

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Älä tule paha ope, tule hyvä ope”

Opettajien ja opettajaksi hakeutuvien käsityksiä hyvästä opettajuudesta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
MIMMI MARTTILA & ELISE OIKARI
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MIMMI MARTTILA & ELISE OIKARI: ”Älä tule paha ope, tule hyvä ope” Opettajien ja opettajaksi hakeutuvien käsityksiä hyvästä opettajuudesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 1 liitesivu

Kesäkuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä työssä olevilla opettajilla ja luokanopettajakoulutukseen pyrkivillä henkilöillä on hyvään opettajuuteen liitettävistä ominaisuuksista. Samalla haluttiin tarkastella, millä tavalla nämä käsitykset eroavat toisistaan.

Tutkimus toteutettiin vertailemalla kahta E-lomakkeella kerättyä aineistoa. Luokanopettajakoulutukseen pyrkiviltä aineisto oli kerätty soveltuvuuskokeessa keväällä 2010 Hämeenlinnassa. Aineisto kerättiin erillisenä valintakokeesta. Tässä tutkimuksessa käytettiin alkuperäisestä kyselystä vain yhtä kysymystä, alkuperäinen aineisto on tarkoitettu laajempaan tutkimukseen. Opettajina työskenteleviltä on tutkijoiden toimesta kerätty aineisto keväällä 2012 lähettämällä kyselylomake Kanta- ja Päijät-Hämeen alakoulujen rehtoreille heidän eteenpäin välitettäväksi.

Tutkimuksen lähtökohtana on opettajan ammatin kehittyminen, opettajan ammatin keskeinen sisältö ja Olli Luukkaisen väitöskirjassaan *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä* (2004) esittelemät opettajuuden osatekijät, jotka Luukkainen on muotoillut tutkimuksensa tuloksena 2000-luvun opettajasta. Kerätty aineisto on luokiteltu teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla opettajuuden osatekijöiden mukaan sekä joihinkin tutkijoiden itse muodostamiin luokkiin. Uusia luokkia muodostettiin, sillä Luukkaisen opettajuuden osatekijät eivät kattaneet kaikkia vastauksista esiin nousseita opettajuuteen liittyviä ominaisuuksia.

Opettajina työskentelevien ja opettajakoulutukseen pyrkivien painotukset hyvän opettajan ominaisuuksissa erosivat toisistaan suurimmalta osalta. Opettajat painottivat vastauksissaan eettistä päämäärää, sisällön hallintaa ja persoonallisuutta. Opiskelemaan pyrkivät painottivat persoonallisuutta, päämäärätietoisuutta ja yhteistyötä. Persoonallisuus korostui huomattavasti opiskelemaan pyrkivien vastauksissa, mutta myös opettajana työskentelevät pitivät opettajan persoonaa tärkeänä.

Opettajan ammatin historiallinen tarkastelu osoittaa, että käsitys opettajuudesta ja opettajan ammatinkuvasta on muuttunut. Tämän vuoksi on tärkeää aika ajoin tehdä tutkimusta hyvästä opettajuudesta, jotta voidaan asianmukaisesti määritellä, mitkä ovat opettajan työnkuvaan olennaisesti kuuluvia osa-alueita.

Tutkimusta voisi jatkaa käyttämällä erilaisia analysointimenetelmiä. Esimerkiksi aineiston tarkastelu kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen voisi tuoda vielä uusia näkökulmia aiheesta esiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää diskurssianalyysin avulla millaisista arvoista, asenteista ja odotuksista käsitykset hyvästä opettajuudesta kertovat.

Avainsanat: hyvä opettaja, opettajuus, opettajan ominaisuudet, opettajan persoonallisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OPETTAJAN TYÖ JA KESKEISET KÄSITTEET	7
2.1	OPETTAJUUS	7
2.2	OPETTAJAN PERSOONALLISUUS.....	9
2.3	OPETTAJAN AMMATTI PROFESSIONA	11
2.4	OPETTAJUUDEN MYYTIT	12
2.5	KÄYTTÖTEORIA	14
2.6	OPETTAJAN AUTENTTISUUS	15
2.7	OPETTAJAN TYÖN EETTISYYS.....	18
3	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	20
3.1	KOULUTUKSEN HISTORIA SUOMESSA	20
3.2	HISTORIALLINEN KATSAUS OPETTAJAN AMMATIN KEHITYSVAIHEISIIN.....	21
3.3	OPETTAJUUDEN MUUTOS	22
3.4	OPETTAJANKOULUTUKSEN MERKITYS NYKYISIN.....	23
3.5	OPETTAJUUDEN OSATEKIJÄT.....	26
3.5.1	<i>Sisällön hallinta</i>	<i>27</i>
3.5.2	<i>Oppimisen edistäminen.....</i>	<i>28</i>
3.5.3	<i>Eettinen päämäärä</i>	<i>28</i>
3.5.4	<i>Tulevaisuushakuisuus</i>	<i>28</i>
3.5.5	<i>Yhteiskuntasuuntautuneisuus</i>	<i>29</i>
3.5.6	<i>Yhteistyö</i>	<i>30</i>
3.5.7	<i>Itsensä ja työnsä kehittäminen</i>	<i>30</i>
3.6	AIEMMAT TUTKIMUKSET	31
4	TUTKIMUSONGELMAT.....	35
5	METODOLOGIA	36
5.1	FENOMENOGRAFIA	36
5.2	SISÄLLÖNANALYYSI	37
5.2.1	<i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>	<i>38</i>
5.2.2	<i>Teorialähtöinen sisällönanalyysi.....</i>	<i>39</i>
5.2.3	<i>Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....</i>	<i>39</i>
5.2.4	<i>Aineiston kvantifiointi.....</i>	<i>40</i>
5.2.5	<i>Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa.....</i>	<i>40</i>
5.3	AINEISTONKERUUMENETELMÄ	42
5.4	KVALITATIIVINEN JA KVANTITATIIVINEN TUTKIMUS	43
5.5	AINEISTON KATTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS	43
6	ANALYYSI JA JOHTOPÄÄTÖKSET	46
6.1	SISÄLLÖN HALLINTA JA OPPIMISEN EDISTÄMINEN	46
6.2	EETTINEN PÄÄMÄÄRÄ	48
6.3	TULEVAISUUSHAKUISUUS.....	50
6.4	YHTEISKUNTASUUNTAUTUNEISUUS	52
6.5	YHTEISTYÖ	54
6.6	ITSENSÄ JA TYÖNSÄ KEHITTÄMINEN	56
6.7	PERSOONALLISUUS.....	58
6.8	RYHMÄNHALLINTATAIDOT	59
6.9	PÄÄMÄÄRÄTIETOISUUS	62

6.10	KOKEMUS	63
6.11	ERITYISET TAIDOT	65
6.12	YHTÄLÄISYYDET JA EROT TUTKIMUSRYHMIEN VÄLILLÄ.....	66
7	POHDINTA.....	68
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	68
7.2	LUOTETTAVUUS.....	71
	LÄHTEET.....	75

1 JOHDANTO

Yhteiskuntamme kivijalka on laadukas perusopetus ja ammattitaitoiset opettajat. Opettajan ammatin ollessa jatkuvan tarkastelun ja muutospaineiden kohteena on hyvä pysähtyä pohtimaan, mitkä ovat hyvän opettajuuden ainekset ja miten tämän päivän hyvä opettajuus sijoittuu historiallisessa jatkumossa. Aiempaa tutkimusta hyvästä opettajuudesta on suhteellisen vähän ja pääosin tutkimukset keskittyvät opettajan työn osa-alueiden tutkimiseen. Hyvä opettajuus on kulttuurisesti rakentunut käsite ja sen vuoksi asiaa tulee tutkia aina sen omasta kulttuurisesta kontekstistaan käsin.

Hyvän opettajuuden pohtiminen ja määrittelemine on tärkeää ja tarkoituksenmukaista opettaja-identiteetin kehittymisen kannalta. Jukka Koro (1998) kirjoittaa artikkelissaan Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä siitä, että mitä epäitsenäisempi ja heikommalla ammatti-identiteetillä varustettu opettaja on, sitä alttiimpi hän on muuttamaan opettajuuttaan ja opetuskäytäntöjään ulkopuolelta tulevien vaatimusten mukaiseksi. Tuloksena tästä on koulun toimintaa vaikeuttavat, osapuolten väliset ristiriidat sekä opettajan työlle tärkeän uskottavuuden menettäminen. (Koro 1998, 138.) Lisäksi voinee väittää, että tuloksena on myös omaa ammattitaitoaan ja opetustaitoaan kyseenalaistava opettaja. Näin ollen opettaja, jolla on vahva opettajaidentiteetti ja selkeä mielikuva siitä, mistä aineksista hyvä opettajuus koostuu, omaa paremmat valmiudet työelämässä selviytymiseen ja oman työnsä itsenäiseen kehittämiseen.

Israelilaisia tutkijoita Sara Arnonia ja Nirit Reicheliä (2007) mukaillen voidaan myös todeta, että piirrettäessä opettajaksi pyrkivien ja opettajana työskentelevien kuvaa hyvästä opettajuudesta voidaan ymmärtää sitä, millaisia tulevaisuuden opettajat mahdollisesti ovat, mikä määrittää heidän käyttäytymistään ja mikä on se malli asiantuntijuudesta, jota he kuvaavat. Lisäksi tämän tiedon tulisi vaikuttaa myös siihen, mikä on tämän päivän opettajankoulutuksen sisältö. (Arnon & Reichel 2007, 442.) Tästä voi tulla siihen johtopäätökseen, että tutkimuksestamme tuotettua tietoa voivat siis hyödyntää myös Suomen opettajankoulutuslaitoksissa työskentelevät henkilöt ja opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmista päättävät tahot.

Kun puhutaan opettajuudesta, tarkastelun kohteena on yksilö, joka rakentaa opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan käsin. Täten jokainen opettaja on erilainen. Muita opettajan käsitykseen tehtävästään ja tapaansa toimia vaikuttavia tekijöitä ovat ympäristö sekä ammatillisuus. Myös ulkoiset tekijät, kuten työyhteisö, harrastukset, ystäväpiiri, mahdollisesti media sekä

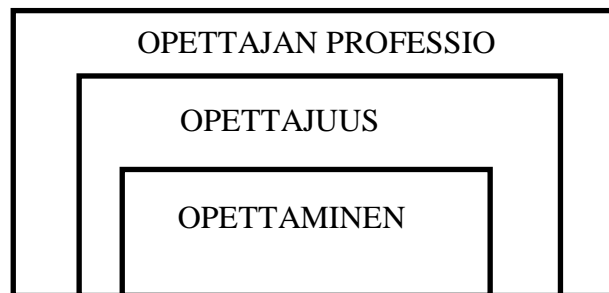
yleinen näkemys opettajuudesta vaikuttavat siihen käsitykseen mikä opettajuudesta ja opettajan työstä muotoutuu. Työyhteisö ja sen toimintakulttuuri ovat vahvoja vaikuttajia opettajuuden kehittymiselle. Nuori opettaja saatetaan pyrkiä mukauttamaan koulussa oleviin toimintatapoihin. Parhaassa tapauksessa työyhteisö antaa tukea, joka on kehittymisen voimavara. Opettajuus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Muutos lähtee asenteista, mutta asenteiden muuttuminen voi viedä aikaa. (Vertanen 2007, 189-193.)

Tutkimuksen ilmiönä on käsitys hyvästä opettajuudesta, jota pyritään selventämään opettajien ja opettajaksi pyrkivien vastauksia analysoimalla ja luokittelemalla. Tutkimuksen päämäärä on tehdä kategorioihin perustuva jaottelu aineiston perusteella nousseista keskeisistä tekijöistä käyttäen analyysin pohjana Olli Luukkaisen vuonna 2004 julkaisemaa väitöskirjaa Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?

2 OPETTAJAN TYÖ JA KESKEISET KÄSITTEET

Opettajuus on kulttuuriin sidonnaista ja erilaista riippuen yhteiskunnasta, jossa sitä tutkitaan. Suomessa opettajuus on siten tietynlaista ja sisältää tietyt arvostukset ja ominaisuudet, joita ei voi sinällään verrata muiden yhteiskuntien opettajuuteen.

Hyvää opettajuutta määriteltessä tulee eritellä mitä asioita ja osa-alueita opettajan työhön kuuluu. Opettajan työhön liitetään ainakin käsitteet professio, opettajuus ja opettaminen. Olli Luukkainen (2005, 17) on eritellyt opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhdetta seuraavan kuvion avulla:



KUVIO 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde Luukkaisen mukaan.

Opettajuus ja opettajan professio eivät siis ole synonyymeja, vaikka niitä usein sellaisina käsitelläänkin. Opettajuus toteutuu siis osana opettajan professiota. Samoin opettajuus ei ole pelkästään opettamista, vaikka se olennaisesti opettajan työhön kuuluukin.

2.1 Opettajuus

Opettajuudella tarkoitetaan kuvaa opettajan työstä. Opettajan työn muovautumiseen vaikuttaa arki työssä tarvittavat taidot sekä kasvavassa määrin myös yhteiskunnan odotukset sitä kohtaan. Työ on siis kaksiulotteinen: yhteiskunnan edellyttämä suuntaus ja yksilön eli opettajan suuntaus. Tämä kaksiulotteinen malli vaikuttaa siten, että opettajuuden osatekijät ovat sisällöiltään ja painotuksil-

taan sidoksissa aikaansa ja yhteiskunnan käsitykset opettajan työstä liittyvät opettajuuteen. Opettajuus toteutuu näiden kahden orientaation välimaastossa, eikä kahta samanlaista opettajuutta ole, sillä jokainen yksilö mieltää itse oman työnsä ja tehtävänsä tavoitteet, toimintatavat sekä merkityksen. (Luukkainen 2005, 17-19.) Pohdittaessa hyvän opettajan ominaisuuksia kuvaillaan samalla siis myös hyvää opettajuutta.

Hannu Simola (2008, 56) näkee hyvän opettajuuden omaavan opettajan omaa toimintaansa refleктоivana ammattilaisena, joka on itse kiinnostunut uuden oppimisesta, innostaa myös oppilaitaan oppimaan sekä on valmis edistämään oppilaiden laadukasta oppimista. Simola lukee opettajuuteen myös opettaja-identiteetin, joka rakentuu niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajasta. Nämä käsitykset hän näkee muodostuvan oppilaiden, heidän vanhempiansa sekä opettajankouluttajien kautta. Pentti Moilasen (2001, 68) mukaan vahva ammatti-identiteetti on opettajan työssä selviytymisen kannalta ehdoton asia, sillä opettajan työn raskas arki sisältää myös pettymyksiä.

Kari & Heikkinen (2001, 44-45) selventävät opettajuus-käsitettä ja väittävät, että kansainvälisessä keskustelussa ei ole löydettävissä vastinetta suomalaisessa opettajankoulutusdiskurssissa muotoutuneelle opettajuus-käsitteelle. Heidän mukaansa opettajuus-käsite sisältää ajatuksen siitä, että opettajaksi pikemminkin kasvetaan ja kehitytään sisäisen prosessin kautta vähitellen kuin valmistutaan ammattitutkinto suorittamalla. Käsite pitää sisällään myös sen perusteen, että opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi samaan tapaan kuin vaikkapa vanhemmuuteen kasvaminen. He siteeraavat J.E. Salomaan lausahdusta ”Mitä kaikkea opettajalta vaadittaneekaan, ratkaisevinta on, että hän on persoonallisuus.” ja toteavat sen olevan edelleen ajankohtainen opettajuuden kannalta. Kari & Heikkinen eivät kuitenkaan pidä opettajuutta pelkästään yksilön ominaisuutena, vaan näkevät siinä myös laajemman ulottuvuuden: opettajuuden rakentuminen yhteisössä sosiaalisena prosessina. Koska opettaminen on toimintana sosiaalista, kietoutuu se yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin. Aivan kuten ”pappeus” tai ”johtajuus”, myös ”opettajuus” on sosiaalisesti määrittynyt olemisen, toimimisen ja ajattelemisen tapa, joka määrittyy ääneen lausumattomina itsestään selvinä käytänteinä. Nämä käytänteet muuttuvat myös yhteiskunnan muuttuessa ja enää opettajan tehtävänä ei ole uusintaa yhtenäiskulttuurin arvoja ja tietoja vaan opettajuudelle on annettu uusia sosiaalisia ehtoja.

Nykyaikana opettajuudessa korostetaan entistä enemmän laaja-alaisuutta. Opettajuudessa korostetaan opettajan persoonallisuutta vuorovaikutustilanteiden kannalta: jotta opettaja voi tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, hänellä on itsellään oltava hyvä itsetunto ja vahva persoonallisuus. Laaja-alaisuus näkyy myös opettajan tehtävänä kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on halu vaikuttaa yhteiskuntaan. (Luukkainen 2005, 21.) Siirtymä kasvatuksen suuntaan onkin eräs näkyvä ja selkeä muutoksen piirre opettajuus- ja koulun tehtävä –diskurssissa.

Opetus-kasvatus -dilemma tuskin koskaan ratkeaa kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla, mutta tosiasia on, että yhä enemmän kasvatusta sisällytetään koulujen vastuulle. Selkeästi opettajuuden muutos näkyy myös oppimiskäsityksen muutoksessa kun opettajalta edellytetään pelkän opettamisen sijasta yhä monipuolisempia oppimiseen ohjaamisen taitoja ja elinikäisen oppimisen taitojen opettamista.

Opettajan identiteetti rakentuu useissa eri konteksteissa ja käsitteen opettaja-identiteetti tarkastelu on mielekästä, jotta voimme määritellä sosiaalisen ryhmän, opettajien, erityislaadun piirteitä. Heikkisen (2000, 13-14) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti muotoutuu persoonallisen identiteetin ja kollektiivisen identiteetin yhteisvaikutuksesta. Kari & Heikkinen (2001, 46) puhuvat opettajan ammatti-identiteetin muotoutumisesta opettajan rooliin tulemisena ja heidän mielestään se voidaan ymmärtää sosiaalisesti identiteettiprojektiksi, jossa tarkoitus on liittyä tiettyyn heimokulttuuriin, tässä tapauksessa opettajien heimoon. Jokainen opettaja rakentaa oman henkilökohtaisen suhteensa opettajia koskeviin (yhteisön muodostamiin) sosiaalisiin normiodotuksiin. Toisaalta taas jokaisen opettajan tulee osoittaa samuutta opettajien heimoon, jotta liittyminen onnistuisi. Kolikon toisella puolella on yksilöllinen identiteetti projekti, jonka päämäärä on olla sopivassa suhteessa erilainen kuin muut. Ammatti-identiteetti rakentuu näin sosiaalisessa yhteydessä, yhteisyyden löytymisen sekä erilaisuuden, yksilöllisyyden kautta.

2.2 Opettajan persoonallisuus

Opettajan persoonallisuuden kasvattaminen oli Suomessa tärkeä tavoite 1960-luvulle saakka ja tavoitteen kriteerinä pidettiin opettajankoulutuksen perusteoksenakin ollutta Martti Haavion kirjaa *Opettajapersonallisuus*. Vaikka Haavion teos onkin usean vuosikymmenen takaa, pitävät kasvatustieteen ammattilaiset sitä vieläkin ajankohtaisena (ks. Uusikylä 2006, 62).

Haavion (1954, 20) mukaan erityisesti luokanopettajuus asettaa suuria vaatimuksia opettajan persoonallisuudelle, sillä opettaja edustaa oppilaille, yleensä heidän ainoana opettajanaan, kuvaa ihanneopettajasta. Opettajan persoonallisuus ja elämänkatsomus antaa koko kasvatustoiminnalle eheyden ja määrätietoisuuden raamit. Haavio listaa kirjassaan tärkeitä opettajan ominaisuuksia, joita ovat: auktoriteetti ja kurinpitokyky, oppilaiden ymmärtäminen, pedagoginen tahdikkuus (johon kuuluu havainnointikyky, tilannetaju sekä oikea reagoititapa), vireä tietuelämä, esteettinen elämä (mikä tarkoittaa esim. empatiataitoja, huumorintajua, mielen raikkautta ja iloisuutta), pedagoginen rakkaus, kärsivällisyys, oikeamielisyys (mikä johtaa oikeudenmukaisuuteen), nöyryys (tarkoittaa useampaa asiaa, kuten tapaa, jolla suhtautuu omiin erehdyksiin ja puutteisiin, kunnioitusta oppilaita kohtaan, elinikäisen oppimisen asennetta ja opetuksellista asennetta), aitous, kutsumustietoisuus,

iloisuus, tunnollisuus, siveellinen ihanteellisuus ja omakohtainen kristillinen usko. Näitä perusominaisuuksia Haavio kutsuu ideaalisiksi, sillä kenelläkään nämä ominaisuudet eivät voi olla täydellisiä. Realistisia ne ovat kuitenkin sen vuoksi, että jokaisen opettajan on omistettava niitä enemmän tai vähemmän menestyäkseen työssään. (Haavio 1954, 26-144.)

Haavion kirjaa pidettiin kuitenkin liian isänmaallis-kristillisenä ja 1970-luvulla haluttiin siirtyä arvoneutraaliin opettajankoulutukseen. Ajatus opettajan persoonallisuuden kehittamisestä ei ole kuitenkaan hävinnyt vaan se on vain muuttanut muotoaan opettajankoulutuksen keskittyessä ja kiinnittäessä huomiota opettajan ajatteluun ja tiedon rakentamisen prosesseihin. Opettajan persoonallisuuden kehittäminen on edelleen ajatuksen tasolla mukana opettajankoulutuksen periaatteissa ja arviointiraporteissa, mutta käsitteenä käytetään ennemminkin reflektiivistä ammattilaista, joka pohtii työnsä perusteita ja rakentaa perustan työlleen näistä lähtökohdista käsin. 2000-luvulla puhetapaa opettajan persoonallisesta kehittymisestä lähestytään monin eri käsittein ja erilaisista teoreettisista viitekehyksistä käsin. Puhetapojen moninaisuus kertoo ajalle tyypillisestä eklektismistä, puhetapojen ja vaikutteiden yhdistämisestä. Käsitteet minäkäsitys, ammatillinen minäkäsitys, persoonallinen ja ammatillinen kasvu, opettajan ammatillinen kehittyminen jne. ovat osa puhetapaa, jolla reflektiivisen ammattilaisen kuvaa rakennetaan (Kari & Heikkinen 2001, 42-44.)

Myös Kari Uusikylä (2006) on kirjoittanut opettajan persoonallisuudesta kirjassa Hyvä, paha opettaja. Kirjan otsikosta huolimatta Uusikylä ei varsinaisesti luettele hyvän opettajan persoonallisuuden kriteereitä, vaan pikemminkin käyttäytymispiirteitä tai ominaisuuksia. Tämä kertoo sen, että varsinaisia yksityiskohtaisia persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia on vaikea eritellä. Uusikylä toteaa, että käyttäytymispiirteet eivät sinänsä ole suoraviivaisesti yhdistettävissä opettajapersonaalisuuksiin, mutta epäilemättä persoonallisuus vaikuttaa paljon käyttäytymiseen. Hänen luetteleekin muutamia hyvän opettajan ominaisuuksia, joita ovat ystävällisyys, oikeudenmukaisuus ja vastuuntuntoisuus. (Uusikylä 2006)

Per Fibaek Laursen (2006) väittää, että missään tutkimuksessa ei ole tultu siihen tulokseen, että nuoren ihmisen pätevyys opettajana voitaisiin ennustaa persoonallisuustestien avulla. Hän epäilee tämän johtuvan siitä, että ihmisen peruspersoonallisuus ei määritä hänen käyttäytymistään. Vaikka ihminen olisikin persoonaltaan varautunut suhteessa toisiin, voi hän kuitenkin olla avoin ja avulias niitä ihmisiä kohtaan, jotka hän kohtaa työelämässä. Toiseksi syyksi persoonallisuustestien käyttökelvottomuuteen Laursen epäilee sitä, että myös oppilaiden persoonallisuus vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen ja suhtautumiseen. Samankaltaisia argumentteja on esittänyt myös Liisa Keltikangas-Järvinen kirjassaan Temperamentti ja koulumenestys (2006). Keltikangas-Järvinen puhuu persoonallisuuden sijaan temperamentista, mutta käytännössä asialla tarkoitetaan tässä kontekstissa samaa asiaa. Myöskään Keltikangas-Järvisen mukaan opettajaksi hakeutuvien temperamentin tes-

taaminen olisi turhaa, sillä oppilailakin on temperamenttipiirteiden koko kirjo. Hän lisää, että temperamentilla ei ole vaikutusta kognitiivisiin eikä pedagogisiin taitoihin sillä pedagogiset taidot ovat koulutuksen ja opiskelun tulosta. Temperamentti tekee opettajista erilaisia, mutta se ei ole perustana sille, onko hyvä vai huono opettaja. Sen sijaan temperamentti vaikuttaa siihen, mitä opetustyyliä opettaja suosii ja mitkä ovat hänelle luontevia käyttäviä. Keltikangas-Järvinen muistuttaa, että opettajan työskentelyä helpottaa oman temperamentin tuntemus ja ymmärrys siitä, miten erilaiset temperamentit toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. (Keltikangas-Järvinen 2006, 225-226.)

Laursenin tekemä tutkimus osoitti myös sen, että hyväksi opettajaksi tuleminen ei ole sidottu tietynlaiseen persoonallisuuteen. Suurin osa tutkimusjoukosta vaikutti ulospäin suuntautuneilta, puheliailta, tarmokkailta ja aktiivisilta, mutta Laursen epäilee, että se voi olla tulosta myös tietynlaisen käyttäytymismallin omaksumisesta. Jotkut tutkimuksen opettajista olivat pidättyväisiä, rauhallisia ja hillittyjä ja heillä oli taito luoda lämmin ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin. (Laursen 2006, 150.)

Laursen tulee tutkimuksessaan siihen johtopäätökseen, että persoonallisuutta tärkeämpi asia on opetuksen laatu. Opettajan persoonallisilla ominaisuuksilla on merkitystä oppilaiden oppimiselle, mutta opettajan persoonallisuuden ja opetuksen laadun välillä ei ole yhteyttä. (Laursen 2006, 151.)

2.3 Opettajan ammatti professiona

Opettajan ammattia kutsutaan asiantuntija-ammattiksi. Kun tarkastellaan asiantuntija-ammattien merkitystä, merkittävyyttä, asemaa ja tehtävää, tehdään tämä tarkastelu usein professio-tarkastelun kautta (Luukkainen 2005, 27.) Professionille on oma, suhteellisen laaja, tunnusmerkistönsä ja Luukkainen (2005, 27-29) on listannut useiden tutkijoiden laatimien tunnusmerkistöjen pohjalta kokonaisuuden, jolla tätä tarkastelua voidaan suorittaa. Hän nimeää profession tunnusmerkeiksi ammatin takana olevan tieteellisen yhdistyksen, ammattieettisen säädösten, mahdollisuuden soveltaa työssään vapaata harkintaa, mahdollisuuden soveltaa omaehtoista toimintaa, yhteiskunnalle olennaisten palvelujen tuottaminen ja yhteisen hyvän palveleminen, toiminnan arviointi metodien perusteella, oikeus määrittellä toisten tarpeita ja erityistietämys jostakin osa-alueesta, johon sisältyy oma käsitejärjestelmä. Lisäksi profession määritelmään kuuluu ammatillinen autonomia, mikä tarkoittaa sitä, että yksilö sitoutuu itsensä kehittämiseen ja omaehtoiseen opiskeluun, pyrkimys parantaa ammatin yhteiskunnallista asemaa, ammattipätevyyden määrittely ja ammattipätevyyden kontrollointi, jatkuvan oppimisen korostaminen sekä lisäksi jotkut persoonaa ja tunne-elämää koskevat tekijät. Profes-

sio-ammatin erottaa muista ammateista yhteydestään tieteeseen ja korkeakoululaitokseen. Lisäksi professioon liitetään yleensä ammatin korkea status ja palkkataso.

Professionalismi tarkoittaa sitä, että jollakin ammattiryhmällä on pyrkimys nähdä ja esittää työnsä sellaisena, kuin ammattiryhmä sen itse haluaa nähdä. Se on myös ammattiryhmän pyrkimys lisätä valtaansa tuottamalla erityispalveluita, joihin muilla ammattiryhmillä ei ole tarjota asiantuntemusta.

