

**Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajakoulutuksen  
pääsykoekirjoitelmissa**

Jenni Sinkkonen

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Syksy 2018

## TIIVISTELMÄ

**Sinkkonen, Jenni. 2018. Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajakoulutuksen pääsykoekirjoitelmissa. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajien aikuiskoulutus. 109 sivua.**

Tutkielmassa on pyritty tarkastelemaan, miten luokanopettajakoulutukseen pyrkivät aikuisopiskelijat määrittävät itsensä opettajina ennen koulutusta ja miten opettajuus näyttäytyy opiskelijoille.

Tutkimusaineistona on ollut opiskelijoiden pääsykoekirjoitelmat. Aineistopyyntö esitettiin 48:lle opiskelijalle ja 15 heistä antoi kirjoitelman käyttööni. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuus on kielellisesti ja sosiaalisesti tuotettua. Aineisto on analysoitu narratiivisen analyysin keinoin David Hermanin kertomuksen prototyyppien mukaisesti. Aineisto on lisäksi teemoiteltu.

Tutkielmassa on tarkasteltu opettajan ammatillisen kehittymisen merkitystä yksilön huomioinnin näkökulmasta sekä opettajuuden ideaaleja kulttuurisina representaatioina. Luokanopettajakoulutuksen alkuvaiheessa olevat opiskelijat ovat olleet mielenkiinnon kohteena, sillä ammatillinen identiteetti ja näkemys opettajuuden ideaaleista on vasta kehittymässä. Kirjoittajat rakentavat pääsykoekirjoitelmissa tietä opettajuuteen kolmen teeman kautta: yliopistoon pyrkiminen, erilaiset tiet kohti opettajuutta ja ammatillisen identiteetin herääminen. Ammatti-identiteetin rakentuminen on analyysin päätteeksi koottu kokoavaksi kasvukertomukseksi. Teemoittelun yhteydessä analyysistä nousi esille minä opettajana- teema, jossa arvotetaan ihanneminää suhteessa tavoite-minään ideaaliopettajuuden kontekstissa. Lisäksi tuli ilmi ilmapiiirin teema, uudistaja minä- teema sekä yhteisöllisyyden teema. Yhteenvedon esitetään, että ideaaliopettajuus nähdään tavoiteltavana ammatti-identiteetin piirteenä, jossa koulu on opettajien ja oppilaiden yhteinen oppimisen ja kasvun keskiö.

Opettajan ammatillinen identiteetti, käsitys ja kuva itsestä ammatin edustajana sekä tulevana tekijänä on hakijoilla vahva ominaisuus jo ennen opintojen alkua. Heillä on visio siitä, mitä kohti ovat menossa.

Avainsanat: opettajaidentiteetti, ammatillinen identiteetti, narratiivisuus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJUUS IDENTITEETTINÄ</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Minuus ja identiteetti .....	9
	2.2 Opettajan ammatillisen identiteetin käsite .....	15
	2.3 Persoonallinen identiteetti .....	20
	2.4 Tutkimuksia opettajan ammatillisesta identiteetistä.....	23
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
	4.1 Narratiivinen lähestymistapa .....	30
	4.2 Aineistonhankinta .....	32
	4.3 Narratiivinen analyysi .....	33
	4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	44
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>49</b>
	5.1 Opettajaidentiteetin rakentuminen pääsykoekirjoitelmissa .....	49
	5.1.1 Kontekstit luokanopettajakoulutukseen hakeutumisessa .....	49
	5.1.2 Tie kohti opettajuutta .....	54
	5.1.3 Opettajuuden herääminen ja opettaja minussa .....	63
	5.1.4 Yhteenveto: Kasvukertomus pääsykoekirjoitelmissa .....	71
	5.2 Ideaaliopettajuuden representoituminen kirjoitelmissa.....	75
	5.2.1 Minä opettajana.....	76
	5.2.2 Ilmapiirin teema .....	84
	5.2.3 Uudistaja .....	87
	5.2.4 Yhteisöllisyyden teema .....	90
	5.2.5 Ideaaliopettajuuden representaatio.....	92

<b>6</b>	<b>LOPPUPOHDINTA .....</b>	<b>94</b>
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	94
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	98
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>100</b>

# 1 JOHDANTO

Aikuisopiskelu. Elinikäinen oppiminen. Lisäkoulutus. Itsensä haastaminen. Nämä ovat termejä, joita kuullaan paljon käytettävänä puhuttaessa työelämästä nyky-yhteiskunnassa. Työttömyyden ollessa korkealla<sup>1</sup> (Tilastokeskus 2018), työpaikkojen vähetessä ja samassa yhteiskunnan vaatimusten (talous, hallituksen suunnittelema pienenevä työttömyysturva ja ansiosidonnainen) kasvaessa olemme tulleet hyvinvointivaltiossamme uudenlaisen elämäntilanteen eteen. Aiempi koulutus ei välttämättä takaakaan loppuelämän sijoittumista työelämään vaan on hyvin todennäköistä, että yksilö joutuu kouluttamaan itsensä uuteen ammattiin, lukemaan itselleen uuden tutkinnon ja haastamaan itsensä yhä uudelleen<sup>2</sup> (Tilastokeskus 2018). Kuten Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen vuoden 2014–2017 luokanopettajien aikuiskoulutuksen<sup>3</sup> opetus-suunnitelmassa lukee: ”Ihmisten ammatillinen liikkuvuus on lisääntymässä työelämän muutosten ja yhteiskunnan dynaamisuuden mukana. Sekä yhteiskunnan että yksilöiden kannalta tarvitaan eri koulutusaloille joustavia ja tehokkaita koulutusväyliä.” (Laiko OPS 2014–2017, 2.)

Tätä pro gradu-tutkimusta kirjoittaa 34-vuotias yhteiskuntatieteiden maisteri, kasvatustieteiden kandidaatti ja tuleva kasvatustieteiden maisteri. Aiemman tutkinnon ajan tein töitä niin ”oman alan töissä” (HR-assistentin työ) kuin omaan alaan kuulumattomissa töissä (mm. tanssinopettaja). Valmistumiseni jälkeen (v. 2013) hain töitä monelta alalta ja lähetin lukemattomia työhakemuksia, joista osassa pääsin työhaastatteluun ja peräti viimeisten kahden, kolmen hakijan ryhmään asti. Taloustilanne yhteiskunnassa valmistumiseni jälkeen oli erittäin huono ja soveltuvalla korkeakoulututkinnolla hakeva työnhakija ilman vuosikausien työkokemusta on henkilökohtaisen kokemukseni mukaan heikoilla työnhakutilanteessa. Töitä hain kaikkiaan noin neljä kuukautta, kunnes pää-

---

<sup>1</sup>Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2018 huhtikuussa työttömiä oli 233 000 mikä oli 45 000 vähemmän kuin edellisvuonna. 2 491 000 (virhemarginaali  $\pm 34 000$ )

<sup>2</sup> Aikuiskoulutukseen ja -opiskeluun suhtaudutaan hyvin suopeasti. Koulutuksen katsotaan mm. auttavan selviytymään jokapäiväisessä elämässä, antavan itseluottamusta, vähentävän työttömyysriskiä ja samalla auttavan työrullalla menestymiseen.

<sup>3</sup> Jatkossa käytän termiä Laiko, lyhenne: luokanopettajien aikuiskoulutus

sin uravalmentajan tehtäviin ja sen jälkeen minut palkattiin äitiysloman sijaiseksi alkuopetukseen. Äitiyslomasijaisuuden jälkeen oli selvää, että minut on tarkoitettu luokanopettajaksi. Ainut vaihtoehto päästä siis unelma-ammattiini käsiksi oli päästä opiskelemaan itselleni luokanopettajan pätevyys.

Uravalinta on merkittävä ratkaisu yksilön elämänsä elämässä, joka usein tehdään nuorena, mutta yhteiskunnassa tapahtuneen modernisaatiokehityksen myötä ammatit muuttuvat ja vanhat rakenteet murtuvat. Ammatinvalinta koskettaa yhä enenevässä määrin myös aikuisia, sillä epävarma työllisyystilanne liittyy uudelleen kouluttautumisen ja ammatinvaihdon tarpeeseen. (Almiala 2008, 45–46.) Elinikäisen oppimisen ja yhä kasvavan aikuiskoulutuksen myötä myös opiskelija-aines on kokenut muutoksen. Yliopistoissa opiskelee yhä enemmän opiskelijoita, joilla on jo elämäkokemusta, aiempia opintoja sekä työkokemusta niin opettajana toimimisesta kuin muusta työstä. Tätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista sekä tunnustamista on vasta viime vuosina alettu tarkastella yliopistoissa. (Leivo 2010, 12.)

Luokanopettajiksi ei kuka tahansa pääse. Opettajien peruskoulutuksen siirryttyä yliopistoon luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien määrä on ollut Suomessa moninkertainen koulutukseen otettavien määrään nähden.<sup>4</sup> Luokanopettajina toimii edelleen epäpäteviä opettajia, joilta puuttuu kasvatustieteen maisterin koulutus, vaikka luokanopettajan kelpoisuus on säädetty laissa. Vuonna 2016 epäpäteviä luokanopettajia oli noin 3,3 prosenttia suomenkielisen koulutuksen luokanopettajista (Elo & Koivusalo 2016, 40). Leivon (2010, 14) mukaan ”opettajan ammattia määritellään vaativana asiantuntija-ammattina”. Pitkäkestoinen ja korkeatasoinen koulutus sekä syvä tietämys opetettavista tieteenaloista ja tiedon muodostuksesta ovat opettajan ammatin edellytyksiä. Täytyy myös Leivon mukaan omata ”perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemista ja valmiutta ohjata kasvua ja oppimista pedagogisin keinoin”. Leivo toteaa, että näiden lisäksi edellytetään ymmärrystä koulutuksen, kasvatuksen ja yhteiskunnan välisistä kytkennöistä. Opettajan tulisi myös ymmärtää uuden

---

<sup>4</sup> Esimerkki vuodelta 2017: Valtakunnalliseen kasvatustieteen valintakokeeseen (VAKAVA) osallistui 6147 hakijaa ja kaiken kaikkiaan VAKAVA:n koulutuksiin päässeitä oli 1851.

tiedon merkitys ja jatkuvasti uudelleen kouluttaa itseään. Haastavaa onkin, että opettajuus on vahvasti aikaan sidottu ammatti, sillä sitä mukaa kun yhteiskunta muuttuu, pitäisi myös opettajan muokata asiantuntijuuttaan (Kovanen 2013, 50). Parkkisenniemen (2001, 232) mukaan opettajien tulisi aina olla myös yhteiskuntatieteilijöitä ja opettajuus on samalla yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan tulisi ymmärtää opetuksen historiallinen ja yhteiskunnallis-kulttuurinen luonne sekä pystyä tulkitsemaan nykyhetkeä ja siinä esiintyviä ilmiöitä samalla omaten käsityksiä tulevaisuudesta ja mitä se tulee oppilailta vaatimaan. Yksittäisten oppilaiden ymmärtäminen on tärkeä osa yhteiskunnallisen todellisuuden ymmärtämistä. Opettajan voidaan katsoa olevan pedagogisen paradoksin edessä: miten kasvattaa nuoria elämään ja maailmaan, josta ei itse voi olla sen varmempi tai tietävämpi kuin muutkaan. (Parkkisenniemi 2001, 232; Syvänen & Ropo 2013, 105-106.)

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma toteaa opettajuuden olevan aina sidoksissa yhteiskuntaan ja arvoihin siksi, että opettajat joutuvat kohtaamaan työssään niin yhteiskunnan kuin jatkuvasti kehittyvät lasten ja nuorten kulttuurin muutokset. Professionaalisen opettajan tulee kyetä kantamaan eettistä vastuuta koulun muuttuvassa toimintaympäristössä niin oppilaistaan, luokastaan kuin oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämisestä kestävä kehitys huomioiden. (Laiko OPS 2014–2017, 2.)

Osa koulutukseemme päässeistä ovat työskennelleet itseni tavoin epäpätevinä luokanopettajina. Omakohtaisen tilanteeni sekä yhteiskunnassa käytävän keskustelun ja tietynlaisen taloudellisen sekä työllistymisen paineen vuoksi olen halunnut perehtyä pro gradu-tutkielmassani aikuisopiskeluun ja erityisesti luokanopettajien aikuiskoulutukseen. Pyrin tutkielmassani perehtymään siihen miten aikuisopiskelijoiksi hakeutuneet määrittävät itsensä opettajina ennen kuin varsinainen koulutus on alkanut tai edes tieto hyväksymisestä opinahjoon on tullut. Tutkielmani on yhteiskunnallisesti merkittävä ja ajankohtainen, sillä aikamme työrakenteen muutoksesta johtuen, lisäkouluttautuminen alkaa olla enemmän sääntö kuin poikkeus. Opettajiksi opiskelee yhä enemmän aikuisia ja

työkokemusta omaavia henkilöitä, joiden polkua luokanopettajien aikuiskoulutukseen omalla tutkielmallani tutkin. Opettajankoulutuksen kehittäminen on lisäksi seikka, mitä tulisi yliopistoissa avoimesti tarkastella eli miten voitaisiin työkokemusta omaavia aikuisia hyödyntää koulutukseen pääsemisessä enemmän. Onko vastaavanlainen maisteriaikuiskoulutus mahdollista toteuttaa muissakin tiedekunnissa ilman mittavaa luku-urakkaa pääsykokeisiin ja näin muiden väylien avulla saada koulutettua ihmisiä eri aloille.

Tutkielmani on perusteltu myös siitä näkökulmasta, että se tarkastelee opettajan ammatillisen kehittymisen merkitystä yksilön huomioinnin näkökulmasta. Kertomuksen avulla oman opettajaidentiteetin rakentaminen on yksilöstä lähtien tuotettu ja sikäli yksilöllinen prosessi, joka vahvistune koulutuksen myötä. Izadinian (2013, 695) mukaan ymmärtämällä kuinka opettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti kehittyy opettajakoulutuksessa voi opettajat valmistaa opiskelijat paremmin opettamisen perusteellisuuteen ja valaista miten sitoutua antoisaan ammatillisen identiteetin rakentamisen prosessiin. (Beltman ym. 2015, 227.)

Oma positioni suhteessa tutkimaani aiheeseen on kompleksi. Olen samalla ikään kuin yksi osa tutkielmani aihetta, toisaalta ulkopuolinen tarkkailija, joka asemoi itsensä mahdollisimman objektiiviseen tutkijan asemaan. Tutkielmaa tehdessä on tärkeää muistaa ja tiedostaa positioni ristiriitaisuus.



## 2 OPETTAJUUS IDENTITEETTINÄ

Lähestyn tutkielmassani minuutta identiteetin kattokäsitteenä. Limittyvän luonteensa vuoksi, olen käsitellyt molemmat käsitteet rinnakkain samassa luvussa. Teorialuku etenee minuuden ja identiteetin määrittelyn kautta tutkielmani keskeiseen käsitteeseen, opettajan ammatilliseen identiteettiin, jossa tarkastellaan identiteetin muodostumista ammatillisuuden kautta. Käsitteelen vielä lyhyesti persoonallista identiteettiä ja sivutaan sosiaalista identiteettiä näiden ollessa identiteetille tunnusomaisia piirteitä. Nämä osat rakentavat monimuotoisen kuvan identiteetistä käsitteenä. Opettajan ammatillista identiteettiä tutkittaessa olennainen tekijä on minuus ja identiteetti, sillä paljolti opettajan työtä tehdään paitsi ammatillisuudella, myös omalla persoonalla.

### 2.1 Minuus ja identiteetti

On problemaattista selkeästi määritellä minuus ja identiteetti, sillä molemmista käsitteistä on valmiiksi olemassa lukuisia määritelmiä (Saastamoinen 2006, 170–171, ks. Viljanen 2013, 21). Identiteetin ja minuuden käsitteet ikään kuin kietoutuvat yhteen. Minuuden voi määritellä yksilön refleksiiviseksi tietoisuudeksi itsestään, joka Harrén (1983) mukaan tarkoittaa kykyä tai taitoa käyttää persoonapronominia ”minä”. (Saastamoinen 2006, 170–171, ks. Viljanen 2013, 21).

Kun vertaan minuutta ja identiteettiä, nojaan Saastamoisen (2006) määritelmään ja ymmärrän ja käsitan minuuden olevan omaa itseä koskeva ja oman sisimmän minän tuntema. Identiteetin taas katson olevan monen eri tekijän aikaansaannos, joka elää vuorovaikutuksessa itsen ja ympäröivän yhteiskunnan ja ympäristön välillä, jolla ei ole stabiilia tilaa. Minuus ja identiteetti ovat mieltävissä hyvin samankaltaisiksi keskenään, mutta identiteetti muuntuu ja muokautuu muuttuvissa tilanteissa, kun taas minuus on pysyvä ihmisen sisin omi-

naisuus, joka kasvaa ja kehittyy ihmisen kasvun myötä (Emt., 171, ks. Viljanen 2013, 21).

Tutkielmassani minua kiehtoo identiteetin tila tilanteessa (pääsykoe), jossa helposti ihmisellä on käsitys siitä millainen pitäisi olla. Jossain määrin kerrottuun identiteettiin sisältyy näkökulma identiteetistä tilana, jota se kahdessa mielessä onkin. Narratiivinen identiteetti voi olla ulkoinen kuvaus itsestä, kuten henkilö kuvaisi esimerkiksi asuntoaan. Se voi myös olla sisäisen maailman kuvaus asioista ja ilmiöistä, jotka ovat kertojalle itselleen olemassa ja joihin hänellä on merkityksiä sisältäviä suhteita, mutta ulkoiset teot kuitenkin ymmärtään usein ihmisen sisimmän ilmaukseksi ja näin todellisen sisimmän ja ulkoisen esiintymisen välillä voi esiintyä tietoinen tai tiedostamaton ristiriita. (Saastamoinen 2006, 171; Ropo 2015, 41.) En tutkielmassani kuitenkaan varsinaisesti kohdistani katsettani mahdolliseen ristiriitaan todellisen minän ja ulkoisen kertomuksen välillä.

Meadin (1964) mukaan ihmisen minuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja tällöin korostuu kielen merkitys. Tämän Meadin luoman interaktionismin mukaan yksilön ”minä” syntyy sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilön suhteessa muihin ihmisiin. Näin ihminen voi omaksua toisen ihmisen asenteen itseään kohtaan ja tarkastella itseään jonkin yhteisön näkökulmasta. (Almiala 2008, 32–33.)

Dan P. McAdams (1997, 61–62) on määritellyt modernin länsimaalaisen yksilön minuuden tunnusmerkistön. Hänen mukaansa minuus ymmärretään jokaisen yksilön itse tietoisesti työstettäväksi yksilölliseksi tehtäväksi ja minuus on siten tehty erilaisten yksilöllisten valintojen kautta, jota työstetään jokapäiväisessä arjessa, tilanteissa ja konteksteissa. McAdamsin mukaan minuus ymmärretään länsimaissa monikerroksiseksi, jolla on sisin, jota ihmisten odotetaan tutkivan ja hän ymmärtää minuuden kehittyvän ajan myötä. Elämäkulku ymmärretään yleisesti asteittaiseksi elämäkaariajatteluksi, jossa tarkastellaan yksilön elämää erilaisten kehitysvaiheiden, kriisien ja riskien kautta. Itsensä kehittämiseen tähtäävät elämänprojektit sopivat hyvin tällaiseen ajattelumalliin. McAdamsin mukaan viimeisenä tunnusmerkkinä on ihmisten pyrkimys

tehdä elämästään ymmärrettävä, joka tapahtuu rakentamalla ja kertomalla elämästään tarinaa, joka suhteutetaan kulttuurissa vallitseviin vastaavantyyppisiin narratiivisiin malleihin elämäkulusta. (Saastamoinen 2006, 171–172, ks. Viljanen 2013, 22.) Tutkielmassani henkilöiden minuus on läsnä kirjoitetun tekstin muodossa.

Identiteetin käsitteen määrittelyn monimutkaisimpia asioita on minän suhde identiteettiin. Opettajan ammatti-identiteetti muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ammatillisessa kontekstissa. Monet tutkijat pitävät minän ymmärtämisen olevan opettajaidentiteetin kehittymisen ja muokkautumisen avaintekijä. Lauriala ja Kukkonen (2005) mukaan identiteetti ja minäkäsitys ovat samoja identiteetin jalkautuessa koskemaan opettajia ja minäkäsitys koskemaan oppilaita. He ovat mallintaneet minän muodostuvan kolmen ulottuvuuden kautta: varsinainen minä, joka on tällä hetkellä hallitseva, aiottu minä, joka tunnustetaan yhteiskunnan kannalta tavoitteellisena ja ideaaliminä, joka on henkilön itsensä asettama tavoite. (Beauchamp & Thomas 2009, 178.)

Yhteiskunnallisten rakenteiden muuttuessa tai peräti kadotessa, ovat ihmisten pohdinnat siitä keitä he ovat, tulleet yhä merkittävämmiksi ja määrällisesti lisääntyneeksi. Identiteetistä on siis tullut keskeinen merkityksen kohde, jota on tietoisesti työstettävä ja pohdittava, sillä identiteetissä on kyse jatkuvasti muotoutuvasta, monimutkaisesta, itseä koskevien käsitysten, muistikuvien, uskomusten ja suhteiden verkostosta. Kun minuus muuttuu kohteeksi eli kun sitä arvotetaan ja määritellään, puhutaan identiteetistä. (Saastamoinen 2006, 170; 172; Syvänen & Ropo 2013, 106.) Yksinkertaisimmillaan identiteetti tarkoittaa jonkin kohteen tunnistamista samaksi jossain ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa. (Heikkinen 1999, 193.) Identiteetin käsitteen määrittelyt ovat vaihdelleet historian eri aikoina (Almiala 2008, 38) ja viimeaikaisessa ammatillisen kasvun tutkimuksessa identiteettiä on tarkasteltu useista eri näkökulmista (Syvänen & Ropo 2013, 106).

Identiteetin rakentaminen on tietoinen tarina, jossa arvotetaan itseä ja suhdetta omaan elämään (menneisyys, tulevaisuus) eri tavoin. Sen rakentaminen on todettu olevan jatkuva ja avoin, elämänmittainen oppimisprosessi, jonka

yhteydessä yksilö muodostaa käsityksen itsestään, mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan (Ronkainen 1999, 74; Vanttaja & Järvinen 2006, 27) sekä kasvuprosessi tai tuotanto, kuten Hall nimittää, joka muotoutuu sen esittämisessä (Hall 2002, 223). Identiteetti muodostuu lukuisista persoonallisista ja kontekstuaalisista tosiseikoista, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja näin identiteetti muotoutuu uudelleen ja uudelleen ihmisen elämän ajan (Beltman ym. 2015, 226).

Identiteettiä on myös tutkittu vuorovaikutuksellisenä käsitteenä neuvottelu- ja vuorovaikutustilanteista käsin. Tämä näkökulma korostaa identiteetin prosessuaalisuutta, jota luodaan ja toteutetaan yksilön normaalissa vuorovaikutussuhteessa ympäristön kanssa, jossa identiteettiä muodostetaan, ylläpidetään ja muokataan. (Ropo 2015, 39; Syvänen & Ropo 2013, 106.)

Giddens (1991) kuvaa identiteettiä minuudeksi, joka on mahdollista ymmärtää refleksiivisesti elämänhistorian tuloksena. Identiteetti edellyttää paikkaa ja ajassa jatkumista sekä jatkuvuuden refleksiivistä tulkintaa ja itseymmärrykseen pyrkimistä. Identiteettiin liittyy niin persoonallisuuden kognitiivinen puoli kuin itseyden ja toiseuden jatkuva dialogi. (Laine 1999, 238.)

Identiteetillä viitataan myös minän julkiseen puoleen. Osa identiteeteistämme perustuu jäsenyyksiimme erilaisissa ryhmissä ja siten identiteetti ei ole vain yksilön muodostama konstruktio. Identiteetti voidaan mieltää subjektiiviseksi siinä mielessä, että se on suuri osa ihmisen minäkäsitystä, mutta ympäristö osallistuu identiteetin prosessiin tarjoamalla erilaisia rooleja ja malleja, kuten koulussa oppijan ja opettajan roolit. (Pirskanen 2006, 94; Yrjänäinen & Ropo 2013, 30.)

Suurimpia ja keskeisimpiä nimiä identiteettitutkimuksen saralla on Stuart Hall (2002), joka on jakanut käsitykset identiteetistä kolmeen. Ensimmäiseksi Hall on nimennyt valistuksen subjektin, johon sisältyvät järki, tietoisuus ja toimintakykyisyys ja jonka lähtökohtana on yksilön rationaalinen minuus, joka säilyy samana (identiteettinä) syntymästä kuolemaan kehittyen yksilöllisesti ja pysyen aina samana. Toinen käyttötapa on sosiologinen subjekti, jossa sisäinen rakentuu vuorovaikutuksessa suhteessa ”merkityksellisiin toisiin” ja ”minä” on

jatkuvassa dialogissa ulkomaailman kanssa. Sama ihminen voi määrittyä siis erilaiseksi kotona, työpaikalla tai esimerkiksi harrastuksissa. Kolmas Hallin käytötapa on postmoderni subjekti, jossa identiteetti määritellään tilanteesta toiseen muuttuvaksi ja epäjatkuvaksi. Yksilön minä ymmärretään dynaamiseksi ja aina vain uudelleen määrittyväksi. (Almiala 2008, 38–39; Hall 2002, 21.)

Identiteetti paikantuu Hallin (2002, 16; 22) mukaan kieleen, kulttuuriin ja historiaan, sillä kaikki sanomisemme ja tekemisemme tulevat jostain paikasta. Hall tukeutuu mm. Meadin määrittelyyn identiteetistä ja minästä interaktiivisena käsitteenä, jossa identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Edelleen subjektilla on ”tosi minä” (sisäinen ydin) olemassa, mutta johtuen jatkuvasta dialogista ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa, se muokkautuu ja muotoutuu jatkuvasti. Kysymys siitä, kuka minä olen, riippuu suuresti sosiaalisista luokista ja erilaisista ryhmistä, joihin kuulumme tai haikailemme kuulumme. Burrin (2004, 87; 147) mukaan sosiaalinen määräytyvyys yhdistää kaikkia identiteettejä ja ne syntyvät ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa ja Burr määrittelee vuorovaikutuksen eräänlaiseksi tanssilajiksi, jossa ihminen mukauttaa liikkeitään toisten ihmisten liikkeisiin. (ks. Viljanen 2013, 23.)

Sekä tutkimuksessa että yleisellä puheen tasolla identiteetin muokkautumisen katsotaan käsittävän ihmisen koko elämänkaaren. Puhutaan mm. identiteettityöstä ja identiteetistä prosessina. Määrittelyille on yhteistä ajatus identiteetin moninaisuudesta, jossa ihminen on aktiivinen identiteetin muokkaaja, muuntaja ja rakentaja elämänsä aikana ja tämän prosessin aikana sekä eri tilanteissa korostuvat identiteetin eri puolet (Suurpää & Aaltojärvi 1996, 9, ks. Viljanen 2013, 24): luokanopettajaopiskelija voi olla samanaikaisesti aikuisopiskelija että vanhempi. Subjektista onkin tulossa pirstoutunut kokonaisuus, kun sen aiemmin koettiin olevan yhtenäinen ja vakaa identiteetti (Hall 2002, 22).

Olen rajannut tutkielmani kohteen aikuisopiskelijoihin ja tarkastelussa on identiteetin rakentuminen tällä joukolla spesifissä tilanteessa. Spesifi tilanne, jossa aikuisopiskelijat ovat olleet, on osaltaan määrittänyt heidän tulevaisuuttaan, pääasiallisesti heidän työllistymistään. Onnistuneet tai epäonnistuneet

kriisien ratkaisut vaikuttavat yksilön näkemykseen ja käsitykseen itsestään. Onnistunut identiteettikriisi johtaa omalta tuntuvaan eli aitoon minäidentiteetin elämykseen (minän aitouden tunne), johon liittyy mm. tunne kyvystä rakastaa toisia ihmisiä, toisaalta elämän kriisit ovat omiaan myös muuttamaan kertomuksia. Ihmisen identiteetissä voidaan sanoa olevan kaksi puolta: hänen oma käsityksensä itsestään ja toisaalta ulkomaailman käsitys hänestä. Nämä kaksi puolta identiteetistä ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään. (Lähteenmaa & Näre 1992, 13; Yrjänäinen & Ropo 2013, 28.)

Baumanin (1996, 24) mukaan identiteetin ongelmana on se, kuinka esteetään identiteetin juurtuminen. Kestävästä ja hyvin luodusta identiteetistä tuleekin este edun sijasta. Paikalleen juuttumisen välttäminen onkin nykypäivän elämässä oleellista. Esimerkiksi käsitykset elinikäisestä oppimisesta ja koulutautumisesta sijoittuvat tähän määrittelyyn, sillä työmarkkinoilla yksilön on oltava valmis jatkuvaan muutokseen, uuden omaksumiseen ja vanhasta poisoppimiseen. Aikuiskoulutuksesta ja koulutuksesta ylipäänsä on muodostumassa yhä enenevässä määrin yksilöllisen ”identiteettipääoman” kartuttamisen ja minän muokkaamisen väline. (Vanttaja & Järvinen 2006, 38–39.)

Identiteetin käsite ja näin myös ammatillisen identiteetin käsite on kokenut rajuja muutoksia modernismin käsityksestä yksilön yhtenäisestä elämäkerrallista jatkuvuutta sisältävästä ydinidentiteetistä jälkimodernismin myötä. Nykyään identiteetti mielletään pirstaloituneeksi ja tilanteesta toiseen muuttuvaksi. Minä persoonallisuuden muuttumaton ydin on korvattu käsityksellä jatkuvasti uudelleen neuvoteltavasta ja dynaamisesta minästä, joka rakentuu suhteessa kokemuksiin, ihmisiin ja tilanteisiin, joiden kanssa olemme arjessa vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26; 45.)

Identiteetin käsitettä määritellään nykyään narratiivis-elämäkerrallisen tutkimusotteen yleistymisen myötä yhä useammin yksilön persoonallisen identiteetin narratiivisena rakentamisena kertomusten välityksellä (Leivo 2010, 47–48.) Identiteetin käsite voidaan katsoa olevan keskeinen tarkasteltaessa narratiivisen oppimisen prosessia, sillä identiteetin syntyminen on sivutuote narratiivisesta prosessista. Kysymykseen kuka olen persoonana ja ihmisenä, keihin liityn

ja kuulun vastaa narratiivinen identiteetti. Se määrittää yksilön suhdetta niin itseen kuin toisiin. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 29-30.)

Narratiivisen identiteetin määrittely on sekä etu että ongelma opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Identiteetti on aina keskeneräinen, muuntuva kertomus ihmisen elämän ajan ja narratiivisuus korostaa vuorovaikutuksen ja prosessin jatkuvuuden tärkeyttä sekä suhteissa olemisen tärkeyttä. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 37-38.)

Identiteetin käsite jakautuu yhtenäisestä kattokäsitteestä huolimatta usein kahteen, jopa kolmeen eli ammatti-identiteettiin, persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Etenemme seuraavissa luvuissa ensin tarkennetusti opettajan ammatillisen identiteetin kautta persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin.

## **2.2 Opettajan ammatillisen identiteetin käsite**

Kun identiteetti vastaa kysymykseen ”kuka minä olen?”, ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen ”kuka minä olen opettajan ammatin edustajana?”. Identiteettityö käynnistyy luontevasti kokonaisvaltaisena prosessina ja tarkentuu myöhemmin ammatillisiin kysymyksiin. (Heikkinen 1999, 200.) Ammatillinen identiteetti on sidoksissa sosiaaliseen identiteettiin, mutta se sisältää myös persoonallisen identiteetin aspektin, sillä ammatillinen minäkäsitys rakentuu persoonallisen minäkäsityksen ylle (Almiala 2008, 32; 35), vaikka ammatillinen identiteetti nähdään usein kompleksisena alati muuttavana tasapainotteluna sosiaalisen ja persoonallisen välillä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 41).

Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan ihmisen henkilökohtaista kokemusta siitä, millainen hän on oman ammattinsa edustajana. Ammatti-identiteetti on henkilökohtaisen identiteetin ja ammatin yhdistelmä. Jotta ammatti-identiteetti voi muodostua, se edellyttää paitsi riittävää motivaatiota ja mielenkiintoa omaa ammattialaa kohtaan, myös ammatissa vaadittuja tietoja ja taitoja sekä oman ammatin arvostusta. (Laine ym. 2012, 22.) Ammatillista identiteettiä rakennetaan niin kollektiivisesti (keitä me olemme) kuin myös erilaisilla eronteon ja

yhteenkuuluvuuden, samuuden ja toiseuden mekanismeilla. Tällöin peruskysymyksiä ovat mm. ”keitä meihin kuuluu” ja ”mistä ammattiryhmämme tunnistaa?”. Eroa tehdään monesti niin käyttäytymisen, pukeutumisen kuin puhe- tapojen avulla. Opettajan ja rakennusmiehen esimerkiksi erottaa vaatetuksesta, nonverbaalista viestinnästä ja kielenkäytöstä. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 146.)

