



Ala-Louko Niko & Hietala Henna

*”Vastuullisuutta. Epäitsekkyyttä. Aitous. Hienoa ihmisyyttä.”*

Hyvän opettajan arvot ja ominaisuudet Opettaja-lehden kuvaamina

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutusohjelma  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Vastuullisuutta. Epäitsekkyyttä. Aitoutta. Hienoa ihmisyyttä.” Hyvän opettajan arvot ja ominaisuudet Opettaja-lehden kuvaamina (Niko Ala-Louko & Henna Hietala)

Kandidaatin tutkielma, 40 sivua, 10 liitesivua

Huhtikuu 2020

---

Tämä kandidaatintutkielma käsittelee Opettaja-lehden kuvaa opettajuudesta. Tutkielman tarkoituksena on muodostaa kuvaa opettajuudesta tarkastelemalla opettajan toivottuja arvoja sekä ominaisuuksia. Opettaja-lehti on Opetusalan Ammattijärjestön jäsenlehti, joten se on opettajien keskuudessa laajasti luettu ja arvostettu julkaisu. Onkin tärkeää tarkastella, millaisia kuvauksia opettajasta ja opettajuudesta opetusalan henkilöstölle välitetään paitsi lehden reflektoinnin myös opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Aikaisempaa tutkimusta opettajarepresentaatioista eri medioissa on tehnyt muun muassa Martikainen (2019, 2020), jonka mukaan opettaja näyttäytyy eri medioissa usein stereotyyppisenä ja tietynlaisena.

Tarkastelu haluttiin kohdistaa ajankohtaismediaan sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton sekä siihen valmistautumisen vuoksi vuosiin 2015–2019. Tästä syystä tutkimusaineistona ovat Opettaja-lehden uutiset, artikkelit ja pääkirjoitukset kyseisiltä vuosikerroilta. Aineisto rajautuu alakoulun opettajia koskeviin kirjoituksiin. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin aineistolähtöisesti. Lopputuloksena vedettiin yhteen hyvän opettajan arvot ja ominaisuudet.

Tutkimustulosten mukaan hyvää opettajaa kuvaavat arvot ja ominaisuudet voidaan jakaa opettajan persoonaa koskeviin piirteisiin ja opettajan ammatillisiin piirteisiin. Opettajan persoonaa koskevista piirteistä tärkeimpiä ovat herkkyys sekä sosiaaliset ominaisuudet. Hyvä opettaja on tulosten mukaan empaattinen ja turvallinen aikuinen. Ammatillisista piirteistä tärkeimmäksi nousee ammatillisen sitoutuneisuuden teema. Keskeisiksi piirteiksi nousevat myös luovuuden käyttö ammatissa sekä oppilaan edun ajattelu. Opettajan odotetaan olevan myös moninaisuutta suvaitseva, luova ja oppilaan etua ajatteleva sekä yhteiskunnallisesti aktiivinen.

Verratessa tuloksia aikaisempiin teorioihin voidaan huomata, että opettajilta odotetaan osin samanlaisia asioita kuin edelliset tutkimukset antavat ymmärtää. Herkkä vuorovaikutus ja ammatillisuus näyttävät tässä tutkimuksessa edellisten tavoin. Uutta on opettajan entistä aktiivisempi yhteiskunnallinen rooli sekä moninaisuuden hyväksymisen merkitys.

Avainsanat: opettaja, opettajuus, opettajarepresentaatio, Opettaja-lehti, sisällönanalyysi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Ammattina opettajuus</b> .....	<b>6</b>
2.1	Opetus ja opettaminen pyrkivät oppimiseen .....	7
<b>3</b>	<b>Opetussuunnitelma opettajan ohjaajana</b> .....	<b>9</b>
3.1	Suomalainen opetussuunnitelma.....	9
3.2	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 painopisteet ja arvot .....	10
<b>4</b>	<b>Opettajarepresentaatiot mediassa</b> .....	<b>13</b>
4.1	Opettajan kuvaus mediassa .....	13
4.2	Opettajan kuvaus Opettaja-lehdessä .....	15
<b>5</b>	<b>Tutkimustavoite ja -aineisto</b> .....	<b>19</b>
5.1	Tutkimustavoite ja tutkimuskysymys .....	19
5.2	Aineiston rajaaminen .....	19
5.2.1	<i>Tutkimusaineiston tekstit</i> .....	20
5.2.2	<i>Muut rajaukset</i> .....	22
5.3	Aineiston analyysi .....	23
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>26</b>
6.1	Opettajan persoona .....	26
6.2	Opettajan ammatilliset piirteet.....	29
6.3	Tutkimustulosten yhteenveto .....	31
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>33</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>36</b>

# 1 Johdanto

Suomalaista koulutusjärjestelmää arvostetaan ympäri maailman. Muun muassa The Center on International Education Benchmarking (lyh. CIEB) listaa Suomen maailman kymmenen johtavan koulutusjärjestelmän joukkoon (CIEB, ei pvm.). Kuten OECD:n (2015) selvityksessä todetaan, suomalaista opettajaa pidetään luotettuna ammattilaisena. Opettajankoulutus on korkeatasoinen ja tutkimusperustainen. Selvityksen mukaan opettajien laatu onkin yksi suomalaisen koulutuksen menestymistä selittävä tekijä (OECD, 2015). Tämä herättää kysymyksen: mitä tarkoittaa opettajien laatu? Tämä tutkielma suuntautuu tarkastelemaan opettajan laatua mediarepresentaatioiden näkökulmasta.

Erilaisten mediavälineiden opettajatutkimusta on tehty niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Muutamissa tutkimuksissa on tarkasteltu Opettaja-lehdessä esitettyjä opettajakäsityksiä (ks. esim. Erss & Kalmus, 2018; Martikainen, 2019; Räisänen, 2008). Tutkimuksista voi muodostaa yleiskuvan, että opettajat ovat innokkaita kehittäjiä, mutta uupuvat työmäärän alle. Toisaalta tutkimuksissa on löydetty stereotyyppisiä, yhteiskunnallisesti passivoivia opettajadiskursseja.

Opettaja-lehti on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n jäsenlehti, joka ilmestyy nykyisin 22 kertaa vuodessa. Lehden kohderyhmänä ovat eri alojen opettajat varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Lehden levikki on hyvin laaja, ja painetun lehden lisäksi ilmestyy myös verkkolehti. Koska Opettaja-lehti on laajasti luettu ja arvostettu lehti, sitä voidaan pitää merkittävänä opettajakäsitysten välittäjänä. Tässä tutkielmassa tarkastelu haluttiin keskittää ajankohtaismediaan eikä esimerkiksi johonkin tieteelliseen lehteen. Näistä syistä Opettaja-lehti valittiin tutkimusaineistoksi.

Tutkimukset kertovat, että sillä, miten media kuvaa opettajia, on merkitystä. Sekä hyvien että huonojen opettajien representaatiot voivat vaikuttaa siihen, miten oppilaat ja muu yleisö arvioivat ympäristössään toimivia opettajia. Niillä on vaikutus myös opettajien tapaan tarkastella omaa professiotaan ja ammatillista identiteettiään (ks. esim. Breault, 2009; Dalton 2013; Martikainen, 2020). Kun kysymyksessä on ammattiliiton lehti, vaikutus kohdistuu opettajiin itseensä. Liiton lehdellä on auktoriteettia, mikä kenties voimistaa opettajakäsitysten välittymistä. Tällä tutkimuksella on mahdollisuus tehdä näitä odotuksia näkyviksi. Martikainen (2020) toteaaakin, että median levittämät representaatiot ja luonnollistuneet käsitykset on tuotava esille, jotta niiden oikeellisuutta voidaan arvioida.

Opettajuus- ja opettamiskäsitysten tunnistaminen on tärkeää sekä henkilökohtaisesta näkökulmasta että opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Tämän tutkielman tavoitteena on eritellä sisällönanalyysin keinoin, millaisia hyvän opettajan arvoja ja ominaisuuksia Opettaja-lehdessä tuodaan esiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 muovaavat osaltaan näitä käsityksiä, joten opetussuunnitelmaakin on tarkasteltu tässä tutkielmassa. Tutkielma tarkastelee hyvän opettajan piirteitä nykyisen opetussuunnitelman aikakaudella, jolloin se tuo kenties uutta näkökulmaa aiemmissa tutkimuksissa havaittuihin representaatioihin.

Tutkimus nojaa Saukkosen (2001) näkemykseen, jonka mukaan teksti välittää representaation todellisuudesta. Tekstin ei ole mahdollista jäsentää moniulotteista maailmaamme täysin objektiivisesti. Teksti onnistuu välittämään vain yhden mahdollisista todellisuuden tulkinnoista, sillä se tarkastelee asioita aina jonkin näkökulman kautta. Näkökulman valintaan vaikuttaa tekstin intentio – viestijän tarpeita palveleva päämäärä. Teksti voi pyrkiä esimerkiksi välittämään tietoa, herättämään tunteita tai vaikuttamaan vastaanottajan asenteisiin tai toimintaan (Saukkonen, 2001). Opettaja-lehden toimitusta voi pitää viestijäyhteisönä, jolla on omat tarpeensa ja kohdeyleisöön kohdistuva intentionensa. Lehden kirjoitusten funktio on paitsi välittää tietoa, myös vaikuttaa opettajiin ja heidän toimintatapoihinsa. Ymmärrys tekstien tavoitteista sekä eri tekstilajien funktioista on tukena tekstipohjaisen aineiston analyysissä.

## 2 Ammattina opettajuus

Opettajuuden käsitteen alkuperä on suomalainen (Hellström, 2008). Muissa kielissä vastaavasta termistä ei ole, joten sitä vastaavien merkitysten löytäminen vieraskielisistä teksteistä vaatii tarkkuutta. Englannin kielessä lähin vastaava termi on *profession*, joka kattaa laajemmin koko opettajan profession (Luukkainen, 2005). Luukkainen (2005) näkee opettajuuden yhtenä osana opettajan professiota. Opettajuuden määrittäminen on kuitenkin vaikeaa, sillä tulkinnat siitä riippuvat kulloisistakin havainnoista sekä käsitteiden konstruoinnista, mutta sen voidaan nähdä olevan ikään kuin kuva opettajan työstä. Opettajuuden käsitteellistämisenä on läsnä vahvasti kulttuurisidonnaisuus sekä aika. Erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä eri aikoina, niin valtiotasolla kuin paikallisellakin, opettajuus käsitetään eri tavoin (Luukkainen, 2005).

Rasehorn (2009) on koonnut mallin suomalaisen opettajuuden määrittäjistä. Hän näkee, että Suomessa opettajuutta määrittelee seitsemän tekijää: kulttuurisidonnaisuus, suomalainen yliopistotasoinen opettajankoulutus, opettajan ammatin historia ja traditio, opettajuus suomalaisena käsitteenä, opettajan yhteiskunnallinen tehtävä, yksilöllisyys sekä tilannesidonnaisuus. Nämä yhdessä muodostavat kehyksen suomalaiselle opettajuudelle ja määrittävät pitkälti sen, millaisena suomalaiset näkevät opettajan ammatin (Rasehorn, 2009).

Käsitykset opettajan ensisijaisista tehtävistä vaihtelevat riippuen diskurssista. Tulorientoituneissa diskurssissa painottuu opettajan kyky saada oppilaissa aikaan hyviä oppimistuloksia. Jos taas opettajuutta tarkastellaan muuna kuin tulosta tuottavana professiona, painottuvat muut asiat, kuten yksilön henkinen ja moraalinen kehitys (Moore, 2004). Suomessa opettaja on nykyaikaisen käsityksen mukaan erityisesti oppimisen ohjaaja ja oppilaan kasvamisen tukija ja oppilaan roolia aktiivisena tiedon tuottajana korostetaan (Aho, 1998; Opetushallitus, 2014). Tähän liittyy oleellisesti oppimiselle otollisen ympäristön luominen sekä ajattelun kehittäminen (Luukkainen, 2004).

Opettajuudessa läsnä on tietty autonomia ja valinnanvapaus (Luukkainen, 2005). Tälle vapaudelle on asetettu joukko säädöksiä sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma, jotka muodostavat raamit, joiden sisällä opettajan vapaus voi toimia (Laitila, 1999; Luukkainen, 2004). Myös Marulin (2014) mukaan opettamisen tulisi mukautua opetustoimessa vallitseviin moraalisiin ja rationaalisiin periaatteisiin.

Yhteiskunnalliset muutokset, taloudelliset säästöt ja koulun pedagoginen kehittäminen aiheuttavat haasteita opettajan työlle. Ainakin julkisen keskustelun perusteella opetustoimen resursseja kiristetään samalla, kun opettajalta odotetaan yhä vain enemmän (ks. esim. Vuorela 3.5.2016). Aaltola (2005) puhuu haasteiden viidakosta: opettajuuteen ei kuulu ainoastaan kasvattaminen ja opettaminen, vaan työhön on lisätty lukuisia muita velvoitteita. Opettaja nähdään koulun kehittäjänä, ammattilaisena, joka osallistuu aktiivisesti uudistusten suunnitteluun ja toteuttamiseen. Haasteiden viidakossa pärjääminen edellyttää Aaltolan mukaan ajatuksellista linjaamista. Koska kaikkiin odotuksiin on mahdotonta vastata, opettaja joutuu tekemään päätöksiä siitä, mihin tavoitteisiin hän pyrkii päivittäisessä työssään (Aaltola, 2005).

## **2.1 Opetus ja opettaminen pyrkivät oppimiseen**

Opettamisen ja opetuksen käsitteitä on osin käytetty päällekkäisesti, mutta tässä tutkielmassa hyödynnetään Hellströmin (2008) määritelmiä. Hänen mukaansa opetus on vastavuoroinen tapahtuma opettajan ja oppilaan välillä kattaen alleen opettamisen sekä opiskelemisen käsitteet (Hellström, 2008). Opetustapahtuma on jatkuva prosessi, joka perustuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Kansanen, 2017). Kansanen (2017) viittaa Koskenniemen ja Hällisen määritelmään, jossa opetus kuvataan ”interaktiotapahtumaksi, joka sijoittuu koulun elämäntilanteeseen ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa”. Opetuksen keskeisin tarkoitus onkin oppimisen edistäminen asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Luukkainen, 2004; Siljander, 2015).

