



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Tollman Timo

Muistettu ja kerrottu opettaja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Choose an item.

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Timo Tollman	
Työn nimi/Title of thesis Muistettu ja kerrottu opettaja			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year huhtikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 59 + I
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää mitä haastateltavat muistelevat opettajistaan. Tutkimus lisää ymmärrystä eri aikoina koulunsa käyneiden henkilöiden muistoista. Muistot ovat mieleen jääneitä merkityksellisiä tilannekuvia tapahtumista, joita elämän aikana on tapahtunut. Ne ovat tärkeitä ihmiselle sen vuoksi, että niiden avulla muodostetaan kuvaa siitä missä ihminen tällä hetkellä on. Opettaja tekee moniulotteista ihmissuhdetyötä, jossa hän on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opettajuus tarkoittaa opettajan ammatillista käsitystä itsestään. Se rakentuu jatkuvasti työuran aikana. Työhön kuuluu valtaa ja vastuuta. Opettajan on toimittava työssään oikeudenmukaisesti. Opettajat ovat työnsä kautta yhteiskunnallisia vaikuttajia. Monille ihmisille jää omasta opettajastaan muistoja kouluajoilta. Etenkin opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on erityinen muistojen kannalta, sillä tästä suhteesta jää oppilaalle muistoja loppuelämäksi.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan narratiivisuutta. Narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana ovat kertomukset, joita ihmiset tuottavat esimerkiksi suullisesti kertomalla tai kirjoittamalla. Tutkimuksessa käytetään narratiivista metodologiaa aineistonkeruussa ja aineiston analysoinnissa. Tutkimusaineiston muodostivat syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana tehdyt puolistrukturoidut haastattelut, joissa haastateltiin viittä eri-ikäistä henkilöä. Aineisto koostui opettajamuistoja käsittelevistä kertomuksista eli narratiiveista. Kertomukset syntyivät haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa. Aineisto analysoitiin narratiivien analyysia soveltaen. Aineisto teemoiteltiin ja teemojen aineisto-otteet jaettiin kategorioiksi.</p> <p>Tulosten mukaan opettajista muistetaan heidän tapansa toimia ja kohdella oppilaita. Opettajista oli useimmiten hyviä muistoja. Opettaja motivoi ja näki vaivaa opetuksen eteen. Opettajan ja oppilaan suhde nousi tärkeäksi asiaksi. Erityisesti oikeudenmukaisuus koettiin tärkeäksi. Haastateltavat kokivat hyvän opettajan olevan kiinnostunut aidosti oppilaistaan. Opetustyö koettiin erilaiseksi kuin mitä se oli haastateltavien omana aikana. Tutkimuksen mukaan opettajat muistetaan hyvin, vaikka aikaa olisi kulunut kauan.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuutta on edistetty tekemällä tutkimuksen kaikista vaiheista läpinäkyviä. Luotettavuutta on parantanut myös muistojen muuttuvan luonteen tiedostaminen. Tutkimuksessa ymmärretään haastateltavien kertovan opettajamuistoistaan nykyhetkestä käsin. Opettajamuistoja on tutkittu aikaisemmin ja tämä tutkimus tuo lisää ymmärrystä opettajan vaikutuksesta oppilaan elämään.</p>			
Asiasanat/Keywords Opettajat, muistot, narratiivisuus			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Muistotutkimus	3
2.1	Muistot.....	3
2.2	Muistojen merkitys.....	4
2.3	Opettajamuistotutkimus.....	5
3	Opettajan työ	7
3.1	Opettajan työnkuva.....	7
3.2	Opettajuus.....	9
3.3	Opettajan työn eettisyys.....	11
3.4	Opetus ja yhteiskunta.....	12
4	Tutkimuksen toteuttaminen	15
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	15
4.2	Narratiivisuus.....	15
4.3	Haastateltavat ja aineiston hankinta.....	17
4.4	Aineiston analyysi.....	20
5	Tulokset	25
5.1	Opettajan kuvaukset.....	25
5.2	Opettajan toiminta opetuksessa.....	29
5.3	Opettajan ja oppilaan välinen suhde.....	33
5.4	Ihanneopettaja.....	38
5.5	Opettajan työnkuvan muutos.....	42
6	Luotettavuus ja eettisyys	46
7	Pohdinta	48
	LÄHTEET	51

1 Johdanto

Opettajan työ on vuorovaikutukseen perustuva ammatti, joka on muuttanut muotoaan siinä missä yhteiskuntakin. Työtehtäviin kuuluu opetuksen lisäksi oppilaiden ohjaamista, osaamisen arviointia sekä tuntien suunnittelua (Nevalainen & Nieminen 2010, s.154). Opettajalla on työssään myös kasvatustehtävä, jonka hän jakaa vanhempien kanssa. Työhön kuuluu kokonaisvaltaista oppilaiden oppimisen tukemista, osaamisen kehittämistä sekä itsenäisen kasvun edistämistä (Martikainen 2005, s.30). Opettaja toimii moniammatillisessa yhteistyössä useiden henkilöiden kanssa ja pitää yhteyttä oppilaiden vanhempiin. Opettaja kehittää jatkuvasti omaa ammatillista osaamistaan ja reflektoi omaa toimintaansa suhteessa työpäivän aikana tapahtuneisiin tilanteisiin.

Koulu- ja opettajamuistot ovat olleet ajankohtaisia eri medioissa viime vuosina. Anne Ali-Hokka (2016) kertoo Yleisradion uutisessa Yleisradion tuottamasta *Koulukorjaamo*-sarjasta. Kyseisessä sarjassa on keskusteltu keväällä 2016 opettajamuistoista. Sarjaan kerättiin suomalaisten muistoja kouluajoista internetin välityksellä. Monelle vastaajalle oli jäänyt negatiivisia muistoja opettajistaan. Lannistaminen, nöyryyttäminen ja opettajan epäoikeudenmukaisuus nousivat esiin muistoista. Hyviä muistoja suomalaisille oli jäänyt kannustavista opettajista. (Ali-Hokka 2016, 12.3.2016.)

Opettaja viettää oppilaidensa kanssa paljon aikaa päivittäin ja he toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Kouluajat kestävät yleensä usean vuoden ihmisen elämässä, joten niiden ajalta jää muistoja omista opettajista. Hohenthal-Antinin (2009) mukaan muistot ovat merkityksellisiä tapahtumia tai kokemuksia menneestä. Niitä kyetään palauttamaan mieleen jälkikäteen. (Hohenthal-Antin 2009, s.9, 16–17.) Opettajat vaikuttavat oppilaiden elämään. Opettajista jäävät muistot kulkevat ihmisen mukana läpi elämän. On siis merkittävää miten opettaja toimii työssään, sillä se vaikuttaa muistojen kautta myöhemminkin oppilaiden elämään.

Opettajan työnkuva on muuttunut ja laajentunut siitä, mitä se on ollut aikaisemmin. Opettamisen lisäksi opettaja tekee nykyään paljon myös muita työhön liittyviä asioita. Opettajalla ei ole enää samanlaista valta-asemaa kuin aiemmin ja kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on kasvanut. Opettajan tehtävä on muuttunut tiedon siirtämisestä oppimisen ohjaamiseen. Ihmisten muistellessa opettajiaan, voi eri aikoihin sijoittuvista muistoista havaita opettajan työssä tapahtunutta muutosta.

Muistitiedon tutkimustyö on tärkeää, jotta muistot ja kokemukset voisivat siirtyä sukupolvilta toisille (Arola 2015, s.1–15). Opettajamuistojen kertomisesta on hyötyä myös muistelijalle itselleen, sillä muisteleminen ja kertominen antavat uusia näkökulmia menneistä tapahtumista. Opettajamuistotutkimusta on tehty Suomessa jonkun verran. Tutkimuksessa muistelijoina ovat olleet esimerkiksi opettajat itse, entiset oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Opettajamuistotutkimus on vahvasti narratiivista tutkimusta muistelun keskeisen aseman vuoksi.

Pro gradu – tutkielmani liittyy osaksi opettajamuistokeskustelua. Tutkimukseni on hyödyllinen, koska se lisää ymmärrystä opettajien tavoista kohdella oppilaita. Opettajat voivat vaikuttaa myönteisesti siihen, millä tavalla oppilaat suhtautuvat elämään sillä hetkellä ja tulevaisuudessa. Uusikylä (2006, s.32) toteaa, että opettajalla on tärkeä rooli myönteisten oppimiskokemusten rakentumisessa. Opettajan kannustuksella voi olla kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan elämään. Parhaimmillaan opettajasta voi jäädä positiivisia muistoja oppilaalle. Tutkimuksessani opettajamuistoja on 1940-luvulta 2010-luvulle. Haastattelin viittä henkilöä, jotka ovat syntyneet 1930–1990-luvuilla. Tutkimus- ja analyysimenetelmänä käytän narratiivisuutta. Tarkoitukseni on saada ymmärrystä siitä, mitä opettajista muistetaan. Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimukseni antaa tietoa siitä, mitä opettajista muistetaan kouluaikojen jälkeen.

Aloitan tutkielmani käsittelemällä muistotutkimusta ja opettajan työtä. Määrittelen muiston käsitteen ja kerron muistelemisen merkityksestä ihmiselle. Kuvaan opettajan työtä eri näkökulmista ja avaan myös opetuksen ja yhteiskunnan suhdetta. Lisäksi avaan aiempia tutkimuksia aiheesta. Teoriaosion jälkeen kuvaan tutkielman toteutusta, narratiivisuutta ja analyysivaihetta. Tulosluvuissa esittelen analyysini tulokset ja keskustelen niistä aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tuloksien esittelyn jälkeen tarkastelen tutkimukseni ja tutkimusprosessini luotettavuutta ja eettisyyttä. Pohdinnassa pohdin tuloksia kriittisesti. Esitän myös jatkotutkimusajatuksia.

2 Muistotutkimus

2.1 Muistot

Elämässä koetut merkittävät hetket tallentuvat ihmisen aivoihin muistoiksi. Muistot ovat ihmiselle merkityksellisiä tapahtumakuvia menneisyydestä ja eletystä elämästä. Ne ovat hetkiä, joita elämän varrella on tapahtunut ja ne palautetaan mieleen muistamalla. Ne voivat olla myönteisiä, kielteisiä tai jotain siltä väliltä. Ihmiset luovat muistoja riippumatta siitä, minkä ikäisiä he ovat. Jokaisella on omanlainen muistovarasto, jossa on enemmän tai vähemmän muistoja. Oma menneisyyttä muistojen kautta katsomalla voi oppia itseltään paljon ja niistä saattaa olla apua myös nykyhetkeen. (Hohenthal-Antin 2009, s.9, 16–17.) Muiston käsite on monimerkityksellinen, koska silloin kun mieleen palautetaan jotain niin muistellaan. Englannin kielessä muistamista kutsutaan sen vuoksi recall-käsitteellä. Se voidaan suomentaa mieleen palauttamiseksi. (Peltonen & Eskola 1997, s.18–20.) Tutkimuksessani käsitän muistot kokemuksina, jotka haastateltavat palauttavat mieleensä.

Ihminen luo jatkuvasti muistoja painaessaan mieleensä erilaisia asioita. Ihminen ei kykene toimimaan jokapäiväisessä elämässään ilman muistamista. Muistoja luodaan arkiaskareissa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Foster 2009, s.3–7.) Tutkimuksessani haastateltavien muistot olivat syntyneet kouluaikoina. Muistot ovat elintärkeitä itsetuntemuksen ja persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Persoonallisuuden voidaan sanoa juontuvan muistoista, koska jokaisella on oma kertomus jonka kautta kehittää itseään siihen pisteeseen missä on juuri nyt. Jos ihmisellä ei olisi kykyä rakentaa muistoja, niin tällöin persoonallisuus jäisi paikoilleen. Ihminen ei kykenisi oppimaan ja kehittymään persoonallisuuden osalta. (MacDonald 2009, s.95–97, 103.)

Muistot ovat mukautuvia ja eläväisiä, eivätkä ne ole staattisesti paikallaan vaan muuttuvat ihmisen kehittyessä. Ensimmäiset muistot elämästä eivät välttämättä ole muistoja vaan ne voivat olla perheen sisällä kerrottuja tarinoita. (Draaisma 2011, s.38.) Jos muisto on varhaislapsuudesta ja aikaa on kulunut kauan, on se luultavasti vääristynyt. Ihmisen muistellessa jotain kokemusta voivat muistot vääristyä helposti. Tältä osin muistojen olemus ei ole missään määrin eheä vaan pikemminkin muuttuva. Muistot muuttavat muotoaan ja saavat ylimääräisiä rakenteita yksityiskohtiin. Tältä osin muistoja tutkittaessa täytyy arvioida hyvin tarkasti muistojen luotettavuutta sen suhteen, kuinka todenperäisiä ne ovat. Ihmisen

mieliala vaikuttaa siihen, miten muistetaan, sillä paremmalla tuulella ollessaan ihminen muistaa muistot mielekkäinä ja huonolla tuulella päinvastoin. (MacDonald 2009, s.104–105.) Olen tutkimusta tehdessä tiedostanut, että muistot voivat olla ajan kuluessa vääristyneitä. Haastateltavien muistot eivät kuitenkaan sijoitu varhaislapsuuteen vaan kouluaikeihin.

2.2 Muistojen merkitys

Muistojen merkitys ihmiselle on arkielämässä suuri, sillä kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä ollaan tekemisissä niiden kanssa. Ihminen toimii niin luontaisesti muistojen kanssa, että niiden merkityksen huomaa arkielämässä vasta silloin kun unohtaa jotain (Kerby 1991, s.21–24; Uitto 2011a, s.41). Kerbyn (1991) mielestä muistojen kautta oma elämä sijoittuu siihen tilanteeseen missä juuri nyt ollaan. Muistaminen on ihmiselle identiteetin ja persoonallisuuden edellytys. (Kerby 1991, s.21–23.) Asiat, joita ihmiselle on tapahtunut elämän aikana, voidaan sijoittaa muistoina johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan. Ilman muistoja ihmisen olisi haastavaa käsittää omaa itseään tai omia pyrkimyksiään (Kerby 1991, s.24–26). Wertsch (2002, s.17) esittää kuitenkin, että olisi parempi puhua muistamisesta kuin muistoista, sillä muistoista puhuttaessa viitataan johonkin mitä meillä on kun taas muistamisessa enemmänkin tekemisen prosessiin. Metso (2004) perustelee juuri muistamisen olevan tapa tehdä itseään ymmärrettäväksi muille sekä itselleen. Hän muistuttaa niiden sijoittuvan ajallisesti ja paikallisesti niihin ympäristöihin sekä tilanteisiin, joissa niitä on syntynyt. Muistelemine on tiedostetumpaa toimintaa kuin muistaminen, koska silloin pyritään tietoisesti muistamaan jotain. (Metso 2004, s.101–102.)

Muistelemine on prosessi jäsentää elettyä elämää, jossa kerrotaan tarkasti niitä kokemuksia, mitä ihminen on kokenut. Se on muistojen esiin kaivamista ja niiden uudelleen käsittelemistä. (Wagoner 2015, s.315–323.) Muistelemine on hyvin kokonaisvaltainen ilmiö, joka vaikuttaa aina myös ihmisen tunnetilaan (Bakhurst 2001, s.184–186). Muistellessa ollaan tekemisissä tapahtuneiden tapahtumien ja kokemusten kanssa, joten ne ovat tyypillisesti hyvin yksityiskohtaisia. Esimerkiksi omista koulumuistojen läpikäyminen voi antaa hyvin yksityiskohtaista tietoa omista kokemuksista. Uiton (2011b, s.275–276) mukaan useiden vuosien jälkeen muistellut opettajamuistot ovat uudelleen hahmoteltuja muistoja, joihin on sekoittunut elettyt kokemukset. Muistot eivät siis ole suoraan samanlaisia todellisten tapahtumien sarjoja vaan muistot ovat mielessä muokkautunutta tulkintaa todellisu-

desta (Eskola & Suoranta 1999, s.135–137; Metso 2004, s.101–102; Tuomaala 2007, s.56–57).

2.3 Opettajamuistotutkimus

Suomessa narratiivista opettajamuistotutkimusta on aiemmin tehty erilaisista näkökulmista. Opettajia on muisteltu aikaisemmissa tutkimuksissa muun muassa entisten oppilaiden kertomusten kautta. Opettaja-oppilassuhteiden näkökulmasta opettajamuistoja tutkinut Uitto (2011a) lähestyi opettajamuistoja oppilaiden kertomusten suunnasta. Hänen tutkimukseensa sai käsityksen siitä, miten paljon oppilaat tarkkailevat opettajiaan ja heidän toimintaansa. Hänen tutkimuksen perusteella suhteet opettajiin ovat moniselitteisiä ja ne voivat jatkua kouluajan jälkeenkin. Tutkimuksessa pohdittiin myös sitä, mikä opettajien merkitys on ollut kouluaikoina (Uitto 2011a, s.5, 89–92).

Nieminen (2014) esittelee artikkelissaan erään tyttökoulun oppilaiden opettajamuistoja, joissa oppilaan suhdetta opettajaan muisteltiin monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Opettajat ovat hänen mukaansa aihe, josta jokaisella on jonkinlainen mielipide. Hänen artikkelissaan ilmenee, kuinka muistelukerronnassa tapahtui muutoksia samaan aikaan kuin yhteiskunnassa muutoinkin. Aikakausittaisia muutoksia ovat 1800-luvulta 1900-luvun alkuun muistelukirjoituksissa esiintynyt opettajien ihailu, joka muuttui 1960–1970-luvuilla esikuvallisuuden ja esimerkillisyyden ihannoinniksi. Artikkelissa tuli ilmi myös koulukulttuurin muutos, joka näkyi muistelukirjoitusten käännteessä 1980-luvulla, jolloin muistelu muuttui opettajien muistelemisen sijaan henkilökohtaista elämää ja minäkerrontaa painottaviin kirjoituksiin. Nämä muutokset ovat hänen mukaansa myös laajemmissa yhteyksissä nähtäviä. (Nieminen 2014, s.36.)

Säntti (2007) on tutkinut pääosin 1930–1950 luvulla syntyneiden opettajien omaelämäkertoja, joissa opettajat muistelevat omia elämänvaiheitaan sotienjälkeisessä Suomessa. Opettajat muistelevat omaa lapsuuttaan ja koulunkäyntiä, sekä syitä alalle hakeutumiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan sekä opettajuuden muutosta että laajempaa yhteiskunnallista muutosta maatalousyhteiskunnasta hyvinvointiyhteiskunnaksi. Tutkimuksessa opettajat näkivät opettajuuden moninaisesti. (Säntti 2007, s.72–73, 89, 92, 378.)