Peruskoulutuksessa luodaan ammatti-identiteetin perusta, joka tarkoittaa mm. oman ammatin eettisiä ohjeita eli sisäistetään, miten omassa työssä on sopivaa toimia ja miten ei. Työssä suoriutumista parantavat työhön sitoutuminen ja selkeä ammatti-identiteetti. Näin lisääntyvät myös onnistumisen kokemukset, joista taas seuraa työniloa. Työnilo vastaavasti auttaa ihmistä jaksamaan haasteellisissakin tehtävissä vuodesta toiseen. (Laine ym. 2012, 22.) Avalos ja De Los Riosin (2013) mukaan työmotivaatio ja työhön sitoutuminen, työn vaatimukset ja siihen tyytyväisyys, minäpystyvyyden tunne sekä muun yhteiskunnan näkemykset opettajista ovat avainasioita siinä miten opettajat identifioivat itsensä ammattilaisiksi. Pillen, Beijaard ja Brok (2013) toteavat, että opettajan ammattiin kohdistuvien henkilökohtaisten näkemysten ja kokemusten sekä ammatillisten ja kulttuuristen odotusten välillä tasapainon löytäminen on avainasioita opettajan ammatti-identiteetin kehittymisessä (Beltman ym. 2015, 226-227).

Ammatillinen identiteetti kuvataan elämänhistoriaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana. Tarkoittaen sitä millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millainen hän haluaa ammatissaan olla ja millaiseksi tulla. Opettajan ammatillinen minäkäsitys on hänen sisäinen kuvansa siitä millainen hän ensinnäkin on opettajan tehtävässä ja kuinka hän siitä selviytyy sekä mihin hän ammatissaan pyrkii. Ammatillinen minäkäsitys ilmenee siis roolin omaksumisena. (Almiala 2008, 34–35; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.)

Sachsin (2005) mukaan opettajien ammatti-identiteetti on ammatin ydin. Se tarjoaa kehykset opettajien omille käsityksille siitä miten pitäisi olla, miten toimia ja miten ymmärtää omaa työtä ja paikkaa yhteiskunnassa. Opettajien ammatti-identiteetti ei ole siis jotain mikä on korjattu eikä sitä myöskään kenel-



lekään määrät. Päinvastoin, se rakentuu neuvotteluna kokemuksen ja siitä muodostuneen ymmärryksen kautta. (Beacuhamp & Thomas 2009, 178.) Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu jatkuvan uudelleen tulkinnan prosesseissa. Se sisältää alaidentiteettejä, joista jotkut muodostavat ammatillisen identiteetin ytimen, kun taas toiset ovat enemmän identiteetin reunatekijöitä. Identiteetin rakentaminen vaatii näin ollen yksilöltä konstruktivistista aktiivisen oppijan roolin sisäistämistä. (Leivo 2010, 47.)

Opettajaksi kehittymiseen liittyy Niikon (1998) mukaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutus sekä prosessin<sup>5</sup> jatkuvuus. Opettajaksi kehittymiseen liittyy tällöin yksilön muuttuminen, joka riippuu asennoitumisesta elämän haasteisiin ja näin opettajaksi kehittyminen voidaan nähdä osana yksilön elämänprosessia. Osa opettajan ammatillisen identiteetin kehittämisprosessia ovat siis sosiaaliset suhteet. Se myös rakentuu kaikissa niissä konteksteissa, joissa hän toimii, kuten vapaa-ajan ja harrastusten tuomissa kokemuksissa, ihmissuhteissa, median ja matkustelun kautta. (Almiala 2008, 35–36.) Heikkisen (1999) mukaan opettajaksi kasvaminen on pitkä prosessi, joka alkaa jo ennen yliopistoa ja jatkuu työelämässä. Kaikissa yhteyksissä (oppilaskunnat, keskustelut opiskelutovereiden kanssa, muiden alojen edustajien tapaaminen, jne.) rakentuu tulevan opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen kertomusten kautta. (Emt., 201.) Opettajaidentiteetin kehittymisen Leivo toteaa olevan prosessi, jossa aikuisopiskelijat joutuvat etsimään tasapainoa teoreettisen yliopistotiedon ja käytännöllisen kouluun liittyvän tiedon välillä omaa ammatillista identiteettiä rakentaessaan. (Leivo 2010, 47–48.)

Ammatillinen identiteetti on minuuden yhden osa-alueen, ammatillisen minuuden kokemus, joka rakentuu dialogissa yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Leivon mukaan opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu kokemuksellisinä ulottuvuuksina, joita ovat kokemus 1) itsestä ja omasta osaamisesta 2) tehtävä- ja toiminta-alueesta 3) toimintatavoista ja rooleista 4) valta- asemasta 5) vastuusta 6) ammatin ulkoisesta kuvasta 7) ammatillisesta kehitys-

---

<sup>5</sup> Niikko (1998) on kuvannut opettajaksi kasvamista prosessiksi, jossa yksilö vahvemmin tulee tietoiseksi persoonallisesta identiteetistään (Almiala 2008, 35).

historiasta ja 8) ammatin tulevaisuudesta. (Leivo 2010, 46–47.) Työ- ja ammatti-identiteetti ovat keskeisiä identiteetin osa-alueita aikuisilla ihmisillä. Kun ammatti-identiteetti rakentuu vähitellen vaihe vaiheelta, todennäköisesti myös persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin painotukset vaihtelevat. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 32; 45).

Laineen (2004) väitöskirjassa tutkittiin luokanopettajien koulutuksessa tapahtuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista. Laine käsittää ammatillisen identiteetin rakentuvan dialogissa yksilön oman sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Kokemuksellisten ulottuvuuksien merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiselle on Laineen mukaan oleellista. (Almiala 2008, 36; Laine 2004.) Ammatillisen identiteetin rakentaminen on muuttunut koko työuran mittaiseksi projektiksi ja opettajankoulutuskin voi parhaimmillaan antaa sysäyksen itsensä parempaan tuntemiseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27; Heikkinen 1999, 200).

Beijaardin ym. (2014) mukaan eurooppalaisessa opettajatutkimuksessa opettajaidentiteettiä on hahmoteltu identiteetin muodostuksen, identiteetin piirteiden kartoituksen tarkastelulla sekä opettajien itsestään ja työstään tehtyjen narratiivien tutkimisella. Beauchampin ja Lynnin (2009) mukaan tutkimuksessa käsite on liitetty myös minän käsitteeseen, narratiivisuuteen, toimijuuteen ja diskursseihin. (Syvänen & Ropo 2013, 106.)

Opettajankoulutusta voidaan katsoa Heikkisen (1999, 192) mukaan prosessina, jossa yksilö aloittaa ammatillisen identiteettinsä rakentamisen. Kertoimusten ja ilmaisujen välityksellä identiteetit rakentuvat riippumatta identiteetin tyypistä (ammatillinen, kollektiivinen vai persoonallinen). Ihmiset jäsentävät minäänsä ja suhdettaan ympäröivään maailmaan kertomalla itsestään ja suhteestaan maailmaan päättymätöntä tarinaa. Tällainen narratiivinen prosessi voidaan reflektoituna nostaa tiedostetulle tasolle, vaikka näitä kertomuksia ihmismieli kertoo myös tiedostamattaan.

Kirjoitelmissa hakijat ovat joutuneet tuomaan itseään ja omaa opettajuuttaan esille, jotta heistä on välittynyt valitsijoille jonkinlainen mielikuva siitä, olisivatko juuri he soveltuvia opettajan työhön. Tällä aloitetulla identiteettityöl-

lä, jota hakijat ovat tehneet jo aiemmin työssään ja jatkaneet itsensä refleктоimi-sella pääsykoekirjoitelmiin on merkitystä hakijoiden oman ammatillisen identi-teetin kehittymiseen. Identiteettityö on myös suhteen luomista muihin ihmisiin, ympäristöön ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Heikkinen 1999, 184). Heikkisen näkökulma tukee tutkielmani aihetta. Tässä tutkielmassa tosin katseet ammatil-lisen identiteetin rakentumisesta ovat jo hakuprosessissa. Tutkielmani keskiössä on narratiivinen prosessi, jossa hakijat ovat jäsentäneet omaa itseään suhteessa haluamaansa alaan.

Huolimatta yhteiskunnan ja minän jatkuvasta uudelleen muotoutumisesta, työelämän käytännöt osoittavat, että suhteellisen vakiintunut ammatillinen identiteetti on entistä tärkeämpää. Työelämän muutokset (mm. yrittäjämäinen palkkatyö, oman osaamisen tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen) edellyttävät tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27.) Henkilöllä ollessa selkeä ammatti-identiteetti, hän kokee selviytyvänsä työstään ja tuntee myös vastuunsa. Henkilö kokee, että hänellä on vaadittavat taidot ja tiedot tehdä työtään, ja myös tuntee rajoituksensa sekä voimavaransa. Ammatti-identiteetin sisäistänyt henkilö on omaksunut ammattikuntansa etiikan ja säännöt. (Laine ym. 2012, 22.) Ashforthin (2011) mukaan ammatillinen identiteetti on keskeinen ihmisen omanarvontunteelle sekä merkitykselliselle elämälle (Richardson & Watt 2018, 39).

Ammatillinen identiteetti on keskeinen opettajien omaa työtä määrittävä tekijä. Se sisältää arvot, eettiset sitoumukset, niin tämän hetken kuin tulevai-suuden tavoitteet sekä mielenkiinnon kohteet. (Eteläpelto ym. 2013, 171.) Työtä määrittää lisäksi vuorovaikutus oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa sekä laajemmin yhteiskunnallinen keskustelu (Richardson & Watt 2018, 37).

Wengerin (1998) mukaan opettajan työn ja ammatillisen identiteetin välillä on vahva yhteys. Käytäntöjen kehittäminen edellyttää yhteisöllisyyttä, jossa sen jäsenvät sitoutuvat toisiinsa ja tunnistavat toistensa osallisuuden. Opettajat rakentavat ammatillista identiteettiä persoonallisina kertomuksina, joita yksilön tiedot, päämäärät ja arvot muovaavat. Kertomukset voivat olla myös kollektiivisia, sillä niitä muokkaavat ne kouluyhteisöt, joissa opettajat työskentelevät.

Näin ollen opettajan ammatillinen identiteetti nähdään kokonaisvaltaisena suhteessa työn maisemaan, joka saattaa olla ristiriitainen, rajoittava ja suostutteleva. (Leivo 2010, 45–46.) Wenger (1998) esittää selkeän yhteyden opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin ja minän välillä. Wengerin mukaan ne ovat peilikuvia toisilleen ja molempiin sopii viisi ominaisuutta. Identiteetti on minän neuvottelun tulos, se sisältää yhteisön jäsenyyden, sillä on oppimisen kehityskaari, se yhdistää eri jäsenyyksien muotoja identiteetin sisällä ja se edellyttää paikallisiin ja globaaleihin konteksteihin osallistumista. Opettaja on ammattikuntiin osallistuessaan altis identiteetin kehittymisen vaikutuksille. (Beauchamp & Thomas 2009, 180.)

Leivo (2010, 45) käsittelee opettajan ammatillista identiteettiä persoonallisena ja sosiaalisena prosessina. Leivo nostaa esille Sachsin (2001), jonka mukaan ammatillisen identiteetin määritelmä sisältää joukon ominaisuuksia, joiden avulla ulkopuoliset tai ammattikuntaan kuuluvat määrittelevät itseään. Ammatillinen identiteetti on näin enemmän rajaava kuin salliva ja konservatiivinen kuin radikaali. Ammatillinen identiteetti myös kertoo yksilön käsityksestä itsestä ammatillisena toimijana. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelevien Leivo toteaa olevan ”tyypillisiä ammatinvaihtajia tai kasvatusalalla uudelleen suuntautuvia, joiden työsuhteiden pituudet koulussa ovat vaihdelleet muutama kuukauden sijaisuuksista useiden vuosien mittaisiin työsuhteisiin”. Opiskelijoina ammatillisen identiteetin rakentamisen merkitys korostuu aikuisopiskelijoilla juuri tässä siirtymävaiheessa. Oman ammatti-identiteetin kehittyminen on tärkeää siksi, että identiteetti vaikuttaa siihen, miten opettaja sitoutuu työhönsä sekä ammatillisten normien ja käytäntöjen noudattamiseen.

### **2.3 Persoonallinen identiteetti**

Erving Goffman (1963) on määritellyt persoonallisen identiteetin merkitsevän johdonmukaisuuden ja jatkuvuuden tunnetta yksilön minäkertomuksissa elämäkerran muutoksissa ajallisella jatkumolla. (Almiala 2008, 32; Saastamoinen

2006, 172.) Persoonallinen identiteetti tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään (Kuusela 2006, 46).

Persoonallinen identiteetti on usein synonyymi henkilökohtaisen identiteetin käsitteelle. Ihmisillä ymmärrän olevan useita identiteettejä, joista he pysyvät itsenäisesti vaikuttamaan persoonalliseen identiteettiin ja näin muodostamaan itsestään haluamaansa kuvaa. Näin ollen määrittelen persoonallisen identiteetin merkitsemään ihmisen kertomusta siitä kuka hän on. Ihminen pysyy eri sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja ympäristöissä mukauttamaan itseensä eri ominaisuuksia, joilla hän konstruoi identiteettiään.

Persoonallinen identiteetti on merkittävä yhtymäkohta yksityisen ja yhteisön välillä. Yksilö ottaa identiteetillään paikkansa yhteisössä ollakseen vuorovaikutuksessa ja kommunikoidakseen toisten kanssa. (Baumeister 1997, 191.) Persoonallisen identiteetin kautta yksilöt tapaavat rakentaa tarkoituksellisesti merkitystä elämäänsä (Saastamoinen 2001, 139). Margaret S. Archer (2003) pitää persoonallista identiteettiä ensisijaisena ja hän määrittelee sen laajemmaksi käsitteeksi kuin sosiaalinen identiteetti. Yksilö muovaa Archerin mukaan persoonallista identiteettiä sisäisellä keskustelulla ja laaja-alaisella tunteiden muokkauksella. (Almiala 2008, 32.)

Juonnamme mieltämistämme ryhmistä ja kategorioista myös identiteettimme. Vastatessamme kysymykseen ”kuka minä olen” omaksumme identiteettimme mainitsemiemme ryhmiin tai kategorioihin kuulumisesta, esimerkiksi ”olen aikuinen opiskelija”. Identiteettimme on kombinaatio kaikista ryhmien jäsenyyksistä, joihin kuulumme (vanhempi, aikuinen, opiskelija). Kaikki ryhmien jäsenyydet eivät paljastu luonnollisestikaan samaan aikaan vaan identiteettimme puolet paljastuvat sitä mukaa, kun jäsenyytemme eri ryhmissä muuttuvat merkillisiksi tai yhdentekeviksi eri tilanteiden nostaessa identiteetistämme eri puolia esiin. Itsetunnon kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että rakentamamme identiteetti on positiivinen ja arvostettu. Näin ollen arvostammekin niitä ryhmiä ja kategorioita, joihin olemme liittyneet. (Burr 2004, 94–96.)

Vaikka tutkielmassani persoonallinen identiteetti on taustalla määräävä käsite, määrittelen seuraavassa lyhyesti myös sosiaalisen identiteetin niiden

ollessa tasavertaiset käsitteet. Tutkielmani voisi laajentaa koskemaan myös sosiaalisen identiteetin tutkimista esimerkiksi aikuisopiskelijoiden opiskeluympäristössä, mutta en miellä sitä pro gradu-tutkielman kannalta järkeväksi valinnaksi, sillä sen myötä uskoisin työn laajenevan radikaalisti.

Sosiaalisen identiteettiteorian kehittäjä on Henri Tajfel. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön samastumista erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin tai ryhmiin ja myös johdonmukaisuutta eri rooleissa (Almiala 2008, 32). Sosiaalisen identiteetin teoriaan kuuluu kolme prosessia, jotka ovat kategorisoiminen, identiteetti ja vertaileminen. Tajfelin mukaan kategorisoiminen on perustava inhimillinen kyky, joka on osa ihmisluontoa. Ihmiset ovat taipuvaisia järjestämään ja rakenteistamaan havaintonsa maailmasta kategorioiksi. Jaamme maailman moniin vastakohtapareihin, kuten maskuliininen ja feminiininen, me ja he, maalainen ja urbaani, jne. Toisiin näistä kategorioista paikannamme itsemme ja toisiin emme. Ihmisten on tärkeää osata erottaa ilmiöluokat toisistaan siksi, että taipumuksemme korostaa samaan kategoriaan kuuluvien ilmiöiden yhtäläisyyttä ja eri kategorioihin kuuluvien eroja selittää taipumustamme stereotyyppitellä ihmisiä joihinkin edustamiinsa ryhmiin. (Burr 2004, 94; Tajfel 1982, ks. Viljanen 2013, 25-26.)

Sosiaalisia identiteettejä on ihmisellä, persoonallisen identiteetin tavoin, useita. Sosiaalinen identiteetti on usein ulkoisista lähtökohdista määrätty, esimerkiksi ammatin edustajana ja Tajfelin kategorisoinnin mukaisesti annettu määrittely. Kuten itse luokittelemme muita, myös muut luokittelevat meitä. Ihmiset on helppo määritellä tiettyyn ryhmään kuuluvaksi ryhmiin liittyvän tunnusmerkistön tai ulkoa määrättyjen ominaisuuksien perusteella. Sosiaalinen identiteetti tulee ymmärtää ihmisen minäkäsityksen osaksi, joka on tietoinen sosiaalisen ryhmän jäsenyydestään ja tähän jäsenyyteen liitetystä arvo- ja tunneperäisistä merkityksistä (Tajfel 1982, 2, ks. Viljanen 2013, 25.)

## 2.4 Tutkimuksia opettajan ammatillisesta identiteetistä

Suomalaisessa opettajankoulutuksen puhetavassa on alettu käyttää sanaa opettajuus. Opettajuuden käsitteelle ei löydy suoranaista vastinetta kansainvälisessä keskustelussa. Opettajuuden käsite on omaperäinen, kansallisessa opettajankoulutuksen keskustelussa muotoutunut ilmaisu. Opettajuuteen sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi ei tulla ammattitutkinnon suorittamisen kautta vaan että opettajaksi kasvetaan ja kehitytään vähitellen sisäisenä prosessina. (Kari & Heikkinen 2001, 44.) Opettajuus on moniulotteinen käsite, johon voidaan liittää kaikkea mitä opettajan työstä ajatellaan (Kovanen 2013, 51). Tutkielmassani opettajuudella tarkoitan erityisesti opettajan ammatti-identiteettiä.

Opettajuuden käsitteeseen liittyy läheisesti Salomaan (1947) toteamus opettajan persoonallisuudesta. Opettaja on siis ennen kaikkea persoona, ihminen. Opettajuuden käsite viittaa siihen, että opettajan ammatin olemus hahmotuu olemisen tai ajattelemisen tapana toisin kuin moni muu ammatti. Opettajuuden käsitteen ajatukseen viittaa siis läheisesti ajatus siitä, että opettajaksi 'kasvetaan' tai 'kypsytään', ellei peräti 'synnytä' toisin kuin moneen muuhun ammattiin, johon 'kouluttaudutaan' tai 'valmistutaan'. Opettajuuden käsite perustuu siis ajatukseen, jonka mukaan opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi. (Kari & Heikkinen 2001, 44.)

Opettajuus rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä. Opettaminen on sosiaalista toimintaa ja näin ollen se kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin. Opettajuuteen liittyy erilaisia sosiaalisia normeja, joiden kautta opettajuus tunnistetaan yhteisössä. Normit usein julkilausutaan vasta jos niitä joku rikkoo. Opettajuus on paradoksinen ilmiö siinä mielessä, että tietyssä määrin yksilöllisyys on hyvästä ja kiinnostavaa, mutta liiallinen poikkeavuus johtaa yhteisöstä poissulkemiseen. Opettajuus rakentuu siis kaikissa niissä suhteissa, joissa opiskelija on erilaisilla sosiaalisilla kentillä. (Kari & Heikkinen 2001, 44; 51.)

Opettajuus on muuttunut monella tavalla. Esimerkiksi siten, että opettajuuden ydin on siirtynyt tiedon jakajan roolista oppimisen ja kasvun ohjaajan rooliin. Opettaja ei siis ole enää oikean tiedon tai moraalin lähde eikä myöskään

yhtenäiskulttuurin arvojen ja tiedon uusintaja vaan entistä enemmän moniarvoisen yhteiskunnan keskustelija, uudistaja ja yhteiskunnallinen muutosagentti. Toki tämä edellyttää kuitenkin opettajalta sitä, että hänellä on valmiuksia reflektoida ja keskustella kriittisesti opetus- ja kasvatustyön päämääristä. Hänellä on myös kykyä rakentaa tämän pohjalta sisällöt ja menettelytavat, sillä opettajan työ nähdään edelleen kasvatustehtävänä. Opettajan tulisi myös ohjata oppilaitaan kriittiseen ajatteluun vallitsevista yhteiskunnallisista oloista, sillä yhteiskunnan uudistamisen mahdollisuus perustuu kritiikkiin ja reflektioon. (Kari & Heikkinen 2001, 45.)

Identiteetin käsite antaa opettajuuden käsitteen hahmottamiseen uudenlaisen näkökulman. Opettajan ammatti-identiteetti, kuten mikään muukaan ammatti-identiteetti, ei ole lopullinen eikä tule koskaan täysin valmiiksi. Opettajankoulutus antaa kuitenkin tärkeitä välineitä tämän identiteettityypin kehitykselle. Vastaus opettajan narratiivisen ammatti-identiteetin kysymykseen siitä "kuka minä olen opettajana", on reflektiiviseen ajatteluun perustuva, jatkuvasti kehkeytyvä tarina opettajaksi tulemisesta, opettajana toimimisesta ja opettajan ammatin perimmäisestä olemuksesta. (Kari & Heikkinen 2001, 48.) Opettajankoulutusta voidaan katsoa Heikkisen (1999) mukaan prosessina, jossa yksilö aloittaa ammatillisen identiteettinsä rakentamisen. Kertomusten ja ilmaisujen välityksellä identiteetit rakentuvat riippumatta identiteetin tyypistä (ammatillinen, kollektiivinen vai persoonallinen). Ihmiset jäsentävät minäänsä ja suhdetaan ympäröivään maailmaan kertomalla itsestään ja suhteestaan maailmaan päättymätöntä tarinaa. Tällainen narratiivinen prosessi voidaan reflektoituna nostaa tiedostetulle tasolle, vaikka näitä kertomuksia ihmismieli kertoo myös tiedostamattaan. (Emt., 192.) Tutkielman teon yhteydessä olen huomannut, että kasvatustieteiden alalla on paljon väitöskirjoja, artikkeleita sekä kokonaisia teoksia koskien opettajuutta ja ammatillisuutta ja näitä määrittävänä viitekehiksenä on useimmissa teoksissa ollut identiteetin käsite.

Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat tutkimuksessaan opettajan ammatti-identiteetistä havainneet, että käsitteen määrittely on ollut puutteellista. He tutkivat systemaattisesti vuosina 1998-2000 opettajan ammatti-identiteetin kir-



jallisuutta ja tulivat siihen tulokseen, että on olemassa neljä piirrettä, jotka korostuvat tässä aineistossa. Piirteet määrittelevät identiteetin olevan jatkuva prosessi ja sen vuoksi identiteetti on dynaaminen stabiilin sijaan ja se kehittyy aina vain uudelleen. Identiteetin käsite sisältää niin henkilön kuin kontekstin siten, että kontekstissa opettaja oppii ammatillisuuden tunnusomaisia piirteitä, jotka yksilö omaksuu yksilöllisellä tavalla. Opettajan ammatti-identiteetissä on osaintiteettejä, jotka voivat olla enemmän tai vähemmän keskeisiä kokonaisvaltaiselle identiteetille. Ammatti-identiteetti sisältää myös agentin käsitteen tai ammatillisen kehittymisen ja oppimisen aktiivisen tavoittelun opettajan tavoitteisiin. Tutkimuksen mukaan identiteetin käsite on siis ongelmallinen, mutta on yleinen hyväksyminen siitä, että sillä on monitahoinen ja dynaaminen luonne. (Beauchamp & Thomas 2009, 177.)

Tutkimusta tehdessäni olen huomannut, että opettajien ammatillista identiteettiä koskevaa kirjallisuutta on paljon. Aiheesta on tehty runsaasti tutkimuksia eri näkökulmista ja runsauden vuoksi tämän tutkimuksen yhteydessä en ole tehnyt kattavaa kirjallisuuskatsausta vaan olen joutunut valikoimaan saatavilla olevasta lähdemateriaalista omaa tutkimusta parhaiten palvelevat.

Yksi tutkielmani kannalta keskeinen lähde on Marjaana Leivon vuonna 2010 julkaistu väitöskirja ”Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa.” Väitöskirjassaan Leivo tarkastelee luokanopettajien aikuisopiskelijoiden ”merkittäviä oppimiskokemuksia opettajankoulutusta edeltävän opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa” (Leivo 2010, 3).

Leivo tarkasteli väitöskirjassaan aikuisopiskelijan merkityksellistä oppimista sosiokulttuurisen oppimisen lähtökohdista opettajan ammatillisen kasvun, erityisesti opettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin, viitekehysessä. Opettajan työ nähtiin Leivon tutkimuksessa pääasiassa ihmissuhde- ja kasvatustyönä. Työssä opitaan myös itseohjautuvasti ja siten se on spontaanista ja suunnittelematonta oppimista. Aikuisopiskelijoiden oppimiskokemuksissa korostuivat yhteisöllisyyden merkitys voimavarana opinnoissa (mm. pienryhmätyöskentely). Opiskelijatovereiden monipuolisiin taustoihin tutus-

tuminen kuvattiin myös merkittävänä oppimiskokemuksena. Opiskelu nähtiin myös aikuisiällä merkittäväksi teorian ja käytännön vuoropuheluna. Opettajat nähtiin myös tietynlaisina roolimalleina. Opiskelu on myös aikuisopiskelijoilla ollut hyvin reflektiivistä. (Leivo 2010, 121–125; 132–134; 183–187.)

Toinen väitöskirja, joka käsittelee opettajuutta identiteetin näkökulmasta, on Tuula Laineen vuonna 2004 julkaistu väitöskirja ”Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana.” Viitataan Laineeseen ja hänen muihin artikkeleihin tutkielmassani. Laine tutkii väitöskirjassaan opettajankoulutusta ja siinä erityisesti ammatillista kehittymistä, kiinnittäen katseen tarkemmin ammatillisen identiteetin rakentumiseen opettajankoulutuksen aikana. (Laine 2004, 5.)

Laine käy väitöskirjassaan läpi niin identiteetin kuin ammatti-identiteetin moninaiset muodot. Opettajuutta Laine tutkii niin professiona, ammattiin sosiaalistumisena kuin roolin käsitteen kautta. Hän ottaa tarkempaan analyysiin myös luokanopettajakoulutuksen ja miten se tukee luokanopettajaksi kasvussa. (Emt., 25-53; 54–109.)

Laine on kerännyt aineistonsa alkaen vuodesta 1993 päättyen syysluku-kauteen 1998. Laine on jakanut tutkimustulostensa perusteella hyvän opetuksen luonnehdinnan. Opettajuuden ideaaleiltaan opiskelijat on jaettu didaktisiin osajiin, jonka keskeisiksi tehtävälueiksi muodostuivat oppiaineshallinta, metodihallinta, tuloksellisuus ja oppilaantuntemus. Toinen luokka on affektiivisesti oppilaskeskeiset eli vastuulliset välittäjät, joilla korostuu ihmisyyys, kolmas luokka on tavoite- ja tehtäväorientoituneet, joita kuvaa parhaiten tulosvastuu, neljäntenä luokkana Laine on määritellyt ilmapiiriä korostavat, joilla yhteistyö ja vuorovaikutus ovat lähtökohtana ja viidentenä luokkana hän on määritellyt vaikuttamisorientaation omaavat opettajat eli muuttajat ja uudistajat. (Laine 2004, 136–147.)

Laineen tutkimuksen mukaan opettajuuden perustekijäksi tulkittiin opettajapersoonallisuus. Ammatillinen identiteetti katsottiin rakentuvan vuorovaikutuksessa yksilön oman sisäisen todellisuuden ja ulkoisen todellisuuden välillä. Laine on todennut sen olevan tunne omasta osaamisesta, arvosta ja merki-

tyksestä. Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kokemukselliset ulottuvuudet olivat aineiston perusteella kokemus 1. itsestä ja omasta osaamisesta (oma osaaminen ja uuden oppiminen, prosessien hallinta ja puutteiden kompensointi), 2. tehtävä- ja toiminta-alueesta (oppimisen opettaminen ja organisoiminen, kasvatustehtävä, työn yhteiskunnallinen tehtävä ja oppilaiden auttaminen ja tukeminen), 3. toimintatavasta ja -roolista (roolien kokeilu ja omien keinojen etsiminen, demokraattisuus, oma jaksaminen suhteessa omaan rooliin, etiikka ja hienotunteisuus, mikä on oma ihmiskäsitys), 4. valta-asemasta, 5. vastuusta, 6. ammatin ulkoisesta kuvasta, 7. ammatillisesta kehityshistoriasta (mikä on oma suhtautuminen lapsiin, meta-ajattelu ja tietoisuustoiminnot) sekä 8. ammatillisen tulevaisuuden näköalat (jatkuvuus, oma tehtävä merkityksellinen, ahdistus, riittämättömyyden tunne, opettajan jaksaminen, jne.). (Laine 2004, 5; 177–191.)

Ben-Peretz (2001) on tutkimuksessaan pyytännyt opettajia identifioimaan oman ammatti-identiteetin toisella ammatilla (esimerkiksi tuomari, orkesterinjohtaja, jne.) pyrkimyksenään osoittaa opettajien kokemat vaikeudet yhdistää minäkuva koulun kontekstiin. Ammatti voidaan näin käsittää metaforana ja siten ymmärtää näiden, persoonallisen ja ammatillisen identiteetin, välinen yhteys. Conlen (1996) mukaan metaforien käyttö tarjoavat resonointia menneiden ja nykyisten kokemusten välillä ja näin opettajat voivat paremmin ymmärtää ammatti-identiteettiään. (Beauchamp & Thomas 2009, 182.)

Hamachek (1999) korostaa itsetuntemuksen olevan avain opettajan ammatin menestyksekkääseen harjoittamiseen. Tällaisen ”sisäisen opettajan” käsityksellä on yhteys opettajaidentiteettiin. Reflektion rooli opettajien kehityksessä on tiedostettu jo jonkin aikaa. Jayn (2003) mukaan sen on havaittu olevan tehokkaan opettamisen ydin. Korthagen ja Vasalos (2005) ehdottavat, että itsereflektio, jonka kohteena on identiteetti, tarvitaan ydin minän ymmärtämiseen. Kun opettajat ovat vasta uransa alussa, itsereflektion käsite on oleellisen tärkeä identiteetin kehityksen kannalta. Lauriala ja Kukkoson (2005) mukaan se voi tarjota myös keinot ideaaliminän tavoitteluun. (Beauchamp & Thomas 2009, 179; 182-183.)

Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) mukaan opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen kuuluu toimijuus ja tavoitteiden asettaminen sekä minäpystyvyyden tunne saavuttaa asetetut tavoitteet. Tämä on linjassa viimeisimpien tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajatoimijuus on keskeistä opettajan ammatillisuuteen ja ammatti-identiteettiin ja myötävaikuttaja ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Opettajatoimijuus tarkoittaa, että opettajilla on kyky hallita omaa oppimista ja kehittymistä aktiivisesti ja tarkoituksellisesti. Se tarkoittaa myös sitä, että opettajien ammatillinen toimijuus konstruoidaan tilanteisesti nykyisen kontekstin ja oman elämänhistorian mukaan. (Hong ym. 2018, 244.)

Opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluu keskeisesti toimijuuden ohella tunteet. Opettajan työ ei ole pelkästään rooli tai tekninen suoritus vaan sisältää koko persoonan. Tämä muistuttaa Day ja Gu'n (2010) käsitettä ihmisestä ammattilaisen sisällä, jossa käy ilmi kuinka yhteenkietoutuneet henkilökohtainen identiteetti ja ammatillinen identiteetti ovat. Tunteet vaikuttavat opettajan työssä hyvinvointiin ja työhön. Tunteet ovat omiaan vaikuttamaan ammatin kehittämiseen. (Hong ym. 2018, 245-246.)

Opettajan ammatillisen identiteetin tutkiminen tulee olemaan jatkossa yhtä tärkeää kuin mitä se on ollut nyt, sillä korkealaatuinen opetus vaatii korkealaatuisia opettajia. Vaikuttavien opettajien (eli sellaisten, jotka osoittavat huomiota ja vastaavat oppilaiden akateemisiin ja sosioemotionaalisiin tarpeisiin) kouluttaminen, kehittyminen ja ylläpitäminen on tärkeintä. Olemassa oleva tutkimus ymmärtää vaikuttavan opettajan olevan jatkuva prosessi, joka muuttuu ajan saatossa niissä konteksteissa ja tilanteissa, joihin opettaja on sulautettu. Opettajien ammatillisen identiteetin kehittämiseen vaikuttavat olennaisesti niin poliittiset kuin sosiaaliset kontekstit ja tavat, miten opettajien minäkäsitys tasa-painoilee ristiriitojen (kuten auktoriteetin ja haavoittuvuuden, omien tavoitteiden ja työpaikan tarpeiden sekä narratiivisen ja positionaalisen identiteetin) välillä. (Hong ym. 2018, 248-249.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkielmani kohteena on luokanopettajien aikuiskoulutukseen pyrkineet opiskelijat. Tutkielmani teoreettis-metodologinen lähtökohta pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin ja tarkennetusti identiteetin rakentamiseen aikuisopiskelijoiden teksteissä.