Opetus toimintana jakautuu opettajan ja oppilaan toimintoihin, opettamiseen ja opiskelemiseen, sekä näitä kahta yhdistävään oppiaineeseen. Nämä toimivat rinnakkain siten, että ne eivät voi toimia erillään, vaan muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden (Hellström, 2008; Siljander, 2015). Opettamiseen kuuluu opettajan toiminnan lisäksi myös muun oppilaitoksen henkilöstön sekä oppilaiden panostusta (Luukkainen, 2004), mutta tässä tutkimuksessa opettamisella tarkoitetaan nimenomaisesti opettajan toimintaa opetustilanteen aikana. Kaikki opettajan toiminta ei kuitenkaan ole opettamista, vaan se on vain yksi, joskin merkittävä, osa opettajan työtä (Luukkainen, 2004; Aho, 1998). Opettamisen lisäksi opettaja vastaa myös oppilashuoltoon liittyvistä asioista, kuten kasvatukselle otollisten fyysisten ja henkisten olosuhteiden luomisesta sekä kouluun liittyvistä hallinnollisista tehtävistä (Hellström, 2008).

Nykyaikaisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen toimija, mikä vaikuttaa myös opettamisen luonteeseen (Antikainen, Rinne & Koski, 2015; Hellström, 2008).

Sisällön hallinnan lisäksi on osattava opettaa sekä luoda ja ylläpitää kiinnostusta opetettavaa asiaa kohtaan, jotta saavutetaan opettamisen tavoite eli oppiminen (Luukkainen, 2004). Luukkainen (2004) toteaaakin: ”Opettajan tehtävä on identifioida ja kehittää kunkin oppilaan lahjakkuutta” (viitattu lähteessä Feinberg, 1990). Hattie (2009) esittää tehokkaan ja näkyvän oppimisen toteutuvan, kun opettaja näkee oppimisen oppilaan silmin ja auttaa tätä tulemaan itsensä opettajaksi. Täysin oppilaskeskeinen tulkinta konstruktivismista on kuitenkin Hattien mukaan tehoton. Suora opettaminen ja oppilaskeskeisyys eivät ole ristiriidassa, vaan nimenomaan tukevat toisiaan (Hattie, 2009).



### **3 Opetussuunnitelma opettajan ohjaajana**

Opetussuunnitelma-käsitteeseen liittyy monenlaisia tulkintoja ja tasoja. Valtakunnallisella tasolla vaikuttaa kirjoitettu opetussuunnitelma. Koulun tasolla kirjoitetusta opetussuunnitelmasta tehdään tulkinta, jota noudatetaan kyseisessä koulussa. Tällöin puhutaan tarkoitettusta opetussuunnitelmasta. Koulun sisällä jokaisella opettajalla on oma tulkintansa tarkoitettusta opetussuunnitelmasta painottaen opetuksessaan eri asioita, jolloin kyseessä on toimeenpannun opetussuunnitelman taso. Yksilöllisimmällä tasolla tarkastellaan oppilaan kokemusta toteutuneesta opetussuunnitelmasta (Kari, 1994). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmalla tarkoitetaan nimenomaisesti kirjoitettua valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma antaa raamit sille, miten opettaja hoitaa työtään, ja määrittää siten opettajuutta.

#### **3.1 Suomalainen opetussuunnitelma**

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman tehtävänä muun perusopetuksen ohjausjärjestelmän ohessa on taata opetuksen valtakunnallinen tasa-arvoisuus ja laatu, mikä perustuu perusopetuslakiin (Opetushallitus, 2014; POL 628/1998, 2§, 3§; Vitikka, 2009). Opetussuunnitelman noudattaminen on Suomessa pakollista, joten se on keskeinen opetuksen järjestämistä määrittävä tekijä (Vitikka & Rissanen, 2019). Opetussuunnitelmaa voi tarkastella sekä yhteiskunnallisena asiakirjana että opettajan toiminnallisena työvälineenä (Vitikka, 2009).

Opettajan työvälineenä opetussuunnitelma toimii opettamisen kehittämistyön apuna. Opetussuunnitelman pohjalta tehdyn pedagogisen ajatustyön kautta opettaja pystyy soveltamaan opetussuunnitelman tavoitteita jokaiseen oppimistilanteeseen sopivaksi. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan yksinään tarjoa valmiita malleja opettajan toiminnalle, vaan opettajan on huomioitava myös oppilaista nousevat tarpeet sekä omat havaintonsa (Salminen, 2018). Opetussuunnitelma määrittää rajat opettajan opettamiselle, mutta myös mahdollistaa luovien työskentelytapojen kehittämisen (Hellström, 2008).

Kun opetussuunnitelmaa tarkastellaan yhteiskunnallisena ja poliittisena asiakirjana, on otettava huomioon asenteet sen takana. Opetussuunnitelma välittää tietynlaista ideologiaa opetukseen ja heijastaa sekä ympäröivän yhteiskunnan että laatijoidensa asenteita ja näkemyksiä (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017; Siljander, 2015). Samalla se välittää kuvaa ihannekansalaisesta (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017). Toisaalta opetussuunnitelma ei usein ole ideaalinen, jonkin

tietyn poliittisen suuntauksen edustajien näkemys, vaan dialogin ja kompromissien tulos (Vitikka, 2009).

Suomalainen opetussuunnitelmatraditio rakentuu perinteisesti saksalaisen Bildung-perinteen ja angloamerikkalaisen *curriculum*-perinteen pohjalle. Uushumanistinen Bildung-aate käsitti ihmisen sielullisena olentona, joka saatetaan kukoistukseen koulutuksen ja sivistyksen avulla. 1900-luvun alun Suomessa Bildung yhdistyi kansallisidentiteettiin: koulutus nähtiin autonomisena, kansakuntaa yhdistävänä elimenä (Saari, Salmela & Vilkkilä). Saksalainen perinne korosti didaktiikkaa, opettajan autonomiaa ja oppiaineiden merkitystä. Sisältö jaettiin erillisiksi oppiaineiksi, mikä näkyy edelleen suomalaisessa koulussa. 1960-luvulla Yhdysvalloista saapunut curriculum-traditio alkoi vallata Suomessa alaa saksalaiselta didaktikalta. Aate korosti laajempia kasvatustieteen osa-alueita sekä käyttäytymistieteellistä mitattavuutta ja ennakoitua. Curriculum-traditiosta ammentava perinne on tavoiteorientoitunutta ja laaja-alaiseen oppimiseen suuntautuvaa (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017; Vitikka, 2009).

Nykypäivän opetussuunnitelma-ajattelussa curriculum-idea on edelleen asettumassa saksalaisen perinteen tilalle. Laaja-alaiset tavoitteet ovat löytäneet tiensä opetussuunnitelmaan, ja opettajakeskeisyydestä on siirrytty lapsilähtöisempään suuntaan (Krokfors, 2017; Opetushallitus, 2014). Bildung-traditio ei kuitenkaan ole täysin väistymässä, sillä opettajan autonomia on edelleen vahva suomalaisessa koulutusajattelussa. Opettaja on akateeminen ammattilainen, joka toimii kykyjensä mukaan oppilaan parhaaksi. Erityinen suomalainen piirre on se, että opettajat osallistuvat opetussuunnitelmien laatimiseen. Suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa yhdistyvät siis Bildungin autonominen opettajuus sekä angloamerikkalainen tavoitekeskeisyys sellaisina kuin Snellman, Koskenniemi ja muut suomalaiset kasvatusajattelijat ovat niitä muovanneet. (Krokfors, 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017).

### **3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 painopisteet ja arvot**

Uusin, vuonna 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on monella tavalla uudenlainen opetussuunnitelma suomalaiseen opetussuunnitelmaperinteeseen verrattuna. Opetussuunnitelmauudistuksella on vaikutuksia myös opettajien työtapoihin, sillä opettaja on velvollinen toteuttamaan uudistuksia. Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostuvat vahvasti arvot sekä käsitykset tiedon rakentumisesta, tietämisestä ja oppimisesta, joille opetuksen tulee pohjautua (Krokfors, 2017; Opetushallitus, 2014). Opetuksen tulee perustua käsitykseen

jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta, tasa-arvosta ja oikeuksista ihmisenä sekä kulttuurien moninaisuudesta rikkautena ja kestäväen elämäntavan välttämättömyydestä. Oppilas käsitetään aktiivisena toimijana opetuksessa, ja opetuksessa tulisi hyödyntää ja ottaa huomioon aistien monipuolinen hyödyntäminen sekä erilaiset oppimisstrategiat (Opetushallitus, 2014). Nämä määrittävät myös sitä, millaiset arvot ovat opettajalle eduksi.

Kuten suomalaiselle opetussuunnitelmatyölle on perinteistä, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 on ollut suunnittelemassa laaja monialainen työryhmä (Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 valmisteltiin yhteistyössä koulujen, opettajankoulutuksen, opetuksen järjestäjien, tutkijoiden sekä muiden opetuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvien tahojen kanssa (Vitikka & Rissanen, 2019). Opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena oli ottaa paremmin huomioon oppilaan rooli aktiivisena toimijana, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä sekä luoda oppilaille mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin (Vitikka & Rissanen, 2019). Opettajan tulee huomioida oppilas aktiivisena tiedon tuottajana, mikä vaikuttaa opettajan valintoihin opetusta suunniteltaessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 siirtää ajattelua opetuksen sisällöllisistä asioista kohti pedagogisempaa näkökulmaa. Oppiainekohtaisten sisältöjen lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on kiinnitetty enemmän huomiota oppimisen ja koulutyön ohjaukseen (Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016). Ne ohjaavat kohti koulujen toimintakulttuureiden kehittämistä, oppimisen arviointia, oppimisympäristöjen ja toimintatapojen käyttöä sekä oppimisen tukemista (Vitikka & Rissanen, 2019).

Myös oppimisen tavoitteiden painopistettä on siirretty yleisemmälle tasolle. Oppiainekohtaiset tavoitteet on määritelty laajemmin ja mukaan opetussuunnitelmaan on otettu laaja-alaiset tavoitteet, joilla pyritään edistämään oppilaan kasvua ihmisenä (Opetushallitus, 2014; Vitikka & Rissanen, 2019). Laaja-alaisen tavoitteiden myötä opetuksen eheyttäminen ja ilmiökeskeisyys on noussut tärkeäksi teemaksi (Krokfors, 2017). Ilmiökeskeisyys korostuu erityisesti oppiaineiden integroimisessa monialaisiin kokonaisuuksiin, joita on järjestettävä vähintään kerran lukuvuodessa (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelmassa huomioidaan entistä paremmin myös koulun ulkopuolella tapahtuva informaali oppiminen, esimerkiksi oppimisympäristöjen valinnassa ja kieltenopetuksessa (Krokfors, 2017; Opetushallitus, 2014).

Laaja-alaiset tavoitteet vaikuttavat monella tavalla myös siihen, mitä asioita opettajan tulee hallita ja miten opettajuutta tulee toteuttaa. Jotta opettaja voi toteuttaa laaja-alaisia tavoitteita mu-

kailevaa opettamisen tapaa, on hänellä itsellään oltava tarvittavat taidot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 laaja-alaisia tavoitteita on seitsemän: ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (Opetushallitus, 2014).

Laaja-alaiset tavoitteet ohjaavat opettajaa käyttämään monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja. Monilukutaidon ja ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteet asettavat opettajalle tavoitteen esittää asioita erilaisia symbolijärjestelmiä hyödyntäen sekä mahdollistaa moninäkökulmainen tarkastelu osana opiskelua. Lisäksi tulevaisuuden työelämään liittyviä taitoja pyritään kehittämään esimerkiksi työelämäyhteistyön avulla. Opettajia kehoitetaan rohkaisemaan oppilaita luottamaan näkemyksiinsä sekä kyseenalaistamaan tietoa ja hakemaan, hyödyntämään ja tuottamaan tietoa itsenäisesti. Opettamisessa tulisi siis hyödyntää dialogisuutta sekä kehittää oppilaiden itseohjautuvuuden taitoja (Opetushallitus, 2014).

Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen tavoite kuvaa asioita, joita oppilaiden tulee huomioida jokapäiväisessä elämässä. Tavoite keskittyy ihmissuhteiden sekä omien tunteiden hallitsemiseen ja näiden taitojen tukemiseen. Oppilaiden tulee oppia huomaamaan ja hallitsemaan myös teknologinen ympäristö. Opettajalta vaaditaan osaamista myös tieto- ja viestintäteknologisissa asioissa. Tieto- ja viestintäteknologia liittyy läheisesti arjen taitoihin sekä monilukutaitoon, sillä oppilaat kohtaavat arjessaan paljon multimodaalisia tekstejä, joiden ymmärtämisestä tulee harjoitella myös koulussa (Opetushallitus, 2014).

Myös arvot näkyvät vahvasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaisissa tavoitteissa. Kulttuurinen, katsomuksellinen ja kielellinen monimuotoisuus sekä taiteen ja kulttuuriperinnön huomioiminen nousevat keskeisiksi asioiksi opettajan työssä. Opettajan tulee luoda ympäristö, jossa oppilaat voivat kasvaa osaksi kulttuurin jatkumoa. Myös kestävä elämäntavat näkyvät laaja-alaisissa tavoitteissa (Opetushallitus, 2014).

