

**Kokemuksia käyttöteoriasta. Ajattelun ja toiminnan suh-
de luokanopettajan opetustyössä**

Jaakko Lampi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lampi, Jaakko. 2020. Kokemuksia käyttöteoriasta. Ajattelun ja toiminnan suhde luokanopettajan opetustyössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 63 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat kokevat käyttöteorian merkityksen omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään luokanopettajien ajattelun ja toiminnan suhdetta opetustyössä. Käyttöteorian käsitettä lähestyttiin erityisesti Aaltosta ja Pitkäniemeä (2011) mukaillen.

Tutkimus oli laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui eräästä suomalaisesta kunnasta seitsemän luokanopettajaa, joilla oli vähintään kolmen vuoden kokemus luokanopettajan työstä sekä luokanopettajan koulutus. Näistä opettajista kaksi toimivat haastatteluhetkellä erityisopettajina ja muut luokanopettajina. Opettajat haastateltiin. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajien ajattelun ja toiminnan suhde toteutui opetustyössä hyvin. Tämän lisäksi luokanopettajat kokivat käyttöteorian merkityksen tärkeänä. Luokanopettajat kuvailivat käyttöteoriaa pohjana opettajuudelle ja toiminnalle, vaikkakin kuvaukset käyttöteorian merkityksestä olivat yksilöllisiä. Opettajien arvot, ominaisuudet ja elämäkokemukset olivat yhteydessä heidän käyttöteorioihinsa. Opettajat toivat esiin myös asioita ja tilanteita, jotka estivät heidän käyttöteoriensa toteutumisen. Käyttöteorian pohdinta ja siitä keskustelu koettiin tärkeänä ja merkityksellisenä.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että käyttöteorialla on tärkeä rooli luokanopettajien työssä. Käyttöteoriat voidaan nähdä henkilökohtaisina opettajuutta ja oppimista koskevinä teorioina. Myös luokanopettajien erilaiset arvot, ominaisuudet ja elämäkokemukset vaikuttavat käyttöteorioiden muodostumiseen ja kuvailuun.

Asiasanat: käyttöteoria, opettajan ajattelu ja toiminta

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJUUDEN TARKASTELUA KÄYTTÖTEORIAN NÄKÖKULMASTA	8
2.1	Käyttöteorian käsite	8
2.1.1	Käyttöteorian määrittelyä.....	8
2.1.2	Henkilökohtainen käyttöteoria	9
2.1.3	Käyttöteoria Aaltosta ja Pitkäniemeä mukaillen.....	11
2.2	Käyttöteoria kuvaamassa opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta	12
2.2.1	Opettajan pedagoginen ajattelu	12
2.2.2	Tiedostettu ja tiedostamaton tieto	13
2.2.3	Käyttötiedosta käyttöteoriaan.....	14
2.2.4	Opettajuus sekä opettajan ajattelun ja toiminnan suhde	16
2.3	Kehittyvä käyttöteoria	17
3	TUTKIMUSMENETELMÄT	20
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	20
3.2	Tutkimuksen lähestymistapa.....	20
3.3	Tutkimukseen osallistujat.....	21
3.4	Tutkimusaineiston keruu	22
3.5	Aineiston analyysi	24
4	TULOKSET	26
4.1	Luokanopettajien kokema ajattelu ja toiminta	26
4.1.1	Ajattelun ja toiminnan suhde	26
4.1.2	Ajattelun ja toiminnan suhteen haastavuus oman opetuksen arvioinnissa	28
4.2	Luokanopettajien käyttöteorioiden toteuttamisen esteet	29
4.3	Luokanopettajien arvojen ja ominaisuuksien yhteys käyttöteoriaan	31
4.3.1	Arvot yhteydessä käyttöteoriaan.....	31
4.3.2	Ominaisuudet yhteydessä käyttöteoriaan.....	32
4.4	Käyttöteorian merkitys luokanopettajille	33
4.4.1	Käyttöteoria pohjana opettajuudelle.....	33
4.4.2	Käyttöteorialla ei merkitystä aikaisemmin	34
4.4.3	Käyttöteoria toiminnan ohjaajana	34

4.5 Luokanopettajien kokemuksia käyttöteorian pohdinnan tarpeellisuudesta.....	35
5 POHDINTA.....	35
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	36
5.1.1 Luokanopettajien kokema ajattelun ja toiminnan suhde	36
5.1.2 Luokanopettajien arvot, ominaisuudet ja elämäkokemukset yhteydessä heidän käyttöteorioihin	39
5.1.3 Käyttöteorian merkitys luokanopettajille.....	41
5.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	43
5.2.1 Eettiset ratkaisut.....	43
5.2.2 Tutkimuksen luotettavuus	46
5.2.3 Jatkotutkimusaiheet.....	50
LÄHTEET.....	52
LIITTEET	57

1 JOHDANTO

Ideani luokanopettajien käyttöteorian tutkimisesta pro gradu -tutkielmassa lähti omasta kiinnostuksestani luokanopettajan kokeman ajattelun ja toiminnan suhdetta kohtaan. Halusin erityisesti selvittää opettajien kokemuksia heidän oman käyttöteoriansa merkityksestä omassa työssä. Ajatukseni käyttöteorian mahdollisesta tutkimisesta heräsivät jo viime keväänä, kun opetusharjoittelussa sain käydä useita mielenkiintoisia keskusteluja opettajaohjaajani kanssa opettamiseen ja opettajuuteen liittyen. Näissä keskusteluissa käyttöteorian käsite nousi toistuvasti esiin pohtiessamme opettajan työtä, ajattelua ja toimintaa. Viimeistään syksyllä graduohjaajani kanssa käyttöteoriaan liittyvän keskustelun jälkeen päätin tutkia ilmiötä.

Käyttöteorian tutkiminen liittyy aktiiviseen opettajakognition laajempaan tutkimukseen, jossa on pyritty selvittämään opettajan ajattelun ja opetustoteutuksen välistä suhdetta. On nähty, että tämän kokonaisuuden ja kompleksisuuden ymmärtämisen ohella on tärkeää löytää käsitteet, jotka selittäisivät opettajan tietämyksen välittymistä opettajan toimintaan (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 402). Opettajien käyttöteorioiden tutkimuksen kannalta on oleellista selvittää opettajien käsityksiä, tulkintoja, ymmärtämistä sekä heidän antamiaan merkityksiä käyttöteorioille. Käyttöteorian olemassaolon ja sen tärkeyden tunnistaminen on johtanut siihen, että opettajien ajattelun ja toiminnan sekä kokemuksen ja oppimisen merkitys on noussut keskiöön monessa opettajan työhön liittyvässä asiassa, jonka lisäksi käsitteen tunnustaminen on lisännyt vauhtia opettajan roolin uudelleenmäärittelyyn tutkimuksessa (Marland 1997, 9).

Käyttöteorian käsite on laaja ja monipuolinen, eikä sen määrittely ole helppoa tai yksinkertaista. Tässä tutkimuksessa olen käsitteen kuvailussa pyrkinyt monipuolisuuteen, mutta sen kaikkien puolien tarkasteluun ei ole ollut mahdollisuutta. Tutkimuksen ja tarkastelun ulkopuolelle on jätetty muun muassa sellaiset opettajan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta kuvaavat käsitteet kuten skripti, agenda ja interaktiivinen ajattelu (Aaltonen & Pitkäniemi 2001,

403-404). Tässä tutkimuksessa käyttöteoriaa lähestytään erityisesti Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) ”Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa” -artikkelin mukaan. Tarkastelun keskiöön on valikoitunut artikkeleita mukaillen erilaisia käyttöteoriaan ja opettajuuteen liittyviä osa-alueita, joiden merkityksiä opettajan ajattelussa ja toiminnassa on pyritty selvittämään mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksessa on myös pyritty huomioimaan käyttöteorian yksilöllinen ja henkilökohtainen ulottuvuus (Handal & Lauvas 1987).

Opettajan kehittymisen kannalta käyttöteorialla ja sen jatkuvalla tarkastelulla on merkittävä rooli. Ammattieettisen näkökulman mukaan opettajan tulisi arvioida toimintaansa ja kehittää itseään jatkuvasti (Niemi 2006, 84-85). Käyttöteorian tutkimisen voidaan nähdä olevan edellytys sille, että ihminen kykenee ymmärtämään muutosta sekä vaihtamaan käsityksiään ja toimintatapojaan (Ojanen 2001, 93). Tutkimuksessa selvitän luokanopettajien kokemia tilanteita ja asioita, jotka heidän mielestään estävät käyttöteorian toteuttamisen. Samalla tarkastelen käyttöteorian tiedostamisen ja kehittämisen hyötyjä, joita on pyritty tuomaan keskiöön tutkimusta tehdessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia käyttöteoriasta. Tarkoitukseni on selvittää luokanopettajien kokemia ajattelun ja toiminnan suhdetta sekä heidän antamiaan merkityksiä omille käyttöteorioilleen. Kyseessä on laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus. Aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää luokanopettajaa. Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimusraportissani tarkastelen aluksi opettajuutta käyttöteorian näkökulmasta. Syvennyn käyttöteorian ja käyttötiedon käsitteisiin sekä tarkastelen käyttöteoriaa Aaltosta ja Pitkäniemeä (2001) mukaillen. Etenen käyttöteorian käsitteen määrittelystä opettajan tiedostetun ja tiedostamattoman ajattelun tarkasteluun. Tämän lisäksi käsittelen opettajuutta sekä opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta ennen kuin lähestyn näkökulmaa käyttöteorian kehittymisestä. Käsitteellisen viitekehyksen jälkeen siirryn tutkimusmenetelmiin ja kerron tutkimukseni lähestymistavasta, toteuttamisesta sekä tutkimusaineiston ana-

lyysistä. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkimusraporttini lopussa pohdin saamiani tuloksia ja niiden merkityksiä.

2 OPETTAJUUDEN TARKASTELUA KÄYTTÖ- TEORIAN NÄKÖKULMASTA

2.1 Käyttöteorian käsite

2.1.1 Käyttöteorian määrittelyä

Käyttöteoriaan liittyvä tutkimus on osa aktiivista tutkimusta, joka on alkanut jo 1980-luvulla (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 402). Laajan opettajan ajatteluun liittyvän tutkimuslinjan ytimessä voidaan nähdä Clarkia ja Petersonia (1986) mukaillen yhteys opettajan ajattelun ja toiminnan välillä. Opettajan ajattelu vaikuttaa hänen toimintaansa ja lopulta myös koulussa tapahtuvaan oppimiseen (Clark & Peterson 1986, 518). Käyttöteorian käsite on pyrkinyt kuvamaan tätä ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta.

Sanders ja McCutcheon (1986) näkevät opettamisen käyttöteoriat (engl. practical theories of teaching) käsitteellisinä rakenteina ja näkemyksinä, jotka tarjoavat opettajille syyt toimia niin kuin he toimivat. Samalla nämä teoriat ohjaavat opettajien valintoja esimerkiksi opetustoiminnan ja opetussuunnitelma- materiaalien valinnoissa. Pohjimmiltaan käyttöteoriat ovat opettajan periaatteita tai ehdotuksia, jotka ohjaavat opettajan arvostuksen kohteita, päätöksiä ja toimintaa (Sanders & McCutcheon 1986). Tämän näkemyksen perusteella opettajan ajattelulla ja toiminnalla on selvä yhteys. Handalin ja Lauvasin (1987, 7) mukaan on yleisesti hyväksyttyä ja ymmärrettävää, että opettajien toimintaa ohjaavat heidän omat käytännölliset teoriansa opettamisesta. Heidän mukaansa nämä teoriat ovat muodostuneet läpi opettajien elämän, erityisesti ammatillisen elämän ja omien koulukokemusten myötä (Handal & Lauvas 1987, 7).

Käyttöteorian käsite ei ole kuitenkaan helposti tai yksinkertaisesti määriteltävissä, vaikka sen merkitystä onkin pyritty selittämään myös yksinkertaisesti (Ojanen 2001, 88). Käyttöteorioiden voidaan nähdä olevan sulautuneina elämäämme, jolloin niiden tiedostaminen voi olla hyvin vaikeaa (Osterman & Kotkamp 1993, 10). Niitä voi olla myös vaikea määritellä ja tunnistaa, vaikka ne

saattavatkin vaikuttaa hyvin voimakkaasti käyttäytymiseemme (Wilska-Pekonen 2001, 81).

Lisäksi esimerkiksi Aaltonen ja Pitkäniemi (2002, 182) näkevät, että opettajan käyttöteoria on ”käsitejärjestelmämme abstraktisin ja laajin opetuksen toteutusta viitekehystävä opettajakognition osatekijä.” Ehkä juuri tästä syystä opettajan ajattelun ja toiminnan väliseen suhteeseen liittyvän tutkimuksen käsitteistön diversiteetti on kasvanut jopa ongelmaksi asti (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 402). Lisää haasteita tuovat opettajan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta kuvaavien käsitteiden samankaltaisuus ja päällekkäisyys. Käsitteitä ei myöskään voi tarkastella toisistaan tai kontekstistaan irrallisina ilmiöinä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 403). Tämän vuoksi ja käyttöteorian käsitteen ymmärtämiseksi onkin syytä tarkastella opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa laajemmin.

2.1.2 Henkilökohtainen käyttöteoria

Yhteisistä tavoitteista ja perusteista huolimatta opettajan käyttöteoria on myös yksityinen ja henkilökohtainen (Handal & Lauvas 1987; Marland 1997; Ritchie 1999). Se viittaa opettajan yksityiseen, mutta jatkuvasti muuttuvaan järjestelmään, joka koostuu opetustyöhön liittyvästä tiedosta, kokemuksesta ja arvoista (Handal & Lauvas 1987). Opettajien tieto ja arvot ovatkin olleet pitkään tutkijoiden mielenkiinnon kohteena (Woolfolk, Davis & Stephen 2006, 715). Ritchien (1999, 214-215) mukaan opettajien käyttöteoriat muodostuvat henkilökohtaisesti eivätkä ne välttämättä toimi samalla lailla muilla opettajilla. Käyttöteorian henkilökohtaisuutta puoltaa myös Ojasen (2001, 13-14) näkemys siitä, että jokaisen ihmisen käyttöteoria on muodostunut erilaisten tapahtumien ja yksilön elämäkokemusten tuloksena niiden integroitua ihmisen mielessä. Käyttöteoria voidaan nähdä eräänlaisena ohjausjärjestelmänä tai sisään rakennetuna säännöstönä, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla (Ojanen 2001, 86).

Cornett, Yeotis ja Terwilliger tutkivat 1990-luvulla erään opettajan henkilökohtaisia käyttöteorioita. Cornett ym. (1990) viittaavat näihin teorioihin henkilökohtaisina ja käytännöllisinä teorioina, jotka muodostuivat opettajan uskomuksista ohjaten hänen työtään. Nämä uskomukset kumpuavat opettajan aikaisemmasta elämäkokemuksesta (henkilökohtainen) ja luokkahuonekoke-

muksista (käytännöllinen). Havainnoinnin jälkeen opettajan kanssa keskusteltiin näistä uskomuksista. Keskustelussa opettaja kuvaili seitsemää erilaista henkilökohtaista käyttöteoriaa (Cornett ym. 1990, 520). Tutkimuksessa havaittiin myös, että nämä seitsemän teoriaa toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Sen lisäksi ne toimivat päällekkäin sekä vaikuttivat suuresti opettajan toimintaan (Cornett ym. 1990, 524).

Aikaisemman elämäkokemuksen merkityksen on havainnut myös Clandinin (1986), jonka tutkimuksessa opettajien toimintaa ohjasivat ”kuvat” (engl. images), joiden perusteella opettajat organisoivat opetuksen toteuttamista. Myös Anning (1988, 131) huomasi tutkimuksessaan, että opettajien oppilaita koskevat teoriat määräytyivät heidän omista kokemuksistaan opettamisesta ja oppimisesta. Aikaisempaa elämäkokemusta ja sen merkitystä käyttöteorian näkökulmasta tulee kuitenkin tarkastella varoen. Moilanen (2001, 65) huomauttaa, että monet käsityksemme maailmasta ovat arkiymmäryksemme varassa. Jokainen on tutustunut kasvatukseen ja opetukseen omakohtaisesti. Tällöin tulisi muistaa, että käyttökelpoisuutensa lisäksi arkiymmärrys saattaa toisinaan olla ristiriidassa tieteellisen tiedon kanssa (Moilanen 2001, 65).

