

Õpetajate elu ja töö uurimine

Ivor F. Goodson^{a1}

^a Brighton'i Ülikooli haridusuuringute keskus

Õpetaja elu ja töö

Viimase viiekümne aasta jooksul on õpetajate elu käsitlevate uurimuste hulk järk-järgult suurenenud. Kuna ümberkorraldused koostis- ja haridusvaldkonnas on üha sagedasemad, siis on oluliselt kasvanud ka selliste muutuste mõju ning õpetaja elavikku puudutavate uurimuste arv. Praegune uurimus võimaldab meil keskenduda mõningatele keerulistele küsimustele ja vastustele, mis tulenevad koolireformiga seotud algatustest.

Viimastel aastakümnetel on õpetajate elu ja tööd käsitlevate uurimuste arv suurenenud ning nende kvaliteet paranenud. 1975. aastal, mil lõppes ajajärk, mida Hobsbawm (1994) on nimetanud lääne ühiskonna „kuldseks ajastuks”, tegi Lortie kokkuvõtte õpetajate ja haridusuuringute seostest USAs. Kuigi sel ajal olid nii majanduslik kui ka sotsiaalne olukord tänapäevasest vägagi erinevad, on tema antud hinnangud siiani asjakohased:

Koolihariduse ettekirjutused on mahukad, kuid selle kirjeldused lühikesed. Keegi ei tea seda paremini kui need kaks miljonit inimest, kes õpetavad riigikoolides. On üldteada tõde, et formaalharidust antakse eelkõige õpetaja ja õpilaste suhtlemise kaudu ... Olgugi et hulgaliselt on avaldatud raamatuid ja artikleid, milles õpetatakse õpetajatele, kuidas nad peaksid käituma, tehakse õpetajate tööd ja nende seisukohti käsitlevaid empiirilisi uurimusi harva. (Lortie, 1975, lk vii)

Üldiselt on Lortie seisukoht õpetajaid käsitlevates teaduslikes aruteludes jätkuvalt jõus: ohtralt ettekirjutusi ja mitte midagi uut pakkuvaid kirjeldusi, kuid väga vähe arvestatavaid uurimusi või koostööd nendega, kellele tehakse ettekirjutusi või keda kirjeldatakse. Järjepidevusest hoolimata on aja jooksul

¹ Education Research Centre, University of Brighton, Falmer, Brighton;
i.f.goodson@brighton.ac.uk

toimunud ka muutusi haridustegevuse lõikumisel ühiskondliku, poliitilise ja majandusliku eluga.

Kümme aastat pärast Lortiet väitsin koos Balliga raamatus „Teachers' lives and careers” („Õpetajate elu ja karjäär”) (1985), et viimase neljakümne aasta jooksul on Briti uurimused õpetajate kohta läbinud mitu oma ajale iseloomulikku etappi. Selle ajajärgu alguses 1960ndatel:

... olid õpetajad haridusmaastikul tegutsevad ebamäärased kujud, keda teati peamiselt ulatuslike ülevaadete või ajalooliste analüüside kaudu, milles käsitleti nende positsiooni ühiskonnas, või ei teatud neist suurt midagi. Seega valitses üldine arusaam, et õpetamist tuleb kirjeldada õpetaja rolli kirjeldamise kaudu. (Ball & Goodson, 1985, lk 6)

Seetõttu olid õpetajad enamikus sel kümnendil tehtud uurimistöodes esindatud ebatäpse statistika osana või neid vaadeldi indiviididena üksnes kui teatud ametikoha pidajaid, kes täidavad mehaaniliselt ja probleeme tekitamata oma rolliga kaasnevaid suuri ootusi.

1960ndate lõpus ja 1970ndate alguses võeti julgelt omaks uusi käsitlusviise, millega püüti vabaneda varasematele paradigmadele omastest piirangutest. Juhtumiuuringutega tegelevad teadlased vaatlesid õpetamist sotsiaalse protsessina, keskendudes oma töös viisile, kuidas kooliõpilasi n-ö töödeldi. „Teadlaste sümpaatia kuulus eelkõige õpilastele, eriti tööliklassist pärit ja naissoost õpilastele, kes olid klassiruumis nõrgemaks pooleks, samas kui õpetajaid peeti patuoinasteks” (Ball & Goodson, 1985, lk 7). 1980ndateks oli toimunud veelgi suurem nihe, mille puhul hakati tähelepanu pöörama „õpetajate tööd mõjutavatele piirangutele Õpetajad muutusid patuoinastest ohvriteks ja mõningatel juhtudel ka narrideks, keda vedas alt süsteem, mille raames nad pidid tegutsema” (ibid., lk 7).

Selle artikli eesmärki silmas pidades on väga tähtis, et viimati nimetatud õpetaja iseloomustus viis küsimuseni, millisena näevad õpetajad ise oma tööd ja elu. 1981. aastal väitsin, et teadlased ei ole kunagi proovinud mõista, kuivõrd keeruline isiksus on õpetaja aktiivse tegutsejana, kes kujundab ise oma elulugu.

Isegi pärast seda, kui teadlased olid loobunud suhtumast õpetajasse kui numbrilisse ühikusse, joonealusesse märkusse ajalookirjeldustes või probleeme mittetekitavasse ametikandjasse, pidasid nad õpetajaid jätkuvalt lihtsalt väljavahetatavateks isikuteks, keda ei muuda ei olukord ega aeg. Seetõttu oli tarvis uusi uurimismeetodeid:

Kui uurida õpetajate isiklikke ja biograafilisi andmeid, võib oletus nende väljavahetatavuse kohta kiiresti kokku variseda. Jälgides õpetajate elu arengut läbi aegade – nii õpetaja karjääri kui ka mitmete generatsioonide jooksul –, tuleb võib-olla loobuda ka oletusest ajas muutumatuse kohta. *Selleks, et mõista midagi nii ülimalt isiklikku kui õpetamine, on väga tähtis teada, milline isiksus õpetaja on.* Meie teadmiste piiratus selles valdkonnas on ilmselt süüdi meie sotsioloogiliste fantaasiate ulatuses. Eluloolased lähtuvad oma tööd tehes enda (*sic!*) huvidest, pidades väärtuslikuks eelkõige isiku enda lugu. (Goodson, 1981, lk 69)

Kui haridusvaldkonnaga tegelevates teadusringkondades näidati õpetajate elu ja karjääri uurimise vastu üles üha suuremat huvi, siis kahjuks oli poliitiliste ja majanduslike muutuste suund täiesti vastupidine ning see kajastus sellele ajale omastes uurimisviisides. 1980ndatel ja 1990ndatel valitses õpetajate tegevuse üle ulatuslik poliitiline ja halduskontroll. Mis puutub õpetajate volitustesse ja nähtavusse, siis tähendas see nende jaoks paljuski „tagasi-pöördumist varju”, kus neid ootasid ees uued juhised õppekavade kohta (mõnes riigis, nt Uus-Meremaal ja Suurbritannias, koostati kõikehõlmav riiklik õppekava), õpetajate hindamine ja aruandlus, poliitikast ajendatud uutest õigusaktidest tulenevad piirangud ning uued koolide juhtimise ja haldamise tavad.

