



TUOMAS NIEMINEN – VILLE MANKKI

## Opettaja-aktivismi opettajan- koulutuksen opetussuunnitelmissa

Nieminen, Tuomas – Mankki, Ville. 2019. OPETTAJA-AKTIVISMI OPETTAJANKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA. *Kasvatus* 50 (3), 216–225.

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

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

### Johdanto

Yhteiskunnan muutokset laajentavat ja monimutkaistavat opettajan työnkuvaa (mm. Ballet & Kelchtermans 2009; Vermunt & Endedijk 2011) ja asettavat yhteiskuntakasvatukselle uusia vaatimuksia (Fornaciari & Männis-

tö 2015; Suutarinen 2006). Yhtenä kasvatusnäkökulmana yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamiin haasteisiin voidaan pitää yhdysvaltalaiseen kasvatusteoriaan nojaavaa opettaja-aktivismia. Opettaja-aktivistit tiedostavat entistä paremmin yhteiskunnan sosiaalisia, taloudellisia ja ekologisia ongelmia, sitoutu-

vat toimimaan niiden korjaamiseksi ja antavat oppilailleen toiminnallisia valmiuksia yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseksi (mm. Hytten 2015; Picower 2012a, 2012b). Opettaja-aktivismilla pyritään lisäämään ihmisten välistä tasa-arvoa ja näin tukemaan hyvinvointia kokonaisvaltaisesti (Oyler, Morvay & Sullivan 2017). Vaikka opettaja-aktivismi on Suomessa vähäisesti käsitelty teoreettis-toiminnallinen kasvatustraditio, kriittisen yhteiskuntatietoisuuden ja yhteiskunnallisen muutoksen edistämisen ihanteet kytkevät sen kansalaisvaikuttamisen perinteeseen (ks. esim. Ahonen 2005; Cantell 2005).

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen ei Suomessa ole koettu kuuluvan opettajan tehtäviin (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2005). Kouluissakin poliittiseen toimintaan on suhtauduttu varsin epäluuloisesti, eivätkä suomalaiset opettajat useinkaan tunnustaudu poliittisesti aktiivisiksi, saati radikaaleiksi (Räisänen 2014). Koulujärjestelmää onkin hallinnut ihanne sosiaalisista ja poliittis-yhteiskunnallisista ilmiöistä ja aatteista riippumattomasta, etäisestä ja neutraalista opettajasta (Fornaciari & Männistö 2015; Suutarinen 2006). Pyrkimys riippumattomuuteen on hallinnut myös opettajankoulutusta, jossa yhteiskunnallisten rakenteiden kriittisen tarkastelun sijaan on tavattu nojata niiden neutraaliin ylläpitämiseen (Riitaoja 2013). Kasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin ja vaikuttavuuden tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, sillä muuten kasvatustyyppi yhä ainoastaan näköalattomaksi sääntöjen seuraamiseksi sekä ammatilliseksi itseensuuriksi (Autio 2010).

Tutkimuksessamme tarkastelemme yhteiskunnallisen aktiivisuuden kehittymismahdollisuuksia suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja sen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa opettaja-aktivismin näkökulmasta. Kirjoitettu opetussuunnitelma eli etukäteissuunnitelma kuvaa sitä, millaista opetusta yliopistoissa tavoitellaan (vrt. toteutettu tai opittu opetussuunnitelma) (Luoto & Lappalainen 2006). Kirjoitettu opetussuunnitelma ylläpitää ja uusintaa poikkeuksetta tietynlaista todelli-

suutta sekä välittää tieteen- ja koulutusalojen ydintä käytäntöön (Pinar 2012). Rajaamme kirjoitettujen opetussuunnitelmien tarkastelun opettajan pedagogisten opintojen opintojaksojen kuvauksiin, koska juuri pedagogiset opinnot ovat yhteisenä edellytyksenä opettajakelpoisuudelle niin peruskoulussa, lukiossa kuin ammatillisessa koulutuksessa (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Tutkimuskysymyksemme on seuraava:

