

“Tein, näin ja koin”
Kokemuksia luokanopettajien
ammattillisesta kehittämisestä
Emilia Infusino & Janina Pentti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Infusino, Emilia & Pentti, Janina. 2023. "Tein, näin ja koin" -Kokemuksia luokanopettajien ammatillisesta kehitymisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat luokanopettajien kertomukset ammatillisesta kehitymisestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisista kokemuksista luokanopettajien ammatillinen kehittyminen ja ammatillinen identiteetti työuran aikana on muodostunut.

Tutkimuksen aineisto koostui sähköpostitse kerätyistä vapaamuotoisista luokanopettajien tarinoista (N=8). Narratiivisessa analyysissä hyödynnettiin tarinatyyppettä, joiden mukaan tulokset muodostettiin. Lopuksi tulosten pohjalta luotiin kaksi fiktiivistä, keskenään erilaista tyyppitarinaa.

Tutkimuksen tulokset tiivistettiin kolmeen tarinatyyppiin, joita ovat käännekohtat, sosiaalinen verkosto sekä työkokemus. Tutkimuksen perusteella luokanopettajat kokevat ammatillisen kehittymisen kannalta merkittäviksi tekijöiksi omassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset, sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja kertyneen työkokemuksen. Vaikka tutkimuksen otos on pieni ja ammatillinen kehittyminen hyvin subjektiivinen prosessi, voidaan tutkimushenkilöiden kautta nähdä kapeahko läpileikkaus siihen, millaisista tekijöistä suomalaisen luokanopettajan kehittyminen työssään muodostuu.

Asiasanat: luokanopettaja, ammatillinen kehittyminen, narratiivinen tutkimus, tyyppitarinat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA AMMATTI- IDENTITEETTI ...	8
2.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	8
2.2 Opettajan ammatillinen identiteetti ja sen rakentuminen	11
2.3 Kokemukset ja narratiivisuus opettajan ammatillisessa kasvussa	14
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1 Narratiivinen tutkimus	19
4.2 Tutkimusaineisto.....	20
4.3 Aineiston analyysi	21
4.4 Tyyppitarinat.....	27
4.5 Eettiset ratkaisut.....	29
5 TULOKSET.....	31
5.1 Tyyppitarinat.....	31
5.2 Tulosten tarkastelu kolmen tarinatyyppin avulla	38
5.2.1. Käännekohdat	38
5.2.2. Sosiaaliset verkostot	40
5.2.3 Työkokemus	42
6 POHDINTA.....	45
6.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua	45
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia & jatkotutkimusaiheita.....	48

LÄHTEET	56
LIITTEET.....	61

1 JOHDANTO

Koulu- ja opetusmaailma on jatkuvassa muutoksessa, joten opettajan oma ammatillinen kehittyminen on tärkeää ja olennainen osa opettajan työtä. Pitkäsen (2021) mukaan opettajan ammatillinen kehitys pitää sisällään yksilöllisesti oppimis- ja sopeutumisprosessin, joka alkaa opinnoista ja jatkuu läpi koko opettajauran. Historiallisesti tarkasteltuna esimerkiksi Martin (2021) avaa ammatillisen kehittymisen määritelmän kuvaavan oppimista sekä omaan työhön liittyvien taitojen ja tietojen kartuttamista. Tarnanen kollegoineen (2021) esittävät, että opettajan ammatillisen kehittymisen ja oppimisen on todettu vaikuttavan positiivisesti esimerkiksi oppilaiden oppimisen tuen vastaanottamiseen. Muun muassa nämä seikat saivat meidät kiinnostumaan siitä, millaiset tekijät ja kokemukset vaikuttavat opettajan ammatilliseen kehittymiseen työuran aikana. Kuten esimerkiksi Martin (2021) toteaa väitöstutkimuksessaan, opettajan ammatillinen kehittyminen voidaan ymmärtää elinikäisen kasvun, oppimisen sekä kokonaisvaltaisen kehityksen prosessina. Tässä prosessissa opettajat kehittävät hänen mukaansa sosiokulttuurista, teoreettista ja käytännöllistä tietämystään. Tähän prosessiin kuuluu myös vahvasti itsereflektio (Martin, 2021). Koulumaailmaa ja erityisesti opettajien oppimisprosesseja on tärkeää tutkia myös Postholmin (2012) mukaan, jotta opetusta voitaisiin kehittää mahdollisimman hyvin. Opettajien ammatillista kehittymistä koskevat tutkimukset ovat hänen mukaansa tärkeässä osassa koulun kehittämistä yhteistyössä juuri opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Opettajien oman ammatillisen kehittymisen tutkiminen on siis meistä hyvin ajankohtainen ja tärkeä asia tutkia myös laajemmassa koulumaailmaa koskevassa kontekstissa.

Helin (2014) esittää väitöskirjassaan, että kentältä löytyy tällä hetkellä kahta eri ryhmää opettajia: Ensimmäinen ryhmä on nuoria vasta-alkajia, jotka kaipaavat ohjausta ja mentorointia voidakseen kehittyä opettajina ja toinen

ryhmä on vuosia opettajan työtä tehneitä, jotka ovat jo urautuneet omiin rutiineihinsa ja toiminta- tapoihinsa kouluarjessa. Jälkimmäisellä ryhmällä opetus ja arki sujuvat, mutta muuttuvien ja kehittyvien oppisisältöjen ja - ympäristöjen kanssa tietojen ja taitojen päivittäminen olisi heillä opettajilla paikallaan. Me olimme kiinnostuneita sekä pitkään töitä tehneiden että uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillisen kehittymisen kokemuksista.

Heikkinen ja Huttusen (2007) mukaan ihmisen erilaiset käsitykset rakentuvat kokemuksista, ja varsinkin erilaiset oppimiskokemukset toimivat opettajan käyttöteorian. Näin ollen heidän mielestään niitä on tarpeen tarkastella muistojen valossa, pohtia tapahtuneelle annettuja merkityksiä ja arvioida kokemusta oikeassa aikaperspektiivissä. Heikkinen ja Huttunen (2007) esittävät, että mikäli kokemus on taltioitunut muistiin, niitä voidaan kuvailla kriittisiksi eli merkittäviksi kokemuksiksi. Heidän mukaansa kokemusten luonne on voi kuitenkin muuttua ajan kuluessa: negatiivisten kokemusten kielteinen sävy saattaa hävitä ja päätyä jopa kasvattaviksi kokemuksiksi, kun taas myönteiseksi koetut asiat ja kokemukset voivat edistää tapahtuvaa kehitystä parhaimmillaan useita askeleita eteenpäin.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan oman henkilökohtaisen ammatillisen tarinan luominen on hyvä keino reflektoida sekä kehittää omaa ajatteluaan suhteessa ammatilliseen kehittymiseensä ja asiantuntijuuteensa. Esimerkiksi Smith (2012) kuvaa eräässä narratiivisessa tutkimuksessaan sitä, kuinka aloittelevat sekä kokeneemmat opettajat ohjattiin pohtimaan, keskustelemaan ja kuvaamaan kirjalliseen muotoon omaa ammatillista oppimisprosessiaan. Smithin (2012) tutkimuksessa keskityttiin kerronnallisten prosessien merkityksen kuvaamiseen ammatillisen oppimisen kannalta: Kaikki mukana olleet opettajat havaitsivat tutkimuksessa narratiivisten prosessien merkittävän arvon omalle yksilölliselle oppimiselleen ja kehittymiselleen. Myös Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan tarinoiden tuottaminen antaa lisää merkityksellisyyttä ja sisältöä minuudelle, ja niissä nimenomaan näyttäytyy

myös ihmisen omasta historiasta sellaisia asioita, jotka ovat muodostuneet hänelle merkityksellisiksi.

Tämän laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on selvittää, millaisista kokemuksista luokanopettajien ammatillinen kehittyminen muodostuu. Tavoitteena on tarkastella luokanopettajien kirjoittamia vapaamuotoisia tarinoita ammatillisen kehittymisen viitekehyksessä. Aihe on meitä tutkijoina kiinnostava sekä ajankohtainen, sillä valmistuttuamme olemme konkreettisesti oman ammatillisen kehittymisemme äärellä. Estolan ja Mäkelän (2002) mukaan luokanopettajien tarinat omasta ammatillisesta kehityksestä auttavat parhaimmillaan selkeyttämään, millaiseksi opettajaksi opiskelija haluaa kasvaa ja millaista kehitystä hän haluaa välttää. Haluamme tällä laadullisella tutkimuksella sekä erityisesti narratiivisella tutkimusotteella tuoda esiin opettajien omaa ääntä, sillä työssä oleva luokanopettaja on esimerkki myös opettajaksi opiskeleville. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan oman henkilökohtaisen ammattitarinan muodostaminen on hyvä keino reflektoida omaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta, ja sitä kautta mahdollistaa myös niihin liittyvä kasvu ja kehitys omassa työssä.

Tutkimuksemme teoriaosuudessa esittelemme valitsemamme aiheen ydinkäsitteet, jotka ovat **opettajan ammatillinen kehittyminen** sekä **opettajan ammatillinen identiteetti ja sen rakentuminen**. Teoriaosuuden jälkeen esittelemme tutkimustehtävämme ja tutkimuskysymyksemme sekä avaamme aineistoamme eli opettajien tarinamuotoon kertomia kokemuksia omasta ammatillisesta kehitymisestä. Aineiston analyysivaiheessa luokittelemme opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavat kokemukset tarinatyypeiksi. Kirjoitamme tulokset auki ja tuotamme niiden pohjalta kaksi fiktiivistä tyyppitarinaa, joissa pyrimme kuvaamaan kahdesta erilaisesta näkökulmasta tyyppillisimmät tutkittavia ammatillisesti kehittäneet kokemukset. Lopuksi pohdimme vielä tutkimuksemme luotettavuutta sekä tutkimuksen tuottamia tuloksia suhteessa aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin.

2 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA AMMATTI- IDENTITEETTI

2.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Ammatillinen kehittyminen opettajan työssä on pitkäjänteinen ja koko uraa läpileikkaava oppimisprosessi, joka alkaa jo opettajaopinnoista ja jatkuu koko opettajauran ajan (Sancar, 2021). Ammatillinen kehitys voidaan nähdä myös laajemmin kaikkien työhön liittyvien tietojen, taitojen ja osaamisen kartuttamisena (Martin, 2021). Ammatillisen kehittymisen kanssa siis tulla valmiiksi esimerkiksi opintojen päätyttyä tai tiettyjen työvuosien tultua täyteen. Erilaiset kokemukset, työyhteisössä ja erilaisissa asiantuntijayhteisöissä toimiminen sekä opettajan oman pedagogisen osaamisen kehittyminen ovat tutkimusten mukaan isossa roolissa opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta (Hakkarainen, 2000; 2005; Sancar 2021). Myös tässä tutkimuksessa opettajan ammatillinen kehittyminen nähtiin jatkuvana prosessina ja muutoksena, jota opettajassa tapahtuu työuran myötä. Erilaiset kokemukset muokkaavat ja vahvistavat opettajan osaamista aina opiskeluaajoista useamman kymmenen vuoden työuran jälkeenkin.

Hakkaraisen (2000; 2005) mukaan asiantuntijaksi kehittymistä tarkastellaan tyypillisesti niin, että muodollinen koulutus ei itsessään valmista kenestäkään asiantuntijaa. Asiantuntijuus kehittyy vasta työyhteisön sisällä erilaisissa käytännön ongelmanratkaisutilanteissa asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla (Hakkarainen, 2000; 2005.) Mikäli opettaja ei kehitä itsetuntemustaan, on Stenbergin (2010) mukaan olemassa vaara, että opetusta ohjaavat lopulta enemmän olettamukset, stereotypiat, uskomukset tai jopa pelot. Laadukas opetus edellyttää tietoisuutta pedagogisten päätösten lähteistä eli opettajan henkilökohtaisista arvoista, uskomuksista ja ymmärryksistä (Stenberg 2010).

Kelcterman (1993) on todennut, että opettajien ammatillista kehittymistä (professional development) voidaan käsitellä vain elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Tätä hän kutsuu elämäkerralliseksi lähestymistavaksi (biographical perspective). Kelctermanin aiempien pilottitutkimuksien mukaan opettajat kehittävät uransa aikana ammatillista minuutta (professional self), persoonallista käsitystä itsestään opettajana sekä subjektiivista kasvatusteoriaansa (subjective educational theory). Sancar ja hänen kollegoidensa (2021) tutkimuksessa pyrittiin erittelemään opettajan ammatillisen kehittymisen pääpiirteitä. Tässä tutkimuksessa ammatillisen kehittymisen ensisijaiseksi esteeksi todettiin kokonaisvaltaisen lähestymistavan puute. Kuten Kelcterman (1993) aiemmin, myös Sancar (2021) kollegoineen havaitsi opettajuuden olevan opiskeluajasta alkava prosessi, joka jatkuu koko opettajan uran ajan. Prosessiin vaikuttavat heidän mukaansa opettajan ominaisuuksien (characteristics), opetussisältöjen (teaching contents) ja opetusstrategioiden (learning strategies) lisäksi myös ympäröivä koulukonteksti, opetussuunnitelma sekä erilaiset tukitoimet ja uudistukset.

Pitkänen (2021) kuvaa väitöskirjassaan, kuinka ammatillinen kehittyminen liittyy vahvasti myös identiteetin käsitteeseen ja näin ollen ammatillinen kehittyminen on yksi osa yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä. Hän on tutkinut laajalla pitkittäistutkimuksella sitä, kuinka luokanopettajan ammatillisuus kehittyy nuorista vasta- alkajista kohti kokenutta ammattilaista: Tutkimuksella on pyritty ymmärtämään syvemmin sitä, kuinka heidän pedagoginen ajattelunsa on kehittynyt erilaisten merkityksellisten oppimiskokemusten sekä ammatillisten minäpystyvyykokemusten kautta työelämässä, ja sen avulla voitiin todeta opettajan ammatillisen kehityksen olevan hyvin yksilöllinen ja koko opettajauran kestävä oppimisprosessi, johon vaikuttavat opettajan saamat itselle merkitykselliset kokemukset myös koulumaailman ulkopuolella yksityiselämässä. Opettajan ammatillisuus kehittyy tutkimuksen mukaan työssä niin opetus- ja oppimistilanteissa kuin vuorovaikutuksessa työyhteisön sekä erilaisten sidosryhmienkin kanssa.

Erityisesti kehitystä Pitkäsen (2021) väitöstutkimuksessa havaittiin tapahtuvan niissä tilanteissa ja suhteissa, jotka opettaja kokee itselleen merkityksellisiksi työssään.

Helin (2014) toteaa väitöskirjassaan, että valmiiksi opettajaksi ei tulla vain opettajankoulutuksen tai vain työkokemuksen kautta, vaan opettajaksi kasvetaan: Opettajaksi kasvaminen on yhtä tärkeää, kuin tietojen, taitojen ja oman kompetenssin kehittäminen (Helin, 2014). Smith (2012) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka opettajien ammatillisesta oppimisprosessista löytyi neljä pääulottuvuutta: kokemus, reflektio, analyysi ja synteesi. Nämä neljä ulottuvuutta tukivat hänen mukaansa ammatillisen toiminnan yksilöllistä ja kollegiaalista toimintaa sekä kehitystä: Jokaista neljää ulottuvuutta käytettiin edistämään niin aloittelevien, kuin kokeneempien opettajien omien kokemusten ja käytäntöjen hyödyntämistä omassa kehittämisessään sekä sen reflektoinnissa. Tapausten tutkinta- ja tulkintaprosessi resonoi Smithin tutkimuksessa erityisesti aloittelevien opettajien keskuudessa: He ymmärsivät ammatillisen oppimisen arvon esimerkiksi pohtiessaan omia käytännön ongelmiaan yhdessä kollegoiden kanssa. Opettajien omista käytännöistä ja toimintatavoista kirjoittaminen on Smithin (2012) tutkimuksen mukaan siis tehokas tapa avata opettajien välistä vuoropuhelua, jakaa arvoja ja uskomuksia, muodostaa oppimisyhteisö ja auttaa tukemaan erilaisten opetuskäytäntöjen jakamista sekä tehostamista.

