

ACTA

UNIVERSITATIS OULUENSIS

Toimittaneet

*Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen
& Rauni Räsänen*

IHMISEN NÄKÖINEN OPETTAJA

JUHLAKIRJA PROFESSORI LEENA SYRJÄLÄN
60-VUOTISPÄIVÄNÄ

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA,
KASVATUSTIETEIDEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN YKSIKKÖ,
OULUN YLIOPISTO

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
E Scientiae Rerum Socialium 92

*TOIMITTANEET EILA ESTOLA, HANNU L. T.
HEIKKINEN & RAUNI RÄSÄNEN*

IHMISEN NÄKÖINEN OPETTAJA
Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä

OULUN YLIOPISTO, OULU 2007

Copyright © 2007
Acta Univ. Oul. E 92, 2007

ISBN 978-951-42-8592-9 (Paperback)
ISBN 978-951-42-8583-6 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514285836/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Cover design
Raimo Ahonen

OULU UNIVERSITY PRESS
OULU 2007

Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (eds.)

Human Face of Teaching. Essays presented to Professor Leena Syrjälä in honour of her 60th birthday

Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Acta Univ. Oul. E 92, 2007

Oulu, Finland

Abstract

This book was compiled in honour of professor Leena Syrjälä from the University of Oulu on her 60th birthday. The articles were written by Leena Syrjälä's colleagues, fellow researchers, former students and friends from different phases of her career. For years, one of professor Syrjälä's main research interests has been research on teachers and teachership. That is why this book concentrates on the teaching profession, including the different aspects of the profession, its ethical challenges and the various demands posed on teachers. Similarly, the publication discusses professor Syrjälä's other research interests, such as change and narrative research. International voices were introduced into the discussion by including two articles by Leena Syrjälä's fellow researchers from abroad. In the epilogue, the authors narrate their personal memories and stories about their cooperation with professor Syrjälä.

Keywords: calling, change, encountering, identity, narrative research, professional growth, sense of place, teacher, teacher research, values

Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (eds.)

Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä

Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto,
PL 2000, 90014 Oulun yliopisto

Acta Univ. Oul. E 92, 2007

Oulu

Tiivistelmä

Tämä teos ilmestyy Oulun yliopiston kasvatustieteen professorin Leena Syrjälän 60-vuotispäivän kunniaksi. Artikkeleiden kirjoittajat ovat Leena Syrjälän työtovereita, tutkijakollegoja, entisiä opiskelijoita ja ystäviä vuosien varrelta. Vuosien ajan professori Syrjälän yksi keskeinen tutkimusalue on ollut opettajatutkimus. Siksi tämä teos keskittyy opettajan ammatin ja työn tematiikkaan, sen eettisiin haasteisiin ja siihen kohdistuviin vaatimuksiin. Samalla artikkeleissa sivutaan myös eräitä professori Syrjälän muita tutkimusintressejä kuten muutosta ja kerronnallista tutkimusta. Kansainvälistä tutkimustietoa tuovat teokseen suomennetut kaksi artikkelia Leena Syrjälän ulkomaisilta tutkijakollegoilta. Kirjan lopussa kirjoittajat kertovat omakohtaisia muistojaan yhteistyöstään professori Syrjälän kanssa.

Asiasanat: ammatillinen kasvu, arvot, identiteetti, kohtaaminen, kutsumus, muutos, narratiivinen tutkimus, opettaja, opettajatutkimus, paikkatunne



Professori Leena Syrjälä 60 vuotta

Parhaimmat onnittelut merkkipäivän johdosta!

*Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto*

*Pauli Siljander
dekaani*

*Riitta-Liisa Korkeamäki
yksikön johtaja*

Esipuhe

*Hän ei puhunut kuin kirjanoppineet,
hän puhui kuin ihminen.*

Kirjan nimi ”Ihmisen näköinen opettaja” kuvaa Leena Syrjälää ihmisenä sekä hänen näkemystään opettajan tehtävästä, mikä näkyy myös hänen mittavassa työssään tutkijana. Leenan otetta työhönsä voi sanoa kutsumukseksi hyvällä syyllä ja sanan parhaassa merkityksessä. Hänen työtään opettajankoulutuksessa on ohjannut palava halu työskennellä niin opettajien kuin lasten ja nuorten paremman huomisen hyväksi. Tätä kutsumusta Leena on toteuttanut yliopiston opettajana ja tutkijana.

Höytiäisen rantamilla lapsuutensa kesiä viettänyt runotyttö valmistui filosofian tohtoriksi Helsingin yliopistosta. Pääosan työvuosistaan Leena Syrjälä on työskennellyt Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Vuodesta 1990 hän on toiminut Oulun yliopistossa kasvatustieteen professorina. Leena Syrjälä on tehnyt työtä suomalaisessa kasvatustieteessä laajalla rintamalla ja sitkeästi: opettajankoulutuslaitoksen johtajana, tiedekunnan varadekaanina, Suomen kasvatustieteellisen seuran puheenjohtajana, Suomen Akatemian jäsenenä, useissa opetusministeriön asettamissa työryhmissä, lausunnon antajana virantäytöissä. Oulun yliopistossa Leena Syrjälällä on ollut myös monia luottamustehtäviä. Leena on ohjannut lukuisia väitöskirjoja, ja hän on ollut arvostettu ja pidetty myös vastaavattäjän ja lausunnon antajan rooleissa. Tämä kaikki tutkimus- ja opetustyön rinnalla.

Pitkän ansioluettelon taustalla on kuitenkin ennen kaikkea välitön ja lämmin persoona. Leenalla on viehättävä taipumus innostua salamannopeasti uusista asioista ja tartuttaa se myös muihin. Ehkä juuri tuo innostumisen armolahja tekee hänen olemuksestaan niin iättömän. Hän on myös aidosti kiinnostunut ihmisten ajatuksista ja kuuntelee huolellisesti. Kannustamisen ja rohkaisemisen kyky on osaltaan vaikuttanut siihen, että Leena Syrjälän jatko-opiskelu- ja tutkimusryhmiin riittää väkeä. Leena Syrjälä on kantanut paljon huolta uusien tutkijasukupolvien kasvattamisesta. Hän on ollut kehittämässä tohtorikouluja osallistuen aktiivisesti niiden johtamiseen ja ohjaamiseen. Samoin hän on innostanut monia tutkijoita työskentelemään opettajankoulutuksen parissa.

Tutkijaura alkoi koulu-uudistusten tutkimuksella, ja kiinnostus koulun uudistamisen kysymyksiin on säilynyt läpi vuosien. Myöhemmin Leena Syrjälä on arvioinut koulu-uudistuksia yhteisöllisenä ja dialogiin perustuvana prosessina. Jo

väitöskirja herätti hänet huomaamaan, että uudistukset toteutuvat vain, jos opettajat itse osallistuvat niihin. Varsinkin rehtorit ovat avainasemassa. Niinpä Leena Syrjälän elämäkerrallisen opettajatutkimuksen ensimmäisiä tuotoksia oli tutkimus kurssimuotoisen lukion kehittäjästä rehtori Touko Voutilaisesta. Opettajatutkimuksesta onkin muodostunut Leena Syrjälän tutkimustoiminnan keskeisin osa, johon myös muut tutkimusintressit nivoutuvat.

Ennakkoluulottomuus tutkijana on näkynyt rohkeassa uusien tutkimusmetodien kehittälyssä. Vaikka Leena Syrjälä tekikin ensimmäiset tutkimuksensa ajan tavan mukaan tiukan kvantitatiivisesti, hän on myöhemmin vakuuttunut laadullisen tutkimuksen tärkeydestä opettajankoulutuksessa. Toimintatutkimuksen alueella Leena on edelläkävijä, mutta varsinaista uranuurtajan työtä hän on tehnyt *elämäkerrallisen ja kerronnallisen tutkimuksen alueella*, jossa hän on ehdotonta kansallista kärkeä ja saanut tunnustusta myös kansainvälisesti. Viime aikoina keskustelut ovat kulkeneet myös tutkimusetiikan suuntaan. Kenen hyvää tutkija edistää omalla työllään? Millainen yhteisö on tutkijoiden oma yhteisö? Etsiikö se vain omaa hyväänsä? Välitetäänkö aidosti ihmisistä, jotka tätä työtä tekevät? Opettajista, tutkijoista?

*Opetussuunnitelman tulisi olla
rakkauden ikkuna lapsen sieluun.*

Leena Syrjälä on korkeatasoisen akateemisen opettajankoulutuksen pioneeri. Hän on työskennellyt aktiivisesti opettajankoulutuksen opetussuunnitelman kehittämiseksi yhtenäisemmäksi. Erityisen tärkeää hänelle on, että opettajankoulutus tukee parhaalla tavalla opiskelijan omaa kasvua opettajaksi. Viime vuosina *Leena* on kehittänyt opettajankoulutukseen *kerronnallisia opetusmenetelmiä*. Näillä opintojaksoilla opiskelijoilla on tilaisuus tutkia omaa kertomustaan, rakentaa omaa tarinaansa ja näin valmistautua kohtaamaan vastavalmistuneen opettajan haasteita työelämässä.

Voimakkaasti yhteisöllisenä ihmisenä Leena ei ole mikään koppitutkija. Hänellä on erinomainen kyky luoda verkostoja yli tiedekuntarajojen ja yliopiston ulkopuolelle. Tutkimustoiminnassa viime vuodet ovat olleet myös voimakasta poikkitieteellisen tutkimuksen kehittämistä. Tässäkin näkyy Leenan uskallus ja ennakkoluulottomuus heittäytyä uusiin haasteisiin. Leena tunnistaa nopeasti, mitä on tulossa, miten yliopistokenttä muuttuu ja miten olisi syytä toimia aktiivisesti.

Kun Leena Syrjälä kiinnostui *elämäkertatutkimuksesta*, hän alkoi rakentaa tutkimushanketta, jonka ensimmäisiä askeleita olivat opiskelijoiden pro gradu

-töiden ohjaaminen opettajien elämäkertatutkimuksen pariin. Vähitellen kehkeytyi suunnitelmia, jotka johtivat Suomen akatemian rahoittamiin kahteen opettajien kerronnallisen tutkimuksen hankkeeseen. Näinä vuosina Leena verkottui tutkimuksessa kansallisesti ja kansainvälisesti. Narratiivisuuden ja elämäkertatyön ohella keskeisiksi teemoiksi nousivat kutsumus, identiteetti sekä opettajan työ eettisenä toimintana ja suhteissa olemisena. Näitä kysymyksiä on tutkimusryhmä monet kerrat pohtinut muun muassa Hailuodon Marjaniemen maisemissa.

*Ihmiselämän päämäärän ratkaisee se,
mistä kukin on kotoisin.*

Tutkijaverkostoissa toimiessaan Leena Syrjälä on löytänyt uusimmaksi tutkimuksen kohteeksi *paikkatutkimuksen*. Paikan merkityksestä ihmiselle on tullut keskeinen kiinnostuksen kohde, Leena Syrjälän uusin poikkitieteellinen hanke tutkiikin paikkaa ja ympäristöä pohjoisten asukkaiden kertomuksissa. Viimeisen vuoden aikana käynnit kahdessa Lapin läänin kylässä ovat paluuta samoihin maisemiin, joissa Leena Syrjälä nuorena tutkijana aloitteli tutkijanuraansa. Nyt vain tutkimusmenetelmät ja tutkimusintressit ovat toisenlaiset.

Elämä ei kuitenkaan ole pelkkää työtä. Kirjallisuus, perheenäidin askareet ja nykyisin myös isoäidin tehtävät vievät pois akateemisista ympyröistä. Paluu Höytiäisen rannalle vie Leenan mielenmaiseman taustoille, rakkaisiin paikkoihin, joissa voi virkistyä, uudistua ja kokea esteettisiä karkaushetkiä, kun *”makoilee riippukeinussa, kuuntelee veden liplatusta ja katselee pilviä”*, kuten Leena itse kokemuksiaan kuvaili.

Kiitoksen aika

Tämä teos on syntynyt Leena Syrjälän tutkijakollegoiden, ystävien sekä entisten ja nykyisten opiskelijoiden yhteistyönä. Kirja on tiivis poikkileikkaus niihin teemoihin, jotka ovat olleet Leena Syrjälän mielenkiinnon kohteina. Teos alkaa Rauno Huttusen ja Hannu L. T. Heikkisen pohdinnalla opettajan ammattiroolin ja persoonan välisestä suhteesta. Seuraavat Rauni Räsäsen ja Hannele Niemen artikkelit jatkavat teemaa tarkastelemalla opettajan työn arvopohjaa ja eettisiä kysymyksiä. Jouni Välijärvi liittyy tähän tematiikkaan pohtimalla, mistä tulevat hyvät opettajat. Belgialaisen yhteistyökumppanin Geert Kelchtermansin artikkeli käsittelee opettajan työtä henkilökohtaisena sitoutumisena ja työhön sisältyvää haavoittuvuutta. Säde-Pirkko Nissilän teemana on taas opettajan ammatillinen kasvu.

Israelilaisen tutkijakollegan ja Oulun yliopiston kunniaohtorin Freema Elbaz-Luwischin artikkeli käsittelee opettajia uudistajina ja uudistusten keskellä. Kirjan neljä viimeistä kirjoittajaa luovat katsauksen eräisiin Leena Syrjälän tutkimusintressejä lähellä oleviin aiheisiin. Eila Estolan ja Raija Erkkilän artikkeli kertoo pohjoisen opettajan tarinaa, Viljo Kohosen artikkeli on esimerkki opettajan ammatillisen kasvun haasteista kielikasvattajan näkökulmasta. Kirjan päättävät Markku Salakan pohdinta kutsumuksen merkityksestä ihmiselle ja kirjoittajien Leenaa koskevat muistelmat.

Lämmin kiitos kaikille näille Leenan kollegoille ja ystäville, jotka ovat halunneet tervehtiä häntä artikkeleissaan esitettyjen ajatusten muodossa. Minna Uitto, joka on kääntänyt Freema Elbaz-Luwischin ja Geert Kelchtermansin artikkelit, ansaitsee myös lämpimän tunnustuksen tarkasta työstään. Kielentarkastaja Sirkka-Liisa Leinoselle tuhannet kiitokset kieliasun tarkistamisesta nopealla aikataululla ja pyyteettömästi. Vaativassa kustannustoimittajan roolissa on toiminut Janne Oinas, joka on viimeistellyt artikkelit asiantuntevasti, joustavasti ja uskomattomalla tarkkuudella ja saattanut kirjan viimeistelyyn painokuntoon. Sydämelliset kiitokset!

Tämä esipuheen aforismit ovat Martti Jussilan kokoelmasta ”Matkalla. Mietteitä ihmisenä olemisesta ja muutoksesta” vuodelta 1985.

Kun kasvatuksesta ja opetuksesta on kysymys, vene sopii kuvaamaan yhdessäolon, yhdessä kokemisen tilaa.

Jos kasvattaja ei astu samaan veneeseen kasvatettavien kanssa, ei voi puhua kasvatuksesta. Jos astutaan taas veneeseen, vene pitää kyllä huolen lopusta.

Vene kun kulkee veden, virran ja kuohujen halki.

Ja lopuksi: kuka kutakin kasvattaa.

Sydämelliset onnittelumme!

Oulussa 3.9.2007

Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen

Sisällys

| | |
|--|------------|
| Abstract | |
| Tiivistelmä | |
| Esipuhe | 9 |
| Sisällys | 13 |
| Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena | |
| Hannu L. T. Heikkinen ja Rauno Huttunen..... | 15 |
| Arvot opettajan työn tienviittona | |
| Rauni Räsänen | 29 |
| Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä | |
| Hannele Niemi | 45 |
| Mistä hyvät opettajat tulevat? | |
| Jouni Välijärvi..... | 59 |
| Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio | |
| Geert Kelchtermans | 75 |
| Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena | |
| Säde-Pirkko Nissilä..... | 101 |
| Toisinnäkemisen voima – Uudistaminen taiteena ja käytäntöinä | |
| Freema Elbaz-Luwisch | 113 |
| Opettaja tunturin takana | |
| Eila Estola & Raija Erkkilä..... | 137 |
| Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? | |
| Viljo Kohonen..... | 155 |
| Kutsuttuina. Kutsumuksen merkityksestä lähetystyöntekijän – ja opettajan – työssä | |
| Markku Salakka | 185 |
| Epilogi | 201 |

Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena

Hannu L. T. Heikkinen¹ ja Rauno Huttunen²

Ihmisen näköinen opettaja? Kirjan nimi haastaa pohtimaan ammatillisuuden ja ihmisyyden välistä suhdetta opettajan työssä. Onko tärkeämpää olla pedagogiikan ammattilainen vai ”hyvä tyyppi”, jolla on sydän paikallaan ja arvot kohdallaan?

Noin 1900-luvun puoliväliin saakka opettajista pyrittiin kasvattamaan ennen kaikkea mallikelpoisia ihmisiä, ”opettajapersoonallisuuksia” (Haavio 1949). Taustalla oli vahva isänmaallinen ja valistushenkinen eetos, jossa opettajat nähtiin hegeliläis-snellmanilaiseen tapaan kansakunnan sivistäjinä. Myös luterilaisella kristillisellä perinteellä oli vahva sija. Sittenmin persoonallisuutta korostava lähestymistapa jäi sivuun, kun opettajankoulutusta pyrittiin irrottamaan ideologisista yhteyksistään valistusaatteeseen, kansallisvaltioon ja uskontoon sekä rakentamaan sitä arvovapaan kasvatustieteellisen tiedon perustalle.

Viime aikoina henkilökohtaiseen kasvuun perustuva ajattelutapa on uudelleen saanut sijaa, kun opettajankoulutuksen haasteeksi on nähty kokonaisvaltaisesti opettajan identiteettityön tukeminen (Heikkinen 2001; Värrä & Ropo 2004). Ammatillinen identiteetti kietoutuu monin tavoin persoonalliseen identiteettiin. Opettajan identiteettityöhön vaikuttavat myös henkilökohtaiset kokemukset, kuten tunteet, ruumiillisuus ja seksuaalisuus (Vuorikoski 2005, s. 54). Professori Leena Syrjälä on vahvistanut osaltaan kokonaisvaltaisen ammatillisen identiteetin näkökulmaa narratiivis-biografisten tutkimus- ja koulutushankkeiden kautta. Elämäkerrallinen, kerronnallinen ja toiminnallinen työskentely ovat näyttäneet voimansa sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksessa. Näitä lähestymistapoja on koottu Leena Syrjälän johdolla KerToi-menetelmäpankkiin.

Opetussuunnitelmissa opettajan ammatilliselle identiteettityölle jää kuitenkin edelleen niukasti tilaa. Joskus kokonaisvaltainen ammatillisen kasvun näkökulma ja opettajan ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot on nähty myös toistensa kilpailijoina. Tällainen vastakkainasettelu ei ole tarpeen, vaan tietäminen ja identiteetti ovat saman asian eri puolia. Viime aikoina esillä ollut konstruktivistinen oppimisnäkemys on korostanut henkilökohtaisen kokemusten ja käsitysten merkitystä

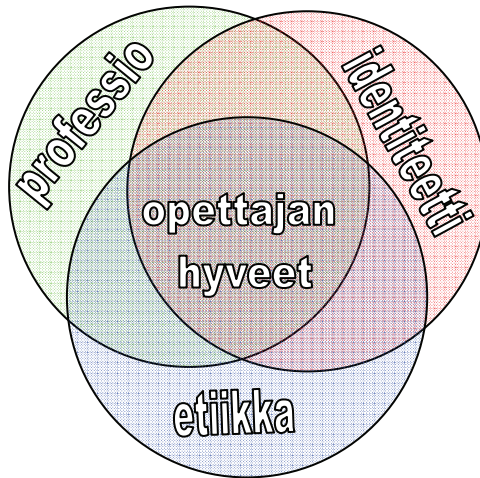
¹Dosentti, erikoistutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
hannu.heikkinen@ktl.jyu.fi.

²Dosentti, kasvatustieteen yliassistentti, Joensuun yliopisto. rauno.huttunen@joensuu.fi

oppimiselle ja pohjustanut tältä osin maaperää kokonaisvaltaiselle ammatillisen identiteettityön näkökulmalle (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005).

Kaikki se mitä opimme perustuu niihin tiedon ja kokemuksen kerrostumiin, joita olemme elämämme aikana hankkineet. Näin jokaisen oppimiskokemuksen taustalla on suuri määrä aikaisempia kokemuksia ja käsityksiä, jotka ovat sedimentoituneet identiteetin kerrostumiin. Mutta myös toisin päin: oppimiskokemukset muuttavat meitä myös ihmisinä muokkaamalla vastaustamme kysymykseen ”kuka olen”. Identiteetin muodostuminen on siis oppimista, ja vastavuoroisesti kaikki mitä opimme saa merkityksensä aikaisemmin rakentuneen itsetulkinnan ja maailmasuhteen kautta. Kun koet jotain hyvin merkittävää elämässäsi – vaikkapa suuren rakkauden, läheisen ihmisen kuoleman, avioeron tai lapsen syntymän – huomaat oppineesi jotain sellaista, joka muuttaa käsitystäsi itsestäsi. Myös pienemmät oppimiskokemukset muuttavat itsetulkintaa, joskin arkipäiväisten kokemusten merkitystä identiteetille on vaikea hahmottaa yhtä selvästi. Merkittävien oppimiskokemusten jälkeen on helppo sanoa: ”En ole enää sama ihminen kuin ennen.” Vähittäinen oppiminen kuitenkin muuttaa myös meitä ihmisinä koko ajan, vaikka muutosta ei aina selkeästi hahmotakaan.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajuutta aluksi ihmisen persoonan näkökulmasta, ammatillisena ja persoonallisena identiteettinä. Sitten käänämme kolikon toisen puolen ja pohdimme opettajaa ammattinsa edustajana. Identiteetin rakentamisen näkökulmasta opettajuus on itsensä löytämistä opettajana, jatkuvaa itsetulkinnan uudelleen muotoilemista. Ammatin näkökulmasta tarkastelu kohdistuu siihen, miten opettajista rakentuu yhteiskunnallisesti erityinen ja tunnistettavissa oleva ryhmä, joka säätelee autonomisesti omaa toimintaansa. Professionaalisen autonomian yksi kulmakivi on ammattietiikka, josta ammattilaiset itse kantavat vastuuta. Näiden kolmen näkökulman – identiteetin, professionaalisuuden ja ammattietiikan – leikkauspisteeseen sijoittuvat opettajan hyveet. Ne ovat opettajan tavoiteltuja ominaisuuksia, ”ihmisen näköinen opettajan” ammatillisia ja persoonallisia piirteitä. Tarkastelemme tätä kysymystä soveltamalla Aristoteleen ajatuksia hyveistä, joita sovellamme kasvatuksen nykyisiin haasteisiin sekä opettajan identiteetin rakentumiseen.



Kuvio 1. Opettajan hyveiden suhde professionaalisuuteen, ammatilliseen identiteettiin ja ammattietiikkaan.

1 Identiteetti, subjektiivisuus ja opettajuus

Opettajankoulutuksen välityksellä yksilö saa merkittävän uuden itsemäärittelyn tavan: hän voi alkaa kutsua itseään opettajaksi. Opettajankoulutus on ”tulemistasi siksi mitä on” tietyn ammatin edustajana. Se on henkilökohtaisen itsetulkinnan rakentamista tietyssä sosiaalisessa kehyksessä, opettajien ammattiryhmän jäsenenä. Opettajaksi kasvaminen on toisaalta *persoonallista identiteettityötä*, joka hakee vastausta kysymykseen ”kuka minä olen”. Toisaalta se on myös *kollektiivisesta identiteettityöstä*, joka perustuu kysymykseen ”keitä me olemme”. Kun ammatti-identiteettiä lähestytään kollektiivisen määrittelyn kautta, tulevat esiin ammattikunnan käsitykset siitä, mitä opettajien yhteisöön kuuluminen merkitsee. Osa näistä säännöistä on julkilausuttuja ja jopa kirjattuja, mutta suuri osa on piilevää, implisiittistä tietoa. Tälle opettajuuden näkymättömälle tiedolle ei aina löydy muotoa tai sanoja, vaan se ilmenee hiljaisena, mykkänä ja sanattomana tietona (Polanyi 1966; Schön 1983). Tämä opettajuuden hiljainen tieto rakentuu sekä sosiaalisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa että kehollisesti, toiminnan kautta.

Identiteettiä on pohdittu 1900-luvun lopulla eri näkökulmista varsin paljon: ”Identiteetistä on tullut ikään kuin prisma, jonka läpi kaikkia nykyelämän ilmiöitä hahmotetaan, tutkitaan ja ymmärretään.” (Saastamoinen 1999.) Identiteetin käsi-

tettä on käytetty erityisesti psykologian, sosiologian ja sosiaalipsykologian alalla. Opettajankoulutuksessa sen käyttäminen ei ole ongelmatonta, koska siitä on tullut hyvin monimuotoinen käsite.

Taustalla on myös käsitys ihmisestä, joka on perimmältään filosofinen kysymys. Ihmisen olemusta tutkivaa filosofian alaa kutsutaan filosofiseksi antropologiaksi. Filosofisen antropologian ja sosiologian näkökulmat yhdistyvät Stuart Hallin (1999) tavassa kiteyttää länsimaiset käsitykset ihmisen subjektiudesta. Hall erottaa toisistaan valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. *Valistuksen subjekti* on niin sanottu kartesiolainen minä, joka on maailmasta erillinen ja itsestään tietoinen olento. Hänet on varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakykyisyydellä. Valistuksen subjekti on *essentialistinen*: ihminen nähdään yhtenäisenä olentona, jolla on jokin tietty olemus eli *essenssi*. Tuo olemus, ihmisen sisäinen ydin, kehkeytyy koko elämän ajan pysyen kuitenkin perimmältään samana. (Hall 1999, s. 21.)

Samakin yksilö määrittyy eri tavalla eri tilanteissa. Perheessä esimerkiksi yksilön olemisen muoto ja tulkinta itsestä rakentuu eri tavoin kuin opettajainhuoneessa. *Sosiologinen subjekti* perustuu siihen havaintoon, että ihmisten rakentaessa käsitystä itsestään muiden ihmisten kanssa tulkinta rakentuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”. Tämä näkemys ei sulje pois ajatusta, että yksilöllä olisi yhä sisäinen ydin, *essenssi*, mutta tuo oletus muotoutuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa kulttuuristen maailmojen ja muiden ihmisten tarjoamien identiteettimahdollisuuksien kanssa. (Hall 1999, s. 21–22.)

Postmodernia subjektia on kuvattu sosiologisen subjektin tiivistymäksi. Postmoderni subjektikäsitelmä radikalisoi suhteisiin perustuvan, relationaalisen käsityksen yksilöstä siinä määrin, että suhteista tulee subjektiuden pääsisältö. Näkemys perustuu eksistentiaaliseen käsitykseen ihmisestä. Subjekti ei perustu kiinteään tai pysyvään olemukseen, ”tosi minään”, *essentialistisessa* merkityksessä, vaan hän voi tuottaa itsensä vapaasti. Minuus nähdään moniäänisenä, polyfonisena. Subjektiutta rakentavat kaikki kertomukset, jotka keskustelevat keskenään. Yksilöllä ei ole olemusta tai mallia, jonka kaltaiseksi hänen tulisi pyrkiä, vaan hän rakentaa itsensä valintojensa kautta. Hän on vapaa valitsemaan itsensä toisenlaisena, muuttamaan suuntaansa ja aloittamaan uudelleen.

Yksilöä ei sido mikään ennalta määrätty järjestys: ei kosminen, ei yhteiskunnallinen tai luonnonjärjestys. Eksistoiiva ihminen ei ole varsinaisesti mitään eikä voi saavuttaa koskaan päämääräänsä, vaan on aina matkalla, tulossa joksikin. Postmoderni subjekti perustuu ajatukseen ihmisestä vapaana ja maailmaan heitetynä olentona. Zygmunt Baumanin (1996) sanoin: ”siinä missä moderni ihmi-

nen oli pyhiinvaelluksella löytääkseen itsensä, postmoderni identiteetti on vaelte-
lua, kuljeskelua ja turismia.” Samaan tapaan myös Stuart Hallin kuvaa identiteettiä
”liikkuvaksi juhlaksi”. (Giddens 1991, s. 47; Hall 1999, s. 22–23; Heikkinen &
Huttunen 2002, s. 172–173.)

Identiteettien sanotaan olevan postmodernissa yhteiskunnallisessa ja kultturi-
sessa tilanteessa hajakeskitettyjä, paikaltaan siirtyneitä, pirstoutuneita tai murtu-
mispisteessä olevia. Identiteetti muotoutuu koko ajan suhteessa niihin tapoihin,
joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa jär-
jestelmissä. Vakaan modernin maailman muuttuessa postmoderniksi vapauden
valtakunnaksi katoavat myös aiemmin rakennusaineiksi antaneet identiteetti-
resurssit kuten luokka, sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyyden, rotu ja kansallisuus.
(Hall 1999, s. 20, 36–44.)

Postmoderni on johtanut myös siihen, että koko identiteetin käsite on kyseen-
alaistettu: katsotaan, että se ei kuvaa riittävän hyvin jatkuvaa neuvottelua yksilöl-
lisen ja sosiaalisen tai subjektien ja tekstien verkoissa. Puhutaan esimerkiksi sub-
jekteista ja subjektiviteetista, subjektin identiteettiprojektista, identifikaatiosta tai
feministisessä tutkimuksessa uudesta naissubjektuudesta. Subjektius nähdään ra-
dikaalisti antiessentialistisena, toisin sanoen subjektilla ei ole yhtä olemusta, vaan
se on pikemminkin energiaa, virtausta tai liikettä. Olemus onkin pikemmin jatku-
vaa muuttumista joksikin (Bloom & Munro 1995; Kujala 2006.)

Identiteettien projektimaisuus ja uudenlaiset näkemykset subjektuudesta joh-
tavat myös ammatin, uran ja palkkatyön käsitteiden muutoksiin. Modernissa yh-
teiskunnassa ihminen samaistui ongelmitta tiettyyn ammattiin ja saattoi määritellä
itsensä sen kautta. Nyt sanotaan, että ”tyypilliset työsuhteet ovat epätyypillisiä”,
ja ammattien rajat alkavat sumentua. Yhteiskunnan ja kulttuurin epävakaus näkyy
myös persoonallisten identiteettien labiiliutena. Eksistentiaalismin ja postmoder-
nismien antama vapautus perinteiden rajoituksista voi näin olla myös tuomio: va-
paus identifioitua miten tahansa voi viedä elämältä merkityksen ja mielen, koke-
muksen jatkuvuudesta tai kuulumisesta johonkin. Eksistentiaaliseen vapauteen on
liitetty mahdollisuus tuottaa itseys projektiluonteisena, mutta maailmaan heitty-
neisyys ja tyhjyyden tunne saattaakin jäädä pysyväksi tilaksi.

Opettajan ammatille tällaiset käsitykset ovat haaste kahdessa mielessä. Post-
modernit ajatukset subjektuudesta haastavat paitsi opettajan, myös kasvatuksen
sinänsä. Perinteisesti opettajuus on nähty varsin tarkasti määritettynä kollektiivi-
sena identiteettinä. Myös kasvatustyö sinänsä on nähty modernistisessä essentia-
listisessa valossa. Opettajan tehtävänä on ollut auttaa oppilaasta esille hänen po-
tentiaalinen olemuksensa. Entä jos olemusta ei olekaan? Mikä oikeus hänellä on

kasvattaa näitä maailmaan heitettyjä olentoja johonkin suuntaan? Essentialismin täydellinen hylkääminen näyttäisi vievän kasvatuksen mahdottomaan tilanteeseen. (vrt. Holma 2007.)

2 Opettajuus professiona

Professioiksi on kutsuttu sellaisia ammatteja, jotka ovat selkeästi erotettavissa ja joilla on vahva kollektiivinen identiteetti ja oman alan erityistietous. Perinteisesti professioita ovat esimerkiksi lääkärin, papin, lakimiehen ja upseerin ammatit. Heidän ammatillinen tietonsa rakentuu systemaattisesti teorian muotoon. Professionaalille ammatille on tunnusomaista ammattiryhmän sisällä pidetty ja suojattu tiedon pääoma. Professionissa on myös asioita, joihin ammattiin vihkiytymättömät eivät pääse käsiksi. Ammatillinen tieto saattaa olla osittain myös salattua tietoa, joka ei paljastu ulkopuolisille, kuten lääkärin latinankieliset tautiluokitukset. (Lapinoja & Heikkinen 2006, s. 144–146; Raivola 1993, s. 19; Rinne & Jauhiainen 1988, s. 59–61.)

Ammattiryhmän kollektiivinen identiteetti rajaa, kenet oikeutetaan yhteisön edustajaksi. Professio muodostaa asiantuntijamonopolin, jolla on oikeus harjoittaa tiettyä ammattia. Ammattikunnat tuottavat itse oman professionaalisuutensa – ne säättävät itse toimintansa perusteet ja tavoitteet. Perinteisen profession tunnistaa siitä, että se on autonominen yhteisö, jolla on oikeus valvoa ja säädellä ammattikuntansa asioita (Rinne & Jauhiainen 1988, s. 6–8; Lapinoja & Heikkinen 2006).

Nykyään perinteiset itsemäärittelyn muodot alkavat menettää merkitystään, ja sekä yksilöt että yhteisöt joutuvat rakentamaan tulkintaa itsestään ilman johdonmukaisia perinteitä ja muita tulkinnan resursseja. Tämä koskee myös ammatillisia identiteettejä: perinteisten ammattien rajat sumenevat, ja yhteiskunnan eri sektoreille kasvaa kokonaan uusia toiminnan muotoja, joita ei voi enää määritellä ammateiksi, vaikka niissä olisi ammattien piirteitä. Liikkuvuus lisääntyy, tehtäviä luodaan ja vanhoja lakkautetaan, nimikkeitä luodaan erityisesti liike-elämässä kansainvälisen muodin mukaan englannin kielellä. Perinteisissäkin ammateissa ollaan siirtymässä vakaudesta kohti yhä liikkuvampia ja epävarmempia tehtävänkuvauksia.

Vanhan professionaalisuuden kulmakivinä olleita tiedon pääomia ei ole mahdollista suojata ja pitää tietyn ammatin yksityisalueena kuten perinteisessä yhteiskunnassa. Ammattien aikaisemmin suojatut tiedon pääomat tulevat tietoyhteis-

kunnassa yhä suojaamattommiksi. Esimerkiksi lääkärien ammatillisuuden ydintä, lääketieteellistä tietoa, on saatavissa helposti internetistä.

Toisaalta opettajan ammattia voi pitää siinä mielessä vakaana, että ammattiryhmä on edelleen hyvin tunnistettavissa, ja se rakentaa itse aktiivisesti tulkintaa omasta identiteetistään. Opettajan ammattia onkin pidetty eräänlaisena puoliprofessiona, koska opettajan työssä tarvittavaa tietoa ei ole pidetty niin erityislaatuisena ammattitietona kuin varsinaisten ammattien tiedon pääomia. Suomessa kuitenkin opettajan ammattia ollaan rakentamassa varsin tietoisesti profession suuntaan. Tätä kuvaa Opetusalan ammattijärjestön pyrkimys opettajan ammattinimikkeen suojaamiseksi.

Professioon liitetään yleensä käsitys ammatillisesta itsesäätelystä, autonomiasta. Autonomian käsite tulee kreikan kielestä: *auto nomos* tarkoittaa 'toimintaa itse asettamiensa lakien mukaisesti'. Ammattiyhteisöissä "itse asetetut lait" kiteytyvät ammattikunnan erityistiedoksi ja sosiaalisiksi sopimuksiksi. Nämä julkilau-sumattomat sopimukset rakentavat ryhmän sosiaalista itseymmärrystä eli kollektiivista identiteettiä. (Lapinoja & Heikkinen 2006.)

Psykologiseen ja sosiaaliseen itsetulkintaan kohdistuvista kysymyksistä juontuu jatkokysymyksiä, joiden avulla opettaja tarkastelee suhdettaan opettajien professionaaliseen yhteisöön: "Kuulunko minä tähän opettajien yhteisöön? Missä mielessä olen samanlainen kuin muut ja missä mielessä olen erilainen?" Ammatillinen identiteetti onkin tyypillinen sosiaalipsykologinen ilmiö: se rakentuu yksilön ja ihmisyyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa.

Professio on ammattilaisten yhteisö, joka myös kontrolloi jäseniään. Sillä on yhdenmukainen sisäinen kulttuuri ja hierarkia, johon liittyy perinteisesti myös nousujohteinen urakehityskuva (Uusikylä & Atjonen 2000, s. 187–191). Kuuluminen tähän ammattilaisten yhteisöön ei ole kuitenkaan itsestään selvää eikä helppoa. On tyypillistä, että erityisesti nuoret opettajat käyvät läpi vaikeitakin kriisejä pohtiessaan, haluavatko he lopulta kuulua perinteiseen opettajien yhteisöön.

Rom Harrén sosiaalipsykologisen teorian tapaan opettajaksi tuleminen voidaan nähdä liittymisenä opettajien "heimoon". Liittyminen edellyttää tiettyä samuutta, samanlaisuuden kokemista suhteessa muihin heimon jäseniin. Opettajien heimossa se voi tarkoittaa esimerkiksi kirjoittamattomia sääntöjä siitä, miten opettajat käyttäytyvät tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, miten he pukeutuvat tai millaisella autolla he ajavat. Nuori opettaja joutuu käymään läpi initiaatoritettejä heimoon liittyessään. Esimerkiksi hänen odotetaan lukevan huolellisesti vanhempien kollegojensa arvohierarkiaa, ja ellei hän sitä itse rekisteröi, yhteisö saattaa osoittaa paikan noviisille eri tavoin. Kohtuullisuus ja sovinnaisuus ovat opettajan pe-

rinteisiä hyveitä, josta ei sopisi poiketa. Tämä muistuttaa Aristoteleen ajatuksia hyveistä.

3 Opettajan etiikka ja ammatilliset hyveet

Opettajan ammattiin on liitetty vahva vaatimus hyveellisestä elämästä. Opettajaihanteet edustivat usein mallikansalaisen ihannetyyppiä vielä 1900-luvulla. Tuolloin opettajan hyveitä olivat esimerkiksi puhdasmaisuus, ruumiinterveys, säännöllisyys ja musikaalisuus. Vuosisadan loppupuolella opettajan hyveiksi nousivat ruumiinterveyden, musikaalisuuden ja säännöllisyyden lisäksi esiintymistaitoisuus, hyväkäyttöisyys, koulussa menestyminen, harrastuneisuus ja soveltuvuus. Vähitellen opettajilta alettiin vaatia persoonallisten ominaisuuksien lisäksi myös aineenhallintaa. Esimerkiksi opettajan seminaariin pääsyn edellytyksenä oli 1950-luvulla esiintymistaito ja koulumenestys, jotka korvasivat pitkään vallinneen ihanteen nuhteettomuudesta. (Kempinen 2006, s. 13–52.)

Vielä vuoden 1957 kansakoululaissa on määritelty opettajaan kohdistuvia käytösnormeja ja seurauksia niistä poikkeamisesta. Lain mukaan opettajan toimintaa ja käyttäytymistä arvioitiin myös koulun ulkopuolella:

Jos kansakoulunopettaja on toiminnallaan tai käyttäytymisellään virassa tai sen ulkopuolella osoittanut, ettei hän ansaitse sitä luottamusta ja kunnioitusta, jota hänen asemansa kansakoulunopettajana edellyttää, hänet voidaan kurinpitotoimin panna viralta.

Opettajan persoonaan on usein liitetty – enemmän tai vähemmän tietoisesti – täydellisen kansalaisen vaatimus. Aristoteleen hyve-etiikan mukaan hyveitä lähesytään kuitenkin toisesta näkökulmasta. Tämän käsityksen mukaan hyveellisyys ei tarkoita ominaisuuksien äärimmäisyyttä, vaan hyveellisyys on *kohtuullisuutta*. Jonkin asian täydellinen puuttuminen on pahe, mutta toisaalta myös saman asian ylenpalttinen liiallisuus on pahe. Esimerkiksi rohkeus on hyve, mutta uhkarohkeus ja pelkuruus ovat paheita. Aristoteleen mukaan hyveellinen toiminta on aina keskitie kahden paheen väliltä. Poikkeuksia ovat oikeamielisyys tai oikeudenmukaisuus, joiden suhteen hyveellisyys ei tarkoita ”kohtuullista” ominaisuuden määrää vaan maksimaalista. (Huttunen & Kakkori 2007; MacIntyre 2004.)

Aristoteleen klassisista hyveistä löytyy paljon yhtymäkohtia myös nykyajan opettajan hyveisiin (Huttunen & Kakkori 2007). Opettajan perushyveisiin kuuluu esimerkiksi arkinen ystävällisyys, jonka molemmiin puolin paheita ovat jöröys ja imartelevuus. Opettajan ei sovi imarrella oppilaitaan, mutta hänen ei myöskään

sovi olla jörö. Hyveellisellä opettajalla on niin hyvä itsetunto ja itseluottamus, että hänen ei tarvitse olla imartelija eikä toisaalta jörö. Opettajan ei myöskään tule olla kehuskeli ja eikä edustaa väärää vaatimattomuutta, vaan hyveenä on terve käsitys omista kyvyistä ja heikkouksista. Opettajan, jonka on työkseen arvioitava muita, on kyettävä rehelliseen itsearviointiin. Tähän liittyy luonteenpiirre, josta Aristoteles käytti nimeä suurisieluisuus, joka on keskitie turhamaisuuden ja pienisieluisuuden väliltä. Turhamainen opettajapersoonana ”turhailee” osaamisellaan, käytöksellään, pukeutumisellaan, autoillaan, puolisoillaan ynnä muilla. Pienisieluinen katkeroituu kaikesta kriittisestä palautteesta ja on myös kykenemätön antamaan ja pyytämään apua kollegoiltaan. Pienisieluinen on yliherkkä, kun taas turhamainen on häpeämätön. Suurisieluinen opettaja on kohtuullisen itsellinen, ja hänellä on realistinen käsitys omista kyvyistään. Hän on oppilaiden ja kollegoidensa arvioinnissa oikeudenmukainen (Atjonen 2007) ja pystyy antamaan apua sekä pyytämään sitä.

Temperamentiltaan opettajapersoonan tulisi olla kohtuullinen. Äkkipikaisella opettajalla voi olla erittäin tuhoisia vaikutuksia nuoren ihmisen mieleen. Toisaalta hengetön opettaja ei tee ehkä paljoakaan vahinkoa, mutta ei välttämättä hyvääkään. Opettajien, jotka ovat äkkipikaisia luonteeltaan, tulisi muokata itsessään tätä piirrettä. Aristoteles ajatteli, että ihminen pystyy muuttamaan temperamentiaan ja hänen täytyy niin tehdä, jos se haittaa hyveellistä toimintaa. Hyveellinen persoona niin temperamentin kuin muidenkin hyveiden suhteen ei ole tila, joka joskus saavutetaan ja sitten siinä pysytään. Hyveellisyys on jatkuvaa hyveidensä kehittämistä ja reflektointia. Se on tietoista itsekasvatusta, jota modernissa tai postmodernissa opettajan professionissa vaaditaan. (Huttunen & Kakkori 2007.)

Antiikkisiin hyveisiin voidaan lisätä myös opettajan demokraattisuus ja opettajan puheen poliittinen korrektius. Opettajalle demokratia ei ole vain hallitusmuoto vaan myös asenne, jota henkilön pitää tarkkailla ja parantaa itsessään. Hän ei voi opettaa demokratiaa, jos hänen asenteensa on autoritaarinen ja epädemokraattinen (Tomperi & Piattonen 2005). Toisaalta välinpitämätön laissez-faire -asenne on toisella tapaa epädemokraattinen. Opettaja on joka tapauksessa johtaja luokassaan. Laissez-faire -johtaminen päättyy kaaokseen, jossa ei voida oppia demokratiaa sen enempää kuin muitakaan sisältöjä. Jos opettaja on hyveellinen modernin demokraattisen asenteen mielessä, hän on johtaja luokassaan, mutta hän johtaa demokraattisella ja dialogisella asenteella. (Huttunen & Kakkori 2007.)

Tällaiseen johtamistapaan kuuluu myös poliittisesti korrekki kielenkäyttö. Tällöin poliittinen korrektius ymmärretään laajassa merkityksessä: korrekki opettaja ei käytä rasistista, sovinistista eikä seksuaalisia vähemmistöjä loukkaavaa

kieltä. Poliittisesti häpeämätön opettaja ei tällaisista säänoistä piittaa, vaan pyrkii häikäilemättä välittämään omia asenteitaan. Hän loukkaa ihmisiä heidän sukupuolensa, ihonväriinsä, seksuaalisen suuntauneisuutensa tai poliittisen sitoumuksensa takia. (Huttunen & Kakkori 2007.) Käsitys siitä, mikä on poliittista häpeämättömyyttä, vaihtelee eri aikoina. Esimerkiksi heteronormatiivisuuteen nojaava seksuaalikasvatusta pidetään nykyään epäkorrektina (Lehtonen 2005), vaikka se on aikaisemmin ollut normi.

Poliittisesti yliherkkä opettaja pelkää käsitellä luokkatilanteessa poliittisesti herkkiä kysymyksiä. Joskus maailman poliittinen tilanne vaikuttaa suoranaisesti opetukseen esimerkiksi oppilaiden etnisten taustojen kautta, jolloin vaikeista asioista on syytä keskustella yhdessä. Poliittisesti yliherkkä ei kykene tähän kuten ei myöskään poliittisesti tietämätön tai välinpitämätön opettaja. Opettajan hyveisiin kuuluu tietty tuntemus Suomen ja maailman tilanteesta sekä kyky keskustella niistä poliittisesti korrektilla tavalla. Kuinka opettaja sitten tietää toimia ja puhua viisaasti, kun käsitys poliittisesta korrektiudesta muuttuu koko ajan? Tähän ei ole yleistä sääntöä, vaan opettajan tulee kehittää omaa *fronesistaan* eli käytännöllistä harkintaansa sen suhteen, millainen käytös on sopivaa ja kohtuullista.

Opettajien heimossa hyveet asettuvat eri kohdille kuin monissa muissa heimoissa. Esimerkiksi pukeutumisen tai ulkoisen habituksen suhteen opettajien heimon ”kohtuullisuus” on eri asia kuin vaikkapa liikemiesten, valokuvamallien, taiteilijoiden tai julkkisten heimoissa. Opettajan odotetaan pukeutuvan siisteihin ja asiallisiin vaatteisiin, ei nukkavieruihin tai liian seksikkäisiin. Mikä on seksikäs tai mikä on nukkavieru, riippuu siitä yhteisöstä, jonka keskuudessa itsemäärittelyä rakennetaan. Valokuvamallien heimossa seksikäs vaate tarkoittaa jotain muuta kuin opettajien heimossa, ja taitelijoiden heimossa boheemina pidettävä vaatetus on kovin erilainen kuin opettajilla. Opettaja voi ajaa Volkswagenilla, Nissanilla, Saabilla tai Volvolla, mutta sopivaisuuden rajat ylittäisi ylellinen Bentley tai sporttinen Ferrari. Toisessa ääripäässä epäkuntoinen, savuttava ja umpiruosteinen Lada keräisi hitaita katseita opettajan sosiaaliseen habitukseen yhdistettynä enemmän kuin vaikkapa taiteilijan ajokkina Liikemiesten heimossa tavallinen auto näyttää kovin erilaiselta kuin opettajalle tavallinen ajoneuvo. Ylellinen auto on opettajalle selkeästi suurempi pahe kuin liikemiehelle. Vaikka hyveet voidaan edelleen nähdä kohtuullisuutena eri heimoissa, eri ammattiryhmissä ”sopivaisuus” tai ”kohtuullisuus” asettuu eri asteikoille.

Nykyään kollektiiviset ammatti-identiteetit alkavat rakoilla ja muotoutua uudelleen. Nuori opettaja omaksuu jotain perinteisestä opettajakulttuurista, mutta yhä tavallisempaa on se, että opettajat muokkaavat ja jopa murtavat perinteitä. Jos

opettajan hyveet ovat olleet aikaisemmin suhteellisen kapealla alueella paheiden välissä, yllätyksettömällä alueella, nykyään sallitaan yhä enemmän poikkeamia. Tavallisuus ei ole enää yhtä yleisesti yhteiskunnan ihanne, vaan ihmiset haluavat yhä enemmän erottua massasta omilla valinnoillaan. Niinpä opettajienkin heimos- sa sallitaan yhä suurempaa poikkeavuutta perinteisistä roolin määritteistä. Silti opettajan identiteetti rakentuu edelleen pikemmin ”tavisten” heimon normien mu- kaan eli valtakulttuurin keskuudessa kuin vastakulttuurien piirissä. Opettajan identiteetti on tyypillinen *legitimaatioidentiteetti*: hän oikeuttaa toiminnallaan vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen eikä asetu sitä vastaan. Meillä mono- kulttuurisessa Suomessa on vaikea kuvitella opettajaa, joka olisi sisäistänyt lop- puun saakka vastakulttuurin näkemykset, kuten vaikkapa homo-, lesbo- tai queer- liikkeiden kantavat ideat. (Castells 1997, s. 8–12; Heikkinen & Huttunen 2002, s. 182–183; Kujala 2006, s. 85–86.) Tunnustuksen politiikan myötä tilanne voi muuttua ja seksuaalisiin vähemmistöihin kuuluvat opettajat saattanevat tulevai- suudessa päästä harjoittamaan professiotaan omana itsenään (Huttunen in press).

Vaikka opettaja heijastaa ympäröivän yhteiskunnan arvoja rakentaessaan identiteettiään erilaisissa yhteisöissä, se ei tarkoita luisumista arvorelativismiin, ”pehmeään suhteellisuuteen” (vrt. Taylor 1995; Pursiainen 1998). Opettajan työn ydin löytyy kasvatuksen perimmäisestä tarkoituksesta auttaa ihmisiä elämään hy- vää elämää ja kasvattaa heitä sivistykseen sanan laajassa merkityksessä (Värrö 2000). Opettajan velvoittava tehtävä on käyttää tietonsa ja osaamisensa oppilaan parhaaksi auttaen häntä elämään onnellista elämää yhdessä muiden ihmisten kanssa. Tuota samaa päämäärää – hyvää elämää – tavoittelee myös opettaja itse. Hänen identiteettityönsä ei tule koskaan valmiiksi, vaan hänet on tuomittu ja siu- nattu kasvamaan elämänsä ajan.

Ammatillinen ja persoonallinen kasvu tarvitsee tilaa ja välineitä. Siksi on tär- keää, että ammattietiikan ja identiteettityön kysymyksille annetaan riittävästi ai- kaa ja tilaa sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksessa. Narratiiviset me- netelmät ovat lupaavia työkaluja ammatti-identiteetin ja ammatillisen etiikan ra- kentamiseen. Tätä lähestymistapaa Leena Syrjälä tutkimusryhmineen on johdon- mukaisesti soveltanut ja kehitellyt (mm. Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006). Jakamalla kertomuksia opettajan työn dilemmoista opettajat oppivat ymmärtä- mään paremmin itseään ja toimintaympäristöään sekä työnsä perimmäisiä arvoja ja päämääriä.

Lähteet

- Atjonen P (2007) Hyvä, paha arviointi – Eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta. WSOY, Juva.
- Bauman Z (1996) From pilgrim to tourist – or a short history of identity. In: Hall S & du Gay P (eds) *Cultural identity* (3rd ed). Sage, London, 18–36.
- Bloom L & Munro P (1995) Conflicts of selves: nonunitary subjectivity in women administrators' life history narratives. In: Hatch J & Wisniewsky R (eds) *Life history and narrative*. Falmer Press, London, 99–110.
- Castells M (1997) *Power of identity. The information age: Economy, society and culture. Volume II* (2nd ed). Blackwell, Oxford.
- Giddens A (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age* (5th ed). Blackwell, Oxford.
- Haavio M (1949) *Opettajapersoonallisuus* (2. p.). Gummerus, Jyväskylä.
- Hall S (1999) Identiteetti (artikkeleista toimittaneet Lehtonen M & Herkman J). *Vastapaino*, Tampere.
- Heikkinen H (2001) Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Heikkinen H & Huttunen R (2002) Tulla siksi mitä olen? Teoksessa: Heikkinen H & Syrjälä L (toim) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura, Helsinki, 163–183.
- Holma K (2007) Essentialism regarding human nature in the defense of gender equality in education. *Journal of Philosophy of Education* 41(1): 45–57.
- Huttunen R (in press) Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory* 57(4).
- Huttunen R & Kakkori L (2007) Aristoteles ja pedagoginen etiikka. *Niin & Näin* 13(1): 83–90.
- Kemppinen L (2006) Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi- muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa: Suutarinen S (toim) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Opetus 2000. PS-kustannus, Juva.
- Kujala T (2006) Ei pirise enää koulun kello. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. *Acta Universitatis Tamperensis* 1195. Tampere University Press, Tampere.
- Lapinoja K & Heikkinen H (2006) Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa: Ete-läpelto A & Onnismaa J (toim) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Helsinki, 144–161.
- Lehtonen J (2005) Heteroita oomme kaikki? Teoksessa: Kiilakoski T, Tomperi T & Vuorikoski M (toim) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. *Vastapaino*, Tampere, 62–86.

- MacIntyre A (2004) Hyveiden jäljillä (alkuteoksesta *After virtue* (1981) suomentanut No-
ponen N). Gaudeamus, Helsinki.
- Polanyi M (1966) *The tacit dimension*. Doubleday, New York.
- Pursiainen T (1998) Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa: Luukkainen O
(toim) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Atena, Jyväskylä,
203–246.
- Raivola R (1993) Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki. Teoksessa: Luukkainen O
(toim) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen*. WSOY, Juva, 9–30.
- Rinne R & Jauhiainen A (1988) Koulutus, professionaalistuminen ja valtio: julkisen sekto-
rin koulutettujen reproduktioammattikuntien muodostuminen Suomessa. Turun yli-
opiston kasvatustieteiden tiedekunta, A tutkimuksia 128. Turun Yliopisto, Kasvatus-
tieteiden tiedekunta, Turku.
- Saastamoinen M (1999) Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teokses-
sa: Eskola J (toim) *Hegelistä Harreen, narratiivista nudistiin*. Kuopion yliopiston selvi-
tyksiä, E Yhteiskuntatieteet 10. Kuopion yliopisto, Kuopio, 165–192. Saatavilla myös:
<http://www.uku.fi/~msaastam/narratiivi.htm>
- Schön D (1983) *The reflective practioner. How professionals think in action*. Basic Books,
New York.
- Syrjälä L, Estola E, Uitto M & Kaunisto SL (2006) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita.
Teoksessa: Hallamaa J, Launis V, Lötjönen S & Sorvali I (toim) *Etiikkaa ihmistieteil-
le*. Tietolipas 211. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 181–202.
- Taylor C (1995) *Autenttisuuden etiikka (alkuteoksesta The ethics of authenticity (1991)
suomentanut Soukula T)*. Gaudeamus, Helsinki.
- Tomperi T & Piattoneva N (2005) Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa:
Kiilakoski T, Tomperi T & Vuorikoski M (toim) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedago-
giikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere, 247–286.
- Tynjälä P, Heikkinen H & Huttunen R (2005) Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimi-
sen ohjaamisen perustana. Teoksessa: Kalli P & Malinen A (toim) *Konstruktivismi ja
realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki, 20–48.
- Uusikylä K & Atjonen P (2000) *Didaktiikan perusteet*. WSOY, Juva.
- Vuorikoski M (2005) Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa: Kiilakoski T,
Tomperi T & Vuorikoski M (toim) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin-
kasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere, 31–61.
- Värrö VM & Ropo E (2004) Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teok-
sessa: Puheenvuoroja kasvatustieteen alan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen
yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere University
Press, Tampere, 39–60.
- Värrö VM (2000) Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen
tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta (3. p.). Tampere University Press,
Tampere.

Arvot opettajan työn tienviittona

*Rauni Räsänen*³

Opettajan työ on eri aikoina nähty hieman eri tavoin, ja vallinneita käsityksiä on jäsennelty monella tavalla. Ammattia on tarkasteltu muun muassa taitona, taiteena, sovellettuna tieteenä, eettisenä ammattina ja opettaja oman työnsä tutkijana-lähestymistapana (esim. Fullan 2001; Liston & Zeichner 1991; Noddings 1992, 2002; Tom 1984). Tarkastelussa ovat välillä painottuneet tietopuoliset kompetenssit, välillä on taas korostettu opettajan työn sosiaalisia, emotionaalisia ja eettisiä puolia ja sellaisia ominaisuuksia kuin empatia, välittäminen ja arvojohtajuus. Keskustelua on käyty opettajasta lapsen kohtaajana ja ohjaajana, tietojen ja taitojen ”välittäjänä” ja yhteiskunnallisena sopeuttajana ja/tai muutosagenttina (esim. Aaltola 2005; Luukkainen 2005; Määttä 2005; Suoranta & Moisio 2005).

Opettajiin liittyvät vaatimukset ja oletukset ovat entisestään lisääntyneet opettajankoulutuksen muututtua yliopistolliseksi koulutukseksi ja eri osapuolten kiinnostuttua koulun vaikutuksista ja toimintatavoista. Opettajat työskentelevät siten hyvin moninaisten ja ristiriitaistenkin vaateiden viidakossa, jossa he yrittävät muodostaa omaa näkemystään työnsä luonteesta ja sen keskeisistä tehtävistä. On korostettu opettajan työn autonomiaa ja ”transformatiivisen intellektuellin” roolia, mutta toisaalta myönnetty, että opettaja toimii tiiviissä yhteistyössä paitsi vanhempien myös monien muiden yhteistyötahojen kanssa. Suhde yhteiskuntaan on monimutkainen ja sitä kuvannee eräänlainen kaksoissidos: samalla pitäisi sekä sosiaalistaa että antaa valmiuksia uudistaa nykyisiä käytänteitä ja rakenteita (Rai-vola 1993). Työ on monella tavalla erittäin palkitsevaa, mutta myös uuvuttavaa, varsinkin jos kaikkia mahdollisia vaatimuksia yrittää toteuttaa ilman, että ehtii pysähtyä pohtimaan, mikä työssä on todella tärkeää.

1 Opettajan työtä kuvaavia metaforia

Opettajan ammattia on kuvattu myös erilaisten metaforien avulla. Niillä on pyritty konkreettisesti ja symbolisesti tavoittamaan jotain keskeistä työn perusolemukselta ja samalla välittämään tuota viestiä tai innoitusta ammattiryhmän edustajille,

³Kasvatustieteen professori. Oulun yliopisto. rauni.rasanen@oulu.fi

ammattiin koulutettaville tai ulkopuolisille intressitahoille. Tarkastelen tässä muutamia näistä metaforista. Opettajien ammattijärjestö OAJ käyttää opettajan työstä kuvaa, jossa on kasvava taimi ja sen vieressä teksti *Ammattina tulevaisuus*. Konkreettisenä viestinä on lapsen ja nuoren kasvun tukeminen ja ohjaaminen tulevaisuutta silmällä pitäen. Kuva jättää paljon avoimeksi ja keskittyy kasvavan ja kasvatettavan suhteeseen sekä ajatukseen siitä, että tulevaisuus on kasvavan lapsen kautta läsnä kasvatustilanteessa. Samoin se muistuttaa, että tulevaisuusperspektiivi, ja mahdollisesti tulevaisuuden visio, on tärkeä tekijä kasvatustilanteessa. Kuvio ei ota kantaa siihen, kenen määrittelemästä tulevaisuudesta on kysymys, mutta keskeisenä ilmiössä on kasvava ihminen.

Toinen opettajan työstä hyvin yleisesti käytetty metafora on soihtu, lamppu tai kynttilä – joka tapauksessa valon ja lämmön lähde. Tuo soihtu on keskeinen Pedagogian ylioppilaiden logossa ja sitä on pitkään käytetty esimerkiksi opettajien rintamerkeissä sekä maisterinsormuksissa. Se ilmaisee opettajan työhön perinteisesti kuulunutta ajatusta sivistyksestä, tiedon valosta ja kansan valistamisesta. Valo näyttää tietenkin myös suuntaa, ja lämpö voi ilmentää ajatusta lämpimistä väleistä ja välittämisestä. Valo symboloi varsinkin afrikkalaisessa kulttuurissa myös kotia, kotinuotiota, joka näkyy kauas ja jonne pyrkii ja jonka ympärillä istutaan iltaisin aterialla sekä kuulemassa tarinoita entisistä ajoista. Nuotio pitää moskiitot ja pedot loitolla, joten se on myös turvallinen paikka.

Opettajuutta, samoin kuin ihmiselämää yleensäkin, on kuvattu myös tienä tai matkana, jossa on eri vaiheita, jossa etsitään suuntaa ja jossa tavataan muita matkalla olevia. Tätä metaforaa on käyttänyt muun muassa Martti Jussila kuvatessaan aforismikokoelmassaan kasvatusta näin: ”Kasvatus on matka toiseen ihmiseen, se helpottuu tai vaikeutuu nöyrytymispisteen löytymisen kautta.” Matkalla tarvitaan myös tienviittoja, ja sellaisiksi on usein esitetty arvot. Juhani Aaltola (2005, s. 21–22) toteaa opettajan työn ”mieltä” tarkastellessaan, että muutos ja ”kehittäminen” eivät ole itsetarkoituksellisia: ne ovat arvokkaita ja hyödyllisiä vain, jos ne ovat inhimillisen kasvun kannalta perusteltuja ja jos niissä voi toteutua ihmisille tärkeitä arvoja. Opettajaa on kuvattu myös kanssakulkijaksi, joka matkaa oppilaidensa kanssa tietyn ajan kunnes nuoret ovat kykeneviä itse matkaa taittamaan (Lindqvist 1986). Matkalla maasto ja maisemat vaihtelevat – on mutkaa, ylämäkeä ja alamäkeä – ja opettajan rooli näissä vaiheissa voi olla erilainen. Tiestä on puhuttu myös vaarana opettajan työlle silloin, kun siitä tulee liian sitova; tällöin puhutaan urautumisesta ja varsinkin kriittisen pedagogiikan yhteydessä eräänlaisesta ”raiteiltaan poissuistamisen” tarpeesta – tienhaarasta ja uusien polkujen mahdollisuudesta. Aaro Hellaakoski on aforismissaan ilmaissut asian näin: ”Tietä käyden tien oot

vanki, vapaa on vain umpihanki.” Suomalaiselle puhtaita valkoisia hankia hiihtäminen on mieluisa kuva myös opettajan työstä, ja metafora eräänlaisesta löytöretkeilystä, ”maailman avaamisesta” tutkimisen ja tiedon etsinnän kautta ei ole myöskään opettajan työlle vieras. Yksinäisen hiihtäjän vapaus ei kuitenkaan ole mahdollista opettajan työssä, ja etunsa on myös siinä, että toiset ovat kulkeneet edellä ja aukaisseet joitain latuja.

Koulua on kutsuttu myös teiden risteyspaikaksi, leirinuotioksi ja majapaikaksi, jonne lapset saapuvat eri polkuja ja mahdollisesti myös lähtevät eri suuntiin ja osittain eri reittejä. Koulua on verrattu pienoisyhteiskuntaan, jonne tullaan hyvin erilaisista kulttuureista, sosiaaliluokista ja perhemuodoista. (Räsänen 2002a.) Lapset ovat kaikki omia persooniaan ja erilaisia kuten kansalaiset yhteiskunnassa. Koulun tulisi kuitenkin olla *kaikkien koulu* eli paikka, jossa oppilaat ja heidän kykynsä, taustansa ja kulttuurinsa huomioitaisiin ja niitä arvostettaisiin. Sen pitäisi tarjota kaikille yhtäläiset edellytykset opiskella ja sen tulisi kouluttaa kansalaisia, jotka olisivat kykeneviä työskentelemään yhdessä sekä kehittämään yhteiskuntaa rauhanomaisesti ja oikeudenmukaisesti. Toimintaympäristö on globalisaation myötä laajentunut, mikä tulisi huomioida oppilaita ”matkalle” valmistettaessa.

Opettajaa on moninaisten perheiden yhteyshenkilönä kutsuttu myös sillanrakentajaksi – henkilöksi, joka rakentaa yhteistä koulutus pohjaa erilaisista taustoista tuleville lapsille mutta lisäksi yhteistyö- ja ymmärtämissyhteyttä heidän vanhemmilleen. Opettaja on sillanrakentaja myös menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. Hän työskentelee yhteistyössä kollegoiden ja vanhempien kanssa lasten tulevaisuuden rakentamiseksi menneisyyden pohjalle ja menneisyys huomioiden. Opettaja ja koulu avaavat lapsille maailmaa ja antavat välineitä sen ymmärtämiseen. Opettaja valitsee ja tulkitsee sisältöjä ja siten rakentaa tietoa ja ymmärtämissyhteyksiä. Samoin hän auttaa lapsia näiden yhteyksien rakentamisessa. Hän voi haastaa kysymyksiin, väittämin ja kirjallisuusvihjein monipuolistamaan tietoa, avaamaan uusia näkökulmia, katsomaan asioita toisesta näkökulmasta ja jäsentämään asioita uudelleen muuttuneen tiedon tai oivalluksen seurauksena.

Ajoittain matka-metaforaa on muutettu niin, että matkaa taitetaan vedessä – joko joessa, jossa on suvanto- ja virtapaikkoja, tai järvellä tai merellä, jossa ulapat ovat avarammat ja jossa navigointi nousee tärkeäksi. Tätä vertausta on käyttänyt muun muassa Henryk Skolimowski *Ekofilosofiassaan* (1984), missä hän toteaa, että teknologiaan liittyvä tieto vanhenee pian ja että tarvitsemme viisautta ja tietoa arvoista, koska vain ne auttavat meitä navigoimaan tulevassa hajaannuksen ajassa, missä on yllin kyllin tietoa ja vaihtoehtoja. Meri antaa kuvan matkan pi-

tuudesta ja avoimista vaihtoehtoista, mutta toisaalta se saattaa pelottaa, sillä meri voi olla vaarallinen ja arvaamaton. Merellä ei myöskään selviä yksin, laivassa tarvitaan kanssamatkustajia ja merenkulun asiantuntijoita, joiden ammattitaitoon ja yhteistyöhön on opittava luottamaan. Kun maamerkit ovat vähissä, tarvitaan luotettava kompassi, tietoa maastosta ja sääolosuhteista. Välillä on hyvä palata myös tuttuihin satamiin, joista voi taas suunnata uusille ulapoille ja uusille löytöretkille.

UNESCO on kansainvälinen järjestö, jonka tehtävänalaa kuuluvat koulutus, kulttuuri ja tiede sekä niihin liittyvä kasvatusta. Se on julistuksillaan linjannut kansainvälisyyskasvatuksen perusteita perustamisestaan saakka ja käyttänyt tuossa opetustyössä myös kuvallisia symboleja. Hyvin tavallinen on kuva maapallosta, jota kiertää piiri eri kulttuurien lapsia käsi kädessä. Tuo metafora kuvaa kauniisti kaikkien maiden lasten ystävyyttä ja globaalia vastuuta yhteisestä asuinpaikastamme, maapallosta. Toinen UNESCO:n kasvatusta kuvaava metafora on maapallo, jonka edessä ovat kyyhkynen, avattu kirja, tyttö ja poika käsi kädessä, avoin ikkuna ja aurinko. Kyyhkynen kuvaa rauhaa ja rauhanomaista ongelmien ratkaisua. Kirja symboloi sitä, kuinka keskeistä ihmisen osallisuudelle, tasa-arvolle ja toimijuudelle on lukutaito – erityisesti äitien lukutaito, jotta he voivat opettaa ja valistaa lapsiaan. Lukutaito on tässä yhteydessä syytä ymmärtää myös laajemmin niin, että se sisältää kaikki ne välineet, joilla päästään osalliseksi sivistyspääomasta ja yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Tyttö ja poika kuvaavat tietenkin sukupuolten välistä tasa-arvoa, mutta myös laajemmin tasa-arvokysymyksiä olivatpa ne sitten kulttuurisia, sosiaalisia, taloudellisia tai pohjoisen ja etelän välisiin kysymyksiin liittyviä. Taustalla oleva avoin ikkuna kuvaa tulevaisuutta, jonka luonteesta ihmiset voivat päättää ja johon he voivat vaikuttaa yhteistyöllään ja omilla ratkaisuillaan. Aurinko kuvaa toivoa ja valoisaa tulevaisuuden mahdollisuutta. On sanottu, että kyyhkynen opettaja on vahinkoa tuottava opettaja, koska hän riistää tulevilta sukupolvilta uskon muutoksen mahdollisuuteen ja siihen, että he voivat teoillaan vaikuttaa asioiden tilaan. Opettajan tulee antaa realistinen kuva maailmasta, mutta myös siitä, mitä pitäisi tehdä, jotta muutos saataisiin aikaan.

2 Opettajan työn ja arvojen yhteenkietoutuneisuus

Edellä on jo useaan otteeseen todettu, että arvot ovat opettajan työssä kuin tienviitta tai kompassi, jotka ohjaavat eteenpäin silloinkin, kun vaateita on monia,

muutokset ovat nopeita ja tie on hukassa. Eettisenä ammattina opettajan työtä voidaan pitää mm. seuraavista syistä (Niemi 1998; Räsänen 2002b):

1. Opetus ja kasvatusta ovat voimakkaasti arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, jossa perusajatuksena on arvokkaiden asioiden säilyttäminen tai asioiden paremmaksi muuttaminen: kasvu, kasvatusta, kehitys, sivistys. Tehtävässä on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen puoli: lapsen ja nuoren kasvun tukeminen sekä socialisaatio ja mahdollinen yhteisön kehittäminen. Kasvatuksen taustalla on siis jonkun tai joidenkin näkemys kehityksen suunnasta. Tehtävän hoitamisen kannalta peruskysymyksiksi muodostuvat, mikä on opettajan suhde näihin arvoihin, miten ne määritellään ja kuinka paljon opettajan on mahdollista arvottaa ja tulkita tavoitteita sekä valita itsenäisesti sisältöjä ja menetelmiä. Taustalla on siis jonkun tai joidenkin tahojen käsitys hyvästä elämästä ja tulevaisuudesta. Se, mikä rooli kasvatuksen ammattilaisilla on tämän vision muotoilemisessa, riippuu aikakaudesta. Joka tapauksessa, olipa opetussuunnitelmallinen kehitys kuinka keskusjohtoinen tahansa, opettajalle jää aina runsaasti pedagogista vapautta toimia luokkassaan arvojen ja näkemystensä pohjalta. Suomen viimeaikaisessa opetussuunnitelmakehityksessä myös vanhimille ja oppilaille itselleen on annettu enemmän kuin ennen mahdollisuuksia pohtia koulutuksen arvoja ja käydä niistä keskustelua.
2. Eettisesti herkäksi opetus- ja kasvatustilanteen tekee se, että toisena osapuolena on vaikutuksille altis, kasvava ja kehittyvä nuori, joka ei aikuisten tavoin pysty huolehtimaan oikeuksistaan tai arvioimaan tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta. Keskeiseksi muodostuu näin pedagogisen suhteen luonne: välittävä aikuinen, joka arvostaa lapsia ja heidän erilaisia lähtökohtiaan ja pyrkii tasapuolisesti ja monipuolisesti avaamaan uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Opettajan on hyvä jatkuvasti muistuttaa itselleen, että hän on monella tavalla valtasuhteessa lapsiin, erityisesti arvioinnin kautta. Arviointi muokkaa lapsen minäkuvaa – siksi on erittäin tärkeää miten ja millaista arviointia lapsi saa ja miten turvalliseksi, tukeväksi ja oikeudenmukaiseksi hän kokee koulun ja opettajan toiminnan. Oppilas ei ole verrattavissa asiakkaaseen, vaikka niin monessa yhteydessä väitetään. Kysymyksessä on pitkäaikainen ihmissuhde, jossa parhaimmillaan vastuullinen aikuinen kulkee kasvavan lapsen rinnalla tukien ja ohjaten häntä. Tärkeää on myös huomata, että lapset eivät monista eri syistä ole keskenään tasavertaisessa asemassa koulussa. Koulu ja sen kulttuuri ovat lähempänä joidenkin lasten elämänpiiriä ja siten heille tuttuja. Se, että opettaja tiedostaa – ja mahdollisuuksien mukaan huomioi – lasten erilai-

set lähtökohdat sekä maailmankatsomuksellisen, kulttuurisen, kielellisen ja sosiaalisen moninaisuuden, tasoittaa koulutietä erityisesti vähemmistöryhmi- en lapsille valtakulttuurin keskellä.

3. Opettajan työn tekee eettisesti moniaineiseksi se, että yhteistyötahoja, joilla katsotaan olevan oikeus määritellä kehityksen suuntaa, on monia. Näin hän joutuu pohtimaan vastuitaan työstään ja oppilaista oppilaille itselleen, vanhemmille, kollegoille ja yhteiskunnan eri tahoille. Opettajat joutuvat usein erilaisten näkemysten ristipaineessa etsimään työnsä arvopohjaa ja kestäväää ammattieettistä periaatteistoa. Lasta ei välttämättä aina kuulla tarpeeksi, ja eri tahojen näkemykset saattavat olla ristiriidassa, vaikka kaikki vannovat lapsen edun nimiin. Joskus jopa lapsen äidillä ja isällä saattaa olla erilainen tulkinta siitä, mikä olisi lapsen parhaaksi sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä.
4. Syy, josta aiemmin jo keskusteltiin, on se, että opettajan tulisi sekä sosiaalis- ta vällitsevaan yhteiskuntaan että opettaa arvioimaan ja muuttamaan olosuh- teita, mikäli ne sotivat ihmisarvoa, perusoikeuksia ja oikeudenmukaisuutta vastaan. Koulutuksen tulisi sekä uusintaa että uudistaa kulttuuria. Ensisijaisen huomion tulisi olla yksilön kasvussa, mutta tulisi myös muistaa, että nämä yksilöt tulevat elämään yhteisöissä ja yhteiskunnan jäsenyydessä.
5. Viides perustelu sille, että opettajan työtä voi pitää eettisenä ammattina, on se, että mikäli kasvatuksella on ylipäänsä vaikutusta ihmisiin, opettajalla on suuri yhteiskunnallinen merkitys hänen kasvattaessaan tulevaisuuden kansa- laisia, jotka entistä enemmän ovat myös maailmankansalaisia. Ei liene toista ammattiryhmää, jonka kanssa kaikki ihmiset (ja erityisesti kasvavat lapset ja nuoret) viettäisivät useita tunteja päivittäin yli kymmenen vuoden ajan elä- mästään. Vaikutusmahdollisuudet ovat valtavat. Ei siis ole yhdentekevää, mi- kä on pedagogisen suhteen luonne, eikä ole samantekevää, mitä tai kenen ar- voja työskentelyssä välittyy tai mitä perspektiivejä avataan.
6. Tieteellisen opettajakuvan yhteydessä on usein unohdettu, että opettaja on myös malli, halusipa hän sitä tai ei. Varsinkin alaluokilla, jossa sama opettaja opettaa useita aineita ja lapset ovat vielä pieniä, opettaja on usein lasten ihan- ne ja aikuisen malli. Opettaja on se aikuinen, jonka kanssa he saattavat jois- sain tapauksissa viettää enemmän valvellaoloaikaansa kuin omien vanhem- piensa. On tärkeää, että tuo malli on myös henkisesti aikuinen ja takaa lapsel- le turvallisen opiskeluympäristön. Täydellisyyttä ja virheettömyyttä ei toki opettajankaan tarvitse tavoitella. Riittää, kun lapselle välittyy kuva turvalli- sesta aikuisesta, joka pyrkii oikeaan ja joka on valmis arvioimaan ja korjaa- maan menettelyään, kun se osoittautuu tarpeelliseksi.

