

**Ammatillinen identiteetti ja pedagoginen johtajuus  
varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa**

Essi Rutanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rutanen, Essi. 2020. Ammatillinen identiteetti ja pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 89 sivua.**

Tämän narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia ammatillisesta identiteetistään sekä pedagogisesta johtajuudestaan. Tavoitteena oli kuuden kertomushaastattelun avulla selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään sekä mitkä kokemukset ovat merkityksellisiä ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Kertomuksia tarkastelemalla tavoitteena oli identifioida opettajien identiteetikerrontaa kuvaavat tarinatyyppit. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella sitä, miten pedagoginen johtajuus näyttäytyi opettajien identiteetikertomuksissa. Lähtökohdina tutkimuksessa olivat narratiiviset aineistot, opettajien kertomukset. Tutkimuksessa identiteettiä tarkastellaan sosiaalisena konstruktiona ja narratiivisesti rakentuvana prosessina, joka muovautuu läpi elämän. Tutkimusprosessissa hyödynnettiin narratiivista analyysia sekä narratiivisen tutkimuksen käytänteitä, edeten kohti erilaisia identiteettitarinatyypppejä.

Tutkimuksen tuloksena hahmottui kolme päätarinatyyppiä, jotka kuvaavat opettajien ammatillista identiteettiä: uratarinat, arvotarinat sekä positiotarinat. Pedagoginen johtajuus näyttäytyi uratarinoissa konkreettisina työtehtävävauksina sekä johtajuustoimintana. Arvotarinoissa pedagoginen johtajuus hahmottui opettajien kuvatessa itselleen tärkeitä arvoja toimintansa takana. Positiotarinoissa pedagoginen johtajuus näyttäytyi johtajuusroolien kautta. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ammatillinen identiteetti on läpi elämän muotoutuva ja muuntuva prosessi, johon vaikuttavat ennen kaikkea vuorovaikutussuhteet. Opettajien pedagoginen johtajuus näyttäytyi kertomuksissa osin selkiytymättömänä, joka haastaa opettajajohtajuuden myös ammatillisen identiteetin muotoutumisen näkökulmasta.

Asiasanat: ammatillinen identiteetti, pedagoginen johtajuus, opettajajohtajuus, narratiivisuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AMMATILLINEN IDENTITEETTI.....</b>	<b>10</b>
	2.1 Ammatillisen identiteetin dynaaminen ja kontekstiin sidottu luonne ..	10
	2.2 Mallitarinat ja identiteetin pääomat.....	13
	2.3 Ammatillinen identiteetti oppimisprosessina.....	15
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA PEDAGOGISENA JOHTAJANA.....</b>	<b>18</b>
	3.1 Pedagoginen johtajuus.....	18
	3.2 Opettajajohtajuus.....	20
	3.3 Pedagogisen johtajan roolit ja inhimilliset pääomat.....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>26</b>
	4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat .....	26
	4.2 Identiteetti ja narratiivinen tutkimus.....	27
	4.3 Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat .....	29
	4.4 Kertomushaastattelut aineistonkeruumenetelmänä .....	30
	4.5 Aineiston analyysi.....	34
	4.6 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus .....	42
<b>5</b>	<b>IDENTITEETTITARINAT .....</b>	<b>47</b>
	5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien identiteettitarinat.....	47
	5.2 Uratarinat.....	49
	5.3 Arvotarinat.....	57
	5.4 Positiotarinat.....	62

<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>70</b>
6.1	Tulosten tarkastelua .....	70
6.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia .....	77
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä narratiivisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena on varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen identiteetti sekä pedagoginen johtajuus. Tutkimuksen tarkoitus on kertomushaastattelujen myötä saadun kertomusmuotoisen aineiston kautta kuvata, miten opettajat kertovat identiteetistään, sekä mitkä kokemukset ovat olleet merkityksellisiä ammatillisen identiteetin rakentumisen prosessissa. Opettajien identiteetin rakentumista kuvaavat tarinatyyppit identifioidaan kertomuksista narratiivista analyysia hyödyntäen. Lisäksi kertomuksia analysoimalla tarkastellaan, miten pedagoginen johtajuus näyttäytyy opettajien tarinoissa.

Työelämän jatkuva muutos vaatii jokaisella koulutustasolla joustavia työidentiteettejä (ks. esim. Meijers & Lengelle 2012; Vähäsantanen & Eteläpelto 2011) ja työn jatkuva muutos on läsnä myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Häilyvät uranäkymät ja työmarkkinapolitiikka ikään kuin pakottavat ammattilaiset jatkuvalle joustavuudelle ja muutoksen sietämiselle, joka haastaa myös ammatilliset identiteetit (Meijers & Lengelle 2012, 157–158). Tämä työelämän epästabilius aiheuttaa myös varhaiskasvatuksen opettajille jatkuvaa identiteettineuvottelua.

Opettajien ammatillista identiteettiä on tutkittu erityisesti luokanopettajien keskuudessa, mutta varhaiskasvatuksen opettajien identiteettitutkimus on vähäistä. Päivi Kupila (2007) on tutkinut varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumista merkitysperspektiivien sekä identiteetin muotoutumisen näkökulmasta opettajankoulutuksen aikana. Kohdejoukkona Kupilan tutkimuksessa olivat varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat. Kirsti Karila ja Kupila (2010) ovat taas lähestyneet työidentiteettejä varhaiskasvatuksen kontekstissa eri ammattilaissukupolvien, eli eri aikakautena koulutuksensa saaneiden ammattilaisten kautta. Karilan ja Kupilan tutkimukseen osallistui eri varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattiryhmiä ja tutkimuksen mukaan eri ammattilaissukupolvien

kohtaamiset haastavat työidentiteettien rakentumisen, mutta voivat myös parhaimmillaan muodostua yhteiseksi oppimisprosessiksi. Tässä tutkimuksessani tutkimusjoukkona ovat varhaiskasvatuksen opettajat, jotka työskentelevät myös yksikkönsä pedagogisina vastuuopettajina.

Värri on tutkinut opettajien ammatillista identiteettiä ja hän näkee opettajan identiteetin perustana yhteiskunnassa vallalla olevien poliittisten, taloudellisten ja ideologisten diskurssien väliset suhteet (Värri 2002, 44). Varhaiskasvatus onkin ollut kautta aikain poliittisten agendojen ja siten myös jatkuvan muutoksen alla monessa maassa. Jillian Roddin esimerkki kohdistuu englantilaisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisiin, jotka hallituksen päätösten ja inklusion myötä ovat päätyneet työskentelemään tavoilla, jotka ovat heille vieraita (Rodd 2006, 3). Niin ikään Ruotsissa pienten lasten opettajien identiteettejä haastavat kirjavat moniammatillisuuden tulkinnat varhaiskasvatuksen työyhteisöissä (Eriksson 2014).

On tutkittu, että varhaiskasvatuksessa työskentelevien työidentiteetit muotoutuvat ympäristössä, jolle on ominaista kiire ja muutos. Lisäksi epäselvät tehtäväkuvat, vastuut ja velvoitteet haastavat varhaiskasvatuksen opettajien identiteettien muotoutumista. (Karila & Kupila 2010.) Identiteettien määrittelemättömyyttä kuvaavat myös epäselvät identiteettimallit varhaiskasvatuksen organisaatioissa, joissa ”kaikki tekevät kaikkea” (Karila & Kupila 2010; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017). Varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa identiteettiään päivittäisen työn kontekstissa, johon myös moniammatilliset tiimit ja eri ammattilaisten ja asiantuntijoiden välinen yhteistyö kuuluvat olennaisesti. Moniammatillisuuden tulkinta varhaiskasvatuksen kentällä on kuitenkin ollut hyvin moninainen, ja käytännössä moniammatillisuus on tulkittu niin, että kaikki tekevät kaikkea koulutustaustasta, omasta ydinosaamisesta tai erilaisesta asiantuntijuudesta riippumatta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yleisenä käytäntönä päiväkodeissa on ollut työtehtävien jakaminen työvuorojen perusteella (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 11-12).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen opettajuuden yli 130-vuotinen historia on moninainen erilaisine jännitteineen. Maija Meretniemi (2015) on tutkinut suomalaisen lastentarhatyön ensimmäisiä vuosikymmeniä aate- ja käsitehistoriallisesta näkökulmasta. Äitiys ja naiseus liitettiin vahvasti

lastentarhanopettajan ammattiin ja näiden aatteiden vaikutus myös ammatillisiin identiteetteihin on ollut suuri (Meretniemi 2015, 18). Opettajuus ja silloinen lastentarhatyö nähtiinkin pitkään kutsumusalana (Meretniemi 2015, 7), joka on ollut ristiriidassa ammatin professionalistumisen ja tieteeseen perustuvan asiantuntijatyön kanssa. Lastentarhanopettajan työn kuvaaminen henkisen äitiyden toteuttajana, ammatin kutsumuksellisuus sekä vahva rakkaus työtä ja lapsia kohtaan ovat toistuneet opettajien kuvauksissa työstään Eila Estolan (2003) tutkimuksessa, jossa lähtökohtana on ollut opettajien kokemukset työstään narratiivinen elämäkertatutkimuksen menetelmin. Estolan tutkimustuloksissa voidaankin nähdä heijastuksia lastentarhantyon historiasta kutsumusalana. Myös Kirsti Karilan väitöskirja (1997) osoittaa äitiyden ja naiseuden merkityksen lastentarhanopettajaksi kehittymisessä. Käsitys lastentarhanopettajan työstä kutsumusammattina ja näkemys opettajan roolista lapsilauman henkisenä äitihahmona ovat myöhemmin väistyneet ammatin akateemistumisen ja yhteiskunnan kehityksen myötä (Meretniemi 2015).

Päivi Kupila (2007, 37) toteaa tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisesta, että asiantuntijan identiteettiä tarkasteltaessa on myös ymmärrettävä sen suhde eri ammattiryhmien välisiin jännitteisiin. Erityisen leimansa varhaiskasvatuksen opettajuudelle on tuonut sosiaalityön ja opetustyön diskurssien välinen jännite (Onnismaa 2005), joka on heijastunut myös päiväkotien moniammatilliseen työyhteisöön ja tätä kautta myös odotuksiin, joita asetamme varhaiskasvatuksen opettajan työlle. Eeva-Liisa Onnismaa (2005) tarkastelee suomalaisen varhaiskasvatuksen kenttää bourdieulaisesta näkökulmasta, kuvaten sitä, miten mikrotason jännitteet, kuten eri ammattiryhmien väliset kamppailut, ovat sidoksissa suurempiin makrotason ilmiöihin, kuten lainsäädäntöön, taloudelliseen tilanteeseen ja henkilöstön pätevyysvaatimuksiin.

Varhaiskasvatuksen opettajan asema varhaiskasvatuksessa muuttui 1980- ja 1990-luvuilla, jolloin opettajan pedagoginen kokonaisvastuu toiminnasta hämärtyi ja varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten voidaan nähdä painotaneen aikuisten välistä yhteistyötä enemmän kuin lasten kanssa tehtävää pedagogista työtä (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 12-13). Vuonna 2013 var-

haiskasvatuspalvelut siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Samalla päivähoidollinen ja sosiaalityöllinen diskurssi päivähoidosta vanhempien työn mahdollistajana alkoi murentua ja varhaiskasvatuksen keskiössä tunnustettiin olevan lapsen oikeus pedagogiseen varhaiskasvatukseen osana elinikäisen oppimisen jatkumoa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 2018) sekä varhaiskasvatustuslaki (2015, 2018) vahvistivat entisestään varhaiskasvatuksen merkitystä osana lapsen oppimisen polkua. Tänä päivänä varhaiskasvatus määritellään pedagogisesti painottuneeksi, suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi (Varhaiskasvatustuslaki 2018, pykälä 2). Mikä tahansa lasten kanssa tehtävä toiminta ei siis ole varhaiskasvatusta, vaan toiminnassa tulee olla pedagoginen painotus, eli toiminnan tulee olla suunniteltua sekä toiminnalle on asetettu selkeät tavoitteet. Varhaiskasvatuksen tavoitteet on niin ikään kirjattu varhaiskasvatustukseen. Lain asettamien tavoitteiden mukaan varhaiskasvatuksen tulee edistää lapsen elinikäistä oppimista ja tukea oppimisen edellytyksiä pedagogisen toiminnan, oppimista edistävän ja turvallisen varhaiskasvatusympäristön, sekä myönteisten oppimiskokemusten kautta (Varhaiskasvatustuslaki 2018, pykälä 3).

Laissa varhaiskasvatuksen järjestämisessä korostuu lapsen edun ensisijaisuus (Varhaiskasvatustuslaki 2018, pykälä 4). Pedagogisen painotuksen myötä eri varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä on ollut syytä pohtia, miten pedagogiikan johtaminen ja tätä kautta varhaiskasvatuksen laadun toteutuminen ja tavoitteiden toteutuminen varmistetaan johtajuutta kehittämällä (Fonsén & Parrila 2017, 20). Laissa varhaiskasvatuksen toimintamuodoiksi on määritelty päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta (Varhaiskasvatustuslaki, pykälä 1). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi toimintamuodoksi määritellään päiväkotitoiminta, jossa koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat toiminnan pedagogisesta laadusta sekä lapsen edun ensisijaisuuden toteutumisesta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta. Varhaiskasvatus-



laki (2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottavat varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä ja asiakirjat ovatkin olleet suunnannäyttäjiä varhaiskasvatuksen johtajuuden ja pedagogiikan kehittämiseksi. Päiväkotien lapsiryhmässä varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu ryhmänsä pedagogisesta toiminnasta, jolloin opettaja on keskeinen pedagogisen johtajuuden toimija (Heikka 2017, 57). Kääntäessämme katseemme tähän opettajien pedagogiseen johtajuuteen, on syytä tarkastella, kuinka pedagoginen johtajuus näyttäytyy opettajien identiteettitarinoissa. Fonsén ja Parrila (2017, 20) tuovatkin esille tarpeen opettajien roolin tutkimiselle ja selkeyttämiseksi osana varhaiskasvatuksen johtajuusrakennetta.

Tällä hetkellä henkilöstön asiantuntemus varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisessa on vielä suurelta osin hyödyntämättä (Repo ym. 2019, 165). Onnismaa (2005) korostaakin, että varhaiskasvatuksen moniammatillisessa yhteistyössä tarvitaan eri ammattiryhmien tuoman erilaisen asiantuntijuuden tunnistamista ja hyödyntämistä. Myös kansallisen arviointikeskuksen Karvin varhaiskasvatuksen kehittämissuosituksen (2019) mukaan eri ammattiryhmien roolia varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisessa tulisi selkiyttää ja varhaiskasvatuksen järjestäjien tulisi ohjata henkilöstöä siten, että eri ammattiryhmien tehtävien erilaiset painopisteet ja vahvuudet tulevat hyödynnetyksi (Repo ym. 2019, 164–165). Näin ollen varhaiskasvatuksen pedagogiikan asiantuntijoiden, varhaiskasvatuksen opettajien, ammatillista identiteettiä sekä pedagogista johtajuutta tutkimalla voidaan vahvistaa tehtävänkuvien selkeyttämistä sekä sitä kautta myös varhaiskasvatuksen laatua.

## 2 AMMATILLINEN IDENTITEETTI

### 2.1 Ammatillisen identiteetin dynaaminen ja kontekstiin sidottu luonne

Tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin rakentumista tarkastellaan sosiaalisen konstruktion näkökulmasta, jolloin identiteetti nähdään kehittyvän sosiaalisten ja yksilöllisten prosessien vuorovaikutuksessa (ks. Deppermann 2013; Gergen 2011; Heikkinen 2002, 17; Karila & Kupila 2010). Sen sijaan, että identiteetti olisi yksilön pysyvä ominaisuus, nähdään se tässä tutkimuksessa dynaamisena, läpi elämän ja työuran kestäväenä prosessina, jota muovaa toimintaympäristö ja sosiaaliset suhteet (Vähäsantanen & Eteläpelto 2011; Esteban-Guitart 2012; Meijers & Lengelle 2012). Identiteetti on siis kontekstiin sidottu ilmiö, jolla on sosiaalinen, tilallinen ja ajallinen ulottuvuus (Esteban-Guitart 2012, 173). Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista identiteettiä määrittelee varhaiskasvatuksen toimintaympäristön ja varhaiskasvatuksen opettajan välinen vuorovaikutus (Karila & Kupila 2010, 11).

Identiteetti pyrkii vastaamaan kysymykseen ”kuka minä olen tässä hetkessä?” (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 108). Näin ollen ammatillisen identiteetin määrittelen tässä tutkimuksessa siten, että se pyrkii vastaamaan kysymyksiin, ”kuka olen varhaiskasvatuksen opettajana?” sekä ”millainen olen ammattini edustajana tässä hetkessä?” Eri identiteettitutkijoiden (mm. Bamberg 2012; Beijaard ym. 2004; Esteban-Guitart 2012; Heikkinen 2002; Kraus 2006; Meijers & Lengelle 2012) nykykäsitys identiteetin luonteesta jatkuvasti muuntuvana prosessina on tässäkin tutkimuksessa ammatillisen identiteetin tarkastelun lähtökohta. Kraus (2006, 104) kuvaakin identiteetin kehityksen olevan ”tarina ilman loppuratkaisua, joka on jatkuvasti avoin muutokselle”.

Ammatillinen identiteetti muodostuu henkilön tavoitteista, arvoista ja mielenkiinnonkohteista sekä eettisistä periaatteista ja sitoumuksista (Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 17). Ammatilliseen identiteettiin liittyy myös ammattilaisen tulevaisuuden näkymät, eli visio siitä, miten ja

millaiseksi ammattilaiseksi henkilö haluaa kehittyä (Cochran 1997). Lisäksi identiteetin avulla pyritään määrittelemään sitä, millaisia olemme olleet (Kupila 2007, 146).

Ricoeurin (1991) mukaan voimme ymmärtää elämää vain elämästä kertomamme kertomusten kautta. Reflektoimme elämäämme narratiivisen ymmärryksen avulla, jolla rakennamme identiteettiämme ja näin ollen myös määrittelee meitä. Identiteetti voidaankin nähdä elämäntarinana, joka pitää sisällään ajallisen ulottuvuuden - menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden, tarjoten johdonmukaisuutta, yhtenäisyyttä ja samanlaisuutta läpi elämän tapahtumasarjojen (Cochran 1997; King, Horrocks & Brooks 2019, 289).

Suomessa opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia asiantuntijoita (Nyman 2010). Heggenin ja Terumin (2017) mukaan muodollisen pätevyyden saaminen koulutuksen myötä on oleellinen osa ammatillisen identiteetin rakentumista. Hannu Heikkinen on tutkinut opettajien ammatillisen identiteetin rakentumista opettajankoulutuksen aikana. Hän onkin nostanut koulutuksen merkityksen opettajan identiteetin muodostumisessa: opintojen aikana tuleva opettaja ikään kuin hahmottelee omaa opettajuuttaan (Heikkinen 2001, 126). Heikkinen toteaaakin opettajan identiteetin rakentuvan narratiivisesti itseilmaisun ja minäkertomusten kautta (Heikkinen 2001, 28).

Myös Cochran (1997), Savickas (2005) sekä Meijers ja Lengelle (2012) määrittelevät ammatillisen identiteetin rakentuvan narratiivisesti uratarinan kautta. Uratarina kertoo miten "eilisen minä tulin minäksi tänään ja millaiseksi tulen huomenna" (Savickas 2005, 58). Tämä uratarina koostuu episodeista, eli merkityksellisistä tapahtumasarjoista (Cochran 1997). Identiteetikertomukset (*narratives of identity*) muodostuvat yksilön vallitsevassa ympäristössä, kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa (Esteban-Guitart 2012, 173). Näin ollen myös varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat vallitsevat työolot ja yhteiskunnassa vallalla olevat arvot ja normit.

Kuten identiteetti, myös toimijuus on ajallisesti muuttuva prosessi. Ammatillisessa kontekstissa toimijuutta ilmenee silloin, kun asiantuntija tekee työssään valintoja, vaikuttaa sekä ottaa kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 645). Identiteetti siis kuvaa

sitä, mitä yksilö on tai haluaa olla työssään omien arvojensa ja tärkeinä pitämiensä asioiden pohjalta, suhteessa itseensä ja toisiin. Eli se, miten ammattilainen kykenee toteuttamaan toimijuuttaan, kuvaa ja rakentaa samalla myös hänen identiteettiään (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012). Cochran (1997, 19) toteaaakin, että ammatillisessa kehityksessä keskeistä on yksilön tunne siitä, että hänellä on mahdollisuus päätöksiin ja tekoihin myös tulevaisuudessa.

Ammatillinen identiteetti on prosessinomaisesti sidoksissa ammatilliseen toimijuuteen eli toimijan vaikutusmahdollisuuksiin työhönsä ja omaan toimintaansa työyhteisössään, sekä mahdollisuuteen tehdä aktiivisia valintoja ja päätöksiä työssään (Vähäsantanen ym. 2017, 17). Näin ollen ammatillinen identiteetti vastaa myös kysymykseen, miten toimin ammatillisessa kontekstissa (Meijers & Lengelle 2012, 157)? Collin ja kumppanit toteavat ammatillisen identiteetin kehittymisen ja työssä oppimisen liittyvän toisiinsa erottamattomasti, ja ne mahdollistuvat ammattilaisen osallistumalla ja vaikuttamalla työpaikan käytänteisiin (Collin, Paloniemi, Virtanen & Eteläpelto 2008, 193).

Vähäsantanen ja kumppanit määrittelevät ammatillisen identiteetin olevan yksi ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksista, jossa identiteetti on toimijuuteen sidoksissa kahdella tavalla. Ensinnäkin toimijuus voi kohdistua ammatillisen identiteetin rakentamiseen tai uudistamiseen. Toiseksi, toimijuus voidaan nähdä erilaisina tekoina, jotka ohjaavat työskentelyä oman ammatillisen identiteetin mukaan (Vähäsantanen ym. 2017, 17). Näin ollen ammatillinen identiteetti nähdään ilmiönä, jolle on ominaista sekä jonkin asteinen pysyvyys ja stabiilius, että ilmiönä, joka muuttuu opettajien työuran aikana sekä muuttuvien työympäristöjen vaikutuksessa (Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Tässä tutkimuksessa rajaamme tarkastelun kohteeksi ammatillisen identiteetin, kuitenkin huomioiden toimijuuden ja asiantuntijuuden kehittymisen nivoutuvan yhteen identiteetin muotoutumisen prosessissa.

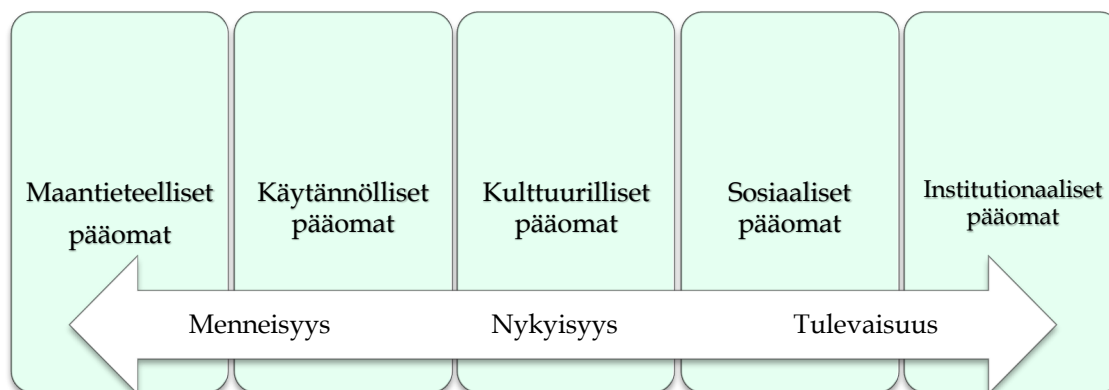
## 2.2 Mallitarinat ja identiteetin pääomat

Se, miten ajattelemme yhteiskunnassamme yleisesti lapsuudesta, lapsesta ja varhaiskasvatuksesta, vaikuttaa siis myös siihen, mitä odotuksia asetamme varhaiskasvatuksen opettajien työlle (Karila & Kupila 2010). Näin ollen suomalaisen yhteiskunnan ja varhaiskasvatuksen muutokset heijastuvat myös käsityksiin siitä, millainen on varhaiskasvatuksen opettajan rooli ja miten opettajan ammatillinen identiteetti muotoutuu varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi nämä yleisesti vallalla olevat ajatusmallit ja arvot, joita kutsun tässä tutkimuksessa mallitarinoiksi, vaikuttavat erityisesti siihen, millaiseksi uraansa aloittava varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen identiteetti muotoutuu (ks. Karila & Kupila 2010). Mallitarinat (*master narratives*) heijastelevat yhteiskunnan arvoja ja normeja, ne ovat ikään kuin määrittelevät sen, miten asioista kuuluisi kertoa, mikä on vallitseva ihanne ja millainen tulisi olla (Hammack 2011). Näin ollen myös opettajat peilaavat jatkuvasti itseään ympäristön tarjoamiin mallitarinoinhin ammatillisista identiteeteistä sekä itsestään varhaiskasvatuksen opettajana.

Nämä kulttuurillisesti hallitsevat kertomukset, mallitarinat ja henkilökohtaiset kertomukset ovat dialogissa kulttuurillisiin ja sosiaalisiin kertomuksiin sekä yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin. Identiteetti muotoutuukin käyttämällä kulttuurillisiä resursseja, kuten kieltä tai ideologiaa (Esteban-Guitart 2012). Näillä hallitsevilla kertomuksilla onkin valtaa suhteessa henkilökohtaisiin kertomuksiin ja identiteetteihin, jolloin mallitarinat siis vaikuttavat yksilön identiteetin muotoutumiseen – kuka minä olen suhteessa kulttuurillisiin mallitarinoinhin? (Deppermann 2013). Mallitarinat ilmentävät myös moraalista järjestystä, eli sitä, mitä kertomuksia arvotamme paremmiksi kuin toisia (Squire, Andrews, & Tamboukou 2013). Siksi asiantuntijuudessa onkin tärkeää kyky reflektointiin, jolloin yksilö kykenee pitämään itsensä erillisenä yhteisöstä sekä kyseenalaistamaan mallitarinoiden tuomia arvoja tai toimintatapoja (Tahkokallio 2014, 214).

Esteban-Guitart (2012) on määritellyt viisi identiteetin pääomatyyppeä (*funds of identity*), joita kaikkia tarvitsemme silloin, kun muodostamme identiteettiämme ja määrittelemme itseämme. Nämä pääomat, joita Esteban-Guitart kutsuu myös identiteetin työkaluiksi (*tools of identity*), ovat kehittyneet historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, sosiaalisesti jaettuina (Esteban-Guitart 2012,

177). Pääomat kuvaavatkin hyvin identiteetin kontekstiin sidottua luonnetta. Kuviossa 1 esittelen nämä viisi identiteetin pääomaa, varantoa, kuvaten samalla identiteetin jatkumoa ja ajallista ulottuvuutta.