Opettajan työn voidaan katsoa olevan enemmän kuin tietojen ja taitojen opettamista tai oppimisen ohjaamista. Se on tavallaan ihmisenä olemisen tapa ja sosiaalinen rooli, ainutlaatuisella tavalla rakentuva ammatillinen identiteetti. Myös opettajankoulutus on erityinen siten, että se on opettajaksi opiskelevan voimakas itsensä löytämisen matka, jossa omaa minuutta rakennetaan ihmisenä ja opettajana. (Heikkinen 2002, 101.) Olen kiinnostunut ja tutkielmassani keskittynyt siihen, miten opiskelijat rakentavat identiteettiään pyrkiessään opiskelemaan haluamaansa ammattiin ja millaisena he tulevan ammatin näkevät. Tutkielmallani haluan selvittää aikuisopiskelijoiden ajatuksia itsestään mahdollisesti tulevana luokanopettajina ja näin ollen tutkimuskysymykseni kiteytyy seuraavaan:

1. Miten aikuisopiskelijat rakentavat identiteettiään pääsykoekirjoittelussa
2. Miten ideaaliopettajuus representoidaan opettajanarratiiveissa

Tutkijat usein kuvaavat opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumista haastavana viidakkona, jossa esimerkiksi opettajaksi opiskeleva rakentaa käsitystä omasta opettajuudesta monenlaisten odotusten ja roolien ristiaallokossa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 41). Tutkielmassani käytän identiteetin käsitettä laajasti ja keskityn identiteetin kertomisen prosessiin, johon heijastan myös minän ja minuuden kokemuksia. Representaatiolla tarkoitetaan sen nykymerkitystä eli mitä jokin edustaa (Knuuttila & Lehtinen 2010, 10). Tässä tutkielmassa tutkitaan mitä ideaaliopettajuus edustaa hakijoille ja miten se aineistossa ilmenee.

## 4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielmani teen kvalitatiivisella eli laadullisella otteella. Olen valinnut tämän tutkimusmuodon sen monimuotoisuuden vuoksi. Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa on kuitenkin juuri monimuotoisuuden vuoksi myös paljon haasteita. Se sisältää useita tiedonhankinta- sekä analyysimenetelmiä, että tapoja ja suuntauksia tulkita aineistoja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa vaihtoehtoja on useita ja sen vuoksi yhtä oikeaa tapaa tehdä laadullista tutkimusta ei ole. Laadullisen tutkimuksen monimuotoisuuden on katsottu voivan muodostua myös taakaksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 5.)

### 4.1 Narratiivinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen laajempi teoreettinen viitekehys on sosiaalinen konstruktionismi, johon perustuu myös tutkimuksen metodologinen lähtökohta. Lähestytyn tässä kappaleessa tutkimuksen metodologiaa ensin sosiaalisen konstruktionismin eli kielen merkityksen kautta edeten kohti narratiivista analyysia, jolla olen tutkielmani analysoinut.

Kieli korostuu sosiaalisen konstruktionismin lähestymistavoissa, sillä todellisuus rakentuu sen mukaan kielellisessä eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on siten kielellisesti että sosiaalisesti tuotettua (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 33; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan myös oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kovanen 2013, 54). Sosiaalinen konstruktionismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset konstruoivat alati muuttuvaa ja uudelleenrakentuvaa identiteettiään ja tietojaan maailmasta sekä itsestään kertomusten välityksellä. Käsitys itsestä on aina vain kehittyvä kertomus. (Heikkinen 2018, 178.)

Olen tutkielmassani kiinnostunut kielestä ja merkityksistä, joita kielen avulla tuotetaan. Sosiaalisen konstruktionismin perusajatus on, että ihminen rakentaa uuden tiedon vanhan tiedon päälle aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varassa. Sitä mukaa, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden ihmisten kanssa, myös hänen näkemyksensä asioista muuttuu muotoaan. Tieto on näin ikään kuin kertomusten kudelman. (Heikkinen 1999, 187.)

Minuus rakentuu Kenneth Gergenin (1999) näkemyksen mukaan ihmisuhteiden kautta kertomalla eli narratiivisesti. Samalla, kun kerromme tarinoita toisille, teemme itsestämme ja maailmastamme ymmärrettävän. Tulkitsemalla omakohtaisia tapahtumia kokemuksiksi, ihminen muodostaa niistä merkityksiä ja kokoaa merkityksistä koostuvia kertomuksia eli narratiiveja. Narratiivien tutkimus on sosiaalisen konstruktionismin merkittävimmistä empiirisistä tutkimussuuntauksista, sillä identiteetti on kielellinen rakenne ja siten heijastuma laajemmista kulttuurin kielellisistä rakenteista. (Saastamoinen 2006, 177–178; Yrjänäinen & Ropo 2013, 24.) Brunerin (1990) mukaan identiteetti on kertomus tai narratiivi, joka voi muuttua kertomistilanteen mukaan. On kuitenkin eri asia kuinka vaihteleva eri konteksteissa itseä koskeva kertomus on. (Ropo & Gustafsson 2010, 54.)

Ammatillisen tarinan rakentaminen syventää reflektiivistä suhtautumista omaan asiantuntijuuteen. Ammatillinen identiteetti ymmärretään neuvoteltavana, hajaantuvana ja tilanteesta toiseen muuttuvana moniäänisenä konstruktiona, kun narratiivisen identiteetin käsite hahmotetaan postmodernina tulkitana identiteetin luomisesta ja rakentamisesta kertomuksina. ”Minä” rakentuu näin suhteessa tilanteisiin, kokemuksiin ja ihmisiin, joiden kanssa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa arjessa. (Leivo 2010, 48.) Narratiivinen lähestymistapa on todettu ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittämisessä antoisaksi, sillä se kuvaa uusia näköaloja henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun. Personallisen ammatillisen tarinan rakentaminen on hyvä keino tuottaa reflektiivistä suhtautumista paitsi omaan ammatilliseen osaamiseen myös asiantuntijuuteen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 41.)

## 4.2 Aineistonhankinta

Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen pääsykokeisiin osallistuvat ja sen kautta sinne valitut kirjoittivat vapaan kirjoitelman otsikolla ”Minä opettajana” hakiessaan opiskelemaan ja osallistuessaan pääsykokeisiin keväällä 2015. Otsikko vastaa hyvin tutkimaani asiaa eli minuutta ja opettajan ammatillista identiteettiä. Tehdessäni gradusuunnitelmaa minun piti seuraavaksi miettiä sopiva ajankohta, jolloin lähestyn opiskelutovereitani näiden kirjoitelmien merkeissä.

Opiskelijaryhmämme koostuu niin aineenopettajista kuin muissa kasvatustieteen opinnoissa edistyneistä opiskelijoista<sup>6</sup>. Lähestyin opiskelutovereita vuoden 2016 toukokuun alussa laittamalla yhteiseen opiskelijaryhmämme whatsapp-viestiketjuun viestin, jossa kerroin tekeväni opettajuudesta graduni ja haluavani käyttää valmista aineistoa työssäni. Viestini vastaanottajia eli whatsapp-ryhmämme jäseniä oli yhteensä 48.

Opiskelijaryhmämme vastaanotto tutkielmani suhteen oli hyvin vastaanottavainen ja positiivinen. Samana iltana sain jo pari kirjoitelmaa sähköpostiini ja kirjoitelmia saapui tiputellen pitkin viikkoa. Myöhemmin muistuttaessani ryhmää parin viikon päästä ensimmäisestä lähestymisestä, sain loput kirjoitelmat kokoon. Aineistoni kokonaismäärä on 15 kirjoitelmaa ja olen määrään tyytyväinen. 15 kirjoitelmaa sopii valitsemaani metodiin, sillä tehdessäni kvalitatiivista tutkimusta laatu on tärkeämpi kriteeri kuin määrä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön ymmärtämiseen, eikä tilastollisten yhteyksien etsimiseen. Näin ollen aineiston ei välttämättä tarvitse olla suuri, sillä yksikin tapaus voi riittää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineistoni oli kokonaisuudessaan 21 sivua pitkä. Vain kaksi kirjoitelmaa oli tehty 1 rivivälillä, loput 13 oli tehty 1,5 rivivälillä. 12 kirjoitelmaa oli tehty Times New Roman fontilla, loput 3 oli tehty keskenään erilaisilla fonteilla. Keskimäärin kirjoitelmat olivat vähän reilun yhden A4 sivun mittaisia. Aineiston kerääminen oli sikäli helppoa, että kyseessä oli valmis aineisto. En joutunut erikseen pyytämään kanssaopiskelijoita kirjoittamaan ja peilaamaan omaa opet-

---

<sup>6</sup> Opiskelijaryhmässä on aineenopettajia, muiden tieteenalojen maistereita, kasvatustieteen kandidaatteja, lastentarhanopettajataustaisia, jne.



tajuuttaan kiireessä muiden opintojen keskellä vaan kertomukset olivat valmiina ja ne oli tehty jo paljon ennen kuin niitä pyysin. Tutkittavien oma vapaa tahto ja innostuneisuus osallistua tutkimuksen tekoon olisi ihanteellisin tilanne aineistoa kerätessä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olen ollut onnekas, sillä juuri näin on omassa tutkielmassani käynyt, vaikka hakijat eivät kirjoitusvaiheessa vielä tieneet, että kanssaopiskelija tulee pyytämään kirjoitelmia pro gradu-työn aineistoksi.

Vaikka alkuperäinen ajatukseni (pidempään kentällä olleiden opettajien opettajuuden identiteetti) tutkielmani luonteesta ei toteutunutkaan, olen tyytyväinen suunnanmuutokseen. Johtuen omasta positioistani (itsekin samaiseen opiskelijaryhmään kuuluvana aikuisopiskelijana), koen aiheeni tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi. Oman roolini koen haastavaksi, toisaalta antoisaksi tutkielmaa tehdessä. Haastavaksi siten, että tiedostan jopa vielä selkeämmin pyrkimykseni objektiivisuuteen olemalla heijastamatta kirjoitelmien sisältöä omiin ajatuksiini. Antoisaksi siten, että vaikka itse opiskelen samaa alaa kuin kirjoitelman tehneet, pääsen tutkijana vielä syvemmälle ajatuksiin opettajuudesta vasta-alkavilta opettajilta ja käsiksi materiaaliin, joka ei ole muiden kuin kirjoitelmien vastaanottajien saatavilla.

### 4.3 Narratiivinen analyysi

Narratiivisuudella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa huomio kohdistuu kertomuksiin tiedonvälittäjänä ja -rakentajana. Kertominen ja kertomusten tutkiminen ovat luontaisia tutkimuksen tekotapoja, kun keskiössä on ihminen ja hänen toimintansa ymmärtäminen. Kertomukset ovat kanavia tiedonhankintaan, -muodostamiseen sekä -välittämiseen toisille. (Heikkinen 2018, 170-171.)

Narratiivisen tutkimuksen synonyymeja ovat usein tarinallinen tai kertomuksellinen tutkimus<sup>7</sup> (Hyvärinen 2006, 1; Hänninen 1999, 15; Heikkinen 2018;

---

<sup>7</sup> Tarinalla voidaan tarkoittaa ajallista kokonaisuutta, jolla on selkeä kulku: alku, keskikohta ja loppu. Keskeinen elementti tarinassa on juoni. (Hänninen 1999, 20; Kujala 2007, 25.) Vaikka kertomus on usein kielellinen, voi kerrontaa tapahtua myös kuvallisesti (esim. elokuvan välityksellä) tai sanallisesti. Kertomusta voidaan tulkita monin tavoin, sillä se voi sisältää useita tarinoita. (Hyvärinen 2006, 1; Hänninen 1999, 20.) Narratiivisuudella voidaan viitata tarinallisiin tai kertomuksellisiin aineistoihin (Kujala 2007,

172). Useat tieteilijät eivät tee käsitteellistä eroa tarinan ja kertomuksen välillä vaan sen sijaan he valikoivat kulloinkin tutkimukseensa parhaiten soveltuvan ilmauksen. (Hyvärinen 2006, 2-3; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; 189). Kerronnallisuus on Heikkisen (2018, 171) mukaan vakiintunut narratiivisuuden suomenokseksi suomalaisessa tutkimuksessa.

Tutkielmassani olen tehnyt mielestäni omaan tutkimukseeni sopivan jaottelun. Pro gradu tutkielmani analyysin lähtökohtana ovat aikuisopiskelijoiden tarinat omasta opettajuudestaan. Näistä on syntynyt kertomuksia, jotka ovat minulla kirjoitetussa muodossa aineistona ja tulkintani niistä ovat narratiiveja. Käytän käsitettä kirjoitelmat kuvatessani koko aineistoani, joka on analysoitu niin narratiivisen analyysin kuin teemoittelun keinoin. Narratiivinen analyysi perustuu kirjoitelmien sisältämään narratiivisuuteen ja teemoittelu perustuu ideaaliopettajuuden representaatioihin.

Kasvatustieteessä kertomuksellisuutta korostavan ajattelun juuret voidaan paikantaa viime vuosisadan alusta William Jamesilta. James korosti ihmisen ajattelun kahtalaisuutta: ihmisen ajattelu on toisaalta kertomuksellista, pohdiskelevaa ja kuvailevaa, toisaalta rationaalista ja loogista päättelyä. (Ropo & Huttunen 2013, 9.) Kertomukset ovat olleet tutkijoiden mielenkiinnon kohteena siksi, että niiden avulla ja niiden kautta voidaan ymmärtää ja hallita menneisyyttä. Taustalla vaikuttaa näkemys, jonka mukaan elämä ja myös ihmisten identiteetti rakentuu pääosin kertomuksina (tarinoina) ja kertomukset ovat siten myös kommunikaatiota ihmisten välillä. (Heikkinen 2018, 183; Hyvärinen 2006, 1; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189; Syrjälä 2007, 230.)

Ihmisen (hänen itsensä ja elämänsä) katsotaan rakentuvan tarinoiden kautta (Syrjälä 2007, 230). Kertomuksen sanavarastoon liittyvät läheisesti sellaiset sanat kuin tietäminen, tunne, tilanne, toiminta, vuorovaikutus ja kokemus (Hyvärinen 2006, 3). Gergenille (1983; 1994) on keskeistä narratiivin käsite. Ihmiset kertovat tarinoita itsestään, jotka ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuneita ja kertomuksen muodostumiseen vaikuttavat monet asiat, kuten

---

25; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sillä voidaan viitata myös kertomuksen tai tarinan synonyminä (Heikkinen 2018, 172).

esimerkiksi tilanne- ja paikkakonteksti. (Klen 1999, 52; Kulmala 2006, 23.) Konstruktivismiin mukaan ihminen rakentaa aiemman tietonsa ja kokemustensa varaan uuden tiedon. Näin ollen ihmiset siis konstruoivat identiteettinsä ja tietonsa. (Heikkinen 2018, 178.) Tarinoiden avulla sijoitutaan siihen kulttuuriin ja kontekstiin, jossa elämme tai olemme eläneet. Kertoessamme tarinaamme rakennamme samalla kulttuurisesti määrittävää minäämme, sillä tarinat muovautuvat ja värittyvät kulttuurisesti sekä kertovat meille keitä me olemme. Kertomus toimii yksilön sisäisen maailman ajatusten ja tunteiden sekä ulkoisen maailman välillä välittäjänä. (Almiala 2008, 89; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 42; Saastamoinen 2001, 146.)

Narratiivitutkijat usein ajattelevat, että oma elämäntarina on keskeinen osa ihmisen minuutta, joka on jotain erittäin arvokasta, mutta samalla haavoittuvaa (Hänninen 2018, 204) ja narratiivisuus myös sisältää ajatuksen yksittäisten kokemusten ja koko elämän välisestä yhteydestä (Syrjälä 2007, 235). Tämän vuoksi olen myös itse ottanut narratiivisuuden osaksi tutkimustani. Rakennamme identiteettimme tarinoiden avulla, sillä ymmärrämme itsemme kertomusten kautta, sitä mukaa, kun ihminen saa uusia kokemuksia sekä on vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Heikkinen 2018, 178). Kertoessamme itsellemme ja muille eri tilanteissa erilaisia tarinoita voimme avata uusia näkökulmia tai piilottaa entisiä (Syrjälä 2007, 230).

Ajallisuuden ymmärtämisessä kertomus on ihmisen tärkein väline tietämisen muodossa. Identiteettiä ei voi sellaisenaan tutkia narratiivisen viitekehysten mukaan, mutta identiteettiä kuitenkin ilmennetään kertomuksissa, jotka paljastavat henkilön itselleen tärkeät subjektiiviset merkitykset sekä vuorovaikutukset ja asemoinnin kuvaukset roolien ohella. Kertomukset jäsentävät eettistä paikkaamme maailmassa, sillä se on voimakkaasti vuorovaikutuksen väline, kun kertomalla jaetaan, muodostetaan, muokataan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia, ylläpidetään ryhmiä ja luodaan luottamusta. (Hyvärinen 2006, 2-3; Ropo 2015, 36.) Kertomukset ovat myös tyypillinen tapa jäsentää sekä itseään että ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Kertomusten avulla muokataan mie-

likuvia ja luodaan merkityksiä. Ihminen kuvaa itseäänkin kertomusten avulla. (Ropo & Huttunen 2013, 9.)

Tutkielmani kannalta narratiivisuus ja ammatti-identiteetti kulkevat käsi kädessä. Narratiivinen tutkimus liitetään nykyisin yhä useammin ihmisen identiteetin kehitystä koskevaan tutkimukseen. Tällainen suuntaus näkyy esimerkiksi eri ammatteja koskevan eli niin sanotun ammatillisen identiteetin kehittymistä koskevassa tutkimuksessa. (Ropo & Huttunen 2013, 10.) Ammatillisen identiteetin tutkimusperinteessä on pyritty kuvaamaan ja ymmärtämään tätä identiteetin osa-aluetta narratiivisuuden kautta. Narratiivisessa perinteessä identiteetin rakentumista tuotetaan tarinoiden avulla. Sen on todettu olevan antoisa väline myös ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittämisesä sen avatessa uusia näkökulmia henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 41.) Saamani kertomukset ovat aihealueiltaan otsikon (”Minä opettajana”) mukaisia, mutta otsikon ympärille on rakentunut myös kuvaus omasta elämäntilanteesta, historiasta ja tulevaisuudesta. Hakijat ovat vapaasti kertoneet omasta elämästään otsikon alaisuudessa.

Narratiivinen identiteetti on jatkuvasti uudelleen muotoutuva, ihmisen elämästä ja elämän aikana koetuista kokemuksista kertyvä tarina. Se on ihmisen itsensä konstruoima kertomus siitä kuka hän on, sillä kertomuksen avulla ihminen voi kuvata ja jäsentää maailmaa. Ihminen luo kertomusta kokemuksistaan ja näin ikään kuin jäljentää kokemusta mielessään pukemalla sitä sanojen ja lauseiden muotoon. Narratiivinen työ on suurimmaksi osaksi tiedostamaton, mutta ajoittain se tulee tietoiselle tasolle. Identiteetti rakentuu myös toisten kertomuksiin eläytymällä. Kirjan lukeminen, teatterin tai elokuvan seuraaminen voi aktivoida omia vastaavia kokemuksia ja näin tämä on myös narratiivista identiteetin rakentamista. Ulkoistamalla itsensä eri tavoin eri ilmaisuihin ihminen tavoittaa minuutensa toisin kuin välittömän itsereflektion kautta (Heikkinen 1999, 193–195; Heikkinen 2002, 116.)

Narratiivinen tutkimus pyrkii henkilökohtaiseen, subjektiiviseen ja paikalliseen tietoon. Ihmisten äänet pääsevät autenttisemmin kuuluviin ja tieto muodostuu moniäänisempänä ja kerroksellisempänä joukkona pieniä kertomuksia

eikä pelkisty vain yhteen suureen kertomukseen. (Heikkinen 2002, 188–189.) Narratiivinen tutkimus mahdollistaa tulkinnan laaja-alaisuuden, jonka koen pro gradu tutkimuksen tekijänä tärkeäksi. Kertomus ja kokemus muodostavat hermeneuttisen kehän, tarkoittaen sitä, että ne ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa. Identiteetti rakentuu narratiivisena ja hermeneuttisena prosessina itsetulkinnan, minäkertomusten ja itseilmaisun välityksellä. Näin ollen opettajankoulutukseen liittyvässä identiteettityössä kertomusten ja itseilmausten esittämisellä ja reflektiivisellä ajattelulla on merkittävä rooli. (Kari & Heikkinen 2001, 55.)

Narratiivisuuden käsitettä voidaan Heikkisen (2002; 2018) mukaan käyttää neljällä tavalla. Ensinnäkin sillä voidaan viitata niin tutkimusaineiston luonteeseen ja analyysitapoihin, tiedonprosessiin sinänsä kuin narratiivien käytännölliseen merkitykseen. Aineiston laatua kuvailtaessa voidaan käyttää narratiivisuutta. Tutkimusaineisto voidaan Polkinghornen (1995, 6-7) mukaan tuottaa kolmella tavalla: numeerisesti (esim. Likert-asteikko), lyhyesti sanallisesti (vastauksen muodossa; nimi, kansallisuus, harrastus) tai kerrontana (haastattelut, vapaat kirjalliset vastaukset). (Heikkinen 2018, 180.)

Olen pro gradu tutkielmassani kiinnostunut kirjoitetuista kerronnoista eli kirjoitetuista narratiiveista. Yksinkertaisimmillaan narratiivinen aineisto on mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa ei välttämättä aseteta vaatimuksia esimerkiksi juonellisten kertomusten tuottamisesta, vaikka niitä sananvaativammassa merkityksessä voitaisiin edellyttää (kuten alkua, keskikohtaa ja loppua) (Heikkinen 2002, 190). Aineistoni hyödyntää Heikkisen näkökulmaa. Ainoa määräävä tekijä kirjoitelmissa on ollut otsikko, jonka jälkeen jokainen pääsykokeeseen osallistuva on itse määrittänyt mitä on halunnut kirjoitellaan vapaasti kertoa.

Toinen käyttötapo liittyy narratiivisen aineiston käsittelyyn. Heikkinen (2010) on artikkelissaan kokenut hyödylliseksi Polkinghornen (1995) tavan jakaa narratiivisuus aineiston käsittelytapana kahteen kategoriaan, jotka ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Narratiivien analyysissä huomio kohdistuu kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyypp-

pien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä huomio kohdistetaan uuden kertomuksen tuottamiseen aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi muodostaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2018, 181.) Tutkimuksellani pyrin Polkinghornen narratiiviseen analyysiin, jossa tuotan aineistosta uuden kertomuksen, narratiivin, ja pyrin tuomaan esille aineiston keskeisiä ideaaliopettajuuden representaation teemoja.

Käytännöllisenä merkityksenä, narratiivisuutta sovelletaan yhä enenevässä määrin niin opettajankoulutukseen, psykoterapiaan, liikkeenjohtoon kuin markkinointiin ja näin narratiivisuus on yhä paremmin ymmärrettävissä viittaamalla narratiivien käyttöön ammatillisena työvälineenä. Nämä käytännön sovellukset perustuvat ajatukseen, jonka mukaan myöhäismodernissa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ajassa identiteetti on jatkuvasti rakennettava uudelleen kertomusten välityksellä. Kertomusten avulla myös tapahtumat ja kokemukset voidaan tehdä ymmärrettäviksi, toisten kanssa jaettaviksi ja muistettaviksi. (Heikkinen 2018, 178; Syrjälä 2007, 234.) Narratiivisuus voidaan nähdä mm. konstruktivistisena tutkimusotteena, jonka mukaan ihmiset konstruoivat identiteettinsä ja tietonsa kertomusten välityksellä. (Heikkinen 2001, 146).

Kertomus voidaan määritellä Tammen (2006) mukaan neljän eri näkökulman kautta. Näkökulmat ovat rakennemääritelmä, retorinen määritelmä, kognitiivinen määritelmä ja prototyypinen määritelmä. (Hyvärinen 2006, 6-7.) Olen omassa tutkielmassani tarttunut kertomuksen rakenne-, että prototyypiseen määritelmään, jotka esittelen tarkemmin. Retorinen määritelmä liittyy rakennemääritelmästä poiketen kertomuksen sen kertomisen ja vastaanottamisen tilanteeseen. Kertomukset syntyvät siis aina tilanteellisesti jossain ennalta määrittämättömässä kontekstissa, jossa joku kertoo jotain syystä tai toisesta aina jollekin yleisölle. Kertomus, jota tutkitaan, tulee siis sijoittaa aina tilanteeseen ja myös tulee pohtia kertomisen tarkoituksia. (Emt., 6-7.) Aineistossani kertomuksen konteksti on ollut hyvin määräävä ja se on johdattanut hakijat kirjoittamaan tietyllä tavalla tietty päämäärä mielessä pitäen.

David Herman (2009, xvi) on kertomuksen prototyypin määritelmän edustaja. Prototyypin määritelmän mukaan joissain tapauksissa aineisto voi olla vain osittain tai tietyiltä piirteiltään kertomus, jossa tulee täytyä neljä elementtiä. Kertomuksessa tulee olla tilanteellinen representaatio, jossa vuorovaikutus, konteksti ja subjektiasemien rakentaminen ovat olennaisia. Tilanteinen representaatio rohkaisee tulkitsijoita päättämisen ja rakentamisen kautta luomaan päätelmiä tapahtumien ajallisesta järjestyksestä, vaikka itse kertomus ei esittäisikään asioita kronologisessa järjestyksessä. Tapahtumien kronologinen järjestys on Hermanin toinen kertomuksen prototyyppi. Hermanin elementtien mukaan kolmanneksi nämä tapahtumat johdattavat jonkinlaiseen häiriötilaan, jossa on epäjärjestyä, mutta kuitenkin kertomus samalla luo maailmoja niiden sisällä (esim. yllättävä momentti kertomuksessa). Lopuksi tämä representaatio välittää kokemuksellisuuden tunteen siitä millaista elämä on häiriön jälkeen. Hermanin prototyypin kertomukseen sisältyy myös tapahtumia kokeva tietoisuus ja ne osoittavat toisistaan poikkeavia kertomuksen lajeja. (Hyvärinen 2010, 92, Hyvärinen 2006, 9-10.)

Syrjälän (2007) mukaan tarinat ovat tietämisen, ajattelun ja kulttuurisen ymmärtämisen perusväline. Opettaminen ja oppiminen kuten kasvatukseen voidaan nähdä yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden konstruointina ja uudelleenkonstruointina. Mikäli tutkija on kiinnostunut opettajista ja heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa työtään, ovat tarinoiden tutkiminen siihen luonnollisin tapa. Opettajien toiminta, ajattelu ja tieto on persoonallista ja sen vuoksi sitä on tutkittava laajemmasta näkökulmasta eli identiteetin ja koko elämän näkökulmasta. (Emt., 235.) Narratiivinen lähestymistapa on uusin opettajan ammatillisen identiteetin tutkimuskenttä, joka tarkastelee identiteetin rakentamista ja tuottamista tarinoiden avulla. Ihmiset rakentavat kertomuksia itsestään, sillä se on yhteydessä kulttuuriseen tapaan ajatella millaisia he ovat ja mitä heiltä odotetaan. (Pittard 2003; Syrjälä & Heikkinen 2002; Syrjälä 2008; ks. Leivo 2010, 47.)

Hyvärisen (2010, 90) mukaan kertomuksen analyysissä kyse on tutkimuskysymyksiin perustuvien erilaisten, olemassa olevien analyttisten välineiden

soveltamisesta tutkijan aineistoon. Narratiivisen tutkimuksen uskottavuus pohjautuu sen kykyyn vakuuttaa lukija ja saada hänet osaksi tarinaa, eläytymään siihen ja kokemaan sen todentunnun (Syrjälä 2007, 230; 240). Narratiivinen lähestymistapa voi myös tarjota välineitä työntekijän ammatillisen identiteetin rakentamiseen, kun ammattien ja työnkuvien kenttä on pirstaloitunut ja jatkuvassa muutoksessa. Ammatilliset minätarinat auttavat ammatillisen identiteetin eheytymistä, kun tulee tarve uudelleen määritellä minä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 42–43.)

Fenomenologian keskiössä on ajatus siitä, että ihmiset rakentuvat suhteessa elämäänsä maailmaan ja toimivat myös itse tuon maailman rakentajina. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto fenomenologian mukaan ja kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä. (Laine 2018, 29-31.)

Inhimillinen todellisuus on Moilasan ja Rähän (2015) mukaan merkitysten kyllästävä. Samoilta näyttävät asiat voivatkin olla erilaisia ja päinvastoin. Merkityksiä joudutaan suhteuttamaan toisiin asioihin, koska merkitykset ovat kontekstiherkkiä sikäli, että asioilla tai esineillä ei itsessään ole merkitystä. Inhimillinen todellisuus on monimerkityksistä ja etsittäessä merkityksiä, etsimme henkilökohtaisia merkityksenantoja. Merkityksen antajia voi olla hyvin monenlaisia ja merkitysten tulkinta voi nojautua erilaisiin tutkimusaineistoihin. Erilaiset aineistot ilmentävät merkityksiä eri tavoin. Merkitysten tulkinnassa kyse on usein nyansseista ja aineisto avaa mahdollisuuksia erilaisten tulkintojen konstruointiin. (Emt., 52–53.)

Analyysini tueksi olen ottanut teemoittelun johtuen sen luonteesta soveltuen tutkimukseeni ja olen teemoitellut aineistoni aineistolähtöisesti. Teemoittelussa pelkistetään aineistoa etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla tavoitellaan tekstin merkityksenantojen ydin ja näin teemat liittyvät tekstin sisältöön eikä sen yksityiskohtiin. Aineistolähtöinen teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään teemoja, joista tutkittavat puhuvat. (Moilanen & Rähä 2015, 61.)

Esittelen lyhyesti aineiston analyysin vaiheet, joita on yhteensä viisi.

#### 1. Vaihe: Aineistoon tutustuminen



Luin alkuun koko aineistoni läpi kertaalleen, vaikka olen satunnaisesti pitkin graduprosessiani tarttunut aineistooni, jotta tutkimusongelmani, teoriani ja aineistoni kommunikoisivat mahdollisimman hyvin keskenään. Hännisen (2018, 190) mukaan narratiivisen aineiston analyysi kannattaisi aloittaa avoimesti lukien ilman sen enempiä analyttisiä apuvälineitä mielessä.

## 2. Vaihe: Aineistoon syventyminen

Aloitettuani analyysini luin aineiston vielä uudelleen läpi 'uusien silmin'. Yksi kerrallaan aloin syventymään kirjoitelmiin ja etsimään kirjoitelmien syvintä olemusta. Aineiston syvemmän analyysin ensimmäinen askel oli kirjoitelmien kirjoittaneiden nimien muuttaminen. Pyrin keksimään mahdollisimman yleisiä suomalaisia naisten ja miesten nimiä, jotta aineistossa ei olisi tunnistettavia henkilöitä. Lisäksi valitsin nimiä, joita ei vuosikurssillamme todellisuudessa esiinny. Muuttamalla nimet pyrin takaamaan aineiston anonyymiteetin. Muuttamalla nimet, muuttui myös oma suhde kertomuksiin. Ne tulivat ikään kuin ulkopuolisiksi, eivätkä edustaneet enää vertaisryhmää, sillä nimet eivät olleet enää "tuttuja".

Nimien muuttamiseen jälkeen käytin korostuskynää viivatakseni tekstistä merkityksellisiä lauseita. Näitä tuli alkuun luonnollisesti aika paljon. Aineiston tunteminen vaati sen käymistä läpi lukuisia kertoja. Jotkut korostuskynällä tehdyt merkinnät kävivät tutkimusprosessin edetessä tarpeettomiksi ja niitä merkitsin lyijykynällä tekstin yläpuolelle viivaten lauseen jälleen yli. Turvauduin lyijykynään tehdessäni aineiston sivulle merkintöjä, huomioita ja löytäessäni avainsanoja sekä avainteemoja. Kokosin uudelle paperille Hermanin prototyyppien mukaiset otsikot, jonka alle laitoin avainsanoja, jotka vastaavat prototyyppin sisältöä. Olen tehnyt analyysini vanhanaikaisesti manuaalisesti kirjoittamalla ja merkitsemällä ajatuksia aineiston laidoille. Aineisto on silloin mieles-täni enemmän käsin kosketeltavissa, kun käsittelen sitä kynällä. Samalla omat ajatukseni jäsentyvät sisältöön nähden.

## 3. Vaihe: Narratiiviset kertomukset

Kirjoitelmista oli löydettävissä selvästi yhteneväisyyksiä ja tämän vuoksi analysoin ne narratiivisesti. Kirjoitelmien analyysissa olen nojannut David Herma-

nin ideoimaan kertomuksen prototyyppiin, jossa on neljä elementtiä: tilanteisuus tai konteksti, tapahtumien ajallisesti järjestynyt kulku, häiriötilat sekä kokemuksellisuus (Hyvärinen 2010, 92). Tutustuttuani David Hermanin neljään kertomisen elementtiin, ne alkoivat yhä selvemmin nousta kirjoitelmista esiin, jonka myötä pääsin tekemään narratiivista analyysia. Olen sisällyttänyt analyysiini kertomusten kohtia sanatarkasti. Tämä sen vuoksi, että lukija ymmärtää helpommin lähtökohdat, joista analyysia on alettu tehdä.

Pyrin ensin kuvaamaan yhtäjaksoisen tilanteisen ja ajallisen kuvauksen kertomuksista luoden siten yhtenäisen kertomuksen kirjoitelmien kontekstuaalisuudesta ja ajallisuudesta. Seuraavana elementtinä otan Hermanin perinteiden mukaan kertomuksen häiriötilasta, jonka yhteyteen olen liittänyt kertomuksen kokemuksellisuuden. Analyysin lopuksi tuon osat yhteen kokoavan otsikon alle.

