

HYVÄ OPETTAJA 1950-LUVULLA, ENTÄ NYKYPÄIVÄNÄ?

Opettajaan kohdistuneiden yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten muuttuminen
1950-luvulta 2000-luvun alkuun

Päivi Annunen & Marjo Honko

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Syyslukukausi 2002

TIIVISTELMÄ

Annunen, P. & Honko, M. 2002. Hyvä opettaja 1950-luvulla, entä nykypäivänä? Opettajaan kohdistuneiden yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten muuttuminen 1950-luvulta 2000-luvun alkuun. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti, 121 s.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajuutta 1950-luvulla ja 2000-luvun alussa. Tutkimuksessa on kaksi pääongelmaa: Miten opettajaan kohdistuneet yhteiskunnalliset arvot ja odotukset ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun? Miten hyvän opettajan ominaisuudet ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun?

Kvalitatiivinen 2000-luvun alun tutkimusaineisto on hankittu aikaisemmista kasvatustieteen tutkimuksista ja kirjallisuudesta sekä kyselylomakkeiden avulla. Kyselyyn vastasi kaksikymmentäseitsemän Chydenius-Instituutissa opiskelevaa luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuksen 1950-lukua koskeva vertailuaineisto on kerätty 1950-luvun tutkimuksista ja kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen peruserätykset on johdettu hermeneutiikasta ja fenomenografiasta. Fenomenografinen tutkimus on laadullista ja kuvailevaa. Tutkimus pyrkii selittämään tutkittavien käsityksiä asioista ja kuvaamaan ilmiötä sellaisenaan kuin tutkittavat ne kokevat. Tutkimustehtävän pohjalta on tehty aineiston hankinta, käsittely ja analysointi. Opiskelijoiden käsitykset on johdettu kuvauskategorioiden muotoon, joiden kvalitatiivisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tarkastellaan tutkimustuloksissa ja pohdinnassa.

Tutkimustulokset osoittivat, että kasvatustieteen vastuu oli jo 1950-luvullakin siirtynyt yhä enemmän koululta kouluille. Yksilöllisyyden ihanne on säilynyt hyvin keskeisenä arvona nykypäiviin saakka. Kuria, työrauhan painottamista ja uskonnollisuutta ei enää nykyajan yhteiskunnassa huomioida yhtä paljon kuin 50 vuotta sitten. Opettajaan kohdistuu nykyisin jatkuvaan muutokseen ja epävarmuuden kestämiseen liittyviä odotuksia. Opettajan odotetaan olevan nykyisin monitaitoinen ammattilainen, jonka uudeksi tehtäväksi on muodostunut lasten syrjäytymisen ehkäisy.

Opettajaan kohdistuu yhteiskunnan suunnalta yhä enemmän erilaisia odotuksia. Yhteiskunnallisen kasvatusta ja opetusta koskevan arvoperustan selkiennyttäminen on tarpeellista, jotta opettajaan kohdistuneet odotukset eivät laajenisi liiaksi eivätkä sumentaishi näkemystä kasvatustieteen keskeisistä tehtävistä.

Avainsanat: opettajuus, arvot, odotukset, hyvä opettaja

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUSONGELMAT	3
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	4
3.1 Tutkimuksen rakenne	4
3.2 Laadullinen tutkimus.....	4
3.3 Hermeneutiikka.....	6
3.4 Fenomenografinen tutkimus	7
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	9
4.1 Aineiston keruu.....	9
4.2 Tutkimusjoukon kuvaus	10
4.3 Aineiston analyysi.....	12
5 OPETTAJUUDEN KESKEISIÄ ASPEKTEJA	14
5.1 Opettajuuden peruselementeistä.....	14
5.2 Yhteiskunnallinen näkökulma opettajuuteen	15
5.3 Opettajuus päättymättömänä elämäntehtävänä	16
6 OPETUSTYÖHÖN KOHDISTUNEET YHTEISKUNNALLISET ARVOT JA ODOTUKSET	18
6.1 Yhteiskunnalliset arvot ja odotukset 1950-luvulla	20
6.1.1 Kasvatus	22
6.1.2 Opetuksen painopistealueita.....	25

6.1.3 Opetustyön jatkuva muutos.....	27
6.1.4 Yhteistyö	29
6.1.5 Uskonnolliset arvot.....	30
6.2 Yhteiskunnalliset arvot ja odotukset 2000-luvun alussa	31
6.2.1 Kasvatus	32
6.2.2 Opetuksen painopistealueita.....	33
6.2.3 Opetustyön jatkuva muutos.....	35
6.2.4 Yhteistyö	37
6.3 Tutkimuksen tuloksia ja tulkintaa opettajaan kohdistuneista yhteiskunnallisista arvoista ja odotuksista 1950-luvulla ja 2000-luvun alussa ..	38
6.3.1 Kasvatus	38
6.3.2 Opetus	41
6.3.3 Ajan hermolla pysyminen.....	44
6.3.4 Yhteistyö ja joustavuus	47
6.3.5 Monitaitoisuus.....	50
6.3.6 Uskonnolliset arvot.....	51
7 HYVÄN OPETTAJAN OMINAISUUKSIA.....	53
7.1 Hyvän opettajan ominaisuuksia 1950-luvulla.....	55
7.2 Hyvän opettajan ominaisuuksia 2000-luvun alussa.....	64
7.3 Tutkimuksen tuloksia ja tulkintaa hyvän opettajan ominaisuuksista	74
7.3.1 Yhteistyökykyinen, vuorovaikutustaitoinen, joustava	74
7.3.2 Ammattitaitoinen	76
7.3.3 Tasapainoinen, empaattinen.....	79
7.3.4 Itseään kehittävä.....	83
7.3.5 Yksilöt huomioiva, huumorintajuinen.....	86
7.3.6 Oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen	89
7.3.8 Kurinpitokykyinen.....	92
8 TULOSKOONTI TUTKIMUSONGELMITTAIN.....	94

9	POHDINTAA	99
9.1	Tulosten tarkastelua	99
9.2	Luotettavuuden tarkastelua	103
9.3	Tutkimusprosessin eteneminen	106
	LÄHTEET	108
	LIITE.....	119

1 JOHDANTO

"Kuinka tärkeää olisi, että pedagogisten virtausten tullessa ja mennessä meillä olisi terävä silmä näkemään, mikä niissä on vain vaahtoa ja ajan hetkellisiä peittäviä iskusanoja, ja millä taas todella on pysyvä arvo kansamme tulevien sukupolvien kasvatuksessa" (Haavio 1950, 8).

Varton (1992) mukaan ihmisten mielenkiinto on vaikuttamassa heidän näkökulmiinsa. Jokaisella ihmisellä on omat kiinnostusten kohteensa, jotka syntyvät käytännöllisistä seikoista: elämäntavasta, ammatista, ympäristöstä. (Varto 1992, 67.) Kiinnostus tutkimukseen heräsi, sillä koimme, että on tärkeää tietää ja tuntea opettajuuden historiaa ymmärtääksemme paremmin tämän päivän opettajuuden ulottuvuuksia. Halusimme selvittää, miten yhteiskunnallinen arvomaailma on muuttunut kasvatuksen suhteen. Kasvatuksellinen arvokeskustelu on mielestämme aina ajankohtaista ja tärkeää. Tulemme toimimaan luokanopettajina, joten oman arvomaailman selkiyttäminen on hyvin tarpeellista. Tähtisen (1993) mukaan kasvatuksen historia tarjoaa runsaasti virikkeitä ja rakennusaineita asioiden jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Historia tarjoaa meille sekä tradition että näkemyksen jatkuvuudesta, joita ilman ihmiskunnan elämä saattaisi olla nykyistäkin turvattomamman oloista. (Tähtinen 1993, 1.) Olemme opettajina hyvin vastuullisessa tehtävässä. Meidän on tarkasteltava myös omia arvojamme ja asenteitamme, sillä kyseiset seikat vaikuttavat omaan työskentelyymme ja valintoihimme opettajina.

Varton (1992) mukaan maailma on merkityshorisonttina erilainen eri ihmisille eri aikoina, koska ihmisiä kiinnostavat eri asiat, heillä on erilaiset kokemusmaailmat sekä tutkimukselle asetetut lähtökohdat ja tavoitteet ovat erilaiset (Varto 1992, 65). Vaikka opettajuutta on tutkittu jo 1950-luvulla sekä 2000-luvulla, olemme halunneet tutkia omaa tutkimustehtäväämme omien lähtökohtien ja tavoitteiden mukaisesti. Tutkimuksessamme vertaamme 1950-luvun ja 2000-luvun alun

opettajuuteen liittyviä arvomaailmoja ja kasvatustrendien välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä. Tutkimustehtävänä on saada selville, miten opettajaan kohdistuneet yhteiskunnalliset arvot ja odotukset sekä miten hyvän opettajan ominaisuudet ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun.

Olemme valinneet tutkimuksen aikakaudeksi 1950-luvun sekä 2000-luvun alun, koska mielestämme viidenkymmenen vuoden aikajakso sisältää monenlaisia muutoksia kasvatuksen saralla. Sotien jälkeen mielenkiinto koulutyötä kohtaan lisääntyi ja tavoitteena oli kansan sivistäminen oman maan taloudellisen tilanteen kohentamiseksi. Vuonna 1952 valmistui varsinaisen kansakoulun uusi opetussuunnitelma, joka osaltaan myös vaikutti kyseisen ajanjakson valintaan. Päivänsalonkin (1971) mukaan maamme kasvatuksen tutkimuksen historiassa 1950-luku on merkinnyt ratkaisevaa käännekohtaa. Yhteiskunnalliset muutokset olivat sotavuosien seurauksena tällöin voimakkaita virikkeitä antavia pedagogiselle tutkimukselle. (Päivänsalo 1971, 439.) Koska emme itse ole eläneet tuona ajanjaksona, haluamme katsoa taaksemme ja selvittää tuon ajan kasvatustilanteita. Kuikankin (1993, 15-19) mukaan on tärkeää, että kasvatuksen historian tutkimuksen avulla lisätään oman maan koulutusjärjestelmän kehityksen tuntemusta, eri aikakausien pedagogisten lähtökohtien, taustatekijöiden ja arvojen tutkimista. Tällainen tutkimus antaa taustaa ajankohtaisten ongelmien ratkaisuvaihtoehtojen arvioimiselle.

Tutkimuksessamme käytämme laadullista, hermeneuttista ja fenomenografista tutkimusotetta. Keskeisinä käsitteinä tutkimuksessamme ovat opettajuus, yhteiskunnalliset arvot ja odotukset ja hyvän opettajan ominaisuudet.

Opettajan työtä tutkittaessa tarvitaan laaja-alainen lähestymistapa, jotta ymmärrettäisiin opettajan työn perusluonne ja sen vaikutusmahdollisuudet. Toimiessaan opettaja on riippuvainen ympäristöstään ja hänen on otettava huomioon yhteiskunnan taholta asetetut tavoitteet ja opetustapahtuman ohjaamisen edellytykset. Opettaja on kouluyhteisön tärkein vaikuttaja. (Kari 1985, 1.)

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on vertailla 1950-luvun ja 2000-luvun alun opettajaan kohdistuneiden yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten sekä hyvän opettajan ominaisuuksien muuttumista.

Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta muodostuivat seuraavat tutkimusongelmat:

- 1. Miten opettajaan kohdistuneet yhteiskunnalliset arvot ja odotukset ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun?**
- 2. Miten hyvän opettajan ominaisuudet ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun?**

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kvalitatiivisen, hermeneuttisen ja fenomenografisen tutkimussuuntauksen valinta opinnäytetyömme tutkimuksen lähtökohdaksi oli luontevaa aihevalintamme kannalta. Kvalitatiivinen tutkimusote pyrkii yleistettäviin tuloksiin, ymmärtämiseen, tulkitsemiseen sekä soveltuu erinomaisesti muutosten tutkimiseen. Laadullinen tutkimusote antaa mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen, kuvaukselliseen analyysiin ja tulosten tulkintaan.

3.1 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen rakenne on kaksijakoinen siten, että aineisto koostuu teoreettisesta materiaalista ja kyselylomakkeen avulla kerätystä aineistosta. Opetustyöhön kohdistuneista yhteiskunnallisista arvoista ja odotuksista sekä hyvän opettajan ominaisuuksista kerätty teoriapohja on hankittu 1950-luvun ja 2000-luvun kasvatustieteellisistä tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Tutkimuksen analyysiosassa empiirinen aineisto, teoria ja analyysi kulkevat käsi kädessä. Analyysiosat rakentuvat rajattuina aihekokonaisuuksina, joita on rikastettu liittämällä suoria lainauksia tutkimusjoukon vastauksista. Aihekokonaisuuksia on lopuksi vertailtu ja tulkittu 1950-luvun ja 2000-luvun alun välillä.

3.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen keinoin pyritään saamaan kokonaisvaltainen kuva jostakin ilmiöstä, ymmärtämään sitä syvemmin monesta eri näkökulmasta.

Usein päämääränä on tutkittavien henkilöiden omien näkökulmien esille tuominen. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole pyrkiä selittämään laajasti yleistettäviä ilmiöitä tai antamaan mahdollisimman kattavaa kuvaa jonkin ilmiön esiintymisestä. (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 201.)

Ihminen ja ihmisen maailma, jotka yhdessä muodostavat elämismaailman, ovat Varton (1992, 23-24) mukaan yleensä laadullisen tutkimuksen kohteena. Elämismaailma on merkityksien kokonaisuus. Elämismaailma on yleisin kokonaisuus, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana. Elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä, sillä merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta.

Laadullinen tutkimus on pääosin induktiivista päättelyä, jossa edetään yksittäistapauksista yleistyksiin, eli tutkimuksen aineiston avulla päädytään johonkin yleistävään havaintoon. Tutkittavasta ilmiöistä pyritään saamaan aineiston keruuvaiheessa mahdollisimman rikas kuva. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analysointi on tutkijan ajattelun tulosta, jolloin tutkija itse on laadullisessa tutkimuksessa tärkein työväline. (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 202.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten tulkinta merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä ja mitä enemmän tulosten tulkinnan ratkaisemisessa on käytettävissä vihjeitä, sitä paremmin tutkija voi luottaa siihen, että ratkaisu on oikea. (Alasuutari 1999, 44, 47-48.) Tulkinta on Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan laadullisen tutkimuksen ongelmallisin vaihe, koska tähän vaiheeseen ei ole olemassa muodollisia ohjeita ja tulkintojen hedelmällisyys ja osuvuus on lopulta kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta.

3.3 Hermeneutiikka

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tulkinta keskeisessä asemassa. Hermeneuttinen ote tähtää juuri tulkintaan ja ymmärtämiseen, jossa ei kuitenkaan pyritä toisen täydelliseen ymmärtämiseen, koska toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista. (Varto 1992, 59.)

Hermeneuttinen umpeutumaton kehä kuvaa tapaamme ymmärtää, jolloin ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimusaineiston uudelleen lukeminen vie joka kerta lähemmäs tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta lähemmäksi totuutta ja syventää tutkijan itseymmärrystä. Hermeneuttisessa kehämäisessä tutkimusotteessa teoria syntyy tutkimuksesta eli tutkimuksen tapahtumisesta ja jatkuvasta edellisen tason ylittämisestä. Teoria ei ole sidoksissa niihin oletuksiin, joita tutkija on tehnyt tutkimuksen alussa ja teoria koskee vain tutkittavaa aineistoa. (Varto 1992, 69, 108.)

Hermeneuttisen ymmärtämisen kehän merkityksenä on, että tulkinta edellyttää aina esiyymmärrystä eli ennakkokäsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Esiymmärrys parantuu ja kehittyy tulkinnan edetessä. Tulkinnan lähtökohta saadaan olettamalla, että tulkittavat ihmiset toimivat samalla tavalla kuin itse toimisi. (Moilanen 1990, 154.)

Hermeneuttisen tulkinnan perustana on ymmärtämisen kokonaisuuden huomioon ottaminen. Tutkittavan on otettava huomioon maailma, jossa tutkittava on ja missä tutkimusta tehdään. Hermeneutiikassa korostetaan, että tulkinnassa ja ymmärtämisessä on olennaista pitää esillä koko ajan monia, erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia. (Varto 1992, 60, 62.)

Tutkija voi asettaa kysymyksiä, tematisoida, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa ja ymmärryksensä valossa. Jokaisen tutkijan aktuaalinen lukutapa on riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista. Tulkitessaan ja ymmärtämisessään tutkija pyrkii tuomaan esille

yleisen intersubjektiivisuuden periaatteen tutkimuskohteensa suhteen. Hermeneuttinen lukutapa edellyttää aina uudelleen ymmärtämistä, jotta pääsisi käsiksi varsinaiseen ymmärtämiseen. (Varto 1992, 63.)

Tulkinnassa tutkija joutuu usein luottamaan pelkkään intuitioon muiden yleisten tulkintaohjeiden ohella esimerkiksi tulkitessaan epäselviä kielellisiä ilmauksia (Varto 1992, 64).

Tutkijan ja tutkittavan suhteen uudelleen jäsentyminen näkyy selvästi laadullisessa tutkimuksessa, jossa käytetään dialogia menetelmänä. Subjektiivisen maailmankuvan tutkimuksessa – käsitysten, uskomusten ja odotusten kohdalla – dialogi on tärkein yksittäinen menetelmä. Dialogi mahdollistaa hallitun kohtaamisen tutkijan ja tutkittavan välillä, koska molemmat voivat lähestyä yhteistä aluetta itse ratkaisemallaan vauhdilla. (Varto 1992, 71.)

3.4 Fenomenografinen tutkimus

Termi fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto ja siitä tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus. (Ahonen 1994, 114, 122.)

Kielellisten ilmaisujen tulkitseminen käsityksiksi on tutkijan tehtävä. Tulkinnassa korostuu ilmausten intersubjektiivinen luonne, koska ilmausten merkitys riippuu sekä sen tulkitsijasta että sen tekijästä. Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista, sillä tutkija muodostaa ilmaisun merkityksen omassa kontekstissaan. (Ahonen 1994, 124.)

Fenomenografiassa ei pyritä liittämään käsityksiä tutkittaviin henkilöihin itseensä, vaan niillä pyritään kuvaamaan yleisemmin erilaisia tapoja hahmottaa

maailmaa. Fenomenografiassa keskitytään enemmän käsitysten kuvaamiseen, ei niinkään syiden etsimiseen. Tulkinnassa paneudutaan siihen, miksi eri ihmiset ajattelevat asioista eri tavoin. (Marton 1984, 62.)

Koska fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista, soveltuu se tutkimukseemme, jossa tutkimme tutkimusjoukon käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista. Tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle yksityiskohtien tarkastelusta, joihin liittyvistä ilmauksista on muodostettu yleisiä ilmiöitä koskevia päätelmiä hermeneuttisesti tulkiten. Tutkimme tutkimusjoukon käsityksiä kuvailevaa fenomenografista ja tulkitsevaa hermeneuttista tutkimusotetta käyttäen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui kyselylomakkeen sekä kirjallisuuden avulla. 2000-luvun alkua koskeva aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, kasvatustieteellisistä kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista. 1950-luvun tutkimusaineisto kerättiin sen ajan kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta.

1950-luvun opettajuudesta saatiin tietoa aiemmista tutkimuksista. Keskeisimpinä kasvatustieteen asiantuntijoina 1950-luvulla olivat Martti Haavio, J.A. Hollo ja Matti Koskenniemi. Lisäksi tärkeinä aineistolähteinä olivat vuoden 1952 opetussuunnitelma sekä kansakoulun opetussuunnitelman komiteamietinnöt.

Tutkimuksen empiirisen osan aineistonkeruussa käytettiin kyselylomaketta, koska tällä tavoin saavutettiin parhaiten koko Chydenius-Instituutissa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskeleva vuosikurssi (Laiko 2001). Haastattelumenetelmää käytettäessä tutkimusjoukon suuruus ei olisi voinut olla näin kattava.

Kyselylomakkeen kysymysten laadinnassa tulee olla huolellinen, sillä ne luovat pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja ne rakennetaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti. Lomakkeen rakenteen laadinnassa tulee kiinnittää huomiota kysymysten pituuteen ja lukumäärään sekä lomakkeen selkeyteen, ulkoasuun, kysymysten loogiseen etenemiseen ja vastausohjeiden tarpeellisuuteen. Myös kysymysten sanamuoto tulisi muotoilla vastaajalle henkilökohtaiseksi. (Valli 2001, 100.) Lomakkeen laadinnassa kiinnitettiin juuri edellä mainittuihin asioihin erityistä huomiota taataksemme tutkimuksen onnistumisen.

Kyselylomakkeen hyviä puolia on, että kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa tutkija ei vaikuta läsnäolollaan tai olemuksellaan vastauksiin. Kyselylomake antaa vastaajalle mahdollisuuden valita rauhassa itselleen sopivimman vastaamisajankohdan. Lisäksi se antaa vastaajalle mahdollisuuden pohtia ja lukea kysymykset useaan kertaan ennen kuin hän vastaa niihin. Vastaajalla on myös mahdollisuus tarkistaa vastauksiaan rauhassa. (Valli 2001, 101 & Soininen 1995, 114.) Vastaajalla on myös mahdollisuus kysyä neuvoa epäselvyyksistä lomakkeen laatijoiden jakaessa tutkimuslomakkeita. (Soininen 1995, 114). Tutkijalle kyselymenetelmä on tehokas, koska se säästää hänen aikaansa, vaivannäköä ja kustannuksia. Kyselylomakkeen voi helposti jakaa suurelle tutkimusjoukolle ja aineiston analysoinnin voi aloittaa heti, kun tutkijan ei tarvitse tehdä esimerkiksi litterointia. Aikataulu ja kustannukset voidaan arvioida suhteellisen tarkasti. Kyselytutkimuksen haittoina voidaan pitää epävarmuutta siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eli ovatko vastaajat pyrkineet vastaamaan rehellisesti ja huolellisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 182.)

Kyselylomake (liite 1) koostui kuudesta avoimesta kysymyksestä. Avoimien kysymysten etuna pidetään sitä, että ne eivät pakota vastaajaa valitsemaan annetuista vaihtoehtoista, jotka voivat olla johdattelevia. Avoimien kysymysten etu on, että niillä saadaan selville, onko vastaajalla jonkinlaista kantaa tai asennetta kysytyyn asiaan sekä se mahdollistaa uusien näkökulmien ja asenteiden esille tuomisen. Haittana on se, että ne vievät enemmän aikaa sekä vastaamis- että analysointivaiheessa. Luokitteluvaikeuksia ja vastausten hylkäämistä aiheutuu, jos kysymyksiin on vastattu vierestä, epäselvästi tai tulkinnanvaraisesti. (Jyrinki 1976, 95-96.)

4.2 Tutkimusjoukon kuvaus

Tutkimusjoukon valintaa suunniteltaessa huomioitiin lähinnä tutkimuksen tarkoitus ja resurssit. Koska tarkoituksena on tutkia ja kuvata opettajaan

kohdistuneiden yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten, hyvän opettajan ominaisuuksien muuttumista, on selvää, että tutkittavat valitaan joukosta, jolla on omakohtaisia kokemuksia, tietoa ja käsitys opettajuudesta. Tutkimusjoukoksi tuntui luontevimmalta valita Chydenius-Instituutissa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskeleva vuosikurssi, joka on aloittanut opintonsa kesällä 2001 (Laiko 2001). Tutkijat ovat samalta vuosikurssilta, jolloin kohdejoukko on tuttu sekä kohdejoukon ja tutkijoiden tausta on kutakuinkin samanlainen, mistä on etua muun muassa aineiston analyysissä. Kyselylomakkeen jakaminen oli helppo järjestää, kyselylomakkeen takaisin saaminen oli varmempaa, eikä tämä tuottanut tutkimusprojektiin lisäkustannuksia.

Ennen varsinaista empiiristä tutkimustyötä testattiin kyselylomakkeen toimivuutta. Esitestauksessa oli mukana kaksi luokanopettajaa, joita vastaamisen lisäksi pyydettiin kommentoimaan mahdollisia epäselvyyksiä kyselylomakkeen kysymyksistä, niiden järjestyksestä sekä mahdollisista puutteista ja ongelmakohtista. Esitestauksen perusteella tehtiin muutamia muutoksia kyselylomakkeeseen.

Esitestauksen jälkeen kyselylomakkeet jaettiin neljälle kymmenelle kahdelle Laiko 2001 opiskelijalle. Kyselylomakkeet vietiin henkilökohtaisesti opiskelijoille, jolloin kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, annettiin ohjeet kyselylomakkeen täyttämistä sekä kerrottiin kyselylomakkeen palautusajankohta ja -paikka. Tutkittaville annettiin mahdollisuus myöhemmin kysyä neuvoa kyselylomakkeen täyttämistä, mikäli ongelmia esiintyi. Tämä oli mahdollista, koska tutkijat opiskelivat samassa koulutusohjelmassa ja he näkivät toisiaan päivittäin.

Tutkimusjoukolle annettiin reilu viikko aikaa vastata kyselyyn, mutta määräaikaan mennessä oli palautettu vain 60% lomakkeista, joten jouduttiin useaan kertaan kehottamaan opiskelijoita vastaamaan kyselyyn. Kyselylomakkeita palautettiin kokonaisuudessaan 67%.

4.3 Aineiston analyysi

Aloitimme hahmottaa aineistoamme lukemalla sen läpi useampaan kertaan. Tavoitteenamme oli saada aineistostamme mahdollisimman kattava kokonaiskuva, jonka jälkeen lähdimme jäsentämään tekstin sisältöä erilaisia alleviivauksia ja reunamerkintöjä käyttäen. Tämän jälkeen teimme alustavan kategorioinnin aineistosta esille nousseista keskeisimmistä sisällöistä. Ahonen (1994) esittää, että tulkittu merkitys muodostaa usein kategorian. Tutkija pelkistää ja yhdistää merkityksiä toisiinsa. Merkitysten yhdistäminen perustuu siihen, että tutkija havaitsee niissä yhteisiä ajatuselementtejä. (Ahonen 1994, 145.)

Varmistaaksemme alustavan kategorioinnin luotettavuuden, kävimme aineiston vielä läpi useampaan kertaan tehden kategoriointiin tarvittavia korjauksia. Lopulliset kategorioinnit muodostuivat systemaattisen laskentatavan mukaan siten, että laskimme aineistosta esimerkiksi, miten monta kertaa jokin hyvän opettajan ominaisuus esiintyy. Lopuksi tarkistimme, että kategoriointiperusteet olivat relevantteja tutkimusongelmiin ja teoriataustaan nähden. Ahonen (1994) vahvistaa, että merkityksen tulkitseminen eli laadullinen analyysi vastauksesta edellyttää tutkijalta, että hän pitää mielessään teoreettiset lähtökohtansa ja aineiston vastausten lukemista niiden omia yhteyksiä vasten (Ahonen 1994, 144).

Tarkoituksenamme alunperin oli verrata tutkimusjoukon arvoja ja odotuksia koskevia käsityksiä 2000-luvun alun kasvatussuuntausten arvoihin ja odotuksiin. Lisäksi ajatuksenamme oli vielä verrata tutkimusjoukon käsityksiä 1950-luvun kasvatussuuntauksiin. Tutkimusprosessin edetessä totesimme tutkimusasetelman liian laajaksi ja vaativaksi, joten päätimme yhdistää 2000-luvun alun teoriatiedon ja tutkimusjoukon vastauksista luokitellut kategoriat yhdeksi luontevaksi kokonaisuudeksi. Perusteena valinnallemme on, että tutkimusjoukko edustaa juuri 2000-luvun alun opettajia, jotka ovat saaneet tuoreen koulutuksen kyseisen ajan kasvatussuuntausten mukaan. Tällä perusteella oletamme tutkimusjoukon käsitysten olevan kiinteästi

samansuuntaisia nykyajan kasvatustieteellisten tutkimusten ja kirjallisuuden kanssa. Huomioimme tulkinnoissamme teoratiedosta ja empiirisestä aineistosta nousevat yhtäläisyydet ja eroavaisuudet, jotka koimme merkittäviksi tutkimuksemme pääongelmien kannalta.

Rakensimme analyysiosan siten, että tutkimuksen empiirinen aineisto, teoria ja analyysi kulkevat käsi kädessä. Tällä tavalla lukijan on helpompi hahmottaa pro gradu-työmme analyysiosat selkeinä aihekokonaisuuksina. Analyysiosa rakentuu seuraavasti:

• Kategoria esimerkiksi: Kasvatus
• Rajattu kuvaus kasvatuksesta tutkimusjoukon käsitysten ja 2000-luvun aineiston mukaan
• Suoria lainauksia tutkimusjoukon vastauksista
• Rajattu kuvaus kasvatuksesta 1950-luvun aineiston mukaan
• Vertailua ja tulkintaa kasvatuksesta nykypäivän ja 1950-luvun välillä

Tarkoituksenamme on esitellä tutkimusjoukon vastauksien perusteella muodostetut kategoriat yksi kerrallaan. Jokaisesta kategoriasta, esimerkiksi kasvatuksesta, kirjoitetaan rajattu kuvaus tutkimusjoukon käsitysten ja 2000-luvun kasvatustieteen kirjallisuuden mukaan. Rajatun kuvauksen jälkeen olemme liittäneet suoria lainauksia tutkimusjoukon vastauksista. Mäkelänkin (1990) mukaan tällaisen ratkaisun avulla lukija pystyy seuraamaan tutkimuksessa tutkijan päättelyä ja valintoja niin tarkasti, että hän kykenee arvioimaan tutkijan tulkintoja (Mäkelä 1990, 53). Tutkijan tulee osoittaa kategorioinnin aitous esimerkiksi kyselylomakkeiden vastauksien esimerkeillä (Ahonen 1994, 154). Suorien lainausten jälkeen teemme samasta kategoriasta rajatun kuvauksen 1950-luvun aineiston pohjalta. Olemme rikastuttaneet kuvausta viittaamalla 1950-luvun merkittävien kasvatustieteilijöiden ajatuksiin. Lopuksi vertailemme ja tulkitsemme esimerkiksi kasvatusta nykypäivän ja 1950-luvun välillä.

5 OPETTAJUUDEN KESKEISIÄ ASPEKTEJA

Opettajuuden pohtiminen on jokaisen opettajan oikeus ja velvollisuus. Opetustyössä on tärkeää, että opettaja pohdiskelee ja kyseenalaistaa itseään ja kokemuksiaan, etsii omaa tietään opettajana.

5.1 Opettajuuden peruselementeistä

Kaikkosen (1999) mukaan opettajuutta on pohdittu niin kauan kuin opettajan ammatti on ollut olemassa. Opettajuuden ominaisuuksia ovat tarkastelleet opettajat itse, yhteiskunnalliset päättäjät, kouluviranomaiset, kasvatuksen ja opetuksen tutkijat ja vanhemmat. (Kaikkonen 1999, 86.) Opettajuus on käsitteenä monisyinen, johon vaikuttaa monet eri tekijät. Opettajuus viittaa opettajan työn piirteisiin, opettajana olemiseen sekä asemaan työyhteisössä ja yleensä yhteiskunnassa. Perinteisesti opettajuus on mielletty luokkahuonekeskeiseksi, praktiseksi ja yksinäiseksi työksi. (Räisänen 1996, 14.)

Luukkainen (2000) on kiteyttänyt Marchin ajatuksia opettajuuden olemuksen rakentumisesta kolmen kivijalan varaan. Ensimmäinen on usko oppimiseen, joka merkitsee uskoa tiedon kauneuteen ja ylevyyteen, sivistyksen ja älyn suurenmoisuuteen. Toisena on sitoutuminen aikuisuuteen ja opettajan antama tuki oppilaan aikuistumisen tiellä. Kolmanneksi opettajan kasvatustyöltä edellytetään syvää optimistista henkeä. Kiteytettynä opettajuuden kolme peruselementtiä ovat usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen ja syvä optimismi. (Luukkainen 2000, 67.)