KUVIO 1. Identiteetin pääomat sekä identiteetin ajallinen ulottuvuus Esteban-Guitartin (2012) teoriaa mukaillen.

1) *Maantieteelliset pääomat (geographical funds of identity)* tarkoittavat mitä tahansa maantieteellistä aluetta tai paikkaa, kuten jokea, maata, kaupunkia tai vuorta, jota voi käyttää itsensä määrittelyn apuvälineenä ja lähteenä. Esimerkiksi silloin, kun henkilö kertoo olevansa saaristolainen, määrittelee hän samalla itseään. Hyvä esimerkki maantieteellisestä pääomasta on myös Suomi " tuhansien järvien maana" – järvet määrittelevät ja symboloivat Suomea ja samalla suomalaisuutta.

2) *Toiminnalliset pääomat (practical funds of identity)* ovat mitä tahansa toimintoja, kuten työtä, musiikkia tai liikuntaa. Tämä ilmenee erityisesti silloin, kun kerromme itsellemme tärkeistä toiminnoista – esimerkiksi kun yksilö kuvaa laulamisen olevan tälle tärkeää, on se osa yksilön identiteettiä ja itsensä määrittelyä.

3) *Kulttuurilliset pääomat (cultural funds of identity)* ovat taas artefakteja, kuten uskonnollisia symboleita, eri maiden lippuja ja kansallislauluja. Kulttuurillisiä pääomia ovat myös mitkä tahansa sosiaaliset kategoriat, joilla määrittelemme itseämme, kuten introverttius ja ekstroverttius, ikä tai sukupuoli.

4) *Sosiaaliset pääomat (social funds of identity)* ovat merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita, muita henkilöitä, kuten sukulaisia, ystäviä tai kollegoita.

5) *Institutionaalisilla pääomilla (institutional funds of identity)* tarkoitetaan sosiaalisia instituutioita, kuten avioliittoa, perhettä tai seurakuntaa. On tyypillistä

määritellä itseään sosiaalisten instituutioiden avulla esimerkiksi isänä, vaimona tai kristittyinä. Varhaiskasvatuksen opettajien identiteettikertomuksia analysoitaessa kertomuksia tarkastellaan myös näihin identiteetin pääomatyyppeihin peilaten, johon palaan tutkimusaineiston analyysissä luvussa 4.6.

### **2.3 Ammatillinen identiteetti oppimisprosessina**

Identiteetin rakentuminen on sosiaalinen prosessi, jossa ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella sosiaalisena ja kulttuurillisena konstruktiona vallitsevassa toimintaympäristössä (Gergen 2011; Kupila 2007, 35; Meijers & Lengelle 2012, 159). Identiteetin voidaankin nähdä olevan relationaalinen, eli kerronta itsestä kertoo samalla myös muista (Granrusten 2016, 251). Tällöin, kun varhaiskasvatuksen opettaja kertoo itsestään, hän myös rakentaa kuvaa toisista varhaiskasvatuksen opettajista. Kun hän taas kertoo itsestään, hän myös määrittelee muita ammattinsa edustajia. Vahva ammatillinen identiteetti antaa meille syvän tietämyksen itsestämme tietyn ammatin edustajina – keitä me olemme? Kollegiaalisuuden tunne, yhteinen jaettu ja yhteisössä tunnustetut varhaiskasvatuksen opettajan selkeät roolit vahvistavat yksittäisen opettajan ammatillista identiteettiä. Kun yksilö jäsentelee elämäänsä ja määrittelee itseään, hän myös samalla asettaa itsensä asemaan, positioon suhteessa toisiin (Bamberg 2012; Deppermann 2013).

Keskeinen lähtökohta identiteetin rakentumisessa onkin identiteetin rakentuminen suhteessa toisiin ihmisiin (Heikkinen 2001, 32.) Jenkins tekee eron yhteisen, kollektiivisen identiteetin sekä yksilöllisen identiteetin välille (Jenkins 2004, 80–93). Kollektiivinen identiteetti koostuu hänen mukaansa kahdesta osasta, ryhmäidentiteetistä, joka kertoo ryhmän sisäisen yhteisen näkemyksen heistä ryhmänä, sekä kategoriasta, jossa ryhmä määritellään ulkoa käsin, luoden sosiaalisen kategorian. Yksilöllinen, eli persoonallinen identiteetti taas erottaa yksilöt muista (Jenkins 2004, 89).

Identiteetti nähdään nykypäivänä siis jatkuvasti muotoutuvana, kontekstiin ja yhteiskunnassa vallalla oleviin arvoihin ja ihanteisiin sidottuna ilmiönä,

jossa ammatillinen identiteetti on sidoksissa vallalla olevaan tulkintaan asiantuntijuudesta (Karila & Kupila, 2010, 3). Tutkimukset osoittavat, että erityisesti mahdollisuus ammatillisiin identiteettineuvotteluihin on yhteydessä työssä oppimiseen sekä työn mielekkyyden kokemiseen (Meijers & Lengelle 2012). Silloin, kun henkilön ammatilliset tavoitteet sekä mielenkiinnon kohteet kulkevat linjassa työn sisältöjen kanssa, työ koetaan emotionaalisesti mielekkääksi (Vähäsantanen ym. 2017, 26).

Eteläpelto ja kumppanit (2014, 655–656) ovat määritelleet kontekstuaalisia sekä yksilöön itseensä liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat ammatillisen identiteetin neuvotteluihin. Ympäristön vaikutuksia ovat vallitsevat diskurssit, työyhteisön jäsenet, fyysiset ja materiaaliset olosuhteet sekä työkultuurit ja käytänteet. Yksilöön itseensä kohdistuvia ammatillisen identiteetin neuvotteluihin vaikuttavia tekijöitä ovat ammatilliset sitoumukset, ideaalit, arvot ja tavoitteet, työhistoria sekä oma ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus. Oleellista ammatillisen identiteetin neuvotteluissa onkin, että henkilöllä on mahdollisuus toimia työssään omien arvojensa mukaisesti, sekä omien ammatillisten tavoitteiden toteuttaminen työssä (Vähäsantanen ym. 2017, 27). Yksilöiden mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita työssään on vahvasti yhteydessä siihen, kuinka paljon he antavat arvoa työlleen.

Meijers ja Lengelle (2012, 159) korostavat reflektoinnin merkitystä ammatillisen identiteetin prosessissa. Leena Tahkokallio (2014) tarjoaa tutkimuksessaan näkökulmia varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen identiteetin rakentamiseen. Hän on väitöskirjassaan tutkinut lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä. Tahkokallio (2014) toteaaakin, että lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen mahdollistuu systemaattisen lapsihavainnoinnin kautta, joka haastaa opettajan myös syvälliselle reflektiolle ja tätä kautta sysää mahdollisuuden muutokseen ja kehittymiseen.

Eteläpelto ja kumppanit (2014) toteavatkin ammatillisen identiteetin olevan oppimisprosessi, jossa kokemus rajoista (*boundary experience*) sysää liikkeelle oppimisprosessin ja sitä kautta mahdollisuuden identiteetin muutoksen (ks. myös Meijers & Lengelle 2012, 163). Tämä kokemus rajoista tarkoittaa sellaista kokemusta, jossa yksilö kohtaa omat rajansa, eikä kykene hallitsemaan tilannetta ja



sen tuomia vaatimuksia (Meijers & Lengelle 2012, 163). Nämä kriittisiksi tapahtumisiksi ja uran käännekohtiksi luonnehditut tapahtumat liittyvät usein vakiintuneiden käytänteiden kyseenalaistamiseen ja ovat näin ollen keskeisiä ammatillaisen asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumiselle (Tahkokallio 2014, 9–10). Myös Karilan (1997) tutkimus osoittaa varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden rakentuvan merkityksellisten oppimiskokemusten kautta. Ammatillinen identiteetti voidaankin nähdä koulutuksen aikaisen ammatillisen sosialisoinnin, vallitsevan kollektiivisen ammatillisen identiteetin ja uran aikaisten kokemusten ja yksilöllisen reflektoinnin summana (Granrusten 2016, 252), joka rakentuu ja muuttuu oppimisprosessien kautta. Tähän oppimisprosessiin yksilö tarvitsee dialogia sekä itsensä että muiden kanssa (Meijers & Lengelle 2012, 157).

## 3 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA PEDAGOGISENA JOHTAJANA

### 3.1 Pedagoginen johtajuus

Toista tutkimuskysymystä, eli miten pedagoginen johtajuus näyttäytyy opettajien identiteettikertomuksissa, taustoittaakseni tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan opettajajohtajuutta sekä roolia tiiminsä ja työyhteisönsä pedagogisena johtajana. Jotta ymmärtäisimme varhaiskasvatuksen opettajan roolia ja ammatillista identiteettiä pedagogisena johtajana, määrittelen tässä luvussa toiseen tutkimuskysymykseeni liittyvät keskeiset käsitteet, eli pedagogisen johtajuuden sekä varhaiskasvatuksen opettajan roolin pedagogisen johtajuuden toteutumisessa. Koska pedagogisen johtajuuden ilmiö itsessään on hyvin laaja, keskityn kuvaamaan pedagogista johtajuutta ennen kaikkea opettajan toteuttaman johtajuustoiminnan, opettajajohtajuuden ja pedagogisen johtajan roolien kautta.

Suomalaisen ja pohjoismaisen varhaiskasvatuksen ominaispiirteenä ovat yhä enemmän yleistyvät hajautetut organisaatiot, jolloin päiväkodinjohtaja ei ole fyysisesti läsnä varhaiskasvatuksen arjessa (Granrusten 2016). Tällöin vastu-opettajiksi tai vastaaviksi opettajiksi nimetyt varhaiskasvatuksen opettajat kantavat pedagogista johtajuutta yksikössään (Fonsén & Parrila 2017, 20). Näin ollen pohjaan pedagogisen johtajuuden määrittelyni kansainvälisen tutkimuksen lisäksi erityisesti pohjoismaisen jaetun johtajuuden sekä pedagogisen johtajuuden tutkimukselle.

Varhaiskasvatuksessa johtaminen on henkilöstön sitouttamista varhaiskasvatuksen laadun ylläpitoon ja kehittämiseen (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 288). Perinteisesti varhaiskasvatuksessa on luotettu johtajuusmalleihin peruskoulutuksen ja sosiaalityön kentältä, mutta nykytutkimuksen valossa varhaiskasvatuksen johtajuus tarvitsee oman johtajuuden mallinsa – se millaista johtamista tarvitaan, on riippuvainen kontekstista (Rodd 2006, 7). Rodd korostaakin oman mallin luomisen merkitystä varhaiskasvatuksen johtajuudelle, mikä tunnustaa varhaiskasvatuksen alan erityispiirteet ja haasteet (Rodd 2006, 7). Kon-

tekstuaalisesti rakentuva varhaiskasvatuksen johtajuus nähdään yhteisenä vastuualueena, jossa kaikki sitoutuvat huolehtimaan organisaation perustehtävästä kehittämällä varhaiskasvatuksen laatua kohti yhteistä, jaettava visiota (Nivala 1999; Hujala 2013, 48). Tähän malliin suhteutettuna myös pedagogista johtajuutta voidaan tarkastella kontekstuaalisena ilmiönä, kuten myös Fonsén (2014) on väitöskirjassaan kuvannut.

Eriytyisen tärkeäksi johtajuuden osa-alueeksi on määritelty varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus, sillä se on suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun ja kehittämiseen (Hujala ym. 2017, 294). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa on johtajuuden eri osa-alueista rakentuva ilmiö, jonka määrittely ei ole yksiselitteistä (Fonsén 2014, 183). Tavoitteena pedagogisella johtajuudella varhaiskasvatuksessa on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä varhaiskasvatustavan toteutumisen seuranta, arviointi ja kehittäminen työyhteisössä (Fonsén 2014, 194).

Pedagogisessa johtajuudessa keskeistä on yhteinen dialogi, jossa työyhteisön jäsenten yhteiset arvot ja päämäärät, yhteisten merkitysten rakentuminen on keskiössä (Hujala 2013, 53–54). Näin ollen pedagogisessa johtajuudessa tärkeää on määrittellä työyhteisössä yhteinen päämäärä ja arvopohja, sekä varata riittävästi aikaa pedagogiselle keskustelulle. Af Ursin (2012) on erottanut käsitteet pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: pedagoginen johtaminen on kasvatuksen ja koulutuksen organisaatioissa pedagogisen perustehtävän, eli varhaiskasvatuksen kontekstissa lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista sekä oppimisesta vastaamista. Pedagoginen johtajuus taas voidaan nähdä yhteisenä oppimisprosessina missä tahansa organisaatiossa. Alava, Halttunen ja Risku (2012) ovat laajentaneet pedagogisen johtajuuden käsitettä. Heidän pedagogisen johtajuuden määritelmänsä sisältää oppimiskulttuurin kehittämisen, organisaation oppimisen, osaamisen kehittämisen jaettava johtajuutta hyödyntäen sekä verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtamisen.

Tässä tutkimuksessa määrittelen varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden Fonsénin ja Parrilan määritelmiä mukailen, sillä näiden määritelmien keskiössä on nimenomaan varhaiskasvatuksen perustehtävä sekä varhaiskasva-

tuksen laadun kehittäminen. Fonsén ja Parrila (2017) ovat määritelleet varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden käsitteen soveltaen edellä mainittuja kansainvälisiä pedagogisen johtajuuden määritelmiä. Keskeistä määritelmälle on johtajuustoiminnan ja konkreettisten johtamistekojen kuvaaminen, jolloin pedagoginen johtaja on henkilö, joka näitä toimia toteuttaa (Fonsén & Parrila 2017, 24).

Suomessakin varhaiskasvatuksen johtajuus on kehittymässä ja jaetun johtajuuden myötä myös varhaiskasvatuksen opettajien on tunnistettava oma roolinsa erityisesti pedagogisessa johtamisessa. Pedagogisen johtajuuden rakentumisessa oleellista on luottamus henkilöstön ammattitaitoon – jotta henkilöstö on vahvasti sitoutunut perustehtävään ja arvoihin, edellyttää se vastuun sekä johtajuuden jakamista (Fonsén 2014, 121). Koska varhaiskasvatuksen opettajat ovat työssään suhteellisen autonomisia ja heidän työnsä sisältää päätöksentekoa sekä ongelmanratkaisua jatkuvasti muuttuvassa työympäristössä, on tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat oman johtajuutensa, sekä sen tuomat vastuut ja velvoitteet. Vaikka johtajuuden kehittämisen tarve on tunnistettu, ei edelleenkään tunnisteta johtajuustaitoja ominaisuutena, joka tulisi olla myös osana varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta (Rodd 2006, 10).

### **3.2 Opettajajohtajuus**

Koska pedagogista johtajuutta toteutuu jaetun pedagogisen johtajuuden mukaisesti organisaation eri tasoilla (Fonsén 2014), pedagogiseen johtajuuden toteutumiseen osallistuu myös varhaiskasvatuksen opettaja, tuoden oman pedagogisen asiantuntijuutensa mikrotasolle, ennen kaikkea lapsiryhmätyöhön, tiimiinsä ja työyhteisöönsä. Pedagogisen koulutuksen tuoma asiantuntijuus korostaakin opettajan roolia varhaiskasvatuksen pedagogisessa johtajuudessa (Heikka 2017, 55). Tässä tutkimuksessa huomio suuntautuu erityisesti pedagogisen johtajuuden mikrotasolle, jossa varhaiskasvatuksen opettajan vastuu on merkittävä. Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaja on siis henkilö, joka vastaa pedagogiikan toteutumisesta, arvioinnista ja kehittämisestä tiimissään ja työyhteisössään – eli varhaiskasvatuksen opettaja.

Jaettuun pedagogiseen johtajuuteen sisältyykin keskeisesti opettajajohtajuus (Heikka 2017, 54). Opettajajohtajuudella viitataan ennen kaikkea opettajan pedagogiseen vastuuseen omassa lapsiryhmässään ja työtiimissään, eli opettajan pedagogiseen johtajuuteen. Oman tiimin lisäksi opettajajohtajuudella tarkoitetaan myös opettajan osallistumista pedagogiikan kehittämiseen koko työyhteisön tasolla (Heikka 2017, 55). Heikka korostaa opettajajohtajuuden merkitystä varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisessa – koulutetuilla opettajilla on tärkeä rooli pedagogiikan kehittämisessä koko työyhteisön tasolla (Heikka 2017, 55). Lisäksi Heikka kuvaa sitä, miten opettajajohtajuuden kehittäminen on keskeistä muutosjohtamisessa ja sillä voidaan edistää myös koko varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista kehittymistä.

Opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa on kansainvälinen ilmiö ja opettajien toimintaa tutkimalla Hognestad & Bøe (2014, 12) ovat määritelleet keskeisimpiä opettajajohtajien johtamistehtäviä. Heidän mukaansa roolimallina oleminen omassa työtiimissä, toimintatapojen perustelevinen tiimin jäsenille, sekä tiimin jäsenten ohjaaminen ja tukeminen pedagogiikan toteuttamisessa ovat opettajajohtajien merkittävimpiä johtamistehtäviä. Hon (2011) mukaan myös varhaiskasvatussuunnitelmiin liittyvä päätöksenteko on osa opettajien toteuttamaa opettajajohtajuutta.

Opettajajohtajuus toteutuu varhaiskasvatuksessa kahdella eri tasolla (Heikka 2017, 56). Päiväkodin tasolla opettaja osallistuu varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön sekä pedagogiseen kehittämiseen yhdessä muiden opettajien sekä päiväkodinjohtajan kanssa. Kasvattajatiimin tasolla opettajajohtajuus taas toteutuu käytännössä siten, että opettajan vastuulla on pedagogiikan arviointi, suunnittelu ja kehittäminen. Opettajan vastuulla on siis varmistaa, että hänen tiiminsä pedagoginen toiminta täyttää varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet. Opettaja ohjaa pedagogista toimintaa lapsiryhmässä ja hänen vastuullaan on pienten lasten opettaminen. Lisäksi opettaja organisoii lapsiryhmänsä päivittäiset toiminnot sekä osallistaa tiiminsä jäseniä jakamalla työtehtäviä (Heikka, Halttunen & Wainiganayake 2016).

Halttunen ja kumppanit (2019) ovat tutkineet opettajajohtajuutta päiväkodin tiimipalaverieissa diskurssianalyysin avulla. He toteavatkin, että opettajajohtajuus on oleellisessa roolissa pedagogisen johtajuuden toteutumisessa varhaiskasvatuksessa (Halttunen, Waniganayake & Heikka 2019, 143). Tutkimuksessa havaittiin neljä erilaista tapaa, joilla opettajat asemoituvat opettajajohtajuuteen tiimissään (Halttunen ym. 2019, 150). Yhteistyössä toteutuneessa opettajajohtajuudessa opettajat johtavat yhteistyötä ja reflektiivistä keskustelua pedagogiikan toteutumisesta tiimin lapsiryhmätyössä. He kutsuvat tiiminsä lastenhoitajia yhteistyöhön esimerkiksi kysymällä mielipiteitä liittyen lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin. Lisäksi opettajat tukevat tiiminsä jäsenten ammatillista kehittymistä antamalla palautetta tiiminsä jäsenille, jolloin opettajan puheen päätavoitteena oli vahvistaa muiden tiimin jäsenten ammattitaitoa. Toisaalta joissain tiimeissä opettajien asiantuntijuus otettiin itsestäänselvyytensä, jolloin opettajat suunnittelivat pedagogista toimintaa ottamatta tiimin jäseniä mukaan suunnitteluun. Tällöin opettaja teki päätöksiä sekä asetti tavoitteita toiminnalle yksin. Asiakirjoihin ja säädöksiin perustuva opettajajohtajuus tarkoitti Halttunen ja kumppaneiden tutkimuksessa siten, että opettajat viittasivat säädöksiin perustellessaan toimintojaan ja ratkaisujaan. Tällöin opettajan positio oli noudattaa ja laittaa käytäntöön päiväkodinjohtajan ohjeistuksia.

Opettajilla on kaksoisrooli tiimijohtajana sekä lapsiryhmän opettajana: varhaiskasvatuksen opettajat ovat sekä tiimin jäseniä että johtajia tiimeissään. Tämä voi johtaa siihen, että odotukset ja vaatimukset voivat muokata erilaisia ammatillisia identiteettejä, toisaalta identiteettejä rikastaen, toisaalta epäselvyyttä ja risitiirittaisuutta luoden (Halttunen ym. 2019, 157). Opettajajohtajuuden toteutuminen mahdollistuu silloin, kun opettajajohtajuutta tuetaan esimiestasolla, opettajia rohkaistaan vastuun ottamiseen ja asiantuntemuksensa tarkoituksenmukaiseen hyödyntämiseen, sekä silloin kun opettajajohtajuuden pedagogiikkaa edistävä merkitys tunnustetaan organisaatiossa (Heikka 2017, 55–56.) Varhaiskasvatuksen esimiehillä on siis suuri merkitys tehokkaan pedagogisen johtajuuden toteutumisessa vahvistamalla opettajajohtajuutta tukevaa johtamis- ja toimintakulttuuria (Heikka 2017, 57).

### 3.3 Pedagogisen johtajan roolit ja inhimilliset pääomat

Heikan ja kumppaneiden (2016) tutkimus osoittaa, että vaikka opettajien pedagoginen johtajuus on tiimeissä vahvaa, on moniammatillisuuden väärin ymmärretty diskurssi läsnä myös pedagogisen vastuun osalta. Usein moniammatillisuuden tulkinnat siis hämärtävät opettajan pedagogista vastuuta. Haasteensa opettajajohtajan roolin omaksumiselle sekä opettajan pedagogiselle johtajuudelle tuo myös se, että perinteisesti johtajuutta ei ole liitetty varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen rooliin (Rodd 2006, 10; Heikka 2017, 57). Tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen opettajan roolia pedagogisena johtajana soveltaen Fonsénin (2014) ja Parrilan (2011) tutkimuksia.

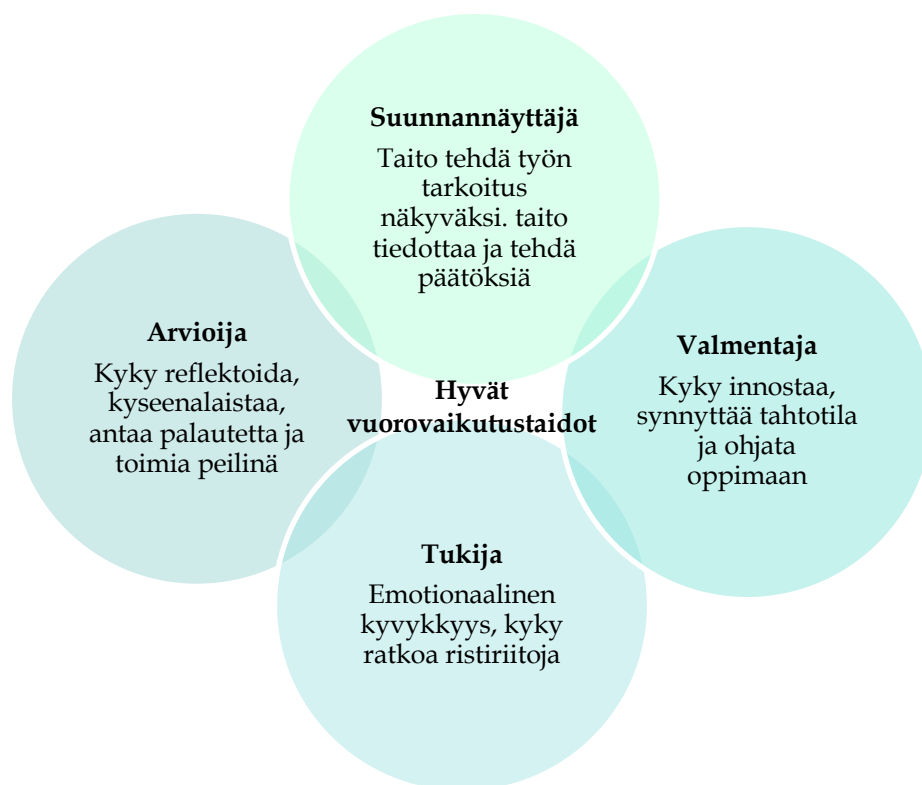
Fonsén (2014, 193) lähestyy pedagogisen johtajan moninaisia rooleja inhimillisen pääoman ulottuvuuksien kautta, jotka esittelen kuviossa 2. Ensinnäkin pedagogisen koulutuksen myötä varhaiskasvatuksen opettajan substanssiosaaminen mahdollistaa näkemyksen siitä, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tavoitellaan. Hän myös etsii uutta tietoa aktiivisesti. Pedagogisena johtajana varhaiskasvatuksen opettaja myös tietää, miten pedagogiikkaa omassa yksikössä ja tiimissä käytännössä toteutetaan, sekä mitä pedagogisia käytänteitä tulisi kehittää. Hän seuraa, arvioi sekä keskustelee pedagogiikasta työyhteisössään.



KUVIO 2. Pedagogisen johtajan inhimillisen pääoman ulottuvuudet Fonsénin (2014, 193) mukaan.

Pedagogisella johtajalla on myös taito ohjata muita toteuttamaan laadukasta pedagogiikkaa arvokeskustelun ylläpitämisellä, varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtamisella sekä toiminnan reflektointiin ja arviointiin ohjaamisella. Lisäksi pedagogisella johtajalla on kyky pedagogiseen arviointiin, jossa korostuu erityisesti lapsen edun ja varhaiskasvatuksen toteutumisen jatkuva reflektointi ja arviointi.

Sanna Parrila (Fonsén & Parrila 2017, 34–38; Parrila 2011) avaa neljän eri ulottuvuuden kautta pedagogiseen johtamiseen liittyviä toiminnallisia rooleja sekä osaamista. Perustana näillä ulottuvuuksilla ovat pedagogisen johtajan hyvät vuorovaikutustaidot. *Arvioijana* pedagoginen johtaja reflektoi ja uskaltaa kyseenalaistaa – miksi tiimissä toimitaan näin? Hän toimii työyhteisössään peilinä antaen palautetta sekä toimien mallina. *Suunnannäyttäjällä* on taito tehdä työn tavoitteet ja periaatteet näkyväksi, sekä taito tehdä päätöksiä ja tiedottaa. *Valmentaja* taas innostaa, inspiroi, eli luo toiminnallaan tahtotilan yhteisen tavoitteen ja perustehtävän eteen työskentelemiseksi. Valmentaja myös ohjaa oppimaan. *Tukijana* pedagogisella johtajalla korostuu tunne- ja vuorovaikutustaidot, joka näkyy esimerkiksi kykynä ratkoa ristiriitoja. Ulottuvuudet on esitelty kuviossa 3.



KUVIO 3. Pedagogisen johtajan eri roolit Parrilan mukaan (Parrila 2011; Fonsén & Parrila 2017, 34–38).

