

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajasta on moneksi

- Aineenopettajien, luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä opettajuudesta ja opettajan työstä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma

JENNI VÄRRÄLÄ

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JENNI VÄRRÄLÄ: Opettajasta on moneksi – Aineenopettajien, luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä opettajuudesta ja opettajan työstä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 92 sivua

Huhtikuu 2015

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen opettajan oletetaan olevan opettajien itsensä näkökulmasta. Tulkitsemalla näitä oletuksia voidaan saada käsitystä siitä, millainen nykypäivän opettajan pitäisi olla tai halutaan olevan. Valitsin tämän tutkimusaiheekseni, koska viimeisimmät opettajuuden tutkimukset on tehty noin kymmenen vuotta sitten ja kyseistä aihetta olisi hyvä päivittää muuttuvat yhteiskunnan mukana. Maailman ja yhteiskunnan muutoksen mukana, myös koulutuksen ja opettajuuden on kehityttävä. Koulutuksen ja opettajuuden kehitys lähtee opettajankoulutuksesta, jossa tällä hetkellä kasvatetaan tulevaisuuden opettajia. Tutkimukseni voi auttaa myös opettajankoulutusta kehittämään.

Tutkimukseni on laadullinen empiirinen tutkimus, jonka tutkimusotteessa on piirteitä fenomenologiasta, fenomenografiasta ja narratiivisuudesta. Tutkimuksen teoriaosuus koostuu opettajuuden ja opettajan työn tarkastelusta erilaisten käsitteiden kautta. Käsittelen teoriassa myös opettajankoulutuksen tavoitteita, opettajan työtä ja opettajan työssä tarvittavia ominaisuuksia sekä opettajuuden tulevaisuuden näkymiä. Tutkimukseni aineiston keräsin aineenopettajilta, luokanopettajilta ja rehtoreilta Päijät-Hämeen alueelta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 53 tutkittavaa, joista 25 luokanopettajia, 24 aineenopettajia ja neljä rehtoreita. Käytin aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmäkirjoitelmaa, jonka keräsin e-lomakkeella. Kirjoitelmissa käytin kahta eri kehyskertomusta, jotka jaoin tasaisesti tutkittavien kesken. Analyysivaiheessa käytin temaattista luentaa ja teemoittelin vastaukset neljään aihealueeseen. Vastauksissa käsiteltiin opettajan henkilökohtaista elämää, opettajan kvalifikaatiota, opettajan kompetenssia ja ominaisuuksia sekä opettajan työtä ja sen seurauksia. Vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus, käytin teemoittelun ja tyyppittelyn apuna kvantifiointia, eli määrällistä laskentaa, löytääkseni eniten käsitellyt teemat ja niiden keskeisimmät tekijät. Teemat ja keskeisimmät tekijät on taulukoitu ja ne löytyvät tutkimuksen tuloksista luvusta 4.

Eniten vastauksissa kuvailtiin opettajan työtä ja arkea koulussa sekä opettajan ominaisuuksia ja kompetenssia. Opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia mainintojen määrän mukaan ovat innostuneisuus, joustavuus, tunnollisuus ja tiukkuus/vaativuus. Vastausten mukaan opettajan tulee ottaa oppilaat huomioon ja välittää heistä aidosti. Opettajan työ on myös usein kutsumusammatti. Opettajan työssä eniten mainitut tekijät olivat erilaisten opetus- ja työskentelymenetelmien käyttäminen, suunnittelu, oppilaiden oppiminen tai oppimisen vaikeudet sekä yhteys huoltajiin. Kehyskertomuksesta ja ammattinimikkeestä riippumatta vastauksissa käsiteltiin tasaisesti myös opettajan työn varjopuolia, kiirettä ja siitä seuraavaa väsymystä tai pahimmillaan työuupumusta.

Avainsanat: opettajuus, kompetenssi, ominaisuus, kvalifikaatio, opettajankoulutus, tulevaisuus, muutos.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS	7
2.1 Opettajuus ja opettajan professio	8
2.2 Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito	12
2.3 Opettajuudesta ja opettajan työn eri puolista	16
2.4 Opettajankoulutus ja sen tavoitteet	26
2.5 Opettajuus nyt ja tulevaisuudessa	29
2.6 Yhteenvetona	36
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
3.1 Tutkimusmetodologiasta	39
3.1.1 Analysoinnista ja tutkijan valinnoista	42
3.1.2 Eläytymismenetelmästä	47
3.2 Aineiston hankinta	50
3.3 Aineiston analyysi	52
3.4 Tutkimuksen tarkastelu ja arviointi	54
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	61
4.1 Keskeisimpiä tuloksia ja vastausten erityispiirteitä	61
4.2 Opettajan henkilökohtainen elämä	63
4.3 Opettajan kvalifikaatio	65
4.4 Opettajan kompetenssi ja ominaisuudet	67
4.5 Opettajan työ ja sen seurauksia	70
4.6 Tyypilliset ja epätyypilliset opettajat	77
4.6.1 Tunnollinen Virtanen (luokanopettaja, kehyskertomus A)	77
4.6.2 Oluenjuoja Virtanen (luokanopettaja, kehyskertomus B)	78
4.6.3 Osaava Virtanen (aineenopettaja, kehyskertomus A)	78
4.6.4 Ulkopuolinen Virtanen (aineenopettaja, kehyskertomus B)	79
4.7 Lyhyesti teorian ja tulosten vastaavuudesta	80
5 POHDINTAA	84
LÄHTEET	89

1 JOHDANTO

Arkikeskustelussa kuulee puhuttavan, että joku henkilö sopii hyvin opettajaksi. Tällainen arvio perustuu siihen, mitä ihmisestä näkyy päällepäin. Hän osaa organisoida, järjestää asioita, puhuu selkeästi ja hallitsee esiintymisen taidon. Perinteisesti opettajat ovat myös aktiivisia esimerkiksi urheilun tai taiteen saralla, joko harrastajana tai harrastuksen vetäjänä. Tällaista aktiivisuutta on pidetty itsessään selvänä opettajan toimintana. Opettajaksi sopivuutta arvioidaan siis näkyvän osaamisen kautta. Nykyään opettajan ammatissa kohdataan uusia ongelmia, joiden ratkaiseminen ei onnistu vanhoilla keinoilla. Ennen asioita hoidettiin auktoriteetilla, nykyään tarvitaan jotain aivan muuta. Opettajan työhön kuuluu myös näkymätön puoli. Esimerkiksi yhteisön toimintatapa ja julkilausumattomat säännöt vaikuttavat jokapäiväiseen työhön. Koulutuksessa tulisikin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota työ näkymättömään puoleen, kuten ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen. (Nikkola & Rähkä 2007, 9–10.)

1990-luvulta alkaen kouluun ja opetukseen on kohdistettu muutospaineita. Opettajuuden muutoksessa puhutaan opettajasta enemmänkin ohjaajana kuin tiedon välittäjänä. Kouluilta vaaditaan enemmän yhteisöllisyyttä niin sisäisesti kuin yhteiskunnallisesti. Samalla kuitenkin kaikkien yksilöllisyys tulisi ottaa huomioon. Koulu on hyvin traditionaalinen ja siellä tukeudutaan vanhoihin toimintatapoihin ja malleihin, vaikka hyväksi todetut toimintamallit eivät välttämättä toimi enää yhteiskunnan muuttuessa. Opettajana toimiminen ei siis aina ole helppoa. Ei ole helppoa muuttaa vanhaa toimintakulttuuria. Koko maailma käy läpi suurta muutosprosessia. Modernissa ajassa opettajien ja oppilaiden näkemykset eivät enää kohtaa. Oppilaiden tulisi valmistautua tulevaisuuteen, josta toistaiseksi ei ole varmuutta tai jossa ei ole turvallisia kiintopisteitä. Nykyisellä kehitysvauhdilla koti, uskonto ja isänmaa ovat jääneet globalisaation jalkoihin. (Kaikkonen 2004, 114–115.) Tutkimuksessani käsittelen ja nostan esiin ympärillä olevan muutoksen tuomaa painetta opettajuuden ja opettajan työn kehitykselle. Opettajankoulutus on avainasemassa tulevaisuuden opettajuuden luomisessa sitä kautta koulutuksen kehityksessä. Koulutus ja opettaja edustavat aina omaa aikaansa. Kehitys näkyy koulumaailmassa viiveellä, eli tämän päivän ratkaisut näkyvät vasta huomenna. (Luukkainen 2004, 88.) Tästä syystä koulutuksen kaikilla tasoilla täytyy olla aikaansa edellä. Etenkin opettajankoulutuksen tulisi ottaa huomioon, että heiltä valmistuvat huomisen opettajat.

Luukkaisen (2004) tekemän, 2010 –luvulle suuntautuvan, väitöskirjan mukaan tulevaisuuden opettaja tukee lasten ja nuorten kasvamista itseohjautuviksi oppijoiksi ja täysvaltaisiksi kansalaisiksi. Opettajan tulee kyetä suunnittelemaan omaa työtään, kehittämään kouluyhteisönsä toimivuutta sekä arvioimaan ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Uuden opettajuuden ja koulujen toimintakulttuurien menestys riippuu opettajien kyvystä jäsentää itseään, maailmankuvaansa, arvomaailmaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä. Oppimiskäsitys muuttuu koko ajan. Opettajan tulee hallita oman opetusalan sisällöt ja opettaja tarvitsee itse työstetyn käyttöteorian työnsä tueksi. Käyttöteoria on näkemys omasta työstään ja sen perusteista ja se perustuu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Lisäksi opettaja tarvitsee itselleen vahvan kasvatusnäkökulman. Opettajuus on myös yhä enemmän muutosta ja sen kohtaamista. Opettajan tulee elää muutoksen kanssa ja pystyä vaikuttamaan siihen itse. Yhteiskunnallinen tietämys ja demokraattisen vaikuttamisen keinojen hallitseminen ovat edellytyksenä opettajan ja koko kouluyhteisön kehitykselle. Opettajuus onkin kykyä työskennellä yhteisössä ja kehittää opetusta yhteistyössä muiden kanssa. Jotta opettaja viihtyy työssään, tulee hänellä olla mahdollisuus urakehitykseen. Urakehitys on jatkumo, jossa opettaja haluaa kehittää itseään ja ammattiaan lisäkoulutuksella. Myös työnantajan olisi tuettava urakehityksen jatkumoa niin henkisesti kuin taloudellisesti. (Luukkainen 2004, 191–197.)

Opettajat ovat itse opettajuuden ja koulutuksen parhaita asiantuntijoita. He kokevat opettajuuden ja koulutuksen monesta näkökulmasta arkityönsä ja itsensä kehittämisen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella nykypäivän opettajakuvaa opettajien itsensä tulkitsemana. Millainen opettajan oletetaan olevan? Millainen on nykypäivän opettaja? Aiemmat tutkimukset opettajuudesta ja opettajakuvasta on kirjoitettu noin kymmenen vuotta sitten, joten näkemysten päivittämiselle on tarvetta. Tutkimuksen tulokset voivat myös auttaa opettajankoulutusta päivittämään nykyaikaan. Tästä syystä vertaan opettajankoulutuksen tavoitteita saamiini tuloksiin. Vastaaatko tavoitteet nykypäivän opettajan työnkuvaan? Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millaisena nykypäivän opettaja nähdään opettajien itsensä mielestä?
 - Millainen on pätevä opettaja?
 - Mitä opettajan työhön kuuluu?
 - Millainen ihminen opettaja on?
- Millaisia samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia on luokanopettajien, aineenopettajien ja rehtoreiden näkemyksissä opettajasta ja opettajuudesta?
- Miten opettajankoulutuksen tavoitteet vastaavat tutkittavien näkemyksiä nykypäivän opettajasta ja opettajuudesta?

- Mitä tulevaisuuden näkymiä opettajuudella on?

Keräsin aineiston eläytymismenetelmäkirjoitelmalla. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia, aineenopettajia ja rehtoreita Päijät-Hämeen alueelta. Käytin kahta eri kehyskertomusta. Tutkimuksessa vertaan aineenopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä nykypäivän opettajasta. Käytän rehtoreilta saamiani vastauksia tukemassa opettajien käsityksiä aiheesta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

1990 –luvulla opettajan työtä on alettu tarkastelemaan laajemmin opettajuutena ja opettajan ammattia professiona. Aiemmin keskusteluissa opettajan työ on nähty perinteisesti hyvänä opetustaitona, sosiaalistamisena tai moraalisesti ja eettisesti vahvana kutsumustyönä. Luukkainen (2004, 47) esittelee teoksessaan opettajan professiota opettajuuden ja opettamisen kautta. Opettajuus on profession keskeisin tekijä ja opettaminen on opettajan työn keskeinen osa. Opettajuuteen liittyy kuitenkin opettamisen lisäksi paljon muutakin. OAJ:n ammattietiikan mukaan opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien edistämistä yksilön etua ajatellen. (Luukkainen 2004, 47; OAJ 2010, 2.)

Hyvän opettajan luonnehdintoja on laadittu eri aikoina hyvinkin erilaisia. Luonnehdintojen painotukset muuttuvat ajan mukana, mutta niissä on ollut myös jotain pysyvää. Ihmissuhdetaidot sekä kyky tehdä yhteistyötä ovat olleet tärkeitä ajasta riippumatta. Lisäksi opettajan persoonallisuus ja yksilölliset ominaisuudet sekä opetettavien sisältöjen asiantuntijuus ovat luonnehdinnoissa mukana. Opettamiseen tarvitaan monimutkaista ja muuttuvaa tiedon, taitojen, ymmärtämisen, arvojen ja asenteiden yhdistelmää. Tämän yhdistelmän saavuttaminen on koko uran ajan kestävä kehittymisen prosessi, joka vaatii refleksiivistä, tarkoituksenmukaista harjoittelua ja rakentavaa palautetta. Olennaista opettajan työssä on saada oppimisvalmiuksiltaan erilaiset oppilaat työskentelemään samassa ryhmässä, innostumaan siitä ja onnistumaan. Opettajan ammattitaito on kykyä nähdä opetettava asia oppilaan näkökulmasta, kykyä ennakoida oppimisen ongelmakohtia sekä kykyä rakentaa opetus niin, että se vastaa oppilaiden tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelyprosesseja. (European Commission 2013, 43; Määttä 2005, 205.)

Mullock (2003) kirjoittaa artikkelissaan opettajan asiantuntijuudesta ja tekijöistä, jotka tekevät opettajasta hyvän. Asiantuntijaopettajalla on laaja, hyvin järjestynyt tietopohja sekä monimutkaisia toisiinsa kietoutuneita tietämisen malleja, jotka ovat koko ajan käytettävissä. Lisäksi asiantuntijaopettajalla on sarja automatisoituneita taitoja tai rutiineja, joita suoritetaan sujuvasti ja vaivattomasti sekä hyvin kehittynyt, joustava ja mukautuva strategisen osaamisen taito, jota hyödynnetään suunnittelussa. Asiantuntijaopettaja työskentelee omia tavoitteitaan kohti arvioiden ja tarkkaillen toimintaansa. Mullockin tutkimuksessa hyvä opettaja tiedostaa oppilaansa tarpeet, vahvuudet ja heikkoudet, hallitsee opetettavan aineksen, osaa käyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja työskentelytekniikoita

sekä kohtelee oppilaita kunnioittavasti ja empaattisesti. Muita hyvän opettajan ominaispiirteitä tai tekijöitä olivat muun muassa halu kehittää työtään, oppilaiden motivoimisen taito, suunnittelutaito, huumorintaju, innostuneisuus, oppilaista välittäminen sekä kärsivällisyys. (Mullock 2003, 5,10.)

2.1 Opettajuus ja opettajan professio

Opettajuus on useiden tekijöiden summa. Se on suomalainen käsite ja vahvasti kulttuurisidonnainen, joten sille ei löydy täysin vastaavaa käsitettä kansainvälisessä termistössä, eikä se ole suoraan verrattavissa esimerkiksi amerikkalaiseen opettajuuteen. Opettajuutta voidaan pitää opettajan työn osa-alueiden kokoavana käsitteenä. Se on yhteiskuntalähtöinen ja kuvaa opettajan työtä. Opettajuuden kuvaa muokkaa arkityössä vaaditut taidot, mutta myös yhteiskunnan odotukset opettajan ammattia kohtaan. Opettajuutta voidaan pitää siis kaksidimensionaalisenä, jossa toinen dimensio on yhteiskunnan edellyttämä ja toinen yksilön, eli opettajan orientaatio tehtävään. Opettajan orientaatio tehtäväänsä kohtaan ilmentää opettajuutta ja toteutuu konkreettisesti opettajan työnä. Opettajan työ on yksilöllistä, joten kahta samanlaista opettajuutta ei voi olla. Opetustyylejä on yhtä paljon kuin on opettajiakin, mutta jokainen tyyli voi olla laadukas ja tarkoituksenmukainen. Opettajuutta ja opettajan työtä on hankala määritellä tai laittaa yksien raamien sisälle ja sitä kautta arvioida sen onnistuneisuutta. Opettajuuksien moninaisuus tulisi nähdä vahvuutena. Yksilö rakentaa opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan. Yksilö ja opettajuus kasvavat työn mukana. Opettajuus on suhteellisen laaja kuvaus opettajan työstä. Siihen sisältyy hallinnollisen työnkuvan lisäksi sen hetkiin oppimiskäsitykseen perustuva asennoituminen omaan työhön sekä pedagogisen toiminnan periaatteet. Opettajuus siis koostuu opettajan persoonasta, työn vaatimasta sosiaalisuudesta sekä ammatille tyypillisistä toimintatavoista. Toisin sanoen opettajuus koostuu koulutuksen ja työn kautta opittujen taitojen lisäksi myös synnynnäisistä ominaisuuksista. Vertasen (2002) mukaan persoona on opettajan tärkein työväline ja persoonallisuus opettajuuden keskeisin tekijä. (European Comission 2013, 43; Luukkainen 2004, 80, 91; Vertanen 2002, 95–96, 108–111.)

Näkemyksiä opettajan ammatin merkityksestä ja statuksesta yhteiskunnallisena toimijana on useita toisistaan eriäviä. Opettajan ammatin voidaan sanoa etsivän paikkaansa kahden ääripään välillä. Toisessa päässä opettajat ovat toimijoita, jotka toteuttavat poliittisia päätöksiä ja vain suorittavat työtään. Luottamus opettajan omaan asiantuntemukseen ja koulun kehittämiseen on vähäistä. Toisessa päässä sen sijaan opettaja on aktiivinen yhteiskunnallinen toimija, joka omalla työllään pystyy

vaikuttamaan uudistuksiin ja kehityksen suuntaan. Kyse on siitä, millaiseen ihanteeseen opettajia koulutetaan ja mitä näkemyksiä painotetaan. (Niemi 2006, 74.)

Vaikka kahta samanlaista opettajuutta ei ole, voidaan pohtia, onko opettajuus kuitenkin yhteinen kaikille opettajille vai onko erilaisia opettajuuksia esimerkiksi luokanopettajan ja aineenopettajien koulutusten takia. Oppilaiden oppimisen tarpeet ja ongelmat pysyvät samoina riippumatta luokka-asteesta, mutta opettajuudessa on edelleen selkeä kommunikaatiota hankaloittava raja ala- ja yläluokkien välillä. Hallinnollisesti tätä jakoa ei enää ole. Yhtenäisen opettajuuden ja opettajaidentiteetin muodostuminen vaatii koulutuksellisia ja asenteellisia muutoksia. Yhteistä opettajuutta voitaisiin luoda koulutuksessa ryhmätöillä ja yhdessä toteutetuilla opinnäytteillä sekä opetusharjoittelun monipuolisuudella. Harjoittelua tulisi tehdä eri-ikäisten kanssa riippumatta erikoistuuko luokanopettajaksi vai aineenopettajaksi. Myös täydennyskoulutuksessa yhteisen opettajaidentiteetin vahvistaminen tulisi ottaa huomioon. (Väljærvi 2005, 115–116.)

Opettajan ammattia pidetään perinteisesti kutsumuksena. Motivaatio hakeutua opettajaksi selittyy yhteiskunnallisen vaikuttamisen halulla. Opettajana pääsee tukemaan lapsia ja nuoria heidän kasvu-, kehitys- ja oppimisprosesseissaan niin, että he saavuttavat omien edellytystensä mukaisesti parhaansa. Opettajan ammatin kutsumusluonne näkyy nuorten hakeutumisessa alan opiskelijaksi sekä odotuksissa, joita opettajalle on perinteisesti asetettu. Perinteisten odotusten mukainen kansankyntilän opettajaidentiteetti voi joutua koetukselle kohdatessaan modernin kasvatusajattelun ihanteen tutkivasta ja kehitysorientoituneesta opettajasta. Myös yhteiskunnan tulosvastuuajattelu haastaa opettajan työn kutsumusluonnetta. Opettajuus muuttuu yhteiskunnan mukana. Opettajan työn sisällöt ovat aikansa ilmiöitä. Opettaja voi joutua työssään kriisiin, jos hän näkee työnsä eri tavalla yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa. Pahimmillaan tämä voi johtaa uupumukseen tai opettajan työn jättämiseen. On kuitenkin sellaisia osatekijöitä, joita voidaan pitää jokseenkin pysyvinä opettajuutta tarkasteltaessa. Tällaisia tekijöitä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, itsenäisyys ja yhteiskunnallisen toimijan rooli. Opettajuuden näkyviä muotoja ovat pedagogiset ratkaisut, opetussuunnitelmien sisältöpainotukset ja erilaiset yhteistyömuodot. Opettaja vastaa asiantuntijuudellaan ja osaamisellaan opettajuuden vaatimuksiin ja haasteisiin. Muuttuvassa yhteiskunnassa monet opettajat joutuvat huolehtimaan asioista, joista eivät yksin voi olla vastuussa. Koulun pedagoginen kehittäminen ja yhteiskunnan muutokset tuovat koko ajan kouluilla ja opettajille lisää haasteita ja entistä enemmän tehtäviä perustyönsä rinnalle. Ongelmat ja kehittämistarpeiden määrä tuntuvat kasvavan koko ajan. Aaltolan (2005) mukaan opettajat tarpovat eteenpäin niin kutsutussa haasteiden viidakossa. Haasteet ja kehittämistarpeet muodostuvat pääosin yhteiskunnan

muutoksista, kasvatuksen välittömistä haasteista, opetuksen tehostamisyrytyksistä sekä koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. (Luukkainen 2004, 91; OAJ 2010, 2; Aaltola 2005, 19–21; Raatikainen & Tarvainen 2013, 79.)

Opettajuuden ja professionaalisuuden käsitteiden ongelmana on se, että usein niistä puhutaan synonyymeina. Profession käsite on monimerkityksinen ja siitä on lähes mahdotonta antaa yksiselitteistä tulkintaa. Profiissiosta puhuttaessa käytetään muun muassa seuraavanlaisia luonnehdintoja: elinkeino, arvostettu ammatti, erikoistunut tietoperusta, harkintavaltaa työssä, auktoriteettiasema, pyrkimys edistää yleistä hyvää sekä ammatillinen monopoli. Profiissiossa ammattikunnan erikoistieto johtaa osittain itsemääräämisoikeuteen, eli ammattikunnalla on oikeus kontrolloida esimerkiksi koulutusta ja lupaa harjoittaa kyseistä ammattia. Profiisioiden arvot ovat poikkeavia niin yleisistä liike-elämän intresseistä kuin kollektiivisista arvoista. Ammatillisen monopolin toiminnan keinoina ovat koulutuksen tieteellistämisen lisäksi järjestöjen luominen ja käyttö valtiovallan painostamiseksi, koulutuksen sääätely niin, että tarjonta ja kysyntä työmarkkinoilla vastaavat sekä erilaisten lisenssien käyttö. Monopolistisia profiisioita uhkaa yhteiskunnalliset muutokset, kuten työmarkkinoiden nopea liike, tekninen kehitys ja talouden muutokset. Ammattien vakiintuneet rajat eivät ole enää itsestään selvyyksiä ja mielenkiintoista on seurata, miten eri profiisiot pystyvät pitämään asemansa muuttuvassa yhteiskunnassa. (Luukkainen 2004, 48–50.)

Opettajan ammatti ja tutkinto ovat hyvä esimerkki profiisiossa. Opettajan profession perusajatukseksi on, että opettajan ammatissa toimivat ja nimenomaan opettajaksi koulutetut liittyvät yhteen ja pyrkivät näin hankkimaan itselleen jonkinlaisia etuja. Muut ammatit suljetaan ulkopuolelle, koska oikeus ammattitoimintaan ja sosiaalisiin palkintoihin halutaan rajata tietyn koulutuksen suorittaneille. Muiden poissulkemiseksi turvaututaan erikoiskoulutuksiin ja tutkintoihin. Tätä kutsutaan niin sanotuksi sosiaalisen sulkemisen teoriaksi. (Luukkainen 2004, 49.) Ammattikunnalla tulee olla tietoisuus omasta merkityksestään yhteiskunnassa. Ammattikunnan edustajien tulee toimia niin, että yhteiskunnassa vallitsee luottamus heidän edustamaansa työtä kohtaan. On tärkeää, että yhteiskunta uskoo, että ammatilla ja sen harjoittajilla on merkittävästi parempi kyky tuottaa kyseisen ammatin tarjoamia palveluja, kuin miten niitä olisi muilla tavoilla saatavilla. Yksittäisen ammatin edustajan tulee olla elinikäisesti sitoutunut pätevyyyteen ja sen kehittämiseen. (Niemi 2006, 76.)

Luukkainen (2004, 50–51) esittelee useiden eri lähteiden pohjalta profession tunnusmerkistöä. Profiission edustajat voivat kontrolloida lukumääräänsä, heillä on tieteellinen yhdistys, mahdollisuus soveltaa työssään oman harkinnan mukaisesti, akateeminen koulutus ja erityisosaamista sekä oikeus

määritellä toisten tarpeita. Lisäksi professionissa tulee asiantuntemuksen mukana oma käsitejärjestelmä riittävän tietopohjan takaamiseksi. Profession edustaja toimii eettisesti yhteiseksi hyväksi ja esimerkiksi opettaja oppilaan parhaaksi. Professionissa tulee olla vastuullinen itsenäisyys ja halu kehittää omaa ammattitaitoa sekä pyrkimys parantaa ammatin yhteiskunnallista arvostusta. Myös ammattipätevyys tulee olla määritelty ja siihen liittyvät kriteerit yleisesti asetettu. (Luukkainen 2004, 50–51.) Niemen (2006) mukaan korkeatasoisen ammatin, eli profession ja puoliammatin, eli craftin, erona on kvalifikaation (kts. luku 2.2) luonne, eli kuinka säädelty koulutus ja sen taso on. Korkean tason ammatin koulutukselle on myös pituusvaatimuksia, koska vaativiin tehtäviin kypsymiseen katsotaan tarvittavan aikaa. Koulutus takaa myös kuulumisen ammattikuntaan ja ammattikuntaan kuulumisen edellyttää sen omien sisäisten laatuvaatimusten mukaan toimimista työssä. (Niemi 2006, 75.)

Opettajan ammatti luetaan professioniksi, koska siihen sisältyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja opettaja tuottaa työllään yhteiskunnalle hyödyllisiä palveluja. Opettajia ja koulutusta koskevat päätökset vaikuttavat koko yhteiskuntaan. Tosin opettajan työn vaikuttavuus ilmenee vasta vuosikymmenien viiveellä yhteiskunnassa. Osaamisen laadun ylläpitäminen tietoyhteiskunnassa vaatii jatkuvaa kehittymisen tukemista. Opettajan professionaalisuutta lisää usko erityisasiantuntemukseen, joka on ainakin opettajien itsensä ja lainsäätäjän mielestä vain eksperteille mahdollista saavuttaa. Opettajien pätevyyttä tarkkaillaan ja kontrolloidaan tietyillä kriteereillä ja säädöksillä. Koulutusjärjestelmäsämme on vahva itsearvioinnin ja sisäisen laadunvalvonnan kulttuuri. Suomi on ainoa läntinen teollisuusmaa, jossa ei ole ulkopuolista koulutarkastusjärjestelmää. Opettajien ei tarvitse erikseen osoittaa erinomaisuuttaan verrattuna muihin, mutta tuloksellisuutta vaaditaan. Koulun tuloksellisuuden valvonta on viime kädessä rehtorin vastuulla. Opettajan professionaalista asemaa perustellaan myös laajalla, tiedepohjaisella koulutuksella, jolla on oma käsitejärjestelmänsä. Lisäksi professionaalisuus perustuu opettajan työn vahvaan eettiseen koodistoon ja vastuulliseen autonomiaan. Opettajan on sitouduttava työssään kansalliseen opetussuunnitelmaan, mutta muuten opettajalla on laaja pedagoginen ja opetusmenetelmällinen vapaus työssään. Kansallisella opetussuunnitelmalla pyritään varmistamaan kaikille laadukas, tasapuolinen ja tasa-arvoinen koulutus. Sen tehtävänä on luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisella opettajalla on käytössään laaja valikoima erilaisia työtapoja ja materiaaleja, eikä erilaisten opetustyökalujen käyttämistä juuri kontrolloida ylemmiltä tahoilta. Opetussuunnitelman rajoissa luovuudelle on rajattomasti tilaa. Kuitenkin tietyt normit ja koulujen sisäiset kulttuurit ohjailevat opettajan autonomiaa yllättävän paljon ja opettaja ei hyödynnä kaikkia mahdollisuuksiaan. Opettaja on sitoutunut toimimaan asiakkaan, eli oppilaan parhaaksi ja täten myös yhteiskunnan hyväksi.

Opettajan oletetaan myös itsenäisesti ja sitoutuneesti kehittävän omaa ammattitaitoaan. Professioniin liittyvä koulutus antaa valmiudet ammatin jatkuvaan kehittämiseen. Valtiovalta ei tarkkaile ammatin uudistamista, vaan se tapahtuu itseohjautuvasti tutkimuksen kautta. Vain koulutuksen saaneella joukolla on riittävä asiantuntemus ammatin kehittämisen arvioimiseen. Opettajaprofession edustajat ovat myös mukana lähes kaikissa vaiheissa toistensa urilla. Opettajat valitsevat uudet opettajaopiskelijat ja kouluttavat heidät sekä pyrkivät vahvasti olemaan mukana myös opettajan virkojen täyttämisprosesseissa. Opettajan professiolla on edelleen korkea status yhteiskunnassa ja kansalaiset arvostavat opettajan työtä. (Luukkainen 2004, 90–91; Niemi 2006, 75–76; Opetushallitus 2014b, 7; Raatikainen & Tarvainen 2013, 80–81; Välijärvi 2005, 110.) Opettajan ammatti täyttää siis kaikilla mainitut profession tunnusmerkit. Laine (2004) kuitenkin esittää, että professionaalisuus vaatisi hierarkkista ammattikunnan rakennetta ja pitäisi tarjota etenemismahdollisuuksia. Tässä valossa opettajan ammatti ei olisikaan niin professionaalinen, koska opettajan työssä etenemismahdollisuudet ovat hyvin vähäisiä. Monet tekevät samaa työtä samalla tasolla koko työuransa ajan. (Laine 2004, 56.)

2.2 Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito

Jokaisessa ammatissa, myös opettajan työssä, on määriteltyinä ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, joita työn tekeminen ja kehittäminen edellyttää. Näistä vaatimuksista puhuttaessa käsitteet kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito ovat avainasemassa. Kvalifikaatio (qualification) tarkoittaa niitä työelämän asettamia vaatimuksia, joita ammattitaitoiselta työntekijältä odotetaan. Työn tekeminen ja myös kehittäminen vaativat tietynlaista osaamista. Kvalifikaatio on tunnustettua osaamista, esimerkiksi koulutus- tai työtodistus, jolla työntekijä näyttää pätevyytensä ja vastaa työn haasteisiin. Sanakirjan mukaan kvalifikaatio on laadun määrittäjä tai kelpoisuusehto. Kompetenssia (competence) voidaan pitää työntekijän näkökulmana pätevyyteen. Sanakirjan mukaan kompetenssi edustaa asiantuntevuutta, ammatillista pätevyyttä ja osaamista. Kompetenssi on kykyä suorittaa työnsä arvioinnin alla. Kompetenssi voi olla tietoista tai tiedostamatonta, eli henkilö tuntee oman tietotaitonsa ja suoriutuu työstään hyvin tai sitten henkilö harjoittaa tietotaitoaan vaistomaisesti. (Luukkainen 2004, 71.) Euroopan unionin komission (2013, 9) julkaisun mukaan kompetenssi tarkoittaa vapaasti suomennettuna tiedon, taitojen, ymmärryksen, arvojen, asenteiden ja tahdon monimutkaista yhdistelmää, joka johtaa tehokkaaseen ja inhimilliseen toimintaan tietyn ympäristössä. Opettajan kompetenssin käsitteellistämiseen liitetään mielikuvat ammattimaisuudesta, opetuksen ja oppimisen teorian, laadukkuuden kulttuuri ja sosiokulttuuriset näkökulmat. Oman mausteensa tuo myös eri

lähestymistapojen luomat jännitteet. Eri kulttuuristen näkemysten yhteisenä pohjana opettajuudelle, opettajan kompetenssille ja opettajan oppimiselle voidaan pitää kuutta laveaa ajatusmallia: opettaja reflektiivisenä vaikuttajana, opettaja tiedollisena asiantuntijana, opettaja taidollisena asiantuntijana, opettaja luokkahuoneen toimijana, opettaja sosiaalisena vaikuttajana ja opettaja elinikäisenä oppijana. Nämä mallit tulisi nähdä opettajan profession kokonaisvaltaisina ja vastavuoroisina näkemyksinä. (European Commission 2013, 11, 13.)

Kvalifikaation ja kompetenssin ero on siinä, että henkilö voi olla pätevä suorittamaan jotakin työtä tai tehtävää, vaikka hänellä ei ole virallista tutkintoa asiasta. Eli henkilö voi olla kompetentti, mutta ei kvalifioitu. Toisaalta henkilöllä voi olla virallisesti todistus pätevydestään suorittaa jotakin tehtävää, mutta ei osakaan tehdä työnantajan antamaa työtä. Eli henkilö on kvalifioitu, mutta ei tarpeeksi kompetentti tehtävään. Kvalifikaatio tarkoittaa siis virallista todistusta osaamisesta ja kompetenssi henkilön omia kykyjä suoriutua tehtävistä. (Luukkainen 2004, 72.) Opettajan työssä tätä kvalifikaation ja kompetenssin vaihtelua näkee paljon. Esimerkiksi opettajan sijaisuuksia tekevät henkilöt ovat usein kyvykkäitä suoriutumaan opettajan työstä, mutta eivät ole käyneet opettajan koulutusta tai se on kesken. On myös opettajia, jotka ovat suorittaneet opettajan tutkinnon, mutta huomaavat työtä tehdessään, etteivät ole tarpeeksi päteviä selviytymään opettajan työn vaatimuksista.

Luukkaisen (2004, 73) esittelemä kuvio kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon suhteesta voidaan tulkita niin, että kompetenssi on opettajuuden perusta ja opettajaksi haluava hankkii tarvittavan kvalifikaation ja saa äänetöntä ammattitaitoa harjoitellessaan ammattiaan varten. Jos henkilöllä ei ole perustana olevaa kompetenssia lainkaan, ei kvalifikaatio ja ääneton ammattitaito välttämättä riitä vastaamaan opettajan ammatin haasteisiin. Ammattitaito on käsite, joka koostuu koulutuksella ja kokemuksella saaduista valmiuksista toteuttaa opettajan työtä. Ääneton ammattitaito on kokemuksella ja harjoittelemalla kerättyä pätevyyttä. Ammattitaito ei perustu synnynnäisiin ominaisuuksiin, eikä sitä voida saavuttaa pelkällä elämäkokemuksella. Ammattitaidon määrittely elää sen mukaan, tarkastellaanko sitä nykyhetken vai tulevaisuuden tarpeiden näkökulmasta. Ammattitaidon määrittely ei tarkoita pelkästään työsuorituksen arviointia vaan nykyisin tulee huomioda kyky suorittaa tehtävänsä erilaisissa työympäristöissä ja muuttuvissa työyhteisöissä. Ammattitaidossa yhdistyvät hankitut tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi erilaisissa tilanteissa. Se on dynaaminen, työympäristön, tehtävien, välineiden, vaatimusten ja yksilön vireystilan mukaan muuttuva ominaisuus, joka kehittyy koko ajan työtä tehdessä. Ammattitaito muodostuu yksilön muodollisen ja todellisen kompetenssin sekä työelämän vaatimien kvalifikaatioiden seura-

uksena. (Luukkainen 2004, 73–75; Vertanen 2002, 45, 47–48.) Laineen (2004, 59) mukaan opettamisen ammattitaito ja asiantuntijuus ovat kompleksista ja kehittynyttä tietoa ja taitoa, joiden kehittymiseen tarvitaan erittäin motivoituneita yksilöitä sekä tarpeeksi aikaa.

