



Ala-Louko Niko & Hietala Henna

Opettajan työn ytimessä – Ihanneopettajan professionaaliset representaatiot Opettaja-lehdessä
vuosina 2015–2019

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan työn ytimessä – Ihanneopettajan professionaaliset representaatiot Opettaja-lehdessä vuosina 2015–2019 (Niko Ala-Louko & Henna Hietala)

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 0 liitesivua

Kesäkuu 2022

Tässä tutkimuksessa selvitetään, minkälaista kuvaa Opettaja-lehti luo ihanteellisesta opettajasta. Tähän hyödynnetään Moscovicin (1961/2008) sosiaalisten representaatioiden teoriaa. Representaatiot ovat sosiaalista todellisuutta rakentavia esityksiä, joilla on vaikutus kohdettuaan koskeviin mielikuviin ja asenteisiin. Kuten Martikainen (2019, 2020) toteaa, opettajien kuvaus mediassa toistaa tiettyjä stereotyyppioita. Samalla representaatiot heijastuvat opettajien ammatti-identiteettiin (Kirby, 2016). Kun representaatiot puretaan auki, helpottuu niiden kriittinen reflektointi ammatillisen kehittymisen välineenä. Jotta representaatiot voidaan havaita tehokkaasti, on ymmärrettävä opettajuuden kompleksisuutta ja sidonnaisuutta ympäröiviin yhteiskunnan ilmiöihin ja kulttuuriin.

Opettaja-lehti on Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n julkaisema aikakauslehti. Lehti tavoittaa suuren osan opetusalan ammattilaisista. Laajalevikkisenä ja arvostettuna julkaisuna sillä on myös valtaa opettajuuden määrittelyssä. OAJ tunnetaan opettajien profession puolestapuhujana, minkä voi olettaa edustuvan myös liiton lehdessä. Opettajiin kohdistuvien odotusten lisäksi selvitetäänkin, miten lehden opettajapuhe vastaa teoriakirjallisuuden tarjoamia professionaalisuuden kuvauksia. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaisena ihanteellinen opettaja representoituu Opettaja-lehden kirjoituksissa vuosina 2015–2019? 2) Millä tavalla Opettaja-lehden opettajarepresentaatio vastaa profession kuvausta?

Tarkastelujakso sijoittuu nykyisen opetussuunnitelman käyttöönoton ja koronapandemian väliin, vuosikertoihin 2015–2019. Tutkimusaineisto koostuu tuona aikana Opettaja-lehdessä julkaistuista artikkeleista, uutisista ja pääkirjoituksista. Tarkastelu rajattiin alakoulun opettajiin. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, jonka tukena käytettiin frekvenssejä. Tämän jäsenyyksen pohjalta tehtiin lopulliset päätelmät.

Opettaja representoituu Opettaja-lehdessä laajan osaamisen omaavana sosiaalisena professionaalina, jota ajavat eteenpäin innostus työtä kohtaan ja sitoutuminen oppilaan etuun. Tulokset saavat tukea aiemmista teorioista. Uutta on opettajan entistä aktiivisempi yhteiskunnallisuus ja TVT:n hallinta. Opettajuus näyttäytyy lehdessä professiona, suurelta osin Niemen (1995) sekä Niemen ja Kohosen (1995) esittämien kuvausten mukaisesti.

Avainsanat: opettaja, opettajuus, professio, representaatio, Opettaja-lehti

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Opettajuus	6
2.1 Mitä opettajuus on?	6
2.2 Opettajuus – professio vai ei?	9
2.3 Opettajan tehtävät koulukontekstissa	14
3 Representaatio	17
3.1 Sosiaalinen ja professionaalinen representaatio	20
3.2 Opettajarepresentaatiot mediassa ja Opettaja-lehdessä	23
3.2.1 <i>Aiempi tutkimus: opettajarepresentaatiot mediassa</i>	24
3.2.2 <i>Aiempi tutkimus: opettajarepresentaatiot Opettaja-lehdessä</i>	27
4 Tutkimuksen toteutus	30
4.1 Tutkimustehtävä	30
4.2 Aineiston esittely ja rajaukset.....	31
4.3 Aineiston analysointi.....	35
4.3.1 <i>Sisällönanalyysi</i>	36
4.3.2 <i>Analyysin toteutus</i>	38
5 Tutkimuksen tulokset	43
5.1 Opettajan arvot ja ominaisuudet.....	43
5.2 Opettajan pedagogiset tehtävät.....	45
5.3 Opettajan tiedot ja taidot	48
5.4 Opettaja ammatillisena toimijana.....	50
5.5 Yhteenveto ja johtopäätökset	53
6 Pohdinta	57
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	58
6.2 Jatkotutkimusten aiheita	59
Lähteet	61

1 Johdanto

Suomalainen koulutusjärjestelmä on maailmalla arvostetuimpien koulutusjärjestelmien joukossa. Näin toteaa esimerkiksi NCEE:n tutkimuskeskus The Center on International Education Benchmarking (ei pvm.), joka listaa Suomen yhdeksi maailman johtavista koulutusjärjestelmistä. OECD:n (2015) selvityksen mukaan suomalaisen koulutuksen menestymistä selittää muun muassa opettajien korkea laatu. Opettajankoulutus on Suomessa tutkimusperustaista korkeakoulutusta. Selvityksen mukaan suomalaisella opettajalla on luotettavan ammattilaisen maine (OECD, 2015). Tämä tutkielma lähti liikkeelle siitä kysymyksestä, millaiset ominaisuudet tekevän opettajasta korkealaatuisen ammattilaisen.

Opettajuutta lähestytään tässä tutkimuksessa sosiaalisesti konstruotuvana käsitteenä. Opettajan ammatti on moniulotteinen ja alati kehittyvä, joten myös työn vaatimukset ja ihanteet muuttuvat ajan kanssa. Samoin ihmisillä on eri käsityksiä siitä, millainen opettajan kuuluisi olla. Opettajaihanteet muotoutuvat siis yhteisessä keskustelussa. Sosiaalista todellisuutta rakentaa osaltaan opettajien representointi eli se, millaisina heidät esitetään esimerkiksi mediassa. Representaatiot asettavat tärkeitä raameja, kun asioille annetaan merkityksiä. Toistuvat ja luonnollistuneet representaatiot saattavat kuitenkin rajoittaa keskustelua ja jopa vääristää esitettävää asiaa. Jotta representaatioiden oikeellisuutta on mahdollista arvioida, ne on purettava auki ja tuotava esiin (Martikainen, 2020).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan OAJ:n Opettaja-lehden välittämiä opettajarepresentaatioita. Opettaja-lehti on aikakauslehti, jota Opetusalan ammattijärjestö OAJ julkaisee jäsenilleen. Lehdellä on laaja levikki, ja se tavoittaa kasvatustieteen ammattilaisia varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Laajan levikin ja liiton auktoriteetin vuoksi lehden voi nähdä olennaisena opettajapuheen muovaajana ammattikunnan sisällä. Aineisto koostuu Opettaja-lehden vuosikerroista 2015–2019. Tämä sisältää vuonna 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman käyttövuodet ennen koronapandemian alkua ja valmisteluvuoden 2015. Aikarajaus tehtiin siksi, että opetussuunnitelma raamittaa opettajan työtä ja vaikuttaa siten opettajuutta koskeviin odotuksiin.

Aineiston analyysissä hyödynnetään kvalitatiivista sisällönanalyysia ja siihen sisältyvää frekvenssianalyysia. Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, millaisia opettajuuden ihanteita OAJ:n

jäsenlehti representoi eli millaisia ominaisuuksia, tietoja ja taitoja opettajalla tulisi tekstien mukaan olla. Toiseksi selvitetään sitä, miten nämä representaatiot vastaavat teoriakirjallisuudessa esitettyjä profession kuvauksia. Tutkimuksella halutaan avata lehden teksteissä tuotettua ja toistettua opettajapuhetta.

Opettajan professiota määritellään tarkemmin luvussa 2.2. OAJ pyrkii vahvistamaan opettajuuden arvostusta ja puhuu siitä professiona (ks. esim. OAJ, ei pvm.). Voisi siis ajatella, että myös Opettaja-lehden tekstit tukevat opettajuuden professionaalista luonnetta. Hypoteesia voidaan arvioida vertaamalla keskenään analyysin tuloksia ja teoreettista professionaalisuuden kuvausta. Tarkoituksena on siis selvittää ihanneopettajan representaatioita ja lisäksi sitä, miten ne vastaavat profession kuvausta. Tarkastelu on haluttu rajata alakoulun opettajiin, mikä vastaa tutkijoiden omaa koulutusala.

Opettajuuden representaatioita on tutkittu esimerkiksi elokuvista ja TV-sarjoista (Miettunen & Dervin, 2014; Trier, 2001), oppilaiden ja opettajaopiskelijoiden piirustuksista (Martikainen, 2020; Weber & Mitchell 1995), sanomalehdistä (Cohen, 2010; Shine & O'Donoghue, 2013) ja lehtien kansikuvista (Martikainen, 2019; Wall, 2008). Opettajarepresentaatiot yleisesti ovat siis tunnettu tutkimusaihe, jossa on sovellettu aineistona monenlaisia mediatuotteita. Sitä, kuinka opettajan professio tarkastelee itse itseään tekstuaalisten representaatioiden kautta, on kuitenkin tutkittu huomattavasti vähemmän. Kun ottaa huomioon myös Opettaja-lehden laajan levikin ja OAJ:n auktoriteetin opettajamaailmassa, lehden välittämien representaatioiden tutkiminen vaikuttaa yhä tärkeämmältä.

Median tarjoamalla opettajakuvauksella on merkitystä sekä yleisen keskustelun että opettajien ammatti-identiteetin kannalta. Kirby (2016) osoittaa väitöskirjassaan, että opettajat käyttävät median tarjoamia representaatioita tarkastellessaan omaa ammatillista identiteettiään. Representaatiot ovat välineitä, joita verrataan omaan tapaan olla opettaja. Kirby toteaa, että opettaja joutuu tarkastelemaan omaa professionaalista identiteettiään suhteessa kaikkien muiden näkemyksiin. Sosiaalisena konstruktiona opettajuus voi olla altis median vaikutukselle (Kirby, 2016). Kun representaatiot puretaan auki, niiden vaikutusta on helpompi harkita. Analyysi tekee näkyväksi myös sen, millaisia asioita tekstit korostavat ja mitkä asiat jäävät vähemmälle huomiolle. Ymmärrys tekstien intentioista ja tietoisuus lehden toimituksesta viestijäyhteisönä ovat avuksi tekstiaineiston analyysissa.

2 Opettajuus

Opettajan ammatti on ikivanha. Opettajuus ja siihen liittyvät käsitykset opettajan ominaisuuksista ja tehtävistä ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa. Pitkä kulttuurinen perinne vaikuttaa opettajuuden taustalla, mutta toisaalta opettajuus on jatkuvassa muutoksessa. Maailman muuttuessa opettajalta edellytetään yhä uusia taitoja.

Tässä luvussa määritellään suomalaista opettajuutta. Opettajuutta käsitellään kulttuuri- ja aikasidonnaisena kompleksisena orientaationa, jossa yhdistyvät opettajayksilön persoona ja yhteiskunnan edellyttämät ominaisuudet. Opettajan ammatin luonnetta lähestytään tarkastelemalla profession käsitettä. Pyrkimyksenä on muodostaa käsitys siitä, nähdäänkö suomalainen opettajuus professionaalisuudessa kirjallisuudessa. Tätä tarkastellaan vertaamalla tiedekentän käsitteitä suomalaisesta opettajuudesta erityisesti Howsammin, Corriganin ja Denemarkin (1985) ja Niemen (1995) määrittelemään profession käsitteeseen.

2.1 Mitä opettajuus on?

Opettajuuden käsite on suomalainen (Luukkainen, 2005; Vertanen, 2002). Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa sitä kuvataan usein tapana olla opettaja, opettajan työn ilmentymänä tai opettajan asemana yhteiskunnassa (Hellström, 2008; Luukkainen, 2005; Rasehorn, 2009). Opettajuuden käsitettä on vaikea kääntää tyydyttävästi. Englanniksi lähimmät vastaavat termit lienevät *teacherhood* ja *teachership*, joilla pyritään selvittämään opettajan työn eri puolia pääsemättä täysin kokonaiseen kuvaukseen opettajuudesta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa opettajuuden käsitteen yhteydessä käytetään usein myös termiä *profession*, joka kuvaa laajemmin opettajan ammattia ja sen luonnetta (Luukkainen, 2005; Rasehorn, 2009). Opettajuutta on kuitenkin vaikea kuvata yksiselitteisesti, sillä se on hyvin kompleksinen ja moniulotteinen ilmiö (Rasehorn, 2009).

Suomalaista 2010-luvun opettajuutta on pyritty kuvaamaan erilaisin mallein. Luukkainen (2005) ennakoii opettajuutta 2010-luvulla opettajuuden osatekijöitä kuvaavalla mallilla. Hänen mukaansa opettajuuden keskiössä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö ja itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen (Luukkainen, 2005). Rasehorn (2009) on kuvannut (musiikin)opettajan ammattikuvaa mallilla, jossa opettajan ammattikuvan on nähty koostuvan viidestä osa-alueesta:

tehtävät, taidot, tiedot, ominaisuudet ja opettajan ammatillinen minäkäsitys. Hän kuvaa opettajan tehtäviä, että opettajan tehtävät koostuvat yhteiskunnallisten, kouluinstitutionaalisten sekä yksilötason tavoitteista, jotka opettaja kokee tehtävikseen luokassa. Tiedot ja taidot käsittävät ammatilliset eli aineenhallinnalliset sekä didaktiset eli itse opetustapahtumaan liittyvät tiedot ja taidot. Opettajan ominaisuuksiksi Rasehorn kuvaa opettajan persoonallisuuden piirteitä. Hän huomauttaa, että käsitykset hyvästä opettajuudesta liittyvät erityisesti tähän opettajuuden osa-alueeseen. Ammatillisen minäkäsityksen muodostavat opettajan ymmärrys omista kyvyistään sekä ammatillisen roolin omaksumisen ja sisäistämisen tavat (Rasehorn, 2009).

Luukkainen (2005) kuvaa opettajuutta yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaisena orientaationa, mikä tekee eri yhteiskuntien ja kulttuurien opettajuuskäsitysten vertailun haastavaksi. Tämän lisäksi opettajuuteen liitetyt osatekijät ovat myös vahvasti sidonnaisia ajan ilmiöihin. Yhteiskunnassa esillä olevat asiat heijastuvat väistämättä kouluihin ja myös opettajien tapoihin toimia (Luukkainen, 2005). Rasehornin (2009) mukaan opettajuus on kuitenkin nähtävä jatkumona, jossa opettajuuden perinteet ja historia on otettava huomioon. Suomalainen opettajuus määrittyikin pitkälti myös historiallisen kehityksen kautta (Rasehorn, 2009).

Opettajuutta on haastavaa kuvata myös siksi, että sen toteuttaminen on hyvin yksilöllistä (Rasehorn, 2009; Vertanen, 2002). Vertanen (2002) mukaan opettajuutta tarkastellessa tarkastellaan todellisuudessa opettajayksilöitä. Hän korostaa opettajayksilön persoonaa ja elämänkokemusta, jonka pohjalle opettajuus rakentuu. Opettajan voi nähdä ”kasvavan työnsä mukana” (Vertanen, 2002). Kirbyn (2016) mukaan opettajan professionaalinen ja henkilökohtainen identiteetti ovat monesti päällekkäisiä ja niissä on yhtymäkohtia. Kun opettaja kuvailee ammatti-identiteettiään, hän joskus lainaa kuvausta henkilökohtaisen identiteetin kuvauksesta (Kirby, 2016). Toisaalta opettajuutta ei voi Vertanen mukaan typistää yksilön hankkimaksi ominaisuudeksi, sillä siihen vaikuttavat myös kollegat sekä ympäröivä yhteiskunta. Yksilön opettajuus muodostuu tällöin työympäristön, ammatillisten vaateiden ja oman elämän vuorovaikutuksessa (Vertanen, 2002).

Opettajuutta voidaankin tarkastella kahden dualistisen asetelman kautta. Luukkainen (2005) esittää opettajuuden Vertanen (2002) ja Rasehornin (2009) tapaan yksilöllisenä mutta myös yhteiskunnallisena orientaationa. Yhteiskunta edellyttää opettajalta tietynlaista orientaatiota, mutta myös opettajalla itsellään on oltava sisäinen orientaatio opettajana toimimiseen. Se, mi-

ten yksilö yhdistää nämä orientaatiot, näyttäytyy hänen yksilöllisenä tapanaan toteuttaa opettajuutta (Luukkainen, 2005). Toisaalta opettajuus voidaan ymmärtää yksilön persoonan ja ammatin vaatimusten yhtymäkohtana, jolloin puhutaan usein opettajapersoonallisuudesta (ks. esim. Wihersaari, 2010). Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen (1998) kuvasivat tutkimuksessaan, että opettajuus edellyttää yksilöltä usein persoonaan liitettäviä taitoja ja arvoja kuten kärsivällisyyttä, joustavuutta, kykyä kohdata erilaisuutta, suvaitsevaisuutta, diplomaattisuutta sekä kykyä tulla toimeen lasten ja nuorten kanssa. Opettajan työpersoonalla tulee siis olla tällaisia taitoja ja ominaisuuksia, mikä heijastuu väistämättä opettajan kotipersoonaan (Kirby 2016; Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen, 1998).

Myös opettajan perustehtävän määrittely luo opettajuuden kuvausta. Riippuen siitä, mitä opetuksella tavoitellaan, hyveellinen opettajuus näyttäytyy erilaisena. Wihersaari (2010) kuvaa asetelmaa yksilön eheän kasvun ja yhteiskunnan asettamien suorituspainoiden välisenä konfliktina. Kysymys on siitä, pyritäänkö oppilas kasvattamaan eheäksi yksilöksi vai muovaamaan hänestä yhteiskunnan tarpeita vastaava suorittaja (Wihersaari, 2010). Opettajuuden kuvaan vaikuttavat siis kussakin yhteiskunnassa vallalla olevat käsitykset ihmisyydestä mutta myös tiedosta ja oppimisesta (Patrikainen, 1999). Esimerkiksi kognitiiviskonstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa oppilaan aktiivisen tiedon käsittelijän rooliin, jolloin opettaja nähdään oppimisen ohjaajana (Patrikainen, 1999). Jos opettajan oppimiskäsitys noudattelee kognitiiviskonstruktivistista linjaa, muokkaa se auttamatta häntä opettajana. Perusta, jolle opettaja pedagogiikkansa rakentaa, näkyy suoraan opettajan toiminnassa ja hänen opettajakuvassaan (Patrikainen, 1999; Rasehorn, 2009).

Kun tarkastellaan opettajuutta, tarkastellaan opettajayksilöitä. Vertanen (2002) korostaa opettajayksilön persoonaa ja elämäkokemusta, jonka pohjalle opettajuus rakentuu. Opettaja ”kasvaa työnsä mukana”. Toisaalta opettajuutta ei voi Vertasen mukaan typistää yksilön hankkimaksi ominaisuudeksi, sillä siihen vaikuttavat sekä kollegat että yhteiskunta. Yksilön opettajuus muodostuu tällöin työympäristön, ammatillisten vaateiden ja oman elämän vuorovaikutuksessa (Vertanen, 2002). Ursin ja Paloniemi (2019) lisäävät, että yksilön opettajuus rakentuu opettajan identiteetin kehittyessä eli prosessissa, jossa käsitykset opettamisesta ja itsestä opettajana muotoutuvat. Tärkeää on myös muodollisen koulutuksen ja työkokemuksen varaan rakentuminen (Rasehorn, 2009).

Rasehornin (2009) mukaan yksilöllisyyden ohella tärkeää on opettajuuden yhteisöllisyys. Opettajayhteisö tuottaa yhdessä käsitystä opettajuudesta, minkä perusteella opettajayksilöt reflektioivat omaa paikkaansa yhteisössä sekä omaa osaamistaan opettajana (Rasehorn, 2009). Kirbyn (2016) mukaan opettajayhteisön lisäksi opettajuuteen vaikuttavat myös opettaja-oppilassuhteet ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Hänen mukaansa ne vaikuttavat suuresti opettajien professionaaliseen identiteettiin sekä pedagogiikkaan ja käytänteeseen. Suhteet ovat elintärkeä osa professionaalista identiteettiä (Kirby, 2016). Opettajuutta määrittää myös elinikäinen kehittyminen ja opettajan omien kognitiivisten prosessien muutos (Rasehorn, 2009).

Opettajuus näyttäytyy siis hyvin monitahoisena käsitteenä, jota määrittävät dualistisen asetelmat yksilöllisyyden ja yhteisön sekä opettajan henkilökohtaisten ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten välillä. Tässä tutkimuksessa on pyritty havainnoimaan opettajuuden eri ulottuvuuksia ja havaitsemaan koko opettajuuden kirjoa Opettaja-lehden kirjoituksista siten, kuin se näyttäytyy. Toisen näkökulman tutkimuksen opettajakäsitykselle tuo profession käsite, jota pyritään avaamaan seuraavaksi.

2.2 Opettajuus – professio vai ei?

Opettaja-lehden opettajakuvauksen tarkastelun vertailupintana käytetään tässä tutkimuksessa profession ja uusprofessionaalisuuden käsitteitä. Professio kuvaa yksinkertaistettuna käsitystä siitä, millaisena jokin ammattikunta näkee ja esittää itsensä (Luukkainen, 2005). Erilaiset työnkuvat voidaan karkeasti jakaa kolmeen pääryhmään: suoritustöihin, puoliammatteihin eli semiprofessioihin ja varsinaisiin ammatteihin eli professioihin. Jokaista ryhmää luonnehtii oma ominaisuuksuvastonsa, jota voidaan lähestyä työn yhteiskunnallisen valta-aseman, osaamistason ja autonomian käsitteiden avulla (Airaksinen, 1991). Myös opettajan työn luonteesta on käyty keskustelua erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa erityisesti 1980-luvulta lähtien. Samalla muodostettiin tarkempi käsitys siitä, millaisia ominaisuuksia eri tason työnkuviin mielletään kuuluviksi (Niemi, 2005).

Howsam, Corrigan ja Denemark (1985) kuvaavat teoksessaan *Educating a Profession* semiprofession ja profession tyypillisiä määritteitä. Ne ovat osin kytköksissä toisiinsa, mikä helpottaa vertailua kuvausten välillä. Yksi merkittävä ero semiprofession ja profession välillä on suhde tieteeseen ja korkeakoululaitokseen. Professio on läheisessä suhteessa korkeakoululaitokseen ja sen pohjana on yksi tai useampi tieteenala, josta johdetaan sen perustavat käsitykset sekä

käytännön sovellutukset ja taidot. Profession edustajilla on kollektiivisesti ja yksilöllisesti ammatin harjoittamiseen vaadittava tietoperusta sekä toimintamuodot (Howsam, Corrigan & Denemark, 1985; Luukkainen, 2005).

