

Martta Valo

**OPETTAJAKUVAN JA OPETTAJAIDEAALIN
ILMENEMINEN OPETTAJAMUISTOISSA**
Opettajamuistoja 1940-luvulta 2010-luvulle

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Martta Valo: Opettajakuvan ja opettajaideaalin ilmeneminen opettajamuistoissa – Opettajamuistoja 1940-luvulta 2010-luvulle
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Maaliskuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajakuvan ilmenemistä opettajamuistoissa sekä muodostuneen opettajakuvan yhteyttä aikansa opettajaideaaliin. Tutkimuksessa tutkitaan opettajamuistoja, jotka sijoittuvat 1940–2010-luvuille. Muistot on jaettu kasvatushistorian keskeisiä muutoksia mukaillen kolmeen aikakauteen, jotka ovat 1940–1970-luvut, 1970–1989-luvut ja 1990-luvulta nykypäivään.

Tutkimus on laadullinen ja nojaa taustasitoumukseltaan sosiaaliseen konstruktionismiin. Tutkimuksen aineisto on Tietoarkiston Aila-palveluportaalista hankittu vuonna 2020 kerätty valmis aineisto. Aineisto koostuu 32 kirjoitelmuuotoisesta opettajamuistosta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jolloin analyysi yhdistyy lopuksi tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä esitettyihin keskeisiin käsitteisiin. Tässä tutkimuksessa keskeisiksi käsitteiksi muodostuivat opettajakuva ja opettajaideaali. Tutkimuksen tuloksissa merkittäväksi teemaksi nousi opettajan auktoriteetti, jolloin tuli tarpeelliseksi lisätä myös sen määritelmä teoreettiseen viitekehukseen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajakuva koostuu jokaisella tarkasteltavalla aikakaudella opettajaa henkilönä ja persoonana kuvaavista ilmauksista sekä opettajan toimintaa kuvaavista ilmauksista. Opettajaa henkilönä ja persoonana kuvaavat ilmaukset koostuivat opettajan sukupuolesta, iästä sekä opettajaa luonnehtivista adjektiiveista. Opettajan toiminta -luokka muodostui laajemmaksi ja monipuolisemmaksi kuin opettaja henkilönä ja persoonana -luokka. Opettajan toiminnan kuvauksissa jokaisessa ajanjaksossa nostettiin esiin opettajan auktoriteetti ja kurinpidollinen toiminta, pedagoginen toiminta sekä henkinen tukeminen. Uudemmissa muistoissa tuotiin esiin myös oppilaan näkeminen yksilönä, oppilaasta välittäminen sekä opettajan oikeudenmukainen ja tasapuolinen toiminta. Opettajakuvan ja -ideaalin vertailu osoittautui tässä tutkimuksessa ongelmalliseksi, sillä opettajamuistoissa ei juuri tuotu esiin opettajaideaalissa määrittelemiä asioita, jolloin tutkimus ei onnistunut tuottamaan kovin kattavaa vertailua opettajakuvan ja -ideaalin yhteydestä. Merkittävin tulos on opettajakuvassa esitetyn auktoriteetin yhdenmukaisuus kunkin aikakauden opettajaideaaliin.

Tutkimus osoittaa, että opettajista kertovissa kuvauksissa on havaittavissa selkeitä muutoksia, jotka linkittyvät historialliseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Opettajuus on jatkuvassa muutoksessa, ja kehityksessä mukana pysyminen vaatii opettajilta jatkuvaa oman toiminnan reflektointia.

Avainsanat: opettajakuva, opettajaideaali, auktoriteetti, kasvatushistoria, opettajamuisto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	5
2.1	Opettajakuva osana laajempaa kontekstia	5
2.2	Opettajaideaali	7
2.2.1	<i>Kansakoulun opettajaideaali 1940-luvulta 1970-luvulle</i>	8
2.2.2	<i>Peruskoulun opettajaideaali 1970-luvulta 1989-luvulle</i>	9
2.2.3	<i>Peruskoulun opettajaideaali 1990-luvulta nykypäivään</i>	9
2.3	Opettajan auktoriteetti	10
2.4	Koulujärjestelmän lyhyt historia	11
2.5	Aikaisempi tutkimus	12
2.5.1	<i>Opettajakuvan tutkimus</i>	12
2.5.2	<i>Opettajamuistojen tutkimus</i>	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	15
3.2	Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa	15
3.3	Aineiston valinta ja kuvaus	17
3.4	Aineiston analysointi	18
3.5	Eettisyys	20
4	TULOKSET	22
4.1	Opettaja henkilönä ja persoonana osana opettajakuvaa.....	22
4.2	Opettajan toiminta osana opettajakuvaa	24
4.2.1	<i>Opettajan toiminnan osa-alueet 1940–1970-luvuilla</i>	24
4.2.2	<i>Opettajan toiminnan osa-alueet 1970–1989-luvuilla</i>	25
4.2.3	<i>Opettajan toiminnan osa-alueet 1990-luvulta nykypäivään</i>	27
4.3	Opettajakuva verrattuna opettajaideaaliin	29
5	POHDINTA	32
5.1	Johtopäätökset.....	32
5.2	Tutkimuksen arviointi	35
	LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Osallistuin viime syksynä viestinnän opintojaksolle, jossa käsiteltiin vuorovaikutusta eri teorioiden kautta. Eräällä luennolla heräsi keskustelu opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Luennoitsija pyysi nostamaan kätensä ylös, jos muistaa oman opettajansa ala-asteelta. Liki 200 opiskelijaa nosti kätensä, johon luennoitsija totesi: "Niin ja ne opettajat tulivat muka vain töihin." Keskustelu ei jatkunut enempää, mutta se sai minut kiinnostumaan opettajamuistoista sekä opettajan ammatin merkittävydestä ja vaikuttavuudesta.

Monet muistavat opettajansa. Sen osoittaa myös kokemukseni viestinnän luennolta. Opettajat muistetaan niin hyvässä kuin pahassa. Olennaista kuitenkin on, että niitä ei unohdeta. Siispä opettajan olemuksella, teoilla ja sanoilla on väliä, eikä opettajan ammatin merkittävyyttä ja vaikuttavuutta voida ohittaa.

Salo (2004, s. 11) avaa teoksessaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen omalaatuisuutta. Opettaja-oppilassuhde on pakollinen, sillä koulussa täytyy käydä. Se on myös henkilökohtainen ja intiimi, sillä opettajat saavat tietää paljon yksityiskohtaista tietoa oppilaasta ja hänen elämästään. Kolmas piirre on suhteen epäsymmetrisyys, koska opettajalla on valtaa ja vastuuta. Lisäksi suhde on myös kokonaisvaltainen ja kauaskantoinen. Opettaja vaikuttaa niin oppilaan nykyisyyteen kuin tulevaisuuteenkin.

Edellä mainitut seikat puoltavat opettajamuistoja koskevan tutkimuksen merkittävyyttä. Opettajamuistojen tutkiminen tarjoaa mahdollisuuksia kurkistaa menneisyyteen, kuitenkin nykyisyyttä unohtamatta. Opettajamuistot ja niissä ilmenevät opettajakuvat antavat laajempaa ymmärrystä opettajuudesta ja siten myös näkökulmia tulevaisuuden opettajille kehittää omaa opettajuuttansa. Opettajamuistojen tutkimus tuo myös näkyväksi opettajan ammatin vaikuttavuuden ja kauaskantoisuuden, sekä opettajan sanoihin ja toimintaan liittyvän vallan ja sen mukana tulevan vastuun.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet. Aluksi määrittelen opettajakuvan suhdetta muihin käsitteisiin, sekä perustelen valitsemaani määritelmää. Sen jälkeen erittelen eri vuosikymmenten opettajaideaalia sekä määrittelen auktoriteetin käsitteen. Lisäksi avaan hieman Suomen koulutusjärjestelmän historiaa ja tutkimukseni suhdetta aiempaan tutkimukseen.

2.1 Opettajakuva osana laajempaa kontekstia

Tutkimukseni keskeinen käsite on opettajakuva. Näkisin kuitenkin, että opettajakuva on osa suurempia kokonaisuuksia, opettajuutta ja opettajaprofessiota, minkä vuoksi on mielekästä aloittaa tarkastelu niistä.

Professio on käsitteenä laaja. Professionille on tyypillistä esimerkiksi abstrakti ja erikoistunut tietoperusta, työssä ilmenevän harkintavallan yleensä merkittävä määrä sekä pyrkimys yleiseen hyvään (Luukkainen, 2004a). Lisäksi ominaista on myös auktoriteettiasema suhteessa toisiin, kuten asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin. Luukkainen (2004a) nostaa esiin myös sosiologisessa keskustelussa ilmenneet näkemykset, joiden mukaan ammattiryhmän autonomia eli itsemääräämisoikeus perustuu ryhmälle ominaiseen erikoistietoon ja yhteiskunnan kokemukseen siitä, että on mielekästä antaa ammattiryhmän päättää itse omista standardeistaan. Koska edellä mainitut kriteerit täyttyvät, opettajan ammatti voidaan käsittää professiona.

Luukkaisen (2004b) mukaan opettajuudella puolestaan tarkoitetaan kuvaa opettajan työstä sekä käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Kyseessä on siis laajempi käsitys, jossa ei korostu yksittäisen henkilön näkemys tai kokemus yksittäisestä opettajasta. Opettajuus on opettajan profession keskeisin osa (Luukkainen, 2004b) Opettajuuden eli opettajan tehtävän keskeinen osa on puolestaan opettaminen. Opettajan tehtävään kuuluu kuitenkin paljon muitakin asioita kuin pelkkä tiedon välittäminen, sillä hänellä on myös merkittävä

kasvatustehtävä (Värri, 2004, s. 150). Kasvatustehtävässä on eettinen ja moraalinen puoli, mikä ilmenee, kun opettaja kasvattaa oppilaitaan osaksi yhteiskuntaa (Luukkainen, 2004a, s. 62). Ammattietiikan näkemyksen mukaan opettajan persoona ja ammatillinen toiminta kietoutuvat tiiviisti yhteen, eikä niitä siten voida erottaa (Luukkainen, 2004b, s. 24). Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja on hieman erilainen johtuen heidän omista persoonistaan.

Kuikan (1993, s. 104) määritelmän mukaan opettajakuvalla tarkoitetaan sitä, millainen opettaja on ja mitkä ovat hänen tehtävänsä ja asemansa. Silventoinen (2008, s. 13–14) puolestaan lähestyy väitöskirjassaan opettajakuvaa kirjallisuuden ja kuvataiteen kautta, jossa hän rinnastaa opettajakuvan käsitteen kirjallisuuden henkilöhahmoon ja kuvataiteen muotokuvaan. Kirjailija luo sanojen avulla kuvaa henkilöahmosta. Hän kuvaa hahmoon liittyviä oleellisia seikkoja, kuten liikettä, muotoa, taustaa ja henkilöahmojen keskiä suhteita. Muotokuvassa puolestaan kuvataan tiettyä ihmistä tai ihmishahmoa. Muotokuva voi olla esimerkiksi kokovartalokuva, jolloin kuvassa korostuu usein yhteiskunnallinen arvo ja asema. Mitä rajatumpi muotokuva on, sitä syvemmälle henkilön sisäiseen maailmaan pääsee (Silventoinen, 2008, s. 14). Opettajakuva voidaan rinnastaa kirjallisuuden henkilöahmoon ja kuvataiteen muotokuvaan, koska opettajakuvassa kuvataan samoja asioita kuin kirjallisuuden henkilöahmossa ja kuvataiteen muotokuvassa.

