

**“Ikinä ei voi olla täysin valmis” - Autoetnografinen
tutkimus opettajaksi kasvamisen polulta**

Emilia Hoisko

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hoisko, Emilia. 2023. "Ikinä ei voi olla täysin valmis"- Autoetnografinen tutkimus opettajaksi kasvamisen polulta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajaopiskelijan kasvun polkua oman tarinani kautta. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajaksi kasvua yksilöllisen kokemuksen kautta peilaten aiempaan tutkimukseen.

Autoetnografinen tutkimus toteutettiin narratiivisia menetelmiä hyödyntäen. Aineisto koostui opettajaopintojeni aikana tuottamistani opiskeluteksteistä, jotka oli koottu PROpeen, opettajaopiskelijan kasvun kansioon. Täydentäväksi aineistoksi loin koosteen omista opintojen ulkopuolisista merkittävistä elämäntapahtumista, sillä opettajaopinnot eivät tapahdu tyhjiössä, vaan opettajaksi kasvuun vaikuttavat myös henkilökohtaisen elämän tapahtumat. Käytin tutkimuksessa narratiivista analyysia, jonka avulla tuotin aineistoni pohjalta uuden tarinan opettajaksi kasvamisen polustani. Uusi tarina on kuvattu visuaalisesti aikajanan muodossa.

Merkitykselliset tapahtumat ja kokemukset kietoutuvat tutkimuskysymyksiini ympärille ja lopputuloksena aikajanelle muodostui kuusi tapahtumaa/kokemusta, jotka ovat vaikuttaneet ammatilliseen kehittymiseeni ja minun opettajaksi kasvamisen matkaani. Tarinassani keskityttiin kokemuksiin ja tapahtumiin, jotka ovat olleet merkittäviä opettajuuteni rakentumisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Tarinani sisälsi erilaisia merkityksellisiä kehitysvaiheita, joita pyrin nostamaan ja jäsentämään ymmärtääkseni omaa oppimis- ja kehitysprosessiani. Kuvaan kehitysvaiheita nimillä: Innolla opintoihin, Ennakkokäsitykset murtuvat, Yhdessä tekeminen/oppiminen, Tauko opinnoista, Opettajuuteni vahvistuminen harjoittelussa ja Ajatus jatkuvasta kehitymisestä.

Asiasanat: Autoetnografia, opettajan ammatillinen identiteetti, narratiivinen identiteetti, opettajan ammatillinen kasvu.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO.....	6
2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU JA IDENTITEETTI	9
2.1 Opettajan ammatillinen kasvu ja asiantuntijuuden kehittyminen	9
2.2 Opettajan ammatillinen identiteetti	12
2.3 Narratiivinen identiteetti	16
2.4 Opettajaopiskelijoiden kehittyminen ja kasvu	17
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	22
4.1 Autoetnografiaa ja narratiivisuutta.....	22
4.2 Tutkimuksen aineisto	24
4.3 Aineiston analyysi	26
4.4 Eettiset ratkaisut.....	31
5 TULOKSET.....	34
5.1 Opettajaksi kasvamisen aikajanani	34
5.2 Innolla opintoihin	36
5.3 Ennakkokäsitykset murtuvat	37
5.4 Yhdessä tekeminen ja oppiminen.....	38
5.5 Tauko opinnoista	39
5.6 Opettajuuteni vahvistuminen harjoitteluissa	41
5.7 Ajatus jatkuvasta kehittämisestä	43
6 POHDINTA.....	45
6.1 Tulosten tarkastelu	45

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	48
LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Ammatillista kasvua on tutkittu kansainvälisesti ja useista teoreettisista näkökulmista tarkastellen hyvin monipuolisesti. Yksittäistä ja yhteistä opettajien ammatillisen kasvun teoriaa ei ole kuitenkaan pystytty luomaan ilmiön monitahoisuuden ja useiden teoreettisten lähtökohtien vuoksi (Kivioja, 2014). Yleisesti opettajan ammatillinen kasvu nähdään monitasoisena ja -ulotteisena ilmiönä (ks. Esim. Heikkinen ym., 2012; Martin, 2021; Pitkänen, 2021; Tynjälä ja Heikkinen, 2011; Tynjälä ym., 2016; Uitto ym., 2015a).

Opettajana kehittymisen ytimessä on ihmisenä kasvu (Pitkänen, 2021). Pitkäsen (2021) tulkinnan mukaan henkilökohtainen elämä ja hyvinvointi linkittyvät ammatilliseen osaamiseen, sillä opettajan työtä tehdään oman persoonallisuuden kautta. Tutkimukseni lähtökohtana toimiikin tulkinta (ks. Martin, 2021), jota mukaillen opettajien ammatillista kehitystä lähestytään jatkumona, johon linkittyy myös identiteettityö. Tähän ammatilliseen kehittymiseen kuuluu opettajan ammatilliset kokemukset, henkilökohtaisen elämän kokemukset sekä niiden nostattamat tunteet.

Ulkopuolisen tarkastelun sijaan ammatillista kehittymistä onkin nykypäivää lähestyessä alettu kuvaamaan enemmän opettajien omien kertomusten avulla (Kivioja, 2014). Opettajien elämäkertatutkimukset lisääntyivät 1980-luvun lopussa "narratiivisen käänteen" myötä (Clandinin, 1985; Elbaz, 1990). Tästä lähtien opettajien ammatillista kasvua on ymmärretty paremmin tarkastelemalla sitä henkilökohtaiseen elämänselämähistoriaan liittyvänä prosessina, joka jatkuu koko uran ajan (Clandinin & Connelly, 1994; Goodson, 1992, 2001; Kauppila & Tuomainen, 1996, s. 160). Elämäkertamenetelmän avulla opettajaksi kehittyminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, joka sisältää persoonallista ja ammatillista kasvua oman opettajaidentiteetin rakentuessa suhteiden verkossa (Heikkinen & Huttunen, 2002, s. 179).

Opettajan ammatillisesta kehittämisestä onkin tullut tärkeä tutkimuskohde viime vuosikymmenien aikana. Heikkinen (2001) ja Sääntti (2007) ovat kehittäneet ja tutkineet ammatillisen identiteettityön välineeksi elämäkertomuksiin perustuvaa lähestymistapaa. Ammatillinen identiteetti ja sen rakentuminen on tärkeää myös opettajaopiskelijoille. Kallion (2022, s. 3) mukaan Izadinia (2013, s. 695–696) painottaa tutkimustiedon opiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä olevan tärkeää koulutusta suunniteltaessa ammatillisen kasvun tukemisen näkökulmasta. Tämä tutkimus pyrkiikin täydentämään aiempaa opettajaksi kasvuun liittyvää tutkimusta laadullisen tutkimuksen keinoin kuvaamalla minun tarinani opettajaksi kasvamisen polulla.

