

Millainen on hyvä opettaja?
2.-luokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajuudesta
Laukkanen Annamari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukkanen, Annamari. 2019. Millainen on hyvä opettaja? 2.-luokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 89 sivua.

Tutkielman tavoitteena oli selvittää 2.-luokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta, koska ilmiötä on tutkittu lasten näkökulmasta vasta vähän. Lasten käsityksiä tarkasteltiin suhteessa asiantuntijoiden käsityksiin, mikä edellytti lapsilähtöisen hyvän opettajuuden mallin muodostamisen. Teoreettisena viitekehystenä toimi moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP).

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen ja sen lähestymistapa sijoitui fenomenografiaan. Aineisto kerättiin kymmeneltä 2.-luokkalaiselta oppilaalta kyselylomakkeen ja puolistrukturoidun haastattelun avulla. Tutkimuksessa painottui aineistolähtöisyys. Haastatteluaineistosta muodostettiin kymmenen käsityskategoriaa ja lopulta kolme kuvauskategoriaa.

Tutkielmassa havaittiin, että hyvällä opettajalla on useita ominaisuuksia, kuten kyky asettaa rajat ja olla sopivassa suhteessa tiukka. Tämän lisäksi lapset mainitsivat tärkeinä ominaisuuksina muun muassa kivuuden, kiltteyden ja huumorintajun, positiivisen palautteen antamisen, huolenpidon sekä yhdessä tekemisen. Käsityksistä muodostui hyvän opettajuuden malli, jossa korostuivat kolme ”kärkitaitoa”: kasvatuksellinen, relationaalinen ja pedagoginen taito.

Tutkielma osoittaa, että hyvä opettaja on ”lujasti lempeä”: hänen tulee olla kiltti ja asettaa rajoja. Luokanhallinnan taitoja voitaisiinkin korostaa enemmän opettajankoulutuksessa. Kokonaisuudessaan asiantuntijoiden malli oli lasten mallia teoreettisempi: siinä hyvää opettajuutta lähestyttiin ammatillisesta näkökulmasta. Sen sijaan lasten käsitykset linkittyivät opettajan tapaan toimia ja olla lasten kanssa; käsityksissä korostui opettajan kasvatuksellinen taito. Jatkossa hyvää opettajuutta tutkittaessa voitaisiin painottaa lapsilähtöisyyttä, jotta opettajuuden malleihin saataisiin mukaan myös lasten näkökulma.

Asiasanat: hyvä opettaja, hyvä opettajuus, MAP-malli, lapsinäkökulmainen tutkimus, fenomenografinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	OPETTAJAN AMMATTI JA OSAAMINEN	9
	2.1 Opettajan työn määritelmä	9
	2.2 Opettajan työ professiona	12
	2.3 Opettajuuden määritelmä.....	14
	2.4 Hyvän opettajuuden osaamisalueet.....	16
	2.4.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta.....	17
	2.4.2 Kognitiiviset taidot.....	18
	2.4.3 Sosiaaliset taidot	19
	2.4.4 Persoonalliset orientaatiot.....	20
	2.4.5 Ammatillinen työhyvinvointi	21
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	3.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja tutkimuksen lähtökohdat	23
	3.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana	24
	3.3 Tutkimuksen osallistujat.....	27
	3.4 Aineiston keruu.....	28
	3.5 Eettiset ratkaisut.....	30
	3.6 Fenomenografinen aineiston analyysi	32
	3.6.1 Erilaisten merkitysten etsiminen.....	33
	3.6.2 Merkitysten ryhmittely	35

3.6.3	Käsityskategorioiden muodostaminen.....	35
3.6.4	Kuvauskategorioiden rakentaminen	36
3.7	Luotettavuus fenomenografisessa tutkimuksessa	37
4	KÄSITYSRYHMÄT: MILLAINEN ON HYVÄ OPETTAJA?	40
4.1	Asettaa rajat ja on sopivassa suhteessa tiukka.....	41
4.2	Kiva, kiltti ja huumorintajuinen.....	41
4.3	Antaa positiivista palautetta	42
4.4	Pitää huolta	43
4.5	Tekee asioita yhdessä	44
4.6	Antaa vastuuta ja vapauksia	45
4.7	Oikeudenmukainen	45
4.8	Huomioi oppilaan.....	46
4.9	Opettaa	47
4.10	Toimii esimerkkinä	48
5	KUVAUSKATEGORIAMALLIT: KASVATUKSELLINEN, RELATIONAALINEN JA PEDAGOGINEN TAITO	49
5.1	Rajankäyntiä kasvatuksellisen ja relationaalisen taidon välillä	50
5.2	Pedagoginen taito muuta itsenäisempänä kuvauskategoriana.....	52
5.3	Kuvauskategorioiden yhteydet toisiinsa	54
6	TULOSTEN TARKASTELU	57
6.1	Uudenlainen vai jo olemassa oleva hyvän opettajuuden malli?.....	57
6.1.1	Relationaalisten taitojen yhteys MAP-mallin osaamisalueisiin	57
6.1.2	Pedagogisten taitojen yhteys MAP-mallin osaamisalueisiin	59
6.1.3	Kaksi erilaista mallia: onko opettaja pedagoginen ammattilainen vai kasvattaja?	60
7	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	63
7.1	Tulosten yhteenveto	63

7.2 Johtopäätökset	66
7.2.1 Luokanhallintataitojen korostaminen.....	66
7.2.2 Jatkotutkimusehdotukset	67
LÄHTEET	69
LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Aikuiset eivät koskaan ymmärrä mitään,
eivätkä lapset jatkuvasti jaksa selittää heille asioita.

– Antoine de Saint-Exupéry

Yksilö on yksilö, ei väliä kuinka pieni. – *Dr. Seuss, Horton*

Kyseiset sitaatit avaavat hyvin tämän tutkielman lähtökohtia. Hyvän opettajan ominaisuuksia ja sitä kautta muodostuvaa hyvää opettajuutta, tai opettajuutta ylipäätään, on lasten näkökulmasta tutkittu vasta vähän. Nekin tutkimukset, joissa lapsilta asiaa on kysytty, sijoittuvat peruskoulun ylemmille luokka-asteille (ks. Kolha & Salminen 2017; Luukkonen 2018). Kuitenkin myös alakoulun alempien luokkien oppilailla tulisi olla yhtäläinen oikeus saada äänensä kuuluviin. Opettajan työ on opettamista ja kasvattamista (Luukkainen 2004, 17; Niemi 2006, 83), jossa opetussuhteen toinen osapuoli on aina lapsi. Tämän vuoksi kaikilla kouluikäisillä lapsilla pitäisi olla mahdollisuus kertoa, millaisia käsityksiä heillä on hyvästä opettajasta ja sitä kautta hyvästä opettajuudesta. Lapset ovat usein luonteeltaan uteliaita ja he haluavat kertoa aikuisille asioita, jos heiltä vain uskaltautuu kysymään. Silti lapsilähtöisiä tutkimuksia ei tästä aiheesta ole vielä juuriakaan tehty, joten on aiheellista kysyä, kiinnostaako meitä aikuisia kuunnella, mitä lapsilla on sanottavanaan.

Minä tulevana luokanopettajana olen kiinnostunut selvittämään lasten näkemyksiä siitä millainen on hyvä opettaja, jotta voin syventää ymmärrystäni hyvän opettajan keskeisten piirteiden kautta muodostuvasta hyvästä opettajuudesta. Lisäksi olen kiinnostunut vertaamaan, miten lasten käsitykset eroavat tieteen asiantuntijalähtöisestä ja täten aikuiskeskeisestä hyvän opettajuuden mallista. Jotta tutkimuksessa on mahdollista verrata lasten käsityksiä asiantuntijoiden määritelmiin, on tutkielmassa muodostettu lasten käsitysten pohjalta hyvän opettajuuden malli. Tutkielmassa siirrytään tietoisesti käyttämään hyvän opettajan sijaan termiä ”hyvä opettajuus”. Perustelen tätä valintaa siten, että opettajan työhön liittyy vahvasti opettajuuden käsite. Opettaja ei voi tehdä

työtään ilman, että hän omaksuu omanlaisen opettajuutensa, sillä yksi opettajan työn kulmakivistä on nimenomaan opettajuus (Luukkainen 2004). Lisäksi on luontevaa käsitellä hyvän opettajan piirteitä juuri opettajuuden kautta, sillä myös asiantuntijat määrittelevät hyvän opettajan opettajuuden käsitteen avulla (ks. Metsäpelto, Utriainen, Muotka & Poikkeus 2019).

Opettajuutta on mahdollista lähestyä monista erilaisista näkökulmista. Sitä on mahdollista tutkia muun muassa yhteiskunnan näkökulmasta, jolloin se nähdään yhteiskunnallisena instituutiona (Mathieson 2012, 553). Toisaalta opettajuus määrittyy myös ulkopuolisten asettamien rooliodotuksien kautta (Vuorikoski 2003, 41), tai ammatti-identiteetin käsitteen avulla (Akkerman & Meijer 2011, 308). Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa hyvää opettajuutta on tarkasteltu persoonallisten piirteiden ja käyttäytymismallien kautta (Korthagen 2004; Tickle 1999). Tässä tutkielmassa hyvän opettajuuden malli on rakentunut lasten käsitysten myötä. Lapsilähtöistä mallia verrataan asiantuntijälähtöiseen moniulotteisen opettajuuden osaamisen prosessimalliin (MAP), joka täten toimii tämän tutkimuksen viitekehyksenä. Valitsin kyseisen mallin tämän tutkimuksen viitekehykseksi siitä syystä, että se on uusin Suomessa kehitetty hyvän opettajuuden malli. Lisäksi kyseistä mallia hyödynnetään kaikissa Suomen opettajakoulutusyksiköissä, joten se antaa vankan akateemisen kuvan hyvästä opettajuudesta.

Tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa ovat 2.-luokkalaisten lasten käsitykset siitä, millainen on hyvä opettaja. Lasten käsitysten tutkimisessa hyödynnetään fenomenografista lähestymistapaa. Valkosen (2006) mukaan fenomenografiassa ilmiötä kuvaavat käsitteet voivat olla erilaisia, mutta ne nähdään samanarvoisina ilmiön ymmärtämisen kannalta. Tästä syystä fenomenografinen ote soveltuu myös tähän tutkimukseen, jossa lasten käsityksiä hyvästä opettajasta tarkastellaan hyvän opettajuuden kautta ja suhteessa asiantuntijoiden tuottamaan opettajuuden malliin. Tutkielman teorialuku (ks. luku 2) on rakentunut aineiston kautta: teoria on muodostunut aineistossa korostuneiden opettajan ja opettajuuden käsitteiden ympärille. Teorialuvussa esitellään myös tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimiva moniulotteisen opettajuuden osaamisen prosessimalli (MAP). Tutkielman metodiosuus (ks. luku 3) sisältää

fenomenografisen lähestymistavan määrittelyn sekä tutkimusaineiston. Metodisuuden esittelyn jälkeen siirrytään luvussa 4 tarkastelemaan lasten käsityksistä muodostuneita käsityskategorioita. Luvussa 5 esitellään käsityskategorioista muodostuneet kuvauskategoriat ja tarkastellaan niiden yhteyksiä toisiinsa. Aineistolähtöisyyden vuoksi lasten käsitysten yhteyttä teoreettiseen viitekehykseen tarkastellaan vasta luvussa 6. Viimeisenä erillisenä lukuna (ks. luku 7) esitetään tulosten yhteenveto sekä johtopäätökset, joiden yhteydessä tarkastellaan tutkimuksen rajoituksia ja mahdollisuuksia.

2 OPETTAJAN AMMATTI JA OSAAMINEN

2.1 Opettajan työn määritelmä

Opettajan työ on monenlaista asiantuntijatietoa edellyttävä ja eettistä kypsyyttä vaativa ammatti (Heikkinen 2000, 17). Se on kasvattamista ja opettamista (Luukkainen 2004, 17; Niemi 2006, 83). Spoofin (2008, 37–38) mukaan opettajan työssä painottuvat valta, vastuu ja vapaus. Hyvä opettaja tunnistaa työssään nämä osa-alueet ja ymmärtää niiden suhteita toisiinsa. Vallan, vastuun ja vapauden aspektien lisäksi opettajan työhön sitoutuu vaikuttamisen näkökulma (Niemi 2006, 73). Työn kautta opettaja voi vaikuttaa niin yksilöön kuin yhteiskuntaankin. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen liittyy syrjäytymiskehityksen estämiseen, kansalaisten kasvattamiseen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi sekä sivistyksen rakentamiseen (Aaltola 2002, 49; Niemi 2006, 73–74). Yksilöön vaikuttaminen puolestaan näkyy etenkin siinä, millaisen jäljen opettaja jättää oppilaan muistiin (Niemi 2006, 74).

Määritelmät opettajan työstä muuttuvat maarajojen mukaan. Esimerkiksi monissa Euroopan maissa, kuten Isossa-Britanniassa, opettajan työ nähdään vain suoritustason työnä ja opettajat ovat ammattiryhmänä hyvin näkymätön joukko (Niemi 2006, 75). Sen sijaan Suomessa opettajan työ mielletään korkeatason tehtäväksi, koska sillä on selkeä yhteiskunnallinen merkitys (Luukkainen 2004, 27). Uusimman Euroopan laajuuden näkemyksen mukaan opettajan ammatti voidaan määritellä yhteistoiminnalliseksi ja moniammatilliseksi työksi, jossa korostuvat ongelmanratkaisutaidot sekä jatkuva työssä oppiminen (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 201).

Opettajan työhön kohdistuu paljon vaatimuksia ja odotuksia eri tahoilta (Patrikainen 2000, 21). Vuorikosken (2003, 17) mukaan opettajalta edellytetään innovatiivista otetta työhönsä, mutta myös joustavuutta ja kykyä sopeutua jatkuvasti muuttuviin olosuhteisiin ja ympäristöihin. Lisäksi opettajan tulisi olla yhteiskunnan analyyttikko, kriitikko ja uudistaja, joka pyrkii kasvattamaan edellä mainittuja ominaisuuksia myös oppilaissaan. Heikkinen (2000, 16) puolestaan korostaa kriittisen ajattelun opettamista ja ohjaamista. Hänen mukaansa on

erityisen tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaitaan kriittiseen ajatteluun vallitsevia yhteiskunnallisia oloja kohtaan, koska kritiikki ja reflektio ovat edellytyksiä yhteiskunnan uudistumiselle. Toisaalta yhteiskunnan kannalta on kuitenkin tärkeää, ettei opettaja myöskään kyseenalaista liian paljon kerrallaan, jotta yhteiskunnallinen rauha ja tasapaino säilyvät. Tällä tapaa opettajan tehtävä onkin kaksijakoinen, ambivalentti. Voidaan todeta, että hyvä opettaja löytää itsensä jostakin uudistajan ja säilyttäjän välimaastosta (Heikkinen 2000, 17).

Opettajan työtä on tutkittu laajasti. Tutkimuksissa, jotka on tehty yhteiskunnan näkökulmasta, opettajan työtä on määritelty tuloksellisuuden ja tehokkuuden käsitteillä. Yksi esimerkki tällaisesta yhteiskuntasuuntautuneesta tutkimuksesta on markkinasuuntautunut koulutuspolitiikan tutkimus. Se korostaa koulutuksen tehtävää inhimillistä pääomaa tuottavana järjestelmänä: koulun ja opettajan tehtävänä on tuottaa tarpeeksi laadukasta työvoimaa (Vuorikoski 2003, 38–39). Maailmalla opettajan työtä onkin tutkittu eniten juuri tästä näkökulmasta käsin. Tutkimusta on tehty myös yhteiskuntaa kriittisesti tarkastelevan tutkimuksen kautta. Connelin (1985, 94–96) mukaan tällaista tutkimusta on tehty postmodernistisesta tai poststrukturalistisesta suuntauksesta käsin, ja näissä suuntauksissa opettajat nähdään kulttuurisina toimijoina (cultural workers). Postmodernismiin ja poststrukturalismiin liittyy ajatus siitä, että opettajien tulisi tiedostaa koulutukseen liittyviä valtakytköksiä sekä auttaa myös oppilaita tulemaan niistä tietoisiksi. Lisäksi opettajien työtä on tutkittu käytännönläheisemmästä, mutta yhteiskunnan vallankäyttöön kriittisesti suhtautuvasta näkökulmasta, jonka mukaan opettajat ovat palkkatyöläisiä siinä missä muutkin eri ammattien harjoittajat. Tämän näkökulman mukaan koulutus sekä opetussuunnitelmat muovautuvat ja rakentuvat erilaisten ryhmien ja intressien puristuksissa, ja opettajan työtä on toteuttaa näitä suunnitelmia sekä vahvistaa koulutuksen rakenteita (Vuorikoski 2003, 39).

Suomalaista opettajan työtä on Simolan (1997) mukaan tarkasteltu erityisesti didaktisesti ja psykologisesti painottuneesta lähestymistavasta käsin, mikä on johtanut siihen, että opetustyön yhteiskunnalliset kytkennät ovat usein jääneet tarkastelun ulkopuolelle. TALIS (Teaching and Learning International Survey) tutkimuksessa opettajan työtä puolestaan on tutkittu opettamisen ja

oppimisen näkökulmista. Tutkimuksessa on huomioitu koulun oppimisympäristö sekä opettajien työolot ja tavat, joilla opettajan työtä arvioidaan ja heitä pallokitaan. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa kansainvälistä vertailutietoa tekijöistä, jotka edistävät opetusta, oppimista ja koulujen johtamista. (Taajamo & Puhakka 2019.) Lisäksi Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom ja Soini (2017) ovat tutkimusartikkelissaan lähestyneet opettajan työtä vuorovaikutuksen näkökulmasta: tutkimus osoittaa, että opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus uransa alkutaipaleella oleviin opettajiin. Jos vuorovaikutus ei toimi, saattaa tuore opettaja harkita alanvaihtoa. Näiden eri näkökulmista tehtyjen suomalaisten tutkimusten mukaan opettajan työssä painottuvat ennen kaikkea pedagogiikka, työolot ja vuorovaikutus.

Lasten näkökulmasta hyvän opettajan piirteitä ja hyvää opettajuutta on tutkittu lähinnä Pro Gradu -tutkielmissa, ja näissäkin tutkielmissa vastaajina ovat pääsääntöisesti olleet alakoulun ylempien luokkien oppilaat. Luukkonen (2018) selvitti tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemuksia nykypäivän hyvästä opettajuudesta. Tutkimuksen tuloksissa korostuu opettajan oma persoonallisuus hyvän opettajuuden osatekijänä. Lisäksi Luukkosen tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että lapset tarvitsivat turvallista ja lujasti lempeää opettajaa, joka myös ohjaa selkeästi opetustuokioita. Kolha ja Salminen (2017) puolestaan perehtyivät tutkielmassaan hyvän opettajan tunnuspiirteiden kuvailuun. He tutkivat aihetta oppilaiden ja opettajien näkökulmasta; tutkimukseen osallistui peruskoulun toisen, neljännen ja kuudennen luokan oppilaita sekä heidän opettajiaan. Kolhan ja Salmisen tutkimuksesta käy ilmi, että hyvän opettajan ominaisuudet jakautuvat teoreettisen tiedon hallinnan, käytännön opetustyön, oppilas-opettaja -suhteen sekä opettajan asiantuntijuuden teemoihin. Yksittäisistä ominaisuuksista heidän tutkimuksessaan mainittiin muun muassa oikeudenmukaisuus, luotettavuus, iloisuus ja ystävällisyys, rentous, rauhallisuus, tiukkuus ja määrätietoisuus sekä kannustaminen.

2.2 Opettajan työ professiona

Professiolla tarkoitetaan tasokasta ammatillista osaamista (professional expertise), joka täyttää tietyt yleisesti asetetut vaatimukset (Tirri 2002, 207). Näitä vaatimuksia on muun muassa akateeminen koulutus (Bayles 1988, 28), kokemuksen kautta saatu tieto ja osaaminen (Stenhouse 1975), professionaalisten henkilöiden luotettavuus ja rehellisyys (Tirri 2002, 207), sekä ammatin autonomia ja vapaus (Konttinen 1996, 1). Professioammatit ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä ammatteja, jotka tarjoavat yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisia palveluita (Bayles 1988, 28). Opettajan työtä voidaankin joissakin yhteyksissä kutsua professioammattiksi. Nykyaikainen professioammatti edellyttää ammattikunnan korkeaa järjestäytymisastetta, jonka suomalainen opettajaprofessio täyttäneen parhaiten maailmassa. Ylen uutisessa mainitaan, että Suomessa liki 120 000 opettajaa kuuluu ammattijärjestöön ja opetusalan järjestäytymisaste on peräti yli 90 prosenttia (Veräjänkorva 2014).

Professioammatin yksi tyypillisimmistä ominaisuuksista on akateeminen koulutus. Koulutukselle ominaista on, että se on pitkä ja suljettu ja professio itse hyväksyy siihen koulutettavat sekä määrää sen sisällöistä (Konttinen 1996, 1–3; Pekkola 2009, 270–271; Raivola 1989, 19; Tirri 2002, 207). Koulutuksen ohella vaaditaan kuitenkin myös kokemuksellista tietoa ja taitoa. Tällainen ei-logiseen (non-logical kinds of thinking) ajatteluun perustuva tieto auttaa professioammattissa työskenteleviä ymmärtämään, millainen toiminta on missäkin yhteydessä ja tilanteessa sopivaa (Stenhouse 1975). Siten professionaalista kehittymistä voidaan pitää erityisesti henkilökohtaisen kasvun prosessina (Patrikainen 2000, 21). Henkilökohtaiseen kasvuun liittyy omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavat tekijät, jotka kuuluvat olennaisena osana profession edellyttämään professionaalisuuteen. Lisäksi professioihin liittyy keskeinen ajatus siitä, että professionaalisisissa ammateissa olevat henkilöt, kuten lääkärit, juristit ja opettajat, puhuvat aina totta ja ovat rehellisiä. (Tirri 2002, 207–208.) Näiden edellä kuvattujen piirteiden lisäksi professioammateissa korostuu autonomisuus ja vapaus. Konttisen (1996, 1–3) mukaan professioammattille tyypillistä on se, että alalla työskentelevillä on jokseenkin hyvät mahdollisuudet järjestellä työtä sekä vapaus tehdä työn kohdetta koskevia ratkaisuja.