Määrittelen analyysini Polkinghornen (1995) mukaan narratiiviseksi analyysiksi, sillä tarkoitukseni on aineiston kertomusten perusteella tuottaa uusi kertomus, jossa pyrin tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Tähän kiteytyy koko lähtökohtani tämän analyysin tekoon. Analyysini nojaa myös Tammen<sup>8</sup> (2006) retoriseen määritelmään kertomuksesta, siten että nämä nimelliset kirjoitelmat liitän erityisesti kertomisen ja vastaanottamisen tilanteeseen. Tätä tilannetta, jossa hakijat ovat kertomukset kirjoittaneet, ovat olleet tarkoituksellisesti kirjoitettuja jollekin yleisölle (yliopiston haastattelijat ja valitsijat). Retorisen määritelmän mukaan tätä tutkittavan kertomuksen tarkoitusta tulee siis pohtia ja kertomukset tulee sijoittaa tilanteeseen eli kontekstiin. (Heikkinen 2018, 175-177.)

Tutkielmani kannalta keskeinen huomio opettajuuden identiteetin rakentumisessa on se, että yksilö voi muuttaa kertomustaan tilanteen, kuulijoiden sekä ajankohdan vaihdellessa. Lisäksi narratiivinen identiteetti on kielellinen kuvaus ja tilanteessa tehty tulkinta ihmisen itselleen ja itseensä liittämistä merkityksistä, joten tällainen identiteetti on omiin kokemuksiin ja koettuun perustuva, joka sisältää moniäänisyyttä. (Ropo 2015, 37.) Tehdessäni analyysia olen

---

<sup>8</sup> Ks. s. 38.

pitänyt mielessäni kyseisen aineiston kontekstin ja pohtinut missä määrin on haluttu tuoda itsestä ja omasta opettajuudesta sellaisia asioita esille, joita hakijat ovat arvelleet valitsijoiden arvostaneen, missä määrin on osattu sivuuttaa kirjoitelmien vastaanottajat. Kun tutkielmani lähtökohtana on ollut sosiaalikonstruktivistinen näkökulma, olen tehnyt tulkintani perustuen siihen mitä tekstissä kerrotaan. Mahdolliset motiivien pohdinnat kirjoittamisen aihepiireistä olen jättänyt omiin ajatuksiini.

#### 4. Vaihe: Teemoittelu

Olen teemoitellut myös aineistoni. Otin eri värisen korostus- ja kuulakärkikynän avukseni tehdessäni alustavia merkintöjä aineistoon niin alleviivaten kuin kirjoittaen reunoille ajatuksiani. Etsin kirjoitelmista avainsanoja, joissa tulee ilmi ajatuksia siitä mitä on tavoiteltava opettajuus ja mitä arvoja pitää itselleen tärkeinä tässä kontekstissa. Kävin läpi jokaisen vastauksen yhä uudelleen löytäen toistuvia teemoja ja pyrin löytämään merkityskokonaisuuksia. Aloitettuani teemoittelun puhtaaksi analysoimisen, otin puhtaan paperin, johon aloin koota mindmapin muotoon teemoja, jotka nousivat tekstistä esille. Lopuksi otsikoin löytämiäni teemoja ja jaoin otsikoiden alle kirjoitelmista löytämiäni kyseiseen teemaan sopivia asiakokonaisuuksia.

Teemoittelulla pyrin konkretisoimaan hakijoiden näkemyksiä ideaaliopettajuudesta ja miten he kertomuksillaan representoivat ideaaliopettajuutta. Teemat olen myös koonnut lopuksi yhteen.

#### 5. Vaihe: Yhteenveto

Olen lopuksi koonnut narratiiviset kertomukset yhteen yhteisen otsikon alle ja tein samoin teemojen suhteen. Toiveeni ja tavoitteeni yhtenäisestä kertomuksesta omasta opettajuuden identiteetistä toteutuivat kirjoitelmien suhteen melko hyvin. Vaikka kirjoitelmat on jokainen tehnyt itse, ne ovat noudattaneet melko samantyyppistä kaavaa. Olen sisällyttänyt analyysiini kertomukset kokonaisuudessaan johtuen narratiivisen analyysin luonteesta. Tekstikatkelmat olen

sisentänyt tekstiin, pienentänyt kirjasinkokoa sekä riviväliä, jotta tekstikatkelmat poikkeavat muusta tekstistä. Kertomuksiin ei ole tehty mitään muutoksia vaan ne on kirjoitettu sellaisenaan. Mikäli olen kokenut tarvetta poiketa kertomuksen yhtäjaksoisuudesta ja jättää kertomuksen keskellä olleet tekstit huomiotta, olen erottanut nämä kohdat kolmella pisteellä (...). Olen

poiminut joitain suoria lainauksia, jotka olen analyysissäni erottanut kursivoinnilla.

Joissain kohdissa ovat tekstikatkelmat melko pitkiä, mutta perustelen va-  
lintani tekstin kontekstilla. Jotta lukijalle välittyisi kokonaiskuva kirjoitelmista  
pääsykoeaineistona, olen kokenut tärkeäksi tuoda hakijoiden äänet kuuluviin,  
kun olen aineistoa analysoinut. Mikäli olisin ottanut hyvin lyhyitä, parin lau-  
seen katkelmia analyysini viittauksiin, olisi kokonaiskuva hakijan persoonasta,  
tavoitteista, jne. jäänyt mielestäni liian vaillinaiseksi enkä olisi tehnyt oikeutta  
hakijan kirjoitelmalle. Tekstikatkelmien myötä lukija pääsee syvemmin niin ha-  
kijan kokemusmaailmaan kuin minun maailmaani tämän aineiston tutkijana.

#### **4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuus on erittäin tärkeä kysymys. Kysymys  
luotettavuudesta on merkittävä johtuen siitä, että kerronnallinen tutkimus pe-  
rustuu konstruktivistiseen ja tulkinnalliseen lähestymistapaan. (Heikkinen  
2018, 184.) Narratiivinen tutkimus on saanut osakseen kritiikkiä. Keskeinen kri-  
tiikki, jota narratiivista tutkimusta kohtaan on esitetty, on liian voimakkaiden  
olettamusten tekeminen kertomusten perusteella henkilön kokemuksen narra-  
tiivisesta jäsentymisestä. Kritiikkiä saa myös se, että tarinoiden monisyisyyttä ja  
rikkonaisuutta ei riittävästi kunnioiteta ja että huonosti muodostuneet tarinat  
jäävät liiaksi tutkijan varaan. Narratiivinen tutkimus suuntautuukin nykyisin  
enemmän epätäydellisten, hajanaisten ja ristiriitaisten tarinoiden tarkan ana-  
lysoinnin suuntaan. (Hänninen 2018, 205.)

Heikkinen (2018, 184-185) on kollegoineen hahmotellut validointiperiaat-  
teita kerronnallisen tutkimuksen laadun varmistamiseksi. Validointi tarkoittaa  
Heikkisen mukaan tulkinnallista prosessia, jossa muodostuu vähitellen käsitys  
maailmasta. Validointiperiaatteisiin kuuluu viisi pääkohtaa, jotka ovat 1. histo-  
riallisen jatkuvuuden periaate (kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet  
tuodaan lukijalle mahdollisimman hyvin julki), 2. refleksiivisyyden periaate  
(tutkijan itsereflektio ja ymmärrys suhteessa tutkimuksen kohteeseen), 3. dia-  
lektisuuden periaate (tulkinta on vuorovaikutuspohjainen dialektinen prosessi,

joka tapahtuu tutkittavan kohteen ja ympäröivän maailman kanssa, myös moniäänisyys huomioitava), 4. toimivuuden periaate (tutkimus tuottaa jotain hyödyllistä ja konkreettista) sekä 5. havahduttavuuden periaate (tutkimus saa lukijassaan havahtumisen aikaiseksi ja maailmaa aletaan nähdä toisin).

Tutkielmassani validointiperiaatteita on pyritty noudattamaan mahdollisimman hyvin ja tässä kappaleessa avaan validointiperiaatteiden tarkoitusta omassa tutkielmassani. Historiallisen jatkuvuuden periaate toteutuu aineistosani hyvin kirjoitelmien kontekstin ollessa pääsykokeet. Olen aiemmin tutkielmassani tuonut esille sen, kuinka kontekstin vaikutusta kirjoitelmiin on hyvin vaikea tietää, mutta on pohdinnan arvoista missä määrin kirjoitelmia on kirjoitettu pitäen silmällä ainoastaan kirjoitelmien kontekstia eli pääsykoetta ja opiskelulinjalle valitsijoita. Oma positioni on kulkenut mukana tutkielmaa tehdesäni. Olen tiedostanut alusta asti, että tutkijana täytyy olla erityisen objektiivinen suhteessa tähän aineistoon, sillä olen itsekin kirjoittanut samaisen kirjoitelman ja opiskelen samassa yliopistossa. En ole lukenut omaa kirjoitelmaani sitten kevään 2015, kun kirjoitelman palautin palautuskuoressa yliopistoon eikä se ole vaikuttanut minuun tutkijana siten, että olisin esimerkiksi verrannut omia ajatuksiani opettajuudesta toisten kirjoitelmiin. Kirjallisuus tutkielmaani on ollut itselleni yhtä uutta kuin jos tätä tutkielmaa olisi tehnyt kuka tahansa toinen pro gradu työn tekijä. Täten validointiperiaate 2 (refleksiivisyyden periaate) toteutuu tutkielmassani.

Dialektisuuden periaate toteutuu pitkin tutkielmaani johtuen siitä, että aiheeni on ajankohtainen puhuttaessa elinikäisestä oppimisesta sekä opettajien ammattikuvasta julkisessa keskustelussa. Tutkielmani ei ole suoranainen vuoropuhelu ympäröivän maailman kanssa, mutta se resonoi yhteiskunnassa käytä teemoja. Suurimman kouludiskurssin keskiössä tällä hetkellä on digitaalisuus, mutta yhtä lailla opettajuus liittyy niin tähän tematiikkaan, oppilaiden hyvinvointiin kuin opettajien työssä jaksamiseen. Tutkielmani toimivuus todentuu sen lukijoille eli (toivottavasti) luokanopettajien aikuiskoulutukseen pyrkiville ja siellä opiskeleville. Tutkielmani tuottaa narratiiveja, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajien opinnoissa reflektion lähteenä. Pyrin tutkimuksel-

lani saamaan aikuisopiskelijoiden äänet kuuluviin siitä, miten he rakentavat omaa identiteettiään suhteessa opiskeltavaan alaan ja tuomaan ilmi kuinka tärkeää olisi vastaavien aikuiskoulutusmuotojen kehittäminen yliopistoissa. Toivon tutkielmani havahduttavan vähintään luokanopettajien aikuiskoulutukseen harkitsevia hakijoita hakeutumaan koulutukseen ja aloittamaan oman ammatti-identiteetin rakennusprosessin.

Syy miksi itse valitsin narratiivisen analyysitavan pro gradu-tutkielmani metodologiaksi oli sen turvallisuuden tuntu. Narratiivinen analyysi tuntui antavan minulle tutkijana sikäli vapaat kädet analyysini teossa, että se, miten aineistoani päätän tulkita, riippuu minusta itsestäni. Toki joitain lainalaisuuksia myös narratiivisessa tutkimuksessa on (kuten esimerkiksi aineiston muoto), mutta muutoin tapani tehdä analyysia oli minusta itsestäni kiinni. Koin hyväksi vaihtoehdoksi perehtyä aineistossani tarkemmin Hermanin kertomuksen prototyyppien elementteihin, sillä se antoi konkretiaa analyysin tekemiseen. Vaikka nautin narratiivisen analyysin tuomasta vapaudesta, kaipasin kuitenkin jonkinlaiset raamit analyysin teolle, etten analysoi aineistoani narratiivisen analyysin perinteen vastaisesti.

Hermanin kertomuksen elementtien lisäksi koin teemoittelun tuovan aineistooni tarvittavaa syvyyttä. Mikäli olisin jättänyt narratiivisen analyysin pelkästään elementtien pohjalta tehtyyn analysointiin, olisin kokenut tekeväni aineistolle väärin, sillä se antoi minulle paljon enemmän. Lukiessani aineistoa läpi, havaitsin tiettyjen teemojen toistuvan kirjoitelmissa ja sen vuoksi otin analyysini toisena osana mukaan teemoittelun. Pyrin olemaan niin rehellinen kuin mahdollista aineistoani kohtaan ja sen vuoksi myös tekstikatkelmat olivat paikoin melko pitkiä, sillä mielestäni oli tärkeää, että kirjoituksen tema tuodaan laajasti asiayhteydessään esiin eikä oteta vain yhtä riviä sieltä toista täältä, jolloin kokonaisuus olisi saattanut jäädä lukijalle epäselväksi. Narratiivista tutkimusta perustellaan usein tieteellisten avujen lisäksi eettisellä laadulla. Eettisen laadun eli arvokkuuden perustana pidetään sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmisten ominaislaatua ja antaa kohteiden ilmaista itseään oman äänensä avulla.

Sen, että saa kertoa oman tarinansa, koetaan usein terapeuttiseksi ja palkitsevaksi. (Hänninen 2018, 204.)

Vaikkakin kirjoitelmat oli kirjoitettu jo hyvän aikaa ennen tätä tutkimusta, hakijat (nykyiset opiskelutoverit) antoivat mielellään kirjoitelmansa minun analysoitavakseni. He ovat saaneet kirjoittaa kertomuksensa rauhassa harkiten ja ajatusta käyttäen ja tämän vuoksi koen aineiston olleen rehellinen, vaikka on huomioitava pääsykoekonteksti, johon kertomukset kirjoitettiin. Pääsykoekirjoitelmat lienevät paljon huolellisemmin kirjoitettu kuin jos olisin pyytänyt kiereisiä ja kädet täynnä kursseja olevia opiskelijatovereita kirjoittamaan minulle erikseen keväällä 2016 kirjoitelman aiheesta ”Minä opettajana”. Sisältö ja kirjoitelmien sävy olisi saattanut olla hyvin erilainen jos kirjoitelmat olisi kirjoitettu minut vastaanottajana mielessä pitäen johtuen juurikin statuksestani kanssastudiossa opiskelijana eikä valintakokeiden raatina, mutta sitä on varmaksi mahdotonta tietää.

Tässä kohtaa on huomioitava aineiston eettisyys. Tiedostan oman positiioni olevan tutkimuksen kannalta erikoinen (itsekin luokanopettajaopiskelija ja samaisen kirjoitelman kirjoittanut). Kertomuksia ei kuitenkaan ole muuttanut mikään eikä kukaan paitsi minun tekemäni tulkinnat niistä, sillä silloin kun kertomuksia on kirjoitettu, en ole tuntenut ainuttakaan hakijaa siinä vaiheessa. Kuten Hänninen toteaa oman kertomuksen olevan terapeuttista ja palkitsevaa, palkintona hakijoille on ollut luokanopettajaopintoihin pääsy opiskelemaan ja he ovat osaltaan siihen vaikuttaneet juuri tällä nimenomaisella kertomuksella, jota olen tutkielmassani analysoinut. Vaikka sain saatekirjeinä sähköpostiini viestejä, jotka alkoivat väheksyvästi ”Noo, tässä nyt tämä minun tekeleeni...”, uskon opiskelijatovereidensa antaneen kirjoitelmat mielellään analysoitavaksi juuri edellä mainitun palkinnon vuoksi. Jos kirjoitelmat olisivat olleet huonoja, välttämättä hakijat eivät olisi päässeet opiskelemaan opinahjoon. Pohdinnan arvoista onkin miksi en ole saanut enemmän kuin 15 kirjoitelmaa, vaikka ensimmäisessä lähettämässäni viestissä sekä sitä seuranneissa muistutusviesteissä vastaanottajia oli 48. Onko sisältö näissä loppuissa 33 kirjoitelmassa ollut hyvin erilainen kuin saamissani kirjoitelmissa eikä niitä sen takia ole haluttu lähet-

tää vai onko kirjoitelma sellainen, jonka takana opiskelijat eivät tätä nykyä enää seiso?

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy sellaisia eettisiä ongelmia kuin esimerkiksi haastattelututkimus. Tutkittavat saattavatkin tulla vahingossa paljastaneeksi liikaa asioita, kun tilanne on vienyt heidät mennessään. Tutkijan muodostama analyysi henkilön arvokkaasta ja samalla haavoittavasta elämäntarinasta ei välttämättä olekaan oikea ja tutkittava voi kokea sen jopa loukkauksena. (Hänninen 2018, 204-205.) Haastattelututkimusta harkitsin myös jossain vaiheessa graduani pohdittaessa, mutta osittain Hännisen toteaman ”liiallisen totuudellisuuden” nimissä oli mielestäni eettisempää tehdä analyysi jo valmiista aineistosta, jossa opiskelijat ovat paljastaneet juuri sen verran kuin ovat halunneet.



## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Opettajaidentiteetin rakentuminen pääsykoekirjoitelmissa

Aineistoni analyysi etenee ensin Hermanin kertomuksen prototyyppien analyysistä ideaaliopettajuuden representaatioihin teemottelussa. Ensimmäiseen tutkimustehtävään vastataan alaluvuissa 5.1.1-5.1.3 ja luku 5.1.4 kokoa analyysin narratiiviksi. Alaluvut sisältävät väliotsikoita, jotka jaksottavat analyysia, mutta jotka eivät vaatineet omaa erillistä alalukua. Toiseen tutkimustehtävään vastataan alaluvuissa 5.2.1-5.2.4. ja kokoan teemoittelun luvussa 5.2.5. Teemoitteluun olen myös liittänyt väliotsikoita, jotka jaksottavat analyysin kulkua.

#### 5.1.1 Kontekstit luokanopettajakoulutukseen hakeutumisessa

Lukiessani aineistoani kävi ilmi, kuinka tärkeää ja toisaalta luontevaa hakijoille opettajana toimiminen on. Hakijoista osalla on pitkä historia opettajana olemisesta, toisilla historia on lyhyempi, mutta kirjoitelmista välittyä voimakas halu saada toimia luokanopettajana. Koska kirjoitusten otsikkona on ollut annettuna ”Minä opettajana”, olen ottanut käsittelyyn Hermanin ensimmäisen elementin eli kontekstin. Konteksti analyysissäni on näin yliopistoon pyrkiminen. Tällä myös tuon näkyväksi Tammen<sup>9</sup> (2006) retorisen määritelmän kertomuksista osoittamalla kontekstin, jota varten kertomus on kirjoitettu eli pääsykoe. Viidessä kertomuksessa tuotiin selkeästi esille halu päästä opiskelemaan luokanopettajaksi, vaikka muissakin kertomuksissa asiaan viitattiin rivien välistä luetuna.

#### Julia

Nyt olen päässyt siihen pisteeseen, että työn ohessa opiskelu ei enää riitä vaan haluan siirtyä kokopäiväiseksi opiskelijaksi ja saattaa opintoni loppuun. Perheeni on sitoutunut tukemaan minua ratkaisussani. ... Vaikka minulla on kasvatustieteen teoriaa ja käytännön kokemusta, ymmärrän, että en ole vielä valmis opettaja. Kehitystarpeeni liittyvät juuri opettamaan

---

<sup>9</sup> Ks. s. 38.

oppimiseen. Erityisesti kaipaen tukea matematiikan opettamiseen ja kuinka opetuksesta saisi mahdollisimman konkreettista ja toiminnallista, vaikka koululla ei olisi paljon apuvälineitä käytössään. Toivon saavani oppia myös erilaisista mahdollisuuksista käyttää tekniikkaa opetusvälineenä. ... Olen erittäin kiinnostunut tulemaan opiskelijaksi Kokkolaan. Kaksi ystävääni on valmistunut Kokkolasta ja olen kuullut heiltä pelkkää hyvää opetustavoista ja opiskelusta aikuisopiskelijoiden parissa. Erityisesti odotan opiskelua ryhmässä, jossa voi vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia kanssaopiskelijoiden kesken.

Perusteluissaan luokanopettajaopintoihin hakemiselle Julia on pohjastanut ilmaisemalla päättäväisyytensä hakeutua opintoihin toteamalla, että *"...työn ohessa opiskelu ei enää riitä vaan haluan siirtyä kokopäiväiseksi opiskelijaksi ja saattaa opintoni loppuun"*. Hän myös hyvin varhaisessa vaiheessa kertomusta tuo ilmi halunsa ja valmiutensa myös perheensä taholta siirtymään kokopäiväiseksi opiskelijaksi (*perheeni on sitoutunut tukemaan minua ratkaisussani*). Aiemmistä opinnoistaan ja työkokemuksestaan huolimatta Julia tiedostaa että *"en ole vielä valmis opettaja"*.

Opettajankoulutus ei itsessään valmista kenestäkään opettajaa vaan luo perustan jatkuvalle ammatilliselle kasvulle ja kehitykselle ja antaa tietoja ja taitoja, joiden turvin opettaja voi aloittaa työnsä itsenäisenä ammattilaisena. (Väisänen & Silkelä 1999, 225.) Kirjoitelmassaan Julia on esittänyt vajavaisuudet, joita tällä hetkellä niin itse tiedostaa kuin kokee työssään. Hän kokee, että opinnoista olisi merkittävä apu mm. tekniikan käytön laajentamisen suhteen ja oppiaineista matematiikan toiminnallisen opettamisen suhteen. Hän perustelee hakemista Kokkolan yliopistokeskukseen ensinnä motivaatiolla (*olen erittäin kiinnostunut tulemaan opiskelijaksi Kokkolaan*), mutta myös sisäpiirin tiedolla (*kaksi ystävääni on valmistunut Kokkolasta ja olen kuullut heiltä pelkkää hyvää opetustavoista ja opiskelusta aikuisopiskelijoiden parissa*). Yhteisöllisyys on opiskelijoilla tärkeä voimavara ja myönteinen ilmapiiri kannustaa myös hyviin oppimistuloksiin (Leivo 2010, 132- 134).

### **Marja**

Minusta tuli opettaja, lastentarhanopettaja. Suurimman osa työvuosistani olen toiminut esikouluopettajana. Olen nauttinut näistä vuosista, mutta jo alkutaipaleella mielessäni on kytenyt ajatus luokanopettajaksi opiskelemisestä. Nyt omat lapseni ovat kasvaneet sen ikäisiksi, että tuo ajatus tuntuu mahdolliselta. ... Opetuksessa, koulutuksessa, opetussuunnitelmissa pu-

haltavat uudet tuulet. Opetussuunnitelmat uudistuvat ja opettajien on huomioitava tämä omassa työssään. Näiden tuulten puhaltaessa on hyvä lähteä kehittämään itseään. ... Tässä muutosten vaiheessa on hyvä hetki lähteä opiskelemaan uutta ja syventämään jo opittua, toiveena löytää hyvä keskitie työn ja elämän tuomalle kokemukselle sekä uuden koulutuksen mukana tuomalle tiedolle ja taidolle. Haluan kehittää itseäni ja opiskella luokanopettajaksi.

Marja kertoo kertomuksensa alussa omasta historiastaan (*minusta tuli opettaja, lastentarhanopettaja*). Monet muut kertomukset alkavat myös oman työhistorian purusta, mutta Marja liittyy esikouluopettajana toimimisen ajatukseen siitä, että voisi kehittyä vielä luokanopettajaksi (*jo alkutaipaleella mielessäni on kytenyt ajatus luokanopettajaksi opiskelemisesta*). Yhtenä perusteluna sille, miksi aika on nyt oikea hakeutua koulutukseen, johtuu perhetaustasta, sillä *"nyt omat lapseni ovat kasvaneet sen ikäisiksi, että tuo ajatus tuntuu mahdolliselta"*.

Marja perustelee haluaan hakeutua opiskelemaan myös uusilla tuulilla: *"opetuksessa, koulutuksessa, opetussuunnitelmissa puhaltavat uudet tuulet. Opetussuunnitelmat uudistuvat ja opettajien on huomioitava tämä omassa työssään. Näiden tuulten puhaltaessa on hyvä lähteä kehittämään itseään"*. Laineen (1999, 235) mukaan koulu ja oppiminen voivat muuttua vain, jos opettajat muuttuvat. Marja tiedostaa työkokemuksensa sekä elämäkokemuksensa nojalla, että *"tässä muutosten vaiheessa on hyvä hetki lähteä opiskelemaan uutta ja syventämään jo opittua, toiveena löytää hyvä keskitie työn ja elämän tuomalle kokemukselle sekä uuden koulutuksen mukana tuomalle tiedolle ja taidolle"*. Ennen kaikkea Marja toteaa, että *"haluan kehittää itseäni ja opiskella luokanopettajaksi"*.

## **Sanni**

Valitettavasti epäpätevä opettaja herättää kuitenkin joissakin negatiivisia mielikuvia toisaalta aivan ymmärrettävästi, mutta oman itseni kannalta haluaisin vihdoinkin päästä valmistumaan päteväksi opettajaksi. Valmistumisen eteen olen valmis antamaan täyden panokseni, ja tiedostan opiskelun olevan täyttävä työtä niin sanotusti, mutta uskon sen myös olevan voimaannuttavaa ja antoisaa.

Perusteistaan hakeutua luokanopettajakoulutukseen on Sannin kohdalla pätevyitymisen tarve. Sanni haluaa *"vihdoinkin päästä valmistumaan päteväksi opettajaksi"* ja *"valmistumisen eteen olen valmis antamaan täyden panokseni, ja tiedostan opiskelun olevan täyttävä työtä niin sanotusti, mutta uskon sen myös olevan voimaannut-*

*tavaa ja antoisaa*”. Hän tuo ilmi voimakkaasti sen kuinka hän tiedostaa tulevien opintojen olevan työllistävää ja sitä kautta luultavasti raskastakin, mutta toisaalta myös *”voimaannuttavaa ja antoisaa”* ja on valmis antamaan opintoja varten kaikkensa, jotta saa ne suoritettua.

Kahden tutkinnon tekijänä tiedostan itsekin kuinka paljon tahdonvoimaa opiskelu todella vaatii. Ensimmäinen vaihe on päästä opinahjoon sisään, mutta sen jälkeen varsinainen työ vasta alkaa. Osaan samaistua Sannin tuntemuksiin paitsi tämän tutkimuksen tekijänä, myös positioidessani itseni Sannin kanssa opiskelijaksi. Muistan tunteen siitä, kuinka halu oli todella palava päästä opinahjoon opiskelemaan, varmistaa opiskelupaikka ja saada valmistua unelma-ammattiin.

### **Tiina**

Opetuksessa minua innostavat erityisesti toiminnalliset menetelmät, joissa opiskelija pääsee aktiiviseksi toimijaksi oppimisprosessissaan. ... Esittelyvideon mukaan opiskelumenetelmät Chydeniuksessa ovat todella kiinnostavia ja uskon soveltuvani erinomaisesti pedagogiseen yhteisöön, jossa jaetaan asiantuntijuutta ja sekoitetaan sopivasti teoriaa ja käytäntöä yhteen.

Tiinan kertomuksessa hän vihjaa ikään kuin tietävänsä mitä kohti on menossa opintojen suhteen. Tiinan ennakkotieto siitä, millaista opiskelu tulee yliopistossa olemaan, pohjautuu yliopistokeskuksen esittelyvideoon. Hän on ollut sen verran motivoitunut, että on tutustunut yliopistokeskuksen nettisivuihin ja sitä kautta saanut jonkinlaista maistiaista siitä mitä opinnot pitävät sisällään (*esittelyvideon mukaan opiskelumenetelmät Chydeniuksessa ovat todella kiinnostavia ja uskon soveltuvani erinomaisesti pedagogiseen yhteisöön, jossa jaetaan asiantuntijuutta ja sekoitetaan sopivasti teoriaa ja käytäntöä yhteen*). Tiina on motivoitunut oppimaan uutta ja toimimaan aktiivisesti opintojen suhteen (*opetuksessa minua innostavat erityisesti toiminnalliset menetelmät, joissa opiskelija pääsee aktiiviseksi toimijaksi oppimisprosessissaan*).

### **Miina**

Tulevaisuudessa haluaisin päteväytyä luokanopettajaksi, jotta koulutukseni kattaisi koko opintopolun alakoulusta lukioon. ... Lisäksi olen aina tykännyt mellastaa lasten kanssa. Mielestäni on ihana nähdä se aitous, joka alakoulun oppilaissa on. on kiehtovaa nähdä se ilo, kun lapsi oivaltaa uuden asian, saa AHAA-elämyksen tai innostuu. Toisinaan kysyn itseltäni, osaanko olla se tilanneherkkä ja avarakatseinen opettaja, joka ajattelee asioita op-

pilaiden näkökulmasta, kuuntelee ja havainnoi tasapuolisesti ja reagoi joustavasti täpärässäkin tilanteessa. Osaanko olla esimerkki, joka on kärsivällinen sekä aidosti kiinnostunut oppilaista ja opetettavasta asiasta?

Miinan kertomuksessa hän tuo esille sanan ”*pätevöityä*”, joka on toistunut mm. Sannin kertomuksessa<sup>10</sup>. Miina haluaa jatkokouluttautua, jotta voi opettaa alakoulussa virallisesti opettajana. Hän perustelee haluaan toimia alakoulussa opettajana myös siten, että *”olen aina tykännyt mellastaa lasten kanssa. Mielestäni on ihana nähdä se aitous, joka alakoulun oppilaissa on. on kiehtovaa nähdä se ilo, kun lapsi oivaltaa uuden asian, saa AHAA-elämyksen tai innostuu”*. Miinan kertomuksesta välittyä hänen oma innostuneisuutensa lasten kanssa toimiessa, mutta uskaltaa samassa pääsykoekirjoitelmassa myös kyseenalaistaa omia taitojaan luokanopettajan toimessa (*toisinaan kysyn itseltäni, osaanko olla se tilanneherkkä ja avarakatseinen opettaja, joka ajattelee asioita oppilaiden näkökulmasta, kuuntelee ja havainnoi tasapuolisesti ja reagoi joustavasti täpärässäkin tilanteessa. Osaanko olla esimerkki, joka on kärsivällinen sekä aidosti kiinnostunut oppilaista ja opetettavasta asiasta?*).

Miina esimerkillään ja rohkeudellaan kyseenalaistaa itseään opettajana hakuvaiheessa merkitsee mielestäni sitä, että opettajuuden identiteetti ei ole vielä tarpeeksi vahva vaan hän tarvitsee jatkokouluttautumista vahvistaakseen omaa itseään opettajana. Hakeutumalla opiskelemaan Miina pyrkii vahvistamaan identiteettiään. Opettajankoulutus on parhaimmillaan foorumi identiteettityölle ja identiteettityön tuloksena yksilö tuntee itsensä entistä paremmin ja jäsentää suhdettaan muihin ihmisiin. Hän arvostaa itseään ihmisenä ja ammattilaisena, ja tietää mahdollisuutensa ja rajoituksensa (Heikkinen 1999, 184; 200).

### **Jussi**

Olen X-vuotias eteläsuomalainen isä ja luokanopettajan avopuoliso. Olen luokanopettajankoulutuksen suhteen erittäin tosissani ja 100% motivoitunut.

Jussi on kertomuksensa alussa kertonut taustastaan ja työkokemuksestaan sekä sen mitä pitää opettajan työssä tärkeänä. Keskittyäkseni kuitenkin kertomuksen kontekstiin, Jussi toteaa hyvin lyhyesti ja ytimekkäästi *”olen luokanopet-*

<sup>10</sup> Kuten johdannossa toin esille, luokanopettajaksi pääseminen vaatii luokanopettajan pätevyyden. Ks. s. 6.

*tajankoulutuksen suhteen erittäin tosissani ja 100% motivoitunut*". Motivaatio on siis ilmeinen.

### 5.1.2 Tie kohti opettajuutta

Hermanin elementin ajallisen ulottuvuuden tarkastelun kertomuksissa olen rajannut sen siihen, minkälainen tie hakijoilla on ollut kohti luokanopettajana toimimista, opettamista ja sitä kautta oman ammatillisen identiteetin rakentamista. Tarkastelussa on hakijoiden oma historia ja taival kohti sitä hetkeä, jolloin he ovat ymmärtäneet olevansa luokanopettajia ja halunneensa alkaa opiskelamaan alaa virallistaakseen itsensä luokanopettajiksi. Olen väliotsikoinut erilaiset väylät löytää oma opettajuus, sillä osassa kertomuksia tie on ollut hyvin samankaltainen.

### Negaation kautta

#### Jonna

*"Minustako opettaja? No ei todellakaan, kaikkea muuta paitsi opettaja." Eräänä kesänä pitkien pohdiskelujen jälkeen ymmärsin sen: opettaja, minustahan pitäisi tulla opettaja! Yhtäkkiä asia oli itsestään selvä: nautin suunnattomasti työskentelystä lasten ja nuorten kanssa, olin omassa elementissäni, kun sain toimia au pari- vuotenani lasten suomen kielen opettajan apuopettajana ja olin jo yläasteelta asti saanut kuulla siitä, kuinka minusta olisi opettajaksi. Syitä oli monia muitakin, miksi minun pitäisi opiskella opettajaksi. Uskon, että aikaisempi kielteisyyteni opettajaksi opiskelimesta kohtaan kumpusi siitä, että en halunnut tulla sellaiseksi opettajaksi, joista minulla oli kokemusta. Kun ymmärsin, että minusta tulee juuri sellainen opettaja kuin itse haluan, oli suunnitelma selvä. Sen kesän jälkeen vaihdoin pääaineeni pohjoismaisesta filologiasta uskontotieteeseen ja olin sataprosenttisen varma, että suoritan myös opettajan pedagogiset opinnot. Valmistumiseni jälkeen varmuus omasta opettajuudestani ja tahto toimia opettajana ovat vain vahvistuneet. Jo auskultointivuotenani tiesin, että olen vihdoin oikeassa paikassa. ... Opettajana toimiminen on minulle työ, mutta opettajuus on osa minua, osa identiteettiäni.*

Jonnan tapauksessa opettajuus ei ollut itsestään selvä vaihtoehto. Hän aloittaakin kertomuksensa täysin kielteisellä asenteella koko ajatusta opettajana olemista kohtaan (*"Minustako opettaja? No ei todellakaan, kaikkea muuta paitsi opettaja."*). Yleisesti opettajana toimimisen ajatellaan herkästi olevan kutsumustyö, jonka tietää jo varhain nuoruudessa ja jopa lapsuudessa. Lindénin (2010, 12–13)

mukaan opetustyötä, kuten muutakin julkisen sektorin hoiva- ja auttamistyötä voidaan tarkastella moraalisen projektina, jossa yksilö on sitoutunut ja sitoutettu niin koulutuksen kuin henkilökohtaisen ymmärryksensä että itsetuntemuksensa kautta valtiollisen yhtenäiskertomuksen kulttuurisiin ajattelutapoihin. Näin ollen opettajan työ on historiansa ja valtiollisen erityisasemansa perusteella malliesimerkki kutsumusperustaisesta työstä, jonka olemassaolo ja oikeutus perustuvat yhteiskuntarauhan edistämiseen ja yhteiskunnan moraalisuuden tahdon ja jatkuvuuden takaamiseen. Jonnan kertomus oman opettajuuden heräämisestä ei siis ole mennyt niin sanotun ”perinteisen kaavan mukaan”.