Opettajan ammatti voidaan siis määritellä professio-ammattiksi, sillä opettajan ammatin kriteerit niin kelpoisuuden kuin koulutuksen suhteen ovat tarkasti määriteltyjä. Opettaja-ammattiryhmän edustajat katsovat ammattiinsa sisältyvän sellaista erityislaatuista tietoa, jota eivät muut kuin ekspertit voi saavuttaa. Opettajan ammatin aseman pohjana on tiedeperustainen koulutus ja sen kautta omaksuttu oma käsitejärjestelmä. Myös eettinen näkökulma on korostuneessa asemassa, sillä ammatin tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren parhaaseen. Opettaja-professiossa on siis nähtävissä vahva sisällöllinen orientaatio, mutta myös yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen normisto (Luukkainen 2005, 29, 41-42.)

Opettajan profession kriteerit on tärkeää määritellä, jotta voidaan myös tarkkailla työn laatua. Koska opettajan työ on muutakin kuin pelkkä opettaminen, ei työtä voida arvioida pelkästään opetuksen laadun kriteerein. Kontekstiin on otettava mukaan luokka, koulu ja työyhteisö suomalaisessa viitekehyksessä, sillä koulujärjestelmässä on paljon eroja maiden välillä. Lisäksi laadun arvioinnissa tulee ottaa huomioon koululaitokselle asetetut tavoitteet ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Selkeimmin opettajan työn laatua voidaan tarkastella siinä, miten oppilaan oppimisprosessin edistymiselle luodaan mahdollisuuksia (Luukkainen 2005, 33-34.)

2.4 Opettajuuden myytit

Myytti tarkoittaa alkukuvaa, voimakkaasti tunteisiin vaikuttavaa mielikuvaa tai tapahtumaa, jolta puuttuu tosiasiallinen perusta. Opettajuuteen liitetään paljon erilaisia myyttejä, joiden purkaminen ja kielellistäminen on tärkeää, jotta voimme muodostaa realistisen kuvan opettajuudesta ja opettajan työstä.

Koron (1998) mukaan myyttinen suhtautuminen opettajuuteen on ollut omiaan pitämään yllä pysyvää opettajan ammattikuvaa. Erityisesti myytti on koskenut hyvää opettajuutta ja se on muodostunut pitkän ajan kuluessa, lähtien siitä ajasta, jolloin opettajan status oli apteekkarin ja lääkärin statusten tasolla. Edelleen monet näistä hyvään opettajuuteen liittyneistä ominaisuuksista ovat säilyneet tosina, vaikka nykytiedon valossa tuotettu ymmärrys opettajuudesta on ne usein pystynyt kumoamaan. (Koro 1998, 132.)

Kemppinen (2007) kuvaa osin myyttistä opettajuutta tarkastelemalla kansanopettajalle asetettuja vaatimuksia. Kansanopettajien tuli olla täydellisiä mallikansalaisia, jotka jatkuvalla pyrkimyksellä esimerkilliseen käytökseen antoivat lapsille kuvan niistä ihanteellisista tavoitteista, jotka olivat koulun päämääränä. Opettajalle annettiin niin käytökseen kuin ulkonäköön liittyviä vaatimuksia, esimerkiksi oikeakielinen puhe, kaunis ja siisti käsiala, hyvä ryhti, arvokas käytös, yhteistoimintaan sopeutuvainen, järjestykseen ja kuriin sopeutuva sekä vartaloltaan säännönmukainen. Tämä ideaali kuva opettajasta mallikansalaisena alkoi vähitellen murtua toisen maailmansodan jälkeen ja teollistumisen seurauksena. Uudet opettajaihanteet astuivat esiin: nuhteettomuuden korvasi esiintymistaito ja koulumenestys. (Kemppinen 2007, 201-202.)

Nykypäivän opettajaihanne-myyttejä saattavat olla uskomukset, että opettaja ei erehdy koskaan, tietää enemmän kuin oppilaansa, on aina iloinen ja kärsivällinen. Nämä uskomukset saattavat olla haitallisia ja peräti tuhoisia, sillä ne ovat esteenä opettajuuden muutokselle. Lisäksi nuori opettaja tai opettajaopiskelija saattaa rakentaa opettaja-identiteettiään väärällä tavalla omaksuessaan tämänkaltaisia myyttejä: ne saavat hänet luomaan itselleen epäaidon käyttäytymismallin ja siten estää olemasta aito ja inhimillinen yksilö. Vääränlaisen julkisivun ylläpitäminen myös vie voimia oppilaiden kasvun ja oppimisen edistämisen tukemiselta. (Koro 1998, 132.) Myös Moilasan (1998, 72) mukaan mielikuvat vaikuttavat opettajan toimintaan: opettajalla saattaa olla mielessään käsitys siitä, millaista opetuksen tulisi olla. Mielikuvat siis ohjaavat toiminnan päämääriä ja vaikuttavat tavoitteidenasettelussa.

Uskomusten merkitystä työn toteutumisen kannalta korostaa myös Fred Korthagen, jonka mukaan opettajan kyvyt määrittyvät hänen uskomustensa perusteella. Esimerkkinä Korthagen kertoo tilanteen opettajasta, joka ajattelee, että oppilaiden tunteiden huomiointi on tarpeetonta. Tämä todennäköisesti johtaa siihen, että opettaja ei edes kehitä itsessään empaattisen ymmärryksen taitoja. Korthagenin mukaan useat tutkijat ovat osoittaneet, että opettajien oma käsitys opettamisesta on muovautunut heidän omien koulukokemustensa pohjalta ja se voi olla täysin päinvastainen kuin esimerkiksi millaista käsitystä opettajankoulutuslaitoksessa viestitetään. Esimerkki tämänkaltaisesta toiminnasta ja uskomusten haitallisuudesta liittyy opettajan käsitykseen oppimisesta. Hän voi luulla, että opettaminen tarkoittaa samaa asiaa kuin tiedon siirtäminen. Kuitenkin monet opettajankouluttajat ovat tulleet siihen tulokseen, että juuri tämänkaltaisen käsityksen voi olla epäedullinen hyväksi opettajaksi kehittymiselle. Jostakin syystä ne kuitenkin ovat hyvin vallitsevia ja pysyvänlaatuisia. (Korthagen 2004, 81.)

Myös Väisänen & Silkelä (2000) mukailevat Pajaresta (1992) ja puhuvat uskomuksista, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa. Opettajaksi opiskelevat kehittävät käsityksensä hyvästä opettajuudesta aiempien koulu- ja oppimiskokemustensa pohjalta. Koulutuksen alkuvaiheessa, ja myös ennen kou-

lutukseen pyrkimistä, opiskelijoilla on yleisiä ajatuksia ja uskomuksia, millaiset tiedot, taidot ja ajattelutavat ovat olennaisia työssä selviytymisen kannalta. Jos näitä näkemyksiä ei oteta huomioon, vaikuttaa se opiskelijoihin siten, että he torjuvat sellaisen tiedon, joka ei vastaa ja vahvista heidän ajatteluaan. Tämän seurauksena vääränlaiset uskomukset vahvistuvat eivätkä suuntaudu uudelleen. (Pajares 1992, Väisäsen & Silkelän 2000, 31. mukaan)

Pekka Räihä kirjoittaa artikkelissaan Valintakokeet ja opettajan ammattitaidon myytit opettajan ammattitaidon myytistä. Tämä myytti syntyy kolmesta tekijästä: synnynnäisyydestä, yksityisyydestä ja sanomisesta. Synnynnäisyyden osa-alue tarkoittaa sitä ajatusta, että kenestä tahansa ei voisi tulla opettajaa, sillä opettajuuden ajatellaan asustavan ihmisen geneeissä. Myös opetustaidon ajatellaan olevan synnynnäinen kyky. Tämänkaltainen ajattelu johtaa siihen, että opettajat salaavat työsäään esiintyvät ongelmat leimautumisen pelossa. (Räihä 2000, 370.)

Korthagen toteaa, että vääränlaisten uskomusten torjumisen vuoksi opettajankoulutuslaitoksissa on tieteellisen tiedon siirtämisen sijasta alettu keskittyä enemmän yksilön persoonalliseen käytännölliseen tietoon. (Korthagen 2004, 81.) Tätä yksilön persoonallista käytännöllistä tietoa kutsutaan Suomessa opettajan käyttöteoriaksi ja tätä käsitettä avataan seuraavassa kappaleessa.

2.5 Käyttöteoria

Käyttöteoriasta on löydettävissä monenlaisia esittelyjä ja siitä ei ole löydettävissä yhtä selkeää mallia vaan tutkijat näyttävät sisällyttävän termin alle erilaisia kuvauksia. Pääpiirteissään käyttöteorian voi määritellä teoriaksi, joka ohjaa opettajan ammatillisia valintoja ja toimintaa ja parhaimmillaan se ilmenee omaa työtä koskevana kehittäväenä työotteena. (Luukkainen 2004, 156-157.) Teoria sisältää henkilökohtaisia kokemuksia, sisäistettyä tietoa, malleja sekä filosofisia, eettisiä ja näkemyksellisiä arvoja ja on siten jokaisella opettajalla yksilöllinen. (Moilanen 1998, 73.)

Korthagenin mukaan käyttöteoria muodostuu mielikuvista ja siinä on emotionaalisia sekä tahtoon ja käyttäytymiseen liittyviä аспекteja (Korthagen 2004, 81). Moilanen lainaa tutkimuksessaan Elbazia (1983), jonka mukaan opettajan toimintaa ja ajattelua ohjaavien teorioiden ja uskomusten sisältö on moninainen. Siihen kuuluu opettajan tieto itsestään, oppilaistaan, kollegoistaan, kouluyhteisöstä, oppiaineksesta, opetussuunnitelmasta ja oppimisesta. Moilanen väittää myös, että opettajan toiminnan kannalta tärkeintä tietoa ei ole sellainen, jonka voi käsitteellistää toiselle, vaan se on luonteeltaan sellaista, mitä opettaja ei välttämättä edes itse tiedosta. Opettajan käyttöteoria on kieputunut hänen persoonaansa tai luonteenpiirteisiinsä ja sen voi löytää tarkastellessa omaa suunnitteluaan. Punnitessaan toimintavaihtoehtoja opettaja tulee paljastaneeksi omat arvostuksensa ja sen, mitä hän pitää oppimisen kannalta tärkeinä. Esimerkkinä Moilanen nostaa esiin tilanteen, jossa

opettaja pohtii sitä, miten hän voisi paremmin osoittaa oppilaille opiskeltavan asian käytännöllisen merkityksellisyyden. Pohdinta osoittaa sen, että opettaja pitää asian käytännöllisen merkityksen avautumista tärkeänä. (Elbaz 1983, Moilasen 1998, 74-75; Moilasen 2001, 76-77 mukaan.)

2.6 Opettajan autenttisuus

Tanskalainen Per Fibæk Laursen on tutkinut opettajan aitoutta eli autenttisuutta seuraamalla ja haastatteleamalla tanskalaisopettajia, jotka valikoituivat tutkimuskohteeksi ulkopuolisten henkilöiden arvioissa heidät erityisen uskottaviksi, varauksettomiksi ja aidoiksi opettajiksi. Tutkimuksen tarkoituksena myös valoittaa opetukseen liittyviä, myös joskus hieman vaikeasti jäseneltäviä puolia kuten opettajan paneutumista, lapsen kunnioittamista, lasten kanssa viihtymistä, merkityksen ja arvon näkemistä työssä ja omien arvojen toteuttamista luokkahuoneessa – puolia, jotka olennaisesti liittyvät aitoon eli autenttiseen opettajuuteen. Laursenia kiinnostaa mikä on syynä siihen, että jotkut opettajat välittävät vahvan aitouden tunteen kokemuksen kanssaihmiisiinsä ja siten jättävät myönteisen kokonaiskuvan itsestään. Hän lähtee siitä oletuksesta, että kyseessä ei ole vain myötäsytynäinen kyky tai satunnaisesti valikoitunut armolahja, vaan aitouden ja vakuuttavuuden edellytyksenä on käytännön opetustaito ja opetusmenetelmien hallitseminen. Toisin sanoen, opettajan kyky opettaa aidosti, on samanlainen kuin muutkin kehittyneet kyvyt: ne täytyy oppia. (Laursen 2006, 16-18.)

Autenttisuuden käsitteellä Laursen kuvaa opettajan pätevyyden henkilökohtaista ja ainutlaatuista puolta. Tutkija ei itsekään osaa määritellä autenttisuuden käsitettä kovin tarkkarajaisesti, mutta selittää päätyneensä käsitteen käyttöön, sillä se kuvaa muita paremmin opettajan ja opetuksen uskottavuutta ja eheyttä. Vastakohta autenttisuudelle on epäaito ja puutteellinen.

Sanakirjan mukaan autenttisuus tarkoittaa sitä, että jollakin todella on se alkuperä tai ominaisuus, joka sillä näyttää olevan. Tässä yhteydessä autenttisuutta voisi kuvata siis aitoudeksi. Syvempää pohjaa käsitteen käytölle Laursen hakee Taylorin autenttisuusetiikasta, jonka mukaan autenttisuuden merkinä on erityislaatuinen toiminta. Ei kuitenkaan mikä tahansa toiminta, vaan sellaiset teot, jotka käsitämme luovina, myönteisinä, rakentavina tai jotenkin muuten hyviin moraalisiin arvoihin liittyvinä. Toiminnan autenttisuus määrittyy siis ympäristön luomien merkitysten pohjalta. (Laursen 2006, 20-25, 27.) (Taylor, 1991)

Taylorin autenttisuusetiikan ja tutkimustulostensa pohjalta Laursen on luonut autenttiselle opettajalle ominaisten piirteiden mallin, johon kuuluu seuraavat seitsemän ominaisuutta: omakohmainen intentio, sanoman tekeminen eläväksi, oppilaiden kunnioitus, toimintaympäristö, yhteistyö kollegoiden kanssa, tahdosta tuloksiin ja omasta kehityksestä huolehtiminen. (Laursen 2006, 28-29.)

Omakohtaisen intention lähtökohtana on se ajatus, että opettajalla on henkilökohtaisia käsityksiä siitä, mitä hän haluaa tehdä työssään. Nämä käsitykset esiintyvät opettajuuden kahden pääosan eli tiedollisen ja sosiaalisen puolen alueilla. Laursenin tutkimat opettajat hyväksyivät tämän peruskoulun kaksijakoisen tehtävän: opettamisen ja kasvattamisen, mutta toiset painottivat toista enemmän kuin toiset. Omakohtainen intentio tiedollisen tehtävän alueella näkyy siten, että korostaa aineenhallinnan merkitystä vapauden kehittäjänä ja innostuksen välittäjänä. Oppilaiden inhimillisen ja sosiaalisen kasvun tukemisen merkitys näkyy siinä, että haluaa kasvattaa oppilaista esimerkiksi ilmaisuvoimaisia, suvaitsevaisia, avoimia, toista kunnioittavia ja itsenäisiä. Useimmilla Laursenin tutkimilla opettajilla oli kuitenkin ymmärrys ja halu yhdistää aineen opetuksen ja sosiaalistamisen välinen suhde. Omakohtaisen ja sisäisen intention syntyyn vaikuttavia tekijöitä Laursen löysi ulkoapäin vaikuttavista tekijöistä kuten opettajankoulutuksesta, kasvatustieteellisistä teorioista ja kasvatustieteilijöistä. Yhteistä opettajien omakohtaisille intentioille oli se, että ne olivat seurausta itse tehdyistä valinnoista. (Laursen 2006, 31-42.)

Sanoman eläväksi tekeminen on olennainen osa oppimista: oppilaiden tulee nähdä, että opettaja näkee vaivaa opettamansa aineen työtavoissa. Opettajan tulee vaikuttaa uskottavalta, jotta hänen sanomansa voidaan ottaa vakuuttavasti vastaan ja totena. Opettaja viestii koko olemuksellaan, ruumiillaan ja sielullaan, halustaan opettaa jotakin. Tämä halu ilmenee esimerkiksi hyväntuulisuu- tena, eloisuutena, avuliaisuutena, rauhallisuutena ja ylipäänsä ulospäin suuntautuneena toimintana, mutta myös hillitympänä käyttäytymisenä, kuten läheisenä ja luottamuksellisena suhteena oppilai- siin. Laursen nostaa esiin aiempien vuosikymmenten tutkijoiden tavoitteen löytää ihanteellinen opettajapersoonallisuus ja kritisoi sitä, sillä tutkimustulostensa perusteella hän on löytänyt erin- omaisista opettajista niin ulospäin suuntautuneista kuin sisäänpäin kääntyneistä opettajista. Erinomai- suus määrittäyty sillä, että tutkimuksen opettajat ovat löytäneet oman tapansa opettaa ja he välittävät oppilaille positiivista viestiä, että opetuksen sisältö on jännittävää ja kiinnostavaa, oppiminen on kivaa ja oppilailla on mahdollisuus oppimisen kautta saada uusia mahdollisuuksia elämäänsä. (Laursen 2006, 43, 47-51.)

Autenttisuudessa olennaista on ottaa oppilaat vakavasti ja kunnioittavan suhteen rakentami- nen. Autenttisen suhteen muodostuminen on riippuvainen opettajan kyvystä kuunnella huolellisesti ja kärsivällisesti oppilaitaan ja heidän huoliaan. Oppilaan yksilöllinen huomiointi ja rutiinit, jotka tukevat tätä huomiointia, ovat tärkeitä. Jotta opettaja voi ja kykenee kohtelemaan oppilaitaan yksi- löinä, eikä pelkkänä massana, tulee kolmen asian toteutua: opettajan on oltava itse valmis siihen, opettajan tulee omata kokemusta ja pelivaraa oppilaantuntemuksen kehittymiselle sekä opettajan tulee käyttää opetusmuotoja, jotka tukevat yksilöllisyyttä. Kunnioittava kohtelu tarkoittaa sitä, että opettaja oppilaiden kuuntelun lisäksi valitsee opetusmateriaalia, joka on merkityksellistä oppilaiden

elämälle, opettaja tukee oppilaita heidän omilla ehdoillaan, opettaja ja oppilaat työskentelevät yhdessä sovittujen sääntöjen pohjalta. Myös lasten kanssa viihtymisen Laursen nostaa olennaiseksi osaksi opettajan työlle, sillä tunnetekijät ovat merkityksellinen ja olennainen osa ihmisten välisissä suhteissa. Oppilaat näyttävät täyttävän yleensä ne positiiviset että negatiiviset odotukset, jotka opettaja heille antaa, huolimatta siitä, perustuvatko ne varsinaiseen faktatietoon oppilaasta ja hänen edellytyksistään. Joskus opettaja saattaa kokea oppilaan vastenmielisenä, mutta tämä tuntemus yleensä vähenee, kun opettaja oppii tuntemaan oppilaan ja hänen taustansa. Tällöin korostuu opettajan ammatillisuus henkilökohtaisten tuntemusten sijaan. (Laursen2006, 56-65, 70-79.)

Toimintaympäristön vaikutus opettajan autenttisuuden toteutumiselle on kiistaton. Jos opettajan ja ympäristön tavoitteet eivät ole samansuuntaisia, syntyy ristiriitoja, joiden seurauksena autenttisuus kärsii. Opettaja ei koskaan täysin kykene kontrolloimaan vallitsevia olosuhteita, mutta autenttiseen opettajuuteen kuuluu pyrkimys luoda ympäristöstä mahdollisimman suotuisa. Jos tämä ei onnistu, niin yleensä toimintaympäristön vaihto tuo ratkaisun tilanteeseen. Luovuudessa olennaista on halukkuus uusien asioiden kokeilemiseen ja toimiakseen koulun arjessa, tulee ympäristön antaa opettajalle mahdollisuuksia uusien opetuksellisten kokeilujen tekemiseen. Autenttiset opettajat ovat yleensä jossain määrin epäsovinnaisia ja rikkovat normeja, joten heillä on tietynlainen konfliktinomaisen suhde ympäristönsä kanssa. Normien rikkominen tapahtuu kuitenkin sallituissa rajoissa, joten he ovat kuitenkin hyvissä väleissä kollegoiden ja johdon kanssa. Toimintaympäristön vaikutuksella on siis kaksi puolta: toisaalta opettajat ovat konfliktinomaisessa suhteessa halutessaan rikkoa rajoja ja luoda uutta, toisaalta he tarvitsevat hedelmällisiä työsuhteita ja kollegoiden tukea. (Laursen 2006, 80, 84-90.)

Yhteistyö kollegoiden kanssa nousi Laursenin tutkimuksessa yhdeksi neljästä tärkeästä tekijästä, jotka vaikuttavat opettajan ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin. Yhteistyön merkitys korostui juuri sen antaman tuen vuoksi ja tiimissä, jossa yhteistyö yleensä toteutuu, suunnitellaan ja vaihdetaan hyviä ideoita ja kokemuksia. Monet tutkimukseen osallistuneista opettajasta pitivät suhdetta kollegoihin paljon ongelmattomampana kuin esimerkiksi suhdetta oppilaisiin. Tämä johtuu siitä, että oppilaiden suhteen voi olla vaikea tehdä rajanvetoa ammatin ja yksityiselämän välillä. Opettajan tulee suhtautua ammatillisesti myös niihin oppilaisiin, joista ei pidä, mutta sen sijaan epämiellyttäviä kollegoita on mahdollisuus vältellä. Luulot siitä, että monet opettajat suhtautuvat epäillen ja negatiivisesti yhteistyöhön ja hoitavat työnsä mieluummin yksin, ei tutkimuksen mukaan siis, ainakaan autenttisten opettajien kohdalla, pidä paikkaansa. Pikemminkin päinvastoin. (Laursen 2006, 94, 98-100.)

Tahdosta tuloksiin sisältää opettajan oman kompetenssin sekä kokemuksen työn vaikuttavuudesta. Autenttiset opettajat kokevat vaikuttavansa oppilaisiinsa sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä.

lä, heillä on ymmärrys omasta pätevydestään ja heidän mielestään opettaminen on hauskaa. Lyhyen aikavälin saavutuksia ovat esimerkiksi luokkatilanteen hallinta, vaikuttaminen luokan normeihin ja ilmapiiriin. Pitkän aikavälin vaikuttamisella tutkimuksen opettajat tarkoittavat sitä, että heillä on mahdollisuus seurata oppilaiden kehitystä ja vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen kehittymiseen. Oppilaiden sosiaalinen ja yleinen kehitys ovat tärkeitä opettajille työn merkityksellisyyden kannalta siksi, että ne ovat yhteydessä oppilaiden tietojen kartuttamiseen. Autenttiseen opettajuuteen kuuluu myös ymmärrys omasta pätevydestä ja tutkimuksessa haastatellut opettajat kykenivät kertomaan omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Mainittuja vahvuuksia ovat esimerkiksi hyväntuulisuus, luovuus, rohkeus, halu olla lasten kanssa ja joustavuus. Laursen kirjoittaa, että itsensä näkeminen suurin piirtein samalla tavalla kuin muut näkevät, on edellytys rennolle ja itsevarmalle esiintymiselle, jotta antaa muille eheän ja uskottavan vaikutelman. (Emt. 106-113, 115-117, 120.)

Omasta kehityksestä huolehtimiseen Laursen on sisällyttänyt ammatin valinnan taustat, kokemukset opettajankoulutuksesta sekä käytännön kehityksen ja kriisit. Tutkimuksen mukaan kaikki autenttiset opettajat ovat olleet halukkaita huolehtimaan omasta kehityksestään, mutta kaikilla ei ole ollut vahvaa kutsumustietoisuutta, vaan osa oli valikoitunut opettajaksi sattumalta. Yllättävät kriisit eivät myöskään ole poissuljettuja pätevydestä huolimatta, ja yleisin kriisin aiheuttaja on ollut konflikti vanhempien kanssa. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen opettajat ovat sitä mieltä, että omasta ammatillisesta kehittymisestä voi ja kuuluu ottaa vastuu ja kehitykseen kuuluu tärkeänä osana haasteiden ja yhteistyön etsiminen. (Laursen 2006, 125-128, 135, 144.)

2.7 Opettajan työn eettisyys

Etiikan piiriin kuuluvat kysymykset, millaisia ovat hyvät ihmiset ja millaista elämää he pitävät hyvänä. Kun sana ihmiset korvataan sanoilla opettaja tai oppilas, päästään keskustelemaan pedagogisesta etiikasta eli opetusta, oppimista, kasvua ja kasvatusta koskevista asioista. Opetussuunnitelma ei sisällä neutraaleja totuuksia, vaan se on valintojen tulos. Opettaja ohjaa oppilasta opetussuunnitelman mukaisesti hyväksi ja oikeaksi katsomaansa suuntaan. Sanotaan että opettajan malli ja olemus vaikuttavat enemmän kuin hänen puheensa. Tämän perusteella opettajan on hyväksyttävä se, että hän on esimerkki oppilailleen. Viime vuosikymmenien tutkimuksissa on painotettu enemmän opettamisen teknisten taitojen lisäämiskysymystä, mutta nykyisin on havahduttu ymmärtämään se, että opettajalla on kasvatustavoitteiden, johon kuuluu moraalisten ja eettisten arvojen opettaminen. Moneen ammattiin liittyy julkikirjoitetut eettiset periaatteet, joita työssä tulee noudattaa. Myös Opettajien ammattijärjestö on julkaissut vuonna 1998 opettajien eettiset periaatteet, jotta opettajan työn eettisyys tulisi näkyvämmäksi ja tiedostetummaksi. Keskeisinä arvoina opettajan työssä nähdään

ihmisarvon kunnioittaminen, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vastuu. (Uusikylä & Atjonen 2007, 228-230.)

Opettajan ihmiskäsitys muodostuu hänen arvojensa ja mielikuviansa pohjalta ja se vaikuttaa siihen, kuinka hän näkee tehtävänsä ja miten hän ajattelee voivansa vaikuttaa työllään oppilaisiin. Ihmiskäsitys vaikuttaa myös siihen, minkä hän näkee työssään oikeaksi ja vääräksi. Eettisyyttä opettajan työssä voidaan tarkastella ainakin neljästä eri näkökulmasta. Opetus ja kasvatus sitoutuvat vahvasti arvoihin, sillä perusajatuksena on kasvu, kehitys ja sivistys. Toiseksi opettajan tulee muistaa, että oppilas on kasvava ja altis vaikutteille eikä vielä osaa arvioida tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta. Myös ulkopuoliset tahot pyrkivät vaikuttamaan lasten ja nuorten kehitykseen. Tällaisten ristipaineiden alla on tärkeää, että opettaja luo itselleen selkeät ammattieettiset periaatteet. Neljänneksi opettajan työn eettisyys tulee nähdä tulevaisuuden vaikuttajana. Opettaja kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia ja oppilaat viettävät suuren osan elämänsä alusta koulussa, josta he saavat vaikutteita ja toimintamalleja. (Uusikylä & Atjonen 2007, 229.)

Opettajan työn eettiset periaatteet jaetaan viiteen osaan. Ensimmäisenä teemana on “opettaja ja oppilas”, jonka mukaan opettajan tulee nähdä oppilas ainutkertaisena yksilönä. Toisena teemana on opettaja itse. Häntä kehoitetaan pitämään huolta itsestään ja persoonan kehittäminen ja hoitaminen ovat sekä oikeuksia että velvollisuuksia. “Opettaja ja kollegat” -teema puhuu työtovereiden yksilöllisestä huomioimisesta ja hyväksymisestä sekä siitä, että työyhteisö tulee rakentaa keskinäisen tuen varaan. Neljäntenä mainitaan opettajan velvollisuus toimia yhteistyössä eri toimijoiden kanssa, vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa, jotka liittyvät koulutyöhön. Viides teema on opettajan suhde yhteiskuntaan. Siinä korostetaan opetustyön yhteiskunnallista merkitystä. Opettajan tulee huolehtia ammattitaitonsa kehittämisestä sekä toimia yhteistyössä niin kodin, ympäröivän yhteisön kuin yhteiskunnankin kanssa. (Uusikylä & Atjonen 2007, 230-231.)