Uued suunad õpetajate elu ja töö uurimises

Kvalitatiivsed uuringud annavad soovitusi uuenduslikeks ja huvitavateks viisideks, kuidas jõuda õpetajate *isiklike praktiliste teadmiste* mõistmiseni (Connelly & Clandinin, 1989). Isiklikku kogemust rõhutava aspekti lisamine sellesse sõnastusse näitab positiivset nihet, mis viitab biograafilise ja isikliku perspektiivi olulisusele. Muud traditsioonilised uurimisviisid on keskendunud reflekteerivale praktikule, õpetajale kui oma tegevuse uurijale ja praktika fenomenoloogilisele käsitlemisele. Seega on isiklikud kogemused vaieldamatult seotud praktikaga. Õpetaja *olekski* nagu see, mida ta teeb. Õpetajakoolitajate puhul on selline rõhuasetus arusaadav, kuid laiemas kontekstis on võimalik saavutada veelgi rohkem ja mitte ainult seoses arusaamade muutmisega ning leida lõpuks viis, mis tekitaks muutusi praktilistes teadmistes, riigi poliitikas ja üldisemates teoreetilistes tõekspidamistes.

Õpetajate koolitamisel kehtivad reflekteeriva õpetaja või õpetaja kui uurija suhtes samasugused kahtlused. Lähenemine õpetajale kui uurijale tekitab mitu probleemi. Rõhuasetus sellel, et õpetajast saab oma tegevuse

uurija, justkui vabastaks akadeemiliste ringkondade uurijad nende kohustustest selles valdkonnas. Minu arvates on aga sellistel uurijatel ülioluline, kuid unarusse jäetud kohustus toetada ja soosida õpetajat kui uurijat. Seega on tekkimas uued traditsioonid, mis vastanduvad ideele, et õpetaja kui uurija peaks keskendumas eelkõige praktikale. Praktikale keskendumist võib vaadelda õpetaja kui uurija tegevuse loogilise tulemusena, selle vastand on uurija kui õpetaja.

Õpetajate töö on poliitiliselt ja sotsiaalselt konstrueeritud. Biograafilised või poliitilised kriteeriumid, millele praktika peab vastama, on väga mitmekesised. Kitsendades uurimuse fookust, st suunates selle üksnes „praktikale nii, nagu see on määratletud”, allutatakse see ajaloolisele olukorrale, eelkõige poliitilistele jõududele. Mitmes mõttes püüavad „turujõud”, nagu New Righti koolkonna poliitikud neid nimetavad, muuta õpetaja tegevuse tehnilise töötaja omaks, mis tähendab kokku pandud õppeprogrammi rutiinset ja pealiskaudset edastamist. Nende määratluste aksepteerimine ja keskendumine selliselt määratletud praktikale on aga märk kõnealuse ideoloogiaga nõustumisest. Kitsalt praktikale keskendudes antakse uurimisprogrammi koostamise initsiatiiv poliitikute ja bürokraatide kätte. Kui teadusringkond laiendaks uurimisfookust õpetajale kui uurijale, saaks teha palju sõltumatuid ja kriitilisemaid uuringuid. Sellisel juhul tuleks meil laiendada oma haaret ja jõuda palju kaugemale kui need uurimisobjektid, keda olen nimetanud „praktilisteks fundamentalistideks” (Goodson, 1995b, lk 145).

Traditsiooniliselt on püütud õpetajate tegevust laiemalt uurida näiteks biograafiliste uuringutega (Goodson, 1981, 1988, 1992; Goodson & Walker, 1991), kollektiivsete biograafiatega (Butt, Raymond, McCue, & Yamagishi, 1992), õpetajate kutsealaste ja mikropoliitiliste teadmiste uuringutega (Goodson & Cole, 1993; Russell & Munby, 1992) ning mitmete huvitavate ja uuenduslike feministlike uurimustega (Acker, 1989, 1994; Delhi, 1994; Smith, 1990). Siinne töö püüab laiendada õpetajate hariduse ja arengu uurimise fookust, hõlmates ühiskondlikku ja poliitilist, kontekstilist ja kollektiivset tausta.

Eluloouringutes püütakse eelkõige laiendada õpetajatega tehtava töö fookust. Praeguses uurimuses toetatakse õpetaja kui uurija ja tegevusuuringu kontseptsioonile kui väärtuslikele alustaladele, kuid liigutakse edasi, suunates otsese fookuse praktikale ja klassiruumides toimuvale. Elulooülevaated on enamjaolt kvalitatiivsed uurimused. Thomase ja Znaniecki (1927) ning teiste Chicago koolkonna pooldajate 1920ndatel ja 1930ndatel koostatud teedrajavad tööd moodustavad osa kvalitatiivsest pärandist. Hilisemates, peamiselt Dollardi (1949) ja Klockarsi (1975) töödes on jätkatud Ameerika teadusuuringute traditsiooni. Suurbritannias on Thompsoni (1988) töö

ja tema meetod elulooliste andmete kasutamisel vananemise uurimiseks aidanud taastada ja edasi arendada eluloolise käsitlusviisi traditsiooni.

Õpetajate koolitamise ja arendamise kohta on avaldatud palju eesrindlikke uurimusi. Sikesi, Measori ja Woodsi (1985) töö annab kasulikku teavet, mis aitab paremini mõista õpetajate karjääriprobleeme, samuti teeb seda uurimus „Teachers' lives and careers” (Ball & Goodson, 1985). Veelgi hilisemad tööd keskenduvad järjekordsetele muutustele õpetajate tööelus (Goodson & Hargreaves, 1996). Uute reformidega kaasnevaid algatusi käsitletakse raamatus „Professional knowledge, professional lives” (Goodson, 2003).

Lawn (1990) on kirjutanud veenvalt õpetajate elulugudest ning sellest, kuidas Inglismaal ja Walesis on korraldatud õpetajate töö kiiresti ümber. Ta väidab, et õpetaja on liikunud „moraalse vastutuse” juurest – eelkõige õppekavaga seotud küsimustes – kitsa tehnilise kompetentsi suunas. Lühidalt kokku võttes on õpetamisega seotud moraalse ja professionaalse otsustuse ulatust suuresti kärbitud. Lawn võtab hiljutised muudatused kokku järgmiselt:

Paljude õpetajate elulookirjeldused lähtuvad kogemusest ja sisaldavad ootust, et õppekava täitmise kohustus ei oleks osa ametijuhendist ehk talle antud ülesanne, vaid õpetamiskunstiga kaasas käiv moraalne ja vältimatu kohustus. Pärast sõda tekkinud tava sekkuda tasapisi alg- ja keskastme hariduse õppekava täitmise jälgimisse tulenes sõjaga kaasnenu haridussüsteemi lagunemisest, hariduse sotsiaalsetest aspektidest ja sõjajärgsest ülesehitustööst, milles õpetajatel oli pöördelise tähtsusega demokraatlik roll. Õpetamine muutus tänu õpetajate tegevusele üha tähtsamaks. Kutsealase sõltumatuse idee omandas ideoloogilise vormi just sel perioodil. Kui pärast sõda saavutatud üksmeel leidis lõpuks oma otsa ja kui thatcherism oli korporatismi lammutanud, tuli õpetamise tähtsust jälle vähendada, eraldada õpetamine poliitikas osalemisest ja asuda seda kindlakäeliselt juhtima. Õpetamine tuli taandada oskuseks, mis tähendas koosolekutest osavõtmist, järelevalve korraldamist, kursuste ettevalmistamist ja õppekava läbi vaatamist. Õpetamist oli tarvis juhtida, et muuta see tõhusamaks. Tegelikult oli eesmärk tõrjuda õpetamine poliitikast eemale ja muuta õpetaja haridustöötajaks. Õppekava täitmine tähendab nüüdsest järelevalvepäädevuse rakendamist. (Lawn, 1990, lk 389)

Robertson (1993) on sarnasel viisil analüüsinud õpetajate tööd Fordi-järgse majanduse kontekstis (vt põhjalikumalt analüüsi ka Robertson, 2000). Ka

tema väidab, et õpetaja elukutset on otsustavalt ümber korraldatud ja see on asendatud täiesti „uue professionaalsusega”.

