

Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta

Janne Sääntti

Opettajan työn sanotaan muuttuneen parin viime vuosikymmenen aikana aikaisempaa haasteellisemmaksi. Kirjoituksessa pyritään löytämään kolmen vastinparin (muutos vs. pysyvyys, yhteisöllisyys vs. yksilöllisyys ja avoin vs. suljettu) avulla selityksiä mainittuun kehitykseen. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti sotienjälkeinen peruskoulu ja sen opettajat.

Opettajien ammatillisista haasteista ja niiden tutkimisesta

Suomalainen opettaja etsii itseään ajassa ja paikassa. Vaikka koululaitoksemme on edelleen myönteisessä kansainvälisessä valokiilassa lähinnä korkeiksi ja tasalaatuisiksi todettujen oppimistulosten vuoksi, vaikuttaa opettajakunta tyytymättömältä (Kiviniemi 2000; Santavirta ym. 2001; Syrjäläinen 1997, 2002, 2004; Sääntti 1997, 2007; Viinamäki 1997; Virta & Kurikka 2001; Willman 2000). Opettajat kokevat opetus- ja kasvatustehtävän haasteellisena ja resurssit vähäisinä. Viimeistään 1990-luvun taloudellisen ahdingon jälkeen opettajat ovat alkaneet esittää havaintoja perheiden ongelmista, jotka välittyvät myös kouluhuoneisiin oppilaiden kautta. Vaikka yhteiskunnan taloudellinen perusta on vakautunut, ovat syrjäytymisen ja pahoinvointi tosiasioita. Osa vanhemmista on työttöminä, toisilla taas on töitä liikaa. Opettajan työn kasvatuksellisen elementin korostumisen ohella kouluun on tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on merkinnyt opettajan työn ensifioitumista ja laajentumista uusille alueille.

Myös länsimaiset opettajakollegat todistavat ammattinsa kielteisestä kehityksestä. Yhdysvalloissa Sputnikin jälkimainingit käänsivät uudella tavalla katsetta kohti koululaitosta ja viimeistään 1970-luvulla tapahtuneen öljykriisin myötä siltä alettiin odottaa näkyviä tuloksia. Koulu ei enää ratkaisutkaan ongelmia vaan tuotti niitä. Testausten ja arviointien seurauksena kouluja alettiin jakaa menestyviin ja ei-menestyviin oppilaitoksiin. Syntyneillä koulumarkkinoilla hyvin menestyneet koulut ovat voineet ostaa luottamusta ja toiminnallista autonomiaa. Monille opettajille tämä aika on merkinnyt ammatillisen itsemääräämiskeuden kutistumista ja toiminnan oikeutuksen uudenlaista etsimistä. Tehokkuuden ja mitattavuuden vaatimukset ovat johtaneet lisäksi luovuuden ja omaperäisyyden vähenemiseen sekä koulutukselliseen eriarvoisuuteen. (Fullan 2001, 3–16; Hargreaves 2003, 3–6.) Esimerkiksi Isossa-Britanniassa on koululaitosta tarkasteltu kriittisesti viime vuosikymmeninä. Se on alistettu erilaisille tarkastuskäytänteille ja standardointi- ja tehokkuusohjelmille, joista ovat vastanneet niin oikeistolaiset konservatiivipiirit kuin työväenpuoluekin (Day ym. 2007, 2–5).

Hargreavesin (2003, 93–94, 125–126) mukaan opetustyyli ei enää kiinnosta ammatinva-

lintaa pohtivaa nuorisoa kuten vielä pari vuosikymmentä sitten. Länsimaissa opetuslalle hakeutuneista varsin moni siirtyy koulutodellisuuden kohdattuuan pian uusiin tehtäviin. Massiivisten koulu-uudistusten ja leikkausten vuoksi merkittävä osa opettajista, niin nuorista kuin vanhoista, on demoralisoitunut ja menettänyt uskoaan kouluhallintoon ja poliittiseen päätöksentekoon. Opettajat kokevat, että heihin ei luoteta ja että työolosuhteet ovat huonontuneet ratkaisevasti. (Fullan 2001, 115.)

Edellä mainituista kotimaisista ja ulkomaisista tutkimuksista on tehtävissä johtopäätös, jonka mukaan opettajat kokevat ammatillisen asemansa kyseenalaistuneen. Työmääräkin on vain lisääntynyt. Toisaalta näiden opettajien pahoinvoinnista ja tyytymättömyydestä kertovien samansisältöisten ja kovin usein toistettujen viestien ohella opettajat korostavat myös työnsä merkityksellisyyttä ja työstä saatavaa mielihyvää. Työ nuorten kanssa koetaan tärkeäksi ja motivoivaksi. Edellä kuvatut opettajan työtä määrittelevät positiiviset ja negatiiviset huomiot tiivistyvät myös tutkimuksessa, jossa tiedusteltiin yli 3 000 opettajalta mikä motivoi heitä ja mikä tuottaa työssä tyydytystä tai tyytymättömyyttä (Scott ym. 2001).

Viimeaikainen länsimainen opettajatutkimus on tuloksiltaan varsin yhteneväistä. Kansallisia eroja ei ole kuitenkaan syytä väheksyä. Ensiksi, suomalaisen opettajan erityispiirteisiin kuuluu, että hän on varsin itsenäinen toimija moniin kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna. Meillä esimerkiksi niin sanotut kansanopettajat ovat sotien jälkeen saavuttaneet varsin suuren ammatillisen itsenäisyyden (Simola 1995). Toiseksi, tehokkuusvaatimukset ovat olleet suhteellisen vähäisiä, minkä voisi kuvitella johtuvan ensisijaisesti suotuisista Pisa-tuloksista. Kolmanneksi, suomalainen peruskoulu perustuu edelleen tasa-arvon idealle, eikä markkinahenkisyys ole päässyt tunkeutumaan kovin voimakkaasti koululaitokseemme (Ahonen 2003; Rinne 2002). Erityisen poikkeuksellista kansainvälisessä mittakaavassa on se, että opettajan ja etenkin luokanopettajan työ näyttäisi viehättävän ammatinvalintaa pohtivaa nuorisoa (Luukkainen 2004, 351). Kun tähän vielä lisätään – kaikesta edellä sanotusta huolimatta – vanhempien, talouselämän ja poliittisen kentän vahva usko peruskoululaitokseen (ks. esim. Simola 2004), näyttää kotimaisten pedagogien toimintakenttä suorastaan houkuttelevalta. Herääkin kysymys, meneekö suomalaisella opettajalla sittenkään kovin huonosti?

Tarkasteltaessa opettajuudessa tapahtunutta muutosta puhtaasti opettajien kokemusten valossa on syytä huomioida ainakin kaksi seikkaa. Ensinnäkin on muistettava, että kokeneiden opettajien muistellessa niin sanottuja vanhoja hyviä aikoja saattaa mennyt koulutodellisuus näyttää nykyhetkeä valoisammalta (Day ym. 2007; Säntti 2007). Toisaalta, opettajuutta koskevassa tutkimuksessa on vasta viimeisten parin vuosikymmenen aikana kiinnostuttu opetustyötä tekevien henkilöiden omista kokemuksista ja näkemyksistä. Tutkijoiden manipuloimien tutkimuskysymysten tilalle on pyritty tuomaan opettajien omaa ääntä ja siirtämään tarkastelukulmaa kokemuksellisuuden tasolle, mikä on merkinnyt yksittäisten opettajien ajattelun ja toiminnan korostumista. (Goodson & Sikes 2001, 57–74; Hargreaves 1996; Willman 2000.) Opettajan työssä tapahtunutta muutosta kielteiseen suuntaan lienee tarpeetonta kiistää. Tutkimuskäytössä ei kuitenkaan ole yhteismitallisia aineistoja eri vuosikymmeniltä varmentamaan esitettyä kehitystä.