Tutkimus toteutettiin autoetnografiaa ja narratiivisia menetelmiä hyödyntäen ja prosessista syntyi narratiivi eli tarina omasta kehityspolustani. Kehityspolkuni on kulkenut läpi suuresta innosta alaa ja koulutusta kohtaan, motivaation lopahtamiseen ja taas uudelleen syttymiseen. Tarinassani keskitytään kokemuksiin ja tapahtumiin, jotka ovat olleet merkittäviä ammatillisen kehittymiseni ja opettajaksi kasvamisen kannalta. Tarina on muodostunut opintojeni aikana kirjoitettujen opiskelutekstien (esim. opettajankoulutuslaitoksen opintoihin kuuluva opettajan kasvukansio PROpe), sekä minulle merkityksellisten tapahtumien ja kokemusten pohjalta, joista olen koostanut täydentävän aineiston.

Autoetnografiassa tutkijan omat kokemukset toimivat tutkimuksen keskeisinä lähtökohtina ja aineistona (Uotinen, 2010). Tällöin tavoitellaan yleisen ymmärtämistä tutkimalla yksityistä ja yksittäistä. Menetelmän avulla saadaankin syvälinen ja yksityiskohtainen kuva opiskelijan kokemuksista ja ajatuksista. Autoetnografia on potentiaalinen menetelmä, kun halutaan esimerkiksi tutkia itsetuntemusta tai ammatillista kehitystä sekä näiden välistä yhteyttä laajemmin sosiaalisiin konteksteihin (Austin & Hickey, 2007). Chang (2008) näkeekin ”minän” ja ”muiden” välisestä vuorovaikutuksesta syntyvän kulttuurin, jossa yksilö on niin sanotusti kulttuurin perusyksikkö. Yksilö nähdään kulttuurin omaksumisen ja siirtämisen lähtökohtana, ja autoetnografiassa lähdetään liikkeelle tästä yksilöstä eli ”minästä” (Chang, 2008).

Näin autoetnografiassa vahvuuksia, joiden avulla tutkimusaiheittani voisi ymmärtää syvällisemmin omien kokemuksieni kautta. Kertomalla omista merkityksellisistä kokemuksistani ja elämäntapahtumistani tavoittelen uuden tiedon tuottamista. Kerronnallisessa tutkimuksessa tietämisen subjektiivisuus on kuitenkin olennaista, tällöin ei pyritä objektiiviseen tai yleistettävään tietoon (Gadamer, 2004, s. 173; Heikkinen 2001, s. 130).

Halusin tutkimukseni avulla ymmärtää omaa ammatillista kehittymistäni ja opettajaidentiteetin muodostumista paremmin. Samalla halusin tarkastella laajemmin opettajaksi kasvun prosessia aiemman tutkimuksen avulla. Estolan ja Mäkelän (2002) mukaan opettajaopiskelijalle omasta elämästä kirjoittaminen voi olla opettavaista. Heidän mielestään kertomusten kirjoittaminen voi näkyä esimerkiksi itsetuntemuksen lisääntymisenä ja samalla myös innostaa opiskelijoita keskusteluihin, tutkimaan omaa historiaansa ja kehittämään omaa tarinaansa. Oman ammatillisen tarinan rakentamisen avulla voi luoda reflektiivistä suhtautumista omaan ammatilliseen kehittymiseen ja asiantuntijuuteen (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Ammatti-identiteetti on jatkuvassa muutoksessa ja sitä rakennetaan eheämmäksi kertomusten kautta (Heikkinen, 2010). Narratiivinen identiteettityö onkin hyvä työkalu ammatillisen kehittymisen näkökulmasta (esim. Huber ym., 2013; Stenberg, 2010).

Tutkimukseni teoriaosuudessa kuvaan opettajan ammatillisen kehittymisen ja identiteetin käsitteitä tarkemmin. Teorian jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuksen toteutusvaiheet. Tarkastelen omaa kehityspolkuani tarinan avulla kahden tutkimuskysymyksen valossa. Lopussa pohdin tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja käsittelen tutkimuksen luotettavuutta.

2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU JA IDENTITEETTI

2.1 Opettajan ammatillinen kasvu ja asiantuntijuuden kehittyminen

Opettajien ammatilliselle kehitykselle on useita eri määritelmiä ja esimerkiksi Desimonen (2009) ja Sancarin ym. (2021) mukaan yleisesti hyväksytty määritelmä puuttuu kokonaan. Määrittelyn seuraavaksi opettajan ammatillista kasvua yleisesti ja sitä, miten ammatillinen kasvu ymmärretään tässä tutkimuksessa.

Opettajantyö on asiantuntijuuteen perustuvaa ja työn yksi keskeisistä tavoitteista on ammatillinen oppiminen ja kehittyminen (Luukkainen, 2004, s. 298). Polon (2004, s. 40) mukaan ammatillinen kasvu on toimintaa, jonka tavoitteena on jatkuva ammatillinen kehittyminen. Hänen mukaansa ammatillista kehittymistä edesauttaa yksilön tavoitteellinen toiminta, toiminnan johtaminen yhdessä muiden kanssa sekä kehittymiseen kannustava ilmapiiri. Palomäki (2009, s. 19) tiivistää karkeasti opettajan ammatillisen kehittymisen olevan tietojen, taitojen ja kompetenssin kasvamista. Myös työyhteisöön osallistuminen ja sen sisällä vaikuttaminen ovat osa ammatillista kehittymistä (Ruohotie-Lyhty, 2011, s. 32). Kehittymistä tapahtuu, kun opettajan huomio siirtyy omasta opetustyöstä ja toiminnasta oppilaiden oppimiseen ja heidän yksilöllisten tarpeiden tukemiseen (Palomäki, 2009, s. 20). Kehitymme muodollisen koulutuksen lisäksi myös henkilökohtaisten elämäkokemusten kautta (Heikkinen ym., 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011), ja nykyään kasvatustutkimuksessa myös tunteilla katsotaan olevan merkittävä yhteys opettajan kehitykseen (Tynjälä ym., 2016; Uitto ym., 2015a). Opettajankoulutuksen ehdotetaan edistävän teoreettisen ja käytännön tiedon lisäksi itsesäätely-, tunne- ja sosiaalisia tietoja (Tynjälä ym., 2016). Tynjälän ja kollegoiden (2019) mukaan keskustelut, kokemusten jakaminen ja yhteistyö ovat tyypillisiä tapoja kommunikoida ja oppia, ja nämä menetelmät ja teorian ja

käytännön yhdistäminen ovat keskeisiä elementtejä myös sosiaalisen osaamisen ja muiden yleisten työelämätaitojen kehittämisen tukemisessa.

Hankalan ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa havaittiin, että monet asiantuntijaksi oppimiseen vaikuttavat elementit olivat usein samaan aikaan läsnä merkityksellisessä oppimisessa. Erityisesti oppimisen affektiiviset elementit, kuten motivaatio ja opiskelijoiden asenteet, liittyivät oppimiseen vahvasti (Hankala ym., 2019).