Opettajien käyttöteorioiden ymmärtäminen on monella tapaa hyvin tärkeää. Marlandin (1997, 8-9) mukaan käyttöteoriat luovat perustan opettajien ammatilliselle toiminnalle luokkahuoneissa ja kouluissa. Lisäksi ne määrittelevät opettajien tehokkuuden ja ovat suoraan yhteydessä opetuksen tasoon. Käyttöteoriat myös määrittelevät koulutuksellisten innovaatioiden ja uudistusten kohdalon, sillä tämä kaikki tapahtuu opettajien ajatusten ja toiminnan kautta. Muutokset voivat löytää ilmaisunsa luokkahuoneissa, jos opettajat ovat vakuuttuneita muutosten tarpeellisuudesta ja säätelevät omia käyttöteorioitaan näiden muutosten mahdollistamiseksi (Marland 1997, 8-7).

Opettajien käyttöteorioiden olemassaolon ja tärkeyden ymmärtäminen onkin asettanut opettajien ajattelun ja toiminnan tärkeään rooliin. Ojasen (2001, 93) mukaan käyttöteorian tutkiminen onkin ehdoton edellytys ihmisen kyvyille ymmärtää muutosta, vaikuttaa siihen sekä vaihtaa käsityksiään ja muuttaa omaa toimintatapaansa. Innovaatioiden ja uudistusten näkökulmasta opettajat ovat muun muassa osallistuneet aktiivisemmin opetussuunnitelmatyöhön

(Connelly & Clandinin 1998), mikä on merkki opettajien käytännöllisen tiedon arvostuksesta.

2.1.3 Käyttöteoria Aaltosta ja Pitkäniemeä mukailten

Olen tarkastellut käyttöteorian käsitettä erityisesti Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) artikkelia mukailten. Tässä kirjallisuuteen perustuvassa katsauksessa esiintyvät ajatukset ja yhteenvedot käyttöteoriasta heijastuvat tässä tutkimuksessa myös luokanopettajien kanssa käytettyyn haastattelurunkoon, jossa pyrin selvittämään opettajien ajattelun ja toiminnan suhdetta sekä käyttöteorian merkitystä heidän opetustyössään. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 403) tarkastelevat laajasti 1980- ja 1990-lukujen opettajakognition tutkimusta, jossa on pyritty hahmottamaan opettajan ajattelun ja hänen toimintansa välistä suhdetta ja re-laatioketjua.

Tyypillistä käyttöteorian tutkimukselle ovat olleet haastattelututkimukset, joissa uusia käsitteitä tuotettiin tutkijan ja tutkitun opettajan välisenä yhteistyönä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404). Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 404), mukaan ”Hieman luokittelutavasta ja tutkimuskontekstista riippuen on opettajan käyttötiedon- ja teorian havaittu sisältävän tietoa opettajan ominaisuuksista, arvoista ja uskomuksista. Lisäksi myös tieto opetuksen tavoitteista, periaatteista, opetusmenetelmistä ja kontekstitekijöistä sekä opiskelijoihin liittyvistä kognitiivisista ja affektiivisista tekijöistä on tärkeä osa käyttötietoa.” Käyttöteorian voidaan nähdä siis muodostuvan useista opettajaan ja opettajuuteen liittyvistä teemoista, joita tutkimalla opettajan käyttöteoriaa voidaan selvittää.

Käyttötiedon osatekijöiden, kuten arvojen, uskomusten ja strategioiden, jäsenyessä loogisesti voidaan käyttötiedon sijasta puhua pikemminkin käyttöteoriasta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 405). Olennaisimpana asiana voidaan kuitenkin pitää sitä, miten käyttöteoria heijastuu opetustoteutukseen (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 409). Tutkimusten mukaan käyttöteorioiden on todettu vaikuttavan opetustoteutuksen ja tuntitapahtumien laajoihin puitteisiin sekä rakenteeseen, vaikka ne eivät kuitenkaan välttämättä realisoidu ihanteiden vaatimalla tavalla (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 409).

2.2 Käyttöteoria kuvaamassa opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta

2.2.1 Opettajan pedagoginen ajattelu

Opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa on pyritty ymmärtämään ja jaottelamaan eri tavoin. Clark ja Peterson (1986, 257-258) jakavat pedagogisen ajattelun kolmeen osa-alueeseen: 1) opettajan implisiittiset teoriat ja uskomukset, 2) opetuksen suunnittelu ja 3) interaktiivinen opetustilanneajattelun ja päätöksenteko. Lisäksi opettajan ajattelu voidaan heidän mukaansa nähdä ajallisesti eri vaiheina: pre-, inter- ja postaktiivisina. Myös Moilanen (2001) tunnistaa opettajan toiminnallisen tiedon löytämisen opetuksen suunnittelusta, opetustoteutuksesta ja opetuksen jälkeisestä pohdinnasta. Suunnitellessaan, opettaessaan sekä pohtiessaan syitä mahdollisille onnistumisille ja epäonnistumisille, on opettajan ajattelusta ja toiminnasta mahdollista havaita asioita, joita hän pitää oppimisen kannalta tärkeinä (Moilanen 2001, 77).

Schön (1987, 25) toteaa, että toiminnan seuraaminen ja sen reflektointi voivat joskus mahdollisesti auttaa meitä määrittelemään hiljaista tietoa omassa toiminnassamme. Kosunen (1994, 21) mukaan pelkkä opettajan ulkoisen käyttäytymisen arviointi ei kuitenkaan ole riittävää opettajan osaamisen arvioinnissa. Pelkän ulkoisen käyttäytymisen lisäksi täytyisi pyrkiä ymmärtämään opettajan ajattelua, tietoa, harkintaa ja päätöksiä (Kosunen 1994, 21).

Keskeiset ja persoonalliset toimintaan liittyvät teoriat on jaettu reflektiivisessä praktiikassa julkiteorioihin ja käyttöteorioihin (Ostermann & Kottkamp 1993; Schön 1987). Myös Wilska-Pekonen (2001) jakaa opettajan pedagogista ajattelua ohjaavan tietämyksen kahteen näihin kahteen osaan. Julkiteoriat ovat tiedostettavissa ja suhteellisen helposti muutettavissa, mutta käyttöteorioita on vaikeampi määritellä ja tunnistaa (Wilska-Pekonen 2001, 80-81). Käyttöteorian näkökulmasta tämänkaltaiset jaottelut ovat mielenkiintoisia, sillä ne avaavat opettajan ajattelua ja toimintaa monimutkaisena ja laajana käytännöllisenä tietona, jolloin tähän tiedon kokonaisuuteen voidaan viitata teoriana (Marland 1997, 6).

2.2.2 Tiedostettu ja tiedostamaton tieto

Opettajan toiminnan kannalta on tärkeää pohtia opettajan ajattelua, jonka voidaan nähdä rakentuvan tiedostetun ja tiedostamattoman tiedon varaan. Ojansen (2001, 157) mukaan, ”Tietoisuus tarkoittaa kaikkien niiden tietojen kokonaisuutta, jotka ihmisellä on sillä hetkellä hallussaan.” Tiedostamattoman käsite taas viittaa niihin tajunnan ilmiöihin, joita emme kohta suoraan (Ojanen 2001, 159). Moilasan (2001, 76-77) mukaan toiminnan kannalta tärkeintä tietoa ei ole se, mitä opettaja pystyy kertomaan toisille. Sen sijaan, opettajan kannalta tärkeintä tietoa on tieto, mitä hän ei välttämättä itse edes tiedosta. Tästä syystä opettajien tulisikin pohtia sitä tietoa, jonka varassa he toimivat (Moilanen 2001, 76-77).

Ajattelun ja toiminnan vuorovaikutteinen suhde voi olla kuitenkin vaikeasti ymmärrettävissä ulkopuoliselle. Opettajan toimintaa voidaan havaita, mutta sen perustelut saattavat helposti jäädä piiloon. Toiminnan taustalla oleva tieto on osittain hiljaista ja sanattomaksi muuttunutta osaamista, joka on karttunut opettajalle koulutuksen, elämän ja kokemusten kautta (Aaltonen 2003, 6).

Opettajan toimintaan saattavat myös vaikuttaa monet rutiinit, jotka saattavat olla kouluinstituution kyseenalaistamattomia ja vakiintuneita toimintatapoja (Moilanen 2001, 77). Luukkaista (2005, 45) mukaillen voidaan opettajan professionissa nähdä esiintyvän piilevää tietoa. Tästä tiedosta käytetään myös termejä ’äänetön ammattitaito’ ja ’sanaton tieto’. Termeillä tarkoitetaan taitoja, jotka ilmenevät esimerkiksi opettajan käytännön työn ja toiminnan kautta. Tämmänkaltainen tieto on henkilökohtaista, syvästi toimintaan juurtunutta sekä mahdollisesti kokemusten kautta syntynyttä ja sisäistynyttä (Luukkainen 2005, 45).

Opettajuuden näkökulmasta edellä kuvatulla tiedolla voidaan nähdä olevan tärkeä merkitys. Sen voidaan katsoa sisältävän vuorovaikutusta, oppilaiden kohtaamista ja käsittelyä sekä nopeasti eteen tulevien tilanteiden kohtaamista, jossa tiedostamattomat tekijät ohjaavat opettajan toimintaa (Luukkainen 2005, 47). Piilevän ja tiedostamattoman tiedon merkitystä puoltaa myös Moilasan (2001, 77-78) näkemys opettajan toimintaa ohjaavista käsityksistä, jotka hänen mukaansa ovat kätkeytyneet itse opettajan toimintaan. Myös Tynjälän (2006,

107) mukaan kokemuksiimme perustuva käytännöllinen tieto on usein äänetöntä ja hiljaista tietoa.

Tiedostamattoman ja tiedostetun ajattelun selvittämisen haastavuutta lisää myös opettajien suhtautuminen erilaisiin teorioihin. Opettajien näkemykset saattavat vaihdella suuresti torjumisesta aina teorioiden käytännölliseen hyödyntämiseen (Elbaz 1981). Elbazin (1981, 59) teoreettisen orientaation näkökulmasta opettajan suhtautuminen teoriaan määrittelee minkälaista teoreettista tietoa hän hyödyntää ja voi käyttää erilaisissa tilanteissa. Opettajien ajattelun monimutkaisuus käy ilmi Mitchellin ja Marlandin (1989, 125) tutkimuksesta, jossa opettajat ajattelivat oppilaitaan, seurasivat ja tulkitsivat heidän käytöstään, refleктоivat oppitunnin aikaisempia tapahtumia ja kehittivät strategioita saavuttaakseen tavoitteensa.

Opettajan ajattelun tutkiminen ei ole helppoa. Moilanen (2001, 78) huomauttaa, että opettajan tietoa ei voi pelkästään selvittää kirjaamalla opettajan omaa toimintaa ohjaavaa tietoa paperille. Sen sijaan opettajan toimintatapojen ja rutiinien tarkastelu sekä pohdinta voisivat olla auttamassa opettajien ajattelun selvittämisessä (Moilanen 2001, 78). Oman käyttöteorian tutkiminen saattaisi auttaa yksilöä ymmärtämään minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin ja muun muassa tietoihin hänen toimintansa perustuu (Ojanen 2001, 86).

2.2.3 Käyttötiedosta käyttöteoriaan

Opettajan ajattelun ja toiminnan välisen suhteen tutkimuksessa on käytetty myös käsitettä käyttötieto (Aaltonen 2003; Calderhead 1988; Clandinin 1985, 1986; Connelly & Dienes 1982; Elbaz 1981, 1983; Johnston 1994; Meijer, Verloop & Beijaard 1999). 1980-luvulla Elbazia (1981, 43) häiritsi opettajien roolin riittämättömyys opetussuunnitelmatyössä. Roolin käsitteellistämiseksi hän ehdotti käyttötieto -käsitettä, joka kuvastaa jotain mitä opettajilla on ja mitä he käyttävät. Käyttötieto on tietoa, jota käytetään käytännöllisissä tilanteissa, missä asioita tehdään (Marland 1997, 4).

Käyttötiedon käsite myös olettaa, että opettajilla on käytössään monimutkainen sekä käytännöllinen joukko ymmärryksiä, joita he käyttävät aktiivisesti muovatakseen ja ohjatakseen opetustyötään. Tämä käytännöllinen tieto myös

lisääntyy opettajien kokemuksen kasvaessa. (Elbaz 1983.) Elbaz (1981, 49) jaotteli opettajien käyttötiedon viiteen eri osa-alueeseen: tilannekohtainen, teoreettinen, henkilökohtainen, sosiaalinen ja kokemusperäinen. Tämän lisäksi esimerkiksi Shulman (1987) pyrki kuvaamaan opettajan tietoa kategorioimalla sen seitsemään luokkaan, joista muun muassa pedagogisen sisältötiedon käsite on jäänyt runsaaseen käyttöön. Calderheadin (1988, 54) mukaan käyttötieto on saatavilla olevaa ja käytännöllistä tietoa, joka auttaa selviytymään tosielämän tilanteissa ja kumpuaa suuresti opettajien henkilökohtaisista luokkahuonekokemuksista.

Kotimaisessa tutkimuksessa muun muassa Aaltonen on pyrkinyt ymmärtämään opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta. Hänen mukaansa käyttötieto kuvastaa opettajan tietoperustaa, joka muodostuu uskomuksista, mielikuvista ja käsityksistä. Nämä luovat puitteet opettajan suunnittelulle ja opetustoteutukselle. Aaltonen (2003, 19) huomauttaa myös, että käyttötieto on opettajan henkilökohtaista ja toimintaan suuntautunutta tietoa, joka on muovautunut esimerkiksi kokemuksiin liittyvien tutkintaprosessien kautta.

Käyttötiedon ja käyttöteorian suhde ja sen määrittäminen ei ole kuitenkaan ollut empiiristen tutkimusten mielenkiinnon kohteena (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 45). Marlandin (1997) mukaan teoria -käsitteen käyttäminen käytännöllisen työn yhteydessä voidaan nähdä mahtailevana, mutta teoretisoiminen on kuitenkin ihmisen käytöksen näkökulmasta melko normaalia. Esimerkiksi Kaplanin (1964) mukaan teoria on väylä ymmärtää häiritsevää tilannetta, jotta voimme tehokkaasti oppia kokemuksiemme myötä ja ajatella mitä voimme niistä oppia. Chant ym. (2004, 27) tunnistavat, että käyttötiedon tutkimukset usein tarkastelevat, kuinka opettajien uskomukset opettamisesta kehittyvät käyttöteorioiksi ja kuinka nämä käyttöteoriat vaikuttavat opettajien päätöksentekoon. Myös Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 405) huomauttavat, kuinka kyse on pikemminkin käyttöteoriasta kuin käyttötiedosta, kun käyttötiedon osatekijät ovat jäsentyneet loogisesti ja muodostaneet keskenään toimivan kokonaisuuden. Tätä näkemystä tukee Calderheadin (1988, 57) havainto siitä, että esimerkiksi oppiainetuntemuksen siirtäminen käytäntöön vaatii yhteyden muun muassa tietoon oppilaista ja erilaisista opetusstrategioista.

Aaltosen ja Pitkäniemen (2001, 405) mukaan ”käyttöteoriaa voidaankin pitää suhteellisen laajana, systemaattisena ja ideaalina, osin varsin abstraktina opetusta ja kasvatusta koskevana opettajan henkilökohtaisena teoriana.” Kulttuurisesti käyttöteorian syntyperällä voidaan nähdä olevan pitkät juuret (Wilska-Pekonen 2001, 81). Aluksi arvot ja kokemukset sulautuvat asenteiksi, jotka muodostuvat tiedostamattomiksi ja itsestään selviksi olettamuksiksi, jotka lopulta ohjaavat käyttäytymistämme (Wilska-Pekonen 2001, 81).