Ahonen (2018) on tutkinut väitöstutkimuksessaan sitä, kuinka opettajan oma pedagoginen ajattelu kehittyy opettajan oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kautta. Hänen saamansa tulokset osoittivat, että opettajat kokevat työssään oman roolinsa opettamiensa tietojen toisintajina ja siirtäjinä oppilaiden keskuudessa opettaessa. Ahosen (2018) tutkimuksessa opettajan ammatillisen kehittymisen koettiin olevan vähäisempää, mutta sitäkin harkitumpaa ja tarkoituksenmukaisempaa ammatillisen yhteisön keskuudessa: Oma aktiivinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen työyhteisön kanssa on tietoisempaa ja tavoitteellisempaa koko yhteisön näkökulmasta. Ahosen (2018) mukaan opettajan roolin opetustilanteissa puolestaan koettiin olevan enemmän

tiedonvälittäjä, joka on osa isompaa koulutuskoneistoa, jossa vain harvoin on aikaa ja mahdollisuutta opettajan omalle itsereflektiolle. Opettajan oman pedagogisen ajattelun sekä ammatillisen kehittymisen aktiiviseen työstämiseen ei siis Ahosen mukaan tunnu olevan riittävästi aikaa ja resursseja työelämässä. Myös Helin (2014) toteaa, että opettajille olisi annettava enemmän vastuuta sekä resursseja omaan ammatilliseen kehittymisensä ohjaamiseen ja reflektointiin. Helin (2014) esittää, että oppilaiden laadukkaan oppimisen ja sen ymmärtämisen tukemiseksi olisi tärkeää tarjota opettajille ajankohtaisin ja parhain mahdollinen tieto- ja taitotaso. Opettajan ammatillinen kehittyminen ja uuden oppiminen työelämässä on tärkeää, mutta ilman omaa halua ja motivaatiota sitä ei myöskään voi tapahtua (Helin, 2014).

Zysbergin ja Maskitin (2017) tutkimuksen mukaan opetusalaan tarkastelevat kirjoittajat ovat korostaneet ammatillisen kehittymisen muutamia keskeisiä näkökulmia, jotka ovat yhteneväisiä keskenään. Heidän mukaansa ammatillinen kehittyminen on jatkuva ja mielekkään muutoksen aiheuttama prosessi: Ammatillista kehittymistä käsitellään tässä tutkimuksessa yksilötasolla eli ammatillista kehittymistä tarkastellaan lähinnä yksilöllisesti, ihmisen omassa ajattelussa tapahtuvina muutoksina. Zysbergin ja Maskitin (2017) mukaan ammatillisen kehittymisen muutoksia voi tapahtua opettajien tiedoissa, metakognitiivisissa taidoissa, henkilökohtaisissa ja ihmisten välisissä erilaisissa näkemyksissä tai taidoissa ja kaikissa niissä muissa näkökohdissa, jotka voivat vaikuttaa heidän toimintaansa opettajan työssään. Edellä mainittujen muutosten odotetaan vaikuttavan opettajien toimintakykyyn, oppimiseen ja oman kouluyhteisön parissa toimimiseen (Zysberg & Maskit, 2017).

2.2 Opettajan ammatillinen identiteetti ja sen rakentuminen

Identiteetin käsite on kuvaa laajasti sitä, kuka ja millainen ihminen on. Ropo (2015) kuvaa identiteetin määrittelyn olevan ajoittain myös melko haastavaa sen

moninaisuuden ja monitulkintaisuuden vuoksi, ja käsitteelle ei siksi ole olemassa vain yhtä täysin oikeaa määritelmää tai kuvausta. Hän itse kuvaa identiteetin tarkoittavan itseä koskevaa nykyhetken tilaa määrittelevää arvoa tai kuvausta. Ihmisen identiteetti ei ole Ropon (2015) mukaan vain yksilön yksi ominaisuus vaan sillä on alati muuttuva ja uudelleen rakentuva luonne (Ropo 2015). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) taas määrittelevät ammatillisen identiteetin tarkoittamaan yksilön elämänhistoriaan pohjautuvaa käsitystä siitä, millainen on itse ammatillisena toimijana. Heidän kuvauksessaan yksilö määrittelee itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa omaan työhönsä ja ammatillisuuteensa sekä millaiseksi hän kokee haluavansa tulla omassa ammatissaan ja työssään. Identiteetti on tärkeä käsite ihmisen oman kehityksen kannalta, sillä ihminen vertaa aina itsestään sekä toiminnastaan ja osaamisestaan syntyneitä käsityksiä siihen, mitä haluaisi olla tai miksi haluaisi tulla (Ropo, 2015).

Opettajien henkilökohtainen identiteetti (self-identity) rakentuu Stenbergin (2010) mukaan ainakin osittain narratiivisesti. Sillä tarkoitetaan hänen mukaansa sitä, että yksilöt tulkitsevat kokemuksiaan ja antavat niille merkityksiä, jota kautta syntyy narratiiveja eli kertomuksia. Stenberg esittää, että kertomalla tarinoita elämäkokemuksistaan, ihmiset luovat ymmärryksen itsestään ja omasta identiteetistään. Tällainen prosessi, jossa ihminen muodostaa erilaisia merkityksiä omasta itsestään jatkuu koko yksilön elämän ajan (Stenberg, 2010). Ammatillisen identiteetin käsitteeseen kuuluu Eteläpellon & Vähäsantasen (2006) mukaan olennaisesti myös yksilön käsitys siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, mitkä asiat hän kokee tärkeäksi ja mihin haluaa sitoutua työssään ja ammatissaan. Tähän liittyvät esimerkiksi omat arvot, ammatilliset tavoitteet, erilaiset uskomukset ja kokemukset sekä työn eettiset ulottuvuudet (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006.) Stenberg (2011) puolestaan kuvaa opettajan ammatillisen identiteetin ytimessä olevan se opettajan oma ammatillinen viitekehys tai käyttöteoria, joka opettajaa omassa työssään ohjaa. Sitä voidaan hänen mukaansa kuvata eri termein, kuten opetuksen filosofia, skeema tai subjektiivisen kasvatuksen teoria. Kaikki ne kuitenkin kertovat

jokaisen opettajan henkilökohtaisista käsityksistä, jotka ohjaavat opettajan työtä (Stenberg, 2011). Opettajan ammatillinen identiteetti muuttuu myös Koski-Heikkisen (2013, s. 45) mukaan sekä iän että elämäntilanteen mukaan, vaikkakin hän saattaa itse kokea identiteettinsä pysyvän melko samanlaisena.

Heikkisen (2000) jaottelun mukaan ammatillinen identiteetti voidaan nähdä persoonallisena sekä kollektiivisena identiteettinä; persoonallisen identiteetin kehitykselle on tyypillistä, että siinä tapahtuu jatkuvaa kehitystä ja sen muodostuminen kestää koko eliniän ja kollektiivinen identiteetti taas on sosiaalisen kanssakäymisen tulos, johon vaikuttavat merkittävästi yhteisöjen ja ryhmien erityislaatuudet. Näin ollen Heikkisen (2000) mukaan luokanopettajan työyhteisö ja yleisemmällä tasolla koko ammattikunta ovat mukana muovaamassa opettajan identiteettiä. Myös Eteläpelto & Vähäsantanen (2006) kuvaavat ammatillisen identiteetin rakentumista prosessiksi, jossa ammattiin kasvavalla on erilaisia vaiheita ammatillisen identiteetin rakentumisessa; noviisivaiheessa työyhteisöön sosialisoituminen ja yhteisön normien omaksuminen on isossa roolissa ammatillisen identiteetin rakentumista. Kun oma kokemus, yhteisöön kuulumisen tunne sekä valta lisääntyvät ja saavat vahvistusta, oman persoonallisen identiteetin ote vahvistuu myös ammatillisen identiteetin rakentumisessa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Myös Ropo (2015) toteaa, että ammatillinen identiteetti voidaan nähdä yhteisöllisenä identiteettinä, sillä siinä tietyn yhteisön jäseniä yhdistävät tekijät määrittelevät myös yksilön identiteetin ominaisuuksia. Tässä yhteydessä puhuttaessa Ropo (2015) kuvaa opettajien ammatillinen identiteetti siis rakentuvan osittain myös kollegoiden välisessä vuorovaikutuksessa erilaisissa opettajayhteisöissä. Myös Rodgers ja Scott (2008) painottavat opettajan ammatillisen identiteetin ja sen kehittymisen olevan vahvasti sidoksissa opettajan toimintaympäristöön. Ammatillisen identiteetin rakentamiseksi opettajan tulee heidän mukaansa kyetä sopeuttamaan toimintaympäristönsä sekä omien ajatustensa ja tunteidensa välinen ristiriita. Tämä vaatii opettajalta sisäistä omien ajatusten kanssa keskustelua (Rodgers & Scott, 2008). Heikkisen

ja Huttunen (2002, s. 178) toteavat, että "Opettaja tarvitsee työssään menestyäkseen riittävän yhtenäisesti ja vakaasti rakentunutta käsitystä itsestään ja omasta tehtävästään." Opettajan pitää myös oppia suhteuttamaan identiteettinsä yhteiskunnan asettamien ehtojen puitteisiin, sillä muutoin työ ei ole mielekästä (Heikkinen & Huttunen 2002).

Stenbergin (2011) mukaan identiteetti, kuten ei myöskään opettajan ammatillinen identiteetti, saa olla koskaan pysyvä ominaisuus, joka sisältää vain tietyt tiedot ja tavat siitä, miten hän opettaa. Hän esittää, että jos opetuksen käyttöteoria on opettajalla hyvin tiedostamaton, voivat opetuksen tavat, uskomukset ja tottumukset olla hyvinkin pinttyneitä ja jopa virheellisiä. Stenbergin (2010) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti ja henkilökohtainen käyttöteoria ohjaavat muun muassa opettajan opetusta sekä pedagogista päätöksentekoa työssään. Siksi opettajan olisi tärkeää osata myös tiedostaa oma käyttöteoriansa ja sen taustalla olevat asiat (Stenberg, 2011). Tämä kertoo hyvin sen, että opettajan on kyettävä jatkuvasti kehittämään itseään omassa ammatissaan, jotta opetus ja oppilaiden oppiminen tapahtuisi mahdollisimman laadukkaassa opetuksessa.

2.3 Kokemukset ja narratiivisuus opettajan ammatillisessa kasvussa

Erilaisia kokemuksia on hyödyllistä sekä kehittävää reflektoida erilaisia narratiivisuuden muotoja hyödyntäen. Esimerkiksi Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan oman henkilökohtaisen ammattitarinan muodostaminen on hyvä keino reflektoida omaa ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta, ja sitä kautta mahdollistaa myös ammatillista kehittymistä ja asiantuntijuuden kasvua omassa työssään. Näin ollen narratiivisuus omien kokemusten reflektoinnissa on heidän mukaansa tehokas oman ammatillisen itsensä kehittämisen muoto. Lisäksi Estola ja Mäkelä (2002) kuvaavat kuinka luokanopettajien omat tarinat ammatillisesta kehittymisestä voivat auttaa myös selkeyttämään heidän käsityksiään omasta

opettajuudesta nyt, sekä millaisena oma ihanneopettajuus näyttäytyy kehittymisen myötä.

Tirkkosen kertomana (2019) Michel Foucault kuvailee kokemuksia tapahtumina, jotka tulevat ja menevät ja joita ei voida määritellä suoraan tosiasiaksi tai fiktioksi. Foucault puhuu kokemuksen muutosvoimasta tapahtumana, jonka jälkeen yksilö ei ole enää sellainen kuin ennen kyseistä kokemusta. Myös Laineen (2018) mukaan ihminen näkee maailman intentionaalisen eli merkityksellisenä, ja jokainen tilanne ja kohde näyttäytyy sen havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten värittäminä. Kokemukset rakentuvat hänen kuvauksessaan erilaisista merkityksistä, ja kun tutkitaan ihmisten kokemuksia, tutkitaan myös niiden merkityssisältöjä.

Kukkolan (2018) kuvauksen mukaan kokemuksella viitataan pääsääntöisesti ihmisen henkilökohtaiseen kokemukseen ja sen sisältöön eli tarkemmin siihen, mitä todella on koettu. Kokemuksen tutkimus on Kukkolan kuvauksen mukaan yksinkertaisimmillaan kokemuksellisesti tapahtuneen asian kuvausta sellaisena kuin se on tapahtunut. Kuvaus voi hänen mukaansa olla joko mahdollisimman tarkka ja sen tulisi kattaa kaikki oleelliset ja epäoleelliset asiat. Toisaalta se voi myös pyrkiä kokoamaan kokemuksen ydinpiirteet ja sen mahdollisen merkityksen (Kukkola, 2018, s. 46). Kukkola (2018) kertoo myös, kuinka kokemuksen tutkimus pyrkii jäsentelemään ja eksplikoimaan kokemuksia aina osana niiden sen hetkistä kontekstia. Kuvattu kokemus ei hänen mukaansa aina lähtökohtaisesti avaa sitä, mistä kokemuksessa tai kokemisessa välttämättä on kyse; omia kokemuksia on luontevaa ajatella oikeina tapahtumina ja näiden tapahtumien kuvauksina ilman, että kokemuksen todenmukaisuutta osattaisiin välttämättä kyseenalaistaa. Kokemukset ovat ihmisten kokemuksellisesti merkittävien asioiden luomista ja merkityksellistämistä osana kokemuksen sisältöä (Kukkola, 2018).

Tökkäri (2018) kuvailee kokemusta yksilölliseksi, tajunnassa tapahtuvaksi ilmiöksi fenomenologisessa psykologiassa usein käytetyn määritelmän mukaisesti. Tökkäri pitää tärkeänä kokemuksen ja kokemuksellisuuden

käsitteiden välistä erottelua: Kokemuksella tarkoitetaan yleensä sitä mitä ihminen kokee, eli kokemuksen sisältöä. Sen sijaan kokemuksellisuus tarkoittaa yleisesti ihmisen kykyä kokea asioita. Kokemuksen tutkiminen on Tökkärin (2018) mukaan haastavaa, sillä siinä yhdistyvät sekä yksilöllinen, yhteisöllinen ja tajunnallinen puoli, kuin myös muut sen olemispuolet. Myös Puusa (2020) kuvaa, kuinka tapahtumat ovat kokijalle aina totta, vaikka ilmaisu on aina subjektiivisen kokemuksen tuotos. Näin ollen hän kuvaa sitä, kuinka todellisuus voi poiketa suurestikin kokijan omasta kokemusmaailmasta.

Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan ihmisen erilaiset näkemykset ja käsitykset rakentuvat kokemusten kautta, varsinkin opettajilla erilaiset oppimiskokemukset toimivat osana hänen käyttöteoriaansa. Näin ollen heistä niitä on tärkeää reflektoida ja tutkia muistojenkautta sekä pohtia tapahtuneelle annettuja merkityksiä ja arvioida kokemusta oikeassa aikaperspektiivissä. Mikäli kokemus on taltioitunut muistiin, niitä voidaan kuvailla kriittisiksi eli merkittäviksi kokemuksiksi (Heikkinen & Huttunen, 2007). Kielteiset kokemukset voivat heidän mukaansa muuttua ajan kanssa niin että ne voivat kääntyä positiivisiksi ja muodostua lopulta jopa kasvattaviksi kokemuksiksi. Positiiviset kokemukset taas mahdollistavat ja lisäävät tapahtuvaa kehitystä parhaimmillaan useita askeleita eteenpäin (Heikkinen ja Huttunen 2007, s. 102–103). Toikkasen ja Virtasen (2018) mukaan kokemus on arvokasta niin yksilön kannalta kuin myös yleisesti hyväksytyin tiedon näkökulmasta. Tässä kaksijakoisessa käsitteessä on heidän mukaansa niin hyvät kuin huonot puolet: se toisaalta mahdollistaa yksilöllisyyden arvon ja ihmiselle luvan ilmaista kokemuksensa, ja toisaalta taas sen avulla mielipiteet voidaan nostaa samankaltaiseen rooliin tiedon kanssa.