3 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

3.1 *Koulutuksen historia Suomessa*

Osana Ruotsia Suomessa järjestettiin koulutusta kirkon ja valtakunnan virkoihin katedraalikoulussa jo 1200-luvulla. Oppisisällöt olivat vahvasti kirkollisen perinteen leimaamia eivätkä kovin laajoja. Akateemisia opintoja varten tuli lähteä ulkomaille. Valtakunnan ensimmäinen oppikoulujärjestys annettiin vuonna 1571, joka perustui Saksan protestanttiseen koulujärjestykseen. Sen jälkeen kouluhistoriassa taisteltiin katolilaisuutta vastaan ja koulukieli vaihtui ruotsiksi. Vuotta 1817 pidetään Suomen itsenäisen kansalliskirkon syntyhetkenä. Sen myötä koulut olivat jälleen vahvasti kirkon valvonnassa, piispat toimittivat niissä tarkastuksia. Oppikoulunopettajan status oli korkea tuohon aikaan, sillä hän kuului pappien kanssa samaan oppisäätyyn ja vuonna 1817 yhteiskunnallinen arvostus nousi virkamiesjärjestelmän vuoksi. Oppikoulun opettajan ammattia ryhdyttiin tavoittelemaan, sillä papin virkaa hakiessa siitä oli etua. Koulun oppisisällöt olivat edelleen hyvin uskontopainotteisia ja 1800-luvun puolivälissä pyrittiin oppisisältöjä laajentamaan ja koulujärjestystä muuttamaan yhtenäiskoulusuuntaan. (Syväoja 2004, 26-27.)

Koko kansan koulutuksesta puhuttaessa rajoituttiin pitkään vain latinankieliseen jumalanpalvelukseen. Jumalanpalveluksen ulkopuolella pidettiin myös epävirallisia kansankielisiä saarnoja ja Piispa Maunu Särkilahden määräyksestä 1400-luvun lopulla aloitettiin lukemaan joitakin kristinopin tekstejä suomeksi. Lisäksi opetus tapahtui kirkon maalauksien ja puuveistosten kautta. Uskonpuhdistuksen vaikutukset tulivat Ruotsin valtakuntaan 1520-luvulla, jolloin jumalanpalveluksista tuli kansankielisiä. Martti Lutherin opetuksen mukaan myös Raamattu tuli kääntää kansankielelle. Tämä tapahtui vuosina 1548-1642. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut siihen, että tavallisella kansalaisella olisi lukutaito. (Syväoja 2004, 27-28.)

Kirkollinen oppivelvollisuus laitettiin toimeen 1600-luvulla piispa Juhana Gezelius vanhemman toimesta, mutta yleissivistävää vaikutusta sillä ei vielä ollut. Lapsen tuli oppia lukemaan sisältä ja ulkoa Lutherin Vähä Katekismus. Suositellun opetusmenetelmän tuli olla luonnonmukaista, sen tuli pohjautua motivoimiseen eikä rangaistuksen pelkoon. Vuoden 1686 kirkkolain mukaan vastuu lasten opettamisesta kuului lasten vanhemmille. Usein kyläyhteisössä palkattiin yksi henkilö lasten opettajaksi. Virallisen järjestelmän mukaan pidettiin lukkarinkouluja, jotka kuninkaan päätöksestä

1762 muutettiin pitäjänkouluiksi. Jo tuolloin ymmärrettiin, että koulutuksella voidaan lisätä maan vaurautta. Pitäjänkouluja pidettiin enemmän Vanhassa Suomessa, vauraammassa Länsi-Suomessa kirkon tukeman kotiopetuksen katsottiin riittävän. Pitäjänkouluissa opiskeltiin lukutaidon ja kristinopin lisäksi myös laskentoa ja luonnontiedon alkeita. Opettajien tausta oli kuitenkin varsin kirjava ja heidän tasonsa usein heikko. Säätyläisperheissä kotiopettaja huolehti lasten opetuksesta aina ylioppilastutkintoon saakka. Vaikka Gezeliuksen oppivelvollisuuden katsotaan tuottaneen lähinnä muistinvaraista toistamista lukemaan oppimisen sijaan, se loi kuitenkin alun kansanopetuksen traditiolle, josta voitiin kehittää kansakoulun alku. (Syväoja 2004, 27-28.)

Kansakoulun perustamisen varsinaisia syitä on esitetty monenlaisia. Pidettiinpä todellisena syynä mitä tahansa, 1840-luvulla kansakoulun suunnittelu lähti täysin käyntiin. Kansakouluasetus annettiin vuonna 1866. Suuri muutos aiempaan kansanopetukseen oli hallinnon erottaminen kirkosta. Kaupunkikunnille määrättiin koulupakko, joka velvoitti ylläpitämään koulua niille 7-14-vuotiaille, joilla ei ollut muuta mahdollisuutta saada opetusta. Maaseudulla koulujen perustaminen ei ollutkaan niin helppoa ja koulujen syntymiseen kului enemmän aikaa. (Laamanen 2000, 27-35.)

Kansakoulu ehti toimia 111 vuotta. Sotien jälkeinen aika enteili koulu-uudistusta, sillä Suomi hävisi sodan ja joutui kantamaan sen seuraukset. Yhteiskunnassa nousi erittäin vahva ideologia koulutuksen tulevaisuutta luovasta merkityksestä. Sen vuoksi kaikki haluttiin kouluttaa. Koska kansakoulu oli jäänyt pääasiassa työväen ja maanviljelijöiden lasten kouluksi, haluttiin muodostaa koulujärjestelmä, jossa opetuksen ydinosa olisi yhteinen kaikille oppivelvollisuusikäisille. Itsenäisessä Suomessa kaivattiin julkisin varoin tarjottavaa tasapuolista koulutusta kaikille. Myös ammattien ja työn nopea kehittyminen vaativat monipuolista koulutusta. Erilaisia kokeiluja järjestettiin, mutta vasta 1972 alkoi virallinen viiden vuoden aikana tapahtunut siirtyminen peruskoulujärjestelmään. Peruskoulu-uudistuksen myötä tuli opetus modernisoida, jolloin opettajankoulutus siirrettiin kokonaan yliopistoon. (Syväoja 2004, 274-279.)

3.2 Historiallinen katsaus opettajan ammatin kehitysvaiheisiin

Kansanopetusta on järjestetty niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa jo ennen 1800-lukua, mutta silloin ei köyhien ja lasten opettajille asetettu vaatimuksia, vaan opettajana saattoi toimia kuka vain. Suomen kansakoulun opettajien seminaareihin otettiin mallia Preussista. Opettajuuden syntyyn on vaikuttanut Preussissa 1819 säädetty laki, joka sisälsi opettajan määritelmän. (Kemppinen 2006, 14.) Opettajan tuli olla “ammattinsa arvoinen, hurskas, hyvätapainen ja syvästi vakuuttunut kutsumuksensa arvosta ja pyhydestä” ja lisäksi hänen tulee olla “horjumaton uskollisuudessaan

valtiota kohtaan”. Samaan aikaan opettamista ei enää nähty synnynnäisenä ominaisuutena, vaan opetettavissa olevana taitona. (Raivola 1991, 52-53.)

Opettajien pedagogisiin taitoihin, aineenhallintaan ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin aloitettiin kiinnittämään huomiota Preussin opettajaseminaareissa ja muissa opettajanvalmistuslaitoksissa (Kemppinen 2006, 14). Opettaja-ammatin synnyn ehtona voidaan pitää lähes kaikki lapset tavoitettava koululaitos, jolloin opetus vie aikaa niin paljon, ettei opetusta voida järjestää muun toimen ohella. Lisäksi voidaan edellyttää, että koulutukselle määritetään laajempia yhteiskunnallisia tavoitteita yhden ainoan ryhmän tavoitteiden ajamisen sijaan. (Raivola 1991, 49.)

11. toukokuuta 1866 annettiin Suomen ensimmäinen kansakouluasetus, joka sisälsi laajat säännökset ja määräykset sekä siirsi opetuksen kirkolta maalliselle instituutiolle. Uno Cygnaeus esitti, että kansakoulua järjestäviltä henkilöiltä vaaditaan kasvatustieteellistä sivistystä. Jo ennen kansakouluasetusta Cygnaeus oli lähetetty Eurooppaan tutustumaan kansakoululaitoksiin. Cygnaeus antoi melko tarkkoja ohjeita opettajankoulutukseen ja joidenkin aineiden opetukseen. Jyväskylään perustettiin ensimmäinen seminaari vuonna 1863. (Syväoja 2004, 34-36.)

Aluksi opettajankoulutusta ei pidetty niin tärkeänä, fennomaanit ehdottivat seminaarien ohelle pikakoulutuksia (Syväoja 2004, 38). Seminaarissa opettajan pätevyys saavutettiin neljässä vuodessa ja kansakoulun yleistyttyä seminaariin hakeutuvilta alettiin vaatia kansakoulun suorittamista. Tätä myötä yleinen koulutustaso nousi ja oppilaisiin kuului jo keskikoulun käyneitä ja ylioppilaita. Ylioppilaspohjainen koulutus vakiintui, kun Jyväskylään perustettiin kasvatustieteellinen korkeakoulu 1934. Kokonaan akateemiseksi luokanopettajan koulutus muuttui vuonna 1974. (Syväoja 2004, 86-87.)

3.3 *Opettajuuden muutos*

1800-luvulla nöyryyttä, empaattisuutta, uutteruutta ja nuhteettomuutta, eli hyvän alamaisuuden ja palvelijan hyveitä, pidettiin kansanopettajan tärkeimpinä ominaisuuksina Suomessa. Tämän kaltaiset ihanteet sopivat Preussin ja Pohjoismaiden luterilaiselle aatemaailmalle. (Kemppinen 2006, 13-14.) Seminaareissa opettajia kasvatettiin kristillis-siveellisesti ja cygnaeuslaisen sivistysajattelun pohjalta. Cygnaeuksen mukaan opettajien tuli olla “kasvatettu sivistyneen ihmisen hillittyyn käytökseen kiinnittämällä erityinen huomio käyttäytymisopetukseen ja elämäntapoihin”. Vaatimuksia valvottiin tarkasti, jopa vapaa-ajalla. (Syväoja 2004, 87-88.)

Kansakoulunopettajat olivat suurten odotusten ja vaatimusten kohteita. Cygnaeuksen mukaisen ihanneopettajan tulisi olla “sosiaalisesti herännyt, työympäristöönsä sopeutunut, laajatietoinen, monitaitoinen, ahkera, siveellisesti nuhteeton, terve, ryhdikäs, luonteeltaankin opettajaksi soveltuva,

kristillismielinen”. Opettajan tuli siis olla esikuvana oppilailleen, joten hänen tuli käyttäytyä mallikelpoisesti. Sotiin asti painotettiin kristillisiä arvoja sekä kutsumusta opettajan ammattiin. Sotien jälkeen kristillisuus vaihdettiin demokraattisuuteen ja kutsumuksen sijasta tyydyttiin päämäärätietoisuuteen. Sopivuus työhön arvioitiin kuitenkin edelleen käytöksen ja huolellisuuden perusteella. (Syväoja 2004, 90-91.) Suomen opettajankoulutuksessa pedagogiikka oli yhtenä kulmakivenä, mikä ei tuohon aikaan ollut mitenkään itsestäänselvyys (Laamanen 2000, 93).

1960-luvulle tultaessa opettajilta vaadittiin lukiotason tietovarantoa. Yleistaitoihin luettiin ryhmänhallinta sekä oppilaantuntemus. Opettajia ei aiemmin juuri valvottu työssään, he saivat toteuttaa itseään ja käyttää valitsemiaan metodeja, oppivelvollisuuskoulussa vaadittiin kuitenkin opettamaan opetussuunnitelmassa määritellyt oppimäärät. Valvomattomuus muuttui vuoden 1958 kansakouluasetuksessa, jonka jälkeen opettajien työtä kontrolloitiin enemmän. (Syväoja 2004, 91.)

Opettajan mallikansalaisuus oli pitkään voimassa ainakin lakiteksteissä. Vaikka 1958 kansakouluasetuksen vaatimus hyvästä esikuvasta oppilaille poistui vuoden 1970 peruskouluasetuksessa, vuoden 1957 kansakoululain pykälä siirtyi vuoden 1983 peruskoululakiin ja poistui vasta vuonna 1991. Tässä pykälässä oli kyse opettajan sopimattomasta käyttäytymisestä viran ulkopuolella. Jopa 1990-luvulle asti lakipykälissä on siis säilynyt ajatus opettajan hyvän käytöksen ehdottomuudesta. (Simola 1995, 237-238.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä opettajuus muuttui rooliksi, eikä opettajuus ollut enää ympärivuorokautista. Tämä tapahtui Suomessa vuoteen 1986 mennessä. Opettajan ihanteet eivät kuitenkaan kadonneet, vaan ne siirrettiin opettajan ammattirooliin, joka lienee edelleen yksi parhaiten tunnetuista ammattirooleista ja siihen liittyy vahvat ennakkokäsitykset. (Kemppinen 2006, 20.)

Näkemyksistä opettajuudesta kutsumusammattina on vaihtunut päämäärätietoisuudeksi ammatinvalinnassa. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa opetusministeriö tukee opiskelijavalintaa, jossa annetaan painoa motivoituneisuudelle ja työhön sitoutumiselle (Anon 2001, 13). Vasta peruskoulutekstit nostavat oppilaan tärkeimmäksi syyksi koulun olemassaololle. Koulun ja opettajan tulee olla valmis kehittämään oppilaan ainutkertaista ja omaperäistä persoonallisuutta. (Simola 1995, 334.) Tämä muuttaa opettajalle asetetut vaatimukset. Peruskoulun opettajalla tulee olla oikea kasvatuksellinen asenne ja sisäistynyt käsitys koulun tavoitteista mallikansalaisuuden ihanteen sijaan. (Simola 1995, 344-345.)

3.4 Opettajankoulutuksen merkitys nykyisin

Peruskoulu koskee koko ikäluokkaa, jolloin voidaan ajatella, että opettaja on yhteiskunnan työntekijä. Opettajan on hyvä jo koulutuksen aikana olla tiiviisti yhteydessä työelämään, jotta hän voi olla

ajan tasalla ympäröivästä yhteiskunnasta ja työkentästä. Opettajankoulutuksen valintoihin tulee kiinnittää erityistä huomiota, sillä opettajan ammattia voidaan pitää palveluammattina, joka on itsenäistä, korkeaa moraalialia vaativa yhteiskunnallinen tehtävä (Kari 1997, 14-15). Usein jokaisella on muistoja omasta kouluajastaan ja opettajistaan. Muistot voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Koska opettajan merkitys oppilaalle on niin suuri, että se muistetaan aikojenkin takaa, tulisi opettajalla olla herkkyys rohkaista jokaista oppilasta. (Suonio 1993, 145.) Voidaanko tähän vaikuttaa koulutuksella? Yleensä persoonalliset opettajat muistetaan, mutta tuskin koulutuksella saadaan aikaan uutta persoonallisuutta (Vilpa 1993, 154). Onkin mielenkiintoista pohtia, miten opettajankoulutus vaikuttaa opiskelijaan.

Opettajankoulutuksessa painotetaan voimakkaasti didaktista osaamista ja opettamisen merkitystä. Vähemmälle jäävät muut opettajuuden osa-alueet, kuten kasvatustieteologia, -psykologia ja -sosiologia. Opettamisen varjoon jää esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde sekä erilaiset kasvatustieteologiset menetelmät. (Naukkari 2004, 66.) Kirjallisuudessa, jossa tarkastellaan opettajankoulutusta ja opettajuuteen liittyviä muutoksia, pohditaan ainoastaan koulutuksen valmiutta ja vaikuttamismahdollisuuksia koulun ja yhteiskunnan rakenteellisissa muutoksissa opetuskeskeisesti. Koulutuksen vaikutusta opiskelijan kasvuun opettajana ja hyvän opettajuuden kuvan luomisesta ei kerrota.

Hyvään opettajuuden pohtimiseen tulisi kuitenkin varata aikaa opettajankoulutuksessa. Opettajan henkilökohtaiset arvot ja uskomukset määrittelevät hänen toimintaansa ja pedagogisia päätöksiään. Jos opettajaopiskelijalle ei anneta mahdollisuutta tarkastella omaa arvo- ja uskomusjärjestelmäänsä, hänen taustansa jää tutkimattomaksi. Kuitenkin se on jatkuvasti läsnä työssä. Opettajan on hyvä tuntee itsensä, jotta voi tiedostaa toimintansa syyt. Muussa tapauksessa voi käydä niin, että pyrkii tavoittelemaan jonkun ihailemansa opettajan persoonallisuutta eikä osakaan olla oma itsensä. (Stenberg 2011, 20-22.)

Persoonallisuus on opettajan työväline ja siksi sen tulee olla toimiva. Persoonallisuutta ei voi ostaa uutta, joten se on tunnettava hyvin, jotta sitä voidaan käyttää hyvin. Koska itsensä tunteminen on tärkeää opettajan työssä, sen tulisi olla tärkeää opettajankoulutuksessakin. (Moilanen 1999, 39.) Opettajaopiskelija tulee ohjata itsetietoisuuden kasvattamiseen. Opiskelijan tulee nähdä, millainen valta opettajankouluttajalla on ja osata tarkastella omaa kehitystään omasta taustastaan ja koulutuksen antamista lähtökohdista. Samoin opettajankouluttajan tulee tiedostaa oma valtansa ja käyttää sitä oikein, ei ainoastaan yrittää tyrkyttää omia hyväksi näkemiään arvoja eteenpäin. (Moilanen 1999, 44-45.)

Opettajaksi tuleminen edellyttää ammatillisen identiteetin rakentamisen. Myös opettajankoulutuksessa pyritään saamaan opiskelijoista reflektiivisiä ammattilaisia. (Heikkinen 1999, 48-49.)

Heikkinen pitää opettajankoulutuslaitosta yhteisönä, jota voisi verrata heimoksi. Sillä on omat erityispiirteensä, omat rituaalinsa ja tiedostamattomakin norminsa. Nämä näkyvät opettajaopiskelijan hyveinä, kuten esimerkiksi vahvana haluna opettajan ammattiin, itseluottamusta osoittavana käytöksenä, verbaalisena lahjakkuutena, avoimuutena ja esille tulemisen haluna. Tietenkin tällainen hyvelistaus on kärjistävää, mutta silti se pitää paikkaansa. (Heikkinen 1999, 50-52.) Olisi mielenkiintoista tietää, mikä on vaikuttanut näiden hyveiden muodostumiseen ja mistä ne kertovat. Opettajankoulutukseen pääsemisen voi ajatella olevan helpompaa, kun on etukäteen selvittänyt, millaisia toimintatapoja ja arvoja siellä pidetään hyvänä. Vaikka opiskelijavalintoja tekevät eivät täysin allekirjoittaisi samoja hyveitä kuin opiskelijat, myös samoja ominaisuuksia löytyy heidän listaltaan. (Heikkinen 1999, 52-53.) Opettajaksi hakeutuvat ovat valmiita antamaan itsestään halutun kuvan, jotta pääsisivät opiskelemaan. Tästä ei kuitenkaan vielä voida tehdä johtopäätöstä, että koulutus muokkaisi opiskelijaa, mutta pääsykoe saa ainakin hetkeksi hänet muokkaamaan itsestään antamaansa kuvaa.

Yhteisöön päästyään opiskelija pyrkii kuulumaan ryhmään käyttäytymällä siten kuin hän muiden olettaa käyttäytyvän. Silloin yksilön oma identiteetti jää ryhmään hyväksytyksi tulemisen varjoon. Opettajankoulutuslaitoksessa vallitsee usein voimakas yhteisyyden tavoittelu. (Heikkinen 1999, 55-56.)

Kemppisen mukaan opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissa vuosina 2005-2006 on eroja, mutta myös paljon yhtäläisyyksiä. Opettajan tulee hallita erilaiset oppijat, kasvatustieteen soveltaminen käytäntöön, opetussuunnitelmatyö, jatkuva ammatillinen kehittyminen, vuorovaikutustaidot ja eri työtavat, menetelmät sekä oppisisällöt. Nämä eivät kuitenkaan kerro opettajan persoonallisuudelle asetettuja tavoitteita. Yleensä puhutaan opiskelijan oman kasvun tukemisesta ja koulutuksen merkityksestä auttaa opiskelijaa löytämään itsessään olevia ominaisuuksia ja persoonallisuuden piirteitä. Voidaan siis tulkita, että ominaisuuksien ajatellaan olevan jo valmiiksi opiskelijoissa. Ne, jotka nämä ominaisuudet itsestään löytävät, sopivat opettajiksi. (Kemppinen 2006, 47.)

Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta Kemppisen mukaan voidaan löytää seuraavat hyvän opettajan ominaisuudet: avoimuus, kriittisyys, reflektiivisyys, ymmärtäväisyys, suvaitsevaisuus, yhteistyö- ja vuorovaikutushaluisuus sekä muutoshalukkuus. Vastaavasti Helsingin opettajankoulutuslaitoksessa ihanneopettaja on luonteeltaan jatkuvasti itseään kehittävä, refleктоiva, didaktisesti ajatteleva, henkisesti tasapainoinen, ongelmanratkaisukykyinen, suvaitsevainen, yhteiskunnallisesti aktiivinen ja tavoitteellinen. (Kemppinen 2006, 47-48.)

Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa vuodelta 2001 korostetaan opettajan ammatin vaativan hyviä vuorovaikutustaitoja (Opetusministeriö. 2001, 8). 2000-luvun opettaja on sosiaalinen, nauttii itsensä ja työnsä kehittämisestä sekä on valmis mukautumaan ja uudistumaan (Kemppi-

nen 2006, 41). Hyvän opettajan ominaisuuksien lista on kasvanut sitä myötä, kun opettajan rooli on muuttunut tiedonjakajasta oppilaan ohjaajaksi, auttajaksi ja tukijaksi. Monesti lista on niin pitkä, ettei rehellisesti kukaan pysty täyttämään kriteerejä. Opettajalta vaaditaan paljon enemmän kuin vain opetustaitoa. (Vilpa 1993, 151.) Persoonalliset ominaisuudet, kuten ahkeruus ja nuhteettomuus, eivät ole enää hyvän opettajuuden mittareita samalla tavalla kuin ennen. Nykyinen opettajuus on enemmän järkiperaistä sitoutumista sekä tietoja ja valmiuksia. (Kempainen 2006, 46.)

3.5 Opettajuuden osatekijät

Väitöskirjassaan Luukkainen on rakentanut mallin, joka kuvaa sitä, millaista opettajan työ ja millainen on opettajuus vuonna 2010. Tarkastelu ei pyri kattamaan koko opettajan professiota. Opettajuutta tarkastellaan kolmen erilaisen opettajan roolin kautta: opettaja yksilönä, opettaja työyhteisön jäsenenä ja opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana. (Luukkainen 2004, 265.) Omassa tutkimuksemme tarkastelemme opettajien kuvauksia hyvästä opettajuudesta Luukkaisen esityksen pohjalta lisäten samalla muutamia teemoja aineistosta nousevien ajatusten pohjalta.

Luukkainen kuvaa opettajuuden osatekijöitä kuviolla, johon kuuluvat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. Nämä ominaisuudet eivät ole rinnakkaisia, vaan menevät osin päällekkäin. Luukkainen toteaa näiden osatekijöiden muodostavan opettajuuden ytimen vuonna 2010. Uutta tässä mallissa edellisiin teorioihin verrattaessa on tulevaisuushakuisuus ja yhteiskuntasuuntautuneisuus. Lisäksi kollegiaalinen yhteistyö on suuremmassa merkityksessä ja sisällön hallinta sekä itsensä jatkuva kehittäminen ovat opettajan työssä menestymisen perusta. (Luukkainen 2004, 265-267.)



KUVIO 2. Opettajuuden osatekijät Luukkaisen mukaan.

Oppimisen edistäminen on koulutyön ydin. Opettaminen tulee nähdä tietojen ja taitojen kartuttamisena tulevaisuutta varten, opettaja palvelee tässä tehtävässä yhteiskunnan tarpeita. Tätä tehtävää opettaja tulisi tehdä eettisistä päämääristä ja periaatteista. Tavoitteiden saavuttaminen vaatii moniammatillista yhteistyötä ja verkostoitumista ja oman itsensä ja työnsä jatkuvaa kehittämistä. Sisällön hallinta on tietenkin opetuksen perusta. (Luukkainen 2004, 267.)

3.5.1 Sisällön hallinta

Sisällön hallinta tarvitsee jokainen opettaja. Pelkkä sisällönhallinta ei tee kenestäkään hyvää opettajaa, mutta ilman sitä ei voi olla hyvää oppimista. Sisällön hallinta on sekä teoreettista että käytännöllistä ja sen merkitys korostuu eri tavalla eri opetustilanteissa. Omakohtaisesta käytännönhallinnasta on etua, mutta opetusmenetelmien valinnalla opettaja voi korvata joissain määrin omakohtaista käytännönhallintaa. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon opettaminen vaatii opettajalta tämän ope-

tettavan taidon osatekijöiden tietämisen, jotta hän voi pilkkoa oppimisprosessin osiin ja tukea jokaista oppijaa hänen kehitysvaiheensa mukaisesti. (Luukkainen 2004, 267-268.)

3.5.2 Oppimisen edistäminen

Opetus on yksi kasvatuksen keinoista ja monet ovat hakeutuneet opettajan työhön saadakseen opettaa. Opettajan tehtävä on oppimisen edistäminen. Oppiminen on yksilöllistä, joten opettajan tulee ottaa jokainen oppija huomioon yksilönä ja tiedon ja taitojen konstruoijana opetuksessaan. Tulevaisuudessa yhteiskunnassa arvostetaan juuri uuden tiedon rakentamista, tiedon etsiminen ja käsittelykyky ovat tarvittavia ominaisuuksia. Opettaja ei voi tehdä oppilaille kaikkea valmiiksi, vaan hänen on ohjattava heitä ajattelemaan ja soveltamaan itse. Parhaassa tapauksessa oppilaasta tulee itseohjautuva ja aktiivinen oppija, joka osaa suhtautua kriittisesti vastaan tuleviin asioihin. Jotta koulun toiminta voi muuttua tähän suuntaan, opettajien tulee omaksua uudet ihmis-, oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset. (Luukkainen 2004, 268-272.)

3.5.3 Eettinen päämäärä

Luukkainen näkee kasvattajan maailman tulkkina. Tästä syystä eettisyys kuuluu keskeisesti kasvattajalle. Asiat eivät koskaan koulussa ole neutraaleja, vaan niihin liittyy aina arvot. Opettajan tehtävänä on sivistyksen ylläpitäminen, mutta nykyisin yhä enemmän myös kasvattaminen, kun aikuisuuden ja lapsuuden raja ja vastuu on hämärtynyt. Opettajan tulee ohjata oppilaita siten, että heistä voi tulla itsenäisiä ja vastuullisia valinnan tekijöitä, jotka ottavat ympärillä olevat ihmiset huomioon. Opettajaan voidaan kohdistaa suuria eettisyyteen liittyviä odotuksia, sillä hänen tehtävänsä on koko yhteiskuntaa palveleva. Opettajalla tulee olla vahva ammattietiikka. Samalla hänen tulee ajaa oppilaidensa etuja ja pyrkiä edistämään oppilaan hyvää. Arvojen pohdintaan voi myös oppia. Opettajan tulee herättää oppilaat pohtimaan ja ihmettelemään. (Luukkainen 2004, 273-277.)

3.5.4 Tulevaisuushakuisuus

Opettajalta vaaditaan tulevaisuushakuisuutta, sillä nykyisin puhutaan paljon siitä, että yhteiskunta ja koulu on jatkuvassa muutoksessa. Muutos ei ole ennakoitavissa, mutta silti siihen tulisi voida vastata. Opettajaa pidetään yhä vahvemmin yhteiskunnan kehittäjänä. Muutokseen liittyy helposti turvatomudentunnetta ja kasvatuksen tuleekin kyetä kohtaamaan minkälainen tahansa tulevaisuus. Koulutuksen tulee valmistaa oppilaita tulevaan ja opettaja voi työllään vaikuttaa siihen. Yhdessä muiden kanssa koulu on tärkeässä asemassa tasa-arvon edistämässä, syrjäytymisen ehkäisemisessä sekä

elämän hallinnan taitojen kehittämisessä. Arvot liittyvät tulevaisuushakuisuuteen kiinteästi. (Luukkainen 2004, 278-284.)