Rodd (2006, 11) määrittelee johtajan vision ja vaikuttamisen (*influence*) kautta – johtajat ovat henkilöitä, jotka voivat vaikuttaa ympärillään työskenteleviin saavuttaakseen yhteisen, jaetun tavoitteen. Näin ollen johtajien päätökset, sanat, teot



sekä tavat olla vuorovaikutuksessa vaikuttavat toisten tunteisiin, arvoihin ja käytökseen, sekä määrittelevät sitä, miten toiset suoriutuvat tiimissä (Rodd 2006, 11). Sergiovannin (1998) mukaan pedagoginen johtaja on vastuussa myös lasten oppimisesta ja kasvusta.

Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaja on varhaiskasvatuksen opettaja, joka työskentelee ensisijaisesti oman lapsiryhmänsä opettajana. Hän toteuttaa opettajajohtajuutta moniammatillisessa tiimissään ja työyhteisössään ennen kaikkea johtajuustoimintojen, kuten ohjaamisen ja pedagogisen arvokeskustelun ylläpitäjänä. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on myös kirjallisesti määritelty toimenkuva pedagogisena lähiesimiehenä tai yksikkönsä vastuuolettajana, jolloin heille on myös virallisesti määritelty selkeä pedagogisen johtajan positio myös koko varhaiskasvatusyksikön tasolla.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella pedagogisina esimiehinä ja vastuuopettajina toimivien varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista identiteettiä ja pedagogista johtajuutta heidän kertomuksissaan. Ensimmäisen tutkimusongelman tarkoituksena on selvittää, mitkä kokemukset ovat olleet merkittäviä varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Lisäksi tarkastelen sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat identiteetistään. Näitä tavoitteita lähestyn identifioimalla opettajien kertomuksista tarinatyyppejä. Toisessa tutkimusongelmassa tarkastelun kohteena on myös varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus opettajien kertomuksissa. Nämä tavoitteet tarkentuvat seuraavanlaisiksi tutkimuskysymyksiksi:

- 1) Millaisia identiteettitarinoita varhaiskasvatuksen opettajien kerronnasta voi identifioida?
  - Miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään?
  - Mitkä kokemukset ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisen prosessissa?
- 2) Miten varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus näyttäytyy opettajien identiteettikertomuksissa?

## 4.2 Identiteetti ja narratiivinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisen lähtökohtana ovat konstruktivistiset, vuorovaikutuksellisuuteen perustavat tutkimustraditiot. Konstruktivismiin perusajatus on, että rakennamme ymmärryksemme aikaisempaan tietoon ja kokemukseen pohjaten (Gergen 2011; Heikkinen 2002, 17). Tällöin myös identiteetti, käsiytyksensä, muovautuu kertomuksina jatkuvasti uusien kokemusten ja vuorovaikutuksen sekä keskustelujen kautta (Deppermann 2013; Esteban-Guitart 2012). Kertomus, kuten identiteettikin, syntyy siis vuorovaikutteisesti. Kertomuksen rakentuminen voidaan nähdä ikään kuin dialogina yksilön ja yhteisen toiminnan välillä (Deppermann 2013).

Identiteetillä on narratiivinen luonne – identiteetti, kuten kertomuksetkin, jäsentyvät kontekstissaan ja ovat siten riippuvaisia ajasta ja vallitsevasta ympäristöstä (Esteban-Guitart 2012). Bruner on avannut kertomusten ja identiteetin välistä suhdetta; hänen mukaansa identiteetti on elämäntarina, jonka avulla jäsentelemme elämäämme ja annamme merkityksiä olemassaolollemme (Bruner 1990, 99). Kertomusten, eli narratiivien tutkiminen on siis luonnollista silloin, kun pyrkimyksenä on ymmärtää ihmistä ja hänen kokemuksiaan (Hänninen 2018). Tässä tutkimuksessa kertomusten kautta tarkastellaan opettajien kokemusten ja identiteetin välistä suhdetta. Tällöin opettajien tarinoita sekä tapahtumia juonellistamalla kokemuksista voidaan muodostaa tarinatyyppisiä, kuten Johanna Mykkänen (2010, 64) on isyystutkimuksen väitöskirjassaan tehnyt.

Narratiivisen tutkimuksen käsitteistö on hyvin moninainen. Tässä tutkimuksessa kertomusta ja narratiivia käsitellään synonyymeina Bambergin (2012) tulkinnan mukaan. Bamberg määrittelee kertomukset, eli narratiivit ytimekkäästi: kertomukset jäsentyvät tyyppillisesti tapahtumasarjojen läpi kulkevista ihmisistä, jotka toimivat tilassa ja ajassa. Narratiiveilla on siis tilallinen ja ajallinen ulottuvuus, joka tarkoittaa sitä, että kertomus on kontekstiin sidottu ilmiö. Kertomuksen struktuuri eli muoto pitää kertomuksen sisällön, juonen, kasassa ja jäsentelee tarinan osiot enemmän tai vähemmän yhtenäiseksi, koherentiksi, kokonaisuudeksi (Bamberg 2012).

Hännisen (2018, 190) tulkinta mukailee Bambergin määritelmää tarinan oleuksesta: tarinan perustana on joukko yksittäisiä ihmisen elämään liittyviä tapahtumia. Tarina muodostuu tulkittaessa näitä ajassa eteneviä tapahtumasarjoja. Tyypillisesti tarinassa on alku, keskikohta ja loppu. Tarinan tapahtumat taas voivat olla joko päähenkilön aktiivisia tekoja, tai hänelle tapahtuneita asioita. Tarinasta, eli ajassa etenevistä, tunne- ja arvolatauksia sisältävät tapahtumasarjoista tulee kertomus silloin, kun se esitetään aistilla havaittavissa olevassa muodossa (Hänninen 2018, 190–191).

Kerromme tarinoita ymmärtääksemme ja jäsennelläksemme kokemuksiamme ja ympäröivää maailmaamme, sekä antamalla merkityksiä kokemuksillemme (King, Horrocks & Brooks 2019, 286). Hännisen sanoin: ”kertominen on toimintaa, jolla on jokin tarkoitus” (Hänninen 2018, 190). Tarinoiden kertominen onkin ihmiselle luontaista – voidaan jopa ajatella, että kerronnan avulla yksilö rakentaa omaa minuuttaan, luo identiteettiään (Fraser 2004; Esteban-Guitart 2012). Näin ollen kertominen ja tarinat ovat myös ammatillisen kasvun sekä ammatillisen identiteetin rakentamisen välineitä (Meriläinen & Syrjäjä 2002). Siksi narratiivit, kertomukset kokemusten välittäjinä, hahmottuivat tämän tutkimuksen lähtökohdaksi.

Narratiivisen ja elämänkerrallisen lähestymistavan on todettu hyödylliseksi ammatillisen identiteetin kehittämisessä erityisesti opettajankoulutuksessa (ks. Heikkinen 2001; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Oman ammatillisen tarinan rakentaminen tukeekin reflektiota liittyen oman asiantuntijuuden ja opettajuuden rakentumiseen, jolloin myös ammatillisen identiteetin muutos mahdollistuu. Tällainen ammatillisen omaelämäkerran kirjoittaminen edistääkin kykyä tarkastella kriittisesti omaa asiantuntijuutta, osaamista ja identiteetin muotoutumista (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 60). Näin ollen, aikaisempaan tutkimustietoon narratiivisen lähestymistavan hyödyistä suhteessa ammatillisen identiteetin muodostumiseen sekä identiteetin tutkimiseen pohjaten, ovat kertomukset aineistona ja narratiivisuus analyysin punaisena lankana tässä tutkimuksessa perusteltuja.

### 4.3 Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin ja pedagogisen johtajuuden taustalla nähdään vahva opettajuus. Siksi haastateltaviksi valittiin pedagogisina esimiehinä ja vastuuopettajina työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimuksen aineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2020 haastatteleamalla kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastateltaviin oltiin yhteydessä alkuvuodesta 2020 esittelemällä tutkimuksen aihe sekä tarkoitus (ks. Turner 2010, 757). Lisäksi heitä tiedotettiin tutkimukseen osallistuvien tietosuojasta sekä aineiston säilyttämistä ja käytettävyyttä koskevista eettisistä periaatteista. Hahmottaaksemme kokonaiskuvan tutkimukseen osallistuneista opettajista, identiteetikertojista, taulukossa 1 esitellään opettajien taustatiedot, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat.

Identiteetikertoja	Työkokemus	Koulutustausta
Hannele	20–30 v	Lastentarhanopettajaopisto
Kaisa	10–20 v	Kasvatustieteen kandidaatti
Laura	10–20 v	Sosionomikoulutus
Maikki	30–40 v	ULO-koulutus
Riina	1–5 v	Sosionomikoulutus
Vilma	1–5 v	Kasvatustieteen kandidaatti

Opettajat valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti kahden eri kunnan alueelta Uudellamaalla sekä Keski-Suomessa. Haastateltujen opettajien koulutustausta oli moninainen; kaksi heistä on käynyt ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen, yksi uuden muotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen (ULO), yksi lastentarhanopettajaopiston ja kaksi on valmistunut lastentarhanopettajaksi kasvatustieteiden kandidaatteina. Eri päiväkodeissa työskentelevillä opettajilla on vaihteleva määrä kokemusta alalta; yhdestä vuodesta lähes neljäänkymmeneen

vuoteen. Monipuoliset koulutustaustat, joita esimerkiksi Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017) ovat käsitelleet artikkelissaan, sekä vaihteleva työkokemuksen määrä, kuvaavatkin osaltaan suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstia.

Vaikka koulutustaustan vaikutukseen identiteetin muodostumisessa ei tässä tutkimuksessa syvennytä, tarjoaa tieto opettajien koulutuksesta läpileikkauksen varhaiskasvatuksen opettajuuden historiaan. Lisäksi jokainen opettaja toi identiteetikertomuksissaan esille koulutuksen merkityksen, jota kuvaan tarkemmin tulosluvussa 5. Suojatakseni kertojien tunnistamattomuutta, taulukossa opettajien työkokemusvuodet pätevänä opettajana on määritelty laiveammin, tutkimuskysymysten kannalta riittävällä tavalla. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden nimet on muutettu opettajien anonymiteetin suojaamiseksi.

#### **4.4 Kertomushaastattelut aineistonkeruumenetelmänä**

Identiteetin voidaan nähdä rakentuvan narratiivien kautta (mm. Bamberg 2012; Bruner 1990; Esteban-Guitart 2012). Tämän vuoksi oli perusteltua kerätä tutkimusaineisto kertomushaastatteluin, identiteetin kertomuksellista lähtökohtaa hyödyntäen. Aineistonkeruuprosessin tavoitteena oli, että haastateltavat avaavat omaa kokemustaan ja tarinaansa varhaiskasvatuksen opettajina mahdollisimman monipuolisesti ja kattavasti. Lisäksi tavoitteena oli saada kertomusmuotoista aineistoa ja näin ollen aineisto kerättiin kertomushaastatteluilla ilman tarkasti strukturoitua haastattelurunkoa (ks. Hyvärinen 2017, 174; Turner 2010; 755–756).

Koska nykytieteen käsitys identiteetistä on konstruktionistinen, eli se nähdään vuorovaikutuksessa syntyvänä sekä aikaisemman tiedon ja ymmärryksen päälle rakentuvana prosessina, kertomushaastattelu oli luonnollinen tapa lähteä keräämään aineistoa ammatillisesta identiteetistä – painottuahan myös haastattelutilanteessa vuorovaikutus ja yhteisen ymmärryksen rakentuminen (Fraser 2004; King, Horrocks & Brooks 2019, 287; Hyvärinen 2017, 191). Kertomukset siis välittävät yksilön kokemuksia ja ne ovat aina kontekstiin sidottuja (Hyvärinen 2017, 174), kuten ammatillinen identiteettikin.

Tässä tutkimuksessa kertomushaastattelut kestivät 35 minuutista 70 minuuttiin ja yhteensä nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi 4 tuntia 38 minuuttia. Litterointi, eli nauhoitetun haastattelun muuttaminen tekstimuotoon, toteutettiin heti kunkin haastattelun jälkeen. Litteroitua haastattelumateriaalia oli yhteensä 64 sivua (riviväli 1,5, fonttikoko 12). Seuraavissa kappaleissa kuvaan haastattelujen etenemistä havainnollistavia aineistoesimerkkejä hyödyntäen.

Kertomushaastattelut aloitettiin siten, että kertasin tutkimuksen tarkoituksen haastateltavalle korostaen sitä, että kiinnostus tässä hetkessä kohdistuu opettajan omaan tarinaan, ammatilliseen identiteettiin sekä pedagogiseen johtajuuteen. Haastattelu jatkui pyynnölläni siitä, että opettaja kertoisi oman tarinansa siitä, miten hänestä tuli varhaiskasvatuksen opettaja. Tässä tutkimusraportissa aineistoesimerkit on katkaistu merkillä ”- -” ja kerronnan tauot on merkitty ”...”.

Haastattelija: Mutta lähettäis nyt vaikka eka siitä, että kerro sun tarina, miten haluat sen tässä hetkessä kertoa, ihan sieltä asti, kun sä oot tienny, että susta tulee varhaiskasvatuksen ope. Että miten se polku on tähän pisteeseen edennyt.

Maikki: Niin elikkä mullahan alkaa olla sitten jo pitkä tarina...

Narratiivinen haastattelu antaa parhaimmillaan laajan aineiston analyysiprosessia varten, mutta onnistuakseen se vaatii haastattelijalta kuuntelevan asenteen, joka tarkoittaa erityisesti sitä, että haastattelija ei ohjaa tilannetta esittämällä järjestyksessä listan ennakkoon laadituista kysymyksistä (Hyvärinen 2017, 191). Haastattelutilanteessa tavoitteeni olikin mahdollistaa läsnäoloni ja tarkkaavaisen kuuntelun kautta kertojan avoimuus ja monipuolinen kerronta. Lisäksi pyrin syventämään opettajan tarinaa syventävillä jatkokysymyksillä, kuten pyytämällä konkreettisia esimerkkejä haastateltavan esiin tuomista kokemuksista, tai tarttumalla kertojan esille tuomaan aiheeseen kerronnan tyrehtyessä (ks. Hyvärinen 2017, 191), kuten seuraava esimerkki Kaisan haastattelusta osoittaa:

Kaisa: Eräskin vanhempi alkoi aina mulle sanoon, että sä oot ensimmäinen joka pitää heidän lasta sylissä. Ja sä oot ensimmäinen, että heidän lapsi aina oottaa, että sä, ootko sä aamussa. Et niinku oikeesti työntekijöitä on todella monenlaisia...ja niinku...sillon mä olin vähän...se oli niitä mun alkuvuosia, kun mä olin töissä ja sillon mä mietin, että mitä tää oikein tarkoittaa.

- Haastattelija: Mistä sä aattelet, että sulle on tullut se ajatus, että totta kai sä otat lapsen syliin ja semmosta?
- Kaisa: Mulla on 11 vuotta vanhempi isosisko ja mä olin 9 kun musta tuli täti, mulla ei oo pikkusisaruksia - - mä vaan tykkäsin niistä lapsista hirveesti jo silloin.

Tutkimusten mukaan suoria kysymyksiä olisi hyvä välttää kertomusmuotoisen aineiston mahdollistamiseksi (Hyvärinen 2017, 191; Turner 2017, 756). Esimerkiksi haastateltavan mainitessa koulutuksestaan osana identiteettitarinaansa, pyrin laajentamaan kertomusta pyytämällä opettajaa kertomaan lisää opiskelutaan. Oleellista kysymysten asettelussa olikin jättää kysymyksen asettelu avoimeksi, jolloin kokemuksen ja tunteiden kuvaamiselle jäi tilaa mahdollisten "kyllä"- tai "ei" -vastausten sijaan. Tällöin myös minimoin omien odotuksieni vaikutuksen kertojan kokemuksiin (ks. King, Horrocks & Brooks 2019, 292). Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa kysymysteni asettelua:

- Maikki: Ei sellasia asioita opita ihan koulutuksessa...että kyllä se niinku kasvaa siinä...siinä niinku elämän varrella, että sekä työ että sitten ihan sen oman elämän ja elämäkokemuksen myötä. Mutta kyllähän siinä täytyy olla se oma, oma persoona että...eihän niinku kaikki...joku toinen sopii sitten johonkin toiseen työhön.
- Haastattelija: Kerro lisää vähän siitä opiskelusta.
- Maikki: Et mitä se opiskelu oli siihen aikaan ni siitä on tietysti niin kauan aikaa että niin... siitä on jo aika vaikee niinku muistaakkaan että minkalaista se oli mutta kyllähän se...enempi oli silloin ihan luentotyypistä että oltiin niinku luennolla ja sää teet muistiinpanoja ja sitten oli tiettyt tentit mitkä käytiin läpi että...

Onnistuneessa tutkimushaastattelussa on kyse turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen rakentumisesta (Hyvärinen 2017, 180–181; King, Horrocks & Brooks 2019, 291; Turner 2010, 755). Tätä edesauttoi se, että haastattelut toteutettiin tutussa ympäristössä tutkittavien työpaikoilla tai kotona. Myös oma taustani varhaiskasvatuksen opettajana lisäsi ymmärrystä tutkittavien kokemuksista, sekä vahvisti samastumista ja eläytymistä haastateltavan tunnekokemukseen, mikä parhaimmillaan rohkaisi kertojaa avoimuuteen. Tähän omaan roolini haastattelijana palaan myöhemmin arvioidessani tutkimuksen luotettavuutta luvussa 4.6.



Hyvä haastattelija sietää hiljaisuutta ja antaa tilaa kertojalle välttämällä kii-rehtimistä kysymysten asettelussaan – haastattelutilanteessa korostuu haastatte-lijän herkkyys lukea tilannetta ja kuunnella kertojaa (Hyvärinen 2017, 181; Tur-ner 2010, 755). Vaikka haastattelijan on tutkimuksen luotettavuuden näkökul-masta tavoiteltava neutraalia ilmaisua ja kysymyksenasettelua (Erkkilä & Mäkelä 2002, 52; Turner 2010, 758), on kertomushaastattelussa haastattelijan kyettävä peilaamaan haastateltavan tunneilmaisua sekä kannattelemaan kerrontaa, jolloin haastateltava mahdollisesti rohkaistuu kertomaan syvemmin kokemuksestaan (Hyvärinen 2017, 181; Hänninen 2018, 193), kuten seuraava esimerkki Lauran haastattelusta osoittaa:

- Laura: ...sitten mä tulin kuntaan töihin heti, itseasiassa ennen kuin valmistuin, niin täältä soitettiin, että tarvii johonkin sijaisuuteen ja sit mä...oon siitä asti ollut täällä.
- Haastattelija: Oi, sua on ihan pyydetty, vaude!
- Laura: Mua on pyydetty, joo. Ensin mä olin siis silleen ihan tota sijaisena melkein kenen vaan...perhepäivähoitajien jotka oli kotona nii niitä sijai-suuksia en tehnyt...mut sit päiväkodeissa ja ryhmiksissä ja eskarissa ja ihan joka paikassa oikeestaan...

Vaikka tavoitteenani oli luoda haastatteluista enemmän arkipäiväistä, informaa-lia keskustelua kuin muodollista haastattelua muistuttava tilanne, oli minulla kuitenkin päämääränä saada tietoa opettajien ammatillisesta identiteetistä ja pe-dagogisesta johtajuudesta, jolloin roolini tiedon kerääjänä ja haastateltavan rooli tiedonantajana poikkeavat normaalista keskustelusta. Arkisesta keskustelusta tutkimushaastattelu erottuu myös tilanteen institutionaalisuudella, joka tässäkin tutkimuksessa korostuu haastattelun tavoitteellisuuden, nauhoittamisen sekä tutkimusluvan myötä (ks. Erkkilä & Mäkelä 2002).

Tässä tutkimuksessa haastattelujen voidaan sanoa kehittyneen joka kerralla edellistä narratiivisempaan suuntaan reflektoidessani, miten saisin parhaiten ta-voitteeni haastateltavien oman tarinan kerronnasta ja kertomusmuotoisesta ai-neistosta toteutumaan. Ensimmäinen haastattelu lähenteli kysymyksineen enem-män teemahaastattelua, kun taas viimeisissä haastatteluissa toimin ikään kuin

kätilönä avustaen kertojaa tarinansa kerronnassa. Lisäksi haastattelun kerronnallisuuden sekä kertomusten kerrottavuuteen vaikuttivat myös vallitseva tilanne ja haastateltavan odotukset haastattelusta (Erkkilä & Mäkelä 2002, 49; Hänninen 2018, 192). Tätä osapuolien välillä vallitsevien sekä tilanteeseen liittyvien odotusten vaikutusta tutkimukseen tarkastelen lisää tutkimuksen luotettavuutta arvioivassa luvussa 4.6.

## 4.5 Aineiston analyysi

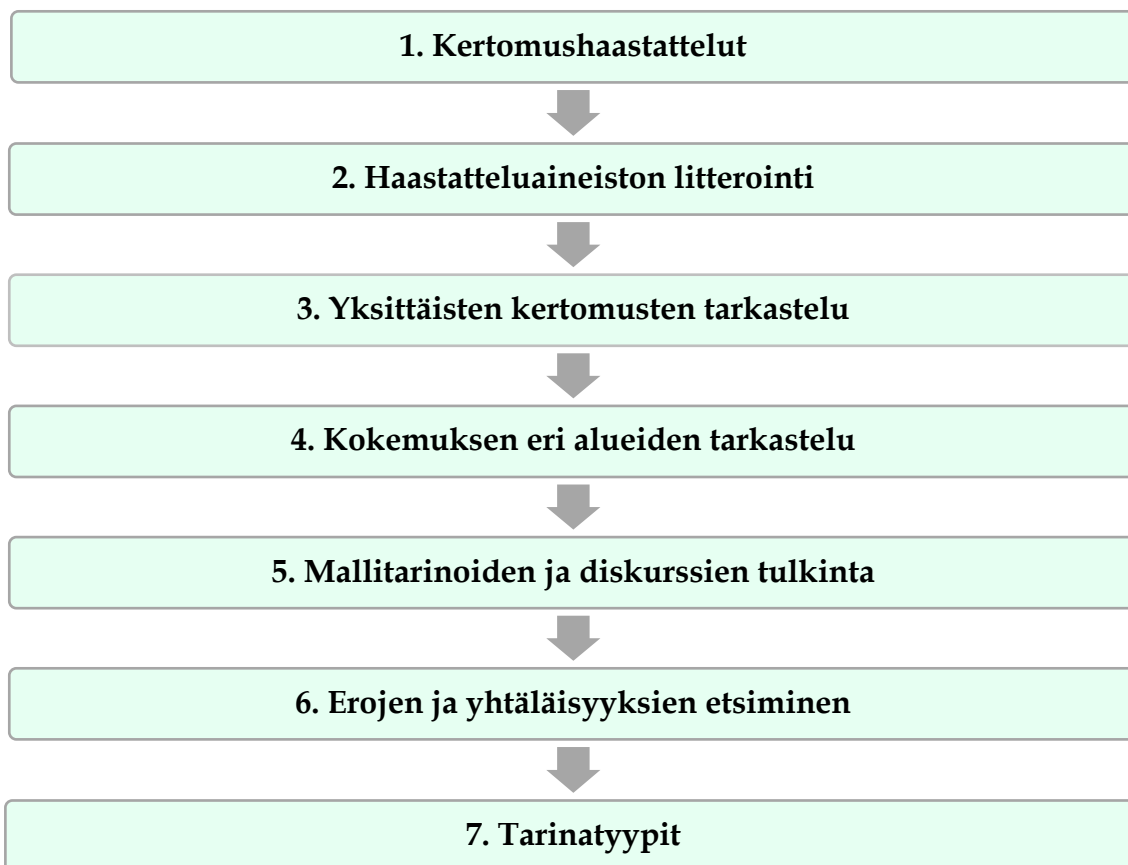
Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien kertomukset eli narratiivit. Narratiivisessa tutkimuksessa aineistojen monipuolisuus ja monimetodologisuus on tyypillistä, ja analyysiprosessi muotoutuukin jokaisessa tutkimuksessa omanlaisekseen aiempien tutkimusten pohjalta (Fraser 2004; Hänninen 2018, 188). Tämä haastaakin minut tutkijana tarkasti reflektoitua sekä luotettavasti raportoituun analyysiprosessiin. Yhteinen piirre narratiivisille aineistoille on tarinallisuus, eli aineistosta on muodostettavissa tarina (Hänninen 2018, 192). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kertomukset analysoidaankin narratiivisen tutkimuksen analyysitapoja soveltaen. Kertomusten sisältöjen tulkinnassa hyödynnetään tarinoiden teemoittelua niiden rakenteiden, sisältöjen, juonikulkujen sekä kerronnan tapojen mukaan, edeten kohti erilaisia tarinatyyppisiä.

Oleellista narratiivisen aineiston analyysitavan valinnassa on, tutkitaanko sitä, *miten* on kerrottu vai *mitä* on kerrottu (Fraser 2004; Hänninen 2018, 195). Tässä tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan näiden molempien kysymysten kautta, ja siksi jokainen analyysin vaihe on perusteltu. Saadakseni vastauksen tutkimuskysymykseen, jossa tarkastellaan miten opettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään, analyysi toteutettiin ennen kaikkea kertomusten rakenteen analyysillä. Identiteetin rakentumiseen liittyviä merkityksellisiä kokemuksia, sekä pedagogisen johtajuuden näyttäytymistä analysoidaan tarkkaavaisuus kohdentui erityisesti siihen, mitä on kerrottu – eli kertomusten sisältöön. Näitä

tutkimusongelmia lähestyttiin teemojen ja käsitteiden kautta jäsentyvän analyysin avulla. Näin ollen analyysi eteni kohti tarinatyyppettä, jotka avaavat sekä opettajien tapaa kuvata ammatillista identiteettiään että kertomusten sisältöjä.

Monivaiheisen analyysiprosessin taustalla hyödynnän Heather Fraserin (2004) esittelemää seitsemän vaiheen kertomushaastattelujen narratiivista analyysia. Lisäksi keskeisenä mallina ensimmäisen tutkimuskysymyksenä olleen opettajien ammatillisen identiteetin tarkastelussa on Michael Bambergin (1997; 2011; 2012) esittelemä malli identiteetin narratiivisesta analyysistä positoiden kautta. Esteban-Guitartin (2012) identiteetin pääomat, jotka esittelin luvussa 2.2, ovat niin ikään tarkastelun kohteena opettajien identiteettitarinoissa.

Toista tutkimuskysymystä, eli sitä, miten pedagoginen johtajuus näyttäytyy opettajien kertomuksissa, tarkastelen teemoittelun avulla, käyttäen teoriaohjaavan analyysin tukena Elina Fonsénin (2014) sekä Sanna Parrilan (Fonsén & Parrila 2017; Parrila 2011) määritelmiä pedagogisen johtajan roolien ulottuvuuksista sekä sosiaalisista pääomista, jotka esittelin luvussa 3.3. Seuraavaksi kuvaan tutkimusaineiston analyysin vaihe vaiheelta, Fraserin mallin kulkiessa analyysiprosessin punaisena lankana. Jotta tämän tutkimuksen monivaiheinen analyysiprosessi ja sen käsitteet olisivat helpommin hahmotettavissa lukijalle, on analyysi kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Tämän tutkimuksen analyysiprosessi Fraserin (2004) narratiivista analyysia mukaillen.