2.2.4 Opettajuus sekä opettajan ajattelun ja toiminnan suhde

Opettajuuden tarkastelu on keskeinen osa käyttöteorian käsitteen ymmärtämistä. Opettajan ammatin voidaan nähdä olevan asiantuntija-ammatti (Luukkainen 2005, 27) ja sen rooli suomalaisessa koulujärjestelmässä on erittäin tärkeä. Niemi (2006, 73) näkee opettajat avainryhmänä, jonka asema yhteiskunnan menestymisessä tiedon ja osaamisen näkökulmasta korostuu.

Opettajan työ on käytännöllistä työtä, minkä vuoksi onkin syytä pohtia tieteellisen tiedon merkitystä ja asemaa opettajan työssä. Tieteellisen tiedon ja käytännöllisen viisauden suhdetta opettajan työssä tulisikin tarkastella ja pohtia (Moilanen 2001, 62). Aaltosen (2003, 14) mukaan opettajan työhön ei vaikuta pelkästään teoreettinen tieto, vaan opettajan toiminnan taustalla on teoreettiseen tietoon liittyvät tulkinnat ja opettajan kokemukset. Opettajuus on tutkimustulosten mukaan monidimensionaalinen ilmiö, johon yhteenkietoutuvat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys (Patrikainen 1997).

Opettajan ajattelun ja toiminnan voidaan nähdä olevan kontekstisidonnaista, jolloin siihen vaikuttavat monet kouluympäristötekijät (Patrikainen 1997, 30). Opettajan ajattelun kannalta on mielenkiintoista, että artikuloitu teoria tai looginen analyttinen ajattelu eivät välttämättä ole edellytyksiä korkeatasoiselle ammattitaidolle (Schön 1987). Sen sijaan Schönin (1997) mukaan aikaisempien kokemusten merkitykset ja niiden hyödyntäminen korostuvat tarkasteltaessa opettajan ajattelun ja toiminnan yhteyttä.

Opettajan ajattelua ja pedagogista toimintaa ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen lähtökohtana nähdään oppilas aktiivisena toimijana, joka muun muassa oppii ta-

voitteiden asettamista ja ongelmanratkaisua sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan vuorovaikutuksessa koulun muiden toimijoiden kanssa monipuolisesti. Oppimaan ohjaamisen taitojen kehittyminen ohjaa oppilasta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimisen tielle. Oppimisprosessin aikana oppilaan tulee saada rohkaisevaa ohjausta, joka vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, 17.)

Käyttöteorian näkökulmasta on olennaista ymmärtää minkälaisen oppimiskäsityksen varaan opetuksen tulisi rakentua, jotta opettaja voisi työssään toimia tämän käsityksen varassa. Patrikaisen (1997, 48) mukaan käsitys ihmisen perusolemuksesta kasvatustieteen kaltaisessa tieteessä on erityisen tärkeä, koska se suuntaa opettajan ajattelua ja toimintaa. Toisaalta Ojanen (2001, 88) kuitenkin näkee, että käyttöteoriassa ei ole havaittavissa selkeitä osa-alueita, koska jokaisen yksilön kohdalla erilaiset osa-alueet ovat painoarvoltaan erilaisia.

2.3 Kehittyvä käyttöteoria

Luokanopettajalta edellytetään tietämistä ja osaamista. Opettajan tulee olla tieteenalansa tai oppiaineensa asiantuntija, jonka lisäksi hänellä täytyy pedagogisen sisältötiedon lisäksi olla pedagogista menetelmätietoa (Kari & Heikkinen 2001, 42). Opettajuuden näkökulmasta käyttöteoriaa voidaan pitää testattuna, käytäntöön sopivana ja itseään vahvistavana teoriana, koska opettaja oppii jatkuvasti opetuskokemustensa avulla (Aaltonen & Pitkäniemi 2002). Käyttöteorian voidaan siis olettaa kehittyvän jatkuvasti uusien kokemusten myötä (Ojanen 2001, 86).

Opettajan kehittymisen kannalta käyttöteorialla ja sen jatkuvalla tarkastelulla on merkittävä rooli. Dayn (1993) tutkimus osoittaa, että opettajat oppivat jatkuvasti työssään ja erilaisissa tilanteissa heidän vastatessaan luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan. Opettajien ensimmäinen prioriteetti on selviytyminen, jonka jälkeen he voivat kasvattaa omaa tehokkuuttaan, jotta he voisivat tukea oppilaiden oppimista (Day 1993, 222).

Niemen (2006, 84-85) ammattieettisen näkökulman mukaan opettajan tulisi arvioida omaa toimintaansa ja kehittää työtään jatkuvasti. Käyttöteorian tutkimisen voidaan nähdä olevan edellytys sille, että ihminen kykenee ymmärtämään muutosta sekä vaihtamaan käsityksiään ja toimintatapojaan (Ojanen 2001, 93). Opettajan tulisi siis olla valmis tarkistamaan omia näkemyksiään (Niemi 2006, 84-85). Voidaan todeta, että opettajan kehityksen kannalta käytännöllisellä ja kokemuksellisella tiedolla on merkittävä rooli. Tiedon voidaan nähdä olevan informaalia sekä implisiittistä ja se muodostuu opettajien kokemuksista (Tynjälä 2006, 06).

Cornett ym. (1990) tutkivat opettajan käyttöteorioita (engl. practical theories) ja niiden vaikutuksia opettajan toimintaan. Tutkimuksen jälkeen kävi ilmi, että opettajalla oli systemaattisempi ymmärrys ja viitekehys omista käyttöteorioistaan ja siitä, kuinka merkittävästi nämä vaikuttivat hänen päätöksentekoonsa (Cornett ym. 1990, 526). Käyttöteorian pohtiminen ja tarkastelu johtivat opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Reflektioprosessin avulla opettaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja tällöin myös omasta käyttöteoriastaan (Ojanen 2001, 86). Opettajan onkin vaikeaa muuttaa käyttäytymistään ellei hän tiedosta yhteyttä käyttöteoriasa, asenteidensa ja tekojensa välillä (Wilska-Pekonen 2001).

Opettajan ammatillisen kehittymisen voidaan nähdä riippuvan opettajan käsityksestä teorian ja käytännön suhteesta (Russell 1988, 15). Pelkästään käsitysten varassa opettajan kehittyminen ei kuitenkaan tapahdu, vaan opettajan teorit ovat läsnä myös käytännön työssä. Teorioita testataan jatkuvasti käytännössä ja niitä muotoillaan uudelleen käytännön kautta (Anning 1988, 131). Teorioiden ja käytännön yhteys on siis nähtävillä opettajan työssä. Samalla opettajan opetus- ja oppimistapahtumat saattavat jatkuvasti vahvistaa opettajien teorioita (Anning 1988, 143-144). Käyttöteorioiden tiedostamisesta on hyötyä opettajien kehittymisen kannalta. Ojasen (2001, 89) mukaan käyttöteorian tiedostaminen on auttanut kasvattajia ymmärtämään omaa käyttäytymistään ja sen muutostarvetta, vaikka hänen mukaansa hämmästyttävän pieni osa tutkii asiaa mielellään.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat käyttöteorian merkityksen omassa työssään. Tutkimuksessa tarkastellaan käyttöteoriaa opettajan ajattelun ja toiminnan suhteen, joka vaikuttaa luokanopettajan opetustyöhön. Ilmiön kannalta oleellista tietoa saadaan luokanopettajia haastatteleamalla. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa luokanopettajien näkemyksistä ja kokemuksista liittyen heidän ajattelunsa ja toimintansa suhteeseen. Tämän lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään luokanopettajien käyttöteorioiden merkityksiä heille itselleen. Näiden näkemysten, kokemusten ja merkitysten selvittämiseksi muodostui seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millainen on luokanopettajien kokema ajattelun ja toiminnan suhde opetustoetuksessa?
2. Miten luokanopettajat kokevat käyttöteoriansa merkityksen?

3.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on pyrkiä ymmärtämään luokanopettajien kokeman ajattelun ja toiminnan suhdetta opetustyössä. Tutkimus on laadullinen ja sen pyrkimyksenä on kuvata ilmiötä tai tapahtumaa sekä ymmärtää toimintaa antamalla käsitteellisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tämän perusteella laadullinen menetelmä on oivallinen lähestymistapa, sillä tarkoituksena on tarkastella luokanopettajien kokeman käyttöteorian merkitystä. Tämän pohjalta tutkimus kiinnittyy fenomenologisen hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen.

Fenomenologisen ja hermeneuttisen ihmiskäsityksen keskeisinä käsitteinä voidaan nähdä kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31), jolloin nämä käsitteet ovat keskeisiä myös tutkimuksen teon kannalta (Lai-

ne 2018, 25). Tutkimuksessa pyritään selvittämään ihmisen antamia kokemuksia ja merkityksiä, jolloin fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta tutkimuksen lähestymiseen on perusteltua (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2015; Patton 2015).

Tutkittavat ihmiset ovat osa jonkin yhteisön luomaa merkitysten perinnettä, jolloin jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yleistä (Laine 2018, 26). Käyttöteorian subjektiivisuus (Ojanen 2001) johtaa siihen, että saavutettavissa ei ole täyttä totuutta ilmiöstä. Hermeneuttisesta näkökulmasta tämä ei olekaan tavoiteltavaa, sillä sen ei ajatella löytävän absoluuttista totuutta (Patton 2002, 114). Sen sijaan tärkeämpää on pyrkiä ymmärtämään ihmisen tulkintaa ja merkityksenantoa käsiteltävästä ilmiöstä. Tällöin tulkintaa ja ymmärtämistä voidaan pitää kehämäisenä. Gadamer (2005, 29) kuvaakin hermeneuttista kehää, jolla viitataan tulkinnan päättelyn kehään; tulkinnan aikana ymmärrys muuttuu ja vaikuttaa edelleen uuteen tulkintaan.

Käyttöteorian kohdalla tämänkaltainen tutkimus on ollut tyypillistä (ks. Clark & Peterson 1986). Opettajan praktisen teorian ja tietämyksen välistä suhdetta on tyypillisesti tutkittu haastattelemalla yhtä tai muutamaa opettajaa kerrallaan, jolloin uusia käsitteitä ja teorioiden nimikkeitä tuotettiin opettajan ja tutkijan välisenä yhteistyönä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404). Tutkimuksessa pyritäänkin paljastamaan koettu asia tai kokemus, jota ei välttämättä ole ajateltu tietoisesti (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31).

3.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui seitsemän luokanopettajaa, joista kaksi toimi haastatteluhetkellä erityisopettajina. Kaikki opettajat työskentelivät suomalaisessa kunnassa. Haastateltavilta vaadittiin vähintään kolmen vuoden kokemusta luokanopettajan työstä. Laadullisen tutkimuksen kannalta on tärkeää, että haastateltavilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tutkimuksen luonteen vuoksi haastateltavien valinta perustui harkintaan perustuvan otantaan ja sopivasti rajattuun joukkoon, jotta tutkimuskysymyksien sel-

vittämiseksi saataisiin mahdollisimman pätevää tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2009, 164; Patton 2002, 40-41, 46; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73).

3.4 Tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen avulla pyrin ymmärtämään ilmiön laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä. Aineiston keräsin haastattelemalla luokanopettajia. Haastattelututkimuksen avulla pyrin selvittämään opettajien ajattelua (Tuomi & Sarajärvi 2009). Seidmanin (2006, 14) mukaan haastattelu on tapa, jolla ihmiset voivat luoda merkityksiä kielen avulla. Onkin järkevää kysyä ihmiseltä itseltään hänen toimintansa ja ajatuksensa taustoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62). Tutkijan näkökulmasta haastattelu on oiva keino pyrkiä ymmärtämään yksilöiden kokemuksia (Seidman 2006, 14). Haastattelun tarjoamat merkitykset eivät ole pelkästään faktoja vaan pikemminkin yksilön ainutlaatuisia ymmärryksen muotoja (Dilley 2004, 128).

COVID19-viruksen aiheuttamista poikkeusoloista johtuen suoritin yksilöhaastattelut puhelimitse, mutta myös Skype-, ja Facetime-puheluiden välityksellä haastateltavien mahdollisuuksien ja toiveiden mukaan. Haastattelut toteutettiin maaliskuussa ja huhtikuussa 2020. Haastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Teemahaastattelun etuna voidaan nähdä mahdollisuudet tarkentaa ja syventää kysymyksiä vastauksiin perustuen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Tämän lisäksi käsiteltävät teema-alueet on määritelty ennen haastattelua, jolloin niiden järjestystä ja muotoa voidaan hyödyntää eri tavoin haastattelusta riippuen (Eskola & Suoranta 1998, 63). Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että haastateltavilta kysytään samat kysymykset, mutta niihin saa vastata vapaasti omia sanoja käyttäen (Eskola & Suoranta 1998, 63).

Haastatteluissa edettiin etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimuksen viitekehyyksen ollessa varsin laaja, mutta samalla myös subjektiivinen, koin haastattelun parhaaksi vaihtoehdoksi tutkimuksen toteuttamiselle. Haastattelumuoto mahdollisti tutkimuksen viitekehyykseen liittyvien teemojen käsittelyn antaen samalla myös mahdollisuuden tarkentaviin kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Teemahaastattelun avulla oli mahdollista myös varmistaa, että kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset teemat tulivat esiin ja haastatteluun varattu aika käytettiin mahdollisimman tehokkaasti ja keskittyen (Patton 2002).

Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi haastatteluissa liikuttiin useiden eri teemojen ympärillä, joten tästäkin syystä haastattelu oli joustavuutensa vuoksi erinomainen menetelmä tämän tutkimuksen kannalta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Joustavuuden ansiosta kykenin tarvittaessa toistamaan kysymyksiä, selventämään ilmauksia ja oikaisemaan mahdollisia väärinkäsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Tutkimuksen fenomenologisen lähestymistavan luonteelle ominaisesti pyrin luomaan haastattelusta mahdollisimman avoimen, luonnollisen ja keskustelunomaisen tapahtuman (Laine 2018, 33-34).

Ennen varsinaista haastattelua lähetin haastateltaville kokoamani lyhyen katsauksen käyttöteorian käsitteestä, jonka he saivat halutessaan lukea. Haastattelun onnistumisen kannalta onkin suositeltavaa, että tiedonantajat voisivat tutustua haastattelun teemoihin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Kaikki haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Haastattelujen kesto vaihteli noin 45 minuutista 60 minuuttiin. Haastattelut toteutettiin opettajien vapaa-ajalla ja ne tapahtuivat puhelimen tai muun vastaavan kanavan kautta rauhallisessa ympäristössä.

Haastattelurunkoni rakentui käyttöteorian näkökulmasta Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) ”Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa?” -artikkelia mukailleen. Haastattelurunko jaettiin kahden osioon tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäisessä osiossa luokanopettajilta kysyttiin kysymyksiä erilaisiin opettajuuden ja opettajan työn osa-alueisiin liittyen. Nämä osa-alueet valikoituivat haastattelun ensimmäiseen osioon Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) artikkelin mukaisesti: opettajan ominaisuudet, arvot, uskomukset, opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, vuorovaikutus, opetuksen suunnittelu, eriyttäminen, työrauha sekä oman opetuksen arviointi. Rajasin osa-alueet näin, koska mielestäni ne ilmensivät opettajuuden ja opettajan työn erilaisia ulottuvuuksia monipuolisesti sekä käytännönläheisesti.

Tutkijana minun oli kuitenkin tiedostettava, että pelkästään opettajan ajattelun selvittäminen ei irrallisena ilmiönä kerro paljoakaan käyttöteorian merkityksestä tai kokemuksesta. Tärkeää oli myös selvittää, miten tämä ajattelu välittyy opettajan toimintaan (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 414). Tämän vuoksi haastattelun (liite 1) ensimmäisessä osiossa pyrin selvittämään ensin opettajan ajattelua johonkin opettajuuteen liittyvään edellä mainittuun osa-alueeseen liittyen. Tämän jälkeen pyrin selvittämään haastateltavan kertoman ajattelun toteutumista hänen omassa toiminnassaan. Toisessa osiossa haastateltavilta kysyttiin heidän käyttöteoriaansa sisällöstä ja merkityksestä. Haastattelut äänitettiin ja tämän jälkeen litteroin ne sanatarkasti. Litteroitua aineistoa kertyi 99 sivua fonttikoolla 12 ja rivinvälillä 1.