Tulevaisuushakuisuus edellyttää tavoitteita, joita kohti pyritään. Luukkainen huomauttaa, että opettajankoulutuksen valinnoissa on lähtökohtana perinteinen hyvän opettajan malli, vaikka koulutuksen tulisi ottaa huomioon uudella opettajalla edessään oleva 40 vuoden ura, jonka aikana muu-
tosta varmasti kohdataan. Onnekseen Luukkainen löysi tutkimusaineistostaan pieniä viitteitä siihen, että opettajien uhkakuvien maalailu olisi vähitellen siirtymässä uhkatekijöihin tarttumiseen. Siinä on kyse tulevaisuususkon vahvistumisesta ja tulevaisuushakuisuuden lisääntymisestä. (Luukkainen 2004, 283-285.)

3.5.5 Yhteiskuntasuuntautuneisuus

Opettajan tulee nähdä työnsä kontekstisidonnaisesti. Ilman ymmärrystä ympäröivästä yhteiskunnasta, opettaja ei onnistu kasvatustehtävässään. Opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuus on edellytys koululle, joka haluaa olla aktiivinen osa yhteiskuntaa. Opettajan tulee virkamiehenä tuntea koulunsa ja kuntansa toimintaperiaatteet, jotta hän voisi toimia tiiviissä yhteistyössä koulun ulkopuolisen yhteiskunnan kanssa. Kunnan sisällä yhteistyö lisää opettajan tietoisuutta juuri oman koulun tehtävistä ja kunnan päättäjät tulevat tietoisiksi koulun arkeen liittyvistä kysymyksistä ja tarpeista. Tämän päivän tulevaisuuden rakentaminen syntyy verkostoitumisesta. Monipuolinen ja laaja verkostoituminen ovat sekä yksilön että yhteisön vahvuus. (Luukkainen 2004, 285-287.)

Tähän mennessä koulumaailma on pitäytynyt erillään ympäröivästä yhteiskunnasta, ei ole osattu tai haluttu kertoa päättäjille, missä koulumaailmassa mennään. Samalla opettajat ovat olleet tietämättömiä tai välinpitämättömiä yhteiskunnan muutoksista. He ovat tottuneet turvalliseen toimintaympäristöön, jossa yhteiskunnan muutokset eivät näy tai näkyvät viiveellä. Pitkäjänteinen suunnittelu ja kehittäminen vaativatkin, ettei kaikkeen muutokseen heti tartutakaan, mutta yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on lisäännäyttävä. Koulutukselta vaaditaan yhä enemmän otetta niin työelämän kuin yhteiskunnan kehittämiseen. Tulevaisuuden tavoitteena opettajalle on olla aktiivinen osallistuja yhteiskunnan toiminnassa, hän on mukana yhteiskunnallisessa keskustelussa ja toiminnassa. Opettajan yhteiskunnallinen aktiivisuus on tärkeä lisä didaktiselle osaamiselle ja se on myös edellytys tulevaisuushakuisen oppimisen laadulle. Koulun ja opettajan tehtävä on olla yhteiskunnallinen muutosvoima, mikä edellyttää opettajalta kriittistä tiedostamista ja uusien käytäntöjen etsimistä. Opettajan tulee rohkeasti ohjata myös oppilaita yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ja vaikuttamiseen. (Luukkainen 2004, 287.)

3.5.6 Yhteistyö

Jotta muutosta koulumaailmassa voi tapahtua, on kiinnitettävä huomiota siihen, mikä on muutoksen esteenä. Vanhan sosialisoinnin siirtäminen on murrettava, jotta muutosta voi tapahtua. Muutos saadaan aikaan yhdessä, joten yksilökeskeisyydestä tulee päästä yhteisökeskeisempään ajattelumalliin. Opettajalta vaaditaan avoimuutta erilaisuutta kohtaan. Koska koululta odotetaan enemmän yhteiskunnallista aktiivisuutta, tulee oppilaitosten olla avoimempia ja ulospäin suuntautuneita ottaen päättäjät ja vanhemmat mukaan aktiiviseen rooliin. Kun vanhempien rooli muuttuu kuuntelijasta aktiiviseksi vaikuttajaksi, tulee opettajan tehtävästä enemmän yhteistoiminnallinen. (Luukkainen 2004, 288-290.)

Opettajalle kuuluvat tehtävät ovat niin laajat, että hän ei voi enää tehdä kaikkea itse. Opettajan tuleekin pystyä toimimaan asiantuntijaorganisaatiossa, jossa eri henkilöiden osaamisalueet täydentävät toisiaan. Kollegiaalinen yhteistyö voi olla haastavaa ja voimia vievää, mutta toisaalta se on välttämätöntä jaksamisen kannalta. Tulevaisuuden koulut tulevat olemaan yhteisöjä, joissa päätöksenteko on yhteisöllistä ja perustuu keskusteluun ja eri asiantuntijoiden osaamiseen. Yhteisöllisyyden tulisi näkyä oppimisen ja pedagogiikan kehittämisessä sekä oppilaitoksen uudistamisessa. Koska perinne on päinvastainen, tulisi työn kehittämiseen ohjata jo opettajankoulutuksessa. Myös asiantuntijaorganisaation johtajan tulee innostaa jäseniä kehittämään työtään ja innovoimaan. Asiantuntijuudesta ei kuitenkaan tule tehdä taakkaa opettajalle, vaan yhteisössä tulee olla tilaa myös tietämättömyydelle ja osaamattomuudelle sekä virheiden tekemiselle. Yhteisössä tulee olla turvallinen ilmapiiri, jolloin se voi antaa toimivan mallin myös oppijoille. (Luukkainen 2004, 291-294.)

Asiantuntijayhteistyön lisäksi opettajan työhön kuuluu monenlaisia kohtaamisia ja yhteistyötä. Opettaja kohtaa erilaisia kulttuureja, yhteistyötahoja ja organisaatioita sekä erilaisia koteja ja perheitä. (Luukkainen 2004, 289.)

3.5.7 Itsensä ja työnsä kehittäminen

Opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa, joten työn keskeisenä tavoitteena tulee pitää työn kehittämistä. Opettajuus on asiantuntijatyötä, joka edellyttää innovatiivisuutta käytännön opetustyön kehittämisessä. Opetussisällöt kehittyvät koko ajan ja samalla tutkimus tuo uutta tietoa oppimisesta ja opettamisesta. Opettajan jatkuvaa itsensä kehittämistä voidaan jopa pitää eettisenä velvoitteena. Täydennyskoulutus on osa opettajan ammatillista kehittymistä, peruskoulutuksen ei voida ajatella antavan mahdollisuuksia selviytyä koko työurasta. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan halua täyden-

nyskoulutukseen, mikä kertoo siitä, että he eivät ole sisäistäneet tehtävänsä ja ammattinsa luonnetta. Itsensä kehittäminen tulee nähdä sekä oikeutena että velvollisuutena. (Luukkainen 2004, 298.)

Opettajan tulee kehittää tutkivan opettajan toimintavoilla. Myös yhteisön merkitys opettajan työn kehittämisessä on merkittävä. Hiljaisen tiedon jakaminen, mentorointi ja työnkierrot muun muassa ovat tärkeitä erityisesti aloittelevan opettajan kehittymiselle. Lisäksi yksilöllinen ja yhteisöllinen reflektointi on avaintekijä työssä kehittymisessä. Totuttujen toimintatapojen kriittinen tarkasteleminen ja kyseenalaistaminen voivat saada aikaan muutosta ja uusia ideoita voidaan keksiä. Opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa tulee myös omaksua konstruktivistinen oppimistapa: voin oppia, vaikka kukaan ei minua opetetakaan. (Luukkainen 2004, 299-301.)

3.6 Aiemmat tutkimukset

Samankaltaisen tutkimuksen, kuin tässä tutkielmassa aiemmin mainitun Per Laursenin (2006) tutkimuksen autenttisista opettajista, ovat toteuttaneet englantilaiset tutkijat Caroline Gipps, Bet McCallum ja Eleanore Hargreaves vuonna 2000. Tutkimuksen nimi on *What makes a good primary school teacher?* eli vapaasti suomennettuna *Mikä tekee hyvän alakoulun opettajan?* Englantilaistutkijat tutkivat kahta alakoulun opettajaa ja heidän opettamistaan havainnoimalla ja haastattelemalla heitä. Tutkijat päätyivät käyttämään käsitteen ”hyvä opettaja” sijasta käsitettä ”eksperttiopettaja”, sillä heidän mielestään jälkimmäisellä käsitteellä on helpompi kuvata yksilöitä, jotka työskentelevät asteikon ääripäässä. Tutkimuksessa tarjotaan eksperttiopettajien vastauksista saadun laajan skaalan perusteella vastauksia liittyen opettamiseen, arviointiin ja palautteen antamiseen. Tutkijoiden mielestä avainasioita opettamisessa ovat tavoitteiden selkeys, voimakas suuntautuminen yksilön oppimiseen (esimerkiksi oppilaiden erilaiset oppimistyyli) sekä uudenlainen oppimiskäsitys, jossa oppija itse on keskeisessä roolissa. Tutkimuksensa johtopäätöksissä he toivovat, että kuvaamalla alakoulun opettajien opettamista, he ovat lisänneet ymmärrystä alakoulun opettajantyön monimuotoisuudesta ja kompleksisuudesta. (Gipps, McCallum & Hargreaves 2000)

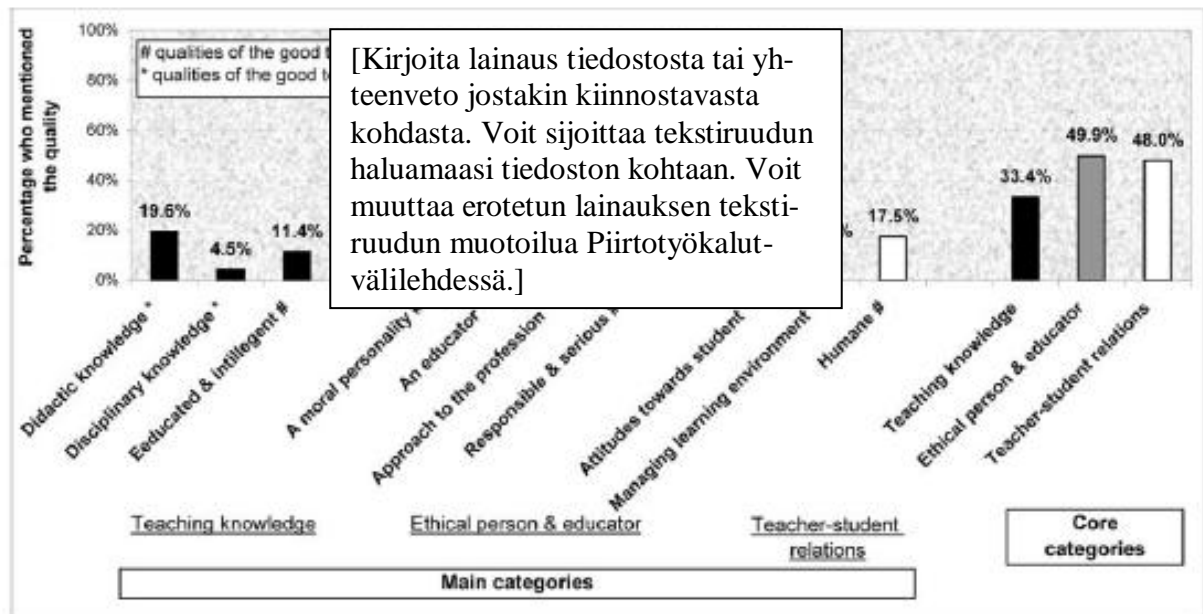
Vuonna 2007 israelilaiset tutkijat Nirit Reichel ja Sara Arnon tekivät tutkimusta israelilaisten kasvatustieteiden opiskelijoiden joukossa. He tutkivat samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia hyvän opettajan ominaisuuksien suhteen. Tutkimusjoukkona toimi kaksi ala-ryhmää: opettajaopiskelijat sekä aloittelevat opettajat, jotka työnsä ohella suorittavat tutkintonsa loppuun. Tulokset osoittivat, että on kaksi pääkategoriaa, joista käsitykset ideaalista opettajista koostuvat. Ensimmäinen pääluokka on persoonalliset taidot ja toinen pääluokka subjektitieto eli didaktinen tieto. Molemmat tutkimusryhmistä olivat sitä mieltä, että ideaalin opettajan tärkeä osa-alue on persoonalliset ominaisuudet, mutta käsityksissä tiedon merkityksestä oli eroa ryhmien välillä: aloittelevat opettajat pitivät

tietoa yhtä tärkeänä ominaisuutena kuin persoonallisiakin ominaisuuksia, mutta opettajaksi opiskelevat eivät arvottaneet tietoa niin tärkeäksi kuin luonteenpiirteitä. Huomion arvoista tutkimuksessa on myös se, mikä jäi hyvän opettajan ominaisuuksien ulkopuolelle: opettajaopiskelijat eivät näe yleistä kasvatuksellista suuntautuneisuutta – kohdistuen puhtaisiin eettisiin tavoitteisiin – hyvän opettajan ominaisuutena. Hyvin harvat opiskelijat liittivät ”periaatteiden juurruttamisen” hyvään opettajuuteen tai ”kasvatuksellisten tulevaisuudenkuvien omistamisen”. Tutkijoiden mukaan tämä kertoo siitä, että israelilaiset opiskelijat eivät näe opettajaa yhteiskunnallisena henkilönä tai sosiaalistavana tekijänä. (Reichel & Arnon 2007, 441; 458.)

Reichel ja Arnon ovat tehneet myös toisen tutkimuksen hyvään opettajuuteen liittyen. Vuonna 2009 he selvittivät israelilaisten joukosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia käsityksissä hyvästä opettajuudesta. Tutkimusjoukko oli laaja ja tutkimus keskittyi kahteen näkökulmaan: etnisyyteen ja sukupuoleen. Tutkittavina olivat juutalaiset ja arabialaiset miehet ja naiset. Tutkimuksessa haluttiin selvittää kumpi näkökulma, etninen tausta vai sukupuoli oli merkittävämpi tekijä käsityksissä hyvästä opettajuudesta. Tutkimus toteutettiin avoimin kysymyksin ja se kerättiin puhelinhaastatteluilta. Aineiston sisällönanalyysi paljasti kolme pääluokkaa, jotka kuvasivat hyvää opettajuutta: an individual with teaching knowledge, an educator and a person of values who maintains good teacher-pupil relations. Tutkimus osoitti myös sen, että käsitykset hyvästä opettajuudesta ovat riippuvaisia kulttuurista. (Reichel & Arnon 2009, 59.)

Tutkimuksessa toteutetun sisällönanalyysin perusteella aineisto oli jaoteltu yläluokkiin, alaluokkiin ja perusluokkiin. Yläluokat olivat vapaasti suomennettuina Opetustieto, Kasvattaja ja eettinen persoona sekä Opettaja-oppilas-suhde. Opetustiedon luokkaan kuuluivat alaluokat Didaktinen tietämys, Kurinpidollinen taito, Koulutus ja taidot. Kasvattajan ja eettisen persoonan luokkaan kuuluivat alaluokat Eettinen persoona, Kasvattaja, Suhtautuminen ammattiin, Vastuuntuntoinen ja vakavasti otettava. Opettaja-oppilas-suhteen yläluokkaan kuuluivat alaluokat Suhde oppilaisiin, Oppimisympäristön johtaja sekä Inhimillinen persoona. Nämä alaluokat voitiin vielä jakaa sen mukaan kohdistuvatko ne opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja taitoihin vai yleisiin taitoihin. (Reichel & Arnon 2009, 69-70.)

Prosentuaalisesti tulokset jakautuivat siten, että yläluokka Kasvattaja ja eettinen persoona sai 49,9 % kaikista vastauksista. Toiseksi suurin yläluokka oli Opettaja-oppilas-suhde, jonka prosentuaalinen osuus oli 48. Kolmas yläluokka, eli Opetustieto sai 33,4 % kaikista vastauksista. Alla vielä kuva tutkimuksen tulosten jakautumisesta. (Reichel & Arnon 2009, 70.)



KUVIO 3. Hyvän opettajan ominaisuudet avointen kysymysten mukaisesti järjesteltynä - pääluokkien ja alaluokkien prosentuaaliset osuudet huomioiden. (Reichel & Arnon 2009)

Suomessa tutkimusta hyvästä opettajuudesta ei ole juurikaan tehty. Pääosin tutkimukset liittyvät opettajan työn osa-alueiden kartoittamiseen, mutta suoranaista pohdintaa hyvästä opettajuudesta ei löydy. Opettajan työn tehtäviä ja osa-alueita on pyrkinyt selvittämään Lehesniemi (1998), joka tutki aineenopettajien näkemyksiä omasta työstään ja työn senhetkisistä vaatimuksista. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että aineenopettajat pitivät tärkeimpänä opettajan tehtävänä opettaja-oppilas-suhteen hoitamista ja seuraavaksi tärkeimpänä oppilaiden tiedollisten ja taidollisten valmiuksien edistämistä. Tutkimuksen opettajat näkivät ammattikuvansa sisältävän paljon erilaisia vaatimuksia ammattitaidolle, josta keskeisimpänä vaatimus jatkuvasti ylläpitää omaa asiantuntijuutta. (Lehesniemi 1998)

1990-luvulta on niin ikään Pauli Nousiaisen (1995) tutkimus luokanopettajien käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta. Tutkimuksessa Nousiainen pyrki etsimään opetuksen perusteita opettajien ajattelun ja käsitysten kautta. Tutkimuksesta nousi esille esimerkiksi se, että yksittäisten opettajien käsitykset varioivat huomattavasti, mutta heidän ajattelussaan on varsin paljon myös yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi yksimielisyyttä löytyi asioista, jotka liittyvät suoraan työhön: opettajan autonomia, kasvattaminen ja vastuullisuus. Suurimmat erot opettajien välillä löytyivät ihmiskäsityksissä. Tutkimuksestaan Nousiainen tekee sen johtopäätöksen, että opettajat opettavat yhä enemmän nojaten omaan pedagogiseen ajatteluunsa. Monet tutkittavista opettajista olivat sitä mieltä, että heidän tehtävänsä ovat laajempia kuin pelkkä interaktio oppilaiden kanssa. (Nousiainen 1995)

Uusin tai ainakin uusimpia opettajuuteen liittyviä tutkimuksia on tämänkin tutkimuksen teoriapohjaan vaikuttanut Olli Luukkaisen vuonna 2004 julkaistu väitöskirja *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöstutkimuksessaan Luukkainen pyrkii hahmottamaan kuvaa opettajuudesta vuonna 2010. Tutkimuksen taustana toimii opettajien opettajien perus- ja täydennyskoulutustarpeita ennakoanut hanke OPEPRO ja lisäksi tutkimusmateriaalia on kerätty opetusministeriön asettamien työryhmien muistioista ja mietinnöistä sekä opettajankoulutusta koskevista päätöksistä. Tutkimuksen tuloksena Luukkainen esittää tulevaisuuskuvan opettajuudesta ja siihen liittyvät opettajuuden osatekijät. (Luukkainen 2004, 5.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää opettajien käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja opettajaksi pyrkivien käsityksiä hyvästä opettajuudesta omien kykyjensä ja ominaisuuksiensa kautta. Tutkimuksen vastaukset koostuvat pääsääntöisesti Kanta- ja Päijät-Hämeen alakoulujen luokanopettajien ja Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokseen vuonna 2010 pyrkivien henkilöiden vastauksista.

Tutkimus lähti liikkeelle saadessamme käyttöön opettajaksi pyrkiviltä sovelluskoevaiheessa kerätyn taustakyselyn, jonka yksi kysymys liittyi hyvään opettajuuteen. Kiinnostuksesta vertailututkimuksen tekemiseen päätimme kerätä myös opettajana työskentelevien vastauksia aiheeseen liittyen. Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, tutkimuskysymykset muovautuvat tutkimuksen edetessä. Lopulta päädyimme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä ovat työssä olevien opettajien käsitykset hyvästä opettajuudesta?
2. Miten opettajaksi pyrkivät kuvaavat käsityksiään hyvästä opettajuudesta omien ominaisuuksien ja kykyjensä kautta?
3. Mitä eroja ja samankaltaisuuksia opettajaksi pyrkivien ja työssä olevien opettajien välillä on käsityksissä hyvästä opettajuudesta?

5 METODOLOGIA

5.1 *Fenomenografia*

Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä ja fenomenografinen tutkimus kohdistuu juuri käsitysten sisällöllisiin eroihin pyrkien kuvaamaan niitä niiden omista lähtökohdista käsin sekä niiden omaa logiikkaa noudattaen. Ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Ei ole olemassa objektiivista todellisuutta, josta ihminen muodostaisi aistien perusteella representaatioita vaan on vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114-119.)

Fenomenografian kiinnostus toisten ihmisten kokemusten tutkimiseen tarkoittaa kiinnostusta toisen asteen näkökulmaan. Ensimmäinen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ulottuvuutta suoraan kun hän kohtaa sen kokemuksensa kautta. Toisen asteen näkökulma painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin eli orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä. Toisen asteen näkökulman tutkimista voidaan perustella siten, että se, mitä me koemme ja tiedämme, on todellisuutta tutkittaville. Todellisuus ei siis eksistoi jossakin heidän ulkopuolellaan sellaisenaan. Todellisuuden merkitys ilmenee tutkituille omien kokemusten ja käsitysten kautta, jolloin todellisuudesta voidaan tietää enemmän tai vähemmän. Kuitenkin ihmisten erilaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. Fenomenografiassa tutkimuksen päämäärä on paljastaa tapojen vaihtelu kokea ja käsittää kyseessä oleva ilmiö (Niikko 2003, 24-25.)

Fenomenografian lähtökohta on oletus, että ihmisen käyttäytyminen syntyy heidän ajattelustaan ja käsityksistään asioiden ja ilmiöiden välisistä suhteista. Käsitykset ja toiminta eivät kuitenkaan ole suorassa yhteydessä toisiinsa, jolloin käsitykset eivät anna suoraa kuvausta siitä, mitä todellisuudessa tapahtuu ja miten yksilöt todellisuudessa toimivat. Huolimatta käsitysten todenmukaisuudesta objektiivisesti tarkasteltuna, ne kuitenkin ohjaavat yksilön ajattelua ja niiden kautta hän hahmottaa myös todellisuutta. Käyttäytymisen kannalta käsitykset ovat kuitenkin relevantimpi tutkimuskohde kuin jokin tilanne (Niikko 2003, 28.)

Fenomenografinen tutkimus etenee spiraalina alkaen teoreettisesta perehtyneisyydestä. Mitä vankempi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä ”objektiivisemmin” hän tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Teoreettisesta perehtyneisyydestä siirrytään aineiston hankintaan ja tulkintaan. Ilmaisun tulkinta on tutkittavan ilmaisun intension rekonstruoimista ilmaisun sisäisten yhteyksien, tekijää koskevan taustatiedon ja oman asiantuntemuksen varassa. Teorianmuodostus on spiraalin kolmas vaihe. Tutkimuksen koava teoria syntyy vasta aineistoa käsitellessä ja tutkijan tulee antaa teorian vaikuttaa aineiston tulkintaan. Viimeisenä vaiheena on aineiston tulkinta ja luokittelu. Kun tulkinta on paljastanut tutkimushenkilöiden käsitykset asioista, on seuraavaksi luokiteltava merkityssisällöt. Vasta luokittelun avulla kyetään tekemään käsitysten joukon hallittavaksi ja samalla se selittää käsitysten erilaisuutta. Tätä kaikkea seuraa johtopäätösten teko: missä suhteissa tutkimushenkilöiden käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 124-126.)

Ihmisten käsitykset samasta asiasta saattavat olla hyvinkin erilaisia riippuen mm. iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Käsitys on kuitenkin dynaaminen ilmiö: ne saattavat muuttua. (Metsämuuronen 2003, 174-175.)

5.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Se ei kuitenkaan ole pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, vaan sillä on perinteet myös määrällisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentteina voivat toimia esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelu, puhe ja raportit – eli melkein mitkä tahansa kirjalliseen muotoon saatetut materiaalit. Sisällönanalyysin kautta pyritään saamaan tutkitusta ilmiöstä kuvaus, joka on tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Analysoitua materiaalia ei tulisi raportoida sinällään vaan siitä tulee tehdä vielä johtopäätökset. Sisällönanalyysimenetelmin toteutettua tutkimusta onkin kritisoitu keskeneräisyydestä: tutkija on saattanut kuvata analyysia tarkasti, mutta kuitenkin jättänyt johtopäätökset tekemättä ja näin jättänyt tulosten tulkinnan kesken. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Historiallinen analyysi, diskurssianalyysi ja sisällönanalyysi ovat kaikki tekstianalyysijä. Kaikkien kolmen tutkimusaineisto saattaa muodostua samasta materiaalista, niiden tutkimusongelma saattaa olla myös samanlainen, mutta tutkimuksen kohde muodostuu erilaiseksi. Historiallinen analyysi on kiinnostunut luomaan kokonaiskuvan menneisyydestä ja siinä on tarkoituksena kuvata

historian tapahtumia autenttisesti. Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi taas tarkastelevat inhimillisiä merkityksiä, mutta sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä kun taas diskurssianalyysillä pyritään löytämään se, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan. Jako diskurssianalyysiin ja sisällönanalyysiin on olennainen, sillä analyysit näistä kahdesta näkökulmasta eivät tuota tietoa, joka on yhteismitallista ja siten sovitettavissa yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104.)

Sisällönanalyysi tulee käsitteenä ja analyysimenetelmänä erottaa sisällön erittelystä ja käytännön tutkimustyön kannalta niiden välillä on aika suuri ero. Sisällön erittely tarkoittaa dokumenttien analyysia, jossa esimerkiksi tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti. Sisällönanalyysillä puolestaan tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105-106.) Eskolan & Suorannan (1998, 185; 187) mukaan sisällön erittelyssä luokitusyksiköksi voidaan ottaa yksi termi, useamman lauseen mittaiset lausumat tai ajatukselliset kokonaisuudet. He näkevät sisällön erittelyn laajemmin, kirjavana joukkona erilaisia tapoja luokitella ja järjestää laadullista aineistoa.

Sisällön analyysin tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on myös informaatioarvon lisääminen, kun hajanaisesta aineistosta pyritään rakentamaan mielekäs ja selkeä kokonaisuus. Analyysin avulla aineistosta luodaan selkeämpi ja sitä kautta kyetään tekemään luotettavia ja johdonmukaisia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittelyn vaiheissa aineisto alussa hajotetaan osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudelleen uudella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Sisällönanalyysiä voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Erona on se, perustuuko analyysi ja luokittelu aineistoon vai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. Seuraavassa tarkastellaan miten nämä tavat eroavat toisistaan.

5.2.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisen analyysin avulla voidaan antaa perustietoa jonkun tietyn ilmiön olemuksesta. Pelkistetyimmillään aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, yksittäisestä yleiseen. Tämä tarkoittaa induktiivista etenemistapaa. (Eskola & Suoranta 1998, 19; 83.)

Aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheisen prosessin etenemisvaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston redusointivaiheessa työstetään dataa siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Tämä voi tarkoittaa informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Redusointia ohjaa tutkimustehtävä, jonka avulla aineistosta pelkistetään tai koodataan olennaiset

ilmaukset ja ne merkitään esimerkiksi alleviivauksilla erivärisiä kyniä käyttäen. Ennen analyysin aloittamista tulee päättää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana tai lause. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-110.)

Aineiston klusteroinnissa aineiston koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tämän jälkeen käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, jonka nimi valikoituu käsitteitä kuvaavaksi joukoksi. Luokittelun vaikutuksesta aineisto tiivistyy luokitteluyksiköiden ryhmittäessä alaluokiksi ja edelleen yläluokiksi. Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia, sillä siinä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle ja annetaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111.)

Abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan sen perusteella teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisen datan sisältämistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin ja luokituksia jatketaan niin kauan kuin aineiston sisällön näkökulmasta on tarkoituksenmukaista. Yleiskäsitteiden tai teemojen avulla muodostetaan kuvaus tutkimuskohteesta ja johtopäätöksiä tehdessään tutkija pyrkii ymmärtämään sitä, mitä asiat tutkittaville merkitsevät heidän omasta näkökulmastaan käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111-113.)