Opettajan työ täyttää professioammattille asetetut tavoitteet usean vaatimuksen suhteen. Ensinnäkin, opettajaksi valmistuminen vaatii korkeakoulututkinnon, jonka suorittaminen tapahtuu yliopistossa erilliskoulutuksessa (Leino & Leino 1997, 12). Koulutuksen sisällöistä ja koulutukseen otettavista päättävät alalla työskentelevät professionaaliset ammattilaiset. Toiseksi, opettajan työssä painottuu ammatin vapaus. Suomessa opettajan ammattikuva poikkeaa monien muiden maiden ammattikuvasta juuri päätäntävällän ja vapauden suhteen: vielä toistaiseksi suomalainen opetussuunnitelma on luotu lähinnä raamiksi ja opettajille on jätetty suhteellisen laaja vapaus yksin tai kollegiaalisesti määrittellä, käsitellä ja ratkaista uusia tai monimutkaisia opetukseen liittyviä ongelmia (Heikkinen 2000, 10; Tirri 2002, 207). Opettajan työ täyttää professioammattin vaatimukset myös yhteiskunnallisen merkittävyyden kannalta: koulutus ja kasvatus ovat yhteiskunnan kiistattomia kulmakiviä. Ristiriitaista piilee kuitenkin siinä, että ammatin merkittävyys ei näy opettajien palkassa. Patrikaisen (2000, 29) mukaan ristiriita ilmenee etenkin siten, että yhteiskunnassa arvostetaan edelleen yhden tai kahden opetettavan tiedonalan syvällistä hallintaa enemmän kuin laaja-alaista opetus- ja oppimisteoreettista tietämystä.

Opettajan professioammattin keskeisenä tehtävänä voidaan pitää oppilaan oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukemista (Heikkinen 2000, 17; Tirri 2002, 207). Oppimisen ja kasvun tukemisen ohella professionaalinen opettajan on pyrittävä reflektiivisyyteen ja näkemään työnsä yhteiskunnallisia yhteyksiä. Näiden henkilökohtaisten taitojen ja tehtävien lisäksi opettajan ammattilaisuuteen liittyy kyky tehdä yhteistyötä sekä odotus koulua ja yhteiskuntaa uudistavasta toiminnasta (Heikkinen 2000, 10). Käytännössä opettajan työn keskeinen tehtävä on opettaa ja kasvattaa yksilöitä, jotka voivat tulevaisuudessa uudistaa yhteiskuntaa. Toisaalta modernin yhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna opettajan ammatin tehtävä on myös tukea oppilaita rakentamaan mielekkäitä yksilöllisiä identiteettejä yhä moninaistuvassa maailmassa (Heikkinen 2000, 16).

2.3 Opettajuuden määritelmä

Luukkainen (2004, 18) määrittelee opettajan työtä opettajuuden käsitteen avulla. Hänen mukaansa opettajuus on opettajan työn ilmentymä. Mutta mitä opettajuus on? Opettajuutta koskevat määritelmät näyttäytyvät kirjallisuudessa suhteellisen väljinä ja joustavina. Se johtuu siitä, että loppujen lopuksi opettajuus on jokaiselle yksilölle erilaista eikä siitä voida tehdä tarkkoja yleispäteviä määritelmiä. Voidaankin sanoa, että opettaja on yksilö, joka toimii samanaikaisesti omana persoonanaan ja suorittaa tehtäviä ammattiroolissa (Heikkinen 2000, 11). Opettajuutta muovaavat arkityössä tarvittavat taidot sekä yhteiskunnan kasvavat odotukset opettajan työtä kohtaan (Luukkainen 2004, 18).

Malinen (2002, 65–68) määrittelee opettajuutta 'edellä olemisena' tai 'enemmän tietämisenä'. 'Edellä oleminen' tai 'enemmän tietäminen' näkyvät siten, että opettajalla on oppilaitaan enemmän tietoa esimerkiksi oppiaineiden kokonaisvaltaisesta käsitteellisestä hahmottamisesta. Voidakseen siirtää tätä tietoa ja hahmotuskykyä oppilaille, täytyy opettajan ymmärtää ja osata kohdata oppilaiden neuvottomuus. Neuvottomuuden haasteeseen vastaaminen edellyttää opettajalta laaja-alaista ja syvällistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevan oppiaineiden rakenteista, minkä vuoksi opettajuuden välttämätön ehto on oman ammatti- tai tieteenalan asiantuntijuus. Toisaalta opettaminen ja oppiminen edellyttävät opettajaa myös ottamaan selvää oppijan rajoista, spesifeistä ja persoonallisista tietämisen sisällöistä sekä 'tietämättömyyden paikoista'. Opettajuuteen liittyy täten olennaisesti oppilaiden kohtaaminen ja sen myötä oppilaantuntemus.

Opettajan työ, johon opettajuus vahvasti sitoutuu, voidaan nähdä myös professioammattina (ks. 2.2). Tämä näkökulma korostaa opettajuuden yhteyttä asiantuntijuuteen: se on vuorovaikutuksessa ja yhdessä muiden kanssa rakentuvaa professionaalisuutta (Kostiainen & Gerlander 2009). Asiantuntijuuden näkökulmassa painottuvat yhteisöllisyys ja yhteisyyden kokemukset, joita voidaan pitää opettajuuden kantavina voimina (Hakkarainen 2000, 86; Leino & Leino 1997, 12; Leinonen 2002, 45). Yhteisöllisyys antaa yksittäisille

asiantuntijoille mahdollisuuden peilata omaa identiteettiä sekä tarkastella ja arvioida omaa toimintaansa suhteessa ympäröivään yhteisöön (Kostiainen & Gerlander 2009, 22). Yhteisö myös mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymisen: kehittyminen tapahtuu asteittain syvenevinä osallistumisen prosesseina, jotka mahdollistuvat, kun asiantuntijuuttaan kehittävä oppija osallistuu aitoihin asiantuntijakäytäntöihin ja vähitellen omaksuu asiantuntijatyön hiljaista tietoa sekä toimintakulttuuria (Wenger 1999). Lisäksi yhteisö luo puitteet opettajan oman osaamisen tunnistamiselle sekä esille tuomiselle erilaisissa tilanteissa ja eri ihmisten kanssa toimittaessa, mikä on yksi edellytys asiantuntijuuden rakentumiselle (Tynjälä 2004). On myös huomioitava, että aika vaikuttaa asiantuntijuuden rakentumiseen. Asiantuntijuus ei rakennu hetkessä vaan se vaatii jatkuvaa ja pitkäjänteistä harjoittelua: elinikäinen oppiminen on avaintekijä asiantuntijuuteen (Hakkarainen 2006, 7-8; Hakkarainen 2005, 1). Näiden edellä mainittujen näkökulmien lisäksi opettajuutta on mahdollista tutkia yhteiskunnallisena instituutiona (Mathieson 2012, 553), ulkopuolisten asettamina rooliodotuksina (Vuorikoski 2003, 41) tai ammatti-identiteetin käsitteen kautta (Akkerman & Meijer 2011, 308).

Hyvä opettajuus on tämän tutkielman keskeinen termi, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella, miten sitä on määritelty aiemmissa tutkimuksissa. Hyvän opettajuuden määritelmät riippuvat tutkijoiden mukaan paljolti siitä, kuka määritelmän antaa. Esimerkiksi poliittiset päättäjät painottavat pätevyyttä ja tuloksia, kun taas useat alan tutkijat ovat sitä mieltä, että opettajan persoonallisilla ominaisuuksilla, kuten innokkuudella, joustavuudella ja sillä, että opettaja on lapsirakas, on opettamisen kannalta suurempi merkitys (Korthagen 2004, 79; Tickle 1999). Korthagen (2004, 78) esittää, että hyvän opettajan piirteet ovat monikerroksisia: hänen mukaansa määriteltäessä hyvän opettajan ja ominaisuuksia tulisi aina ottaa huomioon, että ihmisen toimintaan ja piirteisiin vaikuttavat useat eri kerrokset, jotka eroavat toisistaan olennaisesti. Hän määritteleeikin hyvän opettajan keskeisiä piirteitä niin kutsutun sipuli-mallin avulla. Malli osoittaa, että ihmisessä on useampia kerroksia, joista jokainen vaikuttaa eri tavalla ihmisen käytökseen ja tapoihin toimia (mm. opettamiseen). Kerrokset muodostuvat uloimmasta sisimpään siten, että uloimpana on käytös. Sen alapuolella

vaikuttavat pätevyys (sisältää tiedon kuten ainekohtainen tieto), uskomukset, identiteetti ja kutsumus. Lisäksi mallin ulkopuolelle jää ympäristö (luokka, oppilaat, koulu), jonka kuitenkin kuvataan vaikuttavan opettajan uloimpaan kerrokseen, eli käyttäytymiseen. Vain opettajan ulointa kerrosta eli käyttäytymistä ja ympäristön vaikutusta siihen, on mahdollista havainnoida ulkoapäin. Kuitenkin myös sisemmällä kerroksilla on vaikutusta opettajan toimintaan.

Hyvä opettajuus yhdistetään pätevyyden ja käyttäytymismallien ohella myös opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin (*personal qualities*) ja vahvuuksiin (*personal strengths*). Näitä ovat esimerkiksi luovuus, luottamus, välittäminen, ystävällisyys, reiluus, rohkeus, sensitiivisyys, päättäväisyys, spontaanius, sitoutuminen ja joustavuus. (Peterson & Seligman 2000; Tickle 1999.) Eri painotuksista huolimatta tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että hyvää opettajaa on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Hyvää opettajuutta on mahdotonta sitoa myöskään vain tiettyihin ominaisuuksiin, yhteen näkökulmaan tai käsitteeseen (Barnet 1994; Hyland 1994). Opettajan toimintaan vaikuttaa aina ympäristö ja tilannekohtainen konteksti, joten hyvän opettajan piirteet vaihtelevat eri tilanteissa. Korthagen (2004, 87) myös painottaa, ettei hyvä opettaja aina osoita hyvää opettamista, koska ympäristö saattaa rajoittaa hänen toimintaansa. Tämän vuoksi on lähes mahdotonta tai jopa pedagogisesti ei-toivottavaa muodostaa lopullinen määritelmä ”hyvästä opettajasta”. Lisäksi olisi hyvä tiedostaa, että hyvä opettajuus, ammattitaito ja eri osa-alueiden tasapaino syntyvät vasta omien henkilökohtaisten kokemusten ja sanoitettujen merkitysten kautta.

2.4 Hyvän opettajuuden osaamisalueet

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimii moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). Valitsin sen siitä syystä, että se on uusin Suomessa kehitetty hyvän opettajuuden malli. Lisäksi kyseistä mallia hyödynnetään kaikissa Suomen opettajankoulutusyksiköissä, joten se antaa vankan akateemisen kuvan hyvästä opettajuudesta. Oli luontevaa valita malli tämän tutkimuksen viitekehyyksiksi myös siitä syystä, että tutkin suomalaisten lasten käsityksiä hyvästä opettajuudesta. MAP on tutkimusperustainen opettajuuden malli ja se on luotu

OVET-hankkeessa. Sitä ovat olleet kehittämässä opettajankouluttajat eri opettajankoulutusyksiköistä, tutkijat sekä opettajat ympäri Suomen. Malli antaa laajan kuvan siitä osaamisesta, jota opettaja tarvitsee työssään; sen mukaan hyvä opettajuus rakentuu tietyistä työssä olennaisista osaamisalueista (Metsäpelto ym. 2019). MAP-mallissa esitetään viisi opettajan työn kannalta keskeistä ja tärkeää osaamisaluetta, joita ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Nämä osa-alueet sisältävät lisäksi useita ulottuvuuksia. Seuraavaksi esittelen mallin viisi osaamisaluetta sekä niiden sisältämät ulottuvuudet.

2.4.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta sisältää käsitykset sisältötiedosta, pedagogisesta tiedosta, pedagogisesta sisältötiedosta, käytännöllisestä tiedosta sekä kontekstuaalisesta tiedosta (Metsäpelto ym. 2019). Sisältötietoa opettaja tarvitsee esimerkiksi oppiaineen sisältöjen hallintaan. Tällöin hän tarvitsee sisältötietoa esimerkiksi käsitteistä, sisältötiedon tuomaa tietämystä oppiaineen keskeisistä ilmiöistä ja oppiaineen opetussuunnitelmasta sekä ymmärrystä oppiaineen tiedon perustasta ja rakentumisesta (Loewenberg Ball, Thames & Phelps 2008; Schulman 1986). Pedagogista tietoa puolestaan tarvitaan oppimisen ohjaamiseen, arviointiin ja ryhmänhallintaan (Metsäpelto ym. 2019). Pedagoginen tieto edistää myös opettajan tietämystä oppimista säätelevistä kognitiivisista, emotionaalisista ja motivaatiotekijöistä sekä niiden kehittymisestä oppilaille (Guerriero 2017; Schulman 1986; Voss, Kunter & Baumert 2011). Pedagoginen sisältötieto yhdistää sisältötiedon ja pedagogisen tiedon: se on tietämystä tehokkaista menetelmistä opettaa oppiaineen ilmiöitä ja sisältöjä suhteessa oppilaiden osaamisen tasoon ja motivaatioon (Metsäpelto ym. 2019; Schulman 1986). Se on myös kykyä tiedostaa, miten oppilaat ymmärtävät opittavan asian ja millaiset oppimistavat sopivat oppilaille.

Näiden edellä mainittujen selkeästi teoreettisempien tiedonmuotojen ohella opettaja tarvitsee työssään myös käytännöllistä tietoa. Sillä tarkoitetaan työssä kertyvien kokemusten ja niiden reflektoinnin tai taidon harjoittelun kautta kehittyvää osaamista (Cochran-Smith & Lytle 1999). Usein tällainen tieto

on niin sanottua hiljaista tietoa ja sitä on vaikea määritellä sanallisesti (Metsäpelto ym. 2019). Se on ikään kuin intuitioon perustuvaa tietämystä siitä, mikä on paras tapa tehdä jokin asia hyvin (Van Driel, Beijaard & Verloop 2001). Käytännöllisen taidon ohella myös kontekstuaalinen tieto on tärkeä ulottuvuus opettajan työssä. Tällä tiedonmuodolla tarkoitetaan tietämystä koulujärjestelmästä ja -ympäristöstä, kuten luokasta ja oppilaista sekä kouluyhteisöstä (Schulman 1987). Lisäksi tähän tietokäsitykseen sisältyy tietämys koulun toimintakulttuurista ja toimijoista ja tekijöistä, jotka vaikuttavat koulun toimintaan sekä paikallisesti että yhteiskunnallisesti (Metsäpelto ym. 2019).

2.4.2 Kognitiiviset taidot

Kognitiivisiin taitoihin sisällytetään tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, kommunikaatio, argumentaatio ja päättely, luovuus sekä metakognitiiviset taidot (Metsäpelto ym. 2019). Opettaja tarvitsee työssään paljon tietoa, jota pitää osata käsitellä eri tavoin. Tiedonkäsittelyllä tarkoitetaan kognitiivisia perustoimintoja, joita ovat havaintojen tekeminen, tiedon käsittely, koodaaminen ja tallentaminen muistiin sekä tiedon hakeminen muistista (Schunk 1996). Tiedonkäsittelyyn liittyy taitoja, joita opettaja tarvitsee päivittäin: kykyjä ymmärtää, tulkita, luokitella, verrata, analysoida sekä soveltaa tietoa (Krathwohl 2002). Myös kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot ovat ulottuvuuksia, joita opettaja tarvitsee erilaisissa tilanteissa päivittäin (Metsäpelto ym. 2019). Kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan analysoivaa, arvioivaa ja perusteltuihin päätelmiin pyrkivää tiedon ja oman ajattelun tarkastelua sekä reflektointia (Binkley ym. 2012; Niu, Behar-Horenstein & Garvan 2013). Se on myös uusia näkökulmia etsivää ongelmanratkaisua (Dwyer, Hogan & Stewart 2014).

Ajattelutaitojen ja tiedonkäsittelyn ohella on tärkeää, että opettaja osaa kommunikoida ja on avoin uusille näkökulmille. Kommunikaatio, argumentointi ja päättely ovat ulottuvuuksia, joita opettaja käyttää työssään jatkuvasti (Metsäpelto ym. 2019). Taitava kommunikaatio on vastavuoroista, monipuolisesti sekä tarkasti viestejä tulkitsevaa ja tuottavaa vuorovaikutusta (Driver, Newton & Osborne 2000). Se on myös taitoa esittää, perustella ja puolustaa pätevästi omia näkökantoja, sekä keskustella niistä (Binkley ym. 2012; Titsworth,

Mazer, Goodboy, Bolkan & Myers 2015). Uusille näkökulmille avoimuus on osaltaan myös luovuutta. Luovuus mahdollistaa keksimisen, kokeilemisen ja totutun haastamisen (Binkley ym. 2012; Dobbins 2009; Fisher & Williams 2005; Metsäpelto ym. 2019). Viimeisimpänä, muttei vähäisimpänä, opettaja tarvitsee kognitiivisen taidon ulottuvuuksista metakognitiivisia taitoja (Metsäpelto ym. 2019). Näitä taitoja vaaditaan etenkin oman oppimisen monitoroimiseen ja arvioimiseen, toisin sanoen itsensä kehittämiseen (Binkley ym. 2012; Duffy, Miller, Parsons & Meloth 2009; Zohar 2006).

2.4.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisiin taitoihin linkittyvät vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuuteen liittyvä osaaminen ja kulttuurienvälinen osaaminen sekä vuorovaikutustaidot (Metsäpelto ym. 2019). Vuorovaikutustaitoja opettaja tarvitsee toimiessaan niin lasten kuin aikuistenkin kanssa: vuorovaikutusta tapahtuu opettamisessa ja luokkatoiminnassa, minkä lisäksi vuorovaikutustaidot nousevat ratkaisevaan rooliin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Vuorovaikutustaidot ovat kykyä toimia rakentavasti ja vastavuoroisesti, huomioida toisen näkökulma, kuunnella muita ja antaa tilaa ryhmässä sekä neuvotella ja ratkaista konflikteja molempien osapuolien näkökulmat, toiveet ja tarpeet huomioon ottaen (Denham 2005; Friend & Cook 2016; Jennings & Greenberg 2009).

Vuorovaikutustilanteisiin sitoutuu aina myös monenlaisia tunteita, minkä vuoksi tunnetaitoja tarvitaan vuorovaikutustaitojen ohella. Tunnetaitojen osaaminen mahdollistaa muun muassa toisten tunteiden havainnoimisen, tunnistamisen, tunteiden ilmaisun, säätelyn ja soveltamisen (Denham 2005; Oberst, Gallifa, Farriols & Vilaregut 2009). Lisäksi on tärkeää, että opettajalla on moninaisuuteen ja kulttuureihin liittyvää osaamista (Metsäpelto ym. 2019). Se näkyy etenkin erilaisuuden hyväksymisenä ja arvostamisena sekä oppilaiden oikeudenmukaisena kohteluna ja heidän osallisuutensa edistämisenä (Denham 2005). Näihin taitoihin liittyy myös tietoisuus ja herkkyyys toimia vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa ottaen huomioon ja arvostaen kulttuurisuuden mukanaan tuomia erityispiirteitä (Oberst ym. 2009). Käytännössä

opettajan kyky toimia tietoisesti ja herkästi kulttuurisesti moninaisissa tilanteissa on esimerkiksi kykyä osoittaa arvostusta ja avoimuutta erilaisia katsomuksia, perinteitä ja etnisiä taustoja kohtaan.

2.4.4 Persoonalliset orientaatiot

Opettajan työssä korostuu persoonallisuus, koska pohjimmiltaan opettajan työ on ihmissuhdetyötä. (Blomberg 2008, 2; Uusikylä & Atjonen 2005, 214–215; Vertanen 2002, 108–118). Voidaankin sanoa, että se on yksi opettajuuden ytimistä. Opettajan persoonallisuuden tai niin sanotun 'opettajapersoonallisuuden' muodostumiseen vaikuttaa yhteiskunta ja sen arvot (Wihersaari 2011, 63). Lisäksi opettajapersoonallisuuteen kytkeytyvät vahvasti opettajan persoonalliset orientaatiot, jotka mainitaan myös MAP-mallissa. Niihin lukeutuvat henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitys, ammatilliset arvot, uskomukset ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot sekä ammatillinen identiteetti (Metsäpelto ym. 2019).

Jokainen opettaja on omanlaisensa yksilö. Jokaisella opettajalla on itselleen tyypilliset tavat ajatella, tuntea ja käyttäytyä erilaisissa tilanteissa ja ajankohdasta toiseen. Näistä yksilölle ominaisista tavoista käytetään nimitystä henkilökohtaiset ominaisuudet (Klassen & Tze 2014; McAdams & Pals 2007). Henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat pitkälti esimerkiksi siihen, miten opettaja työtään tekee. Minäkäsitys persoonallisten orientaatioiden ulottuvuutena vaikuttaa siihen, miten opettaja esimerkiksi kokee pärjäävänsä työssään (Tschannen-Moran & Hoy 2001). Minäkäsitykset viittaavatkin yksilön käsityksiin siitä, millainen hän on eri elämänalueilla. Opettajalla nämä käsitykset voivat liittyä muun muassa kykyyn suoriutua oppimisen ohjauksesta, luokanhallinnasta tai yhteistyöstä vanhempien kanssa (Klassen & Chiu 2010).

Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka ohjaavat opettajan pedagogisia valintoja (Opettajien ammattijärjestö 2019). Ne määrittävät muun muassa sen, millaisina opettaja oppilaat näkee (ihmiskäsitys) ja millainen käsitys opettajalla on oppimisesta (oppimiskäsitys) (Buehl & Alexander 2009; Campbell 2008). Opettajan työn ja työssä jaksamisen kannalta merkitystä on opettajan motivationaalisilla orientaatioilla (Metsäpelto ym. 2019). Etenkin myönteiset

odotukset omista kyvyistä suoriutua työssä sekä työn arvostaminen ja sisäinen motivaatio työtä kohtaan ovat tekijöitä, jotka vahvistavat työn motivaatiota. (Richardson, Karabenick & Watt 2014; Watt & Richardson 2007). Viimeisimpänä persoonallisen orientaation ulottuvuutena opettajan työssä on ammatillinen identiteetti (Metsäpelto ym. 2019). Se tarkoittaa sitä, miten opettaja määrittelee ja ymmärtää itseään ammatillisena toimijana (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Ammatillisen identiteetin vaikutus työhön on merkittävä: ammatillinen identiteetti vaikuttaa työn merkitykselliseksi kokemiseen ja siihen sitoutumiseen (Akkerman & Meijer 2011; Beauchamp & Thomas 2009).