Professioon kouluttautuminen tarjotaan yleensä pitkän koulutusohjelman muodossa korkeakouluissa tai yliopistoissa ja siihen pääsemiseksi on asetettu tietyt hyväksytyt suoritusstandardit (Howsam ym., 1985). Semiprofessioon vaadittava koulutus on tyypillisesti lyhyempi ja sitä luonnehtii merkittävästi alhaisempi teoreettisen tiedon painotus. Semiprofessiolla ei myöskään tyypillisesti ole pitkälle kehittyntä tai erikoistunutta tieto- ja taitopohjaa (Airaksinen, 1991; Howsam ym., 1985; Luukkainen, 2005; Niemi, 2005). Vertanen (2002) kuvaa professionaalia specialistina ja eksperttinä. Hän voi siis toimia asiantuntijan roolissa omaa alaansa koskevassa keskustelussa.

Suomalainen opettajakunta perustaa tietonsa ja taitonsa kasvatustieteellisen tutkimuksen ja viisivuotisen tiedeperustaisen yliopistokoulutuksen varaan. Opettajan ammatti on tarkoin määritelty ja perusopetuksen virkaan pääsemiseksi vaaditaan koulutuksen suorittaminen ja maisterintutkinto (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 3:4–5§; Luukkainen, 2005). Opetushallituksen raportin (2020b) mukaan perusopetuksen opettajat tyypillisesti muodostavat omat toimintamallinsa perustuen tuoreeseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja kehittävät niitä yhteydessä korkeakoululaitokseen esimerkiksi koulutusten tai itsenäisen opiskelun kautta. Luukkaisen (2005) mukaan opettajan ammattiin liittyy tietoa, joka on ainoastaan asiantuntijan saavutettavissa, joten opettajat toimivat paitsi yksilöinä myös yhteisönä asiantuntijaroolissa kehittämässä tietoperustansa ja toimintaansa (Luukkainen, 2005; Opetushallitus, 2020b). Suomalainen opettajuus näyttäisi siis vastaavan hyvin profession kuvauksen vaatimukseen suhteesta korkeakoululaitokseen sekä teoriapohjaiseen tieto- ja taitoperustaan.

Toinen keskeinen eroavaisuus professiotasojen kuvausten välillä liittyy kysymykseen autonomiasta (Airaksinen, 1991). Howsam ym. (1985) määrittelevät, että professiot nauttivat laajaa autonomiaa, jonka yhteiskunta oikeuttaa. Autonomia kattaa paitsi vapauden ulkopuoliselta valvonnalta myös suhteessa yhteiskunnan päätösmekanismeihin. Professioon ja sen edustajiin kohdistuu yleinen luottamus yhteiskunnan taholta ja valvonta tapahtuu itsereflektiivisesti profession itsensä toimesta. Professionaali on sitoutunut ammattiinsa ja kantaa vastuun työnsä hoitamisesta ammattikunnalle itselleen, ei niinkään organisaatiolle, jossa hän työskentelee (Howsam ym., 1985).

Tiettyjen perusopetuslaissa säädettyjen rajausten puitteissa suomalaista opettajaa kuvaa autonomisuus. Suomalaiseen opettajaan ei kohdistu suoraa valvontaa tai arviointia, vaan koulutuksen arviointi tapahtuu sisäisesti opetuksen järjestäjän toimesta sekä oppimistulosten arviointina Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimesta (Perusopetuslaki [POL] 5:21§). Oppimistulosten arviointi ei kuitenkaan kohdistu opettajayksilöihin, vaan tavoitteena on seurata opetuksen laatua ja tuottaa tietoa opetuksen kehittämistä varten alueellisella ja valtakunnallisella tasolla (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, ei pvm.). Luukkainen (2005) toteaa, että suomalainen opettaja on sitoutunut lapsen tai nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Näin ollen tyypillisellä suomalaisella opettajalla voidaan nähdä olevan sisäinen halu työnsä suorittamiseen ilman organisaatioon kohdistuvaa suoritustarvetta.

Kolmas profession piirre liittyy kysymykseen vallasta. Howsam ym. (1985) mukaan luottamus ja alalle myönnetty autonomia ovat merkitsevässä yhteydessä valta-asemaan, jota professio nauttii. Ne takaavat profession auktoriteetin toimia tietyllä alalla ja sen edustajille aseman vaikuttaa alaa koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Päätöksenteko perustuu valideimpaan mahdolliseen teoreettiseen tutkimukseen. Professionalat ovat järjestäytyneet yhdeksi tai useammaksi ammattijärjestöksi, joka sosiaalisen vastuullisuuden laajoissa raameissa toimii ammattikunnan työn ja työehtojen kontrolloijana (Howsam ym., 1985). Valta-asema edellyttää kuitenkin myös tiukkaa ammattietiikkaa, jonka koodistoa valvoo ja tuottaa ammattikunta itse sekä ympäröivä yhteiskunta (vrt. Aloni, 2002; Howsam ym., 1985; Niemi, 1995).

Opettajakunnan valta-aseman takaavat virkaan pääsemiseksi asetetut vaatimukset. Yliopistotason opettajankoulutuksen läpäiseminen ehtona kelpoisuudelle asettaa opettajakunnan yksinomaiseen asemaan opetusalan ainoana ammattikuntana (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 3:4–5§). Opettajat toimivat asiantuntijaroolissa työssään ja vastaavat opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta paitsi koulutasolla myös opetussuunnitelmatyössä sekä paikallisella että valtakunnallisella tasolla (Vitikka & Rissanen, 2019). Suomessa opetusala on järjestäytynyt ammattijärjestöiksi, joista suurin, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, on laatinut opettajan eettisen koodiston (ks. OAJ, ei pvm.). Lasten ja nuorten parissa työskentely vaatii tiukkaa ammattietiikkaa, jota opettajat itse muun yhteiskunnan ohella valvovat (Luukkainen, 2005).

Lisäluonnehdintana professioista esitetään usein näkemyksiä sen roolista yhteiskunnalle sekä ihmisyydelle. Howsam ym. (1985) mukaan professiot ovat yhteydessä yhteiskunnan sosiaaliin instituutioihin, ja niitä ylläpidetään jonkin oleellisen identifioidun palvelun, kuten terveydenhuollon tai koulutuksen järjestämiseksi. Profession olemassaolon takaa yhteiskunnan uskomus siitä, että professio tuottaa alan palveluita paremmin kuin muut. Tätä uskomusta tuotetaan ja vahvistetaan profession toimesta yhteiskunnallisella keskustelulla ja valikoiduilla diskursseilla, joissa keskustelua käydään (Howsam ym., 1985; Luukkainen, 2005).

Niemen (2005) mukaan professiot ovat perustavanlaatuisesti tekemisissä olemassaolon suurten kysymysten parissa. Niitä lähestyvät muun muassa kysymykset ihmisyydestä, tiedosta ja hyveellisestä elämästä. Semiprofessioilla sen sijaan ei Niemen (2005) ja Howsam ym. (1985) mukaan ole juurikaan tekemistä tällaisten kysymysten kanssa. He lisäävät, että professionaaleja luonnehtii voimakas palvelumotivaatio ja elinikäinen omistautuminen pätevyyden ylläpitämiselle. Professionaalit nähdään siis sekä yhteiskunnallisesti että filosofisesti tärkeinä ja oikeutettuina toimijoina omalla spesifillä alallaan (Howsam ym., 1985).

Opettajuuden voidaan perustellusti sanoa olevan tiukasti yhteydessä yhteiskunnan sosiaaliin instituutioihin, joita koululaitos vahvasti edustaa. Koulutuksen järjestäminen on yksinomaan opettajien ammattikunnan tehtävänä. Myös olemassaolon suuret kysymykset ovat lähellä opettajan ammattia tiedon, ihmisyyden ja kasvatuksen muodoissa. Suomalaisen opettajuuden voidaan siis nähdä täyttävän profession tunnuspiirteet. Howsam ym. (1985) esittävät, ettei opettajuus kohtaisi profession tunnuspiirteitä, ainakaan 1980-luvun Amerikassa, mutta erityisesti opetusalan asiantuntijapiireissä vallitsevan käsityksen mukaan opettajuutta pidetään professionaalisena (ks. esim. Niemi, 2005; Hellström, 2008; Luukkainen, 2005).

Professionaalisuuden lisäksi opettajuuteen on suomalaisessa kirjallisuudessa liitetty usein myös uusprofessionaalisuuden käsite (ks. Hargreaves, 1994). Rasehorn (2009) syntetisoi uusprofessionaalisuutta siten, että siinä korostuvat sitoutuminen työhön ja ammatilliseen kehittymiseen, suhtautuminen työhön tutkijan tavoin, eettisyys sekä toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Niemi (1995) sekä Niemi ja Kohonen (1995) ovat muodostaneet uusprofessionaalisuuden komplementaariset peruskäsitteet, jotka erityisesti Niemi (1995) yhdistää vahvasti opettajuuteen ja opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Syklisen mallin mukaan peruskäsitteitä on neljä ja ne ovat riippuvaisia toisistaan. Näillä peruskäsitteillä kuvataan hyvin

oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavien opettajien ominaisuuksia (Niemi, 1995).

Niemen ja Kohosen (1995) sekä Niemen (1995) mukaan opettajuuden uusprofessionaalista luonnetta kuvaa ensinnäkin sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen. Se kattaa paitsi oman ammatin arvostamisen myös uskon tehtävän tärkeyteen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa positiivisesti muiden ihmisten elämiin. Kuten Niemi (1995) ilmaisee, sitoutumisella tarkoitetaan laajempaa ja syvällisempää panostusta oman ammatin ja sitä ohjaavien arvojen eteen kuin pelkkä tunnollinen työtehtävien suorittaminen. Samalla opettaja sitoutuu itsereflektiivisyyteen ja itsearviointiin, sillä halu tehdä työtään paremmin saa opettajan kehittämään itseään ja toimintatapojaan jatkuvasti. Opettajan on osattava käsitellä epävarmuuden tunteita sekä riskejä (Niemi, 1995; Niemi & Kohonen, 1995). Niemen (1995) tutkimuksen mukaan opettajien mielestä sitoutuminen professioon on yksi tärkeimmistä ominaisuuksista opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta.

Toinen tärkeä osa opettajuuden uusprofessionaalisuutta on yhteistyö ja vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Niemi, 1995; Niemi & Kohonen, 1995). Niemen (1995) mukaan opettajalta edellytetään, että hän ymmärtää olevansa osa yhteiskuntaa ja pyrkii toimimaan yhteydessä sen kanssa. Lähimpinä yhteistyökumppaneina ovat oppilaat, joiden kanssa opettaja muodostaa henkilökohtaisen suhteen ja ottaa vastuun heidän kehityksestään. Opettaja vuorovaikuttaa myös muun muassa koulun hallinnon kanssa ja osallistuu opetussuunnitelmatyöhön osana moniammatillista yhteistyötä. Laajemmassa mittakaavassa opettajalta odotetaan vaikuttavuutta yksilön ja yhteisön vastuullisen kehityksen kannalta tärkeiden arvojen ja taitojen edistämiseksi yhteiskunnassa (Niemi, 1995).

Kolmanneksi opettajat toimivat läheisessä suhteessa autonomiaan (Niemi, 1995; Niemi & Kohonen, 1995). Se tarkoittaa opettajuuden itsenäisyyttä, mutta ei eristäytymistä tai suoraa riippumattomuutta. Opettajan autonomiaan kuuluu olennaisesti opettajan ammatin eettinen vastuu. Siihen kuuluvat myös paitsi vapaus ja vastuu valita eri vaihtoehdoista sopivin sekä suunnitella omaa toimintaansa myös ohjata oppilaita autonomiseen toimintaan. Koulun kasvatustehtävään kuuluu tukea oppilaita tiedostamaan eri vaihtoehtoja ja tekemään omaa elämää koskevia päätöksiä. Jotta opettaja voi olla autonominen, hänen tulee olla tietoinen kasvatuksen erilaisista vaihtoehdoista ja niihin sisältyvistä arvoista. Tämä on paitsi opettajankoulutuksen myös opettajan oman jatkuvan kehittymisen tehtävä (Niemi, 1995).

Neljänneksi peruskäsitteeksi Niemi ja Kohonen (1995) sekä Niemi (1995) nostavat aktiivisen oppimisen. Pedagogisessa suhteessa myös opettaja käsitetään oppijana. Opettajalta odotetaan aktiivisen oppimisen peruseriaatteiden hahmottamista osana omaa oppimistaan, jotta hän voi opettaa niitä oppilaille. Aktiiviseen oppimiseen kuuluvat olennaisesti tiedonhankintataidot ja tiedon prosessointi sekä tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen kontrollointitaidot. Opettajan oletetaan osaavan muodostaa tavoitteita paitsi oppilaille myös omalle toiminnalleen. Opettajan tulee pyrkiä arvioimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sitä (Niemi, 1995).

Professionaalisuutta tarkasteltaessa on huomioitava, että se on myös ammattikunnan pyrkimystä nähdä ja esittää oma työnsä ja asemansa haluamallaan tavalla (Luukkainen, 2005). Tuuleekin huomata, että suuren osan opettajakuntaa ja sen professionaalisuutta koskevasta keskustelusta tuottaa opettajakunta itse. Ammattikunta pyrkii esittämään itsensä sellaisessa valossa, että se paitsi oikeuttaa itsensä ja asemansa myös takaa oman asemansa pysyvyyden alan yksinomaaisena toimijana (Airaksinen, 1991). Tästä syystä on tärkeää tarkastella sitä, miten opetusala edustava ammattijärjestö kuvaa opettajakuntaa, ja vastaako kuvaus yleistä professionaalisuuden kuvausta.

2.3 Opettajan tehtävät koulukontekstissa

Opettaja on osa opetustapahtumaa. Opetustapahtumassa opettajan, oppilaan ja oppiaineen välille muodostuva Johann Friedrich Herbartin nimeen liitetty didaktinen kolmio kuvaa osapuolten välisiä suhteita (ks. esim. Siljander, 2014). Opettajalla on didaktisessa kolmiossa kolme suhdetta: suhde oppiaineeseen, pedagoginen suhde oppilaaseen sekä didaktinen suhde oppilaan ja oppiaineen välillä (Hellström, 2008; Kansanen, 2004; Siljander, 2014). Jokaisella osatekijällä on oma tehtävänsä opetustapahtumassa. Oppilas nähdään usein opetustapahtuman kohteena, jonka tehtävä on oppiminen. Koko opetustapahtuma perustuu sille olettamukselle, että toiminta tähtää oppilaan oppimisen edistämiseen (Hellström, 2008). Tähän liittyy läheisesti ihmisen kehityksen ja oppimisen, sosiaalipsykologisen näkökulman, ryhmätarkastelun ja sosiaalisen toiminnan tunteminen (Kansanen, 2004).

Opetusta ja kasvatusta on varsinkin koulun kontekstissa hankala erotella toisistaan. Atjosen (2004) sekä Kansanen (2004) mukaan näin ei pitäisikään tehdä ja se on pedagogiikassa jopa mahdotonta. Sekä kasvatusta että opetusta ovat intentionaalista pedagogista toimintaa, jonka oleel-

linen osa on vuorovaikutus (Luukkainen, 2005; Siljander, 2014). Opetus on ammatillista toimintaa, jolla on pedagoginen tarkoitus. Se on suunnitelmallista ja tietoista toimintaa, organisoitua ja instituutioihin kytkeytynyttä (Siljander, 2014)

Opetuksen pedagoginen tarkoitus on pohjimmiltaan oppimisen edistäminen. Didaktisessa kolmiossa se viittaa sekä oppisisältöön että oppilaan oppimisprosessiin (Siljander, 2014). Didaktisessa suhteessa opettaja pyrkii siis tukemaan oppilaan ja oppiaineen välistä suhdetta eli edistämään oppimisprosessia.

Oppilaan oppimisen kohteena on jokin opittava sisältö. Suomalaisessa koulujärjestelmässä sisällöt määräytyvät sen mukaan, minkä yhteiskunta kokee tärkeäksi. Siten koulussa tapahtuva opetus on suoraan kytköksissä yhteiskuntaan (Kansanen, 2004). Rasehorn (2009) määrittelee, että opettajan perustehtävä on opettaa, arvioida ja kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Toisaalta kasvatustehtävään kuuluu vastuunkanto lapsen tai nuoren yksilöllistymisestä, sosiaalistumisesta ja sivistymisestä (Atjonen, 2004; Siljander, 2014). Opetukseen ja kasvatukseen kohdistuu siten yhteiskunnallisia odotuksia, eikä opettaja voi olla irrallaan yhteiskunnasta.

Opettaja on kuvattu perinteisesti opetustapahtumassa tiedon välittäjän roolissa. Hän toimii linkkinä oppilaan ja oppiaineen välillä ja järjestää opetustapahtuman. Kuitenkin muuttuneen tiedonkäsityksen, informaatioteknologian kehityksen ja monipuolistuneiden oppimisympäristöjen myötä näkökulma on siirtynyt opettajasta oppilaaseen. Nykyään myös opettaja nähdään opetuksen subjektina. Opettaja tuo opetustapahtumaan koko opettajuuden perinteen opettajankoulutuksesta lähtien (Hellström, 2008; Kansanen, 2004; Luukkainen, 2005). Opettajan rooli on muuttunut tiedon välittäjästä oppimisen ohjaajaksi. Oppilas on aktiivinen toimija (Opetushallitus, 2014). Opettajan tehtävä on kasvattaa oppilasta aktiiviseen toimintaan ja palvella tämän oppimistarpeita (Luukkainen, 2005).

Pystyäkseen toimimaan parhaimmalla mahdollisella tavalla oppilaan oppimisen edistämiseksi opettajan on pysyttävä laaja-alaisesti perillä ajan ilmiöistä niin lokaalilla kuin globaalillakin tasolla (Luukkainen, 2005). Jatkuvan kehitystyön lisäksi opettajan on suoritettava yhä enemmän opetustilanteen ulkopuolisia työtehtäviä. Vertasen (2002) mukaan opettajan toimenkuvan laaja-alautuminen viime vuosikymmeninä on seurausta muun muassa opetussisältöjen kasvusta sekä kasvatuksen laajenemisesta koulun tehtäväksi. Nykyäänkin opettajalle aiheuttaa lisätyötä

esimerkiksi koulun kehittämisvaade. Myös uusien opetukseen liittymättömien tehtävien, kuten paperitöiden, kertyminen aiheuttaa opettajalle lisätyötä (Vertanen, 2002).

Myös Syrjäläinen (2002) raportoi tutkimuksessaan opettajan ammattikuvan ylilaajenemisesta. Opettajan oletetaan hoitavan, ei vain opettajan ja kasvattajan tehtävää, vaan osittain myös sosiaalityöntekijän, tuomarin, psykologin sekä useamman tieteenalan asiantuntijan tehtäviä (Syrjäläinen, 2002; Vertanen, 2002). Opettajan jaksamista lisääntyvien työtehtävien paineissa on pohdittu jo 2000-luvun alussa. Samoista haasteista käydään yhä keskustelua kaksikymmentä vuotta myöhemmin.

Opettajuuden ihanne ja käytännön opettajantyö eivät välttämättä kohtaa. Esimerkiksi muuttuvat kouluympäristöt ja opettajien työolosuhteet asettavat työlle rajoja, jotka voivat olla ristiriidassa opettajan ihanteiden kanssa (Ursin & Paloniemi, 2019). Koulutuksen sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset kontekstit muuttuvat, samoin opettajan työtehtävät ja työtä raamittava opetussuunnitelma – ihanteet ja representaatiot ovat näihin kietoutuneita (Jodelet, 2011; Martikainen, 2020). Martikaisen (2020) mukaan opettajuutta koskevat kulttuuriset oletukset voivat olla ristiriidassa käytännön opettajuuden kanssa ja jopa sellaisen opettajuuden kanssa, jota koulutuspolitiikassa tavoitellaan. Toisaalta ihanteellinen opettaja näyttäytyy eri konteksteissa eri tavoin. Jokainen opettaja joutuu kohtaamaan ne odotukset ja oletukset, joita niin oppilailla, huoltajilla, työyhteisöllä, päättäjillä kuin ammattijärjestölläkin on opettajan työlle.

3 Representaatio

Opettajuus ja opettajuuden professio ovat moniulotteisesti määrittyviä ilmiöitä. Etenkin opettajuus kuvastuu eri tavoin eri tilanteissa ja viestintäympäristöissä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisena toivottua opettajaa esitetään ja edustetaan – toisin sanoen representoidaan – Opettaja-lehdessä. On siis keskeistä ymmärtää, mitä representaatiot ovat ja määrittellä käsite tämän tutkimuksen osalta.

Representaatio on laaja ja kompleksinen käsite, jota tutkimusfilosofiat voivat lähestyä erilaisista näkökulmista. Yksinkertaistettuna representaatio on kielellisesti välitetty mielikuva, eräänlainen skeema todellisesta tai kuvitellusta objektista. Kieli ja sen käyttämät symbolit – kirjoitus, kuvat, äänneet ja niin edelleen – ovat itsessään representaatiojärjestelmä (Hall, 2013a). Hall (2013b) määrittelee representaation kielen kautta välittyvänä: ”Representation is the production of the meaning of the concepts in our minds through language.” Representaatio yhdistää symbolin tarkoitteeseensa ja sanan merkitykseensä, niin että voimme tulkita kielen symboleja ja keskustella maailmasta niiden avulla (Hall, 2013b). Ymmärrämme, että merkkiyhdistelmällä ”opettaja” tarkoitetaan tietynlaista ammattihenkilöä. Kun halutaan tutkia, mitä sisältöjä opettajan ammattiin kuuluu ja millaisia ominaisuuksia opettajaan liitetään, joudutaan kuitenkin perehtymään syvemmin representaation käsitteeseen.

Representaation voi nähdä esittämisenä tai edustuksena, mielikuvana jostakin ympäröivän maailman objektista tai ilmiöstä. Moscovicin (2001) mukaan representaatiossa on mukana sekä kielellinen tai käsitteellinen aspekti (edustaja) että ikoninen aspekti (se, jota edustetaan). Edustaminen on yksinkertaisimmillaan jonkin poissaolevan paikalla olemista (Rossi, 2010). Opettajuudesta voidaan siis puhua ja kirjoittaa silloinkin, kun paikalla ei ole yhtään opettajaa. Opettajuus edustuu keskustelussa sille annettujen kuvausten ja kertomusten mukaan; kielenkäyttö muovaa mielikuvaa opettajuudesta. Representaation voi näin ollen ymmärtää myös sosiaalisena rakenteena, joka muodostuu arvoista, mielikuvista, asenteista ja käytänteistä (vrt. Abric, 2001; Moscovici (2001); Piasser & Bataille, 2011). Tällaiset representaatiot ovat tärkeitä, sillä ne tekevät todellisuudesta helpommin käsitettävän. Niiden avulla yksilöt ja ryhmät voivat antaa toiminnalleen merkityksiä, ymmärtää maailmaa omien tietojensa pohjalta ja määrittää omaa paikkaansa maailmassa (Abric, 2001).