Opettajan työ on enemmän kuin tietojen ja taitojen opettamista tai oppimisen ohjaamista. Opettajuus on tietynlainen ihmisenä olemisen tapa ja sosiaalinen rooli, joka on omalla erityisellä tavallaan rakentuva ammatillinen identiteetti. (Heikkinen 2001, 13.) Selkeä tehokkuusajattelu leimaa opettajuuden käsityksiä 1990-luvun lopun yhteiskunnassa. Opettajille asetetut paineet eritahoisesta aktiivisuudesta leimaavat aikamme opettajuutta. Opettajan katsotaan olevan yhteiskunnallinen vaikuttaja. (Kaikkonen 1999, 86-87.)

5.2 Yhteiskunnallinen näkökulma opettajuuteen

Opettajuuteen liittyy vastuu yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä. Koulutus on aina oman aikansa kulttuurin tulkki ja siksi myös opettajuuden tutkimus on senhetkistä kulttuuria heijastavaa. Opetustyö on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa tulevaisuuden rakentaminen on aina läsnä. Opettajan työtä voidaan hyvällä syyllä sanoa ”tulevaisuuden tekemiseksi”. (Luukkainen 2000, 49-53.) Koulu on aina tietyn sosiaalisen kulttuurin osa, joka noudattaa pitkällisen kehityksen aikana muovautuneita toimintatapoja. Opettajan toiminnan ymmärtäminen edellyttää aina kulttuurista tarkastelua. Opettajuus on nähtävä yksittäisen opettajan omana konstruktiona kulttuurisessa yhteydessä. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 7-9.)

Opettajuus on hyvin muuttuva ilmiö. Opettajan vastuulla on vaalia yhteisön kulttuuriperintöä ja sen arvoa, uskomuksia ja toimintatapoja. (Heikkinen ym. 1999, 7.)

”Opettaja on toimiessaan riippuvainen ympäristöstään sanan laajimmassa merkityksessä. Hänen käyttäytymisensä tarkoituksenmukaisuutta arvioitaessa on otettava huomioon yhteiskunnan taholta asetetut tavoitteet ja oppimistapahtuman ohjaamisen edellytykset” (Koskenniemi 1978, 143). Opettajuudella on kulttuuriset ja kansalliset ulottuvuutensa. Opettajan identiteetti muodostuu niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajuudesta.

Julkinen sana ylläpitää tiettyä opettajakuvaa arvottamalla, uutisoimalla ja tuomitsemalla erilaisia opettajuuteen liittyviä ilmiöitä. (Laine 1998, 111-112.)

Opettajan on tunnettava itsensä myös muunakin kuin opettajana. Opettajan ihmissuhdeammattille on ominaista ristiriitaisuus, jossa yksi taho vaatii opettajaa tekemään tietyllä tavalla ja toinen taho kieltää tekemästä. Opettaja ratkaisee itse mitkä vaatimukset hän asettaa ensisijaiseksi ja mitkä jättää huomiotta. (Heikkinen ym. 1999, 7-9). Opettajan ja koko kouluyhteisön on huolehdittava siitä, etteivät talouselämä ja muut yhteiskunnalliset vaatimukset peitä alleen lasta ja hänen kehityshanteitaan. Opettajalla on erittäin vastuullinen tehtävä. (Kari 1996, 49-50.) Kasvattajana oleminen merkitsee ensisijaisesti vastuuta toisesta ja vastuuta toiselle. Ei ole samantekevää millä tavoin kasvattaja suhtautuu edustamaansa ja välittämäänsä kasvatukselliseen hyvään, sillä kasvattajalla on valtaa kasvatettavaansa. (Värri 2000, 147.) Opettajuuteen voitaisiin liittää ajatus maailmaa parantavasta, oppilaita yhteiskuntaan sosiaalistavasta ”muutosagentista” (Heinonen 2000, 55).

5.3 Opettajuus päättymättömänä elämäntehtävänä

Karin (1986) mukaan opettajan tulee hallita tieteellisen toiminnan perusteet ja antaa tieteellisen ajattelun ohjata työtänsä, jottei opettajan koulutuksessa saamat opit vanhenisi, vaan opettaja kehittäisi omaa didaktiikkaansa tutkivana opettajana. Opettajaksi kasvu on päättymätön elämäntehtävä, jolle yliopisto-opiskelu antaa hyvän perustan ja paljon työkaluja. Opettajan työ ei ole rutiinien rakentamista ja paikoilleen jämähtämistä, vaan jatkuva haasteiden ja oman työn tutkimisen ja kehittämisen aluetta. Hyvä peruskoulutus sekä jatkuva täydennyskoulutus muuttuvassa yhteiskunnassa takaavat opettajalle parhaan työtyytyväisyyden. (Kari 1996, 49-50.)

Opettajaksi kasvaminen on pitkä prosessi, joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta ja jatkuu läpi elämän. Opettajalla on oma

elämänhistoriansa, jonka takia hänestä on tullut sellainen kuin hän on. Opiskeluaikana opiskelijat käyvät töissä ja matkustelevat, tapaavat muiden alojen ihmisiä ja keskustelevat heidän kanssaan, toimivat järjestöissä ja oppilaskunnissa. Keskustelut työtovereiden, ystävien ja opiskelukavereiden kanssa avaavat uusia näkökulmia. Kaikista näistä yhteyksistä muodostuu opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti. Opettajuus on sosiaalista toimintaa, jonka yksi pääelementti on toiminnan reflektiivinen kehkeytyminen. (Heikkinen 2001, 16, 32.)

Oppiminen ja kasvaminen ovat nykyisen psykologisen ymmärryksen mukaan koko ihmisen elämänkaaren jatkuva prosessi. Ihminen kamppailee erilaisten elämänmuutosten ja haasteiden kanssa ja pyrkii kasvamaan ja kehittymään voittaakseen nuo haasteet. Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat ihmisten urakäyttäytymiseen. (Rytkönen 1993, 133, Hall 1986.)

Unescon ja ILO:n opettajan asemaa koskevassa suosituksessa (1966) todetaan: ”Opettamista tulisi pitää urana. Se on yksi palvelun muoto, joka vaatii harjoittajaltaan asiantuntemusta ja erikoistaitoja. Niiden saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitaan myös sekä henkilökohtaista että yhteistä vastuuntuntoa opetettavaksi uskottujen oppilaiden koulutuksesta ja hyvinvoinnista” (Luukkainen 2000, 67).

Myös Korpinen (1993) on sitä mieltä, että opettajan työ vaatii jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Hänen mukaan opettaja joutuu tekemään jatkuvasti erilaisia valintoja opiskelun ja itsensä kehittämisen suhteen, jotta pysyisi muuttuvassa yhteiskunnassa mukana ylläpitäen ammatillista osaamistaan. Opettajan kehittymisen on jatkuttava ihannetapauksessa koko työikäisyyden ajan. Vaihteleva, haasteellinen ja itsenäinen opettajan työ antaa hyvän lähtökohdan itsensä kehittämislle.

6 OPETUSTYÖHÖN KOHDISTUNEET YHTEISKUNNALLISET ARVOT JA ODOTUKSET

Yhteiskunnan kehitys rakentuu ihanteista ja arvoista, jotka ohjaavat yhteiskunnallista toimintaa. Ihminen on aina pyrkinyt johonkin ja kasvattanut lapsia tavoitteellisesti johonkin suuntaan. Nykypäivänkin ihminen kysyy omia kasvatusmotivejaan. Sivistysajattelu on tarkoituksenmukaista myös yhteiskunnallisten päämäärien kannalta. ”Ei koulua, vaan elämää varten.” Sivistyksessä ihminen on etsinyt hyvän ja oikean elämän perustaa ja suuntaa. Platonilaisittain tämä tarkoittaisi hyvän, kauniin ja toden todellistamista arkipäivän elämässä. (Huhmarniemi, Skinnari & Tähtinen 2000, 8-9.) Platonille hyvän elämän mitta oli hyvän idean määrittämä maailmanjärjestys eli kosmos (Pitkänen 2000, 15).

Kasvatuksen historia on vankasti viljelty vanha tutkimuksen alue. Sen tehtävänä on kuvailla minkälaista kasvatus on ollut eri aikoina. Kasvatuksen käytäntö heijastuu aina jollakin tavalla teoreettisessa ajattelussa. (Harva 1963, 17.) Historiallisen tutkimuksen tavoitteena on menneisyyden, menneiden tapahtumien ja ilmiöiden rekonstruointi, ymmärtäminen ja selittäminen. Asioiden historiallinen tuntemus on tärkeää ihmisyyden elämän monisyisyyden ja kompleksisuuden vuoksi. Historian tuntemus antaa meille laavamman pohjan asioiden, niiden suhteiden, kehityskulun ja mahdollisten tulevien muutostenkin arvioimiselle ja hahmottamiselle. Tulevaisuuteen tähtäminen ei luonnistu korrektisti ja luovasti ilman laaja-alaista yhteiskuntamme ja laajemminkin ihmiskunnan kehityksen historiallista tuntemusta ja näkemyksiä. Aikaisemmat kokemukset voivat osoittaa, mikä tie vie oikeaan. (Tähtinen 1993, 6-9.)

Kansan kasvatusoloja voidaan ymmärtää asettamalla ne yhteiskunnallista taustaa vastaan. Vallinneet yhteiskunnalliset olosuhteet ja aaterakennelmat muodostavat välttämättömän lähtökohdan kasvatuksen tutkimiselle. (Päivänsalo

1971, 18.) Opettajan toiminnan ymmärtäminen edellyttää aina kulttuurista tarkastelua. Opettajan vastuulla on se, että yhteisössä sitoudutaan yhteisiin arvoihin, toimintatapoihin ja uskomuksiin. (Heikkinen ym. 1999, 7-8.) Aikakauden yhteiskunnallisista ja taloudellisista painotuksista riippuen on painotettu välillä teorian ja välillä käytännön taitojen ensisijaisuutta opettajan työssä. Usein kyse voi olla pelkästä vaihtelunhalusta tai opetustyön yleisistä trendeistä ja muotivirtauksista. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 20-21.)

Sosiaalishistoriallisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt pyritään kytkemään kunkin aikakauden yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin. Kasvatuksen ulkoiset muutostekijät ovat keskeisiä tutkimuksessa. Kasvatusta tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä, jossa korostuu kasvatuksen ja muiden yhteiskunnallisten ilmiöiden ja tekijöiden vuorovaikutus. (Tähtinen 1993, 95.)

Opettajan ammatti on arvoperusteinen uusintamisammatti, joka palvelee, edistää ja uusintaa jotakin arvoa. Opettaja huolehtii nuoren ihmisen kasvusta ja sosiaalistamisesta yhteiskuntaan. Opettajan tehtävä on yksilöllinen, yhteisöllinen ja aina palveleva. (Sarras 1998, 6.) Koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on jokaisen yksilön ja koko yhteiskunnan sivistäminen. Sivistyksen turvaaminen vaatii vahvaa idealismia ja uskoa oppimisen voimaan sekä realistista tietopohjaa siitä, mitä ehtoja yhteiskunnan muuttuminen asettaa näiden tavoitteiden toteutumiselle. (Väljjarvi 1999, 104-105.)

Opettajalla on suuri yhteiskunnallinen merkitys hänen kasvattaessaan tulevaisuuden kansalaisia. Oppilaat työskentelevät pitkän ajan elämästään opettajan ohjauksessa, joten ei ole yhdentekevää mitkä ovat työskentelyn keskeiset tavoitteet, sisällöt sekä koko pedagogisen suhteen luonne. (Räsänen 1998, 33, 40.) Opettajan työn tulokset näkyvät vasta vuosien ja vuosikymmenien kuluttua (Väljjarvi 1999, 104-106).

”On sanomattakin selvää, että meidän ei ole kasvatettava ja kehitettävä nuorisoamme vain nykyhetken yhteiskuntaa, vaan myös – ja ennen kaikkea –

tulevaisuuden yhteiskuntaa varten. Emme tosin tarkoin tiedä, millaiseksi tämä yhteiskunta on muodostuva” (Husen 1962, 22).

Aaltola (1991) erottelee kasvatuksen adaptiivisen ja kriittisen aspektin. Nuoria pyritään kasvattamaan tulemaan toimeen oman aikansa yhteiskunnassa. Nuorten olisi sopeuduttava yhteiskuntaan eli opittava ja omaksuttava yhteiskunnan normit sekä tarvittavat tiedot ja taidot. (Aaltola 1991, 4-5.) Koulun on oivallettava, että yhteiskunta ei ole vain jotain nuorten ulkopuolella olevaa, vaan jotain johon he kuuluvat. Yhteiskunta on ”me” eikä ”se”. (Koskenniemi 1952, 27.)

Ammattietiikka asettaa opettajalle korkeat vaatimukset, myös yhteiskunta asettaa omat vaatimuksensa. Opettajan eettiset normit tulee olla hyvin sisäistettyinä, joita hän soveltaa oppilaihinsa, opetettaviin aihekokonaisuuksiin sekä omaan kasvattajapersoonallisuuteensa. Opetustyö on aina arvosidonnaista. (Kari 1996, 49-50.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että tulevaisuutta ajatellen ollaan entistä avoimemmassa suhteessa ja että kouluilla olisi mahdollisuus nousta merkittäväksi muutoksen suunnannäyttäjäksi ja toteuttajaksi. Tämä edellyttää koulun arvoperustan selkeyttämistä ja jäsentämistä koulussa ja kouluympäristön kanssa. Arvot ohjaavat koulukäytäntöämme. (Räsänen 1998, 36-37.)

6.1 Yhteiskunnalliset arvot ja odotukset 1950-luvulla

Suomalaiselle yhteiskunnalle 1950-luvulla oli tyypillistä elintason kohoaminen, taloudellisen kasvun nopeutuminen sekä usko tieteen ja tekniikan mahdollisuuksiin yhteiskunnan kehittämisessä. Myös Suomen ulkopoliittisen aseman vakiintuminen edisti maamme kansainvälistä yhteistyötä sotien jälkeen. Maamme kehittyi nopeasti 1950-luvulta alkaen esimodernista maatalousvaltiosta moderniksi teollisuusyhteiskunnaksi. Massatiedotusvälineet

lisääntyivät, joista suurin merkitys oli televisiolla, liikennevälineet parantuivat sekä tekninen kehitys nopeutui, joten kaupunki- ja maalaisyhteiskuntien eroavaisuudet kasvuympäristönä tasoittuivat. Tästä seurauksena oli, että maatalousväestön määrä putosi 1950-luvun jälkeen romahdusmaisesti, jolloin maatalouden osuus oli enää vain 30% ja vastaavasti teollisuus ja palveluelinkeinot tarjosivat työtä yhä suuremmalle osalle väestöä. (Päivänsalo 1971, 267; Launonen 2000, 192, 194.)

Teollistumisen ja maaltamuuton päästessä vauhtiin perhe-elämän luonne alkoi muuttua. Yhä useammassa perheessä perheen isä ja jopa äitikin siirtyi tekemään työtä perheen ulkopuolelle, joten lapset eivät voineet viettää enää niin paljon aikaa vanhempiensa seurassa ja ikään kuin kasvaa heidän ammattiinsa. Perhe-elämän sosiaalistava vaikutus niukentui, sillä perheiden lapsiluku laski laskemistaan sekä perheistä alkoivat hävitä isovanhemmat, naimattomat sedät ja tädit tai muut aikuiset. Perheenjäsenet alkoivat viettää vapaa-aikaansa yhä enemmän kodin ulkopuolella, joten kodin kasvatusvaikutukset pienentyivät. Koulun oli muuttuvissa olosuhteissa koitettava korjata kasvatuksessa kodin osalta syntyviä puutteita. Kodin osuus pienentyi niin kasvatuksessa yleensä kuin sosiaalisessa kasvatuksessakin. Perheen koossa ja koostumuksessa tapahtui suuria muutoksia sekä perheenjäsenet olivat paljon vähemmän ja eri tavalla yhdessä kuin muutama sukupolvi sitten. (Koskenniemi 1952, 17- 19.)

Kansakoulun opetussuunnitelmaa uudistettiin sotien jälkeen 1946-1950. Silloin korostettiin sota-ajan perintönä sosiaalista kasvatusta. Koulun tehtävänä oli kasvattaa oppilaista kelpollisia yhteiskunnan jäseniä ja kehittää heidän persoonallisuuttaan. Maan jälleenrakentaminen jatkui 1950-luvulla ja tilanne helpottui taloudellisesti, kun sotakorvaukset saatiin maksetuksi syksyllä 1952. Toisen maailmasodan jälkeen suomalainen yhteiskunta eli murrosaikaa, jossa vallitsi taloudellinen ahdinko ja maan jälleenrakentaminen, joten oli ymmärrettävää, että kansakoulun opetussuunnitelma painotti isänmaallisuutta, ahkeraa työntekoa ja taloudellisuutta. (Launonen 2000, 220-222.) Käytäntönä tuohon aikaan oli, että oppilaat toivat kouluun luonnontuotteita kuten marjoja ja sieniä (Kuikka 1993, 106).

Vuonna 1952 pidetyt Helsingin olympialaiset antoivat hyvän kuvan maailmalle Suomen kehityksestä. Suomalainen koulu sai 1950-luvulta lähtien paljon vaikutteita anglosaksisesta didaktiikasta. (Kuikka 1993, 105-106.) Kansakoulun opetussuunnitelman sisältöön vaikutti keskeisesti Matti Koskenniemi. Hän pyrki johdonmukaisesti irrottautumaan herbartilaisesta ajattelusta ja pyrki uudistamaan kouluelämän kokonaisuudessaan sosiaalipedagogisessa hengessä. Opetuksessa korostettiin oppilaan oppimista, oppimistuloksia sekä kehitystä, joka näkyi oppilaskeskeisten opetusmuotojen soveltamisessa. Opetussuunnitelmassa oli otettava huomioon elinkeinoelämän muuttuminen. Koulun uskonnonopetuksen asemaa puntaroiitiin useassa vaiheessa. Kun kansakoulun opetussuunnitelma otettiin vuonna 1952 käyttöön, niin uskonto säilyi oppiaineiden joukossa. Kirkko joutui kuitenkin antamaan periksi siinä, että uskonnonopetuksen tavoitteet kouluille asetettiin yhteiskunnan pedagogisesta tehtävästä käsin. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 11-12; Launonen 2000, 194-197.)

6.1.1 Kasvatus

Kasvattaminen on kasvamaan saattamista, joka merkitsee, että se on luonnollista, kasvamisvoiman tielle tulleiden esteiden poistamista, suotuisten olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle (Hollo 1952, 22). Kasvattajien oli hyväksyttävä lapset sellaisina kuin he olivat. He eivät saaneet pyrkiä muuttamaan tai kasvattamaan heitä omien toiveidensa mukaisesti. Kasvatustoimenpiteiden tuli perustua lasten luonnolliseen, sekä fyysiseen ja psyykkiseen kehityksen kunnioittamiseen. (Tähtinen 1992, 179-181.)

Sotien jälkeen koulun eettiset kasvatuservot kehittyivät käytännöllisen ja sosiaalisen toiminnan suuntaan. Tämä oli johdonmukaista jatkoa kokonaiskehitykselle, joka oli alkanut jo 1920-luvulta. Kansakoulun opetussuunnitelma painotti sosiaalista kypsymistä ja sen mukaan käytännön toiminnalliset tilanteet olivat eettisesti kasvattavia ja kehitti näin oppilaiden

toimimista sosiaalisessa ryhmässä. Sosiaalisia taitoja tuli harjoitella erilaisissa arkitilanteissa, kuten kouluaterioilla, juhlissa, retkillä, ryhmätiloissa ja oppilaskokouksissa. (Launonen 2000, 220-222.)

Koulun keskeiseksi arvoksi nousi sosiaalisuuden ihanne, joka oli luonteeltaan vahvasti moraalinen. Siinä painotettiin selkeästi oikeudenmukaisuutta, kansalaisvastuuta, suvaitsevuuutta sekä lainkuuliaisuutta. Kasvatuksessa korostettiin vapaaehtoista halua auttaa toisia ihmisiä ja yhteisöä moniarvoistuvassa yhteiskunnassa. Yhteisölliseksi tavoitteeksi kansakoulun opetussuunnitelma asetti kasvun humanisuuteen ja sosiaalisen yhteisön jäsenyyteen. Tämä merkitsi voimakasta sosiaalisen kasvatuksen korostamista, jolloin kouluun oli luotava humanisuuden henki. Tämän tuli näkyä opetuksen sisällöissä, opetustavassa ja koko kouluyhteisön vuorovaikutussuhteissa. Syy miksi korostettiin sosiaalisen kasvun tärkeää merkitystä johtui siitä, että yksilö oli tullut entistä riippuvaisemmaksi yhteiskunnasta. Sosiaaliset suhteet perheen, työelämän ja muun yhteiskunnallisen elämän kanssa olivat muuttuneet ja siitä syystä oli kiinnitettävä entistä enemmän huomiota kansalaisten sosiaaliseen kypsytyteen. Sosiaaliset taidot nähtiin tärkeiksi sekä yksilön kehityksen että yhteiskuntaelämän kannalta. Sodan jälkeinen aatteellinen kehitys vaikutti kansakoulun opetussuunnitelmaan. (Launonen 2000, 204-206.)

Kokonaisuutena vuosien 1944-1970 eettistä kasvatusajattelua kuvasi se, että yksilön moraalisisista hyveistä siirryttiin korostamaan kansalaisen sosiaalisia taitoja. Kansakoulun opetussuunnitelmassa sitouduttiin voimakkaasti demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen ja sen sosiaalisiin arvoihin, kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. (Launonen 2000, 230.)

Komitea painotti taitopuolisten harjoitusten liittämistä tietopuoliseen opetukseen. Komitean pyrkimyksenä oli hankkia kaikille oppilaille työn iloa. Työ haluttiin nähdä oppilaan mielenterveyteen olennaisesti liittyvänä iloisena ja luonnollisena osana. Koulussa työkasvatus oli toteutettava siten, että oppilaat kokivat sen mielekkääksi. Työnteko nähtiin kunniana ja lahjana. Työstä muodostui tärkeä luonteen kasvattaja. (Kansakoulun opetussuunnitelman komiteamietintö II 1952, 18, 28-29.)

Kansamme oli aina pitänyt työtä kunniaa ja työntekoa lahjana. Koulun kasvatuksessa pidettiin tärkeänä, että oppilaita kasvatettiin työhön ja työteliäisyyteen. Säästäväisyyttä, oppilaan itsehillintää, harkintaa ja itsenäisyyttä pidettiin arvossa kansan keskuudessa. Kasvatuksen tehtävänä oli saada oppilas havaitsemaan, mikä on arvokasta, kaunista ja oikeaa, siveellistä ja pyhää, lyhyesti sanottuna tavoittelemisen arvoista. Kasvatus auttoi arvojen ja päämäärien syntymistä. Pidettiin tärkeänä, että arvot elettiin eli esimerkki vaikutti paljon tehokkaammin kuin sanat. Yhteiskunnassa elävä ihminen ei tule toimeen ilman kehittynyttä arvojärjestelmää. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 21-22.)

Kansakoulumme kasvatti isänmaata rakastavia kansalaisia, sen hyväksi elämänsä eläviä suomalaisia. Suomen kansa rakasti isänmaataan ja sen jäsenet olivat valmiita uhraamaan kaikkensa isänmaan hyväksi. (Salmela 1948, 154.) Lapsista tuli kasvattaa heidän luontaisten kykyjensä ja mahdollisuuksiensa mukaisesti hyviä ihmisiä, kunnan kansalaisia. Vain hyvistä ihmisistä muodostui hyvä yhteiskunta, jonka kansalaiset palvelevat ja rakastavat isänmaataan. (Sirkkola 1952, 46.)

Humaanisuuden eli suvaitsevaisuuden ja keskinäisen rakkauden istuttamista oppilaisiin pidettiin tärkeänä kasvatustavoitteena. Koululuokkaa pidettiin pienoiskokoisena yhteiskuntana, jossa oppilaan viihtyminen ja hyvinvointi riippui samoista seikoista kuin yhteiskunnassa yleensäkin. Tärkeänä pidettiin muun muassa keskinäistä solidaarisuutta, avuliaisuutta ja yhteisesti asetetun johtajan seuraamista. Elämää koulussa pidettiin välillisenä valmennuksena elämään aikuisten yhteiskunnassa. Koulu ohjasi oppilasta tuntemaan itsensä kotokylän tai muun lähiympäristön, kotimaakunnan, isänmaan ja ihmiskunnan jäsenenä. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 23-24.)

Koulukasvatuksessa kuuliaisuuden ja häveliäisyyden ihanteet katosivat ja yhteiskunta moniarvoistui. Kansakoulun opetussuunnitelma korosti yhteiskunnallisen tasa-arvon eettisiä periaatteita, kun taas aikaisempi maalaiskansakoulun opetussuunnitelma korosti yksilön käytännöllisiä velvollisuuksia. Kansakoulun opetussuunnitelma toikin uusina yhteiskunnallisina

kasvatustavoitteina tasa-arvoisuuden, solidaarisuuden ja kansanvaltaisuuden. (Launonen 2000, 203.)

Koulun tehtävänä pidettiin ensisijaisesti opettamista, mutta koulun oli myöskin määrätietoisesti ja suunnitelmallisesti kasvatettava oppilaitaan. Kasvatus edisti yksilön kasvua henkisesti ja fyysisesti sekä yhteiskunnallisen elämän säilymistä siirtämällä niihin sisältyvät arvot tulevan polven omaisuudeksi. (Koskenniemi 1946, 29-30.)

6.1.2 Opetuksen painopistealueita

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa pyrittiin ottamaan huomioon sekä yksilön että yhteiskunnan tarpeet. Opetussuunnitelmassa korostettiin ensimmäisen kerran selkeästi oppilaskeskeistä lähtökohtaa, jossa yksilön persoonallinen vapaus otettiin tärkeäksi arvokasvatuksen periaatteeksi. Opetussuunnitelman mukaan painoarvoa lisättiin oppilaan vapaudelle, hänen yksilöllisille ominaisuuksilleen ja autonomialleen. (Launonen 2000, 200-203; Tähtinen 1992, 175-179.)

Koulun tehtävänä oli sivistyspohjan rakentaminen, jotta oppilaat koulunkäynnin jälkeen voivat jatkaa sivistyksensä edistämistä. Sivistyksen tärkeimpänä merkinä oli, että yksilö kehittyy itsenäiseen ajatteluun ja omakohtaiseen toimintaan. Koulutyössä painotettiin työiloa, jolla tarkoitettiin jokaiselle oppilaalle sopivaa vaikeustasoa koulutehtävien suhteen. Vuosi vuodelta oppilaalle annettiin yhä enemmän tilaisuuksia itsenäiseen työntekoon ja vastuun ottamiseen omasta työstään. Oppilasta ohjattiin suhtautumaan kriittisesti opetettavaan asiasisältöön. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 18-19.)

Koulun kehityksessä on sekä ylä- että alamäkiä. Sotien ja muiden vaikeiden aikojen jälkeen on havaittu, että mielenkiinto koulua ja koulutyön uudistamista

kohtaan lisääntyy erityisesti yhteiskunnassa ja opettajistonkin keskuudessa. Koulukasvatuksen tehon kohottamista pidetään silloin ratkaisevan tärkeänä. Jatkuvan koulunuudistuksen olennaisena edellytyksenä on opettajan oma pyrkimys kasvaa työnsä mukana. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 54.)

Kansan kasvatusta oli 1950-luvun alun tunnussana. Se kuultiin usein ja merkittävästi kyllä kaikilta tahoilta. Tämä merkitsi sitä, että oli pyrittävä kansan kasvatukseen, entistä tehokkaampaan kansan sivistämiseen. Opettajat omasivat eheän pohjasivistyksen ja sen myötä olivat myös sivistyksen eheän pohjan rakentajia sanan varsinaisemmassa merkityksessä. Lasten ja nuorten elämästä tahdottiin tehdä täysi-ikäisten elämän pienoiskuva. Lapsilta ja nuorilta odotettiin, että he osasivat niitä kykyjä ja taitoja, joita yhteiskunta- ja valtiorakenne täysi-ikäisiltä edellyttää. Ajateltiin, että kansan pohjasivistyksen ja kansan yleisen kulttuurin kohentumisesta seuraa taloudellisen tehon kasvua. (Hollo 1952, 30, 138, 147.)

Kivisen mukaan suomalainen kansakoulu alkoi kehittyä 1950-luvulla ratkaisevasti modernin koulun suuntaan. Keskeiset elementit olivat hänen mukaansa pedagogisen toiminnan tehostaminen tavoitteenasettamalla opetusta. Modernin mallin mukaisessa koulussa vallitseva pedagoginen perusoppi sanoi, että opettajan oli käytettävä niukaksi käsitettyä aikaa rationaalisesti suunniteltujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kivinen 1988, 120, 197.) Komitean mukaan kaiken opetuksen tuli lähteä liikkeelle oppilaan lähiympäristöstä sekä luonnon ja ihmiselämän välittömästä tutkimisesta. Tärkein osa opinnoista oli kuitenkin suoritettava koulussa. Opettaja ei saanut antaa oppilaille liikaa kotitehtäviä ja kotona tehtävät tuli olla valinnaisia ja harrastuksellisia. (Kansakoulun opetussuunnitelman komiteamietintö III 1952, 32, 88, 94.) Ollakseen tehokas opettajan täytyi supistaa työhöiden määrää, jotta oppilaille jäi enemmän aikaa työnsä suorittamiseen. Tällä tavoin oppilaiden opiskeluinto säilyi. Opetusta pidettiin kasvamaan saattamisena. Koulu oli kasvua edistävä ja virikkeellinen kasvuympäristö, koska koulutyö oli tavoitteellisesti suunniteltua ja ohjattua. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 126-127.)

Opettaja sai käyttää haluamiansa opetusmenetelmiä koulussa. Kuitenkin hänen tuli muistaa, että opetusmenetelmät oli tehtävä koulun olosuhteita vastaaviksi ja opetuksen tuli olla hyviä tuloksia tuottavaa. Opettajan oli seurattava aikaansa ja pyrittävä jatkuvasti kehittämään opetusmenetelmiään. (Varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 47.) Koulun joustava ja monenlaisia työtilanteita sisältävä opetus oli takeena kasvatuksen onnistumiselle. Opettajan oli tunnettava useampia opetusmenetelmiä ja osattava käyttää niitä työssään. Opetusmenetelmiä olivat esimerkiksi kyselymuotoinen opetus, yksilöllinen työ, ryhmätyö, oppilaiden esitykset sekä yhteiset tilaisuudet. (Koskenniemi 1952, 324, 327.)

Dewey korosti, että opettajan tehtävänä oli tiedoillaan avustaa oppilasta ratkaisemaan ongelmia ja ohjaamaan oppilasta valitsemaan erilaisten vaihtoehtojen välillä. Dewey painotti tekemällä oppimista. (Husen 1962, 54-55.) Koulussa painotettiin oppimistaitojen kartuttamista sekä itsenäisen ajattelun kehittämistä, ei niinkään tietovaraston keräämistä (Koskenniemi 1952, 24).

Koulua moitittiin usein siitä, että opettajat pänttäsivät oppilaiden päähän tietojaan. Voidaankin sanoa, että opettajat liikasyöttivät oppilaita. Lapset ja nuoret joutuivat kahdeksan tai useammankin vuoden aikana kärsimään kaikkea harrastusta tappavasta ikävystymisestä, juuri niinä ikävuosina, jolloin kulttuuriharrastuksen tuli juurtua heihin. (Hollo 1952, 139.)

6.1.3 Opetustyön jatkuva muutos

Kasvatuspäämäärä on arvokysymys. Yhteiskunta on jatkuvassa muuttumisen ja kehittymisen tilassa, joten koulun päämääriä ei voida kaivertaa kivitaluihin. Kasvatuspäämäärän täytyy olla suhteellinen, ajankohtainen sekä yhteistä tavoitetta kohti kulkeva. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 14.)

Koulun päämäärää on jatkuvasti tarkistettava, jotta opetustyön suunta pysyisi ajan tasalla. Opetussuunnitelman ainesta on tarkistettava vähän väliä, sillä jokainen vuosi tuo lisiä oppiainekseen ja syrjäyttää tieltään vanhentunutta ja vähemmän ajankohtaista oppiainesta. Opetustyön jatkuvan kehityksen olennaisena edellytyksenä pidettiin virkeää ja kehityshaluista opettajakuntaa. Opettajien oli saatava neuvoja ja uusia ajatuksia sekä opettajien kehittämiä parannusehdotuksia pyrittiin hyödyntämään laajemmaltikin muissakin kouluissa. Myös koulun hallinnossa työskentelevien oli oltava selvillä opetusta koskevista asioista ja ymmärrettävä opetustyön jatkuvan kehityksen merkitys. Koulun hallintohenkilökunnan koulutus oli pidettävä ajan tasalla. Koulutyötä edistävää tutkimustyötä pyrittiin myös tukemaan. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 60-61.)