5.2.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Sisällön analyysiä voidaan tehdä myös deduktiivisesti eli teorialähtöisesti, jolloin aineiston luokittelun pohjana on jokin viitekehys. Viitekehystenä voi toimia teoria tai käsitejärjestelmä ja analyysiä ohjaa jokin teema tai käsitekartta. Teorialähtöinen sisällönanalyysi jakautuu myös kolmeen vaiheeseen. Ensin muodostetaan analyysirunko, jonka sisälle rakennetaan, induktiivisen sisällönanalyysin hengessä, aineistosta erilaisia luokituksia tai kategorioita. Analyysirungon soveltaminen vaikuttaa siten, että analyysirunkoon kuuluvat asiat poimitaan mukaan ja rungon ulkopuolelle jääneistä asioista muodostetaan uusia luokkia. Riippuen tutkijan valinnoista, voidaan aineistosta kerätä ainoastaan ne asiat, jotka sopivat analyysirunkoon, jolloin muut jäävät huomiotta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.)

5.2.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mikä tarkoittaa sitä, että teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, samoin kuin aineistolähtöinen analyysi ja siinä analyysiyksiköt nousevat myös aineistosta. Ero näiden kahden, teoriaohjaavan ja teorialähtöisen, välillä tulee abstrahointivaiheessa, siinä, miten empiirinen

aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisen analyysin abstrahoinnissa käsitteet nousevat aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina. Teorialähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin analyysivaiheessa on eroa siinä, miten lopputulokseen päästään. Keskeistä on se, ohjaako tutkijan aineistoanalyysiä alusta lähtien valmis teoria vai pakottaako hän aineiston vasta analyysin edetessä tiettyyn valitsemaansa teoriaan. Vastoin kuin luonnontieteellisen tutkimuksen perinteinen, teorialähtöinen analyysi, on teoriaohjaava analyysi yleensä uusia ajatusuria aukova eikä niinkään jo laadittua teoriaa testaava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96; 117.)

5.2.4 Aineiston kvantifiointi

Aineiston luokittelun ja kategorisoinnin jälkeen sisällönanalyysiä voidaan jatkaa kvantifioimalla, jolloin asioiden ilmeneminen ilmaistaan numeraalisesti. Tällöin saadaan selville kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian. Tutkijoiden mukaan kvantifiointi voi tuoda laadulliseen tutkimukseen lisäarvoa eikä laadullisin menetelmin kerätyn ja laadullisin menetelmin analysoitu aineisto kärsi siitä. Ongelmana usein tämänkaltaisissa tilanteissa on laadullisen aineiston pienuus. Lisäarvoa kvantifioinnilla voidaan saada esimerkiksi selvityksissä ja arvioinneissa, jotka kootaan avoimin kysymyksin. Tällöin kvantifioinnin tulokset voivat vaikuttaa tutkijaa päättämään erilaisiin johtopäätöksiin, kuin jos kvantifiointi jätetään tekemättä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120-122.)

5.2.5 Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa

Tutkimuksemme alkuvaiheessa emme olleet päättäneet mitään tiettyä tulosten analyysitapaa ja sisällönanalyysiin päädyimme sen selkeyden ja kattavuuden vuoksi. Aineisto oli laaja ja sisällönanalyysi tarjosi toimivan mallin aineistomme analysoimiseksi. Sisällönanalyysiä voi toteuttaa usealla tavalla ja tutkijalla on mahdollisuus variointiin ja vaihteluun sekä mallien yhdistelyyn, kuten seuraavasta tulee ilmi.

Tutkimuksen tulosten analyysin pohjana ovat Olli Luukkaisen (2004) väitöskirjassaan *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnanäyttämistä?* mainitsemat Opettajuuden osatekijät, jotka antoivat suuntaa sille, miten opettajien ja opettajaksi pyrkivien vastauksia hyvästä opettajuudesta lähdimme jaottelemaan. Emme voi siis sanoa, että tutkimuksemme analyysi olisi aineistolähtöinen, sillä taustalla vaikutti teoria, joka muokkasi ajatuksiamme. Pohdittaessa teoriaohjaavan ja teorialähtöisen mallin välillä voinee väittää tutkimuksemme olevan enemmän teorialähtöinen, sillä teoria ohjasi toimintaamme koko analyysivaiheen ajan. Tuomi & Sarajärvi kirjoittavat, että keskeistä teorialähtöisyyden ja teoriaohjaavan analyysin välillä on se, poimiiko tutkija aineistosta alun perinkään asi-

oita tietyn teorian mukaan vai lähestyykö aineistoa sen omilla ehdoilla ja vasta analyysin loppupuolella sijoittaa sen itse valitsemaansa teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tässä tapauksessa poimimme asiat teorian mukaan, eli käytimme teorialähtöistä analyysia.

Sisällönanalyysin tuoma vapaus ja yhdistelyn mahdollisuus nousi konkreettisesti esiin analyysimme edetessä. Tuloksia luokitellessamme huomasimme aineistosta nousevan muitakin, kuin Luukkaisen mallissa mainittuja kategorioita. Koska emme olleet päätyneet käyttämään strukturoitua analyysirunkoa ja pelkästään testata Luukkaisen teoriaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) päätimme muodostaa tuloksista uusia luokkia induktiivisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti.

Tutkimusaineisto koostui E-lomakkeella kerätyistä opettajien vastauksista, joita saatiin 58 kappaletta. Lomakkeella oli kolme avointa kysymystä: Millainen on hyvä opettaja?, Miksi olet hyvä opettaja? sekä Miten käsityksesi hyvästä opettajuudesta on muuttunut?. Vertailuaineistona toimi luokanopettajiksi vuonna 2010 pyrkiviltä kokeilailta sovelluskoevaiheessa kerätyn kyselyn osa-alue, avoin kysymys ”Miksi sinusta tulisi hyvä opettaja?”. Näitä vastauksia oli yhteensä 323 kappaletta.

Aloitimme analyysin käymällä läpi opettajien vastauksia kysymykseen ”Millainen on hyvä opettaja?”. Käytännössä tämä tapahtui siten, että sijoitimme vastausten osa-alueet Luukkaisen osatekijöiden mukaisesti luokkiin alleviivaamalla kunkin kohdan osatekijää vastaavalla värillä. Näitä Luukkaisen opettajuuden osatekijöitä on sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä kehittäminen. Tehtyämme tämän vaiheen, huomasimme, että tekstissä on vielä mainittu, mielestämme olennaisia, asioita hyvään opettajuuteen liittyen. Koska teorialähtöinen sisällönanalyysi ei sulje omien luokkien muodostamista pois, päätimme tehdä luokat vielä asioille, jotka sopivat luokkiin ryhmänhallintataidot, päämäärätietoisuus ja persoonallisuus. Opettajien vastaukset luokittelimme sukupuolen ja kokemusvuosien mukaan ja persoonallisuuden kategoriasta teimme vielä persoonallisuuden piirteiden erittelyn suosituimmuuden mukaan.

Opettajien vastausten analysoinnin jälkeen keskityimme opettajaksi pyrkivien vastauksiin siitä, miksi heistä tulisi hyviä opettajia. Näitä vastauksia oli 323 kappaletta. Aloitimme tulosten analysoinnin samoin kuin opettajienkin, sijoittamalla vastaukset opettajuuden osatekijöihin. Jälleen huomasimme, että vastauksissa oli kohtia, jotka eivät sopineet mihinkään Luukkaisen mallin kategoriaan. Koska analyysirunkomme oli väljä, lisäsimme myös opettajaksi pyrkivien vastauksiin kategoriat ryhmänhallintataidot, päämäärätietoisuus ja persoonallisuus. Lisäksi johtuen hakijajoukon luonteesta, lisäsimme vielä edellisten lisäksi kaksi kategoriaa: erityiset taidot ja kokemus.

Sijoittelun jälkeen laskimme jokaisen kategorian prosentuaalisen osuuden kaikkien vastausten yhteismäärästä. Emme siis laskeneet prosentuaalista osuutta vastanneiden henkilöiden lukumäärällä, vaan hyvän opettajan kuvauksien lukumäärällä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että jokaisen henkilön

vastauksesta löytyi lähes poikkeuksetta useampia kuvauksia siitä, millainen on hyvä opettaja. Näin toimiessamme saimme tietää, korostuuko jokin tai jotkin luokat erityisesti. Analyysin loppuvaiheessa opettajien tulosten luokittelu sukupuolen ja kokemuksen mukaan ei tuntunut tarkoituksenmukaiselta tulosten jakautuessa liian pieniin luokkiin. Esimerkiksi naisopettajien vastauksia luokassa työssäoloaika 0-2 vuotta ei ollut yhtään ja miesopettajien vastauksia ei ollut luokissa työssäoloaika 2-5 sekä 5-10 vuotta. Luokassa työssäoloaika 0-2 vuotta miesopettajilta saatiin ainoastaan yksi vastaus. Lopulta päädyimme ilmoittamaan tuloksissa ainoastaan hyvän opettajuuden ominaisuudet ja niiden prosentuaaliset osuudet ja vertailemaan sitä, mitkä tekijät korostuvat opettajien ja opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksessamme käytetään kahta erillistä aineistoa, molemmat ovat E-lomakkeen avulla tehtyjä kyselyitä. Toinen aineistoista on kerätty vuonna 2010 Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeeseen osallistuneilta ja toinen keväällä 2012 työssä olevilta opettajilta Kanta- ja Päijät-Hämeessä.

Soveltuvuuskokeeseen osallistuneiden vastaukset eivät vaikuttaneet heidän pistemääriinsä, vaan kysely tehtiin tutkimusta varten ja erillään soveltuvuuskokeesta. Kyselyssä on monia eri osaluokkia, joista omassa tutkimuksessamme käytämme vain yhtä kysymystä. Analysoimiamme vastauksia on 323.

Luokanopettajille tehdyssä kyselylomakkeessa halusimme selvittää heidän käsityksiään hyvästä opettajuudesta. Taustatiedoiksi valitsimme opettajan sukupuolen, iän ja luokanopettajan työssäoloajan. Näiden lisäksi kyselyssä oli kolme avointa kysymystä, jotka liittyvät opettajien käsitykseen hyvästä opettajuudesta ja käsityksen muuttumisesta. Kyselystä pyrittiin tekemään lyhyt, jotta saimme mahdollisimman paljon vastauksia. Kyselyyn vastataan anonymisti, jolloin kynnys vastata pitäisi olla matala. Linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin alakoulujen rehtoreille, joiden pyydettiin välittävän viesti koulun opettajille. Vastauksia saimme yhteensä 58.

Kyselylomake on perinteinen aineistonkeruumuoto, mutta se ei ole aina samanlainen. Tarkoitus määrittelee kyselyn muodon. Kyselylomakkeen rakentaminen on avainasemassa tutkimuksen kannalta ja kysymysten laatimiseen tulee käyttää aikaa, jotta tutkimus voi onnistua. Tutkimusten tavoitteiden ja tutkimusongelmien tulee ohjata kyselyn muodostumista. Tällä tavalla muistetaan kysyä kaikki olennainen tutkimuksen kannalta ja vältetään turhilta kysymyksiltä. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä, eivätkä ne saa olla johdattelevia. Jos tutkija ja vastaaja ymmärtävät kysymyksen eri tavalla, tämä väärentää tuloksen. (Valli 2007, 102-103.) Tässä tutkimuksessa valin-

takokeisiin osallistuneille tehty kyselylomake ei ole meidän tekemämme, joten emme ole päässeet vaikuttamaan kysymysten asetteluun. Opettajia varten tehty kysely on tutkimustamme varten suunniteltu ja kysymykset on siten tutkimuskysymyksiämme silmällä pitäen mietitty.

5.4 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus

Metodologiaoppaissa mainitaan usein, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen välille ei pidä tehdä vastakkainasettelua. Näiden välillä on kuitenkin eroja, jotka on hyvä tiedostaa. Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu positivistiseen tai postpositivistiseen tieteenfilosofiaan, kun taas kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Menetelmiä voidaan tutkimuksessa käyttää sekaisin. Koska eroja tutkimusotteissa on paljon, on hyvä valita toinen niistä päämetodologiaksi. (Metsämuuronen 2008, 13-14.) Tämän jälkeen voidaan valita otettavaksi toisesta metodologiasta osia ja liittää se havainnollistukseksi tai lisäksi raporttiin. Esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa voidaan suorittaa muun tutkimuksen ohessa pieni kvantitatiivinen mittaus jostain kiinnostavasta aiheesta. (Metsämuuronen 2008, 60.)

Päätöteemme tutkimuksen tekemiseen on kvalitatiivinen. Opettajilta kerätty aineisto on e-lomakkeen avointen kysymysten avulla koottu. Opiskelemaan hakeneiden vastaukset ovat samoin kerätty e-lomakkeen avulla, tosin tutkimuksessamme tarkasteltavat vastaukset ovat vain yksi pieni osa koko lomaketta. Analyysimme lähtötilanne on selvittää, millä tavalla opettajat kuvaavat hyvää opettajuutta ja miten vastaukset yhtenevät Luukkaisen (2004) väitöskirjassa esittelemiin opettajuuden osatekijöihin. Kvantitatiivisen tutkimusotteen perinteeseen sopivammin laskimme vastauksien jakautumisen prosentuaalisesti, sillä halusimme nähdä, mitkä osatekijät korostuvat opettajien vastauksissa. Kvalitatiiviseen perinteeseen liittyen emme väkisin yrittäneet liittää kaikkia vastauksia valmiiseen teoriaan, vaan myös loimme uusia kategorioita. Saman tarkastelun teimme myös opiskelemaan hakeneiden vastauksille. Tarkoituksena tässä oli tutkia, miten opettajat itse määrittelevät hyvän opettajuuden ja miten ovat näkyvissä Luukkaisen korostamat ominaisuudet tulevaisuushakuisuus ja yhteiskuntasuuntautuneisuus. Edellä mainitut ominaisuudet kun ovat Luukkaisen mukaan erittäin tärkeitä juuri 2000-luvun opettajalle.

5.5 Aineiston kattavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksemme aineisto on laadulliseksi tutkimukseksi melko laaja. Vastauksia luokanopettajakoulutukseen hakeneilta on 323 ja luokanopettajina toimivilta 58. Tutkimusta tehdessä joudutaan miettimään aineiston koon problematiikkaa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään usein

yleistyksiin ja säännönmukaisuuksiin, kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen liittyy yksittäisten tapausten tarkasteluun sekä poikkeavuuksien esiin nostamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kattavuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista: koon, analyysin ja tulkinnan onnistumisen näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2000, 60).

Laadullista aineistoa analysoitaessa on mahdollista argumentoida määrällisillä suhteilla, kunhan tapauksia on riittävästi. Aineistoa voi esimerkiksi kuvata prosenttiosuuksilla ja tilastollisilla yhteyksillä. Kvantitatiivisesta ja kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa nostetaan yleensä esille tapauksien määrä. Kvantitatiivisessa lomaketutkimuksessa havaintoyksikkönä käytännöllisistä syistä pidetään yhtä yksilöä, jolta on saatu vastauksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole välttämätöntä toimia tällaisen ennako-oletuksen pohjalta. Laadullista aineistoa voidaan tarkastella näytteinä, jolloin havaintoyksikkö voi olla jokin muu kuin yksilö. (Alasuutari 2001, 203-205.) Tässä tutkimuksessa olemme luokitelleet vastaukset luomiimme kategorioihin ja vertailleet niiden osuuksia toisiinsa sen sijaan, että olisimme painottaneet vertailua kyselyyn vastanneiden lukumäärällä.

Laadullisen tutkimuksen piirteenä voidaan pitää aineiston harkinnanvaraista, teoreettista tai tarkoituksenmukaista poimintaa tai harkinnanvaraista näytettä. Silloin tutkimus voi perustua hyvinkin pieneen tapausmäärään. Tutkimuksen historiassa on esimerkkejä, joissa esiintyy erittäin harkinnanvaraista poimintaa tutkimuskohteen suhteen, kuten Piaget, joka havainnoi kahden lapsensa ajattelun kehittymistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kun ei niinkään pyritä yleistyksiin, kuin kuvauksiin, ymmärtämiseen ja antamaan teoreettisesti miellyttävä tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Koululuokan sosiaalisia suhteita voidaan kuvata sekä yksittäisenä tapaustutkimuksena että tilastollisesti. Merkityksellistä onkin valita tutkimuksen lähestymistapa ja menetelmät tutkimustarpeiden ja - tavoitteiden perusteella. Aineiston koolla ei ajatella olevan merkityksellinen tutkimuksen onnistumiseen. Tärkeämpää on se, että aineisto toimii tutkijan apuna tämän rakentaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2000, 61-62.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voida antaa oikeaa lukua vastauksien määrästä. Oikea määrä on aina tutkimuskohtainen. Aineiston kylläntyminen on yksi tapa määrittää aineiston koko. Kun uudet aineistot eivät tuo lisää tutkimustietoa, voidaan puhua aineiston kylläntymisestä. Kylläntymispiste vaihtelee tutkimuksen kohteen mukaan eikä sitä aina voida määritellä etukäteen. Tutkija tekee itse päätöksen siitä, koska tietoa on saatu riittävästi, jolloin se kantaa tutkimusongelman. (Eskola & Suoranta 2000, 62-64.)

Laadullinen tutkimus koskee yleisimmin erilaisia kielellisiä ilmauksia. Tästä syystä kylläntyminen voi olla vaikeaa määritellä. Kielenkäytön konstruktivisuudesta johtuen ilmiö saattaa saada jatkuvasti uusia näkökulmia eikä perusjoukkoa pystytä siten luomaan. Laadullinen aineisto voi

siten olla loputon. Siksi aineisto tulee rajata tarkasti ja tutkia sitä mahdollisimman tarkasti. Tutkijan tulee tuntea aineisto mahdollisimman hyvin, jotta ei nojaa tuloksiaan aineiston satunnaisuuksiin. Aineisto voidaan rajata teoreettisen viitekehyksen ohjaamana, jolloin tutkittua tapausta voidaan pitää esimerkkinä yleisestä. Tapaustutkimuksessa aineiston rajausta voi olla erittäin vaihteleva, sillä valittu tutkimuksen kohde voi olla hyvin tavallinen ja edustava tai sitten erittäin poikkeuksellinen ja opettava. (Eskola & Suoranta 2000, 64-65.)

Koska kaikkia laadullisia tutkimuksia voidaan pitää tapaustutkimuksina eikä niistä voida tehdä tilastollisia päätelmiä, aineiston on hyvä muodostaa yhtenäinen kokonaisuus. Yleistys tutkimuksissa ei tehdä suoraan aineistosta vaan siitä nousevasta tulkinnasta. Yleistettävyyden kriteerinä on aineiston järkevä kokoaminen. Tutkittavien kokemusmaailman tulisi olla yhtenevä, tutkittavilla olisi tietoa tutkimusongelmaan liittyen ja he olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta. Lisäksi yleistettävyyttä parantavat vertailuasetelmat, mutta ne ovat työläitä toteuttaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mielekäästä puhua tilastollisesta yleistettävyydestä vaan teoreettisesta tai tutkimuksellisesta yleistettävyydestä. Silloin ei keskitytä tutkimaan aineiston kokoa ja tunnuslukuja vaan tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä. Yleistettävyydestä voidaan puhua siirrettävyydestä, joka voidaan nähdä kahdella tapaa. Siirrettävyys voidaan tuoda esille Goffmanin kehys-käsitteen avulla. Tutkittavasta ilmiöstä voidaan löytää jaksoja, jotka muodostavat yhtenäisen kehyksen. Toisaalta siirrettävyydellä voidaan tarkoittaa havaintojen siirtämistä toiseen toimintaympäristöön ja tapaukseen. Tämän yleistämisen tekee silloin tutkimuksen lukija. Jotta siirrettävyys toimisi jommallakummalla tavalla, tutkijan on tehtävä tutkimuskohteesta riittävän tiheitä kuvauksia. (Eskola & Suoranta 2000, 65-68.)

6 ANALYYSI JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esittelemme hyvää opettajuutta opettajakoulutukseen hakeutuvien ja opettajana työskentelevien ajatuksista kerätyn aineiston avulla sillä tavalla kuin olemme sen luokitelleet Luukkaisen (2004) opettajuuden osatekijöihin sekä itse luomiimme luokkiin. Luukkaisen mukaan opettajuuden osatekijöihin kuuluvat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä kehittäminen. Lisäksi aineistosta nousivat esille persoonallisuus, ryhmänhallintataidot ja päämäärätietoisuus. Näiden lisäksi opiskelemaan hakeutuvien vastauksista muotoutuivat kokemusten ja erityisten taitojen luokat.

Seuraavassa tuomme esille sen, kuinka suuressa osassa hyvän opettajan kuvausta mitkäkin luokat ovat ja esimerkein havainnollistamme vastaajien kirjoittamia kuvauksia esimerkein. Vastauksista lainattujen katkelmien perässä on merkitty vastaajan sukupuoli (N=nainen, M=mies) sekä opettajien kohdalla työssäoloaika ja opiskelemaan hakeutuvilla ikä. Vaikka päädyimme siihen, että luokkien pienuuden vuoksi tarkastelemme opettajien vastauksia kokonaisuutena, voi olla lukijata olla mielenkiintoista tietää vastaajan opettajakokemuksen määrä. Samoin hakijoista ilmoitamme iän, joka kertoo esimerkiksi siitä, onko hakija juuri ylioppilaaksi tai ammattiin valmistunut vai jo hieman vanhempi.

6.1 *Sisällön hallinta ja oppimisen edistäminen*

Kouluopetuksessa on kyse siitä, kuinka saada oppilaat oppimaan sellaisia asioita, joita he eivät opi luonnostaan. Kuitenkaan sen ei tule olla ulkoa oppimista vaan opitun asian ymmärtämistä. Jotta oppiminen voisi palvella kokonaisuuksia, opettajan tulee miettiä kuinka opittu asia voidaan soveltaa oppilaan kokemusmaailmaan. (Stenberg 2011, 86) Opettajan taito opettaa monipuolisia menetelmiä käyttäen, on tärkeää, sillä luokassa on monia erilaisia oppijoita, kuten vieraista kulttuureista tulevia, oppilaita, joilla oppimisvaikeuksia, alisuoriutujia, lahjakkaita ja oppimistyyleitään erilaisia oppilaita.

Hyvä opettaja osaa valita opetustavan asetettujen tavoitteiden mukaisesti niin, että ne palvelevat opiskelua ja oppimista (Uusikylä & Atjonen 2007, 114). Oppimisen edistäjänä opettaja on

oppimaan oppimisen johtaja. Vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas itse hankkii tiedon, jäsentää ja arvioi sen. Opettajan tehtävä on olla ohjaajana, joka osaa ottaa huomioon yksilölliset oppimistyyliä sekä oppimisprosessien vaatiman ajan. (Luukkainen 2004, 268-269.)

Analyysissämme yritimme erotella sisällön hallinnan ja oppimisen edistämisen toisistaan, mutta käytännössä se oli erittäin haastavaa, koska oppimisen edistämiseen liittyvät asiat usein sisältyvät siihen, mitä Luukkainen tarkoittaa sisällön hallinnalla. Opettajilla sisällön hallinta oli keskeinen asia hyvässä opettajuudessa, 20,5 prosenttia vastausten sisällöistä. Oppimisen edistämiseen luokittelimme ainoastaan 0,8 prosenttia vastausten sisällöistä. Yhteenlaskettuna nämä ovat 21,3 prosenttia, mikä on hieman enemmän kuin yksittäisenä suurimpana luokkana oleva eettisyys (20,9 %). Opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa sisällön hallinta käsitti 4,6 prosentti ja oppimisen edistämiseen ei luokiteltu yhtäkään vastausta. Oppimisen edistämistä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opettajien vastauksissa kuvaavat seuraavat lainaukset.

Hyvä opettaja löytää opetettavasta aineksesta oleellisen ja tuo sen oppilaan tarkasteltavaksi tämän taitotason mukaisessa muodossa. Hyvä opettaja myös haastaa oppilaansa pohtimaan itse, eikä tuo kaikkea tietoa valmiina. (M alle 2 vuotta töissä)

Hän mahdollistaa onnistumisen, motivoi ja antaa sopivan kokoisia haasteita. Hyvä opettaja on lempeästi jämäkkä! Opettaja opettaa niin, että oppija voi rakentaa oman oppimisensa aikaisemmin oppimaansa. Hyvä opettaja opettaa oppimaan. Hyvä opettaja antaa tilaa kysymyksille ja aikaa vastausten löytämiselle. Hyvä opettaja on opas, johon voi luottaa. (N 10-25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja ohjaa oppilaita näkemään kokonaisuuksia ja linkittämään opiskeltavaa ainesta oppilaan omaan arkeen ja ympäröivään maailmaan. (N 10-25 vuotta töissä)

Sisällön hallinta on laaja käsite, joka sisältää aineenhallinnan, didaktiikan ja eriyttämisen. Oppilaslähtöinen ajattelu korostui opettajien vastauksissa. Lisäksi usein mainittiin oppilaiden rohkaiseminen, innostaminen ja kannustaminen. Sekä substanssiosaamisen, että pedagogisten ja didaktisten taitojen tulee olla hyvässä tasapainossa.

Rohkaiseva ja kannustava ja joskus myös vaativa. (N yli 25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja hallitsee opetettavan asian ja on monipuolinen pedagogisilta taidoiltaan. (N yli 25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja on tietoinen siitä, mitä tekee sekä oppiaineiden sisällön, opettamisen tavan että arvioinnin osalta. (N yli 25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja tuntee hyvin opetettavan asian substanssin, mutta pelkkä tietämys ei riitä, pitää osata jakaa tietoaan ja ohjata oppilaita kiinnostumaan asiasta, myös ohjata oppilaita itse etsimään tietoa! (N yli 25 vuotta töissä)

-opettaja, joka pystyy muuntautumaan ja muuttamaan opetustaan tilanteen mukaan. Vaihtelevia tilanteita voi olla oppilaiden vireyden, opettavien asioiden mielenkiinto tai vähäisempi mielenkiinto.- opetustapa on vaihteleva ja moninainen-opettaja on perehtynyt opetettavaan asiaan edeltäkäsikin -opettaja kuuntelee oppilasta ja antaa oppilaalle myös mahdollisuuden omiin mielipiteisiin ja kommentteihin (N 10-25 vuotta töissä)

Opettaa asiat ymmärrettävästi, huomioi että kaikki ovat kärryillä. (N 10-25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja uskaltaa tehdä omia pedagogisia valintoja ja luoda toimivia, innostavia käytänteitä. Hän myös keskittyy oleelliseen: opettaa mieluummin vähän, mutta kunnolla ja johdonmukaisesti. (N 10-25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja tuntee oppilaansa, heidän vahvuutensa ja heikkoutensa. Hyvä opettaja käyttää monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä sekä hallitsee opetettavan aineen.(N 2-5 vuotta töissä)

Hyvällä opettajalla pitää olla monipuolista opetusta, jotta oppiminen ei käy tylsäksi. Lisäksi hyvän opettajan tulee osata vaatia oppilailtaan asioiden hoitamista parhaan kykynsä mukaan. Hyvä opettaja osaa myös mennä reippaasti asioissa eteenpäin eikä jää jauhamaan asioista turhan kauaa. Hän näkee, milloin on aika päästää oppilaat tekemään ja ohjeet ovat olleet riittävät. Hyvä opettaja siis osaa aikataulutuksen. Myös eriyttäminen hoituu vaivattoman oloisesti hyvältä opettajalta.(N 2-5 vuotta töissä)

6.2 Eettinen päämäärä

Opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti, erityistehtävä, johon annetaan työn edellyttävä korkea-
tasoinen koulutus. Työssä olevan tulee noudattaa korkeaa ammattietiikkaa ja yhteiskunnan palveluksessa olevana, hänen tulee olla yhteiskunnan luottamuksen arvoinen niin eettisessä mielessä kuin ammattitaidoltaan. Ammatillinen toiminta perustuukin sekä arvoihin että ammattitaitoon. Opettajan ammatissa tulee erottaa juridiset ja eettiset seikat. Juridiikka liittyy laeissa määrättyihin asetuksiin opettajan työstä. Eettiset periaatteet eivät tule suoraan laista, vaan kyseessä on sisäistetty käsitys työn moraalista vaatavuudesta. Opettajan odotetaan täyttävän yhteiskunnan odotukset opetustyön odotusten saavuttamisesta. Ennen kaikkea opettajan työn vaikutus näkyy vasta pitkän ajan kuluttua, ja hänen tulee tehdä oppimisesta mielekäs kokemus sekä tällä tavalla kannustaa elinikäiseen oppimiseen. Hyvä ammattietiikka on opettajan työn resurssi ja ohjaa työtä. Opettaja on vastuussa oppijan kehityksestä. (OAJ 2012)

Aiemmin tässä tutkimuksessa on kirjoitettu opettajan työn eettisyydestä Luukkaisen mukaan sekä Opetusalan ammattijärjestön julkaiseman opettajien eettisten periaatteiden mukaan. Eettisistä periaatteista mainittiin opettajan suhde työhönsä, opettaja ja oppija, opettaja työyhteisössä, opettaja ja sidosryhmät sekä opettaja ja yhteiskunta. Eettisyys on opettajan työn osa-alueena tärkeä, ja siitä yhtenä merkinä on se, että myös opettajana työskentelevät nostavat suurimpaan osaan hyvää opettajuutta eettisyyden. Eettisyyden osuus on 20,9 prosenttia vastausten sisällöistä.