3.5 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analysoin sisällönanalyysillä, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Sisällönanalyysin avulla pyritään aineiston tiiviiseen ja selkeään järjestämiseen kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90). Tämä puoltaa myös Eskolan ja Suorannan (1998, 100) näkemystä siitä, että hajanaisesta aineistosta pyritään analyysin avulla luomaan selkeää ja mielekästä (Eskola & Suoranta 1998, 100). Tutkimuksen kannalta pyrin säilyttämään haastatteluissa ilmenneen puheen mahdollisen metaforisuuden ja kokemuksellisen luonteen (Laine 2018, 36).

Pyrkimyksenäni oli aineistolähtöisesti luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tällöin aineiston analyysini oli luonteeltaan myös induktiivinen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Induktiivisessa analyysissä pyritään luomaan merkityksiä yksittäisestä ilmiöstä yleiselle tasolle. Fenomenologisessa lähestymistavassa tämän voidaan nähdä olevan vastakohta reduktionistisille lähestymistavoille, joissa pyritään etsimään yhtä olemuksellista tekijää tai syytä moninaisuuden takaa (Laine 2018, 37).

Induktiivisen analyysin toteuttaminen tai lopputulokset eivät ole tekemisissä aikaisempien havaintojen tai teorioiden kanssa, mikä liittyy vahvasti fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Fenomenologisen menetelmän voidaan nähdä etenevän yksittäisen ilmiön tarkastelusta ilmiöön liittyvien syvempien merkitysten tarkasteluun (Eskola & Suoranta 1998, 105). Myös Laineen (2010) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä saatetaan puhua muun muassa merkityskokonaisuuksien arvioinnista, jolloin näkemys viittaa fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen.

Sisällönanalyysia lähestyin kolmivaiheisen prosessin kautta (Miles & Huberman 1994), johon sisältyivät aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Ensimmäisessä vaiheessa pelkistin alkuperäisdataa niin, että tutkimukselle epäolennainen aineisto karsittiin pois ja pelkistetyt ilmaukset listattiin eri konseptille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Tämän jälkeen klusteroin aineiston eli ryhmittelin koodatut alkuperäisilmaukset samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien mukaan, jolloin pystyin luokittelemaan samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet eri luokiksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Viimeisessä vaiheessa, eli aineiston abstrahoinnissa, etenin aineiston käsitteellistämiseen. Abstrahoimisessa alkuperäisen aineiston kielelliset ilmaisut rakennetaan käsitteiksi ja johtopäätöksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93-94). Analyysissa pyrin kuitenkin säilyttämään aineiston yksittäisiä ja yksilöllisiä piirteitä. Tällöin abstrahoimisessa ei pyritty jättämään esimerkiksi vain kaikille haastatelluille yhteisiä merkityksiä (Laine 2018, 38).

Litteroinnin jälkeen aloitin aineistoni analyysin. Aluksi tutustuin aineistoon lukemalla sen sisältöä useita kertoja. Tutustuttuani tekstiin käytin seuraavilla lukukerroilla värejä, joiden avulla alleviivasin niitä haastateltavien ilmauksia ja kuvauksia, joita pidin mielenkiintoisina ja tärkeinä. Koodauksen jälkeen aloitin aineiston redusoinnin. Pelkistin aineistoa keräämällä mielestäni olennaisia alkuperäisilmauksia. Näistä ilmauksista aloin kokoamaan pelkistettyjä ilmauksia, jotka kirjoitin itselleni ylös.

Aineiston redusoinnin jälkeen etsin pelkistetyistä ilmaisuihin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tässä vaiheessa listasin aikaisemmin väreillä alleviivaamiani ilmauksia ja kuvauksia, jotta ilmausten luokittelu olisi järjestelmällistä

ja selkeää. Aineiston kohdalla keskityin aluksi samankaltaisuuksien löytämiseen ja ryhmittelin näitä eri luokiksi. Samalla kuitenkin huomasin aineistossa mielenkiintoisia eroavaisuuksia, jotka myös luokittelin keräämällä niitä yhteen. Pelkistetyistä ilmauksista alkoikin muodostua erilaisia teemoja niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Teemojen hahmottuessa keräsin ilmauksia tarkemmin alaluokkiin, joita klusteroinnin aikana syntyi.

Viimeisessä vaiheessa toteutin aineiston abstrahoinnin, jossa erotin tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja käsitteellistin pääluokkia. Niitä yhdistelemällä aineistostani muodostui viisi yhdistävää luokkaa ja teemaa: 'opettajien kokema ajattelun ja toiminnan suhde', 'käyttöteorian toteuttamisen esteet', 'opettajan arvojen ja ominaisuuksien yhteys käyttöteoriaan, 'käyttöteorian merkitys' ja 'kokemus käyttöteorian pohtimisen tarpeellisuudesta'.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset asettamieni tutkimuskysymysten mukaan. Käsittelen aluksi luokanopettajien kokeman ajattelun ja toiminnan suhdetta opetustoteutuksessa ja tämän jälkeen, miten luokanopettajat kokevat oman käyttöteoriaansa merkityksen.

4.1 Luokanopettajien kokema ajattelu ja toiminta

4.1.1 Ajattelun ja toiminnan suhde

Luokanopettajat kokivat oman ajattelunsa välittyvän suurilta osin heidän omaan toimintaansa. Haastattelujeni kautta tutkin erilaisia osa-alueita, jotka olen maininnut luvussa 3.4. Tuloksissa käsittelen näistä osa-alueista työrauhaa, vuorovaikutusta, ajattelun ja toiminnan kuvailun haasteita sekä oman opetuksen arviointia. Eri osa-alueiden kohdalla luokanopettajien ajatukset kohtasivat heidän käytännön toimintansa kanssa hyvin. Esimerkiksi työrauhaa pohtieksaan luokanopettajat kokivat ajattelun ja toiminnan suhteen hyväksi. Opettajat ajattelivat työrauhan olevan tärkeä asia:

Työrauhasta mä oon varmaan, se on sillä tavalla helppo, että se on... mä pidän sitä hyvinkin tärkeänä. (Tero)

Siis sehän on, sehän on kaikkein tärkein. Se on niinku oppilaan oikeus tehdä töitä sellasessa, missä hänellä on niinku rauha keskittyä ja tehdä sitä työtä. Eli siitä lähdetään. (Matilda)

Ajatukset työrauhasta välittyivät opettajien käytännön toimintaan useilla eri tavoilla. Jos työrauha koettiin erittäin tärkeänä asiana opettajan ajattelussa, siihen myös puututtiin tiukasti. Opettajien ajattelu myös heijastui selkeästi erilaisiin toimiin, joita he tekivät työrauhan ylläpitämiseksi:

Mä olen hirveen tiukka sen asian suhteen. Se on ehkä semmonen... muuten olen tosi lähestyttävää ja lempeä. (Tero)

Mut tota, sinä tyyppinä, joka helposti etenee jotenkin niihin järeämpiinkin toimenpiteisiin, että... Jos ei opiskelijan työskentely kerta kaikkiaan suju, niin mä en kauheen kauaa sitä katsele. En mä anna häiritä toisia. (Tero)

Toki se on omasta auktoriteetista kiinni. Siitä, et minkälainen sun persoona on ja näin. Mutta kylä se on myös niistä opetusjärjestelyistä. Ja niistä opetusmenetelmistä, mitä sä käytät. (Matilda)

Että se valmistelu on osa niinku sen työrauhan ylläpitoa, että on hyvää mielekästä tekemistä. Tärkeää tekemistä sen aiheen parissa. Ja sit kyl mä käytän motivointia ja siihen keskusteluun myös aikaa. Että kun oppilaalla on se kokemus, että se ymmärtää mitä tässä ollaan tekemässä, niin se helpottaa myös sitä työrauhaa. (Pasi)

Työrauhan lisäksi vuorovaikutus oli yksi osa-alue, jossa opettajien kokema ajattelu ja toiminta vaikuttivat olevan vahvasti yhteydessä opetustoteutuksessa. Ensinnäkin opettajat kokivat vuorovaikutuksen tärkeänä osa-alueena omassa työssään ja suhteessa oppilaisiin. Vuorovaikutus koettiin myös laajana asiana. Myös COVID19-viruksen aiheuttama poikkeustilanne toi ilmi vuorovaikutuksen merkityksen Jussin vastauksessa. Samalla esimerkiksi Pasi kuitenkin koki myös riittämättömyyden tunnetta vuorovaikutuksen osa-alueella. Hänen mukaansa vuorovaikutusta ei *hiljaisempien* oppilaiden kanssa välttämättä synny itsestään:

Mä oon huomannu, että vaikka ne on ollu hiljaisia, ne on niinku, niille on ollu hirveen tärkeä se kokemus, että opettaja huomaa mut sielä luokassa. (Pasi)

Tää on aika hyvä tämä aika, ku on tämä korona-aika ja ollaan etäopetuksessa. Et nyt ku vuorovaikutus on pikkusen heikentynyt, vaikka sitä edelleenkin on, niin tuota kyl se... nyt sen tajuaa miten tärkeä se on. Saada heti niitten ilmeet, saada heti tuota viittaukset sekä kysymykset ja kaikki. (Jussi)

Varsinki hiljaisempien kanssa, missä ei niinku oikeen oo sellasta, niinku itsestään tuu sitä kontaktia. Nii sitte monesti huomaa, et sitä ei oo ollu riittävästi sitä vuorovaikutusta. (Jorma)

Opettajien ajatukset vuorovaikutuksesta kohtasivat heidän toimintansa suhteen. Pasi korosti ryhmähengen merkitystä vuorovaikutuksen käytännöllisenä piirteenä. Samalla hän kuitenkin korosti opettajan taitoa kuunnella oppilaitaan. Vuorovaikutuksen tärkeä rooli opettajien ajattelussa on nähtävillä heidän toiminnassaan myös pieninä tekoina ja hetkinä, joita opettaja pyrkivät rakentamaan tarkoituksenmukaisesti.

Et se on saattanu olla joku pieni katse ja hymy ja nyökkäys. Tai joku merkki tai semmonen, et oppilaat on niinku tajunnu, et nyt se opettaja huomaa mut sielä luokassa. (Pasi)

Mä käytännössä sanon esimerkiks niille, että on ihan okei, jos sä et tajua. Jos mulla on joku matikan tunti, on ihan okei, että sä et tajua tätä. Se ei haittaa mitään. Kipitä tänne kysymään tai nosta käsi. Tai sit ku mä tuun sun kohtaan, niin sä voit näyttää, et toi on vaike juttu. (Jussi)

Ja yritän myös sitte muissaki tilanteissa, tavallaan käytävällä kulkiessa tai välitunnilla ollessa. Tavallaan ikään kuin hankkiutua vähän tilanteisiin, että olis mahdollista niinku tulla sitä kommunikointia. Että en keskittyisi vaan aina niihin, et nyt mä hoidan tän asian ja nyt mä hoidan tän asian, ja sitte oppilaat jää sinne johonki vaan taustalle. (Jorma)

Vaikka opettajien ajattelun ja toiminnan suhde koettiin hyvänä, niin opettajien oli myöhemmin haastattelussa vaikea kuvailla yleisesti heidän oman kognitionsa ja toteuttamansa opetustapahtuman välistä suhdetta. Suurin osa opettajista pystyi kuitenkin vastaamaan esitettyyn kysymykseen pohdinnan jälkeen. Opettajien vastauksissa korostui se, että kognition eli ajattelun ja yksilön tiedollisten toimintojen sekä opetustapahtuman toteutumisen arvio ja suhteen kuvailu oli hyvin henkilökohtaista, vaikkakin myös hieman epävarmaa:

Totta kai mä kovasti haluaisin ajatella, että se miten asioita ajattelee, niin se myös näkyis siinä käytännössä. (Tero)

Mun mielestä. Voi olla, että joku toinen on eri mieltä. (Jussi)

Haluaisin ajatella, että se tavallaan niinku luonnostaan niinku ohjaa niitä mun ratkasuja ja käyttäytymistä ja tekemistä luokassa. (Jorma)

4.1.2 Ajattelun ja toiminnan suhteen haastavuus oman opetuksen arvioinnissa

Aineistosta nousi esiin oman opetuksen arvioinnin osa-alue, jossa luokanopettajien ajattelun ja toiminnan suhteessa oli eniten eroavaisuuksia. Kysyessän opettajien ajattelua oman opetuksen arvioinnin suhteen, pyysivät muutamat tarkennusta kysymykseen liittyen. Tämä osa-alue vaikutti olevan muutamalle

opettajalle selkeästi epäselvä verrattuna muihin käyttöteoriaan liittyviin osa-alueisiin. Opettajilla ei välttämättä ollut selkeää vastausta arvioinnin käytännön toteutukseen liittyen.

Käytänteet opettajien välillä vaihtelivat suuresti ja osa opettajien käytän-teistä oli hyvin itsenäisiä ja tunnepohjaisia. Risto ajatteli oman opetuksen arvi-oinnin olevan henkilökohtaista pohdintaa, jota hän toteutti paljon. Jussi taas ei oikeastaan arvioinut opetustaan, mutta mainitsi esimerkiksi kokeet oman opet-tajuutensa arvioinnin kohdalla. Kokeiden avulla Jussi kertoi arvioivansa, miten oppilaiden oppiminen sujuu, jolloin hän kykeni arvioimaan myös omaa opetus-taan.

Osa opettajista ajatteli oman opetuksen arvioinnin olevan tärkeää, mutta koki sen toteuttamisen samalla haastavaksi, vaikeaksi ja aiheen jopa hieman araksi. Jorman vastauksesta kävi ilmi myös osa-alueen subjektiivisuus. Kaksi opettajaa näkivät mielenkiintoisena ajatuksena sen, että esimerkiksi toinen ai-kuinen tai opettaja voisi olla antamassa palautetta opetuksesta. Tätä ajatusta ei kuitenkaan toteutettu säännöllisesti toiminnassa, vaikka pari- ja tiimityöskente-lyyn saatettiin rohkaista:

Varmaan ois ihan mielenkiintosta vaikka jonkun aikuisen näkemyksiä siitä joskus kuullakki. Min-kälaista se on. (Jorma)

Ja meilläki siihen kannustetaan ja se on mun mielestä hieno homma. Ja sitä on mahdollista niinku toteuttaa paremmin. Et sillan pystys ehkä niinku parin kanssa käymään niinku jotenki sitä omaa opetusta enemmän läpi. (Pasi)

4.2 Luokanopettajien käyttöteorioiden toteuttamisen esteet

Opettajilta kysyttiin tilanteita ja asioita, joissa he eivät voi toteuttaa käyttöteori-aansa haluamallaan tavalla. Heidän mukaansa käyttöteorian toteutumisen es-teitä olivat kiire, resurssit sekä uudet oppilasryhmät ja uudet oppilaat. Näiden lisäksi opettajat kokivat esteinä työyhteisön rajoitukset sekä työyhteisössä ilme-nevän sosiaalisen paineen.

Jussi ja Matilda kuvailivat käyttöteorian toteutumisen esteenä heille melko vierasta opetusryhmää, jota he opettavat muutamia kertoja viikossa. Jussi ker-toi, että vaikka hän opettaisi koko vuoden samaa ryhmään, niin luokkaan *sisään*

pääseminen on haastavaa. Tällöin hänen käyttöteoriaansa ei toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla:

Mä veikkaan, että jos sä oot niinku vieraileva opettaja luokassa, niin se ei... sä et pääse... sanotaan mä en pääse siihen, tuota, sillä tavalla sisälle siihen luokkaan kuitenkaan, vaikka olis koko vuoden kävis siinä. (Jussi)

Matilda koki vieraan opetusryhmän käyttöteorian näkökulmasta haastavana, koska ryhmä koostui maahanmuuttajaoppilaista. Hän näki esteenä sen, että hänellä ja opetusryhmällä ei ole yhteistä kieltä. Tällöin esille nousivat erityisesti opetusmenetelmät, joita opettajan mukaan oli haastavaa toteuttaa. Matilda koki, että näissä tilanteissa hänen käyttöteoriaansa ei voinut käyttää, koska sitä ei ole.