Artikkelini rakentuu aikaisemmille tutkimuksille, joissa on analysoitu opettajien asemassa ja tehtävissä tapahtuneita muutoksia. Ensinnäkin käsittelen tutkimuksia, joissa tarkastellaan opettajien työtodellisuutta ja työviihtyvyyttä (ks. esim. Kiviniemi 2000; Santavirta ym. 2001). Näiden lähinnä kirjoitushetken tilannetta kuvaavien kirjoitusten lisäksi on mukana joukko tekstejä, joissa paneudutaan muuttuvaan opettajuuteen ja joissa on usein havaitta-

vissa jonkinlainen historiallinen ulottuvuus (ks. esim. Hargreaves 1994; Lortie 2002; Simola 1995; Sääntti 2007). Kolmas lähdekirjallisuusryhmä muodostuu niin sanotusta muutoskirjallisuudesta, jossa tuodaan esiin koulun muuttamisen problematiikkaa (ks. esim. Fullan 2001; Hargreaves 2003; Sahlberg 1996; Syrjäläinen 2002). Neljännen ryhmän muodostavat koulutuksen yhteiskunnallisia kytkentöjä ja megatrendejä tarkastelevat teokset (ks. esim. Ahonen 2003; Alasuutari 2006; Hargreaves 2003; Launonen & Pulkkinen 2004). Lähdekirjallisuuden tulkinnassa ja opettajien työtodellisuuden kartoittamisessa on ollut ratkaiseva merkitys myös kirjoittajan asemalla opettajankouluttajana. Tuossa tehtävässä on ollut mahdollista seurata hyvin erilaisten koulujen ja erilaisista taustoista ponnistavien opettajien arkea.

Seuraavassa pyritään antamaan joitakin selityksiä sille, miksi opettajat kokevat voimattomuutta ja kärsivät keinojen vähäisyydestä muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Ilmiötä tarkastellaan ensisijaisesti historiallisesta näkökulmasta esittelemällä kolme vastinparia: muutos vs. pysyvyys, yhteisöllisyys vs. yksilöllisyys ja avoin vs. suljettu. Näiden vastinparien avulla tarkastellaan koulun tehtäviä ja niiden mahdollista muuttumista. Edelleen dikotomioiden avulla on mahdollista tuoda esiin ristiriitaisia ja toisiinsa kietoutuneita prosesseja ja rakenteita, jotka viime kädessä vaikuttavat opettajan työtodellisuuteen. Artikkelissa liikutaan siis vastakohtien määrittämässä maastossa, jossa kiintopisteinä ovat opettajat ja heidän edustamansa laitos. Kirjoituksessa viitataan menneeseen koulutodellisuuteen ajallisten ja paikallisten ulottuvuuksien liikkua lähinnä toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa. Koulusta ja opettajista puhutaan varsin yleisellä tasolla. Päähuomio on kuitenkin peruskoulun opettajissa eli oppivelvollisuutta toteuttavassa koulussa ja sen toimijoissa.

Muutos vs. pysyvyys

Koulu muodostaa klassisen esimerkin historiallisesti rakentuneesta instituutiosta, jonka rakenteet, valta-asetelmat ja jokapäiväisen kanssakäymisen muodot ovat vuosikymmenien ja -satojen varrella syntyneitä vastauksia pedagogisiin kysymyksiin. Siten koulutoiminnassa moni kysymys palautuu viime kädessä siihen, tulisiko asioita pyrkiä muuttamaan vai säilyttämään ennallaan ja mitä ratkaisuista mahdollisesti seuraa. Koulua on perinteisesti syytetty pikemminkin muuttumattomuudesta kuin liiallisesta uudistushakuisuudesta (Fullan 1994, 2001; Syrjäläinen 2002). Muutospuhe on viime vuosina käynyt erityisen kovaääniseksi ja velvoittavaksi, mikä on asettanut vaatimuksia myös koululle ja opettajille. Toisinaan ihmiset puhuvat muutoksesta osana arkipäiväistä taivastelua. Muutos esitellään myös toimintaan velvoittavana pelotteena tai tekosyynä, joiden lausumisesta ei välttämättä tarvitse olla vastuussa kenellekään. Muutoksen kasvoja on nimittäin yhtä vaikea hahmottaa kuin vaikkapa markkinatalouden, globalisaation tai OECD:n.

Koulu laitoksena pyrkii omalta osaltaan ottamaan muutosta haltuun, sillä onhan koulun yhtenä perustehtävänä tulevaisuuden hallinta, se kun kasvattaa tulevia kansalaisia. Tässä tehtävässä opettajille ei voi jäädä pelkästään konservatiivista säilyttäjän roolia, vaan opetushenkilökunnalla on aina myös yhteiskuntaa uudistava, proaktiivinen tehtävä (Kari & Heikkinen 2001, 44–46). Kriittisten puheenvuorojen perusteella opettajat kuitenkin vain reagoivat ja yrittävät korjata epätoivoisesti kurssiaan jatkuvan muutoksen vanavedessä. Koulusta on tullut vastausautomaatti, ja opettajat ovat menettäneet autonomiaansa. (Ks. Lapinoja 2006.)

Tarkasteltaessa koulun tehtävää muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa voidaan aihetta lähestyä Launosen ja Pulkkinen (2004, 27–45) laatiman neljä pääsuuntaa esittelevän

jaottelun avulla. Heidän mukaansa nämä neljä tekijää aiheuttavat koululle kehittämistarpeita, toisin sanoen tarvetta muutokseen. Ensinnäkin kasvuympäristöön ovat vaikuttaneet lisääntynyt kansainvälisyys ja monikulttuurisuus, joista varsinkin jälkimmäinen ilmiö on suhteellisen tuore meillä Suomessa. Myös luonnonkatastrofien ja terrorismin kaltaiset yleismaailmalliset uhkatekijät häilyvät yllämme. Vaikka ne eivät suoranaisesti koskettaisikaan meitä, välittyvät tapahtumat päivittäisessä uutisoinnissa maailmalta olohuoneisiimme. Kasvuympäristöön vaikuttavat myös median sekä tieto- ja viestintätekniikan läsnäolo nykynuoren elämässä. Toisena tekijänä koululle aiheuttaa muutospaineita juuri nuorisoa koskettavat elämäntavan muutokset. Terveys, liikunta, ruokavalio sekä perhesuhteet ovat aineellisen vaurauden lisääntymisen rinnalla problematisoituneet. (Ks. myös Hoikkala 2003; Laine 2001.)

Jaon kaksi jäljellä olevaa elementtiä kuvastavat hyvin muutoshasteiden ja niiden hallintaa varten laadittujen strategioiden välistä monimutkaista suhdetta. Kolmantena elementtinä Launonen ja Pulkkinen nimeävät syrjäytymisen ennalta ehkäisemisen koulun tehtäväksi ja haasteeksi uudistumiselle. Syrjäytyminen on merkittävä yhteiskunnallinen ongelma etenkin silloin, kun on kyse useiden elämänalueiden ulkopuolelle joutumisesta ja moniongelmaisuudesta. Toisaalta voidaan kysyä, kuinka paljon koulu kasvatusyhteisönä voi vaikuttaa syrjäytymisen ehkäisemiseen, sillä ovathan ilmiön juuret usein pedagogisen todellisuuden ulkopuolella (Säntti 1997, 60–61). Luonnollisesti on olemassa syrjäytymistä, joka tapahtuu koulussa ja jota koulu itsekkin valikoivana laitoksena tuottaa. Tiivistyksenä voitaneen sanoa, että yhteiskunnallinen syrjäytyminen vaikuttaa epäilemättä koulutodellisuuteen. Koulun kykyä vastata ongelmaan voidaan kuitenkin epäillä.

Muutoksen ja muutoksenhallinnan suhde on vielä epäselvempi Launosen ja Pulkkinen neljännessä teesissä, jonka mukaan koulun yhteistyösuhteet ovat muuttuneet. Koulu on yhä enemmän yhteydessä oppilaiden koteihin, lähiyhteisönsä ja laajasti ottaen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Yhteistyösuhteiden muuttuminen on koskettanut niin ikään opettajien kollegiaalisia suhteita ja niiden laajentumista sosiaali- ja nuorisotyön kaltaisille alueille. Yhteistyösuhteiden muuttumisen voidaan katsoa olevan osa muutosta, mutta yhtä hyvin sen voidaan olettaa edustavan strategista muutoksenhallintaa eli vastausta muutospaineisiin.

Muutoksen tarkastelussa syyt ja seuraukset näyttävät toisinaan sekoittuvan. Selvennykseksi on syytä erotella eräällä tapaa vääjäämättömät ja myös hallitsemattomat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, joita esimerkiksi kasvuympäristön tai elämäntapojen muuttuminen edustavat ja tuottavat. Ne eivät perustu varsinaisesti sopimuksiin tai päätöksiin. Nämä seikat epäilemättä aiheuttavat muutospaineita koulun kaltaiselle laitokselle, joka taas puolestaan pyrkii vastaamaan haasteeseen vaikkapa muuttamalla juuri yhteistyösuhteitaan. Kilpailutaloudelle ominainen markkina-ajattelu (ks. esim. Alasuutari 2006; Hargreaves 2003, 53–54) muodostaa esimerkin syiden ja seurauksien yhteenkietoutumisesta: kun koulukontekstiin tuodaan asiakkuuden ja kilpailuttamisen kaltaisia termejä, voidaan kiistatta puhua muutoksesta ainakin suhteessa perinteisen pedagogiikan lähtökohtiin. Yhtä hyvin kyse voi olla koulun halusta vastata esimerkiksi yhteiskunnallisen työnjaon ja kilpailutalouden asettamiin haasteisiin. Olennaista on huomata, että vastausyritys voisi olla myös hyvin toisenlainen.

