

# ***”Hyvä opettaja pitää tarpeeksi tiukkaa kuria”***

---

Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien oppilaiden käsityksiä  
hyvästä opettajasta

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Johanna Anttila  
Kasvatustiede  
Pro gradu - tutkielma  
Huhtikuu 2009

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Anttila Johanna: *"Hyvä opettaja pitää tarpeeksi tiukkaa kuria"*

Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta

Pro gradu – tutkielma 54 s.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2009

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millainen on hyvä opettaja oppilaiden käsitysten mukaan. Tutkimuksessa kuvaillaan yhteiskunnassa vallitsevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä hyvän opettajan edellytyksiä. Lisäksi selvitetään eroavatko oppilaiden käsitykset yhteiskunnassa vallitsevista käsityksistä ja onko eri luokka-asteiden oppilaiden käsitysten välillä eroja.

Tutkimus on kvalitatiivinen. Tutkimuskohteena ovat oppilaiden käsitykset, eivät oppilaat. Aineisto on kerätty kirjoitelmilla, yhdeltä alakoulun päättävän luokan (6.) ja yhdeltä yläkoulun päättävän luokan (9.) oppilailta. Aineistossa on mukana yhteensä 39 kirjoitelmaa. Kirjoitelmien pituudet vaihtelivat yhdestä sivusta reiluun viiteen sivuun. Keskimäärin ne olivat hiukan reilun kahden sivun mittaisia. Teoreettinen viitekehys koostuu konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Mukana on myös hyvän opettajan ominaisuuksia, jotka on jaettu neljään luokkaan. Nämä luokat ovat eettisyys, vuorovaikutus, persoonallisuus sekä akateemiset taidot eli sisällönhallinta, tiedot ja taidot. Aineistoa on analysoitu fenomenografista otetta käyttäen. Aineistosta on muodostettu merkitysluokkia eli alakategorioita teoreettisen jaon sisälle. Näistä merkitysluokista on tutkimuksen tuloksena johdettu yläkategoriat. Näitä tutkimuksessa muodostui yhteensä neljä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaat vaativat paljon hyvältä opettajalta. Hyvä opettaja ymmärtää ja välittää oppilaistaan. Hyvät vuorovaikutustaidot korostuivat hyvän opettajan ominaisuuksina. Myös selviytyminen erilaisissa ristiriita- ja konfliktitilanteissa on tärkeää tutkittavien käsitysten mukaan. Hyvä opettajan on keskustelevalta ja antaa oppilaidenkin olla äänessä. Tulosten mukaan hyvä opettaja käyttää monipuolisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä, hän osaa myös rankaista silloin kun on tarvetta. Tulosten mukaan hyvä opettaja on kiva, kärsivällinen mutta osaa pitää tarpeeksi tiukkaa kuria. Hyvä opettaja on myös tasapuolinen ja huolehtii siitä, että oppilaat oppivat. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös sen, että konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy myös oppilaiden käsityksissä. Eri luokka-asteiden käsitykset käsittelivät samoja asioita, hieman eri tavoin esitettynä. Tosin selkeitä erojakin oli havaittavissa.

Avainsanat: konstruktivistinen oppimiskäsitys, opettajuus, etiikka, eettisyys, persoonallisuus, vuorovaikutus, fenomenografia

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 OPETTAJUUS JA SIIHEN KOHDISTUVAT MUUTOSPAINHEET .....	3
3 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA OPETTAJUUS – NYKYHETKEN VALLITSEVIN OPPIMISKÄSITYS .....	6
4 HYVÄN OPETTAJUUDEN EDELLYTYKSIÄ.....	9
4.1 Konstruktivismi osana opettajan työtä .....	9
4.2 Eettisyys .....	11
4.3 Vuorovaikutus .....	13
4.4 Persoonallisuus .....	14
4.5 Akateemiset taidot eli sisällön hallinta, tiedot ja taidot .....	16
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET VALINNAT .....	17
5.1 Tutkimusongelmat.....	17
5.2 Fenomenografinen tutkimusote .....	17
5.3 Aineiston keruu .....	19
5.4 Aineiston käsitteleminen .....	21
6 TULOKSET .....	24
6.1 Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien käsitykset hyvästä opettajasta ...	24
6.1.1. Eettisyys .....	24
6.1.2 Vuorovaikutus .....	27
6.1.3 Persoonallisuus.....	30
6.1.4 Akateemiset taidot eli sisällön hallinta, tiedot ja taidot .....	31
6.2 Erot 6. ja 9. luokkalaisten käsityksissä .....	36
7 DISKUSSIO .....	40
7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	40
7.2 Johtopäätökset ja pohdinta .....	44
LÄHTEET .....	50

# 1 JOHDANTO

Olemme viime aikoina saaneet lukea lehdistä, miten kouluihin kohdistuu erilaisia väkivallantekoja. Oppilaat ja opettajat voivat huonosti. Paljon on kirjoitettu myös siitä, miten moni opettajaksi valmistunut vaihtaa ammattia jo muutaman työvuoden jälkeen. Mistä tämä voisi johtua? Onko opettajan työstä tullut liian stressaavaa ja ylikuormittavaa? Joutuvatko opettajat omasta mielestään ottamaan harteilleen koko lasten kasvatustuun?

Opettajan ammattia on pidetty kutsumusammattina. Perinteisesti se on naisvaltainen ammatti. Onko kuva opettajan työstä ollut liian ruusuinen? Katsooko moni alalle hakeutuva tulevaisuutta ruusunpunaisten silmälasien läpi?

Olen miettinyt paljon yllä olevia kysymyksiä ja se on johtanut pohdintaan siitä, miten paljon opettajan persoona, ammattitaito ja hänen vuorovaikutustaitonsa vaikuttavat sekä opettajan että oppilaiden viihtymiseen koulussa. Omat tyttäreni puhuvat usein kotona opettajistaan, miten jonkun opettajan tunnilla oli tosi kivaa ja asiat oppi tosi helposti. Jonkun toisen opettajan tunnilla ei oppinut yhtään mitään ja meteli luokassa oli häiritsevän kovaa.

Millainen on siis hyvä opettaja nykyajan oppilaiden mielestä? Millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia hyvällä opettajalla olisi oltava oppilaiden mielestä? Näkevätkö oppilaat yhteiskunnan opettajan työlle asettamia reunaehtoja ja niiden vaikutusta opetustyöhön?

Yhteiskunta asettaa opettajan työlle reunaehdot ja tavoitteet erilaisten normien ja säädösten kautta. Näiden puitteissa opettajan on toimittava vaihtoehtojen ollessa toisinaan hyvinkin vähäiset omien innovaatioiden ja menetelmien toteuttamiseen. Toisaalta opettajat myös käyttävät työssään yhteiskunnallista valtaa. (Vuorikoski 2003, 18.)

Yhteiskunnan lisäksi myös oppilaat ja nykyisin entistä enemmän oppilaiden vanhemmat vaativat opettajalta tietynlaista toimintaa ja käyttäytymistä. Opettajan odotetaan nykyisin

olevan paljon muutakin kuin vain henkilö, joka seisoo luokan edessä ja on yksin äänessä, jakaen tietoa sitä tarvitseville oppilailleen.

Vuorikosken (2003) mukaan opettajan odotetaan olevan kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista ja jakavan tätä tietouttaan myös oppilaille. Opettajan on oltava jatkuvasti kiinnostunut kaikesta uudesta ja uudistettava myös itseään ja työskentelyään. Opettajan on työskentelytavoissaan huomioitava oppilaidensa erilaisuus ja yksilöllisyys niin, että hän eri menetelmiä hyväksikäyttäen edesauttaa oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä.

Suomalainen opettajankoulutusjärjestelmä on maailmallakin erittäin tunnettu. Sen kautta kouluihin tulee jatkuvasti asiantuntevia ja osaavia opettajia. Miten hyvin nämä tulevat opettajat tietävät mitä oppilaat heiltä odottavat? Opettajankoulutuksella on omat opetussuunnitelmissa auki kirjoitetut tavoitteet, mutta miten hyvin nämä tavoitteet kohtaavat kouluissa opiskelevat oppilaat ja heidän toiveensa hyvästä opettajasta?

## 2 OPETTAJUUS JA SIIHEN KOHDISTUVAT MUUTOSPAINEEET

Opettajuuden määritelmät muuttuvat ja elävät yhteiskunnan muutosten mukana. Opettajuudessa ovat mukana yhteiskunnallinen sekä henkilökohtainen näkökulma. Opettajuutta voidaan määritellä ja lähestyä monelta taholta. Luukkainen (2005, 18) määrittelee opettajuuden ”*kuvaksi opettajan työstä tai käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa.*” Opettajuutta voidaan lähestyä myös kohtaamisen, ihmis- sekä asiantuntijuuden näkökulmasta. (Sallila 2002, 8-10.) Keskeistä opettajuudessa ovat myös yhteisöllisyyden ja yhteisyyden kokemukset (Leinonen 2002, 45).

Myös opettajat itse määrittelevät opettajuutta pohtiessaan omaa työtään, päämääriä, tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi (Luukkainen 2005, 13). Opettajuutta voidaan tarkastella myös hyvin mekanistisena toimintana. Tässä lähtökodassa opettaja toimii työssään hyvin tiukasti opetussuunnitelmaan ja sen osa-alueisiin nojautuen. (Törmä, 2003.)

Opettajuus käsite muodostuu monesta tekijästä. Opettajuuteen liittyy pedagogisen toiminnan periaatteiden lisäksi organisatorinen ja hallinnollinen puoli. Lisäksi persoonallisuus on yksi tärkeimmistä tekijöistä opettajuutta määriteltäessä. (Vertanen 2002, 95 – 96, 108 – 115 ks. Luukkainen 2004, 80.)

Opettajuus ja opettajan työ ovat sidoksissa yhteiskunnassa vallitseviin taloudellisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin (Sallila 2002, 13). Yhteiskunnassa viime vuosina nopeasti tapahtuneet muutokset, kuten oppimisympäristöjen laajeneminen, sähköisten viestimien kehittyminen ja yleistyminen, yksilöiden ja alueiden välisen eriarvoisuuden kasvaminen sekä erilaiset perhettä koskevat muutokset heijastuvat voimakkaasti opettajuuden ja opettajan työn määrittämiseen (Luukkainen 2005, 12). Opettajan työ ei ole enää vain yksisuuntaista tiedonjakamista vaan opettaja on yhä enemmän oppimisprosessin ohjaaja ja tukija (Tirri 2002, 205).

Opetuksen tavoite on saada aikaan oppimista ja muutosta oppilaiden ajatuksissa. Opettajan työ on jatkuvasti yhä enemmän sidoksissa yhteiskuntaan, sen tarpeisiin ja

kehittämiseen. Tulevaisuuden opettajuutta kuvaavia ominaisuuksia ovat Luukkaisen (2005, 54) mukaan *”sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – jatkuva oppiminen.”*

Opettajan työnä on ohjata oppilaiden tiedonhakua eikä antaa sitä valmiina. Opettaja myös suunnittelee, ohjaa, tukee ja kannustaa oppilaita näiden oppimisen edistämiseksi. Opettajuuden ytimenä on oppimaan ohjaaminen ja opettaminen. (Luukkainen 2005, 59.)

Opettajan on tulevaisuudessa osattava entistä paremmin ennakoida tulevaisuuden tarpeita ja yhteiskunnallista kehitystä. Näihin liittyen hänen on osattava kehittää omaa työtään ja oltava mahdollisimman oma-aloitteinen sekä yhteiskunnallisesti suuntautunut. Opettajan on kyettävä uudistamaan niin omaa itseään, työtään kuin oppilaiden oppimistakin. Opettajankoulutuksen tärkein tehtävä tulevaisuudessa on saattaa tulevat opettajat tietoisiksi oman työnsä merkityksestä niin oppilaiden kuin yhteiskunnankin tulevaisuudelle. Tulevien opettajien tulisi koulutuksen aikana kehittyä kriittisiksi omaa kasvattajan toimintaansa kohtaan. (Henson 1996; Niemi & Kohonen 1995, 16 – 17, 21 ks. Tahvanainen 2001, 55 - 56.)

Luukkaisen mukaan (2004, 267) tulevaisuuden opettajan työssä painottuu oppilaiden yksilöllisyyden pohjalta nouseva oppimisen tukeminen. Opetuksen on nivouduttava entistä enemmän yhteiskunnalliseen elämään ja yhteiskunnan tarpeisiin. Tärkeä osa tulevaisuuden opettajan työtä on myös verkostoituminen monen tahon kanssa; oppilaitoksen sisällä, eri oppilaitosten kesken niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Tulevaisuuden opettaja ei voi myöskään unohtaa verkostoitumista ja yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa.

Jotta opettaja onnistuu työssään hyvin, on hänen jatkuvasti kehitettävä itseään ja pysyttävä opetettavan aineen sisällön suhteen ajan tasalla. Keskeisiä sisältöjä ovat kansalaisvalmiudet sekä työelämässä selviytyminen. Kaikkien näiden opettamisen perustana ovat eettisesti oikeat ja kestävät menetelmät ja päämäärät. (Luukkainen 2004, 267.)

Opettajan on tulevaisuudessa osattava entistä paremmin opetettavan oppiaineen sisältö, niin teoreettisesti kuin käytännön tasollakin. Opetettava asia on osattava nivoa osaksi oppilaiden arkipäivää. Asiasisällön suhteen tulevaisuudessa opettajan tulee edistää oppilaiden omaa ajattelukykyä. Tärkeitä opetuksen sisältöjä ovat päättelykyvyn, kriittisyyden, luovan ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen opettaminen. Koska yhteiskunta muuttuu ja asioita voi helposti etsiä eri tietolähteistä, eivät ulkoa opetteleminen ja muistaminen ole enää opetuksen keskeisimpiä asioita. (Luukkainen 2004, 267 – 269.)

Luukkainen (mt. 273 - 274) jatkaa, että myös eettisyys on tulevaisuudessa entistä enemmän läsnä opettajan työssä. Opettajan on eräänlainen vaihtoehtoisten näkemysten esittäjä, ikkunoiden avaaja ja näköalojen rakentaja. Opettaja pyrkii työssään mahdollisimman avarakatseisten ja omiin valintoihin kykenevien oppilaiden kasvattamiseen.



### **3 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA OPETTAJUUS – NYKYHETKEN VALLITSEVA OPPIMISKÄSITYS**

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy ja vaikuttaa nykyisin kaikessa opettajan työssä. Se on mukana opetussuunnitelmissa niin valtakunnan kuin koulujen tasollakin. Lisäksi opettajankoulutuksen suunnitelmissa ja tavoitteissa painotetaan konstruktivistista opettamista ja sitä kautta oppilaiden yksilöllistä oppimista eri oppimistyylien kautta. Konstruktivismi on pohjana sille tavalle, jolla opettaja luokassa oppilaita opettaa ja heitä huomio.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on viimeisten vuosikymmenten aikana noussut keskeisimmäksi sekä opetuksesta, opettajakoulutuksesta kuin opetussuunnitelmatyöstäkin puhuttaessa. Opetussuunnitelmatyössä se tarkoittaa vain yleisten linjausten vetoa, sekä opetustoimen kehysten muotoilemista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelmaan ei enää voida nimetä muita yleisiä, kaikilla oppilaille yhteisiä tavoitteita, koska opetuksen on oltava yksilöllistä ja oppijakeskeistä. (Rauste –von Wright & von Wrigth 1994, 121.)

