

JYU DISSERTATIONS 285

Aleksi Fornaciari

Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 285

Aleksi Fornaciari

**Luokanopettajan
yhteiskuntasuuntautuneisuus
ja sen kriittinen potentiaali**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi lokakuun 9. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
on October 9, 2020 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Pekka Mertala

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo: Jyväskylä seminar (year 1924) boys' school students at the calculation lesson.
University of Jyväskylä, Open Science Centre, University Museum.

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8293-5>

ISBN 978-951-39-8293-5 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8293-5

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Fornaciari, Aleksi

Primary school teacher's societal orientation and its' critical potential

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 83 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 285)

ISBN 978-951-39-8293-5 (PDF)

This research addresses the importance of societal study regarding the teaching profession. The specific research subject is to outline the social and cultural definitions of a teacher and highlight the societal bond of the profession. These dimensions of the teaching profession are studied through empirical data consisting of 13 class teachers' interviews. By studying class teachers' experiences and ideas, this work broadens the understanding of class teachers' everyday reality and the relationship between teachers' individual experiences and the societal and cultural illustrations of the teaching profession.

This thesis consists of three articles and the thesis compilation on hand. The articles base on analysing the experiences and professional understanding of the interviewees. The viewpoints in these articles concern the quality of the societal relationship in the class teaching profession (Article I), the relations between pedagogical elements and societal standpoints (Article II) and analysis of the teacher as a citizenship educator (Article III). Through these explicit research tasks, this study forms a wide conceptualisation of the social aspect of teaching work.

The results show that, from this perspective, teachers have a strong personal bond with their profession. In addition, they consider collaboration difficult and the role of teacher education in the process of becoming a teacher somewhat controversial. New teacher qualities, such as activity, activism and collegueship, regarding teachers' professionalism remain unclear.

Keywords: teacherhood, sociology of teaching, critical teacher

TIIVISTELMÄ

Fornaciari, Aleks

Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 83 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 285)

ISBN 978-951-39-8293-5 (PDF)

Luokanopettajan yhteiskuntasuhde sekä ammatin yhteiskuntasuuntautuneisuus ovat keskeisiä nykyluokanopettajan ammatin haasteita. Neuvotteleva ja demokraattisesti toimiva opettaja liittyy opettajana toimimiseen sitoutumisen aktiiviseen toimijuuteen, yhteistyöhön eri tahojen kanssa sekä aktiivisuuteen ja aktivismiin kasvatus- ja opetuskysymyksissä.

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan luokanopettajan yhteiskuntasuhdetta ja yhteiskuntasuuntautuneisuutta sekä niiden kriittistä potentiaalia. Väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta sekä tästä yhteenveto-osioista. Osatutkimusten tarkastelun painopiste on luokanopettajan käsitysten ja kokemusten tarkastelussa, täsmällisemmin jäseneltyjen yhteiskunnallisten ulottuvuuksien kautta. Osatutkimuksissa luokanopettajana toimimisen yhteiskuntasuuntautuneisuutta tarkasteltiin luokanopettajien henkilökohtaisen yhteiskuntasuhteen ja sen rakentumisen kautta (I), ammatin pedagogisten vaatimusten sekä luokkahuoneen ulkopuolisten elementtien suhteen analyysillä (II) sekä kansalaiskasvatuksen näkökulmasta (III). Osatutkimusten yhteiseksi tutkimustehtäväksi muodostui etsiä käsitystä ja kokemusta luokanopettajuudesta, joka määrittyy yksilöllisten tarinoiden sekä sosiaalisen ja ammatin ulkopuolisten merkityksenantojen välisessä suhteessa. Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajan ammattiposition suhde yhteiskuntaan sisältää jännitteitä. Jännitteitä syntyy ammattiin kiinnittymisessä, koulun tehtäviin ja tavoitteisiin liittyvissä näkökulmissa sekä yhteiskuntaan kasvattamisen sisällöissä. Tämä tutkimus alleviivaa suomalaisen koulun ja opettajan haastavaa suhdetta aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja tällaiseen kansalaisuuteen kasvattamisessa. Varsinkin nykyopettajuuden hahmotelmat kriittisestä ja aktiivisesta luokanopettajasta sisältävät haasteita.

Avainsanat: opettajuus, kriittinen opettaja, luokanopettajan yhteiskuntasuhde

Author Fornaciari, Aleks
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland
aleksi.fornaciari@jyu.fi

Supervisors Docent Matti Rautiainen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

University Lecturer Tiina Nikkola
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor Mirja Tarnanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Maija Lanas
Department of Education
University of Oulu, Finland

Docent Jyri Lindén
Department of Education
University of Tampere, Finland

Opponent Professor Maija Lanas
Department of Education
University of Oulu, Finland

KIITOKSET

Kiitän tutkimukseeni osallistuneita luokanopettajia. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi koskaan syntynyt. Pääohjaajalleni, kustokselle ja mentorilleni Matti Rautiaiselle osoitan parhaimman kiitoksen. Matin kanssa yhteistyömme on alkanut jo pro-gradustani, jonka jälkimainingit toivat ajatuksen väitöskirjasta. Oikeammin yhteistyö alkoi jo vuoden 2008 valintakoehaastattelusta, jolloin Matti toimi haastattelijanani. Elämä täyttyy sattumista ja luulenpa, että se on ollut kohdallani onnekas sellainen. Töissä ja opinnoissa, Matilta olen saanut avarakatseista ohjausta sekä herkkävaistoista tukea kulloisessakin tilanteessa. Väitöskirjani muille ohjaajille Mirja Tarnaselle ja Tiina Nikkolalle osoitan nöyrän kiitoksen ratkaisevasta avusta työn loppuun saattamisessa. Korkea asiantuntijuutenne nosti työn tasoa.

Tutkimuksen alussa asetin itselleni vaatimuksen, että tämän työn tekemiseen pitää saada realistiset resurssit. Ilman niitä työhön on turha ryhtyä. Kohdallani resurssit järjestyivät työsuhteiden muodossa. Alkutaipaleen työsuhteista kiitän Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen edellisiä johtajia Tiina Silanderia ja Matti Rautiaista. Työsuhdetta on sitten jatkanut opettajakoulutuslaitoksen nykyinen johtaja Sirpa Eskelä-Haapanen. Voikin sanoa, että työsuhteeni Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella ovat muodostaneet tutkimukseni rahoituksen. Sirpalle ja Matille osoitan kiitoksen luottamuksesta sekä tutkimukseni edistymiseen että kykyihini erilaisissa opetus- ja laitostehtävissä. Toivottavasti olen ollut luottamuksen arvoinen. Opettajakoulutuslaitoksen nykyjohtajista kiitän myös asteittain kasvaneesta roolista laitoksella. Se on ollut ammatillisen kehityksen kannalta tärkeää. Vastuu kasvattaa. Monipuolisista työtehtävistä haluan myös kiittää opettajakoulutuslaitoksen muuta henkilökuntaa. Yliopistonopettajan työssä kohtaamiani luokanopettaja- sekä aineenopettajaopettajaopiskelijoita kiitän mieleenpainuneista hetkistä erilaisten kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien kysymysten äärellä - vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa on punnittu tämänkin väitöskirjan kysymyksiä. Koko väitöskirjani ohjaajaporukalle sekä laitoksen johtajalle Sirpalle osoitan vielä erityiskiitoksen akateemisesta ja intellektuaalisesta tuesta liittyen väitöskirjani teemaan ja aihealueeseen. Teidän kauttanne on vahvistunut kokemus, että tutkimusaiheeni on tärkeä.

Nöyrästi kiitän myös väitöskirjani esitarkastajia Maija Lanasta sekä Jyri Lindéniä. Asiantuntevissa lausunnoissanne ehdotitte monia tärkeitä muutoksia, jotka asettivat tutkimusraportin lopullisiin uomiinsa. Tutkija Perttu Männistölle kiitos tärkeistä keskusteluista tutkimusaiheista ja niiden vierestä. Kiitos myös sohvasta. Ystäväpiiriäni, joka pääasiallisesti koostuu eri aloilla ja ammateissa toimivista ihmisistä kuin minä, kiitän juuri siitä. Varaukseton ystävyys on elintärkeää.

Lopuksi kotiin. Vaikka Elmo on koettanut tämän työn valmistumista tarmokkaasti estää, minä ja Netta onnistuimme. Elmon puolella oli myös etätyötä eksponentiaalisesti lisännyt korona-arki. Netta, pakotat minusta parasta esille.

Teitä kahta kiitän syvästä onnentunteesta ja rakkaudesta. Äiti ja papà, olette seuranneet menoani alusta asti ja nyt tätä hetkeä kaikkeen taakse jääneeseen peilattessa varmasti nousee hymy huulille. Teidän lapsenanne olen saanut etuoikeutettua lähtökohdat elämään. Sivistystä on vaikea tyhjentävästi määritellä, mutta sellaisista ihmisistä välittyy jonkinlainen suhteellisuudentaju ja epäitsekkyyks. Te olette sellaisia ihmisiä ja läpi elämäni tärkeitä keskustelukumppaneita ja tukijoita. Kiitos kaikesta.

Kiinnostuksestani koulu- ja opettajakysymyksiin, joka lopulta toimii tämän väitöskirjan liikevoimana, haluan muistaa myös omaa kouluhistoriaani. Lähes kaikilla meistä on koulukokemuksia ja noin 13 000 tunnin edestä havaintoja koulun penkiltä siitä millainen koulu ja millainen opettaja on. Joskus kauan sitten, subjektiivisten kokemusten prosessoinnista on saanut alkunsa kiinnostus tämän väitöskirjan aihepiiriin. Näiden mielikuvien, uskomusten ja asenteiden purkamisen tulee olla olennainen osa opettajaksi opiskelua. Siksi se on erinomaisen tärkeää myös tulevien opettajien koulutuksessa.

Olen tehnyt tätä tutkimusta vuoden 2015 lopulta alkaen tähän päivään saakka. Tähän ajanjaksoon on väitöskirjan työstön lisäksi sisältynyt projektitutkijan ja yliopistonopettajan työtä sekä väitöskirjan ulkopuolisten tieteellisten julkaisujen kirjoittamista ja jatko-opintojen suorittamista. Kaikilla näillä elementeillä on paikkansa tässä väitöskirjaprosessissa. Luonteeni mukaisesti, kiireisten ajanjaksojen puristuksessa olen tehnyt tätä työtä ajoittain vimmaisesti. Nyt kun huomaan, että energia on tiivistynyt valmiiksi työksi, tuntuu hyvältä.

Viimeiseksi erikoismaininnat. Ensimmäinen Valtionrautateille. Veturit vievät töihin, mutta myös pilliin viheltäen tervehtivät minua ja Elmoa Rautaharkon ratapihalla. Kiitos myös valtatie yhdeksän kunnossapitäjille. Joinakin marraskuun aamuina auton ratissa horisonttiin tihrustaessani, työnne on tuntunut erityisen tärkeältä.

Tampereella 25.8. 2020
Aleksi Fornaciari

KUVIOT

KUVIO 1	Osatutkimuksissa tarkastellut luokanopettajan ammatin yhteiskuntasuuntautuneisuuden alueet	43
KUVIO 2	Luokanopettajuuden analyysikehikko.....	50

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Identifioitumisprosessin suhde yhteiskuntasuhteeseen.....	48
------------	---	----

OSATUTKIMUKSET

- Osatutkimus I Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia: traditionaalista vai organisaation toimijuutta? *Kasvatus* 48(4), 353-368.
- Osatutkimus II Fornaciari, A. 2019. A Lonely Profession? Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools* 16(2), 196-217.
- Osatutkimus III Fornaciari, A. & Rautiainen, M. 2020. Finnish Teachers as Civic Educators - from vision to action. *Citizenship, Teaching and Learning* 15(2), 187-201.

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

KIITOKSET

KUVIOT JA TAULUKOT

OSATUTKIMUKSET

1	JOHDANTO.....	11
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	15
2.1	Yhteiskuntatieteellinen katse kasvatustieteen kentälle.....	15
2.2	Koulun organisoitumisen ideologiset taustatekijät	17
2.3	Koulu risteävien toiveiden näyttämönä	21
2.4	Luokanopettajan yhteiskuntasuhteen tarkastelun taustaa	24
2.5	Opettajakompetenssit.....	26
2.6	Kriittisen pedagogiikan opettajatoimija	30
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	33
3.1	Tiedonsosiologinen tutkimusote	33
3.2	Lähtökohtana kokemuksen tarkastelu	34
3.3	Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus.....	37
3.4	Yhteiskuntasuuntautuneisuus ja yhteiskuntasuhde tutkimuskohteena	40
3.5	Tutkimustehtävä	41
3.6	Osatutkimusten analyysin pääpiirteet.....	43
4	OSATUTKIMUSTEN KUVAUS JA TULOKSET	46
4.1	Osatutkimus I. Analyysin kuvaus ja tulokset.....	46
4.2	Osatutkimus II. Analyysin kuvaus ja tulokset	49
4.3	Osatutkimus III. Analyysin kuvaus ja tulokset.....	52
4.4	Osatutkimusten yhteenveto	54
5	POHDINTA	59
5.1	Osatutkimusten tulosten pohdinta	59
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset huomiot.....	63
5.3	Tutkijan positio	65
5.4	Jatkotutkimuksen suunta.....	67
	CONCLUSION.....	68
	LÄHTEET	70
	ALKUPERÄISET JULKAISUT	

1 JOHDANTO

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan luokanopettajan ammattia sen yhteiskunnallisen sidoksen kautta. Tarkempana tutkimustehtävänä on hahmottaa luokanopettajan yhteiskuntasuhdetta ja yhteiskuntasuuntautuneisuutta sekä niiden kriittistä potentiaalia.

Kokonaisvaltaiset muutokset yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa elämässä näkyvät ennen kaikkea lasten ja nuorten arjessa ja sitä kautta myös kouluissa. Kiihtyvällä tahdilla muuttuva ympäristö saa luokanopettajan näyttämään vanhanaikaiselta. Muutos aiheuttaa epävarmuutta sekä laajentaa luokanopettajan tehtäviä uusille ja jatkuvasti muuttuville alueille (ks. mm. Launonen 2000; Luukkainen 2004; Sääntti 2007, 2008; Lindén 2010; Husu & Toom 2010; Toom & Husu 2012; Kallas, Nikkola & Rähkä, P. 2013; Räisänen 2014; Husu & Toom 2016; Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017). Myös kollektiiviset käsityksemme kansalaisuudesta ja yhteiskuntaelämässä tarvittavista taidoista muuttuvat ja muovautuvat aikakauden kontekstissa. Koulussa ylläpidetään näitä käsityksiä sekä osallistutaan neuvotteluihin hyvän ihmisyyden sisällöistä ja elämässä tarvittavista taidoista (Westheimer & Kahne 2004a, 2004b; Löfström, Virta & Salo 2017, 1-15; Raiker & Rautiainen 2017; Raiker & Rautiainen & Saqipi 2020, 1-17).

Koulu on julkinen instituutio, jonka toimintaa ohjataan, tarkkaillaan ja määritellään sen ulkopuolelta. Poliittis-yhteiskunnalliset ilmiöt, kuten työmarkkinoiden murrokset, digitalisaatio sekä julkishallinnolliset yleislinjaukset, vaikuttavat tahoiltaan luokanopettajan työhön. Lisäksi aikakauden sosiaalinen todellisuus (episteemi), kuten globalisaatio, kilpailuyhteiskunnan eetos ja individualisaatio, asettavat luokanopettajille haasteita lasten maailman tulkitsijoina sekä demokraattisten ja oikeudenmukaisten kansalaisten kasvattajina. Näin ymmärrettyinä kasvatusta ei ole vain yksilöiden välistä toimintaa. Kasvatuksen yhteiskunnallinen ja kulttuurinen sidos tulee esiin kietoutuneisuutena aikaan ja sen vallitseviin käsityksiin, ideologioihin sekä valtasuhteisiin. Siten myös luokanopettajan työ saa laajan ja monitasoisen yhteiskunnallisen merkityksen. Luokanopettajan näkökulmasta työn paine kasvaa ammatin käytännöissä, kuten moniammatillisuuden, oppijälähtöisyyden, dialogisuuden ja kollegiaalisuuden,

vaateissa. Toisaalta jatkuvasti muuttuvat myös oppiainesisällöt (ks. esim. Husu & Toom 2016; Lonka & Vaara 2016; Clandinig & Husu 2017).

Väitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta sekä tästä yhteenveto-osista. Osatutkimusten painopiste on luokanopettajan käsitysten ja kokemusten tarkastelussa, joita on jäsenneily yhteiskunnallisten ulottuvuuksien kautta. Osatutkimuksissa tarkasteltavat näkökulmat liittyvät luokanopettajan työhön kietoutuvan yhteiskuntasuhteen laadullisten piirteiden ja rakentumisen hahmottamiseen (Osatutkimus I), ammatin pedagogisten vaatimusten ja luokkahuoneen ulkopuolisten elementtien suhteen käsittämiseen (Osatutkimus II) sekä luokanopettajuuden jäsentämiseen kansalaiskasvatukseen liittyvien eettis-yhteiskunnallisten kasvatustavoitteiden lävitse (Osatutkimus III). Osatutkimusten kautta on pyritty hahmottamaan kokonaiskuvaa luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuudesta ja sen kriittisestä potentiaalista.

Väitöskirjan empiirisen aineiston muodostaa 13 luokanopettajahaastattelua. Puolistrukturoidut teemahaastattelut toteutettiin lukuvuoden 2015–2016 aikana sekä jatkoahaastattelut vuoden 2017 syksyllä. Samaa empiiristä aineistoa on hyödynnetty kaikissa osatutkimuksissa hieman erilaisilla analyysitavoilla. Osatutkimusten analyysissa on edetty yleisemmistä tarkastelukentistä spesifimpiin asiasisältöihin, kohti tarkempaa yksilöiden kokemusten tulkintaa. Professori Uusikylää lainaten väitöskirjassa on tutkittu kokonaisia ihmisiä ja ihmisten maailmaa, ei suolenpätkää tai hammasta (ks. Suoranta 2008, 9). Tällaisessa tieteessä on oma paikkansa myös tunteiden ja kokemusten tarkastelulla. Kokemuksia ja käsityksiä tutkimalla on pyritty ymmärtämään paremmin luokanopettajien arkitodellisuutta sekä yksilöllisten käsitysten ja kokemusten suhdetta ammattiin vaikuttaviin yhteiskunnallisiin merkityksenantoihin, kuten ammatin traditioon ja opettajankoulutukseen.

Väitöskirjan fokuksen vuoksi tutkimuksen teoreettisiin sitoumuksiin liittyy olennaisesti näkökulma kasvatustieteestä omaleimaisena ihmis- ja yhteiskuntatieteenä. Teoreettisesti tutkimus kiinnittyy sekä kasvatussosiologisiin että kriittisen pedagogiikan taustaolettamiin. Kasvatussosiologisessa tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten yhteisöjen ja laajemmin yhteiskuntien erilaiset rakenteet ja kehityskulut vaikuttavat ja määrittävät myös kasvatuksen sisältöjä, arvoja ja organisoitumista (ks. esim. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 20–100). Kasvatussosiologisesta perspektiivistä kasvatuksen tehtävään liittyvä kysymyksenasettelu kietoutuu koulun ja opettajan rooliin yksilöllisten mahdollisuuksien rakentajana sekä toisaalta sosiaaliseen kontrolliin pakottajana (ks. esim. Simola 2008, 2015).¹ Perinteisesti suomalaisella koululla on katsottu olevan sekä uusintava ja säilyttävä tehtävä että kvalifikoiva, ihmisten paikan yhteiskunnassa osoittava

¹ Sosiologisesti tarkasteltuna yhteiskunta muotoutuu erilaisten rakenteellisten ehtojen mukaan ja kulloinkin vallitsevat arvot, normit ja henkiset ajattelurakenteet sekä taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset haasteet ohjaavat lasten, nuorten ja aikuisten kasvattamisen ja kouluttamisen käytäntöjä. Kasvatus on sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön jossa hän elää. (Antikainen ym. 2006, 35.)

funktionaalinen tehtävä (ks. esim. Antikainen ym. 2006, 8–44; Raiker & Rautiainen 2017).² Lisäksi koulua ja opettajaa velvoittaa normatiivinen tehtävä: välittää seuraaville sukupolville jonkinlainen ihmisihanne käsitys hyvästä ihmisyydestä. Kasvatussosiologisesta näkökulmasta luokanopettajan työtä kaikissa sen muodoissa määrittää ristiriita pragmaattisen, instituution saneleman suuntautumisen ja toisaalta muutosta kaipaavan ja rajoja koettelevan, emansipatorisen pyrkimyksen välillä (Antikainen ym. 2006, 216). Toinen ratkeamaton jännite syntyy sosialisointin (yhteiskunnallistuminen) ja individuaation (yksilöityminen) suhteessa (Siljander 2005, 49; Värrö 2018, 17). Tämän väitöskirjan osatutkimuksissa kasvatussosiologinen ote tulee esille oletuksessa, että edeltävät jännitteet ovat koulua ja luokanopettajuutta tarkasteltaessa aina läsnä. Toisin sanoen luokanopettajan toimintaa reunustaa ammatin pedagoginen erityisluonne, joka ei pysty väistämään sosialisointitehtäväänsä, mutta jonka yhtä lailla tulisi perustella paikkaansa myös aktiivisena ja kriittisenä yhteiskuntatodellisuuden tiedostajana sekä arvioijana.³ Tässä tutkimuksessa sosiologinen ote tulee esille myös pyrkimyksessä yhdistellä luokanopettajan ammatin yhteiskunnallista määrättyneisyyttä yksilö- ja yhteisötason kokemuksiin.

Kasvatussosiologista katsantoa täydennetään kriittisen pedagogiikan näkökulmalla, jota kehystää ajatus julkisesta koulusta ja sen opettajista ei vain säilyttäjinä ja välittäjinä vaan myös laajasti yhteiskunnallisen kehityksen kriittisinä tarkastelijoina ja muokkaajina (ks. Siljander 2005, 22). Kriittisen pedagogiikan näkökulma koulun ja luokanopettajan tehtävään on mielekäs nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman kautta. Muiden tavoitteiden ohella opetussuunnitelma painottaa entistä voimakkaammin oppilaiden kasvattamista demokraattiseksi, autonomiseksi ja kriittiseksi toimijoiksi (Opetushallitus 2014, 14; ks. myös Husu & Toom 2010). Monimuotoinen ja monimutkaistuva toimintaympäristö vaatii luokanopettajalta ammatin vaatimusten ymmärtämistä entistä vahvemmin yhteiskunnallisessa kontekstissa (Husu & Toom 2016, 20). Kriittisen pedagogiikan ja kasvatussosiologisen katsannon yhdistäen koulutus ja kasvatustieteet rakennu ainoastaan ainutkertaisissa ihmissuhteissa, esimerkiksi luokanopettajan ja oppilaan välillä. Kasvatustieteeseen liittyy monitahoisia ja monitasoisia sosiaalisia järjestelmiä, jotka rakentuvat yksilön ja yhteisön vuorovaikutukselle (ryhmä, yhteisö, instituutio, yhteiskunta).

Väitöskirja on kysymyksenasettelultaan etsinyt lähtökohtia Lindénin (2010) väitöskirjasta, jossa opettajuutta ja opettajan työnkuvan muutosta tarkasteltiin suhteessa sitä ohjaaviin tahoihin (viranomaisdokumentteihin) sekä laajempiin yhteiskunnallisiin murroksiin. Myös Sántin (2007) väitöskirja opettajuuden

² Täsmennyksenä siihen, mihin koulutuksella sosiologisen koulutustutkimuksen näkökulmasta pyritään, voidaan esittää seuraavanlainen kolmijako: Koulutuksella pyritään 1) taloudelliseen koulutukseen, eli lähinnä ammatillisen työvoiman kouluttamiseen, 2) sosiaaliseen valikointitehtävään eli siihen, että koulutus osaltaan valikoi ihmisiä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin ja siten ylläpitää ja muokkaa yhteiskunnan luokka- ja kerrostumarakennetta sekä 3) kulttuuriseen sosialisointitehtävään eli kulttuuriperinteen sekä arvojen ja arvostusten välittämiseen sukupolvelta toiselle (Antikainen ym. 2006).

³ Siljander (2005) on kuvannut pedagogisen suhteen erityislaatua sen intentionaalisuuden sekä dialogisuuden kautta. Pedagogiikka on aina pyrkimystä vaikuttaa toiseen eikä opettajan ja oppilaan suhde ole tasavertainen.

muutoksesta sotien jälkeisessä Suomessa on väitöskirjan osatutkimuksille relevantti. Lähelle tulee myös Räisäsen (2014) suomalaisten kansan- ja peruskoulunopettajien roolia ja toimijuutta yhteiskunnallisina ja poliittisina keskustelijoina tarkastellut väitöskirja. Lähtökohtana näissä tutkimuksissa on ollut ajatus hallinnoimiskulttuurin alla toimivasta opettajasta, joka ei toimi yhteiskunnallisessa tyhjiössä vaan taloudellisten, poliittisten ja ideologisten intressien puristuksissa (ks. Lindén 2010, 14; Räisänen 2014). Kuten Lindénin (2010) ja Räisäsen (2014) tutkimuksissa, tässä väitöskirjassa opettajuus ymmärretään sosiaalisesti, kulttuurisesti ja poliittisesti rakentuneena ilmiönä. Tämä väitöskirja täydentää Räisäsen (2014) ja Lindénin (2010) tutkimuksia tarkastelemalla luokanopettajan ammattia yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole esittää uutta ideaa tai ehdotusta, kuinka kasvatusta kouluissa tulisi järjestää tai miten yhteiskunnan ongelmia ratkaistaan kouluissa tai koulun avulla. Vielä vähemmän väitöskirja tarjoaa vastauksia siihen, kuinka luokanopettajien pitäisi ammatissaan toimia tai osoittaa, missä he toimivat väärin. Osatutkimuksissa pyrkimys on ollut tarkastella luokanopettajien kokemuksia työstään, joka vaikuttaa perin ristinriitaiselta ja vaikealta ammatille asetettujen tehtävien ja vaatimusten laajentuessa. Luokanopettaja tulkitsee koulukenttää sekä sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti rakentuneesta että henkilökohtaisesti koetusta ammattiposiitiosta käsin. Tämän suhteen ymmärtäminen edellyttää yksilöiden, tämän väitöskirjan puitteissa luokanopettajan, sijoittamista laajempaan kokonaisuuteen, yhteisöön ja traditioon (ks. myös Launonen 2000, 15).

On todettava, että kasvatustodellisuuden ja opettajan ajattelun jäljittäminen on monimutkainen ja vaikeaselkoinen projekti ja sen tarkastelu sisältää myös pienen vaaroja. Suurin näistä uhkista on se, että tutkija päätyy karkeisiin yleistyksiin omien ennakkokäsitystensä ohjaamana. Siksi olen pyrkinyt tekemään tutkimustani itsekriittisesti ja useasti taaksepäin katsoen.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Yhteiskuntatieteellinen katse kasvatustieteen kentälle

Kasvatustiede on lähtökohdiltaan monitieteinen ja sillä on yhteisiä tehtäviä muiden tieteenalojen, kuten psykologian, filosofian, sosiologian ja historian kanssa (ks. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 53–88). Kasvatustieteellistä tutkimusta toteutetaan näillä kaikilla alueilla (ks. Siljander 2005, 17–19). Lisäksi kasvatustieteen lähtökohtia ja erityispiirteitä sovelletaan kasvavassa määrin uusilla työelämän ja organisaatiotutkimuksen kentillä, jossa tarkastelun painopiste on vuorovaikutusprosesseissa, ryhmädynamiikassa sekä ihmisten johtamiseen liittyvissä kysymyksissä (ks. esim. Their 1994; ks. myös Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 235–239).

Keskustelussa kasvatustieteellisen tutkimuksen suuntaamisesta sekä tutkimustehtävistä, on ominaista kädenvääntö käytännön ja teorian suhteesta. Perinteisesti psykologisesta näkökulmasta on ajateltu, että kasvatusta ja koulutusta ovat käytännönläheistä toimintaa, jonka perustaso on luokkahuonevuorovaikutuksessa tai opetusmenetelmissä (ks. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 69–71). Tällöin kasvatustieteenkin on perusteltua juurtua käytännön kasvatustoimintaan ja etsiä vastauksia oppimispsykologisiin kysymyksiin. Näin myös suomalaista kasvatustiedettä ja opettajankoulutusta on leimannut yksilöpsykologinen ja didaktisesti orientoitunut näkemys yleisenä kasvatustieteen paradigmana (Simola 2015, 297–323). Viimeisen 30-vuoden aikana suomalaisessa kasvatustieteessä on kuitenkin avautunut laajempi katsanto kasvatuskysymysten tarkasteluun. Yksilö- ja oppimispsykologinen katsanto on saanut rinnalleen yhteiskuntatieteellistä tutkimusta enemmän huomioivaa ja soveltavaa tutkimusta (ks. esim. Lahelma 1992; 1999). Oppimis- ja tiedonkäsityksen alueella tämä on näkynyt siirtymänä behavioristisesta oppimiskäsityksestä kohti konstruktivistisista oppimiskäsitystä, joka ottaa huomioon yksilöpsykologisten näkökulmien lisäksi yhteiskunta- ja sosiaalitieteellisiä näkökohtia (ks. esim. Vygotsky 1972; Rauste-von Wright & von-Wright 1994; ks. myös Simola 2008, 2015, 297–322).

Siljander (2005) jakaa kasvatustieteellisen tutkimuksen neljään sisältöalueeseen; i) kasvatusta ja sivistysteoreettinen sisältöalue ii) opetus ja oppimisteoreettinen sisältöalue iii) sosialisaatioteoreettinen sisältöalue ja iiiii) Yhteiskunta- ja instituutioteoreettinen sisältöalue. Siljanderin (2005) sisältöalueisiin peilaten, tässä tutkimuksessa lähestytään koulu- ja kasvatuskysymyksiä sosialisaatioteoreettisella sekä yhteiskunta- ja instituutioteoreettisilla tasoilla. Kansanen (1993) on puolestaan jäsentänyt kasvatustieteen monitieteellistä potentiaalia didaktiikkaan painottuvan ja koulupedagogiikkaan painottuvan kasvatustieteen kautta (ks. myös Simola 2008).⁴ Kansanen (1993) katsoo, että kumpikin lähestymistapa on kiinnostunut opetusprosessista, mutta didaktiikka tukeutuu erityisesti kasvatusta ja kehityspsykologiaan, kun taas koulupedagogiikka tukeutuu kasvatusta ja koulutussosiologiaan lähtökohtiin. Koulupedagogiikan kohteena on koulu kehystekijöineen, jotka asettavat rajoja niin didaktisille ratkaisuille kuin opettajan mahdollisuuksille ja oppilaiden kouluelämälle (Simola 2008, 393–418).

Tämän väitöskirjan osatutkimuksissa koulupedagogisia kysymyksiä ja luokanopettajia tarkastellaan näkökulmasta, jossa korostuvat ulkopuolisen maailman huomioiminen kaikessa opettamisessa ja koulutukseen liittyvässä toiminnassa. Tässä näkökulmassa kulttuuriin, talouteen ja politiikkaan liittyvät kysymykset ovat yhtä lailla pedagogisia kuin ne ovat yhteiskunnallisia. Yhteiskunta-teoreettisessa tarkastelussa on keskeistä pohtia esimerkiksi nykykoulujen kulttuuria tai piilo-opetussuunnitelmaa⁵, joka korostamalla yksilöllisyyttä, kulttuurista ryhmäkeskeisyyttä ja kilpailukykyä asettaa haasteita demokraattisten ja tasa-arvoisten sosiaalisten suhteiden syntyyn.

Sosialisaatio-, yhteiskunta- ja instituutioteoreettisen sisältöalueen tutkimus, toisin sanoen, kasvatussosiologisten näkökulmien huomioiminen kasvatustieteellisen keskustelussa, ei ole enää harvinaista. Päinvastoin, se on lisääntynyt. Kasvatustieteellinen teoriaperinne perustuu kysymyksenasetteluun, jossa korostuu ihmisen sosiaalinen ja yhteisöllinen luonne. Tämä on myös se elementti, joka yhdistää kasvatustieteellisen tutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 12–40). Opettajaa ja koulukenttää ovat Suomessa viime vuosina tarkastelleet yhteiskunnallisesta kysymyksenasettelusta käsin esimerkiksi Jakku-Sihvonen (2005), Lindén (2010), Paju (2011), Räsänen (2014) sekä Löfström, Virta ja Salo (2017). Kasvatustieteelliseen sisältyvää laajaa koulutuspoliittista tutkimusta ovat Suomessa kattavimmin toteuttaneet koulutussosiologit Simola (esim. 1998, 2001, 2015), sekä Rinne (1986, 1995, 2003, 2004). Myös sosiaalipedagoginen lähestymistapa koulu- ja kasvatuskentälle on lisääntynyt (ks. esim. Nivala 2008; Nivala & Ryytänen 2013) Tosin, kuitenkin esimerkiksi Simola (2008, 393–418; 2015, 295–323) näkee tämän kasvatustieteen yhteiskunnallistumisen vielä keskeneräisenä.

⁴ Simola (2008) katsoo, että Kansanen erottelu on mahdollista nähdä erotteluna kasvatustieteen ihmistieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen ulottuvuuden välillä

⁵ Piilo-opetussuunnitelmalla viitataan arvoihin, tapoihin ja sosiaalisiin käytänteisiin joita opettaja tiedostamattaan välittää oppilailleen.

Yhteiskunnallinen näkökulma kasvatustieteeseen on tärkeä, koska koulu-keskustelun diskursseihin, koulupolitiikan tekoon sekä koko kasvatuksen arvoetoksen tiivistyvät laajasti aikakautemme arvostukset, toiveet ja pyrkimykset. Kasvatusfilosofi Värri (2018) havainnollistaa tätä näkemystä *episteemin* käsitteellä, joka asettaa ideologiset kehykset ja ennakkoehdot yhteiskunnan ja yksilön suhteelle (ks. myös Vuorikoski & Räisänen 2010, 64). Yhteiskunnallinen konteksti on tärkeää lisäksi siksi, koska suomalaisen kasvatustieteen ja luokanopettajuuden tutkimuksessa kasvatussociologinen, kasvatuksen yhteiskunnallisen sidoksen tai politiikan tarkastelu on kokonaisuudessaan ollut vähäistä (ks. Simola 1995; 2008; Rantala 2010, 7). Osittain tämä on johtunut suomalaisen kasvatustieteellisen koulutuksen ja tiedonluonteen didaktis-psykologisesta tulkinnasta, mutta vaikutuksensa on ollut myös omaleimaisella suomalaisen kansallisvaltion historialla ja kansanopettajien roolilla tässä tarinassa.

2.2 Koulun organisoitumisen ideologiset taustatekijät

Myöhäismodernin (ks. esim. Baumann 1996, 2002) yhteiskunnan muutoksia niin yksilöllisille ajattelutavoille kuin yhteiskunnallisille kehityskuluille on mahdollista kuvailla yksiselitteisesti tai täysin loogisesti. Postmodernia tai myöhäismodernia aikakautta kuvaillaan usein uusliberalismin ajaksi, joka eräiden määritelmien mukaan alkaa 1970-luvulta ja jatkuu edelleen (ks. esim. Friedmann & Friedmann 1982; Hayek 1995). Uusliberalismin suppea määritelmä viittaa ajattelutapaan, joka kannattaa vapaata ja itseohjautuvaa markkinataloutta ja vastustaa valtioiden sääntelyä. Tässä alaluvussa uusliberalismiin viitattaessa, tarkoitetaan ajatusta, joka Patomäen (2007, 8) mukaan kehystää ja tulkitsee yhteiskunnalliset ongelmat markkina-ajattelun ja sen tehokkuus-, vapaus- ja oikeudenmukaisuusihanteiden kautta. Kulttuurintutkija Hall (2019, 245–260) tiivistää uusliberalismin kulminoituvan vapaaseen, omistushaluiseen yksilöön, jonka perivihollinen on hyvinvointivaltio. Siksi kysymykset myös ei-taloudellisten instituutioiden roolista ovat uusliberalismia tarkasteltaessa keskeisiä.

Professori Mayo (2015) kuvailee lähihistorian globaalin maailmanjärjestyksen kehitystä uusliberalististen käytäntöjen kiihtyvänä sulautumisena osaksi kaikkia yhteiskunnallisia toimintoja eri puolilla maailmaa. Mayon (2015) mukaan yleinen oletus on, että globaalin kapitalismin talouslogiikka, arvot ja tavat pätevät universaalisti kaikilla yhteiskuntaelämän alueilla. Tässä puhettavassa yhteiskunnan elämänalueet, koulut mukaan luettuina, ”teknistetään” taloudellisen tehokkuuden ja kilpailun vaatimuksille. Värri (2018) on kuvaillut tätä kehitystä psykokapitalismin mekaniikan kautta⁶.

⁶ Värri (2018,126-128) kuvailee psykokapitalismia kulttuuriksi, joka perustuu ihmisen sopeuttamiseksi kilpailutodellisuuteen, jota sosialisointi instituutiot tuottavat uudelleen ja normalisoivat ainoana oikeana maailmana. Tämä on johtanut siihen, ettei esimerkiksi koulutuspolitiikan taustalle olevia ideologioita tai valtasuhteita tunnusteta ja näin pedagogiikkakin pelkistyy maailman kompleksisuutta trivialisoi viin osaamistavoitteisiin. Tällaisessa todellisuudessa esimerkiksi digitalisaatio muuttuu itseisarvoksi ilman, että lapsuuden, kasvatuksen ja teknologian (ja

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jonka toimintaa ohjaa poliittinen päätöksenteko sekä opetus- ja kulttuuriministeriön alainen opetushallitus virkamiehineen. Globaalissa ajassa opetus- ja kulttuuriministeriön sekä opetushallituksen ohjaus saavat kansallisten erityispiirteiden lisäksi vahvoja vaikutteita kansainvälisistä yhteiskunnan ja myös koulun kehittämiseen liittyvistä virtauksista (ks. esim. Ball 2001; Rinne & Tähtinen 2001; Varjo 2007, 59–70; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Simola 2015, 133–170). Tässä alaluvussa luokanopettajan työnkuvan ja työn päämäärien tarkastelua taustoitetaan laajasti koulutuspolitiikan suurten ”ideologisten” linjojen viitekehyksessä. Pyrkimys on selvittää joitakin myöhäismodernille tunnusomaisia ideologioita ja toiminnallisia virtauksia, sekä osoittaa niiden heijastuminen myös koulutuksen ja kasvatuksen organisoitumiseen. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna suomalaisen koulun organisoitumisen ja sisältöjen tarkastelu kiteytyy voimistuneeseen, kansainväliseltä kentältä kumpuavaan ekonomistiseen taloustavoitediskurssiin, sekä globaalin kilpailun asettamiin vaatimuksiin yksilöllisten ominaisuuksien kehittämisestä (ks. Sääntti 2007, 2008; Rinne & Antikainen 2012; Värri 2018, 45).

Suomalainen hyvinvointimalli on erottautunut poikkeuksena (muiden pohjoismaiden ohella) muuhun maailmaan nähden poliittisen järjestelmän perusarvopohjaltaan. Verraten matalat tuloerot, keskinäinen solidaarisuus sekä maksuttomat peruspalvelut ovat osa kokonaisuutta, jonka täydentää maksuton, tasa-arvoiset kouluttautumismahdollisuudet tarjoava peruskoulu. Viime vuosikymmenten laajoja muutoksia suomalaisessa yhteiskunnassa ovat olleet liittyminen Euroopan unioniin, globaalin markkinatalouden vaikutuksen voimistuminen sekä siirtymä hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon. Voimakkaista yhteiskunnallisista muutoksista huolimatta usko koulutuksen ja kouluttautumisen voimaan on säilynyt vahvana (Lindén 2010, 185; Simola 2015, 11). Suomessa juuri koulutus on katsottu keskeiseksi projektiksi niin modernisoitumisen ja vaurastumisen kuin hyvinvointivaltion sekä sittemmin vahvan kilpailukyky-yhteiskunnan tiellä (Sulkunen 2006).

Uusliberalisaation vaikutusta koulutukseen on tutkittu 1990-luvulta alkaen myös Suomessa (ks. esim. Ahonen 1999, 2003; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001; Rinne 2003; Varjo 2007; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Kärki 2015). Tarkastelun näkökulmia ovat olleet esimerkiksi desentralisaatio, deregulaatio sekä kouluvalintapolitiikka (ks. esim. Rinne, Kivirauma & Simola 2002; Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004, 125–127). Koulutuspolitiikan muutoksia on kasvatussociologisessa katsannossa kuvattu myös tasavallan käsitteen kautta (Alasuutari 1996; Simola 2008; Lindén 2010).⁷ Viime vuosikymmenten kehityksen kaksijakoisuutta kuvaa Ahosen (2001) koulukeskustelun kiistakapulaksi nostama vastakkainasettelu siitä, tuleeko koulun olla hyvinvointipalvelu vai investointitekijä.

markkinoiden) yhteydestä käytäisiin perusteellista pedagogista ja koulutuspoliittista keskustelua.

⁷ Tasavallan käsite viittaa puheavaruuksiin jotka muokkaavat suomalaista yhteiskuntaa. Käsitteen kautta kuvataan kulttuuristen kausien vaihtumista ja tapoja, joilla eri toimijat sopeutuvat uusiin puitteisiin ja puhetapoihin.

Tutkimusten mukaan poliittis-hallinnollisella tasolla uusliberalisaation vaikutuksen voi havaita myös suomalaista koulua ja koulutusjärjestelmää koskevassa päätöksen- ja politiikanteossa (esim. Varjo 2007; Rinne 2003; Rinne & Antikainen 2012; Kärki 2015). Koulutuspolitiikan tutkijoiden mukaan 1990-luvulla julkishallintoon omaksuttu uusliberalistinen logiikka määrittää koulutuksen arvoa voimistuvasti sen sovellettavuuden ja taloudellisen hyödyllisyyden kautta. Koulutuskeskustelussa ja koulun kehittämissuunnitelmissa on korostunut koulutuksen välineellinen tehtävä ja sovellettavuus, jossa kansantalouden voimistaminen, työvoiman valmentaminen elinkeinoelämän tarpeisiin sekä yksilön ”varustaminen” erilaisilla ominaisuuksilla, ovat nousseet koulutuksen keskeisiksi päämääriksi (ks. Siekkinen 2017, 27). Myös arvioinnin merkitys on saanut uudenlaista painoarvoa, joka on tuonut kouluille tulostavuuksisuuden ja tilivelvollisuuden vaateita (ks. Varjo 2007).

Kansainvälisen koulutuspolitiikan markkinaehtoisuuteen nojaavat nykypainotukset ovat tulleet osaksi myös suomalaista koulupolitiikkaa (ks. esim. Ball 2001; Seppänen & Rinne 2015). Uudenlaisen koulutuspolitiikan lähtökohdat eivät näin palaudu enää ainoastaan suomalaiskansallisiin kysymyksiin (esim. Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001; Rinne, Kallo & Hokka 2004). Kehityksestä johtuen, tai edellytyksenä sille, myös talous- ja työelämän edustus on vahvistunut koulutuskeskustelussa ja päätöksenteossa (ks. esim. Jauhiainen & Tähtinen 2012, 223–225). Suomalaista perusopetusta koskevien kasvatus- ja opetustavoitteiden arvoja väitöskirjassaan tutkinut Kärki (2015) osoittaa, että peruskoulun tavoitteisiin ja linjauksiin pyrkii Suomessa vaikuttamaan useat eri kansalliset ja kansainväliset toimijat. Markkinaehtoisuuteen nojaava koulutuspolitiikka näkyi vahvasti pääministeri Sipilän (2015–2019) hallituksen hallitusohjelman koulutuspoliittisissa kärkihankkeissa, joissa painotettiin esimerkiksi opiskelijoiden nopeaa työelämään siirtymistä, koulutuksen ja elinkeinoelämän yhteistyön tärkeyttä, koulutusvientiä sekä akateemisen tutkimuksen sovellettavuutta kaupallisiin tarpeisiin (Valtioneuvoston kanslia 2015; ks. myös Tervasmäki & Tomperi 2018). Suomalaiset koulutussosiologit arvioivat kriittisen koulutuspoliittisen muutoksen Suomessa alkaneen 1999 koululainsäädäntöpaketista (FINLEX 1999), jonka kimmoke oli lamasta nousevan kansakunnan tarpeissa, pohjoismaisen suunnitteluvalltion kriisissä sekä voimistuvissa globaalien markkinatalouden trendeissä (Ahonen 2003, 1–30; Varjo 2007, 59–64). Tästä seuraten vuosituhannen vaihteesta alkaen globaalit laadunarviointimenetelmät ovat tulleet tärkeäksi osaksi suomalaista koulutuskeskustelua.⁸ Varsinkin PISA-tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys suomalaisessa koulukeskustelussa on ollut vahva koko 2000-luvun.⁹

Edeltävän tiivistäen, Mayo (2015) on koonnut koulutuspolitiikan ja koulutuksen organisoitumisen kansainvälisesti yhteneviä linjauksia 1990-luvun alkaen

⁸ Keskeisiä vaikuttajaorganisaatioita koulutuksen onnistumisen mittausstandardien kehittämisessä, ovat olleet Taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestö (OECD), Maailman kauppajärjestö (WTO) ja Euroopan unioni (EU).

⁹ PISA-tutkimus on OECD maissa joka kolmas vuosi toteutettava, 15 vuotiaiden nuorten taitoja ja osaamista mittaava tutkimus.

seuraavasti: i) Kouluvalintapolitiikan vahvistuminen, koulupolkujen eriyttäminen, koulun markkinoistaminen ii) Standardisointi; (EUn, OECDn ja UNESCO:n laatuksiteerit) iii) Työ- ja markkinasektorin vahva vaikutus opetuksen sisältöihin mikä näkyy kouluissa tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (esim. koodaus) ja matematiikan painotuksina iv) Yritysmaailmassa tyypillinen managerialistinen hallintatapa osaksi myös kasvatus- ja koulutusinstituutioiden hallintaa. (Ks. myös Lindén 2010, 110–116; Simola 2015, 153–177; Fornaciari & Harni 2017.)¹⁰ Koulutuspolitiikan muutosjuonteita kansainvälisesti vertaillut Rinne (2015) osoittaa, että Mayon (2015) kuvaama kehitys on havaittavissa myös suomalaisen peruskoulun kohdalla. Suomessa esimerkiksi kysyntä eriytyville koulutusreiteille sekä profiloituville kouluyksiköille on kasvanut (ks. Rinne 2015; myös Rinne 2002; Ahonen 2003). Rinne (2015) katsoo kuitenkin, että täydellisen markkinafundamentalismin projektissa ollaan Suomessa vielä jäljessä esimerkiksi opettajien tulostavastuullisuuden seurannassa, vanhempien vapaassa kouluvalinnassa, koulujen ranking-listauksissa sekä laajoissa koulun yksityistämisyrittämissä. Kansainvälisessä vertailussa suomalainen koulujärjestelmä onkin vielä varsin tasa-arvoinen ja yleissivistävässä koulutuksessa markkinaperusteisuus vaikuttaa toistaiseksi suhteellisen heikosti (ks. Sääntti 2010, 186).