2.4.5 Ammatillinen työhyvinvointi

Ammatillinen hyvinvointi opettajuuden osaamisalueena sisältää työhyvinvoinnin, stressinhallinnan ja resilienssin (Metsäpelto ym. 2019). Työhyvinvointi käsittää tyytyväisyyden ja työhön sitoutumisen sekä motivaatio- ja tunnetilat (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006). Jos opettaja kokee voivansa työssään hyvin, hän on mitä todennäköisemmin tarmokas, omistautunut ja työhönsä uppoutunut (Skaalvik & Skaalvik 2011). Työssä hyvin voimisen kannalta on olennaista, että opettajalta löytyy stressinhallinnan taitoja (Metsäpelto ym. 2019). Se on kykyä suoriutua työtehtävistä ja työhön liittyvistä odotuksista sekä kuormitustekijöistä (Austin, Shah & Muncer 2005; Burke, Greenglass & Schwarzer 1996; Kyriacou 2001). Resilienssi puolestaan on yhteydessä stressinhallintaan: se on taitoa vastata työhön liittyviin vaatimuksiin ja kuormitustekijöihin selviytymistä tukevilla strategioilla. Lisäksi se on kykyä sopeutua muutostilanteisiin ja omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistamista toisinaan haastavissakin ammatillisissa tilanteissa. (Gu & Day 2007.)

Opettajan työtä ja opettajuutta on lähestytty myös työhyvinvointia koskevien tutkimusten kautta. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan työhön liittyvä autonomian kaventumisen uhka on merkittävä riski opettajien työssä jaksamiselle (Onnismaa 2010, 47), sillä kuten Metsäpelto ja muut tutkijat asian ilmaisevat, työhyvinvoinnilla on selkeä yhteys siihen, miten opettaja pysyy opettajuutta toteuttamaan. Hyvä opettaja tyytyväinen, sitoutunut ja

motivoitunut työhönsä (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006), mutta jos opettajan työn kuvaa muutetaan siihen suuntaan, että opettajista tulee vain ulkopuolelta määrättyjen tehtävien toteuttajia (Lindén 2010, 165) vaarana on, että tämä opettajuuden osaamisalue jää täyttymättä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja tutkimuksen lähtökohdat

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on ”Millainen on hyvä opettaja?”. Tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, millaisia erilaisia käsityksiä oppilailta on hyvästä opettajasta ja hyvän opettajan keskeisistä piirteistä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tarkastella eroavatko lasten tuottamat käsityksen asiantuntijoiden luomista määritelmistä. Näihin tavoitteisiin pyritään vastaamaan aineistolähtöisesti: aineistosta erotellaan erilaiset käsitykset ja niitä verrataan asiantuntijoiden tuottamaan teoreettiseen viitekehykseen hyvästä opettajuudesta. Tutkimusaineisto muodostuu kakkosluokkalaisten haastattelusta (10 haastattelua), joissa lapset kertovat käsityksiään ja refleктоivat kokemuksiaan siitä, millainen on hyvä opettaja. Tutkimuksen näkökulma (lapsilähtöisyys ja fenomenografia) sekä tavoite ovat perusteltuja, sillä viimeaikaisessa opettajuuden tutkimuksessa vastaajina ovat olleet pitkälti aikuiset. On kuitenkin tärkeää selvittää myös lasten käsityksiä, sillä he ovat koulun ensisijaiset asiakkaat ja kohderyhmä.

Aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että opettajuuden ymmärtämisen lähtökohtana ovat empiirisen aineiston tarjoamat lasten opettajuuskäsitykset. Merkitykset, käsitteet ja sitä myötä myös teoria muodostuvat aineistosta käsin. Aineistolähtöisyys on tutkimuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää, sillä tavoitteena on esitellä lasten tuottamia aitoja käsityksiä, joita aiemmat tutkimukset eivät vielä juurikaan ole korostaneet tai nostaneet esille. Lasten näkökulman tärkeyttä – ja toisaalta sen puuttumista – lapsia koskevassa teoriassa on kuitenkin viime aikoina alettu korostamaan enemmän. Muun muassa Hatch (1995) painottaa, että lapsuuden laadullisen tutkimuksen tehtävänä on ennen kaikkea selvittää, miten ja millaisia merkityksiä lapset luovat omissa konteksteissaan. Tästä syystä tutkimusaineistojen pitäisi pystyä lasten sanoin kuvaamaan lasten tapaa katsoa asioita tai heidän käsityksiään. Graue ja Walsh (1998, 20–22) ovat puolestaan sitä mieltä, että lapsitutkimuksen tavoitteena pitäisi nähdä teorian rakentaminen, sillä jo olemassa

olevien teoreettisten viitekehysten perusteella ei voida riittävästi ymmärtää lasten toimintaa. Myös Oakley (1994) painottaa lasten näkökulman sekä kielen korostamista lapsuutta koskevissa teorioissa. Hänen mukaansa lapsilla tulisi olla paikka lapsuuden teorioissa, koska se koskee heitä ja he ovat siinä pääosassa. Tästä syystä lasten tulisi olla tuottamassa myös itseään koskevia käsitteitä. Jos lapset eivät pääse vaikuttamaan heitä koskevaan teoriaan, on vaarana, että tuloksena on lasten sovittaminen väkisin viitekehukseen, jota he itse eivät ole päässeet luomaan. Muun muassa näistä syistä tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että lapsilla tulisi olla paikka opettajuutta koskevassa käsitteistössä sekä teoriassa. On luontevaa, että lapsilta kysytään, millainen on hyvä opettaja, sillä he ovat kasvatuksen ja opetuksen kohde ja kasvatussuhteessa toinen, välttämätön osapuoli.

3.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Fenomenografia on tutkimusote, jota voidaan käyttää kartoittamaan erilaisia laadullisia tapoja siitä, miten ihmiset kokevat, käsitteellistävät ja ymmärtävät erilaisia ilmiöitä sekä niitä ympäröivää maailmaa (Järvinen 2000; Marton 1986, 4). Sama ilmiö voi aiheuttaa eri ihmisissä erilaisia kokemuksia ja tapoja ajatella sekä käsitteellistää ilmiötä, ja fenomenografian avulla nämä toisistaan eroavat käsitykset, kokemukset ja tavat ajatella on mahdollista tuoda esille (Marton & Booth 1997; Åkerlind & Kayrooz 2003, 322). Martonin (1986, 4) mukaan fenomenografiassa ollaankin erityisen kiinnostuneita ihmisten ajattelun sisällöstä ja tutkimuksen tarkoitus on kuvata sitä, mitä on ajateltu.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, millainen ymmärrys ihmisillä on jostakin tietystä ilmiöstä. Vielä tarkemmin, fenomenografisen tutkimuksen tavoite on kuvata, miten eri tavoin ihmisten ymmärrys rakentuu ja miten ihmisten ajattelutavat vaihtelevat jostakin tietystä ilmiöstä (Niikko 2003, 20). Näistä erilaisista ajattelutapojen vaihteluista muodostuu niin sanottu tulosavaruus, joka sisältää kaikki mahdolliset tavat käsittää ilmiö. (Pramling 1996; Valkonen 2006, 23). Fenomenografisen tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on syytä ymmärtää, että fenomenografia tarjoaa selityksiä, jotka ovat suhteellisia, kokemusperäisiä sekä sisältöön orientoituvia ja laadullisia.

Fenomenografisella tutkimuksella ei täten koskaan voida tuottaa yhtä oikeaa kuvaa ympäröivästä maailmasta, sillä tutkimuksesta saatava tieto on kokemusperäistä ja täten subjektiivista. Tästä syystä fenomenografian tarkoitus ei olekaan tehdä kannanottoja maailmasta sellaisenaan, vaan tarkastella maailmaa ihmisten käsitysten kautta. (Niikko 2003, 15).

Fenomenografiseen lähestymistapaan liittyvät ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Nämä näkökulmat eroavat toisistaan siten, että ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ilmiötä suoraan, kun taas toisen asteen näkökulmassa ilmiötä kuvataan sellaisina kuin tietty ryhmä ihmisiä ne käsittää. (Valkonen 2006, 24). Tällä tavoin tässäkin tutkimuksessa valittu lasten käsitysten kuvaaminen on nimenomaan toisen asteen kuvausta. Kun tutkimusta tehdään toisen asteen näkökulmasta, ei olla kiinnostuneita siitä, ovatko ihmisten esittämät käsitykset tosia vai väärä (Häkkinen 1996, 23). Sen sijaan mielenkiinto on sen kuvaamisessa, miten ihmiset käsittävät jotakin. (Valkonen 2006, 24). Toisen asteen näkökulma vaatii myös tutkijalta paljon: hänen on oltava mahdollisimman herkkä ja avoin kuulemaan toisten kokemuksia ja näkemyksiä, jotta hän voi raportoida niistä mahdollisimman aidosti (Niikko 2003, 24).

Fenomenografisen aineistonanalyysin tarkoitus on jäsentää aineisto luokituksiksi, kuitenkin siten, että luokittelu on aineistolähtöistä. Luokittelun tuloksena syntyy laadullisia kuvauksia, eli kuvauskategorioita, jotka analyysin edetessä siirtyvät yksilötasolta kollektiiviselle tasolle. Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin tulos ja ne tiivistävät tutkittujen käsitysten merkitykset (Marton & Booth 1997, 128). Toisin sanoen, kuvauskategoriat edustavat fenomenografian kollektiivista ulottuvuutta. Niistä eivät välity yksittäisten ihmisten käsitykset, vaan ne edustavat erilaisia käsityksiä tutkimusaineistossa (Häkkinen 1996, 33). Tässä mielessä yksilöiden subjektiiviset käsitykset ovat kiinnostavia vain suhteessa muiden käsityksiin (Uljens 1989, 42, 61). Yksinkertaistetusti voitaisiinkin todeta, että fenomenografiassa rakennetaan kuvauskategorioita ja tutkitaan niiden välisiä suhteita. Tutkijan tehtävänä on etsiä ihmisten käsitysten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä siten, että ne parhaalla mahdollisella tavalla kuvaavat empiirisen aineiston sisältöä (Valkonen 2006, 25).

Fenomenografinen tutkimus on saanut osakseen myös kritiikkiä. Sitä on kritisoitu muun muassa siitä, että se pyrkii yksilötasolta kollektiivisuuteen, jolloin yksilön ääni häviää. Bowden (1996) mieltää fenomenografisen tiedoninteressin pragmaattiseksi: hänen mielestään fenomenografisen tutkimuksen perusteella on mahdotonta väittää tietävänsä yksilön käsitystä ilmiöstä. Lisäksi käsitys voi muuttua ajan saatossa. Myös Giorgi (1988) korostaa käsitysten ja kokemusten muutosta sekä syvyyttä: fenomenografisen tutkimuksen avulla saadut kuvaukset eivät voi olla koskaan lopullisia, sillä kokemukset ovat tyhjentyvätömiä. Marton (1990) puolestaan on tutkimustensa myötä tullut siihen päätelmään, että kysyttäessä ihmisiltä heidän käsityksiään jostakin ilmiöstä, voidaan löytää rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ilmiö. Tästä syystä käsityksiä jostakin asiasta voidaan kuvata hyvinkin luotettavasti, sillä käsityksiä kuvaava kategorioiden joukko on pysyvä, vaikka yksilö liikkuisikin kategoriasta toiseen eri tilanteissa. (Valkonen 2006, 25–26).

Valitsin fenomenografisen lähestymistavan tutkimukseeni siitä syystä, että haluan tutkia lasten käsityksiä. Niikon (2003, 7) mukaan juuri fenomenografia tarjoaa oivan mahdollisuuden tutkia lasten ja nuorten käsityksiä ja kokemuksia kasvatustieteen ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Valkonen (2006, 21) puolestaan painottaa, että jo pelkästään ihmisten käsitysten tutkiminen on hyvä syy ainakin selvittää mahdollisuudet, joita fenomenografinen lähestymistapa tarjoaa. Hänen mukaansa se ei kuitenkaan ole yksinään riittävä peruste kyseisen lähestymistavan valinnalle. Sinänsä fenomenografisen lähestymistavan valinnan perustelu voi olla hankalaa, sillä tämän suuntauksen tutkijatkaan eivät ole päässeet yksimieliseen ratkaisuun siitä, mitä fenomenografiassa tutkittavat 'käsitykset' oikeastaan tarkoittavat (Engeström 1986; Uljens 1992) ja miten yksilöt niitä muodostavat (Häkkinen 1996, 23). Siinä fenomenografian tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä, että käsitys nähdään yksilön ja ympäröivän maailman välisenä suhteena (Marton & Booth 1997). Lisäksi yksi keskeisimmistä fenomenografian tutkijoista, Marton, on määritellyt käsityksen muodostuvan kokemuksen kautta (Valkonen 2006, 21).

Tässä tutkimuksessa pohjaan käsityksen määrittelyn pitkälti Martonin tulkintaan. Tutkimuksessa puhuttavat käsitykset kuvaavat oppilaiden ja

opettajan välistä suhdetta. Näen oppilaiden käsitykset kokemuksiin perustuvina ajatuksina opettajuudesta sekä tapoina kokea opettajuus. Tämä johtuu siitä, että haastatteleman oppilaat toivat esille paljon kokemuksia, jotka he liittivät hyvään opettajuuteen.

3.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen otanta on harkinnanvarainen ja tarkoituksenmukainen. Haastattelut valittiin yhdestä koululuokasta. Hyödynsin luokanopettajan oppilaantuntemusta ja ammattitaitoa haastateltavien valinnassa. Se oli tärkeää ja järkevää muun muassa siitä syystä, että opettajan oppilaantuntemus auttoi valitsemaan oppilaita, jotka erosivat toisistaan koulumenestyksen suhteen. Oppilaiden erilaisuus mahdollisti sen, että haastatteluissa saattoi nousta esille hyvinkin erilaisia käsityksiä ja kokemuksia. Luokanopettajan oppilaantuntemus vaikutti myös siihen, että haastateltaviksi valikoitui puhetaitoisia ja rohkeita lapsia. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oli tärkeää valita sellaisia lapsia, jotka uskalsivat ja pysyivät kertomaan omista kokemuksistaan ja käsityksistään.

Lapsia tutkittaessa on aina huomioitava lapsiystävällisyys ja tutkimuksen etiikka: tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulunkäyntiä. (Aarnos 2010, 147). Tästä syystä oli tärkeää, että luokanopettaja kertoi näkemyksiään siitä, ketkä lapsista voisivat osallistua tutkimukseeni niin, ettei se häiritseisi heidän koulunkäyntiään. Minimoidakseni tutkimuksen vaikutuksen lasten koulunkäyntiin päätimme yhdessä luokanopettajan kanssa, että haastattelut toteutetaan varsinaisen kouluajan jälkeen iltapäivätoiminnan yhteydessä. Jo tämä päätös rajasi osaltaan mahdollisten osallistujien joukkoa. Iltapäivätoimintaan osallistuvista oppilaista karsimme pois vielä ne oppilaat, jotka joutuivat käyttämään iltapäiväkerhossa merkittävästi aikaa koulutehtävien tekemiseen. Kysyin iltapäivätoimintaan osallistuvien lasten halukkuudesta osallistua tutkimukseen ja näin valikoitui lopulta noin 13 halukkaan oppilaan ryhmä. Lähetin oppilaiden koteihin tietosuoja- ja tutkimuslupalomakkeet (ks. liite 1 ja 2) ja lopulta sain 11 myöntävää vastausta. Haastattelin kaikki 11 oppilasta, mutta varsinaiseen tutkimusaineistoon päätyi lopulta kymmenen oppilaan haastattelut, sillä yksi

haastattelu epäonnistui enkä voinut käyttää sitä. Haastattelun epäonnistumiseen vaikutti se, että kyseisellä oppilaalla oli taipumusta mennä hänelle uusissa tilanteissa niin sanotusti ”lukkoon”. Kyseinen oppilas olisi saattanut kyetä vastaamaan kysymyksiin jonakin toisena päivänä, mutta koska resurssini ajan suhteen olivat rajalliset, jouduin jättämään hänen haastattelunsa pois lopullisesta aineistosta. Onkin normaalia, että yleensä juuri resurssit vaikuttavat otannan kokoon (Patton 2002, 244).

Valitsin aineistoni lähteiksi 2.-luokkalaiset siitä syystä, että pienempien oppilaiden käsityksiä ei juurikaan ole tutkittu. Ainoat löytämäni lasten käsityksiä esille tuovat tutkimukset koskivat peruskoulun ylempiä luokka-asteita, kuten 6.luokkaa (ks. Luukkonen 2018). Toisaalta 2.-luokkalaiset valikoituivat myös siitä syystä, että olin työskennellyt tässä luokassa, joten olin ehtinyt muodostaa heihin jonkin asteisen luottamussuhteen. Lapsia haastatellessa onkin tärkeää luoda heihin jonkinlainen suhde, jotta lapset uskaltavat ja pystyvät tuottamaan tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa (Aarnos 2010).

3.4 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua. Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä ja se sopii moniin lähtökohtiin ja tarkoitukseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 14; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Sitä on perusteltua käyttää silloin, kun tutkija haluaa selvittää, miten ihminen ajattelee (Patton 2002, 4; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Lisäksi sen avulla voidaan tutkia ihmisen kokemuksia, merkityksiä, käsityksiä ja tuntemuksia jostakin ilmiöstä (Robson 2002). Haastattelu on menetelmänä saanut osakseen kuitenkin myös kritiikkiä. Esimerkiksi Alasuutari (2001, 106) korostaa, että yksilö ei määritä inhimillistä todellisuutta. Toisin sanoen yksilön kautta ei voida selvittää jonkin ilmiön totuutta. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut selvittää totuutta, vaan tutkia lasten käsityksiä valitusta ilmiöstä, joten tältä kantilta ajateltuna haastattelu sopi tutkimusaineiston keruumenetelmäksi hyvin. Haastattelu sopii tiedonhankintamenetelmänä myös fenomenografiseen lähestymistapaan: fenomenografiassa käytetään tyypillisesti yksilöllistä, avointa tai puolistrukturoitua

haastattelua (Ahonen 1994, 136; Marton 1988, 154; Niikko 2003, 31). Se on fenomenografisessa tutkimuksessa toimiva aineistonkeruumenetelmä, koska siinä on mahdollista tuoda esille, tarkastella sekä kuvailla yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa ilmiöstä. Haastattelukysymykset tulisi laatia siten, että ne voivat tarjota haastateltavalle mahdollisuuden tarttua niihin kysymysten ulottuvuuksiin, joihin hän haluaa vastata ja kiinnittää huomiota. (Ashworth & Lucas 2000; Marton 1986). Prosessina haastattelu on dialoginen ja reflektiivinen ja siinä korostuu tutkijan roolin herkkyys: tutkijan on annettava tutkittaville vapautta sekä väljyyttä kuvata kokemuksiaan ja reflektoida niitä (Niikko 2003, 31). Tässä tutkimuksessa on käytetty puolistrukturoitua haastattelua, koska haastateltavat lapset olivat nuoria. Oppilaiden iän merkitys haastattelumuodon valinnan suhteen selittyy sillä, että nuoremmilla lapsilla sosiaaliset valmiudet ja taidot ovat kehittymättömämpiä kuin esimerkiksi nuorilla tai aikuisilla: nuoremmat lapset vastaavat helposti kysymyksiin rönsyillen, jos heille ei anna minkäänlaisia suuntaviivoja. Lisäksi liika avoimuus voi myös olla este luovuudelle, ja täten jonkinlainen struktuuri tuo turvaa ja auttaa lapsia vastaamaan kysymyksiin. Iän ohella käytin haastattelumuodon valinnassa omaa ja oppilaiden oman opettajan oppilaantuntemusta: tiesin, että suurin osa tutkimukseen osallistuvista lapsista tulisi tarvitsemaan jonkinlaiset suuntaviivat, jotta he pystyisivät vastaamaan tutkimuksen kannalta keskeisiin kysymyksiin. Tämän tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyy useita vaiheita. Otannan valinnan jälkeen (ks. 3.3) teetätin kaikilla 11 oppilaalla lyhyen kirjallisen lomakkeen (ks. liite 3), jossa he vastasivat kahteen kysymykseen sekä piirsivät kuvan aiheesta ”Hyvä opettaja”. Käytin lomakkeita haastattelun tukena, sillä ajattelin, että lasten olisi helpompi puhua ensin kirjallisista vastauksistaan ja piirtämästään kuvasta. Tällä tapaa lomake toimisi ikään kuin alkulämmittelynä varsinaiselle haastattelulle. Lomakkeiden täytön jälkeen aloitin haastattelut, jotka toteutin kahden viikon sisällä kolmena iltapäivänä. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina ja ne pidettiin pääsääntöisesti lapsien omassa tai kielten luokassa. Haastattelutilanteessa annoin lapsen ensin valita istumapaikan, minkä jälkeen istuuduimme alas ja aloimme jutustelemaan päivän kuulumisista sekä muista lapselle tärkeistä ja

mielenkiintoisista asioista. Tällä tavoin autoin lapsia muistelemaan omia lähikokemuksiaan.