## 4 Opettajarepresentaatiot mediassa

Julkisella keskustelulla on mahdollisuus muokata ihmisten ajattelutapoja. Se, miten asia tuodaan julki mediassa, vaikuttaa yleisön käsityksiin – toisaalta se voi myös heijastaa niitä. Kulttuurin tuotokset rakentavat kuvaa siitä, millaisia asiat ovat; ne siis luovat representaatioita. Representaation käsitteessä voi nojata Hallin (2013) määritelmään: ”Representation is the production of the meaning of the concepts in our minds through language.” Se on kielen avulla annettu merkitys, jolla viittaamme todellisen maailman olentoihin. Representaatiot rakentuvat kulttuurissa, sosiaalisten konventioiden muovaamina (Hall, 2013). Moscovici (1984) toteaa, että kaikki objektit saavat jonkinlaisen sosiaalisen representaation: kulttuurissa opitun konventiojärjestelmän, jonka avulla tulkitsemme asiat tietynlaisiksi. Representaatioiden tarkoitus on helpottaa elämää ja nopeuttaa tiedon käsittelyä, mutta ne voivat myös johtaa meitä harhaan. Representaatioiden tutkiminen on tärkeää, koska siten niistä voidaan tulla paremmin tietoisiksi (Moscovici, 1984).

Opettajuuden representaatiot (opettajakuva, opettajapuhe) vaikuttavat siis siihen, millaisina näemme ihanteellisen opettajan tai opettajat ylipäätään. Media luo omaa retoriikkaansa opettajista, jolloin se levittää eräänlaisia representaatioita (ks. esim. Martikainen, 2020). Erilaisten medioiden opettajarepresentaatioita on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti, ja niitä on etsitty myös Opettaja-lehdestä.

### 4.1 Opettajan kuvaus mediassa

Kansainvälisesti opettajarepresentaatioita on tutkittu paljon. Martikainen (2019; 2020) toteaa kokoavasti, että opettajat esitetään mediassa varsin stereotyyppisinä ja että eri mediavälineissä käytetään samankaltaisia representaatioita. Hyvillä ja huonoilla opettajilla on omat stereotyyppiset ominaisuutensa, ja erityisesti fiktiossa opettaja usein edustaa jompaakumpaa ääripäätä. Eri aineiden opettajilla nähdään tyypillisesti tiettyjä piirteitä. Mies- ja naisopettajien representaatioissa on niin ikään stereotyyppisiä eroja. (Martikainen, 2019; Martikainen, 2020).

Esimerkkinä hyvin kansainvälisestä opettajapuheen tutkimuksesta voi mainita Alhamdanin ym. (2014) tutkimuksen, joka keskittyi sanomalehtien välittämiin opettajarepresentaatioihin. Tutkimus toteutettiin viidessä eri maassa (Saudi-Arabia, Etelä-Afrikka, Oman, Bangladesh ja Australia) ja kerättyjä aineistoja tarkasteltiin vertailevalla tutkimusotteella. Aineistosta muodostet-

tiin neljä opettajaidentiteettiä; suomennettuna Välittävä ammatinharjoittaja (the caring practitioner), Läpinäkyvä (epä)ammattilainen (the transparent (un)professional), Moraalinen ja sosiaalinen roolimalli (the moral and social role model) sekä Uudistava älykkö (the transformative intellectual). Lehtien opettajapuhe vaikutti mukailevan niitä odotuksia, joita kunkin maan yhteiskunta, historiallinen konteksti ja kulttuuri opettajille asetti (Alhamdan ym., 2014).

Välittämisen ja yhteiskunnan odotuksiin vastaamisen tärkeinä opettajan ominaisuuksina on löytänyt myös Cohen (2010), joka tutki erästä amerikkalaista sanomalehteä vuosilta 2006–2007. Kriittisen diskurssianalyysin keinoin hän osoitti lehdistä kaksi diskurssia, jotka hän nimesi Vastuullisuudeksi ja Välittämiseksi (Accountability & Caring). Vastuullisuus toteutui institutionaalisella tasolla. Kirjoituksissa se ajoi usein Välittämisen yli, joka puolestaan koski yksittäisen opettajan vuorovaikutuksellisia toimia ja ammatillista identiteettiä.

Yhteiskunnan vaatimusten vastuullisen, lapsilähtöisen toteuttajan lisäksi tutkimuksissa on löydetty myös vastakkaisia näkökulmia. Hansen (2010) sekä Shine & O'Donoghue (2013) tutkivat sanomalehtikirjoituksia Britanniassa ja Australiassa. Kummassakin tutkimuksessa tehtiin samankaltaisia havaintoja: opettajaa kuvataan itsenäisenä yksilönä, jonka on taisteltava tiensä vaikeuksien läpi. Hansenin tarkastelussa 1990-luvulta 2000-luvun alkuun opettajuuden kuvaus muuttuu. Aikajakson alussa opettajakuvaus on negatiivissävytteistä, ja opettajia kuvataan pikemminkin ongelmien aiheuttajina kuin niiden ratkaisijoina. Jakson loppua kohti kuvaus vaihtuu kohti positiivisempaa: opettajat ovat ahkeria ammattilaisia, jotka tekevät työtä suurten paineitten alla (Hansen, 2010). Myös Shinen ja O'Donoghuen tutkimuksessa opettajat kuvattiin paineiden alla vastustamassa uhaksi koettuja uudistuksia, tässä tapauksessa standardisoitua arviointia Australian kouluissa (Shine & O'Donoghue, 2013).

Suomessa opettajuuden representaatioiden tutkimusmateriaalina on käytetty erityisesti elokuvia ja TV-sarjoja. Suomalaisessa tutkimuksessa on tarkasteltu paitsi ihanneopettajan ominaisuuksia ja mies- ja naisopettajien eroja, myös opettajapuheen muutosta historian kuluessa. Esimerkiksi Kujala (2008) arvioi väitöskirjassaan, että elokuvien opettajissa voi nähdä ajan koulupuheen vaikutuksen. Ihanteellinen opettajuus, jota Kujalan mukaan tarkasteltiin ennen kristillisyyden valossa, on muuttunut moniarvoisempaan, demokraattisempaan suuntaan. Myös opettajien sukupuolten eriarvoisuudesta on päästy eteenpäin, vaikka ala on yhä varsin naisvaltainen (Kujala, 2008).

Kun Kujalan tutkimus itsenäisyyden ajan opettajakuvasta heijastelee historiallisia näkökulmia, Miettusen ja Dervinin (2014) tutkimus tuo esiin nykyajan haasteiden kuvausta. Se tarkastelee

Uusi päivä -sarjan opettajakuvaa suhteessa viime vuosikymmenen haastaviin muutoksiin, kuten opetussuunnitelmauudistukseen ja koulupudokkaiden määrän kasvuun. TV-sarjan opettajat ovat Mieltusen ja Dervinin mukaan yksiulotteisia ja mukailevat yleisen opettajapuheen stereotyyppisiä. Toisaalta taideaineiden opettajat nousevat esille positiivisemmin kuvattuina ja epäkonventionaalisempina kuin muut. Muiden aineiden opettajat näyttävät heidän rinnallaan ryppyotsaisina vastustajina, jotka eivät pidä yhtä mielenkiintoisia oppitunteja kuin taideopettajat. He tekevät koulussa ”oikeat työt”, kun taideopettajat keskittyvät omiin projekteihinsa. (Miettunen & Dervin, 2014).

Painetun median opettajatutkimuksesta Suomessa voi nostaa esimerkiksi Punakallion ja Dervinin (2015) tutkimuksen, jossa tarkasteltiin opettajakuvausta suomalaisten iltapäivälehtien etusivuilla. Otsikoista erottui negatiivisia sävyjä paitsi yksittäisten opettajien virheistä, myös huononneista työoloista. Osassa aineistosta nousi esiin traditionaalinen käsitys opettajasta moraalista vartioivana auktoriteettina. Tuloksissa nähtiin kuitenkin myös toisenlaisen opettajakuvan kasvu: nääntynyt, epämoraalinen opettaja, joka on voimaton kasvavien paineiden ja kouluväkivallan edessä (Punakallio & Dervin, 2015). Kaiken kaikkiaan median kuvaama stereotyyppinen opettaja olisi siis yhteiskunnan pyrkimyksiä toteuttava, oppilaistaan huolehtiva ammattilainen, jota kuitenkin uhkaavat monenlaiset paineet.

## **4.2 Opettajan kuvaus Opettaja-lehdessä**

Populaarimedialeille – yleisessä levikissä oleville lehdille, TV-ohjelmille, internetsisällöille ynnä muille tuotteille – tyypillistä on, että ne pyrkivät saamaan mahdollisimman paljon yleisöä. Niinpä ne pyrkivät tuottamaan vastaanottajille mieluisaa sisältöä; kenties myös toistamaan niitä representaatioita, jotka yleinen mielipide kokee tutuiksi ja miellyttäviksi. Opettaja-lehden tutkiminen eroaa populaarimediantutkimuksesta siten, että kyseessä on liiton lehti, joka ei niinkään tavoittele myyntiä. Kyse on liiton lehdestä, joka tuottaa sisältöä jäsenilleen (Martikainen, 2019).

Lehden toimittamisen ja vastaanottamisen voidaan myös katsoa tapahtuvan opettajien ”me-ryhmän” sisällä sen sijaan, että jokin ulkopuolinen, perehtymätön ryhmä tuottaisi sisällön toiselle ryhmälle. Tämän voisi olettaa ehkäisevän harhaanjohtavien representaatioiden syntyä. Martikainen (2019) on kuitenkin todennut tämän hypoteesin vääräksi Opettaja-lehden kansikuvia koskevassa tutkimuksessaan. Hänen mukaansa lehden kansikuvat juurikin levittivät tietyyntyyppistä opettajakuvaa sen sijaan, että olisivat korostaneet opettajien moninaisuutta.

Vaikka kansainvälisesti on tehty paljon tutkimusta lehtien opettajarepresentaatioista, Suomessa varteenotettava tutkimus aiheesta on melko vähäistä. Sitä vastoin Opettaja-lehti aineistona on innoittanut useita pro gradu -tutkielmia. Esimerkiksi Laaksonen (2014) on tarkastellut Opettaja-lehden pääkirjoitusten opettajakuvaa uusliberalistisen murroksen kautta. Hänen diskurssianalyysinsä mukaan opettaja näyttäytyy vuosien 2010–2013 kirjoituksissa Olosuhteiden uhrina, Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajana, Kansainvälisenä huippuosajana sekä Elinikäisenä oppijana. Raunio (2016) puolestaan tutki opettajapuheessa tuotettuja arvo- ja valtakursseja ja rakensi niistä Opettaja-lehden ihanneopettajan vuosina 1994, 2014 ja 2015: laaja-alainen, eettisesti toimiva, professionaalinen ja tutkiva opettaja. Näistä ominaisuuksista huolimatta opettajuus näyttäytyi traditionaalisenä ja passiivisena.

Joitakin vertaisarvioituja Opettaja-lehden opettajakuvaa käsitteleviä tutkimuksia kuitenkin löytyy. Virolaiset Erss ja Kalmus (2018) ovat tutkineet opettajan roolia ja autonomiaa opettajille suunnatuissa lehdissä Virossa, Suomessa ja Saksan Baijerissa – Suomea edusti juuri Opettaja-lehti. Tuloksena saatiin kolme diskurssia, jotka toteutuivat kussakin maassa omalla tavallaan. Autonomian diskurssi näyttäytyi Opettaja-lehdessä voimaantumisenä ja innokkuutena opetus suunnitelman kehittämiseen, mutta toisaalta kriittisyytenä kasvavaa työmäärää kohtaan. Arvoinnin ja kontrollin diskurssi painottui Suomessa opettajan itsereflektioon ja kansallisiin kriteereihin. Kolmas, uusliberaalinen diskurssi toistui lehdessä hyvin vahvasti, mutta sitä kohtaan ilmeni myös paljon vastustusta (Erss & Kalmus, 2018).

Erssin ja Kalmusin tutkimustulokset vaikuttavat olevan linjassa Laaksonen ja Raunion tutkielmien kanssa. Tutkimuksissa näyttäytyvät sekä vallitsevat uusliberalistiset arvot että opettajan rooli kehittäjänä. Kontrastissa innostuneen kehittäjän roolin kanssa on kuitenkin opettajaa passivoiva viesti. Haasteet lisääntyvät, ja huoli työmäärästä kasvaa. Yksittäinen opettaja on kyvytön puolustamaan itseään, joten OAJ ottaa tämän tehtävän hoitaakseen (Erss & Kalmus, 2018; Laaksonen, 2014; Raunio, 2016). Opettajaa mykistäviä, yhteiskuntaan nähden neutraaleja ja passivoivia diskursseja on löytänyt myös Räisänen (2008), joka tutki opettajan yhteiskuntasuhdetta Opettaja-lehdessä.

Martikainen (2020) esittää tuoreita näkökantoja väitöskirjassaan, jossa hän on tutkinut opettajuuden visuaalisia representaatioita. Eräässä väitöskirjansa osatutkimuksessa (julkaistu vuonna 2019) hän on käyttänyt aineistona Opettaja-lehden kansikuvia vuosilta 2013–2017. Martikainen nojasi tutkimuksessaan sosiaalisten representaatioiden teoriaan (ks. esim. Moscovici, 1984). Visuaalisen retoriikan analyysin avulla hän sai selville, että Opettaja-lehden kansikuvastossa



toistui ylitse muiden tietty opettajatyyppejä: siististi pukeutunut, 30–50-vuotias suomalainen nainen. Lisäksi kansikuvissa esiintyneet opettajat olivat enimmäkseen hymyileviä, normaalipainoisia ja hyväkuntoisen näköisiä. Kansikuvaopettajat pukeutuivat siististi ja neutraalisti, eivät huomiota herättäviin vaatteisiin. Opettaja esiintyi enimmäkseen yksin, kenties vihjeenä ammatillisesta autonomiasta. Viitteitä seksuaali- tai sukupuolivähemmistöihin ei kansikuvista löytynyt. Näiden tulosten perusteella Martikainen toteaa, että myös Opettaja-lehti välittää opettajuudesta varsin homogeenista kuvaa (Martikainen, 2019).