Uue professionaalsuse raamistik on selline, kus õpetaja kui töötaja on integreeritud süsteemi, milles

- a) ei ole ruumi läbirääkimisteks,
- b) on vähe ruumi sõltumatuks tegevuseks,
- c) paindliku spetsialiseerumise kaubanduslik väärtus määrab ära ülesande olemuse.

Tegelikult ei lasta õpetajatel osaleda protsessides, millega nad oleksid kaasatud arutlustesse, mis kujundavad edaspidi nende tööd. Kuigi paljud õpetajad on muutustest teadlikud ja räägivad „vanadest headest aegadest”, on vaid vähesed teadlikud nende muutuste võimalikust sügavusest, isegi kui need toimuvad nende endi keskel. Ilmselt on pedagoogid olnud mõjutatud majandussektorist ja konkreetse piirkonna majanduslikest huvidest. (Robertson, 1993)

Õpetajate töö ja elu põhjalikum ümberkorraldamine näitab, kuivõrd piiratud on õpetaja tegevuse ja isikliku elu vaatlemise meetodid. Õpetajate isiklikud ja tööga seotud mälestused ning kommentaarid keskenduvad nende tööle ja praktikale. Nii et Lawni ja Robertsoni uues valdkonnas kogutud andmed kirjeldavad peamiselt tööd, kus moraalsetel kaalutlustel ja professionaalsel arvamusel on üha väiksem kaal. Keskendudes isiklikule ja praktilisele, julgustatakse koguma õpetajatelt selliseid andmeid ja lugusid, mille puhul on loobutud võimalusest rääkida erinevatest tavadest, teistest inimestest, muudest aegadest ja teistsugustest õpetajaks olemise viisidest. Seega välistavad sellised uurimismeetodid, mille fookus lasub üksnes isiklikul ja praktilisel tegevusel, õiguse kõnelda ühiskondlikku ja poliitilist tõlgendamist vajavatel teemadel. Isiklike ja praktikaga seotud teemade puhul loobuvad nii uurija kui ka õpetaja juba rääkimise hetkel oma arvamusest. Nimelt on isiklikku ja praktilist tegevust käsitlev aramus, mida tahetakse kuulda ja millele antakse ruumi avalikus sfääris, selline aramus, mis näitab tehnilist kompetentsi, see on klassiruumis isoleeritult tegutseva praktiku aramus, see on sellise töomesilase aramus, kelle tööd on ümber kujundatud ja uuesti üles ehitatud.

Uurides õpetaja elu ja tööd laiemas sotsiaalses kontekstis, proovitakse sageli põhjenduste ja kollektiivse arusaama kaudu mõista õpetamise sotsiaalset konstruktsiooni. Sellisel viisil on võimalik ühendada õpetajate räägitud lood oma tegevusest nende lugude kontekstiga. Seega ei ülista õpetajate lood passiivselt õpetamise pidevat ümberkorraldamist, vaid aitavad mõista

õpetamise sotsiaalset ja poliitilist konstrueerimist. See on nihkumine *oleva* kommenteerimiselt tunnetamiseni, mis *võiks olla*.

Õpetaja elu ja töö kui sotsiaalse konstruktsiooni uurimine annab väärtusliku võimaluse kaaluda uusi samme koolihariduse ümberkorraldamiseks ja reformimiseks. Butt jt (1992) on kõneldud „reformi kriisist”, mille puhul sõltuvad nii paljud ümberkorralduste ja reformide elluviimiseks poliitiliste otsustena kusagil mujal välja töötatud algatused klassiruumi jõudnud ettekirjutustest. Sellised sekkumismudelid põhinevad õpetajate konkreetsetel seisukohtadel, mida praktilised uuringud sageli kinnitavad.

Terve elu peavad õpetajad seisma silmitsi selliste negatiivsete stereotüüpidega nagu „õpetaja on robot, saatan, ingel, närvipundar”, mida Ameerika kultuur neile külge poogib. Kirjeldused, milles käsitletakse õpetajatööd kui „madala palgaga igavat elukutset, mis ei võimalda karjääri teha ja mille puhul palgatõus ei sõltu sinu teenetest”, on sama-väärsed õpetamise kujutamisenä „ühe suure platoona”, kus „näib, et kooliaasta tsüklilisus uinutab õpetajad ja paneb nad ringlema üha korduvas isiklikus töötsükliis”.

Kuvand, mille kohaselt on õpetaja poolprofessionaal, kes ei juhi sõltumatult oma tegevust ega panusta teadmiste loomisesse, on laialt levinud ja kinnistunud kogu haridusvaldkonnas. Uurijad on tirinud õpetajad välja klassiruumi kontekstist, kiusanud neid mitmesuguste salakavalate võtetega (Hawthorne, uudsus, Rosenthal, halo) ja lahterdanud neid oskuste järgi, mida on tarvis kavatsuste ja tegevuse ühitamiseks praktikas. (Butt, 1992, lk 55)

Mõnes mõttes näitab reformi kriis ka seda, et ettekirjutav optimism (usk, et kõik, mida poliitilisel tasandil välja kuulutatakse ja vastavustestide kaitsekilbiga toetatakse, realiseerub ka tegelikkuses) on läbi kukkunud (vt allpool). Kuid andmed, mis seaksid sellise lihtsustamise kahtluse alla ning mille juured peituvad õpetajate elus ja töös, peavad hõlmama rohkemat kui praeguseid populaarseid „praktilisi” arusaamu, et tekiks laiem vastandlike seisukohtade platvorm.

Valitsevatest normidest erineva käsitlusviisi väljatöötamine: õpetaja elu ja töö uurimise põhjused

Õpetaja elu ja töö analüüsimise projekt sai alguse veendumusest, et tarvis on valitsevatest normidest erinevat käsitlusviisi, mis vastanduks teadusuuringutes levinud tavale jätta õpetaja varju. Selline vastanduv käsitlus võiks

tugineda uurimisviisile, mis asetab uurimistegevuse keskmesse õpetaja ja „õpetaja arvamuse”.