Opettajia on muisteltu myös vanhempien näkökulmasta. Metson (2004) tutkimuksessa tarkastellaan kodin sekä yläkoulun välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen tarkoitus oli saada

luotua monimuotoista tietoa vanhempien ja koulun suhteesta siten, että äänessä ovat niin koulun henkilökunta kuin vanhemmatkin. Tutkimuksessa useat vanhemmat muistelevat omaa koulunkäyntiään ja samalla myös opettajiaan. Joissain kertomuksissa vanhemmat muistivat opettajansa ankarana hahmona, joka oli keskeisessä asemassa koulunkäynnissä. Joidenkin vanhempien muistoissa oli yleisesti ottaen vakavuutta koulunkäyntiä kohtaan ja toiset näkivät nykykoulun jopa liian helppona. Ystävällisiä opettajia kuvattiin joissain kertomuksissa poikkeuksiksi, sillä koulu oli vanhempien muistoissa useasti kielteisten tilanteiden paikka. Metson (2004) tutkimuksessa vanhempien opettaja-oppilassuhteisiin liitettiin usein tilanteita, joissa oli koettu epäoikeudenmukaisuutta ja häpeää. Vanhemmat muistelivat joissain kertomuksissa omien kouluaikojensa opettajien auktoriteettia. (Metso 2004, s.103–104, 106, 189.) Uiton (2011a, s.69) tutkimuksessa kurjia opettajamuistoja sävyttivät muun muassa oppilaan nöyryytys ja opettajan suosikkioppilaat.

Opettajamuistotutkimuksen avulla saadaan tietoa siitä, millaisia opettajat ja koulut ovat ihmisten kertomuksissa olleet. Erityisesti tutkimuksesta on hyötyä tuleville opettajille, sillä muistojen kautta saa selvyyttä siihen kuinka paljon opettajaa ja tämän toimintaa, olemusta sekä auktoriteettia tarkkaillaan oppilaiden toimesta. Opettajan valta-aseman ymmärtäminen lisää tietoa siitä, miten omaa asemaa on käytetty suhteessa oppilaisiin. Muistojen avulla pystytään tiedostamaan myös niitä tapoja miten itse opettajana toimii. Opettajaksi kasvamisen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa omat opettajakokemukset vaikuttavat myös oman käyttöteorian kehittämiseen opetustyössä. Opettajamuistoja tutkimalla voidaan tuoda esiin millä tavoin oppilaita on kohdeltu koulussa opettajan toimesta. (Uitto 2011b, s.287–288.)

3 Opettajan työ

3.1 Opettajan työnkuva

Opettajan ammatti on vaativaa ihmissuhdetyötä (Nevalainen & Nieminen 2010, s.192). Työ perustuu vuorovaikutukseen oppilaiden, vanhempien sekä moniammatillisten työtovereiden kanssa. Oman työn suunnittelu ja sen jatkuva arviointi kuuluvat olennaisesti työnkuvaan. (Martikainen 2005, s.2–7.) Opettajan tulisi käyttää työssään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä (Opetushallitus 2004, s.14–15, 18–19). Opettajalla on tehtävää myös oppituntien pitämisen lisäksi. Aikaa vievät oppilaiden arvioinnit, oppituntien suunnittelu-työ sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Työssä jaksaminen edellyttää omien rajojen tuntemista ja kykyä yhteistyöhön. (Nevalainen & Nieminen 2010, s.3–5.)

Opettajien työskentely tapahtuu pääsääntöisesti erilaisissa oppilaitoksissa, joissa tarjotaan opetusta. Opettajana on mahdollista työskennellä peruskouluissa, korkeakouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Opettaja työskentelee myös koulukotien kouluissa sekä sairaalakouluissa. Näiden lisäksi opettajia toimii kouluttajina sekä erilaisten yritysten tehtävissä. Myös kansalaisopistoissa ja muissa vapaan sivistystyön laitoksissa työskentelee opettajia. Peruskoulun ala-asteella työskentelevät luokanopettajat. Heidän työnkuvaansa kuuluu vakituisen luokkaryhmän opetus. Aineenopettajat työskentelevät yläkoulussa, jossa opetetaan yhden vakituisen luokan sijaan useita luokkaryhmiä. Ammattikoulussa opettajat opettavat ammatillisia aineita opiskelijoille, jotka ovat joko peruskoulun päättäneitä tai aikuisopiskelijoita. Yliopistossa opettajina työskentelevät pääsääntöisesti yliopistonlehtorit ja professorit.

Opettajien työssä on kasvatuksellinen näkökulma ja tämä korostuu etenkin lasten opetuksessa. Opettaja toimii vanhempien kanssa kasvatusyhteistyössä. (Opetushallitus 2004, s.22.) Kasvatuksellinen peruslähtökohta on se, että kasvattajalla on vastuu kasvatettavasta (Viskari 2003, s.155). Opettajan työskentelyä peruskoulussa ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004). Törmän (2003, s.83) mielestä opettajan työn kasvatuspyrkimykset olisi oltava samansuuntaisia opetussuunnitelman kanssa. Opettajien työ on vastuullista, sillä koulutyössä oppilaille pitää taata turvallinen ja laadukas opetus. Kasvattajana kasvatetaan aina omien yhteiskunnallisten arvojen pohjalta (Martikainen 2005, s.3–5; Luukkainen 2005b, s.148). Uusikylän (2006, s.155) mielestä hyvä opettaja on

aikuinen auktoriteetti ja kasvattaja, kypsän ihmisen malli. Auktoriteetti voidaan tiivistää sosiaaliseksi suhteeksi opettajan ja oppilaan välillä. Se ei liity aina negatiivisiin yhteyksiin, vaikkakin se helposti yhdistetään sellaiseen. (Harjunen 2009, s.111.) Opettajan ei kuitenkaan ole tarkoitus tuoda poliittista tai uskonnollista vakaumuksellisuuttaan opetukseen (Opetushallitus 2004, s.14).

Opettaja kohtaa työssään erilaisia haasteita. Haasteita asettavat esimiehen tuen puute, haastava oppilasaines, yksin työskentely, henkilökohtaiset ongelmat, vaikeat tilanteet työssä, jolloin ei tiedä missä on vika ja miten ratkaista niitä (Nevalainen & Nieminen 2010, s.195–200). Syrjäläinen (2002, s.63–65) nostaa esille opettajan työn haasteellisuuden, sillä opettajien oletetaan seuraavan kasvatustieteen alan kehittymistä. Tämä saattaa hänen mielestään tuoda paineita kehittää ja uudistaa työtapoja sekä omaa asennetta. Tältä osin opettajan on siis myös seurattava oman ammattinsa kehittymistä ja kyettävä löytämään tapa kehittää omaa osaamistaan. Uusikylä (2006, s.28) toteaa koulun ulkopuolelta kohdistuvan voimakkaita vaatimuksia opetustoiminnan tehostamiseksi. Opettajan on tältä osin haasteellista saada toiminnallaan jalostettua oppilaista tekijöitä tulevaisuuden osaajiksi. Muutos johon koulujärjestelmä ja opettajat työllään jatkuvasti mukautuvat, ei ole yksinkertainen tehtävä. Opettajahenkilökunta on jatkuvasti ajan hermolla, muutoksen edessä. Opettajan työ on usein kuluttavaa, josta kertoo myös se, että valitettavan moni opettaja hakeutuu toiselle alalle (Luukkainen 2004, s.26). Oppiaineiden osaamisen vaatimukset eivät ole nykyään niin tärkeitä kuin asiantuntijuus opettajan työssä (Kemppinen 2006, s.42).

Opettajan työ on sosio-emotionaalista toimintaa ja ammatin toimintakenttä on hyvin laaja. Opettaminen ja oppiminen eivät ole vain kognitiivinen prosessi opettajan ja oppilaan välillä. Opettaja vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja tämän käsitykseen oppimisesta (Viskari 2003, s.169). Jotta oppiminen olisi tehokasta, tulee oppijan olla motivoitunut (Hakala 2005, s.39). Opettaja voi motivoinnilla edistää oppilaiden oppimista ja tehdä siitä mielekästä. Nevalainen ja Nieminen (2010) esittävät, että opettaja tarvitsee työssään monenlaista tietotaitoa. Työn käytäntö on edellyttänyt alalla toimivilta henkilöiltä psykologisten ja sosiaalisten taitojen hallintaa. Luokkatilanteisiin liittyvät psykologiset taidot ovat tärkeitä opettajalle. Psykologisten taitojen osaamisesta on opettajalle hyötyä ja nykyään oman ammattitaidon kehittäminen on jokapäiväistä (Nevalainen & Nieminen 2010, s.3–5).

3.2 Opettajuus

Opettajuus tarkoittaa opettajan omaa ammatillista käsitystä itsestään. Sillä viitataan kaikkeen siihen tietotaitoon ja osaamiseen, jota opettaja on saavuttanut liittyen omaan ammatillisuuteensa. Se rakentuu jatkuvasti ammattitaidon kehittyessä ja työkokemuksen karttuessa. (Luukkainen 2005a, s.17–26.) Opettajuus on kulttuurisidonnaista, joten eri maissa opettajiin kohdistetaan erilaisia vaatimuksia. Tämän vuoksi eri kulttuurien käsityksiä opettajista ei kyetä vertailemaan suoraan. Kyse on kulttuurirelativistisista eli kulttuurisesti suhteellisista eroista. Suomessa opettajan työ on hyvin vapaasti oman pedagogiikan soveltamista ja ammatin harjoittamista. Opettajuus on siten riippuvaista henkilöstä, joka toimii opettajana. (Luukkainen 2005a, s.20.) Opettaja voidaan nähdä yksilötasolla, työyhteisötasolla sekä yhteiskunnan tasolla. Opettajuus on monimuotoista sillä se liittyy näihin kaikkiin tasoihin. Myös sillä on väliä, miten opettaja itse ajattelee omaa opettajuuttaan. (Luukkainen 2005a, 53.)

Opettajan ammattia eli professiota sanotaan asiantuntija-ammattiksi. Profession käsite on moniselitteinen ja ammattiprofessio on kehittynyt vähitellen sellaiseksi kuin missä se nyt on. Opettajaprofessioon liittyy aina oma persoona ja tapa tehdä opettajan työtä. (Luukkainen 2005a, s.27, 37–39; Martikainen 2005, s.90–95.) Työtä tehdään omalla persoonalla erilaisissa opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa. Ammatissa korostuu opettajalta oppilaisiin kohdistettu tietoinen ja tiedostamaton vaikutus. Opettajan tehtävä on kasvattajana sekä rohkaisijana toimiminen ja tavoitteena oppilaiden itsetunnon tukeminen. (Luukkainen 2005a, s.27–29.) Opettajaprofessio on itsenäinen ja vaativa tehtävä, joka vaatii asiantuntijuutta. Opettajien suhtautuminen välittyy aina myös oppilaisiin sekä siihen, mitä pidetään luokkahuoneessa oikeana ja mitä vääränä. (Kujala 2008a, s.13–15; Nevalainen & Nieminen 2010, s.42.)

Opettajan työssä on kyettävä katsomaan omaa toimintaansa refleктоimalla. Sillä tarkoitetaan kykyä tarkastella omia opetustilanteita jälkeenpäin, kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja muuttaa sitä paremmaksi. Opettajan työtä helpottaisi, jos tapahtuneita asioita pääsisi jakamaan eivätkä ne jäisi pelkästään omaan mieleen. (Forde, McMahan, McPhee & Patrick 2006, s.69–79.) Opettajan tulisi reflektoida toimintaansa, sillä se on oman ammattitaidon kehittämisen kannalta erittäin hyödyllinen taito (Nevalainen & Nieminen 2010, s.72–73; Kaasila 2008, s.62; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, s.27–32). Forde, McMahan, McPhee ja Patrick (2006) korostavat reflektionin olevan opettajan työssä tehokas väline ammatillisen

kasvun tueksi. Se on apuväline opettajan ymmärryksen lisäämiseksi niin koulussa tapahtuvien tilanteiden kuin opettajan ammattitaidon kehittämiseksi. Työpäivän aikana opettajalle saattaa tulla vastaan erilaisia tilanteita, jotka on selvitettävä. Tilanteet voivat liittyä oppilaisiin, heidän vanhempiinsa tai työyhteisön tapahtumiin. Ne voivat olla ammatillisesti haastavia, joiden selvittämiseen tarvitaan tukea esimerkiksi esimieheltä. Opettajalle työpäivän aikana tapahtuneita tilanteita voi yleensä reflektoida vasta jälkeempään, joten tapahtuneista tilanteista olisi hyvä keskustella työyhteisön kesken. (Forde ym. 2006, s.77–78.) Uusikylän (2006, s.121) mukaan opettajan ammatti on raskas ja vaativa ihmissuhdetyö, joka voi uuvuttaa opettajan.

Jokainen opettaja muodostaa oman käyttöteoriansa, joka ohjaa toimintaa niin eettisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla. Käyttöteoria tarkoittaa tietämystä laadukkaasta opetuksesta. Tätä käyttöteoriaa hyödynnetään työssä ja kehitetään refleктоimisen avulla (Lima, Rebelo & Barreira 2014, s.216–217; Luukkainen 2005a, s.209). Nevalainen ja Nieminen (2010) näkevät opettajan ammatin tärkeänä, koska lapsi kohtaa opettajaansa viikoittain useasti. He korostavat opettajan olevan lapsille tärkeä henkilö, joka auttaa ja antaa ohjeita elämän vaikeissakin tilanteissa. (Nevalainen & Nieminen 2010, s.69).

Opettajan hyvät ominaisuudet voidaan nähdä opettajaan itseensä liittyvinä tai ihmissuhteisiin liittyvinä. Asiantuntijuus oppisisältöjen hallinnassa sekä opetuksessa ovat opettajaan itseensä liittyviä ominaisuuksia. Näiden lisäksi kyky asettua oppilaan näkökulmaan on opettajalla hyvä taito. Opettaja välittää oppilaasta ja tarjoaa pedagogista huolenpitoa oppilasta kohtaan. Opettajan persoonallisuus on asia, joka voi olla opettajan olennaisin ominaisuus opetuksessa. Ihmissuhdetaitoja tarvitaan opettajan työssä päivittäin (Martikainen 2005, s. 30–31; Määttä 2005, s.205–206). Opettajalla tulee olla hyvät ihmissuhdetaidot, sillä työssä tulee kyetä yhteistyöhön moniammatillisen työyhteisön, oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Ei kuitenkaan ole olemassa täydellistä opettajaa, jossa voisi yhdistyä kaikki opettajan hyvät piirteet (Kari 1994, s.155). Opettajan työ on pedagogisesti itsenäistä ja samalla yhteisöllistä työtovereiden kautta.

Suomessa opettajilla on mahdollisuus laadukkaaseen työympäristöön ja oman ammattitaitonsa kehittämiseen (Nevalainen & Nieminen 2010, s.154). Opettaja voi kehittää omia taitojaan käytännöllisellä sekä akateemisella tasolla erilaisissa koulutuksissa (Luukkainen 2005a, 48–50). Kehitys ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, vaan se kehittyy jatkuvasti työssä saatujen kokemusten kautta (Nevalainen & Nieminen 2010, s.154; Välijärvi 2005, s.105).

Ammatti on työtehtäviltään laaja ja se edellyttää lähes jatkuvaa pedagogisen ammattitaidon päivittämistä, siksi puhutaan jatkuvasta ammatillisesta kasvusta, joka kattaa koko opettajan työuran. Eduksi ovat nykyään yhteistyö ja verkostoituminen. Aikaisemmin opettaja on työskennellyt yksin, mutta nykyään luokassa voi olla useampi opettaja. Silloin kun opettaja on luokassa kaksi, puhutaan samanaikaisopettajuudesta (Louhela 2012, s.99–101). Ammatissa kehittyminen on pitkä oppimis- ja sosiaalistumisprosessi, joka on kehitettävissä (Väisänen 2004, s.31–46). Opettaja kehittää omaa ammatillista osaamistaan, hioo opetusmenetelmiään ja muodostaa omaan persoonaansa kytkeytyvän ammattiminän. Opettaja saa nykyään paljon ajankohtaista tietoa muun muassa oppimisen taidoista, uusista opetusmenetelmistä, koululainsäädännöstä ja erilaisuuden kohtaamisesta. Ennen opettajan kehittämismahdollisuuksiin ei ole ollut vastaavanlaista mahdollisuutta, joten opettajan ammattia voidaan pitää maassamme suuressa arvossa myös pedagogisten taitojen kehittämismahdollisuuksien vuoksi. Opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistotasoiseksi mahdollisti tämän suunnan silloin kun seminaaritasoisen opettajankoulutuksen katsottiin olevan liian suppea ammattiin liittyvien valmiuksien ylläpitämiseksi (Vuorikoski 2003, s.35).

3.3 Opettajan työn eettisyys

Opettajan työn eettisyydellä tarkoitetaan taitoa toimia oikein opettajan työssä, sillä siihen kuuluvat sekä valtaan että vastuuseen liittyviä osatekijöitä. Opettajaprofessiota koskevat eettiset periaatteet (Martikainen 2005, 1–3). Opettaja joutuu tekemään jatkuvia valintoja työssään ja tekemään ratkaisuja oikean ja väärän suhteen (Martikainen 2005, s.3, 8–28). Opettaja rajaa tietoisesti mitä aiheita korostaa tärkeinä ja mitä taas vähemmän tärkeinä (Atjonen 2005, s.53; Luukkainen 2005a, s.74–76). Opettaja on aikuinen, jonka toimenkuvaan kuuluu kantaa vastuu oppilaiden tasapuolisesta kohtelusta (Luukkainen 2005a, s.74–76). Tasapuolisuuden kannalta opettajan eettiseen tietotaitoon kuuluu kyky nähdä opetuksessaan niin yksilö kuin koko ryhmä. Vastuulla on suuri merkitys niin opettajan opetustoiminnassa kuin myös suunnittelussa, arvioinnissa sekä vuorovaikutuksessa. (Martikainen 2005, s.4.)

Oikeudenmukaisuus ja eettisyys kulkevat opettajan työssä lähellä toisiaan (Martikainen 2005, s.30–35). Kokemuksen tuomaa ammattietiikkaa opettajan työssä on taas se, että laittaa myös itsensä alttiiksi toiminnassaan ja pystyy perustelemaan oikeudenmukaisuutta (Luukkainen 2005a, s.78–79). Oikeudenmukaisuus opettajan työssä liittyy vahvasti opetus-

suunnitelman hyödyntämiseen opetuksessa. Opettaja käyttää työssään valtaa, joten opetuksesta voidaan tehdä omannäköistä vaikka opetussuunnitelmaa joutuukin noudattamaan. Valta liittyy aina opettajan työhön, sillä opetustyössä painotetaan aina tiettyjä opetusmenetelmiä sekä toimintoja. Opettajan vallankäyttö oppilasta kohtaan vaikuttaa lapsen ymmärrykseen auktoriteetista, joten opettajan tulee myös tiedostaa oman vallankäytön tavat. (Luukkainen 2005a, s.84–85.) Vuorikoski (2003) sanoo opettajien käyttävän työssään yhteiskunnallista valtaa (Vuorikoski 2003, s.45). Opettajien tehtävänä on ennen kaikkea sosiaalista kansa aikansa kulttuuriin ja sivistykseen. Samaan aikaan yhteiskuntapoliittinen toiminta ohjaa opettajien opetustyötä. (Vuorikoski 2003, s.45.)

Suomessa opettaja voi päättää itse miten toteuttaa omaa opettajuuttaan. Tätä sanotaan pedagogiseksi vapaudeksi. (Luukkainen 2005a, s.35–36). Opettaja ei kuitenkaan voi työssään toimia täysin omien mielipiteidensä varassa, sillä työhön kuuluu vastuu opetussuunnitelman tavoitteiden noudattamisesta. Työ on vastuullista ja se perustellaan lainsäädännön kautta oppilaiden etua ajatellen. (Martikainen 2005, s.30–33.) Perusopetuksessa tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ja antaa tarpeellisia tietoja ja taitoja. Oppilaan velvollisuutena on osallistua opetukseen. (Perusopetuslaki, 1998/628.) Sitoutuessaan työhön, opettaja liittyy samalla myös ammattietiikkaa noudattavaan työyhteisöön, jossa on vaatimuksia esikuvallisuudelle oppilaiden kautta (Kujala 2008a, s. 17).