Hallin (2013b) mukaan representaatiotutkimuksessa on kolme erilaista teoriaa: heijastava, intentionaalinen ja konstruktionistinen. Heijastusteoreettisessa suuntauksessa oletetaan, että representaatio edustaa todellisuutta sellaisena kuin se on. Totuus on maailmassa nähtävillä, ja kieli heijastaa sitä objektiivisesti peilin tavoin (Hall, 2013b). Heijastusteoria muuttuu ongelmalliseksi, kun sen avulla ryhdytään tarkastelemaan moniulotteisia ilmiöitä. Representointiin liittyy aina valintoja ja asioiden yhdistelyä, kuten Rossi (2010) ja Törrönen (2010) huomauttavat. Vaikka representaation tuottaja väittäisi vain dokumentoivansa todellisuutta, hän väistämättä nostaa siitä tiettyjä asioita ja jättää toiset huomiotta. Ei ole merkityksetöntä, nostetaanko opettajan ammatista esiin esimerkiksi yksilöllistä vai yhteiskunnallista tehtävää painottavia puolia. Samasta ilmiöstä voi olla olemassa representaatioita, jotka asettuvat toisiaan vastaan, esimerkiksi erimielisyyksiä siitä, mikä kuuluu opettajan tehtäviin. Heijastusteoria myös sulkee pois ironian, valehtelun ja vääristelyn mahdollisuuden. Tämä on ongelmallista aikana, jolloin väärä informaatio lisääntyy ja kriittisen ajattelun tarve on yhä suurempi.

Intentionaalinen teoria korostaa representaation tuottajan aikeita: asiat saavat sellaisen merkityksen kuin puhuja tai kirjoittaja sen määrittelee (Hall, 2013b). Intentionaalinen teoria kuitenkin jättää huomiotta sen, että kieli on sen käyttäjille yhteinen. Kommunikaatio olisi vaivalloista, jos merkitykset jouduttaisiin määrittelemään jokaisen osallistujan kohdalla uudelleen. Ilman yhteistä koodia kukaan ei saisi viestiään perille (Moscovici, 2001). Hall (2013b) toteaa, että vaikka jokaisella kielen tuottajalla on omat aikeensa ja ilmaisutapansa, niiden on mukauduttava yhteiseen sääntöjen, koodien ja tapojen järjestelmään. Niinpä representaatiot rakentuvat väistämättä sosiaalisessa järjestelmässä, jossa merkitykset neuvottelevat toistensa kanssa (Hall, 2013b). Yksittäisellä puhujalla tai tekstillä voi olla oma näkemyksensä opettajan ammatista. Se ei kuitenkaan ole irrallinen toisista, vaan joutuu osallistumaan merkitysneuvotteluun muiden puhujien ja tekstien kanssa. Oma roolinsa lienee myös lukijalla eli tulkitsijalla, joka muodostaa merkityksen omalta kannaltaan.

Kun todetaan, että merkitykset rakentuvat sosiaalisessa neuvottelussa, lähestytään representaatioiden konstruktionistista näkökulmaa. Hall (2013b) pitää tätä teoriaa merkittävimpanä tutkimusalan kannalta. Konstruktionistinen representaatioteoria olettaa, että valmiita merkityksiä ei ole maailmassa eikä yksilön mielessä, vaan ne tuotetaan sosiaalisessa toiminnassa. Sosiaaliseen toimintaan tarvitaan representaatioita. Hall käsittelee tässä kohden representaatioita symbolien tasolla. On sovittu, että punainen valo edustaa käskyä ”pysähdy” ja vihreä ”mene”.

vaikka värit voitaisiin oikeastaan valita miten tahansa (Hall, 2013b). Edustamisen voi ymmärtää myös konkreettisemmin järjestelmien tasolla (ks. esim. Rossi, 2010). Tämän tutkimuksen kannalta onkin keskeisempää tarkastella representaatiota laajemmin edustamisena ja kuvaamisena. Merkitysten luomiseen osallistuvat todellakin sekä tuottajat että tulkitsijat (Rossi, 2010). Silloin representaatiot ovat sekä rakentamisen välineitä että niitä, joita rakennetaan. Yhteisön mielikuva opettajan professiosta rakentuu opettajuutta koskevassa keskustelussa: opetussuunnitelmissa, mediatuotteissa ja kahvipöydissä.

Representaatioiden tutkimiseen vaikuttaa niiden tietoteoreettisen ymmärtämisen lisäksi niiden käsittely tutkimusprosessissa. Törrösen (2010) mukaan samakin representaatio voi ilmentää eri asioita riippuen tutkimusasetelmasta. Representaatiot voidaan käsittää joko heijastusteoreettisesti niin, että ne ovat suoraan todellisuuden kuvia, tai kriittisemmin sosiaalisen todellisuuden rakennuspalikoina (Törrönen, 2010). Tässä tutkimuksessa representaatiot ymmärretään sosiaalista todellisuutta rakentavina esityksinä, jotka muotoutuvat jatkuvassa dialogissa. Representaatioihin vaikuttaa kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti. Analyysia käydään tekstien ilmisäältäjen parissa, joissa representaatio näyttäytyy kohdetta määrittelevänä (Törrösen mukaan heijastavana) kuvauksena (ks. Törrönen, 2010). Kuitenkaan tutkimuksessa ei oleteta, että representaatiot kertoisivat ilmiön objektiivisesta todellisuudesta, vaan opettajuutta määrittelevästä ideologiasta, joka välittyy representaatioiden kautta. Tällöin representaatioiden tarjoamat oletukset ovat potentiaalisesti kyseenalaistettavia, kohdetta rajaavia näkökulmarakenteita (vrt. Törrönen, 2010).

Representaation käsite on tunnetuin sosiaalitieteissä ja kulttuurintutkimuksessa, mutta sitä on hyödynnetty myös kasvatustieteessä. Sosiaali- ja kulttuurintutkimuksessa representaatioita on nostettu esiin erilaisista medioista ja kulttuurituotteista, esimerkiksi sanomalehdistä (esim. Martikainen & Sakki, 2021), televisiosta (esim. Bonner, 2013), näytelmistä (esim. Mattingly, 2001) ja jopa museonäyttelyn opasteksteistä (esim. Lidchi, 2013). Kasvatustieteessä representaatiota on tutkittu paitsi didaktisena havainnollistamisen muotona (esim. Cook, 2006), myös ja ennen kaikkea monikulttuurisuutta ja sukupuolisuutta koskevissa kysymyksissä (esim. Manninen, 2003; Pesonen, 2015). Viimeisimpiin liitetään usein vallankäyttö, joka tapahtuu muun muassa representaatioiden kautta.

Representointi voi olla vallankäyttöä: toisen merkitsemistä, luokittelua ja paikalleen asettamista (Hall, 2013c). Vallankäyttöön liittyy se näkemys, että representaatio on politiikkaa. Merkitysten, eli representaation ilmentämien asenteiden ja mielikuvien, levittäminen ja vakiinnuttaminen on Rossin (2010) mukaan poliittinen teko. Niillä, jotka saavat äänensä kuuluville, on valta määrittellä oman ryhmänsä jäseniä ja sen ulkopuolella olevia. Myös Kunelius (2003) toteaa, että representaatiossa on kysymys vallankäytöstä yhteisössä. Vallan epätasainen jakautuminen säätelee mahdollisuuksia tuoda omaa näkemystä ja kokemusta toisten kuuluville. Viestinnän, johon representaatiot välttämättä kuuluvat, tarkoitus on rakentaa ryhmän sisäistä identiteettiä. Samalla se tulee vahvistaneeksi valtasuhteita. Vallitseva identiteetinkuvaus sopii paremmin yksille, huonommin marginaalissa oleville (Kunelius, 2003). Jäsentensä etuja ajava OAJ on poliittisesti aktiivinen, joten Opettaja-lehden tekstitkin voivat olla poliittisesti harkittuja. Vallankäyttöä voi olla esimerkiksi se, että tiettyjä opettajan ominaisuuksia korostetaan toisten jäädessä taka-alalle. Painotukset voivat olla tiedostamattomiakin, jolloin niiden esiin kaivaminen on erityisen tärkeää.

3.1 Sosiaalinen ja professionaalinen representaatio

Opettajarepresentaatioiden sosiaalinen ja konstruoituva luonne tulee esiin erityisesti sosiaalisen ja professionaalisen representaation näkökulmista. Näitä käsitteitä käytetään tavallisimmin sosiaalipsykologiassa, mutta ne osoittautuvat hyödyllisiksi opettajan kaltaisten julkisten ammattien tarkastelussa. Yksinkertaistettuna sosiaalinen representaatio ulottuu koko arjen alueelle, kun taas professionaalinen representaatio sen alakäsitteenä sisältää ammattiin liittyvää asiantuntemusta.

Sosiaalisten representaatioiden keskeinen teoreetikko on Sergei Moscovici (esim. 1961/2008, 1988, 2001). Moscovici kehitti sosiaalisten representaatioiden teorian selittämään ihmisten intuitiivisia tiedon omaksumisen tapoja. Sosiaalisten representaatioiden avulla käsitellään arjen asioita; toisin sanoen luokitellaan, vertaillaan ja selitetään sosiaalisen maailman objekteja ja ihmisiä (Moscovici, 1988). Sosiaalinen representaatio valikoi ja yhdistää jaettuja käsityksiä, linkittää hyväksytyt väitteet toisiinsa ja järjestee asioiden ominaisuuksia ja syitä (Moscovici, 2001). Kyseessä on siis edellä mainittu mielikuvien, arvojen ja käsitysten synteesi, joka auttaa ihmistä järjestämään ympäröivän maailman ilmiöitä.

Moscovicin (2001) mukaan representoimalla tullaan tutuksi tuntemattoman kanssa. Jotta ihmiset pystyisivät olemaan tekemisissä vieraiden ideoiden, arvojen ja ihmisten kanssa, heidän täytyy muodostaa jonkinlainen representaatio siitä, millaisia nämä ovat. Ihmiset omaksuvat toki myös tuttuihin viitekehyksiin kuuluvia representaatioita, kuten omaan ryhmäänsä kuuluvia symboleja (Moscovici, 2001). Esimerkiksi Suomen lippu edustaa Suomen valtiota ja sen kansalaisia. Vieraan muuttuminen merkitykselliseksi tapahtuu Sakin ja Menardin (2014) mukaan ankkuroinnin ja naturalisoinnin kautta. Ankkuroinnissa vieras asia liitetään tuttuun, se nimetään ja sille annetaan merkityksiä. Naturalisoitumisessa tai luonnollistumisessa ilmiö tai mielikuva juurtuu osaksi todellisuutta. Se ei enää ole merkityksellistämisen kohde, vaan väline (Sakki & Menard, 2014).

Asioiden representointi on luontaista ja välttämätöntä, jotta kulttuuri ja yhteisö voivat toimia mielekkäästi. Ne mahdollistavat yhteyksien muodostamisen asioiden välille ja niiden järjestyksen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Moscovici, 1988). Representaatioita tarvitaan siis esimerkiksi poliittisten ja kulttuuristen järjestelmien rakentamiseen. Representaatiot osallistuvat yhteisön toiminnan säätelyyn muun muassa tarjoamalla erilaisia positioita. Moscovici (2001) puhuu julkisista representaatioista, jotka ovat yhteisön jäsenten saatavilla. Julkiset representaatiot esittävät kentän, jonka rajoissa jäsenten on mahdollista toimia. Ne luovat käsitystä jäsenten yhteenkuuluvuudesta sekä heidän oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan (Moscovici, 2001). Opettaja-lehti voidaan nähdä välineenä, joka välittää tällaisia julkisia representaatioita opettajayhteisölle.

Yksittäiset ihmisetkin voivat tuottaa maailmalle merkityksiä ja määritelmiä. Yksityiset representaatiot kuitenkin ovat Moscovicin (2001) mukaan häilyviä. Yksittäinen mielikuva jostakin asiasta ei ole tarpeeksi vakaa muodostamaan yhteisymmärrystä. Tarvitaan ryhmän sisäistä neuvottelua, jotta representaatio saa muotonsa. Yksilön käsitys saa tukea ryhmän yhteisestä representaatiosta, kun kaikki tietävät, mistä puhutaan (Moscovici, 2001). Toisaalta informaatiovalikoima on laajentunut digitalisaation myötä, jolloin yksilöllä on pääsy moniin eri näkökulmiin ja yhteisöihin (Sakki, Mäkinen, Hakoköngäs & Pirttilä-Backman, 2014). Yksilöiden representaatiot ovat siis aina jollain tasolla riippuvaisia yhteisistä tai julkisista, vaikka voivatkin poiketa niistä. Toisaalta yhteisen kulttuurin luomiseen ja ylläpitämiseen tarvitaan siihen osallistuvia yksilöitä. Kulttuuri ja representaatiot ovat Moscovicin (2001) mukaan tiiviissä yhteydessä; kun kulttuurissa tapahtuu muutos, muuttuu myös representointi. Representaatiot ovat

dynaamisia (Sakki & Menard, 2014). Toisin sanoen julkisten representaatioiden kriittinen tarkastelu yksilöiden taholta on merkityksellistä, ja ajan mittaan se voi jopa muuttaa yhteistä kulttuuria.

Professionaalinen representaatio on sosiaalisen representaation alakäsite, joka käsittelee ammatin tai profession sisäisiä toimintamahdollisuuksia. Piaser ja Bataille (2011) ovat kääntäneet Piaserin kehittämän ranskankielisen määritelmän. Professionaaliset representaatiot ovat sellaisia sosiaalisia representaatioita, jotka liittyvät tiettyyn professionaaliseen viitekehykseen. Profession jäsenet jakavat yhteisiä representaatioita, joihin kytkeytyy työhön liittyviä arvoja, asenteita ja lähtökohtia. Representaatioita käytetään vertailukohtina, jotka auttavat yksilöä toimimaan profession sisällä (Piaser ja Bataille, 2011). Toisin sanoen yksilö tarkastelee omaa professionaalista identiteettiään representaatioiden kautta.

Professionaalisen representaation erityispiirre on se, että sekä edustajat että edustettavat kuuluvat samaan ryhmään (Piaser & Bataille, 2011). Kukaan ei siis määrittele esimerkiksi opettajuutta ammatin ulkopuolelta käsin, vaan profession edustajat representoivat itse itseään ja toisiaan. Ryhmän sisäisessä viestinnässä vahvistetaan ja uusinnetaan yhteistä identiteettiä (ks. Kunelius, 2003).

Edellä kuvatun mukaisesti representaatioita luodaan yhdessä, sosiaalisen toiminnan tuloksena. Ne auttavat ihmisiä toimimaan ympäristössään ja ovat sikäli välttämättömiä. Kulttuurin ja journalismin tuotteet ovat täynnä representaatioita. Professionaalisisessa kehyksessä representaatioita luodaan esimerkiksi ammattijulkaisuissa. Representaatioiden omaksuminen ei siis ole vaikeaa, kun ne ovat julkisesti levitettyinä kaikkien nähtävillä. Mielikuvat ja asenteet välittyvät siinä, keitä näytetään ja missä valossa. Sen sijaan representaatioiden auki purkaminen ja kyseenalaistaminen on haastavaa. Usein sosiaaliset representaatiot ovat niin syvälle omaksuttuja ja kulttuuriin kietoutuneita, että ne otetaan itsestäänselvyyksinä ja kyseenalaistetaan vasta siten, kun ne osoittautuvat riittämättömiksi selittämään jotain tapahtumaa (Markus & Plaut, 2001). Representaatioiden kriittinen tutkiminen kenties ehkäisee niiden muodostumista itsestäänselvyyksiksi luoden tilaa niiden kyseenalaistamiselle ja uudistamiselle.

3.2 Opettajarepresentaatiot mediassa ja Opettaja-lehdessä

Kun opettajia kuvaillaan esimerkiksi ammattiliiton julkaisussa, representaation näkökulmasta on kyse opettajan edustamisesta ja esittämisestä. Edustaminen on jonkin toisen paikalla olemista (Rossi, 2010). Liiton tehtävä on edustaa jäseniään näiden ammatillisten oikeuksien edistämässä. Samalla se tulee kuitenkin edustaneeksi opettajan identiteettiä. Identiteettien representointi herättää Rossin (2010) mukaan kysymyksen siitä, millaista ryhmää representoidaan ja kuka on valtuutettu edustamaan tuota ryhmää. Mediajulkaisuissa kyse on myös esittämisestä eli siitä, millaisia opettajuuden esityksiä eli representaatioita niissä luodaan. Koska representointi on merkitysten rakentamista ja siten vallankäyttöä, on tärkeä selvittää, kuka määrittelee toisen ja millä tavalla.

Representaatio esittämisenä juontuu siis monitahoisista edustamisen prosesseista, minkä vuoksi sen taustat on selvitettävä. Squiresin (1999) taustoittavat kysymykset soveltuvat paitsi edustamiseen, myös sanalliseen esittämiseen: 1) mitä representoidaan, 2) miten representoidaan, 3) missä representoidaan ja 4) miksi representoidaan. Nämä kysymykset ovat tärkeitä siksi, että suurta ryhmää edustava liitto tai lehti ei voi edustaa kaikkien opettajien identiteettejä (ks. Rossi, 2010). Väistämättä tapahtuu niin, että tietynlaiset identiteetit korostuvat ja toiset jäävät piiloon.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta Squiresin (1999) kysymyksiin voi vastata näin: Opettaja-lehdessä representoidaan OAJ:n jäseniä eli opettajia. Opettajia representoidaan lehden teksteissä (sekä kuvituksissa, jotka rajautuvat tästä tutkimuksesta pois). Näin pyritään sekä ajamaan opettajien asiaa että välittämään jäsenille informaatiota. Lehti välittää opettajuuden esityksiä lukijoille, joista suurin osa on itse opettajia. Tutkittavaksi jää se, millainen lehden representaatioiden sisältö on.

Median välittämällä opettajakuvalla on merkitystä, koska sosiaalisen todellisuuden tarkastelu rakentuu juuri representaatioiden varaan (Sakki & Menard, 2014). Tietynlaisen opettajakuvaston toistaminen vahvistaa ja naturalisoi tietynlaisia opettajarepresentaatioita (Martikainen, 2020). Representaatioilla neuvotellaan siitä, mikä on tärkeää ja mitä on pidettävä esillä (vrt. Rossi, 2010). Se, mitä näytetään paljon ja usein, luonnollistuu. Luonnollistuneet oletukset siitä, mitä opettajuus on ja mitä hyvän opettajan kuuluisi olla, vaikuttavat opettajuuteen yhteiskunnallisesti ja luokkahuoneen tasolla. Martikainen (2020) toteakin, että kun tietyt oletukset opettajan ominaisuuksista nostetaan itsestäänselvyyksiksi, niillä on ainakin tiedostamaton vaikutus

opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin ja siihen, miten opettajat suhtautuvat itseensä. Kirbyn (2016) narratiivinen tutkimus osoitti, että opettajat käyttävät median tarjoamia opettajahahmoja vertailukohtina reflektoidessaan professionaalista identiteettiään. Myös Cohenin (2010) mukaan mediarepresentaatioilla on merkitystä käytännön kasvatustyössä. Ne on otettava huomioon, kun halutaan ymmärtää niitä konteksteja ja ideologioita ulottuvuuksia, joissa opettajan päivittäinen työ tapahtuu (Cohen, 2010). Luonnollistetut representaatiot on siis tärkeää purkaa auki ja tehdä näkyviksi, jotta niiden oikeellisuutta voidaan tarkastella (Martikainen, 2020). Kirbyn (2016) mukaan opettajakuvat on jopa mahdollista valjastaa ammatillisen kehittymisen välineiksi: opettajat pystyvät niiden kautta pohtimaan, mitä he ovat ja mitä he eivät ole ammatinsa edustajina.

Opettajarepresentaatioiden tutkimus on kansainvälisesti tarkasteltuna ollut monimediaista. Suomessa opettajuuden edustajia on etsitty etupäässä elokuvista ja TV-sarjoista. OAJ:n jäsenlehti opettajaretoriikan tuottajana on suhteellisen uusi tutkimuskohde. Aiheesta on 2010-luvulla tehty useita opinnäytetöitä, mutta vertaisarvioituja tutkimuksia on vain pieni määrä, ja ne sijoituvat nykyisen vuosikymmenen vaihteeseen (ks. Erss & Kalmus, 2018; Martikainen, 2020; toisaalta myös Räisänen, 2008). Ajankohtaista tilaa uudelle tutkimukselle näyttäisi siis olevan.

3.2.1 Aiempi tutkimus: opettajarepresentaatiot mediassa

On muistettava, että opettajuus on luonteeltaan yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaista (Luukkainen, 2005), jolloin opettajakäsityksiä eri kulttuureissa ei voitane yksi yhteen vertailla keskenään. Suomessa opettajuus sisältää erilaisia elementtejä kuin esimerkiksi Kiinassa tai Kanadassa. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin tarpeen luoda katsaus ensin kansainväliseen opettajarepresentaatioiden tarkasteluun ja siirtyä sitten kohti suomalaista. Opettajarepresentaatioita on analysoitu sekä fiktiivisistä että ei-fiktiivisistä medioista. Kirbyn (2016) tutkimuksessa molemmilla oli merkitystä opettajille, joskin opettajat kiinnittivät enemmän huomiota ei-fiktiivisten kuvausten epäkohtiin.

Fiktiivisten medioiden suhteen opettajuutta on tulkittu esimerkiksi elokuvissa. Trier (2001) käsittelee kouluaiheisia elokuvia profession teksteinä ja työsti niiden opettajakuvia alan opiskelijoiden kanssa. Elokuva-analyyseissa nousi esille työn ja vapaa-ajan erottamisen vaikeus. Opettajan henkilökohtainen tilanne häiritsi koulutyötä tai opettaja käytti ylen määrin vapaa-aikaansa

ja omia rahojaan oppilaiden hyväksi (Trier, 2001). Suomessa Kujala (2008) on raportoinut työ- ja siviilielämän ristiriidasta erityisesti miesopettajien kohdalla.

Sanomalehdet ovat olleet suosittu aineistotyyppi, mitä tulee opettajarepresentaatioiden tutkimukseen. 2000–2010-luvuilla sanomalehtiä ovat tutkineet esimerkiksi Zemke (2007) ja Hansen (2009) Iso-Britanniassa, Cohen (2010) Yhdysvalloissa sekä Shine & O’Donoghue (2013) Australiassa. Monikansallista tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Aldamhan ja muut (2014), jotka vertailivat viiden eri maan sanomalehtien opettajakuvausta. Heidän mukaansa lehdet muotoilevat, että opettajan toivotaan olevan esimerkillinen aikuinen, joka mallintaa paikallisen yhteisön ja kulttuurin ihanteita (Aldamhan ym., 2014).