7. Eettinen kasvatusta on perinteisesti kuulunut koulun tehtäviin ainakin siinä muodossa, että on korostettu tietämyksellisten kansalaisten kasvattamista. Uskonnolla on myös ollut keskeinen rooli eettisen kasvatuksen perustaa määrittäessä. Yhteiskuntien monikulttuurisuudessa on vaikeampaa pohjata koulun eettistä kasvatusta pelkästään yhden uskonnon varaan, ellei sitten ole kysymys koulusta, joka nimenomaan kertoo perustavansa työskentelynsä tietyn uskontokunnan mukaiseen opetukseen. Eettinen kasvatusta kouluissa saattaa siis monimutkaistua, mutta se ei tarkoita sitä, että se häviäisi kouluista tai sen pitäisi loppua. Kasvatukseen kuuluu sen perusluonteen mukaisesti arvojen opetus – opettaja ja koulu välittävät joka tapauksessa arvoja. Siksi olisi selkeämpää pohtia, mitä arvot ovat ja miten niitä halutaan tarkastella. Arvot näkyvät koulussa kaikkialla, esimerkiksi siinä, miten kohdataan toinen ihminen, montako tuntia mitään oppiainetta opetetaan, taataanko koulussa jokaisen lapsen perusturvallisuus ja leimaako työskentelyä kilpailun vai yhteistyön eetos. Oma kysymyksensä on se, miten etiikkaa koulussa opetetaan ja onko sen opettamiseksi tehty kokonaisvaltainen suunnitelma, johon on sisällytetty koulun arvoperusta, toimintaa ohjaavat eettiset periaatteet, opetussuunnitelma, sisällöt, luokan ulkopuolinen toiminta, asenteet – toisin sanoen, koko koulun toimintakulttuuri. Tärkeä kysymys on myös se, mikä arvokasvatuksen traditio on koulun opetuksessa vallitsevana: arvojen välittäminen, arvojen selkiyttäminen, tutkivan eettisen yhteisön idea vai esimerkiksi välittämisen etiikan lähestymistavat. (Chazan 1985.)

Edellä on pyritty osoittamaan, kuinka olennaisesti arvot liittyvät opettajan työhön ja kuinka monella tavalla sitä voidaan pitää eettisenä ammattina. Usein kuulee sanottavan, että elämme arvotyhjössä, koska modernin ajan suuret kertomukset eivät enää päde meidän aikanamme. Kun katselee ympärilleen, tulee toiseen tulokseen: meillä on liian paljon arvoja, liian paljon asioita, joita kaupataan olennaisina ja tarpeellisina, emmekä osaa valita. Kasvattajalle tilanteen tekee erityisen vaikeaksi se, että hän ei valitse vain omia arvojaan vaan hänen työnsä edellyttää myös sen pohtimista, mitkä ovat hänen kasvatuksensa arvot ja mikä on paras mahdollinen tulevaisuus hänen oppilailleen.

3 Opettajan työn arvoperustaa

Opettajan ammattietiikkaa on usein havainnollistettu kahdella yhteenkietoutuneella renkaalla, joista toinen kuvaa ammatin perustehtävää ja arvoja ja toinen amma-

tissa tarpeellisia tietoja ja taitoja (Lindqvist 1986). Molemmat puolet ovat tarpeellisia, kumman tahansa heikkous tai katkeaminen tekee työn mahdottomaksi tai sattumanvaraiseksi. Seuraavaksi tämän artikkelin kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee, mitkä ovat opettajan ammatin perustehtävät ja arvot. Opettajien ammattijärjestö OAJ on yhdessä Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kanssa pyrkinyt hahmottamaan tätä kysymystä kahdessa julkaisussaan: *Puheenvuoroja opettajan etiikasta* (Sarras 1998) ja *Etiikka koulun arjessa* (Sarras 2002). Näissä on pohdittu opettajan eettistä koodistoa ammatin taustalla vaikuttavien arvojen ja opettajien vastuiden kautta. Vastuita on pohdittu opettajan itsensä, oppilaiden, kollegoiden, työn ja yhteiskunnan näkökulmasta. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla oleviksi arvoiksi nimetään ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus.

Timo Airaksinen (1998) on ammattien muuttumista käsittelevässä artikkelissaan jakanut ammatit vanhoihin professioihin ja muihin ammatteihin. Hän käyttää professioista myös nimitystä uusintamisammatit, millä hän tarkoittaa sitä, että niillä on omat arvoperustansa, arvo tai arvot, joita nuo ammatit palvelevat, edistävät ja uusintavat. Arvoperusta merkitsee palveluihannetta, mikä jo sinänsä tekee professioista perusluonteeltaan eettisiä. Airaksinen luokittelee lääkärin, juristin ja opettajan ammatit professioiksi, joihin liitetään asiantuntemus, tieteellinen koulutus, autonomia sekä valta määrittellä työn luonnetta ja pätevyyskäsiä. Lääkäri huolehtii terveydestä ja sen säilymisestä ja siten uusintaa terveysarvoa ihmisten elämässä ja yhteiskunnassa. Opettajan Airaksinen toteaa huolehtivan ihmisen kasvusta ja myös sosiaalistamisesta yhteiskuntaan. Hän korostaa, että opettajan rooli on kaksinaainen: yksilöllinen ja yhteisöllinen, mutta aina palveleva.

Siitä, onko opettajan ammatti aina pystynyt säilyttämään kaikilta osin profession perusluonteen, voidaan olla monta mieltä, mutta sen perustehtävästä ihmisen ja inhimillisen kasvun tukemisena on oltu varsin yksimielisiä. Mielenkiintoisia ovat myös opettajien ammattijärjestön työn perustaksi esittämät neljä arvoa: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Suomen perusasteen opetussuunnitelmat puolestaan mainitsevat arvopohjan yhteydessä aina ihmisoikeusjulistuksen ja sitä seuranneet ihmisoikeusasiakirjat. *Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* perusasteen arvopohjaksi mainitaan ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lukion osalta korostetaan elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamista ja sivistysihanteeksi mainitaan pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen.

Ihmisoikeusjulistukset pohjaavat näkemykseen ihmisten yhtäläisestä ihmisarvosta ja siihen, että ihmisellä on samanlainen arvo riippumatta esimerkiksi hänen etnisyydestään, sukupuolestaan, iästään, uskonnostaan, sosiaalisesta statuksestaan, mielipiteestään tai kyvyistään. Juhani Aaltola (2005) korostaa opettajan työn ”mielestä” puhuessaan Kantiin vedoten sitä, että opettajan tulee lapsen ja nuoren kohdatessaan pysähtyä katsomaan häntä päämääränä ja omana subjektinaan eikä alistaa häntä välineeksi esimerkiksi kilpailulle tai tehokkuudelle. Hän toteaa, että jos pidämme ihmistä välineenä, korostuvat työelämästä ja yhteiskunnasta nousevat tarpeet; ihmistä päämääränä tarkasteltaessa korostetaan yksilön arvoa ja hänen erityislaatuunsa. Tästä elämän ja ihmisen arvon ja arvokkuuden korostamisesta sekä kasvun ja kehityksen tukemisesta ovat johdettavissa myös muut keskeiset arvot. Jotta ihmisarvo ja elämä turvattaisiin, lasta ja nuorta on kaikin mahdollisin tavoin varjeltava väkivallalta, kärsimykseltä, epätasa-arvolta ja epäoikeudenmukaisuudelta. Kasvatuksen perustana on vuoropuhelu yksilön ja hänen lähtökoh- tiensa kanssa, mikä ilmenee rohkaisuna ja kasvun kunnioittamisena, mutta myös suojeluna vahingoilta ja kielteisiltä vaikutuksilta. Lapsen kasvuympäristö on teh- tävä mahdollisimman suotuisaksi ja hänelle on annettava valmiuksia itse vaikut- taa myönteisesti omaan, muiden ihmisten ja ympäristönsä hyvinvointiin tulevai- suudessa.

Nel Noddings on useissa kirjoissaan (1984, 1992, 2002) tarkastellut kohtaa- misen, välittämisen ja suhteissa elämisen etiikkaa erityisesti opetustyössä. Hän puhuu kahdesta eri välittämisen muodosta: ”*caring for*” ja ”*caring about*”. Edel- lisellä hän viittaa siihen huolenpitoon, mitä lapsi tavallisesti kokee kotonaan tai ihminen läheisissä ihmissuhteissaan ja joka ilmenee toisista huolehtimisena, toi- sen asemaan asettumisena ja toisen eteen toimimisena. Jälkimmäinen tarkoittaa yleisempää ja esimerkiksi yhteiskunnalliseen elämään liittyvää välittämistä ja asioiden tärkeänä pitämistä. Noddings pitää molempia välittämisen muotoja tär- keänä ja toteaa myös jälkimmäisen useimmiten johtavan välittävään toimintaan, joka kohdistuu läheisiin ja kaukaisempiin toisiin, elolliseen ja elottomaan luon- toon sekä tärkeänä pidettäviin asioihin ja ihanteisiin. Ihmisen eettisyys näkyy Noddingsin mielestä juuri hänen toiminnassaan. Hän esittää, että kasvatusta koos- tuu välittämisen etiikan näkökulmasta tarkasteltuna neljästä osatekijästä tai mene- telmästä: mallinanto, dialogi, harjoittelu ja myönteisten puolien vahvistaminen. Kasvattajan antama malli on kasvatettavan kasvun kannalta olennaista, samoin kuin välittämiseen liittyvä keskustelu ja pohtiminen. Sen lisäksi kasvatettava tar- vitsee toimintaa, jossa hän voi toteuttaa ja harjoittaa huolenpitoa, asioista ja ihmi- sistä välittämistä. Kasvattajan tehtäväksi Noddings asettaa myös sen, että hän op-

pii tuntemaan oppilaansa niin hyvin, että hän voisi vahvistaa kasvavassa yksilössä niitä puolia, mitkä hänessä ovat hyviä – sitä mikä kussakin on vahvistamisen arvoista ja parasta.

4 Mikä on siis tarpeellista ja tärkeää?

Martti Lindqvist on kirjassaan *Ammattina ihminen* (1986) määritellyt etiikan niin, että se on syvä vastuu ihmisestä ja hänen elinympäristöstään. Hänelle ammattietiikka esimerkiksi opettajan työssä tarkoittaa erityisesti kanssakulkemista, Noddingsin sanoin välittämistä ja huolenpitoa (caring for ja caring about). Välittämistä on korostanut myös Kari Uusikylä artikkelissaan *Rohkeus ja välittäminen – Opettajan moraalien peruspilarit* (2002). Välittämisen rinnalla hän nostaa moraalisen rohkeuden toiseksi tärkeäksi ammattietiikan osatekijäksi. Hän toteaa, että kasvatuksen pitäisi auttaa jokaista ihmistä pyrkimään kohti hyvyyttä, kauneutta ja totuutta sekä ihmisarvon kunnioittamista. Hän korostaa kasvatuksen tärkeää merkitystä maailman paremmaksi muuttamisessa ja sitä, ettei kukaan voi väistää vastuutaan ihmiskunnan ongelmien ratkaisussa. Siksi hän pitää tärkeänä sitä, että jokainen oppilas kasvatetaan vastuuseen itsestään, lähimmäisestään, ympäristöstään ja koko maailmasta. Näiden kahden peruspilarin – välittämisen ja rohkeuden – välissä on turvallista etsiä ratkaisuja kasvun ja kehityksen sekä inhimillisen elämän peruskysymyksiin.

Opettajan työssä, kuten kaikessa muussakin toiminnassa, on kiireen keskellä joskus vaikeaa nähdä metsää puilta. Työ kuitenkin myös opettaa ja varsinkin jotkut tilanteet pysäyttävät pohtimaan, mikä on todella tärkeää. Itselleni on elämän varrelta jäänyt erityisen opettavaisena mieleen yläasteen opettajakaudeltani Mikko-niminen kahdeksaluokkalainen (nimi ja yksityiskohdat muutettu). Mikolla oli englannin tunneillani (kuten muillakin tunneilla) jo pitkän aikaa ilmennyt keskittymisvaikeuksia. Olimme opetusharjoittelijan kanssa suunnitelleet mielestämme erityisen motivoivia pelejä Mikkoa ja muita oppilaita varten. Tunti sujuikin päällisin puolin hyvin ja oppilaat osallistuivat peleihin suhteellisen aktiivisesti. Sitten harjoittelija pysähtyi Mikon eteen ja kysyi: ”Eikö ollutkin mielenkiintoista pelata?” Mikko katsoi häntä hämmästyneenä hetken hiljaa ja totesi sitten: ”Ei sitten yhtään.” Vastaus jäi mietityttämään – ensimmäinen reaktio oli, että se oli epäystävällistä harjoittelijaa kohtaan. Mutta toisaalta – katse ja äänensävy eivät olleet epäystävällisiä. Tuntui kuin hän olisi vain vastannut suoraan kysymykseen rehellisesti.

Asia jäi vaivaamaan ja ryhdyimme muutaman opettajan kanssa paneutumaan Mikon elämäntilanteeseen tarkemmin. Pian selvisi, että Mikko oli pari kuukautta aiemmin löytänyt isänsä kuolleena, äiti oli muuttanut pois kotoa ja kolme veljestä asui keskenään syrjäisessä huonokuntoisessa talossa. Oli tulossa joulu ja usean opettajan mielessä kävi omien joululalmisteluksen keskellä myös Mikon joulu. Niinpä päädyttiin keräämään Mikolle joululahjaa, mistä muotoutuikin melkoinen rahasumma. Joulun aika sujui huolettomasti ja hyvällä omallatunnolla – Mikolla ja veljillä olisi varmasti kaikkea tarpeellista. Mikko ilmestyikin joulun jälkeen kouluun huomattavan pirteänä ja reippaana. En voinut vastustaa uteliaisuuttani, vaan sopivan hetken tullen tiedustelin, mitä hän oli rahalla tehnyt ja mihin hän aikoi loput käyttää. Ylpeänä hän pyysi minut mukanaan pihalle katsomaan mitä oli ostanut. Ja siellähän se komeili – käytetty, mutta hyväkuntoinen mopo. Näky vei minut hetkeksi sanattomaksi; yritin näyttää innostuneelta, vaikka mielessäni pyöri, että rahahan oli tietenkin ajateltu käytettäväksi ruokaan, vaatteisiin ja muihin välttämättömiin tarvikkeisiin. Mutta toisaalta, olihan se mopokin tarpeen, varsinkin talvipakkasilla, koska matka kouluun oli aika pitkä ja liikenneyhteydet huonot. Niinpä en lopulta sanonut mitään.

Aikaa kului. Mikon koulumenestys ei huomattavasti parantunut – mutta asennoituminen muuttui. Mopo vaikutti selvästi myönteisesti itsetuntoon ja suhtautuminen kouluun ja opettajiin oli erilainen. Hän yritti koulussa ja ymmärsi myös opettajia ja sitä, että hekin saattoivat välillä olla väsyneitä. Myös itse katsoin Mikkoa tarkemmin yrittäen aistia, olivatko asiat kotona paremmin. Välillä lämmä vallitsi aiempaa parempi sanaton ymmärrys. Oli kohdattu ihmisinä. Mikko suoritti peruskoulun kohtalaisesti ja menetin yhteyden häneen vuosikausiksi. Kunnes kerran tankatessani autoani huoltoasemalla eteeni ilmestyi reipas nuorimies, joka hyvin ystävällisesti ryhtyi palvelemaan minua. En ensin tuntenut Mikkoa (vai oliko niin, että olin jälleen kerran unohtanut katsoa kohtaamaani ihmistä), mutta sitten hän kysyi muistinko hänet. Hän kertoi, että hänellä oli vakinainen työpaikka huoltoasemalla ja että hän nautti työstään suuresti. Se myös näkyi hänestä, kun katsoin miten hän työskenteli. Hän halusi tarjota kahvit ”vanhojen aikojen muistoksi” ja niinpä vaihdoimme kuulumisia. Hän halusi kertoa perheestään ja esitteli lastensa valokuvia. Hän vaikutti kaikin puolin tyytyväiseltä elämänsä. Olin jo ovella menossa, kun hän – aivan kuin arvaten pinttyneet opettaja-aivoitukseni – vielä totesi: ”Ai niin – kyllä siitä englannistakin on jotain hyötyä ollut. Tässä käy aika paljon ulkomaalaisia.”

Metaforien ja kertomusten lisäksi runot pyrkivät kiteyttämään asioiden merkityksiä. Seuraava Flora Larssonin *Velvollisuuden pyörä* -runon pohjalta muotoil-

tu teksti on usein puhutellut minua etsiessäni vastausta siihen, millainen olisi ihmisen kokoinen ja näköinen koulu ja opettaja:

*Älä salli minun tulla koneeksi Herra.
Vaikka kuinka voidelluksi
vaikka kuinka tehokkaaksi
ja tuottoisaksi.*

*Auta minua antamaan itseni sanomassani
Jotakin itsestäni kaikessa mitä teen.
Ja kun paine on kova ja ohjelma tiivis,
anna minulle erityinen armosi.*

*Tärkeintä – mikähän se olisi?
Työtoverin vaikka pikainenkin
Kuinka voit tai mitä sinulle kuuluu
Hymy, hetken läheisyys.*

*Ja sitten se opetettava
– itse sisältö
Ei paljous, ei viisaus,
vaan yhden oven avautuminen.
Jokin inhimillisen elämän
pieni syke.*

Lopuksi vielä muutama tuokiokuva Leenasta, joihin kaikkiin liittyy yhdistävänä teemana välittäminen – äitinä, työtoverina, tutkijana, tutkimusryhmän johtajana ja opettajankoulutuksen uudistajana.

Ensimmäinen muistikuvani on yhteisestä matkastamme ETEN-seminaariin Portugaliin 1990-luvun alkupuolella. Opettajankoulutuksen kokonaisvaltainen uudistaminen oli Oulussa parhaillaan käynnissä. Olimme rakentaneet moduulipohjaisen uuden suunnitelman, josta olimme hyvin innostuneita ja ylpeitä. Leena oli tuolloin opettajankoulutuslaitoksen johtajana ja säteili innostusta ympärilleen. Siinäähän ne menivät sitten lähes kaikki vapaa-ajatkin Portugalissa, kun suunnitelimme eri opintokokonaisuuksia. Opettajankoulutuksen pitkäaikaiset tavoitteet saivat viimeisen silauksen lentokoneessa matkalla takaisin Ouluun. Lieneekö joutunut korkeasta ilmatilasta, jossa ne laadittiin, mutta niistä tuli aika korkealentoiset – kuitenkin ihanteellisuuudessaan innoittavat ja keskeisiin päämääriin, kuten tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivät.

Toinen muistikuvani liittyy Leenaan ja hänen kuopukseensa Ilariin. Tulin eräänä aamuna puoli yhdeksän paikkeilla työpaikalle, kun näin Leenan huoneen ulkopuolella nyyhkiävän pikkupojan ja häntä lohduttavan vahtimestarimme Hannun. Kävi ilmi, että Ilari oli kaatunut polkupyörällään. Nyt jalkaa särki, ja silloinhan tulee ikävä äitiä. Koulu oli unohtunut ja hän oli päättänyt lähteä hakemaan äitiä tämän työpaikalta. Äiti ei kuitenkaan ollut työhuoneessaan ja niinpä ryhdyimme vahtimestarimme kanssa etsimään häntä. Soitin lopulta Leenan kännykään ja löytyihän hän – vastasi luentosalista, jossa oli pitämässä opetusta laadullisesta tutkimuksesta suurehkolle ryhmälle. Leena neuvotteli muutaman jatkotutkinto-opiskelijan kanssa, jotka jatkoivat opetusta, ja niin Leena saatiin paikalle ”jalkalääkäriksi”. Kipu unohtui äidin saapuessa ja pian Ilari oli siinä kunnossa, että hänet voitiin viedä uimahalliin, mihin muu luokka oli jo mennyt urheilutunnille. Suunnitelmaan tuli vielä pieni mutka: mistä saataisiin auto Ilarin viemiseen? Onneksi minun ikivanha ja ikimuistoinen Mazdani oli ajokunnossa, joten Leena ja Ilari lähtivät sillä uimahallia kohti. Ilari pääsi uimaan ja Leena jonkin ajan kulluttua takaisin jatkamaan luentoaan. Tämä antaa minusta kuvan siitä, millainen on joustava ja välittävä yhteisö.

Kolmas mielikuvani liittyy pitkäaikaiseen yhteiseloomme samalla käytävällä. Siihen liittyy hyvän olon tunne siitä, kun tietää hyvän ystävän olevan talossa. Siihen kuuluu kuulo- ja näköhavaintoja: Leenan ripeät, melkein juoksevat askeleet, joista ei voi erehtyä, ja hieman hiljainen, sointuva ääni, joka neuvottelee maltillisesti joko puhelimesta tai työhuoneessa olevien henkilöiden kanssa. Olennainen osa sitä on Leenan iloinen tervehdys ja istahtaminen hetkeksi työhuoneeseen kuulumisiksi vaihtamaan. Siihen kuuluvat iloiset ja kannustavat, välittävät kohtaamiset käytävässä, pihalla tai jommankumman huoneessa. Usein nopeat, mutta tarvittaessa pitemmät ja aina kannustavat.

Viimeisin muistoni paikallistuu Raattaman ja varsinkin Suvannon kylään, josta keräsimme aineistoa Places-projektissa. Istuimme tutkimusryhmänä yhdessä kuuntelemaan kyläläisten tarinoita koulussa, kodeissa ja Mettiäisen tuvalla – oppimassa menneisyydestä ja pohtimassa tulevaisuutta kyläläisten kanssa. Leenasta välittyi se sama innostus ja ihmetys, joka piti koko ryhmää koossa; pala palalta, kertomus kertomukselta avautui kylän rikas perinne. Samalla kun se hiljalleen avautui, lisääntyi myös kiitollisuus siitä, että sai olla jakamassa tätä runsasta elämän kirjjoa. Ja kuten aina, kertomuksia kuunnellessa tutkija kävi läpi myös omaa elämäänsä. Suvanto nimensä mukaisesti tuli suvannoksi – tutkimusryhmällä oli aikaa hieman pysähtyä ammatin kiireiden keskellä ja viettää yhdessä iltaa keskustellen, luonnosta ja toinen toistensa seurasta nauttien.

Lähteet

- Aaltola J (2005) Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 19–36.
- Airaksinen T (1998) Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa: Sarras R & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Sävypaino, Helsinki, 4–13.
- Chazan B (1985) Contemporary approaches to moral education. Teachers college press, New York.
- Fullan M (2001) The new meaning of educational change. Teachers college press, New York.
- Lindqvist M (1986) Ammattina ihminen. Otava, Keuruu.
- Liston D & Zeichner KM (1991) Teacher education and the social conditions of schooling. Routledge, New York.
- Luukkainen O (2005) Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 143–164.
- Määttä K (2005) Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 190–205.
- Niemi H (1998) Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa: Sarras R & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ, Helsinki, 62–73.
- Noddings N (1984) Caring, a feminine approach to ethics and moral education. University of California press, Berkeley.
- Noddings N (1992) The challenge to care in schools: An alternative approach to education. Teachers college press, New York.
- Noddings N (2002) Educating moral people. Teachers college press, New York.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (2004) Opetushallitus, Vammala.
- Raivola R (1993) Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa: Luukkainen O (toim) Hyväksi opettajaksi. WSOY, Juva, 9–30.
- Räsänen R (2002a) Koulu valtaviiran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa: Sarras R & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim) Etiikka koulun arjessa. Otava, Keuruu, 93–111.
- Räsänen R (2002b) Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa: Teoksessa: Räsänen R, Jokikokko K, Järvelä ML & Lamminmäki-Kärkkäinen T (toim) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis E 55. Oulun yliopisto, Oulu, 15–30. Saatavilla myös: <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>
- Sarras R & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim) (1998) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Sävypaino, Helsinki.
- Sarras R & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim) (2002) Etiikka koulun arjessa. Otava, Keuruu.

- Skolimowski H (1984) Ekofilosofia (alkuteoksesta Eco-philosophy. Designing new tactics for living (1981) suomentanut Nieminen T). Kirjayhtymä, Helsinki.
- Suoranta J & Moisio OP (2005) Kriittinen pedagogiikka aikalaisanalyysinä. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 166–189.
- Tom A (1984) Teaching as a moral craft. Longman, New York.
- Uusikylä K (2002) Rohkeus ja välittäminen – Opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa: Sarras R & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim) Etiikka koulun arjessa. Otava, Keuruu, 9–22.

Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä

*Hannele Niemi*⁴

1 Aikamme paha

Olen kirjoittanut paljon opettajan työn arvokkuudesta ja merkityksestä. Olen halunnut aikaisemmin korostaa sitä, että opettaja on hyvän jakaja, hän toteuttaa työssään kasvatuksellisia arvoja. Kasvatukseen liittyy aina ajatus kasvusta ja kehityksestä johonkin parempaa. Viime aikoina olen lukenut yhä uudelleen edesmenneen Martti Lindqvistin teosta Hyvä, Paha ja Pyhä. Siinä käsitellään sitä problematiikkaa, kuinka meissä kaikissa on näitä ominaisuuksia.⁵

Martti Lindqvist aloittaa kirjansa (2002, s. 7) seuraavasti:

Paha on päivän teema. Sen ympärille on osittain syntynyt ja osittain rakennettu maailmanlaaja näyttämö, missä viholliset ja liittolaiset on tarkoin nimetty. Seurauksena on kostoja, pelkoa ja paljon uhreja. Paha on myös viiheteellistetty. Kaupallinen paha myy ja tuottaa elämyksiä, joista monet tulevat riippuvaisiksi kuin oudosta huumeesta. Isä meidän -rukouksen pyyntö ”päästä meidät pahasta” voisi nykyisin vääntyä muotoon ”anna meille meidän jokapäiväinen pahamme”.

Pahasta puhutaan paljon, mutta sen määrittely on vaikeaa. Tavallisesti pahaksi määritellään se, mikä on käänteistä hyvälle ja mikä tuhoaa hyvän. Pahaksi voidaan nimittää ihmisiä, tekoja, asioista, olosuhteita, rakenteita, arvoja ja ideologioita. Pahan mielikuvaan liittyy negatiivista voimaa, taikaakin. Jos pahan nimen sanoo, se uskomuksen mukaan tulee paikalle tai toteuttaa itsensä. Pahuutta nähdään ja koetaan niin ihmisissä, luonnossa ja elämän virrassa yleensä. Me liitämme pahuuteen kärsimyksen, kivun, ahdistuksen, välivallan, sorron ja alistamisen. Maailmassamme on monia viestejä, jota antavat selvän osoituksen, että pahuutta on paljon, ja varsinkin kärsimystä ihmisen pahuuden vuoksi.

⁴FT, TM, AO. Kasvatustieteen professori, vararehtori. Helsingin yliopisto. hannele.niemi@helsinki.fi

⁵Martti Lindqvist toimi Opetusalan eettisen neuvottelukunnan jäsenenä vuodesta 2000 aina äkilliseen kuolemaansa asti 2004. Tämän artikkelin kirjoittaja on toiminut neuvottelukunnan puheenjohtajana vuodesta 2000 alkaen.

2 Voiko opettaja olla paha – Missä paha asuu?

Martti Lindqvist (2002, s. 145–165) puhuu siitä, miten hyvyys ja pahuus ovat usein kuin veteen piirretty viiva. Hän puhuu erityisesti ns. hyvän tekemisen ammattilaisista – kasvattajista, sosiaalityöntekijöistä, hoitajista, kirkon työntekijöistä ja auttajista yleensä. Hyvän ja pahan raja on häilyvä, eikä aina voi olla varma, kenen asiaa he palvelevat. Siksi hän puhuu myös auttajan varjosta. Hyvääkin tarkoittaessamme, emme aina ole tietoisia motiiveistamme. Emme huomaa, että olemme jo luisuneet hyvän tieltä enemmänkin alistajan rooliin.

Kun oppilaat kuvailevat koulumuistojaan, kertomukset saattavat olla järkyttäviä. Muistot puhuvat opettajista, jotka pilkkasivat, alistivat ja nimittelivät. Mikä pahinta, osa heistä oli täysin välinpitämättömiä, eikä heitä kiinnostanut mitä oppilaan elämään kuului. Ulla-Maija Salo (2005) kuvaa teoksessaan ”Ankarat silkkää hyvyttään: suomalainen opettajuus”, miten opettajat toimivat ristiriitaisesti ja usein myös oppilaita väheksyen. Aika ajoin opettajista piirtyy hyvin nuhrainen kuva, eivät he niin pahoja ole mutta eivät myöskään luo hyvyttä tai valoa ympärilleen.

Oma muistoni opettajasta kansakoulun 3.- ja 4.-luokilla on ahdistava. Olin siirtynyt ystävällisen, äidillisen ja lempeän opettajan alakoulun luokilta uudelle opettajalle. Olin ollut ensimmäisen opettajan mielestä yksi parhaita oppilaita. Uudella opettajalla oli toinen käsitys. Hän katsoi heti alkuvaiheessa, että minusta ei ole oppikouluun menijäksi – olin hänelle ikävä rikka saavutustilastoissa. Hän oli laiha, kuiva ja äärimmäisen kunnianhimoinen, ja ennen kaikkea vihainen nainen. Hän ahdisti minua jatkuvasti aineissani olevista kirjoitusvirheistä ja vakuutti minulle, että vanhempieni pitäisi auttaa huonossa osaamisessani. Hän soimasi, sätti ja kirjoitti aineeni perään toistuvasti ”heikko esitys”. En tajunnut tilannetta, mutta luokkatoverini oli kertonut kotonaan sanoin: ”opettaja vihaa Hannelea”. Tämä tuli vanhempieni tietoon. He ahdistuivat, ärtyivät ja puhuttelivat minua vaatien vastusta: ”Vihaako opettaja sinua?” En osannut selittää, mutta jouduin kuin painajaiseen. Jokainen luokkatoverini, joka kävi joululomalla kotonani, sai kohdata myös kysymyksen, miksi opettaja vihasi minua. Tuntui, että tulikuuma aalto pyyhkäisi ylitseni ja korvissani humisi, aina kun tuo kysymys esitettiin. Nyt jälkeenpäin vasta ymmärrän, että kukaan meistä ei osannut käsitellä tilannetta. Vanhemmat eivät rohjenneet ottaa opettajaan yhteyttä, olivathan he aivan eri sosiaaliluokasta. Köyhässä perheessä opettajan katsottiin olevan korkeassa yhteiskunnallisessa asemassa, eikä häntä voinut lähestyä, varsinkaan häntä mahdollisesti epäillen tai arvioiden. He yrittivät ratkoa asiaa lapsensa ja lapsen kavereiden kautta. Opettaja

ei ollut yhteydessä vanhempiini, vaan yritti vaikuttaa heihin minun kauttani. Minun olisi pitänyt viedä viestiä heille, että olen huono koulussa, ja heidän piti auttaa minua. En rohjennut ja pelkäsin. En ymmärtänyt mitään muuta kuin sen, että jokainen kouluun liittyvä asia oli ahdistava, pelottava ja epämiellyttävä. Lapsen keino selviytyä tilanteesta oli kuvitteellinen. Keksimme läheisimmän ystäväni kanssa koulumatkalla erilaisia keinoja, miten myrkyttäisimme tai tappaisimme opettajamme. Kehittelimme näitä mielikuvitustarinoita Grimmin kauhusatujen tyyliin, ja tarina saattoi kestää koko pitkän koulumatkan. Onneksi piina loppui. Pääsin vaivoin eli heikoimmin pistein oppikouluun, ja uudet opettajat tulivat kuvaan. Olin iloinen, että heitä oli useita ja he olivat erilaisia. Jonkun kanssa meni hyvin, toisen kanssa heikommin, mutta matka yhden opettajan kanssa oli takana!

Opettajalla saattoi olla hyvä motiivi, mutta oppilaan kokemus oli toinen. Voi olla, että omalla opettajallani oli aivan erilainen käsitys tilanteesta kuin minulla. Hänellä saattoi olla hyvät aikeet ja lapsen parasta tarkoittava motiivi. Se vain ei näyttäytynyt sellaisena lapselle. Olisi liian yksinkertaista, jos voisimme sanoa ja osoittaa: tuo on paha opettaja. Olisi kyllä houkuttelevaa erotella moraalisesti hyvät ja huonot opettajat. Olisi helppoa, jos voisimme objektiivisesti osoittaa, että siinä se paha on ja se on kitkettävä pois. Tällaisia moraalisia liikkeitä syntyy aika ajoin, ja niihin saatetaan liittyä suurin joukoin. Tämän perustuu myös fundamentalististen liikkeiden houkuttelevuus: ne erottavat hyvän ja pahan selkeästi. Niiden maailma on mustavalkoinen.

Mutta maailma ei ole mustavalkoinen. Opettajissakin, kuten kaikissa ihmisissä, hyvä ja paha ovat molemmat olemassa toisiinsa kietoutuneina. Elämme jatkuvaa valon ja varjon vaihtelua. Se on myös kamppailua siitä, että valoa olisi enemmän kuin varjoa ja pimeyttä. Meistä jokainen tunnistaa sen, että paha on maailmassa. Se on joskus muiden aiheuttamaa, mutta se asuu myös itsessämme ja läheisissämme. Se on realiteetti, joka ei poistu vaikka nimittäisimme sitä uusilla, hyvin neutraaleilla nimillä. Opettaja kohtaa pahuuden itsessään, oppilaissaan, heidän vanhemmissaan ja kollegoissaan. Opettajan tehtävä edellyttää pahan kohtaamista ja valmiutta käsitellä sitä. Opettajan tehtävä edellyttää myös sitä, että hän on tietoinen oman tehtävänsä eettisistä vaatimuksista.

3 Hyvä opettaja

Opettaja elää hyvän ja pahan maailmassa kuten kaikki muutkin ihmiset. Opettajan työssä hyvä on ammatin tavoitteisiin sisällytettynä. Opettaja tehtävänä on ohjata

ja tukea kasvua ja kehitystä. Opettaja on ammatissaan vastuussa myös hyvän elämän kulttuurisista päämääristä.

Nimrod Aloni (2002, s. 177) on käsitellyt opettajan ammatin professionaalisuutta. Hän korostaa erityisesti eettisen koodiston merkitystä opettajan ammattilaiselle. Alonin mukaan seuraavat keskeiset tekijät kuuluvat korkeatasoiseen ammattiin:

1. ihanne tai kutsumus parantaa ihmisten elämää koskien sellaisia ihmiselämän perustavaa laatua olevia seikkoja kuten fyysinen tai henkinen terveys, oikeudenmukainen oikeudenkäynti, kasvatus ja huolenpito;
2. erityinen ja luotettava tietovaranto, joka sisältää ammatin teoreettisen traditi-
on ja ammattia koskevan julkisen keskustelun;
3. laaja ja kontrolloitu koulutus ja lupamenettely tai määritelty oikeus toimia
ammattissa;
4. ammattiin liittyy erityisosaamista ja erikoistumista, johon on annettu oikeus
ja joka tunnustetaan julkisesti ja jota ihmiset arvostavat, ja ammattikunnan jä-
senillä oikeus itsenäisiin ammatillisiin mielipiteisiin;
5. ammatillinen eettinen ohjeisto, jossa määritellään arvojen, asenteiden, taito-
jen, sitoutumisten ja toiminnan kokonaisuus, joka on luonteenomaista amma-
tin jäsenille ammattikuntansa nimen arvoisina sertifioituina ammattilaisina;
6. itsenäinen ammattia koskeva virasto tai taho, jossa käsitellään ammattikun-
nan jäseniä vastaan nostetut valitukset ja jossa keskustellaan, onko toiminta
ristiriidassa ammattia koskevan eettisen säännösten kanssa, ja joka käsittelee
ammattia koskevia lupamenettelykysymyksiä.

Mielenkiintoista on, että Aloni nostaa keskeiseksi ammattien kriteeriksi eettisen ohjeiston, jossa kuvataan työn arvopohja. Tämä koskee erityisesti opettajan työtä, jossa ei ole kysymys vain tiedon siirtämisestä vaan myös vahvasta sitoutumisesta arvoihin ja eettiseen toimintaan. Alonin mukaan opettajan ammatti on myös eetti-
sesti erityisen vaativa sen vuoksi, että opettaja toimii lasten ja nuorten kanssa. Se
lisää työn eettistä vaatavuutta. Kysymys on vastuusta ohjata kasvavaa ja kehitty-
vää nuorta oikeaan ja hyvään elämään.

Opettajan työtä on kuvattu lukuisissa ammattia koskevissa teoksissa ja artik-
keleissa. Mielenkiintoista on havaita monien samojen teemojen toistuvan vuosi-
kymmenestä toiseen. Yksi näistä on se, miten paljon opettajalla on vapautta olla
oma itsensä ja toteuttaa omia arvojaan. Tämä kysymys tuli esille 1980-luvulla kun
toimin Michigan State Universityssa vierailevana tutkijana. Tutustuin Margret
Buchmanniin ja hänen kirjoituksiinsa, ennen kaikkea artikkeliin ”Role over per-

son” (1987). Sen mukaan opettaja toimii työssä, jossa ammatin normit ja standardit velvoittavat. Tehtävään sidottu rooli menee silloin oman persoonan edelle. Opettaja on tehtävässä, jossa hän käyttää valtaa, hän vaikuttaa ihmisten elämään ja hän toimii koulua koskevien säädösten viitekehyksessä. Se merkitsee, että virka ja sen vaatimukset ovat persoonaa tärkeämpi, mutta ilman persoonaa ei voi olla opettajana. Opettaja joutuu kohtaamaan näiden tekijöiden jännitteen, myös niistä aiheutuvan ristiriitaisuuden. Tämä sama kysymys tuli esille vuonna 2005 myös oman maamme Opetusalan eettisessä neuvottelukunnassa, jossa neuvottelukunnan piti ottaa kantaa siihen, kuinka vapaa opettaja on toteuttamaan omia arvojaan ja valintojaan. Neuvottelukunta lähti liikkeelle siitä, että opettajalla on kaikki maamme lainsäädännön suomat kansalaisoikeudet tehdä omat valintansa, tulla kohdelluksi laeissa tarkoitetussa mielessä yhdenvertaisesti ja saada suoja syrjinnältä.

Opettajan oikeuksiin kuuluu oikeus avoimesti ja julkisesti ilmaista tai olla ilmaisematta ikänsä, kielensä, kansalaisuutensa, etninen tai kansallinen alkuperänsä, uskontonsa, vakaumuksensa, sukupuolinen suuntautumisensa ja muita vastaavia henkilöön liittyviä seikkoja. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2005.)

Neuvottelukunta kuitenkin korosti kannanotossaan opettajan vastuuta:

Opettajan tulee ottaa huomioon valta-asemana julkisen vallan käyttäjänä ja asiantuntijana erityisesti silloin, kun on kyse hänen persoonallisuuteensa ja yksityiseen elämäänsä liittyvien seikkojen sekä hänen uskontoa, politiikkaa, ideologioita ja elämänihanteita koskevien arvostuksiansa ilmaisemisesta. Opettajan persoonallisuus, arvot ja valinnat eivät saa olla uhka oppilaiden oikeudelle tulla kohdelluksi tasavertaisesti ja ilman syrjintää sekä saada koulujärjestelmän tavoitteiden mukaista opetusta ja kasvatusta. Opettajalla ei myöskään ole oikeutta käyttää valta-asemaansa ja asiantuntijuuttaan henkilökohtaisten arvostustensa ja valintojensa suosittamiseen oppilaille. Sen sijaan hänen keskeinen velvollisuutensa on opettaa oppilaita yhdenvertaisuuden kunnioittamiseen ja syrjinnän välttämiseen. (...) Opettajan työn lähtökohdat ovat toisen ihmisen kasvun ja kehityksen ohjaaminen sekä sen edistäminen, että kukin voi kehittyä oppijana ja ihmisenä täyteen mittaansa. Opettajan persoona, henkilökohtaiset sitoumukset ja valinnat eivät saa olla este oppilaiden tasapainoiselle kehitykselle, avoimelle tiedon etsinnälle tai oppilaiden valintojen tekemiselle. Opettajan ei tarvitse vetäytyä neutraalisuuden kuo-

reen, mutta hänen toimintansa lähtökohtana tulee olla oppilaiden ja heidän vanhempiensa oikeuksien kunnioittaminen sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen edistäminen.

Opettajan työ on lukuisten ristipaineiden alla. Kun Opetusalan eettisen neuvottelukunnan järjestämää seminaaria varten kerättiin opettajilta tietoa niistä alueista, joilla he erityisesti kokevat ongelmia eettiseltä näkökulmalta, paljastuivat seuraavat kategoriat (Tirri 2002, s. 29–31):

- Oppilaitoksen visioon ja sen rakentumiseen liittyvät yhteisten arvojen löytämisen kysymykset.
- Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ongelmat oppilaitoksessa.
- Vallan ja johtajuuden ristiriidat tai auktoriteetin ja johtajuuden puute koulussa.
- Opettajan sitoutumisen ja jaksamisen ongelmat ja myös oppilaiden opiskeluun sitoutumisen vaikeudet.

Opettajan työhön kuuluu sitoutuminen ammatin eettiseen koodistoon. Ammatin etiikka on moraaliin perustuvaa sitoutumisen etiikka. Ammatti-identiteetti ei vähennä yksilöllisyyttä vaan päinvastoin rikastaa sitä tärkeällä ulottuvuudella (Pursiainen 2002, s. 37). Opettaja on sitoutunut kasvatustehtävään, joka jo sinänsä sisältää merkittäviä perusarvoja. Perimmältään opettaja on sitoutunut hyvän edistämisen. Kasvatus ei ole vain mekaanista tiedon tai taidon siirtoa vaan siihen liittyy paljon laajempi sivistysperspektiivi. Oman maamme kasvatuskäsitykseen on vaikuttanut paljon snellmanilainen ihanne, jossa ihmisen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys asetetaan tärkeäksi tavoitteeksi. Sivistykseen kuuluu olennaisena osana eettinen tietoisuus. Myös humanistisen perinteen mukaisesti ja Kantin ideologiaan tukeutuen voidaan nostaa esille kaksi keskeistä tekijää, joiden tulisi heijastua koulujen toiminnassa. Toinen on se, että ihmisen pitää biologisen syntymän lisäksi syntyä kulttuuriin, ja toinen on se, että toinen ihminen ei ole vain väline. Koululla on laaja-alainen sivistystehtävä ja opettajat ovat vastuussa tästä samoin kuin siitä, että jokainen oppilas nähdään itseisarvona. Oppilas ei ole vain kansallisen tai globaalin kilpailukyvyyn saavuttamisen väline vaan tarkoitus sinänsä. Opettajan kasvatustyöhön kuuluu tiedonvälittämisen lisäksi moraalisen kasvun edistäminen sekä yksilön että yhteisön tasolla.

Opettajan ammattiin kuuluva asiantuntijatyö vaatii korkeatasoisen koulutuksen. Ei kuka tahansa ”hyvä” ihminen voi toimia opettajana. Vaikka rooli ja virka ovat omia persoonaominaisuuksia tärkeämpiä ehtoja, kukaan ei jaksaa opettajana

ellei ole siinä persoonana mukana. Ja persoonaan kuuluvat kaikki kolme tekijää: hyvä, paha ja pyhä. Tässä myrskyn silmässä ja jännitteessä tapahtuu opettajan työ.

4 Pyhyys opettajan työssä?

Miten opettajaan liittyy pyhyys? Eikö koulu ole varsin arkinen paikka? Harvalla tulee mieleen ensimmäisenä, että opettaja kohtaa pyhän työssään. Ehkä uskonnonopettajaan saatetaan liittää tämä käsite. Miksi haluan puhua opettajan työstä pyhänä? Onko opettaja pyhä? Sellainen pyhä, jota lähestytään arkaillen? Opettajalla oli aikaisemmin vahva auktoriteettiasema yhteisössä. Hän edusti sivistyneistöä suomalaisessa yhteiskunnassa, ja hänellä oli selvä auktoriteettiasema. Koulutuksen laajentuessa jokaisen oikeudeksi, myös opettaja on menettänyt erityis asemansa. Virka ei siis sinällään tee hänestä pyhää. Asema ei pyhitä häntä. Opettaja on sekä hyvä että paha, mutta miksi häneen voidaan liittää käsite ”pyhä”?

Johannes Ojansuu (2004) puhuu siitä, että pyhyys on rajantajun kohtaamista, rajalla olemista. Ihminen on koko ajan rajalla, ja juuri tässä rajallisuudessa kohdataan toinen ihminen, luonto ja lopulta myös kuolema. Tähän epävarmuuteen kätkeytyy myös pyhyys. Se on prosessi, jolle ei ole olemassa päätepistettä. Sitä voidaan nimittää myös inhimilliseksi kasvuksi, oppimiseksi. Tietoisuus syntyy rajantajusta. Rajan tajuaminen on tietoisena olemista.

Minulle opettajan työssä pyhyyttä on rajalla oleminen, jatkuva epävarmuuden kohtaaminen, joka syntyy toiseudesta. Opettaja kohtaa työssään koko ajan lukuisia erilaisia oppilaita, samoin kollegoita ja yhteistyökumppaneita. Vaikka opettaja on perehtynyt vuorovaikutuksen perusteisiin ja saanut koulutuksen ammattiin, jossa vuorovaikutus on kaiken lähtökohta, meidän on kuitenkin tunnustettava etäisyys minän ja toisen välillä. Johannes Ojansuun mukaan pyhyys ei ole mahdollista, ellemmme hyväksy sitä epävarmuutta, joka tulee toiseuden kohtaamisesta. Johannes Ojansuu pohtii inhimillisen rajallisuuden luonnetta. Hänen mukaansa epävarmuudessa eläminen voidaan nähdä myös eettisesti arvokkaana inhimillisenä tekijänä. Yhdyn Johannes Ojansuun ajatuksiin siitä, että ”pyhyys on asennoitumisen tapa. Se on tapa kohdata se, mikä pakenee ymmärrystämme, se on tapa kohdata se, mitä emme voi hallita” (Ojansuu 2004, s. 12).

Opettaja on koko ajan rajalla. Hän elää hyvän ja pahan maailmassa ja rajat vaihtuvat koko ajan. Opettajan työ sisältää myös suuren määrän epävarmuuksia, koska toisen kasvua ei voi pakottaa. Sitä voi tukea, ohjata ja jopa suunnata, mutta

lopulta kasvu jää kuitenkin mysteeriksi. Voimme tutkia ja selittää sitä, mutta kasvun ja kehityksen ihme jää silti salaisuudeksi.

5 Kasvatus on rajalla olemista

Minun ajatteluuni on viime vuosien ajan vaikuttanut kaksi tekijää. Toinen liittyy ihmisen rationaalisuuden korostamiseen ja toinen lähes vastakkaiseen, ihmisen kokonaisvaltaisuutta korostavaan eksistenssi-analyyttiseen, eksistentiaaliseen lähestymiseen. Olen yrittänyt liittää niitä toisiinsa ja nähdä ne myös toisiaan täydentävinä. Olen siis koko aja rajalla.

Rationaalisuutta, ihmisen järkipäisyyttä koskevaa ajattelua olen alkanut arvostaa yhä enemmän viimeaikaisen elämys- ja onnellisuus-hakuisen elämän keskellä. Pelkään seurauksia, jos rakennamme elämämme vain hetkellisten tuntemusten ja elämysten pohjalle. Se on kuin vertaus miehestä, joka rakensi talonsa hiekalle. Tuli sade ja myrsky, ja talo sortui. Ihmisen moraalisen rationaalisuuden puolesta on erityisesti puhunut viime vuosisadalla vaikuttanut Karl Popper.

Popper (1945/1962, s. 232) esittää jyrkän vaatimuksen – valinta rationaalisuuden ja irrationaalisuuden välillä on eettinen valinta:

Rationalismi on sidottu uskoon ihmiskunnan ykseydestä. Irrationalismia ei sido mitkään jatkuvuuden säännöt, se voi olla yhdistyneenä minkälaiseen uskomukseen tahansa, yhtä hyvin uskoon ihmisten veljeyteen kuin romanttiseen uskoon, että on olemassa ihmislajin paras ruumis tai että ihmiset jakautuvat luonnostaan johtajiin ja johdettaviin, herroihin ja orjiin.

Nämä uskomukset ohjaavat moraalista toimintaa. Popperin mukaan moraalisen päätöksenteon on pohjaututtava rationaaliseen ajatteluun ja argumentointiin. On tehtävä selvä ero rationalismin ja irrationalismin välillä. Popper (1945/1962, s. 234) pelkää, että ”irrationaaliset emootiot ja intohimot saavat ylivallan järjestä. (...) Se on pahimmillaan inhimillisen järjen halveksuntaa, ja vetoaa väkivaltaan ja brutaaleihin voimiin lopullisena tuomarina missä tahansa kiistassa.”

Popperin mukaan nämä elämää tuhoavat keinot näyttävät yleensä voittavan rakentavammat emootiot kuten rakkauden ja uhrautumisen. Jäljellä jää houkutus pelkoon, vihamielisyyteen, kateuteen ja lopulta väkivaltaan. Suurin vaara on irrationalismin sisäänrakennettuna: ihmisten epätasa-arvon hyväksyminen ja niiden korostaminen luonnollisena lähtökohtana. Popper päätyy kriittiseen rationalismiin, se velvoittaa niin tieteessä kuin yhteiskunnassakin koko ajan tarkistamaan argumentointia ja etsimään yhteistä totuutta. (Popper 1945/1962.)

Kasvatusta ajatellen haluan painottaa, että tarvitsemme selvän suunnan määrittelyyn. On oltava tietoinen, minkälaista maailmaa me olemme rakentamassa. Olen aikaisemmissa kirjoituksissani (mm. Niemi 1998, 2002, 2004) halunnut korostaa, että kasvatusta on rationaalista toimintaa, jossa asetetaan päämääriä niin yksilöille ja kuin yhteisöille. Se on rakenteiden luomista sille, että jokainen lapsi ja nuori voisi löytää omat voimavaransa ja tulisi tietoiseksi sekä hyvästä että pahasta omassa minuudessaan, läheisissään ja ympäristössään. Kasvatukseen liittyy aikuisten suunnitelmallista toimintaa, ei vain hetken huumaa.

Mutta samalla kun korostan rationaalisuutta ja suunnitelmallisuutta haluan sanoa, että ihminen on myös paljon muuta kuin rationaalista tahtoa ja päätöksentekoa. Omaan ajatteluuni vaikutti hyvin paljon 1980- ja 1990-luvuilla Viktor E. Franklin (1980, 1983) eksistenssi-analyttinen lähestymistapa ihmisen elämään. Siinä on kaksi keskeistä periaatetta:

1. Ihminen on perusluonteeltaan orientoitunut kohti mielekkyyttä ja tarkoitusta.
2. Ihmisen pitäisi kohdata kysymys elämän mielekkyydestä ja tarkoituksesta.

Tärkeintä ei ole mielihyvän etsiminen vaan halu tavoitella jotain sellaista, mikä antaa elämälle sisällön ja suunnan. Siihen liittyy jännite olemassa olevan ja tulevan välille. Tässäkin mielessä olemme koko ajan rajalla. Onnellisuutta ei voida pitää elämän perimmäisenä tarkoituksena. Elämän tarkoituksen keskeisiä käsitteitä ovat olemisen rohkeus ja arvokkuus. Elämä ei ole harmoniaa, vaan jatkuvaa jännitettä. Tässä mielessä en ehkä voi täysin yhtyä Johannes Ojansuun pyhyyskäsitteeseen, jossa keskeistä on oppia myös luopumaan ja lepäämään kaiken epävarmuuden keskellä. Nämäkin kyllä kuuluvat omaan näkemykseeni mielekkästä elämästä, mutta vain osana sitä ja yhdistyneenä etsimiseen.

Franklinin ajattelussa elämän mielekkyys voi ilmetä kolmella eri tavalla. Muotoilen ne kolmeksi kysymykseksi:

Mitä annamme elämälle?

Meidän on vastattava elämälle. Meidän on oltava aktiivisia jokapäiväisissä todellisissa olosuhteissamme, inhimillisen vastuullisuuden alueilla. Tässä jokainen on korvaamaton. Jokaisen pitäisi olla tietoinen ainutlaatuisuudestaan tässä suhteessa. Me voimme antaa luovan panoksemme jokaisessa tilanteessa. Se voi tapahtua työn kautta, mutta myös muulla tavalla. Se voi olla hymy, rakkaus tai palvelu. Joskus se voi olla uusi asenne vaikeuksiin, joskus ponnistelua kohti arvokkaina pitämiämme päämääriä.

Elämä kysyy meiltä. Meidän on vastattava ja annettava käyttöön henkilökohtainen vastuullisuutemme. Frankl kertoo esimerkin siitä, miten hänen potilaansa oivalsi oman merkityksensä ja tehtävänsä: ”En odota enää elämältä, vaan elämä odottaa minulta.” Mitä paremmin ihminen ymmärtää elämänsä tehtäväluonteen, sitä merkityksellisemmäksi hän sen kokee. Ihminen, joka ei ole tietoinen vastuustaan, ottaa elämän vain jonakin annettuna. Hän ei näe itseään elämään vaikuttajana. Franklin teoria on sikäli mielenkiintoinen, että siinä käsitellään myös ihmisen uskonnollisuutta. Frankl näkee uskonnon positiivisen voimana. Uskonnollinen vakaumus voi aktivoida ihmistä mitä suurimmassa määrin. Hänen teoriansa ei ole kuitenkaan sidottu mihinkään määrättyyn uskontokuntaan. Hänelle uskonnollinen ihminen on tehtävän saanut ihminen. Tällainen ihminen on tietoinen tehtävänsä antajasta, samalla kun hän on tietoinen ja vastuussa elämäntehtävänsä toteuttamisesta.

Kun aikoinaan ihastuin Franklin teoriaan ja erityisesti siihen näköalaan, miten tärkeää elämän tehtäväluonne on mielekkyyden kokemiselle, niin nyt olen 2000-luvulla paljon skeptisempi ja varauksellisempi. Olen joutunut aikalaisteni tavoin näkemään, miten vahvasti terrorismia harjoittavat ihmiset ovat sitoutuneet tehtäväänsä. He ovat valmiita antamaan henkensä asiansa puolesta. Samoin totalitaristisissa yhteiskunnissa ihmiset ovat valmiita mitä julmimpiin tekoihin päämiehensä puolesta. Myös uskonnon nimissä käydään raakoja ja väkivaltaisia taisteluita. Samoin järjestäytyneet rikollisuus vaatii sitoutumista ja vahvaa omistautumista tehtävälle. Siksi haluankin korostaa yhä voimakkaammin elämän rationaalista ulottuvuutta eli sitä, että meidän on oltava tietoisia, minkälaisiin arvoihin olemme valmiit sitoutumaan. Tietoisuus arvoista, kyky analysoida ja arvioida erilaisia arvoja tulee olla oleellinen osa kasvatusta. Nuorten tulisi saada välineet oman maailmankuvansa rakentamiseensa. He tarvitsevat tietoa erilaisista vaihtoehdoista ja siitä, miten erilaisista arvolähtökohdista on seurauksena.

Mitä otamme maailmasta?

Jokainen päivä esittää meille jatkuvasti uusia kysymyksiä. Ne koskevat elämän eri alueita; työtä ja toimintaamme erilaisissa tehtävissä, opiskelua, ihmissuhteita, rakkautta. Ne koskevat kaikkea sitä, mikä elämäämme sisältyy ja myös sitä, mikä elämästämme puuttuu. Maailma avautuu meille sen mukaisesti, mitä siinä näemme tai haluamme nähdä. Ihminen ottaa vastaan myös kokemuksia, jotka tekevät olemassaolon mielekkääksi. Kokemuksen intensiivisyys voi tehdä jonkin määrä-

tyn hetken mielekkääksi. Näin tapahtuu esimerkiksi musiikin ystäväille konsertissa.

Kasvattajina olemme vastuussa myös siitä, minkälainen maailma lapsille ja nuorille avautuu. Veli-Matti Värri (1997) puhuu kirjassaan ”Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään” siitä, miten vanhempi on lapselle maailman tulkki. Vanhempi avaa lapselle sen, minkälainen maailma on ja miten siinä voidaan elää ja tulisi elää. Pauli Siljander (2001, s. 280–281) kuvaa Kantin ajatuksiin viitaten sitä, miten ihminen on kahden maailman kansalainen: Toisaalta hän on aistiolentona fenomenalisessa maailmassa luonnonlakien alainen ja kausaalideterminismin vanki ja toisaalta hän on järkiolentona autonominen ja vapaa luonnon determinaatista. Järjellisenä hän on moraalinen olento ja vastuullinen teoistaan (Kant 1978, s. 53). Me ikään kuin synnymme kaksi kertaa. Biologisen syntymän lisäksi synnymme kulttuuriin eli siihen perintöön, joka on ympärillämme. Kulttuurin syntyminen merkitsee sitä, että ihmisen tulee kasvaa ja kehittyä moraalisena toimijana. Meidän tulee oppia ymmärtämään, mikä elämässä on tärkeää ja miten meidän tulisi elää ja toimia. Kulttuuriin syntyminen merkitsee ajassamme myös sen ymmärtämistä, kuka minä olen ja miten minä elän toisten ihmisten kanssa. Miten elän minulle tuttuun tai minulle vieraiden kanssa ja miten ymmärrän erilaisten ihmisten toimintaa? Kasvatuksen tehtävänä on ohjata siihen, että lapsi ja nuori voisi rakentaa oman elämänsä: mitä ja miten minä otan maailmasta?

Kulttuuriin syntyminen on myös kulttuurisen pääoman saamista. Se tarkoittaa, että lapsi tai nuori tulee tutuksi sen tiedollisen ja taidollisen varannon kanssa, joka on löydetty ja saavutettu aikojen kuluessa. Siihen kuuluvat niin tieteen ja taiteen saavutukset kuin myös ihmisten aiheuttamat pimeän puolen synkät historiat. Maailma avataan lapselle ja nuorelle, ja on aikuisten vastuulla, minkälaisena hän oppii sen näkemään. Maailma on sekä hyvä että paha. Hyvään uskomisen merkitsee, että hyvä on kuitenkin vahvempi ja kantavampi voima kuin paha. Siksi tarvitaan voimavaroja uskaltaa olla hyvän puolella siitäkin huolimatta, että aikamme ihailee pahaa. Lapset ja nuoret tarvitsevat tässä tukea. On tärkeää, että lapsi saa rakentaa ja löytää oman identiteetinsä ja oppii siihen liittyen arvostamaan niin itseään ja kuin toista ihmistä. Kysymys on siitä, että lapsi tai nuori voisi löytää itsensä arvokkaana ihmisenä ja vastuullisena toimijana.

Me elämme maailmassa, jossa paha on todellisuutta. Kun usko ja luottamus hyvän voimaan katoaa, menetämme myös ihmisten välisen yhteyden. Varana on, että maailmasta muodostuu katkeruuden ja viholliskuvien maailma. Yhteinen vihollinen yhdistää kyllä oman ryhmän jäsenet, mutta samalla muut ihmiset muuttuvat kohteiksi ja voitettaviksi pahoiksi. Syntyy väkivallan ja koston kierre.

Kasvattajien suuri tehtävä on auttaa nuoria näkemään tulevaisuus ihmisten välistä yhteyttä rakentavana ja toivon sävyttämänä. Oli suuri ilo lukea Rauhankasvatusinstituutin lehdestä ”Vielä on aikaa” (2003) Järnefeltin yläkoulun oppilaiden ajatuksia Irakin sodan kynnyksellä. He kirjoittivat ”Rauhan puolesta tulisi toimia synkimmälläkin hetkellä” ja ”Toisenlainen maailma on mahdollinen”. Voin hyvin yhtyä Helena Kekkosen (2003, s. 2) ajatuksiin:

Oli rohkaisevaa todeta, että nuoret ymmärtävät oman aktiivisen toiminnan merkityksen ja luottavat sitä kautta väkivallan asteittaiseen vähenemiseen sekä yhteiskunnassa että maailmassa. Näitä mielipiteitä kannattaa aikuistenkin kuulla.

Minkälaisen asenteen otamme kohtaloomme, jota ei voi enää muuttaa?

Ihminen kohtaa elämässä myös pettymystä ja epäonnistumista. Näissäkin tilanteissa hän voi kokea joko täyttymystä tai epätoivoa. Frankl osoittaa, että menestys ei välttämättä tuo mukanaan elämän täyttymyksen kokemusta eikä myöskään epäonnistuminen. Paljon riippuu siitä, miten asennoidumme elämänkohtaloihimme.

Kärsimys ja vaiva kuuluvat elämään. Ne herättävät myös tension eli jännitteen sen välillä, mitä on ja mitä pitäisi olla. Kärsivän ihmisen kohtalo on kahtalainen: toisaalta tulee muotoilla elämää niin kauan kuin se on mahdollista ja toisaalta kestää silloin, kun se on välttämätöntä. Me emme saa antautua liian helposti. Siinäkin tilanteessa, jossa emme pysty enää toteuttamaan luovuuttamme, meille jää kuitenkin asenteemme. Ihminen voi toteuttaa loppuun asti asenteellisia arvojaan. Franklin mukaan niin kauan kuin ihmisellä on tietoisuutta, hän on vastuullinen toimija.

Jatkuva pyrkiminen ja vaikuttaminen asioihin ovat osa totuutta, mutta ihmisen tulee oppia myös luopumaan, hiljentymään ja tyytymään rajalla olemiseen. On elämänvaiheita ja kohtaloita, joita emme voi hallita, emme voi elää toisten puolesta vaikka haluaisimme, emme voi muuttaa peruuttamattomia tapahtumia. Mutta voimme antaa anteeksi, voimme levätä siinä tietoisuudessa että keskeneräisyys, rajallisuus ja epävarmuus ovat myös osa elämää. Näistä kokemuksista voi syntyä jotain uutta, hiljaista oivaltamista, kasvun ihmettä. Erityisesti näissä tilanteissa olemme rajalla.

6 Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä

Uskon hyvän voimaan – ja siihen, että se vaikuttaa tapaamme katsella maailmaa. Se, miten katselemme maailmaa, luo meidän maailmamme. Katse antaa elämälle sen peruslaadun (Lindqvist 2002). Me olemme läsnä maailmalle ja se on läsnä meille. Maailma muuttuu sellaiseksi, millaisena sitä katsot.

Haluan tuoda keskusteluun sen, miten opettaja joutuu työssään kohtaamaan niin itsessään kuin toisissa ihmisissä sekä hyvyyttä että pahuutta. Opettaja toimii ammatissaan asiantuntijana hyvin komplekseissa tilanteissa ja kohtaa elämään sisältyvät ristiriitaisuuden monet muodot. Opettajan ammatissa eettinen koodisto on välttämätön, mutta kaikkea opettajan työtä ei voi ”sanoittaa” eikä normittaa, ja siksi opettajan valmius reflektoida omaa toimintaansa ja kouluyhteisön toimintaa on välttämätön.

Opettajassa on kaikki edellä kuvatut hyvän, pahan ja pyhän ominaisuudet. Niiden välinen rajanveto on vaikeaa, sillä ne limittyvät toisiinsa ja saattavat myös muuttua toisikseen. Usein eri puolet paljastuvat vasta kriittisessä tilanteessa. Opettajan tehtävään kuuluu hyvään pyrkiminen ammatin etiikan mukaisesti. Opettajan tehtävä on myös kohdata paha niin muissa kuin itsessä. Maailmassa paha on todellista, sitä ei voi selittää pois, se on meidän keskellämme. Paha merkitsee tuhon voimaa. Pahan vallassa oleva ihminen menettää voimansa ja uskalluksensa ottaa vastaan hyvää. Opettajan tehtävä on auttaa lasta ja nuorta kohtaamaan pahuus maailmassa, mutta siten että heille syntyisi usko hyvän voimaan. Hyvän ja pahan raja on joskus hyvin ohut. Sekin on opittava tunnistamaan.

Opettaja voi olla myös pyhän alueelle ohjaaja, siitäkin huolimatta että koulu on resuista ja usein myös rääväsuista arkipäivää, päällisin puolin kaikkea muuta kuin pyhyyttä. Pyhän kohtaamiseen liittyy elämän rajallisuuden ja keskeneräisyyden ymmärtämistä. Se on uskoa ja toivoa siitä, että hyvä saisi enemmän jalansijaa. Pyhyys tulee opettajan työhön siitä, että hyväksytään rajalla oleminen. Se on toimintaa epävarmuuden keskellä uskoen kasvatustyön merkitykseen. Se on uskoa kasvun mahdollisuuksiin silloinkin kun kasvu näyttää mahdottomalta.

Lähteet

- Aloni N (2002) *Enchancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Kluwer, Boston.
- Buchmann M (1986) *Role over person: Morality and authenticity in teaching*. *The Teachers College Record* 87(4): 527–543.

- Frankl VE (1980) Elämän tarkoitusta etsimässä (alkuteoksesta *The unheard cry for meaning* (1978) suomentanut Furman B). Otava, Keuruu.
- Frankl VE (1983) Olemisen tarkoitus (alkuteoksesta *Ärztliche Seelsorge* (1982) suomentanut Sandborg E & Jokinen O). Otava, Keuruu.
- Kant I (1978) *Kritik der praktischen Vernunft* (Hrsg. Kopper J). Philipp Reclam, Stuttgart.
- Kekkonen H (2003) Saatteeksi. Teoksessa: Rauhankasvatusinstituutti ry (toim) *Vielä on aikaa. Nuorten mielipiteitä väkivallan ja sotien ennaltaehkäisystä Irakin sodan varjossa*. Rauhankasvatusinstituutti ry, Helsinki, 2.
- Lindqvist M (2002) *Hyvä, paha ja pyhä*. Otava, Keuruu.
- Niemi H (1998) Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa: *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Helsinki, 63–73.
- Niemi H (2002) Kasvatustieteen eettinen vastuu yhteiskunnassa. Teoksessa: Uljens M (toim) *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta – Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsinki, 33–45.
- Niemi H (2004) Aikuisten vastuu. Teoksessa: Jaatinen R, Kaikkonen P & Lehtovaara J (toim) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere University Press, Tampere, 62–83.
- Ojansuu J (2004) *Pyhyys. Rajalla olevan ihminen*. WSOY, Juva.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (2005) *Miten kasvaa ja kasvattaa moniarvoisessa yhteiskunnassa?* [verkkojulkaisu] OAJ, Helsinki [viitattu 2.8.2007]. Saatavilla: <http://www.oaj.fi/Resource.phx/sivut/sivut-oaj/ammattietiikka/kannanotot.htx>
- Popper KR (1962) *The open society and its enemies*. Volume 2. Hegel & Marx (4th rev ed. First published 1945). Routledge, London.
- Pursiainen T (2002) Ammattien etiikka. Teoksessa: Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras R (toim) *Etiikka koulun arjessa*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Otava, Keuruu, 35–53.
- Salo UM (2005) *Ankarat silkkää hyvyttään: suomalainen opettajuus*. WSOY, Porvoo–Helsinki.
- Siljander P (2001) Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreetikona – Hallinta, kasvattava opetus, kuri. Teoksessa: Huhmarniemi R, Skinnari S & Tähtinen J (toim) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen kasvatukseen ja opetukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Suomen Kasvatustieteellinen seura, Turku, 277–294.
- Rauhankasvatusinstituutti ry (toim) (2003) *Vielä on aikaa. Nuorten mielipiteitä väkivallan ja sotien ennaltaehkäisystä Irakin sodan varjossa*. Rauhankasvatusinstituutti ry, Helsinki.
- Tirri K (2002) Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa: Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras R (toim) *Etiikka koulun arjessa*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Otava, Keuruu, 23–33.
- Värrö VM (1997) *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään*. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press, Tampere.

Mistä hyvät opettajat tulevat?

Jouni Välijärvi⁶

”Opettajankoulutus” on vakiovastauksia suomalaista koulua ihmettelemään matkanneiden ulkomaisten vieraiden kysymykseen ”Miksi suomalaiset oppilaat menestyvät niin hyvin kansainvälisissä osaamisvertailuissa?”. Vastaus on varmasti oikeaan osuva ja perusteltu, joskin suoran yhteyden olemassaolo opettajan ammattitaidon, opettajankoulutuksen ja oppilaan osaamisen välillä on vaikea todentaa.

Kun tarkastellaan 15-vuotiaiden osaamista, kuten PISA-tutkimuksessa tehdään, nuori on koulu-uransa aikana ehtinyt työskennellä useiden eri opettajien kanssa vaihtelevissa oppimisympäristöissä, erilaisissa pedagogisissa kulttuureissa ja moninaisissa sosiaalisissa vuorovaikutuskentissä. Elämä koulun ulkopuolella on jo ehtinyt opettaa, paitsi monia taitoja, myös eksaktia tietoa esimerkiksi tietoverkkojen, median ja harrastusten myötä. Kuvaava esimerkki oppimisen uusista virikkeisistä ympäristöistä on tietokonepelien vaikutus kielitaidon kehittymiseen. Silti opettajan rooli oppimisen mahdollistajana ja innostavien oppimisympäristöjen rakentajana on ratkaiseva myös oppimisen mahdollisuuksien lisääntyessä ja monipuolistuessa.

1 Laatu ennen kaikkea

Kansainväliset vertailut vahvistavat vaikutelmaa suomalaisten opettajien korkeasta tasosta ja laaja-alaisesta osaamisesta sekä ammatin poikkeuksellisesta suosios-
ta. Koulutus on yliopistojen vastuulla ja tähtää vastaavaan autonomiseen asiantun-
tijuuteen kuin akateeminen koulutus yleensä. Näin ei ole juuri missään muussa
maassa, varsinkaan pienten lasten opettajien osalta (Eurydice 2003, 2005; OECD
2005). Opettajan työ on säilynyt yhtenä suosituimmista vaihtoehdoista nuorten
tulevaisuutta koskevissa valinnoissa, ja myös ammatin yleinen arvostus suomalai-
sessa yhteiskunnassa on pysynyt korkeana. Jo vertailu pohjoismaisiin naapu-
reihimme osoittaa, ettei tämä ole suinkaan itsestäänselvyys. Kolmen vuosikym-
menen takaiset päätökset siirtää opettajankoulutus kokonaisuudessaan yliopisto-

⁶Professori, tutkimuslaitoksen johtaja. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

jen vastuulle ovat osoittautuneet kaukokatseiseksi ja viisaiksi. PISA-tulokset ovat vakuuttava osoitus yliopistollisten opettajankouluttajien valmiudesta huolehtia perusopetuksen korkeasta tasosta sekä kyvystä vaalia ja vahvistaa opettajan professiota nopeasti muuttuvassa ja sosiaalisesti epätasa-arvoistuvassa yhteiskunnassa.

Kansainvälisesti vertaillen suomalaisten opettajien asema koulun sisäisessä päätöksenteossa on vahva (Väljærvi 2005). Opettajat ovat myös suomalaisen poliittisen päätöksenteon yksi vahvimpia ammattikuntia. Näin ei ole juuri missään muussa maassa. Toisaalta opettajat itse eivät välttämättä näe itseään vaikuttajina eivätkä autonomisina pedagogiikan ammattilaisina. Henkilökohtainen kokemus on pikemminkin päinvastainen: ”ylhäältä” tulevat määräykset ja yhteiskunnallisen muutoksen synnyttämät odotukset määrittävät yhä laaja-alaisemmin ja tiukemmin opettajan päivittäistä työtä (Lapinoja 2006). Kyse saattaa kuitenkin olla yhteiskunnan yleisestä kehityssuunnasta, jonka seurauksena useimpien arvostettujen ja vaikutusvaltaisten professioiden haltijat kokevat autonomiansa kaventuneen olennaisesti. Jopa poliittiset päättäjät valittavat valtansa olennaisilta osin kadonneen ”jonnekin”. Opettajan työssä toimintaympäristö muutos merkitsee muun muassa sitä, että valmius analysoida yhteiskunnan kehitystä ja sen vaikutuksia koulutyöhön sekä oman työn eettisen perustan tunnistaminen korostuvat.

Mikä suomalaisessa opettajuudessa ja opettajankoulutuksessa on niin uniikkia ja omaperäistä, että se voisi olla keskeisenä syynä hyviin oppimistuloksiin? Miksi opettajan ammatin arvostus ja autonominen perusta ei ole murentunut samalla tavalla, kuin monissa muissa kehittyneissä maissa viime vuosina? Miten ja millaisella tutkimuksella parhaiten luomme pitävää perustaa ja osoitamme suuntaa opettajuuden vahvistumiselle edelleen suomalaisessa yhteiskunnassa?

Seuraavassa tarkastelen näitä kysymyksiä neljästä eri näkökulmasta. Aluksi luotaan lyhyesti suomalaisen opettajuuden historiaa ja pohdin opettajan työtä kohtaamisina, jatkuvana intensiivisenä *vuorovaikutuksena* ihmisten sekä muuttuvien tilanteiden ja asioiden kanssa. Opettajan työssä näyttäytyvät tyypillisinä myös nykyaikaisen *informaatioammatin* piirteet. Vahva *eettinen orientaatio* ja sitoutuminen on aina luonnehtinut opettajan professiota, mutta eettisyyden konkreetti sisältö muuttuu yhteiskunnan kehityksen seurauksena. Neljäs opettajuuden tarkastelun näkökulma nousee siitä, että odotukset opettajan profession *yhteiskunnallisen orientaation* vahvistamiseen ovat kasvamassa. (vrt. Hargreaves 1994.) Lopuksi esitän muutamia havaintoja siitä, millaista opettajankoulutusta ja sitä koskevaa tutkimusta tarvitaan itsenäisen ja autonomisen opettaja-profession turvaamiseksi ja uudistumiseksi tulevaisuudessa.

2 Kansankynttilästä pedagogiikan ammattilaiseksi

Jo varhain opettamiseen on liitetty kaksi keskenään ristiriitaista vaatimusta. Opettaja on nähty yhtäältä kulttuurisen perinnön vaalijana ja välittäjänä. Toisaalta opettajan odotetaan tukevan ihmisen kasvua itsenäisesti ajattelevaksi ja autonimiseksi kansalaiseksi, jolla on monipuoliset edellytykset hyödyntää, kriittisesti arvioida ja kehittää kulttuurin tuotoksia.