Heikkisen (1999) mukaan narratiivinen identiteetti määrittelee ihmisen olevan olemassa silloin, kun hän rakentaa omaa identiteettiään ja itseään kertomalla tarinaa itsestään aina uudelleen. Ihmisen käsitys itsestään rakentuu ympäröivän kielen ja kulttuurin vaikutuksen alaisena (Heikkinen, 1999). Myös Ropo (2015) toteaa, että identiteettiä voidaan tutkia ihmisten kertomuksista sekä

kertomusten avulla. Identiteettiä sellaisenaan ei Ropon mukaan voida tutkia narratiivisen viitekehyksen mukaan, mutta itse kerrotut kertomukset sisältävät hänestä sellaisia subjektiivisia kokemuksia ja merkityksiä itsestä, joita voidaan tulkita ja niistä muodostaa identiteetin kokonaisuutta. Kertomuksia itsestä muodostetaan ja muokataan erilaisia kokemuksia merkityksellistämällä ja tulkitsemalla (Ropo, 2015). Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan kertoessaan itsestään erilaisten kertomusten avulla, ihmiset valikoivat väistämättä mitä kertovat tai jättävät kertomatta. Siksi heidän mukaansa ihmisten itse kertomia kertomuksia omasta elämästä tulisikin pitää enemmän kerrottuina konstruktioina. Käsite itsestä on jatkuvasti muuttuvaa ja rakentuvaa prosessia, varsinkin kun sitä tuotetaan kerronnalliseen muotoon (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006).

Aikaisemmin luvussa 2.2 mainittu käsite opettajan käyttöteoriasta omassa työssään pohjaa myös vahvasti opettajan omiin kokemuksiin ja niistä tehtyihin tulkintoihin (Stenberg, 2011). Hänen mukaansa opettajan työssä luodulle käyttöteorialle on kuvattavissa kolme pääpiirrettä: opettajat rakentavat omaa käyttöteoriaansa omien henkilökohtaisten kokemustensa ja tulkintojensa kautta. Näitä kokemuksia syntyy koko ajan lisää, joten opettajan käyttöteoria on dynaaminen eli jatkuvassa muutoksessa. Lisäksi tämä henkilökohtainen käyttöteoria sisältää usein opettajalla olevaa hiljaista tietoa, eikä opettaja itse siitä syystä ole aina täysin tietoinen siitä (Stenberg, 2011). Opettajan ammatillisen identiteetin ja käyttöteorian henkilökohtaisuuden vuoksi juuri erilaiset kokemukset työuran aikana näyttäisivätkin olevan olennainen osa opettajan ammatillista kehittymistä ja ammatillisen identiteetin rakentumista.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on selvittää, millaisista kokemuksista luokanopettajien ammatillinen kehittyminen muodostuu. Tavoitteena on tarkastella luokanopettajien kirjoittamia vapaamuotoisia tarinoita ammatillisen kehittymisen viitekehyksessä. Aihe on meitä tutkijoina kiinnostava sekä ajankohtainen, sillä valmistuttuamme olemme konkreettisesti oman ammatillisen kehittymisemme äärellä. Haluamme tällä laadullisella tutkimuksella sekä erityisesti narratiivisella tutkimusotteella tuoda esiin opettajien omaa ääntä. Työssä olevat luokanopettajat toimivat esimerkkinä myös opettajaksi opiskeleville, sillä moni opettajaksi opiskeleva pohtii erityisesti opintojen loppuvaiheessa ammatillisen kehittymisen jatkumoa siirryttäessä työelämään.

Tutkimuskysymyksemme on:

- 1. Millaisia merkityksellisiä ammatillisen kehittymisen kokemuksia luokanopettajat kertovat työuransa ajalta?**

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Narratiivinen tutkimus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa on käytetty narratiivista lähestymistapaa sekä aineiston keruussa että analyysivaiheessa. Laadullisen tutkimuksen avulla emme pyri saavuttamaan yleistettäviä, isoon ryhmään sovellettavia tutkimustuloksia, vaan keskityimme antamaan äänen pienemmälle ihmisryhmälle ja heidän kokemuksilleen. Kuten Hirsjärvi kollegoineen (2009) toteaa, laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellista elämää sellaisenaan kuin tutkittavat sen kertovat.

Narratiivisuus voidaan ymmärtää lähestymistapana, jossa tarinoita tarkastellaan tiedon välittäjänä ja rakentajana. Kerrotut tarinat voivat toisaalta esiintyä tutkimuksen aineistona ja toisaalta itse tutkimus voi kertoa tarinaa ympäröivästä maailmasta (ks. Polkinghorne, 1995). Heikkisen (2010) mukaan narratiivisuudella voidaan viitata tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysiin tai narratiivisuuteen ammatillisena työvälineenä. Edellisten lisäksi narratiivisuudella voidaan tarkoittaa myös vahvasti sosio-konstruktivismista ammentavaa tiedonprosessia (Heikkinen, 2010). Myös Smithin (2016) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa henkilöiden tarinat avaavat aina jonkinlaisen ikkunan kertojan mieleen, kokemuksiin ja identiteettiin (Smith 2016).

Narratiivisen tutkimuksen avulla pyrimme selvittämään luokanopettajien ammatilliseen kehittymiseen johtaneita kokemuksia sekä ammatillisen identiteetin rakentumista kuvaamalla sen rakentumisprosessia osana opettajien työuria. Opettajien omien kertomusten kautta lähdimme selvittämään sitä, millaisten kokemusten kautta ammatillista kehittymistä luokanopettajan työssä on tapahtunut, ja kuinka opettajien ammatillinen identiteetti on rakentunut. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan narratiivisessa tutkimusperinteessä pyritään erilaisten kertomusten avulla ymmärtämään sitä, miten identiteettiä tuotetaan. Sillä voidaan heidän mukaansa myös tarjota erilaisia keinoja

ammattillisen identiteetin rakentamista, ja auttaa prosessoimaan ja konstruoimaan ammatillista identiteettiä erilaisissa murroskohdissa työuran aikana. Narratiivisen tutkimuksen ja lähestymistavan on Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan todettu olevan hedelmällinen ympäristö myös ammatillisuuden, asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin kehittämisessä, sillä se mahdollistaa henkilökohtaisemman sekä reflektiivisemmän suhtautumisen ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Tämän avulla pystytään perehtymään omaan ammatilliseen kehityshistoriaan, mahdollistamaan muutosta ja parantaa kriittistä ajattelua koskien ammatti-identiteettiä ja omaa osaamistaan (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2006).

Polkinghorne (1995, s. 6–8) on jakanut narratiivisen käsittelytavan kahteen pääkategoriaan, joita ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi: Narratiivien analyysissä (analysis of narratives) on kyse tarinoiden luokittelusta muun muassa tapaustyyppien tai metaforien avulla, kun taas narratiivisessa analyysissä (narrative analysis) keskitytään uuden kertomuksen rakentamiseen saatuun aineistoon perustuen. Tutkimuksessamme hyödynnämme narratiivisuutta näiden molempien käsittelytapojen näkökulmista. Aluksi luokittelemme keräämämme tarinat tarinatyypin avulla (analysis of narratives), minkä jälkeen luomme uudet, tarinoista nousevia teemoja kokoavat tyyppitarinat (narrative analysis).

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseemme osallistui kahdeksan luokanopettajaa ympäri Suomen, joiden työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta 30 vuoteen. Tutkimushenkilöt kontaktoitiin eri kanavien (esim. sosiaalinen media, omat verkostot) välityksellä, ja he olivat ympäri Suomea toimivia tai toimineita luokanopettajia. Kaikille tutkimushenkilöille toimitettiin ensimmäisenä yliopiston sähköpostin välityksellä sama tutkimukseen orientoiva kirjoituslomake (LIITE 1), sekä lisäksi tiedot tutkimuksesta ja sen toteutuksesta tietosuojatietoineen. Aikaa tarinoiden

kirjoittamiselle annettiin kuusi viikkoa. Tutkittavat toimittivat kirjoittamansa tarinat meille yliopiston sähköpostin välityksellä osaksi tutkimuksemme aineistoa.

Tarinoista kertyi kirjoitettuna tutkimusaineistoa yhteensä 23 sivua. Tutkimusaineistomme koostuu tutkimukseemme osallistuneiden kahdeksan luokanopettajan kirjoittamista omaelämäkerrallisista tarinoista koskien heidän omia kokemuksiaan ammatillisesta kehitymisestään työuransa aikana. Jokainen opettaja tuotti haluamansa tyyllisen luovan tekstin kokemuksistaan, jotka ovat olennaisesti vaikuttaneet hänen omaan ammatilliseen kehittymiseensä tai ammatilliseen identiteettiinsä luokanopettajana. Aineisto muodostui rikkaaksi ja moniääniseksi, sillä jokainen opettaja kirjoitti tarinansa omalla tyyllillään, ja jakoi tarinassaan juuri haluamiaan asioita työuransa varrelta.

Aineiston lukemis- ja käsittelyvaiheessa pseudonymisoimme tarinoista muodostuneen aineistomme, jotta tarinoiden tekijöitä ja heidän jakamiaan kokemuksia ei pystyisi tunnistamaan lopullisesta tutkimuksestamme. Pseudonymisoinnin aikana loimme koodinimet tutkittaville ja heidän tarinoilleen, mikä helpotti tarinoiden luokittelua ja erilaisten kokemusten taulukointia tässä vaiheessa analyysiä. Tarinoille ja tutkittaville luodut koodinimet lisäävät myös tutkimuksemme eettisyyttä, sillä tunnistamalla tarina ja niiden luojat pystyimme vielä kesken tutkimuksen analysointivaiheen palaamaan ja yhdistämään alkuperäiset tarinat tekijöihinsä tarvittaessa.

4.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti, mutta teoriaohjaavasti, sillä jäsentelimme aineistosta nostamiamme merkityksiä ennalta muotoutuneen teoriakäsityksen pohjalta. Pidimme tärkeänä säilyttää avoimuus ja dialogisuus saamaamme aineistoa ja sieltä nostamiamme

merkityksiä kohtaan, joten siksi tarinoiden lukeminen ensin yksin ja sitten yhdessä useampaan kertaan oli olennainen osa analyysiprosessia.

Tyypillistä kaikelle narratiiviselle tutkimukselle on erilaisiin tapahtumaketjuihin liittyvien merkitysten analysointi. Kun tutkitaan nimenomaan sisäistä tarinaa, kuten tässä tutkimuksessa opettajien omia tarinoita omilta työuriltaan, on se eräänlainen ikkuna henkilöiden sisäiseen mielen maailmaan. Smithin (2016) mukaan ihmisten kokemukset ovat aina tietyn ajan ja kulttuurin muovaamia. Hänen mukaansa ihmisten omien tarinoiden tutkiminen on tärkeää siksi, että voimme ymmärtää paremmin sitä, kuinka omat kokemuksemme tuntuvat meistä aina henkilökohtaisilta ja itsetuotetuilta (Smith 2016). Tätä suhteutetaan myös Hännisen (2002) mukaan erilaisiin psykologisiin ilmiöihin, kuten emootioihin tai toiminnan intentioihin. Kun on kyse sisäisen tarinan rekonstruoinnista, on analyysissä Hännisen mukaan olennaista pitää tarina mahdollisimman aitona ja lähellä sitä tapaa, jolla tarinan luoja on puhunut itselleen tarinan tuottamisen vaiheessa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineisto, omaelämäkerralliset itsetuotetut kertomukset, ovatkin parasta aineistoa sisäisen tarinan jäljittämisen kannalta (Hänninen, 2002).

Hyödynsimme tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä Terävän (2010) väitöskirjassaan käyttämää tarinatyyppi - tyyppitarina-menetelmää. Terävä (2010, s. 58) rakensi Hännisen (2000, s. 33) ja Kujalan (2006, s. 125) väitöskirjojen analyysitapaa tulkiten kerrottujen episodien pohjalta tarinatyyppit. Tässä analyysitavassa haastateltujen kerronta luokitellaan erilaisiin tarinallisiin tyyppeihin eli kerronnallisiin luokkiin ja alaluokkiin. Terävän (2010) rakentamaa analyysityyppiä mukaillen tutkimuksemme tarinatyypeissä kuvataan, millaisten uravaiheiden, kokemusten ja tilanteiden kautta luokanopettajien opettajuus rakentuu, ja millaisen tarinan opettajat oman opettajuutensa kehityksestä rakentavat. Toiseksi niissä kiteytyy se, mitä opettajat kertovat kokemuksistaan ja niiden merkityksistä. Terävän mukaan ”tarkastelussa ei ole niinkään tärkeää tarinan lopputulos, vaan miten siihen on päästy ja mitä siitä kerrotaan” (Terävä, 2010, s. 58). Juuri tästä näkökulmasta olemme kiinnostuneita tutkimuksessamme.

Emme halua tietää, kuinka tullaan valmiiksi opettajaksi vaan millaiset kokemukset ja tilanteet työuran aikana lisäävät ammatillista kehittymistä tai tukevat opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista.

Tutkimme opettajien kokemuksista muodostunutta ammatillisuuden aikajanaa kokonaisuutena, emme sen alku- tai loppupistettä. Näiden kokemusten keräämisen lisäksi toimimme myös itse tarinankertojina ja välittäjinä opettajien kokemuksille. Kokoamme näistä rakentamistamme tarinatyypeistä kaksi erilaista tyyppitarinaa kuvaamaan niitä tyypillisimpiä kokemuksia ja tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Muun muassa Smith (2016) kuvaa tällaisen tarinankertajan roolin narratiivisessa analyysissä tuottavan erityisen hyvin sellaista tutkimusta ja tietoa, joka avaa laajalle yleisölle helposti saavutettavaa tietoa kyseisestä ilmiöstä (Smith 2016).

Mukailimme Smithin (2016, s. 220) kuvailemaa tapaa rakentaa tarinatyyppit ja tyyppitarinat aineistostamme. Tarinatyyppien rakentamisen aloitimme lukemalla ensin huolellisesti läpi jokaisen tarinan ja erittelemällä niiden sisältämät tyypilliset piirteet. Kun tarinoiden tyyppit oli tunnistettu, nimettiin jokainen tavalla, joka tiivistää kunkin kertomuksen olemuksen. Lopuksi tarinoiden tyyppittelyn jälkeen on vielä tärkeää varmistaa, että rakennettava tyyppittely tarinoille perustuu todella kerättyihin tarinoihin (Smith, 2016).

Analyysimme ensimmäisessä vaiheessa luimme aineistomme eli opettajien jakamat tarinat läpi useampaan kertaan. Teimme niistä erilliset muistiinpanot, jotta pystyimme vertailemaan keskenään nostamiamme keskeisiä opettajien kokemuksia sekä erilaisia yhteyksiä tarinoiden välillä. Näiden yhteyksien löytäminen helpotti tarinoiden tyyppittelyä erilaisiin alaluokkiin. Muodostimme näistä tarinatyyppien alaluokista taulukon analyysin seuraavassa vaiheessa.