*Kertomushaastattelut.* Analyysin ensimmäinen vaihe oli kertomusten kuuleminen haastattelutilanteissa, joihin liittyivät myös tilanteessa tehdyt tulkinnat haastattelun osapuolten tunteista. Erityisesti silloin, kun tutkija toimii tutkimuksessa myös tutkimushaastattelijana, on tärkeää tiedostaa analyysiprosessin alkavan jo haastattelun aikana, jolloin kertomuksen kuuleminen sekä tilanteessa vallinneet tunteet vaikuttavat kertomuksen tulkintaan (Fraser 2004). Fraser korostaakin, että tässä vaiheessa pyritään välttämään ylitulkintaa refleктоimalla esimerkiksi kehon reaktioita ja ilmaistuja tunteita, jotka osaltaan tarjoavat myös vihjeitä tulkinnan tueksi. Tässä vaiheessa myös tein myös huomioita siitä, miten kertomukset alkoivat ja päättyivät, sillä sen perusteella voidaan tehdä ensimmäisiä päteilyitä tarinoiden luonteesta (Fraser 2004). Esimerkiksi Maikin kertomuksen alitus antaa vihiä pitkän elämäkokemuksen ja työuran merkityksestä osana opettajan identiteettitarinaa:

Maikki: Tämä alkaakin olla jo aika pitkä tarina.

Hannelen kertomuksen loppu taas kertoo ulkopuolelta saadun palautteen merkityksestä identiteetin muotoutumiselle:

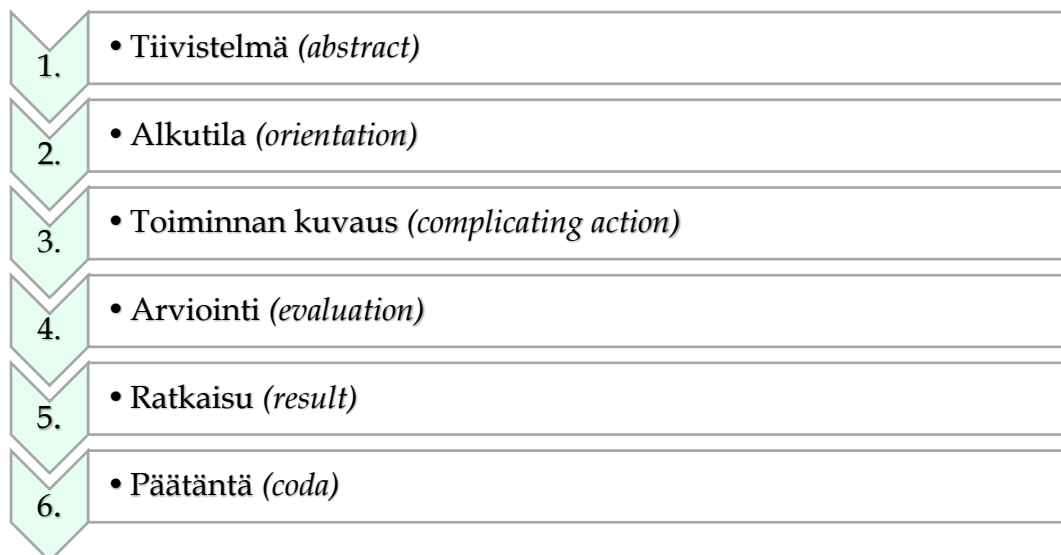
Hannele: Mä silti luotan siihen, vanhempien palautteeseen ja lasten palautteeseen, enemmän kun tämmösiin...käypäläisiin täällä.

*Aineiston litterointi.* Toisessa analyysin vaiheessa litteroin haastattelunauhoitteet, jolloin tapahtui myös syvällinen tutustuminen aineistoon. Koska nauhoitteet litteroitiin heti yksittäisen haastattelun jälkeen, oli minun myös mahdollista tarkastella aineiston saturaatiota, eli sitä, milloin haastatteluissa alkoi esiintyä samoja teemoja eikä enää tutkimuskysymysten kannalta oleellista uutta tietoa (Dicicco-Bloom & Crabtree 2006, 317). Tässä tutkimuksessa litterointi oli siis yksi analyysin vaiheista teknisen kirjaamisen sijaan. Haastattelujen litterointi lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä se mahdollistaa kertomusten tarkan analyysin, jolloin kertomukset eivät ole vain tutkijan muistin varassa.

Tarvittaessa palasin nauhoitteisiin analyysin myöhemmissä vaiheissa esimerkiksi silloin, kun tarkastelin kertojan välittämiä tunteita ja kerronnan painotuksia, kuten äänenpainoa, kerronnan nopeutta tai taukoja. Tutkimuksessa on kertomusten sisällön tarkastelun lisäksi tarkoituksena tutkia sitä, miten haastateltavat kertovat identiteetistään, joten siksi mahdolliset kerronnan tauot sekä haastattelijan pienet palautteet, kuten ilmaisut ”mm” ja ”joo”, kirjattiin litteraatiin tarkasti. Lisäksi kirjoitin jokaisen litteraatin ohien muistiinpanot haastattelutilanteesta vallinneesta ilmapiiristä sekä kertojan välittämistä tunteista, sekä ensimmäisiä huomioita ja tulkintoja kertomusten sisällöistä ja kerronnan tavasta. Meriläinen ja Syrjälä (2002, 170) painottavatkin muistiinpanojen tekemisen merkitystä omista valinnoista ja reflektiosta läpi tutkimusprosessin.

*Kertomusten tarkastelu erillään.* Vielä kolmannessa analyysin vaiheessa tarkastelin jokaisen opettajan kertomuksia erillään, syventyen yksittäisten tarinoiden tarjoamiin sisältöihin, kokemuksiin ja kerronnan tyyliin. Lisäksi tässä analyysin vaiheessa hyödynsin kertomuksen rakenteen analyysiä Labovin (1972) mallin täydellisen kertomuksen rakenteesta, jonka avulla jaoin suuret kertomukset pienemmiksi, yksittäisiksi tarinoiksi, joita kutsun tässä tutkimuksessa *pikkutarinoiksi*. Tarinan muoto on esitelty kuviossa 5. Tässä yhteydessä

myös haastattelulitteraateista karsittiin kaikki ylimääräinen pois, jolloin jäljelle jäi vain opettajan kerronta taukoineen. Tarkka litteraatti toki säilytettiin, jotta siihen voitiin tarvittaessa palata.



KUVIO 5. Täydellisen kertomuksen rakenne Labovin (1972) mukaan.

Täydellinen kertomus voidaan nähdä olevan kyseessä silloin, kun se esittää tapahtumat ja niiden seuraukset järjestyksessä alusta loppuun (Hänninen 2018, 190). Labovin täydellisen kertomuksen rakenne alkaa 1) *tiivistemästä*, jossa kertoja tiivistää kertomuksen aiheen. 2) *Alkutilassa* taas esitellään kertomuksen elementit, kuten tapahtumapaikka, aika sekä osallistujat. 3) *Toiminnan kuvaus* kertoo, mitä tarinassa todella tapahtui. 4) *Arviointi* tarkoittaa kertomuksen sellaista kohtaa, joka kuvaa toiminnan tai tapahtuneen merkitystä sekä tärkeyttä kertojan arvioinnin kautta. Kertomuksen 5) *ratkaisu* on kohta, jossa ilmenee, miten tarina päättyi ja mitä lopulta tapahtui. 6) *Päätännän* tarkoitus on palauttaa kertoja nykyhetkeen. Esimerkiksi Vilman kertomus (taulukko 2) varhaiskasvatuksen maisteriopinnoista noudatti täydellisen kertomuksen rakennetta.

TAULUKKO 2. Vilman kertomus maisteriopinnoista noudatti Labovin (1972) mallia.

Kertomuksen vaihe	Vilman kertomus
1. Tiivistelmä	Gradu on loppuvaiheessa.
2. Alkutila	Mä hain sinne maisterikoulutukseen, mä olin ihan satavarma et mä en pääse, koska sinne pääs vaan kaksykymmentä. Mä olin siis niin varma, et mä en pääse.
3. Toiminnan kuvaus:	Mut sit mä tein sen tentin, mä tein sitä monta tuntia, niin paljon kun siihen sai käyttää sitä aikaa. Ja sit mä vaan lähetin sen neljä minuuttia ennen kuin se tenttiaika sulkeutui ja olin ihan varma, et ei mitään tsäänssei. Sit mä pääsin ykkösvarasijalle, mitä mä jännitin varmaan sit jonkun kuukauden. Ja sit yhtäkkii se olikin siirtynyt ja siel luki, että mulla on paikka. Mä kävin joka päivä kattoon sitä monta kertaa netistä ja aina siinä oli se ykkösvarasija. Sit yhtäkkii siihen tulikin, että ota paikka vastaan, tai jotain.
4. Arviointi:	Mä olin et ei voi olla totta, ei voi olla ees mahdollista...ne on ollu aika suppeet verrattuna tohon kandiopiskeluihin.
5. Ratkaisu:	Mä kävin ne vuodessa, ne opinnot ja suoritin sen harkan ja sit mä aloin tekeen sitä graduu, mikä on edelleenkin kesken.
6. Päätäntä:	Sitä on tehty vuos.

Jokainen haastattelu sisälsi 7–16 pikkutarinaa. Osasta kertomuksista pikkutarinat oli helpompi erotella, kun taas osassa kertomuksissa pikkutarinat olivat ikään kuin saumattomasti nivoutuneet toisiinsa. Lisäksi osa kertojista hyppeli tarinoissaan, jolloin ehyttä, kronologisesti etenevää tarinaa alkuineen ja loppuineen oli haasteellista tunnistaa. Tätä oletusta täydellisestä tarinan rakenteesta tarkastellenkin tutkimuksen luotettavuutta arvioivassa luvussa 4.6.

Pikkutarinoiden erottelun jälkeen nimesin tarinat niiden ydinsisällön ja teeman mukaan, kiinnittäen huomiota siihen, mitä kertoja tarinassaan korostaa, sekä arvioiden sitä, miksi tarina on kerrottu. Esimerkiksi yllä esitelty Vilman tarina maisteriopinnoista nimeksi tuli ”*Mun paikka maisteriopiskelijana*”. Tarinan

kertominen itsessään antaa jo viitteitä siitä, että tapahtuma on jollain tavalla merkittävä ihmisen elämäkulussa (Hänninen 2018) ja identiteetin muotoutumisessa. Tarinoiden nimeäminen myös mahdollisti eri opettajien kertomusten vertailun ja tyyppittelyn analyysin myöhemmissä vaiheissa.

Seuraavaksi kiinnitin huomiota tarinoiden keskeisiin teemoihin, kielikuviin ja henkilöihin. Lisäksi tarkastelin kertomuksen suuntia, toistoja ja taukoja, jotka usein paljastavat tarinan merkityksellisyydestä (Hänninen 2018, 198). Esimerkiksi Hannele palasi kertomuksessaan usein kuormittavaan nykytilanteeseen, kertomuksen suunnan pyörivän nykyhetken ympärillä. Tällöin voidaan tehdä tulkinta siitä, että tässä hetkessä merkityksellinen osa identiteettitarinan muodostumista. Lisäksi tarkastelin niitä kertomuksen kohtia, joissa kertoja siirtyi preesenssiin ja käytti suoria sitaatteja, jolloin kertomus ikään kuin kutsui yleisön mukaan samaan kokemukseen, tehden kertomuksen kohdasta merkityksellisen (Hänninen 2018, 198; Riessman 2008, 112–113). Kertomuksista nousi myös selkeitä käännekohtia tai huippukohtia, jotka usein liittyivät merkittäviin kokemuksiin opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Kertomuksiin syventyessäni etsin niistä myös keskeisiä piirteitä liittyen opettajien pedagogiseen johtajuuteen, hyödyntäen teemoittelun tukena Fonsénin (2014) ja Parrilan (2011) määritelmiä pedagogisen johtajan rooleista ja pääomista, jotka esittelin luvussa 3.3.

***Kokemusten eri alueiden hahmottelu.*** Neljännessä analyysivaiheessa yksittäisten kertomusten sisältöjen tarkastelu jatkui opettajien kokemusten eri alueita hahmottelemalla. Kertomuksen relationaalisia puolia ovat toisiin ihmiseen liittyvät kokemukset. Kulttuuriset puolet taas liittyivät kulttuuriin mallitarinoin. Rakenteellisia puolia tarkastelemalla taas selvitin yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden, kuten valtasuhteiden ja lakien vaikutuksia identiteettikertomuksille. Kokemusten eri alueet liitin opettajien identiteetin tarkasteluun ennen kaikkea Esteban-Guitartin (2012) identiteetin varantojen kautta, jotka esittelin luvussa 2.2.

Identiteettikerrontaa tutkin myös positioitumisen (*positioning*) avulla. Analysoin opettajien identiteettikertomuksia Michael Bambergin teorian mukaan –



narratiivitutkija (1997, 2011, 2012) lähestyykin narratiivista identiteetin tutkimusta erityisesti positioiden kautta. Positiointi tarkoittaa sitä, millaisia oikeuksia ja velvollisuuksia kertoja antaa kertomuksen henkilöille, sekä millaisin toiminoin kertoja kiinnittää henkilöt kertomukseen (Meijers & Lengelle 2012, 169).

Bambergin teoriassa kertoja positioi identiteetikerronnassa itseään ja muita kertomuksen henkilöitä kolmella tasolla. Ensinnäkin, kertoja positioi itseään ja toisia suhteessa kertomuksen henkilöihin, jolloin on kyse positiosta tarinan tasolla (*level of the story*). Tässä tukena minulla oli kysymys ”miten tarinan henkilöt ovat positioituneet suhteessa toisiinsa tarinan juonessa, tapahtumasarjassa?” Tämä ilmenee kertomuksessa joko samanlaisuutena tai erilaisuutena.

Toiseksi, kertoja positioi itseään suhteessa kertomuksen yleisöön ja kuulijaan, eli tässä tutkimuksessa ennen kaikkea minuun, tutkijaan. Positioiden tarkastelu vuorovaikutuksen tasolla (*level of interaction*) vastaa siis kysymykseen ”miten kertoja positioi itsensä yleisölle?” Tämän kysymyksen avulla on mahdollisuus analysoida kertojan toimijuutta – onko hän tarinassa aktiivinen toimija vai toiminnan kohteena.

Kolmanneksi, kertoja positioituu suhteessa kysymykseen ”kuka minä olen?” (*positioning with respect to the “who am I?”-question*). Tällöin minua johdattelevat kysymykset ”miten kertoja positioi itsensä itselleen?” sekä ”miten kertoja positioi tunteensa itsestään ja identiteetistään dominoivien diskurssien tai mallitarinoiden (*master narratives*) suodattamana? Tämä kertoo kertojan identiteetistä joko pysyvyytenä tai ajallisena muutoksena.

***Mallitarinoiden ja yleisten diskurssien tarkastelu.*** Viidennessä vaiheessa jatkoin vallalla olevien diskurssien, jännitteiden ja identiteetin mallitarinoiden tarkastelua suhteessa opettajien identiteettitarinoihin ja -kerrontaan. Onkin tärkeää tarkastella yksilöiden identiteettikertomusten suhdetta kulttuurisiin mallitarinoihin, joilla yhteiskunnassamme on normatiivista valtaa (Hänninen 2018, 189). Tällöin keskityin siis siihen, millaisia viittauksia opettajien kertomuksissa oli mallitarinoihin, eli hallitseviin kertomuksiin ja diskursseihin. Esimerkiksi Vilman kertoessa ajanjaksosta, jolloin hän teki lyhyitä sijaisuuksia eri päiväkodeissa, linkittyi kertomus vahvasti monessa kunnassa vallalla olevaan tilanteeseen, jossa

päteviä työntekijöitä ei ole saatavilla, joka taas heijastuu päiväkodin henkilökunnan asenteisiin osaamattomasta sijaisesta. Huomio kiinnittyi myös esimerkiksi huumorin käyttöön, sillä usein vallalla oleviin diskursseihin viitataan eri huumorin tyyppien kautta. Esimerkiksi Vilma käytti kerronnassaan paljon sarkasmia, joka kertoo sanoja suuremman merkityksen piilevän kertomuksen taustalla.

*Erojen ja yhtäläisyyksien etsiminen.* Seuraavaksi vertailin opettajien kertomuksia tarkastelemalla eroja niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Tämä analyysin kuudes vaihe ikään kuin asetti vastakkain opettajien kertomusten sisällön, juonen ja tyylin. Tämä vertailu nosti esille varhaiskasvatuksen opettajien identiteettitarinoille tyypillisiä piirteitä, yhteisiä kokemuksia, mutta toisaalta myös poikkeuksellisia tarinoita. Tällöin alkoi myös hahmottua kuva siitä maailmasta, jossa kertojat elävät. Tämän vertailun kautta siirryin analyysin viimeiseen vaiheeseen, eli tarinatyypien muodostamiseen ja niiden kirjoittamiseen.

*Tarinatyypien identifiointi.* Seitsemännessä vaiheessa identifioin tarinatyypit edellisiin analyysivaiheisiin saatuihin tulkintoihin pohjautuen ja muodostin taulukon tarinatyypeille ominaisista piirteistä. Tarinatyypien muodostaminen mahdollisti opettajien kerronnan tyypittelyn ja kategorisoinnin, sekä sellaisten kokemusten ja juonikulkujen esiin tuomisen, jotka ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen opettajan identiteetin muotoutumisessa. Tulosluvussa esiteltyt tarinatyypit onkin muodostettu yhdistämällä opettajien kertomuksista ja kerronnasta valikoidut kokemukset sekä juonelliset piirteet, mukaillen Mykkäsen (2010, 56) tutkimuksen analyysitapaa.

#### 4.6 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu on kulkenut läpi tutkimukseni tutkimusprosessin, alkaen sen suunnittelusta ja päättyen raportointivaiheeseen, kuten olen kuvaillut kertomushaastattelujen toteuttamista sekä analyysin kuvausta raportoivissa luvuissa. Ennen kaikkea perustelen ratkaisuni tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta tarkastellen, välttääkseni haastateltaville koituvaa mahdollista harmia (ks. Hänninen 2018, 204). Refleksiivisyys, eli minun, tutkijan, tietoisuus sekä tutkimusprosessistani että omasta roolistani, sekä niiden

jatkuva reflektointi onkin keskeinen osa tutkimustani (ks. Lappi 2017; Meriläinen & Syrjälä 2002). Näin ollen koko tutkimusprosessi aineistonkeruusta ja analyysistä on kuvattu mahdollisimman tarkasti.

Erityisesti narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteenä voidaan pitää tutkimukseen osallistujien mahdollisuutta ilmaista itseään omalla äänellään – narratiivinen lähestymistapa antaa tutkittaville mahdollisuuden tulla kuulluksi (Hänninen 2018, 204). Tätä eettistä arvokkuutta vaalitaan myös tässä tutkimuksessa, ja tietoiseen suostumukseen sekä vapaaehtoisuuteen perustuvissa haastattelussa lähtökohtana ovat olleet haastateltavien omat tarinat sellaisina, kun he ovat tarinansa haastattelutilanteessa halunneet kertoa. Kunnioittaakseni alkupe räisiä tarinoita ja tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvatuksen opettajia, heillä oli mahdollisuus kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Laadullisen tutkijan on myös tunnistettava, että luomme todellisuutta ja arvotamme asioita puheellamme ja kielellämme (Riessman 2008). Koska tämän tutkimuksen aineisto perustuu puhuttuun tarinaan, kertomukseen, jossa heijastuu kertojan subjektiivinen todellisuus, oma kokemus, on syytä tarkastella myös tutkimuksen objektiivisuutta tarkemmin. Onkin tärkeää ymmärtää, että kertomukset ovat aina sillä hetkellä kerrottuja versioita todellisuudesta, joita värittävät osapuolten tunteet ja tulkinnat tapahtuneesta, eivätkä objektiivisiä todellisuuden kuvauksia (Hyvärinen 2017, 190–191).

Kertomuksia on aina tarkasteltava sosiaalisen vuorovaikutuksen, kielen ja kulttuurillisten tekijöiden suodattamana tietona (Esteban-Guitart 2012). Kyse ei siis ole objektiivisestä tiedosta, vaan tulkinnoista, johon tilallisuus ja aika ovat sidoksissa. Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei olekaan objektiivinen totuus, vaan vakuuttava identiteettikertojien kokemuksen kuvaus siten, miten he haastattelutilanteessa ovat sen kertoneet – toisenlainen aika, tilanne ja paikka tai toinen haastattelija olisi todennäköisesti muuntanut opettajien kertomuksia suuntaan tai toiseen. Tässä tutkimuksessa kertomushaastattelut aineistonkeruumenetelmänä on perusteltu luvussa 4.4.

Kielen konstruktionistisen luonteen ymmärtäminen on oleellista myös siksi, että haastattelija tiedostaa oman roolinsa osana kertomuksen rakentumista

haastattelutilanteessa (King, Horrocks & Brooks 2019, 291). Koska tässä tutkimuksessa haastattelu ei ollut tarkoin strukturoitu, on muistettava haastattelun vuorovaikutuksellisuus, jossa merkityksiä rakennetaan yhdessä eivätkä osapuolet voi olla täysin neutraaleja. Haastattelija on vaikuttanut vastauksen ja kertomuksen muotoutumiseen omilla reaktioillaan vuorovaikutustilanteessa (Erkkilä & Mäkelä 2002, 51). Tutkijan omaa subjektiivisuutta tutkimusprosessissa ei voi kiistää, sillä olenhan itsekin varhaiskasvatuksen opettaja. Vaikka itse pyrin olemaan tuomatta omaa opettajuuttani aktiivisesti esille, luonnollisesti se ilmeni kontekstin ymmärryksestä sekä tunne-elämyksiä ja kertomuksia vahvistavista minimipalautteista, jotka kannustivat kertojaa jatkamaan tarinaa.

Lisäksi oma roolini, tai pikemminkin haastateltavien odotukset haastattelijan roolille, vaikutti siihen, kuinka kertomusmuotoista aineistoa haastatteluissa tuotettiin. Hyvärinen (2017, 178) toteaa kertomushaastattelujen pyrkivän irtaantumaan perinteisestä kysymys-vastaus-mallista. Haastattelutilanteessa tulisi korostua haastateltavan kertomus. Kuten kertomushaastattelujen toteuttamista kuvanneessa luvussa 4.4 totesin, osa haastatteluista oli enemmänkin kysymys-vastaus kaavaa toteuttavia haastattelutilanteita, kun taas osa haastatteluista oli selkeämmin narratiivisia, joille ominaista oli esimerkiksi se, että haastateltavat kertoivat pitkiäkin kertomuksia oman ääneni kuuluvan nauhoitteella hyvin vähän. Erkkilä ja Mäkelä (2002, 49) toteavatkin, että tämä odotus haastattelijan ”perinteiselle” roolille suorine kysymyksineen on yksi tyypillisimmistä haasteista, joita kertomushaastattelijalla kohtaa aineiston keräämisessä.

Yksi erityisesti narratiiviseen tutkimukseen liittyvä eettinen ongelma ilmenee tutkimuksen raportointivaiheessa ja se liittyy yksittäisen identiteettitarinan ainutlaatuisuuteen – vaikka tarinoiden henkilöiden tunnistamisen mahdolliset yksityiskohdat onkin muutettu, voi tarinan muoto ja tapahtumasarjat itsessään olla tunnistettavia (Hänninen 2018, 205) ja täten lupaus tutkimukseen osallistuvien anonymiteetista ei välttämättä toteudu. Tähän haasteeseen tutkimuksessani on vastattu siten, että aineistositaatit ja niiden pituus on valittu huolella reflektoiden. Lisäksi sellaisia tietoja tutkittavien taustoista ja tarinoista, kuten tutkimukseen osallistuvien iät ja paikkakunnat, jotka eivät ole tutkimuskysymysten

kannalta oleellisia, ei ole esitelty tutkimusraportissa. Yksittäisiä suuria identiteetikertomuksia ei ole raportoitu kokonaisuudessaan, vaan tutkimusraportissa esiteltyt tarinatyyppit yhdistävät useita eri kertomuksia.

Tässä tutkimuksessa lähestymistapa identiteettiin ja elämäkokemusten jäsentymiseen on narratiivinen. Kertomuksen muotoutumisella on aina sosiaaliset ehdot, jotka määrittelevät sitä, miten ja mitä voi kertoa (Hänninen 2018, 190). Lisäksi vallalla olevat diskurssit ja mallitarinat ohjaavat ajatteluamme ja sitä kautta myös kertomuksen rakentumista (King, Horrocks & Brooks 2019, 287). Onkin syytä pohtia kriittisesti sitä, voidaanko narratiivisen ajattelun olevan liian kapeakatseinen lähestymistapa ihmisen elämän jäsentelyyn (Hänninen 2018, 205; Strawson 2004). Haasteeksi voikin muodostua identiteetin normalisointi – mikä on ylipäättään hyväksyttyä ja normaalia, sillä elämät eivät ole aina kerrottavissa suoraviivaisesti tai lineaarisesti, eivätkä näin ollen ole niin sanotusti edustavia (Denzin 1992, 27). Tämä tarinan epäedustavuus yhdistettynä normalisoivien ja määrittelevien mallitarinoiden vaikutuksen identiteettiin, vaikuttavat siihen, mitä kertoja kertoo tai jättää kertomatta.

Onkin totta, että perinteisesti narratiivinen tutkimus nostaa esille selkeitä, ehyitä, tarinoita rikkonaisten, epätäydellisten tarinoiden sijaan (Hänninen 2018, 205). Kuten tutkimukseni aineisto, eivät tutkimushaastattelussa kerrotut kertomukset useinkaan ole täydellisiä kokonaisuuksia, jotka mukailisivat Labovin mallia. Päinvastoin kertomukset voivat olla myös ajassa hyppiviä, katkonaisia ja epäloogisesti eteneviä (Hänninen 2018, 197). Vaarana on tällöin arvottaa kertomukset ”hyviksi”, kun ne sopivat Labovin malliin (Patterson 2013, 11). Tällöin, kun kyseessä oli vaikeasti hahmoteltava, polveileva kertomus, jäsentelin kertomuksen sen teeman mukaan pikkutarinaksi, muistuttaen itseäni siitä, että kertomus voi olla hyvinkin lyhyt, kunhan kertoja on antanut sen tapahtumille merkityksen. Kertomuksista voi näin ollen nostaa esille tarinallisia tulkintoja esimerkiksi yksittäisiä episodeja, pikkutarinoita, analysoimalla (Hänninen 2018, 195). Oleellista tässä tutkimuksessa tarinassa on pituuden ja ”täydellisyyden” sijaan se, että kertoja on antanut sille merkityksen. Toisaalta Labovin malli oli hyödyllinen hahmottaakseni aineiston suuria linjoja ja tarinatyyppisiä, sillä myös mallia

mukailevia kertomuksia oli löydettävissä aineistosta. Labovilainen lähestymistapa kertomuksiin antaakin hyvän lähtökohdan yksityiskohtaiseen kertomusten analyysiin (Patterson 2013, 8).