Joka tapauksessa suomalaisen koulutuksen arvoeetos on maailmansotien jälkeisen tasa-arvon ja eheyttämisen ideaalin lisäksi saanut rinnalleen tehtävän yhä tärkeämpänä kansallisen kilpailukyvyn turvaajana sekä työelämäkeskeisen osaamisen kartuttajana (ks. Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 251–252; Alasuutari 2004; Sääntti 2008; Silvennoinen & Kinnari 2015; Siekkinen 2017). Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen (2015, 87–113) ovat kuvanneet tätä kehitystä havainnollistavasti muuttuvien tasa-arvodiskurssien kautta. Arvoeetoksen muutokset ovat näkyneet myös koulukasvatuksen päämäärien muutoksina (ks. Rinne 1984; Värrä 2018, 42), joita on tutkimuksissa kuvattu liikkumisena sosiaalisen toiminnan ja yhteisöllisyyden (kommunitarismi) painotuksista kohti modernin yksilön valintoja (individualismia) korostavaa *yksilöllisen valinnan horisonttia* (ks. Launonen 2000, 297; Kärki 2015; myös Värrä 2018, 43).

Globaaleilla trendeillä on ollut heijasteensa myös viimeisimpiin opetussuunnitelmiin (ks. Opetushaalitus 2004; Opetushallitus 2014). Yksi opetussuunnitelmien selkeistä diskursiivista muutoksista on ollut kansallis-yhteisöllisen puhetavan korvautuminen globaalilla ja yksilöllistyneellä kasvatustajattellulla (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 104).¹¹ Opetussuunnitelmataasolla kasvatusta ja koulutusta käsitteellistetään entistä vahvemmin tuotantotekijänä ja koulutusteknologioina. Taloudelliset ja ammatilliset päämäärät ovat nousseet kasvatustehtävän keskeisiksi päämääriksi. (Ks. esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010; Värrä 2018.) Luonnollisesti uusimpien opetussuunnitelmien taustalla on vaikuttanut tässä luvussa kuvailtu koulun työelämänyhteyden sekä yhteiskun-

¹⁰ UNESCO on yhdistyneiden kansakuntien kulttuuriin, kasvatukseen ja tieteeseen keskittyvä alajärjestö.

¹¹ Opetussuunnitelmien diskursiivisia muutoksia on tutkittu tarkemmin (erityisesti osallisuuskäsityksen näkökulmasta) artikkelissa Männistö, Fornaciari & Tervasmäki (2017).

nan taloudellisen hyvinvoinnin ja kansainvälisen kilpailukyvyn sidoksen vahvistuminen (ks. Kärki 2015).¹² Opetussuunnitelmat ovat havainnollistavia, koska niissä tiivistyvät kunkin ajanjakson vallitsevat kasvatuskäsitteet, tai Värriä (2018) lainaten, aikakauden *episteemi* (ks. myös Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Opetussuunnitelmien perusteet eivät synny tyhjiössä, erillään muusta yhteiskuntakehityksestä, vaan opetussuunnitelmien muodostumisen taustalla on prosessit, joihin vaikuttavat ideologiset, kulttuuriset, historialliset, sosiaaliset ja globaalit kontekstit (ks. Ball 2001).

2.3 Koulu risteävien toiveiden näyttämönä

Globalisoituneen, yksilöllistyneen ja markkinaehtoistuneen ympäristön vaateet asettavat koulutukselle suuria odotuksia. Simola (2001, 290–297) kuvailee koulutuksen uusia vaatimuksia ja niiden yhteiskunnallisia reunaehtoja uudella tavalla läpipolitisoituneiksi. Simolan (2015, 165–177) mukaan edeltävässä alaluvussa kuvaillut koulutuspolitiikan virtaukset ovat nostaneet tasa-arvon korostamisen rinnalle erinomaisuuden ja tehokkuuden ja tuloksellisuuden eetoksen. Sosiologi Ball (2001) on kriittisesti kuvaillut koulutuspolitiikan kehitystä kasvatuksen omaehtoisten tavoitteiden sivuraiteille joutumiseksi. Myös Sahlberg (2006, 2012) arvioi, että ylikansallista, kilpailun ylivoimaan, vanhempien sekä koulujen vapaaseen kouluvalintaan uskovaa koulupolitiikkaa, kasvatuksen tasa-arvon näkökulmasta haastavaksi.¹³

Kansainvälisen kilpailukyvyn tai työelämäyhteyden edistämisen lisäksi peruskoulua pyritään vahvistamaan kuitenkin myös kestäväan elämäntapaan, solidaarisuuteen, ekososiaalisuuteen ja kohtuullisuuteen tähtäävillä kasvatussisällöillä (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014). Monet tutkijat arvioivat, että jatkuvan kasvun ja markkinaehtoisuuden sisäistäminen välttämättömänä yhteiskuntakehityksen suuntana merkitsee hyvinvointivaltion idealle sekä kestäväälle elämäntavalle paikoin ristiriitaisia ja vastakkaisia tavoitteita (esim. Rinne 2003; Suoranta 2008; Värri 2018). Tällaisia indikaattoreita löytyy myös Suomesta, jossa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen on havaittu heikentyneen. Viimeisin PISA-tutkimus osoittaa esimerkiksi, että osaamiserot sukupuolten välillä ovat Suomessa OECD-maiden suurimpia. Matemaattisen ja luonnontieteellisen osaamistason lisäksi PISA-tuloksista on saatu selville paljon merkittäviä vihjeitä kasvatuskentän kokonaisvaltaisemmasta tilasta (ks. OECD 2013, 30–32). PISA-tutki-

¹² Kärki (2015) tutki väitöskirjassaan suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvoja. Kärjen tutkimuksen mukaan muutossuuntauksena on suomalaisessa yhteiskunnassa nähty yksilökeskeisten arvojen vahvistumista ja yhteisökeskeisten arvojen heikkenemistä. Ideologisenä lähtökohtana muutokselle on uusliberalismi. Kärki osoittaa erityisesti taloudellisia ja yksilökeskeisiä arvoja voimakkaasti korostavan sekä markkinaohjautuvuuteen pyrkivän uusliberalismin eetoksen saaneen vahvan aseman koulutuspolitiikan ja laajemmin koko yhteiskunnan päämäärien ja toimintatapojen määrittämisessä.

¹³ Sahlberg (2012) kuvailee yhdenmukaistavaa GERM (Global Educational Reform Movement) -politiikkaa virukseksi, joka pahimmillaan sairastuttaa koulut ja opettajat.

muksen kautta on saatu tietoa esimerkiksi suomalaisnuorten kouluhyvinvoinnista ja kotitaustan vaikutuksesta koulumenestykseen (Halme & Harinen 2012; Salmela-Aro ym. 2015).

PISA-tutkimusten havaintoihin on reagoitu myös valtionhallinnossa, josta kertovat useat eriytymisen pysäyttämiseksi perustetut työryhmät (ks. esim. Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2020) tai positiivisen syrjinnän tukipaketit haastaviin toimintaympäristöihin (positiivinen diskriminaatio, Helsinki). Myös opettajankoulutuslaitosten isoja hankkeita on perusteltu eriytymisen ehkäisyllä (esimerkiksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen hankkeet; Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen ja oppimisen koulutusohjelma (LUKILOKI) ja Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA)).

Problematiikka koulun kehittämisen ideologisista jännitteistä tulee näkyväksi vertailtaessa pääministeri Sipilän (2015–2019) ja pääministeri Marinin (2019-) hallitusten koulutuspoliittisissa linjauksissa.¹⁴ Esimerkiksi nykyhallituksen Oikeus oppia (Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022) -hankkeen tavoitteena on painottaa koulutuksen tasa-arvoistavaa tehtävää, alueellista yhdenvertaisuutta, kaventaa ja ennaltaehkäistä peruskoulua käyvien oppilaiden oppimiseroja, vahvistaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä kehittää lukutaitoa. Lähikoulun asemaa pyritään vahvistamaan, opetuksen ryhmäkokoja pienentämään ja rahoitusta uudistamaan siten, että se tukee koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Kuten edellisessä alaluvussa mainitsin, edeltävän hallituksen hallitusohjelman koulutuspolitiikan keskiössä oli puolestaan kansainvälinen kilpailukyky, digiloikka sekä koulutuksen työ- ja elinkeinoelämäyhteyksien vahvistaminen (ks. Opetus ja kulttuuriministeriö 2016–2018).

Peruskoulua halutaan kehittää moneen suuntaan ja monesta suunnasta. Koko yhtenäiskoulun historian ajan koulutuksen tehtävistä käytävän kädenväännön taustalla on ollut kirjavia ja osittain keskenään ristiriitaisia tulkintoja koulun sivistys- ja tasa-arvopyrkimysten sekä yksilöllistämisen ja vapauksien vaatimisen yhteensovittamisesta. Toisaalla suomalaisesta koulutuksesta käytävää keskustelua vetää työelämänvetoinen osaamisen tuottamisen diskurssi ja toisaalla ovat koulutuksen tasa-arvon rapautumisesta ja osaamisen eriytymisestä huolta kantavat. Launonen (2000, 20–30) on kuvannut tämän manifestoituvan kasvatuksen kahden toisilleen jännitteisen tehtävän kautta.¹⁵ Koulun tehtävistä käytävää köydenvetoa voi kuvailla havainnollistavasti myös Habermasin (ks. esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010) klassisten tiedonintressien kautta; tässä näkökulmassa koulukasvatus tasapainoilee teknis-taloudellisen tehtävän, henkisen sivistävän tehtävän ja kolmanneksi kriittisen, toisinkasvatuksen mahdollistavan tehtävän välillä (ks. myös Lapinoja 2006, 25–26). 1990-luvulta alkaneen koulutuspolitiikan käänteeseen on toisaalla kuvailtu nostaneen koulukeskusteluun

¹⁴ Ideologisella viitataan tässä kulttuurisiin ja poliittisiin katsomuksiin, tasa-arvo näkemyksiin, joilla on yhteiskuntaan ja yksilöihin vaikuttavia seurauksia, mutta joiden arvosidonnaisuus on usein joko tiedostamaton tai peitetty (ks. Tervasmäki & Tomperi 2018).

¹⁵ Launonen (2000, 27) käyttää tästä esimerkkinä Emile Durkheimin ja Jean-Jacques Rousseau'n kasvatustalousteorioiden perusjännitettä; Durkheim painottaa sosialisatiota ja Rousseau puolestaan individualisatiota.

ristiriidan valistuksen bildung-hankkeen puolustajien ja koulutuksen markkinoinmistamista ja välineellistä tehtävää painottavien tahojen välillä (Ahonen 2001; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 61–83).

Jännitteistä huolimatta peruskoulun asema suomalaisessa yhteiskunnassa on vahva. Asemaa kuvaa poikkeuksellisella tavalla eri kansanosat lävistävä koulutususkko (ks. esim. Sääntti 2010, 185). Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus on koettu köyhän kansan reittinä pois puutteesta, ja koulutukselle on läpi historian asetettu tehtävä sosiaalisen eheyden tuottajana ja tasa-arvoisen yhteiskunnan kivijalkana. Kaikille yhteinen ja maksuton peruskoulu on ollut keskeinen osa suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa ja sen rakennusprosessia. Nykyisin korkeatasoinen koulutus katsotaan edellytykseksi globaalissa kilpailussa pärjäämiselle ja suomalaisesta koulujärjestelmä on tullut itsessään jo vientituote.

On selvää, että koulutuksen osittaista onnistumista voi mitata usealla eri mittarilla mutta kokonaisvaltaisesti ei millään. Peruskoulukolikon toisella puolella ovat koulun sosiaaliset haasteet kuten koulutuksen alueellinen epätasa-arvo, tyttöjen ja poikien koulupolkujen eriytyminen, nuorten lisääntyvät mielenterveysongelmat sekä kotitaustan merkityksen korostuminen oppimistuloksissa (Väljälä 2016; OECD 2016, 2019). Kääntöpuolella koulun asema osaamisen tuottajana kyseenalaistetaan ja koulua syytetään tehottomaksi ja sen tulisi painokkaammin keskittyä tulosvastuullisuuden tuottamiseen. Koulun tehtävän määrittelyyn osallistuu koulun ja kasvatuksen asiantuntijoiden lisäksi laaja joukko elinkeinoelämän, työmarkkinoiden ja muiden yhteiskunnallisten ryhmittymien edustajia.

Tämän väitöskirjan puitteissa koulutuspoliittinen, yhteiskunnallinen ja ideologinen taustoitus on tarkoitettu kontekstiksi luokanopettajan työtodellisuuden tarkastelulle, jota vasten osatutkimusten empiirisen aineiston luokanopettajien kokemukset ja ajatukset resonoivat. Yhteiskunta ja -koulutuspoliittisilla ratkaisulla tuotetaan ja legitimoidaan tietynlaista opettajaa sekä koulua, johon opettajien odotetaan sitoutuvan (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010, 64). Koulun toiminta ja aikaansaannokset viime kädessä liittyvät kentällä toimivien opettajien suhtautumiseen ajan ilmiöihin sekä sitoutumiseen koulua ja koulun tehtäviä koskeviin muutoksiin (ks. esim. Sääntti 2007; Räisänen 2014; Lindén 2010). Esimerkiksi Syrjäläinen (2002) on tarkastellut suomalaisten opettajien työtodellisuutta ja asettaa vastakkain koulun arjen ja koulutuksen uudistamisretoriikan, jotka eivät hänen mukaansa välttämättä kohtaa toisiaan (ks. myös Sääntti 2008, 17). Tiedetään myös, että opettajien kohdalla lopulta vähän muuttuu. Opettajien sitouttaminen milloin mihinkin yhteiskunnalliseen muutokseen tai ideologiseen projektiin on ollut perinteisesti hankalaa (ks. Fullan & Kananoja 1994; Simola 2015, 130–135). Osittain tästä johtuen koulun kehittäminen on haastavaa ja koulun organisoitumiseen tai sisältöihin kohdistuneet muutokset ovat jääneet lyhytaikaisiksi tai tehottomiksi (Simola 2015, 106–138).

2.4 Luokanopettajan yhteiskuntasuhteen tarkastelun taustaa

Suomalaista luokanopettajuutta on läpi sen historian leimannut maltillisuus ja pidättäytyvyys koulutuspoliittisesta ja laajemmin yhteiskunnallisesta keskustelusta (ks. Kemppinen 2006, 13–52; Vuorikoski & Räisänen 2010, 77; Räisänen 2014, 10). Suomalaisen luokanopettajan ammattitaitoon ei ole missään historian vaiheessa liitetty vahvaa tavoitetta ymmärtää yhteiskunnallisia valta-asetelmia tai rakenteellisia yhteiskunnallisia mekanismeja, saati pyrkimystä vaikuttaa niihin (ks. esim. Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 16–18; Vuorikoski & Räisänen 2010, 77; Simola 2015, 95). Kansakoulun alkuaikoina muotoutunut luokanopettajan yhteiskunnallinen positio on ollut pitkäikäinen (Rinne 1986; Kemppinen 2006, 13–52). Luokanopettajan ammatti ja kouluinstituution symbolinen irtautuneisuus yhteiskunnan valtajärjestelmistä on liittynyt kiinteästi suomen valtiollisiin projekteihin ja kulttuurisiin tarpeisiin. Näin ollen, myöskään suomalainen opettajankoulutus ei ole pitänyt päätehtävänäään kouluttaa kriittisyyteen ja yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen tähtääviä opettajia (Syrjäläinen ym. 2006, 39–65; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014, 85–86; Opetushallitus 2011; Niemi ym. 2018). Vahvasta valtionhallinnon mandaatista johtuen, suomalainen luokanopettaja on ollut myös julkisessa mielipiteessä ei-problemaattinen hahmo: yhteiseen hyvään kaikkia oppilaitaan tasavertaisesti kasvattava kansankynttilä. Perinteisesti luokanopettajan tehtäväksi on katsottu yleisesti hyväksytyjen arvojen, moraalikoodien ja tapojen välittäminen seuraaville sukupolville. (Ks. esim. Simola 1995, 13; Syrjäläinen ym. 2006; Vuorikoski & Räisänen 2010.)

Suomalaiset opettajat ovat olleet yhteiskunnalliselta orientaatioltaan historiallisesti konservatiivinen, keskiluokkainen (tai keskiluokkaisuuteen pyrkivä) ja yhteiskunnallista aktivismia kaihtava ammattikunta (ks. Räisänen 2014, 130; myös Syrjäläinen ym. 2006). Professori Rantala (2010) on tutkinut suomalaisten opettajien yhteiskuntasuhdetta kansanopettajien poliittisen orientaation kautta, jota hän on tarkastellut teoksessaan *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Teoksessa suomalaisten luokanopettajien yhteiskuntasuhdetta tutkittiin mikrohistoriallisesti perehtymällä yksittäistapauksiin, jotka ilmentävät luokanopettajalle yhteiskunnallisesti sopivaa poliittista ja yhteiskunnallista asennoitumista.¹⁶ Rantalalan (2010) mukaan poliittiset murroskaudet, kuten sisällissodan ja sen jälkiselvittelyjen aika, sekä toisen maailmansodan jälkeiset vaaran vuodet (1944–1948), paljastavat millaista käytöstä kouluhallinnon virkamieskunta odotti opettajiltaan. Ylintä ohjausvaltaa käyttänyt kouluhallitus oli pitänyt itsenäistymisen alusta alkaen yhtenä koulun tärkeimmistä prioriteeteista yhtenäisen kansakunnan rakentamista. Tähän tehtävään liittyi myös tarkastuslaitoksen toiminta. Rinteen (1986)

¹⁶ Rantala (2010) toteaa, että itsenäisyyden ajan alkuvuosikymmeninä kansakoulunopettajien poliittinen asennoituminen oli yhtenäinen ja opettajat maksuivat yhteiskunnallisen asemansa mukaisen poliittisen roolin, johon heitä oli seminaarissa valmistettu. Itsenäistymisen jälkeisen sisällissodan tapahtumat vahvistivat näkemystä siitä, että kristillis-siveellisellä ja isänmaallisella kasvatustyöllä rakennetaan yhtenäistä suomalaista kansakuntaa.

jaottelu opettajahyveiden historiallisista sisällöistä eri ajanjaksoina kuvaa edelleen hyvin suomalaisen opettajapersoonan kehityskaarta.¹⁷ Myös Räisänen (2014, 114–130) kuvaa eri aikakausien eetosta opettajakarikatyriin kautta, jotka hän nimeää kansallisvaltiokauden siveelliseksi malliopettajaksi, hyvinvointivaltion rakennuskauden tieteelliseksi asiantuntijaopettajaksi sekä kilpailuyhteiskunnan asiakastietoiseksi ja arviointivaateen sisäistäneeksi opettajaksi.

Koululaitoksen konservatiivinen ja kristillis-isänmaallinen pohjavire haastettiin ensimmäisen kerran 1960-luvun sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa murroksissa ja vasemmistoaatteiden ylikansallisessa heräämisessä. Yhteiskunnan vasemmalta laidalta virisi vaatimus, että koulutyön ytimen tulisi perustua hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyvän, tasa-arvoajattelun päälle.¹⁸ Peruskoulun ensi vuosikymmenet opettajan rooli rakentui hyvinvointivaltiokauden koulutuspoliittisen ideologian varaan, jossa korostui mahdollisuuksien tasa-arvo ja rationaalinen tieteellinen suunnittelu (Vuorikoski & Räisänen 2010, 69). 1970-luvulla opettajankoulutuksen akatemisoituessa ja yhtenäiskoulujärjestelmän asettaisessa käynnistymisessä, luokanopettajasta ryhdyttiin muovaamaan tieteellisin opein didaktista asiantuntijaa, joka sitoutettiin valtiollisen opetussuunnitelman noudattajaksi (Simola 1995, 250–273; Vuorikoski & Räisänen 2010, 68). Psykologiaperusteinen tiedetausta yhdessä rationaalisen opetussuunnitelmakoodin kanssa kuitenkin jatkoi koulun hahmottamista yhteiskunnallisista kytköksistään irrallisena oppimisen saarekkeena (ks. esim. Simola 1996, 244; Kiilakoski ym. 2005, 16–18).

Tutkijoiden mukaan luokanopettajien valtiolojaaliutta ja sitouttamista koulutuspolitiikkaan on varmistettu ja varmistetaan edelleen hallinnollisin toimin; rekrytointia, koulutusta ja työprosesseja kontrolloimalla sekä kasvavassa määrin tuloksia mittaamalla ja arvioimalla (ks. Rantala 2010, 17–70; Lindén 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010; Räisänen 2014, 442). Opettajien hallintakulttuurien muutosta tutkineet Vuorikoski & Räisänen (2010, 63–81) katsovat, että hallinnan moniportainen varmistusjärjestelmä on toiminut myös nykyaikaisen luokanopettajan identiteettipoliittisena kontrollikoneistona, jonka kautta luokanopettajia on ohjattu halutunlaiseen osaamiseen ja käyttäytymiseen. Opettajakunnan on odotettu sisäistävän yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa tuotetut ideologiset totuudet ja oikeuttavan ne omalla toiminnallaan huolehtimalla nousevien sukupolvien sosiaalistamisesta vallitseviin arvoihin ja normeihin. Lindén (2010, 160–165) kuvailee nykyopettajan sitoutumista ja sitouttamista työhön henkilökohtaisen ja julkisen alueen kudelmana, jossa koulutyö ja nykyopettaja irrottautuvat kansallisvaltiollisesta historiallis-moraalisesta perustastaan ja kiinnittyy modernin yhteiskunnan vaatimukseen ja hallinnan kulttuureihin.

¹⁷ Rinteen (1986) jaottelussa opettajahyveet 1950–1980 ovat liikkuneet hurskauden, nuhteettomuuden ja uskollisuuden ihanteista kohti sosiaalisten taitojen, harrastavuuden ja edeltävän koulumenestyksen korostamista.

¹⁸ 1960-luvulla järjestäytyi myös demokraattiset koulutyöntekijät liitto (DEMKO), joka turhautui passiiviseen ja konservatiiviseen opettajakuntaan sekä ”taantumukselliseen” ammattijärjestöön. Demko jäi kuitenkin lyhytaikaiseksi yritykseksi muuttaa koulun ja opettajine toimintakulttuuria ja kasvatuspäämääriä, eikä sen kaltaista yhteiskunnallista äänenkäyttöä ole opettajien keskuudessa sen koommin nähty.

Edeltävän suppean historiakuvausten tavoitteena on liittää historian häntä luokanopettajan yhteiskuntasuhteen ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden tarkasteluun. Historiallinen nivellys on tärkeä, koska koulutuspoliittisen ja muun virallisen ohjauksen ohella luokanopettajien yhteiskuntasuuntautuneisuuteen saattavat vaikuttaa edellä kuvaillut ammattitradition kulttuurihistorialliset kerrostumat. Tähän suojattuun, epäviralliseen tietoon ja toimintaan sosiaalistutaan luokanopettajan ammatin käytännöissä sekä kollegojen keskuudessa. Kouluinstituution yhteiskunnallis-historiallisen tradition kautta käyvät ymmärrettäviksi myös tutkimukset, joissa on toistuvasti havaittu luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden vähäinen kiinnostus yhteiskunnallista vaikuttamista ja osallistumista kohtaan (Tomperi & Piattoeva 2005, 255; Syrjäläinen ym. 2006; 39–41). Vähäisellä yhteiskunnallisten asioiden käsittelyllä koulussa voi puolestaan olla vaikuttimensa suomalaisnuorten vähäiseen halukkuuteen yhteiskunnalliseen toimintaan (ks. Schultz ym. 2010; Schultz ym. 2018; myös Kupari & Siisiäinen 2012; Mehtäläinen ym. 2017).

Suomalaista peruskoulua on kritisoitu staattisuudesta yhteyksissään koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan. Luokanopettajajoukon voisi historiansa vuoksi ajatella olevan taipuvainen milloin minkäkin vallalla olevan kulttuurin, toimintatapojen ja ajatusmallien kritiikittömään hyväksyntään (ks. esim. Räihä 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010). Ajankohtaisessa koulututkimuksessa katsotaan peruskoulun tarvitsevan lisää muun yhteiskunnan kanssa yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen tähtäävää toimintaa (ks. esim. Toom & Husu 2012; Husu & Toom 2016; Matikainen, Männistö & Fornaciari 2018). Myös opettajankoulutuksen heikko yhteiskunnallinen näkökulma kouluun ja opettajuuteen on nostettu tutkimuksissa esille (Mikkola 2006, 53–59; Rautiainen ym. 2014; Simola 2015, 297–323). Tämä kertoo siitä, että passiivinen ja pirstaleinen suhde yhteiskuntaan on saanut rinnalleen laajenevan käsityksen yhteiskunnallisten ilmiöiden ja koulu maailman limittymisen tarpeesta. Koulun ja opettajuuden tutkimuksen piirissä sekä hallinnollisissa dokumenteissa peräänkuulutetaan vahvasti aktiivisemmän yhteiskuntasuhteen kehittymistä (ks. esim. Opetushallitus 2004, Opetushallitus 2014; Niemi. ym. 2018; Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2017–2020). Myös uudet opiskelijasukupolvet tulevat koulutukseen uudenlaisesta yhteiskunnallisen keskustelun ilmastosta ja näin myös uusin odotuksin. Yhteiskunnan eri käytänteiden kriittinen tarkastelu ja yhteiskunnallinen valvettuneisuus on noussut myös opettajankouluttajien keskuudessa toivottavaksi ominaisuudeksi opettajankoulutukseen hakevien keskuudessa (ks. esim. Mankki & Räihä 2019).

2.5 Opettajakompetenssit

Luokanopettajan osaamisen ja ominaisuuksien teoreettisia tarkasteluja sekä empiirisiä tutkimuksia on olemassa runsaasti. Hyvän opettajuuden määritelmä on täynnä ideaaleja (Kostiainen & Rautiainen 2011, 159). Vaikka yhteneviä, monissa

eri tutkimuksissa esitettyjä elementtejä on mahdollista tunnistaa, mitään yhteistä, empiiriseen tutkimukseen perustuvaa jäsennystä opettajan ydinsaamisesta ei kuitenkaan ole olemassa (mm. Husu & Toom 2016).¹⁹ Luokanopettajan työ on eri aikoina nähty hieman eri tavoin ja sen tavoitteita on priorisoitu erilaisin painotuksin. Laajasti ajateltuna luokanopettajan työ on ytimeltään velvollisuusluonteista, vaativaa, tietointensiivistä akateemista asiantuntija- ja ihmissuhde-työtä (ks. Toom & Husu 2016, 9). Opettajuus terminä on suomalaiskansallinen ja vakiintunut suomalaisessa opettajatutkimuksessa (ks. esim. Patrikainen 1999; Luukkainen 2004; Ruohotie-Lyhty 2011; Mäki 2012).

Kuten edeltävässä alaluvussa selvitin, suomalaisen koulujärjestelmän ensimetreistä alkaen peruskoulunopettajat ovat näyttäytyneet suomalaisten kollektiivisessa tajunnassa eriytyisinä tasa-arvotyöläisinä, yhteisöjensä luotettuina sekä oppilaiden elämän turvallisuuden tekijöinä. Yhteiskunta luottaa ja panostaa suomalaisiin luokanopettajiin edelleen. Esimerkiksi pääministeri Sipilän hallitusohjelman (2015–2019) julkilausuttu tavoite oli maailman osaavimmat opettajat, jotka kehittävät osaamistaan läpi työuran. Elinikäisen oppimisen vision mukaisesti, viime hallituskauden aikana myös opettajien täydennyskoulutukseen panostettiin (Osaaminen ja koulutus kärkihanke 2016–2019; Uusi peruskoulu hanke 2016–2018).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi 2018) piirtää vuosina 2016–2018 toimineen opettajankoulutusfoorumien arviointiraportissaan tulevaisuuden opettajan muotokuvan kolmen keskeisen teeman ympärille: i) laaja-alainen perusosaaminen, ii) uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus ja iii) oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen (ks. Niemi ym. 2018). Perinteisesti yksilöveitoista ja persoonakohtaisesti koettua ammattia laajennetaan yhteisöllisemmäksi ja opettajien toivotaan kehittävän työtään yhdessä kollegoiden ja muiden sidosryhmien kanssa (ks. esim. Husu & Toom 2010; Blömkeke, Gustafsson & Shavelson 2015; Toom & Husu 2016, 17–22). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella ammatin muuttuneeseen luonteeseen on pyritty vastaamaan hahmottelemalla kuusi opettajuuden ydinsaamisaluetta, joiden ympärille opettajankoulutuksen sisällöt kietoutuvat: Eettinen osaaminen, intellektuaalinen osaaminen, vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen, kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen, pedagoginen osaaminen sekä esteettinen osaaminen. Samansuuntaisesti opettajuuden ydintä on muotoiltu muuallakin. Opetus ja kulttuuriministeriön tilaamassa selvityksessä Toom & Husu (2016) kiteyttävät opettajan osaamisen integratiiviksi tietoa, taitoa ja toimintakykyä (ks. myös Pantic & Wubbels 2010; Soini ym. 2016).

Tiivistäen, perinteisten oppiaineiden tietojen ja taitojen ohella nykyopettajan ammattitaidossa korostuu niin kutsuttujen generisten taitojen, kuten vuorovaikutustaitojen, tiedonprosessointitaitojen, ajattelu- ja reflektointitaitojen sekä digitaalisen teknologian tarkoituksenmukainen ja hyvä hallinta (ks. Toom &

¹⁹ Esimerkiksi Panticin ja Wubbelsin (2010) mukaan opettajan ammattitaito rakentuu neljästä osa-alueesta: arvot ja lasten kasvattaminen; ymmärrys koulutusjärjestelmästä ja osallistuminen sen kehittämiseen; sisältötieto, pedagogiikka ja opetussuunnitelma; sekä itsearviointi ja ammatillinen kehittyminen.

Husu 2016, 9-13). Luokanopettajalla odotetaan olevan opettamiseen ja oppimiseen liittyvää pedagogis-didaktista osaamista, kykyä toimia ja vuorovaikuttaa tietämyksensä mukaisesti sekä pohjata tämä toiminta kasvatuksellisesti kestävään arvopohjaan. Opettamisen ja opettajuuden tutkimuksessa korostuu tiedon siirtämisen sijaan oppilaiden oppimisprosessin ohjaamisen keskeisyys sekä opettajan rooli osana kollaboratiivista, uutta tietoa luovaa yhteisöä (ks. Luukkainen 2004, 16-17; Tynjälä 2004, 175-188; Toom & Husu 2016; Opetushallitus 2017). Husu ja Toom (2012, 137) muotoilevat, että pedagoginen toiminta on yhteistyötä, jossa pyritään edistämään kansatoimijoitten etua ja hyvinvointia – ei johdattelemaan heitä ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Tätä ajatusta myös heijastavat ajankohtaiset kansalliset opetussuunnitelmat oppimisparadigmoineen kasvatustituutioiden eri tasoilla (esim. Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014). Konstruktivististen oppimiskäsitysten pohjana toimii ajatus aktiivisista toimijoista sekä yhteistyöstä.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ovat nykyhahmotelmat opettajasta laaja-alaisena yhteiskunnallisena osaajana sekä ajatus luokanopettajasta demokraattisena oman työyhteisönsä kehittäjänä. Demokraattisessa opettajaprofessiossa, opettajan katsotaan olevan sitoutunut yhteistoiminnallisuuteen opetuksessa ja oppimisessa sekä aktiivisuuteen ja aktivismiin kasvatus – ja opetuskysymyksissä (ks. esim. Luukkainen 2004; Husu & Toom 2010,132; CoE 2016; Raiker, Rautiainen & Saquipi 2020). Tarkemmin eriteltynä laaja-alainen osaaminen pitää sisällään luokanopettajan pedagogis-didaktisen osaamisen sekä tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen lisäksi, ymmärryksen yhteiskunnallisten murrosten vaikutuksesta koulumaailmaan (laajat globaalit, eettiset ja yhteiskunnalliset kysymykset). Nykyhahmotelmien mukaan luokanopettajalla on oltava ymmärrystä omaa toimintaa ohjaavista ja opettajan työhön vaikuttavista luokkahuoneen ulkopuolisista elementeistä (esim. opetussuunnitelmataso, koulujärjestelmä, koulu- ja kuntapolitiikka) sekä halua vaikuttaa luokkahuoneen ulkopuoliseenkin todellisuuteen. Toom (2016, 20-22) kuvaa opettajan yhteiskunnallista ammattitaitoa opettajankoulutuksen tehtävän kautta, jonka hän katsoo olevan vahvistaa niitä opetus- ja kasvatustyön tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita moni- ja tasa-arvoinen yhteiskunta opettajilta edellyttää. Lisääntyvä oppilaiden kulttuuritaustojen sekä elämänpiirien erilaisuus korostavat lisäksi opetuksen eettis-moraalista luonnetta (ks. myös Biesta & Burbules 2003; Sanger 2017). Ajatus oman osaamisen ja yhteisön jatkuvasta kehittämisestä puolestaan sisältää painotuksen koulun toimintakulttuurin tutkimusperustaisesta kehittämisestä erilaisissa verkostoissa. Tällaisia näkökulmia voi kutsua luokanopettajan profession yhteiskunnallisiksi ja yhteisöllisiksi vaatimuksiksi. Yksittäisten opettajien kohdalla nykykoulun tehtävät konkretisoituvat ainakin seuraavissa keskenään ristiriitaisissa asiayhteyksissä:

- I. Yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja hyvinvoinnin kysymykset (syrjäytyminen, inkluusio, monikulttuurinen ja erilaistuva oppilasaines)

- II. Tuloksellisuuden haasteet (yksilökeskeisyys, modernin työelämän ja talouden ehdot)
- III. Muuttuvat substanssit (digitalisaatio, yrittäjyyskasvatus, yhteistoiminnallisuus, monialaiset oppimiskokonaisuudet)

Luokanopettajan tehtävän kannalta laajat ja monitasoiset vaateet voi nähdä osittain paradoksaalisena; toisaalta luokanopettajien tulisi kasvattaa nuoria yhteisöllisyyteen ja toisten kunnioittamiseen, mutta samanaikaisesti opettajien kuitenkin odotetaan kasvattavan oppilaitaan ympäröivään yhteiskuntaan, jossa korostetaan kilpailukykyä ja yksilökeskeisiä arvoja (ks. esim. Nikkola & Harni 2015, 218–222). Toisaalta opetuksen sisällölliset teemat laajenevat mutta samaan aikaan pitäisi lisätä moniammatillista yhteistyötä sekä osallistua koulun ja opetuksen kehittämiseen. Säntti (2008) kuvaa kehitystä, jossa vuorovaikutus horisontaalisesti laajenee mutta vertikaalisesti kapenee (oppilaiden yhä yksilöllisempi kohtaaminen). Erilaistuvan muutospuheen voi tulkita opettajien näkökulmasta ristivetoiseksi (ks. myös esim. Suoranta 2008, 78; Kärki 2015, 302). Suomalainen järjestelmä suo luokanopettajalle kuitenkin liikkumatilaa ja vapautta toteuttaa työtään.

Kuten alaluvussa 2.1 jäsenisin, koulutuksen organisoitumiseen, sekä myös koulutuksen sisältöihin, vaikuttavat muualta yhteiskunnasta, kuten julkishallinnosta tai talous- ja elinkeinoelämästä peräisin olevat vaatimukset. Tällöin tärkeiksi kysymyksiksi luokanopettajan kannalta nousee, miten hän ymmärtää ja käsittelee työhönsä vaikuttavaa, välitöntä ja välillistä, poliittista sekä yhteiskunnallista ohjausta. Päämääriltään erilaisten ja keskenään ristiriitaisten tehtävävaatimusten parissa kamppailevilta luokanopettajilta kaivataan jatkuvasti uusiutuvaa kykyä ja ajattelua, jolla ymmärtää ja tulkita eritasoisia ammattinsa haasteita (ks. Simola 2008, 2015, Husu & Toom 2010; Soini ym. 2016; Matikainen, Männistö & Fornaciari 2018; Raiker, Rautiainen & Saqipi 2020). Luukkaisen (2004, 285–288) väitöskirjassa luodussa analyysissä tulevaisuuden opettajuudesta, yhteiskunnallista ulottuvuutta on lähestytty yhteiskuntasuuntautuneisuuden käsitteen kautta. Yhteiskuntasuuntautuneisuudella viitataan erityisesti luokanopettajien tarpeeseen entistä aktiivisempaan vuoropuheluun muuttuvien toimintaympäristöjen ja yhteiskunnallisten kysymysten kanssa (lisää alaluvussa 3.4). Luukkaisen (2004) hahmotelmissa tulevaisuuden luokanopettajilta vaaditaan enenevässä määrin valmiuksia osallistua yhteiskunnan, koulun ja opettajuuden muutoskeskusteluun sekä halua vaikuttaa tämän keskustelun sisältöön. Yhteiskuntasuuntautuneisuuden päämääränä on lisäksi, että luokanopettajat kykenisivät oman ymmärryksensä pohjalta rakentamaan myös oppilaiden kanssa erilaisia ilmaisutapoja, joiden avulla ristiriitaisista ja hankalista yhteiskunnallisista ilmiöistä keskusteleminen on mahdollista. Samankaltaista tarvetta yhteiskunnallisesti tärkeiden teemojen tutkimiseen on huomionnut myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, joka nosti koulutuksen arviointisuunnitelmassaan vuosille 2016–2019 keskeiseksi tarpeeksi selvittää opetushenkilöstön valmiuksia kohdata eri

taustoista tulevia oppijoita sekä opettajien kykyä vastata esimerkiksi digitalisaatioon, maahanmuuton ja säästötoimenpiteiden tuomiin haasteisiin (ks. myös Nikkola, Rähä & Rautiainen 2013). Esimerkiksi kysymykset kilpailun, tehokkuuden ja individualismin ideaalien asettumisesta osaksi suomalaista kasvatustodellisuutta heijastelevat laajempia yhteiskunnallisia muutoksia mutta realisoituvat koulujen arjessa. Tässä luvussa eriteltyjen opettajakompetenssihahmotelmien valossa, luokanopettajan työ saa vahvasti yhteiskuntaan juurtuvan ulottuvuuden. Ajatus opetuksen ja koulun merkittävästä yhteiskunnallisesta yhteydestä on periaatteessa keskeinen lähtökohta, mutta sen käsittely opetuksessa, koulujen ja opettajankoulutuksen toimintakulttuurissa sekä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on loppujen lopuksi suhteellisen vähäistä ja tutkija- tai ohjaajakohtaista (ks. Rautiainen ym. 2014).

2.6 Kriittisen pedagogiikan opettajatoimija

Väitöskirjan osatutkimuksissa kiinnitytään kasvatusta ja koulututkimuksen yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteeseen ja erityisesti kriittisen pedagogiikan katsantoon opettajasta autonomisena, itsenäisenä ja kriittisenä toimijana. Osatutkimuksissa on hyödynnetty kriittisen pedagogiikan peruskäsitteistöä, jotka mahdollistivat luokanopettajien yhteiskuntasuuntautuneisuuden tarkastelun. Tässä katsannossa koulu ymmärretään kulttuurisena ja ideologisena kenttänä, sekä luokanopettaja tämän kentän toimijana (ks. esim. Freire 1970; Giroux & McLaren 2001; Lindén 2010; Räisänen 2014). Tätä kautta löytyivät käsitteet luokanopettajan ammatin yhteiskuntasuhteen ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden täsmällisempään tarkasteluun.

Kriittisen pedagogiikan traditio on hajanainen. Tieteellisenä tutkimussuuntauksena se nojaa vahvimmin yhteiskuntatieteelliseen kysymyksenaseteluun, erityisesti kriittisen teorian yhteiskuntafilosofiseen perinteeseen. Sen tausta on 1930-luvulla syntyneessä Frankfurtin koulukunnassa, jonka piirissä kehiteltiin kriittinen yhteiskuntateoria (ks. esim. Horkheimer & Adorno 1969, 2008), jossa keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nostettiin tieteen tekemisen ja tiedon muodostamisen yhteys poliittiseen ja taloudelliseen valtaan ja sitä kautta kietoutuneisuus eritasoisiiin yhteiskunnallisiin mekanismeihin. Kriittisen teorian perusideat ovat toimineet pohjana laajalle yhteiskuntajärjestelmää ja valtarakenteita koskevalle poststrukturalistiselle tutkimustraditiolle (esim. Bourdieu 1979, Foucault 1986; ks. myös Siljander 2005, 146–157).

Kriittisen pedagogiikan mukaan opetustyöhön ja oppimiseen ei liity vain oppimis- ja tilannekeskeisiä ongelmia, vaan koulun ja kasvatuksen toimintoja tulkittaessa on huomioitava toimintaa ja tietoisuutta ohjaavat, yhteiskunnalliset ja historialliset ehdot sekä oletukset (ks. edeltävät alaluvut). Kriittisen pedagogiikan taustalla painottuu ajatus opetustyön yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvän tietoisuuden kehittämisestä. Kääntäen, epäoikeudenmukaisuuksien ja vallan mekanismien paljastamisen voi tulkita

koko teoriaperinteen lähtöoletukseksi (ks. Giroux & McLaren 2001). Kriittisen pedagogiikan syntyvaiheet kiinnittyvät 1960-luvun lopun poliittiseen liikehdintään. Silloinen yhteiskuntaelämän emansipaatio, länsimaiden demokratisoituskehitys sekä politiikan ja vallan läpinäkyvyysvaateet haastoivat osaltaan myös tiedekenttää sekä perinteisiä tiedekäsityksiä (ks. Kiilakoski & Oravakangas 2010).²⁰ Kasvatustieteen kentällä yhteiskunnalliset murrokset tuottivat pyrkimyksen ylittää empiiris-analyttisen kasvatustieteen ja kokeelliseen psykologiaan kiinnittyvän tutkimusperinteen puutteita (Siljander 2005, 146). Se tarkoitti uudelleenjäsenystä myös tieteellisen tiedon tavoitteille ja päämäärille: tieteiden tehtävä kuvailevana tiedon tuottajana ja tutkijan asema todellisuuden etäisenä observoijana sai rinnalleen pyrkimyksen kasvatustodellisuuden ilmiöiden liittämisen kasvatuksen poliittisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin ehtoihin (ks. esim. Giroux 1988; Giroux & McLaren 2001). Kriittisen pedagogiikan perusolettaman mukaan kasvatusta ei ole mahdollista mielekkäästi tutkia autonomisena tai ainoastaan psykologisena toimintana. Kiilakoski ym. (2005, 12) hahmottelevat kriittisen pedagogiikan imperatiivia valaisevasti: ”älä koskaan arvioi kasvatusta vain välineiden vaan aina myös päämäärien näkökulmasta”. Demokraattisten ideaalien lisäksi kriittiseen pedagogiikkaan liittyy vahva toiminnallinen ulottuvuus, jossa ongelmia ja epäkohtia ei ainoastaan pyritä tunnistamaan ja osoittamaan, vaan niihin tulisi pyrkiä myös puuttumaan (ks. Suoranta & Ryyänen 2013, 115–147). Suomessa merkittäviä kriittisen pedagogiikan traditiota käsitteleviä teoksia ovat kirjoittaneet Suoranta (2005), Suoranta ja Ryyänen (2014), Aittola, Eskola ja Suoranta (2007), Lanas, Niinistö ja Suoranta (2008), Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005) sekä Moisio (2009).

Kriittisen pedagogiikan kirjallisuudessa myös opettajan toimijuutta on rakennettu kriittiseksi, muutokseen tähtääväksi (transformatiiviseksi) intellektueliksi (ks. Giroux 1988; Giroux & McLaren 2001; Brookfield 2005). Tässä opettajakuvassa didaktinen ekspertiisi, opetusteknologinen osaaminen, aineen- tai ryhmänhallinta eivät ole opettajan ammatin ainoat tai edes tärkeimmät osa-alueet. Opettajan työlle asetetaan selkeä valtiollis-poliittinen ulottuvuus ja näin työ ei ole taloudellisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti neutraalia, vaan poliittista, ideologista ja arvolatautunutta (Giroux 1988, 2006; Giroux & McLaren 2001, 10–15; Brookfield 2005, 14–15; Syrjäläinen ym. 2006). Opettajien tulisi elää yhteiskunnan kanssa jatkuvassa dialogissa paljastaakseen ja muuttaakseen aikamme hegemonian sisältämiä eriarvoistavia ja painostavia käytäntöjä (ks. myös (Aittola & Suoranta 2001, 2–20; Giroux & McLaren 2001; Vuorikoski & Rekola 2007; Suoranta & Ryyänen 2014).

Kriittisen pedagogiikan näkökulmassa opettajan työ on yhteiskunnallista toimintaa, jota toteutetaan yhteiskunnallisessa instituutiossa ja työn tärkeimmät lähtökohdat liittyvät tämän yhteyden problematisoinnille ja purkamiselle. Kriittisen pedagogiikan katsannossa koulun ja kasvatuksen tarkastelussa painottuu koulun käsittäminen läpipolitisoituna yhteiskuntarakenteen osana (ks. esim. Lindén 2010, 50). Tätä kautta koulu ja opettaja väistämättä asettuvat myös osaksi

²⁰ Kiilakoski & Oravakangas (2010) pohtivat artikkelissaan Habermasin tiedonintressien kautta koulukeskustelun ”teknologisoitumista”.

politiikkaa ja poliittisen päätöksenteon taustalla vaikuttavaa ideologista kenttää. Opettajankoulutusta, koulua ja oppimista pitäisi siksi tarkastella suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, jolloin reflektion keskeisenä lähtökohdana on suhteen muodostaminen tietoa ja toimintaa ohjaaviin ehtoihin (ks. esim. Lindén 2010; Räisänen 2014).²¹ Opettajan työn yhteiskunnallisuutta tarkasteltaessa lähtöoletuksena on, että opettajan työn poliittinen luonne kiteytyy oivallukseen siitä, että kasvatustoiminta liittyy aikaan sidottuihin, koulua laajempiin sosiaalisiin, poliittisiin ja taloudellisiin voimiin (ks. Siljander 2005, 154; Syrjäläinen ym. 2006; Suoranta 2012, 335). Näin kriittisen pedagogiikan fokus haastaa luokanopettajan pohtimaan työhönsä liittyviä poliittisia, yhteiskunnallisia ja ideologisia kehyksiä. Tämä vaatii esimerkiksi opetussuunnitelmien ja opettajia koskevien päätösten poliittisuuden tunnistamista ja tunnustamista (ks. Aittola & Suoranta 2001, 12–13; Brookfield 2005).

Vaatimus kriittisen pedagogiikan edellyttämään terävään yhteiskunta-analyysiin ja kriittiseen toimijuuteen on suomalaisessa koulukontekstissa haastava (ks. alaluku 2.4). Ammatin historia ja työkuulttuuri kytkevät opettajan työn voimakkaasti yhteiskunnalliseen uusintamistehtävään.²² Kysymykset opettajien ammattipositioon liittyvästä tai liitettävästä yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta ovat tästäkin syystä tärkeitä. Postmodernin ajan kulttuuriset, sosiaaliset ja kokemukselliset murrokset edellyttävät aktiivista elämismailman tulkintaa, johon kriittinen pedagogiikka tarjoaa vaihtoehdon. Toisaalta kriittisen pedagogiikan kysymyksenasettelujen kautta on mahdollista kriittisesti tarkastella kasvatuksen ja sosialisoinnin suhdetta sekä luoda valmiuksia vallitsevien asiointilojen ylittämiseen ja kulttuurin kokonaisvaltaiseen kehittämiseen (ks. Värri 2004; Värri 2018, 17). Tarve tällaiselle luokanopettajan toimijuudelle nähdään myös suomalaisissa opettajankoulutuslaitoksissa (ks. alaluku 2.5; myös esim. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2017–2020).

