



Minkkinen Aki

Opettajuus muutoksessa: katsaus opettajan työtä muokanneisiin ilmiöihin ja niiden
synnyttämiin osaamistarpeisiin

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajuus muutoksessa: katsaus opettajan työtä muokanneisiin ilmiöihin ja niiden synnyttämiin osaamistarpeisiin (Aki Minkkinen)

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma, 40 sivua

Toukokuu 2023

Erinäiset muutokset yhteiskunnassa heijastuvat opettajuuteen sekä opettajan työhön. Kandidaatin tutkielmassani pyrin havainnollistamaan näitä lähivuosien ja vuosikymmenten aikana tapahtuneita muutoksia, jotka ovat osaltaan muokanneet käsitystä opettajuudesta sekä opettajan työstä. Lisäksi halusin tutkielmassani selvittää, millaista osaamista opettajat tarvitsevat hallitakseen näiden ilmiöiden aiheuttamat muutokset. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä minulla oli kaksi: 1. ”Minkälaiset asiat tai ilmiöt ovat muokanneet käsitystä opettajuudesta sekä opettajan työstä?” ja 2. ”Millaista osaamista opettajat tarvitsevat hallitakseen ilmiöiden aiheuttamat muutokset?”.

Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, joka sisältää niin integroivan kuin narratiivisen orientaation piirteitä. Tutkielman aineistonkeruu on tapahtunut eri tietokantoja hyödyntäen sekä löydettyjen lähteiden lähdeluetteloihin tutustumalla. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä ovat opettajuuden ja profession käsitteet sekä Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP-malli), jonka osaamisalueita peilaan muutosten aiheuttamiin osaamistarpeisiin.

Tutkielmassani havaitsin, että opettajuutta ja opettajan työtä ovat muokanneet erityisesti oppimisen ja opetuksen muuttuneet käsitykset, kouluissa lisääntynyt moninaisuus sekä opettajan työn laajentuminen kohti erilaisia verkostoja. Oppimisessa ja opetuksessa tapahtuneet muutokset edellyttävät opettajalta kognitiivisia taitoja sekä jatkuvaa itsensä kehittämistä elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Kouluissa lisääntynyt moninaisuus sekä opettajan työn laajentuminen kohti erilaisia verkostoja puolestaan edellyttävät opettajalta sosiaalisia taitoja, joita opettaja tarvitsee niin moniammatilliseen yhteistyöhön kuin myös ihmisten kohtaamiseen. Tutkimuskirjallisuudessa korostuu myös opettajan työn moraaliseettisen ulottuvuuden lisääntynyt merkitys. Yhteisenä nimittäjänä näille kaikille muutoksille ovat nk. tulevaisuuden taidot (21st century skills) sekä reflektio. Lisäksi opettajilta vaaditaan irtaantumista joistakin tyypillisesti opettajuuteen liitettävistä piirteistä, kuten opettajan yksintoimimisen perinteestä.

Lähdekirjallisuuden ja aineiston pohjalta olen laatinut kokoavan katsauksen valitusta aiheesta. Tutkimus tarkastelee opettajuutta ja opettajan työtä lähes yksinomaan suomalaisen yhteiskunnan ja koulun konteksteissa. Kandidaattitutkielman laajuudesta johtuen ilmiöiden tarkastelua on rajattu ja pyritty tuomaan esille vain suuret linjat. Koko tutkielman teon ajan on noudatettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä.

Avainsanat: opettajuus, opettaja, opettajankoulutus, muutos

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tutkimuksen toteutus	6
2.1 Tutkimuskysymykset	6
2.2 Tutkimuksen toteutus	6
3. Teoreettinen viitekehys	9
3.1 Opettajuus	9
3.2 Professio	11
3.3 Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP).....	15
4. Tulokset	18
4.1 Oppimisen ja opetuksen muuttuneet käsitykset.....	18
4.2 Opettajat ja moninaisuus	22
4.3 Opettajan laajentuneet verkostot.....	25
5. Pohdinta	30
Lähteet	34

1. Johdanto

Tämä kandidaatin tutkielma sai alkunsa opettajuus-käsitteeseen liittyvistä pohdinnoista. Olin törmännyt käsitteeseen useita kertoja tähänastisten yliopisto-opintojeni aikana, mutta missään vaiheessa tämän käsitteen tarkka sisältö ja ydin eivät olleet minulle auenneet. Halusin tutkielmani myötä tutustua tarkemmin käsitteen sisältöön ja toisaalta myös saada lisätietoa sen ajallisesta kontekstista. Ajan kuluessa opettajuus-käsitteen tutkimisen rinnalle tuli mukaan mielenkiinto koulussa ja opettajan työssä tapahtuneita muutoksia kohtaan. Tutkielman syntyyn ja sen aiheen muotoutumiseen ovatkin vaikuttaneet yhtä lailla opettajan työn historiasta kumpuavat opettaja-stereotyytiat, mutta myös aivan viimeaikaiset uutiset koulumaailmasta. Oma havaintoni on, että opettajan työ sekä erinäiset opetustyöhön liittyvät haasteet ovat olleet paljon esillä mediassa menneen vuoden sekä kuluvan eduskuntavaalikevään aikana.

Säntti (2008) toteaa artikkelissaan opettajan työn muuttuneen parin viime vuosikymmenen aikana aikaisempaa haasteellisemmaksi. Viime aikoina mediassa esillä olleita aiheita ovat olleet esimerkiksi inklusion toteuttamiseen liittyvät järjestelyt (Paananen, 31.12.2022) sekä oppimistulosten poikkeuksellisen nopea heikentyminen kansainvälisissä vertailuissa (Paananen, 12.01.2023). Lisäksi opettajat ovat kokeneet työnsä pirstaloituneen ja että heidän asiantuntijuutensa on sivuutettu. Myös turhautuminen ”hankehumppiin”, älylaitteiden käyttö sekä vanhempien lisääntynyt osallistuminen, joka näkyy niin hyvässä kuin pahassakin, ovat aiheuttaneet opettajien keskuudessa ikäviä tuntemuksia. (Åkman, 31.08.2021).

Huolimatta edellisen kappaleen melko tuoreista uutisista, ovat opettajan työhön kohdistuneet muutokset olleet ajankohtaisia jo hyvän aikaa. Esimerkiksi Lauriala (2000) on todennut jo yli kaksikymmentä vuotta sitten opettajan työn puitteiden muuttuneen radikaalisti viimeisten vuosikymmenien aikana. Husu & Toom (2010) puolestaan esittävät suomalaisen kasvatuskontekstin muuttuneen paljon vuosituhanen molemmin puolin. Elorannan & Virran (2002) mukaan opettajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa on 1990-luvulla tarkasteltu paljon opettajan roolin muutosta. Aihetta voineekin pitää eräänlaisena ”trendiaiheena” ja ajattomana tutkimuskohteena, jonka tutkimiseen löytyy kiinnostusta niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Niemen (2016) mukaan pelkästään opettajan työstä ja sen muutoksesta on kirjoitettu satoja, ellei tuhansia kirjoja.

Hieta ym. (2015) toteavat Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa, että esimerkiksi muutokset lainsäädännössä, opetussuunnitelmassa ja toimintaympäristössä näkyvät opettajan työn

haasteiden lisääntymisenä. Aaltolan (2005) mukaan haasteita ja kehittämistarpeita syntyy lähinnä yhteiskunnan muutoksista, kasvatuksen välittömistä haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä sekä koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. Niemi (2016) nostaa esille myös muutokset niin tiedonkäsityksessä kuin oppimisessakin. Yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vuoksi ja toisaalta koulun pedagogisen kehittämisen nimissä koululle ja opettajille osoitetaan yhä enemmän tehtäviä ja haasteita (Aaltola, 2005; Niemi, 2005). Opettajakunta joutuukin rakentamaan identiteettiään erilaisten odotusten kentäksi (Vuorikoski & Räisänen, 2010).

Tässä tutkielmassa opettajuuteen ja opettajan työhön liittyneitä muutoksia ei tarkastella minkään yksittäisen tilanteen tai tapahtuman pohjalta. Ensisijaisena pyrkimyksenä oli laatia eräänlainen kokonaiskuva pidemmällä aikavälillä tapahtuneista muutoksista. Tutkielmassa tarkastelen opettajuutta ja opettajan työtä muuttuneiden asioiden ja ilmiöiden näkökulmista. Sántin (2008) mukaan koulu laitoksena pyrkii omalta osaltaan ottamaan haltuun muutosta, onhan koulun yhtenä perustehtävänä tulevaisuuden hallinta, koska koulu kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia.

Vaikka tutkielmassani tarkastelen opettajuutta melko yleisellä tasolla, nousee tutkielmassani esille erityisesti luokanopettajan työn näkökulma omasta opiskelutaustasta johtuen. Myös opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusaineistoa valikoitui tutkielmaani paljon. Lisäksi, kuten opettajiin, myös opettajankoulutukseen kohdistuu erilaisia odotuksia. Salminen & Sántti (2017) kuvaavat opettajankoulutuksen näyttäytyvän kenttänä, jonka oletetaan pystyvän vastaamaan ainakin välillisesti erilaisiin haasteisiin nopeallakin aikavälillä. Opettajankoulutuksen sekä siihen liittyvä tutkimuksellinen näkökulma ovat tutkielmassani keskeisiä siitäkin syystä, että opettajankoulutuksen keskeinen tavoite Husun & Toomin (2017) mukaan on opettajan ammatissa tarvittavien tietojen, taitojen sekä asenteiden oppiminen.

Tutkielmani etenee seuraavaksi tutkielman tavoitteita, toteutusta ja valittuja tutkimuskysymyksiä käsittelevään lukuun. Tämän jälkeen on vuorossa teoreettisen viitekehyksen esittely, jossa avaan käsitteet opettajuus, professio sekä esittelen Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen neljännessä luvussa esittelen tutkielmani keskeiset tulokset. Pohdinta-luvussa kokoon yhteen tutkielmani keskeisimmät tulokset, tarkastelen tutkielman tekoprosessia sekä tutkielman eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Viimeisessä luvussa esitän myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tavoitteen, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmän sekä kuvaan tiedonhankintaprosessiani. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2009, s. 137) mukaan tutkimuksella on aina jokin tarkoitus tai tehtävä. Tarkoitus ohjaa siten tutkimusstrategisia valintoja (Hirsjärvi ym. 2009, s. 137). Tutkielmani tavoitteena on selvittää, minkälaiset asiat tai ilmiöt ovat muokanneet käsitystä opettajuudesta sekä opettajan työstä. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisia osaamistarpeita nämä muutokset asettavat opettajille ja opettajankoulutukselle.

2.1 Tutkimuskysymykset

Mäntylän, Toomarin & Reukaufin (2013) mukaan hyvä tutkimuskysymys on neutraali ja aito kysymys, johon tutkimus etsii vastausta. Lisäksi Mäntylä ym. (2013) toteavat hyvän tutkimuskysymyksen olevan sellainen, johon oma aineisto antaa vastauksen. Tutkimuskysymysten muokkaaminen, lisääminen ja tarkentaminen jälkikäteen ovat myös mahdollisia (Mäntylä ym. 2013). Myös omat tutkimuskysymykseni ovat muokkaantuneet ja tarkentuneet tutkielman edetessä. Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaiset asiat tai ilmiöt ovat muokanneet käsitystä opettajuudesta sekä opettajan työstä?
2. Millaista osaamista opettajat tarvitsevat hallitakseen ilmiöiden aiheuttamat muutokset?

Luukkaisen (2004a, s. 16) mukaan koulutus ja opettaja ovat aina oman aikansa tuotteita ja tulkkeja. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluan selvittää, minkälaiset ilmiöt tai asiat ovat muokanneet opettajuutta ja opettajan työtä. Haluan saada selville, millaisena nykyajan opettajuus ja nykyajan asettamat vaateet näyttäytyvät tutkimuskirjallisuudessa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään, millaista osaamista opettajat ajassamme tarvitsevat, jotta he pystyvät vastaamaan näihin muutoksiin ja toteuttamaan parhaalla mahdollisella tavalla yhteiskunnankin kannalta hyvin keskeistä tehtävää. Molempiin tutkimuskysymyksiin liittyy keskeisesti myös opettajankoulutuksen näkökulma.