Euroopan unionin komissio käsittelee julkaisussaan opettajien kompetenssiin ja kvalifikaatioon liittyviä yhteisiä perusteita. Opettajien rooli koulutuksen kehityksessä on elintärkeä. Opettajien rooli, elinikäinen kouluttautuminen ja ammattitaidon sekä uran kehittäminen ovat avaintekijöitä laadukkaaseen koulutuksen kehittämiseen ja ylläpidossa. (European Commission, 1.) Opettajia tulisi rohkaista ammatilliseen kehittymiseen ja erilaisiin koulutuksiin. Opettajien tarvitsee ylläpitää ja kehittää ammatillisuuttaan ja kompetenssiaan koko uransa ajan. Jotta opettajankoulutus voi mahdollistaa kaikille opettajille osaamisensa kehittämisen, tarvitaan kolme tekijää: kannustaminen, kehityksen arvioiminen ja lisäkoulutuksen tarjoaminen. Kannustamisessa tärkeä tekijä on ottaa huomioon, että opettajat ovat erilaisia ja heitä motivoivat erilaiset tekijät. Opettajille tulee tarjota sopivassa suhteessa erilaisia mahdollisuuksia, kannustimia tai palkkioita sekä vaatimuksia kouluttautumisen suhteen. Kehitystä tai osaamista arvioitaessa on molempien osapuolien oltava selvillä osaamisen vaatimuksista. Oikein järjestetyt arviointimittaukset voivat tuoda opettajille tietoisuutta omasta osaamisestaan ja tarpeesta päivittää sitä. Arviointia voi tehdä ja seurata monella tapaa, esimerkiksi säännöllisillä tapaamisilla rehtorin kanssa, itsearviointeilla, videoimalla opetustunteja, portfolioilla tai saamalla palautetta oppilailta tai heidän huoltajiltaan. Kun tarjotaan oikeanlaisia mahdollisuuksia kehittää itseään ja ammattiaan, voi se kannustaa opettajia pysymään työssään ja kiinnostumaan uralla etenemisestä. Itsensä kehittäminen ei tarkoita pelkästään erilaisiin koulutuksiin osallistumista, vaan myös oma-aloitteista reflektioita omasta toiminnastaan ja sen pohtimista teorian kautta. Reflektio voi olla myös koko opettajayhteisön kehittymisen kannalta avaintekijä. Reflektion avulla voidaan käydä alan asioista yhteistä keskustelua, jolloin opettaja pääsee osalliseksi oman yhteisönsä toimintaan ideoidensa ja ajatustensa esittämisen kautta. Reflektion pedagoginen merkitys liittyy opettajan ammatilliseen kasvuun. Sen avulla voidaan vaikuttaa yhteisöllisyyteen ja muutoksen hallintaan. Reflektion avulla opettaja voi kyseenalaistaa omia opetuskäytäntöjään ja toimintaansa. Onnistuneen reflektion kautta voidaan löytää omaan työhön liittyviä ongelmia. Tietoisuus voi lisätä epävarmuutta, mutta toisaalta lisätä oman työn mielenkiintoa. Mielenkiinnon lisääntyminen taas takaa työtyytyväisyyden paranemista. Kehittymisen kenttä on laaja ja erilaisia lähestymistapoja on monia. (European Commission 2013, 34–39; Syrjäläinen 2001, 66.)

Euroopan unionin komissio esittelee neljä yhteistä perustetta opettajan ammattitaidon ja pätevyyden takeeksi. Ensimmäinen tekijä on tasokas koulutus. Kaikkien pätevien opettajien tulee valmistua

korkeakoulusta ja saavuttaa tarkoituksenmukainen pedagoginen pätevyys. Kaikilla opettajilla pitäisi olla mahdollisuus jatkaa tutkintoaan korkeimmalle mahdolliselle tasolle kehittääkseen omaa kompetenssiaan ja lisätäkseen mahdollisuuksiaan edetä urallaan. Toinen tekijä on opettajuuden asettaminen elinikäisen oppimisen piiriin. Opettajia tulisi rohkaista kehittämään ammattitaitoaan koko työuransa ajan. Uuden tiedon hankkiminen ja innovatiivisuus ovat tärkeitä opettajan työssä. Tarkoituksena on pysyä kehittyvän tietoyhteiskunnan mukana. Kolmas tekijä on liikkuvuus ammatissa. Liikkuvuuden tulisi olla keskeinen tekijä jo opettajankoulutuksen alusta alkaen. Opettajia tulisi rohkaista olemaan mukana erilaisissa eurooppalaisissa projekteissa ja heidän tulisi opiskella ja työskennellä ulkomailla kehittääkseen ammattitaitoaan. Liikkuvuus pitäisi mahdollistaa myös eri tasojen ja eri ammattiryhmien välillä koulutuksen sektorilla. Suomessa tämä tarkoittaisi esimerkiksi luokanopettajien ja aineenopettajien liikkuvuutta peruskoulun sisällä. Neljäs tekijä on yhteistyön tekeminen. Opettajankoulutusta tarjoavien instituutioiden tulisi tehdä yhteistyötä koulujen välillä, erilaisten paikallisten työympäristöjen ja yritysten kanssa sekä muiden mahdollisten sidosryhmien kanssa. Ajankohtainen harjoittelu on yksi opettajankoulutuksen väline yhteistyön tekemiselle. (European Commission, 2–3.)

Jotta opettajien ammattitaito ja pätevyys säilyvät ja kehittyvät, on opettajien työskenneltävä toisten kanssa, työskenneltävä tiedon ja teknologian kanssa ja työskenneltävä osana yhteiskuntaa. Opettajilla tulee siis olla vahvaa osaamista tiedon ja teknologian saralla, työskentelyssä ihmisten kanssa ja työn yhteiskunnallisessa ulottuvuudessa. Opettajien tulisi työskennellä yhteistyössä oppijoiden kanssa. Opettajat työskentelevät ammatissa, jonka tulisi pohjautua sosiaaliseen kanssakäymiseen ja jokaisen oppilaan potentiaalista huolehtimiseen. Vuorovaikutusosaaminen koskee myös koulu yhteisön muita jäseniä sekä ulkopuolisia tahoja ja vanhempia. Ammattitaidon ylläpitämisen kannalta erilaisten tiedonhankinta- ja tiedonkäyttömenetelmien kanssa työskentely on oleellista. Teknologia kehittyy ja sitä käytetään yhä enenevässä määrin. Opettajien tulee ohjata oppilaita hakemaan tietoa, analysoimaan, refleктоimaan, arvioimaan kriittisesti ja lähettämään sitä eteenpäin. Teknologian tehokas käyttö mahdollistaa tämän kaiken. Opettajan tehtävä on mahdollistaa turvallinen tutustuminen tietoverkon mahdollisuuksiin tiedonhankinnassa ja käsittelyssä. Myös muiden erilaisten oppimisympäristöjen luominen kuuluu opettajan työhön. Oppilaita tulee osallistaa työskentelyyn ja opetuksen suunnitteluun. Opettajan tulee kokemuksensa perusteella valita opetus- ja oppimisstrategiat oppilaiden tarpeiden mukaan. Osana yhteiskuntaa työskenteleminen tarkoittaa opettajien osallistumista oppilaiden vastuulliseksi kansainväliseksi kansalaiseksi kasvattamiseen sekä kykyä analysoida yhteiskunnallisia tapahtumia ja kehityskulkuja. Opettajien tulee kertoa oppilaille liikkuvuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista tulevaisuutta ajatellen. Yhteistyö koko Euroopan alueella tuo

kansainvälistä näkökulmaa oppimiseen. Kansainvälinen työskentely lisää oppilaiden kunnioitusta ja ymmärrystä toisia kulttuureja kohtaan. Opettajien tulee tehdä yhteistyötä kaikkien kasvatusalalla toimivien tahojen kanssa: vanhempien, opettajankoulutuslaitosten, kaupungin tai kunnan sekä kansanedustajien tai kaupunginvaltuutettujen. (European Commission, 3–4; Niemi 2006, 82.)

2.3 Opettajuudesta ja opettajan työn eri puolista

Opettajan työ on laaja-alaista. Opettajan valmiuksiin kuuluu opetettavan aineen tai aineiden sisällöllinen hallinta, mutta myös tietämys eri työelämän alueilta sekä kyky hahmottaa vallitsevaa talouselämää. Koulua ja opettajan työtä arvioidaan myös tuloksellisuuden näkökulmasta. Taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus ovat tuloksellisuuden avainkäsitteitä. Opettajan ja rehtorin työhön kuuluu myös talous- ja laatuvastuu, mutta ne eivät ole ihan yksiselitteisiä ja kaipaavat jatkuvaa keskustelua. (Luukkainen 2004, 85.) Tehokkuusvaatimukset ovat vallanneet alaa lastentarhoista korkeakouluhin. Ennemmin ääneen puhutaan laadusta kuin tehokkuudesta. Erilaiset tehokkuus- ja laatujärjestelmät juontavat juurensa liiketalouden periaatteista ja arvoista. Nämä ovat usein koulumaailmaan sopimattomia. Koulut joutuvat kilpailemaan oppilaista keinonaan erikoistuminen mitä erilaisimpiin opetusmenetelmiin. Myös yksilöllinen valinta ja vanhempien vapaus valita lapsensa koulu korostuvat. (Syrjäläinen 2001, 67.)

Hallinnollisesta näkökulmasta katsottuna opetustyö on sopeutumista yhteiskunnan tarpeisiin. On olemassa ihmisiä, joiden tärkein työtehtävä on luoda uusia opetustyön määritelmiä ja hallinnollisia järjestelyjä. Opetustyöllä ja sen tavoitteilla ei ole olemassa pysyvää ydintä, koska kyseisiä muutoksia tehdään jatkuvasti. On siis hankalaa esittää mitään suoranaista yleistettävää määritelmää opettajan työstä, koska sekään ei voi väistää yhteiskunnallista kehitystä ja muutosta. Toisaalta myöskään mikään yleinen opetustyön määritelmä ei sellaisenaan voi siirtyä opettajan omaan työhön. Yksittäisen opettajan näkökulmasta opetustyön yleiset määritelmät ovat toissijaisia. Hallinnollisen päätöksen siirtyminen suoraan yksittäisen opettajan opetuskäytäntöön on yhtä mahdotonta kuin opettajan omien oppimisen periaatteiden siirtyminen suoraan oppilaiden ajatuksiksi. Ajatukset eivät siirry ihmiseltä toiselle noin vain. Jokaisen opettajan on siis löydettävä työnsä perusluonne itse. Tämä voi olla opettajan itseluottamusta kasvattava asia tai toisaalta myös päänvaivaa lisäävä tekijä. Toisaalta opettajakin haluaa selvittää mahdollisimman vähällä vaivalla, mutta toisaalta hän haluaa määritellä itsenäisesti oman työnsä. (Perttula 1999, 15, 17–18.)

Opettajan hyvyyttä ei voi peilata suoraan oppilaiden oppimisesta tai heidän tekemisistään. On monenlaisia hyviä opettajia. Uusikylä (2006, 57) perustaa näkemyksiään hyvästä opettajasta muun muassa roomalaisen Quintilianuksen ajatuksiin. Quintilianuksen mukaan opettaja ei saa olla paha, eikä suvaita pahuutta. Hänen tulee suhtautua oppilaisiin kuin isä lapsiinsa. Opettajan pitää olla luja ja ystävällinen, muttei ankara eikä tuttavallinen. Uusikylä (2006, 58) esittelee myös Cygnaeuksen näkemyksiä siitä, että hyvä opettaja tuntee ”pyhää rakkautta” oppilaisiinsa. Muut tärkeät ominaisuuksien olivat innostuneisuus ja kutsumus. Myös Määttä (2005, 205–206) siteeraa Cygnaeuksen ajatusta hyvästä opettajuudesta. Määttän käyttämässä lainauksessa Cygnaeus muun muassa korostaa pyhää rakkautta, joka katsoo tulevaisuuteen ja voi tarpeen tullen rangaista sekä opetusta, joka on ennen kaikkea kasvattavaa ja uutteraa, eikä pelkästään lukemista vaan toimintaa. Eniten Uusikylä (2006) kuitenkin käsittelee opettajan persoonallisuutta, opetustaitoa sekä lahjakuutta ja luovuutta. Opettajan persoonallisuutta käsitellessään hän käyttää muun muassa Gilbert Highetin näkemyksiä asiasta. Hyvälle opettajalle on kolme vaatimusta: opettajan tulee hallita opetettava aineensa, opettajan tulee pitää opettamastaan aineesta ja opettajan tulee myös pitää oppilaistaan. Olennainen tekijä on, että opettaja tuntee oppilaansa ja pyrkii toimimaan heidän parastaan ajatellen. Opettajan hyviä ominaisuuksia on myös huumorintaju, hyvä muisti, ystävällisyys sekä päättäväisyys. Kaikessa on otettava huomioon, että oppilaat ovat erilaisia ja tulevat erilaisista lähtökohdista. Opettajan suhtautuminen oppilaaseen tulee olla kaikin puolin aitoa, mutta negatiiviset tunteet pitää pystyä kätke-
mään. (Uusikylä 2006, 57–60; Määttä 2005, 205–206.)

Opettajan tulisi tuntea oppilaitaan kohtaan tietynlaista pedagogista rakkautta. Pedagoginen rakkaus on työtapaa, jossa opettajalla on sammumaton mielenkiinto oppilaan kehittymistä kohtaan ja sinnikkyyttä auttaa oppilasta kehittymään kohti parastaan. Se ei siis ole järjenvastaista tunteilua. Pedagogista rakkautta pidetään yhtenä hyvän opettajuuden toimintaperiaatteena. Pedagogisen rakkauden avulla opettaja voi kannustaa ja luoda uskoa oppilaan tekemiseen. Vaikka oppilas kohtaisi ongelmia ja turhautumista, voi opettaja toimintatavallaan ohjata oppilasta selviytymään ongelmastaan esimerkiksi laskemalla vaatimustasoa hetkellisesti, antamalla tukiovetusta tai yrittämällä tehdä opittavasta asiasta konkreettisempaa. Pedagogisesti rakastava opettaja kuuntelee, keskustelee, havainnollistaa, kysyy, kertoo ja ennen kaikkea muistaa antaa positiivista palautetta jo pienistä onnistumisista. Tällainen opettaja ottaa huomioon oppilaan yksilöllisen tilanteen, mutta ei luovuta tai anna periksi missään vaiheessa. (Määttä 2005, 214.)

Opettajan persoonallisuuden ja pedagogisen rakkauden lisäksi opettajan tulee luottaa työssään omaan kokemukseränsä. Opettajien on uskallettava luottaa omaan taitoonsa ajatella. Jo opettajan-

koulutuksessa teoriaa ja käytäntöä pyritään tuomaan yhteen, milloin vuorollaan toista painottaen. Painotukset eivät ole kuitenkaan avainasemassa, vaan tulisi ymmärtää, että opetustyössä ei ole ole-massa erikseen teoriaa ja käytäntöä. Opettajana toimimisen kannalta kyseisten asioiden erottaminen toisistaan on mahdotonta. Kun puhutaan teoriasta tai teoreettisuudesta, opettajan työssä sillä tarkoi-tetaan nimenomaan kokemusperäistä ajattelun taitoa. Teoreettisuus kuulostaa arkielämästä kaukana olevalta käsitteeltä, mutta kokemusperäinen ajattelu ei todellisuudessa sitä ole. Se on osa opettajan työn arkea. (Perttula 1999, 20–21.)

Opettaja opettaa ja oppilaat oppivat. Opettaminen ja oppiminen ovat toisistaan riippuvaisia käsitte-i-tä. Ilman oppimista ei ole opettamisen käsitettä. Opettamiseen tarvitaan tietoa oppimisesta, oppiai-neesta ja eri menetelmistä sekä ymmärrystä oppiaineiden maailmankuvaa rakentavista ominaispiir-teistä ja niiden kokonaisuudesta. Opettaminen on siis laaja ja varsin yhteiskunnallinen käsite, joka nojaa sivistävän kasvatuksen ajatukseen. Vaikka opettaja opettaisi kuinka hyvin, ei se kuitenkaan takaa oppimista. Opettamisen tarkoituksena on auttaa oppijaa oppimaan ja auttaa suoriutumaan ke-hitystehtävästään. Opettaminen on tasapainoinen ja yksilöllinen vuorovaikutussuhde, jossa kasvaa opiskelumuonteinen ja tehokas oppija. Hyvään opetustaitoon kuuluu kyky suunnitella asioita ennen lukukauden alkua, mutta myös yhdessä oppilaiden kanssa. Yhteiset pelisäännöt ovat toimivan ryh-män edellytys. Kun oppilaat tietävät alusta alkaen, mitä heiltä odotetaan, he osaavat suhteuttaa sen opiskeluunsa. Tämä edistää oppilaiden oppimista ja suhtautumista koulutyöhön. Tärkeimpänä ta-voitteena on kuitenkin saada oppilaat tekemään yhteistyötä ja sitoutumaan työskentelyyn. Yhteisten sääntöjen sisäistämiseen täytyy kuitenkin varata riittävästi aikaa. Hyvä opettaja käyttää joustavasti eri opetusmenetelmiä sen mukaan, mikä on oppimisen tavoitteiden mukaista. (Luukkainen 2004, 86; Uusikylä 2006, 65; Krokfors 2005, 70.)

Opettajan ammatissa tarvitaan ajattelukykyä, tunneälyä, luovuutta ja lahjakkuutta. Ajattelukykyä käytetään kaikissa opetuksellisissa ratkaisuihin, kuten suunnittelussa opetustilanteissa ja arvioinnis-sa. Opettajan tulee pystyä toimimaan loogisesti. Opettaja on kuitenkin kokonaisuus, johon kuuluvat tunteet ja persoonallisuus, joten opettajan käyttäytymistä ei voida tarkastella pelkästään loogis-kielellisestä näkökulmasta. Taitavalla opettajalla järki ja tunteet ovat tasapainossa keskenään. Opet-taja käyttää omaa persoonaansa työvälineenä ja työ sisältää paljon tunneperäistä rasitetta. On väis-tämätöntä, että opettaja tuntee työssään myös turhautumista ja epäonnistumista riippumatta siitä, miten hän tilanteita ratkaisee. Opettajalla tulee olla tiettyä lahjakkuutta ja luovuutta toteuttaessaan ammattiaan. Esimerkiksi aineenopettajalla on oman aineensa vaatimaa lahjakkuutta. Kaikilta opetta-jilta vaaditaan myös ihmissuhdetaitoja, joka voidaan myös lukea lahjakkuudeksi toimia ihmisten

kanssa. Ihmisten kanssa toimimiseen liittyy tunneäly ja etenkin empatiakyky. Opettajan tulee pystyä asettumaan oppilaidensa asemaan. Tunneälytön opettaja voi toiminnallaan vahingoittaa oppilasta, jopa pysyvästi. Voidaan todeta, että opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa työskennellään päivästä toiseen ihmisten kanssa. Opettajan työssä rakennetaan älyllisiä ja sosiaalisia suhteita oppilaisiin, kollegoihin, vanhempiin sekä muihin kasvatuksen ja koulun piirissä toimiviin henkilöihin. Opetustyö edellyttää vähintään kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta. Opetustyön ydin on niissä tilanteissa, kun ihmiset kohtaavat ja työskentelevät yhdessä, esimerkiksi luokkatilanteet. Opettajan tulee olla työssään jatkuvasti läsnä, eikä hän voi juurikaan säädellä poissaolojaan. Opettajan poissaolo töistä saattaa aiheuttaa hankaluuksia tarkoituksenmukaisen opettamisen järjestämiselle. (Määttä 2005, 215; Perttula 1999, 14; Uusikylä 2006, 72–75; Välijärvi 2005, 105.)

Opettamisen lisäksi kasvatusta on myös opettajan työn keskeinen osa. Viime vuosina opettajan työssä kasvatuksen rooli on alkanut korostumaan entistä enemmän. Opettamisen ja kasvattamisen suhde painottuu enemmän kasvatuksen suuntaan, ainakin joidenkin opiskelijoiden tai ryhmien kohdalla. Opettajan työssä ei riitä, että hallitsee opetettavan aineksen vaan hyvä opettaja on myös oikeudenmukainen kasvattaja. Opettajan on tehtävä valintoja siitä, mikä on olennaista kasvatusta ja kasvatettavaa ajatellen. Valinnoissa ei ole kyse pelkästään kasvatuksen sisällöistä vaan yleisistä kasvatuksen päämääristä ja tavoitteista. Kasvatuksen keskeisenä päämääränä voidaan pitää yksilöä, joka on itsenäisesti ajatteleva, vastuullinen ja yhteiskuntaan sopeutunut. Tavoitteena voidaan pitää myös kasvattajastaan kehityskykyisempää yksilöä. Kasvatuksessa kyse on kuitenkin ihmiskäsityksestä. Ihmiskäsitystä tulee jäsentää koko ajan uudelleen, jotta kasvatuksen mahdollisuus, luonne ja tärkeys ymmärrettäisiin. Opettajan valta ja vastuu lisääntyvät, mitä lähemmäs oppilasta ja kasvatusta opettajan rooli siirtyy. (Aaltola 2005, 23, 26; Luukkainen 2004, 85; Uusikylä 2006, 32.)

Perttula (1999) esittelee artikkelissaan opettajuutta ihmiskäsityksen kautta. Hän kuvailee neljää ihmiskäsityksen tapaa ja niihin pohjautuvia opettajuuksia. Opettaja tuskin koskaan vastaa täysin vain yhtä ihmiskäsityksen tyyppiä. Ihmiskäsityksen tavat ovat: essentialistinen ihmiskäsitys, naturalistinen ihmiskäsitys, kulturalistinen ihmiskäsitys sekä eksistentiaalinen ihmiskäsitys. Essentialistisen ihmiskäsityksen mukaan toimivalla opettajalla on kirkas näkemys siitä, millaisia ihmisiä hänen oppilastaan tulisi kehittyä. Hän nojaa tietämykseensä hyvästä, elämässään onnistuneesta ihmisestä. Oppilaiden epäonnistumisten vertailukohta löytyy hyvän ihmisen ihanteesta. Essentialistisen ihmiskäsityksen pohjalta toimiva opettaja tietää tarkalleen, miltä perustalta hän voi arvioida oppilaitaan ja toisaalta hän osaa arvioida oman työnsä onnistumista. Hän kokee onnistuneensa työssään, jos hän on onnistunut välittämään oman ajattelutapansa oppilailleen. Essentialistinen ihmiskäsitys asettaa

vakaat tavoitteet opetustyölle. Tästä seuraa, että opettaja näkee arvoriitiriitojen johtuvan muiden toimijoiden erilaisista arvoista tai ymmärtämättömyydestä. Tämä voi johtaa ulkopuolisuuteen omassa työssä. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan toimiva opettaja on tiedemies, jolle uusien tutkimustietojen näyttelee pääroolia opetustyössä. Hän haluaa oppilaidensa suhtautuvan kriittisesti kaikkeen sellaiseen tietoon, jota ei voida luonnontieteellisesti perusteltujen kokemusperäisten tutkimusten avulla todistaa. Opetuksessaan hän painottaa käytäntöä ja havaintoja enemmän kuin oletuksia, pohdimista ja asioiden spekulointia. Naturalistinen opettaja haluaa oppilaidensa oppivan faktoja. Naturalistiseen ihmiskäsitykseen tukeutuva opettaja ajattelee oppilaiden olevan eriarvoisessa asemassa häneen verrattuna. Oppilaat ovat lauma ja opettaja on lauman johtaja, joka välittää oppilaille omaa tietämystään. Kulturalistisen ihmiskäsityksen mukaisesti toimivalle opettajalle opetustyö on muuttuva prosessi, joka luo yhteyttä ympäröivään kulttuuriin ja sen arvoihin ja normeihin. Opetustyön tulee välittää oppilaille kulttuurin keskeisiä merkityksiä ja oppilaiden tulee oivaltaa, että he itse luovat omaa kulttuuriaan. Opetuksen seurauksena oppilaiden tulee ymmärtää maailmassa olevan erilaisia kulttuureja erilaisine käsityksineen maailmasta. Kulturalistinen opettaja painottaa vuorovaikutustaitojen tärkeyttä opetuksessaan ja näkee oppilaansa sosiaalisina, asioita erilalla ilmaisevina ihmisinä. Opettajan tavoitteena on oppia ilmaisemaan itseään monipuolisesti. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaan toimivalle opettajalle oppilaat ovat ainutkertaisia yksilöitä. Opettajan tehtävänä on luoda oppimiselle sellaiset olosuhteet, että jokainen voi tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Opettaja ja oppilaat ovat tasavertaisia. Opettajan tehtävänä ei ole välittää oppilailleen asiapohjaista tietoa. Hänen on opittava tuntemaan itsensä perusteellisesti ja kyettävä olemaan vastuussa oman elämänsä valinnoista ja niiden vaikutuksesta itseän. Eksistentiaalinen opettaja ei etsi selityksiä tai syy-yhteyksiä tapahtumille, vaan pyrkii eläytymään, käsittämään toisten ihmisten ajatuksia ja kokemuksia heidän näkökulmastaan. Hän haluaa tukea jokaisen yksilön kehitystä. Jokaisen opettajan tulisi rakentaa arkinen työnsä itselleen sopivan ja selkeän ihmiskäsityksen kautta. Ihannetilanteessa opettajan ihmiskäsitys ohjaa arkista opetustyötä. (Perttula 1999, 25–35.)

Opettaja on sosiaalisen pääoman ja inhimillisyyden, eli toisin sanoen sivistyksen rakentaja. Opettaja voi tehdä valintojaan ja linjata toimintaansa sivistyksen keskeisten tavoitteiden kautta. Sivistyksen idea voidaan nähdä opetustyötä kokoavana ja opettajan autonomiaa lisäävänä tekijänä. Sivistys voidaan jakaa kolmeen perusulottuvuuteen: totuudellisuuteen, esteettisyyteen ja eettisyyteen. Ne kytkeytyvät ihmisenä olemiseen ja luovat perustaa yhteisölle, arvoille ja identiteeteille. Totuudellisuudessa on kyse tietämisestä, toden puhumisesta ja kriittisestä ajattelusta. Esteettisyys käsittää tunteet ja aistit. Tavoitteena on avoimuus ja herkkyys ympäristöä ja todellisuutta kohtaan. Esteettisyys kehittää kykyä ottaa muut huomioon ja ymmärtää elämää. Eettisyys ulottuu tietoiseen tekemiseen ja

valintoihin. Kyse on toiminnasta, jonka periaatteisiin ja päämääriin sitoudutaan, kunnioittamisesta, auttamisesta sekä vastuun kantamisesta. (Aaltola 2005, 19, 32–34.) Perusopetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen. Ihmisyydessä on pyrittävä totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen sekä rauhaan. Näihin pyrittäessä kohdataan ristiriitoja ja hankalia hetkiä vallitsevan todellisuuden kanssa kohdatessa. Sivistyksen taitoon kuuluu näiden ristiriitojen käsitteleminen eettisesti sekä rohkeus puolustaa olemassa olevaa hyvää. Sivistyneellä henkilöllä on taitoa ratkaista asioita eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon pohjautuvan ajattelun perusteella. Eettisyys ja esteettisyys ohjaavat pohtimaan elämän arvokkaita asioita. Sivistys ilmenee myös tavassa suhtautua itseen ja toisiin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia elämässään. Jos ihminen on sivistynyt, hän pyrkii toimimaan oikein kaikkea ympärillään olevaa arvostaen. Hän hallitsee itsesäätelyn taidon ja ottaa vastuuta omasta kehittämisestään ja hyvinvoinnistaan. (Opetushallitus 2014b, 13.)

Opettajan työssä on päivittäin läsnä eettisyyden pohdinta ja arviointi. Eettisyys ohjaa opettajaa toimimaan työssään oikein ja estää käyttämästä asemaansa väärin. Monilla aloilla on ammattietiikkansa, mutta opettajan työ on erityistehtävä, jossa noudatetaan erittäin korkeaa ammattietiikkaa. Opettajan työssä rinnakkain kulkevat ammattitaito sekä hyvät eettiset periaatteet. Opettajan etiikassa on kyse juridisista ja eettisistä kysymyksistä ja ne on erotettava toisistaan. Opettajan tehtävästä ja vastuusta määrätään lainsäädännössä ja ammattietiikka perustuu sisäistettyyn käsitykseen työn moraalista vaatimuksesta. Hyvä ammattietiikka ohjaa työhön liittyviä vuorovaikutussuhteita ja on myös resurssi. Opettajan eettisten periaatteiden perustana on neljä arvoa: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa kaikissa tilanteissa. Oppilaita tulee kohdella itseisarvona. Totuudellisuus on keskeinen arvo perustyötä tehtäessä, sillä rehellisyys ja molemminpuolinen kunnioitus ovat yksi opettajan työn peruspilareista. Oikeudenmukaisuuteen luetaan muun muassa tasa-arvo sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen. Opettajalla on vapaus omaan arvomaailmaansa, mutta vastuu perustehtävänsä ja sitä ohjaavaan lainsäädäntöön. (Uusikylä 2006, 32–33; OAJ 2010, 3.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on eritelty Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaisesti, että

ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielihyvänsä, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Opetushallitus 2014b, 12).

OAJ (2010, 4) määrittelee opettajan eettiset periaatteet. Esittelen kyseiset periaatteet tässä pääpiirteittäin. 1) Opettajan suhde työhönsä. Opettaja sitoutuu työtään määrittävään normistoon ja ammat-

tietiikkaan. Opettajan tulee hoitaa tehtävänsä vastuullisesti ja kehittää ammattitaitoaan. 2) Opettaja ja oppija. Opettaja hyväksyy jokaisen oppijan yksilönä ja ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja pyrkii ymmärtämään oppijaa kokonaisvaltaisesti, eikä hyväksy kiusaamista missään muodossa. Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden kasvattaminen hyväksi yhteiskunnan jäseniksi. 3) Opettaja työyhteisössä. Opettaja kunnioittaa työtovereitaan hyväksyy jokaisen kollegansa yksilöllisyyden. Keskinäinen tuki ja yhteistyö ovat voimavaroja työyhteisössä. 4) Opettaja ja sidosryhmät. Opettaja toimii yhteistyössä huoltajien, kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaisten, viranomaisten ja muiden asiantuntijoiden sekä yhteistyötahojen kanssa. 5) Opettaja ja yhteiskunta. Opetustyö on yhteiskunnan toiminnan kannalta tärkeimpiä tehtäviä. Opettajan mahdollisuus toimia ja kehittyä työssään on kiinni hänen omasta sitoutumisestaan sekä tehtävää varten osoitetuista voimavaroista. Opettaja edustaa oppijaa ja hänen etujaan, edistää kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia sekä kasvattaa oppijasta demokraattisen yhteiskunnan vastuullista jäsentä. 6) Opettaja ja moniarvoisuus. Opettajan vastuulla on, että kaikilla oppijoilla on tasavertaiset yhteiskunnan jäsenen oikeudet ja velvollisuudet. Opettaja pitää huolen, että oppijoita tai heidän huoltajiaan ei syrjitä maailmankatsomuksen eikä kulttuurin perusteella. (OAJ 2010, 4; Uusikylä 2006, 33–34.)

Opettajan työ on eettinen ammatti, jossa vastuullisuus perustuu tietoon ja ammattitaitoon, mutta myös työn arvo- ja normipohjaan. Molemmat ovat yhtä tärkeitä, eikä kumpaakaan voi korvata toisella. Hyvät eettiset periaatteet eivät kompensoi huonoa ammattitaitoa. Oman ammattitaidon ylläpitäminen on siksi keskeistä ammattietiikassa. Opettajan ammatissa ollaan koko ajan tekemisissä arvojen kanssa. Opettaja joutuu tekemään useita päätöksiä ja valintoja pyrkiessään oppilaan hyvään ja hyvän elämän edistämiseen. Eettisiä ratkaisuja tehdään opetuksen sisältöä ja tyyliä, oppilaiden kohtaamista sekä kollegoja ja yhteistyökumppaneita koskien. Opettajan eettiset valinnat vaikuttavat kasvatuksen suuntaan ja yhteiskunnan kehitykseen. Opettajan ammattitaito ja työssä kehittyminen sisältävät myös arvovalintoja. Nykyaika tuo koko ajan uusia eettisiä haasteita opettajien ja koulujen ratkaistavaksi. (Niemi 2006, 92–93.)

Opettajien tulee pystyä rakentamaan kaikille yhteistä koulua. Peruskoulun tulee taata samanlaiset koulutukselliset lähtökohdat kaikille oppilaille, huolimatta taloudellisista ja alueellisista tekijöistä. Jokaisella lapsella on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen oppimisessa. Kun lapsi oppii, hän rakentaa kokemuksellaan identiteettiään, ihmiskäsitystään ja hahmottaa paikkaansa maailmassa. Samanaikaisesti hän muodostaa maailmankuvaansa, luo suhdettaan toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja toisiin kulttuureihin. Jos lapsi syrjäytyy oppimisesta, se on uhka terveille kasville ja kehitykselle ja merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä. Opettaja kohtaa työs-

sään myös lasten kasvaneen pahoinvoinnin. Oppilaiden sisäinen pahoinvointi heijastuu suoraan käyttäytymiseen ja oppimiseen. Opettajat kohtaavat lasten sosiaaliset ja psyykkiset käyttäytymisen häiriöt entistä varhaisemmassa vaiheessa koulutaivalta. Tästä seuraa usein riittämättömyyden tunnetta, koska opettajat eivät koe pystyvänsä enää pedagogiikan keinoin ohjaamaan lasta myönteisen kasvun suuntaan. Opettaja kuitenkin kokee olevansa vastuussa jokaisen oppilaansa tasapainoisesta kasvusta ja oppimisesta. Perinteisesti tällaiset ongelmat on jätetty erityisopetuksen ratkaistavaksi. On kuitenkin todettu, että perinteinen malli ei enää aina toimi. Ennen oppilaita jaettiin myös lahjakkuusryhmiin, mutta nykyään pyritään mahdollisuuksien mukaan heterogeenisiin ryhmiin ja inklusioon. Tasa-arvo koulutuksessa ei tarkoita sitä, että kaikille opetetaan samat asiat samalla tavalla, vaan opetus on monipuolista, eriyttävää ja ennen kaikkea oppilaan huomioon ottamista. Tavoitteena on yksilöiden kokonaisvaltainen kehittyminen. Tasa-arvo luo peruskoulutukselle ristipainetta. Toisaalta koulujen halutaan profiloituvan ja siksi vanhempien pitää saada valita lapsensa koulutuspaikka, mutta toisaalta pitäisi toteuttaa entistä enemmän inklusion periaatetta, jossa erityisoppilaita integroidaan samaan oppimisympäristöön muiden kanssa. Koulutuksellista epätasa-arvoa kuitenkin lisää kuntien tilanne ja resurssit tukea opetusta, eriyttämistä ja opetusryhmän kokoa. Elämässään ongelmia kohdanneiden lasten kohtaaminen tulisi olla yhteinen haaste sen sijaan, että jätettäisiin opettaja yksin ratkaisemaan yksittäisten oppilaiden ongelmia. (Opetushallitus 2014b, 13; Räsänen 2005, 88; Välijärvi 2005, 108–109.)