Martikainen (2019; 2020) tunnisti kansikuvista neljä opettajatyyppejä tai opettajuuden ulottuvuutta: asiantuntijuus, leikkisyys, kasvattaminen ja vapaa-ajan virkistäytyminen. Eri opettajatyyppejä edustavat opettajat esiintyivät kuvissa merkittävästi eri tavoilla ja eri ympäristöissä. Asiantuntijat (Experts) olivat kokeneen näköisiä, keski-ikäisiä yksilöitä, jotka esiintyivät oman erityisalansa erityisinä asiantuntijoina. Kansikuvien miehillä asiantuntijuus näyttäytyi teknisten alojen osaamisena tai muusikkoutena, naisilla hoivaamisena ja tekstiilityönä. Leikkisät opettajat (Pranksters) esiintyivät iloisina ja spontaaneina ja pukeutuivat muita rennommin. He saattoivat olla tekemässä jotakin hauskaa tai jännittävää, kuten katsomassa suurennuslasin läpi. Kasvattajat (Educators) esiintyivät kuvissa oppilaiden ympäröiminä. Martikaisen mukaan nämä kuvat voi tulkita joko oppilaslähtöisyyden tai autoritäärisen opetuksen presentaatioina. Neljäs ulottuvuus oli Vapaa-ajan virkistäytyjät (Recreationists). Nämä opettajat kuvattiin luonnon ympäröiminä vapaa-ajan aktiviteettien parissa. Sukupuolten väliset erot näkyivät erityisesti leikkisillä ja vapaa-ajan tyypeillä niin, että naiset poseerasivat maltillisemmin, kun taas miehet esitettiin aktiivisempina ja seikkailevampina (Martikainen, 2019; Martikainen, 2020).

Martikaisen mukaan onnellisuus ja opettajan autonomia korostuivat OAJ:n jäsenlehden tuottamissa opettajuuden sosiaalisissa representaatioissa. Hän kuitenkin kysyy, voiko tällainen kuva asettaa painetta piilottaa vaikeudet hymyn taakse, mikä voi lisätä stressiä ja uupumusta (Martikainen, 2019). Voisi ajatella, että lehden kansikuvista pyritään tekemään miellyttäviä ja kutsuvia lukijaa varten. Kenties juuri sen tähden kansikuvia tarkastelevasta tutkimuksesta on jäänyt pois uupumuksen ja haastavan työn diskurssi, joka esiintyy voimakkaana muissa opettajuustutkimuksissa.

Edellä mainitut tutkimukset luovat pohjaa tämän tutkielman pyrkimykselle etsiä hyvän opettajuuden piirteitä Opettaja-lehdestä. Maruli (2014) kuitenkin muistuttaa, että hyvän opettamisen määrittely on vaikeaa. Jo käsitteiden määrittely tuottaa ongelmia, sillä niitä on käytetty eri teksteissä eri tavoin. Lisäksi opettajan toiminnan laadun arviointi on usein haasteellista, sillä suuri

osa opettajan prosesseista on vaikeasti havaittavissa (Maruli, 2014). Opettajuutta koskevassa tutkimuksessa tarvitaan siis erityistä tarkkuutta käsitteiden määrittelyssä sekä opettajan sisäisten ja ulkoisten prosessien havaitsemisessa.

## 5 Tutkimustavoite ja -aineisto

### 5.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimuskysymys on muotoutunut vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Lähtökohtana tutkielman tekemiselle oli kiinnostus opetuksen laatuun sekä vähäinen määrä suomalaista tutkimustietoa aiheesta. Ajankohtaisuuden vuoksi tutkimus haluttiin kohdistaa Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 mukaan vuosille 2015–2019. Toisaalta tutkijoiden oma suuntautuminen luokanopettajiksi rajasi ympäristöksi alakoulun, eli vuosiluokat 1–6.

Näkökulmaa pohdittaessa esiin tuli keskustelu Opettaja-lehden asemasta opettajan työn määrittäjänä. Opettaja-lehti on merkittävä foorumi kasvatusalalla käytävässä keskustelussa, ja se voidaan nähdä itsessään subjektina, joka vaikuttaa opettajien asenteisiin ja tapoihin toteuttaa opettajuuttaan (Saukkonen, 2001). Tutkimuksessa haluttiin tarkastella nimenomaan ajankohtaismediaa eikä esimerkiksi tieteellistä julkaisua. Siispä tarkastelu päätettiin keskittää Opettaja-lehden välittämiin näkemyksiin, jolloin tutkimuskysymyksestä muotoutui seuraava:

1. Millaisia hyvän opettajan arvoja ja ominaisuuksia ilmenee Opettaja-lehden kirjoituksissa vuosina 2015–2019?

### 5.2 Aineiston rajaaminen

Aikakauslehteä tutkittaessa voidaan hyötyä lehden tekstimaailman ymmärtämisestä. Opettaja-lehti on tekstimaailmaltaan melko tyypillinen aikakauslehti, sillä se sisältää laajan joukon erilaisia tekstilajeja artikkeleista yleisönosastokirjoituksiin. Tekstilajeilla on omat funktionsa: erilaiset tekstit on kirjoitettu eri tehtäviin ja tarkoituksiin. Kullakin tekstilajilla on erilaisia tulo-kulmia, joissa kirjoittajan kanta tulee näkyviin. Hyödyntämällä tekstintutkimuksen näkökulmaa pyritään saavuttamaan syvempi ymmärrys tutkimusongelmasta.

Tekstilajeihin pohjautuvan ymmärryksen perusteella aineistoon valittiin Opettaja-lehden uutiset, artikkelit ja pääkirjoitukset. Lisäksi on huomattava, että mukaan ei otettu ruotsinkielisiä kirjoituksia, joita osassa lehdistä oli yksittäisinä teksteinä. Tekstinsisäisiä rajauksia oli tehtävän suhteen, millaisia ilmauksia aineistosta lähdetäisiin hakemaan. Alla eritellään tekstilajikohtaisia sekä tekstinsisäisiä rajauksia.

## 5.2.1 Tutkimusaineiston tekstit

Tekstilajin käsitteeseen liittyy useita määritelmiä ja rinnakkaiskäsitteitä, mutta tässä tutkielmassa sitä on tarpeen kuvailla vain lyhyesti. Saukkonen (2001) määrittelee tekstilajin kulttuurisidonnaiseksi tilannekehystyypiksi, johon sisältyy tekstiryhmän prototyypisiä piirteitä. Tekstilaji eli genre määrittää, millaiset rakenteet ovat tekstille tyypillisiä ja mitä lukija voi odottaa tekstiltä. Tällaiset skeemat helpottavat tekstimaailman jäsentämistä ja toisaalta ohjaavat tekstin tuottamista ja tulkintaa. Tekstien pohja on sosiaalinen, sillä ne rakentuvat yhteisten merkitysten varaan (Heikkinen, 1999). Tekstilajien konventiot määritellään yhteisössä ja siirretään uusille sukupolville. Koska tekstilajit palvelevat yhteisön tarpeita, niihin liitetyt piirteet voivat vaihdella eri kulttuureissa ja eri aikoina (Saukkonen, 2001).

Aineistoon valitut tekstilajit muodostavat Opettaja-lehden rungon. Aineistoon valikoituvat tekstit rajattiin niin, että tekstit edustaisivat lehden kantaa ja olisivat lehden toimituksen kirjoittamia (kirjoittajan nimen täytyi olla mainittu tekstin yhteydessä). Tutkimuksen ulkopuolelle rajautuivat näin mainokset ja ilmoitukset, OAJ:n puheenjohtajan ja varapuheenjohtajan palstat, yleisön mielipidetekstit, kolumnit ja osa pikku-uutisista. Jäljelle jäi siis kolme tekstilajia, jotka tuovat toimituksen kannan julki omilla tavoillaan.

Uutinen on tiedottava ja kertova tekstilaji, jolla on perinteinen asioiden esittämisjärjestys. Usein uutisen rakennetta havainnollistetaan kolmiolla, jonka kärki osoittaa alaspäin. Kolmion yläosassa, jossa on eniten tilaa, kerrotaan siis uutisen tärkeimmät asiat: mitä, missä ja milloin tapahtui. Sen jälkeen kerrotaan tarkentavia tietoja, kuten tapahtumien syitä ja seurauksia. Tapahtumien esittämisjärjestys ei siis ilmaise tapahtumien kronologista järjestystä, vaan uutisarvoa. Tapahtumajärjestys jää lukijan pääteltäväksi (Mäntynen, 2006). Koska lukija kokoaa uutisen antaman informaation, uutinen voi sisältää lähinnä sellaista informaatiota, joka avautuu lukijalle vaivattomasti. Uutinen ei käsittele aihetta kovinkaan syvällisesti, vaan esittelee helposti todennettavaa ja vahvistettavaa pintatietoa (Saukkonen, 2001).

Saukkonen (2001) on analysoinut eri medioissa julkaistuja tekstejä ja muodostanut piirreprofiileja havaitsemilleen tekstilajeille. Saukkosen mukaan uutiselle on ominaista tarkkuus, varmuus, asenteettomuus ja objektiivisuus. Objektiivisuus tai kirjoittajan äänettömyys on kuitenkin suhteellista. Kirjoittaja tekee päätöksen tekstiin otettavasta materiaalista, jolloin hänen näkemyksensä on piiloisesti esillä. Jo tietyn asian pitäminen uutisarvoisena viestii Saukkosen mukaan asioiden arvottamisesta. Samoin perustelut esitetään jonkun muun, kuten asiantuntijan tai silminnäkijän kertomina, mutta tällöinkin on kyse viestijän tekemistä valinnoista (Saukkonen,

2001). Se, mitä pidetään tärkeänä ja uutisarvoisena, kertoo ympäröivän kulttuurin ja viestijäyhteisön suhtautumisesta asiaan (ks. esim. Mäntynen, 2006). Objektiivisuuden vaatimuksesta huolimatta uutisella on siis omat keinonsa ilmaista arvotussuhteita. Koska uutinen siis omalla tavallaan välittää lehden toimituksen näkemyksiä hyvästä opettajuudesta, on perusteltua sisällyttää se tutkimusaineistoon.

Artikkeleita on tämän tutkimuksen aineistossa määrällisesti eniten. Artikkelit ovat tekstilajina laaja, sillä sen skeema, rakenne ja tekstityyppi vaihtelevat tekstin tarkoituksen mukaan. Aikakauslehden artikkelin normit ovat hyvin erilaiset kuin tieteellisen artikkelin. Uutiseen verrattuna lehtiartikkelissa korostuu kirjoittajan suurempi vapaus. Kun uutiselta vaaditaan objektiivisuutta, artikkelissa kirjoittajan ääni pääsee läpi hänen jäsentäessään maailmaa uudelleen. Tarkasteltavan maailman muokkaaminen on tarpeellista, koska artikkeli ei tyydy pintatietoon uutisen tavoin, vaan käsittelee laajempia, usein abstrakteja ilmiökokonaisuuksia. Koska kirjoittajan ei tarvitse olla äänetön, aikakauslehden artikkeli voi sisältää myös arvottavia ja ohjailevia asenteita (Saukkonen, 2001). Artikkelit ovat Opettaja-lehdessä hyvin keskeinen tekstilaji, jossa opettajakuva voi tulla esille hyvin näkyvästikin. Tutkimusaineistossa artikkelit ovat siis hyvin olennainen osa.

Saukkosen analyysissä artikkelin tekstilaji sai sellaisia piirteitä kuin yleistävä, todentava, tiivistävä, staattinen ja kuvaileva. Arvottavuus vaihtelee: tieteellisessä artikkelissa asioiden arvottaminen ei tule kyseeseen, mutta aikakauslehdissä esiintyy tyypillisesti vertailevia ja emotionaalaisia ilmauksia. Aikakauslehden artikkelin sisartekstilaji on reportaasi, joka käsittelee aihetta spesifimmin kuin asia-artikkeli (Saukkonen, 2001). Tässä tutkimuksessa myös reportaasin tyyppisiä kirjoituksia nimitetään artikkeleiksi, sillä näin tehdään myös lehden verkkosivuilla.

Pääkirjoitus on eräänlainen mielipidekirjoituksen alalaji, joka on usein lehden päätoimittajan kirjoittama. Pääkirjoituksella on vakiintunut paikka lehdessä, ja sen tehtävä on edustaa lehden institutionaalista kantaa. (Heikkinen, 1999). Kuten artikkelissa, myös pääkirjoituksessa kirjoittaja saa vapaammin jäsentää maailmaa uudelleen (Saukkonen, 2001). Hän toimii kuitenkin lehden kannan sitomana: pääkirjoituksissa edustuvat ne asiat, jotka ovat lehden näkökulmasta keskeisimpiä. Kielelliset valinnat ja aiheiden poiminta vaikuttavat siihen, millaisen representaation pääkirjoitus rakentaa ympäröivästä todellisuudesta. Pääkirjoituksissa näkyvät ajalle tyypilliset ilmaukset ja ideologiset luonnollistumat. Pääkirjoitus myös luo vastakkainasettelua ja keskusteluttaa eri osapuolia. Ajatuksia herättävä pääkirjoitus saa aikaan uusia tekstejä, jotka vastaavat

alkuperäisen kirjoituksen kannanottoihin. Keskustelun jatkumossa pääkirjoitus muokkaa ihmisten kokemaa todellisuutta (Heikkinen, 1999).