Toisena esteenä osa opettajista näki kiireen. Kiireen vaikutukset näyttäytyivät Viiville erityisesti hänen kokemuksessaan siitä, kuinka se vaikutti tuntien suunnitteluun. Samalla Viivi kuitenkin koki tuntien suunnittelun tärkeänä osana työtään. Suunnittelun toteuttamiseksi hän koki, että se aika mikä hänellä tällä hetkellä olisi käytettävissä suunnitteluun olisi lopulta pois hänen omasta vapaa-ajastaan perheen kanssa.

Kiireeseen yhdistyivät myös tietynlaiset rakenteet ja velvollisuudet opettajan työssä. Tero koki turhautumista tilanteista, jolloin hänen mukaansa oli tehtävä esimerkiksi tietty koe, vaikka hän tiesi kokeen ajankohdan olevan huono oppilaiden näkökulmasta. Tero koki tämänkaltaisen ulkoisen asian aiheuttavan hänen käyttöteoriaansa toteutumiseksi esteen. Risto koki kiireen ja opettajanhuoneen ryhmäpaineen esteeksi käyttöteoriaansa toteutumiseksi:

Muistan aina sen, että koulussa oli, kiire oli aina se, se on valtavan iso juttu. Ja ehkä sitte myöskin sen opettajanhuoneen ryhmäpaine. (Risto)

Myös Jorma koki työyhteisön asettavan välillä haasteita käyttöteorian toteutumiseksi, vaikka hän itse olisi ollut halukas toimimaan toisella tavalla joissain tilanteissa:

Nii sitte se ei aina mee se linja sen mukaan mitä itse ajattelis, että vois aivan hyvin toimia. Että yhteisössä pitää sitten ikään kuin tinkiä niistä omista periaatteista tällä tavalla. (Jorma)

Kiireen, työyhteisön ja uusien oppilasryhmien lisäksi esteenä käyttöteorian toteutumiseksi nousi Pasiin ajatuksista myös käytössä olevat resurssit, vaikka

hän kokikin, että käyttöteorian toteuttamisen estäviä tilanteita ja asioita on koulussa yhä vähemmän. Resurssien ollessa riittämättömiä Pasi myös tunnisi, että hän ei kyennyt antamaan oppilaille sitä, mitä hän haluaisi:

No kyl ne on koulussa joskus semmosia niinku resurssikysymyksiä. Mä laitan ehkä niihin. Saattaa olla, että jotakin toimintaa tai tavoitetta varten niinku saattaa olla, että välineet on niinku riittämättömät. Et mulla tule semmonen tunne, että näillä välineillä mä en pysty antamaan sitä, mitä haluaisin ehkä. (Pasi)

Resurssien riittämättömyys vaikutti myös Pasiin oppilailleen antamaan henkilökohtaiseen aikaan. Kun hän joutui rajaamaan tätä aikaa, koki hän toimivansa vastoin sitä, mitä hän pitää hyvänä oppimisena tai opettamisena.

4.3 Luokanopettajien arvojen ja ominaisuuksien yhteys käyttöteoriaan

Aineiston analyysissä nousivat esiin luokanopettajien erilaiset arvot ja ominaisuudet, jotka olivat hyvin yksilöllisiä ja erilaisia. Arvot ja ominaisuudet näkyivät myös opettajien kuvaillessa omia käyttöteorioitaan.

4.3.1 Arvot yhteydessä käyttöteoriaan

Haastatteluissa opettajat saivat mahdollisuuden pohtia arvojaan sekä uskomuksiaan. Matildan ja Pasiin ajatuksista esille nousivat muun muassa jokaisen yksilön arvokkuus, tärkeys ja erilaiset vahvuudet:

Se, et jokaisessa on, jokaisella, sillä heikoimmallakin luokan lapsella, niin sil on ne omat vahvuudet. Ne pitää vaan niinku sieltä kaivaa esiin ja saada se uskomaan itseään. (Matilda)

Tää on niin superlaaja kysymys, mutta kyllä siellä pohjalla on niinku sellasia arvoja ja ajatuksia, että just, et niinku jokainen on arvokas ja tärkeä. (Pasi)

Nämä opettajat kertoivat itse arvojensa ja arvostuksensa kohteiden välillä yhteyden omaan käyttöteoriaan. Tällöin arvot heijastuivat suoraan opettajien ajatuksissa käyttöteoriaan ja sen toteuttamiseen. Pasi piti käyttöteoriaansa vaikuttavina arvoja asioina, joihin hän itse uskoo. Matilda taas koki arvojensa säätelevän käyttöteoriaa paljon:

Mun mielestä niitä säätelee todella paljon ne arvot siellä taustalla. (Matilda)

Ja mun käyttöteoria on siis... ne asiat, joita mä pidän arvokkaana. Mihin mä uskon. (Pasi)

Yksilön arvostaminen, kohtaaminen ja lapsilähtöisyys arvoina nousivat Jussin kohdalla kristillisen elämäntietämisen rinnalla esille. Myös Jorma kertoi yksilön arvokkuudesta ja kristillisestä vakaumuksestaan kuvaillessaan arvojan:

Kyllä varmaan se toinen arvo siinä on sitte se, että kyl mä meen niinku täysin lapsi edellä sitte. Oppilas edellä kaikessa. En missään tapauksessa mee oppiaine edellä, tieto edellä. Kyl musta niinku aina lähetään siitä, et lapsi nähdään, lapsi kohdataan. (Jussi)

Ainaki se, että jokanen ihminen on, tuota, arvokas. Mul on ihan kristillinen vakaumus, niin ihan Jumalan luomuksena niinku näen jokasen ihmisen erittäin arvokkaana. Ja sitten niinku sellasena ainutkertasena. (Jorma)

Riston pohtiessa omia arvojaan nousi esiin niiden yhteys aiempaan elämäntietämiseen. Hän kertoi muun muassa lapsuusmuistoistaan ja -kokemuksistaan, jolloin hänen arvonsa olivat muodostuneet tietynlaisiksi. Nämä arvot olivat edelleen kantavia asioita hänen ammatissaan:

Ja se, että sitten mä oon opettanu ja ylipäättään se maalla asuminen, että se työn tekeminen, nii se on aika äärettömän iso juttu. Ja siihen työn tekemiseen ei oikeen voi aina laskee sitte niinku maalla, et kuinka monta tuntia siihen meni, vaan että se suoritus saatiin loppuun, nii se oli aina se päätepiste. (Risto)

Ja varmaan siis sitte toivon mukaan näkyy välillä siellä luokassaki, että en mä nyt aina voi sanoa, että oon aina ollu se ahkera työntekijä siellä luokassakaan, mut mä oon aina arvostanu sitä, et kun joku tekee työtänsä ja ku se tekee parhaansa, niin mun mielestä se pitää aika pitkälle riittää. (Risto)

Maalla asuminen ja työn tekeminen olivat vaikuttaneet Riston arvoihin vahvasti ja siirtyneet myös osaksi arvostuksen kohteita hänen luokkahuonetoiminnassaan:

Se tapa ajatella niinku työn tekemisestä. Niinku koulunkäynti on aika paljon sitä niinku totta kai niinku sitä työn tekemistä ja harjoittelua sitä tulevaa työn tekemistä varten. (Risto)

4.3.2 Ominaisuudet yhteydessä käyttöteoriaan

Haastatteluissa selvitettiin opettajien ajatuksia heidän ominaisuuksista opettajina. Ominaisuuksien lisäksi opettajat saattoivat kuvailla samalla myös niiden merkitystä omassa työssään oppilaiden kanssa:

...mä pyrin tietoisesti pienillä asioilla, sillä miten kohtaan, kohtaan lapsen, miten kohtaan nuoren tai oppilaan, niin tavallaan sellasta rauhallista, rauhallista ilmapiiriä, jossa asioita tutkitaan tai tehdään koulutöitä, niin vastattais miksi-kysymykseen. (Tero)

Kyllä mulla varmaan opettajan on, no kyllä rauhalliseksi minua on kutsuttu ja kyllä itsekin koen olevani aika rauhallinen ihminen noin pääsääntöisesti. (Jorma)

Samankaltaiset teemat ja ominaisuudet nousivat esiin myös opettajien kuvaillessa omia käyttöteorioita. Opettajien käyttöteorioiden kuvailuissa korostuivat miksi-kysymyksen kysyminen sekä rauhallisuus:

Se mikä pomppaa keskusteluissa kyllä uudestaan, pomppaa itsellä mieleen ja mikä, mitä myös mil-lä haastan muita on miksi-kysymys. Ja se on varmaan semmonen hyvin abstraktilla tasolla koko mun käyttöteoriaa. (Tero)

Se vois olla tämmönen, että mennään niinku oppilaslähtöisesti, oppilasta kohtaamalla. Mennään rauhassa. Ja pysähdytään, jos on tarpeellista. Kuunnellaan, jos on ongelmia taikka ristiriitoja. Kuunnellaan osapuolia. (Jorma)

4.4 Käyttöteorian merkitys luokanopettajille

4.4.1 Käyttöteoria pohjana opettajuudelle

Opettajat kuvailivat käyttöteoriaa pohjana opettajan työlleen. Käyttöteorian rooli nähtiin muun muassa *valtavana* ja omaa toimintaa ohjaavana. Käyttöteorian merkitykseen liitettiin myös opettajan oma persoona ja kaikki se, mitä opettaja ihmisenä on. Matilda liitti käyttöteoriaan myös tieteellisen pohjan ja tietojen merkityksen samalla mainiten, että opettajat oppivat työnsä itse. Opettajan työtä pohtiessaan Pasi kuvaili ajatuksiaan käyttöteoriensa merkityksestä:

Kun tätä työtä aattelen myös niin, et vaikka sul on se opettajan rooli, tehdään niitä omana itsenään, omana persoonanaan paljon, niin kyllä se, mitä mä, mitä niinku, minkä päälle mä rakennan sen oman työni sielä luokassa. Ja oman opetukseni. Niin totta kaihan se on semmonen niinku kivijalka siinä opettajan työssä. (Pasi)

Myös Tero kuvaili käyttöteoriensa merkitystä samalla tavalla yhdistäen sen myös inspiraatioon ja suhtautumiseen omaan työhönsä ja oppilaisiin:

...semmosena kivijalkana niinku ja ehkä vähän tukee sitä tekemistä ja sitte sieltä myös jotenki tiheä kuu sitä ajatusta ja se vaikuttaa siihen omaan suhtautumiseen. (Tero)

Viivi ja Matilda näkivät käyttöteoriensa merkityksen opettajan työssään samalla tavalla. Heidän mukaansa käyttöteoria toimi pohjana kaikelle opettajan toiminnalle ja tekemiselle:

No varmaan se niinku tavallaan pohjautuu ne, mitä on nyt kaikki arvot ja... arvot on jotenki... jotenki se tavallaan pohjautuu siihen. (Viivi)

Onhan se siellä pohjana kaikelle. (Matilda)

4.4.2 Käyttöteorialla ei merkitystä aikaisemmin

Jorma kertoi, että hän ei ole aikaisemmin pysähtynyt miettimään omaa toimintaansa. Näin ollen hän ei ollut miettinyt mitään käyttöteoriaankaan liittyvää:

No siinä mielessä, että mä olisin niinku miettinyt jotaki, et onko mulla joku käyttöteoria, niin ei oo ollu mitään roolia. Ei oo sillä tavalla ehkä... en oo ajatellu. Tai ei oo tullu pysähtyttyä ajatelleeksi, että miks mä nyt näin toimin. (Jorma)

Jorma kertoi kuitenkin aiemmin haastattelussa, että hänen käyttötieto on muuttunut käyttöteoriaksi. Hän kertoi myös, että käyttöteoria on tuonut tietynlaisen lähestymistavan opettamiseen. Käyttöteoria ohjaa toimintaa, jonka pohjalta opettaja tekee omia ratkaisujaan. Lopulta Jorma kuvailikin käyttöteorian merkitystä isoksi ja reflektio sen tuomia ajatuksia:

Nyt kun tässä pohditaan tätä juttua, niin kyllä mä nyt näkisin, että sillä ajatuksella oppilaan kohtaamisesta, yksilön arvokkuudesta ja tällaisista asioista, niin kyllä mä nyt ajattelisin, että sillä on aika iso rooli. (Jorma)

Jorman mukaan käyttöteoria vaikuttaa hänen toimintaansa todella paljon, vaikka ei sitä ennen ole miettinytkään.

4.4.3 Käyttöteoria toiminnan ohjaajana

Opettajat antoivat käyttöteorialle suuren roolin oman opettajuutensa ja toimintansa ohjaajana. Samalla Jussi toi esiin opetussuunnitelman roolin itselleen ja se oli hänen mukaansa hyvin pieni. Hän kertoi, että hän ei juurikaan ole opetussuunnitelmaa lukenut, vaikka tietää ja tuntee sen sisällön. Tässä tapauksessa kuitenkin käyttöteorian rooli korostui Jussin ajatuksissa:

Kyllä mä niinku ehkä enemmän sen käyttöteorian mukaan meen. (Jussi)

Jussi uskoi, että lähes kolmenkymmenen vuoden kokemus luokanopettajan työstä vaikutti hänen ajatuksiinsa paljon. Hän kuvaili käyttöteoriaansa olevan vahva, koska on tehnyt opettajan työtä jo pitkään. Jussi kuitenkin kertoi olevansa avoin uusille ideoille ja ajatuksille, jotka hän kertoi ottavansa ilolla vastaan. Käyttöteorian pohtiminen sai Jussin myös pohtimaan syitä oman toimintansa taustalla. Hän näki tämän hyödyllisenä.

Risto näki käyttöteoriansa merkityksen oman työnsä kannalta suurena. Hän kuvaili käyttöteoriaansa:

Sen vois jopa sanoa vaikka vähä nyt näin, että se on se mun opetussuunnitelma. (Risto)

Laajentaessaan käyttöteoriansa merkitystä Risto kertoi sen tavoitteena olevan tehdä yhteiskunnalle mahdollisimman hyvin itsensä kanssa toimeentulevia nuoria ihmisiä. Hän kertoi tässä tavoitteessa olevan riittävästi teoriaa käytäntöön vietäväksi.

4.5 Luokanopettajien kokemuksia käyttöteorian pohdinnan tarpeellisuudesta

Suurin osa opettajista koki, että käyttöteoriasta keskusteleminen ja sen pohtiminen oli hyödyllistä. Opettajat kertoivat, että pohdinta mahdollisti heille oman työn reflektointia. Se avasi myös mahdollisuuksia ajatella omaa työtään uudella tavalla:

Nyt kun tätä asiaa tässä mietin, niin tota, niin ajattelin, että kyllä se niinku tosi paljo vaikuttaa. Ja tota, tämä haastattelu ikään kuin kannustaa mua kyllä niinku miettimään tätä vielä niinku syvemmin. Että mitä mä teen ja minkä takia. Kyllä mä sanoisin, että aika isokin merkitys on sillä. Tämmösellä ajattelulla. (Jorma)

Jussi koki aiheen mahtavana ja loistavana. Hänen mukaansa käyttöteorian pohtiminen menee opettajuuden ytimeen. Viiville käyttöteorian pohtiminen antoi mahdollisuuden pysähtyä. Hänen mukaansa käyttöteorian pohtiminen antoi hänelle voimia omaan työhön. Samalla aihe tuntui Riston mukaan vaikealta ja ajoi hänet pohtimaan omaa työtään:

Tää oliki yllättävän vaikeeta tää. Täs joutu vähän pohtimaan tota niinku omaa tekemistäki. (Risto)

Tero näki valitettavan harvinaisena, että tämänkaltaisista asioista pääse keskustelemaan tällä tasolla.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

5.1.1 Luokanopettajien kokema ajattelun ja toiminnan suhde

Luokanopettajien kokeman ajattelun ja toiminnan suhteen voisi päätellä toteutuvan heidän opetustyössään hyvin. Tässä tutkimuksessa määrittelin erilaisia opettajuuteen liittyviä osa-alueita Aaltosta ja Pitkäniemeä (2001) mukailleen, jotta käsittelin opettajien kanssa. Rajasin osa-alueet seuraavanlaisiksi: opettajan ominaisuudet, arvot, uskomukset, opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, vuorovaikutus, opetuksen suunnittelu, eriyttäminen, työrauha sekä oman opetuksen arviointi. Opettajien kommenttien perusteella heidän ajatuksensa eri osa-alueista välittyivät heidän toimintaansa opetustoteutuksessa. Clarkin ja Petersonin (1986) mukaan opettajan ajattelu vaikuttaa hänen toimintaansa ja näin ollen myös kouluissa tapahtuvaan oppimiseen. Samalla voidaan pitää olennaisena osa-alueiden heijastumista opetustoteutukseen (Aaltonen & Pitkäniemi 2001).