3.4 Opetus ja yhteiskunta

Opettajien merkitys Suomessa on ollut perinteisesti suuri, sillä opettajat ovat aina olleet yhteiskunnallisia vaikuttajia. Keskeisiä tavoitteita ovat yksilön itsenäistymisen tukeminen yhteiskuntaan kykeneväksi, johon kuuluu myös demokratiaan kasvattaminen (Rautiainen 2006, s.185). Mikkolan (2006, s.53) mielestä opettajan työ on saanut 1990-luvulta lähtien mukaansa yhteiskunnallista ulottuvuutta. Tietoisuus esimerkiksi kansalaisvaikuttamisen suhteen on saanut uudenlaisen suunnan. Opettajan tehtävä perustuu myös siihen, että annetaan valmiuksia yhteiskunnallisiin vaikutusmahdollisuuksiin (Luukkainen 2005a, s.27–29). Uusikylän (2006) mielestä koulumaailma on yhteiskunnan arvojen heijastus, jossa ovat limittyneenä niin ihmiskäsitykset kuin oppimiskäsitykset. Koululaitos on ikään kuin peili yhteiskunnan tilasta ja opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita näissä muutostilanteissa. (Uusikylä 2006, s.27.) Tältä osin myös opettajan ammatti on yksi yhteiskunnan arvopohjan välittäjästä.

Luukkaisen (2005b, s.144–145) mukaan yhteiskunnan muutosten vauhti ei hidastu tulevaisuudessakaan, mutta opettajalla on kuitenkin mahdollisuus selvittää niistä. Haasteita opettajien työnkuvaan tuovat monenlaiset yhteiskunnalliset tahot kouluviranomaisista yksityishenkilöihin (Aaltola 2005, s.19–20). Ammatti on yhteiskunnallinen sillä opettajan työn jälki näkyy vasta 30–40 vuoden päästä kun lapset kasvavat aikuisiksi ja kykenevät vaikuttamaan yhteiskuntaan. Kasvatusta tehdään tavoitteellisesti, jotta kasvatettavista saadaan itsenäisiin ratkaisuihin kykeneviä aikuisia. Kouluja, opetussuunnitelmia ja opettajia kehitettäessä tulee arvioida millainen vaikutus niillä on yhteiskuntaan. (Luukkainen 2005b, s.144, s.149.) Koulujärjestelmät limittyvät yleisesti koko yhteiskuntaan, ne eivät siis ole muusta yhteiskunnasta irrallaan olevia saarekkeita (Väljörvi 2005, s.110). Luukkainen (2005a) näkee opettajuuden koostuvan kahdesta erilaisesta ulottuvuudesta, jotka ovat yhteiskunnan edellyttämä, sekä yksilötason näkemys ammatista. Opettajan ammatin on aina muututtava myös yhteiskunnan muuttuessa. Jos opettajan kuva omasta ammattitehtävästään olisi ristiriidassa yhteiskunnan kohdistamista odotuksista, niin opettaja ajautuisi luultavasti työssään vaikeuksiin. (Luukkainen 2005a, s.17–26.)

Opettajien työpaikat ja koulujen toimintaympäristöt ovat muuttuneet monimuotoisiksi ja avoimiksi. Tämä saattaa vaikuttaa monen opettajan mielestä kohtuuttomalta, sillä työympäristön muutos voi aiheuttaa opettajille ylimääräistä työtä. Koululaitokselta odotetaan paljon ja näihin odotuksiin liittyvät myös paine saada ratkaisuja erilaisiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Haaste on suuri niin kouluille kuin henkilökunnallekin eikä kouluinstituutio yksinään kykene ongelmia ratkaisemaan. (Syrjäläinen, Värri & Eronen 2006, s.145.) Opettajat eivät enää pysty yksin vastaamaan kaikkiin odotuksiin, joita he kohtaavat tulevaisuudessa. Tämän vuoksi erilaiset yhteistyöverkostot ovat erityisen tärkeitä opettajienkin tueksi. Koulutus on yhä enemmän kiinni yhteiskunnan rakenteissa. (Luukkainen 2005b, s.118–119; Martikainen 2005, s.2–3; Väljörvi 2005, s.106.)

Haasteita opettajan käytännön työn tekemiselle voivat olla työrauhaongelmat. Myös kiusaaminen on ilmiö, johon opettajan on syytä kiinnittää työssään erityistä huomiota. (Luukkainen 2005a, s.77–78.) Opettajan työnkuvassa nähtävä työtehtävien runsaus näkyy haasteina esimerkiksi erilaisissa projekteissa, joita koulussa voidaan tehdä. (Aaltola 2005, s.22.) Aikaisemmin vallalla olleet opetuksen toimintamallit joudutaan sopeuttamaan aina muutokseen, jota opettajakin kohtaa työssään. Muutoksia ei ole helppoa ennakoida myöskään koulumaailman suhteen. Pysyvyydestä ei voi enää etsiä samalla tavalla tukea kuin joskus, pitää kuitenkin olla toiveikas tulevaisuuden suhteen. (Luukkainen 2005a, s.94–95.)

Opettajan on nykyään myös itse pyrittävä miettimään, missä tulisi tehdä muutoksia ja toimimaan sen mukaan. (Luukkainen 2005b, 144; Välijärvi 2005, s.111.) Koulumaailmassa opettajalla on mahdollisuus valita edistääkö vai jumiuttaako muutoksia. Muutos vaatii opettajalta uskallusta ja rohkeutta. Muutoksia kohdatessa niitä voidaan arvioida ja niitä kohtaan voi olla kriittinen. (Luukkainen 2005a, s.97–98.)

Opettajuutta muuttavat työssä tarvittavat taidot, mutta myös yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset. Opettajuus muuttuu, joten jossain määrin se myös kuvaa omaa aikaansa. (Luukkainen 2005a, s.18.) Opetustyö on vallan ja vastuun kanssa toimimista. Refleктоiva ja tulevaisuuteen myönteisesti suuntautuva opettaja pärjää muutosten edessä hyvin, myös yhteistyötaitoja voidaan pitää valttikorttina opettajan työssä. (Luukkainen 2005a, s.199.)

Opettajan työtä arvostetaan suomalaisessa yhteiskunnassa, koska työllä on hyvä maine ja laaja historia (Välijärvi 2006, s.25). Uusikylän (2006) mukaan opettajan rooli on merkittävä oppilaille tapahtuvien myönteisten oppimiskokemusten sekä terveen itsetunnon rakentumisen osalta (Uusikylä 2006, s.32). Jokaista aikakautta ohjaavat erilaiset osatekijät, joten on selvää että myös opettajan tehtävät ovat aina myös sidottuja historiaan. Asiantuntijuus kuuluu nykyisellään tunnustettuna ja olennaisena osana opettajan ammattiin ja sen sisältöihin. (Vuorikoski & Räisänen 2010, s.65.) Muutokset ovat olennainen osa opettajan työtä, ne ovat opettajalle samaan aikaan sekä haaste että mahdollisuus.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Opettajamuistot syntyvät jokaiselle kouluaikoina ja ne muistetaan vielä useiden vuosien jälkeen. Uiton (2011a, s.6) mukaan opettajat vaikuttavat oppilaiden elämään vahvasti niin koulukontekstissa kuin henkilökohtaisesti. Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä opettajista muistellaan kouluvuosien jälkeen ja pyrkiä ymmärtämään haastateltavien kertomaa kuin luoda yleistettävää tietoa. Freeman (2015, s.27) painottaa narratiivien tutkimisen ytimen olevan takautuvien ulottuvuuksien ymmärtämisessä omina kertomuksina, nykyhetkestä menneeseen kerrottuna. Oleellista on siis se, että myös tässä tutkimuksessa kerrotut muistot nähdään nykyhetkessä kerrottuina. Haluan herättää tutkimuksellani ajatuksia opettajien merkityksestä eri kouluvaiheissa. Toteutin tutkimukseni haastattelemalla viittä eri ajanjaksoina Suomessa koulunsa käynyttä henkilöä.

Tutkimuskysymykseni on: **Mitä haastateltavat muistelevat opettajistaan?**

4.2 Narratiivisuus

Narratiivinen tutkimusote on yleistynyt 1990-luvulla niin paljon, että tuota aikaa on alettu kutsua narratiiviseksi ajanjaksoksi. Ajalle tyypillistä on, että tieteellisissä julkaisuissa on alettu puhua enemmän narratiivisuudesta. (Heikkinen 2015, s.151–154; Hyvärinen 2008, s.447; Hyvärinen 2010, s.69–71.) Kiinnostus erilaisiin tarinoihin tutkimuksessa on siis kasvanut merkittävästi. Kerronnallisen tutkimuksen käsitteistö ei ole Suomessa täysin vakiintunutta (Kujala 2008b, s.25–27). Narratiivisuuden käsite juontuu etymologisesti sekä latinan että sanskritin kieleen (Heikkinen 2002, s.184–185). Narratiivisuuden synonyymina käytetään myös kerronnallisuutta (Heikkinen 2002; Hänninen 2002; Salo 2008, s.85–87). Puhun tutkimuksessani muistoista kun viittaan haastateltavien muistelemiin asioihin. Muiston synonyymina olen käyttänyt myös kertomusta, sillä haastateltavat ovat kertoneet muistoistaan.

Hännisen (2002, s.22) ja Heikkisen (2015, s.151) mukaan narratiivisen tutkimuksen lähtökohdaksi voidaan pitää kertomusta, jonka avulla ihminen jakaa tietoa toiselle. Narratiivinen tutkimus liittyy vahvasti ajatukseen, jossa ajatellaan että ihminen on luontaisesti kertova

(Aaltio & Puusa 2011, s.162–163). Ihminen rakentaa jatkuvasti identiteettiään toisille ihmisille kertomalla (Aaltio & Puusa 2011, s.162–163; Alasuutari 2011, s.140; Hänninen 2002, s.37–38; Hyvärinen 2008, s.447; Kaasila 2008, s.41–44; Polkinghorne 1996, s.363–366; Salo 2008, s.82–83). Ihminen kertoo kertomuksillaan mistä tulee, missä on ja mihin on menossa. Kertomisen perinne on ollut ihmisellä luontainen ominaisuus jo aikojen alussa. Kertomuksia on kerrottu, jotta tieto kulkisi eteenpäin sukupolvilta toiselle. Juoni on kertomuksen ydin ja se kertoo mitä on tapahtunut. (Czarniawska 2004, s.1–7.) Kertoessaan kertomusta, henkilö selvittää suhdettaan maailmaan, kertoja on aina suhteessa ympärillä olevaan. (Hyvärinen 2011, s.114–115.) Kertomus on vähintään kahden ajallisesti toisiaan seuraavan tapahtuman kokonaisuus, tapahtumat voivat seurata toisiaan kronologisesti tai olla toisistaan erillisiä. (Alasuutari 2011, s.127; Hyvärinen 2011, s.91–92.) Kertomukselle tyypillinen tunnuspiirre on juonellisuus. Tästä huolimatta myös epäjohdonmukaiset kertomukset ovat arvokkaita. Ne ovat yleensä suullisesti kerrottuja ja siten niissä on enemmän katkonaisuutta kuin kirjoitetuissa kertomuksissa. (Kujala 2008b, s.21, 25–27.) Tutkimukseni aineistona toimivat kertomukset ovat suullisesti kerrottuja, joten niissä on jonkin verran katkonaisuutta. Katkonaisuudesta huolimatta ymmärrän ne kertomuksina.

Narratiivisen tutkimuksen saralla ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä tutkimusta (Hänninen 2002, s.30; Laitinen & Uusitalo 2008, s.117). Heikkisen (2015) mukaan tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimuksessa käytettävät aineistot ovat kertomuksia, toisaalta taas tutkimus itsessään voidaan ymmärtää maailmasta kerrotuksi kertomukseksi (Heikkinen 2015, s.151). Omassa tutkimuksessani keräämäni aineisto näyttäytyy kertomuksina. Narratiivista tutkimusotetta käytetään useilla eri tieteenaloilla kun halutaan saada tietoa kerrotusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Narratiivista aineistoa saadaan keräämällä ihmisten tuottamaa informaatiota. Aineisto sopii tutkimukseen, kun halutaan saada tietoa ihmisistä ja heidän toiminnastaan. Kertomuksia kertoessaan ihminen tulee kuulluksi ja tämän kertomaa voidaan käyttää tutkimusprosessissa aineistona. Ne voivat olla suullisia, kirjoitettuja tai jollain muulla tavalla tuotettuja. (Heikkinen 2002, s.184–185; Heikkinen 2015, s.149; Hänninen 2015, s.174; Kujala 2008b, s.17–19; Salo 2008, s.85–87.) Kertomuksissa tapahtuneista asioista luodaan uusia tulkintoja, joten ne ovat usein imperfektimuodossa (Hänninen 2002, s.22). Heikkinen (2015, s.154) ja Hänninen (2015, s.171) korostavat, että aineistolla tulisi olla tarinallinen rakenne. Kaikkein helpoimmillaan narratiivinen aineisto on selkeästi ajassa etenevä tarina, mutta se

voi olla myös muunlainen. Lähtökohtaisesti kaikki kertovat tekstilajit käyvät aineistoksi (Laitinen & Uusitalo 2008, s.122).

Laadullisen tutkimuksen metodologioista narratiivisuus soveltui parhaiten omaan tutkimukseeni. Valitessani tutkimusmenetelmää olin kiinnostunut narratiivisesta menetelmästä sen moniulotteisuuden vuoksi. Moniulotteisuus mahdollistaa omassa tutkimuksessani sen, että kaikki haastateltavat kertovat omissa konteksteissaan tapahtuneista asioista. Tällöin jokaisen henkilön muistot näyttäytyvät omina kertomuksinaan eikä niitä vertailla keskenään. Kertomuksissa oleellista on myös se, kuinka kertoja sijoittaa itsensä niihin. Tämän vuoksi se antaa joustovaraa myös lukijan tulkinnoille sekä paremman mahdollisuuden nähdä kertomukset jokaisen kertojan henkilökohtaisena puheenvuorona. Jokaisen haastateltavan kokemus on yksilöllinen. Narratiivisuus näyttäytyy tutkimuksessani aikaisemmin tapahtuneiden hetkien kerrontana. Opettajamuistot kerrotaan itselle merkityksellisinä tapahtumasarjoina, jotka käsitellään uudestaan ääneen kertomalla. Kertomuksien ymmärtäminen ja tulkinta on etusijalla.

4.3 Haastateltavat ja aineiston hankinta

Haastateltavat valitsin tutkimukseeni kontaktieni kautta ja kerrottua aiheistani heille tarkemmin, henkilöt suostuivat haastateltaviksi. Haastateltavikseni osallistui viisi eri-ikäistä naista. Vaikka haastateltavat olivat naisia, sukupuoli ei ole tutkimukseni kannalta oleellista. Tavoitteenani oli saada tutkimukseen eri aikoina koulunsa käyneitä haastateltavia. En rajannut henkilöitä minkään tietyn ryhmän tai yhteisön edustajiin enkä myöskään valikoinut heitä ammattiensa perusteella.

Emilia on syntynyt 1930-luvulla. Hän on käynyt kansakoulua ja kotitalouskoulua. Työuransa hän on tehnyt vanhusten parissa kotipalvelussa, jonka jälkeen hän on siirtynyt eläkkeelle. Sofia on syntynyt 1940-luvulla. Hän on käynyt kansakoulua ja kansalaiskoulua. Hän on myös jäänyt eläkkeelle kotipalvelutyöstä. Maria on syntynyt 1960-luvulla ja hän on käynyt peruskoulun jälkeen lukion sekä korkeakoulun. Hän työskentelee tällä hetkellä terveydenhuoltoalalla. Amanda on syntynyt 1970-luvulla ja käynyt peruskoulun jälkeen lukion. Hän on työelämässä ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaminen on kesken. Hän on työskennellyt noin viisi vuotta opettajana. Olivia on syntynyt 1990-luvulla. Hän on käynyt peruskoulun jälkeen lukion ja yliopiston. Hän on ollut työelämässä opettajana noin vuoden verran. Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt ovat syntyneet eri vuosikymmeninä.

Kertomuksissa esiin tulivat puheen tasolla myös eri vuosikymmeninä opetuksessa vallalla olleet menetelmät ja tavat tehdä opettajan työtä. Opettajamuistoja oli aineistossa 1940-luvulta 2010-luvulle. Muistot eivät kuitenkaan kerro suoraan tietyistä vuosikymmenistä, sillä ne kerrotaan aina nykykontekstin valossa. Tarkoitus ei ollut eritellä kertojia kertomaan jostain tietystä opettajasta, vaan henkilöillä oli mahdollisuus valita itse mistä opettajamuistoista kertoivat.

Valitsin haastateltaville henkilöille pseudonyymit eli peitenimet, jotta haastateltavien aineisto-otteiden seuraaminen olisi selkeämpää. Kvalitatiivisessa aineistossa anonymisointi voidaan tehdä pseudonyymeillä. (Aineistohallinnan verkkokäsikirja 2015.) Käytin niitä, koska se on tyypillisin kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnin keino. Valitsin nimet Väestörekisterikeskuksen (Väestörekisterikeskus 2016) suosituimpien naisten nimien listalta aikajänteellä 2010-2016. Perusteluna on se, että tutkittavien henkilöiden suoja on oltava ihmisoikeuksien mukainen (Tuomi & Sarajärvi 2011, s.131).

Sovin haastattelut jokaisen henkilön kanssa puhelimitse ennalta sovittuihin paikkoihin. Henkilöt saivat itse ehdottaa sopivia paikkoja sekä ajankohtia. Kriteerinäni oli, että haastattelutilanteessa olisi rauhallinen ympäristö. Haastattelut tehtiin haastateltavien kotona, omassa kodissani sekä kirjastossa. Haastattelun sopiminen henkilökohtaisesti on yksi haastattelumenetelmän eduista (Tuomi & Sarajärvi 2011, s.72–74). Pystyin jo haastattelujen sopimisvaiheesta kertomaan tutkimuksestani ja rakentamaan luottamuksellista suhdetta haastateltaviin. Tallensin haastattelut kahdelle laitteelle varmuuden vuoksi, ettei yhden laitteen hajoaminen pilaisi aineistonkeruuta. Käytin haastattelutilanteissa puhelimeni sanelin-sovellusta sekä digitaalista sanelinta.

Ajattelin aluksi toteuttaa neljä yksittäistä haastattelua, mutta aineisto ei vielä tuntunut riittävältä, joten päätin tehdä vielä toiset haastattelut. Toisen haastattelun tekeminen oli perusteltua, koska halusin saada kerättyä lisää aineistoa ja syventää ensimmäisessä haastatteluisa kerrottuja aiheita. Useammat haastattelukerrat ovat tarpeen, mikäli halutaan syvällisempää tietoa haastateltavalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009, s.210–211). Haastattelukertoja voi olla useampikin, se saattaa syventää haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s.196–197). Ensimmäiset haastattelut tehtiin loppuvuodesta 2015 marras-joulukuun aikana ja ne olivat kestoltaan noin 20 minuuttia. Toiset haastattelut toteutin keväällä 2016 helmikuussa ja niiden kesto oli noin 45 minuuttia. Yksi haastateltava, Amanda, osallistui pyynnöstäni tutkimukseen vielä keväällä 2016.

