

"HÄN ON NIIN SANOTTU UUDENAIKAINEN OPETTAJA"

Kuudesluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajansa käsityksiä
hyvästä opettajuudesta sekä kyseisen luokan opettajasta

Mari Backman

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Backman, M. 1999. *"Hän on niin sanottu uudenaikainen opettaja"*. Kuudesluokkalaisten oppilaiden sekä heidän opettajansa käsityksiä hyvästä opettajuudesta sekä kyseisen luokan opettajasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Tässä narratiivisessa tapaustutkimuksessa selvitetään kotkalaisen luokanopettaja Juha Voiman ja hänen 6. -luokkansa oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta sekä Juha Voiman opettajuudesta. Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin siitä, millainen on hyvä opettaja ja millainen opettaja Juha Voima on. Oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta on tutkittu paljon toisin kuin oppilaiden käsityksiä omasta opettajastaan. Kohtaavatko opettajan ja oppilaiden käsitykset hyvästä opettajasta toisensa? Entä vastaavatko opettajan käsitykset itsestään oppilaiden mielikuvaa hänestä opettajana?

Tutkimukseen osallistui luokanopettajan lisäksi 17 oppilasta. Tiedonhankintamenetelminä tutkimuksessa käytettiin kirjoitelmaa ja muita kirjallisia tiedonhankintamenetelmiä, haastattelua ja kyselylomaketta. Tutkimusraportti rakentuu teorian ja aineiston välisen kerronnallisen dialogin varaan. Tutkimustuloksista voidaan todeta, että oppilaiden käsityksissä hyvästä opettajuudesta korostuivat opettajan persoonallisuus ja didaktiset taidot. Hyvä opettaja nähtiin muun muassa reiluna, huumorintajuisena ja työhönsä paneutuvana opettajana, joka osaa myös kuunnella oppilaitaan. Opettajan käsitykset hyvästä opettajasta olivat samankaltaiset. Oppilaiden käsitykset omasta opettajastaan olivat erittäin positiivisia: Juha Voima on tunnollinen, reilu, huumorintajuinen ja opetusmenetelmät hyvin hallitseva opettaja.

Tutkimus viitoittaa omalta osaltaan itse kunkin tietä kohti hyvää opettajuutta. Oppiaksemme opettajuudesta, oppiaksemme itsestämme, antakaamme lasten meitä opettaa.

Avainsanat: opettajuus, hyvä opettaja, arviointi, persoonallisuus, ammattitaito, opetus-taito, narratiivisuus

ESIPUHE

*”`Tämä on ensimmäinen säkeistö`,
hän sanoi Nasulle saatuaan sen valmiiksi.*

`Minkä ensimmäinen säkeistö?`

`Minun lauluni.`

`Minkä laulun?`

`Tämän näin.`

`Minkä niin?`

`Jos kuuntelet niin saat kuulla.`

`Mistä päättelet, että en kuuntele?`

Siihen Puh ei osannut vastata

Ja niin hän alkoi laulaa.”

- A. A. Milne: Nalle Puh -

Kiitän luokanopettaja Juha Voimaa ja hänen oppilaitaan: otitte minut lämpimästi vastaan ja annoitte minulle kasvun eväitä. Ystävilleni kiitos tuesta ja rohkaisusta.

Kaunis kiitos myös ohjaajalleni Eira Korpiselle.

Jyväskylässä 3.12.1999

Mari Backman

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1	HAASTEENA HYVÄ OPETTAJUUS.....	6
2	VALOKEILASSA HYVÄ OPETTAJA.....	8
2.1	Tutkimustehtävä.....	8
2.2	Tutkimusmenetelmä.....	9
2.2.1	Tapaustutkimus.....	10
2.2.2	Narratiivinen tutkimus.....	10
2.3	Tutkimuksen kohdejoukko.....	11
2.3.1	Kuudesluokkalainen.....	12
2.3.2	Noviisiopettaja.....	14
2.4	Aineiston keruu.....	16
2.4.1	Kirjoitelma.....	18
2.4.2	Lauseenjatkamistehtävä.....	21
2.4.3	Koulutodistus.....	22
2.4.4	Kyselylomake.....	23
2.4.5	Haastattelu.....	24
2.5	Aineiston käsittely ja analyysi.....	27
2.6	Tutkimuksen luotettavuudesta.....	30
3	MISTÄ ON HYVÄT OPETTAJAT TEHTY.....	31
3.1	Opettajuus professiona.....	32
3.2	Opettajan ammattikuva.....	33
3.3	Opettajan ammatillinen minäkäsitys.....	34
3.4	Hyvän opettajuuden kriteerit.....	35
3.5	Vähätalon malli tutkimuksen lähtökohtana.....	39
4	PERSOONALLISUUS ” <i>Luonne on tärkein</i> ”.....	41
4.1	Huumorintajuisuus ” <i>huumorilla pääsee pitkälle!</i> ”.....	42
4.2	Empaattisuus ” <i>hyvä opettaja ymmärtää oppilaiden ongelmia ja murheita</i> ”.....	44

4.3	Auktoriteetti ”opettaja ei voi olla aina kiva”	45
4.4	Oikeudenmukaisuus ja reiluus ”jos hän vain on oikeanmukainen”	47
4.5	Aitous ja rehellisyys ”kunhan vaan ei yritä esittää mitään”	50
4.6	Vuorovaikutustaidot ”hän osaa käsitellä oppilaitaan”	51
4.7	Minäkäsitys ja itsetunto ”Juhan tunnuslause on: Luota itseesi”	54
5	AINEENHALLINTA ”Hyvä ope tuntee kouluaineitten salat”	57
5.1	”Ei niin tylsii ku yleensä äikän tunnit on”	59
5.2	”Ympäristö- ja luonnontieto – Juhan vahva laji”	60
5.3	”Se ei ole pelkkää ´Jeesustelua´, vaan asioiden pohtimista monelta kannalta”	61
5.4	”Historia on yksi Juhan paras aine”	62
5.5	”Välillä lasketaan hauskojakin laskuja”	62
5.6	”Juha ei ole mikään Motsart”	63
5.7	”Teemme paljon töitä erilaisilla tekniikoilla”	64
5.8	”Juhan tunneilla kunto kasvaa ja sehän se tärkein on”	65
6	DIDAKTISTEN TAITOJEN HALLINTA ”Miten pitää toimia, jotta oppilaat toimisivat”	65
6.1	Opetustaito ”hänen opetustyyhinsä on tehokas eikä kuiva”	66
6.2	Oppimiskäsitys ”se ajattelu, tekeminen, ja taas ajattelu”	67
6.3	Opetusmenetelmänä projektityöskentely ”sil on ihan omat tavat opettaa”	73
6.4	Motivointi ”hyvä opettaja olisi kekseliäs ja ei mikään Taneli Tylsä”	78
7	ASENNOITUMINEN OPETTAJAN TYÖHÖN ”Kunnialla loppuun asti”	79
7.1	Opettajan esikuvallisuus ”hyvä opettaja on hyvä esimerkki nuorille”	79
7.2	Vapaus ja vastuu ”työn laadun valvoja ei juurikaan ole”	81
7.3	Opetuksen suunnittelu ”vahvaa vääntämistä”	83
7.4	Ammatillinen kehittyminen ”opettajan täytyisi pysyä muutoksessa mukana”	84
8	TOIMEENPANEVA VOIMA	89
8.1	”Paras opettaja mitä mä tiän”	89
8.2	”Jos se olis täydellinen”	92
	LÄHTEET	94
	LIITTEET	107

1 HAASTEENA HYVÄ OPETTAJUUS

*”Minä tykkään käydä koulua, minä tykkään laulaa.
Minä sen takia tykkään, minä sen takia tykkään,
sen takia tykkään opettajasta, kerran hän opettaa laulaan!*

*Minun opettajani on kauhean kiva,
Hän on ihan tasapaksu, eikä hänestä puutuu mitään.*

*Opettaja on joskus leikkisällä tuulella,
Silloin hän on ankara jos lapset ovat tuhmia.*

*Meidän opettajalla on silmälasit ja melkein aina lökäpöksyt.
Joskus hän tekee pieniä virheitä, vaikka se ei haittaa
- kyllä lapset ne korjaavat!”*

Ilkka Kuusisto & Kevätpörriäinen: Laulan opettajastani

Ala-asteajoilta tuttu Ilkka Kuusiston laulu pyöri mielessäni opettajankoulutukseni ensimmäisinä vuosina. Koulutuksen mukanaan tuomat haasteet saivat minut pohtimaan, tuleeko minusta hyvää opettajaa. Millainen on hyvä opettaja? Miten itse määrittelen hyvän opettajan niin, että määritelmä sopii oman opettajuuteni perustaksi?

Jokaisella ihmisellä on menneiden vuosien koulukokemuksiin perustuvat käsitykset opettajasta. Näiden subjektiivisten käsitysten pohjalle muotoutuu opettajan ihannekuva: opettajalle sekä hänen toiminnalleen asetetut odotukset ja vaatimukset. Hyvän opettajan persoonallisuudesta sekä ominaisuuksista on tehty viime vuosikymmeninä useita tutkimuksia. Monet 1990-luvun kasvatustieteelliset tapaus- ja elämänkertatutkimukset tarkastelevat kysymyksiä opettajan kasvattajaroolista, persoonallisuudesta sekä opettajaidentiteetistä. Myös opettajat itse ovat alkaneet tutkia työtään kehittyäkseen ammatissaan. Kysymys opettajan tehtävästä ja roolista –opettajuudesta- on siis erittäin ajankohtainen.

Hyvän opettajuuden kriteereiden valossa voidaan arvioida yksittäisen opettajapersoonan opettajuutta. Jos opettaja tiedostaa oman ammatillisen minäkuvansa ja käsityksensä ihanneopettajasta, hän voi tutkiskella omaa opettajuuttaan uusin silmin. Itsearviointi toimii siten alkusykkeenä tavoitteellisesti ja tietoisesti jatkuvalla ammatilliselle kasvulle. Myös oppilaiden palautteella on suuri merkitys opettajan identiteetin rakentumisessa.

Oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta ovat tutkineet mm. Halonen ja Hoikura 1992, Kuukkanen ja Minkkinen 1987, Nissilä 1988, Nyqvist 1995 sekä Oikarinen 1997. Sen sijaan oppilaiden käsityksiä omasta opettajastaan ei ole tutkittu. Tässä lie-nee yksi tärkeä tieteellisen tutkimuksen kenttä. Annetaanko oppilaiden mielipiteiden kuulua? Koulun kehittymisen ja kouluviihtyvyyden parantamisen kannalta olisi olennaista antaa puheenvuoro oppilaille, koulun päähenkilöille – muutoin todellista laatu-arviointia ei tapahdu.

Kohtaavatko yleiset hyvän opettajan kriteerit ja oppilaiden käsitykset toisensa? Entä vastaavatko opettajan käsitykset itsestään oppilaiden mielikuvaa hänestä opettajana? Millaisia valmiuksia lapsella on arvioida oman opettajansa työtä ja toimintaa?

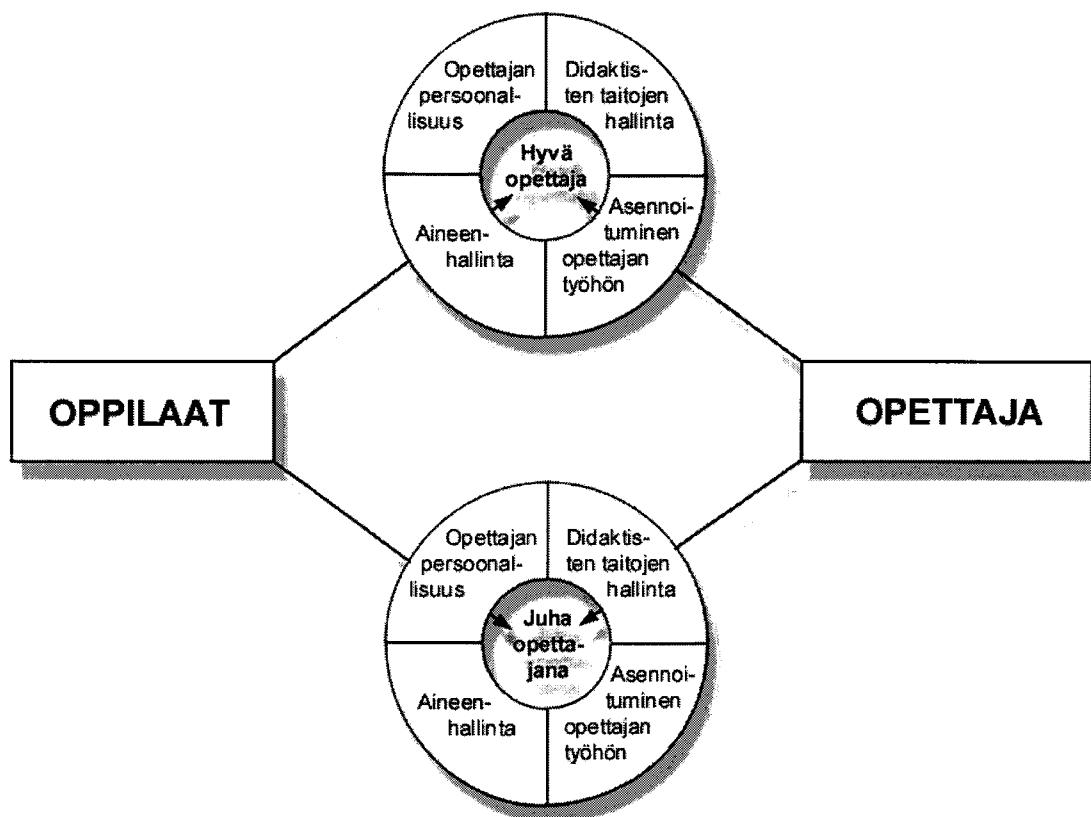
Ajatus kotkalaisen luokanopettaja Juha Voiman opettajuuden tutkimisesta syntyi teekupin ääressä pohtiessani ääneen graduaihetta. Juha ehdotti tutkimusaiheeksi luokkansa oppilaiden ero- ja siirtymisprosessia ala-asteelta yläasteelle. Juha Voima oli itselleni tuttu jo lukiovuosilta sekä yliopistoajalta, ja hänen käsityksiään opettajuudesta olin kuullut automatkoilla Kotkasta Jyväskylään ja takaisin. Juhan syvälinen perehtyneisyys ja kiinnostus ammattiinsa liittyviin asioihin teki minuun vaikutuksen: Juhan käsitykset vaikuttivat raikkailta ja tutkimisen arvoisilta.

Jäin pohtimaan Juhan esittämää ajatusta ja muutaman kuukauden suunnittelutyön jälkeen päädyin tutkimaan Juhan opettajuutta, jota arvioisivat sekä Juha itse että hänen luokkansa oppilaat. Tähän näkökulmaan päädyin luettuani kirjallisuutta ja havaittuani sen, että oppilaiden käsityksiä omasta opettajastaan on tutkittu varsin vähän. Näitä oppilaiden käsityksiä Juhan ammattitaidosta halusin peilata sekä yleisiin käsityksiin hyvästä opettajasta että luokan oppilaiden ja Juhan käsityksiin hyvän opettajan työstä. Juha otti aiheen vastaan ja sovimme tutkimusprojektista hänen ja koulun rehtorin kanssa syksyllä 1996.

2 VALOKEILASSA HYVÄ OPETTAJA

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erään kuudennen luokan oppilaiden ja heidän opettajansa Juha Voiman käsityksiä hyvästä opettajasta sekä Juha Voiman opettajuudesta. Tutkimusajatus selventää seuraava kuvio:



KUVIO 1. Tutkimusajatus

Tutkimuksen keskipisteenä ovat hyvä opettajuus ja Juha Voima opettajana. Näitä tutkitaan sekä oppilaiden että Juhan itsensä näkökulmasta. Heiltä siis kysytään, millainen on hyvä opettaja ja millainen opettaja Juha on. Hyvän opettajuuden osa-alueiksi tutkimuksessa nähdään opettajan persoonallisuus, aineenhallinta, didaktisten taitojen hallinta ja asennoituminen opettajan työhön. Myös Juhan opettajuutta tarkastellaan näiden osa-alueiden valossa. Luokittelu pohjautuu Vähätalon (1990) käsitykseen hy-

västä opettajuudesta ja opetustaidon rakenteesta (ks. luku 3.5). Tämä teoreettinen viitekehys muodostaa tutkijan näkökulman, jonka varaan aineistonkeruu ja raportointi rakentuu.

Tässä tutkimuksessa ei ole erikseen perinteistä tutkimustuloksia käsittelevää lukua, vaan vastauksia on löydettävissä aineiston ja teorian välisessä kerronnallisessa dialogissa luvuissa 4-7. Luvussa 3 pohditaan opettajuuden käsitettä ja hyvän opettajuuden kriteereitä kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kohdejoukko, kuvataan tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmiä, aineiston käsittelyä sekä lähtökohtia tutkimuksen luotettavuudelle.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, mutta siinä on kuitenkin käytetty apuna myös kvantitatiivista tiedonhankintamenetelmää, kyselylomaketta. Alasuutari (1995) näkee ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällisen kentän mahdottomana jaettavaksi tarkasti kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin. Eskolan ja Suorannan (1998, 13) mukaan laadullinen tutkimus on parhaimmillaan aineiston muodon kuvaus, jossa voidaan soveltaa myös kvantitatiivisia menetelmiä. Myös Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1995, 118) ovat sitä mieltä, että kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia aineistoja voi käyttää rinnakkain.

Vaikka määrällisen ja laadullisen aineiston käyttö samassa tutkimuksessa on aineistoa rikastuttavaa, piilee siinä myös omat vaaransa. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta yhdistettäessä voivat käsitteet joskus sekaantua, mikä saattaa johtaa teoreettittomaan tiedon tilaan. (Siljander 1992, 20-21.) Samaa mieltä on Ehrnrooth (1990, 31) todetessaan, että metodisen vapaamielisyyden ongelmat ilmenevät usein tutkimuksen analyysissä, jossa johdonmukaisuus korvataan kekseliäisyydellä ja selittelyllä. Vaikka Eskola ja Suoranta (1998, 72) kyseenalaistavatkin kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhteiskäytön tieteenfilosofisin perustein, on heidän mielestään käyttö oikeutettua, kunhan tutkija onnistuu ratkaisunsa perustelemaan riittävän hyvin.

Tähän tutkimukseen kvantitatiivisen menetelmän käyttö tuo sisällöllistä luotettavuutta ja objektiivisuutta. Kyselylomakkeen tuloksia ei kuitenkaan tietoisesti nosteta kovin keskeisiksi, sillä niiden analysointi rikkoisi helposti raportin kerronnallisuutta ja tutki-

musote halutaan pitää laadullisena. Kyselylomakkeen tulokset ovatkin lähinnä tuke-
massa laadullista analyysiä.

2.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa tutkitaan empiirisesti ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia tietyistä ilmiöistä erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttämällä. Siinä voidaan myös kuva-
vata ryhmiä, yhteisöjä, tilanteita tai prosesseja (Yin 1994, 43). Tapaustutkimukselle on luonteenomaista yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, vuorovaikutuksellisuus, monitieteellisyys, luonnollisuus ja arvosidonnaisuus sekä joustavuus (Syrjälä, Aho-
nen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11-14). Tällöin tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa, tutkimusongelmat ovat praktisia ja laadulliset aineistonkoontikeinot keskeisiä (Syr-
jälä & Numminen 1988; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 1997, 130), kuten myös tässä tutkimuksessa.

Usein laadullisessa tutkimuksessa perehdytään tutkimaan suppeaa tapausjoukkoa, jolloin tavoitteena on sen huolellinen ja perusteellinen analysointi (Eskola & Suo-
ranta 1998, 18). Syrjälä ym. (1994, 23) esittävät tapauksen valintaperusteiksi mm. tapauksen tyypillisyyden, kriittisyyden, ainutkertaisuuden sekä paljastavuuden. Eskola ja Suoranta (1998, 65) lisäävät edellisiin vielä poikkeuksellisuuden. Tässä tut-
kimuksessa tapauksen valinnan perusteeksi muodostui tapauksen ainutkertaisuus: toista samanlaista opettajapersoonaa ja luokkaa ei ole.

2.2.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisuudella tarkoitetaan puhumiseen pohjautuvaa kertomuksellisuutta. Se on hyvä tapa jäsentää kokemuksia kirjalliseen muotoon (Eskola & Suoranta 1998, 22). Puhuttaessa kertomuksellisuudesta ei lukijan kuitenkaan pidä ymmärtää sanan mer-
kityssisällön yhdistämistä kuvitteellisuuteen. Narratiivisuus on tieteellinen näkökulma aineistoon sekä sen analysointiin. (Alasuutari 1995).

Tutkimuksen narratiivisuus viestii lukijalle paitsi tutkimusaineistosta myös tutkijasta, jolloin tutkimus on paitsi kertomusta myös kertomuksellisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 24). Narratiivisen tutkimuksen kieli on tutkijansa mukainen: valmiita ratkaisuu-

malleja ei ole. Yksi narratiivisuuden merkittävin tehokeino onkin aitous. Ihmisten henkilökohtaisten näkemysten kuuleminen ja tutkiminen tarjoaa mahdollisuuden saada esille persoonallisen ihmisen persoonallinen ääni (Beattie 1995, 14). Tämä parhaimmillaan kasvattaa ja synnyttää ajatuksia myös tutkijassa itsessään (Beattie 1995).

Vaikka kerronnallisten tutkimusmenetelmien käyttöä ollaan arvosteltu niiden nk. pehmeystä ja subjektiivisuudesta, on niiden käyttö kuitenkin lisääntynyt kasvatustieteen alalla (Beattie 1995; Polkinghorne 1995, 5). Narratiiviset tutkimukset ovat suosittuja myös ihmistieteissä sekä taiteissa (Blumenfeld-Jones 1995, 25-28).

Narratiivisuus pohtii kysymyksiä siitä, miten ihminen kokee ja ymmärtää maailman, miksi he ovat sellaisia kuin ovat ja kuinka ihmisistä on tullut juuri omanlaisiaan (Clandinin & Conelly 1990, 2-3). Se voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi laadulliseksi tutkimukseksi, joka kuvaa yksilön käsityksiä todellisuudesta. Narratiivisuudesta on löydettävissä kaksi erilaista linjaa: paradigmaattinen sekä narratiivinen suuntaus. (Polkinghorne 1995, 5-11.) Näistä ensimmäinen pyrkii etsimään luokkia ja luokituksia tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseksi ja kirkastamiseksi. Narratiivinen suuntaus yrittää kuvailla ihmisen toimintaa tai käsityksiä ymmärrettävään muotoon, jonka kautta voidaan kuvata ja tulkita tutkimuskohdetta.

Narratiivisuus leimaa myös tätä tutkimusta, jossa on pyritty kerronnan keinoin tuomaan esille vastaukset tutkimusongelmaan. Kuten aiemmin on todettu, tämän tutkimuksen rakenneratkaisu edustaa myös narratiivisen tutkijan omavaltaista päätösmahdollisuutta tutkimusrakenteen suhteen. Tätä tutkimusta voi luonnehtia narratiiviseksi tapaustutkimukseksi, jossa on myös fenomenologisia piirteitä, pyrkiihän fenomenologia tarkastelemaan ilmiöitä niiden kokijan silmin. Fenomenologisessa tutkimuksessa yksilön havainnot, kokemukset, tunteet sekä itsereflektointi on perinteisesti nostettu esiin yksilön kokemuksen ja käsityksen selventämiseksi. (Aho 1990, 33).

2.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukon muodostavat erään kotkalaisen peruskoulun ala-asteen kuudennen luokan oppilaat ja heidän opettajansa Juha Voima. Juha on opettanut luokkaa neljännestä luokasta lähtien, ja luokka oli hänen ensimmäinen opetusryh-

mänsä valmistumisen (v.1995) jälkeen. Luokkaan kuului 19 oppilasta, joista 12 oli poikaa ja 7 tyttöä. Oppilaiden vanhemmilta kysyttiin kirjallisesti, voiko heidän lapsensa osallistua tutkimukseen (liite 1). Oppilaista kaksi poikaa ei osallistunut tutkimukseen: toinen oli sairaana aineistoa kerätessä ja toinen ei osallistunut tutkimukseen, sillä hän ei halunnut arvioida omaa opettajaansa. Näin ollen tutkimukseen osallistui luokanlehtorin lisäksi yhteensä 17 oppilasta: 7 tyttöä ja 10 poikaa.

Tarkastelen seuraavaksi kohdejoukkoa kahdesta näkökulmasta: Ensin kuvaan kuudesluokkalaisten tunne-elämää, ajattelua sekä arviointitaitoa, jonka ymmärtäminen on tutkimuksen kannalta erittäin keskeistä. Tämän jälkeen tarkastelen käsityksiä noviisiopettajasta, joksi tutkimuksen kohteena oleva opettaja voidaan ymmärtää hänen alussa olevan uransa vuoksi.

2.3.1 Kuudesluokkalainen

Kuudesluokkalaisten tunne-elämä

12-13-vuotias elää siirtymisvaiheessa, jonka aikana hän kasvaa lapsesta nuoreksi. Kehitys on yksilöllistä ja siksi onkin vaikea sanoa, onko 12-13-vuotias lapsi vai nuori (Venkula & Rautevaara 1992). Kehitys on myös kokonaisvaltaista: lapsi kehittyy niin motorisella, kognitiivisella, fyysisellä kuin sosiaalis-emotionaalisellakin alueella. Tunne-elämältään 12-13-vuotias on usein ailahteleva. (Pulkkinen 1997, 19) Eriksonin (1982, 239-250) psykososiaalisia kriisejä koskevan teorian mukaan kuudesluokkalaisten elävät kahdenlaisessa kriisivaiheessa. Näiden kriisien loppuratkaisut ovat ahkeruus-alemmuus ja identiteetti-roolien hajaannus.

Voimakkaista tunnereaktioista huolimatta varhaisnuori arvostaa aikuisia, jotka asettavat selkeitä rajoja ja pitävät kiinni oikeiksi kokemistaan asioista (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 14; Niemelä & Ruth 1989). Varhaisnuoret tarvitsevat voimakkaita aikuisen mallieja ja rajoja oman identiteetin ollessa vielä selkiytymätön. Aikuisen läsnäolo tuo kasvavalle lapselle turvaa. Nuorelle onkin tärkeää, että aikuinen viettää aikaa hänen kanssaan ja huomioi häntä ja hänen kysymyksiään. Tällöin varhaisnuori voi kokea itsensä tärkeäksi ja luottamuksen arvoiseksi, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti nuoren minäkuvan muodostumiseen (Dunderfelt 1992).

Kuudesluokkalaisten ajattelu ja kieli

Piaget (1988, 88) on tutkimuksessaan todennut lapsen ajattelun siirtyvän konkreetista abstraktiin noin kahdentoista vuoden iässä. Dunderfelt (1992, 82) ajattelee muutoksen tapahtuvan vasta kolmentoista ikävuoden jälkeen. Kehittyvä abstrakti ajattelu edistää loogisen päättelytaidon kehittymistä, jonka myötä nuori kykenee tekemään johtopäätöksiä ilman konkreettisia havaintoja. (Piaget 1988, 90-108; Rödström 1992, 37.)

Opettajan työhön kuuluu lapsen ajattelun kehittymisen ohjaus ja vahvistaminen (Riihelä 1991, 11-12). Opettajan on myös huomioitava lapsen ajattelun lisääntyvä abstraktisuus: syysseuraussuhteita ymmärtävä oppilas tarvitsee monipuolisia abstrakteja tehtäviä ja virikkeitä ajattelu- ja päättelytaitonsa jatkuvaan kehittymiseen (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 13). Opetettaessa on muistettava oppilaiden yksilöllinen kehitys: kaikki kuudesluokkalaisten eivät vielä ole täysin kykeneviä abstraktiin ajatteluun (Lahdes 1997, 131). Kuitenkin 12-13-vuotiaat ratkovat mielellään päättelyyn perustuvia ongelmia sekä osallistuvat innolla haastaviin keskusteluihin (ks. luku 6.3 ja 4.6.1).

Kuudesluokkalaisten arviointitaito

Jokainen yksilö havainnoi ja arvioi ympäristöään ja sen toimintaa yksilöllisesti (Hämäläinen & Sava 1989, 71). Arviointiin vaikuttavat myös havainnoitsijan ikä ja älykyys sekä sukupuoli, sosiaaliluokka ja perhekoko sekä oppilaan arvot, kokemukset, havainnot, odotukset, asenteet, tunteet ja uskomukset (Jakku-Sihvonen 1993, 24; Suonperä 1993, 112). Savan (1979, 5) tutkimuksen mukaan tytöt arvioivat toisia ihmisiä poikia positiivisemmin ja tarkemmin, mikä saattaa johtua tyttöjen kielellisten valmiuksien nopeammasta kehitymisestä. Sava (1979, 10) on todennut taidoiltaan erilaisten oppilaiden arvioivan opettajaansa eri tavoin: hyvin menestyvät oppilaat arvioivat opettajaansa myönteisemmin kuin heikosti menestyvät.

Pollardin tutkimuksen (1997, 83) mukaan oppilaat kiinnittävät opettajaa arvioidessaan huomiota opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, opetus- ja organisointitaitoon sekä kurinpidollisiin seikkoihin. Ihanneopettajaa kuvataan huumorintajuiseksi, reiluksi, tunnolliseksi ja sopivan tarkaksi. Hyvä opettaja käyttää työssään oppilaita motivoivia työtapoja. Woods (1987, 222) puolestaan toteaa, että oppilaiden arvioidessa opettajaansa nousevat keskeiseksi opettajan luonteenpiirteet. Opetta-

jan didaktisia taitoja oppilaat arvioivat luonteenpiirteiden pohjalta. Woodsin (1987) mukaan oppilaan opettaja-arviointi riippuu oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta.

Isohookana-Asunmaan (1993, 139-140) käsityksen mukaan opettajan työn paras arvioija on oppilas, joka arvioinnillaan auttaa opettajan ammatillista kasvua. Rosenberg (1993, 164) kritisoi koulun opettajakeskeistä arviointikulttuuria kysyen mihin koulun käyttäjät, eli oppilaat ja heidän vanhempansa, ovat jääneet näistä keskusteluista. Oppilaiden ääntä tulisi kuulla, onhan opetussisältöjen ja työtapojen mielekkyys olennaista juuri lapsen oppimisen ja viihtymisen kannalta. Myös Kemmis (1989) painottaa oppilaan ja huoltajan näkökulman kuulemista kouluarvioinnissa. Oppilailla on arvokas mielipiteensä myös koulun ja oppimisen kehittämiseen liittyvissä asioissa (Karjalainen 1997a, 28-29).

Uusikylä ja Kansanen (1988, 70, 77-78) ovat selvittäneet tutkimuksessaan ala-asteen oppilaiden käsityksiä kouluelämästään. Suomalaiset ala-asteen oppilaat ovat melko tyytyväisiä kouluelämän ja opetuksen eri kohteisiin. Huomattava löytö on se, että tyytyväisyys vähenee siirryttäessä alimmilta luokilta ylemmille. Siksi onkin syytä tarkkailla ja selvittää juuri oppilaiden tunteita ja asenteita koulusta ja koulunkäynnistä (Kannas ym. 1995).

2.3.2 Noviisiopettaja

Tutkimuksen kohteena olevaa opettajaa, Juha Voimaa, voidaan pitää noviisiopettajana, sillä hän on toiminut vasta kolme vuotta opettajana. Opettajuutensa ensivuosina noviisiopettaja muodostaa työkokemusten perusteella kuvan itsestään kasvattajana ja opettajapersonana. Opettajan kolmen ensimmäisen työvuoden voidaan käsittää edustavan uralle siirtymisen vaihetta, jolloin opettajan toiminnan tavoite on selviytyminen ja oman ammatti-identiteetin löytäminen. (Niemi 1995, 8.)

Vaihetta kuvataan usein nuoren opettajan todellisuussokiksi, jossa aloittelevan opettajan työtä hallitsevat mm. opetustilanteiden monitahoisuus, koulutuksen ja todellisuuden ristiriita, suhde oppilaisiin sekä opetusmateriaaleihin liittyvät ongelmat (Niemi 1995, 9; Räisänen 1996, 29). Haapasalon (1994, 109) mukaan nuoren opettajan metakognitiiviset kyvyt oppilaidensa työskentelyyn suunnittelemiseksi ja arvioimiseksi ovat puutteelliset. Opetus- ja oppimistilanteissa noviisiopettaja on kiinnostunut lähinnä

omasta tavastaan selviytyä, kun taas kokeneen ja ammattitaitoisen opettajan huomio kohdistuu pääasiallisesti oppilaisiin sekä heidän edistymiseensä (mm. Kosunen 1994, 70-75). Aikaa olisi annettava myös oppilaille: Sarason (1996) mieltää oppilaiden kysymysten lisääntymisen yhdeksi opettajuuden muutoksen kriteereistä. Sahlbergin (1996b) mielestä oppilaiden runsaampi kysymysten esittäminen ja vastuun ottaminen työskentelystä ovat viesti opettajan muutosprosessista.

Myös Laurialan (1988, 24) mukaan opettajan ensimmäisten työvuosien vaikeudet liittyvät luokanhallintaan sekä omaan ammatti-identiteettiin. Noviiisit kykenevät kiinnittämään vain rajoitetusti huomiota opetuksen eri osatekijöihin. Tästä huolimatta noviisiopettajan todetaan olevan velvollisuudentuntoinen työtään ja oppilaitaan kohtaan. (Lauriala 1988.) Nuorta opettajaa voidaan pitää Pöyryn ja Törmän (1990) mukaan hyvänä opettajana, sillä hän on kasvanut erilaisissa olosuhteissa kuin vanhat opettajat eikä vielä ole kyllästynyt työhönsä.

Nuori opettaja ei kuitenkaan välttämättä uskalla tai osaa luottaa omaan kasvatuskemeykseen, vaan mukautuu työyhteisönsä yleisiin käytänteisiin (Raivola 1993, 28). Toisaalta osa nuorista opettajista tuntuu luottavan vankasti omiin kasvatuskemeyksiinsä, jolloin he välttelevät kokeneempien opettajien seuraava vähäisen työkokemuksensa vuoksi (Kosunen 1994, 81). Tällainen yksin suunnistaminen hidastaa noviisin ammatillista kehittymistä. Noviiisit oppivat mielestään eniten omista virheistään ja oppilailta saamastaan palautteesta (Lauriala 1988, 24). Oppilaiden palaute onkin opettajalle tärkeä työssä onnistumisen mittari, ja taitava opettaja osaa käyttää oppilaiden antamaa palautetta itsearviointin tukena (Kangasniemi 1993, 133; Lahdes 1997, 219).

Kohonen (1993, 81) jakaa opettajan ammatillisen kasvun opettajaksi tulemisen ja opettajana kasvamisen -vaiheisiin. Näistä ensimmäiseen liittyy ammatillisten perustaitojen ja asenteiden kehittyminen, oman identiteetin selkiytyminen, oman opetustyylin etsiminen sekä ammatillisen yhteistyön oppiminen. Opettajana kasvamisen tavoitteiksi hän mieltää opettajan työn kokonaisuuden ymmärtämisen, joka pitää sisällään vastuullisen osallistumisen oman työyhteisön ja kunnan pedagogiseen kehittämistyöhön. (Kohonen 1993, 81.) Opettajan ammatillinen kehittyminen noviisista ekspertiksi ilmenee hänen toiminnassaan (Leino & Leino 1997, 10). Aloittelijasta kehitytään alan itsenäiseksi asiantuntijaksi ja uudistajaksi vain suostumalla itse olemaan oppilana.

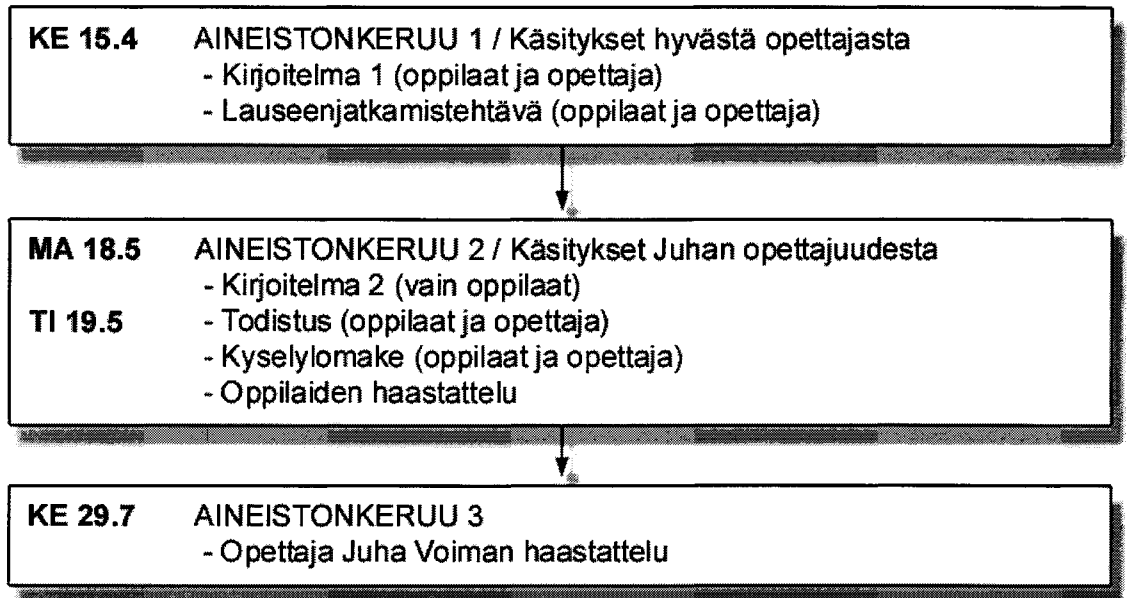
Niemi (1995, 5-6) pohtii opettajan ammatillista kehittymistä kehitysvaiheiteorioiden kautta. Hän tarkastelee kehittymistä persoonallisuuden näkökulmasta, kiinnittäen huomiota aikuiseksi ja aikuisena kehittymiseen. Myös Räisänen (1996, 18) toteaa, etteivät ammatilliset kehitysvaiheet ole pelkästään ammatillisia vaan että ne liittyvät kiinteästi myös ihmisen muuhun kehitykseen, esimerkiksi varhaisaikuisuudessa tapahtuvaan persoonallisuuden ja minuuden muotoutumiseen. Aikuisuuden kynnyksellä ihminen myös sitoutuu yhteiskuntaan aktiivisena kansalaisena astumalla työelämään. (Dunderfelt 1992, 92.) Urakehityksen näkökulmasta katsottuna kasvu kuvataan nuoren noviisiopettajan polusta aina kokeneemman opettajan valtatielle asti.