Seuraavaksi aloimme hahmotella tarinoissa toistuvasti esiintyviä elementtejä eli tarinatyyppijä yhteen eri värikoodien alle (ks. Taulukko 1). Tarinatyyppijä voisi kuvailla kerronnallisiksi teemoiksi. Tarinoiden sisältämien kokemusten yhteneväisyyksien ja koheesion avulla erilaisten teemojen

löytäminen ja luokittelu taulukkomuotoon oli sujuva prosessi, sillä opettajien tarinoista oli löydettävissä paljon yhteneväisiä kokemuksia ja samankaltaisuuksia. Useampi opettaja mainitsi tarinassaan esimerkiksi koulun- ja luokkarakenteiden muutokset, rehtorien ja kollegoiden antaman tuen ja erilaisten työkokemusten annin, erilaisten elämän haastavien kokemuksen tai omien oivallusten vaikuttaneen omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Tarinatyypien alaluokiksi muodostuivat lopulta **Työkokemus, Haastavat kokemukset, Oivallukset, Kollegat & esimiehet, Käännekohdat, yhteisopettajuus, Palaute sekä Oppisisältöjen hallinta**. Tarinatyyppiä muodostui siis yhteensä kahdeksan kappaletta. Kokosimme kunkin tarinatyyppiin alle siihen sopivat värikoodatut aineistolainaukset, jotka tulkintamme mukaan kuvasivat opettajien kokemuksia joko ammatillisesta kehittymisestä tai ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Merkitsimme taulukkoon (TAULUKKO 1) opettajan (nimet pseudonymisoitu) kohdalle rastin, mikäli hän oli maininnut tarinassaan kyseisen ilmauksen kerran tai useammin. Näin pystyimme hahmottamaan paremmin sitä, kuinka monesta eri tarinasta kutakin alaluokkaa oli löydettävissä. Alla on esitetty esimerkki kustakin tarinatyyppiin alaluokasta ja sitä kuvaavasta aineistolainauksesta:

Työkokemus:

”Ammatillisen pätevyyden kannalta on ollut tosi tärkeää, että olen saanut opettaa monipuolisesti eri luokka-asteita ja myös eri oppiaineita.” (Arto)

Haastavat kokemukset:

”Koen, että opettajaidentiteettini on vahvistunut tilanteissa, joissa on ollut haastetta. Hankalat tapaamiset huoltajien ja oppilaiden kanssa, joissa olemme päässeet yhdessä rakentavasti eteenpäin, ovat tilanteita, jolloin kokee luottavansa omaan ammattitaitoonsa.” (Elli)

Oivallukset:

”Jaksotin opetustani niin, että minulla ei ollut kaikkia aineita joka viikko suunniteltavana. Näin vähensin työn kuormittavuutta, kun suunnittelin vain muutaman jakso kerrallaan. Opetuksessani en kuitenkaan kokenut olevani huonompi tai tarjoavani oppilaille huonompia tunteja.” (Ulla- Maija)

Kollegat & esimiehet:

"Olen ollut mukana vertaismentoroiminnassa vuosia, mentoroitavana, mentorina ja kouluttajana. Näissä kokoontumisissa läpikäydään monipuolisesti opettajuuteen, ammatillisuuteen liittyviä seikkoja niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Verme on myös uusilla ideoillaan vienyt opettajuuttani eteenpäin." (Paula)

Käännekohtat:

"Oltuani 30 vuotta opettajan olin tylsistynyt ja soittelin entiselle rehtorilleni, joka sanoi minulle, että missään ei lue, että istu pulpetissa, opiskele kirjoista ja tee kirjallinen koe. On vain oppimisympäristö, arvioida voi miten vaan ja opiskella voi mistä vaan. Tuon lauseen jälkeen muutin opetustani eniten. Heitin pulpetit pois ja kaikkein paras asia on keinutuoli." (Sirpa)

Yhteisopettajuus:

"Hyvänä muutoksena oli yhteisopettajuus - yhdessä toisten opettajien kanssa työtä ja vastuuta jakaen. - Niinpä kun suunnittelin yhden opintojakson, sain toteuttaa sen neljä kertaa ja noina kolmena muuna kertana ei tarvinnut enää käyttää aikaa suunnitteluun!" (Ulla- Maija)

Palaute:

"Palaute, jota olen saanut kollegoilta, oppilaiden vanhemmilta on kehittänyt. Rakentava ja kannustava palaute vahvistaa omaa ammatti-identiteettiä" (Paula)

Oppisisältöjen hallinta:

"Huomasin toisaalta, että aloin hallita näiden luokkien oppisisällöt suvereenisti, mikä myös osaltaan vahvisti pätevyden tunnettani." (Arto)

TAULUKKO 1:

Tarinatyypien värikoodaus ja ilmaantuvuus tutkittavien tarinoissa

								
	TYÖKOKEMUS	HAASTAVAT KOKEMUKSET	OIVALLUKSET	KOLLEGAT JA ESIMIEHET	KÄÄNNE-KOHDAT	YHTEIS-OPETTAJUUS	PALAUTE	OPPISÄLTÖJEN HALLINTA
SIRPA			X	X	X			
LEENA	X	X	X	X	X	X		
ULLA-MAIJA			X	X	X	X	X	
PAULA	X	X		X			X	
TIMO	X	X		X	X	X		
ELLI	X	X		X			X	
SINI	X	X	X	X	X	X	X	
ARTO	X	X	X	X	X		X	X
YHTEENSÄ	KUUSI	KUUSI	VIISI	KAHDEKSAN	KUUSI	NELJÄ	VIISI	YKSI

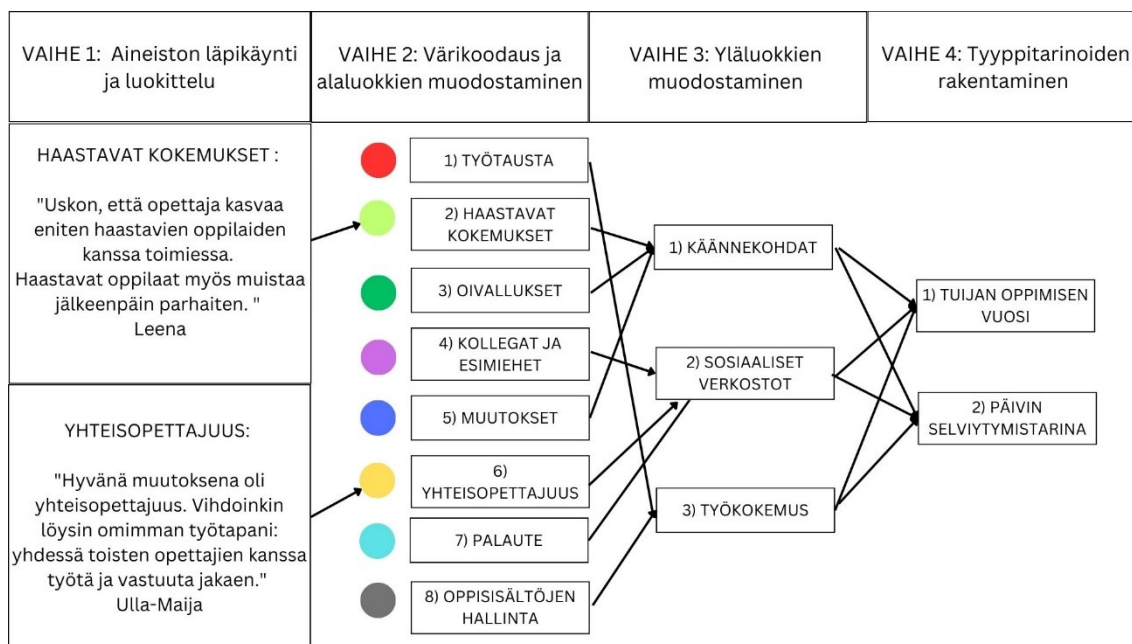
Nämä muodostamamme alaluokat tiivistimme vielä seuraavaksi kolmeen pääluokkaan, joiden tarkoitus on kuvata vielä selkeämmin niitä tarinatyyppejä, jotka tulkintamme mukaan esittävät opettajien tarinoiden pohjalta heidän kokemuksiaan omasta ammatillisesta kehitymisestään tai ammatillisen identiteettinsä rakentumisesta. Kolmeksi pääluokaksi muodostuivat **käännekohtat, sosiaaliset verkostot ja työkokemus**. Käännekohtat-pääluokka kokoaa yhteen alaluokista haastavat kokemukset, muutokset ja oivallukset. Sosiaaliset verkostot taas sisältävät alaluokista kollegat ja esimiehet, yhteisopettajuuden sekä palautteen. Työkokemus-pääluokka koostuu työtaustasta ja oppisisältöjen hallinnasta.

Lopuksi rakensimme saatujen tulosten pohjalta kaksi fiktiivistä tyyppitarinaa, joissa luovan kirjoittamisen keinoin sidomme yhteen opettajien tarinoista nostamamme keskeiset kokemukset ammatillisen kehittymisen sekä

ammattillisen identiteetin rakentumisen kannalta. Koko analyysiprosessimme on vielä esitetty visuaalisessa muodossa selkeyttämään prosessin kulkua (KUVIO 1).

KUVIO 1:

Aineiston analyysin vaiheet



4.4 Tyyppitarinat

Seuraavaksi esittelemme analyysin viimeisenä vaiheena tutkimuksen tuloksiin pohjautuvat tyyppitarinoiden rakentumiseen. Leavyn (2020) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen päämäärinä on tuoda julki tutkittavien sanoma mahdollisimman ymmärrettävällä ja samaistuttavalla tavalla. Yksi keino tähän on yhdistää taiteellista tai kaunokirjallista ilmaisua tieteelliseen tekstiin (Martin, 2021). Tämän vuoksi teimme päätöksen kirjoittaa tyyppitarinat sellaiseen muotoon, jossa ne pääsisivät lähelle lukijaa. Kokonaisuudessaan nämä kaksi tyyppitarinaa pyrkivät kuvastamaan aineistoa sekä sen analyysin pohjalta muodostuneita tuloksia evokatiivisesti ja kattavasti. Smith kuvailee tällaista

tutkijapositiona, jossa aineistoanalyysin pohjalta muodostetaan uusi tarina, nimellä storyteller (Smith, 2016).

Ensimmäinen muodostamamme tyyppitarina kuvailee yhden fiktiivisen opettajan kehittämisestä opettajana yhden lukuvuoden kontekstissa. Tämä tarina pyrkii kuvaamaan yhden opettajan silmin erilaisia vaiheita sekä kokemuksia, joita todelliset tutkittavat kuvasivat tarinoissaan omilta työuriltaan. Tässä tyyppitarinassa lähtökohtana oli koota yhteen kaikista tarinoista löytyneitä piirteitä ja nostoja ammatillisen kehittymisen tai ammatillisen identiteetin rakentumisen kokemuksista. Tarina rakentuu kaikkien kahdeksan tutkittavan tarinoista poimituista kehittämisvaiheista ja kokemuksista, joista sitten on rakennettu fiktiivinen kuvaus yhden opettajan lukuvuodesta ja sen aikana tapahtuvista käännteistä omassa työssään.

Tyyppitarina *”Tuijan opettajana kehittymisen vuosi”* kertoo muutaman vuoden opettajan työtä tehneestä Tuijasta, joka kokee vielä ajoittaista epävarmuutta työssään ja siinä pärjäämisessä. Erilaisten haastavien kokemusten, vuorovaikutustilanteiden, uusien opetuskäytäntöjen sekä omien oivallusten kautta hänen itsevarmuutensa saa kuitenkin uudenlaista rohkaisua ja ammatillinen kehittyminen luokanopettajan työssä tarvitsemaansa vahvistusta.

Toinen tyyppitarina *”Mikä ei ole kuolemaksi, vahvistaa”* voidaan luokitella vastatarinaksi. Fiktiivisen päähenkilön Päivin tarina on rakennettu suoraan tutkittavien suorien lainausten perusteella, mutta omin sanoin kirjoitettuna. Tyyppitarinaa varten valittiin aineistolainauksia jokaisesta kahdeksasta tutkittavien tarinasta, ja niiden avulla rakennettiin uusi fiktiivinen tarina, jonka tapahtumat perustuvat tutkittavien kokemuksiin. Tyyppitarina ammentaa kaikista paitsi yhdestä ammatillisen kehittymisen alaluokasta. Puuttuva alaluokka on yhteisopettajuus, jota käsitellään tarkemmin toisessa tyyppitarinassa. Päivin selviytymistarinassa painottuu alaluokista erityisesti haastavat kokemukset ja oivallukset, joihin liittyviä lainauksia on poimittu kumpaakin yhteensä viidestä tarinasta sekä muutokset ja palaute, joihin liittyviä lainauksia on poimittu kumpaakin yhteensä kolmesta tarinasta.

Päivin tyyppitarina kuvaa opettajan ammatillisen kehittymisen laajempaa kaarta. Työuran alussa Päivin omat idealistiset pedagogiset ihanteet eivät kohtaa todellisuuden olosuhteiden kanssa. Vuosien kuluessa tilanteiden kärjistyttyä Päivin elämässä tapahtuu pysähdys, joka pakottaa hänet muokkaamaan niin elämänsä tärkeysjärjestystä kuin omaa opettajuuttaan. Tyyppitarinan nimi on suora lainaus erään tutkittavan, Sinin (nimi pseudonymisoitu) tarinasta. Sinin tarinan lisäksi tyyppitarinassa korostuvat myös Ulla-Maijan (nimi pseudonymisoitu) kehitystarinan piirteet. Sekä Sini että Ulla-Maija olivat jonkin aikaa poissa luokanopettajan työstä terveydellisistä syistä ja palasivat lopulta takaisin työtehtäväänsä. Sinin ja Ulla-Maijan tarinat inspiroivat kirjoittamaan tämän vastatarinan, jotta myös opettajuuden haastavimmat hetket löytäisivät tiensä lukijoiden tietoisuuteen.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2019) on laatinut ihmistieteitä koskevat eettiset periaatteet, joita myös me Suomessa toimivina tutkijoina olemme velvollisia noudattamaan. Näiden periaatteiden mukaisesti tutkijoiden on kunnioitettava tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, ympäröivää kulttuuriperintöä ja luonnon monimuotoisuutta sekä pidättäytyä aiheuttamasta haittaa tutkimuksen kohteena oleville henkilöille, yhteisöille tai muille kohteille. Pyrimme tutkimuksessamme tarkkuuteen ja rehellisyyteen koskien tietojen tallentamista sekä tutkimustulosten esittämistä ja niiden arviointia. Kunnioitamme muiden tutkijoiden tekemää arvokasta työtä käyttämällä asiallista ja tieteellisesti hyväksyttyä viittaustekniikkaa (APA 7).

Hankimme tutkimusluvan niihin kouluihin, joihin sellainen vaadittiin tutkimuspyyntöjen lähettämiseksi opettajille. Saimme tutkimusaineiston käyttöömme suojatulla yliopiston sähköpostilla, jossa näkyi tutkittavan nimi ja sähköpostiosoite. Tutkimuksemme kannalta oleellista oli ainoastaan tutkimushenkilöiden lähettämät tarinat, joten emme tarvinneet

tutkimushenkilöiden nimiä tai sähköpostiosoitteita, muuhun kuin mahdollisten jatkotutkimusten tai -tiedustelujen varalta, mikäli tutkittava antoi luvan ottaa yhteyttä myöhemmin. Tutkimuslomakkeiden mukana tutkimushenkilöille lähetettiin myös tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin henkilötietojen käsittelystä. Apukysymykset tarinan kirjoittamiseksi olivat samat kaikilla tutkittavilla, jotta lähtökohta tutkimukseen osallistumiseen olisi kaikille yhtäläinen.

Tutkimushenkilöistä kaikki paitsi yksi olivat tutkijoille tuntemattomia. Koska aineisto pseudonymisoitiin aineiston analysoinnin alkuvaiheessa, voidaan todeta, ettei tämä seikka vaikuttanut analysointiprosessiin tai sen luotettavuuteen. Pseudonymisoinnin aikana tutkimushenkilöiden nimet muutettiin tunnistamattomiksi. Koska kyseessä on ihmisiin kohdistuva tutkimus, on tutkimushenkilöillä halutessaan mahdollisuus anonymiteettiin ja tutkimuksesta kieltäytymiseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa muuhun kuin mahdollisten jatkotutkimusten tai -tiedustelujen varalta, mikäli tutkittava antoi luvan ottaa yhteyttä myöhemmin. (Puusa ym., 2020). Tämä tehtiin tutkimushenkilöille myös tietäväksi heti tutkimuksen alussa. Alkuperäiset tunnistetiedot tarinoista jäivät kuitenkin meille tutkijoina tietoon, jotta pystyimme tarvittaessa yhdistämään tarinan ja tekijän sekä varmistamaan aineistomme muuttumattomuuden analysointiprosessin edetessä.

Henkilötiedot ja tutkimusaineisto säilytettiin yliopiston salasanalla suojatulla U-aseamalla, jolloin pystymme aina palaamaan niihin tarvittaessa. Nostimme tiettyjä yhtäläisyyksiä tarinoista tyyppitarinoiden rakentamista varten, mutta emme muokanneet alkuperäisten tekstien sisältöjä. Käyttäessämme tutkimuksessamme suoria sitaatteja pidimme huolen siitä, että niistä välittyi niiden alkuperäinen käyttökonteksti. Tutkimuksen päätyttyä tutkimusaineistoa säilytetään vuosi yliopiston U-aseamalla.

5 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa saimme tulokseksi yhteensä kolme tarinatyyppeä, jotka kuvaavat opettajien tarinoiden kautta välittyneitä kokemuksia ammatillisesta kehitymisestä ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Avaamme nämä kolme tarinatyyppeä tarkemmin omissa kappaleissaan. Ennen tarinatyyppeiden tarkempaa käsittelyä esittelemme tuloksien pohjalta kirjoittamamme kaksi erilaista tyyppitarinaa. Ensimmäinen tyyppitarina on yleisempi kuvaus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen lukuvuodesta ja siihen liittyvistä erilaisista vaiheista ja tilanteista. Toinen tyyppitarina on rakennettu ammatillisen kehittymisen laajempaa kaarta kuvaavaksi vastatarinaksi. Tulosluvun lopuksi pohdimme vielä kokoavasti tulosten merkitystä.