Vaikka paikalliset kulttuurit muovaavat opettajuutta (ks. Luukkainen, 2005), Aldamhan ja muut (2014) löysivät eri maiden opettajakuvista paljon samaa. Tämä voi heidän mukaansa johtua länsimaisen koulutuksen ja kulttuurin leviämisestä. Aldamhan ja kollegat kysyvätkin, korvautuvatko paikalliset opettajakuvat jonkinlaisella globaalilla opettajakuvalla. Sanomalehtien opettajakuvauksista muodostui neljänlaista opettajaidentiteettiä, jotka näyttäytyivät jossain määrin kaikissa aineistoissa: 1) Välittävä ammatinharjoittaja, joka korostaa hyvää opettaja-oppilassuhdetta, 2) Läpinäkyvä (epä)professionaali, jossa opettajilta odotettiin sitoutuneisuutta ja vastuullisuutta, mutta he käyttäytyivät päinvastaisesti, 3) Moraalinen ja sosiaalinen roolimalli, jossa opettaja näyttää mallikansalaisena, ja 4) Uudistava älykkö, jossa opettaja on poliittinen vaikuttaja ja kansakunnan rakentaja. Sanomalehdet esittivät ihanteena moraalisen superopettajan, mutta kuvasivat päinvastaista todellisuutta ja epäluottamukseen perustuvaa kontrollia opettajia kohtaan (Aldamhan ym., 2014).

Opettaja nähdään joidenkin tutkimusten mukaan moraalisen ja poliittisen tehtävänsä kautta. Cohenin (2010) mukaan koulutuspoliittiset kysymykset kulminoituvat yleisön mielessä juuri opettajiin, jotka ovat kaikille sopivan tuttu kohde. Cohen nosti yhdysvaltalaisista sanomalehdistä Vastuullisuuden ja Välittämisen diskurssit. Vastuullisuus, joka painotti opettajan institutionaalisia ja koulutuspoliittisia tehtäviä, ajoi lehdissä Välittämisen eli opettaja-oppilassuhteen ja yksilöstä huolehtimisen yli. Britannian mediaa tarkastellut Zemke (2007) toteaa myös, että opettajat nähdään markkinayhteiskunnan osina, joille langetetaan suuria moraalisia odotuksia.

2000-luvulla media on yhä enemmän kuvannut opettajan työn suuria paineita. Representaatio- tutkimukset raportoivat opettajien taisteluista koulutuspolitiikan, työn kasvavien vaatimusten

ja oman työmotivaationsa kanssa. Hansen (2009) tutki brittilehtien opettajapuhetta. Hänen aineistossaan opettajat edustivat professiota, joka kamppailee monenlaisten vakavien ongelmien kanssa. Vuosina 1991–2005 lehtien opettajakuva muuttui ongelmallisesta ja epäluotettavasta (ks. Aldamhan ym., 2014) positiiviseksi ja ahkeroivaksi, mutta paineen alla olevaksi (Hansen, 2009). Opettajat kuvataan paineen alaisina myös Shinen & O'Donoghuen (2013) analyysissä, joka käsittelee australialaisten opettajien työtaistelua koskevaa uutisointia. Opettajat puolustivat omaa ammatillista autonomiaansa ja vastustivat standardisoitua arviointijärjestelmää. Opettajat representoituivat vastustajina ja saivat lehdistä vain vähän myötätuntoa (Shine & O'Donoghue, 2013).

Suuren yleisön sanomalehdet kuvaavat opettajia eri näkökulmasta kuin julkaisut, jotka on suunnattu ammattikunnalle itselleen. Ulkomailla opettajien ammattijulkaisuja ovat tutkineet esimerkiksi Erss ja Kalmus (2018) sekä Wall (2008). Erss ja Kalmus tutkivat opettajan professionaalista roolia virolaisessa, suomalaisessa ja Saksan baijerilaisessa ammattijulkaisussa. Suomea edusti Opettaja-lehti. Erssin ja Kalmusin mukaan Viron ja Baijerin opettajien professionaalinen autonomia on rajattua. Suomen opettajilla taas on laajentunut professionaalisuus ja sen myötä enemmän autonomiaa. (Erss & Kalmus, 2018). Kuten Luukkainen (2005) sekä Aldamhan ja muut (2014), myös Erss ja Kalmus (2018) toteavat, että paikalliset kulttuuriset ja poliittiset olosuhteet muovaavat opettajuutta ja opettajan toiminnan mahdollisuuksia. Wall (2008) puolestaan toteaa, että brittiläisissä ammattijulkaisuissa on pitkä linja sukupuolittuneita stereotyyppiä. Stereotyyppisiä opettajuuden kuvauksia on löydetty paitsi ulkomaisista, myös suomalaisista medioista. Suomessa tällaisia havaintoja on tehty etenkin elokuvista ja TV-sarjoista.

Fiktiivisten opettajarepresentaatioiden on havaittu olevan varsin kaavamaisia. Miettunen ja Dervin (2014) toteavat, että suosittu Uusi päivä -televisiosarja toistaa opettajien stereotyyppisiä representaatioita. Taideopettajat ovat itsenäisiä taistelijoita, jotka toteuttavat omia projektejaan muiden, tylsien ja tavallisten opettajien tehdessä oikeat työt (Miettunen & Dervin, 2014). Kujala (2008) nostaa elokuvista mies- ja naisopettajien stereotyyppiä, mutta myös niiden muuttumisen väljempään suuntaan. Tyypillisesti nainen on empaattinen kasvattaja, mutta myös miehelle tämä on mahdollista. Malliopettajan kuva muuttuu yhteiskunnallisen koulupuheen mukana (Kujala, 2008). Painettua mediaa ovat tutkineet esimerkiksi Punakallio ja Dervin (2015), joiden mukaan iltapäivälehtien etusivut representoivat opettajaa toisaalta moraalinvirtijana, toisaalta auktoriteetin menettäneenä ja paineiden alle nääntyneenä.

Huolimatta siitä, että opettajan ammattia pidetään arvostettuna professiona, median tarjoamat opettajarepresentaatiot ovat usein negatiivissävytteisiä (Miettunen & Dervin, 2014). Martikainen (2019; 2020) kiteyttää, että samankaltaiset representaatiot ja stereotyyppit toistuvat useissa eri mediavälineissä. Sekä ”hyvillä” että ”huonoilla” opettajilla on stereotyyppiset piirteensä. Erot karrikoidut erityisesti fiktiossa (Martikainen, 2019; Martikainen, 2020). Eri aineiden opettajat esitetään tietynlaisina (ks. esim. Miettunen & Dervin, 2014), samoin miehet ja naiset (ks. esim. Kujala, 2008; Martikainen, 2020).

Stereotyyppit rakentavat opettajuudesta yksipuolista kuvaa. Ne pelkistävät ryhmän jäsenet yksinkertaisten, karrikoidujen ominaisuuksien alle (Hall, 2013c). Stereotyyppioita sisältävät representaatiot voivat esittää opettajan eräänlaisena ”yksikkömuotoisena joukkotoimijana” (Rossi, 2010). Toistuvat representaatiot luonnollistuvat, eli niiden korjaaminen on haastavaa ja vie aikaa (Hall, 2013c). Tutkimukset kuten Kujalan (2008) kuitenkin osoittavat, että staattinen, moraalinen opettajakuva on himmennyt ja tehnyt tilaa moniarvoisuudelle. Representaatiot ovat siis osaltaan stereotyyppisiä, mutta ne ovat myös muuttuneet ajan mukana ja kenties väljentyneet.

3.2.2 Aiempi tutkimus: opettajarepresentaatiot Opettaja-lehdessä

Yleisen levikin medioille – kuten iltapäivälehdille, TV-ohjelmille ja internetsisällöille – on tyyppillistä, että ne pyrkivät tavoittamaan mahdollisimman paljon kuluttajia. Niinpä ne pyrkivät vastaamaan kuluttajien odotuksiin ja toisaalta myös muovaavat niitä (Kunelius, 2003). Näin tulevat toistetuiksi ne representaatiot, jotka ovat luonnollistuneita ja miellyttäviä. Opettaja-lehti poikkeaa tästä siten, että liiton lehtenä se ei tavoittele suurta myyntiä, vaan sen tehtävä on tuottaa sisältöä jäsenilleen (Martikainen, 2019).

Opettaja-lehteä voi katsoa toimitettavan ja vastaanotettavan eräänlaisen ”me-ryhmän” sisällä, joka muodostuu ammattikunnasta. Kyse ei siis ole siitä, että jokin ulkopuolinen ryhmä määrittelisi toista ryhmää. Voisi ajatella, että tämä estäisi yksipuolisten representaatioiden leviämisen julkaisussa. Martikainen (2019) kuitenkin kumoaa tämän oletuksen tutkittuaan Opettaja-lehden kansikuvia. Hänen mukaansa kuvat nimenomaan levittävät tietynlaista opettajakuvaa sen sijaan, että korostaisivat opettajien moninaisuutta. Martikainen toteaa, että Opettaja-lehdessä on juuri sellaista retoriikkaa, joka vahvistaa luonnollistuneita opettajuuden representaatioita (Martikainen, 2019; Martikainen, 2020). Liiton lehteä täytyy siis tarkastella yhtenä professionaalisten representaatioiden lähteenä ja levittäjänä.

Tutkimusta Opettaja-lehden tarjoamista representaatioista on tehty melko vähän. Lähimmäksi tämän tutkimuksen aihetta osuu Martikaisen (2020) väitöskirjatutkimus, joka osatutkimuksessa (2019) tarkastellaan kansikuvien visuaalisia representaatioita. Myös Martikainen hyödyntää sosiaalisten representaatioiden teoriaa. Kuten todettua, opettajuuden kuva on Martikaisen mukaan varsin homogeeninen: kansikuvastossa toistuvat ylitse muiden siististi pukeutuneet, 30–50-vuotiaat suomalaiset naiset. Kansikuvaopettajat ovat neutraaleja, normaalipainoisia ja hymyileviä. He esiintyvät kuvissa enimmäkseen yksin, kenties osoituksena ammatillisesta autonomiasta. Vähemmistöt, ylipainoiset ja vanhukset puuttuivat kansikuvista (Martikainen, 2019). Vaikka moninaisuutta korostetaan julkisessa keskustelussa, Opettaja-lehden tarjoama kuvasto ei tuoreenkaan tutkimuksen mukaan ole monipuolistunut.

Martikainen (2019) nostaa kansikuvista neljä erilaista opettajan ulottuvuutta. Opettajuus visualisoituu lehdessä asiantuntijuutena (Experts), leikkisyytenä (Pranksters), kasvattamisena (Educators) ja vapaa-ajan virkistäytymisenä (Recreationists). Asiantuntijat esitetään kokeneisuutena ja erityistaidon tai oppiaineen hallintana. Miesten asiantuntijuus näkyy kansikuvissa teknisillä aloilla tai muusikkoutena, naisten hoiva-aloilla ja tekstiilityössä. Leikkisät opettajat esiintyvät iloisesti ja poseeraavat esimerkiksi katsomalla lukijaa suurennuslasin läpi. Kasvattajat ovat kuvassa oppilaiden ympäröimiä, minkä voi Martikaisen mukaan tulkita joko oppilaslähtöisyyden tai autoritäärisyyden representaatioksi. Neljänneksi opettajia kuvataan huolettomina vapaa-ajan aktiviteettien parissa. Virkistäytyjäkuvissa miehet esiintyvät vapaammin ja seikkailullisemmin kuin naiset, jotka poseeraavat maltillisesti (Martikainen, 2019).

Opettaja-lehden kansikuvista puuttuu uupumuksen ja työn haastavuuden representaatio, joka toistuu voimakkaana monissa muissa tutkimuksissa (esim. Hansen, 2009; Punakallio ja Dervin, 2015; Shine & O'Donoghue, 2013). Kansikuva toimii näyteikkunana, jonka on tarkoitus olla miellyttävä ja kutsuva. Kenties sen tähden opettajuuden sosiaalisissa representaatioissa korostuvat Martikaisen (2019) mukaan opettajan autonomia ja onnellisuus. Martikainen kysyy kuitenkin, voiko negatiivisten puolien piilottaminen julkisuuskuvasta lisätä todellisten opettajien uupumusta (Martikainen, 2019). Toisaalta opettajien uupumus tulee ilmi lehden sisällöissä eri tavalla kuin kansikuvissa. Tämä tutkimus pystyy kenties vastaamaan siihen, miten hyvän opettajan odotetaan suhtautuvan huolenaiheisiin.

Erss ja Kalmus (2018), joilla Opettaja-lehti oli yhtenä aineiston osana, nimeävät kolme toistuvaa opettajadiskurssia: autonomian, arvioinnin ja kontrollin sekä uusliberaalin diskurssin. Kukin diskurssi toteutui kolmen tutkimusmaan opettajajulkaisuissa hieman eri tavoin. Opettaja-lehdessä autonomian diskurssi edustui siten, että opettajat esitettiin voimaantuneina professionaaleina, jotka kehittivät innokkaasti uutta opetussuunnitelmaa. Samalla esitettiin kritiikkiä opettajien työmäärän kasvua kohtaan. Toisin kuin Virossa ja Baijerissa, arvioinnin ja kontrollin diskurssi ei Suomessa ilmentänyt opettajiin kohdistuvaa ulkoista kontrollia. Suomessa se merkitsee opettajan itsereflektiota ja suhtautumista kansallisiin kriteereihin. Kolmas diskurssi ilmentää Erssin ja Kalmusin mukaan neoliberaaleja tai uusliberaaleja arvoja, joissa opettajan työstä puhutaan markkinoiden kielellä. Tämä puhe oli Opettaja-lehdessäkin toistuvaa, mutta sitä myös vastustettiin paljon (Erss & Kalmus, 2018).

Räisänen (2008) on tutkinut opettajan suhdetta yhteiskuntaan. Odotukset opettajaa kohtaan ovat Räisäsen mukaan ristiriitaiset: opettajan tulee olla puolueeton, mutta kuitenkin kasvattaa yhteiskuntaan sopivia, kriittisesti ajattelevia kansalaisia. Opettaja-lehden opettajapuhe sisältää opettajaa mykistäviä ja passivoivia diskursseja. Räisänen nostaa esille esimerkiksi sen, että järjestölehdessä on usealla vuosikymmenellä esiintynyt paljon opettajien voimattomuuteen ja alisteisuuteen liittyvää puhetta (Räisänen, 2008).

Edeltävän kaltaisia tuloksia on nostettu esiin pro gradu- tutkielmissa, jotka tarkastelevat Opettaja-lehden opettajapuhetta. Laaksosen (2014) mukaan opettaja näyttäytyy 2010-luvun alun lehdissä itseään kehittävänä huippuosajana ja hyvinvoinnin tukena, mutta myös passivoituna olosuhteiden uhrina. Raunio (2016) rakensi ihanneopettajan lehden arvo- ja valtakursseista. Opettaja on laaja-alainen osaja, professionaalinen, eettisesti toimiva ja työtään tutkiva. Siitä huolimatta opettajuus näyttäytyi edelleen passiivisena ja traditioiden hallitsemana (Raunio, 2016). Tutkimusten mukaan Opettaja-lehdessä on sekä aktiivisen kehittäjän että passiivisen uhrin rooleja. Yksittäinen opettaja esitetään kyvyttömänä puolustamaan itseään, ja OAJ ottaa tämän omaksi tehtäväkseen (Erss & Kalmus, 2018; Laaksonen, 2014; Raunio, 2016; Räisänen, 2008). Aiemmat tutkimukset luovat pohjaa tämän tutkimuksen tavoitteelle analysoida Opettaja-lehden representoimaa ihanneopettajan kuvaa.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida ihanteellisen opettajuuden representaatioita ja niiden professionaalisuutta. Aineisto koostuu noin kahdestasadasta Opettaja-lehdessä julkaistusta tekstistä, jotka ovat pääkirjoituksia, artikkeleita ja uutisia. Menetelmänä on laadullinen sisällyksenanalyysi, jonka pohjalta esitetään johtopäätökset.

4.1 Tutkimustehtävä

Opettajarepresentaatioilla on merkitystä opettajan ammatillisen identiteetin kannalta. Media tekee valintoja siinä, millaisia opettajia nostetaan esille ja millaiset ominaisuudet esitetään toivottavassa valossa. Tutkimustehtävä muotoutuikin siitä kysymyksestä, millaisia ominaisuuksia ja taitoja pidetään toivottavina, siis mikä tekee opettajasta hyvän. Median välittämiä näkyviä ja piiloisia intentioita on tärkeää tutkia, jotta niitä voidaan reflektoida ja kenties kyseenalaistaa. Ammattiliiton lehti taas on omiaan välittämään opetusalan ammattilaisille opettajuuden arvoja ja asenteita. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui näin ollen OAJ:n Opettaja-lehti. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena ihanteellinen opettaja representoituu Opettaja-lehden kirjoituksissa vuosina 2015–2019?
2. Millä tavalla Opettaja-lehden opettajarepresentaatio vastaa profession kuvausta?

Tutkimusprosessin aikana aineistosta nostettiin esille varsin laaja kirjo erilaisia hyvän opettajan piirteitä. Tulosten moninaisuus, mitä oli odotettukin, vaati laajaa kysymyksenasettelua. Toinen tutkimuskysymys nousee siitä, että OAJ ajaa opettajuutta itsenäisenä professiona (ks. esim. OAJ, ei pvm.). Suomalaisen opettajuuden (uus)professionaalisuudella on tukijansa myös teoriakirjallisuudessa, muun muassa Niemi & Kohonen (1995), Vertanen (2002) sekä odotetusti OAJ:n Luukkainen (2005). Toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, tukeeko myös Opettaja-lehden opettajakuvaus professionaalisuutta eli esittääkö se opettajat profession edustajina. Tällöin voidaan puhua professionaalisesta representaatiosta. Professio määrittelee itseään representaatioiden kautta, jolloin profession edustajan ihanteelliset piirteet tulevat ainakin piiloisesti määritellyiksi.

4.2 Aineiston esittely ja rajaukset

Opettaja-lehti on valtakunnallisesti julkaistava Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n jäsenlehti. Lehti on Suomen suurimpien aikakauslehtien joukossa: painettu lehti ja verkkoversio tavoittavat yhteensä 200 000 lukijaa (Opettaja, ei pvm. -a). Lehti ilmestyi viikoittain vuoteen 2014 saakka. Vuonna 2015 lehti ilmestyi 30 kertaa, ja vuodesta 2016 lehti on ilmestynyt joka toinen viikko, 22 kertaa vuodessa. Lehden päätoimittajana toimi vuosina 2014–2017 Marja Puustinen ja vuosina 2018–2020 Hanna Ottman. Nykyinen päätoimittaja on Minna Ängeslevä vuodesta 2020. Lehteä luonnehditaan sen omilla verkkosivuilla ”näyteikkunaksi opettajan ammattiin”, ja sen keskeiseksi tehtäväksi nimetään opettajien edunvalvonta (Opettaja, ei pvm. -b). Ammatillisena aikakauslehtenä Opettaja-lehden voi nähdä linkkinä ammattijärjestön ja opettajien välillä.

Aikakauslehdet ovat Suomessa edelleen suuri ja kirjava media, vaikkakin niiden levikki on ollut supistumaan päin. Varsinkin ammatti- ja järjestölehdet ovat laaja ja monialainen aikakauslehtien ryhmä (Kivikuru, 2017). Viestinnän välineinä aikakauslehdet ovat lukijalähtöisiä. Lehdet pyrkivät vastaamaan kohderyhmänsä tarpeisiin, toiveisiin ja huolenaiheisiin. Kuitenkin Kunelius (2003) mukaan median tarjonta myös muokkaa lukijoiden odotuksia ja tarpeita. Viestintä voidaan nähdä toisaalta informaation siirtämisenä, toisaalta yhteisen identiteetin rakentamisena (Kunelius, 2003). Opettaja-lehti pyrkii välittämään lukijakunnalle tärkeää tietoa esimerkiksi ammatin edunvalvonnasta. Toisaalta lehti kokoaa opettajia yhteen tekstiensä äärelle, jolloin sillä on mahdollisuus muovata yhteistä opettajien joukkoidentiteettiä. Osallisuus yhteisestä viestinnästä on eräänlaista jäseneksi vihkiytymistä yhteisössä, yhteiseen identiteettiin astumista (Kunelius, 2003).

OAJ:n jäsenlehtenä Opettaja-lehdellä on merkityksellinen asema opettajakertomuksen tuottamisessa. Ensinnäkin sen levikki on laaja: lehteä jaetaan kaikille järjestön jäsenille varhaiskasvattajista yliopisto-opettajiin. Lisäksi lehden verkkoversio on ilmaiseksi kaikkien saatavilla. Lehti tavoittaa siis suuren osan opettajista Suomessa. Se käsittelee aiheita, jotka ovat lukijakunnalle ajankohtaisia. Joukkoviestintä rakentaa yhteisiä puheenaiheita, mutta myös mielikuvia, malleja ja rooleja (ks. Kunelius, 2003). Lehdellä on vankka ja virallinen asema, joten sen sanomalle oletettavasti annetaan arvoa. Siten sillä on valtaa osallistua opettajuuden määrittelyyn ainakin omassa lukijakunnassaan. Jos Opettaja-lehti on ”näyteikkuna opettajan ammattiin”

(Opettaja, ei pvm. -b), opettajien esittäminen eli representointi kuuluu väistämättä sen sisältöihin. Tämä toteutuu teksteissä sekä suorina opettajuuden kuvauksina (esim. ”Opettajan täytyy olla...” että piiloisempina valintoina (esim. tietynlaisten opettajien valikoituminen haastatteluihin ja kuvituksiin).

Opettaja-lehden teksteistä koostuva aineisto rajattiin ajallisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 käyttöönoton aikaan, vuosikertoihin 2015–2019. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuonna 2016. Aineistoon valittiin kuitenkin myös vuosi 2015, jolloin koulut ja opettajat valmistautuivat opetussuunnitelman muutokseen, mitä käsiteltiin lehdessä runsaasti. Tämä rajausta tehtiin siitä syystä, että opetussuunnitelma on opettajan työn keskeisin opas. Toisin sanoen vallitsevalla opetussuunnitelmalla on vaikutusta siihen, millaisia ominaisuuksia ja millaista työtettä opettajalta toivotaan. Aineiston rajaaminen yhden opetussuunnitelman aikaan mahdollistaa opettajarepresentaatioiden tarkastelun juuri siinä kehityksessä. Samalla se rajaa ulos sen muuttujan, että opettajapuhe muuttuisi tarkasteluajan sisällä opetussuunnitelman vaihtumisen johdosta. Tutkimus keskittyy siis tarkastelemaan sitä, millaisia representaatioita Opettaja-lehti tuottaa nykyisen opetussuunnitelman puitteissa. Toisaalta myös koronapandemian aiheuttama poikkeustila, jonka vaikutuksista opettajuuteen saisi kokonaan oman tutkimusaiheensa, rajautuu pois tällä aikajänteellä.