Koulun kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamiseen on vaikuttanut kasvava muuttoliike sekä vähemmistöjen lisääntynyt tietoisuus oikeuksistaan. Kulttuurista moninaisuutta tarkastellaan nykyään enemmän rikkautena kuin uhkana. Perusopetuksen tulisi rakentua moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Kulttuuriperintö muodostuu ja muovautuu eri kulttuureiden yhteisvaikutuksessa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin muodostumista sekä kannustaa oppilaita aktiivisiksi toimijoiksi yhteisössään ja omassa kulttuurissaan. Opetuksen kautta oppilaat kiinnostuvat myös muista kulttuureista, jolloin kulttuurien moninaisuuden kunnioitus kasvaa ja vuorovaikutus erilaisten kulttuurien välillä lisääntyy. Tämä luo pohjan kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Matkailun ja kehittyneen viestinnän lisääntymisen myötä kasvaa tietoisuus ja ymmärrys siitä, mitä on olla kielitaidoton vähemmistön edustaja erilaisessa kulttuurissa. Tällainen kokemus auttaa opettajia ymmärtämään maahanmuuttajaoppilaita. Ei ole kovin mielekästä tai järkevää opiskella puutteellisella kielitaidolla esimerkiksi vieraita kasvilajeja tai Suomen historian henkilöitä. Opettajan on hyvä tuntea oppilaidensa taustat ja ennen kaikkea rohkaista ja kannustaa maahanmuuttajaoppilaita opiskelemaan. Opettajalla on merkittävä rooli maahanmuuttajalapsen oppimisessa. Erilaisuus on opettajan työssä väistämätön käsite. Erilaisuus kohdistaa vähemmistöjen edustajiin paineita olla

kuten valtavirtaa edustavat. Opettajien tulee olla tietoinen erilaisuuteen liittyvistä tekijöistä ja vähemmistöjen ajatuksista koulun ja kasvatuksen suhteen. Kuitenkin on ajateltava myös niin päin, että erilaisuutta ei voi huomioida loputtomiin. Isoissa oppilasryhmissä ei voida jatkuvasti huomioida pelkkiä yksilöitä. Opettajan tulee olla erilaisten näkökulmien avaaja ja antaa oppilaille mahdollisuus tarkastella asioita erilaisista näkökulmista. Opettajan työ on myös rajojen asettamista ja kaikenlaista erilaisuutta ei tarvitse sietää. Toisten kunnioittaminen, väkivallattomuus ja oikeudenmukaisuus ovat periaatteita, joita varten tarvitaan kulttuureista riippumattomia yhteisiä sopimuksia. Perusopetuksessa eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat ja tutustuvat erilaisiin tapoihin, käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten silmin, heidän elämäntilanteistaan katsottuna. Yhdessä oppiminen, yli kieli- tai kulttuurimuurien, luo pohjaa aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetuksessa rakentuu maailmankansalaisuus, jossa kunnioitetaan ihmisoi-keuksia ja halutaan toimia myönteisten muutosten puolesta. (Opetushallitus 2014b, 13–14; Räsänen 2005, 89–90, 92–94.)

Opettajan työssä on käynnissä jatkuva muutos, joka opettajan tulee vain hyväksyä osana ammatti-
aan. Muutos on väistämätöntä ja tarpeellista. Se kuuluu elämään ja avaa uusia mahdollisuuksia. Kuitenkaan muutos tai jatkuva kehittäminen eivät ole itseisarvoja. Ne ovat hyödyllisiä vain, jos niihin pystytään liittämään perusteltuja ja ymmärrettäviä tavoitteita. Voidaan puhua uuden opettajan visiosta, jossa opettaja on koko ajan muuttuva ja yhteiskunnan muutosten asiantuntija. Uuden opettajan oppimisympäristö on koko maailma. On kuitenkin hyvä erottaa todellinen maailma haavekuvasta. Opettaja ei ole yhtään sen huonompi, vaikka hän ei joka kerta jaksaisikaan lähteä tavoittelemaan edelläkävijän titteliä tai suostuisi osallistumaan jatkuvaan kehittämiseen. Hyvä opettaja ei vastusta muutoksia ja uudistuu myös itse yhteiskunnan mukana, mutta omalla tyylillään ja omilla ehdoillaan. Jatkuvalla muutospaineella viedään opettajan resursseja pois perustyöstä ja oppilaiden kanssa olemisesta. Oppiminen ja kasvaminen tarvitsevat ennen kaikkea aikaa. Jatkuva muutos- ja kehittymistarve ruokkii kiirettä, mikä vähentää kasvatuksen ja opetuksen ajallista resurssia. Hyvä opettaja ymmärtää, että opetuksen laatua ei voi standardoida vaan sitä luodaan ja kehitetään joka päiväisesti koulun arjessa opetustilanteen mukaan. Opettajien tai koulujen ei tulisi kilpailla keskenään, koska se syö koulun moraalialia ja arvoperustaa sekä rikkoo ihmissuhteita. Uusi opettajuus voi olla myös vanhan opettajuuden hyvien ja toimivien puolien korostamista ja yhdistämistä johonkin uuteen. Opetuksen ja kasvatuksen valttikortteja ovat opettajien aito yhteisöllisyys sekä arkinen työ, jota opettajat tekevät luottavaisina. (Aaltola 2005, 21–22, 27; Uusikylä 2006, 70–72.) Syrjäläisen (2001) mukaan liikkeellä on paljon muutosvaatimuksia ja ne kaikki eivät kosketa pelkästään opettajan ammattia. Eletään globaalin muutoksen aikaa, jonka vaatimuksia itsensä kehittämisestä tai kou-

luttautumisesta ei kukaan voi väistää. Kiivas ja nopeatempoinen arki herättää ristiriitaisia tuntemuksia. Kaikki joutuvat jossain kohtaa pohtimaan elämänmenon mielekkyyttä ja omaa jaksamistaan kaiken keskellä. (Syrjäläinen 2001, 64.)

Opettajien tulisi kokea opetukseen ja kouluun kohdistuva muutos omakseen. Heidän tulisi pystyä vaikuttamaan muutosprosessiin omien tarpeidensa mukaisesti ja työnsä tavoitteiden suuntaisesti. Muutos tulisi ottaa vastaan haasteellisena prosessina, jossa ratkaisemattomilta tuntuvat ongelmat voidaan kokea positiivisena haasteena. Opetuskäytännöt, uskomukset ja käsitykset muovautuvat prosessin mukana. (Syrjäläinen 2001, 66.) Monenlaisten vaatimusten painostuksessa hyvä opettaja osaa laittaa työnsä vaatimukset tärkeysjärjestykseen. Oma jaksaminen ja motivaatio tehdä työtä eivät ole automaatioita, mutta kyky iloita pienistäkin edistysaskeleista sekä luottamus oppilaiden kykyyn ja haluun ponnistella oppimisensa eteen antavat uusia voimavaroja työn tekemiseen. Lisäksi opettajan tulee muistaa huolehtia omasta itsestään. Hyvä ihmissuhdeverkosto, perhe, ja ystävät ovat myös opettajan hyvinvoinnin kannalta tärkeitä. Koulun ulkopuoliset kuuntelijat ovat hyviä stressin lievittäjiä. Henkilökohtaisen elämän läheiset ihmiset muodostavat niin sanotun turvapaikan kiireisen ja muuttuvan työelämän vastapainoksi. (Määttä 2005, 216–217.)

Kaikkialla korostetaan sitä, kuinka opettajan työssä kollegojen kanssa keskustelu ja yhteistyö ovat opettajan työn tärkeimpiä asioita. Kuitenkin suomalaisen opettajaidentiteettiin sisältyy yksin selviämisen ja kykyjen näyttämisen periaate. Myös taloudellinen tilanne ajaa siihen, että on saatava enemmän aikaan vähemmillä taloudellisilla voimavaroilla. Opettajia ei valita enää virkoihin vaan asiantuntijoiksi. Jokaisen opettajan erityisosaamisen tehokkaalla hyödyntämisellä sekä yhteistyöllä voidaan saavuttaa tarvittavaa joustavuutta opettajan ammattiin. Koulu muuttuu liikaa yksilöiden kautta, vaikka ympäristön odotukset korostavat muutoksen yhteisöllistä merkitystä. Kehittämistyötä pidetään uhkana yksittäisen opettajan itsemääräämisoikeudelle, jolloin sitä käytetään kilpenä uusia pedagogisia ratkaisuja vastaan. Uudistushankkeiden vaikuttavuus jää vähäiseksi, jos asioista ei ole yhteisöllistä näkemystä. Yhteisö voisi olla kehittyvän koulun valttikortti. Päätöksenteon tulisi perustua eri asiantuntijuutta edustavien opettajien väliseen keskusteluun. Yhteisöllisyyden tulisi olla näkemystä siitä, miten koulua halutaan uudistaa. Opettajat myös toimivat tehokkaammin yhteistyössä kollegojensa kanssa ja yhteisön tukemina. Yksi keino yhteisöllisyyden ja tehokkuuden lisäämiselle on mentorointi työyhteisössä. Esimerkiksi uusi opettaja voi kiinnittyä työhönsä ja yhteisöönsä kokeneemman mentor-opettajan kanssa. Mentorointia ei kuitenkaan tarvitse rajata vain yksittäisen opettajan tukemiseen vaan sen avulla voitaisiin rakentaa uusia opettamisen kulttuureja. (Väljærvi 2005, 116–119.)

2.4 Opettajankoulutus ja sen tavoitteet

Opettajankoulutus on vakiinnuttanut asemansa yliopistoissa. Yliopisto on antanut opettajankoulutukselle uusia haasteita, jotka pohjautuvat yliopistojen yhteiskunnallisista tehtävistä. Opettajankoulutus on yliopistoille erittäin hyvä yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuus ja opettajankoulutus saakin kehittää ja toteuttaa itseään sekä omaa yhteiskunnallista tehtäväänsä. Suomalainen opettajankoulutus, sen tutkintorakenne ja sisältö, herättävät kiinnostusta kansainvälisestäikin. Opettajankoulutus on tunnustettu suurimmaksi yksittäiseksi tekijäksi kansainvälisesti hyvien oppimistulosten taustalla. Suomalainen opettajankoulutus on ainutlaatuista, korkeatasoista ja siellä vallitsee vanha kasvatustieteellisen orientaatio. Suomalainen opettaja halutaan nähdä ennen kaikkea vahvana kasvatustieteiden asiantuntijana. Opettajan työ ja opettajankoulutus herättävät ihmisessä nöyrää kunnioitusta, sillä molemmissa ollaan vaikuttamassa yksittäisen ihmisen ja koko yhteiskunnan tulevaisuuteen. Tehdessään uusia opiskelijavalintoja opettajankouluttajat joutuvat joka kevät pohtimaan tuhansien hakijoiden kykyjä omaksua tietoja ja taitoja sekä kehittyä koulutuksen avulla hyväksi opettajaksi. Niin opettajankouluttajien kuin kenttätyössä olevien opettajienkin tulisi saada jokaisesta opiskelijasta tai oppilaasta heidän parhaat puolensa esiin. (Krokkfors 2005, 68; Raatikainen & Tarvainen 2013, 78; Räsänen 2005, 79–80.)

Millaisia ihmisiä opettajankoulutukseen halutaan tai tarvitaan? Vastaus on usein monenlaisia, monipuolisia ja erilaisia. Erilaisuus on käsite, jonka merkityksistä puhutaan opettajankoulutuksessa paljon. Pääsykokeissa erilaisuutta käsitellään valintaperusteissa esimerkiksi sukupuolen, työkokemuksen ja iän kautta. Vaikka moninaisuus on rikkaus, tulee opettajankouluttajien miettiä, vaikuttavatko esimerkiksi ikä tai sukupuoli opettamiseen tai turvalliseen oppimisympäristöön. On myös pohdittava, ovatko oppiaineelliset taidot tärkeämpiä kuin suhtautuminen kasvatukseen ja ihmisyyteen. Jos hakijalla ovat motivaatio, orientaatio ja arvot kunnossa, positiivinen suhtautuminen auttaa uuden tiedon vastaanottamisessa ja prosessoimisessa luultavasti enemmän, kuin senhetkiset taidot. Pääsykokeissa usein arvostetaan myös varmuutta, itsetuntoa ja hyvää itseilmaisua. Ne ovat kuitenkin taitoja, joissa yksilön on mahdollista kehittyä opiskelun aikana. Valintoja miettiessä tulee siis ottaa huomioon myös sosiaalis-ekonomisen tausta. Eri kulttuurit ja arvot tekevät valintaperusteiden pohtimisesta moniulotteisempaa. Vaikka ihmisillä on erilaisia arvoja, ollaan yhtä mieltä siitä, että opettajaksi haluavalle tärkeitä asioita tulee olla lapsen arvo ja oikeudet sekä inhimillinen kasvu.

Erilaiset kulttuurit ja arvot ovat voimavara koulutuksen uudistamisen kannalta, sillä helposti pidetään oikeana vain sitä kulttuuria, jota itse edustetaan. (Räsänen 2005, 80–81.)

Nykyinen opettajankoulutus on kohdannut kritiikkiä pinnallisuudesta, hajanaisuudesta ja myös liiallisesta teoreettisuudesta. Vaaditaan enemmän tietoa koulun arjesta, opettajan toimenkuvan rajaamista sekä arkitietojen ja -taitojen päivytystä. Opettajankoulutuksessa on kuitenkin tiedostettu professionaalisuuden mahdollisuudet. Opettajan ammatin asemasta yhteiskunnassa ollaan vaihtelevaa mieltä. Koska opettajan ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja on rajattomasti ja ne muuttuvat jatkuvasti, on vain hyväksyttävä, etteivät kaikki asiat mahdu yhteen maisterintutkintoon ja sen tutkinto-vaatimukseen. Siksi opettajankoulutuksella on oltava visioita ja toiminta-ajatus, joka muodostaa järkevän opettajan ammatillisuutta jäsentävän kokonaisuuden. Opettajankoulutuksen toiminta-ajatuksena voidaan pitää opiskelijan kehittymistä opettajaksi. Kyse on kasvusta, kypsymisestä ja pedagogisten valintojen tekemisestä, joihin liittyy arvojen pohdintaa ja tietoista valintaa sekä niiden perustelua. (Krokfors 2005, 71–73.) Jotta opettajankoulutus olisi tehokasta ja tarkoituksenmukaista, on osaamistavoitteiden ja vaatimusten oltava selkeitä ja ymmärrettäviä. Osaamistavoitteita voi olla useita eri kursseilla tai koulutuksen asteilla sekä uran eri vaiheissa. Opettajan on hyvä olla tietoinen näistä tavoitteista, jotta voi tavoitella niitä ja kehittää itseään ja ammattitaitoaan niiden mukaisesti. Tällaisia osaamistavoitteita voidaan käyttää myös rekrytoinnin tehokkuuden parantamiseen, kun valitaan ehdokkaita erilaisiin työtehtäviin. (European Commission 2013, 43.)

Krokfors (2005) käsittelee artikkelissaan opettajankoulutuksen toiminta-ajatusta Helsingin yliopiston näkökulmasta. Opettajankoulutuksessa tulisi yhdistyä tutkimus, opetus ja opiskelu. Toiminta-ajatus voidaan kiteyttää kolmeen käsitteeseen: vuorovaikutukseen, asiantuntijuuteen ja yhteiskunnallisuuteen. Vuorovaikutus on opettajuuden kehittämistä kollegojen kanssa, asiantuntijuus pedagogista ajattelua sekä työtapoja ja yhteiskunnallisuus perustuu kasvatuksen eettisten lähtökohtien ymmärtämiseen ja sitä kautta jäsentää koko opettajuuden kokonaisuutta. Koulutuksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittymään opettajaksi. Koulutuksen tulee tarjota erilaisia työtapoja, yhteisöllistä työ- ja toimintakulttuuria sekä kehittää opiskelijan argumentaatiotaitoja. Tavoitteena voidaan pitää opettajia, joilla on koulutuksen jälkeen laaja asiantuntijuus. Tutkiva opettajuus on yksi laajan asiantuntijuuden peruspiirre. Kasvatuksellisten ratkaisujen tekemiseen opettaja tarvitsee ajattelun rinnalle menetelmiä, joilla voidaan havaita, analysoida ja ratkaista koulun arjessa ilmeneviä ongelmia. Opettajankoulutuksen metodiopetus antaa välineitä oman ajattelun kehittämiseen sekä metodologian ymmärtämiseen. Metodologian avulla voidaan tutkia valintojen arvopohjaa. Opettajan asian-

tuntijuudelle avataan mahdollisuus pohtimalla kasvatuksen eettisiä lähtökohtia. (Krokkfors 2005, 73–75.)

Jokaisella opettajankoulutusta tarjoavalla yliopistolla on määriteltynä koulutuksen tavoitteet. Kyseiset tavoitteet ovat valtakunnallisesti yhtenevät, kuitenkin omilla painotuksillaan. Esittelen seuraavaksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman sekä luokanopettajan ja aineenopettajan pedagogisten opintojen tavoitteita. Kasvatustieteiden yksiköstä ei valmistu pelkästään opettajia vaan laaja-alaisia kasvatustieteen osaajia erilaisiin työtehtäviin.

Opetus- ja koulutustehtäviin kelpoistavat opinnot antavat kasvatustieteen-, opetus- ja koulutustehtäviin valmistuville valmiudet kasvaa kriittisesti tietoisiksi maailman ja kasvatuksen ymmärtäjiksi, oppimisen ohjaajiksi ja tukijoiksi sekä kasvamaan saattajiksi, jotka yhdessä muiden kanssa osaavat kehittää ja muuttaa kasvatustieteen maailmaa. (Tampereen yliopisto 2015b).

Kasvatustieteiden maisterin tutkinnon suorittaneen opettajan muun muassa

ymmärtää oppimisen ja kasvatustieteen yhteiskunnallisia ja globaaleja ehtoja laaja-alaisesti, ymmärtää merkityksensä ja vastuunsa kasvattajana, yhteiskunnallisena vaikuttajana ja pedagogisen vallan käyttäjänä ja osaa tehdä perusteltuja eettisiä valintoja ammatillisessa toiminnassaan (Tampereen yliopisto 2015b).

Lisäksi kyseisissä tavoitteissa painotetaan myös keskustelutaitoja ja oman työn kehittämistä tutkimuksen kautta.

Yleisten kasvatustieteen tutkinto-ohjelmaa koskevien tavoitteiden lisäksi sekä luokan- että aineenopettajien pedagogisten opintojen kokonaisuuksille on määritelty omat tavoitteet ja sisällöt. Luokanopettajan pedagogisten opintojen tavoitteissa todetaan, että opiskelija saa opintokokonaisuudesta tarvittavan teoreettisen tiedon, jota hänen tulisi hyödyntää työssään. Työssään tulevan luokanopettajan tulisi osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta ja ohjata oppilaitaan. Tavoitteissa painotetaan myös elinikäistä oppimista työn lähtökohtana ja oman ammattitaidon kehityksessä. (Tampereen yliopisto 2015c.) Myös aineenopettajan pedagogisten opintojen tavoitteissa puhutaan koulutuksen jälkeisen oppimisen tärkeydestä ja edellytyksestä opettajan työlle. Jatkuva oppiminen ja kehittyminen ovat asiantuntijuuden perusta. Muita yhtäläisyyksiä luokanopettajan tavoitteisiin ovat esimerkiksi riittävä teoreettinen tietämys sekä opettajan työn yhteiskunnallinen merkittävyys ja toisaalta yhteiskunnan vaikutus opettajan työhön. Molemmissa korostetaan myös tutkivaa suhtautumista työhön ja itseen. Erona aineenopettajien ja luokanopettajien tavoitteissa on opettavien aineiden asiantuntijuuden painottaminen. Aineenopettajien tavoitteissa mainitaan erikseen oman aineen

opetuksen hallinta, kun taas luokanopettajilla painotetaan enemmän ryhmänhallintaa ja yleisesti opetuksen toteutusta. (Tampereen yliopisto 2015a,c.)

2.5 Opettajuus nyt ja tulevaisuudessa

Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan puheenjohtaja Päivi Lipponen (2013) pohtii tekstissään, pystyykö nykyinen koululaitos tarjoamaan lapsille ja nuorille sellaiset tiedot ja taidot, että niillä pärjätään myös tulevaisuudessa. Päätöksenteko etenee kahdessa ajassa: nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Päättäjien ja myös opettajien tulisi pystyä miettimään aina tulevaisuutta ja tulevaisuuden tarpeita toteuttaessaan päätöksiään. Nykypäivän lapset ja nuoret elävät jatkuvan muutoksen keskellä. Heidän tulisi pystyä sopeutumaan siihen ja vastaamaan sen tarjoamiin haasteisiin. Lasten tulee voida henkisesti hyvin ja pystyä rakentamaan sekä vahvistamaan omaa identiteettiään rauhassa. Nykyään on opittava suomalaisuuden lisäksi olemaan eurooppalainen ja koko maailman kansalainen. Suomessa listatut pärjäämistaidot kietoutuvat oppimiseen, digitaaliseen lukutaitoon sekä työelämätaitoihin. Näitä taitoja ovat muun muassa luovuus, kriittinen ajattelu, ICT-taidot, itseohjautuvuus, sosiaaliset taidot sekä johtamisen taito. Jos tähän haasteeseen halutaan vastata ja edelleen pitää suomalainen koulutus edelläkävijänä, täytyy panostaa tutkimukseen, rohkeisiin kokeiluihin opetuksessa ja uusiin oppimisympäristöihin. Resurssit ovat tiukalla, mutta ehkä tässä kohtaa tulisi luovuuden näytellä jonkinlaista roolia. (Lipponen 2013, 5–6.)

Kuuskorven (2013) mukaan nykypäivän oppimisympäristö on rajaton. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä ympäristöä sekä yhteisöjä ja käytäntöjä, joissa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös erilaiset oppimisessa käytetyt välineet ja materiaalit sekä palvelut. Oppiminen ei tapahdu enää vain koulussa, vaan lapset oppivat kaikkialla kaiken aikaa. Opettajien tulisi osata hyödyntää vapaa-ajalla hankittua tietoa ja soveltaa sitä yhdessä koulussa opittavan tiedon kanssa. Myös oppimisympäristöä tulisi koulussa laajentaa koulurakennuksen ulkopuolelle ja luokkatiloille hakea vaihtoehtoisia ratkaisuja. Luokkatilojen tulee olla joustavia helposti siirrettävine kalusteineen ja tietoteknisine ratkaisuineen. Luokkatilojen tulisi olla yksilöllisiä, jokaisen ryhmän omiin tarpeisiin suunniteltuja sekä soveltua yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn. Opetustilan tulisi siis olla dynaaminen, tilannesidonnainen ja teknologisesti kattava. Oppimisympäristön tulisi muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus. Kehittämisessä tulee ottaa huomioon jokaisen oppiaineen erityistarpeet. Oppimisympäristön tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkai-

suihin. Tieto- ja viestintäteknologia kuuluu olennaisena osana nykypäivän oppimisympäristöön. (Kuuskorpi 2013, 36–38; Opetushallitus 2014b, 27–28.)

Koulun toimintaympäristö muuttuu koko ajan avoimemmaksi, monimuotoisemmaksi ja kompleksisemmaksi. Tämä voi näyttäytyä opettajalle epävakana ja uusia vaatimuksia sisältävänä myllerryksenä. Muutos voi olla uhka tai mahdollisuus. Useimmiten se kuitenkin kohdataan uhaksi ja lisää työtä teettäväksi. Opettajan työssä puhutaan kohtaamisesta, joka tarkoittaa sekä inhimillistä vuorovaikutusta että uusien asioiden kohtaamista. Kohtaamisia täytyy aina pohtia, sillä ne ovat uusia, odottamattomia ja jopa yllätyksellisiä. Niiden käsitteleminen ja liittäminen jo ennestään tuttuun vaatii opettajalta ajatustyötä. Tällaiset uudet kohtaamiset voivat liittyä oppilaaseen ja hänen elinolosuhteisiinsa tai koulun toimintaympäristön muutokseen. Oppilaat muuttuvat erilaisemmiksi oppimisvalmiuksiltaan ja kotitaustoiltaan, kouluissa voi esiintyä monia eri arvoperustoja, inkluusio haastaa opettajan toimimaan alueella, josta hänellä ei välttämättä ole riittävästi tietoa. Kaikessa muutoksessa ja kohtaamisessa opettajan yhdeksi tärkeäksi ominaisuudeksi muodostuu avoimuus. Opettajan tulee avoimesti tulkita muutoksesta välittyvää informaatiota. Opettajan tulee koko ajan tarkastella omaa toimintaansa suhteessa muutokseen, jotta opetus ja kasvatus palvelevat oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja olisi koko ajan informaatiotulvan armoilla vaan hän suodattaa muutoksen tuomasta tiedosta omalla ammattitaidollaan olennaiset asiat ja muuttaa ne pedagogiksi käytänteiksi omassa työssään. Avoimuus opettajuudessa ei ole pelkästään reagointia muutoksiin vaan myös ennakkointia ja vaikuttamista. Muutoksessa tulisi hyödyntää koko yhteisön voimavaroja, eikä rasittaa liikaa yksilöitä. (Väljärvi 2005, 106–108.)

Suomessa hyvin koulussa pärjänneet ja positiivisia koulukokemuksia saaneet nuoret hakeutuvat opettajan ammattiin. Maisteritason korkeakoulututkinto, opettajan yhteiskunnallisesti korkea status ja alan positiiviset työllisyysnäkymät houkuttelevat parasta opiskelija-ainesta hakeutumaan opettajankoulutukseen. Jos opettajan ammatti menettää arvostuksensa, seuraukset näkyvät koulutuksessa ja oppimistuloksissa. Opettajien työtyytyväisyys on laskenut ja suunnan jatkuessa opettajaksi ei enää hakeuduta ja päteviä opettajia ei riitä kaikkiin kouluihin. Tämä suuntaus voidaan joko hyväksyä tai sitten koulujen teknologiaan ja oppimisympäristöjen kehittämiseen sekä varhaiseen oppimisen tukemiseen tulisi osoittaa resursseja. Suomessa osaamiseen investoidaan. Mikäli koulutuksen taso romahtaa, kärsii siitä koko kansakunta ja Suomen kehitys. Suomen tulevaisuuden kilpailukyky perustana ovat opetuksen ammattilaiset kaikilla koulutuksen tasoilla. Arjen opetustyössä luodaan koulutuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Huomio kehityksessä täytyy suunnata lapsen koko elinkaareen. Pelkästään peruskoulua kehittämällä ei päästä haluttuihin tuloksiin, vaan kaikki

alkaa jo vauvaiästä, varhaiskasvatuksesta. Varhainen kiintymyssuhde vaikuttaa lapsen oppimiseen. Kaikki alkaa siis jo kotoa. (Lipponen 2013, 7–8; Raatikainen & Tarvainen 2013, 78–79.)

Nykypäivänä osaava suomalainen koulutusasiantuntija on aidosti oppilaslähtöinen. Opettajan tehtävä on poistaa oppimisen esteet ja mahdollistaa oppiminen, edistää osaamista sekä innostaa lapsia oppimaan. Oppilaan tulisi olla oppimistilanteen aktiivisempi osapuoli ja opettajan tukea tätä tavoitteessaan. Opettaja valitsee ja muokkaa oppimisympäristön oppimisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Opettajalta edellytetään kykyä nähdä ajan merkkejä, joiden avulla opitaan ja voidaan opettaa tulevaisuustaitoja. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 79, 85.) Oppiminen tapahtuu parhaiten sosiaalisessa ympäristössä muiden tukemana ja kannustamana. Lahjakkuus vaatii useita toistoja ja lapsen tulisi ymmärtää, että epäonnistuminen on osa oppimisprosessia. Koulu ja opettaja ovat tässä kohtaa avainasemassa. Koulu tarjoaa puitteet sosiaaliselle oppimiselle. Opettajan tulisi tunnistaa alisuoriutujat ja kannustaa heitä jatkamaan. Oikein ajoitetulla kannustamisella ja hyvällä ryhmähengellä oppimismotivaatio pysyy korkealla. Lapselle kehittyy kyky kestää epäonnistumisia ja käsittelemään niitä, jolloin hän jaksaa kohdata uusia haasteita. Lasten ja nuorten tulee oppia asettamaan itselleen pitkäkestoisia tavoitteita, joiden saavuttaminen tuottaa iloa. Muuttuva yhteiskunta kasvattaa lapsista ja nuorista avarakatseisempia ja kantaottavampia. Perinteisen oppimiskäsityksen mukaan tätä voidaan pitää häiriökäyttäytymisenä. Jos opettaja näkee tämän, on hänellä mahdollisuus valjastaa siitä positiivinen mahdollisuus. Nykypäivän oppilaille ryhmässä toimiminen ja projektiluontoinen työskentely ovat luontaisia. He haluavat hyödyntää oppimisessaan nykypäivän teknologisia välineitä. (Kuuskorpi 2013, 35–36; Lipponen 2013, 9.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan oppimisen tapahtuvan yhdessä. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa.

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. (Opetushallitus 2014b, 14.)

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottaa huomioon oppilaiden muuttumisen maailman mukana. Opettajan tulee ohjata oppilasta tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja tarkastelemaan omia ajattelutapojaan. Oppilaiden kysymyksille tulee antaa tilaa ja heitä pitää innostaa etsimään vastauksia kysymyksiinsä, kuuntelemaan toisten näkemyksiä asiasta ja pohtimaan omaa sisäistä tietoaan. Oppilaiden tulee saada kannustusta ja tukea ideoilleen ja aloitteilleen. Täten heidän toimijuutensa voi vahvistua. Oppilaita tulee ohjata käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Erilaiset leikit, fyysinen aktiivisuus ja erilaiset toiminnalliset

työtavat tuovat oppimiseen iloa ja vahvistavat luovaa ajattelua ja oivaltamista. (Opetushallitus 2014b, 18.)

Tutkimusta tehdään aiempaa enemmän, mutta tieto vanhenee nopeasti. Kulttuurimme digitalisoituu kovaa vauhtia, jolloin yksityiskohtaisen tiedon opettelu ja oppiminen eivät ole enää tarpeellisia. Peruskoulu elää muutoksessa. Kouluissa kokeillaan joustavaa perusopetusta ja erityisen tuen muotoja kehitetään. Nämä muokkaavat koulun opetus- ja oppimisprosesseja. Koulussa tulisi painottaa tiedon aktiivista rakentumista. Oppiminen olisi oma-aloitteisempaa ja vuorovaikutuksellisempaa. Tulevaisuuteen suuntaavien ja oppilaskohtaisempien työskentelymenetelmien mukaan ottaminen vaatii opettajalta oman roolinsa uudelleen pohtimista. Lisäksi ajassa liikkuvat ilmiöt sekä toimintaympäristön jatkuvat muutokset vaativat opettajaa jatkuvasti arvioimaan työtapojaan. Opettaja ei olisi enää opettaja, vaan pikemminkin ohjaaja. Oppilaat sen sijaan ottaisivat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja tekemisestään. Teknologia muokkaa sekä opetusta että oppimista. Opettaja tarvitsee tietoja ja taitoja teknologian tehokkaaseen hyödyntämiseen opetuksessa. Tarvitaan kykyä analysoida dataa. Teknologian hyödyntäminen takaa, että lapsella on aina tuorein tieto käytettävissään. On kuitenkin huomioitava, että pelkästään teknologinen laite tuskin herättää oppilaan motivaatiota oppia. Teknologiset välineet antavat mahdollisuuden uusille innostaville toimintatavoille ja tietokäytännöille. Uudet oppimisympäristöt avaavat resursseja erilaisten oppimiskäytäntöjen kehittämiseen, kunhan lasten ja nuorten kiinnostus saadaan kohdistettua itse aiheeseen. Teknologia ei kuitenkaan ole ratkaisu kaikkiin koulua kohtaaviin haasteisiin. Tärkeämpää edelleen on oppia vuorovaikutustaitoja, luoda sosiaalisia suhteita, kokea olonsa turvalliseksi ja oppia elämään liittyviä taitoja. Uudessa oppimisessa on kyse uskosta omaan oppimiseen. Koulun tulee tarjota onnistuneita oppimisen kokemuksia ja uskoa oman oppimisen ja elämän hallintaan. (Kuuskorpi 2013, 35; Lippinen 2013, 11–12; Lonka, Hietajärvi, Makkonen, Sandström & Vaara 2013, 99, 106; Raatikainen & Tarvainen 2013, 85.)

Teknologisoitumisen myötä vaaraksi muodostuu opettajan ammatillisen taidon unohtuminen. Teknisiä ratkaisuja on tarjottu sisällöllisten ongelmien ratkaisemiseen. Teknologiavälineiden käyttämiseen liittyy myös sosiaalinen paine. Miten teknologia palvelee sisällöllisten kysymysten ja niiden ymmärtämisen ongelmien ratkaisua? Peruskoulujen paremmuutta arvioidaan myös sen perusteella, millaiset teknologiset välineet siellä on käytössä. Opettajien osaaminen unohdetaan tässä vertailussa ja näkyvän työn merkitys ylikorostuu. Uuden ajattelutavan mukaan opettajan työssä tulisi korostua ajattelu ja ymmärtäminen, ei pelkästään nopea toiminta ja käytännöllisten ongelmien ratkaiseminen. Teknologian avulla pyritään jopa peittelemään ongelmia. Se tarjoaa mahdollisuuden tuntea hetkel-

listä hallintaa ristiriitaisessa ja hallitsemattomassa todellisuudessa. Tällainen toimintakulttuuri pitää opettajan kiireisenä opettelemassa koko ajan jotakin uutta teknistä ratkaisua sen sijaan, että ristiriitainen todellisuus kohdattaisiin. (Nikkola & Räihä 2007, 15–16.)

Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa koulun toiminnan ohella väistämättä myös oppilaisiin. Perusopetuksessa tulisi oppia kohtaamaan muutosta ja sen tuomia paineita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuuden valinnoista. Globaalikasvatus perusopetuksessa luo edellytyksiä kestäväälle ja oikeudenmukaiselle kehitykselle. Mahdollisuuksien mukaan tulisi tehdä yhteistyötä muiden maiden koulujen ja opetuksen piirissä toimivien henkilöiden kanssa. Perusopetuksen yksi tehtävä on vaikuttaa myönteisesti yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. (Opetushallitus 2014b, 16.)

Suomalaisen koulutuksen menestys ei lepää vain opettajien harteilla. Yhteisöllisyyden merkityksen korostuminen ja koulujen uudistuminen oppivina organisaatioina vaativat myös rehtoreilta ja koulun johtamiselta aiempaa enemmän. Rehtorit osoittavat koulun toimintakulttuurin kehityksen suunnan ja siksi asiantuntijayhteisön johtaminen nousee myös yhdeksi avaintekijäksi suomalaisen koulun menestyksessä. Koulun toimintakulttuurin tulisi olla dynaaminen ja joustava, ajassa elävä ja tulevaisuuteen suuntaava tila, jossa avoin keskustelu ja rakentava kritiikki ovat tärkeimpiä käytäntöjä. Jokaisella toimintakulttuuriin kuuluvalla asiantuntijajäsenellä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa asioihin ja jokaisen persoonan tulee olla tasavertainen jäsen. Jokainen jäsen kantaa oman kortensa yhteisen toimintakulttuurin kekoon. Parhaimmillaan toimintakulttuuri on vuorovaikutuksellinen sekä työhön ja toimintaan inspiroiva kehys. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 85–86.) Lonka ym. (2013, 106) toteaa, että koulun toimintakulttuurin muutos ei voi jäädä yksin opettajien, rehtorin ja opettajankoulutusjärjestelmän vastuulle, vaan pysyvä valtakunnallinen muutos voidaan saavuttaa vain kaikkien tasojen sitoutuessa yhteisiin tavoitteisiin ja toimenpiteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) toimintakulttuurin tavoitteiksi on asetettu oppimisen edistäminen, osallisuus, hyvinvointi ja kestävä elämäntapa. Toimintakulttuurin periaatteissa korostetaan oppivaa yhteisöä, turvallisuutta ja hyvinvointia, vuorovaikutusta ja monipuolista työskentelyä, kulttuurista moninaisuutta, osallisuutta ja demokratiaa, yhdenvertaisuutta sekä vastuuta ympäristöstä (Opetushallitus 2014b, 24–27).