Tässä tutkimuksessa opettajien ammatillista kehitystä lähestytään Martinia (2021) mukaillen jatkumona, johon linkittyy identiteettityö. Tähän ammatilliseen kehittymiseen kuuluvat opettajan ammatilliset kokemukset, henkilökohtaisen elämän kokemukset sekä niiden nostattamat tunteet. Integratiivisen pedagogiikan malli ottaa huomioon kaikki nämä kehitymisprosessin näkökohdat (esim. Tynjälä, 2008; Tynjälä ym., 2016, 2019, 2021). Integratiivisen pedagogiikan malli yhdistää asiantuntemuksen viisi peruskomponenttia. Sen mukaan asiantuntijuudessa eri tiedonlajit, eli teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto, yhdistyvät emotionaaliseen eli henkilökohtaiseen ulottuvuuteen (Tynjälä ym., 2016).

Tynjälän (2008, s. 134) mukaan sekä formaali että informaali työssä oppiminen ovat oleellisia ammatillisen kehittymisen kannalta. Formaalia oppimista voi olla esimerkiksi tiedon hankkiminen ja informaalia oppimista uuden tiedon luominen ja uuteen tietoon osallistuminen. Informaali oppiminen on ollut erityisesti merkittävämmässä roolissa yksilön ammatillisen kehityksen kannalta (Tynjälä, 2008, s. 134). Rytivaara (2012, s. 28, 51–52) ehdottaa että informaalia oppimista voitaisiin tukea työmuodoilla, joissa yhteistyö on keskeisessä roolissa. Hänen mukaansa opettajien ammatillisen kehittymisen tarkastelussa näkökulma on siirtynyt enemmän ja enemmän kohti yhteisötason oppimista. Juuri suurin kehitys saavutetaan opettajien oppiessa toisiltaan muun muassa yhteisopetuksen ja vertaisobservoinnin avulla (Coldron ja Smith, 1999, s. 723). Haastamalla omaa osaamistaan, osallistumalla uusiin käytäntöihin ja yhteistyötä tekemällä syntyy usein ammatillista kehittymistä ja työssä oppimista (Tynjälä, 2008, s. 134, 150). Tynjälän (2008) mukaan kehittyminen on

toimivampien käytäntöjen luomista ja konkreettisten innovaatioiden kehittelyä. Hänen mukaansa oppimisen informaalin luonteen vuoksi työssä kehittymistä voi olla kuitenkin vaikea itse havaita. Flujitin ym. (2016, s. 12) mukaan yhdessä reflektoiden opettajat voivat kehittyä yksilöinä ja yhteisönä sekä hyväksyä työn vaativuuden ja nähdä siinä mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun.

Luukkaisen (2004, s. 298) mukaan opettajalla voidaan ajatella olevan eettinen velvollisuus ylläpitää tietoja ja taitojaan muuttuvien vaatimusten ja sisältöjen ympärillä. Hänen mukaansa peruskoulutus ei takaa koko työuraa kestäviä valmiuksia, vaan ammatillinen kehittyminen on edellytys opettajuudelle. Ammatilliseen kehittymiseen kuuluu ammatillisen identiteetin jatkuvaa muokkausta ja uusien roolien omaksumista (Eteläpelto ym., 2014). Opettajan ammatillinen kehittyminen on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen tapahtuma ja jatkuva muutoksen prosessi (Helin, 2014, s. 26). Tähän prosessiin kuuluu opettajaksi kasvaminen ja opettamaan oppiminen. Polo (2004, s. 61) lisää vielä kyvyn kantaa vastuuta ja haastaa itseään edellytyksiksi ammatilliselle kehitymiselle.

Opettajan ammatillisen kehittymisen keskiössä on oman työn kehittäminen (Laine, 2004, s. 14). Tällöin opettaja esimerkiksi pystyy ohjaamaan oppilaitaan paremmin. Opettajan on siis ymmärrettävä omaa kehittymistään, jotta hän pystyy tukemaan oppilaiden osaamisen kehittymistä (Polo, 2004). Myös Stenbergin (2011) mukaan opettajan ymmärrys itsestä ja pedagogisiin päätöksiin vaikuttavista tekijöistä on välttämätöntä työelämään siirtyessä. Hänen mukaansa on havaittu, että puutteellinen itsetuntemus voi vaikuttaa opettajien opettamiseen heikentävästi. Opettajien on haastavaa opettaa joitakin taitoja, elleivät he tiedosta omaa oppimaan oppimistaan (Siitonen, 1999). Juuri tästä syystä opettajien olisi tärkeää ymmärtää oppimiseen vaikuttavat tekijät (Polo, 2004).

Martinia (2021) mukailten yhteenvetona voidaan todeta ammatillisen kehityksen tarkoittavan tässä tutkimuksessa elinikäistä kasvun, oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen prosessia, jossa kehitetään sosiokulttuurista, teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelävää tietämystä. Tähän kehitykseen

kuuluu myös opettajan identiteetti ja tunteet, ja kehitys sisältää henkilökohtaisia ja ammatillisia elementtejä.

2.2 Opettajan ammatillinen identiteetti

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan ammatillisen kasvun perustana on ammatillinen identiteetti, ja ammatillinen identiteetti on osa ihmisen kokonaisvaltaista identiteettiä (Laine, 2012; McAdams, 1996, s. 297; 1997, s. 56;). Tässä tutkimuksessa opettajan identiteetti ja identiteettityö nähdään oleellisina osina ammatillisessa kehittämisessä. Martinin (2021) mukaan opettajan identiteettiä ei ole helppo määrittellä yhdellä universaalilla tavalla, sillä käsitteestä on erilaisia tulkintoja. Useimmat näkemykset ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että kyseessä on ammatillisia ja henkilökohtaisia piirteitä sisältävä jatkuva prosessi (Beauchamp & Thomas, 2009; Uitto ym., 2015b). Määrittelyn seuraavaksi identiteetin käsitettä yleisesti ja sen jälkeen opettajan ammatillista identiteettiä.

Perehtyessäni kirjallisuuteen löysin identiteetin käsitteelle useita eri määritelmiä. Identiteetti onkin viime vuosikymmenten yksi käytetyimmistä käsitteistä, joka on saanut useita eri määrittelytapoja (Maunu, 2018, s. 73). McAdamsin (1996, s. 297; 1997, s. 56) mukaan identiteetti sisältää sosiaalisen puolen (esim. ammatillinen identiteetti) sekä yksilön käsityksen itsestään (minäkäsitys, minuus). Tämä minuus alkaa kehittymään jo lapsuudessa ja jatkaa kehittymistään yksilön kasvaessa, ja tämän minuuden voi määrittää vain yksilö itse.