Opettajien ajattelu vaikutti välittyvän heidän toimintaansa eri osa-alueilla erityisesti silloin, kun he pitivät kyseistä osa-aluetta tärkeänä. Tero kertoi käytännön toiminnassa olevansa muuten lempeä ja lähestyttävä, mutta työrauhan suhteen hän oli vaativa. Tero ajattelikin työrauhan olevan erittäin tärkeä. Vuorovaikutuksen osa-alueen kohdalla toistui samankaltainen yhteys. Ajattelustaan kertoessaan Pasi oli tehnyt havainnot vuorovaikutuksen merkityksestä hiljaisen oppilaiden kohdalla. Toiminnassaan hän korosti pieniä vuorovaikutushetkiä, joilla oli hänen mukaansa suuri merkitys oppilaiden näkökulmasta.

Opettajien ajattelun voidaan nähdä antaneen heille synn toimia tietyllä tavalla opetustoteutuksessa. Käyttöteorian käsite pyrkii kuvaamaan opettajan ajattelua ja toimintaa. Sen on nähty sisältävän rakenteita ja näkemyksiä, jotka tarjoavat opettajille syyt toimia niin kuin he toimivat (Sanders & McCutcheon 1986). Samalla opettajien tärkeinä pitämien osa-alueiden voidaan nähdä heijastavan heidän arvostuksen kohteitaan, joita käyttöteoria ohjaa (Sanders & McCutcheon 1986).

Mielenkiintoista aineistossa oli se, että kysyttäessä opettajien kognition ja opetustapahtuman välistä suhdetta, kokivat opettajat asian haastavaksi. Ky-

seessä voi olla, että opettajat kokivat kysymyksenasettelun vaikeana. On myös nähty, että omia käyttöteorioita voi olla vaikea määritellä ja tunnistaa, vaikka ne saattavatkin vaikuttaa hyvin voimakkaasti käyttäytymiseemme (Wilska-Pekonen 2001). Useassa haastattelussa jouduinkin tarkentamaan ja avaamaan kysymystä enemmän. Opettajien vastauksissa oli havaittavissa epävarmuutta ja epäilystä omien ajatusten toteutumisesta opetustapahtumassa. Jussi koki pystyvänsä toteuttamaan ajatteluaan käytännössä, mutta totesi samalla, että joku toinen saattaisi olla eri mieltä. Tero ja Jorma kertoivat, että he *haluaisivat* ajatella ajattelunsa ohjaavan heidän käytännön toimiaan.

Opetustapahtumassa saattaakin olla kyse syvälle juurtuneesta sekä kokemuksen kautta syntyneestä tiedosta, joka ilmenee käytännön työssä ja toiminnassa (Luukkainen 2005). Tällöin toiminnan kannalta tärkeintä tietoa ei olisi siinä, mitä opettaja pystyy kertomaan. Näkisinkin, että juuri sen vuoksi opettajan tulisikin pohtia sitä tietoa, jonka varassa hän toimii (esim. Moilanen 2001). Opettajan toiminnan taustalla oleva tieto on Aaltosen (2003, 6) mukaan osittain hiljaista ja sanattomaksi muuttunutta osaamista. Tällöin koulutuksen, elämän ja kokemusten kautta karttunutta tietoa voi olla vaikeaa kuvailla. Mahdollisesti tästä syystä opettajat kokivat oman ajattelun ja toiminnan pohtimisen haastavana. Tätä haastetta puoltaisi myös Ostermanin ja Kotkampin (1993) näkemys siitä, että käyttöteorioiden tiedostaminen voi olla hyvin vaikeaa, koska ne ovat sulautuneina elämäämme.

Lopulta suurin osa opettajista kuitenkin koki kognitionsa toteutuvan heidän opetustapahtumassa. Esimerkiksi Pasi kertoi näkevänsä suoran yhteyden ajattelunsa ja toimintansa välillä. Handalin ja Lauvasin (1987) mukaan on laajasti hyväksyttyä, että opettajien toimintaa ohjaavat heidän omat käytännölliset teoriansa opettamisesta. Näkisin, että opettajien ajattelun ja toiminnan suhde on hyvä ja toteutuu opetustyössä. Toisaalta vaikuttaisi siltä, että opettajien on vaikeaa löytää sanoja ja kieltä tämän ilmiön ympärille. Aineiston perusteella käyttöteorian käsite ei ollut opettajille kovinkaan tuttu käsite kuvaamaan heidän ajattelun ja toiminnan suhdetta. Tästä syystä ajattelun ja toiminnan yhteys eri opettajuuden osa-alueilla oli selkeämmin havaittavissa opettajien kuvailuissa

verrattuna opettajien pohdintaan oman kognition yhteydestä toteutuneeseen opetustapahtumaan.

Luokanopettajien oman opetuksen arviointi oli yksi opettajuuden osa-alueista, jonka kohdalla opettajat kertoivat ajattelustaan ja käytännön toiminnastaan, vaikkakin muutamat opettajat pyysivät tarkennusta osa-alueesta ky-
syttyäessä. Teron mielestä oman opetuksen arviointi oli arka ja vaikea asia. Opettajilla oli erilaisia käytänteitä, kuten kokeiden kautta reflektointi, oman toiminnan pohdinta sekä palaute oppilailta ja vanhemmilta. Pasi näki asian mielenkiintoisena ja pohti Jorman tavoin, kuinka olisi mielenkiintoista kuulla toisen opettajan tai aikuisen arviointia ja ajatuksia omasta opettajuudesta. Opettajat eivät kuitenkaan toteuttaneet tätä käytännössä. Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) mukaan käyttöteoriaa voidaan pitää osin ideaalina opetusta ja kasvatusta koskevana teoriana. Tutkimusten mukaan käyttöteorioiden on nähty vaikuttavan opetustoteutuksen laajoihin puitteisiin sekä rakenteeseen, vaikka ne eivät välttämättä realisoidu ihanteiden vaatimalla tavalla (Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Oman opetuksen arvioinnissa opettajien ajatukset saattoivat olla ideaaleja ja omia ihanteita mukailevia, mutta ne eivät välttämättä välittyneet opettajien toimintaan asti.

Käyttöteorian toteutumisen esteet nousivat tutkimuksessa esiin opettajien pohdinnoissa. Opettajan näkökulmasta esteiden voidaan nähdä vaikuttavan ajatteluun, toimintaan ja opetustoteutukseen. Opettajat kokivat erilaisia asioita tai tilanteita, jotka olivat esteitä heidän käyttöteorian toteutumiselle. Esteitä olivat kiire, resurssit, uudet oppilasryhmät, uudet oppilaat sekä työyhteisön rajoitukset ja työyhteisössä ilmenevä sosiaalinen paine. Patrikainen (1997) huomauttaa, että opettajan ajattelun ja toiminnan voidaan nähdä olevan kontekstisidonnaista, jolloin siihen vaikuttavat muun muassa monet kouluympäristötekijät. Erilaiset opettajien kuvailemat esteet olivatkin asioita ja tilanteita, jotka vaikuttivat opettajien ajatteluun ja toimintaan ulkopuolelta. Opettajien erilaiset kokemukset esteistä voivatkin olla selitettävissä ajattelun ja toiminnan kontekstisidonnaisuudella, sillä haastattelemani opettajat toimivat työssään erilaisissa kouluissa ja ympäristöissä. Tällöin ympäristötekijöiden tiedostaminen voisi olla auttamassa luokanopettajia heidän käyttöteoriansa toteuttamisessa. Pohtiessaan

syitä mahdollisille onnistumisille ja epäonnistumisille, on opettajan ajattelusta ja toiminnasta havaittavissa asioita, joita hän pitää oppimisen kannalta tärkeinä (Moilanen 2001). Tällöin käyttöteorian toteutumisen esteiden tarkastelu opettajan ajattelussa ja toiminnassa paljastaa myös hänen tärkeinä pitämiään asioita.

Ennako-oletuksenani ajattelin, että opettajat kuvailisivat ajattelun ja toimintansa suhdetta esimerkiksi erilaisiin kasvatustieteellisiin teorioihin viitaten. Näin ei kuitenkaan käynyt. Ainoastaan Tero kertoi ajattelunsa osittain pohjautuvan Freinet-pedagogiikkaan. Sen sijaan opettajien käytännöllisellä ja kokemuksellisella tiedolla vaikutti olevan merkittävä rooli ajattelussa ja toiminnassa. Tämä tieto voi olla luonteeltaan informaalia ja implisiittistä tietoa, joka on muotoutunut opettajien kokemusten kautta (Tynjälä 2006). On syytä muistaa, että opettajuus on monidimensionaalinen ilmiö, johon yhteen kietoutuvat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys (Patrikainen 1997). Aaltosen (2003) mukaan opettajan toiminnan taustalla on nähty olevan teoreettiseen tietoon liittyvät tulkinnat ja opettajan omat kokemukset. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien vastauksissa korostuivatkin heidän omat tulkintansa ja kokemuksensa, jolloin teoreettista tietoa tai erilaisia teorioita ei vastauksissa tuotu esiin.

5.1.2 Luokanopettajien arvot, ominaisuudet ja elämäkokemukset yhteydessä heidän käyttöteorioihin

Luokanopettajien kuvailemat arvot, ominaisuudet ja elämäkokemukset vaikuttivat välittyvän heidän ajatteluun, toimintaan ja opetustoteutukseen. Matilda ja Pasi kuvailivat arvojaan suoraan käyttöteorian rinnalla. Pasiin mukaan hänen käyttöteoriaansa ovat ne asiat, joita hän pitää arvokkaana. Matildan kertoman mukaan hänen käyttöteoriaansa säätelevät hänen omat arvonsa. Wilska-Pekosen (2001) mukaan käyttöteorian syntyperällä on pitkät juuret, jossa aluksi kokemukset ja arvot sulautuvat asenteiksi. Toisaalta hänen mukaansa nämä asenteet muodostuvat lopulta tiedostamattomiksi ja itsestään selviksi oletuksiksi, jotka lopulta ohjaavat käyttäytymistä (Wilska-Pekonen 2001, 81).

Ojasen (2001) mukaan oman käyttöteorian tutkiminen saattaisi auttaa yksilöä ymmärtämään omia arvojaan toimintansa taustalla. Mielenkiintoista olikin, että luokanopettajien kuvailemissa käyttöteorioissa nousivat esiin arvot,

joita he olivat pyrkineet kuvailemaan jo aiemmin haastattelun aikana. Risto kuvaili käyttöteoriassaan työn tekemisen roolia. Työn tekeminen oli myös Riston aikaisemmin haastattelussa kuvailema arvo, jonka hän oli omaksunut aikaisemman elämäkokemuksen myötä maalla asuessaan. Hän kuvaili, kuinka hän on aina arvostanut sitä, kun joku tekee työnsä ja parhaansa. Samalla hän toivoi, että kyseinen arvo toivottavasti näkyy myös hänen luokassaan. Riston arvo heijastui siis hänen käyttöteoriaansa. Näkisinkin, että opettajan arvot liittyvät olennaisesti opetustyöhön.

Opettajan arvojen ja uskomusten rinnalla on opettajan ominaisuuksien havaittu sisältävän tietoa opettajan käyttöteoriasta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 404). Tero ja Jorma kertoivat omista ominaisuuksistaan opettajina ja toivat esiin samoja teemoja myös myöhemmin kuvaillessaan käyttöteorioitaan. Kertossaan ominaisuuksistaan opettajana Tero nosti esiin tutkivan otteen ja miksi-kysymysten kysymisen. Kuvaillessaan käyttöteoriaansa hän kertoi miksi-kysymyksen nousevan esiin hänen käymissään keskusteluissa yhä uudestaan. Tällöin hän kuvaili sitä myös abstraktilla tasolla koko käyttöteoriakseen. Jorma nosti esiin rauhallisuutensa eräänä ominaisuutena. Käyttöteoriaa kuvaillessaan hän kertoi, että osa sitä on rauhassa eteneminen. Tämän tutkimuksen mukaan on nähtävissä, että käyttöteoria sisältää tietoa opettajan ominaisuuksista, jolloin opettajan ominaisuudet saattavat paljastaa asioita hänen käyttöteoriasta ja päinvastoin (ks. Aaltonen ja Pitkäniemi 2001).

Opettajan arvojen ja ominaisuuksien rinnalla on mielenkiintoista pohtia myös aikaisemman elämäkokemuksen merkitystä opettajan käyttöteorian muodostumisessa (ks. Cornett ym. 1990). Anning (1988) huomasi tutkimuksessaan opettajien teorioiden määräytyvän heidän aikaisemmista kokemuksistaan opettamisesta ja oppimisesta. Käyttöteoriaansa kuvaillessaan Viivi kertoi *pedagogisesta sydämestään*, joka oli jäänyt elämään hänen omasta pääsykoekirjastaan. Samoin Pasi muisteli opiskeluaikojensa didaktikkaa, jonka sanat olivat vaikuttaneet hänen käsitykseensä käyttöteoriasta syvänä sivistyksenä ja asiana, jota on joskus vaikea puhua sanoiksi tai kertoa suoraan.

Cornettin ym. (1990) tutkimuksessa opettaja löysi havainnoinnin jälkeen ja yhteistyössä tutkijoiden kanssa seitsemän erilaista henkilökohtaista käyttöteori-

aa, jotka ohjasivat hänen työtään. Tutkimuksessa havaittiin näiden teorioiden toimivan myös vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kuvaillessaan käyttöteoriaansa Risto nosti esille työn tekemisen merkityksen ja arvostamisen sekä tavoitteensa tehdä yhteiskunnalle mahdollisimman hyvin itsensä kanssa toimeentulevia ihmisiä.

Luokanopettajien arvojen, ominaisuuksien ja elämäkokemusten yhteydessä on tärkeä pohtia opettajien käyttöteorian muodostumista. Jokainen haastattelemani opettaja kuvaili arvojaan ja käyttöteoriaansa eri tavoin, joskin vastauksista löytyi myös yhteisiä tekijöitä. Opettajien käyttöteorioiden on nähty muodostuvan henkilökohtaisesti, jolloin ne eivät toimi samalla lailla kaikkien opettajien kohdalla (Ritchie 1999). Ojasen (2001) mukaan jokaisen ihmisen käyttöteoria on muodostunut erilaisten tapahtumien ja elämäkokemusten tuloksena niiden integroitua ihmisen mielessä.

5.1.3 Käyttöteorian merkitys luokanopettajille

On laajasti hyväksyttyä, että opettajien toimintaa ohjaavat heidän omat käytännölliset teoriansa opettamisesta, jotka ovat muodostuneet läpi opettajien ammattillisen elämän (Handal & Lauvas 1987). Opettajan ajattelun, toiminnan, kokemuksen ja oppimisen merkitys onkin noussut keskiöön monessa opettajan työhön liittyvässä asiassa (Marland 1997). Opettajan ajattelu, toiminta ja kokemukset ovat keskiössä, kun pyrimme ymmärtämään käyttöteorian merkitystä luokanopettajille.

Opettajan ulkoisen käyttäytymisen lisäksi täytyisi pyrkiä ymmärtämään opettajan ajattelua, tietoa, harkintaa ja päätöksiä (Kosunen 1994). Käyttöteorian merkityksen selvittäminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, sillä opettajien kerrotut käsitykset ja näkemykset saattavat olla ristiriidassa toiminnan kanssa. Vaikka käyttöteoriaa voi olla vaikea määritellä ja tunnistaa (Wilska-Pekonen 2001), on sen selvittämisestä ja ymmärtämisestä vaikuttanut olevan systemaattista hyötyä opettajalle (ks. Cornett ym. 1990). Näin ollen käyttöteorian merkityksen ymmärtäminen voikin olla auttamassa opettajia oman ajattelun ja toiminnan kehittämisessä.