Jonnan havahtuminen alalle kävi kuitenkin melko äkkiä, kun palaset loksahtivat syvällisen pohdinnan jälkeen kohdalleen (*eräänä kesänä pitkien pohdiskelujen jälkeen ymmärsin sen: opettaja, minustahan pitäisi tulla opettaja!*). Oman opettajuuden herääminen vaati ensisijaisesti syvällistä pohdintaa siitä mitä Jonna halusi alkaa työkseen tekemään. Seikat, kuten *”nautin työskentelystä lasten ja nuorten kanssa”, ”olin omassa elementissäni, kun sain toimia au pari- vuotenani lasten suomen kielen opettajan apuopettajana”* ja *”olin jo yläasteelta asti saanut kuulla siitä, kuinka minusta olisi opettajaksi”* toimivat pohdinnan työkaluina, joiden myötä Jonna ymmärsi, että hänen paikkansa työelämässä on luokkahuone ja siellä opettaminen.

Jonnan tie kohti opettajuutta suuntautui negaation kautta, sillä hänellä oli huonoja muistoja opettajista (*en halunnut tulla sellaiseksi opettajaksi, joista minulla oli kokemusta*). Negaatio kääntyi syvällisen pohdinnan myötä optimistisuuteen ja ymmärrykseen siitä, että *”minusta tulee juuri sellainen opettaja kuin itse haluan”*. Näin Jonna ymmärsi, että hänen ei tarvitse toistaa kokemustaan ja välittää sitä eteenpäin opettajana vaan hänellä on itsellään mahdollisuus vaikuttaa siihen millainen opettaja hänestä tulisi. Tämän jälkeen tie kohti opettajuutta sai selkeän suunnan ja hän alkoi tehdä ratkaisuja sen eteen, että hän myös opettajaksi pääsisi, kuten pääaineen vaihto ja pedagogisten opintojen opiskelu. Vuosi vuodelta opettajan työn valinta on vahvistunut Jonnan kertomuksessa siten, että *”valmistumiseni jälkeen varmuus omasta opettajuudestani ja tahto toimia opettajana ovat vain vahvistuneet. Jo auskultointivuotenani tiesin, että olen vihdoin oikeassa pai-*

*kassa*". Jonna kiteyttää niin oman opettajuuden olemuksen kuin minun tutkielmani kiinnostuksen kohteen: *"opettajana toimiminen on minulle työ, mutta opettajuus on osa minua, osa identiteettiäni"*.

Jos Jonnalla tie kohti opettajuutta eteni ensin negaation kautta, on olemassa myös toisia reittejä, joissa edellä mainittu kutsumustyön ominaisuus voi olla joillain hyvin vahvasti sisäänrakennettuna ominaisuutena, kuten seuraavissa kertomuksissa.

## Lapsuudesta asti kutsumustyö

### Salla

Istuin 3-vuotiaana vanhassa ja lämpimässä, kyniltä ja vihkoilta tuoksuvassa luokahuoneessa kateederilla merkkaria imeskellen, kun luokanopettaja-äitini valvoi jälki-istuntoa. Se hetki on syöpynyt tajuntaani, sillä tuolloin päätin, että minusta tulee isona opettaja. ... Minusta tuli musiikinopettaja.

### Petra

Pohdin tämän kirjoitelman innoittamana myös omaa reittiäni opettajaksi. Näkisin, että se alkoi jo ala-asteikäisenä, kun luokanopettajani Heli pyysi neiti näppärää (minua) usein käsityötunneilla apuopeksi oman tekeleensä tehtyään, tai kun liikuntatunneilla sain extra-tehtäviä juoksujen ja pelien tiimellyksessä.

Sallan kertomuksessa tieto siitä, että hänestä tulee opettaja, on tapahtunut verrattain nuorena (*3-vuotiaana*) kestääkseen aikuisikään asti. Salla ei kertomuksessaan ole merkinnyt ikäänsä, mutta puhutaan kuitenkin (mitä luultavimmin) päälle kahdestakymmenestä vuodesta, kun Salla on tiennyt haluavansa toimia opettajana. Hetki, kun Salla on ymmärtänyt haluavansa toimia opettajana, on tapahtunut mielikuvaltaan hyvin perinteisessä luokassa (*vanhassa ja lämpimässä, kyniltä ja vihkoilta tuoksuvassa luokahuoneessa kateederilla merkkaria imeskellen*) ja kokemus on ollut vahva, vaikka luokassa ei ole ollut muuta tapahtumaa sillä hetkellä paitsi luokanopettajaäidin valvoma *"jälki-istunto"*. Salla ei erittele kertomuksessaan miten hänen tiensä tuota voimakasta hetkeä lukuun ottamatta eteni kohti opettajuutta muuten kuin kertomalla mikä hänestä loppujen lopuksi tuli (*musiikinopettaja*) ja mitä hän kesätöikseen teki matkallaan kohti opettajuutta. Sallan kertomus siitä, miten hän ymmärsi, että opettaminen on hänelle luotu



tehtävä, on tapahtunut varsin nuorena, tunne on ollut hyvin voimakas ja se on johdattanut häntä aikuisikään ja luokanopettajaopintoihin saakka.

Petran kokemus opettajan toimimisesta kutsumustyönä on myös tapahtunut verrattain nuorena. *"Ala-asteikäisenä"* hän toteaa ensi kertaa tuntuneen siltä, että hän pitää apuopettajana toimimisesta ja saadessaan muita lisätehtäviä liikuntatunneilla, joita (ilmeisesti) kaikki eivät saaneet (*luokanopettajani Heli pyysi neiti näppärää (minua) usein käsityötunneilla apuopeksi oman tekeleensä tehtyään, tai kun liikuntatunneilla sain extra-tehtäviä juoksujen ja pelien tiimellyksessä*). Kutsumustyöhön on tapahtunut välillisesti oman luokanopettajan kautta ja ilmeisen hyvien kokemusten saattelemana.

Petran opettaja on mitä ilmeisimmin onnistunut motivoimaan oppilastaan antamalla hänelle *"extra-tehtäviä"*, jotka ovat ruokkineet innokkaan tytön omaloitteista luonnetta ja näin hänelle on kertynyt positiivinen kokemus koulusta siihen pisteeseen, että on halunnut aikuisiällä opiskella itsensä luokanopettajaksi. McLean (2003, XV) väittää, että oppiminen tulee sisältäpäin. Tehokkain tapa saada oppilaat motivoitumaan on hyödyntämällä heidän positiivisia tiloja. Oppilaiden motivoimisessa on kuitenkin kaksi olennaista ongelmaa. Opettajan on pyrittävä antamaan oppilailleen ehdotonta hyväksymistä samalla, kun he antavat heille tarkkaa palautetta. Motivoivimmat opettajat pystyvät tekemään tämän ensin ehdollisella hyväksymisellä, jonka kautta he tunnustavat ja vahvistavat oppilaan tunnetta siitä, että häntä arvostetaan. Toinen ongelma liittyy sen tasapainon saavuttamiseen, jossa toisaalta oppilaita pitäisi hallita ja toisaalta suojella samalla, kun heidän potentiaaliaan itsemääräämisoikeuteen vapautetaan. Petran opettaja on pyrkimyksessään tunnustaa ja vahvistaa Petran arvokkuuden tunnetta onnistunut.

### **Miina**

Mutta koulusta se loppujen lopuksi kai lähti- halu opettajaksi. ... Pällimäisenä muistan kaksi asiaa: en koskaan halunnut olla pois koulusta, en edes sairaana. Viihdyin koulussa hyvin, vaikka oppiminen vaati paljon työtä. Toinen muisto on lukiosta, kun erään liikuntatunnin päätteeksi opettajani aluksi kysyi aionko liikunnanopettajaksi. Minulla olisi kuulemma ominaisuuksia, joita liikunnanopettajalla on hyvä olla. Hän jatkoi sitten, että voisi prepata minua parissa taidossa, mikäli päätän yrittää pääsykokeisiin. Soittele, jos haluat apua! Kiitos! Päätin yrittää, pääsin kokeisiin, olin prepat-

tavana ja sillä tiellä ollaan. Olivatpa rohkaisevat sanat! Lukion jälkeen aloitin opinnot Jyväskylän yliopistossa. Valmistuin kolmen aineen aineenopettajaksi. ... Muutaman vuoden ajan olen opettanut liikuntaa myös alakoulussa.

Opettajien rooli on merkittävä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Se, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa, määrittelee pitkälti myös oppilaiden suhtautumista kouluun kokonaisuudessaan. Oppilaille ja oppilaiden kannalta opettajan ominaisuudet sen suhteen, miten oppilaita kohdellaan kuin miten heitä opetetaan, ovat yhtä tärkeitä. (McLean 2003, 63.)

Miina aloittaa kertomuksensa siitä mistä hänen tiensä kohti opettajuutta on alkanut (*koulusta se loppujen lopuksi kai lähti- halu opettajaksi*). Miinan kokemus koulusta on ollut niin hyvä, että hänellä on kaksi muistoa vahvana mielessään, toinen ylipäättään koulusta ja toinen lukiosta. Sen voimakkaampaa ja positiivisempaa muistoa koulusta tuskin voi olla kuin Miinalla: *"päällimmäisenä muistan kaksi asiaa: en koskaan halunnut olla pois koulusta, en edes sairaana. Viihdyn koulussa hyvin, vaikka oppiminen vaati paljon työtä"*. Positiivinen vire, joka Miinalla on muistona koulumaailmasta, on siivittänyt hänen uravalintaansa.

Miinan kertomuksessa myös opettajan rooli on ollut ratkaiseva hänen tulevaisuutensa ja jatko-opintojensa kannalta. Opettajan vilpitön innostus ja kyky nähdä oppilaansa ominaisuudet, tuoda tämä näkemys itse oppilaalle tiedoksi ja sitä kautta kannustaa häntä hakemaan jatko-opintoihin on ollut merkittävää (*liikuntatunnin päätteeksi opettajani aluksi kysyi aionko liikunnanopettajaksi. Minulla olisi kuulemma ominaisuuksia, joita liikunnanopettajalla on hyvää olla.*).

Lukiosta päästyään Miina kertoo, että *"aloitin opinnot Jyväskylän yliopistossa. Valmistuin kolmen aineen aineenopettajaksi."* Kosketuspinta alakouluun on tapahtunut viime vuosien aikana: *"muutaman vuoden ajan olen opettanut liikuntaa myös alakoulussa"*. Tie opettajaksi on edennyt positiivisten koulukokemusten kautta ja kun Miinan kertomuksesta on pääteltävissä, että opettajuus on myös hänelle jonkinasteinen kutsumustyö. Korpisen (2007, 7) mukaan opettajalla on ratkaiseva ja keskeinen merkitys ja rooli koulussa oppimisen ohjaajana ja itse-tunnon sekä minäkäsityksen kehittäjänä. Opettajuuden rakentaminen onnistuu vain siten, että opiskelija tiedostaa ja käsittelee omia kokemuksensa kautta synty-

neitä merkityksiä ja rakentaa uutta tälle perustalle. Reflektiivisyys on opittava taito. (Väisänen & Silkelä 1999, 231.)

### **Sanni**

Vaikka olen pitänyt kotitalousopettajan työstäkin, on minulla ikävä luokanopettajan työtä. Luokanopettajan työ on se, jota rakastan, ja johon koen minulla olevan kutsumuksen. ... Mielestäni on ollut tärkeää saada nähdä, minkälaista opettajan työ on, jotta tietää mihin on ryhtymässä. Itse en osaisi ajatella tekeväni muuta kuin opettajan työtä, sillä koen kutsumuksen siihen niin vahvana. Tuon kutsumuksen vuoksi olenkin tähdännyt luokanopettajan ammattiin heti lukiosta päästyäni. Kutsumus on näyttänyt minulle suuntaa mihin mennä, enkä ole häkeltynyt siitä, että en vielä ole luokanopettajakouluun päässytäkään.

Sannin kertomus omasta opettajuudesta kutsumustyönä häilyy kutsumuksen ja työkokemuksesta saadun opettajuuden kokemuksen kautta. Siksi olen sijoittanut sen oman opettajuuden tien ja tarkemmin työn kutsumusluonteen vuoksi ”Lapsuudesta asti kutsumustyö” ja seuraavana olevan ”Työkokemuksen kautta opettajaksi” kappaleiden väliin. Sannin kertomus liittyy ikään kuin molempiin. Se on toisaalta kutsumustyö, sillä *”itse en osaisi ajatella tekeväni muuta kuin opettajan työtä, sillä koen kutsumuksen siihen niin vahvana”*, mutta toisaalta Sanni myöntää, kuinka on *”ollut tärkeää saada nähdä, minkälaista opettajan työ on, jotta tietää mihin on ryhtymässä”*.

Sannin kertomuksessa hän toteaa kaipuunsa luokanopettajan työhön, vaikka sinänsä tekee kirjoitushetkellä opettajan työtä (*vaikka olen pitänyt kotitalousopettajan työstäkin, on minulla ikävä luokanopettajan työtä*). Kertomuksessaan Sanni perustelee halunsa toimia luokanopettajana pohjautuen vahvasti kokeemaansa kutsumuksen tunteeseen. Tie ja halu luokanopettajaksi on ollut Sannin kohdalla pitkä: *”tuon kutsumuksen vuoksi olenkin tähdännyt luokanopettajan ammattiin heti lukiosta päästyäni. Kutsumus on näyttänyt minulle suuntaa mihin mennä, enkä ole häkeltynyt siitä, että en vielä ole luokanopettajakouluun päässytäkään”*.

### **Työkokemuksen kautta opettajaksi**

Yleisin tarina siitä, kuinka hakija on päätenyt luokanopettajaksi, sitä kautta löytänyt oman alansa ja päätenyt hakeman luokanopettajaopintoihin, on tapahtunut työelämästä saadun kokemuksen kautta. Monet kirjoitelmien kirjoittajista

ovat ikään kuin oppineet työnsä työssään, johon ovat vaikuttaneet monet tekijät, kuten itse työ, oppilaat kuin kollegat. Työssä oppiminen voi olla myös kokemuksellinen oppiminen.

Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on Deweyn kasvatustilfilosofia ja tarkemmin hänen ajatuksensa siitä, että opimme kokemuksistamme ja niiden reflektomisesta. Dewey edustaa pragmatistista pedagogiikkaa, jonka ajatus kokemuksellisessa oppimisessa on käsitys jatkuvasta kasvusta. Yksilön aiemmat kokemukset ovat määräävä tekijä siihen, mitä ja miten hän työssä oppii. Kokemuksellinen oppiminen onkin usein itseohjautuva ja dynaaminen prosessi. Oppiminen on myös kulttuuri- ja kontekstisidonnaista ja luonteeltaan sosiaalista sekä jaettua. Aikuinen oppii työssä käytännön taitoja ja näin oppimisessa korostuu kontekstin merkitys. Työssä oppimiseen vaikuttaa kuitenkin kontekstuaalisia tekijöitä, joita ovat mm. työpaikan ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet, työn organisointi ja jakaminen sekä odotukset yksilöä kohtaan, miten hän suoriutuu ja edistyy. Muita vastaavanlaisia tekijöitä on työn merkityksellisyys ja sen haasteet, työssä saatu tuki ja palaute, työhön sitoutuminen sekä työntekijälle osoitettu luottamus. Yhteisöissä (kuten esim. koulut) on tärkeää tunnistaa sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä, jotka tukevat oppimista ja uuden tiedon tuottamista. Griffithsin ja Guilen (2003) mukaan tällaisia oppimista välittäviä käytäntöjä ovat ajattelun käytäntö, dialoginen kyseleminen, rajojen ylittäminen sekä tietojen ja taitojen hyödyntäminen uusissa tilanteissa. (Leivo 2010, 21–22.)

### **Hannele**

Aiemmin ajattelin, että koulumaailma on liian jäykkä ja täynnä erilaisia sääntöjä, liian byrokraattinen siis minun makuuni. ... Myöhemmin sattumien kautta päädyin JOPO-luokan ohjaajaksi. Pari vuotta työskenneltyäni JOPO:lla olin muuttanut käsitystäni opettajista, koulumaailmasta ja myös niistä säännöistä. Ymmärsin, että haluan tulevaisuudessa työskennellä opettajana ja aloitin opinnot avoimessa yliopistossa saavuttaakseni tämän päämäärän ja unelmaksi muuttuneen tavoitteen.

Hannelen kertomus vastaa pitkälti Deweyn määrittämää kokemuksellista oppimista. Hannele on *"sattumien kautta"* päätyneet ohjaamaan JOPO-luokkaa<sup>11</sup>,

---

<sup>11</sup> JOPO-luokkaa tarkoittaa vuonna 2006 käynnistettyä joustavan perusopetuksen luokkaa, joka kohdistuu niihin peruskoulujen 7-9 luokan oppilaisiin, jotka ovat vaarassa jäädä ilman peruskoulun päästötodistusta

jonka jälkeen *"olin muuttanut käsitystäni opettajista, koulumaailmasta ja myös niistä säännöistä"*. Tavallaan Hannelellakin tie kohti omaa opettajuutta on tapahtunut ensin negaation kautta (*aiemmin ajattelin, että koulumaailma on liian jäykkä ja täynnä erilaisia sääntöjä, liian byrokraattinen siis minun makuuni*), mutta tutustuessaan koulumaailmaan, muihin opettajiin sekä saadessaan tuntumaa säännöistä hän havaitsi viihtyvänsä työssä niin hyvin, että *"ymmärsin, että haluan tulevaisuudessa työskennellä opettajana ja aloitin opinnot avoimessa yliopistossa saavuttaakseni tämän päämäärän ja unelmaksi muuttuneen tavoitteen"*. Hannele aloitti työkokemuksesta saatujen tietojen, kokemuksellisen oppimisen ja oman tien löytämisen kautta määrätietoisen polun päästäkseen opiskelemaan luokanopettajaksi.

### **Tiina**

Kolmen viimeisen vuoden ajan olen saanut upean mahdollisuuden työskennellä luokanopettajana. Mahdollisuus aukeni aivan yllättäen, vaikka kasvatusalalle olinkin jo suuntautunut. Syksyllä 2012 sain pestin ekaluokan opettajaksi ja työ on jatkunut saman porukan kanssa jo kolme vuotta. Kokemus on saanut minut vakuuttuneeksi siitä, että tahdon luokanopettajaksi. Erityisesti alkuopetuksen koen omaksi paikakseni. Työn ohessa olen edistänyt tuota haavetta opiskelemalla kasvatustieteen opintoja eteenpäin.

Tiinan kertomus etenee myös voimakkaasti työstä saadun kokemuksen kautta heräämiseen omasta opettajuudesta. Työtilaisuus tuli yllättäen, vaikka mielenkiintoa kasvatusalaa kohtaan olinkin jo aiemmin ollut (*mahdollisuus aukeni aivan yllättäen, vaikka kasvatusalalle olinkin jo suuntautunut*). Tiinan saama mahdollisuus toimia luokanopettajana on viitoittanut hänen uravalintaansa hyvin selkeästi ja tuonut hänet pääsykoevaiheeseen, johon kertomus on kirjoitettu: *"Syksyllä 2012 sain pestin ekaluokan opettajaksi ja työ on jatkunut saman porukan kanssa jo kolme vuotta. Kokemus on saanut minut vakuuttuneeksi siitä, että tahdon luokanopettajaksi"*. Tiinalle ei ainoastaan ole vahvistunut uravalinta kohdistuen luokanopettamiseen vaan hän tietää tarkalleen missä kohdin alakoulua hän haluaa työskennellä (*erityisesti alkuopetuksen koen omaksi paikakseni*). Hannelen taivoin, työkokemuksesta saadun tiedon kautta Tiina aloitti määrätietoisen tien kohti opettajuutta, sillä *"työn ohessa olen edistänyt tuota haavetta opiskelemalla kasvatustieteen opintoja eteenpäin"*.

## Julia

Viisi vuotta sitten kohtasin oppilaan, joka oli suurimman osan koulupäivästä minun vastuullani. Erityisopettajan ollessa pitkällä sairauslomalla ja luokanopettajan vastatessa muun luokan opetuksesta, päätin lukea erityispedagogiikkaa, jotta voisin paremmin vastata oppilaan tarpeisiin. Perusopinnot luettuani tiedonjanoni vain kasvoi, ja ymmärsin haluavani opettajaksi. Opettajana saisin laajemmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden kasvatukseen ja opettamiseen, kun voisin itse luoda omat puitteet ja toimintatavat luokalle.

Julian tie kohti opettajuutta on myös edennyt työstä saadun kokemuksen ja sitä mukaa vaikuttamishalun kautta (*viisi vuotta sitten kohtasin oppilaan, joka oli suurimman osan koulupäivästä minun vastuullani. Erityisopettajan ollessa pitkällä sairauslomalla ja luokanopettajan vastatessa muun luokan opetuksesta, päätin lukea erityispedagogiikkaa, jotta voisin paremmin vastata oppilaan tarpeisiin*). Julia on kertomuksen mukaan aloittanut jo melko varhain sisäistämään opettajaksi kasvun merkityksen (*perusopinnot luettuani tiedonjanoni vain kasvoi, ja ymmärsin haluavani opettajaksi. Opettajana saisin laajemmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden kasvatukseen ja opettamiseen, kun voisin itse luoda omat puitteet ja toimintatavat luokalle*).

Väisänen ja Silkelän (1999, 225) mukaan opettajaksi kasvu ja kehitys merkitsevät rakentavia muutoksia opettajaksi opiskelevan käyttäytymisessä, mielikuvissa, tiedoissa, käsityksissä, uskomuksissa ja havainnoissa. Muutokset merkitsevät ammatillisten taitojen ja kognitiivisten sekä persoonallisten prosessien muutoksia. Opettajan ammatillinen kasvu on ennen muuta sisäistä kasvua, jolloin kehittyä ammatillinen minäkäsitys, kriittinen reflektiokyky, pedagogis-didaktisten taitojen kehittyminen sekä omien asenteiden muuttuminen. Tämä näkemys korostaa sitä, että opettajan työssä on jatkuva kehittymisen tarve.

Opettajan ammatillinen kasvu tapahtuu niin työn kuin koulutuksen vuorovaikutuksessa. Sitä sanotaan moniulotteiseksi yksilölliseksi ja yhteisölliseksi oppimis- ja sosiaalistumisprosessiksi. Opettajankoulutus ei voi pelkästään tarjota opettajan asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumiselle riittävää lähtökohdtaa. Opettajan työssä vaadittavat tiedot ja taidot opitaan myös käytännön työssä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen ei ole formaalia opetusta. Työssä oppiminen on luonteeltaan satunnaista ja informaalia oppimista eli oppimisen tuloksena syntyvä tieto on hiljaista tietoa. Työssä oppiminen tapahtuu usein ym-

päristöissä, joita ei ole suunniteltu oppimista varten ja jota oppija ei voi kontrolloida. (Leivo 2010, 18–20.) Opettamistyössä työssä oppiminen ja kehittyminen edellyttävät ammatillista kasvua, sillä osaamiseen kietoutuu käsitys itsestä ammatin edustajana ja suhteessa työhön (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 40).

### 5.1.3 Opettajuuden herääminen ja opettaja minussa

Hermanin kertomuksen prototyypin kolmantena elementtinä on jonkinasteinen häiriö. Kaikissa kirjoitelmissa ei välttämättä ollut häiriö-elementtiä ollenkaan tuotu esiin vaan se on sivuttu joko tietoisesti, tiedostamatta tai kertojat eivät ole sellaista omassa opettajuudessaan kokeneet. Tämän luvun olen kuitenkin nimenmyyt ”Opettajuuden herääminen” siitä syystä, että joissain kertomuksissa häiriö-elementti näkyy mielestäni siinä, että opettajuus on työkokemuksen myötä alettu käsittää paitsi omaksi alaksi kaikkine positiivisine puolineen, mutta myös alettu nähdä, että työssä on muitakin, vaativampia ja negatiivisempia, puolia. Jotta opettajan ammatillinen identiteetti voisi olla vahva, näen, että se voi olla sitä ainoastaan silloin, kun on saanut mahdollisuuden kokea niin kaiken hyvän ja mahtavan kuin myös nurjan puolen opettajan työssä. Tämän vuoksi ”Opettajuuden herääminen” on mielestäni osuva otsikko kuvaamaan häiriö-elementtiä, sillä identiteetti vahvistuu, kun työssä kokee jonkinasteista häiriötä, mutta on silti halukas ja valmis paitsi opiskelemaan alaa, myös työskentelemään siinä osan elämää mittaisessa projektissa nimeltä ura.

Olen tähän kappaleeseen tuonut yhteen myös Hermanin kertomuksen prototyypin viimeisen elementin, kokemuksellisuuden. Harkitsin pitkään kuuluuko kokemuksellisuus omaan lokeroonsa ja erilliseksi analyysikappaleekseen, mutta lukiessani ja analysoidessani aineistoa, tulin siihen lopputulokseen, että opettajan työssä nimenomaan oivallukset siitä, mikä itseä puhuttaa johtaa kokemuksellisuuden tunteeseen. Työssä ollaan niin kokonaisvaltaisesti läsnä, että koin mahdottomaksi erottaa toisistaan omassa opettajuuden identiteetin heräämisessä ajatuksen häiriöstä, sillä kokemus häiriöstä herättää taas kokemuksen opettajasta minussa. Tämän vuoksi Hermanin kertomuksen prototyyppien kaksi viimeistä elementtiä, häiriö ja kokemus, käsitellään tässä kappa-

leessa yhdessä niiden (nimenomaan opettajuuden aspektissa) yhteen kietoutuneen luonteen vuoksi.

### **Riittämättömyyden kautta**

Olen väliotsikoinut ”Opettajuuden herääminen” kappaleen ensiksi ”Riittämättömyyden kautta”, sillä huomasin, että opettajuus voi herätä myös itsensä kyseenalaistamisen kautta, johon usein liittyy tunne riittämättömyydestä.

### **Petra**

Parasta opettamisessa on: aito läsnäolo ja innostus, kokeileminen, kehittäminen ja kehittyminen, kohtaaminen ja erilaiset persoonat, uudet oivallukset ja eteenpäin menemisen meininki! Kehtaan kuitenkin näinkin lyhyellä opettajakokemuksella myöntää, että ei opetustyö (kuten ei mikään muukaan työ) kuitenkaan ole pelkkää innostuksen ja oivalluksen aallonharjalla surffailua, kiitettävillä arvosanoilla kikkailua tai mindfulness-tyyppistä harmonian ja tasapainon tilassa taiteilua. Minäkin olen näiden opettajavuosien aikana kokenut niin kipuilua kasvattajana, kuin riittämättömyyden tunnetta ristiriitatilanteissa, sekä arvioinut ammatinvalintaani uudelleen tiukoissa paikoissa.

Petran kirjoituksessa tulee ilmi hänen suhteensa työhön. Hän tiedostaa työn hienot mahdollisuudet (*aito läsnäolo ja innostus, kokeileminen, kehittäminen ja kehittyminen, kohtaaminen ja erilaiset persoonat, uudet oivallukset ja eteenpäin menemisen meininki*), mutta myös arki on tullut mahdollisuuksien sumassa vastaan (*ei opetustyö (kuten ei mikään muukaan työ) kuitenkaan ole pelkkää innostuksen ja oivalluksen aallonharjalla surffailua, kiitettävillä arvosanoilla kikkailua tai mindfulness-tyyppistä harmonian ja tasapainon tilassa taiteilua*). Petran kokemuksellisuus siitä, mitä työ parhaimmillaan on, lienee siivittänyt hänet opettajaopintojen pariin. Huolimatta työn raskaudesta, positiiviset puolet viehättävät häntä sen verran paljon, että hän kokee työn omakseen.

Tie opettajuuteen on kuitenkin sikäli raskas, että siihen liittyy henkilökohtaisella tasolla kriisivaiheita, ahdistusta, pelkoa ja riittämättömyyden tunnetta. Jatkuva keskeneräisyyden tunne usein on jo luokanopettajaopiskelijoiden sisäistämää. (Laine 1999, 251.) Petra kirjoittaa metkoja sanavalintoja käyttäen esiin sen, kuinka raskasta arkinen puurtaminen oppilaiden kanssa koulutyössä voi olla. Hän tiivistää ajatuksensa ja kokemuksensa omasta opettajuudesta sellaisiin asioihin kuin, että hän on kokenut ”kipuilua kasvattajana” ja ”riittämättö-



*myyden tunnetta ristiriitatilanteissa*” jopa siihen pisteeseen, että viiden vuoden työkokemuksensa aikana hän on *”arvioinut ammatinvalintaani uudelleen tiukoissa paikoissa*”. Petra on siis työkokemuksensa avulla oppinut refleктоimaan omaa suhdettaan opettajuuteen. Kriittinen reflektiivisyys korostuu opettajaksi kasvamisessa elämänmittaisena prosessina. Kriittisessä reflektoinnissa oppiva yksilö antaa asioille uusia merkityksiä ja luo niihin merkityssuhteita. (Väisänen & Silkelä 1999, 226.)

### **Marja**

Koen olevani hyvä opettaja. Olen saanut siitä kiitosta suoraan ja epäsuoraan vuosien aikana lapsilta, heidän vanhemmiltaan ja esimiehiltäni. Tuntuu hyvältä. Esikouluikäisten lasten kanssa työskentely on kiitollista työtä. ... Ajoittain iskee toivottomuuden tunne. Miten tämän asian veisi eteenpäin? Mikä keino sopisi tähän tilanteeseen? Miten tätä jaksaa? Vaadinko itseltäni liikaa? Laske rimaa alemmas, sinulla on varaa siihen, kuten esimieheni sanoo. Ja taas mennään eteenpäin.

Marjan kertomuksessa hän kokee olevansa *”hyvä opettaja*” ja tätä käsitystä on tukenut muualta saatu positiivinen palaute. Huolimatta siitä, että Marja on saanut hyvää palautetta työstään ja selkeästi nauttii työstään, hän kokee ajoittaista toivottomuuden tunnetta, jonka tulkitsemisen liittyvän jatkuvaan riittämättömyyden tunteeseen, jota useat opettajat kokevat työssään. Marja ei suoraan käytä termiä *’riittämättömyys’*, mutta tulkitsemisen sen rivien välistä hänen todetaan, että *”ajoittain iskee toivottomuuden tunne. Miten tämän asian veisi eteenpäin? Mikä keino sopisi tähän tilanteeseen? Miten tätä jaksaa? Vaadinko itseltäni liikaa? Laske rimaa alemmas, sinulla on varaa siihen, kuten esimieheni sanoo*”. Huoli siitä, miten hän jonkin tilanteen, tapauksen tai selvityksen hoitaa koululla painaa todennäköisesti tunnollista työntekijää. Tästä seuraa usein riittämättömyyden tunne siitä, tekeekö ihminen parhaansa ja parhaimmat mahdolliset ratkaisut työssään.

Toisaalta tällainen itsensä kyseenalaistaminen eri tavoin liittyy opettajan koulutukseen muutenkin. Opettajankoulutus on suuntautumassa uudelleen kohti persoonallisuuden kehittämistä. Tästä kertovat puheet itsetuntemuksen kehittämisestä, opettajan ammatillisen kasvun tukemisesta sekä dialogi- ja kasvuryhmistä koulutuksessa. Behaviorismin ajan on todettu olevan ohi opettajan koulutuksessa ja huomion keskipisteenä ei olekaan enää opettajan käyttäytymi-

sen kouluminen vaan entistä syvällisempi, koko persoonaa koskeva itsereflektointi, identiteettityö ja itsetuntemus. (Heikkinen 1999, 180.) Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa keskeisenä pidetään opettajan persoonallisuuden merkitystä opetus- ja kasvatustyössä (Laiko OPS 2014–2017, 3).

## Työn haasteiden tietoisuuden kautta

### Salla

Nykypäivän koulumaailma ei ole enää mikään lintukoto, vaan pahimmillaan raaka maailma, jossa oppilasaine on kirjava kuin tilkkutäkki. Opiskelun ja työnteon merkitys oppimisen edellytyksenä on osalle täysin yhden tekevää, kotiolot voivat olla hälyttävän huonolla tolalla, psyykkisten ongelmien rinnalla ihan perus oppimishäiriö alkaa tuntua ns. kakunpalalta. Lehtien palstoilta saadaan lukea kouluissa tapahtuvasta väkivallasta. Olen siinä mielessä onnellisessa tilanteessa, että en ole koskaan, edes sijaisuuksien aikana, joutunut kohtaamaan mitään tavallista teinituskaa kamalampaa. Kaikesta huolimatta pidän kasvattamista ja opettamista, niin koulussa kuin kotonakin, elämäntehtävänäni. Se on yhden ihmisen maailmanparannusprojekti, joka toivottavasti kantaa hedelmää edes joskus ja silloin tällöin.