Silventoisen (2008, s. 18) määritelmän mukaan henkilöahmoa eli opettajakuvaa voidaan määritellä suorasti ja epäsuorasti. Suorassa määritelmässä piirteitä nimetään esimerkiksi adjektiiveja, substantiiveja ja metaforia käyttäen. Epäsuorassa määrittelyssä luonteenpiirteiden tai muiden ominaisuuksien nimeämisen sijaan henkilöä kuvataan kertomalla muun muassa hänen toiminnastaan, kuten toistuvista puheenaiheista ja hänen käyttämästään sanastosta. Päätelmiä luodaan kerronnan perusteella (Silventoinen, 2008, s. 18).

Oppilaat muodostavat opettajistaan opettajakuvia. Kulttuuri-, koulutus-, ja kokemustaustoista johtuen kuvat piirtyvät ihmisille eri tavoin (Silventoinen, 2008, s. 14). Siispä kaksi samasta opettajasta muodostunutta opettajakuvaa voivat olla hyvin erilaisia. Opettajakuvan kuvaukseen vaikuttaa myös yhteiskunnallis-historiallinen kehitys, ajan diskurssit ja ihmiskäsitys (Silventoinen, 2008, s. 17).

Silventoisen (2008) muodostaman opettajakuvan määritelmän käyttö on tutkimukseni kannalta perusteltua, sillä olen kiinnostunut tarkastelemaan juuri sitä kuvaa, jonka yksittäinen opettajamuisto piirtää. Opettajat ovat ryhmä, josta jokaisella on omat käsityksensä, joskus jopa opettajan ulkomuotoa ja käyttäytymistä myöten (Silventoinen, 2008, s. 54). Tämä muistojen opettajakuva on verrattavissa kirjallisuudessa esiintyviin henkilökuviin ja kuvataiteen muotokuvaan, joissa kirjailija tai taiteilija luo omaa käsitystensä teoksensa hahmosta.

2.2 Opettajaideaali

Luukkainen (2004a, s. 302) kuvailee opettajaa ajassa eläväksi eettiseksi suunnannäyttäjäksi. Kasvatuksen päämäärä eli opettajan kasvatustehtävät heijastelevatkin luonnollisesti historian vaihteita ja ajan tyypillistä henkeä. Luukkainen (2004a, s. 303) kuvailee eri aikakausien opettajien kasvatustehtävää opettajuuden käsitteellä. Opettajuus on käsitteenä kuitenkin laaja, joten eri aikakausien tyypillistä opettajaa kuvatessani käytän opettajaideaalin käsitettä, sillä opettajaideaalin voi nähdä ikään kuin opettajakuvana ihanteellisesta opettajasta.

Opettajaideaalit ilmenevät erilaisissa pedagogisissa teksteissä, kuten opetussuunnitelmissa (Launonen, 2000). Opetussuunnitelmat ovat poliittisia asiakirjoja, joten myös opettajaideaalia voidaan pitää osittain poliittisesti muotoutuneena käsitteenä. Toteuttaessaan opetussuunnitelmaa opettaja toimeenpanee opetussuunnitelmaan määritellyä kasvatustehtävää ja toimii opettajaideaalin mukaan. Toki opettajaideaalin muodostumiseen vaikuttaa myös yhteiskunnallinen keskustelu ja käsitykset opettajuudesta.

Seuraavaksi avaan, millainen on kansakouluajan (tässä tutkimuksessa 1940–1970-luvut), peruskoulun ensimmäisten vuosikymmenten (1970–1989-luvut) ja 1990–2000-luvun alun ideaali opettaja. 1970-luvun toistuminen kahdella aikavälillä on perusteltua, koska rinnakkaiskoulujärjestelmä vaihtui peruskouluksi vähitellen 1970-luvun aikana, joten 1970-luvulle sijoittuva muisto on voinut tapahtua rinnakkais- tai peruskoulussa.

Opettajaideaali on jatkuvassa muutoksessa ja yksittäisen opettajaideaalin kuvaaminen 30–40 vuoden pituisissa ajanjaksoissa on hieman ongelmallista,

sillä jo kyseisen tarkasteluajankohdan ääripäissä opettajaideaali on voinut muuttua. Pyrin kuitenkin tuomaan esiin kyseiselle ajanjaksolle tyypillisiä ideaalin opettajan piirteitä.

2.2.1 Kansakoulun opettajaideaali 1940-luvulta 1970-luvulle

Kasvatustieteellisessä ajattelussa ja kansalaiskuvassa on havaittavissa murrosvaihe 1940–1970-luvuilla (Launonen, 2000, s. 200). Tämä ilmenee kyseissä ajanjaksossa siten, että myös kasvatuksen päämäärä ja opettajaideaali ovat muuttuneet kuluneiden vuosikymmenten aikana.

Kansakoulun aikana opettajan merkittäväksi kasvatustehtäväksi muodostui kansalaisten sosiaalistaminen ja yhteiskuntaan integroiminen (Launonen, 2000, s. 200). Sosiaalinen kasvatusta oli keskiössä ja ideaali opettaja kasvattikin oppilaita humanisuuteen ja sosiaalisen yhteisön jäsenyyteen, joka ilmeni muun muassa suvaitsevaisuutena, kansalaisvastuuna, lainkuuliaisuutena ja oikeudenmukaisuutena (Launonen, 2000, s. 205–206, s. 217).

Launosen (2000, s. 220) mukaan vuoden 1952 opetussuunnitelmassa koulukasvatuksen moraalisisissa ihanteissa tapahtui muutoksia. Launonen esittääkin muutosten heijastelevan kasvatustajatteluun painopisteen siirtymistä yksilön luonteeseen liittyvistä hyveistä yleisiin yhteiskuntaeettisiin periaatteisiin. Kuuliaisuuteen alistumisen sijaan korostui demokraattisuus (Launonen, 2000, s. 220).

Opettajan auktoriteettia pidettiin arvossa (Launonen, 2000, s. 222). Launonen nostaa esiin opettajan esikuvallisuuden. Opettajan siveellisyyden puolestaan kertoo hänen sisäisestä olemuksestaan, mikä saa aikaan oppilaiden ihailevan kiintymyksen opettajaansa kohtaan. Kiintymyssuhteen niin ikään nähdään lisäävän opettajan vaikutusmahdollisuuksia. Ajan pedagogisissa teksteissä on kuitenkin havaittavissa perinteisen auktoriteettikäsitteen muutos (Launonen, 2000, s. 223). Launosen mukaan uusi näkemys kuvaa opettajaa oppaana, joka ohjaa oppilaita muodostamaan itse omat mielipiteensä esimerkiksi arvomaailman muodostamisessa pelkän arvojen siirtämisen sijaan. Opettajat pyrkivät myös irtautumaan rangaistusajattelusta ja herättämään sen sijaan oppilaan sisäisen motivaation (Launonen, 2000, s. 224).

2.2.2 Peruskoulun opettajaideaali 1970-luvulta 1989-luvulle

Peruskouluun siirtyessä luovuttiin kansakoululle tyypillisistä hyveluetteloista, joissa esitettiin hyveet, joihin opettajan tuli oppilaita kasvattaa (Launonen, 2000, s. 260). Peruskoulussa ideaali opettaja ymmärsi Launosen mukaan oppilaiden yksilöllisyyden ja heidän henkilökohtaisen persoonallisuutensa. Peruskoulu nähtiin paikkana, jonka tarkoitus oli tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan persoonallisuuden kehittämiseksi (Launonen, 2000, s. 260). Opettaja puolestaan nähtiin erilaisten eettisten näkökulmien esittelijänä ja omakohtaisen arvopohdinnan ohjaajana (Launonen, 2000, s. 263).

Peruskoulun koulukasvatuksen ihanteista katosivat kansakoululle ominaiset ihanteet, kuten itsekuri, kiitollisuus, epäitsekkyyttä, uhrautuvuus, isänmaallisuus ja uskonnollisuus (Launonen, 2000, s. 262). Kyseinen muutos kertoo siitä, ettei ideaalin opettajan kasvatusta perustunut enää luonteen kasvatukselle. Edellä mainittujen hyveiden tilalle asetettiin uusiksi tavoitteiksi oppilaan itsenäisyys, vastuuntuntoisuus, yhteistyökykyisyys ja rauhantahtoisuus, jolla tarkoitettiin väkivallan vastustamista sekä toisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista koskemattomuutta.

Peruskoulussa opettajan esikuvallinen rooli ei enää korostunut (Launonen, 2000, s. 260). Opettajien pitäminen esikuvina nähtiin jopa kielteisenä, koska heidän nähtiin edustavan mennyttä yhteiskuntaa. Tämä olisi ristiriidassa sen kanssa, että opettajan tulisi johdattaa oppilaita kohti tulevaisuuden yhteiskuntaa. Peruskoulussa ideaalilla opettajalla ei enää ole vahvaa muodollista auktoriteettia (Launonen, 2000, s. 264).

2.2.3 Peruskoulun opettajaideaali 1990-luvulta nykypäivään

1990-luvulta lähtien kasvatuksessa on korostunut oppilaan yksilöllisyys. Opettajan kasvatustehtävän kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opettaja pyrkii ohjaamaan oppilasta olemaan omaa toimintaansa ohjaava subjekti, jossa hän voi olla aktiivinen ja muodostaa itse kuvan todellisuudesta, jossa elää (Launonen, 2000, s. 278). Valmiiden arvojen antaminen sellaisenaan ei ole mielekäästä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Ideaali opettaja kannustaa erilaisten

näkemyksen ja moninaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen sekä elämään moniarvoisessa maailmassa (Luukkainen, 2004a, s. 273).

Kasvatuksen ihanteena on yleinen vastuuntuntoisuus ja vastuullinen toiminta (Launonen, 2000, s. 286; Luukkainen, 2004a, s. 274). Lisäksi korostuu vahva minuus, jolla tarkoitetaan muun muassa hyvää itsetuntoa, omatoimisuutta sekä itsensä arvostamista sekä sosiaaliset taidot, joilla viitataan yhteistyökykyyn ja toisten huomioon ottamiseen (Launonen, 2000, s. 287). Luukkainen vuorostaan (2004a, s. 274) kuvailee oppilasta innovatiivisena yksilönä, joka näkee mahdollisuuksia ja tarttuu tilaisuuteen.

Ideaalin opettajan kasvatus on perussävyltään myönteistä. Hän ei kehota, rajoita, kiellä tai estä (Launonen, 2000, s. 288). Sen sijaan opettaja luo turvallisen, avoimen ja tasavertaisen ilmapiirin ja välttää yksisuuntaista auktoriteettia. Ideaali opettaja ei opetussuunnitelman periaatteen mukaan myöskään rankaise, sillä rangaistukset ovat ristiriidassa myönteistä ihmiskuvaa korostavan pedagogiikan kanssa (Launonen, 2000, s. 288). Launonen kuitenkin korostaa, että todellisuudessa rangaistuksia esiintyy koulun arjen käytännöissä.

2.3 Opettajan auktoriteetti

Kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa auktoriteetti määritellään hierarkkiseksi suhteeksi opettajan ja oppilaan välillä (Fisher & Rafael Fanyo, 2022, s. 2). Fisherin ja Rafael Fanyon mukaan hierarkkisuus ilmenee siten, että auktoriteettina esiintyvä osapuoli määrittelee toiminnan raamit ja rajat, jotka toinen osapuoli hyväksyy tai kieltäytyy hyväksymästä. Opettajan auktoriteetti perustuu opettajan asiantuntijuuteen, mahdollisuuteen vaikuttaa luokan tapahtumien kulkuun sekä kurinpitoon (Fisher & Rafael Fanyo, 2022, s. 2). Opettajan auktoriteettiin liittyvä valta puolestaan nojautuu yhteiskunnan lakeihin ja normeihin sekä vallitseviin toimintatapoihin (Määttä & Uusiautti, 2012, s. 25).