Käyttöteorian rooli nähtiin suurena ja opettajan omaa toimintaa ohjaavana, sillä kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta kuvailivat käyttöteoriaa tärkeänä ja merkittävänä. Käyttöteorian nähtiin ohjaavan suunnittelua, opettajan suhtautumista sekä käyttäytymistä ja työtapojen valintaa. Toisaalta Jorma kertoi, että ei ole nähnyt käyttöteorialla mitään roolia omassa toiminnassaan. Käyttöteorian tiedostamisen hyödyistä huolimatta hämmästyttävän pieni osa tutkii asiaa mielessään (Ojanen 2001). Kuitenkin Jorman pohtiessa asiaa haastattelun aikana hän huomasi, että käyttöteoria vaikuttaa hänen toimintaansa todella paljon.

Käyttöteorian merkitykseen liitettiin myös opettajan persoona ja kaikki se, mitä opettaja ihmisenä on. Vaikka käyttöteoria on nähty abstraktina ja laajana opetuksen toteutusta määrittelevänä opettajakognition osatekijänä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001), voidaan sen nähdä muodostuneen erilaisten tapahtumien ja yksilön elämäkokemusten tuloksena integroitua ihmisen mielessä (Ojanen 2001). Tällöin kaikki se, mitä opettaja on ihmisenä ja omana persoonanaan puoltaa yksilön käyttöteorian henkilökohtaisuutta ja ainutlaatuisuutta. Käyttöteoriat muodostuvat henkilökohtaisesti eivätkä ne välttämättä toimi samalla tavoin muiden opettajien kohdalla (Ritchie 1999).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa opettajan ajattelua ja pedagogista toimintaa. Käyttöteorian näkökulmasta erityisesti opetussuunnitelman oppimiskäsityksen voidaan nähdä olevan olennainen kokonaisuus opettajan ajattelussa ja toiminnassa. Opettajan käsitys ihmisen perusolemuksesta on erityisen tärkeä, koska se suuntaa hänen ajattelua ja toimintaa (Patrikainen 1997). Opettajien antamat merkitykset käyttöteorioille ja opetussuunnitelmalle vaihtelivat. Opettajat saattoivat mainita opetussuunnitelman ajattelunsa ja toimintansa taustalla, mutta käyttöteorian rooli nousi muutamaa otteeseen opetussuunnitelman rinnalle. Jussi kertoi toimivansa enemmän oman käyttöteoriansa kuin opetussuunnitelman mukaan. Tämän lisäksi Risto kertoi käyttöteorian olevan hänen opetussuunnitelmansa.

Erilaisten käyttöteorian osa-alueiden ja niiden painotusten yksilöllisyys on ymmärrettävää. Ojanen (2001) mukaan käyttöteoriassa ei ole havaittavissa selkeitä osa-alueita, koska jokaisen yksilön kohdalla eri osa-alueet ovat painoar-

voltaan erilaisia. Tämän tutkimuksen perusteella ja opettajuuden näkökulmasta voidaan käyttöteoriaa pitää testattuna, käytäntöön sopivana ja itseään vahvistavana teoriana, koska opettaja oppii opetuskokemustensa avulla (Aaltonen & Pitkäniemi 2002).

Käyttöteorian kehittymistä on syytä pohtia opettajan näkökulmasta, koska sen rooli opettajan ajattelun ja toiminnan kannalta on merkittävä. Opettajan tulisi arvioida omaa toimintaansa ja kehittää työtään jatkuvasti (Niemi 2006). Opettajat oppivat jatkuvasti työssään ja erilaisissa tilanteissa heidän reagoiessaan luokkahuonetoimintaan (Day 1993). Ojasen (2001) mukaan käyttöteorian tutkiminen on ehdoton edellytys ihmisen kyvyille ymmärtää muutosta, vaikuttaa siihen sekä vaihtaa käsityksiään ja muuttaa omaa toimintatapaansa. Tällöin oman käyttöteorian tutkiminen saattaisi auttaa opettajaa ymmärtämään minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa perustuu (Ojanen 2001). Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kokivat käyttöteoriasta keskustelemisen ja sen pohtimisen olevan hyödyllistä. Tämän lisäksi keskustelu koettiin pysäyttävänä ja valitettavan harvinaisena. Ojasen (2001) mukaan reflektioprosessin avulla opettaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja tällöin myös omasta käyttöteoriastaan.

5.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

5.2.1 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on pyritty tutkimusetiikan näkökulmasta noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat osa-alueet luovat peruslähtökohdat hyvälle tutkimukselle kaikissa oppiaineissa (Kuula 2011, 25-26). Vain hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla toteutettu tutkimus voi tuottaa uskottavia tuloksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämän tutkimuksen teossa ja tutkimusraportissa on pyritty esittämään tieteellistä tietoa, taitoa ja hyviä toimintatapoja. Nämä ovat edellytyksiä eettisesti hyvälle tutkimukselle (Kuula 2011, 25). Tämän tutkimuksen kohdalla keskeistä on ollut hyvän tutki-

musetiikan osoittaminen erityisesti aineiston hankinnan, käytön ja tulosten raportoinnin kohdalla. Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja on myös käsitelty erityisesti COVID19-viruksen aiheuttaman poikkeustilanteen näkökulmasta eri tutkimusvaiheissa.

Ennen varsinaista tutkimusaineiston keruuta olin sähköpostitse yhteydessä tutkimukseen osallistujien kanssa. Kun tutkittavat olivat lupautuneet osallistumaan tutkimukseeni, annoin heille tietoa tutkimukseni tarkoituksesta sekä mahdollisuuden tutustua käyttöteorian käsitteeseen luomani lyhyen kirjallisen katsauksen kautta. Tutkittaville tuleekin antaa riittävää tietoa tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta (Eskola & Suoranta 1998, 42). Varmistin tutkittaviltani myös heidän työkokemuksen sekä nykyisen työnkuvan, jotta määrittelemäni kriteerit tutkimukseen osallistumisesta täyttyivät. Tutkittavien valintaperusteiden tulee olla tutkittavien tiedossa laadullisessa tutkimuksessa (Kuula 2011, 73). Ennen aineiston hankintaa esitin tutkittaville myös tutkimuskysymykseni. Kuulan (2011, 74) mukaan tutkittavien motivoimiseksi on hyvä kertoa tutkimuksen tavoitteista ja siitä, millaista uutta tietoa tavoitellaan. Varmistin tutkittavilta myös heidän mahdollisuutensa osallistua tutkimukseen COVID19-viruksen aiheuttaman poikkeustilanteen aikana.

Ennen tutkimukseen osallistumista lähetin tutkittaville tutkimukseen liittyvän tietosuojailmoituksen sekä suostumuslomakkeen (ks. liitteet 2 ja 3). Lomakkeet lähetin sähköisesti COVID19-viruksen aiheuttamasta poikkeustilanteesta johtuen. Tietosuojailmoituksessa kerroin tutkittaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä tutkimukseen osallistumisen keskeyttämiseen liittyvästä oikeudesta. Tutkittavia tulee informoida osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa (Kuula 2011, 75; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8). Tietosuojailmoitus sisälsi tietoa myös tutkimuksen tarkoituksesta, henkilötietojen käsittelystä, tutkimuksen käytännön toteutuksesta, tutkittavalle aiheutuvisista mahdollisista hyödyistä ja haitoista sekä tutkittavan oikeuksista. Yksityisyyden kunnioittamiseksi tulee tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä olla oikeus määrittää se, mitä tietoja hän tutkimuskäyttöön antaa (Kuula 2011, 46).

Ennen aineiston hankintaa tutkittaville kerrottiin, että tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö. Tutkittaville tulee antaa tietoa tutkimusaineiston käytöstä (Kuula 2011, 71). Tutkittavat allekirjoittivat ja palauttivat tietosuojailmoituksen sähköisesti. Tämän lisäksi tutkittavat allekirjoittivat ja palauttivat sähköisen suostumuslomakkeen, jossa he hyväksyivät tietojensa käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseeni. Suostumuslomakkeen kautta tutkittavat myös vakuuttivat, että he olivat perehtyneet tietosuojailmoitukseen sekä saaneet riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksessa noudatettiin tietosuojalainsäädäntöä, jonka mukaan tutkittavien yksityisyyden suoja ei loukata, ja henkilötietoja suojataan niin, etteivät ne pääse asiattomien henkilöiden käsiin (Kuula 2011, 46).

Tutkimuksessa laadullinen aineisto anonymisoitiin. Aineiston analyysissä ja tulosten raportoinnissa erisnimet muutettiin peitenimiksi eli pseudonyymeiksi (Kuula 2011, 148). Tutkimuksen luonteen kannalta tutkittavien nimitiedoilla ei ollut merkitystä. Anonymisointi on mahdollista, kun aineisto ei suoraan keskity tutkittavien elämään, vaan tutkimus pyrkii esittämään yleispäteviä tutkimustuloksia tutkittavia tunnistamatta (Kuula 2011, 78-79). Tulosten ja pohdinnan ymmärrettävyyden kannalta oli kuitenkin oleellista, että tutkittavista käytettiin peitenimiä (Kuula 2011, 149). Pyrkimykseni on ollut auttaa lukijaa tunnistamaan ja yhdistämään tutkittavien ajatuksia peitenimien avulla, mutta henkilötietoja paljastamatta ja tutkittavien yksityisyyttä suojaan. Tutkimuksessa on myös tuloksia julkistettaessa ollut pyrkimys pitää huolta siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (Eskola & Suoranta 1998, 43). Tutkimuksen raportoinnissa olen myös pyrkinyt varmistamaan, ettei tutkittavia voi yhdistää paikkakuntaan tai kouluun.

Tutkijana olen pyrkinyt tiedostamaan eettisiä ratkaisujani läpi tutkimuksen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan etiikan ja tutkimuksen yhteys on kahtalainen, jolloin saadut tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta toisaalta myös eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. On oletettu, että tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus olisi merkittävä kriteeri hyvälle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimukseni aikana olen huomannut, että sisäisen johdonmukaisuuden ja tutkimuksen eri osien jäsentämi-

nen eettisestä näkökulmasta ei ole yksinkertaista. Koen kuitenkin, että eettisten ratkaisujen pohdinta läpi tutkimuksen on itsessään auttanut tutkimuksen toteuttamista hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

5.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi voidaan pelkistää kysymykseksi laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 152), joten pohdinkin tutkimukseni luotettavuutta tutkimusprosessini näkökulmasta. Pohdintani keskiöön nousevat tutkimukseen osallistuneiden valinta, aineiston keruu, aineiston analyysi ja tulkintojen luotettavuus sekä tutkimukseen liittyvät rajoitukset.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan lähestyä myös totuuden luonteen näkökulmasta, jolloin näkemykset siitä vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin (Tynjälä 1991, 387-388). Tieteellisin menetelmin saatua tietoa voidaan arvioida kahden peruslinjan, objektivismin ja relativismin, näkökulmista. Objektivistisen näkemyksen mukaan on mahdollista saada tosi tietoa, joka vastaa maailmaa. Relativismi taas ehdottaa, että tavoiteltavaa ei ole yhden totuuden etsiminen, vaan on olemassa useita eri totuuksia. (Tynjälä 1991, 388.) Tässä tutkimuksessa ei ole pyritty saavuttamaan objektiivista tietoa, jolloin myös tutkimuksen luotettavuutta on pohdittava tämän näkökulman mukaisesti.

Lähestyin ilmiötä fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta, jolloin pyrkimyksenäni oli ymmärtää luokanopettajien käyttöteorialle antamia kokemuksia, käsityksiä ja merkityksiä. Luotettavuuden kannalta oli tärkeä ymmärtää, että tutkijana ajatteluni ja tutkimukseni ei alkanut tyhjästä. Laineen (2018, 31) mukaan fenomenologian lähestymistavassa tutkijan on hyväksyttävä teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkittavaa ilmiötä. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisenä teoreettisena lähtökohtana voidaankin nähdä Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) ”Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa?” -artikkeli, jossa käsitellään käyttöteorian käsitettä. Luotettavuuden kannalta on syytä myös mainita, että haastattelurunkoni muodostui pitkälti tämän artikkelin pohjalta. Kyseisen artikkelin lisäksi pyrin

lähestymään ilmiötä monipuolisesti erilaisen kirjallisuuden kautta. Käyttämäni kirjallisuus on osittain melko vanhaa, mutta käyttöteorian käsitteen näkökulmasta kirjallisuus voidaan nähdä edelleen relevanttina. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeä arvioida käytettyä kirjallisuutta ja sen relevanttiutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137).

Tutkimukseen osallistuvien valinnassa käytin kriteerinä vähintään kolmen vuoden kokemusta luokanopettajan työstä, jotta tutkittavilla olisi mahdollisesti kokemusta käyttöteorian toteutumisesta omassa työssään. Tutkittavien kohdalla tämä kriteeri toteutui kaikilta osin. On kuitenkin huomioitava, että kaksi haastattelemaani luokanopettajaa (Tero ja Risto) toimivat haastatteluhetkellä erityisopettajina. Tutkimukseni kannalta pyysin kuitenkin näitä kahta erityisopettajaa lähestymään haastattelukysymyksiä luokanopettajan näkökulmasta. Oman arvioni mukaan erityisopettajat onnistuivat tässä hyvin, mutta esimerkiksi Riston vastauksissa ilmeni välillä haasteita muistaa asioita ja asettua luokanopettajan asemaan haastatteluhetkellä. Näitä haasteita kuvaavat seuraavat esimerkit aineistosta:

Sen verran kuitenkin siit on aikaa, ku mä oon ollu, tota, alottanu opettajan uraa... (Risto)

Ensiks mitä mä nyt muistelen siltä ajalta... (Risto)

Ja nyt mun pitäis taas niinku miettiä luokanopettajan kategoriaa? (Risto)

Aineistonkeruumenetelmäkseni valikoitui haastattelu sen joustavuuden ja monipuolisuuden vuoksi. Haastattelun kautta ideana oli tavoittaa henkilöt, joilla on haluttua tietoa tai kokemusta liittyen toimintaan ja prosesseihin (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 27). COVID19-viruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi sain ohjaajaltani luvan toteuttaa haastattelut puhelimitse tai jonkin muun viestintäkanavan välityksellä. Luotettavuuden näkökulmasta puhelinhaastatteluita on epäilty käyntihaastatteluihin verrattuna (Eskola & Suoranta 1998, 67). Tutkijana kuitenkin koen, että haastattelut onnistuivat hyvin ja esimerkiksi ilman teknisiä ongelmia. Haastattelut voitiin myös toteuttaa opettajille luonnollisessa ympäristössä. Huomionarvoista on se, että haastattelut toteutettiin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien toivoman viestintäkanavan kautta. Tutkimuksessa käytettiin puhelua, Skype-puhelua sekä Facetime-

puhelua. Tutkijana koin haastattelun toteuttamisen mielekkäämmäksi, kun minulla oli mahdollisuus nähdä haastateltavan kasvot, ilmeet ja eleet.

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun hallitsemisesta ja tiedostamisesta (Kiviniemi 2018, 70). Vaikka haastattelu olikin tässä tutkimuksessa oiva valinta aineistonkeruumenetelmäksi, on myös luotettavuuden näkökulmasta syytä pohtia muitakin mahdollisuuksia. Käyttöteorian käytännöllisen ulottuvuuden ja siihen liittyvän toiminnan tutkimiseksi myös havainnointi olisi voinut olla tuomassa tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Moilasen (2001, 77-78) mukaan opettajan toimintaa ohjaaviin käsityksiin ei päästä päästä kysymällä vaan analysoimalla opettajan toimintaa. Havainnoinin lisääminen käyttöteorian tutkimiseen voisikin olla yksi tulevaisuuden jatkotutkimusaihe.