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen synnylle olennaista oli 1960-luvulla tapahtunut kognitiivisen psykologian läpimurto. Tähän liittyy kysymys ihmisen mahdollisuuksista uusiutua ja oppia oppimaan. (Rauste –von Wright, von Wright & Soini 2003, 200 – 201.)

Opetus perustuu aina johonkin oppimiskäsitykseen, joka ohjaa opettajan pedagogista toimintaa. Nämä vallitsevat oppimiskäsitykset ovat muuttuneet ja muuttuvat aikojen saatossa. Tällä hetkellä opetuksessa ja oppimisessa on vallalla konstruktivistinen näkemys sen eri muodoissa. Konstruktivistisen käsityksen mukaisesti oppiminen perustuu aina aikaisemmin opitun pohjalle. Uutta opiskellessaan oppija valikoi ja tulkitsee aineistoa aikaisemmin opitun sekä omien odotustensa ja kokemustensa pohjalta. Näin tehdessään oppija samalla rakentaa omaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999,38.)

Oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, itseohjautuvaa ja tilannesidonnaista. Oppimista tapahtuu myös varsinaisten opetustapahtumien ulkopuolella. Omat kokemukset, ongelmanratkaisutaidot, ymmärtäminen ja ajattelu ovat keskeisiä seikkoja oppimisessa. Opetuksessa tulisikin luoda sellaisia tilanteita, jotka ovat opiskelijan kannalta mielekkäitä sekä koulutuksen kannalta olennaisia. (Rauste – von Wright 1997, 8,17; Puolimatka 2002, 41.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon rakentamista, konstruointia. Koska tämä tapahtuu aina jossakin tilanteessa eli on oppiminen tilannesidonnaista. Oppimistilanteet ovat aina myös sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle, eikä tiedon ulkoa opettelemista. Oppimisessa heijastuukin se minne oppija on tarkkavaisuutensa suunnannut, miten hän on tilanteessa tehnyt ja tulkinut. (Rauste –von Wright & von Wrigth 1994, 157.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys vaikuttaa myös koulujen opetussuunnitelmiin. Koska oppiminen nähdään tilannesidonnaisena oppijan oma tiedon konstruointiprosessina, kyseenalaistetaan yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat oppimisen lähtökohtana. Sen sijaan opetussuunnitelmat tulee laatia niin, että niissä on ilmaistu ne erilaiset ideat ja toimintasuunnitelmat joiden avulla oppimista pyritään edistämään. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti opetussuunnitelmissa ei kuvata yksityiskohtaisia tavoitteita ja sisältöjä vaan kunkin oppiaineen keskeiset pääsisällöt ja ongelma-alueet. (Rauste –von Wright, von Wright & Soini 2003, 201 – 202; Tynjälä 1999, 67.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä myös opettajan rooliin on kohdistunut muutospaineita. Opettaja ei enää toimi tiedonjakajana oppilaille, vaan hän toimii oppilaiden oppimisprosessin ohjaajana sekä heidän metakognitiivisten taitojen kehittäjänä. Oppilaiden oppimisen ohjaaminen vaatii opettajalta entistä enemmän oppilaiden tuntemusta sekä oppimisprosessien ja erilaisten vuorovaikutusprosessien tuntemusta. (Kujala 2006, 64 – 65.)

Puolimatkan (2002, 44) mukaan konstruktivistinen opetus ei ole opettajakeskeistä, vaan siinä painotetaan sekä oppilaiden omatoimisuutta että yhteistoiminnallisuutta.

Konstruktivistinen opettaja tukee oppilaidensa luontaista uteliaisuutta sekä pyrkii edistämään oppilaiden itsenäistä tiedon konstruointiprosessia.

Konstruktivistisen käsityksen mukaan hyvän opettajan on osattava luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka herättävät opiskelijoissa paljon opiskeltavan asian kannalta olennaisia kysymyksiä. Hyvä opettaja pyrkii myös kehittämään ja parantamaan opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksia. Olennaista hyvässä opettajuudessa on siis opiskelijoiden oppimaan oppimisen valmiuksien parantaminen ja tiedostaminen. (Rauste – von Wright 1997; Tynjälä 1999,61.)

Tärkeintä opettamisessa konstruktivistisen käsityksen mukaan on oppimisen taitojen opettaminen, eikä erillinen yksittäisten tietojen tai taitojen opettaminen. Näin keskeiseen asemaan opetuksessa nousee näitä taitoja edistävän oppimisympäristön luominen. Opettaja voi edelleenkin olla osittain tiedon esittäjänä, mutta tätä tärkeämpää on, että opettaja luo oppimisprosessia tukevia oppimistilanteita. (Rauste –von Wright, von Wright & Soini 2003, 201; Tynjälä 1999,61.)

Keskeistä opettajan työssä on hyvä oppilaantuntemus. Opettajan on tunnettava oppilaiden tiedolliset rakenteet ja päästävä selville heidän käsityksistään. Tämä luo pohjan sille, että opetus voidaan sijoittaa oppilaan jo aikaisemmin oppimiin tietoihin. Opettaja ei ole konstruktivistisen käsityksen mukaan auktoriteetti vaan hän on ennen kaikkea tukemassa oppilaiden oppimisprosessia. Eettisenä kasvattajan opettaja tukee oppilaiden omaehtoista kehitystä. Opettaja myös kunnioittaa oppilaiden itsemääräämisoikeutta sekä jokaisen yksilöllisyyttä. (Puolimatka 2002, 44, 238–239.)

## 4 HYVÄN OPETTAJUUDEN EDELLYTYKSIÄ

### 4.1 Konstruktivismi osana opettajan työtä

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijälähtöistä ja joustavaa opetusta. Opetuksen lähtökohtana on pidettävä oppijaa, hänen tapansa hahmottaa niin maailmaa kuin käsitteitäkin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulee lähteä oppijan tavasta tarkastella todellisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on tunnettava oppilaansa ja heidän käsitysmaailmansa entistä paremmin. Opettajalla ja oppilailla on oltava yhteisen kielen lisäksi myös yhteinen viitekehys, jonka sisällä opetus ja oppiminen parhaiten onnistuvat. (Rauste –von Wright & von Wriqth 1994, 121 – 122.)

Opetusministeriön selvityksen mukaisesti (Opetusministeriö 2007) opettajan työ sisältää paljon humanistisia ja sivistyksellisiä arvoja. Opettajan työ määritelläänkin usein vaativaksi ammatiksi. Opettajalta edellytetään laaja-alaista tietämystä opetettavista aineista, ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä taitoa ohjata oikeanlaista kasvua ja kehitystä. Opettajalta edellytetään myös korkeaa eettisen vastuun sisäistämistä. Opettajan on myös otettava työssään huomioon ympäröivä yhteiskunta ja sen kytkennät kasvatukseen ja koulutukseen. Eli opettajan on oltava kaiken aikaa ”ajan hermolla”. Lisäksi opettajan on pyrittävä huomioimaan oppilaat yksilöinä ja tuettava oppilaiden etenemistä opiskeluissa mahdollisimman pitkälle. (Opetusministeriö 2007, 12 – 13.)

Selvityksen mukaan opettajalla on oltava hyvät tiedot ja taidot opetettavista aineista mutta myös hyvät pedagogiset taidot, jotta hän osaa mahdollisimman hyvin ohjata ja tukea oppilaita. Opettajan on myös ymmärrettävä koulutuksen sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. (Opetusministeriö 2007, 12 – 13.)

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tavoitteiden mukaisesti opettajan tulisi ymmärtää lasten ja nuorten erityisyyttä sekä otettava tämä tieto myös pedagogisen toimintansa lähtökohdaksi. Opettajan on hallittava oppiaineet sekä opetusala. Opettajan on myös pystyttävä huomioimaan jokainen oppilas yksilönä. Jokaisella on omat

lahjakkuuden piirteensä, mutta myös omia erityistä tukea tarvitsevia osa-alueita. (Tampereen yliopisto, 6.)

Opettajana on Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tavoitteiden mukaan tunnettava ja tunnistettava yhteiskunnalliset sekä maailmankin laajuiset ongelmat, niiden vaikutukset koulutukseen ja opetukseen. Hänen on myös omaksuttava sellainen opettajaidentiteetti, jossa tärkeänä osana ovat ekologisuus ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuudet. Lisäksi on hallittava tieto- ja viestintäteknologiaa ja myös hyödynnettävä sitä työssään. (Tampereen yliopisto, 6.)

Myös Värri (2002, 62) kirjoittaa artikkelissaan opettajakoulutuksen uudesta suuntautumisesta. Opettajakoulutukseen pitäisi entistä enemmän sisällyttää opintoja, joiden avulla tulevat opettajat oppivat ymmärtämään miten opettajan ammatillinen identiteetti sisältää yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia sekä taloudellisia sidoksia. Opintojen tulisi antaa opettajille valmiuksia kriittiseen tiedon tulkintaan, ajan ilmiöiden ymmärtämiseen sekä opetustyön kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen.

Lisäksi painotetaan sitä että, opettajan on ylläpidettävä ja kehitettävä jatkuvasti omaa ammatillista osaamistaan sekä omaa opettajuuttaan. Opettajan on myös ylläpidettävä ja kehitettävä koulun ja erilaisten sidosryhmien välistä yhteydenpitoa. (Tampereen yliopisto, 6.)

Uskomus hyvästä opettajasta on osa sitä mitä tarkoitetaan kun puhutaan hyvästä opetuksesta. Opettajaksi opiskelevat kuvaavat hyvää opettajaa sellaiseksi, joka pitää yllä työrauhaa, astuu reippaasti ja rohkeasti luokan eteen, osaa nopeasti, joustavasti ja iloisesti reagoida uusiin tilanteisiin. Hyvä opettaja osaa luoda hyvän kontaktin oppilaisiin. Hän osaa huomioida jokaisen oppilaan yksilönä. Näiden lisäksi hänellä on vielä hyvät aineenhallintatiedot ja – taidot. (Meri 1998, 56.)

Opetusministeriön työryhmä painottaa opettajakoulutuksen kehittämistä koskevassa raportissaan, että opiskelijavalintojen pitäisi edistää työhön soveltuvien, sitoutuneiden ja motivoituneiden opiskelijoiden pääsyä koulutukseen (Opetusministeriö 2006, 18).

## 4.2 Eettisyys

Opettajankoulutuksessa, kaikilla sen aloilla, painotetaan opettajan työn eettistä ja yhteiskunnallista perustaa (Opetusministeriö 2006, 21). Opettajan on jatkuvasti pohdittava omia motiivejaan sekä päämääriensä eettisyyttä, koska opettajan rooli vaikuttaa oppilaiden terveen itsetunnon kypsymiseen sekä myönteisten oppimiskokemusten syntymiseen.

Opetustyön eettisyyttä on pohdittu syvällisemmin Opettajien ammattijärjestön (OAJ) vuonna 1998 julkaisemassa Opettajan eettiset periaatteet -ohjeistossa. Näiden kautta opetukseen kiinteästi kuuluva eettisyys tehdään näkyväksi ja tiedostetuksi. OAJ:n eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vapaus. Ihmisarvo pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja ihmisten kunnioittamiseen. (Uusikylä 2007, 32–33.)

Opettajien eettiset ohjeet eivät ole suoria vastauksia opetustyössä kohdattaviin erilaisiin ammatillisiin ongelmiin. Opettajien eettiset ohjeet on tarkoituksella suunniteltu väljiksi. Näin ne toimivat muistuttajina, niistä ideaaleista, joita kohti tulee kasvatustyössään pyrkiä. Eettisten ohjeiden väljyys antaa myös mahdollisuuden soveltaa niitä mahdollisimman monenlaiseen opetustyöhön. Tämä tarkoittaa opetus- ja kasvatustyötä varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Tirri, 2002, 25, 27.)

Konstruktivismi näkyy myös opettajan eettisessä toiminnassa. Puolimatkan (2002, 247) mukaan konstruktivistinen opetuksen etiikka kunnioittaa oppilaan yksilöllisyyttä ja itsemääräämisoikeuksia. Tämän lisäksi oikea opetuksellinen ilmapiiri on sellainen, että oppilaalla on mahdollisuus kehittää ajatus- ja tietorakenteita.

Konstruktivismi paheksuu sitä, että opettaja iskostaa yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä oppilaille. Sen sijaan oppilaan tulisi voida itse muodostaa nämä käsitykset aikaisempien tietojensa pohjalta. (Puolimatka 2002, 47.)

Tirrin (2002, 205 – 206) kirjoittaa että, opettaja joutuu työssään jatkuvasti tekemään opetusta koskevia päätöksiä, jotka aina pohjautuvat arvovalintoihin. Nämä valinnat opettaja joko tiedostaa tai ei tiedosta. Opettaja on siis työssään aina myös arvo- ja

moraalikasvattaja. Tirri (mt. 208) jatkaa että, eettisyys ei tarkoita vain oikean ja väärän pohtimista, vaan myös hyvän ja oikeudenmukaisen opettajuuden pohtimista.

Opettajan eettisyyteen kuuluu myös oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioittaminen. Opettajan on muistettava, että työ on eettisesti hyvinkin vastuullista, erilaisten tunteiden ja tahtojen kohtaamista. (Uusikylä 2007, 11)

Jotta opettaja voisi työskennellä eettisesti oikein, on hänellä oltava tietynlainen vapaus ja mahdollisuus tehdä erilaisia työtään ja menetelmiään koskevia valintoja. Opetussuunnitelmiin kytketyt arvot ja eettiset päämäärät jäävät usein vain hienoiksi lauseiksi, ellei niitä kyetä sisällyttämään käytännön opetustyöhön. Arvokeskustelua käydään varsinkin silloin kun koulut ja yhteiskunta muuttuvat monikulttuurisiksi ja asia nousee enemmän esille. (Törmä 2003, 89.)

Ahosen (2002, 65) mukaan opettajan työtä on oppilaiden oppimaan innostaminen. Sekä innostus että oppiminen ovat myös itsetunnon tukemisen välineitä. Itsetunnon tukeminen ja kehittäminen on eettisesti toimivan opettajan keskeisiä tehtäviä. Näin toimiva opettaja edesauttaa oppilaita kasvamaan osaaviksi ja itseensä luottaviksi ihmisiksi.