2.4 Aineiston keruu

Laadullista aineistoa kerätessä tutkija itse ratkaisee, mitkä menetelmät soveltuvat parhaiten juuri hänen tutkimukseensa. Aineiston keruutavat riippuvat pitkälti siitä, millaista tietoa tutkittavasta kohteesta tavoitellaan tai millaisista olosuhteista on kysymys. Tapaustutkimukselle tyypillisiä tiedonhankintamenetelmiä ovat kvalitatiiviset eli laadulliset menetelmät kuten haastattelut, havainnoinnit, päiväkirjat, omaelämäkerrat ja kirjeet sekä muuta tarkoitusta varten tuotetut kirjalliset, kuvalliset tai nauhoitetut materiaalit. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Myös kvantitatiivisten menetelmien käyttö edellisten rinnalla on perusteltua ajan säästämisen vuoksi ja siksi, että saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Hirsjärven ym. (1997, 184-193) mukaan ajatusten, tietojen, arvojen, käsitysten ja uskomusten tutkimusmenetelmiksi sopivat hyvin haastattelu sekä kyselylomake.

Tämän tutkimuksen tiedonhankintamenetelmiksi valittiin haastattelu, kyselylomake sekä kirjallisista tiedonhankintamenetelmistä lauseenjatkamistehtävä, koulutodistus sekä kaksi kirjoitelmaa. Tutkimuksen kohteena olevat oppilaat ja opettaja suorittivat pääasiassa samat tehtävät.

Koska kvalitatiivinen analyysi on yksilöllistä, on tutkijan tärkeää selvittää lukijalle kuinka tutkimuksen eri vaiheet on suoritettu (Mäkelä 1990, 59). Metodien jäljitettävyyttä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta kun tieto on perusteltu ja tarkistettavissa (Ehrnrooth 1990, 33). Seuraavaksi esitellään aineistonkeruumenetelmiä ja tutkimuksen kulkua ensin aineistonkeruun etenemistä esittelevän kuvion 2 avulla, sitten yksityiskohtaisemmin jokaista tiedonhankintamenetelmää erikseen.



KUVIO 2. Aineistonkeruun eteneminen vaiheittain

Aineistonkeruu eteni kolmessa eri vaiheessa kevään ja kesän 1997 aikana (ks. kuvio 2). Aineistoa hyvästä opettajuudesta ja Juhan opettajuudesta haluttiin kerätä kahdessa eri vaiheessa ja riittävän ajankohdan etäisyydellä toisistaan, jotta käsitteet hyvästä opettajuudesta ja Juhan opettajuudesta saataisiin selkeästi erikseen esille. Ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin sekä oppilaiden että opettajan käsityksiä hyvästä opettajuudesta kirjoitelman 1 (liite 2) ja lauseenjatkamistehtävän (liite 3) avulla. Toinen vaihe, jonka teemana oli Juhan opettajuus, toteutettiin kahtena peräkkäisenä päivänä: ensimmäisenä päivänä oppilaat laativat kirjoitelman 2 (liite 4), jossa oppilaat kuvasivat Juhaa opettajanaan. Toisen päivän tehtävinä olivat koulutodistuksen (liitteet 5.1-5.5) laatiminen, kyselylomakkeen (liitteet 6.1-6.2) täyttäminen sekä haastattelu (liite 7), joka koski vain neljää oppilasta. Aineistonkeruun viimeisessä vaiheessa haastateltiin luokanopettajaa.

Astuessani ensimmäistä kertaa luokkaan huokui oppilaiden katseista odottava ilmapiiri. Ennalta lähettämäni tutkimuslupaselvitykset ja luokanopettajan puheet luokassa vierailevasta tutkijasta olivat virittäneet oppilaissa uteliaisuutta tutkimusta kohtaan. Luokanopettaja esitteli minut oppilaille: ”Tämä on nyt SE Mari, josta on puhuttu ja joka tutkii teidän sydäntenne syvyydet.” Lähtiessään tietokonealuokkaan suorittamaan omia tehtäviään opettaja huikkasi ovelta lapsille: ”kirjoittakaa rehellisesti ja hyvin, kyl työ osaatte!”

2.4.1 Kirjoitelma

Alasuutarin (1994, 74) mukaan ihmisten kokemuksia ja heidän asettamiaan merkityksiä tutkittaessa tulee aineiston olla omin sanoin kerrottua tekstiä. Narratiiviseen aineistoon kuuluvat yhtenä osana kirjoitetut tai kirjoituttavat tarinat (Eskola ja Suoranta 1998, 23). Kirjoittamalla ihminen ilmaisee ajatuksiaan ja tunteitaan muodossa, jota toinen ihminen voi lukea ja ymmärtää. Kirjoittaminen onkin sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna viestintää lukijan ja kirjoittajan välillä. Toisaalta samanaikaisesti kirjoitusprosessi on yksilön henkilökohtainen tuotosprosessi. (Vähäpassi 1986, 265-270.) Soinisen (1995, 116-117) mukaan oppilaiden kielelliset valmiudet vaikuttavat heidän ilmaisunsa laatuun. Kirjoitetun tekstin laatuun, sisältöön ja ulkoasuun vaikuttaa kirjoittajan iän lisäksi persoonallisuus, kirjoituksen tavoite sekä vastaanottaja (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 15).

Tässä tutkimuksessa kirjallisina tiedonhankintamenetelminä käytettiin kirjoitelmaa, lauseenjatkamistehtävää ja koulutodistusta. Kirjoitelmia oppilaille teetettiin kaksi. Kirjoitelman 1 (liite 2) avulla pyrittiin saamaan selville oppilaiden ja luokanopettajan käsityksiä hyvästä opettajuudesta. Kirjoitelmassa 2 (liite 4), jonka otsikkona oli ”Juha – minun opettajani”, oppilaat kuvasivat käsityksiä omasta opettajastaan. Luokanopettaja Juha Voimalla en teettänyt toista kirjoitelmaa, sillä uskoin saavani selville hänen käsityksensä omasta opettajuudestaan haastattelun avulla.

Oppilaiden yksilölliset kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet (ks. luku 2.3.1) huomioin laatimalla kirjoitelman tehtävänantoon apukysymyksiä. Apukysymysten tarkoituksena oli myös varmentaa aineiston laatua: niillä pyrittiin varmistamaan että tutkimuksen kannalta olennaista tietoa tulisi esiin. Molempien kirjoitelmien tekemiseen varattiin aikaa kaksi tuntia, ja kirjoitelmansa oppilaat saivat tehdä nimettöminä.

Kirjoitelma 1 (Millainen on hyvä opettaja)

Aloitin tutkimusaineiston keruun selventämällä oppilaille tutkimukseni tarkoitusta ja luonnetta. Yritin motivoida oppilaita kehumalla luokan internet -sivuilta lukemiani tarinoita ja korostamalla oppilaiden omien mielipiteiden tärkeyttä heidän kirjoittaessaan käsityksistään hyvästä opettajasta. Jouduin selventämään, että pohtisimme Juhaa opettajana vasta myöhemmin, sillä oppilaat muistivat tämän tutkimuksen osan kotivälille lähettämästäni kirjeestä (liite 2).

Olin ennalta laittanut jokaiseen vastauspaperiin koodinumeron (ks. luku 2.5), jotta oppilaan ei tarvitsisi kirjata ylös omaan nimeään. Tiesin kuitenkin itse jokaisen oppilaan nimen koodinumeron rinnalta. Koodinumeroita jakaessani kerroin oppilaille, etten tulisi näyttämään heidän kirjoitelmiaan tai muitakaan töitä luokan opettajalle. Oppilaissa koodinumerot synnyttivät riemastusta. Monet heistä vertailivat numeroitaan, kunnes joku huikkasi: "Hei, nehän oli salaisia!" Uskon, että koodinumeroilla oli merkittävä vaikutus oppilaiden motivoitumiseen.

Vastauspapereiden jakamisen jälkeen kävin lävitse tehtävänannon oppilaiden kanssa: "Sulla on varmaan paljon kokemuksia siitä millainen on hyvä opettaja tai millainen on huono opettaja. Nyt saat kerrankin kirjata ajatuksiasi paperille ihan luvan kanssa! Annahan sanasi kuulua! Aikaa kirjoituksen kirjoittamiseen on 2 tuntia, tarvittaessa vielä kauemmin." Luin apukysymykset läpi tehtävänantopaperista, mutta korostin että muitakin asioita saisi tuki kirjoitelmassa käsitellä. Tämän jälkeen varmistin, että ohjeet oli ymmärretty. Vastasin vielä kahteen kysymykseen, jotka koskivat kuulakärkikynällä kirjoittamista ja kirjoitusvirheitä. Sanoin, etten laske puuttuvia pilkkuja tai pieniä alkukirjaimia tms., vaan että tärkeintä olisi kirjoitelman sisältö ja oma ajatus. Kirjoitusvirheistä kysynyt poika riemastui suunnattomasti ja ryhtyi heti töihin!

Kirjoittamisen aikana luokassa vallitsi keskittynyt ilmapiiri. Muutamat tytöt tulivat pyytämään lisäpaperia kun taas ensimmäiset pojat olivat palauttamassa kirjoitelmiaan jo puolen tunnin kuluttua. Kehotin heitä kuitenkin vielä pohtimaan aihetta ja lukemaan kysymykset vielä kertaalleen. Tämän jälkeen pojat keskittyivät kirjoittamiseen aina välituntiin asti, jonka alkaessa annoin valmiille oppilaille luvan palauttaa kirjoitelmansa. Puolet luokasta jäi vielä kirjoittamaan ainetta, ja välitunnin loppuessa vielä kolme tyttöä jatkoi kirjoittamista. Annoin heidän tehdä kirjoitelman loppuun seuraavalla tunnilla.

Kirjoitelma 2 (Juha - minun opettajani)

Toisen aineistokeruuvaiheen ensimmäinen tehtävä oli kirjoitelman laatiminen aiheesta ”Juha – minun opettajani”. Luokan ilmapiiri oli täysin erilainen kuin edellisellä kerralla oppilaat tavatessani. Oppilaat vaikuttivat väsyneiltä, ja tästä syystä yritin kaikkeni oppilaiden motivoimiseksi. Opettaja aloitti tunnin sanomalla, että ”Marinhan te jo tunnetekin, antakaa rehellisiä kommentteja”. Juhan poistuttua luokasta kerroin oppilaille heidän ainutlaatuisesta asiantuntija-asemastaan: ketkään muut nuoret eivät tunne Juha Voimaa yhtä hyvin opettajana. Siksi olisikin tärkeää, että he kirjoittaisivat kokemuksiaan Juhasta - olihan Juha itsekkin sitä toivonut. Rohkaisin oppilaita tuomaan kirjoitelmassa esiin sekä opettajansa hyviä että huonoja puolia, ja kertomaan erityisesti asioita, joissa Juha voisi oppilaiden mielestä kehittyä tai toimia toisella tavalla.

Kertasin vielä yleisiä ohjeita mm. työrauhasta, ajasta ja kirjoitusvirheistä. Edellisestä kerrasta viisastuneena pyysin jokaista oppilasta irrottamaan pulpettinsa vieruskaverin pulpetista. Korostin vielä oppilaille omien mielipiteiden merkitystä sekä sanoin kahteen kertaan, että en anna heidän kirjoitelmiaan Juhana nähtäväksi. Tähän joku poika tokaisi: ”Hyvä, sithän siitakin voi kirjoittaa...”. Hänen kaverinsa nyökkäsi hyväksyvästi. Oppilaat viittasivat tässä ilmeisesti erääseen opettajan ja oppilaiden väliseen ristiriitatilanteeseen, jota kuvataan tarkemmin luvussa 4.2.

Lopuksi luin ohjeenannon ääneen sekä vastasin oppilaiden kysymyksiin. Eräs heistä kysyi, saako kirjoittaa muista kuin mainitsemistani asioista. Vastasin, että kaikesta sellaisesta sopii kirjoittaa, mikä jollakin tavalla liittyy otsikkoon ”Juha, minun opettajani”: millainen Juha on opettajana ja miten hän omaa työtään hoitaa.

Oppilaiden aloitettua työskentelyn jouduin huomauttamaan muutamalle pojalle työrauhasta, sillä luokka oli jokseenkin levoton. Eräs poika ei saanut kynäänsä millään teroitettua, mikä aiheutti muissa hilpeyttä. Eräs oppilas (16) pyysi kesken tunnin lupaa saada mennä terveydenhoitajalle, ja teki kirjoitelman vasta seuraavalla tunnilla. Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta palauttivat kirjoitelmansa kellon soidessa välitunnille, vaikka olin toivonut oppilaiden käyttävän kaksi tuntia kirjoitelman laatimiseen.

Olisin odottanut oppilaiden kiinnostuvan enemmän kirjoitelman laatimisesta. Syitä siihen, etteivät he kirjoittaneet niin keskittyen kuin ensimmäisellä kerralla, oli varmasti

useita. Opettajan kertoman mukaan oppilaat olivat kirjoittaneet koulussa edellisviikkoina melko paljon, ja kenties kevätmieltäkin oli jo rinnassa vaikuttaen omalta osaltaan keskittymiseen. Kirjoitelma oli tutkimusmenetelmänä kenties menettänyt uutuudenviehätyksensä. Omasta opettajasta kirjoittaminen saattoi olla vaikeampaa kuin yleisesti hyvästä opettajasta kirjoittaminen. Kuitenkin uskon, että kirjoitelmasta saamani informaatio oli luotettavaa ja kattavaa, sillä kyselylomakkeesta saatu tieto oli yhtenevää kirjoitelman kanssa.

Tutkimukseen osallistuneilta oppilailta kerätty kirjallinen aineisto vaihteli laadultaan jonkin verran. Suurin osa vastauksista oli laajoja kuvauksia (keskimäärin 2-3 sivua), joissa pohdittiin hyvän opettajan ominaisuuksia sekä Juhan ammattitaitoa monipuolisesti ja rikkaasti esimerkkeihin tukeutuen. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta oppilaat osasivat käyttää apukysymyksiä vihjeellisenä tukena. Muutaman oppilaan tuotokset olivat ainoastaan konkreettista lähimenneisyyden tapahtumien kerrontaa ilman syvällisempää tilanteiden analysointia. Näiden oppilaiden mielipiteet opettajuudesta olivat irrallisia ja minäkeskeisiä, ja pituudeltaan kirjoitelmat olivat luokan keskitäsoa reilusti lyhyempiä.

2.4.2 Lauseenjatkamistehtävä

Lauseenjatkamistehtävä (liite 3), jossa teemana oli hyvä opettajuus, teetettiin sekä oppilaille että opettajalla ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa. Lauseenjatkamistehtävä teetettiin tietoisesti samaa teemaa käsittelevän kirjoitelman 1:n jälkeen, jotta kirjoitelmista saatava tieto olisi mahdollisimman aitoon lapsen ajatteluun pohjautuvaa eikä tutkijan ohjailemaa. Tehtävänä oli yksinkertaisesti jatkaa lauseita ajatuksella, joka tuli mieleen lauseen alusta. Pidin tärkeänä sitä, että myös niiden oppilaiden, joiden olisi mahdollisesti vaikea ilmaista itseään vapaamuotoisessa kirjoitelmassa, mielipiteet saataisiin esille.

Lauseenjatkamistehtävä suoritettiin ensimmäistä kirjoitelmaa seuranneella tunnilla. Annoin oppilaille ohjeet pienissä ryhmissä heidän saapuessaan välitunnilta. Oppilaat ryhtyivät heti töihin, ja työskentelyn aikana luokassa vallitsi leppoisa ilmapiiri. Sieltä täältä kuului välillä naurunpurskahdus. Useimmat keskittyivät työhönsä kynä sauhuten - muutamat eivät keskittyneet kirjoittamiseen, vaan piirtelivät paperille. Näytti siltä, että

tehtävän kokivat erityisen mielekkääksi ne oppilaat, joiden kirjoitelmissa tuntui olleen vaikea ilmaista käsityksiään.

Lauseenjatkamistehtävän tarkoituksena oli syventää ja vahvistaa kirjoitelmista saatua tietoa, ja ratkaisu osoittautui hyväksi: tässä tehtävässä tuli ilmi sekä kirjoitelmien keskeisiä seikkoja että uusiakin asioita. Oppilaiden ilmaisu oli lauseenjatkamistehtävässä ytimekkäämpää kuin kirjoitelmissa, mikä auttoi pääsemään selville oppilaiden käsityksistä.

2.4.3 Koulutodistus

Koulutodistuksen (liite 5.1) avulla oppilaiden tehtävänä oli arvioida oman opettajansa aineenhallinnallisia taitoja. Opettaja siis sai oppilailtaan ikään kuin koulutodistuksen, jossa oppilaat arvioivat opettajansa osaamista ainekohtaisesti viimeisen kolmen vuoden ajalta arvosanoilla 4-10. Tämän lisäksi oppilaiden tuli perustella antamansa arvosanat kirjallisesti (liite 5.2). Myös opettaja itse arvioi omia aineenhallinnallisia taitojaan koulutodistuksen avulla sekä numeerisesti että kirjallisesti opettamiensa aineiden osalta.

Tehtävänannossa korostin oppilaille, että he pohtisivat ennen kaikkea sitä, miten hyvin Juha opettaa - ei sitä, mitä he itse pitävät kustakin oppiaineesta tai kuinka hyviä he itse ovat kyseisessä oppiaineessa. Kehotin oppilaita ensin antamaan arvosanan ja vasta sen jälkeen perustelemaan numeron erilliselle lomakkeelle (liite 5.2) sanallisesti. Harjoittelimme sanallisia perusteluja yhdessä suullisesti. Malliksi annoimme kuvitteelliselle englannin opettajalle arvosanat 9 ja 6, ja perustelimme niitä yhdessä suullisesti. Oppilaat ryhtyivät laatimaan todistusta Juhalle todella riemuissaan! Aikaa tehtävän tekemiseen kului reilu tunti. Opettaja Juha Voima täytti oman todistus pohjansa ja perustelukaavakkeensa toisessa luokkahuoneessa.

Varsinaisen arvioinnin lisäksi oppilaat saivat kirjoittaa opettajalleen henkilökohtaisen viestin täyttämiensä todistuslomakkeiden alareunaan, ja näistä viesteistä koottiin myöhemmin diplomi opettajalle (liite 5.5; viesteistä olen tutkimuksen liitteessä poistanut oppilaiden nimet). Diplomin merkitys tutkimuksessa oli vähäinen – sen tarkoituksena oli koota oppilaiden palautetta muistoksi opettajalleen.

Oppilaiden antamat arvosanat olivat yleensä ottaen keskenään samansuuntaisia – musiikissa arvosanojen hajonta (liite 5.3) oli selkeintä. Verratessa oppilaiden käsityksiä Juhan käsityksiin (liite 5.4) omista aineenhallintataidoistaan tulee väistämättä huomanneeksi sen tosiasian, että opettajan ja oppilaiden käsitykset ovat melko lailla yhdensuuntaiset.

Oppilaiden antamista arvosanoista laskin oppiainekohtaisen keskiarvon (liite 5.1) ja lähetin todistuksen luokalle. Oppilaat allekirjoittivat todistuksen ja ojensivat sen opettajalleen kevätkuuhlassa.

2.4.4 Kyselylomake

Kyselylomaketta (liite 6.1) käytettiin tässä tutkimuksessa pääasiassa luotettavuuden vahvistamiseksi, kuten luvussa 2.2 on todettu. Kyselylomake sisälsi 30 väitettä, joissa vastausvaihtoehtoina olivat: täysin samaa mieltä / jokseenkin samaa mieltä / en osaa sanoa / jokseenkin eri mieltä / täysin eri mieltä. Kyselylomakkeen lähtökohtana olivat Vähätalon (1990) teorian pohjalta muodostetut opettajan ammattitaidon kriteerejä kuvaavat luokat (persoonallisuus, aineenhallinta, didaktisten taitojen hallinta sekä asennoituminen opettajan työhön).

Persoonallisuuteen liittyviä väitteitä olivat 1, 3-6, 9, 10, 13, 15-22, 24, 25. Didaktisia taitoja kuvattiin väitteissä 2, 8, 11, 26-28, 30. Monien persoonallisuuteen liittyvien väitteiden voidaan kuitenkin ajatella kuuluvan myös didaktisiin taitoihin (esim. 15-17, 22). Asennoituminen opettajan ammattiin tuli ilmi väitteissä 7, 14 ja 29, ja väitteet 12 ja 23 kuvasivat opettajan aineenhallintaan liittyviä tekijöitä. Oppilaiden käsityksiä opettajansa aineenhallintataidoista selvitettiin tarkemmin koulutodistuksen (ks. edellä) avulla.

Kyselylomake täytettiin aineistonkeruun toisen vaiheen jälkimmäisenä päivänä. Kyselylomake laadittiin etukäteen, joskin sitä muokattiin vielä uudelleen vastaamaan niihin kysymyksiin, jotka jäivät epäselviksi oppilaiden omaa opettajaa kuvaavan kirjoitelman jälkeen. Kyselylomakkeen avulla haluttiin lisätietoa siitä, olivatko oppilaiden käsitykset opettajastaan todella niin kauniita ja ruusuisia kuin kirjoitelmista kävi ilmi.

Ennen työskentelyn aloittamista piirsin kyselylomaketta vastaavan kaavion taululle, ja otin esimerkin sekä positiivisesta että negatiivisesta väittämästä ("peruna on hyvää", "en pidä mansikoista"). Esittelin oppilaille eri vastausvaihtoehdot. Ennen papereiden jakamista kerroin vielä, että kyselylomaketta täyttäessä kannattaa edetä järjestyksessä yksi lause kerrallaan palaamatta aikaisempiin kohtiin ennen kuin kaikki kohdat on täytetty. Pyysin jo etukäteen oppilaita kaikki kohdat täytettyään tarkastamaan huolellisesti, ettei mikään kohta ollut jäänyt täyttämättä tai ettei missään kohdassa ollut useampaa rastia.

Oppilaat keskittyivät tehtävään huolella syvän hiljaisuuden vallitessa. Suurin osa oppilasta palautti tehtävän pohdittuaan sitä noin kymmenen minuuttia. Kellon soidessa välitunnille mainitsin oppilaille, että tulisin päivän mittaan pyytämään muutamaa oppilasta juttelemaan kanssani ja että loppupäivästä kertoisin oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta koko luokalle. Muutama oppilas jäi vielä viimeistelemään tehtävää välitunnin puoliväliin asti.

Kyselylomakkeen avulla saadut tiedot olivat yhdensuuntaisia muilla menetelmillä hankitun aineiston kanssa. Vastausten jakauma on nähtävissä liitteessä 6.1. Oppilaiden käsitys opettajastaan oli yleensä ottaen hyvin positiivinen ja yhdensuuntainen opettajan kyselylomakkeessa ilmaisemiensa käsitysten kanssa. Kyselylomakkeessa ilmeni kuitenkin selkeitä puutteita: jotkut väitteistä (mm. väite 26) olivat huonosti muotoiltuja, mikä näkyi oppilaiden vastauksissa ristiriitaisuutena (vrt. väitteet 2 ja 26).

2.4.5 Haastattelu

Haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuvaa keskustelua, jota tutkija johdattelee. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 201) pitävät haastattelua yhtenä laadullisen tutkimuksen päämenetelmistä. Polkinghorne (1995, 12) arvioi haastattelun olevan yksi suosituimmista menetelmistä narratiivisissa tutkimuksissa. Koska haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne, vaikuttavat molemmat osapuolet toisiinsa: sekä tutkijan että tutkittavan osuus on tärkeä haastattelun onnistumisen kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 86; Syrjälä & Numminen 1988, 94-95).

Haastattelutyylejä on useita. *Strukturoiduissa haastatteluissa* kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille haastateltaville sama ja haastattelukysymyksiin on olemassa valmiit vastausvaihtoehdot. *Puolistrukturoitu haastattelu* eroaa strukturoidusta niin, että haastateltava saa itse tuottaa omat vastauksensa. *Teemahaastattelussa* tutkija on etukäteen valinnut aihepiirit, joista haastattelussa keskustellaan kaikkien haastateltavien kanssa. *Avoin haastattelu* on keskustelu, joka rakentuu varsin yksilöllisesti eri haastateltavasta riippuen: kaikkien kanssa ei käsitellä samoja teema-alueita. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Teemahaastattelun käyttö on paikallaan kun tutkimusaihe on arka tai vaikea tutkittavalle ja kun haastattelu koskee asioita, joista haastateltava ei ole tottunut päivittäin puhumaan (Hirsjärvi ja Hurme 1985, 35) – näin ajattelin asian olevan myös tässä tutkimuksessa. Teemahaastattelu valittiin tämän tutkimuksen tiedonhankintamenetelmäksi myös siksi, että se soveltuu avoimen ja kuvailevan luonteensa vuoksi hyvin erilaisten käsitysten tutkimiseen. Raskin (1993, 144) mukaan haastattelun tai vapaa-muotoisen keskustelun avulla tutkija voi saada esille myös sellaisia asioita, joita ei osannut edes ajatella odottaa.

Teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun käyttö tutkimuksessa on perusteltua kun halutaan saada tietoa tietyistä aihepiireistä eli teemoista. Teemahaastattelussa keskeistä on se, että tutkijan apuna ei ole valmiita kysymyksiä vaan haastattelun sisältö, muoto ja rakenne syntyvät yksilöllisessä haastattelutilanteessa pohjautuen erilliseen teemahaastattelurunkoon (Eskola & Suoranta 1996, 67; Hirsjärvi & Hurme 1980, 50; Hirsjärvi ym. 1997, 204-205). Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin teemahaastattelulla kaikkiaan viisi kertaa saman teemahaastattelurungon (liite 7) avulla. Neljässä näistä kerroista haastateltiin oppilaita ja viimeisessä opettajaa. Vaikka teema-alueiden laajuus ja järjestys vaihtelevat eri henkilöiden kohdalla, pyrin huolehtimaan siitä, että keskustelimme jokaisen haastateltavan kanssa kaikista teema-alueista ainakin jonkin verran. Tämä on myös yksi teemahaastattelun keskeinen periaate. (Grönfors 1985, 45; Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Valitessani oppilaita haastatteluun käytin harkinnanvaraista satunnaisotantaa (Patton 1990, 182-183): kirjoitelmien perusteella valitsin haastateltaviksi neljä oppilasta, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Haastattelun avulla halusin syventää tietoa oppilaiden kirjoitelmissa esiin tuomista mielipiteistä, ja pidin näiden oppilaiden toisistaan eroavia kä-

sityksiä erityisen mielenkiintoisina ja tutkimuksen kannalta arvokkaina. Näille oppilaille annettiin toinen koodinumero (ks. luku 2.6), jottei heidän henkilöllisyytensä tulisi niin selkeästi ilmi.

Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelin kahta espoolaista lasta harjoitellakseni haastattelutekniikkaa ja tiedostaakseni kysymysten muotoilujen, äänenpainojen ja ilmeiden vaikutusta asenteisiin haastattelutilanteessa. Rubin ja Rubin (1995) kehottavat tutkijaa perehtymään teemahaastattelun tekniikkaan, jottei tutkija omalla kielellään tai olemuksellaan vaikuttaisi haastateltavaan. Varsinaisessa haastattelutilanteessa on tutkijan tehtävä johdatella haastateltavaa puhumaan sen aihepiirin kysymyksistä, joihin tutkija etsii vastauksia sekä pitämään haastattelu tiiviinä. Oppilaiden haastatteluisissa yrittäessäni saada esille oppilaiden käsityksiä luokanopettajastaan sekä hyvästä opettajasta pyysin oppilaita usein valaisemaan minua käytännön esimerkeillä. Eskolan ja Suorannan (1998, 23) mukaan tutkija voi vaikuttaa haastattelun kulkuun sitä laatiessaan niin, että haastattelu houkuttelee haastateltavan kertomaan tarinoita.

Oppilaiden haastattelut suoritettiin aineistonkeruun toisessa vaiheessa. Hain jokaisen oppilaan erikseen luokasta haastattelutilanteeseen, ja matkalla haastattelutilaan yritin luoda mahdollisimman leppoisan ilmapiirin juttelemalla oppilaiden kanssa arkisista asioista. Tyttöjen kanssa keskustelun aloitus oli helpompaa, ja yleensä ottaen haastatteluilmapiiri oli vapautunut. Toinen pojista tuntui aluksi jännittävän paljon, mutta tilanne laukesi, kun hän sai avustaa minua mikrofonin asentamisessa. Haastattelut kestivät 25-45 minuuttia ja teema-alueiden painotukset poikkesivat toisistaan haastateltavasta riippuen. Haastattelujen nauhoitus mahdollisti tarkemman analysoinnin litteroinnin jälkeen.

Haastattelun tarkoituksena oli syventää kirjoitelmista saamaani tietoa, ja muutama oppilas avautuikin kertomaan haastattelutilanteessa hyvin syvällisiä ja henkilökohtaisia asioita. Erään haastattelun aikana keskustelumme läheni jopa terapiakeskustelua, ja jouduin kuumeisesti pohtimaan asemaani tutkijana. Oppilas vannotti minua olemaan kertomatta keskustelunaiheestamme opettajalle. Koin tilanteen hankalaksi, sillä asia tuntui sellaiselta, joka opettajan olisi ollut hyvä tietää. Eskola ja Suoranta (1998, 57) korostavat, ettei tutkijan tulisi luvata enempää kuin hän pystyy täyttämään: mikäli koehenkilölle luvataan luottamuksellisuus ja anonymiteetti, tulisi nämä lupaukset myös pitää. Päätin, että eettinen vastuuni tutkijana ulottuu yksilönsuojaan. Asia oli oppilaalle

arka enkä halunnut loukata häntä tai tuoda julki hänen kipujaan vasten hänen tahtoaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 56) mukaan tutkijan on kunnioitettava oppilaan ihmisarvoa (Eskola & Suoranta 1998, 56). Onnekseni luokanopettaja itse otti omassa haastattelussaan kyseisen asian esille.

Opettajan haastatteluajankohta siirtyi pitkälle kesään, sillä opettajan kesäaikataulun yhdistäminen omaani ei ollut ongelmatonta. Aikataulun pitkittymisestä huolimatta tämä saattoi koitua tutkimuksen eduksi, sillä opettaja oli saanut kesäloman tuomaa etäisyyttä oman toimintansa tarkastelulle. Myös tutkija oli perehtynyt aineistoonsa huolella, ja tiesi tarkalleen asiat, joihin etsi vastausta. Haastattelu suoritettiin opettajan omassa luokassa ja siihen kului aikaa pitkälti yli toista tuntia. Tutkija koki ilmapiirin luottamukselliseksi ja avoimeksi. Haastattelun lähtökohtana oli sama teemahaastattelurunko kuin oppilaiden haastatteluissa, mutta teemoja pohdittiin tällä kertaa opettajan näkökulmasta. Opettajan haastattelu muodostuikin pitkäksi ja sisällöltään rikkaaksi pohdinnaksi opettajan opettajuuden ja työssä onnistumisen arvioinniksi.

2.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Tämä tutkimus on ollut pitkäaikainen prosessi, joka ei missään työn vaiheessa ole ollut helppo tai yksinkertainen. Kolmen vuoden aikana vastauksia on etsitty moneen kertaan, jolloin tutkimus on hioutunut ja muokkautunut. Myös näkökulmat ovat muuttuneet ja varmentuneet. Tutkimusaineistoa on käyty läpi lukemattomia kertoja järkevää luokitusta etsittäessä. Aineiston työstämisen vaikeutena oli valmiin analyysimallin puuttuminen. Jälkikäteen oli helppo yhtyä Eskolan & Suorannan (1998, 152) sekä Pattonin (1990, 371-372) käsityksiin siitä, miten laadullisen tutkimuksen tekijä joutuu itse etsimään omaan työhönsä soveltuvan analyysimenetelmään valmiin ratkaisumallien viidakosta. Koska eri analyysitavat kietoutuvat toisiinsa, oli tässäkin tutkimuksessa sovellettava useampaa analyysitapaa, kuten Eskola & Suoranta (1998, 162) ehdottavat.

Koska laadullista aineistoa voidaan tietyssä mielessä pitää loppumattomana, on tutkijan on syytä pohtia tutkimuksen analyysiperusteita jo tutkimusmenetelmiä valitessaan (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tämä tutkijan suunnittelutyö mahdollistaa tutkimusaineiston saattamisen hallittavaan muotoon, minkä kautta myös tutkimustulosten löytäminen ja johtopäätösten tekeminen helpottuu (Mäkelä 1990, 53). Keskeistä on

myös aiheen rajaus (Eskola & Suoranta 1998, 65). Alasuutari (1995, 79) pitää tutkimuksen analysointivaihetta yhtenä tutkimuksen vaativimmista vaiheista jakaen sen kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja tulosten tulkintaan.

Laadullinen analyysi perustuu usein luokitteluun. Luokittelu muuttuu useaan kertaan, yleensä ensimmäinen versio ei ole lopullinen – luokittelua suositetaankin tehtäväksi vähintään kahdesti (Eskola & Suoranta 1998, 158, 167-168). Ehrnrooth (1990, 31) puolestaan varoittaa tutkijaa rakastumasta aineistoonsa niin, ettei hän uskalla karsia sieltä epäolennaista tietoa. Tutkimus vaatii tekijältään aineiston koonnin, analysoinnin sekä raportoinnin yhdenaikaista käsittelyä voidakseen lopulta jäsenyä hallitsemattoman laajasta informaatiotulvasta selkeäksi ja loogiseksi kokonaisuudeksi (Alasuutari 1994, 28-30).

Laadullisen aineiston analyysin tavoite on siis selkeyttää aineistoa ja sitä kautta saada siitä esille tutkimusongelman kannalta keskeistä informaatiota (Eskola & Suoranta 1998, 138; Mäkelä 1990, 37-38). Analyysi aloitetaan sen jälkeen kun kaikki aineisto on saatu teknisesti käsiteltävään muotoon. Tässä tutkimuksessa litterointi ei ollut helppoa: Kotkan murteessa puheessa lyhentyvien sanojen kirjalliseen muotoon saattaminen aiheutti päänvaivaa. Laajan informaation takaamiseksi merkitsin ylös myös haastateltavien pitämät tauot sekä havaitsemani kielenulkoisen ilmaisun merkit (esim. nyökkäys, olkien kohautus, näyttelysuoritukset yms.).

Varsinainen aineiston analyysi oli monivaiheinen prosessi, joka tapahtui pitkälti Eskolan ja Suorannan (1998, 151) kuvauksen mukaan: Aineistosta pyrittiin nostamaan esiin tutkimusongelman kannalta tärkeitä seikkoja hyvän opettajuuden osa-alueiden (ks. luku 3.5) alle luokitellen. Kirjoitelmat, lauseenjatkamistehtävä, todistus, kyselylomakkeen väitteet sekä haastattelu luokiteltiin kukin ensin erikseen sekä opettajan että oppilaiden näkökulmien mukaan. Toisaalta samanaikaisesti kiinnitettiin huomiota myös yhden oppilaan aineistojen yhdistämiseen etsimällä kunkin oppilaan aineistojen sisältä sekä ristiriitaisuuksia että yhtenäistä linjaa.

Toisessa analyysivaiheessa luokkien sisältöjä karsittiin ja muokattiin, etsittiin yhteyksiä ja myös puuttuvaa informaatiota. Kolmannessa vaiheessa eri tiedonhankintamenetelmien informaatio yhdistettiin kokonaisuudeksi kuhunkin luokkaan. Tässä vaiheessa oppilaiden ja opettajan käsitykset yhdistettiin. Tästä luokitellusta aineistosta tehtiin myöhemmin tulkintoja. Luokittelu mahdollisti aineiston yksityiskohtai-

semman tarkastelun, kun eri ongelmiin liittyvät kohdat koottiin yhteen kaikista aineistoista (Eskola & Suoranta 1998, 156-157, 176). Valmiin luokittelun jälkeen jo poistettua aineistoa luettiin vielä useampaan kertaan, jottei mikään olennainen seikka olisi jäänyt epähuomiossa pois. Luokittelu eli tutkimuksen alusta asti jatkuvasti, ja loppuvaiheessa tutkija päätyikin kehittämään Vähätalon teorian luokkia tutkimuksen kannalta hallittavampaan muotoon. Luokittelu ei ollut yksioikoista: opettajuudessa kaikki tuntuu liittyvän kaikkeen. Tästä syystä raportin sivuilla lukija törmää usein viittauksiin myös edellisiin tai tuleviin lukuihin.

Tutkimusaineistosta nousevia tekstikatkelmia on käytetty perustelemaan niin tutkijan tulkintaa kuin kuvaamaan aineistoa esimerkkinä, mikä on varsin yleistä laadullisessa tutkimuksessa (Savolainen 1991, 454). Nämä aineistoviitteet on merkitty kirjaimin A-F tutkimusmenetelmän mukaan (liite 8): (A) Kirjoitelma 1, (B) Lauseenjatkamistehtävä, (C) Kirjoitelma 2, (D) Todistus, (E) Kyselylomake, (F) Haastattelu. Numerot menetelmää ilmaisevan kirjaimen perässä kuvaavat oppilaita (Esim. A16), opettajan vastauksiin on kirjattu erikseen ”opettaja” (Esim. A, opettaja). Jokaisen oppilaan koodinnumero on sama koko tutkimuksen ajan lukuun ottamatta haastateltuja oppilaita, jotka haastattelujen yhteydessä numeroitiin uudelleen (F 1-4) anonymiteetin varmistamiseksi. Myös liikunnanopetuksen yhteydessä oppilaille annettiin uudet koodinumerot (P 1-9), sillä vain pojat arvioivat Juhaa liikunnanopettajana.