Aineiston sisällönanalyysia lähestyin Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen prosessin kautta. Tällöin analyysini eteni huolellisesti useiden vaiheiden jälkeen syvempien merkitysten löytämiseen ja pohdintaan. Laadullisessa tutkimuksen analyysissa on luotettavuuden kannalta oltava nähtävissä polku, joka on johtanut saatuihin tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137). Luotettavuuden kannalta on myös syytä tiedostaa ja huomioida tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät aineistolähtöisen analyysitavan, joka viittaa fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Se perustuu aineiston kuvaukseen, analyysiin, merkityskokonaisuuksien jäsentymiseen, niiden esittämiseen ja tulkintaan sekä synteisiin eli merkityskokonaisuuksien arviointiin (Laine 2010). Oman tutkimukseni kannalta lähestyin aineistoa kuitenkin kolmivaiheisen prosessin kautta, mutta samalla tiedostaen Laineen (2010) lähestymistavan. Kolmivaiheisen prosessin kautta pyrin osallistujien kokemusten peilaamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Tutkimuksen tulkintojen luotettavuuden arvioinnissa nousevat esiin fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukanaan tuomat haasteet. Laineen (2018, 37) mukaan fenomenologia pyrkii etsimään moninaisuuden rikkautta. Lähestymistavan induktiivinen luonne asettaa tutkijalle haasteen tulkita merkityksiä ja kokemuksia yksilön perspektiivistä, mutta mahdollisesti myös jotain yleistä paljastaen. Tämän tutkimuksen tulkinnoissa on pyritty eri

vaiheiden kautta ymmärtämään yksittäisiin ilmiöihin liittyviä syvempiä merkityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 105). Tulkinnan tarpeen myötä hermeneuttinen ulottuvuus tutkimuksen lähestymistavassa pyrkii oivaltamaan ilmiöiden merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31). Tästä syystä tulkintoja on esitetty ja pohdittu yksittäisiä ilmiöitä tutkien ja yhdistäen. Luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeä ymmärtää, että tutkija käy dialogista liikettä oman tulkintansa ja aineiston välillä (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 86). Tulkintojen tekemisessä olen ollut tutkijana tärkeässä roolissa muodostaessani erilaisia merkityksiä tutkimusaineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerin voidaan nähdä olevan tutkija itse, jolloin luotettavuutta arvioidessa on syytä tarkastella koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 152). Tutkimuksessani esitetyt tulkintoja täytyykin tarkastella ja ymmärtää ihmistieteiden luonteen kautta. Usein näissä aineistoissa on kyse tulkintojen ja näkemysten moninaisuudesta ja ristiriitaisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 157).

Tynjälän mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on usein käsitelty myös validiteetin ja reliabiliteetin käsittein, jolloin ne on nähty joko relevantteina tai irrelevantteina. Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä on myös nousseita luotettavuuteen liittyviä käsitteitä, jotka pyrkivät huomioimaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. (Tynjälä 1991.) Lopuksi haluankin tiivistää tutkimuksen luotettavuuden pohdinnan Tynjälän (1991) neljään kriteeriin laadullisen tutkimuksen vastaavuudesta, siirrettävyydestä, tutkimustilanteen arvioinnista ja vahvistettavuudesta.

Vastaavuutta on käytetty laadullisessa tutkimuksessa totuusarvon kriteerinä, jonka avulla tutkija pyrkii osoittamaan tutkimuksen tuloksien vastaavuutta tutkittavien esittämiin todellisuuksiin (Tynjälä 1991, 390). Tässä tutkimuksessa vastaavuutta on pyritty vahvistamaan aineiston huolellisella käsittelyllä sekä tuomalla tutkimusprosessin eteneminen lukijan tietoon. Tutkimustuloksia voidaan myös pohtia niiden yleistettävyyden sijaan siirrettävyyden mukaan. Tällöin tutkijan on pyrittävä kuvaamaan aineistoa niin, että lukija kykenee pohtimaan tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin (Tynjälä 1991, 390). Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole pyritty etsimään objektiivista totuutta, on

tutkimus ja sen tulokset pyritti esittämään niin, että niiden mahdollinen siirrettävyys olisi mahdollista.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tavoittamaan luokanopettajien kokemuksia käyttöteoriasta, jolloin odotusarvona ei ole ollut tulosten mahdollinen samankaltaisuus tai muuttumattomuus. Tällöin tutkimuksen reliabiliteetin sijaan onkin mielekkäämpää pohtia tutkimustilanteen arviointia. Tynjälän (1991, 391) mukaan ”tutkijan on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät.” Tässä tutkimuksessa esimerkiksi Jorman käsitys omasta käyttöteoriastaan muuttui haastattelun edetessä. Tutkimustilanteen arvioinnissa tämänkaltaiset tekijät on pyritty huomioimaan tutkimusraportissa.

Viimeisenä luotettavuuden kriteerinä pohdin tutkimuksen vahvistettavuutta. Oman toimintani lisäksi olen pyrkinyt tarkastelemaan vahvistettavuutta tutkimukseni aineiston kohdalla, jolloin tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus ovat olleet tarkastelun keskiössä (Tynjälä 1991, 392). Vahvistettavuutta on pyritty osoittamaan tutkimusprosessin etenemisen kuvailussa. Tämän lisäksi olen tutkimuksen aikana pyrkinyt tarkastelemaan omaa toimintaani sekä tutkimusaineistoa kriittisesti ja neutraalisti. Olen tiedostanut omaa toimintaani tutkimuksen edetessä esimerkiksi muistiinpanoja tekemällä. Tutkimuksen edetessä olen myös säännöllisesti pyytänyt palautetta ja ohjausta ohjaajaltani.

5.2.3 **Jatkotutkimusaiheet**

Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajien kokemuksia käyttöteoriasta sekä heidän ajattelun ja toiminnan suhdetta opetustyössä. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien ajattelun ja toiminnan suhde oli hyvä. Tämän lisäksi opettajat kokivat käyttöteoriansa merkittävänä ja tärkeänä pohjana omalle opettajuudelleen. Opettajat myös kokivat käyttöteorian pohdinnan ja siitä käydyn keskustelun hyödyllisenä. Tutkimuksessa ilmiötä tarkasteltiin kysymällä opettajilta suoraan heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia ja tarkastella opettajien ajatusten ja toiminnan toteutumista myös käytännössä. Käyttöteorian ilmiöön ja sen toteutumiseen voisikin kiinnittää enemmän huomiota havainnoimalla opettajien toimintaa opetustoteutuksessa. Tällöin

tutkijalla olisi mahdollisuus tarkastella opettajan ajattelua ja toimintaa sekä opettajan kertoman mukaan että hänen käytännön toimintansa valossa. Tällöin opettajan ajattelun tutkimista voitaisiin laajentaa myös eri opetuksen vaiheisiin, jotka vaikuttavat opetustoteutukseen.

Tutkimuksen perusteella opettajien arvot, ominaisuudet ja elämäkokemukset vaikuttivat heidän käyttöteoriaansa. Olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin näiden ulottuvuuksien roolia opettajan käyttöteorian muodostumisessa. Tällöin kyseessä voisi olla myös pidemmällä aikavälillä toteutettu tutkimus, jolloin opettajan käyttöteoriaan vaikuttavia asioita voitaisiin tarkastella ja havainnoida tarkemmin. Jatkossa olisikin olennaista tutkia vielä enemmän, miten opettajien käyttöteoria muodostuu ja mitkä asiat siihen vaikuttavat.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien käyttöteorioita tarkasteltiin opettajan kokemuksen näkökulmasta. Jatkossa käyttöteoriaa voisikin tutkia myös oppilaiden ja kouluympäristön näkökulmasta. Tällöin opettajan käyttöteorian tutkimusta voisi laajentaa ja sen ymmärtäminen saisi uusia näkökulmia. Erityisesti oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna voisi opettajan käyttöteorian tarkastelu tuottaa mielenkiintoisia tutkimustuloksia. Tällöin olisi mahdollista myös pohtia opettajan käyttöteorian toimivuutta oppilaiden ajatusten ja heidän saavuttamien oppimistulosten myötä. Kouluympäristö taas voisi tuoda tarkasteluun esimerkiksi opettajakollegoiden ajattelun ja kokemukset toisen opettajan käyttöteoriasta. Käyttöteorian tutkimuksen yhteys opettajakognition laajaan tutkimukseen tarjoaakin jatkossa varmasti uusia tutkimusaiheita ja -haasteita tutkijoille.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 34 (4), 402-418.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 3, 180-190.
- Anning, A. 1988. Teachers' theories about childrens' learning. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer, 128-145.
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer, 51-64.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. 2004. Connecting personal theorizing and action research to preserves teacher development. *Teacher Education Quarterly* 31 (3), 25-42.
- Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge. A study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry* 15 (4), 361-385.
- Clandinin, D.J. 1986. *Classroom practice: teacher images in action*. Philadelphia: Falmer Press.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teacher's thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Macmillan, 255-296.
- Connelly, M.F. & Clandinin, D.J. 1988. *Teachers as curriculum planners*. Teachers College Press, New York.
- Connelly, M.F. & Dienes, D. 1982. The teacher's role in curriculum planning: A case study. Teoksessa K. Leithwood (toim.) *Studies in curriculum decision-making*. Toronto: OISE, 183-198.
- Cornett, J.W., Yeotis, C., & Terwilliger, L. 1990. Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education* 74 (5), 517-529.

- Day, C. 1993. The importance of learning biography in supporting teacher development: An empirical study. Teoksessa C. Day, J. Calderhead & P. Deniolo (toim.) *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London, Falmer, 221-232.
- Dilley, P. 2004. Review: interviews and the philosophy of qualitative research. *The Journal of Higher Education* 75 (1), 127-132.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11, 43-71.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2005. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Handal, G. & Lauvas, P. 1987. *Promoting reflective teaching: supervision in practice*. SRHE and Open University Educational Enterprises, Milton Keynes.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Johnston, S. 1994. Conversations with student teachers - enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 71-82.
- Kaplan, A. 1964. *The conduct of inquiry: methodology for behavioural science*. Chandler, San Francisco, CA.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41-60.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 62-74.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 20.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marland, P. 1997. Towards more effective open and distance teaching. London: Kogan Page Limited.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. 1999. Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15 (1), 59-84.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. California: Sage.
- Mitchell, J. & Marland, P. 1989. Research on teacher thinking: the next phase. *Teaching and Teacher Education* 5 (2), 115-128.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61-80.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-94.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivalluksen: ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Paimenia 2000.
- Osterman, K.F. & Kottkamp, R.B. 1993. Reflective practice for educators. improving schooling through professional development. London: Sage.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Patton, M.Q. 2015. *Qualitative research and evaluation methods*. 4. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ritchie, S.M. 1999. The craft of intervention: A personal practical theory for a teacher's within-group interactions. *Science Education* 83 (2), 213-231.
- Russell, T. 1988. From pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer, 13-34.
- Sanders, R.P. & McCutcheon, G. 1986. The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision* 2 (1), 50-67.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seidman, I. 2006 *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. 3. painos. Teachers College Press: New York.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-23.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.
<https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot> (Luettu 30.4.2020)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Helsinki.
<https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot> (Luettu 30.4.2020)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 65.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Stephen, P.J. 2006. Teacher knowledge and beliefs. Teoksessa P.A. Alexander & P.H. Winne (toim.) Handbook of educational psychology. 2. painos. New York: Routledge, 715-737.

LIITTEET

Liite 1. Opettajien haastattelun haastattelurunko

OPETTAJAN HAASTATTELURUNKO

Taustatietoja

- mikä on nimesi?
- minkälainen on työnkuvasi ja mitä luokkaa opetat?
- minkälainen on työkokemuksesi?

Millainen on luokanopettajien kokema ajattelun ja toiminnan suhde opetusteotuksessa?

- mitä ominaisuuksia sinulla on opettajana?
- miten nämä ominaisuudet toteutuvat käytännössä?
- minkälaiset arvot ja uskomukset ohjaavat ajatteluasi?
- miten nämä toteutuvat käytännössä?
- millaisia ovat opetuksesi tavoitteet?
- miten nämä tavoitteet toteutuvat käytännössä?
- minkälaisia ovat hyvät opetusmenetelmät mielestäsi?
- miten nämä opetusmenetelmät toteutuvat opetustyössäsi?
- mitä ajattelet vuorovaikutuksen merkityksestä opetuksessa?
- miten ajatuksesi vuorovaikutuksesta toteutuvat käytännössä?
- mitä ajattelet eriyttämisestä?
- miten toteutat eriyttämistä käytännössä?
- mitä ajattelet työrauhasta?
- miten ajatuksesi työrauhasta toteutuvat opetuksessa?
- mitä ajattelet oman opetuksesi arvioinnista?
- miten toteutat oman opetuksesi arviointia käytännössä?

Miten luokanopettajat kokevat käyttöteoriaansa merkityksen?

- miten kuvailisit kognitiosi ja toteuttamasi opetustapahtuman välistä suhdetta?

- onko mielestäsi käyttötietosi muodostunut käyttöteoriaksi?
- miten kuvailisit käyttöteoriaasi?
- millaisia ovat käyttöteoriasi ominaispiirteet?
- missä tilanteissa ja asioissa et mielestäsi voi toteuttaa käyttöteoriaasi haluamallasi tavalla?
- minkälaiset kokemukset oppijoista ovat mielestäsi vaikuttaneet käyttöteoriasi muodostumiseen?
- mikä rooli käyttöteoriallasi on opetustyössäsi?

Haluatko sanoa vielä jotain, mitä ei ole vielä käsitelty?

Liite 2. Tietosuojailmoitus.

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Gradututkielma

23.03.2020

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

1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

Tutkimuksen nimi: Kokemuksia käyttöteoriasta : ajattelun ja toiminnan suhde luokanopettajan työssä ja opetustoteutuksessa

Kyseessä on haastattelututkimus, johon haastatellaan kahdeksaa luokanopettajaa Seinäjoen alueelta. Kyseessä on kertatutkimus. Tutkimustulokset valmistuvat toukokuun alkuun mennessä.

2. mihin henkilötietojen käsittely perustuu

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

Tutkittavan suostumus

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä(t): Jaakko Lampi, 0456984595, jaakko.v.lampi@student.jyu.fi,

Ylisentie 28 B 19, 60100 Seinäjoki.

Tutkimuksen ohjaaja: Lehtori Aimo Naukkarinen, 0408053353, aimo.naukkarinen@jyu.fi

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat käyttöteorian merkityksen omassa työssään. Tutkimuksessa käyttöteoriaa tarkastellaan opettajan ajattelun ja toiminnan suhteena, joka vaikuttaa luokanopettajan työssä tapahtuvaan opetustoteutukseen.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat luokanopettajia, joilla on vähintään kolmen vuoden työkokemus luokanopettajan työstä. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt työskentelevät Seinäjoen alueella. Tutkimukseen osallistuu 8 tutkittavaa.

Tutkimuksessa käsitellään tutkittavien työkokemusta luokanopettajan työstä. Muuten tutkittavien henkilötietoja ei käsitellä tutkimuksessa. Tutkimusaineisto ei sisällä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena. Tutkimus toteutetaan poikkeuksellisen ajankohtana Suomessa COVID 19-viruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi. Tästä syystä haastattelut toteutetaan puhelimen tai muun vastaavan viestintäkanavan kautta.

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin 60 minuuttia. Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu per tutkittava luokanopettaja.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten luokanopettajat kokevat käyttöteorian merkityksen omassa työssään. Tutkittaville tutkimus antaa mahdollisuuden tiedostaa oman käyttöteorian ja tekojensa välistä yhteyttä.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötietoja suojataan tutkimuksen aikana tietosuojasetusten mukaisesti. Tietoja säilytetään paperiarkistossa. Tutkimuksen aineisto pseudonymisoidaan.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

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 tietojaan 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 tutkimuksen tekijän paperiarkistossa, kunnes tutkimus on päättynyt.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

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

Allekirjoituksellani vahvistan, että olen lukenut ja hyväksynyt tietosuojailmoituksen tiedot.

(Tämän tilalle allekirjoituksesi)

(Tämän tilalle päiväys)

Allekirjoitus

Päiväys

Liite 3. Suostumuslomake.

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Kokemuksia käyttöteoriasta : ajattelun ja toiminnan suhde luokanopettajan työssä ja opetustoteutuksessa."

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle sähköpostitse/puhelimitse ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Jaakko Lampi. 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

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

(Tämän tilalle allekirjoituksesi)

(Tämän tilalle päiväys)

Allekirjoitus

Päiväys

(Tämän tilalle syntymäaikasi pp.kk.vvvv)

Syntymäaika

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

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