Rakenteellisesti aineisto pyrittiin kohdentamaan niin, että siinä tulisi mahdollisimman hyvin esiin lehden toimituksen oma linja. Niinpä aineistoon valikoitui kirjoituksia, joiden kirjoittaja on näkyvillä tekstin yhteydessä ja joiden kirjoittaja edustaa lehden toimitusta. Aineistosta rajautui siten pois suuri määrä lyhyitä tekstilajeja, kuten mainokset, ilmoitukset ja osa lyhyemmistä uutisista. Samoin rajautuivat ulos vierailevien kirjoittajien tekstit, kuten kolumnit, OAJ:n puheenjohtajan ja varapuheenjohtajan palstat sekä mielipide- ja muistokirjoitukset. Kieleksi rajattiin suomi, joten yksittäiset ruotsinkieliset tekstit eivät päätyneet aineistoon. Annettujen ehtojen puitteissa aineistoon valikoitui artikkeleita, pääkirjoituksia ja uutisia. Kukin näistä tekstilajeista välittää opettajuuden kuvausta sille tyypillisin konventioin.

Artikkelit ovat Opettaja-lehden keskeisin tekstilaji. Niinpä artikkelit muodostavat suurimman osan tutkimusaineistosta. Tässä tutkimuksessa myös reportaasit luetaan artikkeleiksi samaan tapaan kuin lehti itse niitä nimittää. Artikkelit ovat hyvin laaja tekstilaji, joka sulkee sisäänsä joukon monenlaisia tekstejä. Saukkosen (2001) analyysin mukaan artikkelien skeema, rakenne ja tekstityyppi määräytyvät tekstin tarkoituksen perusteella. Aikakauslehden artikkeli voi siten

näyttää täysin erilaiselta kuin tieteellisessä julkaisussa julkaistava artikkeli. Tyypillistä artikkeleille kuitenkin on, että se keskittyy yksittäiseen teemaan, ilmiöön tai henkilöön. Kun esimerkiksi uutisessa asiat ilmaistaan hyvin tiivistetysti, artikkelissa on tilaa käsitellä laajempia kokonaisuuksia syvällisesti. Tämä vaatii Saukkosen mukaan maailman uudelleenjäsentämistä eli kirjoittajan valintoja (Saukkonen, 2001).

Kirjoittajan tekemä asioiden arvottaminen riippuu artikkelin tarkoituksesta. Tieteellisissä artikkeleissa pyritään asioiden neutraaliin esittämiseen. Asioita vertailevat, emotionaaliset ilmaukset ovat sen sijaan aikakauslehdille tyypillisiä (Saukkonen, 2001). Aikakauslehden artikkeli, jolla ei ole tiukkoja normeja, antaa siis vapautta kirjoittajan äänelle. Koska kirjoittajalta ei vaadita objektiivista äänettömyyttä, kirjoittajan näkemykset ja arvotukset pääsevät heijastumaan tekstiin (Saukkonen, 2001). Opettaja-lehden artikkeleissa opettajakuvaa voidaan arvottaa hyvin näkyvästikin. Tavallisen lukijankin on helppo havaita niissä suoria opettajuuden kuvauksia.

Opettaja-lehden pääkirjoitukset ovat joko päätoimittajan tai vastaavan päätoimittajan kirjoittamia. Yleensä jompikumpi näistä toimii myös OAJ:n viestintäjohtajana. Pääkirjoituksen tehtävä on välittää kaikista selkeimmin lehden toimituksen institutionaalista kantaa (Heikkinen, 1999). Saukkosen (2001) mukaan pääkirjoituksen tekstilajiin kuuluu, että kirjoittaja jäsentää todellisuutta omalla tavallaan, mutta on sidottu edustamaan koko toimitusta. Pääkirjoitusten aiheet ja ilmaukset keskittyvät siten lehden näkökulmasta keskeisimpiin ja ajankohtaisimpiin aiheisiin. Niissä on mahdollista syventää ja pohtia julkaisun filosofisia lähtökohtia ja ennakoida sitä, millaisia mielikuvia ja malleja toimitus haluaa lukijoilleen viestittää (Saukkonen, 2001).

Rakenteeltaan pääkirjoitukset ottavat kantaa, korostavat asioiden välisiä suhteita ja häivyttävät niiden takana olevia toimijoita (Heikkinen, 1999; Saukkonen, 2001). Poliittisia pääkirjoituksia analysoinut Heikkinen (1999), toteaa, että pääkirjoitus voi olla uutismaisen tiedottava, kun se tiivistää ajankohtaisia aiheita. Ero uutiseen syntyy siitä, että pääkirjoitus ottaa selvemmin kantaa aiheeseensa. Pääkirjoitus on myös usein suunnattu tietyille vastaanottajajoukolle, ”me”-ryhmälle (Heikkinen, 1999; vrt. Kunelius, 2003). Pääkirjoituksella on siis keinot välittää ideologioita ja representoida tietynlaista opettajarooia. Opettaja-lehden pääkirjoitukset edustavat lehden kantaa ja osallistuvat siltä pohjalta opettajarepresentaation rakentamiseen.

Uutinen on aineiston tekstilajeista strukturoiduin ja informaatiokeskeisin. Mäntysen (2006) mukaan uutisen rakenne painottaa tapahtumien tärkeysjärjestystä. Uutisen alussa tiedotetaan keskeisimmät asiat: mitä tapahtui, missä ja milloin. Sen jälkeen kerrotaan taustoittavia tietoja, syitä ja seurauksia. Vastaanottaja tai lukija joutuu konstruoimaan tapahtumajärjestyksen (Mäntynen, 2006). Uutinen ei voi käsitellä aihettaan kovin syvällisesti, koska informaation on avauduttava lukijalle vaivattomasti ja oltava todennettavissa (Saukkonen, 2001).

Toisin kuin pääkirjoitus, uutinen pyrkii häivyttämään kirjoittajan äänen (Saukkonen, 2001). Tällä pyritään siihen, että teksti tarkastelisi kohdettaan objektiivisesti. Uutisella on tekstilajina kuitenkin omat keinonsa välittää asioiden arvotussuhteita ja toimituksen näkemyksiä, minkä vuoksi uutisilla on perusteltu paikka tutkimusaineistossa. Se, mitä asioita pidetään uutisarvoisena ja millaisia toimijoita nostetaan esille, kertoo viestijäyhteisön ja ympäröivän kulttuurin arvoista (ks. Kunelius, 2003; Mäntynen, 2006). Myös Saukkosen (2001) mukaan tietyn asian pitäminen uutisarvoisena kielii arvottamisesta. Objektiivisuus on suhteellista, samoin kirjoittajan äänettömyys. Kirjoittajan on tehtävä päätöksiä haastateltavien valinnasta ja muusta tekstiin otettavasta materiaalista. Vaikka asiat esitetään esimerkiksi asiantuntijan tai silminnäkijän kertomana, esitystavassa on aina mukana viestijän tekemiä valintoja (Saukkonen, 2001). Viestijä eli kirjoittaja tai toimitus valitsee, mitä representoidaan ja miten. Uutisestakin on siis luettavissa kirjoittajan ja toimituksen piiloisia asenteita ja arvotuksia.

Tekstilajien rajaamisen jälkeen aineistoa rajattiin tarkemmin tekstien sisällön perusteella. Aineistoon valittiin ne tekstit ja kohdat, joissa käsiteltiin nimenomaan alakoulun opettajia tai yleisemmin opettajuutta. Aineistosta rajattiin pois ne kohdat, joissa aiheena oli aineenopettaja, korkeakouluopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja tai esiopetuksessa toimiva opettaja. Tällaisista teksteistä voitiin kuitenkin valikoida ilmauksia, joiden katsottiin koskevan yleisesti opettajuutta. Samoin rajattiin pois kohdat, jotka käsitelivät koulun toimintaa organisaationa sekä sellaiset kohdat, joissa otettiin kantaa koulun tai yhteiskunnan velvollisuuksiin opettajaa kohtaan. Tutkimuskysymykset ja siinä asetetut ehdot olivat aineiston rajaamisen tärkein perusta. Tekstien ja tekstikatkelmien valikoinnissa kiinnitettiin huomiota niiden kontekstiin tulkitsevilla otteella. Tutkijat kävivät keskusteluja tapauskohtaisista poimintoista rajauksien yhtenäisyyden ja luotettavuuden varmistamiseksi.

Aineiston rajaaminen kohdistuu tekstien sisällön lisäksi kielellisiin ilmaisuihin. Kieli on monimuotoista, elävää ja vaihtelevaa, joten sama asia voidaan esittää rakenteellisesti monella eri

tavalla. Niinpä ainoastaan tiettyjen staattisten ilmausten kuten ”*opettaja on – –*” etsiminen tekstistä häivyttäisi paljon arvokkaita aineistokohtia. Erilaiset rakenteet ja rinnakkaiskäsitteet olisivat otettava huomioon. Vain pieni osa aineistosta on edeltävän tyyppisiä suoria ilmauksia. Lähes kaikki aineistoon valikoidut kohdat olivat epäsuoria arvottavia kuvauksia, kuten ”*tarvitaan opettajia, jotka – –*” ja ”*opettajalta vaaditaan – –*”. Lukijoihin vetoavia nesessiivirakenteita kuten ”*opettajan pitäisi – –*” ja ”*opettajan täytyy – –*” nousi myös aineistosta. Tavallisia olivat ”*Työtä tehdään suurella sydämellä*” -tyyliset passiivirakenteet. Niissä ei nimetty opettajaa tekijänä, mutta tämä oli pääteltävissä tekstiyhteydestä. Tärkeää näiden ilmausten tunnistamisessa oli ympäröivän kontekstin (*co-text*) huomioiminen. Konteksti on kontekstin alakäsite, joka tarkoittaa tarkasteltavan aineistokohdan välitöntä tekstiympäristöä (Shore & Mäntynen, 2006).

Aineiston tiukka rajaaminen oli tarpeen, sillä valitulla aikavälillä aineistoa kertyi runsaasti. Kohdevuosina 2015–2019 Opettaja-lehti ilmestyi yhteensä 118 kertaa. Lopulliseen analyysiin päätyi suuri määrä rajauksen läpäisseitä tekstejä ja aineistokohtia. Tekstejä kerääntyi yhteensä 219, ja kukin niistä sisälsi 1–7 käyttökelpoista katkelmaa. Näin suuren aineiston käsittely on haastavaa laadullisin menetelmin, joilla tyyppillisesti käsitellään suppeampia aineistoja. Tarvittiin analyysimenetelmää, jonka avulla olisi mahdollista käsitellä suuria tekstikokonaisuuksia laadullisesti.

4.3 Aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa Opettaja-lehden kirjoitusten tarkasteluun on sovellettu laadullisen sisällönanalyysin vaiheita. Valitulta aikaväliltä kertyi hyvin suuri aineisto, joten sen käsittelyyn tarvittiin tutkimusmenetelmä, joka sopisi laajojen tekstikokonaisuuksien käsittelyyn. Sisällönanalyysi soveltuu siihen hyvin, ja se onkin yleisimpiä menetelmiä laadullisen aineiston tutkimisessa (Puusa, 2020). Ensinnäkin sisällönanalyysin vaiheet ovat muokattavissa tutkimuksen tarpeisiin. Menetelmän teoreettisessa viitekehyksessä on väljyyttä, joten se on sovellettavissa monenlaisiin tutkimusperinteisiin ja aineistoihin (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi voidaan nähdä metodisena viitekehysenä, jonka rakenne on sovellettavissa ja joka siten mahdollistaa juuri käsillä olevan aineiston monipuolisen tarkastelun (Puusa, 2020).

Toiseksi sisällönanalyysi soveltuu hyvin laajojen laadullisten kokonaisuuksien tiivistämiseen ja teemoitteluun. Puusan (2020) mukaan laadullisen analyysin tavoite on muovata aineisto mielekkääksi kokonaisuudeksi, jonka pohjalta muodostetaan tulkinta ja johtopäätökset kohteena

olevasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi täyttää tämän tavoitteen. Sen tarkoitus on nimenomaan tuottaa selkeä kokonaisuus, josta tutkija muodostaa johtopäätöksiä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi on työkalu, jonka tarkoitus on tiivistää ja jäsentää aineistoa (Puusa, 2020). Sisällönanalyysin tuotos ei itsessään riitä tulokseksi, mutta se muodostaa jäsenneilyn pohjan tutkijan tekemille tulkinnoille. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on oleellinen väline laajan aineiston tarkasteluun.

4.3.1 Sisällönanalyysi

Lichtman (2013) kuvailee sisällönanalyysia data-analyysin tekniikkana, jossa aineiston yksityiskohtaisen tarkastelun pohjalta nostetaan esille laajempia teemoja. Analyysi etenee aineiston rajaamisesta koodaukseen, luokitteluun ja erittelyyn, kunnes lopputuloksena on tutkijan koama synteesi (ks. esim. Altheide, 1996; Berg & Lune, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisessa tutkimuksessa tätä prosessia ei yleensä esitetä numeraalisena datana, vaan sanallisesti tutkijan kirjoittaman tekstin muodossa. Osa tutkijoista, esimerkiksi Mayring (2014) ja Tuomi ja Sarajärvi (2018) näkevät analyysin monimuotoisempana. Tuomi ja Sarajärvi puhuvat erikseen laadullisesta sisällönanalyysista ja määrällisestä sisällön erittelystä. He toteavat kuitenkin, että kvantitatiivinen ryhmittely voi toimia apuvälineenä sisällönanalyysissa. Käytännössä sisällönanalyysina puhutaan sekä laadullisesta analyysista että määrällisestä erittelystä ja näiden kahden yhdistelmästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisin sanoen kvalitatiivisen analyysin tukena voidaan käyttää määrällisiä menetelmiä, kun halutaan hahmottaa ja tulkita suuria kokonaisuuksia (Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2012). Tässä tutkimuksessa aineistoa tulkitaan laadullisesti, mutta analyysin loppuvaiheen apuvälineeksi on otettu määrällinen frekvenssien laskeminen.

Analyysiin vaikuttaa ratkaisevasti se, missä roolissa teoria on tutkimusprosessin aikana (Puusa, 2020). Kirjallisuus esittelee useimmiten kolme tapaa tehdä sisällönanalyysia: aineistolähtöisen, teorialähtöisen ja teoriaohjaavan eli teoriasidonnaisen menetelmän (ks. esim. Hsieh & Shannon, 2005; Eskola, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) lähestyvät asiaa induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn kautta. Aineistolähtöisessä analyysissa aineistoa käsitellään induktiivisesti. Aineiston käsittely tapahtuu aineiston perusteella, eikä aiempi tieto ohjaa esimerkiksi luokkien koontia tai nimeämistä. Deduktiivisessa analyysissa aineistopoinnit kaadetaan teorialähtöisesti valmiisiin luokkiin (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Gehman ja kollegat (2018; ks. myös Puusa, 2020)

lisäävät, että käsittely voi olla myös abduktiivista, jolloin teoria on ohjaavasti mukana aineiston käsittelyssä ilman, että se hallitsee koko prosessia. Tämä tutkimus lähtee liikkeelle aineistolähtöisestä lähestymistavasta. Teoriasta ei ole haettu valmiita luokkia, joiden pohjalta analyysi suoritettaisiin. Aineistosta on tehty tutkimuskysymysten kannalta relevantit poiminnat, ja tutkijat ovat jäsentäneet ne kokonaisuuksiksi.

On kuitenkin muistettava, että puhdas aineistolähtöisyys on käytännössä mahdotonta: tutkimuksessa on aina jonkinlainen teoria (Hyvärinen, 2010). Tutkijan esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa siihen, mitä poimintoja aineistosta otetaan esiin ja miten ne asetetaan kategorioihin. Salo (2015) kritisoi aineistolähtöistä sisällönanalyysia tulosten muodostamisen epämääräisyydestä. Johtopäätökset eivät voi vain ”nousta aineistosta”, vaan niiden taustalla on oltava ajattelua. Toisaalta Creswell (2013) huomauttaa, että valmiin, teorian määrittelemän koodauksen käyttö vaikeuttaa uusien koodien löytymistä. Jos aineisto kaadetaan valmiisiin luokkiin, voi käydä niin, että tutkimus vain toisintaa vanhaa tietoa eikä tuota mitään uutta (Creswell, 2013). Aineistolähtöisyyden etu on siis se, että tutkijat pystyvät ajattelemaan aktiivisesti ja koamaan ainutlaatuisen kuvauksen opettajuuden representaatioista. Samalla on tiedostettava teoriapohjan vaikutus sekä aineistossa että tutkijoiden ajatustyössä. Tieteenalan käsitteet ovat olemassa jo Opettaja-lehdessä itsessään. Toinen etu on se, että sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi silloinkin, kun aiempaa tutkimustietoa juuri tästä aiheesta on niukasti (Hsieh & Shannon, 2005). Aineistolähtöinen analyysi, jossa teorian vaikutus on huomioitu, voi antaa uutta tietoa. Tuloksia voidaan verrata aikaisempiin vastaaviin tutkimuksiin, jotka käsittelevät opettajuuden esityksiä.

Koodaaminen on keskeinen vaihe sisällönanalyysissa. Aineistoa ikkunoidaan kategorioiksi, jotka nimetään ja perustellaan datan avulla (Creswell, 2013). Toisin sanoen aineisto jäsennetään yksiköiksi, joita voidaan järjestellä ylä- ja alakäsitteiksi luokittain, teemoittain tai tyypeittäin (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Koodaaminen helpottaa aineiston käsittelyä, mutta siinä on haasteita. Jos tutkija erottaa aineistosta poimitut ilmaukset kontekstistaan, tuloksetkaan eivät välttämättä vastaa aineistoa (Hsieh & Shannon, 2005). Ongelman ratkaisemiseksi tässä tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan kunkin aineistopoiminnan tekstiyhteys ja tarkistamaan se tarpeen tullen Tekstiaineiston koodaus säilyttää merkityksiä kohtuullisen hyvin. Tämä edellyttää, että tutkijat ovat tietoisia konteksteista ja omista valinnoistaan koodauksen aikana.

4.3.2 Analyysin toteutus

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin vaiheita sovelletaan seuraavalla tavalla (ks. Ala-Louko & Hietala, 2020):

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

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

Tutkimusongelman rajaaminen lähti liikkeelle siitä kysymyksestä, millaista opettajaa pidetään hyvänä. Tutkijoiden koulutusohjelman mukaisesti haluttiin tarkastella alakoulun opettajia. Opettaja-lehti valikoitui tutkimuskohteeksi, sillä OAJ on merkittävä vaikuttaja opettajamaailmassa ja lehti tuottaa runsaasti opettajia koskevia representaatioita. Alussa päätettiin myös mukaan otettavat lehden vuosikerrat. Näin muotoutui ensimmäinen tutkimuskysymys. Toinen tutkimuskysymys nousi teoriasta analyysin myöhäisessä vaiheessa. Professionaalisuuden käsite otettiin mukaan, sillä haluttiin ymmärtää, kuvaako Opettaja-lehti opettajan professiota sellaisena kuin sitä on käsitelty teoriakirjallisuudessa. Tämän kysymyksen mukaantulo ei kuitenkaan vaikuttanut itse sisällönanalyysiin, sillä tarkoitus oli verrata aineistosta saatuja tuloksia teoriaan.

Aineisto koottiin niiden kriteerien perusteella, jotka on kuvattu luvussa 4.2. Aineistoa rajattiin niin, että se olisi relevantti alkuperäisen tutkimuskysymyksen kannalta. Tekstien valinnassa käytettiin hyödyksi tekstilajien tuntemusta sekä sitä kysymystä, millaisista teksteistä lehden toimituksen kanta tulisi mahdollisimman selkeästi näkyviin. Aineisto kerättiin koodattavaksi käyttäen sekä fyysisiä Opettaja-lehden numeroita että Opettaja-lehden digitaalista arkistoa.

Aineiston läpikäymiseen osallistuivat molemmat tutkijat. Aineistotekstit käytiin tarkasti läpi lähilukua käyttäen. Teksteistä etsittiin tutkimuskysymykseen vastaavia katkelmia. Työskente-

lyn helpottamiseksi luettavat vuosikerrat jaettiin kahteen osaan, joista kumpikin tutkija otti yhden päävastuualueekseen. Tutkijat työskentelivät vastuualueidensa parissa samanaikaisesti. Aineiston tulkinnanvaraisista kohdista käytiin keskustelua heti niiden ilmaantuessa, jotta linja aineistopoinnnoille olisi yhtenäinen. Erityisen paljon pohdittiin tekstikatkelmien konteksteja ja epäsuorien ilmauksien mukaan ottamista. Molempien tutkijoiden panoksesta saatiin yhtenäinen linja siihen, mitkä tekstikatkelmat päätyivät tarkempaan analyysiin ja mitkä jätettiin pois. Koska rajaukset tarkentuivat lukuprosessin aikana, lukuprosessin päätteeksi tehtiin vielä toinen rajauskierrös poimituille tekstikatkelmille.

Aineistosta poimitut tekstikatkelmat kerättiin taulukkoon (Taulukko 1). Taulukkoon kirjattiin kunkin katkelman kohdalle lehden julkaisutiedot sekä lehtitekstin otsikko, kirjoittajat ja sivunumero. Katkelmia pelkistettiin alustavasti siten, että niissä oli vain varsinaista tutkimusainesta. Esimerkiksi katkelman keskeltä voitiin leikata pois tutkimusongelmaan liittymättömiä sisältöjä. Koko tekstiyhteys oli kuitenkin helposti tarkistettavissa, koska julkaisutiedot oli kirjattu ylös.