Opetussuunnitelmien suunnittelussa ollaan jälleen menossa kohti tarkemmin määriteltyjä tavoitteita opetuksen ja oppimisen kohdalla. Myös opettajakoulutuksessa suuntaus on kohti ennalta määriteltyjä ja yhtenäisiä ydinsisältöjä. Tämä johtaa helposti konstruktivismin unohtamiseen. Opetuksen päämääräksi ja tavoitteeksi tulee annettujen tehtävien tekeminen. Maailma annetaan oppilaille valmiina, eivätkä he voi sitä itse rakentaa, mikä on vastoin konstruktivistista oppimiskäsitystä. (Skinnari, 2004, 54.)

Skinnari (mt. 55) jatkaa, että edellä kuvattu mittaamisen tärkeys unohtaa kaiken sen ulkopuolella olevan. Tunne-elämä ja sen empaattisuus, eettisyys sekä ajattelun totuudellisuus muuttuvat epätodellisiksi, koska niitä ei voida mitenkään numeroin tai mittarein mitata. Opetussuunnitelmissa ja opettajakoulutus järjestelmässä tarkkuus ei ole keskeisin asia. Sen sijaan tärkeää ja keskeistä on lisätä tarkkaavaisuutta ihmisten käsittämisessä ja kokemisessa.

### 4.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutustilanne oppitunnilla on usein hierarkisesti järjestynyt. Opettaja käyttää tunneilla määräysvaltaansa oppilaisiin nähden. (Meri 1998, 33.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen onkin keskeisesti vuorovaikutusprosessi. Näin ollen, opettajan tulisikin toimia lähinnä oppilaiden ajattelun herättelijänä ja antaa enemmän oppilaiden äänen olla kuuluvilla. (Rauste –von Wright, von Wright & Soini 2003, 170.)

Keskusteluissa ja ryhmätöissä oppilaan ajatteluprosessit tulevat muille, mutta myös hänelle itselleen tietoisiksi. Tätä kautta oppilas oppii refleктоimaan niin itsensä kuin muidenkin kanssa. Luomalla keskusteluja ja vuorovaikutustilanteita eri osapuolten välille, luo opettaja oppilaalle mahdollisuuksia oppia oppimaan. Opettaja voi lisätä opetuksen vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalisuutta käyttämällä erilaisia yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. (Rauste –von Wright, von Wright & Soini 2003, 170 – 171; Tynjälä 1999, 65.)

Vuorovaikutus on aina kohtaamistilanne kahden tai useamman ihmisen kesken. Opettajan on osattava kohdata oppilaansa oikein, jotta hän oppisi tuntemaan heidät ja sitä kautta pystyisi parhaiten edistämään oppimista. Kohtaaminen on kokonaisvaltainen tilanne, jossa on koko ajan oltava läsnä. (Kantola 2001, 18.) Opettajan työssä hyvät vuorovaikutustaidot korostuvat. Vuorovaikutusta tapahtuu opettajan ja oppilaiden välisessä kanssakäymisessä, työyhteisöön kuuluvien muiden työntekijöiden kanssa, mutta opettajan on oltava jatkuvasti vuorovaikutuksessa myös ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Aaltola 2002, 58.)

Opettajan tulisi painottaa opetuksessaan keskustelua ja ajattelun kehittymistä, tiedon opettelemisen lisäksi. Tavoitteena tulisi olla dialogiin perustuva opetussuhde oppilaiden kesken sekä opettajan ja oppilaiden välillä. Jotta vuorovaikutustaidot ja kohtaaminen onnistuisivat, on opettajan oltava kiinnostunut oppilaiden elämästä muutenkin kuin vain koulun puitteissa. (Luukkainen 2005, 63.)

Opettajan tulisi työssään kiinnittää huomiota siihen, ettei hän käytä liikaa instituution suoma auktoriteettia. Hyvän opettajan ei tulisi käyttää vuorovaikutustilanteissa liikaa määräyksiä, ohjeita ja omia päätöksiään. Sitä vastoin hänellä tulisi olla kyky osata



huomioida oppitunnilla osapuolten erot tiedoissa, taidoissa ja kokemuksissa. (Meri 1998, 45.)

Meri viittaa Jones & Jones (1981) kirjoittaessaan opettajan auktoriteetista. Jones & Jonesin (1981) mukaan opettajalla oleva luonnollinen auktoriteetti perustuu opettajan henkilökohtaiseen kyvykkyyteen. Tämä kyvykkyys tarkoittaa erilaisia tietoja ja taitoja. Näitä ovat oppisisältöjen hallinta eli aineen hallinta, vuorovaikutuksen ja tilanteen hallinta, organisaatiokyky, ristiriitojen ratkaisutaidot sekä kyky tehdä oppitunneista kiinnostavia. (Meri 1998, 39.)

Opettajan on omattava hyvät sekä ihmissuhde- että vuorovaikutustaidot ja lisäksi hänen tulisi olla yhteistyökykyinen. Pedagogisissa opinnoissa keskeisiä seikkoja ovat myös oppimisvaikeuksien ja oppilaiden syrjäytymisen ennaltaehkäisyn opettaminen tuleville opettajille. Nykyisin entistä enemmän painotetaan myös opettajien tieto- ja viestintätekniisiä valmiuksia, sekä konfliktien ehkäisyvalmiuksia. Näiden lisäksi myös monikulttuurisuus, opetussuunnitelman laadinta, sekä suunnitteluun ja arviointiin liittyvät taidot nousevat esille opettajankoulutuksessa. (Opetusministeriö 2006, 21.)

#### **4.4 Persoonallisuus**

Opettajan on työssään kyettävä tarvittaessa vaihtamaan omaa näkökulmaansa. Samalla hänen on kaiken aikaa otettava huomioon myös oppilaiden näkökulma. Tällainen tietoinen toiminta on osa opettajan roolia. Tähän rooliin kuuluu siten tasapainoilu henkilökohtaisen minän sekä opettajan ammatti-identiteetin välillä. Tätä kautta opettaja voi joutua työssään myös muokkaamaan omaa identiteettiään ja persoonallisuuttaan. Tämän opettaja tekee siksi, että hän tuntee vastuuta oppilaistaan ja heidän oppimisestaan. (Meri 1998, 33.)

Opettajaopinnoissa myös opettajan henkilökohtaiseen jaksamiseen, motivaatioon sekä oman ammattitaidon kehittämiseen ja ylläpitämiseen liittyvät seikat ovat keskeisiä. (Opetusministeriö 2006, 21.)

Opettajan persoonallisuus on varmasti yksi eniten esille nouseva seikka, kun puhutaan hyvästä tai huonosta opettajasta. Perinteisesti opettajan ammatti on nähty

kutsumusammattina, johon liittyy voimakas kiintymys lapsiin ja nuoriin sekä halu toimia näiden hyväksi (Takala 1969, 10).

Takala (1969) on kirjoittanut lyhennelmän Martti Haavion teoksesta ”Opettajapersoonallisuus”, jonka mukaan hyvän opettajan ominaisuuksia opetettavan aineksen osaamisen lisäksi ovat esteettisyys, oikeamielisyys, kärsivällisyys, nöyryys, aitous, iloisuus sekä velvollisuudentunto. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu oman epätäydellisyyden tunnustaminen mutta samalla myös tietoisuus omasta asemastaan ja vastuustaan. Opettajan on kyettävä olemaan empaattinen ja toiset huomioonottava ja toisaalta hänen on osattava arvostaa omaa työtään ja osaamistaan. (Leinonen 2002, 45.)

Opettajan persoonallisuus korostuu nykyisin entistä enemmän erilaisissa kohtaamisissa erilaisten oppijoiden kanssa. Jotta opettaja voisi tukea ja kehittää oppilaan kehitystä ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla, on hänellä itsellään oltava vahva, terve itsetunto sekä oma persoonallisuus. (Luukkainen 2005, 21.)

Uusikylä (2007) kirjoittaa teoksessaan ”Hyvä, paha opettaja” miten erilaiset opettajat sopivat erilaisten oppilaiden opettajiksi. Hän muistuttaa miten jo 2000 vuotta sitten opettajan hyvinä ominaisuuksina pidettiin lujuttua ja ystävällisyyttä. Opettajan ei pidä suvaita pahuutta eikä olla itsekään paha, ei myös liian ankara tai tuttavallinen, sillä nämä saattavat herättää oppilaissa vääränlaisia tunteita. Ankaruus on vastenmielisyyttä ja liika tuttavallisuus halveksuntaa. (Uusikylä 2007, 57.)

Uusikylän (mt.) mukaan kaikissa opettajissa on sekä hyvyyttä että pahuutta, mutta opettaja haluaa kuitenkin toimia oppilaiden hyväksi. Hyvä opettaja arvostaa jokaista oppilasta ja hänelle jokainen oppilas on yhtä tärkeä. Hyvä opettaja ei anna oppilaiden erilaisten kykyjen ja taitojen vaikuttaa siihen miten hän heitä kohtelee.

Vuorikosken (2004) mukaan hyvällä opettajalla on monia ominaisuuksia. Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse olla loistavia ja erinomaisia opettajia vaan on tärkeitä että opettaja itse tuntee itsensä ja osaa suhteuttaa ideaalit ja ihanteet työn vaatimuksiin ja puitteisiin. Hyvän opettajan ominaisuuksia hänen mielestään ovat syvyys ja empaattisuus, kiinnostus ihmisiä ja heidän kasvuaan kohtaan, avoimuus ja kyky olla oma itsensä. Hyvällä opettajalla on

myös arvovaltaa ja taitoa selvittää erilaisten ihmisten ja opetusryhmien ohjaajana. (Vuorikoski 2004, 37.)

Kantolan (2001, 23) mukaan opettajan on rohkeasti tunnustettava omat puutteensa ja hämmennyksensä. Ammatillinen uusiutuminen on merkityksellinen osa opettajuutta. Kantola korostaa, että opettajan on tarvittaessa osattava etsiä ja hakea sekä hyödyntää kollegoiden ja muiden asiantuntijoiden apua.

#### **4.5 Akateemiset taidot eli sisällön hallinta, tiedot ja taidot**

Opetustyön onnistumisen perustana ovat opettajan omat tiedot opetuksen kohteena olevasta aiheesta ja sisällöstä. Hyvä opettaja hallitsee opetuksen kohteen teoreettisen puolen mutta osaa yhdistää siihen myös käytännön. Opettajan on osattava myös sitoa opetus ja sisältö elävään maailmaan. Opettajan on osattava perustella oppilaille miksi näitä asioita opetellaan. (Luukkainen 2005, 56–57.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen perustaksi on otettava oppilaiden aikaisemmat tiedot ja käsitykset opetettavasta aiheesta. Opettajan on tiedostettava, että nämä käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia oppilaiden kesken ja jopa ristiriidassa sen käsityksen kanssa joka toimii kouluopetuksen pohjana. Lisäksi opettajan on osattava sitoa faktatietojen opettaminen aikaisemmin opittuun sekä luoda niistä mielekkäitä, oppilaiden todelliseen elämään nivoutuvia opetuskokonaisuuksia. (Tynjälä 1999, 62 – 63.)

Opetettavan aineksen osaamiseen voidaan liittää myös taito ja kyky olla ajan hermolla, laaja-alainen tietoisuus ympäröivästä maailmasta sekä siinä tapahtuvista muutoksista, jotka opettajan on huomioitava opetuksessaan (Luukkainen 2005, 21).

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET VALINNAT**

### **5.1 Tutkimusongelmat**

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää fenomenografista tutkimusotetta käyttäen oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta ala- ja yläkoulun päättävillä luokilla ja verrata niitä yhteiskunnassa vallitseviin määritelmiin hyvästä opettajasta. Lisäksi on tarkoitus selvittää eroavatko ala- ja yläkoulun oppilaiden käsitykset toisistaan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on hyvä opettaja 6. ja 9. luokkalaisten käsitysten mukaan?
2. Eroavatko oppilaiden käsitykset yhteiskunnassa vallitsevista määritelmästä?
3. Eroavatko 6. ja 9. luokkalaisten käsitykset toistaan?

### **5.2 Fenomenografinen tutkimusote**

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, jossa käytän fenomenografista lähestymistapaa. Laadullista tutkimusta tehdään silloin kun kiinnostuksen kohteena ovat tapahtumien yksityiskohtaiset rakenteet, tiettyjen yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet, luonnolliset tilanteet tai tiettyihin tapauksiin liittyvät syys-seuraussuhteet, joita ei voida tutkia minkään kokeen avulla. (Metsämuuronen 2006, 88.)

Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa sekä laadullinen metodi, joka on alun perin kehittynyt kvantitatiivisten tutkimusten vastapainoksi koulutuksen ja opetuksen kentille. Tosin fenomenografian asemasta tutkimuksellisena lähestymistapana tai analyysimenetelmänä on ollut jonkinlaista kiistaa tutkijoidenkin keskuudessa. Selkeästi se ei ole kumpaakaan vaan fenomenografiasta voidaan löytää molempiin kuuluvia elementtejä. Fenomenografiaa on käytetty ja käytetäänkin paljon erityisesti kasvatustieteen alalla. (Niikko 2003, 30, 42.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset ja kokemukset. Näitä pyritään tutkimuksen avulla kuvailemaan, ymmärtämään ja analysoimaan. (Gröhn 1993, 8.) Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on intentionaalinen eli tietoinen ihminen. Jokainen ihminen rakentaa itse omaa käsitystään tutkittavasta ilmiöstä ja kielen avulla jokainen myös pystyy ilmaisemaan nämä tietoiset käsityksensä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 121 – 122.)

Teoria on erottamaton osa myös fenomenografista tutkimusta. Teoreettisen perehtyneisyyden myötä tutkija luo mielessään aineistosta luokittelujen perusteita. Toisaalta tutkijan on oltava herkkä havaitsemaan aineistosta ilmaisujen vivahte-eroja. Tutkija ei saa myöskään luoda näitä luokituksia ennakolta teorian pohjalta vaan hän luo ne aineiston pohjalta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 123, 125.)

Koska fenomenografinen tutkimus on lähellä opetusta, oppimista ja opettajaa, auttaa sen tekeminen opettajaa havaitsemaan paremmin oppilaiden ajatuksia ja mitä oppilaassa opetuksen aikana tapahtuu. Tutkija paneutuukin usein didaktisiin johtopäätöksiin ja näin osoittaa miten oppilailla on hyvin erilaisia käsityksiä sekä sisällöllisesti että laadullisesti opetettavasta tai tutkittavasta asiasta. Tämän avulla opettaja voi helpommin ymmärtää ja saada selville oppilaiden ennakkokäsityksiä asioista. Ennakkokäsitysten tuntemisen avulla opettaja voi luoda konstruktivistisemmän oppimisympäristön, missä erilaiset käsitykset kohtaavat kaikkia hyödyttävällä tavalla. (Syrjälä ym. 1996, 158.)