²¹ Hyvänä esimerkkinä kriittisen pedagogiikan tutkimuksesta käy Lanaksen (2011) väitöskirja, jossa tarkastellaan pohjoisen kyläkoulun oppilaiden subjektiivisten kokemusten ja ulkoapäin rakennetun todellisuuden yhteentörmäystä.

²² Räisänen & Vuorikoksi (2010) katsovat, että puolueettomuuden vaateet, vahvat traditiot sekä työn hektisyys ovat osaltaan isoja esteitä kriitikko-opettajuuden ylösnousemuksessa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

3.1 Tiedonsosiologinen tutkimusote

Tiedonsosiologia on sosiologian osa-alue, jonka tutkimusperinteessä tarkastellaan erityisesti käsitysten ja uskomusten syntyä ja muotoutumista. Tiedonsosiologiassa kiinnitytään oletukseen, että tieto ja tiedon rakentuminen ovat kauttaaltaan sosiaalisia prosesseja, jota määrittävät historialliset, ideologiset sekä yksilölliset tekijät. Aittolan (2012, 71) mukaan tietomme ympäröivästä todellisuudesta rakentuu ja välittyy sekä värityy historian kuluessa erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa. Tieto on siten kauttaaltaan kulttuurivälitteistä, paikallista ja käytäntöihin kiinnittynyttä (ks. Berger & Luckmann 1994; Aittola 2012). Tiedonsosiologisen tarkastelun keskiössä ovat kysymykset siitä, miten toimintamme perustana olevat merkitykset, traditiot ja muut toiminnan muodot rakentuvat, muuttuvat sekä säilyttävät itsensä (ks. Aittola 2012).

Bergerin ja Luckmannin (ks. Berger & Luckmann 1994) kuuluisan, tiedon sosiaalista rakentumista koskevan teorian ydinteetit liittyvät ihmisen kykyyn konstruoida itse todellisuutta sekä yksilön vaikutusmahdollisuuksiin itsestään irrallisiin yhteiskunnallisiin instituutioihin. Lähtökohta tiedonsosiologisessa tarkastelussa on, että ihminen rakentaa ajatteluaan kiinteässä yhteydessä käytännön ympäristöönsä sekä kokemusmaailmaansa (ks. esim. Husu 2004, 27). Berger & Luckmann (1994) korostavat teoriassaan merkitysten yksilöllistä rakentumista. Yksilön ja ympäristön suhde on dialektinen, ihminen on sekä ympäristönsä tuote että sen aktiivinen tuottaja. Näin ollen yhteiskunnat, instituutiot ja toimintatavat ovat aina yksilöiden tuottamia; yhteiskunta säilyy tai muuttuu yksilöiden mukana (ks. Aittola 2012, 61). Yhteiskunnallisten instituutioiden toimintaperiaatteet muodostuvat siten erilaisille representaatioille ja institutionalisoituneille rooleille (ks. Aittola 2012, 61–70).²³

²³ Bergerin & Luckmannin (1994) mukaan tavat, rutiinit, normit, ovat tradition kautta syntyneitä itsestäänselvyyksiä. Ne sisältävät ongelman; asiat saavat muuttumattoman perusluonteen.

Tiedonsosiologisessa katsannossa väitöskirjan osatutkimusten ontologiset kysymykset kietoutuvat pohdintaan siitä, miten yksilöt tuottavat sosiaalisen maailmansa sekä miten yhteiskunta ja ympäristö vaikuttavat yksilöön ja minkälainen dialektiikka niiden välillä vallitsee. Lähtökohtana on siten, että todellisuus, tämän väitöskirjan puitteissa luokanopettajuus, on olemassa ja rakentuu sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti rakentuneissa puitteissa ja sitä ylläpidetään nykyisessä kulttuurissa sosiaalisin keinoin. Tällainen tutkimusote kuvaa päämääriltään hyvin sekä tämän väitöskirjan tutkimusotetta että osatavoitteita. Koulun tai opettajuuden tarkastelu paljastaa institutionalisoituneita totunnaisuuksia mutta tuo samalla esille luokanopettajien omia käsityksiä ja kokemuksia. Näin osatutkimukset ja taustateorian toisiinsa liittävä taustaoletus on, että koulun todellisuus ei ole ainoastaan olemassa oleva jo valmis objektiivinen struktuuri, johon opettajat sopeutuvat, vaan koulu ja opettajuus *syntyvät* ja ne luodaan aina uudelleen luokanopettajien omien tarinoiden ja ajatusten lisäksi, keskinäisessä yhteistoiminnassa sekä suhteessa ammatin ulkopuolella eläviin diskursseihin. Näin autenttinen luokanopettajapuhe ja kokemus suhteutuvat osaksi historiallisesti rakentunutta ja ympäröivän kulttuurin muovaamaa luokanopettajan roolia. Kasvatussosiologisen tutkimuksen tehtäväksi voi laajemminkin ajatella tällaisten yhteyksien etsinnän. Siten tutkimuksen tärkein anti usein piilee uusien tulkintojen, näkökulmien ja käsitteiden tarjoamisessa (ks. Aittola 2012, 7).

Vaikka osatutkimusten puitteissa tiedon ja ymmärryksen nähdäänkin olevan sidottuna aikaan, paikkaan ja toisiin ihmisiin, en kuitenkaan ajattele, että kaikki tieto olisi sosiaalisesti rakentunutta. Tunnistan, että on olemassa itsenäinen, ihmisestä irrallinen ja riippumaton todellisuus ja tietorakenne (luonto), josta on mahdollista saada tietoa toisenlaisilla tutkimusmenetelmillä. Tämän väitöskirjan kautta ei pyritä vastaamaan tällaisiin metafysisiin kysymyksiin vaan pidättäydytään inhimillisen kokemuksen ja elämismailman (human experiences) tutkimuksessa ja tarkastellaan sen sosiaalista rakentuneisuutta. Tämä sopii sosiologisesti suuntautuneen kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtäväksi.

3.2 Lähtökohtana kokemuksen tarkastelu

Väitöskirjan osatutkimukset ovat empiirisen aineistonsa kautta inhimillisten kokemusten tutkimusta, jonka kohteena ovat ihmisen toiminnan moniselitteiset tarkoitusperät ja motiivit. Toisin sanoen, pyrkimys on ymmärtää ihmisen ajatuksia ja kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Varton (2005, 63) mukaan ihmisen kehollista todellistumista voidaan melko pitkälle tarkastella sellaisenaan biologisesta tai fysiologisesta perspektiivistä, mutta kaikki ne kysymykset, jotka tekevät

tutkimuksesta ihmistä koskevaa, edellyttävät, että tarkastelu koskee laatua, ei ainoastaan määrää.²⁴ Ihmisen kokemusten voi ajatella ilmenevän erilaisina, moniselitteisinä laatuina ja suhteina (Varto 2005, 64).²⁵ Näin ajatellen kokemus ei välttämättä ole sitä, mitä todellisuudessa ilmenee, vaan sitä, millaisia merkityksiä toiminta ja todellisuus saa ihmisen mielessä (ks. Moilanen & Räihä 2001, 44–50, ks. myös Varto 2005, 29, ks. Nikkola 2011; myös Kallas, Nikkola & Räihä 2013). Perinteisesti laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaankin merkityssuhteita. Merkitykset ovat niitä joilla tutkija operoi sekä määrittelee tutkimuskohdettaan. Tutkijan tavoite on tarkentaa ja järkipäristää merkityksiä siten, että muillakin on mahdollisuus ymmärtää mistä tutkimuksessa on kyse (ks. esim. Varto 2005, 83).

Väitöskirjan osatutkimukset asettuvat osaksi hermeneuttis-fenomenologista tutkimussuuntausta, jossa ilmiöitä tutkitaan ihmisten kokemusten kautta (ks. Cihangu & Hepworth 2016). Laadullinen tutkimusote sopii hermeneuttis-fenomenologiseen kokemuksen tutkimukseen hyvin (ks. Siljander 2002; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-36).²⁶ Hermeneuttis-fenomenologisessa orientaatioissa ihmistä ei voi universaalisti selittää luonnontieteen keinoin vaan ihmisten elämismaailmaa voi lopulta ymmärtää vain merkityksiä ja suhteita tutkimalla (ks. esim. Gadamer 2004; Tökkäri 2018, 65). Tästä syystä, humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen lähtökohta on useasti todellisuuden sosiaalinen konstruktio, ei absoluuttinen fysikaalinen maailma (Hirsjärvi & Hurme 2008, 17). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 32) perustelevat ihmistieteellistä näkökulmaa toteamalla, että luonto sinänsä on aina olemassa ihmisestä riippumatta, mutta sosiaaliset, yhteisölliset ja yhteiskunnalliset käytännöt ovat olemassa vain ihmisen kautta. Siten myös monet koulua ja opettajuutta koskevat ilmiöt saavuttavat mielekkyytensä, kun niitä tarkastellaan opettajien omasta ajattelusta ja kokemuksista käsin. Näitä elementtejä tarkastelemalla on toteutettu tämän tutkimuksen aineiston tulkinta.

Tutkijan täydellinen vapautuminen omista oletuksistaan on mahdotonta ja siksi hermeneuttis-fenomenologiseen tarkasteluun liittyykin vahva tulkinallinen ulottuvuus (Tökkäri 2018, 65). Perinteessä korostuu tutkimuskohteen tulkitseva ja ymmärtävä lähestyminen. Ihmisen kokemus määritellään tajunnalliseksi mutta painottaen, että merkitykset eivät pelkästään ilmene tajunnalle vaan edel-

²⁴ Tieteenteoreettisia erityiskysymyksiä ja taustaoletuksia artikkelissaan tarkastellut Latomaa (2012) erottelee empiiris-analyttisen ja rekonstruktivisen perinteen. Empiiris-analyttiseen perinteeseen (luonnontiede) sitoutuvat menetelmäkeskeiset, tilastollis-määrälliseen kokeellisuuteen pohjaavat tutkimukset, kun taas rekonstruktiviinen perinne (henkitiede- ihmistiede) perustaa tutkimuskohteen valintaan, tarkastelee inhimillistä kokemusta sekä toiminnan mielekkyysspektejä. Latomaa (2012, 300) havainnollistaa erilaisten sitoutumisten eroja esimerkiksi, että emme voi ymmärtää vaikkapa masennuskokemuksen rakentumista tai etsiä masennuksen syitä luonnontieteellisin menetelmin, koska mentaaliset ilmiöt eivät ole kausaalisessa yhteydessä kohteeseensa vaan mielekkyyssuhteudessa kohteeseensa.

²⁵ Varton (2005, 64) mukaan ihmisen kokemus pitää sisällään erilaisia piirteitä tai suhteita; ihmisen erilaiset todellistumisen tavat, 2) ihmisen ympäristösuhde, 3) ihmisen luontosuhde, 4) ihmisen kulttuurisuus, 5) ihmisen sosiaalisuus, 6) ihmisen muut erilaiset merkityssuhteet, ja 7) ihmisen kokonaisvaltaisuus. Näitä suhteita voidaan koeluontoisesti tarkastella myös erillisinä.

²⁶ Siljander (2002) on jakanut kasvatustieteellisen tutkimuksen perinteet neljään laajaan kategoriaan; kasvatustiede kulttuuritieteenä (hermeneutiikka), kasvatustiede empiiris-analyttisenä kokemuseräisenä tieteenä, kasvatustiede yhteiskuntatieteenä ja uusin, hankalasti rajattava näkökulma kasvatukseen kommunikatiivisena tieteenä.

lyttävät tulkintaa (ks. esim. Heidegger 2000; Tökkäri 2018, 65). Kokemuksen tutkijan tehtävänä on kuitenkin selvittää mahdollisimman vapaana omista ennako-oletuksistaan, millainen toisen ihmisen kokemus on (Tökkäri 2018, 65). Tästä syystä hermeneuttisten ja fenomenologisten menetelmien korkeaa päämäärää on kuvailtu pyrkimykseksi ymmärtää toista ihmistä paremmin kuin tämä itse ymmärtää, eli tuoda tiedostamaton tiedostetuksi (ks. Gadamer 2004; Rautiainen 2008, 60). Lopulta tutkijan ymmärrys muodostuu kuitenkin suhteessa tutkijan omiin ennako-oletuksiin ja kokemuksiin.²⁷

Luokanopettajien vahvan autonomian kautta kokemuksen tutkiminen puolestaa paikkaansa suomalaisen luokanopettajuuden tutkimuksessa. Suomessa on vahva traditio opettajien kokemusten tutkimuksessa. Luokanopettajien tunnustettu akateeminen taso, opettajankoulutus, työhön sitoutuminen sekä autonomia, antavat autenttisten kokemusten tutkimukselle tieteellistä mielekkyyttä. Suomalaisissa opettajatutkimuksissa kokemuksia ovat tutkimuksissaan hyödyntäneet esimerkiksi Toom (2006), Spoofo (2007), Blomberg (2008) sekä Ruohotie-Lyhty (2011). Kansainvälisesti opettajien ammatillisia kokemuksia ovat tutkineet esimerkiksi Elbaz (2018) sekä Connelly, Clandinin & Fang He (1997). Kokemuksia ja käsityksiä on tarkasteltu myös sosiaalipsykologian alueella, jossa erityinen mielenkiinto on tarkastella yksilöiden suhdetta toisiinsa, eri ryhmiin ja yhteisöihin (ks. Kuusela 2001, 71).

Kuten todettua, merkitysisältöinä rakentuva ja välittyvä mielen konstruoima maailma on tutkimuskohteena ihmistieteelle ominainen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–32). Perttulan (2012, 323) mukaan ilman merkityksiä ei olisi koettua maailmaa, eikä ihminen olisi kokeva olento. Tätä kokonaisvaltaista kokemusten tutkimisen tapaa voi kuvata tutkimuksen pyrkimykseksi ottaa huomioon itselähäinen todellisuus sekä subjektiivinen maailmankuva osana laajempaa kontekstia (ks. Varto 2005). Toisaalla Latomaa (2012, 200) on jäsentänyt kokemuksen tutkimisen mielekkyyttä pohtimalla kysymystä, onko kokemuksia olemassa – kysymällä, mitä *on* olla olemassa?²⁸ Sitomalla kokemuksia ja käsityksiä laajempaan

²⁷ Laadullisessa tutkimuksessa sekä kohteena että tutkijana on ihminen. Siksi tutkijan on olennaista ilmaista, miten hän ihmisen ymmärtää. Tutkijan oma ajattelu ja tulkinta on fenomenologisen tutkimuksen keskeisin metodi.

²⁸ Latomaa (2012, 298-299) käyttää seuraava analogiaa; Onko joulupukkia tai jumalaa olemassa implikoi kysymykseen uskotko joulupukkiin tai jumalaan. Toiset vastaavat ”en usko” toisin sanoen ”joulupukkia” ei ole olemassa. He edellyttävät joulupukilta fyysistä, konkreettista ilmeneistä, luuta ihoa ja lihaksia. Toiset, jotka vastaavat uskovansa, ajattelevat olemassa olemisesta eri tavalla. Molemmat ovat tietysti olemassa – eivät samalla tavalla kuin kivet ja kannot - mutta toisella tavalla. Oikeampi kysymys Latomaan mukaan olisikin, millä tavalla jumala ja joulupukki ovat olemassa. Joulupukki ja jumala ovat olemassa mentaalisina ja kulttuurisina ilmiöinä, kokemuksina, mielikuvina, muistoina, uskomuksina, tapoina ja kulttuuriperinteinä, jotka yhtä lailla ovat olemassa olemisen tapoja. Kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta olennaista on siksi selvittää *miten* nämä kokemukset ovat olemassa ja kuinka tutkija pystyy niistä sanomaan jotakin perustellusti ja uskottavasti.

sosiaaliseen todellisuuteen ja merkityskenttään, tarkoituksena on ylittää ulko-kohtaisuuden ja mekanistisuuden ongelma²⁹. Kokemusten tarkastelun tieteellistä uskottavuutta voi perustella myös sen tutkimuskohteensa emansipoimiseen tähtäävän tavoitteen kautta. Tähän liittyen, Alastalo, Kunelius & Muhonen (2014) ovat kuvanneet tieteen yhteiskunnallista vaikuttavuutta mielikuvastojen avulla.³⁰ Yksi tällainen, varsinkin yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle relevantti, on julkisen tieteen mielikuvasto. Tutkimuksen merkitystä määrittää, kuinka vahvasti se kykenee osallistamaan ja voimauttamaan tutkimuskohdettaan, nostamalla heidän kokemuksensa vakavasti otettavaksi yhteiskunnallisen tiedon muodoksi (ks. Alastalo ym. 2015, 123–125.) Tavoite on yhtäältä ylläpitää monimuotoista ja holistista todellisuuden tulkintaa sekä toisaalta painottaa arkielämän kulttuurisen kokemuksen selitysvoimaa (mts. 123). Näiltä osin väitöskirjan osatutkimukset haastavat näkemystä kasvatustieteellisestä tiedosta ainoastaan psykologisperusteisena, arvovapaana ja neutraalina (ks. Lindén 2010, 52).

3.3 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus

Väitöskirjan osatutkimusten empiirisen aineiston muodostaa 13 luokanopettaja-haastattelua. Puolistrukturoidut teemahaastattelut toteutettiin loppusyksyn 2015 ja talven 2016 aikana, sekä jatkohaastattelut keväällä 2017. Haastateltavia tavoiteltiin suoraan sähköpostitse sekä eri kouluyksikköjen rehtoreiden välityksellä. Haastateltaville lähetettiin kirjallinen selonteko (liite 1) tutkimuksen pääpiirteistä ja tutkimusongelmista, joihin haastattelujen avulla etsittiin vastauksia. Näin pyrittiin avaamaan luottamuksellinen ja avoin kanssakäyminen tutkittavan ja tutkijan välille. Haastateltavien lopullinen määrä päätettiin vasta haastattelujen edetessä. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, ei aineiston koko ole olennaisin seikka. Tärkeää on, että haastateltavilla, joilta tietoa kerätään, on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Haastattelut suoritettiin luokanopettajien työpaikoilla heille sopivana ajankohtana rauhallisessa ympäristössä. Haastateltavat olivat taustoiltaan erilaisia sekä työuriansa eri vaiheessa olevia luokanopettajia. Haastatelluista kaksi oli miehiä ja loput 11 naisia. Haastattelut olivat kestoltaan noin tunnin mittaisia ja niistä kertyi noin 120 sivun litteroitu aineisto.

Teemahaastattelujen teemat strukturoin itse, ja sen tarkoitus oli luoda haastattelutilanteelle laava runko. Koska tutkimuksen kannalta oli olennaista se, mistä haastateltavat valitsevat puhua ja mitä haluavat painottaa, tämä ratkaisu

²⁹ Varto (2005) kuvailee tutkimuksen ontologisia kiistoja psykologisen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen historialla, jotka behaviorismiin ja faktorianalyysiin pohjaten, kummatkin kutistavat ihmisen ilmiöiksi, joiden luokittelu on ulkokohtaista ja tuottaa tulokseksi mekanistisen kuvan ihmisestä (Varto 2005, 60).

³⁰ Alastalo, Kunelius & Muhonen (2014, 123) erottavat tieteen yhteiskunnallista vaikuttavuutta koskevassa keskustelussa viisi mielikuvastoa. Innovaatio-, huippu-, evidenssi-, professio- ja julkisen tieteen mielikuvastoissa tutkimus ja sen vaikuttavuus määrittyvät erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja saavat toisistaan poikkeavia ominaisuuksia.

oli perusteltu. Haastateltaville annettiin mahdollisuus kertoa ja puhua valitsemistaan asiasisällöistä vapaasti ja kiirehtimättä. Keskustelunomaisissa haastattelutilanteissa tutkijan vastuulle jäi esittää lisäkysymyksiä ja näin varmentaa tulokintojen todenmukaisuutta. Tässä tutkimuksessa haastatteluhetkistä muodostui pohdiskelevia kohtaamisia. Tämä vaati tilanneherkkyyttä ja kykyä yhteyden luomiseen henkilökohtaisellakin tasolla, yli tutkimuksellisen kontekstin.

Henkilökohtaisuus, asteittaisuus sekä epälineaarisuus olivat perustavalla tavalla tutkimusprosessin keskiössä. Näiltä osin haastattelu onkin ainutlaatuisen aineistonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa ja välittömässä yhteydessä, jossa haastateltava on hetkessä oleva, merkityksiä luova aktiivinen osapuoli (Hirsjärvi, Hurme 2008, 41–48). Harni, Nikkola & Saari (2017, 12) kuvaavat tätä suhdetta *container*-funktion avulla, jossa haastateltavat ulkoistavat itsestään jotakin turvallisenä pitämäänsä haastattelijalle, joka puolestaan ottaa kokemuksen aktiivisesti vastaan. Tällaisessa tilanteessa haastattelijan ja haastateltavan välinen dynamiikka on tärkeä, eikä haastattelijalla ole pelkkä tallentaja tai raportointi, vaan merkittävä osa vastavuoroista prosessia, jossa merkityksiä tuotetaan (ks. esim. Goodson & Sikes 2001; Sääntti 2007, 44). Myös fenomenologiaan pohjautavassa empiirisessä tutkimuksessa ajatellaan, että tutkija on väistämättä osa tarkkailemaansa kohdetta (ks. esim. Perttula 2006; Tökkäri 2018, 65).

Haastatteluista muodostui autenttisia hetkiä, joissa tunnelma oli välitön ja monet haastateltavista silminnähden nauttivat hektisen arkirytmien katkaisesta reflektiivisestä hetkestä. Humaani ja välitön lähestymistapa oli vapauttava ja omaan ihmiskäsitykseeni kytkeytyvä luonnollinen toimintamalli. Osakseni haastatteluissa jäi pääosin aktiivinen kuuntelu ja empatian sekä sensitiivisyyden osoittaminen keskustelun kuljettajana. Tämä kannustaa uskomaan, että haastatteluissa on keskusteltu aidosti ja rehellisesti. Myös itselleni haastattelut olivat monella tapaa antoisia. Ensinnäkin ne tarjosivat kosketuspinnan luokanopettajan työn arkitodellisuuteen, mutta perustasollaan ne olivat rikastuttavia myös nauttinnollisina keskusteluhetkinä ja toisen ihmisen kohtaamisina. Haastattelut rakentuivat ensi tilassa kahden ihmisen kohtaamiselle ja vasta toissijaisesti positioina, tutkijan ja opettajan keskustelulle. Haastatteluja toteutettaessa, usean haastatteluun osallistuvan kanssa keskusteltiin pitkästi tutkimukseni aihepiiristä, sekä myös omista motiiveistani tehdä tutkimusta kyseisestä aiheesta. Tämä kokemus oli molemmille osapuolille vapauttava ja synnytti luottamuksellisen ilmapiirin käsitellä paikoin hyvin henkilökohtaisiin teemoihin kurkottavia aiheita. Luottamus syntyi vilpittömyydestä, avoimuudesta ja kunnioituksesta. Tätä kautta täyttyi haastatteluaineiston emansipatorinen potentiaali, jota muilla tutkimusmenetelmillä ei välttämättä voida saavuttaa (ks. Harni, Nikkola & Saari 2017).

Kuten edellä kuvailin, tutkijan rooli on haastattelutilanteessa merkittävä. Tutkijalle tilanne on myös haastava. On pyrittävä objektiivisuuteen sekä tiedostettava omat ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta, sekä (pitkäkestoisessa haastattelussa) varottava ohjaamasta keskusteluja ja vaikuttamasta haastateltujen vastauksiin. Tämän pyrin varmistamaan aktiivisesti tarkkailemalla, että vaikutuksen mahdollisimman vähän haastateltavien vastausten suuntaan, esimerkiksi

jatkamalla keskustelija haastateltavien itse nostamista aihealueista. Harni, Nikkola & Saari (2017, 12–16) ovat kuvailleet tätä tutkijan sisäpiiripositiota tutkittavien kokemusta kannattelevaksi otteeksi.

Tematiikaltaan osatutkimusten ydin liikkui luokanopettajan ammatin yhteiskuntasuuntautuneisuuden, yhteiskuntasuhteen sekä siihen liittyvän kasvatustehtävän välillä. Saadakseni viitteitä luokanopettajien yhteiskunnallisen ajattelun sisällöistä, haastatteluissa keskusteltiin laveasti seuraavista aiheista: kokemuksista alalle hakeutumista, luokanopettajaidentiteetin rakentumisesta ja nykyihanteista, sekä opettamisen ja koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä ja luokanopettajan roolista siinä. Teemat saivat lisäulottuvuuksia apukysymyksillä, esimerkiksi opettajankoulutuksen roolista ammatti-identiteetin rakentumisprosessissa, tiedusteluilla merkittävistä yksittäisistä kokemuksista matkalla luokanopettajaksi sekä kokemuksista asemasta omissa työyhteisöissä. Haastattelumateriaali olikin sävyltään vahvasti kerronnallinen. Luokanopettajat kertoilivat omasta elämästään ajoittain polveilevastikin. Haastateltujen elämäntarinat ja subjektiiviset henkilöhistoriat olivat olennainen osa luokanopettajuutta koskevaa keskustelua. Siksi aineiston kertomukselliset piirteet on otettava huomioon. Narratiivisuus toi luokanopettajan ammatin tarkasteluun vahvasti persoonallisen ja henkilökohtaisen ulottuvuuden.³¹

Henkilökohtaistuneen ammatillisen tarinan kautta on mahdollista tehdä näkyväksi reflektiivistä, yleisen ja yksityisen välimaastoon asettuvaa tutkimusta. Totuuden etsimisen sijaan, haastattelujen avulla on tavoiteltu tulkinnallisesti rakentunutta todellisuutta, joka ei ole universaali eikä staattinen (ks. Sääntti 2007, 65). Narratiivista lähestymistapaa on yleisesti käytetty yksilöiden omaeläkertatutkimuksessa. Suomalaisessa opettajatutkimuksessa, tätä ovat tehneet esimerkiksi Sääntti (2007) ja Syrjälä (1996). Opettamisen tutkimuksessa kertomuksellisen ajattelun selvitystyöllä on paikkansa (ks. Husu 2004, 27–29) ja luokanopettajan oman äänen etsintä sijoittuu näin osaksi laajaa narratiivista tutkimussuuntausta opettaja ”tarinankertojana”, jossa opettajat ovat omalla äänellään ilmaisseet kokemuksiaan luokanopettajana ja kasvattajana olemisesta sekä tämän toiminnan prioriteeteista.

Varmistuakseni haastatteluaineiston pohjalta tehtyjen tulkintojen oikeellisuudesta, tämän tutkimuksen haastatteluja analysoitaessa palattiin useaan otteeseen litteroituun haastattelumateriaaliin. Myös oman ymmärrykseni laajentuksessa oli aiheellista reflektoida tulkintoja useaan otteeseen. Lisäksi kolmen haastateltavan kanssa suoritettiin jatkohaastattelut. Tämän tein varmistuakseni tulkintojen oikeellisuudesta sekä täsmentääkseni tiettyjä keskustelusisältöjä. Vaikka tätä väitöskirjaa ei olisi koskaan syntynyt, en voisi kutsua haastatteluja turhiksi. Koen niiden valtavasti laajentaneen kuvakulmaani luokanopettajan työhön.

³¹ Bruner (1986, 11) jakaa ihmisen ajattelun kahteen malliin, paradigmaattiseksi ja narratiiviseksi ajatteluksi. Molemmat toimivat ihmisen mielessä koko ajan, mutta menneet tapahtumat järjestyvät ihmismielessä usein kerronnallisella tavalla. Tässä kerronnallisuudessa on myös ihmisen tunteilla selkeä paikka.

Tästä olen tutkimukseen osallistujille hyvin kiitollinen. Onnistunutta teemahaastattelua on osuvasti kuvailtu tilanteeksi, joka antaa molemmille osapuolille jotakin (ks. esim. Eskola & Vastamäki 2010, 26–29).

3.4 Yhteiskuntasuuntautuneisuus ja yhteiskuntasuhde tutkimuskohteena

Väitöskirjassa yhteiskuntasuuntautuneisuuden käsitteellä viitataan ulottuvuuksiin, joiden kautta luokanopettajan ammattia voi tarkastella suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja työyhteisöön. Yhteiskuntasuuntautuneisuus viittaa ammatin käsittämiseen suhteessa sen lainsäädännölliseen, poliittiseen sekä ideologiseen pohjaan mutta myös yhteiskuntaan juurtuviin opettajan pedagogisiin tavoitteisiin ja toimintaan. Näin yhteiskunnan episteemi (ks. Värri 2018, 37–39) ja koulun reunaehtojen ymmärrys luovat näkökulman luokanopettajan toiminnan sekä koulutuksen yleisten tavoitteiden tarkastelulle. Kriittisen pedagogiikan näkökulman ohjaamana osatutkimuksissa on tarkasteltu luokanopettajuutta ja luokanopettajien käsityksiä ammatistaan, jota ei voida ymmärtää irrallaan kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstistaan. Näin ajateltuna yhteiskuntasuuntautuneisuus liittyy luokanopettajan näkemyksiin ammattinsa sisällöstä laajasti ja heijastuu siten myös pedagogisiin valintoihin sekä painotuksiin ammatin sisällöissä yleisesti.

Kriittisen pedagogiikan opettajaideaali yhteiskunnan kanssa aktiivisesti vuoropuhelevasta ja autonomiaansa laajasti käyttävästä toimijasta tarjoaa vertailupinnan luokanopettajan yhteiskuntasuhteen ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden tarkastelulle. Ominaisuuksia, joita kriittisen pedagogiikan opettaja-toimijaan liitetään, tullaan tulevaisuudessa tarvitsemaan suomalais-historiallista ammatti-perinnettä enemmän. Tällaiseen ajatukseen ohjaavat hahmotelmat nykyopettajan kompetensseista (ks. alaluku. 2.6). Tavoite on haastava, koska valtaosa suomalaisista opettajista ympäri maan sosiaalistuu perinteen ohjaamaan opettamisen traditioon, johon ei liity kriittisen pedagogiikan painotusta opettajuudesta (ks. esim. Harni 2015; Simola 2015, 92–105; Raiker & Rautiainen 2017). Osatutkimukset eivät kiinnity marxilaiseen traditioon, kuten kriittisen teorian tulkinnoissa joskus leimallisesti tehdään, koulusta reproduktiivisena laitoksena, joka ainoastaan heijastaa, tuottaa ja uusintaa yhteiskunnan valtarakenteita ja ideologioita. Tutkimustehtävän voi nähdä pikemminkin päinvastaisena; tarkoitus on ollut suhteuttaa koulu ja luokanopettajat yhteiskunnan monen suuntaisiin vaatimuksiin ja tarkastella, mitä luokanopettajat itse todellisuudessa ajattelevat. Tähän antaa mahdollisuuden juuri kriittisen opettajan idea, joka riitauttaa näkemyksen, jossa opettaja pelkistetään ”opetusautomaatiksi”, joka ainoastaan välittää opetussuunnitelmaa vakiintunein opetusmenetelmin (ks. Suoranta 2012, 347). Aikaisemman tutkimuksen sekä suomalaiskansallisen opettajatradition pohjalta on mielekästä selvittää, millaista on laadultaan luokanopettajan yhteiskunta-

suuntautuneisuus (ks. Luukkainen 2004, 185–188). Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuuden perspektiivistä tämän väitöskirjan osatutkimusten liimana toimii siten yhtä lailla pohdinta luokanopettajan autonomiasta - kuinka luokanopettajat yhteiskuntasuuntautuneisuuden perspektiivistä autonomiaansa käyttävät.

3.5 Tutkimustehtävä

Beijaard, Meier & Verloop (2004) kuvaavat opettajuuden rakentumista kamppailuna, jossa opettaja tai sellaiseksi valmistautuva opettajaopiskelija rakentaa käsitystään omasta opettajuudestaan niiden keskenään ristiriitaisten odotusten ja roolien puristuksessa, joita hän kohtaa ja joihin hänen odotetaan sitoutuvan (ks. myös tämän väitöskirjan pääluku 2). Kuten aiemmissa luvuissa käy ilmi, luokanopettajan ammatissa yhteiskunnalliset reunaehdot ja eettiset haasteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä on usein mahdotonta erottaa toisistaan. Ammatillinen käytäntö, eettis-moraalinen ja yhteiskunnallinen ajattelu, sekä pedagogisten päämäärien asettaminen kietoutuvat toisiinsa luoden yksittäiselle luokanopettajalle orientaation koko kasvatustyölle. Tästä seuraa, että näitä elementtejä on tutkimuksessa haastavaa erotella toisistaan.

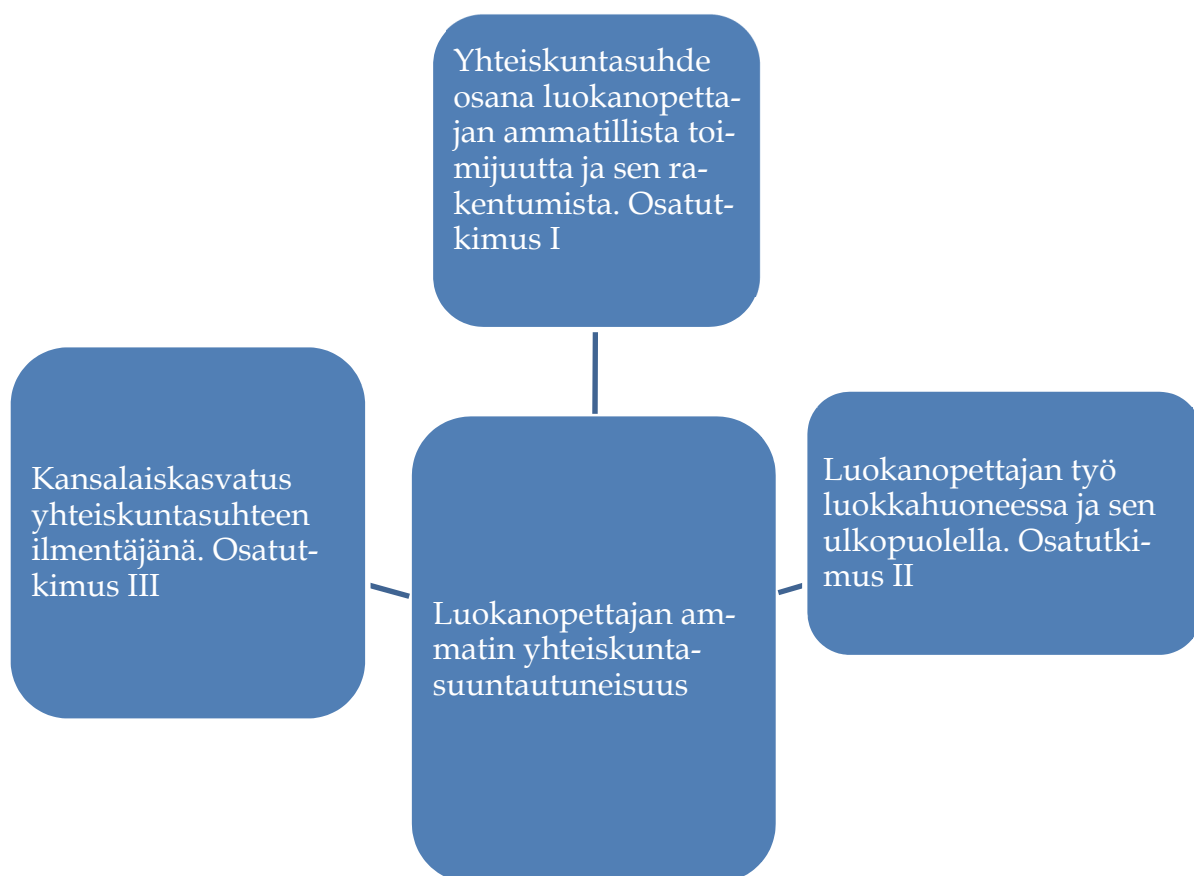
Pääasiallisesti opettajien ammatillisuutta tai osaamista on tutkimuksessa tarkasteltu luokkahuonekeskeisenä opettamisena, eettis-moraalisten ja yhteiskunnallisten ulottuvuuksien jäädessä vähemmälle huomiolle (ks. esim. Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 1–20). Psykologisperusteiset opettajuustutkimukset määrittelevät usein opettajapersoonaa henkilökohtaisen kehittymisen tai ammatillisten identifikaatioiden kautta. Opettajan käsitysten tarkastelussa ollaan kiinnostuneita opettajien kognitiivista ajattelu- ja päätöksentekoprosesseista heidän omista näkökulmistaan (Patrikainen & Toom 2004, 241). Lindénin (2010, 16) mukaan ongelma psykologisperusteisissa opettajuustutkimuksissa on ollut, että ne katsovat opettajan työssä keskeiseksi opettajan henkilökohtaisen suoriutumisen, asenteen ja ajattelun, mutta eivät huomioi yksilöllisiä elämäntarinoita ja työn historiallista muotoutumista ulkopuolelta määrittäviä olosuhteita. Kasvatustieteellisessä kokemusten tutkimuksessa, yksilöllisten kokemusten ja tulkintojen suhteuttaminen laajempiin rakenteisiin onkin verraten harvinaista (ks. Harni, Nikkola & Saari 2017, 7).

Väitöskirjan osatutkimusten tutkimustehtävänä on ollut etsiä käsitystä ja kokemusta luokanopettajuudesta, joka määrittyy yksilöllisten tarinoiden sekä sosiaalisen ja ammatin ulkopuolisten merkityksenantojen välisessä suhteessa. Haastateltavien näkökulmaa ei ole sidottu luokanopettajien kognitioiden tai tiedollisen perustan selvittämiseen vaan on tulkittu ei-teoreettisia, kokemusperäisiä käsityksiä opettajan ammattiajattelun taustalla (ks. Patrikainen 1999). Tutkimustehtävää voisi tiivistetysti kuvata Fullanin (1993) nimeämän opettajan henkilökohtaisen vision etsinnäksi. Fullan (1993) katsoo henkilökohtaisen vision liittyvän olennaisesti kasvatukseen ja opettamisen eettisiin ja yhteiskunnallisiin tavoit-

teisiin, jotka lopulta ovat osatutkimusten aineiston ytimessä. Näin avautuu horisontti laajaan kysymykseen siitä, mihin luokanopettaja työssään pyrkii ja minkälainen kuva ammatista piirtyy, kun luokanopettajat pukevat sanoiksi sen, mikä on heille ammatissaan olennaista. Opettajan "vision" kautta tulee näkyväksi myös asennoituminen nykyhetkeen. Se pakottaa paljastamaan käsityksiä ja pyrkimyksiä samaan aikaan. Näin rakentuvan luokanopettajuuden kautta on sitten täsmällisemmin tarkasteltu luokanopettajan työn yhteiskuntasuuntautuneisuuden elementtejä. Koska yhteiskuntasuuntautuneisuutta on tutkittu kasvatussosiologian ja kriittisen pedagogiikan näkökulmaa vasten, tehtävää voi, Fullania (1993) soveltaen, kutsua luokanopettajan kriittisen potentiaaliksi etsinnäksi. Osatutkimuksissa tämä tehtävä konkretisoitui ennen kaikkea analysoitaessa haastateltujen käsityksiä luokanopettajan yhteiskunnallisesta tehtävästä mutta myös haastateltujen pohdinnoissa suhteestaan työtä ohjaaviin tahoihin ja kouluun sekä luokanopettajaan liitettäviin käsityksiin, puhetapoihin ja ihanteisiin. Lindén (2010, 17) kuvailee väitöskirjansa tutkimusasetelman nousevan tarpeesta etsiä aiemman opettajatutkimuksen oheen sellaista näkökulmaa, joka pystyisi sijoittamaan opettajan työn lähtökohtaisesti osaksi tekijänsä henkilökohtaista elämää ja elettyä todellisuutta unohtamatta kuitenkin ammatin historiallista perustaa ja sen diskursiivisia sidonnaisuuksia. Tällä tutkimuksella on täsmennetyllä alueellaan samansuuntainen pyrkimys.

Osatutkimuksissa luokanopettajana toimimisen yhteiskuntasuuntautuneisuutta tarkasteltiin luokanopettajien henkilökohtaisen yhteiskuntasuhteen ja sen rakentumisen kautta (I), ammatin pedagogisten vaatimusten sekä luokkahuoneen ulkopuolisten elementtien suhteen analyysillä (II) sekä kansalaiskasvatuksen näkökulmasta (III). Näin osatutkimusten yhteiseksi tutkimustehtäväksi muodostui selvittää;

- 1) Millaista yhteiskuntasuuntautuneisuutta luokanopettajan ammatista voi tunnistaa ja miten se rakentuu luokanopettajien kokemuksissa?
- 2) Miten yhteiskuntasuuntautuneisuus ilmenee ammatin päämäärissä?



KUVIO 1 Osatutkimuksissa tarkastellut luokanopettajan ammatin yhteiskuntasuuntautuneisuuden alueet.

3.6 Osatutkimusten analyysin pääpiirteet

Osatutkimusten analyysissä on käytetty sisällönanalyysia seuraavasti: ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa teoriaohjaava sisällönanalyysi ja toisessa osatutkimuksessa, aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Osatutkimuksissa I ja III käsitteet tuotiin aineiston ulkopuolelta, kun osatutkimuksessa II käsitteet määritettiin aineiston kautta. Aineistoa analysoitiin jokaisen osatutkimuksen kohdalla erikseen.

Osatutkimuksissa käytetyillä laadullisen analyysin menetelmillä on pyritty kahteen tavoitteeseen. Analyysillä on eroteltu merkityssuhteita, joilla aineisto on rajattu vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (ks. Tökkäri 2018, 73). Aineistoa rajaamalla mahdollistui spesifien, osatutkimusten tutkimusongelmien kautta täsmennettyjen koulun ja opettajuuden kysymysten analyysi. Rajausta oli tehtävä, koska tutkimusaihetta ei rajattu tarkasti etukäteen ennen tutkimushaastatteluja.

Sisällönanalyysissa voi tyypillisesti käyttää kolmea eri menetelmää; aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Osatutkimuksissa I ja III luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuutta pyrittiin ymmärtämään ennalta valittuja teorioita vasten. Ennalta määritetty viitekehys suuntasi myös tutkimuskysymysten muotoilua ja analyysivaiheen loppupuolella analyyseja ohjasi aineiston tarkastelu esiteorian kautta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Osatutkimuksessa II puolestaan aineistoa pyrittiin pelkistämään laajasti tutkittavien kokemusten ehdoilla. Analyysi eteni aineiston tarkasta pilkkomisesta ja ryhmittelystä syvempään tulkintaan (ks. esim. Patton 2002). Analyysissa pyrkimys oli kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti luokanopettajien ammattiajattelun sisältöä ja siksi kriittiset kategoriat muodostettiin analyysin edetessä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Osatutkimuksissa I ja III, tutkimusongelmat on sen sijaan aseteltu ennako-oletusten (teorian) avulla, sekä sitten empiirisen tarkastelun kautta muodostettu analyysirunko ja sijoitettu aineistoa vastaamaan esiteoriaa. Tästä seuraa teorian ohjaamille analyyseille tyypillinen kankeus, jonka olemassa olevat kategoriat aiheuttavat.

Laadullisen tutkimuksen analyysin avulla on olennaista pyrkiä löytämään selitysvoimaa, joka johtaa aineistoon, mutta jonka tulkinta parhaimmillaan ylittää aineiston ja ottaa kantaa johonkin yleisempään. Pattonin (2002, 432) mukaan tutkimus on aina tulkintojen tekemistä. Siten tulkintojen suhteuttamista eli paikallista selittämistä voi pitää yleisesti hyvän laadullisen tutkimuksen kontribuutiona (ks. Alasuutari 1993, 210; ks. myös Moilanen & Räihä 2001). Keskeistä on tutkijan kyvykkyys osoittaa mitä yleisiä johtopäätöksiä tuloksista voidaan vetää sekä miten havainnot kytkeytyvät laajempiin asiayhteyksiin. Näin tutkimuksen vaikuttavuus riippuu suurilta osin tutkijan luovuudesta ja kyvystä yhdistellä havaintojaan. Tässä tutkimuksessa paikallista selittämistä on tehty tulkitsemalla luokanopettajien ääntä ammatin laajemman kontekstualisoinnin kautta. Luokanopettajien puhetta ja merkityksiä ei ole tutkittu vain kuvailuina luokanopettajan työhön liittyvistä kysymyksistä, vaan analyysia on jatkettu pohtimalla, mihin vastaukset liittyvät ja mistä muusta puhe kertoo.

Vaikka aineiston analyysitavoista on erilaisia määritelmiä, tekevät tutkijat omat valintansa tapauskohtaisten tutkimuskysymysten ja esiymmärryksen pohjalta. Hermeneutiikkaa hyödyntävä, fenomenologinen kokemuksen tutkimus olettaa, että vaikka ihmisen puheella on yhteys hänen kokemusmaailmaansa, toisen ihmisen kokemukset eivät ole suoraviivaisesti tulkittavissa vaan edellyttävät tutkijan omaa tulkintaa (ks. Tökkäri 2018, 68). Tutkimukselle on ominaista, että tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut monesti muotoutuvat tai tarkentuvat vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Koska kyse on lopulta tulkinnoista, tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta olennaista on tällöin pohdinta myös tutkijan omasta positioista ja tutkimustavoitteista. Itselleni analyysiprosessissa on ollut kyse pitkäkestoisesta oppimistapahtumasta. Tämän väitöskirjan tekemiseen on sisältynyt pitkäkö kriittinen ja reflektiivinen vaihe. Tällä tarkoitan tutkijan itsekritiikkiä ja tehtyjen tulkintojen kyseenalaistamista. Tutkijan olisi selvitettävä mahdollisimman tarkasti omat tutkimukseen liittyvät lähtökohdat, esiymmärrys ja ennakkoluulot. Tunnistamalla omat, teoreettiset,

henkilökohtaiset ja emotionaalisetkin kiinnikkeet tutkimusaiheeseen, oli kuitenkin mahdollista tietoisesti tarkkailla niiden vaikutusta tehtyihin valintoihin ja tulkintoihin. Tämä vaihe on tärkeä, koska hermeneuttisessa perinteessä alleviivataan tämän ennakkotietoisuuden läsnäoloa ja sitä, ettei tutkija voi näistä lähtökohdistaan koskaan täysin vapautua. Tavoitteena siten onkin ennakkokäsitysten vaillinaisuuden ja puutteellisuuden korjaaminen tutkimusprosessin edetessä. (Ks. Moilanen & Rähä 2001, 50.) Olennaista on tämän lähtöasetelman tiedostaminen. Vaikka kokemuksen tutkimuksesta saatavaa tietoa ei voida yleistää luonnontieteellisen tiedon tapaan, kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä. Tämän mahdollistaa esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien riittävä samankaltaisuus, kuten ammatti (ks. Tökkäri 2018, 66).

4 OSATUTKIMUSTEN KUVAUS JA TULOKSET

4.1 Osatutkimus I. Analyysin kuvaus ja tulokset

Ammatillisen toimijuuden käsite oli keskeisessä osassa osatutkimuksessa I (Fornaciari & Männistö 2017), jossa analysoitiin aineiston luokanopettajien yhteiskuntasuhdetta ja sen muotoutumista. Ammatillisen toimijuuden tutkimus on työelämää ja oppimista koskevassa tutkimuksessa yleistä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Ruohotie-Lyhty 2011). Ammatillisen toimijuuden käsitteellä viitataan yksilön aktiiviseen toimintaan suhteessa omaan asemaansa ja olosuhteisiinsa esimerkiksi oman ammattikunnan sisällä tai laajemmin yhteiskunnassa (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014). Laajimmillaan ammatillinen toimijuus liittyy ammatilliseen identiteettiin ja se voidaan ymmärtää yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskunnalliseen työnjakoon eli siihen, miten hän näkee paikkansa, tehtävänsä ja osallisuutensa yhteiskunnallisessa kontekstissa (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008).