Kun alkujännitys vaikutti raukeavan, aloitin haastattelun kyselemällä lapsen piirtämästä kuvasta. Kuvat osoittautuivatkin hyväksi tavaksi päästä kiinni lasten kokemuksiin, sillä lähes kaikki lapsista olivat piirtäneet kuvan jostakin tilanteesta tai hetkestä, jossa he olivat kokeneet opettajan ”hyväksi opettajaksi”. Tämän jälkeen siirryimme pikku hiljaa varsinaisiin haastattelukysymyksiin (ks. liite 4). Olin laatinut ne mahdollisimman avoimiksi, mutta tarpeen tullen esitin lapsille myös tarkentavia kysymyksiä. Annoin lapsen vapaasti kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan, vaikka ne eivät aina täysin vastanneetkaan esitettyyn kysymykseen. En kuitenkaan keskeyttänyt lasta, vaan annoin hänen puhua loppuun ja esitin vasta sitten tarkentavia kysymyksiä, jotka ohjasivat lasta pohtimaan uudelleen esitettyä kysymystä. Nauhoitin kaikki haastattelut yliopistolta lainatuilla nauhureilla. Haastattelut nauhoitettuani siirsin ne yliopiston koneelle suojauksen taakse. Lopuksi litteroin kaikki 11 haastattelua. Haastattelut litteroituani totesin, että minun oli jätettävä yksi haastattelu käyttämättä, sillä se epäonnistui (ks. 3.3). Lopulta käytettävää aineistoa kertyi 50 sivun verran. Tutkimuksen kannalta keskeistä aineistoa, eli käsityksiä löytyi 169 analyysiyksikön verran.

3.5 Eettiset ratkaisut

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu pohtia eettisiä kysymyksiä, joita ovat muun muassa tiedonantajien kohtelu, tietosuojasta huolehtiminen, aineiston keruuseen sekä tutkimukseen osallistumisen liittyvät ongelmat ja avoimuus (Eskola & Suoranta 2008, 52–53). Tässä tutkimuksessa olen omalla toiminnallani varmistanut, että tutkimukseen osallistuvia henkilöitä on kohdeltu eettisten periaatteiden kannalta oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti. Tällaiseen toimintaan kuuluu esimerkiksi tutkimusluvan pyytäminen. Koska haastattelin lapsia, lähetin tutkimusluvut (ks. liite 1) koteihin vanhempien nähtäväksi. Lisäksi lähetin tietosuojalomakkeet (ks. liite 2), joten tutkimuksessa on otettu huomioon myös uusi tietosuojalainsäädäntö.

Eettisyyden kannalta on tärkeää noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Olenkin noudattanut sitä läpi tutkimuksen ja pyrkinyt olemaan huolellinen ja tarkka kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Huolellisuuteen ja tarkkuuteen vaikuttaa etenkin aineiston taltioiminen. Tämän tutkimuksen aineisto on tallennettu sekä auditiiviseen (äänitetyt haastattelut) että kirjoitettuun muotoon (litteraatio). Nauhoituksessa on käytetty yliopiston nauhuria, ja tietojen siirtämisen jälkeen nauhurin muisti on pyyhitty tyhjäksi. Äänitiedostoja olen säilyttänyt yliopiston suojatulla serverillä omien tunnussuojieni takana, joten kenelläkään ulkopuolisella ei ole ollut mahdollisuutta päästä aineistoon käsiksi. Aineiston suojaamisen ohella olen huolehtinut tutkittavien tietosuojasta myös siten, että olen säilyttänyt heidän anonymiteettinsä. Tutkimuksen raporttia kirjoittaessani olen tarkoin huolehtinut siitä, ettei tutkittavia voida tunnistaa esimerkiksi lainausten perusteella. Kun tutkimus on valmis ja se on arvioitu, tuhoan ääninauhat ja litteraatiot tietosuojalain ohjeiden mukaisesti.

Tieteellisten käytäntöjen ohella on tärkeää pohtia omaa rooliaan tutkijana. Oman roolin pohtiminen tutkimuksessa on aina tärkeää, mutta erityisen tärkeää se on silloin, kun toisena osapuolena ovat lapset. Oakleyn (1994) mukaan lapsia tai lapsuutta tutkiessamme tutkimme vääjäämättä myös lasta itsessämme, mikä johtaa siihen, että emme ole pelkästään ulkopuolisia. Valkosen (2006, 18) mukaan tällaiseen tilanteeseen liittyy omat vaaransa. Aikuinen voi jakaa tietyt kokemukset lapsen kanssa, koska myös aikuinen on joskus ollut lapsi. Tämän vuoksi saatamme aikuisina luulla tietävämme enemmän lasten elämästä kuin todellisuudessa tiedämme. Oakley (1994) huomauttaa, että lapselle kokemus voi kuitenkin olla aivan uusi, ja uutuus voi tuoda siihen jotain sellaista, mitä aikuisen ei ole mahdollista enää tavoittaa. Aikuisten olisi huomioitava, että lapset myös ymmärtävät kokemuksiaan eri tavoin kuin aikuiset ja heidän sosiaaliset kontekstinsa ovat erilaiset kuin aikuisilla (Greig & Taylor 1999, 76). Usein todellisen ymmärtämisen sijaan aikuinen katsoo lasta teoriakehysten läpi. Esimerkiksi Graue ja Walsh (1998, 37) ovat sitä mieltä, että aikuinen ei niinkään katso lasta suoraan vaan pikemminkin lasta koskevia, sosiaalisesti konstruoituja mielikuvia. Valkosen (2006, 18) mukaan nämä mielikuvat olisi tärkeä tehdä tutkimuksessa

tietoisiksi, sillä tutkijan mielikuvat lapsesta vaikuttavat pitkälti siihen, miten hän lasta tutkii.

Onnistunut lapsitutkimus edellyttää tutkijalta oikeanlaista asennetta. Muun muassa Heinzl (2000) painottaa, että tutkijan tulisi pitää lasta tutkimustilanteessa oman elämismaailmansa asiantuntijana. Graue ja Walsh (1998, 55) puolestaan korostavat lapsen kunnioittamista: lasta täytyy kohdella tasapuolisena osapuolena kuitenkin kohtelematta häntä aikuisena. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt asennoitumaan siten, että lapsilla olisi mahdollisuus avoimesti kertoa kokemuksistaan ja käsityksistään. Jo ennen haastattelujen toteuttamista tiedostin, että 8- ja 9-vuotiailta lapsilta saattaa olla vaikea saada tutkimuksen kannalta oleellisia vastauksia, sillä aikuisellekin omien kokemusten reflektointi voi olla hankalaa. Halusin kuitenkin antaa näille pienemmillekin lapsille mahdollisuuden kertoa kokemuksiaan ja käsityksiään, sillä koin tärkeäksi saada myös heidän äänensä kuuluviin. Tutkimuksen haastavuudesta huolimatta asennoitin kuitenkin siten, että pidin lapsia kyvykkäinä tuottamaan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

Hülst (2000) on tuonut esille kolme erilaista tapaa, joilla lapsia on lähestytty tutkimuksissa. Näistä kolmannessa lähestymistavassa lapsia on pidetty yhteisen maailman täysivaltaisina jäseninä, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten näkökulmasta sekä siitä, miten he maailman näkevät. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa on ollut juuri tämä näkökulma: vaikka vertaankin lasten käsityksiä tutkimusten tuottamiin käsityksiin, en kuitenkaan arvioi niitä 'oikeina' tai 'väärinä'. Käsityksiä vertaamalla toivon tuovani hyvän opettajuuden malliin jotain uutta: parhaimmassa tapauksessa lasten käsitykset voivat täydentää tutkimusten luomia käsityksiä.

3.6 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografiassa aineiston analyysille on tyypillistä sen strukturoimattomuus. Tärkeää fenomenografisessa aineiston analyysissä on aineistolähtöisyys, minkä vuoksi analyysitekniikka on vahvasti sidoksissa analysoitavaan sisältöön. (Barnard ym. 1999; Niikko 2003, 32; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994.)

Fenomenografinen aineiston analyysi, kuten kaikki muutkin sisältöön perustuvat aineiston analyysit, vaativat tutkijalta jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa. Yhtäläisyyksien tai merkityksien määrän etsimisen sijaan fenomenografisessa analyysissä ollaan kiinnostuneita merkitysten laadullisista erilaisuuksista (Marton 1988; Niikko 2003). Tutkijan tehtävä on analysoida merkityksiä ja sisältöjä ilmausten kautta sekä pyrittävä refleктоimaan aineistonsa tulkintaa empiriasta nousevan teorian kautta (Svensson & Theman 1983; Uljens 1991). Lisäksi hänen on hyödynnettävä omaa teoreettista ajatteluaan (Häkkinen 1996). Vasta näiden vaiheiden kautta syntyy tutkimuksen lopullinen teoria. Olen käyttänyt aineiston analyysissä mallina Valkosen (2006) tutkimusta ja siinä tehtyä aineiston analyysia, sillä se vaikutti kaikista fenomenografisista aineiston analyyseistä selkeimmältä.

3.6.1 Erilaisten merkitysten etsiminen

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan syvällisesti. Fenomenografisessa analyysissä on tärkeää, että tutkija keskittyy ilmaisuihin eikä niitä tuottaneisiin yksilöihin (Larsson 1986; Niikko 2003, 33). Syventymisen jälkeen tutkija valitsee aineistosta tutkimuksen peruskysymyksen kannalta kiinnostavat ja merkitykselliset ilmaisut sekä päättää tutkimuksen analyysiyksikön (Valkonen 2006, 33; Åkerlind 2003, 342). Tässä tutkimuksessa – kuten fenomenografisessa tutkimuksessa ylipäätään – analyysiyksikkönä on käsitys. Valkosen (2006, 33) mukaan käsitys voi aineistossa muodostua sanasta, lauseesta, kappaaleesta tai laajemmastakin kokonaisuudesta. Käydessäni litteraatioita läpi huomasin, että jokaisessa haastattelussa ilmeni useampia käsityksiä siitä, millainen on hyvä opettaja. Kuten Valkosen (2006) aineistossa, myös minun aineistoni kohdalla kävi niin, että yhdessä virkkeessäkin saattoi olla useampi kuin yksi käsitys – ja toisaalta – yhtä käsitystä saatettiin ilmaista useammallakin lauseella. Aineiston osiin pilkottuani minulla oli kasassa yhteensä 169 analyysiyksikköä. Merkitsin niitä juoksevilla numeroilla. Käytän esimerkkinä yhdestä haastattelusta poimittuja ilmaisuja siitä, millainen on hyvä opettaja:

- 1) No silleen tiukkahan pitäis olla, mutta ei silleen liian tiukka.

- 2) No silleen tiukkahan pitäis olla, mutta ei silleen liian tiukka.
- 3) Se ei oo koko ajan negatiivinen.
- 4) Se on välillä kumpaakin.
- 5) Jos on jotain paha käyny tai silleen on tehny sen itse, ni sitte pitää olla vähän negatiivisempi.
- 6) Jos on jotain paha käyny tai silleen on tehny sen itse, ni sitte pitää olla vähän negatiivisempi.
- 7) Kyllä jokus pitää olla negatiivinen.
- 8) Ei aina saa olla positiivinen pelkästään.
- 9) Hyvä opettaja auttaa aina, jos sil ei oikein mee.
- 10) Hyvä opettaja auttaa aina, jos sil ei oikein mee.

Tässä ensimmäisessä analyysin vaiheessa pyrin erottelemaan toisistaan sellaiset käsitykset, jotka poikkesivat toisistaan edes hieman. Esimerkiksi ilmaisut 1,5 ja 6 voisi yhdistää yhdeksi käsitykseksi, joka ilmaisisi sitä, että opettaja osaa näyttää ja laittaa oppilaille rajat. Halusin kuitenkin mahdollisimman hyvin säilyttää lasten äänen aineistossa, joten tein vasta aivan viimeisessä vaiheessa tämän kaltaista ryhmittelyä. Joissakin lauseissa ilmeni useampi käsitys, joten näissä tilanteissa alleviivasin tarkoittamani käsityksen erottaakseni sen muusta lauseesta. Esimerkiksi kohta yksi sisältää käsityksen siitä, että opettajan pitäisi olla tiukka, mutta kohdan kaksi käsityksen mukaan opettaja ei saa olla liian tiukka. Tämä käyttämäni tekniikan opin Valkosen (2006) tutkimuksesta ja halusin kokeilla sitä myös omassa tutkimuksessani, sillä koin sen selkeäksi tavaksi erotella käsityksiä.

Fenomenografista analyysia tehdessä on tärkeää tiedostaa, että ilmausten tulkinta tulee suhteuttaa sen alkuperäiseen kontekstiin (Niikko 2003, 33). Tämä oli toisinaan haastavaa ja jouduin jatkuvasti pohtimaan, teinkö joidenkin ilmausten kohdalla vahvasti omia tulkintoja vai ymmärsinkö asian niin kuin haastateltava sen oli tarkoittanut ymmärrettävän. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi merkitsin selkeästi ylös kaikki kohdat, joissa jouduin tekemään omia tulkintoja. Esimerkkinä yhdestä haastattelusta poimittu ilmaisu, jossa olen joutunut tekemään omia tulkintoja:

”Jos sä et oo siellä (luokassa), ni sit se tulee sua metsästään yleensä.”

(Tulkinta: metsästys tarkoittaa, että tulee etsimään, varmistaa, että olet oikeassa paikassa → huolehtiminen)

Lisäksi merkitsin ilmausten loppuun haastateltavan numeron, jotta minun oli analyysin myöhemmässä vaiheessa helpompi palata käsitysten konteksteihin:

”Me mennään välillä retkelle sen open kanssa vaik meille ei oo sanottu siitä mitään.” (O6)

3.6.2 Merkitysten ryhmittely

Niikon (2003, 34) mukaan analyysin toisessa vaiheessa aineistosta etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmaisuja, ja lopulta niistä muodostetaan teemoja. Ryhmittely vaatii ilmauksien vertailua: tutkija etsii samankaltaisuuksia, erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. On myös mahdollista, että jotkut ilmaukset voivat osoittautua tärkeämmiksi kuin toiset. Tässä vaiheessa tutkijan tulisi tehdä itselleen selväksi mikä on se kriteeri, jolla kutakin käsityksryhmää määritetään. Ryhmittelyssä tulisi muodostua sellaisia ryhmiä, joissa ryhmiteltyjen ilmausten ajatukselliset yhteydet säilyvät.

Tässä tutkimuksessa aineistosta pilkotut 169 analyysiyksikköä on eroteltu teemoihin niiden sisältöjen perusteella. Vielä tässäkin vaiheessa pyrin säilyttämään lasten äänet, joten pyrin erottamaan vähänkin eriävät käsitteet toisistaan ja nimesin teemoja suoraan lapsilta tulleiden käsitteiden avulla, kuten *”Hyvä opettaja sanoo kaikenlaista kivaa”* ja *”Hyvä opettaja lähtee hassutukseen mukaan”*. Teemoihin erottelemisen tuloksena syntyi 29 erilaista käsitystä hyvästä opettajuudesta.

3.6.3 Käsituskategorioiden muodostaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa määritetään kategoriat ja kategoriarajat (Mar-ton 1986, 5). Kategorioiden määrittäminen tapahtuu vertailemalla merkityksyksikköjä (käsitteitä) koko aineiston merkitysten joukkoon (Niikko 2003, 36). Tässä tutkimuksessa käsityskategorioiden luominen tapahtui siten, että tarkastelin irrotettuja ilmaisuja määrällisesti. Ensin pyrin löytämään käsityksiä, jotka saivat

suuren määrän ilmaisia. Tällaisia ilmaisia olivat esimerkiksi *opettajan kiltteys, kivuus ja huumorintaju, oppilaiden kehuminen sekä rajojen asettaminen*. Näitä suuren määrän ilmaisia saaneita käsityksiä kutsuin ydinkäsitteiksi ja ne auttoivat keräämään ympärilleen samaan kategoriaan sopivia muita käsityksiä. Niikon (2003, 36) mukaan yksittäisten kategorioiden tulisikin olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi *kiltteyden, kivuuden ja huumorintajun kategoriaan* kokosin sellaiset käsitykset, kuten *kiva, mukava, kiltti, ystäväallinen, hauska, vitsikäs, huumorintajuinen, ilomielinen, iloinen, iloiset kasvot omaava, rento ja leppoisa*. Tämä käsitysryhmä sisälsi lopulta kymmenen edellisessä vaiheessa nimettyä käsitystä ja yhteensä 30 ilmausta. Samalla tavalla syntyivät myös muut käsitysryhmät ja lopulta olin saanut muodostettua kymmenen melko selkeää ryhmää. Kategorioiden luomisessa on tärkeää huomioida, että muodostuvat kategoriat ovat selkeärajaisia eivätkä mene liikaa limittäin toistensa kanssa (Giorgi 1988). Lisäksi kategorioiden tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa. (Niikko 2003, 36–37).

Kymmenen selkeästi muodostuneen kategorian ulkopuolelle jäi kuitenkin vielä käsitteitä, jotka vaikuttivat erillisiltä ja jollakin tapaa irrallisilta. Tällaisia käsityksiä olivat muun muassa *tiukka, mutta ei liian tiukka* sekä *yllätyksellinen*. Pohdin pitkään jäljellä olevien käsitteiden suhdetta jo luotuihin käsityskategorioihin ja lopulta onnistuin löytämään myös niille sopivat kategoriat. Yhdistämisen vuoksi jouduin hieman muuttamaan yhden kategorian alkuperäistä nimeä ja lopulta se sai nimekseen *asettaa rajoja ja on sopivassa suhteessa tiukka*. Yllätyksellisyyden yhdistin loppujen lopuksi kivuuden, kiltteyden ja huumorintajun kategoriaan, sillä käsityksen merkityksen kontekstia tarkisteltaessa huomasin, että lapset yhdistivät yllätyksellisyyden opettajan hauskuuteen ja huumorintajuun. Käsitysryhmien muodostaminen käy ilmi liitteestä 5. Esittelen käsityskategoriat ja niiden sisällöt tarkemmin luvussa 5.

3.6.4 Kuvauskategorioiden rakentaminen

Niikon (2003, 36) mukaan analyysin neljännessä vaiheessa tarkoituksena on kategorioiden yhdistäminen teoreettisista lähtökohdista käsin yhä laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä

muodostavat ylätasen kategoriajoukon. Kuvauskategoriat voidaan nähdä niin sanotusti muodollisina yhteenvetoina kuvauksista ja ne ovat tutkimustoiminnan päätulos (Husén & Postletwaite 1994; Marton 1988; Åkerlind 2005). Kuvauskategoriat ovat kollektiivisia ja neutraaleja suhteessa yksilöihin (Marton & Booth 1997; Uljens 1996). Lisäksi Häkkisen (1996) mukaan kuvauskategoriat ovat suhteessa aineistoon selektiivisiä, tiivistäviä sekä organisoivia.

Rakensin kymmenestä käsityskategoriasta lopulta kolme kuvauskategoriaa: *kasvatuksellinen taidon*, *relationaalisen taidon* sekä *pedagogisen taidon* kuvauskategoriat. Ne löytyvät taulukosta 2.

Valkonen (2006, 54) korostaa analyysin neljännessä vaiheessa kuvauskategorioiden yhteyksien tarkastelua sekä toisiinsa että teoriaan nähden. Hänen mukaansa kuvauskategorioita rakennettaessa ei ole syytä kiinnittää huomiota enää käsitysten määrään vaan tutkia, eroavatko kuvauskategoriat laadullisesti toisistaan sekä millaisia niiden keskinäiset suhteet ovat. Kuvaan kategorioiden välisiä suhteita toisiinsa luvussa 5. Sen sijaan kuvauskategorioiden peilaaminen teoreettiseen viitekehykseen tapahtuu luvussa 6.

3.7 Luotettavuus fenomenografisessa tutkimuksessa

Fenomenografinen tutkimus asettaa omanlaiset haasteensa tutkijalle. Ensinnäkin tutkijan täytyy tiedostaa omat lähtökohtansa sekä päästää irti omista ennakkolettamuksistaan (Ahonen 1994). Lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija kykenee ottamaan empaattisen asenteen tutkittavia kohtaan: vasta tämä mahdollistaa tutkittavien merkitysten aidosti ymmärtämisen. (Ashworth & Lucas 1998). Myös fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen aineistolähtöisyys asettaa haasteita tutkimukselle (Niikko 2003). Vaikka aineistolähtöisyys oli tässä tutkimuksessa monella tapaa etu – muun muassa mahdollistamalla lasten 'äänen' läpi tutkimuksen – aiheutti aineistolähtöisyys myös kriittisiä kohtia. Yksi näistä liittyi aineiston käsitysten ja käsitteiden teoriayhteyksien etsimiseen. Kun käsityksille etsii teoriayhteyksiä, vaarana on, että tuloksista häviää dialogisuus (Valkonen 2006, 103). Tämän vuoksi minun piti kiinnittää erityisesti

huomiota siihen, että lasten käsitykset säilyisivät tasavertaisina osapuolina ver-ratessa aikuisten käsityksiin.

Jouduin myös aiemmissa analyysin vaiheissa pohtimaan, toistinko lasten esittämiä käsityksiä vai teinkö omia tulkintojani aikuisen näkökulmasta. Niikon (2003, 35) mukaan fenomenografisen analyysin jokaisessa vaiheessa tutkijan täytyykin tietoisesti etäännyttää itsensä omista kokemuksistaan sekä esiymmärryksestään ja käyttää niitä vain apuvälineinä ymmärtämään sitä, miten toiset kokevat tai käsittävät ilmiön, puhuvat siitä ja ymmärtävät sen. Etenkin kä-sitysryhmien sekä kuvauskategorioiden muodostamisessa olisin voinut tehdä myös muunlaisia valintoja kuin mihin lopulta päädyin. Olisin voinut esimerkiksi muodostaa *laittaa rajat ja on sopivassa suhteessa tiukka* käsityskategoriasta kaksi erillistä kategoriaa. Päädyin kuitenkin tiivistämään kaksi mahdollista kategoriaa yhdeksi, sillä muun muassa Marton ja Booth (1997, 125) painottavat, että onnis-tuneessa fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioita tulisi olla mah-dollisimman vähän.