Suomalaisen kasvatustutkijan J. A. Hollon mukaan opettajan tulisi saada lapsi kasvamaan kohti hyvää elämää (Stenberg 2011, 11). Kasvattajan tehtävä on siis nähdä hyvä lapsessa ja kasvatuksen avulla saada se näkyviin sekä osata itse määritellä, mitä on hyvä elämä. Koska elämme yhteiskunnassa, jossa korostetaan individualismia ja epäautoritaarisuutta, opettajan kasvatustavoitteen moraalin osalta nousee merkittävään asemaan (Turunen 2000, 22). Seuraavista vastauksista näkyy se, että opettajat ovat ymmärtäneet työnsä eettiset velvoitteet niin oppilasta, kollegoja kuin työtän-
sä kohtaan.

Hyvä opettaja arvostaa ja kunnioittaa lapsia, työkavereita, vanhempia, yhteistyökumppaneita sekä itseään. (N yli 25 vuotta töissä)

Rehellinen, oikeudenmukainen ja luotettava. (N yli 25 vuotta töissä)

Minulle hyvä opettaja on sellainen joka toimii avoimessa toista kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Hyvä opettaja on empaattinen, reilu ja sellainen, joka huolehtii, että kaikkien on hyvä oppia! (N yli 25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja on tasapuolinen ja reilu.

Hyvä opettaja ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilönä eikä vain osana massaa sekä haluaa tutustua jokaiseen oppilaaseensa. (N 10-25 vuotta töissä)

Oikeudenmukainen, halukas tekemään työnsä tunnollisesti ja parhaan taitonsa mukaan. Välittää oppilaistaan aidosti. Pystyy kunnioittamaan myös oppilaiden mielipiteitä ja ei nolaa oppilasta. (N 5-10 vuotta)

Oppilaiden parasta ajatteleva, --- työkavereita kunnioittava. (M yli 25 vuotta töissä)

Välittää oppilaasta, --- oikeudenmukainen. (M yli 25 vuotta töissä)

Opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa eettisyys sai huomattavasti pienemmän osan, ainoastaan 4,8 prosenttia vastausten sisällöistä käsitteli työn eettistä ulottuvuutta. Näissä vastauksissa korostettiin suvaitsevaisuutta, tasapuolisuutta ja erilaisuuden kohtaamista. Opetusalan ammattijärjestön eettisiin periaatteisiin onkin lisätty myöhemmin kohta moniarvoisuudesta. Opettajien tulee taata kaikille oppilaille tasa-arvoiset yhteiskunnan antamat oikeudet ja heidän taustaansa ja maailman-

katsomustaan tulee kunnioittaa (OAJ 2012). Seuraavissa lainauksissa näkyy, kuinka opiskelemaan hakeutuvat haluavat olla valmiita kohtaamaan erilaisuutta ja suhtautua jokaiseen oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.

Toimissani olen tasavertainen kaikki kohtaan. (N alle 20 vuotta)

Mielestäni on tärkeää suhtautua jokaiseen yksilöön tasapuolisesti ja kunnioittavasti riippumatta hänen taustastaan. (N 33 vuotta tai yli)

Olen luotettava ja vahva aikuinen, johon lapset voivat tukeutua. Olen tasapuolinen, mutta huomioin yksilölliset ominaisuudet. (N 33 vuotta tai yli)

Kohtelisin oppilaita tasa-arvoisesti ja tekisin kovasti töitä, että minusta tulisi hyvä opettaja. (N 21-24 vuotta)

Olen oikeudenmukainen. (M 21-24vuotta)

Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan opettajankoulutukseen tulee kuulua työn eettisen vastuun omaksumista elämyksen, kokemuksen ja teoreettisen tarkastelun kautta (Opetusministeriö 2001, 8). Tämän tutkimuksen perusteella opettajan työn eettisyys ei ole kovin vahvassa asemassa opiskelemaan hakeutuvien ajatuksissa, joten on varmasti hyvin tarpeellista, että koulutuksen aikana teemaan tutustutaan tarkasti.

6.3 Tulevaisuushakuisuus

Opetuksen ja kasvatuksen suhde koulussa on muuttunut 1990-luvulta alkaen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Aiemmin kasvatusta pidettiin kotien tehtävänä ja opettamista koulun tehtävänä. Viime aikoina kuitenkin kasvatustehtävä on entistä enemmän siirtynyt koulujen vastuulle. Opettajan tehtävänä ei nähdä enää ainoastaan opettamista. (Turunen 2000, 21.) Kasvatustilanteen vaikeutuminen näkyy ennen kaikkea työrauhaongelmien kasvuna ja lasten vähäisempänä sitoutumisena koulutyöhön (Turunen 2000, 21). Koska opettajan tehtävä on ensisijaisesti olla kasvattaja, ei ole yhdentekevää, kuka kasvattajana on. Opettaja pääsee vaikuttamaan kymmeniin tai jopa satoihin lapsiin. (Räihä & Kari 2001, 96.)

Turunen (2000, 19) toteaa kasvatusotteen höltyneen johtuvan vanhempien sosiaalisista ja taloudellisista ongelmista sekä muista elämäntavoissa tapahtuneista muutoksista. Yksipuolisesti ymmärretty moniarvoisuus ja virheellinen ihmiskäsitys sekä kasvatuksen tieteistyminen saattavat olla heikentyneen kasvatusotteen taustalla. Ajatus siitä, että kasvatusta on ammattiasia, on yhtenä syynä kasvatusvastuun siirtymisestä viranomaisille primaarikasvattajien sijaan. (Turunen 2000, 19.)

Tulevaisuushakuisuuden luokkaan kuului 7,1 prosenttia vastausten sisällöistä sekä opettajien että opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa. Opettajien vastauksissa korostui kasvattajuuden merkitys tämän päivän koulussa ja yhteiskunnassa. Samoin nähdään se, että opettaja on edelleen mallina oppilaille, vaikka tätä saatetaan pitää jäänteinä vanhoista ajoista.

haluaa uudistaa koulua tämän päivän tarpeiden ja vaatimusten mukaiseksi. Hänen ajatuksensa on - KAIKILLE YHTEINEN KOULU! (N yli 25 vuotta töissä)

aikuinen eli esim. ymmärtää roolinsa ja vastuunsa mallina (N yli 25 vuotta töissä)

lempeän jämäkkä aikuinen, joka asettaa selkeät, turvalliset rajat, --- seuraa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja suhtautuu niihin sopivan kriittisesti (N yli 25 vuotta töissä)

Hyvä opettaja ohjaa oppilaita näkemään kokonaisuuksia ja linkittämään opiskeltavaa aineista oppilaan omaan arkeen ja ympäröivään maailmaan. (N 10-25 vuotta töissä)

kokonaisvaltaiseen kasvamiseen panostava opettaja (N 10-25 vuotta töissä)

Turvallinen aikuinen, joka osaa ja uskaltaa asettaa rajat. Hyvä opettaja opettaa elämää varten. (N 10-25 vuotta töissä)

Opettaja joutuu yhä enemmän kohtaamaan haasteita elämäntapaongelmien lisääntyessä. Opettaja on keskeisellä paikalla vaikuttamassa oppilaiden tulevaisuuteen ja esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemiseen. Keskeistä on se, että opettaja pystyy säilyttämään oppilaaseen riittävän tuntemisen. Opetuksessa on kuitenkin kyse ihmissuhteista ja pitkäjänteinen yhteistyö on edellytys oppilaan tuntemiselle ja häntä koskevan tiedon karttumiselle. Opettajankoulutuksessakin olisi tärkeää jo opettaa siihen, kuinka voidaan luoda luottamuksellinen ja läheinen suhde oppilaaseen. (Turunen 2000, 24-25.)

Ymmärtää nykylasten monesti niin kovin haasteelliset taustat ja osaa oikealla tavalla reagoida niihin, kannustaa oppilasta ja kasvattaa hänen itsetuntoaan. Hyvä opettaja toimii luokassa ennen kaikkea kasvattajana, joka osaa luoda lapsille kouluyönteisen asenteen. --- Hän kuitenkin on luokassa se ainoa aikuinen, joten hänen esimerkkinsä on kovin tärkeä lapsille. Hyvä opettaja toimii siksi aikuismaisesti. --- Hyvä opettaja ymmärtää, mitä sosiaalisesti vaikeista taustoista tulevat oppilaat joutuvat elämässään kokemaan ja pyrkii kaiken aikaa omien kykyjensä mukaisesti näitä lapsia auttamaan elämässä eteenpäin. (M yli 25 vuotta töissä)

Kasvatuksen yhtenä päämääränä voidaan pitää itsenäisesti ajattelevia, yhteiskuntakeskeisiä yksilöitä. Vaikka koulu joutuu kohtaamaan yhteiskunnan pahoinvoinnin, sen ei tulisi tästä lannistua, vaan olla se muuttava voima tulevaisuutta ajatellen. Opettajan ammatti on yhä vähemmän edeltä käsin

määriteltävissä, sillä opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa ja sen tulee vastata yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Tulevaisuuden näkymät ovat joka hetki epävarmemmat. Pysyvää työssä on ainoastaan se, että opettaja kohtaa päivittäin lapsia ja nuoria ja sitä kautta koko perheitä ja yhteiskuntaa. Voidaan jopa todeta, että koulumaailman toimintamallit ja vuorovaikutussuhteet näkyvät työelämän toimintatavoissa. (Turunen 2000, 27, 47-48.) Seuraavat lainaukset ovat opiskelemaan hakeutuvien ajatuksia siitä, kuinka he voivat toimia kasvattajina ja olla rakentamassa tulevaisuuden yhteiskuntaa koulun ja oppilaiden kautta.

Lasten kanssa on mukavaa ja palkitsevaa työskennellä, vuodessa näkee kuinka he kehittyvät ja oppivat uusia asioita ja yhteiskunnallisia taitoja. (N 33 vuotta tai yli)

Haluan tehdä yhteiskunnallisesti merkittävää työtä lasten parissa ja antaa täyden panoksen työlleni. (N 21-24 vuotta)

Minulle itselleni koulu ja opiskelu on aina ollut tärkeää, ja haluaisin ylläpitää koulutuksen tärkeyttä myös tulevien oppilaiden keskuudessa. Haluaisin myös luoda oppilailleni kunnioittavan kuvan koulua ja opettajia kohtaan, jolloin opettamisen tärkeys korostuisi entisestään ja suomalainen koulu pysyisi arvostuksessaan. Kaiken kaikkiaan haluan työskennellä lasten ja nuorten parissa, sillä siinä ikävaiheessa vaikuttaminen on kaikkein tehokkainta. (N 20 vuotta tai alle)

Tiedostan opettajankoulutukseen ja -työhön liittyvät haasteet ja oman ratkaisevan asemani lapsen kehityksessä ja kasvatuksessa/kasvussa. (N 20 vuotta tai alle)

Ymmärrän myös opettajan tärkeän tehtävän kasvattajana yhdessä erilaisten perheitten ja muiden verkostojen kanssa. (N 33 vuotta tai yli)

Tässä vastauksessa on hyvä esimerkki mahdollisesta tulevasta opettajasta, joka on ymmärtänyt oppilaantuntemuksen turvallisen vuorovaikutuksen tärkeyden kasvatustyössä.

haluan opettaa ja kasvattaa itseensä luottavia ihmisiä turvallisessa ympäristössä ja vuorovaikutussuhteessa. (N 33 vuotta tai yli)

6.4 Yhteiskuntasuuntautuneisuus

Koulua voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä toimialoista yhteiskunnassamme. Opettajilla tulee olla vahva näkemys siitä, että heidän pitkäjänteisellä kasvatustyöllään on suuri merkitys tulevaisuuden yhteiskunnalle. Koulun tulee olla yhteiskunnassa näkyvien kielteisten kehityspiirteiden vastavoima. (Turunen 2000, 46-47.)

Luukkaisen (2004) mukaan tulevaisuushakuisuuden ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden tulisi olla tämän päivän opettajan tärkeitä ominaisuuksia. Analyysissä näiden luokkien erottaminen oli myös melko haastavaa, mutta yhteiskuntasuuntautuneisuuden selkeä piirre on se, että opettaja on

itse aktiivinen yhteiskunnan vaikuttaja ja pyrkii rohkaisemaan myös oppilaitaan siihen. Opettajien vastauksissa yhteiskuntasuuntautuneisuuden osuus oli ainoastaan 0,8 prosenttia ja opiskelemaan hakeutuvien vastauksissakin vain 1,9 prosenttia. Jos tähän halutaan muutosta, tulisi opettajankoulutuksen painottaa yhteiskunnassa vaikuttamisen merkitystä. Seuraavat vastaukset ovat opettajana työskenteleviltä, mutta eivät kuitenkaan osoita vielä kovin suurta aktiivisuutta yhteiskunnallisia asioita kohtaan.

yhteiskunnallisista asioista (ilman puoluepolitiikkaa) kiinnostunut. (N 5-10 vuotta töissä)

Hän on laaja-alaisesti ihmisistä ja luonnon sekä yhteiskunnan ilmiöistä kiinnostunut. (N yli 25 vuotta töissä)

Vaikka yhteiskuntasuuntautuneisuuden määrä oli vähäinen myös opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa, on niissä kuitenkin nähtävissä selkeästi yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja kehittämisen halu oman työnsä ja oppilaiden kautta.

Lisäksi olen kiinnostunut kehittämään koulua. (N 20 vuotta tai alle)

Pidän tärkeänä, että yhteistyö eri tahojen välillä on toimivaa. (N 25-32 vuotta)

Haluan vaikuttaa yhteiskunnan kehittymiseen, ja uskon, että paras keino on vaikuttaa yhteiskunnan jäseniin jo lapsesta asti. (N 20 vuotta tai alle)

Koen opettajantyön tärkeäksi ja merkitykselliseksi, haluan olla mukana rakentamassa yhteiskunnallisesti merkittävää järjestelmää. (N 20 vuotta tai alle)

Yhteisöllisyys ja vaikuttaminen ovat koulun tärkeitä tehtäviä ja pystyn niitä osaltani luomaan ja kannustamaan oppilaita siihen. (N 25-32 vuotta)

Olen kiinnostunut lapsen hyvinvoinnista ja yhteiskuntaan vaikuttamisesta lasten kautta. (N 21-24 vuotta)

Pyrin opettajana kasvattamaan heistä aktiivisia kansalaisia. (N 21-24 vuotta)

Lisäksi minulla on jonkinlaisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen halu. (M 21-24 vuotta)

Opettajat ohjaavat ja tukevat uusien sukupolvien varttumista ja täten vaikuttavat tulevaisuuden yhteiskuntaan siihen, millaisella arvopohjalla tulevaisuutta luodaan. (N 20 vuotta tai alle)

Mikkola toteaa, että jo 1990-luvulta alkaen on korostettu opettajan työn yhteiskunnallista merkitystä, mutta arvioiden mukaan kansalaisvaikuttamisen valmiuksien osuus on riittämätön opettajankoulutuksessa. Olisi tärkeää, että opettajaopiskelijat ja opettajat olisivat tietoisia työnsä yhteiskun-

nallisista muutoksista ja oppisivat näkemään koulua ja yhteiskuntaa koskevat muutosprosessit, joissa heillä on oma tehtävänsä. Jotta opettaja voi tehdä pitkäjänteistä kasvatustyötä tulevaisuuden yhteiskuntaa silmällä pitäen, hänellä tulee olla laaja yhteiskunnallinen tietous. (Mikkola 2006, 53.)

Opettajankoulutuksessa ei tule ainoastaan valmistaa yhteiskunnallisten tehtävien tarkasteluun ja myötäilyyn, vaan myös niiden kriittiseen arviointiin. Opettajilla olisi myös paljon annettavaa kunnalliseen päätöksentekoon, eikä koulua voidakaan nähdä erillisenä yksikkönä kunnasta irrallisena. Koulun tulee olla mallina oppivasta ja kehitystä eteenpäin vievänä yhteisönä. Opettajankoulutukseen tulisi lisätä sisältöjä, jotka tukisivat tulevia opettajia kansalaisvaikuttamisessa ja antaisivat siihen hyvät lähtökohdat. Tämä on tärkeää, ei vähiten siitä syystä, että opetussuunnitelma korostaa perusopetuksen tehtävänä antaa oppilaalle valmiuksia osallistuvaan kansalaisuuteen ja demokraattisen yhteiskunnan kehittämiseen. (Mikkola 2006, 54-56.)

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaan on kirjattu, että tulevaisuuden opettajalla tulee olla valmius aktiiviseen osallistumiseen ja yhteiskunnan kehittämiseen, minkä pohjalla tulee olla vahva kasvat- ja tulevaisuusnäkemys. Tämän pohjan perusta saadaan opettajankoulutuksessa. Opettajan merkitys on arvomaailman välittäminen oppilaille sekä demokratiaan kasvattaminen. (Opetusministeriö 2001,7.)

6.5 Yhteistyö

Yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa on yhä enemmän keskeistä opettajan työssä. Yhteistyö on kollegiaalista, asiantuntijoiden kanssa tehtävää sekä tietenkin oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa toteutettavaa yhteistyötä. Opettajaksi hakeutuvat korostivat sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistyöhön liittyviä taitojaan. Tämä luokka oli kolmanneksi suurin, kaikkiaan 11,4 prosenttia vastausten sisällöistä käsitteli aihetta. Myös opettajien vastauksissa aihe on hyvin näkyvissä, vastaava luku on 12,3 prosenttia.

Hän on yhteistyökykyinen - moniammatillisuus ja tiimityö. (N yli 25 vuotta töissä)

Sosiaalinen ja vuorovaikutustaitoinen. (N yli 25 vuotta töissä)

ketterä (joustava ja kompromisseihin kykenevä), --- hyvät vuorovaikutustaidot (N yli 25 vuotta töissä)

- yhteistyökykyinen tiimityöntekijä, joka huomioi kollegat ja huoltajat (N yli 25 vuotta töissä)

Pidän vuorovaikutustaitoja aivan oleellisena asiana hyvän opettajan persoonassa. Myönteinen ja avoin suhtautuminen elämään ja oppilaisiin/kotiväkeen on tärkeää. (N 10-25 vuotta töissä)

opettaja, joka omaa hyvät sosiaaliset taidot oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden sekä muun koulussa vaikuttavan henkilöstön kanssa. (N 10-25 vuotta töissä)

helposti lähestyttävä, avoin, omaa hyvät vuorovaikutustaidot, osaa ottaa jokaisen lapsen tarpeet huomioon, osaa tehdä yhteistyötä perheiden, lasten ja eri ammattiryhmien kanssa (N 2-5 vuotta töissä)

Opettajalla on oltava myös hyvät yhteistyötaidot. Työtä tehdään yhdessä mm. vanhempien, erityisopettajan, koulunkäyntiavustajan, terveydenhuollon, sosiaalitoimen ja koulupsykologin kanssa. (5-10 vuotta töissä)

*-on vahva ihmissuhdeosaaja eri sidosryhmiä kohtaan
-on hyvä työyhteisön jäsen (M yli 25 vuotta töissä)*

Kasvatustyön pohjana on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, johon liittyy koulun arvoihin ja sääntöihin liittyvä keskustelu. Vastuu lapsista on kodin ja koulun yhteinen, mutta perheen merkitystä lapsen kehittymiselle tulisi korostaa. Kun opettaja tuntee vanhemmat, se helpottaa myös oppilaiden tuntemusta. (Turunen 2000, 25.)

on vanhempien kanssa yhteistyössä oppilaan parhaaksi (N 10-25 vuotta töissä)

Yhteistyö kollegojen kanssa on opettajan voimavara. Hyvässä työyhteisössä opettaja saa tukea ja neuvoja toisilta ja voi sitten itse tarvittaessa olla muille avuksi. Myös opettajana kehittymisen kannalta olisi hyväksi, jos uuden opettajan ei tarvitsisi työskennellä omassa yksinäisyydessään, vaan hänellä olisi mahdollisuus kysyä neuvoa kollegoiltaan.

Työyhteisössä pitää tulla muiden kanssa toimeen, olla apuna ja tukena, jos kollega pyytää. (N 5-10 vuotta töissä)

Suomessa vapaus ja yksilöllisyys ovat jättäneet vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot jalkoihinsa. Tulevaisuudessa yhä kansainvälisemmässä työmaailmassa ihmissuhdeosaaminen ja siihen liittyvät taidot ovat avainasemassa. Koululla on mahdollisuus kasvattaa tulevaisuuden työntekijöitä tähän suuntaan. (Luukkainen 1998, 21.) Opettajan tulee ohjata oppilaita harjoittelemaan taitoja. Edellytyksenä tietenkin on, että opettajalla itsellään on nämä vaadittavat taidot. Työssään opettaja on väistämättä esimerkki myös tässä suhteessa. Opiskelemaan hakeutuvat kuvaavat sosiaalisia taitojaan seuraavalla tavalla.

Koska minulla on hyvät sosiaaliset taidot ja tulen hyvin toimeen erilaisten ihmisten, niin aikuisten kuin lastenkin kanssa. Pienestä asti joukkuelajia harrastaneena

olen oppinut miten yhdessä toimitaan. Osaan kuunnella toisia ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon. (N 20 vuotta tai alle)

Olisin hyvä opettaja koska tulisin toimeen lasten kanssa. --- Pidän itseäni sosiaalisena ja muutenkin kaikkien ihmisten kanssa hyvin toimeentulevana. (M 21-24 vuotta)

Olen empaattinen, helposti lähestyttävä ja joustava ihminen ja kanssani on helppo tehdä yhteistyötä -ja sitähän opettajan työssä on paljon ja siitä pidän kovasti (kollegat, oppilaiden vanhemmat). (N 25-32 vuotta)

Kehittyvässä oppilaitoksessa tarvitaan yhteistyötä. Tulevaisuuden opettajan tulee olla kykenevä työskentelemään aktiivisen vaikuttajana ja päätöksentekijänä oppilaitoksen yhteisössä. Yhteisöllisyyden merkitys on myös opettajan jaksamiseen vaikuttava tekijä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on opettaa yhteisöllisen toiminnan malli. (Opetusministeriö 2001, 9.)

6.6 Itsensä ja työnsä kehittäminen

Opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon se, että ihmisen kypsyminen tapahtuu portaittain ja sen vaatii oman aikansa. Tämä liittyy vahvasti opettajan kehittymiseen ammatissaan. Opettajalle olisikin erittäin tärkeää, että hän saisi olla tiiviissä ja tukea antavassa vuorovaikutuksessa kollegoidensa kanssa. Prosessia voi lisäksi tukea sopivalla ohjauksella. Kollegiaalisen tuen pitäisi olla luonnollinen työmuoto kouluissa. (Turunen 2000, 32.) Opettajuus ei muodostu ainoastaan opettajan tutkinnosta. Lisäksi ammatilliseen kasvuun tarvitaan perus- ja täydennyskoulutuksen muodostama yhtenäinen kokonaisuus. Opettajan professionaalisuus merkitsee läpi uran kehittyvää prosessia. (Vertanen 2007, 194.) Professionaalisuuden tunnusmerkkinä on jatkuva oppiminen ja oppimisesta oppiminen (Luukkainen 2005, 28).

Opettajana kehittyminen tuleekin nähdä prosessina, jossa vuorottelevat opiskelu, työ ja täydennyskoulutus. Opettajalla tulee itsellään olla halu kehittyä ja uudistaa työtään. Opettajan työhön ei voi olla valmis, vaan ammattitaitoa tulee kehittää jatkuvasti. Vastuu työn kehittämistä on opettajalla ja lisäkoulutus on hänen oikeutensa että velvollisuutensa. (Opetusministeriö 2001, 17.)

Itsensä ja työnsä kehittäminen ei näy kovin suurena tekijänä hyvälle opettajuudelle niin opettajien kuin opiskelemaan hakeutuvienkaan vastauksissa, vaikka itsensä kehittäminen mainitaan oikeutena ja velvollisuutena opettajan eettisissä periaatteissa (ks. OAJ 2012). Opettajien vastauksissa itsensä ja työnsä kehittäminen löytyy 6,3 prosentissa ja opiskelemaan hakeutuvilla 4,6 prosentissa vastauksien sisällöissä. Vastauksissa painottuu taito uudistaa käytänteitä ja menetelmiä, taito kehittää itseään ja työtään itsereflektion pohjalta ja lisäkoulutuksen tarve.

*-seuraa opetuksen ja kasvatuksen uusiakin tuulia
-on valmis päivittämään osaamistaan (M yli 25 vuotta töissä)*

kehittää jatkuvasti itseään (M 10-25 vuotta töissä)

Hänen täytyy ylläpitää osaamistaan erilaisten koulutusten kautta. Pitää olla mukana kehityksessä, vanhaa ei saa jäädä toistamaan. (N 5-10 vuotta töissä)

Tärkeä taito on myös oman työn reflektointi. (N 2-5 vuotta töissä)

haluaa kehittyä ammatissaan jatkuvasti, haluaa oppia uusia asioita myös opettavista aineista. (N 2-5 vuotta töissä)

haluaa huolehtia myös omasta hyvinvoinnista ja lisäkoulutuksesta (N 10-25 vuotta töissä)

on hyvä osata reflektoida omaa työskentelyään ja kehittää itseään sekä, omaa ammattitaitoaan, läpi työuran. (N 10-25 vuotta töissä)

Vaikka opiskelemaan hakeutuvat eivät vielä ole työssä ainakaan pätevänä, he osoittavat vastauksiltaan haluavansa olla itseään kehittäviä opettajia. Myös opettajan ammattiin kiinteästi liittyvä kehittyminen on yksi tekijä, joka vetää hakijoita tähän ammattiin.

Haluan ammattiin, jossa voin kehittyä jatkuvasti. (N 20 vuotta tai alle)

Olen kiinnostunut kehittämään itseäni ja ammattitaitoani jatkuvasti. (N 25-32 vuotta)

Olen aina halunnut kehittää itseäni ja ottaa uusia haasteita vastaan. (N 33 vuotta tai yli)

haluaisin kehittää opetustyötä ja tykkään kokeilla uusia menettelytapoja. (M 21-24 vuotta)

Olisin innovatiivinen koulutyössä. En olisi koskaan valmis, vaan joka päivä oppisin uutta. (N 21-24 vuotta)

Olen valmis uudistuksiin mutta myös pitämään traditioista siltä osilta kiinni, kuin näen sen hyväksi ja perustelluksi. (N 25-32 vuotta)

Minulle on selvää, että en tule koulutuksen jälkeen olemaan täydellinen, vaan tiedostan, että lisäkouluttautuminen on aina hyväksi. (N 20 vuotta tai alle)

Osaan arvioida melko hyvin osaamistani ja ymmärrän missä tarvitsen lisää tietoa ja koulutusta. Haluan oppia ja tietää lisää ja tulla hyväksi opettajaksi. (N 25-32 vuotta)

6.7 Persoonallisuus

Opettaja tekee työtä persoonallaan, joten häntä myös arvioidaan kokonaisvaltaisesti (Kari & Heikkinen 2001, 42). Vertasen (2007, 192) mukaan pedagogiset taidotkin ovat yhteydessä persoonaan: joillain on luontaisesti pedagogista ajattelua ja toisilta sen kehittyminen vaatii pitkän opettajakokemuksen. Persoonallisuus ja sosiaalisuus ovat synnynnäisiä ominaisuuksia. Persoonallisuuteen ei koulutuksella voida vaikuttaa, mutta sosiaalisuutta voi kehittää vuorovaikutustilanteissa. (Vertanen 2007, 192.)