Osatutkimuksessa analysoitiin kuvauksia erilaisista reiteistä kiinnittyä ja identifioitua luokanopettajaksi ja näiden kiinnittymiskanavien yhteyttä luokanopettajien ammatilliseen toimijuuteen sisältyvän yhteiskuntasuhteen laatuun. Tätä tehtävää lähestyttiin luokanopettajakertomusten ja henkilökohtaiseen sekä ammatilliseen historiaan liittyvien kokemusperäisten kehystarinoiden kautta. Toimijuusanalyysin tulosten pohjalta tarkasteltiin esiin abstrahoituja yhteiskuntasuhteita italialaisen yhteiskuntafilosofin Antonio Gramscin (1891–1937) intellektuelliteoriaa hyödyntäen.³² Erityisenä analyysikehikkona

³² Antonio Gramsci oli yhteiskuntateoreetikko, jonka hajanaista ja moniulotteisia teoreettisia hahmotelmia on tulkittu usealla yhteiskunta-, sosiaali- ja kulttuurintutkimuksen alueella. Gramscin työtä on kansainvälisesti hyödynnetty laajasti eri yhteiskuntatieteen aloilla (ks. esim. Ransome 1992; Butler, Laclau & Zizek 2000; Ledhwith 2001; Ives 2004; McNally & Schwarzman 2009; Mayo 2015). Suomessa Gramscin käsitteitä ovat hyödyntäneet esimerkiksi Lahtinen (2019), Palonen & Hänninen (1990) sekä Holma ja Kontinen (2015).

käytettiin Gramscin tekemää jakoa traditionaalsiin ja orgaanisiin intellektuelleihin.³³ Näistä intellektuelleista, gramscilaisen orgaanisen yhteiskuntasuhteen voi katsoa kuvaavan yhteiskunnallisemmin ja kriittisemmin orientoitunutta luokanopettajuutta. Orgaanisen opettajaorientaation taas voidaan nähdä monelta osin kuvaavan modernia, luokanopettajakoulutuksenkin hahmottelemaa tiedostavaa ja kriittistä luokanopettajuutta. Opettajatutkimuksessa Gramscin intellektuellien jaottelua on aikaisemmin käyttänyt myös Giroux (1988, 1999). Giroux (ks. esim. 1988) on käyttänyt Gramscin käsitteitä ennen kaikkea tarkastellakseen yhdysvaltalaisen julkisen koulujärjestelmän konservatiivista ja järjestäytyneitä perinnettä. Gramscin intellektuelliteorian potentiaali tulee esille nimenomaisesti sen käyttökelpoisuudesta julkisessa ammatissa toimivien yhteiskuntasuhteen tarkasteluun. Siksi kriittiset pedagogit, kuten Giroux, Brookfield (2005) ja Mayo (2010, 2015) ovat käyttäneet Gramscin käsitteitä koulututkimuksen apuna.

Teoreettisen viitekehysten avulla pyrittiin selvittämään luokanopettajaksi identifioitumisen prosessia ja sen yhteyttä yhteiskuntasuhteeseen. Haastatteluai-
neiston teemoittelun kautta rakennettiin analyysirunko, jonka avulla analysoitiin aineistosta nousseita teemoja ja yhdistäviä tekijöitä, sekä hahmoteltiin ammattiin identifioitumisreittien ja tietynlaisen yhteiskuntasuhteen (teoreettinen viitekehys) suhdetta. Osatutkimuksen tutkimuskysymykset olivat; 1) Millaisia ammatillisia ja henkilökohtaisia kehityskulkuja voidaan nähdä erilaisten yhteiskuntasuhteiden taustalla? 2) Millaisena luokanopettajakoulutuksen rooli näyttäytyy luokanopettajien ammatillisen toimijuuden rakentajana? sekä 3) Millaisia toimijuuteen liittyviä eroja sisältyy erilaisiin yhteiskuntasuhteisiin?

Osatutkimuksessa tutkimuskysymysten pohjalta muodostettiin kolme erilaista polkua, joiden tulkittiin liittyvän luokanopettajan ammatilliseen toimijuuteen sisältyvän yhteiskuntasuhteen muodostumiseen. Tuloksissa luotiin kuvaukset kahdesta erilaisesta yhteiskuntasuhteesta, sekä niiden taustalla vaikuttavista ammattiin kiinnittymisen reiteistä. Toimijuusanalyysin tulosten pohjalta luotiin taulukko (Taulukko 2) luokanopettajan ammattiin kiinnittymiskanavista ja niiden yhteydestä yhteiskuntasuhteeseen.

³³ Osatutkimuksessa I on hyödynnetty Antonio Gramscin teoreettista jaottelua yhteiskunnassa vaikuttaviin erilaisiin intellektuelleihin (ks. Fornaciari & Männistö 2017)). Gramscin mukaan tämä sivistyneistö ”intellektuellit” on ristiriitainen, alati muuttuva yhteiskunnallinen kerrostuma. Gramscin (1977, 40–60; 1975) hahmotelma intellektuelleista lähtee liikkeelle oletuksesta, että yhteiskunnat rakentuvat kahdella tavalla vaikuttavista ja ajattelevista ihmisistä. Gramscin (1977, 40–60) mukaan on olemassa yhdenlainen sivistyneistö, joka käyttää osaamistaan, asemaansa ja kykyjään status quon, nykytilan, palvelemiseen ja vallitsevan olotilan säilyttämiseen. Tämä traditionaalisten intellektuellien ryhmä uudelleen rakentaa olemassa olevia ajattelutapoja ja keskittyy olemassa olevan ylläpitämiseen ja uusintamiseen. Vastakohtana heille hän näki tätä liittoon kriittisesti tutkailevat sekä aktiivisesti yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävät orgaaniset intellektuellit.

TAULUKKO 1 Identifioitumisprosessin suhde yhteiskuntasuhteeseen.

Ammattiin hakeutuminen (1.)	Opettajankoulutus identifioitumisakanavana (2.)	Yhteiskunnallinen ulottuvuus (3.)	Ammatillisen toimijuuden yhteiskuntasuhde
<i>KUTSUTUT</i> - Predestinaatio - Kutsumus -Henkilöhistorian vaikutus -Epärationalinen	<i>RISTIRIITAINEN</i> -Olematon tai vähäinen vaikutus -Kokemuksia koulutuksen epärelevanttiudesta	<i>RIIDATON</i> -Eriarvoisuuksien taasaaminen - Yhteisiin arvoihin /normeihin sopeuttaminen -Ahkeruuden ja yleisivistyksen opetus	Historiallis-normatiivinen yhteiskuntasuhde - toteuttaa koulun perinteistä tehtävää Traditionaalinen intellektuelli
<i>RATIONAALISSET</i> -Subjektiviiset kokemukset soveltuvuudesta	<i>NEUTRAALI</i> -Suhteellisen vähäinen vaikutus	<i>ROMANTTINEN</i> -Kannustaminen -Passiivinen vaikka välillä yhteiskunnan vaatimukset väsyttävät	
<i>SATTUMAT</i> -Ei varhaisia kokemuksia -Merkittäviä myöhempiä ammatillisia mentoreita -Muualta saadut elämäkokemukset	<i>MERKITYKSELLINEN</i> -Yksittäisiin kouluttajiin henkilöityvä vaikutus -Ulkopuolisuuden kokemukset	<i>DIALOGINEN</i> -Vaikuttaa työnsä kautta ja kannustaa vaikuttamiseen -Tunnistaa yhteiskunnallisten kehityskulkujen vaikutuksen työhönsä -Pyrkii kriittiseen toimijuuteen	Kriittis-demokraattinen yhteiskuntasuhde - kasvatuksen ja yhteiskunnan problematisointi Orgaaninen intellektuelli

Osatutkimuksen analyysissä tyypiteltiin kolme erilaista yhteiskuntasuhdetta, jotka olivat riidaton, romanttinen ja dialoginen (ks. osatutkimus I, liite). Näiden teemojen ympärille luotiin laajempi kategoria, johon liitettiin havainnot ammattiin hakeutumisen syistä sekä luokanopettajakoulutuksen roolista tässä prosessissa. Analyysin pohjalta suhtautuminen luokanopettajakoulutukseen sekä ammattiin hakeutumisen motiivien katsottiin merkityksellisiksi tekijöiksi luokanopettajan ammattiin liitettävän yhteiskuntasuhteen rakentumisen taustalla.

Aineiston 13 luokanopettajasta kymmenen tulkittiin edustavan yhteiskunnallisesti passiivista ja luokanopettajan ammatille traditionaalista yhteiskuntasuhdetta. Analyysin pohjalta sellainen jatkaa eloaan perimään, koettuun kutsumukseen ja sosiaalis-kulttuuriseen traditioon kiinnittyvän luokanopettajaksi identifioitumisen kautta. Analyysi osoitti, että vahvasti omaan kulttuuriseen ja geneettiseenkin perimään juurtuvaan luokanopettajuuteen ei liity nykyopettajakoulutuksessa hahmoteltua kriittistä, yhteiskuntaa problematisoivaa toimijuutta.

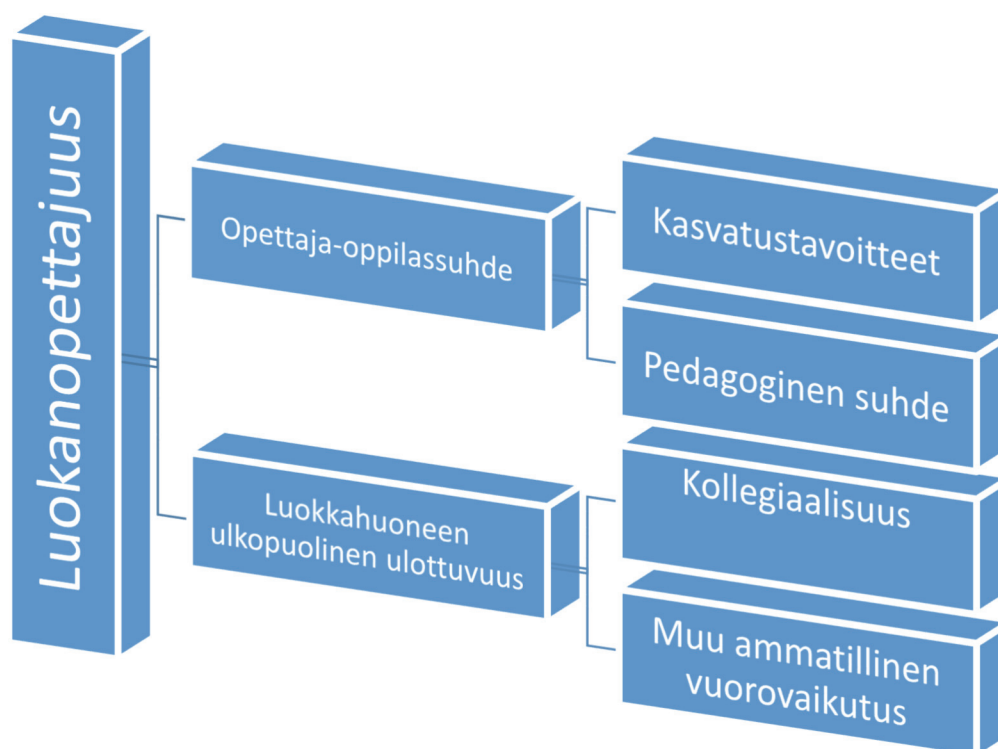
Aineiston luokanopettajista enemmistön näkemykset hyvästä luokanopettajuudesta ja opettamisesta perustuivat monilta osin tradition toistamiselle enemmän kuin sen kriittiselle tarkastelulle ja muuttamiselle (myös Kallas, Nikkola & Rähä 2013; Lanas & Hautala 2015; Kempainen 2006). Kolmen luokanopettajan yhteiskuntasuhde oli kuitenkin selkeästi kriittisempi. Analyysin pohjalta kriittiseen ja dialogiseen yhteiskuntasuhteeseen johtivat tarkkaan reflektoidut ammatilliset, yksityiselämän ja kouluttautumisaikojen kokemukset.

Toinen merkittävä tulos oli luokanopettajankoulutuksen heikko vaikutus luokanopettajien ammattiin identifioitumisen prosessiin. Suurin osa aineiston luokanopettajista piti opettajankoulutuslaitoksen vaikutusta merkityksettömänä tai vähintään neutraalina ammattitaitonsa kehittymisen kannalta. Osatutkimus osoitti myös, että Gramscin intellektuellien jaottelu tarjoaa muutoksen tuulissa heiluville ja moninaisten kehityspaineiden edessä kamppaileville opettajille työkalun, jonka avulla paikantaa itseään ja omaa suhtautumistaan yhä kiivaampaa vauhtia muuttuvaan yhteiskuntaan.

4.2 Osatutkimus II. Analyysin kuvaus ja tulokset

Tässä osatutkimuksessa (Fornaciari 2019) tarkasteltiin aineiston luokanopettajien käsityksiä oman ammattinsa erilaisista ulottuvuuksista kokonaisuutena. Aineiston analysointi keskitettiin aineistossa painottuvien teemojen selkeyttämiseen ja pelkistämiseen, eli niihin asiisisältöihin, joiden ympärille lopulta koko haastattelut rakentuivat. Tämä tarkoitti eräänlaista peräänantymistä, koska oli selvitettävää mistä haastatteluissa isossa kuvassa on ollut kysymys.

Alustavassa analyysissä kävi selväksi, että on mielekästä rakentaa kaksi näkökulmaa; luokanopettajat luokkahuoneessa (pedagogiset päämäärät) sekä luokkahuoneen ulkopuolinen ulottuvuus. Seikkaperäisempää analyysia varten luotiin aineistolähtöisesti kaksi erilaista luokanopettajan ammatin ulottuvuutta kuvaamaan haastatteluaineiston laajaa tarkastelukehystä. Nämä kategoriat olivat opettaja-oppilassuhde sekä suhde luokkahuoneen ulkopuolelle (*Teacher-pupil and outside-classroom dimensions*). Näin luokanopettajan professio hahmottui kaksiulotteisesti, toisaalla vaatimuksiksi oppilas-opettajasuhteessa ja toisaalla luokkahuoneen ulkopuolella (kollegiaalisuus, muu yhteistoiminta). Tämän katsoin kuvaavan havainnollistavasti haastattelujen kahta puheavaruutta. Edeltävän pohjalta tutkimuskysymyksiksi muotoutui selvittää 1) Mitä löytyy luokanopettajan ammatin ytimeistä? ja 2) Miten haastateltavien käsitykset ammatin luonteesta suhteutuvat luokkahuoneen ulkopuoliseen ulottuvuuteen? Osatutkimuksen analyysissä huomio kohdistui siten tarkemmin opettaja-oppilas suhteeseen mutta myös opettajayhteisönäkökulmaan sekä muuhun ammatilliseen vuorovaikutukseen.



KUVIO 2 Luokanopettajuuden analyysikehikko.

Luotuihin tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia analysoimalla keskustelua, joissa haastateltavat pohtivat luokanopettajan ammatin ulottuvuuksia laajasti. Tällaisia olivat esimerkiksi teemat, joissa haastateltavat hahmottelivat suhdettaan pedagogisten päämäärien lisäksi jokapäiväisen luokkahuonetyön taustalla ja ulkopuolella oleviin asioihin. Tämä onnistui analysoimalla kolmea laajaa haastatteluaineiston teemakysymystä, joissa pohdittiin (1) opettajan ammatin valintaa (2) ammatin tärkeimpiä yhteiskunnallisia päämääriä sekä (3) suhdetta työyhteisöön ja muihin ammattiin vaikuttaviin tekijöihin, kuten opetussuunnitelmaan ja muuttuviin opettajihanteisiin. Osatutkimuksessa tavoitteena oli siten problematisoida luokanopettajien “oman äänen” kautta työtodellisuuden yhteyttä luokanopettajuudesta käytävään nykykeskusteluun. Luokanopettajuuden nykyhahmotelmat muodostivat osatutkimuksen käsitteellisen kehyksen.

Osatutkimuksen tuloksissa, aineiston luokanopettajien yhteiskuntasuuntaisuutta pyrittiin hahmottamaan, luomalla kuvauskategoria kahdesta luokanopettajuuteen eritasoisesti vaikuttavista vaatimuksista. Nämä nimettiin opettaja-oppilas-ulottuvuuden vaatimuksiksi (*teacher-pupil obligations*), sekä luokkahuoneen ulkopuoliseksi vaatimuksiksi (*beyond classroom dimension*). Tällainen jako kehitettiin, koska aineiston analyysin perusteella luokanopettajan ammatti koettiin korostuneesti ilmentyvän oppilas-opettaja suhteessa ja luokkahuoneen ulkopuolisten aspektien asettuvan osin ristiriitaan luokanopettajan ensisijaiseen, luokkahuoneessa suoritettavaan tehtävään nähden.

Tärkein havainto väitöskirjan tutkimustehtävän näkökulmasta, oli aineiston luokanopettajien vahva kokemus luokanopettajan roolista yksiselitteisenä eettisenä toimijana ja yhteisen hyvän tekijänä. Yhteiskunnallinen tehtävä hahmottui opettajan eettisen roolin, sekä psykososiaalisten kasvatustavoitteiden, kuten heikompien huomioimisen ja eriarvoisuuksien tasoittamisen kautta. Luokanopettajan tärkeimmäksi pedagogiseksi ja yhteiskunnalliseksi tehtäväksi koettiin oppilaiden kokonaisvaltaisena ihmisenä kasvamisen tukeminen ja eettisesti kestävien arvojen välittäminen. Tämä kasvatustyön eettis-moraalinen ulottuvuus nähtiin ammatin pääasiallisena yhteiskunnallisen vaikuttamisen ulottuvuutena, joka muista ammateista uupuu. Luokanopettajien työn vahva eettinen arvopohja oli haastateltujen selvälle enemmistölle luokanopettajan ammatin ehdotonta ydintä. Luokanopettajan yhteiskunnallisen vaikuttamisen paikka katsottiin olevan luokkahuoneessa eikä ulottuvan sen ulkopuolelle.

Toisen kategorian kautta selvisi, että aktiivinen ja vastavuoroinen suhde luokkahuoneen ulkopuolelle, kuten ammattia ohjaaviin tahoihin, opetussuunnitelmaan tai kollegoihin oli analyysin perusteella suurimman osan mielestä haastavaa. Ohjeet ja vuorovaikutus ammattia ohjaavan poliittisen- tai virkamiestason kanssa koettiin enemmän ulkoa tulevaksi ohjailuksi kuin aidoksi yhteistyöksi. Ongelmalliseksi koettiin myös avoin vuorovaikutus kollegojen kanssa, joka olikin mielenkiintoinen tulos. Olkoonkin, että pääasiallinen selitys tälle oli arjen hetkisyys ja ajan vähyyys. Esiin nousi myös kollegiaalisten suhteiden pinnallisuus, tiedottomuus toisten tekemisistä sekä kokemus työn yksityisyydestä.

Kolmella haastatellulla luokanopettajalla työn ytimeen sijoittui kuitenkin selkeästi kriittinen pohdinta koulun ja yhteiskunnan problemaattisesta yhteydestä sekä heidän asemastaan työyhteisössä. Luokanopettajan kasvatustehtävässä he korostivat kriittiseen ajatteluun kannustamista. Varsinkin yhden haastatellun työn ytimen muodosti jatkuva vaikuttaminen sekä työyhteisön sisällä että työtä ohjaaviin tahoihin. Pedagogisen ajattelun ytimessä oli niin ikään aktiivisuuden ja vaikuttamisen korostaminen.

Osatutkimuksen päätulokset osoittavat, että haastateltujen kohdalla monen tasoiset vaateet syntyvät opetuksen sisällöllisistä paineista, kuten oppimistuloksiin kohdistuvista tavoitteista mutta myös oppilaiden vanhempien sekä muun yhteiskunnan piirissä nousevista vaateista. Nämä vaateet häiritsevät luokanopettajan eettistä kasvatustehtävää. Ammatti koettiin eettisesti laajasti velvoittavaksi ja henkilökohtaiseksi. Ammatin ulkopuolelta tuleva ”häly” tuotiin esille häiritsevänä. Tärkeä havainto oli, että luokanopettajan työlle voi hahmottaa kaksi ulottuvuutta; luokanopettajan oma sekä muun yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään (ks. myös. Luukkainen 2004, 18-19). Laaja-alainen luokanopettajan ammatin kehityspuhe, kuten näkemykset kollegiaalisuudesta sekä ammatin kehittämistä eri sidosryhmien kanssa yhteistyössä, näyttää viriävän selkeästi ammatin ulkopuolisessa luokanopettajadiskurssissa.

4.3 Osatutkimus III. Analyysin kuvaus ja tulokset

Kolmannessa osatutkimuksessa haastatteluaineistoa analysoitiin kansalaiskasvatuksen näkökulmasta (Fornaciari & Rautiainen 2020). Osatutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuuden toteutumista kansalaiskasvatuksen päämäärien näkökulmasta.

Tässä osatutkimuksessa erityinen mielenkiinto oli tarkentaa käsitystä koulukasvatuksen päämäärien yhteiskunnallisesta luonteesta. Se onnistui luontevasti luokanopettajan eettisen ja yhteiskunnallisen kasvatustehtävän (ks. osatutkimukset I ja II) sisältöjä tarkastelua jatkamalla. Tähän tehtävään soveltui näkökulma luokanopettajasta kansalaisuuteen kasvattajana. Osatutkimuksessa tätä eettis-yhteiskunnallista kasvatustehtävää jäsennettiin teorialähtöisesti yhdysvaltalaisen professoreiden Westheimerin ja Kahnen (2004a) luomien kansalaisuus-kategorioiden lävitse.³⁴ Analyysitapana käytettiin teorialähtöistä analyysia ja kansallisuusvisiot ohjasivat analyysia ja tarjosivat keskeiset käsitteet. Westheimer & Kahne (2004a) muodostivat kansalaisuus-kategoriansa tarkastellessaan kymmentä Yhdysvalloissa toteutettua, demokraattisen kansalaisuuden edistämiseen liittyvää hanketta. Tarkastelussaan he havaitsivat, että hankkeissa, joiden tarkoitus oli lisätä opiskelijoiden demokraattista toimintakykyä, tavoiteltavan kansalaisuuden sisältöjä tulkittiin hyvin eri tavoin.

Täsmällisemmin, osatutkimuksessa kehyksenä toimi Westheimerin & Kahnen (2004a) kolmijako demokraattisesta kansalaisuudesta; henkilökohtaisen vastuun kantava kansalainen, oikeudenmukaisuutta korostava kansalainen ja osallistuva kansalainen. Osatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, kuinka luokanopettajat ovat sijoiteltavissa tähän kolmijakoon. Esianalyysin kautta valikoitui analyysikohteeksi kaksi haastattelujen keskusteluteemaa, jotka olivat 1) Kuinka luokanopettaja kokee ammattinsa yhteiskunnallisen kasvatuksen päämäärät? ja (2) Kuinka tämä näkökulma tulee esille pedagogisessa toiminnassa? Koska työn yhteiskunnallinen tehtävä hahmottui haastateltavien puheessa eettisten ja kasvatuksen arvopäämäärien kautta, oli niitä mahdollista suhteuttaa analyysia ohjaavaan kansalaisuus-käsitteeseen kiinnittyvään viitekehykseen.

Kansalaisuuskasvatukseen linkittyvä osatutkimus toteutettiin, koska kansalaisuuteen tai yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen alleviivaa koulun, kasvatuksen ja yhteiskunnan yhteyttä. Tätä kautta uskottiin saatavan mielekästä ja täydentävää näkökulmaa väitöskirjan tutkimustehtävään. Tämä näkökulma katsottiin mielenkiintoiseksi myös siksi, koska koulun ja luokanopettajan rooli esimerkiksi aktiiviseen yhteiskuntaan osallistumisen näkökulmasta on puolestaan useissa tarkasteluissa havaittu suomalaiskouluissa heikoksi (ks. tämän väitöskirjan alaluvut 2.4 ja 2.5; myös esim. Kupari & Siisiäinen 2010). Lähestymiskulman

³⁴ Westheimer & Kahne (2004a) ovat artikkelissaan (*What kind of Citizen. The politics of Educating for democracy*) aineistonsa pohjalta muodostaneet kolme erilaista kansalaisuus-kategoriaa, jotka he katsoivat aineiston maaperää ja erilaisia kansalaisuusvisioita kuvaaviksi; *the personally responsible citizen, the participatory citizen and the justice-oriented citizen*.

mielekkyyttä puoltaa lisäksi se, että viime vuosikymmenen kansalaisuuskasvatustuskusteluissa on korostunut uusliberaali retoriikka (ks. alaluku 2.2). Vastavasti holistisemmän, aktiivista ja demokraattista kansalaisuutta korostavan puhevaruuden on havaittu heikentyneen (ks. esim. Kinnari & Silvennoinen 2015; Clandinig & Husu 2017).

Analyysin perusteella aineiston luokanopettajien kansalaiskasvatuksen pääasiallisena päämääränä on kasvattaa henkilökohtaisen vastuun kantavia (*personally responsible citizen*) sekä oikeudenmukaisia (*justice-oriented citizen*) yhteiskunnan jäseniä. Nämä kaksi kategoriaa sisälsivät määräävimmit opetuksen eettiset ja yhteiskunnalliset kasvatuspäämäärät. Tällaisia olivat esimerkiksi sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, toisten huomioimiseen ja auttamiseen, luonnon huomioimiseen, työn teon arvostukseen ja rehellisyyteen kasvattamisen tavoitteet. Kansalaiskasvatuksen päämäärät olivat pääasiallisesti humanistisissa kasvatuksellisissa arvoissa, kuten oikeudenmukaisuuteen ja vastuullisuuteen kasvatuksessa. Nämä kaksi taustateorian kategoriaa limittyivät osatutkimuksen tuloksissa selkeästi toisiinsa, muodostaen luokanopettajan kansalaisuuskasvatuksen ytimen. Tämä tulos linkittyi myös selkeästi edeltävien osatutkimusten tuloksissa korostuneeseen luokanopettajan neutraaliin eettiseen velvoitteeseen. Osatutkimuksen tuloksissa huomionarvoista oli, ettei luokanopettajan ymmärrys ja kiinnostus yhteiskunnallisista asioista helposti muuntaudu toiminnaksi tai haluksi siirtää toimintahalua oppilaisiin.³⁵ Kriittiseen toimijuuteen ja aktiivisuuteen kasvattaminen oli selvästi haastateltujen suurelle enemmistölle ristiriitaista. Tämä näkyi esimerkiksi keskusteluissa, joiden kautta hahmottui useitakin yhteiskunnallisia epäkohtia, jotka luokanopettajat tuntevat. Se, minkälaista suhtautumista näihin epäkohtiin on soveliaista opettaa, koettiin ongelmalliseksi. Ainoastaan yksi aineiston luokanopettaja katsoi kansalaisuuskasvatuksen selkeästi ensisijaisena tehtävänä osallistuvaan ja kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamisen (*participatory citizenship*).

Analyysin perusteella loimme lopulta uuden, alkuperäisen teoreettisen kehikon ulkopuolisen kategorian, jonka nimesimme opetuksen ja kasvatuksen laaja-alaiseksi humanistis-konstruktivistiseksi tehtäväksi. Tämä kategoria yhdisti alkuperäisteorian oikeudenmukaisuutta korostavan kansalaisen sekä henkilökohtaisen vastuun kantavan kansalaisen kategoriat (*Wide-ranging humanistic-constructivist concept of human beings and of teaching*). Osatutkimuksen tuloksissa hahmottui siten kaksi omaa aineistoamme kuvaavaa katsantoa kansalaisuuskasvatuksen tehtävistä;

- I. Luokanopettaja opettaa "hyviä tapoja", työmoraalia, yhteisöllisiä arvoja, itsekuria sekä tuo opetukseensa yhteiskunnallista tematiikkaa, opiskelijälähtöisyyttä, dialogisuutta, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden korostamista (*Kasvatuksen laaja-alainen humanistis-konstruktivistinen tehtävä*).

³⁵ Moni haastateltava korosti, että luokanopettajan yhteiskunnallinen tehtävä on kasvattaa yhteiskunnallisesti hyödyllisiä kansalaisia, joilla on tiettyjä kriittisen ajattelun työkaluja. Tämä kriittinen ajattelu liiettiin erityisesti medialukutaitoon ja yleisiin perusvalmiuksiin joita ei eritelty.

- II. Luokanopettaja korostaa aktiivisuuden ja osallistumisen tärkeyttä. Tämä näkyy ensikäden puuttumisena erilaisiin epäkohtiin. Myös opetuksessa käytetään radikaalipedagogisia metodeja, kuten kyseenalaistamiseen sekä aktivismia.

Tulosten tulkinnassa on korostettava, ettei kategorioihin osoittamien ollut yksiselitteistä vaan pikemminkin hankalaa. Aineiston tulkintaa vaikeutti käsitteiden moniselitteisyys ja tulkintaa on pyritty osatutkimuksen analyysin kulun raportoinnissa perustelemaan. Esimerkiksi dialogisuuden käsitteellisessä ymmärtämisessä erotimme dialogisuuden opetusteknisenä, metodologisena seikkana ja toisaalla *dialektisuutena*, laajana katsantokantana luokanopettajan yhteiskunnalliseen kasvatustehtävään.

4.4 Osatutkimusten yhteenveto

Kokonaisuutena osatutkimuksissa tarkasteltiin luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuutta sekä pyrittiin hahmottelemaan ammatin yhteiskunnallisen tarkastelun erilaisia mahdollisuuksia. Aineistoni perusteella yhteiskuntasuuntautuneisuus ja yhteiskuntasuhde ilmenevät pääasiallisesti luokanopettajan eettisessä suhteessa oman luokkansa oppilaisiin. Tämän tehtävän lävitse yhteiskuntasuuntautuneisuuden tarkastelun osoittautui mielekkääksi. Luokanopettajuus koetaan ennen kaikkea henkilökohtaiseksi suhteeksi oppilaisiin ja heihin eettisesti perustelluksi vaikuttamiseksi tämän ainutlaatuisen yhteyden kautta. Kokoavana havaintona on siten, että opettajuus luokanopettajien itsensä kokemana on selkeästi ytimeltään eettinen professio. On korostettava, että vilpittömän pyrkimys *oikein* toimimiseen oli haastateltujen luokanopettajien käsityksissä kiistämätön. Opettajan professioon kiinteästi liittyvä eettinen elementti on huomioitu useissa muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Fullan 1993; Sääntti 2007; Spoo 2007; Lanan & Kelchtermans 2015). Voi todeta, että luokanopettajan työ saavuttaa mielekkyytensä sekä palkitsevuutensa selkeästi työn eettisen kasvatustehtävän kautta. Eettinen tehtävä oli myös pääasiallisen ulottuvuus, johon suhteutetaan muut ammattiin liitettävät pyrkimykset kuten tämän tutkimuksen pyrkimys selvittää luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuutta sekä yhteiskuntasuhdetta. Tämän tutkimuksen perusteella myös vastarinta monen tasoisia ammattiin vaikuttamispyrkimyksiä vastaan nousee ristiriidoista suhteessa ammatin eettisiin velvoitteisiin.

Yhteiskuntasuuntautuneisuuden ja yhteiskuntasuhteen kriittisen potentiaalın tarkastelun näkökulmasta osatutkimusten kautta esiin nousi ristiriita aktiivisen ja kriittisen yhteiskuntasuhteen ja luokanopettajan ammattiposition välillä. Haastatellut kokivat ammattinsa ihmissuhdetyöksi, jolla on laajoja eettis-yhteiskunnallisia merkityksiä, jotka todellistuvat oppilaiden kautta. Pyrkimys hyvään koettiin universaaliksi tehtäväksi. Vähemmän yllättäen siis luokanopettajan ammatillisen vaikuttamisen ja ajattelunkin piiri on nimenomaan luokkahuoneessa

ja luokanopettaja-oppilas suhteessa. Luokanopettajan työn lähtökohtia sekä päämääriä kuvailtiin pääosin neutraalin pedagogisen suhteen kautta.³⁶ Ammatin sitominen laajempiin yhteiskunnallisiin merkitysyhteyksiin osoittautui suurimmalle osalle hankalaksi. Myös omaan ammatilliseen toimijuuteen liitettävä vuorovaikutus luokkahuoneen ulkopuolelle (muu kuin oppilaisiin kohdistuva) oli vaikeasti hahmottuva. Tämä näkyi esimerkiksi kollegiaalisen (työyhteisöllisen) dialogin vaikeutena, yksiulotteisena suhtautumisena ammattia ohjaaviin tahoihin, sekä yhteiskunnallis-kriittisen ammattiajattelun painotuksen ja varsinkin sen osallistumiseen ja aktiivisuuteen tähtäävän ulottuvuuden vähäisyytenä.

Aineistosta tosin hahmottui yksi selkeästi kriittis-aktiivinen luokanopettajatoimija. Tämä tuli esiin kahdella tavalla. Ensimmäinen, niin sanottu pedagoginen aspekti, näkyi yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ja osallistumiseen tähtäävän pedagogiikan keskiöön nostamisena. Toisaalla kriittinen orientaatio tuli esiin aktiivisuutena työyhteisön sisällä sekä opetussuunnitelman haastamisena opetustyössä. Kriittisen pedagogiikan termein, hänen kohdallaan opetustyö on poliittisen subjektin tuottamista. Työssä korostuu koulukasvatuksen tehtävä yhteiskunnallisesti ja poliittisesti tiedostavien ihmisten kasvatus (ks. Giroux 2001; osatutkimus III, 15–16). Selkeästi tällainen orientaatio oli ainoastaan yhdellä aineiston luokanopettajalla. Vaikka useat muutkin haastatellut olivat huolissaan itseensä kohdistuvista epärealistisista ja osin epätarkoituksenmukaisiksi koetuista vaateista, luokanopettajan ammattipositio taipui hankalasti tämän asetelman aktiiviseksi kritisoijaksi ja epätydyttävään tilanteeseen vaikuttajaksi. Tyytymättömyyttä tuli esiin esimerkiksi luokanopettajien suhtautumisessa moniammatillisuuden vaateisiin, kollegialisuuteen, muun yhteiskunnan paineeseen ja vanhempien yksilöityihin toiveisiin. Koulutoiveiden ja todellisuuden ristivedosta on tosin sanottava, että enemmän kuin esimerkiksi yhteiskunnallisista ideologisista prosesseista (*episteemi*) luokanopettajat olivat huolissaan oppilaiden maailmasta, heidän kiinnostuksen kohteistaan tai kuten useat haastatellut totesivat, yleisivistyksen tilasta. Tämä havainto korostaa myös näkökulmaa ammatin käsittämisestä ”alaspäin” suhteeksi oppilaisiin, ei oman position mieltämistä suhdeluontoiseksi osaksi julkishallinnollista koneistoa, yhteiskunnallista kontrollia tai uudenlaisia arvioinnin ja hallinnan muotoja. Koulupolitiikan ja päättäjien suora kritisointi on osoittautunut luokanopettajille vaikeaksi myös muissa tarkasteluissa (ks. esim. Sääntti 2007).

Tutkimustulosten kokoavaksi havainnoksi nousee lisäksi opettajankoulutuksen heikko vaikuttavuus luokanopettajien ammatillisuuden rakentumiseen (ks. esim. Blomberg 2008). Opettajankoulutuksen heikko vaikutus näkyi sosiaalistumisena annettuihin koulukentän kulttuurisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin sekä ammattiin kiinnittymisen kiintopisteiden etsimisen omasta elämänhistoriasta tai perimästä (ks. myös Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019). Tämä näkyi aineiston luokanopettajien keskuudessa melko kokonaisvaltaisena opettajankoulutuksen ylihyppäyksenä. Paikoin opettajankoulukseen suhtauduttiin jopa erittäin skeptisesti. Näin voi myös olettaa, että luokanopettajuuden

³⁶ Pedagogisen suhteen käsitteellä viitataan tässä sen metatasoon eli luokanopettaja-toiminnan arvolähtökohtiin ja eettisiin päämääriin.

ajankohtaiset hahmotelmat eivät nivoudu osaksi luokanopettajuutta ja sosiaalis-tuminen kentällä eläviin vanhoihin käytänteisiin vahvistuu. Luokanopettajan pääasiallisen suuntautumisen ja habituaalisen muodostumisen on muissakin tutkimuksissa havaittu tapahtuvan jo opettajan oman kouluoppimiseen ja muun elämänhistorian aikana (ks. esim. Antikainen ym. 2006). Tätä ”käytännön shokkia” on kuvattu useissa opettajasosialisaatiokuvauksissa (Antikainen, Rinne & Koski 2006; Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019).

Traditio näyttää aineiston perusteella olevan edelleen yksi selkeä luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuutta säätelevä elementti (ks. myös Lindén 2010; Räihä 2010; Sääntti 2008). Erityisesti ensimmäinen osatutkimus osoitti, että luokanopettajien ammatillisen toimijuuden kannalta on merkityksellistä joko sitoutua opettajatraditioon, tai kieltäytyä siitä. Myös muissa opettajuustutkimuksissa on pohdittu, että suomalaisten opettajien ammatillinen yhteiskuntasuhde saattaa palautua edelleen normatiivis-historiallisiin ihanteisiin (ks. esim. Kempinen 2006, 13–53; Räihä 2006, 205–235; Sääntti 2007; Lanas & Kelchtermans 2015). Tällainen traditioon tukeutuva ammattiorientaatio välttelee kasvatuksen vahvempaa yhteiskunnallisia käsittämistä, mikä tekee ainakin lähtökohtaisesti kriittisesti yhteiskuntaa tarkastelevan opettajuuden kehittymisen haastavaksi (ks. myös. Kiilakoski ym. 2005; Syrjäläinen ym. 2006; Lanas & Kiilakoski 2013; Simola 2015). Osatutkimusten analyysseissä esiin nousseen selkeästi kriittis-emansipatorisen luokanopettajan sytyke kriittiseen ja aktiiviseen yhteiskuntasuhteeseen ei myöskään ollut syytynyt suhteessa nykyisiin opettajahahmotelmiin, vaan aikaa vieneiden, henkilökohtaisen elämän alueelle sijoittuvien emansipoitumiskokemusten ja ristiriitaisten tapahtumien kautta. Tähän liittyen voikin pohtia: vaatiiko kriittinen orientaatio työ- ja elämäkokemusta, kuulumattomuuden tunteita, traagisia tapahtumia tai jotakin muuta sellaista, mitä opettajankoulutus tai muukaan yhteiskunnallinen instanssi ei pysty tarjoamaan. Lanas & Kiilakoski (2013) ovat havainneet tutkimuksessaan, että opettajan muuttuminen transformatiiviseksi toimijaksi vaatii lisäksi henkilökohtaista ja ammatillista tukea sekä henkisiä resursseja.

Osatutkimusten havainnot asettuvat mielenkiintoiseen valoon suhteessa nykytavoitteisiin yhteiskuntasuuntautuneesta opettajasta (esim. Husu & Toom 2010, 130–145), joissa korostetaan opettajan aktiivista kanssa- ja kansalaistoimintaa, sekä jaettua asiantuntijuutta sekä vuoropuhelua eri toimijatahojen kanssa. Tutkimuksissa yhteisöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen piirteet nähdään luokanopettajan työssä yhä enenevässä määrin olennaisina ja niiden katsotaan olevan opettajan työn keskeisiä voimavaroja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Leana, 2011; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015). Tämän väitöskirjan johtopäätökset luokanopettajuudesta kertovat osaltaan, että luokanopettajien vahvemman yhteiskuntasuuntautuneisuuden jalkautuminen työmaailmaan on vielä kesken. Laajasti ajateltavan yhteistyökulttuurin ei voida aineistoni perusteella katsoa olevan osa arkitodellisuutta. Näiltä osin tulokset ovat ristiriidassa luokanopettajuuden kehityssuunnaksi hahmotellun nykyopettajan ideaalin kanssa, joka on kuvaus yhteistoiminnallisesta, yhteiskunnallisesti tiedostavasta ja kiinnostuneesta toimijaopettajasta, joka kasvattaa oppilaitaan aktiivisuuteen ja

aktivismiin (Husu & Toom 2010, 131–133). Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajan ammatti palautuu vahvasti yksilön osaamiseen ja opettajan persoonan ominaisuuksiin.

Laaja-alaisessa ammatillisuudessa luokanopettajat hahmottavat yhteiskuntaa ja sen rakenteita kokonaisuutena ja kokevat ne osiksi omaa ammattijatteluun sekä opetustyötään. Tällaisen ammatillisuuden voi katsoa korostuneen omassa aineistossani ainoastaan neljällä luokanopettajalla ja selkeästi aktiivisen toimijuuden ja osallistumisen painotuksen ainoastaan yhdellä. Yhdeksän aineistoni luokanopettajan ammattiorientaatiota voi kuvata opettajan työn yksityisen lähestymistavan kautta, jossa opettajan työtä ohjaavat pääasiallisesti omakohtaiset intentiot, kokemukset ja henkilökohtaiset tulkinnat (individualistinen toimijaperspektiivi). Neljän luokanopettajan lähestymistapa oli yhteiskunnallisempi, jossa työtä ohjaaviin tekijöihin liitettiin vahvemmin niitä todellisia ongelmia, joita koulussa ja koulun ulkopuolella koettiin olevan (interaktionistinen toimijaperspektiivi). (Ks. esim. Antikainen ym. 2006). Omalle tutkimukselleni samansuuntaisesti Sántin (2007) tarkastelussa opettajien elämänkerta-aineistosta erotuivat kutsumusorientoituneet ja uudistumisestaan kertovat. Uudistumisestaan kertovien tarinoissa korostui ammatillisen ja yksityisen alueen sidos sekä henkilökohtaiset kriisit ja elämäntarinalliset katkokset. Kutsumusorientoituneilla puolestaan jatkuvuus muodosti elämäntarinallisen ytimen. (Ks. Sántti 2007, 387–389.) Neljää aineistoni luokanopettajaa voi kuvailla uudistajaopettajiksi, joiden luokanopettajuuteen liittyi vahvasti ammatillisen ja henkilökohtaisen tarinan yhteen kietoutuminen. Joka tapauksessa kaikkien luokanopettajien ammattiorientaatiosta huokui selkeästi yksityiselämän vaikutus luokanopettajan työhön.

Osatutkimusten yhteenvetona luokanopettajuuden yhteiskuntasuuntautuneisuudesta ja yhteiskuntasuhteesta hahmottui jännite kolmen diskurssin sisällä:

- I. Ammattiin orientoitumisen kanavat. Omaelämäkerrallisten kokemusten ensisijaisuus opettajapersonaan ja ammatin tavoitteiden asettamisessa. Yksilöllinen ja henkilökohtainen ammatillinen kokemus.
- II. Utopiat koulun tehtävästä. Tradition ja kentän kulttuurin suhde nykyopettajuuden hahmotelmiin.
- III. Kriittis-aktiivisen yhteiskuntasuhteen problematiikka.

Tämän tutkimuksen perusteella nämä kolme diskurssia muodostavat yhdessä haasteen opettajan kriittisen potentiaalin hyödyntämiselle. Persoonallisesti koetun ammattiin kiinnittymisprosessin ja henkilökohtaiseksi katsotun ammatitiposition kautta, ammattiin ei helposti linkitetä laajaa yhteiskunnallista näkökulmaa. Vaikka tällaiseen opettajankoulutuksessa pyrittäisiin, ongelmaksi nousee, ettei opettajankoulutus itsessään onnistu legitimoimaan paikkaansa ensisijaisena ammattiin kasvun ja kiinnittymisen paikkana. Kriittisen potentiaalin kannalta ongelmallinen on myös ammattiin elimellisesti liitettävä ajatus ”universaa-

lista ja epäpoliittisesta toiminnasta” johon näkemys kantaaottavasta ja yhteiskunnallisesti aktiivisesta opettajasta ei istu. Tämä näkyi kansalaiskasvatuksen analyysissä, jossa korostui aktiivisuuteen ja toimintaan kannustamisen haaste.

Väitöskirjan osatutkimukset nostavat esiin ristiriidat luokanopettajien omien arvojen ja opetustyölle määriteltyjen ulkoisten tavoitteiden välillä (ks. myös esim. Jauhiainen & Tähtinen 2012, 224). Osatutkimusten tulosten perusteella olisikin syytä miettiä tarkasti mikä lopulta on luokanopettajan ammatille merkityksellistä esimerkiksi kollegiaalisuuden ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Sen yleisenä ja julkilausuttuna tavoitteena on keventää luokanopettajan työkuormaa, mutta aineistoni perusteella se saattaa toimia päinvastaisella tavalla ja häiritä opetuksen toteuttamista. Yhteiskuntasuuntautuneisuuden näkökulmasta, samanlaiset päätelmät pätevät myös luokanopettajan kriittisen potentiaalin etsintään. Toisaalta osatutkimusten tulokset osoittavat, että joidenkin tutkijoiden toiveet inspiraation koulusta (Saukkonen 1999, 2003) tai syvällisyyden koulusta (Simola 2015) näyttäytyvät luokanopettajienkin kokemuksissa ja käsityksissä tavoittelemisen arvoisilta.^{37 38}

³⁷ Simolan (2015,128-129) kuvaa syventymisen koulua paikaksi jossa kasvavia sisällöllisiä oppimistavoitteita ja arjen hektisyyttä blokataan korostamalla keskittyneisyyttä, hitautta ja rauhoittumista.

³⁸ Saukkonen (1999,2003) kuvaa opetuksen tavoiteltavaksi lähtökohdaksi ulkomaailman kulttuurin ja oppilaiden arkikokemukset ja sisäinen maailma.

5 POHDINTA

5.1 Osatutkimusten tulosten pohdinta

Väitöskirjan osatutkimuksissa on pyritty tarkastelemaan luokanopettajuutta yhteiskuntasuuntautuneisuuteen kiinnittyvien tutkimustehtävien avulla. Yhteiskuntasuuntautuneisuuden näkökulmasta, tämän väitöskirjan aineistona olevan luokanopettajajoukon omaa kokemusta luokanopettajan tehtävästä ja muualta yhteiskunnasta virtaavien vaatimusten suhdetta voi kutsua epäsymmetriseksi. Ammatin ulkopuolelta tuleva katsanto asettuu monelta osin ristiriitaan luokanopettajien arkikokemusten kanssa. Kouluun ja luokanopettajaan kohdistuvien epärealististen odotusten koetaan rakentuvan oman ammattiposition ulkopuolella. Näin hahmottui ulottuvuus, jossa ammatillisuutta kehystää kokemuserusteisuus ja hiljainen ammatillinen koodisto. Luokanopettajan yhteiskuntasuhteen osalta osatutkimusten tuloksista onkin pääteltävissä, että neutraali ja kriitikkistä pidättäytyvä perinne elää ja jatkaa seuraaville opettajasukupolville subjektiivisten soveltuvuuden kokemusten, perhetaustan sekä kentällä elävään kulttuuriin sosiaalistumisen kudelmana.