Opettajia vaaditaan vastaamaan muutokseen ja kehittymään globaaleiksi asiantuntijoiksi. Jotta kehitys kohti tulevaisuutta todella lähtee opettajista, on muutos vietävä askeleen taaksepäin opettajankoulutukseen. Jotta tulevat opettajat voivat vastata globaaliuden haasteeseen, on opettajankoulutuk-

sen oltava aikaansa edellä jo tänään. Suomalainen opettajankoulutus on tunnustettu kansainvälisesti laadukkaaksi, mutta siihen hyvän olon tunteeseen ei voi jäädä oleilemaan. Opettajankoulutuksen tehtävänä on valmentaa opettajaopiskelijoita muutosvalmiuteen ja vahvistettava heidän tulevaisuustaitojaan. Tulevaisuuden koulussa tärkeitä tekijöitä ovat kyky kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun, informaationlukutaito sekä yhteistyö erilaisissa muuttuvissa yhteisöissä. Opettajankoulutuksessa tiedon hankkiminen ei ole enää yhtä merkityksellistä kuin aiemmin, vaan painopiste siirtyy oppimaan opettamiseen sekä oppimismotivaation herättämiseen ja ylläpitoon. Pedagoginen ydinosaaminen, oppimisen taito ja kehittymisenhalu ovat uudistumiseen ja uudistamiseen vaadittavia tekijöitä. Opettajankoulutusta on kritisoitu muuttumattomuudestaan, vaikka sen laadukkuuden ydin on mahdollinen muutoksen ylläpitäjä, opettaja. Opettajankoulutuksen aikana omaksutaan teorian, säännöt ja toimintamallit, joiden avulla valmistaudutaan tulevaisuuden opettajuuteen kehittämällä arjen työtä ja tekemällä päivittäisiä valintoja opettajan työssä. Taatakseen tulevaisuudessa koulutuksen laadukkuuden, on opettajankoulutuksen seurattava aikaansa ja uudistuttava sen tuomien ristipaineiden mukana. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 86–87.) Longan ym. (2013) mukaan yhteiskunnan muutosvauhdin mukana pysymiseksi opettajan ammatti tulisi nähdä enemmän adaptiivista asiantuntijuutta vaativana vuorovaikutusasiantuntijuutena. Tähän päästäkseen tulee opettajan omata riittävät tiedot ja taidot monitasoisten oppimisprosessien sytyttämiseen ja ohjaamiseen. Näitä tietoja ja taitoja tulisi tarjota syventävästi opettajankoulutuksessa. Kyse on substanssiosaamisesta yhtäläillä kuin oppiainekohtaisessa tiedoissa ja taidoissa. Myös opettajan teknologiavälitteiset tietokäytännöt ovat tärkeässä asemassa. Opiskelun jälkeen työelämään siirtyvällä opettajalla tulisi olla valmiudet tarkastella omia tietokäytäntöjään ja kehittämään niitä. Lisäksi tulee olla riittävät käsitteelliset valmiudet ilmiöiden ymmärtämiseen. Opettajankoulutuksen tehtävä on vahvistaa nuoren opettajan toimijuutta.

Keskeistä on integroida uutta teknologiaa ja uusien opiskelijoiden teknologisia valmiuksia tavalla, jossa valmius yhteisölliseen toimintaan sekä tietoteknologian pedagogiseen käyttöön ovat mukana rakentamassa uutta opettajankoulutusta ja sitä kautta koulua (Lonka ym. 2013, 106–107).

Opettajankoulutuksen tulee olla tieteellisyyden lisäksi dynaaminen, vuorovaikutuksellinen ja monialainen. Opettajankoulutus kouluttaa tällä hetkellä sellaisia opettajia, joiden tehtävänä on tulevaisuudessa opettaa ja kasvattaa oppilaita sellaiseen yhteiskuntaan, jota ei vielä edes ole olemassa. (Lonka ym. 2013, 103–104.)

Maiden välisten etäisyyksien kutistuessa teknologian vaikutuksesta myös opettajat kansainvälistyvät ja hakeutuvat useammin ulkomaille töihin tai harjoitteluun. Suomalainen opettaja pärjää maail-

malla hyvin asiantuntijuutensa ja käytännön kokemuksensa ansiosta. Olennaisinta kulttuurin muutoksessa on asenne ja henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun antautuminen. Kansainväliseksi asiantuntijaksi mielivän opettajan tulee antautua ensin nöyräksi oppijaksi. Kansainväliselle kentälle suuntautuva opettaja joutuu uudelleen arvioimaan oman työnsä eettiset koodit ja säännöt. Monikulttuurisuus ja eettisten ristiriitojen yhteensovittaminen vieraassa kulttuurissa vaativat halukkuutta orientoitua avoimesti uudelleen. Raatikainen ja Tarvainen (2013) pohjaavat kansainvälisen asiantuntijuuden laajaan elämäkokemukseen, laadukkaaseen suomalaiseen opettajankoulutukseen sekä ammatilliseen kokeneisuuteen (kuva 1). Kaiken perustana on asenne, joka mahdollistaa kulttuurisen sopeutumisen ja ammatillisen kasvun.



Kuva 1. Kansainvälisen asiantuntijuuden rakennuspalikat (Raatikainen & Tarvainen 2013).

Kansainväliselle uralle haluavalla opettajalla on tunnistettavissa tietynlaisia kompetensseja. Raatikainen ja Tarvainen (2013) ovat jakaneet nämä kompetenssit tiedollisiin ja taidollisiin kompetensseihin sekä henkilökohtaisiin kompetensseihin. Tiedollisiin ja taidollisiin kompetensseihin kuuluvat:

- vahva pedagoginen osaaminen, joka on myös suomalaisen koulun arjessa koeteltu ja jalostunut
- kokemus ammatillisesta kehitymisestä ja siihen liittyvä kyky jatkuvaan tietoiseen reflektioon
- ymmärrys suomalaisen koulutuksen kehityskaaresta ja tietämys koulutusjärjestelmämme tulevaisuuden kehityssuunnista

- *eri koulutusjärjestelmien tuntemus ja kyky vertailla niiden vahvuuksia ja heikkouksia*
- *sujuva kielitaito: kyky kommunikoida monikielisessä ympäristössä ja oman osaamisalan erityiskielen hallinta* (Raatikainen & Tarvainen 2013, 83).

Henkilökohtaisiin kompetensseihin kuuluvat:

- *ammattillisten motiivien tiedostaminen ja ammatillinen orientaatio*
- *terve ja vahva ammatillinen identiteetti ja itsetunto*
- *sosiaalinen osaaminen: erilaisuuden ymmärrys sekä vahvat viestintätaidot*
- *kulttuuriosaaminen: kyky mukautua uuteen toimintaympäristöön ja navigoida erilaisissa muuttuvissa tilanteissa*
- *kyky sietää epävarmuutta ja säilyttää toimintakyky nopeastikin muuttuvissa olosuhteissa* (Raatikainen & Tarvainen 2013, 84).

Ystävällisyys, peräänantamattomuus ja kärsivällisyys ovat koulutusasiantuntijan parhaat työvälineet maailmalla. Erilaiset kulttuurit, aikakäsitykset ja muut arjen toiminnot ovat joka puolella erilaisia. Maailmanmatkaajalla tulee olla vahva ammatillinen itsetunto sekä iloinen yhteisen tekemisen asenne. Niillä voi selvittää osaamattomuuden kokemuksista. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 84.)

2.6 Yhteenvetona

Opettajuus ja opettajan työ pitää siis sisällään paljon erilaisia tekijöitä ja vaatimuksia. Kokoan tässä lyhyesti edellisissä luvuissa esittelemiäni aiheita kolmen kysymyksen kautta.

Mitä opettajalta vaaditaan? Opettajan ammatin tulisi olla kutsumusammatti tai vähintään muotoutua sellaiseksi koulutuksen ja ensimmäisten työvuosien aikana. Opettajan tulee olla pätevä työhönsä, niin paperilla kuin ominaisuuksiltaan. Opettajaksi koulutaudutaan yliopistossa maisterin tasoisella tutkinnolla. Opettajan tulee olla oman alansa asiantuntija, hallita opetettavien aineiden sisällöt ja osattava kehittää omaa työtään ja ammattitaitoaan. Opettaja on yhteiskunnallinen toimija, jolla on eettinen vastuu työstään. Opettajan työ on hyvin autonomista, jolloin vastuun ottaminen omasta toiminnasta on yksi avaintekijä. Opettajalta odotetaan hyvää vuorovaikutustaitoa jokaiseen suuntaan, niin oppilaiden, kollegojen kuin muidenkin toimijoiden kanssa työskennellessä. Nykypäivänä opettajalla tulee olla myös riittävät valmiudet ottaa tämän päivän teknologia mukaan opetukseensa. Opettajan työtä arvioidaan myös tehokkuuden sekä laadun näkökulmista.

Millainen opettajan tulisi olla? Opettajan tulee olla itsenäinen ja vastuuntuntoinen. Vaikka opettajan työssä tehdään paljon töitä muiden ihmisten kanssa, tekee opettaja yksin opetukseen liittyviä ratkaisuja ja valintoja. Opettajan tulee olla myös lapsirakas, ajatella oppilaidensa parasta työssään sekä olla tasapuolinen ja tasa-arvoinen. Empaattisuus on erittäin suotava piirre opettajalle. Opettaja ei saa

olla kaavoihinsa kangistunut, vaan hänen tulee hallita monipuoliset opetus- ja työskentelymenetelmät. Opettajan tulee olla kaikin puolin monipuolinen ja kokeilla rohkeasti uutta. Nykypäivän opettajan tulee ajatella koko ajan tulevaisuutta ja olla valmis muuttumaan ympäröivän maailman mukana. Tämä vaatii sopeutumista ja paineensietokykyä. Opettajan täytyy olla myös halukas kehittämään itseään ja reflektoida työtään jatkuvasti.

Mitä opettajan työhön kuuluu? Opettajan työ on hyvin moninaista erilaisine sävyineen ja vivahteineen. Jokainen kokee työnsä eri tavalla ja on mahdotonta eritellä opettajan työn kaikkia piirteitä. Opettajan työn päälinjat ovat opetus ja kasvatustyö, joita hän arkityössään toteuttaa päivittäin. Opetukseen liittyy kaikki suunnittelusta toteutukseen, menetelmien ja materiaalien valinnat sekä työskentelytavat. Kasvatukseen kuuluvat erilaiset maailmaan liittyvät keskustelut, arvot, asenteet ja toimenpiteet. Kasvatustyö on hyvin tilannekohtaista ja yksilökeskeistä. Toiset oppilaat saavat hyvän kasvatustyön jo kotoa, mutta toisten kanssa opettaja voi joutua aloittamaan ihan alusta. Opetuksen ja kasvatustyön lisäksi opettajan työhön kuuluvat oleellisesti koulun ja opettajan työn kehittäminen sekä yhteistyön tekeminen monien eri tahojen kanssa.

Niemen (2006) mukaan opettajan työhön kohdistuu lukuisia kehittämispaineita ja uudistumisen tarvetta. Opettajan tehtävä koostuu yksittäisen lapsen tai oppijan kohtaamisesta, opetuksen laadukkaista sisällöistä sekä yhteiskunnan kehittymisestä ja kehittämisestä, ja kaikesta niiden väliltä. Opettajalta vaaditaan laaja-alaista ja korkeatasoista osaamista. Opettajan tulee hallita opettavat tiedonalat sekä pedagogiikka. (Niemi 2006, 82.) Nikkolan ja Rähän (2007) mukaan ajatukset opettamisesta ja opettajan ammattitaidosta voivat olla hyvin lujasti kiinni perinteisyydessä. Niiden koettelu ja muuttaminen voi osoittautua vaikeaksi. Opettajan ammatti on tähän asti uusintanut itseään käytännön taitoja toistamalla, eli kisälliperiaatteella. Nykyopettajalle aiemman toistaminen ei riitä, vaan täytyy löytää uusia innovatiivisia ratkaisuja ja kyetä kohtaamaan uudenlaisia ongelmia. (Nikkola & Rähä 2007, 17.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen tekeminen on valintojen tekemistä ja siksi tutkimuksen suunnittelu etukäteen on tärkeää. Suunnittelemisen alkaa tutkimusaiheen valinnasta. Kun tiedetään mitä halutaan tutkia, määrittellään tarkemmat tavoitteet, valitaan tarkempi näkökulma ja tutkimuksen toteutukseen tarvittavat menetelmät. Tutkimusmenetelmien eli tutkimusstrategian valinta on yksi neljästä tasosta, jotka muodostavat hyvän pohjan tutkimukselle. Muut tasot ovat ongelmanasettelu, teoreettinen ymmärtäminen ja tieteenfilosofiset valinnat. Tutkimusstrategia tulee olla valittuna ennen aineistonkeruuta. Ennen aineistonkeruun aloittamista on hyvä pohtia, millä menetelmillä saa tarkoituksenmukaisimmat vastaukset asetettuun ongelmaan, miten menetelmien valinnan voi perustella ja millaista aineistoa kannattaa kerätä. Tutkimusstrategia on siis tutkimuksen menetelmällisten valintojen suunnittelemista ja tekemistä. Tutkimusstrategian valinta riippuu tutkimustehtävästä tai –ongelmista. Tutkimusstrategioita voidaan tyypitellä eri tavoin, usein dikotomisesti. Esimerkiksi soveltavaa tutkimusta verrataan perinteiseen kokeelliseen tutkimukseen. Jokaisella strategialla on omat tyypilliset piirteensä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 124, 132; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 8.)

Käsitteestä tutkimusstrategia on erotettava termi tutkimusmetodi. Tutkimusmetodi on suppeampi käsite ja kuvaa yksittäistä menetelmää, jolla kerättyä aineistoa puretaan ja tulkitaan. Metodilla erotetaan aineiston havainnot tutkimustuloksista ja se koostuu havaintojen tuottamisen käytännöistä ja operaatioista sekä niiden muokkaamiseen ja tulkintaan liittyvistä säännöistä. Tutkimusmetodi on siis osa tutkimusstrategiaa. Tutkimusstrategian sisällä puhutaan myös teoreettisesta viitekehystä, näkökulmasta, jonka kautta tarkastellaan tehtyjä havaintoja. Teoreettinen viitekehys määrittelee sen, millaista aineistoa kerätään ja miten sitä analysoidaan tai sitten aineisto asettaa rajat tutkimuksen teoreettiselle viitekehyselle ja käytettäville metodeille. Teoreettisen viitekehysten ja siihen sopivat tutkimusmetodin valinta on siis tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeä ratkaisu. Laadullisessa tutkimuksessa ongelmaksi muodostuu sen luonne tarkastella ilmiötä monesta eri näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tyypillistä kerätä aineistoa, joka tekee tällaisen tarkastelun mahdolliseksi. (Alasuutari 2011, 79, 82–84; Hirsjärvi ym. 2009, 132.)

Oma tutkimukseni on empiirinen kvalitatiivinen tutkimus, jossa on piirteitä niin fenomenologiasta, fenomenografiasta kuin narratiivisuudesta.

3.1 Tutkimusmetodologiasta

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta voidaan kuvata prosessiksi, jossa esimerkiksi tutkimustehtävään tai aineistonkeruuseen liittyvät valinnat voivat hahmottua lopullisempaan muotoonsa vasta vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2010, 70). Koko laadulliselle tutkimukselle yhteistä on elämismailman ja sen monimuotoisuuden tutkiminen useista eri näkökulmista. Joitakin ominaisia piirteitä laadulliselle tutkimukselle ovat sen aineistonkeruumenetelmät (esim. haastattelut, elämäkerrat, havainnointi, kirjoitelmat), hypoteesittomuus, tutkittavan näkökulmien huomiointi, suhteellisen pienet aineistokoot, tutkijan asema ja valintojen vapaus sekä aineistolähtöisyys. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 5-7.) Laadullisessa tutkimuksessa on yleisesti vapaa tutkimusasetelma, joten on luontevaa käyttää esimerkiksi havainnointia, keskustelua tai kirjoitelmia aineiston hankinnan menetelminä. Jos tutkimusasetelma on formaalimpi, käytetään enemmän kokeellisia menetelmiä ja strukturoituja kyselyjä. Tällöin mennään jo määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen puolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71.) Eskola ja Suoranta (1998) esittelevät teoksessaan Johdatus laadulliseen tutkimukseen näitä kyseisiä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Laadullisen tutkimuksen tyypillisten piirteiden luokittelussa on ”neuvottelunvaraa” (Eskola & Suoranta 1998, 15), mutta tunnusmerkistö on jokseenkin erotettavissa. Myös Hirsjärvi ym. (2009, 164) esittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä. Listauksen mukaan tutkimuksen tulee olla luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, aineistonkeruu toteutetaan luonnollisissa olosuhteissa, tutkittavina suositetaan ihmisiä, käytetään induktiivista analyysia, käytetään laadullisia menetelmiä aineistoa hankittaessa, valitaan tutkittavat tarkoituksenmukaisesti, muokataan tutkimussuunnitelmaa tutkimuksen edetessä ja käsitellään tapauksia ainutlaatuisina ja otetaan tämä huomioon tulkinnessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Laadullinen ja määrällinen tutkimus kuvataan usein vastakkainasettelun kautta. Toisinaan tutkimussuunnat esitetään mustavalkoisesti toisiaan vastaan taistelevina tieteellisinä oppisuuntina. Näiden suuntien välisiä rajoja ei tämän näkemyksen mukaan voi ylittää. Tällaisia tutkimuksellisia perusasetteita ovat esimerkiksi juuri kvalitatiivinen – kvantitatiivinen sekä subjektiivinen – objektiivinen, ymmärtäminen – selittäminen ja induktiivinen – deduktiivinen. Tällainen kahtiajako perustuu empiirisen yhteiskuntatutkimuksen kaksijakoisuuteen, dikotomisuuteen. Kahtiajaolla on myös tarkoitus. Se ohjaa käytännössä tutkimuksen analyysimenetelmien valintaa. (Hakala 2010, 13.) Voidaan myös ajatella, että laadullinen tutkimus on määrällisen tutkimuksen kritiikkiä. Vastakkainasettelut voivat olla toisensa poissulkevia tai toisiaan täydentäviä. Esimerkiksi laadullinen tutkimus ymmärtävänä tutkimuksena ja määrällinen tutkimus selittävänä tutkimuksena ovat toisensa poissul-

kevia, mutta laadullinen tutkimus ihmistieteellisenä ja määrällinen tutkimus luonnontieteellisenä ovat toistensa vaihtoehtoja ja toisiaan täydentäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 65–66.) Hakala (2010, 18–23) kehottaa artikkelissaan tutkimaan ensin itseä tutkijana sekä tutkimuksen tavoitteita ja käyttää näitä apuna tutkimusmenetelmien valinnassa.

Laadullisen tutkimuksen kohdalla kysytään usein, onko tutkimus teoreettista vai empiiristä. Jako teoreettiseen ja empiiriseen tutkimukseen on ongelmallinen, jos se ymmärretään liian pinnallisesti, esimerkiksi toisensa poissulkeviksi tai toista tyyppiä korostavaksi. Mikään tutkimus ei ole teoriatonta, jos sillä on tutkimuksen asema. Teoreettiseksi tutkimuksen tekee ihmisjärjen suorittama henkinen tarkastelu, jota lähtökohtaisesti pitäisi löytyä jokaisesta tutkimuksesta. Sekä teoreettinen että empiirinen tutkimustyyppi voivat tutkia samaa ilmiötä. Ilmiön tarkastelun näkökulma erottaa tutkimustyypit toisistaan. On perusteltua puhua teoreettisesta ja empiirisestä analyysistä, sillä ilmiön tarkastelun näkökulma on pelkistettävissä argumentaation ja havaintoaineiston väliseksi eroksi. Empiirisessä analyysissä aineiston keräämis- ja analyysimetodit ovat tärkeässä asemassa, kun taas teoreettisessa analyysissä ei ole varsinaista metodologiaa. Teoreettisessa analyysissä myös korostuu lähteiden merkitys ja niiden alkuperä, kun taas empiirisessä analyysissä on tarkoitus häivyttää aineistoa tuottavien henkilöiden yksilöllisyyttä. Empiirisessä tutkimuksessa yksittäisen henkilön anonymiteetti pyritään mahdollisimman hyvin peittämään, kun taas teoreettisessa analyysissä nojataan yksittäiseen väitteeseen ja sen esittäjään. Empiirisen analyysin raportoinnissa korostetaan sitä, miten valitut metodit ohjaavat ihmisjärjen suorittamaa henkistä tarkastelua ja teoreettisen analyysin raportissa nostetaan enemmän esiin sitä, miten henkinen tarkastelu on tehty. Kysyttäessä, onko laadullinen tutkimus empiiristä vai teoreettista, päädytään empiiriseen. Laadullisen tutkimuksen tapa argumentoida ja tarkastella havaintoaineistoa luokitellaan empiiriseksi analyysiksi. Laadullisen tutkimuksen raportoinnissa käytetään usein analyysin tukena lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Tällä saateen pyrkiä teoreettisen analyysin argumentoinnin suuntaan, mutta lainausten tarkoitus on pääasiassa elävöittää tekstiä ja havainnollistaa tehtyä tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 19–22.)

Tämä tutkimus on empiirinen kvalitatiivinen tutkimus, jonka tutkimusote on sekä fenomenologinen että fenomenografinen. Ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys ovat tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia. Ihmiskäsityksessä pohditaan ihmistä tutkimuskohteena ja tiedonkäsityksessä sitä, miten ihmisestä voidaan saada tietoa ja millaista se tieto on. Fenomenologiassa ihmiskäsityksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, kun taas tiedonkäsityksessä niitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, eli maailmaan, jossa hän elää. Eläminen on havainnointia ja kehollista toi-

mintaa, jota ihminen myös ymmärtävästi jäsentää. Kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Ihmistä ei pysty ymmärtämään irrallisena omasta elämäntodellisuudestaan. Esimerkiksi opettajuus muodostuu osittain suhteessa oppilaisiin ja muihin kouluinstituution osapuoliin. Ihmiselle kaikki merkitsee jotakin ja tekojen takana on jokin tarkoitus. Tästä käytetään käsitettä intentionaalisuus. Kokemus on merkityksiä ja niitä fenomenologiassa varsinaisesti tutkitaan. Merkitysten lähde on yhteisö, jossa ihminen elää. Ne ovat intersubjektiivisia, eli subjekteja yhdistäviä. Erilaisissa kulttuureissa on erilaisia merkityksiä, jotka muodostavat erilaisia elämismaailmoja. Jokainen tutkittava sekä tutkija itse kuuluvat johonkin yhteisöön, joten jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yhteistä. On kuitenkin muistettava, että jokainen ihminen on myös yksilö. Ei voida yleistää, että kaikki opettajat toimisivat tai kokisivat asiat samalla tavalla. Jokaisella on omat tapansa opettaa ja oppia. Fenomenologiassa ei pyritä löytämään universaaleja yleistettäviä totuuksia tutkittavasta ilmiöstä vaan ennemminkin ymmärtämään jonkin alueen ihmisten merkitysmailmaa. Toisin sanoen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä. (Laine 2010, 28–30, 44.)

Fenomenologia ja fenomenografia ovat hyvin lähellä toisiaan. Fenomenografiaa käytetään erityisesti kasvatustieteissä. Sanana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Tutkimusotteen tavoitteena on käsitellä ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Kyseiset käsitykset liittyvät läheisesti fenomenologiassa tutkittaviin kokemuksiin ja merkityksiin. Fenomenografian perusajatuksena on, että ihmisillä on toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja fenomenografisessa tutkimusotteessa keskitytään nimenomaan eroavaisuuksien tarkasteluun. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia ilmiöön liittyviä käsityksiä ja niiden keskinäistä suhdetta toisiinsa. Erilaiset käsityksen voivat johtua iästä, sukupuolesta tai kokemustaustasta. Käsitykset ovat myös muuttuvia. Tutkimuksessa voidaan pyrkiä hahmotamaan tutkittavien tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä tai syvemmälle mentäessä pyrkiä tulkitsemaan kyseisiä käsityksiä ja niiden merkityssisältöjä ilmiössä. Saadusta aineistosta laaditaan kuvauskategorioita, joiden avulla voidaan tuoda esiin eri ryhmien näkökulmat. Kuvauskategorioita voidaan tarkastella niin horisontaalisesti kuin vertikaalisestikin. Fenomenologiassakin muodostetaan merkityskokonaisuuksia, joita löydetään samanlaisuuden kautta. Näistä merkityskokonaisuuksista voidaan sitten fenomenografialle tyypillisesti tarkastella eroavaisuuksia. Fenomenografiassa tutkijan pitäisi pystyä tuomaan esiin konteksti, johon tutkittavien käsitykset liittyvät. Tarkoituksena on oivaltaa, että ihmisten kokemukset liittyvät aina johonkin tilanteeseen tai asiayhteyteen. Tutkija voi löytää tutkimuksellaan uusia tapoja hahmottaa tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografia tarjoaa kasvatustieteille mahdollisuuden tutkia eri kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiötä yksilöiden ja yhteisö-

jen käsitysten kautta. Otollista maaperää fenomenografiselle tutkimukselle ovat ilmiöt, joiden käsitämisestä ei ole aiempaa tietoa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 170; Laine 2010, 41; Metsämurtonen 2005, 210–212; Rissanen 2009, 36–37.)

Vaikka tutkimukseni perustuu ennen kaikkea fenomenologiaan ja fenomenografiaan käsitysten tutkimisen kautta, on tutkimuksessani piirteitä myös narratiivisesta tutkimusotteesta. Narratiivisen tutkimuksen synonyymina voidaan käyttää kerronnallista tutkimusta, sillä se perustuu kertomuksiin ja niiden tutkimiseen. Kertomuksia tutkitaan monestakin syystä. Kertomukset ovat tietyllä tapaa portti menneisyyteen tai tulevaisuuteen ja ihmisten identiteetit rakentuvat kertomuksina. Kertomusten avulla voidaan hahmottaa ajallisuutta ja ne ovat myös vuorovaikutuksen väline. Kertomuksilla jaetaan asioita ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia. Kertomusta voidaan pitää subjektiivisena kokemuksena asioista, mutta täytyy muistaa, että erilaiset tekijät, kuten kulttuuri, vaikuttavat ihmisiin. Tällöin kertomus ei voi olla täysin yksityinen tai subjektiivinen. Kertomuksen ja kerronnallisuuden olennaiset tekijät ovat muutos ja kokemus. Kertomuksessa ollaan kiinnostuneita muutoksesta ja maailman kokemisesta. Henkilöillä tai tapahtumapaikoilla ei ole niin suurta merkitystä. Kertomusta voidaan pitää diskurssin tyyppinä, kognitiivisena rakenteena, elämisena, olemisena ja vuorovaikutuksena. Kaikista näistä ollaan kiinnostuneita narratiivisessa tutkimuksessa. (Hyvärinen 2006, 1-3, 14.)

3.1.1 Analysoinnista ja tutkijan valinnoista

Laadullinen aineisto on useimmiten ilmiasultaan tekstiä. Haastattelut ja havainnoinnit litteroidaan tekstiksi kuuntelun perusteella ja kirjoitelmat sekä muut kirjoittamalla tuotetut dokumentit ovat valmiiksi tekstimuodossa. Tutkimus elää aineiston mukana. Alkuperäinen tutkimussuunnitelma ja tutkimuskysymykset voivat muuttua tutkimusprosessin aikana useaan kertaan. Laadullinen tutkimus on tiedon etsimisen ja löytämisen prosessi, johon liittyy myös hypoteesittomuus eli tutkija ei aseta tutkimustuloksilleen lukkoon lyötyjä ennakko-oletuksia. Tutkijalla itsellään on usein tutkittavasta ilmiöstä joitain ennakkoajatuksia, jotka on hyvä purkaa niin kutsuttujen työhypoteesien muotoon ja jotka analyysia tehdessä kannattaa avata lukijalle. Laadullisen aineiston kanssa on hyvä muistaa, että kyseessä on inhimillinen näkökulma, jonka takia aineisto on monisävyistä, eikä sitä voida muuttaa numeeriseen muotoon. Jokainen vastaus on analyysin kannalta erilainen. Tutkittavien oman näkökulman saa parhaiten esille, kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan manipuloimatta sitä. Tämä tarkoittaa, että tutkija menee ilmiön luo, eikä tutkimusta järjestetä esimer-

kiksi laboratorio-oloissa. Tutkijan on tutkimuksessa tehtävä näkyväksi oma asemansa ja suhteensa tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan tulisi pyrkiä mahdollisuuksien mukaan objektiivisuuteen, mutta inhimillisyys tuo subjektiivisuuden näkyviin jossain vaiheessa joka tapauksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 15–24.) Tutkija tekee tutkimuksessa valintoja oman ymmärryksensä varassa, jolloin täysin puhdasta objektiivista tietoa ei ole mahdollista tuottaa. Tällöin myöskään tutkimustulokset eivät ole käyttäjästään riippumattomia. Tätä kutsutaan havaintojen teoriapitoisuudeksi ja sitä voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen peruskulmakivistä. Siihen nojataan niin määrällisen tutkimuksen kritisoinnissa kuin laadullisen tutkimuksen argumentoinnissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on ennemminkin löytää tosiasioita kuin todentaa aiempia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi 2013, 20.)

Tutkijan tekemiin valintoihin liittyy myös tutkittavien valinta. Laadullisesti on hankalaa tutkia kovin suuria määriä tapauksia, jolloin tutkimuksen tieteellisyyden kriteeriksi nousee aineiston laatu, ei tapausten määrä. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Empiirisessä tutkimuksessa on hyväksyttyä pohtia riittävän aineiston kokoa. Tutkimuksen on oltava kuitenkin tieteellinen, edustava ja yleistettävissä. Käytännössä tutkittavien määrään vaikuttavat tutkimusresurssit, eli esimerkiksi raha ja aika. Aineiston keruun lisäksi on otettava huomioon analyysivaiheeseen kuluvat resurssit, etenkin aika. Myös tutkimusmenetelmän valinta vaikuttaa tutkittavien määrän valintaan. Aineiston riittävyttä voidaan mitata saturaatiolla eli kylläntymisellä. Saturaatio tarkoittaa, että tutkittavien tuottama aineisto ei tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman näkökulmasta. Mikäli aineisto alkaa toistaa itseään, voidaan jo pienestäkin aineistosta tehdä tietynlaisia yleistyksiä. Saturaatio on myös ongelmallinen. Jos aineistosta haetaan erilaisuutta ja vertailua, muodostetaan luokkia tyypittelemällä tai muuten halutaan kvantifioida kerättyä aineistoa, ei ole mielekäästä puhua saturaatiosta. Saturaatiopiste ei ole ennalta määrättävissä erilaisuuden kuvauksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85, 87–89.)

Usein puhutaan tutkittavista harkinnanvaraisena näytteenä. Syy harkinnanvaraiselle näytteelle löytyy tutkittavasta ilmiöstä. Jos tutkitaan esimerkiksi maahanmuuttajien työllistymistä Suomessa, ei ole mielekäästä poimia tutkittavaa joukkoa sattumanvaraisesti, vaan tutkittavat valitaan nimenomaan maahanmuuttajien joukosta. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajakuvaa opettajien itsensä näkökulmasta, joten on perusteltua käyttää harkinnanvaraista näytettä. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 87) käsittelevät laadullisen tutkimuksen näkökulmasta kriittisesti näyte – termiä, jonka alkuperä on määrällisessä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen raportoinnissa on kuitenkin käytetty kyseistä termiä.

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistykseen, vaan kuvaamaan ilmiötä tai antamaan sille teoreettisesti mielekkään tulkinnan. Lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, koska todellisuus on moninainen, eikä sitä voida hajottaa mielivaltaisesti erilaisiin osiin. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tapahtumia ja toimintaa. Täten laadullisessa tutkimuksessa on perusteltua, että tutkittavat ovat itse lähellä tutkittavaa aihetta tai tietävät siitä mahdollisimman paljon. Tutkijan on kuitenkin tutkimusraportissa perusteltava harkinnanvaraisen näytteen valinta ja tarkoitukseen sopivuus. Argumentoinnin onnistumisen arviointi jätetään lopulta lukijalle, joka muodostaa oman näkökulmansa tehdyn tutkimuksen tieteellisyydestä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86.)

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimusote tuntui luonnolliselta vaihtoehdolta, koska tarkoituksena on saada yleistettävän tiedon sijasta syvempää analyysia siitä, miten luokanopettajat, aineenopettajat ja rehtorit näkevät opettajan ja hänen työnsä. Tutkimus on myös vahvasti aineistolähtöinen ja eläytymismenetelmä aineistohankinnassa tuntui tutkimukseen luontevalta vaihtoehdolta. Tämän tutkimuksen analysoinnissa on piirteitä narratiivisesta analyysistä, fenomenografisesta analyysistä, fenomenologisesta analyysistä ja ennen kaikkea sisällönanalyysistä. Laadullisessa analyysissä käytetään usein termejä induktiivinen tai deduktiivinen analyysi. Tämä jaottelu pohjautuu päättelyn logiikkaan, jota tutkimuksissa käytetään. Induktiivinen päättely tapahtuu yksittäisestä yleiseen (havainnoista teoriaan) ja deduktiivinen päinvastoin yleisestä yksittäiseen. Tämä jaottelu on kuitenkin hyvin ongelmallinen, koska täydellisen induktion mahdollisuus kyseenalaistetaan. Kriittikin mukaan pelkkien havaintojen pohjalta ei voida muodostaa uutta teoriaa. Induktiivisen päättelyn lisäksi ongelmana on kolmannen tieteellisen päättelyn, abduktion, logiikan unohtaminen. Abduktion mukaan teorianmuodostus on mahdollista, jos jokin johtoajatus liittyy havaintojen tekemiseen. Induktiivisen, deduktiivisen ja abduktiivisen päättelyn termit voidaan korvata myös aineistolähtöisen, teoriasidonnaisen ja teorialähtöisen analyysin käsitteillä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi voi tuntua pelkältä ylämäeltä verrattuna määrällisen tutkimuksen analyysiin. Määrällisessä tutkimuksessa analyysin vaiheet ovat selvillä, kun taas laadullisessa tutkimuksessa tutkija kohtaa useita valinnan paikkoja sekä loputtomalta tuntuvan määrän tekstiä, jota ei usein muuteta numeraaliseen muotoon vaan lukemalla etsitään käytettävää tietoa. Laadullisen tutkimuksen analyysissä mikään kone ei tee tai laske asioita tutkijan puolesta, eikä aineistosta vain nouse jotakin esiin. Tutkijan on itse aktiivisesti tehtävä analysointityö tulkintoineen. Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkijan on asetettava itselleen päämäärä ja suunniteltava toimiva reitti sinne päästäkseen. On hyvä olla tietoinen myös muista mahdollisista suunnista ja reiteistä, mutta kovin

kauas omalta polultaan tutkimusta tehdessä ei kannata poiketa. Laadullisessa tutkimuksessa tehdään valintoja koko prosessin ajan. Osa tehdään ennen tutkimuksen aloittamista, mutta osa muotoutuu vasta analyysivaiheessa. (Eskola 2010, 179–182.)

Aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan laadullisen analyysin sisällönanalyysin muotoa. Sisällönanalyysi on yksittäinen menetelmä, mutta myös laadullisen tutkimuksen analyysikonaisuuksien väljä teoreettinen kehys. Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat usein jollain tavalla sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kerätyn aineiston sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91.) Miles ja Huberman ovat jakaneet aineistolähtöisen analyysiprosessin kolmeen vaiheeseen: ”1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen” (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Pelkistämävaiheessa aineistosta etsitään tutkimuksen kannalta olennainen aines ja karsitaan epäolennainen pois. Tässä vaiheessa aineistoa joko tiivistetään tai pilkotaan osiin esimerkiksi koodaamalla. Ryhmittelyvaiheessa koodatut käsitteet ryhmitellään samaa tarkoittavat asiat omiin luokkiinsa, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyllä luodaan perusrakennetta tutkimukselle. Viimeisessä analyysivaiheessa eli abstrahoinnissa muodostetaan tutkimukselle tarkoituksenmukaisia teoreettisia käsitteitä. Tällaisessa sisällönanalyysissä on tarkoituksena edetä empiriasta tulkinnan kautta kohti teoriaa ja käsitteellisempää näkemystä ilmiöstä, jota tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–112.)

Fenomenografisessa analyysissä lähestymistapa on aineistolähtöinen ja tutkimus toteutetaan empirisen aineiston pohjalta. Teoriaa ei käytetä luokittelurunkona. Tulkinta muodostuu teorian ja aineiston vuorovaikutuksessa ja aineisto toimii erilaisten luokittelujen pohjana. Teorian ja aineiston välinen keskustelu on mukana tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa. Fenomenografisen analyysin tavoitteena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja selventämään käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Kyseisten erojen perusteella voidaan muodostaa käsitteellisiä kuvauskategorioita kuvaamaan erilaisia tapoja käsittää kohteena olevaa ilmiötä. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään kategorioiksi. Kolmannessa vaiheessa kategorioita pyritään kuvaamaan abstraktimmalla tasolla ja tarkentamaan niiden välisiä suhteita. Kategorioihin liitetään käsitysten erityispiirteet sekä suoria lainauksia empirisestä aineistosta. Fenomenografisessa analyysissä käsitysten määrällisyys ei ole välttämättä se kiinnostavin tekijä, vaan niiden laadullinen eroaminen toisistaan. Marginaaliseksi jäävä osa voi olla jopa mielenkiintoisin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–69.)