Woodwardin (2002, xii) mukaan identiteetin avulla ymmärrämme ja käsittelemme itseämme, sosiaalisia suhteitamme ja ympäröivää yhteiskuntaa. Tämän identiteetin avulla rakennamme yhteyden sosiaalisten ja persoonallisten roolien välille, yksilön ja yhteiskunnan välille sekä psyykkisten ja sosiaalisten käsitteiden ja ilmiöiden välille. Vaikka identiteetin kautta voimme Woodwardin (2002) mukaan hallita ja jäsentää erilaisuuttamme, vaatii identiteetti myös samaistumista johonkin rooliin. Hänen mukaansa identiteetti muuttuu ajan

myötä ja siihen liittyy myös aina epävarmuutta. Eteläpellon (2007, s. 97–98) mielestä tällainen identiteetin sijoittuminen yksilöllisen ja yhteisöllisen vuorovaikutteiseen kohtaan tekee identiteetin käsitteestä merkityksellisen kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Ropon (2015, s. 44) mukaan identiteetti ohjaa yksilöä suuntautumaan ja asemoitumaan suhteessa itsen, toisiin ja maailmaan, ja myös määrittää yksilön merkityksenantoa ja tiedonhankintaa.

Vaikka identiteetin käsitettä määritelläänkin eri tavoilla, Maunun (2018, s. 73) mukaan yhteistä näille määritelmille kuitenkin on se, että identiteetin käsitteessä yksilön sisäinen kokemus itsestä yhdistyy hänen ulkopuolellaan oleviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin, sosiaalisiin suhteisiin ja toimintatapoihin. Myös tässä tutkimuksessa peilataan näitä identiteetin määrittämisen piirteitä.

Identiteetin merkitys tunnustetaan opettajaksi kasvamisessa ja opettajana toimimisessa opettajankoulutuksessa ja kasvatustieteen tutkimuksissa. Ennen peruskoulu-uudistusta opettajankoulutuksen yksi suurimmista tavoitteista oli opettajapersoonallisuuden kasvaminen (Kari & Heikkinen, 2001, s. 43). Opettajankoulutuksessa on kuitenkin siirrytty opettajan käyttäytymisen ja persoonan muokkaamisesta kohti identiteetin tarkastelemista ja reflektointia (Heikkinen, 2001, s. 113). Heikkisen (2001) mukaansa opettajaksi kehittyminen vaatii aktiivista identiteettityötä, joka parhaassa tapauksessa tapahtuu myös vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä identiteettityö auttaa tulevaa opettajaa tunnistamaan omia piirteitään ja avaa samalla suhdetta ympäristöön, yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin. Myös itse opettajien työ on muuttunut ja työn muutokset ovat lisänneet identiteettityön tarvetta (Laine, 2004). Polon (2004, s. 59–60) mukaan identiteetti koetaan melko pysyvänä, mutta sen muutoksen katsotaan lisäävän ammatillista kehittymistä, joka taas itsessään auttaa selviämään muutoksesta. Muutoksessa opettajien on tärkeä reflektoida identiteettiään suhteessa uusiin toimintatapoihin (Vähäsantanen ym., 2017).

Beijaard ja kollegat (2004) kuvaavat opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyvän neljä ainutlaatuisia piirrettä, joita ei kohtaa muilla aloilla: Ensimmäinen

piirre heidän mukaansa on se, että opettajan ammatillinen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä koettujen kokemusten kautta. Näin ollen opettajien ei uskota ikinä olevan täysin "valmiita" ammatissaan. Toiseksi asiaksi he mainitsevat opettajaksi kasvuun vaikuttavan opettajan oman persoonan sekä kontekstin, jossa opettajaksi kasvaminen tapahtuu. Kolmantena he mainitsevat opettajan ammatillisen identiteetin koostuvan useista eri identiteetin osista, jotka liittyvät eri ihmissuhteisiin ja konteksteihin. Heidän mukaansa nämä osat voivat olla opettajankoulutusvaiheessa jopa hyvin ristiriitaisia. Viimeisenä he mainitsevat opettajien omien tavoitteiden ja kiinnostuksen kohteiden ohjaavan ammattinsa kehittymistä. Opettajan ammatillinen identiteetti voi näin ollen selittää toimintaa ja päätöksiä.

Ammatillinen identiteetti on merkittävä osa aikuisen ihmisen identiteettiä ja sen merkitys on jokaiselle erilainen (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008). Tässä tutkimuksessa identiteettiä lähestytään Martinia (2021) mukailten kokonaisvaltaisesti, sillä opettajan identiteettiä ei voida jakaa selkeästi ammatilliseen ja henkilökohtaiseen (Alsup, 2019). Ammatti-identiteetti on yhdistelmä henkilökohtaista identiteettiä ja ammattia: ihmisen henkilökohtainen kokemus siitä, millainen hän on oman ammattinsa edustajana (Laine, 2012). Dayn ja Kingtonin (2008, s. 9) mukaan ammatillinen identiteetti on yhteydessä persoonalliseen identiteettiin ja Rytivaaran (2012, s. 73) mukaan nämä kaksi vastavuoroisesti muovaavat toisiaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan juuri tätä henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin leikkauspintaa.

Ammatillinen identiteetti sisältää historiaan, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen perustuvat käsitykset ja toiveet itsestään ammatillisena toimijana (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008). Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan ammatillinen identiteetti pitää sisällään eettiset kysymykset, ammatin arvot, tavoitteet ja uskomukset. Tähän identiteettiin nähdään sisältyvän myös se, miten ihminen samaistuu ja sitoutuu työhönsä. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat lisäksi opetus- ja oppimiskäsitykset (Vähäsantanen ym., 2012) sekä opintojen ulkopuoliset kokemukset ja tapahtumat (Kärnä, 2015).

Vertaamme omaa ammatillista identiteettiämme yhteiskunnan ja koulutuksen asettamaan kuvaan ammatistamme (Ropo, 2015). Ammatti ja työtehtävät määrittävät ison osan siitä millaiseksi koemme itsemme ja keitä olemme (Billet & Pavlova, 2008). Kun puhutaan ammatillisesta identiteetistä, ei ole kyse vain yhdestä identiteetistä vaan mahdollisesti useista eri ammatillisista identiteeteistä, jotka vaihtelevat eri tilanteissa (Baruch & Cohen, 2007). Baruchin ja Cohenin (2007) mukaansa identiteetin käsite muodostuu omista persoonallisuuden piirteistä sekä yhteisöistä, joissa hän on osana. Näin ollen ammatillisen identiteetin tärkeimpiä määrittäjiä opettajalle ovat oman persoonan lisäksi organisaatio ja työyhteisö (Baruch & Cohen, 2007).

Opettajan ammatillisen identiteetin käsitettä on tarkasteltava erityisellä tavalla muihin ammatillisiin identiteetteihin verrattuna (Heikkinen, 1999). Heikkisen (1999) mukaan opettaja siirtää oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, jotka kulttuurissamme ovat arvokkaita ja oppimisen arvoisia. Tällöin opettaja siirtää sekä arvottaa asioita uudelleen ja samalla siirtää ja luo uudelleen kollektiivista identiteettiä. Näin ollen opettajan ammatillisen identiteetin käsite sijoittuu persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin (Heikkinen, 1999). Heikkisen (2001, s. 13) mukaan ammatillinen identiteetti muodostuu suhteessa persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin, kun pohditaan vastausta kysymykseen, kuka olen opettajana? Myös Saaymanin ja Craffordin (2011, s. 7) sekä Stenbergin (2011, s. 35) mukaan työidentiteetin kollektiivisen ja persoonallisen ulottuvuuden välillä on havaittavissa vastavuoroinen yhteys.