Minu ettepaneku kohaselt tuleks haridusuuringute kontseptsiooni ilmtingimata niimoodi muuta, et õpetajate arvamust võetaks kuulda ning see kõlaks valjult ja selgelt. (Goodson, 1991, lk 36)

Loomulikult on õpetajate arvamuse toetamine mingis mõttes nagu riituslik loits, mis võib olla ohtlik, kui sellele lähenetakse ja seda kasutatakse liiga selektiivselt. Hargreaves (1994a, 1994b, 1996) on veenvalt juhtinud tähelepanu ohule, et uurijad võivad välja valida sellised õpetajate arvamused, mis neile sümpatiseerivad, ja eirata muid arvamusi. Selline oht on uurimistöö juures loomulikult alati olemas ja eriti suur on see sellise uurimisviisi korral, kus püütakse toetada tavapärasest erinevat arvamust. Sellest hoolimata püüdleval Butt jt (1992) oma väitega selle poole, et õpetajate arvamust kasutataks nii, et selektiivsust ja kallutatust oleks võimalik vältida:

Õpetaja arvamuse ärakuulamine on tähtis, sest õpetaja arvamus on esitatud teatud toonil, kindlas keeles ja väljendab kvaliteeti, näitab tema tundeid, mis avalduvad kõnemaneeeris või kirjaviisis. Poliitilises mõttes tähendab õpetaja arvamuse ärakuulamine talle sõnaõiguse ja esindatuse õiguse andmist. Õpetaja võib esindada nii unikaalset üksikisiku kui ka kollektiivset arvamust, mille avaldamine on õpetajatele omasem kui paljude teiste elukutsete esindajatele. (Butt, 1992, lk 57)

Eespool esitatud tsitaadi puhul on oluline viide õpetajate teadmistele, mis erinevad valitsevatest normidest ning vastanduvad võimule ja teadmistele, mida valdavad, loovad ja levitavad haridussüsteeme juhtivad poliitikud ja ametnikud.

Kuigi võib tunduda, et New Righti seisukohtade praegune valitsev seisund tekitab ebatervet kliimat ning ei toeta kaua teisejärguliseks peetud arvamusi, pakub postmodernistlik liikumine sellisele arengule siiski mitmekülgset toetust. Gilligani suurepärase töö „In a different voice” näitab, milline võim on varem vaikima sunnitud naiste arvamuse kuuldavaks tegemisel. Mis kõige olulisem, uued postmodernistlikud hoiakud toetavad ideed, et igal rühmal on õigus rääkida enda eest, avaldada oma arvamust ning eeldada, et nende arvamust aktsepteeritakse kui usaldusväärset ja õiguspärast (Harvey, 1989).

Peale vajaduse toetada üldiselt õpetaja arvamuse kuuldavaks tegemist on veel palju muid konkreetseid põhjusi õpetaja elu ja töö uurimiseks. Esiteks annavad sellised uuringud ulatusliku ülevaate uutest sammudest hariduse ümberkorraldamisel ja reformimisel. Neid uusi algatusi on laialdaselt

reklaamitud, kuid neid on harva vaadeldud läbi õpetaja elu ja töö prisma. Sellest lähtudes on sageli mõttekas rääkida reformi kriisist – või veelgi täpsemalt ettekirjutuste kriisist –, sest uued reformid ja ettekirjutused töötavad sageli õpetajate elu ja töö ajaloo ja konteksti vastu ning neid probleeme arvesse võtmata tekitatakse uus kriis. Uurisin hiljuti seda, kuivõrd sügavalt on juurdunud usk õppekavasse kui rangesse ettekirjutusse, kuid saadud kommentaaride põhjal võiks lihtsalt üldistada, et palju suuremaks mureks olid reformidega seotud uued algatused.

Õppekava kui ettekirjutus (ingl *curriculum as prescription*, CAP) toetab uskumust, et valitsuse, haridusametnike või akadeemiliste ringkondade käes on eriteadmised ja kontroll. Juhul kui keegi seda uskumust ümber ei lükka, võivadki koos eksisteerida kaks mõistet: *ettekirjutav retoorika* ja *õpetamine kui praktika*. Sellisest koosseis- teerimisest saavad kasu mõlemad. Õppekavasid kui ettekirjutusi koostavad asutused näivad asjade käiku kontrollivat ja koolid näivad andvat tulemusi (ja saavad lubada endale üsna suurel määral sõltu- matust, kui aktsepteerivad reegleid).

Siiski kaasneb selle ajaloolise kompromissiga märkimisväärne negatiivne aspekt, millel on väga suur mõju küsimustele, mis on seotud õpetajate arva- muse teatavaks tegemisega.

Ettekirjutusi käsitleva müüdi aktsepteerimises osalemise eest tuleb maksta: eelkõige tähendab see mitmesuguste juurdunud võimu- suhete aktsepteerimist. Võib-olla on siinjuures kõige tähtsam see, et inimesed, kes on kõige otsesemalt seotud õppekava ja hariduse igapäevase sotsiaalse konstrueerimisega – ehk õpetajad –, on seeläbi haridusaruteludest täielikult eemale jäetud. Selleks, et õpetajate iga- päevane võim saaks jätkuda, peab nende lugu jääma rääkimata ja üles kirjutamata. See on hind, mida tuleb maksta kaassüüdlaseks ole- mise eest: koolide ja õpetajate sõltumatus ja igapäevane võim olene- vad põhimõttelise vale jätkuvast aktsepteerimisest. (Goodson, 1990, lk 300)

Ettekirjutuste ja reformi kriisiga hakkama saamiseks tuleb leida uusi võima- lusi toetada õpetajate arvamuse kuuldavaks tegemist.

Mõtlemisainet pakkuva näitena kirjeldab Casey (1992) oma töös õpeta- jate elu uurimist, et mõista laialt arutatud õpetajate ametist loobumise probleemi. Ta märgib, et õpetajate kurnatuse probleemi on tavaliselt määratletud (juhtimist puudutavate otsuste kaudu) endastmõistetavate oletuste kogumi

põhjal, ja kirjeldab, kuidas keeleliste vahenditega, nt selliste väljenditega nagu „õpetajate ülejooksmine”, „õpetajate tööjõuoolavus” ning „nõudmine ja pakkumine”, kinnistatakse sellist suhtumist. Seega on õpetajate ametist loobumise uurimine jõudnud ummikseisu nii endastmõistetavaks peetavate oletuste kui ka keelelise mõjutamise tõttu, mis aitavad kaasa probleemi süvenemisele.

Võime juhtida uurimistööd mõnes kindlas suunas ja teatud viisil, mis toetab juhtimise ja ettekirjutuste vajalikkust, saab sageli kinnitust uurimismeetodites, mida kasutavad akadeemilised ringkonnad. Näiteks leiab Casey (1992), et endisi õpetajaid on sageli uuritud statistiliste meetodite abil, selle asemel et nendega isiklikult ühendust võtta, ja andmeid on üldjuhul kogutud sellistest allikatest nagu kohalikud registrid, riiklike juhendite koostamisega tegelevad riigiasutused või teadlaste koostatud ülevaated. Selliste strategiate puhul lähtutakse sageli võimust ja teadmistest, mida omavad haridussüsteeme haldavad juhid ja eliit. Casey väidab, et

sellisele uurimisviisile omased valikulisus ja väljajätud muudavad tulemused kallutatuks. Kui tavaliste õpetajate arvamus jääb süstemaatiliselt jäädvustamata, siis vaikib pedagoogide karjääri kajastav kirjandus nad sisuliselt maha. Metodoloogiliselt tähendab see, et isegi siis, kui uuritakse probleemi, mille puhul on otsustamine möödapääsmatu, spekulatsioonid uurijad õpetajate ajendite teemal või parimal juhul uurivad neid pealesunnitult valikuid pakkudes. Teoreetiliselt luuakse sellise uuringu tulemusena uurijale kasulik õpetaja kuvand: õpetajad on taandatud objektideks, millega on võimalik eesmärkide saavutamiseks manipuleerida.