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut toisen asteen näkökulmasta, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa keskitytään toisten ihmisten ajatuksiin, käsityksiin ja kokemuksiin ympäröivästä maailmasta. Tarkoitus on kuvata ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija kuvaa todellisuutta siten, kuin tietty joukko ihmisiä eli tutkimushenkilöt sen kokevat ja käsittävät. Tätä toisen asteen näkökulmaa perustellaan sillä, että tieto ihmisten erilaisista tavoista käsittää, ymmärtää ja kokea maailmaa on arvokasta ja tutkimisen arvoista. Lisäksi toisen asteen käsitysten tutkiminen on tärkeää siksi, että ensimmäisen asteen tiedoista emme voi suoraan johtaa tietyn ihmisjoukon, kuten tutkittavien käsityksiä jostakin asiasta. (Niikko 2003, 24–25; Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 67.)

Fenomenografinen analyysi etenee muiden laadullisten analyysien mukaisesti. Analyysia tapahtuu tutkimuksessa koko aineistonkeruun ajan. Tutkija lukee aineistoa uudelleen ja uudelleen ja samalla reflektoi omaa ymmärrystään. Analyysi on siis jatkuva reflektiivinen prosessi. Analyysin tuloksen syntyvät luokitukset eli kategoriat, jotka ovat usein tutkimuksen tuloksia. Pidemmälle vietyinä tutkimuksen johtopäätökset ovat kuitenkin vasta näistä alakategorioista muodostetut yleisemmän tason kategoriat eli yläkategoriat. (Niikko 2003, 33; Syrjälä ym. 128.)

Tutkimuslöytöjä esittäessään tutkija otsikoi kategoriat sekä kirjoittaa pienen luonnehdinnan kategorioista niiden nimen perään. Lisäksi tutkija selventää kategorioita aineistosta otetuilla suorilla lainauksilla. (Syrjälä ym. 1996, 150.)

### **5.3 Aineiston keruu**

Fenomenografinen tutkimus ei pyri tutkimustulosten tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan tavoitteena on laadullinen tieto tutkimushenkilöiden käsityksistä. Käsityksien tulkinnat tapahtuvat aina peilaten niitä niihin ajatusyhteyksiin, joissa ne ovat syntyneet. Aineistoa hankittaessa sen syvyys on laajuutta tärkeämpää. (Syrjälä ym. 1996, 152.)

Haastattelut ovat yleisin tapa kerätä fenomenografista aineistoa. Ja tarkemmin vielä avoin, yksilöllinen haastattelu, mutta myös puolistrukturoitu haastattelu on mahdollista. Haastattelutilanteessa toteutuu fenomenografisen tutkimuksen keskeinen seikka, intersubjektivisuus. Eli tutkimus tavoittelee tietoa toisen ihmisen käsityksistä ja ajatuksista, mutta myös tutkijan omat ajatukset ovat siinä läsnä. (Gröhn 1993, 18; Syrjälä ym. 1996, 136.)

Muitakin aineistonkeruumenetelmiä kuitenkin käytetään, esimerkiksi erilaisia julkaistuja dokumentteja, filmejä ja essee-tyyppisiä kirjoitelmia. Esseekirjoitelmia voidaan hyvin käyttää sellaisessa tilanteessa, jossa tiedetään, että vastaajat osaavat kirjallisesti ilmaista itseään ja että he osaavat itsenäisesti pohtia omia käsityksiään tutkittavasta asiasta. (Gröhn 1993, 18; Syrjälä ym. 1996, 136.)

Tutkimuksen aineiston olen kerännyt teettämällä kirjoitelman yhdeltä alakoulun päättävältä (6.) sekä yhdeltä yläkoulun päättävältä (9.) luokalta. Ainekirjoituksia varten pyysin koulujen rehtoreilta suullisesti, ja toiselta myös sähköpostin välityksellä, lupaa kirjoittamiseen heidän koulullaan. Tähän molempien koulujen rehtorit olivat hyvin suostuvaisia.

Kuudennella luokalla oppilaita on yhteensä 26, joista ainekirjoituspäivänä paikalla oli 22 oppilasta. Luokan oma opettaja oli luokassa mukana ainekirjoituksen ajan. Yhdeksännellä luokalla oppilaita on yhteensä 18, joista ainekirjoituspäivänä paikalla oli 17 oppilasta. Tunnin varsinainen aineenopettaja ei ollut ainekirjoitushetkellä luokassa mukana. Näin ollen aineistossani on mukana kaikkiaan 39 ainekirjoitusta.

Oppitunnin alussa kerroin kuka olen ja miksi olen heiltä kirjoituksia keräämässä. Ohjeistin ainekirjoituksen molemmissa luokissa suullisesti seuraavan mukaisesti: ”Kirjoita aine otsikolla ”Millainen on hyvä opettaja”. Mieti asiaa mahdollisimman monelta kannalta ja monipuolisesti. Mieti millainen on hyvä opettaja yleisesti ja kirjoita siitä mahdollisimman monipuolinen kirjoitelma. Älä laita paperiin nimeäsi. Älä mieti kielioppi- tai oikeinkirjoitusvirheitä, sillä niitä en tarkista, vaan aineen sisältö kiinnostaa minua. Kirjoittajia tai kouluja ei mainita missään kohtaa tutkimustani. Kirjoitelmat ovat vain minun käyttöni, eikä niitä lue tai tarkista kukaan muu.”

Halusin tuoda kirjoittajille selväksi, että aineet pysyvät nimettöminä, eivätkä kirjoittajia opettavat opettajat näe tai lue niitä. Tällä seikalla halusin kertoa oppilaille, että he voivat vapaasti ilmaista käsityksiään, pelkäämättä että joku opettajista tunnistaisi kirjoittajan. Raportissani en myöskään tule kertomaan tehtävään osallistuneiden koulujen nimiä. Tällä varmistan myös oppilaiden anonymiteettiä.

Aineet kirjoitettiin käsin. Ne kirjoitettiin kouluissa käytössä olevalle ainekirjoituspaperille. Tämä siksi, että oppilailla olisi tuttu paperi, jolle he muutenkin ovat tottuneet kirjoittamaan kirjoitelmia. Aluksi jaoin jokaiselle yhden aukeaman verran paperia. Kerroin, että paperia saa lisää, jos joku sitä tarvitsee. Tässä kohtaan yksi kuudennen luokan oppilaista kysyi, miten pitkä aineen pitää olla. Myös yksi yhdeksännen luokan oppilas kysyi samaa asiaa paperin saatuaan. Tähän vastasin, että en määrittele aineen pituutta, vaan se on kirjoittajan määriteltävä. Aineet kirjoitettiin luokka-asteilla eri päivinä.

Aikaa aineiden kirjoittamiseen molemmilla luokilla oli yhden normaalipituisen oppitunnin ajan eli 45 minuuttia. Maininta ”normaalipituinen” siksi, että yhdeksännellä luokalla on tällä hetkellä käytössä 75 minuutin pituiset oppitunnit. Molemmissa luokissa oppilaat aloittivat aineiden kirjoittamisen heti ohjeet saatuaan. Oppilaat keskittyivät kirjoittamiseen tiiviisti ilman lisäkysymyksiä tai keskenään keskustelemista.

Aikaa kirjoittamiseen suurin osa oppilaista käytti noin 25 - 35 minuuttia. Kukaan ei kuitenkaan käyttänyt koko kirjoitukselle varattua aikaa. Yhdeksäsluokkalaista muutama palautti aineen jo kymmenen minuutin kirjoittamisen jälkeen.

Aineiden pituus vaihteli yhdestä sivusta reiluun viiteen sivuun. Keskimäärin aineen pituus oli kaksi hiukan yli kaksi sivua. Pituuteen vaikutti tietysti erittäin paljon oppilaiden hyvinkin vaihtelevat käsialat. Kuudesluokkalaisten aineissa oli monessa myös piirrustuksia, jotka eivät mitenkään liittyneet aiheeseen.

## 5.4 Aineiston käsitteleminen

Laadullinen analyysi pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta ja tutkittavaa ilmiötä. Tämä tutkimus selvittää oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Analyysiyksikkönä ovat tutkittavien käsitykset, eivät niinkään tutkittavat henkilöt. Analyysi perustuu aineistoon, ei valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan. Tosin teoria on erottamaton osa laadullista analyysia.

Laadullinen analyysi on aineiston tarkastelua kokonaisuutena, eikä siinä tutkita tilastollisia todennäköisyyksiä. Analyysin aluksi aineistoa tarkastellaan laajemmin ja pyritään löytämään tutkimusongelmien kannalta olennaiset seikat. Seuraavassa vaiheessa näitä ensimmäisiä havaintoja, joita voi olla siis olla hyvinkin monia, pyritään yhdistämään erilaisten yhteisten piirteiden perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan kohteena eivät ole mitkään ulkopäin mekaanisesti määritellyt yksiköt, vaan ajatukselliset kokonaisuudet. (Alasuutari 2001, 40.)

Aineiston käsittelyn aloitin lajittelemalla ainekirjoitukset luokittain, koska tarkoitus on vertailla 6. ja 9. luokkalaisten käsitysten eroja. Luin aluksi aineistot silmäillen läpi. Kaikista



kirjoitelmista oli helppo saada selvää, eli mikään kohta ei jäänyt käsialan puolesta epäselväksi. Näin olin jo saanut alustavan kuvan siitä mitä aineistoni sisältäisi.

Tämän jälkeen luin ainekirjoitukset muutaman kerran kunnolla läpi saadakseni aineistosta syvemmän kokonaiskuvan. Samalla mietin, mitkä seikat eri aineissa esiintyvät usein, ja mitkä harvemmin. Lukiessani aineita uudelleen, numeroin ne ja alleviivailin jokaisesta aineesta hyvään opettajaan liitettyjä ominaisuuksia.

Syrjälän ym. (1996, 143) mukaan laadullisen tutkimuksen tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä ennalta määriteltyyn, tiettyyn yksikköön. Tutkija määrittää tämän tulkintayksikön aineistoa lukemalla ja määrittelemällä ne ilmaisut, jotka ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia. Usein tutkijan määrittelemät tulkintayksiköt menevät limittäin niin, että sama ne voivat tukea useampaakin merkitystä. Tärkeintä kuitenkin on, ettei tutkija katkaise tutkittavien käsityksistä niiden ajatuksellisia yhteyksiä yksikköjä muodostaessaan.

Kirjasin ominaisuudet jokaisesta kirjoitelmasta koneelle. Aineiston numeroin siksi, että koneelle kirjoittaessani tietäisin, mitkä olin jo kirjannut. Näin yksikään aine ei jäisi käsittelemättä tai mitään niistä ei tulisi kirjattua useampaan kertaan. Lisäksi voisin käyttää näitä numeroita analyysin kategorioiden selventämiseksi.

Seuraava vaihe oli aineiston järjestäminen ja teemoittelu. Tässä vaiheessa jaottelin hyvän opettajan ilmaisut sen mukaan miten kirjoittajat ovat erotelleet opettajaan, opetukseen tai muuhun liittyviä teemoja. Teemoittelun pohjana olen käyttänyt samaa jaottelua kuin teoriaosuudessa. Merkitsin koneelle aineittain jokaisen ilmaisun perään numeron sen mukaan mihin teemaan se kuuluu.

Numero yksi tarkoittaa hyvän opettajan ominaisuuksia, jotka liittyvät eettisyyteen. Numero kaksi ovat ne opettajan ominaisuudet jotka liittyvät vuorovaikutukseen. Kolme tarkoittaa persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä. Numero neljä tarkoittaa niitä ominaisuuksia, jotka liittyvät hyvällä opettajalla akateemisiin taitoihin eli sisällön hallintaan, tietoihin ja taitoihin.

Teemoiteltuani aineiston luin näitä ilmaisuja moneen kertaan miettien eroja ja yhtäläisyyksiä niiden välillä. Tässä vaiheessa mietin myös miten eri luokka-asteiden käsitykset ja ilmaisut eroavat toisistaan, mitkä ilmaisut ovat eniten esillä ja mitä esiintyy

vain kerran. Laadullisessa tutkimuksessa yksinkin poikkeava käsitys on tärkeä tutkimuksen kannalta.

Kirjoitin teeman paperille ja niiden alle muodostin käsityksistä eri määrän merkitysluokkia, jotka kuuluvat saman teeman alle, mutta ovat laadullisesti erilaisia käsityksiä teemasta. Näitä luokkia muodostui kaksi tai kolme jokaisen teeman alle. Edellä mainitut ovat fenomenografisen tutkimuksen mukaisia alakategorioita.

Viimeisenä analyysivaiheena kokosin merkitysluokat vielä ajatuskokonaisuuksiksi, joista jokaisesta muodostui tutkimuksen tulos eli kategoria. Nämä ovat tutkimuksen analyysin yläkategorioita. Lopullisena tuloksena on siis kolme yläluokan kategoriaa.

## 6 TULOKSET

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyi läpi koko tutkimuksen aineiston. Myös monet sekä opetusministeriön valtakunnallisessa selvityksessä esillä olleet seikat että opettajakoulutuksen tavoitteissa tulevaa opettajaa kuvaavat teemat ja asiat tulivat esille tutkittavien käsityksissä.

### 6.1 Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien käsitykset hyvästä opettajasta

Lajittelin kirjoituksissa esiintyneet hyvän opettajan ominaisuudet aluksi neljään teemaan, jotka pohjautuivat teoriassa esiintyneeseen jaotteluun. Nämä teemat ovat eettisyys, vuorovaikutus, persoonallisuus sekä akateemiset taidot eli sisällön hallinta, tiedot ja taidot.

Jokaisen teeman alle muodostui merkitysluokkia, jotka erosivat toisistaan mutta kuuluivat silti saman teeman alle. Jokaisen merkitysluokkaan olen ottanut suoria lainauksia aineistosta kyseessä olevaa ryhmää selkeyttämään ja konkretisoimaan. Lainauksien perusteella lukija voi myös muodostaa kuvaa luokkien ja kategorioiden muodostumisesta ja aitoudesta. Suoran lainauksen perään olen merkinnyt sulkeisiin onko sitaatti kuudennen vai yhdeksännen luokan oppilaan aineesta.

#### 6.1.1. Eettisyys

Eettisyys teeman alle aineistosta soveltuivat hyvinkin monet ominaisuudet, joita hyvältä opettajalta kirjoituksissa odotettiin. Eettisyys liittyi oppilaiden ei-toivottuun käytökseen ja sen seurauksiin. Oppilaiden koulussa viihtyminen ja koulukiusaaminen, sekä opettajan ja oppilaiden välinen yhteisyys ja välittäminen olivat tärkeitä eettisen alueen asioita.

Eettisyys-teeman, kuten muidenkin teemojen alla esiintyneistä teemoista heijastui kaksijakoisuus. Samassa vastauksessa mainittiin jokin asia sekä myönteisesti että kielteisesti. Yhdessä kirjoituksessa mainittiin myös erilaisuuden hyväksyminen. Käsityksen

mukaan hyvä opettaja antaa jokaisen oppilaan itse valita ulkonäkönsä opettajan puuttumatta siihen.