2.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011, s. 5) sekä Vilkan (2023, s. 11) mukaan kirjallisuuskatsausta voi luonnehtia metodiksi ja tutkimustekniikaksi, jonka avulla

tehdään tutkimusta tutkijoiden tekemistä alkuperäistutkimuksista. Vilkka (2023, s. 12) toteaa, että kirjallisuuskatsaus on aina kuulunut osana tutkimuksen tekemiseen, sillä jokaisen tutkimuksen lähtökohta on aiemmissa tutkimuksissa ja niistä käydyssä keskustelussa. Hän jatkaa, että kirjallisuuskatsaus on luonteeltaan monimenetelmällinen ja analyttinen tutkimustapa, minkä lisäksi kirjallisuuskatsauksessa yhdistyvät toimintana ennalta suunniteltu järjestelmällinen tutkimusten hakuprosessi sekä niiden valikointi, tutkimusten kriittinen lukeminen ja niiden arviointi, muistiinpanojen tekeminen alkuperäistutkimuksista, analyysi sekä yhdistäminen uuden tiedon tuottamiseksi. (Vilkka, 2023, s. 12).

Vilkan (2023, s. 19) mukaan kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodinä sisältää huomattavan määrän erilaisia katsaustyyppisiä. Tämän tutkielman tutkimusmenetelmänä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka on Salmisen (2011, s. 6) mukaan yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä. Salmisen (2011, s. 6) luonnehdinnan mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on eräänlainen yleiskatsaus ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kangasniemi ym. (2013) toteavat kuvailevan kirjallisuuskatsauksen olevan luonteeltaan aineistolähtöistä ja ymmärtämiseen tähtäävää ilmiön kuvausta. Kangasniemen ym. (2013) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus perustuu tutkimuskysymykseen ja se tuottaa valitun aineiston perusteella kuvailevan, laadullisen vastauksen.

Kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle on myös tyypillistä, että käytetyt aineistot ovat laajoja ja aineiston valintaa eivät rajaa metodiset säännöt (Salminen, 2011, s. 6). Hän jatkaa, että kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään kuvaamaan tutkittava ilmiö laaja-alaisesti ja tarvittaessa myös luokittelemaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6). Kangasniemen ym. (2013) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen laadinta koostuu yhteensä neljästä vaiheesta, joista ensimmäinen on tutkimuskysymyksen muodostaminen. Tätä seuraa aineiston valitseminen, minkä jälkeen kolmantena vaiheena on kuvailun rakentaminen. Viimeisenä vaiheena on tuotetun tuloksen tarkasteleminen. (Kangasniemi ym. 2013).

Vilkan (2023, s. 12) mukaan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tuottaa kriittisesti tarkasteltu synteesi eli kokonaiskuva. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteeksi voidaan määritellä myös esimerkiksi käytäntöjen ohjaaminen, ohjeistaminen, suositusten rakentaminen tai erilaisten työkalujen ja menetelmien löytäminen (Vilkka, 2023, s. 13). Yhtä lailla tavoitteena voi olla myös kuvata asioita, joita tutkimusten pohjalta aiheesta tiedetään tai vaihtoehtoisesti aiheen tutkimukseen liittyvien tietoaukkojen löytäminen. Kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan myös

tavoitella merkityksellisiä uusia tutkimuskysymyksiä, näkökulmia sekä menetelmällisiä lähestymistapoja jonkin tietyn ilmiön ymmärtämiseksi. (Vilkka, 2023, s. 13).

Salminen, (2011, s. 6) toteaa, että kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta on erotettavissa kaksi hieman erilaista orientaatiota, joita ovat narratiivinen ja integroiva katsaus. Vilkka (2023, s. 21) puolestaan esittää narratiivisen kirjallisuuskatsauksen olevan synonyymi kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle. Tämä tutkielma sisältää piirteitä molemmista Salmisen (2011) kuvaamista orientaatioista, sillä haluan kuvata tutkittavia ilmiöitä integroivan katsauksen tyyliin mahdollisimman monipuolisesti (Salminen, 2011, s. 8). Toisaalta tutkielmassani on myös narratiivisen orientaation piirteitä, sillä pyrin tutkielmassani nostamaan esille käsiteltävän aiheen historiaa ja kehityskulkua (Salminen, 2011, s. 7).

Tutkielmani aineistoa olen hakenut eri tietokannoista. Merkittävimpänä tiedonhankinnan välineenä toimi Oula-Finna. Lisäksi olen hyödyntänyt myös kansainvälisiä hakutoimintoja kuten Ebsco Database, Scopus sekä Google Scholar. Tutkielmani tiedonhankintaprosessin aloitin etsimällä ensin suomenkielistä opettajuuteen ja opettajan työhön liittyvää kirjallisuutta. Tämän kirjallisuuden pohjalta muodostui ensin tutkielmani teoreettinen viitekehys sekä tuloslukujen otsikot. Teoreettisen viitekehysesni käsitteiden määrittelyyn hyödynsin esimerkiksi suomenkielisiä hakusanoja *opettajuus*, *opettaja*, *muutos*, *professio* sekä englanninkielisiä käsitteitä *profession* ja *teacherhood*. Varsinaisten tuloslukujen aineisto muodostui hyödyntämällä Boolean hakuoperaattorin AND- ja OR- toimintoja. Tätä operaattoria käytin esimerkiksi seuraavalla tavalla: opettaja AND moninaisuus. Suuri osa tutkielmaani valikoituneesta aineistosta on suomenkielistä. Perustelen tehtyä valintaa suomalaisen koulun kontekstilla ja sen tietyillä erityispiirteillä. Tutkielmani aihe sekä tutkimuskysymykset liittyvät hyvin keskeisesti myös opettajankoulutuksen sisältöihin, joten olen hyödyntänyt melko paljon opettajankoulutukseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta.

3. Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehysten. Esittelen ensin tutkielmani kannalta keskeisen opettajuuden käsitteen. Selvennän käsitettä siitä syystä, että käsitettä voidaan pitää epämääräisenä, minkä lisäksi käsitteellä ei ole kaikkialla yleistä hyväksyntää (Jauhiainen, 1995, s. 5). Tutkielmassani tarkastelen opettajuutta ja opettajan työtä professionaalisena ja määrittelen teoreettisessa viitekehyksessä myös tämän käsitteen. Luukkaisen (2004a, s. 80) mukaan kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään usein profession käsitettä samassa merkityksessä kuin opettajuuden käsitettä, mutta Luukkaisen (2004a, s. 47) mukaan edellämainitut eivät ole synonyymejä keskenään. Opettajan ammatin professio-statuksista on Suomessa esitetty myös kriittisiä näkökulmia (esim. Raivola 1990; Rinne & Jauhiainen, 1988). Teoreettisessa viitekehyksessäni avaan myös näitä näkökulmia, jotka tarkastelevat opettajan työn ja profession ongelmallista suhdetta.

Teoreettisen viitekehykseni viimeisessä alaluvussa avaan tarkemmin Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin. Malli on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä -hankkeen (2017–2020) tutkimusryhmässä (Metsäpelto ym. 2021a). Sen laadinta on toteutettu valtakunnallisessa yhteistyössä ja siihen ovat osallistuneet kaikkien Suomen yliopistojen opettajankoulutusyksiköt (Metsäpelto ym. 2021b) Valitsin tämän mallin tutkielmaani selkeyttääkseni opettajan työn eri ulottuvuuksia sekä osaamisalueita. Malli on toisaalta myös melko tuore, joten sen avulla voi myös havainnollistaa niitä osaamistarpeita, joita opettaja muuttuvassa maailmassa tarvitsee.

3.1 Opettajuus

Epämääräisyytensä lisäksi opettajuus on sinäkin mielessä mielenkiintoinen käsite, sillä sille ei ole vastinetta missään muussa kielessä kuin suomen kielessä (Hellström, 2008; Stenberg, 2011). Lähin vastine lienee englanninkielinen *teacherhood*. Moaten (2013, s. 20) mukaan tämä käsite on määritelty dynaamiseksi, vieläpä varsin syväksi ja henkilökohtaiseksi identifikaatioksi, johon sisältyy pedagoginen asema, vastuut sekä käytännöt. Luukkaisen (2004a, s. 80) mukaan opettajuuden voidaan katsoa muodostuvan useista tekijöistä ja vaikka opettaminen on keskeinen osa opettajan työtä, katsoo Luukkainen (2004a, s. 47) opettajuuteen sisältyväksi muutakin. Esimerkiksi Talib & Lipponen (2008) toteavat opettajan työn muotoutuvan opetuskäytänteiden, tiedon ja ihanteiden leikkauspisteessä. Jauhiaisen (1995) mukaan opettajuutta voidaan puolestaan tarkastella eräänlaisena yleiskäsitteenä ja tällöin

opettajuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajana olemista, asemaa sekä opettajan työn piirteitä. Hän huomauttaa, että opettajuus-käsitteen korvaaminen on vaikeaa, mikäli halutaan puhua luontevasti opettajan ammatin luomien piirteiden ja ominaisuuksien kokonaisuudesta. (Jauhainen, 1995, s. 5).

Eloranta & Virta (2002) nostavat esille, että yleensä opettajuuden käsitteeseen liitetään opettajana olemisen ja opettajan työn piirteitä sekä viitteitä opettajan asemaan työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Heidän mukaansa opettajuuteen katsotaan sisältyvän enemmän kuin vain hallinnollisesti määritellyt työtehtävät (Eloranta & Virta, 2002). Opettajan työhön liittyykin keskeisesti myös lainsäädännöllinen näkökulma, onhan opettaja julkishallinnon virkamies (Luukkainen, 2005b). Opettajan on otettava huomioon lainsäädännön lisäksi myös kuntansa yleiset ja koulutoimen lähtökohdat, toimintaympäristö, säännöt ja toimintaperiaatteet sekä tunnettava taloudelliset pelisäännöt ja realiteetit (Luukkainen, 2005b).

Luukkainen (2004a) luonnehtii opettajuuden olevan kuva opettajan työstä. Tätä käsitystä muovaavat arkityön edellyttämät taidot, mutta vielä enemmän yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus-käsite onkin yhteiskuntalähtöinen ja tätä yksilö eli opettaja toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. (Luukkainen 2004a, s. 91). Jauhaisen (1995, s. 6) mukaan opettajan työhön liittyy joitain universaaleja piirteitä, mutta myös kulttuuri- ja ikäkausisidonnaisia ominaisuuksia. Myös Luukkainen (2004a, s. 91) toteaa opettajuuden olevan kulttuurisidonnaista ja tästä johtuen erilaista erilaisissa yhteiskunnissa. Eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia ei tämän vuoksi voi suoraan verrata keskenään (Luukkainen, 2004a, s. 91). Luukkaisen (2005b) mukaan opettajuus on kehittymässä edelleen kohti näkemyksellistä ja aktiivista yhteiskunnan kehittäjää.

Väljärven (2000) mukaan opettajuus nähdään erityisenä tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena, ei pelkkänä valmiiden tietosisältöjen välittämisenä oppilaille. Patrikainen (1997) kuvaa oman tutkimuksensa lopputuloksissa opettajuuden abstraktina käsitteenä olevan dimensionaalinen, dynaaminen ilmiö (Patrikainen, 1997, s. 242). Patrikaisen (1999) mukaan ei kuitenkaan voi olla olemassa yhtä yksioikoista opettajuuden presentaatiota. Hän jatkaakin toteamalla, että opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten käsitteitään konstruoivat (Patrikainen, 1999, s. 151).

Yhteiskunnallisen ulottuvuuden lisäksi opettajuuteen, kuten muihinkin professioihin (ks. luku 3.2) voidaan katsoa liittyvän vahvasti myös eettinen ulottuvuus. Esimerkiksi Kallioniemi ym. (2016) toteavat opettajuuden olevan vahvasti eettinen professio. Talib & Lipponen (2008)

nostavat esille, että erilaiset eettiset päätöksenteot ovat osa opettajan arkea, sillä opettaja joutuu tekemään ratkaisuja, joilla on joko suora tai epäsuora vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Patrikaisen (1999, s. 151) käsityksen mukaan opettajuuden tulisi olla kompleksista, moni-ilmeistä ja moniulotteista, jossa eettisellä ulottuvuudella on keskeinen asema.