Kertomusten analyysia, eli narratiivista analyysia, on hankalaa asettaa yhteen tiettyyn muottiin. Kuten jo mainittua, laadulliseen analyysiin liittyy lähes aina sisällönanalyysi ja niin myös narratiivisessa analyysissa. Yksi narratiivisen analyysin menetelmistä on temaattinen luenta, jossa kertomuksista poimitaan erilaisia teemoja, jotka erittelyn jälkeen liitetään jollain tavalla kertomukseen, esimerkiksi tarinan eri vaiheisiin. Toisaalta kertomuksia voidaan lajitella kokonaishahmojen perusteella. Tässä ongelmaksi muodostuu kuitenkin yhden kokonaisen kertomuksen asettaminen yhden lajityypin alle. Kokonaishahmojen tulkitseminen saattaa auttaa erojen ja yhtäläisyyksien löytämisessä aineistosta. Kokonaishahmojen etsiminen aineistosta on antoisinta silloin, kun jäsennykset muodostetaan kyseisestä aineistosta, eikä yleisistä lajityypeistä. Kun jatketaan teemoista ja kokonaishahmoista vielä pienempiin osiin, puhutaan yksityiskohtien analyysistä. Näitä kolmea analyysitapaa voidaan käyttää niin kirjallisen kuin suullisen kertomuksen analysointiin. Neljäntenä analyysitapana on vuorovaikutuksellisen tuottamisen analyysi, joka on mahdollista vain suullisessa kertomuksessa. (Hyvärinen 2006, 17–19.) Analyysini ei ole ehkä narratiivisimmasta päästä, sillä Hännisen (2010) mukaan narratiivinen analyysi vaatii kokonaisten kertomusten tarkastelua, holistisuutta. Jos puhutaan kategoriaalisesta analyysistä, jossa kertomuksia pilkotaan osiin, jätetään kertomusten tarinaluonne ja juonellinen kokonaisuus huomiotta. Tällöin analyysi ei ole varsinaisesti narratiivinen, vaikka aineisto sitä olisikin. (Hänninen 2010, 166.) Heikkinen (2010) esittelee artikkelissaan Polkinghoren (1995) tavan jakaa narratiivisuus kahteen aineiston käsittelytapaan: narratiivien analyysi (analysis of narratives) tai narratiivinen analyysi (narrative analysis). Narratiivien analyysissa huomion kohteena on kertomusten luokittelu esimerkiksi tapaustyyppeihin ja erilaisiin kategorioihin. Narratiivisessa analyysissa pyritään tuottamaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella. Narratiivisessa analyysissa ei siis varsinaisesti luokitella aineistoa, vaan tuo uuden kertomuksen avulla aineiston keskeiset teemat esiin. (Heikkinen 2010, 149; Polkinghorne 1995, 5–6, 12.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009, 118–119) mukaan narratiivien analyysissa on mahdollista käyttää useampia lähestymistapoja, kuin narratiivisessa analyysissa, vaikkakin narratiivisessa analyysissa on myös erilaisia analyysivaihtoehtoja.

Tämän tutkimuksen analysoinnissa olen käyttänyt teemoittelua, koodausta, kvantifointia sekä tyyppittelyä. Nämä ovat toisiaan täydentäviä ja usein sidoksissa toisiinsa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) esittelevät kaikki edellä mainitut analyysimenetelmät Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirjassaan. Kvantifointi on nimensä mukaisesti määrällistä laskemista. Kun laadulliseen tutkimukseen otetaan mukaan määrällisen analyysin elementtejä, täytyy kuitenkin määrällisyydelle tyyppillinen yleistäminen muistaa jättää pois. Määrällistä laskemista voidaan tehdä laskeamalla esimerkiksi koodien tai teemojen erilaisia tekijöitä. Määrällinen laskeminen antaa esitetyille

väitteille pohjaa, eikä kaikki perustu vain tutkijan subjektiiviseen näkemykseen tai muistiin. Teemoittelussa nimensä mukaisesti jaetaan aineistoa eri teemojen alle. Teemat voivat olla valmiina jo haastattelurungossa, mutta myös vapaammista teksteistä löytyy usein yhtenäisiä teemoja. Teemoittelun apuna voidaan käyttää juuri kvantifiointia tai tyypittelyä. Taulukointien avulla voidaan hahmottaa aineiston keskeiset tekijät ja muodostaa sitä kautta erilaiset teemat. Teemoittelun yhteydessä lainataan usein aineistosta sitaatteja havainnollistamaan teemaa. Tyypittelyssä mennään hieman teemoittelua pidemmälle. Tyypittelyn avulla kootaan aineistolle tyypilliset piirteet ja niistä voidaan rakentaa tyypikuvauksia. Kuvauksissa esitetään aineistosta löytyneet yleiset, tyypilliset elementit yhdessä. Tyypikuvauksen avulla voi havainnollistaa erilaisuutta tyyppien välillä. Tyypikuvaukset sopivat erityisen hyvin eläytymismenetelmään, jossa voidaan tuoda esiin eri kehyskertomusten tyypilliset piirteet ja verrata niitä keskenään. Tyypittely on niin sanotusti koontien koontia, eli teemoittelemalla saadut teemat myös sisältyvät tyypittelyyn. Tässäkin tapauksessa kvantifiointi on hyvä apukeino tyypillisten piirteiden löytämisessä. Koodaaminen helpottaa aineiston käsittelyä. Koodaamista voi tehdä numeroilla, kirjaimilla tai vaikka värikynillä. Esimerkiksi eri teemoihin liittyvät tekijät voidaan värikoodata ja alleviivata kyseisillä väreillä, jolloin suuren tekstimassan käsittely helpottuu. Koodausta tehtäessä tutkijalle syntyy jo hyvä käsitys aineistosta ja sen sisällöstä. Tärkeintä koodauksessa on tehdä siitä itselle selkeä, jotta muistaa mikä koodi tarkoittaa mitään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 80, 91, 98, 105–106, 108–109.)

3.1.2 Eläytymismenetelmästä

Eläytymismenetelmä on yksi laadulliselle tutkimukselle tyypillinen menetelmä. Eläytymismenetelmällä kerätään pienimuotoisia tarinoita tutkijan antaman kehyksen mukaisesti. Tutkittaville annetaan lyhyehkö kehyskertomus, jonka mukaan heidän tulisi eläytyä tilanteeseen ja kirjoittaa tarina. Tarinan kirjoittaminen on täysin vapaata eikä tekstin tarvitse olla narratiivinen, mutta usein tutkittavat kirjoittavat juuri kertomusmuodossa. Kehyskertomuksia on usein 2-4 erilaista tutkittavaa ryhmää kohden. Kehyskertomuksissa muutetaan yhtä tiettyä seikkaa ja analysoinnissa keskitytään tuon seikan vaihtamisen aiheuttamiin muutoksiin kertomuksissa. Eläytymismenetelmässä tyypillisesti jätetään kertomatta tutkittavalle ryhmälle kehyskertomusten erilaisuudesta, mikä nostaa esiin eettiset kysymykset aineistonkeruumenetelmästä. Kehyskertomusten muotoilu on tärkeää, jotta tutkittava ymmärtää, mistä hänen tulee kirjoittaa. Kehyskertomuksia kannattaa testata koeryhmällä ennen varsinaisen aineiston keräämistä, jotta mahdolliset ymmärrysvirheet saadaan korjattua. Kuten kaikissa tiedonkeruumenetelmissä, on eläytymismenetelmässäkin ongelmansa ja etunsa. Ongelmaksi

saattaa muodostua esimerkiksi tarinoiden aitous ja kirjoitustilanteen keinotekoisuus sekä kysymys siitä, tuottaako eläytymismenetelmä pelkkiä stereotyyppioita. Eläytymismenetelmän eduiksi voidaan katsoa sen nopeakäyttöisyys ja erilaisten analyysitapojen sovellettavuus sekä tutkittavan mahdollisuus käyttää omaa ajatteluaan kirjoittamisessa. (Eskola & Suoranta 1998, 111–118; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 64–67.)

Eläytymismenetelmän kehyskertomukset voivat ohjata vastaajaa jatkamaan annettua tilannetta tai kirjoittamaan, mitä on tapahtunut ennen kuvailtua tilannetta. Eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä kuvaa todellisuutta vaan ovat tarinoita. Tarinat ovat mahdollisia kuvauksia siitä, mitä tapahtuu tai mitä asiat merkitsevät. Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat ovat kuitenkin vähintään mahdollisia. Osa vastauksista voi olla myös stereotyyppisiä, mutta tällaisten käsitysten pohjalta ihmiset tekevät erilaisia ratkaisuja elämässään. Ihminen pohtii ja ottaa huomioon erilaisia tekijöitä valintoja tehdessään. Ihminen ei siis toimi loogisesti ja suoraviivaisesti. Stereotyyppisten käsitysten pelkistämiseen eläytymismenetelmä on sopiva väline. (Eskola 2010, 72–73, 81.) Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa voidaan pitää narratiivisena tutkimusaineistona. Eläytymismenetelmällä kerätään tarinoita ja kertomuksia eli narratiivista tekstiä. Narratiivisena tutkimusaineistona pidetään kerrontaan perustuvaa materiaalia, eli esimerkiksi haastatteluja, vapaita kirjallisia vastauksia, päiväkirjoja ja elämäkertoja. Tärkeää on, että tutkittavalle annetaan mahdollisuus kertoa näkemyksensä omin sanoin. Narratiivinen tutkimusaineisto määritellään aika vapaasti, vaikka siltä voitaisiin vaatia enemmänkin kertomusten tunnuspiirteitä, kuten ajallista juonta. Kuitenkin yksinkertaisimmillaan se voi olla mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa ilman sen suurempia vaatimuksia. Narratiivista aineistoa ei voi tiivistää numeroiksi tai kategorioiksi ilman tutkijan tekemää tulkintaa ja jatkokäsittelyä. (Heikkinen 2010, 148–149.)

Kuten yllä mainittu, kehyskertomuksia on usein 2–4, joissa muutetaan jotain keskeistä asiaa. Tämän variaation vaikutuksen selvittäminen on eläytymismenetelmän käytössä olennaista. Analysoitaessa kertomuksia on siis selvitettävä, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain tiettyä asiaa. Variointi on eläytymismenetelmän ominaispiirre, joka erottaa sen monista muista aineistonkeruumenetelmistä. Eläytymismenetelmällä kerätyt vastaukset ovat jo itsessään mielenkiintoisia, mutta variaation vaikutuksen selvittäminen tuo teksteissä esille tutkittavan ilmiön ominaispiirteet. Aineiston voi analysoida tavallaan kahteen kertaan. Ensimmäisellä kerralla analysointi tehdään kuin mille tahansa laadulliselle aineistolle ja toisella kerralla keskitytään variaation tuomiin muutoksiin teksteissä. (Eskola 2010, 72–73.)

Eläytymismenetelmän historia pohjautuu 1960-luvun eettisyyden keskustelulle. Milgramin tottelevaisuuskokeiden jälkeen haluttiin löytää menetelmä, jossa säilytetään sama perusajatus, eli yhden asian variaointi muiden pysyessä samana, mutta joka olisi eettisesti ongelmaton. Oli tärkeää, että ihmisiä kohdeltaisiin inhimillisesti, ei manipuloitavina tai huijattavina objekteina. Eläytymismenetelmällä on pyritty poikkeuksellisesti parantamaan sekä tutkijan että tutkittavan asemaa. Suomessa eläytymismenetelmää alettiin käyttää vuonna 1982. Se on vakiinnuttanut asemansa vuosien saatossa ja sen suosio kasvaa edelleen, vaikka se ei Suomessa olekaan vielä tiedonhankintamenetelmistä käytetyimpiä. Nykyään eläytymismenetelmää kuitenkin kehitetään nimenomaan Suomessa, vaikka menetelmän juuret ovatkin angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa. Eläytymismenetelmä ei ole ratkaisu kaikkiin tutkimuksiin, mutta asioiden pohtimiseen se tarjoaa käyttökelpoisen aineistonkeruumenetelmän. Eläytymismenetelmä tarjoaa faktojen sijasta ennemminkin lisää pohdittavaa ja mahdollisuuksia utelaille tutkijoille. (Eskola 2010, 74–75.)

Eläytymismenetelmään on kaivattu enemmän teoreettisia kytkentöjä. Teoreettisesti mielenkiintoista eläytymismenetelmässä on sen uusien näkökulmien löytämisen mahdollisuus. Menetelmä ei tarjoa automaattisia vastauksia, vaan pakottaa tutkijan aktiiviseen teoreettiseen työhön. Eläytymismenetelmällä saatavan empiirisen aineiston tarkoituksena ei ole ennalta asetettujen hypoteesien todistaminen, vaan niiden keksiminen aineiston pohjalta. Tarkoituksena on siis löytää aineistosta uusia näkökulmia, ei vain todistaa ennalta oletettuja ajatuksia oikeiksi tai vääriksi. (Eskola 2010, 80–81.)

Eläytymismenetelmän hyviin puoliin kuuluu sen soveltuminen monenlaisille vastaajille iästä ja sukupuolesta riippumatta. Lisäksi eläytymismenetelmäaineiston ei tarvitse olla kovin suuri. Menetelmään pätee jo aiemmin mainittu saturaation eli kylläntymisen periaate. Noin 15–20 tekstiä kehyskertomusversioita kohden on usein riittävä määrä saturaatioperiaatetta ajatellen. Eläytymismenetelmä sopii sekä teoreettiseen että käytännönläheiseen työskentelyyn. Erityisesti eläytymismenetelmää suositetaan tulevaisuuden tutkimuksessa, sillä menetelmä soveltuu mahdollisten asioiden tutkimiseen. (Eskola 2010, 76–77, 83–84.)

Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmää on käytetty sen helpon jaettavuuden takia sekä tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi. Kirjoitelman käyttö mahdollistaa laajemman aineiston keräämisen, kun vastaukset ovat valmiiksi tekstimuodossa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kirjoitelmien, eli yksityisten dokumenttien, käyttäminen tutkimusaineistona sisältää oletuksen, että tutkittava ilmaisee itsensä parhaiten kirjoittamalla. Eläytymismenetelmän käyttö tukee tutkimuksen tarkoitusta selvittää tutkittavien henkilökohtaisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta ilman tutkijan tai

tilanteen mahdollisuutta johdatella tutkittavaa. Kirjoitelman avulla tutkittava voi rehellisesti ja luotettavasti ilmaista oman näkemyksensä, jolloin tutkimuksen luotettavuus kasvaa. Eläytymismenettelmää käyttämällä kirjoitelmasta voidaan löytää käsitysten taustalla olevia asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.)

3.2 Aineiston hankinta

Tutkimukseni aineisto on hankittu marraskuun 2014 ja tammikuun 2015 välisenä aikana Päijät-Hämeen alueelta. Tutkimukseen ilmoittautui yhteensä 64 henkilöä, joista 27 luokanopettajaa, 30 aineenopettajaa ja seitsemän rehtoria. Lopulta sain 54 vastausta kirjoitelmaani. Vastaajista 26 oli luokanopettajia, 24 aineenopettajia ja neljä rehtoreita. Tutkimusluvut hankin kaupungeilta ja kunnilta, joiden alueelta hankin tutkittavia. Tutkittavien hankinnassa lähestyin ensin koulujen rehtoreita, joita pyysin välittämään viestiä opettajakunnilleen. Jokainen tutkittavaksi haluava sai ilmoittautua minulle henkilökohtaisesti sähköpostilla. Aineistoa on kerätty lähes koko Päijät-Hämeen alueelta muutamia pienimpiä kuntia lukuun ottamatta. Alun perin tarkoitus oli saada tutkittavat vain Lahdesta, mutta laajensin alueen myös lähikuntiin. Alue on maantieteellisesti yhtenäinen ja kohtalaisen laaja. Aineistossa on vastaajia niin suuremmasta kaupungista kuin pienemmistä kunnistakin. Tämä lisää aineiston monipuolisuutta. Tutkittavien erilaisuus ja erilaiset taustat varmistavat sen, että aineisto ei välittömästi ala toistaa itseään ja ettei mikään näkökulma jää huomiotta. Tutkittavien hankinnassa yhtenä kriteerinä oli kokonaisen luokan säännöllinen opettaminen. Tämä sulki pois esimerkiksi erityisopettajat, mutta ei erityisluokanopettajia. Tutkittavia hankkiessani jouduin muutama otteeseen pohtimaan, ketä tarvitsen tutkimukseeni. Mukaan tutkimukseen lähti opettajia niin alakoulusta, yläkoulusta kuin lukioistakin, joten mahdollisten ammattinimikkeiden kirjo oli laaja. Esimerkiksi yläkoulussa ja lukiossa on myös opinto-ohjaajia tai muita niin kutsuttujen perusoppiaineiden ulkopuolisia ammattilaisia, jotka toimivat säännöllisesti oppilasryhmien opettajana. Kokonaisen luokan säännöllisen opettamisen kriteerin lisäksi osallistumisperusteena olivat opettajan pedagogiset opinnot.

Aineiston keräsin lähettämällä sähköpostitse linkin e-lomakkeeseen kaikille vapaaehtoisille tutkittaville. Taatakseni tutkittavien anonymiteetin, lähetin joukkoviestit aina itselleni ja tutkittavat olivat piilokopiota. E-lomakkeella kysyin vastaajien sukupuolta ja ammattinimikettä sekä itse kirjoitelmää. Käytin e-lomaketta tutkimuksen tekemiseen, jotta en tutkijana voi tunnistaa kenen tekstistä on kyse. Anonymiteetin säilyttämisellä on merkitystä rehellisten ja avoimempien vastausten saamisesta.

si. Anonymiteetin lisäksi e-lomake mahdollisti tutkittavien hankkimisen laajemmalta alueelta. Lisäksi tutkittavat saivat kirjoittaa koneella, mikä yleensä motivoi osallistumaan ennemmin kuin käsin kirjoitettaessa.

Keräsin aineiston teettämällä eläytymismenetelmäkirjoitelmat tutkittavilla. Käytin kahta eri kehyskertomusta, joissa varioin yhtä tekijää.

- A. Virtanen on sellainen opettaja, kuin opettajan oletetaan olevan. Eläydy tilanteeseen ja kerro Virtasesta ja hänen työstään.*
- B. Virtanen ei ole sellainen opettaja, kuin opettajan oletetaan olevan. Eläydy tilanteeseen ja kerro Virtasesta ja hänen työstään.*

Jaoin kehyskertomukset tutkittaville sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin niin, että noin puolet luokanopettajista, aineenopettajista ja rehtoreista vastaisivat kehyskertomukseen A ja puolet kehyskertomukseen B. Tämä siksi, että tutkimuksessa vertailen luokanopettajien ja aineenopettajien näkemyksiä opettajakuvasta, mutta myös sitä, miten eri kehyskertomukset vaikuttivat vastauksiin yhden ammattinimikkeen sisällä. Kolmantena näkemyksenä käytin rehtoreiden vastauksia ja vertasin niitä opettajien vastauksiin yleensä. Kaikki tutkimukseen lupautuneet henkilöt eivät vastanneet kyselyyn, joten kehyskertomus A:han vastasi 12 luokanopettajaa, 14 aineenopettajaa ja kaksi rehtoria ja kehyskertomus B:hen 14 luokanopettajaa, 10 aineenopettajaa ja kaksi rehtoria.

Aineistosta lähdin etsimään sitä, millaisena opettajat itse näkevät opettajan tai olettavat, että opettaja nähdään nykypäivänä. Ennako-oletuksena oli, että aineenopettajien teksteistä löytyy enemmän nimenomaan aineenhallintaan liittyviä tekijöitä, kun taas luokanopettajilta löytyy ennemminkin kasvatukseen liittyviä asioita. Toisaalta etukäteen oli mielenkiintoista myös pohtia, lähtevätkö opettajat kuvailemaan enemmän ulkoisia tekijöitä, kuten pukeutumista ja käyttäytymistä vai keskittyvätkö nimenomaan opettajan ammattiin ja sen sisältämiin erityispiirteisiin. Kyselyni ajoittui myös mielenkiintoiseen ajankohtaan opetussuunnitelmauudistusta ajatellen. Analyysissä pohdin myös eläytymismenetelmälle tyypillisesti sitä, miten vastaukset kahden kehyskertomuksen välillä eroavat toisistaan.

3.3 Aineiston analyysi

E-lomakkeella kerätty aineisto tuotti pääasiassa käyttökelpoisia tekstejä tutkimusta ajatellen. Kuitenkin yhden saadun vastauksen jouduin jättämään analyysistä pois, sillä tehtävänanto oli ymmärretty väärin. Kokonaisuudessaan tutkimukseen vastanneita on siis 53, joista 25 luokanopettajaa, 24 aineenopettajaa ja neljä rehtoria. Pois jätetty teksti oli luokanopettajan kirjoittama kehyskertomus A:n vastaus. Molemmat kehyskertomukset tuottivat sekä lyhyempiä, että pidempiä kertomuksia. Lyhyimmät vastaukset olivat yhden virkkeen mittaisia, kun taas pisimmät olivat vajaan kahden sivun mittaisia. Vastaukset olivat monipuolisia ja samanhenkisiä keskenään. Opettajuuden piirteet olivat selvästi erotettavissa, mutta hankaluuksia analysoinnissa tuotti opettajuuden ja opettajan työn moninaisuus. Erilaisia tekijöitä löytyi paljon. Kehyskertomus B tuotti selkeämmin keskenään erilaisia vastauksia kuin kehyskertomus A. Kehyskertomus B:n vastauksia oli hankalampi analysoida, koska ne poikkesivat selkeästi toisistaan ja toisaalta osa vastauksista oli samankaltaisia myös kehyskertomus A:n vastausten kanssa. Käytänkin analysoinnissa kehyskertomus B:n vastauksia enemmän kehyskertomus A:ta tukevinä ja täydentävinä, kuin täysin vastakkaisina. Pohdin myös vastauksia lukiessani, että oliko tehtävänanto muotoiltu oikein. Jos opettajan oletetaan olevan jonkunlainen, onko se kuitenkin välttämättä totta tai kertooko se todellisuudessa lainkaan siitä, millainen nykypäivän opettaja on? Näkökulma riippuu myös siitä, kuka olettaa opettajan olevan jotain. Toisaalta voidaanko olettaa, että opettajan pitäisi olla tietynlainen? Tässä kohtaa oli hyväksyttävä, että aineiston analysoinnissa ja tulosten esittämisessä on mukana tutkijan, eli minun, subjektiivinen näkemys.

Ensimmäisen kerran aineistoa lukiessani huomasin, että vastauksissa kuvaillaan eniten opettajan työtä ja opettajan ominaisuuksia, kompetenssia ja kvalifikaatiota. Ulkoisen olemuksen kuvailu jäi vähälle verrattuna työn ja ominaisuuksien kuvauksiin. Lähdin analysoimaan aineistoa tarkemmin teemoittelemalla sitä opettajuuteen liittyviin aihepiireihin. Aihepiireiksi muodostuivat opettajan henkilökohtainen elämä, kvalifikaatio, kompetenssi ja ominaisuudet sekä opettajan työ ja sen seuraukset. Aihepiirit vastaavat pääpiirteittäin tutkimuskysymyksiä. Koodasin aihepiirit eri väreillä ja alleviivasin teksteistä jokaiseen aiheeseen liittyvät kohdat. Silverberg (2004) teetti aineenopettajien koulutukseen pyrkivillä esseen opettajaksi soveltumisesta. Hän koodasi analyysissään mainintoja soveltuvuuden piirteistä ja muodosti niistä temaattisia kokonaisuuksia. Matemaattisten aineiden opiskelijoiksi pyrkivillä teemat olivat: kasvattajuutta tukevat persoonallisuuden piirteet, sosiaalisuus ja ihmissuhdetaidot, motivoituneisuus, innostuneisuus ja sitoutuneisuus opettajan työhön, yleiset pedagogisen valmiudet sekä aineen opetuksen valmiudet. Kasvattajuutta tukeviin persoonallisuuden

piirteisiin kuuluivat muun muassa kärsivällisyys, joustavuus, erilaisuuden hyväksyminen, oikeudenmukaisuus, määrätietoisuus ja huumorintaju. Sosiaalisuus, ihmissuhdetaidot ja yhteistyökykyisyys olivat mainittuna toisessa teemassa. Kolmannessa teemassa kiinnostus opettamiseen, motivoituneisuus alalle ja halu kehittää itseään olivat eniten mainintoja keränneet tekijät. Yleisillä pedagogisilla valmiuksilla tarkoitettiin vuorovaikutustaitoja ja tiedon jakamista, ryhmän hallinta ja huomiointi sekä suunnitelmallisuus ja järjestelykyky. (Silfverberg 2004, 106.) Verrattaessa Silfverbergin (2004) saamia teemoja ja tekijöitä omaan tutkimukseeni, voidaan todeta, että ne ovat hyvin samankaltaisia. Opettajan ominaisuudet, kompetenssi ja opettajan työssä tarvittavat tekijät ovat lähes samoja, kuin omassa tutkimuksessani. Silfverberg (2004, 111) toteaa, että tällaiset käsitykset opettajasta eivät ole mitenkään uusia tai tutkimusta mullistavia, vaan pikemminkin hyvin traditioonaalisia.

Teemoittelun jälkeen jatkoin analyysia jakamalla jokaisen aihepiirin pienempiin osa-alueisiin vastauksista löytyvien asioiden perusteella. Listasin jokaiseen aihepiiriin liittyvät tekijät ja tein samalla määrällistä analyysia laskemalla, kuinka monessa vastauksessa kyseinen tekijä on mainittu. Määrällisestä laskemisesta käytetään myös käsitettä kvantifointi. Osassa vastauksista samoja asioita oli mainittu useampaan kertaan, mutta merkityksellistä oli vain se, oliko jotakin tekijää ylipäänsä mainittu vai ei. Jokaisen tekijän kohdalla siis ensin mainintamäärä yhteensä voi olla kaikkien vastanneiden määrä. Mainintojen määrät on jaoteltu kehyskertomusten ja ammattinimikkeiden mukaan vertailun helpottamiseksi. Määrällistä analyysia käyttäen sain selville, monessako vastauksessa mainitaan mikäkin asia, eli mitkä asiat ovat opettajuudessa ja opettajan työssä oletettavasti tärkeimpiä opettajien itsensä mielestä. Valitsin taulukointia varten eniten mainitut tekijät. Taulukointiin hyväksyin tekijät, jotka oli mainittu yhteensä vähintään neljä kertaa (n=53). Taulukot löytyvät tutkimuksen tuloksista, luvusta 4, kunkin aihepiirin kohdalta. Taulukoinnissa käytän vastaajien erottelussa ammattinimikkeiden lyhenteitä: LO (luokanopettaja), AO (aineenopettaja) ja R (rehtori).

Taulukoinnin jälkeen poimin vastauksista keskeisiä esimerkkejä kuhunkin aihepiiriin liittyen. Lainauksiin on korjattu mahdolliset kirjoitusvirheet tekstin selkeyttämiseksi kuitenkin mitenkään vastausten sisältöä muuttamatta. Vastauksista otetut lainaukset on tekstissä kursivoitu ja perään on merkitty ammattinimikkeen lyhenne sekä kehyskertomuksen tyyppi. Syvensin sisällönanalyysia vielä muodostamalla vastauksista neljä tyyppikertomusta: Tunnollinen Virtanen, joka on luokanopettaja, Oluenjuoja Virtanen, jonka ei pitäisi olla luokanopettaja, Osaava Virtanen, joka on aineenopettaja ja Ulkopuolinen Virtanen, jonka ei välttämättä pitäisi olla aineenopettaja. Tyyppikertomukset on koottu kehyskertomusten ja vastaajien ammattinimikkeiden mukaan. Tyyppikertomukset perustuvat vastauksista poimittuihin lähes suoriin lainauksiin.

3.4 Tutkimuksen tarkastelu ja arviointi

Laadullisen tutkimuksen tutkimusperinteet ovat hyvin erilaisia ja siksi myös laadullisten tutkimusten luotettavuutta on hankalaa arvioida yhtenäisesti. Yksittäisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa painotetaan usein eri asioita. Kuitenkin tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä ja jokaisen tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava jotenkin. Laadullista tutkimusta arvioidaan, kuten muitakin ihmistieteiden alan tutkimuksia. Arviointikriteerit voivat olla osin samoja, kuin kvantitatiivisessa, määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta keskusteltaessa esiin nousee useita eri kriteereitä. Tällaisia ovat esimerkiksi kysymykset objektiivisesta tiedosta ja totuudesta, tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus. Määrällisen tutkimuksen piiristä tulevat käsitteet reliabiliteetti sekä validiteetti. (Jokinen 2008, 244; Tuomi & Sarajärvi 2013, 134–139.)

Tieteessä pyritään objektiiviseen totuuteen. Totuuden tulee olla pätevä tutkijan lisäksi myös kaikille muille. Toisin sanoen tutkimustulosten tulisi olla samoja riippumatta siitä, kuka tutkimuksen on tehnyt. Tämä edellyttää samojen tutkimusmenetelmien käyttöä ja saman näkökulman valitsemista. Totuutta ja objektiivista tietoa pohtiessa erotetaan neljä eri totuusteoriaa: totuuden korrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria sekä konsensukseen perustuva totuusteoria. Korrespondenssiteoriassa on kyse totuudesta, joka voidaan välittömästi aistein todeta. Koherenssiteoriassa väite on totuuden mukainen, jos se on johdonmukainen muiden väitteiden kanssa. Pragmaattisessa totuusteoriassa uskomus on totta, jos se toimii käytännössä ja on hyödyllinen. Konsensukseen perustuvassa totuusteoriassa totuus voidaan luoda yhteisymmärryksessä. Tästä ovat esimerkkinä ihmisten luomat lait ja sopimukset. Objektiivisen tiedon tarkastelussa ainoastaan korrespondenssiteoriassa uskotaan täysin objektiivisen tiedon olemassaoloon. Tällaiset objektiiviset totuudet perustuvat aistihavaintoihin ja sitä kautta painottuvat luontoon. Kun totuuden tarkastelua laajennetaan ihmisten merkitysmailmaan, voidaan korrespondenssiteoriasta luopua ja todeta, että täysin objektiivista tietoa ei ole välttämättä mahdollista saada. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 134–135; Uusitalo 1995, 25.)

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet kytketään yleensä enemmän kvantitatiiviseen tutkimukseen ja niiden käyttäminen laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on harvinaisempaa. Kyseiset käsitteet vastaavat lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Luotettavuutta ja pätevyyttä tulee kuitenkin pystyä arvioimaan. Luotettavuutta lisää esimerkiksi se, jos tutkija selittää läpinäkyvästi tutkimuksen eri vaiheita sekä perustelee tulokset ja päätelmät huolellisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233, Tuomi

& Sarajärvi 2013, 136.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohjana on, että tutkimuksen lukija tunnistaa ilmiön ja voi jopa samastua siihen, jolloin voidaan olettaa, etteivät tutkimuksen tulokset ole ainakaan keksittyjä ja luotettavuus lisääntyy. Käytän tutkimukseksi arvioinnissa myös reliabiliteetin ja validiteetin käsitettä. Kun tutkimuksessa mittaaminen on reliabelia ja validia, on tutkimusaineisto sisäisesti luotettavaa. Tutkimus on ulkoisesti luotettava, kun tutkittu näyte, eli tutkittavat, edustavat perusjoukkoa. Kun ulkoinen ja sisäinen luotettavuus ovat kunnossa, tutkimusta voidaan pitää kokonaisluotettavana. (Uusitalo 1995, 86.)

Tutkimukseni onnistumista voidaan lähteä käsittelemään sen reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista, vaikka ne ovatkin enemmän määrällisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyviä käsitteitä. Molemmat termit tarkoittavat luotettavuutta, mutta reliabiliteetilla viitataan enemmän tutkimustulosten toistettavuuteen eli ei-sattumanvaraisten tulosten saamiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2005, 109; Uusitalo 1995, 84). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ymmärretään analyysin toistettavuuden vaatimukseksi. Aineistoa käsitellessä tulisi noudattaa yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä, jotta kuka tahansa tutkija voi toistaa tutkimuksen. Satunnaisvirheitä tutkimuksessa voi esiintyä monestakin syystä, mutta ne eivät ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta tuhoisia. (Silverman 2014, 87; Uusitalo 1995, 84.) Jokisen (2008, 246) mukaan toistettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan osoittaa laadukkaalla raportoinnilla, jossa lukija uskoo itse saavansa samankaltaisia tuloksia, jos tekisi tutkimusta sekä intertekstuaalisuudella, eli viittamalla muihin tutkimuksiin. Silverman (2014) käsittelee reliabiliteettia tarkemmin erilaisten laadullisten aineistojen näkökulmasta. Reliabiliteetti on periaatteessa korkeampi tekstiaineistossa, koska se ei ole riippuvainen tutkijan näkemyksistä. Jos teksti on suoraa aineistoa esimerkiksi Internetistä, voi liikkeellä olla myös väärennöksiä tai keksittyjä tekstejä, jotka heikentävät luotettavuutta. (Silverman 2014, 87.) Omassa tutkimuksessani aineisto on tutkittavien kirjoittamaa, jolloin väärennöksiä tai niiden vaikutusta luotettavuuteen ei tarvitse epäillä. Jos aineistoni kerättäisiin samalla tavalla toiselta vastaavalta ryhmältä samaa mittaria käyttäen, tulosten pitäisi olla hyvin samankaltaisia. Toki maantieteelliset erot ja tutkimuksen ajankohta voivat vaikuttaa tuloksiin. Olen myös perustellut tutkimukseni tuloksia teorian avulla.

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä eli sitä, onnistuuko menetelmä tuottamaan niitä tuloksia, joita tutkimusaiheessa selvitetään (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoisessa validiteetissa kyse on tutkimuksen yleistettävyydestä eri ryhmiin ja sisäisessä validiteetissa tutkimuksen omasta luotettavuudesta. Sisäistä validiteettia tarkastellessa pohditaan käsitteiden tarkoituksenmukaisuutta, teorian valinnan onnistuneisuutta,

onko aineistolla mitattu sitä mitä on tarkoitus mitata ja mitkä tekijät mahdollisesti ovat alentaneet luotettavuutta mittaustilanteessa. Kun tarkastellaan vain mittaukseen liittyvää validiteettia, voidaan sisäinen validiteetti jakaa vielä sisällön validiteettiin (content validity), käsitevaliditeettiin (construct validity) ja kriteerivaliditeettiin (criterion validity). (Metsämuuronen 2005, 57, 109.) Validiteetti on täydellinen, kun teoreettinen ja operationaalinen määritelmä ovat yhtäpitävät. Jos validiteetti puuttuu kokonaan, tutkimuksesta tulee arvoton. Tämä tarkoittaa sitä, että todellisuudessa tutkija on tutkinut jotain aivan muuta, kuin alun perin oli ajateltu. Validiteetin käsitettä ei yleensä käytetä kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä, mutta periaatteessa sama vaatimus kohdistuu myös laadulliseen tutkimukseen: teoreettisten ja empiiristen määritelmien välillä on oltava yhteys. (Uusitalo 1995, 84–86.) Tutkimuksessani tutkimuskysymykset muotoutuivat viimeiseen muotoonsa vasta aineistoon perehtyessäni, mikä on yleistä varsinkin aineistolähtöisessä laadullisessa tutkimuksessa. Aineistoa analysoidessani havaitsin sen tuottaman tiedon, jolloin pystyin muotoilemaan tutkimuskysymykset vastaamaan tutkimukseni tarpeita. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto tuotti sellaisia vastauksia, kuin alun perin halusinkin. Tutkittavat olivat ymmärtäneet tehtävänannon ja vastanneet odotusten mukaisesti. Tulosten yleistettävyyden kiinni lukijan samastumisesta saatuihin tuloksiin ja tehtyihin tulkintoihin. Uskon, että tutkimukseni aineiston ja tulosten päälinjat ovat yleistettävissä kaikkiin suomalaisiin opettajiin. Maantieteelliset erot voisivat lisäksi tuoda mukaan omia erityispiirteitään. Laadullisen tutkimuksen aineisto on usein paljon pienempi verrattuna määrälliseen tutkimukseen, mutta toisaalta kirjoitelmina kerätty aineisto mahdollistaa suuremman määrän tutkittavia, kuin esimerkiksi haastatteleamalla kerättynä. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole tuottaa määrällisesti yleistettävää tietoa, vaan käsitellä ilmiöitä ja niihin liittyviä tekijöitä. Tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt.