Tutkijan oma maailmankatsomus sekä kokemusmaailma vaikuttaa niihin asioihin, joita hän havaitsee ja nostaa esille laadullista aineistosta. Eskola ja Suoranta (1998, 157) korostavatkin, että tutkijaa ohjaa aina vähintäänkin tiedostamattomat käsitykset, teorit ja kokemukset. Tutkijan on tunnustettava oma subjektiivisuutensa: joku toinen tulkitsisi aineistoa eri tavoin. Toisaalta myös sama tutkija löytää laadullisesta tutkimusaineistosta kerta toisensa jälkeen jotain uutta. (Eskola & Suoranta 1998, 158.) Täydellinen ja valmis koodaaminen ei liene koskaan mahdollista. Tulkinta eli synteesi pohjautuu aineistosta löydettyjen merkitysten ja kirjallisuuskatsausten ja aiempien tutkimusten suhteuttamiseen. Sen aikana tutkija selkeyttää aineistossa ilmeneviä merkityksiä sekä tekee niistä omia johtopäätöksiä. (Hirsjärvi ym. 1997, 221.) Tutkimuksen tulokset muodostuvat syntyvästä kertomuksesta.

2.6 Tutkimuksen luotettavuudesta

Koska tapaustutkimuksen synnyttämä tieto on varsin tilannesidonnaista, ei tapaustutkimusten tuloksia useinkaan voida yleistää, vaan tulosten selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen. Tapaustutkimus toimii usein keskustelunherättäjänä: lukijan on mahdollista peilata omia kokemuksiaan tutkimustuloksiin ja sitä kautta laajentaa ja muokata omia käsityksiään. (Alasuutari 1994, 222; Syrjälä 1988, 171-173.) Toisaalta tapaustutkimusta voidaan yleistää analyttisesti, mikä tarkoittaa tutkimuksen suhteuttamista tutkimusteoriaan. Tutkimuksen toistettavuus mahdollistuu, mikäli luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin selkeästi että toinen tutkija voi niitä soveltamalla saada samansuuntaisia tuloksia. (Ehrnrooth 1990, 40.)

Koska laadullista tutkimusta on vaikea tai jopa mahdotonta toistaa sellaisenaan, nousee keskeiseksi luotettavuuden mittariksi tutkimusprosessin luotettavuus. Kvantitatiivisesta tutkimuksesta tuttujen käsitteiden validiteetin ja reliabiliteetin (toistettavuus ja johdonmukaisuus) pohtiminen ei kaikissa tapauksissa ole tarpeen; olennaista on tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 135, 143)

Yksi keskeisin laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on se, miten tutkija on toteuttanut analyysinsä. Lukijalle on tarjottava mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä (Mäkelä 1990, 53). Mikäli tutkija kirjoittaa tutkimusraporttiinsa tarkasti tutkimukseen kulun ja siihen vaikuttaneet tekijät, asettaa hän ne samalla alttiiksi lukijan arvostelulle (Grönfors 1982, 172). Aineistonkeruuta ja analyysia kuvataan yksityiskohtaisesti luvuissa 2.4 ja 2.5, ja keskeinen aineistonkeruuseen liittyvä materiaali on nähtävissä liitteissä. Suorat aineistolainaukset tutkimusraportissa antavat lukijalle mahdollisuuden tarkkailla ja arvioida analyysia (Patton 1990; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13). Aineistoviitteitä tutkimuksessa on runsaasti, minkä perusteella lukija voi vakuuttua, etteivät tulkinnat pohjautu yksittäisiin poimintoihin (Mäkelä 1990, 53). Näin tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida koko ajan tutkimusta luettaessa.

Triangulaation, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa, katsotaan parantavan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1996, 40; Patton 1990). Myös Syrjälän ja Nummisen (1988, 78) mielestä aineiston koonnin menetelmällinen rikkaus lisää luotettavuutta. Käyttökelpoisia tapoja triangulaatioon kvalitatiivisessa analyysissa ovat aineisto- ja

tutkijatriangulaatio (Eskola & Suoranta 1996, 41). Puhuttaessa aineistotriangulaatiosta tarkoitetaan aineistonkeruumenetelmien vaihtelevuutta. Tässä tutkimuksessa aineistoa on koottu monella eri tavalla (ks. luku 2.4), ja aineiston käsittely (ks. luku 2.5) pyrittiin tekemään niin tarkasti, että kaikki tarpeellinen informaatio tulisi mukaan tutkimukseen.

Tutkijan on tärkeä myöntää oma subjektiivisuutensa koko tutkimusprosessin suhteen (Eskola & Suoranta 1998, 17). Objektiivisuudella tarkoitetaan tutkimuskohteen ja sen ominaisuuksien riippumattomuutta tutkijaan nähden (Ehrnrooth 1990, 36). Tutkijan on myös perusteltava väitteensä ja annettava argumenttinsa alttiiksi tiedeyhteisön kritiikille. Tätä tutkimusta tehdessäni olen tietoisesti pyrkinyt erottamaan omat käsitykseni tutkittavien käsityksistä. Tutkimukseen liittyvään kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin perehtyminen on tuonut lisää näkökulmia ja syvyyttä sekä aineiston koontiin että analyysiin.

3 MISTÄ ON HYVÄT OPETTAJAT TEHTY

Opettajuus on laaja käsite, jota voidaan yrittää hahmottaa esimerkiksi sen osa-alueita tarkastelemalla. Opettajuus ilmiönä sisältää ihmisen käsitykset opettajana olemisesta, opettajan työstä, asemasta, ominaisuuksista sekä odotuksista, toiveista ja kokemuksista erilaisia opettajia kohtaan (Korpinen 1996b, 14). Vaikka opettajuutta monesti tarkastellaan osa-alueittain, tulisi silti huomioida, osa-alueiden sidoksisuus ja usein myös päällekkäisyys.

Opettajuuden määritelmä on luonnollisesti sidoksissa siihen yhteiskuntaan, jossa eletään. Opettajan opetustehtävä eri puolilla maailmaa on kuitenkin suhteellisen samanlainen: opettaja toimii ohjaajana, kasvattajana ja opettajana (Korpinen 1996b, 52). Yhteiskunnan kehittyminen muuttaa niin opettajuutta kuin ihmisten käsityksiä ja odotuksia ihanneopettajasta (Simola 1995). Simola (1995) on tutkinut kansanopettajuutta 1860-luvulta 1990-luvulle. Näiden vuosikymmenten ajan ovat opettajan työn keskeisinä alueina olleet työn yksilökeskeisyys, tavoitetietoisuus, opettajan työn didaktinen

tiedeperusteisuus sekä kokonaisvaltainen oppilasarviointi. Tänä päivänä opettajan työn ammatillistuminen, professionaalistuminen, koetaan keskeiseksi tekijäksi kuvattaessa käsityksiä ihanneopettajan ominaisuuksista (Lahdes 1997, 257).

3.1 Opettajuus professiona

Postmodernin yhteiskunnan piirteisiin kuuluu Sahlbergin (1996a, 21) mukaan se, että muuttuvaa yhteiskuntaa on aina vain vaikeampi ymmärtää. Opettajiin yhteiskunnan muutos vaikuttaa niin, että heidän on entistä tietoisemmin yritettävä pysyä yhteiskunnan muutoksen vauhdissa. Sahlberg (1996a, 21) nimeääkin opettajat muutoksen avainhenkilöiksi: "Heidän kanssaan koulu uudistuu tai pysyy ennallaan". Opettajuus on kasvamista, kehittymistä ja keskeneräisyyden myöntämistä ja opettajuus muuttuu opettajan arvomaailman ja ihmiskäsitysten muuttuessa (Spåre 1997, 11). Opettaja kasvaa työtä tehdessään, sillä työ ja oppilaat kasvattavat häntä (Karjalainen 1997a, 12; Viljanen 1992, 10).

Yhteiskunnan kehittyessä on opettajan ammatista tullut "vaativa ja yhteiskunnallisesti tärkeä professio", jossa peruskoulutus tarjoaa ammatillisen kelpoisuuden, vaikkakin opettajan ammatillinen kasvu on elinikäinen tehtävä (Leino & Leino 1997, 11-12). Leino & Leino (1997, 54) mukaan opettajan työn professionaalisuus pohjautuu työn autonomiseen ja vastuulliseen asemaan sekä erityisen tietoperustan hallitsemiseen. Toisaalta tutkijat samanaikaisesti arvostelevat opettamista aitona professiona, onhan opettaja työssään sidottu mm. monien säädösten ja opetussuunnitelman noudattamiseen (Leino & Leino 1997, 93).

Barringer (1993) asettaa opettajan professionaalisuudelle tiettyjä ominaispiirteitä. Ammattitaitoinen opettaja sitoutuu oppilaidensa oppimisen ohjaamiseen ja kannustamiseen ja kantaa vastuuta aineenhallinta- ja pedagogisten taitojen kehittamisestä sekä ottaa vastuuta oppimisen ohjaamisesta ja johtamisesta. Opettajan tulee myös arvioida omaa työskentelyään sekä osallistua työyhteisönsä kehittämiseen ja tukemiseen.

3.2 Opettajan ammattikuva

Kautta aikojen on hyvälle opettajalle asetettu erilaisia vaatimuksia ja kriteereitä. Käsitteet hyvästä opettajasta ovat aina yhteydessä vallitsevaan yhteiskuntaan sekä koulutukseen (Isohookana-Asunmaa 1993, 137; Lahdes 1983, 21). Opettajuutta arvotetaan niin yhteiskunnalliselta kannalta kuin pedagogisten ihmiskäsitysten, luokkatason ja eri oppiaineidenkin näkökulmasta. Eri oppimiskäsitykset puolestaan painottavat opettajan eri taitoja: esimerkiksi teknologis-behavioristinen suuntaus didaktisia taitoja ja humanistisen psykologia opettajan persoonallisuutta (Lahdes 1997, 257-258). Opettajuutta voidaan tarkastella myös opettajankoulutuksen tavoitteista käsin; asettaahan opettajankoulutus tietyt raamit ihanneopettajalle. Krokfors (1993, 52) esittää opettajankoulutuksen tavoitteiden mukaiseksi opettajan, joka hallitsee analysointi- ja opetustekniset taidot sekä tiedostamisen oppilaantuntemuksen.

Ihmisten asettamat toiveet ja kokemukset erilaisista opettajista muokkaavat kuvaa siitä, millainen opettajan tulisi olla. Opettajan itselleen asettamien odotuksien lisäksi hänen työhönsä vaikuttavat myös oppilaiden, vanhempien, opettajakollegojen sekä muun koulun henkilöstön käsitykset ja odotukset opettajan työstä, persoonasta ja ammatillisesta asemasta (Korpinen 1996b, 14; Viljanen 1992, 45). Varsinkin koulun pitkäaikaisen henkilökunnan rooliodotukset ja normit sosiaalistavat opettajaa ammatteensa. Ammattikäsitys on siis ammattia tarkastelevan tahon yksilöllinen tulkinta ammatista ja sen merkityksestä (Nurminen 1993, 49). Tällöin opettajuus voidaan käsittää yksilön sisäisen kokemuksen synnyttämäksi henkilökohtaiseksi näkemykseksi: kauheus on tunnetusti katsojan silmissä.

Mikäli ihmisten kohdistamat rooliodotukset opettajasta eivät käy yksiin opettajan omien odotusten kanssa, syntyy opettajalle työssään rooliristiriita. Opettajan roolialueina Viljanen (1992, 45-46) pitää sukupuoli-, ikä-, työ-, kulttuuri-, yhteiskunta- ja kotirooleja. Niemen (1993a, 41) mielestä opettajalla on kaksi roolia: toimia koulun kehittäjänä sekä olla "tradition tuotteena". Ammattitaitoinen opettaja hallitsee roolialueisiin kohdistuneita odotuksia omien tietojensa ja taitojensa mukaan. Ristiriita tai tasapaino näillä roolialueilla johtaa kielteiseen tai myönteiseen ammatilliseen kehitykseen. Puhuttaessa opettajan ammattiroolista on syytä muistaa, että jokaisella opettajalla oma ammattiroolinsa: tekeehän opettaja työtään omasta persoonastaan käsin (ks. luku 4).

3.3 Opettajan ammatillinen minäkäsitys

Kasvatustieteen kirjallisuudessa on useita termejä, jotka kuvaavat opettajan suhtautumista itseensä työnsä tekijänä: ammatti-identiteetti, ammatillinen identiteetti, ammatillinen itsetuntemus, työminäkuva, ammatillinen minäkuva ja ammatillinen minäkäsitys (mm. Räisänen 1996, 19; Yrjönsuuri 1990b, 11;). Tässä tutkimuksessa puhutaan ammatillisesta minäkäsityksestä, jolla tarkoitetaan opettajan samastumista tai sosiaalistumista omaan ammattiinsa ja ammattikuntaan (Kari 1990, 142).

Vepsän (1997, 45) mukaan opettajana olemisessa on mukana niin käsitykset omista opettajista, opettajakollegoista kuin ihmisyydestäkin. Hän näkee opettajana olemisen omien ajatusten ja toisten ajatusten tulkintojen summaksi, jolloin opettaja on omien vanhojen opettajiensa sekä tuttujen ihmisten arvojen tulos. Opettaja poimii osaksi omaa opettajuuttaan ne arvot ja käsitykset, jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä. Opettajan käsitykseen itsestään ammattinsa harjoittajana vaikuttavat myös muiden ihmisten asettamat odotukset ja palaute (Yrjönsuuri 1990b, 17, 9).

Räisänen (1996, 19) käsittää opettajan minän ja ammatillisen minän olevan melkein yhtä, sillä opettajan elämässä ammatillinen painotus on suuri. Hänen tietonsa, maailmankatsomuksensa ja arvonsa liittyvät sekä hänen persoonaansa että hänen työhönsä. Ammatillinen minäkäsitys on osa ihmisen kokonaisvaltaisempaa minäkäsitystä ja maailmankuvaa, sillä arvot, mielipiteet ja tiedot liittyvät paitsi työhön, myös persoonaan (Yrjönsuuri 1990b, 11). Korpinen (1993b, 141-142) puolestaan näkee ammatilliseen minäkuvaan kuuluvaksi opettajan itseensä liittämät ominaisuudet, uskomukset, tiedot, taidot, ja roolit. Myös opettajan yksilölliset mielipiteet ja kokemukset ammatistaan sekä ammatin mielekkäisyys vaikuttavat ammatilliseen minäkäsitykseen (Nurminen 1993, 48).

Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen edellyttää opettajan itsereflektiota, jonka kautta opettaja tulee tietoiseksi omista mahdollisuuksistaan ammattinsa harjoittajana (Kari 1988, 103; 1991, 142; Yrjönsuuri 1990b, 11). Opettaja tietää taitonsa ja osaa asettaa henkilökohtaisia odotuksia ja vaatimuksia omalle työlleen ja haluaa jatkuvasti kehittää taitojaan (Niemi 1989, 84-85). Tästä syystä myös ammatillisen minäkäsityksen tuntemus lisää niin yksilön minäkäsityksen kuin ammatillisten toimintojenkin tuntemusta (Yrjönsuuri 1990b).

Jotta ammatillinen minäkäsitys muodostuisi vahvaksi, opettaja tarvitsee korkeatasoisen koulutuksen aikaansaaman ammattipätevyyden. On kuitenkin huomattava, että tässäkin asiassa kehitys on yksilöllistä. Joillakin opettajilla ammatillinen minäkäsitys alkaa muodostua jo ennen koulutusta ja toisilla vasta opintojen jälkeen (Lauriala 1988; Yrjönsuuri 1990b). Yleensä ensimmäisten työvuosien aikana ammatillisen minäkäsityksen kehittämisessä tapahtuu voimakasta kasvua, jonka jälkeen kehitys on tasaisempaa (Yrjönsuuri 1990b, 1, 15). Ammatillisen minäkuvan kehittyminen on siten osa yksilön ammatillista kasvua.

3.4 Hyvän opettajuuden kriteerit

Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle Vähätalon (1990, 5) ajatuksesta, jonka mukaan hyvä opettaja on samalla myös ammattitaitoinen opettaja. Hän mieltää ammattitaitoisen ja hyvän opettajan käsitteet synonyymeiksi, joista pitää ammattitaitoista opettajaa kuitenkin kattavampana terminä (1990, 5). Ammattitaidon laatuun vaikuttavina tekijöinä pidetään opettajan saamaa ammattikoulutusta sekä hänen työmotivaatiotaan (Vähätalo 1990, 5).

Mitä opettajan ammattitaito sitten on? Viljasen (1992, 45) mukaan ammattitaitoinen opettaja hallitsee opetuksen perusvaiheet: suunnittelun, opettamisen ja evaluoinnin. Karin (1988, 17) mielestä ammattitaidossa taas on kyse didaktisten ja ihmissuhdetaitojen eikä niinkään persoonallisten taitojen kehittämisestä. Raivola (1993, 19-25) pitää nykyopettajaa jatkuvana tiedon prosessoijana ja yhteiskunnan arvojen ja moraalien välittäjänä. Näin ollen opettajan ammatissa on kysymys niin ammatillisten kuin persoonallistenkin taitojen hallitsemisesta.

Yrjönsuuri (1990a, 14-15) käsittää opettajan ammattitaitoon kuuluvaksi seitsemän toisiinsa sidoksissa olevaa osa-aluetta: aineenhallinnan, kasvatustiedon, koulutyöntuntemuksen, didaktisen oppiaineen käsittelytaidon, evaluointi- eli arviointitaidon sekä opetusmenetelmien ja vuorovaikutustilanteiden hallinnan. Ammattitaidon osa-alueita opettaja tarvitsee sekä suunnitellessaan että toteuttaessaan opetusta. Opettajan on usein työssään vaikea erottaa osa-alueiden suhteita, sillä ne liittyvät kiinteästi toinen toisiinsa. Esimerkiksi opettajan tiedonkäsitys vaikuttaa niin oppiaineen kuin didaktistenkin taitojen hallintaan, ja opettajan oppimiskäsitys heijastuu kaikissa muissa osa-alueissa. Myös Kosusen (1994, 56) mielestä opettajan työn sisältöjä on vaikea luette-

luida, sillä hyvä opetustaito koostuu monista eri osaamisen aloista. Sama näkyy myös tässä tutkimuksessa: vaikka ammattitaitoa kuvaavat osa-alueet on luokiteltu eri lukuihin (4-7), ovat ne silti koko ajan kiinni toisissaan.

Opettajan ihannekuvaa on hahmoteltu opettajan ammatin kehittymisestä asti. Hyvän opettajuuden vaatimukset ja kriteerit ovat aina sidoksissa senhetkisiin käsityksiin ihmisestä, tiedosta, yhteiskunnasta ja kasvatuksesta. Seuraavaksi pyritään tarkastelemaan yleistä hyvän opettajan kuvaa historian ja tutkimusten valossa.

1960-luvulta lähtien on hyvälle opettajalle asetettu kolme suhteellisen pysyvää vaatimusta: opettamisen ja oppiaineen hallinta sekä esiintymistaito. Vähätalo (1990) on tutkinut eri vuosikymmenien aikana käsityksiä ammattitaitoisen opettajan kriteereistä. Tutkimuksista ilmenee, että 1950-60 -luvuilla kiinnitettiin huomiota erityisesti opettajan ammattitaitoon sekä persoonallisuuteen. Tällöin opettajaa pidettiin koko kansan kasvattajana, ja opettajan kasvatusvastuu nähtiin hänen keskeisimpänä tehtävänä (Haavio 1949; Koskenniemi & Valtasaari 1965). Nurmi (1965) on listannut tutkimuksessaan hyvän opettajan ominaisuuksiksi esiintymiskykyisyyden, innostuneisuuden, kuuluvan ja selkeän äänenkäytön sekä hyvän opetustaidon.

1970-luvulla puolestaan pidettiin opettajan ammattitaitoa opettajan persoonallisuutta suuremmassa arvossa. Tämä ei hämmästyttänyt, sillä korostettiinhan 1970-luvulla opetustekniikoiden merkitystä koulutyössä (Vähätalo 1990). 1960 ja 1970 -luvuilla odotettiin ammattitaitoiselta opettajalta pedagogista rakkautta oppilaitaan kohtaan auktoriteetti- ja kurinpitokykyä unohtamatta. Opettajan oletettiin olevan velvollisuudentuntoinen ja opettajan työtä pidettiin kutsumusammattina. Luonteeltaan hyvä opettaja nähtiin kärsivälliseksi, nöyräksi ja ilomieliseksi. (Haavio 1949.)

1980-luvulla opettajan persoonallisuuden merkitys nousi jälleen esiin: opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu hyvän opettajan ominaisuutena korostui (ks. Ojanen 1985). 1980 -luvun puolivälissä listattiin ihanneopettajan luonteenpiirteiksi mm. seuraavia laatusanoja: tasapainoinen, oppilaita arvostava, järjestelmällisesti ja vastuuntuntoisesti opettava sekä itseään arvostava. Tänä aikana korostui myös opettajan demokraattisen toverillinen asenne oppilaita kohtaan, mikä näkyy esimerkiksi reilouden, lämpimyyden, ystävällisyyden, empaattisuuden, avoimuuden ja huumorintajuisuuden arvostamisena.

Wright (1984, 5) listaa kirjassaan tärkeysjärjestyksessä hyvän opettajan tyypillisimmät ominaisuudet: mukavuus, lämpimyys, ystävällisyys, huolehtivaisuus, mielenkiintoisuus, huumorintajuisuus, innostuneisuus, nuoruus. Hyvä opettaja jaksaa myös etsiä tietoa. Niemen (1986) kuva ihanneopettajasta on oppilaita arvostava, huumorintajuinen, reilu, empaattinen, ystävällinen, innostunut, demokraattinen, vastuuntuntoinen, joustava, avoin ja spontaani. Hyvä opettaja ratkaisee ongelmat jakamatta rangaistuksia, opettaa systemaattisesti sekä luottaa itseensä. Korpinen (1987) sisällyttää tutkimuksessaan hyvälle opettajalle viisi kriteeriä: innostuneisuuden, järjestelmällisyyden, lämmön, luovuuden ja tyytyväisyyden.

1990-luvun hyvää opettajaa kuvaavissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa kuvastuu opettajan inhimillisuus ja persoonallisuus. Uusikylän (1997, 4-5) ihanneopettaja on kutsumusopettaja, joka vilpittömästi arvostaa tekemäänsä työtä lapsen parhaaksi. Atjosen (1998, 20) mukaan hyvät opettajat on tehty optimismista, vaikuttamistahdosta, ammatillisen kehittymisen hingusta ja empatiasta. Hyvää opettajaa on pidetty myös julkisesti vakaumuksellisena, yhteiskunnallisesti valveutuneena, opetusteknisesti tehokkaana sekä humanisesti avarakatseisena persoonana (Atjonen 1998, 20).

Vähätalo on todennut (1990, 16-21) ajasta huolimatta ammattitaitoisen opettajan kriteerien pysyneen pääpiirteittäin samoina, vaikka aihetta on tutkittu erilaisilla menetelmillä. Käsityksiä hyvästä opettajasta on kysytty opettajilta ja heidän kouluttajiltaan, kasvatustieteilijöiltä sekä oppilaiden vanhemmilta (mm. Kari 1977, Nousiainen 1995). Tutkimukset, joissa selvitetään juuri oppilaiden käsityksiä ovat harvassa – niissä todettiin oppilaiden käsitysten toistavan lähinnä aikuisten mielipiteitä (Melonen 1996, Nyqvist 1995, Porras 1995). Vielä harvemmassa ovat ne tutkimukset, joissa oppilaat arvioivat oman opettajansa toimintaa. Kuvastaako tämä oppilaan ajatuksiin kohdistuvaa epäluottamusta? Eikö oppilas koulun pääroolin esittäjänä ole kyllin arvokas lausumaan mielipiteitään ja toiveitaan opettajastaan? Miksi on näin? Pelätäänkö kuulla totuuden torven ääntä ("lapsen suusta totuuden kuulet")? Seuraavaksi paneudutaan joihinkin tutkimuksiin, joissa oppilaat kuvaavat hyvää opettajaa.

Kuokkanen ja Minkkinen (1987) ovat tutkineet pro gradu –työssään 10-13-vuotiaiden oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta kyselylomakkeen ja ainekirjoituksen avulla. Heidän tutkimuksessaan hyvä opettaja kuvattiin rehelliseksi ja auttavaiseksi. Pojat

arvostivat huumorintajuista opettajaa ja tytöt rehellistä opettajaa. (Kuukkanen & Minkinen 1987, 77.)

Nissilä (1988) on tutkinut kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta 60-osaisen kyselylomakkeen avulla, jossa hän on vertaillut Rauman normaalkoulun ja kaupunginkoulun oppilaiden käsityksiä toisiinsa. Nissilä keräsi vastauksia seuraaviin opettajuuden alueisiin liittyviin luokkiin: opettajan asennoituminen omaan työhönsä, luokanhallintataidot, oppiaineksen hallintataidot, opetustavan hallintataito, opetuskokonaisuuden hallintataito sekä opettajan persoonallisuus. Tutkimuksen mukaan hyvä opettaja pitää lupaukset ja osaa neuvotella oppilaiden kanssa. Hän opettaa hyvin ja kertoo uudempaa tietoa kuin oppikirjat. Opettaja osaa kannustaa oppilaitaan ja opettaa siten myös mielenkiintoisesti. Hän paneutuu myös suunnittelutyöhön. Keskeisiksi hyvän opettajan luonteenpiirteiksi nousivat opettajan luotettavuus, huumorintajuisuus sekä rohkaiseva ja ymmärtävä asenne oppilaitaan kohtaan. (Nissilä 1988, 60-65)

Halosen ja Hoikuran (1992) pro gradu –tutkielmassa pohdittiin peruskoululaisten käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja toiminnasta. Tutkimusaineisto hankittiin kyselylomakkeella 3.:nsien, 6.:nsien, ja 9.:nsien luokkien 265:ltä oppilaalta. Tutkimuksessa hyvän opettajan luonteenpiirteiksi nousivat huumorintajuisuus, oikeudenmukaisuus ja vastuuntuntoisuus, oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja tunteminen sekä opetuksellinen vastuuntuntoisuus. Kuudesluokkalaiset pitivät huumorintajuisuutta opettajan tärkeimpänä luonteenpiirteenä, kun taas kolmasluokkalaiset asettivat huumorintajuisuuden vasta viidennelle sijalle. Samoin opettajan oikeudenmukaisuuden ja kannustavuuden merkitys kasvoi siirryttäessä kolmannelta luokalta kuudennelle luokalle, kun taas rehellisyyden, ystävällisyyden ja auttavaisuuden merkitys väheni oppilaan iän kasvaessa. (Halonen & Hoikura 1992, 35-36.)

Myös Nyqvist (1995) on tutkinut kuudesluokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta. Hänen tutkimuksessaan oppilaat kuvasivat erityisesti opettajan opetustyöskentelyä ja aktiivista suhdetta oppilaiden kanssa. Opettajan tärkeimpänä ominaisuutena pidettiin aineenhallintaa. Seuraavaksi tärkeimpiä olivat opettajan luonne, opettajan opetusmenetelmät sekä kurinpitokeinot. Norjalainen tutkimus (Johannessen, Grønhaug, Risholm & Mikalsen 1997) tuo esiin uuden piirteen oppilaiden ajattelussa. Norjalaiset oppilaat arvostavat opettajaa, joka kykenee hyväksymään heidät ja tekemään heidän

olonsa turvalliseksi. Tämä ei hämmästyttä, koska 1990-luvun lopun maailma itsessään on kovin vaativa ja julma. Myös aikuisten kiireinen elämänrytmi heijastuu lasten turvallisuudesta.

Oikarinen (1997, 59) tutki pro gradu –työssään viides- ja kuudesluokkalaisten lasten käsityksiä hyvästä opettajasta. Hän tarkasteli hyvää opettajuutta kuuden erilaiseen teeman pohjalta: 1) opettajan luonne ja ominaisuudet, 2) suhtautuminen oppilaisiin ja oppilaiden työhön, 3) suhtautuminen työhön, 4) kasvatustapa, kuri ja järjestys, 5) opetusjärjestelyt ja 6) opetusmenetelmät ja opetustaito. Näistä oppilaat kuvasivat eniten opettajan luonnetta ja ominaisuuksia ja vähiten opettajan suhtautumista omaan työhönsä.

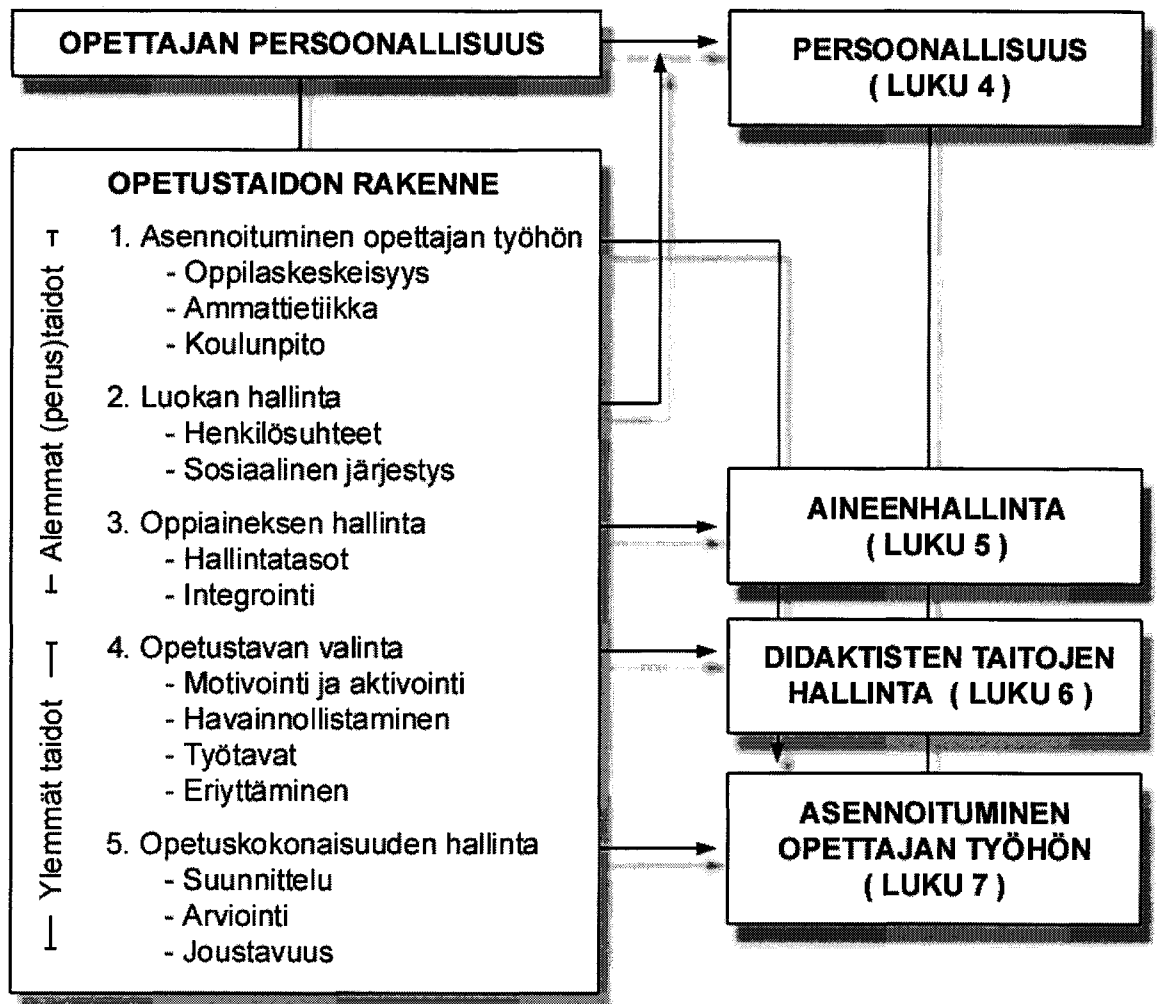
3.5 Vähätalon malli tutkimuksen lähtökohtana

Vähätalo (1990, 22) tarkastelee opettajan ammattitaidon kriteereitä pohtimalla opettajan opetustaidon rakennetta sekä opettajan persoonallisuutta. Opetustaidon hän jakaa viiteen luokkaan: 1) asennoituminen opettajan työhön, 2) luokan hallinta, 3) oppiaineiden hallinta, 4) opetustavan hallinta ja 5) opetuskokonaisuuden hallinta.

Vähätalon (1990) luokitusta on sovellettu tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen opetustaidon luokkia yhdistelemällä (kuvio 2). Vähätalon kuvaamat luokanhallintataidot on yhdistetty opettajan persoonallisuuden alle (luku 4), ovathan opettajan vuorovaikutustaidot persoonakeskeisiä ominaisuuksia. Oppiaineiden hallintaa on pohdittu ainehallinnan näkökulmasta (luku 5), jolloin myös oppilaille mahdollistui oman opettajansa taitojen arvioiminen. Vähätalon kuvaama luokka 4, opetustavan hallinta, on liitetty sellaisenaan tähän tutkimukseen, joskin sen sisältöihin on lisätty myös opettajan käsitykset oppimisesta. Tämä luku on otsikoitu uudelleen: didaktisten taitojen hallinta (luku 6). Opetuskokonaisuuden hallinta –luokan sisällöt näkyvät tässä tutkimuksessa luvussa ”asennoituminen opettajan työhön” (luku 7). Teorialuokkien supistaminen kuudesta neljään tuntui perustellulta tutkimuksen rakenteen kannalta, jottei tutkimusraportti olisi paisunut liian monen luvun muodostamaksi kokonaisuudeksi. Lukujen sisältöjä muokattaessa lähtökohtana eivät ole olleet Vähätalon luokkien osataidot, vaan kunkin luvun sisältö on rakennettu kirjallisuuden ja aineiston pohjalta. Uudistettuna malli soveltui paremmin kuvaamaan tutkimusaineistosta nousevia opettajan ja oppilaiden näkökulmia.

**AMMATTITAITOISEN OPETTAJUUDEN
OSA-ALUEET VÄHÄTALON (1990, 16-22)
MUKAAN:**

**HYVÄN OPETTAJUUDEN OSA-
ALUEET TUTKIMUKSESSA:**



KUVIO 3. Tutkimuksen teorettinen viitekehys ja sen lähtökohta

4 PERSONALLISUUS *"Luonne on tärkein"* (A3)

Opettajan persoonallisuus on yksi koulun näkyvimmistä tekijöistä. Opettaminen on taiteenlaji, joka vaatii tietojen, taitojen ja teknisten seikkojen hallitsemisen lisäksi käyttöönsä koko opettajan persoonallisuuden. Määttä (1991) toteaa, että yksi opettajan työn vaikeus sekä toisaalta myös rikkaus on se, että opettaja joutuu käyttämään omaa persoonaansa työvälineenään. *"Se on hirveen sellanen, en mie oikein osaa selittää; ihan erilainen ku kukaan muu opettaja kumminki."* (F4)

Opettajan persoonallisuuden merkitys korostuu nykypäivän koulussa, jossa opetus on joustavaa ja yksilöllistä sekä opettajan persoonallisiin kykyihin ja taitoihin pohjautuvaa. Koko koulun kehittyminen riippuu pitkälti siitä, miten opettajat tuovat persoonallisuuttaan esiin. Isohookana-Asunmaa (1993, 139) käsittää opettajan vahvaksi persoonaksi. Opettajan persoonallisuus on henkistä voimaa, jota opettajalta vaaditaan, jotta hän kykenisi johtamaan luokkaa niin ulkoisesti kuin sisäisesti (Haavio 1949, 146-158).

Moilasen (1988, 3) mukaan persoonallisuuteen kuuluvat tietojen ohella tunteet, arvot, ihanteet ja päämäärät. Persoonallisuus jaetaan usein myös kognitiiviseen (tiedot, taidot, lahjakkuus), affektiiviseen (luonne) ja psykomotoriseen (motoriset taidot, terveys) alueeseen. Nämä alueet eivät ole täysin itsenäisiä, vaan riippuvaisia toinen toisistaan (Miettinen 1990, 89; Lahdes 1997, 96-98). Viljasen (1992, 58) mukaan persoonallisuuteen liitetään psyykkisten, kognitiivisten, affektiivisten ja motoristen tekijöiden ohella myös fyysiset tekijät. Lisäksi oppilaat asettavat odotuksia opettajan fyysisille piirteille: *"Opettajan tulee olla vahva ettei yläasteellakaan olisi tappeluita ja sellaista"*, (A4). On huomattava, että yksilön persoonallisuuden piirteet eivät ole pysyviä, vaan ne muuttuvat iän, kokemusten ja ympäristön muuttumisen seurauksena (Viljanen 1992, 58). Siksi on tärkeää, että opettaja saa työssään tukea oman opettajapersoonallisuutensa muodostumiselle ja kehittymiselle. (Hämäläinen & Sava 1989, 20.)

Haavion (1949) tunnettu opettajatypologia pohjautuu ajatukseen kasvattajan persoonallisuuden merkityksestä tuloksellisessa opetus- ja kasvatustyössä. Hän näkee persoonallisuuden merkityksen keskeisenä opettamisen tekniikan, tietojen ja taitojen jäädessä taka-alalle. Myös Karin (1996, 50-51) mielestä opettajan persoonallisuus vai-

kuttaa opetusmenetelmällisiä valmiuksia enemmän opetuksen laatuun, ja siksi ihanneopettajan ominaisuuksien etsiminen on tärkeää. Tästä syystä ammattitaitoisen opettajan ominaisuuksia esiteltäessä korostetaan usein persoonallisuuden piirteitä opettamiseen liittyvien tekijöiden kustannuksella (Vähätalo 1990, 11).