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

Vaikka opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on tutkittu esimerkiksi opettajadiskurssin muutoksen näkökulmasta (Sitomaniemi-San, 2017), on opettajankoulutusten kirjoitettujen opetussuunnitelmatekstien sisällöllinen analysointi jäänyt vähemmälle. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on tarkasteltu lähinnä Opetushallituksen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön tilannekatsauksissa, joissa on selvitetty esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012) sekä ihmisoikeus- ja demokraatiakasvatuksen (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014) ilmenemistä opettajankoulutusyksiköiden opetussuunnitelmissa. Näin tutkimuksemme tuottaakin kontribuution suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien tutkimukselle.

## Opettaja-aktivismi

Opettaja-aktivismi sijoittuu jännitteisesti kontrolliin tähtäävän koulutuksen sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta parantavien uudistusten väliin (Oyler ym. 2017). Opettaja-aktivisteja yhdistää paitsi huoli yhteiskunnallisista epäkohdista myös tahto toimia vallitsevien käytäntöjen muuttamiseksi aiempaa oikeudenmukaisemmiksi (Hytten 2015; Marshall & Anderson 2009; Picower 2012a, 2012b). Oppilaistaan opettaja-aktivistit pyrkivät kasvattamaan tiedostavia, kriittisiä ja empaatti-

sia yhteiskunnallisten rakenteiden uudistajia, joilla on riittävät valmiudet yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseen (Ayers 2009; Hackman 2005). Yhteistä heille on myös koulujen ymmärtäminen paikkoina, joissa muutoksen alkuun saattaminen on otollista (Cochran-Smith ym. 2009; Picower 2012a). Opettaja-aktivismiin toteuttamisen muodot kuitenkin vaihtelevat tapauskohtaisesti (Marshall & Anderson 2009). Näkyvän toiminnan ja tunnusti-  
piirteiden yksiselitteisten kuvausten puute onkin vaikeuttanut sen määrittelyä, mitä aktivismi opettajan työssä käytännössä tarkoittaa (Dunn, Farver, Guenther & Wexler 2017). Kirjallisuuden perusteella on kuitenkin eroteltavissa kolme asiaa, joita aktivismin integroiminen opettajan työhön edellyttää.

Ensinnäkin opettajan on tiedostettava kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja poliittiset sidokset sekä osattava kriittisesti analysoida yhteiskunnallisia rakenteita (Hackman 2005; Picower 2012a). Tiedostumalla kriittisesti vallitsevista rakenteista ja yhteiskunnallisista järjestelmistä opettaja kykenee visioimaan niille myös vaihtoehtoja (Hyttén 2015). Samalla hänen on mahdollista ymmärtää omat vaikutusmahdollisuutensa ja potentiaalinsa aktivistina. Mikäli kriittisen tiedostumisen näkökannat jäävät kuitenkin uupumaan, on riskinä passivoituminen ja opettajan työn yksipuolistuminen ainoastaan kritiikittömäksi sääntöjen seuraamiseksi (ks. Autio 2010).

Toiseksi opettaja-aktivistin on kriittisen tietoisuuden lisäksi aina kyettävä muuntamaan teoreettinen ymmärryksensä yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi toiminnaksi – luokkahuoneiden lisäksi myös koulun ulkopuolella (Graeber 2009; Picower 2012a, 2012b). Erityisesti koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on havaittu suomalaisissa kouluissa puutteelliseksi; esimerkiksi kansalaisvaikuttamisen on yleensä rajoittunut ainoastaan koulun sisäisen toimintakulttuurin uudistamiseen (Ahonen 2005; Rautiainen 2005). Ilman opettajan omakohtaista toimintaa aktivismin on kuvailtu jäävän ai-

noastaan pinnalliselle tai idealistiselle tasolle, vaille todellista vaikuttavuutta (Hyttén 2015).