Vaikka kaikkia määrälliseltä tutkimukselta vaadittuja luotettavuuden mittareita ei voitaisikaan täyttää laadullisessa tutkimuksessa, on tutkimuksen tarkastelussa aineiston koko, laatu ja keräämistapa avainasemassa. Aineiston kokoa ja laatua arvioitaessa ensimmäinen kohde on aineiston järkevyyden tutkimuskysymysten kannalta. Aineiston koon ongelmaa voidaan ratkaista 1980-luvulla paljon puhutulla saturaatiolla. Kun samat teemat alkavat toistua aineiston vastauksissa, eikä uusia löydy, aineiston koon pitäisi olla riittävä. Saturaatioon vetoaminen on nykyään harvinaisempaa kuin ennen. Mikään ei todista, etteikö saturaatiopisteen saavutuksen jälkeen juuri seuraava tutkittava näkisi asioita toisin. Aineiston määrän vähyyttä kompensoidaan usein myös sen laadulla. Aineiston laatua voi parantaa tutkijoiden määrä tai useampien eri tutkimusmenetelmien käyttäminen. Tätä kutsutaan triangulaatioksi tai mixed methods -menetelmäksi. Triangulaatio on monien teorioiden, menetelmien, tutkijoiden tai empiiristen materiaalien yhtäaikaista käyttämistä tutkimuksessa. Eniten käytetty

triangulaation muoto on monien menetelmien käyttäminen päällekkäin, tavoitteena saada samoja tuloksia samasta tutkittavasta kohteesta. Kyse on myös kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistelemisestä. Aineiston laatua pyritään todistamaan myös käyttämällä aineistositaatteja tekstissä. Aineistositaattien tarpeellisuus ja niiden sopiva määrä ovat hankalia. Toisaalta mitä enemmän sitaatteja käyttää, sitä enemmän lukija pääsee tutustumaan kerättyyn aineistoon. Ongelmaksi muodostuu tekstin katkonaisuus ja puisevaksi muuttuminen. Sitaaatteja voi korvata koko aineistoa kattavilla tulkinnoilla. Luotettavuutta perustellaan myös yleisesti koetulla ja tiedetyllä tiedolla, lukijan kokemusmaailmalla sekä muilla samansuuntaisilla tutkimuksilla. Johtopäätösten uskottavuus lisääntyy tutkimusaiheen ajankohtaisuudella ja tärkeydellä. (Jokinen 2008, 244–246, 248; Metsämuuronen 2005, 245; Silverman 2014, 91–92.) Omassa tutkimuksessani tutkimustulosten ohessa esitän sitaatteja keräämästäni aineistosta tukemaan saatuja tuloksia ja tulkintoja. Tutkimuksessani olen myös yhdistänyt laadulliseen tutkimukseen määrällisiä piirteitä, kuten kvantifiointia luotettavuuden lisäämiseksi.

Yksi laadullisen tutkimuksen arvioinnin perusta on reflektointi. Tutkimuksen arviointi on kriittistä tarkastelua. Koko tutkimuksen ajan tulisi olla utelias, mutta myös skeptinen ja kysellä itseltään miksi–kysymyksiä. Reflektio, eli heijastaminen, tarkoittaa tutkijan oman toiminnan kriittistä analysointia. Reflektion tulee olla mukana koko tutkimuksen ajan, ei vain loppupohdinnassa. On tärkeää kertoa lukijalle eri vaiheiden valinnoista, ongelmista ja haasteista, jotka ovat tutkijan oman näkemyksen mukaan vaikuttaneet tutkimukseen ja sen tuloksiin. On myös pohdittava tulosten ja tutkimuskysymysten yhteyden onnistumista, sekä koko valittua reittiä tutkimusongelmista loppupäätelmiin. Tutkimuksen tarkastelussa on hyväksyttävä, että koko tutkimus perustuu tutkijan tekemiin valintoihin, eikä siitä saatu tieto näin ollen voi olla täysin objektiivista. Tutkimus on myös esimerkiksi aikaan ja paikkaan sidonnainen. Jos vastaavia tutkimuksia tehdään eri menetelmillä ja saadaan samanlaisia tuloksia, lisääntyy alkuperäisen tutkimuksen luotettavuus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 27–28.) Tutkimusta tehdessäni olen tiedostanut täysin objektiivisen tiedon mahdottomuuden ja pyrkinyt raportoimaan kattavasti etenkin aineiston keräämisen ja käsittelemisen vaiheita. Olen tuonut esiin myös mahdollisia ongelmia ja epäilyksiäni.

Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen johdonmukaisuus on tärkeä tekijä. Luotettavuutta voidaan arvioida yksittäisten osien kautta, mutta niillä pitää olla johdonmukainen suhde toisiinsa. On tärkeää perustella tiettyjä tutkijana tehtyjä valintoja ja raportoitava vaiheista avoimesti. Mitä tutkitaan ja miksi? Mitä tutkimus merkitsee tutkijalle ja mitkä ovat oletukset ennen tutkimuksen aloittamista? Miten aineisto on kerätty? Millä perusteella tutkittavat on valittu ja montako heitä on?

Millaisella aikataululla tutkimus on tehty? Miten aineisto analysoitiin ja mitä tuloksia saatiin? Raportin on tarkoitus antaa lukijalle tarpeeksi tietoa tutkimuksen toteutuksesta, jotta he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta. Raportti on selkeä kuvaus koko tutkimusprosessista ja tutkittavasta ilmiöstä. Myös lähteiden monipuolinen käyttö argumentoinnissa lisää tutkimusraportin luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127, 140–141.) Tutkimukseni kaikki vaiheet ovat olleet sidoksissa toisiinsa ja olen pyrkinyt osoittamaan sen myös tekstissäni. Olen raportoinut avoimesti tutkimukseni eri vaiheista ja pyrkinyt sitomaan kirjoittamani tekstin kokonaisuudeksi.

Tutkimuksen uskottavuuden perustana on, että se on tehty noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. 1900 –luvulla tieteellistä toimintaa alkoivat ohjata ideologismetodiset normit, joista tunnetuimmat ovat Robert Mertonin esittämät imperatiivit, eli vaatimukset. Näitä vaatimuksia oli neljä: universaalisuus, yhteisöllisyys, puolueettomuus sekä järjestelmällisen epäilyn periaate. Mertonin kyseisiä julistuksia on jälkikäteen paljon arvosteltu, mutta nuo neljä imperatiivia ovat edelleen keskustelun herättäjinä tieteellisen toiminnan analyseissa. Tutkimusta tehtäessä on otettava huomioon hyvä tieteellinen käytäntö ja sen eettiset vaatimukset. Etiikka ja eettisyys liittyvät koko prosessiin tiedonhankinnasta tulosten julkistamiseen. Tutkimusten asianmukaisuutta ja eettisyyttä ohjaavat menettelytavat, joita laatimassa on ollut muun muassa opetusministeriön tutkimuseettinen neuvottelukunta. Näiden menettelytapojen mukaan hyvässä tieteellisessä käytännössä tutkijat muun muassa noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, ottavat huomioon muiden tutkijoiden tekemän työn ja tekevät tutkimuksen tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Lisäksi tutkimus tulee raportoida tarpeeksi yksityiskohtaisesti ja avoimesti, tiedonhankinnan ja analysoinnin tulee olla eettisesti kestävää sekä tutkimukseen kuuluvien henkilöiden oikeudet, vastuut ja velvollisuudet on oltava selvillä kaikilla osapuolilla. (Hirsjärvi ym. 2009, 21–24; Tuomi & Sarajärvi 2013, 132–133.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä sekä eettisiä vaatimuksia.

Hyvän tutkimuksen vaatimuksena on myös eettinen kestävyys. Laadullisen tutkimuksen erilaiset perinteet vaikuttavat myös etiikkaan ja siihen suhtautumiseen. Toisesta näkökulmasta etiikka on vain tutkimuksen tekniikkaa, eli tutkijan käyttämien keinojen arvioimista, kun taas toisessa ääripäässä kaikki tutkimukseen liittyvät valinnat ovat moraalisia ja vaativat eettistä pohdintaa. Kuitenkin esimerkiksi tutkimusaiheen valinta on eettinen valinta. Eettisessä pohdinnassa tulee tuoda esille, miksi tutkimus on tehty ja kenen ehdoilla aihe on valittu. Tutkimuksen etiikasta puhuttaessa käytetään usein ilmaisuja Manhattan–tapaukset ja Mengele–tapaukset. Manhattan–tapauksilla viitataan tutkimustulosten eettisesti kyseenalaiseen soveltamiseen ja Mengele–tapauksilla tutkittavien suo-

jaan ja ihmisoikeuksiin. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa ihmisoikeuksia voidaankin pitää yleisesti tutkimuksen eettisenä pohjana. Jotta tutkittavien suoja on kestävä, on tutkijan selvitettävä tutkittaville tutkimuksen tarkoitus ja siihen liittyvät riskit. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, tutkittavien anonymiteetti pitää säilyttää ja tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa tutkittaville. Tutkimuksen eettisyyteen liittyviä kattavia säännöstöjä on mahdotonta luoda, koska kaikkia mahdollisia ongelmia ei voida listata ja eettiset ongelmat myös muuttuvat yhteiskunnan mukana. Jokaisella tieteenalalla on myös omat eettiset ongelma-kohtansa, joten kattavaa ohjetta on hankala rakentaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 21; Tuomi & Sarajärvi 2013, 128–131.)

Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) esittelevät artikkelissaan viisi periaatetta, joiden mukaan voidaan arvioida kerronnallisen toimintatutkimuksen laatua. Vaikka oma tutkimukseni ei ole toimintatutkimus, on kyseessä kuitenkin laadullisen tutkimuksen laadun arviointi, jolloin yhtymäkohdista löytynee. Vapaasti suomennettuna viisi periaatetta ovat: historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus (keskusteleavuus), toimivuus ja elävyys (mielikuvien herättäminen). Historiallisessa jatkuvuudessa tutkijan tulee ottaa huomioon, että toiminta ei ala tyhjästä, eikä se lopu koskaan. Tästä syystä tutkimuksessa tulee ottaa huomioon mahdolliset erilaiset kontekstit ja perinteet. Narratiivinen tutkimus tarjoaa hyvän mahdollisuuden hyödyntää jatkuvuuden periaatetta. Historiallisessa jatkuvuudessa pureudutaan kahteen kysymykseen: kuinka toiminta kehittyy historiallisesti ja kuinka loogisesti ja johdonmukaisesti kerronta etenee. Refleksiivisyydessä on kyse kolmesta asiasta: mikä on tutkijan suhde tutkittavaan kohteeseen (subjektiivisyys), mitkä ovat tutkijan ennakko-oletukset ja miten tutkija kuvailee aineistoaan ja tutkimusmenetelmiään. Refleksiivisyydessä on kyse siis tutkimuksen ja raportoinnin läpinäkyvyydestä. Dialektisuus perustuu myös kolmeen kysymykseen: miten tutkijan käsitys kehittyy vuoropuhelussa muiden kanssa, miten raportissa näkyy tutkimuksen moniäänisyys ja kuinka aitoja ovat kerronnan päähenkilöt. Kyse on siis tutkimuksen keskustelevuudesta ja aitoudesta. Toimivuudessa pohditaan, kuinka hyvin tutkimus onnistuu luomaan toimivia käytäntöjä, minkälaista keskustelua tutkimus herättää, kuinka eettiset ongelmat on käsitelty tutkimuksessa, saako tutkimus ihmiset uskomaan omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa toimia ja kannustaako tutkimus siten uusiin käytäntöihin ja toimintaan. Elävyydessä on kyse siitä, kuinka hyvin ja millaisia mielikuvia, muistoja tai tunteita tutkimus onnistuu herättämään tutkimuksen teemaan liittyen. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007, 8–9.)

Vaikka tutkimuksen raportoinnin kokeellisten menetelmien laatua ei pystytä arvioimaan tietyillä kriteereillä, ei se tarkoita sitä ettei arviointia kuitenkin tarvittaisi. Tutkimuksen arvioinnissa täytyy käyttää useita eri menetelmiä yhtä aikaa, ei pelkästään kognitiivis-rationaalisia. Mikään tieto ei voi

olla lopullista tai lopullisesti pätevää, mutta alustavaa, epävarmaa ja ehdotuksellista. Tutkijoiden täytyy tunnustaa, että totuus ei ole pysyvää tai muuttumatonta. (Heikkinen ym. 2007, 17–18.) Loppujen lopuksi on hankalaa sanoa, mitkä seikat eniten vaikuttavat tekstin vaikuttavuuteen ja vakuuttavuuteen. Prosessiin luuluvat, todenmukaisuuden tunne ja ymmärryksen lisääminen maailmasta sekä tekstin esteettinen tasapaino, eli miten ja kuinka innostavasti teksti on kirjoitettu. Tekstissä on tärkeää olla jotain, mikä herättää tunteita ja kasvattaa halua lukea aiheesta lisää. (Jokinen 2008, 249.)

Jatkotutkimusmahdollisuuksia tällä aiheella on paljon. Opettajuus ja opettajakuva ovat koko ajan maailman mukana muuttuvia ja tarvitsevat tietyn väliajoin päivittämistä. Jatkotutkimuksena voisi myös selvittää opettajaopiskelijoiden näkemyksiä samasta tutkimusaiheesta ja verrata niitä jo työssä olevien opettajien näkemyksiin. Lisäksi voisi selvittää, miten jossakin muussa maassa opettajakuva nähdään ja verrata sitä Suomesta saatuihin tuloksiin. Mielenkiintoista olisi myös suorittaa maiden välillä opettajavaihtoa ja tutkia sen vaikutusta aiemmin saatuihin näkemyksiin opettajakuvasta.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Käsittelen luvussa 4 tutkimukseni tuloksia muodostamiini aihepiirien kautta. Aihepiirien käsittelyn jälkeen, luvussa 4.6, esittelen aineistosta kokoamani tyyppikertomukset tyyppillisistä ja epätyypillisistä opettajista ja luvussa 4.7 kokoan tuloksia teorian avulla.

4.1 Keskeisimpiä tuloksia ja vastausten erityispiirteitä

Aineiston vastaukset olivat suurimmaksi osaksi sitä, mitä olin etukäteen odottanutkin. Eniten vastauksissa kuvailtiin opettajan työtä ja opettajan ominaisuuksia. Kehyskertomus A tuotti enemmän samankaltaisia vastauksia keskenään, kuin kehyskertomus B. Kehyskertomus B:n kohdalla jouduin pohtimaan, ovatko vastaajat tulkinneet tehtävänannon eri tavalla kuin se oli tarkoitettu. Siksi käytän kehyskertomus B:n vastauksia tukemaan kehyskertomus A:sta saatuja näkökulmia, ennemmin kuin asettaisin ne täysin vastakkain. Kehyskertomus B:n vastauksista osa oli hyvin samankaltaisia kehyskertomus A:n vastausten kanssa. Kehyskertomus B:ssä osa kuvaili hyvin innostunutta, oppilaskeskeistä ja huumorintajuista opettajaa sellaiseksi opettajaksi, millainen opettajan ei oleteta olevan. Etukäteen oletin, että kehyskertomus B:ssä opettajaa olisi kuvailtu kamalaksi, huonoksi ja osaamattomaksi, niin kuin osa vastaajista olikin tehnyt. Toisaalta myös kehyskertomus A:n vastauksissa oli hajontaa ja joitain hyvinkin erilaisia ajatuksia. Kehyskertomusten variointi tuotti siis pääasiassa onnistuneesti erilaisia tekstejä, joissa korostui millainen opettajan oletetaan tai ei oleteta olevan. Analyysissäni ja tulkinnoissani käytän kehyskertomuksia osittain rinnakkaisina ja toisiaan täydäntävinä. Tyyppikertomuksissa olen tehnyt vastakkainasettelun kehyskertomusten välille.

Kehyskertomus A:han vastanneet näkivät opettajan hyvin positiivisesta näkökulmasta. Opettaja Virtasen oletettiin olevan perheellinen ja pitävän itsestään huolta muun muassa harrastusten ja matkustelun avulla. Virtanen oli kouluttautunut opettajaksi ja hankkinut paljon kokemusta useiden työvuosiensa aikana. Lisäksi hän haluaa kehittyä opettajana ja käy mielellään täydennyskoulutuksissa. Kehyskertomus A:n mukaan Virtasella on paljon hyvän opettajan ominaisuuksia. Hän on muun muassa joustava, innostunut, kärsivällinen, oikeudenmukainen ja tunnollinen. Hän välittää oppilaisistaan ja ottaa heidät huomioon. Työssään Virtanen on valmis tekemään ylimääräisiä töitä, suunnittelee tuntinsa huolella ja pitää yhteyttä oppilaiden huoltajiin. Oman mausteensa työskentelyyn tuovat erilaisten opetus- ja työskentelymenetelmien käyttäminen ja tekniikan lisääntyminen. Onneksi on kahvia ja kieroon katsottu kymmenen viikon kesäloma.

Kehyskertomus B:n vastaukset jakautuivat hieman kahtia. Joko opettaja Virtasen oletetaan olevan aivan kamala, pelkoa herättävä ja kiroileva kaljanjuoja, joka vain hoitaa työnsä, eikä osallistu mihinkään ylimääräiseen tai ylipäänsä mihinkään yhteiseen toimintaan tai sitten hän on odotusten vastaisesti kehityksen kärjessä, aina oppilaidensa puolella ja nauttii työstään kaikin puolin. Sekä kehyskertomus A:n että kehyskertomus B:n vastauksista käy kuitenkin ilmi, että kiire ja väsymys ovat arkipäivää, oli opettaja sitten millainen tahansa. Pahimmillaan työ ja jotkut opettajan ominaisuudet, kuten tunnollisuus, ajavat opettajan uupumukseen ja ahdistukseen.

Vastauksista löytyi muutamia mielenkiintoisia tekijöitä. Vain aineenopettajat mainitsivat vastauksissaan kymmenen viikon kesäloman. Yhdessä vastauksessa kesäloma mainittiin useaan kertaan, jopa hieman ironisesti. Kahvinjuonti kuului myös selkeästi oleellisemmin aineenopettajien oletuksiin opettajasta, se mainittiin seitsemässä vastauksessa, kun luokanopettajilla vain yhdessä. Voidaan arvailla, kokevatko aineenopettajat työnsä väsyttävämmäksi tai uuvuttavammaksi kuin luokanopettaja vai eivätkö luokanopettajat halua korostaa väsymykseen auttavia tekijöitä? Molemmat ammattiryhmät kuitenkin käsittelivät tasaisesti väsymystä ja uupumusta vastauksissaan. Luokanopettajien mielestä olut ja kapakassa istuminen eivät sovi opettajalle. Tämä kuvaa opettajan nuhteettomuutta muiden ihmisten silmissä. Luokanopettajien maininnoissa korostuivat yhteydenpito huoltajien kanssa ja oppilaan oppimisesta huolehtiminen. Aineenopettajien vastauksissa taas mainittiin useammin työkokemus ja yli- ja lisätöiden määrä. Aineenopettajat ovat kärsivällisempiä, kun taas luokanopettajat tunnollisempia.

Teemoittelemalla muodostetut aihepiirit ovat opettajan henkilökohtainen elämä, opettajan koulutustaio, opettajan kompetenssi ja ominaisuudet sekä opettajan työ ja sen seuraukset. Opettajan henkilökohtaisen elämään liittyen eniten mainintoja saivat perhe, sukupuoli ja harrastukset. Opettajan koulutuksessa mainituimmiksi nousivat yliopistokoulutus, kokemus ja täydennyskoulutus. Opettajan kompetenssi muodostuu vastausten mukaan innostuneisuudesta ja jämäkkyudesta sekä oppilaiden huomioon ottamisesta ja heistä välittämisestä. Opettajan työssä olennaisimpia tekijöitä ovat erilaiset opetus- ja työskentelymenetelmät, lasten oppiminen, tuntien suunnittelu sekä yhteys huoltajiin.

Laine (2004) esittelee väitöskirjassaan opettajuuden asiantuntijuutta henkilökohtaisten piirteiden kautta. Opettajalla tulee olla kykyä, tiettyjä luonteenpiirteitä, kiinnostusta, tietoja ja taitoja sekä tiettyjä asenteita. Kykyihin lasketaan muun muassa hyvä muisti ja havaintokyky, tarvittavia luonteenpiirteitä ovat esimerkiksi tarmokkuus, yhteistyökyky sekä oppimisen halu. Ammattia kohtaan pitää olla kiinnostusta ja halua saada näkyviä tuloksia. Opettaja tarvitsee myös ammattiin liittyvän koulu-

tuksen ja siihen liittyvät erityistaidot. Myös esiintymistaito ja oman koulun ja sen toimintakulttuurin tuntemus ovat oleellisia tietoja ja taitoja. Ihmissuhteiden ja oman työn arvostus, työpaikan arvostus sekä järkipärisen toiminnan arvostus ovat opettajan asiantuntijuudelta vaadittavia asenteita. (Laine 2004, 61.) Näitä erilaisia piirteitä löytyy myös oman tutkimukseni tuloksista.

4.2 Opettajan henkilökohtainen elämä

Eläytymismenetelmän kehyskertomusten tehtävän annossa pyysin kertomaan Virtasesta ja hänen työstään. Oletuksenani oli, että kuvailtaessa Virtasta mukaan tulee myös koulun ulkopuolisen elämän kuvailu. Kyseistä kuvailua oli kuitenkin yllättävän vähän. Esimerkiksi harrastuksista mainittiin melkein kolmasosassa vastauksista, mutta maininnat saattoivat olla ohimeneviä huomautuksia.

”Kun vihdoinkin Virtanen on kotona, saanut haukattua jotain, käynyt lenkillä tuulettamassa päätänsä- -” AO, A

Muutamissa vastauksissa kuvailtiin Virtasta ja hänen koulun ulkopuolista arkielämää laajastikin.

”Virtanen on perheellinen nainen ja hänen puolisonsa on myös opettaja. Heillä on kaksi lasta ja he asuvat omakotitalossa. Hän harrastaa säännöllisesti liikuntaa ja hän laulaa kuorossa. - - He matkustavat joka vuosi ulkomaille, yksi-kaksi kertaa vuodessa. Hän ei polta tupakkaa ja juo alkoholia hyvin kohtuullisesti. Hän nauttii hyvästä ruuasta ja viinistä. Hän käy säännöllisesti konserteissa, teatterissa ja oopperassakin keran vuodessa.” LO, A

Opettajan työssä pidetään tärkeänä, että myös henkilökohtainen elämä on tasapainossa, kuten Määttä (2005) artikkelissaan esitti. Romanttinen rakkaus, tyydyttävä parisuhde ja muuten rikas ihmissuhdeverkosto ovat arvokkaita asioita opettajan henkilökohtaisessa elämässä. Hyvä ihmissuhdeverkosto toimii myös terveystakuuksena. Läheisiltä saa lohtua, apua ja neuvoja tarvittaessa ja he suojelevat elämän kolhuilta. (Määttä 2005, 216.) Työn tekemiselle kaivataan vastapainoa ja aineiston vastauksissa korostuivatkin perhe ja harrastukset sekä itsestään huolen pitäminen. Harrastuksia oli osassa vastauksista vielä tarkemmin eritelty ja eniten mainintoja saivat liikunta, kulttuuri ja musiikki. Perheen mainintoja laskiessani tulkitsin myös pelkästään puolison mainitsemisen perheeksi. Tästä syystä perheen ja lasten maininnat eroavat toisistaan.

Alkoholi mainittiin yhteensä kahdeksassa vastauksessa. Alkoholin kohdalla jakautuminen niin sanotusti hyvään ja pahaan näkyi selkeimmin muihin mainintoihin verrattuna. Kun opettaja on sellainen kuin oletetaan, hän käyttää alkoholia kohtuudella ja juo nimenomaan viiniä ruuan kanssa. Kun

opettaja ei ole sellainen kuin oletetaan, hän istuu kapakassa juomassa olutta tai on alkoholin väärinkäyttävä.

”Vapaa-aikansa hän viettää useimmiten kapakassa ja välillä arki-illatkin venyvät pitkälle aamuyöhön kaljatuopin kanssa.” LO, B

Opettaja Virtasen sukupuoli mainittiin tai oli selkeästi tulkittavissa 13 vastauksessa. Virtanen oli nainen yhdeksän vastaajan mielestä ja mies viiden vastaajan mielestä. Yhdessä vastauksessa esiteltiin sekä mies- että naispuolinen Virtanen. Eräs vastaus antoi ymmärtää, että miesopettajia kaivattaisiin alalle lisää.

”Virtanen on nainen, mutta hänen toivottaisiin olevan mies.” LO, A

Taulukkoon 1 on kerätty opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvistä maininnoista ne, jotka mainittiin vähintään neljässä eri vastauksessa (n=53).

Taulukko 1. Opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvät maininnat.

Vastaajat	KEHYSKERTOMUS A			KEHYSKERTOMUS B			
	LO (n=11)	AO (n=14)	R (n=2)	LO (n=14)	AO (n=10)	R (n=2)	Yht. (n=53)
perhe	3	5	-	4	1	-	13
lapsia	3	3	-	3	1	-	10
ikä	1	2	-	2	1	-	6
sukupuoli	3	3	-	5	2	-	13
harrastukset	5	4	1	3	3	-	16
liikunta/urheilu	3	4	-	-	3	-	10
musiikki/laulu	4	-	-	1	1	-	6
kulttuuri	1	3	-	-	1	-	5
omakotitalo	2	1	-	2	1	-	6
matkustaminen	1	2	-	1	-	-	4
pitää huolta itsestään/osaa ottaa omaa aikaa	2	2	1	2	-	-	7
alkoholi	1	3	-	3	1	-	8
auto	-	3	1	-	2	-	6
ulkonäkö/pukeutuminen	-	2	-	1	3	-	6
yksinäisyys/eristäytyminen	-	-	-	1	3	-	4
onnellisuus	2	1	-	1	-	-	4

4.3 Opettajan kvalifikaatio

Opettajan pätevyys perustuu koulutukseen ja työkokemukseen. Opettajat myös ilmeisen hyvin tietävät, että maailma muuttuu ja opettajan on siksi koulutettava itseään myös tutkinnon jälkeen. Taulukossa 2 on kerättyinä maininnat opettajan kvalifikaatioon liittyen. Taulukkoon pääsivät ne tekijät, jotka olivat mainittuna vähintään neljässä eri vastauksessa (n=53).

Taulukko 2. Opettajan kvalifikaatioon liittyvät maininnat.

Vastaajat	KEHYSKERTOMUS A			KEHYSKERTOMUS B			
	LO (n=11)	AO (n=14)	R (n=2)	LO (n=14)	AO (n=10)	R (n=2)	Yht. (n=53)
opiskellut opettajaksi yliopistos- sa/akateeminen koulutus	5	3	-	3	-	-	11
sijaisuudet (epäpätevänä)	-	2	-	1	1	-	4
(työ)kokemus	1	7	1	3	1	-	13
hallitsee oppiainesisällöt	-	2	-	-	1	1	4
haluaa kehittyä	3	1	-	1	-	-	5
omalla ajalla kouluttautuminen/ täydennyskoulutus/ kurssit	4	5	-	2	1	-	12
ajan tasalla pysyminen	3	1	-	1	1	1	7
luokanopettaja	2	-	-	4	-	-	6
aineenopettaja	-	5	-	-	3	2	10

Yhteensä 11 vastauksessa mainittiin opettajan opiskelleen tai kouluttautuneen yliopistossa tehtäväänsä. Pätevän opettajan ammattinimike edellyttää nykyään yliopistokoulutusta, sillä opettajan koulutus siirtyi yliopistoihin 1970 –luvulla. Peruskoulun muodostuminen ja kehitys 1960 –luvulta eteenpäin vaikutti myös opettajankoulutuksen uusiutumiseen. Luokanopettajien koulutus siirrettiin erillisistä seminaareista ja opettajakorkeakouluista yliopistoon. Vanhat opettajankoulutusyksiköt lakkautettiin ja kasvatustieteiden tiedekunnat perustettiin. Kaikkien peruskoulussa opettavien opettajien koulutuksen alimmaksi vaatimukseksi muodostui maisterin tutkinto. Kun opettajankoulutus siirrettiin yliopistoihin, tuli tavoitteeksi myös lähentää eri opettajankoulutusmuotoja. Silti luokanopettajien ja aineenopettajien koulutus eroavat edelleen toisistaan suuresti. Olisi toivottavaa, että aineenopettajuus ja luokanopettajuus lähenisivät koulutuksellisesti toisiaan, sillä niiden yhdisteleminen tarjoaa molemmille erilaisia mahdollisuuksia syventää osaamistaan ja toisaalta myös siksi, että peruskoulun hallinnollinen kaksitasoisuus on purettu. Tarkoituksena on tarjota oppilaalle joustavampia ja yksilöllisempiä koulutusratkaisuja. (Väljärvi 2006, 17–18.)

Aineiston vastauksissa jopa koulutusta enemmän mainintoja sai työkokemus. Työkokemukseksi laskin kaiken, jossa oli mainittuna työvuosien määrä tai muuten kokemus työssä. Työkokemus mainittiin useammin aineenopettajien vastauksissa kuin luokanopettajien. Kokemusta arvostetaan jo opiskeluvaiheessa, sillä opettajankoulutukseen valittujen opiskelijoiden keski-ikä on noussut viime vuosina. On mahdollista, että kokemuksella vastataan opettajan ammatin jo muuttuneeseen ja edelleen muuttuvaan toimenkuvaan. Opiskelijavalintaa on ohjannut usko elämäkokemukseen ja sen tuomaan kykyyn ratkaista opettajan työssään kohtaamat ongelmat. Tämä suunta ei ole pelkästään positiivinen opettajankoulutuksen kannalta, vaan se kertoo osaltaan koulutuksen vaikuttavuuden puutetta. Opiskelijavalintojen tulisi pohjautua enemmän teoriaan. (Nikkola & Räihä 2007, 12.) Opiskelu ja kokemus eivät nykyään enää yksin riitä vaan tietoja ja taitoja on päivitettävä täydennyskoulutuksessa ja erilaisilla kursseilla. Tämä tapahtuu useimmiten vastauksista päätellen omalla ajalla ja omalla kustannuksella. Työnantajalla on harvoin enää mahdollisuutta tarjota koulutusta opettajille. Matkakulut saatetaan korvata. Tavoitteena on kuitenkin pysytellä ajan tasalla. Alle neljäsosa vastaajista mainitsi lisäkouluttautumisen vastauksissaan ja vain seitsemän korosti ajan tasalla pysymistä. Toisissa vastauksissa lisäkoulutus ja jatkuva kehittyminen nähtiin haasteellisena ja uuvuttavana, mutta toisaalta se nähtiin myös tarpeellisena ja luonnollisena osana opettajan työtä.

”Virtanen on kouluttautunut opettajaksi 70 –luvulla. Hän on tehnyt opettajan vaativaa työtä jo yli kolmekymmentä vuotta. Sopeutuakseen vuosikymmenten varrella lukuisiin työhönsä tullessiin uudistuksiin, hän on kouluttautunut lisää ja käyttänyt siihen tietenkkin loma-aikojaan.” LO, A

Euroopan unionin komission vuonna 2013 julkaiseman artikkelin mukaan melkein 90 % opettajista oli hiljattain osallistunut toimintaan, jossa tavoitteena on kehittyä ammatillisesti. Maiden välillä oli kuitenkin eroja osallistumisprosentissa ja siinä, millaista toiminta todellisuudessa oli ollut. Opettajien täydennyskoulutukselle on enemmän kysyntää kuin mitä on tarjontaa. Joko sopivaa koulutusta ei löydy tai se ei sovi aikatauluun töiden vuoksi. (European Commission 2013, 33.) Raatikaisen ja Tarvaisen (2013) mukaan suomalaiset opettajat ovat sitoutuneita työhönsä ja sen kehittämiseen. Opettajat ovat aktiivisia ja kouluttautuvat vapaaehtoisesti omalla ajalla ja rahalla. Tämä on kansainvälisesti poikkeuksellista ja hämmästyttää muualta tulevia. Vaikkakin omalla ajalla ja omalla kustannuksella tapahtuva kouluttautuminen on vapaaehtoista, on työehtosopimuksessa kuitenkin määriteltä opettajan velvollisuus ylläpitää ammattitaitoaan. Tämä on kuitenkin vain yksi osa koko uran kestävästä elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisesta kehittymisestä. Suomalaisilla opettajilla on vahva tahto kehittää kouluyhteisöään ja omaa ammatillisuuttaan. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 79.)

Mielenkiinnosta laskin aineistosta myös sen, kuinka usein vastaajat mainitsivat, onko Virtanen luokanopettaja vai aineenopettaja. Aineenopettajista ammattinimikkeen mainitsi kymmenen vastaajaa

ja luokanopettajista kuusi vastaajaa. Ammattinimikkeet olivat joko suoraan mainittuja tai helposti rivien välistä luettavissa. Ammattinimike ei ollut vastauksissa ratkaisevassa asemassa. Molempien ammattiryhmien vastauksista löytyi samankaltaisia asioita opettajuuteen liittyen. Toisissa teksteissä tarina oli verhottu enemmän opettajan työpäivään, jolloin aineenopettajuus hieman korostui, mutta yleisesti vastaukset käsittelivät opettajuutta samankaltaisten tekijöiden kautta.

4.4 Opettajan kompetenssi ja ominaisuudet

Kvalifikaation lisäksi opettajan pätevyyteen vaikuttavat myös kompetenssi ja ihmisen ominaisuudet. Aineistossa kompetenssiin ja opettajan ominaisuuksiin liittyviä mainintoja oli selkeästi enemmän kuin kvalifikaatioon tai opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyen. Tämän aihepiirin tekijät jakautuivat hyvin laajalle ja lähellekään kaikki mainitut asiat eivät päässeet taulukkoon. Taulukossa 3 on mukana ne tekijät, jotka mainittiin vähintään neljässä vastauksessa (n=53). Opettajan kompetenssia ja ominaisuuksia käsiteltiin vastauksissa laajemmin ja monipuolisemmin, kuin esimerkiksi kvalifikaatiotekijöitä. Suurimmassa osassa vastauksista oli mainittu useita eri tekijöitä opettajan kompetenssiin ja ominaisuuksiin liittyen. Mainintojen määrästä ja käsittelyn laajuudesta voidaan päätellä, että opettajaksi hakeutuu tietynlaisia ihmisiä, joilla on tietynlaisia ominaisuuksia. Kaikki eivät pärjäisi kyseisessä työssä, ainakaan kovin menestyksekkäästi. Herää kysymys, onko opettajuus tavallaan synnynnäistä vai voiko opetella olemaan opettaja? Kuinka paljon voi kompensoida puutteitaan vahvuuksillaan?

Taulukko 3. Opettajan kompetenssiin ja ominaisuuksiin liittyvät maininnat.

Vastaajat	KEHYSKERTOMUS A			KEHYSKERTOMUS B			
	LO (n=11)	AO (n=14)	R (n=2)	LO (n=14)	AO (n=10)	R (n=2)	Yht. (n=53)
esimerkillisyys	2	2	1	-	-	-	5
joustavuus/neuvottelutaito	2	5	-	-	2	1	10
avarakatseisuus/ edistyksellisyys/ uudistusmyönteisyys	1	3	1	1	-	1	7
innostuneisuus/ tarmokkuus	3	5	-	1	2	1	12
ahkeruus (/laiskuus)	1	-	-	1	2	-	4
huumorintajuus	1	3	-	-	2	-	6
tunnollisuus	5	2	-	2	1	-	10
kärsivällisyys/ pitkäjänteisyys	1	5	-	-	-	-	6

sosiaalisuus/ ulospäin suuntautuneisuus	1	2	-	1	-	-	4
rauhallisuus/ rentous	3	1	-	1	-	-	5
oikeudenmukaisuus/ tasapuolisuus	4	1	-	1	-	-	6
täsmällisyys	1	3	-	1	2	-	7
tavallisuus	-	1	-	2	1	-	4
keskustelu-/ vuorovaikutustaito	1	1	-	1	2	-	5
kuuntelutaito	-	3	-	1	1	-	5
sopeutuvaisuus/ katsoo asioita monesta näkökulmasta	1	2	1	-	1	-	5
antaumus/ panostus /läsnäolo	2	2	-	1	2	1	8
tietää osaavansa	-	3	-	-	-	1	4
jaksaa työtään	-	2	-	-	1	1	4
välittää oppilaistaan/ ajattelee oppilaiden parasta (tai ei)	5	3	-	2	2	-	12
idearikkaus/ luovuus	2	2	-	-	-	-	4
tulee toimeen kollegojen kanssa/ yhteistyökykyisyys	2	1	-	3	-	-	6
monitaituruus/ kaikkivoipaisuus	3	2	-	1	-	-	6
tiukkuus/ jämäkkyys/ vaativuus/ päättäväisyys	3	4	-	1	2	1	11
tulee toimeen huoltajien kanssa	2	1	2	1	-	-	6
tuntee oman rajallisuutensa/ jaksamisesta huolehtiminen	-	1	2	2	1	-	6
työ tyydyttää/ on antoisaa	-	4	1	1	1	1	8
oppilaat kunnioittavat	2	1	1	3	1	-	8
kutsumusammatti/ elämäntehtävä	2	2	1	2	1	1	9
rakastaa työtään	-	1	-	1	2	1	5
ottaa oppilaat huomioon/ kannustaa/ ymmärtää/ empatiakykyisyys	1	3	-	2	3	2	11
vihaisuus/ kiroilu/ riitely	-	1	-	2	2	-	5

Luokanopettajan täytyy olla tunnollinen ja oikeudenmukainen työssään. Luokanopettaja välittää oppilaistaan ja tulee toimeen kollegojensa kanssa. Hän on oikea monitaituri.