Heimoyhteisöissä hyvä opettaja oli kulttuurin kantaja ja sen siirtäjä seuraavalle sukupolvelle. Tarinoiden kautta kokemustieto välittyi seuraavan polven osaa-mispääomaksi. Narratiivien pedagogista hyödyntämistä parhaimmillaan! Tieto ja tunne kietoutuivat lapsen mielessä voimakkaiksi sisäisiksi mielikuviksi aistein vain osittain havaittavasta todellisuudesta. Opettajan ensisijainen tehtävä oli vahvistaa yhteisön jatkuvuutta.

Vaihtoehtoista traditiota edusti esimerkiksi Sokrateen tapa johdattaa oppilaansa sopivien kysymysten avulla itse päätelemään, mikä on loogisesti perusteltua ja totta. Opetusmetodi oli keskustelu, jota hän taidokkaasti ohjasi etukäteen tarkoin harkittuihin loppupäätelmiin. Metodi ja sisältö palvelivat saumattomasti samaa päämäärää. Lähestymistavassa on tunnistettavissa sukulaisuutta myös elämänkeralliseen opettaja-tutkimukseen, jossa tutkija pyrkii saamaan esiin opettajuuden ydinolottuvuudet opettajien itsensä tuottamana. Erona toki on se, ettei tutkija tavoittele mitään ”yhtä totuutta” vaan on avoin erilaisille kertomuksille (Estola et al. 2005). Pedagogisesti vaikutus voi kuitenkin olla sama: ajattelun taitojen kehittäminen ja omasta ajattelusta tietoiseksi tuleminen.

Yhteiskuntaan sopeuttavat ja sen muutosta edistävät päämäärät ovat aina luonneet vahvan jännitteen koulun toiminnalle ja sen uudistumiselle. Tämä on heijastunut ristiriitaisina odotuksina opettajan työhön. Koulua on koko sen historian ajan kritisoitu yhtäältä kyvyttömyydestä vastata yhteiskunnan muuttuviin vaatimuksiin, mutta toisaalta liiallisesta sisällöllisestä ja toiminnallisesta pirstaleisuudesta ja hajautumisesta liian moniin eri tehtäviin. Viime kädessä opettajan tehtävä on löytää tasapaino arjen opetustyössä näiden ristiriitaisten odotusten paineissa. Opettajia tutkimusprosessiin osallistavilla menetelmillä voi parhaimmillaan olla keskeinen merkitys tämän tosiasian tiedostamisessa.

Suomessa kirkko säilytti avainroolinsa opetuksen järjestäjänä pitkälle 1800-luvulle. Kansanopetus tähtäsi lähinnä peruslukutaitoon, millä tavoiteltiin luterilaisen uskon edellyttämää valmiutta itse lukea pyhää Raamattua (Linnakylä 2004). Kansallisen heräämisen myötä opettajan rooli suomalaisuus-identiteetin ja kansal-

lisuustunteen vahvistajana alkoi korostua. Itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä opettajia lähetettiin ”kansankynttilöitä” kyliin viemään sivistyksen valoa pimeydessä elävälle rahvaalle. Seminaarien kouluttamat opettajat muodostivatkin yhteinäisimmän ja vaikutusvaltaisimman suomalaisuutta muotouttaneen ammattiryhmän itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä. Tähän osaltaan pohjautuu myös opettajan ammatin korkea arvostus suomalaisessa yhteiskunnassa.

Opettajankoulutuksen siirtäminen kokonaisuudessaan yliopistojen tehtäväksi oli opettajan profession kehittymisen ja arvostuksen säilymisen kannalta keskeinen ratkaisu. Akateeminen koulutusympäristö on korostanut luokanopettajan tiedollisen kasvattajan roolia muiden roolien kustannuksella, kun vertailupohjana ovat muut Pohjoismaat (OECD 2005). Tulevaisuudessa akateemisen opettajuuden kehittäminen tarkoittaa tutkimustiedon yhä tiiviimpää kytkemistä osaksi opettajan peruskoulutusta ja omaehtoista ammatillista kasvua. Tutkimukselle ominaiset ajattelutavat ja tiedonmuodostukset keinot, joiden sovellusalueet etsitään koulun arkityöstä, luovat keskeisen lähtökohdan profession jatkuvalla uudistumiselle. Tästä kentästä avautuu myös yhä uusia tutkimuksellisia teemoja ja kiehtovia metodisia mahdollisuuksia, joilla opettajan ja oppilaiden ”oma ääni” saadaan nykyistä painokkaammin ohjaamaan suomalaisen oppimisen ympäristön uudistumista. (Estola & Syrjälä 2002; Niemi 2002, 2005; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006.)

Opettajuuteen on siis aina kohdistunut ristiriitaisia odotuksia. Painotukset eri roolien kesken ovat vaihdelleet, mutta kaikki ne ovat läsnä myös tämän päivän keskustelussa opettajuudesta ja opettajan tehtävistä yhteiskunnassa. Jotkut näistä näyttäytyvät samankaltaisina kuin monissa muissakin ammateissa, kuten esimerkiksi tiedon tuotannon nopea kasvu kaikissa informaatioammateissa. Jotkut taas leimaavat erityisen voimakkaasti opettajuutta, ja tämä ilmenee usein keskustelussa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen erityislaadusta. Tyypillisesti opettaja määrittää oman identiteettinsä ja vastuunsa ensi sijassa suhteessa oppilaaseen (Savonmäki 2006).

3 Opettajuus kohtaamisten kenttänä

Opettajan työn ydintä on jatkuva vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Tästä johtuen työ on psyykkisesti kuormittavaa mutta parhaimmillaan myös uusia mahdollisuuksia avaavaa ja voimaannuttavaa. Kyse on älyllisten ja sosiaalisten suhteiden rakentamista ennen kaikkea oppilaisiin, mutta myös kollegoihin, vanhempiin ja muihin kasvatuksen kentän ”pelaajiin”. Työn vaikuttavuus perustuu siihen,

miten opettaja onnistuu ”pelinrakentajana” tällä kentällä. Opettajan pelikenttä muuttuu jatkuvasti, koska muutokset oppilaiden ja heidän vanhempiansa elämässä heijastuvat väijäämättä kouluun – halusipa opettaja sitä tai ei.

Opettajuuden ideaan kutoutuu edelleen vahvana säikeenä vaatimus selviytyä yksin kaikista tilanteista luokkahuoneen oven sulkeuduttua. Yksin selviytymisen eetos näyttää yhä edelleen välittyvän vahvana juonteena myös opettajankoulutuksen käytänteissä. Opettajan työn muutosten pyörteissä tämä on käymässä työssä jaksamisen uhkatekijäksi. Opettajat luonnehtivat itse työtään usein sanalla ’kohtaaminen’. Kohtaamiseen liittyy yllätyksellisyyttä ja vaatimuksia totutun muuttamiseksi, mutta myös tarvetta pysähtyä pohtimaan oman opettajuuden perustaa. Tutkimuksessa narratiiviset metodiset lähestymistavat näyttävät tuottavan erityisen hyödyllistä tietoa juuri tästä ilmiökentästä. Yhteinen kokemus on, että haastavien ja jaksamista koettelevien muutosten määrä on nopeasti lisääntynyt ja niiden luonne monimutkaistunut. (Kiviniemi 2000; Syrjälä et al. 2006; Turunen 2000.)

Koulun toimintaympäristön muuttuminen avoimemmaksi, monimuotoisemmaksi ja kompleksisemmaksi näyttäytyy opettajalle useimmiten ”turbulenssina”, joka sisältää kasvavia odotuksia ja vaatimuksia (Fullan 2001). Opettajan uusien kohtaamisten verkosto koostuu yhtäältä oppilaisiin ja heidän elinolosuhteisiinsa liittyvistä tekijöistä. Toisaalta monet koulun toimintaympäristön rakenteelliset tekijät ovat murroksessa. Oppilaiden erilaisuus lisääntyy paitsi oppimisvalmiuksien suhteen myös heidän motiivinsa ja tavoitteidensa osalta. Inklusio-ajattelun vahvistuminen haastaa opettajaa yhä useammin kohtaamaan myös oppilaiden erityisongelmia, joista heillä ei useinkaan ole kovin spesifiä tietoa. Oma asiantuntijuus koetaan entistä useammin riittämättömäksi (Piesanen et al. 2006). Kodeissa elämisen tavat ja arvomaailma vaihtelevat aiempaa enemmän, ja vanhempien odotuksen koulun suhteen kasvavat ja erilaistuvat. Koulukulttuuri moninaistuu, minkä seurauksena näkemys koulutyön tarkoituksesta ja tavoitteista pirstaloituu jatkuvasti uusiksi, osittain keskenään kilpaileviksi pyrkimyksiksi.

Tulevaisuuden opettajuus on ammattina avoin siinä mielessä, että työ edellyttää tekijältään ”huokoisuutta” eli kykyä avoimesti kohdata ja tulkita maailman muuttumista ympärillä. Avoimuus ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että opettaja on virran vietävänä. Opettajan profession erityislaatuun kuuluu kyky suodattaa informaatiovirrasta olennaisin ja muuntaa se oman pedagogiikan rakennusaineksi. Professionaalisuus ei siis ole pelkkää reagointia ulkoisiin vaatimuksiin vaan myös aktiivista muutosten ennakointia ja vaikuttamista muutoksen suuntaan. Vaikuttamisen voima määrittyy yhä enemmän siitä, kuinka koulu onnistuu sisäisenä yhteistyönä kiteyttämään oman pedagogisen näkemyksensä.

4 Opettajuuden eettinen perusvire

Opettaja kohtaa työssään konkreettisesti ja väkevänä lasten kasvuympäristön pahoinvoinnin. Lasten erilaistuminen – hyvässä ja pahassa – ulottuu jo koulun varhaisvuosiin. 1990-luvun lamavuosien hedelmät näkyvät lasten sosiaalisen ja psyykkisen käyttäytymisen lisääntyneinä ja varhaistuneina ongelmina. Määrällisesti puhutaan yleensä melko pienistä oppilasjoukoista, mutta kun opettaja jo alkuopetuksessa kokee menettäneensä kontaktin lapseen, riittämättömyyden tunne on raastava ja vaikea hyväksyä. (Kiviniemi 2000; Turunen 2000.)

Lasten vaikeutuneet sosiaaliset ja psyykkiset ongelmat nostavat selkeästi näkyviin opettajan työn eettisen perusorientaation: opettajana olen vastuussa jokaisen oppilaani tasapainoisesta kasvusta ja oppimisesta (Niemi 2003). Vahva eettinen perusta näkyy myös oppimistuloksissa, kun osaaminen asetetaan kansainväliseen vertailukehikkoon. Suomalaisnuorten erinomainen osaaminen lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä rakentuu keskeisiltä osin heikoimmin menestyvien oppilaiden paremmuuteen suhteessa vastaaviin oppilaisiin muissa maissa (Väljärvi & Linnakylä 2002; Kupari & Väljärvi 2005). Suomalaisen opettajan työssä heterogeenisissä ryhmissä toteutuu peruskoulun ydintavoite luoda mahdollisimman monelle nuorelle edellytykset selviytyä jatko-opintojen ja nykyaikaisen elämän osaamisvaatimuksista. Opettajankoulutuksen tuottamat taidot ja ennen kaikkea sen kautta välittyvä eettinen vastuu jokaisesta lapsesta ja nuoresta on helposti tunnistettavista useimman suomalaisen koulun pedagogisessa eetoksessa.

Eettinen vastuuntunne voi kuitenkin olla myös taakka, joka käy opettajalle ylivoimaiseksi yksin kantaa. Yksin selviytymisen traditio voi musertaa opettajan, joka työssään joutuu jatkuvasti kohtaamaan voimistuneen eriarvoistumisen ja syrjäytymisen. Ongelmiin joutuneiden lasten ja nuorten kohtaaminen tulisikin olla entistä enemmän opettajien yhdessä jakama haaste, johon vastaamiseen voidaan tarvittaessa etsiä tukea myös koulu yhteisön ulkopuolelta. On kohtuutonta, ja opettajan pedagogisen asiantuntijuuden väärinkäyttöä, jättää opettaja yksin hoitamaan esimerkiksi luokan koko sosiaalisen rakenteen rikkovan oppilaan ongelmat.

Perinteinen vastaus vakaviin käyttäytymisen ja oppimisen ongelmiin on ollut erottaa oppilas omasta ryhmästään. Inklusio-ajattelun vahvistuminen on kuitenkin tuonut koko ikäluokan kanssa työskentelyn yhä vahvemmin jokaisen opettajan arkipäivään. Tämän tosiasia näyttää olevan erityisen haastava aineenopettajille. Heidän identifioitumisensa opettajuuteen on useimmiten tapahtunut opetettavan aineen kautta. He kokevat usein, etteivät omat valmiudet ja taidot riitä hallitsemaan näitä tilanteita.

5 Tietotyöläinen

Monet tänä päivänä opettajan työtä muuttavat tekijät ovat tuttuja myös muista ammateista, joissa toiminta perustuu informaation tuottamiseen ja jalostamiseen. Opettajan tehtävänä on jalostaa tietoa oppilaiden osaamiseksi, jolloin käsitykset oppimisen lainalaisuuksista ja tiedon perusluonteesta ohjaavat arjen pedagogisia valintoja. Osaamisella yhä voimakkaammin kilpailevassa maailmassa osaamisen perusta, tieto, muuttuu kiihtyvällä vauhdilla. Tästä seuraa, että elinikäisen oppimisen taidot muodostuvat kaiken koulutyön perustavoitteeksi. Tietotyön ammattilaisina opettajien edellytetään toimivan myös malleina siitä, mitä elinikäinen oppiminen käytännössä tarkoittaa. Opettajankoulutus ei välttämättä tue tätä vaatimusta vaan rakentuu edelleen liaksi perinteisen koulun malliin oppiaineineen, opetus-tunteineen, lukujärjestyksineen ja muine sisäisine hierarkioineen. Kun katsoo monen luokanopettajaksi opiskelevan nuoren päivittäistä työjärjestystä, vaikutelma koulutuksen pirstaloituneesta tietoperustasta vahvistuu. Viime aikoina tähän on kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota erityisesti opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmien uudistamisessa. Niissä painotetaan opiskelijan omaehtoista ajattelua ja eheän kuvan rakentumista opettajan työn moninaisuudesta. Opettajan työn monipuolisuus on samaan aikaan rikkaus ja ongelma, joka haastaa myös opettajankouluttajia koko ajan rakentamaan eheytettyä ja yhdessä jaettua näkemystä opettajuudesta oman arkisen työnsä ohjenuoraksi.

Koulu ohjaa oppimista suurelta osin toimintatapojensa ja opettajien tarjoamien mallien kautta. Siksi myös opettajankoulutuksessa on tärkeää luoda mahdollisuuksia tietoyhteiskunnan edellyttämille omille valinnoille, itsenäiselle ajattelulle, opetuksen luovalle suunnittelulle ja vaihtoehtoisten pedagogisten ratkaisujen koekielulle. Vain opettajan oman kokemuksen kautta nämä seikat muuttuvat ”lihaksi” koulujen arjessa. Tulevaisuuden opettajuus on jatkuvaa uuden etsimistä ja kokeilemistä, ei ainoiksi oikeiksi koettujen mallien mekaanista toistamista. Tämä heijastaa työelämän ja koko yhteiskunnan muutossuuntaa. Opettajana jaksaminen, työssä onnistuminen ja työn ilon säilyminen edellyttävät mahdollisuuksia kehittää ammatillista osaamista läpi työuran jatkuvana prosessina. Muutoin yhteiskunnalliset muutokset muodostuvat pysyväksi uhkaksi opettajan jaksamiselle.

Tiedon muodostuessa yhä keskeisemmäksi tuotannon ja kansainvälisen kilpailun pelivälineeksi, opettajan työn merkitys kansakunnan hyvinvoinnille nousee yhä keskeisemmäksi. Tämä vahvistaa opettajan työn arvostusta mutta toisaalta tuo siihen ristiriitaisia ja tehtäväkuvaa kaventavia elementtejä. Pahimmillaan opettaja nähdään tietotyön ammattilaisena, jonka yksinomaisena tehtävänä on vastata sel-

keärajaisiksi kuviteltujen ydintaitojen turvaamisesta. Kuva pelkistyy vielä entisestään, jos välttämättömät työelämän ydintaidot kiteytetään pelkästään riittäviin kielellisiin, matemaattisiin ja luonnontieteellisiin valmiuksiin.

Viime kädessä myös kestävän talouden ja kilpailukyvyn edellytyksenä on kansakunnan sivistyksen laaja-alaisuus ja ennen kaikkea yhdessä toimimisen edellytysten ja taitojen vahvistaminen. Tämä nostaa uudelleen keskiöön myös opettajan yhteiskunnallisen tehtävän. Kyse ei perinteisessä mielessä ole ”kansankynttilän” roolin paluusta vaan pikemminkin oppimisen uudeltaisesta ympäristöstä, joka arvojensa, pedagogisten toimintamalliensa sekä oppilaan ja opettajan muuttujien roolien kautta harjaannuttaa lapsia ja nuoria täysivaltaiseen kansalaisyhteisyyden tiedon kyllästävässä maailmassa.

6 Opettajan yhteiskuntavastuu

Piesasen et al. (2006) tutkimuksen valossa opettajat, opettajankouluttajat ja opettajaksi opiskelevat nuoret kokevat yhteiskuntaan orientoivan opettajankoulutuksen aineksen melko vähämerkityksiseksi suhteessa muihin sisältöihin. Sen sijaan yksittäisten opetustilanteiden hallintaan ja oppilaan ongelmien kohtaamiseen kytkeytyvä osaaminen koetaan paljon keskeisemmäksi. Kuitenkin monet näistä erillaisuuden ja uusien ongelmatilanteiden kohtaamisista ovat syntyhistorialtaan mitä suurimmassa määrin yhteiskunnallisia. Koulussa ne vain ilmenevät pedagogisina ongelmina ja oppilaan käyttäytymisen poikkeamina totutusta ja toivotusta.

Samaisen tutkimuksen mukaan opetushallinnossa työskentelevät näkevät opettajan profession mitä suurimmassa määrin yhteiskunnallisena vaikuttajana ja demokratian toimintatapojen mallintajana lapsille ja nuorille. Sama viesti välittyi myös Jokisen (2000) hieman aiemmin valmistuneesta tutkimuksesta, jossa selvitettiin lähinnä kuntatason päättäjien ja hallinto henkilöstön odotuksia opettajuuden tulevaisuudesta. Vastauksista nousi esiin vahva luottamus opettajien kykyyn luoda myös koulun ulkopuolella koko yhteisölle parempaa tulevaisuutta. Monet kunta-vaikuttajat toivovat opettajien aktivoituvan nykyistä enemmän vastuun ottamiseen ja demokraattiseen vaikuttamiseen varsinaisen työnsä ulkopuolella.

Opettajan työn vaikutukset ilmenevät yhteiskunnassa täysimääräisesti vasta kolmen, neljän vuosikymmenen kuluttu. Opettajia ja koulutusta koskevat ratkaisut ovat siksi koko yhteiskunnan kohtalonkysymyksiä. Tietoyhteiskunnassa osaamisen laadun ylläpitäminen edellyttää myös opettajan ammatillisen kehittymisen

jatkuvaa tukemista yksilöllisistä ja toimintaympäristön muutoksista liikkeelle lähtien.

Maailma astelee nykyisin entistä konkreettisemmalla tavalla koulun seinien sisäpuolelle. Lasten ja nuorten mukanaan kantama perheiden elintapojen ja elinolosuhteiden muutos ei kysele, neuvottele tai pyytele anteeksi tuloaan tai vaikutuksiaan koulun arkeen ja opettajan työhön. Yhteiskunnan muutos osuu yhä useammin suoraan opetustyön ytimeen pakottaen jokaisen opettajan arvioimaan ja jäsentämään yhä uudelleen omaa ammatillista osaamistaan. Ulkoapäin tarkasteltaessa koulun haluttaisiin uudistuvan aiempaa avoimemmaksi ja vuorovaikutteisemmaksi instituutioksi. (Jokinen 2000.)

Yhteiskunnan muutos merkitsee myös sitä, että yhdessä jaettu näkemys koulun tarkoituksesta on murenemassa. Ei ole enää itsestään selvää, mitä ovat koulussa opetettavat ”kaikille välttämättömät perusasiat” tai kenellä on oikeus ne määritellä tai millaisin työskentelytavoin niihin tulisi pyrkiä. Moderni opettajuus on valmiutta osallistua tähän keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua rakentaa keskustelun tuloksena omaa opettajuutta koko ajan uudeksi.

Globalisoituvassa, arvoiltaan pirstaloituvassa ja monikulttuuristuvassa Suomessa koulun merkitys oppilaan yhteiskuntaan kiinnittäjänä kasvaa. Perinteiseen sosialisaatiotehtävään suhteutettuna tämän päivän koululta kuitenkin odotetaan hyvin toisenlaista roolia. Koulun halutaan uudistuvan toimintatavoiltaan ikään kuin yhteiskunnaksi pienoiskoossa. Sen tehtäväksi nähdään mallintaa demokratian toimintatapoja kouluympäristössä, jolloin nuorille syntyy autenttisia kokemuksia osallisuudesta yhteiseen päätöksentekoon.

Vertailevat tutkimushavainnot (Suutarinen 2002; Välijärvi 2004), joiden mukaan peruskoulun 8. luokkalaiset tuntevat ja tietävät yhteiskunnan rakenteet, toimintaperiaatteet ja instituutiot erinomaisesti mutta eivät ole halukkaita käyttämään niitä toimivan demokratian edellyttämällä aktiivisuudella, on suuri haaste suomalaiselle koulukulttuurille ja myös opettajankoulutukselle. Toisin kuin esimerkiksi muiden Pohjoismaiden koulut, suomalainen koulukulttuuri ei kovin tehokkaasti vakuuta aikuisuuden kynnyksellä olevia nuoria yhteisen päätöksenteon välttämättömydestä yhteiskunnan kehitykselle, saatiikka että se aidosti kutsuisi nuoria vaikuttamaan oman kouluyhteisön päätöksiin. Tämä viestii selkeästi tarpeesta uudistaa suomalaista koulukulttuuria siten, että sen yhteisölliset rakenteet ja toimintaperiaatteet vahvistuvat. Tällöin myös oppilaat on entistä tietoisemmin mielletävä kouluyhteisön tasavertaisiksi jäseniksi.

7 Yhteisöllisyys opettajan voimavarana

Opettajien tapa työskennellä koulussa toimii nuorille mallina aikuisyhteisön toiminnasta, haluttiinpa tätä tai ei. Opettajien yhteistyö rakentaa vääjäämättä mallia nuorille siitä, miten työyhteisö organisoii jäsentensä keskinäisen vuorovaikutuksen. Yhteisö voi myös olla opettajalle keskeinen voimanolähde, jonka avulla jaksaa työssä ja kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Näyttää kuitenkin siltä, ettei suomalainen koulu ole sisäistänyt sitä, kuinka keskeinen voimavara ja malli koulu-yhteisö on nuorten sosiaalisen kasvun vaikuttajana ja opettajan profession muovaajana.

Opettajien puheenvuoroista käy toistuvasti ilmi se, että omien kollegoiden avoin kohtaaminen opetustyön ydinkysymyksistä ja niissä koetuista ongelmista keskustelemiseksi on lähes ylivoimaista. Tarve osoittaa kykynsä selviytyä yksin on juurtunut syvälle suomalaiseen opettaja-identiteettiin. Tämä korostuu nuorten opettajien kuvatessa uransa alkuvaiheita. Samanaikaisesti kuitenkin painotetaan sitä, kuinka tärkeää avoin keskustelu kollegoiden kanssa olisi. (Luukkainen 2004.)

Tulevaisuudessa koulu joutuu todennäköisesti toimimaan entistä vähäisemmillä voimavaroilla saadakseen aikaan yhä laadukkaampaa oppimista. Lisääntyvä joustavuus ja oppilaille tarjottava valinnaisuus voivat toteutua vain koulun yhteistyöllä ja jokaisen opettajan erityisosaamisen tehokkaalla hyödyntymisellä osana opettajatiimiä. Kunnissa opettajaa ei valita enää ”virkaan” vaan asiantuntijaksi yhteisöön. Asiantuntijalta odotetaan joustavuutta tuoda osaamisensa esiin monissa eri muodoissa, tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa työskennellen (Tynjälä 2004). Oppilaitoksilta edellytetään kykyä vastata uusiin odotuksiin pedagogiikan asiantuntijayhteisöinä pikemminkin kuin yksittäisinä asiantuntijoina. Kollegiaalisuus on menestyvän ja kehityskykyisen koulun tunnusmerkki. Samalla tämä voi olla hyvä keino keventää yksinselviytyjän kohtuuttoman raskaaksi käyvää taakkaa.

Monien koulun yhteistyötahojen odotuksissa jaetun asiantuntijuuden ja ryhmätyön taidot nostetaan esiin entistä keskeisempinä työelämän vaatimuksina. Opettajat halutaan tällöin nähdä tärkeimpinä muutoksen moottoreina, koska koulu-aika on lasten ja nuorten työskentelytaitojen ja -asenteiden kehityksen kannalta herkkyyssvaihe. Samalla kuitenkin opettajien muutosvalmiutta ja erityisesti heidän yhteistyötaitojaan myös epäillään (Jokinen 2000). Toisaalta varoitetaan siitä, ettei yhteistyön korostaminen saa johtaa ”pakkoyhteisöllisyyteen”. Pakotetun yhteistyön seurauksena voi olla opettajan eettisen sitoutumisen heikkeneminen työhönsä. Perinteisesti eettisyys ilmenee opettajan työssä vahvimmin yksilötason orien-

taationa, jolloin sen voimaannuttava vaikutus voi kadota korostettaessa yksipuolisesti opettajan työn yhteisöllisyyttä (Savonmäki 2006). Yhteisöllisten toimintamallien omaksumisessa esimerkin voima on suuri. Opettajaksi opiskelun tulisi kehittää malleja, joissa tulevat opettajat työskentelevät vastuullisina ryhminä, eräänlaisina opettajayhteisöinä, joiden koulutus rakentuu pitkäkestoiselle ja tavoitteelliselle yhteistyölle (Sarja 2000).

Tutkimusten valossa koulun kehittämistyö koetaan usein henkilökohtaisena vaateena ja uhkana yksilölliselle vapaudelle. Sitä ei niinkään mielletä keinona vahvistaa koulun yhteisöllistä osaamista. (Johnson 2006.) Opettajan pedagoginen vapaus kääntyy suojakilveksi, jolla torjutaan kaikki aloitteet uusista pedagogisista ratkaisuksista. Ilman yhteisöllisen näkemyksen vahvistamista uudistushankkeiden vaikuttavuus jää tällöin pakosta vähäiseksi ja muuttuu jopa kielteiseksi.

8 Jatkuva ammatillinen kehitys osana opettajuutta

Voidaan perustellusti odottaa, että opettajan ammatin tulisi osaamisen yhteiskunnassa olla suunnannäyttävä elinikäisen oppimisen konkretisoitumisessa. Kun tälle etsitään toteutusmalleja, kiinnittyminen omaan yhteisöön nousee kriittiseksi vaiheeksi opettajan identiteetin ja yhteisön uusien toimintamallien rakentumisessa. Tällä hetkellä perus- ja täydennyskoulutus ovat liian irrallaan toisistaan, jotta opettajan asiantuntijuuden tasainen kehittyminen voisi häiriöttä toteutua. Työelämään siirtyminen eli ns. induktiovaihe on uuden opettajan työuran ratkaiseva vaihe. Haasteena on tukea hänen ammatillista kehittymistään ja identiteettityötään samalla, kun tutustutaan kouluyhteisöön, sen toimintakulttuuriin sekä opetuksen ympäristöön ja olosuhteisiin.

Mentorointi on Suomessakin kasvavaa suosiota saavuttava toimintamalli opettajan uran induktiovaiheen tukemisessa ja hänen kasvamisessaan yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Mentorointi voidaan määritellä kumppanuudeksi kahden tai useamman yksilön välillä, jotka haluavat jakaa ja kehittää yhteistä mielenkiinnon kohdetta. Mentorointiprosesseissa korostuvat yhteistoiminnallinen kumppanuus sekä opettajien käytäntöön ja teoriaan liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista seikoista. (Heikkinen & Karjalainen 2004; Jokinen & Välijärvi 2006.)

Tutkimusten pohjalta tiedetään, että opettajat toimivat tehokkaammin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia

yhteisönsä tukemina. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tukemissa kokeiluissa halutaan mentorointiin tuoda perinteisen yksilömentoroinnin rinnalle myös erilaisia ryhmämentoroinnin muotoja. Malleja on kehitetty ja testattu yhteistyössä toimintaan osallistuvien opettajien kanssa. Tutkimushavainnot ovat olleet rohkaisevia. Myös Oulun yliopistossa kehitetty KerToi-menetelmä noudattelee menetelmällisesti varsin pitkälle ryhmämentoroinnin toimintatapoja luomalla opettajille yhteisiä areenoita, joilla jakaa ja reflektoida omia kokemuksiaan ohjaajan myötävaikutuksella (Estola et al. 2005). Menetelmää on sovellettu myös Koulutuksen tutkimuslaitoksen ja Jyväskylän verkostokuntien Mentorointi ja vertaistuki opetusala -yhteishankkeessa. Mentorointia ei tulisikaan rajata vain yksittäisen opettajan tukemiseen hänen sosiaalistuessaan uuteen yhteisöön, vaan parhaimmillaan kyse on keinosta rakentaa uutta opettamisen kulttuuria suomalaisissa kouluissa. Uuden opettajan raikkaat tiedot ja näkemykset voivat toimia tämän uudistumisen laukaisijoina, mikäli yhteisöllä on joustavat valmiudet ja kypsyyt vakiintuneiden toimintamallien kriittiseen arviointiin.

Mentoroinnin ensisijaisena tavoitteena on auttaa uutta opettajaa rakentamaan koulun realiteetteihin soveltuvaa ammatillista identiteettiä ja pedagogista käytäntöä siten, että se on mahdollisimman pitkälle sopusoinnussa opettajan omien näkemysten kanssa hyvästä opettajuudesta. Meneillään olevan tutkimuksen avulla haetaan aluksi vastausta siihen, miten uudet opettajat kokevat siirtymisen koulutyöhön ja millaisia tukitarpeita heillä on. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten kokeneiden opettajien ja kouluyhteisön asiantuntemusta voidaan käyttää hyväksi monipuolistamaan, syventämään ja joustavoittamaan uuden opettajan pedagogista osaamista.

Mentorointi voidaan nähdä myös osana koulun yhteisöllisyyden vahvistamista. Prosesseissa korostuvat yhteistoiminnallinen kumppanuus sekä opettajien käytäntöön ja teoriaan liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Mentorointi on ammatillisen identiteetin rakentamisen tukemista, ei arviointia eikä vallitseviin kouluyhteisön traditioihin sosiaalistamista.

Uudet opettajat haastetaan mentoroinnissa tulkitsemaan ja rakentamaan uudelleen keskeisten tapahtumien ja tilanteiden merkityksiä opettamisessa. Mentorointiprosessi virittää vaihtoehtoisia tulkintoja ja ratkaisuja päivittäiseen päätöksentekoon. Tämä merkitsee uusien opettajien sitomista sellaisiin prosesseihin, jotka kohdistuvat heidän oman opettamisensa ja opettamaan oppimisensa kannalta keskeisiin tapahtumiin ja tilanteisiin.

Laajemmin tarkastellen opettajankoulutuksen keskeisiä haasteita osaamisen yhteiskunnassa on se, miten perus- ja täydennyskoulutuksesta onnistutaan raken-

tamaan opettajan jatkuvaa ammatillista kehittymistä tukeva sekä teorian ja käytännön vuorovaikutusta edistävä oppimisprosessi. Mentorointi on tässä yksi lupaava väline, mutta vaikeimmin ratkaistavat ongelmat koskevat kuitenkin opettajankoulutuksen rakenteita. Opettajan ammatillisen kasvun jatkuvuuden ongelma on se, että koulutuksen eri vaiheiden välillä ei ole riittävää yhdistävää sidettä. Haasteita koulutuksen kehittämiseksi ja tutkimukselle on monia. Kuka ottaa vastuun opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumosta, sen suunnittelusta, koordinoimisesta ja toteuttamisesta? Miten jatkumo integroidaan koulun kehittämisohjelmaan? Opettajien oman vastuun lisäksi jatkumon rakentamisessa tarvitaan koulujen, koulutuksen järjestäjien, opettajankoulutuslaitosten ja yliopistojen sekä ammattijärjestöjen yhteistyötä ja kumppanuutta. (Hargreaves & Fullan 2001; Jokinen & Välijärvi 2006; Lapinoja & Heikkinen 2006.)

9 Opettajankoulutuksen tutkimusperusteinen kehittäminen

Opettajankoulutus on Suomessa osa akateemista koulutusta. Sen tavoitteet ja organisointi osana yliopistoja rinnastavat opettajan profession muihin akateemisiin professioihin. Tämä viestii suomalaisen yhteiskunnan poikkeuksellisen korkeasta opettajuuden arvostuksesta. Samalla se vahvistaa opettajan työn arvostuksen säilymistä myös tulevaisuudessa. Suomalaisten nuorten hyvä menestyminen kansainvälisissä osaamisvertailuissa on vahvistanut tätä myönteistä opettajuuden kehityskierrettä.

Opettajuuden myönteinen kehitys suomalaisessa yhteiskunnassa motivoi mutta samalla velvoittaa myös opettajankouluttajia jatkuvasti uudistamaan omaa työtään. Oulun yliopisto on erityisesti Leena Syrjälän ansiosta yksi opettajankoulutuksen tutkimuksen edelläkävijöistä. Tulevaisuudessa entistä keskeisemmäksi nousee se, miten tutkimus yhtä vahvemmin elävöittää ja rakentaa myös opettajakaksi opiskelevien työskentelyä uudeksi. Tulevien opettajien koulutusta elähdyttävän tutkimuksen olennainen kriteeri on siinä, kuinka hyvin se onnistutaan rakentamaan vuorovaikutteiseksi kentällä jo työskentelevien monipuolisesti ammattitaitoisten ja kokeneiden opettajien kanssa. Tämän yhteyden vahvistamisessa toimintatutkimuksellisilla asetelmilla ja narratiivisilla metodologisilla ratkaisuilla on hedelmällinen ja lupaava kasvualusta.

Opettajankoulutus voi näitä näkemyksiä kehittämällä luoda tuleville opettajille autenttisia ja rikkaita kokemuksia koulutyön arjesta tutkimuksellisesti ku-

rinalaisia ja opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa vahvistavia menettelytapoja noudattaen. Näin luodaan myös perustaa täydennyskoulutukselle, joka jatkaa ja reflektoi peruskoulutuksessa omaksuttuja valmiuksia myöhemmin työelämässä hankitun kokemustiedon elähdyttämänä. Yhtä lailla tutkimukseen pohjautuva oman työn ja koulu yhteisön kehittäminen toimii kokeneille ja usein varsin toisenlaisen koulutuksen saaneille opettajille mielekkäämpänä ja tuloksellisempänä oman ammattitaidon kehittämisen muotona kuin juuri mikään muu täydennyskoulutus. Leena Syrjälän johtamista hankkeista Oulun yliopistossa saadut havainnot vahvistavat tätä vakuuttavalla tavalla.

Lähteet

- Estola E & Syrjälä L (2002) Whose reform – Teachers’ voices from silence. In: Huttunen R, Heikkinen HLT & Syrjälä L (eds) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. SoPhi 67. Minerva Kustannus Oy, Helsinki, 177–195.
- Estola E, Syrjälä L, Kaunisto SL & Uitto M (2005) Meanings of storytelling in a discussion group for teachers. “This was a place to talk about issues that are probably never talked about elsewhere”. Paper presented at the ISATT 2005 Conference in Sydney, Australia, July 3rd–6th 2005. [Cited 25.3.2007]. Available from:
<http://www.oulu.fi/ktk/life/Julkaisut/tekstit/isatt2005.htm>
- Eurydice (2003) The teaching profession in Europe. Profile, trends and common concerns. Report III: Working conditions and pay. Key topics in education in Europe, vol 3. Eurydice, Brussels. Also available from:
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/040EN.pdf
- Eurydice (2005) The teaching profession in Europe. Profile, trends and common concerns. Supplementary report. Reforms of the teaching profession: A historical survey (1975–2002). Key topics in education in Europe, vol 3. Eurydice, Brussels. [Cited 30.7.2007]. Available from:
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/067EN.pdf
- Fullan M (2001) Leading in a culture of change. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Hargreaves A (1994) Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age. OISE Press, Toronto.
- Hargreaves A (2002) The emotional geographies of teachers’ relations with colleagues. International Journal of Educational Research 35(5): 503–527.
- Hargreaves A & Fullan M (2000) Mentoring in the new millennium. Theory into Practice 39(1): 50–56.
- Heikkinen H & Karjalainen M (2004) Educating mentors – a poetic way of understanding. In: Pandis M (eds) Educational science in the axis of change. Tallinn Pedagogical University, Tallin, 312–325.

- Johnson P (2006) Rakenteissa kiinni. Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavilla myös: http://www.chydenius.fi/julkaisut/julkaisusarjat/tekstitjul/tutkimus4_2006.pdf
- Jokinen H (2000) Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa: Välijärvi J (toim) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, Helsinki, 52–110. Saatavilla myös: <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro9.pdf>
- Jokinen H & Välijärvi J (2006) Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. In: Jakku-Sihvonen R & Niemi H (eds) Research-based teacher education in Finland. Research in educational sciences 25. Finnish Educational Research Association, Turku, 9–101.
- Kiviniemi K (2000) Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus, Helsinki. Saatavilla myös: <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro14.pdf>
- Kupari P & Välijärvi J (toim) (2005) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä. Saatavilla myös: http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-RAPORTTI.pdf
- Lapinoja KP (2006) Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavilla myös: http://www.chydenius.fi/julkaisut/julkaisusarjat/tekstitjul/tutkimus2_2006.pdf
- Lapinoja KP & Heikkinen HLT (2006) Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa: Eteläpelto A & Onnismaa J (toim) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatukseen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Linnakylä P (2004) Finland. In: Döbert H, Klieme E & Sroka W (eds) Conditions of school performances in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results. Waxmann, Münster, 150–218.
- Luukkainen O (2004) Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen yliopisto, Tampere. Saatavilla myös: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>
- Niemi H (2002) Active learning – a cultural change needed in teacher education and school. Teaching and Teacher Education 18(7): 763–780.
- Niemi H (2003) Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa: Isosomppi L & Leivo M (toim) Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti, Kokkola, 119–128.
- Niemi H (2005) Future challenges for education and learning outcomes. Wingspan, Evolume 1(1): 5–12 [Cited 25.1.2007]. Available from: http://itproj.utv.miun.se/wingspan/pdf/wingspan_eiss-1.pdf

- Niemi H & Jakku-Sihvonen R (2006). The Bologna process and its implementation in teacher education. In: Jakku-Sihvonen R & Niemi H (eds) Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators. Finnish Educational Research Association, Turku, 17–29.
- OECD (2005) Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD, Paris.
- Piesanen E, Kiviniemi U & Valkonen S (2006) Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Sarja A (2000) Dialogiopettaminen pienryhmissä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Savonmäki P (2006) Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Nummenmaa AR & Välijärvi J (toim) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 155–169.
- Suutarinen S (2002) Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa: Brunell V & Törmäkangas K (toim) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 11–60.
- Syrjälä L, Estola E & Uitto M (2006) Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: Nummenmaa AR & Välijärvi J (toim) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 31–47.
- Turunen KE (2000) Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa: Välijärvi J (toim) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opetushallitus, Helsinki, 19–51. Saatavilla myös: <http://snor.joensuu.fi/oph/oopro9.pdf>
- Tynjälä P (2004) Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35(2): 174–190.
- Välijärvi J (2004) Suomalaisten nuorten osaaminen kansainvälistyvässä maailmassa. Teoksessa: Launonen L & Pulkkinen L (toim) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. PS-kustannus, Juva, 186–200.
- Välijärvi J (2005) Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa: Kupari P & Välijärvi J (toim) Osaaminen kestäväällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 182–222. Saatavilla myös: http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-RAPORTTI.pdf
- Välijärvi J & Linnakylä P (toim) (2002) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio⁷

Geert Kelchtermans⁸

1 Johdanto

Mitä tarkoittaa olla opettaja? Miten opettajien ajattelu – kognitiot, vakaumukset, tieto – vaikuttaa heidän toimintaansa? Miten koulujen työolot määrittelevät luokkahuoneiden käytäntöjä? Miten voimme parantaa opettajankoulutusta tai opettajien täydennyskoulutusta, jotta varmistaisimme parhaat mahdolliset oppimismahdollisuudet (tuleville) opettajille?

Menneiden 20 vuoden varrella tutkimustodisteiden määrä näistä kysymyksistä on kasvanut. Käsitteellisten kehikkojen ulottuvuudet ovat laajentuneet, tutkimusohjelmien kysymyksiä on jalostettu ja tarkennettu sekä metodologisten välineiden valikoima on kehittynyt. Tutkimus opettajista ja opettamisesta on pyrkinyt selvittämään monimutkaista vuorovaikutusta toisaalta yksittäisen opettajan ajatusten ja toiminnan sekä toisaalta työolosuhteiden (organisatorinen koulun konteksti ja koulutuspoliittinen ympäristö) välillä.

Näiden kahden vuosikymmenen aikana yleinen koulutuspoliittinen ympäristö on kokenut syviä muutoksia. Käsittelemä aluksi lyhyesti näitä muutoksia heijastamina suorittamisesta, josta on tullut hallitseva diskurssi koulutuspolitiikassa, tutkimuksessa ja koulutuksen käytännöissä. Sen jälkeen pohdin joitakin tämän suorittamisdiskurssin valta-aseman seurauksia. Esitän, että huomiota tulee laajentaa sellaisiin kasvatuksen näkökulmiin, joita hallitsevat välineelliset ja tekniset tarkastelutavat ovat vähätelleet ja jättäneet huomiotta. Keskityn ensin kysymykseen opettajien ammatillisesta identiteetistä tai heidän käsitykseensä itsestään ja kom-

⁷Artikkeli pohjautuu Geert Kelchtermansin (2005b) pitämään keynote-esitykseen ”Professional commitment beyond contract. Teachers’ self-understanding, vulnerability and reflection.” ISATT:in konferenssissa Sydneyssä, Australiassa vuonna 2005. Keynote-esityksen pohjalta Geert Kelchtermans (in press) on laatinut myös englanninkielisen artikkelin ”Professional commitment beyond contract. Teachers’ self-understanding, vulnerability and reflection.” Keynote-esityksen on vapaamuotoisesti suomentanut ja lyhentänyt Minna Uitto Eila Estolan ja Rauni Räsäsen avustuksella.

⁸Ph. D., professori, Leuvenin yliopisto, Belgia. geert.kelchtermans@ped.kuleuven.be

mentoin sen kontekstualisointia. Toiseksi väitän, että kasvatusuhdetta eettisenä vastuun suhteena ei voida pelkistää välineelliseksi tai sopimusluonteiseksi. Kasvatusprosessi ja sen tulokset eivät voi olla täysin kontrolloituja, eikä opettajien toiminnalle voi olla lopullista oikeutusta. Kasvatus sisältää väistämättä passiivisuuden ulottuvuuden. Asiat pikemminkin sattuvat ja tapahtuvat kuin tehdään tai suoritetaan. Kasvatuksessa on aina tapahtumassa jotakin, joka on enemmän ja vähemmän sellaista kuin aiottiin tai suunniteltiin. Opettajat kokevat tämän *haavoittuvuutena*. Sen sijaan, että tämä nähtäisiin ongelmana, väitän, että opettajien on kestettävä haavoittavuutta ja jopa hyväksyttävä se. Se tekee nimittäin kasvatuksen mahdolliseksi.

Dynaamisen itseymmärryksen merkityksen ja haavoittuvuuden arvon ymmärtämisellä on seurauksia reflektiolle ja sen roolille opettamisessa ja opettajaksi kehittyisessä. Esitän tämän artikkelin loppuosassa, että opettajien reflektio ei voi eikä sen pidä rajoittua teknisiin ja välineellisiin yrityksiin yhdistää keinot ja jonkin lopputuloksen saavuttaminen. Reflektion täytyy sisältää moraalisia, emotionaalisia ja poliittisia näkökulmia opettamisesta (laaja-alainen reflektio) samoin kuin niitä uskomuksia ja representaatioita, mitä opettajilla on itsestään ja opettamisesta (syväreflektio).

2 Suorittamisen säännöt

Kahden viime vuosikymmenen aikana kasvatus ja koulutus ovat vaipuneet *suorittamisen* lumoihin. Koulujen täytyy suoriutua hyvin, näyttää tehokkuutensa ja todistaa, että niihin sijoitettua rahaa käytetään tehokkaasti, ja että se johtaa tarkoituksenmukaiseen tuottoon. Yhä enemmän päättäjät, mutta myös yleinen mielipide pitävät kasvatusta sijoituksena, jota täytyy hoitaa tehokkaasti. Virallisemmin määriteltynä suorittaminen viittaa ”teknologiaan, kulttuuriin ja säännösten tapaan, joka käyttää määräyksiä, vertailuja ja esityksiä kannustamisen, kontrollin, painostamisen ja muutoksen keinoina – perustuen palkintoihin ja sanktioihin (sekä aineellisiin että symbolisiin). Suoritukset (yksittäisten henkilöiden tai organisaatioiden) toimivat osoituksina tuotteliaisuudesta tai tuotosta, tai ’laadun’ ilmaisijoina tai ylennyksen tai tarkastuksen ’hetkinä’.” (Ball 2003, s. 216.)

Tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta on tullut keskeisiä huolenaiheita, joita on tarkkailtava, mitattava ja verrattava toisten saavutuksiin. Tähän tarkoitukseen päättäjät – kasvatustieteilijöiden innokkaalla avustuksella – ovat kehittäneet kokonaisen sarjan tekniikoita ja menettelytapoja; esimerkiksi standardeja ja niihin

perustuvia testejä, tarkastuskäytänteitä ja itsearvioinnin metodeja. Joissakin mais-
sa tämä on johtanut koulujen tasotaulukoihin, valtakunnallisiin kokeisiin ja val-
miisiin opetussuunnitelmiin. Opettajankouluttajat ovat löytäneet itsensä perus-
kompetensseista koostuvien luetteloiden edestä, joita kohti heidän tulisi pyrkiä ja
joita heidän tulisi tavoitella opiskelijoiden kanssa. Uudet työvälit opettajaksi
opiskelevien oppimisen valvontaan, ohjaamiseen ja arviointiin on niin ikään tehty
suorittamisen kehykseen sopiviksi; näistä työvälitehtävistä mainittakoon esimerkkei-
nä erilaiset portfolion muodot ja reflektiotehtävät. Tällainen suorituskyky on kuit-
tenkin ”hämärtää erilaisuutta, edellyttämällä kaiken olevan yhteismitallista kaiken
muun kanssa niin, että asioita voidaan asettaa järjestykseen samalla asteikolla ja
että jokainen on ’vastuuvälvollinen’ samojen standardien suhteen. Tästä seuraa,
että sellaista, mitä ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen, ei arvosteta ja se eh-
kä hävitetään lopullisesti.” (Blake, Smeyers, Smith & Standish 1998, s. 1.)

Suorittaminen löytää perimmäisen oikeutuksensa kasvatuksen laadun etsin-
nästä. Kuka voi olla vastaan kasvatuksen laatua? On tullut melkein mahdottomak-
si ajatella, puhua ja toimia kasvatuksessa laadun kehyksen ulkopuolella. Laadulla
kuitenkin tarkoitetaan standardien vaikuttavaa ja tehokasta saavuttamista. Stan-
dardit väittävät olevansa operationaalinen määräitys siitä, mitä yhteiskunta haluaa
korvauksena sijoituksistaan kasvatukseen. Valtiosta ja kansalaisista tulee kasva-
tuksen markkinoiden tuotteiden kuluttajia ja ”jos kuluttaja on suvereeni, kasva-
tuksen arvot ovat yksinkertaisesti sellaisia, mitä kuluttaja sattuu haluamaan. Ei
siis ole sen järkevämpää ryhtyä tutkimaan näitä arvoja kuin tutkia mieltymyksiä
autoihin tai tiettyihin kanaruokamerkkeihin.” (Blake, Smeyers, Smith & Standish
2000, s. xii.)

Tavoite on nostaa (laadun) standardeja ja – lainatakseni rockyhtye Metallica –
”millään muulla ei ole väliä”. Näin keskustelua kasvatuksen tavoitteista kierretään
tai lykätään. Hyvää on sellainen, mikä kohtaa asiakkaan tarpeet ja vaatimukset.
Eivät pelkästään koulut ja opettajat, vaan nykyään myös oppilaat ja vanhemmat
käyttäytyvät kuin yrittäjät, jotka sijoittavat aikaa, rahaa ja energiaa saavuttaakseen
laadullista tuottoa. Kasvatuksesta on, suoraan sanoen, tullut kauppatavaraa yhä
kansainvälisemmällä markkinoilla (ks. myös Sachs 2001, s. 155).

Suorittamisen ideologian kehityksellä on syvä vaikutus, kun se radi-
kaalisti uudelleen positioi toisaalta opettajat ja koulut ja toisaalta oppilaat ja van-
hemmat. Molemmat osapuolet löytävät itsensä taloudellisesta, sopimusperusteis-
esta suhteesta. *Sopimus* tarkoittaa, että molemmat osapuolet ovat yhteydessä toi-
siinsa julkilausuttujen oikeuksien ja velvollisuuksien kautta. Se tarkoittaa lisäksi,
että opettajista ja kouluista tulee *tuottajia*, joita voidaan pitää vastuuvälvollisina

kuluttajille (oppilaille ja vanhemmille, tai – heidän puolestaan – valtiolle). Näin oletetaan, että kasvatussuhteista voidaan tehdä läpinäkyviä, että lopputuloksia voidaan eksplisiittisesti tunnistaa, että niitä voidaan pitää jonkun tekeminä, että niitä voidaan mitata, ja että ne ovat verrattavissa toisiinsa. Oletetaan, että kasvatuksesta ja opettamisesta tulee tuottamisen tekoja tai täsmällisemmin ilmaistuna teknisiä ja välineellisiä tekoja, joissa pyrkimyksenä on yhdistää tehokkaimmat keinot ja päämäärät. Tällaisen ajattelun vaikutus on levinnyt kaikkialle; opettajien ammatillisiin suhteisiin, siihen, mitä tarkoittaa olla opettaja, mitä pidetään kasvatuksena ja mitä tutkijoiden on relevanttia tutkia (ks. esim. Achinstein & Ogawa 2005; Jeffrey 2002; Troman 2000; Woods & Jeffrey 2002).

Kasvatussuhteen kehystäminen sopimusperusteisin (taloudellisin) ja teknisin termein ei vain pelkistä, vaan jopa muuttaa sitä, mitä pidetään kasvatuksena ja mitä tarkoittaa olla opettaja. Se johtaa kasvatustodellisuuden tärkeiden näkökulmien kohdalla sokeuteen, huomiotta jättämiseen tai jopa kieltämiseen. Ne nähdään ei-relevantteina, ei-arvokkaina, ja siksi ne voidaan jättää huomiotta. Epäilen, etteivät pelkästään perustavanlaatuisen tärkeät opettamisen ja kasvatuksen näkökulmat ole kateissa. Me laiminlyömme – laadun etsinnän nimissä – ne näkökulmat, jotka muodostavat opettajien motivaation, sitoutumisen ja työtyytyväisyyden lähteet. Yrityksemme parantaa laatua voivat siten paradoksaalisesti hämärtää juuri sitä päämäärää, jota kohti pyrimme. Tuntuu oikeutetulta väittää, että opettajien motivaatio, sitoutuminen ja työtyytyväisyys ovat tärkeitä hyvän kasvatuksen taiteita. Loppujen lopuksi luokkahuoneen arjessa työskentelevät opettajat, naiset ja miehet, ovat niitä, jotka todella saavat kasvatuksen aikaan.

Pohdiskelujani ohjaa narratiivis-elämäkerrallinen työni opettajien ammatillisesta kehitymisestä (Kelchtermans 1993a, 1993b, 1994, 1996, 1999; Kelchtermans & Hamilton 2004; Kelchtermans & Vandenberghe 1994). Narratiivisten kuvausten, joissa opettajat jäsentävät urakokemuksiaan, koonti ja huolellinen analysointi, on osoittautunut onnistuneeksi lähestymistavaksi opettajien elämän ja työn monimutkaisten suhteiden selvittämiseen ja ymmärtämiseen. Narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa tunnustaa opettamisen ja opettajana olemisen dynaamisuuden ja vuorovaikutteisuuden sekä edistää sen kontekstuaalisen luonteen monipuolistamista. Se haastaa sellaisenaan hallitsevan suorittamisen diskursusin, joka pelkistää kasvatuksen – ja ihmiset osallisina siihen – välineelliseksi yritykseksi. Toivon osoittavani, että toisenlaiset käsitykset opettamisesta, opettajana olemisesta ja sen reflektoinnista ovat mahdollisia ja tarpeellisia. Opettajaprofessionalismille ovat keskeisiä käsitykset, jotka menevät sopimusperustaisten suhteiden taakse ja pitävät tärkeänä yksilöön sitoutumista.

3 Levottomuuden merkkejä

Reflektioni ovat syntyneet syvästä levottomuuden tunteesta hallitsevaa suorittamiskeskustelua kohtaan ja siitä, mitä se tekee mahdolliseksi nähdä ja ottaa huomioon. Havainnollistan näkemystäni neljällä lyhyellä esimerkillä.

Havainto 1: mistä opettajat pitävät työssään?

Elokuussa 2003 *De Standaard*, yksi Belgian laatusanomalehdistä, teki puhelin-kyselyn 800 opettajalle. Opettajilta kysyttiin esimerkiksi, mikä heidän mielestään on positiivista opettajana olemisessä ja mikä heidän työssään on palkitsevaa. Vastaukset tähän kysymykseen olivat mielenkiintoisia ja yllättäviä. Vaikka tämä ei ollutkaan pitkälle kehitetty tutkimus ja useita kriittisiä metodologisia kysymyksiä voitaisiin esittää, se on tässä hyvin käyttökelpoinen asioiden havainnollistamiseksi.

Taulukko 1. De Standaard-lehden mielipidetutkimus elokuu 2003

| | |
|-------------------------------|------|
| Kontaktit nuorten kanssa | 82 % |
| Lomat | 19 % |
| Opettaminen itsessään | 15 % |
| Jonkin opettaminen oppilaille | 14 % |

Ensimmäisen ja muiden positiivisten näkökulmien välillä on valtava kuilu vastaajien määrässä: 82 % ensimmäisessä ja vain 19 % toisessa. ”Kontaktit nuorten kanssa” näyttää olevan sekä tärkeää että positiivisesti palkitsevaa hyvin monille opettajille ilman mitään viittausta esimerkiksi saavuttamistavoitteisiin. ”Jonkin opettaminen oppilaille” tai toisin sanoen ”tehokkuus auttaa opiskelijoita omaksumaan tiettyjä opetussuunnitelman oppiaineita ja taitoja” näyttäytyi vasta neljänneksi tärkeimpänä positiivisena ominaisuutena. Ja se näytti olevan jotakin erilaisista verrattuna ”kontakteihin nuorten kanssa”. Luvut vahvistavat kokemukseni opettajankoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta. Suhteisiin liittyvällä näkökulmalla on perustavanlaatuista merkitystä opettajille heidän työssään.

Havainto 2: mikä tekee hyvän/huonon opettajan?

Opettajankoulutuksen lopussa, heti sen jälkeen kun opiskelijat päättävät käytännön opetusharjoittelunsa, tarjoan seminaarin omaelämäkerrallisesta reflektiosta. Yksi tämän seminaarin harjoituksista on tehtävä, jossa muistellaan omaa parasta

tai huonointa opettajaa. Pyydän opiskelijoita kuvaamaan henkilöä lyhyessä narraatiivissa ja antamaan kirjoitukselle nimen. Toisessa vaiheessa pyydän heitä analysoimaan tuota kokemusta ja ilmaisemaan selkeästi, mikä tästä kyseisestä opettajasta teki niin merkityksellisen joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä. Usein heidän omaksi yllätykseksensä heillä on hyvin elävät ja yksityiskohtaiset muistot kyseisestä opettajasta. Yhä uudelleen nuo tarinat paljastavat ihmisiä, jotka näyttäytyivät *ihmisinä*. On tarinoita palavahenkisistä aineenopettajasta, jota ohjasi syvä mielenkiinto ja tieto aineesta. Hän onnistui herättämään opiskelijoiden uteliaisuuden, saamaan heidät todella kiinnostuneiksi ja motivoimaan heitä työskentelemään ja opiskelemaan ainetta, josta he tavallisesti eivät pitäneet ollenkaan. Tai opettajasta, joka hienovaraisesti osoitti huomiota ja mielenkiintoa yksittäistä opiskelijaa kohtaan, sai hänet uskomaan itseensä ja arvostamaan itseään hänen kamppaillessaan identiteettikysymysten kanssa. Varsin usein nuo opettajat eivät edustaneet hyviä pedagogisia käytäntöjä. Heillä saattoi olla sotkuisia luonnoksia taululla tai heidän kurssimateriaalissaan ja opettamisessaan saattoi olla rakenteellisia puutteita. Vaikka opiskelijoiden mukaan tekniset taidot ovat tärkeitä, heidän entiset opettajansa saivat anteeksi sen, etteivät kunnostautuneet niissä. Heidän muiden ominaisuuksiensa katsottiin olevan noita teknisiä taitoja tärkeämpiä. Yleinen elementti tarinoissa, sanamuoto, jonka olen usein kuullut myös kokeneilta opettajilta, on ”Haluan, että minulla on vaikutusta opiskelijoiden elämään ihmisenä”. Tämä vaikutus menee yli opetussuunnitelmien määräysten ja tuotannon testauksen. Eli ei vain kuten Tom Russell (1997) esittää, ”se, miten opetan, on sanoma”. Meidän pitää mennä pitemmälle, ja myöntää että ”se kuka olen, kun opetan, on sanoma”.

Havainto 3: eksistentiaalinen kysymys: pitäisikö minun antaa opiskelijoille matkapuhelimeni numero?

Eräässä tämän kevään opiskelija-opettajien seminaarissa todistin kiihkeän, spontaanin keskustelun kysymyksestä ”pitäisikö minun antaa henkilökohtainen matkapuhelinnumeroni opiskelijoille vai ei?”. Missään vaiheessa ei keskusteltu siitä, edellytettiinkö tätä virallisesti heidän työnkuvauksissaan tai koulun sisäisten asioiden hoitoa koskevissa säännöissä. Eikä kyse ollut kompetenssista eikä taidoista. Näillä opiskelija-opettajilla kysymys keskittyi tavoitettavissa olemiseen. Mihin asti minun pitää olla opiskelijoideni tavoitettavissa? Ja miksi? Miten voin tasapainotella opettajan työhön sitoutumisen ja oman henkilökohtaisen elämäni välillä? Taaskaan tärkeää ei ole lopputulos eivätkä keskustelussa esitetyt perustelut. Tämä

kokemus paljastaa kysymyksen, johon opiskelija-opettajat kiinnittävät syvästi huomiota ja joka osoittautuu sellaisenaan heille hyvin tärkeäksi. Sillä ei ole mitään tekemistä tehokkuuden, standardien tai vaikuttavan opettamisen kanssa, vaan se liittyy ihmisten välisen suhteen laatuun sekä siihen, millaisia ihmisiä he halua-
vat olla opettajina.

Havainto 4: voivatko opettajat tietää vaikuttavansa?

Olen tehnyt narratiivis-elämäkerrallista työtä kokeneiden alakoulun opettajien kanssa. Sen pohjalta eräs kysymys, jonka kanssa melkein kaikki heistä näyttivät kamppailevan (tai olivat kamppailleet), oli tasapainon löytäminen opiskelijoiden tulosten sisäisten ja ulkoisten attribuutioiden välille. Kun opiskelijoiden tuloksia – erityisesti lisääntyneiden vastuupaineiden ilmapiirissä – käytetään tärkeänä mittarina opettajien työn laadusta, se tapa, miten opettajat näkevät syyt noihin tuloksiin, on hyvin merkittävää heidän työmotivaationsa kannalta. Kaikki opettajat ymmärtävät, että heidän opettamisensa määrittää vain osittain opiskelijoiden tuloksia. Tasa-arvoisia tai joskus ratkaisevampia ovat henkilökohtaiset tekijät kuten motivaatio ja pitkäjänteisyys tai sosiaaliset tekijät. Näitä tekijöitä on usein hyvin vaikea muovata, muuttaa tai kontrolloida. Tämä luo ristiriitaisuutta opettajien keskuudessa. Opettajat, joilla on korkea sisäinen kontrolli, saattavat kokea korkeaa työtyytyväisyyttä, kun opiskelijoiden tulokset ovat hyviä. Toisaalta, kun oppilaiden oppimistulokset ovat heikkoja, heillä saattaa olla taipumusta syyttää itseään sekä tuntea turhautumista ja tehottomuutta. Korkean ulkoisen kontrollin omaavat opettajat näkevät usein opiskelijoiden tulokset tekijöinä, jotka ovat heidän pyrkimystensä ja kontrollinsa ulottumattomissa. Tällä saattaa olla negatiivinen vaikutus opettajien henkilökohtaisiin tuntemuksiin professionaalisen osaamisestaan. He voivat ajatella, että ”minulla ei ole vaikutusta”, millä voi olla masentava vaikutus heidän motivaatioonsa ja lopulta heidän itsetuntoonsa. Uransa aikana opettajat toteavat haastavaksi tasapainon löytämisen sisäisen ja ulkoisen kontrollin välillä, tyydyttävän tehokkuuden tunnun ja realistisen rajallisen vaikutuksen myöntämisen välillä sekä uuvuttavan henkilökohtaisen sitoutumisen ja kyynisen irrottautumisen välillä (ks. myös Huberman 1989).

4 Ymmärtää opettajien itseymmärrystä

Useat tutkijat ovat tunnustaneet opettajien identiteetin keskeisen aseman heidän toimintansa ymmärtämisessä (esim. Ball & Goodson 1985; Nias 1989). Neljä edellä mainitsemaani tapausesimerkkiä tukevat ajatusta siitä, että opetuksen kannalta on merkittävää, keitä mukana olevat ihmiset ovat. Opettamisen työn houkuttelevat näkökulmat linkittyvät siihen, että opettajat ovat mukana kasvatussuhteessa ihmisinä. He ovat erityinen joku, he eivät ole kuka tahansa. Opettajien huoli merkityksestään opiskelijoiden elämässä sekä persoonana että opettajana selittää sen, miksi he pohtivat sitä, millä on vaikutusta opiskelijoiden saavutuksiin. Jos he eivät olisi mukana persoonina, he eivät välittäisi! Jäljelle jää silti haasteellinen kysymys: miten käsitteellistää tämä tunne itsestä vasten sitä kritiikkiä, joka kohdistuu suorittamista painottavaan ympäristöön ja modernistiseen ajatteluun yhteisestä minästä?

Vastaukseni tuohon kysymykseen perustuu narratiivis-elämäkerralliseen tutkimukseeni opettajien ammatillisesta oppimisesta ja sen kehittymisestä koko heidän uransa ajan. Aloittaessani opettajien ajattelun tutkimuksen, noiden elämäkertojen analyysi toi minut loppupäätelmään, että opettajat kehittävät *henkilökohtaista tulkinnallista kehystä* koko uransa ajan. Joukko kognitioita ja mentaalisia representaatioita toimii linsseinä, joiden läpi opettajat katsovat työtään, antavat sille merkityksiä ja toimivat siinä. Tässä kehyksessä voidaan erottaa kaksi erilaista, mutta silti toisiinsa yhteydessä olevaa aluetta (Kelchtermans 1993a). Ensiksi on *subjektiivinen kasvatusteoria*. Se on henkilökohtainen rakennelma kasvatukseen liittyvästä tiedosta ja uskomuksista, joita opettajat käyttävät tehdessään työtään. Sen pohjalta opettajat valitsevat toimintatapansa ja oikeuttavat ne. Se on heidän henkilökohtainen vastauksensa kysymyksiin: miten minun pitäisi hoitaa tämä tietty tilanne ja miksi minun pitäisi toimia niin.

Toiseksi subjektiiviseen teoriaan henkilökohtaisessa tulkinnallisessa kehyksessä kietoutuvat läheisesti opettajien käsitykset itsestään opettajina. Uratarinoissa kysymys ”itsestä” tai opettajien ”identiteetistä” on silmiinpistävä. Opettajat eivät voi muuta kuin puhua itsestään, kun he puhuvat ammatillisesta toiminnastaan (Nias 1989, s. 5). Analysoin tätä itseensä viittaamista opettajien kertomuksissa urakokemuksistaan. Analyysi johdatti minut eritellympään käsitteeseen itsestä tai identiteetistä. Vältän tarkoituksella käsitettä identiteetti, koska se helposti assosioituu staattiseen perusolemukseen ja jättää implisiittisesti huomiotta tai kieltää ilmiön dynaamisen ja elämäkerrallisen luonteen. Sen sijaan käytän sanaa *itseymmärrys*. Termi viittaa yksilön ymmärrykseen itsestään tietyllä hetkellä ja siihen,

että tämä itseymmärrys on seurausta jatkuvasta prosessista, jossa jäsennetään omia kokemuksia ja niiden vaikutusta itseen. Essentialistinen karikko itsen tai identiteetin käsitteellistämässä voidaan välttää, kun korostetaan käsitteiden narratiivista luonnetta. Itseymmärrys tulee näkyviin vain kertomisen kautta tai eksplisiittisessä itsereflektiossa ja näin ollen itselle kerrottaessa. Itseymmärryksen intersubjektiiivinen luonne sisältyy käsitteeseen itseensä. Kertominen, joka paljastaa itseymmärryksen, edellyttää aina kuulijoita.

Analyysissani tunnistin viisi komponenttia, joista opettajien itseymmärrys rakentuu: minäkuva, itsetunto, työmotivaatio, tehtävän hahmottaminen ja tulevaisuuden näkymät.

Minäkuva on deskriptiivinen, kuvaileva komponentti. Se viittaa tapaan, jolla opettajat tyypittelevät itsensä opettajina. Evaluatiivinen, arvioiva komponentti eli *itsetunto* viittaa opettajan arvostukseen omia työsuorituksiaan kohtaan, siihen miten hyvin teen työtäni opettajana. Esimerkki opettajien kamppailusta oppilaiden saavutusten sisäisten/ulkoisten attribuutioiden kanssa havainnollistaa tätä komponenttia, kuten myös esimerkki parhaista opettajista. Tähän liittyy läheisesti normatiivinen komponentti *tehtävän hahmottaminen*. Se sisältää opettajan näkemyksen siitä, mistä muodostuu hänen ammatillinen ohjelmansa, tehtävänsä ja velvollisuutensa hyvän työn tekemiseksi. Se heijastaa opettajan henkilökohtaista vastusta kysymyksiin: mitä minun täytyy tehdä ollakseni kunnan opettaja, mitkä ovat ne olennaiset tehtävät, jotka minun on tehtävä suoriutuakseni hyvin, mitä pidän oikeutettuina suoritettavina tehtävinä ja mitä kieltäydyn hyväksymästä osaksi työtäni. Esimerkki matkapuhelinnumeroa koskeneesta keskustelusta havainnollistaa tehtävän hahmottamista. Vaikka se saattaa kaukaa katsottuna näyttää hyvin triviaalilta kysymykseltä, se liittyy perustavanlaatuisiin arvovalintoihin. Missä määrin tunnen, että minun tulee olla saatavilla opiskelijoilleni? Samalla se havainnollistaa, etteivät viralliset kuvaukset työstä tai koulun säännöt kata täysin tarvetta tehdä tämänkaltaisia moraalisia päätöksiä ja sitoumuksia.

Työmotivaatio eli konatiivinen komponentti viittaa motiiveihin, jotka saavat ihmiset valitsemaan opettajan uran, pysymään opettamisen parissa tai luopumaan siitä toisen uran vuoksi. Jo pelkät numerot aiemmin mainitusta tutkimuksesta, siitä mitä opettajat pitivät positiivisena tai palkitsevana työssään, heijastavat tätä komponenttia. Itseymmärrys sisältää myös ajan elementin. *Tulevaisuuden näkymät* paljastavat opettajan odotuksia tulevaisuudestaan työssään (miten näen itseni opettajana tulevina vuosina ja miltä se minusta tuntuu?). Tämä tulee implisiittisesti esiin matkapuhelimeen liittyvässä esimerkissä. Jos haluan pystyä jatkamaan työssäni ja olla terve, minun on löydettävä tasapaino työn ja muun elämän välille.

Nämä viisi komponenttia voidaan erottaa toisistaan, mutta ne kaikki kietoutuvat yhteen ja viittaavat toisiinsa. Näin itseymmärrys on sekä yhdistävä että erottava käsite, joka tekee oikeutta opettajien itsetunnon dynaamiselle luonteelle ja kontekstuaalisuudelle. Opettajien narratiiviset kuvaukset kokemuksistaan eivät pelkästään anna tietoa siitä, miten he ajattelevat itsestään. Pikemminkin voidaan sanoa, että narratiivien avulla opettajat rakentavat tätä itseymmärrystä vuorovaikutuksellisesti. Samalla he kutsuvat yleisön tunnustamaan ja vahvistamaan tai kyseenalaistamaan ja väittämään vastaan. Kyseessä olevat narratiiviset kuvaukset eivät ole neutraaleja vaan käsittävät henkilön itsen, moraaliset valinnat ja tunteet ja näin ollen sisältävät aina *neuvottelun* aspektin. Arvoja kuvaavat valinnat työn hahmottamisessa voidaan esimerkiksi kiistää tai kyseenalaistaa. Tämä selittää sen emotionaalisen kiihkeyden ja intensiteetin, millä matkapuhelin-asiasta keskusteltiin! Mutta se tarjoaa myös varteenotettavia mahdollisuuksia neuvotella jaetuista ymmärryksistä ja jaetuista moraalisisista ja poliittisista valinnoista kollegojen kesken. Olen samaa mieltä kuin Sachs. Hän osoittaa, että ”näiden narratiivien tekeminen julkisiksi on virkeän ammatillisen kehityksen lähde. (...) Kriittisillä itse-narratiiveilla ammatillisesta identiteetistä henkilökohtaisella ja yhteisöllisellä tasolla on selviä emansipatorisia tavoitteita.” (Sachs 2001, s. 158.)

On selvää, että ajatus itseymmärryksestä ja sen yhteydestä ammatilliseen kehitykseen on ristiriidassa suorittamisen logiikan kanssa, säädettyjen päämäärien ja menettelytapojen kanssa tai tiukasti määriteltujen ja tyhjentävästi hahmoteltujen velvollisuuksien ja tehtävien kanssa!

5 Merkityksen rakentaminen tilassa ja ajassa

On tärkeää korostaa, että opettajat eivät koskaan rakenna merkityksiä itsestään ja työstään tyhjiössä. Päinvastoin, he tekevät niin vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa. Konteksti pitäisi kuitenkin ymmärtää sekä tila- että aikaulottuvuuksissa.

5.1 Konteksti tilassa

Opettaminen mielekkäänä toimintana tapahtuu vuorovaikutuksessa tiettyjen *organisatoristen* olosuhteiden kanssa. Kollegojen, vanhempien ja rehtorien kanssa on olemassa moninkertaiset sosiaaliset vuorovaikutusverkostot. Tietyn koulun kulttuuri muodostuu jaetuista tai kiistellyistä normeista ja arvoista, tavoista ja perinteistä. Koulutuspoliittiset päätökset ja toimenpiteet muodostavat sen poliittisen

ja rakenteellisen kehyksen, joissa koulujen tulee toimia. Näistä kaikista muodostuu se *työolosuhteiden* konteksti, jossa opettaja toimii. Opettamisen ymmärtäminen vaatii näiden työolosuhteiden ottamista huomioon. Työolosuhteiden vaikutusta opettajien oppimiseen ei pitäisi nähdä kausaalisen vaikutuksen lineaarisena prosessina, vaan pikemminkin välillisenä vaikutuksena vuorovaikutuksellisten tulkinta- ja merkityksenantoprosessien kautta (Coburn 2001; Smylie 1995; Van den Berg 2002). Valaisen tätä opettajien kollegiaalisuuden ja yhteistyön ongelmalla. Koulujen henkilökunnan jäsenten välisten kollegiaalisten suhteiden laatu tunnustetaan hyvin tärkeänä tekijänä esimerkiksi koulun kehityksessä, onnistuneessa innovaatioiden käyttöönotossa ja työtyytyväisyydessä (ks. myös Clement & Vandenberghe 2000; Hargreaves 1993; Little 1990). Avila de Lima (2001) kuitenkin havaitsi, että joskus ystävyysiteet kouluissa rajoittivat dramaattisesti opettajien mahdollisuuksia professionaaliseen kehittymiseen ja kasvuun. Achinstein (2002) tukee tätä johtopäätöstä tutkimuksessaan konfliktin roolista kollegiaalisissa yhteisöissä. Hänen tuloksensa osoittavat, että läheiset kollegiaaliset yhteisöt kouluissa voivat estää mahdollisuudet kasvuun ja kehitykseen, jos kysymys konfliktista jätetään huomioimatta.

Työolosuhteet eivät ole neutraaleja. Jokaisella opettajalla on jonkinlainen näkemys siitä, mistä muodostuvat suotuisat työolosuhteet kunnon työn tekemiseen. Tätä ei pitäisi ainoastaan ymmärtää tehokkuuden ja tuoton kannalta. Kunnon työn tekeminen tarkoittaa, että opettaja on työssään tyytyväinen ja saa tyydytystä työstään oman toimintansa kautta. Toivotuista työolosuhteista tulee näin professionaalisia mielenkiinnon kohteita. Opettajat pyrkivät vakiinnuttamaan nämä työolosuhteet, turvaamaan ne uhan alla tai palauttamaan ne, kun ne ovat kadoksissa. Toisin sanoen, tulkitsemalla ja arvioimalla työolosuhteitaan opettajat osallistuvat mikropoliittiseen toimintaan (Kelchtermans & Ballet 2002a, 2002b). Koulujen mikropoliittikkaa koskeva tutkimus on alkanut kiinnittää huomiota työolosuhteiden ja professionaalisen kehittymisen väliseen yhteyteen. On osoitettu, kuinka meneillään olevat neuvottelun, vallan ja vaikutuksen prosessit sekä eksplisiittiset ja implisiittiset yritykset kontrolloida työolosuhteita määrittelevät itse asiassa opettajien mahdollisuudet kehittyä professionaalisesti (ks. esim. Achinstein 2002; Blase & Anderson 1995; Kelchtermans & Ballet 2002a, 2002b; Kelchtermans & Vandenberghe 1998; Smylie 1992).