5.1 Tyyppitarinat

Tuijan oppimisen vuosi: Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen lukuvuoden aikana

Elokuisen aamun lämmössä oli havaittavissa jotain uutta; häivähdys lähenevän syksyn tuomaa odotusta, innostusta ja menneen kesän kaipuuta. Jotain, jota uusi alkava lukuvuosi aina aiheuttaa niin lapsissa, kuin meissä aikuisissakin. Oliko akut ladattu kesällä ja nyt oltaisiin uutta virtaa ja uusia mahtavia opetusideoita pullollaan menossa taas luokan eteen nitomaan yksi vuosi kasaan. Vai oliko se vain sellainen ammattikuntamme sanonta, että akut ladattu ja taas jaksaa tämän kaiken? Suunnitella, toteuttaa, opettaa, arvioida ja kaikkea sitä muuta maan ja taivaan väliltä, mitä kouluarkeen mahtuukaan. Näitä asioita huomasin taas pohtivani, kun kävelin opettajanhuoneesta muiden opettajien kanssa kohti koulumme pihaa ja sen keskellä sijaitsevaa lipputankoa. Oppilaat olivat kokoontuneet yhdeksi meluisaksi kasaksi reppuja, farkkutakkeja, lippiksiä ja lenkkareita. Iloisesta puheensorinasta ei saanut selvää, mutta tuntui siltä, että

kaikilla oli kova into ja tarve jakaa kesäkuulumisia kavereiden kesken. Jäimme seisomaan oppilasmassan taakse riviin, ja odotimme rehtorin tulevan ulos pitääkseen jo perinteisen lukuvuoden käynnistävän puheensa samalla, kun lippu nostettiin salkoon uuden lukuvuoden ensimmäisen päivän kunniaksi.

Vaikka työvuosia oli minulla takana jo muutamia, eivät epävarmuudet ja jännitykset olleet vielä hävinneet minnekään. Olo oli edelleen kuin ensimmäistä kertaa luokan edessä, vaikka oppilaat, luokka, koulu ja muut opettajatkin olivat jo tuttuja. Tiesin olevani pätevä työssäni, ainakin teoriassa. Ideoita, materiaaleja ja jonkinlaista kokemuksen tuomaa helppoutta arkeen oli jo selkärangassa. Mielessäni oli kuitenkin vielä elävästi, kuinka ensimmäisenä vuoteni ajattelin, että eipä koulu paljoa valmistanut tähän kaikkeen. Onneksi hyvä työyhteisö ja muut opettajat ovat tukeneet alun haasteissa ja epävarmuuksissa. Heiltä saadut vinkit, neuvot ja avut arkipäivän tilanteisiin ja pulmiin ovat vahvistaneet ammattitaitoa ja uskoa siihen, että kykenen kyllä toimimaan oikein.

Olin opettamassa luokalleni sekä muutamalle rinnakkaisluokan oppilaalle matematiikkaa kevennetyssä ryhmässä, kun eräs ylemmän luokan oppilas löntysteli luokkaan. Ilman mitään ennakoilmoitusta, kesken tunnin, hän läimäytti reppunsa lattialle ja istui luokkamme sohvalle. Laitoin muut takaisin töihin ja istuin hänen vierelleen. Vähään aikaan emme sanoneet mitään, mutta lopulta saimme toisemme esiteltyä. Hän ei opiskellut sillä tunnilla pätkääkään, mutta istui rauhassa ja tunsin hänen mielentilansa tasaantuvan hiljalleen. Jonkinlaisen yhteys muodostui välillemme. Tilanne oli minulle uusi ja outo, mutta sillä hetkellä päätin, että tuon oppilaan haasteisiin halusin tarttua ja tarjota oman apuni hänelle.

Seuraavassa oppilaan asioita koskevassa keskustelussa pyysin päästä itsekkin mukaan. Tunsin epävarmuutta ja jännitystä, kun astelin oppilaan oman kokeneemman opettajan sekä moniammatillisen työryhmän kanssa luokkaan. Yritin kuitenkin pitää mieleni avoimena, kuunnella, katsella ja oppia muilta. Yhteistyö ja verkostoituminen erilaisten ammattilaisten kanssa oli minulle tärkeää ja halusin ottaa tämän mahdollisuutena oppia lisää siitä, kuinka voin

kohdata ja kohdella oppilaita paremmin ja osaavammin. Ikään kuin edessäni odottaisi uusi vaihe omassa opettajuudessa. Tällaisen haastavan tilanteen ja näin haastavan oppilaskohtaamisen äärellä en ollut vielä ollut. Jokainen prosessi, missä oppilaan haasteita ja ongelmia aletaan tutkia ja keräämään parhaita mahdollisia keinoja hänen auttamiseensa on varmasti askel eteenpäin omalla ammatillisen kehittymisen polullani. Halusin ajatella positiivisesti. Halusin ajatella, että aina kun saan mahdollisuuden kysyä neuvoja tai apua johonkin oppilastilanteeseen, siihen liittyy myös mahdollisuus oppia uutta ja kehittyä. Päätimme yhdessä, että ainakin tämän vuoden ajan tämä oppilas olisi tervetullut luokkani rauhalliseen tilaan vetämään happea ja tekemään omia hommiaan, jos työskentely omassa luokassa ei jostain syystä sujuisi. Päätin samalla, että hiiteen kaikki säännöt pulpeteista ja kirjallisesta suorittamisesta! Jos tämän oppilaan kanssa avoimempi ympäristö, musiikin kuuntelu, kuulokkeet tai vaikka jumppapallolla istuminen auttaisivat häntä sisäistämään ja oppimaan asioita, niin keneltä se olisi pois. Sain tästä palaverista ainoan annoksen itsevarmuutta myös oman luokkani kohtaamiseen, ja päätin tarjota jatkossa vapaammin ja oppilasta kuunnellen vaihtoehtoja osoittaa omaa osaamistaan minulle. Kyllähän minulla heidän opettajanaan pitäisi myös olla kyky nähdä ja kuulla oppilaiden jatkuvaa osaamista ja oppimista, eikä rajoittaa sitä vain yksittäisiin kokeisiin.

Syksy kului kuin siivillä uusiin rutiineihimme oppiessa ja uuden muita vanhemman oppilaan satunnaiseen läsnäoloon totutella. Onneksi omat oppilaani alkoivat nopeasti tottua asiaan. Loppuvuodesta huomasin jo, kuinka tämä vanhempi oppilas alkoi lopulta yhä useammin avustamaan myös nuorempia oppilaita. Hänestä oli muodostunut luonteva osa luokkamme vuorovaikutusta ja viikoittaista toimintaamme. Olin hyvin mielissäni siitä, että olin kyennyt tarjoamaan itse edes hieman lisää avun palasia osana oppilaan tukitoimien palapeliä, joka vielä syksyn alussa oli tuntunut melkoisen haastavalta ratkaista. Esimerkiksi tämän oppilaan vanhemmat olivat ottaneet oppilaan laajennetut tukitoimet yllättävän raskaasti, eivätkä he suostuneet uskomaan, kun kerroin oppilaan hyötyvän esimerkiksi psykologin

säännöllisestä tuesta ja avusta. Vaikka tiedän etten ole vielä vuosia kokenut opettaja, tämän vanhempien kova vastareaktio ja pätevyytteni kyseenalaistaminen tässä asiassa menivät ihon alle. Onneksi muut työryhmäläiset ja rehtorit olivat tukenani, ja saimme kuin saimmekin järjestymään kaikki oppilaan tarvitsemat avut hänen koulutaipaleensa tukemiseen. Onneksi myös erilaisten vaihtoehtojen ja meidän luokkakokeilumme positiiviset vaikutukset syksyn edetessä saivat oppilaan vanhempien mielet pehmenemään. Avoin vuorovaikutus tuntui tässäkin tapauksessa olevan hyvin ratkaisevassa asemassa, jotta yhteistyö sujui mutkattomammin.

Joulun lähestyessä oli jälleen aika pitää arviointikeskusteluita, joihin oppilaideni vanhempien olisi tarkoitus osallistua. Tämä ajatus sai hien pintaan, sillä halusin kovasti yhteistyön vanhempien kanssa sujuvan hyvin. Kuitenkin 20 oppilaan luokkaan mahtui erilaisia vanhempia ja ajatusmaailmoja, joiden kanssa ei mitenkään voi aina olla samalla aaltopituudella. Alkusyksyn haastavan kohtaamisen vuoksi epävarmuuden aallot pyyhkivät mieleni yli aina silloin tällöin. Jännitinkin eniten sitä, kuinka hyvin olisimme vanhempien kanssa samoilla linjoilla oppimisen ja koulussa pärjäämisen suhteen. Yleensä vanhemmat olivat avoimia haasteille, mutta aina oli myös niitä, joille oli vaikeaa kohdata lapsensa haasteita. Osaisinko olla tarpeeksi ammattimainen ja perustella heille näkemykseni? Vuorovaikutus huoltajien kanssa oli kuitenkin lopulta mielenkiintoista, antoisaa ja opettavaista vaikka tuntui aluksi melko haastavalta. Haastavuuteen vaikutti tänä vuonna selkeästi se, että olin lähtökohtaisesti kaikkia huoltajia nuorempi, vain 27-vuotias. Kun vanhemmilta sitten alkoikin tulla pääosin hyvää palautetta keskusteluidemme päätteeksi ja sain heiltä myös arvostusta käyttämistäni opetusmetodeista ja erilaisista tavoista opettaa oppilaita, vahvisti se taas itsetuntoani. Tällaiset kokemukset tuntuvat tärkeiltä ja merkityksellisiltä erityisesti näin urani alussa, sillä näitä asioita ei kirjoista ja koulusta opita niin kuin täällä oikeassa koulumaailmassa. Yrityksen ja erehdyksen sekä erilaisten kokeilujen kautta koen selvinneeni tämän syksyn

tähänastisista parhaiten. Siitä tunteensa sain kovasti itseluottamusta ja varmuutta opettajuuteeni. Haasteita on ollut, mutta ne ovat olleet samalla niitä opettavaisimpia hetkiä arjen keskellä.

Eräänä kevätpäivänä kävimme oppilaideni kanssa yläkoulun puolella musiikin tunnilla, sillä huhtikuu oli vaihtunut ja oli aika kääntää katseita kohti kevätkuuhlan suunnittelua. Käytävällä minua vastaan käveli eräs aikaisemmin alakoulumme puolella toiminut avustaja. Hän tervehti iloisesti hymyillen ja jäi hetkeksi juttelemaan kanssani. Hän kehui minulle kovasti viime vuoden 6. luokkalaisiani, jotka nyt olivat piakkoin päättämässä ensimmäistä vuottaan yläkoulun puolella. Olin opettanut tätä ryhmää 5. ja 6. luokan ajan, ja ryhmästä oli muodostunut minulle hyvin tärkeä ja henkilökohtaisesti työuralla merkittävä. Ryhmä oli alkuun ollut haastava, useammalla eri opettajalla ja sijaisella pompoteltu poppoo, joiden oli alkuun vaikea sitoutua ja tottua yhden opettajan opetukseen. Hiljalleen vuorovaikutus ryhmän kanssa oli parantunut ja sitä kautta koko muukin työskentely heidän kanssaan oli alkanut sujua koko ajan paremmin ja paremmin. En ollut edes osannut ajatella omalla toiminnallani olleen vaikutusta myös toiseen suuntaan, että olisin kyennyt vain kahdessa vuodessa jättämään myös oppilaisiin jonkinlaista pysyvää jälkeä. Mutta nyt tämän avustajan antaessa palautetta kyseisistä oppilaista mieleni täytti lämpö ja ylpeys. Näillä oppilailta oli kuulemma niin hyvät perustaidot sekä motivaatio koulunkäyntiin. Olin häkeltynyt tästä palautteesta. Tähän vuoteen mahtui paljon epävarmuutta, mutta myös ylpeydenaiheita itseäni ja omaa opettajuuttani kohtaan. Tämä palaute tuli siis enemmän kuin oikeaan kohtaan. Olin saanut niin monia mahdollisuuksia kasvaa ja kehittyä erilaisten haastavien tilanteiden, omien oivallusten, työyhteisön sekä monien muiden tekijöiden avulla.

Luotsasin oppilaani musiikinluokkaan kohti kevätkuuhlaharjoituksia. Samalla kun ajattelin tulevaa kaivattua taukoa ja kesäaikaa, ajatuksissani minua hymyilytti myös toinenkin ajatus; Kuinka ihanaa olikaan saada kokea tässä työssä konkreettista kehittymistä ja ylpeyttä itsestä. Olin kehittynyt opettajana mutta tiesin myös, ettei minun tarvitsisi olla vielä valmis. Kehittyminen saisi

jatkua vielä vuosia ja halusinkin antaa sille jatkossa enemmän tilaa omassa ajattelussani. Samalla kuulin ajatusteni taustalla alkavan haparoivan suvivirren soiton kolmasluokkalaisten toimesta ja hymyilin hiljaa itsekseni.

Päivin selviytymistarina: "Mikä ei ole kuolemaksi, vahvistaa"

Seinät sulkevat minut sisäänsä. En pystykään tähän. Minun pitäisi tarjota tukea, mutta sen sijaan minä itse tarvoitsen sitä. En näe ulospääsyä. Onko sitä edes? Lopetan nukkumisen, unet kiertävät minut kaukaa.

Lukion jälkeen minulla oli kaksi intohimoa, musiikki ja englannin kieli, joiden yhdistämistä pohdin omaa urapolkuani suunnitellessa. Niinpä läheisen ihmisen ehdotuksesta hakeuduin luokanopettajaksi ja ilokseni pääsin sisään. Ensimmäistä työpäivää väritti jännitys, mutta kävelin luokkaan pää täynnä ideoita – tulisin uudistamaan opetusmaailman mullistavilla opetusnäkemyksilläni. Minä voisin olla se opettaja, jota olisin itse aikoinani kaivannut. Mielikuvissani hallitsin sekä opetuksen didaktisen että kurinpidollisen puolen ja pidin alusta asti luokkani hyppysissäni. Halusin olla luova enkä jumittua tiettyihin kaavoihin, osata eriyttää ja käyttää omaa persoonaani työvälineenä.

Yhtenäiskoulumuutos toi paljon muutoksia koulumme arkeen. Uusi rehtorimme työskenteli itse yläasteella ja määräsi meidät luokanopettajat ahtaautumaan pieniin ja epäsopiviin tiloihin, jotta aineenopettajille riittäisi sopivia tiloja. Pidin musiikintuntini kuntosalilla, painojen ja laitteiden keskellä. Kaikesta huolimatta minulla oli tunne, että osaan ja olen hyvä opettaja. Aloin saada nuoresta iästäni huolimatta vanhemmilta arvostavaa palautetta, mikä vahvisti myös itsetuntoani.

Yhteys oppilaisiini oli minulle kaikki kaikessa ja yritin löytää aikaa kuunnella heitä, vaikka välillä tuntui, ettei aikaa jäänyt muuhun kuin koteihin viestittelyyn ja itse opetukseen. Oppiessani tuntemaan oppilaani, annoin heille

enemmän valtaa ja huomasi, kuinka erilaisissa projekteissa heistä kuoriutui johtajia, leikkienvetäjiä, delegoijia ja tiskijukkaa. Työpäivät venyivät säännöllisesti yhdeksään illalla ja välillä huomasi tekeväni töitä myös viikonloppuisin. Käytin paljon aikaa opetusmetodieni hiomiseen ja rakensin suuren osan opetusmateriaalista itse.

Eräänä syksynä eräs oppilaistani alkoi saada tunnilla raivokohtauksia ja heitellä reppuaan päin seinää. Hänen äitinsä ei uskonut puheitani pojan aggressiivisesta käytöksestä ja kääntyi minua vastaan. Äiti kyseenalaisti täysin pätevyytteni ja osaamiseni opettajana ja se jäi pitkäksi aikaa jäytämään mieltäni. Samaan aikaan luokkani kokoonpano muuttui turvapaikanhakijoiden tulon myötä täysin, jolloin jouduin muokkaamaan opetustani rankalla kädellä. Olin yksin, haastavan luokan ja kasvavan uupumuksen kanssa. Sijaisia tuli ja meni. Rehtori ei edelleenkään tukenut työtäni, päinvastoin. Suhteemme meni niin solmuun, etten mennyt paikalle edes hänen läksiäisjuhliinsa. Syytin itseäni ja mietin, mitä olin tehnyt väärin. Etsin epätoivoisesti pakotietä. Lopulta päätin lopulta hakeutua pois talosta.