10	19.5.2017	Rohkeutta ja näkökulmia, opettajat	29	Maija-Liisa Ahonen	- Opettaja organisoii opetusta erilaisin, vaihtelevin tavoin, tapahtuu se sitten ohjaavalla otteella itsensä taustalle häivyttään tai selittäen asioita tarkkaan.	Organisointikyky, monipuoliset opetusmenetelmät, roolien vaihtelevuus
13	11.8.2017	Motivaatiota myönteisyydestä	32–33	Soili Härmäläinen	- (--) Mielestäni meidän pedagogien tärkein kasvatustehtävä on huolehtia, että lasten motivaatio säilyy.	Motivaation ylläpitäminen
					- (--) Ihan ensimmäinen juttu on huolehtia siitä, että [opettaja] on itse hyvässä hapessa (--).	Työhyvinvoinnista huolehtiminen
					- (--) Omaa jaksamista on vartioitava läpi vuoden. (--)	Jaksamisesta huolehtiminen
					- (--) Kaiken keskellä opettajien olisi viisasta keskittyä yhä enemmän siihen, miten jokainen oppilas löytää omat vahvuutensa. (--)	Oppilaan vahvuuksiin keskittyminen
13	11.8.2017	Mene Viipuun!	44	Matias Manner	- Mielestäni opettajan pitää olla tietoinen työajastaan ja -sopimuksestaan. (--)	Tietoisuus työehdoista, työajan rajaaminen

Taulukko 1 Aineiston taulukointi

Kun analysoitavat tekstikatkelmat oli taulukoitu, niitä ryhdyttiin redusoimaan eli pelkistämään. Jokaisen tekstikatkelman sisältö tiivistettiin käsitteiksi, joita tässä tutkimuksessa nimitetään avainsanoiksi. Tekstikatkelmissa saatettiin käsitellä samaa asiaa erilaisin sanavalinnoin. Redusoinnissa muodostettiin avainsanat, jotka tiivistävät samaa asiaa käsittelevät kappaleet. Esimerkiksi sellaiset kohdat, joiden mukaan opettajan tulee vaihdella menetelmiään, saivat avainsanakseen *monipuoliset opetusmenetelmät* (ks. Taulukko 2).

Redusoinnissa pyrittiin yhtenäisyyteen ja tehokkuuteen, huomioiden kuitenkin kielen rikkaus ja tekstikappaleiden moniäänisyys (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Niin yksittäisestäkin tekstikatkelmasta voitiin tiivistää useampia pelkistyyksiä. Avainsanat kirjattiin taulukkoon kunkin katkelman kohdalle (Taulukko 2). Myös redusointia ja avainsanojen muodostamista arvioitiin uudelleen tutkijoiden yhteistyönä. Nämä avainsanat kuvaavat ihanneopettajalle ominaisia asioita, kuten taitoja, arvoja, tehtäviä ja toimintatapoja.

- Opettaja organisoii opetusta erilaisin, vaihtelevin tavoin, tapahtuu se sitten ohjaavalla otteella itsensä taustalle häivyttäen tai selittäen asioita tarkkaan.	Organisointikyky, monipuoliset opetusmenetelmät, roolien vaihtelevuus
- (--) Mielestäni meidän pedagogien tärkein kasvatustehtävä on huolehtia, että lasten motivaatio säilyy.	Motivaation ylläpitäminen
- (--) Ihan ensimmäinen juttu on huolehtia siitä, että [opettaja] on itse hyvässä hapessa (--).	Työhyvinvoinnista huolehtiminen
- (--) Omaa jaksamista on vartioitava läpi vuoden. (--)	Jaksamisesta huolehtiminen
- (--) Kaiken keskellä opettajien olisi viisasta keskittyä yhä enemmän siihen, miten jokainen oppilas löytää omat vahvuutensa. (--)	Oppilaan vahvuuksiin keskittyminen
- Mielestäni opettajan pitää olla tietoinen työajastaan ja -sopimuksestaan. (--)	Tietoisuus työehdoista, työajan rajaaminen

Taulukko 2 Tekstikatkelmien redusointi

Kun aineistokatkelmat oli redusoitu avainsanoiksi, koodauksessa siirryttiin klusterointivaiheeseen. Avainsanat luokiteltiin ryhmiä sisällön mukaan (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijat kokeilivat erilaisia ryhmittelyn tapoja. Avainsanojen luokittelu taulukkoon (Taulukko 3) koettiin tässäkin tapauksessa selkeimmäksi tavaksi jäsentää aineistoa. Avainsanat kerättiin 18:aan

eri kategoriaan sen mukaan, mitä opettajuuden osa-alueita ne tutkijoiden tulkinnan mukaan kuvasivat.

Creswellin (2013) mukaan koodit tai kategoriat voidaan nimetä kolmella tavalla: tieteenalan käsitteillä, aineistosta poimituilla nimillä tai tutkijan muodostamilla kuvaavilla nimillä. Tässä tutkimuksessa kategoriat nimettiin alustavasti sisältönsä mukaan niin, että ne kuvasivat erilaisia opettajuuden osa-alueita. Kategorioiden nimeämisessä ei siis käytetty valmista luokitus pohjaa tai aineistosta nostettuja nimiä, vaan tutkijat muotoilivat ne kuvaamaan aineistoa (ks. Hsieh & Shannon, 2005; Kondracki & Wellman, 2002).

Sisällönanalyysille ei ole välttämätöntä, että se olisi ylipäätään täysin laadullinen prosessi. Esimerkiksi Mayringin (2014) mukaan sisällönanalyysi voi sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia askeleita. Aineiston jakaminen kategorioihin on Mayringin mukaan kvalitatiivinen vaihe. Kvantitatiivinen vaihe voi olla esimerkiksi frekvenssien laskeminen kategorisoidusta aineistosta (Mayring, 2014). Tässä tutkimuksessa laadullisen tulkinnan määrällisenä apuna käytettiin juuri frekvenssien laskemista (Taulukko 3). Kvantitatiiviset työkalut laadullisessa tutkimuksessa voivat antaa uusia näkökulmia ja auttaa tutkijaa näkemään ennako-oletustensa ulkopuolelle (Miles & Huberman, 1994). Frekvenssianalyysin avulla luotiin kuva siitä, mitkä avainsanat ja ilmiöt nousivat aineistosta esiin määrällisesti eniten. Näin saatiin monimuotoisempi kuva siitä, mitä opettajuuteen liittyviä seikkoja Opettaja-lehden tekstit painottavat. Suurimman frekvenssin saaneet avainsanat sijoitettiin taulukossa ylimmäksi.

Työkyvystä huolehtiminen (ammatillisuus)	(f)	Työehtoasiat (ammatillisuus)	(f)	Osaamisen päivittäminen (ammatillisuus)	(f)
Armollisuus itselle	X	Epäkohtien esiin nostaminen	II	Osaamisen kehittäminen	V
Jaksamisesta huolehtiminen	V I	Tietoisuus työehdoista	II	Täydennyskouluttautuminen	V
Työmäärän rajaaminen	V	Edunvalvontaa koskeva tieto	I	Ammatillinen kehittyminen	II
Työajan rajaaminen	VII	Oikeuksistaan kiinni pitäminen	I	Elinikäinen oppiminen	II
Työyhteisön hyvinvoinnin edistäminen	IIII	Oman toimenkuvan tunteminen	I	Osaamisen päivittäminen	II

Taulukko 3 Avainsanojen luokittelu

Seuraavassa vaiheessa tutkijat analysoivat kategorioita etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Tutkimuksen luotettavuutta turvattiin edelleen keskustelemalla avainsanojen oikeista luokituksista. Rajatapauksissa yksittäiset avainsanat saattoivat vielä tässä vaiheessa vaihtaa paikkaa. Toisiinsa liittyvät kategoriat ryhmiteltiin yhteen. Näin saatiin aikaan neljä suurempaa luokkaa eli analyysin pääteemat: *persoona*, *pedagogiikka*, *osaaminen* ja *ammattillisuus*. Teemoja voidaan tulkita yhdessä ja erikseen, ja niiden sisällön pohjalta muodostettiin varsinaiset johtopäätökset.

5 Tutkimuksen tulokset

Sisällönanalyysissä pelkkä kategorioiden listaus ei riitä tulokseksi, joten tuloksia on kuvailtava sanallisesti. Tutkimuksen tulokset esitellään sisällönanalyysin pääteemojen mukaisissa ryhmissä, joille on annettu kuvailevat otsikot. Persoonaa koskevaa osaa käsitellään luvussa Opettajan arvot ja ominaisuudet. Seuraava luku on Opettajan pedagogiset tehtävät, jossa käsitellään pedagogiikka-pääteemaa. Opettajan tiedot ja taidot -luvussa eritellään aineistossa ilmenevää opettajan monipuolista osaamista. Neljäs luku, Opettaja ammatillisena toimijana, käsittelee ammatillisuuden pääteemaan luokiteltuja kategorioita.

Tuloksia tulkitessa on huomattava avainsanojen ja kategorioiden limittäisyys. Tarkkaa rajanve-toa on joissakin tapauksissa mahdoton tehdä. Analyysissä muodostettuja teemoja ei ole kuitenkaan tarkoitus tulkita täysin erillään toisistaan, vaan niiden antia voidaan tarkastella yhdessä kokonaisuuksien hahmottamiseksi. Esimerkiksi opettajan yhteiskuntasuhteeseen liittyviä elementtejä on sekä persoonaa että ammatillisuutta käsittelevissä pääteemoissa. Johtopäätöksissä vedetään analyysin aineksia yhteen. Tuloksia vertaillaan aiempiin representaatiotutkimuksiin sekä profession kuvauksiin.

5.1 Opettajan arvot ja ominaisuudet

Opettajan persoonaa käsittelevä teema koostuu kahdesta kategoriasta, *opettajan ominaisuudet* ja *opettajan arvot*. Tätä teemaa analysoitiin tarkemmin kandidaatintutkielmassa (ks. Ala-Louko & Hietala, 2020). Kaiken kaikkiaan teema koostui 118 avainsanasta, jotka liittyivät 89 aineistokatkelmaan. Näistä 80 luettiin opettajan ominaisuuksiksi ja 38 opettajan arvoiksi. Analyysin perusteella opettajan arvot ja ominaisuudet nähtiin olevan limittäisiä ja osin päällekkäisiä ja jakautuvan opettajan persoonaa ja ammatillista puolta kuvaaviin arvoihin ja ominaisuuksiin. Siten tuloksiksi muodostuivat käsitykset opettajan sisäisistä arvoista ja ominaisuuksista sekä opettajan ammatin mukanaan tuomista arvo- ja ominaisuusvaatimuksista. Opettajan persoonaa koskevia avainsanoja saatiin yhteensä 66 kappaletta ja opettajan ammatillisuutta koskevia avainsanoja 52 kappaletta (Ala-Louko & Hietala, 2020).

Persoonaan kohdistuvissa tuloksissa korostuivat eettiset ja vuorovaikutukseen liittyvät arvot ja ominaisuudet, kuten *herkkyys* ($f=9$), *empaattisuus* ($f=5$) ja *suvaitsevaisuus* ($f=7$). Herkkyys

nähtiin opettajan kykynä havainnoida oppilaitaan ja huomata sanattomia viestejä, kuten muutoksia oppilaan käyttäytymisessä. Toisaalta herkkyys liittyy myös opettajan kykyyn toimia eettisten ongelmien ratkaisemiseksi (Ala-Louko & Hietala, 2020).

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)

Suvaitsevaisuus sekä muut pienempiä frekvenssejä saaneet avainsanat korostivat opettajan roolia ja esimerkkiä moninaisuuden arvostamisessa. Hyvän opettajan odotetaan kunnioittavan ihmisarvoa ja hyväksyvän jokaisen oppilaan tasavertaisena. Hän ei erottele oppilaitaan ulkoisten ominaisuuksien, kuten sukupuolen tai kulttuuritaustan, perusteella (Ala-Louko & Hietala, 2020).

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

Opettajan ammatillisiin piirteisiin tutkielmassa nähtiin kuuluvan muun muassa *oppilaan edun ajattelu* (f=8), *luovuus* (f=7) sekä *yhteiskunnallinen aktiivisuus* (f=7). Oppilaan edun ajattelu ilmeni aineistossa siten, että opettajan odotetaan laittavan oppilaiden oppiminen etusijalle ja huolehtivan heidän hyvinvoinnistaan. Samalla esiin nousee opettajan valmius tukitoimien tarjoamiseen (Ala-Louko & Hietala, 2020).

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

Opettaja nähdään myös vahvasti sitoutuneena ja motivoituneena ammattilaisena. Opettajalta odotetaan ominaisuuksia, kuten *innostuneisuus* (f = 4), *halu tehdä työnsä kunnolla* (f = 3) ja *motivoituneisuus* (f=2), jotka kuvaavat opettajan intohimoa työtään kohtaan. Sitoutuneisuus on läheisesti yhteydessä oppilaan edun ajatteluun: opettajalta odotetaan motivoituneisuutta oppilaiden oppimisen ja kasvamisen tukemiseen (Ala-Louko & Hietala, 2020).

Myös *luovuus* (f=7) nähdään opettajalle toivottuna ominaisuutena. Luovuus tutkielman kontekstissa tarkoitti erityisesti monipuolisten opetusmetodien ja työskentelytapojen käyttämistä

luovasti osana opetusta. Tutkielman mukaan luovuus ei niinkään kohdistu opettajan työn ulkopuoliseen elämään, vaan nimenomaisesti ammatillisiin asioihin. Opetusalan Ammattijärjestön jäsenlehden ominaisuudessa Opettaja-lehti myös kehottaa opettajaa *yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen* (f = 7). Opettajia rohkaistaan osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä tukemaan oppilaita kansalaisaktiivisuuden kehittämisessä (Ala-Louko & Hietala, 2020).

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

Kandidaatintutkielman (Ala-Louko & Hietala, 2020) perusteella opettajan arvojen ja ominaisuuksien nähdään siis keskittyvän vahvasti opettajan vuorovaikutustaitoihin sekä ammatilliseen sitoutuneisuuteen. Hyvällä opettajalla käsitetään olevan laaja kokoelma sosiaalisia ominaisuuksia ja eettisiä arvoja. Hänen odotetaan olevan empaattinen, turvallinen sekä vastuullinen ja pyrkivän aina toimimaan oppilaan parhaaksi. Opettaja on sitoutunut ja motivoitunut työhönsä sekä ottaa oppijoiden moninaisuuden huomioon suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta. Opettajan toivotaan olevan yhteiskunnallinen toimija ja toimivan siten esimerkkinä oppilaille yhteiskunnallisesta vaikuttajasta (Ala-Louko & Hietala, 2020).

5.2 Opettajan pedagogiset tehtävät

Toinen analyysin tuloksena muodostettu pääteema sisältää opettajan opetustoiminnan aikaisia työtapoja, roolituksia ja opetettavia sisältöjä koskevia käsitteitä. Käsitteitä kertyi 147 erilaista, mikä tekee pääteemasta kookkaan, vaikkakin joukossa on paljon yksifrekvenssisiiä. Erityisesti opettajan rooli ja tehtävät opetustilanteessa esiintyvät aineistossa vahvasti. Avainsanat, kuten *oppimisen ohjaaminen* (f=10), *oppimisen tukeminen* (f=10) ja opettajan roolia määrittävä *oppimisen ohjaaja* (f=7) luovat kuvaa opettajasta, jonka tehtävä tiedon jakamisen sijaan on ottaa ohjaavampi rooli ja johdatella oppilaat itse oppimisen äärelle. Opettajan tehtäviksi nähdään *ajatteluun kannustaminen* (f=9), *motivoiminen* (f=11) ja *innostaminen* (f=10).

Opettajaa tarvitaan edelleen sytyttämään oppimisen halu, suunnittelemaan, valikoimaan ja syventämään tietoa sekä viemään oppimisen kaarta kohti tavoitetta. (Opettaja, 12/2016)

Opettaja on oppimisen mahdollistaja ja innostaja sekä motivaattori – aivojen personal trainer. (Opettaja, 2/2018)

Opettajan pedagogisia tehtäviä ja roolia luokassa käsitteleviä tekstikatkelmia ja avainsanoja on kokonaisuudessaan lukumäärällisesti selkeä enemmistö verrattuna muihin saman pääteeman alle luokiteltuihin kategorioihin. *Oppiaineiden integrointi* (f=5), *eriyttäminen* (f=3), *monipuolisten opetusmenetelmien käyttö* (f=3) ja *opittavan asian yhdistäminen elämään* (f=3) kertovat siitä, miten opettajan on toimittava linkkinä opettavan aineksen ja oppilaiden välillä. Opettajan on pyrittävä luomaan kuvaa laajemmista oppiainerajoja rikkovista todellisuuden ilmiöistä, jotka koskettavat oppilaiden arkea.

Vaenerbergille [Lotta] tuli työpajoista tunne, että omia opetusmenetelmiä olisi syytä muuttaa. _/ – Tällä tavalla tekeminen ei ole mahdollista joka tunnilla, mutta pitää muistaa, että kaikille pitää tarjota jotakin. (Opettaja, 27/2015)

Toinen kantava teema, joka avainsanoista nousee, on oppilaiden kohtaaminen. Opettaja esittää vuorovaikuttajana ja hänen odotetaan kohtaavan oppilaat inhimillisellä tasolla turvallisena aikuisena. Tätä tukevat avainsanat, kuten *oppilaan kohtaaminen* (f=8), *kuunteleminen* (f=4), *vuorovaikutus* (f=7) ja *opettaja-oppilas-vuorovaikutus* (f=5) sekä *kiinnostus oppilasta kohtaan* (f=3). Nämä ja muut pienemmällä frekvensseillä esiintyvät koulussa tapahtuvan kohtaamisen ja vuorovaikutuksen ulottuvuuksia kuvaavat käsitteet muodostavat laajan kokonaisuuden aineiston mittakaavassa. Aineiston perusteella opettajalta odotetaan todellista, sisäistä kiinnostusta oppilaiden asioita ja hyvinvointia kohtaan ja kuuntelevan oppilaiden murheita sekä ilonaiheita aidosti.

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

Oppilaantuntemus (f=9) liittyy läheisesti opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, sillä opettajan on tärkeää tuntea oppilaansa voidakseen valikoida sopivia työskentelytapoja opetuksen tueksi. Opetuksen oppilaskeskeisyys näkyi avainsanoissa muutenkin. Avainsanat, kuten *oppilaan vahvuuksiin keskittyminen* (f=4) ja *oppilaskeskeinen opetus* (f=5) kuvaavat oppilaan asemaa opetustoiminnan aikana. Opettajan tehtävänä on rakentaa opetustapahtumat oppilaiden etumielessä pitäen.

Mutta mikään kone, robotti, ohjelma tai sovellus ei voi korvata opettajan tärkeintä tehtävää: kykyä kohdata ihminen, nähdä hänen potentiaalinsa, kannustaa oppijaa vahvuuksien kautta ja innostaa onnistumaan. (- -) Ilman tätä vuorovaikutusta koko sivistys joutuu uhatuksi. (Opettaja, 21/2019)

Kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvien avainsanojen lisäksi pääteema sisältää myös opettavia asioita käsittelevän kategorian. Opetettavat asiat ovat merkittävä luokassa tapahtuvaa opettajan toimintaa ohjaava tekijä. Avainsanoissa erottuu yleismaailmallisten tietojen ja taitojen opettaminen. Oppimisen taitojen opettaminen, johon kuuluvat muun muassa *kriittisen ajattelun opettaminen* (f=4), *ajattelun taitojen opettaminen* (f=5), *ongelmanratkaisutaitojen opettaminen* (f=4) ja *oppimisstrategioiden opettaminen* (f=4), näkyy selkeästi aineistossa.

Koulussa fokuksen pitäisi olla siinä, että oppilas oivaltaisi, miten juuri hän itse työskentelee ja oppii. Kasvattaja voi tukea ja kannatella sen ymmärryksen merkitystä. (Opettaja, 15/2017)

Samaten arvoihin ja eettisyyteen kohdistuvat asiat, kuten *arvokasvatus* (f=5), *ympäristökasvatus* (f=4) sekä *suvaitsevaisuuden opettaminen* (f=1) ja *tasa-arvokasvatus* (f=1) näkyvät aineistossa jonkin verran. Arvokasvatukseen liittyy laajempi käsitys ympäristöarvoista ja inhimillisistä arvoista, joita opettajan tulisi oppilaille opettaa.

Mitä yksittäinen opettaja voi tehdä? Seppo Saloranta kannustaa arvokasvatukseen, jolla vaikutetaan asenteisiin. (Opettaja, 20/2018)

– Jokaisen opettajan on ajateltava, miten hän opettaa toisten arvostamista ja erilaisuuden kohtaamista. (Opettaja, 30/2015)

Läheisesti arvokasvatukseen yhteydessä on myös sosiaaliseen osaamiseen liittyvien taitojen opettaminen. *Sosiaalisten taitojen opettaminen* (f=1), *kulttuurisensitiivisyyden opettaminen* (f=1), *empatiataitojen opettaminen* (f=2), *vuorovaikutuksen opettaminen* (f=2) ja *yhteistyötaitojen opettaminen* (f=1) kuvaavat sitä, miten opettajan tulee opettaa oppilaita toimimaan toistensa kanssa.

Opettajan on hyvä viedä luokkaan ajatusta, että ihmisen tärkein tehtävä on auttaa muita. (Opettaja, 1/2018)

Opetettavien asioiden joukossa näkyivät myös tieto- ja viestintäteknologisten sisältöjen opettaminen. Erityisesti vuosien 2015 ja 2016 kirjoituksissa *TVT-taitojen opettaminen* (f=6) oli ajan-kohtainen puheenaihe. *Tietoturvakasvatus* (f=2) ja *mediaopastus* (f=1) tukivat TVT-taitojen roolia oppimisen kohteena.

Peruskoulun ja lukion uusien opetussuunnitelman perusteiden eli opsin mukaan kaikilla oppilaille on oikeus oppia tv-taitoja ja opettajilla velvollisuus opettaa niitä. (Opettaja, 22/2015)

Tieto- ja viestintäteknologinen ulottuvuus on hajotettu aineistoa klusteroitaessa eri kategorioihin sen mukaan, mihin opettajuuden osa-alueeseen sen on nähty tekstikatkelmien perusteella liittyvän. Opettajan harjoittaman pedagogiikan yhteyteen on siten luokiteltu tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen osana opetusta. Yksittäisten avainsanojen frekvenssit eivät koko aineiston mittaluokassa ole merkittäviä, mutta kokonaisuutena TVT:n hyödyntäminen erottuu (yhteensä f=10). Aineiston perusteella opettajan odotetaan hyödyntävän digilaitteita ja -työkaluja osana opetusta monipuolisesti.

5.3 Opettajan tiedot ja taidot

Opettajan osaamista kuvaavat avainsanat kerättiin yhden pääteeman alle. Nämä ovat sellaisia tietoja ja taitoja, joita Opettaja-lehti nimeää hyvälle opettajalle. Yleisiä opettajan tietoja ja taitoja taulukoitiin 44 erilaista. Opettajan omia tieto- ja viestintäteknologisia taitoja koskevat avainsanat on eritelty tähän luokkaan omana kategorianaan. TVT-taitoja koskevat avainsanat muodostivat yhdeksän erilaista osaamisen kuvausta.

Opettajan tiedoista ja taidoista aineistossa korostui eniten *pedagoginen osaaminen* (f=8). Opettaja tarvitsee työssään monipuolista pedagogista tietoa ja ymmärrystä oppimisen ilmiöistä. Tämä on aineiston mukaan tarpeen, jotta opettaja pystyy tekemään opetustyötään. Pedagogisen osaamisen rinnalla esiintyy pienempifrekvenssisia, tarkentavia käsitteitä, kuten *monipuolisten oppimisympäristöjen hallinta* (f=3) ja *monipuolisten arviointimenetelmien hallinta* (f=1). Tärkeää on myös opetuksen *organisointi* (f=3).