”Kasvatustyö kuvastaa aina oman aikansa elämän- ja maailmankatsomusta. Niinpä meidän päiviemme kasvattaja tuntee kipeästi juuri yhtenäisyyden puutteen, yleisten ja perustavinten suuntaviivojen sekavuuden elämäntyönsä alalla. Ja luonnollista on, että jokainen ajassa liikkuva uusi virtaus erityisesti kiinnittää kasvatustyön tekijän mieltä uuden synteesin mahdollisuutena.” (Hollo 1952, 177.)

”Ainakin vuodesta 1952 lähtien on havaittavissa kehityskulku, jossa yhtäältä käsitys koulusta opettamisen ja oppimisen erityisenä institutionaalisenä kontekstina painuu jatkuvasti yhä enemmän piiloon. Samalla luonnehdinnat koulusta muuttuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on.” (Simola 1995, 337.)

Vuoden 1952 koulun oli pantava suurta painoa yhteiskunnalliseen kasvatukseen, koska yhteiskunnallisiin asioihin suuntautuva kiinnostus oli yhteiskunnan elinehto. Yhteiskunnallisen elämän edellytykset eivät olleet välttämättä oppilaille selvillä. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 14.) Koulumaailmaa moitittiin kangistuneeksi ja perin vanhoilliseksi. Elämä oli täynnä ankaraa ja sähköistä kilpailua esimerkiksi liikemaailmassa. Siksi olikin tärkeää, että nuorta valmistettiin kohtaamaan kilpailuhenkinen

yhteiskunta. Koulumaailmaa moitittiin liian idealistiseksi, vieraaksi elämän karulle todellisuudelle. (Kaarela 1952, 65.)

6.1.4 Yhteistyö

Koulun tehtävänä oli kansalaisten kasvattaminen tulevaisuuden yhteiskuntaan. Tässä tehtävässä koulu ei ollut yksin, vaan kasvatus tapahtui yhteistyössä eri kasvatustahojen kanssa, joista koti oli tärkein. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 18.) Opettajan oli tunnettava lapsen kotiolot ja oltava selvillä siitä, miten koti kasvattaa lastaan. Kodin ja koulun oli tunnettava toistensa kasvatukselliset lähtökohdat, jotta voitiin välttyä kasvatuksellisista ristiriidoista. Opettajan oli oltava aloitteentekijä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajan tuli vieraila oppilaittensa kotona ja vanhempia oli muistettava kutsua kouluun tutustumiskäynneille. Molempien osapuolten oli tunnettava toistensa työkenttä. Vanhemmat saivat seurata tavallista koulutyötä eli heille järjestettiin erilaisia kuuntelupäiviä. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 15.) Opettajan oli tunnettava lasten kotiolot, sillä kodin vaikutukset olivat juurtuneet syväälle (Koskenniemi 1946, 104).

Kotiseudun tunteminen muodosti opetuksen lähtökohdan. Koulun työ oli osa kotiseudun elämää. Opettajan oli tiedostettava paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet sekä velvollisuutensa niiden tyydyttämisessä. Opettaja ei ollut vain koulunsa opettaja, vaan hän toimi koko kylän hyväksi. Koulu oli koko kylän valistuskeskus, jossa kylän asukkaat saivat henkistä ravintoa ja virkistystä itselleen. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 16.) Koulu ei saanut sulkeutua omaksi itsenäiseksi maailmakseen, vaan sen tuli olla elävässä yhteydessä lapsen muun maailman kanssa. Koulun täytyi nojautua paikkakunnan menneisyyteen, kunnioittaa paikallisia tapoja ja olla työelämän kanssa yhteistyössä. Koulu ei voinut onnistua eristettynä muista kasvatustekijöistä. (Koskenniemi 1946, 109-110.)

Opettajan tehtävänä oli suunnitella omaa opetustaan saadakseen työstään eheän kokonaiskuvan. Ennakkosuunnitelma helpotti jokapäiväistä työtä. Oli tärkeää, että yhteistyötä tehdessään opettajakollegat tiesivät toistensa suunnitelmista. Opettajalla oli vapaus suunnitella persoonallisesti omaa työtään, mutta siihen liittyi myös vastuuta. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 259-261.)

6.1.5 Uskonnolliset arvot

Martti H. Haavio oli merkittävä vaikuttaja koulun eettisen kasvatuksen kannalta Suomessa 1940-1960-luvuilla. Hänen väitöskirjansa käsitteli kansakoulun uskonnonopetuksen siveellistä kasvatustehtävää. (Launonen 2000, 197.) Haavio (1941) piti tärkeänä uskonnon asemaa siveellisen kasvatuksen lähtökohtana. Hänen mukaansa kansakoulu tarvitsi sisällöllisesti kannattavan aatteen, päämäärän, joka ohjaa sen toimintaa. Jumala ja kansa soveltuivat suurina elämänarvoina koko kouluelämää kannattaviksi aatteiksi. Siveellisyyden Haavio katsoi kuuluvan erottamattomasti kristinuskoon. (Haavio 1941, 9-15.)

Aika oli täynnä uskoa järjen ja tieteen voimaan sekä ihmisen ja ihmiskunnan kehitykseen. Kasvatus perustui paljolti ideaan yhdestä ja yhtenäisestä, perinteen ja uskonnon yhteen liittämästä kansasta. (Heikkinen 2001, 111.) Kansakoulun opetussuunnitelmassa uskonnolla todettiin olevan vielä tärkeä yhteiskunnallinen merkitys. Kuitenkin uskonnolliset arvot nähtiin muiden arvojen kanssa samanlaisina yhteiskuntaa kannattavina voimina. Kansakoulun opetussuunnitelmassa uskonnolla tunnustettiin olevan yleistä eettistä ja yhteiskunnallista merkitystä, mutta uskontoa ei asetettu koulukasvatuksessa enää keskeiseen asemaan. Opetus oli suunnattava koskemaan yhä enemmän sen ajan ihmisten elämänkysymyksiä, jossa pyrittiin korostamaan avuliaisuutta, lähimmäisenrakkautta, oikeamielisyyttä ja vilpittömyyttä. (Launonen 2000, 229-230.)

Vuoden 1952 komitea päätyi ehdottamaan uskonnon opetuksen vähentämistä, mutta samalla sen pedagogisen ja didaktisen tason kohottamista, sillä yleisesti oltiin sitä mieltä, että uskonnolle oli varattu suhteettoman paljon aikaa muuhun opetukseen nähden. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946, 19, 25.)

6.2 Yhteiskunnalliset arvot ja odotukset 2000-luvun alussa

Nykyajan yhteiskunnassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia. Yhteiskunnalle on tyypillisiä taloudellinen globalisaatio, teknologiset muutokset sekä Euroopan taloudellinen, poliittinen ja teknologinen integraatio. Vuosituhannen vaihdetta leimaavat suomalaisen yhteiskunnan edellä mainitun kaltaiset rakenteelliset muutokset sekä toisaalta myös lamasta palautuminen. Tulevaisuutta määrittävät tiedon nopea uusiutuminen, työorganisaatioiden muutos, tietoyhteiskuntakehitys sekä elämän- ja työuran monipuolistuminen yksilön elinkaarella. Tämänsuuntainen kehitys korostaa yhä monipuolisempaa osaamista, omavastuuta sekä muutos- ja sopeutumiskykyä. (Luukkainen 2000, 172.)

Yhteiskunta määrittelee koulun kasvatustehtävän. Koululaitos on yksi tärkeimmistä yhteiskunnan instituutioista, jonka tehtävä on aina yhteiskunnalliseen aikaan sidottu. Koulussa toiminnan pohjana ovat viralliset opetussuunnitelmat. Opettajat saavat pätevyytensä opettajankoulutuslaitoksessa, joiden toimintaa ja tavoitteita säätelevät yhteiskunnan asettamat normit. Opettajankoulutus peilaa aina laajempia yhteiskunnallisia prosesseja toisaalta kulttuuria uusintaen, toisaalta kulttuuria luoden. (Luukkainen 2000, 133.)

6.2.1 Kasvatus

Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka tehtävänä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua nykyisen postmodernin informaatioyhteiskunnan rakentamiseen (Luukkainen 2000, 54-55).

Muutokseen liittyvät ristiriidat pohjautuvat hyvin pitkälle arvoihin ja arvofilosofiaan. Valituilla arvoilla ja arvostuksilla on joko tiedostettu tai tiedostamaton vaikutus kaikkiin tulevaisuutta koskeviin ratkaisuihin. Opettajat tarvitsevat entistä enemmän valmiuksia ymmärtää ja kohdata erilaisia arvomaailmoja ja elämäntilanteita, joissa lapset ja nuoret elävät. Nykyajan perheillä on monenlaisia vaikeuksia, kuten vaikeita parisuhdeongelmia, perheväkivaltaa, avioeroja, perherakenteiden muutoksia, huoltajuusriitoja sekä vanhempien väsymistä selviytyä kasvatustehtävästään. Tämä näkyy lasten koulunkäyntivaikeuksina. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998a, 28-29, Ziehe 1992.)

Opettajan odotetaan osallistuvan suurella panoksella oppilaittensa kasvatukseen ja toimivan yhteistyössä oppilaiden vanhempien kanssa (Kaikkonen 1999, 86). Ziehen (1992) mukaan yhteiskunnan eri instituutiot puuttuvat yhä enemmän perheiden arkielämään, mikä näkyy erilaisten ammattikasvattajien ja kasvatuksen asiantuntijoiden merkityksen korostamisena. Koulut, päiväkodit ja neuvolat ottavat yhä enemmän vastuuta lasten ja nuorten kasvattamisesta. Ziehe toteaa, että perheen ja kasvatustieteiden rinnalle ovat myös tulleet kaverit, sähköiset mediat, tietokoneet, harrastukset, kuluttaminen ja työssäkäynti, jotka muokkaavat nykyisten lasten ja nuorten elämää yhä enemmän. Nämä elämänalueet tarjoavat kouluun verrattuna uusia elämyksiä ja kokemuksia ja mahdollisuuden työstää omaa identiteettiä. Kyseiset elämänalueet edellyttävät valmiuksia, joita koulun organisaatio, luokkamuotoinen opetustapa tai ainejakoisten opetussuunnitelmien tietovarannot eivät pysty tarjoamaan. Näin ollen koulu on menettämässä asemiaan erilaisille oheisviihdyttäjille ja oheiskasvattajille. Oppilaat eivät ole enää samassa määrin riippuvaisia koulusta kuin aiemmin.

Räisäsen (1996) mukaan opettajan työntehtäviin kuuluvat huolehtiminen, työtovereiden tukeminen, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, oppilaiden kasvattaminen ja ymmärtäminen, oppimisen auttaminen, itsensä ja työnsä kehittäminen, hallintovirkamiehenä työn suunnitteleminen ja arvioiminen, haasteiden vastaanottaminen, päätösten tekeminen, ongelman ratkaiseminen sekä oman toimintansa tarkkaileminen. (Räisänen 1996, 41.) Nummisen mukaan luokanopettajat joutuvat ratkomaan kotien pulmia ja joutuvat näkemään ja vaistoamaan todellista inhimillistä sielun hätää. Opettaja huomaankin olevansa välillä aikuiskasvattaja, joutuessaan selostamaan koulun ja oppilaan ja yhteiskunnankin asioita vanhemmille. Tämä on raskas ja vaativa tehtävä. (Numminen 1993, 33.)

Koulujärjestelmän tehtäväksi on katsottu syrjäytymisen ehkäiseminen. Syrjäytymisen ehkäisyn ja nuorten elinolojen parantaminen on opetusministeriön hallinnonalan tärkeä painopistealue. Opettajankoulutuksen toivotaan vastaavan yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja sivistystehtävään. Lisäksi huoli syrjäytymisestä on aiheuttanut koulutustarpeita opettajankoulutukselle. (Luukkainen 2000, 177-178.)

Opettajan tulee kasvattaa oppilaita erilaisuuden sietämiseen ja yhteistoimintaan siitä huolimatta, että elämänmuodot, identiteetit ja niiden taustalla olevat arvot ovat erilaiset (Heikkinen 2001, 124).

6.2.2 Opetuksen painopistealueita

Teknologinen muutos on olennainen osa yhteiskunnan kehitystä. Koulun tehtävä on peruuttamattomasti muuttunut. Teknologian avulla jokaisen on entistä helpompi päästä tiedon lähteille. Tieto ja sen hallinta on vallan väline ja jokaisen omaisuutta. Koululta odotetaan oppilaan monipuolisten ja kriittisten tiedonkäsittelyn, -tuottamisen ja arvioinnin valmiuksien kehittämistä. Työelämän taitovaatimukset vahvistavat näitä odotuksia. (Välijärvi 1999, 105.)

Nykyään vaaditaan, että medialukutaito ja tietotekninen osaaminen kuuluu yhteiskunnassamme kansalaisuuden edellytyksiin, joka tulee myös näkyä perustaitona työelämässä (Luukkainen 2000, 136). Nopeasti kehittyvä verkostoitunut koulutusjärjestelmä edellyttää perinteiseen opettajan tehtävään verrattuna erilaista osaamista ja koulutyön uudenlaista organisoimista. Nykykoulussa on pystyttävä yhdistämään koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen valtava tarjonta koulun oman organisoidun oppimisympäristön käyttöön. (Viilo 1998, 58-59.)

Viime vuosikymmenenä yhteiskunnan taloudellinen tilanne on heikentynyt ja kunnat ovat vähentäneet koulumäärärahojaan. Kunnissa toteutetut säästötavoitteet ovat vaikuttaneet oppilaiden ja opettajien koulutyöhön. Oppilasryhmiä on suurennettu sekä pienissä kouluissa on yhdistetty useita luokkia samaksi opetusryhmäksi. Pieniä kouluja on lakkautettu, jolloin oppilaat ja opettajat on siirretty johonkin toiseen kouluun. Pakko-siirrot suuriin kouluihin ovat olleet oppilaille ja opettajille suuria muutoksia. (Räisänen 1996, 139-141.) Nykyään taloudellisten resurssien vähäisyyden ja niiden jatkuvan vähentämisen uskotaan vaikuttavan heikentävästi opetuksen laatuun. Ongelmana nähdään liian suuret opetusryhmät, joista eniten kärsivät juuri ne oppilaat, jotka eniten tarvitsisivat opettajan aikaa ja tukea oppimiseensa. Huolenaiheina ovat myös erityisopetuksen vähäisyys, opettajien kiire sekä tukiopetuksen puuttuminen tai vähäisyys. Eri tahoja huolestuttaa se, mitä koulussa opetetaan ja miten. (Viilo 1998, 58.) Opettajilta vaaditaan entistä yksilöllisempää opetusta ja erilaisten arvojen huomioon ottamista. Kaikesta huolimatta perinteiden säilyttämisen merkitys nähdään tärkeänä. Samaan aikaan, kun kouluille asetetaan haasteita, niin koulujen resursseja vähennetään, joten mahdollisuuksien ja tavoitteiden välillä on suuri ristiriita. (Kaikkonen 1999, 86.)

Tälle vuosituhannelle siirryttäessä on alettu vaatimaan opettajasta yhteiskunnallista vaikuttajaa ja kehittäjää. Tämä johtuu osittain EU:n mukana tuomista laajenneista toimintaympäristöistä ja nykuteknologian tuomista mahdollisuuksista kommunikoida koska tahansa ja mihin tahansa. Osittain taustalla voi olla huoli tulevaisuudesta ekologisenä ja syrjäytymiseen liittyvänä

sosiaalisena kysymyksenä ja suomalaisuudesta sekä kansallisvaltiona että kulttuurina. (Luukkainen 2000, 131.)

Nykyään opetuksessa on liikaa korostettu lukuaineita, jonka seurauksena taito- ja taideaineiden hallinta ja osaaminen on vähentynyt. Tästä syystä on ymmärrettävää, että niiden osuutta koulussa halutaan lisätä. Viilokin (1998) toteaa, että kouluihin toivotaan lisää tunteja taide- ja liikunta-aineisiin sekä opetuksen toivotaan olevan käytännönläheisempää, ongelmanratkaisu- ja ilmaisutaitoja kehittävää. Myös luovan matematiikan ja oppilaiden viestinnällisten taitojen kehittämisen osuutta toivotaan lisättävän. Opettajalla on opetustapahtumassa tiennäyttäjän ja rinnalla kulkijan tehtävä. Opettaja käyttää asiantuntemustaan avatessaan oppilailleen uusia näköaloja matkan aikana. Tavoitteena on, että opettajan ja oppilaan yhteisen matkan päättyessä oppilas kykenisi jatkamaan eteenpäin rohkeasti uutta löytäen. Kuitenkin on huomioitava, että matkalla kulkee myös muita ja oppilas saa vaikutteita myös heiltä. (Viilo 1998, 58-59.)

6.2.3 Opetustyön jatkuva muutos

Postmodernissa yhteiskunnassa korostuu itsensä kehittämisen tarve sekä samalla sivistyksen ja elinikäisen oppimisen merkitys (Kiviniemi 2000, 30). Koulun pitäisi olla yhteistyökykyinen, kyvykäs ja halukas muutoksiin, ulospäin suuntautunut, eteenpäin katsova, uusia asenteita omaava sekä sen pitäisi pyrkiä pois byrokraattisuudesta ja kaavamaisuudesta. Koulun pitäisi kyetä reagoimaan ympäröivästä yhteiskunnasta tuleviin muutospaineisiin. (Viilo 1998, 68.) Nyky-yhteiskunnassa korostuu muutosten ja epävarmuuden kohtaaminen, johon koulutuksen tulee valmentaa kansalaisia ja opettajankoulutuksen tulevia opettajia (Luukkainen 2000, 147). Aronowitz ja Giroux (1991) totesivat, ettei postmodernissa yhteiskunnassa mikään tunnu mahdottomalta. Postmodernissa yhteiskunnassa mikään ei sido nykyhetkeä ja samaan aikaan nykyisyydellä on vain epävarma ote tulevaisuudesta. Patrikaisen (1997) mukaan elinikäiseen

oppimiseen on vaikuttanut maailmanlaajuisten ongelmien lisääntyminen ja elämän sopeuttaminen tuleviin muutoksiin ja uusiin olosuhteisiin (Patrikainen 1997, 53). Kansainvälistyminen asettaa suomalaisille erityisiä haasteita ja edellyttää eri kulttuurien tuntemusta ja kielitaidon kehittämistä. Tulevaisuudessa kansainvälisyys on osa arkipäivää. (Syrjälä 1998a, 30.)

Yhteiskunnassa meneillään olevat muutosprosessit asettavat muutospaineita ja haasteita opettajan työlle ja opettajankoulutukselle. Kulttuurielämän näkökulmasta koulutuksen kehittämisessä olisi tarkasteltava suomalaisen yhteiskunnan kehityskulkuja ja pohdittava erilaisia näkökulmia yhteiskunnan tulevaisuuteen vaikuttavista tekijöistä. (Syrjälä 1998a, 26-28.) Kiviniemen (2000, 186-187) mukaan opettajat ja koulut halutaan nähdä jopa syrjäytymisen ehkäisijöinä. Opettajan tulisi opetuksen lisäksi kantaa vastuuta luokastaan sekä koulun, oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämisestä. Koulun odotetaan myös verkostoituvan yhä enemmän ympäröivään yhteiskuntaan. Syrjälän (1998) mukaan opettajaa pidetään yhteistyökumppanina ja kanssaoppijana oppilaittensa, heidän vanhempiensa ja yhteiskunnan eri edusryhmien kanssa. Muutoksen nopeuteen liittyy ristiriita. Toisaalta halutaan päästä irti kaavamaisuudesta, mutta toisaalta toivotaan, ettei kouluun tuotaisi aina jotakin uutta. (Syrjälä 1998a, 26-28.)

Elämä on muuttunut yhä kiihkeämmäksi, moninaisemmaksi ja jäsentymättömämmäksi. Yhteiskunnan muutokset näkyvät opettajankin työssä. Opettajankoulutuksessa tulisi perehtyä koulua ympäröivän yhteiskunnan ja sen muutoksen tarkasteluun. Opettajan työhön liittyy jatkuvan uudistumisen ja kouluttautumisen paineet. Työpaineiden alla opettajan stressinsietokyky on koetuksella. Opettajilla tulisi olla myös valmiuksia kaaoksen ja epävarmuuden sietämiseen sekä luovaan ongelmanratkaisuun. (Kiviniemi 2000, 178-179.)

Kiviniemen mukaan maailmasta on häviämässä tiedollinen jäsentyneisyys. Opetus on usein pirstaleista ja hajotettua. Ihannetilanne olisi, että opetus olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista ja laajoja kokonaisuuksia sisältävää. Teemapäivät ja teemaviikot tai laajemmat projektit ovat keinona pirstaleisuuden vähentämiseksi. Tiedon määrä on maailmassa aivan huikea, joten ei ole ihme

jos ihmistä tämän kaiken keskellä joskus vähän hämmentääkin. (Kiviniemi 2000, 172.)

6.2.4 Yhteistyö

Koululta odotetaan entistä enemmän avoimuutta ja vastuuta tuloksista. ”Pedagoginen tulosvastuu” lähiyhteisölle on keskeinen osa tämän päivän opettajuutta. Opettajan on huomioitava pedagogisissa pyrkimyksissään vanhempien, poliittisten päättäjien ja yritys-elämän odotukset. (Väljærvi 1999, 104.) Koron mukaan opettajan työhön kohdistuu usealta taholta hyvin ristiriitaisia odotuksia. Odotusten yhteensovittaminen kaikille osapuolille miellyttäväksi, on opettajalle haasteellinen tehtävä. (Koro 1998, 132-133.) Opettajan tehtäviin kuuluu koulun ulkopuolisten suhteiden hoitaminen sekä sosiaali- ja terveystoimen että kulttuurin eri alojen kanssa (Luukkainen 2000, 206).

Opettajan on hallittava didaktiikan teoriat, joita hän soveltaa käytäntöön. Hänen on pystyttävä suunnittelemaan ja organisoimaan työskentelyään yhteistyössä kollegojensa, opiskelijoiden ja muun henkilökunnan kanssa. Opettajan on arvioitava omia ratkaisuja ja omaa työskentelyä. Hänen on tutkittava ja kehitettävä omaa työtään ja työympäristöään. Opettajan tulee arvioida yhteiskunnallista kehitystä ja sen vaikutuksia koulutukseen ja omaan opetukseen. (Luukkainen 2000, 182.)

Opettajuutta ei voida asettaa staattiseen kehykseen, koska pysyviä tavoitteita ja rakenteita ei ole. Koulutuksen tavoitteet ja siihen kohdistuvat paineet muuttuvat erittäin nopeasti. Työelämän, talouselämän sekä poliittiset nopeat muutokset edellyttävät joustavuutta. Uudet tilanteet edellyttävät uutta tavoitteen asettelua. (Luukkainen 2000, 113.)

6.3 Tutkimuksen tuloksia ja tulkintaa opettajaan kohdistuneista yhteiskunnallisista arvoista ja odotuksista 1950-luvulla ja 2000-luvun alussa

Lähdimme purkamaan aineistoa kyselylomakkeiden vastauksista esille nousevien kategorioiden pohjalta. Kattegoria-alueet järjestimme loogisesti vastuksista eniten esiintyvien aihesisältöjen ja tutkimuksen kannalta merkityksellisten teemojen mukaan. Tutkimusjoukon käsitysten yhteyteen liitimme kyselylomakkeesta suoria lainauksia tulkintaa selkiyttämään. Lisäsimme 2000-luvun alun opetustyötä koskevaa teoriaosuutta rikastuttamaan kategorioiden analyysiosaa.

6.3.1 Kasvatus

2000-luvun alussa:

Aineistosta nousi ensisijaisesti esille opettajien kasvatusvastuuseen kohdistuvat odotukset. Tutkimusjoukon, joka koostui opettajiksi opiskelevista, mukaan opettaja on opetustyön lisäksi myös kasvattaja. Vanhempien kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enemmän opettajille. Opettajan oletetaan kasvattavan lapsia kotien puolesta. Kaikkonenkin (1999) toteaa, että opettajan odotetaan osallistuvan suurella panoksella oppilaitensa kasvatukseen ja toimivan yhteistyössä oppilaiden vanhempien kanssa (Kaikkonen 1999, 86). Opettajaa pidetään kokonaisvaltaisena kasvattajana, joka huolehtii muun muassa oppilaiden sosiaalistamisesta ja yhteiskuntaan sopeuttamisesta. Opettajan oletetaan olevan aina saatavilla, jolloin vanhemmat voivat turvautuvat opettajan kasvatusapuun. Vanhemmat olettavat, että he voivat purkaa huolensa opettajalle ja heillä on oikeus syyttää opettajaa opetus- ja kasvatustehtävissä. Opettajan odotetaan tukevan perheitä heidän asenteita ja arvostuksia sisältävässä kasvatuksessaan.

Merkille pantavaa oli, että tutkimusjoukko ei huomionnut koulun merkitystä syrjäytymisen ehkäisijänä. Nyky-yhteiskunnassamme muun muassa Luukkaisen (2000) mukaan kuitenkin painotetaan syrjäytymisen ehkäisemistä ja nuorten elinolojen parantamista (Luukkainen 2000, 177). Kyselyssä vastaajat korostivat muun muassa opettajille asetettuja kasvatusodotuksia.

Valitettavasti monet vanhemmat ovat sitä mieltä, että kyllä koulu kasvattaa lapset. Tottakai koulu kasvattaa, mutta onhan se edelleen pääosiltaan vanhempien tehtävä.

Liian paljon kasvatusvastuuseen liittyviä odotuksia. Koulu ei voi tarjota sitä, mitä vanhemmat ja kodit eivät tarjoa.

Opettajille asetetaan kasvatusodotuksia, joskus kodit eivät ehdi kasvattaa ja he olettavat koulun tekevän sen heidän puolestaan.

1950-luvulla:

Työntekoa, ahkeruutta ja isänmaallisuutta arvostettiin 1950-luvun yhteiskunnassa, koska Suomessa elettiin sota-ajan jälkeistä aikaa. Kohentaakseen maan taloudellista tilannetta sotakorvauksien maksamisen jälkeen, korostettiin taloudellisuuden ja säästäväisyyden merkitystä. Sirkkola (1952) korosti tutkimuksessaan, että lapsista tuli kasvattaa heidän luontaisten kykyjensä ja mahdollisuuksiensa mukaisesti kunnan kansalaisia. Vain hyvistä ihmisistä muodostui hyvä yhteiskunta, jonka kansalaiset palvelevat ja rakastavat isänmaataan. (Sirkkola 1952, 46.) Simola (1995) esittää tutkimuksessaan, että opettajan tuli kasvattaa oppilaissa isänmaallista mielialaa sekä kehittää heitä niin, että he tulevaisuudessa pystyvät osaltaan edistämään yhteiskunnallisten, kansallisten ja taloudellisten tehtävien suorittamista (Simola 1995, 243). Vanhempien lähdettyä kodin ulkopuolelle töihin, perherakenteet muuttuivat merkittävästi ja koulun merkitys kasvattajana lisääntyi. Hollon (1952) mukaan monet kodit olivat jopa luopuneet kasvatustehtävästään, jolloin kasvatustehtävä haluttiin siirtää kouluille ja opettajille (Hollo 1952, 131-133). Kotona vähentyneiden sosiaalisten tilanteiden vuoksi kouluissa korostettiin sosiaalisten taitojen kehittämistä. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1952, 15) mukaan yksi keskeisimmistä päämääristä oli kasvattaa oppilaat sosiaalisuuteen ja työhön. Yhteiskunnassa arvostettiin, että oppilaista kasvaa

hyviä tapoja omaavia, kunnon kansalaisia, jotka palvelevat isänmaatamme kunniallisesti.

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Kasvatusvastuun siirtyminen yhä enemmän kodeilta koululle oli havaittavissa molempina ajanjaksoina, koska vanhemmat kävivät kodin ulkopuolisessa ansiotyössä, eikä näin ollen perheen yhteistä aikaa ollut niin paljon. Koulussa korostettiin sosiaalisten taitojen opettamista, koska luonteva sosiaalinen kanssakäyminen oli vähentynyt kodeissa jo 1950-luvulla. Nykyään sosiaalisten taitojen merkitys yhteiskunnassamme on huomattava, sillä nyky-yhteiskunnassa vaaditaan sosiaalisia taitoja erilaisten yhteistyötahojen kanssa toimittaessa, kuten kansainvälisiä suhteita hoidettaessa.

Eroavaisuuksia:

1950-luvun aineistossa ei mainittu ollenkaan syrjäytymisen termiä. Koulun tärkeimpänä tehtävänä pidettiin lasten sopeuttamista yhteiskuntaan, mutta kuitenkin syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ei huomioitu koulussa erikseen. Sen sijaan 2000-luvun aineistosta nousi selvästi esille, että opettajan odotetaan olevan lasten syrjäytymisen ehkäisijä. Pohdimme erityispedagogisen tiedon lisääntymisen vaikuttaneen siihen, että syrjäytymisvaarassa oleviin lapsiin kiinnitetään nykyään erityistä huomiota.

Työntekoa ja taloudellisuutta arvostettiin 1950-luvulla erittäin paljon. Isänmaallisen hengen nostaminen koettiin merkittäväksi sodan jälkeen. Nämä arvot eivät korostuneet juuri lainkaan 2000-luvun aineistosta. Sodan päättymisestä on kulunut jo niin paljon aikaa, että isänmaallisuutta ei mielestämme enää korosteta samalla tavalla kuin 1950-luvulla. Pohdimme kansainvälistymisen ja Suomen Euroopan unioniin liittymisen vaikuttaneen myöskin siihen, ettei isänmaallisuutta nosteta niin korkeaan asemaan kuin ennen.

Kuri, kunnon kansalainen ja hyvät tavat olivat 1950-luvun yhteiskunnan tärkeitä arvoja. Mielestämme opettajan auktoriteettiasema oli luokassa niin merkittävä, että oppilaat olivat tottelevaisia ja hyvin käyttäytyviä. Nykyään kuri-sana koetaan koulumaailmassa negatiivisena, täytyisi käyttää mieluummin termiä työrauha. Hyviä tapoja pidetään arvossa yhä nykyajankin kouluissa, mutta ”kurin löystymisen” takia opettajan auktoriteettiasema on heikentynyt. Nykyään kasvatustieteen kirjallisuudesta puuttuu käsite kunnon kansalainen ja se mielletään vanhahtavaksi termiksi.

6.3.2 Opetus

2000-luvun alussa:

Tutkimusjoukon mukaan opettajan tulee olla opetustyössään ammattitaitoinen. Ammattitaitoinen opettaja hallitsee monipuoliset työtavat ja saa aikaan hyviä oppimistuloksia sekä ottaa lapset yksilöllisesti huomioon järjestäen opetuksensa heidän tarpeiden ja kehitystason mukaan. Kaikkosen (1999, 86) mielestä opettajilta vaaditaan entistä yksilöllisempää opetusta ja erilaisten arvojen huomioon ottamista. Opettajan odotetaan hallitsevan muuttuvat oppimiskäsitykset sekä järjestävän opetuksensa opetussuunnitelmaan sidottuna. Opettajan oletetaan olevan monitaituri tiedoissaan ja taidoissaan. Hänellä tulee olla hyvä yleissivistys. Myös Syrjälän (1998) mukaan opettajaan kohdistuu kasvattajan rooli sekä voimakas ammatillisuuden vaatimus. Aineenhallinnan lisäksi hänellä oltava laaja-alaista tietoa työelämän eri alueilta, talouselämästä sekä kyky etsiä jatkuvasti ajanmukaista tietoa. Opettajalta edellytetään ajan tasalla olevaa oppimiskäsitystä. (Syrjälä 1998a, 35-36.) Luukkainen (2000) toteaa tutkimuksessaan, että nykyään medialukutaito ja tietotekninen osaaminen kuuluu yhteiskunnassamme kansalaisuuden edellytyksiin, joka tulee myös näkyä perustaitona työelämässä (Luukkainen 2000, 136). Opettajan tulee huomioida opetuksessaan yhteiskunnan tarpeet, opettamalla oppilaille yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Välijärven

(1999) mukaan koululta odotetaan oppilaan monipuolisten ja kriittisten tiedonkäsittelyn, -tuottamisen ja -arvioinnin valmiuksien kehittämistä. Työelämän taitovaatimukset vahvistavat näitä odotuksia. (Väljärvi 1999, 105.) Tutkimusjoukon vastauksissa painotettiin opettajan ammattiin kohdistuvia monipuolisia tieto- ja taitovaatimuksia. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tutkimusjoukon käsityksiä:

Opettajan on hallittava muuttuvat oppimiskäsitykset ja osattava käyttää erilaisia työtapoja.