Virkavapaa palautti elämäni taas värit. Työskennellessäni kukkakaupassa ymmärsin, miten vähän työtäni opettajana oli arvostettu. Minulle ei ollut koskaan aiemmin maksettu ylityökorvauksia tai edes kiitetty hyvin tehdystä työstä. Kesken virkavapaan vieton sain lääkäriltä polvilleen pudottavan puhelun: minulla todettiin syöpä. Aloin suorittaa elämäni kuin viimeistä päivää ja mietin, palaisinko enää koskaan töihin. Virkavapaa muuttui sairauslomaksi, johon sekoittui pelon lisäksi syyllisyyden tunteita. En halunnut kuolla. Pohdin mielessäni, saisinko enää koskaan säestää koulun joulujuhlaa pianolla.

Syöpämatkan aikana opin armollisuutta itseni lisäksi myös muita ihmisiä kohtaan. Elämme vain kerran ja me voimme itse muokata elämästämme omanlaisen. Palasin töihin täynnä kiitollisuutta ja intoa täynnä, aivan kuin ensi kertaa luokkaan astuessani. Ahdistavat tunteet olivat vaihtuneet iloon saada tehdä töitä. Opetukseni sai lisää syvyyttä ja opin rajaamaan ja jakamaan työtäni

uudella tavalla. Pääsin kehittymään ammatillisesti osana työyhteisöä, joka koostui erittäin motivoituneista ja samalla aaltopituudella olevista kollegoista.

Olen viime vuosina pyrkinyt vahvistamaan ammattitaitoani työskentelemällä ulkomailla yksityiskoulussa, pienessä maalaiskoulussa ja isossa yhtenäiskoulussa. Nämä ovat olleet opettavia ja antoisia kokemuksia. Viime syksynä vanhempainiltaa pitäessäni tuli ensimmäistä kertaa tunne, kuinka iästäni ja karttuneesta työkokemuksestani oli hyötyä. Ammattitaitooni ja kokemukseeni luotettiin. Oman uupumustaustani vuoksi osaan herkästi tunnistaa samoja oireita myös työtovereissani. Olen oppinut suhtautumaan työhöni "vain" työnä ja hyväksymään sen tosiasian, ettei opettaja ole koskaan valmis. Aina pitää olla avoin muutoksille ja uuden oppimiselle.

5.2 Tulosten tarkastelu kolmen tarinatyypin avulla

5.2.1. Käännekohtat

Opettajien kertomuksissa erilaiset **käännekohtat** olivat yksi keskeinen tarinatyyppe, jolla opettajat kuvasivat omaa ammatillista kehittymistään tai ammatillisen identiteettinsä rakentumista. Käännekohtat-tarinatyyppe pitää tässä tutkimuksessa sisällään jonkinlaisen muutoksen, oivalluksen tai haastavan kokemuksen opettajan työuran ajalta. Käännekohtia ja haastavia kokemuksia tuli ilmi viidestä tarinasta sekä oivalluksia neljästä tarinasta kahdeksasta.

Käännekohtia opettajien tarinoissa olivat muun muassa väliaikainen alanvaihto, erilaiset lisäkouluttautumispolut sekä oman opetuksen tai koulurakenteen isot muutokset. Käännekohtat kuvaavat tarinoissa jotain sellaista muutosta, jonka ansiosta tai vaikutuksesta opettajat ovat kokeneet jonkinlaista kehittymistä ammatissaan. Yksi opettaja kertoo saaneensa täysin toisenlaisesta työympäristöstä käänntekeväää näkökulma omaan opettajantyöhönsä. Erilainen työympäristö ja väliaikainen alanvaihto antoivat perspektiiviä siihen, kuinka toteuttaa omaa opettajuutta laadukkaasti, mutta samalla itseään säästäten ja työn kuormitusta vähentäen. Toinen opettaja

puolestaan kertoo erityisopettajan opintojen tehneen positiivisen käänteeseen omaan ammatti-itsetuntoon ja sitä kautta myös opettajantyöhön. Lisäkoulutuksen ja sen tuomien kokemusten ja työkalujen avulla oma ammatti-identiteetti sai tällä opettajalla vahvistusta ja ammatillista kehittymistä pääsi tapahtumaan lisää.

”Jouduin miettimään, palaanko kesken äitiysvapaani töihin kouluun vai miten turvaisin toimeentuloni. Sovin rehtorin kanssa, että voin muuttaa vapaani virkavapaaksi ja menin hetkeksi aikaa töihin kirjakustantamoon. Palatessani takaisin kouluun pari vuotta yksityisellä sektorilla työskenneltyäni, osasin rajata työtäni aivan uudella tavalla.” (Ulla-Maija)

”Minä pääsin sisään! Kouluttauduin erityisopettajaksi. Ammatti-itsetuntoni sai suuren vahvistuksen tuona ajanjaksona. Minä osaan! Olen hyvä opettaja!” (Sini)

Opettajien tarinoissaan esiin nostamia oivalluksia olivat esimerkiksi omasta toimintakyvystä huolehtiminen ja työajan rajaaminen sekä opetuskäytänteiden muokkaamisen mahdollisuudet. Näiden oivalluksien voidaan tulkita olleen tärkeitä opettajan oman ammatillisen kehittymisen prosessissa. Kun opettajat olivat oivaltaneet esimerkiksi erilaisten opetuskäytänteiden muutoksen tuoneen positiivisia vaikutuksia joko oppilaiden oppimiseen tai omaan jaksamiseen ja motivaatioon työssä, he kokivat myös kehittyneensä näin ammatillisesti eteenpäin. Osa opettajista korosti tarinoissaan myös oivallusta toteuttaa rohkeasti omannäköistä opettajuutta. He kuvasivat haluaan olla avoimia ja helposti lähestyttäviä aikuisia, joilla on hyvä suhde oppilaisiin riittävien pedagogisten taitojen lisäksi.

”Kun huomasin, että oppilailla on parempia ideoita kuin minulla, annoin heille enemmän valtaa. Tajusin, että arvioin vain muutamaa ainetta enkä ollenkaan muita lahjakkuuksia, mitä lapsilla on. Siitä lähtien olen todistuksia jakaessa muistuttanut, että tässä on vain muutaman hassun aineen arvosana. Suurinta osaa lahjoistanne en ole arvioinut.” (Sirpa)

”Huomasin, ettei oppilas pystynyt keskittymään tunnilla. Sen jälkeen kokeissa sai pitää kuulokkeita, kuunnella musiikkia tai mennä toiseen luokkaan, missä oli hiirenhiljaista.” (Sirpa)

”Tunsin olevani helposti lähestyttävä ja työhöni täysillä paneutuva opettaja. Minulla on tosi hyvä yhteys oppilaiden kanssa ja haluan ehdottomasti olla tällainen opettaja, en niinkään kova kurinpitäjä tai välttämättä edes taitava oppisisältöjen opettaja.” (Arto)

Esimerkkeinä haastavista, mutta kasvattavista kokemuksista opettajat puolestaan mainitsivat erilaiset oppilas- ja vanhempainkohtaamiset sekä omaan terveydentilaan liittyvät pysäyttävät kokemukset. Osa tutkittavista kuvasi tarinoissaan haastavien kokemusten sekä oppilaiden, että vanhempien kanssa olleen kasvattavien oman ammatillisen kehittymisen sekä identiteetin kannalta. Vaikka tilanteet on siis koettu haastaviksi ja hankaliksi niiden hetkien aikana, kertovat opettajat kuitenkin niiden lopulta vahvistaneen ja kehittäneen heitä ammatillisesti. Omaan terveyteen liittyvät haasteet, kuten pitkät vakavat sairastumis- ja uupumisjaksot on myös kuvattu muutaman opettajan tarinoissa olleen kasvattavia ja ammatillisesti kehittäviä kokemuksia. Näistä haastavista kokemuksista saatu uusi perspektiivi omaan työhön ja siihen suhtautumiseen on vaikuttanut näillä opettajilla lopulta positiivisesti omaan ammatilliseen kehittymiseen ja ammatti- identiteettiin, kun työtä ja omaa opettajuutta on päässyt taas toteuttamaan uusin silmin.

”Haastavien huoltajien tai lasten kanssa työskentely on opettanut toimimaan erilaisten perheiden ja oppilaiden kanssa ja löytämään oppilaille sopivia tukikeinoja.” (Elli)

”Koen, että opettajaidentiteettini on vahvistunut tilanteissa, joissa on ollut haastetta. Hankalat tapaamiset huoltajien ja oppilaiden kanssa, joissa olemme päässeet yhdessä, rakentavasti eteenpäin, ovat tilanteita, jolloin kokee luottavansa omaan ammattitaitoonsa.” (Paula)

”Olen käynyt myös loppuunpalamisen äärellä, ja se tie on pitkä, vaikkakin opettavainen.” (Timo)

5.2.2. Sosiaaliset verkostot

Seuraava opettajien tarinoista noussut tarinatyypin on **sosiaaliset verkostot**. Tähän tarinatyypin sisältyvät kollegat ja esimiehet, palaute sekä yhteisopettajuus. Näistä kollegojen ja esimiehen vaikutuksen omaan ammatilliseen kehittymiseen mainitsivat kaikki tutkittavamme eli kahdeksan kappaletta (ks. TAULUKKO 1). Kollegoiksi lasketaan tässä tutkimuksessa ja sen tuloksissa muiden opettajien sekä rehtorin lisäksi myös koulun

moniammatillinen yhteisö (esim. terveydenhoitaja, koulukuraattori ja koulupsykologi), sillä se oli mainittu useamman eri opettajan toimesta. Moniammatillisen yhteisön ja kollegoiden tarjoamat erilaiset näkökulmat ja tukimuodot nähtiin opettajien tarinoissa mahdollisuuksina kehittää omaa osaamista opettajana. Lisäksi saatu tuki esimieheltä ja kollegoilta nähtiin opettajien tarinoissa kehittävänä asiana omassa opettajuudessa. Omat epävarmuudet ja haastavat tilanteet oli saatu käännettyä voitoksi juuri hyvän tukiverkoston avulla. Lisäksi kannustus kollegoilta tai esimieheltä oli useamman opettajan tarinoissa vahvistanut omaa ammatillista identiteettiä.

"Tietysti palaute rehtorilta oli merkittävässä roolissa oman ammatillisen identiteettini kehittymisen kannalta." (Arto)

"Olen ollut mukana vertaismentoritoiminnassa vuosia, mentoroitavana, mentorina ja kouluttajana. Näissä kokoontumisissa läpikäydään monipuolisesti opettajuuteen, ammatillisuuteen liittyviä seikkoja niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Verme on myös uusilla ideoillaan vienyt opettajuuttani eteenpäin." (Paula)

"Jokainen prosessi, missä oppilaan oppimisongelmaa aletaan tutkia, ja mukaan liittyvät terveydenhoitaja ja psykologi, on vahvistanut ammatillista identiteettiäni. Aina, kun olen joutunut kysymään neuvoja johonkin oppilastilanteeseen, tilanteeseen liittyy mielestäni mahdollisuus uuden oppimiseen." (Arto)

Palautteen ja yhteisopettajuuden merkityksen huomioivat tarinoissaan puolet tutkittavista. Nämä kolme sosiaalisten verkostojen ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa, sillä esimerkiksi palautetta tutkittavat kertoivat saaneensa kollegoilta, esimiehiltä, oppilailta sekä vanhemmilta. Erilaisen palautteen merkitystä kuvataan myös tarinoissa itseä opettajana vahvasti kehittäneenä asiana. Kannustava palaute työyhteisössä sekä rakentava palaute omasta opettajuudesta eri tahoilta on koettu tarinoissa tärkeäksi asiaksi ottaa vastaan ja kehittää itseään opettajana sen avulla. Lisäksi eri tahoilta saadun positiivisen palautteen kuvattiin vahvistaneen omaa ammatti-identiteettiä.

"Palaute, jota olen saanut kollegoilta, oppilaiden vanhemmilta on kehittänyt. Rakentava ja kannustava palaute vahvistaa omaa ammatti-identiteettiä. Mielestäni on hyvä pysähtyä palautteen äärelle." (Paula)

"Tämä työyhteisön antama palaute on ollut minulle henkilökohtaisesti todella tärkeää. Lisäksi rehtorin kanssa käydyt keskustelut ovat olleet tärkeitä ja olen saanut häneltä

paljon hyvää palautetta työni hoitamisesta. Tämä on totta kai hivellyt itsetuntoani ja lisännyt ammatillista itsevarmuuttani.” (Arto)

Yhteisopettajuuden merkitystä omalle ammatilliselle kehitymiselle tai ammatillisen identiteetin rakentumiselle korostivat neljä opettajaa kertomuksissaan. Opettajat kertoivat muun muassa siitä, kuinka yhteisopettajuuden avulla työn vastuualueiden sekä erilaisten ilojen ja huolien jakaminen on helpottanut omaa työskentelyä ja työssä pärjäämistä. Lisäksi toiselta opettajalta saadut vinkit, opetuskäytännöt sekä uudet näkökulmat omaan opettajuuteen ovat kehittäneet heitä opettajina.

”Suunnittelemme joka päivä yhdessä tunteja, eriytämme, jaamme iloja, huolia ja turhautumisia, tunnemme molemmat meidän yhteiset oppilaat. Materiaalia on kaksinkertainen määrä käytössä ja toiselta voi aina kysyä apua eri pulmiin. Lisäksi pääsen tarkkailemaan ja oppimaan toisen opettajan tavasta opettaa -aivan mieletöntä. Tämä jos mikä kehittää omaa ammattitaitoani.” (Leena)

”Olen saanut työskennellä vuosia hyvien työparien kanssa, ja tällaisesta yhteisopettajuudesta ja tiiviistä työparityöskentelystä en haluaisi enää luopua. Hyvän työparin kanssa saa olla oma itsensä, ei mieti millä tavalla opettaa, saa jatkuvasti uusia ideoita ja haastavissa tilanteissa toisesta opettajasta (ja tiimin muista jäsenistä) on turvaa ja tukea.” (Timo)

”Saadut vinkit, neuvot ja avut arkipäivän tilanteisiin ja pulmiin ovat vahvistaneet ammattitaitoa ja tietoa siitä, että toimii oikein.” (Elli)

5.2.3 Työkokemus

Kolmas opettajien tarinoista noussut tarinatyyppi ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavasta tekijästä on **työkokemus**. Se pitää sisällään erilaiset työtaustat sekä oppisisältöjen hallinnan. Erilaisten työtaustojen merkityksen nostivat esiin viisi tutkittavaa ja oppisisältöjen hallinta esiintyi puolestaan vain yhden tutkittavan tarinassa (ks. TAULUKKO 1). Oppisisältöjen hallinta on kuitenkin tärkeä nosto opettajan ammatillisen kehittymisen laajentamisessa, sillä kyseinen opettaja oli korostanut sen merkitystä itselleen useaan otteeseen tarinassaan.

Työkokemuksen merkityksestä omalle ammatilliselle kehitymiselleen tai ammatillisen identiteetin rakentumiselle opettajat kertoivat tarinoissaan esimerkiksi siitä, kuinka niiden tuoma laaja-alaisuus, uudet näkökulmat ja perspektiivi opettajan työhön sekä erilaisten lisämateriaalien saaminen osaksi omaa opetetusta ovat kehittäneet kokonaisvaltaisesti itseä opettajana. Lisäksi opettajat kuvasivat tarinoissaan työvuosiensa ja niiden mukanaan tuomien kokemusten vaikuttaneet positiivisesti omaan opettajuuteen ja sen kehittymiseen. Opettajien kokemuksista käy ilmi, että kun työkokemusta on karttunut tarpeeksi erilaisista työympäristöistä ja työyhteisöistä, kehittyy myös oma ajattelu ja ammatillisuus luokanopettajan työssä. Opettajan työtä oppii opettajien kokemusten mukaan parhaiten työtä tekemällä ja erilaisia kokemuksia kartuttamalla. Myös kokemukset monipuolisesti erilaisista työyhteisöistä ja toimintatavoista koulumaailman ulkopuolelta voivat olla olennaisessa osassa oman ammatillisen kehittymisen ja ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta. Kokemuksen tuoma varmuus, laaja-alaisuus sekä erilaiset näkökulmat opettamiseen ovat olleet tutkittavien opettajien mukaan avainasemassa ammatillisen kehittymisen kannalta.