5.2 Konteksti ajassa

Kontekstilla ei ole pelkästään tilaa koskeva ulottuvuus, vaan myös ajallinen ulottuvuus. Opettaminen ei ole juurtunut ainoastaan paikkaan, vaan myös aikaan, siis kysymyksiin missä ja milloin. Ihmisillä on elämäkerta, he elävät elämäänsä syntymän ja kuoleman välissä. Sellaisenaan heidän elämänhistoriansa – tai tarkemmin heidän uratarinansa – muodostavat ajallisen kontekstin vuorovaikutuksessa, jossa he neuvottelevat ja rakentavat itseymmärrystään. Opettajat merkityksellistävät nykyisyyttä menneisyyden kokemusten ja tulevaisuuden odotusten pohjalta. Menneisyys, tulevaisuus ja nykyisyys muodostavat yhdessä vääjäämättömän paikan ja ajan yhteenkietoutumisen, joka on tunnusomaista opettajien työlle. Ei ole kuitenkaan olemassa vain pelkkä yksilön elämäkerta, vaan on olemassa myös koulun elämäkerta (esimerkiksi koulun innovatiivisten prosessien historia, merkittävät muutokset rekrytoinnissa ja niiden vaikutus päivittäiseen opettamistodellisuuteen). Suorittamisella ja sen menettelytapojen toteutumisella, esimerkiksi tuoton arvioinnissa, on tapana jättää huomiotta ajallinen ulottuvuus. Kaikki huomio on nykyisyydessä, tämänhetkisissä, todellisissa interventioissa, toiminnoissa ja tuoton tekemisessä. Tämä jättää huomiotta opettajien aiempien oppilaskokemusten merkityksen. Historian huomiotta jättäminen ei kontekstualisoi opettamista ja opettajien itseymmärrystä, vaan väittää, etteivät yksilöllisyys ja henkilökohtainen historia ole merkityksellisiä (hyvässä) kasvatuksessa ja että opettajat ovat keskenään vaihdettavissa.

Narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa tarjoaa radikaalin vastakohtan kontekstin laiminlyönnille. Se keskittyy narratiivisiin kuvauksiin, joiden kautta opettajat merkityksellistävät uransa aikaisia kokemuksiaan (ks. mm. Carter & Doyle 1996; Casey 1995–1996; Gudmundsdottir 2001; Krüger & Marotzki 1996; Schönknecht 1997). Nämä tutkimukset osoittavat, että opettajien uratarinoissa tietyt tapahtumat toimivat käännekohtina. Ne muodostavat ongelman tai kyseenalaistavat normaalin, rutiinikäyttäytymisen ja ”paljastavat salamaniskun lailla merkittäviä valinnan ja muutoksen aikoja ihmisten elämässä” (Sikes, Measor & Woods 1985, s. 57). Opettajat tuntevat pakkoa arvioida uudelleen tiettyjä ajatuksia tai mielipiteitä ja muuttaa ammatillista käyttäytymistään. Nämä niin sanotut *kriittiset tapahtumat* näyttävät olevan voimakkaita laukaisevia tekijöitä professionaalille oppimiselle. Ne koskettavat opettajien ammatillista minää, tuovat sen esille keskusteluun ja johtavat heidän subjektiivisen kasvatusteoriansa hiomiseen (Clement & Vandenberghe 2000, s. 93). Useimmiten ne ovat tunnistettavissa sellaisiksi vasta jälkikäteen. Muistellessaan opettajat tunnistavat tietyt tapahtumat ja

kokemukset, esimerkiksi ammatilliseen kehittymiseen liittyvät toimet, sellaisiksi, joilla on ollut syväallinen vaikutus heidän ajatuksiinsa ja professionaaliseen toimintaansa (Kelchtermans 1993a; Sikes, Measor & Woods 1985; Woods 1993). Edellä kuvaamani reflektiivinen harjoitus parhaasta/huonoimmasta opettajasta osoittaa, kuinka kriittiset tapahtumat tai ihmiset voivat herättää reflektioon. Näitä tapahtumia ei voi tunnistaa ja eristää niiden elämäkerrallisesta kontekstista. Kuten Goodson (1992, 2001) toteaa, opettajien elämäntarinat tulee tutkijoiden toimesta juurruttaa niiden laajempiin sosio-historiallisiin konteksteihin. On rakennettava elämänhistorioita.

Vastakohtana suorittamiselle narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa opettajien itseymmärrykseen ja heidän ammatilliseen kehittymiseensä huomioi erot opettajien välillä ja erot kontekstien välillä. Se tunnustaa kontekstin ajalliset ja tilaa koskevat ulottuvuudet, siis sen historiallisen ja rakenteellisen ympäristön, jossa opettajat huomaavat olevansa. Se tunnustaa myös opettajien toimijuuden ja heidän vastuunsa tehdä valintoja ja toimia.

6 Haavoittuvuuden pedagoginen laatu

Opettajien itseymmärrys osana heidän henkilökohtaista, tulkinallista kehystään kehittyä vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa ajassa ja tilassa. Kuitenkin – kuten on jo mainittu – lähin opettamisen konteksti on opettajien ja heidän opiskelijoidensa välisissä suhteissa. Tämä on opettamisen ydin ja näin ollen myös hyvän kasvatuksen tai, niin haluttaessa, laadukkaan opetuksen ydin. Pyrimme kehittämään opetusta ja kasvatusta tekemällä siitä parempaa, valmentamalla opettajia tehokkaaseen toimintaan ja ylipäätään edistämällä kasvatustieteilijöinä parempia käytänteitä. Näissä pyrkimyksissämme jätämme kuitenkin usein huomiotta kasvatussuhteen erään ratkaisevan näkökulman, ja sillä on pitkälle ulottuvat seuraukset.

Aiemmin mainitut neljä esimerkkiä viittaavat selvästi kasvatussuhteen ulottuvuuteen, jota ei voida asianmukaisesti hahmottaa sopimuksena, jossa näkyvät oikeudet, velvollisuudet ja tunnistettavat tulokset. Keskustelu matkapuhelimesta paljastaa kysymyksen opettajan tavoitettavuudesta. Tämä keskustelu ei ole tekninen, välineellinen tai toiminnallinen. Se viittaa opettajaksi opiskelevien tuntemaan tarpeeseen olla läsnä ja saatavilla opiskelijoilleen. Tuntuu, että olemme opilaille velkaa sen, että he ovat oikeutettuja vaatimaan sitä. Ja kuitenkin opiskelija-opettajat ovat hyvin tietoisia siitä, että tavoitettavuudelle on asetettava rajat, jos haluaa selviytyä työssään ja pysyä terveenä. Keskustelu paljastaa, että viralliset

työnkuvaukset tai hallinnolliset määritelmät eivät anna tarkoituksenmukaista vastausta kysymykseen. Ei ole yksimielisyyttä siitä, missä nämä rajat saattaisivat olla, eikä siitä, kuinka nämä rajat voidaan oikeuttaa.

Opiskelijoiden tulosten sisäisten ja ulkoisten attribuutioiden välinen tasapainottelu myötäilee samaa kysymystä. Selvää vastausta ei ole olemassa, tasapaino tulee luoda yhä uudelleen. Tasapainon etsiminen ei jätä opettajaa välinpitämättömäksi, sillä voimakkaat voimattomuuden, itseluottamuksen puutteen ja turhautumisen tunteet kuuluvat siihen prosessiin. Tunne, ettei pysty vaikuttamaan oppilaiden elämään, on uhka opettajien työmotivaatiolle, mutta se on uhka myös heidän työtyytyväisyydelleen ja sitoutumiselleen.

Innostuksessamme vaikuttaa, kehittää ja näyttää vaikuttavuutemme meiltä jää usein huomiotta se, ettei kasvatusuhdetta pelkästään rakenneta tai luoda tarkoituksellisesti. Siinä on ulottuvuus, joka pakenee kontrolliamme, tarkoituksiamme ja suunnitteluamme. Toisin sanoen, kasvatusuhde on olemista yhdessä toisten kanssa, jossa *yksilö löytää itsensä* (Masschelein & Simons 2002). Siinä paljastuu toiselle, läsnä on passiivisuuden ulottuvuus. Juuri tämä kääntää tietyt kokemukset kriittisiksi tapahtumiksi opettajien uratarinoissa. Niissä opettajat tunsivat itsensä voimattomiksi, uhatuiksi ja toisten (rehtorin, hallinnon, vanhempien) kyseenalaistamiksi ilman, että he olisivat kyenneet kunnolla puolustamaan itseään tai osoittamaan toimintansa oikeaksi. Tähän liittyen opettajat kuvasivat, kuinka he eivät kokeneet täysin hallitsevansa niitä prosesseja ja tehtäviä, joista opettajana tunsivat olevansa vastuussa. Viittasin tähän ulottuvuuteen opettajien työkokemuksissa *haavoittuvuutena* (Kelchtermans 1993a, 1996, 2005a). Päädyin analyysissäni siihen, että ”perusrakenne haavoittuvuudessa on aina tunne, että oma ammatillinen identiteetti ja moraalinen loukkaamattomuus osana ’kunnan opettajana’ olemista kyseenalaistetaan. Arvossa pidettyjä työolosuhteita näin ollen uhataan tai ne menetetään. Haavoittuvuuden kanssa selviytyminen merkitsee poliittisia toimia, jotka tähtäävät ammatillisen itsen sosiaalisen tunnustuksen (uudelleen)saavuttamiseen ja tarpeellisten työolosuhteiden palauttamiseen hyvää työssä suoriutumista varten.” (Kelchtermans 1996, s. 319.) Haavoittuvuuden kokemus on seurausta siitä, etteivät opettajat tunteneet hallitsevansa sitä, mitä arvostivat työolosuhteissa. Haavoittuvuuden kokemiseen ja emotionaaliseen levottomuuteen vaikuttivat sellaiset koulutuspoliittiset toimenpiteet ja uudistukset, jotka eivät olleet yhteneviä opettajien syvien uskomusten kanssa hyvästä opettamisesta ja joista opettajat kokivat olevan mahdotonta paeta (Nias 1999, s. 226; Van den Berg 2002, s. 577). Haavoittuvuuden kokemusta välittää konteksti, esimerkiksi koulu-

tuspoliittinen ympäristö sekä koulun sosiaalinen ja kulttuurinen ilmasto, ja se on suoraan yhteydessä opettajien itseymmärrykseen.

Haavoittuvuutta ei pitäisi ensisijaisesti ymmärtää kokemuksellisenä kategoriana, vaan se pitäisi pikemminkin nähdä *rakenteellisena tilana*, jossa opettajat tai yleensäkin kasvattajat huomaavat olevansa. Haavoittuvuus ei ole jotakin, jota opettajille tehdään, vaan se on pikemminkin perustavanlaatuinen kasvatuksen ominaisuus. Opettaminen merkitsee eettistä vastuun suhdetta, johon sitoudutaan persoonana. Tätä sitoutumista ei voida asianmukaisesti käsitteellistää pelkkänä välineellisenä, intentionaalisenä tai teknisenä suhteena (ks. mm. Ball 2003; Jeffrey 2002). Opettaminen ja opettajana oleminen on enemmän kuin teknisesti sellaisten keinojen (opettamistoimet ja metodit) yhdistäminen, jotka näyttävät olevan vaikuttavimpia päämäärien saavuttamisen kannalta.

Opettajan työssä on kysymys paljon enemmän kuin teknisestä osaamisesta. Koska suhde opiskelijoiden kanssa on eettinen (Fenstermacher 1990, s. 132), opettajalla ei ole koskaan täyttä kontrollia tilanteesta eikä toimintansa seurauksista. Huolimatta syvällisestä suunnittelusta ja määrätietoista, ammattitaitoisesta toiminnasta, pedagogista suhdetta ei koskaan voi täysin kontrolloida. Koskaan ei voi olla varma, että oma toiminta välittää opiskelijoille sen merkityksen, mikä oli tarkoitus. Sellaisenaan kasvatussuhde viittaa ulottuvuuteen, joka radikaalisti pakenee kontrollia ja puuttumista. Ja sellaisenaan se on ristiriidassa intentionaalisen opetustoiminnan itsestään selvänä pitämisen mielikuvan kanssa siitä, kuinka jotakin tehdään tai saadaan aikaan. Tämä ”yrittäjämäinen” (Masschelein & Simons 2002) vaikuttamisen metafora on niin vahva, että se tekee melkein mahdottomaksi nähdä ja tunnustaa näkökulmia passiivisuudesta, toiselle paljastumisesta, itsensä löytämisestä tilanteessa, jossa asioita voi tapahtua sen sijaan, että niitä tehdään. Nämä näkökulmat ovat olennaisesti osa jokaista kasvatussuhdetta. *Kasvatuksessa on aina tapahtumassa jotakin, joka on enemmän tai vähemmän sellaista kuin kuviteltiin tai saatettiin tavoitella.*

Sellaisenaan yrittäjä-metafora toimii voimakkaana diskursiivisena mallina siitä, miten kasvatuksesta voidaan ajatella tai puhua. Toisin sanoen, jotta haavoittuvuus ymmärrettäisiin opetuksessa, sitä ei pitäisi ajatella ensisijaisesti kokemuksellisenä kategoriana. Se pitäisi nähdä rakenteellisena tilana, joka muodostaa kasvatussuhteen ominaisen luonteen ja näin myös opettajien itseymmärryksen. Suhteen perimmäisen eettisen luonteen vuoksi opettaja tai kasvattaja ei voi koskaan täysin osoittaa toimintansa tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Ei ole olemassa kiistämätöntä, moraalista pohjaa omien toimien oikeuttamiseksi. Siksi opettajana oleminen tarkoittaaakin, että toimet ja päätökset voidaan aina kyseenalaistaa. Kun kansainväli-

sen koulutuspoliittisen ympäristön diskurssia ja säädettyjä uudistuksia hallitsevat tuotantomittaukset ja vastuuvollisuus, voi tuskin tulla yllätyksenä, että opettajat kokevat usein epävarmuutta, syyllisyyttä ja häpeää esimerkiksi opiskelijoiden laiminlyönnistä ja pulaan jättämisestä. Mutta silti, kuten Van Manen esittää, opettajilla on tapana keskittyä pedagogisiin näkökulmiin jokapäiväisessä toiminnassaan opettamiensa lasten tai nuorten kanssa. He siis keskittyvät suhteisiin, henkilökohtaisuuteen, moraaliiin ja tunteisiin liittyviin kompleksisiin näkökulmiin arjen työssään. Van Manen päätyy lopputulokseen, että ”pedagogiikka on tila opettamisen ohjauksellista ulottuvuutta varten (...) pedagogiikka tekee opettamisen käytännöstä mahdollista ensi sijassa.” (Van Manen 2002, s. 137.)

Haavoittuvuuden näkeminen opettajana olemisen rakenteellisena tilana (vrt. Van den Berg 2002) auttaa meitä ymmärtämään sen mukana kulkevan laajan joukon erilaisia tunteita, erityisesti käsiteltäessä muutosvaatimuksia. Täyden kontrollin puute ihmisten välisissä suhteissa ja perimmäisen pohjan puuttuminen opettajan toimien oikeuttamiseksi on todellisuus, jota opettajien täytyy *kestää*: siitä ei voi paeta. ”Opettaa on olla haavoittuva (...) haavoittuvuus on kyky tulla satutetuksi” (Bullough 2005, s. 23). Tämä selittää, miksi niin monet opettajat asennoituvat varsin myönteisesti standardeja ja standardoituja testauksia kohtaan. Standardit ja testit lupaavat varmuuden tai lopullisen todisteen omasta laadusta opettajana – vaikka se onkin harhaanjohtava varmuus, joka vaatii hyvin yksinkertaistavaa ymmärrystä ja kokemusta kasvatussuhteesta.

Toisaalta, haavoittuvuuden tila muodostaa samalla mahdollisuuden opettajan ja oppilaiden välisissä ihmissuhteissa pedagogisen tapahtumiselle. Eettisen ja siis haavoittuvan sitoutumisen suhde avaa kasvatukselle mahdollisuuden (kirjaimellisesti) tapahtua. Sellainen kohtaaminen saa opettajan tuntemaan, että hänellä on persoonana todella vaikutusta opiskelijan elämään. Tästä seuraa sellaisia tunteita kuin ilo, ylpeys ja eksistentiaalinen henkilökohtainen tyydytys. Siitä syystä haavoittuvuus ei ole pelkästään tila, jota pitää kestää. Se tulee tunnustaa, sitä tulee pitää arvossa ja jopa *tukea*.

7 Reflektio: laajemmalla ja syvemmillä kuin tekninen orientoituminen

On vaikeaa löytää opettajankouluttajia tai opettamisen tutkijoita, jotka eivät tunnustaisi reflektiivisyyden arvoa, mutta kriittinen asenne on silti tarpeen (ks. myös Fendler 2003; Moore 1999). Näemme usein, että reflektiivisiä taitoja ja käytäntöjä

käytetään hallitsevasti välineellisellä ja teknisellä tavalla. Perimmiltään tämä edistää suorittamisen suunnitelmaa. Jos haluamme opettajien subjektiivisuuden tai itseymmärryksen olevan rikkaampi kuin asiantuntemuksen ja ohjauksen järjestäjä kasvatussopimuksessa, ja jos haluamme tunnustaa haavoittuvuuden, joka luonnehtii opettajan työtä ja josta kasvatussuhde muodostuu, niin mitä meidän pitäisi ajatella reflektiosta ja sen paikasta opettamisessa tai opettajankoulutuksessa? Käytän tässä termiä ”reflektio” hyvin yleisesti viittaamaan taitoon ja asenteeseen tehdä omista toimista, tunteista ja kokemuksista ajattelun kohteita. Tarvitsemme reflektiivistä suuntautumista, joka on laaja-alaista ja syvää ja menee siis välineellisten ja teknisten pelkistysten taakse. Haluan jälleen puhua reflektiivisten dialogien puolesta, jotka ovat kriittisiä, elämäkerrallisia ja narratiivisia (ks. myös Kelchtermans & Hamilton 2004).

7.1 Laaja-alainen reflektio: välineellisen ja teknisen taakse

Välineellinen huoli hallitsee usein reflektiivistä toimintaa tutkimuksessa ja opettajankoulutuksessa. Reflektiivisen analyysin kautta pyritään hankkimaan tietoa ja taitoja oman opetuksen vaikuttavuuden kehittämiseksi, tai sitä ohjaa huoli teknisestä ongelmanratkaisusta. Tällainen ajattelu ja siihen pohjautuva tutkimus jäävät juurtuneeksi siihen, mitä Schön (1983) kutsui rationaaliseksi, välineelliseksi ja tekniseksi lähestymistavaksi reflektioon. Moni tutkimus, joka suuntautuu ”käytännön tietoon” (Cochran-Smith & Lytle 1999) myötäilee tätä ajatusta. Tekniset kysymykset eivät tietenkään ole merkityksettömiä. Opettajat tarvitsevat vakaan tietopohjan ja heidän tulee hallita laaja opetustaitojen valikoima (Korthagen 2001). Opettajat elävät ja työskentelevät päivittäisten käytäntöjen paineen alla. Heidän täytyy ylläpitää sujuva toiminta luokkahuoneessa ja koulussa. Tämä hallitseva huoli teknisistä kysymyksistä on todennäköisesti tahaton reflektion formaalien mallien menestykseen liittyvä lieveilmiö, esimerkkinä mainittakoon laajalti käytetty ALACT-malli (Action/Looking back on the action/Awareness of essential aspects/Creating alternative methods of action/Trial – Korthagen 2001, s. 44). Nämä mallit ovat osoittautuneet hyvin käyttökelpoisiksi reflektiivisten taitojen kehittämisen ohjaamisessa ja tukemisessa opettajaksi kehittymisen prosessissa. Ne ovat muodollisia, ja niitä voidaan käyttää riippumatta siitä, mikä laskeaan hyväksi opettamiseksi. Vaarana on kuitenkin rajoittaa ne pelkästään välineelliseksi vaikuttavuuden kriteereiksi siitä huolimatta, että esimerkiksi ALACT-malli selvästi korostaa, että opettajien näkökulman lisäksi on huomioitava oppilaiden näkökulma ja myös tunteet (Korthagen 2001, s. 210).

Pohdintani itseymmärryksestä, kontekstista ja kasvatussuhdetta luonnehtivasta haavoittuvuudesta on samalla osoittanut, että opettaminen sisältää väistämättä *moraalisen, poliittisen ja emotionaalisen ulottuvuuden* (Hargreaves 1995). Reflektiivisyyden tulisi olla niin laaja-alainen, että se käsittää kaikki nämä ulottuvuudet ja niiden väliset yhteydet.

Esimerkki matkapuhelinnumeroa koskevasta reflektiivisestä keskustelusta havainnollistaa tätä. Osa reflektioista oli välineellisiä: esimerkiksi missä mielessä se olisi käytännössä kätevää tai organisatorisesti tehokasta. Tästä tehtiin poliittista reflektiota: Voidaanko opettajia pakottaa tekemään niin? Kenen toimesta? Millaisissa olosuhteissa? Jos se jätetään jokaisen opettajan henkilökohtaiseksi päätökseksi, eikö ole olemassa riski, että joudumme kollegiaalisiin jännitteisiin niiden kanssa, joiden mielestä niin pitäisi tehdä, ja niiden, joiden mielestä ei? Keskustelussa tuli hyvin pian selväksi, että nämä kysymykset olivat vain pinnalla. Ne eivät päässeet käsiksi siihen, mikä teki asiasta todella väittelyn arvoisen näille opettajaksi opiskeleville. Onko oikeudenmukaista, että oppilaat odottavat opettajan olevan tavoitettavissa lähes kaiken aikaa? Teenkö vääryyttä opiskelijoille, jotka on annettu minun vastuulleni ja huolekseni opettajana, jos en halua olla tavoitettavissa kaiken aikaa? Voidaanko tämä asia jättää jokaisen henkilökohtaisesti päätettäväksi ja miksi? Tunteet ilmestyivät nopeasti perusteluihin: *”haluan olla enemmän kuin aineen spesialisti, haluan olla ystävvä, joku johon he voivat luottaa. Se juuri minua houkuttelee opettamistyöhön.”* Tai: *”miltä tuntuisi, jos opiskelija olisi ollut todella pulassa etkä olisi ollut hänen tukenaan?”*

7.2 Laaja-alainen reflektio: se kattaa moraalisen, poliittisen ja emotionaalisen

Opettaminen on ”syvästi moraalista toimintaa” (Fenstermacher 1990, s. 132). Ensinnäkin, koska se vaikuttaa tulevien sukupolvien luomiseen ja uudelleen luomiseen, ja toiseksi, koska opettajat tekevät taukoamatta pieniä, mutta *moraalisesti* merkittäviä päätöksiä vuorovaikutuksessa lasten, vanhempien ja toistensa kanssa (Hargreaves 1995, s. 14). Opettamisen moraalinen ulottuvuus viittaa pohjimmiltaan kysymykseen siitä, mikä on kasvatuksellisesti opiskelijoiden parhaaksi ja mitä minun pitäisi tehdä opettajana/opettajankouluttajana? (ks. mm. Greenfield 1991). Ei ole kuitenkaan yksimielisyyttä siitä, mikä on parasta opiskelijoille ja minkä toimien kautta tuo päämäärä parhaiten saavutettaisiin. Tämä vakaan pohjan puute omien käytänteiden ja niissä tehtävien moraalisten päätösten oikeuttamiseksi, vaikuttaa vahvasti opettamista luonnehtivaan haavoittuvuuteen.

Opettamisen ongelmat, jotka ensi silmäyksellä näyttävät moraalisilta, sisältävät usein piiloisesti kysymyksiä vallasta ja hyödyistä. Kuka hyötyy siitä, mitä minä/me opettajana/opettajina teen/teemme? Kenen etujen mukaisesti työskentelemme? Kuka itse asiassa määrittää mitä- ja miksi-kysymykset työssäni/työssämme? Tässä ei ole kysymys vain arvoista ja normeista, vaan nämä asiat liittyvät opettamisen ja opettajana kehittymisen *poliittiseen* ulottuvuuteen. *Valta* ja *hyöty* ovat sanoja, jotka yhä kantavat vahvaa tabun leimaa monille opettajille ja opettajankouluttajille. Monet opettajat tuntevat olonsa epämuakavaksi, kun nämä asiat tuodaan esille heidän työhönsä liittyvinä. Poliittinen nähdään usein epäsovittavana, marginaaliin kuuluvana ja vain anteeksipyydettävänä näkökulmana heidän työolosuhteissaan. Tai parhaimmillaan sitä pidetään toisarvoisena ilmiönä, joka ei oikeastaan kuulu opettamiseen. Ja tämä kieltäminen tekee opettajille vaikeammaksi nähdä heidän työnsä olennaisesti poliittinen luonne ja sen perimmäinen merkitys heidän vaikuttavuudelleen, työtyytyväisyydelleen ja heidän oppilaidensa oppimismahdollisuuksien laadulle.

Nämä poliittiset kysymykset ylittävät yksittäisen opettajan/opettajankouluttajan ja hänen opiskelijaryhmänsä tai luokkansa tason. Ne sisältävät kontekstiin liittyviä asioita koulun organisaation tasolla, esimerkiksi päätöksentekotasolla ja suhteessa johtajiin ja hallintohenkilökuntaan. Keskustelut arvoista, tavoitteista ja opetusmenettelyistä voivat itse asiassa olla vahvasti poliittisia kannanottoja, vaikka ne joskus naamioidaankin teknisiksi tai moraalisisiksi kysymyksiksi.

Tuskin kukaan opettaja tai opettajankouluttaja kiistäisi sitä, että *tunteet* näyttelevät tärkeää osaa heidän työssään. Ja silti – kuten poliittisessakin ulottuvuudessa – heidän on yhä usein vaikea nähdä, etteivät tunteet ole pelkästään persoonallisuuteen liittyvä asia tai erikoinen opettamistyyli, vaan ne muodostavat perustavanlaatuisen puolen työstä (Nias 1996, s. 296). Hargreaves varoitti liian subjektivistisestä tai liian sosiokonstruktivistisestä suhtautumisesta opettamisen tunteisiin. Hän lanseerasi ”tunteiden maantieteen” käsitteen. Tällä hän viittaa erilaisiin emotionaalisen etäisyyden ja läheisyyden lajeihin, jotka voivat uhata emotionaalista ymmärrystä esimerkiksi opettajien, opiskelijoiden, vanhempien ja rehtorien joukossa. Nämä tunteiden maantieteet liittyvät tiettyyn kontekstiin. Ne ovat sekä subjektiivisia liittyessään koettuun etäisyyteen että objektiivisia liittyessään esimerkiksi sosiokulttuuriseen etäisyyteen opettajan ja hänen eri rotu- tai yhteiskuntaluokkataustaa edustavien opiskelijoidensa välillä. Tunteet heijastavat monimutkaista jännitettä subjektin (toimijuus) ja rakenteen välillä. Opettajat ”rakentavat ja uudelleenrakentavat toisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen tunteiden maantieteet” (Hargreaves 2001, s. 1062). Kovaan emotionaaliseen työhön panostami-

sen kautta he voivat saavuttaa enemmän emotionaalista läheisyyttä toisiin tai enemmän etäisyyttä toisista.

Hargreavesin huolta opettajan tunteiden organisatorisista tekijöistä vie eteenpäin Zembylas (2002, 2003a, 2003b; ks. myös Boler 1999), joka soveltaa post-strukturalistisia ja feministisiä teorioita keskusteluun. Zembylas tarkastelee tunteita seurauksena diskursiivisista käytänteistä, joita jäsentävät ”emotionaaliset säännöt, jotka määrittävät, kuinka opettajien pitäisi tai ei pitäisi tuntea opetussuunnitelmaa, opettamista ja itseään kohtaan” (Zembylas 2003a, s. 118–119). Hän pitää tärkeänä tunteiden tutkimusta, jotta voidaan löytää uusia näkökulmia vakiintuneisiin emotionaalisiin sääntöihin. Se edistää opettajien mahdollisuuksia rakentaa identiteettiään. (Zembylas 2003b, s. 108.)

7.3 Syvä reflektio: kyky siirtyä toimintatason taakse

Reflektiivisen käytännön, joka tekee oikeutta opettajan profession spesifydelle, ei tarvitse olla pelkästään ”laaja-alainen” sisällöllisesti vaan myös tarpeeksi ”syvä”. Tällä syvyydellä tarkoitan, että reflektion pitäisi siirtyä toiminnan tason taakse taustalla olevien uskomusten, ajatusten, tiedon ja tavoitteiden tasolle – tai itseymmärrykseen ja subjektiiviseen kasvatusteoriaan. Vain tällä tavoin opettajien ajattelu voi olla aidosti *kriittistä*. Reflektio voi avata näkymiä voimaantumiseen ja työskentelyolosuhteiden uudelleenjärjestämiseen, opettamiseen ja oppimiseen tutkimalla työkontekstin moraalisia ja poliittisia agendoja sekä paljastamalla, mikä niiden vaikutus on itseymmärrykseen, ajatteluun ja toimintaan. Tällainen reflektio sallii pedagogisten prosessien tapahtumisen, jolloin ihmiset voivat saada takaisin (professionaalisen) tekijyytensä (ks. myös Zembylas 2003a, 2003b).

Kriittinen ja syvä reflektio merkitsee *kontekstuaalista* lähestymistapaa. Siinä työskentelykontekstin yksityiskohdat otetaan huolellisesti huomioon, mutta toisaalta ne pohjimmiltaan kyseenalaistetaan. Reflektion tulisi tähdätä toiminnan ymmärtämiseen tietyn koulun kontekstissa, tietyssä aikana, tietyssä sosiaalisessa, poliittisessa ja kulttuurisessa ympäristössä (Goodson 2001). Kokemuksia ja toimintaa tulee katsoa ja ymmärtää niiden kontekstissa. Ilman tätä syvää ja kriittistä luonnetta, reflektio on vaarassa muodostua vain menettelytavaksi, metodiksi tai selviytymisstrategiaksi, joka vahvistaa ja jatkaa vallitsevaa tilaa.

8 Loppupäätelmät

Sekä käytännön kokemukset että tutkimus ovat osoittaneet jaettujen narratiivien ja (oma)elämäkerrallisten reflektioiden mahdollisuudet niin opettamista koskevassa tutkimuksessa kuin myös opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Kun opettajat tapaavat, he kertovat tarinoita. Polkinghorne (1988, s. 135) on osoittanut, että ”Narratiivi on se diskurssirakenne, miten inhimillinen toiminta saa muotonsa, ja jonka kautta toiminta on mielekästä”. Narratiivis-elämäkerralliset kuvaukset tekevät oikeutta kontekstille kahdessa mielessä: kokemukset ovat narratiivisesti sijoittuneet aikaan ja tilaan.

Narratiivisten ja elämäkerrallisten lähestymistapojen olennaisin anti on ehkä siinä, että ne ottavat käyttöön erilaisen kielen. Se ottaa huomioon opettamisen ja opettajana olemisen ei-teknisten ulottuvuuksien käsitteellistämisen, niistä puhumisen ja niiden kriittisen haastamisen. Moraaliset ongelmat, emotionaaliset kokemukset ja poliittiset kamppailut voivat löytää siinä paikkansa, ja ne voidaan tunnustaa olennaisiksi opettamisen ja opettajana olemisen kokemukselle. Tulee mahdolliseksi ilmaista, jakaa ja kyseenalaistaa haavoittuvuuteen, jonkun kanssa yhdessä olemiseen ja itsensä löytämiseen liittyvät asiat.

Tutkimuksen opettajista ja opettamisesta täytyy pysyä kriittisenä välineellisyyden ja vaikuttavuuden houkutuskohtaan, jotta voidaan tehdä oikeutta kasvatuksen monimutkaisuudelle. Tämän haasteen vastaanottaminen tarkoittaa, että tutkimustoiminta on pidettävä riittävän laajana. On perustettava tutkijayhteisöjä, jotka välittävät metodologisen eksaktiuden ansaitsemisesta, ja säilyttävät uskottavuutensa. Tutkijayhteisöjä, jotka yhdistävät luovasti teoriaa ja käytäntöä, jotka tekevät yhteistyötä toimijoiden kanssa, ja ennen kaikkea vaalivat kriittistä asennetta. Se suojaa heitä sekä eristäytymiseltä että osallisuudelta välineelliseen ja yksinkertaistavaan poliittiseen ohjelmaan!

Lähteet

- Achinstein B (2002) *Community, diversity, and conflict among schoolteachers. The ties that blind*. Teachers College Press, New York–London.
- Achinstein B & Ogawa R (2005) *Questioning the script: New teacher resistance to instructional policies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Avila de Lima J (2001) *Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change*. *Journal of Educational Change* 2: 97–122.

- Ball SJ (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2): 215–228.
- Ball S & Goodson I (eds) (1985) *Teachers' lives and careers*. Falmer Press, London–Philadelphia.
- Blake N, Smeyers P, Smith R & Standish P (1998) *Thinking again. Education after post-modernism*. Bergin & Garvey, Westport–London.
- Blake N, Smeyers P, Smith R & Standish P (2000) *Education in an age of nihilism*. Routledge/Falmer, London–New York.
- Blase J & Anderson G (1995) *The micro-politics of educational leadership. From control to empowerment*. Teachers College Press, New York.
- Boler M (1999) *Feeling power. Emotions and education*. Routledge, London.
- Bullough RV Jr (2005) Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly* 32(2): 23–40.
- Carter K & Doyle W (1996) Personal narrative and life history in learning to teach. In: Sikula J, Buttery TJ & Guyton E (eds) *Handbook of research on teacher education* (2nd ed). Macmillan, New York, 120–142.
- Casey K (1995–1996) The new narrative research in education. *Review of Research in Education* 21: 211–253.
- Clement M & Vandenberghe R (2000) Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16(1): 81–101.
- Coburn CE (2001) Collective sense making about reading: how teachers mediate reading policy in their professional communities. *Education Evaluation and Policy Analysis* 23(2): 145–170.
- Cochran-Smith M & Lytle SL (1999) Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education* 24: 249–305.
- Fendler L (2003) Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher* 32(3): 16–25.
- Fenstermacher G (1990) Some moral considerations on teaching as a profession. In: Goodlad J, Soder R & Sirotnik K (eds) *The moral dimensions of teaching*. Jossey Bass, San Francisco, 130–151.
- Goodson I (ed) (1992) *Studying teachers' lives*. Routledge, London.
- Goodson I (2001) Social histories of educational change. *Journal of Educational Change* 2(1): 45–63.
- Greenfield WD (1991) The micro-politics of leadership in an urban elementary school. In: Blase JJ (ed) *The politics of life in schools*. Sage, Newbury Park, 161–184.
- Gudmundsdottir S (2001) Narrative research on school practice. In: Richardson V (ed) *Handbook of research on teaching* (4th ed). AERA, Washington, 226–240.
- Hargreaves A (1993) Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research* 19(3): 227–246.
- Hargreaves A (1995) Development and desire. A post-modern perspective. In: Guskey TR & Huberman M (eds) *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press, New York, 9–34.

- Hargreaves A (2001) Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103(6): 1056–1080.
- Huberman M (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91(1): 31–57.
- Jeffrey B (2002) Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy* 17(5): 531–546.
- Kelchtermans G (1993a) Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 9(5–6): 443–456.
- Kelchtermans G (1993b) Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In: Day C, Calderhead J & Denicolo P (eds) *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. Falmer Press, London–Washington, 198–220.
- Kelchtermans G (1994) Biographical methods in the study of teachers' professional development. In: Carlgren I, Handal G & Vaage S (eds) *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press, London, 93–108.
- Kelchtermans G (1996) Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education* 26(3): 307–323.
- Kelchtermans G (1999) Teacher career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In: Vandenberghe R & Huberman M (eds) *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press, Cambridge, 176–191.
- Kelchtermans G (2005a) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21(8): 995–1006.
- Kelchtermans G (2005b) Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. Keynote presented at the bi-annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Sydney (Australia), July 2nd–6th, 2005. [Cited 1.7.2007]. Available from: <http://ppw.kuleuven.be/cobv/pdfs/Keynote%20ISATT%202005.pdf>
- Kelchtermans G (in press) Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In: Butcher J & McDonald L (eds) *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Kelchtermans G & Ballet K (2002a) The micro-politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18(1): 105–120.
- Kelchtermans G & Ballet K (2002b) Miropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37: 755–767.

- Kelchtermans G & Hamilton ML (2004) The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In: Loughran J, Hamilton ML, LaBoskey VK & Russell T (eds) *The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 785–810.
- Kelchtermans G & Vandenberghe R (1994) Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26(1): 45–62.
- Kelchtermans G & Vandenberghe R (1998) Internal use of external control and support for quality improvement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego (ERIC-document ED425495/EA 029271).
- Korthagen FAJ, Kessels J, Koster B, Lagerwerf B & Wubbels T (2001) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Krüger HH & Marotzki W (Hrsg) (1996) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Leske & Budrich, Opladen.
- Little JW (1990) The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91(4): 509–536.
- Masschelein J & Simons M (2002) An adequate education in a globalised world? A note on immunisation against being-together. *Journal of Philosophy of Education* 36(4): 589–608.
- Moore A (1999) Beyond reflection: Contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. In: Hammersley M (ed) *Researching school experience*. Falmer Press, London–New York, 134–152.
- Nias J (1989) *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Routledge, London–New York.
- Nias J (1996) Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education* 26(3): 293–306.
- Nias J (1999) Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability and strength. In: Vandenberghe R & Huberman M (eds) *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press, Cambridge, 223–237.
- Polkinghorne D (1988) *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press, Albany (NY).
- Russell T (1997) Teaching teachers: How I teach is the message. In: Loughran J & Russell T (eds) *Teaching about teachers: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. Falmer Press, New York, 32–47.
- Sachs J (2001) Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy* 16(2): 149–161.
- Schön D (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Schönknecht G (1997) *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Sikes P, Measor L & Woods P (1985) *Teacher careers: Crises and continuities*. Falmer Press, London.

- Smylie M (1992) Teachers' reports of their interaction with teacher leaders concerning classroom instruction. *The Elementary School Journal* 93(1): 85–98.
- Smylie M (1995) Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In: Guskey T & Huberman M (eds) *Professional development in education. New paradigms and practices*. Teachers College Press, London, 92–113.
- Troman G (2000) Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education* 21(3): 331–353.
- Van den Berg R (2002) Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research* 72(4): 577–625.
- Van Manen M (2002) Introduction: the pedagogical task of teaching. *Teaching and teacher education* 18(2): 135–138 (Special issue: "The pedagogical task of teaching").
- Woods P (1993) *Critical events in teaching and learning*. Falmer Press, London.
- Woods P & Jeffrey B (2002) The reconstruction of primary teachers' identity. *British Journal of Education* 23(1): 89–106.
- Zembylas M (2002) "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory* 52(2): 187–208.
- Zembylas M (2003a) Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education* 22(2): 103–125.
- Zembylas M (2003b) Interrogating 'teacher identity': Emotion, resistance, and self-formation. *Educational theory* 53(1): 107–127.

Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena

Säde-Pirkko Nissilä⁹

1 Merkityksien muodostuminen

Opettajan pedagoginen ajattelu on usein intuitiivista ja yksityistä. Se kasvaa kokemuksista, rikastuu niistä ja suuntaa uusiin kokemuksiin. Kokemukset vaikuttavat ammatillisen identiteetin muotoutumiseen, minkä rakentaminen vaatii kuitenkin kokemusten prosessointia ja itsearviointia. Prosessointi tarvitsee tilaa, ja muutos edellyttää paitsi turvallisuuden tunnetta myös sekä sisäisen että ulkoisen ahdistuneisuuden hallintaa. Jos taas itsetuntemus on vaatimatonta ja yhteys omaan sisäiseen itseen on jäänyt heikoksi, tilaa ei ole persoonan kasvuille.

Viime vuosikymmenien aikana opettajan oppimiskokemukset on tiedostettu tärkeiksi tutkimuskohteiksi. Kokemusten tiedostamisen tulisi alkaa jo opettajaksi kouluttautumisvaiheessa. Keskeistä opettajankoulutuksessa onkin varmistaa, että opiskelijoille tarjotaan välineitä käsitellä kokemuksia, vahvistaa minä-käsitystä ja irrottautua sellaisista näkemyksistä, jotka eivät tue henkilön ja ammatillisen kasvua. Samassa yhteydessä tai aikaisemmin opiskeltu teoria ja muistoista tietoiseksi tuleminen tarjoavat mahdollisuuden dialogiin eri kokemusperspektiivien välillä. Tätä artikkelia kuvittava aineisto on koottu Oulun Ammatillisessa Opettajakorkeakoulussa opiskelevien, uutta ammatti-identiteettiä rakentavien akateemisten aikuisten kirjoitelmista, joissa he kuvailevat oppimiskokemuksiaan ja arvioivat niiden merkitystä. (Nissilä 2006.)

Aikojen kuluessa muovautuneiden asenteiden havaitseminen ja niistä tietoiseksi tuleminen johtavat parhaimmillaan niiden tarkastelemiseen kognitiivisesta (uskomukset), affektiivisesta (tunteet) ja konnotatiivisesta (toiminta) näkökulmasta. Uskomukset perustuvat henkilökohtaiseen kokemukseen ja ilmenevät lausumattomana tietona tai tuntemuksena jostakin asiasta. Samalla kun niiden lähtökohta on yksilön omissa kokemuksissa, hän myös itse valitsee perustelut päätteylleen ja arvioi niiden hyväksyttävyyden. Uskomukseen sisältyvä tunne vaikuttaa niihin merkityksiin, joita uskomukselle annetaan. Affektiivinen aspekti toimii

⁹KT, FM, yliopettaja. Oulun Ammatillinen Opettajakorkeakoulu. sade-pirkko.nissila@oamk.fi

yleensä syvätasolla, kognitiivinen aspekti on yksilön perusteltavissa ja liittyy hänen rakentamaansa uskomusjärjestelmään tietoisesti. Kummankin tason vaikuttajat ilmenevät eri tavoin toiminnassa. Kriittisen reflektioprosessin käynnistää usein jokin yllättävä kokemus, joka koetaan vaikeaksi tulkita aikaisempien kokemusten ja merkitysperspektiivien pohjalta. (Courtenay, Merriam & Reeves 1998.)

Edellä mainitussa prosessissa on tärkeää yksilöllisten ja yhteisöllisten merkitysten kohtaaminen. Oppijan merkitysmaailma ei voi kehittyä irrallaan kulttuurista. Hän tulkitsee yleisiä tapoja, normeja ja kollektiivisesti hyväksyttyä tietoa omien kokemustensa pohjalta ja luo omia arvostuksiaan ja tiedon rakenteitaan. Merkitykset muodostuvat näin monimutkaisissa vuorovaikutusprosesseissa, ja niitä voi tarkastella kielen ja käsitteiden avulla. Intuitiivinen tieto jää helposti lausumattomaksi. Voidaan kuitenkin ajatella, että kokemusten kielentäminen ja niiden tarkastelu jäsentää hiljaista tietoa, tuo esille ristiriitaisiakin tulkintoja ja tarjoaa mahdollisuuden uusiin tulkintoihin. (Polanyi 1962; Prawat 1999.)

2 Mitä merkittävät oppimiskokemukset ovat?

Mitä on kokemus? Se on ”yksityinen, koettu tapaus, elämys”. Kokemusmaailma taas on ”koettu ilmiöiden maailma, kokemusten piiri tai kokonaisuus”. Oppimiskokemus ei välttämättä rajoitu koulumaailmaan, vaan on voinut syntyä missä tahansa yhteydessä. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat fenomenologisia merkityssuhteita, osa ihmisen elämysmaailmaa ja elämänkulkua. Niiden tutkiminen on tajunnallisten merkityssuhteiden selkeyttämistä. Ne jäsentävät ja tukevat inhimillistä kasvua ja oman minuuden syvempää ymmärtämistä muokaten näin identiteettiä ja persoonallisuutta, arvomaailmaa ja maailmankuvaa. (Silkelä 1997, 1999.)

Koska uskomukset rakentuvat kokemuksista ja koska erityisesti oppimiskokemukset toimivat opettajan käyttöteorian, niitä on tarpeen tarkastella muistojen valossa. Mitä tapahtui, minkä merkityksen annoin tapahtumalle silloin, minkä nyt? Millä perusteella arvioin kokemusta aikaperspektiivissä tarkasteltuna? Muistiin taltioituneita kokemuksia voidaan kuvata yleensä kriittisinä eli merkittävinä kokemuksina.

Yksittäiset kokemukset voivat olla sinänsä hyvin vähäisiä, mutta jättävät silti kokijalleen syvän muistijäljen. Kriittisiä tai merkittäviä ne ovat siinä mielessä, että ne ovat kokijalleen ratkaisevia, käännteentekeviä tai poikkeuksellisia olematta itsessään poikkeuksia. Kaikki epätavallinen ei nimittäin ole merkittävää sinänsä.

Tilanteesta ja kokijasta riippuu, mitkä kokemukset muodostuvat merkittäviksi. Ne voivat olla välähdyksenomaisia tai episodimaisia, huippu-, tasanko- tai laaksokokemuksia, symbolisia kasvukokemuksia tai hiljaisuudessa tapahtuvia oivalluksia.

Merkittävä kokemus voi syntyä hetkellisestä oivalluksesta tai järjestetystä oppimiskokemuksesta. Joskus välähdyksenomaisten oivallusten merkitys syvenee tietoisiksi vasta myöhemmin. Samoin pitemmän ajan tapahtumiin liittyvät muistot muuttuvat usein merkityksellisiksi vasta matkan päästä. Vaikutuksiltaan ne voivat olla joko positiivisia, negatiivisia tai ambivalentteja. Negatiivisista muodostuu ns. vastakokemuksia, jotka voivat aiheuttaa vakavaakin haittaa kehitykselle (Sikes, Measor & Woods 1985). Seuraavassa katkelmassa kerroja muistelee, kuinka koulu tuotti hänelle negatiivisia kokemuksia:

Yläasteella (...) menestyminen tarkoitti ulkolukua. (...) En muista yhtään positiivista oppimiskokemusta tuolta ajalta. Koulu onnistui tappamaan oppimisen iloni. Tuosta lähtien mieleni pohjalla vaanii arvottomuuden ja tyhmyyden tunne. Se tunne valtaa minut yhä joskus. (Nainen, kasvatust.maist.)

Negatiiviset kokemukset voivat muuttua, menettää kielteistä merkitystään ja päätyä kasvattaviksi kokemuksiksi. Positiiviset kokemukset edistävät kehitystä saatuaan aiheuttaa jopa tavallista tihentyneemmän hyppäyksen eteenpäin. Usein tällaiset kokemukset liittyvät erilaisiin siirtymävaiheisiin, kuten koulun vaihtoon, ammatin löytämiseen tai elämänarvojen selkiytymiseen. Ne voivat tuottaa sekä henkilökohtaisia että sosiaalisia palkintoja kuten pääsyn johonkin ryhmään, joka aikaisemmin on ollut henkilöltä suljettu:

Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana (...) opetus perustui kuriin ja järjestykseen. Opettaja jopa määräsi mitä värejä sai käyttää piirustuksia väritettäessä. (...) Toisena vuonna muistan kävelleeni kouluun kuusi kilometriä, koska satanut lumi esti liikenteen. Myöhästyin sen vuoksi koulusta, ja minua rangaistiin siitä. (...) Kun aloitin lukion, aloin käydä töissä iltaisin ja ansaita rahaa. Aloin tuntea oloni paremmaksi kuin aikaisemmin. Minua oli kiusattu alaluokilla, mutta nyt se oli ohi. (...) Asennoiduin kouluun aikuismaisesti, aloin valmistautua huolella kokeisiin (...) sain hyviä numeroita. Nuo kolme lukiovuotta ovat olleet elämäni parhaita aikoja. (Nainen, kauppat. maist.)

Symbolinen kasvukokemus saattaa ihmisen tietoisiksi kokemuksen merkityksistä ja johtaa elämäkokemuksen uudenlaiseen ymmärtämiseen. Se on asenteita ja vanhoja tietoja ravisteleva kokemus, joka mahdollisesti avautuu kokijalleen vasta ajan kuluessa, kuten tapahtui seuraavan tekstin kirjoittajalle:

Paras oppimiskokemus on ammattikoulun ajalta. Opiskelimme kokeita varten kolmen hengen ryhmässä (...) minä ehdotin yhdessä opiskelua. Niinpä luimme, keskustelimme ja kyselimme toisilta. (...) Yksi meistä ei ollut koskaan tätä ennen menestynyt kokeissa. (...) Nyt kun minusta itsestäni tulee opettaja olen huomannut että olen innokas käyttämään yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Ehkäpä se johtuu varhaisesta myönteisestä ryhmässä oppimisen kokemuksestani. (Nainen, restonomi.)

Elämykselliseen oppimiseen liittyy autokommunikaatiota, jossa ihminen ikään kuin keskustelelee itsensä kanssa. Se yleensä käynnistyy siitä, että jokin viesti koskettaa tunne-elämää ja jatkuu ensin mielen sisäisen tulkintakoodin muutoksena ja sitten minuuden muutoksena. Näin käy esimerkiksi huippukokemuksissa, jotka ovat voimakkaasti emotionaalisia. (Csikszentmihalyi 1997, s. 110.) Flow-mielentilassa syntyy toimintakiihkoa, huipentuma:

Minulla oli mahtava flow-kokemus yläasteella, kun ymmärsin, että luettavan tekstin ei aina tarvitse olla perinteistä tekstiä, vaan se voi olla myös numeroita. Matematiikka oli muuttunut vuosien kuluessa yhä vaikeammaksi, enkä ollut uhrannut sille paljontaan ajatuksiani, koska mielestäni numerot olivat käsittämättömiä. Eräänä iltana sattui, että avasin oven numerojen maailmaan kuten kirjan luettavakseni ja aloin tarkastella numeroita kuten kirjaimia. Yhä muistan tuon tunteen, joka minut valtasi, kun onnistuin ratkaisemaan monimutkaisen matemaattisen yhtälön. (Nainen, FM kielenopettaja.)

Tasankokokemukset ovat sisäisen mielenrauhan ja tyyneyden kokemuksia. Huippukokemukseen verrattuina ne ovat huomaamattomampia ja tavanomaisempia. Laaksokokemukset sitä vastoin saattavat liittyä menetyksiin tai elämäntragedioihin. Myös hiljaisuus voi puhua: merkittävä kokemus syntyy itsetutkistelun tilassa, jossa ”ulkoista melua” on vähennetty.

Kun ihminen kokee jotain, sillä on aina merkitys. Vuorovaikutus on merkitysten vaihtoa. Ilme ja ele sisältävät jo sinänsä merkityksiä, jotka tulkitaan ja jotka voivat muodostua merkityksellisiksi. ”Panta rei”, kaikki virtaa, sanoi kreikkalainen Herakleitos. Jos sama virta ei koskaan uudestaan tule kohdallemme, vaan on jatkuvassa muutoksessa, samoin on merkitystenanto prosessina. Vaikka sitä prosessia ei saakaan koskaan täysin hallintaan, voi siitä yrittää ymmärtää jotain.

3 Merkityksenanto opettajan ammatti-identiteetin rakennusaineena

Uudistava, transformatiivinen oppiminen edellyttää muutosta merkityksenantojärjestelmässä (Mezirow 1995). Se tarkoittaa, että oppijan tulee reflektoida omia taustaoletuksiaan kriittisesti sekä yksin että sosiaalisessa kontekstissa. Perspektiivien muutos on prosessi, jossa ”tullaan kriittisesti tietoisiksi siitä miten ja miksi ennako-oletuksemme ovat määränneet tapaamme havaita, ymmärtää ja tuntea maailma ympärillämme” (emt, s. 31).

Reflektoidut kokemukset näyttävät lisäävän motivaatiota ja kasvattavan itseyemmärrystä ja itsearvostusta (Ruohotie 1996). Persoonan kehitys on usein yhteydessä emotionaaliseen kehitykseen. Niiden yhteys yksilön sosiaaliseen kehitykseen on tärkeä seuraus persoonallisesti merkittävästä kokemuksesta. (Nias 1991.) Kokemukset voivat myös tapahtua ilmiötasolla, kokijan mielessä. Abstraktin ominaisuutensa vuoksi yksi ja sama kokemus voi saada erilaisia merkityksiä eri aikoina ja eri tilanteissa (Silkelä 1999). Samoin eri ihmisten toisistaan poikkeavat näkemykset voivat rikastuttaa yksilön omaa merkityksenantoprosessia. Tästä tietoiseksi tulleena kertoja kirjoittaa:

Aloin ymmärtää yhä selvemmin, ettei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tai väärää mielipidettä, absoluuttista tiedon lähdettä, vaan että elämä on täynnä pieniä yksityiskohtia, ja ihmiset kokevat asioita eri tavoin. Aloin kiinnostua erilaisista näkemyksistä, joita ihmisillä oli, ja nautin kiinnostavista keskusteluista, jotka käsittelivät erilaisia asioita ja joista ihmiset olivat eri mieltä.
(Nainen, FM kielenopettaja.)

Kun ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan, he luovat itselleen tulkintojen avulla henkilöhistoriaansa yhä uudelleen. Tulkinnat ovat merkittäviä, eivät kokemukset sinänsä, sillä tunteisiin liittyneinä tulkinnat muokkaavat minäkuvaa.

Opettajan uran merkittävät kokemukset voivat olla ”hetkiä tai episodeja, joilla on suunnattomat vaikutukset henkilökohtaiseen muutokseen ja kehittymiseen” (Sikes, Measor & Woods 1985, s. 230). Ne ovat suunnittelemattomia, ennakoimattomia ja kontrolloimattomia. Ne ovat välähdyksiä, jotka yhden sähköistyneen hetken aikana valaisevat jotain keskeistä ongelmaa tai opettajan roolin keskeisiä piirteitä. Tällaisia hetkiä syntyy esimerkiksi opettajan uran alkuvaiheessa, kuten seuraava katkelma osoittaa:

(Nyt, kun opetan teknisessä tiedekunnassa, olen oppinut paljon.) Kaksi talvea sitten opetin tieto- ja viestintäteknikkaa. Eräät loistavat opiskelijasuoritukset tuottivat minulle kirkkaan oivalluksen hetkiä. (...) Ajattelen, että se olin minä, joka opin eniten tuolla kurssilla. Tuollaisia huippukokemuksia on sattunut useamminkin tuon tapauksen jälkeen. (Nainen, dipl.ins.)

Uran alun kokemukset auttavat opettajayhteisöön sosiaalistumisessa ja vaikuttavat oman opettajuuden löytämiseen. Ne ovat joko huippukokemuksia tai uran vaiheisiin liittyviä. Tunteisiin enemmän kuin puhtaaseen järkeen vaikuttavina ne ovat tärkeämpiä ammatissa kehittymiselle kuin äly, tieto tai asiantuntemus yksinään (Goleman 1999).

Opettajan praktinen tieto on ensisijaisesti kokemuksellista ja lausumatonta. Se tulee esille käytännön kokemusten välityksellä, vaikka sillä voi olla myös muita lähteitä, elämäkerrallisista lähteistä aina sisäistettyihin arvoihin ja normeihin asti (Beijaard & Verloop 1996). Niiden integroitumisprosessi määrittyy opetustilanteista ja tilanteiden tulkinnasta. Tulkintaan vaikuttavia tekijöitä ovat uskomukset. Ne taas määrittävät, mitä tietoa ja missä määrin tulkitaan ja integroidaan omaan käsitekehikkoon (Eraut 1994).

Seuraavissa otteissa opettajaopiskelijat arvioivat kohtaamiaan hiljaisen tiedon ilmentymiä. He vertaavat kokemaansa ja näkemäänsä teorian tiedon ja havaitsemansa praktisen tiedon välisessä vuoropuhelussa:

Koulu ei tue riittävästi oppijan yksilöllistä tapaa käsitellä asioita. Opetuksen tulisi jättää enemmän tilaa oppijan yksilöllisille tarpeille, oppimistyyleille ja persoonallisuudelle kuin mitä tänään tapahtuu. Päinvastoin, koulujärjestelmä suosii mekaanista käyttäytymistä ja yhteismitallisten tulosten tuottamista. (Nainen, artonomi.)

Voimakkaasti opettajajohtoiset tunnit eivät aktivoi opiskelijoita tekemään kysymyksiä, ja he pysyvät passiivisina. Kommunikaatiota tapahtuu opettajan ja kerrallaan yhden opiskelijan välillä, kun taas oppijakeskeisessä opetuksessa opiskelijoiden keskinäinen viestintä on yleisempää. Tämän näkeminen käytännössä vahvisti näkemystäni, jonka olin lukenut myös teoriasta. (Mies, FT biologia.)

Vaikka opettajien uskomuksia ja sen myötä praktista tietoa on vaikea muuttaa, opettajaksi opiskelevien käsityksiä kasvatuksesta ja opetuksesta voidaan oletettavasti muuttaa riippuen vaikutuksen kontekstista ja luonteesta (Richardson 1996).

Opettajan ammatillisen identiteetin ymmärtäminen edellyttää tunteiden roolin tunnistamista. Opettajan tunteet voivat muodostaa joko kehittymisen esteen tai muutosvoiman, ja näin ne tuovat tarkasteltavaksi opettajaidentiteetin monikerroksisuuden ja tunteiden situationaalisuuden (Kelchtermans 1996). Tunteet ovat korvaamattomia rationaalisessakin toiminnassa. Kasl ja Yorks (2002) toteavat, että menestyäkseen oppijana – samoin kuin identiteetin rakentajana – opettajana kehittyvän täytyy yhdistää psyyken neljä osa-aluetta: affektiivinen, havainto-, kognitiivinen ja praktinen osa-alue. Reflektiivisessä toiminnassa näistä kolme ensimmäistä käsitellään kognitiivisesti, toisin sanoen tiedostetaan ja kielennetään, kun taas praktinen osa-alue kokoaa kaikki neljä aspektia. Hannu L. T. Heikkinen (2000, s. 10) näkee reflektiivisen opettajan toimivan ongelmanratkaisijana, ei teknisenä rationalistina. Tätä kuvaamaan hän käyttää Levi-Straussilta lainaamaansa sanaa 'bricoleur'.

Deleuze ja Guattari (1987) näkevät identiteetin keskeneräisenä ja dynaamisena. Narratiiviset kertomukset opettajien elämästä dokumentoivat dynaamisia persoonallisia ja persoonien välisiä identiteettien konstruktioita (Estola & Syrjälä 2002; Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003; Heikkinen & Huttunen 2007). Yhteisöllisten identiteettien muodostuminen hämärtää paikoin rajoja persoonallisen ja yhteisöllisen identiteetin välillä. Tällainen yhteinen dynaaminen prosessi korostaa affektiivista näkökulmaa, kun palautetaan mieleen kokemuksia ja annetaan niille merkityksiä. Tunteet sinänsä eivät kuitenkaan ole keskeisiä henkilön ja yhteisön identiteetin muodostumisessa, vaan tärkeäksi nousee tunteiden roolin ymmärtäminen monimutkaisten kokemusten keskellä. Kasvava tietoisuus niistä oman käyttäytymisen taustatekijänä kuitenkin vakuuttaa niiden merkityksestä:

Eräs opiskelija jotenkin provosoitui käsiteltävästä aiheesta niin, että hän kertoi hyvin ahdistavasta, lähipiirissä tapahtuneesta huumeiden käyttöön liittyvästä kokemuksestaan. Opiskelijat menivät jotenkin lukkoon, koska kaikki hiljenivät täysin. Asian eteenpäin vieni jäi siis minulle. Tajusin kyllä, että tämä tilanne voi helposti karata käsistä ja oloni oli hetken aikaa melkoisen avuton. Eihän tällaista pitänyt sattua. Kykenin kuitenkin käsittelemään asian siten, että asian kertojalle ei jäänyt avoimuudesta pahaa mieltä ja muut oppilaat saivat takaisin rennon ilmapiirin. (...) Päivän päätyttyä mietin kovasti kuinka tilanteessa olisi pitänyt toimia ja päädyin siihen, että enpä juuri paremmin tätä outoa tapausta olisi kyennyt hoitamaan. (Mies, vankeinhoitotutkinto.)

Kun reflektoidaan kokemuksia niihin liittyvien muistojen ja niitä kuvailevien tarinoiden avulla, kyetään irtautumaan ajan ja paikan kahleista, palaamaan mennee-

seen ja elämään uudelleen jo koettuja tapahtumia. Niitä voidaan projisoida tulevaan ja siten ennakoida toimintoja. Kontekstispesifinen episodinen muisti sulauttaa kokemukset, minuuden ja tunteet itsesääätelyjärjestelmään, joka toimii automaattisesti, kun teemme tilannearvioita. Tällainen reflektiivinen toiminta mahdollistaa myös minäkuvien vertailun: mahdollisia minäkuvia voidaan käsitteellistää ja verrata niitä aikaisempiin minäkuviin. (Ruohotie 2005.)

Minäkäsitystä voidaan pitää tietorakenteena, joka jäsentää ihmisen persoonallista ja sosiaalista identiteettiä. Jokaisella on yleensä monia identiteettejä, joiden avulla samaistutaan eri rooleihin, mutta jotka eivät yleensä aktivoitu kaikki samalla kertaa. Persoonallisen minäkäsityksen alueella työstävä minäkäsitys määrittelee standardin, johon ihminen vertaa itseään ja saamaansa palautetta. Siinä toimivat vallitseva minäkuva (realistinen minä), potentiaalinen minäkuva (toivottava tai mahdollinen minäkuva) sekä tavoitteet ja standardit (ihanneminäkuva). Ihanneminäkuva määrittää ihmisen käyttäytymistä ja vaikuttaa itsesääteelyyn. (Ruohotie 2005.)

Opettajan ammatillisen minäkuvan ydin on juuri mainittu tavoitteiden ja arvojen järjestelmä, jonka yksilö on kehittänyt voidakseen tehdä päätöksiä vaikeissa tilanteissa. Ammatillainen kykenee soveltamaan yhteen ulkoa tulevat vaatimukset, omat muihin kohdistuvat odotuksensa ja ihanne-minäkuvansa, jota hän pystyy vertaamaan tietoisesti vallitsevaan minäkuvaansa. Opettajaksi opiskelevat kieltävät arvojaan ja tavoitteitaan seuraavasti:

Opettaja, joka on tasapainossa itsensä kanssa ja omaa itsetuntemusta, osaa arvioida omaa toimintaansa ja reflektoida sitä, on kehityskykyinen ja haluaa uudistua (Nainen, kauppat. maist.).

Ihaneopettajani luottaa itseensä ja osaamiseensa. Se ei tarkoita, että hänen täytyisi tietää kaikki, mutta tarvittaessa hänen tulisi olla valmis myöntämään, että hän ei tiedä kaikkea ja on halukas oppimaan lisää. (...) Jos jokin menisi pieleen tunnilla (...), hän ei piiloutuisi, vaan refleктоisi prosessia, arvioisi toimintaansa ja miettisi, mitä voisi tehdä toisin seuraavalla kerralla, jottei virhe toistuisi. Sitten hän jatkaisi elämäänsä iloisena. (Nainen, restonomi.)

Haluan kulkea opiskelijoideni kanssa kappaleen matkaa; ajan käyttäminen siihen ei merkitse ajan haaskausta. Haluaisin olla joustavampi (...) Hyvä opettaja on rohkea; olen sellainen itsekkin, mutta opettajalta vaadittava rohkeus on toistaiseksi minussa piilossa. (Mies, yhteiskuntat.maist.)

Paitsi yksilöllisen reflektion avulla tiedostetuista toiveista ja havainnoista yksilön ammatillinen kehittyminen rakentuu myös kollegiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tässä omaehtoisessa prosessissa henkilökohtaisten impulssien ja objektiivisesti tarkasteltujen arvojen ja standardien tulisi olla tasapainossa.

Kuitenkin tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että minäkäsitys on lähtökohdaltaan yksilöllinen ja muodostunut sisäistetyistä elämän varrella koetuista enemmän tai vähemmän merkittävistä kokemuksista ja vuorovaikutustilanteista. Vuorovaikutustilanteiden painottaminen auttaa ymmärtämään ”merkittävien toisten” vaikutusta ja toiseuden kokemuksia (Kristeva 1992, s. 196). Minäkäsitys vahvistuu samaistumisen ja sisäistämisen välityksellä ja mahdollistaa mm empatian kehittymisen, mikä on opettajan työssä tärkeää.

4 Reflektiivinen toiminta kehitysstrategiana

Fenomenologian perspektiivistä tarkasteltuna itsesäätely toimii parhaiten, kun ymmärretään kuinka tärkeää opettajalle on pohtia omia havaintojaan ja kokemuksiaan. Avainkäsitteitä tässä ovat metakognitiiviset, motivationaaliset ja oppimisen suunnittelua koskevat osaprosessit. Niihin kuuluu tavoitteiden asettaminen, opittavan asian hahmottaminen, itsevalvonta, kykyuskomukset, tulosodotukset sekä uskomusjärjestelmien muuntelu, jota tapahtuu, kun henkilökohtaisia taitoja harjoitetaan toiminnassa. (Ruohotie 2005.) Tämän kokonaisuuden kattavana näkökulmana on reflektio, sekä yksilön itsensä harjoittama omaa toimintaa ja vuorovaikutusta koskeva itsearviointi että yhteisöllinen pohdinta (Senge 1990; Mezirow 1995).

Kognitiivisen aspektin ohella omien tunteiden tunnistaminen ja tutkiminen on olennaisen tärkeää, mutta vaikeaa. Vaikka tunteen merkityksellisyys voidaan oivaltaa ja kokea, sen kielentäminen ei ole aina helppoa. Sanoilla ei aina päästä välittämään kokemusta toisille siten kuin tapahtuu esimerkiksi musiikin ja visuaalisten taiteiden välityksellä. Vaikka tunnetta ei voisikaan täydellisesti kuvailla toisille, sitä voi reflektoida ja antaa sen avulla saavutettavan uuden tiedon vaikuttaa uskomusten muuttumiseen ja sen jälkeen toiminnan muuttumiseen. Tästä muodostuu persoonallinen käyttöteoria, jonka kehittäminen saa aikaan ammattiin sitoutumista ja käsitysten muutoksia, transformaatiota. Siitä taas muodostuu eräänlainen opettajuuden kehittämisstrategia. (Ojanen & Keski-Luopa 1998.)

Mezirow (1995, s. 50) korostaa transformaation rationaalista luonnetta, mutta useat tutkijat toteavat, että transformatiivinen oppiminen on intuitiivinen ja luova

prosessi (Boyd & Myers 1988; Taylor 1989; Cranton 1994; Kohonen 2007). Se saa aikaan muutosta ongelmien ratkaisumalleissa ja tietoisuuden laajenemista, joka johtaa persoonan eheytymiseen. Havaintoprosessi on transformaatiossa keskeistä, ja se nojaa paitsi kognitioon myös loogisen päättelyn ulkopuolella oleviin lähteisiin kuten symboleihin, mielikuviin ja tunteisiin luodessaan visioita ihmisenä olemisen merkityksistä.

Miten voitaisiin parhaiten tukea transformatiivista, uudistavaa oppimista sekä opettajankoulutuksessa että opettajan ammatillisessa kasvussa? Pitäisikö siinä painottaa enemmän rationaalista vai intuitiivista ja emotionaalista lähestymistapaa? Molemmat ovat tarpeen, sillä kumpikin edellyttää rationaalista tiedostamisprosessia. Reflektiivisissä käytännöissä on aina kysymys ymmärtämisestä, vaikuttamisesta ja muuttamisesta, jotka kohdistuvat käsityksiin ja toimintaan. Huomiota tulisi kiinnittää myös oppimisympäristöihin, erityisesti ilmapiiritekijöihin. Kokemusten jakaminen, uusien merkityksien muodostaminen, uudistava oppiminen, jopa voimaantuminen edellyttävät sekä oman potentiaalinn tunnistamista ja kehittämistä että turvallista yhteisöä ja sen tukea.

5 Kohti persoonallista opettajuutta

Persoonallisesti merkittävät kokemukset rakentavat sillan menneestä tulevaan: niihin sisältyy usein myös tulevaisuuden odotuksia. Koska kriittiset kokemukset koskettavat aina ihmisen tunnemaailmaa, ne säilyttävät tunnelatauksensa vielä muistoissakin. Tulevaisuuteen suuntautuessaan ne tavallaan jatkuvat edelleen, sillä merkitysten rakentumisen ohella ne synnyttävät olettamuksia tulevasta.

Päästäkseen tulkintoihin ja merkitysten muodostamiseen oppijan täytyy oppia käymään rehellistä keskustelua itsensä kanssa pyrkimättä tietoisesti sivuuttamaan itselleen epäedullisiksi kokemiaan muistoja. Levinasin (1969, s. 74) mukaan koko ihmisenä oleminen voidaan nähdä pukemisen ja paljastamisen metaforan kautta. Sitä tulkiten voidaan ajatella, että voidakseen pukeutua uuteen vaatteeseen, uusiutuakseen, vanha on joko riisuttava tai arvioitava uudelleen ja sen jälkeen on uudessa tilanteessa toimittava arvioinnin tuloksen mukaisesti.

Uudet tilanteet vaativat opettajalta tulevaisuudessa monimutkaisten ja nopeasti muuntuvien ongelmien ratkaisemiskykyä. Samoin häneltä odotetaan realistista minäkuvaa, tiedostettuja visioita, pohdittua minäkäsitystä ja relevanttia ammatti-identiteettiä, jotka auttavat häntä selviämään odotettavissa olevista haasteista. Näiden rakentamisessa opettajan ja opettajaksi opiskelevan kannattaa kääntyä

taaksepäin, pohtia merkittäviä kokemuksiaan, tulkita niitä tapahtuma-ajan perspektiivissä sekä tulkita niitä uudelleen nykyhetkestä ja nykytietämyksestään käsin. Uusilla tulkinnoilla voi jokainen paitsi luoda itselleen uuden menneisyyden myös käydä tulevaa kohti hieman viisastuneena, hieman enemmän kokemuksiaan ymmärtävänä, eheytyneempänä.

Lähteet

- Beijaard D & Verloop N (1996) Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 22(3): 275–286.
- Boyd R & Myers J (1988) Transformative education. *International Journal of Lifelong Education* 7(4): 261–284.
- Courtenay BC, Merriam SB & Reeves PM (1998) The centrality of meaning-making in transformational learning. *Adult Education Quarterly* 48(2): 65–84.
- Cranton P (1994) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Csikszentmihalyi M (1997) *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publications, New York NY.
- Deleuze G & Guattari F (1987) *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press, Minneapolis MN.
- Eraut M (1994) *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press, London.
- Estola E & Syrjälä L (2002) Whose reform? Teachers' voices from silence. In: Huttunen R, Heikkinen H & Syrjälä L (eds) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Sophi, Jyväskylä, 177–195.
- Estola E, Erkkilä R & Syrjälä L (2003) A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3): 239–256.
- Goleman D (1999) *Working with emotional intelligence*. Bloomsbury, London.
- Heikkinen HLT (2000) Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa: Harra K (toim) *Opettajan professiosta*. Vuosikirja no 1. OKKA-säätiö, Helsinki 8–19.
- Heikkinen HLT & Huttunen R (2007) Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa: Estola E & Heikkinen HLT & Räsänen R (toim), *Ihmisen näköinen opettaja*. Acta Universitatis Ouluensis E 92. Oulun yliopisto, Oulu, 15–27.
- Kasl E & Yorks L (2002) Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualising experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly* 52(3): 176–192.
- Kelchtermans G (1996) Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education* 26(3): 307–324.

- Kohonen V (2007) Opettajan autenttisuus kielikasvattajana: miten Eurooppalainen kielisalkku voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa: Estola E, Heikkinen HLT & Räsänen R (toim) Ihmisen näköinen opettaja. Acta Universitatis Ouluensis E 92. Oulun yliopisto, Oulu, 155–184.
- Kristeva J (1992) Muukalaisia itsellemme. Gaudeamus, Helsinki.
- Levinas E (1969) Totality and infinity. An essay on exteriority (From the original work Totalité et infini: essai sur l'extériorité. (1961) translated by Lingis A). Duquesne University Press, Pittsburgh.
- Mezirow J (1995) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow J (toim) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa (Alkuteoksesta Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning (1990) suomentanut Lehto L). Oppimateriaaleja 23. Helsingin yliopisto, Lahden koulutuskeskus, Lahti, 17–37.
- Nias J (1991) Changing times, changing identities: Grieving for lost self. In: Burgess R (ed) Educational research and evaluation. Falmer Press, London.
- Nissilä SP (2006) Dynamic dialogue in learning and teaching. Towards transformation in vocational teacher education. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Tampereensis 1179. Tampere University Press, Tampere.
- Ojanen S & Keski-Luopa L (1998) Rehtorin tehtävästä ja koulutuksesta. Teoksessa: Niemi H (toim) Opettaja modernin murroksessa. Atena Wsoy, Helsinki, 144–158.
- Polanyi M (1962) Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. Routledge & Kegan Paul, Chicago.
- Prawat RS (1999) Dewey, Peirce, and the learning paradox. American Educational Research Journal 36(1): 47–76.
- Richardson V (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula J (ed), Handbook of research on teacher education (2nd ed). MacMillan, New York, 102–119.
- Ruohotie P (1996) Professional growth and development in organizations. In: Ruohotie P & Grimmett P (eds) Professional growth and development. Career Education Books. Career Development Finland, Tampere 9–69.
- Ruohotie P (2005) Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa: Tuominen M & Wihersaari J (toim) Ammatti ja kasvatustieteellisiä tutkimuksia vuonna 2004. Tampereen yliopisto, Hämeenlinna, 185–197.
- Senge P (1990) The fifth discipline. Doubleday / Currency, New York.
- Sikes P, Measor L & Woods P (1985) Teacher careers: Crisis and continuities. Falmer Press, Lewes.
- Sikkelä R (1997) ”Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat?” Psykologia 32(3): 174–182.
- Sikkelä R (1999) Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Taylor C (1989) Sources of the self. Harvard University Press, Cambridge.

Toisinnäkemisen voima – Uudistaminen taiteena ja käytäntöinä¹⁰

*Freema Elbaz-Luwisch*¹¹

Kuinka opettajat soveltavat tärkeinä pitämiään arvoja luokkahuoneen käytännöissä? Jotkut opettajat saattavat toteuttaa kasvatuksellisia vakaumuksiaan ja arvojaan luokkahuoneissa. Ja samalla he täyttävät virallisissa opetussuunnitelmissa esitetyt vaatimukset ja noudattavat koulujen filosofiaa sekä opettamisen ja oppimisen yleisesti hyväksytyjä malleja ja tapoja. Toisten opettajien kohdalla käy niin, että omien vakaumusten, arvojen ja koulun käytäntöjen välillä oleva kuilu saa heidät lähtemään mukaan muutosprosesseihin tai jopa panemaan niitä alulle. Tämä artikkeli esittelee kahden israelilaisen opettajan tarinat, jotka näkivät asioita toisin kuin miten ne kouluissa olivat. Molemmat opettajat ovat olleet käynnistämässä muutosprosesseja. Heidän tarinansa kertovat niistä uudistuksista, joita he toivat työhönsä. Korostan erityisesti opettajien omia muutosteorioita ja sitä, miten he käyttävät virallisia auktoriteettien asettamia diskursseja sekä heille henkilökohtaisella tasolla tärkeitä diskursseja keskustellessaan työtoveriensa kanssa muutoksesta ja toteuttaessaan sitä.