Opettajan pedagoginen osaaminen ja jatkuva oman työn kehittäminen takaavat sen, että hän osaa opettaa (- -). (Opettaja, 2/2018)

[Pedagogiikka] tarkoittaa opetus- ja kasvatustaitoja, taitoa opettaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Se on opettajan ammattitaidon ydin. (Opettaja, 4/2015)

Erityisen tuen oppilaiden inklusio oli tavanomainen aihe aineiston teksteissä. Sen myötä opettaja tarvitsee *erityispedagogista osaamista* (f=3). Pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaan myös *aineenhallintaa* (f=4). Etenkin alakoulun opettajalta vaaditaan hyvin monipuolista osaamista, koska hänen on ensin hallittava ne tiedot ja taidot, jotka hän aikoo oppilaille opettaa.

Pedagogisen osaamisen jälkeen suurimman frekvenssin sai *heittäytymiskyky* (f=6). Aineistossa kuvataan sitä, että hyvä opettaja antautuu mukaan ”työn imuun” ja ”laittaa itsensä likoon”. Taito- ja taideaineissa heittäytyvä opettaja voi siirtää aineenhallintaan liittyvät epäilykset takalalle ja tarttua hetkeen. Opettajan heittäytymistä vaaditaan myös siksi, että se innostaa oppilaitakin mukaan toimintaan.

Opettaminen vaatii heittäytymistä, tilannetajua ja kykyä kannustaa (--). (Opettaja, 1/2017)

Vuorovaikutukseen liittyvät aspektit esiintyvät osaamisen teemaluokassa yhtä korostettuina kuin kahdessa edeltävässä teemaluokassakin. Yleisesti puhuen *vuorovaikutustaitoja* (f=4) ja toisaalta *sosiaalisia taitoja* (f=3) peräänkuulutetaan aineistossa useita kertoja. Spesifioivia avainsanoja ovat esimerkiksi *johtamistaidot* (f=2), *tilannetaju* (f=2), *yhteistyötaidot* (f=2) ja *argumentointitaidot* (f=1). Yhteistyö oppilaiden, kotien, koulun henkilöstön ja muiden ammattilaisten kanssa vaatii monipuolisia vuorovaikutustaitoja. Hyvä opettaja toteuttaa luokassa tilannetajuista, empaattista johtajuutta, joka ohjaa oppilaita itsenäisyyteen. Samalla opettaja pystyy perustelemaan ratkaisut, jotka hän tekee pedagogisen osaamisensa pohjalta.

Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla opettaja pystyy motivoimaan oppilaitaan ja edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia. (Opettaja, 2/2016)

Sosiaaliin taitoihin liittyvät myös tunnetaidot. Puhe tunnekasvatuksesta ja opettajan tunnetyöstä on ajankohtaistunut nykyisen opetussuunnitelman aikana (ks. Opetushallitus, 2014). Aiheen ajankohtaisuus heijastuu Opettaja-lehden opettajapuheeseen, joskaan ei kovin vahvasti taitojen nimeämisenä. *Tunnetaidot* (f=2) ja spesifimmin *tunnelukutaito* (f=1) ja *tunteiden säätely* (f=1) esiintyvät vain yksittäisinä mainintoina. Tunteiden parissa toimimisesta ei siis puhuta harjoitettavana taitona, vaan joukkona ominaisuuksia, jotka luokittelevat muihin pääteemoihin.

Toisaalta taitona näyttäytyy *stressinhallinta* (f=2), joka liittyy osittain tunneosaamiseen. Myös *resilienssistä* (f=2) puhutaan aineistokontekstissa osaamisena.

Sosiaaliset ja pedagogiset taidot saavat suurimmat frekvenssit, mutta niiden lisäksi aineistossa näkyvät myös opettajan ajattelun taidot: *metakognitiiviset taidot* (f=2), *moninäkökulmainen ajattelu* (f=2) ja *ongelmanratkaisutaidot* (f=2). Tärkeän roolin ottaa myös opettajan kyky reflektoida omaa toimintaansa. Aineiston perusteella opettajan kannattaa tuntea itsensä ammattilaisena, olla tietoinen omista uskomuksistaan ja työtavoistaan sekä pyrkiä moninäkökulmaiseen, kulttuuritietoiseen ajatteluun.

Metakognitiiviset taidot, resilienssi, kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen tai omien uskomuksien tiedostaminen... (- -) tällaisetkin käsitteet liittyvät opettajan osaamiskimp- puun. (Opettaja, 1/2019).

Opettajan TVT-osaamiseen on luokiteltu useita pienifrekvenssisiä avainsanoja. Yleisesti on mainittu, että opettajalla tulee olla *TVT-osaamista* (f=3). Tarkemmin aineistopoinnnoissa näkyy muun muassa *digipedagogiikan perusasioiden hallinta* (f=2), *tietoisuus tietoturva-asioista* (f=2) sekä *ohjelmoinnin ajattelutavan omaksuminen* (f=1). Toisaalta aineistossa esitetään har- kittua kritiikkiä opetuksen digitalisaation vaatimuksille. *Maltillisuus digiloikassa* (f=3) ja *TVT:n käyttö oman tason mukaan* (f=1) muistuttavat, että opettajan ei tarvitse hallita kaikkea jo siirtymävaiheessa.

Tieto- ja viestintätekniikkaa on osattava käyttää ja oppimisympäristöjä pitäisi hyödyntää pedagogisesti. (Opettaja, 5/2016)

Jäitä tossuihin! Ei digiloikkaa tarvitse harpata kerralla eikä edes loppuun saakka. Riit- tää, kun opettajat perehtyvät askel askeleelta sähköisiin oppimisvälineisiin ja -aineistoi- hin. (Opettaja, 22/2015)

5.4 Opettaja ammatillisena toimijana

Viimeinen analyysistä koottu pääteema koskee opettajan työn ammatillisia odotuksia. Tähän on koottu useita kategorioita, jotka eivät käsittele opettajan persoonaa, osaamisalueita tai ope- tuksen aikaista toimintaa, vaan yleisesti opettajaa asiantuntijana ja ammatinharjoittajana. Täs- täkin teemasta muodostui laaja: ammatillisuuteen liittyviä avainsanoja taulukoitiin yhteensä 103 erilaista.

Ammattijärjestönä OAJ:n tehtävä on ajaa opettajien edunvalvontaa ja ammatillista hyvinvointia. Edunvalvonta ei kuitenkaan nouse esiin yksittäisen opettajan aktiivisena toimintana. Työehtoasioita koskevat avainsanat, kuten *epäkohtien esiin nostaminen* ja *tietoisuus työehdoista* saivat frekvenssiksi vain 1 tai 2. Vaikka opettajan henkilökohtainen työehtojen tuntemus ei ole tarkastelujaksolla suuresti esillä, muita ammatillisen hyvinvoinnin keinoja käsitellään huomattavan paljon. Henkilökohtaisesta työkyvystä huolehtiminen on aineistossa suuressa roolissa. Suurimman frekvenssin saa avainsana *armollisuus itselle* (f=10). Hyvä opettaja muistaa, että hänkin on vain ihminen. Opettajan ei tarvitse olla kaikille kaikkea; riittävän hyvä riittää.

Opettajat ovat pedantteja, yrittävät parhaansa ja miettivät aina, riittävätkö omat taidot. Annen mielestä opettajat asettavat riman joskus turhan korkealle, vaikka pitäisi osata olla armollinen. – Tärkeintä on, että yrittää ja jakaa niitä asioita, joita jo osaa. (Opettaja, 17/2018)

Armollinen opettaja tunnistaa, mihin omat inhimillisyyden rajat riittävät. Siihen liittyy *jaksamisesta huolehtiminen* (f=7). Jaksamisesta huolehtimisen keinoja ovat erityisesti *työajan rajaaminen* (f=7) ja *työmäärän rajaaminen* (f=5). Opettajan kasvava työmäärä, joka ei mahdu annettun työajan puitteisiin, on tarkastelujaksolla ajankohtainen puheenaihe. Lehti muistuttaa opettajia huolehtimaan jaksamisestaan rajaamalla itse omaa työtään. Työhyvinvoinnista huolehtimiseen kuuluu myös laaja kirjo pienempifrekvenssisiä asioita, esimerkiksi *työyhteisön hyvinvoinnin edistäminen* (f=3) ja *työasioiden etäännyttäminen vapaa-ajalla* (f=2).

Hyvä opettaja ei ole tunnollinen suorittaja vaan aikuinen, joka nostaa, tukee, löytää orastavat lahjat. Hyvä opettaja uskaltaa pitää huolta myös omasta jaksamisestaan. (Opettaja, 22/2018)

(--) myös opettajat ovat vastuussa työn sujumisesta ja työyhteisön ilmapiiristä. Pitää olla itse aktiivinen eikä vain jäädä odottamaan aloitteita johdolta. (Opettaja, 10/2016)

Opettajan professionaalisuutta ilmentävät muun muassa *korkea koulutus* (f=3) ja *pätevyys* (f=3). Ne näyttäytyvät aineistossa opettajalle kuuluvina ammatillisina ominaisuuksina. Ammatillisuutta on aineiston perusteella myös koulutusjärjestelmän rakenteen ja työtä koskevien säädösten ja määräysten tuntemus, samoin kuin opetussuunnitelman tunteminen, noudattaminen ja toteuttaminen. Niiden ohella *työn etiikan mukainen toiminta* (f=3) on osa opettajan ammatin moraalista ulottuvuutta.

Opetus- ja kasvatustyön arvolataus on omaa luokkaansa. Ammatillinen vastuullisuus perustuu yhtä lailla tietoon ja ammattitaitoon kuin työn arvo- ja normipohjaankin. Niitä ei voi erottaa. (Opettaja, 17/2015).

Opettajan ammatillisissa representaatioissa korostuvat kehittäminen ja kehittyminen. Hyvä opettaja seuraa aikaansa, muun muassa digitalisaation ja tieto- ja viestintäteknologian kehitystä, ja soveltaa sitä omaan työhönsä. *Opetuksen kehittäminen* (f=10) on aineistossa paljon esillä. Kehittäminen on toisaalta opettajan oman työn ja pedagogiikan kehittämistä, toisaalta koko työympäristön kehittämistä ja osaamisen jakamista.

Yksilöllistä kehittymistä koskevat representaatiot luovat kuvaa jatkuvasta osaamisen ja työtapojen päivittämisestä. *Itsereflektio* (f=7) ja *toimivien työtapojen löytäminen* (f=7) korostuvat. Opettajalta odotetaan refleksiivistä oman käyttöteorian tutkiskelua ja sen kehittämistä työn uusien vaatimusten mukana. Tämä edellyttää valmiutta tutustua uusiin asioihin ja kokeilla, mikä toimii. Osaamisen päivittämistä ja ammatillista kehittymistä kuvaavia avainsanoja saatiin useita erilaisia. Myös *täydennyskouluttautumista* (f=5) pidetään lehdessä esillä.

Vauhdilla muuttuva opettajuus vaatii osaamisen laajentamista. Opettaja hakee herkästi lisäkoulutusta tiedoissa ja taidoissa, joissa on jo vahvoilla, vaikka välillä olisi hyvä sukeltaa uusien asioiden äärelle. (Opettaja, 13/2018)

Itsensä kehittämisen lisäksi opettajan odotetaan osallistuvan koulun ja työyhteisön kehittämiseen. Tämä tulee ilmi muun muassa avainsanoissa *koulun kehittäminen* (f=4), *osaamisen jakaminen* (f=4) ja *opetussuunnitelman kehittäminen* (f=2). Hyvä opettaja osallistuu koulun toimintakulttuurin kehittämiseen aktiivisesti ja tavoitteellisesti. Hankittua osaamista ei omi itselle, vaan sitä jaetaan muiden kanssa yhteiseksi hyväksi.

Yhteinen kehittäminen vaatii tiivistä tiimityötä. *Yhteistyö kollegoiden kanssa* (f=16) on kaikkein tiuhimmin käsitelty asia tässä pääteemassa. Sisällönanalyyssissa se saa ylivoimaisesti suurimman frekvenssin koko aineistossa. Opettajuus representoituu tältä osin kollektiivisena ja ammattilaisten yhteistyön kautta määrittyvänä.

- [Me opettajat] tarvitsemme yhteistä ajattelua, systeemiälyä, jolla voimme pohtia käsillä olevaa kriisiä riittävän monelta kantilta. (Opettaja, 9/2019)

Yhteistyö ylipäättään edustuu aineistossa. *Yhteistyö kodin kanssa* (f=7) representoituu odotetusti opetussuunnitelman mukaisena velvollisuutena, samoin *monialainen yhteistyö* (f=3). Lisäksi on mainintoja kansainvälisestä yhteistyöstä sekä yhteistyöstä koulun johdon ja eri koulutusportaiden kanssa. Oppilashuolto representoituu osana opettajan ammatillisuutta. Hyvän opettajan ammatillisuutta on se, että opettaja toimii ennen kaikkea oppilaan parhaaksi.

Lahtinen korostaa, että opettajan tehtävänä on edistää lapsen oppimista ja hyvinvointia koulussa. Lastensuojelutilanteissa tarvitaan asiantuntemusta ja näkemystä muilta ammattilaisilta. (Opettaja, 7/2015)

5.5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Yllä on nostettu esiin keskeisimmät asiat, joilla opettajakuvaa rakennetaan Opettaja-lehdessä sisällönanalyysin perusteella. Avainsanoja on ryhmitelty yhteen ja niiden merkitystä kuvailtu sanallisesti. Lopputulos on laaja-alainen kuvaus representaatioista, jotka rakentavat opettajaan kohdistuvia odotuksia. Representaatioista löytyvät lähes kaikki opettajan (uus)professionaalisuutta tukevat elementit. Suhteessa edeltäviin opettajarepresentaation tutkimuksiin tämän tutkimuksen tuloksissa on paljon yhteneväisyyksiä, mutta myös jotain lisättävää.

Analyysin pohjalta muodostettu nelipolvinen kuvaus Opettaja-lehden opettajuusrepresentaatiosta noudattelee suurimmaksi osaksi Kirsti Rasehornin (2009) laatimaa opettajuuden ammattikuvan mallia. Rasehorn on kuvannut opettajuuden osa-alueiksi tehtävät, taidot, tiedot, ominaisuudet ja opettajan ammatillisen minäkäsityksen. Tässä tutkimuksessa itsenäisesti muodostetut pääteemat poikkeavat Rasehornin mallista siten, että opettajan tiedot ja taidot on yhdistetty ja ammatillinen minäkuva on korvautunut opettajan ammatilliseen toimintaan keskittyvällä pääteemalla. Toisaalta opettajan ammatilliseen toimintaan kuuluvat tutkimuksen perusteella myös oman osaamisen tiedostaminen ja päivittäminen, joten opettajan ammatillisen minäkuvan tarkastelu on esillä myös tässä tutkimuksessa.

Opettajuus vuorovaikutusammattina korostuu kaikissa analyysin pääteemoissa. Vuorovaikutus on opettajuuden ydintä sekä edeltävissä tutkimuksissa että tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajuus representoituu ennen muuta opettaja-oppilassuhteissa (ks. esim. Aldamhan ym., 2014; Cohen, 2010; Kujala, 2008). Opettaja-lehden opettaja on välittävä ja turvallinen aikuinen, kuten Cohenin (2010) löytämässä diskurssissa. Opettaja on herkkä lukemaan oppilaita ja ratkaise-

maan eettisiä ongelmia. Hänellä on käytössään sosiaalisten taitojen ja eettisten arvojen työkalupakki (Ala-Louko & Hietala, 2020). Opettaja mallintaa sosiaalisia taitoja oppilaille eli toimii esimerkkiaikuisena (vrt. Aldamhan ym., 2014). Pedagogisessa vuorovaikutuksessa opettaja representoituu oppimisen ohjaajana ja motivaattorina. Opettajan suhde oppilaisiin tulee esille kaikissa tämän tutkimuksen pääteemoissa. Myös edeltävät tutkimukset tukevat sen merkittävyyttä opettajapuheen osa-alueena.

Tunnettyö linkittyy vahvasti vuorovaikutukseen. Aineiston pohjalta voidaan tehdä kiinnostava havainto tunnepuheen representaatiosta. Tunnetaidot eivät juurikaan näy opettajan taitoja käsittelevässä pääteemassa, vaikka saavat vahvoja frekvenssejä muissa teemoissa. Tunteiden parissa toimimisesta ei siis puhuta harjoitettavana taitona, vaan joukkona ominaisuuksia, kuten empaattisuutena ja herkkyytenä lukea tunnetiloja. Tämä voi viitata siihen, että tunnetaitoja pidetään sisäsyntyisenä osana ihanneopettajan persoonaa.

Oppilassuhteen lisäksi aineistossa edustuu yhteistyö muiden toimijoiden, kuten kotien, kollegoiden ja oppilashuollon kanssa. Tämä representoituu osana opettajan ammatillista toimintaa. Ammatillinen vuorovaikutus oppilaiden, opettajien ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa on Niemien (1995) mukaan yksi opettajan uusprofession tunnuspiirteistä. Vaikka opettaja on yksilöllisesti vastuussa omasta työstään, aineiston kuvaama opettajuus on yhteistyön kautta myös kollektiivisesti määrittynyt. Aineistossa kuvataan, että kaikkien ei tarvitse osata kaikkea, vaan asiantuntijuus rakentuu yhteistyössä. Osallisuus yhteisestä tietoperustasta on eräs profession piirre (vrt. Howsam ym., 1985).

Opettajuus representoituu Opettaja-lehdessä kehittämisenä, johon kuuluu edellä mainittu yhteistyö. Opettajalta odotetaan ammatillista itsereflektiota, oman osaamisen päivittämistä sekä opetustapojen muokkaamista oppilaiden tarpeisiin sopivaksi. Sosiaalisia, pedagogisia ja kognitiivisia taitoja on pidettävä yllä. Itsensä kehittämisen lisäksi puhutaan aktiivisesta osallistumisesta koko koulun kehittämiseen. Tämä tulee ilmi myös Erssin ja Kalmusin (2018) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajat kuvattiin Opettaja-lehdessä innokkaina kehittämässä nykyistä opetussuunnitelmaa. Itsereflektio ja työn jatkuva kehittäminen ilmentävät professionaalisuutta (Niemi, 1995).

Muita opettajan profession piirteitä ovat autonomisuus, vahva sitoutuminen ja korkea koulutus (Howsam ym., 1985; Niemi, 1995; Niemi & Kohonen, 1995). Erssin ja Kalmusin (2018) sekä

Martikaisen (2019) mukaan Opettaja-lehti puhuu opettajasta autonomisena asiantuntijana. Tämän tutkimuksen tuloksissa autonomia tulee esille muun muassa opettajan korkeana pätevyytensä ja ammatillisena kehittymisenä. Opettajan ammatillinen itsereflektio ja työn oma-aloitteinen kehittäminen ovat esillä kuten Erssin ja Kalmusin (2018) analyysissäkin. Aineiston perusteella työhön kuuluu opetussuunnitelman noudattaminen ja lain mukainen vastuullinen toiminta. Ulkopuolisen valvonnan sijaan opettajaa motivoi kuitenkin sitoutuminen ja intohimo opettamista ja oppilaan etua kohtaan. Opettaja-lehdessä opettajuus on edelleen enemmän itsensä motivoiva kutsumusammatti kuin toimeentulon keino.

Eettisyys on representoitunut opettajapuheessa erilaisilla tavoilla. Opettajasta on haettu moraalinvartijaa ja mallikansalaista (Aldamhan ym., 2014; Punakallio & Dervin, 2015; Zemke, 2007). Toisaalta Kujala (2008) argumentoi, että opettajuuden odotukset ovat moniarvoistuneet samoin kuin yhteiskunta sen ympärillä. Opettajia on monenlaisia, ja opettajan täytyy ymmärtää erilaisia näkökulmia. Opettaja-lehden representaatioissa eettisyys on suvaitsevaisuutta ja toisen kunnioittamista sekä tämän mallintamista oppilaille. Eettisyyteen sisältyy vastuunkanto, ja oppilaan edun ajattelu on suurinta vastuullisuutta. Eettinen vastuu ja sitoutuneisuus representoituvat suomalaisessa Opettaja-lehdessä positiivisessa valossa – vastakohtana Aldamhanin ja muiden (2014) tutkimille teksteille, joissa opettajien kuvattiin pettäneen heihin kohdistuneet moraaliset odotukset. Korkea ammattietiikka on edellytys opettajan valta-asemalle ja on siten olennainen osa professiota (ks. esim. Luukkainen, 2005).

Opettajan yhteiskuntasuhteessa on poikkeavuutta edeltäviin tutkimuksiin nähden. Tyypillisesti opettaja on saanut toisaalta aktiivisen kehittäjän, toisaalta passiivisen olosuhteiden uhrin roolin (Erss & Kalmus, 2018; Laaksonen, 2014; Raunio, 2016; Räisänen, 2008). Tässä suoritetun analyysin mukaan Opettaja-lehti sen sijaan juuri kehottaa opettajia yhteiskunnalliseen aktiivisyyteen. Opettajan on tarkoitus näyttää esimerkkiä aktiivisesta kansalaisuudesta ja ohjata oppilaita osallistumaan. OAJ ottaa edelleen omat tehtävänsä opettajien edunvalvonnassa, eikä aktiivinen kamppailu epäkohtien korjaamiseksi tule esiin samalla tavoin kuin esimerkiksi Hansenin (2009) ja Shinen ja O'Donoghuen (2013) analyyseissa. Hyvä opettaja on kuitenkin tietoinen omista oikeuksistaan ja pitää niistä kiinni.

Hyvän opettajan pedagogiikka representoituu suurelta osin edellä mainittujen teemojen kautta. Pedagogiikkaan kuuluu laaja osaaminen, joka ilmenee erilaisten opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen hallintana. Vuorovaikutus ja oppilaantuntemus ovat aineistossa pedagogiikan

ytimessä. Samoin vaaditaan luovuutta ja rohkeutta kokeilla uusia keinoja. Kaikkein tärkeimpänä opettajan työskentelyä määrittää aineistossa oppilaskeskeisyys. Opettaja representoituu vahvasti oppimisen ohjaajana, tukijana ja motivaattorina, mikä vastaa käytössä olevan opetussuunnitelman oppimiskäsitystä (ks. Opetushallitus, 2014). Opettaja opettaa oppimisen ja ajattelun taitoja ja on välillä itsekin oppijan roolissa. Myös nämä asiat voidaan lukea professionaaliseksi representaatioiksi. Opettajan professioon kuuluu aktiivisen oppimisen edistäminen niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta (Niemi, 1995; Niemi & Kohonen, 1995).