Pääkirjoituksen rakennepiirteet eivät kuuluneet Saukkosen analyysiin, mutta hän toteaa pääkirjoitusten olevan argumentatiivisia (Saukkonen, 2001). Heikkinen keskittyy väitöskirjassaan pääkirjoitusten tapaan välittää ideologioita. Etenkin poliittinen pääkirjoitus esittää ilmiöt staattisina ja abstrakteina, keskittyy asioiden välisiin suhteisiin ja häivyttää toimijoita. Pääkirjoitus voi olla jopa uutismainen, kun se kertoo kiteytetysti ajankohtaisista aiheista; ero uutiseen syntyy kannan ottamisesta (Heikkinen, 1999). Opettaja-lehden pääkirjoitukset poikkeavat Heikkisen analyysistä siten, että ne kertovat myös konkreettisista arjen esimerkeistä. Toisaalta Heikkinen toteaa, että pääkirjoitus on usein suunnattu tietylle vastaanottajajoukolle, ”me”-ryhmälle – tässä tapauksessa opettajille (Heikkinen, 1999). Pääkirjoitus siis edustaa lehden kantaa ja rakentaa siltä pohjalta kuvaa esimerkiksi hyvästä opettajasta. Lehden kannan edustaminen on aineistorajauksen kriteeri, jota pääkirjoitus toteuttaa hyvin vahvasti. Pääkirjoitusten opettajakuvaukset kuuluvat siis nekin tämän tutkimuksen aineistoon.

### 5.2.2 Muut rajaukset

Tekstilajien rajaamisen jälkeen tutkimusaineistoa ryhdyttiin seulomaan tarkemmin. Aineistosta haluttiin etsiä ominaisuuksia ja taitoja, joita opettajalta vaaditaan tai joista on etua opettajan työssä. Aineistosta nostettiin siis nimenomaan **opettajan olemusta tai toimintaa** koskevia seikkoja. Pois rajautuivat kohdat, joissa käsiteltiin koulun toimintaa organisaationa tai otettiin kantaa siihen, mitä koulun tai yhteiskunnan tulisi mahdollistaa opettajalle.

Koska kieli on elävää, monimuotoista ja vaihtelevaa, aineistosta ei voitu etsiä ainoastaan staattisia ilmauksia. Sama asia voidaan ilmaista usealla eri tavalla, joten tarkastelussa oli otettava huomioon erilaiset ilmausrakenteet ja rinnakkaiskäsitteet. Aineistosta nousi nesessiivirakenteita kuten ”*opettajan pitäisi...*” ja ”*opettajan täytyy...*”, jopa suoraan ilmaistuja ”*hyvä opettaja...*” ja ”*opettaja on...*”. Suurimman osan opettajaluonnehdinnasta muodostivat kuitenkin epäsuorat ilmaukset, kuten ”*opettajilta vaaditaan...*” ja ”*tarvitaan opettajia, jotka...*”. Myös passiivirakenteet olivat tavallisia. Niissä tekijä jätetään nimeämättä, mutta tämä on kuitenkin pääteltävissä tekstiyhteydestä. Ilmausta ympäröivän kotekstin huomioiminen oli oleellista näiden ilmausten tunnistamisessa. Koteksti on kontekstin alakäsite, jolla tarkoitetaan tarkasteltavan kohdan välitöntä tekstiympäristöä (Shore & Mäntynen, 2006).

Tutkimuskysymyksen mukaisesti aineiston tarkastelu rajattiin alakoulun opettajiin. Korkeammat koulutusasteet sekä varhaiskasvatus ja esiopetus jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Näitä asteita koskevat tekstit kuitenkin luettiin. Mikäli näistä kirjoituksista oli löydettävissä tekstiainesta, joka katsottiin yleisesti opettajuutta koskevaksi, tämä aines otettiin mukaan tarkempaan käsittelyyn. Rajanveto tällaisissa ilmauksissa on haasteellista ja vaatii tarkkuutta. Epävarmoista tekstinkohdista neuvoteltiin tapauskohtaisesti tutkijoiden kesken.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa hyvän opettajan ominaisuuksia etsitään Opettaja-lehdestä sisällönanalyysin avulla (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusmetodikirjallisuuden mukaan kvalitatiivinen sisällönanalyysi on sopiva työkalu laadullisen aineiston analysoimiseen. Analyysissa keskitytään aineiston koodaamiseen, luokitteluun sekä tekstien välisten erojen ja yhtäläisyyksien etsimiseen. Lopputuloksena esitetään synteesi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisen aineiston analyysia voi lähestyä kolmesta näkökulmasta sen mukaan, kuinka paljon teoria ohjaa analyysiprosessia. Analyysi voi olla luonteeltaan aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Aineistolähtöinen analyysi on aineiston ehdoilla toteutuva analyysitapa, jossa aiemmin muodostetut teorit vaikuttavat analyysiprosessiin mahdollisimman vähän. Luokittelu ja johtopäätökset tehdään sen perusteella, miten asiat ilmenevät aineistossa. Tavoitteena on löytää aineiston tarjoama tieto sellaisena kuin se todellisuudessa on, ilman että teoria ohjaa tutkijan huomiota. Muissa lähestymistavoissa analyysi pohjautuu teoriaan joko kokonaan tai osittain (Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa Opettaja-lehtien tarkasteluun sovellettiin aineistolähtöisyyttä. Tämä vaikutti sopivalta lähestymistavalta, kun haluttiin nimenomaan kuvata lehdessä ilmeneviä representaatioita. Aineistolähtöisyys tarjoaa mahdollisuuden tekstiaineiston tarkasteluun itsenäisenä kuvauksena, josta voidaan nostaa esiin puhdasta informaatiota. Riskinä on, että tutkijan ennakkokäsitykset aiheesta vaikuttavat analyysiin. Tätä pyrittiin välttämään siten, että tutkijat vertaisarvioivat toistensa tekemän työn. Opettajan arvot ja ominaisuudet koottiin ja luokiteltiin tekstien tarjoamista lähtökohdista käsin. Luokittelun ja synteessin tuloksia on kuitenkin mahdollista verrata teoriapohjaan. Tällä tavoin tulokset tulevat arvioiduiksi aiemman tutkimuksen kautta.

Lukuisat tutkimusoppaat esittelevät sisällönanalyysin vaiheita hiukan toisistaan poiketen. Kvalitatiivinen sisällönanalyysiprosessi etenee aineiston rajaamisesta ja pelkistämisestä kategorisointiin, käsitteelliseen vertailuun ja löydöksistä muodostettavaan synteisiin. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin vaiheet olivat pääpiirteittäin seuraavat:

1. Tutkimusongelman rajaaminen
2. Relevantin aineiston kokoaminen
3. Rajauskriteerien muodostaminen: mitä aineistosta otetaan mukaan?
4. Aineiston redusointi ja koodaaminen
5. Klusterointi: aineiston luokittelu kategorioihin
6. Kategorioiden analysointi: yhtäläisyyksien ja erojen etsintä
7. Yhteenveto ja johtopäätökset.

(Mukaiillen: Altheide, 1996; Berg & Lune, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Sisällönanalyysi alkoi tutkimusongelman muotoilulla ja halutun aineiston kokoamisella. Tutkimuksen alkuvaiheilla tehtiin päätös siitä, miten aineisto kerätään ja millaisia asioita aineistosta nostetaan tarkempaan käsittelyyn. Kun tämä oli selvää, aineisto redusointiin poimimalla siitä tutkimuksen kannalta relevantit kohdat. Nämä tekstinosat koodattiin kokoamalla ne taulukkoon (Liite 1). Taulukkoon kirjattiin kunkin tekstinosan viereen tekstin nimi, kirjoittaja, lehden numero ja ilmestymispäivä sekä sivunumerot. Redusointia jatkettiin edelleen pelkistämällä koodatut tekstinosat. Ilmaukset pyrittiin tiivistämään käsitteellisiksi yksiköiksi, joita tässä kutsutaan avainsanoiksi. Avainsanat olivat yhden tai useamman sanan mittaisia lyhyitä käsitteitä, jotka helpottivat ja yksinkertaistivat aineiston käsittelyä seuraavissa analyysivaiheissa.

Sisällönanalyysin tukena käytettiin myös työkaluja, joita on perinteisesti sovellettu kvalitatiivisessa meta-analyysissä. Ne olivat avuksi keskeisten käsitteiden löytämisessä ja luokittelussa. Keskeinen metasynteesin työkalu on Walshin ja Downen (2005) sekä Salmisen (2011) kuvaama *compare and contrast* -harjoite: Valituista teksteistä pyrittiin poimimaan niiden keskeiset ideat ja käsitteet, joiden väliltä haettiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Pelkistyksiä pyrittiin yhdistelemään ja tiivistämään kategorioiksi, jotta löydettäisiin aineistotekstien yhteinen ydin. Tekstinkohtien välisiä eroja ei kuitenkaan pyritty tasoittamaan, vaan ne olivat osa prosessia (Walsh & Downe, 2005; Salminen, 2011).

Klusteroinnin perusteella muodostetut avainsanat jaettiin kategorioihin. Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimustehtävän mukaisesti ainoastaan kahteen kategoriaan: Opettajan arvot ja



Opettajan ominaisuudet. Yhtäläisyyksien ja erojen etsintää toteutettiin jossain määrin jo klusteroinnin aikana. Samanlaiset asiasanat laskettiin yhteen. Jos jokin avainsana oli eri tavalla ilmaistu, mutta sisällöllisesti samankaltainen kuin jo olemassa oleva sana, se laskettiin mukaan kyseisen sanan frekvenssiin. Klusteroinnin jälkeen löydettiin myös opettajan persoonaan ja ammatillisuuteen liittyvää vaihtelua, jonka pohjalta vertailua jatkettiin. Syntyi kaksi jaottelutapaa: arvot ja ominaisuudet (Taulukko 1, Liite 2) sekä persoona ja ammatillisuus (Taulukko 2, Liite 3).

## 6 Tutkimustulokset

*Toisen etuun keskittyminen kertoo jotain hurjan hienoa suomalaisesta opettajasta. Se on syvää ammattitaitoa, ilman muuta, mutta muutakin. Vastuullisuutta. Epäitsekkyyttä. Aitous. Hienoa ihmisyyttä. (Opettaja, 22/2018)*

Avainsanojen luokittelun edetessä kävi selväksi, että arvot ja ominaisuudet ovat hyvin limittäisiä, ja niitä on usein vaikeaa erottaa toisistaan. Hyvän opettajan voi odottaa toteuttavan aineistosta nousevia arvoja, jolloin niiden voi nähdä olevan myös ominaisuuksia ja opettajan toimintaa ohjaavia tekijöitä. Näin ollen kahden kategorian suhde on vastavuoroinen: ominaisuuksista voi johtaa opettajalta toivottavia arvoja, ja päinvastoin. Siksi ominaisuuksia ja arvoja on perusteltua käsitellä yhdessä.

Ominaisuuksista ja arvoista muodostettiin teemoja, jotka muodostavat yhtenäisemmän kuvan opettajan piirteistä. Teemat jakautuvat karkeasti kahteen osaan sen mukaan, tarkastellaanko opettajan persoonaa vai opettajaa ammattilaisena. Tarkkaa rajanvetoa on kuitenkin vaikeaa tehdä, sillä joidenkin arvojen ja ominaisuuksien voi nähdä kuuluvan sekä osaksi opettajan persoonaa että opettajan ammatillista osaamista. Nämä rajatapaukset käsitellään perusteluineen erikseen. Rajatapaukset muodostavat kuitenkin vain pienen osan avainsanojen frekvensseistä, joten niiden vaikutus lopputuloksiin on melko pieni.

Avainsanoja kertyi yhteensä 118 kappaletta, jotka liittyivät 89 aineistopoimintaan. Avainsanat jakautuivat siten, että ominaisuuksiksi luettiin 80 kappaletta ja arvoiksi 38 kappaletta (Taulukko 1, Liite 2). Avainsanojen esiintymistiheydestä voidaan johtaa käsitys siitä, mitä arvoja ja ominaisuuksia pidetään opettajalle tärkeimpinä. Suurimmat frekvenssit (ilmaistu sulkeissa) olivat sanoilla *herkkyys* ( $f=9$ ), *oppilaan edun ajattelu* ( $f=8$ ), *luovuus* ( $f=7$ ), *yhteiskunnallinen aktiivisuus* ( $f=7$ ) ja *suvaitsevaisuus* ( $f=7$ ). Kun saadut avainsanat jaettiin opettajan persoonaa ja ammatillisuutta koskeviksi luokiksi (Taulukko 2, Liite 3), opettajan persoonaa koskevia avainsanoja saatiin yhteensä 66 kappaletta ja opettajan ammatillisuutta koskevia avainsanoja saatiin 52 kappaletta.

### 6.1 Opettajan persoona

Opettajan persoonaan kohdistuvia arvoja ja ominaisuuksia taulukoitiin 31 erilaista. Useimmin aineistossa toistuivat *herkkyys* ( $f=9$ ), *suvaitsevaisuus* ( $f=7$ ) ja *empaattisuus* ( $f=5$ ). Valtaosa

persoonaa kuvaavista sanoista esiintyi aineistossa kuitenkin vain kerran tai kahdesti: yli puolella tämän luokan avainsanoista frekvenssi on 1. Nämä harvaan mainitut ominaisuudet ja arvot saattavat liittyä merkitykseltään toisiinsa tai frekvenssiltään suurempiin yksikköihin.

*Herkkyys* ( $f=9$ ) näyttäytyy tiheän ilmenevyytensä perusteella yhtenä keskeisimmistä opettajan ominaisuuksista. Herkkyydellä tarkoitetaan tässä opettajan kykyä nähdä pinnan alle: hyvä opettaja huomaa nekin asiat, joita ei sanota ääneen. Sen lähikäsite on sensitiivisyys, joka nousi aineistosta kerran. Aineistossa herkkyys ilmeni vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Opettaja on herkkä huomaamaan muutokset oppilaan käyttäytymisessä ja tunnistaa, jos tällä on esimerkiksi ongelmia kotona. Hän löytää keinot päästä oppilaan lähelle ja selvittää tilanne. Herkkyys liittyy eettisiin arvoihin. Hyvä opettaja kykenee tunnistamaan ja ratkaisemaan työssä kohtaamiaan eettisiä ongelmia.