Kolmanneksi opettajan on myös ohjattava muutosta, vaikka opettaja-aktivistit edistävät yhteiskunnallista muutosta ensisijaisesti toimimalla itse ja oppimalla muiden toiminnasta (Apple 2013; Hyttén 2015). Opettaja-aktivisti pyrkii tukemaan oppilaiden kriittistä ajattelutapaa, valmiina annettujen käsitysten kyseenalaistamista sekä vaihtoehtoisten näkökulmien harkintaa ja niiden puolesta argumentoimista (Hyttén 2015). Oppilaiden ajattelun taitojen kehittämisen ohella opettajien tehtävänä on jakaa kokemuksia ja välittää toimintamalleja, jotka tekevät yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista ymmärrettäviä ja konkreettisia (Hyttén 2015; Montaño, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco & Stillman 2002; Sleeter 2009). Opettajan mallia ja esimerkkiä on pidetty Suomessakin hyvänä keinona kasvattaa oppilaita yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen (Ahonen 2005; Cantell 2005; Syrjäläinen ym. 2005).

## Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli yhteiskunnallisesti vaikuttavan opettaja-aktivismiin kehityksessä (Apple 2013; Ayers 2009; Cochran-Smith 2004; McDonald & Zeichner 2009). Opettajankoulutuksen haaste aktivismin tukemisessa on kuitenkin se, että opettajat on tavattu mieltää yhteiskuntapoliittisesti passiivisiksi, neutraaleiksi ja äänettömiksi toimijoiksi (Marshall & Anderson 2009). Myöskään tälläisten opettajien ammatti-identiteetti ei juuri ole pohjautunut yhteiskuntapoliittisiin tekijöihin (ks. Räisänen 2014; Simola & Rintne 2006). Sen sijaan opettajaideaaliin on Suomessakin kuulunut yhteiskuntapoliittisesta kontekstista etäännyminen ja riippumattomuus (Fornaciari & Männistö 2015; Suutari-  
nen 2006).

Myös suomalaista opettajankoulutusta on kritisoitu yhteiskuntatietoisuuden sivuuttamisesta sekä riittämättömästä kannustuksesta yhteiskunnalliseen toimintaan (Hansen 2007;

Syrjäläinen ym. 2005). Esimerkiksi demokratiateemojen on havaittu jääneen opettajankoulutuksessa pääasiassa implisiittisiksi (Rautiainen ym. 2014). 2000-luvun puolivälissä opettajien yhteiskunnallista sidosta ja aktiivista osallistumista pyrittiin kuitenkin edistämään kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen avulla. Hankkeen ensisijaisena tavoitteena oli arvioida kansalaisvaikuttamisen tilaa opettajankoulutuksessa. Samalla pyrkimyksenä oli kehittää opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia niin, että tulevien opettajien yhteiskunnallinen tietämys ja osallistuminen vahvistuisivat. Vaikka sekä opettajankouluttajat ja opiskelijat että sidosryhmät pitivät hankkeen teemoja mielekkäinä, ei hanke Hansenin (2007) mukaan kuitenkaan onnistunut rakenteellisesti edistämään kansalaisvaikuttamisen sisältymistä opettajankoulutukseen.

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

Toiseksi opettajankoulutuksen opiskelijoille olisi tarjottava runsaasti sosiaalisen osallistumisen mahdollisuuksia, koska aktivismi ei ole koskaan mahdollista sosiaalisesti eristyksissä (Oyler ym. 2017). Aktivismin suoran toiminnan ihanteen mukaisesti (ks. Graeber 2009) opettajankoulutuksessa olisi harjoitettava yhteiskunnallista toimintaa (Cochran-Smith 2004; Montaña ym. 2002; Oyler ym. 2017). Erityisesti kannustamista ja tukea todelliseen yhteiskunnalliseen toimintaan on pidetty suomalaisessa opettajankoulutuksessa aiemmin riittämättömänä (Hansen 2007; Syrjäläinen ym. 2005).