Luokanopettaja ei ole enää pelkkä kansankynttilä, vaan usein lasten päivähoitaja. Opettaja kyllä tietää kasvatuksesta ja tiedosta kaiken (hänen pitää tietää...) ja hänen pitääkin tietää.

Opettajalla oletetaan olevan hyvä tieto-taito, jolla on laaja-alainen ja hyvä yleissivistys.

Opettajan odotetaan antavan yksilöllistä, kunkin oppilaan omista tarpeista ja tavoitteista lähtevää opetusta OPS: iin nojautuen.

1950-luvulla:

Yhteiskunnassa painotettiin, että koulun tärkeimpänä tehtävänä oli kansan sivistäminen. Maan hyvinvoinnin katsottiin kohentuvan hyvän yleissivistyksen avulla. Kansakoulun antama sivistys oli jokaisen kansalaisen pohjasivistystä. (Koskenniemi 1946, 12.) Opetuksen pääperiaatteita olivat omatoimisuuden, elämänläheisyyden ja havainnollisuuden periaatteet. Omatoimisuutta korostamalla oppilas saatiin tekemään koulutyötään vastuuntuntoisesti. Opetustyö pyrittiin liittämään mahdollisimman läheisesti oppilaan arkielämään, jotta opetus tuntui oppilaasta tarkoituksenmukaiselta. Opettajan tuli käyttää opetuksessa havainnollistamista, jotta oppilas omaksui paremmin opetettavan asiakokonaisuuden. Eri aistikanavia käyttämällä opetuksesta tuli tehokkaampaa ja konkreettisempaa. (Koskenniemi 1946, 78, 86, 90.) Opettajan tuli laatia opetus oppilaiden kehitystason ja edellytysten mukaiseksi (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 136). Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1952) mukaan oppilaat pystyivät koulun käynnin jälkeen jatkamaan sivistyksensä edistämistä (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 18). Opetussuunnitelmassa korostettiin ensimmäisen kerran selkeästi, että opettajan

tuli pyrkiä ottamaan huomioon sekä lapsen yksilölliset tarpeet että yhteiskunnan tarpeet. Hollo (1952) esitti, että lasten ja nuorten elämästä tahdottiin tehdä täysi-ikäisten elämän pienoiskuva. Lapsilta ja nuorilta odotettiin, että he osasivat niitä kykyjä ja taitoja, joita yhteiskunta- ja valtiorakenne täysi-ikäisiltä edellyttää. (Hollo 1952, 30.)

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Opetuksen päätehtävänä pidettiin oppilaiden sivistämistä yhteiskunnan tarpeita ajatellen. 1950-luvun yhteiskunnassa tavoiteltiin hyviä oppimistuloksia ja kansan sivistämistä, koska maassa elettiin taloudellisesti tiukkaa aikaa ja haluttiin sivistyksen myötä saada maan talous nousuun. Nykypäivän sivistämisen merkittävänä painotusalueena on opettaa oppilaille muuttuvassa yhteiskunnassa tarvittavia tiedonkäsittelytaitoja.

Yksilöllisyyttä korostettiin molempina ajanjaksoina erittäin paljon. Yksilöllisyyden ihanne lähti mielestämme liikkeelle Hollon ajatuksesta, lapsen kasvamaan saattamisesta, eli lapsen vierellä kulkemisesta kasvatuksen ja opetuksen tiellä. Päättelimme Hollon olleen aikoinaan vaikuttava kasvatusajattelija, koska hänen ajatus lasten yksilöllisyyden huomioimisesta kirjattiin vuoden 1952 opetussuunnitelmaan. Yksilöllisyyden ihanne on säilynyt meidän päiviimme saakka ja on nykyisin opetuksessa keskeisellä sijalla.

Yksilöllisyyden korostamisen seurauksena alettiin huomioida eriyttäminen lapsen koulutyössä. 1950-luvulla eriyttäminen oli vielä vähäistä verrattuna nykypäivään. Eriyttämistä tapahtui lähinnä kotitehtävien annossa, sen sijaan nykyään korostetaan eriyttämistä koko opetus- ja oppimisprosessissa. Monipuolisten opetusmenetelmien käyttämistä pidettiin tärkeänä sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa.

Eroavaisuuksia:

Nykyisin opetuksen järjestelyissä painotetaan erityisesti opetussuunnitelman merkitystä, jonka on oltava ohjenuorana opettajan työssä. Opettajan odotetaan myöskin hallitsevan erilaiset oppimiskäsitykset, joita hän voi hyödyntää opetusta suunnitellessaan. 1950-luvulla oppilaiden yksilöllinen huomiointi opetuksessa oli erilaista kuin 2000-luvulla. Lahjakkaita oppilaita työllistettiin lisätehtävillä eli eriyttäminen oli lähinnä määrällistä. Nykyajan opetuksen eriyttämisen tavoitteena on kehittää ja syventää oppilaan tietoja ja taitoja.

6.3.3 Ajan hermolla pysyminen**2000-luvun alussa:**

Yhteiskunnassa meneillään olevat muutosprosessit, maailmanlaajuiset ongelmat ja kansainvälistyminen asettavat haasteita ja muutospaineita opettajan työlle. Patrikainenkin (1997) toteaa, että elinikäiseen oppimiseen on vaikuttanut maailmanlaajuisen ongelmien lisääntyminen ja elämän sopeuttaminen tuleviin muutoksiin ja uusiin olosuhteisiin (Patrikainen 1997, 53). Syrjälän (1998) mukaan kansainvälistyminen asettaa suomalaisille erityisiä haasteita ja edellyttää eri kulttuurien tuntemusta ja kielitaidon kehittämistä (Syrjälä 1998a, 30). Opettajan odotetaan kehittävän ja kouluttavan itseään jatkuvasti alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Opettajan on pystyttävä kohtaamaan epävarmuutta ja sopeuduttava uusiin tilanteisiin. Viilo toteaa, että koulun on reagoitava yhteiskunnasta tuleviin muutospaineisiin (Viilo 1998, 68). Koulun opetussuunnitelmia täytyy tarkistaa ja korjata aika ajoin, jotta ne vastaisivat ajankohtaisia yhteiskunnallisia tarpeita. Opettajan tulee olla "ajan hermolla" ja kulkea askeleen edellä yhteiskunnassa vaadittavissa tiedoissa ja taidoissa, kuten tieto- ja viestintäteknikassa. Opettajan oletetaan olevan kaikesta kiinnostunut ja aktiivinen oman työnsä reflektioija, säilyttäen kuitenkin järkevän kriittisyyden tiedon ja oppisisältöjen valikoinnissa. Tutkimusjoukon

vastauksissa korostettiin seuraavien esimerkkien mukaisesti opettajan ammattitaidon ylläpitämisen merkitystä.

Luokanopettajan tulisi olla ajan tasalla niin työelämän kuin koulutussuuntauksien tilasta. Hänen on pidettävä työtapansa ja – taitonsa ajan tasalla.

Opettajan odotetaan kulkevan askeleen edellä esim. tietoyhteiskunnan kehitystä, jotta oppilaille opetetaan tärkeitä tieto- ja viestintätekniisiä valmiuksia.

Luokanopettajan täytyy olla superaktiivinen, kaikesta kiinnostunut ja kouluttauduttava jatkuvasti.

Luokanopettajalta odotetaan, että hän reflektoi tekemäänsä työtä. Opettajan on oltava kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista ja jaksettava osallistua.

1950-luvulla:

Tavoitteena oli, että opetustyö pysyi ajan tasalla ja siksi koulutyön päämääriä oli tarkistettava säännöllisin väliajoin. Opettajien tuli kehittää tietojaan ja taitojaan koulun päämäärien ja opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 60-61.) Vuoden 1952 koulun oli pantava suurta painoa yhteiskunnalliseen kasvatukseen, koska yhteiskunnallisiin asioihin suuntautuva kiinnostus oli yhteiskunnan elinehto ja siksi opetustyössä oli pysyttävä yhteiskunnallisen kehityksen mukana (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 14). Kaarela (1952) totesi, että koulumaailmaa moitittiin kangistuneeksi ja perin vanhoilliseksi, jolla ei ollut yhteyttä todellisen elämän kanssa. Jo tuolloin koettiin, että yritysmaailmassa ja elämässä yleensäkin oli kilpailuhenkisyttä. (Kaarela 1952, 65.)

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Koulun opetus- ja kasvatuspäämäärien tarkistamista pidettiin molempina ajanjaksoina tärkeinä, koska haluttiin varmistaa, että lapsille opetettavat tiedot

ja taidot ovat siinä yhteiskunnassa olennaisia. Yhteiskunnan elinehtona pidettiin koulumaailman mukana pysymistä jatkuvassa muutoksessa, jolloin koulun oli pyrittävä vastaamaan yhteiskunnasta tuleviin tarpeisiin ja odotuksiin. Opettajien oli kehitettävä tietojaan ja taitojaan ajanmukaisiksi. Nykyajan taitovaatimukset ovat painottuneet tieto- ja viestintätekniisille alueille, mutta 1950-luvun aineistossa ei mainittu ollenkaan tämän alan taitovaatimuksia. Tämä on luonnollista, sillä 1950-luvulla tietokonetta ei oltu vielä keksitty. Nyky-yhteiskuntamme on hyvin muuttuva, nopeatempoinen ja kilpailuhenkinen, mikä heijastuu koulujen arkipäivään. Tietotulva on niin valtava, että tämän päivän tieto voi olla jo huomenna vanhentunutta. 1950-luvulla koulua moitittiin liian kaavamaiseksi ja jäykäksi organisaatioksi, joka ei pystynyt vastaamaan sen ajan kilpailuhenkisen liikemaailman tarpeisiin. Pohdimme kilpailuhenkisyys-käsitteen todellista merkitystä tuona aikana. Päättelimme, että kilpailuhenkisyys ei ole voinut olla yhtä mittavaa ja nopeatempoista 1950-luvulla, kuin se on nykyään. Nykypäivänä kansainvälisyys on osa arkipäivää, joka näkyy muun muassa kouluissamme maahanmuuttajaoppilaiden integroimisena koululuokkiin. Kansainvälisyyttä ei mainittu 1950-luvun aineistossa juuri lainkaan, ainoastaan mainittiin lyhyesti, että oppilaita on opetettava suvaitseviksi ulkomaalaisia kohtaan.

Eroavaisuuksia:

Merkittävimpana eroavaisuutena 2000-luvun alun aineistossa oli vaatimus, että opettajan on pystyttävä kohtaamaan epävarmuutta ja sopeuduttava muuttuviin tilanteisiin. Päättelimme, että opettajan tulee olla stressinsietokykyinen kestääkseen jatkuvaa ympäriltä tulevaa muutospainetta. Aivan uudeksi kasvatustieteen termiksi on noussut reflektointi eli oman toiminnan itsearviointi. Aikaisemminkin opettajat varmasti pohtivat omaa toimintaansa opettajana, mutta silloin siitä ei käytetty nimeä reflektointi, kuten sitä nykyään trendikkäästi kutsutaan. Nyky-yhteiskunnassa itsensä arviointi ja kaikki muukin arviointi on nostettu merkittävään asemaan.

6.3.4 Yhteistyö ja joustavuus

2000-luvun alussa:

Opettajan odotetaan olevan yhteistyötaitoinen. Hänen oletetaan olevan halukas tekemään yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Vanhempien ja kollegoiden kanssa tehtävää yhteistyötä pidetään erityisen tärkeänä. Myös Luukkainen (2000, 182) toteaa raportissaan, että opettajan odotetaan suunnittelevan ja organisoivan työtään kollegoiden ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Välijärven (1999) mukaan opettajan on huomioitava pedagogisissa pyrkimyksissään vanhempien, poliittisten päättäjiä ja yritys-elämän odotukset (Välijärvi 1999, 104). Joustavakaan opettaja ei voi mitenkään miellyttää kaikkia yhteistyötahoja, sillä kaikki osapuolet katsovat asioita omasta hyötynäkökulmastaan. Opettajan odotetaan olevan joustava yli-ihminen, joka kestää ja jaksaa kaikki ympäriltä tulevat paineet. Hänen oletetaan vastaanottavan muutos-paineet avoimin mielin ja sopeutuvan tilanteeseen kuin tilanteeseen. Opettajan ammatti on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä, joten opettajan ammattia ei voi rajata tiettyihin pysyviin raameihin. Luukkainenkin (2000) toteaa, ettei opettajuutta voida asettaa staattiseen kehykseen, koska pysyviä tavoitteita ja rakenteita ei ole. Koulutuksen tavoitteet ja siihen kohdistuvat paineet muuttuvat erittäin nopeasti. Työelämän, talouselämän sekä poliittiset nopeat muutokset edellyttävät joustavuutta ja jatkuvaa tavoitteiden asettelua. (Luukkainen 2000, 113.) Tutkimusjoukon vastauksissa painotettiin erityisesti opettajien yhteistyötaitojen ja joustavuuden merkitystä.

Opettajalta odotetaan aktiivisuutta ja aloitteellisuutta esim. yhteistyön suhteen suhteessa vanhempiin.

Opettajan on oltava yhteistyökykyinen suuntaan jos toiseen.

Opettajalta odotetaan venymistä ja taipumista erilaisiin tilanteisiin ja toimimaan luokan kuin luokan kanssa tilassa kuin tilassa. Odotuksena on, että ope on aina saatavilla ja hoitaa homman!

Kaikkien odotusten ristipaineessa opettaja ei saa väsyä, vaan hänen pitää jaksaa.

Luokanopettajan odotetaan olevan supernainen, - mies, aina jaksava yli-ihminen.

Opettajalta odotetaan entistä joustavampaa ja muutoksia hyvin vastaanottavaa ja niihin sopeutuvaa otetta.

1950-luvulla:

Kotia pidettiin koulun tärkeimpänä yhteistyötahona, sillä sekä koululla että kodilla oli yhteisenä tavoitteena kasvattaa lapsista kunnan kansalaisia. Opettajan odotettiin ottavan selville lasten kotioloista ja perheen kasvatuseriaatteista, jotta kodin ja koulun kasvatulinjat olisi ollut mahdollisimman samansuuntainen. Yhteistyöstä pyrittiin tekemään mahdollisimman luontevaa, jotta vanhemmat pystyisivät rohkeasti neuvottelemaan opettajan kanssa lasta koskevista asioista. Koskenniemi (1946) korostaa myös yhteistyön merkitystä koulun ja kodin välillä. Hänen mukaan opettajan tuli vierailla oppilaittensa kotona ja vanhempia oli muistettava kutsua kouluun tutustumiskäynneille. Molempien osapuolten oli tunnettava toistensa työkenttä. (Koskenniemi 1946, 104-105.) Kotiseururakkautta pidettiin arvossa. Sen haluttiin välittyvän myös lapsille. Tämän vuoksi opettajan oli tunnettava kylän eri elinkeinoja edustavat yhteistyötahot. Opettajaa pidettiin koko kylän hyväksi toimivana kansankynttilänä, joka järjesti kyläläisille erilaista ohjelmaa ja ajanvietettä. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1952) mukaan opettajan oli tiedostettava paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet sekä velvollisuutensa niiden tyydyttämisessä. Opettaja ei ollut vain koulunsa opettaja, vaan hän toimi koko kylän hyväksi. Koulu oli koko kylän valistuskeskus, jossa kylän asukkaat saivat henkistä ravintoa ja virkistystä itselleen. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 16.) Opettajakollegoiden välistä yhteistyötä ei painotettu 1950-luvulla, ainoastaan mainittiin, että kollegoiden tulisi olla tietoisia toistensa opetus- ja kasvatuspäämääristä.

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Kotia on pidetty koulun tärkeimpänä yhteistyökumppanina sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa, mutta sitä painotettiin vielä enemmän 1950-luvulla. Opettajan täytyi tuolloin tehdä kotikäyntejä oppilaiden koteihin, mutta nykyään tällainen käytäntö on harvinaista. Ajattelimme tämän johtuvan ajankäytön muuttumisesta ja sosiaalisesti eristäytyneemmästä elämäntyylistä. Nykyään perheet viettävät paljon aikaa televisiota katsellen. Yhteistyötahojen määrä on nykyaikana huomattavasti laajempi. Koulut tekevät yhteistyötä muun muassa sosiaalitoimen, terveysviranomaisten, kulttuuritoimen edustajien, poliittisten päättäjien, opettajakollegoiden ja yritysten kanssa. Entisaikaan yhteistyötahot olivat hyvin lähellä omaa kotiseutua, mutta nykyään yhteistyötahot ovat jopa kansainvälisiä.

Eroavaisuuksia:

1950-luvun aineistossa ei mainittu ollenkaan, että opettajan olisi pitänyt olla joustava. Tulkitsimme asian johtuvan yhteistyötahojen vähäisyydestä. Opettajan oli suhteellisen helppoa tehdä yhteistyötä kodin kanssa, koska opettajan tarvitsi ottaa huomioon vain lähinnä vanhempien odotukset ja opettajalla oli muutenkin vankka auktoriteettiasema. Nykyisin opettajalta vaaditaan joustavuutta moneen suuntaan ja hänen on otettava huomioon koulun ja vanhempien arvoperusta opetusjärjestelyissään.

6.3.5 Monitaitoisuus

2000-luvun alussa:

Opettajan oletetaan hoitavan opetustyönsä lisäksi monia muita ammatillisia tehtäviä. Hänen odotetaan olevan moniammatillainen, joka ottaa hoitaakseen hänelle varsinaisesti kuulumattomiakin töitä. Nykyajan yhteiskunta on muuttunut hyvin voimakkaasti ja lapset elävät hyvin erilaisten, vaikeidenkin elämäntilanteiden keskellä. Opettaja joutuu olemaan välillä sosiaalityöntekijänkin roolissa selvitellessään lasten asioita. Opettaja tarvitsee välttämättä erityispedagogisiakin taitoja, sillä oppilailla on nykyään paljon erityisvaikeuksia. Myös Syrjälä (1998) toteaa, että opettajat tarvitsevat entistä enemmän valmiuksia ymmärtää ja kohdata erilaisia arvomaailmoja ja elämäntilanteita, joissa lapset ja nuoret elävät. Nykyajan perheillä on monenlaisia vaikeuksia, kuten vaikeita parisuhdeongelmia, perheväkivaltaa, avioeroja, perherakenteiden muutoksia, huoltajuusriitoja sekä vanhempien väsymistä selviytyä kasvatustehtävästään. Lapset reagoivat perheen ongelmiin niin, että heillä on koulussa koulunkäyntivaikeuksia. (Syrjälä 1998a, 28-29.) Nykyisin opettajan odotetaan olevan syrjäytymisen ehkäisijänä. Luukkainenkin (2000) toteaa, että syrjäytymisen ehkäisy ja nuorten elinolojen parantaminen on opetusministeriön hallinnonalan tärkeä painopistealue (Luukkainen 2000, 177). Opettajan odotetaan olevan todellinen monitaituri. Tämä tulee näkyviin kyselyaineistostakin. Tehtävien monipuolisuus ja määrä tekee opettajan työstä vaativan.

Opettajan pitäisi olla kuraattori, sosiaalityöntekijä, valmentaja, kerhojen vetäjä sekä yhteiskunnallisesti aktiivinen. Opettaja palaa loppuun, jos repeää kaikkialle.

Erityisoppilaiden ja maahanmuuttajien inklusion myötä opettajalla on vaativa työskentely-ympäristö.

Luokanopettajan pitäisi olla moniammatillainen: sairaanhoitaja, psykiatri, sosiaalityöntekijä, tuomari, poliisi ym.

Luokanopettajan odotetaan olevan sosiaalityöntekijä, perheneuvoja, psykologi jne. Lisäksi opettajalla odotetaan olevan runsaasti erityispedagogista osaamista erityisoppilaiden lisääntyvän määrän vuoksi.

1950-luvulla:

Moniammatillisuuden eli opettajan monitaitoisuuden käsitettä ei mainittu 1950-luvun aineistossa ollenkaan. Halusimme kuitenkin käsitellä sitä tutkimuksessamme, koska moniammatilliset eli monitaitoiset odotukset nousivat 2000-luvun aineistosta merkittävästi esille.

Vertailua ja tulkintaa

Moniammatillisia odotuksia ei 1950-luvulla kohdistunut opettajaan ollenkaan. Opettajan perustehtävä oli silloin selkeämpi. Opettaja keskittyi silloin vain opettamiseen ja kasvattamiseen. Perheet olivat tuolloin paljon yhtenäisempiä, eikä avioeroja tehty läheskään niin yleisesti kuin nykyisin. Perheiden rikkonaisuuden sekä vanhempien ja lasten yhteisen ajan vähäisyyden vuoksi lasten ongelmat ovat nykyisin lisääntyneet. Mielestämme lapset kaipaavat aikuisen ihmisen huomiota. Elleivät lapset saa tarpeeksi huomiota, he voivat reagoida käyttäytymällä koulussa häiriintyneesti.

6.3.6 Uskonnolliset arvot

2000-luvun alussa:

Ei tutkimusjoukon vastauksista eikä 2000-luvun alun aineistosta ilmennyt ollenkaan opetukseen kohdistuneita uskonnollisia arvoja ja odotuksia. Halusimme kuitenkin huomioida tutkimuksessamme uskonnollisetkin arvot, koska ne olivat 1950-luvulla vielä melko merkittävässä asemassa.

1950-luvulla:

Uskonnon opetuksen merkitys oli 1950-luvulla vielä melko keskeisessä asemassa. Haavio (1941) totesi uskonnon olleen siveellisen kasvatuksen lähtökohtana. Siveellinen kasvatus ohjasi ihmisiä tekemään asioita oikein, hyvien arvojen suuntaisesti. Uskonnon ajateltiin kannattelevan yhteiskuntaa, jossa korostettiin oikeamielisyyttä, vilpittömyyttä, avuliaisuutta ja lähimmäisenrakkautta. Haavio piti tärkeänä uskonnon asemaa siveellisen kasvatuksen lähtökohtana. Hänen mukaan kansakoulu tarvitsi sisällöllisesti kannattavan aatteen, päämäärän, joka ohjaa sen toimintaa. Jumala ja kansa soveltuivat suurina elämänarvoina koko kouluelämää kannattaviksi aatteiksi. Siveellisyyden Haavio katsoi kuuluvan erottamattomasti kristinuskoon. (Haavio 1941, 9-15.) Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa uskonnon opetus ei enää saanut kuitenkaan samanlaista painoarvoa kuin sillä oli ollut aikaisemmin.

Vertailua ja tulkintaa

Nykyajan aineistossa uskonnollia arvoja ja odotuksia ei mainittu ollenkaan. Tulkitsimme, että uskonnon merkitys on vuosikymmenten saatossa entisestään vähentynyt yhteiskunnallisten arvojen valossa. Toisaalta monikulttuuristunut yhteiskuntamme on saanut uskonnollisia vaikutteita maamme ulkopuoleltakin ja kouluissa saattaa olla oppilaita hyvin monista eri uskontokunnista. Koulun uskonnon opetuksen järjestäminen on nyky-yhteiskunnassa paljon monimutkaisempaa kuin ennen. Oletamme, että 1950-luvun arvot olivat syvällisempiä ja vakavampia, koska elettiin vielä sodan jälkeistä aikaa ja sodan ikävätkin muistot olivat vielä tuoreessa muistissa. Ihmiset kokivat tarvitsevänsä korkeampaa voimaa jaksakseen.

7 HYVÄN OPETTAJAN OMINAISUUKSIA

Opettaja viettää oppilaidensa kanssa paljon aikaa. Koemme tärkeäksi, että opettaja olisi heille hyvänä aikuisen esimerkkinä eli opettajana, jolla on mahdollisimman monia hyvän opettajan ominaisuuksia. Ymmärrämme kuitenkin, ettei hyvän opettajan sabluunaa ole olemassa, vaan opettaja voi olla hyvä omalla persoonallisella tavallaan. Haaviokin (1954) totesi, että opettaja on kaiken päivää yhdessä luokkansa kanssa, tutustuu heihin läheisesti ja voi saada heihin luottamuksellisen suhteen. Opettajan persoonallisuus ja elämäkatsomus antaa kasvatustoiminnalle eheyden ja määrätietoisuuden. Opettajan asema lasten ainoana opettajana asettaa hänen persoonallisuudelleen varsin suuria vaatimuksia. Opettajan on edustettava oppilailleen opettajan ihannetta. (Haavio 1954, 18.)

Nummisen mukaan opettajan asema ei ole suinkaan vakio suomalaisessa yhteiskunnassa ja Suomen koulutusjärjestelmässä, vaan se on vaihdellut ja vaihtelee olosuhteiden ja ajanvirtauksien mukaan. (Numminen 1993, 29.) Arvot materialisoituvat yksilöiden ominaisuuksina, joilla on haluttuja hyveitä. Opettajan hyveiden tehtävä on auttaa häntä selviytymään loistavasti yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamisesta. (Ollila 1998, 43, 46.)

Opettajalle voidaan esittää niin paljon erilaisia vaatimuksia, että niiden täyttäminen on mahdotonta. On ensiarvoisen tärkeää, että opettaja on työstään kiinnostunut, aito ja inhimillinen persoonallisuus. Opettajan perustehtävä on oppilaan oppimisen, opiskelun ja kasvun tukeminen. Nykyopettaja on oppilaan ohjaaja, auttaja ja tukija. Hyvä opettaja on solidaarinen ja osallistuu vastuullisesti myös koulun muuhunkin toimintaan. (Vilpa 1994, 150-151.)

Hyvän opettajan ominaisuudet vaihtelevat yhteiskunnan muutoksen mukana. Tulevaisuuden ennustaminen on kuitenkin hyvin vaikeaa. Opettajilla on ammattikuntana yhteiskunnallisesti suuri sosiaalinen ja taloudellinen vastuu. Opettajalla on oltava valmiuksia arvioida kriittisesti ja laaja-alaisesti

kasvatukseen liittyviä ongelmia sekä hänen on oltava perillä alansa viimeisimmistä virtauksista. Hyvä opettaja on ennen kaikkea vahva persoona ja hänen on tunnettava opetustapahtuman lainalaisuudet sekä arvioitava jatkuvasti työtään. Opettajan rooli tiedonsiirtäjistä on muuttunut ohjaajaksi, kasvattajaksi, suunnittelijaksi ja ideoijaksi. Opettajan on tuettava lasta hänen kasvuprosessissaan, eläydyttävä lapsen elämismaailmaan sekä visioitava lapsen tulevaisuuteen. (Isohookana-Asuinmaa 1994, 137-142.)

Hyvän opettajan määrittelemine on ongelmallista. On vaikea löytää ammattia, jonka edustaja tarvitsisi monipuolisempaa tietoa kuin luokanopettaja. Opettaja tarvitsee kasvatukseen liittyvää psykologista, filosofista ja sosiologista tietoa ja hänen tulisi hallita opettavat tieto- ja taitoaineet. Opettajuuteen liittyy voimakas eettinen sisältö koska opettaja tekee työtä lapsen oppimisen ja kehittymisen hyväksi. (Uusikylä 1992, 58-59.) Ihanteellista kasvattajaa hahmoteltaessa on nojaututtu usein oppilaiden mielipiteisiin, jolloin on käynyt ilmi, että eri-ikäisillä oppilailla on erilainen käsitys hyvästä opettajasta. Tämä viittaa siihen, että mitään yleispätevää kasvattajan ihannetta ei voi luoda. (Harva 1963, 109.)

Koron mukaan mielikuva hyvästä opettajasta on myyteistä sitkeimpiä, joka on muodostunut pitkän ajan kuluessa. Myytit hyvästä opettajasta eivät ole harmittomia, sillä opettaja saattaa rakentaa itselleen epäaidon työskentelyroolin. Epäaidon roolin kautta työskentely on henkisesti kuluttavaa ja opettajan olisi vapauduttava siitä, jotta jaksaisi työssään. (Koro 1998, 132.) Opettajilta odotetaan vahvuutta. Hänen pitäisi tehdä työtä omalla persoonallaan. Opettajiin liittyy myytti, että hänen pitäisi osata kaikki, siksi vaatimukset saattavat nousta huikeiksi. (Niemi 1998b, 16-17.)

7.1 Hyvän opettajan ominaisuuksia 1950-luvulla

Yhteistyökykyinen, vuorovaikutustaitoinen

Koulu ei saanut sulkeutua omaksi itsenäiseksi maailmaksi, vaan sen tuli olla elävässä yhteydessä lapsen muun maailman kanssa. Koulun täytyi nojautua paikkakunnan menneisyyteen, kunnioittaa paikallisia tapoja ja olla työelämän kanssa yhteistyössä. Koulu ei voinut onnistua eristettynä muista kasvatustekijöistä. (Koskenniemi 1946, 109-110.) Vuoden 1952 komitea piti tärkeänä, että kodin ja yhteiskunnan elämää käsiteltäisiin silloista aikaa huomattavasti enemmän. Komitea korosti kodin elämän näkemistä yhteiskuntaelämän osana. (Kansakoulun opetussuunnitelman komiteamietintö II 1952, 170.) Kotiseudun tunteminen muodosti opetuksen lähtökohdan. Koulun työ oli osa kotiseudun elämää. Opettajan oli tiedostettava paikkakunnan aineelliset ja henkiset tarpeet sekä velvollisuutensa niiden toteuttamisessa. Opettaja ei ollut vain koulunsa opettaja, vaan hän toimi koko kylän hyväksi. Koulu oli koko kylän valistuskeskus, jossa kylän asukkaat saivat henkistä ravintoa ja virkistystä itselleen. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 16.)

Koulun tehtävänä oli kansalaisten kasvattaminen tulevaisuuden yhteiskuntaan. Tässä tehtävässä koulu ei ollut yksin, vaan kasvatusta tapahtui yhteistyössä eri kasvatustahojen kanssa, joista koti oli tärkein. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 18.) "Opettajien on syytä koettaa etsiä kosketusta oppilaiden vanhempiin. Pienetkin keskustelut oppilaista voivat vaikuttaa edullisesti. Kun opettajan havaitaan tekevän työnsä tosissaan, on sillä suuri merkitys kodin ja koulun yhteistyölle. Tuntematonta on helppo vihata. Se pitää paikkaansa myös opettajasta." (Salmela 1948, 153).

Opettajalla tuli olla hyvä suullinen esittämistaito ja hänen tuli rohkaista oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään. Opetuskeskustelu edellytti opettajalta kärsivällisyyttä, rakkautta lapseen sekä luontaista opettajanvaistoa. Opettajan tuli pyrkiä asiakokonaisuuksien opettamiseen. Jakson lopuksi tehtiin

kertauksena tärkeistä asioista loppuyhteenveto. (Sirkkola 1952, 40.) Opettamisen taito oli suurelta osin improvisoimisen ja opetustilanteissa tulevien tilanteiden ja oppilaiden ajatusten joustavaa hyödyntämisen taitoa (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 123). Hyvältä opettajalta vaadittiin kärsivällisyyttä hänen ohjatessaan oppilaitaan sekä suhtautumisessaan heidän puutteisiinsa ja virheellisyyksiinsä (Haavio 1954, 74).

Opettajan tehtävänä oli suunnitella omaa opetustaan saadakseen työstään eheän kokonaiskuvan. Ennakkosuunnitelma helpotti jokapäiväistä työtä. Oli tärkeää, että yhteistyötä tehdessään opettajakollegat tiesivät toistensa suunnitelmista. Opettajalla oli vapaus suunnitella persoonallisesti omaa työtään, mutta siihen liittyi myös vastuuta. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 259-261.)