Eettisyys teeman alle muodostui kolme merkitysluokkaa, jotka ovat rankaiseminen, kiusaaminen sekä tasapuolisuus ja oppilaiden ymmärtäminen.

#### a) Rankaiseminen

Hyvän opettajaan eettisyyteen liittyi aineistossa seuraavanlaisia ominaisuuksia. Rankaisu kun oppilas on tehnyt jotakin epäasiallista tai ei-sallittua. Esimerkiksi jälki-istunnon antaminen, mutta vain väärin tekemisestä ja hyvin perustein annettuna. Myös vanhempien kuuleminen oppilaan väärän käytöksen tapahtuessa oli mainittu yhdessä ainekirjoituksessa. Tyypillisin tähän merkitysluokkaan kuuluva hyvän opettajan määre oli, että, opettaja antaa jälki-istuntoa mutta ei turhista asioista.

*"...antaa jälki-istuntoa mutta ei turhista asioista."* (6.lk)

*"Hän (hyvä opettaja) ei saa antaa jälki-istuntoa liian helposti."* (6.lk)

*"Hyvä opettaja rankaisee toistuvista virheistä..."* (9.lk)

#### b) Kiusaaminen

Kiusaaminen tai kiusatuksi joutuminen toistuivat monessa kirjoitelmassa. Tutkittavien käsitysten mukaan jokaisen opettajan on pyrittävä ehkäisemään kiusaamista kaikin mahdollisin keinoin. Hyvä opettaja huolehtii siitä, että ketään ei kiusata. Käsitysten mukaan hyvä opettaja puuttuu aina kiusaamiseen ja riitoihin ja selvittää ne heti.

Se, että tämä ominaisuus oli mainittu usein voi osittain liittyä viimeaikaisiin kouluun kohdistuneisiin väkivaltaisuuksiin. Koulukiusaaminen on näiden tapahtumien kautta ollut erittäin paljon esillä mediassa. Myös monen koulun tavoitteisiin on lisätty kiusaamisen ehkäisy- ja puuttumisohejeita.

Tämän merkitysluokan eniten mainittu hyvän opettajan ominaisuus olikin se, että huolehtii ettei ketään kiusata, ja auttaa jokaista oppilasta.

*"Hyvä opettaja...huolehtii että ketään ei kiusata..." (6.lk)*

*"Hyvän opettajan on osattava huolehtia lasten hyvinvoinnista ja että, ketään ei kiusata millään tavalla." (6.lk)*

*"Hän (hyvä opettaja) auttaa, jos tulee ongelmia..." (9lk.)*

### c) Tasapuolisuus ja oppilaiden ymmärtäminen

Eettisyys-teeman alla tämä merkitysluokka oli selkeästi eniten esillä oppilaiden aineissa. Aineiston mukaan hyvä opettaja välittää kaikista tasapuolisesti, kunnioittaa oppilaita ja tahtoo heille oikeasti hyvää. ja Hyvä opettaja toivoo, että oppilaat menestyisivät myöhemmin elämässään.

Hyvä opettaja ymmärtää, että oppilaalla voi joskus olla vaikeaa. Hän yrittää auttaa oppilaita erilaisten vaikeuksien yli pääsemisessä. Oman ja oppilaiden rajallisuuden ymmärtäminen tuli myös aineistosta esille. Tästä heijastuu selkeästi konstruktivismin mukainen oppilaiden tunteminen ja yksilöllinen huomioiminen.

Hyvä opettaja on kirjoittajien käsitysten mukaisesti tasa-arvoinen ja lojaali oppilaitaan kohtaan. Lisäksi hän tuntee työnsä vastuullisuuden. Tähän ryhmään on luokiteltu myös ne seikat, jotka koskivat opettajan oppilailleen jakamaa rakkautta sekä oppilaiden auttamista eri tilanteissa.

*"... kohtelee tasapuolisesti ja huomioi kaikki oppilaat..." (9.lk)*

*"Jakaa rakkautta... ottaa kaikki huomioon." (6.lk)*

*"Hyvän opettajan pitää välittää oppilaista ja oikeasti tahtoa oppilailleen kunnollisen tulevaisuuden." (6.lk)*

*"Hyvän opettajan tulee myös ajatella oppilaiden parasta, eikä vain pitää itseään tärkeämpänä kuin muut." (9.lk)*

*"Hän myös tuntee sekä oppilaidensa, että itsensäkin rajat." (9.lk)*

Eettisyys on siis kirjoittajien mukaan tasapuolisuutta, mutta myös yksilöllisyyttä kaikkia oppilaita kohtaan. Se on rakkautta ja huolenpitoa oppilaista, joita myös tarvittaessa tulee

rangaista sopivin tavoin. Tämä tarkoittaa erilaisten tunteiden ja niiden ilmaisun sallimista ja ymmärtämistä.

Eettisyys teeman ryhmistä muodostui konstruktivistista oppimiskäsitystä heijastava kategoria  $\implies$

## **YMMÄRTÄVÄ, TASAPUOLINEN JA OPPILAISTAAN VÄLITTÄVÄ OPETTAJA**

### **6.1.2 Vuorovaikutus**

Aineistossa esiintyi eniten niitä hyvään opettajaan liitettyjä ominaisuuksia, jotka nivoutuvat vuorovaikutus-teeman alle. Yhteensä näitä mainintoja oli 135 kappaletta, mikä tarkoittaa useita mainintoja kirjoitelmaa kohti. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli selvästi havaittavissa niissä hyvän opettajan ominaisuuksissa, jotka sijoittuvat tämän teeman alle.

Vuorovaikutusta on koulussa monenlaista ja hyvän opettajan edellytetään hallitsevan hyvin erilaiset tilanteet. Hyvän opettajan odotetaan hallitsevan hyvät vuorovaikutustaidot niin oppitunnilla opettaessaan kuin erilaisia ristiriitatilanteita selvittäessään. Näissä erilaisissa tilanteissa opettajan on huomioitava myös tilanteen toinen osapuoli.

Hyvillä vuorovaikutustaidoilla opettaja voi edistää oppilaiden oman ymmärryksen kasvua ja kriittistä ajattelua. Tästä teemasta syntyi myös kolme merkitysluokkaa, jotka sisällöllisesti eroavat toisistaan, mutta ovat kiinteästi yhteydessä vuorovaikutustaitoihin.

#### **a) Keskustelut, mielipiteet ja kannustaminen**

Tähän ensimmäiseen luokkaan kuuluvat hyvään opettajaa liitettävät ominaisuudet liittyvät tuntityöskentelyyn ja vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden kesken. Toisaalta ne liittyvät myös oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen oppitunnin aikana. Aineiston kirjoituksissa mainittiin opettajan keskustelut oppilaiden kanssa, oppilaiden keskinäisen keskustelun salliminen sekä oppilaiden mielipiteiden kyseleminen.

Tämän merkitysluokan tyypillisin ilmaus sisälsi käsityksen, että hyvä opettaja kuuntelee, antaa oppilaidenkin puhua ja on kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä.

*"... hänen (hyvän opettajan) opetuksensa on keskustelevaa ja hän voi jutella oppilaiden kanssa."* (9.lk)

*"Opetuksen pitää olla kanssakäymistä opettajan ja oppilaiden kanssa."* (9.lk)

*"Hän ei vaalisi hiljaisuutta vaan puhuisi oppilaiden kanssa."* (6.lk)

Keskusteluun ja vuorovaikutukseen liittyy kiinteästi myös toisen osapuolen kuunteleminen ja hänen mielipiteidensä kysyminen. Kuuntelemalla opettaja osoittaa välittävänsä oppilaistaan.

Oppilaiden kannustaminen on tärkeä osa hyvän opettajan vuorovaikutustaitoja sekä oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemista. Kannustamalla opettaja pyrkii huomiomaan oppilaat ja saamaan heitä kiinnostumaan opiskelusta.

Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän tunnistaa kannustusta tarvitsevat ja osaa antaa sitä sopivaan aikaan ja oikeassa kohdassa. Tunnistamalla erilaiset oppimisprosessit hyvä opettaja osaa valita opetusmenetelmiä oppilaiden mukaan. Oppimisprosessien tunteminen auttaa hyvää opettajaa myös sitomaan opetettavan asian oppilaiden arkeen ja heidän elämysmaailmaansa.

*"Hänen pitäisi kysyä oppilaittensa mielipidettä."* (9.lk)

*"Hyvä opettaja myös kuuntelee ja antaa oppilaitten puhua."* (9.lk)

#### b) Opetuksen selkeys ja ulosanti

Toinen vuorovaikutus-teeman alla olevista merkitysluokista koskee opettajan omaa opetusta ja opetustyyliä. Hyvän opettajan odotetaan osaavan ilmaista asiat paitsi selkeästi, myös oppilaita kiinnostavalla tavalla. Hyvä ja selkeä ulosanti on keskeistä, jotta opetettava asia ymmärretään oikein.

Hyvä opettaja opettaa selkeästi, mutta ei huutamalla. Toisaalta tässäkin kohdassa voidaan mainita saman asian kahden puolen ilmaisut. Samassa kirjoitelmassa mainittiin, että ”komentaa saa mutta ei huutaa” ja että ”huutaa asiasta, ei turhista”. Tyypillisesti esiintyi kuitenkin ilmaisu, että hyvä opettaja ei saisi huutaa.

*”Hyvä opettaja ei saa huutaa oppilaille.” (6.lk)*

*”Hyvän opettajan opetus on helposti ymmärrettävää.” (9.lk)*

*”...huutaa asiasta, ei turhista pikku asioista vedä hennettä nenään...” (6.lk)*

### c) Työrauha ja ristiriitojen selvittäminen

Kolmantena merkitysluokkana tässä teemassa ovat kuriin ja työrauhaan, näiden ylläpitämiseen sekä erilaisten ristiriitojen selvittämiseen liittyvät vuorovaikutustaidot. Tämä luokka ja erityisesti kuriin ja työrauhaan liittyvät ominaisuudet olivat eniten mainittuja asioita vuorovaikutusteeman alla.

Hyvä työrauha luokassa ja riittävän tiukka kuri ovat ominaisuuksia, joita oppilaat odottavat hyvältä opettajalta. Opettajan on osattava olla tiukka mutta samalla riittävän rento. Asian molemmat puolet mainittiin samankin kirjoitelman sisällöissä. Tyypillisin tähän ryhmään kuuluva ilmaisu sisältää ajatuksen, että hyvä opettaja osaa ja pystyy pitämään kurin ja työrauhan luokassa.

*”...pystyä pitämään kurin.” (9.lk)*

*”... ei ole kovin ankara ja osaa silti pitää kuria.” (9.lk)*

*”...hyvä pitämään kuria, mutta ei saa olla liian tiukka...” (6.lk)*

Vuorovaikutus on siis opettajan ja oppilaiden monipuolista kanssakäymistä, jota tapahtuu erilaisissa tilanteissa ja paikoissa. Vuorovaikutusta on itse opetustapahtuma tunnilla. Sitä on erilaisten ristiriitatilanteiden hallitseminen kaikkia tasapuolisesti kohtelevalla tavalla. Hyvä opettaja on joustava ja osaa muuttaa vuorovaikutustapojaan tilanteen mukaan. Eniten vuorovaikutus liittyi työrauhaan ja sitä kautta siis jokaiselle parhaan oppimismahdollisuuden ja tilanteen luomiseen.



Vuorovaikutus-teemassa ja kirjoituksissa näkyi konstruktivistinen oppimiskäsitys siinä, miten hyvän opettajan on otettava myös oppilaat mukaan keskusteluun ja opetuksen on oltava vuorovaikutusta eri osapuolten välillä. Tästä teemasta muodostui kategoria  $\implies$

## KESKUSTELEVA, KUUNTELEVA JA TILANNEHERKKÄ OPETTAJA

### 6.1.3 Persoonallisuus

Hyvän opettajan persoonaan liitettiin aineissa hyvin samantapaisia ominaisuuksia. Tähän teemaan kuuluvat seikat liittyvät opettajan luonteeseen ja kykyyn ottaa oppilaat huomioon ja pitää heidän puoliaan. Tähän teemaan sopisi myös oman ja oppilaiden rajallisuuden ymmärtäminen. Myös se, että hyvä opettaja ymmärtää että aina ei jaksakaan opiskella yhtä innokkaasti soveltuisi tähänkin luokkaan.

Opettajan oma kokonaispersoonallisuus oli mainittu yhdessä kirjoituksessa. Tämän käsityksen mukaan on hyvä, jos opettaja erottuu muusta massasta jollakin erityispiirteellään. Tarkemmin tätä piirrettä ei kuitenkaan kirjoituksessa ollut selvitetty. Tämänkin teeman kohdalla aineistossa oli sellaisia ilmaisuja, joissa luonteenpiirteitä kuvattiin samassa ainekirjoituksessa sekä kielteisellä että myönteisellä ilmaisulla. Sama asia siis ilmaistiin kahteen kertaan mutta eri sanoin. Tähän teemaan muodostui kaksi toisistaan poikkeavaa merkitysluokkaa. Nämä ovat luonteenpiirteet, sekä lapsista ja omasta luokasta välittäminen ja heidän puoliensa pitäminen.

#### a) Luonteenpiirteet

Tässä merkitysluokassa oli paljon erillisiä, yksittäisiä ilmaisuja hyvän opettajan luonteesta. Aineistossa mainittiin, että hyvän opettajan pitää olla hauska, mukava, kärsivällinen, kiva, iloinen ja rento. Myös rehtiys ja rehellisyys olivat hyvän opettajan persoonaan liitettyjä ominaisuuksia.

Tyypillisin luonteenpiirteitä kuvaava ilmaisu sisälsi ajatuksen, että hyvän opettajan on oltava kärsivällinen, mukava ja rento.

*”Hyvä opettaja on kärsivällinen, rauhallinen ja mukava. Hän ei olisi vakava ja virallinen vaan mukava ja hauska.” (6.lk)*

*”Hyvän opettajan tulisi olla huumorintajuinen, hauska, ei helposti hermostuva ja samaan aikaan tiukka.” (9.lk)*

*”Hyvä opettaja on myös rehti ja rehellinen.” (6.lk)*

## b) Oppilaiden puolella

Aineistossa oli selkeästi havaittavissa se, että kirjoittaja toivoivat hyvän opettajan pitävän heidän puoliaan ja välittävän oman luokkansa oppilaista. Tämä merkitysluokka korostikin sitä käsitystä, että opettaja ajattelee oppilaita myös lapsina ja kohtelee heitä kuin omia lapsiaan.