Muutoshasteiden ja ratkaisuyritysten välinen suhde on moniselitteinen ja vaikeasti todennettavissa oleva. Teoreettisen ulottuvuuden lisäksi tällä suhteella on myös käytännöllistä merkitystä. On syytä palauttaa mieliin vanha sanonta, jossa anotaan rohkeutta, vahvuutta ja viisautta. Rohkeutta tarvitaan muuttamaan asioita, jotka voidaan ja pitää muuttaa. Vahvuutta taas tarvitaan hyväksymään ne asiat, joille emme voi mitään. Viimeiseksi tarvitaan viisautta erottamaan nämä kaksi asiaa toisistaan. (Ks. Syrjäläinen 2002, 102.)

Kouluun liittyvä muutospuhe liikkuu usein yleisellä ja käsitteellisellä tasolla, kun taas opettajat orientoituvat koulun arkeen hyvin käytännölliseltä perustalta. Syrjäläinen (ks. esim. 1997 ja 2002) on tarkastellut suomalaisten opettajien työtodellisuutta ja asettaa vastakkain koulun arjen ja koulutuksen uudistamisretoriikan, jotka eivät hänen mukaansa välttämättä kohtaa toisiaan. Kouluja kehitetään kehittämisen itsensä vuoksi, minkä seurauksena opettajat ovat väsyneitä uudistamistyöhön ja rehtorit saattavat kokea uudistusten kauppaamisen alaisilleen hyödyttömäksi. Koulujen muuttamisen ja uudistamisen vaikeutta tutkinut Fullan (2001, 21–22, 45) toteaaakin, että ongelmana ei ole niinkään innovaatioiden puute vaan niiden runsaus. Eikä uudistumisen esteenä ole Fullanin mukaan muutoksen vastustus vaan kaikenlaisten hankkeiden kritiikiton hyväksyntä sekä hajanaisten ja pinnallisten innovaatioiden puuhastelu.

Suunnittelulouden mukainen usko suunnittelun ja ennustettavuuden periaatteihin on vaihtunut visioon, jossa uljailla ja paljon lupaavilla tulevaisuudenkaavailuilla pyritään ottamaan koulu haltuun ja tuottamaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Todellisuuden hallinnassa visioinnin ja strategioiden laatimisen sijaan voisi olla tarpeellista tarkastella koulun arkirealismia ja pedagogisen todellisuuden ääri rajoja. Koska opettajat toimivat konkreettisesti tasolla, olisi heidän epäilemättä syytä laajentaa perspektiiviään opetustyön yhteiskunnallisen luonteen suuntaan. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa katseen kohdistamista luokkahuonetodellisuutta laajempaan kenttään. Näkökulman laajeneminen tai syveneminen tuskin tapahtuu kuitenkaan siten, että tiedemaailma ja kouluhallinto tuottavat erilaisia imperatiiveja [1], joissa kerrotaan millainen opettajan tulisi olla tai mitä hänen tulisi osata. (Fullan 2001; Simola 2001; Syrjäläinen 2002; Willman 2000.)

Viimeaikainen tutkimus osoittaa, että opettajat eivät suhtaudu koulussa ilmenevään muutostilanteeseen kovin myönteisesti. Opettajat saattavat puhua muutoksesta hyvin yleisellä tasolla eivätkä välttämättä vaivaudu edes tarkentamaan, mistä erityisestä muutoksesta tai muutoshankkeesta on kulloinkin kyse. Tämä ei voi tarkoittaa muuta kuin sitä, että ainakin jotkut opettajat vaikuttaisivat olevan lähtökohtaisesti muutosvastaisia. (Säntti 2007, 452–453.) Yksittäisissä tapauksissa taustalla voi olla havaittavissa suhteellisen pysyvien asenteiden lisäksi ohimeneviä henkilökohtaisia syitä [2], mutta tilannetta on syytä tarkastella myös opettajan työn luonteen näkökulmasta. Fullan (2001) pyrkii selittämään opettajien muutosvastaisuutta. Hänen mukaansa opettajien työn todellinen toimintakenttä on luokkahuone, jossa uudistusten käyttöarvo viime kädessä mitataan. Muutosten olisi jollain tavoin hyödyttävä opettajan lisäksi myös oppilaita. Uudistusten arvo mittaautuu siis konkretiassa, jolloin kovin abstraktit tavoitteet saattavat aiheuttaa vastustusta. Muiden toimihenkilöiden ja työntekijöiden lailla opettajat haluavat epäilemättä, että uudistuksiin käytetty aika ja energia näkyvät jollain tavoin jokapäiväisessä työssä palkkauksesta puhumattakaan.

Virkansa ja asemansa vuoksi opettaja on usein velvollinen toteuttamaan ylhäältä annettuja uudistamistyöhön liittyviä tehtäviä. Tämä toiminta saattaa olla pois siitä ajasta ja huomiosta, jonka opettaja haluaisi antaa omalle luokalleen tai opetusryhmilleen. Seurauksena osa opettajista saattaa kokea riittämättömyyttä ja myös syyllisyyttä tekemättömistä tehtävistä. Tämä on erityisen raskasta alalla, jossa on vaikea määritellä, milloin jokin asia on tehty riittävän hyvin. (Hargreaves 1994, 142–145.) Jos opettaja taas ei hyväksy yleistä uudistamishenkeä tai jotain yksittäistä uudistusta, saattaa hänelle jäädä ainoaksi todelliseksi vaihtoehdoksi näennäismyöntyvyyden kulissien pystyttäminen, mikä näyttääkin olevan tämän ajan keskeinen ammatillinen murhenäytelmä.

Varsin modernin opettajaryhmän muodostavat sellaiset opetusalan ammattilaiset, jotka professionälässään ovat valmiita melkein mihin vain. He saattavat ajatella, että nykyopetta-

jan työhön kuuluu jotenkin elimellisesti toimia erilaisissa tiimeissä ja strategiatyöryhmissä sekä istua kokouksissa. (Ks. esim. Syrjäläinen 2002, 37–39; Säntti 2007, 384–388.) Klette (2000) esittää mielenkiintoisen ajatuksen, jonka mukaan näillä toimilla voikin olla perimmäisenä tarkoituksena saada opettajat näkemään luokkahuonetyöskentely jotenkin toisarvoisena ja vanhanaikaisena. Luokkahuonetoiminnan ulkopuoliset aktiviteetit olisivat puolestaan osoitusta toiminnan professionaalisuudesta. Sen sijaan ne saattavat kuvastaa teknistä toimintakulttuuria, standardisoitumista ja työn tiivistymistä sekä autonomian vähenemistä (Hargreaves 1994, 119).

Suunnittelu- ja visiovetoisen kehittämispuheen ja käytännön toteutuksen välistä kohtamattomuutta voidaan lähestyä selvittämällä, kenellä oikeastaan on päävastuu toiminnan kehittämisestä ja muutoksenhallinnasta sekä viime kädessä laadukkaan pedagogisen toiminnan ylläpitämisestä. Simola (1998, 94–95) tarkastelee vuoden 1952 opetussuunnitelmaa, jossa opettaja esitetään oma-aloitteisena uudistajana ja toimintansa kehittäjänä. Opettaja kuvautuu dokumentissa keskeisenä pedagogisena toimijana ja innovaattorina, joka mainitaan ohimeneviä pedagogisia nousukausia tärkeämpänä tekijänä. Tämän päivän akateeminen ja varsin itsenäiseksi luokiteltu suomalainen opettaja asettuu uuteen valoon Simolan jatkokommentissa. Siitä nimittäin ilmenee, että suunnittelutalouden malli-ilmentymän eli peruskoulun synnyn ajoista lähtien edistys ja koulun uudistaminen onkin mielletty ensisijaisesti tieteen ja kouluhallinnon tehtäväksi.