Ammattitaitoinen

Opettaja sai käyttää haluamiansa opetusmenetelmiä koulussa. Kuitenkin hänen tuli muistaa, että opetusmenetelmät oli sopeutettava koulun olosuhteita vastaavaksi ja opetuksen tuli olla hyviä tuloksia tuottavaa. Opettajan oli seurattava aikaansa ja pyrittävä jatkuvasti kehittämään opetusmenetelmiään. (Varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 47.) Opettaja, joka perehtyy uusiin opetusmenetelmiin sekä vaihtaa mielipiteitä ammattitovereiden kanssa, välttää opetuksessaan yksipuolisuuden ja kehittyy terveellä tavalla ammatissaan (Koskenniemi 1952, 242).

Opettajat ovat eheän pohjasivistyksen ja sen myötä myös sivistyksen eheän pohjan rakentajia sanan varsinaisimmassa merkityksessä. Onnistunut opetus vaati varmoja tietoja, hyvän opetusmenetelmän, hyvän oppilaantuntemuksen ja jatkuvan persoonallisen kulttuurin kehittämisen. (Hollo 1952, 138, 165.) Opetustyössä pyrittiin tiedollisten ja taidollisten kokonaisuuksien hahmottamiseen, sillä irralliset detaljitiedot aiheuttavat oppilaan mieleen järjestymättömän kaaoksen. Eri oppiaineita yhdistettiin ja opittuja tietoja ja taitoja pyrittiin soveltamaan arkielämän tilanteisiin. (Lahti 1952, 60-61.)

Opettajan persoonallisuudella on merkittävämpi osuus oppilaiden kehittämisessä kuin opetusmenetelmien hallitsemisella. Sama opetusmenetelmä saattoi eri opettajan käsissä johtaa erilaisiin tuloksiin. Opettajan tuli valita kuhunkin tilanteeseen parhaiten soveltuva opetusmenetelmä. Monipuolinen opiskelu edisti oppilaan harmonista kehittymistä. Oppilaan itsenäisyyden ja itseluottamuksen kehitykselle oli tarpeen, että hän sai koulutyössä tilaisuuksia yksilölliseen ponnisteluun. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 141-143.)

Tasapainoinen, empaattinen

Hyvä opettaja tunsi oman ammattinsa kutsumustyökseen. Kutsumustyö tuntui suorittajastaan arvokkaalta. Hän oli valmis antamaan parhaansa sen hyväksi, löytää siitä sisäisen tyydytyksen ja elämäntarkoituksen. Opettajan piti olla siveellisenä esikuvana oppilailleen (Haavio 1954, 99-100, 137.) Opettajan tuli osoittaa koulussa ja sen ulkopuolella asemansa edellyttämää moitteetonta käytöstä. Opettajan tuli olla esikuva oppilailleen. Lisäksi opettajalle ei saanut olla sellaista vammaa tai sairautta, joka tekee hänet virkaan tai tehtävään sopimattomaksi. Näiden vaatimusten lisäksi opettajan tuli olla oikean kielen oppimestari ja esiintyjä. (Simola 1995, 235, 238.)

Opettajan uskonnollisuus toi sekä positiivisia että negatiivisia puolia opetukseen. Opettajan kristillinen usko antoi opettajalle voimaa ja luottamusta hänen kasvattajan työssään. Pedagogisina haittoina pidettiin kristillisen opetuksen vakavuutta ja liikaa juhlallisuutta. (Haavio 1954, 140-143.)

Opettajan tuli olla sielullisesti terve, ilman omituisia eleitä, liikkeitä ja tuijotuksia. Opettajan tarkkaavaisuuden tuli jakautua samanaikaisesti sekä opetukseen että oppilaisiin. Opettaja tarvitsi voimakkaan tahdon ja määrätietoisuutta eli hänen käytöksensä ei saanut olla haparoivaa. Opettajan oli tunnettava oppilaansa ja heidän yksilöllisyyttään. Lämmin, elämää ymmärtävä ja huumoria käyttävä opettaja pystyi pitämään vaikeissakin tilanteissa järjestyksen. Kiintoisa ja aktiiviva opetustapa turvasi luokan työrauhan. Opettajan innostunut,

persoonallinen ja asiallinen ote koettiin eduksi opetuksessa. (Haavio 1954, 31-33.)

Raskaan kasvatus- ja opetustyön onnistumisen ehtona oli, että opettajalla oli hyvä terveys ja lujat hermot. Koulutyö vaati opettajalta paljon, aikaa oli vähän ja kiire tunkeutui joka paikkaan. (Toivola 1952, 36.)

Hyväksi opettajaksi kehittyminen edellytti oppilaisiin kohdistuvaa palvelemisen halua. Opettajan oli rakastettava oppilaitaan ja haluttava auttaa heitä. Kasvatustavoitteensa selkeästi ja vilpittömästi esille tuova opettaja loi oppilaisiinsa turvallisuuden tunnetta. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 29.)

Opettajan pedagogista tahdikkuutta on kyky löytää jokaisessa kasvatus- ja opetustapahtumassa tarkoituksenmukaiset menettelytavat ja hänellä oli oltava tilanneherkkyyttä (Haavio 1954, 49-51). Lapsen ymmärtäminen on opettajan ja vanhemman vaikein tehtävä. Hyvä kasvattaja panee kuormaa lapsen harteille, mutta myös auttaa sen kantamisessa, myös vaatimustason tarkkaileminen on välttämätöntä, etteivät vaatimukset ole kohtuuttomia. Humaanisuus ja oikeudenmukaisuus ovat tärkeitä hyvän opettajan ominaisuuksia. (Salmela 1948, 147.)

Onnistuneen kasvatuksen edellytyksenä oli, että opettaja tavoitteli koko ajan pedagogista rakkautta. Se ilmeni koulutyössä kärsivällisyytenä, luottavaisuutena ja anteeksiantavaisuutena. Pedagoginen rakkaus antoi opettajan toiminnalle oikeat suuntaviivat. Oppilaantuntemus ja sopivan vaatimustason löytäminen olivat tärkeitä ominaisuuksia opettajalle. Opettajan rakkaus sai vastakaikua luokassa. (Haavio 1954, 71-73.) ”Elämän matkaevästä oppilas ottaa aina myös mielummin vastaan rakastamaltaan opettajalta” (Haavio 1954, 73).

Itseään kehittävä

Opettajan tehtävässä onnistuminen edellytti hyvää koulutusta ja kasvattamisen olennaisen sisällyksen selkeyttämistä. Opettajasta voitiinkin oikeutetusti sanoa, ettei hän koskaan tullut valmiiksi. Opetustyön vaatimukset ja edellytykset muuttuivat, uusia menetelmiä syntyi. Oli kuitenkin muistettava, että täydellinen ihanneopettaja oli abstraktio, jota todellisuudessa ei ollut missään koulussa. Tehokas ja persoonallinen opettamisen taito oli sen sijaan opittavissa. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 25-26.)

Opettajan oli jatkuvasti hankittava ajankohtaista tietoa ja kehitettävä itseään opettajana. Esteettisyys oli myöskin osa hyvää opettajuutta. Ollakseen aito, opettajan täytyi jatkuvasti tarkkailla ja kasvattaa itseään. Hänen oli pyrittävä toteuttamaan elämässään samoja arvoja, mihin hän ohjasi omia oppilaitaan. (Haavio 1954, 60-62, 93, 98.)

Opettajan nöyryys oli asiallista suhtautumista hänen omiin taitoihinsa ja kykyihinsä sekä valmiutta oppia uusia asioita työkavereiltaan. Nöyryyttä pidettiin kaikkein vaikeimmin saavutettuna opettajan hyveenä. (Haavio 1954, 88, 92.)

Yksilöt huomioiva, huumorintajuinen

Hyvä opettaja käsittelee jokaista lasta yksilönä. Jokaisen lapsen tulee olla opettajalleen yhtä arvokas. Oppilaantuntemus on opettajalle välttämätön taito. (Koskenniemi 1946, 102-103.) Hyvän kasvattajan tuli ymmärtää oppilaat yksilöllisesti, sillä se kuului kasvatuksen onnistumisen välttämättömiin edellytyksiin. Opettajan tulikin katsoa oppilaita yksilöllisyyksinä, joilla kullakin oli omalaatuinen olemuksensa. (Haavio 1954, 37-38.)

Opettajan ohjatessa, opastaessa ja opettaessa oppilasta, oli hänen huomioitava lapsen oma osuus kasvutapahtumassa sekä otettava selvälle lapsen luonnollisen kasvun lakeja ja kunnioitettava niitä (Koskenniemi 1946, 36). Hyvä opettaja kunnioitti lapsen jokaista kehitysastetta ja mukautui siihen tosiasiaan, että lapset eivät kehity samalla tavalla. Opettaja luotti siihen, että oppilas voi silti

omine taitoineen ja kykyineen kehittyä hyväksi ihmiseksi ja kunnan kansalaiseksi. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 18.) Komitean mukaan oli tärkeää, että jokainen oppilas otettiin yksilönä huomioon ja oli todella koulukasvatuksen päämäärän vastaista, jos kaikilta oppilailta vaadittaisiin samoja suorituksia kykyihin ja harrastuksiin katsomatta (Kansakoulun opetussuunnitelman komiteamietintö II 1952, 52).

Koulun ensisijainen tehtävä on tulevaisuuden kansalaisten kasvattaminen yhteiskuntaa varten. Koulun ja sen myötä opettajan tehtävänä on nähdä oppilas erilaisena ja omalaatuisena yksilönä. Koulun päämääränä on yksilöllinen ja yhteisöllinen kasvatuspäämäärä. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa korostetaan kristillis-isänmaallista perinnettä, jossa yksilön on parhaalla mahdollisella tavalla palveltava yhteiskuntaa synnynnäisten lahjojensa määräämältä paikalta. Toisaalta korostetaan myös itsenäisen ja persoonallisen yksilöllisyyden arvoa nostamalla sen vaaliminen ja edistäminen osaksi koulun legitimaatioperustaa. (Simola 1995, 64-65.)

Opettajan oli tunnettava oppilaansa, sillä opettajan velvollisuus oppilasta kohtaan on, että hän mahdollisimman hyvin perehtyy tämän yksilöllisiin piirteisiin, erilaisiin taipumuksiin, tarpeisiin ja tottumuksiin. Opettajan oli kyettävä luomaan oppilaasta kuva omalaatuisena yksilönä. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 17.) Opettajan tuli opetustyössään saada selville oppilaiden luonteenpiirteitä, esimerkiksi kuka on heikkolahjainen, kuka taas huolimaton ja laiska, kuka nopea-ajatuksinen ja rohkea, kuka hidasajatuksinen ja arka. Toisaalta opettajan piti selvittää, mitä mahdollisuuksia oppilaiden yksilöllisellä huomioimisella on ja miten parhaiten auttaisi lasta hänen kehitymisessään. (Haavio 1954, 38.)

Oppilaalle haluttiin antaa persoonallista vapautta ja omakohtaista vastuuta. Opetuksessa ei ollut enää välttämätöntä, että opettaja on kokoajan ohjaamassa oppilaita. Oppilaille jaettiin erilaisia tehtäviä ja tällä tavoin edistettiin oppilaiden yksilöllistä kehitystä. (Koskenniemi 1952, 266-267.) Hyvää oppilaantuntemusta pidettiin koulukasvatuksen perusehtona. Opettajan ja oppilaan välillä oli vallittava luottamuksellinen suhde ja opettajan oli muistettava jokaisen lapsen

ihmisarvo. Opettajan oli otettava selville oppilaiden sopeutumattomuusilmiöiden syyt sekä suunnitella kasvatustoimenpiteet sen mukaan. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 17.) Opettajan oli huolehdittava, että jokainen oppilas ymmärtää opetusta, työrauhan säilymisestä sekä kouluun liittyvien arkirutiinien suorittamisesta. Opettajan tuli ottaa oppilaat yksilöllisesti huomioon, totuttaa oppilaat hyviin opiskelutottumuksiin. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 24.) Opettajan tuli yksilöllistää luokkaopetusta, jolla tarkoitettiin lisätehtävien antamista, oppilaiden jakamista eritasoisiin oppilasryhmiin sekä täytetehtävien antamista. Yksilöllistäminen nähtiin enemmän lisäpuuhan keksimisenä lahjakkaille ja nopeille oppilaille. Kyse ei siis ollut niinkään opetuksen eriyttämisestä, vaan pyrkimyksenä oli saada luokan työskentely sujuvammaksi. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 52.)

Koulun tehtävänä oli opastaa oppilaita kunnioittamaan toistensa yksilöllisyyttä, mutta samalla myös toimimaan itse omaksumiensa arvojen mukaisesti. Lisäksi opettajien tuli opettaa oppilaissa arvostelukykä, mutta samalla halua yhteistoimintaan toisten hyväksi. Yksiöiden välillä vallitsevia suhteita oli kehitettävä sekä mielenterveyden takia että yhteiskunnan toimintakelpoisuuden kohottamiseksi. (Koskenniemi 1952, 319.)

Haavio oli kiinnostunut opettajan eettisestä käyttäytymisestä, opettajaihanteesta. Haavio piti tärkeinä opettajan ammatinkuvassa pedagogista tahdikkautta, esteettistä elämää, pedagogista rakkautta, kärsivällisyyttä, oikeamielisyyttä, nöyryyttä, aitoutta, ilomielisyyttä ja velvollisuuden tuntoa. Haavio korosti voimakkaasti henkisten arvojen merkitystä opettajan ammattikuvassa. Huumorintajuinen opettaja pystyi kääntämään vaikeatkin tilanteet myönteisiksi. Tällainen opettajan ilomielisyys väritti kouluelämän harmautta ja lisäsi pedagogista voimaa. (Haavio 1954, 109-112.)

Oikeudenmukainen, vastuuntuntoinen

Opettajan oli oltava käskyissään johdonmukainen, tilanteenmukainen ja oikeudenmukainen. Rangaistuksia runsaasti viljelevä opettaja ei ollut taitava. (Koskenniemi 1946, 136-143.) Opettajan oikeudenmukaisuutta pidettiin

varsinkin oppilaiden keskuudessa ensiarvoisen tärkeänä. Oikeudenmukainen opettaja menetteli yhdenmukaisesti, sananpitävästi ja ansionmukaisesti esimerkiksi arvosanojen antamisessa ja oppilaiden rankaisemisessa. (Haavio 1954, 80-83.) Humaanisuus ja oikeudenmukaisuus olivat tärkeitä hyvän opettajan ominaisuuksia (Salmela 1948, 147).

Aito opettaja oli toimelias, älykäs, aloitekykyinen, nuorekas, levollinen, tarmokas, tahdikas, lempeä, hilpeä, vakava ja oikeamielinen. Luettelo voi jatkua loppumattomiin, koska siihen voidaan sisällyttää kaikki inhimilliset hyvät ominaisuudet. Opettajan ammattikuvasta voitiin todeta, että opettaja oli eräänlainen sekatyöläinen kulttuurin suurella työkentällä. (Hollo 1952, 134-135.)

Haavio toteaa opettajan didaktista kyvykkyyttä käsitellessään, että kasvatus on koulutyössä ensisijalla ja didaktinen puoli toisella sijalla. Hän näkee opettajan tehtävänä oppiaineksen sisältöjen ja siihen liittyvien arvojen välittäjänä. Opettajalla on kasvattajan vastuu eli hän on vastuussa oppilaastaan muutenkin kuin vain tiedollisen oppimisen osalta. (Haavio 1954, 16, 139.) Opettajan oli rakastettava oppilaitaan ja oltava oppilaita kohdellessaan luonnollinen. Tällaiset vaatimukset eivät olleet monellekaan helppoja. Opettajan tuli olla integratiivinen, oppilaiden ihmisarvon huomioon ottava, suvaitseva, ymmärtävä ja sovitteleva. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 87.) Opettajan oli pidettävä työstään, jotta opetus olisi tehokasta. Sydämestään työlleen antautuva opettaja oli hyvänä esimerkkinä oppilailleen. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 26-27.)

Opettaja oli aina esillä ja hän antoi oppilailleen joko hyvän tai huonon esimerkin. Opettajan oma ulkoasu ja siisteys täytyi olla moitteetonta, jolloin hänellä tuli olla siisti, puhdas ja hillitty puku sekä kunnossa olevat jalkineet ja puhdas nenäliina. Itsestään huolehtiva opettaja sai oppilaansakin huolehtimaan ulkoasustaan. Opettajalta vaadittiin hillittyä ja harkittua käyttäytymistä. Opettajan liikehtiminen, elehtiminen ja äänenkäyttö oli pysyttävä koruttomina ja selkeinä. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 30.)

Opettajien tuli huolehtia koulurakennuksen riittävästä lämmityksestä, tuuletuksesta, puhtaudesta ja valaistuksesta. Koulun terveydenhoidon

tavoitteena oli, että lapsi pysyisi terveenä pystyäkseen täyttämään tehtävänsä yhteiskunnassa. Opettaja vaati oppilaita pesemään kätensä ennen ruokailua ja käymälästä tultuaan. Opettajan piti tehostaa terveydenhoidon opetusta ja terveydenhoidon opetusta sisällytettiin muuhunkin opetukseen. Pidettiin itsestään selvyytenä, että opettaja oli läsnä oppilaan lääkärintarkastuksessa. Opettajan työtehtäviin kuului myös olla kiireisen terveystisaren apuna oppilaiden punnitsemisessa, mittauksessa sekä näkö- ja kuulotutkimusten suorittamisessa. Opettajan velvollisuutena kasvattajana oli opettaa terveellisiä elämäntapoja sekä oppilaiden henkilökohtaisen puhtauden valvominen. (Leppo 1952, 24-28.) Opettajan oli tehtävä merkintöjä vihkoonsa lasten käyttäytymisestä, virkeydestä ja siisteydestä. Oppilaille tuli opettaa raittiin ilman hengittämistä, hyvä työasento, silmälasien säännöllisen puhdistamisen ja tautivaaran vuoksi oikean yskimis- ja aivastamistavan. (Könönen 1952, 30-33.)

Opettaja oli virkansa puolesta vastuussa oppilaansa opintojen sujumisesta ja tuloksista. Opettaja valvoi ja kontrolloi ohjeiden ja määräysten noudattamista. (Koskenniemi 1952, 220.) Hyvä opettaja hoiti virkatehtävänsä tunnollisesti, utterasti ja huolellisesti. Hän ohjasi usein velvollisuudentuntoisesti nuorison vapaa-ajan viettoa. (Haavio 1954, 113-115.)

Kurinpitokykyinen

Ihanneopettaja oli sellainen, jonka ei tarvinnut varsinaisesti kuria pitää, vaan se säilyi itsestään ja häiriöt rangaistuksineen olivat poikkeuksellisen harvinaisia (Haavio 1954, 36). Hollon (1952) mukaan opettajalla tuli olla kurinpitokyky, jotta hän olisi hyvä opettaja. Lisäksi taitavalla opettajalla tuli olla herkkä ja eloisa havaitsemiskyky. Opettajan kiintymys omaan ammattiin oli yksi ideaalinen vaatimus tai oikeammin toivomus, jota opettajalta odotettiin. (Hollo 1952, 163.)

Opettajan oli turvattava opetuksen häiriytymätön kulku ja yleinen järjestys koulussa eli opettajalla piti olla kurinpitokykyä. Sellainen opettaja, jolla oli auktoriteettia, pystyi pitämään kurin. Opettajan auktoriteetti oli henkistä voimaa, joka säteili koululuokkaan. Opettajan katse ja sanat saivat luokassa aikaan toivotun vaikutuksen ja hänen käskyjään toteltiin vastustelematta. Opettajan

opetusaineen hallinta herätti oppilaissa kunnioitusta häntä kohtaan ja lujitti hänen auktoriteettiasemaansa. (Haavio 1954, 27-29.)

Sodan jälkeen opettajan työnkuva oli muuttunut, sillä uuden näkemyksen mukaan opettaja ei saanut tuoda opetuksessa esiin omia käsityksiä, vaan hänen tuli opastaa ja ohjata oppilaita itse muodostamaan omat mielipiteet, näkemykset ja arvomaailmansa. Opettajan tuli luottaa oppilaisiin ja heille tuli antaa riittävästi vastuuta. Kuitenkin nähtiin tärkeäksi, että opettajalla on kasvatustilanteissa auktoriteettinen asema. Opettajan oli tarvittaessa oltava auktoriteetti, tilannejohtaja, jonka opetukseen oppilailla oli velvollisuus alistua. Kansakoulun opetussuunnitelman kasvatustilanteissa pyritään siihen, että opettajalla on täysi oikeus siirtää tietyt yhteiskunnalliset arvot oppilaille pohtimatta sen enempää kasvatuksen oikeutusta. Koulukasvatuksessa ei enää ollut suositeltavaa käyttää rangaistuksia, mutta jos rangaistuksia käytti ne tuli olla mahdollisimman rakentavia. Rangaistuksen lähtökohtana oli oppilaan persoonallisuuden ohjaaminen sekä työrauhan ylläpitäminen. (Launonen 2000, 225, 228-230.)

7.2 Hyvän opettajan ominaisuuksia 2000-luvun alussa

Yhteistyökykyinen, vuorovaikutustaitoinen, joustava

Niemen mukaan opettajan työ on ihmissuhdetyötä, erilaisten ihmisten kohtaamista ja tukemista. Suurin osa työstä on vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opettajalla on oltava riittävät perustiedot lasten kehityksestä ja sen poikkeamista ja taidot toimia erilaisissa tilanteissa. Opettajan on tiedostettava asenteensa erilaisiin ihmisiin. Tulevaisuuden opettaja ohjaa oppilaista itsellisiä oppijoita, mutta hänen on kuitenkin kyettävä saamaan ”koko joukkue” toimimaan yhdessä tietyn päämäärän saavuttamiseksi. (Syrjälä 1998a, 34; Viilo 1998, 57.)

Opettajilta odotetaan ammattimaisuutta ihmissuhteiden hallinnassa. Ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteisölliset taidot ovat keskeisiä. Yhteistyö vanhempien ja koulun muun henkilökunnan kanssa on osa opettajan arkipäivää. Opettajan on toimittava yhteistyössä sosiaali- ja terveystoimen kanssa sekä etsittävä uusia kontakteja yritysmaailmasta, kunta-alan sektoreilta sekä kansainväliseltä tasolta. Verkostoituminen koulumaailmassa parantaa opetustyön kehittämismahdollisuuksia ja todelliseen elämään sitoutumista. Eri osapuolien väliset yhteistyön esteet olisi pystyttävä purkamaan. Yhteistyön pitäisi olla hyödyllistä kaikille osapuolille ja sille on löydettävä aikaa. (Syrjälä 1998a, 38-39.)

Opettajilta edellytetään yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista. Opettajan on tehtävä yhteistyötä elinkeinoelämän sekä kulttuurin edustajien kanssa. Hänellä on oltava valmiuksia kriisitilanteessa toimimiseen, modernin informaatiotekniikan sovellusten kehittämiseen ja niiden hyödyntämiseen. Tällainen kulttuurin muutos hämmentää, mutta sen kohtaaminen on osa opettajuutta. (Luukkainen 2000, 59.) Opettajuus on säilyttänyt yhteiskunnassamme korkean statuksen useimpiin muihin maihin verrattuna. Mielikuva opettajuudesta on kuitenkin muuttumassa. Moderni opettaja hahmotetaan pedagogisena asiantuntijana ja kanssaoppijana, jonka osaamiseen kuuluu monipuoliset vuorovaikutustaidot. (Välijärvi 1999, 101-106.)

Opettajilta toivotaan yhä enemmän taitoa tukea vanhemmuutta ja tunnistaa perheiden sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia sekä niistä johtuvia syrjäytymisen seuraamuksia. Opettajien olisi uskallettava ja osattava puuttua ongelmallisiin tilanteisiin, kuitenkin luontevasti yhteistyössä vanhempien ja muiden kunta-alan työntekijöiden kanssa. (Viilo 1998, 50-51.) Opettajan täytyy työssään olla koko ajan läsnä. Hän joutuu työssään kohtaamaan vaikeita sosiaalisia konflikteja. Hänen tulee osata suhtautua oikein kasvavien oppilaiden ristiriitoihin. Opettajan on kyettävä yhteistyöhön vanhempien kanssa, jotka voivat edustaa hyvin erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia. Lisäksi opettajan tulee osata käsitellä työyhteisössä ilmenevää erilaisuutta ja erimielisyyttä. Opettajan työ onkin välillä suorastaan kaoottisen ja hajottavan ristivetoisuuden keskellä elämistä. (Heikkinen 1998, 96.)

Opettajan perusvalmiuksiin tulisi kuulua vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky kohdata ongelmanratkaisutaitoja. Tulevaisuuden opettaja on oppilaan yksilöllisen kasvun ja kehityksen mahdollistaja ja oppimisen ohjaaja. Tässä tehtävässään hän toimii eri yhteistyötahojen kanssa. Opettajalta vaaditaan entistä enemmän aktiivista toimimista, uudistumista ja muutoskykyisyyttä. Opettajan tulee osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan myös koulun ulkopuolellakin. Opettajaksi kasvaminen on hyvin pitkälle ihmiseksi tulemistä. (Syrjälä 1998b, 31-34.)

Suortamon mukaan tulevaisuuden opettaja on tärkeä jäsen työyhteisössään, osana suurta palapeliä, jossa jokaisella on oma tärkeä tehtävänsä. Tarvitaan hyvin erilaisia ja monipuolisia opettajia. (Suortamo 1994, 64.)

Aittolan mukaan opettajan on kyettävä perustelemaan itselleen ja muille oman toimintansa järkevyyttä sekä opetettavien asiasisältöjen merkityksellisyyttä. Opettajan työ on nykyisin yhä selvemmin ihmissuhde-, sosiaali- ja kulttuurityötä, sillä perinteisen opetustilanteen ulkopuoliset asiat ovat alkaneet merkittävästi säädellä opetustilanteita. Nykypäivän opettaja joutuu kohtaamaan lasten kanssa perheiden sosiaalisen aseman epävarmuudesta ja työttömyydestä aiheutuvat huolet. Opettajan on oltava lasten, vanhempien, kollegoiden ja koulun institutionaalisten vaatimusten välisenä tasapainoilevana neuvottelijana. (Aittola 1999, 204-205.)

Ammattitaitoinen

Ammattitaitoinen opettaja on oppimaan ja kasvamaan saattaja, kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja, innostava oppimisen prosessoija, oman elämäntilanteensa hallitseva, toisia ihmisiä tukeva, elinikäinen oppija, erilaisuuden yhteistyön voimavarana näkevä sekä myönteistä ihmiskäsitystä välittävä (Luukkainen 2000, 58).

Opettajan odotetaan olevan eräänlainen ankkuri, joka mahdollistaa oppilaidensa kiinnittymisen yhteiskuntaan. Opettajan on tunnettava riittävästi ympäröivää yhteiskuntaa, jotta hän voi välittää kokonaiskuvan siitä oppilailleen.

Pirstaloitunut ympäröivä todellisuus tulisi saada hallintaan, jotta opettaja voisi luoda siitä mielekkään, myönteisen ja oppilaita tulevaisuuteen motivoivan kuvan. (Viilo 1998, 52.)

Opettajalta edellytetään aineenhallintaa sekä kykyä problematisoida ja ajatella tieteellisesti. Hyvältä opettajalta edellytetään myös halua opettaa itseluottamusta. (Luukkainen 2000, 206.) Hyvän opettajan on kyettävä määrittelemään ihmiskäsityksensä sekä tunnistamaan vallalla olevista opetus- ja oppimisenäkemyksistä ne, joiden avulla ja niistä rohkeasti irtautuen pystyy muodostamaan oman pedagogisen käytäntönsä (Patrikainen 1997, 62).

Opettajan tulee olla oppilaan oppimisprosessin ohjaaja, joka muodostaa optimaalisen oppimisympäristön. Opettajan tulee luoda sellainen oppimisympäristö, jossa korostuvat sosiaaliset vuorovaikutussuhteet, ihmisten keskinäiset suhteet ja oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio, jossa työtavoilla on valtava merkitys sille, mitä ja miten opitaan. (Patrikainen 1997, 58.)

Opettajaan kohdistuu kasvattajan roolin lisäksi voimakas ammatillisuuden vaatimus, joka korostaa aineenhallintaa. Opettajan on hallittava oma aineensa sekä hänellä oltava laaja-alaista tietoa työelämän eri alueilta, talouselämästä sekä kyky etsiä jatkuvasti ajanmukaista tietoa. Opettajan tulee toimia oppimaan oppimisen ohjaajana ja lasten motivoijana. Opettajalta edellytetään ajan tasalla olevaa oppimiskäsitystä. Opettajan tulisi kokea työnsä vastuullisena, joka merkitsee vastuuta oppilaistaan sekä huolehtimista itsestä ja ympäristöstä. Tulevaisuuden opettaja arvostaa käytännön taitoja, teoriataitoja ja näkee taiteen mahdollisuutena työssään. Opettajalta edellytetään laajempaa yhteiskunnallista tietoutta, sillä opettajan työ on merkityksellistä yhteiskuntaa rakentavana voimana. Opettajan tulee perehtyä uusimpaan oppimista ja motivaatiota koskevaan tietoon ja hänen on sovellettava työssään luovasti uusia välineitä ja ympäristöjä. (Syrjälä 1998a, 35-37.)

Opettajan työ on laaja-alaista. Opettajan ei tule vain hallita omaa ainetta, vaan hänellä pitää olla tietoa työelämän eri alueilta sekä kykyä ymmärtää esimerkiksi

talouselämää. Yhteiskunta tarvitsee opettajia, jotka hallitsevat yhteiskunnan infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen ja siten pystyvät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Myös kansainvälistyminen on yksi haaste opettajille. Opettajien tulisi kasvattaa oppilaisiin asenne, että kansainvälisyys on arkipäivää. (Syrjälä 1998b, 31.) Kohosen ja Kaikkosen mukaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat velvoittavat opettajat osallistumaan koulun yhteiseen kehittämistyöhön ja sen arviointiin (Kohonen & Kaikkonen 1998, 131). Ziehen (1992) mukaan opettajan on nykyään entistä enemmän kyettävä perustelemaan, miksi opetettavat asiasällöt ovat tärkeitä ja opettelemisen arvoisia.

Tasapainoinen, empaattinen

Opettajan oman elämän tulee olla riittävästi hallinnassa. Hänen on tunnettava ja hyväksyttävä itsensä. Tällöin hänellä on edellytyksiä tukea lapsen kehitystä ja luovuutta sekä kasvattaa vastuuseen itsestään ja toisista ihmisistä. Oppilaiden onnistunut kohtaaminen edellyttää opettajalta monipuolista ympäröivän yhteiskunnan ja oppilaan arjen tuntemusta. (Viilo 1998, 49-50.)

Opettajan tulee olla ennen kaikkea kasvattaja, lapsen ja nuoren kasvun ja tasapainoisen kehityksen tukija. Erityisesti syrjäytymisvaarassa olevat lapset tarvitsevat tukea kasvulleen. Lapset jäävät liian usein vaille tarvitsemaansa aikuisen huolenpitoa ja turvaa. Opettajalta edellytetään vahvaa persoonallisuutta ja tervettä itsetuntoa. Hänen on oltava valmis kohtaamaan erilaisista olosuhteista ja taustoista tulevia lapsia. Opettajalta odotetaan avoimuutta ymmärtää elämää monelta suunnalta sekä itsenäistä otetta työhönsä. Tulevaisuuden yhteiskunta tarvitsee joustavia, yhteistyökykyisiä, uudistumiskykyisiä, ei-teknokraattisia stressinsietokykyisiä, oikeudenmukaisia ja huumorintajuisia opettajia. (Syrjälä 1998a, 32-33.)

Opettajalta vaaditaan realistisen tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, vastuuntuntoa, reflektiivisyyttä ja tiedon prosessointitaitoja. Opettajan tulee olla

turvallinen aikuinen, joka kuuntelee, mutta asettaa rajoja ja johon voi luottaa. (Luukkainen 2000, 117.)