*”... pitää luokkaansa kuin omaa perhettä...” (6.lk)*

*”... pitää oppilaita kuin omia lapsiaan...” (6.lk)*

*”Hyvä opettaja on kaveri oppilailleen, mutta vain tiettyyn rajaan asti.” (9.lk)*

Luonteenpiirteet ja persoonallisuus ovat tärkeitä tekijöitä kun oppilaat miettivät millainen on hyvä opettaja. Myös se, miten hän sitoutuu oppilaisiin vaikuttaa siihen kuvaan, minkä oppilaat hänestä luovat. Tähän teemaan liittyvistä ilmaisuista tuli esille miten opettajan on osattava myös muuttua tilanteen mukaan.

Tästä teemasta muodostui kategoria  $\implies$

## **MONIPUOLINEN, OPPILASLÄHTÖINEN OPETTAJA**

### **6.1.4 Akateemiset taidot eli sisällön hallinta, tiedot ja taidot**

Akateemiset taidot teeman alla ovat hyvän opettajan ominaisuudet ovat käytännön opetukseen, opetusmenetelmiin sekä läksyihin ja kokeisiin liittyviä. Teeman alla on myös

opettajan oma tietotaito opetettavasta oppiaineesta. Monet ainekirjoituksissa mainitut ilmaisut liittyvät siihen, mitä hyvän opettajan tulisi oppilaiden mielestä antaa heidän tehdä tunnilla.

Tyypillisimminkin ominaisuudet liittyivät siihen, että koulutyön on oltava vaihtelevaa ja hauskaakin. Tässä ryhmässä oli konkreettisia ilmaisuja miten karamellin syömisen salliminen, videoiden katselu, retket ja muiden erityismenetelmien käyttäminen tekevät opettajasta hyvän. Yhdessä ainekirjoituksessa oli ilmaistu että hyvä opettaja antaa myös keikkua tuolilla.

Teeman alle muotoutui kolme merkitysluokkaa, jotka ovat läksyt ja kokeet, tuntityöskentelyn monipuolisuus sekä opettajan oma aineenhallinta. Nämä luokat eroavat myös laadullisesti toisistaan.

#### a) Läksyt ja kokeet

Tässä luokassa käsitykset liittyvät opettajan taitoihin kokeiden määrän ja laadun suhteen. Kirjoittajat pitivät hyvänä sitä, että opettaja osaa pitää monipuolisia kokeita. Lisäksi hyvän opettajan on osattava suhteuttaa kotitehtävien määrä muuhun opetukseen.

*”Opettaja voi tehdä mm. soveltavia kokeita esim. kirjat auki koe, parikoe tai kotikoe.” (6.lk)*

*”Ei pidä joka asiasta pistaria vaan kyselee välillä suullisestikin...antaa sopivan määrän läksyjä...” (6.lk)*

#### b) Tuntityöskentelyn monipuolisuus

Koko sisällön hallinta, tiedot ja taidot teeman ryhmistä tähän ryhmään muodostui eniten hyvää opettajaa kuvaavia ilmaisuja. Tähän merkitysluokkaan on luokiteltu myös opettajan taito antaa tarjota ja antaa oppilaille mahdollisuus tukiopetukseen.

Aineistosta nousi esiin se, että hyvällä opettajalla koulupäivät ja opetustunnit poikkeavat tavanomaisesta ja perinteisestä opettajajohtoisesta tuntityöskentelystä. Hyvän opettajan on ymmärrettävä, että oppilaat oppivat eri tavalla. Tämän vuoksi on käytettävä vaihtelevia ja monipuolisia opetusmenetelmiä.

Opettaja ymmärtää myös sen, että hän itse tai oppilaat eivät aina jaksaa tunnilla työskennellä yhtä tehokkaasti. Kirjoittajien käsitysten mukaan hyvä opettaja osaa myös suunnitella tunnit niin, että ne ovat mielenkiintoisia, vaihtelevia ja etenevät oppilaiden oppimisen tahdissa.

Tuntityöskentelyn, opetuksen ja opetusmenetelmien monipuolisuus vaikuttavat aineiston mukaan erittäin paljon siihen, onko opettaja kirjoittajien mielestä hyvä opettaja.

*”Opetustavat ovat monipuoliset. Väillä on mukava kokeilla jotain muuta esimerkiksi esitelmien tekoa, näyttelemistä ja leikkejä.” (9.lk)*

*”opettajat ovat tylsiä ja olisi kiva, jos tylsän oppitunnin sijaan mentäisiin jonnekin retkelle...” (9.lk)*

*Open pitäisi osata valita hyvät työvälineet...Hyvän open tunnilla välillä pelataan ja leikitään ja katsotaan välillä videoita.” (6.lk)*

### c) Opettajan oma aineenhallinta

Kirjoittajien käsitysten mukaisesti hyvä opettaja hallitsee sen aineen tai aiheen mitä hän oppilaille on opettamassa. Yhdessä aineessa oli mainittu, että on hyvä jos on eri aineisiin erikoistuneita opettajia. Lisäksi oli myös yksi maininta siitä, että hyvä opettaja opettaa paljon englannin tunteja, koska englanninkieltä tarvitaan paljon maailmalla.

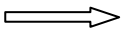
Hyvän opettajan on osattava siis nähdä myös tulevaisuuteen ja peilata tätä näkymää omaan opetukseensa.

*”...osaisi itse asian jota yrittää opettaa...” (9.lk)*

*”Pitää olla eri aineisiin erikoistuneita opettajia, että saisi mahdollisimman hyvää opetusta jokaisesta aineesta.” (6.lk)*

*”Sen pitäis olla reipas ja sellainen, joka pitäisi hyviä liikunnan ja matikan tunteja...” (6.lk)*

Aineiston kirjoittajat kokivat, että opettajan on osattava opettaa hyvin, mutta hänen on myös hallittava opetettava aines. Ammattitaito ilmenee myös siinä, että opettaja osaa antaa ja tarjota oppilaille oikeaan aikaan tukiopetusta. Myös vaihtelevien ja monipuolisten opetusmenetelmien ja –välineiden käyttö merkitsee sitä, että tutkittavien käsitysten mukaan on hyvä opettaja.

Tämän teeman käsityksistä muodostui kategoria, joka heijastelee myös konstruktivistisen opettajan määritelmää 

**AJAN HERMOLLA OLEVA, OSAAVA JA JOUSTAVA OPETTAJA**

Teema	Merkitysluokka	Kategoria
Eettisyys	a) Rankaiseminen	Ymmärtävä, tasapuolinen ja oppilaistaan välittävä opettaja
	b) Kiusaaminen	
	c) Tasapuolisuus ja oppilaiden ymmärtäminen	
Vuorovaikutus	a) Keskustelut, mielipiteet ja kannustaminen	Keskusteleva, kuunteleva ja tilanneherkkä opettaja
	b) Opetuksen selkeys ja ulosanti	
	c) Työrauha ja ristiriitojen selvittäminen	
Persoonallisuus	a) Luonteenpiirteet	Monipuolinen oppilaslähtöinen opettaja
	b) Oppilaiden puolella	
Akateemiset taidot eli sisällön hallinta, tiedot ja taidot	a) Läksyt ja kokeet	Ajan hermolla oleva, osaava ja joustava opettaja
	b) Tuntityöskentelyn monipuolisuus	
	c) Opettajan oma aineenhallinta	

Taulukko 1. Tutkimuksen tulokset

## 6.2 Erot 6. ja 9. luokkalaisten käsityksissä

Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten ainekirjoitusten hyvään opettajaan liittyvät ominaisuudet olivat samankaltaisia, eivät kuitenkaan täysin yhteneviä. Eri teemojen alle lajitellut asiat oli ilmaistu hieman eri tavoin eri luokka-asteella. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja konstruktivismi opettajuudessa tulevat selkeämmin ja useammin esiin yläkoulun päättävän luokan kirjoituksissa.

Käsitykset hyvästä opettajasta ovat yhdeksäsluokkalaisten kirjoituksissa enemmän sidoksissa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja vuorovaikutuksen teemoihin kuin kuudesluokkalaisten käsitykset. Eroa on havaittavissa myös siinä, että yläkoululaisten mielestä hyvä opettaja on enemmän oppilaskeskeinen ja heidän ääntään ja mielipiteitään kuunteleva.

Oppilaskeskeisyys tuli esille myös kuudesluokkalaisten käsityksissä. Erona on kuitenkin se, että alakoulun oppilaiden käsityksissä oppilaskeskeisyys oli enemmän kiusaamiseen puuttumista, tunnilla puhumisen sallimista sekä oppilaan auttamista esimerkiksi tukiopetuksen avulla. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksissä oppilaskeskeisyys ilmeni erilaisilla ilmaisuilla. Heidän käsitysten mukaan hyvä opettaja kuuntelee sekä kyselee oppilaiden mielipiteitä ja toiveita.

Ylä- ja alakoulun oppilaiden käsitykset eroavat myös siinä miten he ilmaisevat millaista on hyvän opettajan opetus. Kuudesluokkalaisten käsitykset opetuksesta ilmaistiin sanomalla kuinka, hyvä opettaja osaa hommansa ja opettaa hyvin.

*”Hyvän opettajan pitää osata opettaa hyvin.” (6.lk)*

*”Hänen pitäisi osata opettaa.” (6.lk)*

*”... pitäisi totta kai myös opettaa hyvin...” (6.lk)*

Yhdeksäsluokkalaisten käsitykset hyvästä opetuksesta ilmaisivat enemmän sitä, että opetuksen tulisi olla mielenkiintoista. Heidän käsitystensä mukaan hyvä opettaja osaa opettaa niin, että tylsätkin asiat ja tunnit ovat mielenkiintoisia.

*”Jos on vaikka tylsiä tunteja niin tekee niistä mielenkiintoisen.” (9.lk)*

*”Hyvä opettaja on... opetettavat asiat mielenkiintoisesti ja selkeästi esittävä.”*

(9.lk)

Lisäksi hyvä opettaja osaa opettaa omalla tyylillään ja kyselee myös oppilaiden mielipiteitä tunnin toteuttamisesta. Ylä- ja alakoululaisten käsityksissä oli myös se ero, että yläkoululaisten mielestä hyvä opettaja on tehnyt tunnille hyvän tuntisuunnitelman jonka mukaan tunti etenee rauhallisesti ja järkevästi. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksissä nousee esille myös se, että hyvä opettaja tuntee oppilaansa, heidän oppimistyyliänsä ja oppimisen ongelmat. Näitä hyvä opettaja osaa myös hyödyntää opetuksessaan.

*”Opettajan kannattaa myös kysyä oppilailta mitenkä tunnista tulisi mielenkiintoinen.” (9.lk)*

*”Hyvä tunti on järkevästi etenevä ja hyvin suunniteltu.” (9.lk)*

*”Hyvä opettaja pystyy laskeutumaan oppilaiden tasolle. Hän pystyy ymmärtämään oppilaiden ongelmakohdat ja soveltamaan opetusta sen mukaan.” (9.lk)*

Yhdeksäsluokkalaiset olivat ajatelleet tutkittavaa ilmiötä laajemmin ja monipuolisemmin. Heidän käsityksensä liittyivät enemmän abstrakteihin asioihin kuin nuorempien kirjoittajien. Tällä luokka-asteella oppilailla on ollut jo monta opettajaa, enemmän vaihtuvuutta kuin kuudennen luokan oppilailla, mikä varmasti vaikuttaa heidän käsityksiinsä hyvästä opettajuudesta.

Toisaalta kuitenkin yhdessä kirjoituksessa oli maininta, että on hyvä olla eri aineisiin erikoistuneita opettajia. Tämä toteama oli kuudesluokkalaisten kirjoittamassa aineessa. Lisäksi kuudesluokkalaisten käsityksissä oli muitakin ainekohtaisesti pohdittuja ilmaisuja, kuten englanninkielen tärkeydestä sekä liikunnasta ja matematiikasta. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksissä ei ollut lainkaan ainekohtaisia pohdintoja tai ilmaisuja.

Edellä mainittu on hieman yllättävä tutkimustulos. Tulos on yllättävä siksi, että yhdeksäsluokkalaisilla on jo lähes jokaisessa aineessa eri opettaja. Näin ei vielä kuudennella luokalla kuitenkaan ole. Tämän perusteella voisi ajatella, että ennemminkin yläkoulun oppilaat olisivat ajatelleet ainekohtaisemmin kuin alakoulun oppilaat.



Vanhempien kirjoittajien käsityksissä on ilmaistu enemmän niitä asioita, jotka koskevat muutakin kuin varsinaista luokkatyöskentelyä. Heidän käsitysten mukaan hyvä opettaja ajattelee opetustaan ja työtään ja hän myös pitää opetusta vastuullisena tehtävänä. Näitä opettajan työhön liittyviä ilmaisuja ei ollut lainkaan alakoululaisten kirjoituksissa.

Yläkoulun päättävän luokan käsitysten mukaan hyvä opettajan on ajateltava oppilaitaan eikä itseään. Hyvä opettaja on ihminen, joka tietää rajallisuutensa eikä tuo omia murheitaan kouluun. Opettajaa on siis toimija, joka ajattelee oppilaiden parasta, mutta hänen on myös osattava myös pitää puolensa oppilaiden kanssa. Hyvän opettajan on oltava persoonallinen, oma itsensä ja ansaittava myös oppilaiden kunnioitus.

*”Hyvän opettajan pitää olla vastuullinen työnsä suhteen.” (9.lk)*

*”Opettajan pitää pärjätä työympäristössään.” (9.lk)*

*”Hyvällä opettajalla on oppilaiden kunnioitus.” (9.lk)*

*”Opettajan on tärkeää osata pitää puolensa ja sivuuttaa turhanpäiväiset loukkaavat kommentit ,ellei halua oppilaidensa määrälliseksi.” (9.lk)*

Kuudesluokkalaisten käsitykset keskittyvät enemmän kiusaamiseen, siihen puuttumiseen ja auttamiseen liittyvien teemojen ympärille. Lisäksi heidän käsitykset olivat vanhempien vastaavia enemmän toiveita siitä mistä he ehkä itse pitäisivät ja toivoisivat että tunneilla tehtäisiin tai saisi tehdä. Esimerkiksi maininnat, että hyvä opettaja vie luokan usein tietokoneiluokkaan ilmaisee käsittäakseni selkeästi oppilaan kiinnostusta tietokoneita ja tietotekniikkaa kohtaan.

*”Antais lähtee välil aikaisin ja välil myöhään.” (6.lk)*

*”Hyvä opettaja olis myös sellainen, joka välillä ainakin pitäis sellasia herkku/hauskanpito päiviä.” (6.lk)*

*”Opettajan pitäisi viedä oppilaita enemmän tietokoneiluokkaan.” (6.lk)*

*”Hän antaa keinua tuolilla.” (6.lk)*

Näihin toiveisiin liittyvät myös ne käsitykset, joita kuudesluokkalaiset ilmaisivat kokeista. Heidän käsitysten mukaan hyvä opettaja pitää helppoja kokeita ja korjaa kokeet mahdollisimman nopeasti. Vastaavanlaisia kokeisiin liittyviä käsityksiä eivät olleet yhdeksäsluokkalaiset maininneet lainkaan.