Auktoriteetti voi näyttäytyä eri tavoin, autoritaarisesti tai pedagogisen rakkauden sävyttämänä pedagogisena auktoriteettina. Autoritaariseksi auktoriteetiksi kutsutaan kasvattajaa, joka rankaisee, pyrkii kontrolloimaan oppilaita hyvin tiukasti ja odottaa oppilaiden toimivan kasvattajan tahdon mukaan (Määttä Uusiautti, 2012, s. 26). Määttä ja Uusiautti (2012) kuvailevat pedagogisen auktoriteetin omaavan kasvattajan puolestaan toimivan

vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, jolloin oppilaat huomioidaan yksilöinä ja heidän on mahdollista kasvaa itsenäisiksi ja vastuullisiksi yksilöiksi.

Launosen väitöskirja (2000) osoittaa, että myös auktoriteetti on opettajaideaalin tavoin jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä. Fisher ja Rafael Fanyo (2022, s. 2) nostavat esiin, kuinka nykyajan opettajat ovat menettäneet auktoriteettinsa tiedonlähteinä aikakaudella, jolloin tieto on kaikkien saatavilla. Tärkeämpää onkin perustaa auktoriteetti dialogisuuden pohjalle, jolloin oppilaalle tehdään näkyviksi opettajan ajatukset, jotka vaikuttavat ohjeiden ja rajoitusten taustalla (Fisher & Rafael Fanyo, 2022, s. 2).

2.4 Koulujärjestelmän lyhyt historia

Vuonna 1920 Suomessa hyväksyttiin oppivelvollisuuslaki ja se astui voimaan vuoden 1921 syksyllä (Tuomaala, 2011, s. 95–110). Oppivelvollisuuslain taustalla vaikuttivat useat eri syyt. Merkittävin näistä syistä lienee sisällissodan (1918) jälkeinen kansan eheyttäminen ja yhtenäistäminen. Oppivelvollisuus nähtiin ratkaisuna eri kansanryhmien lähentämiseen ja näin työväestö saataisiin liitettyä osaksi porvarillista Suomea. Oppivelvollisuuden taustalla vaikutti myös ajatus tasa-arvoisesta sivistysvaltiosta, jossa jokaisella on oikeus kansalaissivistykseen. Kolmantena syynä voidaan pitää myös länsimaista tullutta painetta. Muun muassa Ranskassa, Englannissa, Ruotsissa ja Norjassa oppivelvollisuudesta oli säädetty jo 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa.

Tuomaala (2011, s. 95–110) jatkaa, että kansakoulusta tuli kuusivuotinen ja se koostui kaksi vuotta kestävästä alakansakoulusta sekä neljä vuotta kestävästä yläkansakoulusta. Oppilailla oli myös velvollisuus osallistua jatko-opetukseen, joka kesti kaksi vuotta. Rinnakkaiskoulujärjestelmä mahdollisti 9–11-vuotialle lapsille mahdollisuuden pyrkiä oppikouluun. Alun perin oppikouluun pyrkiminen oli mahdollista vain kaupunkien ylä- ja keskiluokan lapsille, mutta myöhemmin, lähempänä 1960-luvun peruskoulu-uudistusta, oppilaiden tausta ei ollut oppikouluun pyrkimisen kannalta niin merkittävä asia. Rinnakkaiskoulujärjestelmän kuvaillaan tuottaneen niin sanotusti kahden sivistyksen ihmisiä ja sillä oli osansa eriytyneisiin yhteiskuntaryhmiin jakautuneen yhteiskunnan rakentamisessa (Tuomaala, 2011, s. 108).

Kansakoulu alkoi vähitellen näyttäytyä koulutuksellisenä umpikujana, sillä se ei kannustanut jatko-opintoihin (Ahonen, 2012, s. 144). Rinnakkaiskoulujärjestelmä puolestaan lisäsi ihmisten välille sosiaalista eriarvoisuutta (Välijärvi, 2006, s. 17). Toisen maailman sodan jälkeen oppikoulun suosio kasvoi ja lopulta yli puolet kansakoulun neljäsluokkalaisista pyrkivät sinne (Ahonen, 2012, s. 145). Ahosen (2012, s. 147–148) mukaan 1950-luvulla alkaneen rakennemuutoksen seurauksena uusi elinkeinoelämä ja ihmisten uusi elintapa vaati laajempaa yleissivistystä, mitä kansakoulu pystyivät tarjoamaan. Sen seurauksena vuonna 1968 säädettiin peruskoululaki, jonka tärkeimmäksi perusteeksi asetettiin koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus. Peruskouluun siirtyminen alkoi vaiheittain vuonna 1972 (Ahonen, 2012, s. 147–148).

Ahonen (2012, s. 164–165) esittää koulutuksen ottaneen 1990-luvulta lähtien askelia kohti markkinavoimia ja koulutuksen yhteydessä on alettu puhua muun muassa kilpailukyvyistä ja tuottavuudesta. Koulutukseen sijoitettujen varojen täytyy Ahosen mukaan tuottaa riittävästi oppilaita ja ansaittuja arvosanoja, joita mitataan erilaisilla mittareilla. Tuloksellisuutta on tavoiteltu myös kyläkoulujen lakkauttamisella. Peruskoulujen välille kilpailu tuotiin koulupiiriin poistamisella, jolloin perheille luotiin mahdollisuus valita koulu, jossa heidän lapsensa opiskelevat (Ahonen, 2012, s. 164–165).

2.5 Aikaisempi tutkimus

2.5.1 Opettajakuvan tutkimus

Opettajuutta on tutkittu Suomessa enemmän kuin opettajakuvaa. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että nämä käsitteet saattavat joskus limittyä, jolloin myös opettajakuvan tutkimusta on enemmän. Englanninkielisessä tutkimuksessa opettajakuvaa on tutkittu käyttäen *teacher image* -käsitettä (ks. Chang-Kredl & Colannino, 2017). Esittelen tässä luvussa kuitenkin suomalaista tutkimusta, sillä tutkimukseni konteksti sijoittuu vahvasti Suomeen.

Laaksonen (2014) on tutkinut omassa pro gradu –tutkielmassaan *Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulessa* nykyisen uusliberalistisen arvoilmaston julkista opettajakuvaa Opettaja-lehden pääkirjoituksissa. Laaksonen tarkasteli opettajakuvaa sekä

historiallisesta, että nykyajan näkökulmasta opettajaideaalin ja uusliberalismin käsitteiden avulla. Tutkimuksen tulokset nähtiin ristiriitaisina. Opettaja-lehden opettajakuva näyttäytyi yhtäältä yhteiskunnan avainammattina, jonka osaamista arvostetaan, mutta toisaalta korostui myös opettajiin kohdistuvat kovat vaatimukset sekä ammatin arvotuksen heikkeneminen.

Opettajakuvaa on tutkinut myös Merja Paksuniemi (2009) väitöskirjassaan *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Paksuniemi kuitenkin määrittelee opettajakuvan olevan opettajalle itselleen muodostuva kuva omasta opettajuudestaan, mikä eroaa tässä tutkimuksessa käytetystä opettajakuvan määritelmästä.

Tämän tutkimuksen opettajakuvan määritelmä perustuu Silventoisen (2008) väitöskirjassaan esittämään määritelmään. Silventoinen tutki opettajakuvan ilmenemistä (oppikoulu)opettajien kirjoittamissa suomenkielisissä kouluromaaneissa. Silventoinen myös vertaili suomenkielistä kirjallisuutta Ruotsissa tuotettuun vastaavaan kirjallisuuteen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajakuvat ovat moninaisia ja edustavat sekä ammatissaan kehittymätöntä, tapoihinsa jämähtänyttä opettajaa, että kehittyvää ja uudistusmielistä opettajaa. Kouluromaaneissa esitetyt opettajakuvat olivat uskottavia ja johdonmukaisia. Eroja suomalaisten ja ruotsalaisten kouluromaanien välillä ei havaittu.

2.5.2 Opettajuistojen tutkimus

Opettajuistojen tutkimus voidaan nähdä osana laajempaa koulumuistojen tutkimusta, sillä koulua muistellessaan kuvataan usein myös opettajaa. Tässä luvussa esittelen kuitenkin muutaman tutkimuksen, jotka liittyvät suoraan opettajan muistelemiseen.

Kuula (2021) tutki pro gradu -tutkielmassaan merkittäviä opettajakokemuksia ja niiden vaikutuksia entisiin oppilaisiin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen opettajan toiminta koetaan merkittävänä ja miten kokemukset ovat vaikuttaneet oppilaan elämään. Kuulan aineisto koostui kirjoitelmuotoisista opettajuistoista. Omassa tutkimuksessani käytän Kuulan keräämää aineistoa, jonka hän on luovuttanut Tietoarkiston Aila-

palveluportaaliin, mutta avaan tätä lisää kolmannessa luvussa. Kuula onnistui tutkimuksessaan selvittämään, että merkittävänä koettu opettajan toiminta jakautui eri teemoihin. Lisäksi kokemusten vaikutusten havaittiin ilmenevän useilla oppilaan elämän osa-alueilla.

Karvonen, Heinonen, Tainio, Routarinne ja Ahlholm (2018) tutkivat opettajan kosketusta oppilaiden koulumuistoissa diskurssianalyysin menetelmin. Tutkimuksen aineistona toimi 2013 järjestetyn Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Minun koulumuistoni -kirjoituskilpailun kirjoitelmat. Tutkimuksessa havaittiin opettajan kosketuksen olleen rankaisevaa ja joskus väkivaltaista, mutta myös tavanomaista ja lempeää. Lisäksi Karvonen ja kollegat (2018) havaitsivat, että muistelijat pyrkivät selittämään opettajan toimintaa kosketuksen näkökulmasta. Usein muistelijoiden selitys opettajan kosketukselle oli ajan hengelle ominaiset ajattelutavat tai opettajan yksilölliset piirteet ja ajattelumallit.

Nieminen (2014) puolestaan tutki Turun tyttölyseon oppilaiden kuvauksia opettajistaan sekä heidän vuorovaikutussuhteestaan Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa 130 vuoden ajalta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettaja-oppilassuhteet ovat monipuolisia ja vastavuoroisia. Oppilaat myös kuvaavat opettajiaan yksityiskohtaisesti. 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa muisteluissa korostuu opettajien ihannointi, joka muuttui vähitellen esikuvallisuudeksi. 1980-luvulle tultaessa aineistosta oli havaittavissa selkeää opettajan auktoriteettiaseman heikentyminen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajamuistoja ja opettajakuvan ilmenemistä niissä. Ajallisesti opettajamuistot sijoittuvat noin 1940-luvulta 2010-luvulle. Olen kiinnostunut siitä, miten muistoissa kuvaillaan opettajia ja edustaako muistojen opettaja arvoineen ja toimintatapoineen tyypillistä kyseisen aikakauden opettajaideaalia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajakuva ilmenee kirjoitetuissa opettajamuistoissa ja miten opettajakuva suhteutuu kyseisen aikakauden opettajaideaaliin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on eri aikakausien opettajamuistojen opettajakuva?
2. Miten opettajakuvat suhteutuvat oman aikakautensa opettajaideaaliin?

3.2 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Eskola ja Suoranta (1998, luku 1) toteavat, että laadullinen tutkimus määritellään usein sen kautta, mitä se ei ole ja usein sitä myös verrataan määrälliseen tutkimukseen. Tällöin nousevat esiin vastakohtien sanaparit, kuten kvalitatiivinen – kvantitatiivinen, ymmärtäminen – selittäminen, sekä mikro – makro (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus määritellään ei-numeraaliseksi tutkimukseksi (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Laadullinen ja määrällinen tutkimus esitetään usein toistensa vastakkaisina menetelminä, vaikka todellisuudessa jako ei ole näin yksinkertainen (Heikkinen ym., 2005, s. 341). Tässä tutkimuksessa periteisemmin määrälliselle tutkimukselle ominainen

numeerisuus ilmenee tulosten tarkastelussa, jossa sitä käytetään vastausten yleisyyden ilmaisemisessa.