Niemen (2016) mukaan opettajan ammatti edellyttää, että tehtävään valitut toimivat työssään korkeaa ammattietiikkaa noudattaen ja että yhteiskunta voi luottaa heidän toimivan eettisesti ammatin kaikissa tilanteissa. Opettajan ammatin eettisen ja sosiaalisen ulottuvuuden voidaankin katsoa korostuvan taloudellisten sekä sosiaalisten ongelmien välittyessä entistä voimakkaammin luokkahuoneiden arkeen (Mikkola & Välijärvi, 2014). Tirri & Kuusisto (2019, s. 13) määrittävät opettajan ammatissa oppilaan oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukemisen olevan keskeisiä tehtäviä ja sitoutuminen oppilaisiin on ammattieettisesti tehtävistä tärkein.

Myös Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on omat määritelmänsä koskien opettajan työtä. Sen mukaan jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista, joihin opettajat vaikuttavat pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteellaan (Opetushallitus, 2016, s. 34). Opettajan tehtäviin kuuluu myös oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen (OPH, 2016, s. 34).

Tässä tutkielmassa tarkastelen opettajuutta moniosaisena kokonaisuutena. Sisällytän siihen kuuluvaksi myös opettajan työhön keskeisesti kuuluvat käytännön tiedot ja taidot. Hyödynnän tutkielmassani opettajuuden määrittelemiseen Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia, jonka esittelen tarkemmin luvussa 3.3.

3.2 Professio

Tirrin & Kuusiston (2019, s. 13) mukaan Suomessa opettajan ammatti kuuluu niihin ammatteihin, joita voidaan kutsua professioiksi. Kuten opettajuus-käsitettä, myös profession käsitettä voi pitää moniselitteisenä (Luukkainen, 2004a, s. 48), minkä lisäksi suomen kielessä ei ole professiota vastaavaa sanaa (Raivola, 1990, s. 15). Kielitoimiston sanakirjan (2022) mukaan professiolla tarkoitetaan yhteiskunnassa yleisesti arvostettua asiantuntija-ammattia,

jonka harjoittaminen on usein lailla ja alan sisäisillä eettisillä normeilla säädeltyä. Luukkainen (2004a, s. 48) nostaa esille yhteiskuntatieteilijöiden käyttävän profession käsitettä tarkemmassa merkityksessä viittaamaan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluu esimerkiksi abstrakti, erikoistunut tietoperusta, suhteellisen paljon harkintavaltaa työssä, usein auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä usein pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin pyrkimys suoranaiseen taloudelliseen etuun.

Professioiden synty voidaan ajoittaa 1800-luvulle, jolloin alkoi yhteiskunnalliseen työnjakoon liittyvä ammattien ylimpien kerrosten erikoistuminen kapeiksi ja pitkää koulutusta vaativiksi asiantuntija-ammateiksi (Rinne & Jauhiainen, 1988, s. 6). Professioiden historia on kuitenkin monien tekijöiden summa ja tästä syystä yksiselitteistä tulkintaa professioiden asemasta ei ole helppo antaa (Luukkainen, 2005a, s. 27). Rinne & Jauhiainen (1988, s. 7) luonnehtivat professionille muun muassa seuraavanlaisia määritteitä:

- korkea koulutustaso
- yhteiskunnan kannalta välttämättömän palvelutehtävän hoitaminen, jolloin ammattiin liittyy vastuu, etiikka ja ”yleisen hyvän” palveleminen
- ammatin autonomia
- ammatin sisäinen lisääntymissääntely, eli koulutusvalintoihin, pätevyyssehtoihin ja ammatinvalintoihin liittyvä sääntely- ja määrittelyvalta (pätevyyden ja rekrytoinnin kontrolli)
- erikoiskvalifikaatiot, jotka hankitaan ammatin kontrolloiman erityiskoulutuksen tuottamina tietoina, taitoina ja valmiuksina
- ammatin intellektuaalisuus, tiedepohja ja kehittynyt kieli- ja käsitejärjestelmä
- professionharjoittajien organisoituminen järjestöiksi

Luukkaisen (2004b) mukaan opettajan profession asema perustuu pitkään ja erikoistuneeseen, monopolisoituun tiedeperustaiseen koulutukseen. Hän jatkaa, että opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä ammatteja sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. (Luukkainen, 2004b). Opettajan professionaalisuuteen kuuluu vastuullinen itsenäisyys ja vahva eettinen koodisto sekä siihen sitoutuminen, eli toiminta oppijan parhaaksi ja yhteiskunnan hyväksi (Luukkainen, 2004b). Yhtä lailla opettajalta odotetaan sitoutumista ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen (Luukkainen, 2004b). Luukkainen (2004b) toteaa myös, että opettajaprofession edustajat täydentävät melko suljetusti itse itseään, sillä opettajat valitsevat itse koulutukseen tulevat opettajat, kouluttavat heidät sekä pyrkivät olemaan

mukana valittaessa opettajia virkoihin. Lisäksi profession jäsenet, eli opettajat käyttävät omaa käsitejärjestelmää, jolla pyritään vahvistamaan ammattitiedon olemassaoloa ja jota vain profession jäsenet voivat ymmärtää (Luukkainen, 2004b).

Tirrin & Kuusiston (2019, s. 13) mukaan professioiksi kutsutuissa ammateissa ammattietiikka on ensisijainen osa-alue, joka edellyttää ammatin eettisten haasteiden pohdintaa ja eettisiä ohjeita näiden haasteiden kohtaamiseen. Tirrin (2008) mukaan kasvatuksen tutkijat ovat yksimielisiä kasvatukseen kiinteästi kuuluvasta eettisestä ulottuvuudesta. Hän jatkaa, että nimenomaan opettajille suunnatut eettiset ohjeet ovat osoituksena opettajan ammatin professionaalistumisesta (Tirri, 2008). Luukkaisen (2004b) mukaan varsinkin opettajat itse korostavat profession eettistä näkökulmaa, sillä työn tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Hän myös yhtyy näkemykseen, jonka mukaan moraalinen ja eettinen ulottuvuus ovat keskeisiä osia opettajan professionissa. Opettajan työn moraalinen ulottuvuus on kuitenkin aiemmin jäänyt liian vähälle huomiolle. (Luukkainen, 2004b). Tirri (2008) toteaa etiikan kokeneen uuden tulon opettajuuteen ja opettajankoulutukseen arvopohdinnan ja ammattietiikan kautta.

Luukkainen (2004a, s. 47) tarkastelee tutkimuksessaan opettajan työtä yhteiskunnallisena tehtävänä. Niemi (2016) toteaa opettajan ammatin perustuvan siihen, että asiantuntijoille on yhteiskunnassa annettu erityistehtävä, johon heidät valmennetaan sen edellyttämällä korkeatasoisella koulutuksella. Opettaja toimii instituutiossa, joka on keskeinen suomalaisen yhteiskunnan rakenteille ja toiminnalle tuottaessaan ja uusintaessaan vallitsevaa ”totuuden regitiimiä” eli konkretisoidessaan ”oikeanlaista” kasvatusta ja koulutusta ihmisten elämässä (Vuorikoski & Räisänen, 2010).

Opettajan työn tarkastelu professiona ei ole kuitenkaan saavuttanut täyttä yksimielisyyttä, vaikka sitä usein tarkastellaankin professioammattina. Tirrin & Kuusiston (2019, s. 13) mukaan keskustelua opettajan ammatin professionaalisuudesta käytiin Suomessa erityisesti 1980- ja 1990-luvuilla. Esimerkiksi Rinne & Jauhiainen (1988, s. 10) käsittävät opettajan työn yhdeksi ”semiprofessioksi”. Raivola (1990, s. 140) huomauttaa, että koulutuksen merkityksen lisääntyttyä kaikkien koulutustaso on noussut ja että opettajan aseman muutos on suhteellistettava yhteiskunnan yleiseen kehitykseen. Raivola (1990, s. 140) toteaaakin, että varsinkin hengentieteellisesti suuntautunut saksalainen kasvatustutkimus on suhtautunut epäillen opettajan ammatin professiovaateisiin ja niiden ajamiseen ammattiyhdistystoiminnailla.

Yksi keskeinen profession määritelmä on ammatin autonomia (ks. Rinne & Jauhiainen, 1988). Sántin (2008) mukaan suomalaisen opettajan erityispiirteisiin kuuluu, että hän on varsin itsenäinen toimija moniin kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna. Vuorikosken & Räisänen (2010) mukaan uusi koulutuspoliittinen ajattelutapa ja siihen kytkeytyvä julkisjohtaminen ovat kuitenkin muuttaneet opettajan ammatin hallintaa perin pohjin. Vuorikoski & Räisänen (2010) toteavatkin, että luottamussuhde valtiovallan ja tieteellisellä asiantuntijuudella autonomiaansa vahvistaneen opettajaprofession välillä näyttää olevan murtumassa. Myös Välijärvi (2017) toteaa, että opettajien valta koulun päätöksenteossa on selvästi kaventunut vuosituhanneen alkuun verrattuna.

Kuitenkin Välijärven (2017) mukaan yhä edelleen kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisen opettajan autonomia luokassaan on edelleen laaja. Syrjäläinen (2002) esittää kuitenkin tutkimuksessaan kriittisen näkökulman opettajan autonomiasta, joka on hänen mukaansa osaltaan murenemassa erilaisten opetus suunnitelma- ja arviointiuudistusten myötä. Hän kuvaa opettajan työhön liittyvän vapauden ja autonomian olevan illuusio, ”koulutuspoliittinen savuverho” (Syrjäläinen, 2002, s. 61). Myös Sántti (2008) toteaa artikkelissaan koulumaaailman olevan varsin tiukasti säädelty, sillä koulun toimintaa säätelevät lait, asetukset, opetussuunnitelma ja lisäksi paikalliset ja työyhteisöllisiin kulttuureihin ja traditioihin liittyvät seikat.

Luukkainen (2004a, s. 67) nostaa esille, että opettajan professionissa korostuu professionaalisen autonomian vähäisyys yhteisöllisellä tasolla. Carr (2000, s. 15) toteaaakin, että mikäli opettajasta tehdään tiukasti määritellyn opetussuunnitelman toteuttaja, ei opettajan ammatista voida enää puhua professiona. Luukkainen (2004a, s. 5) toteaa, että koulutuksen kehittämisen kannalta olisikin keskeistä tarkastella opettajuutta koulun tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä. Niemen (2016) mukaan opettajan ammatin todellinen professio on olemassa vain silloin, mikäli ammatin kehitys ja uudistuminen lähtevät ammattikunnan sisältä.

Opettajuuden ja profession välinen suhde näyttäytyy myös tietyn varauksin ongelmallisena, mikäli tarkastellaan ammatin arvostukseen liittyviä seikkoja. Esimerkiksi Rinne & Jauhiainen (1988, s. 163) nostavat esille, että kokonaisuudessaan yhteiskunnallisen uusintamisen alueella liikkunutta kasvatus- ja opetustyötä ei ole statukseltaan kovin korkealle arvostettu. Rinne & Jauhiainen (1988, s. 163) huomauttavat myös, että opettajan työn kiinnittymisellä juuri naisten työksi on pitkät perinteet. Niemen (2016) mukaan opettajan ammattiin on hyvin usein liitetty kutsumusajattelu ja tätä ajattelua on käytetty silloin, kun on haluttu ylistää ja alistaa opettajia.

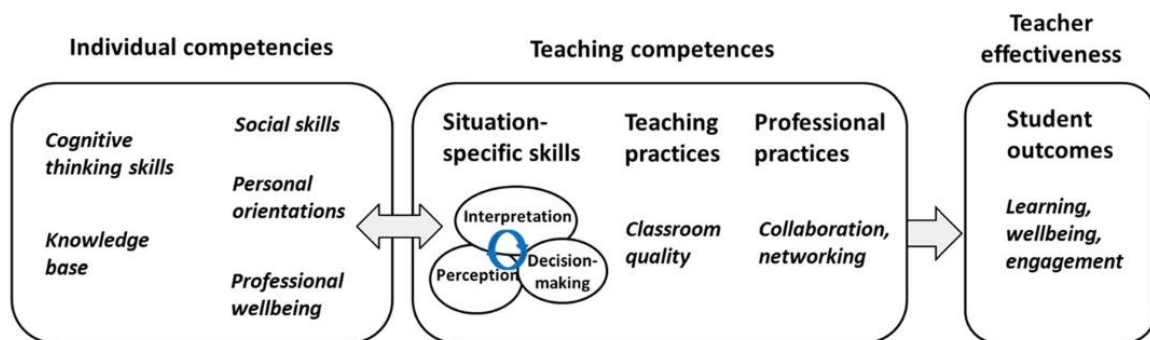
Toisaalta sitä on myös voitu pitää perusteena huonolle palkalle ja heikoille työoloille. (Niemi, 2016).