Vaikeimmaksi analyysin vaiheeksi luotettavuuden säilyttämisen kannalta osoittautui lopulta kuvauskategorioiden nimeäminen. Pohdin pitkään, miten saisin kategoriat nimettyä mahdollisimman lapsilähtöisesti. Lopulta kui-tenkin päädyin varsin tieteellisiin termeihin, sillä ne kuvasivat ja tiivistivät käsi-tyskategoriat parhaalla tavalla. Tämä valinta oli tietoinen, sillä se helpotti mallin vertaamista akateemiseen MAP-malliin. On kuitenkin lohduttavaa todeta, että laadullisessa tutkimuksessa ei voida sanoa, että jokin tietty tulkinta olisi ”väärä” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 38). Myös Sandberg (1997) toteaa, että kuvauskategoriat rakentuvat lopulta aina tutkijan tulkintojen kautta. Yleisen fenomenografisen eh-don mukaan kuvauskategorioiden tulisi selkeästi erottua toisistaan ja niiden tu-lisi kuvata tiettyä rajattua tapaa käsittää ilmiö (Valkonen 2006, 104). Valitsemis-tani kuvauskategorioista pedagoginen taito ja kasvatuksellinen taito voidaan kuitenkin tulkita osittain limittäisiksi taidoiksi. Tätä pohdin myös ohjaajani kanssa, mutta emme löytäneet parempaakaan käsitettä kuvaamaan opettajan kasvatuksellista puolta. Perustin lopulta valintani opetussuunnitelmaan, jossa

todetaan, että perusopetuksen tehtävä on muun muassa kasvattaa ja opettaa (Opetushallitus 2014, 18). Koska opetussuunnitelmassa opetus ja kasvatus jaotellaan erillisiksi tehtäviksi, vaatii työn täyttämisen myös molempiin tehtäviin liittyviä erillisiä taitoja.

Sen lisäksi, että pohtii tutkimuksen haasteita ja sitä, olisiko voinut tutkijana tehdä toisenlaisia valintoja, on hyvä pohtia myös tutkimuksen vahvuuksia. Yksi selkeä vahvuus tässä tutkimuksessa oli haastattelujen onnistuminen. Loppujen lopuksi haastattelut onnistuivat yhtä lukuun ottamatta varsin hyvin. Litteraatiot tehtyäni minulla oli 50 sivun edestä lasten käsityksiä ja kokemuksia hyvästä opettajuudesta. Näkemykseni mukaan haastattelujen onnistumiseen vaikutti muutama eri asia: luottamussuhde, tuttuus ja rento ilmapiiri. Koska olin opettanut kyseisiä lapsia yli kuukauden ajan, olivat he alkaneet uskoutua asioistaan minulle jo ennen haastattelujen toteuttamista. He kokivat minut jo lähtökohtaisesti tutuksi ja luotettavaksi aikuiseksi, jolle he uskalsivat avautua kokemuksistaan. Pohdin etukäteen sitä, olisiko tuttuudesta hyötyä tai haittaa. Tuttuus voisi mahdollistaa sen, että lapset uskaltaisivat puhua minulle, mutta pohdin myös sitä, jättäisivätkö lapset mainitsematta jotakin, koska olin heidän opettajansa. Välttääkseni tämän kaltaisen tilanteen, päätin toteuttaa haastattelut vasta muutama viikko sen jälkeen, kun olin lopettanut luokassa työskentelyn. Tällä tavoin loin haastattelulle mahdollisimman hyvät olosuhteet: lapset muistivat minut ja kokivat minut vielä tutuksi aikuiseksi, mutta he tiedostivat, että en ollut enää heidän opettajansa. Olin päässyt tilanteeseen, jossa olin koulusta ulkopuolinen henkilö, jolle oli kuitenkin helppo puhua. Kolmas haastattelun onnistumisen kannalta oleellinen asia oli rento ilmapiiri, jonka pyrin haastattelutilanteessa luomaan: annoin lapsille mahdollisuuden kertoa ihan mistä vain he halusivat ja vasta kun lapsi oli selkeästi rentoutunut, otin lapsen piirtämän kuvan esille ja aloimme keskustella kuvasta sekä haastattelukysymyksistä.

4.1 Asettaa rajat ja on sopivassa suhteessa tiukka

Rajojen asettamisesta ja tiukkuudesta löytyi 31 mainintaa ja se oli määrällisesti suurin käsityskategoria. Opettajan pitää olla tiukka, koska muuten luokassa ei ole työrauhaa eikä siellä voi oppia. Opettajan tärkein tehtävä on taata sellainen ilmapiiri, jossa ei liikaa hälytä ja häiritä toisia, koska ”eihän se saa nyt sellaseks mennä, et luokassa ei oo yhtään mitää rauhaa ja kaikki vaan pälisee eikä tee mitään”. Opettajan täytyy olla ”sen verran tiukka, että siellä pystyy tekemään tehtäviä rauhassa”.

Tiukka pitää olla myös silloin, kun oppilas on tehnyt jotain tyhmää tai väärää. Tällaisessa tilanteessa opettaja puuttuu oppilaan toimintaan ja ilmaisee selvästi, että oppilas on tehnyt väärin. Hyvässä opettajassa yhdistyy kuitenkin kaksi puolta: lempeys ja tiukkuus. Hän osaa olla juuri sopivassa suhteessa tiukka, mutta se ei tarkoita jatkuvaa huutamista. Tiukkuus ei myöskään tarkoita suuttumista. Se on pikemminkin tiettyä napakkuutta ja jämäkkyyttä, jolla opettaja osoittaa, millainen käytös on sopivaa ja millainen ei. Rajojen laittamista kutsuttiin myös kurin pitämiseksi. Rajojen osoittaminen ja kurin pitäminen tuo oppilaille turvaa: ”siitä tulee semmoinen turvallinen olo, kun se opettaja pitää kuria luokassa”.

4.2 Kiva, kiltti ja huumorintajuinen

Ominaisuuksiltaan hyvä opettaja on kiva, kiltti ja huumorintajuinen. Myös tämä käsityskategoria oli määrällisesti suuri, sillä tämän kategorian ilmaisuja oli yhteensä 30. Kivuuden osalta haastatteluissa käytettiin ainoastaan ilmaisua ”kiva”. Opettajan kiltteydestä puhuttiin myös mukavuutena ja ystävällisyytenä. Huumorintajuisuuden ohella hyvää opettajaa kuvailtiin hauskaksi, iloiseksi, ilomieliseksi, vitsikkääksi, yllätykselliseksi, rennoksi ja leppoiseksi.

Hyvä opettaja on kiva etenkin sen takia, että hän on oikeudenmukainen ja tasapuolinen kaikkia oppilaita kohtaan. Kivaa opettajassa on se, ”kun kaikki saa puheenvuoron”. Kiltteys puolestaan näkyy opettajassa siten, että hän on ystävällinen muita kohtaan. Ystävällisyys ja mukavuus

näkyvät myös siten, että opettaja ”puhuu oppilaille kauniisti”. Opettajan huumorintaju ja hauskuus näkyvät esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas sanoo jotain hauskaa. Tällöin huumorintajuinen ja vitsikäs opettaja ”lähtee hassutukseen mukaan” ja nauraa oppilaan vitseille. Opettajan hauskuuteen liittyy oppilaiden mielestä myös yllätyksellisyys: hauska ja huumorintajuinen opettaja ”tekee välillä yllätyksiä” eikä aina opeta lukujärjestyksen mukaan.

4.3 Antaa positiivista palautetta

Positiivisen palautteen antamisen kategoriaan sisältyvät käsitteet kehuminen, kannustaminen ja kaikenlaisen kivan sanominen. Tämän käsityskategorian käsitteitä ilmaistiin kaikkiaan 24 kertaa. Kehuminen oli yksi eniten mainittu hyvän opettajan toimintatapa. Siitä löytyi kaikkiaan 18 mainintaa. Hyvä opettaja kehuu tehtävissä suoriutumisesta, mutta käyttää kehumista myös kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa ja tukemisessa. Opettaja voi esimerkiksi sanoa, että ”autat toisia hienosti”. Suoriutumiseen liittyvä kehuminen on etenkin lopputuloksen ja työnjäljen kehumista. Yleensä tällainen kehuminen tapahtuu tehtävien tarkastamisen yhteydessä tai työtä arvioidessa. Toisaalta kehujen avulla opettaja osoittaa oppilaan kehityksen ja tällä tavoin voi vaikuttaa myös oppilaan positiiviseen minäkuvan rakentumiseen. Positiivisen minäkuvan tukemiseen liittyvä kehuminen on esimerkiksi sellaista, että opettaja sanoo ”hyvä, sä olet kehittynyt matikassa”. Niin sanottu kasvatuksellinen kehuminen puolestaan liittyy hyvien tapojen, luonteenpiirteiden tai ominaisuuksien vahvistamiseen kehujen avulla. Lisäksi hyvä opettaja välittää muiden opettajien tai vaikkapa rehtorin kehut oppilaalle.

Kehumisen ohella hyvän opettajan toimintatapoihin kuuluu kannustaminen. Hyvä opettaja pyrkii kannustuksen avulla rohkaisemaan oppilaita. Rohkaisemisen lisäksi kannustamisella voidaan vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä ja käsitystä omista taidoistaan esimerkiksi sanomalla, että ”pystyt siihen ja osaat kyllä”. Kannustamista ei mainittu läheskään yhtä

monta kertaa kuin kehumista, mutta se linkittyi vahvasti kehumiseen. Useissa tilanteissa, joissa opettaja kehui, hän myös kannusti oppilasta.

Kehumisen ja kannustamisen lisäksi oppilaat määrittivät, että hyvä opettaja sanoo myös *kaikenlaista kivaa*. Kaikenlainen kiva on sellaista positiivista palautetta ja ”hyvien asioiden sanomista, joista tulee hyvä mieli”. Se saa oppilaan hyvälle mielelle ja tuntemaan hyvää oloa. Tällä tavalla kaikenlaisen kivan sanomisen tarkoituksena voidaan nähdä hyvän ilmapiirin luominen luokkaan. Sen avulla voidaan saada aikaan myös positiivisia tuntemuksia, kuten hyvää mieltä ja iloa.

4.4 Pitää huolta

Huolenpidon kategoriaan liittyy keskeisimpinä käsityksinä auttamisen, huolehtimisen ja lohduttamisen käsitykset. Lisäksi tässä käsittekategoriassa mainittiin käsitykset ”on kuin oma äiti”, ”puuttuu kiusaamiseen”, ”selvittää asian” sekä ”ei nolaa”. Näiden käsitysten ilmaisuja oli aineistosta löydetävissä yhteensä 20. Lasten silmin hyvä opettaja näyttäytyy kaikkia auttavana aikuisena, joka huolehtii, tarjoaa apua ja lohtua sekä puolustaa lasta ikävissä tilanteissa, kuitenkin lasta niissä nolaamatta.

Auttaminen mainittiin kaikkien vastaajien toimesta ja jotkut heistä mainitsivat sen useampaankin otteeseen. Se yhdistettiin erityisesti koulutehtäviin ja -työskentelyyn: hyvä opettaja auttaa aina, jos oppilas tarvitsee apua tehtävien tekemisessä. Joskus apua tarvitaan myös ohjeiden ymmärtämisessä. Lisäksi apua saatetaan tarvita muunlaisissa tilanteissa, kuten käsityön tunneilla langan neulan silmään laittamisessa tai silloin, kun oppilas ei tiedä, missä luokassa hänen pitäisi olla. Hyvä opettaja auttaa myös silloin, kun oppilas on jäänyt syystä tai toisesta työskentelyssä jälkeen tai ei tiedä mitä pitäisi tehdä. Hyvän opettajan auttaminen ylittää lasten mukaan kaikkiin tilanteisiin, joissa oppilas tarvitsee apua. Lasten mukaan hyvä opettaja on jo luonteenpiirteiltään sellainen, että hän ”haluaa auttaa muita aina ilomielin”.

Huolehtiminen on oppilaiden mukaan opettajan velvollisuus. Jos opettaja huomaa, että oppilas ei ole luokassa, on opettajalla velvollisuus huolehtia siitä, että oppilas löytää luokkaan. Hyvä opettaja huolehtii etteivät oppilaat joudu kiusatuiksi tai jos joutuvat, niin hän osoittaa huolehtimisensa puuttumalla asiaan ja selvittämällä sen. Huolehtiminen ei kuitenkaan saa mennä hössötykseksi: hyvä opettaja osaa hoitaa tilanteet niin, että hän osoittaa huolensa, mutta ei kuitenkaan nolaa lasta tilanteessa.

Lohduttaminen mainittiin sekä vanhemman että hyvän opettajan piirteenä. Oppilaiden mielestä hyvä opettaja onkin toisinaan ”kuin oma äiti”. Hyvä opettaja huomaa tilanteet, joissa oppilasta on sattunut tai hänellä on paha mieli, ja menee lohduttamaan oppilasta. Lohduttaminen voi tapahtua sanoilla tai se voi olla pieni teko, kuten laastarin antaminen.

4.5 Tekee asioita yhdessä

Opettajan kanssa asioiden yhdessä tekeminen mainittiin kaikkiaan 20 kertaa. Yhdessä tekeminen ovat esimerkiksi yhdessä lukemista, leikkimistä ja laulamista. Opettaja myös tulee leikkiin mukaan, kun häntä pyydetään. Eriytyisen kivaa ja arjesta poikkeavaa tekemistä on leipominen ja ulkoileminen. Opettaja lähtee myös joskus retkille. Retket olivat oppilaiden eniten mainitsema kiva yhteinen tekeminen. Retkiä voidaan tehdä puistoon tai ”ihan vaikka koulun pihalle vaan”. Retkien sisältö ei ole niin merkityksellistä, vaan ”se, että saa olla yhdessä ja ope on siinä mukana”. Oli yhdessä tekeminen mitä tahansa, tärkeää kuitenkin on, että opettaja ”pitää edes vähäsen hauskaa” oppilaiden kanssa.

Yhdessä tekemisen kategoriaan kuuluu myös erilaisen tekemisen keksiminen ja järjestäminen. Hyvä opettaja on sellainen, joka ”järjestää aina välillä kaikkea kivaa” ja ”keksii hauskaa tekemistä”. Hauskaa tekemistä voi olla esimerkiksi majojen rakentaminen luokkaan tai vaikka QR-koodiradan tekeminen perustehtävien sijaan. Toisinaan opettaja voi järjestää myös jotain erityistä, kuten konsertin tai elokuvatunnin. Tärkeintä

kuitenkin on, että ”se ope yrittää edes joskus järjestää jotain hauskaa” ja, että opettaja osallistuu tähän hauskaan myös itse

4.6 Antaa vastuuta ja vapauksia

Hyvä opettaja antaa vastuuta ja vapauksia. Haastatteluissa tästä oli 18 mainintaa. Vastuun antaminen voidaan jaotella kahteen luokkaan: asioiden tekemiseen ja asioista päättämiseen. Hyvä opettaja antaa oppilaiden tehdä asioita sekä päättää niistä. Tällä tavalla hän osallistaa oppilaita.

Hyvä opettaja ei tee kaikkea itse, vaan antaa myös oppilaiden osallistua ja ottaa vastuuta. Vastuun antaminen osoittaa sen, että opettaja luottaa oppilaisiin ja pitää heitä kyvykkäinä tekemään asioita. Tietyissä tilanteissa hän esimerkiksi antaa oppilaan auttaa opettajaa tai toista oppilasta. Vastuun antamiseen kuuluu myös se, että opettaja antaa oppilaille päätösvaltaa joissakin asioissa. Tällaisia päätöksiä ovat esimerkiksi musiikin tunnilla laulujen päättäminen, lukukirjasta sadun valitseminen tai päätöksen tekeminen siitä, millainen maja luokkaan rakennetaan.

Vastuun ohella hyvä opettaja antaa vapauksia. Tällaisia vapauksia ovat esimerkiksi mahdollisuus lukea kirjaa tai leikkiä. Toisaalta vapaus on myös sitä, ettei opettaja anna perjantaisin läksyä. Toisinaan opettaja voi antaa paljonkin vapautta tai niin sanottuja erityisvapauksia, jotka poikkeavat normaalista kouluarjesta. Tällaisia vapauksia ovat muun muassa mahdollisuus järjestää jokin esitys omalle luokalle tai vapaus tuoda karkkia kouluun ja syödä niitä koulussa. Monissa tilanteissa opettaja joutuu taiteilemaan kahden ääripään välillä. Joskus on hyvä antaa vapauksia ja kuunnella oppilaita, mutta toisinaan on myös hyvä, että opettaja pitää oman päänsä ja päättää asioista itse. Opettajan ”ei aina tarvii kuunnella lapsia” ja hyvä opettaja ”myös joskus kieltäytyy”.

4.7 Oikeudenmukainen

Hyvä opettaja on kaikkia oppilaita kohtaan oikeudenmukainen. Oikeudenmukaisuuden kategoriaan sisältyvät myös käsitykset tasapuolisuudesta ja

reiluudesta. Tämän käsityskategorian käsitteitä mainitsi 8 eri oppilasta. Hyvä opettaja huolehtii, että kaikilla oppilailla on samat mahdollisuudet tehdä asioita ja hän kohtelee oppilaita reilusti. Opettajan reiluus näkyy siten, että hän on ”kiva kaikille”. Hyvä opettaja on myös tasapuolinen ja antaa esimerkiksi jokaiselle oppilaalle puheenvuoron mahdollisuuksien mukaan. Aina tasapuolisuutta ei ole helppoa toteuttaa, mutta opettaja keksii keinon siihen, miten jokainen oppilas voi kokea tulleeensa kohdelluksi oikeudenmukaisesti. Esimerkiksi jos kaikki oppilaat eivät saa puheenvuoroa saman päivän aikana, varmistaa opettaja, että loput oppilaista saavat seuraavana päivänä mahdollisuuden vastata tai esittää kysymyksiä. Tasapuolisuus näkyy myös oppilaiden kannustamisessa ja kehumisessa: hyvä opettaja ”ei kehu vaan toisen työtä ja sitten vilkaise vaan toisen omaa”. Oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta on lisäksi se, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus tehdä kivoja asioita, kuten rakentaa luokkaan majaa.

4.8 Huomioi oppilaan

Hyvä opettaja osaa huomioida oppilaat. Tähän käsityskategoriaan sisältyvät käsitykset huomioon ottaminen, kysyminen, keskusteleminen ja toiveiden vastaanottaminen. Kaikkiaan tämän käsityskategorian käsitteitä ilmaistiin haastatteluissa 7 kertaa. Ilmaisut jakaantuivat tasaisesti eri oppilaiden välille.

Huomioon ottaminen on sitä, että opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaan elämään ja asioihin. Huomioimista on myös se, että opettaja ottaa huomioon oppilaan esittämiä toiveita, esimerkiksi musiikin tunnilla laulun suhteen. Ylipäätään päätöksiä ja valintoja tehdessään, hyvä opettaja osaa ottaa huomioon oppilaat. Hyvä opettaja antaa oppilaille huomiota myös esimerkiksi silloin, kun oppilasta sattuu.

Huomioimiseen liittyvät vahvasti keskusteleminen ja kuunteleminen. Ne ovat tapoja, joilla opettaja voi osoittaa huomioivansa oppilaat. Keskustelemalla opettaja ottaa oppilaat huomioon, kun hän antaa heidän puhua omista mielipiteistään ja ajatuksistaan. Kyselemällä opettaja

osoittaa, että häntä kiinnostaa, mitä oppilaat haluavat sanoa. Kysymyksiä esittämällä opettaja voi myös ottaa oppilaat paremmin huomioon. Opettaja voi esimerkiksi kysyä oppilaiden mielipiteitä joistakin asioista tai siitä, miten jokin asia järjestetään tai tehdään. Kysyminen voi liittyä myös siihen, missä jotakin asiaa tehdään: ”Se kysyy meiltä, että halutaanko me mennä jonnekin muualle tekemään (tehtäviä)”.

4.9 Opettaa

Opettaminen hyvän opettajan erityispiirteinä mainittiin vain muutaman kerran. Ylipäätään tämän käsityskategorian käsitteitä ilmaistiin määrällisesti vähän (8 mainintaa). Tähän käsityskategoriaan sisältyy myös palkitsemisen käsitys, sillä se on yhdenlainen pedagoginen työväline. Lisäksi opettamisen käsityksen yhteydessä mainittiin opetustyyli, -välineet ja oppimisympäristö.

Hyvä opettaja opettaa siten, että ”kaikki lapset oppis”. Jotta kaikki oppilaat voivat oppia, täytyy opettajan käyttää monipuolisia opetusvälineitä ja -tapoja. Oppilaiden mukaan tällaisia välineitä ovat muun muassa pehmolelut ja erilaiset havainnollistamista helpottavat materiaalit. Työtavoista esille nousi opettajajohtoisen opetuksen lisäksi myös oppilasta aktivoiva opetustyyli: ”se ei vaan kerro miten se lasku menee, vaan se antaa sulle välineitä että sä voit itse kokeilla”. On tärkeää, että opettaja antaa oppilaiden mieltä ja osallistua, koska se on oppilaille mielekkäämpi tapa oppia. Hyvä opettaja onkin sellainen, joka pystyy tekemään oppimisesta mukavampaa (mm. lelujen avulla). Mukavampaan oppimiseen liittyy myös erilaiset ympäristöt: aina ei opiskella luokassa vaan joskus opettaja vie myös luokan ulkopuolelle oppimaan. Tällaisia erilaisia ympäristöjä ovat esimerkiksi koulun muut tilat, piha-alue sekä metsä.

Palkitseminen liittyy monella tapaa opettamiseen. Hyvä opettaja palkitsee, kun oppilas on tehnyt ahkerasti töitä. Palkitseminen on pedagoginen työväline, jonka avulla opettaja voi vahvistaa oppilaiden oppimista. Opettaja palkitsee esimerkiksi silloin, kun oppilas on saanut ratkaistua

vaikean tehtävän tai kun hän on noudattanut opettajan antamia ohjeita. Palkinnoksi opettaja antaa jotakin oppilaan mielestä mukavaa tekemistä, kuten iPadilla pelaamista.

4.10 Toimii esimerkkinä

Esimerkkinä toimiminen sisältää käsitykset hyvistä käytöstavoista, rehellisyydestä ja ahkeruudesta. Näiden käsitysten ilmaisuja löytyi selkeästi vähemmän verrattuna muihin käsityksiin, yhteensä 5. Fenomenografisessa tutkimuksessa kuitenkin myös yksittäiset käsitykset ovat merkittäviä, sillä ne tuovat lisää variaatiota käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. (Valkonen 2006, 36).