Kolmanneksi tulevien opettajien yhteiskunnallisen toiminnan kehittämiseksi olisi korostettava erityisesti yliopistojen ulkopuolisten yhteisöjen kohtaamista opettajaopintojen aikana (McDonald & Zeichner 2009; Picower 2012a; Sleeter 2009). Erityisesti poikkikulttuuristen ja vuorovaikutuksellisten yhteisöprojektien on havaittu tukevan tehokkaasti opettaja-aktivismiin kehittymistä sekä lisäävän tulevien opettajien ymmärrystä esimerkiksi opetusryhmien heterogeenisistä taustoista (Oyler ym. 2017). Yhteiskunnallisen toiminnan harjoittelu eri konteksteissa synnyttääkin yhteyksiä teorian ja käytännön välille sekä avaa uusia perspektiivejä sosiaalisten ristiriitojen käsittämiseen (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oyler & Sonu 2010; Hyten 2015).

## Tutkimuksen toteutus

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

### Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme ovat Helsingin (HY), Itä-Suomen (ISY), Jyväskylän (JY), Oulun (OY) ja Tampereen (TaY) yliopistojen opettajankoulutusten luokan- ja aineenopettajille suunnatut opettajan pedagogisiin opintoihin sisältyvien opintojaksojen kuvaukset. Rajasimme aineistomme koulutusohjelmien pedagogisiin opintoihin niiden tavoittavuuden perusteella; peruskoulun luokan- ja aineenopettajat tavoittavat kokonaiset ikäluokat kaikkein laajimmin.

Pedagogisten opintojen opintojaksojen sisältö- ja tavoitekuvaukset on noudettu kunkin yliopiston verkkosivuilta ja sähköisistä järjestelmistä joulukuussa 2017. Kaikkiaan yhteen tekstitiedostoon siirrettyä aineistoa ker-

tyi 127 sivua (fontti 12 ja riviväli 1). Luokan- ja aineenopettajien opintojen rakenne oli eri opettajankoulutusyksiköissä varsin yhtenäinen. Opintojen rungon muodostivat kasvatustieteen perusopinnot, ja eroja koulutusohjelmien välillä ilmeni lähinnä harjoittelujen laajuuksissa ja tavoitteissa.

### *Tutkimusmenetelmä*

Tutkimusmenetelmänä käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä, joka mahdollistaa erilaisten tekstiaineistojen systemaattisen järjestelmisen tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisesta näkökulmasta (Krippendorf 2013). Sen tarkoituksena on tarkastella olemassa olevaa teoriaa uudessa kontekstissa, jolloin aineiston analyysiä ohjaa teoreettinen analyysirunko (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aineiston analyysiä ohjasivat opettaja-aktivismiin kaksi ensimmäistä, opettajan henkilökohtaiseen kehittymiseen tähtäävää tasoa – *tietoisuus* ja *toiminta*. Opettaja-aktivismiin kolmas edellytys, *muutoksen ohjaaminen*, rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle kahdesta syystä. Ensinnäkin näimme muutoksen ohjaamisen olevan mahdollista vasta sitten, kun opettaja on itse tietoinen ja kykenevä toimimaan muutoksen edistämiseksi. Toiseksi muutoksen ohjaamisen tutkimiseen soveltuvat nähdäksemme opetussuunnitelman tarkastelua paremmin muut tutkimusaineistot. Näin päädyimme tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden opettaja-aktivistiksi kehittymisen mahdollisuuksia kahdella ensimmäisellä tasolla, joita yhteiskunnallisen muutoksen ohjaaminen opettajan työltä edellyttää.