”Oppilaat ovat Virtaselle tärkeitä. Hän pyrkii ottamaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon. Oikeudenmukaisuus ja rehellisyys ovat hänen tavaramerkkinsä sekä oppilaiden että työyhteisön mielestä. Hän saattaa ottaa oppilaiden murheet ja oppimisvaikeudet liian henkilökohtaisesti ja silloin hän väsyty työssään. Yleensä hän on

kyllä tarmokas ja idearikas. - - Hän tulee hyvin toimeen työyhteisönsä jäsenten kanssa.” LO, A

Aineenopettaja sen sijaan on tiukka ja jämäkkä, mutta joustava ja kärsivällinen. Hän on täsmällinen ja innostunut. Hän ottaa oppilaat huomioon ja kannustaa heitä. Vastausten mukaan aineenopettajan mielestä työ on antoisaa. Monet tutkimuksessani esiin nousseista opettajan ominaisuuksista ja kompetenssitekijöistä ovat samoja kuin Mullockin (2003) tutkimuksessa (kts. luku 1). Vaikka taulukossa 3 olevien mainintojen mukaan voisi asiaa tulkita erottelemalla luokanopettajien ja aineenopettajien kompetenssitekijät, tosiasiaa kaikki kyseiset ominaisuudet ja kompetenssitekijät ovat sekaisin kaikissa vastauksissa, mikä käy esimerkeistäkin ilmi.

”Virtanen on sosiaalinen ja tulee toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. Hän on oikeudenmukainen, tasapuolinen, rehellinen ja reilu. - - Hän on onnekseen luonnostaan rauhallinen ja pitkäpinnainen. - - Oppitunneilla Virtanen pitää ohjat käsissään jämäkkyydellä ja huumorilla.” AO, A

Kokonaisuudessaan opettajan ominaisuuksista eniten mainintoja keräsivät joustavuus, innostuneisuus, tunnollisuus ja tiukkuus/jämäkkyys. Muista kompetenssitekijöistä eniten mainintoja saivat oppilaista välittäminen ja heidän huomioon ottaminen.

”Virtanen on erinomainen opettaja. Opettajan ei välttämättä oleteta olevan sellainen, ainakaan yläkoulussa. - - Virtanen sen sijaan ottaa huomioon jokaisen oppilaansa. Hän on selvillä heidän heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ja tukee jokaista oppilastaan hänelle parhaiten soveltuvien keinoin.” R, B

Oppilaista välittäminen ja heidän parhaansa ajattelu onkin yksi opettajan työn lähtökohdista. Opettaja vaikuttaa yksittäisen oppilaan elämään hyvinkin paljon. Opettaja on neljästä kahdeksaan tuntia vuorokaudessa oppilaalle läsnä ja esimerkkinä. Tällöin on sanomattakin selvää, että opettaja on yksi merkityksellisin aikuinen lapsen elämässä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan selkeästi esiin oppilaan oikeudet, yksilöllisyys ja osallisuus.

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluuyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2014b, 12.)

Myös Laine (2004, 135) sai väitöskirjan tutkimuksessaan samankaltaisia hyvän opettamisen piirteitä opettajaopiskelijoiden esseevastauksista. Laineen (2004) listassa samoja tekijöitä oman tutkimukseni kanssa ovat muun muassa opettajan innostuneisuus, oppilaiden erilaisuuden huomioiminen, oppilaista pitäminen, kärsivällisyys, empaattisuus ja joustavuus.

Kahdeksan vastaajan mielestä opettajan työ vaatii antaumusta ja panostamista. Työssä pitää olla jatkuvasti läsnä, sillä oppilaat eivät kunnioita opettajaa, joka ei ole täysillä mukana opetuksessaan. Monesti sanotaan, että opettajan työ on kutsumusammatti. Tätä asiaa käsiteltiin yhdeksässä vastauksessa. Osa vastaajista korosti opettajan työtä kutsumusammattina tai elämäntehtävänä. Kaikkien vastaajien mielestä kyseessä ei aina ollut selkeä kutsumusammatti, mutta usein työ innosti ja ammatista tuli elämäntehtävä.

”Virtanen ei ollut alun perin halunnut opettajaksi. Niin vaan kuitenkin kävi ja opetus-työ hurmasi Virtasen. Hän koki voivansa vaikuttaa, hän innostui työstään aina vaan uudestaan ja usein kävi niin, että opiskelijoiden kautta hän tunsikin saaneensa jotain uutta.” AO, B

Myös huumorintaju nostettiin esiin jopa opettajan tärkeimpänä ominaisuutena. Tästä huomiona se, että maininnat keskittyivät nimenomaan aineenopettajien vastauksiin. Oma kokemukseni huumorintajusta opettajan työssä on, että mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä enemmän huumoria kannattaa ja tarvitsee käyttää kunnioituksen ja aidon yhteyden luomiseksi. Pienempien oppilaiden kanssa tarvitaan enemmän rajoja ja rakkautta, kuin varsinaista huumoria.

4.5 Opettajan työ ja sen seurauksia

Kehyskertomuksista pyydettiin kuvailemaan Virtasta ja hänen työtään. Tästä syystä opettajan työ keräsi odotetusti kompetenssin ohella eniten mainintoja ja laajempia kuvauksia. Taulukkoon 4 on kerätty opettajan työhön ja sen seurauksiin liittyvät tekijät, jotka on mainittu vähintään neljässä eri vastauksessa (n=53).

Taulukko 4. Opettajan työhön ja sen seurauksiin liittyvät maininnat.

Vastaajat	KEHYSKERTOMUS A			KEHYSKERTOMUS B			
	LO (n=11)	AO (n=14)	R (n=2)	LO (n=14)	AO (n=10)	R (n=2)	Yht. (n=53)
hoitaa työnsä	1	1	1	4	1	-	8
työaika	-	3	2	4	2	-	11
työn vaativuus/ työmäärä	2	3	-	-	-	1	6
yli- /lisätyö (esim. vanhempainil- lat)	2	6	-	-	1	-	9
erilaiset projektit	-	1	2	-	1	-	4
palaverit/ kokoukset	1	3	1	1	4	1	11
tukiopetus	-	3	-	1	-	-	4

muut paperityöt (esim. HOJKS)	3	1	-	2	-	1	7
arviointi	-	2	-	1	1	-	4
suunnittelu	5	7	1	3	2	-	18
kotiläksyt/ kokeet	2	5	1	2	2	-	12
materiaalit	-	1	-	2	1	-	4
monistaminen	-	1	-	2	1	-	4
Wilma/ puhelin	3	2	1	1	1	1	9
yhteys huoltajiin	7	3	1	5	-	1	17
teknologia	2	5	2	2	2	-	13
vastuu/ turvallisuus	2	-	1	-	2	1	6
kontakti oppilaiden kanssa	-	-	1	-	3	-	4
erilaiset työskentely- /opetusmenetelmät	3	5	1	7	4	1	21
kasvattaminen/ vastuuta oppilaille	2	4	-	1	2	1	10
lasten tai nuorten kanssa taiste- minen	-	2	-	2	-	-	4
oppiminen/ oppimisvaikeudet	5	4	1	5	1	1	17
yhteistyön tekeminen	3	1	-	2	3	-	9
(uusi) OPS	1	1	-	4	1	-	7
uudistukset	1	2	-	1	1	-	5
esimiehen/rehtorin rooli	-	3	-	-	2	-	5
kunnan säästöt	3	1	-	1	-	-	5
palkka/ rahallinen korvaus	1	3	-	3	1	-	8
kahvi	-	6	1	1	2	-	10
10 viikon kesäloma	-	4	-	-	-	-	4
SEURAUKSIA							
kiire/ aika ei riitä	3	5	-	4	1	-	13
väsymys/ uupumus	3	5	-	3	1	1	13
epäonnistumisen tunne/ riittämät- tömyys	1	2	-	2	-	1	6
surullisuus/ ahdistuneisuus/ voimattomuus	2	1	1	2	1	-	7

Yhteensä eniten mainintoja keräsivät erilaiset työskentely- ja opetusmenetelmät, suunnittelu, yhteys huoltajiin ja oppiminen tai sen vaikeudet. Erilaiset työskentely- ja opetusmenetelmät sekä suunnittelu olivat jakautuneet tasaisesti aineenopettajien ja luokanopettajien kesken, mutta yhteys huoltajiin ja oppiminen tai sen vaikeudet olivat enemmän esillä luokanopettajien vastauksissa. Tämä on mie-

lestäni ymmärrettävää, sillä lapsen koulutaival pohjautuu alakoulussa saatuihin tietoihin ja taitoihin, jolloin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tulee puuttua oppimisessa ilmeneviin ongelmiin. Näitä ongelmia tai toisaalta onnistumisia käsitellään juuri vanhempien kanssa, jolloin yhteistyö selittyy osin tätä kautta. Toisaalta myös ensimmäisillä luokilla lapset ovat vielä niin pieniä, että vanhemmat haluavat tietää mahdollisimman paljon, mitä koulussa tapahtuu ja miten lapsen koulunkäynti sujuu.

”Vanhempiin Virtanen pitää säännöllisesti yhteyttä yhteisillä ja tarvittaessa henkilökohtaisilla viesteillä Wilman kautta, soitellen tarvittaessa ja tapaa vuosittain ainakin kerran kaikki vanhemmat lapsineen. Lisäksi on joitakin oman luokka-asteen perhetapahtumia koululla.” LO, A

Yhteys huoltajiin on tärkeää myös luottamuksen ilmapiirin luomiseksi. Kun opettaja tutustuu oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin, löytyy usein jokaista palveleva tapa pitää yhteyttä ja tiedottaa lapsen asioista kotiin.

”Huoltajapuheluita on tehtävä useita, sillä Virtanen haluaa pitää huoltajat erittäin hyvin kartalla siitä, mitä koululla on päivän aikana tapahtunut. Pienetkin yksityiskohdat on hyvä jakaa, sillä tieto on turha jos ei sitä jaa. Sillä periaatteella Virtanen on saavuttanut huoltajien vankkumattoman luottamuksen. Hän on myös erittäin hyvä ihmistuntija. Hän tietää, kuinka lähestyä huoltajia erilaisissa asioissa, kipeissä kuin iloisissakin.” R, A

Opettaja kohtaa työssään lukemattomia määriä perheyhteisöjä. Näiden lisäksi opettajan ammatilliseen yhteistyöhön kuuluvat erilaiset työ-, koulu- ja verkostoyhteisöt. Opettajan ihmistaitoja testataan uran aikana moneen kertaan ja menestyvällä opettajalla kyseiset taidot kehittyvät väistämättä huippuunsa. Yhteistyötaitojen lisäksi jo opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota diplomaatiataitoihin ja viestinnän osaamiseen. Kodin ja koulun välisen yhteyden onnistumisesta kertoo vanhempien korkea luottamus koulua ja opettajaa kohtaan. Vanhemmat ovat pääosin tyytyväisiä koulutukseen laatuun ja tasa-arvoisuuteen. Kotien osallisuutta koulutyöhön sekä omistajuutta oppimisprosessiin tulisi jatkossakin ylläpitää ja kehittää. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 80.)

Vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämistä on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyön lähtökohdaksi on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Yhteistyössä otetaan huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. Yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan koulun henkilöstön aloitteellisuutta ja henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa sekä muutoin monipuolista viestintää. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. (Opetushallitus 2014b, 35.)

Kodin ja koulun yhteistyö on myös laissa säädettyä. Yhteistyöllä huolehditaan jokaisen oppilaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämisen sujuvuudesta. Koulujen toimintakulttuuriin tulisi kuulua

huoltajien mahdollisuus olla mukana ja osallisena koulutyössä. Koulun ja kodin yhteistyö lisää oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (Opetushallitus 2014b, 34.)

Aineenopettajat mainitsivat luokanopettajia useammin yli- ja lisätyöt, kotiläksyt ja kokeet, kasvatamisen sekä tekniikan käytön ja kehityksen työssä. Yläkoulussa oppilaiden ajatukset ja sitä mukaa myös esimerkiksi esseiden vastaukset muuttuvat monisävyisemmiksi. Tämä voi teettää opettajalla lisätyötä. Toisaalta tässä tapauksessa lisätyöllä tarkoitetaan pääasiassa vanhempainiltoja, juhlien järjestämisiä, omien tuntien ohessa pidettäviä OTO –ryhmiä ja muita vastaavia.

”Iltapäivästä Virtanen harhautuu ajatuksissaan vielä levottomimmille vesille: lukuvuoden juhlanjärjestelyt, tilaisuudet, ryhmänohjaus, vesot, palaverit, tiimipalaverit, aineryhmäpalaverit, vanhempainillat, kurssit, koulutukset... Opettajan työtehtäviä sikiää, mutta koskaan ei tule lisää tunteja vuorokauteen, jotta vapaa-aika pysyisi vakiona. Tulisipa edes kunnan rahallinen korvaus. Virtasen kokemus kertoo, että jälleen on tyytyminen siihen kuuluisaan pitkään kesälomaan.” AO, A

Opettajalla on varsin vahva autonomia työaikaansa ja sen käytön suunnitteluun. Monissa muissa maissa on määritelty opettajan kokonaistyöaika, mutta Suomessa järjestelmä ei ole saanut kannatusta. Opettajat nojaavat ammattiyhdistystraditioon ja pelkäävät luopua saavutetuista oikeuksista oman sääätelyvapauden rajoittumisen suhteen. Moni opettaja kuitenkin tekee kaikessa hiljaisuudessa ylimääräisiä töitä määritellyn työajan ulkopuolella ja tällaisesta sitoutumisesta ja antaumuksesta ei makseta palkkaa. Yksittäinen opettaja ajattelee enemmän työn tulosta, kuin siihen käytettyjä työtunteja. (Raatikainen & Tarvainen 2013, 81.)

Vaikka opettajien työajat usein venyvät ja erilaiset palaverit ja kokoukset saattavat turhauttaa, on yhteistyön tekeminen kuitenkin kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyötä järjestetään yhdessä toimien ja töitä jakaen opetuksen tarkoituksenmukaisuuden saavuttamiseksi. Aikuisten yhteistyö antaa myös lapsille ja nuorille mallin ja kertoo koulun toimintakulttuurista. Oman koulun sisäisen yhteistyön lisäksi tarkoituksena on tehdä yhteistyötä myös muiden koulujen kanssa. Täten edistetään opetuksen kehittymistä ja yhtenäisyyttä. Myös oppimisen tuen kannalta yhteistyön tekeminen on tarpeellista. Pedagogiikkaa kehitettäessä yhteistyökuvioihin tulee mukaan myös paikalliset, kansalliset ja kansainväliset verkostot. Eheän oppimispolun rakentamiseksi varhaiskasvatuksen, peruskoulun sekä toisen asteen koulutuksen edustajien tulee olla tiiviissä yhteistyössä. Myös koulupäivän ulkopuolinen toiminta, kuten iltapäiväkerhot, sekä muut mahdolliset toimijat, kuten poliisi, ovat lasten hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta tärkeitä. (Opetushallitus 2014b, 35.)

Yläkoulussa myös tekniikka nousee alakoulua suurempaan rooliin. Oppilaita pitää motivoida opiskeluun ja oppimiseen. Nykypäivänä lapset ja nuoret ovat hyvin kehittyneitä, jopa opettajaansa ke-

hittyneempiä tekniikan käyttäjiä. Lonka ym. (2013) kutsuvat 1990–2000 –lukuilla syntyneitä diginatiiveiksi. Diginatiivit ovat henkilöitä, joiden elämässä teknologia ja tietoverkko ovat olleet osana arkipäiväistä toimintaa jo hyvin varhaisesta vaiheesta lähtien. Hei eivät välttämättä tiedä, mitä on elämä ilman Internetiä. Jos diginatiivilta otetaan kouluun tullessa kaikki mobiililaitteet pois ja käsketään istua hiljaa ja tehdä kynällä muistiinpanoja paperille, hän ei opi luontaisesti ja se on ongelma. (Lonka ym. 2013, 94.) Jos opettaja haluaa pysyä ajan mukana, on tekniikan mukaan ottaminen opetukseen väistämätöntä. Yhä enemmän tekniikkaa otetaan mukaan opetukseen ja oppimiseen myös alakoulussa.

”Jokaisella on myös mukana koulusta saadut iPhonet ja iPadit. - - Päivän aikana videoidaan ja otetaan kuvia iPadilla erilaisista paikoista ja tilanteista. (Videoista ja kuvista kouluun palkattu elokuvan ammattilainen työstää oppilaiden kanssa lyhytelokuvan, joka laitetaan maksulliseen nettilevitykseen.” AO, B

Teknologia on väline monipuolisiin työtapoihin koulussa. Erilaisten työtapojen käyttäminen tukee jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimista. Erilaiset työtavat ja arviointimenetelmät antavat oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan eri tavoin. Ne myös tuovat oppimiseen iloa ja kasvattavat motivaatiota, kun päivästä toiseen ei ole aina sitä samaa. Nykyään painotetaan kokemuksellista ja toiminnallista oppimista, joissa oppilas pääsee ilmaisemaan itseään ja olemaan luova oppimisessaan. Eri aistien käyttö ja liikkuminen motivoivat oppilasta ja tuovat oppimiseen elämyksellisyyttä. Työtapojen valinnalla voidaan vaikuttaa myös yhteisöllisyyteen ja ryhmähenkeen. (Opetushallitus 2014b, 28–29.)

Mielenkiintoista on, että kasvattaminen mainittiin useammin aineenopettajien vastauksissa. Voi olla, että alakoulussa kasvattaminen nähdään selkeämmin osana opettajan työtä, kuin yläkoulussa. Toisaalta kasvattamisen laatu muuttuu, kun on kyse murrosikäisistä nuorista. Pienempiä oppilaita kasvatettaessa voidaan sanoa kasvatuksen olevan pelkistetyksi sitä, että neuvotaan mikä on oikein ja mikä väärin. Vanhempien oppilaiden kanssa keskustelut ovat jo paljon syvällisempiä ja asioita pitää selittää perusteellisemmin. Toisaalta yläkoulussa huomataan myös, että kaikki ei ole niin mustavalkoista ja kaikkea ei ehkä pystytä järjellä selittämään. Jokaisen on itse löydettävä oma moraalinsa ja omatuntonsa, jotka kertovat miten toimia.

”Kasvatukselliset asiat, (toisten huomioon ottaminen ja kohtelu, oppi- ja välituntikäyttäytyminen, omat oikeudet ja velvollisuudet, vastuu tekemisistä jne.) ovat nykyisin suuri osa Virtasen työtä.” AO, A

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) arvokasvatus nostettiin tärkeäksi maailmassa, jossa lasten ja nuorten arvomaailmaan muovautuvat keskellä monimediaista tiedonvälitystä, maailmanlaajuista tietoverkkoa, sosiaalista mediaa ja vertaissuhteita. Koulussa käydyt arvokeskus-

telut ohjaavat oppilasta käsittelemään kohtaamiaan arvoja kriittisesti ja pohtimaan omaa arvoperustaansa. Koulun ja kodin välinen yhteistyö ja arvopohdinta edistävät oppilaan turvallisuuden tunnetta sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Opetushallitus 2014b, 13.)

Kaikissa vastaajaryhmissä, vähintään yhdessä tekstissä, nostettiin esiin erilaiset palaverit ja kokoukset, Wilman tai työpuhelimien käyttäminen, erilaiset opetus- ja työskentelymenetelmät sekä oppiminen ja sen vaikeudet. Ne ovat siis selkeästi opettajien arkipäivää. Palaverieihin ja kokouksiin tunnuttiin suhtautuvan jopa hieman turhautuen, koska niitä tuntuu olevan jatkuvasti, eikä aika riitä kaikkien opetustuntien ulkopuolella tehtävään työhön.

”Virtanen toivoisi, että joskus olisi aikaa suunnitella tunnit huolella ops:n mukaan ja kehittää jotain uutta ja itseäkin motivoivaa. Perheellisenä ihmisenä hän ei voi käyttää koko päivää töihinsä ja opetusvelvollisuuden lisäksi muutama tunti iltapäivässä ja aamussa ei riitä kuin wilmaan, s-postiin, kodin ja koulun yhteistyöhön ja henkilökunnan palaverieihin ja koulun yhteisten toimien suunnitteluun. Lasten kokeet yms. jäävät jo kotiin.” LO, A

Opettajan työn varjopuolena voidaan pitää työn henkistä kuormittavuutta. Etenkin ensimmäiset työvuodet ovat rankkoja monille opettajille. Kuten aiemminkin mainittu, opettajan työ on vaativa ihmishuolena. Kaikki eivät jaksa tehdä opettajan työtä koko työuraansa, vaan monet joutuvat erisyydestä johtuen vaihtamaan alaa tai lopettamaan työnsä. Useat opettajat uupuvat työssään. Se mistä tämä johtuu, juontaa osittain opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin asti. Osa valituista ei ehkä sittenkään sovellu opettajan työhön. (Nikkola & Räihä 2007, 19.) Sen lisäksi, että työ on uutta ja pitää käyttää aikaa suunnitteluun ja oikeiden työtapojen löytämiseen, pitää opetella kyseisen koulun kulttuuri, tutustua uusiin ihmisiin ja antaa itsestään hyvä vaikutelma. Kaiken tämän lisäksi tulee vielä ylimääräisiä töitä ja tehtäviä, kuten jo mainitut kokoukset ja palaverit, yhteisten tapahtumien suunnittelua ja toteutusta sekä mahdollisia ylimääräisiä paperitöitä, kuten oppilaiden henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimista. Tämä kaikki on varsinkin uudelle opettajalle rankkaa ja aikaa vievää. Henkisen puolen kuormittavuutta lisää myös oppilaista välittäminen ja heidän ongelmien ratkaiseminen. Toisilla kyse on oppimisvaikeuksista, toisilla on kotona ongelmia. Kaikki näkyy koulun arjessa ja lapsessa. Opettaja usein tuntee tarvetta ratkaista kaikki lasten ongelmat ja olla se turvallinen ja luotettava aikuinen.

”Virtanen välittää aidosti oppilaistaan. Hän tekee parhaansa auttaakseen jokaista. Haasteita tuovat niin oppilaiden kuin huoltajienkin erilaiset tarpeet ja vaatimukset. Virtanen tuntee usein riittämättömyyttä. Hän toivoisi saavansa enemmän tukea ja apua luokkatilanteiden hoitamiseen, oppimissuunnitelmien, hojksien ja muiden asiakirjojen laatimiseen, mutta yleensä hänen pitää pärjätä yksin. Ja hän pärjääkin, jollei uuvu...” LO, A

Kaiken konkreettisen työn uuvuttavuuden lisäksi yksi uupumukseen vaikuttava tekijä on ihmiskäsitys. Jos opettajan perimmäinen ihmiskäsitys on ristiriidassa hänen tekemänsä työn kanssa, joutuu hän elämään jatkuvassa ristiriitaisuuden tunteessa. Työn ja ihmiskäsityksen eriämiseksi voi olla useita syitä. Opettajan toimintatavat ovat voineet rutinoitua ja ne eivät enää vastaa hänen käsitystään ihmisestä tai voi olla, että koulutuksen aikana omaksutut, tiettyyn ihmiskäsitykseen perustuvat toimintatavat eivät vastaakaan opettajan henkilökohtaista ihmiskäsitystään. Erityisen uuvuttavaksi tällainen ristiriita muodostuu, jos opettaja jäsentää elämäänsä työn kautta. Tällaista uupumusta saat-
taa olla vaikea tunnistaa. (Perttula 1999, 36–37.)

Riittämättömyyden tunne voi olla ylitsepääsemätön opettajan työssä. Etenkin, jos opettajuus ei ollut alun perin kutsumusammatti tai on epävarma siitä, millainen opettajan tulisi olla. Pitääkö itseään muuttaa, jotta olisi parempi opettaja?

”Virtanen siis jatkaa opettajana vuodesta toiseen, tekee sen mitä pitää tai ainakin yrittää parhaansa. Hän opiskelee ja kehittää itseään opettajana, mutta todellisuutta ei voi muuttaa – voi vain muuttaa itseään sen verran, että jaksaa huomiseen tai niin kauan kuin jaksaa. Muista hän on kuin kuka tahansa: kuka tahansa, joka hoitaa työnsä hyvin, mutta todellisuudessa hän ei koe riittävänsä siltikään.” LO, B

Vai pitäisikö luovuttaa ja vaihtaa alaa?

”Virtanen on melkoisen uupunut ja vaihtaisi alaa heti, jos tietäisi mihin kasvatustieteiden maisterin papereilla pääsisi. Hän ei pysty vastaamaan tämän päivän odotuksiin hyvänä opena. - - Virtanen on surullinen ja voimaton. Luovuttamaankaan häntä ei ole opetettu.” LO, A

Vaikka osa vastaajista pohti opettajuuttaan näin synkästi, käsiteltiin useissa vastauksissa kiirettä ja väsymystä myös positiivisen kautta. Työ koetaan kiireisenä ja ajoittain väsyttävänä, mutta se on antoisaa ja sitä jaksaa oppilaiden takia. Eräs vastaaja pohti myös sitä, kuuluuko ”oikean opettajan” olla aina väsynyt ja vastustaa uudistuksia. Voiko opettaja olla aidosti innostunut kaikesta uudesta ja tehdä paljon eri asioita väsymättä työhönsä? Toisaalta opettajien työuupumusta tai työmäärää saate-
taan vähätellä. Tunnolliset opettajat myös peittelevät uupumustaan mahdollisimman pitkään. Opet-
taja itse on viime kädessä se, joka voi säädellä omaa työmääräänsä ja sen kautta jaksamistaan. Kuitenkaan se ei aina ole niin yksinkertaista ja kaikki opettajat ovat erilaisia. Toiset jaksavat tehdä omat työnsä ja lisäksi kaikkea ylimääräistä sekä vähän kollegankin töitä, kun taas toisille omassa perus-
työssä on tarpeeksi haastetta. Kaikilta ei voida odottaa samanlaista työskentelytahtia.

Muutamissa vastauksissa puhuttiin myös työpaikkakiusaamisesta. Opettaja voi joutua työpaikallaan syrjityksi muiden opettajien toimesta ja jopa kiusatuksi esimiehen toimesta. Työpaikkakiusaaminen on arka aihe ja monet eivät uskalla ottaa sitä puheeksi tai vastustaa sitä. On mielenkiintoista pohtia,

miten jotkut opettajat voivat olla itse kiusaajia ja opettaa samaan aikaan oppilaita olemaan kiusaamatta.

4.6 Tyypilliset ja epätyypilliset opettajat

Tähän lukuun olen koonnut aineistoni vastauksista lähes suorien lainausten mukaisesti neljä tyyppikertomusta tyypillisistä ja epätyypillisistä opettajista. Tyypikertomukset on muodostettu kehyskertomusten ja ammattinimikkeiden mukaisesti, eli millaisia luokanopettajia oletetaan tai ei oleteta olevan sekä millaisia aineenopettajia oletetaan tai ei oleteta olevan. Tyypikertomuksissa on nähtävissä myös jako toivottuihin ja ei-toivottuihin opettajatyyppeihin.

4.6.1 Tunnollinen Virtanen (luokanopettaja, kehyskertomus A)

Virtanen on perheellinen nainen. Hän asuu omakotitalossa ja harrastaa säännöllisesti liikuntaa, kulttuuria ja musiikkia. Virtanen osaa ottaa aikaa myös itselleen.

Virtanen on aina halunnut opettajaksi, eli hän on kutsumusammattissaan. Virtanen opiskeli opettajaksi yliopistossa. Virtanen on valmistumisensa jälkeen käynyt erilaisilla kursseilla ja täydennyskoulutuksessa usein omalla ajallaan ja kustannuksellaan. Näin hän pitää itsensä ajan tasalla ja sopeutuu lukuisiin työhön tulleisiin uudistuksiin. Hän haluaa kehittyä työssään.

Virtanen on lapsirakas ja kokee elämäntehtäväkseen kasvattaa ja ohjata lapsia oppimaan. Hän ajattelee aina oppilaidensa parasta ja jaksaa opettajana olla kärsivällinen, pitkäjänteinen ja oikeudenmukainen. Hän pyrkii ottamaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon. Virtanen on työssään joustava, innostunut ja yhteistyökykyinen. Hän on monitaituri, joka osaa soittaa, laulaa, tehdä käsitöitä ja leikki kuin leikki löytyy takataskusta. Virtanen on työssään 100 % läsnä. Hän on tunnollinen, tulee täsmällisesti töihin, eikä ole poissa kuin vakavasti sairaana. Virtanen on opettajan malliesimerkki.

Virtanen suunnittelee opetustuntinsa huolella. Hän käyttää monia erilaisia opetusmenetelmiä ja pyrkii löytämään jokaiselle oppilaalle sopivan tavan oppia. Virtanen tekee yhteistyötä rinnakkaisluokkien opettajien kanssa ja he yhdessä pohtivat monenlaisia asioita. Lisäksi hän pitää paljon yhteyttä huoltajiin puhelimitse ja Wilman kautta. Wilma on luettava aina ennen oppituntien alkua, koska siellä saattaa olla jotain koulutyöhön liittyvää oleellista tietoa huoltajilta. Jotta kaikille olisi jotain annettavaa, täytyy Virtasen olla myös poliisi, sairaanhoitaja, psykologi ja erityisopettaja. Aika ei tunnu riittävän kaikkeen. Koko ajan tulee uudistuksia, jotka ovat aikaa vieviä ja hankaliakin. Virtanen on lojaali kunnan säästötoimenpiteille ja opettaa aika ajoin kahtakin luokkaa kerrallaan. Opetusvelvollisuuden lisäksi muutama tunti iltapäivässä ja

aamussa menee erilaisiin palavereihin, tuntien suunnitteluun sekä koulun ja kodin yhteistyöhön. Oppilaiden kokeet jäävät tarkastettavaksi omalla ajalla.

Virtanen tuntee usein riittämättömyyttä työssään. Aika ja voimavarat eivät yksinkertaisesti riitä kaiken hoitamiseen, opetteluun, harjoitteluun ja omaksumiseen. Aika ajoin Virtanen väsyty työssään.

4.6.2 Oluenjuoja Virtanen (luokanopettaja, kehyskertomus B)

Virtanen on aivan tavallinen ihminen. Hänellä ei ole omakotitaloa, eikä kesähuvilaa kauniin järven rannalla. Hän on pukeutumisessaan peruskonservatiivi. Virtanen on oluenjuonnin ystävä ja vapaa-aikansa hän viettää usein kapakassa.

Virtanen on opettaja tavallaan vahingon seurauksena, kun ei oikein muutakaan ammattia keksinyt. Hän on kyllästynyt työhönsä ja elämäänsä yleensä. Hän on laiska ja mukavuudenhaluinen. Virtanen mielestä kaikki oppilaat eivät ole ihania, eivät edes miellyttäviä. On päiviä, jolloin tiettyjä naamoja on suorastaan vaikea jaksaa. Hän kohtelee oppilaita epäoikeudenmukaisesti suosien mielioppilaitaan ja lähettää kotiinsa, joilta ei koulunkäynti onnistu.

Virtanen ei ole kovinkaan täsmällinen. Hän myöhästyy usein aamulla kouluun tullessaan, eikä ole koskaan tehnyt mitään valmisteluja tunteja ajatellen. Kotiin töitä ei viettä. Virtanen ei jaksa perehtyä yksittäisten oppilaiden oppimisen ongelmiin tai kuunnella heidän ajatuksiaan. Tunneilla vallitsee pelon ilmapiiri, joten luokassa on näennäisesti hyvä työrauha. Ryhmätöitä tai muuta meluisaa ei tietenkään tehdä. Virtanen on sitä mieltä, että kotiläksyt voitaisiin kokonaan poistaa tai ainakin niitä voisi jollain tapaa muokata. Virtanen ei jaksa tehdä ylimääräisiä paperitöitä eikä hän ole tehnyt ainoatakaan HOJKSia. Yksi hänen periaatteistaan on, ettei hän aio uransa aikana tehdä yhtäkään. Koteihin hän ei ole koskaan yhteydessä ja vanhemmatkin pelkäävät olla Virtaseen yhteydessä. Työnsä Virtanen kyllä hoitaa, mutta mihinkään ylimääräiseen hän ei halua ottaa osaa. Opettajainhuoneessa hän ei juuri viitsi istua, sillä hän on kyllästynyt opettajien keskuudessa vallitsevasta ylisosiaalisuudesta ja kovaäänisestä hauskanpidosta.

Virtanen tuntee sekä kollegoissaan että itsessään jatkuvaa ahdistusta ja kiireen tuntua, mikä aiheuttaa sekä henkistä että fyysistä pahoinvointia.

4.6.3 Osaava Virtanen (aineenopettaja, kehyskertomus A)

Virtanen on perheellinen nainen. Hän pitää itsestään huolta, jotta jaksaa tehdä vaativaa työtään. Hän liikkuu säännöllisesti, syö terveellisesti, ei käytä alkoholia, nukkuu riittävästi ja harrastaa myös sopivasti kulttuurua. Kesällä Virtanen mökkeilee ja aika ajoin matkustaa myös ulkomaille.

Virtanen opiskeli opettajaksi, koska tarvitsi tutkinnon lisäksi ammatin. Työura alkoi jo opiskeluaikana, kuten monilla, sijaisuuksilla erilaisissa oppilaitoksissa. Nykyään Vir-

tanen on tehnyt työtään jo useita vuosia tai vuosikymmeniä. Virtanen hallitsee oppiaineensa, mutta opiskelee aineeseensa ja oppimiseen liittyviä asioita kaiken aikaa lisää.

Virtanen on sosiaalinen ja tulee toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. Oppitunneilla Virtanen pitää ohjat käsissään jämäkkyydellä ja huumorilla. Virtasella onkin keskimääräistä parempi huumorintaju. Luonteeltaan Virtanen on myös kärsivällinen, koska kärsivällisyys on yksi tärkeimmistä opettajan ominaisuuksista. Hän on hyvä kuuntelija ja ottaa huomioon muiden mielipiteet. Virtanen kokee olevansa rinnalla kulkeva, luotettava ja turvallinen aikuinen. Hän on innostunut, koska nuoret eivät pidä epäaidoista ihmisistä. Virtanen on jämpä ja vaativa, mutta joustaa tarvittaessa. Välillä hän ajattelee, että pitää olla ehtymätön ideapankki ja rajaton joustoihme. Virtanen kuitenkin pitää työstään nuorten parissa.

Virtanen tulee autolla töihin. Aamulla opettajat juoksevat monistamassa viimeisiä kokeita ja tarkistelemassa aikatauluja. Virtanen lukee aamukahvilla aina Hesarin, molemmat paikallislehdet ja tabletin lööpit päivittääkseen tietonsa. Koulussa on otettu käyttöön sähköiset opetusmenetelmät ja materiaalit. Virtanen on joutunut käymään kursseilla ja pakottanut itsensä tutustumaan erilaisiin laitteisiin ja materiaaleihin. Virtanen tietää, että opettajan työ on nykyään paljon muutakin kuin opettamista. Kasvattaminen on tullut rinnalle jo vuosikymmenten aikana. Virtanen haluaa suunnitella tuntinsa, mutta suunnittelu on muuttunut vuosien myötä, kun perusasiat ovat hallussa. myös tukiopetustunteja pitää pitää oppilaille, jotka ovat pudonneet kärryiltä. Virtanen kyllä jaksaa kun on kyseessä oppilaan paras. Kaiken perustyön lisäksi Virtasella on erilaisia palavereja, juhlanjärjestelyjä, ryhmänohjauksia, vanhempainiltoja ja koulutuksia. Päivän aikana on myös välituntivalvontoja. Tulisipa kaikesta edes kunnon rahallinen korvaus. Tälläkin kertaa on tyydyttävä siihen kuuluisaan pitkään kesälomaan. Kahvit ehtii kuitenkin aina juoda. Koulupäivän jälkeen on jäätävä suunnittelemaan seuraavan päivän tunteja ja korjaamaan kokeita tai ne jäävät kotiin. Koulupäivän jälkeen Virtanen on väsynyt. Päivät ovat kiireisiä ja työntäytteisiä.