Poliitiliselt on tulemuseks hariduspoliitika, mis on üles ehitatud institutsionaalselt vastuvõetavale piitsa ja prääniku süsteemile, kuid ei vasta õpetajate soovile muuta oma elu tähenduslikumaks. (Casey, 1992, lk 188)

Seega on õpetajate arvamuste ja avalduste ärakuulamine väga oluline, sest nende kaudu paljastub koolihariduse pealiskaudne, et mitte öelda moonutatud juhtimisele allutatud ja ettekirjutatud olemus. Seetõttu on lihtne mõista, miks õpetajate arvamust on nii kaua maha surutud ja kelle huvides on mõned teadlased eelistanud teatud uurimisviise.

Järgmine põhjus õpetajate elu ja töö uurimiseks on seotud õpetaja sotsialiseerimist käsitleva kirjandusega. Tegevõpetajaks saamisele eelnev koolipraktika ja tegevõpetaja tegutsemise varajases staadiumis läbitud koolitus, mis mõjutab õpetaja elu ja tööd sotsiaalselt kõige enam, on sellises

kirjanduses peamiseks uurimisaineks. Samas rõhutatakse alternatiivse uurimistraditsiooni raames üha enam, et see teema on arvatust palju keerulisem. Paljud aastatel 1970–1990 tehtud uuringud on keskendunud õpetajate enda kogemustele õpilasena.

Varakult omandatud kogemusi peetakse sama oluliseks kui koolitusperioodi, paljudel juhtudel märksa olulisemakski. Lortie (1975) on viidanud sellisele õpilaseks olemise ajale kui „vaatlemist võimaldavale õppeajale”, mille käigus õpetajad jälgivad mitmeid rollivõimalusi ning omandavad need. Vaatluse ja õpetamismudelite omandamise kaudu õpetaja sotsialiseeritakse ajal, mil ta on veel õpetust vastuvõtivate inimeste seas. Lortie väidab, et mudelid, mida ta nimetab „latentseteks mudeliteks”, aktiveeritakse, mitte ei istutata koolitusperioodil õpetajasse, kes on neid vahepealsel ajal „ooteseisundis endas kandnud”. Selleks, et uurida põhjalikumalt seda õpetaja sotsialiseerimist käsitlevat alternatiivset seisukohta, on tarvis uurida elulugusid nii, et see hõlmaks õpetajate sotsialiseerimise tavasid kogu nende elu ja õpetajana töötamise jooksul.

Veel üks oluline põhjus õpetajate elu ja töö uurimiseks tuleneb feminismuuringutest, eelkõige Ackeri ja Middletoni töödest. Need ja muud feminismuuringud on üliolulised ja viitavad selgelt asjaolule, et õpetamine on elukutse, mida peavad valdavalt ühe soo esindajad (Acker, 1989, 1994; Middleton, 1992). Muud eriuuringud on keskendunud õpetajana töötava naise elule ja tööle, nt on Nelsoni (1992) püüe rekonstrueerida naisõpetajate töökogemusi 20. sajandi alguses Vermontis selge märk liikumisest eluloolise käsitlusviisi suunas õpetaja elu ja töö uurimisel. Ta märgib:

Paljud uurimused on näidanud, kui suur on erinevus selle vahel, mida me võime avastada, kui toetume avaldatud aruandele mõnest ajaloolisest sündmusest, ja milleni jõuame siis, kui esitame küsimusi samast sündmusest osavõtnutele. See erinevus muutub veelgi suuremaks, kui vaatame naiste minevikku, sest naiste elud on oma olemuselt palju privaatsemad. (Nelson, 1992, lk 168)

Hiljem lisab ta: „Ametlik ajalugu ignoreerib sageli vähemuste seisukohti. Kuid naiste elu jääb veelgi rohkem varju, sest olulisest teabest vaadatakse mööda, seda välditakse teadlikult või moonutatakse.” (Nelson, 1992, lk 185)

Middleton väidab veenvalt, et „selles raamistikus muutub oma eluloo kirjutamine osaliselt laialivalguva praktika ümberkujundamise protsessiks, mille alusel moodustub isiku subjektiivsus” (Middleton, 1992, lk 20). Seega annab tema väide veelgi enam põhjust õpetaja elu ja töö uurimiseks, mis on teatud mõttes seotud varem käsitletud juhtimise ja ettekirjutuste

valdkonnaga. Meie õpetajate elu ja tööd käsitlevad uurimused peaksid aitama luua laiapõhjalisemaid õpetajakeskseid kutseteadmisi. Olen seda väidet varem mujal juba põhjalikumalt käsitlenud, kuid lühidalt öeldes on küsimus selles, kuidas töötada välja selline hariduse uurimise viis, mis kõneleb õpetajast ja samas ka kõnetab teda (Goodson, 1991, 1992, 2005; Goodson & Sikes, 2001). Et meie haridusuuringud võtaksid selle suuna, on meil tarvis põhjalikku murrangut ja haridusuuringute paradigma ümbermõtestamist. Uued uurimistööd, milles käsitletakse mitmesuguseid teemasid, nagu õpetaja mõtlemisviisi, päevikupidamine ja õpetaja kutseteadmised, samuti hulk töid reflekteerivate praktikute ja tegevusuuringute kohta, on siiski kaalukaks aluspõhjaks hiljuti ümbermõtestatud haridusuuringutele ja õpetaja uuele professionaalsusele (vt Goodson & Hargreaves, 1996).

Õpetajate elu ja karjääri uurimine

Õpetaja elu ja tööd käsitlevad uurimused loovad struktuurse ülevaate õpetaja elust, asetades selle rangelt struktureeritud ja tugevalt kinnistunud reeglitega hariduskeskkonda. Põhjused kasutada andmeid õpetajate elu kohta on olulised, kuid võttes arvesse olemasolevate paradigmat ülekaalukat levikut, tuleks need uuesti välja öelda:

Seoses koolielu käsitlevate uuringutega, milles olen osalenud ja mis on keskendunud mitmesugustele teemadele ja toetunud erinevatele kontseptuaalsetele maatriksitele, on mind hämmastanud õpetajate hääle järjepidevus², kui nad oma põhimõtteid ja tegevust kirjeldades kõnelevad oma isiklikust elust. Kui tegemist oleks vaid isikliku tähelepanekuga, oleks see väärtusetu, kuid kõnelustes teiste uuringutega on see leidnud pidevalt kinnitust. Näiteks on David Hargreaves (Hargreaves, Hester, & Mellor, 1975) märkinud, et koostades uurimust „Deviance in classrooms” pani ta tähele, et ikka ja jälle põimisid õpetajad oma selgitustesse eluloolisi kommentaare. Tagasi vaadates tekitas talle suurt muret kiirus, millega sellised andmed uurimuse koostamisel välja jäeti. Lähtuti eeldusest, mis on pigem harjumuspärane elutarkus, et kõrgetasemelise sotsioloogilise uurimuse jaoks on sellised andmed liiga isiklikud, liiga isikuomased ja liiga pehmed. (Goodson, 1981)

² See, kas kasutada terminit *õpetaja arvamus* või üldterminit *õpetajate arvamus*, on enam kui semantilise tähtsusega küsimus, sest iga arvamus on mitmetahuline, kuid ainulaadse sisuga ja isikupäraselt edastatud.