Sahlberg (1996, 47) säestää Simolaa toteamalla, että uudistuksissa on kiinnitetty huomiota usein makrotason ilmiöihin kuten opetussuunnitelmiin tai opetussisältöjen määrittämiseen. Opetustaidot ja -menetelmät sekä luokanhallinta ovat jääneet näissä hankkeissa usein koskemattomiksi. Näillä välineillä opettaja kuitenkin operoi jokapäiväisessä koulutyössä, kun taas opetussuunnitelma saattaa tuntua hyvinkin kaukaiselta dokumentilta. Suurin osa uudistuksista liikkuu struktuurien ja formaalien seikkojen tasolla. Huomioimatta jäävät erilaiset traditiot, toimintakulttuurit sekä varsinaisten toimijoiden antamat merkitykset (Fullan 2001, 34).

Keskusjohtoisten ja valtakunnallisten kouluvisioiden sijaan olisi kenties sittenkin palatava tilanteeseen, jossa yksittäisen opettajan ja kouluyhteisön arvo tunnustettaisiin muutoksen lähtökohdana ja ylläpitäjänä. Viime kädessä kaikkein ratkaisevinta on se, mitä opettajakunta tekee ja ajattelee (Day ym. 2007, 1; Fullan 2001, 115). Monet pienet luokkahuoneissa tai työyhteisöissä tapahtuvat havahtumiset ja niitä seuraavat muutokset saattavat johtaa sitoutumiseen ja toiminnan jatkumiseen erilaisten hallintolähtöisten hankkeiden tai projektirahoituksen loputtua (Syrjäläinen 2002, 17, 61; Simola 2001, 295; Säntti 2007, 258–271). Edellisen valossa voidaan tehdä johtopäätös, jonka mukaan opettajan yksilöllisen kehittymisen ja koululaitoksen muuttumisen välinen yhteys ei olisikaan aina selvä eikä välttämättä samansuuntainen, samanaikainen tai edes samoista lähtökohdista ponnistava.

Koulutuksen markkinaorientoituneisuus on yksi kestoaihe, joka liittyy koulun muutokseen ja sen hallinnan keinoihin (Fullan 2001; Hargreaves 2003). Teemassa näkyy usein myös käytännön toimijoiden ja kouluhallinnon välinen erimielisyys (Säntti 2007; Syrjäläinen 1997, 112). Vaikka maamme koululaitos olisikin omaksunut uudenlaista kaupallista ja liikkeenjohdollista ajattelua, ovat sen toimintamallit ja suhteet omaan asiakaskuntaan säilyneet kuitenkin suhteellisen muuttumattomina. “Markkinakoulu” on Suomessa sittenkin enemmän mielikuvia, retoriikkaa ja konsulttipuhetta kuin todellisuutta. Meillä koulu on pohjoismaisen hyvinvointivaltion hengessä edelleen maksuton ja valtiovetoinen. Yksityiskoulujakin on hyvin vähän, eivätkä ne perustu niinkään vanhempien maksukyvyille kuin ideologiselle erottautumiselle. (Rinne 2002, 104.)

Koulu on epäilemättä muutoksen ja pysyvyyden jatkuvassa ristipaineessa, mikä asettaa

haasteita koko laitoksen uskottavuudelle ja viime kädessä yksittäisten opettajien kärsivällisyydelle. Jokaista muutoksen puolesta puhuvaa konsulttia ja muutosagenttia vastaan löytyy jatkuvuutta ja pysyvyyttä osoittava taho, jonka mukaan koulu ei kaikesta huolimatta ole juurikaan muuttunut ja jonka mukaan uudistamishankkeet toisensa jälkeen ovat osoittautuneet turhiksi (ks. esim. Fullan 1994, 2001; Hargreaves 1994; Sahlberg 1996; Simola 1998; Syrjäläinen 2002). Fullan (2001, 118) tarkastelee Lortien klassikkoteosta *School teacher – A sociological study* vuodelta 1975 [3] ja kysyy lohduttomasti, mikä jos mikään on muuttunut viimeisen 25 vuoden aikana koulujen olosuhteissa ja opettajien työasenteissa.

Tarkasteltaessa muutosta järjestelmätasolla on havaittavissa uudistamisen vaikeus. Toisaalta voidaan kysyä, eikö sittenkin koko muutoksen tematiikka ole jollain tavoin pedagogiikalle ominainen? Koulussa ja kasvatustyössä kun todistetaan päivittäin muutosta, joka ilmenee konkreettisimmin oppilaiden oppimisena. Oppimisessahan on sanakirjaimainen määritelmän mukaan kysymys ”tiedon ja kokemusten karttumista siten, että ihmisen tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuu muutos” (Hirsjärvi & Huttunen 1991). Tuotettaessa tälle muutoksella suotuisaa ilmapiiriä joutuu opettaja ja hänen edustamansa laitos usein turvautumaan juuri pysyvyyteen. Se voi taas tarkoittaa vaikkapa turvallista oppimisympäristöä, jollaisen varsin moni tämänkin päivän opettaja haluaa oppilailleen tarjota.

Yhteisöllisyys vs. yksilöllisyys

Koulun yksi pedagoginen lähtökohta on se, että koulu on tehty ensisijaisesti massoja varten. Tuo ”massa” on luonnollisesti vaihdellut koostumukseltaan eri aikakausina ja eri koulutyypin mukaisesti. Samoin on tehtävä joitakin kotiopetukseen liittyviä varauksia (Broady 1987, 112–113). Näistä ainakin Suomen oloissa marginaalisista varauksista huolimatta lähtökohtana on perinteisesti ollut se, että koulusisältöjä on pyritty jakamaan mahdollisimman tehokkaasti mahdollisimman monelle. Tämän on katsottu vaatineen muun muassa tiettyjen auktoriteettisuhteiden tunnustamista, koulujen jakautumista vuosiluokkiin sekä opetuksen toteutumista luokkahuonepohjaisesti.

Tämä perusta on edelleen tänäkin päivänä havaittavissa koulutyön taustalla. On jossain määrin triviaalia, onko luokan ovi auki käytävälle, käytävänpuoleinen seinä ikkunallinen tai kuinka paljon luokissa tehdään ryhmätöitä tai harjoitetaan yhteistoiminnallista oppimista. Sekään, että opettajanpöytä ei tapaa enää olla korokkeella tai että jotkut opettajat kutsuvat itseään ohjaajiksi, fasilitaattoreiksi, elinikäisiksi oppijoiksi tai muutosagenteiksi, ei pysty kumoamaan näitä pedagogisia peruselementtejä.

Näkökulmasta riippuen opettajan työn kohteena voidaan katsoa olevan yhteisö tai yksilö, jotka eivät ole suinkaan toisiaan poissulkevia elementtejä. Nämä ääripäät voidaan huomioida ja niihin voidaan myös vaikuttaa samanaikaisesti. Silti jokapäiväiseen opettajan työhön luokkahuoneessa ja myös sen ulkopuolella vaikuttaa suuresti kollektiivin ja yksilön välinen suhde. Tämä relaatio kiteytyy viime kädessä kysymykseen siitä, kumpaan näistä kahdesta opettajan oletetaan ensisijaisesti kiinnittävän huomionsa.

Simola (1995, 73, 345) osoittaa, kuinka yksilö astuu esiin vuoden 1952 opetussuunnitelmassa ja kuinka vihdoin 1990-luvun peruskoulun opettajuus rakentuu kolmen muun totuuden ohella yksilökeskeisyydelle. Käytännössä tämä tarkoittanee sitä, että opettaja ei kohtaa vuorovaikutustilanteissa niinkään oppilasjoukkoa kuin erillisiä yksilöitä. Joukkojenhallinnan on korvannut idea yksilötasoisista edellytyksistä ja tarpeista, mikä luonnollisesti edellyttää tarkkaa oppilaantuntemusta. Opettajan suhdetta oppilaisiinsa ei tulisikaan tarkastella upseerin käskytykenttänä, vaan psykologin vastaanottona, jossa kaikki hänen asiakkaansa ovat kuitenkin läsnä samanaikaisesti. Viittaus aikaisemmin mainittuun Suomen oloissa ja

erityisesti kansansivistyksellisessä mielessä historialliseen kuriositeettiin eli kotiopetukseen käy ilmeiseksi. Simolan (1995, 319–320; ks. myös Broady 1987, 112–115) lanseeraama termi *kotiopettajailluusio* [4] vaikuttaa kuitenkin kovin hauraalta idealta tilanteessa, jossa opettajat valittavat liian suuria luokkakokoja (Säntti 1997, 42).