3.3 Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP).

Luukkaisen (2004a, s. 79) mukaan opettajuuden tarkastelun tarpeellisuus korostuu erityisesti opettajankoulutuksen näkökulmasta. Opettajankoulutus tulisi nähdä jatkumona, jossa koulutuksen aikana kerrytetään kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta sekä työelämän kannalta relevantteja taitoja (Metsäpelto ym. 2021a). Välijärven & Mikkolan (2014) mukaan opettaja on tieto- ja ihmissuhdetyön ammattilainen, jolla tulee olla laaja käsitys kasvatustyön ja koulutuksen kokonaisuudesta. Välijärvi & Mikkola (2014) määrittelevät opettajankoulutuksen keskeisiksi tavoitealueiksi oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuuden, sisällöllisen asiantuntemuksen, opettajan työn eettisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden sekä lisäksi käytännön koulutyön.

Luukkaisen (2004a, s. 88) mukaan koulutus ja opettaja ovat aina oman aikansa tuotteita ja tulkkveja, mutta kehitys näyttäytyy koulutuksessa viiveen kautta. Tässä tutkielmassa hyödynnän opettajan osaamisen tarkastelussa Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (jatkossa MAP-malli) (ks. kuvio 1). Malli perustuu Blömeken ym. (2015) tutkimukseen, jossa opettajan osaaminen nähdään jatkumona kognitiivisista ja affektiivis-motivaationaalisista taidoista tilannekohtaisiin taitoihin (havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko) ja jotka lopulta heijastuvat opettajan käyttäytymisenä.

Esittelen seuraavaksi MAP-mallin viisi eri osaamisaluetta, joista ensimmäinen on *opetuksen ja oppimisen tietoperusta (knowledge base)*. Tällä tarkoitetaan muun muassa oppiaineen sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Opettajalta vaaditaan tietoa siitä, kuinka oppiaineen sisältöjä välitetään eri-ikäisille ja erilaisten taitotason omaaville oppilaille. Lisäksi opettajalta edellytetään ymmärrystä oppimisympäristöjen piirteistä sekä niihin vaikuttavista paikallisista arvoista, normeista sekä valtakunnallisista säädöksistä. (Metsäpelto ym. 2021a).



Kuvio 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (Metsäpelto ym. 2021b).

Opetuksen ja oppimisen tietoperustaan liittyy olennaisesti myös oppiaineesta riippumaton yleinen tieto, johon kuuluvat esimerkiksi ryhmänhallinnan periaatteet sekä tieto lasten ja nuorten motivaation ja sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä. Opettajalta edellytetään myös käytännöllistä osaamista, joka voi tarkoittaa esimerkiksi taito- ja taideaineissa erilaisten materiaalien ja instrumenttien hallintaa. Lisäksi opettajalta edellytetään tietämystä koulujärjestelmästä ja oppimisympäristöstä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. (Metsäpelto ym. 2021a).

Toisena MAP-mallissa on kuvattu *kognitiiviset taidot (cognitive thinking skills)*. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi kyky käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti ja monipuolisesti, ongelmien määrittely ja ratkominen, luovasti ja innovatiivisesti toimiminen sekä kommunikointi ja omien näkökantojen perustelu. (Metsäpelto ym. 2021a). Opettajalta myös edellytetään, että hän kykenee opettamaan edelläkuvattuja taitoja myös oppilaille. Näitä taitoja nimitetään usein myös työelämätaidoiksi tai tulevaisuuden taidoiksi. (Metsäpelto ym. 2021a). Norrenan (2013, s. 22) mukaan tulevaisuuden taidoiksi voidaan määritellä ainakin kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaito, informaatiolukutaito, yhteistoiminta, elämänhallinnan taidot sekä oppimaan oppiminen.

Kolmantena MAP-mallissa on kuvattu *sosiaaliset taidot (social skills)*. Husu & Toom (2017) luonnehtivat opettajan työn olevan vaativaa, tietointensivistä akateemista asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä. Opettajan työ perustuu vuorovaikutukseen ja hän toimiikin yhteistyössä monien eri tahojen kanssa, mistä johtuen sosiaalisten taitojen merkitys onkin huomattava. (Metsäpelto ym. 2021a). Husun & Toomin (2010) mukaan opettajan työ vaativuudessaan edellyttää yhä enemmän huomaavaisuutta, harkitsevuutta ja suvaitsevuutta moninaisen kasvatus- ja opetustyön kysymysten äärellä. Tällaiseen reflektiiviseen toimintatapaan tulisikin harjaantua jo opettajankoulutuksen aikana (Husu & Toom, 2010).

Neljäntenä osaamisalueena MAP-mallissa kuvataan *persoonalliset orientaatiot (personal orientations)*, jotka kuvaavat opettajan suhdetta omaan itseensä ja työhönsä. Persoonalliset orientaatiot rakentuvat henkilökohtaisista ominaisuuksista, joiden voidaan katsoa kuvaavaan yksilön melko pysyviä tapoja tuntea, ajatella ja käyttäytyä. Myös minäkäsitykseen linkittyvä usko omiin kykyihin suoriutua opettajan työstä, opetusta ja oppimista koskevat uskomukset, arvot ja eettiset sitoumukset sekä käsitys itsestä ammatillisena toimijana kuuluvat opettajan persoonallisiin orientaatioihin. (Metsäpelto ym. 2021a).

MAP-mallissa viidentenä osaamisalueena on eritelty *ammattillinen hyvinvointi (professional wellbeing)*. Opettajan työhyvinvointiin kuuluu muun muassa tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. Ammatilliseen hyvinvointiin kuuluu myös stressinhallintaan liittyvät taidot sekä opettajan resilienssi, millä tarkoitetaan kykyä selvitä työhön liittyvistä haasteista ja sopeutua vaativissakin muutostilanteissa. (Metsäpelto ym. 2021a).

Körkkö & Ketonen (2023) esittävät artikkelissaan, että *reflektio* tulisi esittää MAP-mallissa omana sekä itsenäisenä, tosin kontekstisidonnaisena, metataitona. He esittävät kriittisen näkökulman, jonka mukaan opettajankoulutuksessa reflektion tarkastelu rajoittuu usein pelkäksi ammatillisen kehittymisen välineeksi, jonka avulla opettaja kehittää työtään ja itseään opettajana. Heidän mukaansa määrittely ei kuitenkaan anna riittävän tarkkaa kuvaa siitä, miten reflektio kytkeytyy opettajan laaja-alaiseen osaamiseen ja kuinka reflektiotaiteo myös kehittyä osana opettajan osaamista. (Körkkö & Ketonen, 2023).

4. Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tutkimuskysymysten kannalta keskeiset asiat ja ilmiöt, joiden voidaan katsoa muokanneen käsitystä opettajuudesta sekä opettajan työstä. Tuon myös tuloksissa esille sen, millaista osaamista opettajilta vaaditaan hallitakseen nämä muutokset. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen oppimisen ja opetuksen muuttuneita käsityksiä sekä näihin liittyviä osaamistarpeita. Tuon esille elinikäisen (jatkuvan) oppimisen näkökulman, jota peilaan opettajien jatko- ja täydennyskoulutukseen.

Toisessa alaluvussa käsittelen yhteiskunnassa lisääntyntä moninaisuutta. Tutkielmassani tarkastelen moninaisuutta rikkautena, mutta myös opettajan osaamistarpeita lisäävänä sekä opettajankoulutuksen sisältöjä haastavana ilmiönä. Tämän jälkeen käsittelen kolmannessa alaluvussa opettajan työn luonteen muuttumista yksinäisestä puurtajasta kohti verkostoissa toimivaa asiantuntijaa. Tuon esille sen, millaista osaamista opettajalta vaaditaan, jotta hän selviytyy näissä uusissa ympäristöissä. Sivuan myös yhteisopettajuutta, joka on myös osaltaan muokannut käsitystä opettajan työn luonteesta.

4.1 Oppimisen ja opetuksen muuttuneet käsitykset

Nopea tiedon kehitys sekä uudet käsitykset tiedosta ja inhimillisestä oppimisesta asettavat Laurialan (2000) mukaan haasteita opetukselle. Oppimisen ja opetuksen näkökulmasta erityisesti tieto ja sen eksponentiaalinen kasvu haastaa opetusta jatkuvaan sisällölliseen uudistumiseen (Mikkola & Välijärvi, 2014). Niemen (2016) mukaan tiedon rajattomuudesta johtuen kukaan ei enää omista tietoa samalla tavoin kuin ennen. Oman lisänsä oppimiseen ja opetukseen liittyviin haasteisiin tuovat myös uudet teknologiat, jotka Mikkolan & Välijärven (2014) mukaan uudistavat ja monipuolistavat kiihtyvällä tahdilla oppimisen ympäristöjä. Nämä erilaiset verkkoympäristöt ovat enenevässä määrin myös osa opettajan työkenttää (Mikkola & Välijärvi, 2014).

Haasteita voi ilmaantua myös esimerkiksi oppimateriaaleihin ja niiden valintaan liittyvissä kysymyksissä, sillä ne heijastelevat aikansa ja tekijöidensä käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta (Mikkilä-Erdmann, 2017). Mikkilä-Erdmannin (2017) mukaan peruskoulu synnytti 1970-luvun Suomeen uuden oppimateriaalityypin, jonka taustalla oli behavioristinen käsitys oppimisesta ja opettamisesta. Tälle käsitykselle oli tyypillistä oppimisen osittaminen pieniin paloihin, joiden osaamista opettaja ulkoisesti kontrolloi ja palkitsi (Mikkilä-Erdmann,

2017). Vaikka behavioristinen käsitys oppimisesta ei enää vastaakaan nykyisiä käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta, vastasi Erdmann-Mikkilän (2017) mukaan peruskoulun oppimateriaali hyvin aikansa pedagogista ajattelua ja epäyhtenäisen oppilasryhmän tarpeita. 1990-luvun lopulla ja vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen aikoihin oppimisen tutkimuksessa vaikutti konstruktivistinen käänne. Tällä hetkellä käytössä oleva vuonna 2014 julkaistu opetussuunnitelman perusteet korostaa monilukutaitoa, millä tarkoitetaan oppilaan taitoja lukea ja ymmärtää erilaisia tekstejä sekä staattista ja liikkuvaa kuvaa (Mikkilä-Erdmann, 2017). Lonkan & Vaaran (2016) mukaan nykytutkimuksen valossa oppiminen voidaan ymmärtää yhteiseksi ponnisteluksi tietyn ilmiön tai ongelman ymmärtämiseksi ja uuden tiedon kehittämiseksi.

Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opetuksesta ovat aiheuttaneet muutoksia myös opettajan työhön ja rooliin, eikä liene liioiteltua väittää, että opettajat ovat joutuneet ainakin jossain määrin tarkastelemaan roolejaan uusin silmin. Tuoreimmassa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa korostuu esimerkiksi opettajan rooli oppimisen ohjaajana ja tukijana (Husu & Toom, 2017). Koulun merkitys tiedon ja osaamisen tyyssijana on kyseenalaistunut, sillä tietoa on usein tarjolla muutaman napinpainalluksen päässä (Säntti, 2008). Lisäksi koulua ei enää hetkeen ole voitu pitää ainoana paikkana, jossa oppimista tapahtuu (Kangas ym. 2016; Niemi, 2016; Säntti, 2008).