Hyvän opettajan piirteisiin ja ominaisuuksiin liittyy selkeästi rehellisyys. Opettaja on luotettava aikuinen, joka ei valehtele ja puhuu aina totta. Rehellisyys on tärkeää, sillä muuten opettajalle ei välttämättä uskalla kertoa asioita. Opettajan pitää olla rehellinen myös sen takia, että hän tietää enemmän asioista, ja on oikein kertoa oppilaille totuus.

Rehellisyyden ohella opettajan pitää näyttää oppilaille mallia. Sen vuoksi hyvä opettaja omaa hyvät käytöstavat. Hän tervehtii oppilaita ja osaa myös kiittää. Lisäksi hyviin käytöstapoihin kuuluu sanoa ”ole hyvä”, kun esimerkiksi ojentaa oppilaalle paperin. Hyvä opettaja käyttäytyy siten, että oppilaat voivat ottaa hänestä esimerkkiä: ”se näyttää meille esimerkkiä, että mikä on hyvä”. Hyvä opettaja tekee niin paljon asioita, että hänen on oltava myös ahkera. Ahkeruus on myös taito, johon opettaja motivoi oppilaitaan.

5 KUVAUSKATEGORIAT: KASVATUKSELLINEN, RELATIONAALINEN JA PEDAGOGINEN TAITO

Edellisessä luvussa olen kuvannut käsityksistä muodostettuja käsityskategorioita. Käsityskategoriat eivät kuitenkaan ole fenomenografisen tutkimuksen tulosten niin sanottu viimeinen muoto, vaan niistä rakennetaan kuvauskategoriat. Tässä luvussa esittelen näitä kuvauskategorioita, jotka ovat syntyneet aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa (ks. 3.6.4). Käsityskategorioista rakentui lopulta kolme kuvauskategoriaa. Huolenpitämisen, vastuun ja vapauksien antamisen, rajojen asettamisen sekä esimerkkinä toimimisen käsitysryhmät muodostavat *kasvatuksellisen taidon* kuvauskategorian. Toinen kuvauskategoria, eli *relaationaalinen taito*, muodostuu kivuuden, kilttiyden ja huumorintajun, yhdessä tekemisen, oikeudenmukaisuuden sekä oppilaan huomioimisen käsitysryhmistä. Kolmantena kuvauskategoriana on *pedagoginen taito*, joka sisältää positiivisen palautteen antamisen ja opettamisen käsitysryhmät.

Kuvauskategoriat ovat esitettynä taulukossa 2. Niiden järjestys on mietitty siten, että vasemmalta alkaen kuvauskategoriat on järjestetty suurimmasta pienimpään niiden sisältämien käsitysten määrien perusteella. Vaikka käsitysten määrällä ei ole kuvauskategorioita rakennettaessa sen suurempaa merkitystä, voi käsitysten määrää käyttää apuna tulosten jäsennyksessä. Tällä tavalla jäsennetty taulukko antaa selkeän kuvan siitä, miten oppilaiden ilmaiset käsitykset suhteutuvat määrällisesti opettajuuden osaamisalueisiin. Lisäksi kasvatuksellisen ja relationaalisen kuvauskategorioiden käsitysten välillä tapahtuu tietynlaista rajakäyntiä, minkä vuoksi oli luontevaa sijoittaa nämä kategoriat vierekkäin. Sen sijaan pedagoginen taito oli selkeästi itsenäisempi kuvauskategoria, minkä vuoksi se on sijoitettu kuvion oikeaan laitaan ja sen ja relationaalisen taidon kategorian raja on selkeästi tummempi.

Taulukko 2. Hyvän opettajan ominaisuudet kuvauskategorioina

KASVATUKSELLINEN TAITO	RELATIONAALINEN TAITO	PEDAGOGINEN TAITO
Asettaa rajat ja on sopivassa suhteessa tiukka	Kiva, kiltti ja huumorintajuinen	Antaa positiivista palautetta
Pitää huolta	Tekee asioita yhdessä	Opettaa - palkitsee
Antaa vastuuta ja vapauksia	Oikeudenmukainen	
Toimii esimerkkinä	Huomioi oppilaan	

5.1 Rajankäyntiä kasvatuksellisen ja relationaalisen taidon välillä

Fenomenografinen lähestymistapa asetti omat haasteensa aineiston analyysille. Kuvauskategorioiden rakentuminen sellaisiksi kuin ne nyt lopullisessa muodossaan ovat, ei ollut vaivatonta ja itsestään selvää. Koska kuvauskategorioiden pitäisi olla erilaisia suhteessa toisiinsa sekä melko tarkkarajaisia, oli ongelmallista muodostaa sellaisia kuvauskategorioita, joissa niiden sisältämät käsitykset eivät kävisi liiallista rajankäyntiä keskenään. Oli kuitenkin mahdotonta löytää sellaista ratkaisua, jossa sitä ei olisi tapahtunut lainkaan. Taulukossa 2 näkyvät katkovii- vat kuvauskategorioiden välillä kuvastavat sitä, että käsitykset eivät olleet täysin sidottuja omaan kuvauskategoriaansa vaan ilmaisuissa esiintyi myös rajankäyntiä kuvauskategorioiden välillä. Rajankäyntiä tapahtuu etenkin kasvatuksellisen ja relationaalisen taidon kuvauskategorioiden välillä. Se näkyy siten, että oppilaat pohtivat sitä, mikä on tarpeellinen ja sopiva määrä tiettyä hyvän opettajan

piirrettä. Näistä tietyistä piirteistä esille nousi etenkin tiukkuus ja kurinpitäminen ja sen suhde opettajan hauskana pitämiseen:

Oppilas 3: Se hyvä ope on ainaki tosi huumorintajuinen ja... Mut osaa olla myös napakka. Vähä niinku mun äiti.

Minä: Eli hyvä ope on hauska mutta myös napakka?

Oppilas 3: Niin, että... Eihän se saa nyt sellaseks mennä, et luokassa ei oo yhtään mitää rauhaa ja kaikki vaan pälisee eikä tee mitään. Että ei se nyt sellaseks voi mennä. Mutta se ei saa kuitenkaa olla sitte liian tiukka. Että sit jos se on vaan koko ajan tiukka ja vakava, niin ei se oo enää hauskaa.

Oppilaiden näkemysten mukaan hyvä opettaja pitää kuria ja huolehtii, että luokassa on sellainen työrauha, että siellä on mahdollista työskennellä. Kurin pitäminen ei saa kuitenkaan mennä ”yli”. Jos opettaja on liian ankara, vakava ja suuttuu jatkuvasti oppilaille, ei hän oppilaiden mielestä ole enää kiva. Liiallinen kurin pitäminen voikin kääntyä opettajaa vastaan ja hyvän opettajan piirteestä voi äärimmilleen vietyinä muodostua huonon opettajan piirre. Oppilaiden mielestä on tärkeää, että opettaja on tiukkuudestaan huolimatta kiva ja mukava:

Oppilas 9: Hyvä opettaja ei suutu ihan kaikesta. Et se ei oo sellanen liian tiukka. Jos se on liian tiukka ja vakava, niin sit se ei oo enää kiva. Musta on tärkeätä, et ope on kiva, kun muuten sen kanssa ei oo kiva tehdä juttuja.

Oppilas 10: Se on tärkeätä, et se ope on kiva ja mukava, koska sillee... Se on kivempi olla sen kans, kun se on kiva. Et ei saa olla liian vakava tai sit se ei oo enää kivaa ja sit se on vaa huono ope.

Toisaalta rajankäyntiä tapahtui myös toiseen suuntaan. Oppilaat arvostivat opettajassa kivuutta ja ystävällisyyttä, mutta hyvä opettaja ei saa olla ”liian kiva” eikä ”liian ystävällinen”. Jos opettaja on liian kiva tai liian ystävällinen, hän ei voi välttämättä taata luokkaan oppilaiden kaipaamaa työrauhaa. Kivuus

ja ystävällisyys eivät myöskään kaikissa tilanteissa palvele oppilaan parasta, kuten seuraavasta haastattelusta käy ilmi:

Oppilas 5: Hyvä opettaja on ystävällinen, mutta ei niin ystävällinen, että se antais meidän jäädä välkältä, koska se raikas ilma on tärkeätä omalle keholle. - - Sen hyvän open ei aina tarvii kuunnella lapsia. Koska lapset on semmosia joskus, niinku mun pikkusisko, et ne ei aina tiedä sitä omaa parasta. Ni sen hyvän open täytyy olla semmonen, et se pitää kuria, koska lapset tarvii sitä.

Kuten edellä esitetyt haastattelupätkät antavat ymmärtää, hyvän opettajuuden rajat ovat jokseenkin häilyvät. Opettajan pitää osata olla kiva, mutta asettaa myös rajoja. Jos opettaja alkaa kallistua liiaksi jompaankumpaan suuntaan, on riskinä, että hän liukuu hyvän opettajuuden ulkopuolelle. Hyvän opettajuuden ominaisuudet voivatkin kääntyä itseään vastaan, jolloin niistä alkaa muodostua huonon opettajan piirteitä. Hyvän opettajuuden saavuttaminen ja siinä onnistuminen on eräänlainen taitolaji.

5.2 Pedagoginen taito muita itsenäisempänä kuvauskategoriana

Pedagoginen taito on tarkoituksella sijoitettu taulukon oikeaan reunaan ja sen ja relationaalisen taidon kategorian välinen reuna on vahvempi, koska pedagogisen taidon ja muiden kuvauskategorioiden välillä ei tapahtunut juurikaan rajankäyntiä. Tähän kuvauskategoriaan kuuluneet käsitykset olivat melko selkeitä eikä niissä ollut samalla tavalla "liukumavaraa": hyvän opettajan keskeinen tehtävä on opettaa eikä opettaminen voi mennä "yli". Tämän kuvauskategorian mukaan hyvä opettaja osaa hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä, jotta jokainen oppilas oppii. Lisäksi opettaja hyödyntää opetuksessa erilaisia opetusvälineitä ja -ympäristöjä. Opettaminen vaatiikin opettajalta taitoa tehdä asioita moniulotteisesti ja vaihtelevasti, mutta sinänsä opettajan ei ole mahdollista opettaa liikaa, koska opettajan ensisijainen tehtävä on opettaminen.

Oppilas 3: Hyvän open tehtävä on opettaa.

Oppilas 6: Opettaa silleen, että kaikki lapset oppis.

Oppilas 9: Hyvä opettaja opettaa. Se on sen tehtävä.

Oppilas 10: Hyvä opettaja tietysti opettaa.

Myöskään palkitsemista käsittävät ilmaisut eivät sisältäneet ajatusta siitä, että palkitseminen voisi mennä liiallisuuksiin. Palkitseminen nähtiin luonnollisena seurauksena tehtävien hyvin suorittamisesta tai ohjeiden noudattamisesta. Tällä tavalla se on ikään kuin yhdenlainen opetusmenetelmä ja linkittyy vahvasti opettamisen käsitykseen. Hyvä opettaja on herkkä palkitsemaan, kun oppilas on tehnyt hyvin.

Oppilas 3: Se hyvä ope palkitsee esim. että jos luokka on ollu kiltisti niin sitte voijaa vaikka lukee hetki kirjaa. Tai sitten et jos luokassa on hyvä työrauha niin voijaan lopputunti leikkiä niissä majoissa, mitä ollaan tehty.

Vaikka pedagogisen taidon kuvauskategoria on selkeästi muita itsenäisempi kuvauskategoria, myös sillä on yhteyksiä muihin kuvauskategoriaihin. Yhteys löytyy esimerkiksi kasvatuksellisen taidon kategoriaan. Positiivisen palautteen yhteydessä lapset ilmaisivat, että joskus opettaja kehuu muustakin kuin tehtävässä onnistumisesta tai hienosta työstä. Tällainen kehuminen kohdistuu oppimista enemmän kasvatuksellisiin tavoitteisiin, jotka puolestaan linkittyvät vahvasti kasvatukselliseen taitoon. Tällä tavalla positiivisen palautteen antamiseen liittyvät käsitteet voisivat yhtä hyvin kuulua kasvatuksellisen taidon kuvauskategoriaan.

5.3 Kuvauskategorioiden yhteydet toisiinsa

Kaikkien kolmen kuvauskategorian väliltä löytyy yhteyksiä. Kasvatuksellisen taidon kuvauskategorian käsityksistä esimerkkinä toimiminen mainittiin oikeudenmukaisuuden käsitteen yhteydessä, joka sijoittuu relationaalisen taidon kuvauskategoriaan. Esimerkkinä toimiminen edellyttää sitä, että opettajan toiminta on tasapuolista: ”Opettajasta ei voi ottaa mallia, jos se puolustaa vaan toisia oppilaita. Sillee kaikkiahan pitäis puolustaa” (O8). Myös kasvatuksellisen taidon kuvauskategoriaan sisältyvä huolenpito linkittyi relationaalisen taidon kuvauskategorian käsitteeseen. Yhteys löytyi oppilaan huomioimisen käsitteen kautta. Huolenpito vaatii oppilaan huomioimista ja oppilaan huomioiminen osoittaa, että opettaja pitää oppilaasta huolta: ”Se otti mut huomioon kun mua sattui. Se huolehti, et se haava ei ollu... Tai et se anto laastarin sit.” (O2).

Yhteys löytyi myös kasvatuksellisen ja pedagogisen taidon kuvauskategorioiden väliltä. Vapauksien antamisesta puhuttiin joissakin yhteyksissä myös palkitsemisena. Opettaja voi esimerkiksi *antaa vapauden lukea kirjaa*, ja toisessa yhteydessä kirjan lukeminen voi olla *palkinto hyvästä käytöksestä*. Erottelin vapauksien antamisen ja palkitsemisen käsitykset eri kuvauskategorioiden siittä syystä, että vapauksien antaminen liittyi enemmänkin kasvattamiseen ja ajatukseen ”rajoista ja rakkaudesta”, kun taas palkitseminen näyttäytyi selkeästi useammin opetukseen liittyvänä metodina ja oppimista tukevana toimintatapana. Seuraavat haastatteluista irroitettut katkelmat kuvaavat rajanvetoa, jonka tein näiden kahden käsitteen välillä:

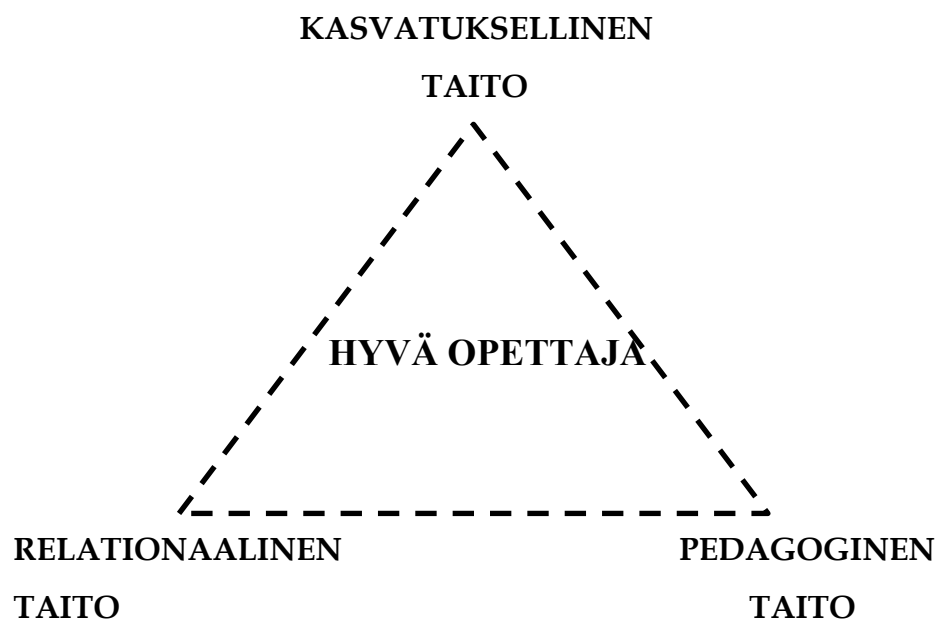
Oppilas 4: Mä sain todella vaikean matikan tehtävän niinku tehtyä sillee. Ni sitte se tuntu todella hyvältä ku se ope palkitsi, et mä sain niinku, öö, vähemmän niinku tehtävää. Pääsin niinku pädi (iPad) tehtäviin. (*palkitseminen*)

Oppilas 7: Se on tiukka ja silleen vaatii et tehään niitä juttuja mitä se sanoo. Mut sit joskus se antaa mejän esim. lukee kirjaa majassa. (*antaa vapauksia*)

Pedagogisen ja relationaalisen taidon kuvauskategorioiden väliltä puolestaan löytyi kaksi yhteyttä. Pedagogisen taidon käsityksistä palkitseminen mainittiin joissakin tilanteissa oppilaan huomioimisen yhteydessä. Palkitseminen edellyttää opettajalta, että hän ottaa oppilaan huomioon. Opettaja esimerkiksi noteeraa oppilaan hyvän suorituksen, josta hän lopulta palkitsee: ”Se silleen *huomioi mua* ku mä olin tehny hyvin ja ollu hienosti. Ni sitte se *anto palkinnoks* vähemmän läksyy kotiin” (O5). Huomioimiseen liittyi myös toinen pedagogisen taidon käsitteistä: opettaminen. On tärkeää, että opettaja huomioi oppilaiden erilaiset tavat oppia ja hyödyntää tätä tietoa siten, että kaikki lapset voivat oppia.

Oppilas 10: *Se opettaa silleen, että kaikki lapset oppis. Kun mä esim. opin silleen, et niinku, mä saan ite kokeilla. Mut sit joku ei opi niin. Ni sit se niinku huomioi sen et opitaan eri tavalla. Et nii, sillee tekee et kaikki oppis.*

Kaiken kaikkiaan lasten ilmaisemat käsitykset antavat opettajuudesta melko monipuolisen kuvan, jonka olen pyrkinyt tiivistämään kolmeen kuvauskategoriaan. Nämä kolme kuvauskategoriaa muodostavat hyvän opettajuuden niin sanotut terävimmät kärjet. Paras tapa kuvata näitä kärkiä on kolmio. Se esittääkin tämän tutkimuksen perusteella syntynyttä hyvän opettajuuden mallia. Kuviossa jokainen kärki kuvaa taitoa, jota hyvä opettaja tarvitsee työssään. Kun opettaja hallitsee nämä kolme terävintä kärkeä, muodostuu yhtenäinen kuvio (kolmio), jonka sisälle hyvä opettajuus muodostuu.



Kuvio 1. Tutkimuksen lapsilähtöinen hyvän opettajuuden malli

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Uudenlainen vai jo olemassa oleva hyvän opettajuuden malli?

Tämän tutkimuksen opettajuuden malli muodostuu kolmesta osaamisalueesta: kasvatuksellisesta taidosta, relationaalisesta taidosta ja pedagogisesta taidosta. Kasvatuksellinen taito sisältää käsityskategoriat pitää huolta, antaa vastuuta ja vapauksia, asettaa rajat ja on sopivassa suhteessa tiukka sekä toimii esimerkkinä. Relationaalisen taidon kategoriassa yhdistyvät seuraavat käsitysryhmät: kiva, kiltti ja huumorintajuinen, tekee asioita yhdessä, oikeudenmukainen ja kaikki huomioonottava sekä laskeutuu oppilaan tasolle. Pedagogisen taidon kategoria puolestaan muodostuu positiivisen palautteen antamisen, opettamisen ja palkittamisen käsitysryhmistä. Miten nämä hyvän opettajuuden osaamisalueet suhteutuvat moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin? Onko tämän tutkimuksen 8–9 -vuotiaiden lasten käsityksistä luotu hyvän opettajuuden malli samanlainen kuin se malli, jonka tieteellinen tutkimus ja asiantuntijat ovat luoneet? Opettajuutta on tutkittu useista erilaisista näkökulmista käsin ja malleja on monenlaisia. Tämän tutkimuksen viitekehys nojaa suomalaiseen ja verrattain tuoreeseen vuonna 2019 julkaistuun opettajuuden malliin, josta käytetään nimitystä MAP-malli. Avaan tätä mallia enemmän tutkielman teoriaosuudessa kohdassa 3.2.

6.1.1 Relationaalisten taitojen yhteys MAP-mallin osaamisalueisiin

Yksi tämän tutkimuksen opettajuuden mallin osaamisalueista on relationaalinen taito, joka sisältää kivuuden, kiltteyden ja huumorintajun, yhdessä tekemisen, oikeudenmukaisuuden ja oppilaan huomioimisen käsityskategoriat. Relationaalisen taidon osaamisalueen ja MAP-mallin osa-alueiden väliltä löytyi useita yhteyksiä. Yksi näistä yhteyksistä löytyi kommunikaation kautta. Kommunikaatio sisältyy MAP-mallissa kognitiivisiin taitoihin (ks. 2.4.2.) ja tämän tutkimuksen relationaalisissa taidoissa se linkittyy oppilaan huomioimisen käsityskategoriaan. Molemmat tutkimukset korostavat opettajan taitoa keskustella ja ottaa

toinen osapuoli huomioon: MAP-mallissa kommunikaatio määritellään vastavuoroiseksi, tulkitsevaksi ja tuottavaksi vuorovaikutukseksi (Binkley ym. 2012; Driver, Newton & Osborne 2000; Metsäpelto ym. 2019; Titsworth ym. 2015), kun taas tässä tutkimuksessa lapset nostivat kommunikaatiotaidoista esille keskustelemisen ja kysymisen. Molemmat opettajuuden mallit korostavatkin opettajan kykyä ottaa vuorovaikutustilanteissa toinen osapuoli huomioon. Huomioiminen voi olla toisen kuuntelemista, mielipiteiden kysymistä tai asioista käytävää tasapuolista keskustelua.

Myös toinen yhteys näiden kahden tutkimuksen välillä liittyi vuorovaikutukseen, eli vuorovaikutustaitoihin. MAP-mallissa vuorovaikutustaidot ovat yksi sosiaalisten taitojen ulottuvuus (ks. 2.4.3) ja tässä tutkimuksessa ne yhdistyvät relationaalsiin taitoihin. MAP-mallissa vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan kykyä toimia rakentavasti ja vastavuoroisesti vuorovaikutustilanteissa. Käytännössä se tarkoittaa muiden kuuntelemista, muille tilan antamista ryhmässä sekä kykyä neuvotella ja ratkaista konflikteja muut osapuolet huomioon ottaen (Denham 2005; Friend & Cook 2016; Jennings & Greenberg 2009; Metsäpelto ym. 2019). Myös tämän tutkimuksen opettajuuden mallissa vuorovaikutustaidoista puhutaan ”keskustelemisena”, ”kysymisenä” ja ”huomioon ottamisena”.