1 Koulun uudistamisen ikuinen ongelma

Tutkimukset ovat kuvanneet laajamittaisten koulutusuudistusten ongelmia ainakin siitä lähtien, kun Sarasonin urauurtava kirja julkaistiin vuonna 1971 (Sarason 1971/1982). Tutkimus opetussuunnitelmia koskevista uudistuksista osoitti, että uudistusehdotuksia toteutetaan käytännössä harvoin suunnitellun kaltaisesti. Opettajat väistämättä mukauttavat uudet opetussuunnitelmat luokkahuoneisiinsa oman ymmärryksensä, tarpeidensa, rajoitustensa ja mieltymystensä mukaan. (Snyder, Bolin & Zumwalt 1992.) Tämä toteen näytetty epäonnistuminen ylhäältä alaspäin toteutetuissa uudistuksissa sai aikaan paljon tieteellistä vastakaikua. Yksi

¹⁰Artikkeli pohjautuu lukuun ”Imagining and revisioning. Arts and practices of innovation.”, joka on julkaistu Elbaz-Luwischin (2005) kirjassa *Teachers’ voices: Storytelling and possibility*. Artikkelin on vapaamuotoisesti suomentanut ja lyhentänyt Minna Uitto Eila Estolan ja Rauni Räsäsen avustuksella. Kiitos konsultaatiosta Sirkka-Liisa Leinoselle. Käännös julkaistaan kustantajan luvalla.

¹¹Ph. D., professori, Haifan yliopisto, Israel. freemae@construct.haifa.ac.il

varhaisimmista kantaa ottaneista oli Connelly (1976), joka puhui koulun ulkopuolisista kehittäjistä ja ”opettaja-kehittäjistä”. Huberman ja Miles (1984) kannattivat selvää ja suoraa hyökkäystä opettajien vastarintaa kohtaan. Poliittisesti tiedostavia näkemyksiä uudistuksista ovat esittäneet lukuisat kirjoittajat. Popkewitz, Tabachnick ja Wehlage (1982) esittivät, että järjestelmänlaajuiset uudistuspyrkimykset ja käytännön työntekijöiden vastustus ovat itsestäänselvyksiä ja jopa välttämättömiä koulutukseen liittyviä piirteitä. Ne ovat yhteiskunnallisten voimien heijastuksia, jotka tulevat esiin muutostilanteissa. Apple (1987) puolestaan kuvasi opettajien taitojen aliarvostusta ja meneillään olevaa taloudellista ja poliittista kehitystä. Ne vaikuttavat siihen, että opetuksen merkitystä vähätellään. (Apple & Jungck 1992.) Hargreavesin ja Fullanin (1992) mukaan huomiota tulisi kiinnittää siihen, mitä uudistus merkitsee osallistujille. Jos uudistajat käyttäisivät aikaa opettajien kuunteluun ja ottaisivat heidät alusta alkaen mukaan uudistuksiin, löytyisi keinoja toteuttaa muutokset niin, että ne kohtaisivat opettajien tarpeet eikä vastarintaa syntyisi. On ilmeistä, että teknis-orientoituneiden uudistuskäsitysten, poliittisten näkemysten ja yksilöperustaisten käsitysten välille syntyy harvoin vuoropuhelua. Pikemminkin kukin näkemyssuunta kulkee omaa polkuaan. Ja nämä polut eivät näytä kohtaavan.

Monet kirjoittajat ovat yrittäneet tutkia ja vertailla uudistusnäkemyksiä. Poliittis-suuntautuneesta näkökulmasta kirjoittaneet Gitlin ja Margonis (1995) kiittivät muut uudistusnäkemykset kahdeksi aalloksi. Ensimmäinen aalto sisältää esimerkiksi Hubermanin ja Milesin (1984) edustamat lähestymistavat, joissa uudistuksia tuetaan systemaattisesti ulkoapäin. Toinen aalto koostuu lähestymistavoista, joissa kiinnitetään huomiota koulujen kulttuuriin ja tuetaan uudistuksia sisältäpäin yksilöiden tasolla (esim. Fullan 1991; Sarason 1971/1982). Gitlinin ja Margonisin mielestä mikään näistä lähestymistavoista ei lähesty opettajia oivaltavasti. He provosoivasti väittävät, että opettajien vastarinta uudistuksia kohtaan ”on hyvin järkevää”. Useimmat uudistukset perustuvat ajatukseen, jonka mukaan opettajien tulisi tehdä jotain eri tavalla ja siten kuin uudistajat sanelevat. Tämä tarkoittaa yleensä sitä, että opettajien pitäisi tehdä pitempiä työpäiviä samalla palkalla, vähemmällä määrävallalla ja vähäisemmällä auktoriteetilla omaan työhönsä. Opettajien on siis järkevää vastustaa näitä yrityksiä, jotka vievät heiltä määrävalltaa ja lisäävät heidän työmääräänsä. Samantapaista kritiikkiä esittää Garman (1995). Hän huomauttaa, että opettajien voimaantumista koskeva kirjallisuus on pohjimmiltaan ”niiden retoriikkaa, jotka valvovat opettajia, laativat toimintaohjelmia opettamisen laadun parantamiseksi tai tutkivat opettajien työtä”. Tämä diskurssi ei heijasta opettajien ääniä. Opettajien ääniä tukevat Clandinin ja

Connelly. He ottavat erilaisen näkökulman tilanteeseen. Lähestymistapa uudistuksiin, joka perustuu ainoastaan teoriaan yksilöstä, on väistämättä yhtä riittämätön kuin vanhemmatkin lähestymistavat. ”Vaikka ohjeistus yksilöperustaiseen, paikalliseen toimintaan koulu-uudistuksissa näyttää nyt radikaalisti erilaiselta kuin kollektiivisemmissä lähestymistavoissa, uudistusprosessista ei ole tehty merkittävää teoreettista uudelleenmuotoilua” (Clandinin & Connelly 1998, s. 154).

Näyttääkin siltä, että ymmärryksemme koulu-uudistuksista on umpikujassa – tai ehkä vedenjakajalla. Meillä on paljon elävää, laadullista todistusaineistoa, mutta myös tavanomaisia tutkimustuloksia. Ne osoittavat johdonmukaisesti, ettei laajamittaisia ulkoapäin tulevia uudistuksia voida saada aikaan pakotteilla. Paikallisten, koulukohtaisten uudistusten tulokset ovat usein mielenkiintoisia, mutta ne eivät yleensä tuo lopullisia ratkaisuja. Jotkut tutkijayhteisön jäsenet jatkavat uuden ja parempien ehdotusten laatimista järjestelmänlaajuisille uudistuksille. Toiset taas tukevat paikallista opettajatutkimusta ja kehitystyötä sisältäviä projekteja. Väistämättä jotkut ehdotuksista tulevat kuulluiksi ja löytävät lopulta tiensä toimintaohjelmiin ja kouluihin – sekalaisin tuloksin. Koulut ja uudistukset ovat molemmat hyvin monimutkaisia ja -tahoisia ilmiöitä. Ne liittyvät laajempiin poliittisiin, taloudellisiin ja ideologisiin konteksteihin, jotka ovat jo itsessään dynaamisia ja nopeasti muuttuvia. Vallitseva diskurssi yhdistää muutoksen edistymiseen ja perinteet pysähtyneisyyteen. Kun otetaan huomioon, että tulokset ovat aina rakennelmia, nämä uudet koulun uudistamista koskevat yritykset ruokkivat väitteitä siitä, miten kouluja voisi kehittää. Ja kuten Sarason totesi vuonna 1971: mitä enemmän asiat muuttuvat, sitä enemmän ne pysyvät samana. Ilmeisesti päätöksentekijöiden täytyy jatkaa uudempien ja parempien toimintaohjelmien tekemistä, joiden valossa koulujärjestelmiä pyritään edelleen kehittämään. Ja opettajat jatkavat vastustusta, sopeutumista, uudelleenmuotoilua ja, usein tyylikkäästi, uudistusten huomiotta jättämistä. Määrätäänpä uudistukset ulkoapäin tai päättävätpä ja toteuttavatpa opettajat niitä itse, seuraukset ovat aina monimutkaisia ja moniulotteisia ja muutosta on vaikea arvioida (Cuban 1998).

Kun tarkastelin koulu-uudistusta koskevaa kirjallisuutta tutkijana, sain sen vaikutelman, ettei asiasta ole mitään uutta sanottavaa. Mutta opettajankouluttajana mietin, mitä sanon asioita pohtiville, tuleville opettajille. He tuntuvat odottavan, että joutuvat opettamaan virallisten opetussuunnitelmien ja ohjelmien mukaan. Vaikka minulla tutkijana ei olekaan selvää vastausta, opettajankouluttajana minulla on sellainen oltava. Jollain tavalla löydänkin sanat. Kerron, että koulut ovat epänormaaleja instituutioita. 2000-luvun alussa ne näyttävät vieläkin hyvin samanlaisilta kuin miltä ne näyttivät 1800-luvulla. Kerron heille, että muutoksia

on tulossa heidän työuriensa aikana. Tulevaisuus voi pitää sisällään monia yllätyksiä, vaikka heidän toki oletettavasti odotetaan opettavan virallisen opetussuunnitelman mukaan. Esitän, että erilaisten oppijoiden kunnioittamisesta ja oppilaista välittämisestä tulee asteittain vakiokäytäntö 2000-luvun kouluissa. Ja nämä oppijat ovat erilaisia niin kulttuurin kuin oppimistyylien suhteen. Koulut tulevat olemaan innovatiivisen teknologian ja jännittävien uusien pedagogiikkojen paikkoja, ja opettajat tulevat olemaan näiden muutosten etulinjassa. Yllytän heitä osallistumaan dialogiin toistensa kanssa ja valmistautumaan yhdessä työskentelyyn tulevaisuudessa. Vain yhdessä työskentelemällä opettajilla on näkemykseni mukaan valtaa vaikuttaa. En väitä, että työmäärät taianomaisesti vähentyisivät, tai että opettajien palkat ja arvovalta lisääntyisivät. Miltä pohjalta sitten esitän tällaisia väittämiä? Voin viitata keskusteluihin opettajien paikasta opetussuunnitelmien kehittämisessä (Clandinin & Connelly 1992; Eisner 1992; Zylberstain 1984), tutkimuksiin välittämisestä ja opettajista moraalisisina toimijoina (Hansen 1998; van Manen 2000); tutkimuksiin opettajien yhteistyöstä ja professionaalisisesta oppimisesta (Cochran-Smith & Lytle 1999; Hargreaves 1996, 2000; Zeller Mayer 1997) ja teoksiin oppimistyyleistä ja moninaisista älykkyyden lajeista (esim. Gardner 1985). Mutta tietäessäni mitä tiedän koulun muutoksesta ja uudistuksista, minun on myönnettävä, että enimmäkseen rakentelen näitä kuvioita mielessäni.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen, mitä saatettaisiin oppia sellaisten opettajien tarinoista, jotka ovat innokkaasti mukana uudistamassa omaa työtään ja tekemässä opetussuunnitelmia. (ks. Clandinin & Connelly 1992; Randi & Corno 1997; Wasley 1994.) Tarkastelen koulu-uudistuksia opettajien tarinoihin pohjautuen ja pohdin vaihtoehtoisia tapoja nähdä uudistus.

2 Opettajat uudistajina

Israel on pieni maa, jonka kasvatusjärjestelmä on hyvin keskitetty¹². Tässä artikkelissa tutkin opettajien tapoja työskennellä järjestelmässä, vaatia itselleen autonomiaa ja puhua äänillä, jotka tarjoavat erilaisia näkökulmia ja joskus haastavat koulutuksen virallisen diskurssin. Esimerkit innovatiivisista opettajista mahdollistavat kysymyksen, miten opettajien arjen työtä, niin innovatiivista kuin sovinnaisista, olisi mahdollista tukea enemmän? Useat tutkimukset ovat tarkastelleet opettajien työtä uudistusten konteksteissa (Adelman, Walking Eagle & Hargreaves 1997; Berlak & Berlak 1987; Casey 1992; Gitlin et al. 1992; Hawthorne 1992; Walsh, Baturka, Smith & Colter 1991). Israelilaisesta kontekstista mainittakoon Shapiran (ks. Shapira & Hertz-Lazarowitz 2002) toteuttama elämäntarinallinen tutkimus Arabi-sektorilla opettavista musliminaisista, jotka veivät eteenpäin innovatiivisia projekteja kouluissaan.

Tämä artikkeli pohjaa erilaisiin käsitteellisiin suuntautumisiin. Se tuo esiin sen äänten ja positioiden moninaisuuden, joita opettajat voivat osoittaa ja ovat osoittaneet erilaisissa uudistuksiin liittyvissä tilanteissa. Olen valinnut tarkempaan tarkasteluun Dalian ja Yaelin, kahden kokeneen, ahkeran ja omistautuneen naisopettajan kertomukset. He ovat tehneet lukuisia aloitteita muutoksen tuomiseksi työympäristöihinsä. Kumpikin heistä vaikuttaa tyyppilliseltä israelilaiselta opettajalta, mutta toisaalta jollain tapaa myös hyvin epätavanomaiselta. Erityisesti heidän kykynsä toimia autonomisesti ja innovatiivisesti tilanteissa, joissa muut olisivat antaneet periksi, näyttää tekevän heistä varsin erityisiä. Vaikka he vaikuttavat voimaantuneilta ja innovatiivisilta opettajilta, en ensisijaisesti tutki heidän tarinointaan positiivisina malliesimerkkeinä. En siis ole kiinnostunut lähestymistavasta, jossa väitetään, että toisilta opettajilta puuttuu tämänkaltaisia kykyjä, ja että hei-

¹²Israelissa alettiin käsitellä sosiaalisiin ja kulttuurisiin eroihin liittyviä ongelmia ja niiden seurauksia kasvatukselle 1950-luvulla Pohjois-Afrikasta ja Aasiasta tapahtuneen massiivisen maahanmuuton seurauksena. 1970-luvulla osittain vastauksena tähän erilaisten ryhmien kasvattamiseen alkoi laajamittainen koulujärjestelmän uudistus. Silloin luotiin 6-3-3 järjestelmä (aikaisemman 8-4 järjestelmän tilalle), jolla on keskipisteenä uusi yläkoulu. Yläkoulu nähtiin paikkana erilaisten väestöryhmien sosiaaliselle ja kulttuuriselle integraatiolle. Ennen tätä uudistusta kasvattajat olivat vasta alkaneet pohtia heterogeenisille luokille sopivia opetussuunnitelmia ja opetusmetodeja. Ei ole siis mitenkään yllättävää, että syntyi monia ongelmia. Opettajat kantoivat ikävimmät seuraukset. Viime vuosina on keskusteltu paljon integraation epäonnistumisesta. Uudistukseen liittyvässä todistusaineistossa on kuitenkin myös ristiriitaisuuksia. Alisuoriutumista on vielä paljon ja se näkyy kansallisissa koulusaavutustesteissä. Nämä rinnastuvat esimerkiksi taloudellisiin eroihin. Toisaalta näyttää siltä, että israelilaisessa kontekstissa koko järjestelmänlaajuisella uudistuksella on ollut myös jonkinlaista positiivista vaikutusta (samaa lopputulokseen on tullut Ben-Peretz 1995).

dän tulisi pyrkiä olemaan Dalian ja Yaelin kaltaisia. Pohdin pikemmin, mitä heidän esimerkkinsä voivat opettaa meille uudistusten rajoista ja mahdollisuuksista niin israelilaisessa koulujärjestelmässä kuin laajemmin. Voimmeko oppia heidän tarinoistaan, siitä, miten he käsitteellistävät muutosta ja kehitystä? Eroaako heidän käsitteellistämisenä koulujärjestelmän tyypillisestä tavasta nähdä uudistus?

Tämä tutkimus perustuu molempien opettajien elämäntarinallisiin haastatteluihin.¹³ Analysoin heidän tarinoidensa rakennetta, niissä käytettyä kieltä ja kuva-kieltä, niiden pääteemoja sekä tarinoissa ilmaisen saavia ääniä. Dalia ja Yael opettavat kahdessa varsin erilaisessa ympäristössä. Siksi kiinnitän huomiota siihen, mitä heidän tarinansa kertovat kibbutsi-koulujärjestelmästä, jossa Yael opettaa ja uskonnollisesta lukiosta, jossa Dalia työskentelee.¹⁴ Viimeistä sanaa Yaelista ja Daliasta ei tässä artikkelissa sanota. Artikkelin päätarkoitus on ehdottaa suuntia opettajien osallisuuden tarkasteluun koulu-uudistuksissa. Seuraavaksi esitän narratiivit kummankin opettajan elämästä ja heidän osallistumisestaan koulu-uudistuksiin.

2.1 Dalia

Dalia muutti Israeliin eurooppalaisesta maasta päätettyään opiskelun lukiossa. Nykyään Dalia opettaa luonnontieteitä toisen asteen uskonnollisessa koulussa. Haastatteluissa hän ei puhunut paljon lapsuudestaan, paitsi mainitessaan rakkau-

¹³Jatko-opiskelijat, jotka tunsivat opettajat hyvin, toteuttivat haastattelut. Daliaa haastatteli hänen naapurinsa samasta yhteisöstä, missä kumpikin heistä asuu. Yael ja hänen haastattelijansa olivat kumpikin olleet mukana nuorisoliikkeessä teini-ikäisinä ja myöhemmin he olivat opettaneet samassa koulussa. Opettajat valittiin tutkimukseen osallistujiksi, koska heidän tarinansa olivat luontaisesti mielenkiintoisia, ja koska he olivat osallistuneet muutosprosesseihin. Haastattelut muodostuivat ystävien välisen tavallisen keskustelun kaltaiseksi, mikä ei liene yllätys. Molemmat opettajat antoivat luvan aineiston käyttöön.

¹⁴Kibbutsi-koulut ja uskonnolliset koulut ovat osa yleistä koulujärjestelmää. Ne ovat samojen opetussuunnitelman ohjeistusten ja muiden sääntöjen alaisia kuin muutkin julkiset koulut. Järjestelmä on jaettu eri sektoreihin. Ensimmäinen pääjako on kielten välillä: juutalaisissa kouluissa opetetaan hepreaksi ja arabi- (islamilaiset, kristityt, druusit) kouluissa arabiaksi. Juutalaissektori on jaettu edelleen ei-uskonnolliseen ja uskonnolliseen järjestelmään. Uskonnollisissa kouluissa opetussuunnitelmat ovat jossain määrin erilaisia. (Ääriortodoksinen sektori hoitaa omat itsenäiset koulunsa, vaikka ne ovatkin julkisesti rahoitettuja.) Suurin osa kibbutsi-kouluista kuuluu ei-uskonnolliseen sektoriin, vaikkakin on olemassa myös pieni joukko uskonnollisia kibbutseja. Kibbutsi-koulut ovat julkisesti rahoitettuja, mutta ne saavat yleensä lisärahoitusta kibbutseista. Se mahdollistaa pienemmät luokat ja lisäresurssit. Monet kibbutsi-koulut hyväksyvät opiskelijoita kibbutsin ulkopuolelta ja nämä maksavat osallistumismaksun. Kibbutsi-kouluilla, varsinkin alakouluissa, on monia perinteisiä ohjelmia ja käytäntöjä, jotka liittyvät kibbutsin elämään ja ideologiaan. Nämä ohjelmat eivät kuitenkaan eroa enää niin paljon kaupunkikoulujen ohjelmista kuin aikaisemmin.

tensa luonnontieteisiin. Lukion jälkeen Dalia tuli Israeliin nuorisoryhmän mukana: *”Vuosi kului ja sitten minut lähetettiin takaisin nuorisajohtajaksi kotikaupunkiini. Sen vuoden jälkeen, olin tehnyt osuuteni nuorisoliikkeen hyväksi, tulin takaisin uutena maahanmuuttajana ja ilmoittauduin yliopistoon.”*

Yliopistovuosinaan Dalia oli paljon tekemisissä nuorisoliikkeestä saatujen ystäväiden kanssa, jotka olivat tulleet ulkomailta kuten hänkin. Hän nautti tästä ajanjaksosta. Opinnot suoritettuaan Dalia meni töihin kehittyvään, uuteen kaupunkiin ja valitsi paikan, jossa *”tunsin, että he todella tarvitsivat minua, joten se oli suurempi haaste.”* Opettamisen lisäksi Dalia oli aloitteentekijänä järjestämässä suurta vapaaehtoisprojektia, jossa 120 vapaaehtoista teini-ikäisistä eläkeläisiin saatiin työskentelemään kaupungin erilaisiin tehtäviin. Kiertäminen kaupunkiin perustetuilla asutusalueilla, keskustelu kibbutsin jäsenten tapaamisissa ja ihmisten houkutteleminen vapaaehtoisiksi oli haastava hanke nuorelle naiselle, joka oli ollut vasta muutamia vuosia maassa. Dalia myöntää omat saavutuksensa, mutta epätyypillisen epäroivästi: *”Se oli hyvin... mmm... Nautin työstä hyvin paljon, tunsin todella... mmm... että asioita tehtiin.”* Arvelisin, että hänen puheessaan kuuluva nöyryyden hiljainen ääni kertoo, ettei pidä ole liian ylpeä.

Tuon tapahtumarikkaan vuoden aikana Dalia tapasi aviomiehensä ja he muuttivat maan keskiosaan, jossa mies opiskeli ja Dalia opetti luonnontieteitä alakoulussa. Mielenkiintoista kyllä, Dalian mukaan tämä ajanjakso ei vielä ollut hänen opettajauransa alku. *”Tein mitä minun odotettiin tekevän ja niin hyvin kuin mahdollista. Kun ilmoitin lähteväni, he olivat pahoillaan.”* Mutta hän työskenteli etupäässä ansaitakseen palkkaa. *”En nähnyt työpaikkaani paikkana, johon haluaisin panostaa, saada aikaan muutosta, vaikka näinkin asioita, joista en pitänyt.”*

Hän selittää: *”Ura ei ole pelkästään työ. Ura on jotakin, johon panet itsesi kokonaan likoon. Sijoitat siihen kaikki inhimilliset kykysi, energiasi, luovuutesi. Et vain siihen työtehtäviesi rajoittamaan alueeseen, vaan runsaasti sen yli. Näin itse ymmärrän uran.”*

Dalia katsoo ensimmäiseksi urakseen aloittaessaan uuden yhteisön sihteerinä Galileassa, jonne hän miehensä kanssa muutti. Neljän vuoden intensiivisen työn jälkeen hän jätti tämän paikan ja aloitti toisen uran – opettajana. Dalia haki ensin lähellä olevaan kaupunkiin fysiikan opettajaksi uskonnolliseen lukioon mutta ei tullut hyväksytyksi. Hänellä ei ollut relevanttia kokemusta (hän oli aiemmin opettanut alakoulussa luonnontieteitä) ja häneltä puuttui itsevarmuutta. Hän kieltäytyi rehtorin tarjouksesta opettaa matematiikkaa osa-aikaisesti ja sen sijaan kääntyi ei-uskonnollisen peruskoulun puoleen, jonne hänet palkattiin opettamaan fysiikkaa. Aluksi hän opetti pääasiassa ammatillisia luokkia: *”He antoivat minulle hyvien*

oppilaiden luokan – 9. luokan. Onnistuin sen luokan kanssa todella hyvin, joten he antoivat minun jatkaa heidän kanssaan, ja vähitellen vuosien kuluessa sain opettaa vain hyviä luokkia. Muuten, kukaan ei halua opettaa muita luokkia... se on hyvin vaikeaa. Lasten päämääränä on saada päästötodistus siitä, että he ovat olleet 12 vuotta koulussa. Heillä ei ole ollenkaan motivaatiota, aine ei kiinnosta heitä, he menevät töihin autokorjaamoon tai tekevät joitain muita [ammattitaitoa vaatimattomia] töitä.”

Tämän perusteella voisi kuulostaa siltä, että Dalia on ensisijassa kiinnostunut helposta ajasta työssä ja oman uransa edistämisestä. Asia ei todellakaan ole niin. Hän vietti kuusi vuotta peruskoulussa ja nautti opettamisestaan luokista ja henkilökunnan hyvästä ilmapiiristä. Tällä välin koulussa tapahtui useita muutoksia. Esimerkiksi hänen hyvä ystävänsä, joka toimi Dalian aineen koordinaattorina, jäi eläkkeelle ja muita huolia alkoi nousta pintaan:

Nautin opettamisesta, mutta muuten, ei mitään... mitä tuli kasvatukselliseen lähestymistapaan siinä koulussa, mitään huomiota ei kiinnitetty siihen, mitä maassa tai maailmassa tapahtui. En tuntenut olevani oma itseni. Aina kun osallistuin Kaatuneitten muistopäivän tai Holokaustin muistopäivän juhlallisuuksiin, minusta tuntui pahalta. Keskustelimme usein opiskelijoiden kanssa fysiikan tunneilla monenlaisista aiheista, maassa tapahtuvista asioista, motivaatiosta palvella armeijassa. Opiskelijat ovat niin tiedonjanoisia ja minusta tuntui, ettei tuollaisten asioiden käsittelyyn ollut henkilökunnan keskuudessa ilmapiiriä. Järjestelmä on niin vaikeaselkoinen ja iso.

Daliasta alkoi yhä enemmän tuntua siltä, ettei koulussa ollut tilaa hänen syvimille arvoilleen, ja hän päätti tehdä asialle jotain. ”Minulla oli paljon ihanteita, pyysin rehtorilta saada olla luokanvalvoja (mechanet-educator) ja minulle annettiin yksi luokka, älä kysy mitä tein heidän kanssaan. Järjestin viikonloppuja, tiedätkö, toisten luokkien opettajat eivät tee edes yhtä prosenttia tästä, mutta minä tein näin luokkani kanssa. En ollut yhteistyössä kenenkään toisen kanssa, en saanut tukea, en apua, toimintaani yritettiin vain estää, silkasta kateudesta. Käytin siihen paljon energiaa, mutta minusta tuntui, ettei sillä ollut mahdollisuutta vaikuttaa pitkällä aikavälillä, koska olin hitaasti palamassa loppuun. Tuntui, että 90 prosenttia energiastani meni tielleni asetettujen esteiden käsittelyyn. Pelkkä busin järjestäminen retkeä varten oli painajainen!”

Dalia jätti koulun ja onnekkaisesti hänelle tarjottiin samaan aikaan paikkaa uskonnollisessa tyttöjen koulussa. Siellä hän sai valtuudet fysiikan osaston perustamiseen. Hän tapasi paikallisen tarkastajan, joka kertoi koululla olevan näyttävä

kasvatusohjelma, mutta ”hän sanoi: ’ettei sinulla ole mahdollisuutta saada fysiikan suuntausta alkuun täällä. Rehtori haaveilee – tämä on uskonnollinen koulu työille eivätkä tytöt ole kiinnostuneita siitä aineesta.’ Ja tiedätkö mitä? Otan juuri tällaiset asiat haasteena. Hän sanoi näin, ja minä ajattelin itsekseni, että minä näytän hänelle!” Dalia aloitti työn pienen yhdeksäsluokkalaisista koostuvan ryhmän kanssa, ja siitä lähtien koululla on ollut vakaasti kehittyvä fysiikan ohjelma. Hän selittää: ”Aloitin peruskoulussa ja kun pääsin tänne, tulin itsevarmana. Täällä tajusin, että se, mikä tuottaa kasvatuksen parissa työskenteleville tyydytystä, ei ole pelkästään oman aineen opettaminen, vaan kasvatusprosessi itsessään.”

Vähitellen Dalia osallistui yhä enemmän koulun toimintaan. ”Aluksi olin lumoutunut, kuten oppilaatkin. Olin niin ihastunut laulamiseen, sapatin aktiviteetteihin, keskusteluihin, tartuin kaikkeen.” Ja kun hän tuli osalliseksi oppilaita, henkilökuntaa ja uskonnollista tyttöjen koulua luonnehtivaa ainutlaatuista ilmapiiriä, hän otti työtehtäviä vastuulleen.

Olen ihminen, joka ei halua pysytellä sivustalla, haluan auttaa ... olen hyvin kriittinen, olen hyvä analysoimaan asioita ja näkemään, mikä on vialla ... enkä halua pysyä pelkästään kritisoijan asemassa tekemättä asialle jotain. Aloin auttaa ja ihmiset pitivät apuani merkityksellisenä, joten he käyttivät apuani hyväkseen yhä enemmän ja enemmän ... ja mitä enemmän olen osallisenä, sitä enemmän nautin. Se on kuin lumipallo – vähitellen otin yhä enemmän työtehtäviä ja tänään minulla on niitä liian paljon.

Nykyään Dalia on luokanvalvoja, fysiikan osaston johtaja, vastuussa koko luokkatasosta, ja hän järjestää koululla sosiaalikasvatusta. Hän nauttii tästä jälkimmäisestä tehtävästä, joka tarkoittaa viikonloppuaktiviteettien, symposiumien ja muiden tapahtumien järjestämistä. Dalia on kuitenkin ristiriitaisten tunteiden raastama. Hän olisi halunnut luopua luokanvalvojan tehtävästään, koska se on joskus kaikista vaikeinta työtä. Hänestä kuitenkin tuntuu, että juuri siinä voidaan tehdä aidoimmin kasvatuksellista työtä.

Ymmärrätkö sen kaksijakoisuuden, jota tunnen? Kaikki muut työtehtäväni ovat hallinnollisempia, järjestämiseen liittyviä ... ne riippuvat vain sinusta, omasta kyvystäsi toteuttaa asioita ja ideoistasi. Joten jos olet hyvä, menestyt. Ja oppilaiden kanssa, se riippuu toisesta ihmisestä. On monia tyttöjä, joiden lähelle en ole onnistunut pääsemään. Joidenkin kanssa tunnen, että viestini ja se, mitä sanon, eivät puhuttele heitä ollenkaan. Puhun eri kielellä. Tämän asian kanssa minulla on vaikeaa. Se on tuskallista, koska olen sitä mieltä,

ettei tämän työn totuus ole viime kädessä siinä, että osaa järjestää juhlia. Se on oppilaassa.

Dalian koulu sijaitsee kehittyvässä kaupungissa (uusi kaupunki, pitkälti maahanmuuttajien asuttama 1950-luvulta lähtien), josta ei puutu sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia. Hän uskoo, että koulun on tarjottava uskonnollinen ja kasvatuksellinen vaihtoehto sille maalliselle elämäntavalle, jolle monet opiskelijat altistuvat koulutuntien ulkopuolella. Daliaan vaikutti kuitenkin hyvin voimakkaasti vastikään käyty keskustelu koulunsa päättävien opiskelijoiden kanssa. Keskustelun aikana tytöt huomauttivat koulun heijastelevan eurooppalaista, aškenasijuutalaista traditiota. Se on etäännyttävä tytöille, jotka omaavat sefardijuutalaisen tai itämaisen taustan. Dalia näkee tämän koulun vakavana puutteena. Vastikään hän oli mukana järjestämässä Purim-juhlaa (juhlaa vietetään pukeutumalla esiintymisasuihin ja huvittelemalla), johon sisältyi tyttöjen esittämää karaoke-musiikkia ja heidän esityksiään. Konservatiivisempia uskonnollisia näemyksiä omaavat henkilökunnan jäsenet kritisoivat tapahtumaa, ja Dalia oli yksi niistä, jotka perustelivat tämänkaltaisen toiminnan tarpeellisuutta. Opiskelijoita on tultava puolitiehen vastaan. Dalia ryhtyi vakavaan itsetutkiskeluun, koska hänen tarkoituksensa ei ollut tinkiä omista uskonnollista periaatteistaan. On selvää, että Dalia reflektoi ja kritisoi omia tekojaan ja ajatuksiaan yhtä paljon kuin työtoveriensakin. Hän punnitsee uskonnollisia periaatteita kasvatuksellisiin ihanteisiin ja käytännön rajoituksiin. Vaikka hän tähtää korkeisiin moraalsiin arvoihin työssään, hän on silti hyvin ymmärtäväinen työtoveriaan kohtaan, joka kuvaa itseään loppuun palaneeksi ja sinnittelee yhdestä sapattivapaasta toiseen. Ilman vähäisintäkään kritiikkiä Dalia käyttää työtoverinsa tarinaa vertailun pohjana ihmetellessään sitä, että on itse kieltäytynyt sapattivapaasta. Hän olisi oikeutettu siihen, mutta hän toteaa, että *”kyllästyisin kotona”*.

2.2 Yael

Yael on iältään puolivälissä neljääkymmentä, hän on naimaton ja haastattelujen aikaan hän oli opettanut 6 vuotta kibbutsin alakoulussa. Hänellä oli kuitenkin paljon opettamiskokemusta jo ennen kuin hän päätti opintonsa. Yael on kiinteästi mukana sukupuolten välistä tasa-arvoa edistävässä projektissa. Hän kasvoi pienessä kaupungissa, kiinteässä perheessä yhtenä neljästä lapsesta. Hänen isänsä oli kauppias ja hänen äitinsä sairaanhoitaja. Molemmat käyttivät aikaa vapaaehtoistyöhön, ja tätä he ovat jatkaneet vielä eläkeläisinäkin. Perheen antamaa mallia

vapaaehtoisuudesta ja sosiaalisesta osallistumisesta jatkoivat Yaelin vanhemmat sisarukset, joista tuli johtajia sosialistisessa nuorisoliikkeessä nimeltä Shomer Hatsair. Yaelin sisko ja veli toivat toimintansa kotiin, sillä heidän talonsa palveli ryhmän epävirallisena keskustoimistona. Kun Yael oli vielä yläkoulussa, hänen vanhempi siskonsa järjesti perheelle ainutlaatuista toimintaa. *”Meillä oli tapana nousta ylös kahdesti viikossa, tämä naurattaa minua, viideltä aamulla siivoamaan katuja – ilman, että kukaan tiesi siitä, ilman kiitoksia, kyse oli osallistumisesta ... itse asiassa emme me kaikki, vaan me kolme siskoa.”* Hän korostaa, että hänen siskonsa on jatkanut tämänkaltaista toimintaa omien lastensa kanssa, mutta vain tyttäriensä. (*”Hänen poikansa ei tekisi mitään tuollaista ilman maksua.”*)

Seuraten veljensä ja siskonsa esimerkkejä Yaelille oli luontevaa liittyä nuorisoliikkeeseen, tulla itse johtajaksi ja lopulta muuttaa kibbutsiin, joka oli lähellä hänen kotikaupunkiaan. Hän on mukana kibbutsin järjestöllisessä ja poliittisessä toiminnassa. Sen lisäksi hän on aktiivinen rauhanliikkeessä, opettajaliitossa ja monessa muussa yhteisössä. Hänellä on mukavia muistoja ihmisistä, jotka inspiroivat häntä nuorisoliikkeessä. Hän kuvaa, että yksi heistä oli *”sankarillinen hahmo, kibbutsin jäsen, ’falah’¹⁵, joka halusi osaltaan tehdä jotain yhteiskunnan eteen aina hymy huulillaan. Hänelle ei ollut ikinä ongelma hankkia traktoreita tai jotain muuta mitä tarvittiin.”*

Asepalveluksen jälkeen Yael työskenteli vuoden kibbutsi-lukiassa. Hän koki työnsä vaikeaksi, mutta palkitsevaksi ja päätti hankkia opettajan pätevyuden. Jo opintojensa aikana hän opetti hepreaa nuorille ja aikuisille maahanmuuttajille Ulpanin kibbutsisissa. Sen jälkeen hän alkoi opettaa ensiluokkalaisia kibbutsin alakoulussa. Hän muistaa vähän tuosta ensimmäisestä vuodesta lukuun ottamatta sitä, että se oli *”suorastaan kauhea. Minulle oli selvää, että lopettaisin, en opettaisi enää ikinä elämäni aikana!”* Työtoverit kuitenkin suostuttelivat hänet antamaan opettamiselle toisen mahdollisuuden, jottei hän lähtisi tuntien epäonnistuneensa. Seuraavana vuonna hänelle annettiin uusi luokka, ja hän jäi.

Kuudentena vuonna koulussa Yael on jo varma siitä, *”että en tule olemaan opettaja aina ... se on minusta liian vaikeaa ja kärsivällisyys käy vähiin jonkin ajan kuluttua. Pitää olla niin kärsivällinen.”* Itse asiassa, koska hän on paljon mukana sosiaalisessa ja poliittisessä toiminnassa, hän saa *”hyvin houkuttelevia tarjouksia ja vaihtoehdot ovat houkuttelevampia kuin opettaminen, täytyy myöntää.”* Hän kuitenkin näkee oman tulevaisuutensa kasvatuksen parissa, hallinnossa tai jossain muussa tehtävässä ja uskoo, ettei nyt ole aika lähteä tekemään jotain

¹⁵Falah tarkoittaa maanviljelijää arabiaksi, sanaa käytetään slangiterminä hepreassa.

muuta. Hänen pääpanoksensa koulun muutokseen on koulunlaajuisessa ohjelmassa ”tasa-arvoiset mahdollisuudet molemmille sukupuolille”. Yael kunnostautui erityisesti tässä ohjelmassa ja tähän suuntaan hän aikoo jatkaa.¹⁶

Yaelin huoli sukupuolten välisestä tasa-arvosta on saattanut alkaa kehittyä lapsuudessa. Hän mainitsee, ilman näkyvää kaunaa, kuinka hänen veljensä ei osallistunut katujen siivoukseen sisartensa kanssa. Lapsuuden sijaan hän itse kuitenkin jäljittää oman tietoisuutensa alun poliittiseen aktiivisuuteensa.

Huomasin, etteivät naiset ole siellä mukana, politiikassa. Ystävänä asettui ehdokkaaksi puolueen nuoriso-osastoon ja minua todella vaivasi se, kun häneltä kysyttiin, miten voit olla mukana, kun sinulla on pieni tyttövauva? Hänen vastaehdokkaanaan oli mies, jolla myös oli vauva eikä kukaan ottanut kysymystä esiin. Se oli minusta tyrmistyttävää. Silloin kun A. M. asettui ehdokkaaksi, naiset tekivät kovasti töitä sen eteen, että hänet valittaisiin ja minä olin sitä vastaan. Ajattelin, että ehdokas pitäisi valita kykyjen perusteella eikä sen, onko kyseessä mies vai nainen. Mutta niiden vaalien jälkeen huomasin ajattelevani, että kyseinen nainen oli yhtä lahjakas kuin muutkin, enkä minä äänestänyt häntä. Siinä vaiheessa ymmärsin, että ellemme tue naisia, he eivät pääse sinne.

Tätä oivallusta seurasi, että Yaelista tuli aktiivinen *Women's Lobby* -naisjärjestössä. Vähitellen hän teki työtä yhä enemmän sen puolesta, että mahdollisuuksien tasa-arvo taattaisiin naisille. ”Näin, etteivät naiset kibbutseissa saa niitä työpaikkoja, joita heidän pitäisi saada tai asemia, ja naiset, jotka haluavat olla johtoryhmissä, lähetetään erityiskurssille, johon miesten ei tarvitse osallistua.” Ymmärryksensä kasvaessa Yael alkoi nähdä tasa-avon laajempina asiana: ”On sopivampi puhua mahdollisuuksien tasa-arvosta... Israelin valtiossa, koko maailmassa, jokaisella pitäisi olla tasa-arvoinen mahdollisuus kehittyä ja päästä mihin haluaa... ei voi sanoa, että tahdon tasa-arvoa sukupuolten välille, mutta en rotujen välille tai aškenasi- ja sefardijuutalaisten välille tai arabien ja juutalaisten välille.”

Noin viiden vuoden ajan Yael oli osallistunut kaikille mahdollisille kursseille, joissa käsiteltiin mahdollisuuksien tasa-arvoa. Ne vaihtelivat akateemisista kursseista työpajoihin, jotka kouluttivat häntä ryhmän johtajaksi tällä alueella. Samaa aikaan hän alkoi tehdä muutoksia luokkahuoneessa omassa työssään.

¹⁶Vuosi haastattelujen jälkeen Yael jätti opettamisen, jotta voisi omistaa kaiken aikansa tämän ohjelman kehittämiseen.

*Esimerkiksi ajatus ”äitien”päivästä oli aina vaivannut minua enkä toteut-
tanutkaan sitä luokassani. Järjestin ”perheenpäivän” ja muistan kuinka ih-
miset olivat hyvin vihaisia, koska olin ainoa, joka kieltäytyi kutsumasta äitejä.
Tänään kellekään ei tulisi edes mieleen viettää ”äitien”päivää. Se
on merkittävä muutos.*

Yael sai kuulla ministeriön ja naisjärjestön johtamasta projektista neljässä
yläkoulussa ja ”*sanoin ok, me menemme siihen mukaan. Tiesin, että yksi koulu oli
jättäytynyt projektista pois. Kävi kuitenkin ilmi, että projekti oli tarkoitettu vain
yläkouluille, eikä se näin ollen sopinut meille. Tapasin projektista vastuussa ole-
van henkilön ministeriöstä ja kerroin hänelle, että haluaisin tehdä jotain koulus-
sani, ilman että olin puhunut asiasta ensin kenellekään koulussa tai hallinnossa.
Menin yhteen kokoukseen, ja kun minun piti esitellä itseni, kerroin heille kuka
olin ja sanoin, ’Aion pakottaa teidät toteuttamaan tällaisen projektin koulussam-
me.’ Sillä tavalla esittelin itseni, julkeuden huippu (’hutzpah’) luulen, ja he olivat
shokissa, mutta niin kävi, että asiat lähtivät rullaamaan eteenpäin.”*

Yael esitteli ajatuksen koulussaan ja sai sille hallinnon hyväksynnän. Hän al-
koi puhua projektista ja antaa opettajille materiaalia luettavaksi. Lopulta se otet-
tiin koulunlaajuiseksi projektiksi, johon sisältyi vuoroviikoin luentoja ja työpajoja
kokonaisen vuoden ajan. Vaikka vanhemmat lähtivät projektiin hitaasti mukaan,
Yael näki koulussa tapahtuvan monia muutoksia. Hän mainitsee keskustelut Raa-
mattu-tunneilla: ”*Tänä vuonna he opettivat luomiskertomuksen naisen luomisesta
eri tavalla kuin muina vuosina. He opettivat kahdesta luomisen kertomuksesta...
vanhemmat soittivat minulle ja pyysivät kuulla kertomuksen, jotta he voisivat aut-
taa lapsia.”* Myös kirjallisuudessa miesten ja naisten roolit sekä monet muut ai-
heet alkoivat tulla esiin: ”*Eräs opettaja opetti runon pojasta, joka istuu takaperin
tuolissaan, ja hän kysyi, miksi se on pojasta. Kävi ilmi, että myös tytöt istuvat sillä
tavalla. Tästä keskusteltiin... nämä ovat asioita, jotka aiemmin eivät ikinä olisi
tulleet esiin.”*

Yael on ylpeä niistä muutoksista, joita on tapahtumassa. Hän on kuitenkin
vähän huolestunut siitä, ettei tapahtumia tallenneta tarpeeksi huolella koulussa,
koska ”*tässä olisi aihetta tutkimukselle, niistä muutoksista, joita opettajat käyvät
läpi ja luokat ja lapset.”* Vaikka Yael ei itse ole äiti, hän on hyvin tietoinen ohjel-
man merkityksestä vanhemmille ja perheille. Hän näkee, että muutoksiin sisältyy
vaikeuksia.

*Joillekin ihmisille se on uhkaavaa. Ehkä se on uhka sille, mitä kodeissa ta-
pahtuu ... on uhkaavaa nähdä, että teen virheitä. Se on pelottavaa. Yhtäkkiä*

työskentelet itsesi kanssa, mietit asioita – miten kasvatan lapsiani suhteessa tähän? Se on hyvin henkilökohtaista. Naiset (naisopettajat) tuntevat toisensa, jälkeensä he menevät kotiin ja asuvat kibbutissa yhdessä ja joskus joku on puheenjohtaja jossain komiteassa, jossa käsitellään toisen lasta tai aviomiestä... he ovat hyvin herkkiä tälle.

Haastattelun aikaan Yael mietti, kuinka jatkaa projektia sen toiselle vuodelle. Tällöin se painottuisi lisämuutosten aikaan saamiseen luokkahuoneissa. Hän näki oman roolinsa tukijana ja eteenpäin työntäjänä: sellaisena, jonka luo toiset opettajat voivat tulla kysymyksineen ja huolineen.

2.3 Dalia ja Yael uudistajina

Dalia ja Yael ovat ainutkertaisia yksilöitä ja vaikuttavat keskenään hyvin erilaisilta. Heidän tarinoissaan muutoksesta on kuitenkin helppo nähdä yhteisiä piirteitä. Jotkut näistä yhteisistä juonteista näyttävät pohjaavan heidän persoonallisuuteensa, joten käsittelemme niitä ensin.

1. Yael ja Dalia ovat syvästi sitoutuneita johonkin tiettyyn filosofiaan tai maailmankatsomukseen – Dalia ortodoksisjuutalaisuuteen ja Yael sosialistiseen ideologiaan ja kibbutsi-ideologiaan. Nämä ovat heidän ajattelunsa perustana ja jäsentävät sitä.
2. Kumpikin heistä, osittain filosofioidensa ja osittain persoonallisten mielty mystensä ja temperamenttinsa tuloksena, työskentelee uskomattoman ahkerasti ja sanoo ottaneensa liian monia tehtäviä. Silti he sanovat pitävänsä osallistumisesta ja tarvitsevansa sitä. Sivusta katsominen ei sovi heille.
3. Molemmat ovat hyvin itsenäisiä. He ovat halukkaita menemään ja tekemään asioita ilman toisten tukeakin, jopa sellaista, josta toiset saattavat olla eri mieltä. He tekevät niin, koska uskovat omiin ajatuksiinsa ja haluavat vaikuttaa toisiin.
4. Itsenäisyydestään huolimatta molemmat osallistuvat syvällisiin keskusteluihin ja väittelyihin työtovereidensa kanssa. He näkevät väittelyt ja ristiriidat arvokkaina ja oikeutettuina; he eivät halua jokaisen vain tekevän niin kuin heitä käsketään. Yael kommentoi päätöstä olla ottamatta vanhempia enemmän mukaan projektiin sen pelosta, että asiat menisivät pois tolaltaan: *”Luulen, että yhteisömme on valmis tähän, ja vaikka pari-kolme vanhempaa valittaisikin, sitä olisi seurannut väittely ja se on oikeutettua, se on merkityksellistä.”* Dalia

kuvaa pitkäköjä keskustelija niin kotona tyttärensä ja miehensä kanssa kuin koulussa käytyjä. Näissä keskusteluissa on tullut esille arvoristiriitoja, joita nousee varsinkin uskonnollisten ja sosiaalisten kysymysten ympärille. Tässä keskustelussa hän saattaa turvautua uskonnolliseen väittelyyn ja keskustelun perinteeseen, johon Talmudin opiskelu antaa pohjatiedot.

Näistä yhteisistä piirteistä nouseva kysymys kuuluu: ovatko Yael ja Dalia pelkäävät kaksia erityistä yksilöä, varmasti tietämisen ja ihailun arvoisia, mutta ovatko he myös sellaisia, jotka voivat opettaa meille jotakin toisista opettajista? Vastaus kuuluu kyllä ja ei. Molemmilla naisilla on ainutlaatuisia henkilökohtaisia ominaisuuksia ja lahjakkuuksia, jotka saavat heidät erottumaan muista. Heidän asemansa kouluissa viittaa siihen, että heidän työtoverinsa ja esimiehensä ovat tunnustaneet nämä taidot. Se, että heillä molemmilla on selvä ja vakuuttava uskomusjärjestelmä ohjaamassa kasvatusuutia saa heidät erottumaan opettajien enemmistöstä, joka huomaa horjuvansa postmodernille ajalle tyypillisten ristiriitaisten vaihtoehtojen välillä. Kaikki opettajat eivät ole niin yksioikoisen selviä omissa näkemyksissään kuin Dalia ja Yael edes kibbutsi-koulujärjestelmässä ja uskonnollisessa koulujärjestelmässä. On siis helppoa nähdä nämä kaksi naista ainutlaatuisina yksilöinä ja erikoistapauksina, joista emme voi vetää johtopäätöksiä toisiin opettajiin.

Jos kuitenkin kiinnitämme huomiota heidän tapaansa kertoa omat tarinansa, jos otamme huomioon sen diskurssin, johon he osallistuvat, ja jos huomioimme heidän tarinoissaan esiin tulevat äänet, pääsemme henkilökohtaisen tason yli. Se vie meidät tarkastelemaan yleisiä osallisuuden malleja muutosprosesseissa ja niitä tapoja, miten nämä mallit kietoutuvat koulujärjestelmään, jossa uudistukset tapahtuvat. Mitä sitten ovat nämä mallit tai rakenteelliset yhteiset piirteet heidän tarinoissaan?

2.4 Muutoksen tarinoita ja ääniä

1. **Molemmat tarinat ovat epälineaarisia eikä niitä kerrottu kronologisesti.** Elämäntarinoihin keskittyneissä haastatteluissa molemmat opettajat liikkuvat taakse- ja eteenpäin. Joskus he hahmottelivat tarinansa päälinjoja ja joskus täydensivät niitä yksityiskohdilla.
2. **Koti ja perhe yhdistyvät työhön.** Molemmat opettajat näkevät elämänsä ”yhtenä kokonaisuutena”, jossa työ ja yksityiselämä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa.

Dalia kertoo tärkeästä muutoksesta, joka oli seurausta siitä, että hänen tyttärensä opiskeli samassa koulussa missä hän itse opetti. Hänen tyttärensä sitoutui voimakkaasti koulun henkiseen sanomaan ja Dalia kävi jatkuvia keskusteluja tyttärensä ja erään entisen opiskelijan kanssa. Näiden keskustelujen tuloksena koko perhe alkoi keskittyä enemmän henkisiin ja uskonnollisiin asioihin, ja lopulta Dalia päätti ruveta käyttämään päänsuojaa.¹⁷ Lisääntynyt uskonnollisuuden noudattaminen henkilökohtaisessa elämässä on vastakohta sille rohkealle taistelulle (Karaoke-juhlat Purimina), joka herätti vastalauseita koulun henkilökunnan uskonnollisissa konservatiiveissa. Dalian radikaalit ajatukset kasvatuksen käytännöistä otetaan vakavasti osittain siksi, että hänet tunnetaan tarkkana uskonnostaan yksityiselämässään.

Myös Yael punoo tarinat perheestään yhteen urakuvauksiensa kanssa. Yael katsoo usein koulua sisarustensa lasten kokemusten kautta. He käyvät kibbutsikoulua kibbutsin ulkopuolelta. Hän myös tiedostaa, että tasa-arvo-ohjelma saattaa merkitä opettajille jopa vaikeuksia ja uhkia. Koskettaahan ohjelma sitä, mitä opettajien kotona ja perheissä tapahtuu.

3. **Erilaisia ääniä.** Molemmat opettajat ovat älykkäitä naisia, joiden kertomuksissa näkyvät korkeat ihanteet ja vakava kasvatuksen pohdinta. He puhuvat uudistajina, joilla on visio siitä, millaisia heidän kouluistaan voisi tulla. Toisinaan he kuitenkin tuovat esiin kaikille tuttuja kielteisempiä näkökulmia järjestelmään ja myös lapsiin liittyen. Esimerkiksi Dalian kommentti edellisen koulun ”heikompi-tasoisista luokista” tuo julki joitakin yleisiä stereotyyppioita heikommin menestyvistä opiskelijoista. He eivät ole motivoituneita eikä kukaan tahdo oikeasti opettaa heitä. Vaikka Dalia itse ei ajattele näin, hän pystyy ilmaisemaan, miltä uudesta opettajasta tuntuu, kun hänellä on useita vaikeita luokkia perätysten. Dalian myötätunnossa loppuun palanutta työtoveria kohtaan näkyy se, kuinka hän vailla arvostelua kuvailee tämän kyseisen naisen kokemusta työstä hyvin stressaavaksi. Kyseinen opettaja tuhlaa vähittäin loppuun energiansa ennen sapattivuoden saavuttamista. Dalia itse puolestaan toteaa, että hän kyllästyisi kotona. Hänen äänensävyssään näyttää kuitenkin kuuluvan lievä ihmetys sekä hänen työtoverinsa kyvystä selviytyä että siitä, ettei hän itse ole palanut loppuun.

Samalla kun Yael kuvaa ensimmäistä työvuottaan ja hyvin ongelmallista luokkaansa, joka loppujen lopuksi hajotettiin, hän kertoo oppilaistaan kiusatun opettajan näkökulmasta. Tälle lapset edustavat vain ongelmia. Jälkimmäi-

¹⁷Naimisissa olevat ortodoksi-naiset käyttävät usein päänsuojaa osoituksena säädyllisyydestään.

set äänet, jotka liitetään yleensä opettajien vastarintaan ja valitukseen, ovat läsnä Dalian ja Yaelin kertomuksissa. Ne tulevat kuitenkin kuuluviin vain silloin tällöin eivätkä ota valtaa. Tietoisuus näistä äänistä saattaa antaa Dalialle ja Yaelille enemmän uskottavuutta työtoverien parissa – he osaavat puhua samaa kieltä ja huolimatta korkeista ihanteistaan he eivät ole sen ”pyhempää kuin muut”.

Dalia on selvästi tietoinen erilaisista kulttuurisista äänistä joidenkin oppilaidensa kohdalla. Hän ”puhuu eri kieltä” kuin he, ja hänen sanomansa (varsinkin uskontoa koskeva viesti) ei tavoita heitä. Dalia tuo julki äänten moninaisuuden myös uskonnon kohdalla. Omassa henkilökohtaisessa elämässään hän etsii oikeaa tietä ja on tullut uskontoa noudattavammaksi ajan kuluessa. Sen sijaan koulukontekstissa hän yleensä etsii tapoja soveltaa käyttäytymistään tilanteessa uskonnon lain kirjaimen ja hengen puitteissa. Kuten edellä kuvattiin, tämä aiheuttaa ristiriitoja joidenkin työtovereiden kanssa. Yael on tietoinen erilaisista äänistä sukupuoleen liittyvissä kysymyksissä. Hän kertoo omasta kehityksestään kuvaamalla ennen ajatelleensa, että henkilö ”*pitäisi valita kykyjen perusteella eikä sen perusteella onko kyseessä mies vai nainen*”. Nyt hän näkee, että jos naisia ei tueta esimerkiksi heidän poliittisissa pyrkimyksissään, he eivät saa edustusta. Hän on jokseenkin suojeleva perheensä miespuolisia jäseniä kohtaan eikä kritisoi sitä, etteivät nämä ottaneet osaa perheen traditioon osallistua vapaaehtoisena ja nimettömänä yhteisön palvelukseen. Yael vihjaa, että hän suhtautuu kriittisesti joihinkin hiljattaisiin muutoksiin kibbutsi-liikkeessä. Silti hän on nostalginen ja suhteellisen kriittikön ”vanhoja aikoja” kohtaan, jolloin ihailtava kibbutsin jäsen oli vahva, ystävällinen ja avulias mies.

4. **Opettajien vallan itsevarmaa käyttöä.** Molemmat opettajat puhuvat oppilaille relevantin opetussuunnitelman toteuttamisesta täysin itsestäänselvänä asiana. Dalia sanoo: *”Keskustelimme usein opiskelijoiden kanssa fyysiikan tunneilla monenlaisista aiheista, maassa tapahtuvista asioista, motivaatiosta palvella armeijassa ... opiskelijat ovat niin tiedonjanoisia.”* Ja Yael kommentoi, *”Etenen helposti siihen suuntaan, mikä saa lasten huomion – jos lapsella on jotain uutisiin, jotain arvoihin tai jokapäiväiseen elämiseen liittyvää asiaa tai jos luokassa on jokin ongelma, se vetää minua paljon enemmän puoleensa kuin vielä yhden aritmeettisen yksikön opettaminen.”*

Tämä relevanttiuden ja merkityksen etsintä ei rajoitu pelkästään heidän luokahuoneisiinsa. Dalia osallistui vapaaehtoisprojektin valmisteluihin, sosiaalisen toiminnan järjestämiseen luokalleen peruskoulussa, ja hän oli saattamassa

alkuun fysiikan osastoa nykyisessä koulussaan. Hän näytti usein menevän eteenpäin ja tekevän sellaista, mihin itse uskoo. Samalla hän vakuutti vallan kahvassa olevat silkalla innokkuudella ja päättäväisyydellä. Myös Yael kuvasi, kuinka hän marssi tasa-arvoprojektin johtajien kokoukseen, esitteli itsensä ja sanoi: ”*Aion pakottaa teidät tuomaan projektin kouluuni.*” Tämänkaltainen vallan käyttö on itsevarmaa, dramaattista ja erittäin vakuuttavaa. Koulujen todellisuudessa ei ole mitään, mikä vihjaisi opettajien voivan menestyksekkäästi tehdä tällaista. Dalia ja Yael tekevät silti niin. He näyttävät säännöllisesti jättävän huomiotta järjen ja menevän vakaumuksiensa ja mielenkiinnon kohteidensa sanelemaan suuntaan (vrt. Gitlin & Margonis 1995).

5. Huolimatta itsevarmasta, joskus spontaanista ja ehkä ”irrationaalisesta” vallan käytöstään **molemmilla opettajilla on taustalla oleva ”muutoksen teoria”, joka toteutuu heidän työssään.** Yael sanoo, että on oltava hiukan hullu (*meshugaat ladavar*), jos ottaa tehtäväkseen muutosprojektin. Hän uskoo, että muutoksen tulee saapua suotuisana hetkenä, kun koulu on etsimässä jotain. Dalia puolestaan näkee muutoksen elämän tosiasiana. Hän toteaa, etteivät henkilökohtainen ja ammatillinen muutos ole erillisiä toisistaan. Hän kuvaa työssään olevansa pysyvästi osallinen muutokseen, mutta näkee perheessään viime vuosina tapahtuneen henkisen muutoksen merkittävimpanä muutoksena, jossa on ollut mukana.
6. **Muutos tekemisenä ja olemisena.** Dalia ja Yael puhuvat muutoksesta niiden tavoitteiden suhteen, joita he pyrkivät toteuttamaan. Keskusteluun on olemassa kuitenkin toinen taso ja heidän omiin muutosteorioihinsa toinen näkökulma. Molemmat naiset ovat työnsä lumoissa sen itsensä takia. Kertoessaan tarinoitaan kumpikin kuvaa, kuinka he keskustelevat oppilaan kanssa tai koko luokan kesken. Yael, vaikka pohtiikin jo seuraavaa työtehtävää, nauttii selvästi monien pienten yksityiskohtien muistelusta – luokahuoneen tapahtumista, erään opettajan oivalluksesta tai nuorisoliikkeessä olemisen päivistä. Dalia kertoo, kuinka ”työn totuus” on vuorovaikutuksessa tyttöjen kanssa.

3 Uudistus sitoutuneena osallistumisena

Opettajien tarinat viittaavat näkökulmaan koulun muutoksesta, jota voidaan kuvata käsitteellä ”sitoutunut osallistuminen”. Dalia ja Yael ovat mukana muutosprosesseissa kokonaan. He hyödyntävät tasapuolisesti vakaumuksiaan, arvojaan, tunteitaan ja ajatuksiaan. He käyttävät kaikkia henkilökohtaisia ja elämäkerrallisia

voimavarojaan yhdessä ammatillisten taitojensa ja koulutuksensa kanssa. He osallistuvat toisten kanssa ja ovat valmiina kuuntelemaan ja sopeutumaan työtovereidensa näkökulmiin. Toisten kanssa käytävän vuorovaikutuksen laatu on nimittäin heille yhtä tärkeää kuin mikä tahansa lopputulos.

Kirjallisuudessa on ollut esillä useita erilaisia kielikuvia koulun muutoksesta. Conle (1997) ammentaa mielikuvia taiteesta, arkkitehtuurista ja luonnosta – hitaasti muuttuva luonnonmaisema, asteittaiset muutoksen prosessit ja ikääntyminen ihmisruumiissa. Näitä kielikuvia luonnehtivat jatkuva kehitys, monimutkaisuus, juurtuminen kontekstiin ja muutoksen eri tasojen kerrostuminen. Clandinin ja Connelly (1998) käyttävät Geertzin kielikuvaa paraatista kuvaamaan koulun muutoksen monimutkaista, monitahoista ja joskus ilmeisen epäjärjestyksessä olevaa olemusta. Paraati on vakuuttava kielikuva, koska se tuo reformista esiin sen dynaamisen, simultaanisen ja muuttuvan luonteen. Kielikuvat paraatista ja Conlen luonnosta peräisin olevat kielikuvat vähättelevät kuitenkin muutosprosessien määrätietoista ja tavoitesuuntautuneita näkökulmia. Näitä näkökulmia on ennen ylikorostettu ja niille on annettu melkein yksinomainen huomio, mutta se ei oikeuta jättämään ne kokonaan huomiotta. Pohdittaessa paraati-kuvan mahdollisuuksia ja rajoituksia, mieleen tulee vaihtoehtoinen kuva, joka näyttää vangitsevan ajatuksen sitoutuneesta osallistumisesta. Itselläni herää kuva kiireisestä ravintolasta. Paikasta, joka on kaikkea seuraavaa ainakin jossain määrin, vaikkakaan ei missään välttämättömässä järjestyksessä:

1. liike-elämä;
2. työpaikka, joka on elävä, luova ja tehokas;
3. kiinnostunut ihmisen perustarpeiden tyydyttämisen mahdollistamisesta, kuten ravinnosta, ystäväydydestä ja kommunikaatiosta;
4. kiinnostunut laadusta;
5. kiinnostunut tyylistä ja estetiikasta;
6. vetoaa kaikkiin aisteihin; ja
7. on hauskaa.

Kuva ravintolasta – johon henkilökunta ja asiakkaat voisivat tulla yhdessä valmistamaan hyvää ruokaa, tarjoilemaan sitä ja nauttimaan siitä – on puhutteleva. Kuinka voisimme yhdessä elää hyvin siinä paikassa ja ajassa, jossa olemme? Ravintolan omistajilla on mielessä selvät tavoitteet. Yksi niistä on itsestään selvästi taloudellinen hyöty. On tehtävä rahaa pysyäkseen liike-elämässä mukana, mutta se ei ole heidän ainoa päämääränsä. Jos siitä tulee ensisijaisin tavoite, koko yrityksen laatu yleensä kärsii. Kuvitellessani ravintolan, en ajattele pikaruokalaa tai

trendikkäitä paikkoja, jotka tulevat ja menevät. Ajattelen pikemminkin perhevintolaa, jolla on lojaali asiakaskunta naapurustossa. En myöskään sovelta ravintola-metaforaa tavalla, jossa opiskelijat olisivat välttämättä asiakkaiden roolissa ja palveluiden passiivisia vastaanottajia. Pikemminkin, joskus opettajat työskentelisivät keittiössä, joskus taas istuutuisivat ravitsevan ja leppoisan aterian ääreen. Ja näissä tehtävissä myös opiskelijat usein liittyisivät joukkoon. Ravintola-kielikuva korostaa uudistusten moniäänisiä ominaisuuksia ja niiden dialogista luonnetta (ks. Bakhtin 1981).

4 Kohti uutta ymmärrystä uudistuksista

Kun ajattelen Dalian ja Yaelin tarinoita ravintola-kielikuvan yhteydessä, mieleeni tulee useita yhteyksiä teoriaan ja käytäntöön. Huomaan kyseenalaistavani Clandininin ja Connellyn (1998) esittämän väitteen siitä, että ”uudistusprosessista ei ole tehty merkittävää teoreettista uudelleenmuotoilua.” Ajattelin reformin teoreettisen uudelleenmuotoilun olevan jo käynnissä, kun reflektoin erilaisia uudistuksista esitettyjä kielikuvia, kun uudelleen luen Connellyä, Clandininia ja muita kirjoittajia ja kun kuuntelen Dalian ja Yaelin ääniä, jotka sisältävät implisiittisiä käsitteellistyksiä muutoksesta juurtuneina heidän elämänsä aineksiin.

Kerään yhteen joitakin tämän uudelleenmuotoilun juonteita suhteessa Clandininin ja Connellyn esittämiin neljään puuttuvaan elementtiin (1998). Ensinnäkin heidän mukaansa ”koulureformi on monimutkainen käytännön ja teorian sosiaalinen prosessi, jossa suuntaamaton muutos on väistämätöntä” (1998, s. 155). Tämä näkökulma on ilmeinen Dalian ja Yaelin tarinoissa. Toinen näkökulma koskee sitä, että kouluilla ja niiden osallistujilla on narratiiviset tarinat. Olen esitellyt tässä artikkelissa kahden opettajan narratiiviset tarinat viittaamalla vain satunnaisesti heidän koulujensa elämiin. Vaatii aikaa, että tutkija voi ymmärtää opettajien tarinoita juurtuneina siihen kontekstiin, missä he elävät. Tarvitaan tilaa, jotta nämä narratiiviset tarinat voitaisiin esitellä kokonaan sellaisella tavalla, että se tekisi oikeutta kertojien kokemuksille. Kolmas näkökohta pitää välttämättömänä uudistusten liittämistä historiallisiin ja filosofisiin ulottuvuuksiin. Eräs tärkeä filosofinen kuvaus opettamisesta, joka resonoi selvästi Dalian ja Yaelin tarinoiden kanssa on Hansenin (1998) näkemys, jonka mukaan ”moraali on käytännössä”. Dalian ja Yaelin tarinat ovat täynnä kibbutsi-liikkeen historiaan, juutalaisten ihmisten ja Israelin valtion historiaan liittyviä yksityiskohtia. Kun kirjoitin heidän tarinoitaan, minun oli jätettävä monia yksityiskohtia pois. Niiden mukaan ottami-

nen olisi vaatinut pitkiä historiallista taustaa selittäviä viitteitä, joita ilman yksityiskohta olisi ollut merkityksetön. Voisimme oppia paljon siitä tavasta, miten heidän elämäntarinansa ovat väistämättä myös elämänhistorioita.

Clandininin ja Connellyn viimeisen näkökulman mukaan ”koulu-uudistus on epistemologinen kysymys, johon sisältyy ajatus käytännön työntekijöiden tiedosta.” Dialogisuus ja käytännön työntekijöiden tiedon dialoginen luonne ovat kulkeneet juonteina pitkin tätä artikkelia. Ne lisäävät paljon kaivatun elementin uudistuksista käytävään keskusteluun. Dalia ja Yael työskentelevät auktoriteettien asettamien diskurssien rajoittamana. Näillä diskursseilla on heille myös hyvin henkilökohtainen merkitys, koska Dalia ja Yael saavat voimaa siitä, että he haastavat auktoriteettien diskurssit. Toisaalta he kuitenkin ovat tietoisia siitä, että voivat käyttää tätä auktoriteettien antamaa valtaa hyväkseen. Dalian ja Yaelin tarinat ovat hyödyllisiä lisiä koulu-uudistuksia koskevaan keskusteluun, koska ne eivät ole suljettuja tai lopullisia tarinoita. Ne ovat aitoja, sotkuisia ja kokemuksiin juurtuneita tarinoita, ja ne auttavat kääntämään ylösalaisin joitakin ajatuksia koulu-uudistuksista ja opettajien paikasta niissä.

Tässä artikkelissa tarkastelin Dalian ja Yaelin elettyjä kokemuksia – kahden innovatiivisen opettajan, jotka työskentelevät hyvin erilaisissa ympäristöissä israelilaisissa kouluissa. Artikkelin kuvasi heidän narratiivisia historioitaan ja toi esiin joitakin koulu-uudistusten monimutkaisuuksia sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa elettyinä. Heidän tarinoissaan kuuluu erilaisia ääniä. Kahtena menestyvänä ja itsenäisenä opettajana he eivät tietenkään voi antaa ääntä kaikille niille näkemyksille, joita toisilla opettajilla voi olla uudistusten suhteen. Monien opettajien on edelleen erittäin järkevää vastustaa uudistuksia erilaisilla luovilla tavoilla. Toisten opettajien taas tulee noudattaa virallista opetussuunnitelmaa jo työturvallisuuden takia. Dalia ja Yael antavat kuitenkin äänen joillekin tähän asti aliedustettuina olleille äänille, jotka auttavat ymmärtämään uudistuksia uudella tavalla. Kielikuva ravintolasta alkaa ehkä puhua uudistusten moniäänisistä ulottuvuuksista. Monien äänten läsnäolo väittelyssä on olennaista aidon dialogin jatkuvuudelle. Ja opettajien, hallinnon, opiskelijoiden, tutkijoiden ja päättäjien välisessä dialogissa lepää toivo siitä, että koulu-uudistusten näkeminen uudella tavalla jatkuisi.

Lähteet

Adelman N, Walking Eagle KP & Hargreaves A (1997) *Racing with the clock: Making time for teaching and learning in school reform*. Teachers College Press, New York.

- Apple M (1987) The de-skilling of teaching. In: Bolin FS & Falk JM (eds) *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*. Teachers College Press, New York, 59–75.
- Apple M & Jungck S (1992) You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In: Hargreaves A & Fullan M (eds) *Understanding teacher development*. Teachers College Press, New York, 20–42.
- Bakhtin M (1981) *The dialogical imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (Holquist M ed). University of Texas Press, Austin.
- Ben-Peretz M (1995) Educational reform in Israel: An example of synergy in education. In: Carter DSG & O'Neill MH (eds) *Case studies in educational change: An international perspective*. Falmer Press, London, 86–94.
- Berlak A & Berlak H (1987) Teachers working with teachers to transform schools. In: Smyth J (ed) *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. Falmer Press, London, 169–178.
- Casey K (1992) Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research. In: Goodson IG (ed) *Studying teachers' lives*. Routledge, London, 187–208.
- Clandinin DJ & Connelly FM (1992) The teacher as curriculum maker. In: Jackson PW (ed) *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. Macmillan, New York, 363–401.
- Clandinin DJ & Connelly FM (1998) Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry* 28(2): 149–164.
- Cochran-Smith M & Lytle S (1999) Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education* 24: 249–305.
- Conle C (1997) Images of change in narrative inquiry. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3(2): 205–219.
- Connelly FM (1976) The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2–3): 161–177.
- Cuban L (1998) How schools changed reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record* 99(3): 453–477.
- Eisner E (1992) Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record* 93(4): 610–627.
- Elbaz-Luwisch F (2005) *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Information Age Publishing Inc, Greenwich, Connecticut.
- Fullan MG (1991) *The new meaning of educational change* (2nd ed). Teachers College Press, New York.
- Gardner H (1985) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Garman N (1995) The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. In: Smyth J (ed) *Critical discourses on teacher development*. Cassell, London, 23–38.

- Gitlin A, Bringhurst K, Burns M, Cooley V, Myers B, Price K, Russell R & Tiess P (1992) *Teachers' voices for school change: An introduction to educative research*. Routledge, London.
- Gitlin A & Margonis F (1995) The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education* 103(4): 377–405.
- Hansen D (1998) The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education* 14(6): 643–655.
- Hargreaves A (1996) Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1): 12–19.
- Hargreaves A (2000) Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6(2): 151–182.
- Hargreaves A & Fullan M (eds) (1992) *Understanding teacher development*. Cassell, London.
- Hawthorne RK (1992) *Curriculum in the making: Teacher choice and the classroom experience*. Teachers College Press, New York.
- Huberman M & Miles M (1984) *Innovation up close: How school improvement works*. Plenum Press, New York.
- Popkewitz TS, Tabachnick B & Wehlage G (1982) *The myth of educational reform*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Randi J & Corno L (1997) Teachers as innovators. In: Biddle BJ, Good TK & Goodson IF (eds) *International handbook of teachers and teaching* (vol 1–2). Kluwer, Dordrecht, The Netherlands, 1163–1221.
- Sarason SB (1982) *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed. Original work published 1971). Allyn & Bacon, Boston.
- Shapira T & Hertz-Lazarowitz R (2002) Women leading change in the Arab school (Hebrew). *Studies in Educational Administration*, 26, 35–67.
- Snyder J, Bolin F & Zumwalt K (1992) Curriculum implementation. In: Jackson PW (ed) *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. Macmillan, New York, 412–435.
- Van Manen M (2000) Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies* 32(2): 315–327.
- Walsh DJ, Baturka NL, Smith ME & Colter N (1991) Changing one's mind—maintaining one's identity: A first-grade teacher's story. *Teachers College Record* 93(1): 73–86.
- Wasley PA (1994) *Stirring the chalkdust: Tales of teachers changing classroom practice*. Teachers College Press, New York.
- Zellermayer M (1997) When we talk about collaborative curriculum-making, what are we talking about? *Curriculum Inquiry* 27(2): 187–214.
- Zylberstain M (1984) The place of the teacher in curriculum development in Israel (Hebrew). *Studies in Education* 40: 131–150.

Opettaja tunturin takana

Eila Estola¹⁸ & Raija Erkkilä¹⁹

1 Jokaisella on paikkansa

Mitä paikka sinulle merkitsee? Kysymys voi olla ensi alkuun hämmentävä. Entäpä jos kysymmekin: mikä paikka on sinulle merkittävä? Ehkä nyt alkaa mielessäsi näkyä erilaisia maisemia ja muistot alkavat herätä. Mahdollisesti myös tunteet nousevat pintaan. Opettajien elämää tutkivassa projektissamme aloitimme uuden tutkimusjuonteen suurin piirtein tuollaisilla kysymyksillä. Esitimme kysymykset aluksi itsellemme ja kirjoitimme omakohtaisia kuvauksia itse kullekin tärkeistä paikoista. Sen jälkeen luimme ne toisillemme. Puhuimme myös mielenmaisemasta. Oli mielenkiintoista huomata, että jokin maisema tai paikka, joka oli toiselle kaunis, saattoi olla toiselle juuri se vähiten kiinnostava. Näin kävi esimerkiksi *suon* kohdalla. Paikkoihin liittyi paljon muistoja ja useat meistä kertoivatkin lapsuuden paikoista. Niin myös Leena, joka kertomuksessaan palasi Höytiäisen rannalle. Meistä Raija nosti lapsuuden maisemistaan esille joen. Vaikka muuton myötä paikkakunta oli vaihtunut, oli rakkaille maisemille yhteistä läheisyydessä virtaava vesi. Eri joki, mutta kuitenkin eräällä tavalla sama maisema. Eila puolestaan pohti, mistä kummasta löytyisi hänen mielenmaisemansa. Lapsuudenkodin oman huoneen ikkunasta avautuva kylämaisema, jota halkaisi tie. Siinä se oli. Tärkeää oli erityisesti tie. Sitä pitkin pääsee pois ja takaisin. Mitäpä me olisimme ilman noita merkittäviä paikkoja, jotka ovat kuvina ja tunnetiloina osa identiteettiämme.