"Olin yli 10 vuotta lastentarhanopettajana ja useita vuosia ennen luokanopettajan tutkintoa tein opettajien sijaisuuksia eri koulutusasteilla. Nämä erilliset työpaikat ovat olleet varsin merkityksellisiä minulle. Olen saanut laaja-alaisuutta ja näkökulmaa työhöni. Erilaiset, erikokoiset työyhteisöt, erilaisine johtajineen ovat vaikuttaneet ammatilliseen kehittymiseeni." (Paula)

"Työkokemus ja työvuodet ovat kuitenkin lisänneet pätevyiden tunnetta luokanopettajan työssä." (Elli)

"Ammatillisen pätevyiden kannalta on ollut tosi tärkeää, että olen saanut opettaa monipuolisesti eri luokka-asteita ja myös eri oppiaineita." (Arto)

Oppisisältöjen hallintaa korostanut opettaja mainitsi tarinassaan useasti kuinka yksi tärkeä arvo ja piirre hänen omassa opettajuudessaan on hallita tietyllä riittävällä tasolla opettamansa asiat sekä niiden pedagogiikka. Hänen tarinastaan välittyi kokemus siitä, että hyvä opettaja osaa ja hallitsee tietyntyyliset

taidot ja sisällöt opetuksessa rutiinilla, ja on perillä siitä, millaista pedagogiikkaa harjoittaa. Näissä asioissa hän korosti halunneensa aina kehittyä opettajana. Tämän opettajan kertomuksesta välittyi myös tietynlainen jatkumo omassa kehittämisessä ja sen etenemisestä työuran aikana vahvasta sisällöllisestä osaamisesta kohti opetuksen kokonaisuuden hallintaa omassa luokassaan;

”Pätevä opettaja osaa työnsä, siis pedagogiikka on hallussa, tietää ja tunnistaa ammatillisen vastuun, osaa rajata työtään. Pätevän opettajan ei mielestäni tarvitse ”erikoistua” johonkin, voi opettaa hyvin perinteisinkin keinoin, kunhan vain ottaa huomioon luokan ja oppilaiden tarpeet.” (Arto)

”Huomasin toisaalta, että aloin hallita näiden luokkien oppisisällöt suvereenisti, mikä myös osaltaan vahvisti pätevyden tunnettani. Minulle on ollut tärkeää myös monipuolisten opetusmenetelmien käyttö ja olen tehnyt luokkieni kanssa erilaisia kokeiluja, esim. monenlaisia projekteja. Kun itsevarmuuteni on kasvanut, olen sitä myötä rohkaistunut kokeilemaan hyvinkin monenlaisia juttuja oppilaitteni kanssa, ja kaikki tämä on vahvistanut osaamistani ja pätevyden tunnettani.” (Arto)

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisista kokemuksista luokanopettajien ammatillinen kehittyminen ja ammatillinen identiteetti työuran aikana on muodostunut. Tutkimuksen aineisto koostui sähköpostitse kerätyistä vapaamuotoisista luokanopettajien tarinoista (N=8). Tarinat analysoitiin narratiivisen analyysin keinoin. Tuloksissa nousi kolme tarinatyyppeä eli pääluokkaa, joita olivat **käännekohtat**, **sosiaaliset verkostot** sekä **työkokemus**. Havainnollistimme tuloksia kahden erilaisen fiktiivisen tyyppitarinan keinoin.

Tutkimuksemme kohteena olleet luokanopettajan ammatillisesta kehitymisestä kertovat tarinat olivat hyvin monimuotoisia. Osa tutkimushenkilöistä oli kerännyt ylös ranskalaisin viivoin tärkeimpiä uransa aikana esiin nousseita yksittäisiä oivalluksia, kun taas toiset kuvailivat koko ammatillisen kehityksensä kaaren. Osa tutkimushenkilöistä nosti tarinassaan esiin ammatillisen kehittymisen ja identiteetin käsitteet erillisinä, ja toiset eivät erotelleet niitä lainkaan toisistaan. Näin ollen pelkästään ammatilliseen identiteettiin liittyviä lainauksia kertyi varsin vähän, jolloin teimme päätöksen olla erottelematta ammatillisen identiteetin osuutta omaksi taulukokseen. Identiteetti on itsessään hyvin laajan käsite, joka on hyvin sidoksissa myös yksilön henkilökohtaiseen elämään, josta emme ole tässä tutkimuksessa kiinnostuneita. Esimerkiksi Ropo (2015) kuvaa määritelmässään identiteetin käsitteen olevan monisyinen ja haasteellinen rajata kuvaamaan vain jotain tiettyä osa-alueella. Ammatillinen identiteetti kulkee kuitenkin aina myös yhdessä henkilökohtaisen identiteetin piirteiden kanssa eikä niitä täysin voida eritellä toisistaan (Ropo, 2015).

Tutkimushenkilöidemme tarinoista oli löydettävissä sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia työuran varrelta. Lähes kaikkien tutkimuksemme

opettajien tarinoissa nousi esiin henkilökohtaisen elämän haasteita ja vastoinikäymisiä, jotka jollain tapaa ovat vaikuttaneet myös heidän ammatilliseen kehittymiseensä opettajan työssä. Erityisesti omaan jaksamiseen ja terveydentilaan liittyvät asiat olivat useammalla opettajalla auttaneet lopulta työn rajaamisessa sekä toimivampien työtapojen löytämisessä. Tässäkin kohtaa on syytä muistaa, että kuten Heikkinen & Huttunen (2014) toteavat, ajan kuluessa negatiiviset kokemukset voivat menettää merkitystään tai muuttua kokonaan kasvattaviksi kokemuksiksi, kuten fiktiivisessä Päivin selviytymistarinassa on käynyt. Positiiviset kokemukset taas veivät tutkittaviamme eteenpäin oman ammatillisen oppimisen matkalla, usein pitkiäkin harppauksia.

Zysbergin ja Maskitin (2017) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen on jatkuva ja mielekkään muutoksen aiheuttama prosessi. Heidän tutkimuksessaan havaittiin opettajan ammatillisen kehittymisen tapahtuvan yksilöllisesti ihmisen omassa ajattelussa ja olevan sitä kautta myös hyvin yksilöllinen ja subjektiivinen prosessi koko työuran ajan. Zysbergin ja Maskitin (2017) saama tulos on myös yhteneväinen tämän tutkimuksen opettajien omien tarinoiden kanssa; jokainen opettaja kuvasi oman kehittymisensä olleen erilaisten kokemusten värittämä ja rakentama prosessi, jonka ei koettu kuitenkaan vielä olevan kokonaan valmis. Vaikka opettajilla oli työuraa takana vaihtelevia määriä, jokaisen kokemuksista välittyi jatkuvan kehittymisen halu. Kuten myös Sancarin (2021) ja kollegoiden tutkimuksessa todettiin, opettajan kehittyminen ammatissaan on oikeastaan koko uran ja elämän kattava prosessi. Sancar (2021) kollegoineen havaitsi tutkimuksessaan tähän ammatillisen kehittymisen jatkumoon vaikuttaneen opettajan erilaiset ominaisuudet, opetussisällöt ja -strategiat sekä opettajaa ympäröivä koulukonteksti ja sen sisältämät erilaiset tukitoimet ja uudistukset (Sancar, 2021). Myös tässä tutkimuksessamme saimme havaita näiden asioiden vaikuttaneen tutkittavana olleiden opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja omaan opettajuuden prosessiin. Usealla opettajalla esimerkiksi koulurakenteiden muutokset,

yhteisopettajuus sekä omien opetusmenetelmien kehittäminen sekä muokkaaminen olivat vaikuttaneet merkittävästi oman opettajuuden kehittymiseen.

Pitkäsen (2021) toteuttaman laadullisen seurantatutkimuksen mukaan opettajat saivat merkittäviä oppimiskokemuksia muun muassa luokkatyöskentelyssä, erilaisissa opettajayhteisöissä sekä henkilökohtaisen elämän piirissä. Myös tässä tutkimuksessamme korostui opettajaksi kasvun ja kehittymisen prosessin yksilöllinen ja sosiaalinen luonne. Saamissamme tuloksissa näkyi erityisesti esimerkiksi kollegoiden sekä esimiehen merkitys, sillä niiden vaikutuksen mainitsi jokainen kahdeksasta opettajasta vähintään kerran. Esimiehen eli useimmiten rehtorin tuki ja kannustus koettiin merkittäviksi sekä saatu palaute kehittäväksi ja kannustavaksi useamman opettajan vastauksissa. Tarnasen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa opettajat kertoivat rehtorin sekä hyvän johtamisen ominaisuuksiksi jokapäiväisen tuen arjen keskellä sekä ei-autoritaarisen johtamistyylin. Tutkimuksessa opettajat mainitsivat myös omien ajatusten ilmaisunvapauden, sekä osallisuuden kokemukset ja mahdollisuudet (Tarnanen ym., 2021). Myös saadun tuen ja palautteen vaikutuksen oman ammatillisuuden kehittymiseen mainitsi tutkimuksessamme viisi opettajaa kahdeksasta. Ahosen (2018) tutkimuksessa opettajan ammatillisen kehittymisen koettiin olevan vähäisempää, mutta sitäkin harkitumpaa ja tarkoituksenmukaisempaa ammatillisen yhteisön keskuudessa. Oma aktiivinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen työyhteisön kanssa on tietoisempaa ja tavoitteellisempaa koko yhteisön näkökulmasta (Ahonen, 2018). Myös tämä seikka näkyi saamissamme tuloksissa; opettajat kuvasivat tarinoissaan hyvän työyhteisön vaikuttavan positiivisesti omaan ammatilliseen kehittymiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia & jatkotutkimusaiheita

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineistona toimi kahdeksan luokanopettajan tarinat koskien heidän kokemuksiaan omasta ammatillisesta kehittämisestä. Tutkimushenkilöiden löytäminen oli haastavaa ja vallitsevista olosuhteista johtuen saimme lopulta mukaan kahdeksan opettajan tarinat. Vaikka otos on suppeahko, aineistossa oli havaittavissa samojen teemojen toistumista tarinasta toiseen. Tähän liittyen Eskola ja Suoranta (1998, s. 47) käyttävät kylläntymisen eli saturaation käsitettä, jonka mukaan aineisto on riittävää sitten kun uusista tapauksista ei enää tule merkittävää uutta tietoa tutkimukseen. Näin ollen tutkimuksemme saturaatio voidaan arvioida tutkimuskysymyksen kannalta riittäväksi ja tarpeeksi laadukkaaksi. Tutkimuksen laadun parantamiseksi tutkimusprosessin kulku on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen kulku olisi tältäkin osin mahdollisimman läpinäkyvää.

Puusan (2020) mukaan tutkijan tekemät rajaukset rajaavat parhaimmillaankin merkittävästi sitä monisäikeisyyttä, mitä ihmiselämään todellisuudessa liittyy. Tutkijoina meillä on oikeus ja velvollisuus tehdä tiettyjä rajauksia tutkimusaineistosta tehtävien nostojen suhteen. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä se, että analysointi- ja esitystavasta riippumatta esillä on aina viimekädessä tutkijan ääni ja hänen valintansa sekä valikoimansa ja pelkistämänsä asiat aineistosta (Hänninen, 2002). Pyrimme parantamaan tutkimuksemme luotettavuutta systemaattisen aineistoanalyysin kautta. Valitsimme aineistosta kaikki kohdat, joissa opettajat kuvailivat joko suoraan tai tulkintamme mukaan jollain tapaa ammatillista kehittymistään tai identiteettiään. Tutkimuskysymyksemme luettuaan voimme kuitenkin olettaa tutkimushenkilöiden nostaneen tarkoituksella esiin heille itselleen ammatillisesti merkityksellisiä kehityshetkiä, joista olimme tutkimuksessamme kiinnostuneita.

Tutkimusprosessin aikana kävimme jatkuvaa dialogia tulkinnoistamme ja vertailimme muistiinpanojamme, jotta tekemämme tulkinnat eivät perustuisi

vain yhden ihmisen ajatteluun. Kyseessä on Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 144) mukaan Denzin (1978) määrittelemän neljän triangulaation päätyypin toinen muoto, tutkijatriangulaatio, jossa tutkijoina toimii mahdollisimman monta henkilöä aineiston keräys- ja/tai analyysivaiheessa. Lisäksi olemme pyrkinet tutkimuksessamme myös mahdollisimman laajaan teoriaa koskevaan triangulaatioon, jossa Denzin (1978) mukaan pyritään laajentamaan tutkimuksen näkökulmaa ottamalla tutkimuksessa huomioon monia teroreettisia näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 145).

Heikkisen & Huttusen (2014) mukaan oppimiskokemukset toimivat opettajan käyttöteorianä. Muistiin tallentuneet kokemukset voidaan heidän kuvauksessaan luokitella kriittisiksi eli merkittäviksi kokemuksiksi. Kuitenkin niitä on syytä tarkastella oikeassa aikaperspektiivissä, muistoina (Heikkinen & Huttunen, 2014). Tässä tutkimuksessa esiin nousseet tutkittavien kokemusten voidaan ajatella olleen heille merkittäviä oman ammatillisuuden kehittymisen kannalta, mutta niiden täyttä todenpitävyyttä on mahdotonta varmistaa, sillä osasta niistä on kulunut jopa vuosia. Näin ollen saatuihin tuloksiin pitää suhtautua tietyllä varauksella. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset rajoittuvat vain kahdeksan luokanopettajan kokemuksiin, eikä niitä voida näin ollen yleistää. Laadullinen, narratiivinen tutkimus pyrkiikin yleistysten sijaan ennen kaikkea kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisesti. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ihmiset valikoivat väistämättä mitä kertovat tai jättävät kertomatta tarinoissaan. Siksi ihmisten itse kertomia kertomuksia omasta elämästä tulisikin pitää enemmän kerrottuina konstruktioina (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006).

Käyttämällä tutkittavien suoria lainauksia tulkintojemme pohjana pyrimme sekä rikastamaan aineistomme analyysiä että myös lisäämään sen todenmukaisuutta ja uskottavuutta. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa liikutaan vahvasti tutkijoiden tulkintojen ja aineistosta tekemien nostojen varassa, voidaan aineistosta poimituilla suorilla lainauksilla varmistaa ja vahvistaa havaintojen ja nostojen tulkintoja oikeiksi (Patton, 2015). Hän

esittääkin erilaisten aineistolainauksen olevan laadullisessa tutkimuksessa tuotettavan tiedon peruslähteitä, jotka paljastavat parhaiten tutkittavien ajatuksia, kokemuksia, tunteita sekä peruskäsityksiä tutkittavasta tai kysytystä aiheesta.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on Pattonin (2015) mukaan tuottaa tietoa ja tuloksia maailman sekä sen erilaisten ilmiöiden toiminnasta. Tarkoituksena ei ole rakentaa objektiivista tietoa, sillä tuloksena voi olla ainoastaan tiettyyn aikaan tai paikkaan rajoittuneita ehdollisia selityksiä (Hirsjärvi ym., 2009). Pattonin (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen perustarkoituksena on olla kiinnostuneita erilaisten ilmiöiden taustasyiden ymmärtämisestä ja kuvaamisesta. Myös tällä laadullisella tutkimuksella pyrimme lisäämään ymmärrystä ja avoimuutta sille, miten luokanopettajien ammatillinen kehittyminen mahdollisesti rakentuu, ja millaisten kokemusten kautta omaa kehitystä ja ammatillisen identiteetin rakentamista voi tukea.

Kerronnallisen eli narratiivisen tutkimuksen eettistä arvoa voidaan Hännisen (2002) mukaan perustella sillä, että se kunnioittaa ihmisen ominaislaatuisuutta ja kokonaisuutta olemalla kiinnostunut ihmiselle tärkeistä ja merkityksellisistä asioista. Se myös auttaa ja mahdollistaa tätä kautta ihmiselle itsereflektiota ja itsensä kehittämistä omassa elämässään (Hänninen, 2002). Kerronnallisessa tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin on luonteenomaista antaa mahdollisuus tutkittavien itse muodostaa asioille erilaisia merkityksiä. Hännisen (2002) mukaan tällainen äänen antaminen on kuitenkin aina hyvin suhteellista, kun on kyse tutkimuksen tekemisestä. Pattonin (2015) mukaan laadullista tutkimusta tehdessä tärkeää on lisäksi tarjota tutkittaville mahdollisuus vastata mahdollisimman tarkasti ja perustellusti juuri omia kokemuksia ja näkemyksiä kuvaavalla tavalla siihen, mitä tutkimuksessa halutaan tietää. Tästä syystä halusimmekin tarjota tutkimuksessamme opettajille mahdollisuuden kirjoittaa mahdollisimman avoimesti ja omaa tyyliään kunnioittavalla tavalla luova teksti, josta kuitenkin kävisi ilmi heidän

ammattilliseen kehittymiseensä tai ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen johtaneita kokemuksia.