Alakoululaisten käsityksissä oli selkeitä kuvaavia adjektiiveja, joilla ilmaistiin millainen on tai ei ole hyvä opettaja. Vastaavanlaisia kuvauksia ei yläkoululaisten kirjoituksissa ollut.

*”Eikä kyl mikään huit hapeli sais olla.” (6.lk)*

*”... eikä ole mikään komenteleva kotka...” (6.lk)*

*”Hyvä opettaja ei saisi olla sääntöhawkka mutta ei myöskään lepsu.” (6.lk)*

Lisäksi alakoulun oppilaiden käsityksissä oli myös opettajan ja oppilaan ulkonäköön liittyviä pohdintoja. Näitä ei ollut mainittu yhdessäkään yläkoululaisten kirjoittamassa aineessa.

*”Hyvä opettaja ei saisi puuttua oppilaansa ulkonäköön.” (6.lk)*

*”Hän ei ole aina hyvällä tuulella, ei ole aina iloinen ja kaiken lisäksi ei kaikkien tarvi olla kaunis ollakseen hyvä jossain.” (6.lk)*

Kuudesluokkalaisten käsitysten mukaan hyvä opettaja ajattelee myös oppilaiden tulevaisuutta. Hän siis on enemmän kuin tämän hetken opettaja halutessaan ja pyrkiessään saamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvän elämän jatkossakin. Vastaavanlaisia käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ei ollut lainkaan yhdeksäsluokkalaisten ainekirjoituksissa.

*”Hyvän opettajan pitää välittää oppilaista ja oikeasti tahtoa oppilailleen kunnollisen tulevaisuuden.” (6.lk)*

*”... puhuu joskus meidän (oppilaiden) tulevaisuudesta. Hyvä opettaja haluaa ja yrittää saada meille loistavan tulevaisuuden...” (6.lk)*

Ylä- ja alakoulun päättävien luokkien oppilaiden käsitykset hyvästä opettajasta ovat samankaltaisia ja käsittelevät samoja asioita, vaikkakin eri tavoin ilmaistuna. Mutta selkeästi muutama erottava asia nousi esille tutkimuksen teksteissä.

## 7 DISKUSSIO

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on olemassa erilaisia mittaustapoja. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetti ja validiteetti käsitteiden avulla. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen tulosten toistettavuutta. Validiteetti taas tarkoittaa sitä, että mittarilla tai tutkimusmenetelmällä on kyetty mittaamaan juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin. (Hirsjärvi ym. 2001, 213 - 214.)

Hirsjärven (mt.) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kohteena on koko tutkimus. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkijan on avattava lukijalle kaikki tutkimuksen vaiheet.

Syrjälän ym. (1996) mukaan tutkimuksen luotettavuus fenomenografisessa tutkimuksessa kohdistuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Tässä erotetaan kaksi osaa; aitous sekä relevanssi. Aitous tarkoittaa sitä, että aineiston ja tutkijan siitä vetämien johtopäätösten tulee vastata tutkimushenkilöiden ajatuksia. Aineiston on siis oltava tutkijan ja tutkittavien kannalta sama asia. Johtopäätösten on siis vastattava niitä käsityksiä, joita tutkittavat ovat asiasta ilmaisseet, eivätkä ne saa olla tutkijan omia käsityksiä tai että joku olisi johdatellut heitä näiden käsitysten ilmaisemiseen. (Syrjälä ym. 1996, 152- 153.)

Relevanssi tarkoittaa sitä, että aineiston ja johtopäätösten tulee olla yhteydessä tutkimuksen teoriaan. Relevanssi tarkoittaa myös sitä, että tutkija osoittaa aineiston hankinnan yhteydessä miten hyvin hän on perehtynyt teoreettisiin käsitteisiin ja miten hän osaa niitä aineiston hankintatilanteessa käyttää hyödykseen. Tämän lukija voi havaita tutkimuksen tulosten esittelyssä. (Syrjälä ym. 1996, 152, 154.)

Niin aitous, relevanssi kuin niiden teoreettisen yleisyyden taso ilmenee tutkijan kirjoittamasta raportista. Raportissa tutkijan on avattava koko tutkimuksen kulku niin selkeästi ja tarkasti, ettei lukija epäile aineiston ja johtopäätösten aitoutta ja luotettavuutta.

Lisäksi tutkijan on raportissa vakuutettava lukija siitä, ettei hän ole ylitulkinnut aineisto johtopäätöksiä tehdessään. (Syrjälä ym. 1996, 152.)

Tutkija voi parantaa tutkimuksen aineiston luotettavuutta kirjoittamalla auki aineiston hankintaan liittyvät olosuhteet selkeästi, totuudenmukaisesti ja seikkaperäisesti. Aineiston hankinnasta kerrotaan mahdollisuuksien mukaan aika ja paikka missä se on kerätty. Myös aineiston keräämiseen, esimerkiksi haastatteluihin tai kirjoittamiseen käytetty aika on kerrottava. Lisäksi tulee olla mukana tutkijan oma arviointi tilanteesta. Tutkijan on reflektoitava eli tehtävä itsearviointia oman tutkimuksensa aineiston hankinnan luotettavuudesta. Tämän itsearvioinnin kohteena ovat sekä tutkimushenkilöt että aineiston hankinnan kokonaisprosessin onnistuminen. (Hirsjärvi ym. 2001, 214; Syrjälä ym. 1996, 153.)

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt selkeästi ja yksityiskohtaisesti kertomaan missä ja millaisissa olosuhteissa oppilaat ovat ainekirjoitukset suorittaneet. Lisäksi olen kertonut millaisen ohjeistuksen olen tutkittaville antanut kirjoituksen suhteen. Olen avannut myös muita ainekirjoitukseen liittyneitä seikkoja, kuten kirjoituspaperista, keitä muita oli paikalla ja kuinka paljon aikaa kirjoittamiseen oli käytettävissä ja kuinka paljon sitä käytettiin.

Laadullisen aineiston analyysissä luokittelu, teemoittelu tai kategorioiden muodostaminen on keskeinen asia. Tutkijan on kerrottava tarkasti millä perusteella ja miten hänen muodostamansa luokat ovat aineistosta syntyneet. Sama koskee myös tulosten tulkintaa ja johtopäätösten syntymistä. Tutkijan on kyettävä viemään tuloksia ja johtopäätöksiä myös teoreettiselle tasolle. (Hirsjärvi ym. 2001, 214 - 215.)

Hirsjärvi (mt.) jatkaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan selostus siitä, mitkä ovat hänen tulkintojensa ja päätelmiensä perusteet. Suorat lainaukset aineistosta tulosten ja johtopäätöstenkin kohdalla auttavat lukijaa seuraamaan tuloksia ja saamaan tutkimuksesta luotettavan kuvan.

Tutkimuksessani olen avannut sitä, miten omat teemani aineistosta ovat syntyneet ja miten ne ovat yhteydessä tutkimuksen teoriaan. Lisäksi olen tulosten yhteydessä käyttänyt paljon suoraan aineistosta otettuja lainauksia tulosten selkiinnyttämiseksi ja niiden

luotettavuuden lisäämiseksi. Näin lukija pystyy itse myös ymmärtämään teemojen, merkitysluokkien ja kategorioiden välisen yhteyden.

Tutkimuksessa merkitysluokkien ja kategorioiden muodostaminen on aina haastavaa tutkijalle. Tutkijan omat ennakkokäsitykset voivat vaikuttaa merkitysluokkien ja niistä johdettavien kategorioiden syntymiseen. Kuitenkin, kuten yllä mainittiin, näiden tulee perustua tutkittavien käsityksiin.

Ilmaisujen lajittelu eri teemoihin oli vaativaa koska monet ilmaisut sopivat useampaan teemaan. Lisäksi ilmaisujen laaja määrä aiheutti hankaluutta saada samanlaiset ilmaisut saman teeman alle. Tätä lajittelua teemojen alle pyrin helpottamaan niin, että käytin eri värejä, tummennusta ja kursivointia erottamaan ilmaisuista samaan teeman kuuluvat.

Hirsjärvi ym. (2002-1, 215.) kirjoittavat triangulaatiosta. Se on keino, jolla tutkimuksen luotettavuutta lisätään. Triangulaatio voi kohdistua tutkimusmenetelmään, analyysiin tai tutkijaan. Menetelmän kohdalla se tarkoittaa sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään useita eri menetelmiä. Aineiston analyysin kohdalla triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että analyysi suoritetaan samasta aineistosta eri menetelmillä ja verrataan niiden tuottamia tuloksia toisiinsa.

Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että samaan tutkimukseen osallistuu useampi kuin yksi tutkija. Jokainen eri tutkija voi kerätä aineistoa, analysoida sitä itsenäisesti sekä tulkita analyysia. Tutkijat voivat sitten verrata tuloksia ja yhtäläisyyksiä voidaan pitää luotettavuutta lisäävänä seikkana. Toisaalta jos tutkijat saavat erilaisen tuloksen pohditaan mistä se johtuu ja sitä kautta lisätään myös tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2001, 215.)

Tässä tutkimuksessa ei varsinaista triangulaatiota ole käytetty. Kollegani työpaikalta, joka myös on kasvatustieteiden maisteri, on lukenut työni, kommentoinut sitä ja tehnyt minulle korjausehdotuksia. Olemme keskustelleet paljon aiheesta työpaikalla. Hän ei ole lukenut aineistoani, mutta olen siitä hänen kanssaan paljon keskustellut. Olen kuitenkin pitänyt huolen siitä, että tutkimushenkilöiden anonymiteetti ei ole ollut vaarassa.

Tutkijan olen myös tietoinen siitä, että omat ennakkokäsitykseni voivat vaikuttaa tuloksiin. Olen pyrkinyt sulkemaan pois ennakkokäsitykseni analyysia tehdessäni. Uskon myös, että

keskustelut kollegani kanssa ovat auttaneet omien käsitysteni poissulkemisessa. Merkitysluokkien ja kategorioiden luomisen olen tehnyt selkeästi aineiston pohjalta eivätkä ne perustu omiin ennakkokäsityksiini.

Fenomenografiseen tutkimukseen kohdistuu myös kritiikkiä, joka voidaan kohdistaa muutamaankin seikkaan tutkimuksessa. Yksi kritiikin kohden on tulosten siirrettävyys käytäntöön. Tuloksethan syntyvät usein tietyssä, suljetussa tilassa ja tilanteessa. Toinen kehittämiskohta tai kritiikin kohden on käsitysten kontekstisidonnaisuus. Kysymys on siitä, voidaanko tietyssä kontekstissa opittuja käsitteitä suoraan ottaa käyttöön toisessa kontekstissa. Kritiikki kohdistuu myös käsitysten muuttuvaisuuteen. Tutkimusta pidetään vain käsitysten poikkileikkauksena. Näin ollen tutkimus ei aina saavuta tosiasiaa, että käsitykset muuttuvat. Fenomenografista tutkimusta tehdessä tulee myös pohtia sitä seikkaa, että on olemassa aidosti erilaisia käsityksiä. Nämä käsitykset voivat olla oikeita tai vääriä. (Metsämuuronen 2006, 109.)

Tässä tutkimuksessa tulokset, siis aineisto, on syntynyt myös suljetussa tilassa. Kirjoitelmat kirjoitettiin luokkahuoneessa, josta ovi oli suljettu, ja jossa tutkijana valvoin tilannetta kaiken aikaa. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut tulosten yleistettävyys. Tavoitteena oli tutkia näiden oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta tällä hetkellä ja siinä tilanteessa missä he itse kukin ovat. Siirrettävyyttä käytäntöön lisää kuitenkin se, että pyysin oppilaita ajattelemaan aisia yleisellä tasolla, ei vain tiettyä opettajaa. Samaa perustelua käyttäen käsitykset ovat myös käytettävissä toisessa kontekstissa.

Käsitysten muuttumisen ja aidon erilaisuuden kritiikin kohdalla luotettavuutta lisää se, että olen tiedostanut nämä seikat ennen tulosten analysointia ja kategorioiden muodostumista. Tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut asettaa muodostuneita kategorioita paremmuusjärjestykseen tai muuten lajitella mihinkään järjestykseen. Tavoitteena on ollut merkitysluokkien ja kategorioiden avulla selvittää tutkimushenkilöiden erilaisia käsityksiä hyvästä opettajasta, siitä eroavatko ne yhteiskunnassa vallitsevista määritelmistä sekä selvittää onko eri luokka-asteiden oppilaiden käsitysten välillä eroja.

Tutkimuksessa on aina kunnioitettava jokaisen ihmisen ihmisarvoa. Tutkimuksen avulla ei saa vahingoittaa tai loukata toisia ihmisiä. Tutkimusta tehdessä on mietittävä onko tutkimushenkilöille haittaa tutkimuksen tekemisestä, onko heidän anonymiteetti suojattu

sekä sitä, ettei tutkimushenkilöitä ole johdettu harhaan. Tutkijan etiikka on koetuksella eri tavoin tutkimuksen teon aikana. (Eskola & Suoranta 1999, 56.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan eettiset kysymykset mahdollisimman tarkasti. Kysyin luvan kirjoitelmien keräämiseen koulujen rehtoreilta ja selitin kirjoittajille, että tekstit ovat vain minun tutkimuskäyttöön eikä niitä lue tai arvostele kukaan muu. Olen siis korostanut anonymiteetin tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilymistä.

Tunsin osan oppilaista entuudestaan mutta en näe sen olevan eettisesti väärin. En myöskään usko sen vaikuttaneen oppilaiden käsityksiin tai pohdintoihin. Kirjoitelmien sisällöt olisivat varmasti olleet toisenlaiset eri oppilaiden kirjoittamina. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaan käsitteet muuttuvat jatkuvasti. Tutkimuksessa pyritäänkin löytämään eroja käsitteiden välillä.

Rajan vetäminen eettisen ja epäeettisen toiminnan välille voi olla vaikeaa. Tutkijan onkin etukäteen pohdittava ja mietittävä tutkimuksen eettisiä ongelmia. Tutkijan tulee yrittää tunnistaa ja välttää näitä tutkimusta tehdessään. (Eskola & Suoranta 1999, 60.)