Opettajan työ on Heikkisen (2001) mukaan paljon muutakin kuin pelkkää tietojen ja taitojen opettamista. Se on sosiaalinen rooli ja ihmisenä olemisen tapa, josta muodostuu lopulta ammatillinen identiteetti (Heikkinen, 2001). Näin ollen myös opettajankoulutus on opiskelijoille itsensä löytämisen matka, sekä oman minuuden rakentumista opettajana ja ihmisenä. Heikkisen (2001) mukaan tieto ja identiteetti rakentuvat yhtä aikaa, joten näitä kahta ei voi täysin erottaa toisistaan. Hänen mielestään merkityksellisten oppimiskokemusten myötä identiteettimmeikin muovautuu.

2.3 Narratiivinen identiteetti

Leivon (2010, s. 47–48) mukaan narratiivis-elämäkerrallisen tutkimusotteen yleistyttyä identiteetin käsitettä tarkastellaan nykyään yhä enemmän yksilön persoonallisen identiteetin narratiivisena rakentamisena kertomusten avulla. Yrjäsen ja Ropon (2013, s. 29–30) mukaan identiteetti syntyy sivutuotteena narratiivisesta prosessista. Heidän mukaansa narratiivinen identiteetti vastaa kysymykseen kuka olen ihmisenä ja persoonana, keihin kuulun ja liityn.

Narratiivisuus on kognitiivinen rakenne, jonka avulla ymmärrämme, rakennamme ja edustamme identiteettiämme, kokemuksiamme, ympärillämme olevia ihmisiä ja maailmaa (Smith 2012, s. 204). Ropon (2015, s. 38) mukaan narratiivinen identiteetti määritellään eri tavalla kuin kognitiivinen identiteetti: Narratiiviset identiteetit ovat muuttuvia ja niitä voi olla useampi samaan aikaan. Hänen mukaansa kognitiivinen lähestymistapa taas korostaa identiteettien ominaisuuksien kombinaatioita. Yrjäsen ja Ropon (2013, s. 37–38) mukaan kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta narratiivisen identiteetin määrittely on yhtä aikaa etu ja ongelma. Heidän mielestään identiteetti on aina keskeneräinen, muuttuva kertomus ihmisen elämästä ja narratiivisuus korostaa prosessin jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen roolia.

Narratiivisen identiteetin ymmärrys juontuu sosiaalikonstruktivistisesta paradigmasta, jonka perustana on erityisesti Vygotskin (1978) työ. Sosiokonstruktivistinen narratiivinen paradigma näkee opettajan identiteetin muodostuneiden tarinoiden pohjalta sekä henkilökohtaisten että ammatillisten kokemusten eri ilmenemismuotoina (Stenberg, 2010). Heikkisen (2001, s. 33) mukaan narratiivinen identiteetti on itse luotu kertomus siitä, kuka ihminen on ja McAdamsin (2008, s. 242) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa ihminen luo ja jäsentää oman henkilökohtaisen tarinansa avulla omaa identiteettiään. Tähän identiteettiin kätkeytyy yksilön henkilökohtainen tarina itsestään ja kasvustaan suhteessa muuhun maailmaan ja tämän tarinan kehittyminen jatkuu koko elämän (McAdams, 2008, s. 242). Narratiivisen identiteetin myötä tunnemme itsemme ja muut tuntevat meidät (Baddeley & Jefferson, 2007; Smith, 2016).

Narratiivista identiteettityötä voidaankin käyttää ammatillisen kehittymisen työkaluna (esim. Huber ym., 2013; Stenberg 2010).

Oman tarinamme avulla pystymme sovittamaan itsemme ympäristöömme ja tämä tarina auttaa meitä ymmärtämään esimerkiksi suhdettamme työpaikkaan ja sosiaalisiin suhteisiin (McAdams, 2008). McAdamsin (2008) mukaan muodostaessamme kokemuksista ja tapahtumista tarinan, on niitä helpompi ymmärtää. Kykenemme tarinan avulla jäsentämään identiteettiämme sisällöllisesti, merkityksellisten asioiden kautta sekä muodollisesti, rakentamalla käsityksen oman elämämme kulusta (Salo, 2008). Tarinassa nämä identiteetin eri ominaisuudet rakentavat yhdessä kokonaisuuden (Ricoeur, 1992). Ricoeurin (1992) mukaan kokemamme tapahtumat ovat tulkintaa itsestämme, joka linkittyy aikaisempiin kokemuksiimme. Saamme vaikuttaa tarinoissamme, miten kerromme kokemuksistamme ja miten itse liitymme tapahtumiin (Shenhav, 2015). Tällöin voimme vaikuttaa tarinoidemme lähtökohtiin ja lopputuloksiin.

2.4 Opettajaopiskelijoiden kehittyminen ja kasvu

Integratiivisen pedagogiikan mallin (Tynjälä, 2008; Tynjälä ym., 2016, 2019, 2021) avulla voidaan kuvata myös opettajaopiskelijoille optimaalista tapaa toteuttaa yliopisto-opetusta ammatillisen kehittymisen kannalta (Hankala ym., 2019). Hankalan ja kollegoiden (2019) mukaan opettajaopiskelijoiden opetuksessa tulisi yhdistää mallin eri asiantuntijuuden elementit (teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto sekä emotionaalinen tieto).

Integratiivisen pedagogiikan mallia (Tynjälä, 2008; Tynjälä ym., 2016, 2019, 2021) mukaillen varsinkin opintojen alussa opinnot painottuvat enimmäkseen teoreettiselle tiedolle, jota saamme kurseilta ja luennoilta. Asiantuntijuuden kehittyminen onkin alkuun tyypillisesti tiedon lisääntymistä, jäsentymistä ja vahvistumista (Komulainen ym., 2009, s. 181). Komulaisen ja kollegoiden mukaan (2009, s. 181) kehittyessämme opinnoissa tiedon rakenteet jäsentyvät ja uutta tietoa pystytään peilaamaan aiemmin opittuun. Teoreettisen tiedon lisäksi

opintoihin kuuluu käytännön tiedon hankkiminen opetusharjoitteluiden ja muiden projektien avulla, tämä luo jatkumon asiantuntijuuden kehittymiselle (Komulainen ym., 2009, s. 167–168).