Kolmas yhteys löytyy moninaisuuteen liittyvän osaamisen (sosiaaliset taidot) ja oikeudenmukaisuuden (relationaalinen taito) väliltä. MAP-mallin mukaan moninaisuuteen liittyvä osaaminen ”viittaa näkemykseen ja toimintoihin oikeudenmukaisesta kohtelusta ja toimijoiden osallisuuden edistämisestä” (Denham 2005; Metsäpelto ym. 2019; Oberst ym. 2009). Tässä tutkimuksessa lapset nostivat esille juuri opettajan oikeudenmukaisuuden: hyvä opettaja kohtelee oppilaita oikeudenmukaisesti, tasapuolisesti ja reilusti. Oikeudenmukaisuudelle voidaan löytää yhteys myös MAP-mallin persoonallisten orientaatioiden osaamisalueesta (2.4.4). Persoonallisiin orientaatioihin sisältyvät ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, jotka määrittävät pitkälti sen, toimiiko opettaja oikeudenmukaisesti (Buehl & Alexander 2009; Campbell 2008; Metsäpelto ym. 2019; Opettajien ammattijärjestö 2019). Toisaalta moninaisuuteen liittyvä osaaminen on kytköksissä myös tämän tutkimuksen kasvatukselliseen taitoon ja sen sisällä

vastuun ja vapauksien antamisen käsityskategoriaan. Oppilaiden osallisuuden edistäminen nimittäin on sitä, että opettaja antaa oppilaiden päättää joistakin asioista, eli antaa oppilaille vastuuta.

Myös MAP-mallin henkilökohtaisten ominaisuuksien (2.4.4) ja ki-vuuden, kiltteyden ja huumorintajun (relaationaaliset taidot) kategorian väliltä löytyi yhteys. MAP-mallin mukaan henkilökohtaiset ominaisuudet näkyvät opettajan työssä esimerkiksi siten, että opettajalla voi olla taipumus toimia opetustilanteissa ystävällisesti ja hyväntahtoisesti (Klassen & Tze 2014; McAdams & Pals 2007; Metsäpelto ym. 2019). Myös lapset peräänkuuluttivat opettajan ystävällisyyttä ja hyväntahtoisuutta. Heidän mielestään hyvä opettaja on ”kiltti, kiva, ystävällinen ja mukava” ja hän haluaa auttaa oppilaita, mikä viittaa opettajan hyväntahtoisuuteen.

6.1.2 Pedagogisten taitojen yhteys MAP-mallin osaamisalueisiin

Tämän tutkimuksen opettajuuden mallissa kolmas osaamisalue on pedagoginen taito, joka sisältää käsitykset opettamisesta ja positiivisen palautteen antamisesta. Pedagoginen taito näkyy vahvana ulottuvuutena myös MAP-mallissa, jossa se sisältyy opetuksen ja oppimisen tietoperustaan (2.4.1). Tämä osaamisalue sisältää muun muassa pedagogisen tiedon ja pedagogisen sisältötiedon käsitteet. MAP-mallin mukaan opettaja tarvitsee työssään pedagogista tietoa oppimisen ohjaamiseen, arviointiin, ryhmänhallintaan sekä tietämykseen oppimiseen vaikuttavista erilaisista tekijöistä (Guerriero 2017; Metsäpelto ym. 2019; Schulman 1986; Voss, Kunter & Baumert 2011), ja pedagogista sisältötietoa ymmärtääkseen, mikä on kullekin oppilaalle tehokkain tapa ymmärtää ja oppia (Metsäpelto ym. 2019; Schulman 1986). Tässä tutkimuksessa pedagoginen taito näyttäytyi etenkin opettamisen taitona: hyvä opettaja osaa opettaa siten, että kaikki oppilaat voivat oppia. Pedagogisella taidolla ja tiedolla sekä pedagogisella sisältötiedolla näyttääkin olevan selkeä ja vahva yhteys. Myös ryhmänhallinta nousi lasten käsityksissä esille, he tosin puhuivat asiasta ”työrauhan säilyttämisenä”. Yksi merkittävä ero näiden kahden mallin välillä on se, että MAP-mallissa ryhmänhallinta on luokiteltu pedagogiseen tietoon, kun taas omassa tutkimuksessani olen sisällyttänyt

työrauhan ylläpitämisen rajojen asettamisen kategoriaan ja sitä kautta kasvatukselliseen taitoon. Tässä näkyikin jo aiemmin mainitsemani (ks. 5.2) yhteys kasvatuksellisen ja pedagogisen taidon välillä: kumpikaan kuvauskategoria ei ole täysin selkeärajanen suhteessa toisiinsa ja monet niiden sisällöistä sopisivat kumpaankin kategoriaan.

6.1.3 Kaksi erilaista mallia: onko opettaja pedagoginen ammattilainen vai kasvattaja?

MAP-mallin ja tämän tutkimuksen opettajuuden mallin väliltä löytyy useita eroavaisuuksia. Ensinnäkin, opettajuuden osaamisalueiden nimitykset (käsitteet) erosivat paljoltikin toisistaan. Toisekseen, MAP-malli sisältää viisi ydinaluetta, kun tämän tutkimuksen mallissa niitä on vain kolme. Tässä mielessä MAP-mallia voidaan pitää monipuolisempana ja se antaa kenties laajemman kuvan opettajuudesta ja siinä tarvittavista taidoista. Sinänsä näiden kahden tutkimuksen monipuolisuutta on kuitenkin turha liiaksi verrata, sillä käytössä olleet resurssit ovat olleet täysin erilaiset: OVET-hanke on mahdollistanut mallin kehittämisen yhteistyössä eri tahojen kanssa ympäri Suomen, kun omassa tutkimuksessani vastaajaryhmä on rajautunut vain yhteen luokkaan, yhdestä koulusta, yhdessä kunnassa. Lisäksi myös tutkimuskohde oli eri: tässä tutkimuksessa tutkittiin lasten käsityksiä, kun OVET-hankkeessa selvitettiin moniulotteisen opettajan osaamista tieteellisestä näkökulmasta käsin ja tutkimukseen osallistuivat kasvatusalan ammattilaiset.

MAP-mallista löytyy ainakin yksi opettajuuden osaamisalue, joka ei noussut esille lainkaan tämän tutkimuksen mallissa. Tämä osaamisalue on ammatillinen hyvinvointi (ks. 2.4.5). Loogisin syy siihen, miksi kyseinen osa-alue puuttuu tämän tutkimuksen mallista saattaa olla se, että tiedonantajina ovat olleet oppilaat. Ammatillinen hyvinvointi on lapsille vieras käsite, sillä heillä ei ole kokemusta työelämästä ja siihen liittyvistä käsitteistä. Lisäksi ammatillinen hyvinvointi ei varsinaisesti kosketa heitä – oppilaat näkevät vain sen, mitä opettaja ulospäin toiminnallaan näyttää. Vaikka opettaja olisikin uupunut ja kyllästynyt työhönsä, eivät lapset (ainakaan 8–9-vuotiaat) välttämättä osaa ymmärtää syitä opettajan väsyneen olemuksen taustalla. Ammatillinen hyvinvointi puuttuu

tämän tutkimuksen opettajuuden mallista luultavasti siksi, että se ei kuulu lasten elämismaailmaan.

MAP-mallin osaamisalueista löytyy myös paljon erilaisia osaamisalueisiin sisältyviä ulottuvuuksia, joista ei löytynyt yhteyksiä lasten käsityksistä muodostettuun opettajuuden malliin. Tällaisia ulottuvuuksia ovat opetuksen ja osaamisen tietoperustaan sisältyvät sisältötieto, käytännöllinen tieto ja kontekstuaalinen tieto, sekä kognitiivisiin taitoihin liittyvät tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus ja metakognitiiviset taidot. Myös näiden ulottuvuuksien puuttuminen tämän tutkimuksen mallista on perusteltavissa siten, että ne ovat taitoja, jotka eivät välttämättä näy kovin selkeästi oppilaalle. Nämä edellä mainitut tiedon ulottuvuudet ovat syitä ja tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan ja käyttäytymiseen, mutta lapsen voi olla vaikea ymmärtää niitä, sillä etenkin nuoremmat lapset eivät vielä osaa ymmärtää syyseuraussuhteita. Myös Korthagen (2004, 78) toteaa, että vain opettajan ulointa kerrosta eli käyttäytymistä ja ympäristön vaikutusta siihen, on mahdollista havainnoida ulkoapäin. Kuitenkin myös sisemmällä kerroksella on vaikutusta opettajan toimintaan. Sellaisista asioista, joista yksilöllä ei ole tietoa tai ymmärrystä, on myöskään vaikea muodostaa käsityksiä, joiden tutkimiseen tässä tutkimuksessa keskityttiin.

Sosiaalisten taitojen ulottuvuuksista löytyi useampi yhteys tämän tutkimuksen opettajuuden malliin. Tämän osaamisalueen ulottuvuuksista vain tunnetaidot sekä kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus jäivät vaille yhteyttä. Tunnetaidot ovat taitoja, jotka liittyvät kuitenkin vahvasti vuorovaikutustaitoihin ja vuorovaikutustilanteissa toimimiseen. Tässä mielessä myös niillä on yhteys lasten käsityksistä muodostettuun malliin. Sen sijaan kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus vaikuttaa jäävän ilman yhteyttä. Lapset mainitsivat, että ”hyvä opettaja on kiva kaikille” ja ”hyvä opettaja ottaa kaikki huomioon”, mutta he eivät korostaneet tässä yhteydessä varsinaisesti kulttuurillisia seikkoja ja sitä kautta syntyvän erilaisuuden huomioimista. Syy kulttuuristen tekijöiden mainitsemattomuuteen voi liittyä siihen, että luokassa ei välttämättä esiintynyt paljon kulttuurillisia eroja, joten lapset eivät kenties ole joutuneet kohtaamaan kulttuurin vaikutusta oppimiseen ja opettajan toimintaan. Kulttuurilla

tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi erilaisia maailmankatsomuksia, kieliä, perinteitä ja etnisiä taustoja. Ne voivat näkyä opetuksessa esimerkiksi siten, että luokassa vietetään myös muita juhlapäiviä kuin vain kristinuskoon liittyviä pyhiä ja juhlia. Toisaalta opettaja on voinut toimia kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa niin herkästi ja luontevasti, etteivät oppilaat ole tällaiseen toimintaan edes osanneet kiinnittää huomiota.

Persoonallisten orientaatioiden osaamisalueen ulottuvuuksista minäkäsitykset ja motivationaaliset orientaatiot jäivät ilman yhteyttä tämän tutkimuksen opettajuuden malliin. Myös nämä ulottuvuudet ovat opettajuuteen liittyviä sisäisiä tekijöitä, joita lapsen on vaikea havaita. Voidaankin todeta, että näiden kahden keskenään vertailun kohteena olevien mallien erilaisuus johtuu pitkälti siitä, että tiedonantajaryhmät ovat täysin erilaiset: aikuiset näkevät asiat enemmän ammatin ja siinä pärjäämisen näkökulmasta, kun taas lapset tarkastelevat opettajuutta toimintana, jossa he ovat toinen osapuoli.

Myös lasten käsityksistä luotu opettajuuden malli sisälsi sellaista, mitä ei löytynyt MAP-mallin osaamisalueista: kasvatuksellinen taito puuttui kokonaan aikuisten luomasta opettajuuden mallista. Se pitää sisällään huolenpidon, vastuiden ja vapauksien antamisen, rajojen asettamisen ja esimerkkinä toimimisen käsityskategoriat. Löydös on tämän tutkielman kannalta merkityksellinen, sillä se tekee selkeän eron aikuisten asiantuntijoiden ja koululaisten käsitysten välille. MAP-mallista on tulkittavissa, että hyvä opettaja on pedagoginen ammattilainen, jolla on paljon tietämystä ja ymmärrystä opettamisesta. Sen sijaan lapset näkevät hyvän opettajan enemmänkin ”hyvänä tyyppinä”, jolla on taitoja toimia lasten kanssa ja ottaa heidät huomioon. Lisäksi lasten käsitysten mukaan hyvä opettaja on verrattavissa vanhempaan: opettajalla onkin opettamisen ohella ennen kaikkea myös kasvatuksellinen tehtävä. Tässä mielessä kasvatukselliset taidot ja vuorovaikutustilanteisiin liittyvät taidot korostuvat lasten näkemyksissä pedagogisia ja opetukseen liittyviä taitoja enemmän.

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 2.-luokkalaisten lasten käsityksiä hyvästä opettajasta ja hyvän opettajan keskeisistä piirteistä. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella näitä käsityksiä suhteessa asiantuntijoiden luomiin määritelmiin hyvästä opettajuudesta. Tarkastelu tapahtui siten, että lasten käsitysten pohjalta rakentui hyvän opettajuuden malli, jota vertasin uusimpaan suomalaiseen opettajuuden malliin, moniulotteiseen opettajuuden osaamisen prosessimalliin (MAP). Tämän tutkimuksen 8–9-vuotiaiden lasten käsityksistä muodostetussa opettajuuden mallissa korostui kasvatuksellinen taito aikuisten malliin verrattuna. Hyvään opettajuuteen kuului oppilaiden mielestä rajojen asettaminen, vastuun ja vapauksien antaminen ja huolenpito, sekä vastapainona opettajan kiivus, mukavuus ja huumorintaju ja yhdessä tekeminen. Lisäksi oppilaat määrittelivät hyvän opettajan oikeudenmukaiseksi, lapset huomioonottavaksi ja esimerkilliseksi aikuiseksi.

Sen sijaan vertailun kohteena olleessa MAP-mallissa korostunut pedagoginen osaaminen (pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto) jäivät tämän tutkimuksen opettajuuden mallissa pienempään osaan. Lapset mainitsivat opettamisen, siihen liittyvän palkitsemisen ja positiivisen palautteen antamisen, mutta nämä käsitykset eivät korostuneet yhtä vahvasti kuin kasvatukselliset taidot (mm. rajojen asettaminen ja huolehtiminen) ja relationaaliset taidot (mm. kiivus, mukavuus ja huumorintaju sekä oikeudenmukaisuus). Opettamiseen liittyvien käsitysten vähyys oli jokseenkin yllättävää. Toisaalta haastateltavat olivat pieniä oppilaita, joille opettajan rooli ja tehtävät saattavat näyttäytyä eri tavalla kuin isommille oppilaille. Ensimmäisten kouluvuosien aikana kiinnitetään paljon huomiota muun muassa kasvatuksellisiin asioihin, ehkä jopa enemmän kuin itse oppiaineisiin ja oppimiseen liittyviin taitoihin. Sinällään jo koulussa käyminen voi olla pienille oppilaille jännittävää, minkä vuoksi he saattavat antaa arvoa

enemmän sellaisille opettajan erityispiirteille, jotka auttavat heitä sopeutumaan koulumaailmaan ja uuteen ympäristöön. Tämä voi olla yksi selitys sille, miksi 2.-luokkalaisten käsityksissä nousi vähemmän esille opettajan pedagoginen tieto ja taito kuin kasvatuksellinen ja relationaalinen taito. Lisäksi lasten käsityksistä muodostetusta opettajuuden mallista jäi puuttumaan ammatillinen hyvinvointi, joka oli yksi MAP-mallin osaamisalueista.

Tämän tutkimuksen lapsilähtöisestä hyvän opettajuuden mallista löytyi MAP-mallin lisäksi samoja piirteitä myös muiden hyvän opettajuuden mallien kanssa. Esimerkiksi Haavio (1954) on tutkinut opettajuutta opettajapersoonan käsitteen avulla. Hänen mukaansa hyvän opettajan persoonallisuuteen liittyy tärkeinä ominaisuuksina muun muassa auktoriteetti ja kurinpitokyky, oppilaiden ymmärtäminen, pedagoginen tahdikkaus (oikea reagointitapa), esteetinen elämä (empatiakyky, huumorintaju, iloisuus), pedagoginen rakkaus, oikeamielisyys (oikeudenmukaisuus), nöyryys (kunnioitus oppilaita kohtaan, opetuksellinen asenne), iloisuus, tunnollisuus. Nämä ovat kaikki samoja piirteitä, joita myös tämän tutkimuksen mallissa nousi esille: hyvä opettaja on sopivan tiukka, kiltti, mukava ja huumorintajuinen, huolehtii oppilaista, antaa vastuuta ja vapauksia ja on oikeudenmukainen kaikkia oppilaita kohtaan. Lisäksi Tickle (1999) sekä Peterson ja Seligman (2000) ovat määritelleet tutkimuksissaan hyvän opettajan piirteiksi muun muassa välittämisen, ystävällisyyden, reilouden, sensitiivisyyden, spontaaniuuden, päättäväisyyden, sitoutumisen ja joustavuuden. Välittämisen käsite on suorassa yhteydessä tämän tutkimuksen huolenpidon käsitteeseen (4.4), aivan kuten reilouden käsitteparina voidaan käyttää oikeudenmukaisuuden käsitettä (4.7). Ystävällisyys puolestaan löytyy tässä tutkimuksessa relaatiivisten taitojen kuvauskategoriasta (Taulukko 2), minkä lisäksi myös sensitiivisyydellä voidaan nähdä olevan yhteys juuri relationaalsiin taitoihin: sensitiivisyys on herkkyyttä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, eli merkitys on sama kuin mitä relationaalisilla taidoilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Opettajan päättäväisyys voi näkyä oppilaille rajojen asettamisena (4.1), kuten tässä tutkimuksessa ilmaistiin, ja sitoutuminen työhön näkyy oppilaille esimerkiksi ahkeruutena (ks.). Myös spontaaniuuden ja joustavuuden käsitteillä on kytkös tämän tutkimuksen opettajuuden malliin: tässä tutkimuksessa näistä käsitteistä

on käytetty ilmaisua ”yllätyksellisyys” (4.2), joka on piirre, joka sitoutuu opettajan relationaalsiin taitoihin. Myös Kolhan ja Salmisen tutkimuksen tuloksista löytyy selkeitä yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen käsityskategorioiden kanssa (ks. luku 5).

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että asiantuntijoiden määrittelemä malli on paljon teoreettisempi ja lähestyy opettajuutta ammatillisesta ja akateemisesta näkökulmasta. Sen sijaan lasten käsitykset hyvästä opettajasta linkittyvät enemmän opettajan tapaan toimia ja olla lasten kanssa. Lasten käsitysten mukaan hyvä opettaja ei vain opeta, vaan myös kasvatata. Hyvää opettajaa verrataan myös omaan vanhempaan. Mallien erilaisuus herättää kysymään, ketä varten tällaisia malleja tehdään? MAP-mallin kehittämisessä mukana ovat olleet opettajankoulutusyksiköt ympäri Suomen ja mallin tarkoitus on yhdistää opettajankoulutuskäytänteitä Suomessa sekä turvata opettajien jatkuva ammatillinen kehittyminen (OVET 2019). Lasten käsityksiin verrattuna malli kuitenkin antaa hyvästä opettajuudesta paljon ”kovemman” kuvan: hyvä opettaja on akateeminen asiantuntija ja pedagoginen ammattilainen. Opettajan akateemisen tutkinnon vuoksi tällaiselle mallille on varmasti käyttöä. On kuitenkin aiheellista kysyä, miten lasten mieltämä hyvä opettajuus sopii tällaiseen malliin? Opettaminen on lopulta hyvin käytännönläheistä työtä ja siinä korostuu ensisijaisesti lasten kanssa työskentely. Sen vuoksi olisi hyvä pysähtyä pohtimaan, voisiko tällaisten mallien luomisessa ottaa mukaan myös lasten näkökulman. Loppujen lopuksi koulu ja siellä tapahtuva toiminta on kuitenkin ensisijaisesti lapsia varten, joten myös heidän näkemyksilleen tulisi antaa sijaa. Tässä tutkimuksessa tuotetut lasten käsitykset hyvästä opettajuudesta herättävät pohtimaan myös sitä, miten opettajankoulutusyksiköt voisivat ottaa opetuksessaan huomioon lapsilähtöisemmän opettajuuden mallin. Esittelen seuraavaksi yhden ehdotuksen. Tämä ehdotus on suunnattu etenkin Jyväskylän opettajankoulutusyksikölle, sillä tämä tutkimus on tuotettu sen alaisena.

7.2 Johtopäätökset

7.2.1 Luokanhallintataitojen korostaminen

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hyvän opettajan tärkein piirre on osata asettaa rajat ja olla sopivassa suhteessa tiukka. Se oli tutkimuksen määrällisesti suurin käsityskategoria ja sitoutui kasvatuksellisiin taitoihin. Tähän käsityskategoriaan liittyi olennaisena osataitona työrauhan ylläpitäminen. Myös MAP-mallissa nostetaan esille työrauhan ylläpitäminen, mutta siitä käytetään käsitettä luokanhallintataidot ja ne mainitaan kyseisessä mallissa minäkäsitysten yhteydessä. Koska työrauhan ylläpitäminen eli luokanhallintataidot korostuivat tässä tutkimuksessa, keskityn johtopäätöksissä juuri tähän hyvän opettajuuden osaamistaitoon.