Muidugi tuleb kõigepealt (ja mõnel juhul ka lõpuks) tunnistada, et mõned isiklikud andmed võivad olla tähtsusetud, iseäralikud ja üleliigsed. Kuid siinkohal tuleb mõista, et need omadused ei ole isiklike andmete puhul vältimatud. Enamgi veel, andmed, mis võivad nende kogumise hetkel olla isiklikud, ei pruugi selleks jääda. Pealegi kogutakse sotsioloogiliste uurimuste raames andmeid peamiselt väga mitmesuguste isiklike arusaamade ja sündmuste kohta ning püütakse selgusele jõuda ühistes ja paremini üldistatavates seisukohtades ja protsessides.

Lugupidav suhtumine autobiograafilistesse ja elulistesse andmetesse on vaid üks võimalus, kuidas teha õpetaja arvamus kuuldavaks. Mõnes mõttes ollakse sellist liiki kvalitatiivsete haridusuuringute, nagu ka muude heade etnograafiliste uuringute puhul huvitatud sellest, et kuulata, mida õpetajal on öelda, ning suhtuda lugupidavalt andmetesse, mida õpetaja talletamiseks edastab, ning siis nendega põhjalikult tegeleda. Sellega antakse tõenditele vastupidine kaal. Tavaliselt heidetakse teadlaste huvi ja keskendumist mitteväärivad andmed lihtsalt kõrvale. Kõnealuse uurimisviisi puhul on õpetaja antud andmetel suurem väärtus ning neist loobutakse alles pärast seda, kui on tõestatud, et need on tähtsusetud ja üleliigsed.

Õpetaja arvamuse kuulamine peaks meile õpetama, et kui õpetajad räägivad oma tööst, on ülioluline tähele panna autobiograafilisi ja elulisi andmeid. Tervest mõistusest lähtudes leian, et selles ei ole mitte midagi üllatavat. Minu arvates on üllatav, et mitte öelda ülekohtuselt hoolimatu, et mõned uurijad on seda osa õpetaja arvamusel pidanud sobimatuks ja pole seda nii kaua arvesse võtnud.

Elukogemus ja taust on ilmselgelt peamised tegurid, mis mõjutavad meie olemust, moodustades osa meie enesetajust. Kuna me paneme õpetamisse osa iseendast, siis kujundavad just kogemused ja taust meie tegevust.

Paljude õpetajate lugudes esineb ühise joonena lemmikõpetaja kuju, kes avaldas kooliajal nende isiksuse kujunemisele suurt mõju. Õpetajad ütlevad sageli, et „just see inimene suunas mind õpetamise juurde” või „tema tunnis otsustasin ma esimest korda, et tahan saada õpetajaks”. Lühidalt öeldes on sellised inimesed eeskujuks ning mõjutavad nähtavasti inimese edasist ettekujutust soovitavast pedagoogikast ja võimalikku erialavalikut.

Õpetaja elus ja tegevuses on tähtsad veel paljud muudki taustakomponendid. Näiteks võib üleskasvamine töölisklassi perekonnas pakkuda sarnase taustaga õpilaste õpetamiseks väärtuslikke teadmisi ja kogemusi. Jälgisin kord, kuidas töölisklassist pärit õpetaja õpetas Ida-Londoni ühtluskooli õpilasi. Õpetamisel kasutas ta kohalikku Cockney murrakut, seejuures oli just tema taust see, mis aitas tal õpetamisel edu saavutada. Õpetajaga rääkides mainisin tema lähedust õpilastega ja ta märkis, et „eks see tule sellest, et

olen siit pärit, eks ole". Tema taust ja elukogemus mõjutasid sel ajal tema tegevust märkimisväärselt. Ent ka keskklassist pärit õpetajate puhul, kes õpetavad töölisklassist pärit lapsi, või töölisklassi taustaga õpetajate puhul, kes õpetavad keskklassist pärit õpilasi, oleks olukord sama. Taust mõjutab oluliselt tegevuse dünaamikat (vt Lortie, 1975).

Kui klass, sugu ja etniline päritolu on osa suuremast pildist, siis õpetaja taust ja elukogemus on isikupärased ja unikaalsed, mistõttu tuleb neid uurida kogu nende keerulisuses. Soolise võrdõiguslikkuse käsitus on läbi ajaloo osutunud sageli puudulikuks (vt Sikes et al., 1985). Ülejäänud uurimused on olnud lootustandvamad (vt Casey, 1992; Middleton, 1992; Nelson, 1992; Smith, 1990).

Õpetaja *elustiil* nii koolis kui ka sellest väljaspool ning tema varjatud identiteet ja kultuur mõjutavad vaateid õpetamisele ja praktilist tegevust. Beckeri ja Geeri (1971) varjatud identiteete ja kultuure käsitlev töö pakub selle kohta väärtuslikku teoreetilist alust.

Sageli on just elustiil mõningate kohortide iseloomulik tunnus. Näiteks pakuks väärt andmeid uurimus 1960ndate põlvkonna õpetajatest ehk professionaalidest, kes asusid tööle kindla veendumuse ja täieliku pühendumusega haridusele kui vahendile, millega muuta ühiskonda ja tagada sotsiaalne õiglus. Oma hiljutises uurimuses, milles keskenduti õpetaja elustiilile, väitsin koos Walkeriga järgmist:

Miks on seosed kuuekümnendate noortekultuuri ja õppekavade reformi vahel veelgi keerulisemad, kui me arvasime? Ron Fisheri jaoks on nende vahel kindlasti seos, tema samastab end tugevalt noortekultuuriga ja leiab, et see on õpetamisel oluline. Kuigi teda köidab rokkmuusika ja teismeliste elustiil, on ta tegelikult siiski pea-aegu oma tahte vastaselt pühendunud koolile. Uuendustes kaasärääkimine ei ole vähemalt Roni jaoks lihtsalt tehnilise kaasatuse küsimus, vaid see puudutab tugevalt tema isikliku identiteedi põhitahke. Siit tõstatub küsimus õppekava arendajatele: milline oleks nende tegevus siis, kui neile antaks selgesõnaline ülesanne muuta õpetajaid, mitte õppekava? Kuidas oma ülesannet täita siis, kui see peaks meeldima pigem õpetajale kui inimesele, mitte õpetajale kui pedagoogile? Millised oleksid sellise lahenduse mõjud ja tagajärjed? (Goodson & Walker, 1991, lk 145)

Minu arvates näitab see, kuidas kõnealuses valdkonnas tehtav töö sunnib õpetaja arengumudeleid ümber mõtestama. Lühidalt öeldes astume esimese arengusammuna õpetaja kui praktiku juurest õpetaja kui isiksuse juurde.