Opetusharjoitteluiden tehtävänä on tukea ammattitaidon kehittymistä niin, että opiskelija pystyy työelämässä kohtamaan, kasvattamaan ja opettamaan erilaisia oppilaita (Komulainen ym., 2009, s. 167). Parhaassa tapauksessa opiskelija saa harjoitteluissa ammattitaitoista ohjausta ja palautetta kokeneelta opettajalta sekä pääsee harjaannuttamaan pedagogisia perustaitoja samalla kehittämällä omaa opettajaidentiteettiään (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 9). Väisänen (2019, s. 40–43) mukaan opiskelijoiden mielestä erittäin tärkeää harjoitteluissa oli ohjaavan opettajan neuvot, ja oppimista tukevan sekä omaa osaamista vahvistavan palautteen saanti. Timoštšuk ja Ugaste (2012) ovat tutkineet opetusharjoitteluissa koettujen positiivisten tunteiden ja onnistumisten tukevan oppimista sekä ammatillista kehittymistä. Omat pystyvyyden kokemukset opinnoissa yleisestikin luovat motivaatiota opintoja kohtaan ja parhaimmillaan tämä lisää opiskelijoiden aktiivisen toimijuuden muodostumista (Lestinen & Valleala, 2020, s. 143).

Tiedon lisääntyminen ja harjoitteluista saatu kokemus eivät kuitenkaan yksin takaa opiskelijalle parempaa suoriutumista ja oppimista (Ruohotie 2008, s. 112). Opettajakoulutuksen onkin tärkeää ohjata opiskelijoita alusta alkaen vahvistamaan reflektio- ja itsesäätelytaitojaan. Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma painottaa juuri opiskelijan autonomiaa, aktiivisuuden tukemista ja reflektiotaitojen harjoittelua (Kostiainen & Tarnanen, 2020). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen tehtäväksi on vuosien 2014–2017, 2017–2020 sekä 2020–2023 opetussuunnitelmissa kirjattu aktiivisten tulevaisuuden tekijöiden ja asiantuntijoiden kouluttaminen kasvatusalalle. Tulevaisuuden työelämän tarpeisiin on pyritty vastaamaan ilmiölähtöisellä opetussuunnitelmalla, jossa painottuu yhteistoiminnallisuus, autenttinen ja toiminnallinen oppiminen sekä käytännönläheisyys (Kostiainen & Tarnanen, 2020, s. 45.) Su (2011) kuvailee oppimisen syvimmällä tasolla opetuksen tarjoavan merkityksellisiä oppimiskokemuksia, samalla motivoiden opiskelijaa

henkilökohtaisesti. Tällä syvimmällä tasolla opetus paljastaa asioiden yhteydet ympäröivään maailmaan ja yhteiskuntaan, jolloin opetus myös koetaan merkitykselliseksi ja se herättää opiskelijoissa tunteita (Su, 2011).

Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmamuutoksen tavoitteiden keskiössä onkin opiskelijoita inspiroivan ja innostavan toimintakulttuurin luominen, jossa tuetaan oman asiantuntijuusidentiteetin muodostumista, toimitaan aktiivisesti oman oppimisen eteen sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa (Kostiainen & Tarnanen, 2020, s. 53). Mielekkäässä ja innostavassa oppimisessa vuorovaikutussuhteet ovat tärkeässä asemassa ja parhaassa tapauksessa opiskelijat ja opettajat ovat toisilleen merkityksellinen hyvinvoinnin ja oppimisen voimavara (ks. Kostiainen ym., 2018). Etenkin opiskelijoiden keskinäiset suhteet, vuorovaikutus, yhteiset keskustelut, keskinäinen tuki ja ajatusten jakaminen ovat merkittävässä roolissa (Kostiainen & Tarnanen, 2020). Kostiainen ja Tarnanen (2020) mukaan asiantuntijaidentiteetin kehittyminen ja vahvistuminen sekä alaan kiinnittyminen on myös hyvin tärkeää. Opiskelijoita motivoi ja innostaa, kun työ tuottaa tulosta ja he huomaavat kehittyneensä (Kostiainen & Tarnanen, 2020).

Jo kasvatustieteen perusopinnoissa ohjataan tarkastelemaan ja tunnistamaan omia kokemuksia, käsityksiä, tunteita ja toimintatapoja (Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017a). Kandidaattiohjelman aikana saavutettua pohjaa asiantuntijuudelle syvennetään maisteriohjelman opinnoissa. Tämä näkyy myös koulutuksen osaamistavoitteissa. Kasvatustieteen syventävissä opinnoissa opiskelija oppii erittelemään, ratkaisemaan ja arvioimaan aiemmin opittuja ilmiöitä ja syventää käytännöntietoaan muun muassa harjoitteluissa (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2014; Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017a; Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017b).

Ilmiölähtöisen opetussuunnitelman voidaan katsoa onnistuneen ravistelemaan opettajankoulutuksen perinteisiä rooleja luoden opiskelijoille entistä aktiivisemmän osan oman asiantuntijuutensa kehittämisessä (Kostiainen & Tarnanen, 2020). Tämä voidaan havaita myös opettajankoulutuksen

tavoitteissa (opetussuunnitelmat vuosilta 2014–2017, 2017–2020 sekä 2020–2023), joissa tavoitteena on vahvan akateemisen identiteetin saavuttaminen, joka luo pohjan alan tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen. Opettajankoulutuksessa pyritään myös tukemaan opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomisiksi ja vastuullisiksi asiantuntijoiksi (Komulainen ym., 2009, s. 179). Komulaisen ja kollegoiden (2009) mukaan opiskelijoiden autonomiaa tukeakseen opettajakoulutuksen on hyvä ohjata opiskelijoita tutkimaan omaa toimintaansa niin, että opiskelija tunnistaa omia arvojaan, uskomuksiaan ja oletuksiaan, sekä havaitsee niiden vaikutukset omaan toimintaansa. Heidän mukaansa opettajaksi kasvu vaati itsensä tuntemusta, omien päätösten kyseenalaistamista sekä pohdintaa siitä millainen opettaja haluaa olla. Onnistuessaan opettajakoulutus vahvistaa opiskelijan ammatillista itsetuntoa, antaa perusvalmiudet työelämään sekä starttaa elinikäisiä oppimisen prosesseja (Komulainen ym., 2009, s. 179).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata minun tarinani opettajaksi kasvamisen polulla. Autoetnografisena tutkimuksena tarkastelen yksityistä kokemustani yleiseen opettajaksi kasvun tutkimukseen peilaten. Tarinassani keskitytään kokemuksiin ja tapahtumiin, jotka ovat olleet merkittäviä opettajuuteni rakentumisen ja ammatillisen kehittymiseni kannalta. Tarina muodostuu opiskelutekstieni (Opettajaopiskelijan kasvukansio PROpe) sekä henkilökohtaisten merkityksellisten elämänvaiheitani koostavan tekstin pohjalta. Tarinani sisältää erilaisia kehitysvaiheita, joita pyrin nostamaan ja jäsentämään ymmärtääkseni omaa oppimis- ja kehitysprosessiani. Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan prosessiani seuraavien kysymysten kautta:

- 1) Millainen tarina omasta opettajaksi kasvamisestani muodostuu opiskelutekstieni ja henkilökohtaisten elämäkokemusteni pohjalta?
- 2) Millaisten vaiheiden ja tapahtumien kautta ammatillinen kehitys on kulkenut?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Autoetnografiaa ja narratiivisuutta

Tutkimus toteutettiin autoetnografiaa ja narratiivisia menetelmiä hyödyntäen ja prosessista syntyi narratiivi eli tarina omasta kehityspolustani. Tarina muodostui opintojeni aikana kirjoitettujen opiskelutekstien (opettajaopiskelijan kasvukansio PROpe) sekä tätä tutkimusta varten koostamieni minulle merkityksellisten tapahtumien ja kokemusten pohjalta.