Tämä ajankohta sopi hyvin molemmille osapuolille. Amandan haastattelu oli hieman muita pidempi ja tein sen yhdellä kertaa.

Haastattelu on yleinen tapa kerätä aineistoa (Mäkinen 2006, s.92). Siinä saadaan kokonaisvaltaista informaatiota henkilöltä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s.199–200). Haastattelun keskeinen ajatus on se, että halutaan tietää mitä haastateltavan henkilön mielessä liikkuu (Tuomi & Sarajärvi 2011, s.72–74). Haastattelupuheessa kerronta on narratiivista (Eskola & Suoranta 1999, s.22–23). Tämän vuoksi haastattelu sopi hyvin omaan tutkimukseeni aineiston hankinnan menetelmäksi. Haastattelu tapahtuu vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä, sen etuna voidaan nähdä tilanteen joustavuus. (Eskola & Suoranta 1999, s.86–87; Hirsjärvi ym. 2007, s.199–200; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, s.205–207; Puusa 2011a, s.73–75; Ruusuvuori & Tiittula 2005, s.22–23; Tuomi & Sarajärvi 2011, s.73). Tilanne voi olla keskustelua riippuen siitä millainen rooli haastattelijalla on. Haastattelijalla voi itsekään osallistua keskusteluun tai olla pelkästään kysyjän roolissa. (Eskola & Suoranta 1999, s.86–87.) Oma roolini oli toimia kysyjänä haastattelutilanteessa, koska halusin mahdollisimman paljon henkilöiden omaa kerrontaa.

Keräsin aineistoni puolistrukturoidulla haastattelulla. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan sanoa myös teemahaastatteluksi (Puusa 2011a, s.81; Tuomi & Sarajärvi 2011, s.75). Puolistrukturoitu haastattelu on vapaa tapa tehdä haastattelua, vaikka siinä onkin runko haastattelukysymyksistä. Tätä runkoa ei kuitenkaan tarvitse käyttää tarkalleen vaan siinä voidaan ottaa huomioon vuorovaikutustilanteessa tapahtuvat muutokset. (Puusa 2011a, s.81.) Laadin haastattelukysymykseni ennen haastatteluja. Tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua haastattelurunkoa (ks. liite 1). Haastattelurunkoni eteni yleiseltä tasolta tarkennettuihin kysymyksiin. Ensimmäisessä haastattelussa käytössäni oli runko ja toisessa haastattelussa olin valmistellut tarkennetut kysymykset jokaiselle ensimmäisen haastattelun pohjalta. Haastateltava henkilö kertoo teemahaastattelussa tulkintoja omista kokemuksistaan (Eskola & Suoranta 1999, s.87; Tuomi & Sarajärvi 2011, s.75). Haastattelijalla tekee haastateltavan tulkinnoista vielä omat tulkintansa (Aaltio & Puusa 2011, s.161; Tuomi & Sarajärvi 2011, s. 75).

Haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutustilanne on intiimi ja tutkijan on syytä olla erityisen tarkka tilanteessa (Hänninen 2015, s.181). Haastattelutilanne oli jokaisen henkilön kanssa erilainen ja myös hieman jännittävä. Tilanne jännitti selvästi osaa haastateltavista, mutta kun haastattelu pääsi etenemään, niin jännitys hälveni ja tilanteesta tuli rennompaa.

Ensimmäinen haastattelu oli kaikkein haastavin, sillä jossain vaiheessa tuntui vaivaannuttavalta esittää haastateltavalle kysymyksiä. Ajattelin, että haastattelutilanne tuntui keinotekoiselta ja kysymyksiä esittäminen vaikealta. Luulen sen johtuneen siitä, ettei minulla ollut aikaisempaa kokemusta vastaavasta tilanteesta. Haastattelutilanteessa yllätyin, että minua jännitti haastattelun tekeminen. Vähitellen aloin kuitenkin ymmärtää miten tilanteeseen tulisi suhtautua ja rentouduin itsekin. Tutkijan on aina muistettava sensitiivisyys, mikäli aiheet ovat kertojalle arkoja (Kvale 1997, s.118–119; Laitinen & Uusitalo 2008, s.109–111). Omissa haastatteluissani tuli eteen myös tilanteita, joissa haastateltavalle aihe oli selvästi herkkä. Sovimme haastateltavan kanssa etten erittele näitä kertomuksia tutkimukseeni. Näistä tilanteista päästiin kuitenkin eteenpäin, eikä niihin jumiuduttu haastattelun aikana kovin pitkäksi aikaa.

Haastattelun tekemiseen liittyy sekä etuja, että haasteita. Haastattelutilanne on muokattavissa hyvin pitkälle haastattelijan aloitteesta, joten tämä mahdollistaa monia erilaisia vuorovaikutuksellisia käytäntöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s.73.) Puusa ja Kuittinen (2011, s.176–177) näkevät ongelmina aineistonkeruun suunnittelun ja pitkän keston. Haastattelun suunnittelu vaatii pohdintaa ja aikaa. Kuitenkaan ilman kunnollista haastattelurunkoa haastattelut eivät olisi edenneet toivomallani tavalla. Pystyin valmistautumaan haastatteluun haastattelurunkoni avulla.

4.4 Aineiston analyysi

Narratiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voidaan jakaa kahteen erilaiseen tapaan. Se voi olla joko narratiivista analyysia tai narratiivien analyysia (Polkinghorne 1995, s.12–13). Narratiivien analyysi tarkoittaa aineiston teemoittelua ja narratiivinen analyysi taas uuden kertomuksen tuottamista kertomusten avulla (Heikkinen 2002, s.191). Tämän tutkimuksen osalta paras vaihtoehto oli narratiivien analysoiminen, koska en nähnyt tarpeelliseksi tuottaa uusia kertomuksia valmiiden, jo kertaalleen haastattelutilanteessa syntyneiden kertomusten lisäksi. Narratiivien analyysissa pitää olla paljon kertomuksia, että niitä kyetään vertailemaan keskenään. Analysointitapa mahdollistaa aineiston jäsentämisen keräämieni teemojen kautta. Jokaisella kertomuksella on löydettävissä yhteys toisiinsa. Hyvärisen (2011) mukaan kertomuksen analyysiin ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa, vaan jokainen analyysi on aina tutkimuskysymysten ja tutkijan aineistosta lähtöisin. Haastattelu on hyvin harvoin yhteen kokonaiseen kertomukseen pyrkivä, yleensä mukana on haastatte-

lijän ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta (Hyvärinen 2011, s.90–91). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan merkitys on tutkimuksen kannalta hyvin keskeinen (Eskola & Suoranta 1999, s.19–20). Tutkija päättää itse miten analyysin toteuttaa ja mitä haluaa nostaa aineistosta esiin.

Haastateltavat henkilöt kertoivat aineistossa omista opettajamuistoistaan. Sovelsin narratiivien analyysissa Riessmanin (2005, s.2–5) temaattista analyysia. Riessman jakaa analyysin neljään erilaiseen tapaan analysoida aineistoa. Tapoja ovat temaattinen-, rakenteellinen-, vuorovaikutuksellinen- sekä performatiivinen analyysi. Riessman (2005, s.2–5) sekä Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen (2011) korostavat lähestymistavan olevan hyödyllinen siksi, koska aineistosta voi hyvin löytyä yhdistäviä piirteitä, joiden pohjalta saa esiin myös yhteisen teeman. Näitä lausuntoja teemoitellaan ja sen pohjalta analysoidaan aineiston piirteitä. (Riessman 2005, s.2–5; Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2011, s.18–22.)

Litteroin keräämäni aineiston perättäiseksi tekstiksi. Kokosin tutkimushenkilöiden kertomukset tiedostoon sellaisenaan ensimmäisestä haastattelusta viimeiseen. Jäsenisin aineiston tulostamista varten siten, että se oli helposti luettavissa. Tulostamisen jälkeen luin aineiston kolmeen kertaan läpi. Aineiston lukemisen jälkeen merkitsin aineistoon erilaiset teemat, joita aineistosta nousi. Kävin aineiston läpi yksi teema kerrallaan. Teemoittelussa käytin värikoodausta. Etsin tietokoneelta tiedoston, josta kopioin alleviivaamani teemat ja tein jokaiselle teemalle oman tiedoston, johon siirsin kunkin teemaan sopivan tekstin.

Teemat muodostuivat viideksi erilaiseksi kokonaisuudeksi, jotka nimesin erilaisin otsikoin. Ensimmäinen teema oli *opettajan kuvakset*. Tähän teemaan sisältyi aiheita, joissa haastattelemani henkilöt kertoivat opettajistaan erilaisten kuvausten kautta. Kuvauksia olivat muun muassa ulkonäköön liittyvät kuvaukset. Toisen teeman nimesin *opettajan toiminnaksi opetuksessa*, sillä tässä teemassa kerrottiin opettajan toiminnan tavoista. Kävin läpi esimerkiksi sitä, miten opettaja motivoi oppilaita eri oppitunneilla ja oliko opettajan toiminta opettajajohtoista vai toiminnallista. Kolmas teema käsitteli *opettajan ja oppilaan välistä suhdetta*. Henkilöt kuvasivat tässä teemassa opettajiaan esimerkiksi etäisiksi, epäreiluiksi tai sitä kuinka paljon opettaja oli nähnyt vaivaa opetuksen eteen. Neljäs teema oli *ihanneopettaja*, jossa henkilöt puhuvat erilaisista opettajan työtä koskevista arvoista, joita opettajan olisi hyvä hallita. Viides teema käsitteli *opettajan työnkuvan muutosta*, jossa erilaiset muutokset opettajan työssä nähtiin sekä haasteena että mahdollisuutena. Teemassa puhuttiin esimer-

kiksi tietotekniikasta ja sen käytöstä työssä, opettajan vaikutusvallan muutoksesta ja työn käytännön muutoksesta.

Teemojen löytämisen jälkeen seuraava vaihe analyysissä oli niiden jaotteluun kategori-oihin. Kaasilan (2008, s.46–47) mukaan kategorisessa lähestymistavassa vertaillaan aineis-to-otteita, jotta niistä saadaan muodostettua kokonaisuuksia eli kategorioita. Toteutin kate-gorisoimisen siten, että tulostin kaikki teemat erikseen. Kävin teemat läpi yksi kerrallaan. Leikkasin teeman aineisto-otteet erilleen ja levitin ne pöydälle. Aloin ryhmittelemään sa-mankaltaisia aineisto-otteita omiksi ryhmikseen. Tässä vaiheessa siirsin joitakin aineisto-otteita syrjään, kun huomasin, etteivät ne sopineet lainkaan teemaan. Kun sain kaikki otteet sijoitettua omiin kategorioihin, teippasin ne kiinni toisiinsa ja kirjoitin teipin yläreunaan otsikon. Tarkistin vielä jokaisen kategorian, että siellä ei ollut sinne kuulumattomia otteita. Tein nämä vaiheet myös toisille teemoille. Taulukossa 1. olen kuvannut teemojen ja kate-gorioiden muodostumista aineistosta.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä. Teemojen ja kategorioiden muodostuminen.

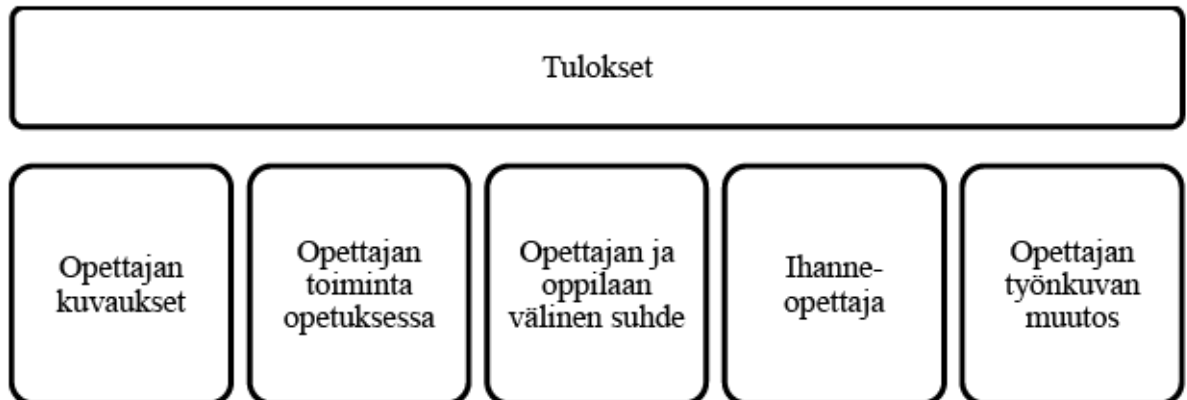
Teema	Kategoria	Aineisto-ote
Opettajan toiminta opetuksessa	Opettajajohtoisuus opetuksessa	<p>”Hirveesti en muista alaluokilla et ois ollu ryhmätöitä et kyl se sellasta yksilötyöskentelyy. Opettaja sano et tehkää tehtävät tosta sivulta noin. Sit niitä tehtiin, käytiin välillä opettajalle näyttämässä et nyt on tää ja tää tehtävä tehty ja tarkastamassa [...]”</p> <p>”[...] se aina piirs kuvan ja sit kirjotti jonkun siihen uskonnon tunnin aiheeseen liittyvän lauseen ja sit me aina kopsattiin se suoraa vihkoon ja sit se puhu niistä asioista [...]”</p>
	Toiminnallisuus opetuksessa	<p>”[...] sit sen kans tehtiin kaikkea tosi mahtaviaki juttuja, kaikkia projekteja ja leivottii ja sitä ja tätä.”</p> <p>”Linja-autol mentiin ni se oli olevinaan niin kova elämys ku kylhän mie nyt linja-autos sitte jo niinku vähä isompana kuljin itekii mut tota noin ku eihän sillo ollu autojakaaja paljo ni se oli ihan elämys ku meit linja-autol vietii sinne semmoselle paperitehtaalle tutustumaan ja linnanraunioihin.”</p>
	Motivointi opetuksessa	<p>”[...] aamulla menin kouluun ja luokka oli pimeenä, oli siel vissiin sit en tiä oliks diat vai mikä esitys oli niinku valmisteltu siihe. Astuin luokan ovesta sisään ni hän seiso siin luokan oven vieres tällanen arabimiehen päähine päässään [...]”</p>
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	Hyvät kokemukset	<p>”[...] kai se lähtee sit siitä et ehkä, ehkä ei o niinkun sitä ennen ollu sellasta jotain omaa vahvaa juttua et missä, missä mä olen hyvä et mä olin hyvä, et mä olin koulussa hyvä ja se oli mulle helppoo. Ja siit sai sit hyvää palautetta niinku opettajilta ja ehkä siin on se, se ollu ainaki yks sellain iso, iso asia.”</p>
	Opettajan vaivannäkö	<p>”[...] kuinka paljo se jakso nähä vaivaa ku me tehtiin kaikkee erikoisempaa [...]”</p>

		”[...] käytiin kerran kyläs sillee ku se oli ollu, se oli muulta paikkakunnalta kotosin, niin myö tehtiin retki sitte tonne lähimpään kaupunkiin, niin sit myö käytiin sen kotona ja sen äiti tarjos meille siellä mehua ja pullaa sit meille oppilaille.”
	Epäreilu kohtelu	”Se oma luokanvalvoja se opetti pitkää matematiikkaa, nii sit ku siitä itte vaihto pois ni seki sit jäi, et ei sil enää kiinnostanu.”
	Auktoriteetti	”Kunnioitus. Sen mie muistan.” ”Ehkä se joskus niille pojille saatto korottaa ääntään jos jotaki oli.”
	Etäisyys	”[...] lukiossa ei ollu niit luokkia ja se oli sit semmosta kylmempää, eikä siel niinku tullu kovin tutuiks kenenkään kans ku aina vaihtu opettajat.”
	Opettajan asiaton käytös	”[...] se teki kaikkii semmosia mitä ei ois saanu tehdä oppilaille ja oli... välillä menetti siellä malttia ja riehaantu ja niinku oli vähän pelottavaki.”

Taulukosta 1. voi nähdä miten aineisto-otteista on muodostunut teemoja ja niistä kategorioita. Taulukko pyrkii havainnollistamaan tekemääni analyysia, eikä siinä ole nähtävillä esimerkiksi kaikkia analysoimiani aineisto-otteita.

5 Tulokset

Tulosluvussa esittelen aineiston analyysin tulokset. Aineiston analysoinnin tuloksena muodostui viisi teemaa. Muodostuneet teemat ja kategoriat vastaavat tutkimuskysymykseeni. Löytämieni teemojen ja kategorioiden järjestys ohjaa myös tuloksien esittelyn järjestystä. Esittelen kuviossa 1. tutkimukseni tulokset teemoiteltuna.



Kuvio 1. Aineiston analyysin tulokset

5.1 Opettajan kuvaukset

Haastateltaville oli jäänyt muistoja opettajan ulkonäöstä. Opettajien ulkonäköä kuvattiin kertomuksissa yksityiskohtaisesti. Tässä Sofian kertomuksessa ollaan 1950-luvulla ja hänelle mieleen oli jäänyt erityisesti vaatetukseen liittyvät yksityiskohdat.

Sofia: [...]Sil oli lyhyet hiukset, sitte oli usein sellain kapee hame päällä ja jotkut korkokengät jalassa jos niinkun nyt ulkoist puolta sitäks se sit tarkoittaa tällästä ihan... Joo... Ei käyttäny mitään meikkejä eikä et hyvin semmonen yksinkertanen pukeutuminen oli.

Kertomuksissa kerrottiin vaatetuksesta sekä opettajien ruumiinrakenteista. Kuvaukset olivat tarkkoja ja mieleen opettajista oli saattanut jäädä esimerkiksi isokokoisuus tai sirous. Opettajan fyysinen olemus oli jäänyt monelle elävästi mieleen myös sen suhteen, miten opettaja liikkui koulun tiloissa.

Kertomuksissa myönteisiä kokemuksia opettajista muisteltiin lämpimästi. Kertomuksissa nousi esiin kokemuksia niin opettajista kuin opettajien opetusmenetelmistä. Vaikka kouluajoista oli ollut kauan aikaa, niin omat opettajat olivat jääneet hyvin muistiin. Kaikilla

haastateltavilla henkilöillä oli opettajista kokemuksia, joita kuvattiin erilaisin tavoin. Emilian muistoissa opettaja osasi lähestyä oppilaita.

Emilia: [...]hän oli kyllä hirveän ystävällinen ja ja sellanen nii että ainekii tuns et hää ol auttavainen nyt jotenkii jos mitä ei osannu ni hän kyllä neuvo sen sitte ihan kädestä pitäen. Ja että sellanen miten mie sanoisin. Et niinku lähesty oppilait...lähesty oppilasta sillee jotenkii että et ei hän[...]komentanu et pitää tehä sillee että hän kyl katto et osasko sen sit tehä

Kertomuksissa opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen ei kuitenkaan aina ollut pelkääntään myönteistä. Olivialle muistiin oli jäänyt myös negatiivisia muistoja opettajista. Tällaisia olivat luokkatilanteissa tapahtuneet asiat tai sitten opettajan olemukseen liittyvät asiat.