## **7.2 Johtopäätökset ja pohdinta**

Fenomenografinen tutkimus ei pyri tulosten yleistettävyyteen, vaan siinä tavoitellaan tulosten yleisyyttä. Tämä tarkoittaa että, tutkimuksen johtopäätösten pitäisi liittyä yleisiin teoreettisiin ongelmiin. Lisäksi tavoitteena on, että johtopäätökset selittävät käsityksiä eivätkä vain kuvaile niitä. Tutkimuksen aineistosta muodostetut kategoriat ovat tutkimuksen johtopäätöksiä. Nämä kategoriat muodostetaan aineistosta löydettyjen merkitysten perusteella. (Syrjälä ym. 1996, 152, 154.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää erään ala- ja yläkoulun päättävien luokkien oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta, sitä eroavatko nämä käsitykset vallitsevista hyvän opettajan käsityksistä sekä sitä, onko ala- ja yläkoulun oppilaiden käsitysten välillä eroja. Tutkimuksen kohteena olivat siis tietyn ihmisryhmän käsitykset, eikä tuloksia ole tarkoitus yleistää. Fenomenografisen tutkimuksen päätavoitteena ei ole

etsiä käsityksistä vain yhtäläisyyksiä, vaan tarkoitus on löytää tutkimushenkilöiden käsityksien välisiä laadullisia eroja.

Nykyinen opettajankoulutus sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys painottavat että, opettajan on sisäistettävä ja hallittava hyvin eettiset normit ja vastuu. Myös oppilaiden tukeminen ja yksilöllisyyden huomioiminen ovat keskeisiä asioita opettajankoulutuksessa ja konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä. Oppilaiden kokonaisvaltainen kasvattaminen ja kehityksen tukeminen ovat opettajan työn keskeiset sisällöt.

Keskeistä nykyisessä opettajan työssä on myös yksilöllisyyden huomioiminen ja oppilaslähtöinen opetus. (Opetusministeriö 2007, 12 – 13; Tampereen yliopisto, 6.) Myös tässä tutkimuksessa mukana olleet oppilaat painottivat näitä asioita hyvän opettajan ominaisuuksina.

Ahosen (2002, 65) mukaan alemmilla luokka-asteilla olevat oppilaat ovat innostuneempia oppimisesta kuin ylemmän luokka-asteen oppilaat. Oppilaiden motivointi opiskella viekin suuren osan opettajan ajasta ja energiasta ylemmillä luokka-asteilla opetettaessa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista onkin nykyisin tarkasteltu oppilaan sisäisen prosessina.

Sisäisen oppimisprosessin tunteminen vaatii opettajalta valmiuksia, joita ei ennen konstruktivismia tarvittu. Opettajan on huomioitava oppilaiden elämän kokonaistilanne entistä tärkeämmäksi osaksi oppimista. Oppiminen oppilaan sisäisenä prosessina korostaa myös opettajan ammatillista valmiutta ja inhimillistä herkkyyttä. (Ahonen mt.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppilaslähtöisyys tuli selvästi esille. Tulosten mukaan hyvän opettajan on tunnettava oppilaansa ja opetettava asiaa heidän mielenkiinnon kohteiden kautta. Lisäksi hyvä opettaja kysyy oppilailta mitä ja miten asioita tunnilla tulisi käydä läpi, jotta oppilaatkin kokisivat opetuksen mielenkiintoiseksi ja mielekkääksi.

Erityisesti ylemmän luokka-asteen oppilaiden käsitysten mukaan tuntien tulisi olla mielenkiintoisia. Hyvä opettaja suunnittelee tunnit niin, että ne etenevät järkevästi ja rauhallisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tietää mistä oppilaat ovat kiinnostuneita ja



yrittää sitoa opetettavan asian näihin mielenkiinnon kohteisiin. Hyvän opettajan opetus on myös käytännönläheistä pelkän teoretiedon opetuksen sijasta.

Hyvä opettaja ymmärtää, että tarvitaan erilaisia opetusmenetelmiä. Hyvä opettaja tuntee oppilaansa niin hyvin, että hän tietää, että jokaisella on oma tapansa oppia. Tutkittavat ilmaisivat käsityksissään selkeästi monipuolisten opetusmenetelmien käyttämisen olevan hyvän opettajan ominaisuus. Käsitykset vaihtelivat monipuolisten opetusmenetelmien mainitsemisesta monenkirjavaan luetteloon siitä, mitä erilaisia menetelmiä hyvä opettaja opetuksessaan käyttää.

Oppimisprosessin tunteminen osana konstruktivistista oppimiskäsitystä tuli esille tuloksissa. Niiden mukaan hyvä opettaja ymmärtää, että jokainen oppilas oppii omalla tavallaan. Tämä on oltava opettajan ohjenuorana kun hän suunnittelee ja toteuttaa tuntiaan. Oppiminen ja opetus perustuvat oppilaiden tiedoille, aikaisemmin opitulle ja heidän kiinnostuksen kohteisiin.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa opetuksen vuorovaikutuksellisuutta. Vuorovaikutusta tapahtuu koulussa monella tasolla ja monessa paikassa. Hyvän opettajan onkin ymmärrettävä sosiaalista vuorovaikutusta sekä omattava itse hyvät vuorovaikutustaidot. (Rauste –von Wright & von Wriqth 1994, 161.)

Hyvällä opettajalla tutkimuksen tulosten mukaan on oltava monipuoliset, selkeät ja vaihtelevat vuorovaikutustaidot. Selkeä ulosanti ja erilaisten tilanteiden hallinta korostuivat tuloksissa hyvän opettajan ominaisuuksina. Opettaja ei enää ole yksin äänessä opetustilanteessa ja luokassa, vaan hän antaa entistä enemmän tilaa oppilaiden äänelle.

Hyvä opettaja kuuntelee, kyselee ja arvostaa oppilaiden mielipiteitä. Vuorovaikutus on niin opettajan ja oppilaiden, kuin oppilaidenkin välistä. Lisäksi hyvät vuorovaikutustaidot omaava opettaja on muutoskykyinen tilanteen mukaan. Vuorovaikutuksessa keskeisintä ovat hyvät ristiriitojen ratkaisutaidot sekä työrauhan ylläpitämistaidot.

Sekä eettisyys- että vuorovaikutusteemoista tutkimuksen tuloksena muodostuneet kategoriat sisältävät selkeä konstruktivistisen oppimiskäsityksen latauksen. Hyvä opettaja

ymmärtää ja välittää oppilaistaan. Hän ottaa oppilaat mukaan tuntien suunnittelussa ja antaa tilaa keskusteluilla.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa hyvälle opettajalle paljon vaatimuksia. Opettaja nähdään avainhenkilönä koulutuksen onnistumisissa. Opettajalla on oltava vahvat aineenhallinnan tiedot ja taidot. Se ei kuiteinkaan riitä, vaan hyvän opettajan on kyettävä ymmärtämään ja tukemaan oppilaitaan ja näiden oppimisprosesseja. Tämä tarkoittaa taas jo edellä mainittua oppilaiden tuntemista. Oppimisprosessin tunteminen tarkoittaa opettajalle jatkuvaa reflektointia oman työn kanssa. (Rauste –von Wright & von Wrigth 1994, 160 – 161.)

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilailla on hyvin samanlainen kuva siitä, millainen on hyvän opettaja persoonallisuus ja mitkä ovat hänen luonteenpiirteitään. Vanhat, vuosisadan alun hyvän opettajan ominaisuudet; mallikansalaisuus, uskonnollisuus, moitteettomuus, nuhteettomuus ja isänmaallisuus eivät enää olleet niitä ominaisuuksia, joita hyvään opettajuuteen yhdistetään. Persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia, erityisesti luonteenpiirteitä, oli kyllä lueteltu ainekirjoituksissa. Hyvä opettaja ei kuitenkaan enää ole vakava ja autoritäärinen hahmo.

Persoonallisuus- ja akateemiset taidot teemoista syntyneet kategoriat ovat myös selkeä osoitus konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja opettajuuden heijastumista koulumaailmassa ja oppilaidenkin käsityksissä. Samat teemat ja aiheet painottuivat tähän tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä kuin opettajakoulutuksen tavoitteissa.

Toisaalta voidaan kuitenkin myös sanoa, että opettajakoulutuksen tavoitteissa on mainintoja, joita tutkimuksen oppilaat eivät maininneet. Tutkittavien käsityksissä ei ollut mainintoja opettajan yhteiskunnallisuudesta ja sen kytkennöistä kouluun ja opetukseen. Myöskään opetuksen kulttuurista ulottuvuutta ei tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan vaadita hyvältä opettajalta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdin omia ennakkokäsityksiäni tulevasta aineistosta. Mitä oppilaat minun mielestä tulevat kirjoittamaan ja minkälaisia käsityksiä heillä on hyvästä opettajasta. Eniten pelkäsin sitä, että aineistosta ei tule riittävän kattavaa ja laajaa tutkimuksen toteuttamiseksi. Tässä kohtaan olin kuitenkin väärässä.

Ennakkokäsitykseni poikkesivat selkeästikin siitä, mitkä ovat tutkimuksen tulokset. Olin ajatellut oppilaiden käsitysten keskittyvän vain opettajan persoonallisuuteen. Ajattelin etukäteen, että oppilaat kirjoittavat vain listan hyvän opettajan luonteenpiirteistä. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan aineistosta muodostui erittäin monipuolinen ja vaihteleva.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen selkeä näkyminen oppilaiden käsityksissä oli myös yllättävää. Olin etukäteen ajatellut, että etenkin alakoulun oppilaiden käsityksiin ei konstruktivistista oppimiskäsitystä ja opettajuutta voi yhdistää. Kuitenkin se selkeästi näkyi molempien luokka-asteiden kirjoitelmissa.

Suurin yllätys oli kuitenkin se, että yläkoulun oppilaiden kirjoitelmissa ei pohdittu ainekohtaisemmin hyvän opettajan ominaisuuksia. Kuitenkin heillä on jo paljon vaihtuvuutta opettajissa, minkä olisi luullut näkyvän käsityksissä enemmän. Toisaalta voi pohtia sitä, mistä syystä alakoulun oppilaiden käsityksissä näitä oli pohdittu.

Omien ennakkokäsitysteni mukaan, olin ajatellut myös, että eri luokka-asteiden oppilailla on selkeästi erilaiset käsitykset hyvästä opettajasta. Selkeitä erojakin toki tuloksissa oli, mutta kuitenkin niiden samankaltaisuus oli yllättävää. Yläkoulun käsitykset olivat pidemmälle pohdittuja ja monipuolisempia mutta kuitenkin niissä oli pohdittu samoja asioita kuin alakoulun oppilaidenkin kirjoitelmissa.

Olen pohtinut miten ja ketkä voisivat tutkimusta hyödyntää tutkimuksen tuloksia? Mitä mahdollisia jatkotutkimuksia tästä voisi kehittää? Uskon, että koulujen opettajat eri luokka-asteilla ovat kiinnostuneita tutkimuksen tuloksista. Opettajat ovat varmasti kiinnostuneita siitä, minkälainen on hyvä opettaja oppilaan käsitysten mukaan. Onko tämä opettaja lainkaan sellainen kuin itse on opettajana? Tulokset antavat varmasti aihetta oman opettajuuden pohtimiseen jokaiselle opettajalle.

Aikaisempia tutkimuksia aiheesta löytyi hyvin vähän ja ne käsittelivät opettajaa suppeammin. Tämänkin perusteella tutkimus on tarpeellinen. Aikaisempien tutkimusten vähyydestä johtuen uskon, että myös opettajakoulutuksen opettajat sekä siellä opiskelevat tulevat opettajat olisivat kiinnostuneita tutkimuksen tuloksista.

Voisiko näitä tuloksia hyödyntää opettajakoulutuksessa? Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia vain näiden tutkimushenkilöiden käsityksiä hyvästä opettajasta eikä siis tehdä yleistyksiä. Jotta tuloksia voisi paremmin hyödyntää opettajakoulutuksessa, olisi lisäksi hyvä tutkia oppilaiden käsityksiä myös laajemmin, kvantitatiivista otetta käyttäen. Näin voitaisiin yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tuloksia ja myös verrata niitä.

Jatkotutkimuksena voisi käsitellä sitä, miten näiden tutkimushenkilöiden käsitykset ovat muuttuneet tietyn ajan kuluttua, vai ovatko ne muuttuneet. Miten elämäkokemus, uudet opettajakokemukset sekä iän karttuminen vaikuttavat käsityksiin? Olisivatko tutkimuksen tulokset samat kuin nyt?

Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla tutkimuksen uusiminen muutaman vuoden. Tutkimuksen kohteena olisivat silloin ala- ja yläkoulun päättävillä luokilla olevien oppilaiden käsitykset. Tutkimus toteutettaisiin samaa tutkimusotetta ja analyysimenetelmää käyttäen kuin tämäkin tutkimus. Miten yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat koulumaailmaan? Olisiko opettajakoulutuksessa tapahtunut muutoksia, jotka näkyisivät tulevaisuuden oppilaiden käsityksissä? Ja ennen kaikkea olisivatko opettajakoulutus ja koulumaailmaa muuttuneet lainkaan. Kouluhan on yksi instituutio, jossa muutokset tapahtuvat erittäin hitaasti ja muutokset ovat usein muiden kuin koulun sanelemia.

## LÄHTEET

Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajan. Teoksessa P. Sallilla & A. Malinen (toim.): Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura.

Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa: Etiikka koulun arjessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy. 65 - 73.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä. Gummerrus Kirjapaino Oy.  
Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Järvinen P. & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy

Gröhn. T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: T. Gröhn & J.Jussila (toim.): laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki. Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa. Tummavuoren kirjapaino Oy.

Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello”. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy.

Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Teoksessa P. Sallilla & A. Malinen (toim.): Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Sähköinen väitöskirja. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Saatavilla www-muodossa:

<<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>> Luettu 26.2.2009

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

Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194. Hakapaino.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsitteitä. Teoksessa J.

Metsämuuronen (toim.): Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy. 83 – 89.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita.

Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.): Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy. 91 - 110.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T.1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.): Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva.:WSOY. 64–75.

Opetusministeriö. 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta.

Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32.

Saatavilla www-muodossa:

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi>>

Luettu 9.1.2009

Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Saatavilla www-muodossa:

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>>

Luettu 9.1.2009

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Rauste –von Wright, M. & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva. WSOY.

Rauste – von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa konstruktivismia käytännössä. Juva. WSOY.

Sallila, P. 2002. Johdanto. Teoksessa P. Sallilla & A. Malinen (toim.): Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura.

Rauste – von Wright, M., - von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva. WS Bookwell Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma. Kirjapaino Oy West Point.

Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tutkimuksia 229. Helsinki. Hakapaino.

Takala, A. 1969 Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä. K.J. Gummerrus Oy

Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Strategia 2008-2012.

Saatavilla www-muodossa:

<[http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/Opettajankoulutuslaitoksen\\_strategia\\_2008-2012.pdf](http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/Opettajankoulutuslaitoksen_strategia_2008-2012.pdf)> Luettu 9.1.2009

Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallilla & A. Malinen (toim.): Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura.

Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy. 23 – 33.

Turunen, K.E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Vaasa. Ykkös-Offset Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere. Tammer-Paino Oy.

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

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä. Gummerrus Kirjapaino Oy.

Vuorikoski, M. 2004. Viisi opettajaa, viisi tarinaa. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.): Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa. Dark Oy.

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

Värri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa. Viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy. 55 - 63.