Monitasoisessa koulukeskustelussa tärkeiksi, ja tulevaisuuden luokanopettajuuden kannalta keskeisiksi hahmotellut työkäytännölliset ja yhteiskunnalliset elementit, kuten luokanopettajan kollegiaalisuus, moniammatillinen ja yhteiskunnallisesti aktiivinen opettajatoimijuus näyttäytyivät tämän tutkimuksen valossa hankalilta tavoitteilta. Näitä abstrakteja ja luokanopettajien ajatteluun hankalasti istuvia ulottuvuuksia mahdollisesti kompensoidaan korostamalla työn kasvatuksellisia arvoja. On mahdollista, että esimerkiksi aktiivisen osallistumisen tai vaikuttamisen ulottuvuudet assosioidaan yhteiskunnalliseksi tai ideologiseksi kannanotoksi, jotka pitävät sisällään indoktrinaation riskin ja ovat siksi ammattiin sopimattomia. Tämä saattaa heijastua laajemminkin näkemyksiin luokanopettajasta yhteiskunnallisena toimijana ja työyhteisön jäsenenä.

Muutospaineiden kasvaessa, opettajan työn kasvatusluonteen korostamista on havaittu muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Sääntti 2007). Kirjavia am-

matillisia vaateita vasten käy ymmärrettäväksi myös, että luokanopettajien ammatillinen perspektiivi rajautuu tiukasti luokkahuonetoimintaan ja opettaja-oppilassuhteeseen. Hektinen arki sekä opetustyölle asetetut sisällölliset tai oppilaiden vanhempien, koulun johdon ja muun yhteiskunnan piirissä synnytyt odotukset suuntavat luokanopettajan katseen käytännön kysymysten ratkaisemiseen. Tästä ilmeisestä syystä vuorovaikutus- ja oppilaiden kohtaamistaitojen kartuttamisen katsotaan usein olevan myös luokanopettajien koulutuksen päätehtävä. Useassa tutkimuksessa on todettu, että luokanopettajat itse kaipaavat kipeästi juuri vuorovaikutustaitojen harjoittamista jo opettajankoulutuksessa (ks. Kemppinen 2006, 40–41; myös esim. KEHU-hanke 2017–2019).

Tämän tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksessa tai täydennyskoulutuksessa tulisi kuitenkin painottaa, että onnistuminen vuorovaikutuksessa monitarpeisessa ja kulttuurisessa ympäristössä ei ole tekninen kysymys, vaan edellyttää luokanopettajalta vahvaa ymmärrystä yhteiskunnallisista asianteiloista sekä koulutuksen organisoitumisesta (ks. myös Rautiainen, Männistö & Fornaciari 2020, 63–64). Tosin, tämän tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksella on haastetta paikkansa legitimoimisessa ylipäättään ensisijaisena ammattiin identifioitumisen lähteenä. Osatutkimusten tarkastelu kuitenkin osoittaa, että jos opettajankoulutus tässä tehtävässä epäonnistuu, orientoituminen ammattiin ei kumpua opettajankoulutuksen tavoitteista, vaan suomalaisesta ammattitraditiosta, subjektiivisista kokemuksista sekä ammattiin liittyvistä sosiaalisista mielikuvista. Tulkintojen osalta on tosin otettava huomioon, että suurin osa haastatelluista on käynyt opettajankoulutuksensa ennen nykyisiä painotuksia.

Kriittisen pedagogiikan kehyksessä, tämän väitöskirjan osatutkimukset nostavat pohdintaan kysymyksiä luokanopettajan ammatin positiosta reagoijan ja proaktiivisen toimijan välillä. Voisivatko luokanopettajat ja koulu yhteisöt toimia yhteiskunnallisten asianteilojen sytykkeinä ja näiden sisältöjen aktiivisina tarkastelijoina sekä konstruujina (ks. myös Sitomaniemi-San 2015)? Tällaisen aktiivisen ja demokraattisen kansalaisuuden ja kulttuuriin opettamisen katsotaan olevan eurooppalaisten koulujen ja opettajien tehtävä (Raiker & Rautiainen 2020, 3). Tämä tutkimus alleviivaa suomalaisen koulun ja opettajan haastavaa suhdetta aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja tällaiseen kansalaisuuteen kasvatukseen.

Luokanopettajuuden haasteita on mielekästä pohtia myös luokanopettajan autonomian kautta. Lopulta kysymys on siitä, kuinka luokanopettajat liikkumatilansa ja riippumattomuutensa hahmottavat. Esimerkiksi Lapinoja (2006) kuvaillee, että autonomialla tulisi olla suunta ja tavoite, kuten yhteiskunnallisten muutosten aikaansaaminen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisen elämän edistäminen ja kriittiseen itsenäisyyteen kasvattaminen. Tämä ajatus liittyy luokanopettajana toimimiseen kaksi merkittävää ulottuvuutta; ensinnäkin välineellisen toiminnan kritiikin ja toisekseen irtautumisen esimerkiksi kilpailun ja talouseetoksen kahlitsevasta otteesta. Aineistoni perusteella individualistinen, omaa pärjäämistä ja menestymistä sekä kilpailua korostava maailmankuva ei selkeästi istu luokanopettajan maailmankuvaan. Aineiston luokanopettajat puolustivat eettisyyden ja

kasvatuksen liittoa sekä luokanopettajan työn rationaalista ja humaania perusluonnetta tasa-arvotyöläisinä. Vaikka nykyisessä koulukeskustelussa puhutaan usein oppimisesta, koulun fyysisistä tiloista ja työelämän vaatimuksista, oman aineistoni luokanopettajille peruskoulun eettis-moraalisen kasvatustehtävän toteuttaminen oli selkeästi tärkeintä. Tältä osin monen haastateltavani voikin katsoa olevan oppositiossa suhteessa välineellistäviin ja työelämävetoisiin koulu- ja kasvatusnäkemyskäsityksiin. Tutkimukseni osoittaa kuitenkin, että jotta luokanopettajien oma ääni kuuluttaisiin voimakkaampana, koulun suunnasta, tehtävistä ja organisoitumisesta käytävässä keskustelussa tarvittaisiin myös luokanopettajilta itseltään vahvempaa äänenkäyttöä ja kriittisempää ”toimijuutta” koulun tehtäviä koulun ulkopuolelta määrittelevien haastamiseksi. Tässä tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien keskuudessa implementtejä yhteiskunnallisuuden toteuttamiselle ja liittämiseksi osaksi omaa ammatillisuutta koettiin haastavaksi löytää. Opettajuuden yhteiskunnallisen reflektion vaikeutta ja puutteellisuutta on havaittu muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Lanas & Kelchtermans 2015). Ongelma voi osittain piillä myös rakenteissa. Sääntti (2008, 13) on osuvasti pohtinut pitäisikö keskusjohtoisten ja valtakunnallisten kouluvisioiden sijaan sittenkin palata tilanteeseen, jossa yksittäisen opettajan ja kouluyhteisön arvo tunnustettaisiin muutoksen lähtökohdaksi ja ylläpitäjänä. Tämä saattaisi palauttaa myös julkisen koulukeskustelun lähtökohdaksi opettajan ammatin itseisarvon sekä historiallis-moraalisen luonteen, joka selvästi näyttää koulukentällä vielä elävän (ks. Lindén 2010, 41).

Tähän tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille työ ei myöskään ollut muuttunut vielä tekijälleen etäiseksi ja mitään sanomattomaksi palkkatyöksi (vrt. Lindén 2010). Päinvastoin, muutospaineista huolimatta luokanopettajat tuntuivat nauttivan valtavasti työstään. Kysyä tosin voi, onko kyseessä Yljoen & Aitolan (2005, 10) kuvailemia yksin pyristeleviä ”uppoajia”, jotka vastustavat muutosta pitäytyen vanhoissa tavoissa ja lopulta uupuvat. Vai ovatko he hiljaisia vastarannankiiskijä, jotka mukautuvat muutokseen oman selviytymisensä varmistamiseksi ja esittävät kritiikkinsä luottamuksellisesti tutkijalle.

Sosiaalisen todellisuuden pirstaloituminen sekä kulttuurisen monimuotoistumisen rikkoma illuusio yhtenäisyydestä ovat koulun tulevaisuuden suuria sosiaalisia ja kulttuurisia haasteita. Koulu joutuu rakentamaan toimintansa uudelleenlaisessa sosiaalisessa todellisuudessa, joka luo luokanopettajille vahvemman yhteiskunnallisen sidoksen ja pakottaa kannanottoon. Eräs tutkimusaineistoni haastateltava kuvasi tätä problematiikkaa kertoen, että tekisi kovasti mieli ottaa kantaa milloin mihinkin koulutuksesta käytävään keskusteluun, mutta ei tohdi, koska oma ymmärrys talouden tai markkinoiden lainalaisuuksista ei ole riittävää. Kommentti henkii vallitsevaa koulukeskustelun diskurssia, jossa koulusta ja sen tehtävistä keskustellaan kasvatustodellisuudelle vierain käsittein. Opettaja on usein puheen kohde eikä sen tuottaja. On selvää, että keskusteluissa luokanopettajat sivuutetaan helposti, koska he eivät välttämättä tai todennäköisestikään puhu diskurssin näkökulmasta ”oikeista asioista” (ks. myös Lindén 2010, 22). Ristiriita syntyy erilaisten tavoitteiden yhteentörmäyksestä, jossa usein luokan-

opettajat ovat valmiita joustamaan. Tätä tukee myös muiden tutkimusten havainnot siitä, että todellisuudessa koulujärjestelmä lähinnä heijastelee ja toisintaa ympäröivän yhteiskunnan arvoja kuin aktiivisesti pyrkiisi itse muokkaamaan kulttuuria (ks. esim. Kärki 2015).

Nostamalla tarkasteluun koulun ja opettajuuden yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia tämän väitöskirjan osatutkimukset pyrkivät laajentamaan psykologisoitunutta tarkastelukulmaa ihmistutkimukseen sekä aikamme ilmiöihin. Keskustelukulttuurissa törmää usein puheeseen *yksilöiden* ongelmista, joille etsitään ratkaisuksi yksilökeskeistä ongelmien räätälöintiä (vrt. Scrambler 2019). Individualisoituneen tulkinnan myötä myös koulukeskustelussa elää usko tekniisiin ratkaisuihin. Tämä näkyy kysyntänä eritoten niillä osaamisen alueilla, joilla voi nähdä olevan merkitystä yksilön voimavarana, kuten resilienssinä tai muuna pääomana. Yksilöön kiinnittyvän teknisen ja taloudellisen edistyksen keskellä ihmisen yhteisöllistä ja yhteiskunnallista käsittämistä sekä siitä seuraavan toiminnan kehittämistä ei sovi unohtaa. Tästä olivat huolissaan myös tämän väitöskirjan osatutkimuksia varten haastatellut luokanopettajat. Yhteiskunnan moninaisuudessa koulun asema sosiaalisten ristiriitaisuuksien ja jännitteiden kohtaamispaikkana kasvaa ja tämä luo koululle ympäröivään todellisuuteen kiinnittyviä tehtäviä, joita ei tekniikka ratkaise. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus nostaa keskeisiksi haasteiksi opetushenkilöstön valmiudet kohdata eri taustoista tulevia oppilaita, sekä luokanopettajien kyvyn vastata esimerkiksi digitalisaation, maahanmuuton ja koulutussäästöjen tuomiin haasteisiin (Karvi 2016, 9–10). Ymmärrys näistä horisonteista vaatii käsityksen muodostamista luokkahuoneen ulkopuolisten asiointilojen ja kasvatuskysymysten suhteesta. Koulun tulee olla vahva ja proaktiivinen osa yhteiskuntaa ja sen opettajien vahvasti mukana keskustelemassa siitä, minkälaista politiikkaa, innovaatioita tai uusia sisältöjä koulun organisoituminen todellisuudessa tarvitsee. Tämä tehtävä edellyttää opettajilta koulun ja kasvatuksen tarkoituksen purkamista tässä väitöskirjassa esiin nostettuun yhteiskuntasuuntautuneisuuden kriittiseen potentiaaliin. Opettajankoulutuksen ja yleisen opettajan yhteiskunnallisen ja sosiaalisen näkökulmasta, potentiaalinen täytyminen saattaa edellyttää opettajan autonomisen ”vapauden olla millainen vain” diskursiivista levittämistä koskemaan myös heitä, jotka kokevat itsensä sopimattomiksi perinteisiin opettajan normeihin. Suomalaisen koulun tehtävä yhteiskunnallisena kansakunnan eheyttäjänä korostuu uudenaikaisella ja aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Pohdinnan loppusanoiksi sopii erään haastatellun luokanopettajan ajatuksia herättävä pohdinta nykyopettajuuden haasteista.

Bisneistäminen ja markkinointi on joka puolella ja viennin ajatusta takana näköjään kasvatustarkastelussakin. Mä oon tässä romantikko, et kokonaisvaltainen sivistys ensin, sen kustannuksella ei saa ratsastaa. Mä luulen et opettajtkin on vähän sekasin ...siksi se oma opettajuus pitääkin miettiä hyvin tarkkaan - et mitä nää kaikki jutut tarkoittaa mun asemassa? Millainen on hyvä elämä? Mitä mä haluan kasvattaa? Et ei voi mennä sokeana vaan kaiken perässä. Sitä on nyt aika paljon. Nyt opettajien pitäisi ihan hirveesti tutkia ja lukee itse, muodostaa sitten mielipiteitä ja uskaltaa sanoa. Esimerkiksi koodaaminen, että sehän vaan tuli ja tulee, miksi? Että jos sillä luullaan, että pelastetaan Suomen talous niin kyllä Intiaan asti osaaminen tulevaisuudessa ehtii ja siellä tulee aina olemaan enemmän koodaajia kun täällä koskaan. Et ei

sillä varmaan Suomea pelasteta... et mikä se oikea lisäarvo, yksi vahva kvartaali? Että uudesta ei tiedetä. Nyt se opettajuus pitäisi todella paaluttaa. Suomessa onneksi sellaiseen olisi mahdollisuus.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset huomiot

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen pääasialliset eettiset haasteet liittyvät tutkittavien oikeuksien huomioimiseen sekä omiin velvollisuuksiini tutkijana. Laadullisen tutkimuksen eettiset haasteet puolestaan liittyvät pääasiallisesti aineiston analyysiin sekä tutkimusmenetelmällisiin asioihin. Hyvät tutkimuseettiset tavat ovat tutkimuksen aineistonkeruu- ja analyysivaiheen ytimessä, erityisesti silloin kun tutkimuksen kohteena on ihminen ja aineistonkeruumenetelmänä haastattelu (puolistrukturoitu teemahaastattelu). Tässä suhteessa on arvioitava myös tutkijan omaa positiota. Osallistujien tulee lisäksi olla täysin tietoisia siitä, millä tavalla heidän antamiaan tietoja käytetään. Tämän informaation käsittelyssä keskeistä on luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Keskityn eettisissä huomioissani edeltäviin haasteisiin oman tutkimukseni puitteissa.

Ennen tutkimuksen aineistonkeruuvaihetta keräsin asiaankuuluvat tutkimusluvut. Lisäksi ennen haastatteluja huolehdin tutkittavien asiallisesta informoinnista, tapahtuman kulusta sekä selvensin tutkimukseni motiiveja ja taustoja. Hyvä tutkimuskäytäntö edellyttää, että tutkittavilta saadaan tutkimukseen osallistumisestaan asiaan perehtyneesti annettu suostumus (ks. Kuula 2011, 99–107). Tutkimukseen osallistuville lähetettiin lisäksi tutkimussuunnitelma, johon osallistujilla oli mahdollisuus tutustua. Näiden tietojen perusteella tutkittavat ovat antaneet suostumuksensa.

Tutkijan on pidettävä huolta siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu, jos näin ei ole sovittu. Kerättyä tutkimusmateriaalia, jossa osallistujien henkilötiedot paljastuvat, on säilytetty vain itseni ulottuvilla. Muiden tutkijoiden kanssa tehdyissä osatutkimuksissa (ks. osatutkimuksessa I ja III), aineistoon liittyvät henkilö- ja tunnistetiedot olivat ainoastaan itseni saatavilla. Tämän väitöskirjan osatutkimuksissa anonymiteetti piti lisäksi huomioida laajasti tutkimuksen raportoinnissa. Koska haastatteluissa on käyty läpi henkilökohtaisia ja elämänkerrallisia kokemuksia, on olemassa selkeä mahdollisuus, että ainakin tutkittavien lähipiiri saattaa tunnistaa tutkittavat. Tämä riski kuitenkin selostettiin tutkittaville. Uudistuneiden tietosuojakäytänteiden mukaisesti tutkittavien henkilösuoja on huomioitu aisanmukaisella tavalla (ks. Voigt & Von dem Bussche 2017) ja niiden käyttö on rajoitettu siihen, mikä on ollut tutkimuksenteon ja tiedon käsitteilyn kannalta tarpeellista (FINLEX 2018). Olen pyrkinyt kaikissa tilanteissa kunnioittamaan tutkittavien ihmisarvoa, yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta ja muita oikeuksia (ks. Kuula 2011, 58–65). Keskeinen tavoite on ollut välttää tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille ja muille tutkimuskohteille koituvia riskejä, vahinkoja tai haittoja. Huomionarvoista on, että väitöskirjan pyrkimys tiedon ja ymmärryksen lisäämiseen koulukentästä on ollut haastateltavieni motiivi osallistua tutkimukseen.

Tutkijan tehtävä on menetellä sovitulla tavalla ja pitää tutkittavat tietoisina siitä, millä tavoin aineistoa on analysoitu, dokumentoitu ja kuinka tuloksista on raportoitu (ks. Vauramo ym. 2013, 6-7). Tämä tarkoittaa huolellista selostusta analyysin kulusta sekä menetelmistä, joita osatutkimuksissa on käytetty. Erityisesti tutkimuksen tulosten tulkinnassa tämä vaati erityistä huolellisuutta ja rehellisyyttä – ovatko tulkinnat ja johtopäätökset haastatteluista oikeita vai johtavatko tutkimukselliset ambitiot analyysia. Omakohtaisuudesta johtuen merkitysten tulkinnalle on tyypillistä, että tutkijoiden ”aavistukset” ja oletukset saattavat erota toisistaan. Samalta näyttävä kysymys pitää sisällään erilaisia merkityksiä kysymyksen taustasta ja kysyjästä riippuen. Ennakkokäsitykset muokkaavat havaintojamme sekä toisaalta vaikuttavat siihen, mitä emme havaitse (Kiikeri & Ylikoski 2004). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruuvaiheessa oli tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää tiedostaa ennakkokäsitykset liittyen sekä tutkittavaan ilmiöön että tutkimustehtävään. Vaarana saattaa piillä halu ja usko löytää tietynlaisia viitteitä tai johdatella haastatteluja taustateorian sekä -oletusten kannalta hedelmälliseen suuntaan. Kasvotusten tapahtuvan, kertaluontoisen haastatteluaineiston kohdalla tällainen tulkinnan ongelma on ilmeinen.

Eettisiä huomiota on tehtävä lisäksi haastattelun luotettavuudesta aineistonkeruumenetelmä. Mitä on todellisuudessa mahdollista saada selville kertaluontoisella haastattelulla, joka perustuu osittain haastateltujen muistoihin ja kokemuksiin (retrospektiivinen tutkimus)? Ovatko he unohtaneet jotakin oleellista, joka ei yhdellä istumalla tullut mieleen – onko heillä motiiveja jättää jotakin kertomatta? Omalla vastuullani oli muotoilla kysymyksiä siten, että tutkittavat ymmärtävät mitä kysytään ja mitä kysymyksellä haetaan (ks. Patton 2002). Puolistrukturoidussa haastattelumuodossa tosin edeltävä struktuuri on väljä ja haastatteltujen luontainen logiikka korostuu (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002).

Kolmas menetelmään liittyvä pohdinta koskee kokemusten ja käsitysten tutkimusta tieteellisenä menetelmänä. Kokemusten tutkimus on osin aina tutkijan omien kokemusten lävitse suodattunutta tulkintaa tutkimusten kohteena olevien ilmaisuista. Näin tutkimus tuottaa ymmärrystä ilmiöistä, jotka välittyvät lukijalle sekä tutkijan tulkinnan että haastateltujen kokemusten kautta. (Ks. Perttula 2006, 140-160.) On myös selvää, ettei ihmisten toimintaan ja ajatteluun vaikuttavia tekijöitä voida aina tiedostaa eikä sanallisesti ilmaista. Kokemuksen ja ajattelun tutkimuksessa kurkotetaan toisen ajattelun analysointiin. Tämä vaatii tutkijalta erityisesti empaattisuutta ja herkkyyttä. Tien etsiminen toisen omaan, erityislaatuiseen kokemukseen on haastava tehtävä. Kenelle tahansa emme kerro mitä tahansa. Tähän liittyy myös edeltävän kappaleen tutkijan ennakkokäsityksiin pohjaava huomio siitä, että toisen omaa ei voi aidosti tavoittaa ilman ymmärrystä omista ennakkoluuloista tai pinttyneistä tavoista ymmärtää toisia. Toisaalta se on ehto sille, että tutkijan ymmärtämistä voidaan sanoa tutkimukseksi. Yksityiskohtaisemmin tätä haastetta olen lähestynyt seuraavanlaisten pohdintojen avulla: olenko onnistunut auttamaan haastateltavaa reflektoimaan aitoja kokemuksia? onnistuinko todella luomaan keskustelunomaisen haastattelutilanteen

ja tekemään kysymyksiä, jotka johdattavat haastateltavaa kertomaan pikemmin-kin omakohtaisista kokemuksistaan kuin yleisistä käsityksistä? Onko oletettavaa, että syntyneet merkityskokonaisuudet ja niiden synteesi, eivät ole rakentuneet tutkijan omien ennakkokomusten tai teoriakirjallisuudesta saatujen mallien mukaan? (Tulokset voivat toki osoittautua samoiksi kuin muussa tutkimuskirjallisuudessa, mutta vasta oman "aineistolähtöisen" tutkimuksen jälkeen.) – Onnistunko tutkimusta toisille esittäessään ilmaisemaan ymmärtävänsä merkitys rakenteet ja tuloksiin johtaneen prosessin eri vaiheet?

Vaikka tutkielmassa on pyritty selvittämään luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä (piilosiakin), niiden saavuttamisesta ei ole lopullista taetta. On mahdollista, etteivät haastatellut ole pystyneet ilmaisemaan kaikkia käsityksiään ja kokemuksiaan keskusteluissa. Toisaalta haastattelutilanteissa on joskus myös vaarana, että keskustelu etäännyy tai etäännytetään keskusteluksi opettajasta tai opettajuudesta yleensä, jolloin henkilökohtaisuus haihtuu. Toisaalta, tällainen ulottuvuuksien päällekkäisyys on käsitysten ja kokemusten tarkastelussa usein läsnä (ks. Tökkäri 2018). Myös litteroidun aineiston tulkintaan liittyy eettisiä näkökulmia. Pelkkää tekstiä, päiviä tai viikkoja haastattelujen jälkeen läpikäydessä, saattaa tutkijalta unohtua tai jäädä huomaamatta jotakin oleellista autenttisesta haastattelutilanteesta, esimerkiksi non-verbaalit viestit, sananpainot, tai muut tilannekohtaiset seikat. Epäily siitä, mitä vastaaja sanomallaan todella tarkoitti, pakotti palaamaan aineistoon tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on syytä huomioida myös aineiston edustavuus. On otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat edustavat dynaamista, ammattinsa kehittämistä kiinnostunutta ja siihen antaumuksella suhtautuvaa luokanopettajuutta. Esimerkiksi Hargreaves (1996) muistuttaa, että on varottava, ettei yksittäisen opettajan äänestä tule kaikkien opettajien ääni. Usein opettajatutkimuksessa, tai missä tahansa professiotutkimuksessa voi olettaa, että haastateltaviksi suostuneet edustavat tutkimusmyönteistä ja ammattiaan aktiivisesti kehittävää orientaatiota. He eivät kuitenkaan välttämättä edusta mielekkäällä tavalla koko ammattikuntaa (ks. myös Sääntti 2007, 78). Tutkittaessa heterogeenistä luokanopettajien ammattikuntaa tämä ongelma korostuu (ks. Sääntti 2007, 476). Kuten todettua, ilmiöiden selittämiseen ja ymmärtämiseen tähtäävässä laadullisessa tutkimuksessa, aineiston koko on lopulta kuitenkin epäolennainen seikka.

5.3 Tutkijan positio

Varto (2005) kuvaa kaksi erilaista, itseäni puhutellutta tutkijan positiota. Ensimmäinen, tekninen ja maailmasuhteeltaan välineellinen tutkija on katselija, joka välttää kannanottoja, päämääränään yleisesti pätevät tulokset sekä tarkka sitoutuminen perinteeseen. Tällaisen tutkimuksen keskiössä ovat usein menetelmät. Toinen positio on dialektisempi ja maailmasuhteeltaan osallistuva. Tutkimustyön päämääränä on ymmärryksen syventäminen itsestämme ja maailmasta yleisesti. Näin tutkimustyö saa myös eettistä merkitystä toiminnan arvottajana (ks.

Varto 2005, 1–18.) Tässä väitöskirjassa lähestymistapa on epäilemättä ollut jälkimmäinen. Tämän roolin esille tuomisessa olen pyrkinyt rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen (ks. Varantola ym. 2013, 7).

Kuten luvussa kolme totesin, suhteeni tutkimuskohteeseen ei ole ollut objektiivinen tai hallitseva. Tutkimuskohdetta ei tarkasteltu ulkopäin vaan hypättiin mukaan ja yritettiin ymmärtää haastattelujen kautta avautuneita eritasoisia merkityksiä ja merkityssuhteita. Filosofi Lahtinen (2019) kuvaa tutkijan asemaa, jossa tutkija ei ole ainoastaan objektiivinen erityisasiantuntija, vaan hän pyrkii edistämään ja osallistumaan tutkimuskohteensa todellisuuden konstruointiin. Oma asenteeni on kiistatta ollut koulun ja luokanopettajan toiminnan ja elämämaailman ymmärtämisen syventämisessä, vaikkakin aineistoni ehdoilla. Tällainen osallistuva ja ymmärtämiseen tähtäävä tutkimusote on myös tiedonsosiologisesta perspektiivistä perusteltu. Tulkitseva ja ymmärtävä ote nivoutuu tutkijan esiymmärrykseen tutkimuksen alussa sekä näkemykseen, joka rakentuu tutkimuksen kuluessa (Moilanen & Rähä 2001, 50–51; Luukkainen 2004). Kuten edeltävässä luvussa totesin, osatutkimusten tutkimusongelmat nousevat tutkimustiedon lisäksi tutkijan omakohtaisen kiinnostuksen sekä esiymmärryksen pohjalta. Parhaimmillaan ihmis- ja yhteiskuntatieteellisessä kontekstissa laadullisen tutkimuksen keinoin voidaankin tunnistaa ja mallintaa yksilöiden käyttäytymisen logiikoita ja rakentaa sitä kautta ennusteita sekä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Omaa suhdettani tutkimustehtävään voi kokonaisuutena kuvata henkilökohtaiseksi. Tutkin samaa ammattiryhmää, johon itse kuulun. Siksi on väistämätöntä, että minulla on laaja-alaisesti näkemystä ja tietoutta tutkittavista ilmiöistä sekä teemoista. Lisäksi minulla on tutkimuskenttästäni nelitasoisista subjektiivista kokemusta. Minulla on kokemusta luokanopettajan, luokanopettajakouluttajan, luokanopettajaopiskelijan sekä peruskoulun oppilaan rooleista. Näiden kokemusten värittämänä on rakentunut mielenkiinto tarkastella tämän väitöskirjan aihepiiriä. Tämä tutkijan henkilökohtainen suhde tutkimukseen on tiedostettava, jotta tutkimusta pystyy toteuttamaan objektiivisesti ja olemaan sekoittamatta oman kokemusmaailman havainnot todellisiin. Toisaalta tässä piilee mahdollisuus myös vakuuttavaan (autenttiseen) laadulliseen analyysiin, jossa tutkija itse yhdistyy perustellusti tutkittaviin ilmiöihin. Sosiologi C. Wright Millsin (Suoranta 2014, 190–195) ajatus yhteiskuntatieteilijästä ajattelun käsityöläisenä on omaa tutkijakuvaani lähellä. Tutkimusprosessissa on ollut tärkeää kehittää henkilökohtainen lähestymistapa ja elävä yhteys tutkittaviin sekä tutkittavaan ilmiöön (ks. esim. Suoranta & Ryyänen 2014, 111–112). Myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleistyneeseen kriittis-konstruktivistiseen tutkimusotteeseen liittyy tutkijan ja tutkittavien äänen kuuluminen (ks. Heikkinen ym. 2005, 344). Kriittisen pedagogiikan tutkimusta ohjaa lisäksi ihanteellisuus, jonkinlainen näkemys hyvästä yhteiskunnasta ja eettisesti hyväksyttävästä kasvatuksesta, eikä tutkija ole koskaan täysin neutraali tarkkailija (ks. Kiilakoski ym. 2005, 11). Ihanteita ja ideaaleja löytyy myös tämän tutkimuksen asetelmasta, ja niitä vasten on mahdollistunut vallitsevan kriittinen tarkastelu.

5.4 Jatkotutkimuksen suunta

Luokanopettajan ammatin kriittisen potentiaalin etsintää voidaan lisätä tekemällä näkyväksi opettajuuden muodostumisen prosessia sekä tarkastelemalla ammattiin liitettävien piirteiden ja ominaisuuksien todellistumista. Määrittely- ja puhetaipojen monipuolistuminen tutkimustiedon kautta voi rohkaista luokanopettajia käyttämään institutionaalista asemaansa nostaakseen rohkeammin tapetille mahdollisesti sisällä eläviä, mutta ympäröivän kulttuurin tai ammattitradition tukahduttamaa luokanopettajan autonomian tulkintaa. Tämä tarkoittaisi, tätä tutkimusta täydentäviä näkökulmia luokanopettajien yhteiskuntasuuntautuneisuuden laaduista.

Tämä väitöskirjan osatutkimusten johtopäätökset synnyttävät kysymyksen; miten ”kriittinen asenne” (ks. myös Lindén 2010) ja eettis-yhteiskunnallinen kasvatustehtävä luokanopettajan ammatissa yhdistyisi mielekkäällä tavalla toiminnaksi. Tässä tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä opettajat sanovat. Seuraavaksi olisi tutkittava sitä mitä opettajat todella tekevät. Nykyinen opettajankoulutus ja tutkimus peräänkuuluttavat retoriikassaan kriittistä ja laaja-alaisesta kasvatusta ymmärtävää opettajuutta (Rautiainen ym. 2014), mutta ei ole yksimielisyyttä siitä, kuinka hyvin nykyopettajankoulutus todellisuudessa valmistaa tulevia opettajia kasvatuksen kriittiseen ja poliittis-yhteiskunnalliseen tarkasteluun (ks. esim. Värri 2007; Nikkola ym. 2013; Rautiainen ym. 2014; Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015; Lanas & Hautala 2015; Fornaciari & Männistö 2017). Kuten todettua, monet muutkin tutkimukset ovat nostaneet opettajuuden tärkeäksi osatekijäksi yhteiskunnallisen painotuksen, jossa korostuu muuttuvan tulevaisuuden ymmärtäminen sekä yhteiskunnan aktiivinen kehittäminen. (Ks. esim. Syrjäläinen ym. 2006; Lanas & Hautala 2015; Husu & Toom 2010, 2016; Husu 2016; Clandinig & Husu 2017). Opettajankoulutuslaitos paikkana, jossa aiemmat opiskelua, koulun funktiota, sisältöjä ja opettajuutta jäsentävät ajattelumallit ja asenteet kyseenalaistetaan, ei joidenkin tutkimusten mukaan täysin vastaa todellisuutta (ks. esim. Rähkä 2006; Taguchi 2007; Lanas & Kelchtermans 2015). Siksi jatkotutkimuksessa on olennaista selvittää, mitä luokanopettajakoulutuksessa pitäisi tehdä luokanopettajuuden kriittisen potentiaalin lisäämiseksi. Yhteiskuntasuuntautuneisuuden ja yhteiskuntasuhteen korostaminen jo opettajankoulutuksessa voisi lopulta voimaannuttaa kouluja entistä vahvemmitse yhteiskunnallisiksi yksiköiksi, joissa ei pelkästään reagoida muutoksiin, vaan myös ennakoidaan, arvioidaan sekä kriittisesti puututaan aikamme ilmiöihin. Tämän lähtökohdan kautta on hedelmällistä jatkaa myös suomalaisen luokanopettajuuden tarkastelua. Tarve luokanopettajan ammatin yhteiskuntasuuntautuneisuuden tarkastelulle tunnustetaan laajasti (esim. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2017–2020).

CONCLUSION

The intentions of this empirical study are to ascertain class teachers' societal orientation and to form different possibilities for societal discussion regarding the teaching profession. According to the data, societal orientations and social relationships appear mainly in teachers' ethical relationship with their students. Through this point of view, the examination of teachers' societal orientations turned out meaningful. The teaching profession is seen strongly through a personal relationship between teachers and their students, and this special bond enables and justifies the impact that teachers have on students. As an overall perception, teachers see the core of the profession to be clearly ethical. Thus, the teaching vocation attains a sense of meaningfulness and reward, especially through its ethical aspect. The ethical task is also the primary dimension other goals are related to. According to this study, the objection of teachers against the aim to influence arises from their contradictions with the ethical obligations of the profession.

In this dissertation a contradiction is noted between the active and critical orientations, and teachers' professional position by observing the teachers' societal relations and societal orientations. According to the interviewees, their profession is based on human relationships, and it has broad socio-ethical effects and goals which are realised/represented/embodied in their students. The endeavour to do good through the profession is considered a universal mission. Active participation and influencing through the profession are associated with societal or ideological statements. They include the risk of indoctrination and are hence considered inappropriate. This reflects generally on the interviewees' ideas of teachers as societal actors and members of the working community. A teacher's area of influence is specifically in the classroom and in their relationship with their students.

The overall findings of this study underscore the weak influence of teacher education on the formation of teachers' professionalism (e.g. Blomberg 2008). The poor influence of teacher education is revealed through teachers' socialisation in the established cultural and social practices of schools and through the importance of one's heritage and personal history in the devotion to the profession (see Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019). Teacher education also plays a minimal role in the teachers' answers to this study. Therefore, the current ideas of the teaching profession may be disregarded, and old practices of the working field are transferred from one generation to another.

In conclusion, the studies reveal tensions between the following discourses of societal orientation:

- I. Routes to professional orientation: the priority of personal experiences in the process of professional identification; personal and professional experience;
- II. Utopias of the school's mission: the relationship of teacher tradition and practice with the modern ideas of teacherhood; and

III. Problematism of critical societal orientation: the ethical obligations of the profession and societal orientation – the challenge of activism prevails.

According to this study, these three discourses prevent the realisation of teachers' critical potential. A societal standpoint is not commonly or easily included into the personal process of professional identification. Even though the societal standpoint would be included in teacher education, the lack of teacher education in the primary position for professional identification is a problem. The idea of the teacher holds within the virtue of 'a universal and unpolitical actor', whereas the idea of a societally active teacher does not fit. This also arises in this work's civic education analysis, where the challenge of encouraging into action and activity is emphasized.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1999. Miten käy lähikoululle markkinoilla. *Tiedepolitiikka* 1(2), 43–50.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutus- ja poliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–158.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. <http://tam-pub.uta.fi/tup/978-951-44-7166-7.pdf>. Viitattu: 23.9.2019.
- Aittola, T. 2012. Peter Berger ja Thomas Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 57–74.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos 2011.) Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos on ideologisesti mahdollinen. *Yhteiskuntapolitiikka* 69(1), 3–16.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.) *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 125–146.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset koulutuspolitiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Baumann, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Baumann, Z. 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (Suom. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus.
- Biesta, G. & Burbules, N.C. 2003. *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Blomberg, S. 2008. Noviiisiopeettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. *Tutkimuksia* 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Blömkeke, S Gustafsson, J-E., & Shavelson, R. 2015. Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), 3–13.
- Brookfield, S. D. 2005. *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butler, J, Laclau, E & Zizek, S. 2000. *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the left*. London: Verso.
- Clandinog, D. J & Husu, J. 2017. Mapping an International Handbook of Research in and for Teacher Education. *International Handbook of Research in Teacher Education*. London: Sage, 2–20.
- Cibangu, S.K. & Hepworth, M. 2016. The uses of phenomenology and phenomenography: A critical review. *Library & Information Science Research*, 38(2), 148–160.
- CoE. 2016. *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>. Viitattu 17.1.2020.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665–674.
- Elbaz, F. 2018. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Routledge.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- FINLEX 1999. Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu: 12.12.2019.
- FINLEX 2018. Tietosuojalaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050#L5P31>: Viitattu. 8.5.2020.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9(4), 72–86.
- Fornaciari & A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettaja ammattia. *Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta*. *Kasvatus* 48(4), 353–368.

- Fornaciari, A. & Harni, E. 2017. Antonio Gramscin hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle. *Kasvatus & Aika*, 11(2), 40–51.
- Fornaciari, A., 2019. A Lonely Profession? Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools*, 16 (2), 196–217.
- Fornaciari, A. & Rautiainen, M. 2020. Finnish teachers as civic educators. From vision to action. *Citizenship, Teaching and Learning* 15 (2), 187–201.
- Foucault, M. 1986. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. (Engl. M. Bergman Ramos). New York: Herder and Herder.
- Friedmann, M. & Friedmann, R. 1982. *Vapaus valita*. (Suom. H. Lempiäinen & J. Vesikansa). Helsinki: Otava.
- Fullan, M.G., 1993. Why teachers must become change agents. *Educational leadership* 50, 12–12.
- Fullan, M. & Kananaja, T., 1994. *Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*. (3. painos.) New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. (Suom. I. Nikander). Tampere: Vastapaino
- Giroux, H. 1988. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Critical Studies in Education Series. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. 2002. Teachers as transformatory intellectuals. *EDucate*, 1(2), 46–49.
- Gramsci, A. 1977. *Quaderni del carcere*. Volume primo, quaderni 1–5 (1929–1932). Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: G. Einaudi.
- Gramsci, A. 1982. *Vankilavihkot: Valikoima 2. Mennyttä ja nykyistä. Tämän päivän ruhtinas Valtio Amerikanismi ja fordismi*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L. & Lonka, K., 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunne ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOY.
- Halme & Harinen 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56*. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. Viitattu 13.3.2020.
- Hargreaves, A. 1996. Revisiting voice. *Educational researcher* 25 (1), 12–19.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8), 835–854.
- Harni, E. 2015. *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän kampuskustannus.
- Hayek, F-V. 1995. *Tie orjuuteen*. (Suom. J. Iivonen). Helsinki: Gaudeamus.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. (Suom. R. Kupiainen). Tampere: Vastapaino.

- Heikkinen, H.L., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 36(5), 340–354.
- KEHU-hanke 2017-2019. Helsingin yliopisto. <https://www.kehuprogram.fi/tietoa>. Viitattu 30.3.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holma, K. & Kontinen, T. 2015. The Rocky road of Growing into Democratic Citizenship: Dewey, Gramsci and the Method of Democracy. *Studier I Paedagogisk Filosofi*, 4(2), 24–37.
- Horkheimer, M & Adorno, T. 2008. *Valistuksen dialektiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–32.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari 2010. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 133–147.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 33.
- Huttunen, R. 2009. *Habermas, Honneth and Education: The Significance of Jürgen Habermas's and Axel Honneth's Critical Theories to Education*. Köln: Lambert Academic Publishing.
- Hänninen, S. & Palonen, K., 1990. *Introduction. Reading, Politics and Power. Texts, Contexts, Concepts: Studies on politics and Power in Language*. Jyväskylä: The Finnish Political Science Association.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Jauhiainen, A & Tähtinen, J. 2012. Kysymyksiä rahasta ja kasvatuksesta. *Pääkirjoitus. Kasvatus*, 43(3), 223–225.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2017–2020. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-jatavoitteet>. Viitattu 3.2.2019.

- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähkä (toim.) Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 40–51.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kelchtermans, G. & Deketelaere, A. 2016. The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. Teoksessa J. Loughran & M. Hamilton (toim.) International Handbook of Teacher Education. Singapore: Springer, 429–461.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajainteet. Teoksessa: S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Kasvatus & aika 4(1), 7–25.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena: Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J. & Värri, V.M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 46(2), 176–182.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa. K. Pohjola (Toim.) Uusi koulu – oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 159–171.
- Kupari, P. & Siisiäinen, M. 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2001. George Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino, 61–78.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteidenlaitos 132. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino.

- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö-kasvatustavoitteet koulun arjessa. Suomalainen koulu ja kulttuuri, 79–98.
- Lahtinen, M. 2019. Sivistys ja valta kapitalismissa. Kulttuurimaterialistinen näkökulma sivistykseen. *Niin & Näin* 1, 71–87.
- Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. 2008. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lanas, M., 2011. Smashing potatoes: Challenging student agency as utterances. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E*, 120. Akateeminen väitöskirja. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295874.pdf>. Viitattu 19.3.2019.
- Lanas, M. & Hautala, M. 2015. Kyseenalaistavat sopeutujat – Mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 46(1), 48–59.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. This has more to do with who I am than with my skills – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22–29.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: Teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society* 21(3), 343–360.
- Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 18.9.2019.
- Latomaa, T. 2012. Onko kokemuksen (psykologinen) tutkimus tiedettä? -tieteenteoreettinen vai tieteenpsykologinen kysymys. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 289–318.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ledwith, M. 2001. Community work as critical pedagogy: re-envisioning Freire and Gramsci. *Community Development Journal* 36, 171–182.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipiste. Tampereen yliopisto. Lisensiaatin tutkimus.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto*. Akateeminen väitöskirja.
- Lonka, K. & Vaara, L. 2016. Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 39-52.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Löfström, J., Rantala, J. & Salminen, J. 2004. Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Löfström, J., Virta, A. & Salo, U.M. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi–Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kehittämiskeskuksen tutkimuksia, 15.
- Mankki, V. & Räihä, P. 2019. Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(1), 47–63.
- Matikainen, M., Männistö, P. & Fornaciari A. 2018. Fostering Transformational Teacher Agency in Finnish Teacher Education. *International Journal of Social Pedagogy* 7(1), 1–16.
- Mayo, P. 2010. *Gramsci and Educational Thought*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mayo, P. 2015. *Hegemony and Education Under Neoliberalism: Insights from Gramsci*. London: Routledge, 15–60.
- McNally, M. & Schwarzmantel, J. 2009. *Gramsci and Global Politics: Hegemony and resistance*. Routledge Innovations in Political Theory. London: Routledge.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2016-tutkimuksen päätulokset.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical adulthood* 1(20,) 1–6.
- Mikkola, A. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutari-
nen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–63.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aal-
tola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloit-
televalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimen-
telmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mylläniemi, S. 2016. Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri. [https://tieto-
anuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobar-
ometri_2016_WEB.pdf](https://tieto-anuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf). (Viitattu 2.3.2020)
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit: työkuulttuurit
ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. *Jyväskylä Studies
in Business and Economics* 109, Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitös-
kirja.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetus-
suunnitelmien (1985–2014) osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tar-
kastelu. Teoksessa A. Toom., M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja
todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopistopaino, 89–117.
- National Board of Education. 2004. National Core Curriculum for Basic Educa-
tion. Finnish National Board of Education. [https://www.oph.fi/sites/de-
fault/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perus-
teet_2004.pdf#page=1&zoom=auto,-130,713](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf#page=1&zoom=auto,-130,713). Viitattu 15.5.2020.

- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. 2016. *Miracle of Education: The Principles and Practices in Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense.
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. *Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*.
https://karvi.fi/app/uploads/2018/12/KARVI_2718.pdf. Viitattu 19.4.2019.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 422.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P., 2013. *Toinen tapa käydä koulua. Kokeumuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T. & Harni, E. 2015. *Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja koulutuksellinen hallinta*. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu: näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 208–226.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus* 39(4), 290–302.
<https://doi.org/10.33336/aik.88082>. Viitattu 19.3.2020.
- Nivala, E. 2008. *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Snellman instituutin A-Sarja 24/2008. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. *Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja, vuosikirja 14*, 10-40.
- OAJ <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>. Viitattu 14.1.2019.
- OECD 2013. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>. Viitattu 19.5.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisut. 2018. *Uusi peruskoulu kärkihanke 2016–2018*. <https://minedu.fi/uusiperuskoulu>. Viitattu 19.5.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. *PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa*. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa <https://minedu.fi/pisa-2018>. Viitattu 11.4.2020.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. *Asettamispäätös. Oikeus oppia – koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa valmistettava työryhmä*. VN/4208/2020. Viitattu 11.4.2020.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus 2017. Uutta luova asiantuntijuus – Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta siltaamassa. (ULA). <https://www.uuttaluova.fi/> (Viitattu 4.6.2020).
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Pantić, N. & Wubbels, T. 2010. Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703.
- Patomäki, H., 2007. Uusliberalismi Suomessa: lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Helsinki: WSOY.
- Patton, M, Q. 2002. *Qualitative research & Evaluation Methods*. London: Sage.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall–opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.
- Patrikainen, R, 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: *Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 110–163.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? - fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Lomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–337.
- Raiker, A. & Rautiainen. M. 2017. *Education for Democracy in England and Finland: Insights for Consideration beyond the Two Nations*. Teoksessa A. Raiker & M. Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*. London and New York: Routledge, 140–153.
- Raiker, A., Rautiainen, M. & Saqipi, B. 2020. Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe. Teoksessa A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (toim.) *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe*. London and New York: Routledge, 1-16.
- Ransome, P. 1992. *Antonio Gramsci: A new introduction*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuussytytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. *Historiallisia tutkimuksia* 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, J. 2010. *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Studies in Education, Psychology and*

- Social Research 350. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2013. Sopimustiedon opiskelu integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 193–212.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 18.
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. 2017. Unelma osallisuudesta. Kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. FERA Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–23.
- Rautiainen, M., Männistö, P. & Fornaciari, A. 2020. Democratic citizenship and Teacher education in Finland. Teoksessa A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (toim.) Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe. London and New York: Routledge, 62–73.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1895–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of Revisionist Education Policy or Just Slow Readjustment? The Finnish Case of Educational Reconstruction. *Journal of Education Policy* 17(6), 643–658.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23(2), 150–155.
- Rinne, R., Kallio, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus & Aika* 35(1), 34–54.
- Rinne, R. & Antikainen, A. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. *Kasvatus ja koulutus suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsingin suomalaisen kirjallisuuden seura, 441–479.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. (3. painos.) New York: Routledge, 732–755.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559.

- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Porvoo: WSOY.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka - Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Opetussuunnitelmatutkimus 61, 61–82.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelun-avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen.
- Sahlberg, P. 2006. Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change* 7(4), 259–287.
- Sahlberg, P. 2012. How GERM is infecting schools around the world? <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Viitattu 6.4.2019.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage, 170–183.
- Scambler, G. 2019. Dimensions of vulnerability salient for health: a sociological approach. *Society, Health & Vulnerability*, 10(1).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. 2010. ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J. 2018. ICCS 2016. Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. Lohkoutuva peruskoulu–Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia* 68.
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 583. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu–Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 64–87.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32(3), 290–297.

- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research* 46(3), 247–264.
- Simola, H. 2008. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä. Pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen tilasta ja edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja –analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia* 38, 393–417.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H., 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, S. Kosunen & H. Vartiainen (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 87–120.
- Sitomaniemi-San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher: A genealogy of academic teacher education in Finland. *Acta Universitatis Ouluensis E* 157. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus, 53–75.
- Spoof, M. 2007. Pintaa syvemmällä – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. *Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto*. Akateeminen väitöskirja.
- Sulkunen, P. 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Projektiyhteiskunnan käänköpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 17–38.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2009-tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatustiede. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2008a. Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa J. Oja-järvi & L. Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain, 67–109.
- Suoranta, J. 2008b. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere university press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65358/978-951-44-7250-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 15.9.2018.
- Suoranta, J. 2012. Henry A. Giroux – Kriittinen tieto, opettajuus ja kasvatustiede. Teoksessa T. Aittola. (toim.) *Kasvatustieteellisen tutkimuksen suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 335–364.
- Suoranta, J. & Rynänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.

- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskouluissa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–66.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja Osa II. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 137–150.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtien näkökulmasta. *Kasvatus & aika*, 2(1), 7–22.
- Säntti, J. 2010. Muuttuuko opettaja -ja mihin suuntaan? Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 181.
- Taguchi, H. L. 2007. Deconstructing and transgressing the theory – Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory* 39(3), 275–290.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 2(18), 164–200.
- Their, S. 1994. Pedagogiikka ja johtaminen. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Toom, A. & Husu, J. 2016. Finnish Teachers as ‘Makers of the Many.’ In *Miracle of Education*. Rotterdam: Sense, 41–55.
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher’s Professionalism. *Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.

- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & IA Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus 6, 64–84.
- Valtioneuvoston kanslia 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 2015.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E., 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40.
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S.K. & Jäppinen, S. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19851/kilpailu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 8.3.2019.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 9.4.2019.
- Voigt, P. & Von dem Bussche, A. 2017. The Eu general data protection regulation (gdpr). A Practical Guide. Cham: Springer International Publishing.
- Vuorikoski, M. & Rekola, H. 2007. Suomenkielisen laitoksen johdanto. Teoksessa hooks, bell: Vapauttava kasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–24.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 63–81.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Minds and society; The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. 2015. PISA and Reforms on Education in Finland. In *International Symposium on Educational Reform 2014: What Should Future Education and Teacher Policies Be, in the Light of International Comparisons? The Impacts of PISA and TALIS Surveys in Each Country*. Helsinki: National Institute for Education Policy Research, 138–40.
- Väljjarvi, J. 2016. Tasa-arvon toteutuminen suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Värri, V.M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere university press.
- Värri, V-M. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatusajattelun areena? Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen 2007. Paikoillanne valmiit, NYT! Opettajan koulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006, 22–43.
- Värri, V-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Westheimer, J. & Kahne, J. 2004a. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237–269.
- Westheimer, J. & Kahne, J. 2004b. Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics* 37(2), 241–247.



ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

YHTEISKUNTASUHDE OSANA LUOKANOPETTAJAN AMMATTIA: TRADITIONAALISTA VAI ORGAANISTA TOIMIJUUTTA?

by

Aleksi Fornaciari & Perttu Männistö, 2017

Kasvatus, 48 (4), 353-368

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2502755>

Julkaistu Suomen kasvatustieteellisen seuran luvalla.



ALEKSI FORNACIARI – PERTTU MÄNNISTÖ

Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – traditionaalista vai orgaanista toimijuutta?

Fornaciari, Alekski – Männistö, Perttu. 2017. YHTEISKUNTASUHDE OSANA LUOKANOPEETAJAN AMMATTIA – TRADITIONAALISTA VAI ORGAANISTA TOIMIJUUTTA? *Kasvatus* 48 (4), 353–368.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajien ammatilliseen toimijuuteen liittyvän yhteiskuntasuhteen rakentumista. Aineistomme koostuu 13 puolistrukturoidusta luokanopettajahaastattelusta. Olemme keränneet kuvauksia erilaisista tavoista kiinnittyä opettajaksi, ja näiden kiinnittymiskanavien näemme tuottavan erilaisia luokanopettajien ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia. Yhtenä toimijuuden ulottuvuutena on luokanopettajien yhteiskuntasuhde, joka määrittää sitä, millaisena he näkevät kasvatuksen yhteiskunnallisen tehtävän ja kuinka he sitä toteuttavat. Toimijuusanalyysin tulosten pohjalta pohdimme yhteiskuntasuhteita italialaisen teoreetikon Antonio Gramscin intellektuellijaottelua hyödyntäen. Erityisen hyödylliseksi osoittautui Gramscin tekemä jako traditionaalisiin ja orgaanisiin intellektuelleihin. Tässä artikkelissa katsomme intellektuellit julkisissa asiantuntija-ammattissa oleviksi toimijoiksi ja jaottelun traditionaalisiin ja orgaanisiin heidän yhteiskuntasuhdettaan koskevaksi. Orgaanisen yhteiskuntasuhteen voi katsoa kuvaavan yhteiskunnallisemmin ja kriittisemmin orientoitunutta opettajuutta. Tämän kaltaisen orientaation voidaan nähdä kuvaavan modernia, luokanopettajankoulutuksen hahmottelemaa opettajuutta. Pyrittäessä luomaan yhteiskunnan kanssa entistä vahvemmin vuoropuhelevaa luokanopettajuutta on mielestämme hyvä kiinnittää huomiota tässä tutkimuksessa tarkasteltuihin kiinnittymiskanaviin. Esitämme, että opettajankoulutuksen olisi mietittävä asemaansa ensisijaisena luokanopettajan ammatillisen toimijuuden rakentajana.

Asiasanat: ammatillinen toimijuus, luokanopettajakoulutus, Antonio Gramsci, opettajatraditio

Tutkimuksen tausta

Kouluja ja niiden opettajia on puhuttanut syksyllä 2016 voimaan tullut opetussuunnitelmauudistus. Monien muiden tavoitteiden ohella se painottaa entistä voimakkaammin oppilaiden kasvattamista demokraattiseksi, autonomiseksi ja kriittiseksi toimijoiksi (POPS 2014, 14, ks. myös Husu & Toom 2010). Monimuotoinen ja monimutkaistuva toimintaympäristö vaatii luokanopettajien ammatillisen toimijuuden (agency) ymmärtämistä entistä vahvemmin yhteiskunnallisessa kontekstissa, jotta luokanopettajat pystyisivät toimimaan ammatissaan yhteiskunnallisiin muutoksiin aktiivisesti reagoiden (Husu & Toom 2016, 20.) Tämä tarkoittaisi muospainetta luokanopettajan ammatilliselle toimijuudelle, johon perinteisesti liitetään passiivinen ja neutraali ulottuvuus suhteessa yhteiskuntaan (ks. esim. Simola 2015).

Tässä artikkelissa tarkastelemme luokanopettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista ja erityisesti siihen sisältyviä näkemyksiä opettajan yhteiskunnallisista tehtävistä ja rooleista. Tulosten pohjalta pohdimme haastateltujen luokanopettajien yhteiskuntasuhdetta italialaisen teoreetikon Antonio Gramscin (1977) intellektuelliteoriaa hyödyntäen. Gramscin intellektuelliteorian potentiaali tulee esille nimenomaisesti sen käyttökelpoisuudesta julkisessa ammatissa toimivien yhteiskuntasuhteen tarkasteluun. Siksi esimerkiksi kriittiset pedagogit kuten Henry Giroux (1999, 2006), Stephen Brookfield (2005) ja Peter Mayo (Borg, Buttigieg & Mayo 2002; Mayo 2010, 2015) ovat käyttäneet Gramscin käsitteitä tutkiessaan opettajia ja koulutusta. Erityisen hyödylliseksi osoittautui Gramscin tekemä jako traditionaalisiiin ja orgaanisiin intellektuelleihin.

Kiinnostuksemme aiheeseen nousee aikaisemmasta opettajuustutkimuksesta, jonka mukaan suomalaisten opettajien ammatillinen yhteiskuntasuhde linkittyy edelleen monilta osin normatiivis-historiallisiin ihanteisiin (ks. esim. Autio 2006; Kempainen 2006;

Lanas & Kelchtermans 2015; Lindén 2010; Rautiainen 2008; Rinne 1986; Räihä 2006; Simola 1995, 2015; Sitomaniemi-San 2015; Suutarinen 2006). Traditioon tukeutuva ammattiorientaatio karsastaa kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallisia kysymyksiä, mikä tekee ainakin lähtökohtaisesti kriittisen ja yhteiskuntaa laajemmin ymmärtävän opettajuuden kehittymisen haastavaksi (Lanas & Kiilakoski 2013; Simola 2015; Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Tämän lähtöoletuksen vuoksi pidämme tärkeänä pohdintaa opettajien ammatilliseen toimijuuteen liittyvästä tai liitettävästä yhteiskunnallista ulottuvuudesta.

Aineistomme koostuu 13 puolistrukturoidusta luokanopettajahaastattelusta. Tutkimuksen pääkäsitemme on ammatillinen toimijuus. Luokanopettajaksi kiinnittymisen kanaviin suuntautuva katse auttaa meitä ymmärtämään luokanopettajien ammatillisen toimijuuden kehittymistä, sillä toimijuus ei kehity sosiaalisessa tyhjiössä, vaan sen määrittelyyn osallistuvat monet eri tahot, historia sekä elämäkokemukset. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa lisää ymmärrystä siitä, missä ja miten luokanopettajien ammatilliseen toimijuuteen liittyvä yhteiskunnallinen orientaatio syntyy.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on useasti havaittu opettajien vähäinen kiinnostus yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan, mihin sisältyy myös alhainen intressi käsitellä yhteiskuntaan liittyviä sisältöjä luokkahuoneessa. Nämä tutkimukset eivät ole kuitenkaan pyrkineet vastaamaan siihen, millaisia yhteiskunnan ja yksilön vuorovaikutukseen liittyviä kehityskulkuja tämän orientaation syntyyn liittyy. Tavoitteenamme ei ole jäsentää aukottomasti opettajien yhteiskuntasuhteeseen liittyviä elementtejä, vaan antaa yksi näkökulma asettelemaamme ongelmaan. Uudenlaisen näkökulman avulla määrittelemme tarkemmin joitain niistä haasteista, joita yhteiskuntaa laajemmin ymmärtävän ja kriittisesti työnsä ehtoja tarkastelevan opettajan toteutuminen nähdäksemme kohtaa. Toisaalta näin on myös

mahdollista eritellä, minkälaiset seikat saattavat edistää vuorovaikutuksellisemmän yhteiskuntasuhteen realisoitumista. Aineiston analyysitapana käytämme temaattista sisällönanalyysia, koska tutkimuksemme tavoitteena ei ole luoda uutta teoriaa, vaan kuvata, analysoida ja raportoida aineistosta esille nousevia teemoja (Schreier 2014; Willig 2012, 8).

Yhteiskuntasuhde ammatillisen toimijuuden osana

Usein ajatellaan, että ihmisillä on useita alati muuttuvia identiteettejä (ks. esim. Rodgers & Scott 2008). Yksi niistä on ammatti-identiteetti, jolla ymmärretään yleisesti yksilön elämänsä historiaan liittyviä käsityksiä itsestään ammatillisena toimijana. Stenström (1993, 38) kuvaa ammatti-identiteetin kehittyvän yksilön kasvaessa yhteiskunnan jäseneksi edellyttäen, että hän voi nähdä itsensä osana omaa työyhteisöään. Ammatti-identiteettiin sisältyy käsitys siitä, mihin ihminen haluaa työssään sitoutua, mitä hän sen kautta tavoittelee sekä minkälaisia arvoja ja eettisiä päämääriä ammattiinsa liittyy. Näiden lisäksi siihen voidaan liittää myös moraalisia, emotionaalisia ja joskus poliittisiakin ulottuvuuksia (esim. Geijssels & Meijers 2005; Hargreaves 1998; Heikkinen 2001). Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan siis erilaisia ominaisuuksia, tunnuksia ja piirteitä, jotka kuvaavat yksilön samaistumista omaan ammattiinsa. Rätty (1982, 46) toteaa ammatti-identiteetin muodostumisen edellyttävän ammattia, jonka tehtävät, tavoitteet, yhteiskunnalliset velvollisuudet ja merkitys on tunnistettu. Tämä huomio on tutkimuksemme kannalta olennainen, sillä artikkelissa pyrimme löytämään ja ymmärtämään niitä vaikuttimia, jotka määrittävät aineistomme luokanopettajien käsityksiä luokanopettajan ammatin yhteiskunnallisesta tehtävästä ja velvollisuuksista.

Ammatillisen toimijuuden käsitteellä puolestaan viitataan yksilön aktiiviseen toimintaan suhteessa omaan asemaansa ja olosuhteisiinsa esimerkiksi oman ammattikunnan si-

sällä tai laajemmin yhteiskunnassa. Tämä tarkoittaa tarvittaessa myös pyrkimystä muutokseen ja rajoitteiden ylittämiseen. (Ks. Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014.) Laajimmillaan ammatillinen toimijuus voidaan nähdä yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskunnalliseen työnjakoon eli siihen, miten hän näkee paikkansa, tehtävänsä ja osallisuutensa kokonaisuudessa (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008). Tässä artikkelissa emme pyri vastaamaan kokonaisvaltaisesti siihen, keitä tai millaisia haastateltavamme kokevat luokanopettajina olevansa, vaan tutkimme tähän kokemukseen liittyvää yhtä fragmenttia eli yhteiskuntasuhdetta ja sen muotoutumista. Koska tutkimme luokanopettajia vahvasti yhteiskunnallisesta näkökulmasta, katsomme ammatillisen toimijuuden sopivan käsitteenä kuvaamaan tutkimaamme ilmiötä.

Suomalaisten luokanopettajien yhteiskuntasuhde

Suomalaiseen luokanopettajan ammattiin on läpi sen historian liitetty maltillinen yhteiskuntakytkös sekä pidättäytyvyys yhteiskunnallisesta keskustelusta (Fornaciari & Männistö 2015, 6; Rantala 2010; Rähä 2010; Suutarinen 2006). Useat tutkijat katsovat, että tämä liittyy monelta osin suomalaisen luokanopettajakunnan läheiseen valtiosuhteeseen ja ammattistatukseen, johon ei ole perinteisesti kuulunut vallitsevan yhteiskunnallisen tilan kritisointi, vaan eheyttävä, konsensusta tuottava yhteiskuntasuhde (ks. esim. Lindén 2010; Ojakangas 1998; Rantala 2002; Simola 2015; Syrjäläinen ym. 2006; Vuorikoski & Räisänen 2010, 2). Luokanopettajien valtiolojaaliutta ja sitouttamista koulutuspolitiikkaan on ajan saatossa varmistettu ja varmistetaan edelleen normatiivis-hallinnollisin toimin, esimerkiksi rekrytointia, koulutusta ja työprosesseja kontrolloimalla sekä kasvavassa määrin tuloksia mittaamalla ja arvioimalla (Ahonen 2003; Rinne 1986; Tomperi ym. 2005). Nämä kontrollijärjestelmät ovat Vuorikosken ja Räisäsen (2010, 70–75) mukaan historian saatossa

muuttuneet siten, että mallikansalaisen tilalle on tullut itse itseään kontrolloiva suorittaja-opettaja. Monenlaisista opettajuuden kehityskuluista ja luokanopettajakoulutuksen tieteellistymis- ja professionaalistumispyrkimyksistä huolimatta opettajien yhteiskuntasuhdetta ei siis ole koskaan määrittänyt aktiivinen yhteiskunnallinen äänenkäyttö tai osallistuminen (ks. esim. Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014; Rinne 1988; Simola 1995; Syrjäläinen ym. 2006).

Antonio Gramscin intellektuelliteoria

Olemme jäsentäneet aineistosta nostamamme yhteiskuntasuhteen kuvaukset Antonio Gramscin intellektuellien jaottelun perusteella. Gramscin (1977, 40–60; 1975) hahmotelma intellektuelleista lähtee liikkeelle oletuksesta, että yhteiskunnat rakentuvat kahdella tavalla vaikuttavista ja ajattelevista ihmisistä. Gramscin (1977, 40–60) mukaan on olemassa yhdenlainen sivistyneistö, joka käyttää osaamistaan, asemaansa ja kykyjään status quon, nykytilan, palvelemiseen ja vallitsevan olotilan säilyttämiseen. Tämä traditionaalisten intellektuellien ryhmä uudelleenrakentaa olemassa olevia ajattelutapoja ja keskittyy olemassa olevan ylläpitämiseen ja uusintamiseen. Vastakohtana heille hän näki tätä liittoa kriittisesti tutkailevat sekä yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävät orgaaniset intellektuellit. Tämän ryhmän tavoite on ”luonnostaan ja riippumattomasti” palvella kansaa ja tähdätä sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Mielestämme Gramscin hahmotelma traditionaalista intellektuelleista kuvastaa osuvasti suomalaisen luokanopettajaposition historiallista suhdetta valtioon. Jaottelun toiset, orgaaniset intellektuellit taas olemme tulkinneet hahmotelmana yhteiskunnan kanssa kriittisesti vuoropuhelevasta luokanopettajasta. Tämä jako ei kuitenkaan ole mustavalkoinen, ja kuten Gramsci (1977, 35–70) tuo esille, myös traditionaalisisilla intellektuelleilla on orgaanisia siteitä yhteiskunnan eri ryhmiin, mutta nämä siteet ovat mahdollisesti välittyneitä ja peitty-

neitä tai peitettyjä. Tämä tuli esiin myös omaa aineistoamme analysoidessamme.

Opettajatutkimuksessa Gramscin intellektuellien jaottelua aikaisemmin käyttänyt Giroux (1988) peräänkuulutti tarvetta orgaanisista intellektuelleista koostuvalle opettajakunnalle. Tällaiset opettajat olisivat yhteiskunnan kanssa jatkuvassa dialogissa paljastaakseen ja muuttaakseen aikamme hegemonian sisältämiä eriarvoistavia ja painostavia käytäntöjä (ks. myös Giroux & McLaren 2001; hooks 2007; Mouffe 2013; Suoranta & Ryyänen 2014). Giroux'n (1988) mukaan Gramscin kirjoitukset kulttuurista, poliittisesta kasvatuksesta sekä sivistyneiden – orgaanisten intellektuellien – roolista taistelussa oikeuden ja demokratian toteutumisesta ovat populaarikulttuurin, viihteen ja sosiaalisen median aikakaudella ajankohtaisempia kuin Gramscin elinaihana. Giroux (1988, 1999, 2006) käyttääkin Gramscin käsitteitä ennen kaikkea haastaakseen yhdysvaltalaisen julkisen koulujärjestelmän konservatiivista ja järjestäytyneitä perinnettä. Tarpeen orgaaniselle luokanopettajan toimijuudelle myös Suomessa näkee ainakin Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), joka koulutuksen arviointisuunnitelmassaan vuosille 2016–2019 nostaa keskeisiksi teemoiksi opetushenkilöstön valmiudet kohdata eri taustoista tulevia oppijoita sekä luokanopettajien kyvyn vastata esimerkiksi digitalisaation, maahanmuuton ja koulutussäätöjen tuomiin haasteisiin. (Karvi 2016, 9–10.)

Nykytutkimuksessa gramscilaista orgaanista toimijuutta on vahvasti hahmotellut Giroux'n lisäksi myös Michael Apple (2000). Heidän yhteishahmotelmiensa orgaanista luokanopettajaa voi pitää rajoja ylittävänä, yhteiskunnan kanssa kriittisesti vuoropuhelevana ja reduktionistista tiedon muodostumista vastaan taistelevana ihmisenä (Hoben 2008, 28.) Gramscin intellektuellien jaottelu tarjoaakin muutoksen tuulissa heiluville ja moninaisten kehityspaineiden edessä kamppaileville opettajille työkalun, jonka avulla paikantaa itseään ja omaa suhtautumistaan yhä kiivaammin muuttuvaan yhteiskuntaan. Tässä tutki-

muksessa jaottelu tarjoaa selkeän mutta joustavan pohjan, jonka päälle rakennamme analyysiamme.

Aineiston kuvaus, metodologia ja tutkimuskysymykset

Haastatteluaineistomme sisältää 13 reilun tunnin mittaista nauhoitettua, puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Haastattelut toteutettiin useassa Helsingin peruskoulussa lukuvuoden 2015–2016 aikana. Haastattelut ovat korkeakoulutettuja, työuransa eri vaiheissa olevia luokanopettajia. Analysoimme haastatteluista teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109–116). Pohdimme, mistä käsin luokanopettajat rakentavat ammatillista toimijuuttaan sekä sitä, kuinka he kuvaavat omaa yhteiskunnallista rooliaan ja tehtäviään. Tätä selvitetiin kysymyksillä siitä, kuinka haastattelutavat kokevat oman yhteiskunnallisen tehtävänsä, sekä siitä, mikä on heidän mielestään tärkeintä opettajan työssä ja miksi he näin ajattelevat. Kysyimme myös, mitkä ovat olleet merkittävimpiä vaikuttimia opettajaksi hakeutumisen taustalla. Tiivistämällä vastauksia olemme etsineet haastattelujen vastauksista heidän ammatillista toimijuuttaan ja siihen linkittyvää yhteiskuntasuhdetta yhdistäviä ja erottavia tekijöitä.

Ensimmäinen, alustava analyysivaihe sisälsi yleistä tarkastelua siitä, millä tavoin haastattelut kuvasivat ammattinsa yhteiskunnallista tehtävää. Näitä tehtäväkuvauksia peilasimme Gramscin teoreettista viitekehystä vasten pyrkien hahmottamaan, onko haastattelun yhteiskuntasuhteen kuvauksissa nähtävissä Gramscin hahmottelemia traditionaalisen tai orgaanisen intellektuellin piirteitä. Koska tutkimustehtävänä on selvittää, miten erilaiset yhteiskuntasuhteet ovat muotoutuneet ja millaisia toimijuuden muotoja ne sisältävät, luodut kategoriat sisältävät haastattelujen itsensä esiin nostamia syitä luokanopettajan ammattiin hakeutumisen ja kiinnittymisen taustalla. Olemme etsineet haastatteluista yhteneviä teemoja ja luoneet kategoriat aineistolähtöisesti alustavan analyysin pohjalta. Tee-

moittelussa olikin alustavan analyysin jälkeen havaittavissa traditionaalisten ja orgaanisten yhteisuntasuhteiden välillä yhteneväisiä ammattiin kiinnittymisen ja toimijuuden muotoutumisen linjoja. Luokanopettajakoulutus valikoitui mukaan paitsi haastattelujen perusteella myös sen vuoksi, että kaikki luokanopettajat käyvät sen läpi, ja myös erinäiset tutkimus- ja kehittämishankkeet korostavat koulutuksen merkitystä toimijuuden muokkaamisen paikkana (esim. Husu & Toom 2016; Rautiainen ym. 2014).

Vaikka aineiston analyysia on ohjannut dikotominen jako traditionaaliin ja orgaanisiin intellektuelleihin, painotamme, että toimijuusliukumat kahden eri kategorian sisällä ja osittain niiden välilläkin ovat mahdollisia. Emme siis oleta, että esimerkiksi haastattelun vastaus koetusta kutsumuksesta olisi tyhjentävä tai ainoa selitys hänen opettajaksi hakeutumisen taustalla ja että kutsumus johtaisi yksiselitteisesti tietynlaiseen yhteiskuntasuhteeseen. Tutkimuksemme tavoitteena on ennen kaikkea tarjota kuvaus mahdollisista kehityskuluista sekä yhdistää haastatteluvastaukset laajempiin yhteiskunnallisiin ja ammatillisiin, luokanopettajuutta määritteleviin käsitteisiin. Näitä kulkua jäsenelläksemme nojautumme nimenomaisesti Gramscin tulkintaan julkisista intellektuelleista. Tutkimustraditiossa artikkelimme asettuu osaksi sosiokulttuurista ammatillisen toimijuuden tutkimusta, jossa korostetaan sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen sekä historiallisen ja kulttuurisen kontekstin keskeisyyttä (Gallucci 2008; Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010).

Aineiston tiivistämisen ja uudelleenjäsentelyn (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105) perusteella päädyimme tarkastelemaan toimijuuden olemusta ja siihen liittyvää yhteiskuntasuhdetta kolmiosaisesti. Ensiksi erittelimme haastatteltavien puheesta tapahtumia ja kokemuksia, joita he nostivat tärkeimmiksi syiksi opettajaksi hakeutumiselleen. Tämän jälkeen pohdimme toimijuuden rakentumisen merkittäviä vaikuttimia. Tarkoituksemme oli etsiä juuria, joista luokanopettajana toimimisen

mallit, uskomukset ja tavoitteet ovat peräisin. Tätä kautta pystyimme määrittelemään, minkälaisia konnotaatioita liittyy ajatukseen opettajasta yhteiskunnallisena toimijana ja minkälainen prosessi näiden ajatusten muodostumiseen on mahdollisesti johtanut. Tätä ulottuvuutta pohdimme intellektuellien jaottelun avulla. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia ammatillisia ja henkilökohtaisia kehityskulkuja voidaan nähdä luokanopettajien erilaisten yhteiskuntasuhteiden taustalla?
2. Millaisena luokanopettajakoulutuksen rooli näyttäytyy opettajien ammatillisen toimijuuden rakentajana?
3. Millaisia toimijuuteen liittyviä eroja sisältyy luokanopettajien erilaisiin yhteiskuntasuhteisiin?

Mikä ohjaa luokanopettajan ammattiin?

Saadaksemme viitteitä merkityksellisistä opettajaksi hakeutumisen vaikuttamista pyysimme aluksi haastateltavia kertomaan kaikista niistä tekijöistä, jotka ovat heidän mielestään vaikuttaneet luokanopettajan ammattiin hakeutumiseen. Tällä tavoin toivoimme saavamme vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Ja oimme vaikuttimien kuvaukset kolmeen eri kategoriaan, jotka nimesimme kutsutuiksi, rationaaliseksi ja ajautuneiksi.

Ensimmäiseen hakeutumiskategoriaan (ks. taulukko 1: kutsutut) yhdistimme ne haastatellut, jotka katsoivat päätyneensä luokanopettajan ammattiin ennalta määrätysti oman henkilöhistoriansa perusteella. Ammattiin hakeutumista perusteltiin varhaisilla kokemuksilla tai oman lähipiirin merkityksellä, kuten sukuun tai perheeseen kuuluvien opettajien esimerkillä:

Isä oli luokanopettaja ja äiti kotitalousopettaja. Me asuttiin mun lapsuus vanhalla koululla ja meidän ystäväperheet olivat oikeastaan kaikki opettajia. (Opettaja n1)

No mä oon aina halunnut. Mä oon päättänyt jo 6-vuotiaana et musta tulee opettaja. (Opettaja n2)

Tähän kategoriaan liitimme lisäksi kertomukset koetusta kutsumuksesta: "No mä oon aina tiennyt, et minussa on sellaisia ominaisuuksia, jotka sopivat opettajalle. Ja mun isovanhemmista kaks oli opettajia ja isäkin oli" (Opettaja n3).

Toisen hakeutumiskategorian muodostimme niistä opettajista, jotka korostivat harrastuksista tai aiemmista työtehtävistä saadun kokemuksen alalle soveltuvuudesta olleen merkittävintä koulutukseen hakeutumisessa. Tämän ryhmän nimitimme rationaaliseksi (ks. taulukko 1). Tässä ryhmässä opettajan sijaisuudet, koulunkäyntiavustajan tehtävät tai harrastustausta nostettiin merkityksellisiksi. Tälle ryhmälle kuvaavaa oli myös neutraali suhde omaan koulu-aikaan:

Olin partiossa aktiivinen, oli kiva vetää ohjelmaa ja ryhmää. (Opettaja n4)

Ei isompia elämyksiä koulusta, harrastuksena partio, et se oli ehkä just se, koska ei koulu muuten vetänyt hirveästi puoleensa, että en ihaillut opettajia tai muuta. Joskus lukioiässä sitten aloin miettiä, että tähän on hauskaa. Sit lukion jälkeen heti hain OKL:ään ja pääsinkin. (Opettaja n5)

Kolmannen hakeutumiskategorian puolestaan koostimme opettajista, jotka kertoivat, etteivät he olleet koskaan liiemmin halunneet alalle, vaan olivat päätyneet luokanopettajiksi osittain sattumien summana: "Olin kiinnostunut biologiasta, ja sinne hain koska ajatuksena oli lääkis. Sitten myöhemmin ajatus oli et musta tulee tutkija. Todellisuus kuitenkin näyttäytyi yliopistoelämässä, että se tulis oleen apurahojen hakua ja pirstaleista. Siten opettajan ammatin turvallisuus vei mukanaan" (Opettaja n6).

Tämän ryhmän nimesimme ajautuneiksi. Kaksi kolmesta tähän ryhmään kuuluvasta oli vaihtanut alaa uransa aikana. Kaikilla kolmella oli myös ollut luokanopettajuuden ulkopuolelle suuntautuneita urahaaveita sekä opiskelukulokemusta muilta aloilta: "Ennen opettajakoulutuslaitosta opiskelin kaupparkeakoulussa. En vaan viihtynyt kauppiksessa. Mulla oli jo oma perhekin niin en halunnut jatkaa. Oon tehnyt paljon muitakin duuneja, olen

myös äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja” (Opettaja n7). Kaksi tämän ryhmän opettajista kertoi myös, että halu muuttaa oman koulupolun negatiivisia opettajakokemuksia oli yksi keskeisistä vaikuttimista opettajaksi ajautumiselle.

Toisessa tutkimuskysymyksessämme selvitimme luokanopettajakoulutuksen osuutta ammattiin kiinnittymisessä. Koska luokanopettajakoulutus on selkeästi ammattiin johtava koulutus, on mielekästä ja tärkeää pohtia, millä tavalla se on vaikuttanut ammatissa toimiviin luokanopettajiin. Lähes kaikki haastateltavat myös itse nostivat luokanopettajakoulutuksen tavalla tai toisella osaksi keskustelua, ennen kuin asiaa varsinaisesti edes kysyttiin. Alustavan analyysin pohjalta teemoitelimme aineistosta kolme erilaista koulutussuhdetta. Nämä suhtautumiset nimesimme ristiriitaiseksi, neutraaliksi ja refleksiiviseksi.

Ristiriitaisen suhtautumisen ryhmän muodostivat opettajat, jotka kokivat, että luokanopettajakoulutuksella on ollut vähän tai ei ollenkaan merkitystä ammattiin kiinnittymisen prosessille tai oman ammattitaidon kehittymiselle. Koulutus näyttäytyi käytännössä ainoastaan pakollisena pahana. Suhtautumista perusteltiin muun muassa koulutuksen aikaisella nuorella iällä ja koulutuksen asiasisällön keveydellä tai epärelevanttiudella: ”Se on irti tästä reaali maailmasta. Ainakin silloin 90-luvun taitteessa oli. Ehkä se on nykyään antavampaa mut mä luulen et ei. Yksi kollega just vasta valmistui ja puhui samalla tavalla. Hän puhu just että vitsit et ei se valmista tähän eikä tähän” (Opettaja n1).

Tämä ryhmä kaipasi koulutukseen ennen muuta lisää käytännön työhön liittyviä työkaluja esimerkiksi opintoihin liittyvien harjoittelujen määrää lisäämällä: ”Olin nuori ja lapsellinen, niin vaikka se oli mun unelma-ammatti niin eihän mua kiinnostanut oikeasti mitä siellä tapahtui. Me kopioitiin luennot ja yritettiin päästä tentistä läpi...et olisko se voinut antaa? No mut aika huonosti se eväitä mihinkään antaa. Siihen aikaan ainakaan. Et miten arkeen kohdata jne...et harjoittelutkin.

Mut ne on mennyt nyt parempaa suuntaan” (Opettaja n2).

Toisen, selkeästi pienemmän ryhmän muodostivat neutraalisti omaa luokanopettajaksi kouluttautumistaan muistelevat. Koulutuksen tarkka struktuuri ja ”koulumaisuus” näyttäytyivät eräälle haastatellulle hyvänä asiana. Joillekin haastatelluille muistot luokanopettajaksi kouluttautumisesta olivat sekoittuneet aineenopettajakoulutuksen kanssa eivätkä siksi herättäneet vahvoja mielipiteitä. Yhdelle taas luokanopettajakoulutusajalta muistoja oli jäänyt lähinnä muista opiskelijoista: ”Oli siellä ihan taitavia opeja, et hyviä ideoita varmaan jäi. OKL-opiskelijat ovat aika touhvoja, sellasia puuhataiteja ja setiä. On edelleen. Kyllä OKL-tyypit on vähän lapsellisia ja joo toki myös iloisia. Kyllä mä ihan tykkäsin siitä koulutuksesta” (Opettaja n4).

Kolmannen ryhmän suhteen luokanopettajakoulutukseen nimesimme refleksiiviseksi. Haastateltavien kuvauksissa suhde luokanopettajakoulutuksen opintoihin ilmeni vaihtelevina, mutta reflektoituina kokemuksina. Huomionarvoista tämän ryhmän kommentissa oli se, että haastatellut pystyivät suhteellisen selkeästi erittelemään luokanopettajakoulutuksesta käteen jääneet asiat. Oman ammatillisen toimijuuden kannalta tärkeimmiksi vaikuttimiksi tässä ryhmässä nostettiin tietyt kouluttautumiseen liittyneet kurssit tai henkilöt. Kuitenkaan selkeitä luokanopettajakoulutukseen sinänsä liitettäviä positiivisia sisältöjä ei mainittu: ”Mut biologian laitoksella oli yks merkityksellinen tyyppi ympäristökasvattajana...Suoritin ympäristötieteen arvossanaa ja otsonikerros tuhoutuu ja tuli freonit jne. Hampurilaispakkaukset ovat ongelmajätettä. Alkoi kiinnostaa sitä kautta” (Opettaja n6).

Refleksiiviset olivat myös jälkikäteen reflektoineet kokemuksiaan tarkasti ja saaneet joidenkin kokemusten merkityksellisyydestä omalle ajattelulle kiinni vasta ajan kuluessa. Ristiriitaisiksi, mutta ammatti-identiteetinsä kannalta relevanteiksi kokemuksiksi he nostivat esimerkiksi koulutuksen aikaiset soioemotionaaliset kokemukset, kuten kuulu-

mattomuuden tunteet: "Mä oon kokenut erilaisuutta ja ulkopuolisuutta. OKL:ssä oli sitä kymppin tyttö materiaalia ja siksi ovat halunneet opeks. Mulla oli vaikeeta." (Opettaja n8)

Yhteiskuntasuhde luokanopettajan toimijuuden osana

Kolmannessa tutkimuskysymyksessämme selvitimme luokanopettajien ammatilliseen toimijuuteen liittyvää tai siihen liitettävää yhteiskunnallista ulottuvuutta. Erittelimme aineistosta kolme erilaista yhteiskuntasuhdetta, joita kutsumme riidattomaksi, romanttiseksi ja dialogiseksi (taulukko 1). Romanttisten mielestä opettajan yhteiskunnallisessa roolissa merkityksellisintä on hänen kykynsä istuttaa oppilaisiin universaalia positiivista asennetta ja auttaa heitä elämässään eteenpäin. Myös työmoraaalin ja ahkeruuden istuttaminen katsottiin tässä ryhmässä tärkeäksi. Merkityksellistä heille olikin yksiselitteisesti tehdä hyvää sekä tarjota positiivisia kokemuksia. Eräs tämän ryhmän luokanopettaja yhdisti yhteiskunnallisuuden myös vuorovaikutukseen oppilaiden vanhempien kanssa: "Siinä tullaan myös vuorovaikutukseen vanhempien kanssa, treffaani niitä... niillä on tietty kuva ja sit ne kohtaa mut niin on tärkeää minkälaisen käsityksen mä annan siitä millainen oon ja minkälainen on nykykoulu" (Opettaja n2).

Riidattomien ryhmä ja suurin osa haastatelluista ylipäänsä piti koulun roolia ja omaa asemaansa luokanopettajana yhteiskunnallisesti erittäin tärkeänä ja ongelmattona. Riidattomien ryhmään jaottelimme kuvaukset luokanopettajasta sosiaalisten eriarvoisuuksien tasaajana, lapsista vastuun ottavana aikuisena sekä yhteisiin kulttuuris-yhteiskunnallisiin normeihin kasvattajana. Tässä ryhmässä näiden asioiden koettiin olevan yleisesti hyväksytyjä hyvän yhteiskunnan jäsenen toimintamalleja, joihin luokanopettajien kuuluu lapsia ohjata. Tähän ryhmään liitimme myös ne, jotka katsoivat yhteiskunnallisuuden ilmenevän myös perustietojen ja -taitojen opettamisena.

Dialogiseksi nimeämämme ryhmän opettajat kokivat, että luokanopettajan ammatin yhteiskuntasuhteeseen kuuluu sosiaalisten eriarvoisuuksien tasaaminen, mutta he näkivät siihen sisältyvän myös ohjaamista aktiiviseen toimintaan ja ilmiöiden kriittiseen tarkasteluun: "Merkityksellisintä on se heidän oman ajattelun aktivointi, kyseenalaistaminen ja voimaantuminen, yhteiskunnallinen vaikuttaminen... ja mä oon vaikuttamassa siihen, niin mä koen olevani sit sitä kautta vaikuttamassa siihen, et tulee parempi maailma" (Opettaja n6).

Tämä aspekti erotti dialogiset riidattomista ja romanttisista. Asioihin tarttuminen ja siihen linkittyvä rakentava kriittisyys heijasteli heidän omaa suhtautumistaan yhteiskuntaan ja myös koulutyöhön. Kaksi haastatelluista nosti yhteiskunnallis-kriittisen orientaation jopa koko ammatillisen toimijuutensa keskiöön:

Oman ajattelun, vallitsevien käytänteiden rakentava kyseenalaistaminen ja kyky myös toimia. Et ei vaan olla vaan toimitaan. Mä ajattelen et miksi tätä koulua käydään niin musta ei oo järkea ahdeta päätä täyteen, jos ei tiedetä miksi niin tehdään. Että pitää esittää niitä miksi kysymyksiä enemmän. Sitä tarvitaan. (Opettaja n6)

Mua on aina ärsyttänyt tän ammatin konservatiivisuus ja pikkuporvarillisuus. (Opettaja n7)

Haastatteluaineistoa teemoittelemalla olemme muodostaneet kolme erilaista ammattiin kiinnittymisen polkua (taulukko 1). Polut on muodostettu tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa toistuneiden teemojen pohjalta. Niiden avulla voi tehdä päätelmiä, mutta ne eivät ole yleistettäviä kausaalisuhteita. Ne kuvaavat haastateltujen itsensä korostamia seikkoja, kun heiltä on kysytty, miten he ovat ammattiinsa kiinnittyneet ja millaisina he näkevät ammatillisen toimijuutensa muotoutumisen sekä siihen linkittyvän yhteiskuntasuhteen. Kuten aikaisemmin totesimme, yhteiskuntasuhteen tarkastelu perustuu Gramscin teoreettiseen jaotteluun traditionaalisista ja orgaanisista intellektuelleista.

Taulukon ensimmäinen ruudukko sisältää ammattiin hakeutumisen ja kiinnittymisen kuvauksia. Tämä sarake sisältää haastateltu-

TAULUKKO 1. Kiinnittymiskanavien suhde yhteiskuntasuhteeseen

Ammattiin hakeutuminen (1.)	Opettajankoulutuksen vaikuttavuus (2.)	Yhteiskunnallinen ulottuvuus (3.)
KUTSUTUT – Predestinaatio – Kutsumus – Henkilöhistorian vaikutus – Epäratioonalinen	RISTIRIITAINEN – Olematon tai vähäinen vaikutus – Kokemuksia koulutuksen epärelevanttiudesta	RIIDATON – Eriarvoisuuksien tasaaminen – Yhteisiin arvoihin/normeihin sopeuttaminen – Ahkeruuden ja yleissivistyksen opetus
RATIONAALISET – Subjektiiiviset kokemukset soveltuvuudesta	NEUTRAALI – Suhteellisen vähäinen vaikutus	ROMANTTINEN – Kannustaminen – Passiivinen, vaikka välillä yhteiskunnan vaatimukset väsyttävät
AJAUTUJAT – Ei varhaisia kokemuksia – Merkittäviä myöhempiä ammatillisia mentoreita – Muualta saadut elämänkokemukset	REFLEKSIIVINEN – Yksittäisiin kouluttajiin henkilöityvä vaikutus – Ulkopuolisuuden kokemukset	DIALOGINEN – Vaikuttaa työnsä kautta ja kannustaa vaikuttamiseen – Tunnistaa yhteiskunnallisten kehityskulkujen vaikutuksen työhönsä – Pyrkii kriittiseen toimijuuteen

jen käsityksiä omasta soveltuvuudestaan alalle sekä heidän relevantteina pitämiään kokemuksia alalle hakeutumisen taustalla. Toinen sarake avaa opettajankoulutuslaitoksen merkitystä ammatillisen toimijuuden muovautumisessa. Kolmas sarake puolestaan kuvaa, miten haastatellut ymmärtävät toimijuuteensa liittyvän yhteiskuntasuhteen. Seuraavaksi analysoimme, millaisena luokanopettajien esiintuoma yhteiskuntasuhde osana heidän ammatillista toimijuuttaan näyttäytyy Gramscin teoreettisessa viitekehyksessä.

Traditionaaliset ja organiset opettajaintellektuellit

Luokanopettajien normatiivis-historiallinen ja traditionaalinen yhteiskuntasuhde (ks. Gramscin traditionaalinen intellektuelli) rakentui analyysimme perusteella kahdenlaista reittiä. Kutsumuksen perusteella opettajaksi hakeutuneet kokivat luokanopettajakoulutuksen vaikutuksen ammatilliseen toimijuuteensa miltei olemattomaksi, eikä heidän yhteiskuntasuh-

teeseensa liittynyt merkittävää kriittistä ulottuvuutta. Pääosa omien työ- tai harrastuskokemuksiensa kautta alalle päätyneistä kertoi luokanopettajakoulutuksen vaikutuksen yhteiskuntasuhteeseensa olleen neutraali. Myös heidän yhteiskuntasuhteestaan oli muodostunut suhteellisen passiivinen. Kolmestatoista haastatellusta kymmenen kuului jompaankumpaan näistä kahdesta kategoriasta. Kyseiset kategoriat yhdistyivät toisiinsa juuri yhteiskuntasuhteen kautta. Kuten esimerkiksi Vuorikoski & Räisänen (2010) sekä Lindén (2010) korostavat, traditionaaliseen suomalaiseen opettajuuteen kytkeytyy perinteisesti varsin kriittikön valtiolojaalius. Tässä tutkimuksessa valtiolojaalius näyttäytyi siten, että yhteiskunnallinen ulottuvuus miellettiin tärkeänä vastuunkantamisena, sopeuttamisena ja sosiaalistamisena vallitsevaan kulttuuriin. Tästä suhteesta puuttui yhteiskunnallisten epäkohtien kriittinen tarkastelu sekä oman luokanopettaja-aseman problematisointi. Näistä kymmenestä haastatellusta ainoastaan kahden voi tulkita sijoittuneen jonnekin traditionaalisuuden ja orgaa-

nisuuden välimaastoon. Yksi tämän ryhmän luokanopettajista nosti monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyskasvatuksen opettajuutensa keskiöön, ja toinen katsoi eettis-hyveellisen kasvatuksen olevan luokanopettajana olemisen ydintä. Nämä jossain määrin muista traditionaalisiksi luokittellemistamme luokanopettajista poikkeavat opetuksen sisällölliset painotukset eivät kuitenkaan sisältäneet selkeää kriittisyyteen tai muutokseen tähtäävää asennetta. Siksi katsoimme näiden kahden hieman erilaisen identifioitumispolun johtaneen kokonaisuutena traditionaaliseen intellektuelliuteen.

Gramscin (1982, 50–70) mukaan traditionaaliset intellektuellit toimivat vankkaan eettisyyteen pohjaten, mutta unohtavat politisoida työnsä ja ajatella luokkahuoneen ulkopuolelle. Politisoinnilla tarkoitamme tässä kriittisempää oman ammattiaseman tutkailua sekä yhteiskunnallisten teemojen vahvempaa tuomista opetussisältöihin. Tämän aineiston traditionaalisiksi nimeämämme ryhmän puheessa tällainen yhteiskunnasta eristäytynyt katsanto oli usein läsnä. Seurauksena traditioon pohjaava yhteiskuntasuhde sai jotkut opettajat kipuilemaan ja stressaamaan lisääntyvien vaatimusten puristuksessa varsinkin silloin, kun ne olivat ristiriidassa omien tärkeiksi koettujen arvojen kanssa. Tämä ei kuitenkaan johtanut aktiivisen toimijuuden tasolle, eli haastatellut eivät puhuneet pyrkimyksestä tarttua kasvatuksen epäkohtiin. Gramscin termin tällaista alisteista kokemusta suhteessa ammattiasemaan voi kutsua traditionaalisten näennäiseksi autonomiaksi, joka liittyy ambivalenttiin valtiosuhteeseen. Luokanopettajilla tämä ambivalenttius muodostuu ammatille suodusta autonomiasta, mutta toisaalta toimijoiden haluttomuudesta toimia autonomisen aseman luomien mahdollisuuksien mukaan (ks. myös Lanas & Kiilakoski 2013; Simola 2015). Eräs haastateltavamme kiteytti tämän problematiikan kiinnostavasti: ”Toisaalta valtio tai kunta maksaa mun palkan ja mun velvollisuus on kasvattaa lainkuuliaisia veronmaksajia jne. Et pyritään monipuolisesti katsoon kuitenkin asioita, mut mun tehtävä ei ole radikalisoita” (Opettaja n9).

Aineistomme traditionaalisilla luokanopettajilla velvollisuudentunto ammattia kohtaan tuli esiin myös kipuuluna monen eri tahon luokanopettajiin kohdistamien vaatimusten kanssa. Hallinnon lisäksi vaatimuksia koettiin tulevan myös oppilaiden vanhemmilta: ”Joo kyl mä muistan, kun just sanottiin et digiloikka jne. Et kun sanottiin, että koodaaminen on tulossa kouluihin, niin multa koko ajan vanhemmat kyselee, että millon te nyt sitten koodaatte? On odotuksia, mitä vanhemmatkin nostaa esille” (Opettaja n10).

Normatiivisuuden paineet tulivat myös esille esimerkiksi opettajien ulkonäköön ja julkiseen esiintymiseen liitettävänä vaatimuksina: ”Ei me kuljeta kannabismarsseissa tuolla ja ei saa olla radikaali ja...tämä ammatti vaikuttaa myös ulkonäköön...ehkä mäkin haluisin tatskan, mut ajattelen, et ei vielä...et ei saa herättää huomiota” (Opettaja n8).

Toisen ryhmän nimitimme kriittisiksi, yhteiskuntaa ja koulua problematisoiviksi luokanopettajiksi – gramscilaisiksi organisoiviksi intellektuelleiksi. Tämän ryhmän luokanopettajat katsoivat tärkeimmäksi tehtäväkseen oppilaiden oman ajattelun aktivoinnin sekä ympäröivän todellisuuden tutkailun ja kyseenalaistamisen. Heille oli tärkeintä saattaa oppilaitaan ajattelemaan tasa-arvoon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä.

Selkeästi orgaaniseen, kriittiseen ja dialogiseen yhteiskuntasuhteeseen johtivat aineistomme perusteella sekä ammatillisen että yksityisen elämän reflektoidut, merkitykselliset tapahtumat. Tällaisiksi nostettiin esimerkiksi jotkut hyvinkin merkitykselliseksi koetut kouluttautumisaikojen kokemukset. Näiden haastateltujen henkilöhistoriaan liittyi myös ammatista irtautumisen ajanjaksoja sekä merkityksellisiä ihmissuhteita, joiden he katsoivat vaikuttaneen ammatilliseen ajatteluunsa. Erään haastateltavan ajatteluun olivat vaikuttaneet myös hänen elämänsä traagiset tapahtumat: ”Mun historiassa sattuneiden tapausten vuoksi mun on ollut pakko oppia ajatteleen omilla aivoilla ja kyseenalaistaan kaikki – myös itseäni” (Opettaja n6).

Suhde omaan ammattiin oli joiltain osin rakentunut luokanopettajayhteisössä kipuilun kautta sekä vastalauseena sille, mitä perinteisesti on tehty tai mitä ympäröivä työyhteisö tekee. Organisen ryhmän jäsenet nostivat merkittäviksi myös koulumaailman ulkopuolella hankitut työkokemukset. Tällaisia olivat esimerkiksi tutkijan ura ja yrittäjätausta. Organisen yhteiskuntasuhteen kehittymistä olikin edeltänyt pohdinta siitä, mitä opettaminen ja opettajuus itselle tarkoittavat. Siihen liittyi myös koulukasvatuksen yhteiskunnallisen roolin problematisointi. Vastavuoroinen suhde koulun ulkopuoliseen maailmaan hallitsi heidän ajatteluaan opettajana olemisen tavoitteista ja päämääristä: "Opettaja on kyllä tosi tärkeässä asemassa ja mä tuon yhteiskuntaa omassa työssä niin, että mä pyrin valitsemaan aiheet siten, että ne aukeavat yhteiskuntaan. Esim. nyt oli pakolaisteemaa...Ja muutenkin oikeiden materiaalien kanssa toimitaan. Et mä en noudata oppikirjaa...impulsiivisuus, mä voin aina heittäytyä johonkin." (Opettaja n7)

Kriittisen pedagogiikan tutkimuskirjallisuudessa tällaista orgaanista opettajuutta nimitetään usein transformatiiviseksi opettajuudeksi, koska orgaanisen, tutkivan ja kriittisen opettajan nähdään pyrkivän aktiivisesti ymmärtämään kasvatuksen epäkohtia ja myös muuttamaan niitä (esim. Apple 1996; Brookfield 2005; Freire 1970; Giroux & McLaren 2001; Lanas & Kiilakoski 2013; Mezirow 1990). Myös Tomperi ja kumppanit (2005, 10) toteavat, että orgaanisessa orientaatioissa omaksutaan yhteiskuntakriittinen ja kyseenalaistava mutta samalla tulevaisuuteen rakentavasti suuntautuva asenne (ks. myös Husu & Toom 2010; Syrjäläinen ym. 2006). Tähän ryhmään laskimme kuuluvan kolme aineistomme luokanopettajaa.

Miten vaikuttaa luokanopettajien yhteiskuntasuhteen laatuun?

Kuten totesimme artikkelimme aluksi, suomalaisten luokanopettajien ammatillista toimijuutta on useissa tutkimuksissa kuvattu valtaosin yhteiskunnallisesti konservatiiviseksi

ja neutraaliksi (ks. esim. Lindén 2010; Rähä 2010; Simola 2015; Syrjäläinen ym. 2006). Tähän jatkumoon asettuu myös oma tutkimuksemme: haastattelimme 13 luokanopettajaa, joista kahdeksan ammatilliseen toimijuuteen voimme katsoa kytkeytyvän selkeästi neutraalin yhteiskuntasuhteen. Analyysimme perusteella passiivinen yhteiskuntasuhde jatkaa eloaan ainakin subjektiivisten, henkilöhistoriaan linkittyvien soveltuvuuden kokemusten, sosiaalis-kulttuuriseen traditioon kiinnittymisen sekä perhetaustan avulla.

Tutkimuksemme tuloksia pohdittaessa on kuitenkin otettava huomioon, että kyse on puheesta, ei ihmisistä. Verraten suppeaan aineistoomme nojaten voimme nähdä haastattelijan ainoastaan heijastelevan tietynlaista yhteiskuntasuhdetta. Vaikka haastateltava ei tuonut tunnin mittaisen haastattelun aikana esiin yhteiskunnallista valveutuneisuuttaan, niin se ei välttämättä tarkoita, etteikö sellaista voisi olla olemassa. On myös mahdollista, että muunlaisetkin kuin tässä artikkelissa kuvaillut ammatillisen toimijuuden rakentumisprosessit voivat johtaa vuoropuhelevampaan yhteiskuntasuhteeseen. Emme myöskään oleta, että haastateltavat, jotka pitivät perustietojen ja -taitojen opettamista oman ammatillisen toimijuutensa kannalta merkittävänä yhteiskunnallisena toimintana, eivät voisi samanaikaisesti myös suhtautua kriittisesti yhteiskuntaan.

Olemmekin tulkinneet haastatteluissa esiin nousseet teemat luokanopettajien prioriteeteiksi ja merkittävimmiksi vaikuttimiksi orientoitumisessa luokanopettajan ammattiin. Emme kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta myös toisenlaisten yhteiskuntasuhteiden olemassaoloon. Niin oman tutkimuksemme kuin aikaisempien tutkimuksienkin pohjalta on joka tapauksessa uskottavaa todeta, että todennäköisesti kriittinen yhteiskuntasuhde ja oman kasvatustehtävän problemaattinen tarkastelu eivät ole aineistomme traditionaalisten luokanopettajien ammatillisen toimijuuden ytimen kannalta keskeisintä tai ehkä edes kovin olennaista. Tätä kuvasi esimerkiksi se, että traditionaaliset opettajat eivät juuri

nähneet kehittämiskohtia itse koululaitoksessa tai omassa työyhteisössään siitä huolimatta, että he olivat huolissaan lisääntyvistä vaatimuksista ja muualta yhteiskunnasta tulevista paineista.

Mielenkiintoinen aineistostamme nousut havainto oli opettajankoulutuksen heikko vaikutus luokanopettajien ammatilliseen toimijuuteen. Suurin osa haastattelemistamme opettajista piti opettajankoulutuslaitoksen vaikutusta merkityksettömänä tai enintään neutraalina ammattitaitonsa kehittymisen kannalta. Jos luokanopettajan toimijuutta koulutuksessa rakennettiin, sitä rakennettiin vahvimmin harjoitteluissa ja hyvien kavereiden kanssa. Orgaanisiksi nimeämämme luokanopettajat taas kertoivat saaneensa kriittis-yhteiskunnallisen perspektiivin ammattiajatteluunsa yksittäiseltä opettajalta (usein ainedidaktiikan lehtorilta), sosiaalisista ulkopuolisuuden kokemuksista tai muualta hankitusta koulutuksesta. Tutkimuksestamme nouseekin selkeä kysymys siitä, kuinka luokanopettajankoulutuksesta paikka, jossa päästäisiin voimakkaammin kiinni ammatillisen toimijuuden muodostumiseen. Kysymys on ajankohtainen, sillä tämänkin tutkimuksen perusteella tämä prosessi näyttää edelleen pääosin etsivän kiinnikkeensä jostain muualta kuin luokanopettajakoulutuksesta. Jos luokanopettajuuden ydintä ei muodosteta ja kehitetä koulutuksen aikana, on mahdotonta olettaa, että opettajan yhteiskuntasuhteelle esitetyt nykyvaatimukset imeytyisivät osaksi luokanopettajien ammatillista toimijuutta. Tätä ovat pohtineet myös Kallas, Nikkola ja Rähä (2013) kirjoittaessaan dualismista, jossa opettajankoulutus koskettaa vain opiskelijoiden teknis-didaktisia käytänteitä, mutta kasvatusasenteet tai ammattiajattelu eivät muutu. Myöskään Lanaksen ja Hautalan (2015) mielestä tulevien opettajien asenteisiin ei luokanopettajakoulutuksessa kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Samaa voidaan olettaa myös oman tutkimuksemme perusteella.

Tutkimuksestamme nousi myös mielenkiintoinen lisähuomio: kuusi haastattelemis-

tamme traditionaalisista opettajista kaipasi lisää käytäntöä opintoihinsa, mutta orgaaniset opettajat pitivät sen määrää jopa liiallisena. Näin ollen kaikki orgaaniset opettajat ja valtaosa traditionaalisista olivat sitä mieltä, että he eivät olleet saaneet työnsä kannalta relevanttia koulutusta. Jos asia on näin, ammatillisen toimijuuden kehittäminen jää pääosin opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolisten tahojen, tapahtumien ja kokemusten varaan; orientoituminen ammattiin ei kumpua nykykoulutuksen tavoitteista, vaan suomalaisen luokanopettajan ammattitraditiosta, subjektiivisista kokemuksista, perhetaustasta sekä ammattiin liitettävistä sosiaalisista mielikuvista. Mielestämme luokanopettajakoulutuksen pitäisikin entistä määrätietoisemmin tarjota opiskelijoille tutkimustietoon perustuvia ammatillisen toimijuuden kehittämisen työkaluja ja näkemyksiä, jotta muutos kohti nykyistä orgaanisempaa yhteiskuntasuhdetta mahdollistuisi.

Nykypäivän luokanopettajaa kuvaillaan yhteiskuntasuuntautuneeksi sekä koulun ja kasvatuksen kehityssuuntia kyseenalaistavaksi toimijaksi (esim. Kallas, Nikkola & Rähä 2013; Luukkainen 2004). Kuitenkin jos luokanopettajan ammatista elää näkemys, jonka mukaan opettajaksi ennemmin synnyttään kuin kouluttaudutaan, on opettajien ammatti-identiteettiä ja sen päälle rakentuvaa toimijuutta haastavaa muuttaa (ks. esim. Lanas & Kelchtermans 2015; Rähä 2006). Vaikka luokanopettajakoulutus on asettanut tavoitteekseen kriittisen ja yhteiskuntaa kehittävän opettajan, oman tutkimuksemme perusteella koulutuksen pitäisi keskittyä ennakkokäsitysten radikaalimpaan purkuun ja sen avulla vahvistaa luokanopettajakoulutuksen roolia opettajien ammatilliseen toimijuuteen linkittyvän yhteiskuntasuhteen rakentajana (ks. myös Rähä 2006; Taguchi 2007). Voisiko muuttuvaan käsitykseen luokanopettajuudesta vastata esimerkiksi laajentamalla opintoihin liittyviä sisältöjä vahvemmin koulun ulkopuolelle – ehkäpä luokanopettajille täysin epätyypillisiin ympäristöihin? Vaikuttavamman koulutuksen

tarpeellisuutta eräs aineistomme orgaanisista luokanopettajista kuvaili seuraavasti:

Et nyt opettajien pitäisi ihan hirveästi tutkia itse, lukee itse, muodostaa mielipiteitään, ja uskaltaa sanoa...muuten tuulet vie. Et koodaaminen, et sehän vaan tuli. Miksi? Et jos sillä pitäisi pelastaa talous niin kyllä Intiassa on teltoissa aina enemmän koodaajia kuin täällä. Et ei sillä varmaan Suomea pelasteta. Et tuokse oikeasti lisäarvoa? Ajat ovat mielenkiintoiset. Et uudesta ei tiedetä. Nyt sitä opettajuutta pitäisi oikeasti paaluttaa. (Opettaja n11)

Pohdittaessa ammattiin kiinnittymisen reittejä tämän tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että orgaanisille luokanopettaja-intellektuelleille olivat tyypillisiä verraten poikkeukselliset elämäntarinat ja luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta saadut merkitykselliset kokemukset. Heidän sytykkeensä kriittiseen ja aktiiviseen yhteiskuntasuhteeseen oli syntynyt aikaa vieneistä emansipoitumiskokemuksista, rohkaistumisesta ja ristiriitaisistakin tapahtumista. Siksi on pohdittava, edellyttääkö kriittinen yhteiskuntasuhde sellaista työ- tai elämäkokemusta, kuulumattomuuden tunteita, traagisia tapahtumia tai jotakin muuta sellaista, jota luokanopettajakoulutus tai muukaan yhteiskunnallinen taho ei pysty ainakaan yksinään tarjoamaan.

Enemmistö haastatelluista oli jo vuosia työssä olleita luokanopettajia, minkä vuoksi tutkimuksemme pohjalta on mahdotonta tehdä laajempia oletuksia nykyisen luokanopettajakoulutuksen todellisista vaikutuksista. Esimerkiksi Lanaksen ja Kelchtermansin (2015) tutkimus kuitenkin antaa osviittaa siitä, että normatiiviset, monilta osin traditiosta kiinnikkeensä etsivät, uskomukset opettajalle sopivista ominaisuuksista elävät edelleen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Tämä ei myöskään sulje pois sitä, että vaikka nykyään luokanopettajakoulutuksella olisikin yleisesti suurempi vaikutus luokanopettajien yhteiskuntasuhteen muodostumiseen, tutkimuksemme perusteella työssä olevat luokanopettajat suhtautuvat omaan ammattiinsa monilta osin luokanopettajakoulutuksessa hahmotellun opettajuuden kanssa ristiriitaisella tavalla.

Jo työssä olevilla opettajilla taas on valtava vaikutus koulujen työilmapiiriin ja uusien työntekijöiden sosiaalistumisprosessiin. Työilmapiirillä sekä koulukulttuurilla ja ammattitraditiolla onkin luultavasti huomattava vaikutus uusien luokanopettajien ammatti-identiteetin kehitykseen ja sitä kautta ammatillisen toimijuuden muotoutumiseen.

Kaiken kaikkiaan uskomme, että transformatiivista, kriittistä ja yhteiskuntaan avautuvaa luokanopettajuutta luotaessa on keskeistä kiinnittää huomiota tässä tutkimuksessa tarkasteltuihin ammattiin kiinnittymisen kanaviin ja ainakin osittain niiden kautta sitkeästi elävään, yhteiskunnan pois kouluista pitävään, luokanopettajatraditioon. Traditio näyttää aineistomme perusteella olevan edelleen eri vaikuttimista rakentuvan luokanopettajan ammatillisen toimijuuden yhteiskunnallista ulottuvuutta selkeimmin määrittävä tekijä (ks. myös Lanas & Kelterchermans 2015; Lindén 2010; Rähä 2010). Tutkimuksemme osoittaa, että luokanopettajien ammatillisen toimijuuden kannalta on merkityksellistä joko sitoutua tähän opettajatraditioon tai kieltäytyä siitä. Ammattimyytin on muissakin tutkimuksissa todettu olevan yksi isoimmista esteistä kriittisten, rationaalisten ja tiedostavien tendenssien kehittymiselle luokanopettajien ammattikunnan sisällä (ks. esim. Karjalainen 1991; Syrjäläinen ym. 2006). Aineistomme perusteella tähän traditioon linkittyä myös jäsentymätön ja yleismaailmallinen ajatus toimimisesta kaikkien lasten parhaaksi, mikä lisää luokanopettajan toimijuuteen tason, jota voi olla äärimmäisen vaikea haastaa. Tällainen yleismaailmalliseksi koettu oikein toimimisen vaatimus voi estää ristiriitojen kohtaamisen ja sulkea silmät luokanopettajaopiskelijoihin ja koko luokanopettajien ammattikuntaan vaikuttavilta yhteiskunnallisilta voimilta. Uudet luokanopettajuuden painotukset, kuten kriittinen ajattelu sekä ammattiin liittyvän yhteiskuntasuhteen problematisointi, saattavat asettua vaikeasti sisäistettäväksi myös siksi, että niissä itse opettaja näyttäytyy varsin erilaisena toimijana kuin aiemmin. Näkemykset ka-

pea-alaisesta tiedonsiirtoon perustuvasta opetustehtävästä eivät myöskään palvele kriittisen ja yhteiskunnallisemman luokanopettajuuden kehittymistä. Kyky aktiiviseen ja kriittiseen vuoropuheluun yhä kiivaammassa tahdissa muuttuvan yhteiskunnan kanssa on tulevaisuuden luokanopettajan ja koko koululaitoksen suurimpia haasteita.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M. W. 1996. Cultural politics and education. Vol. 5. New York, NY: Teachers College Press.
- Apple, M.W. 2000. Official knowledge: Democratic education in a conservative age. 2. painos. New York, NY: Routledge.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society: Between and beyond the German Didaktik and Anglo-American curriculum studies. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borg, C., Buttigieg, J. & Mayo, P. (toim.) 2002. Gramsci and education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Brookfield, S. D. 2005. The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the oppressed. Käänt. M. Bergman Ramos. New York, NY: Herder and Herder.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokraatiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. Kasvatus & Aika 9 (4), 72–86.
- Gallucci, C. 2008. Districtwide instructional reform: Using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. American Journal of Education 114 (4), 541–581.
- Geijsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: The core process of educational change. Educational Studies 31 (4), 419–430.
- Giroux, H. A. 1988. Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Critical Studies in Education Series. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. 1999. Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. Educational Theory 49 (1), 1–19.
- Giroux, H. A. 2006. Beyond the spectacle of terrorism: Global uncertainty and the challenge of the new media. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gramsci, A. 1977. Quaderni del carcere. Volume primo, quaderni 1–5 (1929–1932). Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: G. Einaudi.
- Gramsci, A. 1982. Vankilavihkot: Valikoima 2. Mennyttä ja nykyistä. Tämän päivän ruhtinas. Valtio. Amerikanismi ja fordismi. Toim. M. Böök. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education 14 (8), 835–854.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- Hoben, J. 2008. Blue collar pedagogues: Democracy, "vocational" schooling and Antonio Gramsci's organic intellectual. <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Hoben%20Teachers%20as%20Public%20Intellectuals%20Sept%2025%5B1%5D.pdf>. (Luettu 22.11.2016.)
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatus. Suom. J. Vainonen. Toim. M. Vuorikoski & H. Rekola. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 133–147.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 141–159.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Riihinen, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohdaksi. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Riihinen (toim.) Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.

- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmaitiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Lanas, M. & Hautala, M. 2015. Kyseenalaistavat sopeutajat – Mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 46 (1), 48–59.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. "This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22–29.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: Teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3), 343–360.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusteiden opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Universitatis Tamperensis* 1502.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Mayo, P. (toim.) 2010. Gramsci and educational thought. *Educational Philosophy and Theory Special Issue Book Series*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mayo, P. 2015. Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci. New York, NY: Routledge.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & associates. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1–20.
- Mouffe, C. 2013. *Agonistics: Thinking the world politically*. London: Verso.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähkä (toim.) *Toinen tapa käydä koulu: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti: Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. 3. korjattu painos. *Tutkijaliiton julkaisusarja* 85. Paradeigma.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina: Vuoden 1918 punaisuussytytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. *Historiallisia tutkimuksia* 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, J. 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2014:18.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimis- mekanismit Suomessa 1895–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden laitos*.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: Suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus* 19 (6), 430–444.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 3. painos. New York, NY: Routledge, 732–755.
- Rähkä, P. 2006. Rakenteisiin kätketyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Rähkä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559.
- Räty, O. 1982. *Koulutus ammattiin*. Porvoo: WSOY.
- Schreier, M. 2014. *Qualitative content analysis*. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage, 170–183.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 137.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksi: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Sitomaniemi-San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher: A genealogy of academic teacher education in Finland. *Acta Universitatis Ouluensis E* 157.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.
- Suoranta, J. & Ryytänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.
- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.
- Syrjäläinen, E., Värrä, V-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. "Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa" – Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salmi (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen kou-*

- lussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–66.
- Taguchi, H. L. 2007. Deconstructing and transgressing the theory – Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory* 39 (3), 275–290.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.
- Willig, C. 2012. *Qualitative interpretation and analysis in psychology*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Saapunut toimitukseen 8.12.2016

Hyväksytty julkaistavaksi 20.5.2017



II

A LONELY PROFESSION? FINNISH TEACHERS' PROFESSIONAL COMMITMENTS

by

Aleksi Fornaciari, 2019

Schools - Studies in Education, 16 (2), 196-217.

DOI: 10.1086/705645

Reproduced with kind permission by University of Chicago Press.

A Lonely Profession?

Finnish Teachers' Professional Commitments

ALEKSI FORNACIARI

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland

Introduction

The teaching profession is often treated as an interaction located only in the classroom, with little attention paid to the factors beyond the classroom (e.g., Raiker and Rautiainen 2017; Seppänen et al. 2015). In Finland, where both the teaching profession and the educational system are highly regarded, both locally and internationally, Finnish primary education has been criticized for its lack of critical thinking and lack of flexibility. Its critics suggest that it needs more practices aimed at negotiation, cooperation, and interaction with the surrounding society (see, e.g., Husu and Toom 2016; Männistö et al. 2017; Matikainen et al. 2018; Raiker and Rautiainen 2017). The Finnish school is said to be the best system to educate young people for a society that no longer exists. As some educational research points out, this critical comment may be homing in on a conflict between the system's ideals and everyday school realities (see Simola 2015, 34–35).

Educational research into the Finnish school system is concerned to discover how the school reacts to the world outside of the classroom, to the local community and to societal changes, such as digitalization or the rapidly changing requirements of organizational operations. Recent studies have emphasized the importance of asking how teachers and schools are handling global realities, such as climate change, multiculturalism, and individualization (see, e.g., Välijärvi 2015). These are among the reasons why contemporary studies strive toward a more complex, social, and multidimensional teacher professionalism (see Fornaciari and Männistö 2017; Simola 2008, 2015). Many researchers, and the Finnish National Core Curriculum for

Schools: Studies in Education, vol. 16, no. 2 (Fall 2019).

© 2019 by Francis W. Parker School, Chicago. All rights reserved. 1550-1175/2019/1602-0005\$10.00

Basic Education (2014), state that a more vital level of cooperation is required of teachers within and beyond the educational space (Lanas and Kiilakoski 2013; National Board of Education 2004, 2014; Simola et al. 2017; Toom and Husu 2012).

Traditionally, the teaching profession in Finland is seen as technical and static, a description that overlooks the recognized societally interactive and dialectical nature of the teaching profession. This position was given to teachers because the school was seen as the foremost institution unifying the polarized nation in the early years of independence after the civil war in 1918 (see, e.g., Raiker and Rautiainen 2017; Suutarinen 2006). However, in recent years, a more critical stance toward the profession has surfaced. Due to the rigid institutional traditions, Finnish comprehensive schools have been slow off the mark in responding to societal changes and demands, and it is worth critically reconsidering how the Finnish teaching profession functions in today's world (see Fornaciari and Männistö 2017; Lindén 2010; Rantala 2010; Simola 2015). The problem with the traditional, static educational ideology is that it can be reluctant to change, even when events occurring in society and the wider world require it.

In this article, the Finnish teaching profession and school reality are observed through the experiences of professional Finnish classroom teachers. My interest in the study was to find out what kind of descriptions teachers give regarding the main objectives of the teacher profession. While analyzing the data, I found it useful to divide the data into two different teacher work areas: teacher-pupil and outside-classroom dimensions. Following this notion, I formulated two research questions: (1) What is at the core of classroom teachers' professionalism? (2) How does the teaching profession relate to factors outside of the classroom? The experiences of the teachers are described empirically, through their own voices, with the objective of analyzing their working realities and illustrating how teachers engage in their profession. In this article, the concept of the teaching profession (in Finnish, *opettajuus*) includes a complex combination of the classroom teacher's work, position, and mission in society. There is no exact equivalent in international terminology (see Vertanen 2002, 95).

Identifying the Teaching Profession in Finland

Over the years, the work of classroom teachers has been evaluated in many different ways and the aims of their work have been prioritized with differing emphases. The profession has been scrutinized in terms of their expertise, as an art form, as an applied science, as an ethical profession, and,

nowadays, from the perspective of a teacher as an active researcher (see Fullan 2001; Liston and Zeichner 1991; Luukkainen 2004; Noddings 1992, 2002). There are multiple theoretical and empirical analyses of teachers' expertise and characteristics, considered from various perspectives and at different levels (see, e.g., Blömeke et al. 2015; Kreber 2010). Even if it were possible to recognize the convergent elements present in the many research studies, no homogeneous analysis exists of core teacher competences that is based on empirical research (Husu and Toom 2016, 12–14).

Since 1974, every teacher in Finland has to complete a university-level degree. Researchers describe the contemporary teaching profession in widely different terms. Husu and Toom (2016, 9) define the teacher profession as a demanding, knowledge-intensive, academic, and relationship-based profession. Luukkainen (2004) has developed a comprehensive model of the teaching profession in which conceptual elements such as social awareness and future orientation are more strongly emphasized than they were previously. Furthermore, Luukkainen (2004) contends that the significance and content of collegial cooperation will increase and come to hold an even more vital position. The Finnish National Core Curriculum for Basic Education of 2014 states that an open and interactive operational culture must prevail in Finnish schools (see the National Board of Education 2014). This culture must support interaction within the school, with the pupil's home, and with the rest of society (Husu and Toom, 2016; National Board of Education 2004, 2014; Sahlberg 2015; Toom and Husu 2012). Finnish teachers are encouraged to collaborate with their colleagues, with other important institutions, and with companies and actors in their communities (see, e.g., Toom and Husu 2012, 44; Vitikka et al. 2012). Schools are outlined as multiprofessional environments with special education teachers, school psychologists, public health nurses, and social workers. Similar guidelines have also been established internationally (see, e.g., Leana 2011). Furthermore, the need for school units to become more cooperative in the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) countries has been highlighted in international surveys [see TALIS: Teaching and Learning International Survey 2008, 2013 (Ben, Andrés, and Steffen 2012; OECD 2014)]. These surveys show that those teachers who interact and collaborate more with their school principals, with colleagues, and with other operators are more efficient and more satisfied in their jobs. Several other researchers have also pointed out that the social aspect of the teaching profession requires multiprofessional capabilities, the ability to cooperate with colleagues, and the ability to pursue active social interaction (see Lonka and Vaara 2016; Toom and Husu 2016).

In summary, to meet the requirements originating from the society of our time, the modern teacher in Finland is described as a professional with wide-ranging understanding of societal, ethical, and global questions and with wiliness and skills to develop the working culture and cooperation in school units (see Finnish Education Evaluation Centre 2018) The context is such that Finnish teachers' work is relatively open and is based on the trust that exists between the political, administrative, and individual school decision makers (Toom and Husu 2012, 41). Despite this, studies show that Finnish teachers frequently feel constrained in their jobs and that they do not cooperate or use the freedoms and autonomy that they have (see Lanas and Kiilakoski 2013, 343–60; Sahlberg 2011). In addition, some studies show that adjustments for teacher work made in teacher education or in the core curriculum take effect slowly and are experienced as inadequate by the teachers in the field (Kyriacou and Kunc 2007; Simola 2015).

Data and Methods

Why Study Subjective Teacher Experiences?

In Finland, there is no teacher evaluation system, and the national core curriculum for basic education offers teachers remarkable freedom in carrying out their work. Society has always trusted the devoted and accomplished Finnish teacher base. It has been suggested that Finnish teachers have greater autonomy than most other teachers do around the world. Because of the distinguished academic status and the commitment level of the Finnish teacher in developing the profession and teacher education, authentic teacher experiences have had an essential role. In the Finnish culture the form and areas for development in schools and in teaching are individually considered by the teachers and can vary widely between school units and individuals. This is why in Finnish school culture it is valid to study subjective teacher experiences and professional thinking in order to understand what is really going on in the field. This is also why a recognizable research tradition exists in Finland concerning teacher experiences. Among other research, teacher experiences have been studied to understand teacher behavior with pupils with psychiatric disorders (Ojala 2017), to describe freshmen teachers' experiences in their novice year (Blomberg 2008), or to explore teachers' tacit pedagogical knowing (Toom 2006). Following these precedents, this article reaches out into the world of teachers' experiences described by themselves in the interviews. The aim was to understand more deeply the connection

between teacher work in reality and teacher work described in national core curriculum and in other professional literature.

The data for this article were collected from 13 Finnish teachers in 2015 and 2016. The interview material consists of 13 one-hour-long individual and partly structured interviews. The interviews were held in Finnish, with both the researcher and the informants being native speakers. The participants were classroom teachers of different ages drawn from several comprehensive schools in a major city in Finland. The interviewees were randomly chosen. All the participants had an academic education as classroom teachers; however, they were at different stages of their professional careers. The identity of the participants has been protected by deleting the identification details and randomly assigning a number to each participant (teacher 1, teacher 2, etc.). The purpose of these interviews was to uncover some of the factors at the core of the teachers' professional thinking. By asking searching questions, the aim was to engage the teachers in pondering about their values and objectives beyond the concrete everyday work of teaching. In this way, it was hoped that the essence of the teaching profession would be revealed. The interview questions related to three main areas. Participants were invited to comment on (1) their reasons for choosing a career in teaching, (2) how they perceive themselves as teachers and their professional goals, and (3) how they see their role in relation to the working community and how they see the school environment in general. Whereas an early study using this data focused on the agency of Finnish teachers (Fornaciari and Männistö 2017), this study focuses on the professionalism of Finnish teachers. The precise research questions for this article are:

1. What is at the core of classroom teachers' professionalism?
2. How does the teaching profession relate to factors outside of the classroom?

A qualitative content analysis approach was used to analyze the data. As the objective was to gather information related to the vision and understanding of teachers regarding the teaching profession, the analysis can be described as text-driven. Text-driven analyses are built around text-based patterns that suggest possible paths for interpreting the data (see Krippendorff 2013, 356). This kind of analysis can also be called an "interpretive" or "qualitative analysis" (see Hirsjärvi and Hurme 2015; Hsieh and Shannon 2005, 1277–88).

After a careful reading and summarizing of the data, two descriptive categories were generated that together formed the framework for the article

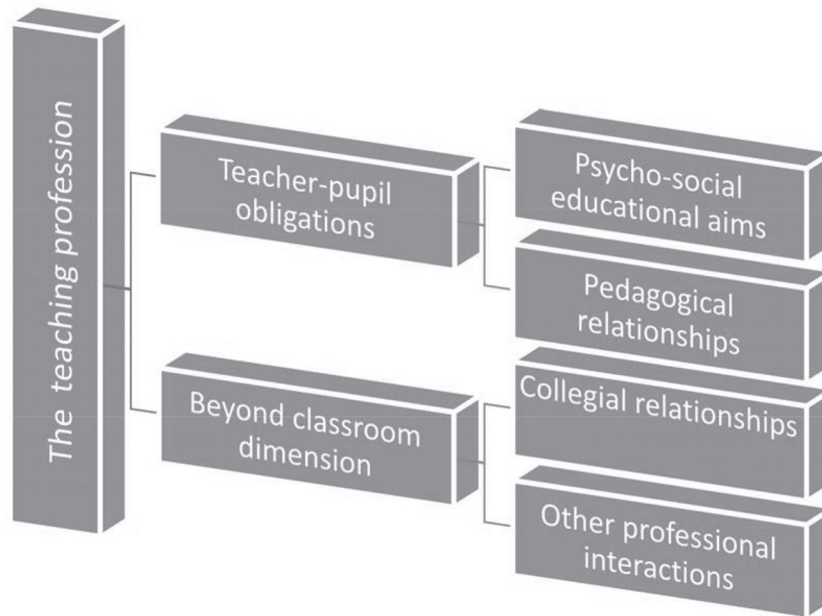


Fig. 1. Descriptive categories of the teaching profession

and the material collected (see fig. 1). These categories provided a way for presenting the phenomenon at a general level and defined outlines for the two themes analyzed in the study (see also Marton and Booth 2013). The two general categories were described as teacher-pupil obligations and the dimensions beyond the classroom. The ethical and pedagogical elements of the teacher-pupil relationship were emphasized in the teacher-pupil category, whereas in the beyond-the-classroom category, the classroom teacher's profession was scrutinized from the perspective of cooperation, work community, and social thinking. In this research, the beyond-the-classroom dimension thus refers to descriptions of the classroom teacher in relation to factors extraneous to the classroom and the teacher-pupil relationship. The interpretative part of the research aims to raise interesting observations that stand out in both categories for discussion. Quotations are included in the analysis and form part of the presentation of the research material. This means that the results do not only reflect the researcher's interpretation of the quotations.

This study's limitations must be acknowledged. As it focused on only 13 teachers from a single city, albeit from different school units, generalizations to larger populations cannot be made. In addition, the primary data sources were one-off interviews, so potential shortcomings in the material must be considered as well. It is also clear that there were expectations about the interviews and the subjects that would be discussed during the interview sessions. However, during the interviews, themes and ideas originating from the interviewees were pursued and the researcher consciously avoided controlling and directing the discussion (see Hirsjärvi and Hurme 2015). The interviews were confidential and many of the class teachers told the researcher that they enjoyed the peaceful, reflective period of conversation, which their hectic everyday work schedule seldom allowed.

Ethical Obligations in the Core of the Teacher Profession

Based on an analysis of the data, two different outlines were created for this article to illustrate two different dimensions in the teachers' profession. As mentioned earlier, these were named teacher-pupil obligations and beyond-the-classroom perspective. This division was created because the material gathered through the interviews gave particular references that the teaching profession takes place especially in the teacher-pupil relationship whereas participants' thoughts regarding the working field outside of the classroom such as collegiality provided an interesting contrast. The attitude seemed to dissent from the current outlines for the teaching profession.

According to the data, at the center of the teacher profession are the ethical-educational obligations of the teacher-pupil relationship. Ethical-educational elements were the most prevalent factor in the professional experience of the participants. Generally, being ethical is related to acknowledged principles of helping, countering disparity, having regard for the group and for the common good, and so forth (e.g., Hargreaves and Evans 1997, 4). These ethical requirements are considered also in many other studies an essential part of the profession (e.g., Carr 2000, 39–41; Fullan and Hargreaves 1992). In this study, all the participants spoke very strongly about their own educational ethics as expressed through their pedagogical relationship with their pupils.

For many years I took part in school management teams and other action outside of teaching in the work community. I left them because I wanted to teach and it needs all of my energy—being a teacher

requires lots of physical and intellectual resourcing. It is not a normal nine-to-five job—teaching is a vocation. (Teacher number 7)

The pedagogical relationship can be described as unique to the teaching profession, and it cannot be equated with any other human relationship (see Van Manen 1994, 135–170). In this study, the pedagogical relationship came into focus when the teachers spoke about their work and gave the grounds on which their work with their pupils is based. The sincerity of the participants in this matter was indisputable. For example, as the participants pondered on whether the didactic decisions they make in their work are acceptable and just, the solutions they arrived at could all be interpreted as ethical statements. This reflection was present in almost every discussion. They were in agreement that the work of a class teacher may include many things, but it is definitely not just delivering information or knowledge. The words “joy” and “virtue” occurred in many of the discussions.

The teaching of life-skills to the children and just being with them . . . the skills they most need are skills to be able to cope with other people and to pay attention to other people . . . helping others, especially those who don't get the support they need from their homes . . . most of the pupils will get along whoever the teacher is . . . not necessarily with the subject matter, but just in life as such, understanding what it requires. (Teacher number 5)

The endeavor to pass on something of value, something that is good and important to the pupils, is an important part of the job to many of the participants. This was expressed in several ways.

There is something good and worth evolving in everybody. The primary schools' only mission is to find something to praise in every student. If this mission is impossible within the school practices, the teacher must rethink these practices. (Teacher number 11)

A strong pursuit of equality is the basis for the values of the Finnish comprehensive school (see, e.g., Raiker and Rautiainen 2017). The participants illustrated this pursuit on many occasions in the interviews. Strong endeavors to treat all students with their multiple needs equitably were at the core of this pursuit. One teacher described this endeavor as sometimes hard to fulfill in real classroom situations.

I see this as a meadow where I pick up items so as to show the best qualities of each and every one. None should be in the shadow of another, and they should not lean too heavily on the other, I hope to enable them to stand on their own two feet. There is not an equal portion for everyone, but the portion each one needs. But it's not easy because some of them have such great needs for an adult that they inevitably get more attention. Sometimes this gives me a bad conscience. (Teacher number 9)

The structure and targeted learning outcomes of the modern school were considered problematic in relation to the strongly experienced ethical and pedagogical aims of the profession. The teachers' ethics oblige the teachers to understand the power and responsibility of their position and also to know when it comes to an end.

At times, I recognize the need to stop and scrutinize myself in order to understand how much I can bear and at what point I say "enough." You can't venture into waters that are too deep for you. In some situations it seems that the child is in an abyss and I am there to grip and hold them. . . . I've had to say many times, "I'm your teacher, not your mother." (Teacher number 5)

In summary, having ethical-pedagogical aims in the educational work was the most important issue in the professional experience of the participants. This manifested in the participants' strong drive to pursue a comprehensive and all-encompassing education. In some points of view this derived from philosophical orientation to the profession.

I see that the mission in elementary school is to provide mental tools to cope in the modern world—it requires morally strong and independently thinking youth. Nowadays the "big stories" are told and the reality is way more superficial and complex than it used to be, so the school has to offer stable ethical and moral guidance. My aim is to raise strong moral subjects with adamant human values. (Teacher number 12)

To cultivate this kind of critical awareness, one participant described a situation in which she guided one student toward ethical and social pondering.

We were discussing about migration and one student stated; *when we take migrants into our country it will raise my parents' tax GNP and*

it means less money for our family. Then I asked a counter question; *what if so?* And answered myself; *maybe we get a few less Christmas presents, maybe we won't get the newest iPhone this Christmas and we'll have to wait the year after. Major part of these migrants come here in search of shelter and food. Are these two needs comparable?* (Teacher number 6)

In the prioritization of the ethical-pedagogical education, the emphasis was on being able to give valuable guidance to their pupils so as to develop the capacity to treat fairly the surrounding society. Connected to this, to learn to work in a group, to develop good manners, and to pay attention to other people seemed important educational tasks to many of the participants. Throughout the interviews it came across many times that teachers feel a strong commitment especially to the educational mission of the comprehensive school. The teaching of subject-specific learning contents of the comprehensive school was, throughout the interviews, seen as a secondary objective in being a classroom teacher.

I need to be an example of a good and positive life, so to say, sometimes I'll have to play enthusiastic even when it's not the best day. (Teacher number 8)

So, we don't have that much learning of content, but my duty is to see to, to ponder, and to help in cases when one doesn't immediately understand or else one is not naturally willing. . . . I know that I have four years in which to solve the problems of 20 pupils; I have to be able to do it. That's my primary obligation . . . they'll learn to recognize foxes and hares, I'm sure. It's not the facts, but the ways of learning, the abilities and learning styles that have to be discovered. (Teacher number 7)

The Contradictory Beyond-the-Classroom Framework

In this section, the aim is to identify the dimension considered beyond the classroom in the professional conceptualizations of the participants. Elements beyond the classroom included interviewees' thoughts on the working community, policy makers, students' families, colleagues, principals, and other professionals. Discussions on the syllabus, connections to authorities, and the information coming from socially involved, interested parties were also considered beyond-the-classroom topics, that is to say, diverse experience

linked to the profession that did not concern the basic manifestation of the profession described earlier as the teacher-pupil obligations.

The idea of scrutinizing a beyond-the-classroom framework arose because ideas about a multiprofessional working community and cooperation played a big role in the discussions. The class teachers in this study experienced their involvement outside of the classroom as being remote, problematic, and estranging. In many interviews, the discussion was triggered by an ignorance of how other teachers worked or by the superficiality of their collegial relationships. All participants responded reluctantly to the discussion on schools and education that is currently going on outside of their professional domain. In addition, many of the participants had experienced the swiftly changing demands from policy makers regarding teaching content as injunctions from a higher level rather than as cooperation with their principal or the educational authorities. Some experienced the loud discussion on reforms in teaching as oppressive and obligating.

These bloody educational scientists tire me out. These dudes seem to keep themselves employed by inventing something new. “Hey, let’s reform!” “Hey, let’s renew the syllabus!” “Let’s digitize and throw the school desks out!” “Hey, let us get used to this former one . . . not all the time something new. . . .” Ah, will anything change that much anyway? (Teacher number 3)

In addition, the different sets of instruction, such as the laws, statutes, and regulations from the national board of education, were a cause of friction, expressed when pondering the teachers’ social role and educational task. Many of the class teachers were indignant and distressed about the factors controlling their teaching, such as the syllabus and other demands. The general experience was that nobody except teachers themselves can really know what’s the actual situation in the field and what is adequate for teachers.

The resources diminish and the demands get bigger and bigger. “You should be able to encode, use the iPad and animation, and the camera and everything else . . . blogs and vlogs, etc. . . .” Mentally, all the time, I feel I should know something more . . . especially concerning IT. It takes such a lot of time. Inadequacy overwhelms me. (Teacher number 4)

The real world is pretty far from the one presented in many studies or administratively developed lists of demands. You can put many nice

things in a piece of paper, but how many of them have been put into action in real schools? Have they thought about the practice at all. (Teacher number 13)

Sometimes these expectations coming from the pupils' parents or from the administrative level were creating heavy pressure among the dutiful teachers.

One time at the refresher course I felt like oh my god, nobody can stand this job—the expectations are out of proportion. (Teacher number 5)

As mentioned at the beginning of this chapter, throughout the interviews, the professional interaction with colleagues was described as somewhat superficial. One participant told how, during a long teaching career, there had never been any relevant discussion in the work community. In the data, interaction with colleagues was mainly interpreted as a friendship-based relationship, which might or might not arise, rather than as an organic part of the job.

During my 32-year career I have never had any truly significant pedagogical discussions with other teachers. (Teacher number 7)

Several participants expressed a distinct need to avoid disagreement and conflict in the workplace. If there happened to be several different ways of thinking about a particular matter, the normal cooperation might appear less easygoing. There were even references indicating that the teachers' lounge is not the most pleasant and accepting environment:

My being very different from the others would cause difficulties . . . so if you start to do your own thing. . . . Once we had a teacher in our school whose methods were a bit different, so the atmosphere immediately became: "Go away, away. . . ." So, it's quite important here that no one stands out or behaves like a strong [and independent] character . . . maybe we lack a cutting edge. (Teacher number 2)

In some interviews, also, the hectic, everyday, teacher-pupil-based working routine was considered problematic because it inhibits the creation of a more cooperative and dialogic work community.

There is no time here to talk about things. Especially this year, no, no! I talk more about my work with my close friends and relatives. It's a pity.

Talking here is somehow so technical, if at all. Very seldom do we reach such depths as we have in this interview . . . no, no. (Teacher number 5)

Generally, according to the data, work communities of class teachers do not appear to be dynamic and collegial, let alone nests of multiprofessional cooperation. The demands of a collegial and innovative work community are well known, but the need for it was not acknowledged. Kaartinen et al. (2008) have identified similar results. A truly interesting observation was the somewhat reserved attitude toward external dimensions affecting the class teacher professionally. Furthermore, when considering interactional and cooperative activities that occur outside of the classroom, the participants in this study were most affected by the cooperation and activities they enjoy with the pupils' families. This was especially true in relation to the demands of their job as a class teacher. Relationships with other class teachers and authorities were not considered important. This apparent indifference is particularly striking.

However, three of the class teachers definitely considered themselves part of the public professional discussion; they saw the dialogue with authorities around the syllabus as a cornerstone of their professional thinking. These three teachers regarded the challenges arising from the regulations, the syllabus, and the need to understand the use of the textbooks as essential aspects of their professional commitment. From their perspective, the interaction with the outside world and the boundary conditions of teaching, such as equality, and the new technologies were all of great importance. One could see that social themes and responsiveness in teaching were at the heart of these class teachers' professionalism.

I am in a really important position. I engage with social issues in my work so I choose subject matters that involve us with our society. For example, we have this issue of refugees. . . . And so we use the right kind of material. I don't use the textbook much. . . . I am impulsive, and I like to throw myself into things. (Teacher number 8)

Professional Sovereignty with Multidimensional Thinking

In pedagogical research, the class teacher's professionalism has generally been observed through the teacher-pupil relationship. This is understandable because often, as in this study, the class teacher's profession is seen primarily as a personal relationship with the pupils and as one that affects them from

an ethical perspective. In this study, ethical-educational and professional obligations are expressed in the teacher-pupil relationship as having a correct attitude toward the pupils and as supporting neutral and universal values in education. This relationship can be disturbed by external factors such as the academic community, targeted learning outcomes, and demands from parents and authorities.

Well, it's contradictory. In addition to the pursuit of extensive learning outcomes, the teacher work requires a lot of administrative assignments, assessment, communication with parents and other professionals, and so forth. In the end, it takes away resources and time from creative and in-depth interaction with the pupils. (Teacher number 9)

The majority of the participants in this study felt that their professional sphere was specifically in the classroom. Other discussions were seen as outside of their professional space. This was especially expressed in feelings related to difficulties with collegial (work community) discussions and as reticence toward the authorities and researchers regarding their intentions to direct the profession (see also Tomperi 2000, 28–36). Despite this being their experience of the situation, the majority of the participants had no desire to intervene in the decision-making process. This is an interesting notion because both the actual teacher education curriculum and the national core curriculum strive heavily toward a multiprofessional and cooperative teaching profession and emphasize teachers with wide societally and institutionally reciprocal attitudes (see, e.g., National Board of Education 2014; University of Jyväskylä 2017).

In the beyond-the-classroom framework, the teaching profession is generally expected to be interacting both within and outside of the teachers' work community and enjoying lively discussions regarding the teaching profession and their shared conventions in its practice (e.g., Boylan and Woolsey 2015; Bruno-Jofré and Johnston 2014; Clandinin and Husu 2017; Kelchtermans and Deketelaere 2016; Toom and Husu 2016). In contrast, in this study, it appeared that the ethical-educational aims of the teacher-pupil relationship forced some of the teachers to refrain from stating an opinion, from getting involved in any social activity, or from engaging critically with their profession. This all seems to be at odds with the teacher's ethical duty to strive for objectivity. Among the teachers, excessive questioning is probably associated with political or ideological activity, which would therefore not serve the pupils' best interests and would be regarded as ethically conflicting.

Responsibility for the pupils, as experienced both individually and corporately, was one apparent reason for not separating oneself from the professional thinking or dividing the workload. The lack of a collective spirit among teachers can, in part, be caused by their experience of the profession as a one-man mission. This research indicates that class teachers conceive of their profession as a confidential relationship with their pupils, and their professional ethics lean strongly toward this interpretation. This is no surprise and it emphasizes the widely acknowledged main purpose of the teaching profession: its ethical-educational function. Current educational research shows that the ethical emphasis in schools is crucially important and is effective in the pupils' lives (see, e.g., Juujärvi et al. 2010; Toom and Husu 2012, 43). It is also a reflection of the North European-Lutheran *bildung* tradition, where education is seen as action firstly with ethical ideals and secondarily with objectives for cognitive development (see, e.g., Saari et al. 2017). In this tradition, education concentrates mainly on exaltation of the pupils' spiritual life, whereas worldliness issues such as politics or economics align outside educational functions. On the other hand, this is also what prompts educational research to concentrate tightly on the classroom realities, on classroom interactions, and on other psycho-didactic spheres.

Discussion

This research emphasis leaves the interpretation of the dynamics outside of the classroom to a fringe arena and enhances the encapsulation of the teaching profession within the classroom, reasserting that it is an individualized, personified, and even mythical activity. If the nature of teacher work is narrowed to only having reflections in the classroom reality, it is in conflict with the national core curriculum and other teacher education outlines, where the teacher is fabricated as a school reformer and a learner who is willing to challenge conventional thinking (see, e.g., Finnish Education Evaluation Centre 2018; Sitomaniemi-San 2015). In addition, solely individually experienced responsibility, lived through among participants of this study, does not help schools to become cooperative, societally interactive, or dialectical, as suggested in authoritative and academic papers and both teacher education and national core curriculum (see, e.g., Finnish Education Evaluation Centre 2018; National Board of Education 2004, 2014; Toom and Husu 2012).

In the contemporary research that outlines strategies for the teaching profession today, class teachers are also given a big role outside the classroom, as

in the discussion on changes affecting the school system and the teaching profession (see, e.g., Finnish Education Evaluation Centre 2018). As mentioned, the caricature of today's teacher describes a cooperative, socially interested, and aware teacher agent (see, e.g., Cochran-Smith and Zeichner 2009; Husu and Toom 2016, 21). The observations outside of the classroom open up huge horizons that obligate an intensive dialogue with colleagues and the rest of society (see, e.g., Niemi et al. 2016). However, according to this study, the class teachers working in the schools are neither willing nor prepared to fulfill these expectations. In this perspective, there appears to be a noticeable conflict between the ideals of the latest national core curriculum (2014) and how the teachers interpret the curriculum and express it in their teaching. According to this study, a strongly binding and personally experienced ethical commitment to the pupils might be one reason for the diffusion of the official interpretation of the class teacher's role. By focusing greater interest on the elements outside of the classroom, it might be possible to realize the ideal of "school cooperation," which has been the ultimate, although not yet fulfilled, objective of the twenty-first-century school development discussion in Finland (see, e.g., Kupiainen et al. 2008; Raiker and Rautiainen 2017; Sitomaniemi-San 2015).

Furthermore, the class teachers interviewed for this research represent a dynamic teaching profession, which means they have great interest in professional development and are devoted to their careers. The elements on which this research focused identified the need for more research concentrating on the environment outside of the classroom. This might lead to a deeper comprehension of the class teacher's profession and to a greater concentration on vocational/professional aspects instead of the personal interpretation that pertains. This kind of approach could encourage teachers to share greater responsibility with professionals from other fields and increase open and vigorous cooperation with their own colleagues. According to other studies, the relationships that teachers develop with their school principal and other teachers are valuable and will be increasingly important in the future (see Mancuso et al. 2011; Pyhältö et al. 2011). Positive interpersonal relationships can negate the otherwise detrimental effects that classrooms of challenging students can have on a teacher's feelings of self-efficacy.

In the battle against burnout, diminishing job satisfaction, and feelings of insufficiency among class teachers, it is necessary to emancipate class teachers to direct their energies outside of the classroom as well. In considering the well-being of teachers, it is de rigueur that the work community and cooperative activities provide the space, support, and emotional resources necessary

(see Lanas and Kiilakoski 2013, 343–60; Repo and Värri 2000). Moreover, to diminish the experience of the profession as an “individual responsibility” as described in this article, the future teacher should be encouraged and guided to comprehend the profession as cooperative and interactive work, both within the school unit and with the surrounding society. It is likewise important that class teachers take part in the discussion about what kinds of innovation and content the school really needs. A new emphasis on professionalism outside of the classroom could, in addition, encourage individual schools to become social units that not only react to change but are also capable and willing to anticipate, evaluate, and offer a critical view on the phenomena of our time. That is to say, their autonomous position could be widely beneficial. Also, broadening the concept of the profession toward a more communal and interactive direction might enable the teachers’ job to be a little less demanding. This could be a challenge to be taken up by teacher education as well.

Education is an area of human activity where questions of ethics and morals surface, and the class teacher embodies these ideals. To fulfill these expectations, teachers must act in an equitable and ethical manner. This is why education, by its very nature, is much more than a purely informative practice. Moral- and value-bound questions concerning good and bad behavior and mind-sets that are right or wrong are at the core of educational activities and are closely connected with contemporary phenomena and movements in the surrounding society. Despite growing claims that the modern school should be increasingly focused on technical knowledge and expertise, among the participants of this study, the ethical objectives of the teacher’s job were seen as the most important. In this sense, the participants in this study appear to be in opposition to postmodern social development where schools are seen as preparation centers for the working sector. Yet several participants felt that their ethical and educational values were threatened by these instrumental objectives.

The findings of this study illustrate the actual thinking of those engaged in the school reality and indicate how teachers are deeply committed to their work and feel individually responsible for their pupils’ growth. This stance, however, does not resonate with contemporary policy-level descriptions outlining the teaching profession. Despite the extensive autonomy Finnish teachers have, the unspoken effort to meet the expectations drawn in the contemporary policy documents wears the devoted teacher out. Other studies have shown, as well, that unfortunately the most conscientious teachers are the ones who tire the most (see, e.g., Simola 2015). Therefore, the teachers themselves should be more involved in pointing out the targets for development in their

work. Then again, it would require a change in the teachers' own professional thinking toward dimensions outside of the classroom.

References

- Ben, Jensen, Sandoval-Hernández Andrés, and Knoll Steffen. 2012. *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD.
- Blomberg, Seija. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Tutkimuksia 291. Helsinki: University of Helsinki.
- Blömeke, Sigrid, Jan-Eric Gustafsson, and Richard J. Shavelson. 2015. "Beyond Dichotomies. Competence Viewed as Continuum." *Zeitschrift für Psychologie* 223:3–13.
- Boylan, Mark, and Ian Woolsey. 2015. "Teacher Education for Social Justice: Mapping Identity Spaces." *Teaching and Teacher Education* 46:62–71.
- Bruno-Jofré, Rosa, and James Scott Johnston. 2014. *Teacher Education in a Transnational World*. Toronto: University of Toronto Press.
- Carr, Sarah. 2000. "As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students." *Chronicle of Higher Education* 46 (23): 39–41.
- Clandinin, D. Jean, and Jukka Husu. 2017. "Mapping an International Handbook of Research in and for Teacher Education." In *International Handbook of Research in Teacher Education*, 1–21. London: Sage.
- Cochran-Smith, Marilyn, and Kenneth Zeichner, eds. 2009. *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Finnish Education Evaluation Centre. 2018. "Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumien arviointia." Julkaisut 27, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Fornaciari, Aleks, and P. Perttu Männistö. 2017. "Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia: Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta?" *Kasvatus* 48 (4): 353–68.
- Fullan, Michael. 2001. *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael, and Andy Hargreaves. 1992. *Teacher Development and Educational Change*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hargreaves, Andy, and Roy Evans. 1997. "Teachers and Educational Reform." In *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Birmingham: Open University Press.

- Hirsjärvi, S., and H. Helena Hurme. 2015. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hsieh, Hsiu-Fang, and Sarah E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–88.
- Husu, Jukka, and Auli Toom. 2016. "Opettajat ja opettajankoulutus—suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi." *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2016:33.
- Juujärvi, Soile, Liisa Myyry, and Kaija Pessa. 2010. "Does Care Reasoning Make a Difference? Relations between Care, Justice and Dispositional Empathy." *Journal of Moral Education* 39 (4): 469–89.
- Kaartinen, Vuokko, Arja Virta, and Vappu Eloranta. 2008. "Metaforat ja mielikuvat opettajakulttuuria ilmentämässä." In *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*, vol. 35, *Kasvatusalan tutkimuksia—Research in Educational Sciences*, ed. Marjatta Lairio, Hannu Heikkinen, and Minna Penttilä, 213–25. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kelchtermans, Geert, and Ann Deketelaere. 2016. "The Emotional Dimension in Becoming a Teacher." In *International Handbook of Teacher Education*, ed. John Loughran and Mary Lynn Hamilton, 429–61. Singapore: Springer.
- Kreber, Carolin. 2010. "Academics' Teacher Identities, Authenticity, and Pedagogy." *Studies in Higher Education* 35 (2): 171–94.
- Krippendorff, Klaus. 2013. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kupiainen, Reija, Sara Sintonen, and Juha Suoranta. 2008. *Decades of Finnish Media Education*. Tampere: University of Tampere.
- Kyriacou, Chris, and Richard Kunc. 2007. "Beginning Teachers' Expectations of Teaching." *Teaching and Teacher Education* 23 (8): 1246–57.
- Lanas, Maija, and Tomi Kiilakoski. 2013. "Growing Pains: Teacher Becoming a Transformative Agent." *Pedagogy, Culture and Society* 21 (3): 343–60.
- Leana, Carrie. 2011. "The Missing Link in School Reform." *Stanford Social Innovation Review* 9 (4): 30–35.
- Lindén, Jyri. 2010. "Kutsumuksesta palkkatyöhön—perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka." PhD diss., University of Tampere.
- Liston, Daniel P., and Kenneth Zeichner. 1991. *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.
- Lonka, Kirsti, and Lauri Vaara. 2016. "Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen." In *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*,

- ed. Hannele Teoksessa Cantell and Arto Kallioniemi, 39–52. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luukkainen, Olli. 2004. “Opettajuu-Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?” PhD diss., University of Tampere.
- Mancuso, Steven V., Laura Roberts, and George P. White. 2011. “Teacher Retention in International Schools: The Key Role of Educational Leadership.” *Journal of Research in International Education* 9 (3): 306–23.
- Männistö, Perttu, Alekski Fornaciari, and Tuomas Tervasmäki. 2017. “Perusopetuksen opetussuunnitelmien (1985–2014) osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu.” In *Toiveet ja todellisuus—kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*, ed. A. Toom, M. Rautiainen, and J. Tähtinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Marton, Ference, and Shirley Booth. 2013. *Learning and Awareness*. London: Routledge.
- Matikainen, Minni, Perttu Männistö, and Alekski Fornaciari. 2018. “Fostering Transformational Teacher Agency in Finnish Teacher Education.” *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1): 1–16.
- National Board of Education. 2004. “National Core Curriculum for Basic Education.” Finnish National Board of Education. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf.
- National Board of Education. 2014. “National Core Curriculum for Basic Education.” Finnish National Board of Education. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Niemi, Hannele, Auli Toom, and Arto Kallioniemi. 2016. *Miracle of Education: The Principles and Practices in Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense.
- Noddings, Nel. 1992. “Social Studies and Feminism.” *Theory and Research in Social Education* 20 (3): 230–41.
- Noddings, Nel. 2002. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Williston, VT: Teachers College Press.
- OECD. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Ojala, Terhi. 2017. “Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia.” PhD diss., Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 575, University of Jyväskylä.
- Pyhältö, Kirsi, Tiina Soini, and Janne Pietarinen. 2011. “A Systemic Perspective on School Reform: Principals’ and Chief Education Officers’

- Perspective on School Development.” *Journal of Educational Administration* 49 (1): 46–61.
- Raiker, Andrea, and Matti Rautiainen. 2017. “Education for Democracy in England and Finland: Insights for Consideration beyond the Two Nations.” In *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*, ed. Andrea Raiker and Matti Rautiainen. New York: Routledge.
- Rantala, Jukka. 2010. “Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio.” Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Repo, Eero, and Veli-Matti Värri. 2000. “Teacher Identity and the Ideologies of Teaching: Some Remarks on the Interplay.” In *The Internalization of Curriculum Studies. Selected Proceedings from the Isu Conference 2000*, ed. D. Trueit, W. E. Doll Jr., H. Wang, and W. F. Pinar, 261–70. New York: Lang.
- Saari, Antti, Sauli Salmela, and Jarkko Vilkkilä. 2017. “Bildung- ja curriculumperinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa.” *Opetussuunnitelmatutkimus* 61:61–82.
- Sahlberg, Pasi. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Series on School Reform. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, Pasi. 2015. “Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia.” *Helsinki Into*.
- Seppänen, Piia, Mira Kalalahti, Risto Rinne, and Hannu Simola. 2015. “Lohkoutuva peruskoulu–Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.” *Kasvatusalan tutkimuksia* 68.
- Simola, Hannu. 2008. “Understanding the Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Finnish Teacherhood.” *Education and Society* 26 (1): 5–23.
- Simola, Hannu. 2015. *Pisa—koulutusihmeen paradoksit*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, Hannu, Jaakko Kauko, Janne Varjo, Mira Kalalahti, and Fritjof Sahlström. 2017. *Dynamics in Education Politics: Understanding and Explaining the Finnish Case*. New York: Routledge.
- Sitomaniemi-San, Johanna. 2015. “Fabricating the Teacher as Researcher: A Genealogy of Teacher Education in Finland.” PhD diss., University of Oulu.
- Suutarinen, Sakari. 2006. “Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa—oppilaitokset tukemaan keskustelemaa kansalaisuutta.” *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste* [Becoming an active citizen: The challenge of citizen’s agency]. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tomperi, Tuukka. 2000. “Filosofian oppijärjestys.” *Niin & Näin, Filosofinen aikakauslehti* (2): 28–36.

- Toom, Auli. 2006. "Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher's Professionalism." PhD diss., University of Helsinki.
- Toom, Auli, and Jukka Husu. 2012. "Finnish Teachers as 'Makers of the Many.'" In *Miracle of Education*, ed. Niemi Hannele, Toom Auli, and Kallioniemi Arto. Rotterdam: Sense.
- Toom, Auli, and Jukka Husu. 2016. "Finnish Teachers as 'Makers of the Many.'" In *Miracle of Education*, 41–55. Rotterdam: Sense.
- University of Jyväskylä. 2017. "Curriculum for Teacher Education in the University of Jyväskylä 2017–2020." <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>.
- Väljjarvi, Jouni. 2015. PISA and Reforms on Education in Finland. In *International Symposium on Educational Reform 2014: "What Should Future Education and Teacher Policies Be, in the Light of International Comparisons? The Impacts of PISA and TALIS Surveys in Each Country,"* 138–40. Helsinki: National Institute for Education Policy Research.
- Van Manen, Max. 1994. "Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching." *Curriculum Inquiry* 24 (2): 135–70.
- Vertanen, Ilkka. 2002. "Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä." *Hämeen ammattikorkeakoulu*.
- Vitikka, Erja, Leena Krokfors, and Elisa Hurmerinta. 2012. "The Finnish National Core Curriculum." In *Miracle of Education*, ed. Niemi Hannele, Toom Auli, and Kallioniemi Arto. Rotterdam: Sense.



III

FINNISH TEACHERS AS CIVIC EDUCATORS – FROM VISION TO ACTION

by

Aleksi Fornaciari & Matti Rautiainen, 2020

Citizenship Teaching & Learning, Vol. 15 (2), 187-201

DOI: [10.1386/ctl_00028_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00028_1)

Reproduced with kind permission by Intellect.

Aleksi Fornaciari M.A
University teacher
Department of Teacher Education, University of Jyväskylä
Po.Box 35 (Ruusupuisto)
40014 University of Jyväskylä
email; aleksi.fornaciari@jyu.fi

Matti Rautiainen, PhD
Senior lecturer
Department of Teacher Education, University of Jyväskylä
Po.Box 35 (Ruusupuisto)
40014 University of Jyväskylä

Abstract

In this article, we examine Finnish class teachers as citizenship educators. Over the last ten years, the autonomous position of the Finnish teacher has become a symbol of the world famous education system, and this study aims to illustrate how this freedom comes true in the framework of teacher as a citizenship educator. A prior study shows that teachers mostly share the same universal values, emphasising altruism rather than individualism. Socially, teachers are more focused on maintaining the status quo and continuity of society than changing it radically. This paper aims to answer the question how teachers define their role between society and individual learners and how they prioritize their social educational objectives. We collected our empirical data from teachers and conceptualized it using the framework of three kinds of citizens by Joel Westheimer & Joseph Kahne (2004). This study demonstrates that the level of understanding and interest towards social and societal issues does not easily develop into preparedness or willingness to participate or act. This is a concern worth noticing in teacher education and studies regarding teacher profession in general.

Finnish teachers as civic educators: From vision to action

Introduction

The role of a teacher as a social agent and citizen has always been influenced by the expectations of other stakeholders in society. For example, since teachers are civil servants in many countries, their occupation is strongly connected to the ideology of the rulers of the state, especially in countries ruled by one ideology. Despite this, teachers share the same universal values, emphasising altruism rather than individualism. In addition, as a group, teachers are more focused on maintaining the status quo and continuity of society than changing it radically. Moreover, in democracies, such as Finland, teachers also have a proactive role as developers of democracy (Rautiainen 2019).

The Finnish education system is one of the most autonomous in the world. Teachers have a large degree of pedagogical freedom; no inspection system exists, e.g. Ofsted in England, and there are no hierarchies between different teacher groups in schools. All qualified teachers are considered to be equal. The only exception is the head teacher of the school. Since the 1970s, the frame, structures and ethos of the Finnish education system have stressed the role of teachers as educators for democracy. This is visible in curricula and education policy documents.

According to the current national core curriculum for primary education, critical thinking and democratic principles construct the foundation of active citizenship.(NCC 2014) Civic education should not be limited to any single school subject but should be embedded in the entire working culture; in other words, it should be included in every subject. It is typical for civic education to aim to affect values, societal understanding and attitudes, as well as social activity and participation (Suutarinen 2007:101; Brookfield 2005). In practice, because of the nature of the system, teachers decide by themselves, mostly as individuals, what this means in the everyday life of their classrooms. In this article, with the help of a backing framework, we examine how class teachers understand their civic educational aim and how it is visible in their thinking. By class teachers, we refer to teachers in primary schools who teach classes 1-6 (ages 7-13).

New teacher generation—new citizenship?

From the founding of a Finnish teacher training institute in Jyväskylä in 1863 until the 1960s, the role of basic education teachers (folk schools) as citizens was based on the concept of the role model. According to this principle, each teacher has to perform this role in his/her everyday

life. For one hundred years, this model was based on Christian values and ethics. Teachers also had a very important role in nation building, and thus, nationality was part of good citizenship. The education system also emphasised uniformity until the 1960s, when the emergence of left wing parties, as well as the construction of a new nine-year comprehensive school system, stressing individualism and democracy, challenged this value (Valtonen & Rautiainen 2019).

The change was radical in many ways, including from the viewpoint of citizenship education. The folk school ethos focused on the education of Finnish citizens, while the comprehensive school approach focused on the individual assessment of each student based on the learning objectives of each school subject. In addition, the autonomy of the individual teachers, as well as the schools as independent units, increased a great deal at this time. In addition, in the early 1990s, the system for the inspection of teaching materials and schools was abolished. These reforms radically changed citizenship education in school. Education for democracy replaced the uniform concept of ideal citizenship represented by the teacher himself/herself. In addition, the responsibility for citizenship education shifted from the institutional level to the individual level based on the new autonomous position of the teacher.

At the same time in the late 1990s and early 2000s, the debate about the teacher's role as a citizenship educator resumed. According to CivEd (Civic Education Study) results in 2001, Finnish students felt that they did not have opportunities to participate as active citizens in society or in their school (see Torney- Purta, Lehmann, Oswald & Schulz 2001). In addition, interest in active citizenship was very low among 8th grade secondary school students. After a few years, the same result emerged among students in initial teacher training (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006). After these results were released, the Ministry of Education and Culture, as well as the Finnish National Agency for Education, began implementing several projects to promote education for democracy and human rights, as well as participatory culture in schools and teacher education. Themes of 'voice for pupil' and the 'right to participate' were also highly emphasised in the national core curriculum for basic education, which has been implemented in Finnish schools since 2016. (Finnish National Board of Education 2016 chapter 2.2).

Over the last thirty years, the autonomous position of the teacher has become a symbol of the Finnish education system, representing highly respected and trusted professionals whose importance is well-established in Finnish society and internationally. Education systems create and challenge schools and teachers to develop new and experimental cultures. However, alongside this characteristic of Finnish education, tradition has also large role among teachers.

Part of this tradition is the old idea of the teacher as a role model and an example of a good citizen. (Raiker & Rautiainen 2017.)

The role of the teacher as a citizenship educator underlines the relationship between school and society. In recent decades, this discussion has been partly replaced by an ideological, neoliberalist viewpoint in which business life, including its terminology, has become part of educational speak (such as the use of the term client for student or teacher (Värri 2019).¹ In addition, compared to the ethical-moral educational assignments of public schools, the market-driven society and the prevailing ideology of citizens as consumers give, in many ways, the opposite input to schools and teachers (See e.g. Värri 2019, Clandinin & Husu 2017, Kinnari & Silvennoinen 2015).

To sum up, since the early 1990s, the teaching profession has been under change from social and individual points of view. This paper aims to answer the following question: (1) how do teachers define their role between society and individual learners? We collected empirical data from teacher interviews and conceptualized it using the framework that Joel Westheimer & Joseph Kahne (2004) presented in the article, *What kind of citizen? The politics of educating for democracy has three categories of good citizen*. Particularly in Finland, where teachers have high degrees of autonomy and freedom in their teaching and the institutional culture in schools has traditionally had challenges in the areas of values and citizenship education, the question, *what kind of citizen?*, is incisive (see e.g. Simola 2015, Sitomaniemi-San 2015).

Three kinds of citizens

In their article, Westheimer & Kahne (2004) create a framework to illustrate the different kinds of visions that educators, scholars and policy makers have regarding desirable citizenship. The article calls attention to the spectrum of ideas about what good citizenship is and what good citizens do, which are embodied in democratic education programs. The article offers analyses of a two-year study of education programs in the United States (US) that aimed to promote democracy in the US education environment. (Westheimer & Kahne 2004). The framework in the article aims to organize some of these perspectives by grouping three different kinds of answers to a question that is of central importance to both practitioners and scholars: what kind of citizen do we need to support an effective democratic society? (Westheimer & Kahne 2004, 3).

Westheimer & Kahne (2004) conclude that their study highlights important differences in the ways educators conceive of democratic educational aims. The concept of good citizenship relies strongly on the educators/teachers' own conceptions of efficient and righteous democratic citizenship, and no uniform or collective understanding exists. Depending on one's societal ideology and way of thinking, the conception of a good citizen differs. For some, a commitment to democracy is a promise to protect liberal notions of freedom, while, for others, democracy is primarily about equality. For some, civil society is the key, while, for others, free markets are the great hope for society (Westheimer & Kahne 2004, 241). More conservative and traditional views aim to foster law-obedient and static citizenship, whereas liberal-leftism ideas pursue more active and critical citizenship.

Table 1. Examples of the three kinds of citizens (Westheimer & Kahne 2004)

	Personally responsible citizen	Participatory citizen	Justice-oriented citizen
Description	Acts responsibly Pays taxes, recycles, gives blood and volunteers to lend a hand in times of crisis	Is an active member of community organizations and improvement efforts Organizes improvement efforts Knows how government agencies work and how to accomplish collective tasks	Critically assesses social, political and economic structures Seeks and addresses injustice Knows about democratic social movements and how to effect systemic change
Sample action	Contributes food to a food drive	Helps organize a food drive	Explores why people are hungry and <u>acts to solve root problems</u>

Core assumptions	To solve social problems and improve society, citizens must have good character, and they must be honest and law-abiding members of society.	To solve social problems and improve society, citizens must actively participate and take leadership positions within established systems and structures.	To solve social problems and improve society, citizen must debate, question and change established systems and structures when they produce patterns of injustice.
------------------	--	---	--

Westheimer & Kahne (2004) argue that it is essential to ask what kind of citizen the public school system promotes. They present that it is insufficient to mention in public documents directing education (in the curriculum etc.) that democratic values are as important as other educational aims; instead, it is necessary to define what are these democratic/citizenship values. Westheimer & Kahne (2004) highlight that the description of the three kinds of citizens is not intended to be exhaustive. All three citizenship categories have limits; for example, having a sense of duty or detecting injustices in society (personally responsible citizen) or analysing the underlying causes of inequality (justice-oriented citizen) do not automatically lead to societal development or rising in the societal structure. However, acting or participating without information or understanding the root causes of a situation does not lead to good results either.

Based on their study, Westheimer & Kahne (2004) conclude that the various democratic citizenship development programs in the US do not support the development of a comprehensive understanding of a democratic citizen, which would be a mixture/amalgamation of the three citizens' positions represented in the article; instead, they support narrower standpoints, depending on the emphasis of the program. For example, where participative citizenship was emphasised, a more in-depth understanding about the societal situation or 'world order' was not provided. In addition, where personal responsibility was stressed, there were also individualistic and not-collective (withdrawal) interpretations of democratic citizenship. (Westheimer & Kahne 2004).

Data and method

As in the study by Westheimer & Kahne (2004), the present study focuses less on the strategies educators use to get to a particular democratic destination and more on the varied conceptions of the destination itself. In other words, this study focuses on the conception of schools and, especially, the duty of individual teachers. In this article, democratic citizenship education is studied based on empirical data collected via individual, partly structured one-hour long interviews. In 2015–2016, 13 Finnish class teachers of different ages were interviewed in Finnish, the native language of the researcher and the informants. The participants were randomly chosen from several comprehensive schools in a major city in Finland. All the participants had MA degrees in education (teacher education program), but they were at different stages of their professional careers. The identity of the participants has been protected by deleting their identification details and randomly assigning a number to each participant (teacher 1, teacher 2, etc.).

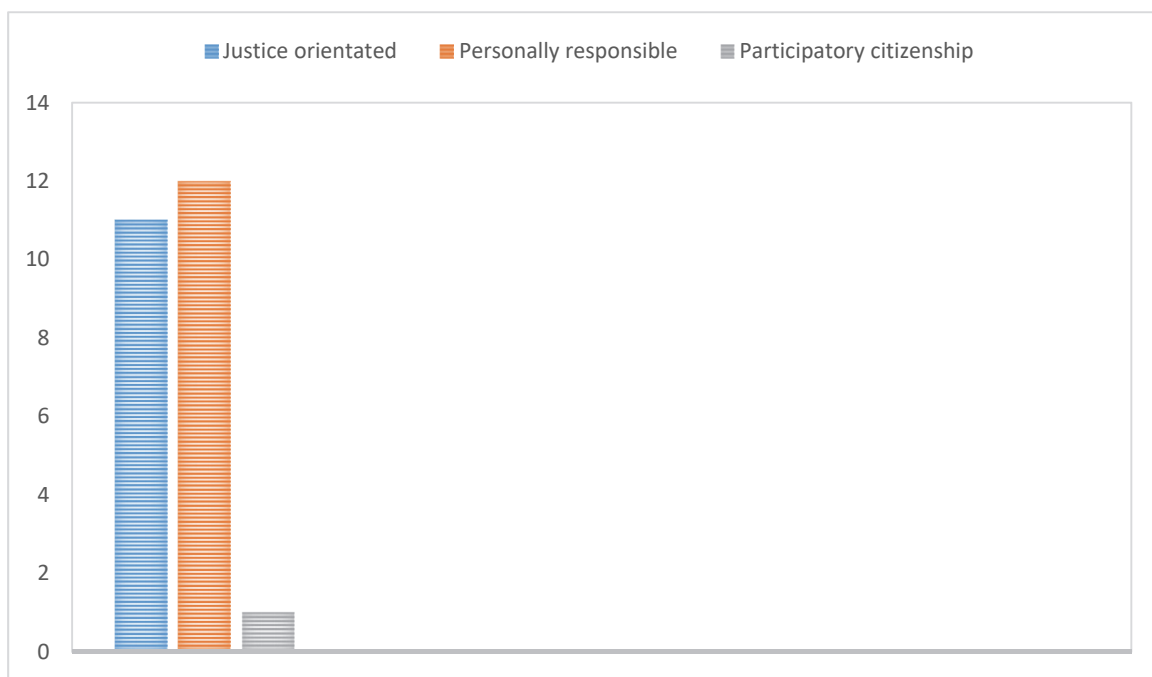
We used theory or model-driven content analysis (see. Hsieh & Shannon 2005) to examine the data, placing our informants in the three citizenship categories of Westheimer & Kahne (2004). Based on the three categories of Westheimer & Kahne (2004) we created and identified our own three categories based on our findings (see Table 2). These categories provided a way to present civic educational aiming at a general level and illustrate the data collected from the discussions of the two interview themes analysed in the study: (1) how do you see the societal mission of a class teacher? and (2) how does this standpoint appear in your work? (See also Marton & Booth 2013.) The interview data has also been used in other scientific articles studying the foundation of the all-around professional thinking of class teachers (see. Fornaciari 2019. Forthcoming article) and teachers as public servants (see Fornaciari & Männistö 2017) In placing the informants into the categories, we primarily used statements regarding the overall educational goals set by the informants in the field on citizenship/value education. Since our main research interests were enlightening and categorizing Finnish class teachers' pedagogical goal setting in terms of citizenship education, the three citizenship categories suited our study quite well. Moreover, our aim was to answer the following research question: what kinds of citizenship educators are Finnish teachers?

This study's limitations must be acknowledged. As it focused on only 13 class teachers from a single city, albeit from different school units, generalizations to larger populations cannot be made, neither it would be the purpose. In addition, the primary data sources were one-off

interviews, so potential shortcomings in the material must be considered as well. It is also clear that the interviewer had expectations about the interviews and the subjects that would be discussed during the interview sessions. Despite this, during the interviews, themes and ideas originating from the interviewees were pursued, and the researcher consciously avoided controlling and directing the discussion. (Hirsjärvi & Hurme 2015). The interviews were confidential, and many of the class teachers told the researcher that they enjoyed the peaceful, reflective period of conversation, which their hectic daily work schedules seldom allow.

Results

Figure 1. Citizenship education relations among the interviewees based on the categorization of Westheimer & Kahne (2004)



Teacher striving to create justice-oriented citizens

The second most apparent category was the justice-oriented teacher, who strives to raise pupils to become justice-oriented citizens (see Figure 1). In all of the interviews, topics were discussed regarding the teacher as a justice and equality promoter. The justice-oriented citizen reflects and analyses the social reality and problemizes it. (Westheimer & Kahne 2004). A justice-oriented citizen tries to point out relations and moments to stop and reflect on social, political and economic forces and where and how they impact our lives. Justice-oriented citizens

promote social justice and worry about the root causes of social inequalities. In this study, we interpreted the justice-oriented teacher as one who emphasises in his/her work the reflection of social situations with their pupils and sees this as the main objective of citizenship education (see Table 2). The core of this category is pondering and reflecting on communal and social questions, which requires ethical-moral respect, as illustrated by one teacher:

This one time we had a big theme: pollution, water and the Baltic Sea. Among the pupils, [there was] raised a mutual thought that the Russians are the ones who are polluting the Baltic Sea. After, we had a long and rich debate that we are also polluting the sea with our consuming habits, stock raising, etc. Amongst the pupils, this raised a lot of self-reflection. (Teacher 3)

Many of the teachers gave eclectic reasons for why being justice-oriented teacher is important; one informant gave an illuminating answer:

Most of the pupils [can] cope with any kind of teacher (because of good circumstances at home), so from the ethical view, it is even more justifiable that, in the school, we help those who are in need. Even the best pupils will have to learn to live, respect and work with those who are not so talented. Therefore, they can practice these skills in schools. So, the talented pupils can work on other skills and take [the] environment and other pupils into account. (Teacher 3)

A justice-oriented upbringing was also considered to involve highlighting topical themes in schoolwork, such as sustainable nature and other social and global topics. According to the interviewees, a justice-oriented teacher has to be aware of the phenomena of our time. Societal-ethical pondering is a part of everyday schoolwork, and a big part of teachers' expertise is determining where, when and how to discuss these themes:

We were discussing migration, and one student stated, 'when we take migrants into our country, it will raise my parents' tax GNP (Gross National Product), and it means less money for our family'. Then I asked a counter question, 'what if [this is] so?' And [then I] answered myself, 'maybe we get a few less Christmas presents, maybe we won't get the newest iPhone this Christmas and we'll have to wait [for] the year after. [A] major part of [why] these migrants come here [is that they are] in search of shelter and food. Are these two needs comparable?', I asked? (Teacher 6)

We discuss a lot about values, [including] what is reasonable from the global perspective, not just us here in Finland. We need to keep [the] whole planet viable [so] we need to teach our students this knowledge and also create [an] emotional connection to these issues. As a primary school teacher, I have the opportunity for this, to keep teaching [lessons that are] rich with experiences and values. (Teacher 4)

In many interviews, when discussing pedagogical goal setting, themes of rightness were structured in relation to the surrounding community. It was collectively felt that over individualized thinking should be challenged throughout pedagogical work:

I feel that, in today's environment, where individuality is overemphasised, the public school must be based on togetherness and [a] sense of community. Every day, you make choices [on] what to teach and what to talk about. (Teacher 9)

Strong pedagogical aims towards justice and a sense of community were at the core of the citizenship education thinking of several informants, who felt this task is best taken care of through dialogue about different worldviews:

School should be more [of] a forum of dialogue between views than a place where you learn rote-memory style, e.g. multiplication table[s]. I personally find that, in the future, dialogue between different standpoints, coexistence and solidarity will be the main educational aims of public schools. [The] mindset amongst teachers that these issues are not part of schools tasks must [be] withdraw[n]. (Teacher 4)

School need to deliver basic social skills in coping with each other. We have to acknowledge that we are not alone in this world. (Teacher 2)

Teacher educating pupils on developing a sense of social responsibility

Reflecting on the data as a whole, the class teacher educating pupils towards personally responsible citizenship was the most recognizable pedagogical goal; in fact, it was set by 12 of the informants (see Figure 1). Westheimer & Kahne (2004) argue that personally responsible citizens perform actions, such as paying their taxes, volunteering and giving blood. Personally, responsible citizens also look after other members of the community and are ready to help the unfortunate. In addition, personally responsible citizens emphasise self-discipline, honesty and

hard work. In other words, a personally responsible citizen demands a righteous and ethical attitude from himself/herself and from others. Similar to justice-oriented pedagogical objectives, issues regarding personal responsibility were stressed in every interview and was an even more highlighted element of teachers' civic educational aiming (see Figure 1).

According to the data, at the centre of the civic education in class teacher profession are the ethical-educational obligations of the teacher-pupil relationship. In fact, ethical-educational elements were the most prevalent factor in the professional thinking of the participants. Generally, being ethical is related to acknowledged principles of helping, encountering and addressing disparity, having regard for the group and for the common good, etc. (see e.g. Hargreaves and Evans 1997, 4.) In this study, these aims appeared in statements of teachers' pedagogical objectives towards creating personally responsible pupils (see Table 2). In fact, in the discussions every informant presented aspects linked the ethical personally responsible citizen. Furthermore, the respondents stressed the importance of teachers' social responsibility and helping pupils develop common national-cultural habits and norms, work ethics and empathy. When discussing teachers' overall educational responsibilities and social objectives of the profession, typical answers were as follows:

Societally overlooking, society expects me to do my share and my mission is to ensure that so will my pupils when they grow up. (Teacher 12)

Basic element in being a teacher is being polite and, in the first place, being a trustful adult—it's not being taken for granted. (Teacher 5)

There was also an emphasis on the importance of basic life skills because many of the teachers felt that all-round education has faded behind more technical and substantial teaching content:

Our school has [a] high work ethic. I think this is important from the societal point of view. And [I] feel that, in basic knowledge, [the] pupils of this era has serious gaps. All-round education is too thin right now. (Teacher 8)

We need more calm, order and discipline in our work. Respect [for] each other and also respect for authorities. In a big school like ours, order brings peace and tranquillity. (Teacher 9)

These two categories (Teacher educating pupils on developing a sense of social responsibility and Teacher striving to create justice-oriented citizens) sum up the civic educational aims of the participants in our study. These two categories could be commonly denominated as a wide-ranging humanistic-constructivist concept of human beings and of teaching. We interpreted that the teachers of these two categories emphasized their ethical stance towards the profession and the desire to cultivate pupils towards social equality and objectivity.

Teacher emphasising the importance of action and participation

Meanwhile, one teacher emphasised the importance of action and participation:

To up bring youth with strong values and wiliness to act: be active. For instance, my third graders made a play to demonstrate a protest, and I was like, ‘WAU, I have done something right’. (Teacher 1)

The least-popular category was the teacher as an active participatory citizen. Only one of the 13 respondents clearly prioritized pedagogical and educational work as developing and leading the pupils towards active and participatory citizenship. Participatory citizenship, as sketched by Westheimer & Kahne (2004), means that citizens are collectively active in every level of society and that schools must give youth the tools to accomplish this mission. Westheimer & Kahne (2004) note that personally responsible citizens provide food and other supplies for a food drive but participatory citizens are the ones who execute the food drive itself. Similarly, the respondent in our study who identified as a participatory citizen sets up demonstrations and makes petitions with pupils:

I encourage my pupils to act and this gives inspiration for myself also. For example, we collected over 1000 signatures in a petition to change some undesirable physical elements in our school. We went to city hall, and we met the education board, and the chairman received our petition. (Teacher 1)

In addition, Teacher 1, the sole teacher who emphasised active citizenship as a main outcome of the education system, highlighted this commitment during many points in the interview:

I’m trying raise citizens who are conscious about social facts and are willing to act to make things better. These kids [are] switched-on; we teacher[s] have [the] know-how to activate them and give them tools to ask the right questions. I think

that I know, at least I hope, that, [in] the future, people do not value the same things we do; I mean, these bourgeoisie dreams, money, material, etc. I think more humane and more ecological values will prevail in the future. (Teacher 1)

Distinctive aspects of Teacher 1 were her dialogic educational methods and active agency inside and outside the work community. The use of dialogic and critical teaching methods were highlighted in the discussion with some teachers of other categories also, but Teacher 1 accentuated the importance of influencing outside the work community. This was evident in her dialectical attitude towards the documents directing the profession, i.e. the curriculum, and school unit level alignments. According to Teacher 1, the overall mission of a teacher is to act in a participatory manner and show pupils that society is always incomplete. She gave an example of herself as a participative and critical active citizen:

As in any other public service, also in teaching, the same process happens. [In] IT companies, lobbies, etc., first they said [the] overhead projector is old technology, [so] here is another, better innovation. Then [came] the document cameras. It's clear that the IT companies would be happy to rebuild every week the technological equipment of our school. But the question is who decides, 'what do we really need?' I have seen here in Helsinki pretty corrupt decision-making, and, for sure, the teachers themselves are not the ones to say the last word. (Teacher 1)

Table 2. Descriptions of the three citizens in our analyses

Teacher educating pupils on developing a sense of social responsibility	Good habits, work morale, normative and communal values, self-discipline
Teacher striving to create justice-oriented citizens	Teaching topics detracting from society, activating pedagogical discussion and dialogue, strong pursuit of equality
Teacher emphasising the importance of action and participation	First-hand action in and outside the work community, rebellious nature, continuous questioning, radical pedagogical methods, real-life implementation in teaching

Discussion

The Finnish class teacher as a civic (activity) educator

In this article, with the help of Westheimer & Kahne's (2004) template, we have observed and grouped Finnish class teachers as civic educators. As noted above, we have used theory-driven categorization to divide our data into the three citizen categories. However, one of our main observations was that clear divisions between the categories were easy to recognize, and it was rather hard—and even inappropriate—to fit the teachers clearly into a single category. Furthermore, it is clear that drifting between the categories exists and none of our categorizations are exhaustive. Categories one (Teacher striving to create justice-oriented citizens) and two (Teacher educating pupils on developing a sense of social responsibility) were especially hard to distinguish. Clearly, educating pupils about justice goes hand-in-hand with teaching them about personal responsibility. However, some divisions between the categories occurred, and some informants' statements and prioritizations in their answers were clearly suited to certain categories.

Reflecting on the historical Finnish tradition in education, these results were not unexpected but have interesting derivatives. Like in many previous studies on the Finnish teaching profession, the prevalent question in the present study is as follows: where is the limit of the teacher as an active participation educator? (See Syrjäläinen et al. 2006, Räisänen 2014). Furthermore, is the teacher only allowed to have views on neutral, collectively accepted pedagogical issues or can the teacher share his/her viewpoint on state-level issues, such as energy policy or immigration policy? Moreover, the trickiest question in the present study is the following: can and must the teacher deliver preparedness and a willingness to engage in societal commentary and action? The resurrection of this existing problematic of teaching for active and participative citizenship was also one clear finding of this study: teachers in our study do not highlight participatory and active citizenship education as a priority in schools. Only one of the teachers in this study was placed in the participatory citizenship category. In addition, this sole teacher who emphasised participatory citizenship inextricably linked the commitment to participation to the work for a just society; this is an example of a desirable citizenship educator with dual goals, as described by Westheimer & Kahne. (Westheimer & Kahne 2004, 246). Our meaning has not been to prioritize the three categories, but to study how Finnish teachers represent these three categories. The Finnish National Core Curriculum

(2016) emphasizes all three categories and it was notable that two categories (justice-oriented, responsible) were clearly more visible than the one (participation).

The overall results of this study align with other studies, which indicate that teachers often perceive active citizenship/societal education as education for loose critical thinking, media literacy, etc. The concrete role of the school as a place to learn tools for active citizenship is often problematic, (See Suoranta & Ryyänen 2014.) largely because activity and participation are often considered to be politically loaded (Rantala 2010).

Overall, society views the social mission of schools as social selection, all-round education and cultural socialization. In addition, nowadays, schools are expected to provide precision know-how on the rapidly changing tools required in the workforce (See Toom & Husu 2012). Furthermore, the free, nationally supervised school system has an essential role as the guarantor in the realization of an egalitarian and equal society. In this regard, the integrated social mission of the comprehensive school is somewhere in between conservative standpoints and social reformation. In the school environment, this tension between individual emancipation and socialization is always present. According to this study, teachers' prevalent social tasks are all-round education, leading pupils towards the concept of social justice and the transmission of standardized national-cultural moralities. Moreover, although the critical pondering of ethical-moral social issues was seen as important, action and participation in resolving these issues was not as important or as emphasised in the teachers' work. This outcome is interesting because ongoing studies (See e.g. Värrö 2019) argue that the school system is decontextualized and does not interact enough with the phenomena in the surrounding society. The participants of our study were conscious of social topics and brought these issues into their work and to the educational dialogue. However, they referred to many occasions that the school institutions in general might not be doing this on a large scale. This study demonstrates that the level of understanding and interest towards social and societal issues does not easily develop into preparedness or willingness to participate or act. At the very least, the teachers did not highlight the importance of this. Westheimer & Kahne (2004b) believe that efforts (programs) to democratize teaching and school culture are too narrow and often have a conservative conception of citizenship. Therefore, the idea of citizenship reflects neither arbitrary choices nor pedagogical limitations but rather political choices with political consequences. Westheimer & Kahne 2004b, pp.241) This conservative or obedient conception of citizenship was evident amongst the participants of this study.

The most fundamental contradiction within the schooling's civic purpose is the tension between the social and individual objectives of education (Siljander 2005: 79). Continuity in society requires many things to remain unchallenged, and the role of education is to raise children to fulfil their social responsibilities in due course. Meanwhile, especially in democratic societies, education promotes the critical potential of children to be active developers of democracy in their society. In other words, strengthening children and youth to become autonomous citizens has traditionally been the basis for citizenship education in schools. (Ikonen 2006). This is a remarkable but currently unfulfilled task, as some studies estimate that only a small minority of the population actually achieves the abilities to use their democratic rights on a large scale (See e.g. Harju 2013) Learning in the informal sphere through participation and societal activities are the keys increasing citizens' capabilities to understand and take part in complex social issues, such as climate change and the global economic crisis. (See e.g. Holma & Kontinen 2015).

In the beginning of our article, we described the history of the development of the Finnish education system and how it shifted from a cohesive culture to more individualistic and market-driven system. Societal stakeholders are interested in changing schools according to their own interests (See Värri 2019) Therefore, the school as an institution is under pressure, as well as the individual teachers, who are the main actors of change at the classroom level. However, teachers as autonomous agents, have a great deal of power concerning the kind of daily citizenship education they implement.

Westheimer & Kahne (2004a, 2004b) maintain that it is not enough to argue that democratic values are as important as academic priorities. We should also ask what kinds of concepts are embedded in the varied conceptions of citizenship; for example, efforts to create personally responsible citizens can, in some cases, emphasise individual or egoistic social relations and undermine efforts to prepare participatory and collectively justice-oriented citizens. (See Westheimer & Kahne 2004b: 246.) According to our study, teachers' decision-making concerning citizenship education has strengthened over the last 30 years. In addition, the solutions made by teachers as citizenship educators vary greatly. Accordingly, students are in an unequal and arbitrary position depending on their teacher's views of the objectives and methods in citizenship education.

Although the data used in this study is qualitative, it provides a picture of different realities within the autonomous school community, which should become more visible. The field of

citizenship education at school is broad, and all approaches should become part of students' everyday life. Therefore, we recommend that this pluralism form the core of initial teacher training, as well as in-service teacher training. The latter is especially important, because, although initial teacher education constructs the foundations for the professional development of teachers, the in-service teacher training process continues over 30 years. Therefore, citizenship education should be addressed as an inseparable part of teachers' communal learning in each school. In this way, citizenship education can become not only communal but also visible. In this work, teaching communities need reflective mirrors and models, such as the triangle of Westheimer & Kahne (2004) or the 20 competences for democratic culture defined by the Council of Europe. (See e.g. Rautiainen 2019.)

References

- Brookfield, S.D. 2005. The power of critical theory for adult learning and teaching. *The Adult Learner*: 85.
- Finnish National Board of Education. 2016. National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Clandinin, J.D & Husu, J. eds. 2017. *The Sage handbook of research on teacher education*. Sage: Thousand Oaks.
- Fornaciari, A. 2019. A lonely Profession. Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools: Studies in Education*, vol. 16, no. 2
- Fornaciari, A & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia—Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4): 353– 68.
- Harju, A. 2013. Demokratiatalkoita tarvitaan. *Aikuiskasvatus* 33(1), 52-54.
- Hsieh, H-F & Shannon. S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15, no. 9.2005: 1277-1288.
- Holma, K. & Kontinen, T. 2015. The rocky road of growing into contemporary citizenship: Dewey, Gramsci, and the method of democracy. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 4.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. *SoPhi* 102. Helsinki: Minerva.
- Kinnari, H & Silvennoinen, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa. Harni, Esko (toim.) *Kontrollikoulu*. Jyväskylän: Yliopistopaino, 64 -87.
- Matikainen, M & Männistö, P & Fornaciari, A. 2018. Fostering Transformational Teacher Agency in Finnish Teacher Education. *International Journal of Social Pedagogy* 7(1).
- Niemi, H & Toom, A & Arto Kallioniemi. 2016. *Miracle of Education: The Principles and Practices in Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense publishing, Rotterdam.
- Marton, F & Booth, S. 2013. *Learning and awareness*. Routledge, Abingdon.
- Raiker, A. & Rautiainen, M. (Eds.) 2017. *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*. Routledge, Abingdon.
- Rantala, J. 2010. *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Rautiainen, M. (Ed.) (2019): *Towards a Better Democracy. Council of Europe's Competences for Democratic Culture in Education and Teaching*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Available at: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63745> (Accessed 6 September 2019).

Räisänen, Mirka (2014): Opettajat ja pirullisten aikojen koulutuspolitiikka. *Kasvatus & Aika* 8 (2). 75-79.

Sitomaniemi-San, Johanna (2015): *Fabricating the Teacher as Researcher: A Genealogy of Teacher Education in Finland*. PhD diss., University of Oulu.

Suoranta, J & Ryyänen, S. 2014. *Taisteleva tutkimus*. Into kustannus, Helsinki.

Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa–oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. *Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste [Becoming an active citizen: The challenge of citizen's agency]*, pp. 63-98.

Syrjäläinen, E & Eronen, A. & Värri, V-M. 2006. *Opettajaksi opiskelevien kertomaa*. Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.

Toom, A & Husu, J. 2012. Finnish Teachers as ‘Makers of the Many’. In: Niemi Hannele, Toom A & Kallioniemi A. (eds.): *Miracle of Education*. Sense publishing, Rotterdam pp. 41 - 57.

Torney-Purta, J & Lehmann, R & Oswald, H & Schulz, W. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands.

Valtonen, H. & Rautiainen, M. 2019. *A Land of Education? The history of Finnish education from the 1850s to the present*. Article manuscript (submitted).

Värri, V-M. 2019. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: vastapaino.

Westheimer, J & Kahne, J. 2004a. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal* 41, no. 2: pp. 237-269.

Westheimer, J & Kahne, J. 2004b. Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics* 37, no. 2: pp. 241-247.