Paikat ovat tärkeitä – asiat tapahtuvat aina jossakin tietyssä paikassa –, ja kertoessaan itsestään ja elämästään ihmiset yleensä kuvaavat suhteitaan eri paikkoihin. Myös tutkimusprojektillämme saapuneissa opettajien elämäkerroissa paikat olivat keskeisesti esillä. Opettajat saattoivat esimerkiksi kuvata, kuinka koulun kaunis sijainti sai nuorena opettajassa aikaan tunteen: ”Tämä on minun paikkani.” Opettajien kertomuksissa koulu ja kirkko olivat maalaiskylien kauneimmilla paikoilla. Kerrotut paikat alkoivat kiinnostaa meitä yhä enemmän tutkimuksen kohteena.

¹⁸KT, erikoistutkija, Oulun yliopisto, eila.estola@oulu.fi.

¹⁹KT, lehtori, Oulun seudun ammattikorkeakoulu, raija.erkkila@oamk.fi

Merkittävä tiennäyttävä paikkatutkimuksessamme on ollut humanistisen maantieteen esille nostama näkökulma, joka korostaa aisteilla ja tunteilla tapahtuvaa kokemusta. Humanistisen maantieteen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ihmistä tutkimalla hänen suhdettaan ympäristöönsä: hänen tunteitaan ja ajatuksiaan suhteessa tiettyyn paikkaan (Tuan 1976, s. 266; Shields 1991, s. 11). Ajan ja tilan solmukohdissa – paikoissa – kehkeytyy myös minuus, kirjoittaa humanistimaantieteilijä P. T. Karjalainen (2004, s. 60).

Karjalainen (2004, s. 60) kuvaa paikkasuhteen olevan ruumiillisesti ja kaikilla aisteilla koettavia tunnetiloja, havainnointia, kokemista, tulkitsemista. Ruumiissa risteytyvät kulttuuriset rakenteet ja järjestelmät yksilön ominaisuuksien, tarpeiden ja halujen kanssa (Jokinen, Kaskisaari & Husso 2004, s. 8). Tämä tulee esille, jos ajattelemmes esimerkiksi, miten eri kulttuureissa säädellään eri sukupuolten puukeutumista ja ulkonäköä yleensä tai sitä, mikä on toivottavaa tai sallittua tytöille ja pojille. Se, miten meitä kasvatetaan ja kohdellaan, tallentuu eri aistien kautta ei suinkaan ainoastaan meidän päämme sisään vaan myös osaksi ruumiillista muistia. Itse asiassa ilman näitä ruumiillisia, aistimellisiä kokemuksia, meidän pääsämme ei voisi olla mitään muistettavaa. Fenomenologisesti ymmärrettynä, kuten Karjalainenkin näkee, ruumiillisuus on tapa olla olemassa. Tällaisessa paikkatutkimuksessa kiinnitetään huomio siihen, että paikalla ja sen kokijoilla on kiinteä yhteys, eikä niitä siksi voi erottaa toisistaan ilman, että se vaikuttaisi toiseen (Relph 1996, s. 907). Näkökulmassa korostuu kokemuksellinen suhde paikkaan, millaisia mahdollisuuksia paikassa tarjoutuu tai millaisia rajoituksia siihen sisältyy. Paikka lyö leimansa sen asukkaaseen, mutta myös asukas lyö leimansa paikkaan. Ihmisen näkökulmasta alueet ja paikat eivät ole koskaan yksinkertaisesti, maantieteellisesti rajattuja, vaan ne ovat paikkoja, jotka merkitsevät jotakin jollekin ihmiselle (Shields 1991, s. 6). Näin konkreettinen kokemus, ruumiillisuus on läsnä jokaisessa paikkakokemuksessa.

Yksittäisen ihmisen kokemuksellista suhdetta paikkaan kuvataan tutkimuskirjallisuudessa termillä *paikkatunne*²⁰ (Relph 1996, s. 910). Paikkatunteen kehittämisen kannalta paikan läheisyys kokijalle on osoittautunut erityisen tärkeäksi tekijäksi. Läheisyyttä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa asujan näkökulmalla, erotuksena vierailijan näkökulmasta. Vierailija katsoo paikkaa ulkoapäin kohteena ja toimii abstraktin tiedon varassa. Sen sijaan asuja ymmärtää paikan sisältäpäin ja paikka voikin olla enemmän tunnetila. Kuvaamme tässä artikkelissa paikkatunnetta yhden esimerkin avulla. Kertomuksemme etenee saamelaisen opettajan, An-

²⁰Englannin kielessä: *sense of place*.

nan²¹ tarinan avulla, jossa koti ja koulu muodostavat kaksi hänelle läheistä paikkaa.

1950-luvun puolivälissä syntyneen Annan kertomus on vastatarina niille kertomuksille, joissa henkilö vaihtaa paikkaa, elää postmodernin ajan nomadina ja ehkä vaihtaa asumistaan maasta, maanosasta ja kulttuurista toiseen. Opettajat, jotka ovat tulleet muualta, ja opettajat, jotka ovat ikänsä eläneet kyseisellä paikkakunnalla, tuovat erilaisen näkemyksen paikasta luokkahuoneeseen. Opettajatutkimuksessa tarvitsemme myös eräänlaisia marginaaleista esitettyjä kertomuksia, sillä ne voivat toimia vapauttavina kokemuksina uusille opettajille. Erityisesti monikulttuuristuvassa yhteiskunnassamme, jossa opettajilta vaaditaan yhä enemmän osaamista yhä useammalta alueelta, olisi tärkeää kuulla mallitarinoita purkavia kertomuksia. Tälläkin hetkellä koululaitoksemme opettajat toimivat hyvin erilaisissa kouluissa ja erilaisissa oloissa. Heidän kertomustensa kuuleminen on tärkeää.

Artikkelimme päähenkilö, saamenkieltä opettava Anna on elänyt ikänsä pohjoisessa ja tehnyt tärkeitä elämänsä valintoja sillä perusteella, että saisi elää omalla kotiseudullaan. Lähteminen paikasta ei ole koskaan ollut Annalle helppoa. Opiskelu, ammatinvalinta ja työpaikkojen hakeminen on perustunut haluun pysyä kotiseudullaan. Annan aikuiset lapset ovat jo muuttaneet pois kotoa. Tällä hetkellä Anna toimii saamenkielen opettajan työnsä ohella tiivisti porotaloudessa, yhdessä aviomiehensä kanssa.

2 Kotoa kouluun

Mehän asuttiin, tietenkin Utsjoki jo on syrjäinen paikka, mutta minä asuin vielä Utsjoellakin hyvin syrjässä, eli se oli semmonen paikka, joka oli tietö-män taipaleen takana. Sinne ei ollut tietä, siellä oli vaan kaksi taloa, eli meidän talo ja naapurin talo. Niitten välillä oli vain 150–200 metriä. Sitten siellä oli onneksi leikkikaverikin vielä. Se oli vähän vanhempi poika, mutta kyllä me hyvin leikittiin silti. Mulla oli kaksi siskoa vielä. Minä olin vanhin. Kielen suhteen oli semmosta, että meillä puhuttiin vain saamea, ei koskaan suomea. Pohjoissaamea. Minä en osannut oikeastaan sanakaan suomea, kun minä menin kouluun.

²¹Annan tarina perustuu empiiriseen haastatteluaineistoon, joka on osa Raija Erkkilän väitöskirjan (2005) tutkimusmateriaalia. Anna on peitenimi.

Anna vietti lapsuutensa seitsemän ensimmäistä vuotta joen rannalla kahden talon yhteisössä, jonka Anna kuvaa olleen tiettömän taipaleen takana. Tämä, Annan sanojen mukaan syrjäinen paikka, tarjosi Annalle turvallisen kasvuympäristön. Pieni sosiaalinen yhteisö muodostui oman perheen lisäksi naapurin väestä, jossa oli yksi leikkiverikin. Vuorovaikutuksessa lähipiirinsä kanssa Anna oppi kaiken, mitä elämässä siellä vaadittiin. Oma kielikin, pohjoissaame, oli ja sitä puhuivat kaikki Annan lapsuuden ihmiset. Saame olikin Annalle ainoa mahdollinen ja ”oi-keasti” olemassa oleva kieli.

Vaikka Anna nyt kuvaa lapsuutensa kotipaikan syrjäiseksi, tämä lienee pikemminkin tämän hetken synnyttämä ilmaisu kuin Annan lapsuuden ajan kokemus. Annan varhaiset vuodet omassa yhteisössä, omien läheisten ihmisten, tutun maiseman ja oman kielen keskellä, vaikuttavat lukijasta idylliseltä ajanjaksolta, joka oli Annalle kaikki mitä hän tarvitsi. Pieni Anna-tyttö näki tilanteen niin, että hän eli kaiken keskellä eikä ollut syrjässä mistään.

Hiljainen ja turvallinen elämänmeno vaihtui äkkinäisesti ja totaalisesti koulun aloittamiseen. Kaikki muuttui. Annan kotipaikka, siellä olevat ihmiset ja jopa oma kieli oli jätettävä, kun Anna matkasi äitinsä kanssa kohti kylää, jossa koulu oli. Anna itse muistelee:

Selkein muisto on siitä, kun ensimmäisen kerran lähin kouluun. Sillonhan koulu alko syyskuun eka päivä. Me lähettiin äidin kanssa silloin elokuun viimeinen päivä käveleen ja mentiin tähän [kylään], jossa minun eno asui. Minun eno, jolla oli hevonen lähti seuraavana päivänä viemään omat lapsensa kouluun ja minä pääsin sitte siinä mukana, mutta äiti kääntyi siinä kotiin. Ja minä olin kauhean innoissani ja olin hirveästi odottanut sitä kouluun pääsyä. Minä muistan kun se kylä ilmesty näkyviin. Ja minusta se oli kauhean iso, kun siinä oli niin monta taloa enkä ollut koskaan käynyt Nuorgamissa. Minä muistan kun tuli kylä näkyviin, minua alko hirveästi pelottaan. Sydän pomppi rinnassa ja oli semmonen kauhea, teki mieli kääntyä oikeastaan ja lähtä takaisin kottiin. Sinne asuntolaan mentiin ja sillon sattui olemaan semmonen vanha asuntolanhoitaja, jolla oli vihanen maine, kova kurin pitäjä. Minä vähän pelkäsin sitäkin aluksi. Ja minä olin päättänyt visusti, että minä en itke siellä. Seuraavana aamuna yksi tyttö alko itkeä ja minä olin päättänyt, että minä en itke. Minä aika monta minuuttia onnistuin olemaan itkemättä, mutta kun se toinen tyttö itki niin sydäntä särkevästi, niin minäkin aloin itkeen.

Ensimmäistä kertaa elämässään Anna oli nyt ”kauhean isossa” kylässä, jossa oli monta taloa. Uteliaisuuteen sekoittui pelkoa uudesta ja tuntemattomasta. Sydän

pomppii rinnassa pelosta. Seitsemänvuotiaan tytön mielessä kodin täytyy olla suunnattoman kaukana, onhan sieltä lähdetty jo edellisenä päivänä. Kuljettu kävellen, yövytty enon talossa ja taitettu loppumatka hevosella. Koulun asuntolassa on vastassa hieman pelottava aikuinen, eikä sitä ainoaa kieltä, jota osaisi, saa puhua. Kielen Anna kuitenkin oppi omien sanojensa mukaan muutamassa viikossa niin, että alkoi pärjällä suomenkielellä. Kotona ei käyty edes viikonloppuisin vaan ehkä kaksi, kolme kertaa lukukaudessa. Anna muistelee:

Se on aivan uskomatonta nyt kun ajattellee, että joutuu olemaan kotoa koko elämänsä poissa, minä olin lähtenyt seitsemänvuotiaana ja ne kotona käynnit. Syksyllä ehkä päästiin ennen joulua kaksi tai kolme kertaa käymään kotona. Se oli käytännössä niin ku lähti seitsemänvuotiaana kotoa pois. Se oli semmosta laitoselämää ja ainakin minä olin kauhian sopeutunut siihen ja mukautunut, mutta sitten kuitenkin, kun tuli murrosikä, niin semmonen totaalinen väsyminen ja kyllästyminen siihen elämään. Se väsytti niin, että kerta kaikkiaan, jos piti ajatella esimerkiksi lukiota, niin se suorastaan oksetti. Ja yleensä kouluun lähtö, vielä koulun jatkaminen jossakin, niin se oli täysin pois laskuista. Siihen liittyi seki, että kun joutuu olemaan tosiaan asuntolassa ja kuri oli aika kova sillä tavalla, että piti olla minuutilleen siellä ja minuutilleen täällä ja ei saanut tuota eikä tätä, että koko elämä oli hirveen ohjelmoitu, niin se varmaan siinä iässä alko tympiin.

Koulun aloittamien merkitsi sitä, että Anna on joutunut omien sanojensa mukaan ”olemaan kotoa koko elämänsä poissa”. Turvallisen perhe-elämän sijalle tuli asuntolaelämä, vieraat aikuiset, tiukat säännöt. Ainakin alussa Anna poti kotikävää ja yksinäisyyttä. Samoin vanhemmat ikävöivät vanhinta lastaan. Anna kertoo, kuinka isä tuli häntä yllättäen katsomaan kahden viikon päästä koulun alettua ja miten hän ripustautui itkien isän kaulaan, kun isä oli lähdössä. Annan kokemukset laitospelämästä ja poissa kotoa olemisesta ovat vaikuttaneet hänen myöhempiin valintoihinsa. Koulun jatkaminen lukioon olisi merkinnyt vielä pitempiä kotimatkoja ja niin Anna valitsi toisen tien. Hän jätti koulun, perusti perheen ja ryhtyi poromiehen vaimoksi.

Lähteminen kouluun merkitsi lähtemistä toiseen kulttuuriin, toisen kielen alueelle. Annan kertomuksessa kuvataan tätä kahden kulttuurin eroa ja siitä aiheutuva ristiriitoja. Samankaltaisista kokemuksista on kirjallisuudessa muitakin esimerkkejä. Saamelainen Kerttu Vuolab (Helander & Kailo 1999, s. 73) kuvaa omasta vastaavasta kouluun lähdistään: ”Koko elämä, perhesuhteet, oli kertaheitolla pistetty jäihin...” ja ”Me emme saaneet mitään koulutusta koska meidät kis-

kaistiin kotoa pois ja vietiin neljän seinän sisälle asuntolaan (...) Sinä aikana jäämme paljon paitsi siitä mitä kotona tapahtui.” Paradoksaalisesti, saamelaislasten näkökulmasta kouluun lähtö on merkinnyt lähtemistä pois ”koulutuksesta”, sillä saamelaiseen elämäntapaan on olennaisena osana kuulunut se, että äidinkielen avulla välitetään uudelle sukupolvelle elämäntapaa, arvoja ja tietoa (Helander 1996, s. 2). Oma kulttuuri ei välittynyt osana arkipäivän elämää niin kuin aiemmin, koska kotonakäynnit olivat harvassa.

Autoja ei ollut eikä niistä tietysti kärrytien varrella olisi ollut paljon apua-kaan. Sen sijaan käveleminen, veneellä kulku, polkupyörä ja hevonen olivat kulkuvälineitä. Tässä vaiheessa lienee syytä mainita, että Annalla kodin ja koulun välinen matka tuolloin oli 12 km.

3 Opettajan arkea

Tällä hetkellä Anna opettaa saamenkieltä ryhmissä, joissa osa opiskelijoista puhuu saamea äidinkielenään ja osan äidinkieli on suomi. Saame on ollut historiallisesti enemmän puhuttu kieli, eikä sen lukeminen tai kirjoittaminen ole ollut yleistä. Saamenkielisestä oppimateriaalista on edelleen huutava pula, ja se vaikuttaa monella tavalla Annan työhön. Jos opettaa saamea tai saameksi, se tarkoittaa samalla, että työ on erilaista kuin suomalaisilla opettajilla, vaikka olisi samassa koulussa opettajana. Saamelaisena opettajana täytyy ratkaista monia käytännön ongelmia. Puute oppimateriaalista aiheuttaa sen, että hänellä ei ole esimerkiksi malleja, kuinka opettaa eri asiat, vaan ne on aina itse kehitettävä. Se, että Annan opetusryhmissä on vain muutamia opiskelijoita helpottaa läheisten suhteiden luomista oppilaisiin. Oleellisempaa kuitenkin on, että Annalla itsellään on opettajuudesta laaja-alainen näkemys, joka tulee esille, kun Anna kertoo, mitä hän haluaa oppilailleen välittää.

Vähän vaihtelee oppilaiden mukaan. Jotkut oppilaat ovat hirveän vastaanottavaisia. Esimerkiksi viime vuoden ryhmä oli semmonen, puhuttiin elämästä yleensä. Joskus tuntuu, että pääpointti on tulevat ylioppilaskirjoitukset ja niissä menestyminen ja joskus taas tuntuu, että se jossakin aivan muualla. Me jaamme kokemuksia. Minä olen niiden vanhempien koulukaveri. Se vaikuttaa suoraan. Ehkä tekee minusta jotenkin läheisemmän heti lähtiessä. Keskusteltiin siitä, että mikä on saamelainen näkemys joistakin asioista.

Annan opettajuutta sävyttää läheisyys ja luottamus oppilaisiin. Siitä hän mainitsee useamman kerran. Anna tuntee saamelaisen elämäntavan, arvostaa sitä ja toi-

mii sen eteen itse asiassa myös koulun ulkopuolella. Hän tietää, että saamelaisessa kulttuurissa lapsilla on joissakin asioissa paljon enemmän itsenäisyyttä kuin suomalaisessa kulttuurissa. Tästä seuraa ongelmia, kun koulunjärjestys ei ota tätä huomioon. Esimerkiksi poroerotteluaikana oppilaiden odotetaan osallistuvan siihen täysimääräisesti.

Onnen hetket työssä liittyvät kanssakäymiseen oppilaiden kanssa.

No tämmösistä varsinaisista onnen hetkistä. Oikeestaan ne varmaan liittyy siihen oppilaitten kanssa kanssakäymiseen. Semmosiin hetkiin, kun ne tulevat ja sinä näet, että ne luottavat, ne sanovat jotakin mukavaa tai hymyilevät. Ne on tämmösiä. Semmosia, jotka tuntuvat ihan pieniltä ja mitättömiltä, että semmoseen inhimilliseen kanssakäymiseen ne nyt varmaan liittyy. Että ei ehkä niinkään opetustilanteeseen.

Annan kertomus vahvistaa jälleen kerran sen, että opettajille suhteet oppilaisiin ovat keskeisintä ja niihin liittyvät sekä työn parhaimmat että raskaimmat, puolet (Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003; Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto 2006; Kelchtermans 2005; Lauriala 1997).

Myös Annan koulussa oppilaat käyttäytyvät välillä vastoin koulun sääntöjä. He karkaavat tupakalle nurkan taakse, jättävät takin ja pipon päähän tunnilla tai jättävät koulutehtävät tekemättä. Näissä tilanteissa Anna joskus kokee joutuvansa eri leiriin opettajatovereidensa kanssa. Anna pohtiikin, että kasvatustehtävä on erityisen herkkä ja pohdittava asia.

Minä oon miettiny kaks vuotta, että onko oikein vai väärin antaa jälki-istuntoja, yleensäkin. En ikinä oo antanu. Kun arvaan, että oppilas menee nurkan taakse tupakalle, niin minä käännyn muualle. Että siinä minulla on, sanosko vastuuttomuus, että minä en halua semmosiin. En halua tämmösiin inhottaviin puoliin osallistua ollenkaan ellei ole ihan pakko. Minä en oo vielä ratkaissut, että onko oikein, mutta minä en oo selvittänyt vielä ittelleni sitä, että onko siitä mitään hyötyä. Täällä koululla oli semmosia sääntöjä, että pitää vaatia takit ja lakit pois tunnilta, niin minä en aina ees huomaa, että niillä on lakki päässä. Olkoot kunhan tekevät tehtävänsä. Kun opettajanhuoneessa keskustellaan tätä, minä vain olen hiljaa. Minä onneton kun en pidä tästä linjasta kiinni. Minä oon ajattelut, että minun ei oo pakko. Se tuo vaan riitaa, huonoja välejä.

Sen sijaan, kun oppilas jättää tekemättä tehtävänsä, Anna voi ottaa yhteyttä vanhempiinkin. Vaikuttaa siltä, että tässäkin Anna pyrkii toimimaan niin, että luottamus säilyisi.

Että minä mietin jo aina etukäteen, että en vaan soita vanhemmille niin, että nyt tämä sinun poikas ei viitti mitään. Minä yritän ehdottaa jotakin, että mitä me voitais tehdä, mitä vois tehdä isänä tai äitinä ja mitä minä sitten olen täällä jo tehnyt ja mitä minä olen aikonut.

Usein sanotaan, että yhteistyö koulun ja kodin välillä on opettajan ja äitien välistä. Annan kertomuksessa kulkee kuitenkin isä koko ajan mukana. Ehkä se kertoo siitä, että saamelaisessa kulttuurissa kasvatusta on yhteinen asia. Sitaatti myös paljastaa Annan pyrkimyksen olla samalla puolella vanhempien kanssa. Eräässä esimerkissä Anna kertoo, miten hän pyysi isää tarkistamaan, että poika tekee kotitehtäväksi annetun tehtävän, jotta opettaja voi antaa numeron. Annan kokemuksen mukaan vanhemmat suhtautuvat yleensä näihin yhteydenottoihin hyvin positiivisesti.

Koulussa Anna kuuluu opettajayhteisöön, joka koostuu suuremmaksi osaksi muualta tulleista, suomalaisista opettajista. Poromiesperheen jäsenenä ja saamelaisena hän tuntee oppilaiden taustoja ja kotikasvatusta, opettajana hän näkee koko koulua koskevia toimintatapoja ja on osa opettajayhteisöä. Anna toimii koulussa kulttuurien rajapinnalla ja hänen tehtävänsä onkin usein toimia välittäjän asemassa. Tietyissä tilanteissa hän etäännyttää itsensä koulun muista opettajista. Kuulumalla samankaltaiseen yhteisöön oppilaidensa kanssa Anna tiedostaa asioita, jotka eivät välttämättä näy oppilaiden arjessa koulussa.

4 Paikkaperusteista opetustyötä

Opettajat ovat kasvatusta ja opetustyössään jatkuvasti kohdakkain lasten ja nuorten kanssa, joiden maailmankuva on vasta rakentumassa. Siksi opettajalle on tärkeää tiedostaa oman ajattelunsa perustaa. Elämäkerrallisesti koettu ympäristö ja niistä kerrotut tarinat sekä kehkeytyneet paikkatunteet vaikuttavat osaltaan opettajan ajatteluun. Annan kertomus osoittaa hyvin kuvaavalla tavalla, miten hänen opettajan työssään tarvitsema tieto on syntynyt osana paikkatunnetta ja ympäröivää kulttuurista yhteisöä.

Minä tiedän esimerkiksi, mitkä on niitten isien ja äitien toiset nimet, että ne niinku, mistä sinä voit tietää, että minun isän toinen nimi on Ilmari. Johan

minä sen tiedän ja ne niin ku kattoo, että ai jaa tuo tietää aika paljon heidän perheestään ja heidän vanhemmistaan ja isovanhemmistaan. Se vaikuttaa niin ku, ehkä se tekee minusta jotenkin läheisemmän heti lähtiessä. Ne niin ku uskaltavat ja ne voivat sitä kautta myöskin pohtia omia perheitään, kun ne kyselevät minulta asioita.

Paikkaperusteisen kasvatuksen²² käsite liitetään erityisesti maaseutujen kouluihin, joissa opettajat ovat perinteisesti olleet paikkatietoisia ja opetussuunnitelmissa huomioineet paikalliset piirteet (Jennings, Swidler & Koliba 2005, s. 44). Paikkaperusteinen kasvatusta laajentuu virallisten kasvatusinstituutioiden ulkopuolelle ja näkee myös arkipäivän kokemusten kasvatuksellisen merkityksen. Paikkaperusteisessa kasvatuksessa vahvistetaan lasten yhteyksiä toisiinsa ja siihen paikkaan, jossa he elävät (Jennings, Swidler & Koliba 2005). Paikkaperusteisen kasvatuksen tutkijat ovat olleet erityisen kiinnostuneita siitä, miten nykyinen koulutuspolitiikka, koulu-uudistukset, yhtenäiset kansalliset ja kansainväliset arviointikäytännöt oikein sopivat yhteen sen tosiasian kanssa, että kasvamisessa keskeistä on se kulttuurinen konteksti ja paikka, jossa ihmiset elävät eikä vain formaali koulu-maailma (Gruenewald 2003). Eräät tutkijat ovatkin todenneet, että koulu-uudistukset eivät ota huomioon paikkaa (Gruenewald 2003; Jennings, Swidler & Koliba 2005). Annan kertomus on hyvä paikallisen tiedon kertomus siitä, että formaali kasvatusta on vain osa elämää, oppimista ja kasvatusta ja että tärkeimmät asiat eivät olekaan määrällisiä ja tilastollisesti vertailtavissa.

Paikkaperusteinen kasvatusta saa aivan omat mittasuhteensa ”erityisissä” paikoissa. Paikka nousee esille väistämättä ja opettajat joutuvat ottamaan kantaa siihen kiinnittyviin merkityksiin. Esimerkki tämänkaltaisesta erityisestä paikasta on Annan saamelaisalue. Annalle on ehdottoman tärkeää, että hän huomioi työssään saamelaisen paikan erityisen historian ja kulttuurin. Paikan monimuotoisten suhteiden esimerkkinä käy myös Freema Elbaz-Luwischin (in press) artikkeli, jossa hän kirjoittaa Israelin kasvatustajärjestelmästä. Siellä paikka on erityisen monimutkainen, täynnä erilaisia kertomuksia ja konflikteja. Tämä tuo opettajille aivan erilaiset odotukset ja haastaa muun muassa rauhankasvatukseen (Elbaz-Luwisch 2005).

Paikkaperusteisessa kasvatuksessa tunnustetaan paikan merkitys ja kunnioitetaan paikkojen erityisyyttä, niiden historiallisia ja kulttuurisia ominaispiirteitä. Eräät tutkijat näkevätkin, että paikkaperusteinen kasvatusta tukee välittämiseen pe-

²²Englanninkielisissä teksteissä ’place-based education’.

rustuvien yhteisöjen kehittymistä (Gruenewald 2003, Wisneski & Goldstein 2004). Annan kertomus on siitä hyvä esimerkki.

Opettajan toiminta oppilaiden parissa heijastaa sitä arvoperustaa, johon opettaja itse on sitoutunut. Opettajat ovat aina eräänlaisia malleja oppilailleen ja voivat toiminnallaan vaikuttaa oppilaidensa myönteiseen identiteetin kehitykseen (Kelchtermans 1993a, s. 200). Tällä hetkellä elämme aikaa, jossa tarjolla on suuri määrä lapsia ja nuoria eri suuntiin repiviä arvoja ja ihanteita. Katseet kohdistuvat kouluun ja opettajiin, joilta odotetaan opetussisältöjen välittämisen lisäksi myös kokonaisvaltaista kasvatusta ja hyvän opettamista. Vaikka tämä on aina kuulunut opettajan tehtävään, on välillä eletty aikaa, jolloin esimerkiksi opettajan merkitys eettisenä toimijana ei ollut vahvasti esillä (Atjonen 2004; Launonen 2000). Paikkaperustainen kasvatusta voisi toimia tässä suhteessa yhtenä yhteisenä arvopohjana opettajien toiminnassa.

Paikkaperusteinen kasvatusta, jonka juuret ovat opettajan persoonallisessa paikallisessa tiedossa, todentuu Annan opetustyössä esimerkiksi keskusteluissa arvoista, jotka hänen mukaansa kuuluvat hyvin oleellisesti opetustyöhön. Samankaltainen kulttuurinen tausta oppilaiden kanssa tarjoaa luontevan pohjan kokonaisvaltaiselle opetus- ja kasvatustyölle. Anna kuvaa, miten tärkeää on opetuksessa tuoda esille saamelaista kulttuuria. Näin oppilaat tulevat tietämään omasta menneisyydestään, siitä keitä he ovat ja mistä he ovat.

No se on ihan varma, että ne kieliovit kyllä unohtuu, mutta yks, joka minun sydäntä lähellä niin ku aineena muutenkin, on historia. Minä aina yritän ujuttaa sinne opetukseen mukaan saamelaista historiaa, kun sitä historian opetusta ei saa mistään. Niin ku omasta historiasta ei niin ku kuule missään. Niin tuota, historian minä yritän sinne aina ujuttaa ja minä niinku, minusta historia on hirveän tärkeä ihmiselle, oma historia, oma kansan historia, oma valtion historia ja kaikki tämmöset, että minusta se omaan historiaan tutustuminen ja sen muistaminen on, minusta se on tärkeää. Minä aina mietin, aina kun minä luen, että mihin minä voisin tämän ujuttaa sinne opetukseen mukaan. Minä tunnen paikalliset asiat ja esimerkiksi oman sukuni ja tämmöstä, mutta tämmöstä koko saamelaisten, koko tämmöstä saamelaisten historiaa kansana, niin kyllä minä olen ne lukenut, lukemalla oppinut ja minä aika paljon luen sitä historiaa ihan omasta mielenkiinnosta.

Anna aloitti oman koulunkäyntinsä sekä henkisesti että fyysisestikin etäällä omasta kodistaan. Hänen kertomuksensa toiminnastaan opettajana antaa väistämättä vaikutelman, että hän aktiivisesti luo paikkaa omille oppilailleen. Kuvatessaan

opettajan arkea Anna kertoo, miten hän sitoo oppilaansa saamelaiseen historiaan. Anna uskoo siihen, että oman paikan tunteminen ja arvostaminen antaa tukevan pohjan ponnistaa kauemmaksi. Toisaalta, sama tukeva pohja voi toimia myös siten, että nuoret haluaisivat tulevaisuudessa palata takaisin kotiseudulleen.

Annan kertomuksessa paikkaperusteinen kasvatus näkyy myös huolena tulevaisuudesta. Huolenpidon etiikka liittyy erityisesti ihmisten välisiin suhteisiin, jossa keskeistä on halu vastata toisen tarpeisiin ja tunteisiin. Huolella on siten läheinen yhteys välittämisen etiikkaan. Suhtautuminen oppilaisiin, heidän kuuntelemisensa tai kuulematta jättäminen ilmentävät opettajan arvomaailmaa ja eettisyyttä. Annan paikkatunnetta ilmentävä huoli liittyi, paitsi huoleen paikallisen elämäntavan säilymisestä, myös huoleen siitä, miten hänen nykyiset ja tulevat oppilaansa saivat käydä kouluaan omalla paikkakunnallaan, omalla kielellään.

Annan huoli näyttää liittyvän kysymykseen siitä, miten hän voisi tukea oppilaidensa mahdollisuuksia juurtua omaan paikkaansa ja kieleensä, rakentaa identiteettiään saamelaisina. Tällaista Annan elämämpiiristä nousevaa moraalista huolta ja huolenpitoa voi kuvata hyvin paikkaperusteisen kasvatuksen käsitteen avulla. Tämähän käy hyvin esiin Annan tavassa pohtia oppilaiden tehtäviä ja vastuita koulussa ja kotona.

Tuntuu, että koko ajan vaikuttaa johonkin ja minun mielestä tärkeätä on se, että sanotaan siitä oravanpyörästä, jossa pyöritään, että puhutaan siitä aika negatiivisella tavalla, mutta minusta se on aika tärkeätä, että saamelaisetkin pysyvät siinä oravanpyörässä mukana koko ajan sinä vauhdissa, millä se pyörii. Jos siitä tippuu pois, niin sitten kaikki on mennyttä. Siihen voi vaikuttaa, että pysyy siinä mukana.

Annan mielestä opettajan ammatti on yhteiskunnan avainammattia. Kun hän puhuu nuorten tulevaisuudesta, hänen kertomuksessaan kuuluu erilaisia, ristiriitaisiakin ääniä. Tulevaisuus näyttäytyy ongelmallisena. Anna toisaalta pitää tärkeänä, että nuoret pysyvät kehityksen vauhdissa mukana. Hän ymmärtää lähtijöitä. Mutta siihen liittyy huoli pohjoisen elämäntavan tulevaisuudesta. Anna kertoo, kuinka monet hänen oppilaansa kuvittelevat, että he lähtevät välillä muualle ja tulevat sitten vanhoina takaisin kotiseudulleen. Vaikka Anna on sitä mieltä, että hänen koulunsa on ihan tavallinen suomalainen lukio, hän kuitenkin katsoo omaa opettajan työtään paikkakunnan tarpeiden pohjalta.

Opettajan työ alkaa näyttää ristiriitaiselta, koska opiskelu todennäköisesti vauhdittaa pois lähtöä, ja kuitenkin Anna haluaa rohkaista nuoria opiskelemaan.

Annan kiintymys omaan kotiseutuun on syvää. Opettajana hän on huolissaan tulevaisuudesta suhteessa omaan paikkaansa, kotiseutuunsa.

Minä en voi niin ku sitäkään käsittää, kun monet nuoret, ne haluaa mahdollisimman äkkiä lähteä. Ristiriidan tunteita aiheuttaa se, että toisaalta kun niitä kouluttaa ja niitä innostaa lukemaan ja kouluttautumaan, niin se myöskin tarkoittaa sitä, että opettaa niitä oppilaita miten sitä sanos, muita varten, jotakin Nokiaa varten, joka on siellä kaukana. Että minä en ollenkaan opeta niitä tätä seutua varten, vaan mitä pitemmälle ne lukee, sen varmemmin niitten on lähdeittävä. Toisaalta kuitenkin haluis, että kun minä niitä opetan, niin minä näkisin ne sitten aikuisinakin täällä töissä ja tekemässä työtä paikkakunnan hyväksi. Mutta se ei oo jotenkin mahdollista, tuntuu, että se ei oo mahdollista. Tuo semmosia ristiriidan tunteita.

5 Anna – opettaja paikallaan

Opettajaidentiteetti voidaan määritellä vastaukseksi kysymykseen ”Kuka minä olen opettajana?” Kysymykseen voi vastata monella tavalla. Meille läheinen tapa on ajatella, että vastauksen voi esittää kertomuksen muodossa: mistä tulen, missä olen ja mihin olen menossa? Vastausta näihin kysymyksiin on vaikea antaa sisällyttämättä kertomukseen paikkaa. Nykyisin ajatellaan usein, että ihmisellä on monta identiteettiä, joista näkyviksi tulevat ne identiteetit, jotka kulloisessakin tilanteessa ovat relevantteja. Kotona lasten parissa äitinä tai isänä oleminen on tärkeämpää kuin oma ammatillinen identiteetti ja työpaikalla taas päinvastoin.

Meitä tämän artikkelin kirjoittajia viehättää ajatus, että huolimatta ihmisen identiteettien moninaisuudesta, useille meistä jotkut asiat ovat niin tärkeitä ja arvokkaita, että ne muodostavat oman elämäntarinan läpi kulkevan punaisen langan. Charles Taylor (1992, s. 27) kuvaa tällaista identiteettiä horisontiksi tai paikaksi, josta ihminen katsoo maailmaa. Tämä horisontti sisältää aina myös arvoja ja moraalisia kannanottoja. Taylor kutsuukin niitä vahvoiksi arvioinneiksi erotukseksi heikoista arvioinneista, joista henkilö voi luopua ilman että kokee keskeisen osan itsestään katoavan. Annan kertomuksessa saamelainen horisontti näyttäytyy vahvana arviointina, joka on osa hänen identiteetikertomustaan. Arvot tulevat esille erityisesti juuri saamelaisen äänen kohdalla. Horisontin rakentuminen Annan elämäntarinassa on selvästi näkyvissä. Hän on kasvanut ja elänyt elämänsä samoilla seuduilla, hänen ihmissuhteensa vaikuttavat pitkäkestoisilta, ja monet hänen oppilaistaan ovat hänen omien ystäviensä ja sukulaistensa lapsia. Taylorin

mukaan ihmisen identiteetti on sidoksissa siihen yhteisöön, jossa hän elää. Ihminen on yksilö sen verran ja siinä muodossa kuin yhteisö sen sallii. Siksi ruumiillisuus, paikka ja elämän konkreettisuus ovat identiteetin, myös opettajaidentiteetin perusta.

Rakkaus omaan paikkaan ei ole abstraktio vaan perustuu konkreettiseen kokemukseen, jossa ruumiillisuus, aistimellisuus on välttämätöntä ja jota kautta paikkatunne identiteetin osana rakentuu. Suhde paikkaan kehittyy siinä saatujen kokemusten ja tunteiden kautta, jotka ovat aina ruumiillisia. Näkeminen, kuuleminen, maistaminen, haistaminen, koskettaminen ovat se tie, jonka kautta kokemukset saadaan. Niistä kertominen voi parhaimmillaankin tavoittaa vain osan kokemuksista. Koska länsimainen ajattelu on korostanut juuri ajattelun ja mielen keskeisyyttä, ruumiillisuus on jäänyt vähälle huomiolle ja tullut vähätellyksikin. Mikko Lehtonen (2004) kysyykin kolumnissaan Opettajalehdessä kasvatammeko päätä vai ihmistä. Vastatessaan tähän kysymykseen, hän kritisoi sitä, että kieli asetetaan ”kognitiivisen pyramidin” huipulle ja unohdetaan, että mitä ilmeisimminkin kielen edeltäjä on ollut ruumiillinen toiminta. Eräät toiset tutkijat (Lakoff & Johnson 1999) ovat samaa mieltä. Kertomuksissa ruumiillisuus tulee kerrotuksi epäsuorasti. Eräät tutkijat (mm. Burkitt 1999) ovatkin sanoneet, että niin sanottu kielellinen käänne, jonka mukaan ihmisen elämä on pikemminkin kielipelejä ja sosiaalisia konstruktioita kuin fyysistä ja konkreettista, on vaikuttanut siihen, että tutkimukseen ei ole ollut kiinnostunut ruumiillisuudesta. Tässä suhteessa humanistinen maantiede ja esimerkiksi Merleau-Pontyn fenomenologia tarjoavat kiinnostavan vaihtoehdon ja mahdollistavat ruumiillisuuden tutkimuksellisen tarkastelun. Aivan viime aikoina myös feministinen teologia on korostanut ihmisen elämän holistisuutta ja ruumiillisuutta (Kainulainen 2005).

Palataan nyt Annan tarinaan ja tarkastellaan vielä hänen kertomustaan sen valossa, miten Annan paikkatunne ja kiintymys kotiseutuun ruumiillistuvat. Annan koulukokemukset niin oppilaana kuin opettajanakin tarjoavat valaisevan esimerkin siitä, miten koulun kulttuuriset järjestykset ruumiillistuvat ja kohtaavat Annan aiemmin opitun tavan elää ja olla olemassa. Annan lapsuuden kuvausten perusteella voi päätellä, että elämä kotipiirissä oli elämää luonnon vuodenvaihtelun tarjoaman aikakäsityksen ja rytmin mukaan. Porotaloudessa eletään edelleen niin. On hyvin konkreettista ja ruumiissa koettua, jos oppilaat ensin ovat työssä poroerottelussa ja sitten väsyneinä yrittävät käydä vielä koulua, koska koulun järjestyks ja aikakäsitys vaatii läsnäoloa. Luontaistaloudessa aika on luonnon kiertokulun aikaa, mutta koulu mittaa aikaa kalenterin ja kellon mukaan. Molemmat aikakäsitykset määrittelevät ihmisen konkreettista elämää, mutta johtavat erilaiseen

arkeen. Luonnon säätelemässä aikakäsityksessä tietyt tehtävät tehdään silloin, kun luonto määrää. Modernissa aikakäsityksessä katsotaan kalenterista ja kellosta, mitä pitää tehdä. Työssä ollaan kahdeksasta neljään eikä välillä oteta nokosia, vaikka luonnollinen rytmi ehkä niitä edellyttäisikin.

Kouluopetuksen päätä korostava formaatti ja aikakäsitys eivät istu aina saamelaisuuteen. Saamelaisen kulttuurin näkökulmasta tärkeää olisi oppia myös kokemuksellisesti tekemällä niitä asioita, jotka olennaisesti kuuluvat saamelaiseen kulttuuriin. Poroerotusaika on jälleen tästä hyvä esimerkki. Koulu rajaa oppimisen kuitenkin helposti seinien sisäpuolelle. Näin pää menee luokkaan ja ruumis jää ulkopuolelle. Erotusajan väsymys näkyy oppilaissa, ja opettajat eivät tunnista väsymyksen syytä. Vaikka tämän ongelman tiedostaisikin, ratkaisuja ei ole aina helppo löytää.

Eletyistä paikoista tulee ruumiillista muistia. Tiedyt aistilliset kokemukset herättävät meissä muistoja. Kenellepä meistä ei tietyistä hajuista tule mieleen koulu! Samalla aktivoituvat ne tunteet, joita kyseiseen paikkaan liittyy. Ruumis muistaa ja tuntee. Esimerkiksi Ulla Kososen (1997) koulumuistoja koskevassa tutkimuksessa, liikuntatuntien häpeän kokemukset olivat hyvin ruumiillisia. Samoin Nykyri (1998) kuvailee kirjassaan, miten naisen vihan tunne tuntuu vatsassa, iholla, päässä. Jos palaamme vielä Annan ensimmäiseen matkaan kotoa kauas kouluun ja ensimmäisiä viikkoja oppilasasuntolassa, Annan lapsen ruumiiseen tallentui paljon uusia ja pelottavia kokemuksia. Koko kouluajan Annan koulunkäynti liittyi jatkuvaan poissaoloon kotoa ja läheisten luota. Pakollinen poissaolo vain vahvisti rakkautta omaan paikkaan.

6 Mitä voimme oppia tunturin takaa?

Mitä voimme oppia Annan opettajan työstä koulussa ”tunturin takana”? Ensimmäkin sen, että koulu ja paikka, joista Anna on kertonut, sijaitsevat meidän kirjoittajien näkökulmasta tunturin takana. Anna puolestaan on kertonut paikasta sisältä päin, sekä mentaalisenä paikkana että konkreettisenä, ruumiillisena paikkana. Annan kuvauksesta välittyy huolenpito suhteessa omiin oppilaisiinsa sekä emotionaalinen läheisyys, joka syntyy yhteisestä ja jaetusta paikassa syntyneestä ymmärryksestä. Tutkimusten mukaan emotionaalinen läheisyys opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on tärkeä tekijä luotaessa hyvää oppimisen ilmapiiriä. Emotionaalinen läheisyys ja etäisyys muodostuvat Hargreavesin (2002, s. 9) mukaan viidestä eri osa-alueesta, joita ovat sosio-kulttuurinen, moraalinen, ammatillinen,

poliittinen ja fyysinen läheisyys. Annan kertomuksen tarkastelu tukee tutkimuksia siitä, että juuri pienet koulut tarjoavat paikan, jossa monella Hargreavesin mainitsemilla alueilla opettajalla on mahdollisuus saavuttaa sopiva emotionaalinen läheisyys.

Toiseksi voimme oppia, että vahva paikkatunne voi olla identiteetin vahvuus. Ainakaan kaikki ihmiset eivät kaipaa jatkuvia muutoksia uusien maisemien muodossa vaan kokevat elämän mielekkääksi omilla historiallisilla ja kulttuurisilla juurillaan. Tällainen opettaja tuntee kuuluvansa siihen ympäristöön ja yhteisöön, jonka osana hän opettajantyötään tekee. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ristiriidaton- ta työtä. Vahva paikkatunne johti ainakin Annan kohdalla myös koulun edustaman valtakulttuurin ja oman paikkatunteen välisiin ongelmiin.

Kolmanneksi Annan kertomus herättää kysymyksen, miten paikkaperusteinen opetus voisi tulla vahvemmin yhdeksi näkökulmaksi myös tulevien opettajien koulutuksessa. Opetussuunnitelmien laadinnassa paikkaperusteisuus merkitsee koulujen entistä suurempaa vapautta painottaa omia paikassa ilmeneviä vahvuuk- siaan ja erityispiirteitään. Koska koulut heijastavat ympäröivää yhteisöä, tulisi tätä yhteyttä edelleen vahvistaa, ja koulujen ja opetussuunnitelmien kehittymistä tähän suuntaan tulisi tukea. Paikkaperusteisessa opetustyössä ovat keskeisellä sijalla tunteet, ihmissuhteet, arvot sekä monet niihin liittyvät järjestykset ja sään- nöt. Opettajaidentiteetin kehittyminen on kiinni niissä paikoissa, joissa opettaja on elänyt, elää ja työskentelee. Koska paikat, joissa olemme eläneet, jättävät mei- hin jälkensä, tulisi opettajien pohtia näitä jälkiä. Vaikka muuttuvassa maailmassa meistä vain harva haluaa tai pystyy valitsemaan yhden paikan tai seudun, jossa elää, se ei vähennä paikan ja fyysisen läheisyyden merkitystä, pikemminkin päin- vastoin. Mitä enemmän liikumme ja saamme virtuaalisia kokemuksia, sitä tärke- ämmäksi tulevat ne paikat, joista meillä on tunteita ja muistoja.

Lähteet

- Atjonen P (2004) *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasva- tusalun tutkimuksia 20. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.
- Burkitt I (1999) *Bodies of thought. Embodiment, identity, modernity*. Sage Publications, London.
- Elbaz-Luwisch F (2005) *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. A volume in *Issues in Curriculum Theory, Policy and Research*. Information Age Publishing, Greenwich.
- Elbaz-Luwisch F (in press) *Multiculturalism, conflict and struggle: Place as meeting ground in Israeli education*. In: Gruenewald D & Smith G (eds) *Local diversity: Place-based education in the global age*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Erkkilä R (2005) Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E 79*. Oulun yliopisto, Oulu. Saatavilla myös: <http://herkules.oulu.fi/isbn951427802X/isbn951427802X.pdf>
- Estola E, Erkkilä R & Syrjälä L (2003) A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(3): 239–256.
- Estola E, Kaunisto SL, Keski-Filppula U, Syrjälä L & Uitto M (2006) Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Työsuojelurahaston tutkimus- ja kehityshankkeen ”Kerronta opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukena” loppuraportti. Saatavilla myös: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514280873/isbn9514280873.pdf>
- Gruenewald D (2003) Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40(3): 619–654.
- Hargreaves A (2002) Teaching in a box: Emotional geographies of teaching. In: Sugue C & Day C (eds) *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives*. Routledge/Falmer, London and New York, 3–25.
- Helander E & Kailo K (toim) (1999) Ei alkua ei loppua. – Saamelaisten puheenvuoro. Like, Helsinki.
- Helander E (1996) Sustainability in the Sami area: The X-file factor. In: Helander E (ed) *Awakened voice. The return of Sami knowledge*. Nordic Sami Institute, Kautokeino, 1–6.
- Jennings N, Swidler S & Koliba C (2005) Place-based education in the standards-based reform era – Conflict or complement? *American Journal of Education* 112(1): 44–64.
- Jokinen E, Kaskisaari M & Husso M (2004) Ruumiin taju: rakenteet, kokemukset, subjekti. Teoksessa: Jokinen E, Kaskisaari M & Husso M (toim) *Ruumis töihin: käsite ja käytäntö*. Vastapaino, Tampere, 7–14.
- Kainulainen P (2005) Maan viisaus. Ivone Gebaran ekofeministinen käsitys tietämisestä ja teologiasta. Joensuun yliopiston teologisia julkaisuja 13. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Karjalainen PT (2004) Ympäristö ulkoa ja sisältä: Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa: Mäntysalo R (toim) *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Oulun yliopisto. Ympäristöalan julkaisuja. Atena kustannus, Jyväskylä, 49–68.
- Kelchtermans G (2005) Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. Paper presented at the ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) Conference, Sydney, Australia, July 3rd–6th, 2005.
- Kelchtermans G (1993) Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In: Day C, Calderhead J & Denicolo P (eds) *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. The Falmer Press, London, 198–220.
- Kosonen U (1997) Nähdäksi tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa: Jokinen E (toim) *Ruumiin siteet. Tekstejä erosta, järjestyksestä ja sukupuolesta*. Vastapaino, Tampere, 21–41.
- Lakoff G & Johnson M (1999) *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books, New York.

- Launonen L (2000) Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990 luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. Jyväskylän yliopiston kirjasto, Jyväskylä.
- Lauriala A (1997) Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. *Acta Universitatis Ouluensis E* 27. Oulun yliopisto, Oulu.
- Lehtonen M (2004) Kasvatammeko päätä vai ihmistä? *Opettaja* no. 44–45: 18.
- Nykyri T (1998) Naisen viha. *SopHi*, Jyväskylä.
- Relph E (1996) Place. In: Douglas I, Hugget R & Robinson M (eds) *Companion encyclopedia of geography. The environment and humankind*. Routledge, London and New York, 906–922.
- Shields R (1991) *Places on the margin. Alternative geographies of modernity*. Routledge, London and New York.
- Taylor C (1989) *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tuan YF (1976) Humanistic geography. *Annals of Association of American Geographers* 66(2): 266–276.
- Wisneski DB & Goldstein LS (2004) Questioning community in early childhood education. *Early Child Development and Care* 174(6): 515–526.

Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua?

*Viljo Kohonen*²³

Pohdin aluksi autenttisuuden käsitettä opettajan ominaisuuksien, eräiden kasvatustilafilofisten näkökulmien ja opettajan ammattietiikan kannalta viitaten tanskalaisen Laursenin (2006) tutkimukseen. Sitten tarkastelen kielikasvatuksen keskeisiä piirteitä ja *Eurooppalaista kielisalkkua* oppilaan ohjaustyön pedagogisena työvälineenä salkkutyöskentelyssä, joka tukee oppilaiden vuorovaikutteista itse- ja vertaisarviointia. Salkkutyöskentely merkitsee opettajalle useimmiten varsin huomattavaa ammatillisen identiteetin muutosprosessia. Tarkastelen tätä prosessia aikaisempien tutkimustulosten pohjalta ja analysoin aineenopettajien kokemuksia autenttisen opettajuuden kehittymisen näkökulmasta. Liitän tarkastelujani opettajan ammatilliseen kasvuun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessina. Siinä opettajat rakentavat identiteettiään, elämänsä ja työnsä ammatillista ymmärrystä sekä yhteistä työtä kollegiaalisen kertomusten jakamisen kautta. Näin opettajan autenttisuus näyttäytyy osana suurempaa kokonaisuutta, jossa opettajayhteisö rakentaa oppilaitoksensa opetussuunnitelmaa työyhteisöllisenä neuvotteluprosessina.

1 Mitä on opettajan autenttisuus?

Leena Syrjälä tarkastelee tutkijakumppaneidensa kanssa peruskoulu-uudistuksien toteutumista kiinnostavalla tavalla opettajien kerronnallisesta näkökulmasta: millä tavoin opettajat itse kertovat koulun uudistuksista ja muutoksista kerrontaryhmässä. Tutkijat toteavat, että koulun muuttuminen on monimutkainen sosiaalinen prosessi, jonka etenemiseksi opettajilla tulee olla mahdollisuuksia jakaa avoimesti kokemuksiaan. Jokaisella opettajalla on oma kertomuksensa, ja sen jakaminen toisten kanssa voi olla ammatillisesti vapauttava ja voimaannuttava kokemus, joka avaa osallistujille uusia näkökulmia myös kunkin omaan työhön. Vertaisryhmä voi tukea opettajia merkittävällä tavalla ja auttaa heitä jaksamaan myös

²³FT. Professori (vieraiden kielten didaktiikka). Tampereen yliopisto viljo.kohonen@uta.fi

muutoksiin liittyvien ristiriitaisten tuntemusten ja emotionaalisen kuormituksen kanssa. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, s. 46.) Nämä ajatukset vastaavat myös omia havaintojani opettajien kumppanina useissa pitkäkestoisissa pedagogisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa.

Tanskalainen tutkija Per Laursen pohtii samoin kiinnostavalla tavalla opettajan ammatillista kasvua autenttisuuden näkökulmasta hiljattain suomennetussa tutkimuksessaan *Aito opettaja* (2006).²⁴ Hänen tutkimuksensa lähtökohtana on, että opettajan persoonalliset ominaisuudet ovat varsin tärkeitä opetustyössä: hyviksi opettajiksi koettujen opettajien muistot kouluajoilta elävät heidän oppilaidensa kertomuksissa usein läpi elämänajan myönteisinä ja rohkaisevina kokemuksina. Opettajiin liittyvillä muistoilla on toisaalta myös varjopuolensa, ja oppilas saattaa kantaa kipeiden muistojen taakkaa pitkiäkin aikoja (Kalaja, Dufva & Alanen 2005; Hannele Niemi tässä teoksessa).

Myönteisiin koulumuistoihin liittyy usein opettajan aktiivinen innostus opettamaansa aineeseen ja sen laaja ja monipuolinen aineenhallinta. Hyvä aineenhallinta mahdollistaa myös sen, että opettaja voi paremmin kohdentaa huomiotaan oppilaisiin ja heidän yksilöllisen opiskelunsa ohjaamiseen. Merkitykselliseksi koettu opettaja keskittyy niin oppimiseen kuin oppilaisiinkin ja kohdentaa työskentelyä oppimisprosessiin. Hän on myös ihmisenä aito, luonteva ja vakuuttava persoona, joka on vahvasti läsnä ja myös viihtyy oppilaidensa kanssa luokassa. Hän pystyy toimivaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa siten, että hänen eiverbaalinen viestintänsä (”kehokieli”) ja toimintansa ovat sopusoinnussa. Hänellä on yhteys oppilaisiin ja hän on kiinnostunut heistä henkilöinä, ei vain oman oppiaineensa oppijoina. Hän tuntee oppilaansa hyvin ja puhuu heille yksilöinä. Hän on tarmokas ja pirteä luokan opiskelun johtaja, joka pystyy innostamaan oppilaita oppiaineensa opiskeluun. (Laursen 2006, s. 9–18.)

Tällaisista ominaisuuksista muodostuu opettajan *autenttisuus* kasvattajana. Siihen liittyy luontevuus, uskottavuus, eheys ja aitous ihmisenä ja opettajana, jolloin opettaja on todella sitä, miltä näyttääkin. Tässä mielessä autenttisuus tarkoittaa

²⁴Laursenin tutkimusaineistona olivat 30 tanskalaisen perusopetuksessa työskentelevän opettajan laadulliset (puolistrukturoidut) teemahaastattelut, jotka tutkija äänitti analyyseja varten. Haastateltavien valinta perustui opettajien esimiesten suosituksien tutkimustehtävän kannalta soveltuvista opettajista, ja niihin osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista. Ennen haastattelua tutkija observoi kunkin opettajan toimintaa luokassa yhden työpäivän ajan ja kirjasi vapaamuotoisesti havaintojaan opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, opettajan suhtautumisesta opetuksen sisältöihin ja luokan työskentelystä opettajan johdolla. Hän suoritti (noin tunnin kestoiset) haastattelut heti työpäivän jälkeen. Haastatelluista opettajista oli 23 naisia, ja joukon työkokemus vaihteli vajaasta virkavuodesta 37 vuoteen, keskiarvon ollessa 17 virkavuotta (Laursen 2006, s. 206–211).

taa *aitoutta*: jollakin on todella se alkuperä tai ominaisuus, joka sillä näyttää olevan – samaan tapaan kuin esimerkiksi aidot ja alkuperäiset taide- ja antiikkiesineet voidaan erottaa jäljitelmistä (Laurson 2006, s. 20).

Filofisesta näkökulmasta autenttisuus merkitsee autenttista olemassa oloa ihmisenä ja tähän perustuvaa aitoa *Toisen* kohtaamista ilman ennako-odotuksia tai ehtoja. Tällainen kohtaaminen jättää Toiselle vapauden näyttäytyä omana itsenään (Heidegger 1927/2000). Juutalaissyntyinen filosofi Martin Buber (1923/1999) puhuu kasvattajan suhteesta oppilaaseen vastavuoroisena, dialogisena *Minä–Sinä* -suhteena, joka toteutuu keskustelussa tasaveroisena subjektien kohtaamisena ja luo molemminpuolista yhteyttä. Sen vastakohtana on minäkeskeinen *Minä–Se* -suhde, jossa toinen henkilö esineellistetään ja pelkistetään johonkin sosiaaliseen luokitukseen tai stereotypiaan. Aito opettaja suhtautuu oppilaaseen *tietynä persoonana* voidakseen auttaa tämän olemuksen parhaimpien mahdollisuuksien esille pääsyä ja toteutumista: ”Tarkemmin, hänen ei pidä tuntea tätä [oppilasta] vain pelkkänä ominaisuuksien, pyrkimysten ja esteiden summana: hänen täytyy oivaltaa tämä ja myöntää tämä kokonaisuutena.” (Buber 1999, s. 163).

Jorma Lehtovaara painottaa, että opettajan *käytännön filosofia* tulee esille niissä työtavoissa, joita hän luokassaan käyttää. Opettajan onkin tarpeen pohtia kriittisesti ihmis- ja oppimiskäsityksiään, sillä nämä heijastuvat väistämättä hänen opetustyönsä tuntuun ja valintoihin. Ne ovat erottamaton osa hänen *toiminnallista ihmiskäsitystään*, joka ilmenee siinä, miten hän kohtaa oppilaitaan. Opettajan on tästä syystä hyvä selkeyttää implisiittistä ihmiskäsitystään asettamalla itselleen seuraavanlaisia kysymyksiä: ”What is it – being a human? What is the meaning of that for *me*? How can *I* approach a person’s way of being-in-the-world so that I let it be what he or she experiences it to be? To what extent can and dare another person manifest himself or herself as he or she inherently is in my presence?” (Lehtovaara 2001, s. 157–58).

Autenttisuuden etiikassaan Charles Taylor (1995) pohtii autenttisuutta itsen toteuttamisena ja moraalisen persoonan uskollisuutena itseä kohtaan, oman ”sisäisen äänen” kuuntelemisena. Hän näkee sen yksilöllisenä valmiutena tai kutsumuksena, joka kohdistuu johonkin yksilön *ulkopuolella* olevaan tehtävään. Se on itsen käsittämistä ja oman identiteetin ymmärtämistä suhteessa johonkin *merkitykselliseen* tehtävään, kuten kasvatustyöhön. Tämä edellyttää jotakin sellaista, joka on yksilölle itselleen tärkeää toimintaa ja liittyy hänen moraalisiin arvoihinsa. Tässä katsannossa autenttisuus edellyttää omaksuttua ja ymmärrettyä *moraalista arvopohjaa*, johon ammatillisten merkitysten anto perustuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kasvatuksellisen hyvän edistämiseen pyrkiessään opettajuus

on arvosidonnainen eettinen ammatti, jossa ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkälinen kasvuprosessi. (Laursen 2006, s. 20–26.)

Sitoutumisetiikan kannalta opettaja sitoutuu työssään johonkin merkittävään, johon kuuluu yksilöön ja yhteiskuntaan liittyviä arvopäämääriä. Tällaisia ovat Terho Pursiaisen (2002) mukaan lojaalisuus eli uskollisuus siihen, mihin on sitoutunut, sekä moraalinen kriittisyys. Arvoyhteisöissä saattaa olla vallalla erilaisia toimintaa ohjaavia eetoksia, joiden välillä yksilö joutuu tekemään valintoja. Opettaja kantaa arvoyhteisön jäsenenä henkilökohtaista vastuuta valinnoistaan yhteisöllisen lojaalisuuden ja moraalisen kriittisyyden jännitekentässä, kuten Hannele Niemi (2006, s. 82) painottaa. Vastuun ottaminen edellyttää oman arvomaailman ja ammatillisuuden työstämistä jatkuvana prosessina kasvatustyön kontekstien muuttuessa.

Autenttisuus tarkoittaa siis jonkin itsen ulkopuolella olevan tehtävän kokeminen arvokkaaksi, itseä velvoittavaksi ja merkitykselliseksi. Se on ”itseä korkeamman” tavoitteen toteuttamista työssä, esimerkiksi oikeudenmukaisuuden edistämistä. Autenttisuuden kehittyminen alkaa jo opettajan alalle hakeutumisen vaiheessa. Sen tulisi olla henkilökohtainen ammatin *valinta* ja itsenäisesti tehty ratkaisu, tietoinen hakeutuminen opettajan tehtävään. Valinnan taustalla tulisi olla realistinen harkinta, jossa on mukana omien mahdollisuuksien pohdinta suhteessa tehtävään liittyviin käsityksiin ja odotuksiin.

Tarkastelen tässä artikkelissa *aineenopettajan* ammatillista kasvuprosessia kahden pitkäkestoisen pedagogisen kehittämishankkeen laadullisten tulosten valossa. Projekteissa oli kysymys oppilaan/opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta sosiaalisesti vastuulliseksi ja yhteistyökykyiseksi toimijaksi ja kielenkäyttäjäksi. Tavoitesuunta merkitsee aineenopettajalle huomattavaa ammatillisen orientaation uudelleen arviointia perinteisestä oppiainekeskeisestä yksinään työskentelystä oppilaiden vuorovaikutteisen opiskelun ohjaajaksi.

Artikkelini näkökulma painottuu vieraiden kielten opetukseen, sillä EKS-projekti oli valtakunnallinen *Eurooppalaisen kielisalkun* tutkimus- ja kehittämishanke ja tässä artikkelissa tarkasteltava OK-projektin aineistoni on myös suurelta osin peräisin kieltenopettajilta. Aineistot nostavat kuitenkin vahvasti esille aineenopettajan ammatillisen kasvun ja opettajuuden pohdinnan myös yleisemmällä tasolla: opettajan *identiteetin avartumisena* kasvattajaksi ja oppilaitoksen kehittäjäksi kollegiaalisena yhteistyönä. Aineisto on seuraavista projekteista:

1. koulun opetussuunnitelmallisen ja työyhteisöllisen kehittämisen **OK-projekti** (1994–98), jossa pyrimme edistämään omaehtoista, yhteistoiminnallista ja reflektoivaa opetusta ja opiskelua koulun kehittämistyön osana;
2. *Eurooppalaisen kielisalkun* kehittämishanke, **EKS-projekti** (2001–04), joka liittyi Euroopan neuvoston johtamaan kielenopetuksen kehittämistyöhön.

Taustaksi pohdin Euroopan neuvoston koordinoimaa mittavaa kieltenopetuksen kehittämistyötä, jossa olen saanut olla osallisena yli kahden vuosikymmenen ajan.

2 Eurooppalainen Viitekehys ja Kielisalkku kielikasvatuksen työvälineinä

2.1 Kielisalkku Eurooppalaisen viitekehysten osana

Eurooppalainen kielisalkku (EKS) on kielenopetuksen yhteiseen *Eurooppalaiseen viitekehukseen* (EVK 2003) perustuva kielikasvatuksen pedagoginen työväline. *Viitekehys* on kehittynyt pitkäkestoisena eurooppalaisena yhteistyönä, joka on antanut meillekin tärkeitä vieraiden kielten opetuksen suuntaviittoja ja käsitteitä mm. valtakunnallisille perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteille sekä ammatilliselle vieraiden kielten opetukselle toisella asteella ja korkeakouluissa.²⁵

Viitekehysten lähtökohta on toiminnallinen: kielenkäyttäjät ja oppilaat/opiskelijat nähdään ensisijaisesti sosiaalisina *toimijoina*. He luovat suhteita toisiin kielenkäyttäjiiin laajenevassa ja myös kansainvälistyvässä verkostossa, joka osaltaan määrittää myös heidän identiteettiään. Vieraan kielen opiskelu laajentaa yksilön identiteettiä kansalliseen kulttuuriin pohjautuvasta persoonallisesta identiteetistä myös *kulttuurienväliseen toimijuuteen* monikielisissä ja -kulttuurisissa toimintaympäristöissä. *Viitekehys* toteaaakin, että persoonallisuuden piirteet, asenteet ja luonteenlaatu ovat myös tekijöitä, jotka täytyy ottaa huomioon vieraiden kielten opetuksessa. Kielenopetuksen tavoitteiksi tulevat näin *viestinnällisten tai-*

²⁵*Eurooppalainen viitekehys* (Common European framework of reference) ilmestyi virallisesti käytön hyväksytyinä teoksena v. 2001 (ja suomennettuna v. 2003). OK-projektissa käytössämme oli sen varhaisempi luonnos (Common European framework of reference for language learning and teaching, Draft 1 of a Framework proposal (CC-LANG (95) 5 rev. III, Council of Europe, Strasbourg) sekä muuta Euroopan neuvoston koordinoiman edeltävän tutkimus- ja kehittämistyön dokumentointia. Yhteiset periaatteet muotoutuivat ja täsmentyivät vähitellen jäsenvaltioiden asiantuntijoiden yhteistyössä, mutta oppilaan autonomiaa, vuorovaikutteista kielenkäyttöä, itsearviointia ja oppimaan oppimista painottava pyrkimysuunta on peräisin jo 1970-luvulta.

tojen lisäksi myös kielenkäyttäjän *identiteetin ja elämäntaitojen* kasvun tukeminen. Oman oppimisen reflektointi, itsearviointi ja merkityksellinen, autenttinen vuorovaikutus edistävät näiden kehittymistä tärkeällä tavalla. (EVK 2003; Kaikkonen 2004; Kohonen 2005a.)

Viitekehys käyttää tällaisiin tavoitteisiin pyrkivästä opetuksesta useissa yhteyksissä nimitystä *kielikasvatus* (language education). Sen yhdeksi tärkeäksi taustateoriaksi soveltuu mielestäni hyvin *kokonaisvaltaisen oppimisen* (experiential learning) teoria (Kohonen 2001, 2004; Kolb 1984). Kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta kielenoppiminen on oppilaan koko olemusta ja persoonaa koskettavaa kasvua ihmisenä, kielen käyttäjänä ja oppilaitoksen tai muun työyhteisön jäsenenä. Siinä on tärkeää myös *kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin* kehittyminen ja oppilaan kasvu vastuulliseen kansalaisuuteen. Tarkoitan tällä oppilaan ja kielenkäyttäjän kykyä kohdata ihmisenä olemisen erilaisuutta ja kulttuurien moninaisuutta kouluyhteisöissä ja kansainvälisissä toimintaympäristöissä (Kaikkonen 2004). Kokonaisvaltainen kielenopetus on oppilaalle merkityksellistä oppimista. Se on omakohtaiseen kokemukseen pohjaavaa opiskelua, joka tukee hänen itsenäistymistään. Olen käyttänyt tällaisiin tavoitteisiin pyrkivästä kielenopetuksesta nimitystä *kielikasvatus*, jota luonnehtivat seuraavat piirteet (Kohonen 2004, 2005a, 2007):

- Oppilaan omat päämäärät ja autonomia (henkinen itsenäisyys).
- Oppilaan henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen.
- Oppilaan omaehtoisuus, aloitteellisuus ja vastuullisuus.
- Oppilaan itsearviointi ja vuorovaikutteinen vertaisarviointi.
- Opetuksen oppilas- ja merkityskeskisyys.
- Oppimisen mielekkyys, syvyys ja laaja-alaisuus.

Eurooppalainen kielisalkku perustuu *Eurooppalaisen viitekehysten* (EVK 2003) teoriapohjaan. Se on oppilaan/kielenkäyttäjän itsensä laatima, kokoama ja arvioima autenttinen dokumentti hänen vieraiden kielten opiskelunsa kehittymisestä ja tuloksellisuudesta. Se esittelee häntä ihmisenä, kieltenopiskelijana ja kielenkäyttäjänä: hänen kieltenopiskeluaan ja oppimiskokemuksiaan eri kielissä, hänen kiel-, opiskelu- ja kulttuuritaitojaan sekä näiden edistymistä pitkällä aikavälillä. Oppilas arvioi myös itse kielitaitonsa eri kielissä kriteeripohjaisesti *Viitekehysesessä* esitettyjen taitotasojen kuvaimien avulla (EVK 2003, s. 48–51; Kohonen 2005a).

Kielisalkku on merkittävä kielenopetuksen *pedagoginen ja hallinnollinen* työväline, jonka avulla kielenkäyttäjät voivat kehittää vieraiden kielten opiskelutaitojaan ja monikielistä ja monikulttuurista kompetenssiaan. Samalla kielisalkku

tukee kielenopettajien opetus- ja ohjaustyötä antamalla siihen tarpeellisia käsitteitä ja konkreettisia välineitä. Kielenkäyttäjät voivat sen avulla osoittaa erilaisiin tarkoituksiin soveltuvia kielitaitojaan eri tavoin koottuina kielisalkkuina. *Kielisalkku* ja *Viitekehys* antavat edelleen tarpeellisia käsitteitä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kehittämistyöhön ja kielitaidon kriteeripohjaiseen arviointiin taitotasojen avulla (esim. päättökokeet, standardoidut testit, erilaisten kansainvälisten arviointiasteikkojen suhteuttaminen yhteisille eurooppalaisille taitotasoille).

2.2 Salkkutyöskentely kielikasvatuksessa

Viitekehys ja *Kielisalkku* tukevat näin yhtäältä oppilaan ja kielenkäyttäjän *sosiaalisesti vastuullista* omaehtoista kielenopiskelua (Huttunen 2004). Itsenäistyvää oppimista korostavat myös *Viitekehys* taitotasot, joiden avulla oppilas *arvioi itse* kaikkien osaamiensa kielten viestinnällisiä taitojaan. Itsearviointi kohdistuu ohjattuina pohdintoina myös oppilaan sosiaalisten taitojen, opiskelutaitojen ja kulttuuritaitojen edistymiseen. Näihin kehitetyt periaatteet, kuvausmallit ja käytännön toteutukset tukevat samalla myös opettajan pedagogista ohjaustyötä. Tässä painotuksessa on kysymys kielisalkun *pedagogisesta tehtävästä* kielten oppimisprosessien kehittämiseksi määrätietoisesti autonomisen opiskelun tavoitesuunnassa (Kohonen 2005a).

Toisaalta kielisalkulla on myös *raportoiva tehtävä*: se palvelee kielenkäyttäjän kielitaitojen arviointia ja dokumentointia 6-portaisen kriteeripohjaisen eurooppalaisen *taitotasoasteikon* avulla (A-, B- ja C-tasoilla; EVK 2003, s. 48–51). *Viitekehys* taitotasoihin perustuva arviointi tekee samalla mahdolliseksi kieliohjelmiin ja -tutkintoihin liittyvän kielitaidon osoittamisen myös kansainvälisesti ymmärrettävällä, yhteismitallisella ja vertailukelpoisella tavalla. Näin kielisalkku edistää osaltaan myös ihmisten liikkuvuutta kansainvälisessä yhteistyössä ja työelämässä. Kielenkäyttäjän autonomiaa ja kulttuurienvälistä toimijuutta painotava *Viitekehys* ja *Kielisalkku* avaavatkin yhdessä kauaskantoisia näkymiä kielikasvatuksen kehittämiseksi Euroopan neuvoston (tällä hetkellä) 46 jäsenvaltion muodostamassa yli 820 miljoonan asukkaan monikielisessä ja -kulttuurisessa yhteisössä.

Otimme suomalaisessa kielisalkun kehittämisprojektissa (1998–2001) käyttöön uuden *salkkutyöskentelyn* käsitteen, jossa olennaista on oppilaan omaehtoinen reflektiivinen työskentely (Kohonen 2003; Kohonen & Pajukanta 2003; Kujansivu & Pajukanta 2000). Salkkutyöskentely käsittää pedagogisen kokonaisuuden, joka muodostuu oppilaan ohjatuista, mutta silti suurelta osin itsenäisestä ja

omavastuisesta työskentelystä sekä yksin että yhteistoiminnallisissa pienryhmissä. Olemme liittäneet tähän kokonaisuuteen seuraavia toisiaan täydentäviä näkökulmia oppilaiden/opiskelijoiden työstä:

- Omaehtoinen oppimisprosessien suunnittelu ja toteutus.
- Työskentelyprosessien ja työn tulosten pohdinta.
- Tuotosten esittely toisille osanottajille.
- Itse- ja vertaisarviointi ja kommentointi.

Salkkutyöskentely lisää oppilaiden tietoisuutta oppimistehtävästä ja antaa heille siihen tarvittavia reflektiivisen oppimisen käsitteitä ja työvälineitä, painottaen tavoitteiden ja oppimisprosessien ymmärtämistä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Oppilaan/opiskelijan on tarpeen ymmärtää *Kielisalkun* keskeiset käsitteet ja tavoitteet voidakseen toimia itseohjautuvasti kullakin koulutusasteella yhä vaativampien opiskelutehtävien parissa vuorovaikutteisessa työskentelyssä. (Kohonen 2003, 2005a; Korhonen 2005.)

3 Miten salkkutyöskentely edistää ammatillista kasvua autenttisenä opettajana?

Salkkutyöskentelyä toteuttaessaan opettaja joutuu pohtimaan syvällisesti ammatillista identiteettiään ja opetustaan sekä etsimään siinä myös itselleen työnsä ja ammattitaitonsa kehittämisen mahdollisuuksia. Oppilaiden reflektointi-, itsearviointi- ja yhteistyötaitojen opettaminen ja ohjaaminen edellyttävät opettajalta pitkäjänteistä ammatillista työskentelyä – ja myös aimo annoksen innostusta ja uskoa työn merkitykseen varsinkin silloin, kun tuloksia ei ole vielä kovin paljoa näkyvissä. Prosessin läpikäyminen on välillä hankalaa, mutta samalla myös monella tapaa palkitsevaa ammatillista oppimista ja kasvua (Kohonen 2003, 2006, 2007; Korhonen 2005).

Tarkastelen tätä kielenopettajan ammatillista kasvua seuraavassa jäsentäen kielisalkun kehittämis- ja tutkimustyön empiirisiä laadullisia tuloksia Laursenin (2006) esittämän autenttisen opettajuuden piirteiden jaottelun pohjalta. Tarkastelemalla aikaisempien analyysien tuloksia uudesta näkökulmasta pyrin etsimään viitteitä siitä, missä määrin tulokset osoittavat opettajan autenttisuuden kehittymistä kielisalkkutyöskentelyn yhteydessä heidän omien kertomustensa perusteella.

Yhdistän tässä tarkastelussa kahden pitkäkestoisen tutkimusprojektin laadullisia tuloksia, jotka perustuvat kummassakin tapauksessa opettajien kirjoittamiin vapaamuotoisiin kehitysesseisiin ja pienen opettajajoukon äänitettyihin teema-haastatteluihin.