Oppilaiden kirjoitelmista (A1-A17) esiinnoitettiin hyvän opettajuuden kriteereitä leimaa opettajan luonteenpiirteiden määrittelemiseksi. Hyvä opettaja on ennen kaikkea huumorintajuinen, reilu, mukava ja auttavainen. Juha Voimaa arvostetaan persoonallisena opettajana: *"Juha on ollut hyvä ja kekseliäs opettaja. Jos pitäisi laittaa Juha ja entinen opettajani lähtöviivalle, niin kyllä [entinen opettaja] jäisi nielemään pakokassuja, sillä [entinen opettaja] oli niin tavallinen. Toisin kuin Juha."* (C3) ja *"Juha on opettajana ihanteellinen sekä epänormaali... Ei nyt ihan, mut melkee?! Itseasiassa mukaanvetävä."* (C13)

Opettajan persoonallisuudella on suuri merkitys myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen, mikä korostuu varsinkin ala-asteen luokilla 1-4. Oppilaan iän karttuessa koulutovereiden ja ystävien vaikutus kasvaa opettajapersoonan merkityksen vähetessä. (Kari 1977, 43–44, 65.) Tässä tutkimuksessa merkillepantavaa on se, että opettajan merkitys oppilaiden kouluviihtyvyyteen oli suuri oppilaiden iän huomioon ottaen. Koulussa viihdyttiin myös varsinaisen kouluajan jälkeen tai kesälomalla (mm. F1; F3, F opettaja): *"Se suhde on aika hyvä, että aika paljo on esim. sähköposteja tullu mulle lapsilta ja ne on täällä käyny ja tietokonekerholaiset tos tietokoneitten luona pyöriny"* ja *"...Sit on tietyst tärkeetä se, et kyl mie niitten lasten kaa tykkäsin olla. Ja käyttää sitä aikaa siis sillee, että aika usein koulun jälkee jäätii ihan noin, ei tietyst kaikki, mut osa kuka täs nyt pyöri, ni ihan turistii vaa niitä näitä ja naureskeltii joillekii asioille."* (F, opettaja)

4.1 Huumorintajuisuus *"huumorilla pääsee pitkälle!"* (A16)

Monet oppilaat kuvasivat kirjoitelmassaan ensikohtaamistaan Juhan kanssa. He muistivat tapahtuman hyvin, vaikka aikaa siitä oli kulunut jo melkein kolme vuotta. Usealle oppilaalle oli jäänyt mieleen Juhan rentous ja huumorintajuisuus, mikä oli synnyttänyt heissä luottamusta ja hyväksyntää.

"Muistan sen kun näimme ensimmäisen kerran Juhan. Juha tuli päätään pidellen ja pyörien luokkaan ja esitteli itsensä. Sen jälkeen oli meidän vuoro esitellä kaverimme." (C8)

"Kun Juha tuli ekan kerran luokkaan, mä ajattelin, että ohoh, ton näkönenks se on: n. 2 m pitkä yms. Seuraavat pari viikkoo oli ratkasevat, "hyväksytäänkö me se?" no kaikilla oli hauskaa ja se vei meivät pellolle "tutkimusmatkalle" ja oli muutenkin kiva." (C12)

Oppilaiden mielestä hyvä opettaja on luonteeltaan huumorintajuinen (mm. A3, A9, A15 ja A16). Huumorintajuisuuden tulisi näkyä niin opettajan tavassa kohdata oppilaita kuin hänen opetuksessaankin: *"Hyvä opettaja on huumorintajuinen eli ei pillahda itkuun pienestä kepposesta"* (A3) ja *"Myös huumoria pitäisi olla mukana opetuksessa"* (A15). Juha Voiman mukaan huumorintajuinen opettaja *"pystyy hulluttelemaan ja nauramaan myös itselleen. Omalla esimerkillään hän toisaalta näyttää, ettei se ole niin vaarallista, jos välillä mokaa ja saa toisten naurut osakseen"*. (A, opettaja) Ilmeisesti opettaja on onnistunut itse olemaan määritelmänsä kaltainen: neljä viidestä oppilaasta piti häntä huumorintajuisena tai ei-tosikkona (väitteet 6 ja 25; liite 6.1). Häntä kuvattiin myös näin: *"se iloisuus oikein singahtelee"* (F3).

Vaikka *"huumorilla pääsee[kin] pitkälle"* (A9), on opettajan löydettävä sille myös rajansa: *"Huumorintajun täytyy olla sikäli hyvä, että hän ymmärtää mikä on hauskaa ja mikä taas ei, eli esim. oppilaiden nolaaminen vitsien varjolla ei liene sopivaa"* (A, opettaja). Opettajan ei myöskään tule nauraa oppilaiden väärille vastauksille (Aebli, 1991, 376). On myös tärkeää, että oppilas ymmärtää mikä opettajan puheesta on huumoria ja mikä totta. Oppilaiden haastatteluista (F 1-4) kävi ilmi, että yleensä Juhan huumori ymmärretään oikein, eli niin miten opettaja on sen tarkoittanutkin: *"... sen sit tietää et se on leikillä ku se puhuu sillee, sössöttää"* (F4).

4.2 Empaattisuus *"hyvä opettaja ymmärtää oppilaiden ongelmia ja murheita"* (B11)

"Opettajasta hyvän tekee seuraavat seikat: Opettajan pitää ymmärtää tukea ja opettaa oppilasta hyvin, koska jos opettaja ei omaisi näitä taitoja, opettaja ei olisi hyvä, sillä oppilas menettäisi kiinnostuksen koulunkäyntiin." (A10).

Empaattinen ihminen on luonteeltaan lämmin, toista arvostava sekä toisesta huolehtiva. Lämpimästi oppilaisiinsa suhtautuvien opettajien on todettu saavan aikaan parempia oppimistuloksia. (Lahdes 1997, 133.) Ei riitä, että luokanopettaja huomaa vain omat oppilaansa (mm. A4, A10): *"Hyvä opettaja huomioi työssään muunkin luokan oppilaita eikä vain ja ainoastaan sen luokan oppilaita joita hän opettaa."* (A10)

"Kun opettaja on reilu, ymmärtäväinen, auttavainen ja iloinen...on opettaja ihan hyvä." (A15) Oppilaiden mielestä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen perusta on ymmärtämys. Opettajan odotetaan huomaavan oppilaansa monenlaisissa tilanteissa. Yleensä opettajaa kaivataan avuksi hankalien tehtävien sekä ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa. Hyvä opettaja ymmärtää oppilaan tunnetason viestit - auttaa hädässä ja huomaa myös oppilaan ilot ja onnistumiset (mm. A5, A6, A15). *"Hyvä hän on siinä, että siltä saa tarpeeksi huomiota, huomionkipeä kun olen"* (C15).

Empaattinen opettaja myös puuttuu koulukiusaamiseen (mm. A1, A8, A12, A4): *"Jos pihalla on tappelu niin opettajan kuuluu mennä väliin ja keskeyttää tappelu"* (A8). Toisaalta kaikki asiat eivät kuulu opettajalle (mm. A12, A16): *"Mutta se on inhottavaa, jos joka asiaan tungetaan nokkansa... mutta joskus kaipaa opettajaa tuekseen"* (A16). Opettajan työn ikäviä puolia kysyttäessä luokanopettaja mainitsi juuri tappeluiden selvittämisen: *"Tällasten kiusaamisjuttujen selvittäminen, ei ne tietyst mukavii oo, vaa hankaliihan ne on. Mut se kuuluu siihen työhön, eikä siin sen kummempaa. Se tehdä niinku muukii."* (F, opettaja)

Juha Voima kuvataan kirjoitelmissa empaattiseksi opettajaksi. Hän jaksaa kuunnella ja keskustella oppilaiden mieltä liikuttavista asioista (mm. C9, C16). *"Juha puuttuu asioihin, jos ne ovat huonosti ja tulee puhumaan jos huomaa jonkun olevan surullinen tai jopa itkkee..."* (C9) Muutamaa oppilasta lukuun ottamatta oppilaat ovat sitä mieltä, että Juhalla on aikaa oppilailleen, ja että hän myös kannustaa oppilaitaan riittävästi (liite 6.1, väitteet 9 ja 24). Vain kaksi oppilasta koki, ettei heidän opettajansa ymmärrä

heitä (väite 27; liite 6.1). Luokka oli yhtä mieltä siitä, että heidän opettajansa auttaa oppilaitaan tarvittaessa ja on kärsivällinen (väitteet 1 ja 16, liite 6.1).

Opettaja kuvaa itseään vähemmän tunteelliseksi luokkatilanteissa: *"mie en oo kauheen sellanen tunteellinen, ni sikäli on niinku helppo tosiaan pitää asioita asioina. Toisaalt sitte vastapuoli on se, et joku vois jossaki yhteydessä sitte kaivata niinku enemmän semmosta jotaki tunnetta, en tiä.* (F, opettaja) Erään oppilaan haastattelussa (ks. 2.4.5) tulikin esiin tilanne kuukausien takaa, jossa opettaja ei oppilaiden mielestä huomionnut heidän tunteitaan vakavassa tilanteessa: *"se vaa hymyili ja sano, et näin voi sattua"* (F3) Luokanopettajaa haastatellessa kävi kuitenkin ilmi, että tilannetta oli selvitetty yhdessä tunninkin verran: *"Mut et ku mun tämmönen järkipäriäinen hyvin pitkälle suhtautuminen; että puiaa tää asia tottakai läpi ja sen jälkee tää homma niinku jatkuu. Mut et nää on tämmösii persoonakysymyksii. Siin tää tyttö, ehkä joku muukii, ois vaikka kaivannu sitte viel enemmän jotenkii."* (F, opettaja).

Empaattisella opettajalla on myös avoin mieli vastaanottaa oppilaiden ideoita ja kysymyksiä (Kalliopuska 1995, 113; A6, A7, A8, A15): *"Ajattelee myös meidän nuorten mielipiteitä, opettaa iloisesti, eli ei vaan mussuta paljon se 2+1 nyt olikaan"* (C15). Juhaa pidetään oppilaiden mielipiteitä huomioivana opettajana (väite 3; liite 6.1): *"Välillä luokassamme juttelemme ehkä puolikin tuntia ja keskustelemme eri asioista"* (C6) ja *"Juha on hyvä opettaja minulle, koska hän tukee oppilaita ja antaa paljon mahdollisuuksia, myös saa itse vaikuttaa ja päättää asioista."* (C4). Tosi yksi oppilas on tästä eri mieltä: *"Juhan huonot puolet ovat, että hän ei anna päättää mistään."* (C2)

4.3 Auktoriteetti "opettaja ei voi olla aina kiva" (A, opettaja)

"Juha on opettajana hauska, mutta osaa kuitenkin pitää kuria, vaikka joskus tuntuukin, että kurinpito meidän luokassamme on hankalaa" (C6).

Nykykoulussa korostetaan oppilaan ja opettajan välistä toverillista suhdetta. Tästä huolimatta opettajan ja oppilaan välillä on kuilu, mikä perustuu opettajan johtajuuteen, joka on luonteeltaan pedagogista tai autoritaarista. Pedagoginen auktoriteettiasema perustuu opettajan rooliin viranhaltijana, ammatilliseen asiantuntemukseen ja traditioon sekä henkilökohtaiseen karismaan. On suositeltavaa, ettei opettaja käytä valtaansa autoritaarisesti, sillä monet ikävät koulukokemukset jäävät oppilaiden mieliin

vuosiksi tai jopa loppuelämän ajaksi vaikuttaen oppilaiden minäkäsitykseen ja persoonallisuuden muokkautumiseen. Toisaalta opettaja ei myöskään voi välttää välillä tekemästä autoritaarisia ratkaisuja esim. rangaistuksia antaessaan. (Vikainen 1984; Lahdes 1997, 135.)

"Rohkeus olla myös ikävä. Opettaja ei voi olla aina kiva. Suureksi osaksi opettajan tehtävä on olla vaativa, siis monen oppilaan mielestä ikävä. Esim. erilaisiin riitailanteisiin puuttuminen on harvoin mukavaa. Oppilaan rankaiseminen on harvoin mukavaa jne. Silti riitoihin täytyy puuttua ja joskus rankaista oppilasta. Se kuuluu työhön." (A, opettaja).

Nuutisen (1997, 135-136) opettajatutkimuksessa on selvinnyt, että monet opettajat näkevät vallan kasvatuksen väistämättömänä osana. Valtaan asennoidutaan joko kielteisesti, myönteisesti tai relatiivisesti, millä tarkoitetaan joko myönteistä tai kielteisistä asennoitumista vallan seurauksista tai moraalista riippuen. Nuutisen tutkimuksesta ilmenee, että toiset opettajista aloittivat lapsikeskeisestä pedagogiikasta päätyen opettajajohtoiseen pedagogiikkaan, kun taas osa opettajista toimi juuri päinvastoin. Aikanaan Haavio (1949, 27-36) esitti ajatuksen opettajan auktoriteetin eri asteista. Heikoimpana asteena hän piti opettajaa, joka piti yllä ulkonaista työrauhaa ja järjestystä. Korkeimmalla asteella oli opettaja, joka hallitsi samat keinot, mutta johon oppilas myös kiintyi.

Työrauhaongelmista puhuttaessa on huomattava, ettei hiljainen luokka välttämättä ole parhaiten oppiva luokka; äänekkäässä luokassakin voi vallita tehokas oppimisilmapiiri (Lahdes 1997, 136). *"Hyvä opettaja suhtautuu oppilaaseen tarvittaessa kielteisesti. Liian kiltti oppilaille ei saa olla, siis pitää pitää kuri yllä."* (A4) *"...Opettaja ei saa kuitenkaan yrittää miellyttää oppilaitaan vaikka sillä, ettei anna läksyä tai luokassa saa puhua aina ym. koska silloin ei ole sääntöjä tai oppilaat laatii säännöt ja homma kaatuu."* (A16)

Opettajan kyky pitää yllä kuria ja järjestystä vaikuttaa myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen (Kari 1977, 51-59). Tutkimuksissa on selvinnyt, että oppilaat käsittävät luokan rauhattomuuden johtuvan opettajan persoonasta tai työtavoista, kun taas opettajien mielestä huono kotikasvatus, opetusryhmän koko tai luokan heikko yhteishenki vaikuttavat merkittävästi työrauhaongelmiin (Erätuuli ja Puurula 1990; Lahdes 1997, 136). Yksi hyvistä keinoista ratkaista työrauha on myönteinen ja avoin keskustelu oppilaiden kanssa sen sijaan että käytettäisiin rangaistuksia tai nimitettäisiin luokan

kuullen häiritsevää oppilasta. *"Pelisääntöjä kannattaa opettajan pohtia luokan kanssa yhdessä niin homma sujuu."* (A16)

Opettaja Juha Voima on pyrkinyt luomaan luokkaan keskustelemaan ja kyselevän ilmapiiriin. Oppilaiden mukaan hän vaatii heitä perustelemaan mielipiteensä, siksi oppilaiden on joskus vaikea ymmärtää tilanteita, joissa opettaja käyttää määräysvaltaansa ilman perusteluja tai yhteistä keskustelua. *"Joskus Juhalla on sellasia tempauksia, että kun se on sanonu jotaa esim. "ette kirjota kuuliksella" (huono esimerkki) niin sitten kun kysyy miksi? niin se sanoo, että se riittää kun mä sanon! Mä oon oppinu, että aina pitää perustella, mix ei sen?"* (C12) ja *"Hän pilaa melkein aina kaikki hyvät tekemiset ja määräälee liikaa, esim. pitää tehdä runo kevätjuhliin"* (C5) ja *"sen mieli muuttuu ihan pirun nopsaa, välil se sanoo vaa, et koska mä sanon, eikä se selitä"* (C16). Opettaja ei kuitenkaan voi aina asettaa päätöksentekoa oppilaiden mielipiteille alttiiksi, vaan hänen on kyettävä kantamaan vastuuta ratkaisuksistaan: *"Kaikesta ei täydy aina keskustella oppilaiden kanssa, mutta sopivissa tilaisuuksissa eri asioita kannattaa pohtia"* (A, opettaja) ja *"En tiä sit kuinka paljo he sai mahdollisuuksia omaa, mun näkökannasta eroavaa, mielipidettä perustella ja niitä asioita läpi. Joskus ehkä sai, aika usein ei varmast saanu. Koska vaikka kuinka koitetaa neuvotella, ni kuitenkin mulla, tai opettajalla, täytyy olla se vastuu ja se näkemys, mitä se toteuttaa."* (F, opettaja)

Jos opettaja mukautuu täysin oppilaidensa mielipiteisiin, saattaa hän menettää auktoriteettiasemansa kohtalokkain seurauksin (Aebli 1991, 61). Opettajan tulee ilmaista omat mielipiteensä avoimesti ilman sympatioiden keräämistä, samanaikaisesti kuitenkin oppilaiden oikeudet, tunteet ja ajatukset huomioiden. Tällainen jämäkkyys vahvistaa myös opettajan omaa itseluottamusta. Hyvän opettajan tulisi olla reilusti jämäkkä, mutta lämminhenkinen aikuinen, sillä sitä oppilaat häneltä odottavat (Kalliopuska 1995, 46). Samaa mieltä on myös Juha Voima: *"Opettaja uskaltaa olla aito ihminen. Aikuinen voi olla kaveri lapsen kanssa. Nimenomaan aikuinen kaveri."* (A, opettaja)

4.4 Oikeudenmukaisuus ja reiluus *"hyvän opettajan ei aina tarvitse olla mikään kivakaan, jos hän vain on oikeanmukainen ja tasa-arvoinen"* (A17)

Useiden tutkimusten mukaan kuudesluokkalaiset oppilaat pitävät ensiarvoisen tärkeänä sitä, että opettaja kohtelee kaikkia oppilaitaan samalla tavalla (mm. Halonen & Hoikura 1992, 53). Oppilaiden kirjoitelmista nousi selkeästi esille se, että oppilaat ar-

vostavat reilua ja oikeudenmukaista opettajaa (A5, A8). Hyvä opettaja on tasapuolinen: hänellä ei ole lellikkejä eikä hän myöskään syrji ketään: *"Opettajalla EI SAA missään nimessä olla suosikkioppilaita. Sehän olisi katastrooffi"* (A13).

Opettajan reiluus tulee ilmi muun muassa opettajan taitona antaa eritasoisille oppilaille yhtä paljon vastausvuoroja oppitunnilla: *"Opettajan pitää antaa kaikille sama mahdollisuus koulu töissä eikä aina vain sellaisille, joka varmasti osaa sen. Kaikki pystyvät siihen"* (A1). Reilu opettaja kohtelee myös kaikkia oppilaita tasapuolisesti pukeutumisesta, sukupuolesta, käyttäytymisestä tai älykkyydestä riippumatta: *"Hyvä opettaja ei suosi eikä syrji ketään. Hyvä opettaja suhtautuu hyviin ja huonoihin oppilaisiin samalla tavalla."* (A8) *"Opettajan ei myöskään pitäisi suhtautua eritavoin esim. huonoissa vaatteissa kulkevaan ja hyvissä vaatteissa kulkevaan"* (A15).

Omaa opettajaansa, Juha Voimaa, neljä viidestä oppilaasta kuvasi jollakin tavoin oikeudenmukaiseksi (väite 10, liite 6.1). Yhden oppilaan mielipidettä lukuun ottamatta Juhaa pidettiin reiluna opettajana (väite 21, liite 6.1). Yli puolet luokan oppilaista oli sitä mieltä, ettei Juha Voimalla ole lellikkejä (väite 4, liite 6.1). Kyselylomakkeen mukaan lähes kaikki luokan oppilaat ajattelevat opettajan pitävän heitä yhtä arvokkaana kuin muitakin oppilaita (E, väite 19, liite 6.1).

Muutaman pojan kirjoitelmat huokuivat luottamuspulaa opettajaa kohtaan. *"Pari viikkoa sitten kun meillä oli disco, Juhalla oli huono päivä, jolloin annoimme hänelle lempinimen Hitler"* (C14). Syynä voitaneen pitää loppukevään koulunvaihtamisprosessin liittyvää erovaihetta (ks. luku 4.6) sekä disko –välikohtausta, jossa usean oppilaan mielestä (mm. C7, C14) opettaja käyttäytyi epäreilusti: *"Hauskaa on Juhan kanssa ollut loppuaikoina vähän. Ainut hyvä asia loppuaikoina on ollut leirikoulu ja siihen tyytäsi. Siitä lähtien hauskuus on mennyt alamäkeä. Meidän viime diskossa hän oli todella pahalla päällä. Erään meidän luokkalaisen kavereita, jotka ovat jo yläasteella tuli käymään salin ulkopuolelle. Opettaja ei sitä hyväksynyt, vaikka he eivät häirinneet discoa ja hääti heidät pois."* (C7.) Opettaja mainitsi disko –välikohtauksen omatoimisesti haastattelussa puhuessaan tilanteista, jotka saavat hänet suuttumaan tai hermostumaan: *"Meil on se sääntö, et tää on meidän koululaisille vaa... ..Mie pojille kerran sanoin, et nyt meidän täytyy pitää selvänä sitä, että kelle myö tät ollaa tekemäs. Meil on tavallaan se yleisö tääl, et ei myö voia niinku noitten kaa täs ruveta touhuma."* (F, opettaja) Juha Voima jatkoi kertomalla pinnansa palamisesta: *"mie sanoin sille, et ei*

sul oo tääl mitää tekemist, et mee ulos nyt sit niitten kavereittes kaa ja sit ku tää disco yhdeksält loppuu ja ruvetaa siivoo, ni sie oot tääl siivoomas. Se otti takin, lähti ulos ja oli kyl yheksält nöyränä poikana siivoomas.” (F, opettaja)

On hyvä kysyä, mitä oikeudenmukaisuus tai reiluus on? Merkitseekö se opettajan kannalta tilanteita, jossa opettaja aina toimisi samalla tavalla jokaista oppilasta kohtaan kuten oppilaat näyttävät toivovan? Kysymystä pohdittaessa tullaan pisteeseen, jossa huomataan, etteivät nuoren oppilaan ja opettajan näkökulmat todennäköisesti kohtaa. Myös lasten moraalitutkimuksissa on saatu tämänsuuntaisia tuloksia (Aho 1993), koska kuudesluokkalaisen moraalitaju on vielä voimakkaasti tilannesidonnais- ta.

Tutkimuksessa valtaosa oppilaista arvioi opettajan reiluutta jo hyvin aikuismaisesti: opettajan oletettiin tietävän mikä on kullekin oppilaalle hyväksi. Nämä oppilaat tuntuivat ymmärtävän opettajan käyttäytymisen syitä eettisestä näkökulmasta käsin. Muutammat oppilaat tarkastelivat opettajan reiluutta lapsellisemmin. Heidän mielestään heidän opettajansa olisi reilu, mikäli hän käyttäytyisi jokaista oppilasta kohtaan samalla tavalla tilanteista riippumatta: *”Älä heitä vain niitä oppilaita ulos, joita olet joskus aikaisemminkin heittänyt. Ole yhtä ”ilkeä” kaikille. Heitä rohkeasti kaikki ulos” (C13) ja ”Mutta yksi asia minusta Juhassa mättää: ensin hän tulee luokkaan ja on hyvin rennolla tuulella. Sitte joku sanoo jotain asiaan liittymätöntä ja kaikki nauraa. Ope sanoo ”Hiljaa, (nimi)...” Sit vähän aikaa kuluu ja sit joku toinen sanoo jotaa hassua. Sit tulee kii et: ”...(nimi) ulos!” ja tuntuu siltä, et aina tää toinen lentää ulos... ” (C9) Opettaja itse ei pidä käyttäytymistään epäreiluna: kun hän on kerran maininnut asiasta yhdelle oppilaalle, koskee komento muitakin. (F, opettaja)*

Aikuisen perspektiivistä tarkasteltuna oikeudenmukaisuus ei ole yksiselitteinen asia. Oppilasta kasvattaessaan on opettajan huomioitava oppilaan ikä, kehitystaso persoonana sekä kotitausta. Jokaista lasta ei voi kohdella samalla tavalla, sillä esim. kaksi eri oppilasta kokee saman rangaistuksen raskauden eri suuruisena. (Lahdes 1997, 141.) Myös luokanopettaja Juha Voima pyrkii kohtelevaan kaikkia oppilaitaan yksilöllisesti: *”toiselle on rangaistus joku semmonen juttu, mistä toinen vähät välittää. Et tämmönen oikeudenmukaisuus ja reiluus, se ei niinku tarkoita sitä, että jos joku joutuu jostakii ulos luokasta, ni toiselle on yhtä reilu tai oikeudenmukainen se, että myöskin se joutuu. Koska toiselle riittää se, ku sanoo, et nyt suu kiinni, - tai se on sille jo valtava, et voi*

että ku opettaja sanoi mulle ja se pyörittelee sitä, lainausmerkeis, kaks viikkoo päässä.” (F, opettaja)

Juha Voima on tietoisesti pyrkinyt olemaan reilu ja oppilaita kannustava opettaja, minä kuvan hän toivoi myös välittyneen oppilaille: *”Toivottavast mie oon ollu semmonen reilu ja rento, jollaki taval. Etten oo semmonen tiukkis. Tai et ne on saanu semmosen niinku, paitsi opettajasta ni jollaki taval aikuisesta, ni semmosen niinku mallin että opettajaki voi olla ihan kohtuullisen hyvä tyyppi. Mut just se semmonen, et he on voinu tuntee ittesä sillee tasa-arvoseks ja arvokkaaks. Ehkä se reilu on aika hyvä sana.” (F, opettaja).*

4.5 Aitous ja rehellisyys *”kunhan vaan ei yritä esittää mitään” (A16)*

”Opettaja uskaltaa olla (järkevästi) vihainen silloin kun siihen on aihetta, unohtamatta kuitenkaan kasvattajan vastuuta silloinkaan. Opettaja uskaltaa myös aidosti välittää oppilaistaan ja ilmaista sen heille kuinka tärkeitä ja arvokkaita he oppilaina, ihmisinä ovat paitsi vanhemmilleen, sisaruksilleen, myös opettajilleen.” (A, opettaja)

Lapsella on kyky aistia opettajan aitous ja epäaitous. Oppilaat arvostavat aitoa ja rehellistä opettajaa, opettajan tulee olla oma itsensä: *”Hyvä opettaja on helppo olla kunhan vaan ei yritä esittää mitään ja ajattelee myös oppilaitaan” (A16).* ”On monta hyvää tapaa olla hyvä opettaja” ja monet hyvät opettajat eroavatkin persoonallisuuksiltaan toisistaan (Määttä 1991, 149). Aitouteen kuuluu molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus, mikä on toimivan vuorovaikutussuhteen perusta (ks. luku 4.6). Korkeakoski (1997, 163) toteaa, että vuorovaikutussuhteen mielekkyys ei synny miellyttämisestä, vaan mm. opettajan ja oppilaan välisestä turvallisesta suhteesta, joka pohjautuu hyväksymiseen. *”Minulle opettavassa opettajassa voisi löytyä seuraavat piirteet: hän yrittäisi ymmärtää minua kaikin tavoin, opettaisi asiat kunnolla, olisi rehellinen minua ja itseään kohtaan” (A6).*

Oppilaat arvostavat Juha Voiman aitoutta ja rehellisyyttä -ainakin niin kauan kun ei ole kyse opettajan negatiivisten tunteiden ilmaisusta. Opettajan huonotuulisuus aiheuttaa oppilaissa sisäisen ristiriidan tunteen: *”Hän on joskus ankara ja joskus kiva, se on huono puoli” (C11).* Erään oppilaan (C2) mielestä opettajan huonotuulisuus saattaa

nousta tilanteesta, jossa oppilaat ovat toimineet väärin: Juha tulee pahalle tuulelle ”jos myö tietää, et se on väärin ja jos myö tekee se”. Juha itse kertoo, ettei hän voi sietää oppilaidensa jankkaamista: ”*semmost tyhmyyttä mie en siedä. Semmosta niinku tarkoituksellist hölmöilemist.*” (F, opettaja)

Lähes kaikkien oppilaiden mielestä heidän opettajansa myöntää kuitenkin yleensä omat virheensä, vaikka he arvostelivatkin kirjoitelmissaan rajusti opettajansa huonoja päiviä (mm. D10): ”*Välillä Juhalla on kuitenkin huonoja päiviä ja sen kyllä näkee, hän nimittäin hermostuu helpommin kuin yleensä ja aika pienistä asioista.*” (B10) ja ”*Joskus hänellä on huono päivä. Niin silloin kaikki tekevät väärin.*” (B5). Muutamat oppilaat ymmärsivät opettajan huonotuulisuuden: ”*Ja tietysti myös meidän opettajalla on joskus huonoja päiviä ja joissain asioissa pinna palaa nopeammin. Tämän tietysti ymmärrän, koska niitä on jokaisella ihmisellä (Eikä kukaan ole täydellinen).*” (C6)

4.6 Vuorovaikutustaidot ”hän osaa käsitellä oppilaitaan” (B11)

Vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen hallinta on yksi laadukkaan ja hyvän opetuksen merkki (Havas 1996, 60). Opettajan ja oppilaan välinen, tunteiden ja mielialojen tunnistamiseen perustuva suhde vaikuttaa lapsen oppimis- ja kasvamisprosessiin sekä koko luokan toimintaan (Kalliopuska 1995, 76; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 201). Vuorovaikutussuhteen laadun nähdään vaikuttavan oppimisen ohella myös minäkäsitykseen sekä lapsen sosiaaliseen, eettiseen ja moraaliseen kasvuun (Korpinen 1990, 89; Pollard 1997, 98).

Opettajan vuorovaikutukselliset taidot nousevat esiin käytännön opetus- ja kasvatustilanteissa (Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 43). Luokkatilanteessa opettajan tulee kiinnittää huomiota luokan tarkkailemiseen sekä henkisten kontaktien solmimiseen (Aebli 1991, 57). Opettajan on tärkeä ymmärtää, että vuorovaikutussuhteessa oppilas havainnoi jatkuvasti opettajansa toimintaa - tätä kautta oppilaan käsitykset, kokemukset, havainnot, odotukset, asenteet, tunteet, uskomukset sekä hänen hankkimansa tiedot ihmisestä ja opettajasta muokkautuvat (Aebli 1991; Liinamo & Kannas 1995, 111). Suonperän (1993, 112) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaakin niin oppilaiden käsityksiin opettajasta kuin opettajan käsityksiin oppilaista.

Opettaja tarvitsee psykologista, erityispsykologista sekä sosiologista osaamista työssään. Opettaja joutuu päivittäin neuvottelemaan monien ihmisten kanssa erilaisista asioista. Opettajan persoonan ja vuorovaikutustaitojen lisäksi neuvottelun kulkuun vaikuttavat tietenkin neuvottelukumppani, neuvottelupaikka sekä neuvoteltava asia. Neuvottelussa ei tulisi käyttää liikaa valtaa, vaan sen tulisi perustua toisen kunnioittamiseen ja kuuntelemiseen. Koska opettaja on neuvottelussa läsnä koko persoonallisuudellaan, on tärkeää, että hän luottaa omiin kykyihinsä. (Kalliopuska 1995, 158-160.) Ei riitä, että opettaja osaa kommunikoida oppilaan kanssa, opettajan on myös pidettävä yllä suhteita koteihin, kouluterveydenhuoltoon, sosiaali- ja nuorisotoimeen ja työelämään (mm. Laaksola 1997, 3). Laaksola (1997, 3) kirjoittaa, että nykyopettaja onkin usein myös papin, lääkärin ja tuomarin rooleissa.

Avoin vuorovaikutussuhde mahdollistuu luottamukseen perustuvassa yksilöiden välisessä kohtaamisessa. *"Hyvä opettaja on ennen kaikkea opettaja kehen luottaa ja ketä kunnioittaa"* (A14). Oppilaat pitävät opettajaansa luottamuksensa arvoisina, sillä hän kuuntelee mielellään heidän juttujaan *"... sen kaa voi puhuu ihan asiallisest kaikest ja tollee... Mä pidän siit koska mä voin luattaa siihen ja mä voin puhuu sen kaa..."* (C16). Opettajan koettiin luottavan oppilaisiinsa: *"Juhan hyviin puoliin kuuluu, että hän luottaa meihin."* (C8) Myös opettaja itse antoi arvoa yhteisille keskusteluhetkille: *"Joittenkii kaa, sillee aika hyvii tai yllättävänki kypsii keskusteluita niinku kuuesluokkalaisiksi, sai aikaseks, tai synty, ei se nyt oo sellast aikaansaamist. Uskalsivat mulle niinku puhuu."* (F, opettaja). Kunnan vuorovaikutussuhteeseen pystyminen edellyttää opettajalta omien mahdollisuuksien ja itsensä tuntemista (Soininen & Sura 1996, 6).

Opettajan vuorovaikutustaidoista puhuttaessa törmätään usein kysymykseen luokkahengen, me- hengen, luomisesta. *"Opettajan tehtäviin kuuluu (oppilaiden kanssa) rakentaa hyvä luokkahenki ja se onnistuu luokkaretkien, ryhmätöiden yms. avulla"* (A12). Melkein kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat mainitsivat luokkahengen kirjoitelmissaan. Karin (1977, 47, 62) mukaan luokan ilmapiirin laatu näkyy oppilaiden asennoitumisessa opettajaa ja toisiaan kohtaan sekä suhtautumisessa opettajan ohjaus- ja rangaistuskäytäntöön. Opettajan tulisi tietoisesti tarkkailla ja arvioida oppimisolmuksia, sillä luokan ilmapiiri vaikuttaa oppimistuloksiin. Menestyneellä koululla onkin siksi positiivinen, meidän koulu –henkeä hehkuva ilmapiiri, joka pitää sisällään iloa ja huumoria, kunnioitusta ja toisten huomioimista (Rosenberg 1993, 163).

"Juha osaa suunnitella kaikkea kivaa tekemistä koko vuodeks, vetää luokan mukaa kaikkee hassuu ja yrittää parhaansa mukaa pitää luokan yhteishengen ja kaiken muunkin kasassa" (C13). Oppilaiden mielestä Juha Voima kiinnittää huomiota luokkahenkeen ja on perillä luokkansa tapahtumista (väitteet 5 ja 17, liite 6.1). *"Minust se ainakii tekee kaikkee sellast, et meiän luokkahenki kohentuis. Kaikkee et myö saahaa tehä yhes ja miettii yhes ja tällast."* (F3) Luokanopettaja ei laske hyvän luokkahengen syntymistä vain omaksi ansiokseen vaan painottaa luokkahengen syntyvän yhteisen työn ja toiminnan tuloksena: *"Enhän mie yksin sitä luokkahenkee tee. Ne oppilaat lähtee siihen mukaa, jos se heist tuntuu niinku hyvält, se on usein varmast semmost aika tiedostamatonta..."* (F, opettaja).

Luokan lämmin ja turvallinen ilmapiiri vaikuttaa kouluviihtyvyyteen (Liinamo & Kannas 1995, 111; Kari 1977, 44, 65). Liinamon ja Kannaksen mukaan (1995) WHO-tutkimuksessa suomalaiset viides- ja yhdeksäsluokkalaiset oppilaat, varsinkin pojat, ovat kouluviihtyvyydessään tutkimukseen osallistuneiden maiden listan loppupäässä. Koulussa ei ole kiva olla, kuitenkin ala-asteella viihdytään yläastetta paremmin. Lahdes toteaaakin, (1997, 108) että peruskoulumme näyttää sopivan paremmin työlle– miten siis saada myös pojat kiinnostumaan koulusta?

Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa on se, että lähes kaikki luokan oppilaat viihtyivät koulussa. Myös oppilaiden palaute opettajaa kohtaan on ihailevaa, lähes palvovaa. Edes poikien käsitykset eivät olleet tyttöjen käsityksiä negatiivisempia. Kukaan oppilaista ei vaihtaisi opettajaansa toiseen vaikka se olisikin mahdollista (väite 18, liite 6.1). Luokan oppilaiden asennoitumista opettajaansa kuvaa hyvin erään oppilaan toteamus: *"se oli ja on edelleen meiän skolen paras opettaja"* (C12). Voidaan siis olettaa, että luokanopettaja Juha Voima on onnistunut opetuksessaan löytämään myös pojille sopivat opetusmenetelmät sekä luomaan positiivisen, kouluviihtyvyyteen vaikuttavan ilmapiirin. Hän kuvaakin projektien vaikutusta yhteishenkeen: *"mut kyl nää tämmöset projektit, ni kyl ne niinku, ne melkein väistämättä luo semmost yhdessä tekemisen henkee ja saa puhaltamaa ihmiset yhteeseen samaa hiilee"*. (F, opettaja)

Useat oppilaat kertovat, että he tulevat kaipaamaan opettajaansa siirryttyään yläasteelle: *"On se sillee vähä haikeeta, et jäi hyvä opettaja tänne näin."* (F2) ja *Minust on tosi haikeet lähtee, koska mie tiiän, et mie en todennäköset ikinä saa niin hyvää opettajaa ku Juha."* (F3.) ja *"Juha jää kyllä mieleen parhaana mahdollisena opettaja-*

na! Kiitti vaan Juhalle!” (C15) Ilmapiiri vaikuttaa myös opettajan omaan jaksamiseen ja viihtymiseen. ”Miehän viihyin ihan älyttömän hyvin, että mul ois jossakin vaiheessa ollu mahdollisuus lähteä muuallekin, mutta suurin syy oli se, että oli tää luokka ni, jäätii sitte tänneäin. No kyl, tosi paljohan mie siit tykkäsin ja ne sitte toivottavast osittain minust kans. Kyl mie sillee koen, et se meiän suhde oli aika hyvä, sikäli että paljo myö ainakii kaikest koitettii puhuu ja niinku perustella.” (F, opettaja)

Kuitenkin niin opettaja kuin oppilaatkin (mm. F4, F3) olivat huomanneet ilmapiirin heikkenemisen kevätlukukauden aikana: *”Kuuennen luokan syksy, se leirikoulu teki sen, et ainakii leirikoulu saakka ja leirikoulust ehkä vähä eteepäin, oli semmost ihan semmost huipputasoo. Joulun jälkee ehkä enemmänkii, ku murrosikä alkaa enemmän tulla, ni jossakii vaihees selväst huomaa sen, ku tuli yläasteelle ilmottautumisii ja alettii puhuu siit yläasteet ja että tuli semmonen jonkunnäkönen tietosuus, että myö aletaa täst niinku vähä erillee lähtee, ni siin se jo jollakii taval laski.” (F, opettaja)* Syynä saattoi olla myös liian kireä opiskelutahti (F, opettaja) tai opettajan oman elämän kii-reellisyys: *”mul oli omat opiskeluhommat, et kevätpuoli oli rankempi ku mitä syyspuoli, et ne vei semmosta aikaa ja energiaa, et ehkä mie en itekää sitte jaksanu ihan samal taval sitä vetää, en tiiä. Tottakai sitä parhaansa yritti, mut ei se ehkä ihan aina sit riitä. Mut siin on varmast monta tekijää, mitkä siihen on vaikuttanu sitte.” (F, opettaja)*

Myös oppilaat ovat keksineet syitä luokkahengen laskulle: *”Meil on oikein hyvä luokkahenki sillee. Mut nyt loppupuolel ku lähetää yläasteelle ja ku luokka hajoaa, ni se on vähä huonontunu.” (F1)* Tutkimuksen mukaan kuudennen luokan syksyllä pidetyllä leirikoululla oli suuri merkitys luokan ilmapiirin kannalta: *”Yksi parhaimmista hetkistä minusta meillä oli Juhan kanssa leirikoulussa. Siellä luokkahenkemme nousi korkeimmalle, mitä meillä on ikinä ollut. Meillä oli illalla yhteisiä nuotiohetkiä, olimme melomassa, oli yhteistä ohjelmaa, jossa mm. oli erilaisia esityksiä, yms... Sitä viikkoa en unohda koskaan!” (C6)* ja *”Hyviä hetkiä Juhan kanssa on paljon. Leirikoulumme oli yksi kohokohdistista.” (C10).*

4.7 Minäkäsitys ja itsetunto ”Juhan tunnuslause on: Luota itseesi” (B9)

Minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön subjektiivista käsitystä itsestään, tunteistaan ja toiminnastaan. Se kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa, jolloin ihminen tekee itsestä sekä subjektina että objektina koskevia havaintoja. (Korpinen 1993b; Lahdes 1997, 98; Schein 1990; Leino & Leino 1997, 63; Aho 1993

ja 1996, 15-20.) Minäkäsitykseen kuuluvat myös havainnot omista kyvyistä ja ominaisuuksista sekä tavoitteet, arvot ja ihanteet (Aho 1993, 49; 1996, 15-20). Minäkäsityksestä puhuttaessa käytetään usein myös termejä minäkuva, itsetunto, itsearvostus, itseluottamus ja identiteetti, vaikka termin ”minäkäsitys” käyttäminen on tutkijoiden mielestä perustellumpaa (Schein 1990; Leino & Leino 1997, 63).