Lasten mukaan hyvä opettaja asettaa rajoja, jotta luokassa säilyy työrauha ja siellä pystytään työskentelemään. Luokanhallintataidot ja työrauhan ylläpitäminen ovatkin tärkeitä taitoja, joita myös tuleville luokanopettajille tulisi kouluttaa. Jyväskylän yliopistossa on tehty tutkimusta luokanopettajien luokanhallintataidoista. Tämä tutkimus on Pro Gradu -tutkielma, johon ei yleensä suositella viitattavan. Tässä tapauksessa Pro Gradu -tutkielmaan viittaaminen on kuitenkin perusteltua, sillä sen tarkoitus on ollut kehittää etenkin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusyksikköä. Myös tämän tutkimuksen johtopäätökset tähtäävät antamaan kehitysehdotuksia etenkin Jyväskylän yliopiston opettajakoulutukselle, sillä tutkimus on toteutettu sen alaisena. Mäkelä ja Viherkorpi (2015) ovat Pro Gradu -tutkielmassaan tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallintaan liittyvää minäpystyvyyttä ja käsityksiä työrauhasta. Tutkimuksen kohteena ovat olleet Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat. Tutkimuksesta käy ilmi, että tulevilla opettajilla on keskinkertainen luokanhallinnan minäpystyvyys. Mäkelä ja Viherkorpi ehdottavatkin, että luokanopettajakoulutuksen tulisi tukea entistä paremmin luokanhallinnan minäpystyvyyden muotoutumista ja samalla kehittää työrauhakäsityksiä ennaltaehkäisyä painottavaan suuntaan. Myös tämän tutkimuksen käsitys opettajan tehtävästä rajojen asettajana ja työrauhan ylläpitäjänä tukee Mäkelän ja Viherkorven ehdotusta: lapset haluavat ja tarvitsevat opettajia, jotka osoittavat niin sanotusti rajoja ja rakkautta.

On hyvä, että luokanhallinta mainitaan MAP-mallissa, sillä tällä tavoin kyseinen taito huomioidaan myös opettajankoulutusyksiköissä. Opettajuuden osaamisalueita ja niiden ulottuvuuksia on MAP-mallissa kuitenkin paljon, minkä vuoksi on syytä olettaa, että väkisinkin jokin osaamisalue jää vähemmälle painotukselle. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin ehdottavat, että minäkäsitysten, minäpystyvyyden ja luokanhallintaan liittyvien taitojen opettamista olisi hyvä korostaa luokanopettajakoulutuksessa. Vaikka tämän tutkimuksen perusteella ei voida vielä tehdä täysin pitäviä ja yleistettäviä päätelmiä tai johtopäätöksiä, osoittavat tutkimuksen tulokset, että lasten käsitysten tutkiminen on tärkeää. Tämä tutkimus on esitellyt lasten ja asiantuntijoiden malleja hyvästä opettajuudesta sekä eroja näiden mallien välillä. Vaikka malleista löytyy selkeitä yhtäläisyyksiä, on niissä huomattavissa myös merkittäviä eroja. Jos tavoitteena on luoda kaikkia osapuolia palveleva hyvän opettajuuden malli, tulisi täten myös lasten käsitykset ottaa huomioon malleja rakennettaessa.

7.2.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia, sillä aineisto oli melko pieni. Tulokset eivät myöskään ole yleistettävissä, sillä tutkin yksittäisten oppilaiden käsityksiä. Tutkimuksen tulokset kuitenkin herättelevät pohtimaan, kannattaisiko lapsilta kysyä enemmän asioista ja ilmiöistä, jotka liittyvät heihin. Jatkotutkimuksena voitaisiin kartoittaa laajemmin lasten näkemyksiä hyvästä opettajuudesta. Lopputuloksena voisi syntyä varsin mielenkiintoinen ja tämän tutkimuksen mallia monipuolisempi opettajuuden malli. Toisaalta myös tämän tutkimuksen mallin ulottuvuuksia voitaisiin tutkia määrällisen tutkimuksen avulla; esimerkiksi miten opettajan relatiiviset taidot vaikuttavat luokassa koettuun ilma-
piiriin?

Lapsilähtöisyys ja lapsen kuuleminen on arvovalinta, joka voitaisiin nykyistä useammin tehdä myös hyvän opettajuuden malleja rakennettaessa. Koulumaailma on jatkuvassa muutoksessa ja myllerryksessä. Muutos on yleensä hyvästä, mutta liian usein siitä vastaavat vain aikuiset. Jos kysyisimme lapsilta, mitä he koululta, opettajalta tai opetukselta toivovat, saattaisimme yllättyä. Francis Baconia (1561-1626) muotoillen ”Jos haluat tietää lapsesta, kysy lapselta”.

Tähän viisauteen pohjaten onkin tärkeää pohtia, haluammeko kuunnella, mitä lapsilla on sanottavana.

LÄHTEET

- Aaltolta, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–62.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Hakala, J. T., Eskola, J., Vastamäki, J., Siekkinen, K., Åhlberg, M., Ropo, E. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Akkerman, S. & Meijer, P. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Asworth, P & Lucas, U. 2000. Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25, (3), 295–309.
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12 (2), 63–80.
- Barnard, A., McCosker, H & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research* 9, (2), 212–226.
- Barnett, R. 1994. The limits of competence: Knowledge, higher education and society. Buckingham: Open University Press.
- Bayles, M. 1988. The professions. Teoksessa Callahan, J. (toim.) Ethical issues in professional life. New York: Oxford University Press.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128.

- Binkeley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa Griffin. P., McGaw, B. & Care, E. *Assesment and teaching of 21st century*. Springer: Dordrecht, 17–66.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia. ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bowden, J.A. 1996. Phenomenographic research – some methodological issues. Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 49–66.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. 2009. Beliefs about learning in academic domains. Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 479–501.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. 1996. Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9 (3), 261–275.
- Campbell, E. 2008. The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38 (4), 357–385.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. I. 1999. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Connell, R.W. 1985. *Teachers work*. Austria. Macarthur Press.
- Denham, S. A. 2005. *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children’s Study: Social-emotional compendium of measures*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Dobbins, K. 2009. Teacher creativity within the current education system: A case study of the perceptions of primary teachers. *Education 3–13*, 37 (2), 95–104.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. 2000. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 278–312.
- Duffy, G. G., Miller, S. D., Parsons, S. A. & Meloth, M. 2009. Teachers as metacognitive professionals. Teoksessa Hacker, D. J., Dunlosky, J. & Graesser A. C. (toim.) *Handbook of metacognition in education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 240–256.
- Dwyer, C. P. Hogan, M. J. & Stewart, I. 2014. An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking skills and Creativity*, 12, 43–52

- Engeström, Y. 1986. The concept of content in phenomenography and dialectics. Teoksessa P. D. Ashworth, P. D., Giorgi, A. & Koning, A. J. J. (toim.) *Qualitative research in psychology. Proceedings of the International Association for Qualitative Research in Social Science*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 47–75.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, R. & Williams, M. (toim.) 2005. *Unlocking literacy*. London: David Fulton.
- Friend, M. & Cook, L. 2016. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Pearson Education.
- Giorgi, A. 1988. The Phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa Giorgi, A. (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duguesne University Press, 23–85.
- Greig, A. & Taylor, J. 1999. *Doing research with children*. London: Sage.
- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1302–1316.
- Guerriero, S. (toim.) 2017. *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publishing.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. 1998. *Studying children in context. Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks: Sage.
- Haavio, M. 1954. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2008. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 43 (6), 495–513.
- Hakkarainen, K. 2006. Kollektiivinen älykkyys. Esitelmä Mensan juhlatilaisuudessa 16.11.2006, Vernissa, Tikkurila.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa –työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005 Helsinki.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2, 84–98.
- Hatch, J.A. 1995. Studying childhood as a cultural invention: a rationale and framework. Teoksessa Hatch, J. A. (toim.) *Qualitative research in early childhood settings*. Westport: Praeger, 117–133.

- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) 2000. Opettajan professiosta: Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö, 8-19.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom : associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (3), 250-266.
- Heinzel, F. 2000: Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. Teoksessa Heinzel, F. (toim.) Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen perspective. Weinheim: Juventa, 21-35.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husén, T. & Postlethwaite, N. T. (toim.) 1994. The International Encyclopedia of Education, 8. Oxford: Pergamon Press.
- Hülst, D. 2000. Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? Teoksessa Heinzel, F. (toim.) Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen perspective. Weinheim: Juventa, 37-55.
- Hyland, T. 1994. Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives. London: Cassell.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Järvinen P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010: Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Joensuu.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. 2014. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.

- Kolha, K. & Salminen, E. 2017. Hyvä opettaja: oppilaiden ja opettajien käsityksiä hyvästä opettajasta alakoulussa. Kasvatustieteen Pro gradu tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Konttinen, E. 1996. Profioiden aikakausi? Teoksessa Pirttilä, I., Konttinen, E., Nuotio, J. & Turjanmäki, E. Asiantuntijuuden anatomia. P-K:n ammattikorkeakoulun julkaisuja B; selosteita ja oppimateriaalia, 3. Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. The Netherlands: IVLOS, Institute of Education, Utrecht niversity. *Teaching and Teacher Education* (20), 77-97.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Puheviestinnän vuosikirja 2009, 6-25.
- Krathwohl, D. R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lahikainen, A. R. 2001. Lapsen kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. 2001. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 21-46.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Leino, A. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina.
- Leinonen, Markku. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 17-48.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M.H. & Phelps G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.
- Luukkonen, T. 2018. Mistä on hyvät opettajat tehty? Näkökulmia nykypäivän opettajuuteen kuudesluokkalaisten lasten kertomana. Kasvatustieteen Pro gradu tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In: Sherman, Robert R. & Webb, Rodman B. (eds.): Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1986. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28–49.
- Mathieson, S. 2012. Disciplinary Cultures of Teaching and Learning as Socially Situated Practice: Rethinking the Space Between Social Constructivism and Epistemological Essentialism from the South African Experience. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 63(5), 549–564.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. 2007. The role of theory in personality research. Teoksessa Robins, R. W., Fraley, R. C. & Krueger, R. F. (toim.) Handbook of research methods in personality psychology. New York: Guilford Press, 3–20.
- Metsäpelto, R-L., Utriainen, J., Muotka, J. & Poikkeus, A-M. 13.8.2019. Measuring Prospective Teachers' Non-Cognitive Characteristics Using Multiple Mini Interviews. EARLI 2019.
- Mäkelä, A. & Viherkorpi, K. 2015. 2015. Tulevat opettajat luokanhallinnan ja työrauhan rakentajina: luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupivässä. Tampere: Tampere University Press.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S. & Garvan, C. W. 2013. Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 114–128.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. 2006. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Välijärvi, J., Jokinen, H., Sarja, A., Savonmäki, P., Tynjälä, P., Vanhatalo, M. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Oakley, A. 1994. Women and children first and last: Parallels and differences between children's and women's studies. Teoksessa Mayall, B. (toim.) *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press, 13–32.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. & Vilaregut, A. 2009. Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34 (3–4), 523–533.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010: 1.
- Opettajien ammattijärjestö. 2019. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet.
- Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET). 2019. Turun yliopisto. Saatavilla [www-osoitteessa: https://sites.utu.fi/ovet/](https://sites.utu.fi/ovet/). (Viitattu 3.11.2019.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 99–101. Saatavilla [www-osoitteessa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionmuutos. Teoksessa Harra, K. (toim.) 2000. Opettajan professiosta: Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 20–31.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Pekkola, E. 2009. Akateeminen professio Suomessa – valtakeskittymä vai kolmen luokan työntekijöitä? *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu* 51, 268–290.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. 2000. *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Philadelphia: Values In Action Institute.
- Poikkeus, A-M., Rausku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen

- ehkäisijänä. Teoksessa Reivinen, J., Vähäkylä, L., Viholainen, H., Ahonen, T., Poikkeus, A., Jokinen, K., . . . Tuominen-Soini, H. 2013. Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Pramling, I. 1996. Phenomenography and practice. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 83–101.
- Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia: opettajuus ja professionalismismi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. (toim.) 2014. Teacher motivation: Theory and practice. Routledge.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo [ylläpitäjä ja tuottaja].
- Robson, C. 2002. Real World research. Malden, MA: Blackwell.
- Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? Higher Education Research and Development, 16, 203–212.
- Schulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1–23.
- Schulman L.S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4–14.
- Schunk, D. H. 1996. Learning theories. New Jersey: Merri, an imprint of Prentice Hall.
- Simola, Hannu 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A3: 1997.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27 (6), 1029–1038.
- Spoof, M. 2008. ”Pintaa syvemmälle” - eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Käyttätieteen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 227.


- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
- Svensson, L. & Theman, J. 1983. The relation between categories of description and an interview protocol in a case of phenomenographic research. Gothenburg: University of Gothenburg, Department of Education.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019: 8.
- Tickle, L. 1999. Teacher self-appraisal and appraisal of self. Teoksessa Lipka, R. P. & Brinthaup, T. M. *The role of self in teacher development*. Albany, NY: State University of New York Press, 121–141.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002. *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–224.
- Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S. & Myers S. A. 2015. Two meta-analyses exploring the relationships between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64 (4), 385–418.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990*. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 39, 80–107. Oulu: Oulun yliopisto kasvatustieteen tiedekunta
- Uljens, M. 1992. *Phenomenological Features of Phenomenography*. Göteborg: University of Göteborg
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi - forskning on uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. 2001. Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2), 137–158.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Voss, W. 1998. Developing science teacher's pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 673–695.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Veräjänkorva, A. 2014. OAJ: Opettajat voimakkaasti ja jatkuvasti väsyneitä. Yle: 31.1.2014.
- Virkki, P. 2008. Lapset laatua arvioimassa. Miten viisivuotiaat kokevat päivähoitoarjen? Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkumusseura, julkaisuja 77. Opetushallitus, 25–39.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. 2011. Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 952–969.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M. Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal Of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Zohar, A. 2006. The nature and development of teachers' metastrategic knowledge in the context of teaching higher order thinking. *Journal of Learning Sciences*, 15 (3), 331–377.

- Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321–334.
- Åkerlind, G. S. & Kayrooz, C. 2003. Understanding academic freedom: The views of social scientists. *Higher Education Research and Development*, 22, 327–344.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupa (ensimmäinen sivu)



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

HEI!

Olen 4. vuosikurssin opiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen Pro Gradua aiheesta "Millainen on hyvä opettaja?".

Haluaisin tutkia oppilaiden (2.luokkalaisten) käsityksiä ja kokemuksia, minkä vuoksi teettäisin oppilailla ensin kyselyn (lomake on liitteenä), jonka jälkeen haastattelisin kaikki lomakkeen täyttäneet oppilaat. Sekä kyselyn täyttäminen että haastattelut tapahtuisivat varsinaisen koulupäivän jälkeen eli jälkkäri toiminnan yhteydessä. Tutkimukseeni osallistuvat oppilaat eivät siis joudu olemaan tunneilta pois. Tavoitteenani on kerätä aineisto viikoilla 48-49.

Olen käynyt oppilaiden kanssa läpi, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja minkä vuoksi. Toivoisin, että kävisitte kuitenkin lapsen kanssa vielä yhdessä läpi nämä lomakkeet. Tutkimus antaa hyvän mahdollisuuden lapselle päästä osallistumaan ja kertomaan omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Minulle tulevana opettajana on ensiarvoisen tärkeää, että lasten ääni tulee kuuluviin ja heille annetaan mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa.

Toivoisin, että saisin lomakkeet täytettyinä (olipa vastaus mikä tahansa) viimeistään torstaina 15.11.2018. Kiitos!

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Millainen on hyvä opettaja?"

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Annamari Laukkanen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Y-tunnus: 02458947 Sähköposti: etunimi.sukunimi@ju.fi	Puhelin: (014) 260 1211 Faksi: (014) 260 1021	Jyväskylän yliopisto PL 35 40014 Jyväskylän yliopisto www.jyu.fi
--	--	---

LIITE 1 Tutkimuslupa (toinen sivu)

2 (2)

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus (oppilas)

Päiväys

Nimen selvennys (oppilas)

Syntymäaika (oppilas)

Allekirjoitus (huoltaja)

Päiväys

Nimen selvennys (huoltaja)

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus


Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto ~~anonymisoidaan~~ tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

LIITE 2 Tietosuojalomake (ensimmäinen sivu)

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Gradut ja kandidaatintutkielmat

8.11.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

"Millainen on hyvä opettaja?"

Tutkimus sijoittuu viikoille 48-49. Viikolla 48 on tarkoitus teettää kyselylomake. Varsinaiset haastattelut toteutetaan viikolla 49. Haastattelut tapahtuvat yksittäishaastatteluina ja ne nauhoitetaan yliopiston nauhoituslaitteilla. Sekä kyselylomakkeen täyttäminen että haastattelujen toteuttaminen tapahtuvat jälkkäri-toiminnan yhteydessä, joten lapsi ei joudu olemaan opetuksesta pois.

Tutkimus on lasten osalta ohi, kun haastattelut on tehty. Lopullinen Pro Gradu -tutkielma valmistuu viimeistään joulukuussa 2019.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Annamari Laukkanen
ankalauk@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:
Ulla-Maija Valleala
ulla.valleala@jyu.fi

1

LIITE 2 Tietosuojalomake (toinen sivu)

2

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia 2.luokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia siitä, millainen on hyvä opettaja. Lapsille annetaan hyvä mahdollisuus päästä osallistumaan ja vaikuttamaan. Tutkimuksen päätarkoituksena on aidosti kuunnella lapsia ja tuoda heidän esittämiä asioitaan esille.

Tutkimuksessa säilytetään oppilaiden anonymiteetti. Tulokset kuvataan seuraavasti: "Oppilas 1:", "Oppilas 2:", joten niistä ei voi päätellä kuka on sanonut mitään. Myöskään oppilaiden taustatietoja ei käytetä tutkimuksessa.

Tutkittavilta kerättävä tieto on kirjallisena (kyselylomake) sekä äänitiedostoina (haastattelut). Säilytän aineistot yliopiston tunnuksien takana, jolloin ne ovat suojatut eikä niihin pääse minun lisäksi kukaan muu käsiksi.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Jokaisen tutkittavan kohdalla tutkimus kestää 2 iltapäivän ajan. Ensimmäisenä iltapäivänä tehdään kyselylomake ja toisena iltapäivänä suoritetaan haastattelu.

Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu ja yksi ryhmätapaaminen, jonka aikana oppilaat täyttävät kyselylomakkeet.

**6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT
TUTKITTAVILLE**

Tutkimus tuottaa tietoa 2.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksista ja käsityksistä koskien hyvää opettajuutta.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Käytän tutkimuksessa suoria sitaatteja, mutta niiden perusteella ei voi päätellä, kuka oppilas on kyseessä. En kerro tutkimuksessa, missä koulussa tai luokassa tutkimuksen tein. Ainoastaan luokkataso (2.lk) ilmoitetaan.

LIITE 2 Tietosuojalomake (kolmas sivu)

3

Aineisto säilytetään yliopiston tietokannassa, jossa se on salattujen tunnusten takana, joten kukaan ulkopuolinen ei pääse aineistoon käsiksi.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnustekoodilla, esim. oppilas 1.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään yliopiston suojattujen tunnusten takana, kunnes tutkimus on päättynyt. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

LIITE 3 Kyselylomake

1. Mil-lai-nen on hy-vä o-pet-ta-ja?

2. Mi-tä hy-vä o-pet-ta-ja te-kee?

3. Piir-rä ku-va hy-väs-tä o-pet-ta-jas-ta. Voit myös kir-joit-taa ku-van al-le mi-tä ku-vas-sa ta-pah-tuu.

LIITE 4 Haastattelukysymykset

1. Haluaisitko kertoa mistä piirsit kuvan?

- Pyydän tarvittaessa kertomaan lisää, esim. katsotaan yhdessä piirrustusta ja kyselen eri yksityiskohdista, mitä mikäkin tarkoittaa.
- Toinen lisäkysymys: Kertoisitko mitä siinä kuvassa tapahtuu?
- Kolmas lisäkysymys: Tuleeko sinulla mieleen muita tilanteita mistä olisit voinut piirtää kuvan?

2. Onko sinulla (muita) kokemuksia hyvistä opettajista?

3. Jos mietit omia kokemuksiasi, niin millainen se hyvä opettaja on?

- Ensimmäinen lisäkysymys: Onko sinun ope hyvä? Mikä siitä tekee hyvän open? Onko sinulla aiemmin ollut hyviä opettajia?
- Toinen lisäkysymys: Mitä se hyvä ope tekee? Mitä se hyvä ope sanoo?

4. Millainen sitten on huono opettaja?

- Lisäkysymys: Mitä se huono ope tekee? Mitä se huono ope sanoo?

5. Haluatko kertoa vielä jotain muuta?

6. Miltä tämä haastattelu tuntui? Millainen kokemus tämä oli?

LIITE 5 Käsituskategoriat

ASETTAA RAJAT JA ON SOPIVASSA SUHTEESSA TIUKKA (31)

- pitää työrauhaa yllä 8
- sopivan tiukka 5
- asettaa rajoja 4
- ei liian tiukka 3
- ei suutu 3
- ei aina kuuntele, pitää oman päänsä asioissa 3
- ei liian negatiivinen 2
- ei liian vakava 1
- sanoo asioista 1
- ei suutu liian helposti 1

KIVA, KILTTI JA HUUMORINTAJUINEN (30)

- kiva 5
- kiltti 5
- huumorintajuinen 4
- ystävällinen 3
- hauska 2
- mukava 2
- tekee yllätyksiä 2
- iloinen 1
- vitsikäs 1
- ilomielinen 1
- iloiset kasvot 1
- rento 1
- leppoisa 1
- ei aina mene lukujärjestyksen mukaan 1

ANTAA POSITIIVISTA PALAUTETTA (24)

- kehuu 18
- kannustaa 4
- sanoo kaikenlaista kivaa 2

PITÄÄ HUOLTA (20)

- auttaa 10
- huolehtii 4
- on kuin oma äiti 3
- puuttuu kiusaamiseen 2
- ei nolaa 1

TEKEE ASIOITA YHDESSÄ (20)

- mennään yhdessä retkelle 6
- leikitään yhdessä 4
- nauraa meidän kanssa 4
- lähtee hassutukseen mukaan 3
- luetaan yhdessä 2
- leivotaan yhdessä 1

ANTAA VASTUUTA JA VAPAUKSIA (16)

- antaa tehdä asioita 7
- antaa päättää asioista 5
- antaa auttaa 1
- antaa leikkiä 1
- antaa lukea 1
- antaa esittää toiveita 1

OIKEUDENMUKAINEN (8)

- oikeudenmukainen 4
- tasapuolinen 2
- reilu 2

OPETTAA (8)

- opettaa 3
- opettaa siten, että kaikki oppivat 3
- palkitsee 2

HUOMIOI OPPILAAN (7)

- huomioi oppilaan 3
- kysyy 3
- juttelee 1

TOIMII ESIMERKKINÄ (5)

- näyttää mallia 2
- sanoo kiitos 1
- tervehtii 1
- ahkera 1

Yhteensä 169 ilmausta.