Õpetajate *elutsüklil* on tähtis koht nende tööelus ja kutsealases arengus. See on õpetamise kordumatu eripära, sest õpetaja puutub kokku peamiselt n-ö eatute kohortidega. See muudab elutsükli ettekujutuste ja praktilise tegevuse seisukohalt veelgi olulisemaks.

Keskendumine *elutsüklile* pakub sissevaadet paljudesse õpetamise kordumatutesse elementidesse. Niivõrd kordumatu tunnusjoon oleks loomulikult hea aluspind õpetaja maailma üle mõtisklemiseks. Ometi on meie uurimisparadigmad keskendunud varjamatult muudele teemadele ja kõnealuses valdkonnas on siiani tehtud väga vähe tööd.

Õnneks pakub muudes valdkondades tehtud töö vägagi väärtuslikku tuge. Minu arvates on olulised mõned Sheehy mõnevõrra populistlikud tööd: „Passages” (1976), „Pathfinders” (1981) ja „New passages” (1995). Samuti on tähtsad Levinsoni publikatsioonid, millel põhinevad mõned tema kirjutised. Levinsoni töö, olgugi et see keskendub kahjuks ainult meestele, esitab mõningaid mõtlemisainet pakkuvaid seisukohti, kuidas meie välja-vaated mõnes eluetapis meie kutsetööd otsustavalt mõjutavad. (Naiste elu kohta vt Levinsoni uut tööd, 1996.)

Võtame näiteks ülikooli bioloogi John Barnesi juhtumiuuringu. Levinson kirjutab tema unistusest saada eesrindlikuks ja auhinnatud bioloogiks:

Barnesi unistuse täitumine muutus üha pakilisemaks, kui ta hakkas lähenema 40. eluaastale. Ta uskus, et peamine osa teaduslikust loometööst tehakse enne seda vanust. Sel ajal toimunud jutuajamine isa eluaegse sõbraga jättis talle kustumatu mulje. Vanem mees tunnistas, et nüüdseks on ta leppinud sellega, et temast ei saa kunagi „õigusvaldkonna staari”, ja ta on rahul ka sellega, et on pädev ja austatud maksujurist. Ta oli jõudnud otsusele, et kuulsus ei tähenda veel head elu ja „ka paremuselt teine olla on täiesti vastuvõetav”. Sel ajal ei olnud Barnes siiski veel valmis loobuma enda ambitsioonist. Selle asemel otsustas ta loobuda juhtivast tööst ja pühenduda täielikult uurimistööle.

41. eluaastale lähenedes loobus ta juhtivast tööst ja tema uurimisprojekt jõudis viimasesse etappi. See oli tema jaoks otsustav aeg, aastatepikkuste pingutuste kulminatsioon. Mitme kuu jooksul hajutas üks sündmus teise järel tema tähelepanu ja lükkas töö lõpetamist edasi. Temast sai poja isa ja samal nädalal pakuti talle head kohta Yale'i Ülikoolis. Meelitatud ja põnevil, tundis ta, et see oli tema „viimane võimalus saada tõeliselt hea pakkumine”. Kuid lõpuks ütles Barnes töökohast ära. Ta leidis, et oma töö praeguses staadiumis ei saa ta sellist muudatust teha. Samuti olid sidemed perekonna ja

sõpradega ning armastus elukoha vastu muutunud tema ja Anni jaoks palju olulisemaks. Ann ütles: „Au ja kiitus said temast peaaegu võitu, kuid praegu oleme mõlemad õnnelikud, et siia jääme.” (Levinson, 1979, lk 267)

Minu arvates näitab see tsitaat, kuidas professionaalsest enesemääratlemisest ja karjääri suunamisest on võimalik aru saada üksnes inimeste elusid põhjalikult mõistes. Tööelu ja kutsealaste arengumustrite uurimisel peab sellist isiklikku mõõdet arvesse võtma.

Sama moodi võib iseseisvalt analüüsida ka *karjäärietappe* ja *karjääriotsuseid*. Õpetajate elu ja tööd käsitlevates uurimustes juhitakse üha sagedamini tähelepanu kutsealase arengu õpikodadele ja kursustele. Näiteks kasutatakse Inglismaa avatud ülikoolis praegu meie raamatut „Teachers' lives and careers” (Ball & Goodson, 1985) õpikuna ühel kursusel. See on küll väike, kuid tunnuslik näide oluliste muutuste kohta kutseõppekursuste ümberkujundamises, sest õpetajate karjääriväljavaadetele pööratakse suuremat tähelepanu.

Peale raamatus „Teachers' lives and careers” esitatud karjääriuuringute analüüsitakse mitmetes uutes uurimustes just seda õpetajate tööelu siiani unarusse jäetud külge. Sikesi jt (1985) töö on pakkunud väärtuslikke uusi arvamusi selle kohta, kuidas õpetajad loovad ja näevad oma õpetajakarjääri. Hiljutised naiste elustiili käsitlevad tööd, mis täiendavad varasemaid töid meeste eluetappide kohta, aitavad alustada uusi uurimusi selles valdkonnas (vt Levinson, 1979, 1996).

Lisaks viitavad õpetajate karjääri uurimused asjaolule, et õpetajate elus ja eriti töös tuleb ette *kriitilisi olukordi*, mis võivad nende ettekujutust tööst ja nende praktikast otsustavalt muuta. Algajate õpetajate tegevust käsitlevas töös on osutatud, et mõningad kriitilised olukorrad on õpetajate õpetamisstiili ja praktika kujundamisel väga olulised (vt Lortie, 1975).

Muud tööd, milles käsitletakse õpetajate elus ette tulnud kriitilisi olukordi, võivad vastanduda tähtsatele teemadele, mis on asetatud kogu elu konteksti. Trippi (1994) hiljutine töö pakub hulgaliselt häid näiteid kriitiliste olukordade uurimise kohta. Ka Casey on kasutanud „eluloolisi narratiive”, et mõista õpetajate ametist loobumise fenomeni, eelkõige naisõpetajate ja aktiivsete õpetajate ametist loobumist (Casey, 1988, 1992; Casey & Apple, 1989). Tema töö aitab mõista nähtust, millele pööratakse praegu palju, kuid peamiselt kriitikata tähelepanu, võttes arvesse, kui suur puudus on õpetajatest. Samas on vaid üksikud õpetajate vähesuse all kannatavad riigid vaevunud rahastama õpetajate elu põhjalikku uurimist, et analüüsida ja laiendada meie arusaama õpetajate ametist loobumise fenomenist.

Sama lugu on paljude muude probleemidega õpetajate töös. Õpetajate stressi ja läbipõlemise küsimust oleks minu arvates kõige parem uurida elulugude vaatepunktist. Sama meetodiga tuleks uurida ka õpetamise tõhusust ning uuenduste ja juhtimisalaste algatustega kaasaminekut. Selline käsitlusviis on eriti kasulik eelkõige õpetajate töötingimuste uurimisel.

Õpetajate elu käsitlevad uurimused võivad anda meile võimaluse näha üksikisikut ajaloo taustal: need näitavad meile, kuidas ristub elulugu ühiskonna ajaloo, ning osutavad seega valikutele, juhuks ja võimalustele, mida üksikisikul on võimalik kasutada. Koole, õppeaineid ja õpetajakutset kirjeldavad lood annaksid sellele elulise konteksti avava tausta. Seega mõtestaks keskendumine eelkõige õpetajate elule meie kooliharidust ja õppekavasid käsitlevad uurimused üsna põhjalikult ümber (vt Goodson, 1991, 1995a, 2014).