Olivia: [...] mie en ees kunnolla muista, mie en muista minkälaisia ne on ollu sillon ala-asteella muutaku sen pelottavan opettajan [...]

Olivia: No vasta ollu mieles semmonen ala-asteella ku oli niin tuota liikuntatunti, meiän äiti oli siellä niin tuota seuraamassa sitä ku meiän opettaja oli sillon vähän vallaton [...]

Edellä olevassa kertomuksessa Olivia kuvasi opettajan menettäneen oppilaiden kanssa useasti malttinsa ja suuttuneen oppilailleen, mikäli asiat eivät menneet niin kuin hän oli ajatellut. Vallankäytön tilanteet kuuluvat opettajan työnkuvaan, mutta opetustoiminnan on oltava ammattimaista. Luukkainen (2005a) kuvaa opettajan vallankäyttöä opetuksessa. Valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä on opetustyössä tiedostettava, valtaa ei voi käyttää mielivaltaisesti. Vallankäyttö oppilasta kohtaan on merkittävää lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta, joten tältä osin opettajan tulee myös tiedostaa oma vallankäytöllinen toimintatapa. (Luukkainen 2005a, s.84–85.) Opettajan toiminnan ei pitäisi aiheuttaa oppilaalle negatiivisia kokemuksia vaan ennemminkin myönteisiä. Olivian kertomuksessa kerrottiin myös muiden vanhempien olleen seuraamassa kyseisen opettajan toimintaa.

Haastateltavat puhuivat opettajan kunnioittamisesta. Erityisesti haastateltavista vanhimmat, Sofia ja Emilia puhuivat paljon aiheesta. Vanhimpien haastateltavien kerrontatapa puhuttaessa opettajista saattoi johtua siitä, että opettaja oli heidän kouluaikanaan enemmän kunnioitettu oppilaiden ja vanhempien silmissä. Myös muissa haastatteluissa opettajista puhuttiin kunnioittavasti. Vastuu kasvatuksesta on aina ensisijaisesti vanhemmilla, vaikkakin

vanhemmuuden väitetään olevan nykyään kadoksissa (Sihvonen 2016, s.81–82). Seuraavassa otteessa Sofia kuvaa sitä, millaisessa arvossa opettajaa pidettiin.

Sofia: No sehän oli, opettajahan oli oikee arvossa pidetty henkilö. Sehän ol ihan...ihan sillanen että sitä arvostettiin, kunnioitettiin...ei sitä tota...eikä opettajalle niin sanottu ehkä vastaan taikka... Eikä sinuteltu!

Sofian kunnioittava sävy opettajasta nousi hänen kertomuksissa korostuneesti esiin. Hänen nuoruudessa 1950-luvulla kotikasvatus oli etusijalla. Opettaja on nykyaikana kasvatuksen suhteen vanhempien kumppani, ennen kasvatustyö hoidettiin pääosin kotona (Sihvonen 2016, s.79–81).

Olivia muisteli että opettajat ja lehtorit jäivät etäisiksi lukiossa ja yliopistossa. Opettajan tutustuminen opettajaan ei ole samanlaista kuin alakoulussa, koska opettajan kanssa vieteään paljon vähemmän aikaa. Lukiossa ja yliopistossa opetetaan suuria ryhmiä, joten opettajilla ei ole mahdollisuutta luoda yhtä tiivistä vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin kuin alakoulussa. Eikä se välttämättä ole edes tarpeellista.

Olivia: Mut tottakai ku ne (aineenopettajat) opettaa vanhempia ja sit paljo enemmän porukkaa ni onhan ne pakostakin semmosia etäempiä.”

Olivia: [...]pääosin se suurin osa kyl oli aika etäisii. (kyse yliopistonlehtoreista)

Lukiossa opiskeluryhmät vaihtuvat usein ja yliopistossa luennoille osallistuu suuria opiskelijamääriä. Henkilökohtaiseen kohtaamiseen ei siis välttämättä ole mahdollisuutta tai aikaa, ellei kyseessä ole pienryhmän opetusta.

Kertomuksissa tuli ilmi erilaiset arvostukset, joita opettajilla oli. Amandan ja Olivian kertomuksissa alakoulun opettaja oli vakaumuksellinen. Se vaikutti opetuksen sisältöön ja opettajan kykyyn tehdä työtä.

Amanda: [...]semmonen ikävä muisto[...]ku meil oli neljännel luokalla niin uskonnollisesti suuntautunut luokanopettaja et hän opetti meille englantii ni hän ei pystyny sitte kerran meille englannin tuntia pitämään kun siinä kirjassa oli taikuutta ja kaikkee muuta semmost ja meidän mielestä se oli tosi jännittävä sellain uudenaikanen Ok English oli viel se kirjan nimi ni siinä lennättii

jollaki taikamatolla tai millä ja sit tää opettaja ei pystyny meitä opettamaan. Se oli niinku oikeestaan koko meidän luokalle sillee niinku sellain järkytys[...]

Olivia: Mmm..no ala-asteella meil oli aika uskonnollista se opettajasakki et se vaikutti osaltaa sit siihen minkäläistä se oli se opetus ja mitä sai tehdä ja mitä ei ja..mitä tytöt saa ja mitä pojat sai tehdä [...]

Vakaumuksellisuus opettajan toiminnassa ei aiheuttanut Olivian kertomuksissa äärimmäisyyksiä. Amandan kertomuksessa opettaja ei kyennyt työhön, mikä oli opettajalta hyvin erikoista. Opetuksen tulisi olla toimintaa, jossa opettaja ei aja mitään poliittista tai uskonnollista agendaa. Sitoutumaton toiminta on tärkeää muun muassa sen vuoksi, että luokassa saattaa olla eri uskontokuntiin kuuluvia oppilaita (Opetushallitus 2004, s.14).

Jokaisella opettajalla on omanlainen persoonallisuus. Kertomuksissa nostettiin esiin opettajien erilaiset persoonallisuudet, jotka näkyivät myös erilaisina tapoina tehdä opetustyötä. Opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti, jossa korostuu opettajan vuorovaikutustaidot sekä persoonallinen tapa kohdata oppilaat. Persoonallisuus korostuu koulun vuorovaikutustilanteissa. Opettajan tehtävä on kasvattajana sekä rohkaisijana toimiminen. (Luukkainen 2005a, s.27.)

Amanda: No oikeestaan on joo se on toi yläasteen englanninopettaja ja tota se oli jotenkin niin semmonen räväkkä tyyppi [...]se oli sellain täti tomera oikein se sano miten mennää ja se oli hirveen tylikäs sil oli ihanat vaatteet ja ja tota semmonen hirveen määrätietonen askel hänellä oli ja, ja tota hirveen selkee se hänen opetuksensa ja hänel ei ollu minkään valtakunnan pedagogista koulutusta [...]

Maria: Yläkoulussa sitte tietyst enemmän opettajia et sielkin jotenkin tuntu et kaikil, kaikki ol niinku jotenkin tai suurin osa oli sellasia suuria persoonallisuuksia et niil ol jokaisel joku oma juttu. Uskonnonopettaja oli aika kiihkeä [...]jasiassaan ja sitte oli tota tällänen ruotsin opettaja, joka oli pieni ja pipurinen, tosi lyhyt siellä murrosikästen joukossa meni, mutta sai kyl tilaa. Kemianopettaja sellain jyhkeä mustapartanen mies [...]

Opettajan persoonallisuudesta tuntui jäävän edellä ainakin Amandalle rikkaat muistot. Opettaja oli panostanut paljon omaan suulliseen ulosantiinsa ja tapaan opettaa. Kyseisellä

opettajalla ei kuitenkaan ollut alan koulutusta. Amanda kertoi, että tämä opettaja oli vaikuttanut myönteisesti myös hänen myöhempään elämään. Opettajalla on omalla persoonallisella toiminnallaan mahdollista vaikuttaa oppilaiden tulevaan elämään (Henriksson 2010, s.413–416). Marian muistoissa opettajat näyttävät jonkin tietyn ominaisuuden tai tavan kantajina. Murrosikäinen ei välttämättä arvioi opettajia heidän taitojensa perusteella, vaan joskus jokin persoonallinen ominaisuus riittää määrittelemään opettajan jonkunlaiseksi.

5.2 Opettajan toiminta opetuksessa

Opettajajohtoisuus oli aineistossa keskeinen opetuksen muoto. Suuressa osassa aineiston kertomuksissa opetustilanteissa opettajalla oli keskeinen rooli toimijana ja uusien asioiden opettajana. Eräs opettajajohtoisen opetustoiminnan rinnalla käytettävä opetuksen muoto on oppilaslähtöisyys. Opettajajohtoisuus ei kuitenkaan sulje pois oppilaslähtöisyyttä. Amandan ja Marian kertomuksissa opettajajohtoisuudesta kerrottiin seuraavanlaisia muistoja.

Amanda: Ei me kauheesti mitään ryhmitöitä tehty eikä paritöitä et ehkä se enempi oli semmost yksilötyöskentely et opettaja opetti ja sitte oppilaat istu pulpeteissa ja teki työnsä, istu hiljaa ja viittas mut ei ollu semmost... Mie en muista sieltä ihan ekaluokalla varmaan siel myö ollaa tehty toiminnallisesti käyty metsäs tutustumas puitten lehtiin mut kaupungissa ei kyl kauheesti sellast voinu tehdä et jotenki minust tuntuu et siin kaupunkikoulu ni se oli ihan semmosta istuttiin tunnilla ja välitunnilla mentii ulos. Aikalailta opettajajohtosta minun muistikuvien mukaan.[...]

Maria: Hirveesti en muista alaluokilla et ois ollu ryhmitöitä et kyl se sellast yksilötyöskentely. Opettaja sano et tehkää tehtävät tosta sivulta noin. Sit niitä tehtiin käytiin välillä opettajalle näyttämässä et nyt on tää ja tää tehtävä tehty ja tarkastamassa[...]

Opettaja on vastuussa luokkatilanteessa tapahtuvasta toiminnasta, joten opettajajohtoisuus voi olla luonteva tapa saada oppitunti liikkeelle. Opettaja johtaa toiminnallaan luokassa tapahtuvaa opetusta, joten vastuu opettamisesta on silloin opettajan. Opettajajohtoisella opetuksella voi olla nykyään jostain syystä kielteinen sävy, vaikka joissain opetustilanteissa tällainen menettelytapa on suotava. Amanda ja Maria eivät nähneet opettajajohtoisuutta kielteisenä opetustoimintana.

Opettajalla on monia mahdollisuuksia soveltaa omaa opetustaan. Yksi vaihtoehto on toiminnallinen opetus. Työskentelytavat voivat olla hyvin yksinkertaisia tehtäviä, joissa yhdistetään tunnin sisältö ja toiminta esimerkiksi liikunnan avulla. Taide- ja taitoaineissa on paljon näitä elementtejä. Olivian ja Marian kertomuksissa se nousi esille retkien, käsitöiden, pelien ja erilaisten ryhmätöiden kautta. Ainoastaan opettajan kekseliäisyys on rajana siinä, miten monipuolisesti oppituntien sisältöjä voidaan toteuttaa. Monipuoliset työtavat mahdollistavat erilaista toimintaa ja oppimiskokemuksista voidaan saada mielekkäitä. (Opetushallitus 2004, s.18.)

Sofia: Linja-autol mentiin ni se oli olevinaa niin kova elämys ku kylhän mie nyt linja-autos sitte jo niinku vähä isompana kuljin itekii mut tota noin ku ei hän sillo ollu autojaka paljo ni se oli ihan elämys ku meit linja-autol vietii sinne semmoselle paperitehtaalle tutustumaan ja linnanraunioihin[...]

*Olivia: [...]*askarreltiin kaikkia juttuja, rakenneltiin kaikkia hommia ja ja..käyttii retkillä ja leivottii ja tehtii monenlaista.

*Maria: [...]*oppikirjajohtosestihan mentiin et ees käytiin asiaa, tehtiin tehtäviä näin. Mut sit sellasen muistan englannin tunneilta mistä mä tykkäsin kovasti niin nää sellaset Luko-pelit. Siis se oli jotenki et siihen muodostu tietty sillon ku palikoita jossain niinku kuvion osa toisella puolella ja vastaus toisella puolella ja kun sä sait ne vastaukset oikeaa järjestyksee se oli tällain avattava, avattava tavallaan niin kun kansio et siihen toiseen puoleen ne laitetaan ne vastaukset järjestykses ja sit kansio kiinni, käännät nurin ja avaat ni jos sun vastaukset on oikein nii se kuvio on siinä niinku oikein. Ni niitä käyttii englanninopettaja, opettaja aika paljon ni ne niistä mä tykkäsin.

Toiminnallisuutta voi käyttää eri oppiaineiden opetuksessa. Edellisistä kertomuksista Sofian retki linja-autolla ei ollut varsinaisesti toiminnallinen luokkatilanteessa tehtävä asia, mutta valitsin sen tähän kohtaan sen vuoksi, että Sofian kouluaikana 1950-luvulla ei ollut paljon toiminnallisuutta. Koulupäivät kuuluivat opettajan puhuessa ja oppilaiden kuunnellessa. Linja-autolla tehty retki oli niin poikkeuksellista tuohon aikaan. Siksi se kuuluu juuri toiminnallisuutta käsittelevään kategoriaan.

Motivointimenetelmät olivat kertomuksissa innostavia. Motivoinnilla tarkoitetaan opettajan innostavaa alustusta, jolla oppilaat saadaan innostettua oppituntien aiheisiin. Maria ja

Amanda muistelivat näitä hetkiä hyvällä mielellä, sillä opettajilla oli monipuolisuutta motivoidessaan oppilaita eri aiheisiin. Koulun toimintakulttuurilla on vaikutusta siihen miten oppitunneilla innostetaan (Opetushallitus 2004, s.19).

Maria: [...]Jaamulla menin kouluun ja luokka oli pimeenä oli siel vissii sit en tiä olik diat vai mikä esitys oli niinku valmisteltu siihe, astuin luokan ovesta sisään ni hän seiso siin luokan oven vieres tällänen arabi tai miehen päähine päässään, säikähin aivan kamalasti pimeässä luokassa on yht'äkkiä: huomenta! [...]

Amanda: (englanninopettajasta)[...]se kerto aina tarinoita niin ku et miten myö voitais vaikka englannin kielioppi muistaa niin ku et mistä tilanteesta et hän aina kerto meille että minunkin poikani on tällaisessa tilanteessa muistanut tämän yhden lauseen ja tämä on hänet pelastanut pälkähästä jos vaikka ja minkälaisis tilanteissa ni se oli kiva se opettaja sen takia että se niin ku innostu ja se oli aina ite hyväntuulinen ja kerto tarinoita niin ku omasta itsestään et se jako vähän niin ku itteää kanssa että siis jakoi itsestään tietoo meille muille, tuli sellain olo että toihan opettaja on ihminen että ei [...]semmonen niin ku jotkut opettajat ei kerro itsestään yhtään mitään ni ne jäi jotenki hirveen vieraiksi mut et tää oli semmoin et se kerto innolla kaikkii juttuja hän on kyl ehkä semmonen vaikutin ollu sit mun elämäs [...]

Marian kertomuksessa opettaja oli tuonut luokkaan oppitunnin aiheeseen sopivaa materiaalia ja oli itse heittäytynyt tilanteeseen. Amanda kertoi kuinka opettaja sitoi opetusta oppilaiden elämään ja pyrki tällä tavalla innostamaan oppilaita opiskeluun. Motivoinnin tarkoituksena on johdatella aiheeseen ja tehdä oppimisesta mielenkiintoista.

Haastateltavien koulupäivään mahtuu erilaisia luokassa tehtäviä rutiineja. Rutiineja voivat olla esimerkiksi sään kertominen luokan edessä tai nimipäiväsankarin lukeminen ääneen kalenterista. Jokaisella opettajalla on omanlaisia rutiineja, jotka liittyvät joko luokkatilaan tai muualle kouluun. Sofian kertomuksissa rutiinit muistettiin tarkasti, vaikka kouluajasta oli ollut kauan aikaa.

Sofia: [...sit piti aina nousta pulpetist seisomaaki ku vastattii ja ja tietenkii ku opettaja tuli luokkaan niin piti tota noin nousta seisomaan ja...Sithän se no aamuhartaushan piettiin siinä omassa luokassa aina sitte se soitti aina sit

*harmoonii[...]*se välil istu siin pulpetissaan mut välillä kierteli siel oppilaiden luona[...]*sitte se opettaja jako joskus jotaki[...]*se kierteli siinä ja katteli kun[...]*kirjotettii jotaki ni se katteli vähä mitenkä suoriuduttii niistä[...]*

*Sofia: [...]*Jaina joku järjestäjä...*Joka sit välitunnilla pyyhki taulut ja tuuletti luokan ja ni se liittys siihen se ois sellast rutiini ollu sitte. Et jokainen vuorollaa sit oli[...]*

Opetuksessa rutiineilla voi olla turvallisuutta ja selkeyttä tuova vaikutus, sillä oppilaat eivät välttämättä koe koulun ulkopuolella samanlaisia rutiineja. Rutiinit voi nähdä myös säännöllisinä toimina ja opettajan tapoina opettaa. Ne voivat näkyä koulun arjessa myös aikatauluina. Esimerkiksi ruokailuun valmistautuminen ja lähteminen tietyllä kellonajalla on yksi tyypillisistä koulun rutiineista.

Koulussa kunnioitetaan yhdenvertaisuuteen perustuvia sääntöjä. Opetus toteutetaan Perusopetuslain (Perusopetuslaki, 1998/628) mukaisesti. Oppilaan velvollisuutena on osallistua opetukseen ja käyttäytyä asiallisesti. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että oppimistilanteissa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ja rauha oppia. Opettaja vastaa kurinpidosta luokassa. Emilian ja Marian kertomuksissa puhuttiin opettajan kurinpitomenetelmistä ja kurinpitoon liittyvästä toiminnasta. Emilian muisto sijoittuu 1940-luvulle ja Marian muisto 1970-luvulle.

*Emilia: [...]*meiän koulus ei lyöty karttakepil sormille[...]

*Emilia: [...]*yhen kerran oon ollu arestissa[...]*minä tuota olin niinku rivin päässä, oli laulutunti ja minä tuota tyrkkää...ensimmäistä ku tyrkkäsin ni koko rivi meni että hyvä ettei kaatunu kaikki oli melkein tuvas siin asennossa[...]*opettaja jätti minut kaheks tunniksi jälki-istuntoon ja sillo pelkäsin kauheesti ku opettaja haki äitiltä maitoo, että mie saan kyllä ihan varmaan risua vielä[...]

Maria: Alakoulussa oli se piti mennä tota luokan taakse seisomaan kasvot seinään päin, mä muistan että yhen kerran olen siellä seissy se oli välitunnilla, välitunnilla oltiin siel ol ruusupuskia niin ruusunmarjojen sisällä ne siemenet kutiaa kivasti ku ne laittaa kaverin niskaan ni me oltiin harrastettu tätä et oltii kavereitten niskaan pistetty kutituspulveriks sanottiin ni seuraavan

tunnin alussa johtajaopettaja sitten luetteli nimet ja menkää taakse seisomaan vähäksi aikaa miettimään.