*Suomalaisen opettajan tärkeimpiin resursseihin kuuluu hyvä ammattietiikka, ja se tarkoittaa erityistä herkkyyttä tunnistaa työssä eteen tulevia eettisiä ongelmia ja toimia niiden vaatimalla tavalla. Eettisesti.* (Opettaja, 17/2015)

*Opettajilla – – on Pekkarisen mielestä tärkeä asema lapsen oikeuksien edistämisessä. He tuntevat lapsen ja huomaavat, jos tällä ei ole kotona kaikki kunnossa.* (Opettaja, 15/2019)

Monet muutkin aineistosta poimitut ominaisuudet ja arvot liittyvät vuorovaikutukseen ja oppilaan kohtaamiseen. Sosiaaliin taitoihin ja tunnetaitoihin liittyvät ominaisuudet näkyvät aineistossa kautta linjan, kaikissa vuosikerroissa. *Empaattisuus* ( $f=5$ ) on frekvenssiltään suuri, ja *tunneäly* mainitaan ( $f=2$ ). Hyvä opettaja on sosiaalisesti ja tunneälyllisesti taitava, myötätuntoinen ja kärsivällinen. Hänellä on inhimilliset arvot ja pyrkimys hyvään. Aineistossa kerrotaan myös, että opettaja tulee olla aito ja avoin vuorovaikutuksessaan. Hyvä opettaja ei teeskentele ymmärtäväistä, vaan välittää aidosti oppilaan hyvinvoinnista.

*Siinä on edelleen tämän työn ja ammatin ydin ja voima: kontaktissa, katseessa, aidossa kohtaamisessa ja välittämisessä.* (Opettaja, 13/2016)

Aineistossa kuvataan, että oppilaat saavat opettajalta paitsi opetuksellista, myös emotionaalista tukea. Opettaja kykenee havaitsemaan oppilaan tunnetilan. Hän osaa toimia tilanteen vaatimalla tavalla ja tulla oppilaan lähelle.

*Joillekin oppilaille opettaja on ainoa aikuinen, jolta saa halauksen tai lohduttavan taputuksen olalle. (Opettaja, 6/2018)*

*Turvallisuus* ( $f = 4$ ) on sekin lähellä vuorovaikutuksellisia ominaisuuksia. Turvallisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että opettaja on turvallinen aikuinen, jolle oppilas uskaltaa kertoa isot ja pienet huolenaiheet. Sen yhteyteen voidaan asettaa lähestyttävyyttä, luotettavuutta ja ennakoitavuutta, jotka esiintyivät aineistossa vain kerran, mutta jotka toimivat määritteinä turvallisuudelle. Aineistosta voi päätellä, että hyvä opettaja kuvataan helposti lähestyttävänä ja oppilaan luottamuksen arvoisena. Opettajan toiminta on ennakoitavaa, jolloin oppilaan ei tarvitse pelätä opettajan reaktioita. Tällaiset asiat tuovat oppilaalle turvaa ja luovat keskusteluyhteyttä.

*– Koulu on lapsille turvallisuustekijä, paikka, jossa asiat ovat järjestyksessä ja mallillaan, vaikka kotona olisi resuisempaa. Opettajan persoonana on ennakoitava ja turvallinen. (Opettaja, 24/2015)*

Huolten lisäksi vuorovaikutukseen kuuluu ilo, sillä *huumorintaju* ja *rentous* luetaan hyvän opettajan ominaisuuksiksi. Aineistossa kerrotaan, että joskus opettajan on hyvä suhtautua asioihin huumorilla. Kyky nauraa arjen asioille edesauttaa opettajan itsensä jaksamista.

Aineistosta ilmeni monin eri sanoin, että opettajan odotetaan arvostavan moninaisuutta ja erilaisuutta. *Suvaitsevaisuus* ( $f = 7$ ) on frekvenssiltään toiseksi suurin persoonaa kuvaava piirre. Sitä voi pitää joko arvona tai arvoa toteuttavana ominaisuutena. Suvaitsevaisuuden rinnalla esiintyy pienempiä avainsanoja: *moninaisuuden kunnioittaminen*, *tasapuolisuus*, *tasa-arvo* ja *yhdenvertaisuus*. Kolmea jälkimmäistä käytetään enemmän tai vähemmän toistensa lähikäsitteinä. Aineistosta voi päätellä, että hyvä opettaja kunnioittaa ihmisarvoa ja hyväksyy jokaisen omana itsenään. Hyvälle opettajalle kaikki lapset ovat tasa-arvoisia yksilöitä, eikä opettaja erottele lapsia kulttuuritaustan, sukupuolen tai muun ominaisuuden perusteella.

*Erilaisuudelle annetaan tilaa ja moninaisuutta kunnioitetaan. Moniarvoisuus ja sen edistäminen ovat työn lähtökohkia ja kivijalkoja siinä missä suvaitsevaisuus ja ihmisoikeudetkin. (Opettaja, 17/2015)*

Opettajan henkilökohtainen *ympäristötietoisuus* mainitaan aineistossa. Se kuitenkin jää frekvenssiltään hyvin pieneksi. Tämä on yllättävää siihen nähden, miten ympäristöasioita painotettiin lehdessä. Ympäristökasvatuksesta kirjoitettiin enenevässä määrin tarkastelujakson aikana,

mutta opettajan oma ympäristökäyttäytyminen sai siinä vain pienen roolin. Myös opettajan liikunnallinen elämäntapa jäi vähälle huomiolle, vaikka koulun liikunnallistamisesta muuten kirjoitettiin.

Avainsanojen rajatapauksista opettajan persoonaa koskeviksi määritettiin *kriittisyys*, *rohkeus* sekä *persoonallisuus*. Kriittisyydellä kuvattiin aineistosta nousevaa odotusta opettajan lähdekriittisyyteen. Lähdekriittisyys liittyy läheisesti myös opettajan ammatinkuvaan, mutta se päätettiin määrittää opettajan persoonaa koskevaksi tekijäksi, sillä opettajan tulee olla kriittinen myös työn ulkopuolella. Utisoinnin seuraaminen ja siihen liittyvä kriittinen ajattelu ovat tärkeitä osa-alueita, sillä opettajan tulee olla kokonaisvaltaisesti tietoinen maailmalla tapahtuvista asioista ja ilmiöistä.

Rohkeus ja persoonallisuus liittyvät aineiston perusteella läheisesti toisiinsa. Rohkeudella tarkoitetaan rohkeutta olla oma itsensä sekä toteuttaa itseään. Tämä ulottuu koskemaan opettajan ammatillisuuden lisäksi myös opettajan persoonaa. Samoin persoonallisuus johdettiin aineistosta kohdasta, jossa opettajaa kehoitettiin olemaan aidosti oma itsensä. Tämänkin voi laajentaa koskemaan koko opettajan elämää ja persoonaa.

*Ihmis- ja oppimiskäsityksen monipuolistuttua opettajankaan ei ole syytä olla tietynlainen. (Opettaja, 5/2015)*

## 6.2 Opettajan ammatilliset piirteet

Opettajan ammatillisiin piirteisiin luokiteltiin yhteensä 22 erilaista avainsanaa. Näistä noin puolet, 12 kappaletta, sai vain yhden osuman. Suurimmat frekvenssit olivat avainsanoilla *oppilaan edun ajattelu* ( $f=8$ ), *luovuus* ( $f=7$ ) sekä *yhteiskunnallinen aktiivisuus* ( $f=7$ ).

Yksittäisistä opettajan ammatillisista piirteistä eniten mainintoja keräsi *oppilaan edun ajattelu* ( $f=8$ ). Opettajan odotetaan laittavan oppilaiden oppimisen etusijalle opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Opettajalle on tärkeää huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista sekä ottaa kantaa lastensuojelullisiin kysymyksiin oppilaan edun mukaisesti. Toisaalta oppilaan edun ajattelemisen tarkoittaa myös oppimisen tukemista: opettajan tulee olla valmis tarjoamaan riittävä tuki, jotta oppiminen mahdollistuu ja hakemaan apua tukitoimiin.

*Suomalainen opettaja haluaa tehdä työnsä kunnolla ja ajattelee takuuvarmasti lapsen, nuoren ja oppilaansa etua. (Opettaja, 15/2019)*

Aineistosta nousi vahvasti myös opettajan sitoutuneisuuden teema. Opettaja halutaan nähdä motivoituneena ja parhaansa tekevänä ammattilaisena, joka on valmis antamaan itsestään oppilaille. Toivottavaa opettajalle on innostuneisuus sekä intohimo työhönsä: opettaja haluaa tehdä työnsä kunnolla. Ammatillinen sitoutuneisuus liittyy läheisesti myös oppilaan edun ajattelemiseen. Opettajan odotetaan olevan motivoitunut auttamaan oppilaita oppimisessa ja kasvamisessa. Tähän teemaan liittyviä avainsanoja ovat *innostuneisuus* ( $f = 4$ ), *halu tehdä työnsä kunnolla* ( $f = 3$ ), *itsestään antaminen* ( $f = 2$ ), *motivoituneisuus* ( $f = 2$ ), *intohimo opettamiseen* ( $f = 1$ ) sekä *sitoutuneisuus ammattiin* ( $f = 1$ ).

Avainsanoista *luovuus* ( $f = 7$ ) esiintyi kohdissa, joissa opettajan toivottiin ja odotettiin käyttävän luovuutta opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Opettajaa kehoitetaan hyödyntämään luovasti monenlaisia opetusmetodeja sen mukaan, mikä on oppilaiden edun mukaista. Opettajan ei siis lähtökohtaisesti odoteta olevan luova ammattinsa ulkopuolella, tai siitä aineisto ei anna näyttöä. Luovuus keskittyy ainoastaan ammatillisiin asioihin, ja tästä syystä se luokiteltiin kuuluvaksi opettajan ammatillisiin piirteisiin. Epäkonventionaalisuus opettajan piirteenä nähtiin olevan luovuuden kanssa samansuuntainen. Aineiston perustella opettajan ei toivota olevan yksityiselämässään epäkonventionaalinen, vaan hyödyntämään epäkonventionaalista ajattelua työssään. Samaten epävarmuudensietokyvyn ymmärrettiin koskevan opettajan ammatillista osaamista. Luovuuden lisäksi *innovatiivisuus* ( $f = 1$ ) mainittiin yhteydessä opetuksen kehittämiseen ja siinä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseen.

Opetusalan Ammattijärjestön jäsenlehtenä Opettaja-lehti painottaa opettajan *yhteiskunnallisuutta aktiivisuutta* ( $f = 7$ ). Opettajan roolia yhteiskunnassa korostetaan ja opettajia rohkaistaan osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Opettaja nähdään merkittävänä tekijänä oppilaiden kansalaisaktiivisuuden kehittämisessä.

*Mielipidevaikuttajia ja asenteiden muokkaajia. Poliitiikan pelinappuloita. Demokratiakasvattajia ja ihan vain kansalaisia ja äänestäjiä. Sellaisia opettajat ovat, halusivat tai eivät.* (Opettaja, 6/2017)

– *[O]n demokratian perusydintä, kun opettaja kannustaa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen omalla esimerkillään.* (Opettaja, 10/2016)

Kuten opettajan persoonaa koskevissa piirteissä, myös opettajan ammatillista osaamista koskevissa arvoissa ja ominaisuuksissa näkyy selkeästi monikulttuurisuuteen ja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen liittyviä piirteitä. *Kulttuurisensitiivisyys* ( $f = 3$ ) tarkoittaa opettajan tekemää työtä

oppilaiden kulttuuristen erojen ja tapojen huomioimisessa. Opettajan tulee tukea oppilaita kulttuurista riippumatta ja auttaa oppilasta kasvamaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Toisaalta opettajan on pyrittävä näkemään jokainen oppija yksilönä, eikä oman kulttuurinsa edustajana.

*Jokaisen opettajan kannattaa... tarkastella omia asenteitaan ja opetuskäytäntöjään kriittisesti. Meillä kaikilla voi olla tiedostamattomia ennakkoluuloja eri taustoista tulevia ihmisiä kohtaan. On tärkeää tunnistaa nämä ennakkoasenteet ja miettiä esimerkiksi, millaisia opetusmateriaaleja käyttää. (Opettaja, 20/2018)*

*Maryanin [Abdulkarim] mielestä on huolestuttavaa, jos opettaja ei kykene kohtaamaan oppilasta lapsena ja ihmisenä. \_/ – Jos opettaja näkee lapsen vain kulttuurin, kielen tai uskonnon edustajana, lapsi ei tule nähdyksi omana itsenään. (Opettaja, 27/2015)*

*Kielitietoisuus* ( $f = 2$ ) käsittää luokan kielellisen moninaisuuden hahmottamisen ja hyödyntämisen. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden äidinkielistä sekä kielellisestä taustasta ja pyrkiä hyödyntämään tätä tietoa opetuksessaan.

*[Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden] mukaan jokainen koulun aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opettaja, 13/2019)*

Näiden laajempien teemojen lisäksi aineistossa esiintyy joitakin yleisesti opettajaan liittyviä ominaisuuksia kuten *auktoriteetti*, *napakkuus* ja *vastuullisuus*. Näiden osuudet jäivät kuitenkin hyvin pieniksi.

### **6.3 Tutkimustulosten yhteenveto**

Analyysin tulokset vaikuttavat ainakin osittain noudattelevan aiemmin havaittuja representatioita, etenkin opettajan roolia välittävänä kasvattajana ja sitoutuneena ammattilaisena (ks. Alhamdan ym, 2014; Cohen, 2014; Kujala, 2008; Martikainen, 2019). Esiin nousi kuitenkin myös uusia näkökulmia, joita ei esiintynyt aiemmissa tutkimuksissa. Jotkin aikaisemmissa tutkimuksissa löydetty stereotyyppiä eivät taas tulleet lainkaan esille. Esimerkiksi oppiaineiden tai sukupuolten välisiä eroja ei tässä tutkimuksessa löytynyt, toisin kuin Martikaisen (2019) sekä Mietusen ja Dervinin (2014) tutkimuksissa.