Uuden opetussuunnitelman siirtymävaiheessa kirjoituksissa esiintyi paljon tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvää keskustelua. Aineiston analyysivaiheessa asiat eriteltiin sen mukaan, mihin opettajuuden osa-alueeseen niiden nähtiin kuuluvan, mutta yleisenä havaintona voidaan esittää ajatus siitä, että tieto- ja viestintäteknologian saapuminen koulumaailmaan opetussuunnitelmatasolla näkyy merkittävästi myös Opettaja-lehden teksteissä. TVT nähtiin toisaalta asiana, jota opettajan tulee osata, mutta myös yhtenä työtapana muiden rinnalla sekä opetettavana asiana. Opettajalta odotetaan kirjoitusten perusteella ymmärrystä siitä, miten erilaisia tieto- ja viestintäteknologisia välineitä käytetään, miten niitä voidaan hyödyntää osana opetusta, ja miten niitä voidaan opettaa lapsille.

Ihaneopettaja representoituu laajan osaamisen omaavana sosiaalisena professionaalina, jota ajavat eteenpäin innostus työtä kohtaan ja sitoutuminen oppilaan etuun. Martikainen (2020) pohtii, piilottaako kiilloitettu opettajakuva taakseen työn ongelmat ja opettajien uupumuksen. Tällä kertaa Opettaja-lehden kirjoituksista etsittiin ihanteellisen opettajan representaatiota, joten uupumus ja ongelmat eivät näy tuloksissa. Niissä on kuitenkin keinoja, joilla opettajien toivotaan vastaavan työn kuormittavuuteen: jaksamisesta huolehtiminen ja kollegojen tuki. Kuten Trier (2001) ja Kujala (2008) toteavat, työn ja vapaa-ajan erottaminen nähdään opettajille vaikeana asiana. Myös Opettaja-lehden representaatiot painottavat työajan ja työmäärän hallinnan taitoja, joilla omasta jaksamisesta pidetään kiinni.

Eri oppiaineiden opettajien tai eri sukupuolta edustavien opettajien stereotyyppiset erot eivät tulleet esille niin kuin Martikaisen (2019) tai Miettusen ja Dervinin (2014) tutkimuksissa. Toisaalta niitä ei tässä tutkimuksessa kysyttykään. On mahdollista, että esimerkiksi mies- ja naisopettajia representoidaan eri tavalla. Tätä pitäisi kuitenkin kysyä aineistolta erikseen.

6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on selvitetty, millaista kuvaa OAJ:n jäsenlehti tuottaa hyvästä opettajuudesta. Representaatioiden välittäjänä Opettaja-lehti osallistuu sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen. Representointiin sisältyy vallankäytön mahdollisuus: lehti osallistuu sen määrittelyyn, millaiset ominaisuudet, piirteet, tiedot ja taidot ovat toivottuja. Näitä raamittavat tietenkin myös opetustoimintaa koskevat lait ja asetukset sekä käytössä oleva opetussuunnitelma.

Sisällönanalyysin pohjalta tehtyjen päätelmien perusteella ihanteellinen alakoulun opettaja representoituu Opettaja-lehdessä seuraavalla tavalla: Opettaja on sosiaalinen ja turvallinen vuorovaikuttaja, joka tekee jatkuvaa yhteistyötä muiden kanssa. Hänellä on laaja pedagoginen ja sisällöllinen osaaminen. Opettaja toimii eettisesti kaikessa oppilaan etuun sitoutuen. Hän on myös valmis jatkuvasti kehittämään itseään ja osallistumaan koulu yhteisön ja yhteiskunnan kehittämiseen. Hyvä opettaja muistaa kuitenkin asettaa työlleen rajoja ja pitää siten huolta omasta jaksamisestaan. Lehden professionaaliset representaatiot vaikuttaisivat siis rakentuvan tietyn suuntaisiksi. Muotti on kuitenkin sellainen, että siihen mahtuu monenlaisia opettajia; ei voi sanoa, että opettajan pitäisi olla tietynlainen. Opettajalta vaaditaan monia asioita, mutta myös jaksamisesta huolehtiminen ja keskeneräisyyden hyväksyminen ovat olennaisesti näkyvillä. Profession kuvaus Opettaja-lehdessä on hyvin samansuuntainen kuin mallit, joita Howsam kollegooneen (1985), Niemi (1995), Niemi ja Kohonen (1995) ja Rasehorn (2009) ovat esittäneet.

Opettajarepresentaatioissa on esillä sekä pysyviä piirteitä että ajankohtaisia ilmiöitä. Lehti toistaa ja uudistaa tiettyjä asioita, jotka ovat jo vanhastaan juurtuneet opettajan ammattiin ja jotka toistuvat teoriakirjallisuudessa. Näitä ovat muun muassa oppilaan kohtaaminen, pedagoginen tavoitteellisuus, yhteiskunnan osana toimiminen sekä autonomian ja kollektiivisuuden kahtalainen asetelma. Ajankohtaisiin ilmiöihin kuuluu TVT, joka on näkyvästi esillä digiloikan ja opetussuunnitelman vaatimusten myötä. Toisaalta representointi on myös pois jättämisistä. Esimerkiksi opettajan ympäristötoiminta ei juuri representoitunut lehden kirjoituksissa, vaikka kestävä kehitys kuuluu opetussuunnitelman laaja-alaiseen osaamiseen (Opetushallitus, 2014).

Kuten Kirby (2016) toteaa, opettajarepresentaatiot voivat olla yksilön professionaalisen identiteetin rakentamisen välineitä. Erityisesti opettaja-oppilassuhteita koskevat representaatiot ovat sellaisia, joihin opettajat Kirbyn mukaan tarttuvat. Median esittämää vuorovaikutusta reflektoidaan suoraan omaan tapaan kohdata oppilaita (Kirby, 2016). Kohtaaminen on siis tärkeä tema,

joka tulee esiin myös tässä tutkimuksessa. Opettaja-lehden opettajakuvausten reflektoinnista voi olla hyötyä opettajan ammatti-identiteetille. Representaatioiden merkitystä kannattaa kuitenkin harkita, arvioida ja tarvittaessa kyseenalaistaa.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullinen tutkimus on aina jossain määrin riippuvaista tutkijan ajattelusta ja tulkinnoista (Puusa, 2020). Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin kuitenkin varmistamaan muun muassa tutkijoiden tiiviin yhteistyön avulla. Keskustelua rajauksista ja tulkinnoista käytiin koko tutkimusprosessin ajan. Näin tutkijoiden toiminta oli yhtenäistä, vaikka aineistoa jaettiin vastuualueiksi.

Sisällönanalyysia toteutettaessa on kysyttävä, huomioidaanko tutkimuksessa kaikki relevantit asiat aineistosta. Toisaalta tutkija voi tulla poimineeksi aineistosta myös ylimääräisiä kohtia, jotka eivät varsinaisesti vastaakaan tutkimuskysymykseen. Aineistopointojen valikointi on haastavaa, sillä elävää kieltä ei voi mahduttaa tutkimuksen kaavoihin. Opettajuutta kuvaillaan teksteissä monenlaisin ilmauksin ja käsittein. Epäsuorat ilmaukset, jotka sisältävät opettajuuden kuvauksen, mutta eivät suoraan nimeä ominaisuuksia, vaativat tulkintaa ja johdonmukaisuutta. Ne olivat kuitenkin välttämättömiä aineiston rikkauden ja tulosten kattavuuden kannalta.

Aineistopoinnoille tuottivat haasteita myös vaihtelevasti käytetyt opettajakäsitteet. Opettajuus on käsitteenä hyvin moninainen (Hellström, 2008). Sen käsittely kaikkine vivahteineen ja merkityksineen on suuri työ. Tutkimuksen tuloksissa esitellään useita opettajuuden ulottuvuuksia, joita Opettaja-lehti tuo esille, mutta tutkittavaa olisi varmasti enemmänkin. Lisäksi opettajan työhön ja koulun toimintaan liittyvät käsitteet, kuten opetus ja opettaminen, olivat haasteellisia. Monissa teksteissä opettamisen ja opetuksen käsitteet ovat päällekkäisiä ja ristiin käytettyjä. Vielä redusointiprosessissa oli tarkistettava, puhuuko jokin aineistokohta opettajan vai kouluorganisaation tehtävästä. Tämä selvisi yleensä tekstikohdan kontekstia tutkimalla. Analyysi on tekstin tulkintaa, mutta tulkinnat eivät voi olla mielivaltaisia. Oli välttämätöntä muodostaa yhteiset kriteerit, joiden perusteella tekstin osia poimittiin mukaan ja rajattiin ulos. Tutkijoiden tiivis keskusteluyhteys ja analyysille asetetut kriteerit parantavat tutkimuksen luotettavuutta.

Analyysin aineistolähtöisyys muodostaa oman haasteensa tutkimuksen luotettavuudelle. Puhdasta aineistolähtöisyyttä on vaikea saavuttaa, sillä tutkijoiden esiymmärrys ja teorian tieto tutkimusaiheesta heijastuvat helposti analyysiin (ks. Hyvärinen, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Opettajuuden osa-alueiden ja hyvän opettajan ominaisuuksien jäsentelyyn ei ole yksiselitteistä tapaa, koska ne ovat limittäisiä toistensa kanssa. Tutkijoiden oli tästäkin syystä tehtävä sellaisia klusterointivaiheen ratkaisuja, jotka olisi mahdollista tehdä myös jollain muulla tavalla. Aineiston klusteroinnissa näkyy luultavasti tutkijoiden luokanopettajaopintojen vaikutus. Tästä ei kuitenkaan välttämättä ole haittaa, vaikka se vaikuttaakin lopputulokseen. Opinnossa luotu teoriapohja on saanut olla avuksi ja ansioksi aineiston jäsentämisessä.

Myös tulosten muodostaminen on sisällönanalyysissa kiinni tutkijoiden ymmärryksestä. Metodina sisällönanalyysi ei yksinään anna vastauksia tutkimuskysymyksiin. Se tarjoaa pelkistämisen ja kategorisoinnin työkaluja, joiden avulla tutkijat järjestävät aineiston tehdäkseen siitä johdopäätöksiä. Sisällönanalyysi ei kuitenkaan anna työkaluja kausaalisten suhteiden ymmärtämiseen, vaan siihen tarvittaisiin toinen tutkimustapa (Berg & Lune, 2012). Tämä tutkimus on tuottanut tuloksia siitä, *millaisia* Opettaja-lehden opettajarepresentaatiot ovat, mutta ei siitä, *miksi* ne ovat sellaisia kuin ovat. Tämäkin on pohtimisen ja tutkimisen arvoinen kysymys. OAJ:n valta-asema ja pyrkimykset jäsentensä etujen ajamisessa luultavasti ohjailevat representaatioiden muotoutumista – samoin opetussuunnitelma ja ajankohtaiset koulumaailman ilmiöt.

6.2 Jatkotutkimusten aiheita

Tässä tutkimuksessa on selvitetty, miten ammattijärjestön aikakauslehti representoi opettajia Suomessa. Tulokset poikivat uusia kysymyksiä, jotka luovat mahdollisuuksia uusille tutkimuksille. Näkökulman vaihdokset, kuten tutkimusmetodin muokkaaminen tai kansainvälinen tarkastelu, voisivat tuoda uusia puolia esiin opettajien professionaalisista representaatioista.

Tässä tutkimuksessa on sovellettu sisällönanalyysia työkaluna. Aiemmissä tutkimuksissa on käytetty muitakin metodeja, kaikkein yleisimmin diskurssianalyysia (ks. esim. Cohen, 2010; Erss & Kalmus, 2018; Laaksonen, 2014; Raunio, 2016). Diskurssit toimivat eräänlaisina representaatiojärjestelminä: ne ohjaavat ja toistavat sitä, millä tavalla jostain asiasta puhutaan. Tutkimusta voisi laajentaa ottamalla mukaan diskurssianalyysin ja käsittelemällä representaatioita diskursiivisina käytänteinä, jotka kannattelevat valtarakenteita (Hall, 2013b). Tällöin voitaisiin

kysyä, miten Opettaja-lehdessä käytetään valtaa opettajuuden määrittelyyn. Millaisilla tahoilla on valta määrätä, mitä opettajien tulee olla?

Tämän tutkimuksen fokuksena oli alakoulun opettajuuden representointi yleisesti, eikä esimerkiksi sukupuolten välillä. Joku asiasta kiinnostunut voisi kuitenkin tutkia, onko mies- ja naisopettajien representaatioissa eroavaisuuksia ja tulevatko vähemmistöt edustetuiksi Opettaja-lehdessä. Martikainen (2019) löysi sukupuolistereotypioita lehden kansikuvista. On mahdollista, että sellaisia löytyy myös kansien sisältä.

Aldamhanin ja muiden (2014) mukaan eri maiden opettajakuvat ovat osittain yhdenmukaistuneet ja alkaneet saada länsimaisia piirteitä. Tästä nousee kysymys opettajuuden globalisoitumisesta. Suomalaista koululaitosta on ihailtu maailmalla, ja suomalaista koulutusvientä kasvatetaan ahkerasti (Opetushallitus, 2020a). Voidaan kysyä, millainen vaikutus länsimaisella tai suomalaisella koulutusviennillä on kohdemaiden opettajuuteen. Miten opettajat ovat järjestäytyneet, ja miten järjestöt näkevät ammattijäsenensä? Voiko opettajuus professionoitua sellaisissa maissa, joissa sitä ei vielä pidetä professiona?

Koronapandemian aikaiset vuosikerrat 2020 ja 2021 rajattiin harkitusti ulos tämän tutkimuksen aineistosta. Pandemian vaikutukset opettajarepresentaatioihin olisivat kuitenkin mielekäs jatkotutkimuksen aihe jollekulle tulevalle tutkielmantekijälle. Etäopetus ja rajoitukset ovat tuoneet kouluille uusia haasteita ja edellyttäneet opettajilta työn mukauttamista nopealla aikataululla. Koronavuosien Opettaja-lehtiä voitaisiin analysoida samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa. Voitaisiin esimerkiksi kysyä, muuttuivatko opettajarepresentaatiot poikkeusolojen aikana.

Tämä tutkimus on käsitellyt Opettaja-lehden välittämää opettajakuvaa. Konstruktionistisen viestintäkäsityksen mukaan merkityksiä luovat kuitenkin sekä tuottajat (kirjoittajat) että tulkit-sijat (lukijat) (Rossi, 2010). Representaatio syntyy osaltaan tulkinnasta eli siitä, miten tekstejä luetaan. Tämä tutkimus ei yllä vastaanottajan tasolle, joten sitä olisi tutkittava jollain muulla tavalla. Kokonaan oma tutkimusaiheensa olisi, millaisena opettajat itse näkevät Opettaja-lehdessä esitetyn opettajakuvan, miten he suhtautuvat siihen ja miten he kokevat sen vaikuttavan heidän ammatti-identiteettiinsä.

Lähteet

- Abric, J-C. (2001). A Structural Approach to Social Representations. Teoksessa K. Deaux & G. Philogène (toim.), *Representations of the Social* (s. 42–47). Oxford: Blackwell.
- Airaksinen, T. (1991). Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.), *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Ala-Louko, N. & Hietala, H. (2020). ”Vastuullisuutta. Epäitsekkyyttä. Aitoutta. Hienoa ihmissyyttä.” *Hyvän opettajan arvot ja ominaisuudet Opettaja-lehden kuvaamina* (Kandidaatin-tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202005131709>
- Aldamhan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid O. M. & Honan, E. (2014). Media representations of teachers across five countries. *Comparative Education* 50(4), 490–505. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.853476>
- Aloni, N. (2002). *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Boston: Kluwer.
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Atjonen, P. (2004). Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8. painos). Boston: Pearson.
- Bonner, F. (2013). Recording Reality: Documentary Film and Television. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. p., s. 60–99). Thousand Oaks: Sage Publications.

- 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. (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. <https://doi.org/10.1080/01596300903465450>
- Cook, M. P. (2006). Visual representations in science education: The influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science education (Salem, Mass.)*, 90(6), 1073–1091. <https://doi.org/10.1002/sce.20164>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. p.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erss, 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gehman, J., Glaser, V. L., Eisenhardt, K. M., Gioia, D., Langley, A. & Corley, K. G. (2018). Finding Theory–Method Fit: A Comparison of Three Qualitative Approaches to Theory Building. *Journal of Management Inquiry* 27(3), 284–300. <https://doi.org/10.1177%2F1056492617706029>
- Hall, S. (2013a). Introduction. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. p., s. xvii–xxvi). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hall, S. (2013b). The Work of Representation. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. p., s. 1–47). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Hall, S. (2013c). The Spectacle of the 'Other'. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. p., s. 215–271). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hansen, A. (2009). Researching 'teachers in the news': the portrayal of teachers in the British national and regional press. *Education 3–13*, 37(4), 335–347. <https://doi.org/10.1080/03004270903099900>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Heikkinen, V. (1999). *Ideologinen merkitys: kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä* (Väitöskirja). Helsinki: SKS.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C. & Denemark, G. W. (1985). *Educating a Profession. Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching on the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.
- Jodelet, D. (2011). Foreword. Teoksessa M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (toim.), *Education, professionalization and social representations. On the transformation of social knowledge* (s. xv–xxii). New York: Routledge.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (ei pvm). *Esi- ja perusopetus*. Haettu osoitteesta <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/>
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kirby, D. (2016). *The Influence of Teacher Media Images on Professional Teacher Identities* (väitöskirja, University College London). Haettu osoitteesta <http://discovery.ucl.ac.uk/1519713/>
- Kivikuru, U. (2017). Aikakauslehdistö. Teoksessa K. Nordenstreng & H. Nieminen (toim.), *Suomen mediamaisema* (4. uud. p., s. 118–137). Tampere: Vastapaino.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S. & Amundson, D. R. (2002). Content Analysis: Review of Methods and Their Applications in Nutrition Education. *Journal of nutrition education and behavior*, 34(4), 224–230. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3)
- Kujala, J. (2008). *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789514286971>
- Kunelius, R. (2003). *Viestinnän vallassa: Johdatusta joukkoviestinnän kysymyksiin* (5. uud. p.). Helsinki: WSOY.
- Laaksonen, S. (2014). *Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulella* (pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201412192469>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3. p.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lidchi, H. (2013). The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures. Teoksessa S. Hall, J. Evans & S. Nixon (toim.), *Representation* (2. p., s. 120–190). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitatis Tamperensis, 986. 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.

- Manninen, S. (2003). Masculinities, Power Hierarchy, Violence and Social Position in Classroom Community – A Case Study on the Social Relations of a Multicultural Classroom. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuori and M. Heikkinen (toim.), *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments* (2. p., s. 57–76). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9514271505>
- Markus, H. R. & Plaut, V. C. (2001). Social Representations: Catching a Good Idea. Teoksessa K. Deaux & G. Philogène (toim.), *Representations of the Social* (s. 183–189). Oxford: Blackwell.
- 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. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i2.1045>
- Martikainen, J. (2020). *Visual representations of teachership – a social representations approach* (väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies; 212. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3289-1>
- Martikainen, J. & Sakki, I. (2021). How newspaper images position different groups of people in relation to the COVID-19 pandemic: A social representations approach. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(4), 465–494. <https://doi.org/10.1002/casp.2515>
- Mattingly, D. (2001). Place, teenagers and representations: Lessons from a community theatre project. *Social & Cultural Geography*, 2(4), 445–459. <https://doi.org/10.1080/14649360120092634>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Haettu osoitteesta <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-395173>
- 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.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. p.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European journal of social psychology*, 18(3), 211–250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? Teoksessa K. Deaux & G. Philogène (toim.), *Representations of the Social* (s. 8–35). Oxford: Blackwell.
- Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis. Its image, its public.* (D. Macey, käänt.). Polity Press. (Alkuperäinen teos julkaistu 1961)
- Mäntynen, S. (2006). Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Uudenlaisia maistereita* (s. 187–218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. & Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- OAJ. (ei pvm.). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-sidosryhmat>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264225442-en
- Opettaja (ei pvm. -a). Mainostajalle. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/mainostajalle/>
- Opettaja (ei pvm. -b). Toimitus. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/toimitus/>

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020a). *Koulutusviennin tiekartta 2020–2023*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020b). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen, asiantuntijavaihtoon sekä työelämäjaksoille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: reimagining sociocultural categories* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526210209>
- Piaser, A. & Bataille, M. (2011). Of Contextualized Use of "Social" and "Professional". Teoksessa M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (toim.), *Education, professionalization and social representations. On the transformation of social knowledge* (s. 44–54). New York: Routledge.
- 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
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* [Adobe Digital Editions -versio]. Helsinki: Gaudeamus.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 259–285). 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>
- Rossi, L-M. (2010). Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa T. Knuuttila & A. P. Lehtinen (toim.), *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* (s. 261–275). Helsinki: Gaudeamus.
- Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. *Kasvatus* 39 (1), 6–19.
- Sakki, I. & Menard, R. (2014). Ankkurointi, naturalisointi ja muutos sosiaalisten representaatioiden tutkimuksessa. Teoksessa L. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.), *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus* (s. 68–91). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sakki, I., Mäkinie, J.-P., Hakoköngäs, E. & Pirttilä-Backman, A.-M. (2014). Miten tutkia sosiaalisia representaatioita? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2014: 51*, 317–329.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Saukkonen, P. (2001). *Maailman hahmottaminen teksteinä: tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Shine, K. & O'Donoghue, T. (2013). Teacher representation in news reporting on standardised testing: A case study from Western Australia. *Educational studies*, 39(4), 385–398. <https://doi.org/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. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Squires, J. (1999). *Gender in political theory*. Cambridge: Polity Press.
- St. Pierre, E. A. & Jackson, A. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20: 6, 715–719. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414532435>
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Trier, J. D. (2001). The Cinematic Representation of the Personal and Professional Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 127–142.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, J. (2010). Kuvaus, näkökulma, ääni: Representaatioiden analyysi empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Teoksessa T. Knuuttila & A. P. Lehtinen (toim.), *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* (s. 276–304). Helsinki: Gaudeamus.
- Ursin, J. & Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development*, 23(2), 233–248. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274>
- Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto & Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. (1998). *Aineenopettaja ammatiksi – opettajan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Turku: Turun yliopisto.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Wall, C. (2008). Picturing an occupational identity: Images of teachers in careers and trade union publications 1940–2000. *History of education (Tavistock)*, 37(2), 317–340. <https://doi.org/10.1080/00467600701878038>
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher!: Interrogating images and identity in popular culture*. Lontoo: Routledge.
- Wihersaari, J. (2010). *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Acta Universitatis Tamperensis, 1577.
- Zemke, E. (2007). Embracing complexity: Findings from a comparative analysis of representations of teachers in the British press and research literature. *Education, research and perspectives*, 34(1), 27–56.