1940-luvulla koulussa opettajien kurinpitomenetelmiin on kuulunut myös fyysinen kurinpito. Emilian opettaja ei ollut käyttänyt fyysistä kurinpitoa. Jälki-istunto oli Emilian kertomuksessa käytetty kurinpitomenetelmä. Marian kertomuksessa miesopettajan toiminta välitunnille siirtymiseksi vaikutti olevan tehokkaampi kuin naisopettajien. Seisottaminen oli Marian kertomuksissa opettajan käyttämä toimintatapa rangaistuskeinona. Koulun kurinpitomenetelmistä on puhuttu nykyään jonkin verran häiriökäytöksen lisääntymisen näkökulmasta (Tobin & Sugai 1999, s.40–53; McCluskey 2014, s.93–103).

Opettajan toiminta oli joissain kertomuksissa sellaista, jossa opettaja harjoitti omaa toimintaa sen liittymättä mitenkään opettajan työhön. Seuraavissa Marian kertomuksissa opettajan toiminta ei ole ollut asianmukaista. Asiaankuulumaton toiminta nousi esiin muun muassa välinpitämättömyytenä ja laiskuutena.

Maria: [...]nykypäivänä sais johonkin Seiska-lehtiin aika otsikot, että opettaja hermostuu koulussa, huutaa lapsille ja menee vessaan ottamaan olutta ja tupakkaa ja tulee sitten vähän rauhottuneena takasin[...]

Maria: [...]talvisin ties mitä äidinkielen tunnilla on ohjelmassa et, jos on jotkut isot kisat ni siel on televisio siel luokassa ja oppilaat vaihtuu[...] (opettaja) istuu et juu juu tervetuloa sisään vaan ja jatketaa katotaa hiihtokisoja ja se nelkytviis minuuttia ja sit tunti loppuu ja seuraavat taas sisään.

Marian kertomuksissa opettajan toiminta oli selvästi sellaista, jossa opettajaa ei juurikaan kiinnostanut toimia koulun yhteisten pelisääntöjen mukaisesti. Opettajan juopottelu ja tupakointi koulun tiloissa ei kuulu koulun edustamaan toimintaan. Hiihtokilpailujen seuraaminen televisiosta ei myöskään ole pätevä syy jättää omaa työtä hoitamatta. Edellä esitetyt Marian kertomukset olivat hyvin äärimmäisiä esimerkkejä opettajan omista puuhista, vaikkakin Maria suhtautui niihin jälkeenpäin huumorilla.

5.3 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Hyvät kokemukset kerrottiin useasti näkökulmasta, jossa opettajat panostivat oppilaisiin aidosti erilaisissa kohtaamistilanteissa. Opettajia kuvattiin välittäviksi silloin kun heillä oli

aikaa jutella oppilaiden kanssa. Opettajat näkivät Amandan, Olivian ja Sofian kertomuksissa vaivaa oppilaidensa eteen.

Amanda: [...]opettajat aina hymyili toisillee ku ne tuli vastaa käytävällä ja heitti jonkun kivan jutun ja et mul on sellanen mielikuva et hyvis käsissä on oltu et siel on ollu niinkun nää ihmissuhteet silleen kunnossa et.

Olivia: [...]vaikka oli kiirettä ja semmost ja tämmöst ni sil oli aina aikaa kuitenkin niinku pysähtyä siihe kuuntelee ja keskustellee ja niinku et se oli oikeesti siin läsnä et oikeesti tuntu ettei ollu vaa yks yliopisto-opiskelija muitten joukos vaan oikeesti se oli se porukka siinä ja et sil oikeesti kiinnosti ja niinku miten hommat hoituu[...]

Olivia: [...]kuinka paljo se jakso nähä vaivaa ku me tehtiin kaikkee erikoisempaa[...]

Sofia: [...]käytti kerran kyläs sillee ku se oli ollu, se oli muulta paikkakunnalta kotosin nii myö tehtii retki sitte tonne lähimpään kaupunkiin niin sit myö käyttii sen kotona ja sen äiti tarjos meille siellä mehua ja pullaa sit meille oppilaille.

Opettajan vaivannäkö oppituntien ja retkien osalta oli Sofian kertomuksissa merkityksellistä. Amandan kertomuksessa kuvattiin opettajayhteisöä positiiviseksi ja toisiaan hyvin kohtelevaksi. Hän koki myös oppilaiden tulleen hyvin kohdelluiksi. Opettaja voi työssään tehdä hyvin paljon omannäköistä toimintaa ja soveltaa oppitunteja siten, että pienistäkin asioista saa elämyksellistä. Sofian kertomuksessa opettajan vaivannäköä oli myös se, että opettajan äiti osallistui toimintaan.

Opettajan epäreilu kohtelu nousi Olivian ja Marian kertomuksissa esille. Opettajan tulisi kohdella oppilaita tasavertaisesti ja reilusti. Opettajan tulee nähdä oppilaat yksilöinä, eikä tehdä oletuksia oppilaasta esimerkiksi hänen perheensä perusteella. Oppilaiden suosiminen ei ole suotavaa ja se voi saada jotkut oppilaista tuntemaan itsensä alempiarvoisiksi.

Olivia: [...]jala-asteella niin vaikka se meiän eka ope ni ihan jees, mut se oli aika niinku tiukka. Ja sit sillä oli ne muutamat semmoset...semmoset suosikkioppilaat, jotka vaikka aina pääs näytelmiä ja sit itte ei ikinä päässy, vaikka kuinka siellä viittas joka kohtaan ja..et se ei ollu aina ihan niin semmosta ta-

sa-arvosta ja semmosta, mut muuten niinku ihan jees ja kaikki on silleesti suht niinku iha hyvin, mut semmosta reiluutta niinku toivois. Mitä ei aina välttämättä kaikilla aina ihan ollu. Varsinkaan siellä ala-asteella. Mut sit nuo muut ihan jees, mutta että kai yläaste ja lukio ku koko ajan vaihtuis niinku oppilaat ja näin ni eihän siellä nyt voi ollakaan mitenkään mitään kovin läheistä suhdetta tai silleesti.

Maria: [...]mä muistan jotkut opettajat niin ei ollu ihan reiluja ehkä, ehkä sellaisia kohtaan jolla oli vanhempia sisaruksia koulussa et mä muistan yhenkin pojan, jolla oli kaks isoveljee niinku käyny, käyny samat koulut ni hän sai kyllä niinku eihän hän, hänellä ollu mitään mahollisuuttakaan niinkun tavallaan osottaa et mikä hän on oppilaana, että siel oli muutama opettaja, jotka aa juu tätä veljessarjaa, kyllä sinut tiedetään[...]

Marian kertomuksessa opettajan epäreilu kohtelu tuli ilmi, kun oppilasta syrjittiin opettajien toimesta tämän vanhempien sisarusten vuoksi. Opettajat näkivät oppilaan pelkästään sisarusten kautta eikä omana itsenään. Marian kertomus toi esiin sen, kuinka vakavaa opettajan vallankäyttö voi oppilasta kohtaan pahimmillaan olla. Maria kertoi ajatelleensa kertomuksen asetelmaa jo kouluaikoinaan, joten siksi se oli jäänyt hänelle niin hyvin mieleen. Opettajan toiminta voi tuntua oppilaasta epäreilulta, vaikka opettaja ei sitä tietoisesti tarkoita. Oppilas voi esimerkiksi kokea opettajan toimivan väärin, jos tämä kieltää häneltä jotain mitä hän saisi kotona tehdä. Opettajan on kuitenkin kyettävä perustelemaan toimintaansa koulun yhteisillä säännöillä ja arvoilla. Epäreilua kohtelua opettajalta ovat sellaiset tilanteet, joissa joku oppilas nostetaan säännöllisesti suosikiksi. Toiminta ei noudata tasaapuolisuutta, vaan antaa yhdelle erityisaseman. Koulutyössä ollaan tekemisissä arvojen kanssa, jotka tulevat esiin erilaisissa opetustilanteissa. Työssään opettaja kohtaa erilaisuutta ja erilaisia arvostuksia niin lasten kuin myös heidän vanhempiensa kautta.

Pace & Hemmings (2006) määrittelevät auktoriteetin käsitettä. Sen synonyymina on tyypillisesti käytetty kontrollia, joten se nähdään helposti pelkästään kurinpitokäsitteenä. Auktoriteetti on moniulotteinen käsite, joka ei liity pelkästään kurinpidollisiin tilanteisiin. Opettajien auktoriteettia on tutkittu jonkin verran. Yksi keskeinen auktoriteettikäsitteen muodostumisen lähtökohta on kulttuuri. Käsitteeseen vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. (Pace & Hemmings 2006, s.1–2, 6–7.)

Maria: [...]jollain opettajilla joku siinä auktoriteetissa oli et ihan pelkästään puheella niinku se sama ryhmä toimii ihan hyvin kun sitten taas toisen opettajan tunnilla ei. [...]sellanen joku tietynlainen aikuismaisuus mikä siinä opettajassa tulee niin sit niinku nuori tai lapsi vaistomaisesti sitä noudattaa mut heti jos tuntuu vähäkään että tuo ihminen niinku ei ite oo varma. Mä muistan meidän historianopettajan ja esimerkin et siit tuli hirveen sellanen epävarman olonen nainen ja kimeällä äänellä yritti huutaa pojat nyt koittaa siellä rauhoittua niin ei, ei niin kun mitään mitään tapahtunu järjellistä toimintaa, mut sit taas on tyynen rauhallinen opettaja tulee luokkaan, tervehtii oppilaita, pyytää nousemaan ja näkee niin kun et tavallaan oppilaatki näkee siitä et toi ihminen tietää tän asian sil on joku tietty päämäärä, tänne on tultu tekemään tätä ja tätä. Ja mä odotan teiltä että teette näin. [...]joskus miettiny just sitä, et miten se jollain opettajalla näytti niinku käyvän niin helposti ja toiset sit taas sai yhtenäen toistaa sitä[...]

Maria: [...]välitunnille kun piti lähteä niinkun yleensä naisopettajat sai teinejä aika kauan komentaa et nyt pihalle, mutta[...] (eräs miesopettaja) tuli käytävän päähän ja sano että: Noh!? Käytävä tyhjeni välittömästi.

Maria koki, että auktoriteetti syntyy opettajan itsevarmuudesta. Kun opettaja tiesi mitä ja miten tekee, oppilaat pystyivät aistimaan selkeän tilanteen. Epävarman historianopettajan kohdalla taas oppilaat eivät kokeneet tarvetta rauhoittua. Käsitykset auktoriteetista ovat myös sukupuolittuneita. Yleisempi käsitys tuntuu olevan se, että miehillä olisi naisia enemmän auktoriteettia, vaikka se ei pidäkään paikkansa. (Chesler & Alford 2007, s.11–19). Marian muisto kuitenkin tukee käsitystä, jonka mukaan miehillä olisi luonnostaan enemmän auktoriteettia kuin naisilla.

Olivian muistoissa liittyen yliopistoon opettajan ja opiskelijan suhde näyttäytyi etäisenä. Yliopisto-opettajat tai professorit eivät käyneet tuttavallisiksi opiskelijoiden kanssa. Yliopistoissa on paljon opiskelijoita ja opetusta annetaan esimerkiksi massaluennoilla. Voi olla ettei opettajilla ole resursseja tai jaksamista tutustua jatkuvasti uusiin ryhmiin ja opiskelijoihin. Tämä voi tuntua opiskelijasta harmittavalta, kun opettajaan ei välttämättä saa aitoa kontaktia.

Olivia: [...]yliopistolla nuo kaikki proffat, jotka oli hautautunu kirjoihin ni ei niist mihinkään, mut sit osa tuli vähän läheisemmiks ja eniten sit sivuaineopettajat ne oli sit hyviä tyyppejä.

Olivia: [...]Jaika etäsiä ja niinku ei semmosia kasvokkain kohtaamisia kyl hirveenä ollu muuta kun muutamien kans, sen oman ohjaajan ja näin tai joka oli se tutor-opettaja sit muut ei muutenkaa niinku alkanu kovin tuttavalliseks. Eikä niinku ikinä kysyny et voisko joustaa tai luistaa tai mittää sellast et aina teki sen mitä piti eikä niinku sen kummemmin niinku kenenkään kurssinvetäjän kans tarttenu olla sillälaila yhteyksis et sit se tutor-opettajan kans tietenkä ku se veti ne kaikki semmatki ni sen kans oli sit et se ties kuka on ja näin ja sitte sivuaineen opettaja tietenkä siin kässä ja tota no graduohjaaja ja sit niinku mut ei ne niinku läheiseks, sivuainees yhessä sillee sivuaineessa niinku tuli sitte läheisemmäks mut se ol kyl opettajastaki kiinni[...]

Opettaja voi valita kuinka suhtautuu oppijaan, mutta tarkoituksellinen etäisyys saattaa vaikeuttaa kanssakäymistä. Olivian kertomuksissa yliopiston professorit tuntuivat hänestä etäisemmiltä kuin sivuaineissa opettaneet yliopistonlehtorit. Erityisen läheiseksi hänen kertomuksessaan muotoutui sivuaineen opettaja. Hänen mielestään läheiseksi tuleminen on paljolti opettajan suhtautumistavasta johtuvaa.

Kertomuksissa esiintyi myös opettajan asiatonta käytöstä suhteessa oppilaisiin. Marian ja Olivian kertomuksissa nousivat esiin niin fyysinen kurinpito kuin pelottava vallankäyttö opetustilanteissa. Marian ja Olivian kertomukset erosivat epäreilun kohtelun kategoriasta siten, että näissä kertomuksissa oli mukana myös fyysistä vallankäyttöä.

Maria: Koulun käytävällä muistan kyl yhen opettajan oli...Ei ollu mun niinku luokkakaveri, mutta välitunnille piti lähteä ulos niin yks poika ei sitten ymmärtäny ihan heti totella niin meidän fysiikan ja kemian opettaja, iso mustapartanen mies otti niskasta kiinni, talutti ulos että kaveril just jalat maata kosketti niinku aika liukkaasti mentii ulos[...]

Olivia: [...]opettaja suuttu meille ku me ei saatu tarpeeks nopiaa suksia pois jalasta ni sit se heitti omat sauvat ja sukset sinne mäkkee ja lähti nykimään siitä[...]

Opettaja voi kohdata työpäivän aikana huonoa käytöstä oppilailta, mutta se ei oikeuta opettajalta asiatonta käytöstä. Olivian kertomuksessa opettajan asiaton käytös ei ollut millään tasolla perusteltua, sillä tällä on vastuu oppilaista. Jos oppilaille olisi tapahtunut jotain sen aikana, kun opettaja poistui paikalta, niin tilanne ei olisi ollut opettajalle suotuinen.

5.4 Ihanneopettaja

Opettajan kiinnostus oppilaita kohtaan nousi esiin Amandan ja Olivian kertomuksissa, joissa pohdittiin millaisia hyvän opettajan piirteet ovat. Heidän kertomuksissaan nousi esiin piirteitä, jotka ovat ideaaleja opettajalle. Kertomuksien viesti oli, että opettajan työtä tehdään oppilaita ja heidän tulevaisuuttaan varten. Amanda ja Olivia kuvasivat opettajan työtä kertomuksissaan tärkeäksi.

Amanda: Ole iloinen oma itsesi ja anna itsestäsi niinku niille lapsille, oppilaille ja tota semmosii elämyksiä, mukavia hetkiä että se oppiminen sais semmosen kipinän että se ei oo semmosta pakkopullaa eikä ikävää vaan et se sais semmosen, semmosen kipinän että täähän on kivaa ja tää voi olla monenlaista ja et kaikesta voi oppia ja semmonen positiivinen asenne opiskeluun ni se ois minust aika tärkeä välittää niinkun oppilaille. Et jos vanhemmat voi antaa lapsilleen positiivisen asenteen elämään ja ni opettaja vois antaa sit oppilailleen positiivisen asenteen oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan et lapsi tulis mielellää kouluu ja lähtis sielt ihan yhtä hyväl mielel kotiiki.

Olivia: [...]ei mun mielestä[...]kenestä tahansa tulis hyvä opettaja[...]kyl sinne ne tietynlaiset[...]hakeutuuki mut niistäkään ei nyt välttämättä kaikista[...]hyviä opettajia sit on viel [...]semmosia ihan huippuja[...]ehkä enemmänkin just luokanopettajissa se tulee että jos oikeesti on kiinnostusta niinku miten niil lapsilla menee tai et mitä eväitä antaa sinne eteenpäin tai miks sitä työtä tekee et näkkee vähä pitemmälle ja syvemmälle nii semmoset siellä on niinku paikallaan.

Kiinnostus oppilaiden elämästä ja heidän tulevaisuuden eteen ponnistelu on vaativaa työtä, mutta opettaja voi vaikuttaa hyvin pitkälle oppilaan elämään (Noddings 1992, s.106; Pryer 2001, s.76; Hargreaves 2002, s.3–4).

Oppilaan kohtaaminen tapahtuu aina ainutkertaisena vuorovaikutussuhteena kaikissa tilanteissa mitä opettaja tekee työpäivänsä aikana (Martikainen 2005, s. 30–31; Määttä 2005, s.205–206). Marian ja Amandan kertomuksissa kuvattiin sitä, että opettajan tulisi nähdä opetustoiminnassaan oppilas yksilönä.

Maria: [...]nyt niin kun siirretään yhä enemmän siihen oppilaille sitä oppimista ja ja niinku huolehtimista siitä omasta oppimisesta et opettaja on tavallaa sellanen sit asiantuntija, joka vinkkaa vähän oikeaan suuntaan ja sit voi olla et opettaja joutuu enemmän keskittymään niihin joilla se oman toiminnan, oman opiskelun ohjaus ei ehkä suju[...]niin hyvin mutta tälläin perus keskihyvä oppilas joka pystyy sitte omaksumaan niin ja sitte enemmän niin kun itsenäistä työskentelyä tuntus olevan että[...]sillai opettajan täytyy aina vaan enemmän yksilöllisemmin katkoa niitä oppilaitaan että osalle porukasta käy nää ohjeet ja sit täytyy näille muille vähän soveltaa.

Amanda: [...]pitää oppia se yksilö tuntemaa ja jotenki niinkun tää on vaan niinkun sitä yksilön tukemista ja siinä kasvussa omaks yksilökseen et pitäis yrittää niitä hänen vahvuuksia löytää[...]

Amanda: Et mie nään sen sillee että se niin ku opettajan ja vanhempien välinen suhde täytyy olla kunnossa ni sit se lapsiki tulee hyvällä mielellä sinne kouluun ja sillon se oppiminen on mahdollista ku se tietää että niinku tää samassa veneessä ollaa kaikki[...]

Koulu on yhteisö niin oppilaille kuin opettajillekin. Jokaisen yhteisön jäsenen tulee saada kuulua yhteisöön sen täysivaltaisena jäsenenä, mutta erityisen tärkeää se on oppilaille. Yhteisötasolla koulun on tarjottava turvaa myös yksilöllisesti ja parhaiten se onnistuu opettajan toiminnan kautta. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, s.57.)

Oikeudenmukaisuus oli keskeinen piirre kertomuksissa, joissa määriteltiin hyvää opettajaa. Sitä voidaan pitää yhtenä opettajuuden tunnusmerkkinä (Kujala 2008a, s.184–185). Opettajan sitoutuminen siihen on tärkeää (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, s.57). Marian ja Emilian kertomuksissa asiaa kuvattiin seuraavilla tavoilla.