Aineistosta nousi runsaasti opettajan vuorovaikutustaitoihin sekä ammatilliseen sitoutuneisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Nämä ovat samankaltaisia tuloksia kuin Alhamdanin ym. (2014) ja Cohenin (2014) löytämät opettajadiskurssit, joissa korostui opettajan rooli ammattilaisena sekä oppilaista välittäminen ja huolehtiminen. Lisäksi Martikaisen (2019) kansikuvatutkimuksessa opettaja näyttäytyi usein hymyilevänä, hyväluontoisena asiantuntijana. Tutkimukset antavat tukea tulkinnalle, jossa opettaja nähdään vuorovaikutuksen ammattilaisena. Hyvällä opettajalla on laaja kokoelma sosiaalisia ominaisuuksia ja eettisiä arvoja. Hän on empaattinen, turvallinen ja vastuullinen ja pyrkii aina toimimaan oppilaan parhaaksi. Opettaja on sitoutunut ja motivoitunut.

Kujala (2008) arvioi elokuvatutkimuksessaan ajan hengen muuttuneen moniarvoisempaan suuntaan. Moniarvoisuutta ja monimuotoisuutta voi nähdä myös Opettaja-lehden kirjoituksissa. Suvaitsevaisuus, kulttuurisensitiivisyys, kielitietoisuus sekä muut niiden rinnalla esiintyvät termit kertovat, että opettajalta vaaditaan nykymaailmassa erilaisuuden hyväksymistä ja huomiointia.

Opettajan suhde yhteiskuntaan näyttäytyi tässä tutkimuksessa poikkeavana verrattuna joihinkin aiempiin tutkimuksiin. Opettaja näyttäytyy voimattoman toteuttajan sijaan yhteiskunnallisena vaikuttajana, toisin kuin Errsin & Kalmusin (2018) sekä Räisäsen (2008) tutkimuksissa. He löysivät Opettaja-lehden kirjoituksista opettajaa passivoivia viestejä. Tämän tutkimuksen perusteella suunta on paremminkin aktivoiva. Opettajan halutaan olevan yhteiskunnallisesti aktiivinen ja osallistuvan keskusteluun. Esimerkillään hänen tulee tehdä myös oppilaista aktiivisia. Passivoivan opettajapuheen sijaan opettajia kannustetaan nyt yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen, mikä on tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia.



## 7 Pohdinta

Kuten luvussa 6.3 todettiin, tutkimus saa tukea edellisten tutkimusten tuloksista, joissa ilmenee empaattinen opettaja–oppilasvuorovaikutus ja ammatillinen sitoutuneisuus. Opettajalta odotetaan melko samanlaisia asioita kuin aikaisemmat tutkimukset antavat ymmärtää. Tämä tutkimus tuo kuitenkin uutta tietoa hyvän opettajan yhteiskunnallisuudesta aktiivisuudesta sekä myönteisestä suhtautumisesta oppilaiden moninaisuuteen.

Tutkimuksesta nousevat arvot ja ominaisuudet ovat linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esitetyn perusopetuksen arvoperustan kanssa. Opettajan tulee huomioida oppilaiden yksilöllisyys sekä moninaisuus ja pyrkiä tarjoamaan oppilaille laadukasta opetusta. Tulosten perusteella opettajuudesta saa kuvan, jossa tunnetaidot ja vuorovaikutus ovat opettajuuden keskiössä. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 opettamista on siirretty oppimista ohjaavampaan suuntaan. Ohjaaminen käsitetään usein vuorovaikutteisemmaksi kuin opettajajohtoinen luennointi. Tällaiset arvotukset heijastuvat suoraan siihen, miten opettajat toimivat ja miten he toiminnastaan puhuvat. Suuri osa Opettaja-lehden kirjoituksista käsittelee opettajia ja heidän toimintatapojaan, jolloin opettajien käsitykset opettamisesta heijastuvat myös lehden kirjoituksiin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tutkimuksen ydintermit, opettajuus, opetus ja opettaminen, ovat itsessään tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä. Kuten luvussa 2 on mainittu, opettajuus terminä on hyvin monikäsitteinen ja -vivahteinen, jolloin sen kaikkien merkitysten käsittely ei ole tämän tutkimuksen mittakaavassa mahdollista. Toisekseen opetuksen ja opettamisen käsitteet ovat monissa teksteissä päällekkäisiä ja niitä käytetään ristiin. Aineistoa redusoitaessa ongelmalliseksi muodostui se, että kontekstista oli vaikea selvittää, puhutaanko aineistossa opettajan vai koulun tehtävästä organisaationa.

Eräs sisällönanalyysia koskeva luotettavuuskysymys on, tulevatko kaikki relevantit aineiston osat huomioiduiksi tutkimuksessa. Kuten edellä on todettu, asiat voivat ilmetä teksteissä joko suoraan tai piilotettuina. Epäsuorat ilmaukset, joiden kohdalla poiminnan raja on häilyvä, ovat ongelmallisia. Luotettavuuskysymys muodostuu siitä, ollaanko näiden ilmausten käsittelyssä johdonmukaisia: tulevatko tekstinosat poimituiksi käsittelyyn tai rajatuiksi ulos yhtenäisten kriteerien perusteella?

Aineiston käsittelyssä sovellettiin aineistolähtöistä analyysitapaa. Tämän lähestymistavan ongelmat on otettava huomioon. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, tutkijan on hyvin vaikea olla perustamatta havaintojaan käsityksille, jotka hän on jo omaksunut. Tutkijalla on esiymmärrys tutkimusaiheesta, mikä saattaa vaikuttaa analyysin kulkuun. Puhtaita havaintoja on tämän vuoksi hyvin vaikea tehdä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällaiset ongelmat on tärkeää tunnistaa, jotta ne voidaan ottaa huomioon ja jotta niitä voidaan reflektoida. Ei voida olla täysin varmoja siitä, missä määrin tutkijoiden ymmärrys opettajuudesta on vaikuttanut aineiston haravoimiseen ja klusterointiin. Toisaalta, mikäli aineiston käsittelyssä on esiymmärryksen vaikutusta, siinä varmasti näkyy tutkijoiden opintojen tuottama teoriapohja. Luokanopettajan koulutuksen aikana koottu oppi on saattanut olla aineiston käsittelyssä avuksi ja jopa ansioksi.

Kun tutkimusaineistosta etsitään merkityksiä sisällönanalyysin keinoin, on muistettava, että metodina se ei itsessään tuo vastauksia kysymyksiin. Pelkistäminen ja kategorisointi ovat työkaluja, joiden pohjalta tutkija (teorian avustamana) tekee johtopäätökset. Sisällönanalyysin heikkoutena voi pitää myös sitä, ettei sen avulla saada selville ilmiöiden syy-seuraussuhteita. Sisällönanalyysi vastaa kysymykseen *mitä*, ei *miksi*. Jotta kausaaliset suhteet voidaan todeta, niitä on jatkotutkittava jollain muulla tavalla (Berg & Lune, 2012). Toisaalta sisällönanalyysi on sopiva työkalu ilmiön kuvaukseen tietyssä ajankohtana. Tässä yhteydessä sen avulla on selvitetty, mitä opettajan arvoja ja ominaisuuksia on kuvattu. Se, miksi juuri nämä ominaisuudet on mainittu Opettaja-lehden kirjoituksissa, on kysymys erikseen, eikä siihen ole tarkoitus tässä tutkielmassa vastata.

Sisällönanalyysi vaikuttaa muutoinkin poikkeavalta tämän tutkimusaiheen piirissä. Aiemmissä tutkimuksissa diskurssianalyysi eri muodoissaan näyttäytyy määrällisesti ylivoimaisena metodina. Herää kysymys, onko sisällönanalyysi tutkimusmetodinä jotenkin pintapuolisempi kuin diskurssianalyysi, joka tarkastelee syvemmin merkitysten tuottamisen tapoja. Toisaalta metodit hakevat eri asioita ja tuottavat erilaista tietoa, eikä yhtä metodia voi sen perusteella pitää toista huonompana. Kuten todettua, tähän kandidaatintutkielmaan riittää kuvauksen tuottaminen, johon sisällönanalyysi sopii. Aineistoa olisi kuitenkin mahdollista tarkastella myös diskurssianalyttisin menetelmin, jolloin saataisiin erilaista tietoa (ks. esim Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016).

Tutkimusprosessin aikana aineisto laajeni niin suureksi, että se oli liikaa käsiteltäväksi kandidaatintutkielmassa. Tästä syystä tarkasteluun rajattiin ne kaksi kategoriaa, jotka vastaavat tut-

kielmassa määritettyyn tutkimuskysymykseen. Loput aineistosta säästettiin pro gradu -tutkielmaa varten. Tuleva laajempi tarkastelu ulottuu kuvaamaan opettajuutta huomattavasti kokonaisvaltaisemmin. Voidaan kuitenkin kysyä, antaako kandidaatintutkielman rajattu tarkastelu suppean kuvan opettajuudesta tai puuttuuko arvojen ja ominaisuuksien listasta jotakin. Aineiston avainsanat luokiteltiin sen mukaan, mitä niiden todettiin merkitsevän tekstiyhteydessään. Niinpä osa sellaisista sanoista, joiden voisi ajatella kuvaavan myös arvoja tai ominaisuuksia, on voinut päätyä näiden kategorioiden ulkopuolelle kuvaamaan esimerkiksi taitoa tai pedagogista tehtävää. Myös TVT-osaaminen, joka mainittiin laajalti aineistossa, muodosti erillisen kategorian eikä siksi näy ominaisuuksissa. Tällaiset avainsanat rajautuivat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mikä voi muodostaa luotettavuusriskin. Johtopäätöksiä tehdessä onkin otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa on käsitelty vain osa kootusta aineistosta.

Opettajuuden tutkiminen on tärkeää opettajien oman kehittymisen sekä opettajankoulutuksen tarkastelun kannalta. On hyvä huomioida, millaisia piirteitä pidetään hyvänä, jotta niitä voidaan kehittää ja virheellisiä käsityksiä korjata. Sosiaaliset ominaisuudet, yhteiskunnallinen aktiivisuus sekä sitoutuneisuus opettajuuteen ovat tämän tutkimuksen merkittävät tulokset. Sekä opettajat että opettajaopiskelijat voivat hyötyä näistä tuloksista kehittäessään omaa osaamistaan. Tämän tutkimuksen suuntautuminen ainoastaan arvoihin ja ominaisuuksiin muodostaa suhteellisen suppean kuvan opettajuudesta, mutta näkökulmaa on helppo laajentaa. Jatkossa voidaan siis tutkia kokonaisvaltaisemmin sitä, millaisena opettajuus näyttäytyy Opettaja-lehdessä.

## Lähteet

- Aaltola, J. (2005). Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (s. 19–35). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, L. (1998). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (s. 19–38). Helsinki: WSOY.
- Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O. M. & Honan, E. (2014). Media representation of teachers across five countries. *Comparative education*, 50/4, 490–505. doi:10.1080/03050068.2013.853476
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. (2015). *Kasvatussosiologia* (5. painos, cop. 2013) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-952-451-592-4>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8. painos). Boston: Pearson.
- Breault, R. (2009). The celluloid teacher. *The Educational Forum*, 73(4), 306–317. doi:10.1080/00131720903166820
- Center on International Education Benchmarking. (ei pvm.). Top performing countries. Haettu osoitteesta <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/>
- Cohen, J. L. (2010). Teachers in the news: A critical analysis of one US newspaper’s discourse on education, 2006–2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105–119. doi:10.1080/01596300903465450
- Dalton, M. M. (2013). Bad Teacher is bad for teachers. *Journal of Popular Film and Television*, 41(2), 78–87. doi:10.1080/01956051.2013.787352
- Errs, M. & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers’ newspapers in 1991–2010. *Teaching and Teacher Education*, 76, 95–105. doi:10.1016/j.tate.2018.08.003
- Feinberg, W. (1990). The Moral Responsibility of Public Schools. Teoksessa J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (toim.), *The Moral Dimensions of Teaching* (s. 155–187). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, S. (2013). The Work of Representation. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. painos, s. 1–47). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Hansen, A. (2010). Researching ‘teachers in the news’: The portrayal of teachers in the British national and regional press. *Education 3–13*, 37(4), 335–347. doi:10.1080/03004270903099900
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Lontoo: Routledge.
- Heikkinen, V. (1999). *Ideologinen merkitys: kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Helsinki: SKS.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Kansanen, P. (2017). *Opetuksen käsitemaailma* (2. painos) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/978-952-451-838-3>
- Kari, J. (1994). Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetus-suunnittelu* (s. 66–101). Juva: WSOY.
- Krokfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–266). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kujala, J. (2008). *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu lähteestä <http://urn.fi/urn:isbn:9789514286971>
- Laaksonen, S. (2014). *Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulessa* (pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201412192469>
- Laitila, T. (1999). *Siirtoja koulutuksen ohjauskentällä: Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla* (väitöskirja). Turku: Turun yliopisto.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis, 986. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Martikainen, J. (2019). Social Representations of Teachership Based on Cover Images of Finnish Teacher Magazine: A Visual Rhetoric Approach. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(2), 890–912. doi:10.5964/jspp.v7i2.1045
- Martikainen, J. (2020). *Visual representations of teachership – a social representations approach* (väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3289-1>
- Maruli, S. (2014). Quality in teaching: A review of literature. *International Journal of Education and Research*, 12(2), 193–200.
- Miettunen, J. & Dervin, F. (2014). ”The most respected teachers in the world”? Media representations of the Finnish teacher in treacherous times. *The International Journal of Education for Diversities*, 3, 21–36.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teacher Education*. Lontoo: Routledge.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Teoksessa R. Farr & S. Moscovici (toim.), *Social representations* (s. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäntynen, S. (2006). Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264225442-en
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Punakallio, E. & Dervin, F. (2015). The best and most respected teachers in the world? Counter narratives about the ‘Finnish miracle of education’ in the press. *Power and Education*, 7(3), 306–321. doi:10.1177/1757743815600294
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Raunio, E. (2016). *”Opettajat ovat valmiita pelastamaan Suomen” : Arvot ja valtasuhteet opettajapuheessa Opettaja-lehdessä vuosina 1994, 2014 ja 2015* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201609192722>
- Räisänen, M. (2008). Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. *Kasvatus*, 1/2008, 6–19.

- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 61–82). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–108). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen: Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua* (väitöskirja). Annales Universitatis Turkuensis, 455. Turun yliopisto.
- Saukkonen, P. (2001). *Maaailman hahmottaminen teksteinä: tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Shine, K. & O'Donoghue, T. (2013). Teacher representation in news reporting on standardized testing: A case study from Western Australia. *Educational Studies*, 39(4), 385–398. doi: 10.1080/03055698.2013.767186
- Shore, S. & Mäntynen, A. (2006). Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS.
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset* (cop. 2014) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibslibrary.com/fi/book/9789517684439>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum: design and development. Teoksessa A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (s.83–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 221–246). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuorela, A. (3.5.2016). Opettajat uupuvat kasvaviin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista [verkkouutinen]. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8853897>

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review.  
*Journal of Advanced Nursing*, 50/(2), 204–211. doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x



## Liite 1

### Aineistolähteet

Lehden numero	Julkaisupäivä	Kirjoituksen nimi	Sivunumero(t)	Kirjoittaja(t)
1/2015	9.1.2015	Polte päälle	16–20	Tiina Tikkanen
2/2015	23.1.2015	Digi muuttaa työtapoja	10–14	Matti Rutonen
2/2015	23.1.2015	Ylös, ulos ja matikantunnille	26–27	Maija-Leena Nissilä
4/2015	13.12.2015	Herkästi hereillä	18–22	Riitta Korkeakivi
5/2015	20.2.2015	Nyt brändäämään	24–26	Vilja Paavola
6/2015	6.3.2015	Koulupäivän ilostuttaja	46	Pekka Mollis
7/2015	20.3.2015	Yhdessä lapsen tukena	12	Riitta Korkeakivi
8/2015	27.3.2015	Sä oot hassu, kun sähläät	16–19	Tiina Tikkanen
15/2015	5.6.2015	Sivistys rakentuu ikuisille arvoille	26–27	Tiina Tikkanen

<b>15/2015</b>	5.6.2015	Voimistelusalilla kuin kotoon	42	Sanni Salonen
<b>17/2015</b>	14.8.2015	Se kuuluu päivään jokaiseen: roti!	3	Marja Puustinen
<b>20/2015</b>	11.9.2015	Terveisiä arjesta!	26–30	Maija-Leena Nissilä
<b>20/2015</b>	11.9.2015	Ihanat lukujärjestykset	80	Hanna Niittymäki
<b>21/2015</b>	18.9.2015	Päättäjien sokkoleikki	10–13	Tiina Tikkanen
<b>22/2015</b>	2.10.2015	Erilaisuus jää mieleen	44	Hanna Niittymäki
<b>24/2015</b>	16.10.2015	Kohteesta tekijäksi	20–22	Tiina Tikkanen
<b>24/2015</b>	16.10.2015	Rupattelua ja onkimista	24	Tiina Tikkanen
<b>27/2015</b>	20.11.2015	Koulussa ulkopuolisena	32	Hanna Niittymäki
<b>30/2015</b>	11.12.2015	Hyvän puolella	3	Marja Puustinen
<b>30/2015</b>	11.12.2015	Vielä enemmän äiti	14–18	Tiina Tikkanen

<b>30/2015</b>	11.12.2015	Keisarinnan kielillä	42–43	Sirpa Palokari
<b>2/2016</b>	29.1.2016	Kokeile ja kyseenalaista	18–22	Anna-Sofia Nieminen
<b>3/2016</b>	12.2.2016	Kuvia kauneudesta	42	Minna Kurvinen
<b>10/2016</b>	20.5.2016	Yhteinen tavoite motivoi	12–15	Tiina Tikkanen
<b>10/2016</b>	20.5.2016	Paikka auki päättäjille	22–24	Matias Manner ja Riitta Korkeakivi
<b>11/2016</b>	3.6.2016	"Koulu hyvä, loma ei hyvä"	16–19	Tiina Laaninen
<b>13/2016</b>	12.8.2016	Hyvä käytös vaatii rohkeutta	56	Minna Kurvinen
<b>15/2016</b>	9.9.2016	Päättäjäksi paraatipaikalle	26–29	Tiina Tikkanen
<b>16/2016</b>	23.9.2016	Kaksi äitiä	20–23	Tiina Tikkanen
<b>19/2016</b>	4.11.2016	Seinille hyppijät	50–51	Minna Hotokka
<b>1/2017</b>	13.1.2017	Koulu on kiinnekohta	64–65	Salla Hongisto

<b>1/2017</b>	13.1.2017	Kohti laumataitoja	88	Hanna Niittymäki
<b>6/2017</b>	24.3.2017	Kansalaisaktivoijat	14–17	Matias Manner
<b>7/2017</b>	7.4.2017	Kertosäkeillä kiinni kieleen	7	Antti Vanas
<b>14/2017</b>	25.8.2017	Tosi-tv:tä suorana kokon ajan	3	Marja Puustinen
<b>15/2017</b>	8.9.2017	Ideologian peilinä?	62–64	Heidi Pelander
<b>15/2017</b>	8.9.2017	Tukea vankien lapsille	78	Susanna Särkkä
<b>18/2017</b>	20.10.2017	Tasa-arvopuheesta puutuu konkretiaa	7	Antti Vanas
<b>1/2018</b>	12.1.2018	Avarra ajatuksiasi	16–21	Riitta Korkeakivi ja Tiina Tikkanen
<b>5/2018</b>	9.3.2018	Opettajuuden uudet sävyt	16–19	Tiina Tikkanen
<b>6/2018</b>	23.3.2018	Saa koskea	14–17	Tiina Tikkanen
<b>11/2018</b>	1.6.2018	Maineesta mammonaa?	13–14	Matias Manner

<b>11/2018</b>	1.6.2018	Kokka kohti voittoa	34	Tuula Ainasoja
<b>12/2018</b>	15.6.2018	Kunnioittavan kulttuurin kapellimestari	10–13	Anna-Sofia Nieminen
<b>13/2018</b>	10.8.2018	Aivot open tärkein pää-oma	36–37	Tiina Tikkanen
<b>17/2018</b>	5.10.2018	Koulutus ratkaisee	3	Hanna Ottman
<b>17/2018</b>	5.10.2018	Sparrausta ja vierihoitoa	16–21	Riitta Korkeakivi
<b>18/2018</b>	19.10.2018	Open aivot	3	Hanna Ottman
<b>18/2018</b>	19.10.2018	Mieli lujilla	12–17	Tiina Tikkanen
<b>19/2018</b>	2.11.2018	Kaksi kaistaa mediataitoihin	22–23	Heta Lievonen ja Erika Nieminen
<b>19/2018</b>	2.11.2018	Nappaa uusi kansalais-taito	24	Anna-Sofia Nieminen
<b>19/2018</b>	2.11.2018	Nenäpäivä huipentaa hyvän	31–33	Heli Haaro
<b>20/2018</b>	16.11.2018	Maapallo ei odota	12–16	Maija-Leena Nissilä

<b>20/2018</b>	16.11.2018	Oikeudenmukaisuuden asialla	31	Minna Hotokka
<b>22/2018</b>	14.12.2018	Hurjan hieno opettaja	3	Hanna Ottman
<b>1/2019</b>	11.1.2019	Taitava paikan saa	38–40	Matias Manner
<b>3/2019</b>	8.2.2019	Luottamuksella on väliä	26–27	Heidi Pelander
<b>7/2019</b>	5.4.2019	Apua lahjakkaiden tunnistamiseen	34	Anu Vallinkoski
<b>11/2019</b>	7.6.2019	Kekseliästä kekeilyä	30	Minna Hotokka
<b>13/2019</b>	16.8.2019	Pidempien ajatusten aika	18–21	Matias Manner
<b>13/2019</b>	16.8.2019	Kieli voi osallistaa tai sulkea ulos – jokainen opettaja näyttää mallia	22–24	Antti Vanas
<b>13/2019</b>	16.8.2019	Uusien taitojen tasainen virta	34–38	Matias Manner
<b>15/2019</b>	13.9.2019	Mielikuvien vietävänä	3	Hanna Ottman
<b>15/2019</b>	13.9.2019	"Jos opettajat tekevät sosiaalityöntekijöiden työn, mikään ei ikinä muutu"	46–49	Minna Hotokka

<b>16/2019</b>	27.9.2019	Huippuosaamisen äärellä	3	Hanna Ottman
<b>16/2019</b>	27.9.2019	Sopiva opettajaksi	16–19	Anna-Sofia Niemi- nen
<b>21/2019</b>	5.12.2019	Kunnianpalautus opetta- jan perustyölle	19–21	Anna-Sofia Niemi- nen

## Liite 2

Taulukko 1

<b>Opettajan ominaisuudet</b>	<b>Frekvenssi (f)</b>	<b>Opettajan arvot</b>	<b>Frekvenssi (f)</b>
<b>Herkkyys</b>	9	<b>Oppilaan edun ajattelu</b>	8
<b>Luovuus</b>	7	<b>Suvaitsevaisuus</b>	7
<b>Yhteiskunnallinen aktiivisuus</b>	7	<b>Halu tehdä työnsä kunnolla</b>	3
<b>Empaattisuus</b>	5	<b>Tasapuolisuus</b>	3
<b>Innostuneisuus</b>	4	<b>Inhimilliset arvot</b>	2
<b>Kriittisyys</b>	4	<b>Itsestään antaminen</b>	2
<b>Turvallisuus</b>	4	<b>Ammatillinen sivistys</b>	1
<b>Aitous</b>	3	<b>Eettiset arvot</b>	1
<b>Huumorintaju</b>	3	<b>Innovatiivisuus</b>	1
<b>Kulttuurisensitiivisyys</b>	3	<b>Intohimo opettamiseen</b>	1
<b>Auktoriteetti</b>	2	<b>Moninaisuuden kunnioittaminen</b>	1
<b>Avoimuus</b>	2	<b>Oikeudenmukaisuus</b>	1
<b>Kielitietoisuus</b>	2	<b>Pyrkimys hyvään</b>	1
<b>Motivoituneisuus</b>	2	<b>Sitoutuneisuus ammattiin</b>	1
<b>Persoonallisuus</b>	2	<b>Sitoutuneisuus liikunnalliseen elämäntapaan</b>	1
<b>Rohkeus</b>	2	<b>Tasa-arvo</b>	1
<b>Tunneäly</b>	2	<b>Työn merkityksellisyys</b>	1
<b>Aloitteellisuus</b>	1	<b>Yhdenvertaisuus</b>	1
<b>Ennakoitavuus</b>	1	<b>Ympäristötietoisuus</b>	1
<b>Epäitsekkyys</b>	1	<b>YHTEENSÄ</b>	38
<b>Epäkonventionaalisuus</b>	1		
<b>Epävarmuudensietokyky</b>	1		
<b>Inhimillisyys</b>	1		
<b>Joustavuus</b>	1		



<b>Kärsivällisyys</b>	1			
<b>Luotettavuus</b>	1			
<b>Lähestyttävyys</b>	1			
<b>Napakkuus</b>	1			
<b>Pitkäjännitteisyys</b>	1			
<b>Poliittinen kriittisyys</b>	1			
<b>Rentous</b>	1			
<b>Sensitiivisyys</b>	1			
<b>Vastuullisuus</b>	1			
<b>Älykkyys</b>	1			
<b>YHTEENSÄ</b>	80			

### Liite 3

Taulukko 2

Opettajan persoona	Frekvenssi (f)	Opettaja ammatilaisena	Frekvenssi (f)
Herkkyys	9	Oppilaan edun ajattelu	8
Suvaitsevaisuus	7	Luovuus	7
Empaattisuus	5	Yhteiskunnallinen aktiivisuus	7
Kriittisyys	4	Innostuneisuus	4
Turvallisuus	4	Kulttuurisensitiivisyys	3
Aitous	3	Halu tehdä työnsä kunnolla	3
Huumorintaju	3	Itsestään antaminen	2
Tasapuolisuus	3	Auktoriteetti	2
Avoimuus	2	Kielitietoisuus	2
Inhimilliset arvot	2	Motivoituneisuus	2
Persoonallisuus	2	Aloitteellisuus	1
Rohkeus	2	Ammatillinen sivistys	1
Tunneäly	2	Epäkonventionaalisuus	1
Eettiset arvot	1	Epävarmuudensietokyky	1
Ennakoitavuus	1	Innovatiivisuus	1
Epäitsekkyys	1	Intohimo opettamiseen	1
Inhimillisuus	1	Napakkuus	1
Joustavuus	1	Pitkäjännitteisyys	1
Kärsivällisyys	1	Poliittinen kriittisyys	1
Luotettavuus	1	Sitoutuneisuus ammattiin	1
Lähestyttävyyys	1	Työn merkityksellisyys	1
Moninaisuuden kunnioittaminen	1	Vastuullisuus	1
Oikeudenmukaisuus	1	<b>YHTEENSÄ</b>	52
Pyrkimys hyvään	1		
Rentous	1		
Sensitiivisyys	1		
Sitoutuneisuus liikunnalliseen elämäntapaan	1		
Tasa-arvo	1		
Yhdenvertaisuus	1		
Ympäristötietoisuus	1		
Älykkyyys	1		
<b>YHTEENSÄ</b>	66		