### *Aineiston analyysi*

Opettajankoulutusyksiköiden tai luokan- ja aineenopettajan pedagogisten opintojen keskinäisen vertailun sijaan tarkastelimme aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme pedagogisten opintojaksojen kootut sisältö- ja tavoitekuvaukset useaan kertaan läpi. Tämän perusteella muo-

doitimme kokonaiskäsitteksen opettajan pedagogisista opinnoista sekä niiden tavoittelemasta osaamisesta.

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

Analyysin lopuksi tarkistimme tulkintojen relevanssin ja johdonmukaisuuden analyysirungon muodostamassa teoreettisessa kehityksessä. Löysimme opettajan pedagogisten opintojen kuvauksista kaikkiaan 150 opettaja-aktivismiin kiinnittyvää analyysiyksikköä. Niistä 131 tuki yhteiskunnallisen tietoisuuden ja 19 yhteiskunnallisen toiminnan kehittymistä.

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

### **Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa**

Tulososiossa kuvaamme opettaja-aktivismiin ilmenemistä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa kahdesta näkökulmasta, joita ovat yhteiskunnallinen tietoisuus (mm. Pico-  
wer 2012a) ja toiminta (mm. Hytten 2015).

Aineistositaattien perään on kirjoitettu yliopiston lyhenne sekä opintojakso ja sen laajuus opintopisteinä.

### *Tietoisuus*

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

Yhteiskunnallisten yhteyksien kritiikitön tarkastelu ei kuitenkaan riitä opettaja-aktivismiin kehittämiseksi. Ymmärtääkseen oman potentiaalinsa aktivistina on opettajan kyettävä myös kyseenalaistamaan vallitsevia yhteiskunnallisia rakenteita (Marshall & Anderson 2009; Picower 2012b). Ilman yhteiskunnallista kriittisyyttä opettajan toiminta jää ainoastaan näköalattomaksi sääntöjen seuraamiseksi (Autio 2010). Kriittisyys nouseekin esiin monissa kohdin opetussuunnitelmissa. Tavoitteena on esimerkiksi ”kyseenalaistaa niitä yhteiskunnallisia tekijöitä ja rakenteita, joista oppilaitoksen ja oppijoiden toimintaympäristö rakentuu” (ISY: kasvatus kestävään tulevaisuuteen, 5 op) sekä ”arvioida kriittisesti koulun merkitystä yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien välisinä kietoutumina tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja demokratian näkökulmista”

(OY: koulu yhteiskunnassa – yhteiskunta koulussa, 5 op). Vaikka opettajan ammatti-identiteetin ja ideaalin rakentumiseen ei perinteisesti ole kuulunut kriittisyys yhteiskunnallisia tai koulun rakenteita kohtaan (Fornaciari & Mänistö 2015; Räisänen 2014; Simola & Rinne 2006), vaikutetaan opettajankoulutuksessa ainakin pyrittävän yhteiskuntakriittiseen orientaatioon neutraalin ylläpitoperiaatteen sijaan (vrt. Riitaoja 2013).

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

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

yhteiskuntakriittistä tietoisuutta mahdollista kasvattaa (Freire & Macedo 2005; McDonald & Zeichner 2009).

### *Toiminta*

Opettaja-aktivismi edellyttää opettajalta myös teoreettisen ja käsitteellisen tietämyksen siirtämistä yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi toiminnaksi (Graeber 2009; Hytten 2015; Picower 2012a). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa yhteiskunnallinen toiminta ilmenee ensisijaisesti varsin väljästi aseteltuina ja hankalasti arvioitavina tavoitteina; tuleva opettaja esimerkiksi toimii ”muuttuvassa yhteiskunnassa koulutuksen asiantuntijana, yhteiskunnallisena toimijana ja vaikuttajana” (ISY: opetusalan ammattilaiseksi ja yhteiskunnalliseksi toimijaksi kehittyminen, 5 op) ja ”aktiivisesti ja eettisesti muuttuvissa ja monimuotoisissa yhteisöissä” (JY: kasvatus, yhteiskunta ja muutos II, 4 op).