Ahonen (2003, 162–199; ks. myös Hargreaves 2003, 53–54) osoittaa yhteisen koulun analyysissään, kuinka yksilökeskeisyys on saanut vahvaa poliittista tukea viimeistään 1990-luvulta alkaen nimenomaan uusliberaalilta siiveltä, joka on heittänyt haasteen perinteiselle hyvinvointivaltiolle. Tämä ryhmä on vaatinut suunnitelmatalouden romuttamista ja markkinataloudellisten periaatteiden hyväksymistä, mikä onkin onnistunut yhteiskunnan ja julkisen sektorin monilla osa-alueilla koulua täydellisemmin (Alasutari 2006; Rinne 2002). Käytännössä linja on merkinnyt kilpailuttamista, yksilön korostettuja oikeuksia ja jokaisen mahdollisuutta tavoitella mahdollisimman paljoo. Koulun on odotettu ensisijaisesti vahvistavan yksilöä eikä yhteisöä.

Koululaitoksemme on luonnollisesti vain yksi yhteiskunnallinen alusta, jossa yksilön ja yhteisön välinen suhde paikallistuu. Jokapäiväisessä kielenkäytössä ilmenevälle individualismin kasvulle löytyy myös tutkimuksellista näyttöä. Helkama ja Seppälä (2006) osoittavat, kuinka yksilökeskeiset arvot alkoivat lisääntyä Suomessa 1980-luvulla. Kehitys on jatkunut samansuuntaisena, eikä voimakkaita hyppäyksiä ole ollut havaittavissa. Mielenkiintoista on havaita, että yksilökeskeiset arvot näyttäisivät liittyvän usein juuri uudistuksiin ja toiminnallisuuteen. Muutospuhe viihtyy siis hyvin yksilökeskeisten arvojen yhteydessä.

Opettajien välisiä kollegiaalisia kytkentöjä voidaan tarkastella myös yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kentässä, mikä koulun henkilökunnan kontekstissa asettuu vaikkapa vastinpariksi kollegiaalisuus vs. yksityisyys (Sahlberg 1996, 74–75). Käsitteiden runsaudessa on syytä pitää erossa kaksi asiaa, jotka yleensä sekoittuvat keskenään. Yksilökeskeisyys (*individualism*) äärimmilleen vietyinä viittaa yleensä johonkin negatiiviseksi katsottuun eli esimerkiksi yksilön sosiaaliseen eristäytymiseen muista, kun taas yksilöllisyydellä (*individuality*) tarkoitetaan henkilökohtaista autonomiaa ja vaikkapa kykyä ajatella itsenäisesti sekä mahdollisuutta toimia kriittisesti. Kielteiseksi katsotun yksilökeskeisyyden poistamisessa kouluyhteisössä saatetaan samalla kuitenkin kyseenalaistaa opettajien ammatillista ja itsenäistä päätösvaltaa. (Hargreaves 1993; 1994, 178.) Suomessa juuri opettajan itsenäisyys määrittellään ensiarvoisen tärkeäksi seikaksi niin juhlapuheissa kuin opettajien omissa kommenteissa.

Opettajan työn yksinäinen ja yksityinen luonne on usein toistettu seikka. Lortie (2002, 14–15; ks. myös Fullan 1994, 60 ja Hargreaves 1993) toteaaakin, että koulut ovat organisoi-
tuneet enemmän opettajien erityisyyden kuin keskinäisen riippuvuuden perustalta. Luokanopettajien työmaa on jaettu vuosiluokittain ja aineenopettajien aineittain. Tämä järjestely palautuu juuri edellä kuvattuun pedagogiseen tehokkuuteen ja toiminnan rationalisointiin. Jokaisella opettajalla on yleensä varsin tarkoin määritellyt tehtävät ja vastuualat. Luokkahuonetyöskentelykin korostaa perinteisesti yhden opettajan vastuullisuutta, ja juuri siksi tämä työmuoto on aina siitä vastaavan opettajan persoonan värittämää (Labaree 2000, 230–231).

Opettajat ovat viime vuosikymmeninä omasta tahdostaan, osin hallinnon edesauttamina tai suoranaisesti pakottamina alkaneet omaksua yhteistoiminnallisuutta (Hargreaves 1994; 2003, 129–130). Ideaalitapauksissa kotimaiset opettajat kuvaavatkin kollegoidensa, johtajiensa ja erilaisten yhteistyötahojen muodostamia työyhteisöjä, joissa yhteisvastuuta jaetaan koulun kaikista tehtävistä ja joissa kaikki omaavat mahdollisuuden vaikuttaa oman luokkahuonetodellisuutensa ohella koko koulun toimintaan. (Syrjäläinen 2002, 35–37; Säntti 2007, 216–222.) Edellisen valossa voitaneen todeta, että suhde oppilaisiin on yksilöllisty-

nyt, kun taas kollegojen kanssa toimitaan entistä yhteisöllisemmin.

Idealin kääntöpuolena tulevat kuvaukset yhteistyön hankaluudesta. Yhteistyölle ei ole joko aikaa tai sitten työyhteisöissä on ammattitaidottomia, epäkelpoja tai väärän ammatinvalinnan tehneitä kollegoita. Opettajat eivät niinkään arvioi työvereitaan asemien, kokemuksen tai oppiaine- tai vuosiluokkajakojen näkökulmasta vaan kiinnittävät huomiota enemmänkin yksilöllisiin piirteisiin. Tämän voisi kuvitella olevan tyypillistä systeemissä, jossa on hyvin matala hierarkia, mikä on havaittavissa suomalaisen opettajakunnan keskuudessa. (Säntti 2007, 201–222; Syrjäläinen 2002.)

Opettaja joutuu myös oman ammatillisen identiteettinsä rakentumisessa ottamaan kantaa yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Seminaarilaitoksessa kansanopettajia koulutettiin varsin konformistisen ja yhtenäiskulttuurin ylläpitämiseen liittyvän ohjelman mukaisesti, mihin kuului voimakas kontrollointi. Yhteisöllisyyden vaatimus aiheutti paineita yhdenmukaisuuteen. (Kemppinen 2006.) Vahva ryhmähenki oli yksi tuon koulutuksen lisätuote. Toisaalta koulutusta on myöhemmin kiiteltu laajasti sen monipuolisuudesta ja käyttökelpoisuudesta opettajan arjesta selviämässä. Seminaarien sinällään monistava malli koettiin eräänlaiseksi eloonjäämispaketiksi, jollaista moni varsinkin aloitteleva opettaja tuntuu tänäkin päivänä kaipaavan [5]. (Säntti 2007, 144–157.)

Kuten jo alussa todettiin, kasvuympäristön ja elintapojen muutokset asettavat koululle aivan uusia haasteita. Tämän hetken pedagogisiin kysymyksiin ei ole löydettävissä yhtä oikeaa ja kaikkialla toimivaa lähestymistapaa, joka olisi kohtuullisen vaivatta ja tehokkaasti jaettavissa opettajankoulutuksessa. Nykyisessä akateemiseen loppitutkintoon tähtäävässä opettajankoulutuksessa on tuskin syytä palata voimakkaasti säädeltyyn ja yhtenäiskulttuurin tarpeita varten laadittuun koulutukseen. Onhan akateemisen koulutuksen yksi perusideahan se, että henkilö itse laatii oman koulutuksellisen ohjelmansa – toisin sanoen valitsee opiskeltavat aineet ja niiden laajuuden – ja sittemmin siirtyessään työelämään myös luodaan tavoin oman työkuvasa.

Idea akateemisesta itsenäisyydestä kieltämättä kyseenalaistui 1980-luvulla toteutuneessa tutkinno uudistuksessa, jossa siirryttiin koulutusohjelmiin ja tutkintojen aiempaa tiukempaan ammattisidonnaisuuteen. Nämä sidonnaisuudet ovat toki vaihdelleet aloittain. Opettajankoulutus muodostaa yhden akateemisen esimerkin koulutuksen ja ammatin harjoittamisen välisestä voimakkaasta yhteydestä, mikä antaa toiminnalle ammattikoulutuksen leiman. Tosin koulutus ei luonnollisestikaan estä hakeutumista myös muihin tehtäviin.