Oppimisen laajentuneista ympäristöistä seuraa Heikkisen (2000) mukaan se, että kouluoppimisen merkitys kaventuu ja samalla myös opettajan työ hahmottuu eri tavalla kuin ennen. Niemi (2016) jatkaa, että aiemmin esimerkiksi koulut, oppilaitokset ja yliopistot ovat toimineet keskeisinä tiedon lähteinä, kun taas nyt näiden instituutioiden merkitystä voi kuvata enemmänkin tiedon lähteille opastajiksi, tiedon käytön ohjaajiksi ja tiedon laadun arvioijiksi. Toki edellämainituilla on Niemen (2016) mukaan edelleen keskeinen tehtävä tiedon välittämisessä ja luomisessa. Opettajalle on kuitenkin edelleen paikkansa, vaikka jonkinlaista muutosta roolissa voidaankin katsoa tapahtuneen. Säntin (2008) mukaan absoluuttisen ja objektiivisen tiedon lisäksi on alettu korostaa kontekstuaalisen ja henkilökohtaisen tiedon merkitystä ja tällaisen tiedon paikallistamisessa ja käsittelyssä opettajan rooli on kiistaton. Myös Lonka & Pyhältö (2010) toteavat, että uusien teknologioiden tarkoituksena ei ole korvata opettajaa. Niemen (2016) mukaan yhä edelleen opettajaa tarvitaan oppilaiden henkilökohtaisessa ohjauksessa ja opettaja voidaankin nähdä oppimisen ohjaajana laajemmassa mielessä kuin vain yksittäisessä oppiaineessa tai oppitunneilla.

Säntti (2010) nostaa artikkelissaan esille, että tapahtuneista muutoksista huolimatta on usko koulutukseen säilynyt Suomessa varsin vahvana. Ja vaikka kouluoppimisen voidaan katsoa menettäneen merkitystään, Heikkisen (2000) mukaan koulutuksen ja oppimisen osuus ihmisen elämänskaarella näyttää kasvavan koko ajan. Elinikäisen kasvatuksen sekä elinikäisen oppimisen käsitteiden historia ulottuu 1970-luvulle, jolloin kansainväliset järjestöt kuten UNESCO, OECD ja Euroopan neuvosto alkoivat käyttää niitä koulutuspoliittisissa asiakirjoissa (Miettinen ym. 2021). Lauriala (2000) toteaa, että erityisesti tulevaisuuden yhteiskunnan opettajuuteen sisältyy jatkuvan oppimisen vaatimus ja myös opettajien odotetaan kehittävän itseään elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti (Mikkola & Välijärvi, 2014). Laurialan (2000) mukaan opettajien uudistuminen ja kasvaminen elinikäisiksi oppijoiksi onkin koko elinikäisen oppimisen ydin. Hän jatkaa, että vain oppivat opettajat voivat taata sen, että oppilaat kasvavat motivoituneiksi ja kykeneviksi jatkuvaan oppimiseen (Lauriala, 2000). Opettajien jatkuva ammatillisen kehittymisen tärkeys on laajalti tunnustettu kasvatusjärjestelmissä ja yhteiskunnassa laajemminkin (Lauriala, 2000).

Esimerkiksi EU:n komission (European Commission, 2010) julkaisemassa käsikirjassa opettajan työ nähdään elinikäisenä prosessina, joka alkaa peruskoulutuksessa, mutta jatkuu läpi työuran aina eläköitymiseen saakka. Kangas ym. (2016) toteavat, että oppimisen kaikkiallisuus haastaa myös opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ja uuden pedagogiikan toteuttaminen vaatii Hiedan ym. (2015) mukaan opettajalta jatkuvaa osaamisen kehittämistä. Mikkola & Välijärvi (2014) toteavat, että opettajan ammatillisesta kehitymisestä huolehtiminen on välttämätöntä opettajan ammattitaidon ylläpitämiseksi ja opetuksen laadun varmistamiseksi. Niemi (2016) jatkaa, että opettajien jaksaminen uudistajina ja ammatin pitäminen korkeatasoisena edellyttävät, että suomalaisessa opettajankoulutuksessa luodaan jatkumo koko opettajan uraa varten. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon ajatus sekä opettajien oppiminen läpi työuran edellyttävät kuitenkin myös koulu yhteisöjen muutosta, jotta ne jatkuvasti kehittyvinä toimivat mielekkäinä oppimisympäristöinä myös opettajille (Husu & Toom, 2017).

Opettajien täydennyskoulutusta toteutetaan esimerkiksi lyhytkursseilla, pidempikestoisilla täydennyskoulutusohjelmilla sekä osallistumalla tutkimus- ja kehittämishankkeisiin (Jakku-Sihvonen ym. 2015). Lisäksi erilaisilla verkostoilla ja virtuaalisyhteisöillä on kasvava merkitys (Jakku-Sihvonen ym. 2015). Jakku-Sihvonen ym. (2015) toteavat, että uuden opettajan mentorointitoiminta on osoittautunut hyväksi tavaksi ammatillisen kehittymisen alkuvaiheen tukemisessa. Mentorointitoiminnan perusajatuksen lisäksi sisältyykin kokeneempien opettajien

tietämyksen ja kokemusten välittäminen nuorille opettajille, jotka puolestaan tuovat ajantasaisen tietämyksen koko koulun käyttöön (Jakku-Sihvonen ym. 2015).

Opettajien täydennyskoulutus Suomessa on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä. Räsänen (2009) mukaan eniten kehittämistä edellyttäisi jo kentällä olevien opettajien täydennyskoulutus ja heidän asiantuntemuksensa kartuttaminen. Opettajien osallistuminen ja mahdollisuus päästä täydennyskoulutukseen vaihtelevatkin suuresti ja erityisesti haasteita aiheuttavat niin kustannukset kuin myös sijaisten palkkaaminen. (Jakku-Sihvonen ym. 2015). Mikkolan & Välijärven (2014) mukaan Suomessa panostukset opettajien ammatilliseen kehitykseen ovat määrällisesti melko vaatimattomia, epäsystemaattisia ja usein puutteellisesti kohdennettuja. Lisäksi Mikkola & Välijärvi (2014) toteavat, että täydennyskoulutus on hajanaisesti järjestetty ja yhteys peruskoulutukseen on ohut.

Opettajan omalla aktiivisuudella on myös vaikutuksensa päästä täydennyskoulutukseen. Tämän toteavat niin Hieta ym. (2015) kuin Mikkola & Välijärvi (2014). Nykyisenkaltainen opettajien täydennyskoulutus on monessa suhteessa ongelmallinen, minkä lisäksi siitä puuttuu suunnitelmallisuus ja sen toteuttamistavat ovat hyvin sattumanvaraisia. Lisäksi suomalainen täydennyskoulutusjärjestelmä on liian hajanainen ja vain harvalla opettajalla on koulutus- ja kehittämissuunnitelma. (Hieta ym. 2015). Räsänen (2009) onkin todennut opettajien täydennyskoulutuksen olevan alue, joka kaipaa systemaattisuutta ja suunnitelmallisuutta, jotta kaikille keskeiset aihealueet tavoittaisivat kaikki opettajat ja kasvatustieteen ammattilaiset.

Kuten edellä esitettiin, oppimisessa ja opetuksessa tapahtuneet muutokset vaativat opettajalta ajanmukaista osaamista, jota tulisi päivittää säännöllisesti jatko- ja täydennyskoulutuksin. Opettajien peruskoulutuksessa oppimisen ja opetuksen kannalta keskeisimmät osaamistarpeet nivoutuvat MAP-mallin opetuksen ja oppimisen tietoperustaan. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta kattaa niin sisältötiedon, pedagogisen sisältötiedon, käytännöllisen sekä kontekstuaalisen tiedon. (Metsäpelto ym. 2021a). Oppimisen ja opetuksen kannalta keskeisiä ovat myös kognitiivisiin taitoihin sisältyvät tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu sekä luovuus (Metsäpelto ym. 2021a).

Nykyinen käsitys oppimisesta yhteisöllisenä tapahtumana edellyttää myös sosiaalisia taitoja, joita MAP-mallissa on kuvattu esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaitoina (Metsäpelto ym. 2021a). Elinikäisen ja jatkuvan oppimisen ajatus edellyttää opettajalta myös MAP-mallissa kuvattuja persoonallisia orientaatioita, kuten motivaatioon liittyviä tekijöitä: ponnistelua ja sitoutumista opettajan työtehtäviin ja ammatillisen kehittymisen tarpeisiin (Metsäpelto, ym.

2021a). Lonkan & Pyhältön (2010) mukaan opettajaksi opiskelevien tulee oppia nivomaan uudet teknologiat luontevaksi osaksi oppimistilanteita ja heidän mukaansa onkin ensisijaisen tärkeää, että opettajaksi opiskelevat saavat perusopintojensa aikana kokeilla erilaisia tapoja oppia. Erilaisilla oppimisen tavoilla he tarkoittavat esimerkiksi erilaisia tietoteknillisiä laitteita sekä oppimisalustoja (Lonka & Pyhältö, 2010).

Krokkfors (2017) huomauttaa kuitenkin, että opettajien pedagogiset taidot koulun uusien oppimisympäristöjen käytöstä ovat vaihtelevia ja opettajien oppimisympäristökäsitysten laajentaminen asettaa uudenlaisia haasteita opettajankoulutuksen ja opettajan laaja-alaisen ammatillisen autonomian yhteensovittamisessa. Oman lisämausteensa tähän tuo vielä ”behaviorismin taakka”, sillä Mikkilä-Erdmannin (2017) mukaan käytössä oleva oppimateriaali kantaa mukanaan vielä behavioristista pedagogiikkaa. Mikkilä-Erdmann (2017) vetoaa myös tulkintani mukaan opettajan autonomiaan toteamalla, että suomalaisella opettajalla on yleensä olemassa järkevä perustelu käyttää tai jättää käyttämättä digitaalista materiaalia tai muuta resurssia opetuksen tukena. Mikkilä-Erdmann (2017) viittaa 1990-luvun digiloikkaan ja toteaa, että suomalaisen koulun kehittäminen ei onnistu teknologiavetoisesti ja opettajat ja oppilaat on otettava mukaan digiloikkaan. Hän korostaa, että opettajan on itse saatava testata uudet työvälineet sekä digitaaliset oppimateriaalit sekä niiden toimivuus omassa opetuksessaan (Mikkilä-Erdmann, 2017). Tarvitaankin lisää tutkimuksen ja kentän toimijoiden kumppanuutta, jossa opettajan rooli on tärkeä. Lisäksi opetusteknologian valinnan kriteerinä tulee olla korkea pedagoginen laatu ja helppokäyttöisyys, niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. (Mikkilä-Erdmann, 2017).

4.2 Opettajat ja moninaisuus

Räsänen (2009) toteaa uusien vähemmistöjen määrän lisääntyvän yhteiskunnassa, minkä lisäksi maahanmuutto on myös osaltaan muuttanut suomalaisen koulun oppilasrakennetta (Niemi, 2016). Suomalainen yhteiskunta on jatkuvasti murroksessa ja yhteiskunnan väestörakenteen nopea muutos onkin Kallioniemen ym. (2016) mukaan tuonut moninaisuuskeskustelun koulukasvatukseen uudella tavalla. On kuitenkin tarpeen huomioida, ettei väestörakenteen moninaisuus ole uusi asia Suomessa. Yhteiskunnan sisäinen diversiteetti on ollut perinteisesti laajaa, minkä lisäksi monilla vähemmistöillä on pitkä historia Suomessa ja osana suomalaisuutta (Kallioniemi ym. 2016). Myöskään maahanmuutto ei ole ainoa yhteiskunnan ja koulun moninaisuutta lisäävä joukko, sillä Räsänen (2009) mukaan kulttuuri on monikerroksista

ja se voi etnisyyden lisäksi sisältää sellaisia puolia kuten kieli, uskonto, asuinalue, sosiaaliluokka, sosiaalinen sukupuoli ja seksuaalinen orientaatio. Moninaisuus ja monikulttuurisuus on myös huomioitu uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan koulu on oppivana yhteisönä osa kulttuurisesti muuntuva ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan, että erilaiset kielet, kulttuurit, identiteetit, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (OPH, 2016, s. 28).