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

Opettajan tulisi kuitenkin kyetä siirtämään yhteiskunnallinen ymmärryksensä aina käytännön toiminnaksi myös muodollisten oppimisyhteyksien ulkopuolelle (ks. Picower 2012b). Kuvaavaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmille onkin, että kun toteutetaan

”pedagogisesti tavoitteellinen luovan toiminnan hanke, joka ulottuu myös oppilaitoksen ulkopuolelle” (ISY: kasvatus moninaisuuden kulttuureissa, 5 op), jää lopulta epäselväksi se, mitä oppilaitoksen ulkopuolisella ulottuvuudella tosiasiallisesti tarkoitetaan.

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

### **Pohdinta**

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

Opettaja-aktivismissa keskeistä on yhteiskunnallinen toiminta, joka kuitenkin jää kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa paitsi lukumäärällisesti vähäisemmäksi myös sisällöllisesti tulkinnanvaraisemmaksi. Näin opettajankoulutukseen kohdistettu kritiikki riittä-

mättömästä tuesta ja kannuksesta todelliseen yhteiskunnalliseen toimintaan (ks. esim. Hansen 2007; Syrjäläinen ym. 2005) vaikuttaa perustellulta. Picowerin (2012b) mukaan yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamista ja teoriaa korostavan käsittelyn sijaan sosiaalisia ongelmia pitäisi kohdata ja ratkoa autenttisissa olosuhteissa, yhdessä niistä kärsivien ihmisten kanssa.

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

On huomioitava, että vaikka kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa ei laajasti oteta kantaa yhteiskunnallisen toiminnan ja yhteisöllisen osallistumisen puolesta, saattavat nämä teemat kuitenkin toteutua opettajan pedagogisissa opinnoissa tässä tutkimuksessa kuvattua voimakkaammin. Keskeiseksi tekijäksi nouseekin opetussuunnitelman suhde käytäntöön sekä erityisesti siihen, millaiseksi kirjoitetun opetussuunnitelman ja opettajankouluttajan suhde muotoutuu. Pinarin (2012) mukaan opettajat ovat itsenäisiä toteuttamaan opetustaan ("separate but connected"), vaikka he noudattavatkin opetussuunnitelmaa. Opetus (toteutettu opetussuunnitelma) ja oppiminen (opittu opetussuunnitelma) voivat erota

paljonkin kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, koska kirjoitetun opetussuunnitelman toteutumisen ja autonomisten opettajien toiminnan arviointiin ei yliopistoissa juuri ole välineitä (Luoto & Lappalainen 2006).

Kirjoitetulla opetussuunnitelmalla on kuitenkin osuutensa kasvatustieteen päätehtävän välittämisessä sekä tietynlaisen opetuksen tavoittelussa (Pinar 2012). Niiden täydentämisen merkityksellisenäkään pidetyillä sisällöillä ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista. Kun tutkimusperustaisuuteen nojaavan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman laativat opettajankouluttajat, korostuvat kunkin opettajankoulutusyksikön sisällöissä ymmärrettävästi opettajankouluttajien omat tutkimusintressit. Näin opettajankouluttajien velvoite kehittää opetustaan tutkimuksen avulla (ks. Kansanen 2012) saattaa ajoittain aiheuttaa sisältöjen kapeatumista siten, että yhteiskunnallisen toiminnan ja vaikuttamisen rooli jää vähiin (ks. myös Rautiainen ym. 2014).