Jonkinlainen ristiriita on havaittavissa, kun lainsäädännön ohjaamaan ja kulttuurisesti varsin vakioiseen opettajan työhön liitetään lähes ääriyksilöllinen projekti: tulevilta opettajilta näytetään kovasti edellyttävän, että jo opiskeluaikana ”jokainen opettajaksi opiskeleva rakentaa itse oman opettajuutensa” (Heikkinen ym. 1999, 9; ks. myös Kari & Heikkinen 2001, 42–46). Opettajan työhön kasvaminen näyttäisi siis olevan sosialisatioprosessin sijasta lähinnä identiteetti projekti, jolla tavoitellaan muun muassa oman kasvun tukemista (Kemppinen 2006, 47). Lienee kuitenkin paikallaan kysyä, tekeekö systeemi itselleen karhunpalveluksen, jos tulevat opettajasukupolvet orientoituvat tulevaan työhönsä luomalla omaa yksilöllistä opettajuutta lähinnä reflektoimalla ja oppimispäiväkirjaa pitämällä? Vaikka suomalainen opettaja onkin varsin itsenäinen toimija monien muiden maiden kollegoihin verrattuna, on tämän hetken koulumaailma siltikin varsin tiukasti säädelty. Sen toimintaa säätelevät lait, asetukset ja opetussuunnitelma puhumattakaan paikallisista ja työyhteisöllisistä kulttuuriin ja traditioon liittyvistä seikoista. Koulussa saattaa olla paljon vähemmän tilaa omille henkilökohtaisille projekteille kuin kenties annetaan ymmärtää.

Avoin vs. suljettu

Koulun toiminnan avoimuus on yksi teema, jossa edellä esitelty muutoksen kaksitahoisuus näkyy erityisen selvänä. Koulu on epäilemättä muuttunut avoimemmaksi juuri viimeisten vuosikymmenien aikana. Tämä on tapahtunut osana laajempaa yhteiskunnallista projektia, jossa julkisilta palveluilta on haluttu riisua mystisyyden viittaa. Asiakasystävällisyyttä on parannettu tekemällä toiminta aikaisempaa läpinäkyvämmäksi ja lisäämällä osallistumisen mahdollisuuksia. Osaksi avautuminen liittyy siihen, että nuoriso viettää yhä suuremman osan ajastaan koulun penkillä. Koulutuksessa olemisesta on tullut normaali ja yleisesti hyväksytty tapa orientoitua yhteiskuntaan ja oppia ammatillisia kvalifikaatioita.

Koulun avoimuuden ja sulkeutuneisuuden tematiikka paikallistuu muun muassa rinnakkaiskoulun vähittäisessä muuntumisessa kaikille tarkoitetuksi peruskouluksi, mikä toteutui maassamme vähitellen 1970-luvulla. Sotienjälkeisinä vuosikymmeninä syntyneiden oppilaiden vanhemmat edustivat maamme maa- ja metsätalousvaltaisuutta, mikä oli Länsi-Euroopan oloissa poikkeuksellista. Niinpä isän ammatti oli usein maanviljelijä ja äidin emäntä. Sotienjälkeisissä ideologisissa kannanotoissa alettiin vähitellen kyseenalaistaa ammatillisen rakenteen takapajuisuutta. Puheenvuoroille antoi pontta teknologinen kehitys ja maamme nopea teollistuminen. Koulutus katsottiin tässä vaiheessa keskeisenä projektina kansakunnan modernisoitumisen, vaurastumisen ja hyvinvoinnin tiellä, mikä rooli sillä on edelleen tänäkin päivänä maassamme (Simola 1998, 2001). Varsin vaatimattomista kotioiloista tulevat oppilaat alkoivat vähitellen kansoittaa myös oppikoulua. Heidän usein kouluttamattomat vanhempansa laittoivat uskonsa ja myös rahansa likoon, jotta jälkipolvilla olisi mahdollisuus kouluttautua mahdollisimman pitkälle. (Säntti 2007, 406–419.)

Oppikoulu oli perinteisesti toiminut virkamiesluokan ja sivistyneistön kasvualustana. Sotien jälkeen se joutui ottamaan vastaan uudenlaisia väestöryhmiä, joiden kohdalla ajan-kohtaistuiivat myös oppilashuollolliset tehtävät. (Rinne & Jauhiainen 1988, 165, 185–186.) Tästä huolimatta tilanne oli koulun pedagogisen toiminnan kannalta mahdollisimman myönteinen. Koulu pystyi antamaan opetusta ja tuottamaan tutkintoja poikkeuksellisen kuuliaiselle ja koulumyöntyväiselle oppilasainekselle, joka oli myös tottunut vanhempien ihmisten auktoriteetin kunnioittamiseen. Vanhempien vaatimaton koulutustaso taas ei antanut juuri mahdollisuutta puuttua koulun käytäntöihin. Koulutuksellista ylemmyyttä edustaneita opettajia ei ollut helppo lähestyä, saati sitten kyseenalaistaa heidän toimintaansa. Mikäli oppilas ei kyennyt selviytymään oppikoulusta, hän saattoi siirtyä kansa- tai kansalaiskouluun. Mikäli sekään ei kiinnostanut, oli mahdollista siirtyä työelämään. Opetusmaailma muodosti lupaavan ja kiehtovan mutta samalla myös salatun ja tuntemattoman ympäristön maalaisen Suomen jälkikasvulle. (Säntti 2007, 115–136.) Koulun ei tarvinnut kaupata itseään tai tuotettaan, eikä yksittäisten koulujen tarvinnut nykytermein ilmaistuna profiloitua. Niin ikään koululaitoksella ei ollut tarvetta perustella tai oikeuttaa toimintaansa.

Sotienjälkeisinä lähivuosikymmeninä koulun voi sanoa muodostaneen vielä varsin suljetun ja läpinäkymättömän maailman, ja tuo mystisyys huipentui oppikoulu- ja korkeakoululaitoksessa. Kouluinstituution vähittäiseen ja viimeistään 1990-luvulla tapahtuneeseen läpivalaisuun liittyy epäilemättä yleinen koulutustason kasvu. Peruskoulun tuottamien sukupolvien edustajista – jotka ovat tämän päivän koulua käyvien lasten vanhempia – varsin moni on jo saanut korkeakoulutasoisen koulutuksen. Siten heillä on kokemusta koulusta ja sen toimintamalleista. Tämä kulutus- ja koulutustietoinen luokka osaa asettaa koululle varsin vaativia tehtäviä (Launonen & Pulkkinen 2004, 33). Yleisen koulutustason kasvun ohella opettajan koulutustaso on samaan aikaan pysynyt lähes ennallaan [6].

Koulun merkityksen muuttuminen koskettaa vanhempien ohella luonnollisesti myös oppilaita. Koulu ei enää välttämättä edusta oppilaille lupausta jostain paremmasta, vaan se saattaa näyttäytyä vanhoillisena ja jopa tarpeettomana laitoksena. Aikuisuuskaan, jota kohti oppilaat ovat vääjäämättömällä matkallaan, ei muodosta samalla tavoin suljettua ja houkuttelevaa maailmaa mediaa seuraavalle nykynuorisolle kuin esimerkiksi puoli vuosisataa sitten. (Hoikkala 2003; Laine 2001; Ziehe 1991, 161–171.) Kasvuympäristössä ja elintavoissa tapahtuneet muutokset näkyvät koulutyössä esimerkiksi auktoriteettisuhteiden uusjakona ja perheiden merkityksen muuttumisena. Opettaja ei erotu koulutuksensa, asemansa, ikänsä ja kokemuksensa puolesta enää samalla tavoin kuin jokunen vuosikymmen sitten. Ja jos erotuikin, niin mahdollisesti epäedullisessa merkityksessä.

Koulun merkitys tiedon ja osaamisen tyysijana on niin ikään kyseenalaistunut. Tietoa on tarjolla muutaman napinpainalluksen päässä. Tietokilpailujen ja nettisivujen pitäessä yllä atomistisen triviaalitiedon valtakuntaa opettajat ovat löytäneet lohtua uudesta tietokäsityksestä. Absoluuttisen ja objektiivisen tiedon lisäksi on alettu korostaa kontekstuaalisen ja henkilökohtaisen tiedon merkitystä. Tämän tiedon paikallistamisessa ja käsittelyssä on opettajilla kiistaton rooli.

Jos koululaitos on joutunut ulkopäin voimalliseen ja toisaalta jopa kiusalliseen valokeilaan, on se myös lisännyt näkyvyyttään syyttämällä aikaisempaa tehokkaammat sisävalot päälle. Peruskoulu on opetussuunnitelmien perusteiden ja voimassa olevan peruskoululain ohjeistamana entistä avoimempi suhteessa koteihin. Opettajan on huolehdittava oppilaidensa psykososiaalisesta kokonaiskehityksestä mutta oltava myös valmiina esittämään oppilaidensa vanhemmille tarvittaessa hyvinkin tarkkaa tietoa koulun toimintatavoista ja auktoriteettisuhteista sekä jälkikasvun kehittymisestä ja koulumenestyksestä. Tämä koulun avautuminen suhteessa koteihin ja ylipäättään lähiyhteisöön on lähtökohtaisesti epäilemättä positiivinen asia ja usein myös koulutyötä edistävä seikka. (Launonen & Pulkkinen 2004, 58–65; Simola 1998.)