Minäkäsitys muodostuu vaiheittain ihmisen ollessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa saaden samalla kokemuksia itsestään ja palautetta itsestään (Korpinen 1990, 13-15). On huomattava, että yksilön minäkuva elää jatkuvassa muutoksessa koko elämän ajan (Korpinen 1983, 12-13 & Aho 1990, 34). Hyvä itsetunto, tieto ”omasta hyvyydestä, arvokkuudesta ja pätevyydestä” (Kalliopuska 1995, 89), ei synny hetkessä vaan se perustuu yksilön itsearviointiin ja kokemukseen pitkältä ajanjaksolta (Kalliopuska 1995, 89).

Myönteisen minäkuvan omaava henkilö luottaa itseensä sekä omiin mahdollisuuksiinsa. Hän kykenee tekemään valintoja, vastaanottamaan uusia tehtäviä haasteina, eikä hän lannistu ennalta vaikeuksia kohdatessaan. *”Se merkkää niin älyttömän paljon, et ensinnäki jos luottaa itteesä, ni uskaltaa asettaa itsellee tavoitteita ja pyrkii niihin”* (F, opettaja). Yrjönsuuren mukaan (1990b, 76) opettajien työ ei voi olla laadukasta, ellei opettaja arvosta työtään tai itseään sen harjoittajana. Myöskään vastoinkäymiset eivät masenna kohtuuttomasti ihmistä, jolla on hyvä itsetunto (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 15). Ihminen uskaltaa myös elää koko persoonallaan: *”Mie luulisin, et mul on aika hyvä itseluottamus itselläni. Sikäli, että siinä uskaltaa laittaa niinku ittesä kuitenkin peliin ja vähä hölmöillä ittesä kustannuksel ja niin edelleen.”* (F, opettaja.)

Tasapainoinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa edellyttää opettajan hyvää itsetunte-
musta (Soininen & Sura 1996, 131), sillä yksilön sisäinen tasapaino helpottaa kanssa-
käymistä muiden persoonallisuuksien kanssa. Korkeakosken (1997) mukaan opetta-
jan tärkeä resurssi on kyky erottaa oman persoonansa heikkoudet ja vahvuudet, sillä
ne vaikuttavat voimakkaasti hänen tekemäänsä työhön (Korkeakoski 1997, 163).
*”Hyvään itseluottamukseen kuuluu myös kyky arvioida mahdollisimman rehellisesti
omia tekemisiään ja kyky ottaa vastaan kritiikkiä”* (A, opettaja).

Terve itsetunto pitää sisällään positiivisen itsearvostuksen, jolloin yksilö arvostaa niin
hyviä kuin huonojakin puolia itsessään. Oman heikkoutensa ja keskeneräisyytensä

myöntävä ihminen kykenee tukemaan toista myös hänen epäonnistumisissaan (Helimäki 1992; Myller & Patrikainen 1993, 63): *"Yleensä ihmisen on aika hyvä olla jos se pystyy luottamaan siihen, et hän saa olla se mikä on. Hän on arvokas siinä missä hän on ja muut arvostaa häntä. Hän saa epäonnistua ja pystyy antamaan muille toisaalt sen mahdollisuuden, että toinenkii voi tehdä virheit, eikä se haittaa mitää."* (F, opettaja). "Ihminen, jolla on terve itsetunto, kykenee vastaanottamaan muiden taholta tulevaa arviointia sekä tekemään itsestään rehellisiä tilannearvioita: "Tällainen olen nyt, mutta minulla on kaikki mahdollisuudet kehittyä paremmaksi" (Kalliopuska 1995, 89-90)". Opettajan analysoidessa työtään selkiytyy hänelle käsitys itsestään sekä yksilönä että opettajana (Yrjönsuuri 1990b, 11). Korpisen mukaan (1990, 38) myös oppilaat ovat tärkeitä opettajan minäkäsityksen kehittymiselle.

Opettajan oma suhde itseensä vaikuttaa oppilaiden minäkäsityksen syntymiseen, sillä opettajan minäkäsitys heijastuu hänen käyttäytymisessään. Opettaja, joka on sinut itsensä kanssa kykenee antamaan myös tilaa oppilailleen (Spåre 1997, 11). Törmä (1998, 18) pitää oppilaan terveen minäkäsityksen kehittymistä kasvatuksen ydinasiana. Kari (1986, 56) toteaa, että vain positiivisen minäkäsityksen sisäistänyt opettaja voi kasvattaa lasta saavuttamaan hyvän itsetunnon. Myös Juha Voima on tiedostanut tämän yhteyden: *"Hyvä itseluottamus antaa myös tilaa toisille ja kykyä hyväksyä erilaisuutta."* (A, opettaja)

Korpinen (1996b, 29; 1990,12) pitää opettajan positiivista minäkuvaa yhtenä hyvän opettajan ominaisuutena. Korpinen kuvaa itseensä luottavaa opettajaa (1987, 26-27) mm. empaattiseksi, rohkaisevaksi, joustavaksi sekä kunnioittavaksi. Opettajat, jotka luottavat itseensä, ovat aktiivisemmassa vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa kuin opettajat, joiden itseluottamus on heikko (Korpinen 1993a, 26). Korpisen (1987, 26-27; 1990, 37-39) mukaan opettajan heikolla minäkäsityksellä, perinteisillä opetusmenetelmillä ja joustamattomuudella on selvä yhteys. Työssään tällainen opettaja pyrkii usein kontrolloimaan ja on autoritaarinen. Opettajan heikko itsetunto voi ilmetä mm. oppilaan alistamisena (Isohookana-Asunmaa 1993, 139). Sen sijaan itseensä luottavan opettajan on mahdollista aikaansaada luokkaan lämmin ja avoin ilmapiiri, mikä tukee myös oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittymistä. (Korpinen 1996b, 26).

Juha Voima on tietoisesti pyrkinyt tukemaan oppilaidensa itsetuntoa: *"Mut että aika sellanen yleinen lause, tai mie sanoin kaikilleki sit aika paljo yhteisesti ja sit niinku eri-*

laisis, ku ne tuli kyselemää, et onks tää nyt hyvä tää taustan väri täs työssä, ni mie vaan sanoin, et luota itseesi. Siel on sellasii pienii tilanteita missä niinku yrittää ohjata siihen, että sie teet ihan yhtä hyvii päätöksii ku mekii...” (F, opettaja)

”Yksi juttu, mikä on jääny päähän, on se, että Juha on kannustava. Jos sanoo, et `en miä osaa` ni Juha sanoo: `kyl siä osaat. Juhan ”tunnuslause” on: Luota itseesi, jonka hän sanoo todella useasti ja se on hyvä asia.” (C9) Oppilaiden mielestä Juha Voima rohkaisee heitä luottamaan itseensä. Opettaja (F, opettaja) kuvaa erään pojan yllättävää kirjoitelmaa luokan internet –sivuille tehdyssä ”Minun sankarini” -projektissa: ”Meil oli yks kansainvälinen projekti, niinku ´minun sankarini`. Nii joo, mut sitä mie en kehannu sinne sit laittaa, nimitäin ne kirjotti useempii juttuja sinne, tai pari-kolme. Tää poika kirjotti, että minun sankarini on minun opettajani, koska hän on saanut minut luottamaan itseeni.”

5 AINEENHALLINTA ”Hyvä ope tuntee kouluaineitten salat” (A15)

Monipuolinen yleissivistys sekä opetettavien aineiden hallinta ovat välttämättömiä edellytyksiä luokanopettajan onnistumiselle työssään (Korkeakoski 1997, 31; Aebli, 1991, 27). Opettaja, joka hallitsee opettamansa oppiaineen sisällön, kykenee vastaamaan oppilaidensa kysymyksiin (Yrjönsuuri 1990a, 14-15). Oppiaineen koko sisällöllisen kirjon tuntemisen kautta avautuu opettajalle myös mahdollisuus tietojen ja taitojen syvempään soveltamiseen. Shulmanin (1986) mukaan opettajan tietoa opettamastaan oppiaineesta kutsutaan sisältötiedoksi. Tämän tueksi opettaja tarvitsee pedagogista sisältötietoa voidakseen siirtää oppisisällön oppilaan ymmärtämään muotoon. Opettajan ei myöskään tule unohtaa opetussuunnitelmatietoa, johon liittyvät materiaalituoannon pedagoginen käyttö, taloudelliset kysymykset suhteessa oppimistuloksiin sekä turvallisuusnäköalat. Opetussuunnitelmatieto määrittelee myös yksittäisen oppiaineen suhteen muihin aineisiin. (Leino & Leino 1997, 49-50.)

Luokanopettajan on pysyttävä nyky-yhteiskunnan valtavan tiedontulvan aallon harjalla – tiedon hankkiminen, omaksuminen ja kehittäminen on elämänpitäinen työ. Tämä on

haasteellinen tehtävä usean oppiaineen suossa rämpivälle luokanopettajalle: *”Tämä on hankalaa ala-asteella, missä opettajalla on parhaimmillaan opetettavana reilusti yli kymmenenkin oppiainetta. Opettaja ei millään voi olla ”haka kaikessa” – on myönnettävä omat vahvuudet ja heikkoudet ja yritettävä kehittyä niissä molemmissa”* (A, opettaja). Aineenhallintataidon merkitystä ei tule korostaa liikaa, sillä oppimistulokset pohjautuvat myös muihin tekijöihin, kuten esimerkiksi persoonallisuuteen ja motiivointiin. (Leino & Leino 1997, 28, 48)

Tutkimuksessa hyvä opettaja nähtiin fiksuna (A9) opettajana, joka *”tietää paljon asioita eri aineista”* (mm. A10, A15) tai *”vähintäänkin sen mitä oppilaatkin tai mielellään enemmän”* (A14). Tiivistettynä hyvä ala-asteen opettaja onkin *”monipuolinen ja ymmärtävä yleisnero”* (A1). Yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaat katsovat Juhan olevan edellisen kuvauksen kaltainen opettaja: Juha kertoo uudempaa tietoa kuin oppikirjat (väite 12, liite 6.1). Oppilaat ovat myös sitä mieltä, että Juha Voima osaa hyvin opettamansa asiat (väite 23, liite 6.1), sillä *”opettaja kertoo muutakin tunneilla, kuin mitä kappaleista löytyy”* (C6). Eräs oppilas kuvaa opettajansa oppiaineen tuntemusta näin: *”no kyl se tietää aika pitkälle niist asioist mitä se opettaa. Ei kaikest tietenkään, jostain myö saatetaan tietää enemmänkii.”* (D2)

On syytä pohtia, kuinka hyvin oppilaat kykenivät arvioimaan opettajan ainehallintaitoja, vaikuttaahan heidän oma osaamisensa arviointiin. Oppilaat kokivat tämän tehtävän vaikeaksi (F3 ja F4) *”Mun ongelma varmaan niis numeroiden annos oli se, et mie mietin, et kiinnostaaks minuu se asia”* (F3). Erään oppilaan oli vaikea erottaa oppiaineiden välistä rajaa arvioidessaan Juhan aineenhallintaitoja: *”... minust tuntuu, et ne on sillai sekotettui oppiaineit”* (F4). Oppilaat arvioivat opettajan aineenhallintaa myös sen kannalta, miten hyvin opettaja sai oppilaat kiinnostumaan aiheesta, tai olisiko kiinnostumisen herättämääminen ylipäättään edes mahdollista: *”Minust se oli aika vaikee koe se todistus. En mie oikein osannu sanoo. Ne oli aika vaikeiet. Esim. se uskonto, ku se ei oo periaattees meiän opettajan vika, et siit saa tehtyy sellast hauskaa.”* (F4)

Juha hallitsee mielestään riittävän monipuolisesti luokanopettajalta vaadittavat tiedot ja taidot muutamia oppiaineita lukuun ottamatta (ks. luvut 5.6 ja 5.7): *”No pääosin hallitsen varmast ihan OK. Mut sit taas joku semmonen, no just se musiikki, (naurahtaa), minkä vois hallita kyllä paljo paremminkii. Mut se on ehkä opettajille aika tyypillist: montaa asiaa osaa jonkun verran”* (F, opettaja).

Seuraavaksi esittelen Juha Voiman aineenhallintataitoja oppilaiden ja Juhan itsensä kuvaamana oppiaineittain. Tässä luvussa keskityn oppilaiden ja opettajan antamiin kirjallisiin arvioihin, numeeriset arvosanat keskiarvoineen ovat nähtävissä liitteissä 5.4. Oppilaat kuvasivat sanallisissa arvioinneissaan opettajansa aineenhallintataitojen lisäksi opettajan didaktisia taitoja suhteutettuna oppiaineeseen. Lienee syytä huomauttaa myös lähes kaikkien oppiaineiden kohdalla korostuvasta projektityöskentelyn merkityksestä ja arvosta oppilaan motivoitumisen ja oppimisen kannalta. Tämä vaikutti selvästi oppilaiden opettajaansa kohtaan tuntemaan arvostukseen ja arviointiin: *”Paljon projekteja on ollut, joka on minusta hyvä juttu ja monipuolisen opetuksen merkki (niin kuin kaikissa aineissa)”* (C9). Projektit ovat olleet sisältöpedagogisesti hyvä tieto-taidon siirtomenetelmä: *”Projektit, saa mut tajuamaa sit ainetta.”* (C16). Projektityöskentelyä esitellään tarkemmin luvussa 6.3.

5.1 *”Ei niin tylsii ku yleensä äikän tunnit on”* (D15)

Äidinkielen opettaminen koettiin musiikin jälkeen ja uskonnon ohella Juhan heikoimmaksi kohdaksi. Sen keskiarvo ylsi kuitenkin 8,6:een. Useat oppilaat pitivät äidinkieltä ikävänä oppiaineena, mikä näkyi myös kriittisyytenä Juhan opetustapaa kohtaan: *”On 8, koska äidinkielessä on niin paljon epämiellyttäviä asioita. Ei niitä pysty tekemää enää mielenkiintoisemmaksi, että ne muistaisi.”* (D7) Oppilailla oli vaikeuksia erottaa oma asennoitumisensa oppiaineeseen sekä Juhan aineenhallinta- ja opetustaidon arviointi: *”Juha opettaa hyvin ja selkeästi äidinkieltä. Hän osaa asiansa ja antaa oikean määrän läksyjä. Äidinkielen tunnit eivät tosin aina ole niin kiinnostavia.”* (D6)

Eräs oppilaista kuvaa kuitenkin Juhan äidinkielen tunteja muiden opettajien tavallisia tunteja paremmiksi: *”No opin hyvin ja tunnit eivät ole tylsiä tai on, mut ei niin tylsii ku yleensä äikän tunnit on”* (D15). Osa oppilaista mielsi äidinkielen tunnit sekaviksi ja kaipasi tunteihin selkeyttä (D2, D4, ja D6) *”Opetus on sekavaa ja en ymmärrä mitään opetuksesta.”* (D2) sekä *”antaisi selkeät ohjeet asiasta.”* (D6) Valtaosa oppilaista piti puolestaan tunteja selkeinä ja monipuolisina (mm. D5, D8, D9): *”Hän opettaa asiat hyvin ja selkeästi. Hän suunnittelee tunneille myös muuta, eikä aina pelkästään kieliooppia, esim. kuunnelma”* (D5). Juha itse kuvaa äidinkielen tuntejaan seuraavasti: *”Olemme kehittäneet monipuolisesti äidinkielen eri osa-alueita”* (D, opettaja).

Koska oppilaat motivoituvat projektityöskentelystä (ks. luku 6.3), opettaja voisikin tietoisesti käyttää enemmän projektityöskentelyä myös äidinkielen alueella tavanomaisen kirjan ja monisteiden sijaan: *”Äidinkielen opetus on ollut normaalia ja hyvää. Siitä puuttuu kuitenkin se projektien tuoma etu.”* (D3) Toisaalta useat muiden oppiaineiden projektityöt pohjautuvat äidinkielen taitoihin, jota oppilaat eivät välttämättä osaa erottaa.

5.2 ”Ympäristö- ja luonnontieto – Juhan vahva laji” (D9)

”Ympäristö- ja luonnontietoa Juha osaa opettaa. Hän tekee melko usein projekteja ympäristö- ja luonnontiedosta. Juhalla on tietysti myös normaalitunteja, mutta niin pitääkin.” (D14) Ympäristö- ja luonnontieto eli YLT, kuten opettaja ja luokka aineesta puhuvat, koettiin Juhan vahvaksi osa-alueeksi, mikä näkyy myös todistuksen keskiarvossa: 9,0.

Juha Voiman ympäristö- ja luonnontiedon opetus perustuu projektityöskentelyyn (ks. luku 6.3), johon liittyy mm. paljon oppilaita innostavia tutkimuksia, retkiä ja kokeita (D4, D6, D9, D17). *”Opetukseni on hyvin pitkälle sitä, mitä YLT:n opetukselta tällä hetkellä edellytetään. Käytämme ”viimeistä huutoa” olevia prosessuaalisia taitoja kehittäviä työtapoja sisältöjä unohtamatta”* (D, opettaja). Juhan innostava opetustyyli on motivoinut muutamaa lasta oppimaan ympäristö- ja luonnontietoa edellisvuosia enemmän: *”...ennen inhosin YLT:tä ja nyt se on mielenkiintoista. Se on Juhan ja hänen projektien ansiota.”* (D8) ja *”YLT on luultavasti Juhan lempi aine, koska sitä hän opettaa lähes täydellisesti. Yltistä Juha keksii kivoja projekteja ja kokeiden tekemistä. Minäkin pidän Ylt:stä enemmän kuin 3. luokalla.”* (D12) Myös Juha itse kokee oppilaiden innostuneen oppimisesta. (D, opettaja)

Juhan omaa työpanosta arvostettiin. Tärkeäksi nähtiin myös oppikirjan ja projektien välinen yhteys (D1, E2). *”Hän opettaa monipuolisesti ja teemme kaikkia kokeita ja vertaamme kirjan tuloksiin.”* (D2). Poikkeuksena mainittakoon eräs oppilas, joka kritisoi Juhan didaktista taitoa ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa: *”Hän ei opeta tätä niin hyvin. Hänellä on aina kirja kädessä kun hän opettaa. Hänen pitäisi keksiä itse juttuja.”* (D5) Muutama oppilas koki oppiaineen hankalaksi, joskin projektit olivat toimineet oppimisen ja ymmärtämisen hyvänä tukena: *”En ole päässyt perille oikein tosta aineesta. Lieneekö syy sinussa vai minussa. Projektit ovat ehkä eniten takoneet*

kaiken päähän. Käytä niitä useammin.” (D13) ja ”No en tajua koskaa siit höpötyksest mitää, mut projektit ovat tosi hyviä ja auttaa jonkun verran tajuamaa.” (D16)

5.3 *”Se ei ole pelkkää ”Jeesustelua”, vaan asioiden pohtimista monelta kannalta” (D12)*

Oppilaiden mielestä heidän oli hankala arvioida uskonnon opetusta, sillä uskontotunteja oli pidetty varsin niukasti (D2, D3, D4, D7 ja D14): *”Uskontoa on melko vaikea arvioida, koska sitä ei välttämättä ole kertaakaan viikossa” (D14) ja ”meillä ei ole ollut paljon uskontoa, mutta silti olen oppinut paljon. Juha voisi kehittyä pitämällä enemmän tunteja” (D7). Opettaja pitää ”...uskontoa projektiluontoisesti kausittain, mikä selittää oppilaiden arvioinnin vaikeuden.” (F, opettaja)*

Usea oppilas kuvasi uskontoa ikäväksi oppiaineeksi aineen epämiellyttävyyden (D1, D6, D8, D9 ja D11) ja huonon kirjan (D3, D12) vuoksi. Juhaa kuitenkin arvostettiin uskonnonopettajana. *”On normaalisti tylsää, mutta Juha osaa valita hyvät aiheet, esim. orjuus” (D8) ja ”sen Juha tekee erittäin kiinnostavasti vaikka ussa on muuten hölmöä.” (D11) Oppitunteja pidettiin yleensä ottaen monipuolisina. Erityiskiitosta saivat opettajan vetämät luokan yhteiset keskusteluhetket (mm. D12, D15 ja D16, G3): ”Kerran myö puhuttii saatananpalvonnast, ku myö haluttii. Myö oltii toivottu jo viimiset kolme vuotta, et voitas joku ussan tunti puhuu siit. Ja niinku just tällasist elämää kuoleman jälkee –asioist, jotka askarruttaa ihan joka päivä. Niist on sit ihan hauska puhuu, koska ei niist nyt jaksu ruokapöydäs puhuu äiskän ja isän kans.” (D3) Myös opettaja itse piti luokanyhteisiä keskusteluja antoisina. (D, opettaja)*

Oppilaat kaipasivat projekteja myös uskonnon aihepiiristä (D9, D10, D13): *”Monipuolisia tunteja: tehdään monisteita, käytetään Raamattua... Melkein niin monipuolista, kun ussasta saada voi. Voisi tulla silti siintäkin jotain projektia, jotain iskevän innostavaa, että uskontoakin jaksaisi opiskella... ” (D9) ja ”Olet hyvin opettanut uskontoakin, mutta miksei siihen ole tullut mukaan opettavaisia projekteja?” (D13) Juha Voiman mielestä laajoja projekteja on hankala tehdä uskonnon aihepiiristä, sillä: *”ku sit on se yks viikkotunti, ni tota yks projekti söis tavallaa koko sen kahen, kolmen kuukauden uskonnot” (F, opettaja).**

5.4 "Historia on yksi Juhan paras aine" (B11)

Oppilaiden mielestä historian tekee mukavaksi oppiaineeksi projektityöskentely (D1, D4, D6 ja D9-D17). Oppilaat pitivät historiassa käsiteltyjä aihealueita mielenkiintoisina ja arvostivat opettajan kerrontataitoja (D2, D3 ja D5). *"Osaa opettaa, ei katso vaan kirjasta juttuja. Tehää paljon projekteja. Se on aina plussaa."* (D1) ja *"Juha opettaa selkeästi ja monella eri tavalla."* (D10) Opettajan mukaan historian tunneilla *"eri työtavat ovat vaihdelleet kiitettävästi"* (D, opettaja), joskin hän olisi mielestään voinut *"käyttää enemmän käsitekarttoja ja luoda yhteyksiä Suomen historian ja maailmanhistorian välillä"* (D, opettaja). Historian opetukseen liittyen muutama oppilas kaipasi muutosta kotitehtävien laatuun: *"Historiasta tulee usein todella älyttömiä tehtäviä, mutta opetustapa on hyvä"* (D7) ja *"läksyt ovat hieman yksitoikkoisia ja niitä voisi vähän kehittää enemmän!"* (D12)

Oppilaat arvelivat Juhan olevan kiinnostunut historiasta: *"On toinen Juhan lempi aineita ja se näkyy"* (D12). Lahdeksen (1997, 145) mukaan opettajan oma innostuneisuus vaikuttaa positiivisella tavalla myös oppilaiden asennoitumiseen sekä oppimistuloksiin. Asia tuli esille myös tässä tutkimuksessa: *"En pidä historiasta, mutta hän tekee siinä mielenkiintoista projektien avulla"* (D8) ja *"Opetusta on varmasti helpottanut oppilaiden kiinnostus, mutta on siinä opettajallakin ollut ansioita."* (D13)

5.5 "Välillä lasketaan hauskojakin laskuja" (D7)

Monet oppilaista mielsivät Juhan hyväksi matematiikan opettajaksi, sillä he olivat itse ymmärtäneet opettajan opettamat asiat (mm. D2, D4, D5) *"Opettaa selkeästi ja niin ettei se ole hankalaa"* (D16) ja *"Sinä osaat opettaa ja neuvoa tätä ainetta. Jatka samaan malliin"* (D5). Muutaman oppilaan mielestä Juhan pitäisi kuitenkin kiinnittää huomiota opetuksen laatuun: *"voisi opettaa tarkemmin, tai siis selvemmin koska en aina ymmärrä laskuja, mutta silti Juha opettaa hyvin"* (D1) ja *"Juha voisi selittää asiat hieman selkeämmin. Aina hän kuitenkin tulee neuvomaan, jos on ongelmia."* (D10). Eräs oppilas kokee Juhan liian vaativaksi matematiikan tunneilla: *"Juhan ei tulisi vaatia niin paljon oppilailta."* (D7)

Oppilaat (D7, D12, D13, D14) antoivat kiitosta opettajalleen matematiikan tuntien monipuolisuudesta: *"Aina ei lasketa kirjan laskuja vaan välillä lasketaan hauskojakin las-*

kuja” (D7) ja ”Juhan matikan tunnit ovat opettavaisia, siksi 9. Hän jaksaa opettaa ja opettaakin meille jo nyt 7-luokan asioita... Kuten x-laskut” (D9), tosin yksi oppilas esitti tähän eriävän mielipiteensä: ”Siinä vain lasketaan aika tylsiä laskuja. Koita keksiä joi-
tain outoja ratkottavia asioita.” (D8)

”Sit on jotku tunnit, matikan tunnit, jossa en ehkä varmast ihan siltaval panostanu” (F, opettaja). Opettaja itse määritteli matematiikan tuntejaan tavallisiksi: ”Opiskellaa ja lasketaa ne laskut niinku kirjaa ne on merkitty. Joku ehkä tykkää varmaan semmo-
sestakii, jonkun mielest se nyt on semmost pakkopullaa, mitä täytyy tääl koulus pai-
naa. Et toisaalt ku laskemaa ei opi muuta ku laskemalla ja ajatteleamalla. Se taas voi
olla aika vaativaa ja ikävää hommaa semmonen, koska se ei oo aina helppoo.” (F,
opettaja)

Kuten aiemmin todettiin, vaikuttaa oppilaan oma osaaminen myös opettajan arvioin-
tiin. Muutama oppilas piti matematiikkaa tylsänä oppiaineena, mihin opettaja toimin-
nallaan ei voi vaikuttaa. ”Tunnit ovat tylsiä, mutta Juha opettaa hyvin. Matematiikkaa
ei kovin mielenkiintoiseksi saakaan...” (D15) ja ”matikan tunnit ovat tylsiä, mutta niitä
olisi varmasti vaikea saada helpommiksi. Muuten opetus on hyvää.” (D17) Juha itse
oli sitä mieltä, että ”enemmän olisi vielä voinut pelata tai käyttää muita innovatiivisem-
pia juttuja” (D, opettaja).

5.6 ”Juha ei ole mikään Moutsart” (B3)

Yli puolet oppilaista viittasi arvioinnissaan musiikkituntien vähyyteen (mm. D2, D4, D6,
D7, D10-D14, D16): ”Musiikkitunteja oli vain yhteensä 5 tuntia kevät- ja syyslukukau-
della, mutta mielestäni sekin oli liikaa” (D14) ja ”Juhan musiikki tunneilla on hauskaa
ja rentoa. Enemmän saisi kuitenkin pitää musiikin tunteja.” (D10) Myös opettaja itse
tiedosti tilanteen: ”Musiikki on jäänyt kevätlukukaudella turhan vähälle” (D, opettaja).

”Tuntini ovat todennäköisesti peruskamaa, jolloin ainakin eniten harrastaneet ovat
saattaneet turhautua” (D, opettaja), totesi opettaja itsearvioinnissaan. Neljän oppilaan
(D1, D3, D9 ja D16) mielestä musiikin tunnit olivatkin tylsiä tai muuten haasteettomia.
Opettajalle ehdotettiin muutosta lauluvalintoihin (D9, D12, D13, D16): ”Muuten ihan
hyvä, mutta tehää liian alkeellisia juttuja, laulettais enemmän” (D1) ja ”tunnit ovat yk-
sitoikkoisia ja tosi helppoja. Pitäisi ajatella vähä enemmän luokan musamakuu” (D16).

Useat oppilaat kertoivat, ettei musiikki ei ole ainehallinnallisesti ja –didaktisesti Juha Voiman vahvin aine: *"Musiikki on jäänyt vähän retuperälle ja pidetyt tunnit ovat olleet yksitoikkoisia. Tosin Juha ei ole mikään Moutsart."* (D3) Tunteja toivottiin monipuolisemmiksi: *"Osaat hyvin soittaa pianoa, mutta se ei riitä. Yritä monipuolistaa tätä ainetta."* (D5). Toisaalta osa oppilaista antoi arvoa opettajan kokeilunhalulle ja uusille ideoille, joista oppilaat mainitsivat mm. Bumtsi-bumin (D6, D15 ja D17): *"Bumtsi-Bum juttu esim... oli loistava idea... Juhan musiikkitunneilla saa kaikki kokeilla! Tunnit eivät ole pelkkää lallatusta."* (D15), Ansioksi opettajalle laskettiin myös hänen yrittämisen halunsa: *"Vaikka Juha ei musiikkia osaa hyvin, tärkeintä on että hän yrittää ja tekee musiikista mukavaa."* (D8)

5.7 *"Teemme paljon töitä erilaisilla tekniikoilla"* (D17)

Oppilaat kuvasivat kuvaamataidon opetusta monipuoliseksi: *"On kiinnostavaa, sillä teemme paljon erilaisia töitä erilaisilla tekniikoilla"* (D17) ja *"pläts -homma toi luokkaan ja ATK-luokkaan piristystä"* (D4) sekä *"kuviksessa oli yksi kiva projekti, ovien maalaus, ja sitä kivempaa ei ollut"* (D11). Useimmat heistä pitävät aiheita mukavina työstää (D1, D7, D9-D12, D15, D17): *"Aiheet on kivoja ja omaperäisiä"* (D10) ja *"hänellä on hyviä ideoita. Antaisi joskus oppilaiden päättää aiheen"* (D7). Vain yksi oppilaista arvostelee kuvaamataidon aiheita: *"Mielenkiintoisempia aiheita voisi olla. Tottahan toki aiheet ovat olleet välillä mukavia, välillä hassuja, välillä ikävystyttäviä. Lisää erilaisia aiheita ja sitten kaikki on hyvin"* (D13).

Opettaja pitää itse teettämiään töitä "melko monipuolisina" (D, opettaja) empien samalla kuitenkin omia taitojaan oppilaiden kuvallisen ilmaisun tukijana: *"Minusta tuntuu siltä, että tuskinpa olen varsinaisesti osannut kehittää lasten kuvaamataiteellista näkemystä, koska en edes oikein tiedä mitä se on."* (D, opettaja) Oppilaiden mielestä Juha Voima osaa kuitenkin opettaa kuvaamataittoa (mm. D1, D5, D6). Juha kuvataan kannustavaksi ja kärsivälliseksi kuvaamataidonopettajaksi (D8, D9 ja D14): *"Hän arvostaa taitojamme vaikka emme olisi hyviä piirtämään. Hän arvostaa myös ideoita ja kannustaa meitä"* (D8) ja *"hän opettaa esim. perspektiivisen kuvan piirron kunnolla, eikä hermostu jos ei opi heti"* (D9).

Muutaman oppilaan mielestä opetus ei kuitenkaan aina ole selkeää tai oppilas ei saa itse siitä selvää: *"joskus on sellaisia, että asiat jäävät epäselviksi"* (D6) ja *"no työt ovat*

vaikeita ja en osaa tehdä niitä, eli ei opeta hyvin tai sit opettaa, mut mä en vaa opi (En oo hyvä kuvikses)” (D16).

5.8 *”Juhan tunneilla kunto kasvaa ja sehän se tärkein on” (P8)*

Käsityksiä Juhasta liikunnan opettajana arvioivat ainoastaan luokan pojat. Poikapopukka jakautui mielipiteissään kahteen ryhmään: toinen piti tunteja monipuolisina ja kiinnostavina (P1, P2, P6): *”Liikuntatunnit ovat todella monipuolisia, me ei koskaa pelata samaa lajia koko tuntia ja välillä olemme hallilla, salissa tai koulun kentällä” (P1).* Toiset taas kritisoivat liikuntalajien suppeutta (P3, P5, P9): *”Luistelua on liian usein ja jalkapalloa ei ole tarpeeksi, uintia on liian vähän!” (P3) ja ”Hän on hyvä liikunnan opettaja, mutta hän voisi tuoda esille vähän outojakin lajeja.” (P6)* Opettaja itse on tyytyväinen liikuntatunteihinsa. Hän kertoi myös nähneensä paljon vaivaa liikuntatuntien eteen: *”Varsinkin valinnais-liikunta viime vuonna oli hyvin vedetty. Olen hankkinut paljon oppaita yms. materiaaleja lajiliitoista” (P, opettaja).*

Oppilaat viihtyvät Juhan liikuntatunneilla: *”Tunneil on mukavaa, sillä Juha keksii välillä aika omalaatuisia pelejä” (P7).* Juha osaa motivoida ja kannustaa oppilaitaan: *”Juha on itsekin hyvä liikunnassa, joten hän on myös hyvä opettamaan sitä. Juha on siitä hyvä, kun hän ei vaadi liikaa. Jos joku ei osaa jotain asiaa, niin hän kannustaa sitä” (P9).* Joskin sama oppilas on sitä mieltä, ettei Juhan ammattitaito liikunnassa ole riittävä hänen opettamiseksi: *Juha on ”huono aineissa joissa tiedän aineista melkein yhtä paljon (liikunta)”.*

6 DIDAKTISTEN TAITOJEN HALLINTA *”Hyvä opettaja ajattelee miten pitää toimia, jotta oppilaat oppisivat” (C5, väite 10)*

Käsitykset opetuksesta ja opettajan työstä ovat muuttuneet erilaisten oppimis- ja tiedonkäsitysten myötä. Muutamia vuosikymmeniä sitten tietoa pidettiin varsin yleisesti staattisena, pysyvänä, vakiintuneena. Tällainen tieto katsottiin mahdolliseksi siirtää, ja opettajan tehtävä olikin tiedon siirtäminen tai välittäminen oppilaille. Tie-

don välittämisessä pyrittiin tehokkuuteen. Pyrittiin empiirisesti etsimään ja määrittämään tehokkaan opettajan tunnusmerkkejä ja arviointiperusteita eli kriteerejä. (Leino & Leino 1997, 26.) 1980 –luvun lopulta kehittynyt näkemys oppilaasta opetuksen keskipisteenä on muuttanut opettajan roolin valmiin tiedon kaatajasta tiedon jakajaksi ja oppimisen ohjaajaksi. Nykyopettajan työssä painottuu opetuksen suunnittelu ja motivointi sekä oppimisprosessin tukeminen ja tarkkailu. Oppimiskäsitysten uudistuminen on muuttanut myös opetusmenetelmiä oppilaskeskeisimmiksi: ryhmätyömenetelmät ja opetuskeskustelut ovat yleistyneet koululuokissa. (Korpinen 1993a, 17; Vähätalo 1990, 43.)

6.1 Opetustaito *"hänen opetustyyliinsä on tehokas, eikä kuiva"* (B9)

Opetus on kahden henkilön välistä tarkoituksenmukaista toimintaa, jossa toisen intentiona on oppia jokin asia ja toisen tavoitteena on auttaa tätä oppimaan (Leino & Leino 1993, 28; 1997, 13). Kouluopetus ja –kasvatus on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutuksellista toimintaa ja se pohjautuu niin kasvatustavoitteisiin kuin opetussuunnitelmaankin (Aebli, 1991, 28; Lahdes 1997, 14; Leino & Leino 1997, 9). Ojasen (1993a, 97) mukaan "hyvä opetus auttaa oppilasta oppimaan paremmin". Vaikka opetuksen tavoite on saada aikaan oppimista, on sen merkitystä vaikea arvioida: missä määrin juuri opettajan opetus on vaikuttanut oppimistulokseen? Myös oppija vaikuttaa osaltaan oppimiseensa. Käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta onkin vaikea erottaa, sillä ne kietoutuvat toinen toisiinsa (Kari 1996, 73; Leino & Leino 1997, 37, 74).