Autoetnografiassa tutkimuksen lähtökohta ja keskeistä aineistoa on tutkijan omat kokemukset (Uotinen, 2010, s. 87–88). Autoetnografian avulla pystytään yhdistämään tutkija tutkimuskysymykseen ja tuomaan esiin se, mitä tutkimusprosessissa tapahtuu (Aberasturi-Apraiz ym., 2020). Autoetnografian avulla tavoitetaan tämän lisäksi jotain kulttuurista tai ryhmästä, johon tutkija kuuluu (Ellis & Boucher, 2000, s. 737–739). Tavoitteena on siis ymmärtää jotain yleisestä tutkimalla yksityistä ja yksittäistä (Uotinen, 2010, s. 87–88).

Autoetnografia valikoitui tutkimukseni menetelmäksi, sillä halusin syväluotaavan ja yksityiskohtaisen kuvauksen aiheesta lisätäkseni omaa ja muiden ymmärrystä ammatillisen identiteetin muodostumisesta ja ammatillisesta kehityksestä. Tutkimukseni ainutlaatuisuutta lisää kehityspolkuni erilaiset vaiheet, jotka eivät ole tehneet kehityksestä suoraviivaista. Kehityspolkuni on kulkenut läpi suuresta innosta alaa ja koulutusta kohtaan, motivaation loppaamiseen ja taas uudelleen syttymiseen. Autoetnografia on potentiaalinen menetelmä, kun tutkitaan itsetuntemusta ja ammatillista kehitystä sekä näiden yhteyttä laajemmin sosiaalisiin konteksteihin (Austin & Hickey, 2007). Changin (2008, s. 23) mukaan “minän” ja “muiden” välisestä vuorovaikutuksesta syntyy kulttuuri, jossa yksilö on kulttuurin perusyksikkö. Tässä autoetnografisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tästä “minästä” ja omien kokemusteni kautta olen osa tutkittavaa ilmiötä ja sen ympärillä olevaa kulttuuria.

Autoetnografian lisäksi tutkimukseni sisältää narratiivisuuden piirteitä. Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus liittyy vahvasti autoetnografiaan, sillä autoetnografiassa henkilökohtaiset tarinat eli narratiivit ovat merkittävässä roolissa (Ellis & Boucher, 2000). Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset toimivat tiedon rakentajina ja välittäjinä (Heikkinen, 2018, s. 146). Narratiivisuus tässä tutkimuksessa liittyy aineistooni ja sen analyysiin. Analysoin kertomuksia ja analysointitapani on narratiivinen. Narratiivisen analyysin avulla rakennan aineistosta uuden tarinan (Heikkinen, 2001).

Narratiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista päästä osaksi tutkittavien kokemuksia ja tarkoituksia, joita he elämäntapahtumilleen antavat (Cortazzi & Jin, 2009, s. 27–29). Cortazzin ja Jinin (2009, s. 27–29) mielestä yksityiskohtainen perehtyminen jonkun tarinaan avaa tutkittavasta aiheesta sellaisia piirteitä, jotka voisivat laajemmassa mittakaavassa jäädä huomiotta. Lisäksi narratiivinen tutkimus sopii hyvin juuri opettajuuden tutkimiseen, sillä Elbaz-Luwischin (2007, s. 359) mukaan itse opettajan ammattitaidolla on jo valmiiksi tarinallinen muoto. Hänen mukaansa se on kehittynyt opettajien omissa kertomuksissa sekä dialogissa muiden opettajien, oppilaiden ja opetusmateriaalien kanssa.

Narratiivisessa tutkimuksessa keskeisinä käsitteinä ovat tarina ja kertomus (Hänninen, 2018, s. 170). Hänninen (2002, s. 20) kuvaa tarinaa sisäiseksi tarinaksi, kun tulkitsemme elämäämme tarinallisten merkitysten avulla. Hän kertoo sisäisen tarinan muodostuvan kokemuksista ja tapahtumista ymmärrettävän tarinan sisäisessä puheessa. Tarinasta tulee kertomus, kun se kerrotaan jollekin ja kerronnan keinoin kuvaillaan tunteita, ajatuksia ja kokemuksia, jotka liittyvät tapahtumiin (Hänninen, 2018, s. 170). Ropon (2015, s. 36–38) mukaan ilmennämme identiteettiämme kertomusten avulla ja narratiivisessa tutkimuksessa onkin hyvät mahdollisuudet juuri identiteetin tutkimiseen. Hänen mielestään kertomukset sisältävät omalle identiteetille tärkeitä merkityksiä, rooleja, ihmissuhteita ja vuorovaikutusta. Kertomukset ovatkin luotettavia lähteitä identiteettiin liittyvien prosessien analysoimisessa (Ropo, 2015). Heikkisen (2010, s. 143) mukaan narratiivisuuden käsitteelle ei ole Suomessa vakiintunut yhtä sanaa vaan usein puhutaan tarinoista, kertomuksista

tai narratiiveista. Narratiivisissa tutkimuksissa nämä kolme termiä yhdistetään yleensä synonyymeiksi toisilleen (Esin, 2011, s. 93).

Narratiivitutkimus sijoittuu sosiaalisen konstruktivismin alle, jossa pyritään "vangitsemaan erilaisia käsityksiä ja monia todellisuuksia ihmisten määritelmistä ja kokemuksista tilanteesta" (Patton, 2015, s. 122). Smithin (2016, s. 204) mukaan narratiivista tutkimusta voidaan lähestyä narratiivisen konstruktionismin, sosiokulttuurisen lähestymistavan näkökulmasta. Hänen mukaansa siinä ihminen nähdään merkityksentekijänä, joka käyttää narratiivia elämän tulkitsemiseen, ohjaamiseen ja viestimiseen. Narratiivit välittyvät meille sosiaalisista ja kulttuurisista maailmoistamme (Smith, 2016). Käsitys itsestä ja ympärillä olevasta maailmasta on koko ajan uudelleen muovautuva kertomus (Heikkinen, 2001, s. 187). Konstruktivisessa tietoteoriassa tieto on aina subjektiivista konstruktioita eli tulkintoja, mielikuvia ja kertomuksia (Siljander, 2002, s. 207). Tällaisella tutkimuksella ei voida pyrkiä objektiiviseen totuuteen, vaikka sillä voidaankin saavuttaa autenttinen näkökulma todellisuudesta (Heikkinen, 2001, s. 199).