Koulun avautumisella on kuitenkin myös kääntöpuolensa. Mikäli oikeuksistaan tietoiset ja vaativat vanhemmat esittävät kovin tarkkoja ja yksilöityjä vaateita koululle, rakentuu toiminta väärille oletuksille. Ensinnäkin systeemi on epätasa-arvoinen, koska vanhempien kyky ja halu huolehtia jälkeläistensä koulukysymyksistä vaihtelee muun muassa heidän oman koulutustasonsa mukaan. Seikka on omiaan lisäämään koulutuksellista epätasa-arvoisuutta ja viime kädessä jakamaan opettajia, oppilaita ja kouluja eriarvoiseen asemaan. Toiseksi opettajan ammatillinen auktoriteetti ja itsetunto saattavat joutua koetukselle, jos vanhemmat halutaan nähdä asiakkuusperiaatteen mukaisesti koulutuksen asiantuntijoina. Vakava ongelma on myös se, että pahimmillaan äänekkäät yksilöt kykenevät kyseenalaistamaan yhteisöllisyydelle rakentuvan toiminnan. Viime kädessä kyse on siitä, mennäänkö yksilöiden vai yhteisön ehdoilla. (Syrjäläinen 1997, 24–27.)

Tämän päivän opettaja keskustelee ja neuvottelee oppilaidensa ja heidän vanhempiansa kanssa. Vielä muutama vuosikymmen sitten opettajalla oli ikään, kokemukseen ja tietoon perustuvaa etäännyttävää auktoriteettia, jota koulu laitoksena vielä tuki omalla arvovallallaan. Tämän päivän opettajan suusta saattaa kuulla epäselvissä tilanteissa viittauksia erilaisiin sopimuksiin, joita on tehty oppilaiden kanssa esimerkiksi luokahuonekäyttäytymisestä. Jokinen (2001) kuvaakin koulua paikkana, jossa oppilaat ja opettajat käyvät toistuvia neuvotteluja muun muassa siitä, mitä oppitunneilla tehdään tai mikä on sallittua ja kiellettyä. Toisinaan neuvottelu saa suostuttelun ja suoranaisen kaupankäynnin leiman. Oppilaita pitää siis houkutellessa tekemään jotain sellaista, jota oppivelvollisuus tai tutkinnon suorittaminen edellyttää heiltä joka tapauksessa.

Yksittäinen opettaja joutuu viime kädessä maksamaan yleisen koulutustason lisääntymi-

sen, koulun tietoisesti asiakasystävällisen projektin ja neuvottelukulttuurin lunnaat. Sinälään on ironista, että koulutuksen lisääntyminen, mikä on epäilemättä koulun yksi keskeinen tehtävä, aiheuttaa laitokselle itselleen ongelmia. Yhteistyö vanhempien kanssa on ristiiriitainen asia. Osa opettajista korostaa sen tärkeyttä ja näkee sen edesauttavan koulutyötä. Toisaalta löytyy opettajia, joiden mielestä vanhemmat odottavat koululta liikaa ja jotka ovat siirtäneet kasvatusvastuuta selkeästi koululle. Opettajalla ei ole juridisesti kestäviä perusteita olla tekemättä yhteistyötä, kun taas vanhempien oikeudet ovat selkeät ja kirjatut. (Syrjäläinen 2002, 82–83; Säntti 2007, 426–434.)

Opettajat kokevat luokahuonetyöskentelyn ja oppilaiden päivittäisen kohtaamisen työnsä ytimeksi, kuten edellä todettiin. Se on toiminut monella myös alalle hakeutumisen perimmäisenä syynä (Day ym. 2007; Lortie 2002; Scott ym. 2001). Suhteellisen uusi ja varsin vaativa kodin kanssa tehtävä yhteistyöulottuvuus ei ole vielä kenties täysin istunut suomalaisen koululaitokseen. Toisaalta voidaan pohtia, onko opettajia valmennettu tähän tehtävään riittävästi. Opettajat eivät toisinaan ymmärrä oppilaidensa vanhempien kouluajat-telua tai käytöstä. Vanhemmat saattavat opettajien mielestä olla lastensa suhteen välinpitämättömiä tai liian sallivia, ja jotkut vanhemmista puolestaan asettavat koululle kohtuuttomia vaatimuksia (Kiviniemi 2000, 174–175; Säntti 2007, 457–466). Opettajat kaipaavatkin kipeästi vuorovaikutustaitojen harjoittamista jo opettajankoulutuksessa (Säntti 1997, 69; ks. myös Kempainen 2006, 40–41).

Näyttää siltä, että opettajat joutuvat kohtaamaan hankalaksi määriteltyjä vanhempia ensisijaisesti oman persoonansa ja mahdollisen elämäkokemuksensa avulla, siis ensisijaisesti ei-ammattillisin välinein. Pedagoginen koulutus auttaa selvimmin niissä tilanteissa, joissa keskustellaan puhtaasti oppilaiden oppimissuorituksista. Tässä kysymyksessä ajan-kohtaistuu myös yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tematiikka: saako opettaja yhteisöltään tukea vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön vai tekeekö hän sen yksin niillä välineillä ja keinoilla, joita hänellä sattuu olemaan eli lähinnä persoonansa ja temperamenttinsa avulla. Jos tukea ei löydy, saattaa opettaja käpertyä oman luokkansa mikrokosmukseen, jossa hän voi vielä kokea hallitsevansa toimintaympäristöä sekä siinä ilmeneviä vuorovaikutus- ja auktoriteettisuhteita.

Lopuksi

Edellä esitellyt kolme vastinparia ja niiden lähtökohtina toimivat kuusi käsitettä ovat abstrakteja elementtejä, joita ei sellaisenaan tapaa koulun luokissa tai käytävillä. Toisaalta nämä vastakkaisuutta korostavat asetelmat voidaan mieltää myös eräänlaisiksi suhteiden verkostoksi tai jatkumoiksi, ei pelkästään joko–tai-tyyppisiksi tiloiksi. Siten vaikka koulu olisikin pysyvyyden ja jatkuvuuden toivottomassa tilassa, muuttuu se toki kaikesta huolimatta jollain tasolla koko ajan. Toisaalta kuten edellä havaittiin, yksilön ja yhteisön suhde on moniselitteinen ja samanaikaisesti usealla koulun eri tasolla ilmenevä. Niin ikään edellä on hieman karrikoiden korostettu sitä, kuinka koulu oli ennen suljettu ja kuinka siitä on nyt tullut huomattavasti avoimempi ja läpinäkyvämpi laitos. Avautumisesta huolimatta koulu sisältää edelleen paljon ajallisia ja tilallisia määrittelyjä, jotka ovat omiaan pitämään koulun ja luokan ovia kiinni. Hyvin harva opettaja esimerkiksi kertoo, että hänen luokassaan (mahdollisista pyynnöistä huolimatta) on vierailut oppilaiden vanhempia.

Aikaisempi kasvatusalan tutkimus tuntee vastaavanlaisia jaotteluja. Esimerkiksi Sahlberg (1996, 73–79) esittelee koulua ja opettamista koskevia vastinpareja kutsuen Hargreavesiin (1994) viitaten niitä paradokseiksi. Sahlbergin lista on osoitus hänen omaan tutkimukselliseen käyttöönsä sopivista näennäisen ristiriitaisista väitteistä, joita hän on löytänyt

koulun muutosta koskettelevasta kirjallisuudesta. Kollegiaalisuus vs. yksityisyys on jo käynyt edellä tutuksi. Tämän lisäksi Sahlbergin esittelemiä vastinpareja ovat opettaminen vs. oppiminen tai kovin ajankohtainen hajauttaminen vs. keskittäminen. Niin ikään Salminen (2002) esittelee vastaavanlaisia vastinpareja [7] tukeutuen Tyackin ja Cubanin ajatteluun ja soveltaen näkemyksiä suomalaisten yksityiskoulujen rakenteen ja lukusuunnitelmien tarkasteluun. Salmisella vastinparit kuvaavat ideologisia ristiriitoja, joita ovat esimerkiksi rinnakkaiskasvatus vs. yhteiskasvatus tai kansainvälisyys vs. kansalliset arvot.