Persoonallisuuden piirteet korostuvat ylivoimaisesti opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa. Persoonallisuuden osuus analysoiduista vastauksista on jopa 37,2 prosenttia eli yli kolmannes. Myös opettajien vastauksissa persoonallisuus on kolmen yleisimmän kuvauksen joukossa, osuus on 19 prosenttia.

Opettajaan on perinteisesti liitetty lähes kaikki yleisesti arvostetut luonteenpiirteet, kuten esimerkiksi ystävällisyys, sosiaalisuus, huolellisuus, siisteys, ripeys, sopeutuvuus, oikeudenmukaisuus, huumorintajuus, kärsivällisyys ja harkitsevuus (Viljanen 1992, 56). Koska persoonallisuus näyttää olevan niin suuressa osassa vastauksia, laskimme kaikki persoonallisuuden piirteen kuvaukset sekä opettajien että opettajaksi hakeutuvien vastauksista tutkiaksemme painottivatko vertailuryhmät samoja persoonallisuuden piirteitä. Tästäkin löytyi eroavaisuuksia, opettajat korostivat huumorintajuutta, empaattisuutta ja aitoutta. Yleisimmin mainitut luonteenpiirteet opiskelemaan hakeutuvilla taas olivat sosiaalisuus, positiivisuus tai iloisuus, kärsivällisyys tai rauhallisuus. Opettajien vastauksissa edellä mainitut saivat vain muutamia hajanaisia mainintoja. Tällä tavalla opettajat kuvaavat persoonallisuutta.

tunnollinen, rehellinen, innostava, lämmin ja empaattinen (M yli 25 vuotta töissä)

rehellinen, avoin, oma itsensä (M 10-25 vuotta töissä)

empaattinen, vastuuntuntoinen, huumorintajuinen (M 10-25 vuotta töissä)

kärsivällinen, lapsen parasta ajatteleva, aito ja avoin (N 5-10 vuotta töissä)

Tarpeeksi tiukka, kuitenkin ystävällinen ja lempeä, huomioonottava ja tasapuolinen. (N 10-25 vuotta töissä)

utelias, avoin, positiivinen, --- tiukka, mutta mukava (N 10-25 vuotta töissä)

*empaattinen, sosiaalisesti lahjakas/taitava, valmis uusiin asioihin, myös tarpeellinen jämäkkyys, mutta kuitenkin hyvä huumorintaju, ovat hyvän opettaja tunnuk-
sia. (N 10-25 vuotta töissä)*

Luonteenpiirteissä tulee olla iloisuutta, rauhallisuutta, pitkäpinnaisuutta, oikeudenmukaisuutta, johdonmukaisuutta. Hänen täytyy osata innostaa ja kannustaa. Opettajan tulee olla helposti lähestyttävä ja lämmin. (N yli 25 vuotta töissä)

Opiskelemaan hakeutuvien vastauksista löydetään seuraavanlaisia kuvauksia heidän opettajalle sopivista persoonallisuudenpiirteistä.

Olen tunnollinen ja pitkäjänteinen, sekä avoin uusille mahdollisuuksille ja haasteille. (N alle 20 vuotta)

Olen luonteeltani kärsivällinen, tunnollinen, reipas ja huumorintajuinen ja uskon siksi soveltuvani hyvin opettajaksi. (N alle 20 vuotta)

Luonteenpiirteeni soveltuvat hyvin opettajan ammattiin: Olen rauhallinen ja pitkäpinnainen. (N alle 20 vuotta)

Olen kärsivällinen ja rauhallinen ongelmatilanteissa Olen luova En ota itseäni turhan vakavasti (N 33 vuotta tai yli)

Olen myös sitä mieltä, että luonteenpiirteeni sopisivat opettajan työhön. Olen empatia kykyinen, huumorintajuinen ja jollain tavalla herkkä. esimerkiksi huomaisin jos jotakuta kiusattaisiin ja puuttuisin asiaan välittömästi. (N alle 20 vuotta)

Olen empaattinen, ennakkoluuloton ja ihmistuntemusta omaava, mitkä ovat mielestäni tärkeitä ominaisuuksia opettajaksi aikovalle. Olen myös pitkän pinnan omaava ja rauhallinen persoona, mikä auttaa toimimaan lasten kanssa. Olen itse elämäniloinen ja innostuvainen ja sitä pyrkisin tartuttamaan myös työssäni lapsiin. (N 21-24 vuotta)

Minusta tulisi hyvä opettaja, sillä olen sosiaalinen ja minulla on positiivinen elämänsenne, jota haluan jakaa myös oppilaileni. --- Minulla on tarpeellinen määrä päättäväisyyttä ja kärsivällisyyttä oppilaiden ohjaamiseen. Opettajan työ saattaa joskus olla henkisesti raskasta, mutta uskon että positiivisella tarmokkuudellani selviytyisin mainiosti. (N alle 20 vuotta)

Olen luonteeltani sosiaalinen ja tulen toimeen erilaisten ihmistyyppien kanssa. Olen avoin luonteeltani ja hyvä kuuntelija. (M 21-24 vuotta)

Sosiaalinen ja aktiivinen osallistuja - avoin ja mukaansaottava - positiivinen ja onnellinen - rauhallinen, mutta tinkimätön (M 21-24 vuotta)

6.8 Ryhmänhallintataidot

Opettamisen perusedellytyksiä ovat ryhmän toimivuus ja turvallisuus. Opettajan on tärkeä tietää miten ohjata ryhmää, miten ryhmä toimii tai mitkä ovat ryhmän lainalaisuudet. Opettajan tulee alusta asti keskittyä ryhmään, sillä vain hyvin toimivassa ryhmässä voidaan keskittyä oppimiseen. Menetelmiä ryhmän toiminnan rakentamiseksi on paljon, mutta ne eivät yksinään ole ratkaisu.

Jotta ryhmäytymistä voisi todella tapahtua, opettajan tulee olla turvallinen ja dialoginen auktoriteetti. Luokassa vallitseva turvallinen ja dialoginen ilmapiiri mahdollistaa aidon oppimisen ja tarkoituksenmukaisen työrauhan sekä ennaltaehkäisee koulukiusaamista. Opettajan tehtävä on olla dialogin ohjaajana. (Stenberg 2001, 59-62.)

Työrauhan ylläpitäminen on tärkeä osa ryhmänhallintaa koulussa. Yhdysvaltalaisissa kouluissa opettajan kyvyttömyys pitää yllä työrauhaa on yleisin syy erottamiseen tai siihen, että työsuhdetta ei uusita. Ajatellaan, että opetusjärjestelyistä huolehtiminen vie opetusajasta noin 10-20 prosenttia. Opetusjärjestelyihin lasketaan työskentelymuoto, oppimateriaali ja työjärjestys sekä työrauhan ylläpito. Työrauha on suhteellinen käsite, toisille se merkitsee täyttä hiljaisuutta ja toisille siihen liittyy enemmän vapauksia. Parhaiten opettaja voi taata työrauhan säilymisen hyvällä suunnittelulla, motivoimalla oppilaita, kannustamalla ja suhtautumalla heihin positiivisesti ja kuitenkin realistisesti. Työrauhaa voi häiritä huono opetus, sopimaton oppiaines, oppilaiden pysyvät tai tilapäiset ongelmat. (Uusikylä & Atjonen 2007, 128-129.)

Toiset opiskelemaan hakijoista mainitsivat sen, että heillä on hyvä auktoriteetti oppilaisiin. Liian autoritaarinen ilmasto saattaa kuitenkin aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Silti opettajan lujuus, selkeät säännöt ja johdonmukaisuus ovat tärkeitä. Opettajan oppilaisiin kohdistama kielteisyys, pelottelu ja uhkailu eivät lisää auktoriteettia vaan ovat uhka työrauhalle. (Uusikylä & Atjonen 2007, 129.) Jo työssä olevien opettajien vastauksista 8,6 prosenttia ilmensivät ryhmänhallintataitojen tärkeyttä, kun opiskelemaan hakeutuvilla vastaava luku oli 4,1 prosenttia.

Opiskelemaan hakeutuvien vastauksissa mainittiin useaan otteeseen auktoriteetista ja johtamisesta, kuten seuraavasta voidaan todeta.

Olisin hyvä ryhmänjohtaja. (N alle 20 vuotta)

Osaan pitää tilanteen hallinnassa. (N 33 vuotta tai yli)

Auktoriteetin lisäksi mainittiin myös kannustamien ja positiivinen suhtautuminen oppilaisiin.

Osaan olla jämpä ja pitää kiinni säännöistä ja aikatauluista, mutta myös kannustaa ja innostaa oppilaita. (N 25-32 vuotta)

Opiskelemaan hakeutuvien vastauksista löytyy viitteitä siihen, että he ovat omaksuneet ryhmänhallintaan auktoriteetin lisäksi ryhmähengen luomisen. Tämän voi päätellä esimerkiksi seuraavista vastauksista.

Rakentaisin hyvän ja turvallisen ilmapiirin luokkaan. (N 21-24 vuotta)

Loisin luokkaan tai ryhmään hyvää yhteishenkeä. (N alle 20 vuotta)

Ajatus opettajasta pitämässä kovaa kuria keinolla millä hyvänsä näkyy seuraavassa vastauksessa.

Minulta löytyy silti auktoriteettia ja osaan kyllä laittaa kovan kovaa vasten tarvittaessa. (N alle 20 vuotta)

Koulujen työrauha ja opettajan auktoriteetti ovat puheenaiheita, jotka ovat esillä aika ajoin mediasa. Opettajan vallasta ja häneen kohdistetusta arvostuksesta tai sen puutteesta oppilaan tai vanhempien osalta käydään paljon keskustelua. Puhutaan siitä kuinka rauhattomuus on lisääntynyt koulu- luokissa ja onko opettajan auktoriteetti kadoksissa. Aino Pekkarinen (2011) on kirjoittanut alun perin Opettaja-lehdessä ilmestyneen artikkelin nimeltä *Kadonneen arvovallan metsästys*. Kirjoituksessa mainitaan, kuinka luokanhallinta ja auktoriteetti liitetään opettajan työhön niin vahvasti, että sen menettämistä hävetään eikä siitä uskalleta puhua. Pekkarinen on haastatellut Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan professoria Timo Saloviitaa, joka ehdottaa, että erityisopettajat voisivat laajemmin tukea opettajia myös työrauhan ylläpitämisessä ja keskusteluilla opettajan kanssa. Saloviidan mukaan opettajan auktoriteetti voidaan jakaa kolmeen osaan: asiantuntija-auktoriteettiin, perinteisiin perustuvaan auktoriteettiin ja karismaattiseen auktoriteettiin. Opettaja tarvitsee näitä kaikkia säilyttääksensä auktoriteettinsa. Kaiken pohjana ovat säännöt, joista pidetään johdonmukaisesti kiinni.

Tainio & Harjunen (2005) pohtivat sitä, millä tavoin opettajan omat käsitykset pedagogisen auktoriteetin luomisesta heijastuvat hänen käyttäytymiseensä luokkatilanteessa. Tutkijat analysoivat vuorovaikutustilannetta ja opettajan käyttäytymistä, ja paljastavat opettajan piiloo- petuskäytänteitä – poiketen opettajan omasta käsityksestä - jotka ovat niiden ideaalien tukena, joita opettaja heidän haastatteluissaan toi itse esille. Tainio & Harjunen väittävät tutkimustuloksiinsa nojaten, että välttämätön pohja omien näkemyksien tarkastelemiselle on omien käsitysten jäsentäminen, esimerkiksi tuntikäytänteiden valossa. (Tainio & Harjunen 2005, 184.) Tästä asiasta voi tehdä sen johtopäätöksen, että huolimatta lisääntyneistä työrauhahäiriöistä (Yle 2012) opettajilla on kuitenkin selkeä käsitys siitä, että opettaja on se, joka luokkatilannetta johtaa ja että hyvään opettajuuteen kuuluvat myös ryhmänhallintataidot. Seuraavilla tavoilla jo työssä olevat opettajat mainitsevat opettajan auktoriteetista ja ryhmänhallinta.

Opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat ryhmänhallintataidot ja auktoriteetti. (N 2-5 vuotta töissä)

Hyvä opettaja luo luokkaan ilmapiirin, jossa lapset arvostavat omaa ja toistensa työtä, ovat vastuullisia ja rehellisiä. --- Hän ei kuitenkaan anna lasten viedä tuntia vaan pitää langat täysin itsellään. Sopivassa välissä niitä löysäten ja taas tarvittaessa niitä kiristäen. Hän säilyttää kaiken aikaa työrauhan. (M yli 25 vuotta töissä)

Hän osaa pitää kuria, mutta myös löysätä tarpeen vaatiessa. Opettajalla pitää olla "pelisilmää" erilaisten tilanteiden havaitsemiseen, eikä yrittää toimia joka luokan kanssa aina samalla tavalla. (N 5-10 vuotta töissä)

Hyvä opettaja on jämäkkä, rajat asettava ja niistä kiinni pitävä. (N 5-10 vuotta töissä)

Hyvän ryhmähengen luoja. (N 2-5 vuotta töissä)

6.9 Päämäärätietoisuus

Aiemmin opettajan työhön liitettiin vahvasti kutsumus. Enää kutsumasta opettajan työhön ei korosteta niin paljon, vaan kyse on päämäärätietoisuudesta ammatinvalinnassa. Opettajankoulutukseen hakeutuvat pyrkivät kaikin keinoin osoittamaan valitsijoille, että ovat sitoutuneita ja motivoituneita opiskelemaan opettajan ammattiin. Opettajaksi kasvamisen lähtökohtana on sisäinen valintaprosessi, jonka jälkeen osallistutaan ulkoiseen valintaprosessiin, joka tarkoittaa valintakoetta koulutukseen (Kari & Heikkinen 2001, 47). Karin & Heikkisen mukaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa pyritään kiinnittämään huomiota siihen, kuinka pitkäjänteinen ja tietoinen sisäinen valinta on ollut. Tutkimusaineistossamme päämäärätietoisuus näkyi useassa opiskelemaan hakeutuvan vastauksessa, luokka oli toiseksi suurin. 11,6 prosenttia analysoiduista hyvään opettajuuteen liittyvistä kuvauksista voidaan liittää päämäärätietoisuuteen ja motivoituneisuuteen.

Olen kiinnostunut kasvatustyöstä ja tulen lasten ja nuorten kanssa hyvin toimeen. Olen suorittanut pedagogiset opinnot pätevyityen filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajaksi. (N 25-32 vuotta)

Olen kiinnostunut opettajan työstä. Olen todella motivoitunut opiskelemaan sitä. (N alle 20 vuotta)

Minä olen sosiaalisesti taitava ja kiinnostunut kasvatustieteistä ja psykologiasta. Minulla on realistinen käsitys opettajan ammatista. --- olen tasavertainen kaikkia kohtaan. Tunnen omaavani kutsumuksen opettajantyöhön ja minulla on valtava into alaa ja sen opiskelua kohtaan. (N alle 20 vuotta)

Minusta tulisi hyvä opettaja koska minulla on vahva halu opettaa. Olen kiinnostunut pedagogiikasta. Olen --- henkilö joka on kiinnostunut ihmisten toiminnasta psykologiasta ja filosofiasta. (N 33 vuotta tai yli)

Koen, että opettajaksi tulee olla vahva halu ja tuntea eräänlainen kutsumus, kuten esimerkiksi hoitotyössä. Minulta tämä kutsumus löytyy ja siksi uskon, että minusta tulisi varsin hyvä opettaja. (M alle 20 vuotta)

Jo opettajana työskentelevien ei tarvitse mainita olevansa motivoituneita sen takia, että pääsisivät koulutuksen kautta alalle. Kuitenkin vastauksista löytyy joitakin mainintoja siitä, kuinka innostuneita opettajat ovat työstään. Tätä kutsutaan juuri päämäärätietoisuudeksi. Vastauksissa tämä ei painottunut, sillä vain 3,7 prosenttia vastauksista liittyi päämäärätietoisuuteen ja motivoituneisuuteen. Jotta opettaja voisi olla sitoutunut työhönsä, hänen tulee arvostaa sitä (Vertanen 2007, 193).

Innostunut työstään. (M yli 25 vuotta töissä)

Innostunut: tästä työstä pitää osata nauttia. (N 10-25 vuotta töissä)

Olen motivoitunut, innostunut. (N 5-10 vuotta töissä)

6.10 Kokemus

Opiskelemaan hakeutuvien vastauksista muodostui oma luokka, jota opettajana työskentelevien vastauksista ei tarvinnut tehdä. Hakijoiden vastauksissa kokemus liitettiin vahvasti päämäärätietoisuuteen, mutta lisäksi kaikenlaisen kokemuksen ajateltiin tuovan myös uusia taitoja. Kokemukseen liittyvä luokka on hyvin laaja, sillä olemme sisältäneet siihen opiskelu-, harrastus-, työ- ja elämänkokemuksen, joista viimeinen sisältää muun muassa kokemuksen omista lapsista. Kaikilla näillä perusteilla pyritään lisäämään kuvaa soveltuvuudesta hyväksi ja ammattitaitoiseksi opettajaksi. Kokemuksen mukana tulevat sekä taidot että tiedot.

Minulla on paljon elämäkokemusta ja olen positiivisesti suuntautunut ihminen. Minulla on kolme lasta ja sitä kautta minulla on "hiljaista tietoa" erilaisista oppimistavoista sekä koulumaailmassa niin koti- kuin ulkomaillakin. Olen kaksikielisestä perheestä ja olemme perheenä asuneet ulkomailla useita vuosia -nämä seikat antavat kokemusta myös vaikeuksista (sekä ratkaisuksista), joita monikulttuurisuus voi aiheuttaa. Kokemus koulumaailmasta kahdessa eri maassa on antanut paljon erilaisia näkökulmia, joita voin hyödyntää opiskelu- ja opetusympäristössä. (N 33 vuotta tai yli)

Minulla on paljon kokemusta lasten kanssa toimimisesta. Olen toiminut koulunkäyntiavustajana ja opettajan sijaisena. Lisäksi olen valmentanut ja vetänyt kerhoa. Tiedän siis mitä työ tulee olemaan. (N alle 20 vuotta)

Monet mainitsevat kokemuksen myötä saaneensa realistisen kuvan opettajan työstä eikä heidän tarvitse enää tyytyä katsomaan opettajan työtä pulpetin takaa tai tarkastelemaan sitä opettajan työhön liittyvien myyttien perusteella. Puutteelliset tiedot saattavatkin aiheuttaa ongelmia myöhemmin uralla (Räihä 2001, 83). Vaikka opiskelijat mainitsevat tietävänsä opettajan työn realiteetit, Räihän (2001, 84) mukaan myyttiseen opettajankuvaan mukautuminen nähdään helpottavan opettajankoulutukseen pääsemistä. Toisaalta Räihä (2010, 220) kummastelee sitä, että opettajan am-

mattia varten pidetään hyvänä kokemusta opettajan työstä sekä muista ammateista. Tällaista vaatimusta ei esitetä esimerkiksi papille, lääkärille tai lakimiehelle, joiden ammattia ei edes yleensä voi kokeilla ennen alan koulutukseen hyväksymistä. Psykologisissa uranvalintateorioissa ammatinvalinta perustuu yksilön taipumuksen ja ammatissa vaadittavan kyvyn kohtaamiseen, jolloin ammatin kokeileminen tuntuu ristiriitaiselta ja erikoiselta. Kokemuksen ei kai voida nähdä tuovan jotain lisää taipumukseen ja poistavan sitä. Tietenkin työkokemus voi vahvistaa tunnetta ammatin sopivuudesta itselle tai vastaavasti vähentää sitä. (Räihä 2010, 220.)

Kokemuksen keräämistä eri ammateista voidaan pitää hyvänä asiana sitä vastoin sen takia, että Karin (1996, 94-95) mukaan jos opiskelija oli ennen valintakokeita hankkinut tietoa muista ammateista ja verrannut niitä opettajan ammattiin, tai verrannut muita kasvatusalan ammatteja opettajan ammattiin, häntä pidetään hyvänä päätöksentekijänä. Soveltuvuus opettajaksi perusteltiin kokemuksella 10,3 prosentissa vastausten sisällöissä. Kokemus opettajana toimimisesta tuotiin esille, kuten seuraavista esimerkeistä voidaan nähdä.

Olen tehnyt opettajan sijaisuuksia kahden vuoden ajan. (N 33 vuotta tai yli)

Minulla on monenlaista kokemusta koulumaailmassa työskentelystä. (N 25-32 vuotta)

Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen puolella saanut sieltä työkokemusta ja näkemystä siitä, millaista on lasten elämä nyky-yhteiskunnassa ja uskon että pohjakoulutuksestani ja työkokemuksestani on hyötyä tulevaisuudessa luokanopettajan ammatissa. Tiedän opettajan työn olevan nyky-yhteiskunnassa haasteellista. (N 25-32 vuotta)

Opiskelen parhaillaan lastentarhanopettajaksi, mutta opiskelu ja työskentely päiväkodissa ovat osoittaneet, että se ei ole oikein alueeni. (N 33 vuotta tai yli)

Olen toiminut yläasteella yhteensä noin 6 vuoden ajan, pääosin koulunkäyntiavustajana. Olen toiminut ko. aikana myös useita kertoja erityisopettajan sijaisena, ja olen saanut muotoilla omat avustajan tehtäväni hyvin vapaasti. (M 25-32 vuotta)

Aiemmin valintakokeissa on saatu kokemuspisteitä koulumaailmassa työskentelystä. VAKAVA-hankkeen myötä nämä pisteet poistettiin, jonka jälkeen luokanopettajaopintojen ulkopuolelle jääneet eivät enää yhtä hanakasti hakeutuneet kouluavustajiksi. Kysymys aiemmasta työkokemuksesta ei ole yksiselitteinen. On olemassa tutkimustuloksia siitä, että ne, joilla on paljon työkokemusta ennen opintoja, eivät saavuta kaikkia koulutukselle asetettuja tavoitteita niin kuin on asetettu. Meren ja Westlingin (2003) tutkimuksen mukaan ennen opettajaopintoja hankittu kokemus opettajan tai kouluavustajan työstä on negatiivisessa yhteydessä opetusharjoittelussa ilmenneeseen opettajuuteen. Vielä voimakkaampana negatiivinen yhteys näkyi työkokemuksen ja vuorovaikutuksen

välillä. Paljon kokemusta omaava opiskelija ei ole valmis kehittämään omaa opettajuuttaan koulutuksessa. Lisäksi sanotaan, että kouluavustajan työ ei anna kokonaiskuvaa opettajan työstä. (Räihä 2010, 97-98.) Kokemuksen kerääminen kertoo sitoutumisesta ja päämäärätietoisuudesta, mutta koulutuksen kannalta se ei kuitenkaan ole paras mahdollinen vaihtoehto.

6.11 Erityiset taidot

Perinteisesti opettajat ovat olleet työnsä ohessa aktiivisia urheilu- ja taideharrastusten vetäjinä. Kuitenkin opettajan työssä jaksamiseen liittyy monet muut asiat kuin konkreettiset taidot (Nikkola & Räihä 2007, 9-10.) Myytti monitaitoisesta opettajasta näkyy yhä vielä esimerkiksi sivuainevalinnoissa, jossa valituksi tulevat useimmiten taito- ja taideaineet (Räihä 2001, 92). Lisäksi Opettaja-lehden työpaikkailmoitukset tukevat taito- ja taideaineiden tärkeyttä työssä. Tästä voidaan päätellä, että näkyvien taitojen hallitseminen on tärkeää luokanopettajan työssä. Opettajalle on kuitenkin tärkeää, että opiskelee myös niitä asioita, joita ei vielä taida. Tarvitaan asennemuutosta, jotta myös muiden kuin taito- ja taideaineiden arvostus nousisi. (Räihä 2010, 224-225.)

Opiskelemaan hakeutuvat nostivat vastauksissaan esille erityisiään taitojaan, jos heillä niitä vain oli. Musikaalisuus ja liikunnallisuus nousevat vahvimmin esille taito- ja taideaineisiin liittyvistä taidoista ja lahjakkuuksista. Kuitenkin erityiset taidot olivat suhteellisen pieni osa vastausten sisällöistä, ainoastaan 2,2 prosenttia.

Vahvuuksiani on liikunnallisuus ja musikaalisuus. (N 25-32 vuotta)

Lisäksi olen harrastanut urheilua, pianon soittoa ja laulua (N 21-24 vuotta)

Lisäksi minulla on hyvä yleissivistys ja taitoaineet ovat vahvuuteni. (N 21-24 vuotta)

Olen musikaalinen ja luova. (N 33 vuotta tai yli)

Pidän erityisesti musiikista ja käsityöistä. (N 21-24 vuotta)

Musiikki- ja kuvataideharrastukseni olisivat eduksi opettajan työssä, sillä voisin hyödyntää näitä myös muissa oppiaineissa luovalla tavalla. (N 21-24 vuotta)

Opettajan työssä voin käyttää hyväkseni vahvuuksiani mm. musiikin ja liikunnan parissa, eli samalla ikään kuin toteuttaa harrastuksiani ja toimia opettajan työssä. (N alle 20 vuotta)

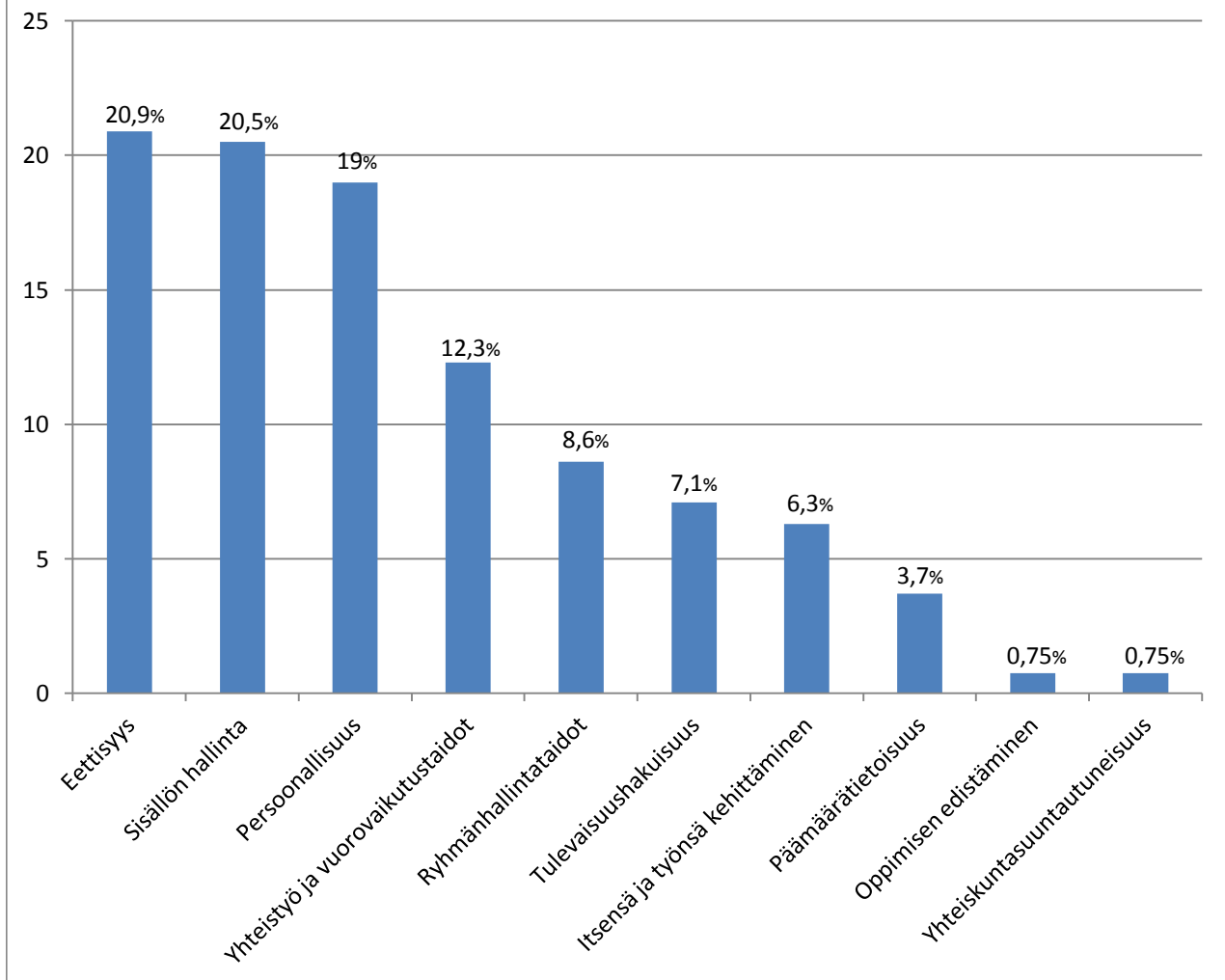
Olen monessa eri osa-alueessa hyvä, kuten äidinkieli, matematiikka, historia, musiikki ja käsityöt. Kykenisin siis laajasti opettamaan monia juttuja luokanopettajana. (N alle 20 vuotta)

6.12 Yhtäläisyydet ja erot tutkimusryhmien välillä

Aiemmin on esitelty luokittain hyvän opettajan ominaisuudet, joita on kuvattu aineistoesimerkein. Alla olevilla kuvioilla pyritään esittämään, minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia löytyy opettajien ja opettajaksi pyrkivien vastauksista ja hyvän opettajan ominaisuuksien painotuksista. Yhteistä on persoonallisuuden korostaminen, mutta muuten vastaukset ovat jakautuneet melko eri tavoin. Voidaan ajatella, että opettajien vastaukset ilmentäisivät niitä ominaisuuksia, joita opettajan työssä todella tarvitaan ja opiskelemaan pyrkivien vastaukset muodostuvat heidän mielikuviinsa opettajan työstä sekä yritykseen vakuuttaa soveltuvansa alalle. Taustalla ovat joko myytit opettajuudesta tai jonkinlainen kokemus koulumaailmasta.