Maria: [...]hyvä opettaja on ainaki sellanen suvaitsevainen, ymmärtää sen oppilaiden niinkun erilaisuuden ja osaa ottaa sen huomioon siinä työssään ja sit tietyst sellain reilu, justiin oikeudenmukanen suuntaan tai toiseen, että ko-

en saaneeni monta asiaa anteeks sen takia ku mulla on ollu hyvät arvosanat niin se ei...mullehan se on mukavaa, mut ei se se ei niinkun oikealta tunnu ei se o hyvä, että aina pitää niinkun...sinällään lapset on aika herkkiä silleen, että nyt toi sai jotain mitä muut ei tai tota kohdellaan erilailla tai se on mun mielest se niinkun on ehkä sen opettajan sen luotettavuuden pohja et sitte ku lapset, oppilaat näkee et se on reilu se on oikeudenmukanen ni sillon niinku helpommin se asiakin menee perille, uskotaan et no sä tiedät et mistä sä puhut, sä osaat kertoa ja sit tietyst se on kans hyvä opettaja osaa sen, tuntee sen oman aineesa, alansa ja osaa osaa sitte sen myös oppilaille ihan muutella myös sitä, että millä lailla et just ottaa sen erilaisuuden huomioon. Toiset ymmärtää[...]niinkun erilailla selostetun asian, toiselle pitää näyttää kädestä pitäen ni kaikki tällänen on hyvässä opettajassa.

Emilia: [...]mie toivoisin ainekii opettajalt et se on tasavertanen ja jos kuka ei niin oppis heti nii auttas niiku enempi sit sitä mikä ei ol niin paljo oppinu ku toiset että...Eihän myö kaikki olla yhtä nopeita oppimaakaa kaikki. Sellanen ja ja ja ottas kaikki oppilaat huomioo vaikka ois vähän vähän niinku vaikeampiki. Veis niinku eteenpäin.[...]olkaa kärsivällisiä.[...]ja melkein et jos kauniisti puhuu sen menee perille ehkä paremmin kun sellanen tiukka komento. [...]mie kuvittelin jos minul olis ni opettaja tuota olis minuu kohtaa kärsivällinen ettei tulistuis heti..Et sellanen ois jotenkii.

Oikeudenmukaisuus opettajan työssä ei ole pelkästään idealistista, vaan hyvin konkreettista toimintaa. Hyvä opettaja kykenee huomioimaan työssään niin ryhmän kuin yksilönkin. Opettajan ryhmähallintataidolla on suuri merkitys sen suhteen, kuinka oikeudenmukaista oppilaiden kohtelu luokassa on.

Olivian kertomuksissa puhuttiin opettajan työstä ja vapaa-ajasta. Ne nähtiin erillisinä kokonaisuuksina, sillä opettajalta ei vaadita vapaa-aikanaan sitoutumista työhön. Seuraavassa aineisto-otteet Olivian kertomuksista tästä koostuvasta kategoriasta.

Olivia: [...]jos lapset vaikka näkis sen opettajan illalla ni ei se nyt tuolla voi rymytä ja kontata siellä ja täällä et kuitenkin pitää muistaa et missä virassa on ja missä roolissa ettei niinku ihan täysin voi laittaa lekkeriks mutta ei se sido niin paljo et kyl opettajalla saa olla omaki elämä, mut kyl ihmiset kuitenkin vielä niin paljo tuntuu et arvostaa ja niinku et opettajat tai että opettajia ja

että kyl varmaan jokainen joka on opettaja ni kokee sen et jollaki tasolla pitää kuitenkin olla sellanen suht tolkkku.

Olivia: [...]niinku nykyäänki, jos on opettaja niin se velvottaa sua tiettyihin hommiin ja näin mut ei tosiaankaan niin paljo ku ennen eikä se niinku määrää sitä et kuka sä oot, sä oot vaa opettaja se joka on voi olla muutakin. Ennen se sitä vapaa-aikaaki määritteli tosi paljon.

Opettaja edustaa työssään ammattiaan, työyhteisöään sekä lailla säädettyä opetussuunnitelmaa. Vapaa-aika on kuitenkin opettajan yksityiselämää, joka ei liity työhön. Opettajan vuorovaikutus vanhempien, oppilaiden ja työtovereiden kanssa on silti mahdollista myös vapaa-aikana.

Työssä kehittyminen on opettajalle tärkeää liittyen omaan jaksamiseen ja ammattitaidon syventämiseen. Opettajan tulee tiedostaa oma toimintansa ja aktiivisesti etsiä uusia toimintatapoja jotta kehittyminen olisi mahdollista. Reflektointi toimii opettajan työkaluna kehitymisessä. Työyhteisön tasolla toimintakulttuuria kehitetään yhdessä kollegoiden kanssa. Koulutuksissa opettaja saa alansa ajankohtaista tietoa. Maria ja Olivia kertoivat opettajan työssä kehittämisestä.

Maria: [...]tahti on ainaki muuttunu et tosiaa silloin oli[...]niin kun pitkään oli ne samat kirjat käytössä ja kun opettaja oli työtä tehny monta vuotta ni meni nii meni niinku ulkomuistista et tää asia tavallaa sellain jonkunnäkönen pysähtyneisyyden tila ettei nää tästä oo hirveesti muuttunu mut nyt tuntuu et koko ajan niin kun yhteiskunnassa muutostahti kiihtyy ja opettajan pitäs pysyä niin kun pysymään siinä sillai tavallaa et pysyy ainaki niitä oppilaita ja vanhempia edellä [...]silloin on et silloin on riittäny se oman aineen hallinta ja sen oman[...]työskentelyn hallinta on nyt täytytys olla sitte...Kauheen paljo yhteistyötä kouluil on tapahtumia niin kun sekä mihin kutsutaan tai ihan ulkopuolisia, niitten järjestelyjä. Uskoisin et niit on aika paljon enemmän. Enää ei riitä pelkästää se oman oppiaineen hallinta ja siihen liittyvät tehtävät vaa tulee niin ku paljo muutakii.

Olivia: [...] Jettei oo niitä resursseja et eipä sitä voi opettaja muuttua tablettiksi, jos semmosia tarvis tai jos vaikka koko luokka tarvis tai et pitäis saaha kaikilla ensin ne perusasiat kuntoon ja sit vast niinku alkaa lyömään tollasia

tavoitteit pöytää et mitä kaikki niinku sit voi toteuttaa. Ja tottakai se, että sit niitten vanhojen pierujen on pakko niinku vähän sieltä liitujen pölystä niinkun tulla tähän päivään että niit joitaki juttuja niinku pitää tehdä.

Maria muisteli, että hänen aikaan opettaja ei ollut kehittänyt opetustaan. Hän viittasi opettajan pitkään työuraan, jonka vuoksi opetusta toteutettiin rutiinilla. Marian mukaan enää ei riitä pelkästään oppisisältöjen hallinta, vaan opettajan on oltava ajan hermolla myös muussa asiassa. Olivia totesi että osaltaan opettajan kehitykseen vaikuttavat resurssit. Esimerkiksi opettaja ei voi tarjota nykyaikaista opetusta, jos siihen vaadittavia välineitä ei ole tarjolla.

5.5 Opettajan työnkuvan muutos

Seuraavissa kertomuksissa puhuttiin työn käytännön muutoksista. Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntyminen tuli myös esiin. Amandan ja Olivian kertomuksissa sivuttiin monenlaisia opettajan työtä koskevia muutoksia. He vertasivat kertomuksissa nykyistä tilannetta omiin kouluaikeihinsa.

Amanda: [...]nykysin niin ku on ehkä kuitenkin lähinnä opettajan kannalta ni ne suhteet sinne vanhempiin on tullu huomattavasti paljo tärkeemmäks että melkein se on yhtä iso osa kun olla lapsen kanssa ni olla sen lapsen vanhempien kans tekemisissä. Et mie nään sen sillee että se niin ku opettajan ja vanhempien välinen suhde täytyy olla kunnossa ni sit se lapsiki tulee hyvällä mielellä sinne kouluun ja sillon se oppiminen on mahdollista ku se tietää että niinku tää samassa veneessä ollaa kaikki[...]

Olivia: [...]Varmasti vaikka osa ihmisist ajattelee et luokanopettajan työ on ihan helppoo ku siel on vaan lasten asioita ja että et kyllähän kuka vaan vois siellä olla mut ehkä niinku ennen ku itte jotaki tekkee ni eihän sitä oikeest tiää miten ne asiat on. Tai et jos ei tiää kaikkea ni sit ehkä niinku...No just ku ei o vaikka ymmärryst tai tietoo siitä kaikesta nii ihmiset ei välttämättä just tiää mitä se luokanopettajan työ on nykyään, koska se on ennen ollu tosi erilaista ja nykyää se on niin paljo monipuolistunu et eihän niinku vaikka joku tavan tallaaja tiää sitä. Ja huullaan et se on vaan sitä perusjuttua mut ei oo.

Olivia: Vapaammaksi. Ja onhan sitä aina niinku saanu olla vapaat kädet, mutta nykyään se ei o just sitä tiettyä mitä opettajat tekkee vaan aika lailla niinku itte voi opettaja nyt vähän mieltä et miten niit hommia hoitaa ja on mahollist olla joku tiukka pönöttäjä tai sit voi olla niinku semmonen ihan erilainen.

Opettajan työn toteutustapa on muuttunut. Opetusmenetelmät saattavat olla erilaisissa oppimisympäristöissä tehtäviä, mikä mahdollistaa erilaisten oppijoiden oppimisen. Nykyään painotetaan enemmän oppilaslähtöisyyttä kuin ennen. Opettajan kirjalliset työt ovat jossain määrin lisääntyneet erilaisten asiakirjojen laatimisen vuoksi, mutta täytyy kuitenkin muistaa se, että oppilaiden yksilöllistyminen ja virallisten asiakirjojen tarkoitus ei ole vaikeuttaa opettajan työtä vaan helpottaa lainsäädännöllisten asiakirjojen tekemistä. Arvioinnin kannalta asiakirjojen dokumentointi on myös oleellista (Opetushallitus 2004, s.262–270). Siitä on hyötyä ennen kaikkea oppilaalle, sillä dokumentteja käytetään apuna opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa myös tämän tulevina kouluvuosina.

Seuraavassa kertomuksessa puhuttiin opettajan vaikutusvallan muutoksesta ja opettajan ammattiin kohdistuvista odotuksista, jotka tulevat vanhempien suunnalta. Opettajan vaikutusvallalla on aiemmin ollut enemmän painoarvoa monessa asiassa. Amandan kertomuksessa puhuttiin opettajan vaikutusvallan muutoksesta.

Amanda: [...]sellanen yks sarjakuva minkä mie oon joskus nähny pitää aika hyvin paikkansa et siin on niinku seithyluvulla ollaa menty kevättodistuksen kanssa niinku rehtorin luokse niinku vanhempi ja lapsi ja sit tota se siinä näytetään että minkä takia tää todistus on tämmönen et siinä niinku ku on ollu se opettaja ja vanhempi samalla puolella pöytää ja sieltä lapselta kysyvät että mitä tää tarkoittaa, mut nykysin se on niinku sitä että et sielt tulee niinku se vanhempi opettajan luokse ja sanoo et miks meiän lapsella on niinku näin huono todistus et vähän niinku sillee mie koen ja näen ehkä sen niin että opettajaa syytetään siitä että jos sen lapsen koulunkäynti ei o sujunu ja jotenki enempi koko aika niinku syytetää kouluu ja opettajaa joistain ongelmista mitkä loppujen lopuks kuitenkin niinku johtuu ihan jostain muualta et ennen ei ois ei kuuna päivään tullu kuuloonkaa että opettajaa tai kouluu ois syytetty semmosist asioista et mistä tänä päivänä syytetään[...]

Opettajan vaikutusvalta on ennen ulottunut oppilaiden perheisiin eri tavalla kuin nykyään. Nykyään opettaja ei ole erillinen vaikuttava taho, vaan hän toimii vanhempien kasvatuskumppanina. Vanhemmat saattavat vaatia erilaisia asioita koululta ja opettajilta. Sántin (2007, s.434) tutkimuksessa opettajat kokivat, että heidän arvostus on vähentynyt vanhempien osalta.

Vapaa-ajan suhteen opettajalla on vapaus valita miten sen käyttää. Opettajat ovat työnsä puolesta yhteiskunnallisia vaikuttajia, mutta kuitenkin eri tavalla kuin ennen. Opettajan vapaa-ajan roolin muutos oli Olivian ja Marian kertomuksissa noussut aihe.

Olivia: No ennen on ollu tai siis kyl niitä vieläki arvostetaan, arvostettiin ennen paljo niin ne on ollu esimerkkinä ja opettajia niinku..et se ammatti on aika paljo niinku ohjannu ja rajannu sitä mitä se on voinu vaikka tehdä ja saanu tehdä ja..et jos ei se o vaikka voinu juossa hirveenä missään viinakaupassa tai niinku et se on ollu aina se opettaja ja se on ollu koko ajan siinä opettajan roolissa.[...]

Olivia: Must tuntuu et opettajat on sitte enemmän ollu mukana vähän niinku et jos on ollu vaikka siellä missä ikinä on asunukkaa niinku et opettaja on ollu mukana vaikka jossakin päätöksenteossa ja se on sit ollu sellanen, jonka kaikki on tienny ja tuntenu mut...ei se niinku enää o sillälailailla eikä se o niin määräävä[...]

Maria: [...]katsosin et se on ihan, ihan niinku tosiaan samanlainen, kun kellä tahansa, että oikeestaan koulutuksesta, ammatista, lähtötasosta riippumatta niin vaikuttamaan pääsee, mut tietysti tota jotenkin no nyt sit ku mä oon koulu ollu töissä niin rupeen miettimään sit taas opettajia kenen kans oon työskennelty nii kyl sit taas tuntuu et opettajissa enemmän tälläst on tälläst taipuvaisuutta niinku yhteiskunnallisee vastuuseen ja sille ajatteluun, että pitää asioihin vaikuttaa laajemminki, ja laajemminkin ku vaa siin omas työssään et aika paljo siel on sellasta väkeä, joka on valmis ja tekeekin niinkun töitä niiden muittenki asioiden eteen.

Muistoista käy ilmi, kuinka ammatti on ennen ohjannut ja rajoittanut myös opettajan vapaa-aikaa. Opettajan on ollut aktiivinen toimija myös koulutyön ulkopuolella. Nykyään tällaisia vaatimuksia tai tapoja ei ole. Oppilaille opettaja on opettaja myös koulun ulkopuo-

lolla. Tältä osin esimerkiksi kaupasta alkoholia ostava opettaja voi hämmentää oppilasta. Vanhemmat ymmärtävät opettajan vapaa-ajan roolin, mutta lapselle voi olla haastavaa erottaa opettajan ammattiroolia ja vapaa-ajan roolia toisistaan.

Erilaisten tietoteknisten laitteiden käytön hallinta opetuksessa kuuluu opettajille, jos laitteita on käytettävissä. Laitteita on erilaisia, joten opettajan täytyy kehittää itseään myös näiden käytössä. Amandan kertomuksissa puhuttiin opettajan ja tietotekniikan suhteesta.

Amanda: Sit tää teknologian käyttö tietyst ihan mahtavaa että [...] Ja pelit tuo just sitä että kaikki tuntuu niin hauskalle ja et se vähän salakavalasti ujutetaan sitten se joku oppi et on niinku se opetus niis peleissä. Kyl tota muutokset aina jossaki kohtaa ni ne ensin ahdistaa ja pelottaa ja sitte tulee niitä kauhukuvia ja kaikkee mut kyl ne loppujen lopuks varmaan niinku aina on sitte ovi johonki uuteen ja parempaan. Eteenpäin.

Haastetta opettajan työhön tuovat erilaiset tietokoneohjelmat ja älylaitteet. Kaikilla kouluilla näitä laitteita ei kuitenkaan ole, sillä resurssit ovat loppujen lopuksi hyvin erilaisia koulujen kesken. Voi olla myös mahdollista, että koulussa on erilaisia älylaitteita, mutta niiden tarkoituksenmukaisessa käytössä on vielä kehittämistä.

6 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen toteutus pohjautuu luotettavuuteen ja eettisyyteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s.23). Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa on hyvä kertoa tarkasti, miten tutkimus on tehty ja miten se on edennyt (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s.227). Tutkijan velvollisuus on varmistaa tutkimuksensa luotettavuus. Mitään tutkimuksessa nousnutta ongelmaa ei saa peitellä, vaan koko tutkimusprosessin on oltava läpinäkyvä (Aaltio & Puusa 2011, s.153–154; Mäkinen 2006, s.102; Ruusuvoori ym. 2011, s.26–29). Tutkimus pyritään toteuttamaan objektiivisesti ja se toteutuu, kun tutkija tiedostaa subjektiivisuutensa (Puusa & Kuittinen 2011, s.167–174). Olen raportoinut tarkasti tutkimukseni eri vaiheista ja olen noudattanut *Hyvää tieteellistä käytäntöä* (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, s.4–15.) Narratiivisuus soveltui tutkimukseeni hyvin sekä metodologiana että analyysitapana, tutkimukseni käsitellessä henkilöiden muistoja opettajistaan.

Tutkijan tulee toimia eettisesti oikein hankkiessaan tietoa tutkimustaan varten. On suositeltavaa, että tutkimuksessa käytetään primarilähteitä. Lähteisiin tulee myös viitata asiaankuuluvalla tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.) Mäkinen (2006, s.128) lisää, että tutkijan pitää olla lähdekriittinen, jotta tutkimus olisi uskottava. Olen käyttänyt tutkimuksessani primarilähteitä ja viitannut niihin asianmukaisesti. Olen myös harkinnut teosten soveltuvuutta tutkimukseeni, käyttäessäni niitä lähteinä.

Keräsin aineistoni haastatteleamalla. Haastattelurunkoni mukaisesti tehdyt haastattelut vastasivat tutkimuskysymykseeni, muuten ne eivät olisi olleet sopivaa aineistoa. Tutkijalla tulee olla haastateltavien henkilöiden suostumus tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s.25). Tutkittavilla henkilöillä on oikeus pysyä anonyymina tutkimusprosessissa, jolloin tutkijan velvollisuus on varmistaa, että tämä on mahdollista (Mäkinen 2006, s.114). Haastateltavat henkilöt eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessani. Lupasin haastateltaville, että käsittelen aineistoa luottamuksellisesti. Kaksi haastateltavista henkilöistä toimii tällä hetkellä opettajana. On mahdollista, että nämä henkilöt ovat muistelleet useammasta näkökulmasta opettajan työtä koskevista asioista, kuin ne henkilöt jotka eivät alalla toimi.

Puusan (2011b, s.114–116) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on normaalia, että aineisto kerätään useilla kerroilla. Aineistoa voidaan sanoa riittäväksi silloin, kun aineistoa luettaessa siinä alkaa toistua tietyt teemat. Tätä kutsutaan saturaatioksi eli aineiston kyllänty-

miseksi (Eskola & Suoranta 1999, s.62–63; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, s.177). Päätin tehdä ensimmäisten haastattelujen jälkeen vielä toiset haastattelut, jotta sain syvennettyä aineistoani. Viimeisenä mukaan tullee haastateltavalle toteutin vain yhden haastattelun ja pyrin kerralla saamaan riittävästi aineistoa hänen kohdaltaan.