Mitä opetustaito edellyttää opettajalta? Opetustaidon hallitsemiseen kuuluu oppimisen tavoitteellinen ohjaaminen ja tukeminen resurssien sallimissa rajoissa. Opettaminen vaatii opettajalta vankkaa eettistä arvopohjaa, oppimispsykologista otetta sekä laajaa tietopohjaa, sillä esimerkiksi opettajan käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta vaikuttavat hänen pedagogiseen ajatteluunsa (Patrikainen 1997a). Samalla opettajan rooliin liittyy hedelmällisen oppimisympäristön ja ilmapiirin luomisen lisäksi myös oppilaan kasvun ja oppimisen tukeminen sekä arvioiminen (Leino & Leino 1997, 9-11, 24; Sahlberg & Leppilampi 1994, 26; Yrjönsuuri 1990b, 11-17). Opettajan opetustaito on kiinteästi sidoksissa opettajan persoonaan. Tutkimuksista käy ilmi, että opettajat, joilla on heikko opetustaito ovat muita opettajia depressiivisempiä tai heillä on heikko

minäkuva. Tällöin opetuksesta puuttuu monesti opettajan henkilökohtainen sisäinen näkemys.

Aebli (1991, 25-26) kiinnittää huomiota opettajan verbaaliseen viestintään: eloisa kieli herättää oppilaan mielenkiinnon, mikä helpottaa oppimista. *"Se ei oo mikään vanha kääkkä, joka örisee sieltä pulpetin takaant, vaan se pyörii sen tuolin kans ja kiertelee ja katselee kaikkee."* (F2) On todettu, että oppilaiden kouluviihtymiseen ja sitä kautta myös oppimiseen vaikuttaa motivoinnin ohella myös opettajan puheen ja opetuksen selkeys (Kari 1977, 51-59). Eräät oppilaat kuvaavat hyvän opettajan puhetta näin: *"Opettajan puhe on selkeää ja rauhallista - mutta toisaalta välillä myös räväkkää"* (A16) ja *"hyvä opettaja opettaa selkeällä äänellä ja rennosti"* (A7). Opettaja osaa myös selittää opetettavan asian niin, että oppilaat ymmärtävät sen (mm. A4, A6, A9): *"Hän osaa neuvoa kaikki tehtävät, mitä me emme osaa"* (A5). Myös herkkyys nähdä ja ymmärtää tilanteita on olennainen osa opettajan ammattitaitoa (Leino & Leino 1997, 16). *"Opettaja uskaltaa olla hiljaa ja kuunnella. Hän ymmärtää mistä jossakin asiassa on kyse, eli näkee tavallaan pintaa syvemmälle."* (A, opettaja)

6.2 Oppimiskäsitys *"se ajattelu, tekeminen, ja taas ajattelu"* (F, opettaja)

Johdonmukainen ja tavoitteellinen opettaminen pohjautuu aina jonkinlaiseen oppimista kuvaavaan käsitykseen (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 15). Jokaisella opettajalla on oma teoriansa kasvatuksesta, opettamistaan oppiaineista, omasta roolistaan ja käyttäytymisestään opettajana. Nämä henkilökohtaiset teoriat ovat syyseuraus –oletuksia ja nyrkkisääntöjä, jotka ovat muodostuneet vuosien mittaan saaduista kokemuksista. On myös mahdollista, ettei opettaja ole tiedostanut omia käsityksiään tiedosta. Kuitenkin opettajan tietokäsitykset koko ajan vaikuttavat moniin opettajan tekemiin ratkaisuihin (Aho, E. 1990, 6). Tätä mieltä on myös Juha Voima: *"Opettajan työn tulisi rakentua jollekin pohjalle, jollekin tiedonkäsitykselle ja siitä seuraavalle oppimiskäsitykselle ja siitä seuraavalle opetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Toki sitä voi opettaa täysin intuitiivisestikin, mutta jos ei näitä asioita koskaan mieti, on vaarana, että opetuksesta tulee leijuvaa."* (A, opettaja)

Korkeakosken (1997, 30) mielestä pintasuuntautuneet opettajat eivät opeta tai perustele oppimistilanteita teoreettisilla lähtökohdilla. Tällöin tuloksena on helposti Juha Voiman kuvaama "leijuva opetus". Opettajien tulisi kasvaa tavoitetietoisemmiksi, jottei

opetus olisi vain muisti- ja pirstaletiedon jakamista. Mikäli opettajalla on selkeä ja ajateltu käyttöteoria, pystyy opettaja peilaamaan uusia kasvatustieteen muotiteorioita vanhaansa sekä tätä kautta sisällyttämään uusia käytänteitä myös omaan opetukseensa. Näin opettaja kehittää samalla opetuksen tavoitteellisuutta (Korkeakoski 1997, 19).

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan oppimisprosessista muodostettuja perusolettamuksia eli skeemoja, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan opetustilanteessa (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 146). Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 146) jakavat oppimiskäsitysteoriat empiiris-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktiviisiin oppimiskäsityksiin huomauttaen, että samanaikaisesti voidaan myös puhua kokemuksellisesta oppimisesta sekä humanistisesta ja toimintateoreettisesta oppimiskäsityksestä. Esitelen seuraavaksi muutamia yleisiä oppimiskäsityksiä keskittyen kuitenkin konstruktivismiin kuvaukseen, sillä se tuli varsin selkeästi esiin tutkimusaineistosta.

Behaviorismi

Behavioristinen oppimiskäsitys käsittää oppijan passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Oppimista pidetään tiedon siirtämisenä, jolloin opettaja ikään kuin kaataa valmiin tiedon oppilaalle, jonka oppilas joko oppii tai ei opi. Oppilaan vastaanottaessa uutta tietoa kasaantuu uusi vanhan tiedon päälle muodostaen hiljalleen selkeitä tietokokonaisuuksia. (Rauste-von Wright & von Wright 1996.) Behaviorismi perustuukin pitkälti sisällön ulkooppimiseen ja tiedon palauttamiseen muistista (Karkela & Tuominiemi 1993, 80).

Oppimistehtävä on ärsyke ja sen suoritus reaktio, jota opettaja tukee antamalla palautetta, joka vahvistaa oikeaa suoritusta ja karsii väärät oppimis- ja toimintamallit (Leino & Leino 1997, 27; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 111-113, 151). Oppimistavoitteet tulisi jakaa osatavoitteisiin, joita opitaan yksi kerrallaan (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 113).

Behaviorismin etuna voidaan pitää sen turvallisuutta opettajan työn kannalta, koska se antaa opettajalle lähes diktaattorimaisen vallan. Kuitenkin behavioristisessa oppimiskäsityksessä huomio keskittyy pääasiallisesti suorituksen tai käyttäytymisen tarkkailuun ja vahvistamiseen tiedon syvällisen ymmärtämisen kustannuksella. (Leino &

Leino 1997, 27; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 113.) Opettaja on hyvä, kun hän hallitsee opetussuunnitelman vaatimat tiedot ja taidot, hallitsee suunnittelun ja ohjaamisen oppitunneilla, joissa opettaa oppilailleen ennalta määriteltyjä oppisisältöjä. Näin ollen opettajan laatu on riippuvainen oppilaan oppimistuloksista, eikä oppimisprosessin arvoa ymmärretä. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 197-198.)

Holismi

Yksi holismin perusajatuksista on vastustaa pirstaleisuutta ja epäyhtenäisyyttä ja huolehtia siitä, että tieto välittyy oppijalle kokonaisuuksina (Miller 1988). Kouluopetus on jakautunut moneen eri oppiaineeseen, jotka kuitenkin ovat yhteydessä toisiinsa niiden taustatieteiden välityksellä. Siksi koulussa tulisi esittää kysymyksiä eri tieteenalojen näkökulmista niihin samalla vastauksia etsien. (Atjonen 1992.)

Oppiaineita integroidessa tulisi huomata aikuisen ja lapsen käsittekyvyn ero: aikuisen rakentama ehyt kokonaisuus saattaa olla lapselle irrallisten tiedonmurusten keko. Kuka siis määrittelee kokonaisuuden ja kenelle? Opettajan vaarana on näennäisten teemajaksojen kehittäminen ilman järkeviä oppimistavoitteita. Atjonen (1992) arvostelee ns. touhupedagogiikkaa, joka usein esiintyy eheytyneen opetuksen nimellä. Eheytyneen toiminnan tulokset ovat nähtävissä vain silloin kun opettaja oppii siirtymään oppimisen ohjaajaksi ja ymmärtää vastuunsa myös opetussuunnitelman toteuttamisessa (Atjonen 1992, 70).

Opettajan tulisi tuntea lapsen kokemusmaailma sekä lähtötaso, jotta hän osaisi niveltää uuden tiedon aiemmin opittuun tietoon (Atjonen 1992, 49; Miller & Cassie & Drade 1990). Myös Haavio (1949, 37-46) korostaa oppilaan yksilöllisyyden huomioimista: hyvä opettaja tarjoaa jokaiselle oppilaalle hänen kehitystasonsa mukaista opetusta.

Muita holismin perusajatuksina Miller (1988) pitää elämyksellisyyttä, lapsikeskeisyyttä ja toiminnallisuutta, tekemällä oppimista ("learning by doing"). Tekeminen on tietämistä tärkeämpää, sillä oppilaan tiedot, taidot ja asenteet kehittyvät parhaiten toiminnassa ja vuorovaikutussuhteissa. Eräs tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuvaa Juha Voiman opetusta: *"Myö tehää paljo erilaist mitä muut opettajat ei tee. Ei istuta kökötetä kolmee tuntii eikä katota jotain seinää vaa tehää kaikkii projektei sun muita."* (F2.) Juha Voiman opetuksessa on siis holistisia piirteitä, vaikka opetus onkin pitkälti

konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa, mikä tulee ilmi seuraavassa luvussa.

Konstruktivismi

Opettajan käsitys tiedosta ja oppimisesta on koulutoiminnan ydin (Virkkunen 1990, 129-130). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja ei siirrä tietoa oppilaalle, vaan oppilas konstruoi ja valikoi itse tietoa liittäen sitä vanhaan tietojärjestelmäänsä, joka samanaikaisesti muokkautuu (Haapasalo 1994, 96; Leino & Leino 1997, 31; Myller & Patrikainen 1993, 60; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 158, 197-198). *"Juha ei ole tylsistyttävä, vaan aina täynnä yllätyksiä. Hänen opetuksensa ei ole vain sitä, että hän ahtaa päähämme kaikkea tarpeellista, vaan opettaa meitä itse ajattelemaan."* (B17) Oppilaan roolin muutos tiedon vastaanottajasta sen aktiiviseksi muokkaajaksi on muuttanut opettajan roolin oppimisen ohjaajaksi: *"Opettajan tärkeä tehtävä on tehdä itsensä aktiivisesi sivustakatselijaksi. Katselijaksi, joka osallistuu tarvittaessa."* (A, opettaja) Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulos ja se on tilanteeseen, kontekstiin sekä kulttuuriin sidottua. Tämä oppimis- eli konstruointiprosessi pohjautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneisiin merkitysrakenteisiin, mikä edellyttää opettajalta myös sosiaalisten vuorovaikutustaitojen hallitsemista. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 15, 158-161).

Oppilaan laajentaessa ja jäsentäessä tietojaan ja maailmankuvaansa hän joutuu käsittelemään vanhaa ja uutta tietoa. Näin ollen oppilas kehittyy jatkuvasti tiedonkäsittelijänä ja oppimisen oppijana (Haapasalo 1994, 106-107; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 64). Opettajan tulisi valita oppitunneille joustavia ja oppilaan valmiuksia korostavia opetusmenetelmiä, joilla voidaan tukea oppijan kyselevää ja pohdiskelevää roolia sekä lapsen ajattelu- ja arviointitaitoa. (Leino & Leino 1997, 55, 44; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 121; Rosenberg 1993, 164). Samalla lapsen looginen ajattelukyky kehittyy ja käsitteiden yhteydet, syyt, seuraukset ja sisällöt tarkentuvat. *"Hyvän opettajan tunneilla käsitellään asioita monista näkökulmista. Ei aina puhuta vain asian ytimeistä vaan myös syistä, seurauksista sekä hyvistä ja huonoista puolista"* (B5). Opetettavaa asiaa tulee myös käsitellä monipuolisesti eri näkökulmista eri tiedonkäsittelytapoja hyväksikäyttäen (Leino & Leino 1997, 44).

Konstruktivistinen tiedonkäsittely korostaa oppiaineen rakennetta. Kuitenkin konstruktivismi edellyttää myös oppiaineiden integroimista, sillä ajattelun kehittäminen, tutkiminen ja ongelmanratkaisu vaativat laajaa tietopohjaa. Näin ollen mikään koulun oppiaineista ei ole itsenäinen vaan sidoksissa toisiin. (Haapasalo 1994, 114, 153.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa uusia haasteita tämän päivän opettajalle. Opettajan pitäisi tuntea niin oppilaan kokemusmaailma, maailmankuva kuin oppilaan uskomukset ja ennakkotiedotkin opetettavasta asiasta voidakseen antaa hänelle laadukasta yksilöllistä opetusta ja auttaa siten oppijaa oppimaan (Lahdes 1997, 93; Leino & Leino 1997, 43; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 122-123). *"Hyvä opettaja ei myöskään ainoastaan pura kaikkea pääkopassaan olevaa tietoa oppilaisiin vaan opettaa heitä ajattelemaan omilla aivoillaan."* (A5) Opettajan tulee siis opettaa oppilasta löytämään itselleen parhaat oppimisstrategiat: opettajalta vaaditaan herkkyyttä sovittaa opetus jokaisen oppijan tarpeen ja kykyjen mukaiseksi (Korkeakoski 1997, 28, 76; Myller & Patrikainen 1993, 60; Sahlberg & Leppilampi 1994, 28).

"Tunneilla kunnan opettaja myös kehottaa oppilaita ajattelemaan ja ottamaan itse asioista selvää" (A5). Oppilasta ei saisi jättää kirjan taakse tai passiivisesti vastailemaan opettajan esittämiin kysymyksiin. Hänelle tulisi tarjota aktiivisia keskusteluja sekä opettavaisia itsenäisiä töitä, joissa oppilas joutuu itse etsimään tietoa. *"Hyvä opettaja antaa oppilaiden itse etsiä eri tiedon lähteistä tietoa eri asioista"* (A8). Tietoa hankkiessaan oppilas saa myös uusia sosiaalisia kontakteja, jolloin hän oppii myös ihmiselämän tarpeellisia vuorovaikutustaitoja (Virkkunen 1990, 130-131). *"Kerää niistä vaa tarpeeks tietoo ni siin oppii samalla. Ja sitte ku kuuntelee niitten muitten ryhmienesityksiä, ni sitte taas niistä kuulee sen opittavan."* (E4)

Opettaja saattaa itse tiedostamattaan toteuttaa esimerkiksi behavioristista oppimiskäsitystä tai ei muuten tiedä, miten parhaiten ohjaisi oppilasta oppimaan (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 158). Juha Voiman opetustavassa näkyy kuitenkin konstruktivistinen näkemys tiedon merkityksestä ja ajattelutaidon kehittämisestä: *"Semmonen ajatteleva työskentely. Siis se, että pelkkä ajattelu ei riitä. Tai siis että oppilas vaatii niinku jotain tekemistä myös. Jonku, missä sitä ajatteluu joutuu käyttämää taas aika usein niinku tiedostamatta. Semmonen on varmast se niinku tärkein."* (F, opettaja)

Juha Voima evästää yläasteelle siirtyviä oppilailtaan: *"muistakaa ajatella ja niinku sitä kautta hakee sit osaamista, sen ajattelun kautta..."* (F, opettaja) Opettajaa huolestuttaa kuitenkin oppilaiden tulevaisuus ja se, millaisia taitoja heiltä vaaditaan yläasteella. *"Nii, sen näkee sitte kuinka paljo ne uskaltaa käyttää ajatteluu, eikä muistamista. Mut en mie tiä, mie ehkä turhan huonost tunnen nykyist yläastetta, miten siel nykyää tehää. Mut jos se sillee on samantyyppistä, mitä se on sillon ollu, ku mie oon ite ollu yläasteel ja viel lukiossaki, ni kyl hän siel ulkoonajattelemalla tai -muistamalla aika pitkälle pärjäs ja nää ei ehkä taas oo ihan sellasee tottunu."* (F, opettaja) Myös muutamat oppilaista pohtivat (F2, F4) samaa asiaa: *"en mä usko, et seiskal mitää tällasii projektei pystytää ees kauheest tekemää"* (F2).

Vaikka ns. ajatteleva työskentely antaa valmiudet tietojen syvempään prosessointiin ja omaksumiseen, on se myös samalla vaativaa oppilaalle. *"Minulle sopisi vähän tyhmempikin opettaja sillä en ole mikään haka koulussa"* (A4) Myös Juha itse kuvaa omaa vaativuuttaan: *"...Ja toisaalt sikäli mie oli varmast aika vaativa, et en mie niinku halunnu helpolla päästää. Et pakotin tai koitin pakottaa ajattelemaa tai pohtimaa vähä yli senkii mitä vaikka jossaki kirjas tai tietosanakirjas luki. Et ehkä paremmin ois jois-saki tilanteis voinu viel tyytyy siihen et mitä oppilaat on tehny eikä aina vaa vaatii, et mites toi juttu vielä."* (F, opettaja.)

Opettaja ei kuitenkaan halua vaatia oppilailtaan liian ylivoimaisia suorituksia: *"Se että, niinku itsetunnon kannalta ei sais liikaa vaatii, koska koska sit vaa tosiaa oppii sen, et en mie osaa mitää. Ja jos ei ees ite luota siihen, mitä kuitenki osaa, ni sit oppii sen et mie en koulus osaa mitää. Ja vaikka osaiskii, ni silti aattelee et mie en osaa mitää."* (F, opettaja) Juha Voima korostaa myös, ettei oppilaan ihmisarvo ole kiinni hänen koulu-menestyksestään: *"...ei aina tarttee osatakaa, eikä se haittaa. Eikä mun arvo oo niinku siitä kiinni, et saanks mie nyt matikan kokeest kutosen vai ysin. Mie oon ihan arvokas niinku ihmisenä joka tapauksessa. Ei ees niinku opettajan silmissä hyvä oppilas oo sen arvokkaampi, se on vaan sitte koulussa vaadittaviilt taidoiltaa parempi ku joku toinen. Mut ei se sen arvo oo kiinni siitä menestymisest."* (F, opettaja)

Ongelmanratkaisutaitoon ja tutkimiseen perustuvassa konstruktivistisessä opetuksessa opettaja joutuu vastaamaan yllättävin kysymyksiin, jolloin opettajan tulee hallita erityisen hyvin opettamiensa asioiden opetussisällöt. Mikäli opetus on todella oppilaslähtöistä, ei opettaja aina voi suunnitella opetustilannetta ennalta kovin yksityis-

kohtaisesti. Esimerkiksi tarkkoja tuntikohtaisia tiedollisia tavoitteita on hankala asettaa. Hyvä opettaja osaa laatia väljän ja joustavan opetussuunnitelman (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 162). Onkin kysytty, voiko opetussuunnitelmaa kirjaimellisesti toteuttava opettaja edes olla konstruktivisti (Pateman 1992, 70). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiset tavoitteet ovat vaativat; oppisisältöjen, oppilaiden lähtökoh- tien ja oppimiskäsitysten ymmärtäminen ja oppimisen ohjaamisen taito ei liene ikinä täydellisesti kokeneemmankaan konstruktivistin hallittavissa (Lahdes 1997, 94): *"...mut se semmonen täydellinen konstruktivismi, ni ei se kyl valitettavast taida onnis- tuu, että jokaselle pystyis just sen tasosta, tai niinku näihin hänen ajatuksiinsa sopivaa työtä tekee. Täytyy olla ne tavotteet ja asiat, mitä käyää ala-asteel ni paljo pienem- mät."* (F, opettaja)

6.3 Opetusmenetelmänä projektityöskentely *"sil on ihan omat tavat opettaa"* (F3)

Opettajan ammatillista kypsyttä arvioidaan usein opetusmenetelmien tehokkuuden ja monipuolisuuden mukaan (Korkeakoski 1997, 165). Opetusmenetelmällä tarkoitetaan opetuksen organisointikeinoa ja opetuskohteen käsittelytapaa. Toisaalta siihen voi- daan sisällyttää myös opetusmateriaalin käyttäminen sekä eri oppiaineiden sisältöjen erityisnäkökohdat (Leino & Leino 1997, 43).

"Hyvä opettaja opettaa monella eri tavalla" (A10) *"Hyvä opettaja huomioi työssään uudenlaisia tapoja opettaa kuten tietokoneiden avulla"* (A8). Tämän päivän opettaja on monelta taholta tulevien odotusten opetusmenetelmällisessä haasteessa: kuinka pal- jon uudistaa ja rikastuttaa omia opetusmenetelmiä? - Muuttumattomuus ja vanhoissa opetusmenetelmissä pitäytyminen luo toki turvallisuutta, mutta saa oppimisen helposti samalla maistumaan puulta (Korkeakoski 1997, 163). *"Hyvän opettajan täytyy osata myös opettaa mielenkiintoisella tavalla eikä pitää joka tunti samanlaisia tunteja"* (A14). Opetusmenetelmien monipuolistaminen ei kuitenkaan ole yksinkertainen asia, sillä esimerkiksi opettajan itsetunto vaikuttaa opettajan rohkeuteen ja uskallukseen yrittää uudistaa vanhoja toimintatapojaan (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 100). Ten- hulan (1996) mielestä jokaisen opettajan tulisi löytää omalle persoonalleen sopiva opetustyyli ja menetelmät. Opettajan uskallus omien näkemystensä toteuttamiseen kehittää häntä itseään ammatillisesti.

On luonnollista että opettajan opetuksessa painottuvat tietyt henkilökohtaisiin vahvuuksiin perustuvat opetusmenetelmät. Kuitenkin opettajan tulisi löytää joustava keskitie erilaisten opetusmenetelmien käytössä, koska kaikki työtavat ovat tarpeellisia (Lahdes 1997, 120, 152-153): *"Opettajan pitäisi myös pyrkiä monipuolisuuteen ettei koulusta tule tylsää"* (A16). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvioivat Juha Voiman opetustyyliä persoonalliseksi ja muiden opettajien opetustyylistä poikkeavaksi: *"Mut ku esimerkiksi meil oli se toinen opettaja, ni sen kaa aina luettii vaa kirjaa. Se on niin erilaist. Esimerkiks eihän meille paljoo voi tulla näit muit, esimerkiks jos muuttaa jostaa tänne, ni ne menee yleensä meiän rinnakkaisluokalle, koska meil on niin erilainen luokka ku myö tehää kaikkee."* (F4)

Koululuokat ja sen yksilöt ovat erilaisia. Opettajan on löydettävä oma persoonallinen opetustyylinsä, joka sopii myös hänen luokalleen. (Lahdes 1997, 152-153): *"No mun osuus lähinnä oli se, että tää työskentelytapa, mikä sopii mulle hyvin, tai on itestä mielekäs, ni varmast tälle luokalle sopi aika hyvin. Mut ei ehkä kaikille luokille yhtä hyvin sovi, tai sen sitte ajan myötä ehkä vast näkee. Et esimerkiks tost ens vuoden luokasta mie en tiää, että tuleeko onnistumaa. Ei varmast missää tapaukses siinä määrin ku näitten kaa, mut et jos jonkun verran. Lähtökohtana täytyy olla oppilaat ja se tuleva luokka eikä se miten mie tykkään töitä tehdä. Tai että mikä onnistunu sen edellisen luokan kans..."* (F, opettaja)

Oppilaidenkin mielestä heidän opettajansa käyttämä opetustyyli sopii heidän luokalleen hyvin: *"Tietysti opettajan täytyy osata opettaa itselleen ja luokalle sopivimmalla tavalla, kuten meillä on projektit"* (A13) ja *"Usein opettajat yrittävät olla "hyviä opettajia" huonolla tai hyvällä menestyksellä. Meidän opettaja on keksinyt hyvän tavan saada aiheet kiinnostamaan. Sitä kutsutaan projekteiksi. Opettaja ottaa jonkun aiheen ja alkaa kehittää jotain työtä meidän purtavaksi. Siinä me saamme käytännön esimerkkejä ja opimme sen asian."* (C3) Juha saa kiitosta myös atk-asiantuntemuksestaan: *"Juhalla on hyvät puolet ne, että hän tekee projekteja paljon ja atk-töitä"* (C5). Juha Voima hallitsee hyvin nykykoulun vaatiman tietoteknisen osaamisen, jolla voidaan tukea myös konstruktivistista oppimista mm. internetin, opetusohjelmien, sähköpostin ja tekstinkäsittelyn keinoin (Leino & Leino 1997, 84): *Nettii tehdään onnexi paljon juttuja"* (C4).

Opettajan on huomattava, että luonteiltaan ja persoonallisuuksiltaan erilaiset oppilaat tarvitsevat myös erilaisia oppimismenetelmiä. Toiselle sopiva opetusmenetelmä ei

välttämättä ole hyvä toisen luonteelle. (Leino & Leino 1997, 100; Niemi 1993a, 33.) Tästä syystä kaikille oppilaille sopivan, parhaan opetusmenetelmän, määrittely ei ole järkevää, eikä edes mahdollista. Juha Voiman luokassa suosituksen projektityöskentelyn etuna on oppimismenetelmien vaihtelevuus ja monipuolisuus, jolloin oppilaat voivat löytää omaa oppimista parhaiten tukevia oppimismenetelmiä. Projektitöissä taitavalla opettajalla on mahdollisuus myös eriyttämiseen tarjoamalla eri tasoisia tehtäviä oppilaan valmiusten ja kykyjen mukaan (Leino & Leino 1997, 83-84). Kuitenkaan kaikki projektiopiskelun työmuodot eivät voi tuntua aina yhtä helpoilta tai mukavilta: *"Kaikki projektit eivät ole miellyttäviä, esim. esitelmien pito luokan edessä jännittää"* (C1).

Mikään opetustilanne ei ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen kontekstiin tai aikaan. (Niemi 1993a, 33). *"Jokainen luokka on erilainen. Opettajalla ei ole oikeutta edetä luokasta toiseen samoilla tehtävillä ja kalvoilla, mikäli ainoa perustelu on, että onnistuihan se edelliselläkin luokalla hyvin. Perusteluksi kelpaa vain se, että tuntee luokkansa hyvin ja suunnittelee kaiken vain sitä luokkaa varten. Ei siinä mitään pahaa ole, jos tekee joitakin asioita samalla tavalla kuin mitä on edellisilläkin kerroilla tehnyt, kunhan vain lähtökohta on oikea."* (A, opettaja.)

Aeblin (1991, 303) mukaan käytännöllisten ongelmien ratkominen käynnistää oppimisprosessin. Leino (1990, 50) kuvaa projektityöskentelyn perustuvan pienen ryhmän tai jopa yhden oppilaan tavoitteelliseen työskentelyyn tietyn ongelman ratkaisemiseksi, joka voi kestää yhdestä tunnista useampaan viikkoon: *"projekteiki on niinku semmosii isompii useamman viikon projektii tai sit meil on semmosii parin kolmen tunnin"*. (F, opettaja). Ongelmanratkaisulla ei tarkoiteta yksittäisiä teemapäiviä tai niksinurkkia vaan opettajan tulisi hallita ongelmanratkaisun pedagogiikka sekä eri opetusmenetelmät sekä ymmärtää ongelmanratkaisun luonne oppilaan kehityksen ja tiedonmuodostuksen kannalta (Haapasalo 1994, 124-127). *"Puuhastelu on nyt väärä sana, koska niil on vähä muutaki tarkotusta ku vaa tehä tekemisen ilosta. Mut semmonen niinku oivaltaminen ja semmosten tilaisuuksien tarjoaminen, mis oppilas voi hämmästyä ja niinku oivaltaa et miks täs nyt vaikka näin kävi. Tai miks täs ei näin käyny."* (F, opettaja).

Juha Voima kuvaa ajatuksiaan projektityöskentelystään: *"Ajattelu, tekeminen ja taas ajattelu. Et ekaks mietitää jotaa mitä tehää, sit tehää jotaki, siit saahaa joku lopputulos, sit taas pohdittaa ja sit mahollisest tehää lisää. Et semmonen niinku tietty työtapa."*

Että asioit voi ja kannattaa pohtii ja mieltii laajemmin ja asettaa kysymyksiä ja tämmöstä. Se on niis projekteis sillä tavalla tullu, niinku tämmönen työtapa.” (F, opettaja). Oppilaiden mukaan Juha Voiman luokassa projektityöt ovat liittyneet mm. internettiin, fysiikan kokeisiin, retkiin sekä luokan seinän maalaamiseen (F1, C5, C6, C4): *”Projektiikkiä aina liittyy useampia tapoja. Voiaa alottaa jollaki tavalla, se tapa voi olla hyvin erilainen, esim. vaan joku tämmönen ongelma, et mites työ rupeisitte tätä ratkase-maa? -ja sit ne rupee. Tai katotaa joku video, tai luetaa tekstii, ja pohdittaa, et mistä täs on ollu kyse ja sit siitä pohdittaa, et mikä teit kiinnostas ja mistä työ haluisitte tietää lisää ruveta tekemää...”* (F, opettaja).

Oppilaiden mielestä heidän opettajansa ”järjestää paljon projekteja, joista me itse tehdään mielenkiintoisia.” (C15) Ongelman tulisi olla lapsen kannalta mielenkiintoinen sekä lasta motivoiva, niin että lapsi haluaa ottaa siitä itse selvää: *”Nuoret haluavat itse yrittää ratkoa ongelmia ettei opettaja anna vastauksia valmiiksi!”* (A16). Parhaiten lapsi oppii arkitodellisuudesta nousevat, lapsen mieltä askarruttavat kysymykset, joihin lapsi saa itse etsiä ratkaisun (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 112, 117) Yksi merkittävimmistä projektityöskentelyn tavoitteista onkin saada oppilas itse etsimään tietoa ja käsittelemään sitä.

”Luulisin, että on paljon helpompi tehdä / oppia asioita projektien kautta kun vain lukea kirjoja.” (A1) Elämyksellisen, käytännönläheisen ja toiminnallisen opiskelun myötä oppiminen ei ole vain oman oppikirjan ulkoaopettelua vaan tietojen vertaamista, analysointia ja uudelleen muokkaamista tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin tieto ei ole staattista vaan dynaamista liittyen ”osaksi lapsen persoonallista kasvua” (Leino 1990, 50-51; Piippo 1990). *”Juha keksii asioita ja projekteja, joiden kautta opettaa mielenkiintoisella tavalla ja asiatkin jäävät mieleen paremmin.”* (C9)

Oppilaiden mukaan hyvä opettaja käyttää työssään hauskoja, opettavaisia ja mielenkiintoisia projekteja (mm. A4, A6, A8, A9, A10,): *”Hyvän opettajan kuuluu osata tehdä opiskelusta mielenkiintoisen, kuten projektien avulla.”* (A8) ja *”Opettaja on mukava, jos hän antaa työskennellä melko vapaasti, eli keksii mm. mahdollisimman paljon projekteja, tutkimuksia, testejä yms.”* (A9) ja *”Hyvä opettaja opettaa vapaalla tavalla, esim. tehtävien tai projektien parissa”* (A4)

Aebli (1991, 324) pitää ongelmanratkaisussa tärkeänä kyselevää lähestymistapaa. Haasteelliseen ja pitkäjänteisyyttä vaativan pohtimisen jälkeen keksimisen riemun myötä -oppilas haluaa myös mielellään ratkoa uusia, aina vain haastavampia -ongelmia. (Aebli, 1991, 324; Lahdes 1997, 168.) Samalla oppilas tulee myös vaativammaksi itseään kohtaan. Näitä ongelmanratkaisutilanteita opettajan tulisi pyrkiä luomaan kaikkiin mahdollisiin oppiaineisiin (Aebli, 1991, 325).

Projektityöskentelyn järjestäminen vaatii opettajalta paitsi päänsivua myös aikaa. *"Mul on etu se, että oon nuori ja vaimo on Helsingis, ni voi niinku panostaa siihen, koska töitähän se vaatii."* (F, opettaja). Opettajan vaivannäkö palkitaan, sillä Juhan oppitunnit koetaan mukaviksi, usein jopa muiden opettajien oppitunteja mielenkiintoisemmiksi (F2) tai hauskemmiksi (mm. C1, C2, C4, C5, C6, C9, C11, C15) *"projektien avulla oppii paremmin ja oppimisen aika tuntuu kiinnostavammalta"* (C11) ja *"Juha on tehnyt opiskelun kiinnostavaksi projektien muodossa. Suosittelen projekteja toisillekin opettajille oppilaana."* (C3)

"Sit taas oli semmosii, jotka istu tääl tuntikaudet koulun jälkee ja tekivät jotaa hommaa, vaikkei ois ollu mikää pakko. Vaan nimenomaa, et se homma oli sen verran mielenkiintonen, se haluttiin hyvin tehdä, ni oli kiva sitte tääl istuu ja tehdä sitä hommaa." (F, opettaja). Projektityöskentelyn arvo ei ole ainoastaan oppimismielekkyyden lisäämisessä vaan myös oppilaan älyllisten, tiedonhankintaan ja prosessointiin liittyvien metakognitiivisten taitojen kehittämisessä sekä tulosvastuullisuuden avartumisessa. Näitä taitoja lapsi tarvitsee myös arkielämän tilanteissa. (Leino 1989, 33, 50-51; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 117). Oppilaan ongelmanratkaisutaidon kehittäminen vahvistaa myös oppilaan luovuutta, arviointitaitoa, tiedonhankinta- ja jäsentelytaitoa sekä opiskelutekniikkaa (Haapasalo 1994, 35). Ratkaisujen löytäminen antaa oppilaalle uskoa niin omaan itseensä kuin itsenäiseen ajatteluunkin (Aebli, 1991, 305). Projektin sisältämissä ideoinnin, työskentelyn, ratkaisujen esittämisen, itsearviointin sekä palautteen antamisen eri vaiheissa tarjoutuu oppilaalle mahdollisuus myös vuorovaikutustaitojen kehittämiseen -perustuuhan projektityöskentely pitkälti keskusteluun ja yhteistoimintaan (Lahdes 1997, 168; Leino 1989, 33, 50-51; Leino & Leino 1997, 45).

Kuten jo aiemmin on todettu (ks. luku 4.6), oppilaat viihtyivät koulussa erittäin hyvin. Opettajan persoonallisuuden lisäksi huomattava vaikutus on ollut yhteistoiminnalli-

seen oppimiseen perustuvalla projektityöskentelyllä. Opettaja on osannut käyttää hydyksi lasten luonnollista kiinnostusta sekä toiminnallisuutta opetuksen suunniteluun. Tämä on näkynyt juuri lasten motivoitumisessa ja kiinnostumisessa koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. *"No, työntekemiseen ne mun mielestä projekteissa suhtautu hyvin innokkaasti. Useet, tai en nyt tiä useet, mut ainaki jotkut menee siihen lankaa, et se ei tunnu niinku koulunkäynniltä, koska ei lueta ja lasketa ja sitte tehä tehtäviä, vaikka se on ihan samanlaist koulunkäyntii."* (F, opettaja).

6.4 Motivointi *"hyvä opettaja olisi kekseliäs ja ei mikään Taneli Tylsä"* (A3)

Lahdeksen (1997, 143, 176) mukaan oppiminen on oppijan aktiivisen toiminnan tulos, jota opettaja voi kuitenkin edesauttaa innostamalla ja motivoimalla oppilasta. Myös Lonka (1991, 12) käsittää oppilaan aktiivisen roolin tärkeäksi tiedonrakentumisen ja oppimistulosten kannalta, jolloin opettajan tehtäväksi jää oppilaiden motivoiminen. Hyvä opettaja motivoi oppilaita niin, että koulunkäynti on mielekästä: *"Hyvä opettaja pystyy tekemään tylsistä asioista kiinnostavia"* (A3) ja *"hyvän opettajan oppitunnit ovat sellaisia että koulu päivät ovat kivoja mutta opettavaisia"* (A1). Kuten edellisessä luvussa jo esitettiin, tarvitaan oppilaiden motivoimiseen myös vaihtelevia työtapoja: *"Hyvän opettajan oppitunneilla on kiinnostavaa (Ei pelkkiä tehtäviä ja lukemista, vaan puhutaan paljon)"* (A4) ja *"Oppitunnit voisi olla muutakin kuin tylsää tasaista massaa, esim. jonkunlaisia ryhmä / paritöitä on kiva olla"* (A12).

Opettajan tehtävä on saada aikaan oppilaan ajattelussa ongelmanratkaisuprosesseja, joiden välityksellä hän omaksuu niitä toimintaskemoja ja -tapoja, joita opettaja haluaa hänelle tarjota (Aebli 1991, 27). Tämä tarkoittaa samalla oppimaan motivoitumista tai motivointivalmiuksien luomista. Tutkimuksessa oppilaat kuvaavat opettajansa oppitunteja mukaviksi: *"Ja hyvät puolet taas ovat, että tunnit yleensä ei ole tylsiä"* (C2) ja *"...oppiminen on kivaa sen luokassa, koska oppitekniikat on vähä erilaisia aina (Esim. projektit ja esittelyt). No, niitä kyllä riittäisi!"* (C15) Juha Voiman opetustapaa pidetään innostavana: *"Hänellä on paljon rennompia opetustapa kuin muilla"* (C7) ja *"Juha on erittäin hyvä opettaja. Hän on huumorintajuinen, opettaa sillä lailla, että opetukset jää mieleen"* (C11).