Vilka (2021, luku 5) puolestaan korostaa laadullisen tutkimuksen tavoitetta saavuttaa ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudesta. Laadullisen lähestymistavan käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltua, sillä tavoitteena on tutkia entisten oppilaiden opettajamuistoja eli subjektiivisia kokemuksia, jolloin määrällisten menetelmien käyttö ei ole mielekäästä. Suurten aineistojen sijaan laadullisessa tutkimuksessa myös keskitytään analysoimaan perusteellisemmin pienenpää määrää tapauksia (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista prosessinomaisuus. Tällä Kiviniemi (2018, osa 1) tarkoittaa, että tutkimuksen eri elementit, kuten esimerkiksi tutkimustehtävä, teoria sekä aineiston keruu ja analyysi kehittyvät tutkimuksen edetessä, tutkijan oman tietoisuuden kehittymisen seurauksena. Käytännössä tämä ilmenee siten, ettei tutkimus välttämättä etene vaihe kerrallaan ikään kuin kronologisessa järjestyksessä (Kiviniemi, 2018, osa 1). Tässä tutkimuksessa prosessinomaisuus korostuu, sillä käytän valmista aineistoa. Valmiin aineiston käyttäminen vaikuttaa koko tutkimusprosessiin siten, että en voi vaikuttaa siihen, millaisia asioita toivon tai haluan aineiston sisältävän. Tämä päätöksen on tehnyt aineiston kerääjä. Pyrkiessäni taivuttamaan valmis aineisto omaan käyttötarkoitukseeni, aineistosta voi ilmetä tai olla ilmenemättä sellaisia asioita, joita en odottanut. Tällöin voi olla tarpeellista muuttaa suunnitelmaa ja palata muokkaamaan tutkimusongelmia tai teoreettista viitekehystä.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä nostetaan usein esille myös tutkimuksen hypoteesittomuus. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkija muodosta ennako-oletuksia tutkimuksen kohteesta tai sen tuloksista (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Eskola ja Suoranta (1998, luku 1) kiteyttävätkin, että laadullisella tutkimuksella on mahdollista löytää uusia näkökulmia sen sijaan, että sillä todentaisi epäilemäänsä.

Tämän tutkimuksen taustasitoumuksena vaikuttaa sosiaalinen konstruktionismi. Heikkistä ja kollegoita (2005, s. 342) mukailen konstruktionistisessa näkemyksessä todellisuus rakentuu ihmisille eri tavoin. Todellisuuden rakentumiseen vaikuttavat muun muassa aika, paikka, kieli ja kulttuuri, aikaisemmat käsitykset ja elämäkokemukset sekä sosiaalinen asema

(Heikkinen ym., 2005, s. 342). Konstruktionismin periaatteen mukaan ihmiset eivät synny valmiina kokonaisuuksina vaan konstruoituvat eli rakentuvat ja muodostuvat koko elämänsä ajan (Suoranta, 2008, s. 75). Lisäksi myös kokemukset ja muistot rakentuvat läpi ihmisen elämän ja ne saavat eri aikoina ja eri tilanteissa erilaisia merkityksiä. Muistot saatetaan kokea erilaisina, kun niistä on kulunut aikaa verrattuna siihen hetkeen, kun ne ovat syntyneet.

Sosiaalinen konstruktionismi näkyy tutkimuksessani muun muassa ajatuksena siitä, että muistot ovat subjektiivisia kokemuksia ja siten myös keskenään erilaisia. Muistojen erilaisuuteen vaikuttavat edellä mainitut todellisuuden rakentumiseen liittyvät tekijät. Toisaalta muistot ovat voineet vaikuttaa oppilaisiin jättämällä heihin ikään kuin jäljen niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä, jolloin voidaan olettaa tapahtuneen konstruoitumista. Konstruktionismin näkökulmasta myös tutkijan nähdään olevan osa tutkimaansa todellisuutta (Heikkinen ym., 2005, s. 342). Opettajamuistoja analysoidessa teen niistä tulkintoja, jolloin olen osaltani rakentamassa todellisuutta.

3.3 Aineiston valinta ja kuvaus

Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineiston nimi on *Merkittävimmät opettajamuistot –kirjoitusaineisto 2020*. Aineiston on kerännyt Meri Kuula (2020) omaa pro gradu –tutkielmaansa varten ja se on arkistoitu Tietoarkiston Aila-palveluportaaliin käytettäväksi tutkimukseen, opetukseen ja opiskeluun. Jokaisen tutkijan ei tarvitse kerätä tutkimukseensa uutta aineistoa. Valmiin aineiston käyttäminen on järkevää, sillä se säästää etenkin aikaa ja tutkijan voimavaroja (Eskola & Suoranta, 1998). Valintaani käyttää valmista aineistoa vaikutti erityisesti ajankäyttöön liittyvät seikat.

Käyttämäni aineisto on poikkileikkausaineisto ja se koostuu 32 vapaamuotoisesta kirjoituksesta, jotka vaihtelivat pituudeltaan 69 ja 1261 sanan välillä. Aineistoa voidaan pitää laadulliselle analyysille rikkaana, sillä jo noin 15 vastausta voi saada aineiston kylläntymään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3).

Kuula (2021) tavoitteli kirjoituskutsulla omaan tutkimukseensa henkilöitä, joilla on merkittäviä opettajamuistoja. Taustatietoina kirjoittajilta kerättiin sukupuoli, ikäryhmä, koulutus, kirjoitusta koskeva kouluaste ja paikkakunnan kokoluokka, jossa muistelun kohteena oleva opettaja työskenteli. Kuulan (2021)

mukaan kirjoituskutsua jaettiin sosiaalisessa mediassa ja siitä lähetettiin ilmoitus myös viiteen paikallislehteen, jotta myös henkilöt, jotka eivät käytä sosiaalista mediaa, tavoitettaisiin. Aineisto kerättiin Penna-kirjoitusaineistojen keruutyökalulla.

Tutkittavia pyydettiin kuvailemaan heidän elämiinsä vaikuttaneita opettajia ja mikä heidän toiminnassaan vaikutti kirjoittajaan. Lisäksi kirjoittajia pyydettiin miettimään, miten opettaja vaikutti kirjoittajan elämään. Muistoja kirjoitettiin eri kouluasteilta, kuten kansa-, kansalais-, oppi- ja peruskoulusta sekä lukiosta. Kirjoittajat ovat iältään 20-vuotiasta yli 65-vuotiaisiin, minkä takia muistellessaan edellä mainittuja kouluasteita, muistot sijoittuvat aikajanelle aina 1940-luvulta 2010-luvulle asti.

3.4 Aineiston analysointi

Valitsin tutkimuksen analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, joka tunnetaan laadullisessa tutkimuksessa perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Sisällönanalyysissä aineisto käydään läpi systemaattisesti, jolloin tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiksi ja selkeäksi, kuitenkin kadottamatta oleellista informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että sisällönanalyysin voi nähdä informaatioarvoa lisäävänä menetelmänä, koska hajanainen aineisto järjestetään tutkimustehtävän kannalta yhtenäiseksi ja mielekkääksi. Kyseinen analyysimenetelmä sopii hyvin monenlaisten tekstimuotoisten dokumenttien analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4).

Sisällönanalyysiä voi toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Tämän tutkimuksen analyysia voi luonnehtia teoriaohjaavaksi. Teoriaohjaava analyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tavoin abstrahointiin eli käsitteellistämiseen asti, jossa aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta ja teoriaohjaavassa puolestaan palataan teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4).

Aloitin analyysin perehtymällä aineistoon. Luin kirjoitelmat kertaalleen läpi ja muodostin kullekin kirjoitelmalle koodin, josta ilmeni kirjoitelman numero, muistelijan sukupuoli ja ikäryhmä. Koska tutkimuksessani ytimessä on tutkia eri

aikakausien (1940–1970, 1970–1989 ja 1990–) opettajakuvaa sekä opettajaideaalia, aloitin analyysin luokittelemalla jokaisen kirjoitelman sen tapahtuma-ajan mukaiseen aikakauteen. Analyysin teoriaohjaavuus ilmenee muun muassa muistojen luokitteluna teoreettisessa viitekehyksessä esitetyn aikakausijaon mukaisesti. Jotta pystyin sijoittamaan kunkin kirjoitelman omaan aikakauteensa, laskin, milloin muisto on arviolta syntynyt. Käytin laskemiseen tietoa muiston tapahtuma-ajankohdan kouluasteesta sekä tutkittavien ikäryhmistä.

Määritin muiston likimääräisen syntymisajankohdan vähentämällä kirjoitelman keräämisen ajankohdasta muistelijan ikäryhmän keskiarvon sekä lisäämällä siihen valitun kouluasteen oppilaan iän keskiarvon. Esimerkiksi laskussa $2020-32+9,5$, 2020 on kirjoitelman kirjoittamisen ajankohta, 32 keskiarvo ikäryhmästä 30–34 ja 9,5 keskiarvo peruskoulun 6–13-vuotiaiden oppilaiden i'istä. Esimerkin kuvitteellisen henkilön muisto sijoittuisi noin vuoteen 1997. Koska käytin laskuissani keskiarvoja on hyvin mahdollista, ettei muisto todellisuudessa sijoitu laskussani saamaani vuoteen tai vuosi voi sijoittua kahden määrittelemäni aikakauden väliin, jolloin muisto on mahdollista sijoittaa kumpaan tahansa aikakaudesta. Rajatapauksia kuitenkin ilmeni vain muutama ja ne sijoittuivat 1940–1970- ja 1970–1989-lukujen väliin. Muistojen ajankohta selvisi kuitenkin niin, että muiston kirjoittaja kertoi kirjoitelmassaan, missä oppilaitoksessa (esimerkiksi kansakoulu tai peruskoulu) muisto syntyi. Erään kirjoitelman muisto oli opistotasoisesta oppilaitoksesta, eikä siten pystynyt päättelemään, milloin kyseinen muisto on syntynyt, jonka takia jätin kyseisen kirjoitelman analyysin ulkopuolelle.

Muistojen aikakausittaisen luokittelun jälkeen analyysi eteni aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, jossa aineistosta karsittiin kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Loin Microsoft Excelliin taulukon, johon keräsin aineistosta ilmauksia, joissa jollakin tavalla kuvailtiin opettajaa. Pidin analyysin abstraktiotason matalana eli pyrin tutkimuksessani kuvaamaan esitettyjä asioita sellaisena kuin ne kirjoitelmissa on esitetty, piilevän sisällön tulkinnan sijaan (Vuori, n. d.) Muutin alkuperäisilmaukset pelkistettyyn muotoon Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4) aineistolähtöisen analyysin mallin mukaan ja lähdin muodostamaan alaluokkia teemoittellen eli

yhdistämällä toistuvia ilmauksia samankaltaisuuden perusteella. Nimesin alaluokat niitä kuvaavilla käsitteillä.

1940–1970-luvuille sijoitettujen muistojen pelkistetyt ilmaukset muodostivat lopulta seitsemän alaluokkaa. 1970–1989-luvuille ja 1990-luvulta nykypäivään muodostui molempiin kahdeksan luokkaa. Kullekin aikakaudelle muodostui myös muut-luokka, jonka sisältö ei näyttäytynyt tutkimukseni kannalta relevantilta. Jätin muut-luokat kokonaisuudessaan analyysin ulkopuolelle.

Vaikka kunkin aikakauden alaluokat erosivat sisällöiltään, kustakin aikakaudesta hahmottui itse opettajaa henkilönä tai persoonana kuvaavia ilmauksia sekä opettajan toimintaa kuvaavia ilmauksia. Muodostin jokaisen aikakauden alaluokista kaksi yläluokkaa: opettaja henkilönä ja persoonana sekä opettajan toiminta. Opettaja kuvaillessa siis kerrotaan sekä opettajan toiminnasta, että hänen henkilökohtaisista piirteistään. Näitä kahta yläluokkaa yhdistäväksi pääluokaksi asetin opettajakuvan. Analyysin perusteella opettajakuva koostuu opettajasta henkilönä ja persoonana sekä hänen toiminnastaan. Liitin abstrahoinnissa empiirisen tiedon teoreettiseen käsitteeseen, opettajakuvaan, teoriaohjaavan analyysin mukaisesti.

Opettajakuvien muodostuttua paneuduin tarkemmin opettajakuvien ja -ideaalien mahdolliseen yhteyteen. Listasin ensin teoreettiseen viitekehykseen kirjaamistani jokaisen tarkasteltavan aikakauden opettajaideaaleista ideaalin opettajan piirteitä ja toimintatapoja omiksi listoikseen. Muodostin kolme kategoriaa, jotka ovat opettajakuva ja opettajaideaali täsmäävät, opettajakuva ja opettajaideaali ovat ristiriidassa ja opettajakuva ei ilmene opettajaideaalissa. Sen jälkeen vertasin aikakausittain sisällönanalyysissä muodostuneita alaluokkia kyseisen aikakauden opettajaideaaliin ja sijoitin ne muodostamiini kategorioihin sen mukaan, miten opettajakuva ilmeni suhteessa opettajaideaaliin.

3.5 Eettisyys

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on Tietoarkiston Aila-portaalista ladattu valmis aineisto. Koska aineisto on alun perin kerätty toista tutkimusta varten, tutkimukseen liittyvät eettiset valinnat ja aineiston mahdolliset tunnisteelliset tiedot on poistettu aineiston kerääjän, Kuulan (2021) ja Tietoarkiston toimesta. Kuulan (2021) mukaan tutkimukseen osallistuvia ohjattiin olemaan kertomatta

muisteltavan opettajan tai muiden henkilöiden nimiä. Muutamassa tapauksessa tutkittavat kuitenkin viittasivat opettajiin tai paikkoihin nimillä. Tietoarkisto on poistanut kokonaiset henkilönimet ja paikkakuntien nimet ja korvannut ne kategorisoinnilla, (esimerkiksi [naisopettaja]). Kirjoitelmissa esiintyviä nimiä ei ole poistettu, jos tutkittava on ilmaissut vain henkilön etunimen (Kuula, 2021). Osa tutkittavista käytti kirjoitelmissaan oma-aloitteisesti pseudonyymeja, muisteltavan opettajan tunnistettavuuden ehkäisemiseksi.

Kuula (2006) toteaa, että tutkimuksen teossa on tärkeää informoida tutkittavia tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista. Lisäksi tutkittaville on kerrottava aineiston käsittelystä ja kohtalosta (Kuula, 2006, s. 99). Molemmat edellä mainitut seikat ovat relevantteja oman tutkimukseni näkökulmasta. Aineiston keräämisen yhteydessä tutkittaville kerrottiin Kuulan pro gradu –tutkielman (2021) tavoitteista. Lisäksi tutkittavilta pyydettiin suostumusta kirjoitelman arkistointiin Yhteiskunnalliseen tietoarkistoon myöhempää tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöä varten (Kuula, 2021). Tutkittavien informointi tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista ei siis toteudu omassa tutkimuksessani valmiin aineiston käytöstä johtuen. Arkistointisuostumuksen antaessaan tutkittavat kuitenkin sitoutuivat siihen, että heidän kirjoitelmiaan käytetään mahdollisesti myös muissa tutkimuksissa.

Eettiset valinnat eivät korostu tässä tutkimuksessa myöskään tutkittavien osalta. Tutkimus ei kohdistu tiettyyn ihmisryhmään vaan jo aineiston keräämisvaiheessa vuonna 2020 Kuulan (2021) tarkoituksena oli saavuttaa ihmisiä muistoinen hyvinkin monipuolisesti. Myöskään tutkimukseni aihe ei ole erityisen sensitiivinen. Siitä huolimatta muistot ovat kuitenkin henkilökohtaisia ja arvokkaita, ja niitä on käsiteltävä arvokkuudella. Tutkimuksen aihe ei myöskään ole itselleni erityisen henkilökohtainen. Minulla toki on omia muistoja opettajistani, mutta niiden erossa pitäminen muiden muistoista on ollut kohtuullisen helppoa.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tulosten esittely etenee samassa järjestyksessä kuin tutkimuskysymykset. Aluksi käsittelen opettajakuvan rakentumiseen liittyvät tulokset, jotka jakautuvat kahteen alalukuun analyysissä muodostuneiden yläluokkien mukaisesti. Sen jälkeen kerron opettajakuvaa ja opettajaideaalia vertailevan analyysin tuloksista.

4.1 Opettaja henkilönä ja persoonana osana opettajakuvaa

Opettaja henkilönä ja persoonana -yläluokka koostuu opettajan perustiedoista eli opettajan sukupuolesta ja iästä sekä opettajaa kuvaavista adjektiiveista. Käsittelen ensin opettajan perustiedot käsittävää luokkaa.

Kaikilla tarkastelemillani aikakausilla esiintyi kirjoitelmia, joissa määriteltiin opettajan sukupuoli ja ikäluokka. Jokaisella aikakaudella opettajan sukupuoli ilmaistaan tyypillisesti luokittelemalla opettajat mies- tai naisopettajiksi. Sukupuoli voidaan myös ilmaista toisin sanoin, kuten kuvailemalla opettajaa neitoseksi tai rintamalotaksi.

Elämäni vaikuttanut opettaja oli tuolloin keski-ikäinen nainen, pienen koulun 1-2 luokkien opettaja. (Kirjoitelma 8)

Opettajani oli keski-ikäinen leppoisa kitara-mies. (Kirjoitelma 11)

Syksyllä 1946 tuli opettajaksi apuhoitaja, entinen rintamalotta [Naisopettajan kokonimi]. (Kirjoitelma 14)

Jokaisella aikakaudella kirjoitelmissa tuodaan esiin myös opettajan ikä. Opettajan ikää ei määritellä kovinkaan tarkasti eikä numeerisesti, yhtä kirjoitelmaa lukuun ottamatta. Kirjoitelmissa tuodaan ilmi opettajan ikäluokka sanallisesti.

Opettaja oli nuori kansakoulun käynyt neitonen. (Kirjoitelma 14)

Eläkeikää lähestyvä äidinkielenopettaja tunsi jokaisen oppilaan taustat ja saattoi sen perusteella sitoa julkisen palautteensa henkilökohtaisiin kommentteihin. (Kirjoitelma 6)

Opettajan sukupuoli ja ikäluokka eivät kuitenkaan korostu kirjoitelmissa. Valtaosassa kirjoitelmia ei tuoda ilmi kyseisiä opettajan perustietoja. 1940–1970-luvuille sijoittuvissa kirjoitelmissa (9) opettajan sukupuoli mainittiin viisi kertaa ja ikä kaksi. 1970–1989-lukujen kirjoitelmissa (9) ilmeni sukupuoli kuusi kertaa ja ikä puolestaan neljä kertaa. Kirjoitelmissa 1990-luvulta nykypäivään (13) sukupuoli ja ikä mainittiin kumpikin vain kolme kertaa.

Seuraavaksi käsittelen opettajaa kuvaavia adjektiiveja. Ensinnäkin on mainittava, että analyysi osoitti opettajia kuvaavien adjektiivien määrän kasvaneen sen mukaan, mitä lähemmäksi nykypäivää muistot sijoittuvat. 1940–1970-luvuille sijoittuvissa kirjoitelmissa opettajia kuvaavia adjektiiveja esiintyy yhteensä kuusi. Muistoissa 1970–1989-luvuilla adjektiiveja löytyi yhteensä 23 kappaletta. Aikakaudella 1990-luvulta nykypäivään opettajia luonnehtivia adjektiiveja esiintyi huomattavasti eniten, yhteensä 36 kappaletta.

Opettajia kuvaavat adjektiivit ovat eri sävyisiä ja niillä luonnehditaan opettajan ulkonäköä ja luonnetta. 1940–1970-lukujen muistoissa vähäiset opettajia kuvaavat adjektiivit ovat kaikki sävyltään myönteisiä. Kahdessa muussa ajanjaksossa adjektiivien joukot ovat hyvin kirjavia, eikä niistä ole havaittavissa niin selkeitä yhdenmukaisuuksia. Adjektiivien tarkempi erittely ei myöskään ole tutkimusongelmien kannalta niin olennaista. Merkittävämpää on adjektiivien määrän osuus opettajakuvasta ja niiden historiallinen muutos.

Opettaja oli erittäin pidetty, eikä ihme: hän oli sopivan tiukka ja reilu. (Kirjoitelma 27)

Muurikki oli äidinkielenopettaja isolla Ä:llä. Vaativa ja suorapuheinen. Palautteenantajana tinkimätön. Ei aina niin objektiivinen ja puolueeton. Mutta mieleen jäävä ja persoonallinen, aivan varmasti! (Kirjoitelma 6)

Hän oli koominen hahmo. Pitkä ja laiha. Hän näytti vanhalta, ehkäpä aikaan ja ikään kuulumattomien, nenällä valuvien silmälasiansa takia. (Kirjoitelma 5)

Muista aikakausista poiketen 1940–1970-lukujen muistoista muodostui opettajan uskonnollisuutta kuvaava luokka. Kyseisessä luokassa tuodaan esille opettajan oma hengellisyys, joka välittyy oppilaille opettajan toiminnassa. Kyseinen luokka asettuu määrittelemieni yläluokkien, opettajan toiminta ja opettaja henkilönä ja

persoonana, välimaastoon. Opettajan uskonnollisuus on kuitenkin hänen henkilökohtainen vakaumuksensa, mutta analyysissä se ilmeni myös toimintana.

Hän oli syvästi uskovainen. Hän antoi itsestään kuvan, että hän oli Jeesuksen kanssa naimisissa. Joka aamu hän otti meidät alle 10-vuotiaat syliinsä ja sanoi: "Sallikaa lasten tulla minun tykööni, älkääkä estäkö heitä, sillä senkaltaisten on oleva Jumalan valtakunta." (Kirjoitelma 14)

4.2 Opettajan toiminta osana opettajakuvaa

4.2.1 Opettajan toiminnan osa-alueet 1940–1970-luvuilla

1940–1970-luvuille sijoittuvissa muistoissa keskeisimmäksi opettajan toimintaa kuvaavaksi luokaksi muodostui opettajan auktoriteetti ja kurinpidollinen toiminta. Kirjoitelmissa kuvaillaan opettajan auktoriteettia sekä kerrotaan opettajan antamista rangaistuksista. Toisaalta nostetaan esiin myös turvallisuuden tunne, jota opettajan kurinpidosta seurasi. Lisäksi opettajan kurinpidolliseen toimintaan liittyen kirjoitelmissa kerrotaan kurista, joka oli koettu erityisen oikeudenmukaiseksi sekä tilanteeksi, jossa oli mahdollista oppia.

Kirjoitin miten olin oppinut, heti kun aloin hosumaan, opettaja nappasi viivoittimella käteen. (Kirjoitelma 15)

Seisoin aamulla kaksi tuntia, kun sanoin eilen opettajan oikean nimen. Hän kuuli sen avoimesta ikkunasta. (Kirjoitelma 14)

Ehkä siihen turvallisuuteen vaikutti opettajan tapa ojentaa oppilaita tehdyistä vääryyksistä. Opettaja kävi huutamatta tiukan puhuttelun, jossa hän selitti, miten tietty teko tai tapa toimia on väärin ja mitä tulisi tehdä, jotta jatkossa toimisi oikein. (Kirjoitelma 32)

Hän ei koskaan moittinut oppilasta pahaksi tai väärälaiseksi. Hän rajasi ojentamiset selkeästi tiettyihin tekoihin saamalla kyllä aikaan varmasti ansaittua syyllisyyttä. (Kirjoitelma 32)

Kirjoitelmissa ilmeni myös opettajalta tulleet kehut ja kannustukset, jotka nimesin henkiseksi tukemiseksi. Opettajien antamat kehut kohdistuvat lähinnä suoritukseen.

Mutta kansalaiskoulussa toinen opettaja kehui ja kannusti minua, sanoen että olen erittäin lahjakas urheilija, monessakin lajissa. (Kirjoitelma 22)

Minä osasin laulaa! Tuon opettaja sanoi monta kertaa, kun toisen köyhän tytön kanssa lauloimme, että "ihan kuin enkelit laulaisivat". (Kirjoitelma 13)

Tarkastelemallani aikavälillä ilmeni yksi muisto, joka käsitteli opettajan pedagogista toimintaa. Vaikka pedagogista toimintaa kuvaavia muistoja oli vain yksi, eikä se yksinään muodosta kyseisellä ajanjaksolla merkittävää alaluokkaa, se tarjoaa kiinnostavan vertailukohtan muihin tarkasteltaviin aikakausiin ja siihen, mikä on eri aikoina opettajan pedagogisen toiminnan osuus opettajakuvassa.

Englannin opettajaksi tuli oikein viisas pedagogi, kirjoittanut oikein kirjoja aiheesta. Ensimmäinen tunti ja mies ei puhunut suomen sanaa, kielikyky.
(Kirjoitelma 2)

4.2.2 Opettajan toiminnan osa-alueet 1970–1989-luvuilla

1970–1989-luvuilla keskeisimmäksi opettajan toimintaa kuvaavaksi luokaksi muodostui opettajan pedagoginen toiminta. Kirjoitelmissa kuvailtiin, millaista opettajan antama opetus oli tyyliltään. Lisäksi tuotiin esille, kuinka opettaja oli opettanut näyttämällä omalla toiminnallaan oppilaille esimerkkiä. Eräässä kirjoitelmassa tuodaan esiin myös tilanne, jossa opettaja ei oikeastaan opettanut.

Minulla oli yläasteella 2 hyvää englannin kielen opettajaa: [Mies] ja [Nainen]. En ole kielellisesti lahjakas mutta heidän tiukka, mutta lempeä ja johdonmukainen opetus auttoi englannin opiskelun alkuun. (Kirjoitelma 1)

Lukion ranskan kielen opettajani oli positiivinen kokemus: hän tuki paitsi lukioaikana esimerkillään siitä, millaista on olla ystävällinen ja toiset huomioiva ihminen ja opetustyyllillään toi happea ja hauskuutta opiskeluarkeen. (Kirjoitelma 31)

Hän myös antoi mallin ihmisestä, joka sanoi rohkeasti mielipiteensä eikä pelännyt olla eri mieltä. (Kirjoitelma 6)

Tämä opettaja ei ollut hyvä opettaja, koska hän oli itse oppinut esimerkiksi lukemaan ennen kouluun menoaan. Lukemista hän ei toisin sanoen opettanut lainkaan, jos oppilas ei itse oivaltanut, miten kirjaimet vastaavat äänneitä. (Kirjoitelma 8)

Kirjoitelmissa nostetaan esiin myös tilanteet, jossa opettaja on nähnyt oppilaan yksilönä. Muistoissa raportoidaan muun muassa kokemuksista, joissa oppilas on kokenut tulleen kuulluksi ja nähdyksi. Lisäksi muistellaan hetkiä, joissa opettaja on huomannut oppilaassa lahjakkuutta ja tuonut sen oppilaalle ilmi.

Tämä muista lapsista outo ja jopa lapsivihamielinen opettaja oli minusta mukava, koska hän kuunteli tarkasti mitä sanoin ja kehui vastauksiani. Hän näki minut. Se kannusti yrittämään parhaani. (Kirjoitelma 23)

Olin niin otettu siitä, että opettaja ymmärsi minun olevan lahjakas muulla tavalla, kuin hänen aineessaan, ja että hän osasi arvostaa siitä. (Kirjoitelma 24)

Henkisen tukemisen luokka muodostui 1970–1989-luvuilla suuremmaksi kuin edeltävällä aikavälillä. Opettajat kehuivat edelleen suorituksia, mutta sen lisäksi henkistä tukemista ilmeni myös kannustamisena yrittää parhaansa sekä rohkaisemisena. Opettajan kerrottiin myös rohkaisseensa pelottavassa tilanteessa sekä heidän kuvailtiin uskoneen oppilaan taitoihin.

[H]än kuunteli tarkasti mitä sanoin ja kehui vastauksiani. (Kirjoitelma 23)

Hän myös uskoi kirjoittajan kykyihini, vaikka olikin tiukka arvostelija. (Kirjoitelma 6)

Jos joku meistä tytöistä ei uskaltanut tehdä jotain liikettä esim. nojapuilla, se ei tullut ongelmaksi. Ketään ei arvosteltu tästä syystä, vaan hän sanoi, että ehkä ensi kerralla uskallat. (Kirjoitelma 28)

1970–1989-lukujen opettajamuistoissa muistellaan myös opettajan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta oppilaita kohtaan. Muistoissa ilmenee sekä oikeudenmukaista ja tasapuolista toimintaa, että epäoikeudenmukaista ja toisia oppilaita suosivaa toimintaa.

Hänen toimintaansa leimasi epäoikeudenmukaisuus. Hänellä oli suosikkioppilaita ja niitä, jotka olivat usein hänen rankaisutoimiensa tai vähintäänkin tyytymättömyytensä kohteena. (Kirjoitelma 8)

Myös ne oppilaat, jotka oppivat ja uskalsivat, saivat palautetta, mutta sitä ei erityisesti "hehkutettu". (Kirjoitelma 28)

Meitä oli pieni ryhmä, joten yksilöllinen opetus tästäkin syystä oli mahdollista ja jokainen sai huomiota sekä vastaukset mieltä askarruttaviin kysymyksiin telivoimisteluopettajalta. (Kirjoitelma 28)

Opettajan auktoriteetti ja kurinpidollinen toiminta eivät korostuneet kyseisen aikakauden muistoissa. Ainoastaan yhdessä muistossa tuodaan esiin opettajan auktoriteetin vahvuus. Toisessa muistossa puolestaan kerrotaan opettajan tavasta soimata.

Opettajan arvioita eri tilanteista ei pystynyt muuttamaan keskimääräisillä lapsen argumentointitaidoilla. (Kirjoitelma 8)

Vähitellen koko luokka odotti jännittyneenä ja pelokkaana, millä tavalla opettaja nyt sättii kahta poikaa. (Kirjoitelma 32)

4.2.3 Opettajan toiminnan osa-alueet 1990-luvulta nykypäivään

1990-luvulta eteenpäin opettajan toiminnan keskeisimmäksi osa-alueeksi muodostui opettajan pedagoginen toiminta. Kirjoitelmissa luonnehditaan opettajan opetustyyliä ja sen vaikutusta etenkin oppimisen näkökulmasta. Opettajien kuvaillaan ottaneen huomioon erilaiset oppijat sekä antaneen yksilöllistä opetusta. Muistoissa nostetaan esiin myös opettajan kiinnostus opettamaansa aihetta kohtaan, mikä heijastuu myös oppilaisiin inspiraation kokemuksena. Muistoissa ilmenee myös opettajan luoma hyvä työilmapiiri.

Mieleen ovat jääneet opettajan lukuisat esimerkkitapaukset lakiopin tunneilla, jotka tukivat hyvin oppimista ja jotka auttavat opinnoissa vielä tänäkin päivänä. (Kirjoitelma 10)

Hän tarjosi useita erilaisia tapoja lähestyä psykologian aiheita ja usein antoi myös vaihtoehtoja toteuttaa tehtävät itselle sopivimmalla tavalla. (Kirjoitelma 19)

Lukemiseni oli hidasta ja vaikeaa. Minulla oli kuitenkin erittäin motivoiva ja kannustava opettaja, joka teki minulle henkilökohtaisen lukupäiväkirjan ja kannusti vain lukemaan enemmän. (Kirjoitelma 26)

Uskon, että kyseinen opettaja onnistuikin siirtämään omaa innostustaan psykologiasta myös minuun ja sai minut uskomaan, että olen hyvä kyseisessä oppiaineessa. (Kirjoitelma 19)

Rouva Hämmäläisellä oli myös se vaikutus meihin, että työilmapiiri oli aina hyvä ja ketään ei kiusattu millään tavalla. (Kirjoitelma 16)

Edellisiin aikakausiin nähden uudeksi opettajan toimintaa kuvaavaksi luokaksi muodostui välittäminen. Kirjoitelmissa kerrotaan useaan otteeseen, kuinka oppilaille on välittynyt tunne siitä, että opettajat välittävät heistä. Opettajien kuvailtiin myös nähneen kaikissa oppilaissa hyvää. Lisäksi opettajien kerrottiin toivoneen oppilaille parasta ja olleen huolehtivaisia oppilaita kohtaan.

Opettaja näki meissä kaikissa jotain hyvää. (Kirjoitelma 7)

Opettaja oli lämmin ja koin, että hän todella välitti meistä oppilaista. (Kirjoitelma 20)

Merkittävimpinä ominaisuuksina hänessä pidinkin ymmärtävää ja huolehtivaa otetta jokaiseen oppilaaseen - -. (Kirjoitelma 19)

Henkisen tukemisen luokka on kyseisellä ajanjaksolla runsas. Monissa muistoissa on maininta siitä, kuinka opettaja kannusti, tsemppasi ja uskoi oppilaaseen. Opettajat saivat oppilaat uskomaan myös omiin kykyihinsä ja itseensä sekä näyttämään taitonsa. Lisäksi opettajien kerrotaan myös rohkaisseensa oppilaita opiskelemaan.

Hänen uskonsa ja kannustuksensa sai minut hyväksymään arkuuteni ja punastumiseni, joista huolimatta esiintyminen onnistuisi hyvin. (Kirjoitelma 11)

Hän opetti minua uskomaan itseeni ja että mahdottomiltakin tuntuvat asiat voivat onnistua motivaation ja sinnikkään harjoittelun avulla. (Kirjoitelma 26)

Vaikka poikien kanssa tappeluja oli välitunneilla, hän piti aina meille puhutteluja ja myös samalla rohkaisi meitä opiskelemaan. (Kirjoitelma 16)

Muistoissa kuvailtiin opettajan auktoriteettia ja kurinpitoa. Opettajien kerrottiin rankaisseensa ei-toivotusta käytöksestä, mutta toisaalta myös palkinnee esimerkiksi toiminnasta. Opettajilla kerrotaan olleen säännöt ja heidän kuvailtiin opettaneen rajoja oppilaille. Lisäksi opettajat pitivät puhutteluja, mutta eivät huutaneet. Opettajat vaativat ja palkitsivat.

Kaikille oli selvillä pelisäännöt, kuinka käyttäydytään ja huonosta käytöksestä rankaistiin välittömästi. (Kirjoitelma 29)

Välillä oli päiviä, jolloin opettaja palkitsi kaikkia, jotka olivat toimineet esimerkiksi. (Kirjoitelma 29)

Ritva oli hirveän tärkeä minulle ja juuri oikea opettamaan rajoja. (Kirjoitelma 4)

Muistoissa muisteltiin myös opettajan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta. Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ilmeni kiusaamattomuutena ja jokaisen oppilaan tasapuolisena huomioimisena. Epäoikeudenmukaisuus puolestaan ilmeni oppilasta piikittelevänä toimintana. Opettajan kerrottiin suosineen osaa oppilaista, jolloin tasapuolisuus ei toteutunut.

Jos oli vähääkään kiusaamista, niin hän puuttui erittäin ankarasti siihen. (Kirjoitelma 16)

Hän oli rauhallinen, kiltti, hymyilevä ja jokaisen huomioiva opettaja. (Kirjoitelma 20)

Tämä opettaja oli nuori mies, joka oli koko ajan hieman vihainen ja hän yritti huumorilla olla ystävällinen, mutta mielestäni hän menetti sillä auktoriteettisen asemansa ja hän liikaa piikitteli opiskelijoita, jos he ei eivät osanneet tehdä. (Kirjoitelma 17)

Opettajallani oli selkeät omat suosikkinsa, joita hän usein korosti puheissaan, sekä oppilaat, joista hän ei niin välittänyt. (Kirjoitelma 21)

Yhteenvetona voin todeta, että 1940–1970-luvuilla merkittävin opettajan toimintaa kuvaava luokka on opettajan auktoriteettia ja kurinpito. Lisäksi opettajat osoittivat jonkin verran henkistä tukemista kehumalla lähinnä oppilaan suoritusta. Opettajan pedagogista toimintaa ei juurikaan tuotu esille.

1970–1989-luvuilla kuvaukset opettajan toiminnasta näyttäytyivät monipuolisempina verrattuna 1940–1970-lukujen muistoihin. Keskeisimmäksi luokaksi muodostui opettajan pedagoginen toiminta. Auktoriteetin ja kurinpidon kuvauksen vähenivät merkittävästi 1940–1970-luvuilta. Edeltävään aikakauteen verrattuna uusiksi opettajan toimintaa kuvaaviksi luokiksi muodostui opettajan oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus sekä oppilaan näkeminen yksilönä. Henkisen tukemisen luokassa ilmeni onnistuneen suorituksen kehumisen lisäksi kannustusta ja rohkaisemista.

Opettajan pedagoginen toiminta on merkittävin opettajan toiminnan osa-alue myös muistoissa, jotka sijoittuvat 1990-luvulta nykypäivään. Henkisen tukemisen luokka on runsas ja suorituksen kehumisen sijaan opettajat kannustivat, rohkaisivat ja uskoivat oppilaaseen. Auktoriteettia ja kurinpitoa kuvaava luokka puolestaan kasvoi edeltään 1970–1989-lukuihin verrattuna. Pelkkien rangaistusten antamisen lisäksi opettajat opettivat rajoja ja sääntöjä ja palkitsivat. Oikeudenmukaisuuden luokassa puolestaan tuodaan esiin sekä oikeudenmukaisuuteen, että epäoikeudenmukaisuuteen liittyviä muistoja. Edeltävistä aikakausista poiketen, 1990-luvulta lähtien entiset oppilaat muistelivat, kuinka opettajat olivat osoittaneet oppilaille välittämistä.

4.3 Opettajakuva verrattuna opettajaideaaliin

Opettajakuvan ja opettajaideaalin vertaaminen osoittautui tässä tutkimuksessa hieman ongelmalliseksi. Opettajakuvassa esiintyviä opettajan toimintaa ja

opettajaa henkilönä kuvaavia luokkia esiintyi opettajaideaalissa vain niukasti. Vertaileminen ei siis onnistunut niin kattavasti kuin oli alkuperäisenä tarkoituksena. Esittelen seuraavaksi opettajakuvan ja opettajaideaalin vertailun tuloksia siltä osin, miten niitä ilmeni.

1940–1970-lukujen opettajaideaalissa korostui opettajan auktoriteetin merkitys ja auktoriteetti nähtiin arvostettavana asiana (Launonen, 2000) Kirjoitelmissa muisteltiin erilaisia etenkin kurinpitoon liittyviä tilanteita, joissa opettajan vahva auktoriteetti korostui. Eräässä kirjoitelmassa tuodaan esiin opettajan uskonnollisuus, joka näkyi opettajassa hartautena. 1970–1989-lukujen opettajaideaalissa esitetään uskonnollisen kasvatuksen loppuminen, josta voidaan päätellä sitä tapahtuneen edeltävillä vuosikymmenillä (Launonen, 2000). Auktoriteetin ja opettajan uskonnollisuuden kannalta tarkasteltuna opettajakuva ja opettajaideaali täsmäävät.

Hän paneutui opetuksessaan kovaan kurinpitoon ja oppilaiden kielenkäyttöön. (Kirjoitelma 14)

Hän oli syvästi uskovainen. Hän antoi itsestään kuvan, että hän oli Jeesuksen kanssa naimisissa. (Kirjoitelma 14)

Opettajakuvassa 1940–1970-luvuilla ilmennyt opettajan kurinpidollinen toiminta osoittautui ristiriitaiseksi aikakauden opettajaideaalin kanssa. Ideaalin opettajan tulisi hylätä rangaistusajattelu ja sen sijaan vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatioita (Launonen, 2000). Ideaali ei kuitenkaan ole käytännössä täysin toteutunut, sillä oppilaat raportoivat kirjoitelmissaan erilaisista opettajan antamista rangaistuksista, kuten nuhtelusta ja seisottamista. Toisaalta osassa kirjoitelmissa tuodaan esiin myös ideaalin toiminnan piirteitä.

Kun sitten aamulla menin kouluun, piti opettaja aamuhartauden jälkeen nuhtelun huonosta käyttäytymisestä ja seisotti kaksi tuntia. (Kirjoitelma 14)

Meille oppilaille jotenkin annettiin selkeästi mahdollisuus oppia paremmiksi toimimalla toisin. (Kirjoitelma 32)

1970–1989-luvuilla opettajakuva ja opettajaideaali täsmäsivät opettajan auktoriteetin ja oppilaan yksilönä näkemisen osalta. Launosen (2000) mukaan vahvaa muodollista auktoriteettia ei enää korostettu, mikä ilmenee opettajakuvassa auktoriteettia koskevien muistojen vähyytenä. Oppilaat eivät myöskään olleet yhtenäistä massaa vaan ideaali opettaja näki oppilaat yksilöinä

ja omina persooninaan (Launonen, 2000). Opettajakuva täsmää kyseiseen opettajaideaaliin, sillä kirjoitelmissa nousi merkittäväksi luokaksi muistot, joissa ilmenee oppilaan kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Opettajaideaalissa tuodaan myös ilmi uskonnollisuuteen kasvattamisen loppuminen. Tämän voidaan sanoa toteutuneen myös opettajakuvassa, sillä tutkittavat eivät raportoineet muistoissaan mitään uskonnollisuuteen liittyvää.

Hän näki minut. Se kannusti yrittämään parhaani. (Kirjoitelma 23)

1990-luvulta eteenpäin opettajakuva ja opettajaideaali täsmäsivät muun muassa henkisen tukemisen osalta. Ideaalin opettajan kerrotaan kasvattaneen vahvaan minuuteen, joka pitää sisällään esimerkiksi hyvän itsetunnon ja itsensä arvostamisen (Launonen, 2000). Opettajakuvan henkisen tukemisen luokassa tutkittavat muistelevat tilanteita, joissa opettajat ovat rohkaisseet, kannustaneet ja saaneet oppilaat uskomaan myös itseensä ja omiin kykyihinsä. Opettajakuva ja opettajaideaali täsmäävät myös pedagogisen toiminnan sekä kurinpidon osalta. Pedagogisen toiminnan kannalta sekä opettajakuvassa, että -ideaalissa raportoidaan luokan turvallisuudesta ilmapiiristä, jossa on saanut olla oma itsensä, eikä kiusaamista ole sallittu. Kurinpidon osalta opettajaideaalissa esitetään kasvatuksen olevan myönteistä, jolloin opettaja ei kehota, rajoita, kiellä tai estä (Launonen, 2000). Opettajakuvassa puolestaan nostetaan esiin puhuttelut, joissa opettaja ei korottanut ääntään sekä palkitseminen, joiden voidaan tulkita myötäilevän ideaalin opettajan kasvatuksen piirteitä. Lisäksi opettajaideaalissa kuvaillaan auktoriteettia ei-yksisuuntaiseksi (Launonen, 2000). Opettajakuvassa tämä ilmenee kaiken kaikkiaan lempeänä kasvatusotteena, jossa välitetään, opetetaan rajoja ja puhutaan järkeä.

Hän opetti minua uskomaan itseeni ja että mahdottomiltakin tuntuvat asiat voivat onnistua motivaation ja sinnikkään harjoittelun avulla. (Kirjoitelma 26)

Rouva Hämmäläisellä oli myös se vaikutus meihin, että työilmapiiri oli aina hyvä ja ketään ei kiusattu millään tavalla. (Kirjoitelma 16)

Ritva oli hirveän tärkeä minulle ja juuri oikea opettamaan rajoja. Hän vaati sekä palkitsi. (Kirjoitelma 4)

5 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksista muodostuneet johtopäätökset. Yhdistän johtopäätökset teoriaan sekä pohdin, millaisia merkityksiä tutkimuksen tulokset antavat laajemmassa näkökulmassa. Lisäksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta, toistettavuutta ja yleistettävyyttä sekä rajoituksia, joita tutkimuksessani ilmeni. Pohdin myös tutkimukseni antia sekä esitän jatkotutkimusehdotuksen.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten opettajakuva ilmenee kirjoitetuissa opettajamuistoissa ja miten opettajakuva suhteutuu kyseisen aikakauden opettajaideaaliin. Tutkimustehtävän selvittämiseksi muodostin kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui ”Millainen on eri aikakausien opettajamuistojen opettajakuva?” ja toiseksi kysymykseksi ”Miten opettajakuvat suhteutuvat oman aikakautensa opettajaideaaliin?”

Analyysi osoitti, että opettajakuva koostuu kahdesta osa-alueesta, opettajasta henkilönä ja persoonana sekä opettajan toiminnasta. Tulos on linjassa Silventoisen (2008) väitöskirjassa esitettyyn jakoon henkilöhahmon eli tässä tapauksessa opettajakuvan suorasta ja epäsuorasta määrittelystä. Opettaja henkilönä ja persoonana -osa-alue on verrattavissa suoraan määrittelyyn, jossa henkilöhahmoa kuvaillaan adjektiiveja ja substantiiveja käyttäen. Opettajan toiminta puolestaan vertautuu epäsuoraan määrittelyyn, jossa henkilöhahmoa kuvataan nimenomaan hänen toimintansa kautta (Silventoinen, 2008).

Opettajakuvan suorassa määrittelyssä tutkittavat kertoivat opettajistaan perustietoina sukupuolen ja iän. Vaikka perustietojen ilmaiseminen ei korostunut, se näyttäytyi osassa muistoissa selittävänä kontekstina opettajan toiminnalle. Eläkeikää lähestyvän opettajan auktoriteetti näyttäytyi voimakkaana ja

toimintatapoja kuvailtiin vanhanaikaisiksi, kun taas nuori vastavalmistunut opettaja näyttäytyi usein lempeänä kasvattajana. Johtopäätös korostaa opettajuuden jatkuvaa muutosta, jossa opettajien on pysyttävä perässä. Ideaalin opettajan voikin sanoa pysyvän jatkuvasti ajan hermoilla. Tämä vaatii opettajilta jatkuvaa oman toiminnan reflektointia ja kriittistä tarkastelua. Tärkeään rooliin nousee tarve opettajien täydennyskoulutukselle. Opetusalan muuttuessa ja kehittyessä, etenkin, jos opettajaopinnoista on kulunut jo aikaa, osaamisen kehittäminen osana elinikäistä ja jatkuvaa oppimista on tärkeää.

Analyysissä ilmeni kiinnostava muutos opettajia kuvaavien adjektiivien määrässä eri aikakausina. Adjektiivien määrän kasvuun voivat vaikuttaa monet asiat. Yhdeksi seikaksi voisi nähdä muisteluhetken ja muiston syntymisen välisen aikavälin. Tuoreemmissa muistoissa opettajat mahdollisesti muistetaan yksityiskohtaisemmin kuin muistoissa, jotka ovat syntyneet jo vuosikymmeniä sitten. Tutkimuksen metodologiassa esiin tuomani konstruktionismin mukaan muistot ovat konstruoituneet eli rakentuneet ja niille annetaan eri hetkissä erilaisia merkityksiä. Toisaalta historiallisessa kehityksessä opettajan ja oppilaan välisen suhteen muodollisuus ja etäisyys ovat vähentyneet ja opettajat ovat mahdollisesti avanneet oppilaille omaa persoonaansa enemmän. Lisäksi kuvainnollisen etäisyyden kaventuessa myös keskustelun ilmapiiri on vapautunut ja on kenties hyväksytympää ja tavanomaisempaa tuoda julki opettajan persoonaan liittyviä seikkoja.

Silventoisen (2008) esittämää epäsuoraa määrittelyä ilmeni kirjoitelmissa enemmän kuin edellä käsiteltyä suoraa määrittelyä. Opettajia muistellessaan tutkittavat raportoivat enemmän opettajan toiminnasta kuin hänestä henkilönä ja persoonana. Tämä voi kertoa siitä, että opettajan toiminta koetaan merkityksellisemmäksi kuin se, millaisena hän näyttäytyy henkilönä. Opettaja on ikään kuin oppilaiden suurennuslasin alla, jossa oppilaat havaitsevat ja aistivat tarkasti opettajan toimintaa muodostaen siitä omia tulkintojaan. Opettajan teoilla on siis merkitystä ja opettajien on oltava tästä ja omasta toiminnastaan tietoisia. Opettajasta hyvin pieneltäkin tuntuva asia voi vaikuttaa oppilaaseen kauaskantoisesti, oli kyseessä sitten myönteinen tai kielteinen asia.

Luukkainen (2004a) esittää kasvatuksen päämäärien heijastelevan historiaa ja ajan henkeä. Opettajakuvissa olikin havaittavissa selkeitä eroja, etenkin tarkasteluajankohtien ääripäissä, 1940- ja 2010-luvuilla. Kirjoitelmissa

muutosta ilmeni siinä, mitä opettajista kerrottiin ja kuinka paljon. Vertaisinkin muodostuneita opettajakuvia Silventoisen (2008) esittämiin muotokuvan versioihin, kokovartalokuvaan ja lähikuvaan. 1940–1970-lukujen opettajakuvan voisi nähdä edustavan kuvataiteen kokovartalokuvaa, jossa Silventoisen (2008) määritelmän mukaan korostuu yhteiskunnallinen arvo ja asema. Kokovartalokuvassa opettaja näyttäytyy valtaa käyttävänä ja hieman etäisenä henkilönä. 1990-luvun ja 2010-luvun opettajakuvaa voidaan puolestaan verrata lähikuvaan, jossa pääsee lähemmäs opettajan sisäistä maailmaa (Silventoinen, 2008). Oppilas pääsee lähemmäs opettajaa, eikä opettaja enää näyttäydy niin etäisenä vaan saattaa tuntua oppilaista jopa läheiseltä osoittaessaan esimerkiksi välittämistä.

Analyysi osoitti opettajan auktoriteetin kokonaisvaltaisuuden opettajakuvissa ja siksi tulikin tarpeelliseksi lisätä teoreettiseen viitekehykseen opettajan auktoriteetin määritelmä. Opettajan auktoriteetti ilmeni jokaisen aikakauden opettajakuvassa, ja opettajakuvat täsmäsivät auktoriteetin osalta myös opettajaideaaleihin. Kuvailisinkin opettajan auktoriteettia ikään kuin opettajuuden taustalla vaikuttavaksi voimaksi. Se näyttäytyy oppilaille selkeästi, sillä se myös nostetaan muistellessa esiin. Fisher ja Rafael Fanyo (2022) liittävät kurinpidon opettajan auktoriteettiin. Onkin kiinnostavaa, että tuloksissa opettajan auktoriteetti tuodaan esiin lähinnä esimerkeillä opettajan kurinpidollisesta toiminnasta. Tämä voisi johtua siitä, että kurinpidollisessa tilanteessa on korostunut opettajan ja oppilaan suhteen epäsymmetrisyys ja opettajan valta-asema. Toisaalta kurinpito näyttäytyy oppilaille usein konkreettisina rangaistuksina tai palkintoina, jolloin ne myös saattavat muodostaa vahvempia merkityksiä.

Opettajan auktoriteetin ilmenemisessä eri aikakausina on havaittavissa kehitystä. Kehitys on verrattavissa Määtän ja Uusiautin (2012) määrittelemiin erilaisiin auktoriteetteihin, autoritaariseen ja pedagogisen rakkauden sävyttämään pedagogiseen auktoriteettiin. Näkisinkin, että analyysissä muodostuneiden opettajakuvien auktoriteetit voidaan sijoittaa aikajanelle, jossa karkeasti jaettuna 1940-luvun muistojen auktoriteetit muistuttavat enemmän autoritaarista auktoriteettia, kun taas 2010-luvun auktoriteetit pedagogista auktoriteettia. Koska auktoriteetit myös täsmäävät oman aikansa ideaalin opettajan auktoriteetin kanssa, voidaan päätellä, että auktoriteetti nojaa aikansa

pedagogisiin asiakirjoihin ja teksteihin ja opettajat omaksuvat ajan hengelle tyypillisen auktoriteetin. Lisäksi opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen keskustelu vaikuttavat osaltaan käsityksiin opettajan toiminnasta ja opettajuudesta. Toisaalta myös valta-asemien ja hierarkioiden lieventyminen yhteiskunnallisessa muutoksessa sekä dialogisuuden lisääntyminen oppimisyhteisöissä näkyvät auktoriteetin muutoksessa.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Vilkan (2021, luku 7) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kohteena ovat tutkijan teot, valinnat ja ratkaisut, joita hän on tutkimusprosessin aikana tehnyt. Vilka jatkaa, että tutkijan täytyykin tutkimustekstissään raportoida ja perustella mahdollisimman tarkasti, millaisiin ratkaisuihin hän on tutkimuksessaan päätenyt ja miksi. Lisäksi on tärkeää arvioida ratkaisuiden tarkoituksenmukaisuutta (Vilka, 2021). Tässä tutkimuksessa olen avannut tutkimusprosessin aikana tekemäni ratkaisut ja valinnat. Läpi tutkimuksen olen noudattanut huolellisuutta sekä pyrkinyt tekstin selkeyteen, jotta myös lukijan on mahdollista ymmärtää tekemäni ratkaisut ja syyt niiden taustalla.

Tutkimuksen toistettavuuden osalta Vilka (2021) korostaa laadullisen tutkimuksen ainutkertaisuutta. Tutkijat voivat luokitellessaan ja tulkitessaan päätyä samoja menetelmiä käyttäen silti erilaisiin tuloksiin. Syiksi Vilka (2021) esittää muun muassa eroavaisuudet tutkijoiden esiyymmärryksessä ja perehtyneisyydessä. Näkisin, että toistettavuuteen vaikuttaa myös konstruktionismi, jolloin myös tutkijoiden taustoilla ja henkilökohtaisilla kokemuksilla voi olla vaikutusta siihen, miten he itse esimerkiksi analysoisivat saman tutkimuksen. Kuten edellä mainitsinkin, olen tuonut esille tutkimuksen vaiheet ja ratkaisut, joten periaatteessa tutkimus on samoja menetelmiä käyttäen toistettavissa. Konstruktionistisen käsityksen perusteella on kuitenkin mahdollista, että toinen tutkija saisi erilaisia tuloksia kuin minä.

Vilkan (2021) mukaan tutkimuksen voidaan sanoa olevan pätevä tai yleistettävä, kun tutkimuksen tulokset vastaavat tutkimuksen päämääriä sekä tutkimuskohdetta. Tutkimukseni onnistui etenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä onnistuin löytämään siihen vastauksen. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi kuitenkin osoittautui

ongelmalliseksi. Opettajakuva ja opettajaideaalin vertaileminen ei täysin onnistunut, koska muodostuneissa opettajakuvissa ja määrittelemissäni kunkin aikakauden opettajaideaaleissa kerrottiin ikään kuin eri asioista. Opettajaideaalissa määritellyjä asioita ei siis tuotu juurikaan ilmi kirjoitelmissa. Kyseinen aineisto ei siis soveltunut opettajaideaalin tutkimiseen valitsemani käsitteen määritelmällä.

Päätöksessäni käyttää toista tutkimusta varten kerättyä aineistoa tiedostin, ettei sen sisältö välttämättä tarjoaisi vastauksia tutkimusongelmiini. Vaikka perehdyin aineistoon jo hyvissä ajoin ennen analyysia, olisi ollut järkevää perehtyä siihen siinä vaiheessa jo paljon syvemmin. Silloin olisin voinut vielä muuttaa suunnitelmaani ja keksiä uusia tutkimuskysymyksiä tai vaihtaa teoreettisen viitekehyksen käsitteitä. Päätin kuitenkin saattaa tutkimuksen suunnitelman mukaisesti loppuun, vaikka se ei tällä kertaa toisen tutkimuskysymyksen osalta tuottanutkaan kovin kattavia tuloksia.

Toisaalta tämä tutkimus jätti paikan myös jatkotutkimukselle, jossa selvitettäisiin, miten opettajakuvat suhteutuvat aikakautensa opettajaideaaliin. Tätä varten voisi kerätä uuden kirjoitelma-aineiston, jossa eri ikäisiä tutkittavia ohjattaisiin pohtimaan opettajiaan myös niistä näkökulmista, joita esitin opettajaideaalin määritelmässä.

Tämä tutkimus tarjoaa sukelluksen opettajuuden historiaan oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna. Näkisinkin tämän tutkimuksen merkityksellisimmäksi anniksi muutoksen näkyvyyden. Tutkimus ennen kaikkea osoittaa, että opettajuus elää ajassa ja on siten jatkuvassa muutoksessa. Muutos ja kehitys näkyvät opettajien arjessa ja vaatii myös opettajia elämään sen mukana. Siispä myös opettajana toimiminen vaatii jatkuvaa ja elinikäistä oppimista.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 144–181). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Chang-Kredl, S. & Colannino, D. (2017). Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and teacher education*, 64, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.019>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fisher, Y. & Rafael Fanyo, R. (2022). Parents' Perceptions of Teachers' Authority and Parental Involvement: The Impact of Communality. *Frontiers in Psychology*, 13. 1–13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.908290/full>
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. (2018). Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5–21. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/76611/38371>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Kuikka, M. (1993). Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. *Koulu ja menneisyys*, 31, 104–121. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/98831/56519>
- Kuula, Meri (Tampereen yliopisto): Merkittävimmät opettajamuistot – kirjoitusaineisto 2020 [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 1.0 (2020-10-12).

Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto [jakaja]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3412>

Kuula, M. (2021). "Tuon opettajan asenne, sanat, katseen ja hyväksyntä, ne ovat kantaneen jossakin sisimmässäni minua läpi elämän": Merkittävimmät opettajakokemuksen ja kokemusten vaikutukset. [pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/130509/KuulaMeri.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Laaksonen, S. (2014). Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulessa. [pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96491/GRADU-1418975927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Launonen, L. (2000). Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42028>

Luukkainen, O. (2004a). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luukkainen, O. (2004b). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/115109/67951>

Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical Authority and Pedagogical Love – Connected or Incompatible. *International journal of whole schooling*, 8(1), 21–39. <https://web-p-ebscobhost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0bff6728-252e-40db-b825-7b83848c5445%40redis>

Nieminen, M. (2014). Opettajan Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa. *Kasvatus & Aika* 8(4), 36–54. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68672/30060>

- Paksuniemi, M. (2009). Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopistopaino.
- Salo, U-M. (2004). *Ankarat silkkaa hyvyttään*. WSOY.
- Silventoinen, P. (2008). Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle – ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20043/koulurom.pdf?sequence=1>
- Suoranta, J. (2008). Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65781/Suoranta_Haarautuvat_metodologiat.pdf?sequence=1
- Tuomaala, S. (2011). Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 95–110). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vuori, J. (n. d.). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> Viitattu 30.1.2023.
- Väljärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 9–26). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101122/varri_hyva_kasvatus_kasvatus_hyvaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y