Tulevaisuuden opettajan oletetaan olevan turvallinen ja luotettava aikuinen ihminen. Hänen odotetaan toimivan turvaverkkona syrjäytymisvaarassa oleville lapsille. Opettajalta vaaditaan henkistä vahvuutta yhteiskunnan muutosten ja erilaisten kriisien kokemisen hallitsemiseen ja kykyä evästä oppilaita tähän. Opettajan on siedettävä epävarmuuden keskellä elämistä, kuitenkin opettajan odotetaan omaavan myönteisen ja vastuullisen asenteen elämään ja tulevaisuuteen. Hänen toivotaan olevan kypsä aikuinen, joka luo turvallisuutta asettamalla lapsille rajoja ja antamalla malleja muutoksen ja ahdistuksen kokemiseen. Opettajan on kyettävä ja uskallettava käsitellä lasten kanssa myös ahdistusta herättäviä aiheita. Kasvavaa informaatiotulvaa on suodatettava ja tulkittava sitä kriittisesti. (Viilo 1998, 47-49.)

Opettajan ajatellaan olevan sosiaalisesti ja emotionaalisesti tasapainoinen ihminen. Hänen tulee ottaa huomioon oppilaidensa kokonaisvaltainen kehitys ja kyettävä järjestämään ja luomaan oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden kasvu ja kehitys toteutuu kognitiivisesti, affektiivisesti ja sosiaalisesti. Onko siis kaikkeen tähän kykenevä opettaja hyvä opettaja? Vai onko käsitys opettajan hyvydestä tai huonoudesta jotain sellaista, mikä ei kannata edes yrittää luokitella tai kriteeristää? Onhan kasvatuksessa ja opetuksessakin aina kyse ainutkertaisesta ihmisen kohtaamisesta. (Kaikkonen 1999, 86.)

Itseään kehittävä, refleктоiva

Parikka toteaa tietoyhteiskunnan, osaamisen yhteiskunnan edellyttävän tietojen ja taitojen lisäksi myös kykyä ja myönteistä asennoitumista niiden soveltamiseen ja uuden tiedon hankkimiseen. Vasta silloin tiedot ja taidot muuttuvat osaamiseksi. Yhteiskunnan toimintojen rakentuessa yhä enemmän teknologian varaan on koulunkin pyrittävä edistämään kansalaistensa selviytymistä teknistyvässä maailmassa. (Korpinen 1993, 48-49.)

Nykyään katsotaan opettajan olevan uudistuvan tiedon etsijä, sen muokkaaja ja didaktisoija. Opettajan toivotaan kulkevan kärjessä tiedon lähteillä. Hänen ajatellaan olevan innovatiivinen, joustava uudistuksiin ja ottavan uuden teknologian käyttöön opetuksessaan sekä soveltavan teknologiaa tiedon hankkimiseksi ja koulutiedon luonteen muuttamiseksi. (Kaikkonen 1999, 86.)

Muutosagenttina toimivalta opettajalta edellytetään postmodernistien mukaan moraalista sitoutumista oppilaskohtaisiin tavoitteisiin, laajoja kasvatustieteellisiä tietoja, moraalista tietoisuutta ja sitoutumista koulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin, kykyä interaktiiviseen yhteistyöhön, valmiutta työskennellä uusien rakenteiden pohjalta (tiimit, yhteistyöverkostot), jatkuvaa tutkimisen ja oppimisen taitojen kehittämistä ja syventymistä dynaamisen kompleksisuuden mysteereihin sekä muutosprosessin myötä- ja vastamäkiin. (Luukkainen 2000, 112.) Tulevaisuuden opettajan odotetaan sitoutuvan jatkuvaan uudistumiseen elinikäisenä oppijana. Ideaalisen kutsumusopettajan odotetaan kouluttavan ja kehittävän itseään jatkuvasti. Hänen tulee tunnistaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa, arvioida omaa työtään ja oltava tarvittaessa valmis hakemaan ulkopuolista apua ongelmatilanteisiin. Opettajan työ edellyttää avointa, joustavaa ja inhimillistä suhtautumista työhön. (Viilo 1998, 61-63.)

Niikon mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena tulisikin olla opettaja tutkijana, joka jatkuvasti etsii uusia ratkaisuja, opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja arviointimuotoja, mutta ottaa huomioon kontekstin, josta hänen elämänsähistoriansa opettajana on osa. Mitä enemmän opettaja herkistyy tarkkailemaan itseään, sitä paremmin hän saa aikaan muutoksia omissa opetuskäytännöissään. (Niikko 1996, 115-116.) Opettajaa tarkastellaan uudessa opettajatutkimuksessa reflektiivisenä konstruktivistina, itsenäisenä, ajattelevana ja harkitsevana toimijana, joka tekee valintoja ja antaa toiminnoilleen omia selityksiä (Patrikainen 1997, 40). Raivola toteaa, että opettaja ei voi olla muutosagentti, ellei hän itse kykene kasvamaan ammatillisesti ja ihmisenä. Opettajan täytyy selventää tavoitteitaan, testata olettamuksiaan sekä löytää yhteyksiä teorian ja käytännön välille. (Raivola 1994, 19-24.)

Modernin yhteiskunnan opettaja ei ole vain normaalisuuden tuottaja ja kollektiivisen identiteetin rakentaja. Hänen tulisi olla yhteiskunnan analyttikko, kriitikko ja uudistaja. Opettajan tulisi ohjata oppilaita kriittiseen ajatteluun perinnettä ja vallitsevia yhteiskunnallisia oloja kohtaan, koska yhteiskunnan uudistamisen mahdollisuus perustuu kritiikkiin ja reflektioon. (Heikkinen 2001, 124.) Tomin (1984) mukaan opettajan tulee suhtautua työhönsä reflektioivasti ja hänen tulee tiedostaa työnsä merkitys yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Opettajan on myös tiedostettava työnsä merkitys oppilaiden kehittymisen näkökulmasta. Luukkaisen mukaan tulevaisuuden opettaja elää ja ohjaa oppilaiden opiskelua muuttuvissa ja monimutkaistuvissa olosuhteissa. Opettajuuden tärkeiksi osatekijöiksi on nostettu epävarmuuden sietäminen, tulevaisuuden kohtaaminen ja yhteiskunnan aktiivinen kehittäminen. (Luukkainen 2000, 51.)

Yksilöt huomioiva, huumorintajuinen

Deweyn mukaan kasvava lapsi on yksilö, jolla on kyky oppia asioita ja rakentaa itse omaa suhdettaan maailmaan. Lapsen yksilöllistä kasvua ei voida estää, vaan hänen kasvua voidaan organisoida uudelleen. (Sutinen 2000, 366.)

Nykyään oppilaiden yksilölliset erot voivat olla hyvinkin suuria ja opettajilla on paineita ottaa opetuksessaan huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyylit. Opettaminen vaatii oppilaiden lähtökohtien ja myös heidän toiveidensa huomioonottamista. Oppilaiden tasoerojen vuoksi opetuksessa tulee olla eriyttäviä tehtäviä, joka vaatii opettajalta paljon vaivannäköä. (Kiviniemi 2000, 111.) Opettajan on tunnistettava oppilaiden yksilöllisen kasvamisen mahdollisuudet ja tuettava oppilaita heidän kasvuprosessissaan. Oppilailla on erilaiset valmiudet ja edellytykset oppimiseen. Opettajien on motivoitava, kannustettava ja kohdeltava oppilaitaan tasapuolisesti sekä kyettävä eriyttämään opetustaan. Opettajan on motivoitava oppilaita aktiiviseen asenteeseen niin oppimista kuin yleensäkin elämää kohtaan. (Viilo 1998, 57.)

Opettajien on kuunneltava oppilaita saadakseen nämä sitoutumaan työskentelyyn sekä nähtävä oppilaat konsultteina, joiden neuvoja tarvitaan

koulun ongelmien ratkaisemiseen. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä on turvata ja tukea riittävästi jokaista lasta hänen omassa yksilöllisessä ja yhteisöllisessä tilanteessaan. Tämä on keskeinen osa koulun tehtävää yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden toteuttajana. Opettajan odotetaan käyttävän opetuksessaan joustavia työmuotoja, järkevää integrointia ja eheyttämistä. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998c, 76.)

Asunta toteaa, että opettajan on kyettävä näkemään milloin oppilaat eivät ajattele tekemäänsä. Hänen on oltava opetuksessaan päämäärätietoinen sekä autettava oppilaita asioiden yhdistämisessä toisiinsa siten, että oppilaat ymmärtävät tekemäänsä. Opettajan on huomioitava opetuksessaan mitä oppija tietää ennestään. (Asunta 1993, 77.)

Opettaja ei saa kasvattaa oppilaita tietyn elämänmuodon edustajiksi, vaan hänen tulee tukea heitä rakentamaan mielekkäitä yksilöllisiä identiteettejään pluralisoituvassa maailmassa sekä auttaa heitä löytämään suhteensa toiseuteen, jota he kohtaavat (Heikkinen 2001, 124).

Oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen

Opettajan on suoritettava työnsä tunnollisesti ja hänen on vaihdeltava, valmisteltava ja kehiteltävä työmuotoja sekä hänen on kohdeltava oppilaita ystävällisesti ja oikeudenmukaisesti. Oppilaita tulee myös tukea ja kannustaa sekä heidän käyttäytymistään on ohjattava. Opettajan on noudatettava opetussuunnitelmassa annettuja ohjeita. (Räisänen 1996, 14.)

Opettajan tärkeimpänä tehtävänä on turvata ja tukea riittävästi jokaista lasta hänen omassa yksilöllisessä ja yhteisöllisessä tilanteessaan. Tämä on keskeinen osa koulun tehtävää yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden toteuttajana. Opettajien on motivoitava, kannustettava ja kohdeltava oppilaitaan tasapuolisesti sekä kyettävä eriyttämään opetustaan. (Viilo 1998, 57.)

Kaikki kasvatusinstituutiot ovat ominaisluonteensa ja kasvatustehtävänsä mukaisessa annetussa tilanteissa. Täysin riippumaton ja vapaa kasvatusinstituutiota ei ole. Opettajat ovat henkilökohtaisessa opetustilanteissaan koulunsa ja oppiaineensa opetussuunnitelmatavoitteiden edustajia. Tulkittaessa opetussuunnitelmaa opettajalla on vastuullinen tehtävä. Kasvattajana olemisen merkitsee ensisijaisesti vastuuta toisesta ja vastuuta toiselle. (Värri 2000, 144-147.) Yhteiskunnassa mukana eläminen edellyttää vastuunottamista niin omasta itsestä, toisista ihmisistä kuin ympäristöstäkin. Ihmisen on osattava toimia niin yksilönä kuin yhteisön jäsenenäkin. Toisaalta Niemi toteaa itsekkyuden lisääntyneen yhteiskunnassamme niin yksilötasolla kuin organisaatiotasollakin. Talouselämän näkökulman mukaan on opittava vastuulliseen asenteeseen työntekijän ja elämän suhteen. Koululta toivotaan läheisempää yhteyttä muuhun yhteiskuntaan ja reagointia sen tarpeisiin, mutta samalla pohditaan usein sitä, mikä koulun perustehtävä oikein on. (Viilo 1998, 52-54.)

Suonio toteaa, että opettajan suurin vastuu liittyy siihen, että hänellä on valtaa. Opettaja voi suhtautumisellaan kannustaa tai lannistaa, tukea itsetuntoa tai murentaa sitä, antaa elämyksiä onnistumisesta tai sitten ei. Hyvällä opettajalla on oltava terve itsetunto, luottamus itseensä, sellainen sisäinen voima ja herkkyyden, että pystyy kannattamaan ja kannustamaan oppilaitaan. Hyvä opettaja osaa myös opettaa ongelmakeskeisesti, avoimesti ja tekee oppimisesta yhteisen löytöretken. Opettajan on tuettava lapsen itsetuntoa ja oltava pedagogisten menetelmien valitsemisen suhteen ennakkoluuloton ja uskaltava laittaa itsensä ja elämäkokemuksensa käyttöön opetuksessaan. Opettaja on aikuisen malli lapselle. Kouluyhteisön hyvän hengen ylläpitäminen on ensiarvoisen tärkeää. (Suonio 1994, 144-148.)

Niemen mukaan tulevaisuuden ja nykypäivän opettajalta vaadittavia taitoja ovat: epävarmuuden kohtaaminen, jatkuva ongelmanratkaisu, kriittisyys, kyseenalaistaminen, kohteen laaja-alainen kehittäminen ja yhteistoiminnallisuus. Opettajan tulee sisäistää ammattiinsa liittyvä autonomia. Hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja työn eettisen luonteen vuoksi opettajan on aktiivisesti kysyttävä ja etsittävä vastauksia. (Niemi 1994, 33-38.) Tomin (1984)

mukaan opettajan tulee tiedostaa työnsä merkitys yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta sekä oppilaiden kehittymisen näkökulmasta.

7.3 Tutkimuksen tuloksia ja tulkintaa hyvän opettajan ominaisuuksista

Hyvän opettajan ”sablunaa” ei ole olemassa. Opettaja on hyvä persoonallisella tavalla.

7.3.1 Yhteistyökykyinen, vuorovaikutustaitoinen, joustava

2000-luvun alussa:

Opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi aineistosta nousi yhteistyökyky. Opettajalta odotetaan yhteistyökykyisyyttä, koska hänen täytyy tehdä yhteistyötä oppilaiden, opettajien, vanhempien, koulun muun henkilökunnan ja eri tahojen kanssa. Vanhemmat odottavat yhtenä yhteistyömuotona sitä, että opettajat tukevat vanhemmuutta. Jotta opettaja pystyisi tekemään monipuolista yhteistyötä, tulee hänen olla vuorovaikutustaitoinen ja joustava. Viilokin (1998) toteaa, että opettajilta toivotaan yhä enemmän taitoa tukea vanhemmuutta ja tunnistaa perheiden sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia sekä niistä johtuvia syrjäytymisen seuraamuksia. Opettajien olisi uskallettava ja osattava puuttua ongelmallisiin tilanteisiin yhteistyössä vanhempien ja muiden kunta-alan työntekijöiden kanssa. (Viilo 1998, 50-51.)

Vuorovaikutustaitoisuus nousi yhdeksi opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista, jota pidettiin ehdottomana edellytyksenä hyvälle opettajalle. Opettajan tulee myös olla joustava, jotta hän voi tehdä yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa. Opettajalta odotetaan ammattimaisuutta ihmissuhteiden hallinnassa. Opettajalta vaaditaan myös joustavuutta uusien asioiden ja uudistumishalun suhteen. Joustava opettaja ei jämähä paikoilleen kehittyvässä maailmassa, vaan näkee

uudistukset positiivisena kehittymisen voimavaroina. Myös Heikkinen (1998) vetoaa artikkelissaan edellä mainittuihin asioihin. Hänen mielestä opettajan täytyy työssään olla koko ajan läsnä. Opettaja joutuu työssään kohtaamaan vaikeita sosiaalisia konflikteja. Hänen tulee osata suhtautua oikein kasvavien oppilaiden ristiriitoihin. Opettajan on kyettävä yhteistyöhön vanhempien kanssa, jotka voivat edustaa hyvin erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia. Lisäksi opettajan tulee osata käsitellä työyhteisössä ilmenevää erilaisuutta ja erimielisyyttä. Opettajan työ onkin välillä suorastaan kaoottisen ja hajottavan ristivetoisuuden keskellä elämistä. (Heikkinen 1998, 96.) Tämä tulee ilmi kyselyaineistostakin, jossa korostettiin muun muassa opettajan joustavuutta, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.

Hyvä opettaja on yhteistyökykyinen suhteessa vanhempiin, kollegoihin ja muihin sidosryhmiin.

Hän on joustava, ei kangistu kaavoihin ja näkee tilanteet objektiivisesti.

Hyvällä opettajalla on kyky toimia yhdessä myös sellaisten ihmisten kanssa, joiden kanssa henkilökemia ei helposti pelaa.

Vuorovaikutustaidot ovat ehdoton edellytys opettajana toimimiselle. Luokassa on aina opettajan lisäksi myös oppilaita ja oppimistilanteessa on monin tavoin vaikuttavia asioita.

Joustavuus, luovuus ja kaikenlainen osaaminen on tyypillistä hyvälle opettajalle.

1950-luvulla:

Yhteistyökyvykkyyttä pidettiin merkittävänä hyvän opettajan ominaisuutena 1950-luvulla. Yhteiskykyinen opettaja teki yhteistyötä niin oppilaiden, opettajien kuin kotienkin kanssa. Opettajan tuli tehdä aloite kodin ja koulun yhteistyölle. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1952, 15) mukaan opettajan oli oltava aloitteentekijä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajan vuorovaikutustaitoihin kuului, että hänellä oli hyvä suullinen esittämistaito. Opettajalta odotettiin myös kärsivällisyyttä opettaessaan oppilaita ja hänen tuli rohkaista oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään. Sirkkolankin (1952) mukaan opettajalla oli oltava hyvä suullinen esittämistaito ja hänen tuli rohkaista

oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään. Opetuskeskustelu edellytti opettajalta kärsivällisyyttä, rakkautta lapseen sekä luontaista opettajanvaistoa. (Sirkkola 1952, 40.)

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Yhteistyökykyisyys erityisesti kotien kanssa nousi molemmissa ajanjaksoissa tärkeäksi hyvän opettajan ominaisuudeksi. Vuorovaikutustaitoinen opettaja oli 1950-luvulla sellainen, joka omasi hyvän suullisen esiintymistaidon ja oli kärsivällinen. Sen sijaan 2000-luvun alun yhteistyökykyinen opettaja on vuorovaikutustaitoinen ja joustava yhteistyön tekijä.

Eroavaisuuksia:

1950-luvulla joustavuutta ei tunnettu opettajan ominaisuuksissa. Ajattelimme, että 1950-luvulla opettajalla oli niin auktoriteettinen asema, ettei häneltä edes odotettu joustavuutta. Hänen sanansa oli laki, jota ei kyseenalaistettu. Nykyajan opettajan täytyy joustaa ja tulla toimeen erilaisten yhteistyökumppanien kanssa. Nykyään opettajalta odotetaan, että hän ei jämähdä paikoilleen omassa työssään, vaan hänen tulee nähdä uudistukset objektiivisesti.

7.3.2 Ammattitaitoinen

2000-luvun alussa:

Ammattitaitoinen opettaja on oppimaan ja kasvamaan saattaja, joka käyttää perusteltuja ja monipuolisia opetusmenetelmiä. Hän on asiantuntija kokonaisvaltaisten oppisisältöjen ja aineenhallinnan suhteen. Luukkainen (2000) toteaa tutkimuksessaan, että opettajalta edellytetään aineenhallintaa

sekä kykyä problematisoida ja ajatella tieteellisesti (Luukkainen 2000, 206). Myös Syrjälä (1998a, 35-37) painottaa edellä mainittua seikkaa, sillä hänen mielestään opettajan on hallittava oma aineensa sekä hänellä on oltava laaja-alaista tietoa työelämän eri alueilta, talouselämästä sekä kyky etsiä jatkuvasti ajanmukaista tietoa. Ammattitaitoinen opettaja on tietoinen ympäröivän maailman tapahtumista ja hänellä on riittävästi tietoa yhteiskunnallisista asioista. Viilon (1998) mukaan opettajan on tunnettava riittävästi ympäröivää yhteiskuntaa, jotta hän voi välittää kokonaiskuvan siitä oppilailleen. Pirstaloitunut ympäröivä todellisuus tulisi saada hallintaan, jotta opettaja voisi luoda siitä mielekkään, myönteisen ja oppilaita tulevaisuuteen motivoivan kuvan. (Viilo 1998, 52.) Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kaikkosen (1999) mukaan opettajan tulee ottaa huomioon oppilaidensa kokonaisvaltainen kehitys ja kyettävä järjestämään ja luomaan oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden kasvu ja kehitys toteutuu kognitiivisesti, affektiivisesti ja sosiaalisesti. (Kaikkonen 1999, 86.) Opettajalla täytyy myös olla ajan tasalla oleva oppimiskäsitys.

Ammattitaitoinen opettaja on tutkimusjoukon vastausten perusteella kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja, elinikäinen oppija, joka käyttää työssään monipuolisia opetusmenetelmiä.

Hän on oppimisen ohjaaja, asiantuntija oppisisältöjen ja opetusmenetelmien suhteen.

Ammattitaitoinen opettaja omaa riittävät tiedot, taidot ja toiminnan perustan.

Hyvä opettaja käyttää perusteltuja opetusmenetelmiä monipuolisesti hyödyksi.

Tärkeää on nähdä ja tietää lapsen kasvusta ja kehityksestä, ymmärtää mitä lapsi on tehnyt ennen kouluun tulemista ja nähdä koulun mahdollisuudet muunakin kuin tiedollisina.

Opettajan tulisi olla monipuolisia työtapoja hallitseva ja uutta tyyliä luova, ei urautuva, paikalla pysyvä.

1950-luvulla:

Ammattitaitoisella opettajalla tuli olla eheä pohjasivistys, jotta hän pystyi opettamaan myös oppilaille kokonaisvaltaista tietoa. 1950-luvulla korostettiin opettajan tiedollisen ja taidollisen kokonaisuuden hallintaa. Lahtikin (1952) totesi, että opetustyössä pyrittiin tiedollisten ja taidollisten kokonaisuuksien hahmottamiseen, sillä irralliset detaljitiedot aiheuttavat oppilaan mieleen järjestymättömän kaaoksen. Eri oppiaineita yhdistettiin ja opittuja tietoja ja taitoja pyrittiin soveltamaan arkielämän tilanteisiin. (Lahti 1952, 60-61.) Ammattitaitoinen opettaja tutustui uusiin opetusmenetelmiin sekä käytti niitä mahdollisimman monipuolisesti opetuksessaan. Hollon (1952) mukaan onnistunut opetus vaatii varmoja tietoja, hyvän opetusmenetelmän, hyvän oppilaantuntemuksen ja jatkuvan persoonallisen kulttuurin kehittämisen (Hollo 1952, 165). Ammattitaitoinen opettaja valitsi kuhunkin oppimistilanteeseen sopivimman opetusmenetelmän, jotta oppilaat oppisivat parhaiten opetettavat asiat. Varsinainen kansakoulun opetussuunnitelman (1952, 47) mukaan opettaja sai tuolloinkin käyttää haluamiaan opetusmenetelmiä koulussa, kunhan opetusmenetelmät sopeutuivat kunkin koulun olosuhteita vastaavaksi ja opetus oli hyviä tuloksia tuottavaa. Opettajan oli seurattava aikaansa ja pyrittävä jatkuvasti kehittämään opetusmenetelmiään. Oppilaantuntemusta pidettiin ammattitaitoisen opettajan piirteenä.

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Ammattitaitoisen opettajan tärkeinä ominaisuuksina pidettiin tiedollisten ja taidollisten kokonaisuuksien hallintaa. Uusiin opetusmenetelmiin tutustumista sekä monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä arvostettiin sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa. Vaikka vaihtelevia opetusmenetelmiä arvostettiin molempina ajanjaksoina, niin silti 1950-luvun opetusmenetelmät eivät olleet niin monipuolisia kuin nykyisin. 1950-luvulla monipuolisilla opetusmenetelmillä tarkoitettiin lähinnä ryhmitöitä ja erilaisia esitelmiä, kun nykyisin ryhmätöiden ja esitelmien lisäksi on käytössä muun muassa monimuoto-opetusta, tutkivaa

oppimista, työpistetyöskentelyä ja itsenäistä opiskelua. Oppilaantuntemus oli yksi ammattitaitoisen opettajan merkki. 1950-luvulla oppilaantuntemuksena pidettiin oppilaiden erilaisten ominaisuuksien ja luonteenpiirteiden huomioimista, kun taas 2000-luvun alussa korostetaan laajempaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä koskevaa oppilaantuntemusta.

Eroavaisuuksia:

Emme löytäneet merkittäviä eroavaisuuksia 1950-luvun ja 2000-luvun opettajan ammattitaitoa koskevissa ominaisuuksissa.

7.3.3 Tasapainoinen, empaattinen

2000-luvun alussa:

Opettajalla tulee olla herkkyyttä nähdä ja kuulla oppilaita, jolloin opettaja aistii oppilaiden tunnetiloja, ottaa oppilaiden asiat huomioon ja asettuu heidän asemaansa ymmärtäen ja tukien. Empaattinen opettaja pyrkii saamaan kaikkien oppilaiden olon turvalliseksi olemalla itse turvallinen aikuinen, joka kykenee kohtaamaan erilaisia oppilaita ja neuvomaan heille oikean ja väärän. Empaattinen opettaja tekee työtänsä sydämellään, rakastaen ja kannustaen oppilaita. Opettajan tulee olla tasapainoinen aito oma itsensä, jolla on oma elämä hallinnassa. Tasapainoisella opettajalla on vahva itsetunto sekä vahvuutta elää epävarmuuden keskellä. Lisäksi tasapainoinen opettaja uskoo itseensä ja hänellä on terve minäkäsitys ja persoonallisuus. Tasapainoinen opettaja suhtautuu myönteisesti elämään ja sen tuomiin haasteisiin. Viilo (1998) korostaa, että opettajalla tulee olla terve itsetunto, ja hänen on oltava persoonallisesti vahva ja uskottava itseensä. Tällöin hänellä on edellytyksiä tukea lapsen kehitystä ja luovuutta sekä kasvattaa vastuuseen itsestään ja toisista ihmisistä. Lisäksi hän painottaa, että opettajan oman elämän riittävää hallintaa, itsensä tuntemista ja hyväksymistä. Oppilaiden onnistunut

kohtaaminen edellyttää opettajalta monipuolista ympäröivän yhteiskunnan ja oppilaan arjen tuntemusta. (Viilo 1998, 49-50.) Kyselyaineistossa hyvän opettajan ominaisuuksiksi mainittiin seuraavien esimerkkien mukaan muun muassa empaattisuus, turvallisuus ja hyvä itsetunto.

Hyvä opettaja sopeuttaa toimintansa ryhmän vaatimalla tavalla. Herkkyys nähdä ja kuunnella on tärkeää.

Hyvä opettaja on empaattinen, osaa ottaa oppilaiden asiat huomioon ja asettuu heidän asemaansa ymmärtäen ja tukien.

Hyvä opettaja aistii oppilaiden tunnetiloja ja yrittää saada kaikkien oppilaiden olon luokassa turvalliseksi.

Hän luottaa itseensä ja on oma aito itsensä. Hänellä on terve itsetunto ja hän on oppilaille turvallinen aikuinen, joka neuvoa oikean ja väärän.

Opettaja hyväksyy itsensä ja toiset. Työ ja lepo oikeassa suhteessa, silloin jaksaa mennä, tehdä ja kehittää

1950-luvulla:

Empaattinen opettaja tunsu työnsä kutsumustyökseen. Haaviokin (1954) totesi, että hyvä opettaja tunsu oman ammattinsa kutsumustyökseen. Kutsumustyö tuntui suorittajaltaan arvokkaalta. Hän oli valmis antamaan parhaansa sen hyväksi, löytää siitä sisäisen tyydytyksen ja elämäntarkoituksen. (Haavio 1954, 99-100.) Opettajan tuli olla siveellinen esikuva oppilaille sekä koulussa että sen ulkopuolella. Opettajan tuli olla kaikin puolin terve. Haavionkin (1954) mukaan tasapainoinen opettaja oli sielullisesti ja ruumiillisesti terve sekä lujahermoinen. Opettajalla ei saanut olla vammaa, sairautta, omituisia pakkoliikkeitä tai tuijotuksia. Hänen käytöksensä piti olla varmaa. Opettaja tarvitsi voimakkaan tahdon ja määrätietoisuutta eli hänen käytöksensä ei saanut olla haparoivaa. (Haavio 1954, 31-32.) Tasapainoinen ja empaattinen opettaja kohteli oppilaita yksilöllisesti. Empaattinen opettaja laittoi oppilaiden harteille sopivan määrän taakkaa, mutta auttoi oppilaita taakan kantamisessa. Haavio (1954) toteaa, että persoonallinen ja asiallinen ote koettiin eduksi opetuksessa. Opettajan oli tunnettava oppilaansa ja heidän yksilöllisyyttään. Lämmin, elämää ymmärtävä ja huumoria käyttävä opettaja pystyi pitämään vaikeissakin tilanteissa

järjestyksen. (Haavio 1954, 31-33.) Empaattisella opettajalla oli myös tilanneherkkyyttä. Oppilaita rakastava opettaja tunsi sydämestään halua auttaa oppilaitaan. Vilpittömän opettaja, joka toi selkeästi esille omat kasvatustavoitteet, loi oppilaisiin turvallisuuden tunnetta. Koskenniemen ja Valtasaaren (1965) mukaan hyväksi opettajaksi kehittyminen edellytti oppilaisiin kohdistuvaa palvelemisen halua. Opettajan oli rakastettava oppilaitaan ja haluttava auttaa heitä. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 29.) Opettaja sai voimaa ja rohkeutta kristinuskosta omaan opetustyöhönsä. Haavio (1954, 140-143) totesi, että uskonnollinen opettaja sai työhönsä lisää voimaa ja luottamusta kristinuskosta.

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Molempina ajanjaksoina korostettiin opettajan hyvää terveyttä, vahvaa ja tervettä itsetuntoa sekä tasapainoisuutta.

Opettajan empaattisuutta ja herkkyyttä nähdä oppilaat yksilöinä arvostettiin sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa. Lapsia rakastavaa, heistä välittävää, kannustavaa ja turvallista opettajaa arvostettiin molempina ajanjaksoina. Seuraavaksi on pieni esimerkki erään kansakoululaisen muistoista empaattisesta opettajastaan:

”Pikku Onni nukahtaa kesken tunnin, sillä juopposeurue oli valvottanut koko yön. Mikset nuku yöllä? opettaja kysyy. Oli niin pilkkopimeää, Onni vastaa kyyneleet silmissä. Opettaja ottaa hänet syliinsä ja sanoo: Nuku Onni tässä. Hän tiesi. Onni nukahtaa heti. Lapset ihmettelevät, miksi opettaja itkee hiljaa.” (Kero 2000, 24.)

Eroavaisuuksia:

Kasvatustavoitteensa selvästi esille tuovan ja vilpittömän opettajan katsottiin 1950-luvulla olevan oppilaille turvallinen opettaja. Kun taas 2000-luvun alussa turvallinen opettaja on oppilaiden asiat huomioon ottava sekä sellainen opettaja, joka asettuu oppilaiden asemaan ymmärtäen ja tukien heitä.

Empaattisella opettajalla katsottiin 2000-luvun alussa olevan valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita. 1950-luvun aineistosta ei noussut esille erilaisuuden hyväksymistä tai erilaisten oppilaiden kohtaamista. Mietimme asian johtuneen siitä, että tuolloin erityislapsia tai normaalista poikkeavia lapsia hävettiin ja heitä pidettiin kotona. Erityislapsia hävettiin, eikä heitä haluttu tuoda päivänvaloon, koska silloin vanhemmat olisivat joutuneet kokemaan häpeää omasta lapsestaan. Myös opettajan odotettiin olevan sielullisesti terve, ilman kummallisia pakkoliikkeitä tai vammaa. Pohdimme, että 1950-luvulla ei vielä hyväksytyt erilaisuutta. Erilaisuus oli tuona aikana kammottava ja vieroksuttu ominaisuus. Näin ollen ajattelimme, ettei tuohon aikaan ollut soveliasta ja sallittavaa, että jotenkin poikkeava ihminen toimisi korkeasti arvostetussa virkatehtävässä.

Opettajan uskonnollista puolta korostettiin vielä jonkin verran 1950-luvulla. Silloin katsottiin, että kristinuskoa korostava opettaja sai uskosta voimaa ja luottamusta omaan työhönsä. Nyky-ajan yhteiskunnassa opettajan uskonnollisuudella ei ole painoarvoa opettajan työssä.

1950-luvulla opettajan odotettiin olevan siveellisenä esikuvana oppilailleen sekä käyttäytyvän moitteettomasti työssään ja vapaa-aikoinaan. Päätelimme tämän johtuvan opettajan merkittävästä virka-asemasta sekä elämän ohjenuorana olevista kristillisistä arvoista. Tuolloin pidettiin tärkeänä, että luokassa oli hyvä kuri. Auktoriteettiasemansa menettänyt ja siveettömästi käyttäytyvä opettaja ei olisi pystynyt luomaan luokkaan hyvää työrauhaa. Opettajan täytyi käyttäytyä ja toimia työssään itsevarmasti. Opettajan haparoiva käytös olisi saattanut aiheuttaa luokkaan työrauhaongelmia.