1. Johdimme yhdessä Pauli Kaikkosen kanssa koulukohtaisen opetus suunnitelman kehittämisen projektin (*OK-projekti* 1994–98; Kohonen 1997, 1999; 2002a; Kohonen & Kaikkonen 2001), jonka yhteydessä tutkin itse erityisesti aineenopettajien ammatillisia kasvuprosesseja. Puhuimme tällöin vielä *portfoliosta* oppilaan itse- ja vertaisarvioinnin työvälineenä eri oppiaineissa (Pajukanta 1998).
2. Toinen empiirinen aineisto on *Eurooppalaisen kielisalkun* valtakunnallisesta kehittämisprojektistä (*EKS-projekti* 2001–04; ks. Kohonen 2005b). Kielenopettajien kokemuksia tässä projektissa on tutkinut Tero Korhonen opettajien projektin päättösesseiden ja yhdeksän opettajan teema-haastattelujen pohjalta (Korhonen 2005).

Seuraavat opettajan autenttisuuden kategorioiden nimikkeet olen esittänyt Laursenin ehdottamassa muodossa. Tarkastelen kussakin aluksi Laursenin (2006) esittämiä tuloksia opettajan autenttisuudesta hänen tanskalaisessa aineistossaan ja liitän niihin sitten suomalaisten kielenopettajien kannanottoja ja käsityksiä, heidän autenttisia ääniään.

3.1 Omakohtainen intentio

Laursenin tutkimuksen mukaan autenttisella opettajalla on hyvä opetettavan oppiaineensa akateeminen hallinta, ja hän on myös elävästi itse kiinnostunut ja innostunut opetettavista sisällöistä. Aineenhallinta antaa opettajalle perusteltuja näkemyksiä siitä, mikä opetettavissa sisällöissä on keskeistä ja tärkeää tietoa. Tämä tuo opettajalle tarpeellista itseluottamusta, ammatillista ”pelivaraa” ja joustoa luokkatyöskentelyyn. Autenttinen opettaja integroi *sisältöjen* opetukseen samalla myös *kasvatuksellisia* näkökulmia, jotka voivat liittyä oppilaiden ohjaamiseen, heidän kasvunsa tukemiseen ja asioiden yhdessä tutkimiseen tai esimerkiksi luokan pelisäännöistä sopimiseen. Nämä tehtävät esiintyvät opetustilanteissa monin tavoin toisiinsa kietoutuneina. Laursen korostaakin, että opettajan *ihmiskäsitys* konkretisoituu siinä tavassa, jolla hän ohjaa luokan ja oppilaiden opiskelua, jäsentää työskentelyä ja valitsee työtapojaan sekä antaa ohjausta ja palautetta. Kysy-

mys on siitä, millä tavoin opettaja kohtaa oppilaita henkilökohtaisesti (Laursen 2006, s. 31–42; vrt. Lehtovaara 2001.)

Näitä ajatuksia tuli esille jossain määrin molemmissa projekteissa. Eräs OK-projektin aineenopettaja koki, että ammatillisessa oppimisessa oli tarpeen selkiinnyttää ensiksi oppiaineen sisällöllinen ja pedagoginen hallinta. Tämän jälkeen hän havaitsi voivansa keskittyä oppilaan tilanteeseen ja yksilöllisyyteen. Hän pyrki liittämään opetustaan tietoisesti oppilaan arkipäivän kokemusmaailmaan ja irtautumaan työkirjasidonnaisesta työskentelystä sekä lisäämään oppilaan omaehtoisen työskentelyn osuutta. (Kohonen 1999, s. 51.) Eräs lukion kielenopettaja havaitsi, että muutosprosessit liittyivät olennaisesti myös hänen ihmiskäsitykseensä ja käsitteisiinsä tiedosta ja oppimisesta. Hän totesi, että oman arvopohjan uudistaminen edellytti syvällisiä omakohtaisia pohdintoja: *”Opettajuus ei muutu, jos opettajan arvomaailma ja ihmiskäsitys eivät muutu”* (Kohonen 1999, s. 41.)

EKS-projektin kielenopettajista eräät kommentoivat ammatillisen tietoisuutensa syventyneen tärkeällä tavalla projektin edetessä. He miettivät tarkemmin työskentelyn suunnittelua ja opintojaksojen sisältöjä pohtimalla kunkin ammattialan keskeisiä sisältöjä. Tämän jälkeen tavoitteiden asettelu oli aiempaa helpompaa. Opiskelijoiden ohjauskin muuttui vuorovaikutteiseksi ja luonnollisemmaksi yhteisen keskustelun myötä. Opettajat esittivät kriittisiä kannanottoja myös kurssien kirjallisten päättökokeiden rajoituksista ja pohtivat itse- ja vertaisarvioinnin liittämistä opetustyönsä osaksi. He uskaltautuivat käyttämään aikaisempaa enemmän koko oppimisprosessia arvioinnin lähtökohtana, ottaen huomioon muitakin kriteereitä kuin kieliopillisen tarkkuuden:

Koska itse opiskeluprosessista on näin tullut oleellinen osa arviointia, on mahdollista perustaa arviointi paljon laajemmalle pohjalle kuin vain yksittäisten kokeiden antamalle pääosin kirjalliselle tiedolle. (...) Arviointi on entistä läpinäkyvämpää. (Korhonen 2005, s. 286.)

Muutokset vaativat opettajalta ammatillista uskallusta, jota eräs EKS-projektin opettaja kuvasi seuraavasti: *”Tällainen ajattelu edellyttää opettajalta kykyä kirjoittaa uudelleen ammattirooliaan ja oppia tutkiskellen kuuntelemaan oppilaitaan ja itseään.”* (Korhonen 2005, s. 286). Syvenevä itsetuntemus vahvisti myös erään OK-projektin lukion kielenopettajan ammatillista identiteettiä:

Tiedon jakaminen ja aina auktoriteettina oleminen ei ollutkaan se opettajuuden perusajatus. Mikä sitten? Olisiko opettajakin inhimillinen, erehtyvä ja erehdyksensä myöntämään pystyvä ihminen? (Kohonen 1999, s. 39.)

3.2 Sanoman tekeminen eläväksi

Opettajan työskentely tekee opetettavat asiat oppilaille eläväksi, kun opettajalla on omakohtainen tavoite työssään ja hän kiinnostunut siitä ja myös oppilaistaan ihmisinä. Autenttinen opettaja esiintyy rauhallisesti ja on vakuuttava opettajana, kasvattajana ja luokan johtajana. Tämä merkitsee luokan johtajuuden haltuunotamista ja yhteisesti sovitusta tehtävistä ja opiskelun pelisäännöistä kiinni pitämistä, siis vaativaa ammatillista otetta työskentelyn johtamisessa. (Laursen 2006, s. 43–55.)

OK-projektissa eräs aineenopettaja havaitsi, että myönteinen ilmapiiri, oppilaiden innostaminen omaehtoiseen työskentelyyn ja heidän mielipiteidensä kuunteleminen tuottivat hyviä oppimistuloksia. Hän koki saavansa työstään tyydytystä ja hallitsevansa tehtävänsä:

Tulen toimeen oppilaitteni kanssa ja olen se vahva aikuinen, joka pitää lankoja käsissään ja ohjailee tapahtumien ja työskentelyn kulkua oikeaan suuntaan. Tämä näkyy mielestäni juuri myönteisenä opiskeluilmapiirinä. (...) Tunnen olevani kasvattajana vahvoilla ja omimmillani. (Kohonen 1999, s. 53.)

Eräs kielenopettaja koki käyneensä läpi melkoisen ajatteluprosessin, jonka tuloksia hän oli siirtänyt opetustyöhönsä. Hän tunsu viihtyvänsä työssään paremmin, ja oppilaiden myönteinen palaute kannusti häntä jatkamaan edelleen. Oppilaat kokivat hänet tavallisena ihmisenä, jota he uskalsivat lähestyä myös huolineen. Hän pyrki olemaan heidän luottamuksensa arvoinen kasvattaja ja aikuinen, ei kaveri. Hän totesi, että OK-projekti on tuonut häneen ”uudenlaista rohkeutta ja uskoa työhön. Haluni luottaa oppilaaseen ja hänen kykyynsä oppia näkyy oppilaassaan siten, että hän tekee töitä niin hyvin kuin taitaa.” (Kohonen 1999, s. 53.)

EKS-projektin opettajien kannantotoissa tuli samoin esille opettajan ammattitaidon omakohtaistuminen ja syventyminen salkkutyöskentelyyn liittyvien mahdollisuuksien oivallusten myötä:

Salkkutyöskentely on tuonut oman opetuksen suunnitteluun syvyyttä, lisännyt oppilaantuntemusta, monipuolistanut arviointia ja tuonut kielenoppimisen lähemmäksi elävää elämää. Olen saanut lisää tapoja antaa oppilaille rakentavaa ja kehittävää palautetta. (Korhonen 2005, s. 285.)

3.3 Oppilaiden kunnioitus

Autenttisella opettajalla on kunnioitava yhdessä kasvamisen suhde oppilaaseen. Hän kuuntelee (ja myös kuulee) oppilasta tarkasti ja pyrkii kohtaamaan hänet yksilönä, ei ”joukon” osana. Hän ei vetäydy ”opettaja”-roolin suojaan, vaan on avoin ehdotuksille ja perustelee omia ratkaisujaan oppilaille. Näin hän rakentaa molemminpuolisen *luottamuksen* ilmapiiriä myös oman esimerkkinsä ja toimintansa kautta. Autenttinen opettaja käyttää myös osallistavia ja toiminnallisia työtapoja, esimerkiksi ryhmissä työskentelyä, draamaa ja yhteistoiminnallista projektioiskelua. Havainnoidessaan oppilaitaan tällaisissa tehtävissä hän saa samalla monipuolisemman käsityksen oppilaasta henkilönä ja sosiaalisena toimijana luokan työyhteisössä.

Laurseenin mukaan autenttinen opettaja tunnistaa myös rajansa ja voi olla luokassa *henkilökohtainen* liukumatta silti yksityisyyden puolelle. Hän asettaa oppilaiden työskentelylle korkeita odotuksia ja antaa heille tietoisesti tilaa toimia omana itsenään. Hän asettaa opetuksen *sisällön* ja tehtävän työskentelyn keskiöön ja näkee oman tehtävänsä toimia opetettavien sisältöjen *välittäjänä* oppilaille. Hän pyrkii etsimään oppilaasta lähteviä tehtäviä ja materiaaleja, jotka liittyvät oppilaiden todellisuuteen. Samalla hän pyrkii ymmärtämään oppilaan tilannetta, joka on hänen lähtökohtansa oppilaan ohjaukseen. Hän on kiinnostunut siitä, miten oppilaat oppivat ja miten he kokevat opetuksen, ja haluaa oppilailta palautetta myös itselleen.

Autenttinen opettaja hakee työstään tyydytyksen tunnetta sekä älyllisellä että tunnetasolla. Hänen mielestään opettajan tulisi saada työstään energiaa myös itselleen, *voimaantumisen* tunnetta, joka syntyy siitä, että opettaja laittaa itsensä likoon työssään ja saa näin sisäistä tyydytystä. Hän työskentelee siis oman persoonansa kautta ja on luokassa aidosti läsnäoleva henkilö. Hän pyrkii kirkastamaan työnkuvaansa itselleen ja syventämään itsetuntemustaan kasvattajana.

Oppilaiden kunnioitukseen liittyy edelleen opettajan pyrkimys olla oikeudenmukainen ja tasapuolinen jokaista oppilasta kohtaan. Hänen mielestään opettajan on voitava pitää kaikista oppilaista, huomattava heidät yksilöinä, otettava heidät vakavasti ja hyväksyttävä heidät ehdoitta, omana itsenään. Tämän vuoksi hän kehittää oppilaantuntemustaan; jos tietää oppilaiden taustoja ja elämäntilannetta, voi ymmärtää heitä paremmin. Hän katsoo, että *ammattillisuus* auttaa häntä myös vaikean oppilaan kohtaamisessa. Opettajana hän suorittaa luokassa *työtehtävää* ja voi tukea ja kannustaa jokaista oppilasta tämän työssä ja jättää mahdolliset antipatiat taustalle. (Laursen 2006, s. 56–79.)

Näitä ajatuksia esiintyi runsaasti OK-aineistossa. Yhden opettajan mielestä opettajan pitää kyetä välittämään oppilaasta aidosti tämän huonostakin käyttäytymisestä huolimatta. Opettajat katsoivat yleisesti, että kasvattajan myönteisyys ei ole hymistelyä ja tyhjistä kiittämistä, lapsen päästämistä vähällä. Oppiminen vaatii yrittämistä ja myös epäonnistumisia. Eräs kielenopettaja totesi, että kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteena on varmastikin itsenäinen oppilas, joka *”oppii oppimisen halusta itseään ja tulevaisuuttaan varten, ei ollakseen mieliksi vanhemmilleen tai opettajalle.”* (Kohonen 1999, s. 43.)

Opettajat olivat huolissaan myös heikon itsetunnon omaavista oppilaista, jotka kommentoivat helposti, etteivät he kuitenkaan osaa eivätkä pysty ymmärtämään mitään. Eräs opettaja koki, että tällaisiin oppilaisiin oli vaikea saada kontaktia ja auttaa heitä. He kylläkin *”puurtavat hiljaa ja tunnollisesti itsekseen, mutta heidän lähelleen ei pääse, he eivät koskaan ilmaise mielipiteitään, heillä ei koskaan ole mitään kysyttävää, ei edes kysymyksiin saa vastausta.”* (Kohonen 1999, s. 43.)

Eräs aineenopettaja näki haasteekseen saada oppilas kiinnostumaan elämästään ja tulevaisuudestaan. Hän havaitsi, että jotkut oppilaat käyvät edelleenkin koulua opettajalle. Osa oppilaista hämmästyi, kun hän sanoi heille, että hän ei henkilökohtaisesti tee mitään heidän tiedoillaan. Kaikki on heidän elämäänsä. Tässä hänelle avautui jättiläismäinen työmaa: miten saada oppilaat oivaltamaan, että he päättävät itse omasta toiminnastaan ja että opettaja voi vain suunnata sitä? Opettajaa askarrutti myös palautteen antaminen oppilaalle tilanteessa, jossa oppilas olisi pystynyt parempaan suoritukseen. Kasvattaako hutaisten tehdyn työn hyväksyminen oppilaassa vain keskinkertaisuutta? Koska oppilas kuitenkin saattaa aistia opettajan epärehellisyyden, huono työsuoritus voi kehujen asemesta saada osakseen myös reilua kritiikkiä: *”Ankaruus ja vaativuus sen sijaan voivat osoittaa sitä, että lapsesta välitetään ja että hänen kykyihinsä uskotaan.”* (Kohonen 1999, s. 44.)

Kielenopettaja havaitsi, että hänen ilmaisemallaan tuella ja välittämällä näytti olevan oppilaalle kauaskantoisia myönteisiä seuraamuksia. Hän tajusi, että hänellä pitäisi olla aikaa keskustella ainakin oireilevien oppilaiden kanssa myös henkilökohtaisesti:

Liian helposti lähetämme oppilaan ongelmiseen erityisopettajalle, joka ei välttämättä ole edes tavannut oppilasta aikaisemmin. Sitä paitsi jos oirehtiminen tapahtuu minun tunnillani, minun se itse pitäisi selvittääkin. (Kohonen 1999, s. 44.)

Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaiden kielisalkut olivat heidän itsensä näköisiä, heille itselleen merkityksellisiä, ja että ne sisälsivät sellaista, mitä kukin oppilas halusi tuoda omasta elämästään ja ympäristöstään esille kielitaitojensa asettamissa rajoissa. He kokivat, että salkkutyöskentely antoi tähän uusia mahdollisuuksia. He ohjasivat kielellisesti lahjakkaampia oppilaitaan tekemään itselleen haasteellisia töitä samalla, kun hitaammin edistyvilläkin oli mahdollisuus osoittaa omia taitojaan pienimuotoisemmilla suorituksilla. Monipuolista, omakohtaista aineistoa sisältävä kielisalkku toi oppilaan opettajalle läheisemmäksi; opettaja koki saavansa häneen paremman kosketuksen. Tämä antoi lisää mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ohjaukseen. Samalla se toi kuitenkin esille myös ohjaustyöhön liittyvän aikapulan: *”Aika ei tahtonut millään riittää korjausvihjeisiin ja palautekeskusteluihin.”* (Kohonen 1999, s. 45–46.)

3.4 Toimintaympäristö

Autenttinen opettaja ottaa itsensä ja omat odotuksensa vakavasti ja pyrkii pitämään kiinni omista päämäärästään, jotka on suhteutettava työpaikan tavoitteisiin ja toimintakulttuuriin. Hän pitää suotuisaa työympäristöä merkityksellisen työn tärkeänä osana, jossa koulun rehtorin tuki ja yhteistyö kollegojen kanssa rakentavat yhteisöllistä työkulttuuria. Tällaisessa kulttuurissa opettaja voi kokea oman työnsä *suuremman kokonaisuuden osaksi* ja voi samastua koulun tavoitesuuntaan luopumatta kuitenkaan omista arvoistaan. Näin koulun päämäärä ohjaa opettajan toimintaa ja tukee hänen uskottavuuttaan myös oppilaiden silmissä. (Laursen 2006, s. 80–90.)

Aineistoissa oli runsaasti tähän kategoriaan luokiteltavia sekä aineenopettajien että myös heidän koulujensa rehtoreiden käsityksiä ja mielipiteitä, mikä osoittaa kategorian tärkeyttä autenttiseksi opettajaksi kasvulle. Kollegiaalinen palaute oli opettajille tärkeää. Myönteinen palaute auttoi heitä jaksamaan, ja kriittisetkin kommentit toivat jatkotoiminnalle tarpeellista uutta pohdittavaa. Työyhteisön riskiriitojen koettiin toisaalta kuitenkin kuluttavan ”uskomattoman paljon” energiaa:

”Itsensä alttiiksi paneminen ei ole helppoa, ellei saa keneltäkään vastakaikua. Hyväkin ideoija hiljastuu ja pitää ajatukset omana tietonaan. Se taas on työyhteisön kannalta vahinko.” (Kohonen 1999, s. 47.)

Uudistusmielinenkin kielenopettaja väsyi koulunsa muutosprosessin hitauteen ja mietti välillä luopumistakin ja omaan luokkaansa vetäytymistä (*”tehkööt muut kuinka haluavat”*). Hän oivalsi kuitenkin, että koulun uudistuminen ei etene sillä

tavoin; oli vain etsittävä mahdollisuuksia eteenpäin pääsemiseksi. (Kohonen 1999, s. 54.)

Eräs EKS-projektin kielenopettaja totesi, että salkkutyöskentely vaati kaikilta osapuolilta ”ennakkoluulottomuutta, epävarmuuden sietokykyä, joustavuutta, suunnitelmallisuutta ja henkilökohtaista panostusta. Kaikkea ei tarvitse tehdä aina samalla tavalla. Improvisoinnille ja luovuudelle sekä oppilaiden mielipiteille on annettava tilaa.” (Korhonen 2005, s. 287.) Eräs toinen kielenopettaja painotti samoin turvallisen oppimisilmapiirin merkitystä:

Tärkeintä on yrittää luoda mahdollisimman muutosystävällinen ilmapiiri ympärilleen, jossa kaikkien osapuolten virheiden tekeminen on hyväksyttyä ja usein myös kehittymisen kannalta toivottavaa. (Korhonen 2005, s. 287.)

OK-projektiin osallistuneiden kuuden koulun rehtorit havaitsivat projektin tuoneen kouluihin lisää opettajien tiimityöskentelyä ja siten osaltaan muuttaneen koulun toimintakulttuuria avoimempaan suuntaan:

Opettajien keskeinen yhteistyö on lisääntynyt ja siihen on varmaan yksi syy nämä OK-projektin osallistujat, että heillä on paljon yhteistyötä ja se on siten poikinut yhteistyötä vähän muuallekin. (...) ja ehkä sitten jonkinlainen avoimuus. Asioista puhutaan nyt enemmän. (Kohonen 1999, s. 48.)

Eräs rehtori painotti OK-projektiin sitoutuneissa opettajissa tapahtuneen muutoksen heijastumista jossain määrin myös koulunsa sisäiseen kulttuuriin: ”he ovat selvästi nousseet omasta aineestaan ylitse katsomaan vähän laajemmin asioita ja sillä tavalla rikastuttaneet tätä koko koulun työilmastoa.” (Kohonen 1999, s. 48.) Hän sanoi yllättyneensä myönteisesti siitä, että ”kokeneet vanhat opettajat löysivät taas uutta potkua tähän työhönsä ja tarkistivat kantojaan ja muuttivat jotenkin rutiineja ja todella pohtivat asioita. Se on tärkein muutos, mutta ei se suureen enemmistöön valitettavasti poikinut.” (Kohonen 1999, s. 48.) Rehtorin havainto kuvaa realistisesti myös koko koulun opettajayhteisön toimintakulttuurin muuttamisen ongelmallisuutta ja hitautta.

Toinen rehtori havaitsi, että OK-projekti vahvisti aineenopettajien kasvatuksellista työtettä. Hänen arvionsa mukaan toiminta näytti olevan juurtumassa hänen kouluunsa pysyvämmin: ”opettajat ovat enemmän heränneet selvittelemään oppilaiden kasvamiseen ja itsetunnon kehittämiseen liittyviä asioita.” (Kohonen 1999, s. 48.). Hän katsoi, että salkkutyöskentelyn myötä merkittävin muutos oli tapahtunut opetusmenetelmällisellä tasolla ja arviointitasolla:

On tapahtunut todella paljon, ajattelu on muuttunut. (...) käsitys on vahvistunut entisestään, että tämä on hyvä ja moderni tapa opiskella. (Kohonen 1999, s. 49.)

OK-opettajien kouluun tuoma salkkutyöskentely sai rehtoreiden mukaan vähitellen vastakaikua muidenkin opettajien keskuudessa, vaikka sitä alussa vastustettiin; arviointi laajentui ja monipuolistui kouluissa. Rehtorit kokivat saaneensa projektin ydinjoukosta myös itselleen merkittävää ajattelun tukea ja kollegiaalista apua koulujensa johtamiseen ja erilaisten ryhmien koordinoimiseen. OK-opettajien tiimistä kehittyi kouluihin muutosvoimaa, joka tuki rehtorin työtä ja yhden koulun kohdalla sai aikaan todellisen muutoksen koko koulun toimintakulttuurissa. (Kohonen 1999, s. 49.)

3.5 Yhteistyö kollegojen kanssa

Autenttinen opettaja katsoo, että kollegiaalinen yhteistyö vastaa hänen *kasvutarpeisiinsa* ja kokee sen erittäin tärkeäksi: tiimityö kehystää yksityisen opettajan työskentelyä hänen omien oppilaidensa kanssa. Autenttisen opettajan mielestä jokaisen työyhteisön jäsenen velvollisuus on tehdä työtä myös *yhteisten* tavoitteiden puolesta. Opettajan ammatillinen kasvu etenee näin vuorovaikutteisena prosessina, jossa opettaja kokee olevansa *osallinen* yhteisöllisessä oppimiskulttuurin kehittämisessä. Osallisuus ja yhteenkuuluvuus antavat yhteisön jäsenille myös emotionaalista tukea ja lisäävät opettajan *voimaantumisen* tunnetta. (Laursen 2006, s. 91–101.)

Kollegiaalisen yhteistyön kategoriaankin tuli sekä OK- että EKS-projekteissa runsaasti opettajien kannanottoja. Niistä ilmeni selvästi kollegiaalisen yhteistyön merkitys sekä koulun toimintakulttuurin muutokselle että yksittäisen opettajan ammatilliselle kasvulle, sillä erilaisista ja eri tavoin toimivista opettajuuden malleista sai aineksia myös oman identiteetin rakentamiseen. Eräs aineenopettaja totesikin, että työtoverit voivat olla *”peilinä, kun mieltii omaa opettajuuttaan.”* (Kohonen 1999, s. 46.) Toinen opettaja totesi projektin edetessä löytäneensä työtovereistaan kasvun voimavarana:

Itse olen tullut ymmärtämään jokaisen kollegani voimavarana, joka on sitä paitsi päivittäin ulottuvillani. (...) yhteistyö opettajatovereiden kanssa uusien työmuotojen parissa on antanut minulle henkilökohtaisesti uutta työniloa ja innoitusta luokkatyöhön. (Kohonen 1997, s. 279.)

Eräs koulu löysi OK-projektin myötä itselleen uudenlaista vahvuutta monenlaisesta yhteistyöstä ja verkottumisesta. Koko koulun työskentely kehittyi yhteistoiminnalliseen suuntaan, joka sai selkeän tuen vanhemmiltakin. Kollegiaalisen keskustelun lisääntyminen muutti dramaattisesti koko tämän koulun ilmapiiriä ja toi uusia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseksi. Opettajien keskinäinen luottamus lisäsi avoimuutta koulun työyhteisössä:

Keskustelumme ovat muuttuneet siten, että kaikki voivat halutessaan puhua oppitunneista ja mahdollisista epäonnistumisista ja menestyksistä. Suvaitsevaisuus on lisääntynyt. (...) Me uskallamme antaa ohjausta toisillemme ja tehdä ehdotuksia yhteisiksi kannanotoiksi sellaisissakin pedagogisissa kysymyksissä, joita aikaisemmin pidettiin jokaisen opettajan yksityisiana. (...) Meistä tuntuu siltä, että meillä on kapasiteettia kehittää itseämme edelleen ja ottaa vastaan uusia tehtäviä. (Kohonen 1999, s. 50–51.)

Koulu avautuikin pedagogiseksi muutosvoimaksi myös toisille kouluille, joista siihen suuntautui opinto- ja tutustumisvierailuja.

EKS-projektin opettajat havaitsivat salkkutyöskentelyn muuttaneen myös opettajan roolia työyhteisössä. Kollegiaalinen tuki osoittautui ratkaisevan tärkeäksi voimavaraksi opettajan ammatilliselle kasvuksi. Kollegiaaliset keskustelut loivat uskoa yhteiseen toimintaan ja auttoivat jaksamaan epävarmuuden keskellä. Eräs kielenopettaja summasi kokeilun antia itselleen seuraavasti:

Yhteistyö muiden vieraiden kielten opettajien kanssa on auttanut täsmentämään oman opettajuuden laatua ja luonut keskinäistä kunnioitusta. Tiimityöskentely, ajan varaaminen niin pedagogisten kuin kaikenlaisten muidenkin kysymysten selvittelyyn, on tärkeää (...) opettajalla on oltava aikaa miettiä tavoitteita ja opetuksen toteuttamista muiden opettajien kanssa. (Korhonen 2005, s. 287.)

3.6 Tahdosta tuloksiin

Autenttinen opettaja on myös *autonominen* henkilö, joka asettaa itselleen tavoitteita ja haluaa saada työstään tuloksia, joita hän voi jakaa myös toisten aikuisten kanssa. Näin hänessä kehittyi ammatillinen *itseluottamus*, johon liittyy tietoisuus oman työn merkityksellisyydestä oppilaiden elämässä. Hän näkee kasvatustyön pitkäjänteisen luonteen, kun työ tuottaa tuloksia vasta vuosien jännevälillä. Oppilaan kasvun tukeminen on samalla myös osa koulun kansalaisuuskasvatusta.

Opettaja pohtii työtään ja siitä saamaansa palautetta ja muodostaa realistisen käsityksen omasta kyvykkyydestään ja myös taitojensa *rajallisuudesta* opettajana. Kun opettajalla on rauhallinen luottamus itseensä kasvattajana, hän voi keskittyä paremmin oppilaidensa tilanteeseen ja heidän opiskelunsa ohjaukseen. (Laursen 2006, s. 102–120.)

Tähän kategoriaan tuli molemmissa aineistoissa eniten havaintoja, mikä osoittaa pitkäkestoiseen toimintatutkimusprojektiin sisältyneen ammatillisen kasvun merkittävyyttä osallistujille. Erään OK-kielenopettajan kokemus toi selvästi esille, että refleктоivan oppimisen opettaminen omille oppilaille muutti hänen opettajuuttaan. Koko *opettamisen käsite* jäsenyi hänelle lukiossa uudella, aikaisempaa avarammalla tavalla:

Toki ”opetan” edelleen ja olen määrättyllä tavalla auktoriteetti, vanhempi, jolla on tieto hallussaan. (...) Minusta on tullut opiskelun ohjaaja, joka yrittää luoda myönteistä ilmapiiriä luokkaansa ja joka uskaltaa ottaa myös riskejä. Minusta on tullut oppimisen tarkkailija, joka jatkuvasti kannustaa ja antaa positiivista, mutta kuitenkin rehellistä palautetta sekä kirjallisesti että suullisesti. (Kohonen 1999, s. 46.)

Eräs yläasteen aineenopettaja huomasi ammatillisen uskalluksensa kasvaneen ja että hänestä oli tullut intohimoinen itsensä kouluttaja. Koulutus lisäsi hänen tarvettaan uusien ammatillisten virikkeiden hankkimiseen. Hän totesikin senhetkessä elämäntilanteessaan olevansa *”kuin lintu, joka on huomannut, että siivet ovat alkaneet kantaa alkuräpiköinnin jälkeen. Kun on päässyt kyllin korkealle, ei tarvitse enää energiaa lentämiseen. Voi vain liidellä, ja ilmavirtojen noste (=uudet hankkeet ja ideat) kannattaa.”* (Kohonen 1999, s. 52.) Samalla hän sanoi tuntevansa nöyrää kiittollisuutta siitä tuesta, jota hän koki saaneensa elämänsä tärkeissä muutostilanteissa lähiympäristöltään: *”Kun olen epäröinyt ottaa vastaan jotain uutta tehtävää, on aina ollut joku, joka on työntänyt ja rohkaisuut minua eteenpäin, onpa se sitten ollut perheenjäsen, ystävä, työtoveri tai kouluttaja.”* (Kohonen 1999, s. 53.)

Kun kiireisessä työyhteisössä ei juuri saa palautetta, eräs opettaja pohtii, että myös hänen pitäisi ottaa itselleen tavoitteeksi ryhtyä antamaan enemmän positiivista palautetta työtovereilleenkin. On siis uskaltauduttava asettamaan myös itsensä alttiiksi, antamaan itsestään toisellekin. (Kohonen 1999, s. 47.) Opettajan havainto osoittaa, että ammatillinen kasvu tarvitsee ympärilleen myös merkittäviä Toisia, jotka voivat antaa eri tavoin tukea kriittisten valintojen vaiheissa. Palaut-

teen ja ammatillisen keskustelun tulisi olla vastavuoroista ajatusten ja kokemusten jakamista.

Molemmissa projekteissa toteutettu kolmen vuoden jakso tiivissä yhteistyössä samojen oppilaiden ja saman opettajajoukon kanssa toi esille merkittäviä kasvutarpeita niin opettajille kuin oppilaillekin. Kielenopettajien toiminnassa salkkutyöskentelyn *kriittisiä kohtia* olivat ohjaukseen tarvittava työmäärä ja aikapula, ohjaus-, suunnittelu- ja työskentelyn organisointitaidot sekä erilaiset emotionaaliset ja asenteisiin liittyvät tekijät. Huomattava pedagoginen muutos herättää useimmiten vastustusta, ja eräs EKS-opettaja totesikin, että *”niin opettajat kuin oppilaatkin tarvitsevat aikaa muuttaakseen syvään juurtuneita uskomuksia, odotuksia ja suhtautumisia ja työtapojaan”* (Korhonen 2005, s. 288–289.) Mutta määrätietoinen työ toi myös selvästi havaittavia muutoksia oppilaiden kehityksessä:

Tärkeimpiä ilonaiheita on se, kuinka innokkaasti oppilaat ovat tehneet salkkutöitä ja kuinka paljon he ovat töihinsä panostaneet. Jopa laiskahkot pojatkin ”ylittivät” itsensä (...) he saavat onnistumisen kokemuksia. (...) Opiskelutottumukset ovat kehittyneet valtavasti näiden kolmen vuoden aikana: oppilaat tekevät hyvin itsenäisesti työtä, osaavat etsiä itse apua. (Korhonen 2005, s. 284–285.)

Eräs OK-aineenopettaja koki, että projekti oli monin tavoin avartanut hänen tietämystään opettamisesta ja kasvattamisesta. Hän havaitsi oppimisensa koostuvan monelta alueelta kerätyistä pienistä osasista, jotka yhdistyvät oppimisen ohjaamistilanteissa luokassa. Opettajan on myös osattava tukea oppilaidensa itsetuntoa konkreettisten toimenpiteiden avulla. Hän kommentoi tuntemuksiaan seuraavasti: *”Tunnen, että minulla on niin sanotusti homma hanskassa.”* (Korhonen 1999, s. 53.)

OK-koulujen *rehtoreiden* haastatteluaineisto vahvisti opettajien havaintoja oppimiskulttuurin muutoksesta. Erään rehtorin mukaan salkkukokeiluun osallistunut ryhmä muuttui omatoimisemmaksi. Oppilaat pystyivät tarttumaan töihin itsenäisemmin: *”se ryhmä muuttui työtä tekevämmäksi (...) ei koskaan kysele jos niille sanoo, että tehkää tuolla tavalla, niin se alkaa heti tehdä, muut ryhmät istuu ja miettii ja kyselee ja voi pistää vastaankin (...)”* (Korhonen 1999, s. 49). Kaksi muuta rehtoria kommentoi myös kokeiluun osallistuneiden ryhmien sosiaalisten taitojen kehittymistä projektin aikana ja havaitsi niissä tapahtuneen myönteisen muutoksen muihin ryhmiin verrattuna. Muutos – Laursenia lainaten *”tahdosta tuloksiin”* pääseminen – syntyy siis myös tämän tutkimusaineiston valossa vasta

opettajan pitkäjänteisen ja päämäärätietoisen työskentelyn tuloksena, jota kollegiaalinen yhteistyö tukee merkittäväällä tavalla.

3.7 Omasta kehityksestä huolehtiminen

Autenttisuus rakentuu jo opettajan ammatin valinnasta lähtien. Opettajan on tarpeen selkeyttää itselleen uralle hakeutuminen pohtimalla motiivejaan, miksi hän on halunnut opettajaksi ja millaisia esikuvia hänellä on ollut omana kouluajan. Autenttisuutta tukee myös yliopistollisen koulutuksen tuoma ammatillisen identiteetin selkeytyminen, ja tämän prosessin jatkaminen edelleen työelämässä omaehtoisesti. Ammatilliseen kehittymiseen liittyy siis opettajan ihmis- ja oppimiskäsitysten, opettajuuden ja kasvattajan tehtävän pohtiminen. Pohdinta syventää opettajan itsetuntemusta ja auttaa häntä hahmottamaan ja asettamaan itselleen mahdollisia ja tarpeellisia kehitystehtäviä. Ammatilliseen kehittymiseen kuuluu myös omien kasvukipujen ja kriisienkin kohtaaminen. Näistä seikoista nouseva itsetuntemus ja työn merkityksellisyyden oivaltaminen tuovat turvallisuutta ja levollisuutta opettajana olemiseen. (Laurson 2006, s. 121–144.)

OK- ja EKS-projektien opettajat tiedostivat selkeästi jokaisen tarpeen huolehtia omasta ammatillisesta kasvustaan ja omista voimavaroistaan. Erään OK-projektin kielenopettajan mukaan ”*Iloinen opettaja on paras opettaja.*” Työlleen kaikkensa antanut, uupunut ja väsynyt opettaja ei ole sitä mitä oppilas tarvitsee. Hän koki, että hänenkin on hyvä tuntea ja tunnustaa omat rajansa ja sanoa ”*ei*”, kun ei jaksakaan enempää. Opettajakin tarvitsee työrauhaa ja aikaa asioiden pohtimiseen ja selkeyttämiseen itselleen; aina ei tarvitsisi olla osallistumassa johonkin projektiin tai laatimassa jotakin selostusta. (Kohonen 1999, s. 52.)

Eräs lukion kielenopettaja totesi, että OK-projekti palautti hänen mieleensä aikaisempia kokemuksia siitä, miten tärkeää on pitää huolta myös omien voimien riittävydestä, mielekkään työn ja levon vuorottelusta elämässä. Hän on voinut järjestää itselleen aikaa suhtautua asioihin levollisesti, aikaa lukea, kirjoitella ja tarkkailla itseään. Hän on antanut itselleen luvan olla myös itsekäs, tehdä virheitä, olla arvokas ihmisenä, joka kelpaa itselleen kaikkine vikoineen ja puutteineen. Hänen ei siis tarvitsekaan olla täydellinen. Hän on oppinut tiedostamaan ja myös hillitsemään itseään. (Kohonen 1999, s. 52.)

Aikapula rasitti molempien projektien opettajia kuitenkin yleisesti, kun rikki-näiset lukujärjestukset hajottivat työpäiviä ja niistä tuli kiireisen rasittavia. Oman opetustyön ohella koulun kehittämiseen liittyvät tehtävät (ja koulun ulkopuolisetkin luottamustehtävät) kasautuivat helposti samoille aktiivisille opettajille. Tus-

kastuneen tuntuisena eräs aineenopettaja totesikin: ”*Haluaisin tehdä niin paljon enemmän, mutta aika ei riitä.*” (Kohonen 1997, s. 283). Salkkutöiden ohjaaminen koettiin mielekkääksi, mutta samalla työmäärän lisääntyminen nosti esille myös aikapulan, joka tuli esille edelläkin (s. 173): aika ei tahtonut millään riittää korjauksivaihteluihin ja palautekeskusteluihin (Kohonen 1999, s. 46).

Aikapula rajoitti myös oppilaantuntemusta: ”*Kun vain olisi aikaa! Aikaa keskustella, kuunnella, neuvotella, suunnitella, tehdä sopimuksia ja seurata niiden toteutumista, aikaa tutustua jokaiseen oppilaaseen ihmisenä (...)*”. (Kohonen 1999, s. 45.) Opettajien mielestä lukio on liian suorituskeskeinen ja ylioppilas-koetta painottava instituutio. *Kurssimuotoinen lukio* koettiin suurissa kouluissa ongelmalliseksi oppilaantuntemuksen kannalta, kun huomattava osa opiskelijoista vaihtui kurssien päätyttyä. Opettajat kokivat tämän vaihtuvuuden vaikeuttavan oppilaantuntemustaan ja pitkäjänteistä ohjaustyötä.

Kiireen lisääntyminen koulussa nousi esille myös OK-koulujen *rehtoreiden* haastatteluissa. He katsoivat tämän ajan mittaan heikentävän koulunsa työn laatua:

On kova kiire ja koko ajan tulee uusia tehtäviä ja aika ei tahdo riittää millään ja työtahti on kiristynyt kaikilla osin (...) ei ehditä pysähtymään ja pohtimaan niitä asioita jotka tuntuis tärkeitä (...) minä ainakin itse kärsin siitä, että en pysty tekemään niin laadukasta työtä kuin haluaisin. (Kohonen 1999, s. 49.)

Kiireen taustalla oli varsinkin lukiodien näkökulmasta katsottuna myös kilpailu opiskelijoista ja päättökokeiden arvosanoista, koulun imagosta ja maineesta opiskelijoiden ja vanhempien keskuudessa. On koko ajan otettava uusia haasteita, kehitettävä opetussuunnitelmaa ja työmuotoja. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän taitoja perinteisen aineenhallinnan lisäksi.

Eräs lukion kielenopettaja kohtasi oman epätietoisuutensa lisäksi myös opiskelijoidensa epävarmuutta siitä, oppivatko he salkkutyöskentelyn kautta tarpeeksi sellaista kielitaitoa, jota mitataan lukion päättökokeissa. Hän kohtasi kipeitä tuntemuksia oman ammattitaitonsa riittämättömyydestä ja epäili jo välillä koko työssä mielekkyyttäkin: ”*Juuri nyt tuntuu vähän siltä, että turhaanko tässä rimpuilen ja ponnistelen (...)* Onko näillä minun tekemisilläni mitään suurempaa merkitystä kokonaisuuden kannalta?” (Kohonen 1999, s. 54.) Hän havaitsi, että hänen oli nyt aika pysähtyä mietiskelemään, kuuntelemaan itseään, etsimään mielenrauhaa ja löytämään uusia puolia itsestään ja opettajuudestaan. Hän totesikin, ettei hänen entisen ammattitaitonsa ollut voinut kadota kokonaan ja oivalsi, että OK-projekti oli vahvistanut hänessä sitä opettajuuden käsitystä, johon hän oli uransa aikana

oppinut uskomaan. Hän havaitsi myös, että hän oli voinut olla osaltaan vaikuttamassa koulunsa pedagogiseen muuttumiseen ja että kokeilu oli herättänyt laajempaan valtakunnallista kiinnostusta. (Kohonen 1999, s. 54–55.)

Myös useat EKS-projektin kielenopettajat kommentoivat ammatillisen epävarmuuden ja riittämättömyyden tuntemuksistaan: *”Kokeiluhankkeisiin liittyvät konfliktit, syyllisyyden, epätietoisuuden ja turvattomuuden tunteet ovat olleet läsnä meidänkin kokeilussamme. (...) Pelko siitä, tekeekö sitä mitä pitääkin tehdä, saattaa käydyä ylivoimaiseksi. (...) Minun on ollut erittäin vaikea antaa täysin vapaat kädet salkkutöissä. Olen halunnut ohjata niitä tiettyyn suuntaan.”* (Korhonen 2005, s. 290.)

Eräs OK-projektin kielenopettaja pohti, että humanismiin kuuluu tietoisuus omista rajoista ja keskeneräisyydestä ja tarve oppia lisää. Uusien asioiden opettelu ja opettamisessa on hyvä edetä hitaasti ja hyväksyä itselleenkin virheiden tekeminen. Liialliseen täydellisyyteen ei siis pidäkään pyrkiä, sillä juuri *”omalla vajavaisuudellamme kosketamme toisia, emme omalla erinomaisuudellamme.”* Hänen mukaansa epäonnistumisetkin kuuluvat elämään, ja niihin sisältyy myös kasvun siemen. Opettajan on hyvä oppia olemaan itselleenkin armollinen. Kun opettaja kohtaa oman vajavaisuutensa, hänen on helpompi olla ymmärtäväinen myös muita kohtaan. Muutoksen kohtaaminen itsessään kysyy näin nöyryyttä, kilvoitusta, kypsymistä ja kasvamista ihmisenä. (Kohonen 1999, s. 54.)

Merkittävä ammatillinen kasvu ei siis ole vain tiedollinen, rationaalinen asia. Edellä esitetyistä opettajien kokemuksista käy ilmi, että itseymmärryksen ja oman kasvatustyön syvälinen muutos, ammatillinen *uudistuminen* eli *transformaatio*, on vahvasti myös opettajan *tunnealuetta* ja ammatillista *identiteettiä* koskettava asia. Siihen liittyy usein myös oman rajallisuuden tunnistaminen, *kasvutarpeen* hyväksyminen itsessään ja ammatilliseen kasvuun *velvoittautuminen*. Tältä perustalta on mahdollista ottaa pitkäjänteistä vastuuta omasta kehittymisestään ammatillisena, yhteistyössä toisten kanssa. Pohdin lopuksi näitä ammatillisen kasvun ja autenttisuuden kehittymisen mahdollisuuksia vuorovaikutteisen *yhteisöllisen oppimisen* näkökulmasta, joka nousi vahvasti esille molemmissa tutkimusaineistoissa.

4 Ammatillinen kasvu yhteisöllisenä vuorovaikutuksena

Opettajien kertomukset tuovat esille opettajan uudistuvan asiantuntijuuden moniulotteisen luonteen. Autenttisen opettajuuden näkökulmasta kasvussa on kysymys opettajan kasvusta autenttisemmaksi kasvattajaksi ja ammattilaiseksi. Laursen (2006) toteaa, että autenttisuus ei ole sinänsä synnynnäinen lahja, vaan sen osatekijät ja taidot ovat tunnistettavissa ja kuvattavissa ja siten myös *tietoisella tavalla kehitettävissä* olevia kasvattajan ominaisuuksia. Tämä on opettajan ammatillisen kasvun ja siihen velvoittautumisen kysymys. Se merkitsee opettajan itsetuntemuksen kehittymistä omaa ammatillista identiteettiä koskevien pohdintojen kautta. Niitä on tarpeen jakaa toisten kanssa myös *yhteisöllisenä, kollegiaalisena prosessina* opettajien kasvuryhmissä. OK- ja EKS-projektien tulokset osoittavat, että pitkäkestoiset koulun ja kielikasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeet luovat sellaisia ammatillista yhteisöllisyyttä, joka edistää myös opettajan autenttisuutta kasvattajana. Opettajan uudistuva, moniulotteinen ammatillisuus tarkoittaa näin merkittäväällä tavalla myös autenttista opettajuutta.

Opettajan autenttisuuteen kuuluvat kriittisen ajattelun ja tietoisien reflektointin lisäksi myös herkistyminen kasvulle itsessä ja toisissa sekä tähän liittyvän epätietoisuuden ja kipeidenkin tuntemusten kohtaaminen. Se on oppimista elämään epävarmuudenkin keskellä ja tekemään ratkaisuja luottaen ammatilliseen intuitioonsa, jossa yhdistyvät tieto, tunne ja toiminta. Se on eheyttävää nöyryyttä inhimillisen kasvun ja sen tukemisen edessä, mutta samalla myös itseensä luottavaa uskallusta ja jämäkkyyttä omien oikeuksien puolustamisessa ottaen huomioon myös toisten oikeudet ja velvollisuudet. Yhteiskunnallinen, työelämän ja ammatillisuuden murrosvaihe nostavat vahvasti esille opettajan ammatin *eettisen perusolemuksen*: eettisen harkinnan siitä, mitä on hyvän edistäminen kasvatustyössä tässä ajassa.

Olen käyttänyt uudistumassa olevasta aineenopettajan identiteetistä nimitystä **moniulotteinen asiantuntijuus**. Empiirisen tutkimusaineistoni (Kohonen 1997, 1999, 2002a, 2007) pohjalta olen tulkinnut prosessia siten, että varsinkin *aineenopettajan* uudistuvaan ammatilliseen identiteettiin sisältyy kolme ulottuvuutta. Moniulotteisen asiantuntijuus on näin myös enenevään autenttiseen opettajuuteen kasvua seuraavilla ammatillisten sisältöjen alueilla:

1. **Tiedollinen asiantuntijuus:** oppiaineen tieteellinen hallinta, johon liittyy identiteetti aineenopettajasta *tieteenalansa* asiantuntijana.

2. **Pedagoginen asiantuntijuus:** oppiaineksen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaaminen, itsenäiseen ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ohjaaminen sekä arviointi, myös itse- ja vertaisarviointin opettaminen ja ohjaaminen.
3. **Työyhteisöllisyys:** yhteisvastuullinen näkemys koulun kasvatustehtävästä, ammatillisen kasvun oivaltaminen kaikkia palvelevana yhteisöllisenä tehtävänä, ja myös aktiivinen toiminta koulun työyhteisön kehittäjänä ja edelleen yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuvana aktiivisena toimijana.

Onkin kiinnostavaa todeta, että myös Laursen (2006, s. 163) päätyy tutkimuksensa johtopäätöksenä esittämään pitkälti samanlaisen jaottelun opettajan autenttisuuden aineksista: 1) opettajan suhde opetettavaan aineeseen ja aineenhallinta, 2) opettajan suhde oppilaaseen ja oppilaan kohtaaminen sekä 3) opettajan suhde työtovereihin ja kouluun.

Opettaja on yksinkin toimiessaan samalla myös työyhteisönsä jäsen. Työyhteisö muodostaa jäsentensä ammatillisen kehittymisen kontekstin. Sen tuki on ensiarvoisen tärkeää jokaiselle, mutta samalla myös kukin opettaja vastaa osaltaan yhteisönsä kehittämisestä. Kollegiaalisen toimintakulttuurin kehittyminen oppilaitoksessa on suuri muutos perinteiseen yksin toimimisen kulttuuriin verrattuna. Yhteisöllisesti orientoituvaa aineenopettajaa näkee oppilaitoksen työyhteisönä, joka muodostaa oppimisympäristön sekä oppilaille että opettajille. Hän kokee kollegiaalisen yhteistyön omalle kasvulleen tarpeelliseksi ja katsoo, että se on myös hänen oppilaidensa kokonaisvaltaisen oppimisen edellytys. Hän pitää tärkeänä, että kouluun kehittyisi opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä sellainen oppimiskulttuuri, joka tukisi oppilaisakin sosiaalisesti vastuullista laaja-alaista oppimista (Järvinen 1999; Kohonen 2002b, 2007).

Transformatiivisessa ammatillisessa oppimisessä on keskeistä, että opettaja voi irtautua työtään hallinneista *rajoittavista* käsityksistä ja uskomuksista ja luoda itselleen uusia toimintamalleja ja avata lisää kasvuprosessin mahdollisuuksia. Muutos on sekä tiedollista, sosiaalista että tunnetasoa koskettava ja myös sitä eheyttävä kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen prosessi. Kuten Syrjälä, Estola ja Uitto (2006, s. 46) esittävät, muutos edellyttää opettajien persoonallisen tiedon ja käytännön kielenkin muuttumista. Opettajilla tulee olla mahdollisuuksia pohtia kokemuksiaan ja jakaa niitä toisten kanssa. Kertominen (ja samalla myös toisten kertomusten myötäeläviä kuunteleminen) voi vapauttaa ja avata osallistujille uusia näkökulmia. Yhteisessä reflektiossa on voimaa, joka tukee osallistujien *ammattilisen identiteetin* rakentamista.

Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa opettajan työtään koskevien käsitysten ja uskomusten kehittymistä – ja myös muuttumista – yhteisöllisessä prosessissa. Uskomukset ovat eri osapuolten (opettajan ja oppilaiden) tehtäviä ja velvollisuuksia koskevia oletuksia ja mielikuvia, jotka ovat muotoutuneet opetustyön sosiaalisissa tilanteissa. Ne muovaavat usein tiedostamattomalla tavalla opettajan tulkintoja mahdollisista toimintatavoista. Niiden havaitsemiseksi ja selvittämiseksi on opittava tarkkailemaan ja pohtimaan opetustyötään ja siinä tehtyjen (usein nopeiden ja tilannekohtaisten) ratkaisujen mahdollisia seuraamuksia oppilaiden opiskelulle – siis opettajan *pedagogista vallankäyttöä*.

Kieli on sosiaalisen vallankäytön keskeinen väline. Pedagoginen kertominen ja toisten kertomusten kuunteleminen auttavat tämän vallankäytön tiedostamista ja mahdollista muuttamista, joka rikastuu merkittäväällä tavalla vuorovaikutteisessa, uutta ymmärrystä etsivässä dialogisessa prosessissa. Siinä yhteisökin muuttuu jäsentensä yksilöllisen muuttumisen myötä, ja yhteisöllisen toimintakulttuurin muutos luo lisää tilaa yksilölliselle muutokselle. (Jaatinen 2003; Kalaja & Barcelos 2003; Kohonen 2002b, 2006; Lehtovaara 2001, Lehtovaara & Jaatinen 2004.)

Transformatiiviselle oppimiselle ovat kooten ominaisia seuraavat piirteet (Askew & Carnell 1998; Kohonen 1999, 2001, 2007; Sachs 2003):

- Avoin, myönteinen ja itsekriittinen asennoituminen oman ammattitaidon kehittämiseen: itsensä näkeminen oppijana, joka edistää ammatillisista kasvuaan itseohjautuvasti ja myös yhteisvastuullisesti.
- Omien kasvatuskäsitysten ja pedagogisten ratkaisujen perusteiden ja niiden seuraamusten pohtiminen.
- Uusien näkökulmien tietoinen hankkiminen omaan ajatteluun ja toimintaan asettumalla välillä myös oman työn tarkkailijan asemaan.
- Omien kasvatuksellisten oletusten, uskomusten ja käsitysten pohtiminen ja täsmentäminen ja niiden tuominen julki myös toisille vuorovaikutteisissa ammatillisissa keskusteluissa.
- Uudistuvan itseymmärryksen integroiminen aikaisempaan pedagogiseen toimintaan konkreettisesti asia- ja tilanneyhteydessä.
- Uudistumiseen liittyvän epätietoisuuden kohtaaminen: kriittisten tilanteiden harkitseminen avoimesti ja pedagogisen ajattelun ja omien käytänteiden välisen epäsuhtan tiedostaminen.
- Uskallus ”nähdä toisin” ja myös ”tehdä toisin”, siis muuttaa työmuotoja tietoisella tavalla uuden ymmärryksen pohjalta ja havainnoida ja pohtia toiminnan vaikutuksia.

- Vastavuoroisen toiminnan merkityksen oivaltaminen ammatillisessa kasvussa; itsensä näkeminen voimavarana myös toisten kasvulle.

Piirteissä korostuu opettajan *itseymmärrys kasvattajana* ja konkreettisiin opetuksellisiin tilanteisiin liittyvän pedagogisen ymmärryksen kehittyminen. Tähän liittyy herkkyys havaita ja tunnistaa omia ja toisten tuntemuksia, eräänlainen kohtaamistilanteiden ”pedagoginen lukutaito”, joka parantaa tilannekohtaisesti mielekästä toimintaa. Omaa *ihmiskäsitystään* itselleen selkeyttävä opettaja oppii tarkkailemaan pedagogisia valintojaan ja muuttamaan pedagogisia ratkaisujaan tietoisesti ammatillisen ajattelunsa kasvun myötä. Kasvulleen herkistynyt, itsenäinen ja yhteistyökykyinen opettaja pystyy ohjaamaan myös oppilaitaan sosiaalisesti vastuulliseen työskentelyyn ja opiskelutaitojen kehittämiseen. (Jaatinen 2003; Lehtovaara 2001; Lehtovaara & Jaatinen 2004.)

Kielenopetuksen pedagogisia suuntauksia tutkinut Dick Allwright korostaa samoin kielenopettajan moniulotteisen *kontekstuaalisen ymmärryksen* merkittävyyttä tämän ajan kielenopetuksessa. Mielekäs toiminta edellyttää opetuksen sosiaalisen kontekstin, luokkahuoneen ja oppilaan yksilöllisyyden syvällistä ymmärtämistä, sillä oppimiseen liittyvät ongelmat vaativat paikallisia ja yksilöllisiä ratkaisuja. Näiden pohjustamiseksi hän painottaa *opettajien itsensä* tekemän tutkimuksen merkitystä pedagogisessa kehittämistyössä. Hän näkee kielenopetuksen ja oppimisen osallistujille innostavana ja laadukkaana *elämänä* koululuokassakin. Luokan ulkopuolista ja sen sisällä vietettävää elämää ei tulisi karsinoida erilleen, vaan luokassakin tapahtuva työskentely olisi hyvä nähdä osallistujien välisenä *aitona, luontevana toimintana*. Tämä merkitsee tutkivaa ja pohtivaa osallistujien yhteistä työskentelyä, josta Allwright käyttää nimitystä *tutkiva käytäntö, exploratory practice*. (Allwright 2005, 12–16.)

Yhteistyötä ja dialogia opitaan vain niitä harjoittamalla, aitojen toiseuden kohtaamisen kokemusten kautta. Tämä edellyttää kannustavaa yhdessä opiskelun ilmapiiriä ja kulttuuria, jossa on turvallista etsiä yhteistä ymmärrystä. Ryhmä opettaa itsesääätelyn ja vuorovaikutuksen taitoja yhteisistä merkityksistä neuvotteluun. Ryhmään liittyminen tukee kollegiaalisen opettajuuden identiteetin kehittämistä. Osallisuus ryhmäprosesseihin on olennainen osa opettajan moniulotteista professionaalista kasvua. (Kohonen 2002b.)

Yhteinen koulun opetussuunnitelman kehittämistyö (kuten OK-projekti) – tai jokin pedagogisesti vaativa kasvatuksellisia näkökulmia sisältävä tehtävä (kuten EKS-projekti) – voivat parhaimmillaan toimia osallistujiensa ammatillisen kasvun ponnahduslautana, kuten tässä artikkelissa analysoitu aineisto osoittaa. Tällaista

opetussuunnitelmaan kytkeytyvää työssä oppimista kuvaavat hyvin Wengerin (2003) esittämät ammatillisen oppimisen ulottuvuudet: oppiminen *yhteisöön kuulumisena*, oppiminen *kokemuksena ja merkityksenäntona*, oppiminen *käytäntöinä ja oppiminen identiteettityönä* (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, s. 137). Opettajan identiteetin rakentuminen on vahvasti emotionaalinen prosessi, jossa *identiteetti* nähdään jatkuvasti muotoutuvana *kertomuksena*. Siinä opettajan suhde valtaan, ideologioihin ja erilaisiin kulttuurisiin tekijöihin kietoutuu kunkin osallistujan omaan opettajatarinaan, joka sisältyy koulun uudistamisen prosesseihin (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, s. 46).

Opettajien yhteiset ammatilliset pohdinnat ovat välttämättömiä muutoksien edistymiselle. Jos aikaa ei löydy näihin, työ jää helposti pinnalliseksi ja sen päämäärä sirpaloituu (Fullan 1996; Kohonen 1999, 2007). Todellisen uudistumisen mahdollisuudet paranevatkin vasta sitten, kun opettajien kesken syntyy jaettua ymmärrystä, yhteistä päämäärätietoisuutta ja sitoutumista tarvittavaan toimintaan. Ulkoisilla pakotteilla tähän ei päästä eikä niiden käyttö tunnu eettisesti oikeutettutakaan. Kouluissa tarvitaan nyt lisäpainajien sijasta työrauhaa ja tukea meneillään olevien prosessien kiirettömään toteutukseen ja arviointiin.

Tutkimustiedon perusteella tiedämme, millaista ammatillisesti uudistavan täydennyskoulutuksen tulisi olla ja mitä koulutuksen uudistamiseksi pitäisi tehdä. Sellaisen koulutuksen organisoimiseksi tarvitaan myös valtakunnallisia suosituksia ja toimenpiteitä. Tällaisia onkin esitetty juuri ilmestyneessä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Kesu 2007). Siinä korostetaan opettajien tehtävää väestön koulutus- ja osaamistason kohottamisen *voimavarana* ja opettajankoulutuksen merkitystä opetushenkilöstön ammattitaidon kehittämisessä (Kesu 2007, s. 9). Koulutuksen järjestäjille asetetaan velvoite opetushenkilöstön säännöllisestä täydennyskoulutuksesta, jonka rahoitusta myös valtio tulee osaltaan lisäämään painottaen työyhteisökohtaista koulutusta oppilaitosten kehittämistyön tukena (Kesu 2007, s. 42–43).

Lähteet

- Allwright D (2005) Six promising directions in applied linguistics. In: Gieve S & Miller IK (eds) *Understanding the language classroom*. Palgrave Macmillan, New York, 11–17.
- Askew S & Carnell E (1998) *Transforming learning: Individual and global change*. Cassell, London.
- Buber M (1999), *Minä ja sinä* (alkuteoksesta *Ich und Du* (1923) suomentanut Pietilä J). WSOY, Helsinki.

- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (alkuteoksesta Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (2001) suomentaneet Huttunen I & Jaakkola H). WSOY, Helsinki.
- Fullan M (1996) The school as a learning organisation: distant dreams. In: Ruohotie P & Grimmett P (eds) Professional growth and development. Career Education Center, Vancouver, B.C., 215–226.
- Heidegger M (2000) Oleminen ja aika (alkuteoksesta Sein und Zeit (1927) suomentanut Kupiainen R). Vastapaino, Tampere.
- Huttunen I (2004) Pohdiskelevä ja neuvottelevä oppimiskulttuuri. Teoksessa: Jaatinen R, Kaikkonen P & Lehtovaara J (toim) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta: puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere University Press, Tampere, 46–60.
- Jaatinen R (2003) Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampere University Press, Tampere.
- Järvinen A (1999) Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa: Eteläpelto A & Tynjälä P (toim) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY, Helsinki, 258–274.
- Kaikkonen P (2004) Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kalaja P & Barcelos AMF (eds) (2003) Beliefs about SLA: New research approaches. Kluwer, Dordrecht.
- Kalaja P, Dufva H & Alanen R (2005) Käsitteet kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälineenä. Teoksessa: Kohonen V (toim) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. WSOY, Helsinki, 295–314.
- Kesu 2007 = Koulutus ja tutkimus 2007, kehittämissuunnitelman luonnos 29.6.2007. Valtioneuvosto, Helsinki.
- Kohonen V (1997) Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu: OK-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa: Kaikkonen P & Kohonen V (toim) Elävä opetus-suunnitelma 1: koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9. Tampereen yliopisto, Tampere, 269–295.
- Kohonen V (1999) Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätös-vaiheessa. Teoksessa: Kaikkonen P & Kohonen V (toim) Elävä opetussuunnitelma 3: OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19. Tampereen yliopisto, Tampere, 37–63.
- Kohonen V (2001) Towards experiential foreign language education. In: Kohonen V, Jaatinen R, Kaikkonen P & Lehtovaara J. Experiential learning in foreign language education. Pearson Education, London, 8–60.
- Kohonen V (2002a) From isolation to interdependence in ELT: supporting teacher development through a university–school partnership. In: Edge J (ed) Continuing professional development: some of our perspectives. IATEFL, International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Whitstable, Kent, 40–49.

- Kohonen V (2002b) Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa: Sahlberg P & Sharan S (toim) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. WSOY, Helsinki, 348–366.
- Kohonen V (2003) Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa: Kohonen V & Pajukanta U (toim) Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28. Tampereen yliopisto, Tampere, 137–173.
- Kohonen V (2004) Kielikasvatus vieraiden kielten opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa: Enkenberg J & Kentz MB (toim) Kasvatuksen maisemista. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuun yliopisto, Joensuu, 87–104.
- Kohonen V (2005a) *Eurooppalaisen kielisalkun* kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa: Kohonen V (toim) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. WSOY, Helsinki, 7–44.
- Kohonen V (toim) (2005b) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. WSOY, Helsinki.
- Kohonen V (2006) On the notions of language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. Teoksessa: Pietilä P, Lintunen P & Järvinen HM (toim) Kielenoppija tänään – Language learners of today. AFinLA vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja Nr 64. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä, 37–66.
- Kohonen V (2007) Towards transformative teacher education: the subject teacher as a professional social actor. In: Jakku-Sihvonen R & Niemi H (eds) Education as a societal contributor. Peter Lang, Berlin, 181–206.
- Kohonen V & Kaikkonen P (2001) Towards a collegial school culture: fostering new teacher professionalism and student autonomy through an action research project. In: Benton N & Benton R (eds) Te rito o te Matauranga. Experiential learning for the new millennium volume 2, ICCEL 7th Conference proceedings. James Henare Maori Research Centre, University of Auckland, Auckland, 79–93.
- Kohonen V & Pajukanta U (2003) Eurooppalainen kielisalkku – kokeiluprojektin tulosten koontaa. Teoksessa: Kohonen V & Pajukanta U (toim) Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopiston julkaisusarja A28. Tampereen yliopisto, Tampere, 7–31.
- Kolb D (1984) Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Korhonen T (2005) Muutoksen kohtaaminen kielenopetuksessa: EKS-mentor -projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa: Kohonen V (toim) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. WSOY, Helsinki, 283–94.
- Kujansivu A & Pajukanta U (2000) Opettaja oppilaan salkkutyöskentelyn ohjaajana. Teoksessa: Kohonen V & Pajukanta U (toim) Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23. Tampereen yliopisto, Tampere, 45–82. Saatavilla myös: <https://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kujapaju.pdf>

- Laursen P (2006) Aito opettaja: opas autenttiseen opettajuuteen (alkuteoksesta Den autentiske laerer (2004) suomentanut Kontturi K). Otava, Helsinki.
- Lehtovaara J (2001) What is it – (FL) teaching? In: Kohonen V, Jaatinen R, Kaikkonen P & Lehtovaara J. *Experiential learning in foreign language education*. Pearson Education, London, 141–176.
- Lehtovaara J & Jaatinen R (2004) Toisen pedagoginen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa. Teoksessa: Jaatinen R, Kaikkonen P & Lehtovaara J (toim) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta: puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere University Press, Tampere, 84–97.
- Niemi H (2006) Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: Nummenmaa AR & Välijärvi J (toim) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 73–94.
- Nummenmaa AR, Karila K, Virtanen J & Kaksonen H (2006) Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa: Nummenmaa AR & Välijärvi J (toim) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 123–138.
- Pajukanta U (1998) Portfoliollako ylioppilastutkintoon? Portfoliokokeilu lyhyen saksan opetuksessa Nokian lukiossa 1995–1998. Teoksessa: Kaikkonen P & Kohonen V (toim) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14. Tampereen yliopisto, Tampere, 75–122. Saatavilla myös: <https://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/pajukanta1998.pdf>
- Pursiainen T (2002) Ammattien etiikka. Teoksessa: Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras R (toim) *Etiikka koulun arjessa*. Otava ja OAJ, Helsinki, 35–53.
- Sachs J (2003) *The activist teaching profession*. Open University Press, Maidenhead, UK.
- Syrjälä L, Estola E & Uitto M (2006) Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: Nummenmaa AR & Välijärvi J (toim) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 31–47.
- Taylor C (1995) *Autenttisuuden etiikka* (alkuteoksesta *The ethics of authenticity* (1991) suomentanut Soukola T). Gaudeamus, Helsinki.
- Wenger E (2003) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, New York.

Kutsuttuina. Kutsumuksen merkityksestä lähetystyöntekijän – ja opettajan – työssä

*Markku Salakka*²⁶

1 Johdanto

Leena Syrjälä on opettajien elämäkertatutkimuksessaan nostanut esiin opettajien työhön liittyvään motivaatioon, arvostukseen ja merkityksellisyyden kokemukseen liittyviä kysymyksiä. Leena Syrjälän ja Hannu L. T. Heikkisen toimittamaan teokseen ”Minussa elää monta tarinaa” sisältyy myös mielenkiintoinen artikkeli ”Kutsumus”. Artikkelissaan Leenä Syrjälä ja Eila Estola viittaavat myös kutsumusajattelun ja -käsitteen uskonnolliseen ulottuvuuteen. Tämä inspiroi minua artikkelissani pohtimaan kysymystä lähetystyöntekijän kutsumuksesta. Haastatelllessani lähetystyöntekijöitä heidän Suomeen ja kotimaahansa palaamiseen kytkeytyvistä ongelmista haastatteluaineistossa nousivat esiin paitsi elämäkerrallinen ulottuvuus, myös kysymykset kutsumuksesta ja sen merkityksestä.

Väitöskirjani käsitteli varsinaisesti lähetystyöntekijöiden kokemia kotiinpaluuseen liittyviä psykososiaalisia sopeutumisongelmia ja niiden psyykkisiä seurauksia. Tähän problematiikkaan liittyvässä tutkimuksessa paluu- ja kulttuurisokin käsitteet ovat jo 1950-luvulta lähtien kuuluneet keskeisiin termeihin, joilla kyseisiä psyykkisiä ongelmia on osaltaan pyritty kuvaamaan ja jäsentämään. Paluusokkiin ja sen kokemiseen liittyen haastattelin tutkimuksessani kahtakymmentäkahdeksaa suomalaista lähetystyöntekijää. (Salakka 2006; myös Salakka 2002a, 2002b.) Episteemiseen konstruktionismiin perustustuvia relativistisen diskurssi-analyysin (Burr 2000; Edwards 1997; Salakka 2006, s. 91–109) periaatteita soveltaen pyrin sanataarkasti litteroimastani tekstimateriaalista rekonstruoimaan lähettien paluupuheen merkittäviä kulttuurisokkiin liittyviä elementtejä ja niiden kutoutumista toisiinsa. Charles Antaki ja Sue Widdicombe puolestaan soveltavat diskurssi-analyysin periaatteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan identiteettineuvottelun ja identiteetin rakentumisen dynamiikan kuvaukseen tavalla, joka muodosti toteuttamani analyysitavan erään keskeisen juonteen. (Antaki & Widdicombe 1998; Salakka 2006, s. 99–102.) Tämän työn eräinä tuloksina syn-

²⁶KT, TM. Kasvatustieteen ja uskonnon didaktiikan lehtori. Oulu yliopisto. markku.salakka@oulu.fi

tyivät myös juonteet, joissa osa haastateltavista pohtii lähettiytensä muotoutumista liittäen mukaan kokemuksiin ja tapahtumia, joiden kautta avautuva perspektiivi ulottuu joissain tapauksissa aina varhaislapsuuteen saakka. Jotkut haastateltavat myös pohtivat mm. sitä, miten heistä tuli lähetysoöntekijöitä tavalla, johon liittyi kutsumuksellisia elementtejä.

2 Vocation externa – lähetysoöntekijän kutsun ulkoinen, institutionaalis-kulttuurinen ulottuvuus

Leena Syrjälä ja Eila Estola toteavat kutsumus-käsitteen liittyneen historiallisesti kirkon palvelemiseen kytkeytyviin tehtäviin, papputeen ja luostarielämään. (Estola & Syrjälä 2002, s. 89.) Kutsumuksen tulkinta kutsumusammateissa on usein ollut joko hengellinen tai eettinen (Haapakoski 1994, s. 143). Tästä juontaa juurensa myös ajatus siitä, että kutsumus on mielletty tunteeksi Jumalan kutsusta tehtävään. Syrjälä ja Estola mainitsevat aineistoonsa sisältyneen myös opettajien puhetta, jossa nousi esiin opettajan kutsumuksen kokemuksen uskonnolliseettinen ulottuvuus. (Estola & Syrjälä 2002, s. 89.)

Lähetysojärjestöt edellyttävät lähetysoöntekijöiltään vahvaa uskonnollista sitoutumista. Kristillistä lähetysoötä tekevä lähetysoöntekijä erottuu esimerkiksi kehitysohteitysoöntekijästä tai humanien järjestöjen työntekijöistä siinä, että hänet liittää järjestöönsä uskonnollinen identiteettiside ja siitä nouseva uskonnollinen motivaatio ja sitoutuminen työhönsä. (Helander 2001, s. 11–14; Salakka 2006, s. 30–34, 40–43.) Kristillisten lähetysoorganisaatioiden puitteissa työskentelevät ihmiset perustavat vakaumuksensa siihen, että lähetyso on Jeesuksen käskyn perustuvaa ja siten sen alkuperäinen motiivi on hengellinen. Lähetysoön peruste on pyhäksi koetussa traditiossa, johon lähetysoötä tekevän instituution auktoriteetti ja identiteetti perustuvat. Lähetysoöhön lähtemisen yhteydessä tapahtuu uskonnollinen rituaali, lähettäminen tai lähetysoöhön siunaaminen, joka on olennainen tekijä lähetin identiteetin muotoutumisessa. (Helander 2001, s. 11–14; Salakka 2006, s. 30–34, 40–43.) Rekrytaatio, koulutus ja työhön lähetysoöntekijäksi vihkiminen ja siunaaminen ovat kaikki osa lähetin *ulkoista kutsua* (*vocatio externa*; Teinonen 1978). Lähetysoöntekijöiden identiteettiä muovaavissa rituaaleissa on myös tietty jännite kertakaikkisten ja uusiutuvien riittien välillä. Peruskoulutusjakson, niin kutsutun lähetysokurssi 1:n jälkeen Suomen Lähetysoseuran lähetit vihitään lähetysoöntekijöiksi kertakaikkisessa toimituksessa, jolla on juhalliset puitteet organisaation kesäjuhilla. Tähän toimitukseen on olemassa oma

kaavansa kirkkokäsikirjassa. Lähetystyöntekijöiden lähtiessä uusille työkausille ulkomaankohteisiin, heidät siunataan matkaan kullakin työkaudella erikseen. Nämä siunaamiset tapahtuvat esimerkiksi nk. nimikkoseurakunnissa, jotka ovat sitoutuneet tukemaan nimikkolähtiensä työtä. (Salakka 2006, s. 33–34.) Nämä siirtymäriitit ovat lähettien hengellistä identiteettiä rakentavia ja vahvistavia kasvatuksellisia tekijöitä. Ulkoinen, uskonnollisen institutionaalisen tahon antama kutsu ja valtuutus antavat lähetystyöntekijälle statuksen ja identiteetin, jota koulutus ja mm. edellä mainitut siirtymäriitit vahvistavat. Ilman tätä uskonnollisen sitoutuneisuuden ulottuvuutta häneltä puuttuu kulttuurinen identiteettikehys, jossa hänen lähettiytensä primääristi tunnustetaan ja jossa se saa oikeutuksensa. Sitoutuminen lähetystyötä tekevän organisaation periaatteisiin edellyttää ainakin institutionaalisen ja organisatorisen rakenteellisen uskonnollisen motiivin tunnustamista ja tunnistamista, jolloin yksilöstä tulee tässä rakenteessa uskonnollinen toimija riippumatta siitä, ilmaiseeko hän tämän toimintansa uskonnollisuuden eksplisiittisesti työssään vai ei. (Helander 2001, s. 11–14; Salakka 2006, s. 30–34, 40–43.)

3 Vocatio interna – sisäisen kutsumuksen kokeminen

Kutsumuksen yhteyteen liittyy myös käsite *vocatio interna – sisäinen kutsumus*, jolla on kuvattu kutsumuksen henkilökohtaista, kokemuksellista tai subjektiivista ulottuvuutta. Eräs näkökulma tähän kutsumuksen henkilökohtaiseen ulottuvuuteen, joka myös keskeisesti muokkaa yksilön identiteettiä kutsuttuna tai kutsumuksen omaavana, on kokemus kutsutuksi tulemisesta. Joidenkin haastateltujen lähettien kertomuksiin kuitenkin sisältyi selkeästi tällainen käännekohta. Aineistossani eräs naislähetti, ”Anni”²⁷ kuvaa keskustelua, jossa hän ystäviensä kanssa pui tulevaisuudesta ja tulevaisuuden haaveista.

Tekstinäyte 1

*Anni: Niin tyttöjen kanssa oltiin elämässä ko nuoria oltiin ni kaikkia tulevaisuuden haaveita. Ni siinä sitten tytöt sano, että Anni, sinä se oot muuten lääkäri ja lähetystyöntekijä. Ja **mulle tuli semmonen jännä tunne sisikuntaan, että nyt tätä ei oo sanomassa nää tytöt, vaan tässä takana on nyt niin-***

²⁷Tässä artikkelissa käytetyt esimerkit ovat pseudonyymejä, joihin liittyviä ammatillisia tai muita tietoja on myös heidän henkilöllisyytensä salaamisen vuoksi tarpeen niin vaatiessa muutettu.

kun isompi juttu ja mä koin sen hyvin vahvasti, että se oli Jumala. Jumala puhuu nyt mulle. Ett siinä ei ollu mitään ulospäin niinku eikä varmaan tytöt huomannu ees mitään että tapahtu.

Sitaatissa Anni kuvaa, miten hänelle arkisen ystävien kanssa käydyn keskustelun keskellä ja siihen kytkeytyneenä avautuu uusi näköala tulevaisuuteen, itseen ja elämään. Ystävät merkittävänä toisina uudelleenmäärittävät Annin identiteetin, samalla kun he kytkvät sen jo tunnettuun tulevaisuusperspektiiviin. Annin lääkäriys on jotain hänen suunnittelemaansa, jota hän elää todeksi yhdessä muiden kanssa. Mutta ystävät nostavat esiin toisen identiteettioption: lähetystyöntekijyyden. Lääkäriys ja lähetystyöntekijyys muodostavat tärkeitä säikeitä kudoksessa, jossa Annin identiteetti myöhemmin kutoutuu. Hoitoalan ammattilaisen ammatti-identiteettiin liittyy toinen identiteetti, joka on luonteeltaan uskonnollinen.