Artikkelissa on liikuttu varsin yleisellä tasolla. Ensisijainen huomio on ollut koulun ja opettajan välisen suhteen tarkastelussa, missä on tehty toistuvasti viittauksia myös oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin. Kirjoituksessa esitelty vastinparit tai jatkumot eivät ole pelkästään koululle ominaisia, kuten ovat esimerkiksi rinnakkaiskasvatus vs. yhteiskasvatus tai opettaminen vs. oppiminen. Opettajien puheparteen liittyy myös keskeisesti vastinpari opettaa vs. kasvattaa (ks. esim. Sääntti 1997 ja 2007). Puheessa ja kirjoituksessa ne usein esitetään toisilleen vastakkaisina, vaikka erottelu onkin varsin keinotekoinen.

Edellä esitettyjen vastinparien tai jatkumoiden tarkastelussa on havaittavissa se, kuinka ne viittaavat toisiinsa. Siten kun koulu muuttuu tai tietoisesti pyrkii muuttumaan, vaihtuvat samalla usein myös oletukset yhteisöllisyydestä ja koulun avoimuudesta. Yhteisvaikutusten ja yhteenkietoutumisten seurauksena on se, että yhteen koulun osa-alueeseen kohdistuva toimi tai uudistus vaikuttaa myös muihin osiin. Pahimmassa tapauksessa myönteiset intellit koulun yhdellä osa-alueella saattavat aiheuttaa ei-toivottuja seurauksia toisaalla. Koulua ja varsinkin sen muutosta olisikin tarkasteltava systeemisena ja kompleksisena ilmiönä (Sahlberg 1996). Pedagogiset täsmärokotteet sekä helpot ja pikaista tuottoa enteilevät ratkaisut eivät taida soveltua koulumaailmaan kovin hyvin.

Viitteet

- [1] Sanakirjojen mukaan imperatiivi ilmaisee yleensä käskyä, toivomusta, pyyntöä tai myönnytystä. Tämä kaksijakaisuus on juuri ominaista opettajille asetetuissa ”käskyissä”, jotka on usein puettu ”toiveiden” muotoon.
- [2] Opettajissa on epäilemättä myös laiskureita sekä välinpitämättömiä ja kyynisiä yksilöitä. Muutosvastaisuuteen saattaa vaikuttaa myös se, että ammattiryhmän edustajilla on hankaluuksia jonkun oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. Toisaalta henkilökohtaisen elämän vaikeudet heijastuvat kykyyn ja halukkuuteen osallistua kehittämistoimintaan. Jokapäiväinen arjesta selviäminen saattaa siis viedä kaikki opettajan voimavarat.
- [3] Tässä artikkelissa viitataan vuoden 2002 versioon, joka on identtinen 27 vuotta aikaisemman painoksen kanssa esipuhetta lukuun ottamatta. Fullanin arvio vaikuttaa oikealta, ja tätä väitettä tukee myös tekstin muuttumattomuus. Tutustuminen klassikkoon osoittaa, kuinka vähän opettajan työ on todella muuttunut. Toisaalta Lortien yhdysvaltalaisista koulutodellisuuksista koskevat huomiot ja analyysit näyttäisivät soveltuvan tämän päivän suomalaisen opettajan työtodellisuuden tarkasteluun lähes sellaisenaan.
- [4] Kotiopettajailluusion taustalla voidaan nähdä koulutuksen ”porvarillisen perheen sosiaalisuoritusmallin” ulottaminen koko kansan koulutusta koskevaksi, missä ulkoisen tottelevaisuuden sijaan tavoitellaan sisäistettyä kontrollia (Broady 1987, 109–110). Toisaalta kyse on myös professiopyrkimyksistä opettajan korostaessa kunkin oppilaan kanssa muodostettua suhdetta kahdenkeskisenä. Tällöin pedagogiset vuorovaikutussuhteet määrittäisivät perinteisen professioiden harjoittaman mallin mukaisesti, missä asiakas tai potilas tulee vastaanotolle ongelmineen yksin. (Simola 1995, 319–320.)
- [5] Seminaarikoulutuksen saaneet opettajat arvioivat varsin kriittisesti sittemmin yliopistoi-

hin siirtynyttä opettajankoulutusta sen teoreettisuudesta. Maisteritutkinnon suorittaneet opettajat eivät näyttäisi kokeneiden kollegoidensa mukaan hallitsevan koulunpidon perustaitoja. (Säntti 2007.)

[6] Tässä kohtaa on syytä tehdä tarkentava huomautus. Peruskoulun yläkoulussa ja lukioissa työskentelevien aineenopettajien koulutus on pysynyt suhteellisen samanlaisena sotien jälkeen, kun taas niin sanottujen kansanopettajien eli alempien koululuokkien opettajien koulutuksellinen kehitys on ollut voimakasta 1970-luvulta alkaen.

[7] Sahlbergistä poiketen Salminen korostaa nimenomaan vastakkaisuutta.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti 2006. Suunnitteluloudesta kilpailutalouteen: miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Teoksessa Heiskala, Risto & Luhtakallio, Eeva (toim.), Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailuyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 43–64.
- Broady, Donald 1987. Piilo-opetus suunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Day, Christopher, Sammons, Pam, Stobart, Gordon, Kington, Alison & Gu, Qing 2007. Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness. Maidenhead : Open University Press.
- Fullan, Michael 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, Michael G. 2001. The new meaning of educational change. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Goodson, Ivor F. & Sikes, Pat 2001. Life history research in educational settings: learning from lives. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, Andy 1993. Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. *International Journal of Educational Research* 19 (3), 227–246.
- Hargreaves, Andy 1994. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, Andy 1996. Revisiting voice. *Educational Researcher* 25 (1), 12–19.
- Hargreaves, Andy 2003. Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. Buckingham: Open University Philadelphia.
- Heikkinen, Hannu, Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa Heikkinen, Hannu, Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (toim.), Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 7–9.
- Helkama, Klaus & Seppälä, Tuija 2006. Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Heiskala, Risto & Luhtakallio, Eeva (toim.), Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailuyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 131–155.
- Hirsjärvi, Sirkka. & Huttunen, Jouko 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hoikkala, Tommi 2003. Koulu puristuksissa. Teoksessa Sirviö, Teija (toim.), Kouluelämää Pohjois-Tapiolassa. Pohjois-Tapiolan yhteiskoulu, koulu ja lukio 40 vuotta. Helsinki: G.A. Mäkinen, 95–103.
- Jokinen, Kimmo 2001. Koulu neuvoteltavana. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 3–16.
- Kari, Jouko & Heikkinen, Hannu 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, Jouko,

- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (toim.), *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Kemppinen, Lauri 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kiviniemi, Kari 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Klette, Kirsti 2000. Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. In Day, Christopher et. al (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, 146–158.
- Labaree, David F. 2000. On the nature of teaching and teacher education. Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 228–233.
- Laine, Kaarlo 2000. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Minerva.
- Lapinoja, Kari Pekka 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia; 2/2006. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.
- Lortie, Dan 2002. *Schoolteacher: a sociological study*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Luukkainen, Olli 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis*; 986. Tampere: Tampere University Press.
- Rinne, Risto 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.), *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 93–119.
- Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sahlberg, Pasi 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, Jari 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Santavirta, Niina, Aittola, Eija, Niskanen, Paula, Pasanen, Irma, Tuominen, Katri & Solovieva, Svetlana 2001. Nyt riittää: raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Scott, Catherine, Stone, Barbara & Dinham, Steve 2001. “I love teaching but...”. *International patterns of discontent*. *Education Policy Analysis Archives* 9 (28) [www-lähde]. <<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>> (Luettu 20.1.2007).
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, Hannu 1998. Toiveet ja lupaukset. Teoksessa Luukkainen, Olli (toim.), *Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena, 91–121.
- Simola, Hannu 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, Hannu 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja Pisa:n ihme – Koulutussosiologiaa huo-

- mautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. *Kasvatus* 35 (1), 91–98.
- Syrjäläinen, Eija 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, Eija 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. *Tiedepolitiikka* 29 (2), 15–22.
- Säntti, Janne 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsinki-Vantaa: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Viinämäki, Tanja 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja. E 50.
- Virta, Arja & Kurikka, Terhi 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija (toim.), *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Willman, Arto 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Harra, Kimmo (toim.), *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 107–116.
- Ziehe, Thomas 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

FT Janne Säntti toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella.