

Opettajuuden muutos 1950-luvulta 2010-luvulle

Salla Mölsä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mölsä, Salla. 2017. Opettajuuden muutos 1950-luvulta 2010-luvulle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 84 sivua.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tutkia, miten opettajuus on muuttunut 1950-luvulta 2010-luvulle ja millaisia ominaisuuksia opettajuudelle annetaan vuosikymmenien saatossa. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmetodinä käytän narratiivisuutta. Tutkimukseni aineisto koostuu seitsemästä kirjoitelmasta, jotka on kerätty eri vuosikymmeninä 1950-2010 valmistuneilta luokanopettajilta. Analysoin aineiston narratiivisen kategorisen sisällyksen analyysin avulla.

Tutkimustulosteni perusteella opettajat määrittelevät opettajuuden samoista osa-alueista koostuvana. Näitä ovat opettajan persoonallisuus, opettajan rooli, opetus, oppilaat ja vanhempien asema. Tulokset osoittavat muutoksen, joka kulkee vahvasti yhteiskunnan muutoksen mukana. Selkein muutos jokaisessa osa-alueessa on tämän tutkimuksen mukaan tapahtunut 1990-luvulle tultaessa. Sitä ennen opettajuus nähtiin melko muuttumattomana: opettaja oli mallikansalainen, joka siirsi tietoa oppilailleen. 1990-luvun jälkeen opettajan rooli muuttui enemmän ohjaavaksi oppilaiden kaveriksi ja persoonallisuuden piirteet koskettivat enemmän opetusta. Oppilaiden hyvinvointi on tutkimuksen mukaan laskenut ja opettajien kasvava työmäärä vaikuttaa opettajien työssäjaksamiseen.

Tutkimustulosten valossa opettajien mukaan tämänhetkinen opetussuunnitelma on pedagogikaltaan oppilaiden kasvua tukeva. Koulun ja opettajuuden kehittämisessä tulisi kiinnittää tulevaisuudessa huomiota oppilaiden hyvinvoinnin kasvattamiseen sekä opettajien työtehtävien tarkastelun kautta opettajan työssäjaksamisen kehittämiseen.

Asiasanat: Opettajuus, opettajuuden muutos

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJUUS PROFESSIONA	7
2.1	Opettajan ammatillinen identiteetti ja käyttöteoria	8
2.2	Asiantuntijuus opettajan työssä.....	10
2.2.1	Kognitiivinen, tiedonhankinnan näkökulma	11
2.2.2	Osallistumisnäkökulma.....	12
2.2.3	Tiedonluomisnäkökulma	12
2.3	Opettajuuden osa-alueita.....	13
2.3.1	Opettajan eettisyys	13
2.3.2	Opettajan autonomia	14
2.3.3	Sisällönhallinta.....	15
2.3.4	Opettajan persoonallisuus ja auktoriteetti.....	16
2.4	Luokanopettajan kompetenssi ja kvalifikaatio	18
3	KOULUN JA OPETTAJUUDEN KEHITYS	20
3.1	1950-luku	20
3.2	1960-luku	22
3.3	1970-luku	23
3.4	1980-luku	25
3.5	1990-luku	26
3.6	2000-luku	28
3.7	2010-luku	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31

5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	34
5.1.1	Kertomuksellisuus narratiivisessa tutkimuksessa	35
5.1.2	Elämäkertatutkimuksen ominaisuuksia	36
5.2	Tutkimukseen osallistujat	36
5.3	Aineiston keruu.....	38
5.4	Aineiston analyysi	39
5.5	Eettiset ratkaisut.....	43
6	TULOKSET	45
6.1	Opettajien ominaisuudet eri vuosikymmenillä.....	45
6.1.1	Karttakeppiä heiluttava kasvattaja 1950-luvulla	45
6.1.2	Kaverillinen kurinpitäjä 1960-luvulla.....	47
6.1.3	Tiedonjakaja 1970-luvulla	50
6.1.4	Reflektiivinen yksin toimija 1980-luvulla	52
6.1.5	Yhteistyökykyinen ohjaaja 1990-luvulla	53
6.1.6	Kehittyvä ja tutkiva opettaja 2000-luvulla.....	56
6.1.7	Monipuolinen ammattilainen 2010-luvulla.....	59
6.2	Yhteenveto opettajuuden muutoksista	62
7	POHDINTA	66
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	67
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	74
	LÄHTEET	78

1 JOHDANTO

Useasti sanotaan, että koulu on kuin pienoisyhteiskunta. Tämä pitänee paikkansa, koska yhteiskunnan arvot ja tapahtumat heijastuvat miltei välittömästi koulumaailmaan ja määrittävät esimerkiksi sen hetkisiä opetussuunnitelmia. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat myös perheisiin ja oppilaisiin, jolloin oppimisen tarpeet voivat muuttua. Yhteiskunta ja sen muutokset vaikuttavat siis paljon opettajuuteen ja siihen, millaisena hyvää opettajuutta pidetään ja millaisia asioita arvotetaan. Koulussa yhteiskunta ja sen rakenteet kohtaavat yksilön näkemykset (Rinne 1986, 1). Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti ja tämän vuoksi myös koulun ja opettajuuden tulee muuttua. Koulun ja opettajuuden muutokset ovat yhteydessä toisiinsa.

Pro gradu -tutkielmani lähtee liikkeelle 1950-luvulta päätyen 2010-luvulle. Keskiössä ovat opettajuus ja siihen vaikuttavat asiat eri vuosikymmeninä 1950-2010-luvuilla valmistuneiden opettajien kertomana. Keräsin vapaamuotoisia kirjoitelmia seitsemältä opettajalta. Kirjoitelmissaan he kertoivat omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan liittyen opettajuuteen. On tärkeää huomioida, että kirjoitelmat sijoittuvat eri ajoille, jolloin kontekstin merkitys korostuu (Paananen 2008, 22–23). Käytin analyysimetodinä narratiivista kategorista sisällönanalyysia, jonka avulla poimin kirjoitelmista oleellisia ilmauksia yhdistellen niitä omiksi kategorioiksi. Kategorioiksi muotoituivat opettajan persoonallisuus, opettajan rooli, opetus, oppilaat ja vanhempien asema.

Hyvää opettajuutta ovat tutkineet aikaisemmin muun muassa Luukkainen (2004) ja Kari (2016). Launosen (2000) väitöskirjassa pohditaan opettajuuden ja yhteiskunnallisten muutosten suhdetta. Opettajuuden tarkastelussa on tullut vahvasti esiin yhteiskunnan vaikutus siihen. Tämä tutkimus on hyvää jatkoa opettajuuden tutkimukselle, kun ääneen pääsevät opettajat, jotka ovat työskennelleet kyseessä olevilla vuosikymmenillä. Heidän äänensä tuovat syvyyttä teoreettiselle pohdinnalle siitä, miten opettajuus on koettu ja koetaan 1950-2010-luvuilla.

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen, sillä yhteiskunnan muutos on jatkuvasti läsnä muuttuvassa maailmassa. On tärkeää tutkia, miten opettajuus on muuttunut ja miksi. Tämä antaa aineksia muun muassa opetussuunnitelmatyöhön, opettajankoulutukseen sekä opetuksen järjestäjille. Oppilaiden hyvinvointi ja opettajan työssäjaksaminen ovat asioita, joihin tulisi kiinnittää paljon huomiota tulevaisuudessa. Olisi tärkeää siis ymmärtää asiat muutoksien takana, jolloin myös tulevaisuutta varten oltaisiin varautuneempia. Opettaja tekee työtä tulevaisuutta varten, joten yhteiskunnan tulevien muutosten arviointi on keskiössä, mitä koulussa tulisi opettaa, eli mitä taitoja tulevaisuudessa tarvitaan. (Kari 2016, 109.) Tutkimuksen kautta myös yksittäiset opettajat tai opettajaksi opiskelevat voivat peilata omaa opettajuuttaan. Tämä toimii pohjana opettajuuden kehittymiselle (Kari 2016, 183).

2 OPETTAJUUS PROFESSIONA

Opettajuus elää aina omassa ajassaan ja heijastaa aikansa ilmiöitä (Luukkainen 2005, 18). Siihen vaikuttavat vahvasti sen hetkiset arvostukset ja kulttuuri. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat kouluun ja opettajuus kehittyä samalla. Koulu ei kuitenkaan muutu, jos opettajuus ei muutu. (Luukkainen 2005, 11.) Koulun ja opettajuuden muutos kulkevatkin täten käsi kädessä. Opettajuuden kehittämisessä yhdistyvät yhteiskunnan tarpeet ja vaatimukset sekä yksilön omat näkemykset ja tavoitteet. Kuten Luukkainen (2005, 18) toteaa: ”Käsitteenä opettajuus on siis yhteiskuntalähtöinen, jota yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti.”

Opettajuus on kuva opettajan työstä. Professionilla tarkoitetaan opettajan työn asiantuntijuuden ulottuvuutta ja ammatillisuutta. (Luukkainen 2005, 18, 20.) Professio on siis asiantuntija-ammatti, johon vaaditaan tietty kvalifikaatio (Lapinoja 2006, 26; Kari 2016, 109). Luukkainen (2004, 47) määrittelee opettajan profession sisältävän opettajuuden sekä opettamisen. Myös asiantuntijuus on keskeinen opettajan professiota määrittävä tekijä (Luukkainen 2004, 48). Professioammattissa olevalla on oma alansa, jonka asiantuntija hän on. Tällöin hän tietää alastaan enemmän kuin ympäristö. (Lapinoja 2006, 26.) Professionaalisuuden voidaan katsoa liittyvän myös ammatin arvostukseen ja statukseen, jossa ammattiin kuuluvat haluavat kehittää alansa itse sisältä päin. Tähän kuuluu myös se, että omaa ammattia halutaan puolustaa ulkoisilta määräyksiltä. (Laine 2004, 56.) Karin (2016, 109) mukaan opettajan profession kuuluu myös ammattiyhteisön normien noudattaminen. Opettajan profession keskeinen käsite on autonomia. Opettajan tulee reflektoida omaa toimintaansa ja kehittää itseään. (Kari 2016, 109.)

Opettajan ammattia kuvattaessa professionaalisuus on tullut vasta 1990-luvulla. Sitä ennen opettajuus saatettiin nähdä niin sanottuna kutsumusammattina. (Luukkainen 2004, 47.) Käytän professionaalisuutta kuitenkin kuvatessa opettajan ammattia, sillä sama opettajuuden ilmiö on ollut läsnä jo 1950-luvulla, mutta sitä ei ole vain kutsuttu sillä nimellä. Opettajan ammatin professionaalisuus jakaa

myös mielipiteitä ja esimerkiksi Lapinoja (2006, 27) ei näe opettajan ammattia professiona, koska sitä ohjataan liikaa ulkoapäin. Professionaalisuudesta puhutaan myös hyvin eri asioita tarkoittaen (Laine 2004, 54).

Hargreaves ja Fullan (2000) ovat jakaneet opettajan profession kehityksen neljään eri ajanjaksoon. Ensimmäinen on esi-professionaalinen aika (the pre-professional age), joka sijoittuu aikaan ennen 1960-lukua. 1960-luvulta 1980-luvulle opettajan professio nähtiin heidän mukaansa autonomisena (the age of the autonomous professional) ja 1980-luvun puolesta välistä 2000-luvulle professionaalisuudessa korostuu yhteistyön näkökulma (the age of collegial professional). 2000-luvulta eteenpäin professionaalisuus (the fourth professional age) kohtaa uusia haasteita.

Seuraavissa luvuissa käsittelen opettajan professiota Luukkaisen (2004, 47) asettaman jaon pohjalta. Opettajan professioon kuuluu siis opettajuus, josta merkittävänä käsitteinä korostuvat ammatillinen identiteetti sekä käyttöteoria. Asiantuntijuus liittyy vahvasti professioammattin käsittelyyn, kuten myös opettajan eettisyys sekä autonomia. Opettamiseen liittyviä asioita kuvaavat luvut sisällönhallinta sekä opettajan persoonallisuus ja auktoriteetti. Profiisista puhuttaessa tärkeiksi käsitteiksi nousevat myös kompetenssi ja kvalifikaatio.

2.1 Opettajan ammatillinen identiteetti ja käyttöteoria

Opettajan ammatillinen identiteetti liittyy olennaisesti siihen, miten opettajuus koetaan eli millaisena opettaja itsensä näkee ja millainen hän haluaisi olla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26). Opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluvat opettamista koskevat arvot, tavoitteet, eettinen ajattelu, mielenkiinnon kohteet sekä tulevaisuuden tavoitteet. Myös uskomukset ja käsitykset opettamista ja oppimista kohtaan vaikuttavat opettajan ammatilliseen identiteettiin. (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 71; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.) Opettajuuteen vaikuttavat siis yhteisö ja yhteiskunta, jotka vuorovaikutuksessa yksilön kanssa luovat käsityksen opettajuudesta (Vertanen 2002, 96).

Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös oma elämänhistoria ja kokemukset (Eteläpelto ym. 2013, 71). Yksilö peilaa ja tulkitsee omaa elämänhistoriaansa ja kokemuksiaan ja tällöin ne määrittelevät myös omaa ajattelua omasta opettajuudesta (Stenberg 2011, 27). Opettajuuden muutos tapahtuukin hitaasti (Luukkainen 2005, 24). Omat koulumuistot ja -kokemukset vaikuttavat paljon siihen, millaisena näemme hyvän opettajan ja opettajan ammatillisen identiteetin. Nämä asiat vaikuttavat myös siihen, miten esimerkiksi opettajankoulutuksessa opittavia asioita tulkitaan ja koetaan ja mitkä asiat sen myötä opitaan. Henkilökohtaiset kokemukset ja opettajan persoonallisuus toimivat pohjana opettajuudelle vielä koulutuksen jälkeenkin. (Kari 2016, 106.) Vertanen (2002, 95) toteaa: ”Opettajuuden tarkastelussa huomion kohteena on yksilö, joka elää ja kasvaa työnsä mukana ja rakentaa opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan käsin.”

Identiteetti-käsitys on muuttunut jälkimodernismin myötä, eikä sitä enää nähdä vakaasti muuttuvana ja kehittyvänä, kuten modernismin aikaan. Identiteetti-käsityksen voisi sanoa pirstaloituneen, joka tarkoittaa sitä, että se voi muuttua ja kehittyä tilanteesta toiseen. Erilaiset kokemukset ja kohtaamiset ihmisten kanssa voivat muokata sitä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.) Ammatillinen identiteetti muotoutuu oman itsensä sisäisestä ajattelusta yhdistettynä ammatin luomaan rooliin ja toimintaympäristöön. Opettajan tulee opettaa yhteiskunnan määrittelemien arvojen mukaisesti ja kasvattaa myös oppilaiden identiteettiä eli minäkuvaa. (Koski-Heikkinen 2014, 48.)

Clarke & Hollingsworth (2002, 948) esittelevät erilaisia näkökulmia opettajan kehittymiseen ja siihen vaikuttaviin asioihin. Yhtenä opettajan kehittymisen osa-alueena on juurikin yhteiskunnan muutos ja olosuhteiden muutoksiin vastaaminen. Opettajat oppivat myös työssään ja persoonallinen identiteetin kasvu aiheuttaa myös muutoksia opettajuuteen. Reflektiivisyys nähdään oleellisena osana opettajien aktiivista oppimista ja kehittymistä. Ammatillinen identiteetti voidaankin jakaa kahteen osaan: persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. Persoonallinen identiteetti kehittyy jatkuvasti ja vastaa kysymykseen ”kuka olen?” Kollektiivisen identiteetin muodostukseen ja kehitykseen vaikuttavat

vahvasti työyhteisö ja vuorovaikutustilanteet ja tällöin puhutaan yhteisön identiteetistä – ”Keitä me olemme?” Ammatillinen identiteetti muotoutuu näiden kahden ulottuvuuden yhteydessä: ”Kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme?” (Heikkinen 1999, 284 – 285.)

Stenberg (2011, 27) määrittelee opettajan ammatillisen identiteetin ytimeksi opettajan henkilökohtaisen käyttöteorian. Tähän käyttöteoriaan kuulu opettajan oma näkemys siitä, millainen on hyvä opettaja ja miten oppimisprosessi toimii. Tämän vuoksi se ohjaa paljon sitä, millainen opettaja hän on. Omat uskomukset ja näkemykset hyvästä opettajuudesta näkyvät käytännön toiminnassa (Aaltonen & Pitkänen 2002, 182). Käyttöteoria ohjaa siis opettajaa ammattiin liittyvissä valinnoissa (Luukkainen 2004, 156). Käyttöteorian kautta opettaja voi miettiä, miksi hän tekee, kuten tekee (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 180). Tutkijat Kettle ja Sellars (1996, 20 – 22) esittelevät käyttöteorian ominaispiirteitä. Heidän mukaansa käyttöteoria on henkilökohtainen ja se muodostuu omien kokemusten ja reflektion pohjalta. Käyttöteorian tiedostaminen on tärkeää, jotta opettaja pystyy refleктоimaan omaa toimintaansa (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 181).

2.2 Asiantuntijuus opettajan työssä

Opettajan työssä asiantuntijuus korostuu oppiaineiden sisällön, didaktiikan ja pedagogisen osaamisen kautta (Mikkola & Välijärvi 2014, 60). Asiantuntijuus voidaan jäsentää kolmesta eri näkökulmasta. Kognitiivinen näkökulma korostaa mielensisäistä, tiedollista osaamista, osallistumisnäkökulmassa tärkeäksi muodostuu osallistuminen yhteisöön ja kulttuuriin ja luomisnäkökulma näkee asiantuntijuuden uuden tiedon luomisen prosessina. Nämä osa-alueet täydentävät toisiaan ja luovat kuvan kokonaisvaltaisesta asiantuntijuudesta, vaikka lähtökohdiltaan ne kuuluvat erilaisiin tutkimustraditioihin. (Tynjälä 2004, 174-175.) Myös Hakkarainen (2005) korostaa näiden kolmen eri näkökulman yhteyttä niin asiantuntijuuden kuin oppimisenkin osalta.

2.2.1 Kognitiivinen, tiedonhankinnan näkökulma

Kognitiivinen näkökulma eli tiedonhankinnan näkökulma näkee oppimisen mielensisäisenä prosessina (Hakkarainen 2005, 2). Tämä näkökulma on kuitenkin osaltaan suppea, koska oppiminen nähdään vain yksilöllisenä prosessina (Tynjälä 2004, 175). Tiedonhankinnan näkökulmassa oppiminen on asiantuntijaksi kasvamisen prosessi. Siihen sisältyy muodollinen osaaminen, joka kehittyy kokemuksen kautta. Asiantuntijaksi kehittyminen nähdäänkin hyvin pitkänä prosessina. (Hakkarainen 2005, 4.)

Kognitiivisen näkökulman mukaan asiantuntijuus koostuu viidestä eri osa-alueesta, jotka voidaan ryhmitellä kolmeen osaan. Ensimmäinen osa on formaali-/teoreettinen tieto, johon sisältyy faktuaalinen sekä käsitteellinen tieto. Nämä osa-alueet koostuvat perustiedosta sekä teorioista ja käsitteistä, joita voidaan käsitellä koulutuksessa. Toinen osa on käytännöllinen/kokemuksellinen tieto. Tähän osaan luokitellaan mukaan proseduraalinen eli kokemuksen kautta hankittu tieto. Tämän lisäksi kokemuksellisen tiedon osa-alueessa on myös äänetön, intuitiivinen tieto, joka on usein automatisoitua. Tällä tiedon asiantuntijuuden osalla nähdään olevan kuitenkin suuri merkitys. (Tynjälä 2004, 117.) Tiedon hallinnassa oleelliseksi muodostuu teoreettisen tiedon ja kokemuksen kautta hankitun ja opitun tiedon yhdistäminen (Lehtinen & Palonen 1999, 150). Kolmas osa-alue on itesäätelytieto, joka sisältää metakognition ja reflektion. Tämä osa-alue on erityisen tärkeä varsinkin uusissa tilanteissa, joissa vaaditaan ongelmanratkaisutaitoja. Reflektiivisyydellä asiantuntija säätelee omaa toimintaansa. Kriittisellä reflektiolla voi olla vaikutusta myös koko työyhteisöön. (Tynjälä 2004, 117.) Asiantuntijuudessa suuren tietomäärän muistaminen ja hallitseminen vaativat tarkkaa jäsentelyä mielensisäisesti (Lehtinen & Palonen 1999, 148).

2.2.2 Osallistumisnäkökulma

Osallistumisnäkökulma määrittelee asiantuntijuuden syntymisen osallistumisella kontekstiin ja yhteisöön, jossa asiantuntijuuden voidaan sanoa kehittyvän jopa niin sanotulla oppipoika-mallilla (Tynjälä 2004, 175). Yksilö kuuluu aina oppimisensa kautta johonkin yhteisöön, jossa on oma kulttuurinsa, joten voiko yksilöllistä oppimista todellisuudessa ollakaan (Lehtinen & Palonen 1999, 155)? Osallistumisprosessissa oppija oppii yhteisön arvoja ja hänen identiteettinsä muokkautuu yhteisöön. Osallistumisella yhteisöön nähdään olevan suuri merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä. Varsinkin ongelmanratkaisutilanteissa osallistumisnäkökulma nousee korostuneesti esille. Muodollisella pätevyydellä ei silloin ole niin suurta sijaa kuin ongelmien ratkaisuisissa työyhteisössä yhdessä muiden kanssa. (Hakkarainen 2005, 2.)

Näkökulman rajoituksena voidaan huomata olevan se, että kognitiivista tiedon rakentumista ei nähdä oleellisena. Asiantuntijuuden rakentuminen pelkän osallistumisnäkökulman mukaan ei myöskään luo uusia toimintamalleja tai anna sijaa yhteisön kehittymiselle. (Tynjälä 2004, 175; Hakkarainen 2005, 3.) Osallistumisnäkökulman tutkimuksissa tyypillistä on se, että aloittelija seuraa sivusta asiantuntijan työskentelyä, esimerkiksi avustajan roolissa, ja vähitellen kehittyy ja saa enemmän vastuuta päätyen lopulta "täysivaltaiseksi osallistujaksi" (Tynjälä 2004, 180). Asiantuntijuudessa osallistumisella ja asiantuntijuuden jakamisella on oma sijansa. Tämä voi kehittää yksilöiden asiantuntijuutta sekä johtaa parempiin suorituksiin. (Hakkarainen 2005, 6.)

2.2.3 Tiedonluomisnäkökulma

Tiedonluomisen näkökulma yhdistää kognitiivisen- sekä osallistumisnäkökulman. Asiantuntijuus voidaan nähdä etenevänä ongelmanratkaisuna, jossa keskiöön nousevat kehittyminen sekä reflektointi (Tynjälä 2004, 184). Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu elinikäisen oppimisen näkökulma (Mikkola & Välijärvi 2014, 60). Toki asiantuntija voi myös luoda rutiineja, mutta ne eivät saa rajoittaa

työskentelyä tai kehittymistä. Kun tietty osaaminen on hallussa, yksilö voi haastaa itseään oppimaan uutta ja luomaan uutta tietoa. (Tynjälä 2004, 184-185.) Asiantuntijan ominaisuuksiin voidaan nähdä kuuluvan halu ja kyky ylittää itsensä ja kasvattaa omaa asiantuntijuuttaan (Tynjälä 1999, 160).

Muuttuvat toimintaympäristöt vaativat muutoksia työyhteisöihin. Vanhat toimintatavat eivät enää välttämättä toimi. (Hakkarainen 2005, 3.) Asiantuntijuus ei ole siis pysyvä ominaisuus vaan siihen kuuluu jatkuva itsensä kehittäminen. (Tynjälä 1999, 160 – 161.) Tiedonluomisen näkökulmassa kyse ei ole käsitteellisen tiedon luomisesta vaan uusien ratkaisujen ja prosessien luomisesta arkipäiväiseen elämään (Hakkarainen 2005, 9).

2.3 Opettajuuden osa-alueita

Tässä luvussa käsitteeseen nousevat opettajan eettisyys, autonomia, sisällönhallinta, persoonallisuus sekä auktoriteetti. Nämä käsitteet liittyvät vahvasti opettajan profession sekä opettajan työhön. Eettisyys ja autonomia liittyvät vahvasti toisiinsa opettajan työssä. Sisällönhallinta ja persoonallisuus korostuvat luokkatyöskentelyssä.

2.3.1 Opettajan eettisyys

Opettajuudessa eettisyys nousee oleelliseksi asiaksi (Luukkainen 2004, 62). Opettajan ammattiin sisältyy suuri eettinen vastuu (Kari 2016, 110). Kuten Luukkainen (2004, 63) toteaa: ”Opettamisessa eettisyys tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ja edun ensisijaista huomioimista.” Opettajan työssä eettisyys liittyy siis oppilaiden kanssa toimimiseen, mutta myös oman itsensä kehittämiseen opettajana. Siihen sisältyy myös yhteistyö muiden ammattilaisten sekä vanhempien kanssa. (Luukkainen 2004, 62.) Arvot ja moraalit ovat vahvasti läsnä kaikessa kasvatuksessa, joten niiden tulisi olla läsnä jokaisen opettajan arjessa (Martikainen 2005, 33).

Eettisyyden voidaan nähdä liittyvän siihen, millainen kasvattaja opettaja haluaa olla (Luukkainen 2004, 62). Siihen liittyvät vahvasti auttamisen, ryhmän huomioimisen ja erilaisuuden kohtaamisen osa-alueet (Luukkainen 2004, 63).

Opettajan tulisi pyrkiä hyvään vuorovaikutukseen, hyvien neuvojen antamiseen sekä esimerkillisyyteen (Martikainen 2005, 30). Tärkeää on myös se, että opettaja osaa perustella toimintansa (Spoof 2007, 24). Opettaja toimii omalla toiminnallaan esimerkkinä oppilailleen eettisyydessä (Luukkainen 2004, 63). Eettisyyttä käsitellään koulussa vahvasti vuorovaikutuksen kautta ja konfliktien ratkaisussa (Martikainen 2005, 22). Eettisyys liitetään usein vahvasti opettajan persoonallisuuteen ja persoonalliseen kasvuun. Opettajan tulee olla oikeudenmukainen ja suvaitseva. (Luukkainen 2004, 63.) Oikeudenmukaisuuden käsite on kuitenkin välillä hankala käytännössä. Se voi tarkoittaa eri konteksteissa ja näkökulmissa erilaisia asioita. Esimerkiksi koulussa oppilas kohdistaa oikeudenmukaisuuden itseensä, mutta opettajan tulee laajemmin pohtia, minkä ja kenen näkökulman mukaan mikäkin on oikeudenmukaista. (Spoof 2007, 22.)

2.3.2 Opettajan autonomia

Käsitteenä autonomia on moniulotteinen ja tarkoittaa monia asioita. Se on opettajan professionissa keskeinen asia, mutta myös kasvatuksen tavoite. Opettajan autonomia kertoo myös koululaitoksen itsenäisyydestä. (Lapinoja 2006, 27.) Profession liittyy olennaisesti opettajan työn autonomisuus. Tämä tarkoittaa sitä, ettei opettajan työtä kontrolloida yksityiskohtaisesti ulkoapäin. (Pursiainen 1998, 214.) Profession ominaisuuksiin kuuluukin yhteiskunnan luottamus: ”Yhteiskunta luottaa ammattilaisten sisäiseen kuriin ja ammattietiikkaan sekä antaa tilaa ammatin autonomialle” (Lapinoja 2006, 26). Opettajan autonomisuudesta ollaan kuitenkin myös eri mieltä. Lapinoja (2006, 27) toteaaakin, että hänen mielestään opettajan työtä ohjataan liikaa ulkoapäin, jolloin autonomia ei toteudu. Opettajilla on kuitenkin melko suuri autonomia Suomessa. Tästä esimerkkinä tutkimus, jossa Erss, Kalmus ja Autio (2016, 596) ovat tutkineet Saksan, Viron ja Suomen opettajien autonomian kokemusta suhteessa opetussuunnitelmiin. Heidän mukaansa suomalaiset opettajat tuntevat olevansa melko vapaita omassa opetuksessaan. Varsinkin nykyinen opetussuunnitelma antaa paljon vapauksia opettajalle suunnitella sisältöjä ja menetelmiä opetukseen. Autonomiia

rajaa kaikkien maiden opettajien mukaan resurssien, varsinkin ajan, puute (Erss ym. 2016, 597).

Opettajalla on myös vastuu omasta työstään (Luukkainen 2004, 65). Opettajalla on tavallaan suuri vapaus toimia opetuksessaan, miten haluaa, mutta häntä ohjaa kuitenkin opetussuunnitelma eikä hän voi muuttaa esimerkiksi valitsevaa koulutuspolitiikkaa. Autonomia on siis rajallista. (Luukkainen 2004, 67.) Opettajan eettisyys ja kasvatus eivät kuitenkaan toimi, jos toimintaa rajoitetaan liikaa ulkopuolelta (Lapinoja 2006, 27). Autonomia on yhteydessä myös asiantuntijuuteen. Kuten Luukkainen (2004, 66) toteaa: "Asiantuntijalta edellytetään kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisellä tavalla siten, että hän uskaltaa myös kyseenalaistaa sitä ja nähdä sen ongelmallisena."

2.3.3 Sisällönhallinta

"Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen (OPS 2014, 15)." Hyvän opetukseen kuuluu, että opettaja hallitsee sekä oppiaineisiin liittyvän substanssitiedon, sekä tiedon, joka liittyy kasvatukseen ja pedagogiikkaan (Tynjälä 2004, 177) Oppiaineisiin liittyvän substanssitiedon avulla opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan oppilaitaan varten eli valikoimaan ja korostamaan tiettyjä sisältöjä. Pedagoginen ja didaktinen tieto ovat merkityksellisiä, kun yksilöllisyys ja joustava opetus korostuvat. (Vertanen 2002, 215.)

Kasvatus ja pedagoginen tiedonhallinta ovat oleellisia asioita opettajan työssä. Perusopetuksen tehtävänä on rakentaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään (OPS 2014, 18). Opetuksessa ja kasvatuksessa tärkeää on siis oppilaan minäkuvan kehittäminen (Ihme 2009, 16). Jokaisella ihmisellä on oma käsitys itsestään, esimerkiksi omista taidoistaan ja luonteestaan sekä siitä, millainen hän on suhteessa toisiin. Minäkäsitykseen kuuluu siis ajatus ja ymmärrys siitä, millainen on yksilönä ja suhteessa ympäröivään maailmaan. (Ihme 2009, 27.) Myönteisen minäkäsityksen kautta oppilaalle muodostuu kuva itsestään pystyvänä toimijana (Ihme 2009, 56).

Opettajan tulee osata opettamansa asia, jolloin hän pystyy jakamaan oppimista osiin ja ymmärtää, millaisia hankaluuksia erilaisten asioiden oppimiseen

kuuluu (Luukkainen 2004, 267). Pedagogisen- ja substanssitiedon yhdistäminen on tärkeää, jolloin opettaja ymmärtää, millaista tietoa opettaa ja miten. Tätä tiedon yhdistämistä voidaan kutsua pedagogiseksi sisältötiedoksi. Siihen liittyy muodollinen koulutus sekä kokemuksen kautta hankittu osaaminen. (Tynjälä 2004, 177.) Sisällönhallinnan käsitys on muuttunut, kun tietoa on tarjolla nykypäivänä paljon. Tämä vaatii opettajalta ja opetusjärjestelmältä uudistusta. Tulevaisuudessakin tärkeäksi osaksi opettajuutta nousevat kuitenkin opettajien sisällönhallinta sekä oppiaineiden didaktiikka ja pedagogiikka (Mikkola & Välijärvi 2014, 60–61). Sisällönhallinta voidaan nähdä myös teoreettisena ja käytännöllisenä. Nämä osa-alueet parhaimmillaan täydentävät toisiaan, jolloin teoreettinen osaaminen tukee käytännöllisen osaamisen kehittymistä. (Luukkainen 2004, 267.)

2.3.4 Opettajan persoonallisuus ja auktoriteetti

Opettajan persoonallisuus on osa opettajuutta. Persoonallisuus tuo opettajuuteen paljon, mutta koulutuksen kautta myös persoonallista kasvua ammattiin tarvitaan. (Vertanen 2002, 110.) Vertasen (2002, 109) mukaan hyvällä opettajalla on synnynnäisiä piirteitä, jotka jalostuvat koulutuksen ja työn kautta. Luukkainen (2004, 54) kuitenkin toteaa, että vaikka tutkimustulokset antavat vihjeitä tietyistä ominaisuuksista, jotka ennustavat hyvää opettajuutta, ne eivät silti takaa sitä.

Luukkainen (2004, 56) esittelee väitöskirjassaan Johnsonin tarkastelua opettajan oman persoonallisuuden ja tavoiteltavan opettajuuden ristiriitaisuudesta. Ristiriita on Luukkaisen (2004, 56) mukaan vielä ajankohtainen, vaikka tarkastelu onkin tehty 1970-luvulla. Opettajan ammatissa oma persoonallisuus ja minuus ovat vahvasti mukana työssä ja tällöin omia ja työhön liittyviä arvoja ja mielikuvia on arvioitava (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28–29).

Eräänä persoonallisuuden osa-alueena voidaan pitää karismaattisuutta. Karismaattisuus nähdään kykynä, jonka avulla henkilö voi vetää huomion puoleensa. Tämän kyvyn avulla henkilö voi vaikuttaa mielipiteisiin vahvastikin. Karismaattisuus on kuitenkin ominaisuus, jota kaikilla ei ole. Se ei myöskään ole

välttämättömyys opettajan ammatissa, vaikkakin sen voidaan nähdä olevan auktoriteetin osatekijä. (Martikainen 2005, 31.) Auktoriteetti voidaan nähdä jonkinlaisena kunnioituksena opettajan ja oppilaan välillä. Luukkaisen (2004, 63) mukaan se edellyttää tietynlaista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä. Auktoriteetissa on kyse aina joidenkin ihmisten välisestä suhteesta.

Auktoriteettia kuvataan arvo- tai määräysvallaksi tai asiantuntemukseksi ja se voi rakentua erilaisin perustein. Auktoriteetti voidaan saavuttaa esimerkiksi pakottamalla, mutta myös esimerkiksi osoittamalla pätevyyttä. (Nuutinen 2000, 177.) Airaksinen (1988, 128) on jakanut auktoriteetin kolmeen erilliseen tyyppiin. Ensimmäinen on tuloksellinen auktoriteetti, jossa yksilö muotoutuu auktoriteetiksi tai esikuvaksi jopa tietämättään. Toinen tyyppi on spesialisti auktoriteetti, joka perustuu siihen, että yksilöllä on perusteltua teoriaa, mutta auktoriteetti-asema määräytyy sen mukaan, jos suhteen toinen osapuoli ottaa hänet auktoriteetiksi. Normatiivinen auktoriteetti on kolmas auktoriteettityyppi. Siinä auktoriteettiasemassa olevalla on valtaa toiseen nähden. Tässä auktoriteettityypissä yhdistyvät asiantuntemus ja pätevyys sekä yhteisymmärrys siitä, että auktoriteettiasemassa olijalla on auktoriteetti. Nuutisen (2000, 178) mukaan opettajat ovat normatiivisia auktoriteetteja, mutta heidän auktoriteettinsa myös elää suhteessa siihen, mihin sitä verrataan. Auktoriteettiasema on erilainen esimerkiksi suhteessa oppilaisiin kuin heidän vanhempaisiin tai päättäjiin.

Auktoriteettia ollaan kutsuttu negatiivisessa mielessä myös autoritaariseksi vallaksi (Nuutinen 2008, 85). Auktoriteetin on nähty vahvasti liittyvän valtaan ja sen käyttöön. Pedagoginen auktoriteetti korostaa oppilaan itsemääräytyvyyttä ja opettajan luottamusta oppilaaseen sekä turvallisuuden tunteen luomista luokkaan. (Määttä & Uusiautti 2012, 25 – 27.) Opettajan käyttämällä kurinpitotoimilla on vaikutusta opettajan ja oppilaan suhteelle (Jong, Mainhard, Tartwijk, Veldman, Verloop & Wubbels 2014, 304). Jong ym. (2014, 305) eivät tutkimuksessaan löytäneet suoraa yhteyttä opettajan ystävällisyyden ja vuorovaikutuksen välillä.

2.4 Luokanopettajan kompetenssi ja kvalifikaatio

Yhteiskunnan muutos tapahtuu nopeaan tahtiin, joten myös opetus- ja kasvatusta kokee muutoksia jatkuvasti. Elinikäinen oppiminen ja muutoksiin vastaaminen ovat tärkeitä ulottuvuuksia työelämässä. Yleisiä työelämävalmiuksia ovat Ruohotien (2000, 40) mukaan elämänhallinta, kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Nämä valmiudet ovat tärkeitä myös opettajan työssä. Opettajien ammattitaitoa voidaan määrittää kompetenssi ja kvalifikaatio-käsitteiden avulla (Luukkainen 2004, 71).

Kompetenssi on moniulotteinen käsite. Ruohotien (2005, 31) määrittelyssä kompetenssi voidaan nähdä yksilön ominaisuutena tai vaatimuksina jotakin työtehtävää kohtaan. Matinheikki-Kokko (1999, 292) puolestaan määrittelee kompetenssin kuvaamaan toimintavalmiutta tai kykyä suorittaa jokin tehtävä tietyllä tavalla. Kompetenssi tarkoittaa siis pätevyyttä suorittaa kyseessä oleva työtehtävä. Siihen sisältyvät työntekijän koulutus, mutta myös muut ominaisuudet ja taidot. Tämä tulee esiin, kun ajatellaan luokanopettajan työtä. Koulutus antaa tietyt valmiudet opettajan työhön ja virallisen kvalifikaation toimia luokanopettajana. Opettamiseen vaikuttavat kuitenkin myös esimerkiksi opettajan oma persoonallisuus ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

Kvalifikaatiot ovat ammattitaitovaatimuksia, joita kyseisessä työssä edellytetään (Luukkainen 2004, 71). Ne voivat olla virallisia pätevyysvaatimuksia tai yksilön omia ominaisuuksia, joita työhön kaivataan. Koulun ja koulutuksen ulkopuolella opitaan myös paljon asioita, joita ei koulutuksessa käsitellä. (Ruohotie 2005, 32, 33.) Yksilön todellinen pätevyys tiettyä työtehtävää kohtaan onkin usein korkeampi kuin koulutuksen antama muodollinen pätevyys (Ruohotie 2005, 33). Opettajan kvalifikaatio on määritelty laissa. Esimerkiksi 1957 annetun kansakoululain mukaan opettajan tulee olla Suomen kansalainen, vähintään 21-vuotias, hänellä ei saa olla ruumiinvikaa, joka tekee hänet virkaan sopimattomaksi, hänellä tulee olla kyseessä olevan koulun opetuskielen taito sekä kansakoulunopettajan tutkinto. (Rinne 1986, 190.) Tänä päivänä voimassa on Perusopetuslain ase-

tus (1998/986) opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, joka on säädetty vuonna 1998. Sen mukaan luokanopettajalla tulee olla tarvittava koulutus sekä koulun opetuskielen taito.

Opettajan ammatti on ainutlaatuinen ja se muuttuu ja kehittyy koko ajan yhteiskunnan mukana. Muuttuvat toimintaympäristöt luovat epävarmuutta työhön ja tämän vuoksi elinikäinen oppiminen ja muutoksiin sopeutuminen nousevat keskiöön (Luukkainen 2005, 12; Bransford 2004, 228). Työssä jaksamisen perustana voisi määritellä olevan se kyky, jolla muutoksiin osataan vastata ja sopeutua opettajana (Luukkainen 2005, 13). Opettajuuden muuttuessa opettajan tulee jatkuvasti oppia uusia asioita ja omaksua erilaisia rooleja (Bransford 2004, 211).

Elinikäinen oppiminen linkittyy myös työssäjaksamiseen (Hakkarainen 2005,1). Opettajan ammatissa joutuu väistämättä koko ajan käymään keskustelua ja reflektointia omien arvojen ja tavoitteiden sekä yhteiskunnasta tulevien odotusten kanssa. Opettaja voi löytää oman opettajuutensa käymällä tätä reflektivistä keskustelua. (Luukkainen 2005, 13.) Opettajan on tärkeää tiedostaa miksi tekee, kuten tekee, eli määrittää omaa ammatillista identiteettiään, jolloin hän pystyy myös perustelemaan omia ratkaisujaan opettajana. Myös tämä vaikuttaa työssä jaksamiseen. (Stenberg 2011, 29.)

3 KOULUN JA OPETTAJUUDEN KEHITYS

Sahlberg (1998, 18–19) jakaa koulun kehityksen kolmeen osaan. Ensimmäisenä Suomen koulut ovat maatalousyhteiskunnan kouluja, joissa tavoitteena oli itseenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen sekä sivistyksen edistäminen. Seuraava suuri kehitysvaihe tulee teollistumisen jälkeen, jolloin maalaiskansakoulu muuttui koko kansan yhtenäiskouluksi. Peruskoulu ja toisen asteen koulutus tekivät koulutuksesta tasa-arvoisen ja tavoitteena olikin koko kansan sivistäminen. Kolmas koulu, joka on Sahlbergille jaottelussa vielä tulevaisuuden visio, koskettaa vuosituhannen vaihteen uusia haasteita, joita varten hän näkee koulun muuttumisen olevan tärkeää ja aiheellista. Uusia haasteita kouluun loisivat muuttuva älyllinen ja kulttuurinen perusta sekä oppilaiden ja opettajien muodostama oppiva yhteisö.

Opettajuus seuraa aikaansa. Ennen arvostettiin paljon teknistä opettamistaitoa, mutta ajan myötä opettaja nähdään myös erehtyvänä ja reflektiivisenä ammattilaisena. Oppilaat nähdään yksilöinä, jolloin myös opetustavat voivat olla erilaisia. (Luukkainen 2004, 53.) Kehitys ei kulje vuosikymmenten mukaan selkeästi, joten vuosikymmeniin rajatut asiat eivät ole täsmällisiä. Opettajankoulutus vaikuttaa opettajuuden muutokseen, mutta hyvin hitaasti (Niemi 1998, 40). Sen vuoksi jollakin vuosikymmenellä määritellyt opettajankoulutuksen suuntaviivat saattavat näkyä toiminnassa vasta seuraavana vuosikymmenenä.

3.1 1950-luku

Opettajuus liitettiin vahvasti mallikansalaisuuteen. Pätevä opettaja ei vain osannut alaansa liittyviä tietoja ja taitoja vaan hänen tuli vastata kunkin ajan ideaalia mallikansalaista. Mallikansalaisen kvalifikaatioihin kuuluivat muun muassa moraalit, luonne ja persoonallisuus. Tärkeäksi osaksi nousi myös ”nuhteeton elämä”, johon sisältyi muun muassa ahkeruus, tunnollisuus ja siisteys. (Rinne 1986, 95.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa alkoi 1950-luvulla elintaso parantua ja talous kasvaa. Yhteiskunnassa alettiin uskoa koulutuksen mahdollisuuksiin. (Kallio

1982, 42.) Tähän vaikuttivat yhteiskunnallisuuden ja teollistumisen korostuminen. Maatalousyhteiskunta alkoi kehittyä teollisuusyhteiskunnaksi ja tämä muutos vaikutti myös kristillisyyden asemaan yhteiskunnassa sekä koulussa. Poliittisen vallan muutokset toisen maailmansodan jälkeen loivat koulutukseen uudenlaisia näkemyksiä ja arvoja. Tärkeimpiä näistä olivat tasa-arvoisuus ja sosiaalisuus. Uskonnonopetuksen merkitystä arvioitiin paljon. Koulujen uskonnonopetus jäi kuitenkin opetussuunnitelmaan, mutta sen tavoitteet olivat enemmän yhteiskunnallisia. (Launonen 2000, 193-195.)

Koulusta alkoi muotoutua pienenä yhteiskunta, jossa yhteiskunnallisuus ja sen arvot korostuivat (Launonen 2000, 200, 206). Koulun tehtävänä nähtiin vahvasti sosiaalistaminen yhteiskuntaan (Rinne 1984, 327). Myös kriittisyyttä ja itsenäistä harkitsemiskykyä arvostettiin ominaisuuksina (Launonen 2000, 201). Anglosaksinen didaktiikka antoi paljon vaikutteita 1950-luvulta lähtien suomalaiseen pedagogiikkaan. Huomiota kiinnitettiin muun muassa ”oppilaan oppimiseen, oppimistuloksiin ja kehitykseen”. (Launonen 2000, 197.)

Kasvatuksen asema korostui 1950-luvulla psykologian tuoman lapsikeskeisyyden kautta (Launonen 2000, 200). Oppilas nähtiin ainutlaatuisena yksilönä, mutta vahvasti myös yhteiskunnallisena kansalaisena (Launonen 2000, 201). Opettajan tuli olla hyvä esimerkki oppilailleen ja ohjata myös huoltajia muun muassa kasvatuksessa (Rinne 1986, 192). Tavoiteltavasta opettajuudesta kertoo paljon opiskelijaksi haun pääsykokeet vuodelta 1955. Niissä korostettiin esiintymis-/puhetaitoa sekä musikaalisuutta, enimmäkseen laulua. Tärkeitä osa-alueita olivat myös loogisuus – kirjoituksessa sekä taulupiiirroksen selkeydessä. (Rinne 1986, 163 – 164. Opettaminen oli Hargreavesin ja Fullanin (2000, 50) mukaan hyvin teknistä opettajakeskeistä työtä esi-professionaalisenä aikana.

Kansakoulun opetussuunnitelmaa työstettiin 1940-luvun lopussa ja vuonna 1950 se valmistui. Ristiriitojen vuoksi opetussuunnitelman käyttöönotto kuitenkin viivästyi ja se tulikin käyttöön vasta vuonna 1952. (Launonen 2000, 196.) Vuonna 1957 tuli voimaan kansakoululaki (Rinne 1986, 190; Launonen 2000, 196). Siveellisyyttä ja hyviä tapoja korostettiin koulun kasvatustehtävänä (Launonen

2000, 196). Laissa määriteltiin myös opettajan kelpoisuutta. Opettajan kvalifikaatioon kuului 21 vuoden ikä, Suomen kansalaisuus sekä kansakouluopettajan tutkinto. Opettajalla ei saanut olla ruumiinvikaa tai sairautta, joka olisi tehnyt hänestä virkaan sopimattoman. Opettajan tuli myös seurata alansa kehitystä ja tehdä yhteistyötä työyhteisössä. Opettajan tuli ”huolellisesti valmistautua tunneilleen sekä ahkerasti ja tunnollisesti suorittaa opetusvelvollisuutensa.” (Rinne 1986, 190–192.) Opettajan tuli olla myös auktoriteetti. Liian tiukka kuri ei kuitenkaan ollut enää tavoiteltavaa, mutta myös liian ”veltto kuri” ei edistänyt oppilaan kehitystä. Launonen (2000, 207–208) esittelee väitöskirjassaan Koskenniemen ajatuksen demokraattisesta kurista. ”Demokraattisessa kurissa oppilas ja opettaja toimivat tarkoituksenmukaisesti yhteisymmärryksessä keskenään.”

3.2 1960-luku

Lapsikeskeisyyden kasvaessa 1950-luvulla alkaa se näkyä myös opettajankoulutuksessa 1960-luvulla. Opetussuunnitelman uudistamisessa opettajaksi opiskelevien tärkeimmäksi alueeksi muodostui ohjaaminen kasvattajan tehtävään. Mallikansalaisuus näkyy tässäkin vaiheessa vahvasti – opettajaksi opiskelevan tuli käyttäytyä esimerkillisesti ja sivistyneesti. (Rinne 1986, 166.) Kasvatustieteissä kiinnostuksen kohteena olivat olleet kasvatopsykologia ja kasvatussosiologia, mutta 1960-luvulla mukaan tuli myös kiinnostus opetustilanteita sekä oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta kohtaan (Launonen 2000, 197). 1960-luvun lopulla lapsikeskeinen pedagogiikka oli nousussa ja puhuttiin vapaasta kasvatuksesta, joka käytännössä tarkoitti opettajan luopumista auktoriteettiasemastaan. Tämä menetelmä ei kuitenkaan saanut kannatusta Suomessa sellaisenaan. (Launonen 2000, 231.)

Myös ihmisten muuttaminen maalta kaupunkiin vaikuttivat koulutukseen. Maaseutu- ja kaupunkikoulut olivat hyvin erilaisia peruskoulutukseltaan sekä opettajuudeltaan. Tämä kaupungistuminen tapahtui 1940–1970-lukujen välissä. 1940-luvulla kaupungeissa asui vain noin 20 prosenttia suomalaisista, mutta 1970-luvulla määrä oli jo yli 50 prosenttia. (Rinne 1986, 68–69.) Huomattavin

muutos tapahtui 1960-luvulla (Launonen 2000, 193). Muutos yhteiskuntarakenteissa aiheutti muutosta myös muilla osa-alueilla. Yhteiskunnan arvoja ruvettiin miettimään ja uudistusta vaadittiin muun muassa kirkkoon, yliopistoon ja oikeuslaitokseen. Nuorisokulttuurin ja opiskelijaliikkeen esiintulo korosti vapaata suhtautumista muun muassa taiteeseen, sukupuolimoraaliin ja kansainvälisyyteen. Tärkeänä pidettiin sitä, että ihminen sai vapaasti ilmaista itseään. Myös median ja joukkoviestinnän kehittyminen varsinkin 1950-luvun lopulla vaikuttivat kulttuurin kehitykseen. 1960-luvulla populaari massakulttuuri vaikutti vahvasti suomalaiseen kulttuuriin. (Launonen 2000, 193 – 194.)

Opettajuudessa painotettiin hyvää opettamista ja opettamistaitoa (Luukkainen 2004, 53). Opettamisen perinteitä ei kyseenalaistettu vaikkakin opettajan professio nähtiin jo autonomisena (Hargreaves & Fullan 2000, 51). Yhtenäistä peruskoulua ruvettiin suunnittelemaan 1960-luvulla. Koulun haluttiin olevan tasavertainen kaikille. Yhteistyö, sopeutuminen, luottamus ja yhteistoiminta koettiin tärkeänä yhteiskunnallisesti, joten niitä haluttiin korostaa koulukasvatuksessa. (Kivinen 1988, 205.)

3.3 1970-luku

1970-luvulla korostettiin opettajan tiedollista sisällönhallintaa. Opettajan tuli tuntea ja hallita käsitteet ja tiedot, joita hän välitti oppilaille virheettömästi. Sisällönhallinnan lisäksi tärkeänä pidettiin opettamistaitoa, johon kuului myös kyky motivoida oppilaita. Opettajista haluttiin kouluttaa osaavia ja persoonallisia ammattilaisia. (Luukkainen 2004, 55-56.) Vuonna 1974 Malinen (Korpinen 1998, 22 – 23) pohtii opettajankoulutuksen tieteellisyyttä. Hänen mukaansa opettajalta tulisi vaatia tieteellistä osaamista, johon sisältyivät tavoitetiedot, oppiainetiedot ja oppilaita koskevat tiedot. Näiden avulla opettajan tulisi osata luoda kokonaisuuksia, jotka auttavat häntä opetustilanteissa. Tieteellisen tiedon hallinta ja seuraaminen tuki opettajaa ongelmien ratkaisussa (Launonen 2000, 236).

1970-luvulla astui voimaan peruskouluasetus, joka perustui uuteen yhtenäiskoulujärjestelmään (Rinne 1986, 193). Yhtenäiskoulujärjestelmään siirryttiin

rinnakkaiskoulujärjestelmästä vuosien 1972-1977 aikana. Oppivelvollisuuskoulu korvasi kansa-, kansalais- ja keskikoulun. (Launonen 2000, 233.) Opettajaksi valmistuttiin nyt peruskoulun luokanopettajiksi (Rinne 1986, 169). Kvalifikaatiomääritelmät opettajan virkaan pysyivät suurin piirtein samana kuin 1957 annettussa kansakoululaissa. Opettajalla tuli olla vähintään 20 vuoden ikä ja luokanopettajan tai kansakoulunopettajan tutkinto. Opettajalla ei saanut olla vikaa tai sairautta, joka tekisi hänet sopimattomaksi virkaan. (Rinne 1986, 193.)

1970-luvulla tuli voimaan uusi opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa oli tarkasti määritellyt kuvaukset oppiaineiden sisällöistä. (Rokka 2011, 22.) Peruskoulun tavoitteiden kannalta oli tärkeää, että kaikilla oppilailla oli samansisältöinen opetus. Tämän perusteena oli se, että oppilailla oli tasa-arvoiset mahdollisuudet jatko-opintoihin ja valmiudet työelämän muuttuviin haasteisiin. (Kivinen 1988, 207.) Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus olivatkin merkittäviä arvoja yhtenäiskouluajattelussa (Kivinen 1988, 218). Koulun tavoitteena oli tarjota oppilaille kokonaisvaltaisesti aineksia kehittymiseen (Kivinen 1988, 215). Oppilaiden erilaisuus huomioitiin ja hyväksyttiin (Kivinen 1988, 207). Oppilaiden ongelmat ja käytöshäiriöt tulivat esiin 1970-luvun loppupuolella. Oppilaiden vanhemmat alkoivat käydä enemmän palkkatöissä ja näin ollen kotikasvatus väheni opettajien mukaan. Opettajat eivät luottaneet vanhempien kasvatustyöhön ja se asetti paineita koulun kasvatustyölle. (Launonen 2000, 240.)

Vuonna 1976 Jyväskylän yliopistossa tehtiin tutkimus, jossa hahmoteltiin ideaalia opettajaa. Tutkimuksessa oli mukana luokanopettajaopiskelijoita sekä koulun käyneitä 16–60-vuotiaita. Opiskelijat nostivat tärkeimmäksi asiaksi sen, että opettaja on läheinen ja toverillinen. Toiseksi piirteeksi kohosi oikeuden- ja johdonmukaisuus. Opettajan inhimillisyys korostui siis selvästi. Kolmanneksi eniten arvostettiin opetustaitoa, mutta sen ero seuraaviin piirteisiin ei ollut kovin suuri. Muita piirteitä, joita tutkimuksessa mainittiin, olivat työrauhan ja kurin vaativa, huumorintajuinen ja iloinen sekä kärsivällinen ja rauhallinen. Opettajaksi opiskelevat eivät pitäneet näitä piirteitä niin tärkeinä kuin muut ihmiset. Tämä kertoi kuitenkin siitä, että ideaali opettajuus oli muuttumassa. (Kari 1996, 50–51.) Opettajankoulutuksessa kasvatustiede korostui ja psykologia jäi taka-

alalle yhdessä etiikan ja filosofian kanssa. 1980-luvulle mentäessä filosofia ja etiikka jäivät lähes kokonaan pois. (Launonen 2000, 236).

3.4 1980-luku

1980-luvulla valtiolla oli paljon päätäntävaltaa ja sen vuoksi sitä haluttiin siirtää lähemmäs niitä, joita päätökset koskevat. Uusi opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 1985 ja kuten Rokka (2011, 23) toteaa: ”Opetussuunnitelman laadintavastuu tuli kunnan ja koulun tasolle.” Tätä ennen opetussuunnitelmat olivat olleet komiteamietintöjä, mutta tästä eteenpäin kouluhallitus teki opetussuunnitelman perusteista ohjaavan asiakirjan, jota kunnat pystyivät hyödyntämään omassa opetussuunnitelmassaan (Rokka 2011, 23 – 24).

1980-luvulla koulukasvatuksessa keskeistä oli yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (Kivinen 1988, 243). Keskeisiä opetuksen tavoitteita vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa on seitsemän kappaletta: ”Oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, Yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, Jatko-opintokelpoisuus, Elinympäristö ja luonnonsuojelu, Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, Kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä Sukupuolten välinen tasa-arvo” (OPS 1985). Koulun ja työelämän yhteys nähtiin merkityksellisenä. Kivinen (1988, 236) toteaa: ”Koulun tulee perehdyttää oppilaat tuotannon ja tärkeimpien elinkeinoalojen teknologiaan ja taloudellisiin periaatteisiin.” Koulun tehtävänä nähtiin olevan vahvasti yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Koulun opetus- ja kasvatustavoitteet olivat yhteydessä yhteiskunnan arvojen ja normien kanssa. Oppilaan persoonallinen kasvu oli myös tärkeää. Jokainen oppilas oli yksilönä osa yhteiskuntaa. (Kivinen 1988, 237.) Erityisoppilaiden määrä nousi nopeasti 1980-luvulla. 1900-luvun puolessa välissä yksi tuhannesta oppilaasta sai erityisopetusta, kun 1985 vastaava luku oli jo 165. Tämä oli seurausta koko kansalle tarkoitettusta peruskoulujärjestelmästä, jossa vallitsivat yhdenvertaisuuden ja ”tasa-päistämisen” periaatteet. (Kivinen 1988, 222 – 223.)

Reflektiivisyyttä alettiin korostaa 1980-luvulta lähtien kansainvälisestäikin (Kari 1996, 22). Reflektiivisyydellä voidaan tarkoittaa hieman erilaisiakin asioita,

mutta pääpaino on siinä, että opettaja omalla aktiivisuudellaan kehittää itseään ja prosessoi omaa toimintaansa ja ajatteluaan (Kari 1996, 23). Myös Hargreaves ja Fullan (2000, 51) määrittelevät 1980-luvulle ominaiseksi opettajan tarpeen kehittää itseään tiedollisesti ja taidollisesti. Myös yhteistyö kollegojen kanssa lisääntyi ja opettajat oppivat toinen toisiltaan. 1980-luvulla arvomaailma nähtiin muuttuvan Suomessa. Perinteiset arvot alkoivat murtua ja arvojen ristiriitaisuus ja hajainaisuus kuvasivat murrosta. Yksilöllisyyttä korostettiin paljon. (Launonen 2000, 232.)

3.5 1990-luku

1990-luvulla lama ja työttömyys vaikuttivat yhteiskuntaan (Rokka 2011, 26). Nämä vaikuttivat myös koulumaailmaan. Laman seurauksena esimerkiksi perheiden erilaisuus, työttömyys, väkivaltaisuuden ja rasismin lisääntyminen sekä alueiden eriarvoistuminen asettivat koululle paineita vastata uusiin haasteisiin. Koulu alkoi miettimään rooliaan yhteiskunnan kehittäjänä. (Luukkainen 2004, 16.) Kansainvälinen kilpailukyky nousi yhteiskunnan tavoitteeksi (Rokka 2011, 26). Vuonna 1994 tuli voimaan uusi peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (OPS 1994). Siinä haluttiin hyödyntää opettajien omaa asiantuntijuutta. Tämän seurauksena opettajat haluttiin myös saada sitoutumaan opetussuunnitelman asioihin. Päättäntävaltaa siirrettiin kouluille ja koulut alkoivat tehdä omia opetussuunnitelmiaan. Opetussuunnitelmatyössä pyrittiin ottamaan huomioon yhteiskunnan tarpeet ja kehittyminen. (Rokka 2011, 26 – 27.)

Vuonna 1994 Jyväskylän yliopistossa tutkittiin, millaisia asioita opettajaksi opiskelevat kokevat tärkeänä opettajan professionaalisuudessa. Profession laaja-alaisuus ja itseä kiinnostavien asioiden liittäminen siihen koettiin tärkeiksi asioiksi. Opiskelijoiden mielestään oli hyvä asia, että opettajat ovat erilaisia. Opiskelijat korostivat kodin ja koulun sekä työyhteisön välistä yhteistyötä tärkeänä osana opettajan työtä. Heidän mukaansa opettajan tuli olla esikuvallinen. Tämä on kuitenkin vaikeaa, sillä jokainen oppilas ajattelee esikuvaansa eri tavoilla. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat kuitenkin positiivisesti suhtautuneita tähän. (Kari

1996, 16–21.) 1990-luvulla yhteistyön tekeminen nousikin opettajan ammatissa esiin. Nähtiin, että koulu ei voi kehittyä, jos opettajat eivät tee yhteistyötä. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sisältyivät tilanteet oppilaiden kanssa, mutta myös työyhteisössä sekä vanhempien ja muun yhteiskunnan toimijoiden kanssa. (Niemi 1998, 36.)

Opettajan rooli muuttui vähitellen siihen suuntaan, että hän oli oppilaiden ohjaaja ja ystävä (Kari 1996, 51). 1990-luvun puolenvälin jälkeen alettiinkin taas puhua opettajan persoonallisuuden merkityksestä opettajuuteen (Luukkainen 2004, 63). Opettajan reflektiivisyys oli edelleen tärkeää. Opettajan tuli tietää paljon opetuksen järjestämisestä, opetussuunnitelmista ja oppilaistaan. Tämä mahdollisti vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, joka edisti motivaatiota sekä oikein valittujen opetusmenetelmien kautta vaikutti myös oppimiseen. (Martti 1993, 376.) Opetuksessa oppimisympäristöjen määritelmä muuttui. Oppimista nähtiin tapahtuvan myös luokkahuoneen ulkopuolella. Oppimisympäristöjen muuttamiseen vaikutti myös lisääntynyt tietotekniikka. (Niemi 1998, 32.) Myös erilaisien oppimismenetelmien osuus kasvoi (Rokka 2011, 30). Oppimaan oppimisen taidot nousevat esille ja oppilas alettiin nähdä aktiivisena oppijana. Nämä käsitteivät tiedonhankintaan, oman oppimisen ohjaamiseen sekä arviointiin liittyviä taitoja. Kun tietoa on tarjolla rajattomasti, nousee tärkeäksi tiedonhankinnan oppiminen sekä tiedon arviointi. Reflektiivisyyden taidot korostuivat siis myös oppilaille. (Niemi 1998, 34.) Vuoden 1994 opetussuunnitelma korostaa myös näitä asioita. Elinikäinen oppiminen, yhteistyötaidot ja yrittäjyys nähtiin sellaisina osa-alueina, joita yhteiskunnassa tultaisiin tarvitsemaan tulevaisuudessa. (Rokka 2011, 29.)

3.6 2000-luku

Vuonna 2004 tuli voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka oli laajempi ja monipuolisempi kuin aiemmat opetussuunnitelmat (Rokka 2011, 33). Opetuksen sisällöt määriteltiin tarkemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Opettajilla ei ollut siis niin paljon valtaa suunnitella omaa opetustaan, jolloin myös sitoutuminen opetussuunnitelmaan saattoi olla heikompaa. (Rokka 2011, 32.)

Opettajan työnkuva laajeni 2000-luvulla. Tärkeiksi osa-alueiksi nousivat kasvatusvastuu sekä yhteiskunnallinen tehtävä. (Luukkainen 2004, 19.) Koulun tehtävänä nähtiin olevan yleissivistyksen hankkiminen ja oppivelvollisuuden suorittaminen. Yhteisöllisyys, tasa-arvo ja kriittinen arviointi nähtiin myös tärkeinä arvoina. Oppiminen nähtiin sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä. (OPS 2004, 14, 18.) Asioiden muistaminen ja ulkoa opettelu eivät vastanneet enää nykyajan tarpeita vaan keskiöön nousivat luovuuden, ajattelemisen ja kriittisyyden sekä kommunikaation taidot. (Luukkainen 2004, 269.)

2000-luvulla opetuksessa korostuivat yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus sekä erilaisten oppimisympäristöjen merkitys. Monimuotoisuus ja nopeasti muuttuvat tilanteet olivat haasteita koululle ja opettajuudelle. (Luukkainen 2004, 17.) Opettajien tuli opetella työskentelemään monipuolisemmin yhteisöissä, tähän kuuluivat myös vanhempien sekä koko koulun kanssa käytävä yhteistyö. Tätä voidaan kuvata termillä kollegiaalinen professio. (Hargreaves & Fullan 2000, 51.) Yhteistyötä opettajakollegoiden kanssa voitiin toteuttaa esimerkiksi samanaikaisopettajuuden avulla. Samanaikaisopetuksen tulisi olla hyvin tiivistä yhteistyötä, jossa opettajilla on yhteiset tavoitteet. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11.) Oppilaiden erilaisuus ja kasvuympäristöjen muutokset toivat haasteita opettajuudelle (Luukkainen 2004, 19). Esimerkiksi samanaikaisopetuksen avulla opettajat pystyvät paremmin vastaamaan yksilöllisesti oppilaiden tarpeisiin (Friend ym. 2010, 11). Myös tieto- ja viestintäteknikan lisääntyminen muutti opettajan roolia ja myös kasvatusympäristöä. (Luukkainen 2004, 19.)

Vuonna 2002 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat määrittelivät opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi muun muassa sosiaalisuuden, luovuuden, suvaitsevaisuuden ja halun kehittyä työssään (Saari 2002, 190--196). Jokainen oppilas on yksilö, jolla on oma tahtinsa ja tapansa oppia. Opettajan tehtävänä on tukea, kannustaa ja ohjata oppimisprosessissa. (Luukkainen 2004, 268–269.)

3.7 2010-luku

Nykyisen peruskoulun tehtävänä on tarjota oppilaille laaja yleissivistys ja mahdollisuus toisen asteen opintoihin. Koululla on opetus- sekä kasvatustehtävä. Tarkoituksena on ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja vahvistaa oppilaiden minäkuva ja hyvinvointia, jolloin valmiudet toimia täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä tulevaisuudessa kasvaa. (OPS 2014, 18.) Opetussuunnitelman perusteet ovat keskeisin opettajan työtä ohjaava asiakirja (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 11).

Vuorovaikutustilanteiden hallinta on keskeinen opettajan osaamisalue (Kari 2016, 110). Vuorovaikutustilanteissa oppilas oppii omasta minäkuvastaan, eli millainen hän on ja miten häneen ja hänen mielipiteisiinsä suhtaudutaan. Koulussa opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella onkin siis suuri merkitys ja opettajalla näin ollen suuri vastuu. (Kauppinen 2007, 79.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014, 15) korostavat sitä, että oppilaan tulee saada kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan. Vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa antavat pohjan opetukselle ja ohjaamiselle (Kari 2016, 110). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) mukaan oppimisen tulisikin tapahtua vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 15, 17) korostavat myönteisten kokemusten ja palautteen merkitystä oppimisessa. Opettajan antamalla palautteella on suuri vaikutus oppimiseen (Hattie & Timperley 2007, 81). Positiiviset kokemukset, luovuus ja oppimisen ilo nostavat motivaatiota oppimi-

seen (OPS 2014, 17). On tärkeää, että palaute on yhteydessä tavoitteisiin ja oppimisprosessiin, jolloin se ohjaa oppilasta ajattelemaan ja arvioimaan omaa oppimistaan kyseessä olevaa tehtävää kohtaan (Hattie & Timperley 2007, 82). Oppimaan oppimisen taidot ovatkin yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista. Oppilasta tulisi ohjata näkemään omat tapansa oppia parhaiten ja kannustaa käyttämään tätä tietoa oman oppimisensa edistämiseksi. Tämä antaa hyvän pohjan myös elinikäiselle oppimiselle. (OPS 2014, 17.)

Opettajan osaamistarpeisiin liittyy olennaisesti taito eriyttää opetusta erilaisia oppilaita ajatellen (Kari 2016, 109). Oppilaita tulisi kannustaa kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Opetuksessa tulisi ottaa myös huomioon laajempi oppiminen eikä vain luokkahuoneen sisällä tapahtuva toiminta. (Kari 2016, 109-110.) Oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet tulisi huomioida opetusta suunnitellessa (OPS 2014, 17). Laaja-alaisuus korostuu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Laaja-alaista osaamista tarvitaan nopeasti muuttuvassa maailmassa. "Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta." (OPS 2014, 20.) Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat yhä enemmän kouluun ja opettajuuteen (Luukkainen 2004, 267). Laaja-alaisuus koskettaa myös opettajaa. Opetuksen sisällöt, työskentelymenetelmät, palaute ja ohjaus vaikuttavat oppimiseen. (OPS 2014, 20.) Opettajan tulee tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa (OPS 2014, 14). Yhteistyö muiden opettajien ja yhteistyötahojen kanssa on myös tärkeää (Luukkainen 2004, 274).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on saada kuvaus opettajuudesta ja sen muutoksista 1950-2010 luvuilta. Mistä osa-alueista opettajuus muodostuu opettajien kirjoitelmien perusteella ja miten nämä osa-alueet ovat muuttuneet vuosikymmenien saatossa? Opettajuutta ja hyvän opettajan ominaisuuksia ovat tutkineet muun muassa Luukkainen (2004) väitöskirjassaan *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* sekä Kari (2016) väitöskirjassaan *Hyvä opettaja – Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina*. Luukkainen (2004) esittelee väitöskirjassaan kahdeksan osa-aluetta, jotka ennustavat ja kuvaavat 2010-luvun opettajuutta. Osa-alueet ovat: sisällönhallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö, itsensä kehittäminen – jatkuva oppiminen sekä ajassa elävä eettinen suunnan näyttäjä. Luukkainen myös määrittelee väitöskirjassaan opettajuuden koostumusta, ja se tulee esiin myös tämän tutkimuksen viitekehyksessä.

Karin (2016) tutkimuksen anti on opiskelijoiden opettajuuden tulkintojen vastaavuus opettajankoulutukseen ja sen kautta koulutuksen kehittämiseen. Näkökulma painottuu vahvasti liikunnan opettamiseen, mutta opettajuuden määritelmä tulee myös esiin. Molemmissa tutkimuksissa opettajuus on kuvattu yhteiskuntaan sidoksissa olevana. Tämä näkökulma on myös lähtökohtana tässä tutkimuksessa ja teoreettinen viitekehys vuosikymmenten opettajuuden kuvauksissa lähtee liikkeelle yhteiskunnan ja koulun muutoksista. Launosen (2000) väitöskirja *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle* kuvaa opettajuuden ja koulun muutosta historiallisesta näkökulmasta. Tämä pohdinta on vahvasti pohjana myös tämän tutkimuksen viitekehyksessä.

Tarkastelen tutkimuksessani opettajuuden muutosta elämäkerrallisten kirjoitelmien avulla. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia ominaisuuksia ja asioita opettajuus sisältää eri vuosikymmeninä 1950-luvulta 2010-luvulle?
2. Miten opettajuuden ominaisuudet ovat muuttuneet?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullinen tutkimus on hyvin laaja kenttä erilaisia tutkimustapoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9). Tutkijan tulee miettiä tarkkaan, minkälainen tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysitapa sopivat juuri omaan tutkimukseen. Menetelmää valitessa tulisi pyrkiä siihen, että menetelmän avulla pääsisi mahdollisimman lähelle tutkittavaa kohdettaan (Kiviniemi 2015, 74). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset eivät ole yleistettäviä, vaan tutkittavat ilmiöt ovat usein kontekstistaan riippuvaisia (Eskola & Suoranta 2008, 16). Tutkimuksen kannalta parhaaksi lähtökohdaksi koen kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen, sillä laadullisen tutkimuksen kautta pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta (Heikkilä 2008, 16).

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen tutkimusjoukkoon. Näin ollen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä. Laatua pidetään tärkeämpänä kuin määrää. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Laadullisessa tutkimuksessa on ominaista, että tutkimuksen eri vaiheet jollain tapaa elävät suhteessa toisiinsa. Kuten Eskola ja Suoranta (2008, 16) toteaa: "Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin eikä tutkimusprosessia aina ole helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin." Nämä eri vaiheet muotoutuvat pikkuhiljaa tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2015, 74). Parhaimmillaan myös tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen mukana (Eskola & Suoranta 2008, 15). Omassa tutkimuksessani pyrin refleктоimaan tutkimusprosessia koko ajan, jolloin tutkimuksen eri vaiheet kohtasivat ja tutkimuksesta tuli eheä kokonaisuus.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus eroaa oleellisesti kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta hypoteesien kautta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole ennalta määriteltyjä hypoteeseja. Ennakko-oletuksia aiheesta muodostuu varmasti tutkijalle, mutta nämä tulee huomioida tutkimusta laatiessa, jotteivät ne vaikuttaisi tai vääristäisi tutkimusta tai sen tuloksia. (Eskola & Suoranta 2008, 19-20.) Pro gradu -tutkimukseni käsittelee aihetta, joka koskettaa myös itseä valmistumisen kynnyksellä. Oma ammatillinen identiteetti kehittyy koko ajan, jolloin siihen liittyvä opettajuuden pohdinta vahvistaa ja kyseenalaistaa omaa ajattelua.

Ennako-oletuksia opettajuudesta on myös muodostunut koko ajan omasta koulupolun aloituksesta lähtien. Kuten Eskola & Suoranta (2008, 19–20) totesivat, on äärimmäisen tärkeää, että tutkija tiedostaa nämä ajatukset, jolloin tutkimusaihetta pystyy tarkastelemaan hieman avoimemmin.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Kokemuksellista tietoa on mahdollista tutkia narratiivisen tutkimuksen avulla (Estola 1999, 147). Syrjälä (2010, 248) toteaa: ”Ihmisen kokemuksia voidaan pitää tarinoina, joita ihmiset elävät ja joita he kertoessaan muotoilevat uudelleen.” Kasvatusta tutkittaessa usein suuntaudutaan juuri kokemusten ja jokapäiväisen toiminnan tutkimiseen. Narratiivisella tutkimusotteella ja tarinoilla saadaan kokemuksia esille – tarinoissaan ihmiset kertovat omasta elämästään. (Syrjälä 2010, 252.) Syrjälä (2010, 252) toteaaakin: ”Kokemus sitoutuu aikaan ja tarinan muotoon.” Omassa tutkimuksessa pyrin selvittämään eri vuosikymmenillä valmistuneiden ja työskennelleiden opettajien ajatuksia ja kokemuksia opettajuudesta ja kirjallisesti tuotettujen tarinoiden kautta pääsin näkemään mitä asioita he opettajuudessa korostavat. Tutkittavilla oli siis vapaus kirjoittaa itselleen merkityksellisistä asioista ilman rajoituksia. Narratiivisessa tutkimuksessa kontekstin merkitys on suuri, joten tieto ei ole objektiivista (Estola 1999, 132). On mahdotonta ymmärtää ihmisen toimintaa, jos se irrotetaan siitä ympäristöstä, jossa toiminta merkitsee (Czarniawska 2004, 4).

Narratiivisuutta voidaan Heikkisen (2001, 118) mukaan lähestyä neljällä eri tavalla. Ensimmäinen näkökulma liittyy tietoon ja sen luonteeseen. Silloin narratiivisuus nähdään tiedonprosessina, jolloin siihen yhdistyy vahvasti konstruktivistinen tiedonkäsitys. (Heikkinen 2001, 118; Paananen 2008, 19.) Konstruktivistinen tiedonkäsitys lähtee siitä ajatuksesta, että yksilö rakentaa omaa identiteettiään ja tietojaan kokemuksiensa pohjalta. Tässä tapauksessa yksilö rakentaa tietoa ja identiteettiään kertomusten avulla (Paananen 2008, 19). Tarinoiden kertominen ja niiden kuunteleminen kuuluvatkin olennaisesti ihmisyyteen (Eskola ja Suoranta 2008, 23).

Toinen ja kolmas näkökulma liittyvät tutkimuksen tekemiseen. Narratiivisuuden käsitteen avulla voidaan kuvailla tutkimuksen luonnetta tai analyysitapa. (Heikkinen 2001, 118; Paananen 2008, 19.) Kyseeseen tulee siis aineiston kuvailu. Narratiivista aineistoa voivat olla esimerkiksi kerrontaan perustuvat haastattelut tai kirjalliset tekstit. (Heikkinen 2001, 121.) Narratiivista aineistoa voidaan analysoida hyvin monilla eri tavoilla (Laitinen & Uusitalo 2008, 131). Neljäs Heikkisen (2001, 125) esittelemä näkökulma keskittyy narratiivisuuteen ammatillisena työvälineenä. Narratiivisuutta voidaan hyödyntää esimerkiksi markkinoinnissa tai terapioidissa.

5.1.1 Kertomuksellisuus narratiivisessa tutkimuksessa

Tarinoiden kertominen kuuluu ihmisyyteen. Ihmisen tarinat ovat kertomuksia hänen elämästään ja ajatuksistaan juuri hänen näkökulmastaan luoden merkityksiä tapahtuneelle (Hänninen 2008, 122). Narratiivinen tutkimus tarkastelee kerronnallisia aineistoja ja sana narratiivi tarkoittaa suullista tai kirjoitettua kertomusta, jota tarkastellaan (Pohjamo 2012, 63). Narratiivisen tutkimuksen suosio on lisääntynyt. Näin henkilökohtaiset tai sosiaaliset merkitykset saavat yhä suuremman aseman toiminnan perustana. (Syrjälä 2010, 247.) Narratiivisuudessa lähdetään liikkeelle siitä, että kertominen on olennaisesti ihmisyyteen kuuluvaa.

Narratiivisuudessa on tärkeää huomata tarinan ja kertomuksen erot. Tarina on peräkkäisten tapahtumien sarja, jossa tapahtumiin liittyy yleensä tunne- tai arvolatautumia. Tarinan rakenne koostuu alusta, keskikohdasta ja lopusta ja näitä yhteen sitoo tarinan juoni. Kun tarinaa kerrotaan, syntyy kertomus. Siihen vaikuttavat siis olennaisesti kertomisen ehdot ja tulkinnat. (Hänninen 2015, 169–170.) Kerrottuihin kertomuksiin vaikuttavat siis se, miten kertoja on tilanteen tulkinnut ja miten hän asian ymmärtää. Kun puhutaan menneisyyden tulkinnasta, voidaan käyttää termiä muistitieto. Muistitiedon tarkastelemisessa tulee huomioida monta asiaa. (Pohjamo 2012, 63.) Kuten Pohjamo (2012, 63) toteaa: ”Tutkimuksen kohteena ovat paitsi tutkittava aikakausi ja tutkijan oma aika, myös kertojan tavat ymmärtää omaa aikaansa ja tutkijan aikaisten tavat ymmärtää mennyttä.”

5.1.2 Elämäkertatutkimuksen ominaisuuksia

Elämäkertatutkimus tarkastelee yksilöiden elämään liittyviä merkityksellisiä ilmiöitä. On tärkeää huomioida, että merkitykset ja kokemukset rakentuvat myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kokemukset ja merkitykset ovat siis vahvasti sidoksissa ajan kontekstiin. (Paananen 2008, 22–23.) Yksittäisen ihmisen kertomus kokemuksistaan ja ajatuksistaan voi sisältää myös mielipiteitä ja tällöin tulkinnalle jää paljon tilaa. Kertomukseen voidaan esimerkiksi valita vain sellaisia asioita, jotka tukevat kertojan omaa ymmärrystä tapahtuneesta. (Pohjamo 2012, 70–71.) Kertomukset muuttuvat aina kerrottaessa ja tämän perusteella voidaankin pohtia, kuinka merkityksellisiä ne tutkimuksessa ovat. Varsinkin muistitietoa tutkittaessa tarkoituksena onkin selittää ja ymmärtää, kuin kertoa se, mitä todellisuudessa on tapahtunut. (Pohjamo 2012, 78–79.)

Kertomuksien kertominen voidaan nähdä myös ammatillisen kasvun välineenä. Reflektointi eli oman elämän pohdinta voi avata uusia näkökulmia ihmiselle itselleen. Kertomusten jakamisen kautta myös muut voivat nähdä asioita eri tavoilla. (Syrjälä 2010, 248.) Kertomusten kautta myös ymmärrystä voidaan kasvattaa sekä itsessä, että muiden kautta. (Czarniawska 2004, 5). On esimerkiksi tärkeää ymmärtää, miten opettajuus on kehittynyt, sillä se auttaa ymmärtämään tämän päivän opettajuutta (Kivinen 1988, 9). Tutkimukseni kautta opettajat ja opettajaksi opiskelevat voivat siis saada näkökulmaa oman opettajuutensa kehittämiseen luotaamalla katseensa myös menneisyyteen.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Keräsin tutkimukseni aineiston eri vuosikymmeninä 1950-2010 valmistuneilta luokanopettajilta syksyllä 2017. Kukin opettaja aloitti kertomuksensa vuosikymmeneltä, jolloin hän oli valmistunut opettajaksi. Osa kirjoitti myös koulutusajasta sekä ennen valmistumista tapahtuneesta työkokemuksesta epäpätevänä opettajana. Osallistujat valikoituivat tutkimukseen luokanopettajaksi valmistumisvuosikymmenen perusteella. Kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista olivat minulle tuttuja ennestään, muut osallistujat keräsin tuttujen kautta sekä täysin

sattumanvaraisesti. Opettajat ovat eri puolilta Suomea ja työskennelleet sekä pienissä että isoissa kouluissa. Opettajista kolme on miehiä ja neljä naisia. Halusin saada laajan kuvauksen opettajuudesta ja sen muuttumisesta 1950-luvulta 2010-luvulle. Pieni osallistujamäärä mahdollistaa syvällisemmän elämäkerrallisen tutkimuksen tekemisen. Seuraavaksi kuvaukset opettajista ja heidän työuristaan. Opettajien työurien pituudet ja päällekkäisyydet on koottu taulukkoon 1.

Opettaja 1.

Valmistunut opettajaksi vuonna 1958. Toiminut kansakoulunopettajana, luokanopettajana, koulujohtajana sekä rehtorina. Toiminut näissä tehtävissä 37 vuotta ja ennen valmistumista epäpätevänä opettajana kaksi vuotta.

Opettaja 2.

Valmistunut opettajaksi vuonna 1964. Toiminut luokanopettajana 11 vuotta.

Opettaja 3.

Valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1979. Toiminut luokanopettajana yli 30 vuotta.

Opettaja 4.

Valmistunut kielten opettajaksi 1970-luvun alkupuolella ja sen jälkeen luokanopettajaksi 1980-luvun lopulla (tutkittava ei muistanut tarkkoja valmistumisvuosia). Työskennellyt luokanopettajana jo 1970-luvun lopulla. Toiminut opettajana yli 30 vuotta.

Opettaja 5.

Valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1996. Toiminut opettajana vuodesta 1994.

Opettaja 6.

Valmistunut vuonna 2008 luokanopettajaksi. Toiminut näissä tehtävissä yhdeksän vuotta. Opiskeluaikana myös paljon sijaisuuksia.

Opettaja 7.

Valmistunut luokanopettajaksi sekä musiikin opettajaksi vuonna 2014. Toimii musiikkiluokanopettajana nyt neljättä vuotta. Opiskelujen ohella myös sijaisuuksia.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työurien pituudet.

1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Opettaja 1	Opettaja 1	Opettaja 1	Opettaja 1			
	Opettaja 2	Opettaja 2				
		Opettaja 3	Opettaja 3	Opettaja 3	Opettaja 3	Opettaja 3
		Opettaja 4	Opettaja 4	Opettaja 4	Opettaja 4	Opettaja 4
				Opettaja 5	Opettaja 5	Opettaja 5
					Opettaja 6	Opettaja 6
						Opettaja 7

5.3 Aineiston keruu

Narratiivinen aineisto voi olla joko kirjallista tai suullista. Heikkisen (2001, 116) mielestä narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu kertomuksiin, jotka välittävät ja rakentavat tietoa. Suulliset kertomukset tuotetaan yleensä haastattelulla, jolloin aineiston keruu muistuttaa paljon teemahaastattelua. Kirjoitetut narratiivit ovat esimerkiksi valmiita tekstejä tai tutkimusta varten kerättyjä kirjoituksia. (Laitinen & Uusitalo 2008,122.)

Keräsin aineiston narratiivisesti kirjoitusten muodossa. Lähestyin tutkittavia ensin puhelimitse, jolloin kerroin heille tutkimukseni lähtökohdista ja tavoitteista. Kun sain tutkittavilta suostumuksen osallistua tutkimukseen, lähetin heille sähköpostilla tehtävänannon kirjoitelmaan. Aiheen valinta on syytä miettiä tarkkaan, sillä se voi vaikuttaa siihen, miten tutkittavat tulkitset aiheita. Hyvin avoin kysymys voi tuottaa paljon kerrontaa, mutta tutkimuksen kannalta tutkittava ilmiö saattaa näin ollen jäädä piiloon. Liian tarkka rajaus taas saattaa jättää oleellisia asioita kerronnan ulkopuolelle, varsinkin, kun konteksti ja ajankuva ovat niin oleellisessa osassa kerronnan tulkintaa. (Paananen 2008, 24.) Myös Laitinen & Uusitalo (2008, 118) toteavat kysymyksenasettelun olevan merkittävää. Väljä kysymys antaa tilaa tutkittavalle kertoa asian eri ulottuvuuksista, mutta kysymyksen rajauksen avulla saadaan esille tutkimukselle merkittävää tietoa.

Omassa tutkimuksessani pidin kirjoitelman aiheen hyvin laajana, koska halusin saada selville mitä asioita opettajat haluavat korostaa oman aikansa opettajuudessa. Kirjoitelmien aihe ja ohjeistus olivat seuraavanlaiset: Kirjoita omin sanoin millaista on/oli opettajuus oman työurasi aikana ja millainen on/oli tavoiteltava opettajakuva. Laaja aihe antaa tutkittaville tilaa valita ja kertoa juuri heille merkityksellisimmistä asioista (Paananen 2008, 23). Omaelämäkerralliset kirjoitukset kuuluvat narratiiviseen tutkimusotteeseen. Ne ovat kertomusmuotoisia kirjoituksia, jotka voivat olla hyvinkin moniulotteisia ja laajoja. Tiettyyn elämäntapahtumaan liittyvät tarinat ovatkin helpompia hahmottaa. (Paananen 2008, 23 – 24.)

5.4 Aineiston analyysi

Narratiivista aineistoa voidaan analysoida hyvin monella eri tavalla (Laitinen & Uusitalo 2008, 131). Narratiivisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle siitä, haluaako aineiston analyysissä käyttää narratiivista analyysia (narrative analysis) vai narratiivien analyysia (analysis of narratives) (Polkinghorn 1995, 12). Narratiivinen analyysi kohdistuu Polkinghornin (1995, 12) määrittelyssä siihen, että aineiston kertomusten pohjalta rakennetaan uusi kertomus. Uudessa kertomuksessa pyritään löytämään ja tuomaan esille aineistosta nousseita keskeisiä teemoja. Narratiivien analyysissä aineistosta löytyneistä yhteisistä piirteistä muodostetaan luokkia. (Heikkinen 2001, 122.) On myös tärkeää huomioida, halutaanko analyysissä keskittyä siihen mitä ihmiset kertovat asiasta vai siihen, miten he siitä kertovat (Laitinen & Uusitalo 2008, 131). Muistitietoa tutkittaessa analyysissä ei ole tarkoitus saada täydellistä kuvaa todellisuudesta vaan kyseessä on tulkinta menneisyydestä. Tärkeää on myös tutkijan oma reflektiivisyys suhteessa menneisyyteen. Haasteena muistitiedon tutkimisessa onkin se, että tutkijan tulisi ymmärtää kulttuuria ja aikaa, jossa kertomus on tapahtunut. (Pohjamo 2012, 80.) Tutkimuksessani kirjoitelmat ovat eri ajoilta, joten analyysissä tulee huomioida vahvasti kontekstin merkitys.

Narratiivisen aineiston analyysi voidaan jakaa myös kahteen analyysitapaan: kategoriseen ja holistiseen lähestymistapaan (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998). Kategorinen analyysi voidaan jakaa kategoriseksi sisällön analyysiksi ja kategoriseksi muodon analyysiksi. Kun kyseessä on jokin tietty ilmiö, voidaan kirjoituksista etsiä ilmiöön liittyviä asioita ja kategorisoida niitä. Tämä kategorinen sisällön analyysin näkökulma on lähellä perinteistä sisällönanalyysia. Muodon analyysissä keskitytään kielellisiin piirteisiin. Holistinen lähestymistapa voidaan myös jakaa sisällön ja muodon analyysiin. Holistisessa lähestymistavassa kiinnostuksen kohteeksi nousee henkilö ja hänen elämänsä kokonaisuutena. (Laitinen & Uusitalo 2008, 133.)

Pro gradu -tutkielmassani lähestyin aineistoani kategorisen sisällönanalyysin näkökulman kautta (ks. Lieblich ym. 1998). Tärkeää on huomioida se, että keskityin kirjoitusten analyysissä siihen mitä tutkittavat ovat kirjoittaneet enkä siihen, miten he ovat asiat kertoneet. Kategorinen sisällönanalyysi on siis hyvin lähellä perinteistä sisällönanalyysia (Laitinen & Uusitalo 2008, 133). Hyödynnän analyysissä myös Polkinghornen (1995) esittelemää narratiivien analyysia, jossa aineistosta pyritään löytämään yhteisiä piirteitä.

Analysoin aineistoani kahdesta eri näkökulmasta tutkimuskysymysten valossa. Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee opettajuuden muutosta eri vuosikymmenillä. Aluksi etsin kirjoitelmista tutkimuksen kannalta oleellisia tekstiosia eri vuosikymmeniltä ja alleviivasin ne eri väreillä niin, että jokaiselle vuosikymmenelle oli käytössä oma värinsä. Tämä helpotti eri kirjoitelmien samasta vuosikymmenestä kirjoitettujen asioiden yhdistelyä. Tätä kutsutaan aineiston pelkistämiseksi. Siinä aineistosta pyritään löytämään tutkimukselle oleellisia ilmauksia. Aineiston pelkistämisen jälkeen ilmauksia ryhmitellään omiksi luokikseen eli klusteroidaan, jonka jälkeen ryhmät nimetään omiksi luokikseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Ensimmäisessä analysointi vaiheessa luokat olivat valmiiksi nimetyt eli etsin kirjoitelmista ilmauksia eri vuosikymmenistä. Taulukossa 1 (ks. luku 5.2) näkyy tutkimukseen osallistuneiden opettajien työurien pituus ja se, kuinka monesta kirjoitelmasta tietyn vuosikymmenen aineisto koostuu.

Toisessa vaiheessa käsittelin ilmaukset vuosikymmenittäin ja ryhmittelin opettajuuteen liittyviä asioita. Myös Koski-Heikkinen (2014, 73) analysoi väitöskirjassaan narratiivista aineistoa nostaten esiin toistuvia teemoja ja luokitellen niitä yleisempiin luokkiin. Kategorioinnin avulla sain selville, mistä eri osa-alueista opettajuus koostuu eri vuosikymmeninä tutkittavien mielestä. Kaikilta vuosikymmeniltä korostuivat samat asiat, joten kategoriat opettajuudesta pysyivät samana vuosikymmeneltä toiselle. Ainoastaan 1950-luvulla vanhempien asema ei tullut esiin tutkittavan kirjoittelusta. Alkuperäiset ilmaukset klusteroidaan ja nimetään. Tuomi & Sarajärvi (2009, 110) jaottelee alkuperäiset ilmaukset ensin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, jonka jälkeen niistä muodostetaan ala- ja yläluokkia. Taulukossa 2 näkyy esimerkki kirjoitelmien alkuperäisistä ilmauksista ja niiden kategorioinnista. Esimerkissä (ks. taulukko 2) eri vuosikymmenien ilmaukset on yhdistelty. Kategoriat syntyivät selkeästi alkuperäisten ilmausten perusteella. Yhdistin kategoriat opettajan persoonallisuudesta ja koulutuksen vaikutuksen opettajan persoonallisuuteen yhdeksi kategoriaksi. Tällöin lopulliset kategoriat ovat opettajan persoonallisuus, opettajan rooli, opetus, vanhempien asema ja oppilaat. Kategorioiden sopiva määrä riippuu täysin tutkimuksesta, eikä tarkkaa hyvää määrää voida sanoa (Lieblich ym. 1998, 113).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston kategorisoinnista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<p><i>"Opettajat ovat sivistyneitä ja seuraavat aikaansa niin, että pysyvät muuntumaan ajan vaatimusten mukaisesti."</i></p> <p><i>"Opettajan oli nuhteeton kaikkietävä, hillitty arvokkaasti käytäytyvä mallikansalainen."</i></p>	<p>Opettajan reflektiivisyys ja muuntautumiskyky</p> <p>Opettaja mallikansalaisena</p>	Opettajan persoonallisuus
<p><i>"Jo kokelasaikana kiinnitettiin huomiota mm. pukeutumiseen, erilaisiin käytöstapoihin, olemukseen sekä keskustelukulttuuriin."</i></p> <p><i>"Meitä opetettiin olemaan lähes täydellisiä ilmaisussamme."</i></p>	<p>Opettajan ulkoinen olemus</p> <p>Opettajan käyttäytyminen</p>	Koulutuksen vaikutus opettajan persoonallisuuteen
<p><i>"Opettaja on ollut halki vuosikymmenien maaseudulla usein monenlaisen toiminnan primus motor, jonka elämää on seurattu hyvinkin tarkasti."</i></p> <p><i>"Opettajuuteeni alkoi vähitellen sisältyä lähempää ystävyyttä."</i></p> <p><i>"Opettajat olivat etenkin autoritäärisiä."</i></p>	<p>Opettajan asema yhteisössä</p> <p>Opettaja kaverillinen</p> <p>Opettajan auktoriteetti autoritääristä</p>	Opettajan rooli
<p><i>"Opetus oli hyvin opettajakeskeistä."</i></p> <p><i>"1990-luvulla pikku hiljaa alettiin tehdä ryhmitöitä, oppilaat tekivät enemmän itsenäisesti, etsivät tietoa eri lähteistä."</i></p>	<p>Opettajakeskeinen opetus</p> <p>Ryhmitöitä ja tiedonhankinta opetuksessa</p>	Opetus
<p><i>"Vanhempien kanssa oltiin jonkin verran yhteydessä. Ne kyllä keskittyivät etupäässä vanhempien iltoihin."</i></p> <p><i>"Kotien rooli on taas kasvanut osittain siksi, että kansalaiset ovat yhä tietoisempia oikeuksistaan."</i></p>	<p>Vanhempiin vähän yhteyttä</p> <p>Enemmän yhteistyötä vanhempien kanssa</p>	Vanhempien asema
<p><i>"Kukaan oppilaista ei koskaan puhunut tunnilla rumia, ei haistatellut, ei solvannut opettajaa eikä kavereita."</i></p> <p><i>"Enää ei ole luokkaa, jossa ei olisi käytöshäiriöitä."</i></p>	<p>Oppilaat hyvä käytös</p> <p>Oppilaiden käytöshäiriöt</p>	Oppilaat

5.5 Eettiset ratkaisut

Eettisyys tulee esiin kaikessa toiminnassa. Kyse on lähtökohtaisesti siitä, mikä on oikein ja mikä väärin. (Kuula 2006, 21.) Etiikka on tärkeä osa tutkimusta lähtöidestä aina lopullisen työn julkaisemiseen saakka (Pietilä & Länsimies-Antikainen 2008, 11). Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset ovat läsnä siis koko tutkimusprosessin ajan. Tiedonhankinnassa tutkittavilta tulee kysyä lupa aineiston keräämiseen ja osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. (Eskola & Suoranta 2008, 52–54.) Kyse on ihmisen autonomian kunnioittamisesta (Kuula 2006, 23). Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, ettei yksittäistä ihmistä voida tunnistaa tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). Tiedon käytössä tärkeäksi nousevatkin anonymiteetti sekä luottamuksellisuus (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkimuksessani pidin huolta siitä, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Tämä tuli vahvasti esiin esimerkiksi tutkittavien taustatietoja kirjoittaessa. Oli tärkeää, että tietojen perusteella ketään ei voida tunnistaa kuvailusta.

Varsinkin narratiivista tutkimusta tehdessä ja kirjoituksia kerätessä on tärkeää, että tutkittavat ymmärtävät mistä tutkimuksessa on kysymys (Hänninen 2008, 125). Tutkimustani varten tutkittavat kirjoittivat omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan opettajuudesta. Tutkittavat saivat tiedon, että kirjoitelmien perusteella ketään ei voida tutkimuksestani tunnistaa. Tämä antoi heille mahdollisuuden kirjoittaa asioista, jotka voivat osaltaan olla herkkiäkin.

Laadullisessa tutkimuksessa eettiset ratkaisut ovat sidoksissa hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tähän kuuluvat muun muassa rehellisyys, huolellisuus, avoimuus sekä raportoinnin tarkkuus. On myös tärkeää huomioida aiemmat tutkimukset sekä kertoa avoimesti tutkimukseen vaikuttaneista asioista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Eettisissä kysymyksissä tutkijan sitoutuminen tutkimuksen tekemiseen ja eettisiin ratkaisuihin ovat keskiössä (Pietilä & Länsimies-Antikainen 2008, 12). Eettiset ratkaisut ja niiden esiintuominen kasvattavat siis myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuseettiset normit voivat olla osittain hankalia hahmottaa, koska tutkimuskenttä on niin laaja, eikä selkeitä, konkreet-

tisia ratkaisuja ole voitu tehdä (Kuula 2006, 59). Oma eettinen pohdinta läpi tutkimusprosessin on siis tärkeää. Jokaisen tutkijan tulee itse kantaa vastuu omista ratkaisuistaan ja valinnoistaan (Kuula 2006, 21).

Tutkimuksessani tutkimukseen osallistujat kirjoittavat omasta elämästään tekstejä, joissa he avaavat kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Kirjoitelmien tulkinnassa tuleekin olla tarkka ja herkkä (Hänninen 2008, 130). Tulkinnassa tulee myös muistaa kirjoittajien tekstien konteksti ja se, että kirjoittajat saattavat teksteissään luoda merkityksiä ja tulkintoja omasta näkökulmastaan (Sikes 2010, 14 – 15). Yksilön tuottama tieto tulee esiin siis hänen omasta näkökulmastaan (Paananen 2008, 22 – 23).

6 TULOKSET

Opettajuus on muuttunut selkeästi 1950-luvulta 2010-luvulle. Yhteiskunnan ja koulun muutokset ovat olleet vahvasti muokkaamassa opettajuutta. Käsittelen ensin kunkin vuosikymmenen opettajuutta omassa alaluvussaan. Sen jälkeen luvussa 6.2 kokoaan tutkittavien kuvailut opettajuudesta taulukkoon, jossa näkyy selkeästi opettajuuden muutos eri osa-alueilla. Opettajuuden osa-alueet nousivat tutkittavien kirjoitelmista.

6.1 Opettajien ominaisuudet eri vuosikymmenillä

Tässä luvussa käsittelen molempia tutkimuskysymyksiä yhdessä, eli millaisia ominaisuuksia ja asioita tutkittavat sisällyttävät opettajuuteen eri vuosikymmeninä 1950-luvulta 2010-luvulle ja miten nämä ominaisuudet ovat muuttuneet.

6.1.1 Karttakeppiä heiluttava kasvattaja 1950-luvulla

1950-luvulta tutkittavista vain yksi toimi opettajana (Opettaja 1). Kirjoituksen mukaan opettaja oli mallikansalainen, jonka tärkeimpiin ominaisuuksiin lukeutuivat tunnollisuus, esimerkillisyys ja ahkeruus. Opettajaa seurattiin yhteisössä tarkasti ja hänen tuli osallistua yhteisön toimintaan laajemminkin: ”Olin mukana erilaisissa kylän toiminnoissa ja riennoissa vuosikymmenien ajan.” (Opettaja 1) Opettajan asema ei rajoittunut vain kouluun vaan hän oli arvostettu yhteiskunnan jäsen. Opettaja 1 kertoo, että varsinkin maaseudulla opettajan asema monessa toiminnassa korostui: ”Opettaja on ollut halki vuorikymmenien maaseudulla usein monenlaisen toiminnan primus motor, jonka elämää on seurattu hyvin tarkasti. Opettajalta myös odotettiin osallistumista kylän toimintaan varsinaisen koulutyön lisäksi.” (Opettaja 1) Opettaja 1 työskenteli osan urastaan hyvin pienessä koulussa maaseudulla. Hän sai siitä niin sanottua syrjäseutulisiä ja se hänet nuorena opettajana toiselle puolelle Suomea houkuttelikin.

Opettajan 1 kirjoitelman mukaan opettaja oli luokassa auktoriteetti. Korostetusti sanoen opettaja saattoi olla ”karttakeppiä heiluttava pelottava miesopettaja tai nutturahiuksinen uskonnollismielinen naisopettaja” (Opettaja 1). Opettaja 1 kuitenkin kertoo, että hän pyrki myös olemaan oppilaidensa kaveri ja välttämään turhaa tärkeilyä. Opettajat olivat kuitenkin hyvin erilaisia keskenään, mutta silti osaavia ammattilaisia.

Opettajan piti osata monenlaisia asioita. Opettaja 1 kuvaakin opettajaa niin sanotuksi ”sekatyömieheksi”, jonka piti osata opettaa kaikkea mahdollista ja olla oikeudenmukainen kasvattaja. Opettajan persoonallisuus ja rooli luokassa oli hiltetty ja opettajaa kunnioitettiin. Opettajuus nähtiin jonkinlaisena synnynnäisenä ammattina ja hyvän opettajan ajateltiin tarvitsevan tiettyjä luonteenpiirteitä. Varsinkin taito- ja taideaineiden harrastuneisuus nähtiin positiivisena asiana, joka helpotti opetustyötä: ”Olen huomannut, että jos on harrastanut nuoruudessaan esim. urheilua eri muodoissa, ollut musiikista kiinnostunut, pitänyt piirtämisestä ja vaikkapa näpräillyt käsillään erilaisia tuotteita, niin tämä helpottaa tiettyjen aineiden opettamista.” ”Muut aineet olivatkin sitten kirjatietoa ja teoriaa.” (Opettaja 1) Musiikin osuus ja opettajan musikaalisuus nähtiin hyvänä asiana. Myös uskonnollisuus näkyi koulun toiminnassa: ”Jokainen päivä aloitettiin virren veisuulla.” (Opettaja 1)

Opettaja oli kasvattaja, jonka tehtävänä oli kasvattaa oppilaista ”kunnon ihmisiä”. (Opettaja 1) Erilaisuutta ja erilaisia oppilaita tuli ymmärtää ollakseen hyvä opettaja. Opetus oli silti hyvin opettajakeskeistä: ”Opettaja opetti ja lapset kuuntelivat” (Opettaja 1) Opettaja 1 kertoo opetusvälineistä: ”Käytössä olivat oppikirjat, työkirjat, ruutuvihkot yms. Opetusvälineinä suurenmoiset kuvataulut, opettajan taulupiirokset yms.” Opetusmenetelmät alkoivat kuitenkin muuttua uusien opetusvälineiden kautta. Kuvataulujen rinnalle nousivat radio ja rainakone ja sen jälkeen nauhurit ja piirtoheittimet. Opettaja 1 kirjoittaa opetusvälineiden kehityksen jatkumisesta seuraaville vuosikymmenille: ”Sitten saatiin koululle paperi- ja pullokeräyksen avulla televisio, sitten videolaitteisto”.

Seuraavassa taulukossa (ks. Taulukko 3) esimerkki 1950-luvun analyysistä. Vasemmassa sarakkeessa kirjoitelmasta poimittuja alkuperäisiä ilmauksia, keskellä pelkistetty ilmaus ja oikeassa sarakkeessa kategorian nimi.

TAULUKKO 3. Esimerkki 1950-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>"Ollakseen hyvä opettaja tarvitaan tietynlaisia luonteenpiirteitä."</i>	opettajuus kutsumusammati	Opettajan persoonallisuus
<i>"Piti osata opettaa vähän kaikkea mahdollista ja olla oikeudenmukainen kasvattaja."</i>	Osaava kasvattaja	Opettajan rooli
<i>"Opetus oli hyvin opettajakeskeistä."</i>	Opettajakeskeisyys	Opetus
-	-	Vanhempien asema
<i>"Opettaja opetti ja lapset kuuntelivat."</i>	Oppilaat kilttejä	Oppilaat

6.1.2 Kaverillinen kurinpitäjä 1960-luvulla

1960-luvulla kaksi tutkittavista toimi opettajina. Opettajan mallikansalaisuus korostui edelleen. Tämä tulee esiin tutkittavien kirjoituksissa. Jo koulutuksessa pyrittiin luomaan tietynlaisia opettajia: "Olen sitä mieltä, että näillä korostuksilla haluttiin luoda jo etukäteen suunta siihen opettajan persoonaan, jonka koulutettavaksi me olimme hakeutuneet." (Opettaja 2) Nämä ominaisuudet korostuivat koko koulutuksen ajan. Kuten 1950-luvulla, myös 1960-luvulla opettajan tuli olla esimerkillinen ja omata hyvät käytöstavat. Opettaja 2 kertoo opettajakoulutuksesta, joka kuvaa hyvin opettajan esimerkillisyyttä ja pedanttisuutta: "Koulutus oli kaksivuotinen, päivärytmi klo 8-20. Kurssit ja harjoitukset pakollisia. Nimenhuuto joka tunnilla. Tiukka kuri poissaoloista." Opettajan tuli olla olemukseltaan hillitty ja siisti. Jo koulutuksen aikana huomiota kiinnitettiin muun

muassa pukeutumiseen, käytöstapoihin, olemukseen sekä keskustelukulttuuriin. ”Pukeutumiskulttuuri iskostettiin niin lähtemättömästi meidän mieliimme, että vielä suurimman osan virkauraani laitoin kravatin kaulaani ja pukeuduin asian mukaisesti.” (Opettaja 2)

Opettajan musikaalisuutta ja esiintymistaitoa korostettiin. Jo opettajakoulutuksen pääsykokeissa kokelailta vaadittiin soitto- ja lauluosaamista sekä puheenpitämisen taitoa. Opettaja 2 kertoo, että hänen tuli laulaa ennalta määrättyä sekä vapaavalintainen laulu ja soittaa omalla soittimellaan jokin sävelmä. Toinen osa pääsykokeissa kosketti puheenpitämistä sekä esiintymistä. Koulutuksen aikana puhe- ja esiintymistaitoja harjoiteltiin viikoittain. Opettaja 2 kertoo, että näiden harjoitusten kautta opettajakokelaat oppivat ilmaisemaan itseään selkeästi ja ne kehittivät itsetuntoa. Opettaja 2 kertoo: ”Olen tullut vakuuttuneeksi, että meidän opettajuutemme kehittyi ja oikeastaan luotiin tuon upean koulutuksen aikana.”

Opetus oli edelleen hyvin opettajakeskeistä. Opettaja oli luokassa auktoriteetti, jolla oli kurinpitovaltaa. Kirjoitelmien mukaan oppilaat olivat kilttejä eikä luokissa ollut juurikaan järjestyshäiriöitä. Oppilaat eivät puhuneet rumasti opettajalle eivätkä muille oppilaille. Vanhempiin pidettiin vähän yhteyttä ja kun yhteyttä otettiin vaikkapa häiriökäyttäytymisen takia, opettajan asemaa kunnioitettiin eikä sanomisia kyseenalaistettu. Opettaja 2 kertoo yhdestä tapauksesta, jossa oppilas oli kimpaantunut ja kiroillut. Oppilas talutettiin rehtorin kansliaan, jonka jälkeen rehtori keskusteli oppilaan isän kanssa ja sen koomin tapaukseen ei tarvinnut puuttua. Vanhemmat siis luottivat koulun kasvatustyöhön ja tukivat sitä omalta osaltaan. Tämä on nähtävillä myös 1960-luvun opettajuuden esimerkkitaulukossa (ks. Taulukko 4). Sitaatissa ”Äiti kyllä kehui opettajaa ja opettaja tyttöä.” näkyy selvästi kunnioitus ja arvostus opettajaa kohtaan.

Kiinnostus opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta kohtaan näkyy opettajien kirjoituksista. Opettajan ei tarvinnut olla etäinen oppilailleen vaan myös kaverillisuus oli hyväksyttävää: ”Opettajana pyrin olemaan huumorintajuinen oppilaiden kaveri” (Opettaja 1), ”Opettajuuteeni alkoi vähitellen sisältyä

lähempää ystävyyttä” (Opettaja 2). Kirjoittajien mukaan tällainen kaverillisuus edesauttoi auktoriteettiaseman syntyä ja ylläpitoa. Opettaja 2 kertookin olleensa suosittu oppilaidensa keskuudessa, oppilaat olivat hänestä kiinnostuneita ja häntä arvostettiin opettajana: ”Olin saanut auktoriteettini jollakin tavoin hallintaan. Olinhan nuori opettaja, tulin mielestäni hyvin toimeen oppilaiden kanssa, pelasin jalkapalloa, mikä auttoi varsinkin poikien arvostuksessa.” Jalkapalloharrastus edisti myös lähempää ystävyyttä poikien kanssa ja opettajaa 2 pyydettiin joukkueen valmentajaksi. Opettaja 2 jatkaa: ”Kiintyminen tuon poikaporukan lempiharrastukseen näkyi monella tavalla. Pojat tulivat joskus vapaa-aikana kylällä kulkiessani juttelemaan. Ei sitä kukaan muu oppilas tehnyt, mutta meidän jalkapallojoukkue oli jotakin erikoista. Oltiin lähellä kaveruutta.”

TAULUKKO 4. Esimerkki 1960-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>”Meillä oli joka viikko puhe-opetusta ja esiintymistottumuksen harjoittelua.”</i>	Opettajan olemus ja sanavalmius	Opettajan persoonallisuus
<i>”Sen ajan koululaitoksessa opettajalla oli huomattavasti enemmän kurinpitovaltaa kuin nykyisin.”</i>	Opettaja auktoriteetti ja kurinpitäjä	Opettajan rooli
<i>”Opetus oli edelleen opettajakeskeistä.”</i>	Opettajakeskeinen opetus	Opetus
<i>”Äiti kyllä kehuu opettajaa ja opettaja tyttöä.”</i>	Yhteistyö ja vanhempien kunnioitus opettajaa kohtaan	Vanhempien asema
<i>”Jollakin tavalla pojat pitivät minua esikuvaanaan.”</i>	Opettaja esimerkillinen oppilailleen	Oppilaat

6.1.3 Tiedonjakaja 1970-luvulla

1970-luvulla neljä tutkittavista toimi luokanopettajina, opettaja 4 kuitenkin vielä epäpätevänä. Peruskoulu teki tuloaan 1970-luvulla. Opettajuudessa korostettiin sisällön- ja tiedonhallintaa. Opettaja 3 kertoo, että opettajan tuli olla ”kaikkietävä”. Mallikansalaisuus näkyy edelleen tutkittavien kirjoituksissa (ks. Taulukko 5). Opettajan tuli olla nuhteeton, hillitty ja käyttäytyä arvokkaasti. Opettaja 4 kertoo, että varsinkin pienillä paikkakunnilla tämä korostui. Opettajiä koulutettiin olemaan täydellisiä ilmaisussaan ja olemaan suunnitelmallisia ja päämäärätietoisia. Opettaja 3 kertoo koulutuksesta: ”Minulle tuli mieleen, että parhaat arvosanat saivat sellaiset, jotka esiintyivät luokan takana istuville didaktikoille ja opettajille ja tietenkin opettajaksi opiskeleville.” Opettajan 3 mukaan oli olemassa tietty opettajakuva, johon jokaisen tuli pyrkiä. Opettajien persoonallisuus oli oleellisessa osassa.

Opettajan rooli oli edelleen olla auktoriteetti luokassa. Vaativaa opettajaa ja hyvää kurinpitäjää arvostettiin: ”Opettaja oli auktoriteetti ja tiedonjakaja” (Opettaja 3). Opettajiä puhuteltiin edelleen sukunimillä, joka korosti opettajan arvostettua asemaa. Oppilaat olivat edelleen melko kilttejä ja he kuuntelivat tarkasti mitä opettaja sanoi. Opettaja 2 kertoo: ”Opettaja sai tehdä työnsä rauhassa ilman mitään ulkoisia ärsykeitä.” Vanhempiin oltiin edelleen vähän yhteydessä. Tapaukset keskittyivät enimmäkseen vanhempainiltoihin, joita järjestettiin kerran tai kahdesti lukuvuodessa. Opettaja 2 kertoo kuitenkin, että joidenkin vanhempien kanssa lähempää yhteydenpitoa syntyi: ”Joskus minut kutsuttiin oppilaan kotiin vierailulle. Ei kovin usein.” Vanhemmat myös kunnioittivat opettajaa ja hänen toimintaansa: ”Noihin aikoihin vanhemmat eivät mitenkään hyökänneet negatiivisesti opettajan kimppuun. Meillä ei ollut koskaan mitään suuria konflikteja koulun ja kodin välillä.” (Opettaja 2)

Muutos opettajan roolissa näkyy kuitenkin opettajien kirjoituksissa. Opettajan 3 kertomus omasta opiskeluajastaan ja sen luomista paineista kuvastaa hyvin muutoksen hakemista. Hänen mukaansa tavoiteltava opettajakuva oli hyvin

tarkka. Opettaja 3 kertoo: "Koko urani kenttäharjoittelusta lähtien olen poikennut muusta opettajakunnasta." Opettaja 3 koki, että hän halusi opettajana olla vuorovaikutteisempi ja vapaampi kuin tavoiteltava opettajakuva: "En pysynyt suunnitelmissani, moniäänisyys koettiin luullakseni päämäärättömyytenä." Näin ollen hän sai koulutuksessa osasta arvioinneista hyvin välttäviä arvosanoja, mutta kuitenkin myös osalta arvioitsijoista hyviä arvosanoja. Tämä kertoo siitä, että myös opettajankoulutuksessa osa ihmisistä ajattelee perinteisesti ja osa haluaa ja toteuttaa muutosta.

TAULUKKO 5. Esimerkki 1970-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>"Opettajan oletettiin olevan hillitty, arvokkaasti käyttäytyvä mallikansalainen."</i>	Opettaja mallikansalainen	Opettajan persoonallisuus
<i>"Vaativaa opettajaa ja hyvää kurinpitäjää arvostettiin."</i>	Opettaja auktoriteetti ja kurinpitäjä	Opettajan rooli
<i>"Minulle ominainen työskentelytapa oli vuorovaikutteinen lasten kanssa. Tuolloin minun tyylini kommunikoida lasten kanssa jakoi mielipiteitä."</i>	Opettajakeskeisyys ja opettajuuden muutoksen alkua	Opetus
<i>"Vanhempien kanssa oltiin jonkin verran yhteydessä. Ne kyllä keskittyivät etupäässä vanhempien iltoihin."</i>	Vanhempiin pidettiin vähän yhteyttä	Vanhempien asema
<i>"Oppilaat olivat melko kilttejä ja opettajaa toteltiin."</i>	Oppilaat kilttejä	Oppilaat

6.1.4 Reflektiivinen yksin toimija 1980-luvulla

1980-luvulla kolme tutkimukseen osallistujista toimi luokanopettajana. Opettajat olivat edelleen vahvasti auktoriteetteja, joita oppilaat eivät kyseenalaistaneet. Opettaja 3 kertoo opettajien auktoriteetin olleen autoritaarista. Oppilaat olivat kilttejä, eikä järjestyshäiriöitä juuri ollut. Järjestystä pidettiin yllä säännöin ja rangaistuksin.

Opettajat työskentelivät paljon omissa luokissaan suljettujen ovien takana. Kuten opettaja 4 kertoo: ”Yhteistyötä ei ollut juurikaan luokkien välillä”. Opettaja 3 kertoo kuitenkin, että hän halusi tehdä yhteistyötä ja toteutti sitä muiden yhteiskunnan toimijoiden, muun muassa museoiden kanssa, koska koulusta ei tähän ollut apua. Tämä kuvaa jo hieman 1990-luvun toimintaa, ja Opettaja 3 kokikin, että halusi muuttaa koulua ja poikkesi omissa työskentelytavoissaan muista opettajista ja ajan hengestä. Hän kuitenkin kertoo, että opettajilla oli suuri autonomia ja näin ollen hän sai toteuttaa itseään ja opetustaan omalla tavallaan. Tämän mahdollisti avoin ilmapiiri: ”Opettajuuden käsite tuulettui sellaisissa kouluissa, joissa alettiin kokeilla erilaisia työtapoja. Ilmapiiri oli hyvin avoin ja se mahdollisti opettajien suuren autonomian.” (Opettaja 2) Opettajan autonomiaan ja vapautteen toimia omalla tavallaan vaikutti myös se, että opettajat työskentelivät paljon yksin.

Opettajan roolia tarkasteltiin 1980-luvun lopussa ja oppimiskäsitys alkoi muuttua. Opettaja 3 kertoo, että opettajat alkoivat pikkuhiljaa ”laskeutua” oppilaiden pariin. Erilaiset opiskelumenetelmät alkoivat pikkuhiljaa tulla opetukseen. Muutokseen haluttiin vastata ja opettajat halusivat kehittää itseään. Tähän tarjottiin mahdollisuuksia: ”Opettajien oli mahdollista kouluttautua ajan hengen mukaisesti” (Opettaja 3), ”Koulutusta oli tarjolla tarvittaessa” (Opettaja 4). Vanhempien asema oli vähäinen. Opettaja 4 kertoo: ”Vanhempainiltoja järjestettiin kerran tai pari lukuvuodessa. Yksittäisiä tapaamisia vanhempien kanssa oli vain, jos oppilaalla oli merkittäviä ongelmia oppimisessa tai käyttäytymisessä.” 1980-luvun lopussa vanhempia alettiin aktivoimaan osallistumaan koulutyöhön.

Taulukossa 6 on esimerkki opettajuuden osa-alueista ja niitä kuvaavista ilmauksista 1980-luvulla. Erityisesti autoritaarisuus ja yksin tekeminen korostuivat opettajien kirjoituksissa.

TAULUKKO 6. Esimerkki 1980-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>"Opettajat olivat etenkin autoritäärisiä."</i>	Opettaja autoritäärinen	Opettajan persoonallisuus
<i>"Opettajan laskeutuminen oppilaiden pariin taulun ja opettajanpöydän ääreltä onnistui uusien opiskelumenetelmien saadessa jalansijaa koulussa."</i>	Opettajan roolin muutos autoritäärisyydestä	Opettajan rooli
<i>"Opettaja teki työtään yksin luokassa ovi kiinni."</i>	Opetus suljettujen ovien takana	Opetus
<i>"Koteja aktivoitiin osallistumaan koulutyöhön."</i>	Vanhempien kannustaminen osallisuuteen	Vanhempien asema
<i>"Järjestyshäiriöitä ei pahemmin ollut."</i>	Oppilaat eivät häiriköineet	Oppilaat

6.1.5 Yhteistyökykyinen ohjaaja 1990-luvulla

1990-luvulla kolme tutkittavista toimi luokanopettajana. Tällä vuosikymmenellä koulu ja opettajuus kehittyivät paljon opettajien kirjoitusten mukaan. Oppimisympäristöt laajenivat ja opetusta vietiin ulos ympäristöön ja yhteiskuntaan. 1990-luvulla opettajia alettiin kannustamaan oppiainerajoja rikkovaan integroitujen oppimiskokonaisuuksien käsittelyyn. Opettaja 5 kirjoittaa monipuolisesta opetuksesta: "Luokassani on opiskeltu tekemisen kautta pysäkkityöskentelyssä, viikkourakoiden, ongelmakeskeisesti, ratkaisukeskeisesti, pelaamalla, peilamalla, kokonaisvaltaisesti, ulkona ja julkisissa tiloissa, työssä ja kotona, yhdessä

opettaen, yhdessä oppien ja yhteisöllisesti oppien.” Oppilaat alkoivat tehdä enemmän ryhmätöitä ja hankkivat itse tietoa. Tiedonhankintaan liittyi myös lisääntynyt tietotekniikka. Opettajat kirjoittavatkin tietokoneiden saapumisesta luokkaan. Tähän opettajat tarvitsivat lisäkoulutusta ja sitä tarjottiin. Tiedonhankinnan taitoja alettiin harjoittelemaan oppilaiden kanssa. Tietokoneita oli kuitenkin vielä vähän. Opettaja 4 kertoo: ”Joka luokassa ei ollut koneita, koulussa oli muutama yhteiskäyttöön tarkoitettu tietokone. Opetusohjelmia oli tarjolla hyvin rajallisesti.”

Opettajan rooli alkoi muuttumaan luokkahuoneessa. Opettajaa alettiin pitää enemmän kaverina eikä niin autoritaarisena hahmona opettajanpöydän takana. Oppimisen ilo ja yhdessä tekeminen korostuivat. Opettaja oli ensisijaisesti kasvattaja. Opettajan 3 mukaan opettajat olivat innokkaita ja usein monilahjakkaita ja saivat käyttää näitä taitojaan opetuksessa. Opettaja 5:n mukaan jo koulutuksessa kannustettiin oppiainerajoja rikkovaan kokonaisuuksien käsittelyyn. Opetuksessa arkipäiväisiksi tulivatkin erilaiset ”teemaviikot ja tempaukset”. Tämä antoikin tilaa opettajien omalle asiantuntijuudelle ja luovuudelle. Kouluilla oli myös mahdollisuus olla erilaisia. Koulut olivat yhteisöitä ja yhteistyö muiden opettajien kanssa lisääntyi. Opettaja 4 kertookin tehneensä paljon yhteistyötä ja ”pariopettajuutta” rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Opettaja 3 kertoo: ”Yhteistyön lisääntyessä parhaimmillaan rinnakkaisluokan opettajat muodostivat toisiaan täydentävän tiimin”.

Opettajat kirjoittavat oppilasaineiden muutoksesta 1990-luvulla: ”Oppilasaine muuttui ja tehtiin enemmän diagnooseja oppimisvaikeuksista kärsiville” (Opettaja 4). Oppimisvaikeuksiin alettiin siis puuttua ja kouluihin tuli oppilas-huoltoryhmät, joissa toimittiin moniammatillisesti. Yhteistyön lisääntyminen koulussa ja opettajan työssä siis voimistui ja se näkyy myös tällä osa-alueella. Myös vanhempien asema vahvistui ja esimerkiksi Opettajan 4 koulussa ruvettiin järjestämään vanhempainvartteja. Vanhemmat alkoivat osallistua yhä aktiivisemmin lastensa koulunkäyntiin.

Rehtorin roolin kerrotaan kasvaneen 1990-luvulla. Opettaja 4 kirjoittaa, että 1980-luvulla rehtorin rooli työnohjaajana oli melko vaatimaton, mutta 1990-luvulla alettiin pitää kehityskeskusteluja. Hän näki rehtorin roolin opettajantyön tukemisessa ensiarvoisen tärkeänä. Opettaja 5 tukee tätä ja lisää johtajuuden parhaimmillaan tukevan jokaisen opettajan henkilökohtaista työtä ja koulun yhteisöllisyyttä. Koulu ja rehtori vaikuttivat paljon myös siihen, mitä opetukselta ja opettajalta odotettiin. Rehtorin asemaa ei muiden vuosikymmenten kuvailuissa tullut ilmi, joten sitä ei ole sisällytetty opettajuuden osa-alueisiin. Taulukossa 7 näkyy kuitenkin esimerkki-ilmaukset opettajuuden kategorioista.

TAULUKKO 7. Esimerkki 1990-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>"Opettajien luovuus oli hui-pussaan."</i>	Taitavat opettajat	Opettajan persoonallisuus
<i>"Koulut olivat yhteisöjä, joissa koko henkilökunta osal-listui suunnitelmallisesti koulun pyörittämiseen."</i>	Yhteistyön lisääntyminen	Opettajan rooli
<i>"Lähdettiin ulos luokasta ret-kille tutustumaan ympäris-töön. Kouluhan on ollut pit-kään ikään kuin erillinen saa-reke yhteiskunnan ulkopuo-lella."</i>	Oppimisympäristön laaje-neminen	Opetus
<i>"Vanhemmat osallistuivat aktiivisemmin lastensa kou-lunkäyntiin."</i>	Vanhempien rooli vahvis-tuu	Vanhempien rooli
<i>"Oppilasaines muuttui ja tehtiin enemmän diagnooseja oppimisvaikeuksista kärsi-ville."</i>	Oppilasaineksen muutos	Oppilaat

6.1.6 Kehittyvä ja tutkiva opettaja 2000-luvulla

Neljä tutkittavista toimi luokanopettajana 2000-luvulla. Opettajuus muuttui 2000-luvulla oppilaslähtöisemmäksi. Tämä näkyy myös opettajien kirjoitelmissa: "Opettajan rooli painottui yhä enemmän ohjaavaksi ja kannustavaksi auttamaan oppilaita löytämään omat vahvuutensa" (Opettaja 4), "...toiminta ja opetus lähtee oppilaasta käsin" (Opettaja 6), "Oppilaiden minäkuvaa pyrittiin vahvistamaan" (Opettaja 3). Opettaja 6:n mukaan opettajan ja oppilaan rooleissa korostettiin auktoriteettiaseman purkamista.

Kokonaisopetus oli opettaja 6:n mukaan muotitermi 2000-luvulla. Hän kuitenkin toteaa oppilaslähtöisyyden ja oppiainerajojen kaatamisen voivan johtaa myös kaaokseen. Opettaja 6 kuitenkin jatkaa: "Lapsien ideoille on tilaa, mutta opettajan on osattava asettaa selkeät tavoitteet ja päämäärät mitä tehdään." Tärkeää oli jokaisen lapsen kohtaaminen arvokkaana yksilönä. Opetuksessa ja kasvatuksessa korostuivat opettajien mukaan elämänhallinnan taidot sekä sosiaalisuus. Opettaja 4 kertoo: "Sosiaalisten taitojen (elämänhallinta) merkitys huomattiin tärkeänä tiedollisen opetuksen rinnalla." Opettajat kokivat olevansa ensisijaisesti kasvattajia. Opettaja 6 kuitenkin toteaa: "Mitä isommaksi lapsi kasvaa, sen vähemmän hän kokee kaipaavansa kasvattajaa, mutta sitä enemmän asian tuntijaa."

Opetus muuttui myös lisääntyneen ja yleistyneen tietotekniikan takia. Opettaja 4 kertoo: "Tietokoneet tulivat luokkiin riippuen kunnan rahatilanteesta." Tämä muutti oppimisympäristöä ja opettajan roolia. Tietokoneiden saapuminen toi haasteita opettajille ja koulutusta olikin jälleen tarjolla. Opettajien kirjoituksista korostuukin se, että opettajan tulee seurata aikaansa: "Opettajan tulee olla aikaansa seuraava ja joustava" (Opettaja 4), "Opettajan toivottiin olevan omaa työtään jatkuvasti tutkiva ja kehittävä opetusalan ammattilainen" (Opettaja 6). Tutkiva opettajuus korostuikin 2000-luvulla. Opettaja 5 kuitenkin täsmentää, että tietotekniikka on vain oppimisprosesseja tukeva väline.

Tietokoneiden ja tekniikan lisääntyminen mahdollisti myös aiempaa enemmän kommunikaatiota vanhempien kanssa. Opettaja 4 kertookin: "Wilma-järjestelmä mahdollisti opettajan ja vanhempien välisen kommunikoinnin – hyvässä ja pahassa". Opettajat kokivat, että oppilaiden vanhemmat puuttuvat opettajan arviointiin ja opetusmenetelmiin ja tämä saattaa hankaloittaa opettajan työtä. Opettaja 6 kertookin ristiriidasta, jossa opetuksen järjestäjä odottaa opetukselta aivan eri asioita kuin oppilaiden vanhemmat. Opettaja 4 kertoo kahdesta ääripäästä, jossa toisessa on työorientoituneet vanhemmat, jotka tuntuvat siirtävän kasvatusvastuuta yhä enemmän koululle ja toisessa ääripäässä perheet, joiden elämänhallinta on heikkoa.

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus korostuivat opettajuudessa muutenkin. Opettaja 4:n mukaan alettiin puhua yhteisopettajuudesta ja suurryhmäopetuksesta. "Tein itse vuodesta 1996 vuoteen 2010 rinnakkaisluokan opettajan kanssa saumatonta yhteistyötä ns. pariopettajana." (Opettaja 4) Opettaja 4 koki tämän hyvin antoisaksi ja huomasi, että tapa myös yleistyi muiden innostuessa kokeilemaan sitä. Tietotekniikka mahdollisti yhteistyön tekemisen esimerkiksi Opettajan 4 luokassa englantilaiskoulun kanssa: "Itsekin kokeilin videoviestintää erään englantilaiskoulun kanssa. Se oli hyvin palkitsevaa ja motivoi oppilaita käyttämään vierasta kieltä." Myös erityisoppilaiden integrointi perusopetukseen lisäsi yhteistyötä moniammatillisesti.

Opettajan 3 mukaan 2000-luvulla alettiin kritisoida virikepaljoutta ja "sirkusta". Koulujen omaleimaisuuden koettiin eriarvoistavan oppilaita eri puolilla Suomea. Vuoden 2004 opetussuunnitelma olikin hyvin tarkka ja rajoitti tarkkuudellaan opettajan luovuutta ja autonomiaa toimia. Opettajan 3 mielestä opetus ja pedagogiikka menivät taaksepäin: "Minusta tuo opetussuunnitelmauudistus pilasi kaiken, mitä olimme saavuttaneet parin edellisen vuosikymmenen aikana"

Taulukossa 8 on nähtävillä esimerkki vuosikymmenen opettajuuden analyysistä.

TAULUKKO 8. Esimerkki 2000-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>"Opettajan toivottiin olevan omaa työtään jatkuvasti tutkiva ja kehittävä opetusalan ammattilainen."</i>	Opettajan itsensä kehittäminen	Opettajan persoonallisuus
<i>"Opettajan rooli painottui yhä enemmän ohjaavaksi ja kannustavaksi auttamaan oppilaita löytämään omat vahvuutensa."</i>	Opettaja kannustava ohjaaja	Opettajan rooli
<i>"Oppiainerajoja oltiin vahvasti kaatamassa ja tilalle nostamassa erilaisia projekteja, jotka sisältävät teknii-koita, tietoja ja taitoja monista eri oppiaineista."</i>	Erilaiset oppimiskokonai- suudet	Opetus
<i>"Vanhemmat saattavat hankaloittaa opettajan työtä puuttumalla opettajan työhön."</i>	Vanhemmat kyseenalaista- vat opettajan työn	Vanhempien asema
<i>"Opettajantyön haasteet kasvovat oppilasaineksen ja perheiden ongelmien heijastu- essa koulun arkipäivään."</i>	Perheiden ongelmat vai- kuttivat oppilasainekseen	Oppilaat

6.1.7 Monipuolinen ammattilainen 2010-luvulla

2010-luvulla tutkittavista viisi toimi luokanopettajina. Opettajan työnkuva on opettajien kirjoitusten mukaan laajentunut varsinkin uuden opetussuunnitelman (2014) vaikutuksesta. Laaja-alaisuus näkyy kirjoituksissa: ”Oppilaille arvokas opettajuus vaatii opettajalta laajaa yleissivistystä, perusteellista pedagogista tietoa ja erinomaisia didaktisia taitoja.” (Opettaja 5) Laaja-alaisuus korostuu myös opetuksessa. Opettajat puhuvat paljon kokonaisopetuksesta sekä ilmiöpohjaisesta opetuksesta. Toiminnallisuus ja yhteistoiminnallisuus korostuvat paljon. Perustaitojen oppiminen on tärkeää. Siinä korostuu opettajan rooli kasvattajana. Yhteistyötä tehdään paljon kollegojen kanssa. Oppilasryhmiä saatetaan jakaa ja opettajat voivat toimia samanaikaisopettajuudessa. Kuten opettaja 6 sanoo: ”Oppilaantuntemus ei ole enää ”yksityisomaisuuttani”, vaan opettajuudessa korostuu yhteinen vastuu, jossa koko koulu kasvattaa.”

Opettajalla koetaan olevan paljon rooleja opetuksen lisäksi. Opettajan tulisi olla ensisijaisesti kasvattaja, kannustava ja rohkaiseva auktoriteetti, joka toiminnallaan vaikuttaa yhteiskuntaan. Opettaja 5 korostaa, että opettajan tulisi osata vetää rajat oman työnsä suhteen: ”Ensisijaisesti työssä on nyt muistettava, että on vain opettaja, eri erityisopettaja, kuraattori, sosiaalityöntekijä, terapeutti, psykologi, nuoriso-ohjaaja, poliisi tai lääkäri.” Hän kuitenkin jatkaa: ”On kuitenkin yhtä lailla tärkeää ymmärtää oma roolinsa osana tätä monialaisten lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia tukevaa verkostoa ja opittava tekemään yhteistyötä aina lapsen parasta ensisijaisesti ajatellen.” On tärkeää muistaa, että koulun tulisi olla oppilaalle ”turvallisuuden pesä”: ”Koulussa aikuisilla on tukeva lapsista välittävä ote arjesta ja hulinasta huolimatta kaikki on omalla tavallaan ennakoitavissa.” (Opettaja 5) Myös opettaja 7 korostaa turvallista ilmapiiriä suhteessa motivaatioon: ”Motivaatio tulee turvallisuudesta, luottamuksesta ja hyvästä yhteishengestä.”

Nykyisessä maailman tilassa tietoa on tarjolla rajattomasti, joten tiedonhankinnan ja kriittisen tiedon käsittelyn taidot nousevat keskiöön. Opettaja 3 kertoo: ”Minusta on tärkeää, että opettajat ovat sivistyneitä ja seuraavat aikaansa

niin, että pystyvät muuntumaan ajan vaatimusten mukaisesti. Tätä ei takaa korkea tietotekninen taito; on ymmärrettävä myös tieteenalakohtaisesti, millainen tieto on oleellista ja miten tieto rakentuu loogiseksi maailmankuvaksi." Sitaatissa yhdistyvät siis opettamiseen liittyvä tiedonhankinnan ja arvioinnin taito sekä oppilaiden kasvattaminen ja minäkuvan vahvistaminen.

Yhteiskunnan muutokset ja ongelmat heijastuvat nopeasti oppilaisiin. Opettajien kirjoitusten mukaan enää ei ole luokkaa, jossa ei olisi käytöshäiriöitä. "Yksikin huonosti käyttäytyvä oppilas voi muuttaa luokkatilanteet kaaokseksi ja saada koko luokan voimaan pahoin." (Opettaja 7) Opettaja 7 kertoo myös, että myös opettaja voi joutua kiusatuksi oppilaidensa toimesta. Lisääntynyt yhteistyö ja työyhteisön tuki olivat tilanteen selvittämisessä merkityksellisiä. Opettajien kirjoitelmista tuleekin ilmi se, että oppilaat ovat usein jopa pahoinvoivia. Opettajat kokevat, että perheiden ongelmat ja eriarvoisuus näkyvät yhä vahvemmin koulussa. Yhteistyö moniammatillisesti onkin arkipäivää opettajan työssä: "Opettajantyö koostuu moninaisesta yhteydenpidosta." (Opettaja 3) Perheiden rooli on kasvanut. Opettaja 3 perustelee sitä sillä, että perheet ovat tietoisempia oikeuksistaan ja vaativat sen vuoksi opettajaa usein perustelemaan toimintaansa. Opettaja 7 kokee, etteivät vanhemmat aina luota koulun ja opettajan kasvatustyöhön.

Opettaja 3 kokee, että uusi opetussuunnitelma palaa samoihin ajatuksiin kuin 1990-luvulla. Oppiainesisällöt eivät ole enää niin tarkkaan rajattuja kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Tämä mahdollistaa opettajan luovuuden ja autonomian. Luovuutta kuitenkin rajaa opettajien kasvanut työmäärä. "Opettajalta menee kallisarvoista aikaa ja energiaa käytännön ulkopuoliseen työhön." (Opettaja 3), "Opettajan ammatissa tuntuu kasvavan kaiken muun kuin opetuksen osuus koko ajan." (Opettaja 6), "Työntekijöiltä vaaditaan aina vain enemmän tehokkuutta. Työssäni on jatkuva kiireen tuntu. Ja nyt en puhu pelkästään opetukseen liittyvistä asioista, vaan muista töistä, joita opettajalla on nykyisin paljon." (Opettaja 7) Näitä asioita ovat muun muassa työajan seuranta ja kirjaaminen, erilaiset palaverit, lomakkeiden täyttö, yhteydenpito, koulutukset, yhteinen

suunnittelu sekä jatkuva arviointi. Kirjoitusten mukaan opettajat kokevat esimerkiksi yhteissuunnittelun positiivisena asiana, mutta näennäinen raporttien ja suunnitelmien teko syövät luovuutta ja opettajista saattaa tuntua, ettei heihin luoteta oman työnsä asiantuntijoina.

Taulukossa 9 on nähtävillä esimerkki-ilmaukset opettajuuden osa-alueista 2010-luvulla.

TAULUKKO 9. Esimerkki 2010-luvun opettajuuden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria
<i>"Motivaatio tulee turvallisuudesta, luottamuksesta ja hyvästä yhteishengestä. Siitä, että asioita tehdään vaihtelevilla työtavoilla ja opettajakin on aidosti innostunut lasten kanssa."</i>	Opettaja läsnäoleva, turvallinen aikuinen	Opettajan persoonallisuus
<i>"Samoin samanaikaisopettajuuden kautta on saatu tehostettua toimintaa monissa tilanteissa ja tuotua monipuolisuutta oppilaiden arkeen."</i>	Yhteistyö muiden opettajien kanssa, samanaikaisopettajuus	Opettajan rooli
<i>"Oppimista pyritään tekemään melko paljon ryhmissä. Lisäksi toiminnallisuus korostuu paljon."</i>	Ryhmätyöt ja toiminnallisuus opetuksessa	Opetus
<i>"Osa vanhemmista on myös herkästi ottamassa yhteyttä, jos opettaja on lasta puhutellut."</i>	Vanhemmat herkästi yhteydessä kouluun	Vanhempien asema
<i>"Kaksi ensimmäistä vuottani todistivat, että opettajakin voi joutua kiusatuksi."</i>	Opettajan kunnioituksen puute	Oppilaat

6.2 Yhteenveto opettajuuden muutoksista

Tutkittavien kirjoitelmia analysoidessa pystyin luomaan opettajuudesta osa-alueita, joita tutkittavat nostivat esiin. Näitä ovat opettajan persoonallisuus, johon kuuluvat muun muassa ulkoiseen olemukseen sekä käyttäytymiseen liittyviä asioita, opettajan rooli, kuvaukset oppilaista, opetuksesta sekä vanhempien asemasta opettajan näkökulmasta. Taulukossa 10 on kooste tutkittavien kirjoittamista asioista näillä osa-alueilla. Osiossa muuta esittelen asioita, jotka eivät sovi muihin osa-alueisiin. Taulukosta voi nähdä opettajuuden kuvan eri vuosikymmeninä osa-alueittain sekä kunkin osa-alueen muutoksen liikuttaessa vuosikymmeneltä toiselle.

TAULUKKO 10. Yhteenveto opettajuuden osa-alueista vuosikymmenittäin opettajien kirjoitelmien perusteella.

	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Opettajan persoonallisuus	Tunnollinen ja ahkera, mallikansalainen, kutsumusammatti	Mallikansalainen, hillitty ja siisti olemus, hyvät käytöstavat	Nuhteeton mallikansalainen, arvokas olemus	Autoritääriinen, itsensä kehittäminen	Innokas, taitava, monilahjakas	Sosiaalinen, joustava, aikaansa seuraava	Luova, kehittymishaluinen, läsnäoleva
Opettajan rooli	Kurinpitäjä, auktoriteetti, kasvattaja, monipuolinen osaaja	Auktoriteetti, kurinpitäjä	Etäinen henkilö, auktoriteetti, kaikkietävä, tiedonjakaja	Auktoriteetti, suuri autonomia	Opettaja enemmän kaveri, yhteistyö muiden opettajien kanssa	Tutkiva opettaja, kannustava ja ohjaava	Monta roolia: kannustaja, rohkaisija, yhteiskuntaan vaikuttaja, kasvattaja, auktoriteetti
Oppilaat	Oppilaat kilttejä	Ei järjestyshäiriöitä	Oppilaat kilttejä	Ei häiriöitä, säännöt ja rangaistukset	Oppilasaines muuttuu, diagnoosit	Perheiden ongelmat – oppilasaines hankalaa	Pahoinvoivat oppilaat, käytöshäiriöt, aktiivinen oppilas
Opetus	Opettajakeskeisyys	Opettajakeskeisyys	Opettajakeskeisyys	Opettajakeskeisyys, opetus suljettujen ovien takana	Oppimisympäristö laajenee, ryhmätöitä, tiedonhankintaa, teemaviikot ja tempaukset	Sosiaaliset taidot, elämänhallinta, oppilaslähtöisyys, kokonaisopetus, oppilaiden vahvuudet esiin	Ryhmätöitä, yhteistyötä (samanaikaisopetus), koululaistaidot, toiminnallisuus, ilmiöpohjaisuus, laaja-alaisuus
Vanhempien asema		Rooli vähäinen, vanhempien kunnioitus opettajaa kohtaan	Vanhempiin pidettiin vähän yhteyttä	Koteja alettiin kannustamaan osallistumaan	Rooli vahvistuu	Puuttuvat koulunkäyntiin, perheiden ongelmat	Vanhemmat herkästi yhteydessä, ei luoteta koulun kasvatustyöhön
Muuta	Opettajan esiintymistaitoa ja musikaalisuutta arvostettiin	Opettajan esiintymistaitoa ja musikaalisuutta arvostettiin			Tietokoneita pikkuhiljaa	Tietokoneet luokkiin, tasapäästävä peruskoulu	Sähköiset oppimateriaalit, opettajan lisääntynyt työmäärä

Kirjoitusten perusteella selkeä muutos opettajuudessa on tapahtunut 1990-luvulle tultaessa. Opettajuus nähdään 1950-luvulta 1980-luvulle enemmän kutsusammattina ja opettajan ominaisuudet ovat jollain tavalla synnynnäisiä. 1950-luvulta 1970-luvulle opettajan mainitaan olevan esimerkillinen mallikansalainen, johon kuuluu se, että opettajan tulee käyttäytyä nuhteettomasti ja hillitysti.

Opettajan tavoiteltava persoonallisuus ja käytös muuttuvat selkeästi 1990-luvulla, jolloin opettajan odotettiin olevan innokas ja taitava. 2000-2010-luvuilla nousee korostetusti esiin opettajan halu kehittyä ja seurata aikaansa. Vuorovaikutustaidot sekä yhteistyö nousevat keskiöön ja opettajan tulee olla sosiaalinen ja joustava. Muutos opettajuudessa on selkeä verrattuna 1950-1990-lukuja ja 1990-2010-lukuja. 1950-luvulta 1990-luvulle opettajuus pysyy melko samankaltaisena eikä muutosta juurikaan ole havaittavissa. 1990-luvulla opettajuuden muutos taas näkyy selkeästi. Tämä muutos vain korostuu tultaessa 2000- ja 2010-luvuille.

Yhteistä 1950-luvulta 2010-luvulle on opettajien kirjoitusten perusteella ainakin se, että opettajalla on aina ollut ja on tietynlainen auktoriteettiasema. Opettaja on aina jollain tavalla erilainen verrattuna oppilaisiin ja hänellä on vastuu opetuksesta ja oppimisesta. Opettajan auktoriteetti 1950-luvulta 1980-luvulle on kirjoitusten perusteella enemmän autoritaarinen. 1990-luvulta eteenpäin oppilaiden ja opettajan välinen etäisyys näyttää pienentyneen eikä opettaja ole enää selkeä vallanpitäjä luokassa.

Tässäkin osa-alueessa muutos 1950-luvulta 1980-luvulle on pientä. 1950-luvulta 1980-luvulle opettajan mainittiin olevan auktoriteetti ja tiedonjakaja. 1990-luvulla muutos näkyy selkeästi opettajien kirjoituksissa. Opettajan odotettiin olevan enemmän oppilaiden kaveri ja opettajien kirjoitusten mukaan vuorovaikutukseen panostettiin enemmän. 1990-luvulla yhteistyö muiden opettajien kanssa korostuu ja se jatkuu ja vahvistuu tultaessa 2000- ja 2010-luvuille. Opettajan rooli ohjaavana ja kannustavana tulee esiin 2000-luvulla vaikkakin oppilaiden minäkuvaa pyritään vahvistamaan jo 1990-luvulla. 2010-luvulle tultaessa opettajat

mainitsevat heillä olevan monta roolia, joissa yhdistyvät oikeastaan kaikkien vuosikymmenten painotetut roolit.

Oppilaat mainitaan jokaisessa kirjoituksessa. 1950-1980-luvulla opettajat kirjoittavat oppilaiden olleen kilttejä eikä järjestyshäiriöitä juurikaan ollut. Oppilaat kunnioittivat opettajaa ja kuuntelivat häntä. Järjestystä pidettiin yllä selkein rangaistuksin. Sen sijaan selkeä käänne tapahtuu kirjoitusten mukaan 1990-luvulle tultaessa. Opettajat kirjoittavat oppilasaineksen muutoksesta hankalampaan suuntaan. Perheillä nähtiin olevan ongelmia, jotka heijastuivat oppilaisiin. Perheiden ongelmat seuraavat opettajien kirjoituksissa myös 2000-luvulle. 2010-luvulla oppilaita kuvataan jopa pahoinvoiviksi, kun samalla oppilaan rooli nähdään aktiivisena.

Opettajien kirjoitusten mukaan opetus oli 1950-luvulta 1990-luvulle opettajakeskeistä. Opettaja opetti ja oppilaat kuuntelivat. Opetus oli hyvin autonomista eikä yhteistyötä juurikaan tehty muiden opettajien kanssa. 1980-lukua kuvataan opettamisen näkökulmasta jopa niin, että opetus tapahtui suljettujen ovien takana. Opetusta muutti kuitenkin erilaisten opetusvälineiden tulo kouluun, mutta ne eivät muuttaneet yleistä opetustapaa. Selkeä muutos opetuksessa näyttää tapahtuneen 1990-luvulle tultaessa. 1990-luvulla oppimisympäristö laajenee ja tietotekniikan osuus vaikuttaa opetukseen. 1990-lukua kuvaavat erilaiset teemaviikot ja tempaukset. Tiedonhankinnan taitojen harjoittelu ja ryhmätyöt yleistyvät. Opettajat alkavat tehdä enemmän yhteistyötä toistensa kanssa, joka jatkuu myös 2000- ja 2010-luvuille. 2000- ja 2010-luvuilla korostuvat oppilaslähtöisyys ja oppilaiden vahvuuksia ja minäkuvaa halutaan nostaa esiin. Oppiainerajoja aletaan murtaa. Opettajat kirjoittavat paljon kokonaisopetuksesta sekä ilmiöpohjaisesta opetuksesta. Sosiaalisten taitojen opetus nähdään tärkeänä, jonka nähdään johtuvan siitä, että oppilasainees on hankalampaa ja perheiden kasvatustyötä pyritään tukemaan.

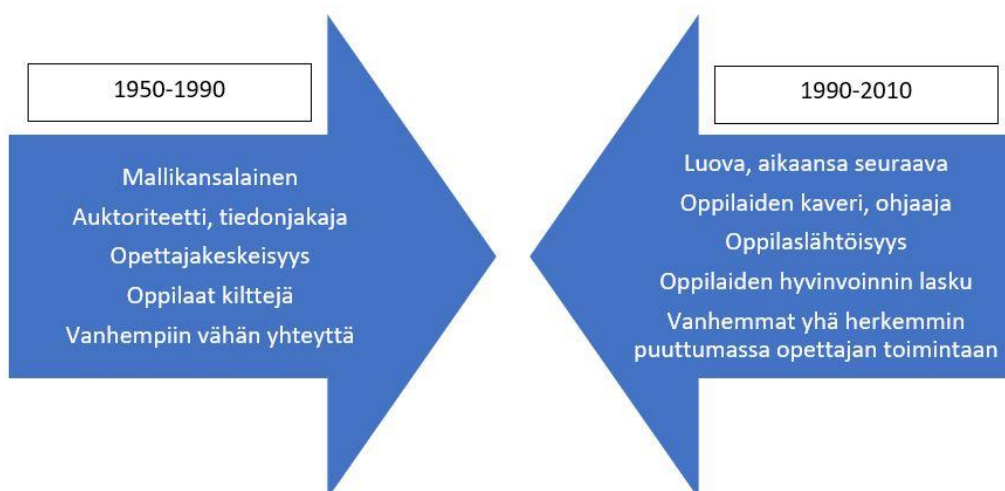
Vanhempien asemaa ei mainita 1950-luvulla. 1960- ja 1970-luvulla vanhempien asema oli vähäinen. Vanhempiin oltiin yhteydessä harvoin ja usein vanhem-

painiltojen yhteydessä. 1980-luvulla vanhempia alettiin kannustamaan osallistumaan enemmän ja 1990-luvulla rooli vahvistuukin. Opettajat kokevat, että 1950-luvulta 1990-luvulle vanhemmat luottivat enemmän koulun kasvatustyöhön ja toimintaan. Vanhemmat kunnioittivat opettajan asemaa eivätkä kyseenalaistaneet hänen päätöksiään. Opettajien kirjoituksista käy selvästi ilmi se, kuinka 2000- ja 2010-luvuilla opettajat kokevat, että vanhemmat puuttuvat liikaa koulunkäyntiin ja jopa kyseenalaistavat koulun kasvatustyön. Vanhemmat ovat herkästi yhteydessä ja se nähdään negatiivisena, mutta myös positiivisena asiana.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten opettajuus on muuttunut 1950-luvulta 2010-luvulle ja millaisia ominaisuuksia ja asioita opettajuus sisältää. Opettajuus määriteltiin opettajien kirjoitelmissa hyvin samoista asioista koostuvana kaikilla vuosikymmenillä. Näitä ovat opettajan persoonallisuus, opettajan rooli, opetus, oppilaat ja vanhempien asema.

Selkein muutos jokaisessa osa-alueessa on tämän tutkimuksen mukaan tapahtunut 1990-luvulle tultaessa. Tätä on kuvattu kuviossa 1. Sitä ennen opettajuus nähtiin melko muuttumattomana: opettaja oli mallikansalainen, joka siirsi tietoa oppilailleen. Opettaja oli myös esimerkillinen ja arvostettu vanhempien, oppilaiden ja yhteiskunnan keskuudessa. 1990-luvun jälkeen opettajan rooli muuttui enemmän ohjaavaksi oppilaiden kaveriksi ja persoonallisuuden piirteet koskettivat enemmän opetusta. Opetus on muuttunut 1990-luvulta lähtien opettajakeskeisestä opetuksesta yhä oppilaskeskeisemmäksi. Oppilaiden hyvinvointi on tutkimuksen mukaan laskenut ja opettajien kasvava työmäärä vaikuttaa opettajien työssäjaksamiseen. Opettajien kunnioitus ei ole enää samalla tasolla kuin ennen 1990-lukua. Opettajille annetaan paljon kritiikkiä ja ohjeistusta vanhempien sekä yhteiskunnan tasolta.



Kuvio 1. Kuvaus opettajuuden muutoksesta 1990-luvulle tultaessa.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Opettajien kirjoitelmien perusteella näkyy opettajuuden muutos selkeästi. Opettajuuden muutos on tapahtunut vahvasti yhteiskunnan muutoksen mukana. Muutos on ollut aina läsnä opettajan työssä, vaikka se ei niin selkeästi näytkään 1950-1980-luvuilla kuin 1990-luvulta 2010-luvulle tultaessa. Opettajien kirjoituksia analysoidessa näyttää siltä, että selkeä, isompi muutos opettajuudessa on tapahtunut 1990-luvulle tultaessa. Sitä ennen opettajuus näyttää muuttuneen hitaammin: opettaminen oli opettajakeskeistä ja opettajan rooli oli enemmän tiedonjakajana. 1990-luvun jälkeen oppilasaines hankaloitui opettajien kirjoitusten mukaan. Samalla opettajan rooli muuttui kurinpitäjäksi ja tiedonjakajasta enemmän oppilaiden ohjaajaksi ja ystäväksi (Kari 1996, 51). Suomalaisen yhteiskunnan muutos tapahtuikin nopeammin vuosisadan loppua kohti tultaessa (Launonen 2000, 231). Opettaja 1 kertoo kuitenkin, että muutoksia tuli koko ajan vastaan ja opettajien tuli omaksua uusia asioita. Vaikka opetus oli opettajakeskeistä 1950-luvulta 1980-luvulle, uudet opetusvälineet esimerkiksi toivat muutosta opetukseen. Muutokset ovat siis olleet erilaisia, mutta omassa ajassaan merkityksellisiä.

Opettajan persoonallisuudessa suurena elementtinä 1950-luvulta 1990-luvulle oli opettajan mallikansalaisuus. Opettajalta vaadittiin niin sanottua nuhteetonta elämää (Rinne 1986, 95). Opettajan ammatti koettiin ennen 1990-lukua enemmänkin kutsumusammattina (Luukkainen 2004, 47). Rantala (2010, 181) toteaaakin mallikansalaisuuden hävinneen vasta 1990-luvulle tultaessa. Opettajuuden muutos onkin tapahtunut hyvin hitaasti. Opettajien kirjoituksista auktoriteetti ja mallikansalaisuus kuvastavat opettajuutta 1990-luvulle asti. Persoonallisuuden merkitys on osa opettajuutta, mutta sitä ei enää määritellä tarkkaan 1990-luvulta eteenpäin. Huomio keskittyy enemmän opettajan rooliin ja opetukseen eikä esimerkiksi ulkoiseen olemukseen. Persoonallisuuden piirteet, joita tutkittavien kirjoituksista 1990-luvulta eteenpäin löytyi, määrittelevät enemmän opettajan roolia kasvattajana ja opetuksen luonnetta.

Opettajuudessa tärkeää on ollut auktoriteettiasema varsinkin ennen 1990-lukua. Auktoriteettiasema on hyvin monitulkintainen, eli se ei välttämättä tarkoita, ettei opettaja voisi olla myös kaverillinen oppilailleen. Tämä kuvastaa hyvin Launosen (2000, 207 – 208) esittämää demokraattista kuria. Airaksisen (1988, 128) kolmesta auktoriteettityypistä normatiivinen auktoriteetti sopii kuvaamaan opettajan auktoriteettia, joka nousee kirjoituksista. Opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat ja kunnioittavat opettajaa. Opettajalla ja oppilailla on siis yhteisymmärrys opettajan auktoriteettiasemasta. Myöhemmillä vuosikymmenillä painotetaan enemmän pedagogista auktoriteettia, jonka tavoitteena on luoda turvallinen ilmapiiri. Kurin kautta saavutettu auktoriteetti ei enää näy opettajien roolin kuvauksissa.

Tutkimustulosten mukaan kunnioitus opettajaa kohtaan on laskenut 1990-luvulta lähtien. Se näkyy siinä, kuinka vanhemmat ja muu yhteiskunta kritisoiivat opettajaa ja hänen toimintaansa. Tästä kertovat myös käytöshäiriöt ja opettajan 7 kertoma kiusatuksi tuleminen. Vanhemmat saattavat myös kyseenalaistaa opettajan työtä ja siinä käyttämiä ratkaisuja. Opettajan asema yhteiskunnan arvostetuna suunnannäyttäjänä on muuttunut ja näyttää siltä, että opettajan asiantuntijuutta kritisoidaan, jolloin myös autonomia on laskenut. Autonomian väheneminen opettajuudessa voi kuitenkin olla myös positiivinen asia, koska erilaisten yhteistyömuotojen kautta opettaja ei voi kärjistäen tehdä yksin mitä haluaa, vaan työyhteisöllä tulee olla yhtäläiset periaatteet toimia. Autonomian käsitettä tulisi siis tarkastella hieman eri tavalla yhteistyön lisääntyttyä. Vuoden 2014 opetus-suunnitelmauudistus on varsinkin opettajien 3 ja 5 mukaan hyvin toteutettu ja opettajalla on enemmän mahdollisuuksia käyttää luovuuttaan ja asiantuntijuuttaan opetuksessa, koska opetussuunnitelma ei ole niin yksityiskohtainen. Tätä luovuutta rajaa kuitenkin opettajien kasvanut työmäärä. Näennäinen raporttien kirjoitus saa opettajat tuntemaan, ettei heidän asiantuntijuuteensa luoteta.

1950-luvulta 1990-luvulle yhteistyö oli vähäistä sekä opettajakollegoiden, että vanhempien kanssa. 1990-luvulla yhteistyön rooli koulussa korostui (Niemi

1998, 36). Vuonna 1994 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat kokivat tärkeäksi yhteistyön vanhempien sekä työyhteisön kanssa (Kari 1996, 16). 1990-lukua leimasi lama ja sen mukanaan tuomat ongelmat (Rokka 2011, 26). Ne vaikuttivat yhteiskuntaan ja perheisiin ja sen myötä myös kouluun (Luukkainen 2004, 16). Oppilasaineksen hankaloituminen lisäsi osaltaan yhteistyötä moniammatillisesti, mukaan lukien yhteistyön vanhempien kanssa. Oppilaiden erilaisuus ja muutokset yhteiskunnassa ja kasvuympäristöissä toivat haasteita opettajuudelle (Luukkainen 2004, 19). Tämä lisäsi yhteistyötä perheiden kanssa vielä lisää. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus korostuivat opettajuudessa muutenkin (Luukkainen 2004, 17).

Opetuksessa alettiin kiinnostua 1960-luvulla vuorovaikutuksesta (Launonen 2000, 197) ja lapsikeskeisyys nosti päätään (Rinne 1986, 166). Tämä edisti myös auktoriteettiaseman syntyä ja ylläpitoa. Luukkaisen (2004, 63) mukaan auktoriteetti mahdollistaakin uskottavan opiskeluilmapiirin. 1970-luvulla yhteisen peruskoulun myötä kaikille oppilaille haluttiin taata samanlaiset mahdollisuudet laadukkaaseen opetukseen (Kivinen 1988, 207). 1970-luvulla tutkimukseen osallistuvat opettajat korostivat opettajan tiedonhallintaa. Luukkaisen (2004, 55) mukaan opettajan tulikin välittää tietoa virheettömästi oppilailleen. Oppilaan asema yksilönä on vahvistunut 1990-luvulta eteenpäin. Opettaminen muuttui 2000-luvulla yhä oppilaslähtöisemmäksi. Opettajan rooli korostui kannustavana ja ohjaavana. Oppilaiden erilaisuus huomioitiin ja oppiminen nähtiin yksilöllisenä sekä samaan aikaan yhteisöllisenä (OPS 2004, 14). Opettajat kirjoittavat, että oppilaiden hyvinvointi on koetuksella 2010-luvulla. Oppilaat saataan kuvata jopa pahoinvoiviksi. On tärkeää pohtia, mistä tämä hyvinvoinnin lasku johtuu. Oppilailta on varmasti ollut ongelmia myös esimerkiksi 1950-luvulla, mutta opettajien kirjoituksissa ne eivät näy vaan oppilaat kuvataan kilteiksi ja kuuliaisiksi 1990-luvulle asti. Rinnakkaiskoulujärjestelmän muutos yhtenäiskouluun 1970-luvulla osaltaan vaikuttaa tähän, mutta se ei varmasti ole ainoa syy.

1990-luvulta eteenpäin opettajan luovuuden käyttöä ja itsensä kehittämistä korostetaan yhä enemmän. 1980-luvulla korostunut opettajan reflektiivisyys (Kari 1996, 22) näkyy kirjoituksissa 2010-luvulle asti. Oppimisympäristöjen määritelmä muuttui 1990-luvulla (Niemi 1998, 32). Opettajat avasivat koulun oppimisympäristöä yhteiskuntaan ja ympäristöön. Tiedonhankinnan taidot tulivat oleellisiksi osaksi opetusta. Tähän sekä oppimisympäristöjen laajenemiseen vaikutti vahvasti lisääntynyt ja kehittynyt tietotekniikka (Niemi 1998, 32). Opettajilla oli mahdollisuus käyttää enemmän luovuuttaan ja tämä näkyy myös opettajien kirjoituksista. Opettajat pystyivät hyödyntämään omia vahvuuksiaan opetuksessa. Luukkaisen (2004, 269) mukaan luovuus, oma ajattelu, kriittisyys ja kommunikaatio olivat oleellisia taitoja opettajalle. Tietotekniikan lisääntyminen muutti oppimisympäristöä ja opettajan roolia. (Luukkainen 2004, 19.) Tietotekniikan yleistyminen loi koulutustarpeita opettajille. Opettajan tulikin seurata aikaansa.

Opettajat kokevat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan kehittymiseen. Opettajan tuleekin olla vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan, sillä muutokset yhteiskunnassa vaikuttavat nopeasti myös kouluun (Luukkainen 2004, 267). Vuorovaikutustaidot ovatkin merkittävässä osassa opettajan työtä (Kari 2016, 110). Se tulee esiin yhteistyössä monien tahojen kanssa, mutta myös oppilaiden kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Opettajat kokevat ensisijaisesti olevansa kasvattajia. Opettajalla onkin opetussuunnitelman (2014, 18) mukaan opetus- sekä kasvatustehtävä, jonka tarkoituksena on kasvattaa oppilaista yhteiskunnan jäseniä ja tarjota laaja yleissivistys.

Yhteiskunta muuttuu nopeaan tahtiin ja se aiheuttaa muutoksia myös kouluun ja opettajuuteen. Kuten opettaja 6 sanoo: periaatteessa opettajuuden peruselementti - toiminta oppilaiden kasvattamiseksi, ei ole muuttunut, joten onko opettajuus silloin muuttunut? Yhteiskunta kuitenkin muuttaa myös yksilöitä, jolloin oppilasaines on muuttunut. Myös oppimiskäsitys on muuttunut, jolloin opettajuuteen on tullut uusia virtauksia. Opetussuunnitelmat ohjaavat paljon opettajan työtä ja niiden vaikutus näkyy vahvasti opettajuuden muutoksissa.

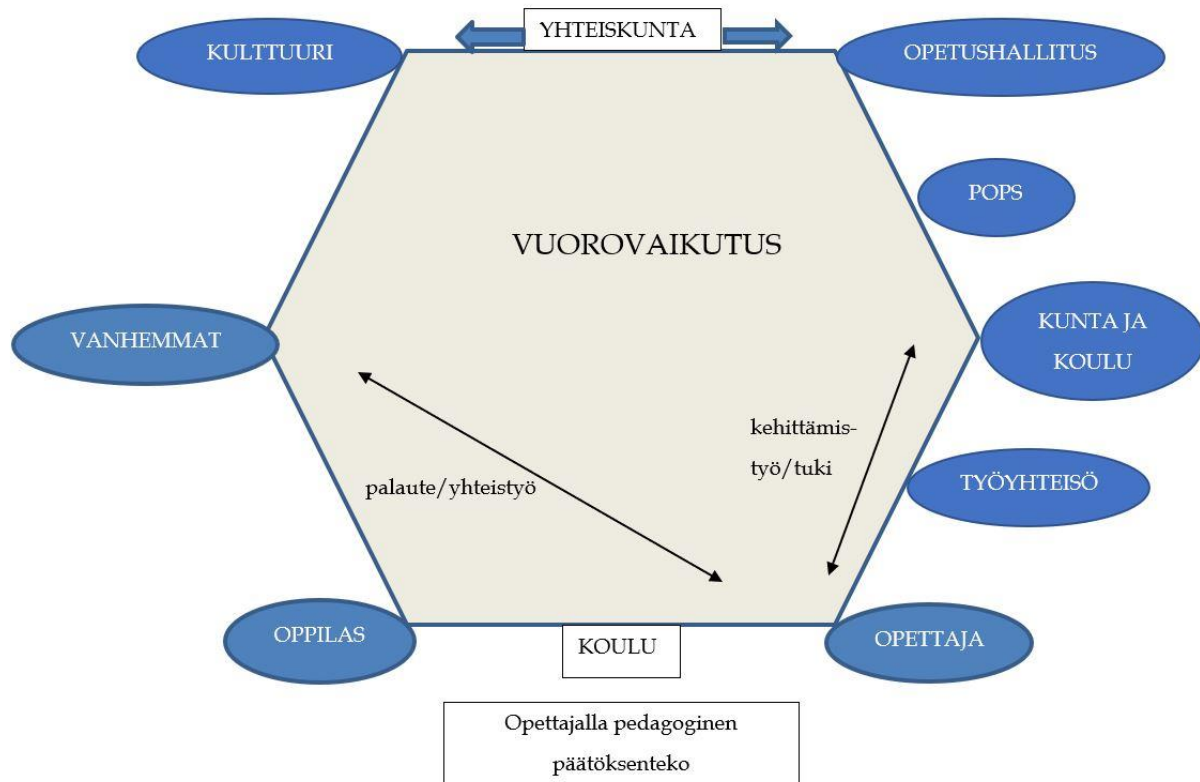
Saaren (2002, 195–196) tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevien mielestä opettajuus ei sisällöltään kuitenkaan muutu paljon. Opettajalta vaaditaan vuosikymmeneltä toiselle monipuolista taidokkuutta, sisällönhallintaa, luovuutta ja reflektiivisyyttä. Opettajuus on myös aina yhteydessä yhteiskunnan muutoksiin.

Opettajan oppimisen tarpeet jatkuvat työelämässä jatkuvasti. Opettajan tulee oppia jatkuvasti uusia asioita ja omaksua aiemmasta poikkeavia rooleja (Bransford 2004, 211). Tärkeää opettajan työssä ja professionissa on elinikäinen oppiminen, sillä ilman tarvetta kehittää itseään ja opetustaan, opettaja saattaa helposti rutinoitua ja näin ollen muutos, jota kouluun ja opettajuuteen tarvitaan, jää puuttumaan. Opettajien kirjoitelmista näkyikin vahvasti oman itsensä kehittämisen tärkeys. Muuttuvat toimintaympäristöt luovat epävarmuutta työhön ja tämän vuoksi elinikäinen oppiminen ja muutoksiin sopeutuminen nousevat keskiöön (Luukkainen 2005, 12). Opettajille tulisikin tarjota mahdollisuuksia ja resursseja kouluttaa itseään (Bransford 2004, 226). Kirjoitelmien perusteella koulutusmahdollisuuksia on tarjottu opettajille usein. Oppimisesta tulisi kuitenkin tehdä jatkuvaa ja mahdollista koulun arjen puitteissa, jolloin oppiminen kytkeytyisi opettajan arkeen. Tämä kehittäisi myös työyhteisöjen yhteistyötä. (Bransford 2004, 227.)

Koulumaailmassa yksi tehokas keino oppimiseen on palaute – sen antaminen ja saaminen. Opettajat voisivat seurata toistensa tunteja enemmän ja antaa palautetta tuntien toimivuudesta. (Bransford 2004, 218.) Omaa työtään voi olla vaikea arvioida ja tällöin ulkopuolisen objektiivisempi näkökulma voi auttaa ajatusten selkiyttämisessä. Harmittavan usein opettajat kuitenkin jäävät suljettujen ovien sisäpuolelle, eivätkä uskalla ottaa palautetta vastaan vaikkakin yhteistyön osuus opettajien välillä ja moniammatillisesti näyttää kasvaneen 2000-luvulla. Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat sidoksissa oppimiseen. Yhteistyön kautta uusia näkökulmia voi aueta ja vertaisten tuki voi olla korvaamatonta. (Bransford 2004, 219.) Tämä tulee esiin esimerkiksi opettajan 7 kertomassa kiusaamistapauksessa.

Kuviossa 2 on esitelty opettajuuden asemaa suhteessa yhteiskuntaan ja oppilaisiin. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat opettajaan kahta kautta. Ensimmäkin opetushallituksen laatima perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettavat opettamiselle raamit, joita kunta ja koulu täsmentävät omilla opetussuunnitelmillaan. Työyhteisön vaikutus ja yhteistyö sen sisällä vaikuttavat opetukseen ja opettajan kokemaan opettajuuteen paljon. Toisesta näkökulmasta opettaja kohtaa yhteiskunnan muutokset oppilaiden ja vanhempien kautta. Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, mutta opettajan pedagogisen asiantuntijuuden tulisi olla pohjana opetusta koskeville päätöksille.

Koulu on osa yhteiskuntaa, mutta se ei ole passiivinen osa. Vuorovaikutus ja yhteistyö eri toimijoiden välillä on jokaisessa suhteessa merkittävää. Vuorovaikutuksen tulisi olla aktiivista ja kehittämishaluista. Olisi tärkeää, että opetushallituksesta lähtien, koulun ja työyhteisön tasolta aina yksittäiseen opettajaan asti, tavoitteet olisivat kirkkaana. Tähän päästään ainoastaan toimivan vuorovaikutuksen kautta. Jos esimerkiksi koulun tavoitteet eivät ole selkeät, luo se epävarmuutta myös opettajalle ja pahimmassa tapauksessa opettaja saattaa alkaa itse kyseenalaistamaan omaa ammatillisuuttaan ja asiantuntijuuttaan. Tämä taas vaikuttaa opettajan oman ammatin arvostuksen kautta myös yleisesti opettajan ammatin ja profession arvostukseen.



Kuvio 2. Opettajuuden suhde yhteiskuntaan.

Opettajilta vaaditaan nykyään paljon. Opettajien kirjoituksista näkyy tällä vuosikymmenellä opettajan kasvanut työmäärä ja opettajan erilaiset roolit. Opettajan jaksaminen on koetuksella. Kiire ja lisääntynyt työmäärä tuovat vaaran siitä, että opettajan oman opettajuuden reflektoinnille ei jää tilaa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28). Opettaja 3 ehdottaa kirjoituksessaan, että olisi hyödyllistä asettaa uusille opettajille kokeneemmat mentorit, joiden avulla uusi opettaja pääsisi helpommin mukaan työelämään. Mentoroinnilla voidaankin tarjota aineksia reflektioon keskustelujen, asiantuntijuuden siirtymisen ja kokemuksen tuoman tiedon kautta (Leskelä 2010, 173). Tässä piilee kuitenkin riski mallioppimisen kautta. Uudet opettajat saattavat siirtyä helposti opettamaan kokeneempien opettajien mallin mukaisesti (Bransford 2004, 227–228). Asiantuntijuuden näkökulmiin peilattaessa vaarana on myös se, että asiantuntijuus ei kehity vaan oletetaan, että kokeneemmillä opettajilla on kaikki tieto mitä tarvitaan ja se vain siirretään uusille opettajille (Hakkarainen 2005, 3).

Voimmeko siis oppia jotain aiemmilta vuosikymmeniltä? Varmasti voimme, sillä opettamisen peruslähtökohta on pysynyt samana. Aikaisempien vuosikymmenten opettajuutta tarkasteltaessa pystymme myös ymmärtämään paremmin tämän päivän opettajuutta. Opettaja 1 analysoi opettajuuden muu-
tosta ja siihen johtaneita asioita, mutta ei pääse myöskään loppupäätelmään siitä, mitkä ovat yksittäisiä asioita, jotka ovat muuttaneet opettajuuden: ”Koko yhteis-
kunta, tiedonkäsitys, oppilaat ja perheet muuttuvat, joten on vaikea sanoa mikä johtuu mistäkin.”

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa tulokset eivät ole yleistettävissä, joka on laadullisen tutkimuksen ominaispiirre (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). On ymmärrettävä, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu se, että pyrkimyksenä on ymmärtää ja kuvata tiettyjä tapauksia, jolloin tuloksia ei voida yleistää (Eskola & Suoranta 2008, 18). Myös tässä tutkimuksessa tämä tulee huomioida tuloksia tarkasteltaessa. Opettajat valikoituivat tutkimukseen melko sattumanvaraisesti, mutta heidän taustastaan en tehnyt tarkempaa selvitystä. Erilaiset koulut, työpaikat ja koulutukset ovat voineet vaikuttaa ratkaisevasti heidän ajatuksiinsa. Elämänkerrallisessa ja muistitiedon tutkimuksessa tulee myös muistaa, että kertomukset voivat rakentua uudelleen elämän aikana ja nyt kerrotut asiat eivät välttämättä ole täysin samankaltaisia kuin esimerkiksi vuosi sitten tai silloin, kun asia on tapahtunut. Yksilö myös tulkitsee itselleen merkityksellisiä asioita omasta näkökulmastaan, joten kertomus ei välttämättä kerro täsmälleen asiaa niin kuin se on tapahtunut. (Paananen 2008, 22–23.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan puolueettomuus on avainasemassa luotettavuutta arvioitaessa. Tutkijan tulkinta tutkittavien kertomuksista voi vaikuttaa siihen, millaisena hän tietoa käsittelee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Tässä tutkimuksessa pyrin käsittelemään kirjoituksia niin, että sanamuodot

ja tulkinnat, joita kirjoituksista poimin, olisivat hyvin alkuperäisiä. Eri kirjoitusten asioita oli myös helppo yhdistellä erilaisiin kategorioihin, sillä tutkittavat käyttivät hyvin samankaltaisia ilmauksia opettajuuteen liittyvistä asioista. Tulkinnan osuus jäi siis mielestäni vähäiseksi. Lieblich ynnä muut (1998, 166) kuitenkin korostavat, että tulkinta on aina läsnä luettaessa tekstejä. Tulkinnan osuus korostuikin esimerkiksi auktoriteettiaseman kuvausten analyysissä. Kaikki tutkittavat mainitsevat opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi ja rooliksi toimia auktoriteettina, mutta vain muutamassa kirjoituksessa tulee esiin, mitä tutkittava sillä tarkoittaa. Auktoriteetti on moniulotteinen käsite, jota voidaan tulkita eri tavoin.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista pieni määrä tutkittavia (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkimukseeni osallistui seitsemän luokanopettajaa, jotka ovat valmistuneet eri vuosikymmenillä 1950-2010-luvuilta. Luotettavuuteen vaikuttaa se, että esimerkiksi 1950-luvulta tutkimukseen osallistui vain yksi tutkittava, joten tätä vuosikymmentä tutkittaessa ja analysoitaessa tulee vain hänen äänensä kuuluviin. Jälkeenpäin arvioidessani tutkimustani 1950-luvulle olisi voinut etsiä myös toisen tutkittavan, jolloin kuva kyseessä olevasta vuosikymmenestä olisi ollut syvempi. Mitä pidemmälle vuosikymmenissä mennään, sitä enemmän kirjoituksissa tulee ilmi sen vuosikymmenen ominaispiirteitä, koska opettajien työurat ovat olleet päällekkäisiä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida se, että tutkittavien kirjoitusten aihe oli hyvin laaja. Monet tutkittavista pohtivatkin mitä opettajuudella oikeastaan tarkoitetaan ja mitä heidän pitäisi siitä kertoa. Opettajuus on hyvin subjektiivinen kokemus ja käsitys, joka muotoutuu monien asioiden kautta. Luukkainen (2004, 81) toteaa: "Ei ole vain yhtä opettajuutta vaan monta opettajuuden tulkintaa." Opettajuus voidaan määritellä opettajan työn kuvaamisen kautta, jolloin siihen vaikuttavat sen hetkisen yhteiskunnan asettamat lähtökohdat (Vertanen 2002, 95–96). Melkein kaikki tutkittavat kirjoittivatkin, että yhteiskunta on vaikuttanut paljon heidän kokemaansa opettajuuteen. Opettaja 6 myös toteaa, että on vaikea miettiä tavoiteltavaa opettajankuvaa,

koska se on erilainen sen mukaan, keneltä sitä kysyy ja mihin sitä peilaa. Esimerkiksi vanhemmat saattavat odottaa aivan eri asioita kuin opetuksen järjestäjä. Halusin kuitenkin pitää kirjoituksen aiheen laajana, jotta tutkittavilla olisi mahdollisuus kirjoittaa heille merkityksellisimmistä asioista rajaamatta mitään tehtävänannon vuoksi. Tällöin sain myös selville, millainen on tutkittavien kuva opettajuudesta ja mistä ominaisuuksista ja asioista se koostuu. Vertasen (2002, 95) mukaan kaikki lopputulokset ovat yksilöllisiä, eikä kahta samanlaista opettajuutta ole. Jokaisella opettajalla on oma käyttöteoriansa, jonka kautta hän opettajan työtä tekee. Siihen kuitenkin vaikuttaa sen hetkinen yhteiskunta ja opetussuunnitelma, joka määrittelee työn raamit (Luukkainen 2004, 81).

Tutkimukseni aihe, opettajuus, on hyvin laaja. Tuloksista saa kuitenkin kuvan siitä, miten opettajuus on muuttunut 1950-luvulta 2010-luvulle. Opettajuuden määrittelyssä opettajien kirjoituksista poimitut opettajuuden osa-alueet kuvastavat sitä, että opettajuus nähdään kuitenkin melko samoista osioista koostuvana. Näiden eri osa-alueiden tutkimista olisi mielenkiintoista ja tärkeää syventää. Toinen tärkeä jatkotutkimushaaste kohdistuu mielestäni siihen, miksi ja miten opettajuus on muuttunut niin selkeästi tultaessa 1990-luvulle. Siihen saakka opettajuus kuvattiin melko muuttumattomana, mutta sen jälkeen muutoksia on tapahtunut paljon. Onko oppilaiden ongelmat ja pahoinvoivuus seurausta yhteiskunnan muutoksesta ja voisiko koulu jotenkin vastata tähän parantaen samalla oppilaiden hyvinvointia?

Opettajan profession arvostus on laskenut. Tästä kertoo oppilaiden käytöshäiriöt ja jopa opettajan kiusaaminen. Yhteiskunnasta ja vanhemmilta tulee paljon kritiikkiä, kuinka opettajan tulisi toimia. Opettaja on kuitenkin oman alansa asiantuntija. Jos opettajan työtä ohjaillaan paljon ulkoapäin vähentäen opettajan omaa autonomiaa, voi se tarkoittaa sitä, ettei opettajan asiantuntijuuteen luoteta. Kuinka voisimme siis nostaa opettajuuden arvostusta yhteiskunnallisesti? Emme voi palata samoihin kaavoihin kuin ennen 1990-lukua, koska yhteiskunta on muuttunut niin paljon, mutta voisimmeko oppia jotakin niiltä ajoilta tai pohtia, mistä arvostuksen lasku on johtunut. Opettajien tulisi itse arvostaa

omaa työtään ja tuoda se esiin myös yhteiskunnallisesti. Muutos lähtee opettajista itsestään (ks. kuvio 2, luku 7.1), jolloin väylänä toimii työyhteisö, koulu, kunta ja sen kautta yhteiskunta. Tätä kautta muutosta opettajaprofession arvostukseen voitaisiin saada kasvatettua, mutta se vaatii yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Toinen väylä kulkee oppilaiden ja vanhempien kanssa käytävän yhteistyön kautta, jolloin muutosta voidaan saada aikaan yksittäisten ihmisten kautta. Kuten tämä tutkimuskin osoittaa, muutos tapahtuu hitaasti, joten opettajien oman ammatin arvostuksen kautta voisimme lähteä rakentamaan arvostettua opettajan professiota. Oppilaiden hyvinvointi, opettajien työssäjaksaminen ja opettajaprofession arvostus ovat asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota niin opetussuunnitelmatyössä, opettajankoulutuksessa sekä opetuksen järjestäjien keskuudessa.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22 (2002) Vol. 3, s. 180–190
- Airaksinen, T. 1988. *Ethics of coercion and authority: A philosophical study of social life*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press
- Bransford, J. 2004. *Miten opimme – Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, Vol 18 (8)
- Czarniawska, B. 2004. *Narratives in social science research*. London: Sage publications
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T. H. 2016. 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of curriculum studies*, Vol 48 (5)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*, s. 131–148. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint oy. s. 26–49
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*. Vol 20 (1), s. 9–27.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa-työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005 Helsinki. Osoitteessa: <http://docplayer.fi/11594123-Asiantuntijuus-ja-oppiminen-tyoelamassa-psykologisia-nakokulmia.html>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into practise*, Vol 39 (1)
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of educational research* 77 (1), s. 81-112
- Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, s. 275–290. Juva: WSOY
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, s. 116–132. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Pietilä, A.-M. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä*, s. 121–137. Kuopion yliopisto. Osoitteessa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-0130-8/urn_isbn_978-951-27-0130-8.pdf
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, s. 168–184. Juva: PS-kustannus
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: WS Bookwell oy
- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. & Wubbels, T. 2014. How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *British journal of educational psychology*, Vol 84 (2)
- Kallio, V. 1982. Aate ja yhteiskunta. Teoksessa Tommila, P., Reitala, A. & Kallio, V. (toim.) *Suomen kulttuurihistoria* 3, s.11–53. Porvoo: WSOY

- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitusjoiina. Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5_vaitos20160212.pdf?sequence=1
- Kauppinen, E. 2007. Kasvattajan rakkaus – vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä, s. 79 – 96. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy
- Kettle, B. & Sellars, N. 1996. The development of student teachers' practical theory of teaching. Teaching & teacher education, Vol 12, No 1.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Turun yliopisto
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, s. 74-88. Juva: PS-kustannus
- Korpinen, E. 1998. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2, s. 21 – 30. Tampere: Tammer-Paino
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Osoitteessa:
http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski-Heikkinen_ActaE%20138.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä, s. 106 – 151. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino oy
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia, s. 146 – 159. Juva: WSOY
- Leskelä, J. 2010. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint oy. s. 164 – 190
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilder, T. 1998. Narrative research: reading, analysis and interpretation. Applied social research methods series. Thousand oaks, CA: Sage publications
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Osoitteessa: <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Martti, M. 1993. Opettajankoulutus opettajan ajatteluprosessin kehittäjänä. Teoksessa Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampere: Tampereen yliopisto
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia, s. 291 – 305. Juva: WSOY
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita, s. 55 – 66. Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? International journal of whole schooling. Vol 8(1).
- Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. Tutkiva opettaja 2, s. 31 – 44. Tampere: Tammer-Paino
- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta, s.177 – 189. Joensuun yliopisto.

- Nuutinen, P. 2008. Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä. Teoksessa Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanon mäeltä, s. 81 – 90. Joensuu: Yliopisto.
- OPS 1985. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OPS 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paananen, S. 2008. Saksalainen elämäntutkimusmetodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä, s. 19 – 39. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuslain 1998/628 asetus 1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Opetusministeriö. Osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980986>
- Pietilä, A.-M. & Länsimies-Antikainen, H. 2008. Etiikkaa monitieteisesti – johdantoa pohdinnoille ja kysymyksille. Teoksessa Pietilä, A.-M. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä, s. 121 – 137. Kuopion yliopisto. Osoitteessa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-0130-8/urn_isbn_978-951-27-0130-8.pdf
- Pohjamo, U. 2012. Kerrottu menneisyys – muistitiedon narratiivisuus. Teoksessa Waenerberg, A. & Kähkönen, S. (toim.) Taidetta tutkimaan, menetelmiä ja näkökulmia, s. 63 – 84. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative, s. 5–23. London: Falmer.
- Pursiainen, T. 1998. Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet, s. 203 – 222. Juva: WSOY.
- Rantala, J. 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Helsinki: Yliopistopaino.

- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 – 1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos: Turku
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa Varis, T. (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen, s. 31–49. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY
- Sikes, P. 2010. The ethics of writing life histories and narratives in educational research. Teoksessa Bathmaker, A.-M. & Harnett, P. (toim.) Exploring learning, identity and power through life history and narrative research, s. 11 – 24. London: Routledge
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavara luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsinki: Yliopistopaino
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Bookwell oy
- Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, s. 247 – 261. Juva: PS-kustannus
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia, s. 160 – 179. Juva: WSOY
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), s. 174 – 190.

- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Saarijärvi: Saarijärvi offset oy.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF