T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

”Sas ny sää, ku oot kerta opettaja.”

Kvalitatiivinen tutkimus opettajana olemisesta 1980–2000-lukujen Suomessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

TERHI ARIFULLEN-FORSTÉN

MIIKA FORSTÉN

Kevät 2008

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
TERHI ARIFULLEN-FORSTÉN & MIIKA FORSTÉN: ”Sas ny sää, ku oot kerta opettaja.”
Kvalitatiivinen tutkimus opettajana olemisesta 1980–2000-lukujen Suomessa
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 3 liitesivua
Helmikuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä opettajana olemiseen ja sen muutoksiin 1980–2000-lukujen Suomessa. Koska yhteiskuntamme on muuttunut näiden vuosikymmenten aikana voimakkaasti, oli syytä olettaa, että muutokset ovat ulottuneet myös opettajan toimenkuvaan. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnosti tietää, millaiseen rooliin olemme astumassa.

Empiirinen aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla kuudelta virassa olevalta luokanopettajalta. Heistä kaksi työskenteli pääkaupunkiseudulla, kaksi keskisuuressa länsisuomalaiskaupungissa ja kaksi päijäthämäläisessä pikkukaupungissa. Teemahaastattelurungon muodostamisessa käytettiin aiemmista tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta kerättyä teoriaa sekä omaa kokemusta tutkittavasta aiheesta. Teemoiksi valittiin yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, opetussuunnitelma, oppimis- ja tiedonkäsitys, opetusmenetelmät, opettajien välinen yhteistyö, kodin ja koulun yhteistyö, opettajan valta ja auktoriteetti sekä opettajan toimiminen yhteiskunnallisena vaikuttajana. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajan luokassa tapahtuvan perustyön tavoite on säilynyt käytännössä samana. Vaikka esimerkiksi oppilasaines, opetusmenetelmät ja opetuksessa käytettävät välineet ovat muuttuneet, on opettajan työssä yhä sama päätavoite: saada oppilaat oppimaan ja auttaa heitä kasvamaan yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Tosin keinot, joilla tähän päämäärään pyritään, ovat osin muuttuneet. Luokkahuoneen ulkopuolella opettajat ovat kokeneet roolinsa muuttuneen enemmän. Opettajilta odotetaan nykyisin muun muassa monipuolisempaa yhteistyökyvykkyyttä eri sidosryhmien kanssa. Opettajana oleminen on muuttanut muotoaan myös siten, että opettajan yhteiskunnallinen arvostus on 1980-lukuun verrattuna laskenut. Opettajien yhtenevä mielipide siitä, että lasten yleinen pahoinvointi on lisääntynyt vuosi vuodelta, on tutkimuksemme esiintuomista tuloksista valitettavin. Pahoinvoinnin lisääntymisen syiksi opettajat näkevät muun muassa rikkonaisten kotien määrän kasvamisen, päihdeongelmien lisääntymisen sekä yleisen välinpitämättömyyden yleistyminen.

Tutkimuksemme on suunnattu etupäässä luokanopettajiksi opiskeleville ja ammattia harkitseville. Pyrimme pro gradu -tutkielmallamme antamaan kuvan siitä yhteisöstä ja kulttuurista, mihin valmistuva luokanopettaja on siirtymässä. Koska tutkimuksemme käsittelee opettajana olemista pitkälti yleisellä tasolla, myös tulevat aineenopettajat voivat sen avulla laajentaa perspektiiviään opettajan työstä. Toki tutkimus sopii luettavaksi myös jo työssä oleville opettajille tai muuten vain aiheesta kiinnostuneille. Yhteiskuntamme suurten muutosten aikaa kun voi peilata muuallekin kuin koulumaailmaan.

Avainsanat: luokanopettaja, opetussuunnitelma, opettajuus, yhteiskunnallinen muutos, yhteiskunta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO **1**

2 ALATI MUUTTUVA YHTEISKUNTA **3**

2.1 MIELIPIDEVAIKUTTAJASTA MAISTERIKSI 3

2.2 KOHTI KRIISIÄ 4

2.3 NYÖRIT KIREÄLLÄ, VAATIMUKSET KORKEALLA 5

2.4 UUDEN VUOSITUHANNEN ”PIENEMPI MAAILMA” 7

3 OPETUSSUUNNITELMA **9**

3.1 VALTAKUNNALLISESTI YHTENEVÄ 1970-LUKU 10

3.2 VASTUUTA KUNNILLE… 10

3.3 …JA KUNNILTA KOULUILLE 11

3.4 ASKEL TAKAISINPÄIN 13

4 OPETTAJAN TYÖ JA OPETTAJANA TOIMIMINEN **16**

4.1 OPETTAJAN AMMATTI PROFESSIONA 16

4.2 OPETTAJUUS 19

4.3 OPPIMIS- JA TIEDONKÄSITYS 21

4.3.1 Tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi *22*

4.3.2 Käsitysten muuttumisen vaikeus *24*

4.4 OPETUSMENETELMÄT 24

4.4.1 Erilaisia tapoja toteuttaa työtä *27*

4.4.2 Sittenkin vain yksi tapa toteuttaa työtä? *30*

4.5 OPETTAJIEN VÄLISET SUHTEET JA YHTEISTYÖ 31

4.5.1 Yksinpuurtajan perinne *33*

4.5.2 Yhteistyö lisääntyy, ainakin pinnallisesti *33*

4.6 VANHEMPIEN JA OPETTAJAN VÄLINEN YHTEISTYÖ 36

4.6.1 Köydenvetoa yhteen tai kahteen suuntaan *36*

4.6.2 Lisääntynyt yhteistyö – hyvästä vai pahasta? *38*

4.7 OPETTAJAN VALTA JA AUKTORITEETTI 39
4.7.1 Vallan alainen ja -käyttäjä *39*
4.7.2 Opettajan auktoriteetti *40*
4.8 ODOTUSTEN SIETÄMÄTÖN RISTIRIITAISUUS 43
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT 46
5.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS 46
5.1.1 Taustasitoumukset *47*
5.1.2 Fenomenografinen tutkimusote *47*
5.2 AINEISTON HANKINTA 48
5.2.1 Haastattelu *48*
5.2.2 Teemahaastattelu *49*
5.3 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA 50
5.3.1 Sisällönanalyysi *50*
6 TUTKIMUKSEN KULKU 52
6.1 TUTKIMUSAIHEEN VALINTA JA MUOTOUTUMINEN 52
6.2 TUTKIMUSONGELMAT 52
6.3 KOHDEJOUKON VALINTA 53
6.4 AINEISTONHANKINTA 54
6.5 ANALYYSI JA RAPORTOINTI 55
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET 56
7.1 AJATUKSIA ALATI MUUTTUVASTA YHTEISKUNNASTA – ” – – SEMMOST AUKTORITEETTII EI NIINKO OO ENÄÄ MISSÄÄ” 56
7.2 AJATUKSIA OPETUSSUUNNITELMASTA – ”KU EI TÄÄ PERUSTYÖ MIHINKÄÄ OO MUUTTUNU...” . 59
7.3 AJATUKSIA OPPIMIS- JA TIEDONKÄSITYKSESTÄ – “80-LUVUN OPPIKIRJASTA TIETOKONEPAINOTTEISEEN TIEDONÄHKYYN” 61
7.4 AJATUKSIA OPETUSMENETELMISTÄ – ”MELKEI SILLAI VOIS AJATEL, ET MITÄ EN OL KÄYTTÄNY” 64
7.5 AJATUKSIA OPETTAJIEN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ – ” – – ÄLÄ SIT KUVITTELE, ET SIELLÄ KUKAAN TOISTA AUTTAA” 65
7.6 AJATUKSIA YHTEISTYÖSTÄ VANHEMPIEN KANSSA – ” – – ONNEKS EMME EDES TIEDÄ, MITÄ KAIKKEE TUOL KODEIS ON” 67
7.7 AJATUKSIA AUKTORITEETTIUDESTA – ” – – ET EI MUN NIINKU YLI KÄVELLÄ TAI JUOSTA” 69

7.8 AJATUKSIA VAIKUTTAJANA OLEMISESTA – ” – – KYL MÄ KOEN, ET TÄS IHAN OIKEESTI PYSTYY VAIKUTTAA...” 71
7.9 LOPUKSI – ”...ET EI OL SILLAI NII ENÄÄ KANSANKYNTTILÄÄ” 72
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA 75
9 LUOTETTAVUUS 78
LÄHTEET 80

1 JOHDANTO

Yhteiskuntamme on kokenut merkittäviä muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. On perusteltua todeta, että Suomi on tänä päivänä kovin erilainen maa kuin vuonna 1980. Esimerkiksi kaupungistuminen, työttömyys, taloudellinen lama, Euroopan unioniin liittyminen, Internetin synty ja lisääntyneet päihdeongelmat ovat ilmiöitä, jotka ovat olleet läsnä 1980-luvulta tähän päivään. Muutosten myötä ympäröivä yhteiskunta on muuttanut muotoaan, ja sitä kautta myös opettajan ammatti ja opettajana oleminen ovat muuttuneet. Myös Värrin (2003, 50) mukaan opettajan rooli kasvattajana, asiantuntijana ja moraaliauktoriteettina on näiden muutosten myötä muuttunut. Lapinoja (2006, 7) pitää muutoksissa huolestuttavana sitä, että koulukasvatuksen ja opettajan toiminnan perusteiden määrittely on liukunut pois opettajilta, kasvatuksen asiantuntijoilta, koulukasvatuksen ulkopuolisille voimille. Lapinoja (2006, 7) näkee syiksi tähän monet postmodernin maailman korostamat ilmiöt, kuten tiedon ja moraalin pirstaleisuuden ja yhteismitattomuuden sekä subjektin korostamisen tietämisessä ja moraalisissa päätöksissä.

1980-luvun alussa yhtenäinen peruskoulu ja opetussuunnitelma olivat vielä suhteellisen uusia asioita. Opettajan työnkuva oli tuolloin lähempänä *opettamista* sanan varsinaisessa merkityksessä, kun 2000-luvulla opettaja on haluttu nähdä enemmänkin *oppimisen ohjaajana*. Opettajan sana oli aiemmin uskottavuutta huokuva pelkästään sen vuoksi, että sen sanoi opettaja. Opettajan yhteiskunnallinen status oli 1980-luvun Suomessa nykyistä korkeampi, ja täten myös oppilaiden vanhemmat arvostivat opettajia nykyistä enemmän.

1980-luvusta sekä opettajuus että peruskoulu instituutiona ovat muuttuneet ja onpa opetussuunnitelmaakin muokkailtu jo useampaan kertaan. Ympäröivän yhteiskunnan vaatimukset opettajaa ja koulua kohtaan ovat nykyisin erilaisia ja usein myös hyvin ristiriitaisia. Tämän päivän tulostavoitteisessa koulussa opettajalta vaaditaan vastuuta yhteiskunnan ja talouselämän kilpailukyvystä, odotetaan hyviä mitattavia oppimistuloksia, edellytetään paitsi moniarvoisuutta myös eksistentiaalista vastuuta ihmisyyteen kasvattamisesta (Oravakangas 2005, 199). Värrin (2001, 43) näkemyksen mukaan nykyopettajan tulisi toteuttaa samanaikaisesti sekä valtion, talouselämän että kansalaisyhteiskunnan odotuksia, olla syrjäytymistä estävä, kilpailukykyä edistävä ja uusimpia opetusmenetelmiä taitava pedagogi. Lisäksi opettajan tulisi Värrin (mt., 43) mukaan kyetä jatkuvasti kehittämään

koulua ja uudistamaan yhteiskuntaa. Kuten jokainen koulumaailmaa vähänkään tunteva tietää, listaa opettajien vaatimuksista voisi jatkaa loputtomiin.

Pro gradu -tutkielmamme on kvalitatiivinen. Empiirisen aineiston olemme keränneet teemahaastattelujen avulla kuudelta virassa olevalta luokanopettajalta. Haastateltavamme ovat toimineet luokanopettajan ammatissa 1980-luvun alkupuolelta alkaen. Heistä kaksi on vaikuttanut työuransa aikana pääkaupunkiseudulla, kaksi keskisuuressa länsisuomalaiskaupungissa ja kaksi päijäthämäläisessä pikkukaupungissa. Näin olemme päässeet paneutumaan hieman myös kaupungin kokoon ja sijaintiin liittyviin eroavaisuuksiin. Aineiston analyysimenetelmänä olemme käyttäneet teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on tehdä läpiluotaus siihen kulttuuriin, johon olemme pian valmistuvina luokanopettajina astumassa. Koska jokainen yhteisö on kulttuuriinsa sidoksissa, on tärkeää tiedostaa, minkälainen kulttuuri vallitsee opettajayhteisössä ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Ajallisesti tutkimuksemme käsittelee pääosin kolmea viimeistä vuosikymmentä, 1980-, 1990- ja 2000-lukuja, historiallisella pohjustuksella höystettynä.

2 ALATI MUUTTUVA YHTEISKUNTA

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat väistämättä jollakin tavoin opettajan ammattiin ja työnkuvaan. Koska opettajat työskentelevät, etenkin nyky-yhteiskunnassa, suhteellisen heterogeenisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kanssa, voivat he havaita esimerkiksi ihmisten eriarvoistumisen luokassaan pienoiskoossa. Yhteiskunnan muutosten myötä myös odotukset opettajan työtä kohtaan ovat vaihdelleet aikojen saatossa. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on ollut havaittavissa selkeä muutos 1970-luvulla vallinneesta voimakkaasta keskusjohtoisuudesta ja hallinnollisesta ohjauksesta kohti kansalaisten omien arvojen huomioon ottamista (Launonen 2000, 275).

Yhteiskuntamme on viimeisten vuosikymmenien aikana muuttunut merkittävästi. Muutos on ollut jatkuvaa, ja se on jopa kiihtynyt ajan kuluessa. Monet aiemmat rajat ovat poistuneet. Globalisaation myötä lisääntynyt kansainvälisyys on tuonut uudenlaisia haasteita yhteiskunnalle, erityisesti elinkeinoelämälle. Kauppa on kansainvälistynyt ja myös ihmiset, pääoman lisäksi, voivat liikkua maasta toiseen entistä vapaammin. Tietoyhteiskunnassa tiedon määrä on suurempi kuin koskaan ennen ja sen sisältö monimutkaisempaa. (Joronen 1996, 44.) Nämä kaikki muutokset ovat vaikuttaneet myös opettajan työhön. Sarjala (1996, 10) uskoi jo 1990-luvun puolivälissä koulun monopoliaseman murtuvan opin tarjoajana entisestään ja oppimaan oppimisen opettamisen nousevan tulevaisuudessa koulun yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä. Tämänsuuntainen trendi onkin ollut nähtävissä yhteiskunnassamme, yhä lisääntyvissä määrin.

2.1 Mielipidevaikuttajasta maisteriksi

1950-luvulla valtaosa suomalaisista opettajista työskenteli vielä maaseudulla, jossa heillä oli mielipidejohtajan asema ja tehtävä yhtenäiskulttuurin vaalijana. Sahlberg kuvaa tuon ajan kouluamme maatalousyhteiskunnan kouluksi, mistä kylien maalaiskansakoulut olivat elävimpiä esimerkkejä. Yhteiskunnan raju muutos 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin Suomessa niin sanottu *vapaa kasvatus* sai jalansijaa, johti kuitenkin uudenlaisen opettajuuden syntymiseen. Sen myötä korostettiin kutsumuksen sijasta enemmän opettajan professionaalisia piirteitä. (Rantala 2003, 13; Sahlberg 1998,

18–19.) Vapaa kasvatuksen myötä syntyi ajatusmalli, jossa kasvattaja luopuu täysin auktoriteettiasemastaan eikä aseta lapselle minkäänlaisia vaatimuksia. Vapaan kasvatuksen taustalla on englantilaisen A. S. Neillin kasvatusfilosofia. (Launonen 2000, 231.) Samoihin aikoihin Suomessa siirryttiin koko ikäluokalle yhteiseen oppivelvollisuuskouluun, joka sai nimen peruskoulu. Uuden koulujärjestelmän luominen, kansa- ja oppikoulusta peruskouluksi ja lukioksi, alkoi 1970-luvulla. Samanaikaisesti opettajankoulutus yhtenäistettiin pääosin yliopistossa tapahtuvaksi. (Kuikka 2003, 42.) Peruskoulu-uudistus on nähty koko itsenäisen Suomen tärkeimpänä sivistyspoliittisena ratkaisuna (Johnson 2007a, 18). Yhdeksänvuotisella peruskoululla pyrittiin luomaan kaikille ikäluokan lapsille koulutuksellisesti tasavertaiset lähtökohdat. Syntynyt peruskoulu rakentui, yhdessä siihen kytkeytyneen toisen asteen koulutuksen kanssa, koulutuksellisen tasa-arvon ihanteelle ja kaikkien kansalaisten sivistämisen tavoitteeseen. (Sahlberg 1998, 19.)

2.2 Kohti kriisiä

Peruskoulun syntyvaiheita seurannut 1980-luku toi mukanaan yhteiskuntaamme uudenlaisia piirteitä. Työttömyys lisääntyi ja elinkeinoelämä koki merkittäviä rakennemuutoksia. Vallalle nousivat muun muassa yksityistäminen ja vapaat markkinat. Suomalaiset tempautuivat 1980-luvun lopussa nopean rahamarkkinoiden vapauttamisen ja noususuhdanteen seurauksena kasinotalouden pyörteisiin. 1980-luvulle oli tyypillistä joukkoviestintäteknologian nopea kehitys ja tekniset innovaatiot ylipäätään synnyttivät uusia tapoja ja käytänteitä. Launonen tuo esille väitöskirjassaan 1980-luvun Suomen merkittävimmän muutoksen: muutoksessa oli keskeistä markkinatalouden normiston läpilyönti, johon liittyi voimakkaasti yksilöllisyyden ja itsensä hemmottelun korostaminen. Samaan aikaan myös koulutuspolitiikassa tapahtui merkittäviä muutoksia: keskusjohtoisesta ohjausjärjestelmästä pyrittiin eroon delegoimalla koululaitoksessa tehtäviä toimia keskushallinnosta aina kunnan ja koulun tasolle. Hyvinvointivaltio oli joutumassa kriisiin ja 1990-luvun alussa Suomi suistuikin vuosisadan syvimpään taloudelliseen lamaan. (Kuikka 2003, 43; Launonen 2000, 232.)

2.3 Nyörit kireällä, vaatimukset korkealla

1980-luku oli ollut Suomen siihenastisen historian taloudellisesti vakain vuosikymmen. 1990-luvun kansantalouden romahtaminen iskikin taloudelliseen hyvinvointiin tottuneeseen yhteiskuntaan suhteellisen yllättävästi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 10.) 1990-luku nähdään usein yhteiskunnallisen murroksen aikana. Tosin murrosaika ei koskenut yksistään Suomea, vaan taustalla oli koko länsimaista kulttuuria koskenut kriisi. Murrokseen johtivat muun muassa sosialismin romahdus, Neuvostoliiton hajoaminen, vuosisadan syvin taloudellinen lamakausi, ennätyssuuri työttömyys, pelko hyvinvointivaltion romahtamisesta ja sosiaalisten tukiverkkojen pettämisestä, perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä huumeiden käytön ja rikollisuuden lisääntyminen. (Launonen 2000, 269–270.)

Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi vuonna 1995 oli myös merkittävä tapahtuma kansakunnassa vallinneen tilanteen ja sen tulevaisuuden kannalta (Launonen 2000, 269). Euroopan yhdentymisen myötä maahanmuutto Suomeen alkoi kasvaa huomattavasti ja tämä alkoi näkyä myös koulun arjessa. Kansainvälistyminen lisääntyi ja kouluihin tuli entistä enemmän oppilaita vieraista kulttuureista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 11.) Tämä vaikutti luonnollisesti myös opettajan työnkuvaan luokan oppilasaineksen muututtua entistä heterogeenisemmäksi.

Vallinnut taloudellinen lama pakotti valtion ja kunnat säästökuurille, kun julkisia menoja ruvettiin karsimaan (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1996, 14; Lehtisalo & Raivola 1999, 10). Kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa oli nähty 1970-luvulla, taloudellisella lamalla on taipumus vaikuttaa olennaisesti myös koulujen toimintaan. Kouluilta aletaan kiristyneessä taloudellisessa tilanteessa vaatia tulosvastuullisuutta ja entistä tehokkaampaa voimavarojensa käyttöä. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 9.) Näin kävi myös 1990-luvun Suomessa. Koulujen talouteen ja kustannuksiin oli kiinnitetty 1980-luvun lihavina vuosina suhteellisen vähän huomiota. 1990-luvun laman ja kansantalouden tilan heikentymisen myötä kiinnostus koulutuksen taloutta ja sen kehittämistä kohtaan lisääntyivät. 1990-luvun alussa tehdyt kustannussäästöt kuntien koulutoimissa olivatkin suhteellisen suuria. (Nikkanen 1999, 117.)

Taloudellisen laman mukanaan tuomat säästövelvoitteet toivat kouluille voimakkaita ristipaineita. Yhtäältä koulua haluttiin kehittää sekä kansallisesti että kansainvälisesti, mutta toisaalta resursseja kavennettiin koko ajan. Pahiten säästöpäätösten vaikutus tuntui peruskoulussa. Taloudelliset leikkaukset toivat mukanaan tuntikehyksen supistuksia, muutoksia opettajien virkajärjestelyissä ja myös oppilaan hyvinvointiin kohdistuneita muutoksia. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluivat

muiden muassa oppimateriaali- ja laitehankintamäärärahojen supistukset sekä tukiopetus- ja erityisopetustuntien vähentäminen. (Kääriäinen et al. 1996, 268; Rasila 1996, 82.)

1990-luvulla opetustoimen alueella tapahtui taloudellisten leikkausten lisäksi muitakin merkittäviä muutoksia. Opetussuunnitelmien laadinnassa vastuuta sälytettiin kunnille ja kouluille siten, että hallintoviranomaisten laatiman yksityiskohtaisen ja kaikille yhteisen opetussuunnitelman tilalle luotiin järjestelmä, jossa opetushallitus laati ja hyväksyi vain opetussuunnitelman yleiset perusteet. Päädyttiin ratkaisumalliin, jossa kunnan ja oppilaitoksen tuli laatia itselleen sopiva opetussuunnitelma, joka perustui yleisiin opetussuunnitelman perusteisiin. (Jakku-Sihvonen 1998, 20–22.) Kouluilta odotettiin myös lisää mahdollisuuksia yksilöllistämiseen sekä toivottiin valinnaisuuden määrän kasvattamista (Lehtisalo & Raivola 1999, 135). Lisäksi tietotekniikan käyttöönotto lisääntyi kouluissa 1990-luvulla huomattavasti. Suomessa innostuttiin tuolloin informaatioteknologiasta ja tämä uusi teknologia nähtiin tehokkaana oppimisen välineenä. Puhuttiin tietoyhteiskunnasta. (Launonen 2000, 269.) 1990-luvulla vahvasti voimistuneen teknologisen kehityksen myötä myös ammatteja alkoi yhteiskunnastamme hävitä ja uusia alkoi tulla väistyvien ammattien tilalle. Tämä ei ole voinut olla näkymättä koulutuksessa ja sen tarpeissa. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 9.)

Modernin tietoyhteiskunnan esiinmarssin myötä myös ihmisten arvopohjissa oli havaittavissa voimakkaita muutoksia. Launonen (2000, 232–233) viittaa Ilkka Niiniluotoon (1994) kertoessaan, kuinka Suomessa käytiin 1900-luvun lopussa syvällinen arvojen murroskausi, jonka tuloksena oli arvojen runsaus, hajanaisuus ja ristiriitaisuus. Niiniluodon mukaan tuolloin oli havaittavissa, kuinka perinteiset arvoauktoriteetit (koti, kirkko, koulu ja poliittiset puolueet) menettivät asemiaan ja uudenlaiset arvot lisääntyivät markkinoilla entistä voimakkaammin (Launonen 2000, 233).

Suomen ajautuminen syvään lamaan 1990-luvun alkupuolella tapahtui suhteellisen yllättävästi ja nopeasti. Yllätys oli myös se, miten yhteiskuntamme lähti 1990-luvun puolivälistä alkaen nopeasti kohti taloudellista ja muunkinlaista elpymistä. Suomi nousi kovalla vauhdilla huipputeknologian kärkimaiden joukkoon ja taloudellinen nousu osoittautui monena vuonna kansainvälisesti keskimääräistä nopeammaksi. Teknologisessa kehityksessä on ollut myös negatiivisia vaikutuksia ja niin sanotun teknosysteemin on havaittu horjuttavan monin tavoin ihmisen ympäristöä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 10, 109.)

Koululaitoksessamme suurimpia muutoksia 1990-luvun loppupuolella tapahtui lainsäädännöllisesti vuonna 1999, kun peruskouluun tuli useita muutoksia. Yksi merkittävimmistä liittyi koulunvalintaan, joka lakien yhteydessä vahvistettiin koko maan kaikkia kuntia koskevaksi. (Tella 2003, 94.) Samana vuonna perusopetuslailla kumottiin kansa- ja oppikoulun aikainen jäänne, jonka mukaan peruskoulu jakaantui hallinnollisesti ala- ja yläasteeseen (Johnson 2007a, 14). Näissä vuo-

den 1999 muutoksissa on havaittavissa ajan trendi, jossa rajoja pyritään häilyttämään ja yksilöllistä valinnanvapautta lisäämään.

Yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta korostanut ilmapiiri on tehnyt opettajan työstä entistä haasteellisemman. Lisäksi tietotekniikan kehittyminen on ollut omiaan lisäämään työn vaativuutta, etenkin iäkkäämpien opettajien kohdalla. Myös oppimisen käsite on muuttanut muotoaan. Oppiminen on jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa haluttu nähdä yhä enemmän elinikäisenä prosessina. Muun muassa näistä seikoista johtuen oli jo 1990-luvun loppupuolella ennustettavissa, että opettajien täydennyskoulutusta tullaan jatkossa korostamaan. (Aaltola 1998, 44; Jakku-Sihvonen 1998, 23.) Edellä mainittujen professionaalisten haasteiden lisäksi jatkuva yhteiskunnan voimakas muuttuminen nähtiin haasteellisena osana opettajuutta. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) ennakoivat suurimmiksi haasteiksi muun muassa yhteiskunnallisen erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntymisen, johon vaikuttavat muun muassa perheissä meneillään olleet muutosprosessit, työelämän muutokset ja epävarmuustekijät, sosiaaliturvan heikentymisen sekä toimintaympäristöjen kansainvälistymisen.

2.4 Uuden vuosituhannen ”pienempi maailma”

Vuosituhannen vaihteessa ja sen jälkeen on kehitys jatkunut yhteiskunnassamme samansuuntaisena, kuin 1990-luvun lopussa. Tiedon roolia pääomana on painotettu ja jälkiteolliseksi kutsutussa yhteiskunnassa juuri tieto on nähty keskeisimpänä pääomana, tuotantovoimana ja vientivarana (Lehtisalo & Raivola 1999, 10). Nyky-yhteiskunnassa vaikuttavia megatrendejä ovat Osmo Kuusen (Kuusi & Kamppinen 2002, 151–153) mukaan muun muassa teknologinen kehitys, taloudellinen globalisoituminen, verkostoituminen, kestävä kehitys, työn uudet muodot, väestön ikääntyminen ja kehitysmaiden nuoret käyttämättömänä voimavarana, syrjäytyminen ja osaamistasoon ja aluekehitykseen perustuva hyvinvointierojen kasvu sekä julkisen sektorin uusi rooli. Nämä Kuusen megatrendeiksi kutsumat käsitteet kuvastavat hyvin, kuinka maailma on muuttunut, pirstaloitunut, kansainvälistynyt ja ”muuttunut suppeammaksi kokonaisuudeksi”. Nämä piirteet vaikuttavat nykyyhteiskunnan opettajaan jokapäiväisessä työssä yhä enenevissä määrin, eikä opettajalla ole enää vuosiin voinutkaan olla Sahlbergin (1998, 18–19) mainitseman maatalousyhteiskunnan opettajan roolia. Värrin (2001, 35) mukaan opettaja on joutunut markkinatilanteeseen, jossa hänen on perusteltava työnsä merkitystä ja jopa puolustettava sen kasvatuksellisia arvoja. Opettajilla ja kouluilla ei ole enää tiedollista ja informaalista monopoliasemaa nuorten oppijoiden silmissä (Varis 1998,

179). Oppia on nykyisin mahdollisuus saada monelta muultakin taholta kuin koululta. Värri (2003, 50) esimerkiksi näkee, että epävirallisten kasvattajien (vertaisryhmät nuorisokulttuureineen, mediat, harrastukset jne.) vetovoima on vienyt koululta merkitystä keskeisenä oppimisympäristönä.

Luukkainen (2000, 58) mainitsee opettajan olevan aina oman aikansa tulkki. Tulkin toimessaan opettajan on oltava uudistumiskykyinen ja tarkkailtava ympäröivää yhteiskuntaa ja sen muutoksia valveutuneesti. Yhteiskunnan muutokset sekä esimerkiksi taloudelliset heilahtelut näkyvät opettajan työssä väistämättä, sekä oppilaiden hyvinvoinnin että opettajan oman aseman kannalta. Ainoat pysyvät piirteet opettajan työssä lienevät muutos ja ammattinimike.

3 OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelma käsitteenä on ollut vilkkaiden keskustelujen aiheina opetusalalla toimivien keskuudessa jo pitkään. Joidenkin opettajien, etenkin kokeneiden, korvissa opetussuunnitelma on ajoittain vaikuttanut kuulostavan lähes kirosanalta. Toiset opettajat taas ovat kokeneet opetussuunnitelman turvaa antavana ohjeistuspakettina, josta löytää kunkin opetettavan aineen tärkeimmät oppisisällöt ja muita hyödyllisiä vinkkejä päivittäiseen työhön. Lähtökohtaisesti opetussuunnitelman tarkoitus lieneekin antaa opettajalle selkeät ohjeistukset ja kriteerit siihen, mitkä tavoitteet opettajan tulee työssään täyttää. Toisaalta liiallinen ohjeiden mukaisesti toimiminen saattaa karsia opettajalle myös tärkeää persoonallisuutta.

Yleispätevä opetussuunnitelman määrittely on vaikeaa. Käsite on aikojen saatossa muuttunut paitsi merkitykseltään myös sisällöltään (Malinen 1985, 13). Historiallisesti käsitteen taustalta löytyy kaksi termiä, jotka ovat levinneet kansainväliseen käyttöön, *curriculum* ja *lehrplan*. Deweyn kasvatusfilosofiasta kumpuava curriculum viittaa lapsen oppimiskokemusten kokonaisvaltaiseen suunnitteluun ja sillä tarkoitetaan samalla asiakirjan taustalla olevia oppimisen filosofisia ja pedagogisia periaatteita. Herbartin opetussuunnitelmaoppiin pohjautuva lehrplan puolestaan viittaa sellaiseen opetussuunnitelman laadintaan, joka tapahtuu oppiaineiden ja oppiaineksen valitsemisen, järjestämisen ja esittämisen näkökulmasta. (Launonen 2000, 56.)

Launosen (2000, 57) mukaan opetussuunnitelma on keskeinen koulutussuunnittelun ja sitä kautta yhteiskuntasuunnittelun väline ja sellaisena se edustaa näkemystä tahdotusta tulevaisuudesta: siinä ilmenee sosiaalisesti muodostettu normi mallikansalaisuudesta, tulevaisuuden yhteiskuntaan tuotettavista ideaalisista ihmisistä. Atjonen (1994, 107) määrittelee opetussuunnitelman paitsi kuvaukseksi opetuksen sisällöstä ja opettajan didaktisten ratkaisujen suuntaajaksi ja tukijaksi, myös oppilasarvioinnin ja koulun toiminnan arvioinnin välineeksi. Luukkainen (2005, 164) puolestaan määrittelee opetussuunnitelman oppilaitoksen yhteistoimintaa ohjaavaksi punaiseksi langaksi. Määrittelijästä riippumatta opetussuunnitelman merkitys on ollut aina erityisen keskeinen, sillä perusopetus koskettaa miltei jokaista kansalaista. Se on myös perinteisesti ollut suomalaisten koulu-uudistusten keskiössä. (Pyhältö & Soini 2007, 148.) Lisäksi, määrittelijästä riippumatta, opetussuunnitelmat ovat aina kuvastaneet aikakautensa yhteiskunnallisia tarpeita (Malinen 1985, 23).

3.1 Valtakunnallisesti yhtenevä 1970-luku

Suomessa peruskoulun opetussuunnitelman juuret ulottuvat vuoteen 1970, jolloin maamme ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma (POPS) valmistui kaksiosaisena. Opetussuunnitelman ensimmäisessä osassa käsiteltiin opetussuunnitelman perusteita ja koulukasvatuksen yleisiä tavoitteita, toisessa oppiainekohtaisia suunnitelmia. (Launonen 2000, 234.) 1970-luvulla koulujärjestelmässämme alkoi myös rakenteellinen muutos, kun keskikouluista ja kansakouluista alettiin porrastetusti siirtyä peruskoulujärjestelmään (Malinen 1985, 21). Peruskoulukomitean näkemyksen mukaan uusi peruskoulu tarvitsi aiempaa keskitetymmän päätösvallan suhteessa opetussuunnitelmiin. Tämän seurauksena kansakoululle ominainen hajautettu päätösvalta vedettiin takaisin. Päätöstä perusteltiin valtakunnallisen yhdenmukaisuuden tarpeella, olihan 1970-luvun vallitsevana aatteena yhteiskunnallinen hyöty. Peruskoulusta haluttiin luoda demokraattisempi, tulevia kansalaisia tasa-arvoisuuteen ja yhteistyökykyisyyteen kasvattava laitos. Kasvatustavoitteet joutuivat kuitenkin kritiikin kohteeksi jo 1970-luvun loppupuolella, sillä niiden ei nähty olevan riittävän selkeästi määriteltyjä. (Hämäläinen et al.1999, 107; Launonen 2000, 234–235.)

Ensimmäisen peruskoulun opetussuunnitelman päätöksentekoprosessia kritisoitiin voimakkaasti muun muassa juuri sen vuoksi, että sen katsottiin merkitsevän vallan kaappaamista kunnilta keskusjohdolle ja keskitetyn ohjausotteen antamista kouluhallitukselle. Toisaalta keskitettyä ohjausotetta myös arvostettiin, sillä sen avulla varmistettiin uudistuksen täytäntöönpano ja opetuksen sisällön uudistaminen. 1970-luvulta lähtien Suomessa noudatettiin valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja POPS-oppaita, joiden sisällöistä päätettiin valtakunnallisella tasolla. (Johnson 2007a, 18–19, 23.)

3.2 Vastuuta kunnille…

Vuoden 1985 alussa maassamme astui voimaan merkittävä peruskoululain uudistus. Tämän uuden peruskoululainsäädännön myötä paikallinen päätäntävalta lisääntyi ja tuntikehysjärjestelmä korvasi entiset ryhmäjakosäännökset. (Johnson 2007a, 23.) Peruskoululainsäädännön avulla tarkistettiin sekä valtion että kuntien toimivaltaa, ja päätösvaltaa siirrettiin enemmän kuntiin, paikalliselle tasolle. 1980-luvun loppupuoliskoa kuvaakin kuntien opetussuunnitelmatyön voimakas kehittäminen ja kehittyminen. Opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet tulivat edelleen kouluhallitukselta,

mutta nyt kunnilla oli entistä suuremmat mahdollisuudet tehdä omia opetussuunnitelmia koskevia ratkaisuja; valvontaan perustuvasta hallinnollisesta ohjauksesta siirryttiin tavoiteohjaukseen. Muutoksen myötä opetussuunnitelman perusteet nähtiin kunnan opetussuunnitelman laadintaprosessia ohjaavana asiakirjana, ei niinkään enää didaktisena oppaana. Käytännössä muutosta koettiin tapahtuneen tosin vain suurissa kunnissa ja kaupungeissa. (Launonen 2000, 235; Lehtisalo & Raivola 1999, 135.)

3.3 …ja kunnilta kouluille

Vuonna 1985 käyttöönotettuja peruskoulun kunnallisia opetussuunnitelmia oli ehditty käyttää vasta noin seitsemän vuotta, kun tarvetta uudistukseen ilmeni jälleen: edessä oli opetuksen sisältöaineksen ja menetelmien uudelleenarviointi. Keskeisinä perusteina uuden opetussuunnitelman laatimistarpeelle nähtiin voimakas yhteiskunnallinen muutos, kansainvälistyminen, taloudellisen hyvinvoinnin ja maapallon elinkelpoisuuden ehtojen uudelleen arviointi, arvoperustan tarkistamisen tarve, opetusohjelmien yksilöllisyys sekä uusi oppimiskäsitys, joka korosti oppilaan aktiivista roolia tietorakenteensa jäsentäjänä. Opetussuunnitelmauudistus valmisteltiin yhteistyössä opetushallituksen ja muiden sidosryhmien kesken vuosina 1992–1993. Opetussuunnitelmatyöhön osallistui jo perusteiden laatimisvaiheessa osa kunnista ja kouluista. Perusteet kirjoitettiin monivaiheisena prosessina, jossa mukana olleet sidosryhmät antoivat koko valmistelun ajan palautetta opetussuunnitelmatekstistä. Kyseisellä työskentelytavalla haluttiin samalla korostaa uutta opetussuunnitelmakäsitystä, jonka mukaan opetussuunnitelmatyön tuli olla dynaaminen, jatkuvasti kehittyvä prosessi. Valtioneuvosto päätti peruskoulun uudesta tuntijaosta vuonna 1993, ja seuraavan vuoden alussa opetussuunnitelman perusteet uusittiin opetushallituksen toimesta. (Kääriäinen et al. 1996, 27–28; Launonen 2000, 274–275, Lehtisalo & Raivola 1999, 135.)

Toinen merkittävä piirre 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa, opetussuunnitelman perusteiden laatimiseen osallistumisen lisäksi, oli siirtyminen keskusjohtoisuudesta koulun tasolle: päätösvaltaa siirrettiin entistä enemmän kouluille. Varsinainen koulun opetussuunnitelmatyö tehtiin siis koulun tasolla, vaikka kuntakohtaisesti saatettiinkin edelleen päättää esimerkiksi erityisopetuksen järjestämisestä. Koettiin, että kaikkien (oppilaat, vanhemmat, opettajat) voidessa osallistua opetussuunnitelmatyöhön, tavoitteiden, toiminnan painopisteen ja toiminta-ajatuksen määrittelemiseen, sitoutuminen sovitun päämäärän hyväksi työskentelemiseen olisi entistä todennäköisempää. Opetussuunnitelman perusteiden väljyys nähtiin myös mahdollisuutena koulun omiin opetuk-

sen painotuksiin. Vahvistettaessa uudet peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet vuonna 1994, koulujen oli aika ryhtyä opetussuunnitelman laadintatyöhön kunnan antamien yleisten ohjeiden pohjalta. Vastuu opetussuunnitelmien laatimisesta oli nyt siis käytännössä kouluilla. Vallalla oli koulukohtainen opetussuunnitelma-ajattelu, johon sisältyi näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä sekä kouluyhteisön vahvuuksien tunnistaminen. (Kääriäinen et al. 1996, 27–28; Launonen 2000, 275; Lehtisalo & Raivola 1999, 135; Sahlberg 1998, 43.)

1990-luvulla Suomessa otettiin siis selkeä harppaus koulun tasolle, jolloin kouluille ja opettajille tarjoutui mahdollisuus työstää omaa opetussuunnitelmaa. Koulujen opetusta voitiin näin omaleimaistaa opettajien ja koulun sidosryhmien tärkeäksi näkemällä tavalla. Yhteistyö koettiin tärkeäksi, kun paikallisesta koulusta haluttiin luoda itsensä näköinen. Opetussuunnitelman värittyminen paikallisin piirtein koettiin tärkeäksi. (Atjonen 1994, 108, 110.) Syrjäläisen (1995, 17) tutkimuksessa ilmeneekin, että koulun yhteistyö sidosryhmistä tärkeimmän, kodin, kanssa lisääntyi koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja niiden konkretisoitumisen myötä.

Opetussuunnitelman perusteiden uusimisvuosi 1994 oli merkittävä murrosvuosi paitsi opetustyön myös Suomen koko koulutusjärjestelmän kannalta: peruskoulun vapaus ja vastuu opetuksen sisällön ja toteutuksen suhteen laajeni. Samalla koulut saatettiin kilpailemaan keskenään. Suomessa tapahtui samanaikaisesti kolme merkittävää muutosta: opetussuunnitelmauudistus pedagogisessa mielessä, hallinnon ja suunnittelun hajauttaminen paikalliselle tasolle sekä oppilaitosten kilpailuttaminen. (Toiskallio 1994, 23–24.)

Kun suomalaisessa koulutusjärjestelmässä siirryttiin 1990-luvulla keskitetystä ohjauksesta hajautettuun, jotta koulujen ja niiden ylläpitäjien mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon lisääntyisi, Yhdysvalloissa ja erityisesti Englannissa suunta oli juuri päinvastainen. Englannissa noudatettiin yksityiskohtaista ja säätelevää valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Keskusjohto pyrki ohjaamaan kouluja vähentämään kokonais- ja teemaopetusta ja suuntautumaan oppiainekeskeisempään opetukseen. Suomessa taas rohkaistiin juuri konstruktivistiseen, aktiiviseen oppimispedagogiikkaan ja näin myös projektityöskentelyyn. Keskitetyn ohjauksen ongelmana Suomessa nähtiin muun muassa liiallinen valvonta; pelkästään ylhäältä johdettu muutos ei yksinään onnistunut. Koulujen ja kouluhallinnon rakenteissa tarvittiin uudistuksia, jotka tekisivät vastuun kantamisen ja päätöksenteon mahdolliseksi organisaation eri tasoilla. (Hämäläinen et al. 1999, 108; Sahlberg 1998, 61.)

3.4 Askel takaisinpäin

1990-luvun loppupuolen Suomessa tarve koululainsäädännön kokonaisuudistukseen nähtiin jälleen suureksi. Vallalla olleita kriteereitä pidettiin liian väljinä ja koettiin, etteivät ne tukeneet ja ohjanneet riittävästi paikallista opetussuunnitelmatyötä. Väljien perusteiden myötä joissakin kouluissa oli hyvinkin tarkat opetussuunnitelmat ja toisissa taas ylimalkaiset tai niukat. (Johnson 2007a, 24.) Vielä vuosituhannen vaihteessa vallalla ollut opetussuunnitelma-ajattelu painotti edelleen paikallista ja koulun omaa asiantuntemusta. Opetussuunnitelma nähtiin koulun välineenä määritellä itse toimintansa tavoitteet ja hahmottaa yhteisönä niiden toteuttamiseksi tarvittavat keinot ja sisällöt. Lisäksi se toimi välineenä koulun ja ympäröivän yhteisön kanssakäymiseen. (Välijärvi 1999, 101–102.)

Viimeisimmät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin vuonna 2004 (Lindström 2004, 7). Niiden laatimista raamittivat perusopetusta koskeva lainsäädäntö (1999) sekä valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaoista (2001). Johnsonin (2007a, 11) mukaan perusopetuksen lainuudistus jatkoi aikaisempaa hallinnon keventämisen ja vallan hajauttamisen linjaa, jonka mukaisesti kuntien ja koulujen ylläpitäjien päätösvalta koulutuksen järjestämisessä lisääntyi. Lainuudistuksen myötä kuntien päätösvalta ulottui myös perusopetuksen rakenteeseen. Perusopetuslain syntymisen taustalla voidaan nähdä koulutuspoliittisen suunnan muutos: keskusjohtoisuuden purkaminen ja päätösvallan siirtäminen yhä alemmas paikalliselle tasolle kertoivat uusliberalistisen koulutuspolitiikan etenemisestä. (mts., 11.) ”Kun peruskoulun syntyvaiheissa koulu-uudistus saatiin aikaan valtakunnallisten määräysten avulla, vuosituhannen vaihteessa uusliberalistisen ajattelun mukaisesti peruskoulun rakenteen ja opetussuunnitelman kehittämisen tulee tapahtua paikallisella tasolla kunnissa ja kouluissa” (mts., 11).

Perusteiden uudistamiseen oli monia syitä. Yksi keskeisimmistä oli lainsäädännöstä johtuva päätös siitä, että peruskoulua ei enää jaeta ala- ja yläasteisiin. Tämä johti yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseen, minkä kehittäminen olikin vuoden 2004 perusteiden keskeinen pedagoginen uudistus. (Lindström 2004, 7.) Liljeström (2004, 84) näkee, että uudistuksen taustalla oli muuttuneen lainsäädännön lisäksi yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, kuten teknologian kehittyminen sekä ihmisten syrjäytyminen. Aiemmissa perusteissa ongelmana oli nähty myös se, että moni opettaja koki opetussuunnitelman tukevan liian vähän käytännön opetus- ja kasvatustyötä. Ongelma on sinänsä ristiriitainen, sillä opetussuunnitelman tärkein tehtävä on toimia juuri opettajan työvälineenä sekä tukea opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (mts., 92.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmallisella uudistuksella pyrittiin lisäämään valtakunnallista yhtenäisyyttä sekä tukemaan entistä paremmin paikallista opetussuunnitelmatyötä (Liljeström 2004, 84). Luonteeltaan normatiiviset opetussuunnitelman perusteet laadittiin paikallisen opetussuunnitelmatyön ohjausta varten. Vaikka kyseessä onkin melko yksityiskohtaisesti kirjoitetut perusteet, ne jättävät tilaa kunta- ja koulukohtaiselle suunnittelulle ja myös edellyttävät sitä. Valtakunnallisissa perusteissa ohjataan siis paikallisen opetussuunnitelman laatimista sekä lain velvoittamana määrittelemällä oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt, että oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä, toimintakulttuuria ja työtapoja koskevien pedagogisten tahdonilmausten kautta (Vitikka 2004, 77, 80.) Kuntakohtainen opetussuunnitelmatyö tehdään opetussuunnitelman perusteiden mukaan, ja koulukohtainen sekä opetussuunnitelman perusteiden että niiden pohjalta laaditun kuntakohtaisen opetussuunnitelman mukaan. (Liljeström 2004, 92).

Vuosien 1994 ja 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat velvoittaneet opettajia osallistumaan koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön. Velvoitteen taustalla on ajatus opettajien sitouttamisesta koulutuksen ammattilaisina peruskoulun ja oman työnsä aktiiviseen kehittämiseen. (Pyhältö & Soini 2007, 151.) Liljeström (2004, 92) pitää tärkeänä, että opettajat ovat alusta alkaen mukana opetussuunnitelman uudistamistyössä, sillä silloin heillä on mahdollisuus tuoda esille osaamisensa ja asiantuntijuutensa sekä kehittää omaa työtään ja laajemminkin koko kunnan kasvatus- ja opetustyötä. Pyhältö ja Soini (2007, 164) näkevät, että opetussuunnitelman avulla voidaan rakentaa aiempaa yhtenäisempää toimintakulttuuria, joka parhaimmillaan johtaa omaksi koetun ja jaetun asiantuntijuuden työvälineen, opetussuunnitelman rakentumiseen. Luukkainen (2005, 23) puolestaan korostaa sen tärkeyttä, että opettajat näkevät opetussuunnitelmatyön koulutuspoliittiset yhteydet sekä tiedostavat koulun toimintaan liittyvät yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat, sillä opetussuunnitelman kehittämisprosessi on aina tiiviisti yhteydessä opettajien kehittymiseen ja kehittämiseen. Luukkainen (mts., 212) näkee opetussuunnitelman työstämisen sekä jatkuvan arvioinnin oman ja kouluyhteisön työn kehittämisvälineenä tärkeimpinä osa-alueina uuden vuosituhannen opettajan ammattitaidossa.

Opetussuunnitelma on yhteiskunnassamme hakenut muotoaan suhteellisen tasaisin väliajoin, osapuilleen kerran kymmenessä vuodessa on tapahtunut suurempia muutoksia. Muutokset ovat olleet osin kimpoileviakin, sillä esimerkiksi vuoden 2004 muutosten myötä oli havaittavissa askeleita takaisinpäin. Myös Syrjälä, Estola ja Uitto (2006, 31) näkevät, että 2000-luvun alussa palattiin jälleen kohti keskusjohtoisempaa ja säädellympää ohjantaa. Tämä ei tosin ole ainoastaan suomalainen trendi, sillä myös muissa Pohjoismaissa, Englannissa ja Uudessa-Seelannissa toteutetaan 2000-luvulla kansallisesti yhtenäistä opetussuunnitelmaa, opettajien arviointia ja tulosvastuuta (mts., 31–32). Suomalaisen koulun näkökulmasta voidaankin tiivistetysti todeta, että vuoden 1970

opetussuunnitelmassa opettajan rooli oli valtakunnallisen opetussuunnitelman toteuttaja, vuonna 1985 kunnallisen opetussuunnitelman suunnittelija ja toteuttaja, vuonna 1994 koulukohtaisen opetussuunnitelman laatija ja toteuttaja ja vuonna 2004 yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman laatija ja toteuttaja (Johnson 2007a, 25). Mikäli muutosfrekvenssi pysyy ennallaan, seuraava suurempi opetussuunnitelmallinen muutos tapahtuu siis 2010-luvun puolivälissä. Aika näyttäköön.

4 OPETTAJAN TYÖ JA OPETTAJANA TOIMIMINEN

Opettajan ammatti ja sen arvostus ovat kokeneet muutoksia viime vuosikymmeninä. Työ itsessään on muuttanut muotoaan opettamisesta, sanan varsinaisessa merkityksessä, enemmän oppimaan ohjaamisen suuntaan. Opettajajohtoisuuden sijasta opettajalta vaaditaan nykyisin yhä enenevissä määrin yhteistyökyvykkyyttä. Tämänkaltaiset muutokset heijastelevat myös vääjäämättä sitä, miten yhteiskunnan jäsenet opettajan ammattia arvottavat.

Opettajan ammatti on myös sikäli monista muista akateemista koulutusta vaativista ammateista poikkeava, että yhteiskunnassamme lähes jokaisella ihmisellä on omilta kouluajoilta pitkäaikaisia omakohtaisia näkemyksiä siitä, mitä opettajan työ on. Tästä johtuen myös ihmisiä, jotka uskovat tuntevansa opettajan ammattikuvan hyvin, on yhteiskunnassamme paljon. Monella ulkopuolisella saattaa olla vahvoja mielipiteitä siitä, mitä opettajan työ on, kuten myös siitä, miten sitä tulisi hoitaa. Näin ei liene, ainakaan yhtä usein, esimerkiksi lakimiehen kohdalla.

Kuten Värri (2001, 36) toteaa, opettajat ovat perinteisesti olleet uskollisia valtiovallan antamalle tehtävälle, jopa siinä määrin, että opettajia on pidetty mallikansalaisina. Postmodernin yhteiskunnan myötä opettajia on alettu pitämään *muutosagentteina*, jotka ovat aina valmiina kehittämään itseään ja oppimaan uutta (Värri 2001, 42). Tämän on väistämättä täytynyt vaikuttaa opettajana olemiseen ja opettajan työnkuvaan.

4.1 Opettajan ammatti professiona

Opettajan ammatti nähdään yleisesti asiantuntija-ammattina, jonka merkitystä, merkittävyyttä, asemaa ja tehtävää tarkastellaan usein professio-käsitteen avulla. Käsitteelle professio ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Luukkaisen mukaan se liittyy opettajan ammatillisuuteen, ammattilaisuuteen ja opettajan työn asiantuntija-ammatin luonteeseen. (Luukkainen 2005, 20, 27.) Profession tunnuspiirteinä nähdään muun muassa riittävä erityisasiantuntemus, eettisen koodin omaksuminen, ammatillinen autonomia, ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantaminen

sekä ammattipätevyyden määrittely (Eloranta & Virta 2002, 134; ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 53).

Luukkaisen (2005, 29) näkemyksen mukaan opettajan ammatti voidaan nähdä professiona, sillä se on yksi tarkimmin määriteltyjä ammatteja paitsi kelpoisuuksien myös koulutuksen suhteen. Tämän lisäksi opettajat ammattikuntana katsovat ammattiinsa liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Opettajat itse korostavat myös profession eettistä näkökulmaa, onhan heidän tavoitteenaan pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. (mts., 29.) Opettajan profession ydin on oppimisen, kehittymisen, kasvamisen ja opettamisen ammattilaisuudessa, joka ilmenee sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä professionaalisuutena, Luukkainen (2000, 65) tiivistää.

Suomessa opettajan professionaalisuus on perustunut autonomiaan, sitoumukseen auttaa oppilaita tulemaan aktiivisiksi oppijoiksi, sitoumukseen elinikäiseen oppimiseen ja yhteistyöhön kasvatuksen eri osapuolien kanssa. Opettajia on pyritty voimaannuttamaan ja heille on haluttu antaa mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen uudistamisen suuntaan ja kehitykseen. (Webb et al.2004, 27.) Opettajan työssä professionaalisuus merkitsee kykyä toimia itsenäisesti omaan asiantuntijuuteensa luottaen. Professionaalisuus on myös valmiutta tunnistaa omat kehitystarpeensa ja toimia niiden toteuttamiseksi, sekä kykyä tunnistaa ympäristön odotukset ja toimia yhteistyössä muiden kanssa. (Välijärvi 2006, 22.) Välijärven (2006, 22) mukaan opettajan työn professionaalisuus tulee vastaisuudessa korostumaan entisestään.

Tänä päivänä puhutaan usein opettajan *uudesta asiantuntijuudesta* (new professionalism), jonka keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa (Kohonen & Leppilampi 1994, 53). Uudella asiantuntijuudella tarkoitetaan myös etääntymistä opettajan perinteisestä auktoriteetista ja autonomiasta kohti uudenlaisia toimintamuotoja kollegoiden, opiskelijoiden ja vanhempien kanssa. Uudessa professiossa opettajan työ nähdään aikaisempaa laajempana, avoimempana, jatkuvasti kehittyvänä ja yhteistyötä vaativana ammattina. (Eloranta & Virta 2000, 134–135.)

Opettajan professio on kehittynyt ajan kuluessa teknisen opetustaidon korostamisesta kohti joskus erehtyvää, reflektiivistä ammattilaista (Luukkainen 2005, 215). Luukkainen (2004, 57–58) viittaa Hargreavesin ja Fullanin (2000) luomaan nelivaiheiseen malliin opettajan profession kehittymisestä 1900-luvulla:

- Esiprofessionaalisella ajalla opetus oli tehdastyyppistä massatuotantoa, jonka yleisimmät opetusmetodit olivat opettajajohtoisia. Opetuksessa käytettiin pitkälti ”opettaja kysyy - oppilas vastaa” – menetelmää, ja opetus tapahtui oppilaiden istuessa omilla paikoillaan.

Ensimmäisessä vaiheessa opettajuuteen vaikuttivat paitsi opettajan omat koulukokemukset myös vanhempien opettajien antama malli. Yhteistyötä muiden opettajien kanssa ei juuri ollut.

- Toisessa, 1960-luvulla alkaneessa, vaiheessa opettaminen kehittyi kohti autonomista professiota. Ajalle tyypilliseen tapaan opettajat työskentelivät eristäytyneinä omissa luokissaan, eikä opettamisen perinteitä kyseenalaistettu. Vaikka opettajankoulutusajat pitenivät ja palkka parani, professionaalinen autonomia esti uusien innovaatioiden syntymisen. Opettajien välinen yhteistyö oli lähinnä nuorempien noviisiopettajien auttamista vanhempien, kokeneempien opettajien toimesta.
- Seuraava vaihe alkoi Hargreavesin ja Fullanin mukaan 1980-luvun loppupuolella, jolloin koulunkäynnin monipuolisuus kasvoi. Ongelmia ratkaistakseen opettajat pyrkivät kehittämään omia tietojaan ja taitojaan ja alkoivat kehittää yhteistoiminnallista kulttuuria. Tarve yhteistoiminnallisen kulttuurin luomiseen johtui muun muassa tiedon määrän kasvusta. Kolmannella vaiheella nähtiin olevan merkittävä vaikutus myös opettajankoulutukseen, sillä nyt opettajien tuli oppia opettamaan tavalla, jolla he eivät olleet aiemmin opettaneet.
- Hargreaves ja Fullan katsovat neljännen, kollegiaalisen professionaalisuuden, vaiheen sijoittuvan juuri nykypäivän koulumaailmaan. Tähän ajanjaksoon kuuluvat sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset vaikuttavat muun muassa opettajan rooliin ja sen muuttumiseen. Kollegiaaliseen professioon kuuluu monimuotoinen ja tiivis yhteistyö opettajakollegoiden, eri alan asiantuntijoiden sekä oppilaiden vanhempien kanssa.

Edellinen jako kertoo hyvin sen, miten opettajan työ on muuttunut aikojen saatossa lähes yksinvaltiutta hipovasta opettajajohtoisuudesta yhteistyötä vaalivaan opettajuuteen. Lapinojan näkemyksen mukaan opettaja ei kuitenkaan ole saavuttanut täysivaltaista professionalismia, vaan opettajan professionaalinen asema on jopa heikentynyt vuosikymmenten saatossa. Opettajan professionaalisuuden menettämisen syinä voidaan nähdä osaamisen monopolin menetys, vierasmääräytynyt opettaja, postmodernin ajan opettajankoulutus sekä opettajien itse aiheuttama alaikäisyys, Lapinoja toteaa. Postmoderni aika tiedollisine ja moraalisine hajaantumisineen sekä yhteiskunnan pedagogisoituminen ovat johtaneet opettajien tiedollisen ja moraalisen osaamisen monopolin menetykseen ulkopuolisille ”kasvatuksen tietäjille” ja myös kasvatuksen kohteille, oppilaille. Vierasmääräytyneellä opettajalla Lapinoja tarkoittaa opettajien heikentynyttä asianosallisen asemaa: opettajista on tullut ulkoaohjattuja ”virkamiesmäisiä” toisten asettamien tavoitteiden toteuttajia. Opettajankoulutuksessa Lapinoja näkee piirteitä, jotka tukevat hajanaisuuden ja pirstaleisuuden edistymistä ja

haittaavat vakaan autonomisen opettajaidentiteetin syntymistä. Neljännen syyn Lapinoja näkee opettajien itsensä aiheuttamana. Lapinoja syyttää opettajia oman ammattiasemansa väheksymisestä: opettajat ovat mieluummin opettajia kuin toimivat opettajina ja kasvattajina. (Lapinoja 2006, 84–85.)

4.2 Opettajuus

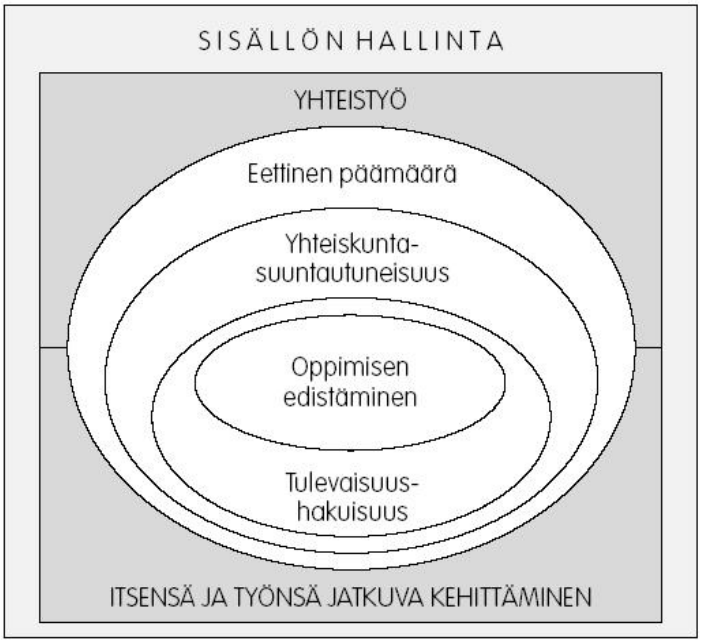
Opettajuus käsitteenä ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Se on useista tekijöistä muodostuva suomalainen käsite, jolle ei ole löydetty suoraa vastinetta muissa kielissä. Luukkainen (2004, 47) määrittää opettajuuden erilliseksi termiksi opettamisesta ja opettajan professiosta.

Luukkaisen (2005) mukaan opettajuus on kuva opettajan työstä. Kuvaa muovaavat arkityössä tarvittavat taidot sekä yhä enenevissä määrin yhteiskunnan kasvavat odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Luukkainen näkee opettajuuden olevan käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, mutta jokainen yksilö toteuttaa sitä oman näkemyksensä mukaisesti. Opettajuus on yhteiskunnan opettajalta edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään: se ilmenee yksilön orientaationa opettajan tehtävään ja toteutuu opettajan työnä. Opettajuus ei ole pelkästään opettamista tai opetustyön teknistä taitamista, vaan se on myös opettajan ammatillista kehittymistä. Luukkainen näkee opettajuuden aikaan sidottuna: opettajuuden osatekijät ovat sisällöiltään ja painotuksiltaan aina aikansa ilmiöitä. Opettajuus on myös kulttuurisidonnaista, jonka vuoksi on mahdotonta suoraan verrata keskenään eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia. (mts., 18–20.) Eloranta ja Virta (2002, 134) näkevät opettajuuteen yleensä liitettävän opettajana olemisen ja opettajan työn piirteitä sekä viitteitä opettajan asemaan työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Eloranta ja Virta (mts., 135) viittaavat Ojaseen (1993), joka liittää opettajuuteen oman opetuskäyttäytymisen kyseenalaistamisen, ajatusten yhdessä tutkimisen, tavoitteiden tiedostamisen, opetustilanteiden analysoinnin, ongelmanratkaisukyvyn kehittämisen ja tilanneherkkyyden vahvistamisen.

Aikojen saatossa ja yhteiskunnan muuttuessa, käsitteen opettajuus sisällönkin on muututtava. Luukkainen näkee ratkaisevana opettajuuden muuttumisessa sen, mitä opettaja itse ajattelee ja tekee. Opettajuuden tulee olla yhä enenevissä määrin tulevaisuushakuista yhteiskuntasuuntautuneisuutta, ei pelkästään tiedon ja taidon kehittämistä tai vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista. Opettajuutta ovat muuttaneet muun muassa erilaiset opetussuunnitelmat vaatimuksineen. Eritoten nykyiset opetussuunnitelmaperusteet, joissa oppijan asema kehittymisensä subjektina on

vahvistunut ja tämän myötä opettajan tulisi olla ensisijaisesti mahdollisuuksien avaaja ja kehittymisen tutkija, ovat muokanneet opettajuutta. (Luukkainen 2005, 23, 53.)

Opettajuuden yhteydessä on tullut esille käsite *tulevaisuuden opettajuus*. 1980-luvulta lähtien tulevaisuuden opettajuudessa on yhä enenevissä määrin alettu korostaa muun muassa opettajan persoonallisuutta. On koettu, että pystyäkseen tukemaan oppilaan kasvua ja kehitystä, on opettajalla itsellään oltava terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. Lisäksi on alettu painottaa ajan hermoilla pysymisen tärkeyttä. (Luukkainen 2005, 20–21.) Luukkaisen (mts., 54) mukaan tulevaisuuden opettajuuden osatekijöitä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen - jatkuva oppiminen. Seitsemän itsenäistä osatekijää eivät ole rinnakkaisia, vaan ne menevät osittain päällekkäin. Niiden keskinäinen suhde on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2005)

Oppimisen edistäminen on Luukkaisen (2005) mukaan keskeisin asia koulutyössä. Onnistuakseen tässä, opettajan on hallittava opetettava ala ja aines koulutusmuodosta, -tasosta, oppimisympäristöstä ja oppijaryhmästä huolimatta sekä kyettävä liittämään sisällöt elävään elämään ja käytäntöön. Opettajuuden eettinen päämäärä selittyy sillä, että opettajuuteen on aina liittynyt pyrkimys välittää jotakin arvokasta ja tärkeää oppijoille. Opettaja on aina eettinen toimija: kaikessa, mitä opettaja oppilaidensa kanssa tekee, on läsnä moraalinen ulottuvuus. Luukkainen pitää tärkeänä opettajan pyrkimystä tulevaisuushakuisuuteen, sillä asioita ei tule opettaa vain tätä päivää varten. Se, mitä

päätämme ja teemme tänään, vaikuttaa tulevaisuuden syntymiseen. (mts., 55–56, 74, 94–96, 112.) Yhteiskuntasuuntautuneisuudella Luukkainen tarkoittaa koulutuksen tehtävää inhimillisen yhteiskunnan kehittäjänä sekä opettajan aktiivista osallistumista yhteiskunnan toimintaan. Yhteistyön merkitystä Luukkainen painottaa muun muassa opettajien työssä jaksamisen ja koulujen toimintakulttuurien kehittämisen vuoksi. Oman asiantuntijuuden kehittämisen Luukkainen näkee opettajan työn tärkeimpänä tavoitteena, sillä tieto, opettamis- ja oppimiskäsitykset, opetussisällöt sekä toiminta- ja oppimisympäristöt muuttuvat koko ajan. (mts., 120–124, 148, 158, 172.) Kuten nykyyhteiskunnassa niin usein, myös opettajan ammatissa eläminen ajan hermolla on perusedellytys ammattitaidon säilyttämiseen.

4.3 Oppimis- ja tiedonkäsitys

Yhteiskunnallisten muutosten myötä ovat myös koulu ja sen käytänteet kokeneet suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Yhteiskunnan odotukset ovat muuttuneet aikojen saatossa ja myös opettajien toimintatapojen on toivottu muokkaantuvan, jotta opetus vastaisi muuttuvan yhteiskunnan haasteita mahdollisimman optimaalisesti. Opetuksellinen toimintatapa, joka on aiemmin nähty oikeaksi, ei välttämättä ole ollut suositeltava esimerkiksi kymmenen vuotta myöhemmin.

Muutoshakuisuutta koulutussektorilla tapahtuu aika ajoin ja odotukset sekä koulua että opettajia kohtaan vaihtelevat trendien mukaan. Muutosten myötä myös käsite tieto on saanut aikojen saatossa uudenlaisia merkityksiä. Viime aikoina vallalla on ollut usko oppilaskeskeisyyttä vaalivaan konstruktivismiin, jossa tietoa rakennetaan itse ja tiedolla on mahdollisuus myös muuttua, elää. Konstruktivismissa oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, jossa omakohtaiset kokemukset sekä sosiaalinen vuorovaikutus oppimisympäristön kanssa ovat avainasemassa. Konstruktivismin oppien mukaisesti tietoa ei voida ”kaataa oppijan päähän”, toisin kuin aiemmin on osin uskottu. (Luukkainen 1998, 30; 2000, 86.) Vaikka yhteiskunta ja koulu ovatkin muuttuneet, on opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä yhä toimia oppilaidensa sivistäjänä, tiedon välittäjänä (Toiskallio 1994, 35). Tiedon välittäminen tosin nähdään nykyisin hieman eri tavalla kuin aiemmin. Luukkaisen mukaan ammattitaitoisella opettajalla tulee olla käytössään käyttöteoria, jota on mahdollista kehittää jatkuvasti. Käyttöteorian pohjana on käsitys ihmisestä osana sosiaalista kontekstia (ihmiskäsitys), käsitys tiedon synnystä, rakenteesta ja kehittymisestä (tiedonkäsitys) sekä käsitys oppimiseen liittyvistä lainalaisuuksista (oppimiskäsitys). Tämän määritelmän mukaisesti siis niin ihmis-, tiedon-, kuin oppimiskäsityskin nivoutuvat vahvasti toisiinsa. (Luukkainen 1998, 32.)

4.3.1 Tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi

Opettajan tiedonkäsitys kertoo siis siitä, minkä opettaja näkee tietona, kun taas oppimiskäsitys kertoo sen, kuinka opettaja uskoo oppimistuloksia saavutettavan mahdollisimman optimaalisesti. Aikaisemmin yhteiskunnassamme on ollut vallalla tiedonkäsitys, jossa oppiminen on lähinnä nähty tiedon määrällisenä lisäämisenä sekä asioiden muistinvaraisena mieleen painamisena (Olkinuora 1994, 65). On puhuttu behavioristisesta tiedonkäsityksestä, josta on seurannut samankaltainen oppimiskäsitys. Behaviorismissa oppilas nähdään passiivisena vastaanottajana ja opettaja aktiivisena tiedon jakajana. Behaviorismin oppien mukaan tieto nähdään valmiina, jonka opettaja saattaa siirtää oppilailleen sellaisenaan. Behaviorismissa oppilaalta odotetaan runsaasti ulkoa opettelua ja oppimistuloksien määrittely pohjautuu myös annetun tiedon toistamisen hallitsemiseen. (Tynjälä 1999, 31.)

Suomen siirryttyä porrastetusti peruskoulujärjestelmään 1970-luvulla, alettiin opetuksessa tietoisesti pyrkiä yhä enenevissä määrin oppilaskeskeisyyteen (Kääriäinen et al.1996, 138). Oppiminen haluttiin nähdä, toisin kuin behaviorismissa, tosiasioiden omaksumisena, niiden soveltamiskykynä, merkityksien löytämisenä sekä jo olemassa olevan tiedon syventämisenä (Olkinuora 1994, 65). Oppimistilanteista haluttiin aiempaa oppilaskeskeisempiä. Oppilaskeskeisessä tiedonkäsityksessä, jossa opettaja nähdään lähinnä opintojen ohjaajana ja tukihenkilönä, tietoa pyritään näkemään ”isoina kimppuina”, aiempien suppeiden faktatietojen asemesta. Oppilaskeskeisen toimintatavan ideana nähtiin mahdollisuus tehdä oppilaista itseohjautuvia ja aktiivisia tiedonkäsittelijöitä. (Kääriäinen et al.1996, 140–141.)

Keskustelu uudenlaisista tiedon- ja oppimiskäsityksistä jatkui Suomessa voimakkaana, muun muassa opetushallituksen toimesta, 1980-luvulla. Koululaitos sai tuolloin kritiikkiä juuri oppilaskeskeisyyden puutteesta. Koulun tiedonkäsitystä pidettiin vielä osin liian teoreettisena, jossa tieto oli valmiiksi annettua, ongelmatonta ja pirstaleista. Näin ollen opetusmenetelmien nähtiin liiaksi suosineen ulkoa opettelemista ja pinnallisia oppimisstrategioita. Oppilaskeskeisyyttä korostavat konstruktiivinen, kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppimiskäsitys nousivat tuolloin vilkkaana käyneen keskustelun keskiöön. (Luukkainen 2000, 84; Syrjäläinen 1994, 31.)

Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä perusajatuksena on, että opettajan roolina on toimia lähinnä asiantuntijana ja oppimistilanteen ohjaajana. Tässä itseohjautuvassa oppimistavassa oppijan itsereflektiolla on korostunut merkitys. Tarkoitus on, että oppija kokemuksiaan reflektoimalla kykenee kehittämään itseään. Teema- ja projektityöskentely ovat tämän oppimiskäsityksen keskeisiä työmuotoja. Sen sijaan etenkin Yhdysvalloissa laajaa kannatusta saanut yhteistoiminnallinen

oppimiskäsitys korostaa opiskeluryhmän merkitystä. Merkittävässä asemassa yhteistoiminnallisessa oppimiskäsityksessä ovat monipuolinen vuorovaikutus, yhteistyö ja oppimisen pohtiminen eli reflektointi. (Syrjäläinen 1994, 29–31.)

Sekä kokemuksellinen, yhteistoiminnallinen että konstruktiivinen oppimiskäsitys sisältävät paljon samoja uskomuksia. Syrjäläisen sanoin, ne ammentavat samasta maaperästä. Suomessa oppilaslähtöisestä ajatusmallista puhuttaessa esiin nousee usein konstruktivismi. Konstruktiivisen tiedonkäsityksen eräs kulmakivi oppilaskeskeisyyden ohella on, että opettajan tulee tietää ja myöntää, ettei hän tiedä kaikkea. Tämä tietämättömyyden tiedostaminen on kaiken lähtökohta. Tässä oppilaslähtöisessä ajatusmallissa opettajan tulee olla avoin ja rehellinen, myöntää oma keskeneräisyytensä, eikä hänen tule pitää ”yli-ihmisen” viittaa harteillaan (Aho 1994, 84). Oppilaskeskeisyyttä korostavassa konstruktiivisessa tiedonkäsityksessä lähtökohtana on, että tieto ei siirry opettajalta oppilaalle vaan oppilas rakentaa, *konstruoi*, sen itse (Tynjälä 1999, 21–22). Tietoa optimaalisesti saavuttaakseen, oppijan tulee olla enemmänkin subjekti, kuin objekti. Konstruktiivisen tiedon- ja oppimiskäsityksen mukaan oppilaalla tulee olla päämäärä oppimisprosessissaan. Kun oppilas on saavuttanut tämän päämäärän aktiivisen prosessoinnin avulla, tieto voi olla rakentunut mieleen siten, että se säilyy muistissa ja oppilas myös ymmärtää oppimansa. (Luukkainen 2000, 56, 86; Syrjäläinen 1994, 30.)

Konstruktiivisen, ja ylipäätään oppilaskeskeisemmän, oppimiskäsityksen esiinmarssi muutti opettajan roolia sikäli, että entinen ”tiedon jakaja” haluttiin nähdä nyt ”oppimisen ohjaajana”. Pyrkimykseksi tuli, että kouluissa tutkittaisiin, etsittäisiin ja löydettäisiin ja tätä kautta rakennettaisiin uutta tietoa jo aiemmin opittuun nivoen. Aiemmasta arvoja ja tietoja siirtävästä behavioristisesta opettajamallista haluttiin päästä lopullisesti eroon. (Kääriäinen et al.1996, 129; Launonen 2000, 275–276.) Yhteiskunnan intressien mukaan opettajan tiedonkäsityksen toivottiin olevan aiempaa dynaamisempi, konstruktivismin oppien mukaisesti (Olkinuora 1994, 56). Koska konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä tieto nähdään tilanne- ja kulttuurisidonnaisena, tiedon absoluuttista saavuttamista havainnoimalla kyseenalaistetaan konstruktivismissa voimakkaasti (Launonen 2000, 276). Tämä johtaa siihen, että konstruktiivisten oppien mukaan opettaja ei voi varsinaisena tiedon jakajana enää toimiakaan. Opettajalla tulee kuitenkin olla tietoa siitä, miten oppimisprosessia voidaan viedä eteenpäin ja miten tietoa voidaan rakentaa. Opettajan tulee antaa mahdollisuus optimaaliseen oppimiseen esimerkiksi hankkimalla materiaaleja, työvälineitä, asiantuntijoita ja kokemuksia oppimisen tueksi (Aho 1994, 84). Näin opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaidensa autonomista oppimis- ja kasvuprosessia ja samalla hänen roolinsa muuttuu tiedon jakajasta enemmänkin oppimisen ohjaajaksi (Launonen 2000, 276).

4.3.2 Käsitysten muuttumisen vaikeus

Uudenlaisten tiedon- ja oppimiskäsitysten juurtuminen maamme kouluihin ei ole ollut yksinkertaista. Koulujen kehittämistä on hidastanut se tosiseikka, että opettajan tiedon- ja oppimiskäsityksen muuttaminen on hidas prosessi. Opettajalla on saattanut olla näkemys ”oikeanlaisesta opetuksesta” jo omilta kouluajoilta, ja tällaisesta lapsena opitusta mallista poiskasvaminen ei välttämättä ole yksinkertaista, opettajallekaan. Lisäksi kehityksen jarruna on voinut olla työyhteisö. Mikäli eri sukupolvia sisältävässä työyhteisössä vain opettajien selkeä vähemmistö on halunnut käytänteitään muuttaa, ei koulun toiminnassa ole voinut oleellisia muutoksia odottaa tapahtuvankaan. (Luukkainen 2000, 87).

Ongelma muutoksen saavuttamiseen ei myöskään ole välttämättä ainoastaan koulujen sisällä, vaan myös ympäröivä yhteiskunta on ajoittain kummeksunut opettajien toimintatapojen muuttumista. Oppilaskeskeisyyttä korostavaa konstruktiivista mallia on saatettu pitää arvonalennuksena opettajalle ja hänen asiantuntemukselleen. Koska yhteiskunta ja oppilaat ovat tottuneet vahvaan opettajamalliin, jossa opettajajohtoisuus on vallitseva metodi, on oppilaslähtöisyyttä vaaliva opettaja saatettu nähdä erikoisena yksilönä. Oppilaat ovat saattaneet kokea opettajan epävarmaksi ja huonoksi, koska hän ei ole enää ollut kykenevä opettamaan, sanan varsinaisessa merkityksessä. Yhteiskunnassamme on totuttu, että opettajan puhe on oppimisen lähde. Oppilaiden ei ole ollut helppoa kokea oppilaslähtöistä oppimistilannetta samankaltaiseksi oppimisen lähteeksi. Esimerkiksi kanssaoppilaan puheesta oppilas ei ole välttämättä kokenut oppivansa yhtä paljon, kuin opettajan puheesta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132.) ”Tiedon jakamisen” juuret ovat yhteiskunnassamme edelleen vahvat.

4.4 Opetusmenetelmät

Erilaiset opetusmenetelmät ovat osa opettajan jokapäiväistä arkea ja valistunut opettaja harkitseekin käytettävän opetusmenetelmän oppisisällön ja oppilasryhmän mukaan. On myös paljon opettajan omasta persoonasta riippuvaista, mitä opetusmenetelmiä hän näkee parhaaksi käytettävän. On ymmärrettävää, että jokaiselle opettajalle kehittyy persoonallinen opetustyyli, jossa jotkut opetusmenetelmät painottuvat toisia enemmän (Lahdes 1997, 153). Myös ympäröivä yhteiskunta ja siinä tapahtuvat muutokset muokkaavat oppimis- ja tiedonkäsitystä niissä määrin, että vaikutukset ulot-

tuvat myös käytettävien opetusmenetelmien trendeihin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä opettajan rooli on muuttunut tiedonjakajasta tiedonhankintatapojen opastajaksi (Nöjd 1994, 178). Tällainen oppimiskäsityksellinen muutos ei voi olla joissain määrin vaikuttamatta siihen, mitä opetusmenetelmiä opettajat luokissaan käyttävät.

Opetustilanne vaatii tietynlaisia toimintoja, joita kutsutaan määrittelijästä riippuen opetusmetodeiksi, opetusmuodoiksi, työskentelymuodoiksi, työmuodoiksi, opetusmenetelmiksi tai opetustavoiksi. Useimmiten käytetään nimityksiä opetusmenetelmät ja työtavat. Edellinen viittaa opetus-oppimis-prosessiin opettajan näkökulmasta, ja jälkimmäinen puolestaan oppilaan näkökulmasta. (Lahdes 1997, 151.) Opetusmenetelmällä voidaan tarkoittaa kaikkia mahdollisia tekoja ja toimenpiteitä, joita opettaja suorittaa osana opetustaan (Sahlberg 1996, 106). Sahlberg (1996, 106) itse käyttää käsitettä opetusmenetelmä tarkoittaessaan niitä joihinkin teoreettisiin periaatteisiin perustuvia käytännöllisiä keinoja, joiden avulla opettaja pyrkii yhdessä oppilaittensa kanssa kohti opetustoiminnalle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita. Vuorinen (1993, 63) puolestaan määrittelee opetusmenetelmien tarkoittavan niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoi opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista. Menetelmä, jonka tuloksena opiskelu on sopivan konkreettista ja vaihtelevaa, joka aktivoi, ohjaa yhteistoimintaan ja ottaa huomioon yksilölliset erot sekä antaa palautetta ohjaajalle ja ryhmälle, luo hyvät edellytykset oppimiselle (mt., 63).

Jokaisella opettajalla on oma tapa tehdä opetustyötä ja täten siis opettajien opetusmenetelmät eroavat aina jollakin tapaa toisistaan. Etenkin opettajan vaihduttua, voi luokan oppilailta ottaa aikaa, ennen kuin he tottuvat opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin. Ajan myötä opetusmenetelmät muuttuvat kuitenkin usein rutiininomaisiksi, sekä opettajalle että oppilaille. Vuorisen (1993, 64) mukaan rutinoitumista on pidettävä ensisijaisesti myönteisenä asiana, sillä rutiiniksi muuttunut työtapa antaa työskentelyyn voimaa ja jäntevyyttä, kun energiaa ei enää tarvitse sijoittaa itse menetelmän tekniseen soveltamiseen.

Uusimmissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaan, että opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Lisäksi työtapojen tehtävänä nähdään oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojen, työskentelytaitojen ja sosiaalisten taitojen sekä aktiivisen osallistumisen kehittäminen. Työtapojen tulee myös edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä, ja antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Opettajan työhön on perinteisesti kuulunut pedagoginen vapaus, joka antaa opettajalle mahdollisuuden valita itse opetukseensa sopivimmat menetelmät ja toimintatavat. Vapautta kuitenkin rajoittavat opetuksen suunnittelun reunaehdot. (Sahlberg 1998, 194.) Vuorisen (1993, 65) mukaan

työtavan valinnalla ratkaistaan, missä määrin ja millä tavalla oppilaat saavat käyttää uteliaisuuttaan, luovuuttaan, itsenäisyyttään ja yhteistyötaitojaan. Tärkeimpänä perusteena työtavan valinnassa Vuorinen näkee tavoitteen, johon opetuksessa pyritään. Lisäksi työtavan valinnassa on keskeistä ottaa huomioon oppilaiden kehitystaso, tottumukset ja motivaatio, opettajan valmiudet sekä ulkonaiset resurssit kuten työskentelytila, välineet, oppimateriaali ja käytettävissä oleva aika. On huomattu, että turvallisuus on monelle opettajalle yksi tärkeimmistä työtavan valintaan vaikuttavista tekijöistä: mitä jännittävämpi tilanne on, sitä perinteisempiä työtapoja käytetään. Tämän vuoksi vastavalmistunut opettajakin saattaa ryhtyä käyttämään jopa oman ideologiansa vastaisia, perinteisempiä, opetusmenetelmiä, mikäli rohkeus ei riitä vielä innovatiivisempien opetusmenetelmien käyttämiseen. Opetusryhmällä on myös merkittävä rooli, sillä toisen ryhmän kanssa opettaja voi käyttää mitä tahansa työtapaa, kun taas toinen ryhmä voi rajoittaa työtavan käyttöä esimerkiksi negatiivisten asenteidensa vuoksi. (mts., 68, 71–72.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) määrätään, että opettaja valitsee työtavat. Opettajan tehtävänä on opettaa ja ohjata paitsi yksittäisen oppilaan myös koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. Lisäksi opettajaa kehotetaan ottamaan huomioon erilaiset oppimistyylit ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat. Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne:

- virittävät halun oppia
- ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen
- aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti
- edistävät jäsentyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista
- kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja
- tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista
- edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista
- kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten
- auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen
- kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.)

4.4.1 Erilaisia tapoja toteuttaa työtä

Seuraavassa tarkastelemme Erkki Lahdeksen (1997) ja Ilpo Vuorisen (1993) työtapajaottelua. Lahdes (1997, 152) jakaa peruskoulun työtavat neljään osaan: esittävään opetukseen, luokkakeskusteluun, ryhmätyöskentelyyn sekä yksilölliseen työhön. Lahdes pitää esittävää opetusta, joka jakautuu suulliseen esitykseen ja näyttävään opetukseen, opetusmenetelmistä opettajajohtoisimpana. Suullista esitystä pidetään monipuolisena viestintäkeinona, sillä se sopii käytettäväksi opetustilanteen alkuvaiheen motivoinnista uuden esittämiseen, ajatusten syventämiseen ja tulosten esittämiseen. Suullista esitystä voidaan täydentää ja tehostaa erilaisilla havaintomateriaaleilla ja -välineillä. Jos niiden osuus esityksestä on merkittävä, voidaan puhua näyttävästä opetuksesta tai demonstraatiosta. Opettajan suullisen esityksen ja näyttävän opetuksen ei tarvitse olla pelkästään yksinpuhelua, vaan siihen voi sisältyä kyselyä ja oppilaiden puheenvuoroja. (mts., 154–156.)

Luokkakeskustelu jaetaan kyselevään ja vuoropuheiseen opetukseen sekä opetuskeskusteluun. Kyselevä opetus on jokaisen opettajan arkipäivää. Sen avulla voidaan muun muassa motivoida ja ylläpitää oppimisprosessia, diagnostisoida oppilaiden lähtötasoa ja oppituloksia tai ohjailla tilanteen kulkua ja työrauhaa. Kun oppilaiden puheenvuorojen osuus lisääntyy, siirrytään vuoropuheiseen opetukseen. Tästä saattaa kehittyä luonteva opetuskeskustelu, mikäli oppilaiden aktiivisuus lisääntyy edelleen. (Lahdes 1997, 159.) Raja vuoropuheisen opetuksen ja opetuskeskustelun välillä on häilyvä. Jälkimmäisessä oppilaiden aktiivisuus on edelleen suuressa roolissa, mutta päävastuu keskustelussa pysyy edelleen opettajalla. Opettajan tehtävänä on muun muassa tiedottaa, huomauttaa, kertoa, muistuttaa, arvioida, päätellä ja lupailla. Luokkakeskustelun alamuotojen, kyselevän ja vuoropuheisen opetuksen sekä opetuskeskustelun nähdään luovan edellytyksiä oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymiselle. (mts., 161,163.)

Yksilöllinen työ on luonnollinen osa opetus-oppimisprosessia. Sen on nähty antavan oppilaalle mahdollisuuden työskentelyn ja tehtävien valinnan suurempaan itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen. Yksilöllistä työtapaa voidaan tarkastella opetusjärjestelmien, työtehtävien ja itsenäisen työn kautta. 1960-luvun lopun opetusjärjestelmät opetuspaketteineen mahdollistivat oppilaiden eriytymisen tavoitteissa ja työtavoissa. Samalla ne asettivat oppilaan itsenäisyydelle tietyt rajat. Valmiiden oppimateriaalipakettien lisäksi opettaja voi laatia itse tehtäväkokonaisuuksia. Niitä on yleensä laadittu opitun harjaannuttamiseen ja kertaamiseen, joskin sovellus- ja ongelmanratkaisutehtäviäkin on toisinaan tehty. Tällaisia työtehtäviä käytettäessä on tärkeää, että oppilaalle on annettu riittävät suulliset tai kirjalliset viitteet siitä, mitä hänen tulee oppia, mitä tehdä, mistä alkaa sekä mitä materiaaleja ja välineitä hänellä on käytettävissään. Opettajan tulee tarvittaessa antaa neuvoja ja ohjata oike-

aan suuntaan. Itsenäinen työ, jossa oppilas itse vastaa suunnittelusta valmistumiseen asti, edellyttää oppilaalta perustaitojen hallintaa, ja tämän vuoksi työtapaa käytetäänkin usein vasta ylemmillä luokilla. Itsenäisen työn muotoja ovat muun muassa ainekirjoitus, kirjoitelmat, kirjallisuuden lukeminen sekä itse suunnitellut käsityötuotteet. (Lahdes 1997, 171–173.)

Ryhmätyöskentely luokitellaan yhteistoiminnalliseksi työtavaksi, jota kyllä teoriassa suositaan, mutta käytännössä käytetään liian vähän. Ryhmätyöskentelyn eri muotoja ovat muun muassa tutor-opetus, ryhmätyö, ryhmäkeskustelu sekä projektityöskentely. Tutor-opetuksesta voidaan käyttää myös termiä parityöskentely ja se on ryhmätyöskentelyn yksinkertaisin muoto. (Lahdes 1997, 164–165.) Lahdes viittaa Koskenniemeen (1970), jonka mukaan ryhmätyön tunnusmerkit täyttyvät, kun tehtävä jaetaan oppilasryhmien suoritettavaksi ja oppilaat osallistuvat opetuksen suunnitteluun sekä työnjaosta päättämiseen. Lopuksi aikaansaannokset esitetään koko luokalle ja niistä keskustellaan yhdessä. Ryhmätyö nähdään monikäyttöisenä työtapana, sillä se sopii tietojen ja taitojen harjaannuttamiseen, soveltamiseen, ongelmatehtävien ratkaisemiseen sekä asioiden syventelyyn. Lisäksi se sopii suoraan tai välillisesti asenteiden ja arvojen pohdintaan ja sitä myötä sosiaalisen kasvatuksen edistämiseen. (Lahdes 1997, 165, 168.) Ryhmäkeskustelu taas tapahtuu tavallisesti 4-6 hengen pienryhmissä. Sen onnistuminen edellyttää oppilailta riittäviä pohjatietoja, taitoa muotoilla ja ilmaista ajatuksiaan sekä kiinnostusta ja tavoitteellisuutta. Opettajan rooli on olla suunnittelijana sekä keskustelun seuraajana. Ryhmäkeskustelusta puuttuu opettajan tiedollinen auktoriteetti ja ryhmän sisäinen johtajuus perustuu keskustelijoiden sopimukseen. Projektityöskentelyn yleisin tarkoitusperä on saada aikaan jokin ehdotus tai suunnitelma tietyn ongelman tai tehtävän ratkaisemiseksi. Projektityöskentelyn vaiheet voidaan jakaa ongelmaan tai tehtävään, suunnitelmaan, työskentelyyn sekä tulosten/ratkaisujen esittämiseen. Työtapa voi sisältää sekä yhteistoimintaa että yksilöllistä työtä. Lisäksi se, eriyttämisen ohella, luontuu myös opetuksen eheyttämiseen. Projektityöskentely nähdään useimmiten monia mahdollisuuksia tarjoavana ja oppilaita aktivoivana työtapana tai työtapojen yhdistelmänä, ja sen onnistumisen edellytykset ovat pitkälti samat kuin ryhmätyönkin. (mts., 167–169.)

Vuorinen (1993, 65) taas jakaa työtavat ryhmän koon mukaan, joko suurryhmäopetukseen, pienryhmäopetukseen tai yksilölliseen työskentelyyn. Suurryhmäopetuksella (frontaaliopetuksella, luokkaopetuksella) tarkoitetaan opetusta, jossa koko ryhmä etenee samassa tahdissa opettajan toimiessa yleensä vuorovaikutuksen ohjaajana. Työtavalle tyypillistä on ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen vähäisyys. (mts., 76.) Suurryhmäopetuksella on valta-asema yhä tänäkin päivänä työtapojen joukossa. Vuorinen (1993, 77) viittaa Meyeriin (1987), jonka mukaan tärkeimpiä syitä, miksi tämänkaltaisella opetuksella on valtaa ovat seuraavat:

- *”Muuten en millään ehdi opettaa kaikkia asioita.”* Opettajalle näyttää olevan tärkeää tietoisuus siitä, että hän on käynyt läpi kaikki vaadittavat asiat.
- *”Vain tällä tavoin pystyn pitämään ryhmän jotenkuten kurissa.”* Ryhmä on koko ajan opettajan silmien alla, joten opettaja voi ainakin pinnallisesti kontrolloida sitä.
- *Luokkaopetustilanne on opetusrituaalien näyttämö.* Tilanteessa on esillä selkeä roolijako ryhmän ja opettajan välillä.
- *Frontaaliopetus tuottaa opettajalle eniten mielihyvää.* Opettaja nauttii ollessaan aktiivisena antajana suorassa kontaktissa ryhmäänsä.

Suurryhmäopetus voidaan jakaa esittävään opetukseen, keskustelevaan luokkaopetukseen sekä demonstraatioon. Esittävällä opetuksella tarkoitetaan luentoa, esitelmää, puhetta tai alustusta, joita voidaan havainnollistaa piirroksilla, kuvilla tai ääninäytteillä. Esittävää opetusta käytetään eniten silloin, kun on paljon ihmisiä läsnä. Opettaja on hallitsevassa, yksinäisessä roolissa. Työtavan nähdään soveltuvan parhaiten asioiden kuvaamiseen, tietojen jakamiseen sekä erilaisten näkemysten ja kannanottojen esittämiseen.(Vuorinen 1993, 78–79.) Keskustelevassa luokkaopetuksessa eli opetuskeskustelussa vaihtelevat luentojaksot, opettajan kysely ja yhteiskeskustelut. Ryhmä on aktiivisempi, sillä vastuu työskentelystä jakautuu paljon tasaisemmin kuin esittävässä opetuksessa. Opetuskeskustelua käytetään työtapana yleensä silloin, kun työskentelyyn tuodaan paljon uutta materiaalia, ja sen ymmärtäminen, tulkinta ja sovellus vaativat perusteellisempaa käsittelyä kuin mikä esittävässä opetuksessa olisi mahdollista. (mts., 81, 83.) ”Demonstraatiolla tarkoitetaan jonkin idean, taidon tai toimintamallin esittämistä tositilanteen ulkopuolella” (Vuorinen 1993, 89). Se on parhaimmillaan käytännön taitoja harjoiteltaessa, muun muassa ihmissuhdetaitojen ja viestinnän opettamisessa se on hyvin käyttökelpoinen työtapa (Vuorinen 1993, 90).

Pienryhmätyöskentelyllä (pienimpänä yksikkönä pari) tarkoitetaan opetusta, joka tapahtuu pääosin ryhmän ehdoilla, ja jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ryhmän muiden jäsenten kanssa. Pienryhmätyöskentelyssä käsitellään tietoja, otetaan kantaa, arvioidaan ja sovelletaan. Käytännössä ryhmätyöskentely toimii siten, että opettaja antaa ryhmille työskentelyohjeet ja jättää tehtävän suorittamistavan, työnjaon ja ajankäytön osittain tai kokonaan ryhmän vastuulle. Opettaja neuvoo ryhmiä tarvittaessa, jolloin hänen roolinsa muuttuu asiantuntijasta työskentelyn ohjaajaksi. Pienryhmätyöskentelyn nähdään sisältävän tavattoman määrän potentiaalisia resursseja, koska se on ihmisten luonnollisin tapa liittyä yhteen. Silti sitä käytetään liian harvoin työtapana koulussa. (Vuorinen 1993, 92–96.)

Yksilöllisessä työskentelyssä kukin ryhmän jäsen suorittaa tehtävänsä itsenäisesti, ja on itse

vastuussa etenemisvauhdistaan ja tuloksista. Yleisimpiä yksilöllisen työskentelyn muotoja ovat kotitehtävät, kokeet, erilaiset työkirjatehtävät, taitojen harjoittelu, kuvallinen ilmaisu sekä ohjelmoitu opetus. Yksilöllisen työskentelyn etuna nähdään muun muassa se, että se parhaimmillaan antaa jokaiselle mahdollisuuden edetä omien edellytystensä mukaisesti. Työtapa soveltuu etenkin tietojen hankkimiseen ja harjaannuttamiseen sekä joidenkin taitojen omaksumiseen. (Vuorinen 1993, 107–108.) Vaikka yksilöllinen työskentely kuulostaakin käsitteenä vapautta antavalta, saattaa se sisältää myös voimakasta opettajajohtoisuutta. Toteutus yksilöllisessä opetuksessa voi useinkin tarkoittaa sitä, että opettaja jakaa tehtäväpatterin, joka oppilaiden tulee itsenäisesti ja hiljaisesti tehdä. Tällä tavalla toimiessaan opettaja saattaa kokea, että luokka on helpommin kontrolloitavissa. Vuorisen (mts., 56) mukaan monille opettajille on ominaista, että turvallisuutta tunteakseen he haluavat käyttää työtapoja, jolloin heillä on mahdollisuus koko ajan kontrolloida ja ohjata työskentelyä. Tällöin työtavaksi nousevat lähinnä luokkaopetus ja juuri edellä mainitut yksilölliset tehtävät (mts., 56).

4.4.2 Sittenkin vain yksi tapa toteuttaa työtä?

Vaikka opettajilla onkin käytössään useita erilaisia metodeja opetustyötä toteuttaessaan, niiden monipuolinen käyttö ei konkretisoidu useinkaan optimaalisesti. Sahlbergin (1996, 83) mukaan opettaja kyllä tietää, että monipuolisten opetusmenetelmien avulla oppimisen ja opiskelun laatua voidaan luultavasti parantaa. Silti muutokset opetusmenetelmissä näyttävät olevan hitaita ja jopa vastentahtoisia. Sahlberg näkee syinä opetuksen muutoksen ongelmiin opettajan oppimisen, orientaatioiden ristiriidan, muutoksen irrallisuuden koulukulttuurista sekä ajan puutteen. Opettajan oppimisella Sahlberg tarkoittaa sitä, että opetusmenetelmien monipuolistuminen on myös opettajalle oppimistapahtuma: samalla tavalla kuin oppiminen on oppilaalle aktiivinen valikointiin, itsesäätelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuva konstruktioprosessi, se on sitä myös opettajalle. (mts., 83.) Orientaatioiden ristiriita viittaa puolestaan siihen, että jokaisella opettajalla on omiin kokemuksiinsa perustuvia opettamista koskevia uskomuksia, jotka yhdessä arvostusten ja tietopohjaisten käsitysten kanssa muodostuvat ajattelua ja toimintaa ohjaaviksi orientaatioiksi. Kolmannella väittämällään Sahlberg korostaa, että opettajan kokema opetuksen muutos tapahtuu aina jossakin kontekstissa, yleensä koulukulttuurissa. Ajan puutteella Sahlberg viittaa siihen, ettei opettajan työtä ole määritelty ajankäytöllisesti niin, että siihen kuuluisi myös oman työn kehittäminen. (mts., 84.)

Sahlberg (1996, 114; 1998, 15) näkee, että opettamisen perusmuotona käytetään edelleen opettajakeskeistä opettamista, jolloin oppiminen kaventuu passiiviseksi vastaanottamiseksi ja muis-

tamisen korostamiseksi. Sahlbergin (1998, 15) mukaan perinteisen opettajakeskeisen opettamisen ero moniin vaihtoehtoisiin opetusmenetelmiin, esimerkiksi yhteistoiminnallisiin menetelmiin nähden, ei ole ainoastaan tekniikoissa ja toimintatavoissa. Tärkeimmiksi eroiksi muodostuvat kyseisten menettelytapojen taustalla olevat opettamista koskevat uskomukset, käsitykset oppimisen lainalaisuuksista ja tiedon luonteesta sekä opettajan roolista opetustapahtumassa. Jos koulun opetusmenetelmiä halutaan muuttaa pysyvästi, kehittämisessä tulee ottaa huomioon myös koulun työyhteisön toiminnan parantaminen. Opettajien osallistumisen oman koulunsa toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon nähdään parhaassa tapauksessa muuttavan koulukulttuurissa vallitsevia normeja ja asenteita. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen puolestaan nähdään auttavan opettajia muuttamaan toimintaansa oppilaiden kanssa osallistuvampaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan. (mts., 15.)

Sahlbergin (1998, 16) mielestä opetuksen muuttumista olisi hyödyllistä yrittää ymmärtää koulukulttuurin avulla, sillä yksi muutoksen tärkeimmistä esteistä löytyy juuri sieltä. Hänen mielestään opetuksen muuttuminen on aina viime kädessä kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta (mts., 16). Koulukulttuurin sydämenä Sahlberg (mts., 20) näkee juuri opettajan: opettajan työn ja erityisesti opettamisen muuttumisen kannalta merkittäviä koulukulttuurin elementtejä ovat yksilöiden uskomukset sekä se dynamiikka, joka muodostuu näiden yksilöiden keskinäisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Ajan puute nähdään usein yleisimpänä syynä siihen, miksi opetuksessa ei oteta käyttöön uusia opetusmenetelmiä: Tavanomainen opettaminen vaatii niin paljon aikaa, ettei opetussuunnitelman edellyttämien asioiden opettamiselta jää aikaa uusien ideoiden kokeilemiseen. Lisäksi opettajalle entuudestaan tuntemattomat toimintatavat voivat vaatia tavanomaisen opetuksen suunnitteluun verrattuna moninkertaisesti valmisteluaikaa varsinaisen opettamisen lisäksi. Aika on siis paitsi opetusmenetelmiin, myös muuhun opettajan työhön kohdistuvia valintoja ohjaava tekijä. (mts., 191.)

4.5 Opettajien väliset suhteet ja yhteistyö

Työviihtyvyyteen ja työssä jaksamiseen liittyvissä kysymyksissä on viimeisten vuosien aikana korostettu työyhteisön ja kollegoiden merkitystä, ammattiryhmästä riippumatta. Jokaisen ammattiryhmän toimintakulttuurissa on kuitenkin omat ominaispiirteensä. Andy Hargreaves (1994, 165) korostaa, että opettajan työtä ymmärtääkseen on tiedostettava, mitä opettajakulttuuri on ja mitä se sisältää. Hargreavesin mukaan opettajakulttuuriin sisältyy opettajien opetusta koskevat käsitykset,

uskomukset, arvostukset ja odotukset sekä toimintatapoja koskevat tottumukset. Hargreaves jakaa opettajakulttuurin neljään eri tyyppiin: individualistinen (individualism), kollaboratiivinen (collaboration), pakotettu kollegiaalinen (contrived collegiality) sekä balkanisoitunut (balkanization) opettajakulttuuri, joista kaikki vaikuttavat eritavoin opettajan työhön ja koulutukselliseen muutokseen. Individualistiselle opettajakulttuurille on ominaista, että opettajat tekevät työtä pääasiassa yksin. Kollaboratiivinen opettajakulttuuri sisältää opettajien välistä aitoa ja jokapäiväistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, joka on spontaania, vapaaehtoista, kehittymisorientoitunutta, kokonaisvaltaista ja ennalta-arvaamatonta. Pakotettu kollegiaalisuus merkitsee yhteistoiminnan perustumista pääasiassa ulkopuolelta tulevaan organisointiin. Balkanisoituneen opettajakulttuurin mukaan opettajien yhteistyösuhteet rakentuvat alaryhmistä, kuten saman aineen opettajista. (Hargreaves 1994, 165–167, 192–196, 213–215.)

Ammattiryhmän jäsenten välinen yhteistyö voidaan jakaa kollegiaaliseen ja ei-kollegiaaliseen yhteistyöhön. Ammatillista yhteistyötä kuvattaessa puhutaan usein kollegiaalisuudesta. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan ammattiryhmän sisäisen yhteistyön suppeampaa muotoa, jonka nähdään rajoittuvan etupäässä ammatilliseen yhteistyöhön. Kollegiaalisuuden piiriin katsotaan esimerkiksi opettajien ammattiryhmässä kuuluvan ammatillisen dialogin, yhteisen suunnittelun, kollegan opetuksen seuraamisen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuvan reflektion. (Sahlberg 1998, 159.) Ei-kollegiaalisen yhteistyön piiriin kuuluvat täten kollegiaalisuuden ulkopuolelle jäävät, vapaamuotoisemmat, yhteistyömuodot.

Opettajien työyhteisössä keskeinen paikka, jossa yhteistyötä on kollegoiden kanssa mahdollista harjoittaa, on opettajainhuone. Opettajainhuone on, taukopaikan lisäksi, tila, jossa on mahdollisuus saada ammatillista tukea, saada ja antaa kannustusta sekä irrottautua hetkeksi luokkahuonetyöskentelystä ”aikuisten maailmaan”. Etenkin alakoulun opettajien kohdalla lähtökohdat tuen saamiseksi ovat erittäin optimaaliset, sillä opettajien työnkuvat ovat keskenään usein hyvinkin samankaltaisia. Sikäli voisi kuvitella, että Hargreavesin mainitsema alaryhmiä sisältävä balkanisoitunut opettajakulttuuri olisi alakouluissa esimerkiksi pääosin aineenopettajista koostuvaa yläkoulua vähäisempää.

Nykyteknologia on myös parantanut opettajien keskinäisiä yhteistyömahdollisuuksia. Mikäli oman koulun yhteistyö ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla, käytössä olevat viestintäteknologiset menetelmät mahdollistavat ammatillisen tuen saamisen myös muista suomalaisista kouluista, osin jopa ulkomaisistakin. Vaikka loogisin yhteistyötaho opettajalle löytyykin usein samasta opettajainhuoneesta, on opettajan täysin mahdollista harjoittaa yhteistyötä kollegan kanssa, joka saattaa löytyä vaikkapa toisesta maasta tai toiselta kouluasteelta. (Linnakylä & Kankaanranta 1999, 149–150.)

4.5.1 Yksinpuurtajan perinne

Opettajan työ on ihmissuhdeammatti ja opettajan työnkuvaan kuuluu sosiaalinen kanssakäynti erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Opettaja kohtaa päivittäisessä työssään kymmeniä oppilaita, useita kollegoita sekä oppilaiden vanhempia. Käytännössä jokaisella opettajalla on työyhteisössään muitakin opetusalan ammattilaisia, joiden kanssa on mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä asioista. Kollegoiden kanssa keskustelu on kuitenkin perinteisesti ollut opettajien kesken mahdollisuuksiin nähden suhteellisen vähäistä. Opettajan työssä positiivisina seikkoina pidetyt yksityisyys ja autonomia ovat usein johtaneet myös yksinäisyyteen ja koulukulttuuri on tutkimusten mukaan tällaista yksityisyritteliäisyyttä myös suosinut (Syrjäläinen 1994, 83). Yhdysvaltalaisen koulutussosiologin, Dan Lortien, 1975 julkaistussa tutkimuksessa käy ilmi, kuinka opettajan työ on vielä etenkin 1970-luvulla koettu pitkälti yksinpuurtamiseksi. Asioista ei välttämättä ole keskusteltu, vaikka vieressä oleva opettajakollega olisi apua voinut tarjota. (Laursen 2006, 91–92; Sahlberg 1996, 87.) Hargreavesin jaottelun mukaan opettajakulttuuri on siis ollut perinteisesti hyvin individualistinen.

Vaikka opettajilla on jo pitkään ollut mahdollisuus saada kollegoiltaan tukea, on tämän voimavaran käyttö jäänyt monissa työyhteisöissä vähäiseksi. Opettajan työn muuttaminen on sikäli monia muita aloja haasteellisempaa, että sekä opettajalla että ympäröivän yhteisön jäsenillä on omat näkemykset ”oikeanlaisesta” opetuksesta, jonka he ovat saattaneet omaksua jo oppilaina ollessaan. Tämä voi helposti koitua ongelmaksi, sillä vaikka opettaja ymmärtäisi muuttuvan yhteiskunnan muuttuvat tarpeet, voi hänen kouluaikana saamansa näkemykset olla niin juurtuneita, että niiden muuttaminen on hankalaa. Tämä on saattanut olla jarruna myös opettajien välisen yhteistyön kehittymiselle. Ristiriitaiset odotukset koulua kohtaan yhteiskunnan taholta ovat myös saattaneet hidastaa opettajuuden muutoksia, joihin myös ammatillinen yhteistyö lukeutuu. Yhtäältä koululta ja opettajilta on odotettu muuttuvan yhteiskunnan muutoksien mukana elämistä, toisaalta taas koulun on odotettu tarjoavan pysyvyyttä alati muuttuvan yhteiskunnan keskellä. (Johnson 2007b, 73, Syrjälä 1998, 27.)

4.5.2 Yhteistyö lisääntyy, ainakin pinnallisesti

1900-luvun kouluissa opettajien yleinen toimintatapa oli yksityisyydestä ja itsenäisyydestä kiinnipitävä. Kuvastavaa on ollut opettajien tapa sulkea ovi perässään luokkaan mentyään. Nykyisin tämä

tapa ei enää kouluissa yhtä merkittävissä määrin näy. Sikäli on nähtävissä, että Hargreavesin mainitsema individualistinen opettajakulttuuri olisi yhteiskunnastamme hiljalleen väistymässä. Opettajan tapa sulkea luokan ovi symboloi sitä, ettei muiden aikuisten ole enää silloin ollut soveliasta tulla opettajaa työssään häiritsemään. Opettaja halusi tehdä työnsä usein yksin, ilman muiden aikuisten katseita. Opettajat tekivät 1900-luvulla keskimääräisesti ammatillisia asioita yhdessä vähän, vaikka kattavaankin yhteistyöhön olisi ollut täydet mahdollisuudet. (Laursen 2006, 93, Sahlberg 1996, 87.)

2000-luvulla, ja jo hieman aiemminkin, on ammatillisen yhteistyön merkitystä pyritty korostamaan opettajien keskuudessa. Luokkien ovet ovatkin nykyisin usein auki, opettajat luokkineen saattavat tehdä oppilaidensa kanssa yhteisiä projekteja toisten luokkien kanssa ja niin edelleen. Näennäisesti koulupäivän aikana opettajilla on myös useita mahdollisia kohtaamishetkiä keskenään, esimerkiksi välitunnit, jolloin sekä ammatilliseen keskusteluun että henkisen tuen antamiseen pitäisi löytyä aikaa. Opettajan työ ei kuitenkaan lopu oppitunnin päättymiseen vaan usein välitunnillakin on työtä tehtävänä. Lisäksi opettajakunnassa on vieläkin nähtävissä individualistisia pyrkimyksiä, yksityisyyden ja itsenäisyyden maksimointia. Kohtaamishetkiä saatetaan välttää jopa tarkoituksellisesti ja monet opettajat saattavat pitää itsensä tarkoituksellisesti etäisenä kollegoistaan, vaikka toisaalta monesti myönnetäänkin, että yhteistyön kehittäminen on yksi tulevaisuuden tärkeimmistä haasteista opettajan työssä. Itsenäisyydestään kiinni pitämällä opettaja saattaa suojella ammatillista autonomisuuttaan ja vältellä sitä, että kukaan pääsisi neuvomaan, miten työtä tulisi tehdä. (Kykyri 2007a, 106, Luukkainen 2005, 216.)

Edelliseen viitaten osin paradoksaalistakin on, että tänä päivänä opettajat kuitenkin mainitsevat usein yhteistyön kollegoidensa kanssa miellyttäväksi ja äärimmäisen tärkeäksi seikaksi. Tämä käy ilmi myös Laursenin vuonna 2004 Tanskassa tekemässä tutkimuksessa. Tanskalaisten ja suomalaisten opettajien luonteenlaatuja, sekä kyseisiä yhteiskuntia, voitaneen pitää jokseenkin samansuuntaisina, joten sikäli kyseinen tutkimus voidaan nähdä jokseenkin merkityksellisenä myös oman opettajakuntamme peilaamisessa. Laursenin tutkimus sisälsi myös opettajien suhtautumista keskinäiseen yhteistyöhön ja alla on esitetty kuuden hänen haastateltavansa kommentit opettajien välisestä yhteistyöstä ja sen tärkeyden merkittävyydestä:

- *”Todella uskomattoman paljon, se on kaikki kaikessa.”*
- *”Se on hyvin merkityksellistä, se on aivan selvää.”*
- *”Se merkitsee uskomattoman paljon.”*

- *”Joo, se merkitsee paljon. Yhteistyö toisten opettajien kanssa on uskomattoman antoisaa. Työskentelemme nykyään tiimeissä jokaisen luokan kanssa. On kullanarvoista, kun on joku työtoveri, jonka kanssa puhua.”*
- *”Yhteistyö toisten opettajien kanssa on minulle äärimmäisen kallisarvoista.”*
- *”Töiden tekeminen yhdessä on todella hauskaa.”*

Edellä mainitut kommentit kertovat yhteistyön tarpeellisuudesta ja merkityksestä opettajien kesken paljon. Koska merkkejä on yhä myös individualistisia piirteitä sisältävistä toimintatavoista, on sekä opettajien todellinen kyvykkyys että tahto yhteistyöhön yhä osin hämärän peitossa, vielä tänä päivänäkin. Muun muassa Kykyri puhuu ”pinnallisesta yhteisöllisyydestä”, joka voidaan nähdä osin läheiseksi Hargreavesin mainitseman pakotetun kollegiaalisuuden kanssa. Kykyri vertaa kouluyhteisöä rautatieasemaan, jossa opettajat kiiruhtavat omien aikataulujensa mukaisesti noudattaen hyvin järjestettyä logistista suunnitelmaa. Häiriötilanteen sattuessa se pyritään selvittämään mahdollisimman nopeasti, muita häiritsemättä. Kykyri esittääkin oikeutetun kysymyksen: ”Yhteistoiminta näyttää saumattomalta, mutta onko se todella sitä, miltä se näyttää?”. Samoin vaikuttaa osin ristiriitaiselta, onko opettajat aidosti tyytyväisiä keskinäiseen yhteistyöhönsä, vai halutaanko niin ilmaista joistakin henkilökohtaisista intresseistä johtuen? (Kykyri 2007a, 105–106; Laursen 2006, 95–96.)

Työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen vaikuttavat myös työn ulkopuolinen kanssakäyminen. Opettajienkin keskinäiseen yhteistyöhön voi liittyä muuta kuin ammatillista yhteistyötä. Näitä ei-kollegiaalisuuden piiriin kuuluvia yhteistyömuotoja voivat olla esimerkiksi opettajien yhteiset virkistysmatkat, liikuntapäivät tai vaikkapa saunaillat. Kuten muissakin ammattiryhmissä, nämä rennompaa yhdessäoloa sisältävät tapahtumat on koettu myös opettajien keskuudessa usein tarpeellisiksi ja työyhteisöä piristäviksi. Merkityksellistä motivaation ja tuloksen kannalta kuitenkin lienee, onko yhdessäolon alullepaneva voima sisäsyntyinen, kollaboratiivinen, vai ulkoapäin ohjattu, pakotetun kollegiaalisuuden piirteitä sisältävä. Yhteistyön lisääntyminen kaikin muodoin on joka tapauksessa edesauttamassa yksinäisen puurtajan viitan karisemista opettajan harteilta. Laursenin mainitseman, opettajien käytössä pitkään olleen tavan sulkea luokkahuoneen ovi perässään, hieman väistyttyä, ovat opettajat symbolisesti tuoneet itseään hieman avoimemmiksi ja helpommin lähestyttäviksi. Samanaikaisesti myös lähtökohdat optimaaliseen kollegiaalisuuteen ja työn ulkopuoliseen yhteistoimintaan ovat parantuneet. (Laursen 2006, 91, 93.)

4.6 Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö

Lasten kasvatusvastuun voidaan katsoa pääosin kuuluvan kodille ja koululle. Yhteistyötahoista koti on kouluille ilman muuta yksi merkittävimmistä (Luukkainen 2000, 100). Kodin merkitys kasvatuksessa on keskimäärin ehdottomasti suurin, mutta etenkin rikkonaisten kotien lasten kohdalla opettajan merkitys kasvattajana ja aikuisen mallina on huomattava. Aikojen saatossa on myös kasvatusvastuun osalta ollut ajoittaisia pyrkimyksiä siirtää vastuuta toisaalle, koulut ovat pyrkineet siirtämään sitä kodeille, kodit kouluille.

Koti kasvatusympäristönä on lähtökohtaisesti lapsen luonnollisin kasvatuspaikka (Lujala 2003, 194). Kotona lapsen kasvun kokonaisvaltainen seuraaminen on huomattavasti paremmin toteutettavissa kuin missään muussa kasvuympäristössä. Koska kasvu on kuitenkin kokonaisvaltainen prosessi, ei kodin ja koulun kasvatusta tulisi selkeästi pitää erillään toisistaan ja tämän vuoksi kodin sekä koulun välinen yhteistyö on tärkeä elementti lapsen kasvuprosessissa. Viimeisten vuosikymmenten aikana kotien ja koulujen välinen yhteistyö onkin lisääntynyt huomattavasti. Tämä yhteistyön lisääntyminen käy ilmi myös Syrjäläisen (1995) julkaisemassa tutkimuksessa, jonka tuloksiin pureudumme myöhemmin tekstissämme tarkemmin. (Luukkainen 2004, 121.)

4.6.1 Köydenvetoa yhteen tai kahteen suuntaan

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on usein haastava yhtälö. Lapsi on vanhemmille rakas, mutta myös opettajan tulee nähdä itsensä omaan ammattitaitoonsa luottavana kasvatuksen ammattilaisena. Tällöin tilanteet, joissa mielipiteet lapsen kasvatusmetodeista eroavat toisistaan, voivat olla tulenarkoja. Jokainen vanhempi on joskus ollut itse oppilas ja sikäli jokaisella vanhemmalla on oma näkemyksensä koulusta ja opettajan toiminnasta. Se voi yhtäältä olla opettajalle helpotus, mutta toisaalta vanhempien näkemykset koulusta ja sen kasvatuksellisiin metodeista saattavat olla kapeakatseisia, aikansaeläneitä ja jääräpäisiäkin. Vanhemmat saattavat myös elää kulttuurisesti ja sosiaalisesti hyvinkin erilaisissa elinympäristöissä opettajaan verrattuna ja siksi heidän lähtökohtaiset näkemyksensä kasvatettavasta lapsesta saattavat olla eriäviä (Luukkainen 2004, 121; 2005, 132).

Optimaalinen lähtökohta hedelmälliselle yhteistyölle koulun ja kodin välillä on luottamus siitä, että molemmat tahot haluavat lapsen parasta. Oppilaitoksen avoimuus ja lasta auttavien tuki-

toimien käyttäminen edesauttavat vanhempien luottamuksen saavuttamista. Kodeissa ja kouluissa tulisi myös ymmärtää, että lapsi voi käyttäytyä kahdessa erilaisessa sosiaalisessa ympäristössä eri tavoin. Tämänkin asian ymmärtäminen helpottuu, mikäli yhteistyö kodin ja koulun välillä on avointa. Tämä käy ilmi Virpi-Liisa Kykyrin (2007b) esimerkissä, jossa hän kertoo koulun ja vanhempien pitämästä koulun yhteisestä vanhempainillasta, johon kaikkien oppilaiden vanhemmat olivat kutsuttuina. Vanhempainillassa käsiteltiin koulukiusaamista. Tuloksena oli entistä vahvempi luottamus kotien ja koulun välille. ”Vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen on sujunut paremmin, eikä niin helposti ole jouduttu sellaisiin 'ei meidän Ville' -tyyppisiin väittelyihin, joita koulukiusaamisasioiden selvittelyssä aiemmin helposti tapahtui”. (mts., 218–220.) Kyseisestä esimerkistä on selkeästi havaittavissa, että epäluottamus vanhempien ja kotien välillä saattaa usein johtua siitä, etteivät osapuolet tunne toisiaan. Ihmiseen, jota ei henkilökohtaisesti tunne, on vaikeampi luottaa, kuin ihmiseen, jonka tuntee.

Perinteisesti yhteiskunnassamme on ollut vallalla toimintamalli, jonka mukaan koulun ja vanhempien yhteydenpito on merkki ongelmista. Kodeissa on voitu uskoa lapsen hoitaneen koulutyönsä hyvin, sekä käytöksen että koulumenestyksen osalta, mikäli opettajalla ei ole ollut tarvetta ottaa kotiin yhteyttä. Vastaavasti opettaja on voinut olla työhönsä tyytyväinen, mikäli kodeilta ei yhteydenottoja ole tullut. Opettajalla oli aiemmin myös ympäröivän yhteiskunnan, ja sikäli myös vanhempien, silmissä nykyistä korkeampi status, joka varmasti oli omiaan nostamaan vanhempien yhteydenottokynnystä nykyisin vallitsevaan tilanteeseen verrattuna. Perinteinen käsitys kotien ja koulun yhteydenpidosta ei kuitenkaan tänä päivänä ole kovinkaan paikkansapitävä vaan vanhempien ja opettajien välinen yhteydenpito on lisääntynyt huomattavasti, etenkin 1990-luvulta lähtien. Syrjäläisen (1995) toteuttaman tutkimuksen yksi tulos kertoi, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteutumisen myötä koulun ja kodin yhteistyö muuttui. Koulukohtaisen opetussuunnitelman myötä pyrittiin saamaan vanhempia mukaan suunnittelutyöhön ja vanhemmille haluttiin antaa mahdollisuus tuoda esiin näkemyksiään siitä, millaiseksi he haluaisivat koulun kehittyvän. Tosin vanhemmat eivät tässä vaiheessa yhteistyöhön niin halukkaita olleet, kuin mahdollisuudet olisivat sallineet. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien ensimmäinen toteutumislukukausi oli 1994–1995 ja tämän myötä yhteydenpito Syrjäläisen tutkimuksen mukaan on lisääntynyt opettajien ja vanhempien välillä huomattavasti. (Luukkainen 2005, 131; Syrjäläinen 1994, 97; 1995, 16.)

4.6.2 Lisääntynyt yhteistyö – hyvästä vai pahasta?

Opettajat ovat ottaneet lisääntyneen yhteistyön kotien kanssa vastaan osin ristiriitaisin tuntein. Syrjäläisen (1995) tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa koki lisääntyneen yhteistyön kodin ja koulun välillä positiivisena ja koulutyötä tukevana elementtinä. Positiivista tiiviissä yhteistyössä onkin yhteneväisen kasvatuslinjan mahdollistuminen. Nykyisin vanhemmat tietävät paremmin, mitä koulussa milloinkin tapahtuu ja opettajat tietävät tarkemmin oppilaidensa kotiolot. Koulujen lisääntynyt tiedottaminen kodeille edesauttaa vanhempien tietämystä lapsensa koulunkäynnistä. Lisääntynyt yhteistyö saattaa myös poikia yhteisiä opetusprojekteja, joissa vanhemmat ovat mukana. Ammattitaitonsa myötä vanhemmat saattavat tuottaa koululle tapahtumia, jotka ilman heitä ei olisi toteutettavissa. (Luukkainen 2005, 131; Syrjäläinen 1995, 18–19.) Lisäksi lapsen kannalta on nähtävä erittäin positiivisena asiana, mikäli hän huomaa vanhempansa olevan kiinnostunut hänen koulunkäynnistään ja luottavan opettajaan. Tätä kautta myös lapsen on helpompi luottaa opettajaansa ja olla kiinnostunut omasta koulunkäynnistään, koska oma vanhempi on kuitenkin usein lapselle se aikuinen, jonka näkemyksiin hän eniten luottaa.

Jotta yhteistyö opettajan ja vanhempien kanssa voisi tuottaa tulosta optimaalisesti, on ehdottomana edellytyksenä, että opettaja voi kokea perheen yhteistyökumppanina, eikä uhkana professionaaliselle itsenäisyydelleen. Paljon on opettajia, etenkin iäkkäämmissä ja miespuoleisissa, jotka suhtautuvat varauksellisesti asiantuntijavallan jakamiseen vanhempien kanssa. (Luukkainen 2005, 131.) Yhteistyötä jatkuvasti janoavat vanhemmat koetaan lähinnä hankalina tapauksina. Iäkkäämpien opettajien kohdalla työhön liittyvien metodien muuttaminen vuosikymmenten rutinoitumisen jälkeen voi olla haastavaa ja tämä saattaa aiheuttaa vastareaktion yhteistyön osalta. ”Olen tätä työtä onnistuneesti näin tehnyt 30 vuotta, miksi siis muuttaisin tyyliäni”, saattaa kokenut opettaja ajatella. Jotkut opettajat saattavat kokea aktiivisten vanhempien yhteydenpidon myös ahdistavana (Syrjäläinen 1995, 19). Monet opettajat ovat kokeneet yhteistyön ongelman myös siinä, että yhteistyön toteuttaminen niiden vanhempien kanssa, joiden lapset eniten siitä hyötyisivät, on kaikkein vaikeinta saada onnistumaan (Luukkainen 2005, 131).

Ongelmaksi aktiivisten vanhempien kohdalla saattaa nousta myös vanhempien liiallinen halu dominoida ja päättää opetukseen liittyvistä asioista. Koska vanhempien on helpompi nykyisin lähestyä opettajia, voivat vanhemmat alkaa neuvomaan opettajia kasvatuksellisissa ja didaktisissa asioissa. Tähän liittyy se tosiasia, että kaikilla vanhemmilla on omakohtaisia kokemuksia koulusta ja sen toimintatavoista. Lisäksi muuttuneen yhteiskunnan myötä opettajan rooli informaationlähteenä ei enää ole yhtä keskeinen kuin aiemmin. Tämä saattaa olla omiaan lisäämään vanhempien haluun

tuoda omia kasvatuksellisia ja didaktisia näkemyksiään koulun arkiseen toimintaan. Vanhempien pyrkiminen dominointiin on vaarana etenkin vastavalmistuneiden opettajien kohdalla, koska he saattavat olla vielä epävarmoja omasta ammattitaidostaan ja vanhemmatkaan eivät välttämättä luota nuoreen opettajaan kuten luottaisivat kokeneempaan. (Luukkainen 2000, 100; Syrjäläinen 1995, 19.)

4.7 Opettajan valta ja auktoriteetti

Opettajan työhön liittyvät läheisesti käsitteet valta ja auktoriteetti. Kyseisten käsitteiden sisällöt elävät mukana yhteiskunnan murroksissa ja siksi niiden merkitykset voivat myös muuttua yhteiskunnallisten muutosten myötä. Asenteet ja suhtautuminen opettajan vallankäyttöön vaihtelevat kasvatusihanteiden mukaan. Keskusteluissa verrataankin usein tämän päivän opettajien auktoriteettia *entisaikojen hyviin* auktoriteetteihin. (Eväsoja & Keskinen 2005, 13.) Rantalan ja Keskisen (2005, 121) mukaan valinnan vapautta ja yksilöllisiä arvoja korostava postmoderni yhteiskunta kyseenalaistaa perinteiset arvot ja auktoriteetit: käsitys opettajasta auktoriteettina on murenemassa.

4.7.1 Vallan alainen ja -käyttäjä

Valta ja sen käyttäminen on kiinteä osa kasvatustoimintaa. Auktoriteettiasemassa opettajan on mahdollisuus käyttää valtaa, mutta yhtä lailla hän on vallan alaisena velvollinen noudattamaan koululakeja ja – asetuksia (Eväsoja & Keskinen 2005, 20). Valta käsitteenä voidaan jakaa kahtia sen mukaan, tuleeko valta ylhäältäpäin, esimerkiksi esimieheltä, vai alhaaltapäin, kuten esimerkiksi oppilailta. Ylhäältä saatu valta on asemavaltaa, alhaalta ansaittu henkilökohtaista valtaa. Asemavaltaa pidetään sitä suurempana, mitä paremmin esimies kehittää palkitsemista ja rankaisemista alaistensa suhteen. Asemavaltaan sisältyy muodolliseen asemaan liittyvä valta (päätöksien teko), palkitsemisvalta (kyky saada aikaan ihmisten haluamia asioita), suhdevalta (yhteydet vaikutusvaltaisiin henkilöihin) ja pakkovalta (kyky määrätä pakotteita). Henkilökohtainen valta puolestaan muodostuu alaisten kunnioituksesta, pitämisestä ja sitoutumisesta esimiestä kohtaan sekä omien tavoitteiden näkemisestä esimiehen tavoitteiden kautta. Henkilökohtaiseen valtaan sisältyy asiantuntijavalta (koulutus, kokemus, erityisosaaminen), informaatiovalta (pääsy tiedon luo) sekä henkilökohtaisiin

ominaisuuksiin perustuva valta (halukkuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa). (Eväsoja & Keskinen 2005, 17–18.)

Opettajan tehtävänä nähdään missä tahansa yhteiskunnassa opettaminen, mutta jotta opettaja saa valtuutuksen opettaa, on hänen Rinteen (1986,7) mukaan omattava arvovaltaisen puhujan asema, opettajan arvovalta. Mikäli arvovalta katoaa, myös oikeus opettaa katoaa (mts., 7). Keskinen (2005, 7) näkee vallan opettajan työssä olennaisena elementtinä: opettaja ilman auktoriteettia, opettaja ilman asiantuntijavaltaa tai ryhmän johtajuutta on voimaton toimimaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. ”Opettajan vallankäyttö voi olla äärimuodoissaan joko rajoittavaa, alistavaa ja nöyryyttävää tai se voi olla tilanteen hallinnan kannalta toimivaa, turvallisuutta luovaa, opetustehtävää rakentavasti tukevaa toimintaa” (Keskinen 2005, 7). Keskisen (mts., 7) mukaan olennaista on, miten opettaja käyttää valtaa: tunnistaako opettaja vallankäyttönsä ylipäänsä ja tiedostaako hän miten, millaisissa tilanteissa ja keihin kohdistuen hän valtaansa käyttää.

Opettajat toimivat paitsi yhteiskunnallisen vallan alaisina myös sen käyttäjinä. Vallankäyttäjinä heidän tehtävänään on sosiaalistaa kansa kulloinkin dominoivan kulttuurin ja sivistysideologian mukaisesti. Toisaalta myös yhteiskuntapoliittinen järjestelmä sääntelee opettajien toimintaa monin tavoin ja rajaa heidän autonomiaansa, vaikkakin sääntelyn muodot ovat aikojen saatossa muuttuneet. (Vuorikoski 2003, 45.) Vallankäytössä on tapahtunut vuosien varrella merkittävä muutos. Opettajan valta ei enää ole entisaikojen avointa pakkovaltaa, vaan hienovaraista, piilossa olevaa ja hajaantunutta vallankäyttöä. (mts., 132.)

4.7.2 Opettajan auktoriteetti

Auktoriteetilla, kuten niin monella muullakaan käsitteellä, ei ole olemassa yleisesti hyväksyttävää määritelmää. Lähtökohtaisesti käsitteellä auktoriteetti tarkoitetaan kuitenkin oikeutta ohjata ihmisen toimintaa. Yleisesti auktoriteetti määritellään vaikutuskeinoksi, joka eroaa sekä pakottamisesta että suostuttelusta. Auktoriteetin ohjeiden noudattaminen perustuu ymmärrykseen, jonka mukaan auktoriteetti on välttämätön suurten ryhmien toiminnan ohjaamiseksi. Kasvatuksen nähdään edellyttävän ainakin kahta auktoriteettia, yhteiskunnallista ja tiedollista. Yhteiskunnallinen auktoriteetti on opettajalla tarpeen siksi, että ilman sitä hän ei pysty hallitsemaan opetustilannetta ja pitämään järjestystä yllä. Tiedollinen auktoriteetti taas on opettajalle välttämätön siitä syystä, että hänellä tulee olla edellytykset hallita opetettava asiakokonaisuus sekä omata tarvittavat pedagogiset tiedot. (Puolimatka 1997, 250–251.)

Airaksisen (1991, 31) mukaan auktoriteetilla tarkoitetaan sitä, kun yksilö päämääränsä saavuttaakseen suostuu toimimaan auktoriteetin esittämällä tavalla. Yksilö luopuu auktoriteetin vuoksi omasta mielipiteestään ja siihen liittyvästä toimintamallistaan, jos hänellä sellainen on, ja luottaa auktoriteettiin. Yksilö omaksuu auktoriteetin mielipiteen sekä toimintatavat ja näin yksilön ja auktoriteetin välille syntyy valtasuhde. Airaksisen mielestä auktoriteetti on aina oikeutettua ja perusteltua valtaa, jota yhteiskunnassa tarvitaan, ja se tulee erottaa väkivallasta, pakkovallasta sekä propagandaan ja indoktrinaatioon perustuvasta vallasta. (mts., 30–31.)

Eväsoja ja Keskinen (2005, 13) viittaavat Haavioon (1954), jonka mukaan suuren merkityksen opettajan auktoriteettiin muodostaa opettajan persoonallinen auktoriteetti, joka koostuu opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten tietorikkaudesta, taitavuudesta ja korkeasta siveellisestä tasosta. Näiden ominaisuuksien lisäksi opettajalla tulee olla kurinpidollisia edellytyksiä, joita ovat terve sielu, tarkkaavaisuus, voimakas tahto, oppilastuntemus ja kiintoisa opetustapa. Haavio näkee myös opettajan ulkonaisella olemuksella olevan myönteinen vaikutus auktoriteetin syntyyn. (mts., 13.)

Entisaikojen ehdoton auktoriteettius on nyky-yhteiskunnassa huomattavasti pienemmässä roolissa kuin se on ollut menneinä vuosikymmeninä. Tämä pätee koko yhteiskuntaan ja täten myös opettajan asemaan. Vaikka opettajalla on virallinen auktoriteettiasema oppilaisiinsa nähden, se ei tarkoita nykyaikana välttämättä sitä, että hänellä olisi auktoriteettia oppilaiden keskuudessa. Oppilaiden tulee haluta totella opettajaansa omasta vapaasta tahdostaan, vain siten opettajasta tulee auktoriteetti oppilaiden keskuudessa. (Eväsoja & Keskinen 2005, 20.) Harjusen (2002, 32) mukaan opettajan auktoriteetista puhuminen pohjautuu traditioon, jossa opettaja seisoo luokan edessä ja kertoo yksiselitteisesti, miten toimitaan. Nykyisin auktoriteetin nähdään olevan merkityksellinen ja tarpeellinen erilailla kuin aiemmin: tänä päivänä korostuu opettajan ja oppilaan välinen suhde, ei pelkästään opettajajohtoinen opetustilanne (mts., 33). Krokforsin (1998, 79) mukaan nykyajan auktoriteettiuteen liittyy vastavuoroisuus ja molemminpuolinen kunnioitus sekä opetustapa.

Philip W. Jacksonin (1990, 30) mukaan oppilas oppii koulussa, ollessaan opettajan auktoriteetin alaisena, parhaimmillaan kärsivällisyyttä ja pahimmillaan alistumista. Kärsivällisyyttä oppiakseen oppilaan on ajoittain alistettava omat halunsa ja tarpeensa opettajan tahdon alle ja hillittävä itsensä luokan ”yhteisen hyvän” vuoksi. Tätä kautta oppilaalla on mahdollisuus oppia suhtautumaan sääntöihin ja rutiineihin kärsivällisesti. Samanaikaisesti oppilaan kyky sietää pieniä pettymyksiä kasvaa ja hänellä on mahdollisuus oppia hyväksymään auktoriteettien suunnitelmia ja menettelytapoja, vaikka niiden perustelu olisikin joskus epäselvä. (mts., 36.)

Auktoriteettisuhteen muodostuminen

Vikaisen (1984, 11) mukaan auktoriteettisuhde syntyy, kun arvonantoa odottava (opettaja) asettaa vaatimuksia ja arvonantaja (oppilas) suostuu niihin vapaaehtoisesti. Mikäli opettaja ei esitä vaatimuksia, auktoriteettisuhdetta ei synny (Eväsoja & Keskinen 2005, 15). Opetuksen mahdollistaminen ja sitä kautta oppilaan kasvun edistäminen on opettajan auktoriteetin keskeisin tehtävä. Tämän myötä opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde tuleekin nähdä oppilasta auttavana tekijänä koulunkäynnissä. (Harjunen 2002, 406.)

Harjusen tutkimustulosten mukaan auktoriteettisuhde muodostuu kolmen osatekijän vaikutuksesta: opettajan, oppilaan ja sisällön sekä normin, joista kukin voi pahimmassa tapauksessa koetella suhdetta (Harjunen 2002, 406). Auktoriteettisuhde voidaan nähdä opettamis-oppimis-prosessin mahdollistajana, mutta myös osana sitä. Auktoriteettisuhde liittyy sekä pedagogiseen että didaktiseen suhteeseen, vaikkakin auktoriteettisuhteen rakentamisen kannalta olennaisessa asemassa on pedagoginen suhde, jossa opettajan persoonallinen panos nähdään ratkaisevana. (mts., 308–309.) Auktoriteettisuhteessa keskeistä on kasvattajan suhtautuminen ja asenne kasvatettavaan ja tehtäväänsä: arvostus ja kunnioitus herättävät arvostusta ja kunnioitusta (mts., 462). Auktoriteettisuhteen perustana voidaan nähdä opettaja omine arvoineen, opetussuunnitelma arvoineen, opettajan oma etiikka ja ammattietiikka sekä ammattitaito. Käytännössä auktoriteettisuhde luodaan luokkatilanteessa opettajan ja oppilaan välisessä interaktiossa, joka perustuu molemminpuoliseen läsnäoloon, luottamukseen, vastuuseen, arvostukseen ja kunnioitukseen. (mts., 308.)

Pedagogis-didaktisen auktoriteetin muodostuminen on tärkeää myös yhteisöllisyyden tavoittelussa. Auktoriteetin muodostumiseen vaaditaan vastaavasti hyvinvoiva kouluyhteisö. (Harjunen 2002, 468.) Tutkimushenkilöiden mukaan koululla tulee olla selkeä ja jäsentynyt toimintakulttuuri, sillä kouluyhteisön ”selvät sävelet” mahdollistavat opettajan työhön ja asemaan kuuluvan auktoriteetin muodostumisen. Toimivassa yhteisössä yhteisön tuki sekä vastuunkanto toimivat ja vaikeuksista selvitään yhdessä. (mts., 469.)

Auktoriteetin väärinkäyttö

Auktoriteetin väärinkäyttöä kuvatessaan Tapio Puolimatka (1997, 249) puhuu indoktrinaatiosta. Indoktrinaatiolla hän tarkoittaa opettajan asemaan kuuluvan vallan väärinkäyttöä. Indoktrinaatiolle on tyypillistä, että opettaja käyttää väärin auktoriteettiasemaansa pyrkiessään iskostamaan tietyt uskomukset oppilaiden mieleen: valta indoktrinoi silloin, kun se loukkaa oppilaan autonomiaa tai

estää häntä kehittymästä autonomiseksi yksilöksi. Puolimatkan kiteytetyn määritelmän mukaan indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, jossa opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadakseen oppilaansa vakuuttuneeksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tietää ja ymmärtää käsiteltäviä asioita. Tällöin opettaja ei myöskään edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden perustana olevien henkisten valmiuksien kehittymistä. (mts., 249, 341.)

Opettajaa ilman auktoriteettia on vaikea nähdä uskottavana opettajana. Auktoriteetin myötä opettaja tuo sanoilleen ja teoilleen uskottavuutta. Niin tärkeä asia kuin auktoriteetti opettajalle onkin, on ammattitaitoisen opettajan havainnoitava sitä, kuinka hän auktoriteettiasemansa hankkii ja miten hän sitä käyttää. Opettajan liiallinen nauttiminen omasta auktoriteettiasemastaan saattaa johtaa sen väärinkäyttöön. Tällöin myös on paradoksaalisesti mahdollista, että opettajan auktoriteetti karisee oppilaiden silmissä, koska auktoriteettiasemaansa liiallisesti korostava opettaja ei välttämättä ole uskottavin mahdollinen opettaja.

4.8 Odotusten sietämätön ristiriitaisuus

Opettajana toimimiseen sisältyy paljon muutakin kuin itse opettamista. Opettajan tehtäviin kuuluu faktapohjaisten tietojen välittämistä oppilaille, mutta opettajan kasvatukselliset tehtävät ovat yhtä lailla osa opettajan ammattia. Opettaja on kasvatuksellisen toimintansa kautta myös vahva yhteiskunnallinen vaikuttaja, mitä yksistään oppilaiden rakenteilla olevaan arvopohjaan vaikuttamiseen tulee. Lisäksi opettajana toimiminen voi poikia muitakin yhteiskunnallisena vaikuttajana toimimiseen sisältyviä luottamustehtäviä. Usein kuulee puhuttavan myös termistä ”kansalaisvaikuttaja”, jota yleensä käytetään termin ”yhteiskunnallinen vaikuttaja” synonyyminä. Yhteiskunnallinen vaikuttaja merkitsee Syrjäläisen, Erosen ja Värrin (2006, 7) tutkimustulosten mukaan käytännössä sitä, että opettaja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin omalla esimerkillisellä toiminnallaan. Syrjäläisen et al.tutkimuksessa ilmeni, että noin 90 prosenttia luokanopettajiksi opiskelevista näkee opettajan yhteiskunnallisena vaikuttajana. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kokivat, että opettaja pystyy vaikuttamaan yhteiskunnallisiin asioihin muun muassa opetussuunnitelmatyössä, kunnallispolitiikan tasolla ja jopa kansanedustajana. Omien poliittisten mielipiteiden tyrkyttäminen koulussa ei kuitenkaan ole suotavaa. Ylipäänsä tietynlainen ”aivopesu” koetaan kielteisenä; opettajan omien vankkojen mielipiteiden, esimerkiksi turkistarhauksesta, tulee jäädä taka-alalle. On kuitenkin huomioitava, että täydellinen objektiivisuus on opettajalle tehtävänä mahdoton. Opettajan

omat ajatukset ja arvostukset ilmenevät hänen sanoistaan ja teoistaan väistämättä aina jollakin tavalla. (mts., 50–54.)

Vaatimukset opettajaa kohtaan kasvavat yhteiskunnassamme yhä enenevissä määrin. Yhtäältä opettajan tulee olla nuhteeton, puolueeton, hajuton ja mauton. Toisaalta opettaja voi olla, ja/tai hänen oletetaan olevan, kylän suuri kulttuuripersoona ja vahva vaikuttaja. Opiskelijat kokevat opettajan kuitenkin vain harvoin poliittisesti tai muuten yhteiskunnallisesti aktiiviseksi vaikuttajaksi. Opiskelijat mieltävät opettajan yhteiskunnallisen vaikuttamisen usein sosiaalistamiseksi: opettajan tehtävänä nähdään sen huolehtiminen, että oppilaat sopeutuvat vallitseviin oloihin, että heistä tulee kunniallisia kansalaisia, jotka löytävät tiensä hyvinvointiin käymällä ahkerasti kouluja ja olemalla kuuliaisia auktoriteeteille. (Syrjäläinen et al. 2006, 280.) Ristiriitaiset odotukset opettajaa kohtaan kertovat siitä, kuinka vahvassa ristipaineessa opettaja ammatissaan saattaa joutua toimimaan. Yhtäältä odotetaan vaikuttajana olemista, toisaalta ei saisi vaikuttaa.

Hansenin (2007, 39) mukaan koulussa opettajan kansalaisvaikuttamisen voidaan ajatella toteutuvan sekä virallisen opetussuunnitelman että piilo-opetussuunnitelman kautta. Opettajan asenteet ja valmiudet vaikuttavat muun muassa siihen, minkälaiset mahdollisuudet ja valmiudet oppilailla on osallistua koulusta ja ympäristöstä käytävään keskusteluun ja päätöksentekoon. Hansen näkee, että opettajan kansalaisvaikuttamiskuva välittyy opetusmenetelmien ja sääntöjen valvonnan lisäksi myös opettajan persoonallisuuden kautta. Hansenin mukaan opettaja, joka ei tunnista ja tunnusta omaa rooliaan sekä koulutuspoliittisena toimijana että kansalaisvaikuttamisen yhdenlaisena mallina ja mentorina, välittää poliittisia arvoja ja asenteita vaihtoehdottomina faktoina ja normeina. (mts., 40–43.) Tältä kantilta siis opettajalta odotetaan asenteellisuutta, mutta toisaalta asenteellisuuden ei useinkaan sallittaisi vaikuttavan oppilaisiin. Isosompin ja Leivon (2003, 7) mielestä ammattikasvattajan vaikutusmahdollisuudet ovat kaventuneet. Syynä tähän he näkevät sen, että koulun ulkopuoliset tai sille itselleen piiloiset rakenteet, voimat ja vaikutteet peittävät alleen virallisen opetussuunnitelman ja kasvatusajattelun hyvät toiveet ja pyrkimykset (mts., 7).

Launosen (2003, 42) mukaan opettaja voidaan nähdä eettisenä vaikuttajana, sillä vaikka tämän päivän opettajan tehtävä on haasteellinen ja vaativa, se sisältää myös monia mahdollisuuksia aitoon vaikuttamiseen. Opettaja voi esimerkiksi osoittaa vastuuta pitämällä huolta oppilaastaan ja kohtaamalla aidosti hänen kysymyksiään, tai hän voi auttaa oppilasta tunnistamaan hyvän elämän ja eettisten arvojen välistä yhteyttä. Launonen näkee, että opettaja voi olla yhteiskunnassa parhaimmillaan sosiaalipedagoginen vaikuttaja, sillä hänellä on mahdollisuus olla luomassa aitoja kohtaamisen foorumeita luokassaan, koulussaan, lähiyhteisössään ja entistä enemmän myös kansainvälisesti. (mts., 43.) Myös Mikkolan (2006, 56) mukaan opettaja voi vaikuttaa siihen, millainen arvomaailma oppijoille välittyy ja miten esimerkiksi demokratiaan kasvattaminen toteutuu

oppilaitoksen työssä.

Opettajilla on aikojen saatossa ollut merkittävä rooli kansalaisvaikuttamisen edistäjinä. He ovat toimineet muun muassa tietojen, taitojen ja arvojen välittäjinä niin paikallisyhteisössä kuin valtiollisellakin tasolla. Lisäksi opettajat ovat saattaneet toimia työnsä ohella merkittävinä mielipidevaikuttajina myös harrastus-, yhdistys- ja luottamustoiminnan piirissä. (Hansen 2007, 39.) Hansenin (mt., 42) mukaan yhteiskunnasta ja historiasta kumpuavat roolit, mallit ja traditiot voivat parhaassa tapauksessa toimia opettajan työn tukena ja perustana, mutta myös toimintaa rajoittavina haarniskoina ja pakkopaitoina.

”Opettajan arvostus ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus ovat Suomessa kansainvälisesti vertaillen korkeaa tasoa” (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3). Suomalaisopettajien korkeatasoinen koulutus ja vahva yhteiskunnallinen asema heijastuvat muun muassa siihen, millainen rooli heillä on koulun toimintaa koskevassa päätöksenteossa. Välijärvi viittaa PISA-tutkimukseen, jonka tuloksista on nähtävissä suomalaisen opettajan erittäin vahva rooli edellä mainitussa päätöksenteossa. PISA-tutkimus osoittaa, että suomalaiset opettajat vastaavat OECD-maiden keskiarvoa useammin paitsi opetuksen sisällöistä ja oppikirjojen valinnasta, myös kurinpidon ja arvioinnin linjauksista sekä koulun talousarvioista ja varojen jakamisesta. (Välijärvi 2006, 19–20.)

Nyky-yhteiskunnassa opettajan roolin toimittaminen yhteiskunnallisena vaikuttajana on monimutkainen tehtävä. Osaksi tähän vaikuttanee opettajan yhteiskunnallisen statuksen laskeminen, sillä tiedollinen monopoliasema oli opettajalla aiemmin nykyistä huomattavasti suurempi. Opettaja voi monelle oppilaalle yhä olla äidistä tai isästä seuraava, jonka sanomisia oppilas saattaa pitää absoluuttisina totuuksina. Tämän vuoksi opettajan tulisi muistaa ”olla syöttämättä” henkilökohtaisia mielipiteitään lapsille tosiasioina. Kuitenkin opettaja halutaan usein nähdä kasvattajana, joka tekee työtä omana persoonanaan. Omana persoonanaan toimiessaan opettaja kantaa näkemyksiään mukanaan, vaikka vain ilmeillään, eleillään, sanoillaan ja pukeutumisellaan. Ja vaikka opettaja pyrkisi jättämään oman persoonansa taka-alalle, sen toteutuminen absoluuttisesti on käytännössä mahdotonta. Opettajana toimiminen tuo siis mukanaan yhteiskunnallisen vaikuttajan roolin, tahtoipa opettaja sitä tai ei.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 7) kuvaavat kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta terminä eräänlaiseksi sateenvarjoksi, jonka alle mahtuu hyvin erilaisia laadullisia tutkimuksia. Kvalitatiivisesta tutkimuksesta voidaankin puhua paitsi laajassa, myös erittäin kapeassa merkityksessä (mt., 7). Eskola ja Suoranta (2005, 15) ehdottavat kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi muun muassa aineistonkeruumenetelmää, tutkittavien näkökulmaa, harkinnanvaraista otantaa, aineiston laadullis-induktiivista analyysia sekä tutkijan asemaa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen kokonaisvaltaisesti. Tapaukset käsitellään ja tulkitaan aina ainutlaatuisina, jonka vuoksi tutkimusaineisto kootaan luonnollisissa, todenmukaisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157–160.) Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pikemminkin jonkin ilmiön kuvaamiseen tai jollekin ilmiölle teoreettisesti mielekkään tulkinnan antamiseen. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastateltavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta asiasta. Täten haastateltavien tulee olla tutkimuksen tarkoitukseen sopivia, tarkoin valittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä ottaa mukaan pieni määrä tapauksia ja pyrkiä analysoimaan niitä niin perusteellisesti kuin mahdollista (Eskola & Suoranta 2005, 18). Päädyimme tutkimuksessamme kvalitatiiviseen tutkimustapaan, jotta saisimme mahdollisimman monipuolisen ja kattavan kuvan tutkittavasta aiheesta.

Teorian merkitys on kvalitatiivisessa tutkimuksessa ilmeinen, ja sen vuoksi sitä tarvitaan välttämättä. Termi *teoria* voi kuitenkin merkitä eri tutkimuksissa eri asioita, sikäli käsite on ongelmallinen. Tuomelle ja Sarajärvelle teoria tarkoittaa tutkimuksen viitekehystä, tutkimuksen teoreettista osuutta. Heidän mukaansa tutkimuksen teoria ja viitekehys tarkoittavat tässä yhteydessä samaa sillä perusteella, että niin teoria kuin viitekehyskin muodostuvat käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17–18.)

5.1.1 Taustasitoumukset

Tutkimus perustuu tutkijan piileviin oletuksiin ihmisistä, maailmasta, tiedonhankinnasta jne. Näitä oletuksia kutsutaan taustasitoumuksiksi. Jokainen tutkija käsittelee niitä omista arvolähtökohdistaan käsin. Arvolähtökohdat vaikuttavat myös siihen, miten tutkija ymmärtää tutkimansa ilmiön. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei olekaan mahdollisuutta saavuttaa objektiivisuutta perinteisellä tavalla, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti yhteen. Tutkija asettaa kysymyksiä ja tulkitsee asioita valitsemastaan näkökulmasta ja sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Tutkimuksen tulokset ovat aina aika- ja paikkasidonnaisia. (Hirsjärvi et al.2007, 125, 156–157.)

Hirsjärvi et al.(2007, 125) mainitsevat tutkimuksessa erityisen keskeisiksi ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset. Ontologia esittää kysymyksiä siitä, mitä todellisuus on. Toisin sanoen, minkälaiseksi tutkimuskohde syvemmin käsitetään. Ontologisten käsitysten mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuus on subjektiivinen ja moninainen niin kuin tutkittavat sen kokevat. Epistemologia puolestaan käsittelee tietämisen alkuperää ja luonnetta sekä tiedon muodostamista. Toisin sanoen, epistemologisissa tarkasteluissa käsitykset koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia. Epistemologisten käsitysten mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa, eli tutkijatkin ovat mukana luomassa tutkimaansa kohdetta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22; Hirsjärvi et al.2007, 126.)

5.1.2 Fenomenografinen tutkimusote

Käytämme pro gradu-tutkielmassamme kasvatustieteessä usein käytettyä fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on tuoda esiin ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusotteen lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Tutkijan tavoitteena on tuoda esiin se konteksti, johon haastateltavan käsitykset liittyvät. Ajattelun taustalla on näkemys siitä, että ihmisten kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. Fenomenografisessa tutkimusotteessa käytetään usein empiirisiä laadullisia haastatteluaineistoja, joiden kautta nostetaan esiin haastateltujen esittämiä erilaisia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja tutkittavasta ilmiöstä. (Rissanen 2006.)

Fenomenografisen tutkimusnäkökulman soveltamisessa on erotettavissa kaksi eri tiedon ta-

soa. Ensimmäisellä tasolla pyritään hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Toisella tasolla pyritään luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkityssisällöistä kyseisessä kohdeilmiössä. Tarkastelun aiheena on se, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. (Rissanen 2006; Hirsjärvi & Hurme 2000, 168–169.)

5.2 Aineiston hankinta

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Menetelmiä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisina, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. Edellä mainitut aineistonkeruumenetelmät eivät kuitenkaan ole ainoastaan laadullista tutkimusta varten, vaan ne sopivat myös määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruuta varten. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73.)

5.2.1 Haastattelu

Valitsimme tutkimusongelmamme luonteen perusteella aineistonkeruumenetelmäksemme haastattelun. Haastatteluksi nimitetään tutkimuksen tiedonkeruutapaa, jossa henkilöiltä kysytään heidän omia mielipiteitään tutkimuksen kohteesta ja vastaus saadaan puhutussa muodossa. Haastattelijan tehtävänä on kuvan välittäminen haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Kiteytetyn määritelmän mukaan haastattelu on tilanne, jossa henkilö (haastattelija) esittää kysymyksiä toiselle henkilölle (haastateltava). (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41; Eskola & Suoranta 2005, 85.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) pitävät haastattelun etuna ennen kaikkea joustavuutta, sillä haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsitykset, selventää ilmausten sanamuodot ja keskustella tiedonantajan, haastateltavan kanssa. Joustavaksi haastattelun tekee myös se, että kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, kun ne tuntuvat luontevimmilta. Tuomi ja Sarajärvi pitävät haastattelun onnistumisen kannalta suotavana, että haastateltavat voivat

tutustua haastattelukysymyksiin tai haastattelun aiheeseen etukäteen. Käytännössä tämä tapahtuu silloin, kun haastattelusta sovitaan. Lisäksi haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastateltavat luvan annettuaan harvoin peruvat haastattelun, sekä sitä, että haastatteluun voidaan valita sellaiset henkilöt, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta. Näin ei käy esimerkiksi postikyselyissä. (mt., 75–76.) Haastattelun etuihin sisältyy myös se, että tarvittaessa haastateltavat on mahdollista tavoittaa myöhemmin uudelleen, jos aineisto esimerkiksi kaipaa täydennystä. (Hirsjärvi et al.2007, 201, 205.)

Haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä liittyy myös ongelmia. Usein ongelmat sisältyvät samoihin seikkoihin, joita pidetään myös haastattelun hyvinä puolina. Haastattelu muun muassa vie aikaa, sillä haastattelun teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Haastatteluun saattaa myös sisältyä virhelähteitä, jotka voivat aiheutua niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse tilanteestakin. Haastateltava voi esimerkiksi kokea haastattelutilanteen uhkaavaksi, jolloin pelko itsestään selvästi vaikuttaa hänen vastauksiinsa. (Hirsjärvi et al.2007, 201.)

5.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelumuotoja voidaan luokitella monin eri tavoin. Useimmiten ne luokitellaan sen mukaan, kuinka jäsennelty haastattelutilanne on ja kuinka tarkasti kysymykset on muotoiltu. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 76) jakavat haastattelumuodot lomake-, teema- sekä syvähaastatteluun, Eskola ja Suoranta (2005, 86) puolestaan strukturoituun, puolistrukturoituun, teema- ja avoimeen haastatteluun, ja Hirsjärvi et al.(2007, 203–204) lomake-, teema- ja avoimeen haastatteluun. Tuomi ja Sarajärvi pitävät puolistrukturoitua haastattelua teemahaastattelun synonyyminä, kun taas esimerkiksi Eskola ja Suoranta erottavat ne toisistaan. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama, teemahaastattelussa kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Eskola & Suoranta 2005, 86; Hirsjärvi et al.2007, 203.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä sen vuoksi, että yksi haastattelun aspekti, teemaalueet, on kaikille sama.

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Teemahaastattelussa on keskeistä tutkittavien ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille anta-

mansa merkitykset. Haastatteluun etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.) Teemahaastattelu etenee näiden etukäteen valittujen keskeisten teemojen mukaisesti, yksityiskohtaisten kysymysten sijaan. On tutkijan itsensä päätettävissä, kysyykö hän kaikilta haastateltavilta samat kysymykset tietyssä, samassa järjestyksessä. Vaihteluväli teemahaastatteluissa voi olla avoimesta haastattelusta strukturoidusti etenevään haastatteluun. (mt., 77; Eskola & Suoranta 2005, 86.)

5.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Eskolan ja Suorannan (2005, 137) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään paitsi aineiston tiivistämiseen, myös aineiston informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Analyysi alkaa usein jo aineistonkeruuvaiheessa, joten analyysiä ja aineistonkeruuta ei voi täysin erottaa toisistaan. (mt., 137, 151.)

Tutkimus ei kuitenkaan ole valmis vielä silloin, kun tulokset on analysoitu. Analyysia on seurattava tutkijan tulkinta, mikä tarkoittaa analyysin tulosten pohdintaa ja omien johtopäätösten tekemistä. (Hirsjärvi et al.2007, 224). Hirsjärven et al.(2007, 216) mukaan tutkimuksen ydinasiana onkin kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko. Tulosten analysoinnin jälkeen tutkijan tulee pohtia analyysin tuloksia ja tehdä niistä omia johtopäätöksiä. Tuloksista tulee laatia synteesejä, jotka kokoavat yhteen pääseikat ja antavat vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkijan tulee pohtia saatujen tulosten merkitystä paitsi oman tutkimuksen kannalta, myös laajemmassa näkökulmassa. (Hirsjärvi et al.2000, 224–225.)

5.3.1 Sisällönanalyysi

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuvat jollakin tavalla sisällönanalyysiin, jos sitä pidetään väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi

2002, 93.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti (teoriasidonnaisesti) tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Me valitsimme analyysimuodoksi teoriasidonnaisen sisällönanalyysin. Teoriasidonnaisessa analyysissa on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Teoriasta voi parhaassa tapauksessa kuitenkin olla apua esimerkiksi analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, ja kaikki aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Teoriasidonnaisesta analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei kuitenkaan ole teoriaa testaava tai mittaava, vaan pikemminkin ”uusia ajatusuria aukova”. Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. (mt., 97–99.)

Teoriasidonnainen analyysi on lähellä aineistolähtöistä analyysia. Merkittävin ero tulee esille abstrahointivaiheessa, jolloin empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Analyysi voidaan jakaa kolmevaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston *redusointi* eli pelkistäminen, aineiston *klusterointi* eli ryhmittely sekä *abstrahointi* eli empiirisen aineiston liittäminen teoreettisiin käsitteisiin. Aineiston redusoinnissa analysoitava informaatio voi olla litteroitu haastatteluaineisto, joka pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Redusointi voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin, jolloin redusointia ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Redusointi voidaan tehdä esimerkiksi siten, että litteroidusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka alleviivataan erivärisillä kynillä. Myöhemmin alleviivatut ilmaukset kirjoitetaan peräkkäin eri paperille. Jotta analyysi voi alkaa, tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lauseen osa, lause tai ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikköä määrittää tutkimustehtävä sekä aineiston laatu. (mt., 110–112.) Aineiston klusteroinnissa käydään tarkasti läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samankaltaiset käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelun myötä aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Klusteroinnin avulla saadaan alustavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja liitetään se teoreettisiin käsitteisiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokkia niin kauan, kuin se aineiston kannalta on mahdollista ja järkevää. (mt., 112–114.)

6 TUTKIMUKSEN KULKU

6.1 Tutkimusaiheen valinta ja muotoutuminen

Pro gradu -tutkielmamme tutkimusongelmat muotoutuivat pohtiessamme yhteiskuntamme suurimpia muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Pohdiskelimme niistä merkittävimpiä 1980-luvulta alkaen ja keskustelimme siitä, kuinka niillä on mahdollisesti ollut vaikutusta myös opettajan arkeen. Päättelimme, että tapahtuneet muutokset ovat väistämättä vaikuttaneet jollakin tavalla myös koulumaailmaan ja sitä kautta opettajana toimimiseen. Näiden pohdintojen kautta päädyimme tutkimaan opettajana olemista ja sen muutoksia 1980-, 1990- ja 2000-lukujen Suomessa. Tutkimusaiheemme valitsimme siis henkilökohtaisen kiinnostuksen pohjalta.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tehdä läpiluotaus opettajana olemisesta viimeisten vuosikymmenien aikana. Pyrimme myös hieman havainnoimaan mahdollisia paikallisia eroja opettajan ammatin näkökulmasta. Lisäksi pyrimme tutkimusongelmiemme valinnalla mahdollistamaan kulttuuristen muutosten havaitsemisen viimeisten vuosikymmenten aikana. Valitsemillamme tutkimusongelmilla pyrimme huomioimaan merkittävimmät elementit ja sidosryhmät, jotka opettajana toimimiseen vaikuttavat. Tutkimuksemme teoreettisessa osuudessa painottuu etenkin opetussuunnitelmat, johtuen niiden suuresta yhteiskunnallisesta merkittävyydestä. Uskomme tutkimuksemme tuovan esille sen, millaiseen rooliin opettajaksi opiskeleva on asettumassa ja millainen tämä rooli on menneinä vuosikymmeninä ollut.

6.2 Tutkimusongelmat

Kvalitatiivisen pro gradu -tutkielmamme tarkoitus on tutkia opettajana olemista sekä sen muutosta yhteiskunnassamme. Tulemme käsittelemään aihetta pääosin kolmella eri vuosikymmenellä, jotka ovat 1980-, 1990- ja 2000-luvut. Pinnallisesti kurkistamme myös ajanjaksoon ennen 1980-lukua sekä joissain määrin suuntaamme katseemme myös tulevaisuuteen. Aineisto kootaan erikokoisilta

paikkakunnilta, jotka eroavat toisistaan jonkin verran myös maantieteellisesti. Uskomme, että näin yhteiskunnalliset muutokset saadaan kattavammin näkyviin.

Täsmennetyt tutkimusongelmat ovat:

- Miten opettajana oleminen on muuttunut Suomessa viimeisten vuosikymmenien aikana?
    - Minkälaisia muutoksia on tapahtunut?
    - Miten yhteiskunnalliset muutokset ovat heijastelleet opettajan työhön koulussa?
    - Miten aikojen saatossa tapahtuneet yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat heijastelleet opettajana olemiseen koulun ulkopuolella?
    - Miten muutokset ovat näkyneet eri paikkakunnilla?

6.3 Kohdejoukon valinta

Tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajat. Haastateltavat valitsimme siten, että edustetuksi tuli eteläsuomalainen suurkaupunki, keskisuuri länsisuomalaiskaupunki sekä pieni päijäthämäläiskaupunki, joka edusti tutkimuksessamme Suomen itäistä puolta. Valitsimme paikkakunnat tietoisesti niin, että niiden välillä on jonkin verran maantieteellistä etäisyyttä ja kokoeroa. Tällä pyrimme mahdollistamaan erityyppisten paikkakuntien keskinäisen vertailun, jota myös pintapuolisesti teemme. Lähetimme sähköpostia pääkaupunkiseudun, Porin ja Heinolan koulujen rehtoreille, joiden toivoimme kertovan tutkimuksestamme eteenpäin koulujensa opettajistolle. Yhteistyöhaluiset opettajat ottivat meihin itse yhteyttä, jolloin kerroimme tutkimuksestamme tarkemmin. Kriteerinämme oli, että kukin haastateltavista oli tehnyt työuransa aikana töitä samalla paikkakunnalla niin 1980-, -90-, kuin 2000-luvullakin.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot.

Haastateltavat	Sukupuoli	Työkokemus (aloitusvuosi)	Paikkakunta
M1	Mies	1978	Helsinki
N1	Nainen	1982	Helsinki
M2	Mies	1971	Pori
N2	Nainen	1973	Pori
N3	Nainen	1969	Heinola
N4	Nainen	1980	Heinola

6.4 Aineistonhankinta

Tutkimuksemme empiirinen aineisto hankittiin huhti- ja toukokuussa 2007. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelurungon muodostamisessa käytimme aiemmista tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta kerättyä teoriaa sekä omaa kokemusta tutkittavasta aiheesta. Teemat olivat *yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, opetussuunnitelma, oppimis- ja tiedonkäsitys, opetusmenetelmät, opettajien välinen yhteistyö, kodin ja koulun yhteistyö, opettajan valta ja auktoriteetti* sekä *opettajan toimiminen yhteiskunnallisena vaikuttajana*. Koimme valitsemiemme teemojen tuovan parhaiten esille opettajana olemisen moninaisuuden. Suoritimme haastattelut yhdessä. Kävimme teemat läpi samassa järjestyksessä jokaisen haastateltavan kanssa, mutta tarkentavat kysymykset ja niiden järjestys riippui haastateltavan vastauksista. Koimme, että valmiit teemat helpottivat haastattelun kulkua ja sujuvuutta. Ne myös varmistivat keskeisen aineiston saannin. Teemahaastattelurunko on tutkimuksen liitteenä (liite 2).

Haastateltavat saivat itse valita haastatteluajankohdan ja -paikan. Enin osa haastatteluista tehtiin kouluilla opettajien omissa luokissa, osa opettajien kotona. Neljä haastatteluista tehtiin opettajien vapaa-ajalla, kaksi oppituntien aikana. Oppituntien aikana tehdyissä haastatteluissa opettajilla oli luokassaan avustajat, mikä edesauttoi heidän irtaantumistaan luokasta haastattelun ajaksi. Aineiston kylläänytymistä eli saturaatiota alkoi tapahtua neljännen haastattelun aikana, jolloin aineisto alkoi toistaa itseään. Päätimme kuitenkin vielä hoitaa jo sovitut haastattelut. Koimme, että siten aineistosta saattaisi muodostua kattavampi, etenkin maantieteellistä vertailua ajatellen. Nauhoitetut haastat-

telut kestivät haastateltavasta riippuen 1h-2,5h, ja ne litteroitiin sanatarkasti pian haastattelujen jälkeen.

6.5 Analyysi ja raportointi

Analyysi noudatteli pääosin Tuomen ja Sarajärven (2002) esittämän jaottelun mukaista teoriasidonnaista analyysiä. Aloitimme varsinaisen analyysivaiheen perehtymällä litteroituun aineistoon. Luimme haastatteluaineistoa itsenäisesti useaan kertaan läpi, jotta saimme siitä kokonaiskuvan. Pelkistimme aineistoa alleviivaamalla tutkimuksen kannalta tärkeimpiä seikkoja. Alleviivauksen kohteena saattoi olla yksittäinen sana, lause tai haastateltavan koko vastaus, riippuen asiasisällöstä. Pyrimme tässä vaiheessa karsimaan kaikki epäolennaiset seikat pois ja tiivistämään olennaisimmat asiat (redusointi). Alleviivauksien jälkeen keskustelimme yhdessä siitä, mitä aineistosta nousi esille. Keräsimme mielestämme olennaisimmat asiat ylös erilliselle paperille haastattelun teemojen mukaisesti. Vertasimme haastateltavien vastauksia teema teemalta, ja etsimme niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (klusterointi). Pyrimme myös ottamaan huomioon aineistosta mahdollisesti nousseet uudet teemat. Kun olimme jäsentäneet ja tiivistäneet aineistoa tarpeeksi, peilasimme saatua tietoa olemassa olevaan teoriaan (abstrahointi*)*. Tutkimusongelmat olivat analyysin jokaisessa vaiheessa läsnä. Aineistokatkelmien jäljessä käytämme taulukossa 1 esitettyjä koodeja (M1, M2…).

Aineiston analysointi ja raportointi alkoi kesällä 2007. Teoreettista viitekehystä rikastettiin samanaikaisesti analysoinnin ja raportoinnin kanssa. Teoreettinen viitekehys sai lopullisen muotonsa analysoinnin jälkeen. Toteutimme analyysin ja raportoinnin pääosin yhdessä, jotta esille tulisi erilaisia näkökulmia (tutkijatriangulaatio). Johtopäätösten ja tutkimuksen yleisilmeen viimeistelyn aika oli talvella 2007–2008. Tutkimuksen tiivistelmän teimme viimeiseksi, jotta se kattaisi tutkimuksemme kokonaisvaltaisesti.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Ajatuksia alati muuttuvasta yhteiskunnasta – ” – – semmost auktoriteettii ei niinko oo enää missää”

Haastateltavamme ovat työuransa aikana nähneet yhteiskuntaamme viime vuosikymmeninä ravistelleet muutokset virassa olevan opettajan näkökulmasta. Selkeimpänä murrosvaiheena opettajat pitivät 1990-luvun puoliväliä.

> *Minä palasin äitiyslomalta -95 ja mun mielestä koko opettajan homma oli kovi erilaist, ku ennen sitä mun vapaatani. Lapset, koulu ja koko opettajan työ, kaikki... (N4)*

Tutkimuksemme mukaan 1990-luvulla tapahtuneiden muutosten takana olivat esimerkiksi taloudellinen lama, koulujen materiaalinen niukkuus, maahanmuuttajien lisääntyminen, auktoriteettien kunnioituksen väheneminen sekä lasten ja vanhempien yleinen pahoinvointi. Launonen (2000, 269–270) lisää tähän listaan vielä muun muassa pelon sosiaalisten tukiverkkojen romahtamisesta ja perheiden hajoamisen yleistymisen. Myös haastateltavamme olivat käytännössä kokeneet, että tuolloin esimerkiksi yksinhuoltajavanhempien määrä kasvoi selkeästi.

Vielä 1980-luvulla opettajat kokivat olleensa arvostetumpia yhteiskunnassamme kuin esimerkiksi 1990-luvulla. Jotkut haastateltavistamme uskoivat sen johtuneen osin siitä, että 1980-luvulla ihmisten yleinen koulutustaso oli maassamme alhaisempi. Opettajia pidettiin vielä tuolloin suhteellisen korkea-arvoisina, eivätkä he vielä joutuneet kohtaamaan työssään kovinkaan paljon ulkopuolisten kritiikkiä.

> *Et ku joskus opettaja oli se yks kylän suurista. Mut ei se enää semmone oo pitkää aikaa ollu, mut kyl sillo alkuaikoin (1970- ja 1980-luvuilla) enempi arvostettii. (N2)*

1990-luku oli haastateltaviemme mukaan muutosten vuosikymmen. Tuolloin muun muassa tietotekniikan käyttö lisääntyi kouluissamme huomattavasti (Launonen 2000, 269). Tämä oli myös haastateltaviemme työssä ollut suuri konkreettinen muutos. Haastateltavamme olivat kokeneina opettajina tottuneet toimimaan ilman tietokoneita eivätkä he tätä muutosta olleet ottaneet aivan avosylin vastaan. Opettajien mielestä tietotekniikka on ollut tervetullut kouluihin, mutta käytännön järjestelyt ovat asettaneet usein turhan tiukkoja reunaehtoja opetuksen toteuttamiselle.

> *Ku mullaki o tää 30 oppilaa luokka ja ATK-luokka on mitä on. Et ku läheskää kaikil ei oo konet ja sit yhde kone o tiltis ja yks huutaa, et 'mul ei aukee tää' ja tämmöst. Ni siin se tunti sit meneeki. (N2)*

1990-luvulla iskenyt taloudellinen lama näkyi kouluissa materiaalisena niukkuutena ja ihmisten pahoinvointina. Tämä näkyi myös opettajan työssä. Launonen (2000, 232–233) viittaa Niiniluotoon (1994) mainitessaan, kuinka 1900-luvun lopussa yhteiskuntaamme leimasi myös arvojen ristiriitaisuus, jolloin perinteiset arvoauktoriteetit (koti, kirkko, koulu ja poliittiset puolueet) menettivät asemiaan, uusien vallatessa alaa. Myös opettajat kokivat, että koulun ja opettajan kunnioittaminen romahti tuolloin.

> *Kyl se arvostuksen puute näkyy muunmuas siinä, et ei vanhemmat välttämät ano lomaa (koululta), kun ovat lomamatkal lähdössä. Ne vaa lähtee lomalle. Tämänkaltanen suuntaus on varmaa alkanut just siinä 90-luvulla. (N3)*

Haastateltavamme kokivat myös muun muassa lasten hermostuneisuuden ja levottomuuden sekä vanhempien syrjäytymisen ja päihteiden käytön lisääntyneen 1990-luvulla. Myös yleinen kapinointi auktoriteetteja kohtaan on tuolloin tutkimuksemme mukaan lisääntynyt. Näiden asianhaarain myötä ovat myös opettajat kokeneet arvostuksensa tuolloin vähentyneen.

> *Tämmöne yhteisvastuullisuus lapsist o hävinny iha täysi ja tää suuntaus alko mun mielest siin 90-luvul. Ku enne talkkarit otti korvast kii, jos pojat tappeli pihal. Mut eihä nykyää kukaa uskal puuttuu toiste lapsii ja kasvatuksee, et semmoseks se o menny. (N2)*

No siinä lama-aikanaha tää materiallinen niukkuus ja ryhmäkokojen kasvamine aiheutti aika paljo muutoksii. Ja kyl se pahoinvointi näky luokkatyöskentelyssäki ja näkyy vielä kans. (M1)

1990-luvulla yhteiskuntarakennettamme muutti lisääntynyt muuttovirta ulkomailta Suomeen. Kohonen & Leppilampi huomauttavat (1994, 11), kuinka tuolloin alkanut Euroopan yhdentyminen vaikutti täten myös koulujen arkeen. Tämän opettajat tunsivat vaikuttaneen heidän työhönsä sekä negatiivisesti että positiivisesti. Negatiivisena seikkana he kokivat usein ongelmaksi koituneen kielimuurin, kun kouluihin saapui oppilaita, jotka eivät osanneet suomea juuri lainkaan. Tämä asetti opettajille ajoittain turhankin kovia vaatimuksia. Positiivinen puoli asiassa oli yhteiskuntamme kansainvälistyminen, joka haastateltaviemme mukaan auttoi oppilaita ymmärtämään ja hyväksymään erilaisuutta paremmin. Opettajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että oppilaat olivat hyväksyneet muualta tulleet lapset jo tuolloin suhteellisen hyvin mukaan joukkoonsa, eikä esimerkiksi kiusaamistapauksia ollut heidän mukaansa ollut juurikaan ”normaalia” enempää. Lasten ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta lisäävänä seikkana opettajat pitivät myös diagnosoitujen oppilaiden integroinnin lisääntymisen. Tämän he kokivat myös muuttuneen juuri 1990-luvulla.

2000-luvulle tultaessa opettajat ovat havainneet tilanteen hieman, mutta vain hieman, tasaantuneen. Materiaalinen niukkuus ei ole ollut enää niin voimakasta ja kaksi haastateltavistamme koki myös opettajan yhteiskunnallisen statuksen hieman nousseen 1990-lukuun nähden. Yhteiskunnan satsaaminen erityisopetukseen koettiin myös hyväksi asiaksi. Tosin esimerkiksi ihmisten eriarvoistuminen, yleinen pahoinvointi, vanhempien syrjäytyneisyys sekä opettajan kunnioituksen puute ovat yhä 2000-luvulla olleet läsnä. Alla oleva lainaus kuvastaakin oivasti opettajien näkemystä opettajana olemisesta 2000-luvun Suomessa.

Ei se opettaja enää kauheesti mikää oo. (N2)

7.2 Ajatuksia opetussuunnitelmasta – ”Ku ei tää perustyö mihinkää oo muuttunu...”

Peruskoulun opetussuunnitelma on määritellyt opettajan työtä 1970-luvulta saakka (Launonen 2000, 234). Muutoksia sen laadinnassa on tapahtunut useaan kertaan ja tutkimuksessamme mukana olleet opettajat ovat kaikki nämä muutokset omakohtaisesti kokeneet. Pääsääntöisesti heidän suhtautumisensa opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista kohtaan oli negatiivinen. Tutkimuksemme mukaan opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelmien työstämisen epämiellyttäväksi ja opetussuunnitelmien toteuttamismahdollisuudet käytännössä epärealistisiksi.

> *Tavallinen fakiiri saat olla, et sä pystysit sen kaike tekemään, mitä siäl sanotaa. (N2)*

Haastateltaviemme yleinen mielipide oli, että tietynasteiset raamit antava opetussuunnitelma on hyvästä. Tällaisena tutkimuksessamme mukana olleet opettajat olivat kokeneet 1970-luvulta 1980-luvun alkuun voimassa olleen valtakunnallisen opetussuunnitelman, jonka sisällöstä päätettiin valtakunnallisella tasolla (Johnson 2007a, 18–19, 23). Tämän opettajat kokivat antaneen turvaa, mikäli ohjeistusta opetustansa silmällä pitäen kaipasi. Kuitenkin opettajat kokivat, että tuonaikainen valtakunnallinen opetussuunnitelma ei ollut liiallisesti rajoittamassa heidän päivittäistä työtänsä

Vuonna 1985 voimaan astunut laki lisäsi päätäntävaltaa paikallisella tasolla ja valtiollinen säätely vähentyi (Johnson 2007a, 23). Lain myötä maassamme alettiin laatia kuntakohtaisia opetussuunnitelmia ja tämän prosessin opettajat tutkimuksemme mukaan kokivat raskaaksi. Opettajien näkemysten mukaan useat kurssitukset, koulutustilaisuudet ja kokoukset olivat olleet hyvin toisarvoisia eikä niistä saatu irti paljoakaan. Teoria ja käytäntö eivät heidän mielestään kohdanneet.

Vuosi, jolloin seuraavan kerran opetussuunnitelman perusteita uusittiin radikaalisti, oli 1994 (Toiskallio 1994, 23–24). Tällöin vastuuta sälytettiin yhä enemmän kouluille. Syrjäläisen (2002, 27) tutkimuksessa ilmenneiden tulosten mukaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja niihin siirtyminen poiki kouluissa ja opettajien mielissä sekä negatiivisia että positiivisia tunteita. Haastateltavamme sen sijaan pitivät tätä 1990-luvun puolivälin tienoille sijoittuvaa ajanjaksoa yksiselitteisesti hyvin epämiellyttävänä. Opettajat olivat kokeneet koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan pitkälti ”pakkopullaksi”.

Semmone fiilis tuli, et ku käskettii, ni tehtii. Ja muutettiin vailla tarkotusta muuttamisen vuoks. (M2)

Opettajat kokivat koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan järjenvastaiseksi, jossa teoria ja käytäntö eivät kohdanneet. Esimerkiksi kaupungin koulut olivat tilanneet keskenään samoja oppikirjoja, vaikka koulujen opetussuunnitelmat olivat keskenään osin erilaisia.

En pienel järjelläni käsittäny, et mite se o mahdollista, ku tua kunnan eri kouluissa oli erilaiset OPS:it ala-asteella, mut sit kuitenki tilattii ne samat kirjat. Sit käytännössä, vaik ei sitä tietysti nii kuuluis tehdä, mut kuitenki sitä kirjaa sit kaikis kouluis noudatettii. Et harva jätti kirjast puolet pois sillai, 'et tää ei kuulu mee OPS:ii tää sammakko-kappale ollenkaa, et otetaas tuo rapu-kappale, se kuuluu.' (M2)

Opettajat kokivat koulukohtaisen opetussuunnitelman ylipäätään monimutkaiseksi, jonka arvo luokkatilanteessa oli hyvin kyseenalainen. Haastateltaviltamme jäi kuitenkin huomioimatta, kuinka koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat saattaneet edesauttaa työyhteisöjen hyvinvointia. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä opettajat ovat "joutuneet" enemmän keskinäiseen kanssakäymiseen ja tätä kautta heidän kaikkien arvostama hyvä yhteishenki työyhteisössä on saattanut kehittyä. Myös Syrjäläisen (2002, 35) mukaan opettajayhteisöt ovat koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön myötä tehneet enemmän yhteistyötä ja ylipäänsä olleet keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksemme mukaan opettajat pitivät koulukohtaisten opetussuunnitelmien negatiivisena seikkana koulujen liiallista valinnanvapautta. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä syntyi eri kouluihin mitä erilaisimpia oppiainekokonaisuuksia, joka oli opettajien mukaan saanut ajoittain jopa koomisia piirteitä. Monet koulut huumaantuivat haastateltaviemme mukaan koulukohtaisen opetussuunnitelman tuomasta vapaudesta niin, että järjestettävät oppiainekokonaisuudet alkoivat olla jo varsin etäällä siitä, mikä heidän mielestään oli koulunkäynnin tarkoitus. Opettajia ärsytti myös se, että heidän voimavarojansa käytettiin tuolloin heidän mielestään turhanpäiväisiin toimiin, jolloin heillä ei aina ollut enää riittävästi voimavaroja annettavana oppilailleen. Opettajat ottivatkin ilolla vastaan 2000-luvulla tulleen muutoksen opetussuunnitelmiin, jolloin he kokivat, että opetussuunnitelmien laadinnassa oli otettu askel takaisinpäin. Myös Liljeström (2004, 84) näkee, että vuoden 2004 opetussuunnitelmallisella uudistuksella oli tarkoituksena jälleen lisätä valtakunnallis-

ta yhtenäisyyttä. Muutama haastateltavista oli sitä mieltä, että mahdollisimman yhtenäinen opetussuunnitelma kaikissa maamme kouluissa olisi hyvästä.

> *Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on se etu, että Suomen koulu pysyy aikalailla yhtenäisenä. (N3)*

Kokeneina opettajina haastateltavamme olivat suhtautuneet kaikkiin vuosien varrella tulleisiin opetussuunnitelmallisiin muutoksiin hieman kyynisesti. Suurin syy tähän oli ollut muutoksien taaja frekvenssi. Muutosten tiheys oli saanut opettajat ajattelemaan, että muutoksia tehdään pitkälti vain muutosten vuoksi. Syrjäläinen (2002, 12) toteaakin, että kouluissa luodaan visioita ja vaateita niin kiivaassa tahdissa, että tuskin mikään koulu ehtii toteuttaa virallisia koulu-uudistuksia saati sitten seurata niiden merkitystä käytännön työssä. Syrjäläinen (2002, 61) näkee opettajien puurtavan uudistuksia usein vastentahtoisesti, kiireellä ja väsyneinä osaamatta linkittää uudistuksia käytännön työhön. Tästä seuraa muutosvastarintaa ja paluuta entiseen, pysyttäytymistä vanhassa, tutussa ja turvallisessa (mt., 61). Monet haastateltavistamme olivatkin juuri sitä mieltä, että heidän tapaansa toimia luokan kanssa eivät muutokset juurikaan olleet vaikuttaneet. Tätä taustaa vasten äärimmäisen kielteinen suhtautuminen opetussuunnitelmien laadintaan on helppo ymmärtää.

> *Kyl mää oo vähä jättäny nää trendit omaa arvoonsa. Ku ei tää perustyö mihinkää oo muuttunu, enkä mää siks oo nii näihi heilahteluihi lähteny mukaa. (N2)*

7.3 Ajatuksia oppimis- ja tiedonkäsityksestä – "80-luvun oppikirjasta tietokonepainotteiseen tiedonähkyyn"

Oppimis- ja tiedonkäsitys nivoutuvat termeinä vahvasti yhteen. Oppimiskäsitystä on vaikea kuvitella olevan ilman tiedonkäsitystä ja yhtälö pätee myös toisinpäin. Niinpä haastatteluissakin vastaukset näiden aihepiirien sisällä limittyivät keskenään melko paljon.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että suurimpia oppimis- ja tiedonkäsityksellisiä muutoksia maamme kouluissa on tapahtunut 1980- ja 1990-lukujen taitteessa. Muun muassa opettajan ja oppikirjan merkitys oppimistilanteissa nähtiin vähentyneen noina aikoina. Vaikka Kääriäisen et al.(1996, 138) mukaan suomalaisessa peruskoulussa pyrittiin jo 1970-luvulla pois behavioristisesta oppimiskäsityksestä, haastateltavat kokivat käytännön muutosten tapahtuneen vasta myöhemmin.

Opettajajohtoisuuden koettiin olleen vahvasti läsnä etenkin vielä 1980-luvun koulussa. Tutkimuksemme mukaan muutos opettajajohtoisuudesta poispäin alkoi 1980- ja 1990-lukujen taitteessa. Opettajajohtoisuuden väheneminen lisäsi haastateltavien mukaan automaattisesti oppilaskeskeisyyttä. Oppilaskeskeisessä tiedonkäsityksessä tieto nähdään suurempina kokonaisuuksina ja opettajat oppimisen ohjaajina (Kääriäinen et al.1996, 140–141). Haastateltaviemme mukaan samanaikaisesti oppilaan roolin koettiin muuttuneen passiivisesta tiedon vastaanottajasta kohti aktiivisempaa kokonaisuuksien hallitsijaa. Passiiviseksi sanotusta vastaanottajasta kehkeytyi vähitellen yhä aktiivisempi oman oppimisprosessinsa ja koulutustavoitteidensa sääteli jä, Lapinojakin (2006, 63) toteaa. Haastateltavat olivat pitkälti yksimielisiä siitä, että oppilaan aktiivinen rooli on hyväksi, mutta käytännön järjestelyt eivät aina mahdollista tämän roolin toteutumista.

> *No 80-luvulla oli varmasti vielä sitä, että opettaja opetti ehdottomasti, oppilaat ehdottomasti oppivat… 90-luvulla tuli se, että oppilaille ei tarvi oikeestaan opettaakaan paljoo mitää, et kaikki tieto löytyy tuolta tietokirjoista, tietosanakirjoista ja nyt kaikki löytyy netistä, et ei tarvi osata mitää, et pitää osata vaan ettiä se tieto. (N3)*

> *– – nyt ku o tunnit vähentyny, ni ei yksikertasesti aika riitä. Nytkään en kerkee sitä kirjaa ees käymää läpi, vaik on puoljuoksuu menty. Sillon oppilas on väkisinki vähä passiivine. (N2)*

Ennen tietokoneiden lisääntymistä ja Internetin yleistymistä tieto koettiin selkeämmäksi, helpommin käsiteltäväksi ja stabiiliksi.

> *Et sillo alkuu, 80-luvullaki viel, ni se tieto oli siin kirjassa ja oppikirjassa ja sit käytettii jotai tietosanakirjaa. Mut nyt sitä tietoo tulee tulvimalla joka tuutista… (N2)*

> *– – vielä 80-luvulla tilanne oli 'tiedon vähyyden' vuoksi selkeämpi. (N3)*

1990-luvulla tiedonkäsitykseen vaikutti tietokoneiden ja Internetin käytön räjähdysmäinen lisääntyminen. Haastateltavat olivat kokeneet virassa ollessaan tämän ajan ja pitivät tätä poikkeuksetta suurena syynä tiedonmäärän lisääntymiseen. Tästä johtuen myös tilanteet, joissa oppilas tiesi jon-

kin asian opettajaa paremmin, lisääntyivät tuolloin huomattavasti. Oppilaskeskeisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tuleekin nähdä, että hän ei ole yli-ihminen eikä näin ollen voikaan aina tietää kaikkea (Aho 1994, 84).

> *Se mun täytyy usei hyväksyy, et nyt muna on jo viisaampi ku kana. (N2)*

Tutkimuksemme mukaan aiemmin opeteltiin enemmän sirpaleisempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa, mutta suuntaus on jo suhteellisen pitkään ollut kohti suurempien kokonaisuuksien hallintaa. Lisäksi osa haastateltavista koki, että kokonaisuuksien hallinnan arvostaminen oli näkynyt myös oppikirjojen laadinnassa. Moni haastateltavista korosti 2000-luvun lisääntyneen tiedonmäärän myötä sitä, kuinka tärkeää kriittisen lukutaidon hallitseminen on. Tärkeää ei enää ole tiedon etsiminen, kuten vielä 1980-luvulla, vaan kyky löytää ja erottaa oleellinen ja epäoleellinen asia toisistaan. Lähdekriittisyys nähtiinkin yhtenä keskeisimpänä ominaisuutena tämän päivän tiedontulvassa.

> *Tätä päivää leimaa tiedonrunsaus, ajanpuute ja netin käyttö. (M2)*

> *Oleellisen ja arvokkaan tiedon löytäminen on varmasti lapsilleki aika raskasta. Kun sitä tietoo on nii paljo, menee pää sekasi… Et 80-luvul, jos lehdes oli joku kuva, ni se oli niin. Mut nykyään kun ei tiedä, mitä se on, ku sil on voitu tehd vaik mitä. – – kun se ei oo enää kaikki se oppikirja. (N2)*

> *– – Internet on sellainen väline, että sitä voi ja sitä saa käyttää, mut ei se oppikirjaa korvaa. – – pitää olla myös sitä kritiikkii, et mikä on sitä oikeeta tietoo. Oon koittanu sanoo, et se ei välttämättä oo kaikki totta, mitä siellä on. (N1)*

Haastateltavien mielestä ulkoluku on vähentynyt selkeästi uudenlaisen oppimiskäsityksen myötä, eivätkä he olleet varmoja, onko se välttämättä hyvä asia. Jotkut asiat olisi haastateltavien mielestä yhä hyvä opetella ulkoa.

Mut just tällanen kolmas-, neljäsluokkalainen, ni nehän on ihan matoja opetteleen ulkoa, et kuulus sitä hiuka enemmän harrastaa. (M2)

7.4 Ajatuksia opetusmenetelmistä – ”Melkei sillai vois ajatel, et mitä en ol käyttäny”

Käytännön opetusmenetelmät linkittyvät vahvasti kulloinkin vallalla oleviin oppimis- ja tiedonkäsityksiin. Haastateltaviemme mielestä erilaisia opetusmenetelmiä on aina ollut ja niitä on aina myös käytetty, mutta painotukset ovat vaihdelleet runsaasti.

Tarpeeksi kauan kun on opettajana, näkee opetusmenetelmien suosion menevän kehämäisesti. Aina yksi kerrallaan on erityisessä suosiossa. (N3)

Olkinuoran (1994, 65) mukaan jo 1970-luvun yhteiskunnassamme nousi esille ajatuksia, joiden mukaan oppiminen tulisi nähdä tosiasioiden omaksumisena, niiden soveltamiskykynä, merkityksien löytämisenä sekä jo olemassa olevan tiedon syventämisenä. Haastateltaviemme mukaan kuitenkin eritoten 80-luvun vallitsevana opetusmenetelmänä oli yhä opettajajohtoinen opetusmenetelmä, jossa opettaja opetti ja oppilas vastaanotti. Näin ollen muutokset, jotka olivat teorian tasolla nähty tarpeellisiksi, eivät haastateltaviemme mukaan näkyneet käytännön koulutyössä kovinkaan nopeasti.

Kaikki haastateltavamme olivat havainneet, kuinka 1990-luvun alussa etenkin ryhmätyöt ja muut yhteistoiminnalliset toimintatavat tulivat muotiin. Samanaikaisesti esille nousi myös opettajien keskinäinen tiimityö. Käytännössä merkkejä arvoja ja tietoja siirtävän behavioristisen opettajamallin väistymisestä alkoi ilmetä siis vasta 1990-luvulla (ks. Kääriäinen et al.1996, 129; Launonen 2000, 275–276). Haastateltavamme kuitenkin olivat sitä mieltä, että behavioristisen opettajamallin sivuun siirtyminen on näkynyt konkreettisimmin vasta 2000-luvulla. Vuosituhannen vaihteen jälkeen oppimistilanteista on todenteolla haluttu tulevan vapaampia ja luovempia, joissa oppilailla on aktiivisempi rooli. Suuntauksen on yhä enenevissä määrin nähty menevän kohti yksilöllisempää työskentelyä.

Opettajat ovat etenkin 2000-luvulla havainneet oppilaissa eräänlaista uusavuttomuutta, joka näkyy muun muassa selkeiden ohjeiden ja suoran palautteen kaipuuna. Vaikka vallalla oleva op-

pimiskäsitys suosiikin oppilaslähtöisyyttä, jossa oppilas nähdään aktiivisessa roolissa, ovat opettajat havainneet oppilaiden kaipaavan myös opettajajohtoisuutta. Oppilaiden tarve nähdä opettaja selkeänä johtajana on ajoittain ollut jopa yllättävän suuri. Tähän syynä saattaa olla rikkonaiset kotiolot ja tästä johtuva turvattomuuden tunne.

> *– – oppilaat on niinku enemmänkin toivonu sellasta, et mä sanoisin mitä ja miten tehdään. (N4)*

Opetusmenetelmän valintaan on ajasta riippumatta aina vaikuttanut muun muassa luokan koko, oppilasaines sekä opettajan ammatillinen kehittyminen ja työkokemus. Lahdeksen (1997, 153) mukaan opetusmenetelmien valintoihin ja painotuksiin vaikuttaa myös opettajan oma persoonallisuus. Vaikka teoriassa nykyään suositaan oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä, käytännön realiteetit, kuten esimerkiksi suuret ryhmäkoot, ajavat opettajia takaisin kohti opettajajohtoisia oppimistilanteita. Tätä tukee myös Sahlbergin (1996, 114; 1998, 15) näkemys, jonka mukaan opettamisen perusmuotona kaikesta huolimatta käytetään edelleen opettajakeskeistä opettamista, jolloin oppiminen kaventuu passiiviseksi vastaanottamiseksi ja muistamisen korostamiseksi.

> *No se menee koht taas siihe, et opettaja puhuu ja istutaa rivii. Mullaki o jo etummaiset iha minus kiinni ja viimiset o kiinni siäl peräseinässä. (N2)*

7.5 Ajatuksia opettajien välisestä yhteistyöstä – ” – – älä sit kuvittele, et siellä kukaan toista auttaa”

Työssä viihtymiseen ja jaksamiseen on viimeisten vuosien aikana pyritty satsaamaan yhteiskunnassamme merkittävästi. Ammatillisen yhteistyön, kollegiaalisuuden, piiriin katsotaan opettajien kohdalla kuuluvan ammatillisen dialogin, yhteisen suunnittelun, kollegan opetuksen seuraamisen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuvan reflektion (Sahlberg 1998, 159). Tutkimuksemme mukaan opettajat eivät kiireidensä vuoksi edellisistä kykene käytännössä toteuttamaan toisten opettajien opetuksen seuraamista juurikaan. Muuten opettajat ovat pääsääntöisesti olleet ilahtuneita siitä, kuinka yhteistyö maamme kouluissa on lisääntynyt. Työpaikoilla tapahtuvan yhteistyön li-

säksi työssä viihtymistä ja jaksamista voi haastateltaviemme mukaan edesauttaa myös vapaamuotoisempi yhdessäolo ja kommunikointi.

Tutkimuksemme mukaan opettajat kokivat sekä ammatillisen että vapaamuotoisen yhteistyön kollegoidensa kanssa hyvin merkittäväksi. Työyhteisön henkeä opettajat pitivät erittäin tärkeänä, monien mielestä se on kaikista tärkein elementti työssä jaksamisen kannalta. Myös Syrjäläinen (2002, 111, 123) huomauttaa tutkimuksessaan, että koulujen kohdatessa uudistuksia ja muutoksia, opettajien jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisö ja sen tila sekä aito tiimityöskentely. Haastateltaviemme kommentit työyhteisön ja opettajien välisen yhteistyön merkityksestä olivat hyvin samankaltaisia kuin Laursenin (2006, 95–96) Tanskassa tekemässä tutkimuksessa. Tutkimuksemme mukaan niin joutavanpäiväisistä kuin työhön liittyvistä asioista käytävät keskustelut antavat runsaasti energiaa.

> *Se (yhteistyö) on tärkeää, sillä jos opehuoneessakin olis raskasta luokkahuoneen lisäksi, ni työtä ei jaksais. (N2)*

> *Se (viihtyminen työyhteisössä) on työssä jaksamisen kannalta se kaikkein tärkein asia. (N1)*

Haastateltavamme ovat kokeneet, että opettajien keskinäinen yhteistyö on lisääntynyt 1980-luvulta 2000-luvulle tultaessa. Opettajien mielestä ajan myötä tukea on ollut mahdollista saada kollegoilta entistä enemmän, kun vielä 1980-luvulla työtä tehtiin enemmänkin ”luokkien ovet kiinni” – mentaliteetilla. Syrjäläisen (1994, 83) mukaan koulukulttuurimme onkin perinteisesti ollut juuri tämänkaltaista yksityisyritteliäisyyttä suosiva. Myöhemmin Syrjäläinen (2002, 39) huomauttaa, kuinka suomalaisessa opettajakulttuurissa on perinteisesti ollut vieras ajatus, että opettajat ylipäätään voisivat oppia toisiltaan. Tällaiset piirteet eivät toki ole olleet ainoastaan suomalaisen koulun ongelmia, kuten yhdysvaltalaisen koulutussosiologin Dan Lortien 1975 julkaisemassa tutkimuksessa käy ilmi (ks. Laursen 2006, 91–92). Myös haastateltavamme ovat kokeneet, kuinka aiemmin avun pyytäminen oli lähestulkoon kiellettyä.

> *Kyl esimerkiks sillo 80-luvul kateltii ja kyräiltii, et ’katotaa ny mite tuo pärjää’, kun uus opettaja tuli taloo. (M2)*

80-luvulla ja 90-luvun alussa kollegoiden kanssa ei hirveästi keskusteltu, toki se riippu työyhteisöstä. Mut mullekin sanottiin, kun 80-luvulla vaihdoin koulua, et 'älä sit kuvittele, et siellä kukaan toista auttaa.' (N4)

Opettajien lisääntynyt yhteistoiminnallisuus on näkynyt sekä konkreettisessa työssä että sen ulkopuolella. Työssä yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen on ollut osin myös ylhäältäpäin ohjattua. Haastateltavamme ovat huomanneet, kuinka koulun rehtori on jopa velvoittanut opettajia ja luokkia tekemään keskinäistä yhteistyötä. Käytännössä tämä on toteutunut muun muassa luokkien yhteisinä kokeina ja projektitöinä. Yhteistyötä voisi opettajien mukaan olla työssä vieläkin enemmän, mutta suurten ryhmäkokojen vuoksi voimavarojen ehtyminen sekä tilojen ja ajan puute ovat ajoittain jarruttamassa yhteistyöhalukkuutta.

Myös työnulkopuoliset yhteistyömuodot koetaan usein tärkeiksi, työyhteisöstä riippumatta. Työn ulkopuolella yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen on haastateltaviemme mukaan näkynyt muun muassa koulun opettajiston yhteisinä illanviettoina. Myös tämän opettajat kokivat ainoastaan positiiviseksi asiaksi. Edellä mainitut seikat ovat myös olleet omiaan helpottamaan kouluun saapuneen uuden opettajan työn aloittamista.

Kunnan kaikkien opettajien välisen yhteistyön haastateltavamme kokivat sen sijaan jonkin verran vähentyneen. Sikäli tämä on teknologisen kehityksen kanssa ristiriitaista, että nykytekniikan avulla yhteistyön toteuttamisen jopa toisessa maassa asuvan opettajan kanssa olisi mahdollista (Linnakylä & Kankaanranta 1999, 149–150). Toisten mielestä koulurajojen yli ylettyvän yhteistyön väheneminen on ollut hyvä asia, toisten mielestä huono. Osa haastateltavistamme koki, että esimerkiksi aikaisemmin järjestetyt kunnan opettajien yhteiset koulutustilaisuudet olivat tekemällä tehtyjä, joissa kukaan ei lopulta oppinut mitään, eikä tutustunut kehenkään.

80-luvullaki oli opettajil niit kaupungi yhteisii koulutuspäivii, eikä niis ollu mittää järkee! Toiset virkkas ja kaikki vaa höpötti, eikä kukkaa kuunnellu. (N2)

7.6 Ajatuksia yhteistyöstä vanhempien kanssa – " – – onneks emme edes tiedä, mitä kaikkee tuol kodeis on"

2000-luvun kouluilta odotetaan entistä enemmän yhteistyökykyä eri tahojen kanssa. Luokanopettajalle työssä onnistumisen kannalta on tärkeää saada luotua hyvät suhteet oppilaiden koteihin. Koteja voidaan pitää merkittävänä yhteistyötahona kouluille ylipäätään (Luukkainen 2000, 100).

Tutkimuksemme mukaan yhteistyö kotien kanssa on muuttunut 1980-lukuun verrattuna yksilöllisempään suuntaan. Aiemmin yhteistyöksi riitti muutama vuotuinen vanhempainilta, jotka monen haastateltavan kohdalla olivat alkaneet 1980-luvun loppupuolella, ja mahdollinen yhteydenotto kotiin, mikäli oppilaalla oli ollut ongelmia. 2000-luvulla yhteydenottoja ja kommunikointia on ollut huomattavasti enemmän, vaikka oppilaalla ei varsinaisesti koulussa ongelmia olisi ollutkaan. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat hyvän yhteistyön kotien kanssa äärettömän tärkeäksi seikaksi. Tutkimuksemme mukaan opettajat kokivat yhteistyön ”kolmikantana”, jossa mahdollisimman hyviin tuloksiin pyrkivät yhteistyössä opettaja, vanhemmat ja oppilaat. Myös Luukkainen (2004, 121) pitää kasvua kokonaisvaltaisena prosessina, jossa kodin ja koulun kasvatusta ei tulisi pitää toisistaan erillään.

> *Yhteisiä tapahtumia on vanhempien kanssa ollut aina, mutta varsinaiset vanhempainillat alkoivat 80-luvun lopussa. (N3)*

> *Siis mun mielestä on tosi tärkeetä, et tunnen vanhemman ihan face to face, et ei pelkästään puhelinkontaktin avulla. Et kyl se suhde on älyttömän tärkee. (M1)*

Haastatellut opettajat pitivät hyvänä asiana opettajan ja vanhempien suhteen muuttumista yksilöllisempään ja henkilökohtaisempaan suuntaan. 1980-luvun loppupuolella alkaneet koko luokan vanhempainillat olivat haastateltaviemme mukaan menneet usein opettajan yksinpuheluksi. Tutkimuksemme mukaan kaikkein hedelmällisimmiksi opettajat kokivat 1990-luvun loppupuolella alkaneet henkilökohtaiset haastattelut, joissa läsnä ovat opettaja, oppilas ja oppilaan huoltaja(t). Kotien kanssa tehtävän yhteistyön isona ongelmana osa haastateltavistamme koki passiiviset ja välinpitämättömät vanhemmat. Tämä ongelma ei ollut opettajien mukaan poistunut, vaikka tapa toteuttaa yhteistyötä olikin muuttunut. Usein nämä välinpitämättömät ja passiiviset vanhemmat ovat vieläpä olleet sellaisten lasten vanhempia, jotka kaikkein eniten olisivat tarvinneet opettajan ja vanhempien yhteistä tukea ja kasvatuslinjaa. Myös Luukkaisen (2005, 131) mukaan yhteistyön toteuttaminen niiden vanhempien kanssa, joiden lapset siitä eniten hyötyisivät, on kaikkein vaikeinta saada onnistumaan.

> *– – et 90-luvul alko nää face to face keskustelut, mut ku niissäki oli pääsääntösesti läsnä nää ’hyvie’ oppilaide vanhemmat. (N2)*

Vanhempien kunnioitus opettajia kohtaan on tutkimuksemme mukaan lievästi vähentynyt. Tässä taitekohtana haastateltavamme pitivät 1990-luvun puoliväliä. Enimmiltä osin opettajat näkivät tämän negatiivisena muutoksena, mutta siihen sisältyi myös positiivisia aspekteja. Negatiivinen puoli asiassa on, että yhteiskunnassamme auktoriteettien kunnioitus ylipäätään on vähentynyt. Tämä on opettajien kohdalla johtanut useasti siihen, että heitä on tultu neuvomaan ja ohjailemaan, miten työtä pitäisi tehdä. Yleisesti opettajista saattaa myös tuntua ahdistavalta, kun aiempaan hiljaiseloon tottuneina heihin aletaankin olla aktiivisesti yhteydessä (Syrjäläinen 1995, 19). Toisaalta positiiviseksi seikaksi haastateltavamme kokivat sen, että vanhemmat uskaltavat ottaa yhteyttä ja keskustella opettajan kanssa rakentavasti, oppilaan parasta silmällä pitäen.

> *Auktoriteetin puutteen ja kunnioituksen vähenemisen kyl huomaa vanhempienkin suunnalta, esimerkiks 80-lukuu verrattuna. Nykyää vanhemmat tulee rennommi opettajan luo. (M1)*

> *Nykyää opettaja menee varpaillaa, ku enne oli jalustalla. Et tänä päivänä saa hirveesti miettii omii tekemisii ja sanomisii. (N2)*

7.7 Ajatuksia auktoriteettiudesta – ” – – et ei mun niinku yli kävellä tai juosta”

Auktoriteetti on olennainen osa opettajan työtä. Ilman auktoriteettia ja auktoriteettiasemaa, opettajan toiminta ei voi edetä optimaalisesti. Opettajan muuttuneen roolin myötä myös opettajan auktoriteettiasemassa on tapahtunut muutoksia. Myös termin ”auktoriteetti” merkitys on muokkaantunut. Esimerkiksi Krokfors (1998, 79) näkee moderniin auktoriteettiin liittyvän vastavuoroisuutta.

Tutkimuksemme mukaan vielä 1980- ja 1990-luvuilla auktoriteetti oli opettajilla ikään kuin valmiina. Opettajan kunnioitus tuli kuin itsestään roolin kautta. Opettajien mielestä syynä tähän oletettavasti oli se, että lapsilla oli tuolloin erilainen kuri myös kotona. Auktoriteetin hankkiminen ja sen ylläpitäminen on ollut vaikeampaa 1990-luvun lopulta lähtien. Tutkimuksemme mukaan tämä johtuu siitä, että tuolloin kouluun astelivat 1970-luvun ”vapaan kasvatuksen” saaneiden lasten lapset, joiden elämää kuvaavat rajojen puute, rauhattomuus sekä tasapainottomuus. Lisäksi syinä nähtiin 1990-luvun yhteiskunnalliset muutokset ja niiden seuraukset. Haastateltavamme ko-

rostivat myös sitä, että opettaja on oppilaalle vieras aikuinen, ja sen täytyy näkyä oppilaan käytöksessä.

> *Jos sä rupeat kaveriks, ni sillo se auktoriteetti laskee. Mun ei kuulu olla kaveri vaan mä oon se aikuine ja mulle puhutaa erilailla kuin kavereille. Et siin on iha vissi ero. (N2)*

> *Ennen 90-luvun puoltaväliä auktoriteetti oli selkeää, ei tarvinu korottaa luokassa ääntä. Tänä päivänä opettaja joutuu odottamaan luokassa, että saa suunvuoron. Suurimmat muutokset on tapahtuneet viimeisen viiden vuoden aikana. Et aikuisten kunnioittaminen puuttuu. (N3)*

Edelliset kommentit kuvastavat sitä, kuinka opettajan on ajan myötä pitänyt tehdä töitä auktoriteettiasemansa eteen. Tosin yksi haastateltavista koki muutoksen olleen lähinnä päinvastainen.

> *Auktoriteetin absoluuttinen mittaaminen on vaikeaa, koska opettaja muuttuu ulkoisesti ja sisäisesti vuosien saatossa, mut auktoriteetti ei kuitenkaan aikojen saatossa ole ainakaan vähentynyt, tilanne ei ole mennyt ainakaan huonompaan suuntaan. (M2)*

Edellisen haastateltavan kommentista käy ilmi auktoriteetin mittaamisen vaikeus. Auktoriteetilla ei ole olemassa yleisesti hyväksyttävää määritelmää (Puolimatka 1997, 250–251). Auktoriteettiin kuitenkin saattavat vaikuttaa monet persoonalliset tekijät, kuten esimerkiksi sukupuoli, ikä ja fyysinen koko. Yleinen mielipide haastateltavilla kuitenkin oli, että opettajan auktoriteettiasema on murtunut vuosi vuodelta. Myös Rantalan ja Keskisen (2005, 121) mukaan vallitsevalle postmodernille yhteiskunnalle on tavanomaista, että perinteiset arvot ja auktoriteetit, opettaja näiden mukana, kyseenalaistetaan.

7.8 Ajatuksia vaikuttajana olemisesta – ” – – kyl mä koen, et täs ihan oikeesti pystyy vaikuttaa...”

Vanhan kansan opettajankuva on usein yhä sellainen, jossa opettaja toimii virkansa lisäksi vahvana yhteiskunnallisena vaikuttajana. Aiemmin opettajat ovat saattaneetkin olla vahvasti mukana esimerkiksi harrastus-, yhdistys- ja luottamustoiminnassa (Hansen 2007, 39). Tämä on saatettu kokea jopa velvoitteeksi. Tutkimuksemme mukaan opettajia pyydetään vieläkin jonkin verran luottamustehtäviin, jonkin verran keskivertokansalaista enemmän.

> *No kyl luottamusta on jonkin verran osotettu ja on joihinkin hommiin kyselty, kun on tiedetty, et oon ollut vähän kynän kanssa tekemisissä. (M2)*

Pääasiallisesti tutkimuksemme kuitenkin kertoo siitä, että opettajat kokevat yhteiskunnallisena vaikuttajana toimimiseksi riittävän oman virkansa toimittamisen. Syy luottamustoimien vähyyteen on yhtäältä ollut omien intressien puuttumisessa, toisaalta siinä, että kukaan ei ole heitä toimiin pyytänyt. Yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi monelle kuitenkin on aina riittänyt, kun pyrkii edesauttamaan oppilaidensa kasvua kohti kunniallisen kansalaisen statusta. Tämä onkin toiminut monen opettajan motivaationa työhön.

> *Ei tätä maata oo rakennettu ilman opettajia. (M1)*

Yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi opettajat kokivat lähinnä kasvattajana olemisen, jonka pohjalta myös Launonen (2003, 42) näkee opettajan eettisenä vaikuttajana. Eettisenä vaikuttajana olemiseen voidaan katsoa kuuluvan myös työajan ulkopuolella toimimisen. Tutkimuksemme mukaan opettajat kokevat, että vielä 1980-luvulla esimiehiltäkin tuli jonkin verran ohjeistusta, miten siveellisesti työajan ulkopuolella piti elää. Samoin vielä tuolloin ihmiset olettivat automaattisesti opettajan tietävän asioista enemmän kuin muut.

> *No muistan kyl, kun viel 80-luvul tultii kysymää jotai knoppitietoutta ihan tuol noi (työajan ulkopuolella), et ’sas ny sää, ku oot kerta opettaja.’ (M2)*

Nämä olettamukset ovat opettajien mukaan vähentyneet, joskaan eivät täysin kadonneet. Tässä kohdin oli myös huomattavissa kaupungin koolla olevan merkitystä. Suuren kaupungin opettajat kokevat, että he saattavat nykyisin käyttäytyä työajan ulkopuolella ”lähes miten tahtoivat”, kun taas pienen kaupungin opettajat kokevat yhä jossain määrin, että he ovat eräänlaisia esimerkkejä myös vapaa-ajalla ollessaan.

7.9 Lopuksi – ”...et ei ol sillai nii enää kansankynttilää”

Kaiken kaikkiaan opettajan luokassa tapahtuva perustyö ei tutkimuksemme mukaan ole 1980-luvun alusta vuoteen 2007 mennessä radikaalisti muuttunut. Luokkatilanne on heidän mielestään kutakuinkin säilynyt samanlaisena. Muutoksia toki on tapahtunut. Ikävimpänä ongelmana haastateltavamme pitivät lasten heikentynyttä asemaa. Tutkimuksemme mukaan lapset voivat keskimääräisesti yhä vain huonommin. Ongelmat juontavat opettajien mielestä pääsääntöisesti koteihin, joista yhä useampaa ei voi enää heidän mielestään pitää lapselle hyvänä kasvatuspaikkana. Opettajat ovat joutuneet ottamaan perheille kuuluvaa kasvatusvastuuta omille harteilleen. Samasta kertovat myös Syrjäläisen (2002, 96) tutkimustulokset. Lisäksi opettajiin kohdistuvat luokan ulkopuoliset, byrokraattiset, paineet vievät opettajilta energiaa ja se on oppilailta pois.

– – se o huono se punaniskane opettaja tuol luokassa. (M2)

2000-luvulla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on yhä enenevissä määrin kasvanut. Yhtäältä opettajat olivat mielissään siitä, että oppilaiden ongelmia ja sairauksia diagnosoidaan tänä päivänä huolellisesti, mutta toisaalta diagnosoinnista johtuva moniammatillinen yhteistyö saattaa kuluttaa opettajan viimeisetkin voimavarat, ja se on pois oppilailta. Vaikka opettajat näkivätkin positiivisena sen, että etenkin 2000-luvulla erityisopetukseen ja lahjakkaiden opetukseen on satsattu merkittävästi, olivat he huolissaan niin sanottujen tavallisten lasten puolesta. Myös Värri (2001, 42–43) ilmaisee huolensa: ”Samalla kun on alettu korostaa erityis- ja huippulahjakkaiden erityistarpeita, yhä suurempi joukko lapsia ja nuoria on putoamassa menestyksen valtatieltä koulutus- ja työmarkkinoiden marginaaliksi”.

Se toinen pää on kyllä unohdettu kerta kaikkiaan. – – normaalit oppilaat jää niin kuin jalkoihin. (N3)

Lisäksi opettajat kokivat, että ”sanattomat vaatimukset” opettajaa kohtaan ovat lisääntyneet. Muutosta on ollut nähtävissä 1990-luvulta lähtien. Opettajan on toivottu toimivan niin sosiaalihoitajana, pappina, poliisina, päivähoitajana kuin siistijänäkin. Myös Syrjäläisen (2002, 94) tutkimuksessa ilmeni opettajan ammattikuvan ylilaajenemisen ongelma. ”Enää ei riitä, että olet opettaja ja kasvattaja, vaan opettajan työssä vaadittavat valmiudet edellyttäisivät lähes kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta” (Syrjäläinen 2002, 94). Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ikävöivät ammattinimikkeensä mukaisen työn perään.

Kaipaa sitä aikaa, kun sai olla vaan opettaja, ja tehdä sitä työtä, johon oli valmistunut. Nykyään täytyy niin moneksi revetä, olla ameeba. (N2)

Positiivisina muutoksina viimeisten vuosikymmenien aikana opettajat pitivät parantunutta ilmapiiriä työyhteisöissä sekä oppilaiden avoimempaa suhtautumista opettajia kohtaan. Tosin jälkimmäisen muutoksen kokeminen positiiviseksi on haastateltaviltamme sikäli paradoksaalista, että osa heistä piti yhtälailla sitä negatiivisena, ettei opettajaa enää kunnioitettu entiseen tapaan. Joka tapauksessa heidän näkemyksensä mukaan positiivista on ollut se, etteivät oppilaat enää pelkää lähestyä opettajaa, vaan kommentoivat reippaasti, mikäli aihetta on.

Pitkän linjan opettajat, joita tutkimuksessamme haastattelimme, jättivät useat vuosien saatossa tapahtuneet muutokset omaan arvoonsa. Myös Lapinoja (2006, 78) toteaa, että opettajan tulee usein vain sietää ja mukautua muutoksiin, ymmärtämättä useinkaan muutosten taustoja ja tavoitteita. Moni haastateltavistamme oli sitä mieltä, että muutoksia tapahtuu aina ja lähes yhtä usein muutoksia tapahtuu päinvastaiseen suuntaan, jolloin lopulta palataan takaisin lähtöpisteeseen. Tämä myös selittää osin sen, miksi he kokivat luokkahuoneessa tapahtuvan työskentelyn pysyneen jokseenkin samanlaisena. Yleistä suhtautumista koviin muutostarpeisiin kuvasta osuvasti seuraava kommentti:

Kyl täs kaikkee o nähty, et on niinko muutettu muuttamisen vuoks. Et vähä niinko annetaa lapsille hunajaa sormii ja laitetaa siihe höyhenii ja sanotaa, et nyppikää. Et joskus o tuntunu siltä. (M2)

Syrjäläinen (2002, 122) toteaakin tutkimuksessaan, että opettaja jaksaa uudistaa ja kehittää niin kauan, kun ulkoapäin annettu uudistus tuodaan kouluun hyvin suunnitellusti ja kun uudistuksella on todellista merkitystä myös opettajan ja oppilaan arjessa.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena oli perehtyä opettajana olemiseen ja sen muutoksiin viimeisten vuosikymmenten aikana. Koska aihetta on tutkittu melko paljon (mm. Syrjäläinen) ja käsitelty monesta eri näkökulmasta, meillä oli mahdollisuus koota aiheesta melko kattava teoreettinen viitekehys. Luokanopettajien haastattelut puolestaan antoivat mahdollisuuden tutkittavan aiheen tarkasteluun käytännön tasolla. Haastattelujen avulla saimmekin suhteellisen monipuolisen kuvan siitä, mitä opettajana oleminen on 1980- ja 1990-luvuilla ollut sekä siitä, mitä se on tänä päivänä. Haastatteluteemamme olivat mielestämme tutkimustehtävän kannalta onnistuneesti valittuja. Niiden avulla pystyimme luomaan itsellemme kokonaiskuvan siitä kulttuurista, jossa opettajat ovat viimeiset vuosikymmenet maassamme toimineet. Paitsi että saimme mielestämme oleellisia vastauksia kaikkiin asettamiimme tutkimusongelmiin, syntyi tutkimuksen edetessä myös uusia pohtimisenarvoisia tutkimusongelmia. Pro gradu -tutkielmamme avulla kykenimme syventämään tietouttamme opettajana olemisesta, ja tämä varmasti edesauttaa tulevaa siirtymistämme osaksi opettajayhteisöä. Lisäksi opimme paljon itse tutkimusprosessista. Mikäli myöhemmin tutkimustyöhön vielä ryhdymme, tulee se olemaan huomattavasti luontevampaa.

Haastattelutilanteissa onnistuimme mielestämme antamaan haastateltaville riittävästi aikaa ja tilaa pureutua esittämiimme teemoihin. Haastattelujen toteutustapoja ja -aikoja olisimme voineet etukäteen harkita tarkemmin, sillä muutaman haastateltavan kohdalla meille jäi mielikuva, että olisimme voineet saada heistä enemmän irti. Näiden henkilöiden haastattelut toteutettiin sellaisina ajankohtina, että heidän energiatasonsa ja motivaationsa tutkimukseen eivät välttämättä olleet parhaalla mahdollisella tasolla. Sen sijaan esimerkiksi ne kaksi haastateltavaa, joita haastattelimme viikon alkupuolella ja ennen koulupäivän alkua, jaksoivat keskittyä teemoihimme täydellä teholla, alusta loppuun. Toisaalta, emme voineet edellyttää opettajia haastatteluun meidän valitsemana ajankohtana vaan meidän piti olla kiitollisia siihen, että ylipäätään saimme kyseiset opettajat mukaan tutkimukseemme. Ja niin olemmekin.

Vaikkakaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, haastateltaviemme kommenteissa on mielestämme nähtävissä selkeitä yhtymäkohtia. Tähän varmastikin vaikutti osittain se, että kaikki haastateltavamme olivat suhteellisen lähellä eläkkeelle lähtöä. Nimenomaan tässä ikäryhmässä uskomme tutkimuksemme tuovan esiin melko yhtenevän mielipiteen.

Tämän havaitsimme jo haastatteluvaiheessa, kun opettajien mielipiteet muistuttivat kovasti toisiaan useissa teemoissamme, vaikka he toimivat virassa hyvin erilaisilla paikkakunnilla. Luonnollisesti nuorempien opettajien mielipiteet eroaisivat mahdollisesti paljonkin meidän tutkimustuloksistamme.

Joissakin teemoissamme löysimme hieman yllättäviäkin eroavaisuuksia siten, että viiden mielipide saattoi olla kutakuinkin yhtenevä, mutta yhden mielipide erosi melko selkeästi. Osa näistä tapauksista saattoi tulkintamme mukaan johtua esimerkiksi jostakin henkilökohtaisesta syystä. Keskinäisiä eroavaisuuksia saattoi tuottaa myös haastateltavien yleinen tapa suhtautua eri asioihin, lasi kun voi olla puoliksi tyhjä tai puoliksi täynnä. Muutamassa teemassa meille jäi tunne, että yksi haastateltavistamme, jolla ainoana eläkkeelle lähtö oli vain muutaman viikon päässä, näki asioita valoisammin kuin muut. Eläkkeelle lähdön läheneminen vaikuttaisi sikäli loogiselta syyltä tähän, sillä siinä vaiheessa työmurheet alkavat kaikota ja ihmisen on mukava muistella menneitä aikoja.

Tutkimuksemme mukaan opettajan työn peruslähtökohta ei ole vuosien saatossa muuttunut. Työn tavoite on yhä edelleen, että oppilaat oppivat ja kasvavat yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Tavat, joilla työtä toteutetaan, ovat sen sijaan muuttuneet. Muutokseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi oppilasaineksen muuttuminen heterogeenisemmäksi, teknologian voimakas kehittyminen sekä opetussuunnitelmien tavoitteiden muuttuminen. Eniten muutoksia toi tullessaan 1990-luku, jolloin muun muassa yhteiskunnan taloudelliset heilahtelut, yhteiskuntamme kansainvälistyminen, internetin esiinmarssi ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat vaikuttivat väistämättä myös koulujen arkeen. 1990-luvulla alkanut muutosten vyyhti on jatkanut kulkuaan myös 2000-luvulla, ja koulujärjestelmämme on ikään kuin jatkuvassa käymistilassa.

Tulostemme mukaan yksi merkittävimmistä negatiivisista muutoksista on opettajan auktoriteetin heikkeneminen. Tämä siis mukailee ympäröivän yhteiskuntamme muutosta, jossa perinteiset auktoriteetit, kuten esimerkiksi koti ja kirkko, ovat menettäneet merkitystään. Tämä on kytköksissä myös siihen, että opettajat eivät enää juurikaan koe olevansa ”mallikansalaisia” vapaa-ajallaan. Tosin tutkimuksessamme mukana olleet pikkukaupungin opettajat olivat sitä mieltä, että heitä ammatti rajoittaa hieman yhä edelleen työajan ulkopuolellakin. Auktoriteetin ja mallikansalaisuuden hälveneminen on kuitenkin tuonut mukanaan myös positiivisen muutoksen: opettajat olivat yksimielisen ilahtuneita siitä, että esimerkiksi 1980-luvusta poiketen, oppilaat uskaltavat nykyisin lähestyä heitä helpommin. Selkeänä muutoksena 1980-lukuun opettajat pitivät myös opetusvälineistön monipuolistumista. Tämä luonnollisesti on positiivinen seikka. Haastateltavamme kuitenkin kokivat, että käytännössä modernien opetusvälineiden hyväksikäyttö ei kuitenkaan ole aina yksinkertaisesti toteutettavissa. Toisaalta haastateltavamme olivat suhteellisen iäkkäitä opettajiston

edustajia, joten on hyvin mahdollista, että heidän sopeutumisensa esimerkiksi nykyteknologian käyttöön ei ole yhtä mutkatonta kuin nuorempien opettajien kohdalla.

Poikkeuksetta suurimpana huolenaiheenaan opettajat kuitenkin pitivät lasten jatkuvasti lisääntyvää pahoinvointia. Tähän on haastateltaviemme mukaan johtanut muun muassa rikkonaisten kotien määrän kasvaminen, päihdeongelmien lisääntyminen sekä yleisen välipitämättömyyden yleistyminen. Pahoinvoinnin trendi on tutkimuksemme mukaan ollut 1980-luvulta 2000-luvulle tultaessa koko ajan kasvava. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että esimerkiksi 1980-luvulla oppilaat voivat keskimäärin huomattavasti paremmin. Oma työuramme tulee mahdollisesti jatkumaan aina 2040-luvulle saakka, toivomme hartaasti, että trendi ennen sitä on jo kääntynyt.

Tutkimuksemme aihe on varsin laaja, ja sen vuoksi sitä oli pakko rajata. Rajauksen jälkeenkin tutkimusaiheemme on pro gradu -tutkielmaksi verrattain laaja. Tutkimusaiheemme laajuudesta johtuen, sisältö ei ole niin yksityiskohtaista kuin se olisi voinut olla. Koska tavoitteenamme kuitenkin oli ymmärtää ja kuvailla opettajana olemista kokonaisena ilmiönä, oli aiheen käsitteleminen laajassa perspektiivissä mielestämme perusteltua. Jotta tutkimuksesta olisi saanut kattavamman, olisi haastateltavia voinut olla vielä muutama enemmän ja sellaisilta paikkakunnilta, jotka eroaisivat toisistaan vieläkin enemmän. Tällöin myös selkeämpää alueellista vertailua, paikkakunnan koon ja sijainnin perusteella, opettajana olemisesta olisi ollut mahdollista tehdä. Myös yksityiskohtaisempi pureutuminen joihinkin teemoihin olisi ollut mielekästä, mutta koska tutkielmamme on pro gradu, rajasimme ne tutkielmamme ulkopuolelle. Toisaalta saturaatiota löytyi selkeästi jo kuudenkin haastattelun jälkeen, joten välttämättä useampi haastateltavakaan ei olisi taannut kovin erilaisia tutkimustuloksia.

Koemme, että aiheen tutkimista olisi mielenkiintoista jatkaa eteenpäin. Olisi esimerkiksi kiinnostavaa verrata ainoastaan 2000-luvulla opettaneiden mielipiteitä jo useita vuosikymmeniä opettaneisiin. Kuten jo edellä mainitsimme, myös alueellisiin ja paikkakuntakohtaisiin eroavaisuuksiin olisi mielekästä pureutua tarkemmin. Myös sukupuolten välinen vertailu voisi antaa uusia ja avartavia näkökulmia, mikä tosin vaatisi mielestämme kattavamman aineiston. Jos päättäisimme jatkaa tutkimustamme väitöskirjaksi asti, näkisimme kansainvälisen vertailun, esimerkiksi Pohjoismaiden välillä, mielekkäänä vaihtoehtona. Edellinen virke alkoi siis sanalla *jos*.

9 LUOTETTAVUUS

Eskolan ja Suorannan (2005, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen tutkija itse toimii pääasiallisimpana luotettavuuden kriteerinä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (mt., 210). Tämän myötä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa väistämättä tutkijoiden taustasitoumukset ja niiden tiedostaminen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista puhuttaessa käytetään usein käsitteitä *uskottavuus*, *siirrettävyys* sekä *vahvistuvuus*. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä, joka on mahdollista tietyin ehdoin, ja vahvistuvuudella puolestaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (mt., 211–212.)

Luotettavuuskeskustelussa esille nousee usein myös perinteinen validiteetti-käsite, joka jakautuu ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä, ja sisäisellä validiteetilla tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua. Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Toinen usein käytetty käsite luotettavuustarkastelussa on reliabiliteetti. Kerättyä ja tulkittua aineistoa pidetään reliaabelina silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston pysyvyyttä, vastaavuutta sekä sisäistä yhtenevyyttä. Periaatteessa tutkimustulosten tulisi siis olla samanlaiset, jos tutkimus tehtäisiin uudelleen. (Eskola & Suoranta 2005, 213; Cohen, Manion & Morrison 2000, 117–118; Grönfors 1982, 175.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) kuitenkin huomauttavat, että jos oletetaan, että ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos, tämänkaltaisesta reliaabeliuden määritelmästä on luovuttava. Etenkin silloin, kun tutkimuksen aiheena on muuttuvat ominaisuudet. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 189) mukaan tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätynyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti, mutta toinen tutkija voi silti päätyä eri tulokseen, ilman että sitä on pidettävä tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen heikkoutena (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijoita on ollut koko prosessin ajan kaksi. Tutkimuksessamme käytetyllä tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Triangulaation myötä tutkijoiden tulee paitsi neuvotella havainnoistaan ja näkemyksistään, myös päästä yksimielisyyteen erilaisista tutkimuksen ratkaisuista. Edellä mainittu voi pahimmassa tapauksessa kuulua tutkijatriangulaation huonoihin puoliin. Parhaassa tapauksessa useampi tutkija kuitenkin monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2005, 69.) Olemme kokeneet tutkijatriangulaation ainoastaan myönteiseksi asiaksi. Koemme, että siitä on ollut hyötyä tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa. Olemme voineet alusta alkaen vaihtaa ajatuksiamme ja käsityksiämme tutkittavasta aiheesta, ja se on väistämättä tuonut monipuolisuutta ja syvällisyyttä tutkimukseemme.

Hirsjärven et al.(2007, 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Olemmekin pyrkineet kuvaamaan ja perustelemaan tutkimuksemme kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksemme luotettavuutta lisätäksemme. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös suorat lainaukset haastatteluista. Niiden myötä lukijalla on mahdollisuus itse arvioida haastateltavien mielipiteiden ja tekemiemme tulkintojen suhdetta.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myönteisesti kohdejoukon huolellinen valinta. Kvalitatiivisen tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkittavat ovat asiantuntijoita, jotka tietävät tutkittavasta aiheesta paljon (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että aineisto on hankittu haastattelutilanteessa, joka vastaa luonnollista vuorovaikutustilannetta (Hirsjärvi et al.2007, 157–160). Lisäksi haastateltavamme olivat voineet tutustua aiheeseen jo etukäteen, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2002, 75–76) mukaan yksi haastattelun onnistumisen edellytyksistä. Olemme tyytyväisiä haastatteluun myös siinä mielessä, että haastateltavien ääni tuli varmasti kuulluksi emmekä me vaikuttaneet haastateltavien mielipiteisiin tai näkemyksiin omilla oletuksillamme. Lisäksi haastattelut tapahtuivat rauhallisissa paikoissa, joissa ei ollut häiriöitä. Tosin muutaman haastateltavan energiataso saattoi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi.

LÄHTEET

Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 43–64.

Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen: Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:46, 74–89.

Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa Airaksinen, T. (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino, 19–59.

Atjonen, P. 1994. Opetussuunnitelma menossa mukana. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Virikkeitä koulun opetussuunnitelman laadintaa varten. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. London: Routledge Falmer.

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:71, 133–152.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Artikkelisarja. OKKA- säätiön vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö**,** 12–63.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa - hankkeen loppuraportti 10. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Täydennyskoulutuksesta kehittämiseen. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 7-14.

Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R., Nikki, M-L., Vulliamy, G. & Webb, R. 1999. Opettaja opetussuunnitelman muutosprosessin toteuttajana: muuttuako vai ei muuttua? Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 107–114.

Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. Alkusanat. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola: Chydenius-instituutti, 7-11.

Jackson, P.W. 1990. Life in classrooms. New York: Teachers College Press.

Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineessa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena Kustannus, 20–24.

Johnson, P. 2007a. Perusopetus - nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS Kustannus, 13–44.

Johnson, P. 2007b. Koulu muutoshaasteiden kohteena. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS kustannus, 71–84.

Joronen, L. 1996. Yrittäjyyden uudet vaatimukset. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Porvoo: WSOY, 43–66.

Keskinen, S. 2005. Johdanto. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Artikkelisarja. OKKA- säätiön vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö, 6-11.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena Kustannus, 130–141.

Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 68–86.

Kuikka, M.T. 2003. Koulun merkitys suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan kehityksessä, Teoksessa Rantala, J. (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 31–44.

Kuusi, O. & Kamppinen, M. 2002. Tulevaisuuden tekeminen. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuuden tutkimus. Perusteet ja sovellukset. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 117–170.

Kykyri, V-L. 2007a. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS kustannus, 105–140.

Kykyri, V-L. 2007b. Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS kustannus, 189–220.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1996. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana - historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola: Chydenius-instituutti, 35–43.

Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Helsinki: Finn Lectura.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.

Liljeström, U. 2004. Opetussuunnitelmaprosessi. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta- Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 84–96.

Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta- Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 7-10.

Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Tietoverkot opettajien pedagogisen asiantuntijuuden jakamisessa ja kehittämisessä. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149–156.

Lujala, E. 2003. Kotikasvatuksen tukeminen - yhteiskunnan etu. Teoksessa Koti ja koulu, kasva-

tuksen perusta. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 194–204.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 14–38.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15: loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–58.

Nikkanen, P. 1999. Koulunjohtajien talousvastuu ja talousosaaminen – haaste opettajankoulutukselle ja koulun kehittämiselle. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 117–123.

Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J 2006. Lukijalle. Teoksessa Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 3-4.

Nöjd, O. 1994. Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 174–200.

Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen: Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekunnan julkaisusarja B:46, 54–73.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

<http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc> viitattu 11.4.2007

Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS Kustannus, 143–186.

Rantala, J. 2003. Johdanto: Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa Rantala, J. (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 7-13.

Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa...eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Artikkelisarja. OKKA- säätiön vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö, 120–158.

Rasila, M. 1996. Koulujärjestelmän talouden pelisäännöt. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Porvoo: WSOY, 82–90.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopisto.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> viitattu 3.12.2007

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.

Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta Porvoo: WSOY, 10–21.

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena kustannus, 25–38.

Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.

Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle - tutkimuksen loppuraportti 2006. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Tella, K. 2003. Vanhempien koulunvalintaoikeus 1990-luvun kansalaiskeskustelussa. Teoksessa Rantala, J. (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 94–115.

Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:46, 23–38.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varis, T. 1998. Tietointensiiviseen yhteiskuntaan kasvattaminen. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 168–199.

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turku: Turun yliopisto.

Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa Vitikka, E. & Salorantа-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–47.

Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–152.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.

Välijärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 101–106.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.

Värri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa Ropo, E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, 33–44.

Värri, V-M. 2003. Kasvatus ja 'ajan henki'. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola: Chydenius-instituutti, 44–57.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7-29.

Arvoisa Opettaja

Sinä olet oman työsi asiantuntija. Opetus- ja kasvatustyön ammattilaisena tiedät opettajan työn haastavuuden ja moninaisuuden. Opettajan työnkuva ja opettajuus ovat aikojen saatossa muuttuneet yhteiskunnan muuttumisen myötä. Oman kokemuksesi kautta olet havainnut, kuinka oppilaat, ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta suhtautuvat opettajaan ja opettajuuteen. Olet myös ehtinyt nähdä, miten edellä mainitut ovat suhtautuneet opettajaan ja opettajuuteen aiemmin. Oman työkokemuksesi avulla tiedät kertoa, mitä kaikkea nykyiseen opettajan työhön ja opettajuuteen sisältyy ja mitä siihen on aiemmin sisältynyt.

Pro gradu-tutkielmamme tarkoituksena on kartoittaa opettajien omia näkemyksiä opettajan työstä ja opettajuudesta. Pyrimme tutkielmassamme tarkastelemaan, miten opettajan työ on mahdollisesti muuttunut 1980-luvulta 2000-luvulle tultaessa. Tutkielman tarkoituksena on tehdä läpiluotaus opettajana olemisesta viimeisten vuosikymmenten aikana, joka antaa näkemystä opettajille, opettajiksi opiskeleville sekä muille asiasta kiinnostuneille.

Tutkielmaamme varten tarvitsemme haastateltaviksi päteviä luokanopettajia. Kriteereiksi haastateltaville olemme asettaneet opettajakokemuksen 1980-luvun alkupuolelta lähtien, aina haastatteluhetkeen saakka. Lisäksi kriteerinä on, että opettaja on tehnyt uransa, edellä mainitulla aikavälillä, samalla paikkakunnalla. Näin pyrimme saamaan perspektiiviä siihen, miten ympäröivässä yhteisössä ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat mahdollisesti heijastelleet paikallisella tasolla.

Toivoisimme Sinulta, Arvoisa Opettaja, suostumusta tutkielmamme haastatteluosioon, jonka avulla tutkielmamme aiomme toteuttaa. Haastattelussa antamasi tiedot ovat luonnollisesti luottamuksellisia ja ne ovat ainoastaan tutkijoiden käytettävissä. Olemme syvästi kiitollisia, mikäli edesautatte meitä päämäärämme saavuttamisessa.

Arvokkaasta avustasi kiittäen,

Terhi Arifullen
kasvatustieteen yo

Miika Forstén
kasvatustieteen yo

Liite 2(1)

Teemahaastattelurunko

sukupuoli:
syntymävuosi:
koulutustausta:
opetuskokemus vuosina:

Kaikki kysymykset koskevat 1980-, 1990- ja 2000-lukua.

Yhteiskunnalliset muutokset

- Onko mielestäsi tapahtunut joitakin yhteiskunnallisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet opettajan ammattiin näinä vuosikymmeninä? Jos, niin mitä/mitkä ja miten?

Opetussuunnitelma

- Miten opetussuunnitelman laadintaan ja sisältöön liittyvät muutokset ovat vaikuttaneet työn kuvaasi luokkahuoneessa?
- Entä luokkahuoneen ulkopuolella?

Oppimis- ja tiedonkäsitys

- Millainen oppimis- ja tiedonkäsitys sinulla on ollut?

Luokkahuone

- Mitä opetusmenetelmiä olet käyttänyt?
- Miten olet kokenut oppilaiden suhtautumisen sinuun opettajana ja auktoriteettina?

Opettajien välinen yhteistyö

- Miten merkittäväksi olet kokenut suhteesi muihin opettajiin sekä omassa koulussasi että koulumaailmassa yleensä?
- Millaista opettajien välinen yhteistyö on ollut omassa koulussasi ja koulumaailmassa yleensä?

Kodin ja koulun yhteistyö

- Millainen suhde sinulla on ollut oppilaiden vanhempien kanssa ja millaista yhteistyö heidän kanssaan on ollut?
- Miten olet kokenut vanhempien suhtautumisen sinua kohtaan opettajana?

Opettaja auktoriteettina ja yhteiskunnallisena vaikuttajana

- Miten olet kokenut yhteiskunnan suhtautumisen sinua kohtaan opettajana?
- Miten olet kokenut roolisi yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kuinka paljon siihen ovat vaikuttaneet oman ammattisi tuomat oikeudet ja/tai velvoitteet?

Yleistä

- Mikä on mielestäsi merkittävin muutos opettajuudessa näinä vuosikymmeninä? Miksi?