Anni kuvaa kokemustaan, jossa merkittävät toiset määrittävät hänen ammatti-identiteettiään ja kytkvät sen kansainväliseen elämänuraan. Hänen ystävänsä määrittävät hänet tulevaksi lähetystyöntekijälääkäriksi. Anni kuvaa mielenkiintoisella tavalla ulkoisen, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muillekin näkyvän ja sisäisen, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa piiloon jäävän, subjektiivisen eroa. Opiskelutovereiden viesti, joka vaikuttaa tietyllä tavalla ”kevyesti heitetyltä”, muodostuu jollain tavalla luonteeltaan ammatilliseksi. Lähetystyöntekijyys ikään kuin rinnastuu ammatilliseksi vaihtoehdoksi osaksi ammatillista repertuaaria. Mutta Annin subjektiivisessa kokemusmaailmassa ystävien repliikki saa intensiivisemmän teologisen ja hengellisen ulottuvuuden. Näyttäisi syntyvän jännite ulkoisesti keveän ja sisäisesti painavana koetun välillä. Anni kuvaa, kuinka hänen perspektiivinsä kääntyy yhtäkkiä ulkoisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sisäänpäin; häntä määrittelevien merkittävien toisten äänien joukkoon tulee ”kolmas osapuoli”, joka kuitenkin näyttää tulevan vain Annin tulkintaperspektiiviin ja kokemusmaailmaan. Ystävien kommentti muuttuukin hengelliseksi lähetyskutsuksi. Olennaista on Annin kertomassa hetkessä ilmenevä merkityksellisyyden tiivistyminen hänelle itselleen. Tätä korostaa vielä Annin kuvaama ero subjektiivisen sisäisen kokemuksensa ja ystävien kanssa koetun sosiaalisen kokemuksen ulottuvuuden välillä. Uskonnollinen ja hengellinen ulottuvuus jää henkilökohtaiseksi ja Anni korostaakin, että ystävät eivät huomanneet edes, mitä tapahtui. Kutsuksella voi siis olla selkeään elämän käännekohtaan sijoittuva tunnistettava hetkensä tai se voi hioutua pitkäaikaisessa kasvuprosessissa.

Suhde kutsumukseen ei tyhjenny, vaikka se saattaa olla luonteeltaan kertakaikkinen kokemus, ikään kuin portti, josta kuljetaan uuteen elämänvaiheeseen.

Suhde kutsumukseen näyttää olevan dynaaminen myös kutsumuksen jälkeen. Kutsumuksen kokemus voi liittyä joko ajatukseen siitä, että vaihtoehtojen kilpailussa ja valintatilanteessa arvokkaaksi koettu vaihtoehto syrjäyttää muut myös arvokkaaksi koetut vaihtoehdot. Kutsumuksen koetaan olevan ”valintakauhassa”, jossa se joko selkiytyy tai paljastuu vääranlaiseksi. (Estola & Syrjälä 2002, s. 87, 91.) Myös lähetin kutsumus voi olla luonteeltaan jotain dynaamista. Sen täytyy uudistua yhä uudelleen ja saada uusia merkityksiä muuttuvissa olosuhteissa. Pitkään lähetystyötä tehnyt ”Eija” kuvaa oman kutsumuksensa uusiutumista seuraavassa:

Tekstinäyte 2

*Eija: niinku jotenki niinku koen sen, että vaikka joku tommonen pohja lähetytskutsu tai joku tai näky ollu tai joki motivaatio, että kyllä sitten lähdön motivaatiot ja tavallaan **lähetytskutsuja on tarvinny tässä välissä usein**. Ett sil-lai tai ett tavallaan joka työkaudelle lähtö on tavallaan **uus kutsu**. Ettei ehkä nyt mitään semmosta hirveen perusteellista eikä **niihin perusteisiin tarvitte enään takaisin mennä, mutta semmonen ett ei niillä vanhoilla kutsuilla ja näyillä ja näillä niin niinku voi lähtee uudestaan**. Että tavallaan niinku jotain uutta koko ajan niinku täytyy omassa elämässä olla ja uskossakin. Että tuntuu ett sitä helposti aina rupee jotain haihätteleen vanhoja muisteleen missä on niinku eläny ja mikkä on ollu omassa uskossa tärkeitä. Mutta sitte, että täytyy niinku aina löytää semmonen **uus tuoreus oman uskoon kanssa**.*

Kutsumukseen näyttää Eijankin puheessa liittyvän tietty nuoruudessa koettu kertakaikkisuus, mutta samalla hän pitkän lähettiuransa läpi näkee kutsumuksen myös toisella tavalla. Se on luonteeltaan dynaamista, ja sen merkitys on hahmo-tettava uudella tavalla elämän eri vaiheissa: vanhoja ei auta haikailla. Kutsumus on luonteeltaan jotain elävää, johon tarvitaan uusiutumista ja tuoreutta. Kutsun dynaamiseen ja uusiutuvaan luonteeseen on kytköksissä myös kyky kestää työssä ilmeneviä vastuksia.

Mutta kutsumukseen voi liittyä myös epävarmuuden, ahdistuksen pelon ja ristiriidoista johtuvien paineiden kokemus ja vaikutus. Tällöin se voi saada epäselvän luonteen ja siihen voi liittyä kiinteästi kokemus kutsumuksen lujouden koettelemisesta. (Estola & Syrjälä 2002, s. 88, 90.) Puhuessaan siitä, kuinka vanhoilla kutsuilla ei enää tulla toimeen, Eija näyttääkin viittaavan juuri siihen, että elämänkulkuun liittyvissä muutoksissa kutsun ja kutsumuksen merkitys on arvioi-tava ja tulkittava uudelleen. On ikään kuin tultava uudelleen kutsutuksi uudessa

tilanteessa, samalla kun kuitenkin on tunnistettava jotain kutsun alkuperäisyydestä ja tietystä muuttumattomuudesta. Eija viittaakin tässä yhteydessä koulutuksen merkitykseen lähettiyden ja siihen liittyviin kompetenssin kehittämistarpeisiin vastaajana. Samoin hän nostaa esiin lähetystyössä karttuvan kokemuksen myötä kasvavien haasteiden merkityksen oman identiteetin muotoutumisen kannalta. (Salakka 2006, s. 156–172.)

Kuitenkin esimerkiksi kokemus työn tärkeydestä sinänsä voi olla tekijä, joka synnyttää kokemuksen kutsumuksesta työn pohjana. Kutsumus voi syntyä kokemuksesta, että yksilön tekemä työ on yhteiskunnallisesti tärkeää lähimmäisten ja kansojen auttamisena, tai näköalasta, jossa lähetystyössä koetaan mahdolliseksi jättää jälki historiaan. (Estola & Syrjälä 2002, s. 90, 92.)

Tekstinäyte 3

Ritva: Kaikkein kauheinta on se että mua ei sillä lailla missään tarvita ku tarvittiin siellä lähetyskentällä ja vaikka mä olin yks tavallinen terveystalon työntekijä, ni mä pystyin kuitenkin tekemään semmosia asioita, jotka jää niinku historiaan ja autto nimenomaan sitä maata etteenpäin.

Tätä lähetystyössä koettua merkittävyttä vasten voi korostua paluunjälkeinen merkityksettömyyden kokemus, kuten Ritvan sitaatissa on nähtävissä. Tähän liittyy myös kokemus siitä, että hän työssään palvelee muita, on hyödyksi muille, auttaa muita ja on tässä tehtävässään muita varten. (Ritokoski & Valtonen 2003, s. 28.) Kutsumus voi myös ikään kuin avata eettisesti laajan motiiviperspektiivin niin, että se ajaa toimimaan ihmiskunnan hyväksi tai siihen liittyy halu parantaa maailmaa (Huebner 1987). Toisaalta juuri tuo voimakas ulkomailla koettu työn merkityksellisyys voi saada aikaan sen, että suomalainen arki ja arkinen työ ei enää riitä merkityksen antajaksi. Mutta palaava lähetti voi törmätä myös siihen, että hänen työnsä arvoa ei nähdä tai se aktiivisesti mitätöidään eri syistä kuten seuraavasta Eilan antamasta kuvauksesta käy ilmi.

Tekstinäyte 4

Eila: Ja tuota mä muistan mä tulin viime keväänä mä sain viestiä sitte tällä tavalla että että Lähetysseuran työ ei oo mistään kotosin ja ja sinun työsi ei oo kanssa, koska sä et puhu siitä, että sä käännytät ihmisiä. Ni tiätkö että mähän on niinku ollu kaksi päivää aivan niinku maassa että ei voi olla totta, että täähän niinku vetää pohjan pois minun elämäältä sillä tavalla, että mä oon kymmenen vuotta tehny aika isoja elämänratkasuja tuota ni joku mulle

sitte noin väittää, että että Jumala yksin tietää, mitkä on mun motiivit ollu lähtee, mitkä on mun motiivit ollu ollu siellä tehdä töitä ja ja mä tuota mietin että voi kauheeta, jos ihmiset näin aattelee, että ett tämän kummenpihan minusta ei julistajana tu, ko mä oon sairaanhoitaja.

--

Totta kai pitää olla herkkä sille sille, että tuota se perustehtävä, mihin Jumala on kutsunu ja mihin mihin mut on lähetetty, ni se olis aina herkästi ja kirkaasti niinkun niinkun ja se on se ensisijainen. Mutta että ehkä se minussa on pukeutuneena hirveen paljon käsien niinku tekemiseen. Siis minähän oon minähän oon niinku sairaanhoitaja, ni minähän ihmisten tämmönen, tämmösten asioitten järjestelijä ja auttaja. Ja minulle se riittää.

Eilan työn kyseenalaistaminen näyttää tässä liittyvän siihen, että hänen lähetysjärjestönsä tekemää työtä ei nähdä mielekkäänä siksi, että esimerkiksi Eilan kohdalla siihen ei kuulu julistustyö, selkeä lähetysaarna. Hänen tapaansa ”julistaa” käsillään eli tehdä terveydenhuoltotyötä asetetaan kyseenalaiseksi ikään kuin liian maallisena. Hän kuitenkin näkee sinällään konkreettisen työnsä hengellisen ja uskonnollisen perustan myös silloin, kun siitä puuttuu selkeä julkinen uskonnollisuus. Eila kokee kuitenkin olevansa juuri oikea ihminen oikealla paikalla.

Kutsumusta saattavat myös koetella vaihtuvat olosuhteet, kuten Raijan kohdalla näyttää tapahtuvan. Elämäntilanteiden, maiden, maanosien sekä kulttuurien vaihtuessa kutsumus tuntuu olevan koetuksella. Tähän saattaa liittyä lähetin lojaliteettia ja luottamusta omaan lähettäjäorganisaatioon koetellaan.

Tekstinäyte 5

Raija: Joo että mitä kaikkea nämä tämmöset mennään välillä syrjäseuduilla ja välillä miljoonakaupungissa ja välillä mennään täällä maaseudun kujilla ja teillä kaduilla siis kyllä mä etin vähän sitä että mikähän tästä kokonaisuudesta tulee. Että mihin mä oikein kuulun että mihin mä oon oikein sitoutunut tai niinku mä sanoin, että kyllä mä sen niinku tiedän että mikä on tullu semmosen harmistumisen kautta että mä oon niinku lähetykseen ja tähän seurakunta-asiaan ja sanottaisko vähän laajemmin että Jumalan valtakunnan työhön mä oon niinku siihen siis niinku sitoutunut mä oon siihen myös tavaltaan niinku koulutettu ja mä luulen että se pysyy niinku mukana, etten mä siitä halua luopuu mutta että miss yhteyksissä, kenen alaisuudessa, minkä nimikkeen alla mä sitä voin tehdä niin se vähän niinku vaihtuu tässä.

Raijan sitaatista näkyy tarve nähdä elämänsä mielekkäänä kokonaisuutena sekä johonkin kuulumisen ja sitoutumisen merkitys identiteetille. Organisaatioiden ja instituutioiden takana hän näkee keskeiseksi hengellisen identiteettinsä Jumalaan sitoutuneena lähetystyöntekijänä. Tähän kuitenkin kytkeytyy vahvasti jäsenyys lähetysorganisaatiossa ja sen yhteydessä saatu koulutus, jonka merkitys lähetti-identiteetin muotoutumisessa näyttää olleen merkittävä.

4 Kutsu nuoruudessa ja lapsuudessa

Toisaalta kutsumus voi olla luonteeltaan sellainen, että ihminen kasvaa siihen vähitellen tai se ilmenee eräänlaisena valmiutena tai orientaationa, joka odottaa päästäkseen toteutumaan (Estola & Syrjälä 2002, s. 86, 88; Hansen 1995). Ihminen voi kokea ikään kuin lapsesta ja syntymästä saakka olevansa ”valmistettu” kutsumustehtävänsä varten, johon voi myös liittyvä lapsuuden haaveet. Tällöin kutsumukseen voi liittyä kokemus siitä, että juuri tähän työhön ryhtyminen on ollut väistämätön kohtalo ja tähän päätökseen liittyy sen koettu selvyys jopa itsensäselvyys. (Estola & Syrjälä 2002, s. 87.) Puhuessaan lapsuuden kokemuksistaan lähetit kertovat maailman avartumiskokemuksistaan, johon liittyy ikään kuin aavistuksia tulevast. ”Timo” kertoo lapsuuteen liittyvän kokemuksensa tunteesta, että syrjään ja jälkeen jäämisen – syrjäytymisen – uhasta, jonka hän liittää lähetystyöhön lähtemisen motiiveihinsa.

Tekstinäyte 6

Timo: mä oon niinko aina halunnu lukea kieliä, vaikka minun ammattini on aivan jotain muuta. Mutt se on ollu se kieli on ollu väline ulos. Ja se miksi mua koski se miehen sanoma, ni siinä oli tekijä, mä oon hahmottanu senkin myös, että että ku mä oon köyhästä kodista. Tai siis sillai, että meillä on aina ollu kaikkea, mutta rahaa ei oo ollu runsaasti. Pieni maanviljelijäkoti, ni mull oli aina semmonen tunne, että mä oon niinko muita jäljessä, mä jään syrjään elämän valtavirroista, elämä on muualla. Tää on semmonen trendi tullu.

Tunne syrjään ja jälkeen jäämisestä sekä siitä, että elämä on muualla, on saanut hänet paitsi lukemaan kieliä, myös lähtemään ulkomaille, ”sinne, missä elämä on” tai ”keskelle elämää”. Kun Timoa ajaa maailmalle eräänlainen kulttuurinen ”suljetun paikan kammo”, Raija puolestaan kertoo päinvastoin, että hänen lapsuuteensa liittyy matkalla olo, jonka hän kytkee lähetti-identiteettiinsä.

Tekstinäyte 7

Raija: Mä aatelin että lähettinä olo varmaan on sitä, että kun on suostunu lähtemään ni sitten on niinku aina matkalla. Ehkä se on (...) eikä se oo mua haitannu. Ja ehkä sitten mua on aina helpottanu se, ku mä tiedän että mua on kaksviikkosena ensimmäisen kerran viety ni uuteen kotipaikkakunnan. Mä oon syntyny (paikkakunta) ja sitten muutettu kaksviikkosena (paikkakunta) kuorma-auton lavalla. Ja sitten mä oon pienenä (...) se ei ihan liity tähän muuttamiseen, mutta se että me ollan oltu niin mummon mukana aina torilla myymässä tavaroita, ni se sopii tähän markkinointipuoleen. Jaa ja en mä lapsena niin paljon matkusteltu kyllä.

Raija käyttää suostumisen käsitettä kuvaamaan lähetystyöntekijyytensä syntyä. Raija näkee, että hänen ”suostumustaan” ikään kuin kysytään ja ilman sitä hänestä ei olisi tullut lähettiä. Mutta tämän suostumisen taustalla vaikuttavat muutkin tekijät. Lähetystyöhön ja lähetin identiteettiin yhdistyvä liikkuvuus ja liikkeellä olo näyttää ikään kuin kuuluneen Raijan ja hänen lähisukunsa identiteettirepertuaariin jo varhain. Se mikä Timolle on lähetystyössä merkinnyt ”ulos” lähtöä, muutosta ja liikkeelle lähtöä, on Raijalle tietyissä mielessä merkinnyt ”paluuta juurille”, tietyn jo lapsuudessa ilmenneen identiteettitekijän esiin nousua. Raijan liikkujan identiteetin muotoutumista on helpottanut hänen tietonsa siitä, että hän on ollut jo varhain elämässään muuttaja ja kuulunut perheeseen ja sukuun, jonka vaiheisiin ovat kuuluneet suuret muutot. Samoin hän kytkee tähän yhteyteen ”markkinahenkisyyden”; toisin sanoen hän on ollut ikään kuin kulkukauppias. Lähetystyössä hän ilmeisesti kokee olevansa samalla tavoin ”markkinoimassa” evankeliumia, vaikka hän ei sitä suoraan sano. Kuitenkin em. elementit lähetystyössä ovat ikään kuin tehneet Raijasta sen, mitä hän jo lapsuudessa muistaa olleensa.

Raijan liikkujan identiteetti on rakentunut vähitellen. Se on myös muovannut hänen tapaansa nähdä maailma myös koulussa. Kansakoulussa hänen maailmankansalaisen identiteettinsä muodostuminen tuntuu jatkuneen, ja koulussa hän maailmankartan inspiroimana miettii omaa maailmalle lähtöään:

Tekstinäyte 8

Raija: Ja niinku mäkin koulussakin mietin, että (...) tai se lähti varmasti kolmasluokkalaisesta, kun oli maailmankartta eessä mä voisin, voisinks mä joskus lähtee jonnekki ja sit ku mä käyn koulua, niin koko ajan sitä kyselee, että no, mikäs se mun tehtäväni ja elämäni on.

Kolmannella luokalla tapahtunut perspektiivin avautuminen, jonka hän kuvaa lähtemistä koskevana kysymyksenä avautuu pysyväksi perspektiiviksi – lähtemistä koskevaksi kyselyksi. Tämä johtaa hänet myöhemmin tekemään ratkaisuja, jotka vievät hänet jo lukioaikana ja nuorena ulkomaille lähetystyön pariin sitä ikään kuin harjoittelemaan.

5 Kutsumus olla erilainen – jopa sivullinen

Kutsumus ei kuitenkaan ole yksisuuntaisesti ristiriidaton, vaan siihen liittyy epäselvyyttä, ristiriitoja, vaihtoehtoisten ratkaisumahdollisuuksien välistä jännitettä ja kilpailua, joiden paineissa kutsumus voi joko kadota tai syvetä. (Estola & Syrjälä 2002, s. 97–91.) Tällaiseen jännitekenttään näyttää myös Anni joutuvan.

Tekstinäyte 9

Anni: Vaan tuli semmonen tuntu, että mun ensimmäinen reaktio oli että ei ikinä. Ei kummastakaan. Ei ikinä, jos minä pystyn vaikuttamaan siihen. Ja tuota oli jonkunlainen halveksuntakin molempia²⁸ kohtaan. Ni tuota, mutt mä jotenkin koin, mä oon vastaamassa nyt sitten Jumalallekin siitä, että mitkä on niin suuret perusteet, että miksi minä en voi ma mä koin että mä menin hiljaseks. Mä en pystyny löytään mitään perusteita

Anni kuvaa vastarintaansa ja pyrkimystään löytää perusteluja kieltäytymiselleen ja reflektionsa, jaakobinpaininsa, tuloksena hän päätyy lähtemään. Kutsumukseen voi liittyä kokemus epävarmuudesta, ahdistus, pelko ja ristiriidat. Tällöin kutsumuksen koetaan olevan ”valintakauhassa”. (Estola & Syrjälä 2002, s. 91.) Tässä kuvauksessa kärjistyvällä jännitteellä näyttäisi kuitenkin elämäkerrallisesta näkökulmasta tarkasteltuna olleen pidemmät juuret Annin lapsuudenkodissa. Kerptomuksessaan hän nostaa esiin kodissaan ilmenneen lähetystyön vastustuksen, mikä osaltaan on korostamassa haastattelussa myöhemmin kuvatun käänteen merkitystä. Anni korostaakin äitinsä arvomaailman olleen lähetysvastainen, vaikkakin seurakunta- ja kirkkomyönteinen. Samalla Anni ikään kuin ohimennen kertoo isänsä myönteisemmästä asenteesta. Mutta vaikka äidin ”lähetysvastaisuus” nouseekin voimakkaasti esiin, Annin lapsuuteen kuuluu silti vahva uskonnollinen viitekehys pyhäkouluun ja seurakunnan tyttökerhoon osallistumisineen.

²⁸Lähetystyötä ja ammattiaan.

Annin lapsuuteen kuuluivat vanhempien tukema kansainvälistyminen ja siihen liittyvät kokemukset ulkomailla. Annin koulu-aikaan kuului sekä vaihto-oppilaana oloa että kesätyöt ulkomailla. Viimeksi mainitusta puhuessaan Annin uskonnollis-eettiseen käänne alkaa rakentua vähitellen kytkeytyneenä erilaisuuteen ja tiettyssä mielessä sivullisuuteen, jonka hän kokee suhteessa työ- ja asuintovereihinsa ulkomailla työskennellessään.

Tekstinäyte 10

*Anni: Olin Pohjoismaissa tämmösenä hoitoapulaisena aika pitkälle. Elikkä kylpypuoli. Ja siinä asuin sitten henkilökunnan solussa, josta oli sitten kolme muuta tyttöä minun kanssani ja jokaisella oli omat huoneemme. Ja nää tytöt oli kyllä aika erikoisia. Ne oli ruotsalaisia kaikki. Yks oli entinen narkkari. Toisista ei oikein saatu selvää, että mikä tää oikein on. Tää narkkari sano, että sillä on aina virka. Ja sillä oli nää käytökset aika erikoisia. Yhen kerran mä heräsin aamulla, kun he oli jonku pojan kanssa rakastelemassa mun oven takan ollu siinä ja sitten kolmas tyttö oli semmonen ketjupolttaja ja jotenki perin kummallinen. Ja ko oli(n) tämmönen 18–19-vuotias, että kaikki ne rajat, normit, mitä olin oppinu, että elämässä on, mä tutustuin siellä homoseksualisteihin ja kaikkea, millään ei oo enää mittään väliä. Ja todella niinku koen että kissanpojalle silmät aukes sen vuoden aikana. Ja mä rupesin niinku **miettimään, että täytyyhän täsä jotkut rajat ja normit olla tässä kaikessa. Ja miten niitä ihmisiä auttaa. Ja siellä ollessa mä rupesin ettimään seurakuntaa ja kävinki joitakin kertoja tämmösessä oisko tää meijän helluntaiseurakuntaa vataava. Jossa minä koin vähän että olin erilainen kuin muut. Mä en lähteyny niinku siihen heijän juttuun mukkaan. Mä niinku seurasin sivusta.***

Annin sivullisuus rakentuu moniulotteisena saaden paitsi kansallisen myös eettisen ja uskonnollisen ulottuvuuden. Ensinnäkin hän on maahanmuuttajana ulkomaalainen työntekijä ja sellaisenakin väliaikainen. Tähän kytkeytyy se, että hän kokee asuintovereidensa arvot ja normit ja arvomaailman hyvin vieraaksi ja haakeutuu toiseen ääripäähän hengelliseen ja uskonnolliseen yhteisöön. Hän näkee ympärillään elämäntapoja, joita hän ei voi pitää moraalisesti hyväksyttävänä. Hän tulkitsee em. elämäntapojen kertovan elämäntarkoituksen tai elämän mielekkyyden puutetta. Hän kokee olevansa erilainen ja sivullinen suhteessa ympärillään asuviin. Hän myös alkaa etsiä uskonnollisia viitekehyksiä vastauksiksi omiin kysymyksiinsä. Sielläkin hän jää sivustaseuraajan rooliin. Näyttää siltä, että uskonnollisenkin viitekehyksen vierauteen liittyvät sekä hänen ulkomaalaisuutensa että

hänen toisenlaiset uskonnolliset lähtökohtansa. Kuitenkin uskonnollinen viitekehys on vieraudesta huolimatta hänelle tuossa tilanteessa tärkeä, vaikka se samalla rakentaa hänen sivullisuusidentiteettiään.

Anni kuvaa sivullisuusidentiteettinsä rakentumista monesta näkökulmasta: yhtäältä sitä rakentaa hänen ulkomaalaisuuteensa ja toisaalta hänen erilaiset elämänarvonsa ja elämäntapansa suhteessa asuintovereihinsa. Anni nostaa esiin sekä kulttuurisen että moraalisen ulottuvuuden. Tämä sivullisuus, sen moniulotteisuus sekä sen kytkeytyminen elämäntarkoitusta kosketteleviin ja eksistentiaalisiin kysymyksenasetteluihin, on tietyllä tavalla kytköksissä lähettikutsumusta valmistavaan transformaatioon. Monikulttuuriseen identiteettiin onkin liitetty sivullisuus eräänä tapana kuvata tätä identiteettiä. Sivullisuuden merkitys voi olla rakentava ja myönteinen, jolloin se on monikulttuurisena identiteettinä voimavara. (Bennett & Bennett 2004, s. 156–158; Bennett J 1993; Bennett M 1993, s. 61–65; Salakka 2006, s. 76–80.) Toisaalta siihen liittyy aina myös mahdollisuus syrjäytymiseen ja eristyneisyyteen. (Bennett J 1993, s. 12–14; Salakka 2006, s. 62–66.) Annin puheessa molemmat identiteettioptiot ovat läsnä: kuvatessaan syrjäytymistään ulkomaisessa asuinyhteisössään ja uskonnollisessa yhteisössään hän samalla viittaa myöhemmin kasvuunsa lähetystyöntekijäksi rooliin ja identiteettiin, johon liittyy kyky asettua maahanmuuttajana kulttuurisen sivullisen rooliin kohdata siinä oleva marginalisoitumisen uhka ja samalla löytää mahdollisuuksia sivullisuuden positiivisista ulottuvuuksista.

6 Pohdiskelua

Estola ja Syrjälä (2002, s. 86) ovat viittaavat kutsumusta koskevassa artikkelissaan ajatukseen, että puhe kutsumuksesta kuulostaa nykyään vanhanaikaiselta. Kutsuhan edellyttää kutsujan, jolla kristillisestä perinteestä nousevissa kulttuureissa on viitattu Jumalalta tulevaan kutsumukseen. Puhuessaan kutsumuksen henkilökohtaisesta ulottuvuudesta Estola ja Syrjälä viittaavat ajatukseen siitä, että kutsumus käsitteenä heijastaa yhteiskunnan staattisuutta. Staattisuutta ja yhteisöllisyyttä painottavassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa tulee esiin kutsumuksen kokemus ulkoapäin annettuna. Demokratian ja yksilövapauden ihanteisiin perustuvassa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ilmapiirissä myös kutsumus nähtäisiin luonteeltaan yksilöllisenä niin, ettei se loukkaa yksilön vapautta ja hänen omaa elämäänsä koskevaa päätäntävaltaa. Näin ajateltuna kutsumuksen kokemus voi liittyä ajatukseen siitä, että vaihtoehtojen kilpailussa ja valintatilanteessa arvok-

kaaksi koettu vaihtoehto syrjäyttää muut myös arvokkaaksi koetut vaihtoehdot (Estola & Syrjälä 2002, s. 87, 91). ”Kutsun saanut” yksilö voidaan siis nähdä ihmisenä, joka sitoutuu kutsumukseensa, jolloin kutsumukseen liittyy voimakas henkilökohtaisuus ja käsitys yksilöstä aktiivisena ja omaan elämäänsä vaikuttavana ihmisenä. (Estola & Syrjälä 2002, s. 92.) Kuten lähettien kohdalla voitiin havaita, huolimatta termin teologisesta ulottuvuudesta, kutsumus on monella tapaa dynaaminen asia. Kutsumus täytyy arvioida uudelleen ajan myötä. Myös lähetit käyttävät sanaa sitoutuminen. Kuitenkin he puhuvat myös suostumisesta, mikä ehkä selvimmin kuvaa kutsumuskokemuksen vapaaehtoisuutta.

Kutsumusajatukseen on nähty liittyvän myös taloudellis-yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. On esimerkiksi kysytty, että mikäli jokin työ nähdään kutsumuksena, vaikuttaako se tämän työn yhteiskunnallista ja taloudellista arvostusta laskevasti? Tai miten se vaikuttaa työntekijän koulutukseen ja koulutustasoon tai pyrkimykseen parantaa työntekijöiden ammatillisia olosuhteita? Taustalla vaikuttaa ajatus kutsumuksellisuuden ja taloudellisen korvauksen vastakkaisuudesta. Kutsumustyön eräänä ihannetuntemerkkinä, jonka avulla työntekijä on voinut osoittaa sitoutumisensa, on se, että kutsumustyö on nähty taloudellisesti tekijälleen korvauksettomana. Helposti on ajateltu, että tällainen taloudellinen korvaus kutsumustyöstä asettaa jollain tavalla kyseenalaiseksi työn kutsumuksellisen luonteen. Vastakohtina taloudellisille työn intresseille ovat olleet mm. emotionaaliset sosiaaliset siteet niihin, joiden motivoimana kutsumuksen omaava työtään tekee. Tällaisen työn merkitykseen liittyvän motivaation vastakohtana on pinnallisuuden ja merkityksettömyyden kokemus työssä, joka ei ole kutsumus. (Estola & Syrjälä 2002, s. 86, 92.) Tähän liittyy läheisesti tapa asettaa vastakkain kutsumustyö ja virkatyö tai kutsumustyö ja leipätyö asettamalla toisiaan vastaan kutsumusopettaja ja virkamiesopettaja, kutsumuspappi tai leipäpappi. Tällöin ajatellaan, että kutsumukseen ei voi sisältyä ajatusta työn vastikkeena saatavasta taloudellisesta korvauksesta. (Estola & Syrjälä 2002, s. 86.)

Kun on kyse lähetystyöntekijästä, joudutaan kysymään ammatti-identiteetin ja uskonnollisen identiteetin suhdetta. Lähetystyöntekijä voidaan yhtäältä nähdä tietyllä tavalla ammattina. Selkeimmillään tämä näkyy sellaisten lähetystyöntekijöiden kohdalla, joiden tehtävänä on toimia vain julistustyössä ja tehdä lähetystyötä ilman sen liittämistä minkään muun ammatin harjoittamiseen. Toisaalla ovat lähetit, jotka toimivat lähetyjärjestönsä palkkaamina sellaisissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa ympäristöissä, joissa avoin julistus ei ole mahdollista maan lainsäädännön tai kulttuuristen olojen vuoksi. Tällöin heidän lähettiytensä on kätettyä eikä ainakaan näy toiminnassa. Sen sijaan ympäristö voi noissakin oloissa

mieltää heidät läheteiksi. Monet lähetit mieltävät lähetystyössä olonsa ennemminkin elämäntapana, vaikka siihen liittyykin palkkatyösuhte lähetysorganisaatioon. Vastaavasti kysymys työajasta on monitahoinen näissä tapauksissa ja lähettien keskuudessa näyttääkin käyvän keskustelua siitä, mitä esimerkiksi työaika merkitsee lähetin työssä.

Globaalin kilpailun mukanaan tuoma tehokkuusvaatimus yhteiskunnassa ja työelämässä on myös nostanut esiin kysymyksen siitä, miten motivoida ihmiset yhteiskunnan eri sektoreilla työskentelemään kyseisen vaatimuksen mukaisesti. Eräs tärkeä esiin noussut kysymys on, miten sitouttaa ihmiset työhönsä? Onkin puhuttu sitoutumisen ja sitouttamisen tärkeydestä. (Helaniemi et al. 2003; Estola & Syrjälä 2002, s. 86) Nykyään puhutaankin enemmän sitouttamisesta ja sitoutumisesta, jolloin korostuu sitoutuvan yksilön sitoutumisen vapaus. Sitoutumiseen liittyy ajatus ”itsensä sitomisesta” tai suostumisesta sitoutumiseen. Nykyaikaisten johtamiseen liittyvien psykososiaalisten vaikuttamiskeinojen ja vallankäytön hienojakoisten mekanismien vaikutuspiirissä voidaan aina esittää kysymys, missä menee raja sitoutumisen ja sidotuksi tulemisen, suostumisen, suostuttelun ja pakkottavan manipulaation välillä. Voitaisiin tietysti myös kysyä, eikö sitouttamisen takana ole ajatus ”sidotuksi tulemisesta tai sidotuksi saattamisesta”, joka ei välttämättä näyttäisi nousevan yksilövapauden ihanteesta. Toisaalta sitoutumisenkin ajatuksessa kysymys on tietyllä tavalla yhteyteen antautumisesta sikäli kun yksilölle jää vapautta tehdä valinta ja ratkaista sitoutumistaan.

Opettajien ja lähetystyöntekijöiden kutsumukseen näyttää kytkeytyvän paljon yhteisiä kysymyksiä ja yhteisiä piirteitä, kuten antautuminen työhön ja työlleen, työn merkityksen ja tärkeyden näkeminen kutsumuksellisuuden kautta, työn roolin korostuminen elämänkulun merkityksellistäjänä sekä työn keskeinen merkitys identiteetin rakentajana. Kutsumustietoisuus näyttäisi olevan molemmille ryhmille tärkeä motivoiva tekijä. Niin opettajille kuin läheteillekin kutsumustietoisuuden keskeisimpiä osatekijöitä on tietoisuus työnsä päämääristä ja arvoista. Opettajien työ lasten kanssa suuntaa heidän näköalojaan kohti tulevaisuutta. Samoin lähetystyöntekijöiden lähtemistä motivoi halu tehdä maailma paremmaksi paikaksi elää. Toivo on tärkeä tekijä, joka auttaa kestämaan hyvinkin vaikeissa oloissa ja jatkaamaan työtä. Vaikka opettaja tai lähetystyöntekijä yhtä lailla voi olla huolissaan ympäröivästä maailmasta ja sen tulevaisuudesta, hän ei lakkaa toivomasta eikä toimimasta. (Estola & Syrjälä 2002, s. 98) Hän istuttaa omenapuun, kaikesta huolimatta.

Lähteet

- Antaki C & Widdicombe S (eds) (1998) *Identities in talk*. Sage Publications, London.
- Bennett J (1993) Cultural marginality. Identity issues in intercultural training. In: Paige M (ed) *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press, Yarmouth, ME, 110–136.
- Bennett J & Bennett M (2004) Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. In: Landis D, Bennett J & Bennett M (eds) *Handbook of intercultural training* (3rd ed). Sage Publications, Thousand Oaks, 147–165.
- Bennett M (1993) Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*. In: Paige M (ed) *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press, Yarmouth, ME, 21–66.
- Burr V (2000) *An introduction to social constructionism*. Routledge, London.
- Edwards D (1997) *Discourse and cognition*. Sage Publications, London.
- Estola E & Syrjälä L (2002) Kutsumus. Teoksessa: Heikkinen HLT & Syrjälä L (toim) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura, Vantaa, 85–98.
- Haapakoski P (1994) Kutsumuksen kääntöpuoli. Teoksessa: Aalto K, Esko M & Virtaniemi MP (toim) *Sielunhoidon Aikakauskirja 7. Kirkon koulutuskeskus, Kirkon perheasiain keskus, Kirkon sairaalansielunhoidon keskus*. Hakapaino, Helsinki, 143–176.
- Hansen DT (1995) *The call to teach*. Teachers College Press, New York.
- Helander E (2001) Kutsumus kantaa. Naislähetit Suomen Lähetysseuran työssä toisen maailmansodan jälkeen. Suomen Lähetysseura, Helsinki.
- Helaniemi E, Kallunki JP & Niemelä J (2003) *Optiot: onni vai onnettomuus*. WSOY, Helsinki.
- Huebner D (1987) The vocation of teaching. In: Bolin FS & J McConnell Falck J (eds) *Teacher renewal, professional issues, personal choices*. Teachers College Press, New York, 17–29.
- Heikkinen HLT & L Syrjälä L (toim) (2002) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura, Vantaa.
- Ritokoski S & Valtonen M (2003) Miten suunta löytyy? Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijat kutsumusta, ammatillista identiteettiä ja tuöhön sijoittumista pohtimassa. Multiprint Oy, Helsinki.
- Salakka M (2002a) Lähetystyöntekijät kulttuurivälittäjiksi ja sillanrakentajiksi. Teoksessa: Pöntinen M (toim) *Kohtaamisen haaste*. Suomen Lähetysseura, Helsinki, 267–282.
- Salakka M (2002b) Oppilaan kätketty ja näkyvä toiseus opettajan haasteena opettajan reflektiiviselle oppimiselle. Teoksessa: Räsänen R, Jokikokko K, Järvelä ML & Laminmäki – Kärkkäinen T (toim) *Interkulttuurinen opettajankoulutus*. Acta Universitatis Ouluensis E 55. Oulun yliopisto, Oulu. 189–205. Saatavilla myös: <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>

Salakka M (2006) Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puheet:
Paluusokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet. Acta Universitatis Ouluensis
E 81. Oulun Yliopisto, Oulu. Saatavilla myös:
<http://herkules oulu.fi/isbn9514279670/isbn9514279670.pdf>
Teinonen SA (1978) Ajasta ylösnousemukseen. Kirjaneliö, Helsinki.

Epilogi

| | |
|------------------------------|------------|
| Hannu L. T. Heikkinen | 203 |
| Rauni Räsänen | 205 |
| Hannele Niemi | 207 |
| Jouni Välijärvi | 209 |
| Minna Uitto | 211 |
| Geert Kelchtermans | 213 |
| Freema Elbaz-Luwisch | 215 |
| Säde-Pirkko Nissilä | 217 |
| Eila Estola | 219 |
| Raija Erkkilä | 221 |
| Viljo Kohonen | 223 |
| Markku Salakka | 225 |



Kuva 1. Linnanmaa, Oulu, lokakuu 2005. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Hannu L. T. Heikkinen

Mistä se tuon energiansa saa? Innostuu kuin pikkutyttö, kerta toisensa jälkeen.

Tätä olen huomannut miettiväni, kun olen tehnyt töitä Leenan kanssa. Ensin tutkijakoululaisena, jonka voimahahmona Leena puuhasi. Niiden neljän vuoden aikana kävi selväksi, että olimme molemmat kiinnostuneet samoista asioista: toimintatutkimuksesta ja elämäkerroista, opettajien työtodellisuuden makuisista tarinoista. Ei ihme, että sen jälkeen yhteistyö jatkui.

Noihin aikoihin, 90-luvun puolessa välissä, narratiivisuuden käsite nousi ryminällä maihin. Hyppäsimme suoraan aallon harjalle. Välillä haukoimme happea kertomusten pyörteissä: missä menevät tieteen ja taiteen rajat, järjen ja tunteen rajat, ilmaisun ja logiikan rajat. Irrottelimme ja kokeilimme. Huippukokemus oli kongressiesitelmä, jossa esitimme draamana tutkijakoulumme tarinan.

Tutkijakoulu päättyi, ja liityin luontevasti oululaiseen tutkimusryhmään. Siihen kuului – kuinkas ollakaan – monia tutkijakoulumme nuoria väitöskirjan tekijöitä. Bussiaikataulut Jyväskylän ja Oulun väliltä osasin ulkoa. Huomasin, että tutkimustyö voi olla aidosti hauskaa, ei mitään yksitotista puurtamista. Työ ei ollut pelkästään huikentelevaista kokeilua, vaan samalla vakavaa pohdintaa, jossa tunnusteltiin tieteen rajoja, syviä totuuden kysymyksiä.

Leena oli vastaväittäjäni. Kun kuulin, että hänestä tuleekin opponentti, mietin ensin, olemmeko liian tuttuja keskenämme. Tuleeko tästä aito väitös? Turha pelko. Vaikka ihmisinä tunsimmekin, hän ei ollut tutustunut väitöskirjaani, vaan se oli oma projektini, johon Leena otti kriittisen kannan. Kysymykset ja kommentit olivat aitoja, eivätkä ihan helppoja. Silloin tajusin omakohtaisesti sen, että suurin tunnustus, jonka ajattelija voi saada tiedeyhteisössä, on mahdollisimman argumentoiva ja analyttinen kritiikki, joka haastaa perustelevaan yhä tarkemmin.

Tutkimusryhmämme matkaan tarttui myös nouseva nuori filosofi, Rauno Huttunen, joka toi mausteensa kasvatustieteilijöiden keitinliemiin. Pohdinnat olivat monesti niin intensiivisiä, että oli vaikea saada juttua poikki ja ryhtyä konkreettiin toimiin.

No, saimmehan me jotain aikaankin. Kirjoja, artikkeleja, esitelmiä. Ajatuksia, jotka synnyttävät uusia ajatuksia. Energiaa, joka synnyttää uutta energiaa.



Kuva 2. Kasvatustieteen päivät, Oulu, 2006. Kuva: Hannu Lounila.

Rauni Räsänen

Leenasta ja minusta tuli kollegat parikymmentä vuotta sitten, ja vähitellen myös hyvät ystävät. Viimeisimmät kymmenen vuotta ovat työhuoneemme olleet samalla käytävällä lähellä toisiaan, joten kuulumisten vaihtamisesta on tullut talvisin lähes päivittäistä. Noihin kahteenkymmeneen vuoteen on mahtunut monenlaisia elämänvaiheita, arkea ja juhlaa. Lapset ovat kasvaneet, menneet kouluun, päässeet ripille, kirjoittaneet ylioppilaiksi, valmistuneet koulutuksista, viettäneet häitään, perustaneet perheitä. Me vanhemmat olemme tehneet töitä, opettaneet, kirjoittaneet, vanhentuneet ja täyttäneet vuosia. Välillä on päivitelty sitä, miten se on mahdollista, kun ei millään tunne itseään vanhaksi.

Ammatillisesti aloimme tehdä tiiviimpää yhteistyötä 1990-luvun alusta useastakin eri syystä. Aika oli voimakasta opettajankoulutuksen kehittämisen kautta, joskin myös alituista pelkoa opettajankoulutuslaitosten supistamisesta ja sulkemisesta. Leena toimi laitoksen johtajana ja innokkaana kehittäjänä. Leena ideoi ja visioi, pohti ja kannusti muita. Erityisesti muistan kuinka Leenan evästämänä teimme pienellä joukolla matkan Kalajoelle keskustelemaan pääministeri Esko Ahon kanssa opettajankoulutuksen tilanteesta Pohjois-Suomessa. Keskustelulla tuskin oli ratkaisevaa merkitystä, mutta opettajankoulutuslaitoksia ei suljettu, ja opetus suunnitelmien kehittämistyö jatkui vilkkaana.

Leena on minulle merkittävä henkilö myös väitöskirjani ohjaajana. Olin onnekas saadessani ennakkoluulottoman ja avarakatseisen ohjaajan; väitöskirjan teko toimintatutkimuksena oli vielä 1990-luvun alussa melko uskalias yritys. Jo tuolloin sain tehdä tuttavuutta Leenan parhaiden puolien kanssa. Hän valoi uskoa ja tuki vaikeina hetkinä, mutta luotti toisen kykyihin silloin, kun työt näyttivät sujuvan. Erityisesti opin arvostamaan Leenan avoimuutta uusille ajatuksille; hän ei koskaan tyrmännyt ajatuskokeiluja vaan kuunteli ja oli erityisen kiinnostunut rajoja rikkovista uusista ideoista. Sisällöllisesti meitä yhdisti palava kiinnostus opettajankoulutukseen sekä kasvatuksen arvoihin ja eettisiin kysymyksiin. Jo tuolloin tajusin myös sen, että Leena ymmärsi verkostoitumisen ja yhteistyön tärkeyden sekä tutkijoiden että ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Hän pyrki kaikin tavoin avaamaan ovia myös meille muille kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön: osallistumaan seminaareihin ja konferensseihin, liittymään tutkijaverkostoihin ja tutkimusprojekteihin, kirjoittamaan lehdissä ja kirjoittamaan yhdessä. Hän näki nopeasti yliopistomaailman muuttumisen ja sen asettamat vaatimukset sekä pyrki kaukonäköisesti kouluttamaan tutkijoita tähän uuteen todellisuuteen.



Kuva 3. Väitöskirjan ohjausta Hailuodossa 2003. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Hannele Niemi

Leenan ja minun yhteiset polkumme alkoivat jo 1970-luvulla Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen opiskelijoina ja sittemmin myös opettajina. Leena oli hieman pidemmällä opinnoissaan ja hän toimi tuntiopettajana. Muistan kuinka hän nuorena opettajana yritti saada meitä vielä nuorempia ymmärtämään reliabiliteettien ihmeellistä maailmaa ja niihin kuuluvia laskukaavoja. Emme olleet aivan parhaita vastaanottajia, taisimme naureskella vakavalle asialle. Leenan pinna kesti ja ystävällisyyttä riitti.

Sittemmin elämä kuljetti meidät eri yliopistoihin: Leenan kohti Oulua ja minut lukuisten yliopistojen viranhaltijaksi, kunnes lopulta päädyin takaisin Helsinkiin 1990-luvun lopussa. Eri yliopistoissa toimiessammekin teimme koko ajan yhteistyötä niin tutkimuksen kuin opetuksen alueilla. Meitä on yhdistänyt voimakas halu vaikuttaa kasvatukseen ja koulutukseen, ennen kaikkea opettajien koulutukseen. Kehittelimme ideoita, rakensimme tutkijakoulua ja pidimme tiukasti kiinni maisteritasoisen opettajankoulutuksen mallista. Lobbasimme lukuisia kertoja eri vuosikymmeninä opettajien maisterikoulutuksen puolesta. Jaoin keskenämme myös monet kerrat, niin nähdessämme kuin puhelimitse, ahdistusta siitä, miten opettajankoulutus ja kasvatustiede pystyvät pitämään pintansa kovissa taloudellisissa ja poliittisissa paineissa. Oli suuri helpotus puhua Leenan kanssa. Hänen rauhallisuutensa ja hiljainen, mutta vahva päämäärätietoisuutensa auttoi kaaoksen keskellä.

Erityinen muisto yhteisistä kokemuksista oli AERA:n vuosikonferenssi vuonna 2001 Seattlessa Amerikassa. Päätimme ottaa 13- ja 14-vuotiaat tyttäremme mukaan. Se toi erittäin mielenkiintoisen lisän akateemiseen konferenssiin. Useita kertoja seikkailimme nuorten vaatetusosastoilla. Erityisesti muistan lähtöhetken Seattlen kentällä. Istuimme konetta odottamassa, ja tyttäreni Pia-Maria ihastui tax free -kaupan valkoiseen jääkarhupentua muistuttavaan pehmoleluun. Hintaa oli roimasti ja minä vastustelin. Vetosin siihen, että kotona oli säkkikaupalla pehmoleluja eikä uusia tarvittaisi. Iso tyttö ei nyt enää tarvitsisi uusia leikinalleja. Leena kuunteli keskusteluumme ja sanoi: ”Menet nyt vaan ja ostat sen pehmolelun!” Näin tein, kuuntelin kokeneempaa äitiä ja kollegaa. Tämä Nöpönalle oli sittemmin tyttären kotoa muuttoon asti sängyn päällä ja lähti myös opiskelija-asuntoon. Nöpö sai kuulla niin murrosiän huolet kuin lukiolaisen ilot. Kannatti kuulla Leenan neuvoa!



Kuva 4. Konferenssimatka Kreetalla 2004. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Jouni Välijärvi

Vihreänä tutkijanalkuna istuin kouluhallituksessa kokouksessa ihmetellen, mistä ihmeestä puhuttiin. Kurssit, jaksot, keskiasteen uudistus, moduuli, rytmitys, kurssikoe, tuntikehysjärjestelmä – outoja termejä nousi keskustelussa esiin solkenaan. Noin kuukauden kokemus lukiotutkijana oli jo toki opettanut kuuntelemaan sujuvasti ja nyökkäilemään asiantuntevasti. Tuon pöydän ääressä tapasin Leenan ensimmäistä kertaa. Hän taisi olla ainoa, jonka puheesta jotain ymmärsin. Arvostukseni häntä kohtaan kasvoi entisestään, kun kuulin, että hän oli jo väitellyt tohtoriksi! Väitöskirjaan perehtyminen nosti kunnioitukseni pilviin. Niin nuori, ja jo tohtori, ja osasi sujuvasti regressio- ja faktorianalyysit kommunaliteetteineen, selitysasteineen, faktoripisteineen jne.

Tiemme etenivät sittemmin pääosin eri suuntiin mutta eivät kovin etäälle. Leena jätti lukion ja suuntasi opettajankoulutukseen. Kuitenkin jo tuo ensitapaaminen jätti vahvan mielikuvan työlleen omistautuneesta, työteliäästä ja innostavasta tutkijasta, jonka syvästi inhimillinen ja humaani perusluonne ei peittynyt väitöskirjan tilastomatemaattisiin kommervenkkeihin. Yhtä tärkeää asiaa Leena painotti jo tuolloin minulle: Mene kentälle, kuuntele opettajia ja oppilaita, jos haluat ymmärtää, mitä koulussa tapahtuu. Tätä ohjetta pyrin erityisesti lukiotutkimuksessani seuraamaan.

Vuosikymmenten kuluessa käsitykseni Leenasta esimerkiksi kelpaavana tutkijana, opettajana ja ohjaajana vahvistui. Pitävä pohja tutkijan työlle rakentuu faktojen tuntemukselle ja niitä tuottavien metodien hallinnalle. Numeroiden ja faktojen taakse kätkeytyy kuitenkin syvempi totuus ihmisestä. Inhimillisen ymmärtämiseen tarvitaan tilastomalleja syvempiä ja rikkaampia analyysitapoja. Näiden menetelmien kehittäjänä Leenan tuntevat kaikki. Mutta kasvun ja kasvatuksen tutkijalle totuus on vielä syvemmällä. Lopulta jää yksi kriteeri ylitse muiden, jolla tutkijan ja opettajan työtä arvioida: Olenko tehnyt kaiken voitavani lapsen parhaaksi ja paremman tulevaisuuden hyväksi? Vahvan eettisen orientaation olen tunnistanut aina keskeiseksi Leenan työssä.

Mahdollisuus kulkea Leenan kanssa rinnakkaisia polkuja on ollut minulle hyvin merkityksellinen kokemus. Tällä taipaleella olen oppinut häneltä paljon. Eri-tyisellä lämmöllä muistan väitöstilaisuuteni. Minulla oli ilo saada Leena työni esitarkastajaksi ja vastaväittäjäksi. Väitöskirjasta saatu palaute piirtyy lähtemättömällä tavalla tekijänsä mieleen. Leenan tapa tukea ja ohjata epävarmaa väittelijää piirsi omaan sieluuni myönteisen ja hyvin kannustavan jäljen, jonka vaikutus ulottuu vielä tähänkin päivään.



Kuva 5. Rykjanesin laavakenttä, Islanti, maaliskuu 2004. Kuva: Hannu L. T. Hekkinen.

Minna Uitto

Ensimmäiset muistoni Leenasta sijoittuvat aikaan, jolloin opiskelin luokanopettajaksi. Leena luennoi tuolloin metodologia-opinnoissa narratiivis-elämäkerrallista tutkimuksesta. Muistan tehneeni paljon muistiinpanoja ja kiinnostuneeni syvästi asiasta. Onnekseni sain Leenan ohjaajakseni ja aloin tehdä pro gradua siitä, millaisia muistoja ihmisillä on omista opettajistaan. Gradun tekeminen vei minut sille tielle, jolla nyt olen tehdessäni samasta aiheesta väitöskirjaa. Monella tapaa Leena on ollut ja on sillä tiellä merkittävä kanssakulkija.

Juuri Leena on monin eri tavoin tutustuttanut minut tutkimuksen tekemiseen ja antanut omalla toiminnallaan elävän ja monipuolisen kuvan siitä, mitä tutkimus on. Mieleen nousee työskentely Leenan johtamassa hankkeessa, jossa opettajien työssä jaksamista tuettiin kerronnan avulla. Työskentely hankkeessa oli minulle tärkeä kokemus, jossa koen oppineeni paljon niin tutkimuksesta kuin projektityöskentelystä. Nuorena aloittelevana tutkijana ja työntekijänä koin merkittäväksi Leenan osoittaman luottamuksen tekemistäni kohtaan. Tunsin itseni kanssatutkijaksi. Hän ei koskaan kyseenalaistanut tekemistäni tai ajatuksiani, vaan antoi niille arvon. Tämän saman olen kokenut Leenan ohjatessa väitöskirjaani. Hän kannustaa aina eteenpäin, tukee valinnoissani ja rohkaisee kokeilemaan uutta.

Leenan kautta olen ymmärtänyt, kuinka tutkimus on nimenomaan yhteistyötä ja avoimuutta uusille kokemuksille ja ajatuksille. Mieleeni nousee monta yhteistä hetkeä, jotka on vietetty artikkelien, konferenssipaperien ja tekstien parissa. Yhdessä kirjoittaminen ja työskentely ovat käytännössä tuoneet näkyväksi sen, kuinka yksi aloittaa jonkun asian kehittelyn ja toiset jatkavat siitä. En ikinä lakkaa ihmettelemästä Leenan energiaa. Enkä sitä intoa, millä hän tarttuu asioihin. Ja mikä parasta, omalla olemuksellaan hän antaa intoa myös toisille!

Olemme tehneet yhdessä monta seminaari- ja konferenssimatkaa. Erään seminaarin yhteydessä Leena kutsui meidät tutkimusryhmäläiset mökilleen. Muistan, kuinka illan tummassa hämärässä kävimme kävelyllä. Ja järvimaiseman tunnelmallisuuden ja rauhan. Tuntuu, että sillä vierailulla välittyi jotain Leenan mielen maisemasta ja hänen juuristaan. Omalla välittömällä ja iloisella olemuksellaan Leena on helposti lähestyttävä ihminen. Hän huolehtii ja välittää kanssaihmisistään. Leenan seurassa saa olla sellainen kuin on.



Kuva 6. Hailuodon rantamaisema, kevät 2004. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Geert Kelchtermans²⁹

1997. The ISATT conference dinner, on a boat, somewhere between Kiel and the Danish coast. Dessert just finished. Coffee still to come. The slightly exalted atmosphere of socializing colleagues.

Sigrun Gudmundsdottir deserves the credit for getting it started. She came over to our table. “I must introduce you to some people”, she said invitingly. I followed her across the room and was introduced to two Finnish colleagues. Leena Syrjäla and Eila Estola from Oulu. The hello’s and pleased-to-meet-you’s were followed by a vague plan for an international research project on teachers’ stories. Yes, I was interested. Goodbye’s and coffee.

Contrary to so many conference plans, this one worked out.

About half a year later, I touch down on Oulu Airport in the dusk of a winter afternoon. “Bring your warmest clothes”, the last-minute e-mail had warned that morning, “we have minus 25°C”. Minus 25° C is cold. Very cold. But the welcome by Leena and Eila in Oulu was warm. Very warm.

A meal, a briefing, a workshop for PhD students ... The beginning of a series of visits to Finland for conferences, writing sessions for a book, meetings with PhD students and more colleagues: Freema Elbaz, Raija Erkkilä, Hannu Heikkinen... Ongoing e-mail conversations in between...

Colleagues becoming friends... Professional storytelling expanding into the sharing of personal stories. Happiness and loss. Long evening talks, during and after sauna. Walks in snowy woods. Skiing across the frozen lake. Meals with conversations that lasted forever. Hospitality.

Leena has been around in every episode of this story. Caring, but mostly in the background. Modest, yet engaged. Thoughtful, but allowing room for other ideas and opinions. Thinking along. Committed both as a person and as an academic.

It’s always been good up north. I cherish fond memories of what to me were authentic examples of the “universitas”, a true international community of intellectuals searching and sharing, challenging and caring. I felt at home.

Reasons to be cheerful. And thankful. Thanks, Leena!

²⁹Geert Kelchtermans studied educational sciences and philosophy at the University of Leuven in Belgium, where he now works as a professor of education and chair of the Center for Educational Policy and Innovation.



Kuva 7. Islanti, maaliskuu 2004. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Freema Elbaz-Luwisch

Before my first visit to Finland in 1998, I consulted a map: I was excited to see Oulu was further north than I had ever been. Over the years since, my friendship with Leena has repeatedly taken me 'farther north', literally and metaphorically. Hiking in Lapland, for example, the weather was so hot that the infamous Lappish mosquitoes were put to sleep, and after watching Leena swim happily in freezing water I finally took the plunge too. On the intellectual journey, meetings with Leena and her wonderful students and colleagues have challenged me to explore new research territory, inspired by her fertile ideas about how people's lives are shaped by their diverse circumstances and about how this research should be validated.

The friendship and collaboration with Leena have provided me with many unforgettable memory pictures: I visualize Leena silhouetted against the midnight sun, or in a canoe; I hear her voice during a conference presentation, reading poetry that moves me even though I cannot understand the words; and I see her deep in conversation, oblivious to the hot sun on a Mediterranean beach near my home. But one picture stands out, and reminds me of what is so special about Leena: it was during the Doctoral Conferment ceremonies in Oulu in May of 2005, near the end of the closing banquet. According to the ancient traditions that provide the template for these celebrations, Leena, one of the Promoottori who conferred degrees for her faculty, was seated on a chair attached to a platform, and a crowd of newly-minted PhD's hoisted her above their heads and proceeded to carry her out of the hall, thus symbolically expressing the truth of academic mentoring: we educate our students to go beyond us, to make us redundant. Leena was the first to be carried high above the merrymaking crowd, so high that it looked almost dangerous from down below, but she smiled, brandished her sword in mock anger at her former students and clearly enjoyed every moment until she was dumped, albeit ceremoniously, on the grass outside. Leena's ability to combine serious work, deep caring for students as well as for traditions, and the willingness to take risks which enables high-quality scholarship – all are captured for me in this one seemingly frivolous moment, which conveys Dewey's quality of 'openheartedness' at its best.



Kuva 8. Sydney, Australia, 2006. Kuva: Eila Estola.

Säde-Pirkko Nissilä

Muistot koostuvat episodeista – avainkokemuksista – myös toisen kohtaamisessa. On merkittävää huomata, millaisista pienistä asioista tämä muistojen helminauha koostuu.

Ensi kerran kuulin Leenasta (o.s. Kava) kälyltäni, joka oli Leenan nuoruudenystävä. Leena oli käymässä mieheni kotona Raahessa ja vaati, että hänen hius-tenpesuvetensä keitetään. Tulkintani tästä prinsessamaisuudesta oli, että kuumentaminen ja keittäminen menivät Leenalla sekaisin.

Myöhempi merkittävä kohtaaminen tapahtui kesäloma-aikaan pohjoisessa. Saara-Leena, Leenan esikoinen, oli vauva, ja minä odotin kaksosia. Siksipä seurasin kiinnostuneena, kuinka pesuveden keittäjältä luontui lapsenhoito. Se toimi hyvin. Myöhemmin toinen kaksosistani, Laura, ja Saara-Leena ystäväystyivät ja menivät aikanaan naimisiin nuorten miesten kanssa, jotka olivat olleet opiskeluaikana parhaita ystäviä keskenään.

Episodimaisiin muistoihin kuuluu myös tontin etsintää, talon rakennusta, lasten nimien mietintää, pannarikestejä ja perhejuhlia. Ehkä auvoisimpana muistuu mieleeni aika, jolloin opettajankoulutusta annettiin Oulussa Kasarmintiellä. Silloin suuri laitosorganisaatio ja kasvava kiire eivät olleet vielä ehtineet työyhteisöömme. Leena oli professorina ja itse olin vieraiden kielten didaktiikan lehtorina. Tapanamme oli syödä lounas ja juoda iltapäiväkahvit joko kahdestaan tai satunnaisessa kollegaseurassa. Samalla käsitelimme ensin työasiat ja sitten kaikki mahdolliset ja mahdottomatkin lastenkasvatusongelmat. Apuna käytettiin tutkimustietoa, jota sovelsimme käsillä oleviin ongelmiin. Tuskin lapsemme arvaavatkaan, kuinka paljon analysoimme, arvioimme ja suunnittelimme toimintatapoja.

Opettajankoulutuksen siirryttyä Linnanmaalle työtaakka kasvoi, ja yhteisön toimintatapa muuttui. Aloin käyttää ruokatunnit ja kahvitunnit opinnäytetöiden ohjauksiin. Lapset saivat kasvaa ilman yhdessä päivitettyjä suunnitelmia. Tapaukset siirtyivät vapaa-aikaan ja muuttuivat perhe- ja ystäväpiirikohtaisiksi. Muistan kahdet yllätysjuhlat, joiden järjestelyissä Leena oli aktiivisesti mukana: omat 50-vuotisjuhlani ja lisensiaatinjuhlani. Jälkimmäisen tapahtuman olin päättänyt ohittaa niin hiljaisesti, etten kertonut todistuksen saamisesta perheellenikään. Leena selvitti aikatauluni, kutsui vieraat ja antoi ohjeet nyyttikesteistä. Olin hämmästyneenä ja liikuttunut molemmista juhlista. Siksipä oli myöhemmin ilo järjestää vastaväittäjän kunniaksi Leenalle illalliset, jonne minä sain kutsua vieraat ja jotka eivät olleet nyyttikesteitä.



Kuva 9. Pelkosenniemen Suvanto, Kitisen ranta, syksy 2006. Kuva: Pauliina Rautio.

Eila Estola

Tänään viimeistelimme viiden hengen voimin uutta kirjaamme ja tuli keskustelua blogeista. Ja kas kummaa, meistä parhaiten tunsi blogeja Leena, porukan vanhin, jos tällainen epäkohtelias ilmaisu nyt sallitaan. Leena oli käynyt katsomassa koiransa menettäneiden ihmisten blogeja ja muuta mielenkiintoista. Vaikka ei se oikeastaan niin kumma ole, että juuri Leena tunsi eniten blogikulttuuria. Leena kiinnostuu helposti kaikesta uudesta. Tietotekniikka, uudet opetusmenetelmät, uudet tutkimussuuntaukset ja paradigmot Leena ottaa ennakkoluulottomasti vastaan. Kännykkäkin lienee melkein uusinta mallia, sellainen monitoimikone.

Sen verran professoria Leenassa on, että olemme ulkomaan matkoilla tottuneet pitämään silmällä, ettei professori joudu hukkaan. Edinburghissa odottelimme pitkään linnan pihalla ja ihmettelimme, mihin Leena oikein jäi kunnes näimme, että hän oli kävellyt kännykkäänsä kirjoitellen pitkän matkan meidän ohitsemme ja edessämme hänestä näkyi vain selkä. Kysymys on myös kyvystä keskittyä asioihin niin, että mikään ulkopuolinen ei häiritse. Leena pystyy lukemaan graduja ja muistioita missä tahansa kadehdittavalla keskittymiskyvyllä: automaatioilla, lentokoneessa, uimarannalla. Joskus minusta tuntuu, että Leena pystyy tekemään ainakin kahta asiaa yhtä aikaa sekoamatta tekemisiensä välillä.

Leena ohjasi jatko-opintojani kannustavalla ja hienotunteisella tavalla, jota voi vain ihailia. Mutta ei Leena helpolla päästänyt. Pohdiskelevalla äänellä hän ehdotteli, kannattaisiko vielä katsoa sitä tai tätä, ottaa huomioon tämä tai tuo ja lisäsi vielä, että mitä uutta tässä tutkimuksessasi nyt sitten on. Yhteiset kongressipaperit, artikkelit ja tutkimuspaperit ovat merkinneet lukemattomia yhteisiä tunteja saman pöydän ääressä. Leenan kaltaisen ihmisen kanssa sellaisessa menossa tulevat esille muutkin kuin työasiat. Ammatillinen ja ohjauksellinen suhde on laajentunut ystävyydeksi, jossa voi jakaa myös pettymyksiä, epäilyjä, huolia ja suruja. Sellaiset ihmissuhteet ovat kullan arvoisia. Leenan psykologinen silmä ja herkkyys osaavat löytää kannustavia sanoja silloinkin, kun artikkeli palautuu hylättynä, apurahaa ei tulekaan, tai elämässä puhaltavat tummat tuulet. Helppoa on myös iloita yhdessä, kun artikkeli hyväksytään julkaistavaksi, rahoitusta saadaan, tai arjessa paistaa aurinko. Kerrassaan kiltti ihminen, jolta olen oppinut paljon!



Kuva 10. Raija Erkkilän väitöstilaisuus 2005. Leenan vasemmalla puolella vastaväittäjät professorit Pauli Tapani Karjalainen ja Eira Korpinen. Kuva: Hannu Lounila.

Raija Erkkilä

”Eläm्यshän se on tämäkin!” Näin totesi Leena vain muutama viikko sitten, kun istuimme vesisateessa Kiimingissä Koitelin kosken partaalla nuotion äärellä. Meitä oli siinä muitakin, olivat Leenan lapsista Mifi, Mafi, Tiiti sekä nuorimmainen, Ilari, eikä meistä ketään sade ja märkyys haitannut. Olimme juuri viettäneet parituntisen joella meloen. Kesän päätteeksi Leena oli halunnut tarttua lastensa toiveeseen ja järjestänyt yhteisen piknikin ja kutsunut minut mukaan kajakkeineni. Iltä oli toimintaa täynnä. Kukin saattoi nauttia omalla tavallaan jokimaisemasta ja melonnan tarjoamasta uudesta perspektiivistä maisemaan. Nuotiolla istuskelimme ja maistelimme paistettuja suklaabanaaneja. Tuo tapahtuma kertoo mielestäni Leenan yhdestä tärkeästä ominaisuudesta, nimittäin kyvystä tarttua tilaisuuteen ja innostuksesta uusiin asioihin.

Ensimmäisen kerran näin konkreettisesti tuon innostuksen Leenassa, kun suunnittelin liseniaatin tutkimustani. Olin aika vasta aloittanut oman tutkimukseni tekoa ja olin enemmän kuin epävarma sen suunnasta. Eräänä päivänä yliopistolla rohkaisin mieleni ja menin istumaan yliopiston ruokalassa samaan pöytään, kuin professorimme. En silloin vielä tuntenut Leenaa kuin ”kaukaa”. Mieleni teki kuulla hänen näkemyksensä tutkimuksestani, koska olin lukenut joitakin Leenan kirjoituksia. Istuin samaan pöytään ja aloin, vähän varmaan vaivautuneesti, kertoa joitakin havaintojani. Muistan vieläkin hyvin, miten Leena innostui jostakin sanomisestani ja jatkoi ja ideoi ajatuksiaan eteenpäin antaen samalla minulle paljon ajateltavaa tutkimustani varten. Vielä nytkin voin palauttaa mieleeni tuon keskustelun ilmapiirin! Innostus on tarttuvaa. Sitten Leenasta tulikin ohjaajani niin liseniaatin- kuin väitöskirjatutkimuksessa.

Innostuksen hetkiä ja yhteisiä elämyksiä Leenan kanssa seurasi sitten aika paljon eri yhteyksissä, mutta ehkä parhaat ja hauskimmat liittyvät tutkijakoului-kaan. Sivut eivät riittäisi kertomaan yksityiskohtia, joita koimme seminaareissamme, tapahtuivatpa ne sitten perinteisemmin neljän seinän sisällä tai hieman avarammissa tiloissa, kuten lintutornissa tai aittarakennuksen katolla. Tärkeää noissa hetkissä oli yhteishenki, joka syntyi meidän tutkijakouluohjaajien ja tutkijakoulutettavien välille. Joskus ideointi, innostus ja luovat ajatukset olivat melkein käsin koskeltavissa. Meistä, jotka saimme olla mukana opettajan ammatilista kasvua tutkivassa tutkijakoulussa Leenan ja muiden erinomaisten ohjaajien kanssa, oli aina mahtavaa lähteä kahden tai kolmen päivän seminaareihin. Niihin liittyy paljon hyviä muistoja ja elämyksiä.



Kuva 11. Linnanmaan kampuksella, lokakuu 2005. Taustalla Matti Peltokankaan veistos *Yhtyvät säteet*. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Viljo Kohonen

Leenasta piirtyy minulle moniulotteinen tutkijan, ammatillisen vaikuttajan, innovatiivisen opettajankouluttajan ja lämpimän henkilön ja tarmokkaan yhteistyökumppanin kuva. Tiivis yhteistyöni hänen kanssaan ajoittuu kahteen tärkeään hankkeeseen 1990-luvun puolenvälin molemmille puolille: opetusministeriön asettaman Kasvatustieteiden arviointikomitean jäsenyys ja Opettajan ammatillisen kasvun tutkijakoulu. Jälkimmäisen johtamistyöstä vastasi viiden osallistuvan yliopiston professoreiden tiimi, johon kuuluivat Jouko Kari, Hannele Niemi, Sinikka Ojanen, Leena Syrjälä ja minä.

Arviointikomiteassa meitä yhdisti yhtäältä huoli kasvatustieteiden ja niiden opettajankoulutuslaitosten asemasta lamakauden uhkakuvien edessä. Toisaalta halusimme myös kehittää yliopistojen arvioinnin työmuotoja pidemmän, useammasta vaiheesta muodostuvan vuorovaikutteisen prosessiarvioinnin suuntaan. Raportin kirjoitusvaiheessa työstimme käsikirjoituksen lukuja kahden henkilön parityöskentelynä sopimamme tehtävänjaon mukaisesti. Olin Leenan työparina omaa urakkaamme puurtamassa, ja muistan elävästi yhteisen epävarmuutemme yrittäessä hahmottaa suurista asiakokonaisuuksista järkevää tekstiä Leenan kannettavan tietokoneen äärellä. Leenan luontevassa seurassa myös ammatillisen epävarmuuden jakaminen tuntui turvalliselta.

Tutkijankoulutusohjelman suunnittelu oli samoin haastava tehtävä, sillä olimme rakentamassa aivan uutta valtakunnallisena yhteistyönä toteutettavaa nelivuotista tohtorikoulutusta. Ohjelman koordinoitavastuu kiersi vuosittain yliopistosta toiseen, ja ensimmäisen toimintavuotemme koulutus toteutettiin Leenan johdolla Oulun yliopiston koordinoimana. Jälleen olimme kasvotusten ammatillisen epävarmuuden ja keskeneräisyyden kanssa pohtiessamme tiiviiden työpäivien lomassa koulutusohjelman tavoitteita, rakennetta, välitehtäviä, edistymisen raportointia, hankkeen arviointia sekä yhteisiä pelisääntöjä.

Vaiherikkaan aloitusvuoden tapahtumista jäi erityisesti mieleeni Merilän kartanossa (maaliskuussa 1995) pidetty II seminaarimme, jossa syntyi ohjaajien ja jatko-opiskelijoiden välille jännitettä siitä, miten tutkijakoulutusta voitaisiin toteuttaa opiskelijoiden tarpeita paremmin huomioon ottaen. Ohjaajavetoinen ohjelman suunnittelun kurssi kääntyi noissa pohdintoissa selvästi neuvottelevan yhteistyön ja yhteisen ammatillisen kasvun suuntaan. Yhdessä reflektoidun tunnekokemuksen myötä olimme samalla päässeet opettajan ammatillisen kasvun ja sen laadullisen tutkimuksen ydinkysymysten äärelle, ja meistä oli muovautunut työtään tutkiva kollegiaalinen yhteisö.



Kuva 12. Tutkijatiimi ladonharjalla. Hailuoto, toukokuu 2004. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

Markku Salakka

Opin tuntemaan Leenan väitöskirjatyöni valvojan ja tietysti kustoksen roolissa nopeasti oivaltavana, älykkäänä ja nopeatempoisena ohjaajana, josta huokui tuollainen luontainen tai luontevan tehokas tapa nostaa esiin olennainen. Leena oli akateeminen korkean tason ammattilainen, jonka hoteissa oli hyvä valmistautua tuohon koitokseen. Leenassa yhdistyivät leppoisuus ja luontevuus akateemiseen täsmälliseen ja tehokkaaseen tapaan työskennellä.

Tähän leppoisaan ja luontevaan tapaan olimme tutustuneet muutama vuosi sitten Hailuodon Marjaniemen viihtyisissä ja kotoisissa tiloissa jatko-opiskelijoille tarkoitetussa seminaarissa. Pitkän ja työteliään mutta rennossa ilmapiiressä tehdyn työpäivän päätteeksi lähdimme lintutornille katselemaan ja kuuntelemaan luontoa. Vähän matkan päässä tornista oli lato, ja jossain vaiheessa koko tutkijajoukko istui sen ladon katolla kaikessa rauhassa keskustellen ja samalla katsellen ympärillä avautuvaa luontoa, joka oli täynnä lintujen ääniä. Leenan leppoisan inhimillinen olemus ja tapa jutustella kuului tuon hetken kokonaistunnelmaan. Jotain samaa oli Leenan tavassa avata ja tarjota näköaloja meille silloisille jatko-opiskelijoille.



Kuva 13. Jyväskylä, toukokuu 2005. Kuva: Hannu L. T. Heikkinen.

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

76. Tiilikka, Aila (2005) Äitien kasvatuskäsitteitä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta
77. Karppinen, Seppo J. A. (2005) Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta
78. Salovaara, Hanna (2005) Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning
79. Erkkilä, Raija (2005) Moniääninen paikka—Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa
80. Lasse Jalonen, Tapio Keranto ja Kari Kaila (toim.) (2005) Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Oulussa 25.–26.11.2004. Matemaattisten aineiden opettajan taitotieto—haaste vai mahdollisuus?
81. Salakka, Markku (2006) Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puhutavat. Paluusokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet
82. Pennanen, Aatto (2006) Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista
83. Lindh, Matti (2006) Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta – teknologian oppimisen struktuuri ja sen soveltaminen
84. Saari, Mikko (2006) Kielikylyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta
85. Karjalainen, Timo P. (2006) The environment in contexts: Environmental concern in the Komi Republic (Russia)
86. Leppälä, Reetta (2007) Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa
87. Kumpulainen, Kari (Ed.) (2007) Educational technology: opportunities and challenges
88. Vilppola, Tuomo (2007) Reaalipedagoginen toimintaprosessi—sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa
89. Lujala, Elise (2007) Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938
90. Karsikas, Leevi (2007) Metsästyksen ongelmahuhe
91. Juuso, Hannu (2007) Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children

Book orders:
OULU UNIVERSITY PRESS
P.O. Box 8200, FI-90014
University of Oulu, Finland

Distributed by
OULU UNIVERSITY LIBRARY
P.O. Box 7500, FI-90014
University of Oulu, Finland

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM
Professor Mikko Siponen

B
HUMANIORA
Professor Harri Mantila

C
TECHNICA
Professor Juha Kostamovaara

D
MEDICA
Professor Olli Vuolteenaho

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM
Senior Assistant Timo Latomaa

E
SCRIPTA ACADEMICA
Communications Officer Elna Stjerna

G
OECONOMICA
Senior Lecturer Seppo Eriksson

EDITOR IN CHIEF
Professor Olli Vuolteenaho

EDITORIAL SECRETARY
Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-951-42-8592-9 (Paperback)

ISBN 978-951-42-8593-6 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