Oppilaat kuvasivat Juha Voiman oppitunteja yllätyksellisiksi. Eräs oppilas kertoi Juhan persoonallisesta tavasta opettaa: *"Ku se kerran lähti pois luokast, ni se oli itte nau-*

hottanu ennen koulun alkamista niinku videokameral ittestää. Niinku mitä tunnil puhuttaa ja sit se kyseli siel kaikkee asioist. Se oli ite pois, se vaa pisti telkkarin päälle. Ja porukka viittas ja se: hyvä, aivan oikein.” (F2.) Juha Voima osaa herättää oppilaiden kiinnostuksen erilaisilla kysymyksillään niin, että oppilas ”haluu ittekii ettii sit jotain tietoi ettei tee sitä vaan koulutyön takii.” (F4)

Tutkimusaineistoa pohtiessa tulee miettineeksi, voivatko oppitunnit aina olla huippuhauskoja? Täytyykö opettajan aina keksiä ns. kikkoja oppituntien värittämiseksi? Onko opettaja silloin huono, kun hän pitää perinteisiä matematiikan tunteja (ks. luku 5.5)? Mikä on oppijan vastuu oppimisprosessissa? *”Se on vähä niinku ristiriitanen kysymys. Toisaalt pitää oppii töitä tekemää, mut toisaalt asioit voi tehdä useimmiten kivallakii tavalla. Mut taas aina ei voi tehdä. Ja koulun tehtävä ei välttämättä, tai ei ookaan, varsinaisest viihdyttää, mut kyl työnteko voi silti kivaa olla.” (F, opettaja.)*

7 ASENNOITUMINEN OPETTAJAN TYÖHÖN ”Hyvä opettaja tekee työnsä kunnialla loppuun asti!” (B15)

7.1 Opettajan esikuvallisuus ”hyvä opettaja on hyvä esimerkki nuorille” (B7)

”Mie oon joskus neljäsluokkalaisena ilmottanu, et minust tulee opettaja. Tai mie oon kuulema tullu kotii ja sit äitille sanonu, et mie meen ala-asteen jälkee sitte sinne lukioo. Sit mie meen sinne missä opettajii valmistuu. Ja näin siinä on sitte käyny.” (F, opettaja).

Opettajan ammattiin valmistutaan erisuuruisen motivaatiotason perusteella: joku toivoo pysyvää toimeentuloa, toinen taas pitää opettajan työtä kutsumusammattina (Leino & Leino, 1997, 106). *”Hyvän opettajan ei pidä tehdä työtään vain rahan takia, koska silloin tunneista tulee yleensä tylsiä ja samanlaisia” (A14).* Yhteistä näille opettajille on työn sisältämä moraalinen vastuu. (Leino & Leino 1997, 106). Asp (1968, 259-260) kuvaa tutkimuksessaan kutsumusopettajaa vastuuntuntoiseksi työntekijäksi, jolla on usein lämmin tunnesuhde oppilaisiin. Juha itse mainitsee yh-

deksi vahvuudeksi omaan työhönsä sitoutumisen: *"semmonen niinku sitoutuminen. Ainakii nää kolme vuotta oon ollu tälle työlle. Varmast siit on työn kannalt ja oppilaitten kannalt ollu hyötty, toki nyt sitte jossakii vaihees huomaa, et ehkä sit lomaa-kii on ihan kiva pitää. Tai sillee, et se vaatii senkii. No, ne nyt on ainakii hyvii piirteitä."* (F, opettaja).

Lähes poikkeuksetta oppilaat kuvaavat Juhan huolelliseksi ja työhönsä paneutuvaksi opettajaksi. Heidän mielestään Juha muistaa yleensä tarvittavat tai lupaa-mansa asiat (C1, C3, C7, C10, C12, C14) eikä hän myöskään unohtele tavaroitaan (C2, C9): *"En muista koska Juha olisi unohtanut jotain"* (C14). Vain kolmen (C4, C5, C8) oppilaan mukaan opettaja on unohtanut asioita, joita hän oli luvannut toteuttaa: *"Opettaja unohtaa usein "jutskat" mitä on pitänyt tehdä ja on myös usein yllättävä"* (C4). Yksi oppilas toivoi opettajalleen siistimpää käsialaa: *"Muista käsiala"* (C8).

Kohosen (1994, 37) mukaan opettajan ammattietiikka asettaa opettajille vastuun suhteessa oppilaisiin, huoltajiin, työyhteisöön sekä muihin virallisiin tahoihin. Opettaja on itse myös mallina arvoja etsivälle oppilaalle, jolloin opettajan oman toiminnan merkitys korostuu. Myös oppilaat osaavat asettaa hyvän opettajan esikuvallisuudelle lähes peruskoululain mukaisia määritelmiä: *"Hän käyttäytyy hyvin ja keskittyy työhönsä. Hyvän opettajan kuuluu olla kunnollinen esimerkki ja hänen tulee parhaalla mahdollisella tavalla valaista ja viitoittaa oppilaan tietä elämän polulla, jossa tieto ja taito, kuten myös muiden lukuun ottaminen on tärkeää"*. (A5) Juha Voima mielletään vahvaksi ja hyväksi aikuisen malliksi ja esikuvaksi: *"Innokkaast se jaksaa tehdä sit työtänsä ja niinku sillee et se on hyvä esikuva"* (F1) ja *"välil se ihan nauttii siit et se pääsee opettamaan"* (F2).

Opettajan arvioidessa omaa panostaan oppimisessa ja kasvattamisessa, ei oma arvo saisi tulla tärkeimmäksi sillä oppimiseen vaikuttaa opettajan toiminnan lisäksi myös moni muu tekijä. Koska opettaja on palveluammattissa, on tietynlainen nöyryys paikallaan: *"Vaatimattomuus, eli työtä tehdään pääasiassa lasten hyväksi ja "nostamiseksi", ei itsensä. Luokka ja sen tekemiset eivät ole opettajan näyteikkuna. Toki opettaja saa kokea tyydytystä ja onnistumisen iloa luokassa tehdyistä asioista, mutta kaiken lähtökohtana tulee olla lapsen tarpeet ja heidän kehitystasonsa kyseisessä asiassa."* (A, opettaja)

Juha itse toivoo, että on osannut olla oppilailleen reilun aikuisen malli: *"En mie tiää oonks mie esikuva oppilaille... Tota, toivottavast mie oon ollu semmonen reilu ja rento, jollaki taval. Etten oo semmonen tiukkis. Tai et ne on saanu semmosen niinku, paitsi opettajasta ni jollaki taval aikuisesta, ni semmosen niinku mallin että opettajaki voi olla ihan kohtuullisen hyvä tyyppi. Mut just se semmonen, et he on voinu tuntee ittesä sillee tasa-arvoseks ja arvokkaaks. Ehkä se reilu on aika hyvä sana."*

7.2 Vapaus ja vastuu *"työn laadun valvojia ei juurikaan ole"* (A, opettaja)

Vuoden 1994 peruskoulun uudessa opetussuunnitelmassa sai koulu entistä suuremman vapauden määritellä oman opetussuunnitelmansa (Pops 1994, 8). Tämän opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on parantaa koulun laatua tarjoamalla oppilaille mm. valinnaisuuteen perustuvaa yksilöllistä opetusta. Näin ollen opettajan työnkuva on laajentunut perinteisestä opettamis- ja kasvatustehtävän haltijasta koulun kehittäjäksi, opetussuunnitelmien laatijaksi, toteuttajaksi ja arvioijaksi (Leino & Leino 1997, 92). Opettajien osallistuminen opetussuunnitelman uudistukseen on siten yhteydessä opettajien ammattitaitoon ja kehitykseen (Korkeakoski 1997, 75; Leino & Leino 1997, 60).

Hoyle & John (1995) määrittelevät ammatillisen autonomian yksilön vapaudeksi tehdä päätöksiä ja valintoja omassa ammatillisessa toiminnassaan. Opettajalla on työssään suuri vapaus, sillä hän toimii useimmiten yksin luokassaan, joskin opetussuunnitelma sekä koulutoimintaa ohjaavat lait ja asetukset antavat toiminnalle tietyt kehukset (Leino & Leino 1997, 90). *"Opettajan ammatissa halun ja sisäisenkontrollin merkitys korostuu, koska ulkoisia suoritustavoitteita tai työn laadun valvojia ei juurikaan ole. Yhä edelleen työn voi luokassaan hoitaa hyvin monella tavalla ilman, että siitä juurikukaan tulee mitään sanomaan."* (A, opettaja.) Vapauteen liittyvä vastuu heijastuu eettisellä, sosiaalisella ja taloudellisella alueella. Opettajalta vaaditaan paljon niin opettajana kuin ihmisenäkin. (Isohookana-Asunmaa 1993, 137; Kari 1986, 12; Leino & Leino 1997, 88; Patrikainen 1997, 90.)

"Onhan opettajal semmonen vapaus siinä työssää, et se voi hyvin monel taval tehdä, eikä oo olemassa yhtä ainoota oikeeta ratkasuu vaa niinku hyvää lopputuloksee voiaa päästä monia eri teitä." (F, opettaja) Opettajan valitsevat tavoitteet, aihepiirit,

opetusmenetelmät ja –materiaalit sekä arviointi- ja palautetavat ovat opettajan vastuulla. Opettaja itse päättää miten työnsä hoitaa. Samoin hän vaikuttaa myös siihen, millaiseksi koulun oppimisympäristö muodostuu. (Korkeakoski 1997, 32.)

Opettajan ammattiin sisältyy auktoriteettisyyttä ja itsenäisyyttä, vapautta ja vastuuta. Opettajan tulisi käyttää oikein valtaansa, tuntien vastuuta oppilaistaan kehittyvinä persoonina. *"Hyvä opettaja on ennen kaikkea opettaja kehen luottaa ja ketä kunnioittaa. Opettaja on ihminen kuka on sinulle tulevaisuuden kannalta vanhempien jälkeen varmasti tärkein ja ellei hän ole sinulle reilu voi se olla sinulle jokseenkin "tuhoisaa".* (A16)

"Mutta opettaja ei saa olla myöskään vain itseään ajatteleva: menee katsomaan vaikka esim. lätkäpeliä, juo kahvia ja syö pullaa eikä mene edes käymään luokassa muuta kuin tunnin lopussa." (A6) Oppilaiden mielestä hyvä opettaja ei jätä oppilaitaan keskenään katsomaan videoita ja lähde itse nauttimaan kahvikupposesta opettajanhuoneeseen (mm. A6-A9). *"Opettaja ei saa olla sellainen, että tekee tunnit itselleen mukaviksi...eli kertoo, että lasketaan matikasta sivut 173-179 ja lähtee sitten itse pullakahville tai laittaa oppilaat joka tunti katsomaan videoita"* (A9).

Opettajan työssä on myös luokahuoneen ulkopuolisia tehtäviä, joiden hoitamiseen tarvitaan yhteistyötä mm. koulun muun henkilökunnan, oppilaiden vanhempien sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä välttämätön yhteistoiminta rajoittaa itsenäisyyttä, mutta on tarpeen koulutyön sujumiseksi ja onnistumiseksi (Leino & Leino 1997, 93). Opettaja on vastuussa opetuksestaan lapsille, heidän vanhemmilleen, koululle sekä kouluviranomaisille (Leino & Leino 1997, 98-99). Itsenäisyys ja yhteistyö edellyttää opettajalta oman henkilökohtaisen pedagogiikan tunnistamista, mutta myös yhteistyötahojen kasvatusta- ja opetuspedagogiikan arvostamista (Leino & Leino 1997, 94).

Opettajan tulee tarkastella omaa arvokäsitystään sekä ajattelutapaa. Opettajan pitäisi huomioida myös työhön sisältyvä vastuu (Niemi 1993a, 40-43; Ojanen 1993b, 30-31.) Opettajan moraalinen vastuu työstään näkyy mm. oppimisolosuhteiden ja -edellytysten arvioimisena sekä opetuksen suunnittelussa (Kosunen 1994, 64; Leino & Leino 1997, 115).

7.3 Opetuksen suunnittelu ”vahvaa vääntämistä” (A, opettaja)

Kyriacoun (1992, 8-10) mukaan yksi hyvän opettajan tunnusmerkki on se, että hän valmisteleo oppituntinsa huolella. Räisäsen mielestä (1996, 27) opettajan työn eettisyys ilmenee ennen kaikkea hänen työssään lapsen oppimisen ja kehittymisen hyväksi. Niin oppilaiden kuin opettajankin vastauksista kävi ilmi, että Juha Voima paneutuu työhönsä perusteellisesti. Juha itse kuvaa omaa valmistautumista oppituntien pitoon: *”Mun työskentelyy kuvaa, se semmonen ahkeruus tai vaivannäkö, et sitä kautta ne onnistumiset tulee. Ehkä se taas sit tuolt urheilun puolelt tulee, et harjottelun kautta ne epäonnistumiset vähenee, tai sen vaivannäön kautta, ja tulee sit niitä hyvii juttuja. Et kyl täs töitä saa tehdä niin paljo ku ikinä vaa on valmis siihen uhraamaa.* (F, opettaja.) Juhun suunnittelutyöhön on sisältynyt mm. tietojen etsimistä sekä projektien suunnittelua: *”Kyl mie aika paljon semmosta taustatyötä teen, tai oon tehny nyt ainaki näitten ekojen vuosien aikana. Aika paljo se on niinku lukemista eri lähteistä. Ja sitte tosiaa ne koulutukset.”* (F, opettaja.)

Opettamaan toki voi mennä suunnittelelemattakin, mutta kuinka tavoitteellista toimintaa sellainen on? Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat pitävät arvossa opettajaa, joka perehtyy tuntien suunnitteluun huolella: *”Ja kun opettaja suunnittelee oppitunteja, niin suunnittelisi ne kunnolla ja käyttäisi myös omaa aikaansa niin kuin mekin käytämme aikaamme...”* (A6). Monet oppilaat (mm. F4) kuvaavat oman opettajansa juuri tällaisen kaltaiseksi, esim: *”Juha on opettajana kekseliäs ja ahkera. Hän jaksaa aina ideoida uutta ja järkestää jotain uutta.”* (C15) ja *”Juha on kyllä tosi mukava ja tekee hommat loppuun asti...”* (C9) ja *”Vaikee ymmärtää, et joku on tääl seittemää asti tekemäs jotain hommeliä. Se tuntuu ihan kivalta. Ei tääl kukaa muu. Ne lähtee just tasan kolmelt pois ja tulee sitte vähä ennen kaheksaa töihin”.* (F2.)

Opetuksen suunnittelu on vaativaa ja aikaa vievää työtä. *”Opettajuus on työtä, siis miettimistä, lukemista, materiaalin hankkimista ja tuottamista, arviointia, ajattelua, uuden luomista vanhoista osista”* (A, opettaja). Virkkunen (1990, 12) ihmettelee, kuinka opettaja ehtii suunnitella riittävästi kun koulukäytäntö ei sitä erityisemmin tue. Juha Voiman mielestä opettajan palkkaus on heikko suhteutettuna työmäärään: *”Nii, että palkka on niin huono, että tää on ihan naurettavaa hommaa, Kyl sit sillee vois jotaa muutakii kokeilla. Tosi kivaa on ollu, eikä kyse oo siitä, että ois mis-*

sää nimes mitenkä kyllästyny tai turhautunu tai tällätaval. Ainoo mihin on turhautunu, ni on se palkka, koska se on edellee huono. Mut että toisaalt sit täytyy olla niinku avoin muullekin. Mut ei täs nyt mitää valittamist oo.” (F, opettaja.)

Mielenkiintoista oli havaita, että oppilaat tuntuivat arvostaneen työntekoa koulussa myös siksi, että olivat nähneet opettajan myös paneutuvan työhönsä. Myös opettaja oli aistinut jotakin samansuuntaista: *”...luulisin, et se heijastuu, et jos mie oon käyttäny paljo aikaa ja vaivaa ja panostanu tähän hommaan, ni kyl mul on oikeus vaatii heiltäkii sitä. Mut semmonen niinku omistautuminen sille hommalle, ni kyl se toivottavast, ja tuntuiskii, et se ois heissäki herättäny sit semmosta, et ku meillekii nähdää vaivaa, ni myökii ollaa valmiita näkemää vaivaa.” (F, opettaja.)*

Suunnittelutyö kaikkine vaiheineen ja ongelmineen vaatii opettajalta paitsi aikaa, myös ”sinnikkyyttä ja sitkeyttä”: *”Aina opettajan(kaan) työ ei ole ruusuilla tanssimista, vaan pikemminkin vahvaa vääntämistä. Opettajalta täytyisi löytyä sinnikkyyttä ja sitkeyttä olla aikuinen ja kasvattaja vaikka välillä vääntäminen tuntuisikin kovin turhalta. Ei saisi lakata yrittämästä, vaikka välillä tuntuisikin, että jokin opettajan mielestä hyvin suunniteltu juttu onkin mennyt päin mäntyä. Ei siis hanskoja tiskiin, vaikka välillä tuntuukin, että tulipa jaeltua ”helmiä sioille ””. (A, opettaja).*

”Juha on niin erilainen opettaja. Se jaksaa yksinkertasesst perehtyy siihen sillee että se niinku tartuttaa meihinkii sen perehtymisen.” (F3) Aebli (1991, 323) mielestä opettajan tulisi suunnitteluvaiheessa sisäistää itse asian tärkeys ja mielekkyys, sillä opettajan oma innokkuus tarttuu myös oppilaisiin. ”Hän selvästi nauttii työstään ja hänen intonsa tarttuu helposti oppilaisiinkin” (C17) ja ”No pikkasen oon innostunu enemmän niinku koulukäynnist. Tekee enemmän työtä. Todistus on noussu 0,4 vai 0,5 numerol.” (F2.) Huolella suunniteltu työ antaa opettajalle myös varmuutta, jolloin hän kykenee opetuksessaan suurempaan joustavuuteen sekä oppilaiden huomiointiin. (Aebli, 1991, 218)

7.4 Ammatillinen kehittyminen *”opettajan täytyisi pysyä muutoksessa mukana”* (F, opettaja)

Opettajan ammattiin on perinteisesti liitetty vaatimus uudistua ja pysyä ajan tasalla (Korkeakoski, 1997, 58). Yhteiskunnan muuttumisen tahdissa kehittyvä koulu edel-

lyttää opettajalta kykyä kohdata epävarmuutta ja kriittisyyttä. Se vaatii opettajalta myös ongelmanratkaisukykyä, yhteistoiminnallisuutta sekä oman työn jatkuvaa kehittämistä (Laine 1998, 117). Opettajan vastuu ulottuu myös ammatilliseen kehittymiseen. Ammattitaidon kasvu ei tapahdu itsestään, vaan vaatii muutokseen sitoutumista (Niemi 1995, 36). Kasvu lähtee liikkeelle opettajan omasta halusta kasvaa, jolloin vastuu kehitymisestä on opettajalla itsellään (Kari 1986, 12; Korkeakoski 1997, 45). *"Halu kehittää itseään niin tiedollisesti kuin taidollisestikin... Maailma muuttuu Eskoseni, ja sitä myötä muuttuvat lapset ja yhteiskunnan asettamat vaatimukset esim. oppimiselle. Opettajan täytyisi pysyä parhaansa mukaan muutoksessa mukana."* (F, opettaja)

Tämä elinikäinen kasvuprosessi ei ala vasta koulutuksesta tai virkaan astumisesta, vaan siihen vaikuttaa myös kaikki se, mitä ihmisen elämään on sitä ennen kuulunut. Fullan (1992) pitää ammatillisen kasvun alueina opettajan henkilökohtaisia tavoitteita, opettajan persoonaa, oppilaitoksen tilaa sekä opetuskulttuuria, joka sisältää mm. opettajien keskinäiset suhteet sekä opettajan ja koulun ulkopuolisten tahojen yhteydet (Leino & Leino 1997, 117). Niemen (1989) mukaan opettajien ammatilliseen kehittymiseen katsotaan kuuluvaksi ammatilliset taidot, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien alueet sekä niiden väliset vuorovaikutussuhteet. Kasvun edellytyksenä pidetään myös opettajan oman persoonan sekä ammatillisen kasvun välisen suhteen ymmärtämistä ja hyödyntämistä (Eteläpelto & Miettinen 1993, 9). Unohtaa ei myöskään sovi oman käyttötiedon sekä kasvatusteorian tietoista tunnistamista ja pohdintaa, sisällön erittelyä ja kehittelyä (Handal & Lauvås 1987, 9). *"Pysyminen ajan hermoilla myös kasvatustieteellisesti. Tärkeää olisi myös pysyä jollakin tavoin mukana kasvatustieteellisissä suuntauksissa."* (A, opettaja)

Opettajan ikä, työkokemus, elämäntilanne sekä sukupuoli vaikuttavat siihen, miten opettaja sitoutuu ammatilliseen kasvuun (Leino & Leino 1997, 12). *"Juha on vielä nuori opettaja ja tietenkin kehittyy opettajan urassaan kun ikää karttuu"* (C1). Ruohotie (1996, 58-60) listaa näiden taustatekijöiden ohella opettajan kehitykseen vaikuttaviksi tekijöiksi opettajan minäkuvan, uramotiivit sekä työpaikan johtamistavat, ihmissuhteet, työnjärjestelyt, toimintalinjat ja ilmapiirin. Ammatilliset kehitysvaiheet eivät ole pelkästään ammatillisia, vaan niihin sisältyy myös elämän eri osatekijöitä (Räisänen 1996,18). Juha Voima kertoo, että tällä hetkellä hän pystyy paneutumaan työhönsä paremmin kuin myöhemmin tulevaisuudessa: *"Mut tietyst jossaki*

vaihees tulee vastaa se, et näin paljo ei pysty millää, koska jos on lapsii ja muuta, ni ei vuorokaudes oo niinku ku ne tietyt tunnit. Ja sitte se vastuu niinku laajenee, et sitte on muitakii vastuita enemmän.” (F, opettaja)

Kehityksestä kiinnostuminen on yksilöllistä: toiset opettajat eivät halua sitoutua kehittämään itseään vaan heille riittää peruskoulutuksessa saatu ja työkokemuksesta viirinnyt ammattitaito. Saattaa myös olla, ettei opettajalla ole resursseja tai aikaa kehittää itseään kokonaisvaltaisesti. Korkeakosken (1997, 162) mukaan opettajien on helppompaa lähteä ammatillisen kasvun tielle, jos he ovat ymmärtäneet, että oman ammattitaidon kasvu kehittää niin opettajaa itseään kuin hänen oppilaansa kokonaispersoonallisuutta.

Kasvu edellyttää yhteistyötä muiden kanssa (Kohonen 1994, 80; Leino & Leino 1997, 18; Vähätalo 1990, 45-46). Kollegojen väliset keskustelut tukevat opettajan kehittymistä ja myös rehtorin tulisi vahvistaa opettajien kasvua (Leino & Leino 1993, 95). *”Meil on hyvä porukka ja tämmönen rento opettajaporukka, ni tottakai sekiniinku auttaa, tai luo niinku semmosta intoo siihen työhön”* (F, opettaja)

Juha Voima kuvaa oppilailtaan saamaa odottamatonta palautetta tärkeiksi onnistumisen kokemuksiksi: *”Mulle on paljo merkinny just nää mitä on sähköpostilt tullu jälkeepäin. Ja jotaki semmosii vanhoi sähköposteil tuolt poistelin, mitä tytöt oli lähettäny sinne (Englantiin). Ja sit siin, se oli englanniks kirjoitettuna et: koulu nyt on mitä on, et ei oo kovin kivaa. Mut sit siin oli jatkettu, et ”we have the coolest teacher in the world”. Ei ne ees tienny, et mie sitä luen, et se ei ollu tavallaa tehty niinku minua varten, vaa ne on sillee sen asian ajatellu ja tosi kiva. Tietyst ne on kuitenkin tollasii aika pienii asioit, missä on kokenu, että on hyvin sen homman tehny.”* (F, opettaja)

Opettajan ammatin luonne muuttuu jatkuvasti, ja sen vuoksi ammattitaidon ylläpitäminen vaatii jatkuvaa kouluttautumista (Kohti opettajuutta 1993, 36). Jatko- ja täydennyskoulutus sekä aikuiskasvatus tukevat opettajan ammatillista kasvua. (Kari 1996, 49; Kohonen 1994, 80; Korpinen 1996, 69; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 51). *”Kukaan opettaja ei voi osata kaikkea, eikä tarvitsekaan, mutta silti kannattaisi koittaa kehittyä. Sinänsä itsensä kehittämisesä on kyse ajan seuraamisesta, kursseille osallistumisesta ja siis ennen kaikkea halusta oppia lisää. Laake-*

reilleen ei oikein voi jäädä kovin pitkäksi aikaa lepäämään. Ongelmana ehkä onkin, että työnantaja ei juurikaan pysty näitä pyrkimyksiä rahallisesti tai muutenkaan tukemaan..." (A, opettaja)

Juha Voima on osallistunut ensimmäisten kolmen työvuotensa aikana useille kursseille ja koulutuksille: *"Mie oon käyny sen Suomi tietoyhteiskunnaksi, silloin pari vuotta sitten. Ja nyt oli tää ympäristö- ja luonnontiedon täydennyskoulutus. LUMA-projekti ja sit on semmosii erillisii pienempii, jotain elämyksiä luonnosta –kurssii ja tämmöstä."* (F, opettaja)

Opettajan ammattitaidon kehittyminen on elinikäinen prosessi etsijän ja kyselijän tiellä. Tällä tiellä opettaja oppii ymmärtämään ja hallitsemaan omaa työtään paremmin. Opettajana kasvamista ei voi erottaa yksilön persoonallisuuden kehityksestä. Varsinkin ensimmäisinä työvuosinaan opettaja kehittyy niin ammatillisesti kuin persoonallisestikin etsiessään omaa ammattirooliaan ja ammattitehtäväänsä (Niemi 1993a, 33). Opettaja ei ole koskaan lopullisesti valmis eikä opettajan osaminen ei ole jähmettynyt tila, se vaatii uudistumista. (Halmio 1997; Niemi 1993a, 36; Nurminen 1993, 61-62.)

Opettajan ammatillinen kypsyminen edellyttää opettajan halua arvioida ja kehittää työtään: on suostuttava muuttamaan omia käsityksiään ja toimintatapojaan. Tämä vaatii opettajalta reflektiota eli itsearviointia, joka on yksi kehityksen tärkeimmistä välineistä ja mahdollisuuksista. (Lahdes 1997, 218; Leino & Leino 1997, 79; Niemi 1993a, 34, Rauste-von Wright & von Wright 1996, 198) Reflektiosta puhuttaessa käytetään usein myös termejä "opettaja tutkijana", "opettaja ongelmanratkaisijana" ja "reflektiivinen käytäntö" (Handal & Lauvås 1987; Järvinen 1990, 19). Reflektoinnilla tarkoitetaan yksilön ratkaisujen, ajattelun ja toiminnan kriittistä havainnoimista ja arvioimista (Atjonen 1996; Leino & Leino 1997, 79). Oman työn tuloksellisuuden tarkkailu ja toimintatapojen kyseenalaistaminen sekä opetuksen puutteiden ja heikkouksien tiedostaminen takaavat muutoksen mahdollisuuden (Leino & Leino 1997, 79, 95). Ei ihme, että reflektiivistä suhtautumista omaan tekemiseen ja oppimiseen pidetään yhtenä ammattimaisena pätevyyskriteerinä (Ojanen 1993a, 104-105).

Opettajien tavoite- ja pedagoginen ajattelu sekä oman työn reflektointi ja suunnittelu parantavat opettajan ja sitä kautta myös koko koulun laatua (Korkeakoski 1997, 19).

Yksi tapa reflektoida on arvioida oppilaiden toimintaa, sillä opettaja saa näin tietoa opetus- ja oppimistilanteesta (Lahdes 1997, 218). Opettajan näkökulmasta katsottuna arviointi onkin pääasiallisesti oman toiminnan kehittämistä (Jakku-Sihvonen 1993, 24) Tässä kehittämistyössä korostuu opettajan toiminnan tuloksellisuuden tarkkaileminen (Leino & Leino 1997, 78). Opettajan itsearviointi on siis sekä opetuksen että oppimisen arviointia (Kangasniemi 1993, 134). Opettajan kehittyessä persoonallisesti ja ammatillisesti muutos näkyy myös luokkatilanteissa: opettajan kehittyminen tarjoaa myös oppilaille paremmat kehittymismahdollisuudet (Soininen & Sura 1996, 129).

Muutaman viime vuoden aikana on alettu puhumaan opettajan tulosvastuullisuudesta (Leino & Leino 1997, 95). Ammattitaitoinen opettaja tietää toimintansa tavoitteet. Korkeakosken (1997, 45) mukaan tavoitetietoiselle opettajalle luontaista on kehittämis-, muuntamis- ja vaikuttamispyrkimykset. Opettajan tavoitteena ei ole aikaansaada vain tuloksia; hänen tulisi pyrkiä tekemään työtään mahdollisimman hyvin niin opetus- ja kasvatustyössä kuin omassa ammatillisessa kasvussaankin. Ammatillisen kehittymisen pysähtyminen merkitsee opettajan kannalta loppuun palamista (Leino & Leino 1997, 12, 99).

Parhaimmillaan itsearviointi tukee opettajan oppimis- ja kasvuprosessin etenemistä ohjaten opettajaa sitoutumaan työskentelyynsä ja asettamia tavoitteita kohti. Arvioinnin eli evaluoinnin laatu riippuu opettajan aiemmista oppimis- ja opetuskäsityksistä. (Myller & Patrikainen 1993, 62-63.) Itsearviointin perusedellytys on oman toiminnan, toimintatapojen ja ajatusmallien tiedostaminen sekä analysoiminen, mikä taas mahdollistaa uusien tietojen ja taitojen omaksumisen (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 64-69, Uusikylä 1990, 30).

8 ”TOIMEENPANEVA VOIMA” (F, opettaja)

Opettajuuden tarkasteleminen sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta on uusi ilmiö. Mitä uutta itse olen oppinut hyvästä opettajuudesta ollessani tutkijan kengissä? Tutkijana minulle on tarjoutunut ainutlaatuinen mahdollisuus tarkastella kuudesluokkalaisten käsityksiä sekä ihanneopettajasta että heidän omasta opettajastaan. Tutkimuksessa pääsin näkemään oppilaiden ajatus- ja kokemusmaailmaa syvemmin kuin omassa opettajan työssäni tuskin koskaan on mahdollista. Myös Juha Voiman näkemysten tarkastelu avasi eteeni uusia näkökulmia, joihin voin peilata omaa opettajuuttani. Kirjallisuuteen tutustuessani olen tullut tietoisemmaksi niin opettajan ammattiin kohdistuvista odotuksista kuin ammatin sisällöllisestä moninaisuudestakin. Tutkimuskohteessani minua jäi erityisesti puhuttelemaan opettajan ja luokan välinen lämmin ilmapiiri. Kaiken kaikkiaan käsitykseni hyvästä opettajuudesta ovat monipuolistuneet ja olen löytänyt uusia aineksia ammatti-identiteettini rakentamiseen. Mutta mitä annettavaa tutkimuksella on muille?

8.1 ”Paras opettaja mitä mä tiiän” (C16)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan kuudesluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajansa käsityksiä hyvästä opettajasta sekä luokanopettajan ammattitaidosta. Hyvä opettajuus on aiheena laaja, ja välillä pohdin, olisiko aiheen rajauksessa ollut mahdollisuuksia tarkennukseen. Kenties olisin voinut keskittyä vain jonkin hyvän opettajuuden osa-alueen tarkasteluun. Kokonaiskuvan saaminen oli kuitenkin tavoitteeni alusta alkaen. Tutkimus ei varmasti pysty vastaamaan kaikkia hyvää opettajuutta koskeviin kysymyksiin, mutta tutkittavan kohdejoukon käsitykset tulevat kuitenkin selkeästi ilmi ja niistä muodostuu ainutkertainen kokonaisuus. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei olekaan saada aikaan laajalti yleistettävissä olevaa tietoa, vaan mm. toimia ajatusten herättäjänä (ks. luku 2.2.1).

Vähätalon (1990) näkemyksiin pohjautuva malli hyvän opettajuuden osa-alueista osoittautui tutkimuksessa kohtuullisen toimivaksi. Koska käsitykset hyvästä opettajuudesta ovat pitkälti kulttuurisidonnaisia, korostuu lähteissä suomenkielinen alan kirjallisuus. Teoria-aineksen ja aineiston yhdistäminen kerronnalliseksi dialogiksi ei ollut vaivatonta, mutta vaivan arvoista.

Tutkimusaineisto muodostui varsin laajaksi ja monipuoliseksi ja tutkimuksen kannalta riittäväksi. Kvalitatiiviset tiedonhankintamenetelmät sopivat hyvin tutkimuksen luonteeseen. Tiedonhankintamenetelmistä kirjoitelma, koulutodistus ja haastattelu täyttivät parhaiten ennalta asetetut odotukset saavutettavan tiedon suhteen. Eniten ongelmia ilmeni kyselylomakkeen suhteen (ks. luku 2.4.4), mutta senkin avulla hankittua tietoa voidaan pitää luotettavana, sillä siitä saatu tieto oli yhdenmukaista muun informaation kanssa.

Tutkimusaineiston pohjalta sain varsin selkeän kuvan niin oppilaiden kuin Juhankin käsityksistä tutkimustehtäviini liittyen. Ennen tutkimuksen suorittamista yksi huolenaiheistani oli, miten oppilaat pystyvät arvioimaan omaa opettajaansa. Se, että oppilaat olivat aiemminkin tehneet opettaja-arviointeja (liite 9) sekä itsearviointeja, näkyi tutkimuksessa aineiston runsautena ja syvällisyytenä. Oppilaiden arviot opettajastaan keväältä 1996 olivat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa, mikä omalta osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Oppilailta kerätty aineisto hyvästä opettajasta oli sisällöltään runsaampaa kuin oppilaiden aineisto Juhan opettajuuteen liittyen. Juhasta opettajana koottu aineisto puolestaan oli sisällöltään pohdiskelevampaa ja rikkaampaa. Oppilaat kykenivät mielestäni arvioimaan opettajansa työtä ja persoonaa ikäänsä nähden hyvin realistisesti ja syvällisesti. Juhan käsitykset hyvästä opettajuudesta sekä itsestään opettajana olivat kauttaaltaan monipuolisia, analyttisiä ja ennen kaikkea rehellisiä.

Oppilaiden käsitykset hyvästä opettajasta olivat yhdensuuntaisia aiempien tutkimuksien (mm. Oikarinen 1997) kanssa: oppilaat painottivat kuvauksissaan opettajan persoonallisuuden piirteitä sekä didaktisia taitoja. Tässä tutkimuksessa aineenhallintataidot tulivat voimakkaasti esiin sen tähden, että niitä kerättiin erityisellä todistuksella. Hyvä opettaja nähtiin reiluna, huumorintajuisena ja työhönsä paneutuvana opettajana, joka osaa myös kuunnella oppilaitaan. Opettajan käsitykset hyvästä opettajasta olivat samankaltaiset: hyvä opettaja on sinnikäs ja ahkera, itseensä luottava, aito opettajapersoonaa, rohkea, kehittymishaluinen ja huumorintajuinen sekä luottamusta herättävä.

Oppilaiden kirjoitelmissa omasta opettajastaan käsiteltiin melko paljon samoja teemoja kuin kirjoitelmissa, joissa pohdittiin hyvän opettajan työtä ja ominaisuuksia. Tästä

voidaan päätellä, että käsitykset hyvästä opettajasta ovat yhteydessä niihin käsityksiin, joita oppilaalla on omasta opettajastaan. Oppilaalle syntyy mielikuva siitä, millainen on hyvä opettaja, ja tämän mallin pohjalta lapsi arvioi kaikkia opettajiaan. Myös jokaisella opettajalla on oma käsityksensä hyvästä opettajasta, tiedosti hän sitä tai ei. Opettaja pyrkii omalla toiminnallaan täyttämään tämän opettajaihanteensa kuvan. Juha Voima kiteyttää keskeisen käsityksensä työstään hyvän opettajan roolissa seuraavasti: *"Mikä on tärkeintä opettajan työssä... (pitkä hiljaisuus) Tehä sitä niinku suurella sydämellä ja aidosti ja sillee niinku rehellisesti ja kaikkensa antaen. Tai siis sillee, että se mitä tekee, ni tekee kunnolla."* (F, opettaja)

Korkeakosken (1997, 162) mukaan ala-asteen oppilaat arvioivat yleensä oman opettajan työtä varsin kohteliaasti, mutta todellisen ongelmatilanteen tullessa he riisuutuvat kohteliaisuudestaan. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kriittisyyden valokeila kohdistui voimakkaimmin yksittäiseen tilanteeseen opettajan käyttäytymisestä luokan järjestämässä diskossa (luku 4.4). Tässä kohdin oppilaiden kritiikkiä voidaan pitää ymmärrettävänä, mutta osittain myös turhana, sillä opettajan käyttäytymiselle löytyi pätevä perustelu. Yleensä ottaen tutkimusaineistosta löytyi varsin vähän negatiivisia huomioita –Juhasta opettajana. Koska suuria kritiikin aiheita ei löytynyt, voidaan kysyä, onko tutkimus luotettava. Eikö tutkija jostakin syystä saanut niitä selville vai onko niin, ettei kritiikin aiheita todella ollut? Tai jos oli, mikseivät ne tulleet ilmi?

Oman opettajan huonoista puolista varmastikaan ole helppoa kertoa täysin vieraille ja ulkopuoliselle aikuiselle. Aineiston positiivisuutta selittävänä tekijänä voidaan pitää myös sitä, että monet lapset eivät yksinkertaisesti muista ikäviä asioita: *"Ne kivat asiat yleensä jää mielee. Et niinku huonoi asioi ei yleensä jää mielee"* (F2). Tämä on mielestäni merkki siitä, että ikävät asiat ovat jokaisen opettajan ja oppilaan arkeen kuuluvia pieniä erimielisyyksiä, joita ei selvittelyn jälkeen ole tarpeenkaan muistaa.

Oppilaiden tyytyväisyyttä opettajaansa selittää myös se, että opettaja Juha Voima on mielestäni löytänyt itselleen ja luokalleen sopivat opetusmenetelmät, jotka innostavat oppilaita koulunkäyntiin. Juha on opettajana avoin, persoonallinen ja rohkea, hänen kokeilunhalunsa sävähdyttää niin lapsia kuin tutkijaakin. Koska oppilaiden käsitykset Juhasta ja Juhan oma käsitys itsestään opettajana ovat varsin samankaltaiset, on

syytä todeta, että Juha vaikuttaa työhönsä paneutuvalta, ammattitaitoiselta, hyvältä opettajalta, jolloin suuria kritiikin aiheita ei välttämättä edes ole.