Sallan kertomuksessa opettajuuden herääminen tapahtuu enemmän tietoisella kuin kokemuksellisella tasolla. Salla ei omien sanojensa mukaan ole *”koskaan, edes sijaisuuksien aikana, joutunut kohtaamaan mitään tavallista teinituskaa kamalampaa”* erittelemättä mitä hän tarkoittaa *”tavallisella teinituskalla”*. Luultavasti tavallista yläkouluikäisten oppilaiden ajoittaista vastarintaa opiskelua ja oppimista kohtaan. Salla kuitenkin tiedostaa miten koulumaailma on muuttunut: *”Nykypäivään koulumaailma ei ole enää mikään lintukoto, vaan pahimmillaan raaka maailma, jossa oppilasaine on kirjava kuin tilkkutäkki”*. Hän on tietoinen siitä, että *”opiskelun ja työnteon merkitys oppimisen edellytyksenä on osalle täysin yhden tekevää, kotiolot voivat olla hälyttävän huonolla tolalla, psyykkisten ongelmien rinnalla ihan perus oppimishäiriö alkaa tuntua ns. kakunpalalta.”*

Kuten Sallakin toteaa, *”lehtien palstoilta saadaan lukea kouluissa tapahtuvasta väkivallasta”*. Opettajan työ näyttäytyy julkisessa puheessa niin nuorten kuin konkariopettajien kertomuksissa vaativalta ja haasteelliselta. Opettajan työlle ei ole vierasta uupuminen. Vaikeimpina asioina koetaan oppilaiden yhä lisääntyvät psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat, liian heterogeeniset ryhmät sekä työssä koetun kuormittavuuden (fyysinen ja henkinen uhka). Koulutuksesta suoraan

opettajan työhön siirtyvä opettaja kohtaa näin työtodellisuuden, josta hänellä ei ollut realistista kuvaa. (Leivo 2010, 15.)

Voidaan yleisesti todeta median välittämän kuvan myötä, että häiriöt kouluissa ovat lisääntyneet ja myös opettajia kohtaan väkivalta ja uhkailu on lisääntynyt<sup>12</sup>. Tein oman kandidaatintutkielmani Antti Korhosen tapauksesta, jossa häntä uhkasi irtisanominen työstään liittyen Alppilan koulun ruokalassa tapahuneeseen välikohtaukseen, josta uutisoitiin laajasti eri medioissa<sup>13</sup>. Kandidaatintutkielmassani tutkin yhteiskunnallista diskurssia mitä tapauksesta käytiin. Sallan kertomuksessa esiintyvä väite ja hänen oma tuntuma siitä, että koulu maailma on muuttunut, voidaan katsoa perustuvan siis yhteiskunnalliseen keskusteluun, jota aiheesta on käyty ja jota Sallakin on todennäköisesti seurannut. Tästä huolimatta Sallan kertomuksessa opettajuus on voimakkaasti läsnä, sillä Salla oli yksi kirjoitelmien kirjoittaneista, jotka kokivat, että opettajan työ on hänelle kutsumustyö<sup>14</sup> ja hän päättää kertomuksensa toteamalla, että *”kaikesta huolimatta pidän kasvattamista ja opettamista, niin koulussa kuin kotonakin, elämäntehtävänäni. Se on yhden ihmisen maailmanparannus-projekti, joka toivottavasti kantaa hedelmää edes joskus ja silloin tällöin”*.

Sallan kertomuksen päättävää kahta lausetta tuskin tarvitsee edes sen enempiä analysoida ymmärtääkseen, että huolimatta työn raskaudesta, hän kokee opettajan työn ja opettajuuden niin voimakkaasti omaksi alakseen ja identiteetikseen, että on halukas siinä toimimaan. Opettajan työssä kutsumus työhön syntyy vakaumuksesta tukea ja auttaa heikossa asemassa olevia ja näin ilmenee ammatillinen identiteetti (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 40). Petran ja Sallan tavoin myös Sanni tiedostaa opettajan työn nurjemman puolen ollen kuitenkin valmis antamaan siihen täyden panoksensa.

---

<sup>12</sup> Yle Radio 1:llä on 31.5.2016 lähetetty Sari Valton toimittama 53 minuutin ohjelma, jonka otsikko on ” Mikä neuvoksi kun oppilaat häiriköivät ja opettajat uupuvat?” Keskustelemassa ovat opettaja ja rauhan-kasvattaja Hanna Niittymäki ja yhteisöpedagogi Jari Koponen. (<http://areena.yle.fi/1-3394279> luettu 23.5.2018)

<sup>13</sup> Ilta-Sanomien yksi lukuisista artikkeleista tapaukseen liittyen (<http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-2000000601328.html> luettu 23.5.2018)

<sup>14</sup> Ks. kpl 5.2.2

## Sanni

Vahvan sisäisen luottamuksen lisäksi olen saanut ulkopuolista vahvistusta siihen, että olen oikealla tiellä valitessani opettajan työn. Positiivinen palaute on se, mikä luo heikkoina hetkinä uskoa omaan itseensä. Kritiikkiä on myös osattava ottaa vastaan, sillä mielestäni kritiikki sisältää aina mahdollisuuden kehittää itseään ja oppia uutta. Täytyy osata olla myös armollinen itseään kohtaan ja luottaa omaan itseensä vaikeissakin tilanteissa, sillä opettajan työ ei aina ole ruusuilla tanssimista ja haasteita voi tulla vastaan päivittäin. Haasteiden kautta kuitenkin voi oppia aina uutta. Opettajan työtä tehdään omalla persoonalla, joka tarjoaa rajattomasti mahdollisuuksia. Luovuus liittyykin mielestäni olennaisesti opettajan työhön, ja luovuuden mukanaan tuomat onnistumisen kokemukset toimivat tärkeinä voiman lähteinä opettajan työssä.

Sannin opettajuus on kokenut voimaantumista niin hänestä itsestään lähtöisin kuin työskennellessään opettajan työssä (*vahvan sisäisen luottamuksen lisäksi olen saanut ulkopuolista vahvistusta siihen, että olen oikealla tiellä valitessani opettajan työn. Positiivinen palaute on se, mikä luo heikkoina hetkinä uskoa omaan itseensä*). Hän tuo aika pian esiin työn negatiivisen puolen, jossa omaa ammattitaitoa, minuutta kuin opettajuuden identiteettiä täytyy punnita: *”Kritiikkiä on myös osattava ottaa vastaan, sillä mielestäni kritiikki sisältää aina mahdollisuuden kehittää itseään ja oppia uutta. Täytyy osata olla myös armollinen itseään kohtaan ja luottaa omaan itseensä vaikeissakin tilanteissa, sillä opettajan työ ei aina ole ruusuilla tanssimista ja haasteita voi tulla vastaan päivittäin”*. Sanni osaa kanavoida työstä saadun kritiikin positiivisuuteen kohdistuen sen nimenomaan itsensä kehittämisen malliin, jossa *”täytyy osata olla myös armollinen itseään kohtaan ja luottaa omaan itseensä vaikeissakin tilanteissa, sillä opettajan työ ei aina ole ruusuilla tanssimista ja haasteita voi tulla vastaan päivittäin. Haasteiden kautta kuitenkin voi oppia aina uutta”*.

Nykyään puhutaan paljon kouluun kiinnittymisestä, pääasiassa oppilaiden mutta myös opettajien taholta. Kutsumustyö-termiä käytetään edelleen paljon opettajan työstä puhuttaessa, mutta samassa lauseessa pohditaan usein tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen onko kutsumustyö sitä itseään vielä 30 opettajavuoden jälkeenkin. Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2014, 137) nostavat esille opettajat ja heidän kuormittumisen ja kouluun kiinnittymisen. Puhe koulun arjesta jää usein yleiselle tasolle: tiedetään, että opetustyö on vaativaa ja koulu työympä-

ristönä haastava. Koulukeskusteluissa nostetaan usein esille opettajien uupuminen sekä alanvaihto, mutta harvoin pysähdytään sen äärelle miksi opettajat uupuvat. Opettajan työn suola ovat heidän itsensä mukaan oppilaat sekä muiden koulun toimijoiden (mm. muut opettajat) lisäksi heidän mahdollisuutensa kokea osallisuutta, pätevyyden tunnetta ja autonomisuutta koulussa. Vaikka opettajien jaksamisen tai uupumisen kohdalla usein puhutaan raskaasta oppilasaineksesta, artikkelissa nostetaan kuitenkin esille, että opettajan kiinnittyminen työhönsä, sitoutuminen kouluun ja oppilaisiin sekä innostavat, myönteiset kokemukset omasta työstään ovat keskeinen voimavara pyrittäessä rakentamaan mielekästä kasvuympäristöä oppilaille.

Opettajuuden kehittyminen on pitkä prosessi, jonka alussa aikuisopiskelijat ovat. Ammatillisen kehittymisen prosessiin liittyy kolme vaihetta, jotka ovat orientoiva vaihe eli oman ajattelun, ymmärryksen ja toiminnan tarkkailu ja havainnointi sekä oppimiseen ja opettamiseen liittyvien uskomusten erittely. Orientoivassa vaiheessa kiinnitetään huomio itseen. Se on omaan minään ja persoonaan suuntautumista, mutta aktiivinen kontakti ympäristöön kuuluu siihen myös. Harjoittavassa vaiheessa harjaannutaan reflektointiin eli oman ajattelun, toiminnan ja ymmärryksen arviointiin. Kun alkaa hahmottua käsitys itsestä ja ammatissa toimimisen edellytyksistä, verrataan omien toimintatapojen ja näkemysten riittävyttä ammatissa toimimiseen. Harjoittavassa vaiheessa opitaan kehittymään. Syventävää vaihetta kutsutaan myös kriittiseksi tietoisuudeksi. Arvioidaan kriittisesti itseä työntekijänä ja opitaan kehittämään sekä itseä että käytäntöjä. Oppijan henkilökohtainen näkemys syventyy ja oma toiminta kehittyy. (Väisänen & Silkelä 1999, 227–229.)

Uskon, että itsereflektiolla, jota tulevat opiskelijat ovat harjoittaneet niin itsenäisesti työssään kuin pääsykoetta varten kirjoitettua kertomusta varten, on ollut ensiaskeleita opettajuuden kehittymisen prosessissa. Tietyllä tavalla aikuiskoulutuksen hakijat ovat askeleen edellä ammatillisessa kehittymisessä verrattuna esimerkiksi lukiosta suoraan yliopistoon päässeeseen 18-vuotiaaseen luokanopettajaopiskelijaan.

Työstä saadun kokemuksen avulla, Sanni kertoo, että *"luovuus liittyykin mielestäni olennaisesti opettajan työhön, ja luovuuden mukanaan tuomat onnistumisen kokemukset toimivat tärkeinä voiman lähteinä opettajan työssä"*. Opettaja Sannissa on herännyt kokemuksen avulla siitä, että työssä suuri voimavara on onnistuminen, joka auttaa jaksamaan kritiikinkin läpi.

### **Muutoshalukkuuden kautta**

Seuraavan kertomuksen olen laittanut "Opettajuuden herääminen"-kappaleessa väliotsikon "Muutoshalukkuuden kautta" alle. Tämä sen vuoksi, että tässä kertomuksessa häiriö-elementtinä on tyytymättömyys siihen kuinka asiat ovat ja miten voisi itse niihin vaikuttaa ollessaan luokanopettaja.

#### **Erika**

Toimiessani päiväkodissa päivähoitajana useita vuosia, perushoito ja huolenpito olivat päivähoitajien vastuulla. ... Hyvin usein toivoin opettajien ottavan opetuksessa huomioon hiljaiset, arat, ujut tai muuten erityiset lapset. Usein huomasin, että suulaat ja äänekkäät lapset saivat suurimman osan huomiosta. Päätin tuolloin, että jos minä pääsen joskus opettajaksi, huomioin opetuksessani kaikki lapset tasavertaisina, omina yksilöinä. ... Olen nainen osa kasvattajan työtä on olla aidosti läsnä tilanteessa, jotta kaikki tulevat huomioiduksi.

Erikan kertomuksessa ammatillinen identiteetti on herännyt negation kautta, siitä millainen Erika ei ainakaan halua olla jos ja kun joskus pääsee luokanopettajan työhön (*hyvin usein toivoin opettajien ottavan opetuksessa huomioon hiljaiset, arat, ujut tai muuten erityiset lapset. Usein huomasin, että suulaat ja äänekkäät lapset saivat suurimman osan huomiosta. Päätin tuolloin, että jos minä pääsen joskus opettajaksi, huomioin opetuksessani kaikki lapset tasavertaisina, omina yksilöinä*). Kokemus tietynlaisesta vääryydestä *"hiljaisia", "arkoja" ja "ujoja"* oppilaita kohtaan sai hänessä aikaan halun tehdä itse muutos.

Halu saada aikaan muutos oppilaiden kohtelussa toimii Erikan tapauksessa kimmokkeena luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen. Opiskelijoilla on luokanopettajaopinnot aloittaessaan tietyt käsitykset opettamisesta, tietoisuus itsestään kuin myös halu sitoutua opettajan tehtävään. Näihin käsityksiin opiskelijat usein liittävät odotuksia positiivista sisäisistä palkkioista. (Laine 1999, 242.) Tulkitsen, että myös Erikalla on jonkinlainen sisäinen käsitys siitä, miten

hänen näkemyksensä oppilaiden tasavertaisesta kohtelusta saisi aikaan positiivisuuden ilmapiirin luokassa ja tätä kautta oppilaille positiivisen kokemuksen niin itsestään kuin koulusta.

Erikan käsitystä oppilaiden tasavertaisesta kohtelusta ja sitä myöten positiivisesta ilmapiiristä ei ole tuulesta temmattu. McCutcheon ja Lindseyn (2005, 53–55) mukaan koulun tulee taata turvallinen oppimisympäristö. Jos opettaja pystyy luomaan turvallisen oppimisympäristön, jossa on turvallista sekä opiskella että ilmaista mielipiteensä ilman, että heille nauretaan tai heitä eristetään, niin on melko varmaa, että oppilaat nauttivat koulunkäynnistä ja oppimisesta. Kun oppilaat luottavat oppimisympäristöönsä, he myös vapautuneesti ilmaisevat uskomuksiaan ja tunteitaan. Tällä sisäisellä palkkiolla, jonka Erika omalla opettajuudellaan mahdollisesti saisi aikaan, vahvistaa hänen opettajuuden identiteetin heräämistä.

Opettaja Erikassa on voimistunut kokemansa epäkohdan vuoksi. Hän on päättänyt olla toisenlainen opettaja. Siinä hän onnistui ensin lastentarhanopettajan toimimisen myötä ja tavoittelee samaa luokanopettajan ominaisuudessa.

#### **5.1.4 Yhteenveto: Kasvukertomus pääsykoekirjoitelmissa**

Tuon yhteenvetoluvussa yhteen edellä olleiden kertomukset. Heidän kertomusten perusteella he ovat määrittäneet selkeästi Hermanin kertomuksen prototyyppien mukaisesti kertomuksen kontekstin, ajallisuuden, häiriön sekä kokemuksellisuuden. Kirjoitelmia voi mielestäni kuvata hyvin sanalla kasvukertomus. Kasvukertomus siitä syystä, että kirjoitelmaa varten hakijat ovat joutuneet syvällisesti pohtimaan ja refleктоimaan omaa minäänsä suhteessa työhönsä. Koska kyseessä on ollut hyvin rajattu konteksti (pääsykoe), jota varten kirjoitelma on kirjoitettu, olen joutunut ottamaan sen analyysissäni huomioon. Hakijat ovat luoneet ja rakentaneet identiteettiään tietyssä tilanteessa, joka on vaikuttanut kirjoittamiseen.

Hakijat ovat kirjoittaessaan joutuneet miettimään mitä varten kirjoitelmaa kirjoitetaan. Konteksti (pääsykoe) on ollut hyvin selvä siitä asti, kun hakijat ovat saaneet kutsun pääsykokeisiin. Vaikka yleisö on ollut kasvoton (ei ole ollut tie-

dossa haastattelihoita, missä määrin ja miten kirjoitelmaa käytetään, kuka kirjoitelman loppujen loppuksi lukee, jne.), kohde (yliopistokeskus ja luokanopettajan opinnot) on ollut hakijoiden tiedossa. Kirjoitelmia ei kirjoiteta pääsykokeeseen hovin vuoksi vaan hakijoilla on ollut selvillä mihin kirjoitelma tulee ja että todennäköisesti sen joku valitsijoista lukee. Tämän vuoksi kertomuksissa on monessa kohdin aloitettu, päätetty tai puolivälissä tuotu konteksti esiin.

Perustelemalla oma halukkuus päästä luokanopettajaopintoihin on tehty pääasiassa oman motivaation, halukkuuden sitoutua opintoihin, saada lisäkoulutusta alaan ja valmiuden pätevoityä luokanopettajaksi toteamien kautta. Joilain opiskelijoilla on ollut tieto siitä, millaisiin opintoihin he ovat hakeutumassa, toiset ovat valmiita kehittämään itseään lisää ja toiset kokevat ristiriitaa oman ammattitaidon ja yleisen mielipiteen välillä ja näiden syiden vuoksi ovat hakeutuneet koulutukseen. Koulutukseen hakeutuminen on siis monisyinen, mutta yhteistä niille on tarina omien puutteiden tiedostamisesta ja halusta kehittyä ja kasvaa kasvatusalan ammattilaiseksi.

Teitä opettajaksi on monia ja tie kohti opettajuutta on hakijoilla edennyt niin negaation kuin työkokemuksesta saadun kokemuksen kautta. Kertomuksissa välittyy siten ajallinen järjestys miten hakijoilla on oma opettajuuden identiteetti alkujaan herännyt. Vaikka perinteinen näkemys Lindénin (2010, 12-13) mukaan onkin opettajana toimimisesta kutsumustyönä, myös työkokemus voi muuttaa ihmisen perspektiiviä sen suhteen millä alalla haluaakin uransa rakentaa. Kirjoitelmat ovat toki yksilöllisiä, mutta niissä esiintyy yllättävästi samoja asioita melko paljon. Esimerkiksi tie kohti opettajuutta on monessa kirjoitelmassa (seitsemässä viidestätoista) otettu esiin, vaikka sitä ei ole kirjoitelman otsikko ("Minä opettajana") millään tavalla määrännytään. Ovatko hakijat halunneet tuoda esiin oman työhistoriansa vai korostaa jo varhain syttynyttä paloa opettajan työhön ja sitä kautta todistaa lukijalle jo pitkään vellonut halukkuus toimia luokanopettajana? Syitä voi olla monia. Ajallinen kuvaus kirjoittelusta kertoo minulle kuitenkin sen, että tietoisuus siitä, että hakijat ovat halunneet toimia opettajina, on ollut pitkään. Ajatus luokanopettajaopintoihin hake-



misesta ei ole siis kirjoitelmien perusteella tapahtunut yön yli vaan sitä on pitkään pohdittu ja joissain tapauksissa se on ollut vuosien tavoite.

Kirjoitelmista välittyy ajallinen kuvaus, ei sen vuoksi, että jokainen kertomus etenisi luotijunan tavoin oman historian kautta nykyhetkeen omassa ammatillisen identiteetin kehittymisessä, vaan sen vuoksi, että ne rakentavat kuvaa siitä, kuinka oma opettajuus on ollut henkilön itsensä tiedossa pitkään. Tällä hakijat osoittavat, että he todella ovat sitoutuneita opiskeluun, sillä tähtäin opettajan ammattiin on tavalla tai toisella ollut hyvin kauan. Mielestäni ajallinen kuvaus perustuu henkilön tietoisuuteen omasta menneisyydestään, nykyhetkestään ja tulevaisuudestaan. Näitä kaikkia ajankuvia kertomusten kirjoittajat ovat omassa kirjoitelmissaan pohtineet.

Oma opettajuuden identiteetin herääminen ja opettajuus minussa on monen hakijan kohdalla edennyt itsereflektion kautta. On pohdittu omaa asemaa suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Pohdinnoilla ja sitä kautta tapahtuvalla identiteettityöllä on merkittävä asema omassa opettajuuden identiteetissä. Minuuden ja identiteetin kehityksen ja muutoksen keskeinen prosessi on oppiminen. Yksilön oppimisen ja opiskelun suuntautumista ohjaa se, mitä hän kokee olevansa ja haluaa tai ei halua olla. Näin oppimisen juuret ovat siis yksilön menneisyydessä, nykykokemuksissa ja tulevaisuudenodotuksissa. (Ropo & Gustafsson 2010, 55.)

Opettajuuden identiteettiä rakennetaan kertomuksissa niin riittämättömyyden, työn haasteiden tietoisuuden kuin muutoshalukkuuden kautta. Opettajalle jopa ominainen piirre<sup>15</sup>, jatkuva tunne riittämättömyydestä, on "vaiva", jonka tulkitsen merkitsevän usein ammattikunnalle tyypillistä tunnollisuutta työssä. Tunne siitä, ettei tee tarpeeksi tai osaa tarpeeksi kylvää usein riittämättömyyden tunnetta, jonka vuoksi hakija on jopa joskus pohtinut alanvaihtoa. Usein kuulee sanottavan, että itsetutkiskelu on ainoa tie kehittymiseen, mutta mietin tehdäänkö sitä yhtä paljon muissa ammateissa kuin opettajan ammatissa? Väitän, että päivittäisellä tasolla useat opettajat kysyvät itseltään miten op-

---

<sup>15</sup> Ks. Laine s. 27.

pilaan asian voisi hoitaa paremmin, teenkö tarpeeksi ja vastaavasti vaadinko itseltäni liikaa.

Paitsi riittämättömyys ja sen kaltaisten tunteiden pohdiskelu, myös tiedostamalla työn haasteet voi omaa opettajuuden identiteettiään rakentaa ja sitä kautta vahvistaa opettajuutta omassa itsessä. Toin esille kuinka opettajan työ on kaikista hyvistä puolistaan huolimatta saanut myös jossain määrin ikävän sävyn julkisessa keskustelussa. Opettajuutta rakennetaan näkemykseni mukaan, sen mukaan, mitä tiedämme jo olemassa olevaksi ja mitä käsitämme sillä todellisuudella. Huolimatta siitä, että henkilöllä on tietoisuus koulumaailman muuttumisesta, hänellä on silti voimakkaasti oma käsitys siitä, että koulussa toimiminen, niin opetus- kuin kasvatusmielessä, on hänelle itselleen oikea tehtävä työuralla. Opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyvät läheisesti kokemukset opettamisen tärkeydestä, tyytyväisyys työhön ja arvostus tehdystä työstä ja nämä ovat omiaan ankkuroimaan työn myös omaan minään (Thornton 2013, 37).

Omassa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa toistuu sama itsereflektion teema kuin riittämättömyyden kautta rakentuneessa identiteetissä eli kyvyssä ottaa kritiikkiä vastaan ja työstää sitä oppiakseen uutta. Kokemus siitä, että oma opettajuus itsessään kasvaa ja ammatti-identiteetti rakentuu, tapahtuu juuri itsereflektion kautta. Reflektoimme opinnoissamme itseämme, käsityksiämme, kokemuksiamme ja ajatuksiamme ja niiden avulla rakennamme omaa käyttöteoriaamme opettajan työhön. Kaikki se mitä tiedämme ja uskomme itsestämme sisältyy yksilön minäkäsitykseen. Se sisältää kaikki tiedot, taidot, ominaisuudet ja uskomukset, jotka yksilö liittyy itseensä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuu minäkäsitys ja se heijastuu myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mitä opettajan työ suurissa määrin on. (Korpinen 2007, 8-9.)

Omaa opettajuutta voi pohtia ja rakentaa myös sen mukaan mihin ei ole tyytyväinen. Työkokemuksella hankittu arvokas tietotaito koulusta on omiaan saamaan pohtimaan, mitä voisi itse tehdä toisin, mikäli henkilöllä olisi oma luokka. Erika oli ainoa kertomuksessaan, joka rakensi ammatti-identiteettiään

sen mukaan kuinka on kokenut oppilaiden kohtelun toisenlaisena kuin itse tekisi. Hänellä on ollut kirjoitelmaa tehdessään (ja jo aiemmin) selkeä visio siitä, minkälainen opettaja hän olisi tulevaisuudessa ja mitä luultavimmin myös noudattaa valmistuessaan luokanopettajaksi. Eri tutkimusten pohjalta on koottu ohjeistoa siitä, miten opettaja voi parhaiten edistää oppilaiden minäkäsityksen kehittymistä vuorovaikutustilanteissa: oppilaskeskeisten työtapojen suosiminen, vapaus oppilaiden valita materiaalit ja työskentelytavat, opettaja asettaa rajat toiminnoille kuitenkin tukien ja rohkaisten yksilöllistä työtä ja itseilmaisua, oppimiskokemusten valitseminen yhdessä oppilaiden kanssa, jotka heijastavat heidän omia harrastuksiaan, tarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan, opettaja persoonallistaa opetustaan ja antaa yksilöllistä palautetta, opettaja yläpitää hyväksyvää ja lämmintä ilmapiiriä luokassa, opettaja antaa tunnustusta itselleen tiedostamalla vahvat ja heikot puolensa. (Korpinen 2007, 11.)

## 5.2 Idealiopettajuuden representoituminen kirjoitelmissa

Toisen osan analyysistä olen teemoitellut. Koin narratiivisen analyysin pelkästään Hermanin kertomuksen elementteihin pohjautuen liian suppeaksi, sillä aineistoni antaa mahdollisuuden tarkastella hakijoiden ideaaliopettajuuden representaatioita eli sitä mitä pitävät tavoiteltavana opettajana toimimisessa. Tämän vuoksi teemoittelun keinoin pyrin kuvaamaan opettajuudelle annettuja merkityksiä. Teemoittelun olen toteuttanut ikään kuin vuoropuheluna analyysin ja tekstikatkelmien kanssa.

Opettajan kuvaa, opettajuutta ja kirjoitelmien kirjoittaneiden teemoja opettajuudesta on mielestäni syytä tarkastella omana analyysikappaleenaan sen vuoksi, että ammatin näennäisen selkeästä kuvasta (opettaja= koulussa toimiva taho, joka opettaa eri oppiaineita) huolimatta, opettajan työhön liittyy kovin monta seikkaa, ajatusta, luuloa, käsitystä ja kokemusta, jotka tulivat myös aineistossani esille. Käsitksemme opettamisesta, oppimisesta ja ennen kaikkea opettajuudesta ovat lähtökohtaisesti vahvasti sidoksissa omaan elämäämme ja elämäntarinaamme (Husu & Toom 2010, 136).

### 5.2.1 Minä opettajana

Ensimmäinen kohteeni teemoittelussa on miten opettajaopintoihin hakevat ovat määritelleet itsensä opettajina, millaiset arvot ovat heille tärkeitä ja mitä he painottavat opettajan työssä. Monissa kirjoitelmissa tuotiin esille oma minä opettajan ominaisuudessa, joko omien arvojen tuomisella esiin, sillä millainen olen opettajana tai sillä mitä pidän tärkeänä. Kaiken kaikkiaan kahdeksassa kirjoitelmassa viidestätoista tuotiin esille omaa opettajuutta, joko siitä näkökulmasta millainen olen nyt tai siitä millainen haluaisin olla. Teemoittelen ensiksi kirjoitelmat, joissa kerrotaan omasta opettajuudesta tällä hetkellä. Olen jatkanut opettajuuden teeman analysointia ihanneminällä ja tavoite-minällä, joita käsitte-len tuonnempana.

Opettajan persoonalliseen kehittymiseen liittyvät puhutavat 2000-luvulle tultaessa lähestyvät persoonallista kasvua monin eri käsittein ja teoreettisin vii-tekehyksin. Opettajan persoonallisen kasvun ilmiötä kuvataan erilaisten käsit-teiden, käsitejärjestelmien ja teoreettisten mallien avulla. Näitä ovat mm. minä-käsitys, ammatillinen minäkäsitys ja ammatillinen kasvu, opettajan ammatilli-nen kehittyminen, itsetunto, itsearvostus, jne. (Kari & Heikkinen 2001, 43–44.) Matti Haavion teos *Opettajakasvu* vuodelta 1948 käsitteli jo tuolloin opettajan persoonallisuuden merkitystä opettajan työssä.

J. E. Salomaa on jo vuonna 1947 kiteyttänyt opettajuuden kannalta keskei-sen havainnon: mitä kaikkea opettajalta vaadittaneenkaan, ratkaisevinta on, että hän on persoonallisuus, ihminen. Opettajalta vaaditaan kuitenkin persoonalli-suuden lisäksi monia muitakin ominaisuuksia, kuten monenlaista tietämistä ja osaamista, hänen tulee olla oppiaineensa asiantuntija. Sen lisäksi hänen täytyy olla oppimisen, ohjaamisen ja opettamisen asiantuntija. Opettajan tulee laajasti ymmärtää oppimisen prosesseja ja erilaisten oppijoiden valmiuksia omaksua, käsitellä ja muodostaa tietoa. Pedagogisen sisältötiedon lisäksi opettajalla täy-tyy olla pedagogista menetelmätietoa. Opettajan tulee lisäksi toimia oppilas-ryhmän johtajana ja tehdä yhteistyötä eri tahojen, kuten vanhempien, muiden opettajien sekä viranomaisten kanssa. Opettajalta vaaditaan siis myös sosiaalis-ta osaamista niin vuorovaikutustaitojen, sosiaalisen herkkyyden kuin riittävän

vahvan henkilökohtaisen näkemyksen osalta. Opettajankoulutus on näin paitsi tietojen ja taitojen omaksumisen kehittämistä, myös persoonallisuuden kehittämistä, kasvatustyön perimmäisten arvojen pohtimista ja oman linjan etsimistä eli oman opettajaidentiteetin rakentumista. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

Hyvän opettajan määritelmään sisältyy niin ammatilliset piirteet kuin myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Tärkein kriteeri on kuitenkin millainen opettaja on ihmisenä. Näin käy usein arkipuheessa, kun puhutaan opettajista ja heidän opettajuudestaan. Koska opettaja tekee työtä koko persoonallaan, häntä myös arvioidaan kokonaisvaltaisesti. (Kari & Heikkinen 2001, 41–42.) Ihmisyyttä ja oman persoonan läsnäoloa ja sen syvällistä pohdintaa on tuotu esille myös omassa aineistossani. Persoonan merkitystä ei voida jättää huomiotta, sillä opettajan työ liittyy niin kiinteästi siihen, kuten on luettavissa Sarin kertomuksesta:

Uskon, että oma persoona opettajan työssä on tärkeä. Se mitä olet, näkyy myös työssä opettajana. Millainen persoona siis olen? Koen olevani toiset huomioiva, yhteistyökykyinen, vastuullinen ja sitoutunut siihen mitä teen. ... Opettajana oleminen vaatii ehkä ominaisuuksia ja taitoja, jotka ovat ihmisessä itsessään eikä niitä voi oppia oppikirjoista. **(Sari)**

Persoonaa korostetaan kirjoitelmissa niin omien luonteenpiirteiden kuin toimintatapojen avulla. Se, millaisena ihminen itsensä näkee, heijastaa koko hänen olemustaan niin suhteessa itseensä toteuttaessaan itseään oli se työssä tai vapaa-ajalla kuin suhteessa toisiin. Identiteettien avulla yksilö muodostaa käsityksen omasta ja toisen asemasta yhteiskunnassa (Almiala 2008, 30). Kuten Sanni kertoo, hänellä on vahva käsitys siitä millainen hän opettajana on.

Olen 26-vuotias nainen, joka näkee itsensä oikeudenmukaisena ja huumorintajuisena opettajana. Vahvuutenani on myös rauhallinen olemukseni, josta olen mielestäni hyötynyt opettajan työssä. Monesti pelkkä opettajan olemus luo oppilaille vahvoja mielikuvia opettajasta, ja olen kokenut oman olemukseni herättävän oppilaita kuuntelemaan mitä minulla on sanottavana. Uskon, että oppilailla on turvallinen ja luottavainen olo kanssani ja olenkin saanut suoraa palautetta oppilailta, että he pitävät siitä, että pidän kurin luokassa ja olen silti mukava. ... Kokonaisuudessaan oma mielikuva itsestäni opettajana on positiivinen ja se sisältää ominaisuuksia, joita pidän opettajan työssä hyödyllisenä. **(Sanni)**

Sannin kertomus tuo hyvin esille sen, mitä ei välttämättä tule ajatelleeksi opettajan ammattia harjoittaessa. Eli se mikä mielikuva on opettajasta ja mikä

merkitys jo pelkästään sillä on. Opettajan ammatti on vaativa ja vastuullinen. Opettajista riippuu pitkälti kuinka halukas on opiskelemaan tai mille elämänuralle suuntautuu. Opettajien aiheuttamia vaikutuksia ei kuitenkaan pystytä mittaamaan koulusaavutustestein vaan jokainen tuntee ne omassa sisimmässään muistoina, tunteina, ilona ja ylpeytenä tai vastaavasti häpeänä ja pelkona. (Uusikylä 2006, 9.)