Kallioniemen ym. (2016) mukaan lisääntyntä moninaisuutta voidaan tarkastella kouluopetuksen näkökulmasta yhtä lailla haasteena että rikkautena. Sen lisäksi, että lisääntyvä moninaisuus edellyttää uusia toimintatapoja (Kallioniemi ym. 2016), katsomuksellisesti muuttuva yhteiskunta ja kasvatusympäristö tuovat uusia haasteita moninaisuuteen liittyvään osaamiseen (Kavonius & Poulter, 2023). Talib & Lipponen (2008) nostavat esille koulujen monikulttuuristumisen asettavan vaateita niin opettajan omalle kasvulle kuin toiminnan muutoksillekin. Kallioniemi ym. (2016) näkevät tulevaisuuden koulun suurimpana haasteena sekä mahdollisuutena kasvattaa kansalaisia, jotka tarvitsevat valmiuksia ja kykyä elää ja työskennellä hyvin moninaisissa yhteisöissä.

Oman haasteensa edellä kuvatuille asioille tuo myös suomalainen koulujärjestelmä. Suomalainen koulu on Kallioniemen ym. (2016) mukaan ollut perinteisesti luonteeltaan vahvasti traditioihin sidottua ja yhdenmukaistavaa ja Suomessa on pitkään ylläpidetty käsitystä yhtenäisestä, homogeenisestä suomalaisesta kansakunnasta ja suomalaisuudesta, jota on tietoisesti rakennettu 1800-luvulta suomalaisuus-käsitteen luomisesta alkaen. Koulutuksella on aiemmin ollut keskeinen rooli tämän käsityksen rakentajana, ylläpitäjänä sekä siirtäjänä (Kallioniemi ym. 2016; Räsänen, 2009; Välijärvi, 2017). Toki yhä edelleenkin merkittävä osa opettajan työstä liittyy koulusta välittyviin yhteiskunnallisiin, sivistyksellisiin ja kulttuurisiin arvoihin (Välijärvi & Mikkola, 2014).

Myös suomalainen opettajankoulutus on perinteisesti kouluttanut opettajia lähes yksinomaan oman maamme kulttuurin viitekehyksessä (Niemi, 2010). Ainakin periaatteen tasolla kansainvälisyyskasvatus on kuitenkin ollut osa myös opettajankoulutuslaitosten ohjelmaa Suomessa ainakin 1960-luvulta lähtien (Räsänen, 2009). Useimmiten opetuksen sisällöt määrittivät YK:n ihmisoikeusasiakirjojen mukaan, joten aiheina ovat olleet ihmisoikeuskasvatus, rauhankasvatus, tasa-arvokasvatus, kulttuurikasvatus ja myöhemmin lisäksi kehityskasvatus (Räsänen, 2009). Kuitenkin Räsänen (2009) toteaa monikulttuurisuus-

ja kansainvälisyyskasvatuksen olleen aiemmin muutamia poikkeuksia lukuunottamatta suhteellisen erillisiä ja marginaalisia kokonaisuuksia opettajankoulutuksessa. Kenties tälle ei ole aiemmin ollut tarvettakaan, ainakaan samassa mittakaavassa kuin nykyään.

Jokisalo, Kukkonen & Simola (2009) ovat luonnehtineet opettajankoulutuksen tähtäävän siihen, että tulevilla opettajilla olisi tietoa, taitoja ja valmiuksia toimia erilaisten oppilaiden kanssa erilaisissa opetustehtävissä. Räsänen (2009) mukaan on keskeistä, että opettajilla on valmiudet monikulttuuristen ryhmien opettamiseen ja globalisaation haasteiden huomioimiseen koulutuksessaan. Saman toteaa myös Niemi (2016), jonka mukaan opettajat tarvitsevat enemmän kulttuurista osaamista sekä valmiutta ottaa kaikki oppilaat yhteisön jäseniksi. Moninaisuutta koskeva osaaminen on kuvattu MAP-mallissa osana sosiaalisia taitoja, joka on yksi opettajan osaamisalueista (Metsäpelto ym. 2021a). Myös MAP-mallissa kuvattujen persoonallisten orientaatioiden merkitys on keskeinen, sillä mallin mukaan niihin kuuluvat niin ammatilliset uskomukset, arvot sekä etiikka (Metsäpelto ym. 2021a). Husu & Toom (2017) toteavat lisääntyneen erilaisuuden korostavan opetuksen eettis-moraalisia vaatimuksia. Heikkisen (2000) mukaan opettajan työ edellyttää monenlaisen asiantuntijatiedon lisäksi eettistä kypsyyttä. Hänen mukaansa tulevan opettajan tulisikin pohtia työhönsä liittyviä eettisiä kysymyksiä jo koulutuksen aikana (Heikkinen, 2000).

MAP-mallissa kuvattuja sosiaalisia taitoja sekä siihen liittyvää moninaisuutta koskevaa osaamista voi lähestyä esimerkiksi kulttuurisen kompetenssin käsitteen avulla. Jokikokko (2002) on määritellyt interkulttuurisen kompetenssin osatekijöiksi kulttuurisen tietoisuuden, asenteet, taidot, sekä toiminnan. Hän jatkaa, että asenteet ovat edellytys tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivälle toiminnalle (Jokikokko, 2002). Myös Kallioniemi ym. (2016) toteavat moninaistuvan yhteiskunnan edellyttävän uudenlaista opettajuutta sekä myös opettajan oman arvomaailman ja asenteiden tarkistamista. Kallioniemi ym. (2016) näkevät erityisen tärkeänä koulussa opettajien roolin ja asennoitumisen moninaisuutta kohtaan, sillä opettaja omalla asemallaan antaa mallin siitä, kuinka moninaisuuteen suhtaudutaan luokan ja koulun toimintakulttuurissa.

Myös Talib & Lipponen (2008) nostavat esille, että opettajan osaamiseen kuuluu keskeisesti oman itsensä sekä omien ajattelutapojen muutos. Jotta opettaja voi kyseenalaistaa oman viitekehjensä tuomia ajatusmalleja ja puolustaa kaikkien oppilaiden oikeuksia, opettajilta vaaditaan uudenlaista herkkyyttä, asennoitumista sekä moraalista rohkeutta kohdata konflikteja ja tehdä asioita uudella tavalla (Talib & Lipponen, 2008). Heidän mukaansa

tukeakseen monikulttuuristen ja monikielisten oppilaiden oppimista, opettajien tulisi hyödyntää enemmän moniäänistä dialogia. Tällainen toimintatapa mahdollistaisi heidän mukaansa useamman tavan tulkita todellisuuttamme. Lisäksi koulu yhteisöiden tasolla tulisi tiedostaa, etteivät vanhat ajatustavat ja toimintamallit edistä kaikkien oppilaiden osaamista. (Talib & Lipponen, 2008).

Edellä on kuvattu koulussa lisääntyntä moninaisuutta lähes yksinomaan haasteena sekä opettajan osaamistarpeiden näkökulmasta. Aivan yhtä tärkeää on tarkastella moninaisuutta koulukulttuuria rikastavana tekijänä ja uhkien sijaan mahdollisuutena. Räsänen (2009) mukaan koulu voikin lisätä ymmärrystä, vuoropuhelua ja asioiden monipuolista tarkastelua sekä antaa malleja rakentavasta ja rohkeasta toiminnasta kulttuurisen tasa-arvon hyväksi. Talib & Lipponen (2008) näkevät opettajan roolin monimuotoisuuden edistäjänä ja tulevaisuuden rakentajana olevan keskeisessä asemassa kaikissa yhteiskunnissa. Lisäksi kouluilla ja opettajilla on Räsänen (2009) mukaan keskeinen rooli uusien ryhmien kotoutumisessa, sillä Suomessa lähes kaikki lapset ja nuoret viettävät elämästään suuren osan opettajien ja opiskelutoveriensa vaikutuspiirissä. Perusasteen opetus tavoittaa jokaisen, ja tästä syystä sillä on myös erityinen merkitys (Räsänen, 2009).

4.3 Opettajan laajentuneet verkostot

Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna suomalaisen opettajan identiteetti on perinteisesti korostanut yksilön ammattitaitoa ja kykyä selviytyä yksin kaikista opettajan työhön sisältyvistä ongelmatilanteista (Välijärvi, 2017). Viime vuosisadan alkupuoliskon ”kansankynttilää” voikin luonnehtia eräänlaiseksi sankarihahmoksi, sillä opettajaan kohdistuneet odotukset eivät rajoittuneet pelkästään pedagogikkaan vaan hänellä oli myös tärkeä rooli koko yhteisön henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin edistäjänä (Välijärvi, 2017). Opettaja myös omalla aktiivisuudellaan ja esimerkillään edisti aikuisväestön taitojen kehittymistä ja vahvisti nuoren kansakunnan sosiaalista koheesiota (Välijärvi, 2017). Opettaja oli myös keskeinen toimija kansallisen identiteetin rakentajana sekä sen itsenäisyyden vahvistajana (Välijärvi, 2017).

Luukkainen (2004b) luonnehtii opettajan työssä tapahtuneita muutoksia seuraavasti: opettajan työ siirtyy luokkahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja kasvokkain tapahtuvasta työskentelystä yhä enemmän erilaisissa, myös sähköisissä oppimisympäristöissä tapahtuvaksi dialogiksi. Simolan (2020) mukaan viime vuosikymmenten kenties merkittävimpiin muutoksiin peruskoulussa kuuluu vähitellen tapahtunut opettajan työn

yksinäisyyden murtuminen. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajat, yhteisopettajuus sekä laaja-alaiset erityisopettajat ovat olleet osaltaan avaamassa luokkahuoneen ovea ja täten murtamassa opettajan työn yksinäisyyttä (Simola, 2020). Yksin luokkahuoneessaan puurtavan kasvattajan mallista onkin siirrytty kohti verkostomaista ja moniammatillisen toiminnan ihannetta (Vuorikoski & Räisänen, 2010). Tähän liittyy myös ulkopuolinen valvonta, mutta myös kollegiaalinen kontrolli sekä itsearviointi -ja sääntely (Vuorikoski & Räisänen, 2010). Husu & Toom (2010) toteavatkin, että tapahtuneet muutokset haastavat vallitsevan käsityksen opettajan ammatin professionaalista luonteesta ja siihen nykyisin liitettävistä tehtävistä (Husu & Toom, 2010).

Muutokselle voidaan löytää erilaisia syitä. Ensinnäkin Välijärven (2005) mukaan opettajan ammatin traditioon kutoutuva vaatimus selviytyä yksin kaikista tilanteista luokkahuoneen oven sulkeuduttua on osoittautunut kohtuuttomaksi ja epätarkoituksenmukaiseksi perinteeksi. Lonka & Pyhälto (2010) toteavat, että aiemmin yhdessä tekemiselle ei ole kenties ollut riittävästi perusteita. Luukkaisen (2005b) mukaan yksittäinen opettaja tai opettajayhteisö ei enää pysty vastaamaan kaikkiin niihin haasteisiin ja vaateisiin, joita yhä enemmän erilaisuutta sisältävä oppijajoukko tuo mukanaan. Tällainen opettajan työtä muokannut yhteistyön kulttuuri onkin Simolan (2020) mukaan lähtenyt muodostumaan ennemminkin tarkoittamattomista tai koulukäytännöissä syntyneistä ideoista ylhäältä käsin suunniteltujen ja toteutettujen innovaatioiden sijaan.

Hieta ym. (2015) toteavat, että opettajien työnkuvassa opettajien yhteistyö paitsi perheiden, myös monien muiden tahojen kanssa on lisääntynyt. Opettajan työn kannalta oleellisia asiantuntija-yhteistyöverkostoja ja tahoja ovat esimerkiksi sosiaalityöntekijät, perheneuvojat, toiset oppilaitokset, elinkeino- ja muun työelämän edustajat, kulttuurin edustajat ja vanhemmat sekä koulutuksen järjestäjät (Luukkainen, 2005b). Säntti (2008) toteaa, että tämän päivän opettaja keskustele ja neuvottelee oppilaidensa ja heidän vanhempiansa kanssa toisin kuin vielä muutama vuosikymmen sitten. Tällöin opettajalla oli ikään, kokemukseen ja tietoon perustuvaa etäännyttävää auktoriteettia, jota koulu vielä omalla arvovallallaan tuki. (Säntti, 2008). Tällainen lisääntynyt keskustelu ja neuvottelu voivat toisinaan aiheuttaa myös konflikteja. Säntti (2008) toteaaakin, että hankaliksi määritellyt vanhemmat opettaja joutuu kohtaamaan ensisijaisesti oman persoonansa ja mahdollisen elämäkokemuksen avulla, siis ensisijaisesti ei-ammattillisin välinein. Kuitenkin pedagoginen koulutus auttaa selvimmin niissä tilanteissa, joissa keskustellaan puhtaasti oppilaiden oppimissuorituksista. (Säntti, 2008). Edelläkuvattu esimerkki havainnollistaa sitä, että opettajankoulutus ei kykene vastamaan

kaikkiin opettajan työssä ilmenneisiin haasteisiin. Esimerkiksi Orellin & Pihlajan (2021) tutkimukseen vastanneista opettajista valta osa epäili, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä olisi vaikea oppia opettajaopinnoissa (Orell & Pihlaja, 2021). Toisaalta he myös toteavat, että on myös mahdollista, että opettajat eivät tunnista saamaansa koulutusta (Orell & Pihlaja, 2021).