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

Tämänkin tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa opettaja-aktiivisuuden näkökulmasta havaituilla puutteilla saattaa olla



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

## Lähteet

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. & Sonu, D. 2010. From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education* 61 (3), 237–247.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentoreina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 19–32.
- Alamettälä, A. 2017. Luokanopettajaksi pyrkivien perhe-taustan ja harrastuneisuuden yhteys opiskelupaikan saavuttamiseen. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Apple, M. W. 2013. Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple. *World Library of Educationalists*. New York, NY: Routledge.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998.
- Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Juhlajulkaisu. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 35–55.
- Ayers, W. 2009. Classrooms, pedagogy, and practicing justice. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York, NY: Routledge, 657–660.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2009. Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education* 25 (8), 1150–1157.
- Cantell, H. 2005. Kansalaisvaikuttaminen – lokaalista globaaliin, oppitunnilta oikeaan elämään. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 33–46.
- Cochran-Smith, M. 2004. *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. *Multicultural Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. & McQuillan, P. 2009. Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education* 115 (3), 347–377.
- Dunn, A. H., Farver, S., Guenther, A. & Wexler, L. J. 2017. Activism through attrition? An exploration of viral resignation letters and the teachers who wrote them. *Teaching and Teacher Education* 64, 280–290.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokraatiakasvatuksen sudenkuoppa: Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, 72–86.
- Freire, P. & Macedo, D. 2005. *Literacy: Reading the word and the world*. E-kirja. Alkuperäisjulkaisu 1987. London: Routledge.
- Graeber, D. 2009. *Direct action: An ethnography*. Edinburgh: AK Press.
- Hackman, H. W. 2005. Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education* 38 (2), 103–109.
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10.
- Helsingin yliopisto. 2018. Tavoitteena demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus osaksi opettajankoulutusta ja opetusta. Tiedote 20.9.2018. <https://urly.fi/15k1>. (Luettu 1.11.2018.)
- Hyttén, K. 2015. Teaching as and for activism: Challenges and possibilities. Teoksessa M. S. Moses (toim.) *Philosophy of education 2014*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 385–394.
- Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6 (2), 37–51.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 3. painos. Los Angeles, CA: Sage.
- Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2006.
- Marshall, C. & Anderson, A. I. 2009. *Activist educators: Breaking past limits*. New York, NY: Routledge.
- McDonald, M. & Zeichner, K. M. 2009. Social justice teacher education. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York, NY: Routledge, 595–610.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. & Stillman, J. 2002. Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education* 35 (3), 265–275.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoit-

- tumisesta 2000-luvun alussa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 309.
- OKM. 2017. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017. <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017>. (Luettu 6.11.2018.)
- OKM. 2018. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2018. <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018>. (Luettu 6.11.2018.)
- Oyler, C., Morvay, J. & Sullivan, F. R. 2017. Developing an activist teacher identity through teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The Sage handbook of research on teacher education*. London: SAGE, 228–245.
- Picower, B. 2012a. Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets. *Teaching/Learning Social Justice*. New York, NY: Routledge.
- Picower, B. 2012b. Teacher activism: Enacting a vision for social justice. *Equity & Excellence in Education* 45 (4), 561–574.
- Pinar, W. F. 2012. What is curriculum theory? 2. painos. *Studies in Curriculum Theory*. New York, NY: Routledge.
- Rautiainen, M. 2005. Tutki, toimi ja vaikuta – Lähtökohtia aktiivisen kansalaisuuden ja kansalaisvaikuttamisen käsittelemiselle opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 53–64.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Riitaola, A.-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 346.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka: Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1920.
- Simola, H. & Rinne, R. 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon tutkimus* 25 (3), 66–80.
- Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentumisen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 137–159.
- Sleeter, C. E. 2009. Teacher education, neoliberalism, and social justice. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York, NY: Routledge, 611–624.
- Suutarinen, S. 2006. Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoallion jälkeen 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle. eNorssi. Hankkeet. Kansalaisvaikuttaminen. [http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaiskasvatuksen\\_autioma.pdf](http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaiskasvatuksen_autioma.pdf). (Luettu 6.11.2018.)
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen: Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 4.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmassa. *Tilannekatsaus – kesäkuu 2012*. Muistiot 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. 2011. Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences* 21 (3), 294–302.

*Saapunut toimitukseen 2.3.2018  
Hyväksytty julkaistavaksi 1.5.2019*