Lapsuuden ja nuoruuden ajan opettajat muistetaan läpi elämän ja luulen, että omalla esimerkillä ja työllä jäisin oppilaiden mieleen tasapuolisena, turvallisena ja erilaiset oppijat huomioivana opettajana. **(Sari)**

Opettajan vaikutusvalta ulottuu oppilaan elämään aina luokkahuoneesta kotiin asti. Tämän vuoksi opettajan tulisi olla selvillä oppilaansa elämästä mahdollisimman paljon, muutenkin kuin oppilaan näkökulmasta. Opettajalla täytyisi olla sellaista tietoa oppilaistaan, heidän taustastaan ja persoonallisuudestaan, jotka liittyvät oppimismenetelmiin eli miten oppilaat oppivat parhaiten, kuinka oppimismenetelmiä voisi käyttää siten, että oppimista tapahtuu, jne. (Parkkisenniemi 2001, 232.) Tällaisesta opettajan minuudesta on kirjoittanut Erika.

Kasvattajana ja opettajana olen kokenut, että on tärkeää olla tietoinen lapsen omasta, mutta myös hänen ympärillä olevasta elämästä ja elämän piiristä. Usein ammattikasvattajat näkevät lapsen elämästä vain murto-osan esimerkiksi koulupäivän aikana. ... Kasvattajana olen oikeudenmukainen ja tasapuolinen sekä kannustava. Minulla on valtaa, mutta myös vastuuta. On tärkeää, että kasvattajana sitoudun oppijan oppimiseen. Kasvattajan tehtävä on pitää kasvatettava keskiössä, koska työllä on kauaskantoinen vaikutus oppimiseen ja menestymiseen elämässä. Siksi ei ole ihan sama, miten minä kasvattajana toimin. Minun täytyy olla lasten ja nuorten sekä vanhempien luottamuksen arvoinen siten, että lapsista ja nuorista kasvaisi tasapainoisia yhteiskunnan jäseniä. **(Erika)**

Erikan mukaan tietoisuus lapsesta muutenkin kuin vain koulua käyvänä oppilaana on tärkeää lapsen hyvinvoinnille. Erika siis näkee itsensä opettajana, jolla on kykyä ja tarpeeksi ymmärrystä kohdata oppilaat myös inhimillisesti pieninä (tai vähän vanhempina) kansalaisina, jotka ovat muutakin kuin mitä antavat ilmi koulupäivän aikana, sillä *"usein ammattikasvattajat näkevät lapsen elämästä vain murto-osan esimerkiksi koulupäivän aikana"*.

Erika identifioi itsensä kasvattajana olevan *”oikeudenmukainen ja tasapuolinen sekä kannustava”*. Hargreaves (1994) uskoo, että se mihin opettajat uskovat, mitä he ajattelevat ja mitä he luokassaan tekevät vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden oppimiseen, sillä opettaja vastaa oppimisympäristöstä, pitää yllä oppimistoimintaa ja suuntaa sen siihen minkä itse oikeaksi uskoo. (Laine 1999, 235.) Erika tiedostaa esimerkiksi, että *”minulla on valtaa, mutta myös vastuuta”*. Hän ikään kuin tuo kertomuksessaan todeksi Hargreavesin näkemykset opettajan merkityksestä: *”kasvattajan tehtävä on pitää kasvatettava keskiössä, koska työllä on kauaskantoinen vaikutus oppimiseen ja menestymiseen elämässä. Siksi ei ole ihan sama, miten minä kasvattajana toimin. Minun täytyy olla lasten ja nuorten sekä vanhempien luottamuksen arvoinen siten, että lapsista ja nuorista kasvaisi tasapainoisia yhteiskunnan jäseniä”*. Opettajan työ on toiminnallista ja se edellyttää sekä toteutuu tavoitteellisissa vuorovaikutussuhteissa oppilaiden kanssa. Vuorovaikutuksen tavoitteet ovat yhteiskunnan asettamia ja ne on esitetty myös opetussuunnitelmassa. (Klemola & Kostiainen 2013, 103; Syvänen & Ropo 2013, 104.)

Omat arvot vahvistuvat iän myötä. Kuten Jussi kirjoittaa omassa kertomuksessaan, hän tietää mitä arvoja painottaa, mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä ja kuinka hän arvojaan opettajana toteuttaa. Saloviita (2008, 53–57) on esittänyt erilaisia opettajatyyppejä, jotka eivät esiinny sellaisenaan puhtaasti kenenkään opettajan kohdalla vaan opettaja rakentaa omaan persoonallisuuteensa sopivalta tavalla elementtejä eri auktoriteettityypeistä. Pakkovaltaa käyttävä katsottiin huonoksi, sillä se ei lopulta ohjaa oppilasta kehittämään ja sitä kautta säätelemään omaa itsekontrolliaan. Traditionaalinen auktoriteetti nojaa perinteiseen, opettajan muodolliseen arvovaltaan ja opettajan rooliin, jota totellaan sen vuoksi, että ihmiset noudattavat yhteiskunnassa vallitsevia normeja ja sääntöjä. Asiantuntija-auktoriteetti taas liittyy enemmän yläkoulu- ja lukioaikaan, jossa opettajan auktoriteetista on hyötyä innokkaille oppilaille. Opettajan tietotaito, harastuneisuus ja ammattilaisuus opettamallaan alalla saa oppilaat arvostamaan opettajaa ja näin ei tulisi mieleenkään aiheuttaa luokassa häiriöitä. Karismaattinen auktoriteetti on taas opettajatyyppejä, jota useimpien opettajien kannattaisi tavoitella. Siinä opettaja on mukava ja helposti lähestyttävä ihminen, joka on

kiinnostunut kokonaisvaltaisesti oppilaistaan. Hän tietää jotain spesifejä yksityiskohtia oppilaidensa elämistä (esim. harrastukset). Jussi vaikuttaa kertomuksensa perusteella vastaavan Saloviidan esittämään karismaattiseen opettajan tyyppiin.

Näissä töissä, niin opettajan työssäkin tärkeää on erilaisten ihmisten huomioon ottaminen ja arvostaminen, erilaisuuden sietäminen, dialogin käyminen ja kaikkien tasa-arvoinen kohtaaminen. Pyrin kohtaamaan ihmisen aina yksilönä. Erittäin tärkeitä on myös kyky toimia oppilaiden vanhempien kanssa hyvässä yhteistyössä, mutta olen huomannut, että siinä pätee myös nämä samat ”säännöt”. Opettajana kannustan oppilaita itsenäisyyteen ja kriittisyyteen, otan mielelläni huomioon oppilaiden ehdotuksia ja toiveita. Kannustan oppilaita dialogiin ja yritän auttaa oppilaita löytämään oman tapansa toimia. Tämä vaatii hyvää tilannetajua ja tahdikkuutta sekä luottamuksen syntymistä ja kehittymistä opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan pitää antaa mahdollisuus onnistua ja epäonnistua. Oppilaille pyrin antamaan vastuuta omasta oppimisesta aina kun se on mahdollista. Luokanopettajana olen tietysti vastuussa oppilaiden oppimisesta, joten välillä mennään ”niin kuin ope sanoo”. **(Jussi)**

Jussi nostaa kertomuksessaan lopuksi esille tärkeän huomion opettajan roolista. Jussi toteaa osuvasti, että *”opettajana kannustan oppilaita itsenäisyyteen ja kriittisyyteen, otan mielelläni huomioon oppilaiden ehdotuksia ja toiveita. Kannustan oppilaita dialogiin ja yritän auttaa oppilaita löytämään oman tapansa toimia. ... Opettajan pitää antaa mahdollisuus onnistua ja epäonnistua. Oppilaille pyrin antamaan vastuuta omasta oppimisesta aina kun se on mahdollista”*. Jussi siis ottaa oppilaansa huomioon, kuuntelee heitä, arvostaa heidän mielipiteitään ja osoittaa oppilailleen luottamusta. Karismaattisen opettajatyypin tavoin, voisi kuvitella kertomuksen sävyyn pohjautuen, että Jussi myös tuntee oppilaitaan henkilökohtaisemmalla tasolla.

Sosiaalinen konstruktioismi opettajan työn taustalla ilmenee tiettyjen asioiden painotuksina ja esille nostamisena. Konstruktioistisesti suuntautunut opettaja korostaa tiedon historiallis-kulttuurista luonnetta, korostaa kielen ja keskustelun merkitystä, opettajan auktoriteettimaisuudesta luopumista tai sen aseman heikentämistä ja ymmärtää ihmisen yksilöllisen tiedon rakentamisen prosessia yhteisöllisenä piirteenä. (Parkkisenniemi 2001, 252.) Opettajan työn haaste on pystyä vuorovaikutussuhteisiin taustoiltaan ja omasta itsestään hyvin erilaisten oppilaiden kanssa (Syvänen & Ropo 2013, 107). Pirjon kertomuksessa



hän tiedostaa itsensä ja opettajapersoonansa, mutta omista arvoistaan opettajana hän on myös valmis joustamaan, kun huomaa, että vastaanotto omalle miinälle ei jonkun oppilaan kohdalla toimikaan.

Opettajana minua voisi kuvailla sanoilla ”luja, mutta lempeä”. Vaadin oppilailta tiettyjä asioita; yhteisten sääntöjen noudattamista, oman käyttäytymisen hallintaa (ikä- ja kehitystaso huomioiden) sekä koulutyöhön panostamista ja paneutumista. Käytännössä olen havainnut, että kaikkien oppilaiden kohdalla tällainen ”lujuus” ei toimi, vaan vaatimuksista voi tulla esteitä koulunkäynnille. Silloin minussa herää lempeä puoli ja asioiden sovittelemalla ja keskustelujen kautta voidaan löytää oppilaan ja oppimisen kannalta paras ratkaisu. **(Pirjo)**

Hannele toteaa Pirjon tavoin rajojen ja rakkauden merkityksen. Ne eivät Hannelenkaan mukaan sulje toisiaan pois vaan päinvastoin istuvat hänen tapansa opettaa ja olla opettaja.

Opettajana olen sitä mieltä, että rajat ja rakkaus ovat erittäin toimivia asioita. En pidä luokassani liian tiukkaa kuria vaan olen sitä mieltä, että kun on sovittu tietyt säännöt ja rajat luokan kesken, pidetään niistä silloin kiinni ja muuten luokassa saa ja pitää olla huumoria sekä iloista mieltä. Oppilaani ovat sanoneet, että olen sopivan tiukka, mutta on mukavaa, kun uskallan heittäytyä mukaan. **(Hannele)**

Jotta luokka toimisi opettajan toiveiden mukaisesti, säännöt, ohjeet ja rangaistukset tulisi tehdä selväksi heti ensimmäisillä tunneilla, antaa malliesimerkkejä säännöistä ja rutiineista, antaa aikaa ja tilaa kysymyksille, kehua oppilaita, kun toimivat ohjeiden ja sääntöjen mukaan sekä käyttää sääntöjä, rutiineja ja rangaistuksia reilusti ja johdonmukaisesti positiivisuutta unohtamatta. (McLean 2003, 74.)

Opettajuutta on kertomuksissa kuvailtu myös sen kautta miksi on omasta mielestään soveltuva opettajaksi. Suoranaisesti esimerkiksi Julian kertomuksessa hän ei ole kertonut itsestään opettajana vaan, vaikka hänellä on monen vuoden kokemusta koulumaailmasta, hän tuo esille oman soveltuvuutensa opettajaksi. Soveltuvuuden esittelyn kautta on helposti havaittavissa Julian tuntevan koulumaailman hyvin.

Sovellun luonteeltani opettajan ammattiin, sillä kestan hyvin muutoksia. Kokemus on opettanut, että jos joku asia koulupäivässä on varmaa, niin muutokset. **(Julia)**

Oma opettajuus on Jonnan tiedossa eikä hän tuo esille millainen hän aikoo opettajana vaan sen millainen hän on opettajana nyt ja (todennäköisesti) myös pitkälle tulevaisuudessa.

Opettajana oleminen on minulle tämä päivä ja tulevaisuus. Se on työ, josta nautin ja jossa tunnen olevani parhaimmillani. Iloinen, innostunut tsemppaaja, inspiroitunut opettamisesta- sellainen olen minä, opettaja. **(Jonna)**

Opettajan persoona ei ole erotettavissa opettajan tiedoista, taidoista tai ihanteista. Opettajan ihanteet antavat jatkuvuutta opettajan toiminnalle ja ovat osa hänen persoonaansa. Opettajan harrastukset voivat tukea hänen toimintaansa luokassa. Opettajana kasvaminen on näin ollen ihmisenä kasvamista. (Moilanen 2001, 83.)

Käsityöt ja geokätköily ovat harrastuksiani. Kädentaidoilla on tärkeä sija työssäni esikoululaisten kanssa. Arvostan luonnossa liikkumista, luonnon kunnioittamista ja siitä huolehtimista. Olen myös metsämörriohjaaja ja osan luontokasvatuksesta käymme esikoululaisten kanssa läpi metsässä ja Hangon rannoilla. **(Marja)**

Ihmiselämä pirstaloituu mikäli siitä erotetaan arvot ja toiminta, ajattelu ja kokemus sekä järki ja tunne. On siis entistä selvempää, että opettajan tulee olla työssään läsnä kokonaisvaltaisena ihmisenä eikä vain teknisessä ammattiroolissa. (Heikkinen 1999, 183.)

### **Ihanneminä opettajana vs. tavoite-minä opettajana**

Harrastusten kautta päästään opettajuuden ihanteisiin ja tavoitteisiin opettajana. Käsittelen lyhyesti molempia teemoja rinnakkain. Määrittelen ihanneminän ja tavoite-minän erot, kuten ne itse ymmärrän. Ihanneminä on minuuden yksi puoli. Sana ”ihanne” määrittää sen, että kyseessä on nimenomaan tavoiteltu rooli, jota kohti yksilö pyrkii etenemään. Tavoite-minän taas tulkitsemisen olevan se minän osa, joka pyrkii saavuttamaan yksilön asettaman, saavutettavissa olevan ihanteen. Ihanneminä vastaa mielestäni toivetta siitä, minkälainen haluaisin olla, kun taas tavoite-minä vastaa tavoitetta siitä millainen aion olla. ”*Opettajana haluaisin olla tasapuolinen, vaikka tiedän sen olevan haasteellista*”. Näin toteaa Sari kertomuksessaan omasta opettajuuden ihanneminästään.

Monet kertomukset viittaavat joko suoraan tai epäsuoraan omiin ideaaleihin tai tavoitteisiin omasta opettajuudesta. Niitä on joutunut pohtimaan pääsykoetta varten. Raakana yleistyksenä voinee esittää, että luultavasti kaikilla alan opinnot aloittavilla (oli se luokanopettaja, lakimies, lääkäri, sairaanhoitaja, sähköasentaja, jne.) on jonkinlainen ihanne- tai tavoitekuva siitä millaista tulevassa ammatissa työskentely tulee olemaan ja miten he haluavat itsensä representoida ammatti-identiteettinsä kautta. Salla kirjoittaa omasta opettajuudestaan ihanne- ja osittain tavoiteminän muodossa.

Opettajana olen aina halunnut olla kaikkea sitä ylevää, mistä arvostetut vanhat kansakoulunopettajat ovat olleet tunnettuja: jämpti, mutta lempeä, tarkka, mutta joustava, topakka, mutta helposti lähestyttävä, uutta luova, mutta vanhaa unohtamatta, innostava, hauska, iloinen, luotettava ja turvallinen aikuinen. Välillä suuri osa tuosta listasta on varmasti toteutunutkin, ei ehkä yhden tunnin aikana, mutta edes yhden päivän aikana. Toisaalta joinain päivinä kateederilla on päivän jälkeen seissyt opettaja, joka puhalttaa suortuvan silmiltään ja miettii, että pohjalta on hyvä ponnista. **(Salla)**

Oma ihanne- ja tavoiteminä on tuotu kirjoitelmissa esille käyttäen sellaisia sanoja kuin ”haluan” tai millainen opettajan ”täytyy olla”. Ihanne- ja tavoiteminät on tuotu esille siten, miten tulevat opettajat näkevät itsensä toimivan ammatissaan.

Haluan olla innostava opettaja. Olen havainnut, että oma innostuneisuus tarttuu lapsiin ja nuoriin. Melko monesta aiheesta saa tehtyä elävänä, jos itse on innostunut asiastaan. Uskon, että lapset ja nuoret havaitsevat sen olemuksestani ja katseestani sekä suhtautumisestani heihin. Opettajan olemukseen ja innostuneisuuteen vaikuttaa oma sisäinen tasapaino. **(Pirjo)**

Haluan olla heille turvallinen, helposti lähestyttävä aikuinen, jolla on kaiken arkisen kiireen keskellä aikaa pysähtyä kuuntelemaan lasta ja nuorta ja näin edistää myönteistä kehittymistä ja oppimista. **(Erika)**

Olen sitä mieltä, että opettajan täytyy olla avarakatseinen ja pyrkiä ennakkoluulottomuuteen, jotta hän jaksaa itse innostua opettamisesta asioista ja saa myös oppilaat innostumaan niistä. Lisäksi opettajana kohtaa paljon erilaisia perheitä ja lapsia, jolloin on pystyttävä kohtaamaan perheet ennakkoluulottomasti ja avoimesti. Opettajana olen kasvattamassa lapsia yhteistyössä heidän huoltajiensa kanssa ja pyrin aina olemaan mahdollisimman paljon yhteydessä oppilaiden koteihin. **(Hannele)**

Opettajalta vaaditaan henkilönä rohkeutta, spontaanisuutta, omaaloitteisuutta, pedagogista luovuutta ja sensitiivisyyttä, sillä opettajan tulee hallita oppimisen taitoja ja niiden taitojen ohjailua (Laine 1999, 236). Ihanne- ja ta-

voite-minät liittyvät omiin ideaaleihin miten opettajana toimia ja vaikei teksti-  
katkelmissa tuodakaan esille nimenomaisesti oppimisen ohjaamista ihanne- ja  
tavoite-minästä, tulkitseen niiden taitojen hallitsemisen liittyvän kuitenkin siihen  
mistä katkelmissa kirjoitettiin- että oppilailla olisi hyvä olla koulussa.

### 5.2.2 Ilmapiirin teema

Kirjoitelmissa siitä, miten ideaaliopettajuus nähdään, on yhtenä tekijänä nostet-  
tu esiin, tai ainakin viitattu, ilmapiiriin luokassa. Tämän vuoksi olen nostanut  
sen esille erillisenä teemana. Ilmapiirin esille tuominen ei ole turhanpäiväistä,  
sillä paljolti siitä riippuu niin oppilaiden kuin opettajan viihtyvyys koulussa.  
Luokkahuoneessa vallitseva asenneilmasto tulisi olla sellainen, jossa painotus  
on itsensä kehittämisen eikä itsensä todistelun teemassa. Opettajalla on käytös-  
sään erilaisia keinoja, joilla hän voi parantaa oppilaiden sitoumusta. Opettaja  
voi (ja kannattaa) tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia, tervehtiä op-  
pilaita nimeltä, tuntee oppilas enemmän kykyjensä kuin heikkouksiensa kaut-  
ta, huomioida oppilaita, arvostaa oppilaiden saavutuksia, puhumalla oppilai-  
den kanssa tunteistaan ja ajatuksistaan sekä myös olemalla mm. yhteydessä  
koteihin, kun lapsi on tehnyt, saavuttanut tai muutoin positiivisella tavalla he-  
rättänyt opettajan huomion. Tärkeää on se, että luokkahuoneessa vallitsee ”me”  
henki, jossa vastavuoroisesti niin opettaja kuin oppilaat hoitavat oman roolinsa.  
(McLean 2003, 64-65.)

Ilmapiirejä erotetaan kahdenlaisia: valvova ilmapiiri ja humaani ilmapiiri.  
Valvovalle ilmapiirille on nimensä mukaisesti tyypillistä valvonta ja sääntöjen  
ylläpitäminen, persoonattomuus, rangaistukset ja oppilaiden luokittelu. Hu-  
maanissa ilmapiirissä demokraattisuus, yksilön arvon kunnioitus, joustavuus,  
osallistuminen päätöksentekoon sekä henkilökohtaisuus ovat vallitsevia arvoja.  
Humaanissa kouluympäristössä oppilaiden ja opettajan välillä on paljon vuo-  
rovaikutusta. (Korpinen 2007, 11.) Humaani ilmapiiri tulee selkeästi esille Jon-  
nan kertomuksessa. Vuorovaikutus on Jonnalle tärkeä seikka, joka korostuu ja  
toistuu luokan ilmapiirin kautta.

Opettajana yksi tärkeimmistä asioista minulle on vuorovaikutus. Se on  
myös opetukseni lähtökohta. Se voi olla niin opettajan ja oppilaiden välistä,

opettajan ja vanhempien kuin opettajan ja työyhteisön. ... Minun luokassani saa epäonnistua. Pysin opettajana aina luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa uskalletaan myös epäonnistua. Oppilaiden ei tulisi koskaan pelätä epäonnistumista vaan uskalletaan oppia myös epäonnistumisten kautta. Tällaisessa luokassa jokaisella tulee olla turvallinen ja hyväksytyt olo omana itsenään. Turvallinen ilmapiiri edistää myös opiskelurauhaa. Opettajana olen ensi kädessä vastuussa ja ohjaamassa, mutta ilmapiiri syntyy yhdessä vuorovaikutuksen avulla. Olen pyrkinyt opettajana olemaan myös helposti lähestyttävä ja luottamuksen arvoinen. **(Jonna)**

Opetussuunnitelma toteaa, että ”jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mitaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. – Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. – Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.” (OPS 2014, 15.) Jotta tällaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa, vaatii se Jonnan kaltaisen ilmapiirin luomista luokkayhteisöön. Jonnan mainitsema ”saa epäonnistua” on varmasti monelle oppilaalle lohdullinen, sillä näin oppilasta arvostetaan omana itsenään eikä häntä arvioida suoritusten kautta, kuten Pirjo seuraavassa toteaa:

Opettajan oma persoona ja arvomaailma vaikuttavat paljon opetuksen kulkuun ja luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Vahvuuksiani ovat oppilaiden huomioiminen, kannustaminen ja rohkaiseminen. Minulla on halu nähdä oppilas kokonaisuutena. Niinpä usein kyselenkin välitunnilla tai oppilaiden lähtiessä luokasta heidän tunnelmiaan tai jotain heidän harrastuksistaan, kuulumisistaan tai muusta, mitä he ovat minulle aiemmin elämästään jakaneet. Haluan osoittaa heille, että näen heidän arvokkaina ja tärkeinä ihmisinä, en vain ”kasvottomina” oppilaina. Ajattelen, että tällainen huomioiminen voi toimia myös motivoivana tekijänä sellaisen oppilaan kohdalla, jonka oppimisessa on haasteita. Hänen arvosanansa ei siis riipu todistus- tai koearvosanoista. **(Pirjo)**

Se, miten oppilaita arvioidaan, on yksi keskeisimmistä asioista motivaation kannalta. Merkityksellinen arviointi, joka tarjoaa tietoa siitä, miten kehitystä voisi tapahtua lisää, korjata virheet ja uudelleenohjata panostusta, on ratkaisevaa lopputuloksen kannalta. Huonommuuden, taitamattomuuden sekä osamattomuuden tunteet ovat ratkaisevassa asemassa motivaation näkökulmasta. Epäonnistumisten käsittely on ratkaisevaa siihen, miten oppilas suhtautuu jat-

kossa oppimiseen, sillä epäonnistumisella voi olla kauaskantoisemmat seuraukset kuin onnistumisella. (McLean 2003, 87–88.)

Opettaja luo luokkaan toiminnallaan ilmapiirin, jolla on erittäin tärkeä merkitys oppilaan itsetunnon kehitykselle. Oppilaan itsearvostusta edistää tutkimusten mukaan parhaiten lämmin luokkailmapiiri, jota hallitsee kunnioittava, empaattinen ja vahvistava suhtautuminen oppilaisiin. Opettajan innostava, joustava ja rohkaiseva opetustapa, jossa arvostetaan oppilaiden mielipiteitä ja otetaan ne opetuksessa huomioon edesauttavat oppilaan itseluottamusta ja hyviä koulusuorituksia. (Korpinen 2007, 10.)

Pirjon kanssa yhtäläinen suhtautuminen oppilaisiin kokonaisvaltaisina persoonina toistuu Annan kirjoitelmassa. Anna ei kirjoita varsinaisesti luokan ilmapiiristä, mutta tulkittaessa tekstiä, voi ymmärtää hänen viittaavan ilmapiiriin, joka muodostuu hänen vuorovaikutuksestaan oppilaiden kanssa.

Hyvin hoidettuun työhön liittyy mielestäni myös se, että oppilaani voisivat kokea tulleeensa jollakin tapaa huomioiduksi päivittäin. Sen ei aina tarvitse tarkoittaa muuta kuin pientä hymynkareta tai silmiin katsomista. Yritän kehua, kiittää ja kannustaa vaikka se välillä tiukkaa tekeekin. Huumorin viljeleminenkin yhdessä on tärkeää. **(Anna)**

Huumori toistuu myös toisessa kertomuksessa ilmapiiriä kohentavana ja opettajalle itselleen tärkeänä asiana.

Huumorintaju auttaa saamaan yhteyden oppilaisiin ja huumori muutenkin tuo luokkahuoneeseen positiivisen tunnelman. ... Pelkkä positiivisuus ei kuitenkaan riitä vaan myönteisen ilmapiirin saavat aikaa myös yhteiset säännöt, joita kaikki noudattaa ja joiden noudattamisesta opettaja pitää kiinni. Olen sitä mieltä, että opettajan tulee pysyä opettajan roolissa eikä opettajan tarvitsekaan aina olla oppilaiden suosiossa etenkin yrittämällä miellyttää oppilaita vaan opettajan tulee aina olla lapsille turvallinen aikuinen, joka tilanteessa kuin tilanteessa on heidän puolellaan ohjaamassa oikeaan suuntaan. **(Sanni)**

Hyvän puherytmin omaava, kasvojen ilmeitä ja eleitä hyödyntävä opettaja usein säilyttää oppilaiden mielenkiinnon ja saa sitä kautta myös opetettavan tai kerrottavan asian myös paremmin oppilailleen perille. Opettajan hyvistä kommunikaatiotaidoista viestii myös taito antaa selkeitä, yksinkertaisia ohjeita oppilailleen. (McLean 2003, 72–73.) Opettajan työ on palvelutyötä, jossa opettaja työskentelee palvelukseksi oppilaan kasvua ja yhteiskunnan kehittymistä.

Opettaja ei kuitenkaan ole tehtävässään täyttääkseen kaikki oppilaiden tai yhteiskunnan mielihalut vaan opettajan on nähtävä mitä oppilaat tarvitsevat. (Moilanen 2001, 82–83.) Kuten Sannin kertomuksessa on havaittavissa, hän tiedostaa, että opettajan ei suinkaan tarvitse jokaisen oppilaan toiveen edessä hätkähtää ja hän toteaaakin: *”eikä opettajan tarvitsekaan aina olla oppilaiden suosiossa”*.

### 5.2.3 Uudistaja

Kolmas löytämäni teema ideaaliopettajuudesta liittyy uudistuvaan minään opettajana. Merkittävää tässä on se, että kirjoitelmat, joista analyysia teen, ovat valmistuneet (todennäköisesti) keväällä 2015 juuri ennen pääsykokeita. Silloin tulevilla luokanopettajaopiskelijoilla on ollut tiedossaan, että peruskoulun opetussuunnitelma muuttuu syksyllä 2016 ja ovat ottaneet tämän kirjoitelmissaan esille.

Uudistajan teemaan liittyy realistinen näkemys tulevasta ammatinkuvasta. Opettajan työn vaatimukset eivät lopu itse työhön. Yhteiskunnan taholta opettajaan ja kouluun kohdistuu voimakkaita uudistusvaatimuksia. Työtä sävyttääkin epävarmuus ja muutos. (Leivo 2010, 15.) Tulevaisuuden opettajuus näyttyy enemmän asiantuntijuutena kuin elinikäisenä ammattina. Ammatillinen identiteetti ei voi siis siten rakentua tietyn ammatin tai työn ympärille vaan osaamiselle ja sen kehittyminen edellyttää joustavuutta. Opettajan ammatillinen kehittyminen kulkee käsi kädessä henkilökohtaisen kehittymisen kanssa. Valmius muutoksiin ja kyky opiskella uutta ovat joustavan ja vahvan ammatillisen identiteetin lisäksi tulevaisuuden opettajan menestystekijöitä. (Laine 1999, 251.) Toisaalta samalla jatkuva vaade rakentaa ammatillista identiteettiä ja kehittää omaa osaamista koskettaa yhä useampaa työntekijää (Eteläpelto ym. 2013, 173).

Opettajan työ on jatkuvaa sosiaalista, älyllistä ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, heidän vanhempien kuin omien kollegoiden kanssa. Yhä enenevässä määrin työ on myös kanssakäymistä muun yhteiskunnan kanssa, kuten esimerkiksi tietojärjestelmien ja -välineiden kehitys, joka on luonut lukuisia uusia mahdollisuuksia rakentaa oppimisympäristöjä. Samassa suhteessa kasvaa kuitenkin myös ristiriitaisia vaatimuksia opettajan työn uudistumisesta.

Koulun odotetaan toisaalta luovan yhä monipuolisempia valmiuksia uusien tietoympäristöjen käyttöön oppimisen lähteenä ja toisaalta korostetaan keskittymistä perinteisten taitojen ja tietojen harjoitteluun. Odotukset koulun sosiaalisen kasvatuksen tehtävästä ovat myös laajentuneet. (Väljærvi 2006, 21.) Kirjoitelmissa tuodaan esille paljon uudistuvaan peruskouluun liittyviä sanoja, kuten toiminnallisuus, tiedon soveltaminen ja oppimisympäristö. Sari tuo esille näkemyksensä omasta uudistaja-minästä:

Kyky ajatella itse on hyvä ominaisuus nykypäivänä. ... Nyky-yhteiskunnan asioissa mukana pysyminen vaatii myös opettajalta kiinnostuneisuutta ja jatkuvaa itsensä kehittämistä ja opiskelua. On oltava ajan hermolla. **(Sari)**

Puhuttaessa uuden opetussuunnitelman tavoitteista, tulee esiin juurikin Sarin mainitsema ”*kyky ajatella itse*”. McLean on uuden opetussuunnitelman kannalla kirjoittaessaan tehokkaan opettamisen ja oppimisen tavoista. Hänen mukaansa oppilaiden tulisi olla aktiivisia subjekteja projektien, kokeiden, väitelyiden sekä roolileikkien kautta. Prosessin tärkeyttä korostettaessa oppilaat voisivat esimerkiksi tunnin päätteeksi repiä juuri tekemänsä työn, jolloin kenties oppisivat ymmärtämään, että joskus matka on tärkeämpi kuin päämäärä. Oppilaita opetetaan ajattelemaan itse siten, että heitä tulisi rohkaista tyydyttämään ja tutkimaan omia mielenkiinnon kohteitaan ja uteliaisuuttaan ennemmin kuin tehdä opettajan mieliksi. Heitä tulisi myös opettaa etsimään tapoja tehdä koulutöistä itselleen haasteellisia, joka myöhemmin maksaa itsensä takaisin pystyvyyden, saavuttamisen ja lopulta positiivisina tunteina. Näin opetetaan itseohjautuvuutta. McLeanin mukaan samaa kaavaa toistavien tehtävien tilalle tulisi keksiä jotain muuta, erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille. (McLean 2003, 81–85.) McLeanin näkemykset ovat luettavissa myös Jussin kertomuksesta<sup>16</sup>.

Opetussuunnitelmat ja muut koulua koskevat ohjeet eivät ole ideologisesti neutraaleja vaan kasvatusta tarvitsee aina jonkin taustaideologian eli ajatuksen hyvistä ja tavoittelemisen arvoisista päämääristä (Lapinoja ja Heikkinen 2010, 148). Tärkeä työkalu ja ohjekirja opettajalle opetuksen tavoitteellisuudesta puhuttaessa on nimenomaan opetussuunnitelma. Sen avulla opettaja pyrkii oh-

<sup>16</sup> Ks. luku 5.3.1 ”Minä opettajana”- Jussin kertomus



jaamaan oppilaiden oppimista ja kehittymistä tasapainoisiksi persoonallisuudeksi valmiiden ja määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti. (Parkkisenniemi 2001, 227.)

Nykyaikana opettajaa vaaditaan hyväksymään jatkuva muutos. Hyvä opettaja ei vastusta kaikkea uutta muutosta, vaikka hän muuttuu ja uudistuu, mutta itse harkiten miten ja miksi. Uuden opettajuuden rinnalle tarvitaan vanhan opettajuuden parhaiden puolien korostamista. (Uusikylä 2006, 70–71.) Miina tuo kertomuksessaan esiin uuden opetussuunnitelman ”hengen” tavoitteiltaan omassa opettajuudessa, mutta myös tuo esille myös Uusikylän mainitsemän ”vanhan opettajuuden parhaiden puolien” korostamisen.

Osallistava opetus on oppilaslähtöistä ja vuorovaikutukseltaan avointa. Lisäksi se on monipuolista sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti. Ajatus on nähdä oppilaat yksilöinä, erilaisina ja eri tavoin oppivina tiedostaen, ettei kaikki tunnu aina tai jokaisesta mielekkäältä. Toiminnalliset menetelmät, esimerkiksi pelit, leikit ja projektityöt, sopivat tähän hyvin. ... On tärkeää, että oppilaat kokevat, että heillä on lupa esittää ideoita ja kysymyksiä, kertoa mielipiteensä ja näyttää taitojaan turvallisessa vuorovaikutuksessa. Toki uskon myös, että toisinaan selkeästi behavioristinen tiedon jakaminen on paras lähtökohta opetuksessa. **(Miina)**

Opetussuunnitelmassa on useita mainintoja oppimisympäristöistä. Opetussuunnitelmassa oppimisympäristöillä tarkoitetaan paikkoja ja tiloja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa itse opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöjä ovat myös niin välineet, palvelut kuin materiaalitkin, joita käytetään opiskelussa. Kun oppimisympäristöt ovat hyviä, ne edistävät vuorovaikutusta, osallistumista, yhteisöllistä tiedon rakentamista ja mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. (OPS 2014, 29.) Hannele on kertomuksessaan sisäistänyt uuden opetussuunnitelman ajatuksen opetuksen monipuolisuudesta. Hannelen katson lukeutuvan uudistaja-minään, sillä hän on valmis myös itse ottamaan asioista selvää ja kouluttautumaan jatkossakin ollakseen oman alansa huipulla.