Tietynlainen individualismi on myös asettanut oman haasteensa opetustyölle. Sääntti (2008) esittää artikkelissaan näkökulman, jonka mukaan samalla kun opettajan työn voidaan katsoa muuttuneen aiempaa yhteisöllisempään suuntaan ja kohti erilaisia verkostoja, voidaan opettajan suhdetta oppilaisiin tarkastella muuttuneena: vaikka kollegojen kanssa toimitaan entistä yhteisöllisemmin, on opettajan suhde oppilaisiin yksilöllistynyt (Sääntti, 2008). Autio ym. (1998) toteavat, että individualismia painottava nykykulttuuri on muokannut koulutuspolitiikkaa globaalisti yksilösuorituksia ja tuloksia painottavaan suuntaan. Vaatimus moniammatilliseen yhteistyöhön onkin ajassamme keskeinen, jotta oppilaat saavat tarvitsemansa asiantuntija-avun ongelmiinsa (Mikkola & Välijärvi, 2014). Opettajalta siis vaaditaan yhteisöllistä toimintaa, jotta hän voi kohdata oppilaansa yksilöllisesti.

Kenties konkreettisimmillaan opettajan työn yksinäisyyden murtuminen ja lisääntynyt kollegiaalisuus näyttäytyvät koulussa yhteisopettajuutena. Kokkon ym. (2020) mukaan yhteisopettajuuden voidaan osaltaan katsoa haastavan suomalaiselle koulujärjestelmälle ominaista yksintekemisen perinnettä. Yhteisopettamista voi kuvata yhteistyön muodoksi, jossa useampi opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta yhdessä (Sirkko ym. 2020). Aiemmin itsenäisenä asiantuntijana selviytymiseen on kuulunut niin työn suunnittelu, toteutus kuin arviointikin (Luukkainen, 2004b). Myös siirtymistä yhteisopettajuuteen voi pitää, ainakin osittain, koulun ulkoisten tekijöiden aiheuttamana. Sirkon ym. (2020) mukaan siirtyminen segregaatiosta kohti inklusiota on vaatinut opettajilta työskulttuurin muutosta. Kokko ym. (2020) toteavat oppilasryhmien heterogeenisyyden kasvun tuoneen opettajan työhön uusia haasteita, joiden ratkaisemiseksi yhteisopettajuus voi olla yksi keino.

Kokon ym. (2020) tutkimukseen osallistuneista suurimmalla osalla opettajista (92%) oli kokemusta yhteisopettajuudesta. Lisäksi enemmistö tutkimukseen vastanneista opettajista suhtautui yhteisopettajuuteen myönteisesti (Kokko ym. 2020). Tulosten mukaan opettajat kokevat yhteisopettajuudessa olevan useita hyötyjä, kuten mahdollisuus jakaa vastuuta sekä ammattitaidon jakamista (Kokko ym. 2020). Myös selvä enemmistö koki yhteisopettajuuden sopivan hyvin eriyttämiseen ja jakamisen pienempiin ryhmiin. Lisäksi pidettiin hyödyllisenä

yhteisopetukselle olennaisen opetuksen, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tekemistä yhdessä toisen opettajan kanssa. (Kokko ym. 2020).

Vaikka yhteisopettajuudella onkin todettu olevan hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin, on sen toteuttamisessa havaittu myös useita haasteita, jotka osaltaan estävät sen toteuttamista (Sirkko ym. 2020). Huolimatta opettajien myönteisestä suhtautumisesta yhteisopettajuuteen, on sitä toistaiseksi hyödynnetty melko vähän, etenkin yläluokilla (Kokko ym. 2020). Opettajien myönteisestä suhtautumisesta sekä heidän omista kokemuksistaan huolimatta, sitä käytettiin viikkotasolla vähän (Kokko ym. 2020). Tutkimukseen vastanneista opettajista 24% ei käyttänyt sitä lainkaan ja 53% 2-4 tuntia viikossa. Kokoaikaista, eli lähes kaikilla tunneilla tapahtuvaa yhteisopetusta oli vain 12 prosentilla tutkimukseen vastanneista opettajista (Kokko ym. 2020). Kokon ym. (2020) tutkimuksessa opettajien mukaan suurimpana yhteisopettajuuteen liittyväenä haasteena löytyi yhteisen suunnittelujan puute, minkä lisäksi yhteisopettajuuden onnistuneen toteuttamisen kannalta keskeisinä haasteina näyttäytyivät toimivien mallien sekä koulutuksen puute, koulun toimintakulttuurin rakenteet ja yhteistyön sujuvuutta estävät seikat, kuten sopivan työparin löytämisen vaikeus (Kokko ym. 2020). Sirkko ym, (2020) nostavat omassa tutkimuksessaan esille yhtenä haasteena myös opettajien vastuun epätasaisen jakautumisen.

Yhteisopettajuutta toteutetaan siis edelleen melko vähän ja esimerkiksi Kokko ym. (2020) näkevät yhteisopettajuudessa olevan yhä samoja haasteita kuin vuosikymmen sitten. Kokon ym. (2020) mukaan lisäämällä ymmärrystä yhteistyötä edistävästä seikoista voidaan vaikuttaa yhteistyön sujuvuuteen ja sitä kautta yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Opettajankoulutuksen ja sen kehittämisen näkökulmasta on myös huomionarvoista, että opettajaryhmien saama koulutus yhteisopettajuuteen vaihtelee (Kokko ym. 2020).

Niin kodin ja koulun välisen yhteistyön, yhteisopettajuuden sekä opettajien moniammatillisen yhteistyön kannalta keskeisiksi osaamistarpeiksi nousee MAP-mallissa kuvatut sosiaaliset taidot (Metsäpelto ym. 2021a). Opettaja ei työssään voi välttyä erilaisilta vuorovaikutustilanteilta, olipa kyseessä oppitunnin pito yhdessä kollegan kanssa tai esimerkiksi arviointikeskustelu oppilaan huoltajan kanssa. Niemen (2016) mukaan kyky kommunikation ja vuorovaikutukseen onkin oleellinen tulevaisuuden taito. On myös huomioitava, että sosiaalisten taitojen osaaminen liittyy osaltaan myös edellisessä aluvuossa tarkasteltuun moninaisuuteen, sillä opettaja tekee enemmän yhteistyötä myös eri kulttuuritaustoista tulevien vanhempien ja huoltajien kanssa. MAP-mallin sosiaalisissa taidoissa kuvatut

kulttuurienväläinen osaaminen ja siihen liittyvä vuorovaikutus (Metsäpelto ym. 2021a) tulevat kaiketi korostumaan myös lähitulevaisuudessa.

Opettajuuden haasteet ovat muuttaneet professiota kohti kollegiaalista toimintatapaa vasten perinnettä (Luukkainen, 2004b). Huolimatta tästä, Välijärven (2017) mukaan yksin tekemisen ja selviytymisen perinne elää edelleen vahvana suomalaisten opettajien identiteetissä. Simolan (2020) mukaan opettajien mahdollisuudet ja kyky yhteistyöhön ovat kuitenkin kasvaneet selkeästi. Willmanin (2000) mukaan uudenlainen yhteistyökulttuuri syntyy hitaasti, sillä se vaatii aikaa, uudenlaisia rooleja ja asenteita. Kokko ym. (2020) viittaavat nojaten viimeisimpään kansalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, että myös opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että se sisältää myös yhteisopettajuuden toteuttamiseen liittyviä valmiuksia.

5. Pohdinta

Tämän tutkielman tutkimuskysymysten kannalta keskeisiksi ilmiöiksi määriteltiin oppimisen ja opetuksen muuttuneet käsitykset, yhteiskunnassa ja koulussa lisääntynyt moninaisuus sekä opettajan työn laajentuneet verkostot. Tutkielman aineistojen perusteella edelläkuvattujen ilmiöiden voidaan katsoa haastavan niin opettajan osaamistarpeita, koulun toimintakulttuuria kuin myös opettajankoulutustakin, jonka tehtäväksi Husun & Toomin (2016, s. 22) mukaan voidaan nähdä laaja-alaisen perusosaamisen tarjoaminen. Opettajankoulutuksen on myös jatkuvasti uudistuttava, jotta pystytään tuottamaan tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta mielekästä oppimista (Lonka & Pyhäntö, 2010). Toisaalta opettajankoulutus on sikäli jatkuvasti haastavassa tilanteessa, sillä sen tulisi valmistaa opettajia opettamaan lapsia ja nuoria, joiden tulevaisuus ja työelämä voivat näyttäytyä hyvinkin erilaisina. Lonkan & Pyhäntön (2010) mukaan esimerkiksi on mahdotonta tietää, millaisiin ammatteihin ihmiset tulevaisuudessa valmistuvat.

Oppimisen ja opetuksen kannalta keskeisinä haasteina voidaan pitää tietoyhteiskunnassa vaadittavaa kykyä lähestyä uusia ongelmia, esittää kysymyksiä, hakea tietoa monista tietolähteistä ja ennen kaikkea käsitellä tietoa uusissa ennakoimattomissa tilanteissa sekä kehittää omaa ajattelua ja ymmärrystä (Hieta ym. 2015). Tapahtuneet muutokset edellyttävät opettajilta laaja-alaista osaamista, mutta myös uudenlaista täydennyskoulutusta sekä henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa (Hieta ym. 2015). Pelkkä opettajien myönteinen asenne ja halu jatko- ja täydennyskoulutusta kohtaan ei kuitenkaan riitä, sillä sitä varten on myös kohdistettava asianmukaiset resurssit. Willmann (2000) toteaa, että koulujen ja opettajien menestyminen on koko yhteiskunnan tehtävä.

Kallioniemen ym. (2016) toteamuksen mukaan oppilasaineksen moninaistuminen on yksi opettajuuden suurimmista haasteista. Tutkielmani tulosten perusteella esitän, että moninaisuuden kohtaamiseen opettaja tarvitsee sosiaalisia taitoja, minkä lisäksi persoonallisilla orientaatioilla on keskeinen merkitys. Tutkielman aineistojen pohjalta voidaan myös esittää, että opettajan työ vaativuudessaan edellyttää yhä enemmän huomaavaisuutta, harkitsevuutta ja suvaitsevuutta moninaisen kasvatus- ja opetustyön kysymysten äärellä (Husu & Toom, 2010). Lisäksi opettajan tehdessä työtään erilaisissa laajentuneissa verkostoissa, edellyttää se laajaa sosiaalisten taitojen hallintaa. Aineistojen perusteella vaatimus moniammatilliseen yhteistyöhön on korostunut ajassamme. Lisäksi olennaista on myös pyrkiä irtaantumaan

joistakin perinteiselle opettajuudelle tyypillisistä piirteistä. Välijärven (2005) mukaan yksin tekemisen sijaan tarvitaankin entistä enemmän yhteisöllistä opettajuutta.

Krokforsin (2005) mukaan opettajan ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja on loputtomasti. Lisäksi nämä tiedot ja taidot muuttuvat jatkuvasti (Krokfors, 2005). Opettajankoulutuksen tulisikin antaa myös valmiuksia jatkuvalle ammatilliselle kehitymiselle (Husu & Toom, 2016, s. 22). Yhtenä tällaisena ammatillisen kehittymisen välineenä voidaan pitää *reflektiota*, jota Körkkö & Ketonen (2023) kuvaavat keskeiseksi opettajan oppimisen edesauttajaksi. Reflektiota voi myös kuvata eteenpäin meneväksi prosessiksi, jossa opettaja pohtii omia kokemuksiaan, ajatuksiaan sekä tunteitaan ja näiden perusteella kehittää omaa toimintaansa (Körkkö & Ketonen, 2023). Körkkö & Ketonen (2023) osoittavat omassa tutkimuksessaan, että reflektio kytkeytyy opettajan kaikkiin osaamisalueisiin tilannesidonnaisten taitojen sekä ammatillisten käytäntöjen kautta. Tämä tulos on linjassa myös tämän tutkielman johtopäätösten kanssa, minkä lisäksi esitän, että reflektio voidaan nähdä yhtenä yhteisenä osaamisvaatimuksena kaikille tutkielmassa kuvatuille ilmiöille.