Erinevad õpetaja elu uurimise viisid võivad tunduda mõne praeguse postmodernistliku uurimisviisi seisukohalt liiga lineaarsed ja loogilised. Neid võidakse rünnata mõnelt moodsamalt postmodernistlikult positsioonilt, sest nad püüavad tuua selgust ja lõpetatust õpetajate isikupärasesse ja mitmekesisusse ellu. Sellised moodsad postmodernistlikud ideed tulevad kergelt mõne õpetajaid uuriva teadlase sulest, eriti selliste, kes ise ei ole kunagi koolis õpetanud. Kuid need inimesed üritavad õpetajate elu käsitlevaid vaidlusi lõpetada vales otsast: meie akadeemilised arutelud ei ole peamine koht, kus selliseid vaidlusi lahendatakse, ükskõik kui palju me tahame uskuda nende kesksesse olemusse.

Õpetajate elud on varjatud mitmel tasandil, sest need leiavad aset ajaloo ühes kõige enam piiratud ühiskondlikus ruumis. Koolid on allutatud valitsuse eeskirjade, korralduste, testide, aruannete ja hindamiste laviinile, millega kehtestatakse õpetajate tegevuse kriteeriumid. Lisaks toimub kogu selle aja jooksul, mil õpetajad omandavad haridust, läbivad koolipraktikat ja täiendusõpet, nende süstemaatiline ja sunduslik sotsialiseerimine. Ruumilised piirangud ja sotsialiseerimise süstemaatilisus on nähtused, mis seavad õpetajate elud raamidesse ja varjavad neid rohkem kui miski muu.

Poliitilised ja majanduslikud muudatused mõjutavad oluliselt selliseid muudatusi õpetaja eluruumis. Eestis Tallinna Ülikoolis korraldatavas uues uuringus keskendutakse sellele, kuidas on õpetajate elu ja tööd mõjutanud üleminek kommunismilt turumajandusele.

Postmodernistlikke vaateid järgides tuleb õpetajates näha vabalt mõtlemaid ja mitmekülgseid isiksusi, kes on avatud pidevatele uuendustele ja muutustele ning kes ignoreerivad ettekirjutatud raame ja sotsialiseerimisega kehtestatud õpetaja elu trajektoore. Seetõttu viiakse enesekujundamise strateegiaid ellu institutsioonisisese ja sotsialiseeritud koolipraktika kõrvutamise

teel. Keskendudes oma uurimuses õpetajate elule ja tööle sellises rangelt kontrollitud institutsionaalses valdkonnas, on mu eesmärk kaugel sellest, et otsida lahendusi akadeemilistele vaidlustele, vaid vastupidi – teha ruumi enesepeegeldusele. Sellise töö eesmärk on koostada strateegiad, mis aitaksid õpetajatel vaadelda ja analüüsida oma töökeskkonda – oma elu õpetajana – viisil, mis laseks sotsiaalselt konstrueeritud haridusmaailmale reageerida võimalikult paindlikult ja teadlikult.

Kasutatud kirjandus

- Acker, S. (Ed.) (1989). *Teachers, gender and careers*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Acker, S. (1994). *Gendered experience*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (Eds.) (1985). *Teachers' lives and careers*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Becker, H. S., & Geer, B. (1971). Latent culture: A note on the theory of latent social roles. In B. R. Cosin et al. (Eds.), *School and society: A sociological reader* (pp. 56–60). London: Routledge & Kegan Paul.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 51–98). London: Routledge.
- Casey, K. (1988). *Teacher as author: Life history narratives of contemporary women teachers working for social change* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Casey, K. (1992). Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 187–208). London: Routledge.
- Casey, K., & Apple, M. W. (1989). Gender and the conditions of teachers' work: The development of understanding in America. In S. Acker (Ed.), *Teachers, gender and careers* (pp. 171–186). London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1989). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Delhi, K. (1994). Subject to the new global economy: Power and positioning in Ontario labour market policy formation. In R. Priegert Coulter & I. F. Goodson (Eds.), *Rethinking vocationalism: Whose work/life is it?* (pp. 113–141). Toronto: Our Schools/Ourselves.
- Dollard, J. (1949). *Criteria for the life history*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Goodson, I. F. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62–76. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01810006>
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum: Collected essays* (1st ed.). London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1990). Studying curriculum: Towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 299–312. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027900220401>

- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35–45.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764910210104>
- Goodson, I. F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203415177>
- Goodson, I. F. (1995a). Teachers, life histories and studies of curriculum and schooling. In I. F. Goodson, *The making of curriculum: Collected essays* (2nd ed., pp. 71–92). London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1995b). Education as a practical matter: Some issues and concerns. *Cambridge Journal of Education*, 25(2), 137–148.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764950250202>
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. F. (2005). *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. Routledge: Abingdon.
- Goodson, I. F. (2014) *Curriculum, personal narrative and the social future*. London, New York: Routledge.
- Goodson, I. F., & Cole, A. (1993). Exploring the teacher's professional knowledge. In D. McLaughlin & B. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change* (pp. 71–94). London, New York: Routledge.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from live*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. F., & Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling: Episodes in education research*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994a). *Dissonant voices: Teachers and the multiple realities of restructuring*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hargreaves, A. (1994b). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto, New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12–19.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X025001012>
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K., & Mellor, F. J. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of extremes: The short twentieth century, 1914–1991*. London: Michael Joseph.
- Klockars, C. B. (1975). *The professional fence*. London: Tavistock Publications.
- Lawn, M. (1990). From responsibility to competency: A new context for curriculum studies in England and Wales. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 388–392.
<http://dx.doi.org/10.1080/0022027900220409>
- Levinson, D. J. (1979). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- Levinson, D. J. (1996). *The seasons of a woman's life*. New York: Alfred A. Knopf.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Middleton, S. (1992). Developing a radical pedagogy: Autobiography of a New Zealand sociologist of women's education. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 18–50). London: Routledge.
- Nelson, M. (1992). Using oral histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900–50. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 167–186). London: Routledge.
- Robertson, S. L. (1993). *Teachers' labour and post-Fordism: An exploratory analysis (mimeo)*. Perth, Western Australia: Edith Cowan University.
- Robertson, S. L. (2000). *A class act: Changing teachers' work, the state, and globalisation*. New York: Garland/Falmer.
- Russell, T., & Munby, H. (Eds.) (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Sheehy, G. (1976). *Passages: Predictable crises in adult life*. New York: Dutton.
- Sheehy, G. (1981). *Pathfinders*. London: Sidgwick & Jackson.
- Sheehy, G. (1995). *New passages: Mapping your life across time*. Toronto: Random House of Canada.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teachers' careers: Crises and continuities*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- Smith, D. E. (1990). *Conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Toronto: University of Toronto Press.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Thompson, P. (1988). *The voice of the past: Oral history* (2nd ed.). Toronto: Oxford University Press.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65–76.
<http://dx.doi.org/10.1080/0951839940070105>