8.2 ”Jos se olisi täydellinen” (C16)

Opettajan työlle, toiminnalle ja persoonalle asetetaan niin paljon vaatimuksia, että ne täyttääkseen tulisi opettajan olla yli-ihminen. Hyvä opettaja tunnustaa itselleen, ettei hän kykene koskaan täyttämään näitä vaatimuksia täydellisesti. Omaa epätäydellisyyttä ei tarvitse pelätä, sillä lapsetkin ymmärtävät sen: *”Kaikkea tätä en tietenkään voi keltään vaatia, sillä pitää muistaa, että opettajakin on ihminen...”* (A9) ja *”Juha on hyvä tyyppi ja jos se olisi täydellinen, ni se ois varmaa aika ärsyttävä, nyt se on kiva ja paras opettaja mitä mä tiän ja ennenkaikkea sit voi pitää (jollaa tasol) kaveriin.”* (C16.)

Leikitäänpä ajatuksella täydellisestä opettajasta. Millainen se olisi? Millaisen kuvan se antaisi lapselle tai nuorelle aikuisesta? Opettaja välittää toiminnallaan jatkuvasti monenlaista informaatiota itsestään ja työstään oppilaalle, tiedostipa hän sitä itse tai ei. Opettaja on esimerkki aikuisesta ihmisestä, ikään kuin malli, josta oppilas imee käsitöksensä paitsi aikuisesta myös opettajasta. Puheella hyvästä, ”täydellisestä opesta”, on myös omat varjopuolensa. Haluammeko välittää lapselle mallin ihmisihanteesta, jolla ei ole varaa epäonnistua, olla heikko tai epätäydellinen? Kuka voi sanoa olevansa hyvä opettaja?

Nykyään puhutaan paljon ammatillisesta kasvusta, itsensä kehittämisestä ja jopa sisäisestä sankaruudesta. Toki ammatillinen kehittyminen on tärkeää, mutta voidaanko sitä pitää itsetarkoituksena? Missä määrin elinikäisen oppimisen ideologia on opettajan kasvua tukevaa ja missä määrin se on viemässä yksittäistä opettajaa kohti jatkuvaa muuttumisen painetta ja työuupumusta? Ammatissaan kehittyminen ja keskeneräisyytensä hyväksyminen eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia asioita. ”Valmis ja hyvä ei enää kasva” (Halmio 1997) – vain keskeneräisellä on mahdollisuus kasvaa. *”Kukaan opettaja ei voi osata kaikkea, eikä tarvitsekaan, mutta silti kannattaisi koittaa kehittyä”* (A, opettaja)

Tämä tutkimus on omalta osaltaan viitoittamassa tietä kohti hyvää opettajuutta. Jatkotutkimuksia voisi tehdä mm. siitä, miten oppilaiden käsitykset hyvästä opettajuudesta muuttuvat oppilaiden kasvaessa tai kohdatessa uusia opettajia yläasteella. Juha Voiman opetuksessa huomion voisi jatkossa kiinnittää esimerkiksi hänen projektityökentelymenetelmiinsä. Myös noviisiopettajan ammatillisen kasvun ja urakehityksen kuvaaminen tapaustutkimuksen keinoin olisi mielenkiintoista. Entä miten oppilaiden antama palaute on yhteydessä opettajan ammatti-identiteettiin ja ammatilliseen kasvuun?

Yksiselitteisesti ei voida sanoa, millainen on hyvä opettaja tai kuka on hyvä opettaja. Mikä sitten tekee opettajasta hyvän? Kaikille hyvää opettajuutta etsiville haluan jättää pohdittavaksi seuraavat Raamatun (1938) sanat: "...Vaikka minä tietäisin kaikki salaisuudet ja kaiken tiedon...mutta minulla ei olisi rakkautta, en minä mitään olisi" (1.Kor.13:2).

"Suomen kielessä rakkaus on melko voimakas sana. Silti opettajan tulisi jollakin tavoin rakastaa "omia lapsiaan", eli oppilaitaan. Mitä se rakkaus/välittäminen sitten on? Ainakin se on halua tehdä töitä jonkun takia, jonkun puolesta. Välittäminen on itsensä unohtamista (tarvittaessa), myös huonojen päivien ymmärtämistä. Välittäminen on "toimeenpaneva voima", joka saa opettajan tekemään töitä. Jos se on olemassa, tulee suurin osa muista hyvän opettajan ominaisuuksista mukana." (A, opettaja)

LÄHTEET

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Aho, E. 1990. Alkusanat teoksessa *Koulu & tieto 1990*, 5-7.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kasvatustieteellisten muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:143.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 74-91.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Edita.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Asp, E. 1968. Uudistuva opettaja. Kasvatustieteellinen aikakauskirja 2/1968.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää: väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Atjonen, P. 1998. Mistä on hyvät opet tehty? *Opettaja* 93 (14), 20.
- Barringer, M-D. 1993. How the National Board builds professionalism. *Educational Leadership* 50 (6), 18-22.
- Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teacher learning. *Educational Research* 37 (1), 53-70.
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 25-36.
- Clandinin, D. J. & Connelly F. M. 1990. Stories of experience and narrative in inquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2-14.
- De Corte, E., Lodewijks. H., Parmentier, R., & Span, P. (toim.) 1987. Learning and instruction. European research in an international context. Volume 1. Oxford: Leuven University press and pergamon press.
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 2.painos. Porvoo: WSOY.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 30-41.

- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. Jyväskylä: Gummerus.
- Erätuuli, M. ja Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 1992. Successful school improvement: the implementation perspective and beyond. Modern educational thought-sarja. Buckingham: Open University Press.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2.painos. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Gummerus.
- Haavio, M. 1949. Opettajapersoonallisuus. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja 1/1997. Jyväskylä: TUOPE.
- Halonen, M. & Hoikura, M. 1992. Peruskoululaisten käsitykset hyvän opettajan ominaisuuksista ja toiminnasta. Joensuun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Handal, G. & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching: supervision in practice. Milton Keyner: Society for Research into Higher Education.
- Hatch, A. & Wiesniewski, R. (toim.) 1995. Life history and narrative. International Journal of Qualitative Studies in Education 8 (1). London: Falmer Press.
- Havas, M. 1996. Didaktikka. Opetusmoniste. Oulun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto-opetus.
- Helimäki, K. 1992. Elämisen taito - yhä tärkeämpi opettamisen aihe. Opettaja 32, 19.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- House, E. R. (toim.) 1989. New Directions in Educational Evaluation. London: The Falmer Press.

- Hoyle, E. & John, P. D. 1995. Professional knowledge and professional practice. London: Cassell.
- Huhmarniemi, R. (toim.) 1996 Matkalla uuteen opettajuuteen, muutosta toteuttamassa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja B:54.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Opetus & kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 136-142.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), 24.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen: Oppimistuloksen ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Johanssen, T. A., Grønhaug, K., Risholm, N. G. & Mikalsen, Ø. 1997. What is Important to Students? Exploring dimensions in their evaluations of teachers. Scandinavian Journal of Education Research 41, 165-177.
- Juutinen, M. & Korpinen, E. & Malinen P. (toim.) 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:35.
- Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) 1994. Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kangasniemi, E. 1993. Koulun kehittäminen ja itsearviointi. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), 129-146.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi & kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.

- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Julkaisu 1.
- Kari, J. 1990. Opetus ja kasvatustyö ammattina. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1994. Didaktiikka & opetussuunnittelu. 3.painos. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, M. 1997a. Tulevaisuuden koulua kehittävät opettajat ja oppilaat yhdessä. Opettaja 33. Helsinki: OAJ.
- Karjalainen, M. 1997b. Opettajan työ on tutkimisen arvoista. Opettaja 12-13. Helsinki: OAJ.
- Karkela, E. & Tuominiemi, L. 1993. Opetusharjoittelun kehittäminen lastentarhan-opettajien koulutuksessa. Opettaja opissa, 80.
- Kemmis, S. 1989. Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. Teoksessa E. R. House (toim.).
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat oman työn kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen, (toim.), 66-89.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.), 33-50.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden, sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Taperensis. Vol. 533. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Korpinen, E. 1983. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä I. Minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia nro 16/1983. Opettajankoulutuksen kehittämisen tutkimus 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskusku.

- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 12. Tutkimuksia 31-32.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A:34.
- Korpinen, E. 1993a. Kohti opettajuutta: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Korpinen, E. (toim.) 1993b. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korpinen, E. 1996a. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva & arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), 69-82.
- Korpinen, E. 1996b. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiö. Polemia-sarja 18: Vammala.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava opettaja. Helsinki: Otava.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Koulu ja tieto. 2. painos. Opetus & kasvatus. 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krokkfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 47-62.
- Kuokkanen, R. & Minkkinen, J. 1987. Oppilaiden käsityksiä opettajasta ja hyvästä opettajasta oppilaiden arvioimana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Kyriacou, C. 1992. Essential teaching skills. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 69.
- Laaksola, H. 1997. Uusi opettajuus. Opettaja 40. Helsinki: OAJ.
- Lahdes, E. 1983. Tuntikehysjärjestelmä ja eriyttäminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), 120-129.

- Laukkanen, R. & Salmio, K. & Svedlin, R. (toim.) 1992. Koulun itsearviointi. Opetus ja kasvatus. Opetushallitus. Helsinki: VAPK.
- Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK.
- Lauriala, A. 1988. Opettajaksi kehittyminen kognitiivisesti orientoituneen sosiaalipsykologian näkökulmasta. Teoksessa H. Perho (toim.), 23-46.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1989. A study of learning styles. Helsinki. University of Helsinki. Research bulleting Department of Education. University of Helsinki.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 90-98.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, J. 1989. Koulun tiedonkäsitys ja sen relevanssi. Teoksessa Koulu ja tieto 1990, 42-53.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.).
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1995. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lonka, I. & Lonka, K. (toim.) 1991. Aktivoiva opetus: käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille.
- Lonka, K. 1991. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa I. Lonka & K. Lonka (toim.), 12-27.
- Malone, J. A. & Taylor, P. C. S. (toim.) 1992. Constructivist Interpretations of Teaching and Learning Mathematics. Perth: Curtin University of Technology.
- Melonen, T. 1996. Peruskoulun ala-asteen kuudesluokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia oppimisesta ja oppimisympäristöistä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A: 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, J. 1988. The Holistic Curriculum. Toronto: OISE Press.
- Miller, J., Cassie, B. & Drade, S. 1990. Holistic learning: A Teachers guide Integrated studies. Toronto: OISE Press.

- Moilanen, P. (toim.) 1988. Opettajapersonallisuus ja uskontopedagogiikka Martti Haavio -seminaari Jyväskylässä 9.-10. lokakuuta 1987. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 18.
- Myller, L & Patrikainen, R. 1993. Itseisarviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa Opettaja opissa.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42-61.
- Määttä, K. 1991. Opetustyön perusteet. Lapin yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 33.
- Niemelä, P. & Ruth, J-E. (toim.) 1989. Ihmisen elämänkaari. 3.painos. Helsinki: Otava.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 65-99.
- Niemi, H. 1993a. Opetusharjoittelu akateemisen opettajan koulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 31-46.
- Niemi, H. 1993b. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993c, 52-65.
- Niemi, H. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 2.
- Niemi, H. 1996. Itsenäisestä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31-43.
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Nissilä, E-M. 1988. Peruskoulun ala-asteen kuudensien luokkien käsityksiä hyvästä opettajasta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen projekti-tutkielma.
- Nousiainen, P. 1995. Opettajan työn perusteita etsimässä - Luokanopettajien käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisusarja B:8.
- Nurmi, V. 1965. Hyvän opettajan ominaisuuksia. University of Jyväskylä. Report from the Institute of Education 11/1965.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.), 47-67.

- Nuutinen, P. (toim.) 1997. Tutkiva opettaja: kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 64.
- Nyqvist, T. 1995. Kuudesluokkalaisten näkökulmia hyvästä opettajuudesta. Syventävien opintojen tutkielma.
- Oikarinen, J. 1997. Millainen on hyvä opettaja? Ala-asteen viides- ja kuudesluokkalaisten käsityksiä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Ojanen, S. 1985. Ammattikiinnostuksen, -identiteetin ja työn kokemisen välisistä yhteyksistä peruskoulun ala-asteen opettajilla. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 9.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja täydennyskoulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.
- Ojanen, S. 1993a. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa teoksessa O. Luukkainen (toim), 96-111.
- Ojanen, S. 1993b. Reflektiivisyys opetuksessa & ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993c, 125-147.
- Ojanen, S. (toim.) 1993c. Tutkiva opettaja: Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opettaja, tulevaisuuteen kasvattaja. 1986. Helsinki: Kirjapaja.
- Pateman, N. 1992. Can Constructivism Underpin a New Paradigm in Mathematics Education? Teoksessa J. A. Malone & P. C. S. Taylor (toim.), 69-79.
- Patrikainen, R. 1997a. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1997b. Opettajuus muuttuu omaa pedagogista ajattelua tutkimalla. Opettaja 23, 10-12.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Perho, H. (toim.) 1988. Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B:29.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, N. 1988. Lapsi maailman rakentajana. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piippo, E. 1990. Eheyttäminen käytännössä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), 115-116.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 5-23.
- Pollard, A. 1997. Children and their curriculum: The perspective of primary and elementary school children. London: Farmer Press.
- Porras, I. 1995. Rehtori ja rehtorin työ peruskoulun viidesluokkalaisen oppilaan kuvaamana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajan-koulutuslaitos.
- Pulkkinen, L. 1997. Lapsesta aikuiseksi. 2.painos Helsinki: WSOY.
- Pöyry, E. & Törmä, I. (toim.) 1990. Miten kehittäisimme koulua. Helsinki: Paino-merkki.
- Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon XII yleisen kirkolliskokouksen vuonna 1938 käytäntöön ottama suomennos.
- Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) 1991. Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:49.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9-30.
- Rask, S. 1993. Tuloksellisuuden arviointi – kirjallisuuden herättämiä mietteitä. K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), 144.
- Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskä-sitys. Teoksessa A. Kajaako & J. Tuomisto (toim.), 115-142.
- Rauste-von Wright, M-L 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M.L. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännös-sä. Juva: WSOY.
- Riihelä, M. 1991. Aikakortit: tie lasten ajatteluun. Helsinki: VAPK.
- Rosenberg, L. 1993. Vanhemmat arvioimassa koulun tuloksellisuutta. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), 162-165.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 1995. Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data. Thousand Oaks: Sage.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 31.

- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Ota-va.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin: yhdessä oppimisen mahdollisuutta etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1996b. Opetuksen muuttumisen kriteereistä. *Spektri: Opetushallituksen tiedote* 6/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Sarason, S. B. 1996. Revisiting the culture of the school and the problem of change. 3.painos. New York: Teachers College Press.
- Sava, I. 1979. Oppilaiden arvioinnit opettajan opetuskäyttäytymisestä ja arvioinneissa lukuvuoden aikana tapahtuneet muutokset: tutkimus kansakoulun IV luokalla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 70.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Aikakauskirja Kasvatus* 22 (5-6), 451-458.
- Schein, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja Steiner-koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 77.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4-14.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen ekлекsimin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1), 14-21.
- Simola, H. & Popkewitz, T. S. 1996. Professionalization and Education. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 169. Helsinki: University of Helsinki.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 137.
- Soininen, M. & Sura, S. 1996. Opettajan itsetuntemuksesta oppilaantuntemukseen. *Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.),* 127-167.
- Spåre, P. 1997. Opettajuus muuttuu omaa pedagogista ajattelua tutkimalla. *Opettaja* 23. Helsinki: OAJ.

- Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys: oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineiksia. 3.painos. Hämeenlinna: Educons.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tenhula, T. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Törmä, E. 1998. Opettajuuden muutoksissa: Martti Haavion ajatukset ajankohtaisempia kuin koskaan. Luokanopettaja nro 1. Helsinki.
- Uusikylä, K & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen: oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Uusikylä, K. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. Opettaja 21, 4-5.
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1992. Arvot & nuorten arvopohdinta: piirteitä maamme vv. 1960-1990 nuorten arvoja koskevista tutkimuksista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vepsä, H. 1997. Mikä on opettaja? Aikuiskoulutuksen maailma. Nro 1. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisu B:13.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Jyväskylä: Gummerus.
- Virkkunen, J. 1990. Tietoa vai ajattelun ja toiminnan välineitä. Teoksessa Koulu ja tieto 1990, 130-131.
- Woods, P. 1987. Social interaction in the classroom: The pupils perspective. Teoksessa E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (toim.) 1987.
- Vähäpassi, A. 1986. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen lähtökohtia. Kasvatus 17, 4, 265-272.
- Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopisto. Julkaisusarja B:32.
- Yin, R. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. Applied Social Research Methods Series 5. Newbury Park: Sage.

- Yrjönsuuri, Y. 1990a. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Yrjönsuuri, Y. 1990b. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Kouluhallituksen julkaisuja 28. Helsinki: VAPK.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1990. Opetuksen mahdollisuuksia: keskustelua tiedosta, oppimista ja kasvatuksesta. Helsinki: VAPK.

LIITTEET

- Liite 1. Tutkimuslupahakemus
- Liite 2. Kirjoitelman 1 tehtävänanto
- Liite 3. Lauseenjatkamistehtävä
- Liite 4. Kirjoitelman 2 tehtävänanto
- Liite 5.1. Koulutodistuksen arvosanojen keskiarvot (oppilaat)
- Liite 5.2. Todistuksen perustelulomake
- Liite 5.3. Koulutodistuksen arvosanojen jakauma (oppilaat)
- Liite 5.4. Juhan todistus omista aineenhallintataidoistaan
- Liite 5.5. Diplomi
- Liite 6.1. Oppilaiden kyselylomakkeen jakauma
- Liite 6.2. Kyselylomake opettajalle
- Liite 7. Teemahaastattelurunko
- Liite 8. Tutkimusaineiston luokitus
- Liite 9. Oppilaiden arviointi Juhasta keväältä 1996

LIITE 1. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Jyväskylässä 6.4.1998

Hyvät 6. -luokkalaisten vanhemmat!

Olen kotkalainen luokanopettajaopiskelija, ja teen tällä hetkellä lopputyötäni, pro gradua, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimukseni aiheena on opettajan ammatillinen kehittyminen ja hänen työnsä arviointi. Olen ollut yhteydessä lapsenne opettajaan, Juha Voimaan, ja hän on ilmoittanut minulle halukkuutensa osallistua tutkimukseeni. Lähestyn teitä tällä kirjeellä siksi, että toivon Juhan luokalla olevien oppilaiden voivan osallistua tutkimukseeni.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää oppilaiden käsityksiä omasta opettajastaan sekä opettajan käsityksiä itsestään opettajana. Pääsiäisen jälkeen tulen kyselemään oppilaiden käsityksiä erilaisten kirjoitustehtävien muodossa. Tarkoitukseni on myös laatia oppilaiden kanssa "päästötodistus" Juhalle. Käsittelemme oppilaiden kirjallisia tuotoksia luottamuksellisesti, eikä tutkimusraportissani tule ilmenemään kenenkään oppilaan nimeä. Tutkimukseen osallistuminen ei vaadi oppilailta ylimääräistä aikaa, sillä kaikki tehtävät tehdään koulutuntien aikana. Myöhemmin haastattelen Juhaa kirjoitustehtävien pohjalta ja kerron luokalle tutkimustuloksistani.

Olisin kiitollinen, jos lapsenne osallistumisellaan auttaisi minua tutkimuksessani ja sen kautta myös Juhan kasvua opettajan ammatissa. Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen, voitte ilmaista asian oheisessa tutkimuslupaselvityksessä. Voisitteko ystävällisesti täyttää alla olevan tutkimuslupalapun ja palauttaa sen lapsenne kautta Juhalle ti 14.4. mennessä. Mikäli teillä on kysymyksiä tutkimukseeni liittyen, keskustelen niistä mielelläni teidän kanssanne.

Kunnioittaen

Mari Backman
Taitoniekantie 9 B 513
40740 Jyväskylä
p. (014) 607 321

TUTKIMUSLUPASELVITYS

Oppilaan nimi: _____

Lapseni saa osallistua tutkimukseen _____

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen _____

Huoltaja: _____

LIITE 2. KIRJOITELMAN 1 TEHTÄVÄNANTO

AINEKIRJOITUS

Kerro omin sanoin ja esimerkein siitä, millainen on sinun mielestäsi hyvä opettaja. Apuna voit käyttää seuraavia kysymyksiä:

- * mitkä asiat tekevät opettajasta hyvän opettajan ja miksi?
- * millainen "hyvä opettaja" on / ei ole?
- * miten "hyvä opettaja" suhtautuu minuun / muihin?
- * millaisia ovat "hyvän opettajan" oppitunnit?
(kuvaile!) millaista niillä on olla?
- * miten hyvä opettaja opettaa?
- * mitä muita asioita hyvä opettaja huomioi työssään?
- * millainen opettaja olisi "hyvä opettaja" juuri sinulle?
miksi?

Otsikoi aine: Hyvä opettaja
Hyvä opettaja on ... opettaja
Hyvä opettaja - ...

LIITE 3. LAUSEENJATKAMISTEHTÄVÄ

LUE YKSI LAUSEEN ALKU KERRALLAAN JA JATKA SITÄ

* Hyvä opettaja tietää _____

* Hyvä opettaja on luonteeltaan _____ ja _____

* Hyvä opettaja ymmärtää _____

* Hyvä opettaja on _____

* Hyvä opettaja ei koskaan _____

* Hyvä opettaja tajuaa _____

* Hyvä opettaja tuntee _____

* Hyvän opettajan luokassa _____

* Hyvä opettaja huolehtii siitä, että _____

* Mielestäni sellainen opettaja on hyvä opettaja, joka _____

LIITE 4. KIRJOITELMAN 2 TEHTÄVÄNANTO

AINEKIRJOITUS

Kerro omin sanoin sitä, millainen opettaja Juha on.

Apuna voit käyttää seuraavia kysymyksiä:

- millainen Juha on opettajana
- millaisia ovat Juhan oppitunnit? /Millaista niillä on olla?
- mitkä ovat Juhan hyviä ja huonoja puolia?
- missä asioissa Juha voisi kehittyä tai toimia toisella tavalla?
- mitkä ovat parhaat/huonoimmat muistosi Juhasta? Kuvaa näitä.

Otsikoi kirjoitelma: Juha, minun opettajani

LIITE 5.1. KOULUTODISTUKSEN ARVOSANOJEN KESKIARVOT (OPPILAAT)

Kunta ja koulu	LUKUKAUSITODISTUS	
	Peruskoulun ala-aste ¹⁾	
KOTKA	KOULU	
Oppilaan nimi	Paivamaara	Lukukausi
	30.5.1998	kevät
	Vuosiluokka	
Juha Voima	4-6	

Käyttäytyminen ja huolellisuus	9,2
Äidinkieli	8,6
Englanti	-
Ympäristö- ja luonnontieto.....	9,0
Uskonto	8,6
Historia	9,0
Matematiikka	8,8
Musiikki	8,4
Kuvaamataito	8,7
Käsityö	-
Liikunta	9,3

-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

Arvosanat: kiitettava (10 ja 9), hyvä (8), tyydyttävä (7 ja 6), välttävä (5), heikko (4)

LIITE 5.2 KOULUTODISTUKSEN PERUSTELULOMAKE**KÄYTTÄYTYMINEN JA HUOLELLISUUS**

ÄIDINKIELI

YMPÄRISTÖ- JA LUONNONTIETO

USKONTO

Liite 5.2. (jatkuu)

HISTORIA

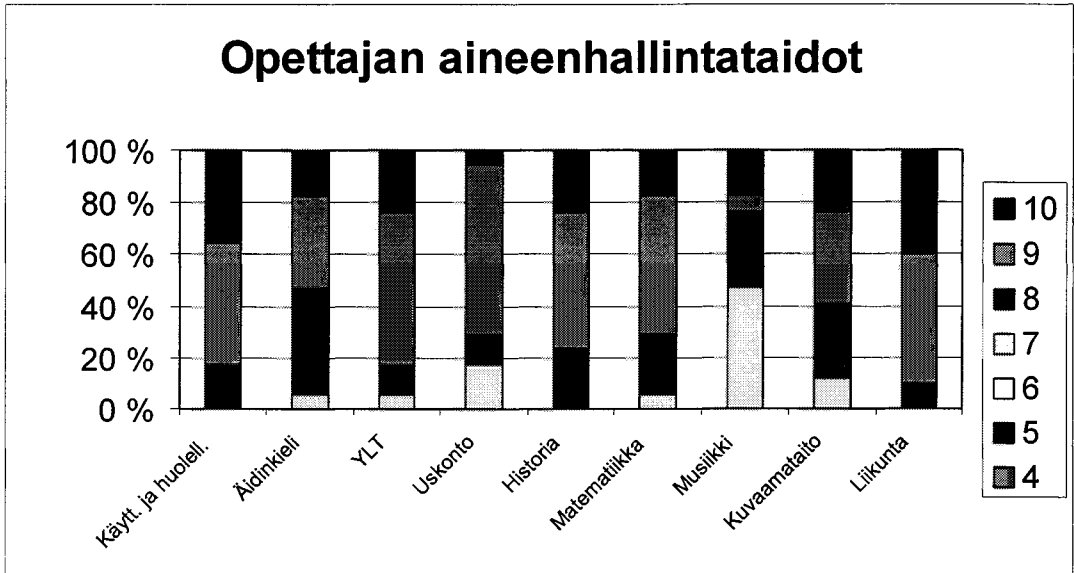
MATEMATIIKKA

MUSIIKKI

KUVAAMATAITO

LIIKUNTA

LIITE 5.3. KOULUTODISTUKSEN ARVOSANOJEN JAKAUMA (OPPILAAT)



LIITE 5.4. JUHAN TODISTUS OMISTA AINEENHALLINTATAIDOISTAAN

Kunta ja koulu	LUKUKAUSITODISTUS	
	Peruskoulun ala-aste ¹⁾	
KOTKA	KOULU	
Oppilaan nimi	Paivämäärä	Lukukausi
	_____	_____
	Vuosiluokka	

Juha Voima

Käyttäytyminen ja huolellisuus	<u>9</u>
Aidinkieli	<u>9</u>
Englanti	<u>-</u>
Ympäristö- ja luonnontieto.....	<u>10</u>
Uskonto	<u>8</u>
Historia	<u>9</u>
Matematiikka	<u>8</u>
Musiikki	<u>7/8</u>
Kuvaamataito	<u>9</u>
Käsityö	<u>-</u>
Liikunta	<u>9</u>

Lisätietoja

 Luokanvalvoja

Nähty

 Huoltajan allekirjoitus

¹⁾ Noudatettu opetussuunnitelma: Yleisopetuksen ops

Arvosanat: kiitettävä (10 ja 9), hyvä (8), tyydyttävä (7 ja 6), välttävä (5), heikko (4)

LIITE 5.5. DIPLOMI

DIPLOMI

Juha Voimalle 30.5.1998

Juha on hyvä opettamaan niitä asioita, joista pystyy tekemään projekteja.

Olet ollut loistava opettaja!!

Olet ollut hyvä ja hauska opettaja kolmena viime vuotena. Taimme hyvää yhteistyötä ja sinun ansiosta olen saavuttanut voimaa vuosilta. Kiitos!

No tosi hyvä opettaja, parempaa saa hakea. En vaihtais opettajaa mistään hinnasta, varmaa sinut ope kuka tulee maihin kas toimee ja hyvin oon viihtyn, vaikka aina en sit näytäkään...

Onnea matkaan. Jatka samaan malliin.

Hyvin olet opettanut nämä vuodet. Olet ollut kiva ja kärsivällinen opettaja minulle/muilla. -Kiitos-

Olet ollut mahtava opettaja. Säästä projektit ja testit seuraaville oppilaille. Mukaan lukien hyvät luokkaratki-ideat. Ole kiittä opettaja tuleville luokillesi.

Olit paras opettaja mitä minulla on ollut. Kiitos kulukseni. Minulla on ollut hauskaa ja opin hyvin. Kiitos kaikesta!!! Meillä on hyvä luokkahenki sinun ansiostasi.

Gradu oli kiva homma. Pidit ensi vuoden oppilaille paljon projekteja, saat suosiota.

Vuotasi ovat olleet KIVOJA!

Kiitos, olit hyvä opettaja viimeiset kolme vuotta.

Olet opettanut hyvin!!?

Oot ollu mielettömän... itse asiassa paras mahdollinen ope näille viimeisille vuosille! Kiitos.

Olet ollut hyvä opettaja ja aikanesi on luokkamme yhteishenki huomattavasti noussut. Kiitos.

Jatka samaan malliin. Muista pitää oppimisen mielenkiinto yllä. Kiitos, että olet auttanut minua oppimaan ja myös pitämään siinä!

KIIIIIIIIIIIIIIIIIIITOOOOOOOS!!!!!! näistä kolmesta vuodesta!!!!!!

Muuta en osaa sanoa kun... KITOS! Olet yrittänyt kunnolla ja onnistunut siinä!

LIITE 6.1 OPPILAIEN KYSELYLOMAKKEEN JAKAUMA

KYSELYLOMAKE OPPILAILLE

		täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	en osaa sanoa	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1	Opettajani on kärsivällinen.	18 %	82 %			
2	Opettajani oppitunnit ovat vaihtelevia.	59 %	35 %		6 %	
3	Opettajani huomioi oppilaiden mielipiteet.	35 %	65 %			
4	Opettajallani on lellikkejä.	18 %	12 %	12 %	47 %	12 %
5	Opettajani kiinnittää huomiota luokkahenkeen.	59 %	41 %			
6	Opettajani on huumorintajuinen.	41 %	41 %	6 %	12 %	
7	Opettajani tuntee kotiväkeni.	47 %	41 %	12 %		
8	Opettajani antaa minulle liian helppoja tehtäviä.		12 %	18 %	53 %	18 %
9	Opettajallani ei ole aikaa minulle.		6 %	6 %	47 %	41 %
10	Opettajani on oikeudenmukainen.	35 %	47 %	6 %	6 %	6 %
11	Opettajani innostaa minua oppimaan.	29 %	41 %	6 %	24 %	
12	Opettajani kertoo uudempaa tietoa kuin oppikirjat.	41 %	53 %	6 %		
13	Opettajani hermostuu helposti.		35 %		47 %	18 %
14	Opettajani suunnittelee oppitunnit huolella.	53 %	29 %	18 %		
15	Opettajani uskoo minun oppivan.	53 %	29 %	18 %		
16	Saan tarvitessani apua opettajaltani.	94 %	6 %			
17	Opettajani tietää mitä hänen luokassaan tapahtuu.	18 %	82 %			
18	Olisin mieluummin jonkun muun opettajan kuin Juhan luokalla.				29 %	71 %
19	Olen yhtä tärkeä opettajalle kuin muutkin.	59 %	35 %		6 %	
20	Opettajani ei yleensä myönnä virheitään.		12 %		59 %	29 %
21	Opettajani on reilu.	41 %	53 %		6 %	
22	Opettajani pitää yllä riittävän työrauhan.	24 %	59 %		18 %	
23	Opettajani osaa hyvin opettamansa asiat.	59 %	41 %			
24	Opettajani ei kannusta minua tarpeeksi.	6 %		6 %	35 %	53 %
25	Opettajani on tosikko.		6 %	12 %	29 %	53 %
26	Opettajani opettaa aina samalla tavalla.	6 %		47 %		47 %
27	Opettajani ei ymmärrä minua.		12 %	6 %	47 %	35 %
28	Opettajani antaa sopivasti läksyjä.	29 %	41 %		6 %	24 %
29	Opettajani viihtyy ammatissaan.	41 %	41 %	6 %	6 %	
30	Opettajani tunnit ovat mielenkiintoisia.	41 %	35 %	12 %	12 %	

LIITE 6.2. KYSELYLOMAKE OPETTAJALLE

KYSELYLOMAKE LUOKANOPETTAJALLE

		täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	en osaa sanoa	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
1	Olen kärsivällinen opettaja.	x				
2	Oppituntini ovat vaihtelevia.		x			
3	Huomioin oppilaiden mielipiteet.	x				
4	Minulla on lellikkejä.					x
5	Kiinnitän huomiota luokkahenkeen	x				
6	Olen huumorintajuinen.		x			
7	Tunnen oppilaitteni kotiväen.		x			
8	Annan oppilaille liian helppoja tehtäviä.				x	
9	Minulla ei ole aikaa kaikille oppilailleni.				x	
10	Olen oikeudenmukainen opettaja.	x				
11	Innostan oppilaitani oppimaan.	x				
12	Kerron uudempaa tietoa kuin oppikirjat.	x				
13	Hermostun helposti.				x	
14	Suunnittelen oppitunnit huolella.	x				
15	Uskon oppilaitteni oppivan.	x				
16	Autan oppilaitani tarvittaessa.	x				
17	Tiedän mitä luokassani tapahtuu.		x			
18	Opettaisin mieluummin jotakin muuta kuin omaani.					x
19	Kaikki oppilaat ovat minulle yhtä tärkeitä.	x				
20	Myönnän yleensä virheeni oppilailleni.	x				
21	Olen reilu opettaja.	x				
22	Pidän yllä riittävän työrauhan.		x			
23	Osaan hyvin opettamani asiat.	x				
24	En kannusta oppilaitani tarpeeksi.				x	
25	Olen mielestäni tosikko.					x
26	Opetan aina samalla tavalla.				x	
27	En ymmärrä kaikkia oppilaita.				x	
28	Annan sopivasti läksyjä.		x			
29	Viihdyn ammatissani.		x			
30	Pidän mielenkiintoisia oppitunteja.	x				

LIITE 7. TEEMAHAASTATTELURUNKO

I PERSOONALLISUUS

- Juha ihmisenä, aikuisena ja opettajana
- Juhan suhtautuminen oppilaisiin
reiluus ja oikeudenmukaisuus
 - oppilaiden arvostaminen ja ymmärtäminen
 - ystävällisyys ja empaattisuus
 - avoimuus
 - huumorintajuisuus
 - opettajan auktoriteetti: toveri vai tuomari?
- itseluottamus

II AINEENHALLINTA

- opettajan tiedon riittävyys ja ajankohtaisuus yleensä ottaen (kyselylomakkeen aineenhallintaan liittyvät väitteet 12, 23)
- aineenhallinta oppiaineittain (valitaan oppilaan/ opettajan laatiman koulutodistuksen pohjalta)
- läksyt ja kokeet

III DIDAKTISTEN TAITOJEN HALLINTA

- millaista on Juhan oppitunneilla / miten oppilaat viihtyvät
- miten Juha motivoi oppilaitaan
- mitä tapoja Juhalla on opettaa
 - projektit (mitä ovat, edut, haitat, millaisia?, miten oppilaat kokevat?)
- kasvatuseriaatteet ja oppimiskäsitykset

IV ASENNOITUMINEN OPETTAJAN TYÖHÖN

- vastuuntuntoisuus
- työn suunnittelu ja arviointi
- yhteistyö
- kasvatustietoisuus
- itsensä kehittäminen ja koulutus

V MUUTA

- luopuminen omasta luokanopettajasta / luokasta
- paras/ikävin muisto opettajasta / luokasta

LIITE 8. TUTKIMUSAINEISTON LUOKITUS**A. Kirjoitelma 1**

- oppilaat (A1-A17)
- opettaja (A, opettaja)

B. Lauseenjatkamistehtävä

- oppilaat (B1-B17)
- opettaja (B, opettaja)

C. Kirjoitelma 2

- oppilaat (C1-C17)

D. Koulutodistus

- oppilaat (D1-D17, paitsi oppilaat liikunnan osalta P1-P9)
- opettaja (D, opettaja)

E. Kyselylomake

- oppilaat (E1-E17)
- opettaja (E, opettaja)

F. Haastattelut

- oppilaat (F1-F4), opettaja (F, opettaja)

LIITE 9. OPPILAIKEN ARVIOINNIIT JUHASTA KEVÄÄLTÄ 1996

Opettajamme on ...

	Hyvin usein	Aika usein	Aika harvoin	Hyvin harvoin
Tunnit ovat vaihtelevia	65%	35%		
Opettaja on huumorintajuinen.	61%	28%	11%	
Opettaja pitää luokassa riittävän työrauhan yllä.	41%	59%		
Olen opettajalle yhtä tärkeä kuin muutkin.	67%	33%		
Saan tarvitessani apua opettajalta.	89%	11%		
Opettaja on oikeudenmukainen.	72%	28%		
Opettaja on kärsivällinen.	56%	44%		
Opettaja ottaa oppilaiden mielipiteitä huomioon.	72%	28%		
Opettaja on reilu.	78%	22%		
Tunnit ovat mielekkäitä.	50%	50%		

Kehuja opettajalle antaisin siitä, että _____

Opettajaa arvostelisin siitä, että _____

Opettajalta toivoisin, että _____

Muuta: _____

Liite 9. (jatkuu)

	Ei	1	2	3	4	5	Kyllä
Ovatko tunnit vaihtelevia				12%	35%	53%	
Onko opettaja huumorintajuinen				6%		94%	
Pitääkö opettaja luokassa työrauhan hyvin yllä				23,5%	53%	23,5%	
Saanko vastata yhtä usein kuin muutkin				6%	29%	65%	
Olenko tärkeä opettajalle				19%	37%	44%	
Saanko tarvitessani apua opettajalta					6%	94%	
Onko opettaja oikeudenmukainen	6%				29%	65%	
Onko opettaja kärsivällinen					18%	82%	
Onko opettaja reilu					29%	71%	
Ovatko tunnit mielekkäitä					53%	47%	

Mielekkäimmät tunnit:

Tylsimmät tunnit:

	Liikaa	Sopi- vasti	Liian vähän
Opettaja antaa läksyjä		18%	82%

Kirjoitat kirjeystävällesi. Hän on kysynyt millainen opettajasi on, mitä hyviä puolia hänessä on ja mitä huonoja.