7.3.4 Itseään kehittävä

2000-luvun alussa:

Tutkimusjoukon vastauksista ilmeni selkeästi, että nykyajan hyvä opettaja haluaa tietää asioista yhä enemmän. Opettajilla tulee olla halu ja taito oppia koko ajan uutta. Opettajan tulee seurata aikaansa sekä pysyvän ammatillisesti ajan hermolla. Opettajan on osattava olla riittävän kriittinen ympäriltä tulvivaan tietoon, jolloin hän valikoi uutta tietoa omien arvojen mukaisesti. Opettajan on tiedostettava, ettei kaikki tieto ole välttämättä totta ja tieto on jatkuvasti muuttuvaa. Opettajalla on oltava kyky muokata omia asenteita ja arvoja suhteessa yhteiskunnassa vallalla oleviin arvoihin ja odotuksiin. Itseään kehittävä opettajan on osattava perustella omat valintansa oppilaille, vanhemmille ja kollegoille. Opettaja suhtautuu työhönsä reflektioivasti, jolloin hän tiedostaa työnsä merkityksen itselleen, oppilailleen, yhteiskunnalle sekä oivaltaa työnsä merkityksen tulevaisuuden kannalta. Itseään kehittävä opettaja pystyy muuttamaan omia arvoja ja toimintatapoja työssään, sillä hän ei halua jumittua työ- ja opetustavoissaan paikoilleen. Kaikkonenkin (1999) painottaa, että nykyään opettajan odotetaan olevan uudistuvan tiedon etsijä, sen muokkaaja ja didaktisoija. Opettajan toivotaan kulkevan kärjessä tiedon lähteillä. Hänen ajatellaan olevan innovatiivinen, joustava uudistuksiin ja ottavan uuden teknologian käyttöön opetuksessaan sekä soveltavan teknologiaa tiedon hankkimiseksi ja koulutiedon luonteen muuttamiseksi. (Kaikkonen 1999, 86.) Tutkimusjoukko toi vastauksissaan esille opettajan valmiudet oppia uutta ja kehittää itseään työssään seuraavasti:

Hän on oppimaan saattaja, joka ei sammuta oppimisen iloa ja hänellä on aitoa halua tietää asioista enemmän.

Hyvä opettaja omaa itse taidot oppia uutta sekä asenteen muuttua ja kasvaa...muokkaamaan omia asenteitaan ja arvojaan, pääsemään pois fakkiutuneista ennakkoluuloistaan ja oppimaan uutta.

Hän tietää lapsen tästä päivästä, on ajan hermolla ja tietää kotikentästä.

Hyvä opettaja on valmis oppimaan uutta ja oppimaan omista virheistä, näin mennään eteenpäin omassa kasvussa. Hän on sopivan kriittinen, kaikki ei ole totta ja tieto muuttuu.

Hän pystyy perustelevaan omat valintansa ja tarpeen tullen muuttamaan niitä omassa työssään.

1950-luvulla:

Opetustyön vaatimukset ja edellytykset muuttuivat jatkuvasti 1950-luvulla, sillä koko ajan kehitettiin muun muassa uusia opetusmenetelmiä. Opettajalta vaadittiin taitoa pysyä kehityksen mukana. Opettajan täytyi jatkuvasti hankkia ajankohtaista tietoa ja kehittää itseään opettajana. Opettajalta odotettiin itsensä jatkuvaa tarkkailua, jotta arvot ja asenteet olisivat olleet ajan tasalla. Koskenniemen ja Valtasaaren (1965) mukaan opettajan tehtävässä onnistuminen edellytti hyvää koulutusta ja kasvattamisen olennaisen sisällöksen selkeyttämistä. Opettajasta voitiinkin oikeutetusti sanoa, ettei hän koskaan tullut valmiiksi. Opetustyön vaatimukset ja edellytykset muuttuivat, uusia opetusmenetelmiä syntyi. Oli kuitenkin muistettava, että täydellinen ihanneopettaja oli abstraktio, jota todellisuudessa ei ollut missään koulussa. Tehokas ja persoonallinen opettamisen taito oli sen sijaan opittavissa. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 25-26.)

Opettajan odotettiin olevan nöyrä. Opettajan nöyryys oli asiallista suhtautumista hänen omiin taitoihinsa ja kykyihinsä sekä valmiutta oppia uusia asioita työkavereiltaan. Nöyryyttä pidettiin kaikkein vaikeimmin saavutettuna opettajan hyveenä. (Haavio 1954, 88, 92.)

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Itseään kehittävää opettajaa pidettiin arvossa sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa. Molempina ajanjaksoina arvostettiin aikaansa seuraavaa opettajaa, joka kerää ympäriltään ajankohtaista tietoa ja pysyy muuttuvan yhteiskunnan kehityksen mukana. Pohdimme, että molempina ajanjaksoina oli suuri tarve

kehittyä yhteiskunnallisesti. 1950-luvun Suomessa elettiin muutosaikaa, jolloin maa oli nousemassa jaloilleen sodan aiheuttamista tappioista. Yhteiskunnan päämääränä oli parantaa kansalaisten oloja ja nostaa Suomi hyvinvointivaltioksi. Kyseiset asiat heijastuivat myös kouluelämään. Koulun haluttiin selviytyvän ja kehittyvän muuttuvassa yhteiskunnassa. Pidettiin itsestään selvänä, että opettajat olivat valveutuneita ja kehittivät työtänsä uusien vallalla olevien muotivirtausten mukaan. 2000-luvun alussa taas eletään postmodernia aikaa, jolloin koko ajan pyritään kehittämään yhteiskuntaa parempaan ja teknologisempaan suuntaan. Nyky-yhteiskunnassa mikään ei tunnu riittävän, koko ajan kehitellään uusia, vieläkin tehokkaampia, nopeampia ja tuottavampia tuotteita. Ihmisiltä odotetaan entistä tehokkaampaa ja tuottoisempaa otetta työhönsä. Jatkuvan tuotekehityksen seurauksena on, että myös kasvatusalalla on ryhdytty pohtimaan työn tuottavuutta. Tästä syystä opettajan on jatkuvasti kehitettävä opetustaan ja pysyttävä ajan hermolla muuttuvan teknologian ja yleensäkin muuttuvan yhteiskunnan mukana. Kehittyneen opetuksen avulla saataisiin tehokkaita ja itseään reflektioivia oppilaita, jotka ovat tulevaisuutemme tehotyöläisiä, aikansa asiantuntijoita.

Eroavaisuuksia:

1950-luvulla opettajan odotettiin olevan nöyrä työnsä suhteen. Nöyryyttä pidettiin hyvän opettajan vaikeimmin saavutettavana ominaisuutena. Nykyajan kasvatustieteen kirjallisuudessa ei edes mainita nöyryyden kuuluvan opettajuuteen. Pohdimme, että 1950-luvun nöyryysihanne saattoi vastata nykyajan joustavuusihannetta. Mietimme, että joustavuus koettiin 1950-luvulla nöyryydeksi. Opettajien oli ehkä vaikea joustaa ja antaa periksi omista tavoistaan ja arvoistaan tai hyväksyä ja omaksua toisten arvoja ja työtapoja. Joustavuus koettiin nöyryydeksi alistua toisen tahtoon.

1950-luvulla käsitettä reflektointi ei käytetty ollenkaan. Sen sijaan 2000-luvulla painotetaan opettajan oman työnsä reflektointia ja yleensäkin kriittisyyttä oman työnsä suhteen. Opettajan odotetaan suhtautuvan kriittisesti ympärillä vallitsevaan tietoon. Lisäksi nykyajan opettajan tulee pystyä perustelemaan valintansa, sillä kaikelle toiminnalle on oltava järkevät ja perusteltavat syyt.

Opettajan työn kriittisyyttä ja reflektointia ei ollut havaittavissa 1950-luvulla. Pohdimme tämän johtuvan siitä, että 1950-luvulla ei ollut vielä niin paljon tietoa saatavilla, kuin nykypäivänä. Nykyään ei voi elää yhteiskunnassa törmäämättä uuteen ja kehittyvään tietoon, mikä johtuu kehittyneestä teknologiasta ja mediasta. Nykyopettajan on pakko karsia ja valikoida ympäriltä tulevaa tietoa. Kehitys on niin valtaisa, että opettajan on oltava kriittinen ja poimittava omille arvoilleen sopivat periaatteet. Ellei opettaja rajaisi tietotulvasta itselleen sopivaa ainesta, hän olisi hukassa jatkuvan kehityksen, uusien opetusmenetelmien, kasvatuservojen, opettajiin kohdistuneiden odotusten ja vanhempien ja yhteiskunnan vaatimusten keskellä. Toisin sanoen opettaja ei jaksaisi tehdä työtänsä, jollei hän kriittisesti suhtautuisi opetustyöhön kohdistuneisiin odotuksiin.

7.3.5 Yksilöt huomioiva, huumorintajuinen

2000-luvun alussa:

Nykyisin koulussa korostetaan oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Opettajan tulee kohdella jokaista oppilasta yksilönä. Jokainen oppilas on arvokas niin hyvine kuin huonoine ominaisuuksineen. Yksilöllisesti huomioiva opettaja kohtelee oppilaita tasapuolisesti sekä huomio heidän yksilölliset tarpeensa opetuksessa esimerkiksi eriyttämällä ja käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä. Viilo (1998) korostaa, että opettajan on tunnistettava oppilaiden yksilöllisen kasvamisen mahdollisuudet ja tuettava oppilaita heidän kasvuprosessissaan. Oppilailla on erilaiset valmiudet ja edellytykset oppimiseen. Opettajien on motivoitava, kannustettava ja kohdeltava oppilaitaan tasapuolisesti sekä kyettävä eriyttämään opetustaan. Opettajan on motivoitava oppilaita aktiiviseen asenteeseen niin oppimista kuin yleensäkin elämää kohtaan. (Viilo 1998, 57.)

Huumorintajuinen opettaja on kantava voimavara koulussa. Huumorintajuinen opettaja selviää vaikeistakin tilanteista huumorin avulla. Huumorin pitäisi kuulua luonnollisena osana opettajan jokapäiväiseen opetukseen. Tutkimusjoukon vastauksissa korostettiin huumorin pedagogista merkitystä sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. Seuraavassa muutamia esimerkkejä kyseisistä hyvän opettajan ominaisuuksista:

Hyvä opettaja kohtelee jokaista oppilasta yksilönä ja kannustaa ja mahdollistaa yksilöllisen opetuksen eriyttämällä ja vaihtelemalla työtapoja.

Hän ottaa lapset huomioon tasapuolisesti ihmisinä, niin hyvät kuin heikotkin, koska ihmisen arvo ei ole kiinni menestyksestä.

Hyvä opettaja ottaa lapset yksilöinä huomioon ja suuntaa opetustaan sen mukaisesti.

Eriyttämisen ammattilainen, sillä oppilailla on erilaiset oppimisvalmiudet ja erilaisia oppimisvaikeuksia.

Sydän paikallaan, korvat lasten elämään, tasapainoaisesti moniin erilaisiin tilanteisiin, huumorintajua joka päivään, musikaalisuus, koska rytmiin perustuu kaikki, koko elämä!

Hän on huumorintajuinen, selviää monesta tilanteesta.

1950-luvulla:

Oppilaantuntemusta pidettiin välttämättömänä taitona 1950-luvulla. Jokaista oppilasta tuli huomioida yksilönä ja opettajan oli muistettava jokaisen oppilaan ihmisarvo. Yksilöllisesti huomioiva opettaja kunnioitti oppilaan jokaista kehitysasetta ja hänen tuli ymmärtää, että jokainen oppilas kehittyi omaa tahtia hyväksi kansalaiseksi. Haavion (1954) mielestä hyvän kasvattajan tuli ymmärtää oppilaat yksilöllisesti, sillä se kuului kasvatuksen onnistumisen välttämättömiin edellytyksiin. Opettajan tulikin katsoa oppilaita yksilöinä, joilla kullakin oli omalaatuinen olemuksensa. (Haavio 1954, 37-38.) Opettajan tuli selvittää esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytymisen taustalla olevat syyt ja valita niihin sopivat kasvatustoimenpiteet. Yksilöllisesti huomioiva opettaja antoi oppilaille vapautta ja omakohtaista vastuuta. Koskenniemen (1952) mukaan oppilaalle haluttiin antaa persoonallista vapautta ja omakohtaista vastuuta.

Opetuksessa ei ollut enää välttämätöntä, että opettaja on koko ajan ohjaamassa oppilaita. Oppilaille jaettiin erilaisia tehtäviä ja tällä tavoin edistettiin oppilaiden yksilöllistä kehitystä. (Koskenniemi 1952, 266-267.) Opettaja jakoi oppilaille heidän tasolleen sopivia tehtäviä, jotka edistivät oppilaiden yksilöllistä kehitystä. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman (1952) mukaan opettajan tuli yksilöllistää luokkaopetusta, jolla tarkoitettiin lisätehtävien antamista, oppilaiden jakamista eri tasolla oleviin oppikuntiin sekä täytetehtävien antamista. Yksilöllistäminen nähtiin enemmän lisäpuuhan keksimisenä lahjakkaille ja nopeille oppilaille. Kyse ei siis ollut niinkään opetuksen eriyttämisestä, vaan pyrkimyksenä oli saada luokan työskentely sujuvammaksi. (Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 52.) Yksilöllisesti huomioiva opettaja pyrki löytämään oppilaille heidän kehitys- ja vaatimustason mukaista opetusta. Opetuksen tuli muutenkin olla oppilaiden elämään sidottua, ei muusta elämästä irrallaan olevaa.

Opettaja pystyi selviytymään monista vaikeistakin tilanteista huumorin avulla. Ilomielisyyden katsottiin lisäävän pedagogista voimaa. Haaviokin (1954) totesi, että huumorintajuinen opettaja pystyi kääntämään vaikeatkin tilanteet myönteisiksi. Tällainen opettajan ilomielisyys väritti kouluelämän harmautta ja lisäsi pedagogista voimaa. (Haavio 1954, 109-112.)

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Hyvä opettaja kohteli jokaista oppilasta arvokkaana yksilönä, joka kehittyi omassa tahdissaan. Oppilaan yksilöllisyys huomioitiin eriyttämällä ja vaihtelemalla työtapoja. Yksilöllisesti huomioiva opettaja valitsi työtavat oppilaiden kehitystason mukaisesti. 1950-luvulla eriyttäminen oli lähinnä määrällistä eli nopeille oppilaille järjestettiin lisätehtäviä. Tällä tavoin oppilaat työllistettiin ja samalla taattiin luokan työrauha. Nykyään eriyttäminen on paljon monipuolisempaa. Tavoitteena on oppilaiden oman oppimistason eteenpäin kehittäminen. Eriyttäminen on laadullista ja oppilaille haasteellisempaa.

Eroavaisuuksia:

Tutkimusjoukon vastauksien mukaan hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu huumorintaju, mutta 2000-luvun kirjallisessa aineistossa ei mainittu huumorintajun kuuluvan hyvän opettajan ominaisuuksiin. Pohdimme, ettei huumorintajua pidetä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa akateemisenä arvona, eikä siitä sen vuoksi ole mainintoja. Merkittävää oli kuitenkin, että 1950-luvun kirjallisuudessa painotettiin huumorin pedagogista merkitystä opettajan työssä.

7.3.6 Oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen

2000-luvulla:

Hyvän opettajan odotetaan olevan oikeudenmukainen, joka kohtelee oppilaita samanarvoisesti ja tasapuolisesti. Oikeudenmukainen opettaja toimii johdonmukaisesti arvioinneissaan, kotitehtävien antamisessa ja rankaisukäytänteissään.

Opettajan on oltava vastuuntuntoinen ja tunnollinen kasvattaja sekä tiedostettava työnsä eettinen luonne, sillä opettajan ammattiin liittyy myös valtaa. Suonio (1994) toteaa, että opettajan suurin vastuu liittyy siihen, että hänellä on valtaa. Opettaja voi suhtautumisellaan kannustaa tai lannistaa, tukea itsetuntoa tai murentaa sitä. Opettaja on aikuisen malli lapselle. (Suonio 1994, 144-148.) Opettajan työ on yhteiskunnallisesti merkittävää, joten opettajan on hoidettava työtään opetussuunnitelman ohjeiden puitteissa. Räisänen (1996) mukaan opettajan on suoritettava työnsä tunnollisesti ja hänen on vaihdeltava, valmisteltava ja kehiteltävä työmuotoja sekä hänen on kohdeltava oppilaita ystävällisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettajan on noudatettava opetussuunnitelmassa annettuja ohjeita. (Räisänen 1996, 14.) Värriin (2000, 144-147) mukaan tulkitessaan opetussuunnitelmaa opettajalla on vastuullinen tehtävä, sillä kasvattajana olemisen merkitsee ensisijaisesti vastuuta toisesta ja

vastuuta toiselle. Vastuuntuntoinen opettaja on oppilaille aikuisen malli ja hän tekee myös sellaisia tehtäviä, jotka eivät varsinaisesti kuulu opettajan perustehtäviin. Hyvä opettaja tekee ratkaisuja vastuuntuntoisesti oppilaiden etua ajatellen. Vastuuntuntoisuus ja oppilaiden tasapuolinen kohtelu korostui myöskin tutkimusjoukon vastauksissa seuraavasti:

Hyvä opettaja on oikeudenmukainen, pörstäkerroin ei vaikuta. Hän luo luokkaan myönteisen, kannustavan ja erilaisuuden hyväksyvän oppimisympäristön.

Hyvä opettaja on sellainen, jonka silmissä kaikki ovat samanarvoisia.

Hän pitää rajat ja on tasapuolinen oppilaitaan kohtaan ja toimii itse mallina hyvälle toiminnalle.

Hyvä opettaja on vastuuntuntoinen kasvattaja. Kasvattaminen kuuluu luonnostaan opettajan tehtäviin ala-asteella nyky-yhteiskunnassa.

Hyvä opettaja ei mielestäni rajaa tehtäviään ja jätä tekemättä jotain sen vuoksi, ettei se kuulu opettajan tehtäviin.

1950-luvulla:

Johdonmukaisesti ja oikeudenmukaisesti toimivaa opettajaa pidettiin hyvänä opettajana. Erityisesti oppilaille oli tärkeää, että opettaja kohteli heitä tasapuolisesti, oikeamielisesti ja hienotunteisesti. Koskenniemikin (1946) totesi, että opettajan oli oltava käskyissään johdonmukainen, tilanteenmukainen ja oikeudenmukainen. Rangaistuksia runsaasti viljelevä opettaja ei ollut taitava. (Koskenniemi 1946, 136-143.)

Opettajan oli tunnettava kasvattajan vastuu laaja-alaisena tehtävänä. Hyvä opettaja antautui täysin työlleen ja suorastaan rakasti oppilaitaan. Koskenniemi ja Valtasaari totesivat, että sydämestään työlleen antautuva opettaja oli hyvänä esimerkkinä oppilailleen. Hän hoiti työnsä ahkerasti, velvollisuudentuntoisesti ja oli esimerkillinen ulkoasuun myöten. Koskenniemen ja Valtasaarenkin mukaan itsestään huolehtiva opettaja sai oppilaansakin huolehtimaan ulkoasustaan. Opettajalta vaadittiin hillittyä ja harkittua käyttäytymistä. Opettajan liikehtiminen, elehtiminen ja äänenkäyttö oli pysyvä koruttomina ja selkeinä. (Koskenniemi

& Valtasaari 1965, 26-27, 30.) Hyvä opettaja tunsi vastuunsa virkansaakin puolesta. Haavio (1954) näki opettajan tehtäväksi oppiaineiden sisältöjen ja siihen liittyvien arvojen välittämisen. Opettajalla on kasvattajan vastuu eli hän on vastuussa oppilaastaan muutenkin kuin vain tiedollisen oppimisen osalta. (Haavio 1954, 16, 139.) Velvollisuudentuntoinen opettaja hoiti muitakin tehtäviä kuin vain perusopetuksen. Könösen (1952) mukaan oppilaille tuli opettaa raittiin ilman hengittämistä, hyvä työasento, silmälasien säännöllisen puhdistamisen ja tautivaaran vuoksi oikean yskimis- ja aivastamistavan (Könönen 1952, 30-33).

Vertailua ja tulkintaa

Yhtäläisyyksiä:

Oikeudenmukaisuutta ja johdonmukaisuutta pidettiin tärkeinä hyvän opettajan ominaisuuksina. Molempina aikakausina oppilaille on ollut ensiarvoisen tärkeää, että opettaja on kohdellut heitä tasapuolisesti ja samanarvoisesti esimerkiksi arvosanoja antaessaan.

Vastuun- ja velvollisuudentuntoinen opettaja on yhä edelleen opettajaihanteena. Hyvä opettaja oli valmis tekemään oman opetustyönsä lisäksi muitakin oppilaan hyvinvointia lisääviä tehtäviä. Vastuuntuntoinen opettaja on ollut aina esimerkkinä oppilaille. Hyvä opettaja ymmärtää työnsä merkityksen eettisesti oppilaan kehityksen näkökulmasta ja yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta. Pohdimme, että nykyajan opettaja on enemmän ”valvovan silmän alla” kuin 1950-luvulla. Vaikka opettajaihanteena pidettiin oppilaitaan rakastavaa opettajaa, saattoi opettaja kuitenkin murentaa lapsen itsetuntoa ja lannistaa nöyryyttävien rangaistuksin. Seuraavassa on esimerkki erään kansakoululaisen muistelua omilta kouluajoiltaan:

”Jorma teki mielestään patalapun, jossa oli Suomen lipun värit. Sininen ja punainen. ”Väärin”, opettaja nosti korvasta. Pilasi yhdellä sanalla tekemisen ilon, sydämen kauneinta työtä.” (Kero 2000, 55.)

Eroavaisuuksia:

1950-luvulla painotettiin opettajan omaa esimerkkiä ulkoasunsa suhteen. Opettajan tuli pukeutua siististi ja pidettävä puhdas nenäliina mukanaan. Tuohon aikaan opettajan tehtäviin kuului tehostettu terveystieteiden opetus. Opettajan täytyi opettaa oppilaille esimerkiksi oikea aivastamistapa, jotta vältyttiin tartuntatautien leviämiseltä. Nykyaikana pidetään aivan itsestäänselvytenä, että opettaja pukeutuu puhtaisiin vaatteisiin. Toisaalta pukeutumista pidetään nykyään niin henkilökohtaisena asiana, ettei siihen enää puututa. Lääketieteen kehityksen myötä myös tartuntataudit on saatu kuriin, joten hygieniää ei enää korosteta niin kuin 1950-luvulla.

7.3.8 Kurinpitokykyinen**2000-luvun alussa:**

Nyky-yhteiskunnastamme on käsite kuri hävinnyt kokonaan, joten aineistossa ei ilmennyt kurinpitokykyä hyvän opettajan ominaisuutena.

1950-luvulla:

Hyvän opettajan ominaisuutena pidettiin kurinpitokykyä eli opettaja pystyi pitämään yleisen häiriöttömän järjestyksen luokassa. Ihanneopettajan luokassa ei tarvinnut varsinaisesti pitää kuria yllä, vaan työrauha säilyi kuin itsestään. Opettajalla oli auktoriteettiasema eli häntä kunnioitettiin yhteiskunnassa. Oppilaiden velvollisuutena oli alistua vastustelematta arvostetun opettajan määräyksiin. Opettajan sana oli laki. Haaviokin (1954) totesi, että opettajan oli turvattava opetuksen häiriytymätön kulku ja yleinen järjestys koulussa eli opettajalla piti olla kurinpitokykyä. Sellainen opettaja, jolla oli auktoriteettia, pystyi pitämään kurin. Opettajan opetusaineen hallinta herätti oppilaisissa kunnioitusta häntä kohtaan ja lujitti hänen auktoriteettiasemaansa. (Haavio

1954, 27-29.) Rangaistuksien tarkoituksena oli kasvattaa oppilaan persoonallisuutta kuuliaisemmaksi ja säilyttää työrauha luokassa. Launonen (2000, 230) toteaa tutkimuksessaan, että rangaistuksen lähtökohtana oli oppilaan persoonallisuuden ohjaaminen sekä työrauhan ylläpitäminen.

Vertailua ja tulkintaa

1950-luvulla korostettiin kurin merkitystä koulutyössä, koska haluttiin taata mahdollisimman hyvä työrauha luokkaan. Entisaikaan pidettiin tärkeänä, että oppilaat kunnioittivat aikuisia ja alistuivat heidän tahtoonsa. Mielestämme nykyään aikuisten kunnioitus on huomattavasti vähäisempää, koska lapsille on annettu liikaa vastuuta ja päätäntävaltaa omista asioistaan. Nykyisin sana kuri mielletään negatiiviseksi ja sen tilalla tulisi käyttää käsitettä työrauha.

”Karttakepillä näytettiin suuri maailma ja sitten lyötiin näpeille kotimaassa – koti, uskonto ja isänmaa. Oli hyviä opettajia ja parhaat sadistit.” (Kero 2000, 10.)

8 TULOSKOONTI TUTKIMUSONGELMITTAIN

Miten opettajaan kohdistuneet yhteiskunnalliset arvot ja odotukset ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun?

Tutkimuksessa ilmeni, että kasvatusvastuu oli siirtynyt kodeilta kouluille molempina ajanjaksoina. Vanhemmat olivat siirtyneet kodin ulkopuoliseen ansiotyöhön, joten perheille jäi yhä vähemmän yhteistä vapaa-aikaa.

Opettajan odotetaan nykypäivänä olevan oppilaiden syrjäytymisen ehkäisijä, kun taas 1950-luvulla syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ei huomioitu koulussa erikseen. Kasvatuksessa ei enää korosteta isänmaallista henkeä, työntekoa ja säästäväisyyttä samalla tavalla kuin 1950-luvulla.

1950-luvun yhteiskunnassa pidettiin tärkeinä arvoina kuria, hyviä tapoja ja kunnan kansalaisten kasvattamista. Nykypäivänä nämä yhteiskunnalliset arvot eivät enää saa samanlaista painoarvoa kuin ennen.

Tulosten mukaan opetuksen päätehtävänä pidettiin oppilaiden sivistämistä yhteiskunnan tarpeiden mukaan, painottuen kuitenkin eri ajanjaksoina erilaisten taitojen kehittämiseen. Sivistämisen tarkoituksena oli saada 1950-luvulla maan talous nousuun, mutta nykyään opetuksessa painotetaan tieto- ja viestintätaitojen merkitystä. Tulosten mukaan molempina ajanjaksoina oppilaille on haluttu opettaa tietoja ja taitoja, jotka vastaavat aikansa yhteiskunnallisiin tarpeisiin ja odotuksiin. Opettajan on täytynyt pysyä mukana jatkuvassa muutoksessa kehittämällä tietojaan ja taitojaan ajanmukaisiksi. Nykypäivänä opetussuunnitelma on entistä merkittävämmässä asemassa opettajan työn toteuttamisessa. Opetussuunnitelmat ovat muutenkin jatkuvien uudistusprosessien kohteena.

Tuloksista ilmeni, että yksilöllisyyden ihanne on säilynyt opetuksessa hyvin keskeisenä arvona nykypäivään saakka. Yksilöllisyyden korostamisen seurauksena alettiin koulutyössä kiinnittämään huomiota eriyttämiseen.

Merkittäväksi tutkimustulokseksi nousi vaatimus, että 2000-luvun alun opettajan on pystyttävä kohtaamaan epävarmuutta ja sopeuduttava muuttuviin tilanteisiin postmodernissa yhteiskunnassa. Nykyään opettajan odotetaan arvioivan omaa työtään ja muutenkin erilaiset arviointimuodot on nostettu hyvin merkittävään asemaan.

Tuloksista heijastui selvästi, että kotia on pidetty koulun tärkeimpänä yhteistyökumppanina sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa. Kodin kanssa tehtävää yhteistyötä painotettiin erityisesti 1950-luvulla. Nykypäivänä koulun yhteistyötahot ovat merkittävästi lisääntyneet ja laajentuneet kansainvälisiksi, joka edellyttää opettajalta joustavuutta. Opettajan ei odotettu olevan joustava 1950-luvulla, koska hänellä oli niin vankka auktoriteettiasema.

Tutkimuksemme perusteella voimme todeta, ettei 1950-luvulla opettajaan kohdistunut moniammatillisia odotuksia. Opettajan perustehtävä oli selkeämpi eli hän keskittyi vain opettamiseen ja kasvattamiseen. Nykyisin opettajan odotetaan olevan monitaituri, joka hoitaa monityyppisiä työtehtäviä ongelmatilanteiden ratkomisesta opetussuunnitelmien uudistamiseen.

Yhteiskunnallinen arvomaailma on muuttunut merkittävästi uskonnon merkityksen suhteen. 1950-luvun arvot olivat syvällisempiä ja vakavampia, koska elettiin sodan jälkeistä aikaa. Uskonto oli tuolloin merkittävä osa opettajan jokapäiväistä työtä, mutta 2000-luvun alussa uskonnollisia arvoja ei enää esiinny tutkimusaineistossa lainkaan.

Miten hyvän opettajan ominaisuudet ovat muuttuneet 1950-luvulta 2000-luvun alkuun?

Tuloksista ilmeni erityisesti, että yhteistyökykyä pidettiin tärkeimpänä hyvän opettajan ominaisuutena molempina ajanjaksoina. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että opettajalla oli hyvät vuorovaikutustaidot. Nykyajan opettajan täytyy tulla joustavasti toimeen erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa, mutta 1950-luvun opettajalta ei edellytetty joustavuutta, sillä opettajan kannanottoja ei asetettu kyseenalaisiksi.

Tutkimuksessa oli nähtävissä, että hyvänä opettajana pidettiin sekä 1950-luvulla että 2000-luvun alussa tiedollisia ja taidollisia kokonaisuuksia hallitsevaa ammattitaitoista opettajaa. Ammattitaitoinen opettaja käytti monipuolisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä, mutta 1950-luvun opetusmenetelmät eivät olleet niin monipuolisia kuin nykyisin. Oppilaan tuntemusta on korostettu molempina ajanjaksoina. 1950-luvulla huomio kohdistui oppilaiden erilaisiin ominaisuuksiin ja luonteenpiirteisiin, mutta 2000-luvun alussa korostetaan oppilaiden kokonaisvaltaisempaa kasvun ja kehityksen tuntemusta.

Tulosten mukaan hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluivat molempina ajankohtina terveys, vahva ja terve itsetunto sekä tasapainoisuus, koska tasapainoinen opettaja pystyi ottamaan oppilaat empaattisesti huomioon. Opettajan empaattisuutta ja herkkyyttä oppilaitaan kohtaan arvostettiin erittäin paljon. Opettaja, joka toi kasvatustavoitteensa selvästi esille oli 1950-luvun arvojen mukaan turvallisuuden tunnetta luova opettaja. Nykyään turvallisena opettajana pidetään oppilaiden asemaan asettuvaa ja ymmärtävää opettajaa, jolla on valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita. Erilaisuuden kohtaaminen koettiin 1950-luvulla oudoksi ja vieraaksi asiaksi ja siksi opettajan odotettiin olevan henkisesti terve, ilman kummallisia pakkoliikkeitä tai vammaa.

Opettajan uskonnollista puolta korostettiin jonkin verran 1950-luvulla, joka johtui sen aikaisista yhteiskunnallisista arvoista. Hyvä opettaja oli myös siveellinen esikuva oppilailleen. Hän käyttäytyi moitteettomasti niin työssään kuin vapaa-aikoinaan.

Tuloksista ilmeni, että molempina ajanjaksoina hyvänä opettajana pidettiin aikaansa seuraavaa, itseään kehittävää opettajaa. Opetustyötä pidettiin hyvin merkittävänä yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta, joten erityisesti 1950-luvulla opettajan tuli huomioida työnsä merkitys maan taloudellisestakin näkökulmasta. Nykyajan postmoderni tehokkuusajattelu on siirtynyt myös koulumaailmaan.