Avoimet kysymykset ja tarkasti strukturoimaton haastattelu saattavat aiheuttaa hankaluuksia aineiston hallinnan suhteen – kun avoimeksi jätetyt kysymykset kutsuvat haastateltavaa vastaamaan yksityiskohtaisesti ja laajasti sekä siinä järjestyksessä kuin he haastatteluhetkessä haluavat, voi tällaisesta aineistosta olla vaikea tunnistaa yhtäläisyyksiä (Turner 2010, 756). Kertomushaastattelujen analysointi vaatii usean lukukerran, saadakseni aineistosta laajan ja syvällisen kokonaiskuvan. Toisaalta tätä helpotti oma roolini sekä tutkijana, haastattelijana että aineiston litteroijana. Ideaalitulossa analyysi tapahtuukin sidosteisesti aineistonkeruun kanssa (Dicicco-Bloom & Crabtree 2006, 317). Kuten analyysiprosessin kuvauksessa tuon ilmi, analyysi ja aineiston kerääminen oli sidosteinen prosessi, jossa analyysi jatkui jokaisen haastattelun jälkeen. Tällöin oli myös mahdollista tarkastella aineiston saturaatiota, eli sitä, nouseeko uusia teemoja ja milloin kertomushaastattelujen määrä on riittävä suhteessa tutkimusongelmiini (ks. Dicicco-Bloom & Crabtree 2006, 317).

Kokonaisuudessaan, edellä perusteltuihin ratkaisuihin ja aiempaan teoriaan ja tutkimukseen tietoni pohjaten, olen tutkimuksessani onnistunut sekä varjelemaan tutkimuksen eettistä arvokkuutta tuomalla esille identiteetikertojien oman äänen ja kokemuksen, sekä suojelemaan heidän vahingoittuvuuttaan ja tunnistettavuuttaan. Käyttämäni aineistonkeruumenetelmä, aineiston laajuus sekä ratkaisuni analyysin vaiheissa ovat tuottaneet luotettavaa ja riittävän kattavaa tietoa suhteessa tutkimuskysymyksiini ja olen myös perustellut ratkaisuni läpi tutkimusraportin.

## 5 IDENTITEETTITARINAT

### 5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien identiteettitarinat

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset, eli edellä kuvatun analyysiprosessin myötä identifioidut tarinatyypit. Analyysiin pohjautuen muodostin kolme erilaista tarinatyyppeä, jotka sisältyivät jokaisen haastateltavan kertomuksiin. Nämä identiteettitarinoiden sisällöt kuvaavat niitä kokemuksia, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. Lisäksi tarinatyypien avulla on mahdollisuus kuvata sitä, miten haastateltavat kertovat ammatillisesta identiteetistään. Tarinatyypeissä pedagoginen johtajuus näyttäytyi eri tavoin, mutta ennen kaikkea pedagoginen johtajuus hahmottui oman roolin ja aseman tarkasteluna suhteessa muuhun päiväkodin henkilöstöön sekä omaan tiimiin. Taulukossa 3 on esitelty analyysin pohjalta muodostuneet tarinatyypit sekä se, miten pedagoginen johtajuus näyttäytyy tarinatyypeissä, jotka esittelen tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

1) *Uratarinoissa* opettajat kuvaavat kronologisesti omaa polkuaan kohti varhaiskasvatuksen opettajuutta sekä nykyistä työtehtäväänsä, alkaen lapsuudesta ja päättyen nykyhetkeen. Uratarinoissa pedagogisesta johtajuudesta kerrottiin ennen kaikkea konkreettisten työtehtävien ja johtajuustoiminnan kautta.

2) *Arvotarinat* taas ovat henkilökohtaiseen ja ammatilliseen arvomaailmaan liittyviä pohdintoja siitä, millainen on hyvä varhaiskasvatuksen opettaja, sekä mitkä asiat ja arvot ovat omassa opettajuudessa tai johtajuudessa tärkeitä. Pedagoginen johtajuus näyttäytyi arvotarinoissa ennen kaikkea tasapainotteluna oman roolin ja eettisen pohdinnan sekä käytettävien resurssien välillä.

3) *Positiotarinoissa* opettajat käyvät identiteettineuvotteluja sekä pohtivat omaa asemaansa varhaiskasvatuksen opettajina sekä pedagogisina johtajina sekä työyhteisössään että laajemmalla tasolla yhteiskunnan muutosten keskellä. Näiden kolmen tarinatyypin lisäksi opettajat rakentavat identiteettiään pienempien ja yksityiskohtaisempien tarinoiden kautta, jotka sisällytin kolmeen pääkategoriaan. Näitä tarinoita ovat *lapsuustarinat*, *muutostarinat*, *äitiystarinat*, *opiskelutarinat*,

*ideaalitarinat, peilaus- ja vahvuustarinat, tiimitarinat, inspiraatiotarinat, kyseenalaistamistarinat ja johtajuustarinat.*

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista identifioidut identiteettitarinatyyppit, niiden sisältö ja piirteet sekä pedagoginen johtajuus tarinatyypissä.

Identiteettitarinatyyppi	Tarinatyyppin sisältö ja piirteet	Pedagoginen johtajuus identiteettitarinassa
<p><b>Uratarinat</b></p> <p>Lapsuustarinat, muutostarinat, äitiystarinat, opiskelutarinat</p>	<p>Elämäkokemus ja yksittäiset elämäntapahtumat, kuten opinnot, äidiksi tuleminen sekä eri työpaikat identiteetin muovaajina.</p> <p>Työtehtävistä ja työpaikoista kertominen kronologisesti ja lineaarisesti.</p> <p>Orientaatio menneessä ajassa.</p> <p>Positioituminen samana pysymisen tai muutoksen kautta.</p>	<p>Tieto laadukkaasta pedagogiikasta sekä tietoisuus siitä, miten pedagogiikkaa toteutetaan yksikössä.</p> <p>Kyky pedagogiseen argumentointiin.</p>
<p><b>Arvotarinat</b></p> <p>Ideaalitarinat, peilaustarinat, vahvuustarinat</p>	<p>Itsen peilaaminen ja vertailu ympäristöön, muihin työyhteisön jäseniin ja kollegoihin erityisesti omien arvojen kautta.</p> <p>Itselle tärkeistä periaatteista sekä henkilökohtaisista ja ammatillisista arvoista kertominen.</p> <p>Oman ja muiden toiminnan aktiivinen reflektointi.</p> <p>Orientaatio tulevaisuudessa.</p> <p>Positioituminen samanlaisuuden tai erilaisuuden kautta.</p>	<p>Ideaalin kuvaaminen: millainen on hyvä pedagoginen johtaja ja miten pedagoginen johtajuus näkyy työyhteisössä ideaalitulassa.</p> <p>Pedagogiseen johtamiseen käytettyjen resurssien sekä käytännön ratkaisujen arviointi.</p> <p>Arvokeskustelun ylläpitäminen omassa työyhteisössä.</p>
<p><b>Positiotarinat</b></p> <p>Tiimitarinat, inspiraatiotarinat, kyseenalaistamistarinat, johtajuustarinat</p>	<p>Oman position neuvottelut työtiimin, työorganisaation tai yhteiskunnan tasolla.</p> <p>Orientaatio nykyhetkessä.</p> <p>Positioituminen passiivisuuden toiminnan kohteena olemisen tai aktiivisen toimijuuden kautta.</p>	<p>Oma asema tiimin tukijana, valmentajana ja inspiroijana.</p> <p>Taito ohjata tiimin jäsenten toteuttamaa pedagogiikkaa, malliksi ja esimerkiksi asettuminen.</p> <p>Aktiivinen johtajan roolin ottaminen.</p> <p>Epäselvät odotukset omalle työlle pedagogisena johtajana.</p>



## 5.2 Uratarinat

*Uratarinoissa* opettajan identiteetin rakentuminen näkyi erityisesti oman position neuvotteluina samana pysymisen ja muutoksen ulottuvuuksien kautta (ks. Bamberg 2011; 2012) – tarinoissa opettajat kuvailivat itseään tyypillisesti ilmaisuilla ”olin ennen erilainen” tai ”olen pysynyt samanlaisena”. Tarinatyyppille leimallista oli elämänkaaren kuvaaminen lapsuudesta tähän hetkeen ja tarinat olivat helposti tunnistettavissa niiden kronologisesti ja lineaarisesti kulkevan juonikulun mukaan. Identiteetin pääomatyypeistä uratarinoissa painottui erityisesti *institutionaalinen pääoma*, kun kertojat määrittelivät itseään esimerkiksi äitinä, opiskelijana tai lastentarhanopettajana (ks. Esteban-Guitart 2012). Myös identiteetin *sosiaalinen pääoma* näkyi vahvasti uratarinoissa, joissa lapsuuden sisarus- ja vanhemmuussuhteet vaikuttivat alalle hakeutumiseen. Sosiaalinen pääoma oli läsnä myös omien opettajien, kollegoiden sekä muiden työyhteisön jäsenten vaikutuksessa opettajan ammatillisen identiteetin prosessissa.

Uratarinan kertominen alkaa *lapsuustarinalla*, eli sillä, kun opettaja on tehnyt päätöksen lasten kanssa työskentelystä – opettajat kertovat tienneensä lapsesta saakka, että he haluavat tehdä työtä lasten kanssa.

Kaisa: Mä oon tiennyt lapsesta asti, että mä haluan tehdä työtä lasten kanssa - - onko se sitten opettaja vai hoitaja, nii se ei nyt ollut sillon vielä selvillä. - - Mä pidin koulu-aikana jo kerhoa - - mä sain sillon jo palautetta, että ihanasti otat lapset huomioon. Mä vaan tykkäsin niistä lapsista hirveesti jo sillon.

Lapsuustarinan päähenkilönä on siis kertoja lapsena. Muita lapsuustarinan merkityksellisiä henkilöitä ovat kertojan sisarukset sekä vanhemmat. Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset lasten kanssa työskentelystä, nuorena saatu kannustava palaute ja lämpimät sisarussuhteet ovat kypsyttäneet päätöstä lähteä opiskelemaan lasten kanssa tehtävää työtä, kuten lastenhoitajan tai luokanopettajan työtä.

Riina: Mä oon aina tienny et mä haluan toimia ammatissa, jossa ollaan ihmisten kanssa tekemisissä ja sit just lapset, nii no - - paljon oon hoitanut mun sisarusten lapsia pienempänä ja niinkun kasvanut semmoses ympäristös, missä on paljon lapsia ympärillä. Ja selvästi niinkun tykännä siitä.

Varhaiskasvatuksen opettajan työ ei ole ollut kaikille kertojille kuitenkaan selvä unelma, vaan uralle on päädytty osin sattumienkin johdattamana. Usein tämä sattuma on ollut esimerkiksi se, että ensimmäinen hakutoive ei ole opintoihin hakeutuessa toteutunut, jolloin visio omasta opettajuudesta on rakennettu uudelleen, tällä kertaa pienten lasten opettajana. Usein sana ”opettaja” tarkoitti haastateltavien puheessa jotain muuta kuin kertoja itse on. Ainoastaan Vilma toteaa hakeneensa ”nimenomaan lastentarhanopettajaksi”, korostaen tätä kertomuksessaan:

Vilma: Mä hain nimenomaan siis lastentarhanopettajaks, mä en ees hakenu opettajaks. Mä aattelin et mä haluun kyllä, mä haluun niinku esiopettajaks - - mut sit tietty, kun kävi koulua, niin sit rupes kans miettiä et haluu olla pienempienkin kanssa, ja sit rupes kiinnostaa pienempienkin pedagogiikka. Erityisesti.

Uratarina jatkuu koulutukseen hakeutumisen kuvauksella sekä *opiskelutarinalla*. Opiskelutarinoiksi nimesin tarinat, joissa kertoja kuvaa omaa opiskeluaikaansa. Vaikka jokaisen opettajan uratarinaan sisältyi pieni opiskelutarina, erityisesti Kaisa ja Vilma painottivat kertomuksissaan koulutuksen merkitystä ammatillisen identiteetin muotoutumisen prosessissa. Painotuksesta kertoo se, että he usein palasivat kertomuksessaan takaisin opiskeluaikaansa ja kertoivat muodollisen koulutuksen merkityksestä hyvin suoraan. Opettajat kuvasivat sitä, miten he muuttuivat opiskeluaikana, kokien ajan jopa silmiä avaavana, ammatillista identiteettiä merkittävästi muovaavana ajanjaksona. Vilman sanoin, opintojen myötä tuli ”oikeaksi opettajaksi, oikeaksi ammattilaiseksi”. Lapsihavainnoinnin opiskelu, pedagogisen toiminnan suunnittelu sekä käytännön harjoittelut lapsiryhmän kanssa ovat olleet tärkeitä omaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta kehittäviä ja näin ollen myös ammatillista identiteettiä kehittäviä toimintoja. Opiskelutarina nousikin Vilman identiteettikertomuksen huippukohdaksi:

Vilma: Et mähän tietenkin kuvittelin olevani siis täys ammattilainen silloin, kun mä menin yliopistoon, et mä tiedän kaiken. Mut sit, kun kävi sen koulun, niin tajus ettei tiedä yhtään mitään. Et siis se opetti mua niin paljon, ihan siis kaikesta - - tos oppi niin mielettömästi. Ja sitten varsinkin havainnointia - - et miten niinku opettaja toimii lasten kanssa - - kyllähän se siis kehitti tietenkin ihan mielettömästi, et enhän mä oo siis ikinä tullu aatelleekskaan tommosia juttuja jota siellä piti havainnoida ja tehdä - - tuo koulu tietenkin opettanut ihan kaiken. Et kyl sil niinku on ollu se suurin vaikutus. Kuitenkin niin perusteellinen. - - Ja varsinkin kun ite joutu toimimaan lasten kanssa ja suunnitteleen

sitä toimintaa niin, että muut havainnoi sua, niinku tiiätsä peiliseinän läpi, ja antaa siitä palautetta. Ni onhan se nyt siis rakentavaa. - - Must tuntuu, et niinku kaikki se vaan on niinku vieny mua tohon koulutukseen sitte että, että koulutus oli sitten sellanen loppusilaus - - täydennys siihen niinku, koko mun ammatilliseen identiteettiin. Et toi on niinku semmonen polku, joka on johdattanut nimenomaan yliopistoon ja siitä oikeeks opettajaks. Tai oikeeks ammattilaiseks.

Opiskelutarinoissa päähenkilönä oli opiskelija-minän lisäksi usein koulutuksen professorit ja opettajat sekä opiskelutoverit, joiden kanssa omaa ammatillista identiteettiä on hahmotettu ja rakennettu. Opiskeluaikojen opettajien mieleen painuneet lausahdukset sekä opiskelijoiden kesken jaettu vertaispalaute ovat vahvistaneet oman varhaiskasvatuksen opettajuuden arvostusta ja siten myös omaa ammatillista identiteettiä pienten lasten opettajana.

Kaisa: Ja todella hyviä opettajia oli mun mielestä - - et oli tosi monipuolinen se koulutus ja oli paljon käytännön juttua. Se, mikä siellä jäi mulla myös mieleen yhtenä tämmösenä, että kun menet töihin niin pukeudu hyvin. Että joillakin on semmonen tapa, että "olen töissä vain päiväkodissa ja voin laittaa sinne jotain vanhoja retkuja". Et sen mä oon kanssa aina pitänyt, että oikeesti että...kyllä mä joskus katon missä...oikeesti varhaiskasvatuksen henkilökunta...jossain 80-luvun toppapuvuissa ulkona, et antaaks tää nyt sen kuvan, että sä arvostat sun työtä. Tavallaan vaikka tommonen pinnallinen, mutta kuitenkin.

Vilma: Ja sit tietenkin arvostaa niitä professoreita, jotka siellä toiminu vuosikymmeniä, varsinkin joku Marjatta Kalliala. - - Siis aivan huippuu, et on päässyt niinku opiskeleen siis semmosessa paikassa, missä ihmiset tietää, mitä ne opettaa. - - Meillä on niinku alan huiput, oikeesti ne, jotka on tuolla lehdissä ja telkkareissa ja vastaamassa kaikkeen tollasiin pedagogisiin kysymyksiin. Ni ne on meidän opettajia, ihan niinkun fyysisesti läsnä. Et siis jotenkin uskomatonta! Et arvostan kyllä yliopistokoulutusta ihan siis yli kaiken.

Pitkän uran tehneet Hannele ja Maikki rakentavat identiteettiään myös *muutostarinoiden* kautta, jotka kulkevat läpi konkareiden identiteetikerrontaa. Muutostarinoille tyypillistä oli esimerkiksi omien opintojen sekä nykypäivän opettajaopintojen vertailu. Muutostarinoissa kerronnan painotus oli pitkässä urassa sekä elämäkokemuksessa. Konkarit käyttivät paljon vertaavia ilmauksia "kun nykyään", "sen ajan" sekä "silloinhan". Muutostarinoiden sisältö oli opettajakoulutuksen, yhteiskunnan, varhaiskasvatuksen ja lapsuuden muutoksissa. Opettajat kertovat siitä, miten kovasti oppimiskäsitys, yhteiskunnan muutokset

sekä sitä myötä opettajankoulutus ovat muuttuneet. He kuvaavat myös opettajankoulutukseen liittyviä muutoksia oman opiskelutarinansa kautta. Muistelu ja kerronnan tauot olivat tyypillisiä muutostarinoille – orientaatio oli menneessä.

Maikki: Niin elikä mullahan alkaa olla sitten jo pitkä tarina. - - Et mitä se opiskelu oli siihen aikaan - - enempi oli silloin ihan luentotyypistä, että oltiin niinku luennolla ja sää teet muistiinpanoja ja sitten oli tietyt tentit mitkä käytiin läpi että...että kyllä varmaan silloin myös se koulutus ja opetus...oli enemmän sitä opettajajohtosta, ei niinkään semmosta vuorovaikutteista...et verrattuna niinku nykyään et on aika paljon just semmosta, että opiskelija itse tekee ja itse vastaa. Ja tehään niinku ryhmässä. Ja silloin kun mä ite oon ollu vielä koulussa ja opiskelemassa, nii se oli hyvin semmosta opettajajohtosta...että lunttaaminen ankarasti kielletty...ja nythän taas on niinku ihan päinvastoin, että nythän oppilas ja opiskelija etii ite sitä tietoo. - - Aika pitkäänkin oli se sellanen kulttuuri, jossa - - oppilas tekee yksin sitä työtä ja ei missään nimessä saa kaverilta kattoo ja sitten ykskaks kun mennään työelämään, niin sun pitäis kyetä olemaan niinku tiimin jäsen ja tehdä yhteistyötä, joka siihen asti on sulta kokonaan kielletty.

Muutostarinoille tyypillistä oli myös varhaiskasvatuksen sekä yhteiskunnan muutoksen kuvaaminen ja vertailu nykyhetkeen. Omaa identiteettiä konkarit muovaavat samana pysymisen tai muutoksen kautta, asemoiden itseään uudetaan alan ja yhteiskunnan muutoksissa. Vaikka muutosta on tapahtunut ympärillä, on kertoja kuitenkin pysynyt samana, muuttumattomana itsenään. Oma luonne on kuitenkin säilynyt entisellään, vaikkakin hieman hioutuneena ympäristön muutosten keskellä.

Hannele: Kyllähän se elämä opettaa tosiaan...jos aattelee niitä ensimmäisiä vuosia lastentarhanopettajana nii...kyllähän siitä varmasti on muuttunu paljonkin, mutta toisaalta ei, eli siis tämä jonkunlainen semmonen maalaisjärki. Ja sit se tosiaan, että tämä oma luonne, että jotenkin on semmonen, että eihän ne nyt muutu siitä miksikään, vähän hioutuu tietenkin.

Toisaalta muutostarinoissa näkyy myös oman ammatillisen identiteetin uudelleen muotoutuminen, kuten Maikin muutostarinan loppu osoittaa muutoksen ajattelussa:

Maikki: Kyllähän semmonen yhteiskunnan kehitys mikä, mitä on neljäskymmenessä vuodessa on ni, kyllähän se niinku näkyy - - mitä mä oon ruvennut tätä työtä tekemään, et minkalainen toimintakulttuuri silloin - - se kulki se koko iso lapsiryhmä, sulla oli 20 lasta penkillä, lapset istui ja se oli hyvin aikuisjohtoista...tehtiin vaikka joku askartelu tai muu niin...ensin kaikki 20 lasta istui penkillä, sitten heille kerrotaan mitä tehdään ja tulee tämmönen motivoin-

tiosio ja sillä aikaa päiväkotiapulainen jakaa kaikki tarvikkeet 20 lapselle siihen pöytään. Sitten kaikki mennään sitä yhtä aikaa tekemään ja...mutta se oli se toimintakulttuuri sillo. Että nytte tuntuu aivan hullulta, että ollaan silleen tehty.

Hannele aloittaa kertomuksensa kertomalla olevansa ”ihan se vanhakantainen lastentarhanopettaja”. Hän tekee eron itsensä, ”vanhanajan lastentarhanopettajan”, ja nykypäivän tarjoaman mallitarinan välille siitä, millaisena hän näkee varhaiskasvatuksen opettajan. Hän jatkaa vertailemalla nykytilaa ja muutosta menneeseen:

Hannele: Mä oon ihan lastentarhanopettaja, ihan se vanhakantainen - - et siis hirveen erilainen tää on kyllä - - tää on muuttunut ensinnäkin paljon vaativammaksi niinku teorian puolelta, jota mä ite tosi paljon kritisoin. - - Kun nykyään panostetaan hirveesti siihen, että on tätä - - teoriapuolta, että täytyä sitä lappua ja havainnoi tuon lapun kanssa - - mä en kerkeis täällä paljon muuta tehdä, kun selata noita lappuja, että minkäs mää seuraavaks täytän. Siis mulla on itellä semmonen tunne.

Opiskelutarinan jälkeen opettajat kertoivat uratarinassaan ensimmäisestä työpaikastaan. Opettajien kertomuksissa erityisesti ensimmäiset työvuodet ovat olleet merkityksellistä aikaa ammatillisen identiteetin muodostumiselle. Ensimmäisten työpaikkojen hyvä ilmapiiri, yhteistyön toimivuus sekä nuoren opettajan mielipiteiden ja ajatusten vastaanottavuus työyhteisössä on koettu tärkeinä ja näin ollen nuoren opettajan ammatillista identiteettiä vahvistavina tekijöinä. Lisäksi vastuun saaminen ja autonomia toteuttaa itseään ja sitä, minkä itse kokee oikeaksi työssään, on opettajille tärkeää. Kaikki haastateltavat ovat tehneet uransa alkuvuosina paljon sijaisuuksia eri varhaiskasvatusyksiköissä.

Laura: Sijaistin vähän väliä jossain, varmaan vuoden verran. - - Se kokonaisuus, että kävi monessa paikassa, mutta se oli ihan älyttömän opettavaista - - mä tunsin varmaan kaikki tän kunnan lapset - - opintojen jälkeen ni se oli tosi, tosi opettavaista, et sä meet aina uuteen paikkaan, täällä on tämmöset tavat, täällä toimitaan näin. Ja jokaisen paikan rytmit, ja siellä oli paljon työntekijöitä, miltä sai taas tavallaan tietynlaisia tyynejä, tai näki, että toi toimii noin ja toi toimii hyvin tossa, ton lapsen kanssa tuo toimii.

Maikki: Mää aluks pitkään tein sijaisuuksia - - sillon olin monessa päiväkodissa ja...se oli kyllä aika semmonen rikkaus - - kiva nähä monenlaista, monta päiväkotia, monenlaisia ihmisiä, monenlaisia tapoja toimia ja...et jos ois niinku heti

menny johonkin yhteen paikkaan, ni varmaan niinku mun...mun ammatti-identiteetti ois tullut toisenlaiseks.

Kaisa: Pitkä polku. Että mä on nähnyt niinku monenlaista. Et oon nähny päiväkoteja, et mistä tiedän heti sanoa, että en haluaisi omaa lastani tänne tai en haluaisi toimia näin. Ja sitten taas niitä hyviä käytänteitä. Et sillain saanu muokattua sen hyvän kuvan.

*Äitiystarinat* kertovat nimensä mukaisesti vanhemmuuden vaikutuksesta oman ammatillisen identiteetin prosessissa. Henkilöhahmoina tarinassa ovat kertoja äitinä sekä tämän lapset. Äitiystarinoille tyypillistä oli oman minän vertailu ennen äitiyttä ja äitiyden jälkeen. Äidiksi tulon ja omien lasten myötä on tullut erilaiseksi kuin ennen äitiyttä oli. Esimerkiksi Kaisan identiteetikertomuksen huipukohta oli äidiksi tulo, joka muokkasi hänen ammatillista identiteettiään ja sitä, miten hän äidiksi tulon jälkeen työtään tekee. Työtä osaa tehdä eri tavalla kuin ennen.

Kaisa: Tietenkin omat lapset on vaikuttanut ihan tosi paljon - - kyllä omien lasten kautta on niin hirveesti oppinut ja sitten oppinut myös sen, että oikeesti lapset on tosi erilaisia, jo samassa perheessä tosi erilaisia - - Aattelen että oon nyt vähän erilainen sen jälkeen, kun oon ollut omien lasten kanssa kotona, niin nyt osannut ihan toisenlailla tehdä tätä työtä sen jälkeen.

Äitiystarinat olivat osa jokaisen tutkimukseen osallistuvan kertomusta, mutta vahvimmin ne näkyivät Riinan, Kaisan, Hannelen sekä Vilman kertomuksissa. Jokainen tähän tutkimukseen osallistuva opettaja on äiti. Äitiys ja omat lapset nousivatkin keskeisesti esille opettajien uratarinoissa.

Riina: Omien lapsien syntymät - - on muokannu kans tosi paljon, että kun on omia lapsia, niin sitten varsinkin vanhempia kohdatessa niin aina mietin, et jos ois kyse omasta lapsestani, niin miten toivoisin et tässä tilanteessa tehtäis. Ja se auttaa tosi paljon - - asettaa niinkun mittasuhteita ja myöskin et sitä asennetta ja sitä kaikkea, äänensävyä ja miten mihinkin asiaan puututaan. Ja miten kommunikoidaan vanhempien kanssa rakentavasti, varsinkin jos on jotain vaikeita asioita niin - - ennen kun mä sanon mitään, ni mä käyn ikään kuin mielessäni keskustelun, et jos mä sanon näin, niin miltä minusta tuntuisi vanhempana.