Muistoilla on ihmiselle suuri merkitys, vaikka niiden todenperäisyyttä ei voi tarkastella absoluuttisesti. Ihminen voi vääristää tiedostamattaan muistojaan, joten tältä osin muistojen tutkimisen luotettavuutta on syytä arvioida huolella. (MacDonald 2009, s.106–107.) Tutkimuksessani haastateltavien muistot sijoittuivat 1940-luvulta 2010-luvulle. Haastateltavan muistot saattoivat olla jopa yli 70 vuotta vanhoja. Täytyy ottaa huomioon, että kaikki haastateltavien muistot eivät välttämättä olleet täysin todellisia tapahtumia vastaavia. Tutkimuksessani olen kuitenkin käsitellyt haastateltavien muistoja todenperäisinä ja näin luottanut haastateltaviini.

Analyysitapa on aina valittava suhteessa aineistoon sekä siihen mitä halutaan tutkia. (Puusa 2011b, s.114–116.) Tutkiessani opettajamuistoja narratiivisuus soveltui tutkimukseeni erinomaisesti. Puusa (2011b, s.114–116) lisää, että tutkijan tulee olla aktiivinen koko tutkimusprosessin ajan. Olen kertonut tarkasti kuinka analyysiprosessini eteni tutkimuksessani. Olen havainnollistanut esimerkkien avulla konkreettisesti analyysin kulkua. Täten olen saanut prosessin lukijalle läpinäkyväksi. Olen esittänyt saamani tulokset ja niistä tekemäni tulkinnat selkeästi ja perustellusti.

Tutkimukseni luotettavuutta olisi voinut parantaa siten, että olisin haastatellut useampaa henkilöä tai olisin voinut rajata haastateltavien joukon eri tavoin. Tutkimuksessani oli viisi haastateltavaa. Laadullinen tutkimus on aina piirteiltään ainutlaatuinen, joten yleistettävyys ei yhtä olennaista kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1999, s.62–63; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, s.177). Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Aaltio ja Puusa (2011, s.157) toteavat, että joskus tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Näin on myös minun tutkimukseni kohdalla.

7 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää minkälaisia opettajamuistoja ihmisillä on. Tutkimustulosteni mukaan opettajan toiminnalla on vaikutusta oppilaan elämään. Halusin tutkia aihetta koska jokainen on tekemisissä usean vuoden ajan opettajien kanssa koulutaipaleellaan. Opettajat tekevät työtään vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa tyypillisesti useiden vuosien ajan, jonka vuoksi suhde muodostuu merkitykselliseksi. Opettaja vaikuttaa oppilaaseen omalla toiminnallaan, joten hyvät ja huonot kokemukset saattavat seurata oppilaita muistoina monta vuotta kouluajan jälkeen. Osassa kertomuksia muisteltiin opettajia yli kuudenkymmenen vuoden takaa ja siitä huolimatta muistot olivat vielä hyvin mielessä. Kertomuksissa muisteltiin ja kerrottiin koulussa tapahtuneita tilanteita sekä muutamia luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuneita asioita.

Halusin saada tutkimuskysymykselläni selville mitä opettajista muistellaan. Haastateltavien kertomuksissa muisteltiin opettajia myönteisessä mielessä ystävällisinä, kannustavina ja innostavina. Tutkimustulosteni mukaan haastateltavat henkilöt muistelevat opettajistaan innostavia opetustapoja, yhteisiä retkiä ja ystävällisiä kohtaamisia. Kielteisiäkin kertomuksia opettajista oli mukana ja näissä opettajat nähtiin epäreiluinä, asiattomina ja jopa pelottavina. Kaikissa kertomuksissa opettaja näyttäytyi aktiivisena toimijana. Haastateltavien muistoissa opettajan tekeminen tai tekemättä jättäminen oli keskeisessä osassa. Opettajat eivät jääneet taustalle, vaikka olisivat olleet etäisiä.

Kertomuksissa kuvattiin opettajien erilaisia opetusmenetelmiä sekä tapoja toteuttaa opetusta. Niissä puhuttiin sekä opettajajohtoisuudesta että toiminnallisuudesta. Opettajajohtoisuus tuli kertomuksissa ilmi opetuksena, jossa opettaja johti tilannetta ja opetti uuden asian. Tällöin oppilaalle jäi passiivinen rooli ainoastaan tehtävän suorittajana. Toiminnallisuudesta kerrottiin joissain kertomuksissa ja tällaisissa tilanteissa oppilaille oli enemmän mahdollisuuksia myös arvioida tekemistään. Toiminnallisuutta toteutettiin eri tavoin, esimerkiksi rakenteluna, leipomisena ja pieninä esityksinä luokassa. Vanhimmat haastateltavista, Emilia ja Sofia, eivät osanneet kaivata toisenlaista opetusta kuin mitä olivat saaneet. Nuoremmat haastateltavista tiedostivat, että oli olemassa useita opetusmenetelmiä. Muistellessaan opettajiensa toteuttamaa opetusta, nuoremmat samalla arvioivat sen toimivuutta. Voi olla, että Emilian ja Sofian opettajien opetustyyli oli niin samankaltaisia, etteivät he osanneet sen erityisemmin arvioida toteutunutta opetusta.

Merkittävää tutkimuksen kannalta oli se, miten opettaja oli kohdellut haastateltavia erilaisissa tilanteissa. Innostavia ja reiluja opettajia muistettiin erityisesti, epäoikeudenmukaisia opettajia ei korostettu kertomuksissa merkittävästi. Koen että haastateltavat kokivat positiiviset muistot merkittävämpinä kuin negatiiviset. Ikävistä muistoista ei oltu katkeria, eikä entisiä opettajia kohtaan koettu negatiivisia tunteita. Tutkimuksessani kävi ilmi se, kuinka tärkeä henkilö opettaja on oppilaan elämässä. Opettaja jää oppilaan mieleen persoonansa ja toimintansa pohjalta. Haastateltavat muistivat hyvin tapahtumia ja mieleen oli jäänyt paljon asioita opettajista. Kaikessa laajuudessaan opettajan työn tärkeys korostui tutkimuksessani. Se oli nähtävissä haastattelutilanteissa kun opettajia muisteltiin.

Narratiivisuus toimi hyvin sekä tutkimusmenetelmänä että aineiston analyysimenetelmänä. Haastattelutilanteessa syntyneet kertomukset sopivat tähän tutkimukseen hyvin. Vuorovaiikutustilanne haastateltavien kanssa sujui hyvin ja kertoessaan haastateltavat syventyivät tilanteeseen. Jälkikäteen ajateltuna haastattelukysymykset kannattaisi antaa haastateltaville tutustuttavaksi jo etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, s.73.) Mikäli olisin antanut kysymykset muutaman päivän etukäteen, niin haastateltavat henkilöt olisivat voineet miettiä valmiiksi kertomuksia, jotka eivät välttämättä tulleet mieleen haastatteluhetkessä.

Keräsin aineistoni haastattelemalla eri aikoina koulunsa käyneitä henkilöitä. Haastateltavia yhdisti se että kaikki olivat naisia. En halunnut kuitenkaan rajata kertomuksia juuri naisten kertomiksi, sillä se olisi tuonut tähän tutkimukseen hieman toisenlaisen sävyn. Halusin nostaa aineistosta esiin sellaisia puheenvuoroja, joissa henkilöt muistelevat omia opettajiin suhteessa itseensä ja koulussa koettuihin tilanteisiin.

Sain käytyä jokaisen haastattelurungon kysymyksen läpi haastatteluissa, joten tältä osin olin rakentanut haastattelurungon onnistuneeksi. Tein ensimmäistä kertaa narratiivista tutkimusta, joten esimerkiksi aineiston analyysi olisi varmasti ollut sujuvampaa, jos minulla olisi ollut siitä aiempaa kokemusta. Narratiivisuus oli minulle toimiva valinta, koska halusin kuulla haastateltavieni muistoja opettajuudesta. Haastattelu itsessään oli hyvä tapa saada kerättyä aineistoa tähän tutkimukseen. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun sen vuoksi, että siinä haastateltava tuottaa kerronnallista dataa.

Tutkimukseeni osallistui viisi yksityishenkilöä ja kukin kertoi opettajamuistojaan haastattelutilanteessa. Tutkimustuloksiani ei voi yleistää, mutta ne antoivat arvokasta tietoa eri aikoina koulunsa käyneiden henkilöiden opettajamuistoista. Tutkimukseni on merkityksellinen, koska opettajamuistot antavat arvokasta tietoa opettajien toiminnasta ja siitä miten

oppilaita on kohdeltu. Mielestäni opettajamuistotutkimuksesta saatava tieto on erittäin tarpeellista varsinkin opettajiksi opiskeleville. Opettajuuden tutkiminen muistojen kautta on tarpeellista, koska se antaa mahdollisuuksia tarkastella myös omaa opettajana kasvamista ja kehittymistä. (Uitto 2011b, s.287–288.)

Tutkimustani voisi jatkaa haastattelemalla opettajia ja kysyä, miten he ovat kokeneet vaikuttaneensa oppilaisiin työllään. Olisi mielenkiintoista selvittää miten opettajat itse kokevat oman työnsä vaikutuksen. Toisena jatkotutkimuksena voisi haastatella eri henkilöitä ja kysyä heiltä miten he ovat kokeneet opettajan vaikuttaneen itseensä. Olisi mielenkiintoista saada tietoa siitä, miten haastateltavat kokisivat opettajan vaikuttaneen itseensä ja omaan elämään. Kolmantena jatkotutkimusajatuksena näen toiminnallisen muistotutkimuksen, jota voisi toteuttaa vanhusten kanssa muistotyöpajan muodossa. Sukupolvia yhdistävä toiminnallinen muistotyöpaja saattaisi olla antoisa, mikäli siinä käytettäisiin toimintatutkimuksellista otetta.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. s.153–166.
- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa Luukkainen O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. s.19–35.
- Aineistonhallinnan verkkokäsikirja. 2015. Kvalitatiivisen aineiston anonymisointi. Saatavilla www-muodossa: <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi.html>. (Luettu 21.3.2016.)
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Ali-Hokka, A. 2016. ”Matikan opetteluni meni itkuksi ja se on vaikuttanut 70 vuotta” – kielteiset tunteet estävät oppimista. Yleisradio. 12.3. 2016. Saatavilla www-muodossa: http://yle.fi/uutiset/matikan_opetteluni_meni_itkuksi_ja_se_on_vaikuttanut_70_vuotta_kielteiset_tunteet_estavat_oppimista/8737560?ref=leiki-uu.
- Arola, P. 2015. Vuosisadan koulumuistot keruukohteena. Teoksessa Sääntti, J. (toim.) 2015. Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Helsinki: Kirjapaino Painosalama Oy. s.1–15.
- Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa Luukkainen O. & Valli, R. (toim.) (2005). Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. s.53–66.
- Bakhurst, D. 2001. Memory, identity and the future of cultural psychology. Teoksessa Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (toim.) 2001. Jerome Bruner: Language, Culture, Self. Gateshead: Atheneum Press. s.184–198.
- Chesler, M. & Alford, A. Y. Jr. 2007. Faculty Members Social Identities and Classroom Authority. *New Directions for Teaching & Learning*. 1/2007. s.11–19.
- Czarniawska, B. 2004. Narratives in social science research. Gateshead: Atheneum Press.
- Draaisma, D. 2011. Muistikirja – ensimmäisistä muistoista unohtamisen usvaan. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Foster, J. K. 2009. Memory A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press Inc.

Forde, C., McMahon, M., McPhee, A.D. & Patrick, F. 2006. Professional Development: Reflection and Enquiry. Cornwall: T.J. International.

Freeman, M. 2015. Narrative as a Mode of Understanding: Method, Theory, Praxis. Teoksessa Fina, A. & Georgakopoulou, A. (toim.) 2015. Handbook of Narrative Analysis. Chichester: Wiley-Blackwell. s.21–37.

Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa Luukkainen O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. s.37–51.

Hargreaves, A. 2002. Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. Teoksessa Sugrue, C. & Day, C. (toim.) 2002. Developing teachers and teaching practice. London: Routledge/Falmer. s.3–25.

Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? Teachers and Teaching: theory and practice. Vol. 15, No. 1, February 2009. s.109 – 129.

Heikkinen, H. L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L.T. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. s.184–197.

Heikkinen, H. L.T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. 2015. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell Oy. s.149–167.

Henriksson, C. 2010. Response to Jana Milloy's Review of Living Away from Blessings: School Failure as Lived Experience. Studies in Philosophy & Education. 2010 29. s.413–416.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hohenthal-Antin, L. 2009. Muistot näkyviksi – muistelutyön menetelmiä ja merkityksiä. Juva: PS-kustannus.
- Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009. Työrauha tavaksi – kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. s.189–222.
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing Narratives and Storytelling. Teoksessa Alasuutari, P., Bickman, L. & Brannen, J. (toim.) 2008. The SAGE Handbook of Social Research Methods. Los Angeles: Sage. s.447–460.
- Hyvärinen, M. 2010. Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing* 7 (1) s.69–82.
- Hyvärinen, M. 2011. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2011. Haastattelun analyysi. Tallinna: Osuuskunta Vastapaino. s.90–118.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. 2015. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell Oy. s.168–184.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. 2008. (toim.) Narratiivikirja – Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: Juvenes Print. s.41–66.
- Kari, J. 1994. Opettajan rooli, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa Kari, J. 1994. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY. s.149–171.

Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-kustannus. s.13–52.

Kerby, A.P. 1991. *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.

Kujala, J. 2008a. Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan. Oulu: Oulu University Press.

Kujala, T. 2008b. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Väri, V-M. (toim.) 2008. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. s.13–39.

Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (toim.) 2008. Narratiivikirja – Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: Juvenes Print. s.106–150.

Lima, M. P., Rebelo, P.V. & Barreira, C. 2014. Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality. *Journal of Adult Development* (2014) 21 s. 216–224.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Luukkainen, O. 2005a. Mitä on opettajan työ? Teoksessa Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus. s.17–50.

Luukkainen, O. 2005b. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa Luukkainen O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. s.143–163.

McCluskey, G. 2014. 'Youth is Present Only When Its Presence is a Problem': Voices of Young People on Discipline in School. *Children & Society* Volume 28, 2014. s.93–103.

MacDonald, M. 2009. *Aivot: käyttäjän käsikirja*. Jyväskylä: WSopro: Docendo.

- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama Oy.
- Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-kustannus. s.53–62.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan abc. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Luukkainen O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. s.205–234.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita Prima.
- Nieminen, M. 2014. Opettajat Turun tyttölyseon kouluhistoriikkien muistelukirjoituksissa. Kasvatus & Aika 8 (4) 2014, s.36–54. Luettu 9.3. 2016.
- Noddings, N. 1992. The challenge to care in schools. An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.
- Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 10.3. 2016.)
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2006. Understanding Classroom Authority as a Social Construction. Teoksessa Pace, J. L. & Hemmings, A. (toim.) Classroom Authority: Theory, Research and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. s.1–31.
- Peltonen, E. & Eskola, K. 1997. Muisto. Teoksessa Eskola, K. & Peltonen, E. (toim.) 1997. Aina uusi muisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylän yliopisto. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. s.7–21.
- Perusopetuslaki. 1998/628. Saatavilla www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 19.3.2016.)
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press. s.5–23.

Polkinghorne, D.E. 1996. Explorations of Narrative Identity. Artikkelikokoelmassa *Psychological Inquiry*, 1996. Vol. 7 Issue: Number 4. s.363–367.

Pryer, A. 2001. 'What Spring Does with the Cherry Trees': the eros of teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 7 (1) s.76–88.

Puusa, A. 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. s.73 – 87.

Puusa, A. 2011b. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. s.114–125.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. s.167–180.

Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. *Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste*. Juva: PS-kustannus. s.185–204.

Riessman, C. K. 2005. Narrative analysis. Teoksessa Kelly, N., Horrocks, C., Milnes, K., Roberts, B. & Robinson, D. (toim.) *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield. s.1–7. Saatavilla [www-muodossa: http://eprints.hud.ac.uk/4920/2/chapter_1_-_catherine_kohler_riessman.pdf&embedded=true](http://eprints.hud.ac.uk/4920/2/chapter_1_-_catherine_kohler_riessman.pdf&embedded=true). (Luettu 7.3.2016.)

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. s.22–56.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2011. *Haastattelun analyysi*. Tallinna: Osuuskunta Vastapaino. s.9–36.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Narratiiviset tarkastelutavat. Kvali-MOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html. (Luettu 19.3. 2016.)
- Salo, U-M. 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (toim.) 2008. Narratiivikirja – Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: Juvenes Print. s.68–104.
- Sihvonen, E. 2016. Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: lasten kasvatus ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus & Aika* 10 (5) 2016. s.72–86.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö saisi jo opettaa? – Koulun kehittämissparadoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A25/2002. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Syrjäläinen, E., Värrä, V-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-kustannus. s.135–146.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin – opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa omaelämäkertojen valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tobin, T.J. & Sugai, G.M. 1999. Using Sixth-Grade School Records to Predict School Violence, Chronic Discipline Problems and High School Outcomes. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*. Vol. 7. No. 1. s.40–53.
- Tuomaala, S. 2007. Maalaislasten ja – nuorten moninaiset koulutiet. Katsaus. *Kasvatus & Aika* 1 (1) 2007, s.49–69.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki: Tutki-

museettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](http://www.muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 17.3. 2016.)

Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. s.83–107.

Uitto, M. 2011a. Storied relationships: students recall their teachers. Oulu: Oulun yliopisto.

Uitto, M. 2011b. Humiliation, unfairness and laughter: students recall power relations with teachers. *Pedagogy, Culture & Society* 19:2 s.273–290.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. s.155–180.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. s.17–53.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, s.63–81.

Väestörekisterikeskus. 2016. Suosituimmat naistennimet 2010-2016. Saatavilla [www-muodossa: http://verkkopalvelu.vrk.fi/Nimipalvelu/default.asp?L=1](http://verkkopalvelu.vrk.fi/Nimipalvelu/default.asp?L=1). (Luettu 20.3.2016.)

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. s.31–46.

Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen O. & Valli, R. (toim.) 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus. s.105–120.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi: Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. & Väljärvi, J. (toim.) 2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s.9–26.

Wagoner, B. 2015. Narrative Form and Content in Remembering. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 1/2015. s.315–323.

Wertsch, J. V. 2002. *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITE 1

Haastattelurunko

1. Haastattelijan esittely. Minä olen Timo Tollman, opiskelen Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa taide- ja taitopainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa maisterivaihetta. Olen kiinnostunut ihmisten koulumuistoista. Haastatteluvastauksiasi käsitellään luottamuksellisesti ja tätä haastattelua koskevat tieteeseen eettiset periaatteet.

2. Kerro minulle oma koulupolkusi.

Omat muistot kouluajasta.

3. Millaisia koulu/opettajamuistoja sinulla on?
4. Kertoisitko lisää? Onko sinulla muita koulu/opettajamuistoja?

Oma suhteesi opettajiin

5. Millaisia opettajia sinulla on ollut?
6. Miten he suhtautuivat sinuun ja muihin oppilaisiin?

Opettajan rooli.

7. Millainen merkitys mielestäsi opettajalla oli ennen vanhaan? Millainen nykyään?
8. Kertoisitko minulle jostain opettajasta, joka on jäänyt sinulle mieleen?

Opettajuus

9. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
10. Mitä haluaisit sanoa tuleville opettajille – ikään kuin viesti tulevaisuuteen?

Muuta

11. Tuleeko mieleen vielä jotain muuta?