Tulosten mukaan 1950-luvulla nöyryyttä pidettiin vaikeimmin saavutettuna hyvän opettajan ominaisuutena. Nöyrä opettaja suhtautui vaatimattomasti omiin tietoihin ja taitoihin ja oli valmis oppimaan uusia asioita työkavereiltaan. Nöyryys ei kuulu enää nykyajan hyvän opettajan ominaisuuksiin. Tuloksista ilmeni, että huumorintajua pidettiin erityisesti tutkimusjoukon ja 1950-luvun aineiston mukaan tärkeänä hyvän opettajan ominaisuutena. Huumorintajulla katsottiin olevan pedagogista merkitystä opettajan työssä. Huumorintajua ei tutkimuksen mukaan pidetä nykyajan kasvatustieteellisissä julkaisuissa akateemisesti merkittävänä, koska siitä ei ollut mitään mainintaa tarkastelluissa tutkimuksissa.

Uutena ilmiönä 2000-luvun alussa pidettiin opettajan oman työnsä arviointia eli reflektointia. Kriittinen ja perusteltu suhtautuminen asioihin on lisääntynyt huomattavasti 1950-lukuun verrattuna. Hyvä opettaja suhtautui arvioiden ja harkiten opetus- ja kasvatustyöhönsä jo 1950-luvullakin, mutta nykyään oman työn reflektointi on huomattavasti syvällisempää ja tiedostetumpaa.

Molempien ajanjaksojen arvojen mukaan hyvä opettaja kohteli jokaista oppilasta omassa tahdissaan kehittyvänä, arvokkaana yksilönä. Opettaja eriytti opetustaan vaihtelemalla erilaisia opetusmenetelmiä ja antamalla oppilaille erityyppisiä tehtäviä. 1950-luvulla eriyttäminen oli lähinnä nopeiden oppilaiden työllistämistä lisätehtävin, sen sijaan 2000-luvulla eriyttäminen on paljon monipuolisempaa ja oppilaille haasteellisempaa.

Tutkimuksen mukaan oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen opettaja on ollut opettajaihanteena kumpanakin aikakautena. Opettajan täytyi huomioida työnsä eettinen luonne, sillä opetustyöhön sisältyy vallan lisäksi myös vastuuta. Nykyaikana opettajan toimintaa kontrolloidaan monilta tahoilta ja opettajan tekemiin kasvatuserheisiin puututaan herkemmin kuin ennen. 1950-luvulla

opettaja saattoi käyttää valtaa väärin esimerkiksi nöyryyttämällä oppilaitaan. Hyvä opettaja toimi 1950-luvulla oppilailleen esimerkkinä pukeutumisen ja käyttäytymisen suhteen. Hän korosti tehostettua terveyskasvatusta, sillä haluttiin välttyä tartuntatautien leviämiseltä. Nykyajan terveydenhoito on niin kehittynyttä, ettei hygienia-asioihin enää tarvitse kiinnittää erityishuomiota.

Merkittävänä erona nykypäivän ja 1950-luvun välillä oli opettajan kurinpidon korostaminen hyvän opettajan ominaisuutena. 1950-luvulla hyvänä opettajana pidettiin työrauhan eli kurin pitävää opettajaa, jonka tahtoon oppilaat alistuivat kunnioittavasti. Oppilaille on annettu 2000-luvun alussa liikaa vastuuta ja päätäntävaltaa, jonka seurauksena aikuisten kunnioittaminen on vähentynyt ja opettajan auktoriteettiasema on murentunut.

9 POHDINTAA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opetustyöhön kohdistuneiden yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten sekä hyvän opettajan ominaisuuksien muutoksia 1950-luvulta 2000-luvun alkuun. Aloitamme tämän luvun tarkastelemalla tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja pohtimalla niiden merkitystä laajemmin. Sen jälkeen pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja lopuksi pohdimme omia oppimiskokemuksiamme tutkimusprosessin eri vaiheissa.

9.1 Tulosten tarkastelua

Kasvatusvastuu näytti siirtyneen jo 1950-luvulla yhä enemmän kodeilta kouluille. Oletimme, että perheet olisivat olleet tuolloin vielä yhtenäisempiä kuin nykyään, mutta tutkimuksen tulokset osoittivat toisin. Mielestämme on tärkeää, että yhteiskunnassa yleensäkin pysähdyttäisiin pohtimaan arvovalintojamme. Pidämmekö taloudellista vaurautta ja materialistista kulutusyhteiskuntaa yllä lasten hyvinvoinnin kustannuksella? Aikuiset viettävät todella vähän aikaa lastensa kanssa. Lasten ongelmat ovat lisääntyneet ja nykyajan ongelmaksi näytti tutkimuksen perusteella tulleen lasten yhteiskunnallinen syrjäytymisvaara. Opettajan odotettiin toimivan lasten syrjäytymisvaaran ehkäisijänä. Pohdimme erityispedagogisen tietämyksen lisääntymisen vaikuttaneen positiivisesti siihen, että syrjäytymisvaarassa olevat lapset huomioidaan nykyään paljon aikaisemmin kuin ennen ja heitä osataan auttaa. Erilaisuuden kohtaaminen koettiin 1950-luvun yhteiskunnassa oudoksi ja vaikeaksi, sillä erityiskasvatuksesta ei tuolloin vielä tiedetty riittävästi. Erityislapsia ei tunnut arvoavan, vaan heitä jopa hävettiin ja kammoksuttiin. Opettajankin odotettiin olevan henkisesti terve ja hänellä ei saanut olla mitään kummallisia

pakkoliikkeitä tai vammaa. Mielestämme tämä osoittaa aikansa suvaitsemattomuutta ja tietämättömyyttä.

Empaattista ja tasapainoista opettajaa pidettiin hyvänä opettajana, sillä hän pystyi ottamaan oppilaansa yksilöllisesti huomioon. Oppilaan yksilöllisyyden huomioimista pidettiin tärkeänä arvona. Yksilöllisyyden ihanne saattoi olla peräisin kasvatustieteen klassikon Hollon ajatuksesta, jossa hän korosti lapsen kasvamaan saattamista ja lapsen yksilöllisyyden kunnioittamista. Pohdimme onko liiallinen yksilöllisyyden korostaminen johtanut ihmisten itsekeskeisyyden lisääntymiseen. Toisaalta olemme myös miettineet, onko lisääntynyt itsekkyyks kulttuurimme muutoksen aikaansaamaa. Ziehe (1992) ainakin väittää, että yksilöllistyminen on seurausta kulttuurisesta modernisoitumisesta, joka antaa yksilölle mahdollisuuden tarkastella ja rakentaa elämäänsä sattumanvaraisten mahdollisuuksien maailmassa ja muuttaa omaa elämäänsä tekemällä yksilöllisiä ratkaisuja. Mietimme myöskin johtuuko uskonnollisten arvojen huomattava väheneminen siitä, että ihmiset ajattelevat pärjäävänsä yksin, ilman Jumalan apua. Toisaalta elämme hyvinvointivaltiossa, jossa ei tarvitse tuntea nälkää ja kurjuutta niin kuin 1950-luvun sodan jälkeisessä Suomessa. Rakastavatko ihmiset vielä lähimmäisiään niin kuin itseään? Välillä tuntuu, että oppilaat saattavat ajatella lähinnä vain omaa etuaan pohtimatta asioita toisten näkökulmasta. Lapsille annetaan nykyään liikaa päätösvaltaa ja vastuuta. Vanhemmat saattavat joskus unohtaa aikuisen roolin kasvattajana. Heidän tehtävänä on asettaa selkeät, turvalliset rajat ja päättää sellaisista asioista, jotka kuuluvat aikuisten päätettäväksi. Tutkimuksessa ilmeni, että kasvatustavoitteensa selkeästi esille tuovaa opettajaa pidettiin turvallisena opettajana. Nykyajan lapset tuntuvat kaipaavan selkeitä ja aikuisten asettamia rajoja.

Kuria, hyviä tapoja ja kunnan kansalaisten kasvattamista pidettiin 1950-luvulla tärkeinä arvoina. Nykyään termi kuri mielletään negatiiviseksi ja se herättää mielikuvia ruumiillisesta rankaisemisesta. Nyky-yhteiskunnassamme suositaan käytettävän työrauha-termiä. Vaikka itse olemmekin vielä nuoria luokanopettajia, kaipaamme selkeämmän ja turvallisuuden tunnetta lisäävän ”kurin” palauttamista yhteiskuntaamme. Ilman rajoja kasvaneet lapset oirehtivat

kouluissa käyttäytyen häiriköivästi. Aikuisen on tunnettava vastuunsa lasten kasvattajana ja ansaittava auktoriteettiasemansa. Olemme panneet merkille, että aikuisten ihmisten kunnioitus on vähentynyt oppilaiden keskuudessa. 1950-luvulla kunnioitus saattoi olla välillä nöyryyttämällä ja alistamallakin hankittua. Kunnioitus ei mielestämme ollut tällöin aitoa, vaan enemmänkin pelonsekaista kunnioitusta. Entisaikaan opettajan sana oli laki ja hänen tahtoonsa alistuttiin vastaan panematta. Nykyaikana opettajan työtä kontrolloidaan monilta tahoilta. Oppilaatkin tuntuvat tietävän hyvin omat oikeutensa, joten opettaja saattaa kokea hämmennystä kasvatustehtävässään. Huumorintajua pidettiin hyvänä pedagogisena kasvatusteknoina jo 1950-luvullakin. Mietimme, eivätkö opettajat pelänneet auktoriteettiasemansa murenevan käyttäessään huumoria opetuksessaan. Toisaalta päättelimme, että auktoriteettiaseman saavuttanut opettaja uskalsi viljellä huumoria opetuksessaan ja oli oppilaiden keskuudessa suosittu ja arvostettu.

Oikeudenmukaisuus ja vastuuntuntoisuus olivat säilyneet yhteiskuntamme arvoina aina näihin päiviin saakka. Erityisesti oppilaiden keskuudessa pidettiin tärkeänä, että opettaja kohteli heitä oikeudenmukaisesti. Oppilaat muistavat yllättävän hyvin, jos heidän oma opettajansa on kohdellut heitä epäoikeudenmukaisesti. Opettajan työhön kuuluu luonnollisena osana vastuuta ja valtaa, joten on tärkeää tiedostaa työn eettinen luonne. Ainoastaan neljä henkilöä tutkimusjoukostamme mainitsi vastuuntunnon hyvän opettajan ominaisuudeksi. Mielestämme tämä tuntui yllättävältä, sillä luulimme vastuuntunnon nousevan tutkimusjoukkomme vastauksista erääksi tärkeimmistä hyvän opettajan ominaisuuksista. Pohdimme, pitäisikö opettajankoulutuksessa painottaa vieläkin enemmän opettajan ammatin eettistä luonnetta vai pidetäänkö niin itsestään selvänä, että kaikki opettajat ovat vastuuntuntoisia. Hyvä opettaja oli 1950-luvulla siveellinen, nöyrä, hyvin käyttäytyvä ja pukeutuva esimerkillinen aikuinen. Opettajan täytyi tuntea vastuunsa monin eri tavoin. Nykyään opettajan sallitaan olevan ehkä enemmän inhimillisempi ihminen omine hyvine ja huonoine ominaisuuksineen. Opettaja voi olla hyvä omalla persoonallisella tavallaan.

Opetuksen päätehtävät muuttuvat yhteiskunnan kehityksen mukaan ja opetuksessa on eri aikoina painotettu erityyppisten tietojen ja taitojen kehittämistä. Nykyisen postmodernin tietoyhteiskunnan kehittyminen on niin nopeatempoista ja ennustamatonta, jotta opettajan on sopeuduttava jatkuvaan epävarmuuteen. Opettajalta odotettiin jo 1950-luvulla omien tietojen ja taitojen pitämistä ajan tasalla, mutta mielestämme nykypäivänä tämä vaatimus on vielä paljon haasteellisempi. Tietotulva on nykyään niin valtava, että opettaja joutuu todellakin pohtimaan löytääkseen opetuksessaan olennaisen tiedon. Samalla opettajan täytyy pitää oppilaan etu mielessään ja ennakoitava, millaiseen yhteiskuntaan hän on oppilastaan kasvattamassa sekä millaisia taitoja oppilas tarvitsee tulevaisuudessa. Aaltolakin (1991, 5) toteaa, että koulun ja opettajan on seurattava koulua ympäröivää kulttuuria sen eri ilmiöissä ja muutoksissa. Opettajaan kohdistui tulosten mukaan nykyaikana moniammatillisiakin odotuksia ja yhteistyötahojen määrä oli lisääntynyt. Pohdimme, miten pitkälle tällainen jatkuva kehitys ja vaatimusten lisääntyminen voi jatkua ja kuinka paljon opettajan odotetaan vielä jaksavan? Nykypäivän opettajan odotetaan kestävän kaaosta, kehittävän itseään, kokeilevan rajojaan ja tekevän kaiken tämän vielä yhteistoiminnallisesti. 1950-luvulla opettajan perustehtävä oli huomattavasti selkeämpi eli hän keskittyi opettamiseen ja kasvattamiseen. Silloin ei ehkä ollutkaan opettajien loppuun palamista.

Opetuksessa korostettiin, että hyvä opettaja käytti monipuolisia opetusmenetelmiä ja eriytti opetustaan. Koulua on usein moitittu vanhoilliseksi ja kangistuneeksi laitokseksi, joka ei reagoi yhteiskunnan tarpeisiin ja odotuksiin riittävän nopeasti. Miettinenkin (1994) toteaa, että koulun toimintaa ja opetusta on hedelmällistä tutkia yhteiskunnallisena työnä. Perinteinen luokkahuoneopetuksen malli on kouluinstituution rakenteeseen ankkuroitunut toimintatapa ja siksi äärimmäisen pysyvä. Opettajakeskeinen opetus tuntuu uhmaavan vuosikymmenestä toiseen kaikkia uudistamisyrityksiä. Perinteinen luokkahuoneopetuksen malli vastaa yhteiskunnan valtarakenteita ja sosiaalista niihin. (Miettinen 1994, 198-200.) Mietimme toteutuiko 1950-luvun kasvatusteorioiden mukaiset kirjaviisaudet todellisessa käytännön koulutyössä vai ovatko ne vasta nyt käytäntöä viidenkymmenen vuoden viiveellä? Opetus ei ollut mahdollisesti niin yksilökeskeistä, empaattista ja monipuolisia

opetusmenetelmiä sisältävää kuin silloisessa opetussuunnitelmien tavoitteissa toivottiin. Meidän mielestämme näyttäisi olevan, että nämä arvot ovat vasta nykypäivän koulutyön todellisuutta. Deweykin (1960) puhui jo vuosikymmeniä sitten siitä, että oppilaiden aikaisemmat tiedot piti huomioida opetuksessa. Mielestämme tämä on toteutunut opetuskäytännöissä vasta nykyaikana, joten käytäntö tuntuu laahaavan teoritiedon perässä. Pohdimme, että jos olisimme haastatelleet 1950-luvulla kansakoulua käyneitä oppilaita tai silloisia opettajia, olisimme saaneet ehkä luotettavamman kokonaiskäsityksen tuon ajan opetustyön arvopohjasta. Tästä näkökulmasta ajatellen voisimme harkita tulevaisuudessa tekevämme aiheesta syventävää jatkotutkimusta.

9.2 Luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuuden myöntäminen, sillä tutkija toimii tutkimuksessa keskeisenä tutkimusvälineenä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa pääasiallinen kriteeri on tutkija itse. (Eskola & Suoranta, 1998, 211.)

Kokemusmaailman vuoksi meille ovat itsestään selviä vain tämän annetun maailman asiat, muu meidän on ymmärrettävä välillisesti, yleensä omaan maailmaamme verraten. On luonnollista, että me ymmärrämme tutkimuskohdetta siten, että meille tutut piirteet korostuvat ja meille vieraat piirteet jäävät vähemmälle huomiolle. (Varto 1992, 66.) Tavoittelimme tulkinnoissamme mahdollisimman neutraaleja yleistyksiä. Tulkintoihimme on kuitenkin saattanut vaikuttaa oma ymmärryksemme nykyajan opettajan näkökulmasta, sillä edustamme samantyyppistä ryhmää kuin tutkimusjoukkomme eli luokanopettajaksi opiskelevia. Luonnollisesti 1950-luvun asiat eivät voi olla tuttuja, koska emme ole eläneet tuohon aikaan. Olemme kuitenkin pyrkineet kirjallisuuden avulla saamaan mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan 1950-luvun opetustyön arvomaailmasta. Aineistoa oli runsaasti tarjolla, joten se helpotti työtämme 1950-luvun opetustyöhön liittyvän

ymmärryksemme lisäämisessä ja syventämisessä. Tutkimuksen tuloksien yleistettävyyks on mielestämme melko hyvä aineiston runsauden vuoksi sekä tutkimusjoukkomme edustaessa alan asiantuntijoita eli opettajaksi opiskelevia, joilla on runsaasti työkokemusta.

Voimme suhteuttaa omaa ajatteluaamme yrittämällä päästä traditionaalisten tulkintamallien ulkopuolelle. Meidän on nähtävä, että oma ajattelumme edustaa vain yhtä ajattelua ja arvomaailmaa. (Pitkänen 2000, 25.) Koska meitä tutkijoita oli kaksi, pystyimme yhdistämään kahden henkilön näkökulmat tulkinnoissamme ja tällä tavoin lisäsimme tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös seikka, että molemmat tutkijat lukivat saman aineiston useaan kertaan tehden omat tulkintansa kyseisestä aineistosta. Tämän jälkeen vertasimme tulkintoja keskenään ja tarkastelimme niiden yhtäläisyyksiä ja mahdollisia eroavaisuuksia. Voidaan olettaa, että tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi yleisesti ottaen yhdensuuntaiset tulkintamme tutkimusteemoista. Eskolankin (1998) mukaan kaksi tutkijaa on tutkimusprosessin aikana yhdessä pohtineet monia ratkaisuja ja päätöksiä, joita tutkijat ovat perustelleet toisilleen (Eskola 1998, 156).

Lomaketutkimuksessa on periaatteena, että vastaajalle esitetään mahdollisimman neutraaleja kysymyksiä. Vastaajille ei kerrota yksittäisten kysymysten merkitystä ja tarkoitusta, joten ajatellaan, että vastaajalta itseltään peräisin olevia lähdetietoja voidaan pitää luotettavina. (Alasuutari 1999, 110.) Kyselylomakkeen laatimisessa pyrimme selkeyteen ja neutraalien kysymysten esittämiseen, jotteimme johdatelleet vastaajien ajattelua haluamaamme suuntaan. Hirsjärven (2000) mukaan kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia ja ongelmia. Haittoina voidaan pitää vastaajien välinpitämätöntä suhtautumista tai aihe on ollut vastaajille vieras. (Hirsjärvi 2000, 182.) Tutkimusjoukkomme on mielestämme vastuuntuntoisesti toimivia luokanopettaja opiskelijoita, joten tältä osin kyseiset haitat eivät ole vähentäneet tutkimuksemme luotettavuutta. Sen sijaan kyselyn teettämisen ajankohta oli huono, sillä opiskelukiireet, opetusharjoittelut ja lähestyvä pääsiäisloma saattoi vaikuttaa siihen, että osa tutkimusjoukosta ei vastannut kyselyyn riittävän huolellisesti.

Mielestämme tutkimusaineiston hermeneuttinen tulkinta ei ole mikään kertasuoritus, vaan tutkijan on hyvä palata kerta toisensa jälkeen aineistoon, ensin merkityksiä tulkitessa, sitten aineistoa luokitellessa ja vielä raporttia kirjoittaessa. Huomasimme lukiessamme aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen, että sieltä nousi esille aina uudenlaisia vivahteita ja näkökulmia. Vartokin (1992) toteaa, että hermeneuttinen umpeutumaton kehä kuvaa tapaamme ymmärtää, jolloin ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimusaineiston uudelleen lukeminen vie joka kerta lähemmäs tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta lähemmäksi totuutta ja syventää tutkijan itseymmärrystä. (Varto 1992, 69, 108.)

Fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan se tavoittelee tulosten yleisyyttä eli käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. Fenomenografisten tutkimustulosten merkitys perustuu siihen, että johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä. Johtopäätökset liittyvät yleisiin teoreettisiin ongelmiin, jolloin ne eivät vain kuvaa vaan myös selittävät käsityksiä. (Ahonen 1994, 152.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Validiteetilla on kaksi ulottuvuutta, aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia eli aitoutta ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin eli relevanssiin. (Ahonen 1994, 129, 152.) Seuraava kuvio selventää tutkimuksen aitoutta ja relevanssia Ahosen mukaan:

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

(Ahonen 1994, 130.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan pitäisi pystyä muodostamaan kategorioista niin kommunikoivia, että muiden tutkijoiden on mahdollista löytää

ne eri kontekstista (Uljens 1989, 56). Lisäsimme kategorioiden yhteyteen suoria lainauksia tutkimusjoukon vastauksista, jotta lukija pystyy seuraamaan meidän päättelyämme ja arvioimaan tulkintojemme aitoutta. Mielestämme tutkimuksen luotettavuus lisääntyi tällä tavoin.

Luotettavuutta mietittäessä on tärkeää, että aineisto koskee sekä tutkijan että tutkittavien kannalta samaa asiaa. Kategorioita tehdessä ja analysoitaessa on muistettava, että ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Aineiston tulee olla oleellista tutkimuksen teorian kannalta sekä tulosten on oltava relevantteja tutkimuksen teorian kannalta.

9.3 Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkimusprosessimme sai alkunsa joulukuussa vuonna 2001, kun keskustelimme pro gradu- tutkielmatyön aloittamisesta ja aiheen valitsemisesta. Keskustelun aikana huomasimme, että me molemmat halusimme tehdä tutkimuksemme parityönä ja aiheen valitseminenkin tuntui helpolta. Hyvän opettajan ihanteen etsiminen oli meille tuleville luokanopettajille yhteinen päämäärä. Yhteistyö tuntui heti alusta alkaen lähtevän mukavasti ja kivuttomasti liikkeelle.

Aloitimme tutkimusprosessimme työstämisen lukemalla itsemme sisään aiheeseen eli luimme ja silmäilimme kaikkea aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Samalla hahmottelimme tutkimusaiheeseen mielekäästä kokonaiskuva. Hahmottelun myötä saimme rajatuksi kolme pääongelmaa, johon lähdimme keräämään teoreettista aineistoa alan kirjallisuudesta. Aineiston keruuvaiheessa pyrimme järjestelmällisyyteen kirjoittamalla asiat jäsenneltyjen alaotsikkojen alle. Lähteet merkitsimme heti alusta alkaen tarkasti muistiin. Aineistonkeruuvaihe tuntui välillä hyvin työläältä, koska aiheeseen liittyvää kirjallisuutta oli niin valtavan paljon ja tutkimusaiheemme oli muutenkin hyvin laaja. Rajaamisessa täytyi olla tarkkana, sillä usein löysimme monia muitakin

aiheita, joita olisi ollut mielenkiintoista tutkia. Parityön etuna oli, että pystyimme muistuttamaan toisiamme aiheessa pysymisestä.

Keväällä 2002 laadimme kyselylomakkeen, jossa oli edelleen kolmeen pääongelmaan liittyviä kysymyksiä. Kysely suoritettiin huhtikuussa ja riittävä määrä vastauksia oli palautettu toukokuun loppuun mennessä. Tutkimusjoukkomme opiskelukiireet viivästyttivät jonkin verran vastausten palauttamista. Jatkoimme koko kevään ajan aineiston keruuta ja oikeastaan uusia lähteitä löytyi aivan tutkimusprosessin viime metreille saakka.

Tutkimusprosessi eli sanan varsinaisessa merkityksessä koko ajan, sillä teimme prosessin aikana pieniä ja välillä suuriakin muutoksia tutkimuksemme suhteen. Analysointivaiheen aikana totesimme, että olimme ottaneet todellakin ison haasteen vastaan valitessamme kolme pääongelmaa. Pohdittuamme tutkimuksemme päätarkoitusta, totesimme yhden ongelman olevan vähemmän relevantti, joten rajasimme sen pois. Olimme kuitenkin jo keränneet siihen liittyvän aineiston valmiiksi, joten teimme melko paljon turhaa työtä. Toisaalta koimme oppivamme monia uusia asioita tuonkin aineiston keräämisessä. Asiantunteva, oivallinen ja kokenut tutkielmatyömme ohjaaja antoi meille itseluottamusta rohkaisten ja kannustaen meitä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa.

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi on ollut hyvin mielenkiintoinen ja antoisa. Olemme pystyneet avartamaan näkökulmiamme opettajuuden historiaan ja opettajuuden laaja-alaisuuteen. Olemme koko prosessin ajan selkiyttäneet omiakin kasvatuservojamme ja juuri tämä oli tutkimuksessamme meille henkilökohtaisesti tärkein tavoite. Koemme arvokeskustelun aina ajankohtaiseksi ja tärkeäksi, sillä haluamme kasvaa ihmisinä ja opettajina vastuuntuntoisiksi, hyviksi opettajiksi.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämään varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Kiviniemi, K. (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Chydenius- Instituutin tutkimuksia 2/1991. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius- Instituutti. 3-19.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 114- 160.
- Aittola, T. (toim.)1999. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aronowitz S. & Giroux H.A. 1991. Postmodern education Politics, culture & social criticism. Oxford: University of Minnesota Press Minneapolis.
- Asunta, T. 1993. Luova luonnontieto. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 71-78.
- Dewey, J. 1960. From Absolutism to Experimentalism. Teoksessa Berstein R. (ed.): On Experience, Nature and Freedom. The Bobbs- Merril Company, Inc., Indianapolis and New York.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Haavio, M. 1941. Kansakoulun uskonnonopetuksen siveellinen kasvatustehtävä nykyisen tutkimuksen valossa. Jyväskylä: Gummerus.
- Haavio, M. 1950. Mennyttä ja nykyistä. Kasvatus ja koulu 36, 1-8.
- Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hall, D.T. 1986. Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. In Hall, D. T. et al. (Eds.). Career Development in Organizations. San Fransisco: Jossey-Bass, 120-159.
- Harva, U. 1963. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY. 93-109.
- Heikkinen, H. & Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa Heikkinen, H. & Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 7-9.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1999. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.

- Hirsjärvi, S. 2000. Tutkimustyypit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 178-206.
- Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) 2000. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura.
- Husen, T. 1962. Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa. Helsinki: Tammi
- Isohookana-Asuinmaa, T.1994. Hyvä opettaja 1. Teoksessa Luukkainen, O.(toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 136-143.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaarela, E. 1952. Kilpailu opetuksen tukena. Teoksessa Saarialho, K. & Koskenniemi, M. (julk.) Kansakoulun työtapa II. Porvoo: WSOY. 64-71.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa Heikkinen, H. & Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 85-90.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366/1985. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kero, E. 2000. Kansakoulu. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvulla. Turku: Turun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY. 130-143.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Porvoo: WSOY. 124-147.
- Korpinen, E.(toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1952. Miten voisin lisätä todistuksen tehoa. Teoksessa Saarialho, K. & Koskenniemi, M. (julk.) Kansakouluin työtapoja II. Porvoo: WSOY. 116-128.
- Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.

- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulun opettajan työhön. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. T. 1993. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.
- Könönen, S. 1952. Koulun terveydenhoito terveystieteiden näkökulmasta. Teoksessa Saarialho, K. & Koskenniemi, M. (julk.). Kansakoulun työtapoja II. Porvoo: WSOY. 28-33.
- Lahti, A. 1952. Asialliset opetuskokonaisuudet. Teoksessa Saarialho, K. & Koskenniemi, M. (julk.) Kansakoulun työtapoja II. Porvoo: WSOY. 60-64.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY. 110-119.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leppo, E. 1952. Koulun terveydenhoidon tehostamisesta. Teoksessa Kansakoulun työtapoja II. Saarialho, K & Koskenniemi, M. (julk.) Porvoo: WSOY. 21-28.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Marton, F. 1984. Towards a psychology beyond the individual. Teoksessa Lagerspetz, K. M. J. & Niemi, P. (toim.) Psychology in the 1990's. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V. (45-72)

- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Moilanen, P. 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta. Toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkintojen todentaminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42-61.
- Niemi, H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 31-45.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998a. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 1998b. Koulu ja opettajankoulutus - yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY. 9-19.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998c. Koulu ja opettajankoulutus odotusten valossa. Teoksessa Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16. Tampere: Tampereen yliopisto. 75-79.

- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 107-121.
- Numminen, J. 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 29-35.
- Ollila, M-R. 1998. Opettajien ominaisuuksia. Teoksessa Sarras, R. (artikkelisarjan koonnut) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö. 48-53.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 36. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Pitkänen, P. 2000. Platon ja nykyaika. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteista ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 13-27.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 9-30.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen julkaisuja. N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Räsänen, P. Arikoski, J. Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa Sarras, R. (artikkelisarjan koonnut) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: opetusalan ammattijärjestö. 30-41.
- Rytkönen, K. 1993. Opettajaksi kasvamassa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan, kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 133-136.
- Salmela, A. 1948. Uudistuva kansakoulu. Kansakoulunopettajain Jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja V. Helsinki: Otava.
- Sarras, R. (artikkelisarjan koonnut) 1998. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1900-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sirkkola, M. 1952. Yksilöllistä työtappaa kansakoulussa. Teoksessa Saarialho, K. & Koskenniemi, M. (julk.) Kansakoulun työtappoja II. Porvoo: WSOY. 36-46.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turku: Turun yliopisto.
- Suonio, K. 1994. Hyvä opettaja 2. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY. 144-149.
- Suortamo, M. 1994. Opetusharjoittelun uusia muotoja. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 63-76.

- Sutinen, A. 2000. John Deweyn ja George H. Meadin kasvatustieteellinen ajattelu symmetria- ja asymmetria- keskustelun valossa. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteista ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 353-369.
- Syrjälä, L. 1998a. Tulevaisuuden opettaja - kuvaus Oulun seminaarista. Teoksessa Niemi, H., Syrjälä, L & Viilo, M. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16. Tampere: Tampereen yliopisto. 25-44.
- Syrjälä, L. 1998b. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY. 25-38.
- Toivola, A. 1952. Välitunnin vietto kansakoulussa. Teoksessa Saarialho, K & Koskenniemi, M (julk.) Kansakoulun työtapa II. Porvoo: WSOY. 33-36.
- Tom, A. R. 1984. Teaching as a Moral Craft. New York: Longman.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteiden ja –suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 157. Turku: Turun yliopisto.
- Tähtinen, J. 1993. Askel menneisyyteen. Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 14. Turku: Turun yliopisto.

- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning on uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uusikylä, K. 1992. Tarvitaanko akateemista opettajankoulutusta? *Kasvatus* 23 (1) 57-62.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. 1952:3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Helsinki: Valtion julkaisutoimisto.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viilo, M. 1998. Opettaja turvallisuustekijänä ja ajassa mukana - kuvaus Hämeenlinnan yhteistyöseminaarista. Teoksessa Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16. Tampere: Tampereen yliopisto. 45-74.
- Vilpa, E. 1994. Hyvä opettaja 3. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. *Opetus* 2000. Porvoo: WSOY. 150-155.
- Välijärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa Heikkinen, H. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 101-106.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Unvercity Press.

Ziehe, T. 1992. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm: symposion.

Komiteamietinnöt:

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö nro 10-1946. Helsinki. (Lyh.:1946)

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Komiteamietintö nro 3-1952. Helsinki. (Lyh.: 1952)

LIITE 1 KYSELYLOMAKE

Hei Laikolainen 2001!

Teemme pro gradua aiheesta, millainen on hyvä opettaja. Tarkoituksenamme on vertailla opettajuuden, opettajan työnkuvan, yhteiskunnallisen arvostuksen sekä hyvän opettajan määritelmien muuttumista vuosina 1952 ja 2002.

Nyt tarvitsemme sinun apuasi ja pyydämme sinua vastaamaan oheiseen kyselylomakkeeseen, jotta voisimme jatkaa ahertamista tutkimuksemme parissa. Vastauslomakkeet voit palauttaa nimettömänä perjantaihin 5.4.2002 mennessä ilmoitustaululla olevaan ruskeaan kirjekuoreen, jonka päällä lukee "Millainen on hyvä opettaja". Mikäli kysymyksiin varattu tila ei riitä, niin voit jatkaa vastauksiasi kyselylomakkeen lopussa oleville riveille.

Kiitämme sinua lämpimästi osallistumisestasi tutkimukseemme!



Kevätterveisin:

Päivi Annunen & Marjo Honko