Tutkimuksen teossa on tärkeää korostaa tutkittaville osallistumisen vapaaehtoisuutta. Osallistujilta kysytään aina asiaankuuluvalla tavalla lupa luomiensa kertomusten käyttöön anonymiteetistä huolehdittuna. Josselsonin (2007) mukaan eettiset käytännöt ja eettiset säännöt perustuvat periaatteisiin, joiden mukaan varmistetaan osallistujien vapaa suostumus osallistumiseen, varmistetaan materiaalin luottamuksellisuus ja suojellaan osallistujia kaikilta haitoilta, joita heidän osallistumisestaan voi aiheutua. Hänninen (2002) esittää, että suurin eettinen pohdinta tyyppitarinoissa kohdistuu siihen, kuinka paljon tutkittavat mahdollisesti kokevat omiin tarinoihinsa kohdistuvaa loukkausta, kun ne sijoitetaan johonkin tiettyyn tyyppiin ja kytkemällä sitten laajempiin kokonaisuuksiin tyyppitarinoiden muodossa. Aineiston analysointi tarinatyyppien sekä omien tuottamiemme tyyppitarinoiden avulla oli perusteltu valinta, sillä näin saimme tuotua parhaiten esiin tutkittaviemme kertomia kokemuksia ammatillisesta kehitymisestä ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta työuran varrelta. Tyyppitarinoiden rakentaminen auttoi kokoamaan tulokset yhteen helpommin lähestyttäväksi kokonaisuudeksi rikastuttaen samalla tuloslukua.

Opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja tarinat työurien varrelta ovat jo meille tutkijoina olleet tunteita herättäviä ja koskettavia, joten haluamme tutkimuksemme laadun kannalta varmistaa, että tulkintamme tulevat vastaamaan mahdollisimman hyvin opettajien tarinoita. Tutkijan eettinen velvollisuus kerronnallisessa tutkimuksessa on pyrkimys omaan tulkintaansa siten, että alkuperäisen tarinan luoja ja ”omistaja” kykenee vielä tunnistamaan ja tunnustamaan tarinan omatekemäkseen (Hänninen, 2002). Narratiivisen tutkimuksen yksi arviointitapa on tarkastella sitä hyödyntämällä Heikkisen ja kollegoiden (2012, s. 8) laadullisen tutkimuksen validiteetin arvioinnin viittä periaatetta, joita ovat historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja eettisyys sekä evokatiivisuus.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti tutkimuksen raportoinnin tulee olla koherenttia, kronologista sekä ajalliset ja paikalliset yhteydet paljastavaa. (Heikkinen ym., 2012). Olemme pyrkineet rakentamaan tutkimuksestamme selkeän tarinan, jota lukija voi seurata ja jossa opettajien yksilöllisiä elämäntarinoita tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimukseen ja opettajan työn piirteisiin. Reflektiivisyyden periaatteen mukaisesti olemme pyrkineet kirjoittamaan auki omaa rooliamme, arvojamme ja tutkimukseemme olennaisesti vaikuttavia tekijöitä (Heikkinen ym., 2012). Tutkimuksemme aiheena olivat opettajan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaneet kokemukset. Kukkolan (2018) mukaan tällaiset kokemukset eivät vastaa täysin todellisuutta, sillä yksilö on aina oman kokemuksensa subjekti. Toisaalta on totta, että yksilö kokee aina jotain omassa kokemuksessaan (Kukkola, 2018). Emme voi siis todeta, että tutkittavilta saamamme tarinat ovat täysin luotettavia, mutta ne välittävät varmasti tietoa ammatillisesta kehitymisestä subjektiivisesta näkökulmasta.

Olemme huomioineet tutkimuksessamme myös dialektisuuden periaatteen (Heikkinen ym., 2012). Dialektisuuden periaatteen viitekehyksessä tutkija on tulkitessaan osa dialektista ja dialektista prosessia toimien vuorovaikutuksessa sekä tulkittavan kohteen että ympäröivän maailman kanssa. Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan tavoitteena on tuoda tutkimuksessa näkyväksi erilaisia ääniä, joten päämääränämme oli sisällyttää tuloksiimme ja kirjoittamiimme tyypitarinoihin mahdollisimman laajasti eri tarinoiden välittämiä näkökulmia. Kuten mainitsimme aiemmin, aineistomme oli saturaation kannalta varsin yhtenäinen, mutta otimme tulososiossa huomioon myös harvemmin mainitut ammatillisuuden kehitykseen liittyvät kokemukset, kuten oppisisältöjen hallinnan. Olemme käyttäneet suoria lainauksia sekä tulosluvussa havainnollistamassa päätelmiämme että toisessa tyypitarinassa, jossa tutkittavien lainaukset on kirjoitettu omin sanoin.

Toimivuuden ja eettisyyden periaatteen näkökulmasta narratiivisen tutkimuksen tulee pyrkiä yleishyödylliseen lopputuotokseen, jota voitaisiin

mahdollisesti jatkojalostaa myöhemmissä tutkimuksissa (Heikkinen ym., 2012). Ajatteleme tämän tutkimuksen avanneen opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyviä kokemuksia ja olevan näin jatkumo aiheesta aiemmin tehdyille tutkimuksille. Toivomme näkevämme tulevaisuudessa vieläkin syvemmälle aiheeseen sukeltavaa tutkimusta. Koemme, että tutkimusaineistostamme on omien nostojemme lisäksi löydettävissä muitakin tärkeitä, opettajuuteen ja henkilökohtaiseen kehitykseen sidottuja teemoja, joita olisi mahdollista tarkastella erilaisesta viitekehyksestä käsin. Moni tutkittavista eritteli esimerkiksi laajasti pätevän opettajan ominaisuuksia. Toinen oivallinen tutkimuskohde voisi olla opettajien käyttämä rikas kieli, jolloin tutkittaisiin millaisilla ilmaisuilla he kuvailevat ammatillista kehittymistään. Kolmas mahdollinen jatkotutkimuksissa hyödynnettävä aihe on henkilökohtaisen elämäntarinan kautta nousevat käännekohtat, kuten vakava sairastuminen, jotka kuitenkin vaikuttavat jollain tapaa myös ammatilliseen kehitykseen. Näiden tarinoiden tuottamien tulosten rinnalla olisi mielenkiintoista pyytää opettajia pohtimaan oman henkilökohtaisen elämän ja oman opettajuuden suhdetta ja siten lähteä tarkastelemaan henkilökohtaisen identiteetin ja ammatillisen identiteetin rakentumista suhteessa toisiinsa.

Evokatiivisuuden periaatteen mukaan narratiivisen tutkimuksen yksi tavoitteista on herättää mielikuvia ja tunteita lukijoissa (Heikkinen ym., 2012). Pyrimme tyyppitarinoiden avulla elävöittämään tutkimustuloksiamme ja tuomaan näkyvämmäksi niitä tunteita, joita me tutkijat itse koimme tutkittavien tarinoita lukiessamme. Opettajien kirjoittamat tarinat olivat koskettavia kuvauksia ammatillisen kehittymisen hetkistä sekä sen jatkuvuudesta, moninaisine tunneskaaloineen. Ne havahduttivat meidät tulevina opettajina myös pohtimaan sitä, kuinka ammatillinen identiteetti ja ammatillinen kehittyminen ovat vahvasti sidoksissa yksilön henkilökohtaiseen elämään. Vasta erilaisten uran aikana kohdattujen kokemusten, oivallusten ja usein myös käännekohtien kautta opettaja löytää lopulta oman tapansa olla opettaja ja oppii toteuttamaan työtään mahdollisimman hyvin ja omaa hyvinvointia edistävästi.

Kuten tuloksista koostetusta vastatarinasta ilmenee, tutkittavat kuvaavat myös pysäyttäviä ja täysin uusille työurille ohjaavia haasteita. Heidän mukaansa haastavat kokemukset esimerkiksi oppilaisiin tai esimiehiin liittyen ovat usein niitä kasvattavimpia omaan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Niihin sisältyy valtava kasvun ja oppimisen paikka, josta ammatillinen kehittyminen tai oma ammatillinen identiteetti saa rakennusaineita.

Tämän tutkimuksen kautta pääsimme tutustumaan kahdeksan erilaisen opettajan uratarinoiden ja työtaustoihin. Vaikka opettajan ammatillinen kehittyminen sekä ammatti-identiteetti ovat hyvin subjektiivinen ja henkilökohtainen asia, koemme tarinoista löytyneiden samankaltaisuuksien luovan tietynlaista viitekehystä sille, mistä suomalaisen luokanopettajan kehittyminen työssään koostuu. Myös oman ammatillisen kehittymisemme kannalta pian valmistuvina luokanopettajina tämän tutkimuksen teko ja sen tuottamat tulokset tuntuvat merkityksellisiltä ja ajankohtaisilta.

Jokainen opettaja kohtaa urallaan ja elämässään varmasti erilaisia haastavia tilanteita, joista selvittyään voi kokea kehittyneensä opettajana. Mahdollisuus kääntää erilaiset haasteet positiiviseksi oppimisen hetkeksi ja kehittymisen paikaksi on opettajien tarinoiden perusteella avainasemassa ammatillisen kehittymisen kannalta. Myös opettajan työn yhteisöllisyys ja toisten opettajien tuen merkitys työssä välittyi tarinoista lämmöllä. Tätä työtä ei tarvitse suorittaa yksin ja pärjäämisen kulttuuria tulisi myös opettajien keskuudessa murtaa yhä enemmän.

Opettajien kirjoittamista tarinoista sekä erilaista aiemmista tutkimuksista sekä muusta lähdekirjallisuudesta välittyi meille myös hyvin kuva siitä, kuinka tärkeää oman ammatillisen kehittymisen ja ammatti-identiteetin reflektointi uran aikana on. Pitkänkään työuran tehneen opettajan ei tarvitse jumiutua vanhoihin kaavoihin ja ajatella olevansa jo valmis opettaja. Ammatillinen kehittyminen on koko uran ajan jatkuva prosessi, jonka itsereflektioon ja aktiiviseen työstämiseen eteen on tärkeää nähdä vaivaa. Ammatti-identiteettiä ei voida rakentaa pelkästään uran alussa ja pitää sitä siitä lähin muuttumattomana

asiana. Opettajan työn kulmakivenä voidaankin nähdä avoimuus ja ennakkoluulottomuus omalle oppimiselle ja sen tuomille loputtomille mahdollisuuksille.

LÄHTEET

- Ahonen, E. (2018). *Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana*. Helsingin Yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3975-7>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Clandinin, D. J. (2006). *Studying Teachers' Lives and Experience: Narrative Inquiry Into K-12 Teaching*. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E. & Mäkelä, M. 2002. *Opiskelijat tarinoiden äärellä*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa - Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo: WSOY, 258274.
- Heikkinen, H.L.T. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: OKKA säätiö.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. 2012. *Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited*. Educational Action Research, 20(1), 5-21.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007): Ihmisen näköinen opettaja. *Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto
- Heikkinen, H. L. T. (2018) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helin, M. (2014). *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo: yliopiston ja koulujen kumppanuus*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9530-6>

- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. 5. painos. Tampere. Tampereen yliopistopaino
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen Yliopisto <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>
- Josselson, R. 2007. The Ethical Attitude in Narrative Research. In: Clandinin, D.J. 2007. *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousands Oaks, Ca: Sage Publications, 537–566.
- Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Eteläpelto, A., Onnismaa, J., Lapinoja, K., Hänninen, S., . . . Heikkinen, H. L. T. (2006). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura.
- Keltermans, G. (1993). *Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development*. *Teaching & Teacher Education* 9 (5/6).
- Korthagen, F. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. Teachers and Teaching: Theory and practice*. 2017VoL. 23, no. 4, 387–405
- Koski-Heikkinen. A. (2013). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Lapin yliopisto.
- Kujala, T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello". *Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J & Virtanen, I. A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kärnä, M. (2015). Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä*

informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampereen yliopistopaino

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leavy, P. 2020. *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Publications.
- Leehu Zysberg, Ditzza Maskit 2017. Teachers' Professional Development, Emotional Experiences and Burnout. *Journal of Advances in Education Research, Vol. 2, No.4*. Gordon Academic College of Education, Haifa, Israel
https://www.researchgate.net/publication/321190850_Teachers'_Professional_Development_Emotional_Experiences_and_Burnout
- Martin, A. (2021). "Draw with words, write myself" : supporting teachers' professional development in creative writing communities. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8824-1>
- Patton, M.Q 2015. *Qualitative research & evaluation method: intergrating theory and practice*. 4. painos. SAGE publications, Inc.
- Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehitys nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi*. Jyväskylän Yliopisto
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8957-6>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski. (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer.
- Postholm, M.B 2012. *Teachers' professional development: a theoretical review*. Educational research, 54:4, 405429, DOI: 10.1080/00131881.2012.734725
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Ropo, E., Sormunen, E., Heinström, J., Kiili, C., & Laurinen, L. (2015). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampereen Yliopistopaino.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). *A new framework for teachers' professional development*. *Teaching and teacher education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Toim.). *Analysing qualitative data in psychology*. 2. painos. (s.202-221). Lontoo: Sage. https://www.researchgate.net/publication/312161692_Smith_B_2016_Narrative_analysis_In_E_Lyons_A_Coyle_Eds_Analysing_qualitative_data_in_psychology_2nd_ed_pp_202-221_London_Sage
- Smith, D. (2012). *Supporting new teacher development using narrative-based professional learning*. *Reflective Practice*, 13 (1), 149–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.626020>
- Stenberg, K. (2010). *Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers*. *Reflective practice*, 11(3), 331-346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>
- Stenberg, K. 2011. *Riittävään hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS- kustannus
- Tarnanen, M., Kostiainen, E., Kaukonen, V., Martin, A., Toikka, T., Opettajankoulutuslaitos, & Education, D. o. T. (2021). *Towards a learning community: Understanding teachers' mental models to support their professional development and learning*. Routledge, Taylor & Francis.
- Terävä, J. (2010). *Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus*. Jyväskylän Yliopisto <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3802-4>
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje, 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarvointi Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (7. uud. p.). Tammi.

Tirkkonen, S. (2019). What Is Experience? Foucauldian Perspectives. *Open Philosophy*, 2(1), 447-461. <https://doi.org/10.1515/opphil-2019-0032>

Tökkäri, V. T. M. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. teoksessa J. Toikkanen, & I. A. Virtanen (Toimittajat), *Kokemuksen tutkimus VI : kokemuksen käsite ja käyttö* (S. 64-84). Lapin yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>

LIITTEET

Liite 1. Tehtävälomake opettajille.

Tutkimuksemme tavoite on selvittää, millaisista hetkistä ja/tai kokemuksista luokanopettajien pätevyyden tunne omassa työssään on muodostunut/kehittynyt. Olemme kiinnostuneita kuulemaan erilaisten luokanopettajien tarinoita omilta työuriltaan niistä hetkistä, jotka ovat vahvistaneet heidän ammatillista identiteettiään opettajana.

Vaihe - orientaatio

Orientoivaa kirjoittamista (näitä pohdintoja ei tarvitse palauttaa)

Millaiset kokemukset ovat olleet merkityksellisiä oman ammatillisen kehittämisesi kannalta?

Millainen on hyvä tai pätevä opettaja/ mistä opettajan pätevyys muodostuu? Milloin sinusta on tuntunut siltä, että olet hyvä ja pätevä työssäsi?

Milloin, miksi tai minkälaisissa tilanteissa koet, että oma opettajaidentiteettisi on kehittynyt tai vahvistunut?

Kirjaa ylös joitain itsellesi merkityksellisiä hetkiä omalla työurallasi esim. ranskalaisin viivoin tai aikajanan keinoin.

2. Vaihe - tuotos

Kirjoita tai äänitä seuraavaksi oma tarinasi hyödyntäen orientaatiotehtävääsi.

Pyri tarinassasi keskittymään tärkeimpiin hetkiin, oivalluksiisi tai merkityksellisiin kokemuksiisi liittyen ammatilliseen kehitykseesi!