Hyvän opettajan ominaisuudet opettajien mukaan



7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoitus oli vastata kysymyksiin ” Mitkä ovat työssä olevien opettajien käsitykset hyvästä opettajuudesta?”, ” Miten opettajaksi pyrkivät kuvaavat käsityksiään hyvästä opettajuudesta omien ominaisuuksien ja kykyjensä kautta?” sekä ” Mitä eroja ja samankaltaisuuksia opettajaksi pyrkivien ja työssä olevien opettajien välillä on käsityksissä hyvästä opettajuudesta?”. Vastaukset kysymyksiin saatiin teorialähtöisen analyysin pohjalta Luukkaisen mallia opettajuuden osatekijöistä mukaillen. Tulokset osoittivat, että molemmissa tutkimusjoukoissa nousi luokkia, jotka olivat selkeästi muita luokkia suuremmat. Seuraavassa pohditaan tutkimuksesta nousseiden tulosten merkityksiä ja tarkastellaan joitakin suurimpia kategorioita.

Opettajaksi pyrkivien vastaukset hyvästä opettajuudesta perustuvat siihen, että heillä on jokin mielikuva siitä, mitä opettajan työ käytännössä on ja mitä osa-alueita siihen liittyy. Mihin opettajaksi pyrkivien mielikuvat hyvästä opettajuudesta sitten perustuvat? Ne kuitenkin kertovat kulttuurisesti rakentuneesta opettajakuvasta. (vrt. Rähä 2000, 363.)

Rähää (2000) mukaillen voidaan todeta, että se, mitä opettajaksi pyrkivät sanovat hyvästä opettajuudesta, on osaltaan vaikutusta myyttisestä opettajuudesta. (Rähä 2000, 358.) Koska sovel-lusvaiheessa kerättyssä lomakekyselyssä kerrotaan ”kyselyn olevan täysin irrallinen valintaproses-sista, eivätkä mitkään sen osioista vaikuta meneillään olevien tai tulevien valintojen tuloksiin tai hakijan suoriutumiseen”, voidaan olettaa, että opettajaksi pyrkivät ovat vastanneet luotettavasti ei-vätkä ole pyrkineet miellyttämään kyselyn vastaanottajia. Kuitenkin joku sellainen vaikutin kyse-lyyn vastanneilla on, joka ohjaa heidän tapaansa vastata kysymykseen siten kuin he vastaavat.

Asiaa hahmottaaksemme voimme hyödyntää Rähän (2000) mallia heimokulttuuriin sosiaalis-tumisesta. Rähä lainaa tekstissään Bourdieulta (1985) käsitteet kenttä, habitus ja pääoma jäsentääk-seen opettajan ammatin luonnetta. Rähän mukaan ihmiset keräävät yhteiskuntaelämän kentällä sitä pääoman lajia, joka on kullakin kentällä arvokkainta. Jokaisella kentällä harjoitetaan tiettyä peliä ja päästäkseen sinne on omattava tietynlaista pääomaa. Kaikille kentille on yhteistä taistelu, joka syn-tyy, kun uudet tulokkaat haluavat päästä mukaan kentälle ja peliin. Peliin on kuitenkin mahdollista päästä ainoastaan silloin, kun on omaksunut tietyt säännöt ja hallitsee ne. Luokanopettajakoulutuk-

sen valintoihin sovellettuna tämän mallin osa-alueet rakentuvat siten, että opettajaksi pyrkivät yrittävät päästä opettajan ammatin kentälle. Jotta sinne pääsee, on hakijan vakuutettava valitsijat omista taidoistaan eli omaavansa oikeaa pääomaa luokanopettajan ammattia ajatellen. (Bourdieu 1985, Räihän 2000, 364 mukaan) Tässä kontekstissa oikeanlainen pääoma opettajan ammattia ajatellen rakentuu siis niistä mielikuvista, joita opiskelijoilla on opettajan ammatin kentästä. Vastaukset siihen, mitkä ovat ne tekijät, jotka selittävät opettajaksi pyrkivän mahdollisuuksia hyväksi opettajaksi rakentuvat opettajan ammatin mielikuvista sekä itsereflektion kautta toteutetun kykyjenarvioinnin kautta.

Monet opettajaksi pyrkivät korostivat omaavansa oikeanlaisen persoonallisuuden (37,2 % kaikkien vastausten sisällöstä), joka useimmiten sisälsi sosiaalisuuden, positiivisuuden tai iloisuuden, rauhallisuuden ja kärsivällisyyden luonteenpiirteitä. Myös opettajat nostivat persoonallisuuden (19 %) kolmanneksi suurimmaksi tekijäksi määrittäessä hyvää opettajuutta. Opettajien mainitsemien tärkeiden persoonallisuuspiirteiden määrittelyn sisältö poikkesi kuitenkin hieman opettajaksi hakevien tärkeäksi katsomista persoonallisuuden piirteistä. Opettajat olivat sitä mieltä, että tärkeitä hyvän opettajan persoonallisia ominaisuuksia ovat huumorintaju, empaattisuus ja aitous. Vaikka nämä edellä mainitut luonteenpiirteet ovat tärkeitä ja olennaisia opettajan työssä selviytymisen kannalta, ovat useat tutkijat (ks. esim. Laursen 2006; Keltikangas-Järvinen 2006) kuitenkin osoittaneet, että opettajan persoonallisuus ei ole merkityksellinen tekijä hyväksi opettajaksi tulemisen kannalta.

”Mikään opettajan ammattilaisuuden tai asiantuntijuuden piirre ei vaadi tiettyä persoonallisuutta. Hyväksi opettajaksi voi tulla riippumatta peruspersoonallisuudesta. Hyväksi opettajaksi voi opetella, jos todella haluaa, on innostunut siitä ja panostaa siihen.” (Laursen 2006, 175.)

Tämän ja edellä mainittujen lausahdusten perusteella voidaan todeta, että niin opettajien kuin ”opettajaheimo” pyrkivienkin kesellä elää vielä suhteellisen vahvana uskomukset siitä, että opettajan ammatissa menestymisen yhtenä olennaisena tekijänä olisi persoonallisuus. Kuten yllä mainitaan, ei voida löytää sellaisia persoonallisuuden- tai luonteenpiirteitä, joiden avulla jostakin henkilöstä tulisi automaattisesti hyvä opettaja. Kuitenkin opettajana työskentelevät nostavat persoonallisuuden yhdeksi merkittäväksi osaksi hyvää opettajuutta. Voidaanko tästä päätellä, että toiset persoonallisuuden- tai luonteenpiirteet kuitenkin helpottavat opettajana toimimista koulun arjessa ja oppilaita kohdatessa?

Israelilaisten Arnonin ja Rechelin vuonna 2007 julkaistussa ja tässäkin tutkielmassa aiemmin mainitussa tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käsityksistä hyvästä opettajuudesta ei ollut mainintaa ollenkaan tulevaisuushakuisuudesta eli opettajan kasvatuksellisista näkemyksistä ja päämääristä. Suomalaisessa tutkimuksessa sen sijaan tulevaisuushakuisuuden osuus opettajien ja opettajaksi pyr-

kivien vastausten joukossa oli täysin sama 7,1 %. Voisiko yhtenä syynä tähän olla se, että Suomessa opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissa korostetaan yhteiskunnallista vaikuttamista. Esimerkiksi seuraava tekstikatkkelma on Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opinto-oppaasta vuodelta 2010-2011:

”Hämeenlinnan luokanopettajan koulutuksen tarkoituksena on kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät merkityksensä kasvattajina, yhteiskunnallisina vaikuttajina ja pedagogisen vallan käyttäjinä sekä oivaltavat olevansa itsekkin monetasoisen vaikuttamisen, arvioinnin ja koulutuspoliittisen vallan alaisia. Tavoitteenamme on, että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja kasvatuksen erityisyydestä tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta, ja että he oman koulunsa kehittäjinä ovat ideologisista ja poliittisista virtauksista tietoisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen.”

Edellinen katkelma osoittaa, että opettajankoulutuslaitoksissa ollaan kiinnostuneita opettajaksi opiskelevien varustamisesta yhteiskunnallisilla taidoilla ja halutaan tarjota mahdollisuuksia omien kasvatuksellisten näkemysten muodostumiselle. Mielenkiintoinen asia on kuitenkin se, miksi opettajaksi pyrkivien vastauksissa yhteiskunnallinen suuntautuminen sai suuremman kannatuksen (1,9%) kuin opettajien vastauksissa (0,75%). Eroja voi selittää toisaalta kysymysten asettelulla, mutta toisaalta voisiko tuloksista vetää sen johtopäätöksen, että tulevat opettajat ovat entistä yhteiskuntatietoisempia ja tietoisempia myös opettajan ammatin vaikutusmahdollisuuksista?

Arvailujen varaan jää, mikä on se syy, jonka vuoksi opettajat arvottavat persoonallisuuden lisäksi eettisyyden ja sisällön hallinnan tärkeimmiksi hyvän opettajan ominaisuuksiksi, kun taas opettajaksi pyrkivät näkevät persoonallisuuden lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä päämäärätietoisuuden tärkeimpinä ominaisuuksina. Syy voi olla opettajankoulutuksen aiheuttamissa muutoksissa opiskelijan ajatuksissa tai työelämän realiteettien tuomissa ajatuksissa. Toisaalta jo opettajille ja opettajaksi pyrkiville esitetyn kysymyksen sisältämä sana ”hyvä” pitää sisällään arvonäkökulmia mikä taas johtaa ajatukset ammatin eettisyyteen. Vastaukset olisivat varmasti olleet erilaisia, mikäli olisimme pyytäneet henkilöitä vastaamaan kysymykseen Millainen on asiantunteva opettaja? tai Miten kuvailisit opettajan asiantuntijuutta? Samoin vastauksiin olisi saattanut tulla eroja, jos opettajaksi pyrkiviltä olisi kysytty kyselyssä ainoastaan sitä millainen heidän mielestään on hyvä opettaja. Tämä ei kuitenkaan olisi ollut lomakkeen luonteen vuoksi kovin relevanttia ja koska meillä ei ollut tämän aineiston suhteen vaikutusmahdollisuuksia saadessamme sen ”valmiina”, päädyimme siihen oletukseen, että opettajaksi pyrkivien vastaukset kuitenkin heijastelevat myös niitä mielikuvia, joita heillä opettajan ammatista ja opettajan ammatin tehtävistä on.

Erilaisia tuloksia olisimme saaneet myös jotakin toista analyysimenetelmää käyttäen. Johtuen aineiston laajuudesta päädyimme kuitenkin teorialähtöiseen sisällönanalyysiin ja koimme sen toimivaksi keinoksi jäsentää aineistoa. Pohdimme analyysia kirjoittaessa olisiko tutkimuksesta nousevat kategoriat voitu vielä tiivistää suuremmiksi yläluokiksi. Tämä olisi ollut mahdollista ehkä siinä tapauksessa, jos alun perin olisimme käyttäneet analyysin teoriapohjana jotakin toista teoriaan kuin mikä Luukkaisen väitöskirjassa on esitelty.

Loppujen lopuksi tutkimuksemme on muotoutunut tekijöidensä näköiseksi ja Eskolaa & Suorantaa (1998, 251) mukaillen voimmekin todeta, että ”tärkeämpää kuin luokittelu ja määrittäminen on kuitenkin ymmärtämisen ja löytämisen ilo.”

7.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu siihen ajatukseen, että tutkimuksen tulisi vakuuttaa lukijansa ja jättää asioista todenmukainen kuva. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuudesta puhuminen johtuu meritonilaisesta ajattelutavasta, jonka mukaan eräs tieteen tekemisen eettinen periaate on järjestelmällinen epäily. Tieteen tekijän on kyettävä vakuuttamaan epäilevä tiedeyhteisö ja esimerkiksi opinnäytetyön tarkastaja yhteisesti hyväksytyjen merkkien ja kielellisten toimenpiteiden avulla. Eskola ja Suoranta tähdentävät, että luotettavuuskysymys on olennainen nimenomaan tieteellisten tekstien ja julkaisujen kohdalla, eikä esimerkiksi kaunokirjallisia teoksia arvioida luotettavuuden näkökulmasta - lukuunottamatta muutamia poikkeuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

Tuomi & Sarajärvi (2009) muistuttavat, että tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa varsinaisia yksiselitteisiä ohjeita. Luultavasti tästä johtuen kvalitatiivisia tutkijoita ja tutkimuksia on syytetty luotettavuuskriteerien hämäryydestä. Eskola & Suoranta (1998) epäilevät syyksi myös sen, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaiheen ja luotettavuuden arvioinnin välillä ei ole mahdollista tehdä niin tarkkaa rajanvetoa. Myös tutkimusten erilainen kieli saattaa vaikeuttaa menetelmien vertailua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140; Eskola & Suoranta 1998, 208.) Kielellisiä eroja tarkastellaan seuraavassa kappaleessa.

Metodioppaissa tutkimuksen luotettavuutta käsitellään yleensä käsitteiden realiabiliteetti ja validiteetti avulla. Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset ovat toistettavissa ja validiteetti sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. Näiden käsitteiden käyttöä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on kritisoitu siitä syystä, että ne on kehitetty alun perin kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Samoin argumentoivat myös Eskola & Suoranta (1998), jotka ovat sitä mieltä, että toisenlaiseen tutkimuk-

seen kehitetty käsitteistö saattaa muodostua ongelmaksi tutkimuksen aineistoa arvioitaessa. He esittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tutkimuksen terminologian, joka jakautuu neljään osaan: uskottavuuteen, siirrettävyyteen, varmuuteen ja vahvistuvuuteen. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee tarkastaa vastaako hänen ja tutkittavien käsitteellistykset ja tulkinnot toisiaan. Eskola & Suoranta eivät kuitenkaan väitä tutkimuksen luotettavuuden lisääntyvän, mikäli tulkinnot tarkastutettaisiin tutkittavilla, sillä joissakin tapauksissa tutkittavat voivat olla sokeita kokemuksilleen. Siirrettävyys tarkoittaa, ovatko tutkimuksen tulokset mahdollista siirtää toiseen kontekstiin tietyt ehdot huomioiden, kuitenkin muistaen yleistysten tekemisen mahdottomuus. Varmuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee ottaa huomioon ja raportoida omat ennako-oletuksensa asiaan liittyen. Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että aiemmat tutkimukset aiheesta tukevat tutkimuksesta saatuja tuloksia. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) ovat sitä mieltä, että tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kulusta sen kaikissa vaiheissa lisää tutkimuksen luotettavuutta. He kehottavat esimerkiksi haastatteluaineiston kohdalla kertomaan tarkasti olosuhteista ja paikoista, jossa tulokset kerättiin. Tähän liitetään vielä mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnot ja tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. Myös Eskola & Suoranta (1998) yhtyvät edelliseen ja sanovat, että tutkimustekstissä olisi tärkeää kuvata tarkasti mitä aineistonkeräyksessä on tapahtunut ja myös, mitä sen jälkeen tehtiin. He muistuttavat, että tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja näin ottamaan kantaa kattavuuteen ja luotettavuuteen. Lisäksi on huomioitava, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana toimii tutkija itse, joka on myös tutkimuksen keskeinen tutkimusentekoväline. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Eskola & Suoranta 1998, 208; 213.)

Toisin kuin laadulliselle tutkimukselle on yleistä, emme olleet kovinkaan läheisessä kontaktissa tutkittaviimme. Opettajaksi pyrkivien aineistoa emme keränneet itse vaan saimme sen valmiina. Kyselylomakkeesta valikoimme itseämme kiinnostavan teeman, jonka vastausten pohjalta muodostui tutkimuksemme aineiston toinen osa. Aineiston toinen osa, opettajien vastaukset, keräsimme E-lomakekyselyllä, johon vastauspyynnön lähetimme sähköpostilla Kanta- ja Päijät-Hämeen kouluille.

Muita itse aineistoon liittyviä näkökulmia, joita tulee ottaa huomioon, ovat aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus. Aineiston merkittävyys ei ole yksiselitteinen asia, sillä kriteerejä merkittävydestä on vaikea määritellä. Tästä johtuen tulisi tutkijan olla valmistautunut puolustamaan oman aineistonsa merkittävyyttä. Edellytys puolustaa omaa aineistoaan vaatii tutkijalta kulttuuritietoista suhtautumista ja suuntautumista. Aineiston riittävyys ja kattavuus ovat vaikea määritellä laadullisessa tutkimuksessa. Avuksi aineiston riittävyyden määrittelylle ehdotetaan saturaatiota eli aineiston kylläntymistä. Kylläntymispisteen määrittely ei

kuitenkaan ole helppo asia, sillä tutkijan on itse tutkimuskohtaisesti päätettävä milloin aineistoa on riittävästi. Analyysin kattavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että aineistosta tehtyjä tulkintoja ei perusteta vain yksittäisiin poimintoihin aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 63; 215.)

Tutkimuksemme aineisto laadullisin menetelmin analysoitaessa oli kattava. Opettajien vastauksia saimme 58 kappaletta ja opettajaksi pyrkivien vastausmäärä oli 323. Huomion arvoista analyysin kannalta on kuitenkin se, että vastausten sisällöt vaihtelivat yksittäisistä sanoista pidempiin lauseisiin. Kulttuurisesta näkökulmasta tutkimuksemme tekee merkittäväksi sen ajankohtaisuus ja se, että loppujen lopuksi aiheesta ei ole kovin paljon uutta tutkimustietoa, varsinkaan uuden, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajalta. Tutkimuksemme tulokset eivät perustu yksittäisiin, asiayhteydestään irrotettuihin lausahduksiin, sillä aineiston tulkinnan sidotaan teorialähtöisesti aiempien teorioiden pohjalta muodostettuihin kategorioihin.

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009) ovat sitä mieltä, että eräs tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on triangulaatio. Triangulaatiosta on olemassa erilaisia versioita, kuten metodinen triangulaatio (ks. Tainio & Harjunen 2005), teoreettinen triangulaatio, aineistotriangulaatio sekä tässä tutkimuksessa käytetty tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineistonkeruuseen, analyysiin ja tulkintaan on osallisena useampia tutkijoita. Tuomi & Sarajärvi (2009) mukailevat Denziniä (1978), jonka mielestä triangulaatio on toimintasuunnitelma, jolla tutkijan omat henkilökohtaiset ennakkoluulot ylittyvät. Tämä johtuu siitä, että triangulaatiota käytettäessään tutkija ei voi sitoutua vain yhteen näkökulmaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233; Denzin 1978, Tuomen & Sarajärven 2009, 143 mukaan) Tutkimuksessamme tutkijatriangulaatio toteutui käytännössä siten, että tutkimuksen joka vaihe aina teorian valinnasta johtopäätöksiin, on muodostunut kahden tutkijan yhteisymmärryksessä ja molempien näkökulmat yhdistäen.

Ajattelemme, että tutkimuksen luotettavuuden eräänä osa-alueena on laaja ja laadukas lähteiden käyttö. Tutkimuksen teoriataustaa kartoittaessamme löysimme suhteellisen kattavasti materiaalia muun maan kielisistä julkaisuista, mutta johtuen aiheen kulttuurisidonnaisuudesta, päädyimme pääosin käyttämään kuitenkin kotimaisia lähteitä.

Eskola & Suoranta (1998) ovat sitä mieltä, että kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, jolloin tutkimuksen tuloksista ei ole tarkoituskaan tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Yleistyksiä ei olekaan mahdollista tehdä suoraan aineistosta, vaan aineiston pohjalta tehdyistä tulkinnoista. Kriteeriksi yleistämiselle nousee tällöin se, onko aineisto ylipäänsä koottu järkevästi. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se haastateltavilla olisi suhteellisen samanlainen kokemusmaailma ja että he olisivat kiinnostuneita itse tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 65-66.) Räihää (2000) mukaillen voidaan ajatella opettajan ammattikunnan olevan suhteellisen yhtenäinen. Räihä (2000, 364.) Tämän perusteella voidaan väittää, että ainakin opettaji-

en joukko on suhteellisen samankaltainen kokemusmaailmaltaan. Tietenkin yksilölliset erot ovat aina olemassa, mutta suhteessa opettajille esitettyyn kysymykseen, voidaan olettaa heidän vastaavan suunnilleen samankaltaisista olosuhteista käsin. Tutkittavien kiinnostus tutkimusta kohtaan voidaan yksinkertaisesti päätellä heidän halullaan vastata kyselyyn. Niin opettajilla kuin opettajaksi pyrkivillä oli täysin vapaa mahdollisuus vastata tai olla vastaamatta ja niillä, jotka vastasivat, voidaan olettaa olevan kiinnostusta ja halua vaikuttaa aiheeseen. Tuskin kukaan jaksaisi nähdä vaivaa kyselyyn vastaamiseen jos ei olisi kiinnostunut tutkimusaiheesta.

Olemme tutkijoina tietoisia siitä, että tutkimuksen analysointiin ja tulkintaan vaikuttavat oma subjektiivinen minämme sekä kokemusmaailmamme. Olemme myös ymmärtäneet, ettei tutkija koskaan voi olla neutraali tekijä tutkimuksen tekemistä ajatellen. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 249-250.) Tämän vuoksi olemme tutkimusprosessissamme pyrkineet mahdollisimman tarkkaan ja johdonmukaiseen tutkimuksen etenemisen kuvaamiseen. Kuitenkin jo aiemmin mainittu tutkijat-riangulaatio on varmasti yksi luotettavuutta lisäävä tekijä.

Kaiken kaikkiaan, vaikka hyvän opettajuuden tutkiminen onkin aina kulttuurisidonnaista ja tämänkin tutkimuksen tuloksia leimaa suomalaisen koulumaailman erityispiirteet, olemme huomanneet tutkimustulostemme olevan samansuuntaisia kuin esimerkiksi israelilaisten tutkijoiden Reichelin ja Arnonin (2007; 2009) tekemät tutkimukset hyvästä opettajuudesta. Tulosten samankaltaisuudesta suhteessa muihin samasta ilmiöstä tehtyihin tutkimuksiin kutsutaan jo aiemmin mainituksi vahvistuvuudeksi. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Tutkimuksen yhtenä heikkoutena on aineiston kerääminen lomakekyselyn kautta. Jotkut vastaukset olivat hyvin lyhyitä, yksittäisiä sanoja, jolloin saatoimme joutua jättämään vastauksen analysoimatta kontekstin puuttuessa. Jos aineisto olisi kerätty esimerkiksi haastattelemalla, olisi meillä ollut mahdollisuus tarkentaa vastauksia tilanteissa, joissa asia olisi jäänyt epäselväksi. Toinen heikkous oli se, että opettajien vastaukset ja opettajaksi pyrkivien vastaukset eivät olleet varsinaisesti yhteismitallisia keskenään. Opettajilta kysyttiin heidän käsityksiään hyvästä opettajuudesta kun taas opettajaksi pyrkiviltä pyydettiin vastauksia siitä, miksi he olisivat hyviä opettajia. Uskomme kuitenkin, että tutkimuksen analyysin valinta, tutkimusprosessin kuvaus ja esittely saavat lukijan vakuuttuneeksi tutkimuksen luotettavuudesta.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Arnon, S., & Reichel, N. 2007, 'Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers', *Teachers & Teaching*, 13, 5, pp. 441-464, Academic Search Premier, EBSCOhost, Luettu 26.6.2012.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gipps, C., McCallum, B. & Hargreaves, E. 2000. What makes a good primary school teacher? Expert classroom strategies. London : RoutledgeFalmer.

Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47-63.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.

Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Rähä & E. Varis Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 14-43.

Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-52.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva - epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa Rähkä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus. 185-227.
- Korthagen, F. A. 2004 In search of the essence of good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, (20)1, 77–97. Luettu 27.6.2012.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena kustannus. 124-147.
- Laamanen, H. 2000. Kenen koulu, sen kansa: lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866-1898). Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 2000. Saarijärvi: Gummerus.
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Lehesniemi, T. 1998. Opettajan työ vuosituhannen vaihteessa. Mitä opettajilta nyt vaaditaan? Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden menestyjän taidot. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 19-24.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*, 986.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä : PS-kustannus
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki : International Methelp.
- Mikkola, A. 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 53-59.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 39-45.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen, & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 68-77.
- Naukkari, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettaja-profession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 61-85.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85, 24-28.
- Nikkola & Räihä 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 9-81.
- Nousiainen, P. 1995. Opettajan työn perusteita etsimässä: luokanopettajien käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta. Helsingin kaupunki, Opetusvirasto.
- OAJ 2012. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.
<www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Luettu 28.6.2012.

- Opetusministeriö 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Snellman Oy.
- Pekkarinen, A. 2011. Kadonneen arvovallan metsästys.
<http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=157215>. Luettu 27.6.2012.
- Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia: opettajuus ja professionalismi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Reichel, N. & Arnon, S. 2009. A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers & Teaching* [serial online]. February 2009;15(1):59-85. Artikkelin saatavissa: Academic Search Premier, Ipswich, MA. Luettu 26.6.2012.
- RÄIHÄ, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31 (4), 358–374. Luettu 28.6.2012.
- Räihä, P. 2001. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ : kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 82-95.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampere University Press.
- Räihä, P & Kari, J. 2001. Tulevaisuuden opiskelijavalinnat. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ : kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 96-98.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Väitöskirja. Painosalama Oy: Turku.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Suonio K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 144- 149.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Syväoja, H. 2004. Kansakoulu -suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. Kasvatus 36 (3), 172–186.
- Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2011. <<http://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=85&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010&aine=LUOK>>. Luettu 28.6.2012.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutushankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 102-125.

- Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu = Professional growth: professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna : Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 186-196.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 150-156.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- YLE Uutiset 2012 <http://yle.fi/uutiset/tyorauhaongelmat_lisaantyneet_kouluissa/5055820>. Luettu 28.6.2012

Gradukysely

Yhteiskuntamme kivijalkana on laadukas perusopetus ja ammattitaitoiset opettajat. Opettajan ammatin ollessa jatkuvan tarkastelun ja muutospaineiden kohteena on hyvä pysähtyä pohtimaan, mitkä ovat hyvän opettajuuden ainekset ja miten tämän päivän hyvä opettajuus sijoittuu historiallisessa jatkumossa. Tutkimuksessa vertaillaan opettajaksi hakeutuvien ja opettajina työskentelevien käsityksiä hyvästä opettajuudesta. Vastauksesi antaa arvokasta tietoa tutkimustamme varten.

Kiitos jo etukäteen!

Taustatiedot

Ikä

- alle 30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- yli 61

Sukupuoli

- Nainen
- Mies

Työssäoloaika opettajana

- alle 2 vuotta
- 2-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10-25 vuotta
- yli 25 vuotta

Avoimet kysymykset

Kerro millainen on mielestäsi hyvä opettaja.

Kerro miksi olet hyvä opettaja.

Onko käsityksesi hyvästä opettajuudesta muuttunut työurasi aikana? Miten se on muuttunut ja mikä siihen on vaikuttanut?