4.6.4 Ulkopuolinen Virtanen (aineenopettaja, kehyskertomus B)

Virtanen on hieman kummajainen. Virtasella ei ole ystäviä työpaikalla, eikä sen ulkopuolella. Hän eristäytyy muista. Virtanen pukeutuu miten sattuu. Hänellä on usein likaisia tai rikkiäisiä vaatteita ja oppilaat usein naureskelevat hänelle hänen ulkoisen olemuksensa takia. Hänen nuhjuinen ulkoinen olemuksensa pitää hänet erillään muusta työyhteisöstä. Virtanen on erakko opettajainhuoneessa. Hän käy kyllä välituntisin kahvikupin äkkiä juomassa, mutta ei juuri puhu muille opettajille, eivätkä muut opettajat aloita keskustelua hänen kanssaan. Virtasta ei oteta mukaan koulun yhteisten tapahtumien ja projektien suunnitteluun tai toteutukseen. Kollegat eivät luota häneen asioiden eteenpäin saattamisessa. Hän tekee opettajan työtään täysin yksin. Hänellä on kuitenkin yhteisiä harrastuksia oppilaidensa kanssa ja toisaalta hän on aina opiskelijoiden puolella. Hän ajattelee enemmän oppilaita ja heidän jaksamistaan kuin kollegoitaan tai itseään ja tästä kaikki eivät tykkää. Virtanen joutuu puolustelemaan sanomisiaan ja tekemisiään aina johtoa myöten. Rehtorin huoneessa on käyty kuumottavia keskusteluja ja Virtasesta tuli jopa työpaikkakiusattu.

Virtanen ei ollut alun perin halunnut opettajaksi. Hän ei suunnittele tuntejaan kunnolla. Hän tulee viime tipassa töihin, monesti jopa myöhässä. Hän ei halua osallistua mihinkään ylimääräiseen, mistä ei makseta palkkaa. Hän ei halua käydä koulutuksissa ja vastustaa kaikkia uudistuksia, sähköisiä oppimisympäristöjä ja ylioppilaskokeita. Virtanen kiroilee ja haastaa riitaa. Hän ei ole joustava eikä sopeutuvainen. Opetuksessaan hän puhuu luokan edessä, eikä kysy keneltäkään mitään tai sitten oppilaat kyselevät kaikkea tyhmää ja Virtanen vastailee. Hän ei välitä kurista tai järjestyksestä tuntien aikana. Oppilaat pelailevat kännykällä eivätkä seuraa opetusta.

4.7 Lyhyesti teorian ja tulosten vastaavuudesta

Käsittelen tässä luvussa tuloksia suhteessa luvussa 2 esittelemääni teoriaan opettajuudesta ja sen eri puolista. Tässä luvussa en tuo esiin uusia tutkimuksia tai lähteitä, vaan vertailun tapaan subjektiivisesti ja oman kokemukseni kautta kirjoitettuna käsittelen teorian ja tulosten vastaavuutta lyhyesti, etenkin opettajankoulutuksen ja opettajan työn eettisyyden näkökulmasta.

Luvussa 2.1 käsitellään opettajuutta yksilöllisenä ja persoonallisena. Jokaisella opettajalla on omanlaisensa tyyli tehdä työtään ja omat käsityksensä asioista. Kuitenkin opettajan työstä voidaan löytää yhteisiä tekijöitä, joiden ympärille yksilöllisyys muodostuu. Tällaisia osatekijöitä, joita voidaan pitää kohtalaisen pysyvinä, ovat sisällön hallinta, eettisyys, itsenäisyys, yhteiskunnallisen toimija rooli sekä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Tutkimukseni tuloksissa löytyi yhteisiä tekijöitä, joita voidaan yleistää opettajuuteen ja opettajan työhön kuuluvaksi, kuten oppilaista välittäminen, opetusmenetelmien hallinta ja soveltaminen oppilaiden oppimisen tarpeisiin sekä yhteistyö muiden tahojen kanssa.

Luvussa 2.2 käsitellään opettajan pätevyyttä ja osaamista kvalifikaation, kompetenssin ja ammattitaidon kautta. Tutkimukseni tuloksissa kvalifikaatiomaininnat koskivat virallista koulutusta, työkokemusta ja itsensä kehittämistä täydennyskoulutuksen kautta. Juuri kyseiset tekijät määrittävät opettajan ammattitaitoa. Koulutus ja elinikäinen oppiminen ovat opettajan pätevyyden avaintekijöitä. Koulutuksen myötä opettaja on paperilla pätevä toimimaan työssään. Kompetenssi täydentää pätevyyttä opettajan ominaisuuksilla, joihin kuuluu tietotaitoa, arvoja, ymmärrystä ja tahtoa tehdä opettajan työtä. Opettajan työtä pidetään kutsumusammattina ja se keräsikin yhdeksän mainintaa tutkimuksessani. Kompetenssitekijöitä käsiteltiin toiseksi eniten tutkimuksessani ja esiin nousivat opettajan ominaisuudet, kuten innostuneisuus, tunnollisuus ja vaativuus. Kompetenssiin kuuluvat myös esimerkiksi oppilaista välittäminen, empatiakyky ja ymmärtämisen taito.

Luvussa 2.3 käsitellään opettajan työtä monesta eri näkökulmasta. Opettajan työ keräsi myös tutkimuksessani eniten mainintoja, koska sitä pyysin tehtävänannossa kuvailemaan. Ehkä näkyvin tekijä opettajan työssä tällä hetkellä on jatkuva muutos ja siitä syntyvä kiire. Teknologiaa kehitetään koko ajan ja koulun pitäisi pysyä tässä kehityksessä mukana tarjoamalla viimeisintä teknologiaa opetuksen käyttöön. Myös opetusta uudistetaan ja opettajista tuntuukin, ettei aikaa normaalille opetukselle meinaa enää jäädä. Tutkimuksessani teknologia ja uudistukset olivat useissa vastauksissa esillä. Toisaalta myös kaikki varsinaisen opetustyön lisäksi tehtävät työt, kuten suunnittelu, yhteyden pito huoltajiin sekä palaverit ja kokoukset saivat ison roolin aineistossani. Opettajan työ ei ole siis pelkästään opettamista tai kasvattamista, vaan siihen kuuluu oikeastaan paljon enemmän, kuin kukaan ehkä osaa kuvitella. Opettajan tulee olla mahdollisimman monipuolinen, osata suunnitella oikeanlaiset oppimisympäristöt, käyttää oikeita menetelmiä, tykätä oppilaistaan ammatillisesti, osata elää ja käyttäytyä ammattinsa normien mukaisesti, ja silti pitäisi osata olla oma itsensä ja aito persoona. Kyseisessä luvussa käsitellään myös opettajan työn eettisiä periaatteita. En luettele periaatteita tässä uudelleen vaan esittelen niihin liittyviä saamiani tutkimustuloksia. Tuloksissa mainittiin opettajan tehtävän vastuullisuus ja ammattitaidon jatkuva kehittäminen OAJ:n ensimmäisen periaatteen mukaisesti. Opettajat suhtautuvat työhönsä tunnollisesti. Opettajan ja oppijan välinen suhde tuli tuloksissa esille oppilaista ja oppimisesta välittämisenä, kasvattamisena ja oikeudenmukaisuutena. Kun opettajan ja oppilaiden suhde on kunnossa, oppilaat kunnioittavat opettajaa. Oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan mainittiin kahdeksan kertaa. OAJ:n esittelemät eettisyyden periaatteet 3–5 liittyvät vahvasti yhteistyön tekemiseen ja oman työn kehittämiseen. Näitä mainintoja tutkimuksessani kertyi paljon. Yhteys etenkin huoltajien kanssa, sekä yhteistyön tekeminen koulu-yhteisössä nähtiin tärkeinä. Oman työn kehittämistä tapahtui niin koulujen sisällä kuin erilaisissa lisäkoulutuksissa. Viimeisessä periaatteessa on kyse opettajan moniarvoisuudesta ja tasa-arvoisuudesta. Tutkimuksessani ei varsinaisesti puhuttu tasa-arvosta oppilaiden välillä, mutta oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus mainittiin useammassa tekstissä. Lisäksi kiusaaminen tai siihen puuttuminen mainittiin parissa tekstissä, mutta se ei näytellyt suurta roolia tutkimuksessani.

Luvussa 2.4 käsitellään opettajankoulutusta ja sen tavoitteita. Yhtenä tutkimuskysymyksenäni oli näiden tavoitteiden vastaaminen nykypäivän opettajan tarpeisiin. Tuloksiini verrattuna kvalifikaatiollisesti opettajankoulutus toki vastaa tarpeita: ylempi korkeakoulututkinto, kasvatustieteiden maisteri yliopistossa. Ovatko koulutuksen sisällöt ja tavoitteet sitten yhteneviä opettajan muun pätevyyden vaatimusten kanssa? On totta, ettei yhteen maisterin tutkintoon mahdu kaikkea, mutta kyse on siitä mitä painotetaan ja mikä nähdään tulevaisuuden tarpeena.

Yleisesti Tampereen yliopistossa linjataan, että opetustehtäviin valmistuvien opettajien tulisi olla kriittisesti tietoisia maailman ja kasvatuksen ymmärtäjiä sekä oppimisen ohjaajia. Koulutuksen jälkeen opettajat yhdessä kehittävät ja muuttavat kasvatuksen maailmaa. Sana globaalius ilmenee oppimisen ja kasvatuksen ehtojen ymmärtämisessä. Opettajan mainitaan olevan yhteiskunnallinen vaikuttaja, jonka tulee osata tehdä työssään eettisiä valintoja. Nämä tavoitteet näyttäisivät ottavan huomioon maiden lähenemisen ja globaaliuden muutoksessa. Kuitenkaan varsinaisesti tavoitteet eivät suuntaudu tulevaisuuteen tai innovatiiviseen luovuuteen tulevaisuuden opetusta ajatellen. Tavoitteissa painotettiin myös keskustelutaitoa, joka on rinnastettavissa yhteistyöhön sekä oman työn kehittämistä, jota tässä tutkimuksessa on käsitelty paljon. Erillisissä koulutusohjelmissa mainitut tavoitteet tai sisällöt käsitelivät tarvittavan teoreettisen tiedon saamista, elinikäistä oppimista, yhteiskunnan vaikutuksen ymmärtämistä opettajan työtä ajatellen ja toisin päin opettajan vaikutuksen ymmärtämistä yhteiskunnan kannalta.

Katsotaan eniten mainintoja keränneitä tekijöitä tutkimuksessani, pois lukien opettajan luonteeseen liittyvät ominaisuudet: erilaiset opetusmenetelmät (21), suunnittelu (18), oppiminen/oppimisvaikeudet (17), yhteys huoltajiin (17), teknologia (13), kiire (13), uupumus (13), työkokemus (13), lisäkoulutus (12) ja oppilaista välittäminen (12). Oman perehtyneisyyteni mukaan opettajankoulutus vastaa tavoitteissaan edes kohtuullisesti edellä mainituista tekijöistä suunnittelun tarpeeseen, työkokemuksen tarpeeseen, elinikäisen oppimisen kannustamiseen sekä oppilaista välittämiseen. Työkokemus ja käytäntö ovat olleet aina kiistelty aihe opettajankoulutuksessa. Tarvitaanko harjoittelua enemmän, jotta opettajaksi valmistuvat kokisivat saaneensa työkokemusta jo opiskeluaikanaan? Opettajankoulutuksen puutteita ovat edellä mainituista mielestäni vanhempien kohtaamiseen valmistaminen, teknologian vähäisyys, erilaisten oppijoiden käsitteleminen sekä työuupumuksen käsittely. Teknologiaa tulee koko ajan lisää mukaan koulutukseen, mutta varsinaisesti opiskelijoita ei vielä systemaattisesti kouluteta käyttämään uusinta teknologiaa. Myös vanhempien kohtaamisen vaatavuus tulee monelle yllätyksenä. Tähän nuoret opettajat hakevat kokemukseni mukaan apua kokeneemmilta kollegoiltaan. Erilaiset oppijat ja oppimisvaikeudet ovat uudelle opettajalle myös haasteita. Erityskasvatusta tai –pedagogiikkaa pyritään sisällyttämään koulutukseen mahdollisuuksien mukaan, mutta toistaiseksi se ei vielä valmenna opettajia edes tämän päivän työhön, saati sitten tulevaisuuden tilanteeseen. Työuupumus ja opettajan jaksaminen ovat aiheita, joista opettajankoulutuksessa ei juurikaan puhuta. Opettajien olosuhteet työssä muuttuvat koko ajan haastavammiksi ja mikäli opettajat halutaan pitää alalla, olisi heitä kannustettava ja valmennettava oman henkisen hyvinvoinnin ylläpitämiseen jo koulutuksesta asti. Tämä edellyttäisi aiheen käsittelyä koulutuksessa laajemmin, jopa yhden pakollisen kurssin verran.

Luvussa 2.5 käsitellään opettajuutta nyt ja tulevaisuudessa. Lyhyesti voin todeta, että opettajankoulutus ei suuntaudu vielä riittävästi tulevaisuuteen. Opettajat opiskelevat noin viisi vuotta tutkintoon, mikä on pitkä aika muutoksen keskellä. Asiat yhteiskunnassa ehtivät muuttua paljonkin opiskelijan aloitus- ja valmistumisvuoden välissä. Opettajien kouluttaminen tulevaisuuden opettajaksi on erittäin haastavaa. Hyviä puolia koulutuksesta toki löytyy. Yliopistoilla on tarjota kansainvälisiä kursseja ja opiskelijoita kehoitetaan lähtemään vaihtoon opiskeluaikanaan, mikä lisää opettajuuden liikkuvuusajattelua. Tutkimukseni aineistossa ei juurikaan käsitelty tulevaisuutta sen varsinaisessa merkityksessä. Vastauksissa käsiteltiin ainoastaan jatkuvia muutoksia koulumaailmassa ja teknologian lisääntymistä. Se vaatii jatkuvaa kouluttautumista ja opettelua, että pysyy kehityksessä mukana.

5 POHDINTAA

Vielä 2005 Välijärvi kirjoitti, että usko opettajien ammattitaitoa kohtaan on Suomessa vahva. Opettajan työ nauttii niin kansalaisten, myös nuorten luottamusta. Suomessa opettajuus on tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutta. Suomessa luotetaan siihen, että opettajat ovat itse työnsä ja sen kehittämisen parhaita asiantuntijoita. Ulkoinen kontrolli on melko väljä, mutta suunta voi muuttua, jos kansalaisten usko opettajuuteen alkaa horjua. Vaikka opettajilla on laaja itsemääräämisoikeus työstään, kokevat he kuitenkin joutuvansa ottamaan koko ajan vastaan uusia velvoitteita. Voi olla, että koulun sulkeutuneisuuden perinne ei edesauta muun yhteiskunnan luontevaa kohtaamista. (Välijärvi 2005, 111–112.) Kysymys herää, jos koulu ei kehity, laskeeko opettajan ammatin arvostus? Jos laskee, siitä voi seurata, ettei päteviä opettajia enää saada alalle ja koulutuksen taso laskee. Kuitenkin Raatikainen ja Tarvainen (2013, 80) kirjoittivat vielä eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisussa, että ainakin vanhemmat ovat tyytyväisiä koulutuksen laatuun ja luottamus tasa-arvoa kohtaan on korkea. Eli vajaassa kymmenessä vuodessa arvostuksen ja luottamuksen tilanne ei ole vielä ratkaisevasti muuttunut.

Opettajan työn arvostaminen on tärkeä tekijä sen jatkuvuuden ja mielekkyyden kannalta. Olen todennut moneen kertaan tämän tutkimuksen aikana opettajan olevan kutsumusammatti. Jos tämä kutsumus ja halu vaikuttaa yhteiskuntaan kadotetaan jotenkin, voi opettajan ammatin tulevaisuus olla synkkä. Tällä hetkellä tilanne näyttää vielä hyvältä. Opetushallitus (2014a) on listannut eri korkeakouluihin hakeneet, hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet aloittain. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi haki 2613 hakijaa, joista hyväksyttiin 91. Tämä tekee Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta yhden vaikeimmaksi koulutuslaksiksi päästä sisään, kuten Kaurasen (2014) kirjoitus Iltalehteen osoittaa. Sisään pääsee vain reilut 3 % hakijoista. Jokinen (2015) kirjoitti Iltalehdessä miltä aloilta työllistytään parhaiten ja kasvatustieteilijät olivat sijalla neljä. Joten työllistymisenkin näkökulmasta tämän hetken opettajan työllä on edelleen mahdollisuuksia. Opettajan ammattiin, kuten moniin muihinkin kohdistuu kuitenkin säästöpainetta niin kunnilta kuin valtiolta. Tämä osaltaan vaikuttaa opettajan työn mielekkyyteen ja jaksamiseen.

Tutkimuksessani esittelen paljon opettajuuden ja koulutuksen tulevaisuutta. Opettajan työ vaikuttaa vahvasti niin yksittäisten ihmisten kuin yhteiskunnankin tulevaisuuteen. Tästä syystä opettajan tulisi olla edelläkävijä kaikessa tekemisessään. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) esittelee perinteiselle opettajajohtoiselle pulpeteissa istumiselle vaihtoehtoisia opetuksen järjestämi-

sen tapoja, joita toteutetaan jo tälläkin hetkellä, mutta joita haluttaisiin laajempaan käyttöön kouluissa. Vaihtoehtoisia tapoja ovat vuosiluokkiin sitoutumaton opiskelu, yhdysluokkaopetus, etäyhteyksiä hyödyntävä opetus, joustava perusopetus sekä opetus erityisissä tilanteissa. Vuosiluokkiin sitoutumaton opetus mahdollistaa yksilöllisen opinnoissa etenemisen. Tätä voidaan käyttää esimerkiksi lahjakkuutta tukevana tai koulun keskeytystä ehkäisevänä menetelmänä. Opiskelu tapahtuu opintokokonaisuuksien mukaan ja tarpeen mukaan jokaisella on oma opinto-ohjelma. Yhdysluokkaopetuksessa yhdistetään eri vuosiluokilla olevia eri-ikäisiä oppilaita yhteiseen opetusryhmään. Yhdysluokan tarkoituksena on tarjota mahdollisuus vertais- ja mallioppimiselle. Etäyhteyksiä hyödyntävässä opetuksessa tarkoituksena on tarjota mahdollisuus opiskella eri kieliä, uskontoja tai valinnaisia opintoja. Etäyhteyksillä halutaan pitää huolta kaikkien koulujen tasa-arvoisesta asemasta ja mahdollisuudesta monipuoliseen koulutukseen. Etäyhteyksillä voidaan sekä eheyttää että eriyttää opetusta. Tämä myös monipuolistaa oppimisympäristöä ja tuo teknologiaa mukaan opetukseen. Joustavassa perusopetuksessa kyse on syrjäytymisen ja koulun keskeyttämisen ehkäisystä. Joustavalla perusopetuksella pyritään vahvistamaan koulumotivaatiota ja oppilaiden elämänhallintaa. Joustava perusopetus on tarkoitettu 7.-9. luokille. Erityistä huomiota kiinnitetään työskentelytapoihin ja opiskelua suoritetaan myös koulun ulkopuolella erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten työpaikoilla. Opetuksen järjestäminen erityisissä tilanteissa tarkoittaa esimerkiksi vakavasti sairaiden tai muuten koulussa käymiseen estyneiden oppilaiden opettamista. Perusopetusta voidaan erityisissä tilanteissa järjestää esimerkiksi sairaaloissa, koulukodeissa, vastaanottokeskuksissa tai vankiloissa. (Opetushallitus 2014b, 37–41.) Opetuksen monipuolistamiseen on paljon keinoja myös niin kutsussa normaaliopetuksessa. Erilaisilla työskentely- ja opetusmenetelmillä, sekä erilaisilla oppimisympäristöillä ja teknologian mukaan ottamisella voidaan tehdä jo paljon. Opetuksen uudistukset vaativat opettajalta harjoittelua ja kouluttautumista sekä vähintään ajallisia resursseja. Usein tavoitteet ovat kauniita, mutta toteutukseen ei välttämättä pystytä kovasta tahdosta huolimatta. Muutokset eivät tapahdu yhdessä yössä, mutta ehkä suunta on oikea.

Tutkimukseni tuotti kohtalaisen laajan näkemyksen siitä, mitä opettajalta vaaditaan ja millainen opettajan tulisi olla. Se antaa näkökulmaa kaikille opettajuuden kanssa toimiville henkilöille ja instituutioille siitä, missä ollaan nyt ja mihin suuntaan tulisi kenties jatkaa. Eläytymismenetelmällä kerätty aineistoni tuotti kuvaa siitä, mitä ominaisuuksia opettajuuteen tarvitaan ja mitä opettajan työ on arkisimmassa todellisuudessaan. Se antaa kuvaa opettajan työn moninaisuudesta ja vaativuudesta myös niille, jotka eivät koulutusalojen kanssa työskentele säännöllisesti. Eläytymismenetelmäkirjoitelmat olivat tutkimuksessani kätevä väline vastausten tuottamiseen ja suuremman aineiston saamiseen. Hankaluuksia tuli kehyskertomus B:n kohdalla, jossa vastausten sisältö toisiinsa verrattuna oli

kirjavampaa kehyskertomus A:han verrattuna. Mielestäni kuitenkin kirjoitelma on tällaisessa tutkimuksessa hyvin käyttökelpoisia. Haastattelulla olisi saanut mahdollisesti syvempää näkemystä asioista, mutta toisaalta kirjoitelmat poistavat tutkijan läsnäolon vaikutusta tutkimuksesta. Tutkimusprosessin aikana huomasin, että aihe kiinnostaa opettajia itseään myös laajasti. Vaikka tutkittavien saamisen kanssa olikin aluksi ongelmia, sain lopulta kiitosta mahdollisuudesta pohtia nykypäivän opettajuutta ja sitä, millainen opettajan oletetaan olevan.

Tutkimuskysymyksissäni kysyin, millaisena opettaja nähdään nykypäivänä opettajien itsensä mielestä. Opettaja on perheellinen ja kunniallisia arvoja noudattava ihminen. Hyvällä opettajalla on riittävä pätevyys työhönsä ja tarpeeksi työkokemusta. Lisäksi täytyy olla halua kouluttautua ja kehittyä lisää omassa työssään. Pätevällä opettajalla on niin kvalifikaatio kuin kompetenssikin kunnossa. Opettaja on koulutettu ja hänellä on tiettyjä ominaisuuksia, kuten innostuneisuutta, tunnollisuutta ja auktoriteettia, jotka auttavat opettajan työssä selviytymisessä. Pätevä ja hyvä opettaja tuntee kutsumusta ammattiaan kohtaan ja välittää aidosti oppilaistaan haluten heidän parastaan. Oppilaista välittäminen on oikeastaan opettajan työn perusta. Opettajan työ on monipuolista ja se sisältää erilaisia osa-alueita. Opettajan tulee suunnitella opetustaan ja työskentelyä sekä hallita erilaisia menetelmiä opetuksen sekä oppimisen monipuolisuutta ajatellen. Opettajan työssä tulee olla yhteistyökykyinen ja toteuttaa opetusta sekä kasvatusta yhteistyössä monien eri tahojen kanssa. Toisaalta opettajan tulee myös pystyä olemaan itsenäinen ja selviytyä tarvittaessa myös yksin opettajan työn haasteista. Opettaja on ihmisenä äärimmäisen monipuolinen ja joustava, kärsivällinen ja kestävä. Opettajan tulee myös osata käsitellä työn mukanaan tuomaa kiirettä ja väsymystä. Opettajan tulee tuntee itsensä todella hyvin, jotta osaa sanoa tarvittaessa myös ei silloin, kun ei jaksakaan tehdä oman perustyönsä lisäksi mitään ylimääräistä.

Kaiken kaikkiaan aineenopettajat ja luokanopettajat näkivät opettajuuden ja opettajan työn hyvin samalla tavoin. Suuria eroja ammattinimikkeiden välille ei vastauksissa tullut. Mainitsen kuitenkin muutamia tekijöitä, jotka keräsivät enemmän mainintoja toiselta ammattinimikkeeltä. Aineenopettajat mainitsivat useammin opettajan ulkoisen olemuksen, kuten pukeutumisen. Lisäksi aineenopettajat painottivat enemmän työkokemuksen merkitystä pätevyudessa, kun taas luokanopettajat mainitsivat hieman useammin koulutuksen. Opettajan ominaisuuksista aineenopettajat mainitsivat useasti joustavuuden, innostuneisuuden, kannustavuuden ja huumorintajun. Luokanopettajat sen sijaan painottivat tunnollisuutta, yhteistyökykyä ja oppilaista välittämistä. Molemmissa ammattinimikkeissä erilaisia työskentely- ja opetusmenetelmiä pidettiin tärkeinä, mutta luokanopettajat käsitelivät enemmän myös oppimista ja sen vaikeuksia. Aineenopettajat mainitsivat luokanopettajia useammin

työajan riittämättömyyden tai erilaiset ylityöt, kokoukset ja projektit. Luokanopettajillakin on ylitöitä ja palavereja, mutta heillä painottui enemmän yhteys huoltajiin ja erilaiset paperityöt, kuten HOJK:sien laatiminen. Aineenopettajien maininnoissa näkyi myös kahvin ja pitkän kesäloman tarve, vaikka väsymykseen, kiireeseen ja uupumukseen liittyvät maininnat jakautuivat hyvin tasaisesti molempien ammattinimikkeiden kesken. Pääasiassa vastaukset kuitenkin olivat hyvin samanhenkisiä ja erotettavissa oli yhteisesti opettajien tai opettajan työn piirteitä, ei niinkään luokanopettajan tai aineenopettajan piirteitä. Myöskään rehtoreiden näkemykset eivät eronneet aineenopettajien tai luokanopettajien näkemyksistä, vaan noudattivat samoja teemoja.

Tutkimuskysymyksissäni kysyin myös opettajankoulutuksen tavoitteiden vastaamista nykypäivän opettajan tarpeisiin. Tähän kysymykseen vastasin edellisessä luvussa 4.7, jossa käsittelin teorian ja tulosten vastaavuutta. Opettajankoulutus vastaa kvalifikaation asettamiin tavoitteisiin opettajan työstä, mutta löytyy opettajankoulutuksen sisällöistä puutteitakin. Opettajankoulutus vastaa tuloksiani ajatellen suunnittelutaidon saavuttamiseen, oppilaista välittämisen ominaisuuteen sekä työkokemuksen ja kouluttautumisen tärkeyteen. Opettajankoulutuksessa taas ei käsitellä riittävästi vanhempien kohtaamista, työuupumusta, oppimisvaikeuksia tai teknologian käyttöä.

Mitä tulevaisuuden näkymiä opettajuudella sitten on? Opettajuuden tulevaisuuden näkymät ovat toisaalta positiivisia ja toisaalta negatiivisia. Opetusta ja kasvatusta pyritään uudistamaan koko ajan, mutta todellisuudessa muutos koskee niin suurta joukkoa, että muutos on hyvin hidasta ja sen tulokset näkyvät vasta useiden vuosien päästä. Toisaalta koulutus nähdään tärkeänä tulevaisuuden osaamisen ja yhteiskunnan kehityksen kannalta, mutta koulutukseen ja koulutuksen kehittämiseen ei pystytä ohjaamaan tarpeeksi resursseja suurien tai nopeiden muutosten saamiseksi. Opettajuuden tulevaisuus on siinä mielessä taattu, että opettajia tuskin pystytään kokonaan ulkoistamaan tai korvaamaan teknologialla tulevaisuudessa, eli töitä pitäisi olla. Kysyä voidaan kuitenkin, haluaako tulevaisuudessa nuoret kouluttautua opettajiksi, jos työssä käytettävät välineet eivät ole ajanmukaisia tai työ on liian raskasta resurssien vähäisyyden takia? Tulevaisuus on aina avoin, mutta opettajat ovat tulevaisuuden rakentajia, joten heidän tulisi olla aikaansa edellä. Jos näin ei ole, saattaa yhteiskunta ennemminkin taantua kuin kehittyä maailman muutoksen mukana. Mielestäni tulevaisuutta ajatellen kolme keskeistä sanaa opettajan työssä ovat kansainvälisyys, yhteistyö ja teknologia.

Vaikka opettaja on nyt jo paljon ja opettajalta vaaditaan koko ajan lisää, kirjoitti Perttula (1999, 16) osuvasti, että opettajan pitkäaikainen tavoite työssään on tehdä itsensä tarpeettomaksi. Tarpeettomaksi kenelle? Opettajan työssä on niin monta ulottuvuutta ja koko ajan muuttuvia tekijöitä, että

kyseinen ajatus taitaa olla mahdottomuus. Jos opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi oppilaille, hänen voidaan katsoa onnistuneen opetus- ja kasvatustyössään. Mutta entäs muut opettajuuden vaatimukset? Kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen, koulun kehittäminen, teknologian hallitseminen ja yhteistyön tekeminen? Jos itsensä tekee täysin tarpeettomaksi kaikilla opettajuuden vaatimusten tasoilla, ei opettajuutta enää ole. Ei ainakaan professiona.

Tutkimuksessani käsittelin opettajuutta eri näkökulmista ja pyrin hahmottamaan, mitä nykypäivän opettajuus on ja vaatii. Tutkimukseni tuotti paljon odotettuja tuloksia, mutta myös avasi keskustelua opettajuuden tulevaisuudesta. Opettaja on käsitteenä ja ammattina sellainen, että kaikilla on jokin kokemus tai näkemys siitä. On otettava huomioon, että jokaisen henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia opettajien oletetaan olevan. Toisaalta on paljon ihmisiä, joilla ei ole mitään käsitystä siitä, mitä opettajan työhön kuuluu. Opettajathan vain opettavat. Tutkimukseni avaa mielestäni myös sitä näkökulmaa, mitkä asiat opettajan työssä todella vaativat eniten ja vievät opettajan resursseja. Vaikka opettajuus on oppilaslähtöinen ammatti ja oppilaat näyttelevät opettajan työssä pääosaa, ei aina ole kyse vain heistä. Opettajuus on paljon muutakin.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, 19–35.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: PS-kustannus, 72–87.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Commission. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Osoitteessa: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf. (Luettu: 10.3.2015.)
- European Commission. 2013. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Osoitteessa: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. (Luettu: 10.3.2015.)
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: PS-kustannus, 12–25.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T. Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. Educational Action Research. Vol 14. No 1, 5–19. Osoitteessa: <http://helios.uta.fi:2098/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=967931c2-87b4-4264-9398-da206d995684%40sessionmgr4004&vid=5&hid=4206>. (Luettu 11.3.2015.)
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Osoitteessa: http://www.hyvarinen.info/?page_id=9. (Luettu: 11.3.2015.)
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 160–178.
- Jokinen, K. 2015. IL selvitti: Näiltä aloilta valmistuneet työllistyvät parhaiten. Iltalehti. Osoitteessa: http://www.iltalehti.fi/tyoelama/2015031719370150_tb.shtml. (Luettu 19.3.2015.)

Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa: K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 243–250.

Kaikkonen, P. 2004. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta - Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 114–130.

Kauranen, A. 2014. Näihin korkeakouluihin on vaikein päästä. Iltalehti. Osoitteessa: http://www.iltalehti.fi/tyoelama/2014030318089340_tb.shtml. (Luettu 19.3.2015.)

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 70–85.

Krokfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, 67–78.

Kuuskorpi, M. 2013. Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut. Julkaisussa: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki, 35–40. Osoitteessa: [http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?\\${base}=erekj&\\${html}=ekjx/ekjx4000&\\${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&\\${freetext}=teknologian+arvioin\\$+or+aktyyppi=tuvj&\\${maxpage}=51&\\${snhtml}=ekjx/akxeiloydy](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?${base}=erekj&${html}=ekjx/ekjx4000&${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&${freetext}=teknologian+arvioin$+or+aktyyppi=tuvj&${maxpage}=51&${snhtml}=ekjx/akxeiloydy). (Luettu: 12.3.2015.)

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampere: Tampere University Press.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: PS-kustannus, 28–45.

Lipponen, P. 2013. Koulu-uudistus – vain taivas kattona. Julkaisussa: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki, 5–13. Osoitteessa: [http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?\\${base}=erekj&\\${html}=ekjx/ekjx4000&\\${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&\\${freetext}=teknologian+arvioin\\$+or+aktyyppi=tuvj&\\${maxpage}=51&\\${snhtml}=ekjx/akxeiloydy](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?${base}=erekj&${html}=ekjx/ekjx4000&${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&${freetext}=teknologian+arvioin$+or+aktyyppi=tuvj&${maxpage}=51&${snhtml}=ekjx/akxeiloydy). (Luettu: 12.3.2015.)

Lonka, K. ja jatko-opiskelijat Hietajärvi, L. Makkonen, J. Sandström, N. & Vaara, L. 2013. Tulevaisuuden opettajankoulutus – Millaiseen kouluun ja miten? Julkaisussa: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki, 93–111. Osoitteessa: [http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?\\${base}=erekj&\\${html}=ekjx/ekjx4000&\\${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&\\${freetext}=teknologian+arvioin\\$+or+aktyyppi=tuvj&\\${maxpage}=51&\\${snhtml}=ekjx/akxeiloydy](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?${base}=erekj&${html}=ekjx/ekjx4000&${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&${freetext}=teknologian+arvioin$+or+aktyyppi=tuvj&${maxpage}=51&${snhtml}=ekjx/akxeiloydy). (Luettu 13.3.2015.)

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampere University Press.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

- Mullock, B. 2003. What makes a good teacher? The perceptions of postgraduate TESOL students. The University of New South Wales. Sydney, Australia.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, 205–218.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti-arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välimaa (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Nikkola, T. & Rähkä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- OAJ – Opetusalan ammattijärjestö. 2010. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Osoitteessa: http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=UCM_CLUSTER1-004988&RevisionSelectionMethod=LatestReleased. (Luettu: 20.1.2015.)
- Opetushallitus. 2014a. Hakeneet, hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet. Osoitteessa: <https://opintopolku.fi/wp/wp-content/uploads/2014/09/hakeneet-hyv%C3%A4ksytyt-ja-paikan-vastaanottaneet-s2014-YO.pdf>. (Luettu 19.3.2015.)
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 14.3.2015.)
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa: J. Arikoski, P. Mäntynen, J. Perttula & P. Räsänen. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–61.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.
- Raatikainen, T. & Tarvainen, E. 2013. Lokaalista opettajuudesta globaaliin asiantuntijuuteen. Julkaisussa: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki, 78–87. Osoitteessa: [http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?\\${base}=erekj&\\${html}=ekjx/ekjx4000&\\${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&\\${freetext}=teknologian+arvioin\\$+or+aktyyppi=tuvj&\\${maxpage}=51&\\${snhtml}=ekjx/akxeiloydy](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?${base}=erekj&${html}=ekjx/ekjx4000&${sort}=vpvuosi+desc.aknumero+desc&${freetext}=teknologian+arvioin$+or+aktyyppi=tuvj&${maxpage}=51&${snhtml}=ekjx/akxeiloydy). (Luettu: 12.3.2015.)
- Rissanen, R. 2009. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto 2009–2012. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 36–37. Osoitteessa: http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf. (Luettu: 3.2.2015.)
- Räsänen, R. 2005. Erilaisuus koulussa ja opettajan koulutuksessa – haaste ja rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, 79–94.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto 2009-2012. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Osoitteessa:
http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf. (Luettu: 15.3.2015.)
- Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta - Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 98-113.
- Silverman, D. 2014. Interpreting qualitative data. 5E. London: SAGE.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – Jaksako opettaja. Teoksessa: E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 47–76.
- Tampereen yliopisto. 2015a. Aineenopettajan pedagogiset opinnot, kasvatustieteen aineopinnot, 60op. Opinto-opas. Osoitteessa:
<https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=7035&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2014>
(Luettu 3.2.2015.)
- Tampereen yliopisto. 2015b. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Opinto-opas. Osoitteessa:
<https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=125&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014&koulid=14>.
(Luettu 3.2.2015.)
- Tampereen yliopisto. 2015c. Opettajan pedagogiset opinnot, luokanopettaja, 60 op. Opinto-opas. Osoitteessa:
<https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=7038&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2014>. (Luettu 3.2.2015.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma – Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi – Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa: A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus, 105–120.