Vilma: Oma lapsi, se opetti tosi paljon. Ymmärs niinku vanhempia paljon paremmin. Et kun aina ennen on aatellu, et voi vitsi sentään, mitä toi nyt valittaa, kun ton lapsi ei saa nukkua jotain päikkäreitä, hei haloo...et siis nyt ymmärrän. Ja sitten ymmärrän myös vanhempia, kun ne tuo lapsen hoitoon, et kuinka niinkun rankkaa se on jättää itkevä lapsi siihen - - nyt ymmärtää sen toisenkin näkökulman paremmin.

Äitiys on opettanut, miten erilaisia ja yksilöitä lapset ovat. Lisäksi vanhemmuuden myötä lapsen maailma on tullut lähelle ja sitä kautta entistäkin tutummaksi. Omien lasten syntymät ovat myös muokanneet opettajien asennetta siihen, miten vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tehdään.

Riina: Varsinkin kun mulla on omia lapsia - - niin mä tiedän suurin piirtein, niinkun lasten kiinnostuksenkohteet ja pystyn sillä tavallaan heittäytyyn siihen maailmaan.

Uratarinat jatkuvat kuvauksella opettajan nykyisestä työpaikasta sekä omista työtehtävistä. Tyypillinen uratarinan käännekohta oli siirtyminen nykyiseen työpaikkaan. Uratarinoissa oli läsnä myös identiteetin *maantieteellinen pääoma*. Tällöin identiteetin muotoutumista määritteli fyysinen tila, päiväkotitoiminta - merkityksellistä opettajille oli erityisesti se, että on päässyt toteuttamaan itseään opettajana luomalla uutta, ikään kuin aloittamaan puhtaalta pöydältä uuden päiväkodin perustamisessa.

Hannele: Se oli kans mukava paikka. Siellä mä olin vuosia. Se oli uus rakennus - - että se oli ihan vasta valmis, mä menin siihen siis ihan uutena työntekijänä tavaltaan - - saatiin niinku itse luoda sitä. Kyllähän se on ihan mahtavaa semmonen.

Opettajien uratarinoilla on onnellinen loppu ja vaikeuksienkin jälkeen opettajat ovat huomanneet juuri oman työn olevan ”se oma juttu”. Erityisesti lapsilta saatu palaute sekä autonomia toteuttaa itseään työnsä kautta ovat opettajille tärkeitä, työhön sitoutumista kannattelevia voimia.

Hannele: Mutta että parasta työssä on mun mielestä tosiaan nuo lapset, että kyllä niinkun edelleen täytyy palata siihen mistä aloitin, että...aivan ihania lapsia täälläkin - - positiivinen palaute lapsilta, et se on niin aito ja semmosta...must se on ihanaa...niillä jaksaa eteenpäin. Ja myöskin vanhemmilta sitten että...kyllä ne on tärkeitä saaha sitten sitä, varsinkin tämmösen ryöpytyksen jälkeen mitä mä tossa koin ennen joulua, niin mä oon niinku aatellu, että mä silti luotan siihen, vanhempien palautteeseen ja lasten palautteeseen enemmän kun tämmösiin...käypäläisiin täällä.

Pedagoginen johtajuus näyttäytyi uratarinoissa kokonaisuuden hallintana. Johtajuus on työyhteisössä jaettu vastuualue, mutta opettajat kokevat olevansa viimeisessä vastuussa varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesta pedagogisesta toiminnasta:

Kaisa: Kun on se pedagoginen vastuu, niin vaikka jotkut työvuorot ja tämmöset ei sinällään siihen liity, mutta mä nään, että kun mä teen ne ite, niin mä pystyn siinä huomioida myös sen, että tietyissä toiminnoissa on oikeeseen aikaan porukka paikalla ja on oikean verran aikuisia lapsiin - - koska mä koin, että kun se koko könttä on mulla, ni mä pystyn hahmottaa sen kokonaisuuden ja tietää ne systeemit.

Riina: Jos on jotain, mikä mietityttää vasussa tai sit näissä niinku vasukeskustelujen kirjaamisissa ja muissa, niin multa saa niihin konkreettisesti silloin apua.

Uratarinoissa opettajat kuvailivat pedagogista johtajuutta konkreettisen johtajuustoiminnan kautta. Päiväkodin tiimien tukeminen ja auttaminen pedagogiikkaan liittyvissä asioissa, kuten lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamisessa. Lisäksi opettajien kuvaamia johtajuustoimia olivat työvuorojen tekeminen, varhaiskasvatuksen arviointi, tiimin jäsenten kannustaminen, työyhteisö toimintatapojen laaja havainnointi, pedagoginen dokumentointi ja palaverien puheenjohtajana toimiminen.

Vilma: Et ihan kaikki, niinku koko se, kaikkien niitten ryhmien niinku havainnointi ja tukeminen - - sit kaikki niinku, siis tämmönen auttaminen, et jos joku tarvii vaikka puheterapiaa tai jotain muuta, et mistä voi hakea.

Laura: Tietysti se, että on siellä niissä palavereissa ja sit tuo sen tiedon sieltä myös tänne muille työntekijöille. Et se on tärkeä myös sitä kautta, tiedottaa niitä asioita.

Tieto varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöstä ja tiedottaminen ovat myös opettajien pedagogisen johtajuuden osa-alueita. He tuovat tietoa työyhteisöönsä ja tiimiinsä osallistumalla esimerkiksi koko kunnan varhaiskasvatuksen vastuutiimin palavereihin. Tieto näkyi myös pedagogisena osaamisena ja kykynä pedagogiseen argumentointiin, joka on erityisesti opiskelutarinoiden myötä omaksuttua varhaiskasvatuksen substanssiosaamista.



### 5.3 Arvotarinat

*Arvotarinoille* ominaista oli kerronta identiteetin *toiminnallisten pääomien* kautta, eli opettajat rakensivat ammatillista identiteettiään kuvailemalla niitä toimintoja, jotka ovat heille tärkeitä (ks. Esteban-Guitart 2012). Tarinoissa opettajat muo-  
vat ammatillista minäänsä peilaamalla kokemuksiaan omiin henkilökohtaisiin ja ammatillisiin arvoihinsa sekä siihen, mitä he pitävät varhaiskasvatuksen opetta-  
jan työssä tärkeänä. Lisäksi arvotarinoissa kertojat esittelevät omia ammatillisia mielenkiinnonkohteitaan ja tavoitteitaan. Arvotarinat ovat siis opettajan kuvauk-  
sia heille merkityksellisestä toiminnasta. Arvotarinoilla myös luodaan samanlai-  
suutta, kuvaa siitä, millainen jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan tulisi olla:

Hannele: Mitä mä pidän tärkeänä, ni on se empatiakyky. Että pitäs olla jokaisella joka tälle alalle tulee ni semmonen vahva tunneäly. Herkkyys sille lapsen tarpeelle, et mikä se on - - että oikeestaan mikään ei oo niin tärkeitä.

Arvotarinoissa opettajien kerronta kääntyy omaan itseän. Kertojien tarinoista nouseekin sekä ammatillisia että henkilökohtaisia arvoja. Ammatilliset arvot ovat niitä, joita jaetaan kollegiaalisesti muiden työyhteisön jäsenten kesken ja jotka perustuvat varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin, tutkimukseen ja lakeihin. Näiden ammatillisten arvojen kuvaus olikin toistuva piirre opettajien arvotarinoissa. Esimerkiksi Kaisan arvotarinan taustalla on vahva oppimiskäsitys siitä, että lapsi oppii aktiivisena toimijana sisäisen motivaation herättelyllä aikuisjohtoisen toiminnan sijaan:

Kaisa: Mä yritän tehdä niinku monialaisesti - - sais aina sen lapsen mielenkiinnon heräämään. - - Et en oo semmonen ope, että istutaan pöydän ääressä ja nyt otetaan kynä käteen ja tehään. Enkä oo semmonen, että tuolissa istutaan jalat suorana, että jos mä nään, että lapsi kuuntelee ja on mukana, mutta jos on luonteeltaan sellanen, että on vaikee istua.

Tässä tarinatyyppissä kertojat peilasivat omia arvojaan ja itseään ympäristön tarjomiin mallitarinoiniin siitä, millainen on hyvä opettaja. Sitaatit "mulle on tärkeää", "toivoisin", "tulevaisuudessa haluaisin" sekä "haluan olla" nousivat esiin opettajien arvotarinoissa. Arvotarinoissa kertojat siis kyseenalaistivat vallitsevia käytänteitä omiin ammatillisiin arvoihinsa, tavoitteisiinsa sekä osaamiseensa

peilaten. He muovaavat omaa ammatillista identiteettiään aktiivisesti reflektomalla toimintaansa ja ammatillista ympäristöään.

Laura: Enemmän mä haluisin olla tuolla tekemässä niitten kanssa asioita, sitte tosi paljon menee aikaa siihen kaikkeen muuhun...mikä on varmaan joka paikassa se sama juttu, että ylimääräisiäkin töitä on jo niin paljon.

Jokaisen opettajan kertomuksista on nostettavissa arvoja ja tärkeitä toimintoja, jotka perustuvat varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä varhaiskasvatuslakiin, kuten pedagogisen toiminnan suunnittelu sekä monipuolisen oppimisen elämysten tarjoamien lapsille. Tasa-arvo, lempeys, oikeudenmukaisuus ja reiluus ovat myös arvoja, jotka nousevat myös esille arvotarinoissa. Opettajille tärkeitä ammatillisia arvoja ovat myös lapsen oikeuden toteutuminen sekä lapsen oikeus pätevään opettajaan.

Riina: Tykkään vahvuuspedagogiikasta, että haluan olla kannustava ja semmonen niinku positiivinen - - paljon kiinnitän huomiota, vaikka niinku lasten itsetuntoon, että kun on paljon semmosia lapsia, joilla se on heikko, niin sitten varsinkin heitä niinku paljon pitää kannatella sillä semmosella niinkun positiivisuudella - - se on siellä mulla ehkä se tausta-ajatus.

Kun uratarinat kulkivat läpi haastattelun ja pitivät sisällään monia eri mittaisia tapahtumasarjoja, olivat arvotarinat lyhyempiä, mutta enemmän tunteita sisältäviä kertomuksia. Tästä tarinatyypistä oli siis niiden välittämien tunteiden kautta tulkittavissa tarina sanojen takaa. Arvotarinat eivät myöskään olleet juoneltaan selkeitä; osa niistä oli hyvinkin lyhyitä, ilmentäen kuitenkin sen, mikä on kertojalle tärkeää ja arvokasta työssään ja omassa työroolissaan:

Kaisa: Mä ite en oo silleen kiinnostunut siitä johtajuudesta, että mä haluan tehdä arkityötä, että mä haluan olla lasten kanssa tekemisissä.

Arvotarinat olivat usein opettajien identiteetikertomusten käännekohtia. Tällöin päiväkodin johtamis- tai toimintakulttuuri ei vastannut opettajan omia arvoja tai sitä, minkä hän kokee työssään merkitykselliseksi ja oikeaksi. Arvotarinoiden käännekohta on ollut se, että on joutunut toimimaan vastoin omaa ammatillista identiteettiään ja arvoristiriidan kautta päätyneet hakeutumaan muualle töihin.

Riina: Mä olin, olin tota ihan valmistumisen jälkeen, olin hetken aikaa yksityisellä - - mutta en, en yhtään tykännyt siitä touhusta ja lähdin pois heti kun koeaika oli päättymässä että - - joka paikassa kuuls se ajatus, että täällä tehdään bisnestä bisneksen eikä niinku lasten takia - - oon ollu paljon tyytyväisempi kyllä täällä olooni.

Usein nämä käännekohtat olivat nivoutuneet osaksi uratarinan juonikulkua. Maikin kertomuksen käännekohta oli se, kun hän päätti lähteä työnantajalta, jolla hän oli työskennellyt lähes 30 vuotta. Toimintakulttuuri ei enää vastannut Maikin arvoja siitä, miten hän haluaa varhaiskasvatuksen opettajan työtä tehdä:

Maikki: Se toimintakulttuuri muuttu vuosien varrella aika paljon, että musta tuntu, että lapset nähtiin vaan numeroina ja lukuina ja...sitten se päiväkotihan on todella iso yksikkö - - ni siinä vaiheessa, kun seisoo iltavuorossa, sulla on viis lapsilistaa kädessä ja puhelin siinä, että niin...sit sieltä tulee joku vanhempi, sä et yhtään tiedä ketä tullaan hakemaan, hän piippaa puhelimen ja mä, mä katon, no tämän niminen, no missähän ryhmässä ja kukahan se näistä joka täällä on, viiden väriset liivit pihalla niin...se ei oo oikein mun juttu.

Arvotarinoissa oli tunnistettavissa kolme yksityiskohtaisempaa tarinatyyppeä, jotka ovat ideaalitarinat, vahvuustarinat ja peilaustarinat. *Ideaalitarinoissa* opettajat määrittivät tulevaisuuden minäänsä, ikään kuin vastaten kysymyksiin ”millainen haluaisin olla?” sekä ”millaiseksi haluaisin kehittyä?” Opettajat kuvaavat omaa ammatillista identiteettiään vertaamalla nykyistä itseään ideaaliin. Ideaalitarinat olivatkin vahvasti tulevaisuusorientoituneita. Niissä opettajat tarkastelivat omia kehityskohteitaan ja kertoivat, millainen olisi hyvä opettaja. He vertailivat tätä ideaaliopettajan määritelmää tämänhetkiseen minäänsä. Mallitarina varhaiskasvatuksen opettajasta, joka tuntee opetussuunnitelmat ja muut työtä ohjaavat asiakirjat kuin omat taskunsa, ohjaa oman ideaaliopettajan rakentumista:

Laura: Pitää olla aika lailla aika perillä kaikesta mitä pitää tehdä, et varmaan vielä enemmän kuin tällä hetkellä. Et pitäs varmaan - - vielä paremmin perehtyä niihin kaikkiin varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetussuunnitelmaan - - että ne osaa niin kun oikein kunnolla. - - Vastuuttaa myös sitä muuta porukkaa niissä asioissa - - siinä mä olen huono...että mun pitäis jakaa vielä enemmän sitä vastuuta, tai sitä työtä, että tuntuu että ite sit tekee kaiken ja huhkii hirmusesti.

Opettajat kuvasivat itseään omien vahvuuksiensa kautta *vahvuustarinoiden* avulla. Vahvuuksista kertominen jo itsessään kertoo siitä, että ne ovat kertojalle

itselleen tärkeitä ja tavoiteltavia ominaisuuksia omassa opettajuudessa. Vahvuuksiaan kuvailivat erityisesti Maikki, Hannele ja Kaisa. Vahvuustarinoista huokuu elämäkokemus sekä vankka minäkuva ja identiteetti, jotka pohjautuvat omiin vahvuuksiin jotka ovat elämäkokemuksen myötä kehittyneet. Vahvuustarinoilla he myös erottelevat itsensä varhaiskasvatuksen opettajiksi, jossa Bambergin teoriaa (2012) mukailten on läsnä itsensä positiointi erilaisuuden tai samanlaisuuden ulottuvuuksien kautta – me varhaiskasvatuksen opettajat olemme tällaisia, samanlaisia, ja jollekin toiselle, erilaiselle, sopii muu työ.

Maikki: Mikä on semmonen yks oma vahvuus, nii on asiakaspalvelu, elikkä niinku mun on hyvin helppo tulla vanhempien kanssa toimeen, että on, on semmonen vuorovaikutus - - se kyky asettua toisen asemaan. Mutta kyllähän siinä täytyy olla se oma, oma persoona että...eihän niinku kaikki...joku toinen sopii sitten johonkin toiseen työhön. Minusta ei ois siihen, että minä istusin siinä toimistopöydän vieressä ja ja tota noin...ohjelmoisin. Mun pittää aina välillä päästä nousemaan ylös.

*Peilaustarinoissa* keskeisessä roolissa itsensä määrittelyssä olivat työuran aikana nähdyt toimintamallit ja työkultuurit, jotka eivät vastanneet opettajan ammatillisia arvoja. Kuten uratarinoissa toin esiin, useiden päiväkotien ja erilaisten toimintatapojen ja mallien näkeminen on auttanut muodostamaan näkemyksen siitä, millainen itse haluaa olla ja miten itse haluaa toimia. Usein opettajat kertoivat kokemuksistaan peilaustarinoiden, eli sen kautta, miten he eivät ainakaan halua toimia opettajana tai millaisia he eivät halua olla, korostaen omaa erilaisuuttaan. Peilaustarinat päättyvätkin usein ilmaisuun ”se ei oo mun juttu” tai ”mä en pystyis”.

Kaisa: Heti ekana päivänä mä huomasin, että täällä on tosi kummallinen ilmapiiri. Ja sitten just semmonen...semmonen jännä suhtautuminen lapsiin. Että sitten kävi ihan semmosta, että eräskin vanhempi alkoi aina mulle sanoon, että sä oot ensimmäinen joka pitää heidän lasta sylissä. Ja sä oot ensimmäinen, että heidän lapsi aina oottaa, että ootko sä aamussa - - tuossa työpaikassa mä olin oikeesti, että ei voi olla totta.

Laura: Mä en oo ikinä oikeesti...mä en halua...siis mä en tykkää sellasesta et lapsille puhutaan...siis voi olla tiukka, mutta sit taas niinku joku raja siinäkin, että millä tavalla ollaan tiukkoja, et tavallaan sitä lasta ei voi kuitenkaan nöyryyttää.

Pedagoginen johtajuus näyttäytyi arvotarinoissa ennen kaikkea oman pedagogisen johtajuuden ideaalin ja konkreettisten resurssien yhteentörmäyksenä. Opettajat tunnistavat toimenkuvaansa liittyvät vastuut ja velvollisuudet, mutta pohivat tarinoissaan sitä, onko heillä tarpeeksi tilaa toteuttaa pedagogista johtajuutta työyhteisössään. Kertojat kokevat, että oma ryhmä kärsii silloin, kun pedagogisen johtamisen tehtäviin ei ole resursoitu esimerkiksi lisähenkilöstöllä tai työajalla. Pedagogiselle johtajuudelle ja yhteiselle arvokeskustelulle ei jää tarpeeksi aikaa.

Hannele: Huolehtii siitä - - se toiminta semmosena, niinku tossa toisessakin ryhmässä, et se ois niinku ok. Mutta siihenhän mä en oo, enhän mä oo mitenkään niinku selvinny. Että se on mulle niinku itelle ollu semmonen vähän kovakin paikka huomioida se et...ei oo aikaa siihen.

Maikki kuvaa toimenkuvansa moninaisuutta ja kertoo siitä, miten esimerkiksi siivoustöiden tekeminen opettajana on poissa varhaiskasvatuksen opettajan ”ykköstyöstä” – eli lapsiryhmästä ja lasten edun toteutumisen huolehtimisesta:

Maikki: Eliikkä meillä on aika piestä sakkia - - ja se on mulla se ykkösjuuttu, joka hoietaan ensin ja sen jälkeen hoietaan sitten paperitöitä. - - Aika pitkälti se mun SAK- aika menneekin sitten tähän mun apulaisjohtajan työhön - - tokihan sitten täytyy myöntää, että osa tulee tehtyä kotona...mutta se on sitten taas oma valinta, siihen ei kukaan velvota. Mutta enempi mua ärsyttää sitte se, että jos se jää tekemättä...mutta tää vähän on, että lastentarhanopettaja, saatika sitten, jos sinä olet apulaisjohtaja tai päiväkodinjohtaja, niin sun toimenkuva on hyvin moninainen, että sää...hiekotat pihaa ja laita tiskejä ja peset pylyjä ja pyyhkit pöytiä - - kuinka paljon meidän työstä menee siihen, mikä ennen oli vaikka päiväkotiapulaisen työtä. Siis ei sillä, että joku työ on tärkeämpää kun toinen. Mutta sinä aikana, kun mä meen siivojan työtä taikka sitten tuota...mikä nyt tää on tää laitospies, minkä pitäs tää piha hiekoittaa, niin sen ajan mä voisin käyttää siihen omaan, siihen lastentarhanopettajan työhön - - johan se ammattinimeke sanoo mikä sun tärkein työ on...elikkä ne lapset.

Arvotarinat kertoivat vahvoista varhaiskasvatuksen asiantuntijoista, joille on opettajaopintojen ja työuran aikana muodostunut vahva eettinen tietoisuus sekä työtä ohjaava ammatillinen, kollegiaalisesti jaettu arvomaailma. Arvotarinoitten opettajat tietävät, mikä on lapselle hyväksi ja mikä on oikein.

Kaisa: Mulle on tosi tärkeetä se, että miten suhtaudutaan lapsiin, että semmonen positiivinen ilmapiiri ja positiivinen palaute - - koitan tuua, että ei oo vaan se ohjattu juttu millon treenataan, vaan että sen vapaan leikin aikana on liikuntavälineitä saatavilla. Että ne ei oo vaan irrallisia ohjattuun toimintaan perustuvia juttuja. Että pedagogiikkaa on koko ajan.

Vilma: Ja tietenkin mä toivoisin et siihen annettais enempi aikaa, koska se (suunnittelu) on tosi tärkeätä. Varsinkin se pedagogiikka, kaiken sen toiminnan suunnittelun takana. Siis kaiken mitä me tehään, niin sen takana.

Tätä vahvaa arvokeskustelua opettajat käyvät työyhteisössään pyrkien jaettuun ymmärryksen siitä, mitkä ovat lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevia toimintatapoja ja ovat näin ollen pedagogisina johtajina työyhteisössään arvokeskustelun ylläpitäjiä – jos sille vain annetaan aikaa.

## 5.4 Positiotarinat

Kuten arvotarinat, myös *positiotarinat* nivoutuivat osaksi opettajien uratarinaa. Positiotarinoissa korostui identiteetin *sosiaalinen pääoma*, eli niiden keskiössä olivat merkitykselliset vuorovaikutussuhteet, kuten kollegat ja muut työtiimin entiset tai nykyiset jäsenet. Lisäksi positiotarinoissa omaa ammatillista identiteettiä muodostettiin *kulttuurilliseen pääomaan* peilaten. (ks. Esteban-Guitart 2012.) Tämä näyttäytyi tarinatyyppissä erityisesti siten, että kertojat määrittelivät itseään sosiaalisten kategorioiden kautta, kuten asetelmin ”innokas vastavalmistunut lastentarhanopettaja”, jonka vastassa oli ”työhönsä kyllästynyt vanha lastenhoitaja”.

Riina: Meidän tiimissä on yksi lastenhoitaja, joka on tehnyt tosi kauan töitä - - hän on hyvin vahvatahtoinen ihminen myöskin - - se on vähän jännä se meidän roolitus, kun mä oon kuitenkin pedagoginen lähiesimies ja myöskin opettaja - - niin hänellä niinkun on semmonen niinkun henkinen tota, johtajan rooli, niinku minun lisäksi siinä, minkä mä oon hyväksynyt, koska hän on taitava siinä työssään mitähän tekee, ja mä en niinkun...mä en niinkun halua ikäänkuin asettua hänen eteensä - - mut välillä hän ottaa niinku semmosen aseman itse, tai niinkun haalii myöskin itselleen kaikkee semmost vastuuta, mitä ei välttämättä tarvis - - hän välillä niinkun ikään kun silleen mun yläpuolelta sanelee, et miten me tehdään asioita - - mulla on erilainen työote siihen asiaan, et mä esimerkiks vaikka jos on jostain lapsista kyse, niin mul on paljon lempeämpi suhtautumistapa siihen.

Positiotarinat seurasivat usein arvotarinoita ja niissä opettajat puntaroivat omaa asemaansa ja rooliaan työyhteisössään sekä yhteiskunnassa. Identiteettineuvottelut ja erilaisten ammatillisten roolien ja toimijuuksien kuvailu ovatkin positiotarinoissa vahvasti läsnä. Kun arvotarinoissa opettajat arvioivat ja kyseenalaista-

vat ympäristönsä vuorovaikutussuhteita sekä kollegojen toimintaa, positiotarinoissa arviointi ja ammatillisen identiteetin kyseenalaistaminen kohdistuu ammatillisista vuorovaikutussuhteista opettajaan. Näin ollen positiotarinoissa vahva vaikuttaja on kääntynyt päinvastoin ulkoa opettajaan itseensä.

Vilma: Kun sä meet sinne paikkaan ja jos sä teet lastenhoitajan sijaisuuden, nii sit sä saat sellasta niinku "no uskaltaaks sua nyt päästää noitten lasten kaa tonne pihalle" - - Ja siis niinku "onks sul mitään koulutusta tähän?" Joo, mä oon opettaja. Nii sit "ai sä oot opettaja!" Niin tiiätsä, niinku puhe muuttu - - et ne kiinnostu heti kun ne kuuli, et ai sä oot opettaja, et meillä ois yks opettajan paikka vapaana - - (sijaisista) ennakkoajatus et sulla on kahden päivän perehdytys tähän hommaan ja sä tuut tekeen sijaisuutta. Mut sit kun sä kerrot, et sä oot koulutukseltas jotain nii sit se asenne muuttuukin paljon niinku semmoseks, et sua arvostetaan paljon enemmän.

Positiotarinoissa on siis ennen kaikkea kyse siitä, että työyhteisön vuorovaikutussuhteet vaikuttavat vahvasti, joko kyseenalaistaen, tai vahvistaen opettajan vallitsevaa ammatillista identiteettiä. Bambergin (1997, 2011, 2012) teoriaa mukaillen tässä tarinatyyppissä näkyy se, asettuuko opettaja samalla puolelle työyhteisönsä jäsenten kanssa kokien samanlaisuutta, jota kuvaan erityisesti *tiimitarinoissa* ja *inspiraatiotarinoissa*, vai astuuko kertoja eri puolelle kuin muu työyhteisö, kokien erilaisuutta, mikä korostuu ennen kaikkea *kyseenalaistamistarinoissa*.

Riina: Ja vaikka mä puhun näin ni ei tarkota sitä, että mä nostaisin lastentarhanopet, tai varhaiskasvatuksen opettajat jotenkin jalustalle, koska mä aattelen et koko tiimi tekee yhteistyötä, ja tiimin kaikkien vastuulla on suunnitella ja kehittää toimintaa ja olla tietoisia niin kun vasun sisällöistä - - kuitenkin opettajalla on tietty semmonen vastuu kuitenkin siitä sen toteutumisesta - - et meillä ois kaikilla yhtenäinen linjaus, miten me vaikka puututaan johonkin lapsen ei toivottuun käytökseen tai näin.

Kuten arvotarinoissa kävi ilmi, opettajille tärkeitä arvoja ovat tasapuolisuus ja tasa-arvo työyhteisön jäsenten välillä. Positiotarinoissa opettajat korostavatkin sitä, että he eivät halua asettaa itseään toisten yläpuolelle tai astua toisten varpaille. He kertovat omasta roolistaan ja asemastaan työyhteisössään varoen, alalla vallitsevien jännitteiden vallitessa myös identiteettikertomuksissa. Positiotarinoille tyypillisiä ilmauksia olivatkin "en halua astua kenenkään varpaille", "väheksymättä toisen koulusta" sekä "en nosta itseäni jalustalle".