Erilaiset projektit ovat mielestäni hyviä oppimiskokemuksia, sillä niissä tulee aina läpileikkaus useammasta oppiaineesta. Oppilaat joutuvat niissä myös ottamaan vastuuta omasta tekemisestään ja oppimisestaan. Etsiessään itse tietoa asioista oppiminenkin on luontevampaa. Oppimisympäristö on olennainen osa oppimista. Parhaiten oppimista tapahtuu silloin, kun oppilaat itse tekevät asioita. Ja usein se paikka on joku muu kuin luokka-

huone pulpetin ääressä istuen. Toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen ovat mielestäni toimivia asioita ja pyrinkin opetuksessani mahdollisimman paljon tähän. **(Hannele)**

Erika tuo omassa kertomuksessaan esille myös uudistaja-minän niin opetussuunnitelman kuin itsensä kehittämisen valossa.

Kasvattajana olen oppimisen edistäjä ja ohjaaja, motivoija ja mahdollistaja. Nykyajan jatkuva tiedon muuttuminen pakottaa myös opettajan miettimään omaa opetusta ja opetustyyliä. Koko ajan tulee olla valmius oppia uutta, itselle olennaista tietoa. Toisinaan oppiminen voi olla työlästä, mutta minun tehtävä kasvattajana on tarjota oppilaille mielekkäitä oppimiskokemuksia. Opettajan ei tarvitse koko aikaa opettaa, vaan lapset ja nuoret voivat itse opetella asioita opettajan ohjatessa heitä oikeaan suuntaan. ... Jatkuva oman työn arviointi on osa ammatillista kasvua. Itsensä kehittämistä tapahtuu elinikäisen oppimisen periaatteella. **(Erika)**

#### 5.2.4 Yhteisöllisyyden teema

Yhteisöllisyyden teema yhtenä osana ideaaliopettajuuden representaatiota on analyysissä tullut myös esille. Opettaminen vaatii yhteistyötä eikä kukaan opettaja ole kaikkivoipa. Mikäli opettajat pystyvät pyytämään toisiltaan apua ja sopimaan erimielisyyksistä ja toimimaan toistensa ammatillisen kehittymisen tukijoina, se näkyy myös luokassa. (Moilanen 2001, 82.) Opettajat toimivat yhä enemmän nykyään yhteistyössä myös toisten ammatillisten toimijoiden (esim. kollegat, psykologit, opetustoimi) ja toimintakumppaneiden (esim. vanhemmat) kanssa ja näin haastaa opettajan ammatin professionaalista luonnetta ja siihen nykyisin liitettäviä tehtäviä (Husu & Toom 2010, 138). Joissain kirjoitelmissa huomioitiin yhteistyön aspekti merkittävänä tekijänä työyhteisössä viihtymiseen ja siinä toimimiseen.

Yhteistyön huomioiminen sen esille tuoneiden hakijoiden kirjoitelmissa on otettu varmasti hyvällä tavalla huomioon opiskelijoita valitessa. Kulttuuri luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on ainutlaatuinen. Opiskelijat ikään kuin kasvatetaan osaksi opettajakunnan kulttuuria jo opintojen alkuvaiheessa tekemällä paljon yhteistyötä toisten opiskelijoiden ja myöhemmin opettajien kanssa. (Leivo 2010, 29–31.) Kirjoitelmissa, joissa mainittiin yhteistyö, tuotiin esille lähinnä sen hetkisen yhteistyökokemuksen tiimoilta. Hakijoilla on ollut työsuh-

teen pituudesta huolimatta side opettajakollegoihin ja kollegiaalisuus on tullut keskeiseksi osaksi opettajan työtä.

Erittäin iso osa opettajan työtä on myös olla osana työyhteisöä. Tulevan opetussuunnitelmauudistuksen myötä suunta on laajentaa oppimisympäristöjä enemmän pois luokkahuoneista. Tämä tarkoittaa enemmän yhteistä suunnittelua kollegoiden välillä, yhteisten pelisääntöjen noudattamisen merkityksen korostumista, enemmän samanaikaisopettajuutta, enemmän erilaisten työtapojen käyttöönottoa, toisten arvostamista, erilaisten mielipiteiden huomioonottamista ja sietämistä, dialogia, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Tämä vaatii joustavuutta ja epävarmuuden sietämistä sekä rohkeutta tuoda mielipiteensä esiin kunnioittamalla kuitenkin toisten vastaavia. Itse olen ollut osana viidessä eri koulu-yhteisössä, jotka kaikki ovat olleet erilaisia. Kaikista olen selviytynyt ja olen näihin kaikkiin yhteisöihin edelleen tervetullut. **(Jussi)**

Pidän toisten ihmisten kuuntelemista tärkeänä taitona. Sen lisäksi, että haluan itse opettaa, olen myös valmis ja halukas ottamaan neuvoja, opetusta ja tukea muilta vastaan. Uskon yhdessä työskentelyn voimaan. Hyvin toimiva työyhteisö on arkipäivien suola ja sokeri ja haluan omalta osaltani vaikuttaa siihen, että opettajahuoneessakin olisi mukana ja hyvä olla. **(Anna)**

Haluan korostaa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen tärkeyttä. Toisten kanssa toimeen tuleminen on tärkeää ja sitä myös opettajan työssä haluaisin osoittaa. Tiimityöskentely on minulle tuttua. Teen yhteistyötä eri tahojen kanssa nykyisessä työssäni ja myös opettajan työssä se korostuu. Ihmissuhdetaidot ovat opettajan ammatissa erittäin tärkeitä. **(Sari)**

Merkittävää on myös yhteistyön liittäminen paitsi kollegoihin ja työyhteisöön, myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Olen sitä mieltä, että yhteistyö on yksi opettajan työn avainsanoja. Yhteistyön toimivuus kodin ja koulun välillä on tärkeää ja sitä pitää vaalia. Nykyään esimerkiksi Wilma luo hyvät edellytykset yhteyden pitämiseen, mutta mielestäni Wilmaa tulisi käyttää paljon myös positiivisen palautteen antamiseen eikä vain lähestyä vanhempia negatiivisissa asioissa. Myös opettajien välinen yhteistyö on todella tärkeää ja uskon, että toimiva työyhteisö on valtava voimavara opettajan työssä. Pysin aina osaltani tuomaan iloa ja positiivisuutta työyhteisöön ja pidän keskustelua tärkeänä. **(Sanni)**

Ihmisen suhdetta omaan työyhteisöön voidaan analysoida Moilasan (2001, 87) mukaan kahden metaforan avulla. Nämä ovat palvelija ja itsensä toteuttaja. Palvelijalla Moilanen painottaa itsensä kieltämistä ja toisten palvelemista. Itsensä toteuttaja pahimmillaan on toisten ihmisten hyväksikäyttäjä, kun ajaa omia etujaan. Työyhteisössä tarvitaan kuitenkin sekä palvelemista että itsensä toteuttamista.

Uusikylän (2006, 155) mukaan hyvässä koulussa on turvallista olla ja yhteisöllisyys ja yksilöllisyys ovat tasapainossa keskenään. Kouluuyhteisön jäsenet tuntevat hyvässä koulussa kuuluvansa ryhmään ja ovat valmiita sitoutumaan sen tavoitteisiin ja arvoihin. Tällaisessa koulussa myös osoitetaan keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa. Hyvät ihmisten väliset suhteet vaikuttavat suotuisasti oppimistuloksiin, sillä mikäli koulun henkilösuhteet ovat hyvät, voi jokainen oppilas ja opettaja tuntea, että hän saa apua ongelmissaan eikä häntä jätetä vaikeissakaan tilanteissa yksin. Uskoakseni työyhteisön keskinäiset hyvät suhteet heijastuvat myös oppilaisiin ja oppilaat voivat sitä kautta tuntea olevansa hyvässä ja lämminhenkisessä koulussa, jossa aidosti opettajat välittävät niin toisistaan kuin oppilaistaan.

### **5.2.5 Idealiopettajuuden representaatio**

Opettajan ideaali, johon akateemisessa koulutuksessa pyritään, on pedagogisesti ajatteleva, työhönsä sitoutunut, yhteistyökykyinen ja suvaitsevainen ammattilainen, joka kykenee harkitsevaan yhteisölliseen professionaaliseen toimintaan. Hän on myös demokraattinen ja on sitoutunut oppimiseen ja aktiiviseen toimijuuteen sekä yhteistoiminnallisuuteen opetuksessa ja oppimisessa. (Husu & Toom 2010, 132.)

Aineistossani ideaaliopettajuus näyttäytyy neljän teeman kautta. Minä opettajana on teemoittelussa määritelty ensimmäisenä, sillä tuomalla esiin omat käsitykset ja merkitykset, joita hakijat ovat liittäneet minuuden prosessiin, olen muodostanut päätelmän, jonka mukaan hakijat tiedostavat jo verrattain varhain ennen opintojen alkua, miten itse mieltävät opettajan ammatin ja miten siinä kokonaisuudessa ajattelevat toimivansa tai kirjoitushetkellä toimivat. Minä opettajana teema ei ollut kuitenkaan tarpeeksi kattava, sillä näkemykset omasta ihanne- tai tavoite-minästä opettajana eli ideaaliminästä opettajana tuotiin hyvin voimakkaasti esille. Havaitsin alateeman olevan tutkielmani kannalta tärkeä siinä vaiheessa, kun kirjoitelmissa näkyi sanat "haluan", "aion" ja "täytyy olla". Tällöin pelkkä näkemys siitä, kuka minä olen opettajana, ei tee oikeutta aineis-

tolle, kun mukana on myös näkemyksiä siitä, mitä kohti haluaa ja aikoo pyrkiä hakijan valmistuessa virallisesti luokanopettajaksi.

Ilmapiirin teeman koin tärkeäksi, sillä se liittyy niin olennaisesti opettajien ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Ilmapiiri on yksi merkittävimmistä seikoista, joita koulutyössä on, sillä siellä on osallisena paitsi aikuiset, myös lapset; aikuiset tahdonvaraisesti, lapset ei-tahdonvaraisesti oppivelvollisuuden vuoksi. Tämän vuoksi hyvän ilmapiirin luonti kaikille osapuolille on tärkeää ja tämä seikka tuli aineistossani esille merkittävänä tekijänä siihen mitä hakijat katsovat olevan tärkeää opettajuudessa. Aineiston perusteella on vaikea arvioida uudistaja-minän esilletuomisen motiivia (kenties halu tehdä vaikutus valitsijoihin uuden perusopetussuunnitelman kynnyksellä), mutta uuden opetussuunnitelman henkisiä hakijat ovat olleet jo vuosi ennen opetussuunnitelman täytöntöönpanoa. Uudistaja-minä on kuitenkin merkittävä ammatti-identiteetin piirre, johon kaikki opiskelijat ovat opintojen myötä joutuneet. He myös näkevät idealistisesti sen, että tiedostavat muutoksen ajan koulussa ja ovat kirjoitelmien perusteella siihen myös itse halukkaita ja valmiita.

Ideaaliopettajuuden representaatiossa nousi aineistossa esille yhteisöllisyyden teema. Aineistoni pohjalta tuotiin teeman yhteydessä kollegojen yhteistyön merkitys niin opettajien kuin koko kouluympäristön hyvinvoinnin kannalta. Teema vahvisti sen, minkä ennestään jo arvelin eli yhteistyön määrän kasvu opetussuunnitelmauudistuksen myötä sekä tämän yhteistyön merkitys on tärkeää kaikkien kouluyhteisössä toimivien hyvinvoinnin kannalta. Vuorovaikutuksen osapuolena opettajalta edellytetään kykyä olla subjekti, kykyä vaihtelevaan positioitumiseen tilanteen mukaan ja tavoitteellisuutta suhteessa oppilaisissa tapahtuviin muutoksiin. Subjektiuden vaade on yleinen ihmissuhdeammateissa, kuten opettajan ammatissa. Opettajan tulee olla läsnä, silloinkin kun oppilaat eivät hae aktiivista vuorovaikutusta. Tavoitteellisuuden lähtökohtana on opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet, joista opettaja muodostaa osatavoitteita, jotta oppilas pystyy saavuttamaan kokonaistavoitteen. (Syvänen & Ropo 2013, 105.)

## 6 LOPPUPOHDINTA

Tutkielmani keskiössä on ollut narratiivisen analyysin keinoin kerrottu minuus ja identiteetin rakentuminen opettajuuden kontekstissa. Hakijat ovat tuoneet persoonallisen identiteetin esiin kertomalla itse oman kertomuksen omasta opettajuudestaan. Kertomukset on kirjoitettu (todennäköisesti) keväällä 2015, sen jälkeen, kun hakijat ovat saaneet postitse tiedon, että ovat hyväksytyjä valintakoetilanteeseen Kokkolaan toukokuussa 2015<sup>17</sup>. Tutkielmassa on hyödynnetty identiteetin ja minuuden sekä ammatti-identiteetin käsitteitä laajasti muodostamaan mahdollisimman selkeä ja monimuotoinen kuva sekä kertomuksen kontekstista (pääsykoe) että hakijoista ja heidän opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tutkielmassa on lisäksi tutkittu kirjoitelmien ideaaliopettajuuden representaatioita ja mitkä teemat ympäröivät ideaaliopettajuutta.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Analyysini ensimmäisessä osassa etsin Hermanin kertomuksen prototyyppien elementtien avulla kertomuksista asioita, jotka vastaavat elementtien sisältöä mahdollisimman hyvin. Näin onnistuin luomaan yhtenäisen narratiivin, kasvukertomuksen, siitä, miten hakijat opettajuuden identiteettiään kertomuksissa rakentavat. Kasvukertomuksen lisäksi analyysini toinen osa koostui teemoittelusta, jossa teemoittelin kirjoitelmista löytyviä keskeisiä asioita, jotka rikastuttavat tämän tutkimuksen analyysia. Pyrin tuomaan tässä luvussa ymmärrettäväksi näiden kahden analyysimuodon keskinäisen yhteyden.

Analyysini perusteella opettajuuden identiteettiä rakennetaan kertomisen kautta ja sisällyttämällä kertomuksiin erilaisia painotuksia ja merkityksiä, luodaan kuvaa siitä kuka minä olen opettajana. Persoonallinen identiteetti koros-

---

<sup>17</sup> Samaisen kevään hakijana muistan pääsykokeisiin liittyvät ajankohdat ja pääsykokeiden toimintatavat.

tuu kertomusten yhteydessä, sillä sen avulla hakijat ovat luoneet itsestään tietynlaista (oletetusti mahdollisimman hyvää) kuvaa valitsijoille siitä, miksi juuri he sopisivat hyvin luokanopettajiksi ja sitä kautta koulutukseen. Krausin (2006) mukaan tilanteessa kerrottu identiteetti on performatiivinen eli henkilö valikoi mitä hän haluaa esittää itsestään toisille kyseisessä tilanteessa (Ropo 2015, 37).

Analyysissäni kasvukertomus eteni ensin pääsykokeisiin hakemisen kautta omaan tiehen kohti opettajuutta. Tie ei ole ollut hakijoilla suoraviivainen vaan se on tapahtunut niin negaation, kutsumuksen kuin työkokemuksen kautta. Tiellä kohti omaa opettajuuden identiteettiä on herännyt oma opettajuus ja opettaja minussa. Havahtuminen siihen, kuka minä olen opettajana, on tapahtunut riittämättömyyden, työn haasteiden kuin muutoshalukkuuden kautta. Etapit, joiden kautta hakijat ovat omaa opettajuuttaan joutuneet pohtimaan, on olennainen osa kasvukertomusta. Oman opettajuuden identiteetin pohtiminen lienee jatkunut hakijoilla opintoihin pääsyn, uuden tiedon sekä refleктоivan ajattelun myötä. Identiteetti määrittää tapaamme olla olemassa. Coldron ja Smithin (1999) mukaan esimerkiksi opettajien ammatillista identiteettiä kuvastaa se, miten opettajat perustelevat ja selittävät asioita suhteissa toisiin ihmisiin ja tilanteisiin. (Syvänen & Ropo 2013, 107.)

Identiteetti on sen hetkisen itsen nykyhetken tilaa koskeva arvio, kertomus tai kuvaus. Kehityksen näkökulmasta identiteetti on tärkeä, sillä yksilö vertaa osaamisestaan, toimintakyvystään ja toiminnastaan muodostunutta kertomusta siihen mitä haluaisi olla tai millaisen haluaisi oman kertomuksensa olevan. (Ropo 2015, 44.) Pohdinta omasta opettajuudesta ei ole lainkaan vähäpätöinen asia, sillä se paitsi muodostaa oman ammatti-identiteetin pohjan, on myös läsnä jokapäiväisessä opettajan monipuolisessa työssä. Opettajan kasvatustyö on moninainen: hän paitsi kasvattaa oppilaitaan suhteessa oppiaineeseen, myös suhteessa toisiin ihmisiin ja heihin itseensä. (Moilanen 2001, 64.) Kehittyvä identiteetti mahdollistaa myös vuorovaikutusosaamisen kehityksen siten, että yksilö tietää kuka hän on, mitä osaa ja mitä haluaa. Tällainen opettaja voi joustaa ja toimia omien mieltymysten vastaisesti tarvittaessa menettämättä käsitystä itsestään. (Syvänen & Ropo 2013, 107.)

Identiteetin rakentumista on tässä tutkielmassa tarkasteltu kertomusten avulla. Kertomuksen kautta syntyy uusille kokemuksille tulkintakehys eli kerroessani itsestäni jotain jollekin toiselle, alan elää suhteessa siihen mitä kerroin. Tästä tulee ikään kuin objektivoitunut tosiasia, johon henkilö suhteuttaa myöhempiä kokemuksiaan. Kertomus on jatkuvaa elämän tulkintaa ja elämä on kertomuksen uudelleentulkintaa. Kertomus ja kokemus muodostavat yhdessä hermeneuttisen kehän eli kokemus ja kertomus ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa. (Heikkinen 1999, 197.)

Asiat, joita hakijat eivät välttämättä ole tiedostaneet kirjoitelmia kirjoittaessaan, olen teemoitellut kasvukertomuksen tueksi, sillä kasvukertomukseen on liittynyt teemoja, jotka muodostavat kuvan, representaation, siitä, millainen ja mitä on ideaaliopettajuus. Sen hetkistä hakijoiden omaa opettajuutta, olen teemoittanut ”Minä opettajana” otsikon alle. Tässä teemassa hakijat jatkavat tietään kohti opettajuuttaan määrittelemällä millaisia opettajia he ovat olleet sillä hetkellä, kun ovat työskennelleet epäpätevinä luokanopettajina koulussa. Sillä, miten hakijat ovat hakuvaiheessa määritelleet itsensä opettajina, on varmasti merkitystä sille reflektioprosessille, jota he todennäköisesti ovat käyneet opintojen aikana. Oman minän pohtiminen opettajana sai syvempää merkitystä sillä, millainen opettaja haluaisi tai aikoisi olla. Tämän otsikoin omana analyysikapaleen väliotsikkona ”Ihanneminä opettajana vs. tavoiteminä opettajana”. Ideaaliopettajuus näyttäytyy tämän väliotsikon valossa olevan merkittävä ohjain tulevassa työssä.

Ideaaliopettajuutta on kirjoitelmissa pohdittu ilmapiirin teeman avulla, jonka voi liittää koskemaan käsitystä siitä, miten opettajana tulisi toimia. Sen havaitseminen, mitkä tekijät ovat oman työviihtyvyyden kannalta, oppilaiden hyvinvoinnin sekä koko kouluyhteisön kannalta tärkeitä, määrittävät omalta osaltaan sitä mitä katsoo olevan työssä tärkeää, mm. arvojen osalta. Uudistuvana suuntaa katseita kohti tulevaisuutta ja samalla sitä, miten ajattelee aikovansa olla ja toimia, kun pääsee luokanopettajaksi. Hakijat ovat näin ottaneet jo kantaa tuleviin opintoihinsa, sillä muutoshalukkuuden kautta kehittyvät opettajia. Opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opiskelijoistaan op-



pimisen, opettamisen ja ohjaamisen asiantuntijoita. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee opettamisen osaamisen lisäksi myös syvällisesti ymmärtää niitä asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. (Moilanen 2001, 61.) Opetussuunnitelman päivittyminen lienee vaikuttanut uudistaja-minän syntyyn, sillä luokanopettajaopiskelijoiden täytyy olla oppimisen, opettamisen ja ohjaamisen asiantuntijoita myös muutoksen syövereissä<sup>18</sup>.

Viimeisenä teemana kirjoitelmista oli löydettävissä yhteisöllisyyden teema, jossa hakijat ovat kirjoittaneet paitsi itsestään, myös muista kouluuyhteisössä toimivista eli niin kollegoista, oppilaista kuin oppilaiden vanhemmista. Ideaaliopettajuudessa toisten kunnioitus, arvostus ja yhteistyössä toimiminen määrittävät suuntaa ja viitoittavat urapolkua, jota kohti hakijat aikovat mennä valmistuttuaan opettajiksi. Kun hakijat tiedostavat hyvän työyhteisön olevan työssä jaksamisen kannalta merkittävä tekijä, he myös lienevät valmiita panostamaan yhteisöllisyyteen itsekin.

Olen yllätynyt tutkielman teossa, miten samankaltaisia kirjoitelmat ovat olleet huolimatta siitä, että niitä ovat kirjoittaneet eri paikkakunnilta, eri-ikäiset, eritaustaiset ja eri painotuksilla olevat hakijat ympäri Suomea. Kaikilla on ollut sama otsikko, jonka alle on voinut kirjoittaa mitä vain mistä näkökulmasta vain, mutta samankaltainen sisältö ja teemat ovat toistuneet siitä huolimatta. Se kertoo siitä, että vaikka hakijoilla on ollut erilaisia teitä kohti opettajuuden kenttää, päämäärä on kaikilla ollut sama ja luokanopettajaopintoihin pääseminen viimeistelisi heidän matkansa kohti luokanopettajana toimimista.

Koen, että teemoittelu jatkoi siitä mihin narratiivisessa analyysissä jäätiin ja näin rikastutti kuvaa niin ammatti-identiteetistä kuin siitä mitä kohti aikoo omassa opettajuudessa pyrkiä ja miten ajattelee edustavansa ammattia eli ideaaliopettajuuden representaatiota. Luokanopettaja nähdään suomalaisessa koulussa tyypillisesti eräänlaisena mallikansalaisena, joka tehtävänä on kasvattaa (Ropo 2015, 40-41). Mallikansalaisuus osittain vahvistui ideaaliopettajuuden teemoissa, mutta myös laajeni koskemaan niin omaa itseä kuin muuta kouluuyhteisöä.

---

<sup>18</sup> Vrt. Kovanen 2013, s. 7.

En ajatellut tai lähinnä osannut odottaa, että uudistaja-minä tulisi niin selvästi esille. Hakijoissa on ollut tulevaisuuteen suuntaavia, paremman ja edistyneemmän koulun puolestapuhujia. Pohdin analyysikappaleessa jo miten uusi opetussuunnitelma on kenties vaikuttanut teeman esille tuomiseen. Liekö ajan kohta sattumaa vai ei, mutta opettajakunnan uudistajat ovat olleet pääsykokeissa ajan hermolla jo vuosi ennen opetussuunnitelman virallistamista Suomessa.

Yhdistämällä sekä tarinan että representaation havaitsin, että opettajan ammatillinen identiteetti, käsitys ja kuva itsestä ammatin edustajana sekä tekijänä on hakijoilla jo hyvin vahva ominaisuus jo ennen opintojen alkua. Tämä opettajuus sekä ammatin oppiminen vahvistuu, kasvaa ja kehittyy opintojen myötä, sillä Leivon (2010, 23–24) mukaan sosiokulttuurinen oppiminen työssä ja koulutuksessa ovat luonteeltaan erilaisia. Tärkein kysymys lienee koulutuksessa opitun tiedon soveltamisesta työn käytännöissä merkityksellisillä tavoilla.

Tutkielmani käy keskustelua niin Leivon kuin Laineen väitöskirjojen kanssa. Uutena näkökulmana tutkielmani tuo koulutukseen pyrkivien mietteet siitä näkökulmasta, miten he näkevät itsensä opettajina ennen kuin ovat päässeet opiskelemaan. Kirjoitelmat ovat toimineet pääsykoehaastattelun runkona, johon peilataan hakijoiden käsityksiä keskustelun lomassa. Hakijat ovat olleet kirjoitelmista päätellen jo melko pitkällä omassa opettajuuden prosessissaan ennen koulutuksen alkua. Koulutus viimeistelee hyvin alkaneen identiteetin pohdinnan.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimustulokseni ja analyysini herättivät minut pohtimaan, minkälaisia vastauksia saisin opettajuudesta jos pyytäisin samalla otsikolla ”Minä opettajana” samoja hakijoita refleктоimaan mielteitään omasta opettajuudestaan nyt koulutuksen ollessa ohi. Mahdollisesti voisin vielä jatkaa tekemällä jatkotutkimuksen samaisella otsikolla sen jälkeen, kun hakijat ovat virallisesti toimineet luokanopettajina työssä esimerkiksi viisi vuotta.

Olen pyrkinyt vaientamaan itseni hakijoiden kanssaopiskelijana mahdollisimman hyvin tutkielmassani. Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen, aineistolle totuudenmukainen ja analyysissäni avoin tehdessäni tätä tutkimusta. Olen toki pitänyt mielessäni kirjoitelmien kontekstin ja arvellut myös analyysissäni hakijoiden halunneen antaa itsestään mahdollisimman hyvän kuvan valitsijoille. Kirjoitelmissa ideaaliopettajuus näyttyy tavoiteltavana ammatti-identiteetin hallinnan piirteenä, johon opiskelijat ovat pyrkimässä jo ennen opiskelujen alkua. Kysymys onkin missä määrin ajatukset ideaaliopettajuudesta ovat ohjanneet kirjoittamisprosessia. Ovatko hakijat laatineet strategisesti pääsykoetta varten ideaaliopettajuuden arvostettuja piirteitä kirjoitelmissaan vai onko ideaaliopettajuus verrattain tiedostamattomalla tasolla vielä hakuvaiheessa, mutta joka näyttyy tässä tutkielmassa verrattain selkeästi?

Tämän tutkielman perusteella arvelen Suomen koulujen saavan tulevaisuudessa palvelukseensa valmiita, omistautuvia, rehellisiä ja hyviä opettajia, sillä mielestäni hakijat lukeutuvat Richardsonin ja Wattin (2018, 41) määrittelemään *highly engaged persisters* eli vapaasti suomennettuna erittäin sitoutuneisiin suorittajiin, jotka ominaisuuksiltaan ovat kaikkein motivoituneimpia luontaisen ammatin arvostuksen vuoksi. Tämä ryhmä myös havaitsee myös heillä olevan kykyä olla hyvä opettaja eikä opettajan ura ollut heille toissijainen uravalinta.

Tämän tutkielman ja opettajuuden pohtiminen on mielestäni hyvä päättää McCutcheonin ja Lindseyn (2005, 279–280) toteamukseen siitä, että ei tarvitse olla nero ollakseen opettaja. Opettajien tulee kuitenkin voida tehdä menestyksestä realiteetti jokaiselle oppilaalle.

## LÄHTEET

- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128. Väitöskirja.
- Baumeister, R. F. 1997. The Self and Society. Changes, Problems and Opportunities. Teoksessa R. D. Ashmore & L. Jussim (toim.) Self and Identity. Fundamental Issues. Rutgers Series on Self and Social Identity. Volume 1. New York: Oxford University press, 191–216.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175-189.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B & Nguyen, B. 2015. Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25 (3), 225-245.
- Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Suom. J. Vainio. Tampere: Vastapaino.
- Elo, S. & Koivusalo, R. 2017. Esi- ja perusopetuksen opettajat. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:2, 39-62.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikelus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interarktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 169-179.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa

(toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46, 25–49.

Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö.

Hall, S. 2002. Identiteetti. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Elämää kansioissa. Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 116–125.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus- ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, H.L.T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-187.

Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 192–216.

Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 180–191.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 101–105.

Helsingin yliopiston verkkojulkaisu, VAKAVA-koe

<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/vakava/vakava-koe/tilastoja> Luettu 8.8.2018

- Hong, J., Cross Francis, D., Schutz, P. A. 2018. Research on Teacher Identity: Common Themes, Implications and Future Directions. P. A. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (toim.) Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations. Cham: Springer International Publishing.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna- oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 131-147.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90-118.
- Hyvärinen, M. 2006. Kertomuksen tutkimus  
<http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf> Luettu 4.5.2018
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-208.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 696. Väitöskirja.

- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.
- Klemola, U. & Kostiainen E. 2013. Yhteisöllisyys, tasavertaisuus ja autenttisuus opettajaksi opiskelussa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikelus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interarktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 103-114.
- Klen, A. 1999. Sosiaalinen minä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Hegelistä Harréen, narratiivista nudistiin. Kuopio: Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Sosiaalitieteiden laitos, 35-56.
- Knuuttila, T. & Lehtinen, A-P. 2010. Johdanto: Representaatio- tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Teoksessa T. Knuuttila & A-P. Lehtinen (toim.) Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Helsinki: Gaudeamus, 7-31.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M-L. Visanti, H. Järnefelt & P. Bäckman (toim.) Luovuuspedagogiikka: Skapande pedagogik. Helsinki: Opetushallitus, 5-15.
- Kovanen, A. 2013. Kuinka minusta tuli minä? Oman opettajuuden kehittyminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa E. Kostiainen & M. Rautiainen (toim.) Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 89, 49-57.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 13-34.
- Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1148. Väitöskirja.

- Kuusela, P. 2006. Realismi ja sosiaalisen identiteetin episteeminen status. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampere University Press, 36-56.
- Laine, A., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. 2012. *Opi ammattiin*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Väitöskirja.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: TAJU, 235-254.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H.L.T. 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46, 144-161.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Lindén, J. 2010. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Väitöskirja.
- Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014-2017  
<https://www.chydenius.fi/opiskelu/luokanopettajien aikuiskoulutus/ops-2014-2017> Luettu 23.5.2018



- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. Johdanto. Tyttöutkimuksen palmikkoja punomassa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 124, 9-21.
- McCutcheon, R. & Lindsey, T. 2005. *It doesn't take a genius. Five truths to inspire success in every student*. McGraw-Hill.
- McLean, A. 2003. *The Motivated School*. Lontoo: Paul Chapman.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi- ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 81-104.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61-80.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Jyväskylä, PS-Kustannus. 52-73.
- Parkkisenniemi, J. 2001. Sosiaalinen konstruktionismi, opettajantyö ja oppimisen uudet muodot. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopio: Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21. Sosiaalitieteiden laitos, 225-257.
- Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.

- Pirskanen, H. 2006. Ruumiillistuvat sukupuoli-identiteetit pelissä. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampere University Press, 90–122.
- Richardson, P. W. & Watt, H.M.G. 2018. *Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective*. Teoksessa P. A. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (toim.) *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*. Cham: Springer International Publishing.
- Ronkainen, S. 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 26–47.
- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2010. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura. *Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46*, 50–76.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. *Esipuhe*. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampere University Press, 5-6.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Narratiiviset tarkastelutavat*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html) Luettu 17.5.2018
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2009) *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. [http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv\\_pdf/KvaliMOTV.pdf](http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf) Luettu 13.4.2018

- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2009) Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html) Luettu 1.5.2018
- Saastamoinen, M. 2001. Elämänkaari, elämäkerta ja muisteleminen. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. 2. painos. Kuopio: Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21. Sosiaalitieteiden laitos, 135–162.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press, 170–180.
- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia- teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Hegelistä Harréen, narratiivista nudistiin. Kuopio: Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Sosiaalitieteiden laitos, 165–189.
- Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2013. Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat/ Opetushallitus, 2013: 9.
- Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. 1996. Näinkö nuoret? Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7-20.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 229–240.
- Syvänen, A. & Ropo, E. 2013. Identiteetti, autobiografinen muisti ja yhteisöllinen media opettajankoulutuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J.

Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 104-117.

Tajfel, H. 1982. Introduction. Teoksessa H. Tajfel (toim.) Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge: Cambridge University Press, 1-11.

Thornton, A. 2013. Artist, Researcher, Teacher. A Study of Professional Identity in Art and Education. Bristol: Intellect.

Tilastokeskus, Artikkelit 2018

[http://www.stat.fi/artikkelit/2008/art\\_2008-09-15\\_006.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2008/art_2008-09-15_006.html) Luettu  
20.6.2018

Tilastokeskus, Tilastot 2018  
[http://www.stat.fi/til/tyti/2018/04/tyti\\_2018\\_04\\_2018-05-23\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/tyti/2018/04/tyti_2018_04_2018-05-23_tie_001_fi.html) Luettu 20.6.2018

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-42.

Viljanen, J. 2013. "Se on mun juttu" Nuorten tyttöjen identiteetin rakentuminen tanssin kontekstissa. Tampereen yliopistopaino. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 217-234.

Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-30.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17-46.