Yhteisenä nimitäjänä kaikkiin kuvattuihin ilmiöihin liittyvät myös MAP-mallissa kuvatut motivationaaliset orientaatiot (Metsäpelto ym. 2021a), joita opettaja tarvitsee omaan ammatillisen kehittymiseen. Esitän lisäksi, että kaikkien kolmen ilmiön aiheuttamiin muutoksiin ja niiden hallintaan opettaja tarvitsee *tulevaisuuden taitoja (21st century skills)*. Niillä viitataan monimutkaisiin taitoihin, kuten teknologian käyttötaitoon, monilukutaitoon, sosiaalisen median käyttöön, vuorovaikutustaitoihin, ajattelun taitoihin, empatiakykyyn sekä kulttuurien ymmärtämiseen (Lonka & Vaara, 2016; Norrena, 2013). Mielestäni tulevaisuuden taidot ovat eräänlainen läpileikkaus myös MAP-malliin (Metsäpelto ym. 2021a), jossa sivutaan edellämainittuja taitoja.

Aaltion & Puusan (2020) mukaan luotettavaan ja hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa esitetään perusteet, joiden mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Tutkielmani luotettavuuden takaamiseksi olen pyrkinyt valitsemaan tutkielmaani vertaisarvioituja tieteellisiä julkaisuja, joihin olen asianmukaisesti viitannut APA6-viittaustyyliä hyödyntäen. Uudempien lähteiden lisäksi olen hyödyntänyt myös vanhempia lähteitä, sillä ne ovat olleet relevantteja tutkielmani kannalta. Tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi olisi ollut perusteltua hyödyntää myös hieman tuoreempia sekä enemmän kansainvälisiä lähteitä. Toisaalta myös vanhempaan ja lähinnä suomalaiseseen tutkimusaineistoon perehtyminen osoitti, että moni asia koskien tulevaisuutta ja muutosta on

osattu ennustaa melko tarkasti oikein. Esimerkiksi Luukkaisen (2004a) väitöskirjan hahmotelmat tulevaisuuden opettajuudesta ovat osoittautuneet mielestäni melko relevanteiksi. Puhuttaessa muutoksesta on mielestäni tarpeen tiedostaa suhteellisuus ja oltava kriittinen, sillä tämänkin tutkielman puitteissa tarkastellut muutokset ovat tapahtuneet verrattain lyhyen ajanjakson aikana.

Mitä enemmän aikaa vietin aiheen parissa, sitä vakuuttuneemmaksi tulin siitä, että koulussa tapahtuvat muutokset ovat toisinaan hyvin hitaita. Autio ym. (1998) toteavat, että kulttuurinen hitaus tai konservatiivisuus on aina liittynyt koulutusinstituutioiden perusolemukseseen. Toisaalta tämä voidaan nähdä niiden vahvuutenakin (Autio ym. 1998). Myös luokanopettajakoulutukseen liittyviin haasteisiin reagoiminen voi tuntua paikoin hitaalta. Esimerkiksi Hämäläinen (2017) toteaa, että useat luokanopettajankoulutukseen kohdistuneet kehittämistarpeet ainakin 1990-luvun alusta ovat pääosin pysyneet otsikkotasolla samanlaisina. Toki Hämäläinen (2017) huomauttaa, että esimerkiksi uusien oppimisympäristöjen luomiseen, opetusteknologian hyödyntämiseen sekä monikulttuurisuuden huomioimiseen opetuksessa liittyvät kehotukset ja merkitykset ovat olennaisesti muuttuneet.

Tutkiessani vanhempaa aineistoa, iski vasten karu todellisuus: monet haasteet, joiden parissa on kamppailtu jo vuosikymmeniä, näyttäytyvät edelleenkin pelottavan ajankohtaisilta. Yksi esimerkki tällaisesta on Jauhaisen (1995) tekemä tutkimus, jossa hän esittää, että opettajat ovat kokeneet työnsä raskauden selvästi kasvaneen. Yhtenä syynä tälle hän esitti muun muassa opettajan työn lisääntyneitä tehtäviä opetussuunnitelmatyön myötä. Toisaalta tutkimuksessa esille nousi myös aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta korostava oppimiskäsitys, voimakas teknisten laitteiden aalto sekä jatkuvan kehittymisen vaatimus. (Jauhainen, 1995). Tuoreempi tutkimus opettajien työhyvinvoinnista on Kaupin ym. (2022) toteuttama tutkimushanke, jossa myös osoitettiin opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (v. 2016–2018 vs. 2014).

Alun perin tässä tutkielmassa piti käsitellä myös opettajan ammatillista hyvinvointia omana ilmiönään peilaten sitä kaikkiin tässä tutkielmassa esiteltyihin muutoksiin. Tämä aihe rajautui kuitenkin pois tutkielman edetessä johtuen täysin kandidaatin tutkielman rajallisuudesta. Viitaten edellisen kappaleen tutkimuksiin sekä peilaten omia kokemuksiani luokanopettajan opinnoistani totean, että ammatillisen hyvinvoinnin näkökulma on ainakin tähänastisten opintojen perusteella ollut esillä luokanopettajankoulutuksessa hyvin vähän. Mielestäni tämä on jopa hieman erikoista, sillä ammatillinen hyvinvointi on kuvattu MAP-mallissa (Metsäpelto

ym. 2021a) yhtenä opettajan osaamisalueena. Lisäksi työn muuttumisesta raskaammaksi on tutkimuksia jo pidemmältä ajanjaksolta. Ammatillisen hyvinvoinnin näkökulma sekä erityisesti luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmat tästä aiheesta kiinnostavat minua pro gradu- työ silmällä pitäen.

Aivan viimeisenä asiana haluan nostaa esille ajatuksen, joka oli mielessäni koko tutkielman teon ajan. Vaikka tutkielmani tarkastelukulmana on ollut pidemmän ajan puitteissa tapahtunut muutos, on mielestäni syytä muistaa opettajan työn tietty pysyvyys ja ajattomuus. Monista muutoksista huolimatta opettajalla on edelleen paljon samoja tehtäviä ja velvoitteita, mutta myös vapaus ja vastuu suunnitella ja toteuttaa opetusta. Toisaalta näen asian myös niin, että kasvatuksen tärkeimmät päämäärät eivät ole muuttuneet vuosikymmentenkään aikana. Säntin (2008) mukaan opettajat kokevat luokkahuonetyöskentelyn ja oppilaiden päivittäisen kohtaamisen työnsä ytimeksi ja voim osaltani yhtyä tähän näkökulmaan, joka on toistunut useasti keskustellessani omien opiskelukavereideni sekä myös työtään tekevien opettajien kanssa. Tapahtuneista muutoksista huolimatta opetukseen sisältyvä vuorovaikutus onkin edelleen opettajan työn ydin (Niemi, 2016). Lonka & Pyhältö (2010) toteavatkin opettajan roolin muuttuneen, mutta perustehtävän säilyneen yhä samana. Mielestäni nämä asiat on hyvä pitää mielessä uusien muutosten tullessa eteen.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa A. (2020). 11. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Aaltola, J. (2005). Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 19–37). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Autio, T., Nikander, E., Ropo, E. & Silfverberg, H. (1998). Koulutuspolitiikka ja aineenopettajakoulutus. *Aikuiskasvatus*, 18(4), 303–312.
- Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as continuum. *Zeitschrift Für Psychologie* 223(1), 3–13.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s. 133–156). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turun opettajankoulutuslaitos.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Brussels. Haettu osoitteesta
https://www.researchgate.net/publication/233981313_Developing_coherent_and_system-wide_induction_programmes_for_beginning_teachers_-_a_handbook_for_policy_makers
- Heikkinen, H. L.T. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta: Artikkelisarja* (s. 8–19). Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta – keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hieta, P., Hietanen, O., Karlsson, B., Parkkali, E. & Rautiainen, A. (2015). Opetusjärjestelyiden kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 84–93). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 133–148). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajan koulutus – suuntia tulevaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Husu, J. & Toom, A. (2017). Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 337–353). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, K. (2017). Luokanopettajankoulutus arvioinnin kohteena. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus – Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 311–328). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Siegl, K. & Virta, A. (2015). Opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 94–105). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Jauhiainen, P. (1995). *Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva?* Tutkimuksia 154. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 85–96). Oulu University Press.
- Jokisalo, J., Kukkonen, J. & Simola, R. (2009). Opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurisuudesta. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne* (s. 197–211). Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 7. Joensuun yliopisto.
- Kallioniemi, A., Honkasalo, V. & Kuusisto, A. (2016). Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 109–126). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan* (s. 77–94). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 25(4), 291–301.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana.* Työterveyslaitos. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Kielitoimiston sanakirja. (2022). *Professio.* Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonanankirja.fi/#/professio>
- Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(4), 41–58.
- Krokkfors, L. (2005). Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 67–78). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–266). Tampere University Press. Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Körkkö, M. & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti – Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 184–202.
- Lauriala, A. (2000). Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta: Artikkelisarja* (s. 88–97). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Lonka, K. & Pyhälä, K. (2010). Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 315–334). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 39–52). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Luukkainen, O. (2004a). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luukkainen, O. (2004b). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20–30.
- Luukkainen, O. (2005a). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2005b). Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 143–164). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M & Warinowski, A. (2021a). Osaamistavoitteet luokanopettaja-koulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52(2), 164–179.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Erdmann-Mikkilä, M., Warinowski, A. (2021b). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 34, 143–172.
- Miettinen R., Pehkonen, L., Lang, T. & Pihlainen, K. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(2), 13–31.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Digitaalisen oppimateriaalinen mahdollisuudet. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.), *Oppimisen tulevaisuus* (s. 17–26). Gaudeamus.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 55–66). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moate, J. (2013). *Reconceptualising Teacherhood through the Lens of Foreign-Language mediation*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 459 (Väitöskirja). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40738/978-951-39-5034-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mäntylä, K., Toomar, J. & Reukauf, M. (2013). *Graka kaulassa: Gradun ja kandidin tekijän selviytymisopas*. Finn Lectura.
- Niemi, H. (2005). Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 121–142). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 27–50). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 19–38). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.”* Jyväskylä studies in computing 169 (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51–64.
- Paananen, V. (31.12.2022). Inklusio ei toimi, koska rahat eivät riitä, sanoo OAJ:n Katariina Murto. *Helsingin sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009261031.html>
- Paananen, V. (12.01.2023). Oppimistulokset ovat heikentyneet Suomessa poikkeuksellisen nopeasti – syyt on selvitettävä, vaatii ministeriö. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009319152.html>
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Poulter, S. & Kavonius, M. (2023). Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 74–92.
- Raivola, R. (1990). *Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi* (2. p). Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalituminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:128.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne* (s. 1–20). Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 7. Joensuun yliopisto. Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8695/urn_isbn_978-952-219-194-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salminen, J. & Säntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio., L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 111–136). Tampere University Press. Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Simola, H. (2020). Koulun muuttamisen antinomiat – Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51(2), 113–128.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2(1), 7–22.
- Säntti, J. (2010). Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta*

- teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 183–196). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. (2008). Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja* (s. 231–246). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tirri, K. (2008). Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja* (s. 189–198). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Helsinki: Art House.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 63–81.
- Väljjarvi, J. (2000). Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle* (s. 157–181). Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.
- Väljjarvi, J. (2005). Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 105–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljjarvi, J. (2017). Suomalainen koulu yhteisö ja opettajan autonomia. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 290–310). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Willman, A. (2000). Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta: Artikkelisarja* (s. 107–116). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Åkman, E. (31.08.2021). Nyt puhuvat opettajat: Monessa luokassa vallitsee kaaos – ”Lääkkeeksi tarjotaan konsultin piirileikkikoulutusta”. *Iltä-Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008217146.html>