Kaisa: Kyllä se toisen open kollegius, että ois se toinen kollega, että vaikka mullakin ollut nyt hyvät hoitajat, mut se, että ois ne kaks opee ni kyllä mä nään, että se on hyvä. Väheksymättä hoitajien koulutusta, mut ei heillä oo sitä kaikkee tietoo kuitenkaan. Kyllä mulla se kokemus on mun työuralta, että kaikinensa - - olisin kaivannut sellaista huippumallia myös.

Huomioitavaa onkin, että positioiden neuvottelut ovat oleellinen osa identiteetin rakentumista myös arvotarinoissa ja uratarinoissa, mutta positiotarinoille keskeistä on position neuvottelujen korostuminen nimenomaan konkreettisten vastustajien tai kumppaneiden kautta. Positiotarinoissa korostui myös yhteiskunnalliset diskurssit ja tarinoiden sisällöt olivat sidottavissa poliittiseen kontekstiin, jolloin kertoja positioiden itsensä päättäjien ratkaisuja vastaan.

Hannele: Nää yhteiskunnan, tai voi sanoa, että tavallaan päättäjien ratkaisut. Ne aika paljon myöskin vaikuttaa siihen, mitä mä aattelen tästä työstäni - - et mun mielestä ei mee ollenkaan hyvään suuntaan.

*Kyseenalaistamistarinoissa* opettajat kertovat haasteellisista vuorovaikutustilanteista työurallaan, jotka haastavat opettajan ammatillisen identiteetin. Kyseenalaistamistarinoille tyypillisiä henkilöitä olivat *vastustajat*, eli kertojaa itseään kokeneemmat kollegat tai toisen ammattikunnan edustajat. Kyseenalaistamistarinoissa oli vahva tunnelataus. Vastustajia kuvailtiin usein termeillä "negatiivinen", "vahva" sekä "tapoihinsa pinttynyt". Kyseenalaistamistarinoissa kertojat asettavat itsensä selkeästi erilaiseksi kuin vastustajat.

Hannele: Musta tuntu, että ne oli aivan niinku kyllästynyt siihen työhön ja kaikki oli hirveen negatiivista ja lasten kans ei tehty yhtään mitään, et kun mä rupesin innokkaana vastavalmistuneena suunnittelemaan musiikkituokiota: "aaai säkö oikeen tommosta musiikkituokiota alat suunnitella". Et siis hirveen negatiivinen! Mä sanoin itteni irti puolen vuoden päästä siitä, se oli ihan niin...semmonen negatiivinen - - Niä mä aattelin, että ei tää passaa mulle, että mä oon ihan vastavalmistunu ja mä oon innokas ja haluaisin tehdä kaikkee, niin siellä istutaan vaan lattialla seinän nurkassa - - aina oltiin kaikki niin negatiivisessa...kato kun mä olin lastentarhanopettaja.

Kyseenalaistamistarinoissa kertojan ammatillinen identiteetti, opettajuus tai pedagoginen johtajuus, on tullut kyseenalaistetuksi toisen henkilön toimesta. Kyseenalaistamistarinoita kertoivat Hannele, Vilma, Riina sekä Kaisa. Opettajat kuvailevatkin tunteitaan ristiriitaisesti ja tarinoista heijastuu turhautuminen kerto-



jan ammatillisen osaamisen kyseenalaistamiseen. Kyseenalaistamistarinat päättyvät muutokseen: joko opettaja vaihtaa työpaikkaa, pyrkii muuttamaan itseään vastaamaan vallitsevaa tilannetta, eli mukautumaan, tai vastapuoli muuttaa asennettaan suhteessa kertojaan. Vaikka oma koulutus on opettajalle itselleen selvä ammatillisen identiteetin rakennuspalikka, eivät muut työyhteisössä aina tunnista, mikä on varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ydinaluetta, kuten Kaisa kuvailee:

Kaisa: Mäkin - - alkuun törmäsin vähän sellaseen, et mulle tuli sellanen olo, että nyt aina ei ehkä muisteta sitä, että ainakin kun ite oon yliopistokoulutuksen käynyt, enkä sosionomikoulutuksesta tiedä...mutta että - - oikeesti hei mä oon opiskellut tähän monta vuotta, että mä en oo mikään kynän ja vihkon kanssa kulkija, joka vaan jotain täällä kirjottelee vihkoonsa! Niinku esimerkiks, kun mä joskus kerroin, että meillä oli ihan matikka, äikkä, musiikki - - "ai ootteks te käyny ihan tommosia". No, ollaan. Et jotenkin semmosta virheellistä käsitystä.

*Tiimitarinat* olivat tunnelmaltaan iloisia ja onnellisia tarinoita, joissa päähenkilöinä oli opettajan nykyinen työpari tai tiimi. Tiimitarinat henkivät vahvaa mehenkeä ja niissä korostettiin hyvää ilmapiiriä, yhteistyön sujuvuutta sekä samanlaisuutta. Roolit tiimissä ovat asettuneet uomiinsa kuin itsestään, tiimin jäsenet jakavat saman arvomaailman ja ovat opettajien sanoin "luonnostaan saman henkisiä". Tiimitarinoissa tiimi tuki opettajaa työssään ja tiimin jäsenet pitivät huolta toistensa hyvinvoinnista. Tiimitarinoissa kertoja ja muu työyhteisö olivatkin vahvasti samalla puolella.

Kaisa: Et kyllä mä oon tiimiläisille sanonut, että on kyllä paras tiimi mitä mulla on ollut -- et esimerkiks tää lapsen positiivinen kohtaaminen, ei meidän oo tarvinnut käydä mitään keskusteluja siitä sen kummemmin - - että meillä vaan on nyt sattunut niin samantyyppiset ihmiset samaan aikaan - - et oon oppinut myös työkavereilta just sitä lapsen kohtaamista "että ainiin tolleenkin vois ton tehdä", että sinällään molemmin puolista.

Tiimitarinoiden tiimeissä työtehtävät ja vastuut oli jaettu selvästi. Tiimitarinoita kertoivat Maikki, Kaisa ja Laura. Tiimitarinoille tyypillistä oli myös toinen toiselta oppiminen sekä kokemus tiimin jäsenten samanlaisuudesta ja tasapuolisuudesta koulutustaustasta tai ammattinimikkeestä riippumatta. Opettajat kertovat oppivansa jatkuvasti myös omilta työkavereiltaan - omaa identiteettiä rakennetaan jatkuvassa vuoropuhelussa ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa.

Maikki: Jennalla on niin samanlaiset arvot ja toimintatavat ja siis...hän on aivan todella uskomaton, että miten se toiminta voi olla niin...kuinka Jenna niinku näkee aina sen lapsen ja toiminta on niin sieltä lapsilähtöistä - - hän niin kyllä ihan tämmönen todellinen pedagogi.

Pedagoginen johtajuus näyttäytyi *inspiraatiotarinoissa*, joita kertoivat Maikki, Kaisa sekä Vilma. Inspiraatiotarinnassa opettaja on inspiroinut, kannustanut ja rohkaissut omalla toiminnallaan muita työyhteisönsä jäseniä muutokseen. Inspiraatiotarinoihin liittyi oma asema tiimin ohjaajana. Lisäksi tiimin jäseniltä saatu positiivinen palaute on vahvistanut omaa ammatillista identiteettiä ja toisaalta myös lisännyt kokemusta erilaisuudesta tiimissä. Kuten Kaisa kuvaa, hän on toiminut vain siten, miten itse ajattelee olevan oikein:

Kaisa: Oon saanut sitä palautetta tiimiltä sen alun jälkeen, että oon tuonut paljon hyvää ja uutta. Ja semmosta että voi tehdä erilaisia asioita - - et mä oon mielestäni vaan toiminut miten mä ite nään hyväks - - on sanottu, että "ajattelin ennen näin mutta olet avannut silmäni ja nyt ajattelen näin" - - Ainakin tohon liikumiseen ja semmoseen, että voi vähentää sääntöjä ja muuta.

Opettaja on tiimissään kannustaja ja rohkaisija. Hän toimii tietoisesti mallina ja esimerkkinä tiiminsä jäsenille. Inspiraatiotarinat ovatkin oman ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyviä tarinoita, joissa opettaja on myös tietoisesti ja aktiivisesti ollut mallina ja esimerkkinä muille työyhteisönsä jäsenille. Opettajat siis positioivat itsensä työyhteisössään ohjaajina. He pyrkivät tietoisesti ja aktiivisesti ohjaamaan tiiminsä jäseniä.

Kaisa: Oon huomannu, että yhdellä lapsella pukemista auttaa, että plärää sen sukan kuvan, että nyt alotat tästä vaatteesta. Ja sit kun huomaan, että muut ei käytä niitä kortteja, niin koittanut sitten, että "hei muistatko, ota ne kuvakortit". Tai sitten oon tehnyt niin, että oon ite hakenut sen kuvakortin, niinku nytkin kävi justiin viimeviikolla nii...ei suostunut millään pukemaan ja yks oli käskeny monta kertaa. Mä hain kortin ja näytin "pue tämä" ja hän puki heti. Ja sit välitin tiedon, et huomasiitko, että nää auttaa tosi hyvin. Tavallaan semmosta pikkuarviointia siinä heti tilanteessa.

Lisäksi pedagoginen johtajuus näyttäytyi tarinoissa, joissa ilmeni opettajan vahva toimijuus johtajana. Näitä *johtajuustarinoita* sisälsivät Maikin, Lauran, Kaisan sekä Riinan kertomukset. Johtajuustarinoille tyypillistä oli rohkeus puhua itsestään yksikkönsä pedagogisena johtajana ja rohkeus ottaa johtajan rooli, aset-

tua johtajan asemaan. Pedagoginen johtaja myös huolehtii monipuolisen toiminnan toteutumisesta ja tunnistaa vastuunsa. Oleellista ei opettajien mukaan ole se, kuka tiimissä vetää ohjattua toimintaa, vaan se, että opettaja on kuitenkin viimeisessä vastuussa huolehtimassa siitä, että monipuolinen pedagoginen toiminta toteutuu lapsiryhmässä.

Laura: Se on se viimeinen vastuu siitä suunnittelusta kuitenkin niinku sillä opella. Ja se, että näkee, että ne kaikki asiat tulee käytyä mitä pitää tehdä...tai mitkä kuuluu meille.

Johtajuustarinoissa korostui myös opettajan vahva toimijuus: he kokevat vaikuttavansa työyhteisössään ja kertojan johtajuus oli tunnustettu muun työyhteisön tasolla. Kertojat myös korostivat lain ja varhaiskasvatussuunnitelman noudattamista ja he pyrkivät sitouttamaan tiimensä jäseniä varhaiskasvatuksen tavoitteiden eteen työskentelemiseen.

Positiotarinoissa kertojat kuvaavat itseään toimijoiksi, joilla on ”viimeinen vastuu” tai ”viimeinen päätösvalta”. Positiotarinoissa kertojat määrittelevätkin itseään pedagogisena johtajana erilaisten roolien kautta.

Riina: Ja sitte täytyy olla jämäkkä, ja kertoa et, koska kuitenkin vasu on velvoittava asiakirja. Ja se tarkoittaa sitä et me ei voida vaan valita sieltä jotain, sieltä täältä jotain juttuja mitä me nyt ehkä ois kiva toteuttaa, vaan meidän on toteutettava varhaiskasvatussuunnitelman mukaista toimintaa. - - Sen roolin on oltava semmonen jämäkkä, mutta ystävällinen - - kertoo ja selittää mitkä on meidän lakisäteiset velvoitteet, ja tsemppaa ja auttaa konkreettisesti miten niihin päästään.

Pedagoginen johtaja puuttuu tarvittaessa, mikäli yhdessä sovitut toimintatavat tai varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet eivät toteudu. Kuitenkin, ikään kuin johtajuustarinoiden vastinparina, pedagoginen johtajuus näyttäytyi positiotarinoissa myös tasapainotteluna epäselvien odotusten ja roolien selkiytymättömyyden ristipaineessa:

Hannele: Mulle on itellekin sitte jäänyt vähän epäselväks - - mitä tässä niinku haetaan tällä pedagogisella johtajuudella - - mun mielestä (organisaatio) vois antaa vähän enemmän ohjeita siihen, että mitä kaikkea siihen vois kuulua - - mun mielestä tää ei oo ollenkaan niinku hahmottunu. Kyllähän mä tiän mitä lapsi osaa, että ei se siitä oo kiinni, mut - - kun mä en tiedä, että mitä mä oikeen...miten mä osaisin laittaa sen sillain...mikä se on se mitä ne odottaa siellä.

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat vuorovaikutuksen taitureita, jotka tasapainoilevat jatkuvasti arjen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa riippuen siitä, onko keskustelukumppanina esimerkiksi lapsi, lapsiryhmä tai oma tiimi. Omaan työyhteisössään opettajat kuitenkin kuvaavat osin ristiriitaisesti ja arvioiden. Vaikka Kaisa toteaaakin olevansa käytännössä se, jolla on viimeinen päätäntävalta, ei hän kuitenkaan ”ole ihan se johtaja, joka päättää”:

Kaisa: Mä en oo mikään pomottajatyyppe, mutta kyllä mä aattelen itteni, että mä oon semmonen pikku pomo tavallaan. Et se on tavallaan mun työnkuva, että mulle tulee naruja täältä ja täältä ja mä pidän ne yhdessä sitten. Ei voi niinkun vaan, että mäpä meen töihin ja katotaas miten tää nyt menee, ai ne tekee tolleen, no annetaas tehä - - en mikään semmonen, että haluan pitää itseäni ylempänä hoitajaa, mutta siis sellanen kokonaisuuden hallitsija, ja semmonen, jolla ikään kuin on se viimeinen päätäntävalta - - et käytännössähän mä oon kuitenkin sitten sijaisasiat hoitanut melkein niinku ite ja sit oon vaan ilmoittanu - - vaikka sä oot se käytännön johtaja ja pedagogisiakin asioita ajatellen - - et sitten mä oon taas...kilauttanut sinne (esimiehelle), että miten on tapana toimia tällaisessa tilanteessa. Että kun et kuitenkaan oo ihan se johtaja joka päättää.

Työyhteisössään pedagogisen esimiehen rooli osoittautuu opettajien kertomuksissa epäselväksi ja jäsentymättömäksi. He eivät tiedä, mitä heiltä pedagogisina esimiehinä odotetaan. Häilyvät roolit ja epäselvät tehtävänkuvat nousevat kertomuksissa esille useaan otteeseen. Positiotarinoille ominaista oli myös se, että niissä erityisesti nuoret opettajat Riina ja Vilma kertovat vielä etsivänsä ja hakevansa omaa paikkaansa työyhteisössään:

Riina: Miten tää mun rooli näkyy vaikka tiimissä, niin joo mä oon miettinytkin välillä, että onko mä vähän liiankin kiltti ja mukautuvainen, et ehkä se on osaltaan vielä sellast niinkun ammatillista epävarmuutta, kun ei oo kuitenkaan enempää kokemusta - - se saattaa niinku heijastua siinä välillä, että sit mä annan muitten mielipiteitten välillä vaikuttaa...liikaakin. - - Kyl mä koko aika niinkun olen varmempi ja varmempi ja mä tiedän, että mä osaan työni ja lasten kanssa varsinkin niin, niin sitten sekin niinku luo semmosta, että mä uskallan myöskin sanoa vastaan ja ottaa sen johtajan roolin.

Kertoja siis rakentaa identiteettiään positiotarinoiden kautta asemoimalla itsensä passiiviseksi toiminnan kohteeksi tai aktiiviseksi toimijaksi. Kaikki opettajat ovat kuitenkin luottavaisia itseensä ja omaan asiantuntijuuteensa, joka ilmenee positiotarinoissa aktiivisena toimijuutena ja luottavaisuutena tulevaisuuteen. Opettajat ovat rohkeita toimijoita, eivätkä jää olosuhteiden uhriksi, vaan pyrkivät

muuttamaan ammatillista ympäristöään siten, että se tukee heidän ammatillista identiteettiään. Oma asiantuntijuus pienten lasten opettajana ja tunne siitä, että hallitsee oman työnsä, vahvistaa opettajan ammatillista identiteettiä ja rohkaisee ottamaan johtajan roolin tarvittaessa. Kuitenkin epäselvät odotukset sekä vaikeus löytää omaa paikkaansa tiimensä pedagogisena johtajana haastavat jatkuvaa identiteettineuvotteluun ja identiteetin uudelleen muotoutumiselle – tai astumiseen pois ympäristöstä, joka ei tue ammatillisen identiteetin rakentumista.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään, sekä mitkä kokemukset ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksen opettajan identiteetin rakentumisessa. Lisäksi tavoitteena oli opettajien identiteettikertomuksia tarkastelemalla tutkia opettajien pedagogista johtajuutta, eli miten pedagoginen johtajuus näyttäytyy opettajien kerronnassa. Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista olikin identifioitavissa kolme erilaista päätarinatyyppiä, jotka kuvaavat opettajien identiteetikerrontaa sekä ammatillisen identiteetin rakentumista. Nämä kolme tarinatyyppiä, eli uratarinat, arvotarinat sekä positiotarinat, ovat ikään kuin yläkategorioita, johon pienemmät, yksityiskohtaisemmat tarinat sisältyvät.

Uratarinat muodostivat opettajien identiteettikertomusten juonen, jossa kertojien elämänkulkua mukailevat tapahtumasarjat seuraavat toisiaan. Uratarinoissa korostui identiteetin institutionaalinen pääoma (ks. Esteban-Guitart 2012), joissa opettajat määrittelivät itseään opintojen, perheen tai työyhteisön kautta. Uratarinoissa identiteettiä muovanneita kokemuksia olivat lapsuuden kokemukset esimerkiksi sisarusten hoitamisesta sekä lapsena saatu palaute ”luonnollisuudesta lasten kanssa”. Uratarinoissa kuvastui myös muodollisen koulutuksen vaikutus opettajien identiteetin muutokselle: opettajankoulutuksen myötä korostuu oikea ammattilaisuus ja ”tulee oikeaksi opettajaksi”, kuten Vilma opiskelutarinassaan toteaa. Koulutuksen onkin todettu olevan oleellinen osa ammatillisten identiteettien muotoutumista (ks. esim. Heggen & Terum 2017; Heikkinen 2001; Nyman 2010). Lisäksi identiteetin rakentumista on tuettu opettajien koulutuksessa elämäkertatyöskentelyn avulla, joka taas on tukenut ammatillisen identiteetin muotoutumista (ks. esim. Heikkinen 2001; Meriläinen & Syrjälä 2002).

Uratarinoissa orientaatio oli menneessä, erityisesti pitkään opettajina toimineilla Maikilla sekä Hannelella, jotka kuvasivat itseään suhteessa alan muutoksiin – oma minä on pysynyt ympäristön muutoksen myllerryksissä suhteelli-

sen stabiilina, kuitenkin ”vähän hioutuneena”. Tällöin uratarinoissa identiteettistä kerrotaan samana pysymisen ja muuttumisen kautta (ks. Bamberg 2012). Tämä rinnastuu Vähäsantasen ja Eteläpellon (2011, 4) tulkintaan ammatillisen identiteetin jossain määrin stabiilista luonteesta, joka voi vaikuttaa ammattilaisen asemoitumiseen suhteessa työelämän muutoksiin. Toisaalta työssä oppiminen ja kehittyminen on sidoksissa identiteetin muutoksiin ja identiteettineuvotteluihin, sillä on tutkittu, että jos identiteetti pysyy muuttumattomana organisaatiomuutoksissa, on asiantuntijan vaikea omaksua uusia toimintamalleja (Eteläpelto ym. 2014, 646–647).

Identiteetin muutosta opettajat kertoivat tapahtuneen opiskelutarinoiden lisäksi äitiystarinoissa, joissa opettajat kuvasivat ”olleensa ennen äidiksi tuloa erilaisia kuin nyt”. Opettajat kokevat, että ymmärtävät lasten maailmaa paremmin omien lasten kautta. Meretniemen (2015) tutkimukseen peilaten onkin mahdollista, että aate ”henkisestä äitiydestä” heijastuu edelleen varhaiskasvatuksen opettajien identiteetteihin. Tämä myös kuvastaa identiteetin ajallisuutta: identiteetti on historian, nykyisyyden ja tulevaisuuden tuotos (Esteban-Guitart 2012). Suomalaisen varhaiskasvatuksen historia on osa yhteistä tarinaamme varhaiskasvatuksen opettajina. Toisaalta äitiyden merkityksen korostaminen kertoo siitä, että henkilökohtaiset ja ammatilliset identiteetit osittain nivoutuvat toisiinsa, eikä niiden välille ole syytä tehdä vastakkainasettelua – onhan vanhemmaksi tulo merkittävä tapahtuma yksilön elinkaareissa ammatista riippumatta.

Vilma toi opiskelutarinassaan esille lapsihavainnoinnin ja reflektoinnin merkityksen osana opettajuutensa kehittymistä. Leena Tahkokallion (2014) tutkimus osoittaaakin systemaattisen lapsihavainnoinnin merkityksen syvällisen ammatillisen muutosprosessin sysääjänä varhaiskasvatuksessa. Karila (1997, 105) määrittelee lapsitietämyksen pienten lasten opettajan asiantuntijuuden keskiöön. Systemaattisen lapsihavainnoinnin voidaankin nähdä olevan väline ammatillisen identiteetin rakentamisessa ja lapsitietämyksen lisäämisessä sekä opettajankoulutuksen aikana että työelämän prosesseissa.

Lisäksi uratarinoissa jokainen työpaikka ja erityisesti uran alkuvuosien kokemukset eri paikoissa työskennellessä ovat olleet opettajille tärkeitä: monien toimintamallien ja -kulttuurien näkeminen eri päiväkodeissa sijaisuuksia tekemällä

on ollut identiteetin muotoutumisen prosessissa opettajille merkityksellistä. Kuten eri tutkijat toteavat työelämään siirtymisvaihe on erityisen merkityksellinen aika ammatillisen identiteetin muotoutumisessa (ks. esim. Karila & Kupila 2010; Nyman 2010; Onnismaa, Tahkokallio ym. 2017). Lisäksi uratarinoissa vahva toimijuus oli sidoksissa ammatillisen identiteetin rakentumiseen, mikä ilmeni tarinoissa esimerkiksi oman asiantuntijuuden hyödyntämisellä ja vaikuttamismahdollisuuksilla uutta päiväkotiä perustaessa. Eri tutkijat ovatkin todenneet toimijuuden, asiantuntijuuden kehittymisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen nivoutuvan yhteiseksi prosessiksi (ks. esim. Cochran 1997; Meijers & Lenggelle 2012; Vähäsantanen ym. 2012).

Arvotarinat sisälsivät opettajien arvokuvausta ja olivat nivoutuneet osaksi opettajien urapolkua: opettajat kertoivat, mikä on heille omassa työssään ja asiantuntijuudessaan tärkeää. Arvotarinoissa identiteettiä kuvattiin siis toiminnallisen pääoman kautta (ks. Esteban-Guitart 2012). Tarinat olivat vahvasti tulevaisuuteen orientoituneita, sillä niissä opettajat hahmottelivat tulevaa minäänsä sekä pohtivat ammatillista minäänsä ohjaavia eettisiä ratkaisuja. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että ammatillinen identiteetti pyrkii vastaamaan myös kysymykseen siitä, millainen ammattilainen haluaa olla tulevaisuudessa – kuten Vähäsantanen ja kumppanit (2017, 17) toteavat, ammattilaiset hahmottelevat identiteettiprosessissaan myös tulevaisuuden minäänsä. Myös Cochran (1997) korostaa tulevaisuuden näkymien hahmottelemisen merkitystä yksilön urapolulla, sillä tällöin meillä on mahdollisuus toimia tavoitteidemme suuntaisesti.

On tutkittu, että opettajat pitävät työssään tärkeimpänä suhdettaan lapsiin (Clement & Vanderberghe 2000; Tahkokallio 2014). Varhaiskasvatuksen opettajien arvotarinoissa korostuikin ennen kaikkea lapsen edun toteutuminen oman työn kautta sekä kertojan läheinen suhde lapsiin. Opettajien tarinoista oli myös löydettävissä arvoriitoja. Varhaiskasvatuksen opettajien käsitys itsestään työssään nivoutuu identiteetikerronnassa työn moraaliseen luonteeseen ja ammattietiikkaan. He ovat sitoutuneita työlleen, mutta kokevat stressiä siitä, mikäli työympäristö ei vastaa heidän ammattietiikkaansa. Kuten Kupila (2007, 35) to-



teaa, eettinen toiminta edellyttää vahvaa asiantuntijan identiteettiä. Arvotari-noissa opettajat tuovat esille pitävänsä tärkeänä sitä, että he voivat tehdä työnsä hyvin. Näyttääkin siltä, että opettajia ohjaa vahva sisäinen motivaatio – he halua-vat tehdä merkityksellistä työtä lasten edun sekä sitä kautta laajemmin koko yh-teiskunnan eteen. Tutkimukset osoittavatkin, että nuoret asiantuntijat, kuten lää-kärit sekä luokanopettajat joutuvat jatkuvasti käymään identiteettineuvotteluja suhteessa ideaaliin ja työelämän todellisiin resursseihin (Eteläpelto ym. 2014, 654). Näyttääkin siltä, että nuoret varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat ristirii-toja identiteettineuvotteluissaan samaan tapaan kuin luokanopettajat: usein ide-aali siitä, minkä kokee hyväksi ja tärkeäksi omassa työssään, kokee yhteentör-mäyksen vallitsevan todellisuuden ja resurssien kanssa (ks. Eteläpelto, Vä-häsantanen, & Hökkä 2015).

Kuten arvotarinat, myös positiotarinat olivat eristettävissä uratarinan juo-nikulusta. Hahmottelin positiotarinat siten, että niissä opettajat kuvaavat itseään ennen kaikkea erilaisten roolien ja positioiden kautta. Identiteetin sosiaalinen pääoma, eli identiteettiä muovaavat vuorovaikutussuhteet, oli läsnä kaikissa ta-rinatyypeissä identiteetin jo lähtökohtaisestikin sosiaalisen luonteen vuoksi. So-siaaliset varannot korostuivat kuitenkin erityisesti positiotarinoissa opettajien kertoessa työyhteisöjensä jäsenistä, kuten tiimistään tai kollegoistaan (ks. Este-ban-Guitart 2012).

Positiotarinoissa oli myös läsnä yhteiskunnallisia diskursseja ja alan jännit-teitä. Kuten Värri (2002, 44) toteaa, opettajien ammatillisen identiteetin perustana on yhteiskunnassa vallalla olevien poliittisten, taloudellisten ja ideologisten dis-kurssien väliset suhteet. Tämä näkyi opettajien kerronnassa siten, miten opetta-jat asemoivat itseään suhteessa poliittisiin päätöksiin tai mallitarinoinhin opetta-juudesta. Positiotarinoissa opettajat tekivät myös eroa nuorempiin tai vanhem-piin kollegoihin, toisiin ammattiryhmiin sekä toisen koulutuksen saaneisiin opet-tajiin. Positiotarinoissa opettajat positioivat itseään siis samanlaisuuden ja erilai-suuden avulla (ks. Bamberg 2012). Onkin huomioitavaa, että erilaisuuden koke-mus on tärkeä osa identiteettiä, jolloin yksilö kykenee reflektoimaan ja kyseen-alaistamaan yhteisössä vallitsevia normeja ja toimintatapoja irrallisina muista (Tahkokallio 2014).

On selvitetty, että ammatillisen identiteettien muotoutumista koskevat rajoitukset ovat luonteeltaan sosiaalisia (Collin ym. 2008, 191). Kuten tässäkin tutkimuksessa, työroolit ja vuorovaikutussuhteet ovat keskeisiä opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Tällöin nousevat esiin myös jännitteet sekä valtasuhteet. Mikäli henkilö kokee ammatillisen minänsä olevan ikään kuin uhattuna, on luonnollista joko samastua tai etääntyä organisaation kulttuurista (Kosmala & Herrbach 2006). Toisaalta, mikäli työn ja identiteetin välillä ei ole yhteistä, voi henkilö pyrkiä muuttamaan omaa ammatillista identiteettiään (Kira & Balkin 2014).

Identiteetin rakentuminen on koko elämän kestävä prosessi, jota muovavat toimintaympäristön sosiaaliset suhteet (Karila & Kupila 2010, 11). Kuten myös tässä tutkimuksessa opettajien identiteettitarinoissa ilmenee, ammatillisen identiteetin rakentuminen on läpi elämän ja työuran kehittyvä ja muuntuva prosessi. Toisaalta siinä on myös stabiiliuuden, pysyvyyden ulottuvuus, joka on myös osa ammatillisen identiteetin luonnetta (ks. Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Kuten Tahkokallio (2014, 4) toteaa, identiteetti on sekä samana pysymistä että yhtäältä muuttumista toisenlaiseksi. Maikin kuvauksesta ilmenee myös ammatillisen identiteetin konstruktionistinen luonne – ammatillinen identiteetti muovautuu ennen kaikkea dialogissa sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kanssa:

Maikki: Kyllä se on niin pitkän ajan prosessi sellanen...se on vähän että kun on semmosia rannalla särmikkäitä kiviä ja aikansa kun aalto niitä huuhtoo niin kyllä niistä pyöreitä tulee - - Kyllä mä tiedän niinku...kuka mää oon ja mitä mä haluan tehdä ja aika pitkälle kyllä teen niinkun haluan - - Ja ainahan niinku, aina sitä tulee semmosta, välillä kuraa niskaan, mutta...mä oon varmaan aika teflon.

Pedagoginen johtajuus on organisaation monella tasolla tapahtuva, yhteinen, jaettu vastuualue varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä ja varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisesta (Fonsén 2008, 50). Tutkimuksessani keskityin varhaiskasvatuksen opettajan rooliin pedagogisena johtajana sekä tämän pedagogiseen vastuuseen. Pedagoginen johtajuus näyttäytyi opettajien kertomuksissa kategorisesti kolmella eri tavalla. Ensinnäkin, uratarinoissa ilmiötä kuvattiin konk-

reettisen johtajuustoiminnan, kuten palaverien vetämisen, pedagogisen arvioinnin ja havainnoinnin sekä työvuorosuunnittelun kautta. Koulutuksen myötä opettajien pedagoginen johtajuus on siis määrittynyt heidän substanssiosaamisensa sekä pedagogisen asiantuntijuuden kautta.

Toiseksi, pedagoginen johtajuus näyttäytyi ikään kuin arvopohjana kertomuksen sanojen takana: opettajilla oli selkeä visio siitä, mikä on lapsen etu, sekä mitä he työssään tavoittelevat, mikä ilmeni arvotarinoissa esimerkiksi vahvoilla kannanotoilla siitä, miten varhaiskasvatus tulisi järjestää siten, että lapsen etu toteutuu ja oppiminen mahdollistuu. Tämä vahva integriteetti kertoo siitä, että opettajan pedagogisten päätösten tekoa ohjaavat arvot ja rohkeus tuoda näkemysensä ja substanssiosaamisensa muiden tietoon, minkä Fonsén ja Parrila (2017, 135) määrittelevätkin johtamisen kivijalaksi. Työyhteisössä pedagoginen johtaja vie siis eteenpäin arvokeskustelua ja kykenee pedagogiseen argumentointiin, mikä onkin keskeinen pedagogisen johtamisen osa-alue (Fonsén & Parrila 2017, 34).

Läpi identiteetikertomustensa haastateltavat toivat esille omaa asiantuntijuuttaan pienten lasten pedagogiikan asiantuntijoina: toiminnan taustalla on aina oltava syy ja perusteet, miksi toimimme näin. On kuitenkin Bambergin (1997, 2011, 2012) teoriaan pohjautuen huomioitava kertomuksen yleisö, joka tässä tutkimuksessa olin minä, eli haastattelija ja tutkija. Se, näkyvätkö pedagoginen argumentointi ja rohkeus työyhteisön tasolla, ja se kuva, jonka opettajat haluavat haastattelutilanteessa itsestään luoda itselleen ja haastattelijalle, ovat eri asioita. Toisaalta tämä reflektointi ja toiminnan perusteleminen kuvastaa myös sitä opettajien pedagogista ajattelua, joka kehittyy opettajankoulutuksessa ja jonka keskiössä on varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteet. Tämä pedagoginen ajattelu ilmenee sen kautta, miten opettaja kertoo työstään ja miten hän perustelee valintojaan (Nyman 2010). Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajien kertomusten yleisönä voidaan tulkita olevan myös tutkimukseni lukijat.

Kolmanneksi, kertomuksissa opettajat positioivat itsensä pedagogisiksi johtajiksi johtajan roolien kautta. Näitä rooleja olivat mallina ja esimerkkinä toimiminen sekä tiimin ohjaajaksi ja tukijaksi asettuminen. Pedagoginen johtajuus on

vastuunottamista varhaiskasvatustyöstä, sen pedagogisesta laadusta ja sen perustehtävän kehittämisestä (Fonsén 2014, 27). Näyttääkin siltä, että kun on kyse pedagogisen johtajuuden tuomasta pedagogisesta vastuusta, ei opettajien ole helppo sanoittaa vastuitaan. Oleellista pedagogisessa johtamisessa on sellaisen puheen tuottaminen, joka auttaa työyhteisön jäseniä hahmottamaan ja myös reflektoimaan omaa perustehtäväänsä (Fonsén 2014, 164). Mikäli yksikkönsä pedagogisena esimiehenä toimiva opettaja ei hahmota omaa työnkuvaansa, miten hän voi tuottaa puhetta, joka tukee muita työyhteisön jäseniä perustehtävän suhteen?

Hon (2011, 57) tutkimuksen mukaan opettajat varhaiskasvatuksessa usein mieltävät käytännön johtajuuden kuuluvan päiväkodinjohtajalle. Tässäkin tutkimuksessa opettajat jäsentelevät johtajuutta pitkälti päiväkodinjohtajan toimeen sidotuksi, ja osa haastateltavista korostaakin tarinassaan, että he eivät ole johtajia. Toisaalta he samalla kertovat olevansa ”ikään kuin johtajia” tai ottavansa tarpeen mukaan johtajan roolin. Se miten opettajat kokevat pedagogisen johtajuuden ja johtajan roolin osana ammatillista identiteettiään, näyttäytyykin tarinoissa ristiriitaisena. Granrusen (2016) kuvaa, että päiväkodinjohtajat eivät useinkaan ole kovin tietoisia siitä, mihin he ammatillisesti samastuvat. Tässä tutkimuksessa pedagogisessa vastuuasemassa olevat varhaiskasvatuksen opettajat samastuvat selvästi opettajuuteen ja opettajan rooliin johtajan roolin sijaan.

On kuitenkin pohdittava sitä, miten käsitämme opettajan ja johtajan roolin – tulisiko näitä rooleja opettajajohtajuustutkimukseen peilaten tarkastella yhteen nivoutuneina, jolloin opettajuutta ja johtajuutta ei aseteta vastakkain? Clarkin ja Clarkin (1996) mukaan elintärkeää johtajuuden toteutumisessa on tietoinen valinta olla johtaja, omaksua johtajan rooli. Vaikka johtajan rooli olisi tunnustettu muussa työyhteisössä, on tärkeää, että johtaja itse tekee valinnan hyväksyä oma roolinsa johtajana. Tämä opettajien vastahakoisuus omaksua johtajan rooli osana asiantuntijuuttaan on tunnustettu useassa maassa (Rodd 2006, 9). Vanha ”kaikki tekee kaikkea ajattelumalli” haastaakin opettajien roolin opettajajohtajana tiimissä (Parrila & Fonsén 2017, 83).

Fonsén ja Parrila (2017, 21) toteavat, että toimenkuvien määrittelemättömyys johtaa rooliristiriitoihin, kun eri ammatillisten toimijoiden odotukset ja vastuut ovat epäselvät. Siksi voidaan pitää tärkeänä, että varhaiskasvatuksen

opettajat tunnistavat oman roolinsa osana varhaiskasvatuksen johtajuusrakennetta. Selkeät johtajuusrakenteet ja vastuut tukisivat myös ammatillisten identiteettien rakentumista varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmissä. On kuitenkin helpompaa kirjoittaa ylös tiimin jäsenten formaalit roolit, mutta informaaliset roolit, jotka vaikuttavat tiimin toimintaan, voivat olla vaikeammin määriteltävissä (Johnson & Johnson 2003). Informaaleista rooleista kertoikin Riina tarinassaan, jossa vanhempi lastenhoitaja oli ottanut ”ikään kuin henkisen johtajan roolin”.

Epäselvät odotukset, roolien häilyvyys sekä epäselvät tehtävänkuvat nousevat tutkimuksessani esiin erityisesti positiotarinoissa. Tuloksissa on havaittavissa ristiriitaa liittyen pedagogiseen johtajuuteen ja pedagogiseen vastuuseen: varhaiskasvatuksen opettajat eivät tiedä, mitä heiltä pedagogisena johtajana odotetaan. Fonsénin (2008, 43) sanoin, ”johtaakseen on tiedettävä mitä johtaa”. Mikäli opettajille asetetaan pedagogiseen johtajuuteen liittyviä vastuita ja työtehtäviä, onko niihin varattu riittävästi aikaa ja henkilöstöresurssia? Yksi olennaisimmista pedagogista johtajuutta edistävästä tekijöistä on aikaresurssi, eli pedagogiselle keskustelulle tulisi olla varattu riittävästi aikaa työyhteisössä sekä väljyyttä pedagogisen esimiehen toimenkuvassa (Fonsén 2014, 168). Haasteet resursoinnissa sekä epäselvät tehtävänkuvat näyttäytyvät opettajien kertomuksissa pedagogisesta johtajuudesta. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajien pedagoginen kokonaisvastuu on vaikeasti hahmoteltavissa sekä itse opettajille että heidän työnantajilleen.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin narratiivista lähestymistapaa varhaiskasvatuksen opettajien identiteetin ja pedagogisen johtajuuden tarkastelussa. Kertomushaastattelujen avulla oli mahdollista tuottaa tarinallista ja kertomusmuotoista aineistoa. Narratiivien ja identiteetin vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi kertomushaastattelut olivatkin perusteltu tapa kerätä aineistoa tässä narratiivisessa tutkimuksessa (ks. esim. Esteban-Guitart 2012; Hyvärinen 2017; Hänninen 2018). Kertomushaastattelujen toteuttamista kuvasin ja perustelin luvussa 4.4.

Tutkimukseni aineistona oli kuuden opettajan identiteettikertomukset. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollutkaan saada yleistettävissä olevia tuloksia varhaiskasvatuksen opettajien identiteetistä, vaan kertoa siitä maailmasta, jossa opettajat ammatillista minäänsä rakentavat. Tässä tutkimuksessa jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan kertomukset analysoitiin ja raportoitiin monipuolisesti narratiivisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntäen, jolloin tämä tutkimuksen moniäänisyys lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (ks. Mykkänen 2010, 129). Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja kuvasin tarkemmin luvussa 4.6.

Tuloksista voi myös nostaa suuntaviivoja tulevaisuuden tutkimukselle. Esteban-Guitart (2012) on esitellyt identiteetin tutkimukseen soveltuvan monimenetollisen narratiivisen lähestymistavan, jossa aineistonkeruumenetelminä käytetään useita eri tapoja, kuten syvähaastatteluja, erilaisia visuaalisia menetelmiä sekä päiväkirjoja. Näiden pienten, arkisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvien sekä hallitsevien, poliittisten, kulttuuristen ja sosiaalisten kertomusten yhdessä tarkastelu mahdollistaa syvällisemmän ymmärryksen sosiaalisesta todellisuudesta ja identiteeteistä. Näin ollen jatkossa, saadaksemme laajemman käsityksen varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin rakentumisesta, voitaisiin tutkimuksessa hyödyntää monimenetelmällisyyttä sekä pitkittäistutkimusta opettajan uran eri vaiheissa.

Tutkimuksen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat joko ryhmänsä tai koko pienen varhaiskasvatusyksikkönsä ainoita opettajia. Tutkimukset osoittavat yhteistyön kollegoiden kanssa sekä tiimityön merkityksen työssä oppimiselle sekä sitä kautta myös ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Kupilan (2007) tutkimus nostaa esille ammatillisen vertaisryhmän merkityksen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymisessä. Aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi yksin työskentelevät sairaanhoitajat kokevat suurimmaksi haasteeksi työssä oppimiselle vähäisen vuorovaikutuksen kollegojen kanssa (Collin ym. 2008).

Tässä tutkimuksessa opettajien opettajakollegiaalisuuden puutteen voidaan nähdä haastavan heidän ammatillista identiteettiään kahdella eri tavalla: ensinnäkin, esimerkiksi Kaisa olisi nuorena opettajana kaivannut hyvää mallia ja

tukea opettajan työlle esimerkiksi mentoroinnilla. Toiseksi, työssä ei ollut saatavilla päivittäisiä vuorovaikutustilanteita kollegan kanssa ja tämä voikin haastaa työssä kehittymisen, kuten Clement & Vanderberghe (2000) ovat tutkimuksessaan havainneet. Ensimmäiset työvuodet ovat tärkeä osa oman opettajuuden kehittymistä. Esimerkiksi kielten opettajilla työskentely yksin ilman kanssakulkijaa voi johtaa aiemmin innokkaan ja tavoitteellisen opettajan roolin muuttavan syrjästäkatsojan rooliin (Nyman 2010). Jatkossa olisikin tärkeää tutkia opettajakollegiaalisuuden ja sen puuttumisen merkitystä varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisessa.

Tutkimuksessani opettajien ammatillinen identiteetti rakentui yhdessä ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kehittymisen vuorovaikutuksessa, kuten myös Eteläpelto ja kumppanit (2014) ovat kuvanneet. Näin ollen jatkossa olisi tarpeellista tutkia sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät asiantuntijuuttaan ja ammatillista ydinosaaamistaan sekä ammatillista toimijuuttaan esimerkiksi pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Vaikka toimijuutta ja ammatillista identiteettiä on tutkittu paljon eri aloilla, ei varhaiskasvatuksen kontekstissa ole tehty tutkimusta, jossa olisi tutkittu varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman tuomia myllerryksiä työhön ja sitä kautta opettajien ammatillisiin identiteetteihin. Jatkossa voitaisiinkin tutkia sitä, millaisin strategioin varhaiskasvatuksen opettajat luovivat alan muutoksissa.

Opettajat puhuivat kertomuksissaan paikoin varoen opettamisesta sekä opettajuudestaan. Alavalinnastaan kertoessaan opettajille oli tyypillistä, että he viittasivat opettajuuteen jonain muuna, kuin mitä itse ovat. Koska kieli rakentaa merkityksiä, olisi kiinnostavaa tarkastella jatkossa, millaista kieltä opettajat työstään ja asiantuntijuudestaan tuottavat, esimerkiksi siitä, miten he käyttävät termejä ”opettaja” ja ”opettaminen”. Diskurssianalyttinen lähestymistapa opettajien itsestään tuottamaan puheeseen voisi tuottaa tarkempaa tietoa siitä, miten he oman opettajuutensa näkevät, esimerkiksi suhteessa toisiin opettajaryhmiin.

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Karila & Kupila 2010; Onnismaa, Tahkokallio ym. 2017), myös tässä tutkimuksessa oli havaittavissa ”kaikki tekee kaikkea” -työkulttuuria työvuoroihin sidottuine työtehtävineen. Varhais-

kasvatuksen moniammatillisen tiimin jäsenet työskentelevät kuitenkin tehokkaimmin silloin, kun jokaisella on selkeä rooli. Tällöin myös konfliktit rooleista vähenevät. Tämä tarkoittaa myös sitä, että vastuut on määritelty selkeästi ja tiimin jäsenet tietävät, kuka on vastuussa ja mistä on vastuussa (Rodd 2006, 163). Jatkossa olisikin kiinnostavaa selvittää, miten moniammatillisuuden tulkinnat vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien identiteettineuvotteluihin. Myös sitä, miten varhaiskasvatuksessa työskentelevien eri ammattiryhmien ammatillisia identiteettejä tuetaan koulutuksissa ja työelämässä, olisi tärkeää tutkia ja kehittää yhteistyössä eri koulutusten kesken.

Kansallisen arviointikeskuksen Karvin varhaiskasvatuksen laadun kehittämisuositusten mukaan eri ammattiryhmien roolia varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisessa tulisi selkiyttää ja varhaiskasvatuksen järjestäjien tulisi ohjata henkilöstöä siten, että eri ammattiryhmien tehtävien erilaiset painopisteet ja vahvuudet tulevat hyödynnetyksi (Repo ym. 2019, 165). Kupila (2007, 19–20) toteaa pedagogisen osaamisen olevan keskiössä varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa, joka kehittyy sekä formaalissa opettajankoulutuksessa että opettajan osallistumisessa käytännön työprosesseihin. Varhaiskasvatuksen opettajat ovatkin keskeisessä roolissa pedagogisen johtajuuden ja sitä myötä varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista (Heikka 2017, 57).

Tutkimuksessani pedagoginen johtajuus näyttäytyi paikoin opettajien haasteissa löytää omaa rooliaan ja paikkaansa pedagogisena johtajana. Vaikka varhaiskasvatuksen johtajuutta on lähdetty uuden varhaiskasvatuslain myötä kehittämään, näyttäytyy opettajien pedagoginen johtajuus tässä tutkimuksessa ilmiönä, jossa opettajille on annettu velvollisuuksia ja vastuita ilman aikaresursseja tai työnkuvan tarkkaa määrittelyä. Tämä epäselvä tehtäväkuva sekä käytettävien resurssien vähäisyys haastaa myös opettajien ammatillisen identiteetin hahmottumista sekä pedagogisen johtajuuden tarkoituksenmukaisen toteutumisen ryhmätasolla. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että varhaiskasvatuksen johtajuutta on edelleen tärkeää kehittää ja tutkia, ennen kaikkea muutosjohtamisen sekä opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumisen näkökulmasta tarkastellen.



## LÄHTEET

- Alava, J., Halttunen, L. ja Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistio 2012:3. Helsinki: Opetushallitus. <https://docplayer.fi/3392449-Muuttuva-oppilaitosjohtaminen.html>, viitattu 29.4.2020.
- Bamberg, M. 1997. Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1–4), 335–342.
- Bamberg, M. 2011. Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology* 21 (1), 3–24. doi: 10.1177/0959354309355852
- Bamberg, M. 2012. Why narrative? *Narrative Inquiry* 22 (1), 202–210. doi: 10.1075/ni.22.1.16bam
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark & Clark 1996. *Choosing to lead*. 2. painos. Centre for Creative Leadership, Greensboro.
- Clement, M. & Vanderberghe, R. 2000. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16 (2000), 81–101.
- Cochran, L. 1997. *Career Counseling: A Narrative Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A. & Eteläpelto A. 2008. Constraints and Challenges on Learning and Construction of Identities at Work. *Vocations and Learning* 1 (2008), 191–210. doi: 10.1007/s12186-008-9011-4.
- Denzin, N. 1992. The many faces of emotionality: Reading Persona. Teoksessa C. Ellis & M. G. Flaherty (toim.) *Investigating subjectivity. Research on lived experience*. Newbury Park, CA: Sage, 17–30.
- Deppermann, A. 2013. Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry* 23 (1), 1–15.

- Dicicco-Bloom, B. & Crabtree B. F. 2006 The qualitative research interview. *Medical Education* 2006:40. Blackwell Publishing Ltd., 314-321.
- Eriksson, A. 2014. Förskollärarens förtydligade ansvar – en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research* 7 (7), 1-17.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. Face to face human dimensions in biographical interviews. *Teoksessa Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers.* R., Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. Jyväskylä: Kopijyvä Ltd., 45-55.
- Esteban-Guitart, M. 2012. Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry* 22 (1), 173-180.
- Estola, E. 2003. In the language of the mother: re-storying the relational moral in teachers' stories. Väitöskirja. Oulun yliopisto 2003.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010.* Jyväskylä: PS-kustannus, 45-68.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6), 660-680. doi: 10.1080/13540602.2015.1044327.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning.* Dordrecht: Springer, 645-672.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2017. Johtaja oman työnsä johtajana. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön.* 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-148
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2017. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön.* 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-42.

- Fonsén, E. & Parrila, S. 2017. Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–22.
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto, 42–53.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1398.
- Fraser, H. (2004). Doing narrative research. Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work* 3 (2), 179–201. doi: 10.1177/1473325004043383.
- Gergen, K. J. 2011. The Self as Social Construction. Springer. *Psychological Studies* 56 (1), 108–116. doi: 10.1007/s12646-011-0066-1.
- Granrusten, P. T. 2016. Early Childhood Teacher or Leader? Early Childhood Directors' Perceptions of Their Identity *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 247–267.
- Halttunen, L., Waniganayake, M. & Heikka, J. 2019. Teacher Leadership Repertoires in the Context of Early Childhood Education Team Meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 8(1), 143–161.
- Hammack, P. L. 2011. Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry* 21(2), 311–318. doi: 10.1075/ni.21.2.09ham
- Heggen, K. & Terum L. I. 2017. The impact of education on professional identity. Teoksessa B. Blom, L. Evertsson & M. Perlinski *Social and caring professions in European welfare states. Policies, services and professional practices*. Bristol: Policy Press, 21–36.
- Heikka, J. 2017. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.

- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2016. Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 289–309.
- Heikkinen, H.L.T. 2001 *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito : narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R., Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Kopijyvä Ltd., 13–28.
- Ho, D.C.W. 2011. Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14 (1), 47–57. doi: 10.1080/13603120903387561.
- Hognestad, K. & Bøe, M. 2014. Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices *Nordisk Barnehageforskning* 8 (6), 1–14. doi: 10.7577/nbf.492.
- Hujala, E. 2013. Contextually Defined Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hujala, E. Heikka, J. Halttunen 2017. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 286–297.
- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 174–192.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. 2. painos. London and New York: Routledge.
- Johnson, D.W. & Johnson F.P. 2003. *Joining together: Group Theory and Process*.

- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. 2019. Interviews in Qualitative Research. 2. painos. SAGE.
- Kira, M. & D. Balkin. 2014. Interactions between work and identities: Thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review* 24 (2), 131-143.
- Kosmala, K. & Herrbach, O. 2006. The ambivalence of professional identity: On cynicism and jouissance in audit firms 59 (10), 1393-1428. Sage.
- Kraus, W. 2006. The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative Inquiry* 16 (1), 103-111. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.14kra>.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Lappi, T-R. 2017. Refleksiivisyys etnografisen asenteen ytimessä. Arvio teoksesta Gould, Jeremy ja Katja Uusihakala (toim.). *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus. 2016. 254 s. Historian ja etnologian laitoksen tutkijat ry, Jyväskylän yliopisto 2017. *J@rgonia*, 15 (30), 219-222. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712014449>, viitattu 5.4.2020.
- Meijers, F. & Lengelle, R. 2012. Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling* 40 (2), 157-176. doi: 10.1080/03069885.2012.665159.

- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 369.
- Meriläinen, H. & Syrjälä, L. 2002. Autobiographical writing as self-construction. Towards a Duography. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä: Kopijyvä Ltd., 157–172.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 382.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Acta Universitatis Lapponiensis 25. Rovaniemi: University Press.
- Nyman, T. 2010. Ensimmäiset vuodet vieraan kielen opettajana. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, huhtikuu 2010.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26992/Huhtikuu2010\\_Ensimmäiset\\_vuodet.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26992/Huhtikuu2010_Ensimmäiset_vuodet.pdf?sequence=1&isAllowed=y), viitattu 2.5.2020.
- Onnismaa, E-L. 2005. Palvelujärjestelmän puhtasoppiset ja kerettiläiset. Varhaiskasvatuksen kentän bourdieulaista tarkastelua. Teoksessa L. Talts & M. Vikat (toim.) Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III. Teadusartiklite kogumik. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 89–105.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. Kasvatus & Aika 11 (3), 4–20.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. Journal of Early Childhood Education Research 6 (2), 188–206.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf), viitattu 29.4.2020.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2017. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.

- Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa A. Vähärautio (toim.) Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) – hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011. Oulun yliopisto. <https://docplayer.fi/10404033-Lapsen-hyvaa-arkea-rakentamassa-pohjoisen-alueen-kaste-pakaste-hankekokonaisuuden-pohjois-pohjanmaan-osahanke.html>, viitattu 29.4.2020.
- Patterson, W. 2013. Narratives of Events: Labovian Narrative Analysis and its Limitations. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. 2. painos. London: Sage.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen M., Mattila, V., Lerkkanen M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Julkaisut 15:2019. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf), viitattu 29.4.2020.
- Ricoeur, P. 1991. Life in Quest of Narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, 20–33.
- Riessman, C. K. 2008 *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodd, J. 2006. *Leadership in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Savickas, M. 2005. The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.) *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. Hoboken: John Wiley & Sons, 42–70.
- Sergiovanni, T. J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 1 (1), 37–46.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. 2013. Introduction. What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. 2. painos. London: Sage, 1–26.

- Strawson, G. 2004. Against narrativity. *Ratio* XVII 17 (4), 428–452.  
[http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/against\\_narrativity.pdf](http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/against_narrativity.pdf), viitattu 19.4.2020.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 351.
- Turner, D. W. 2010. Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report* 15 (3), 754–760.
- af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus” käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja.* Kansanvalistusseura, 79–104.
- Varhaiskasvatuslaki 2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>, viitattu 29.4.2020.
- Vähäsantanen, K. Paloniemi, S. Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto. *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki.* Jyväskylän yliopisto, 14–33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>, viitattu 2.5.2020.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto A. 2017. Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>, viitattu 2.5.2020.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies* 43 (3), 291–312. doi: 10.1080/00220272.2011.557839.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 96–106.
- Värri, V.-M. 2002. Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosagentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Artikkelisarjassa K. Harra (toim.) *Aivot*,



maailmankuva, informaatiotulva - opettajuus? OKKA-säätiön vuosikirja  
2002, 42-61.