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tarinoiden käyttö on narratiivisessa tutkimuksessa luonteva tapa tiedon hankintaan ja ilmiön raportointiin (Heikkinen, 2002, s. 104). Heikkinen (2010, s. 148–149) jatkaa, että narratiivisuus tarkoittaa tällöin kertomusmuotoista kielenkäyttöä. Hänen mukaansa yksinkertaisimmillaan narratiivisuus on esimerkiksi kerrontaan perustuvaa aineistoa, haastatteluja, päiväkirjoja, omin sanoin kerrottuja kirjallisia vastauksia tai elämänkertoja.

Tutkimukseni aineisto on narratiivista. Aineisto muodostuu opintojeni aikaisista opettajaopiskelijan kasvun kansion eli PROpen raporteista sekä opettajaksi kasvamisen kannalta merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista, jotka olen muuttanut kirjalliseen muotoon ja koonnut yhteen.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan (2020–2023) on kirjattu tavoite seitsemällä osaamisalueella kehittymisestä. Nämä

osaamisalueet ovat eettinen osaaminen, tieteellinen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen ja moninaisuuteen liittyvä osaaminen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen, pedagoginen osaaminen, hyvinvointia vahvistava osaaminen sekä esteettinen osaaminen. PROpe on sivusto, joka on käytössä Jyväskylän yliopistossa ja sivustolla pohditaan sekä työstetään omaa opettajuutta ja asiantuntijuutta näiden opettajankoulutuksen seitsemään ydinosaamisalueeseen peilaten (Kainulainen, 2017). Kainulaisen (2017) mukaan PROpen avulla opiskelijat rakentavat tietynlaista e-portfoliota osana opintojaan ja työskentelyssä opiskelijan autonomia, toimijuus sekä vastuu omasta oppimisesta nousevat keskiöön.

Tutkimukseni aineistona olen käyttänyt viittä eri PROpe-raporttia, joissa jokaisessa olen kuvaillut omaa kehittymistäni suhteessa seitsemään ydinosaamisalueeseen. Ensimmäinen raportti on seitsemän sivun mittainen ja se on tehty vuonna 2018 toisesta opetusharjoittelusta (OH2). Toisessa opetusharjoittelussa painottuu pedagogisen osaamisen osa-alue (Kainulainen, 2017), joten tämän pohdinta korostuu myös tässä PROpe-raportissa. Toinen raportti on seitsemän sivun mittainen ja se on tehty monialaisten opintojen koontiseminaari -kurssilla (POMM1100) vuonna 2019. Kurssi sijoittuu kandidaattiohjelman opintoihin ja raportissa arvioidaan erityisesti sen hetkisen opettajuuden kehittymistä. Kolmas raportti on kuuden sivun mittainen ja se on tehty kolmannesta opetusharjoittelusta (OH3) vuonna 2021. Kolmannessa opetusharjoittelussa painottuvat vuorovaikutusosaaminen ja moninaisuuteen liittyvä osaaminen sekä pedagoginen osaaminen (Kainulainen, 2017). Näiden teemojen pohdinta korostuu myös kolmannessa PROpe-raportissa. Neljäs raportti on tehty maisterivaiheen opinnoissa vuonna 2021 kurssilla kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen (OKLV221), ja se on neljän sivun mittainen. Tässä raportissa pohditaan maisterivaiheeseen mennessä kehittyneitä osaamista ja asiantuntijuutta. Viides raportti on tehty neljännessä opetusharjoittelusta (OH4) vuonna 2022 ja se on kuuden sivun mittainen. Neljännessä opetusharjoittelussa painottuvat eettinen osaaminen, tieteellinen osaaminen sekä yhteisöllinen ja moninaisuuteen liittyvä osaaminen (Kainulainen, 2017). Nämä teemat

painottuvat myös viidennessä PROpe-raportissani. PROpe-työskentely ei ollut vielä alkanut Jyväskylän yliopistossa ensimmäisen opiskeluvuoteni aikana, joten ensimmäisestä harjoittelusta en ole kirjoittanut PROpe-raporttia. Raporteista syntyy kuitenkin kattava kuvaus eri lukuvuosilta opettajuuteni kehittymisestä opintojen aikana.

PROpe-raporttien lisäksi aineistoni koostui opettajaksi kasvamisen kannalta merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista, jotka olen muuttanut kirjalliseen muotoon. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, ettei opettajaksi kehittyminen tapahdu tyhjiössä, vaan kehitymme muodollisen koulutuksen lisäksi myös henkilökohtaisten elämäkokemusten, tunteiden ja muiden henkisten prosessien kautta (ks. Heikkinen ym., 2012; Kärnä, 2015; Martin, 2021; Tynjälä & Heikkinen, 2011) ja siksi halusin koostaa tutkimukseni aineistoon PROpe-raportteja täydentävän aineiston opiskelujen ulkopuolisista tapahtumista ja kokemuksista. Lähdin kirjoittamaan koontia päiväkirjatyylisesti graduprosessin alussa. Olin tässä vaiheessa opintojen loppusuoralla, ja suurin osa opinnoista oli jo takanapäin. Omia kokemuksia, ajatuksia ja toimintaa reflektoidessa katsotaan tapahtumia askeleen päästä ja pyritään ymmärtämään toiminnan ja ajatusten syitä (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 36). Menneiden vuosien reflektointi ja koonti auttoivatkin hahmottamaan kokonaiskuvaa opettajaksi kehittymisestä. Lopputuloksena syntyi 4 sivun pituinen teksti merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista. Nämä tapahtumat ja kokemukset lisäävät aineistoon ”syvyyttä” tuomalla esiin muun muassa opintojen ulkopuolisia tapahtumia sekä havaintoja, jotka eivät ole päätyneet virallisiin raportteihin.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä hyödynnän Polkinghornen (1995) narratiivista analyysia. Tämä analyysi perustuu Jerome Brunerin (1986) luokitteluun tietämisen tavoista. Bruner (1986, s. 11–14) määrittelee kaksi tietämisen tapaa, jotka liittyvät narratiiviseen ajatteluun. Hänen mukaansa paradigmaattisen tietämisen

ajatuksena on luokitella ilmiötä eri luokkiin, kun taas narratiivinen tietäminen pyrkii kokoamaan erilliset elementit yhdeksi tarinaksi. Tämä jako näkyy narratiivien tutkijoiden työssä ja sillä on erilaisia nimiä. Smith (2016) käyttää käsitteinä tarinan analysoijaa (*story analyst*) ja tarinankertojaa (*storyteller*). Polkinghorne (1995, s. 12–15) taas jakaa narratiivisen aineiston käsittelyn narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Hänen mukaansa narratiivien analyysissä ollaan kiinnostuneita tarinoiden luokittelusta eri luokkiin, kun taas narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi tarina aineiston pohjalta. Tämä uusi tarina pyrkii nostamaan esiin ne asiat, jotka ovat aineiston kannalta merkittäviä (Polkinghorne, 1995, s. 12–15). Narratiivisen analyysin lopputuloksena syntyy tarina, joka voidaan kuvata muun muassa elämäntarinana, kertomuksena tai tapaustutkimuksena jonkin henkilön elämäntapahtumasta tai elämän ajanjaksosta (Polkinghorne, 1995, s. 12–15).

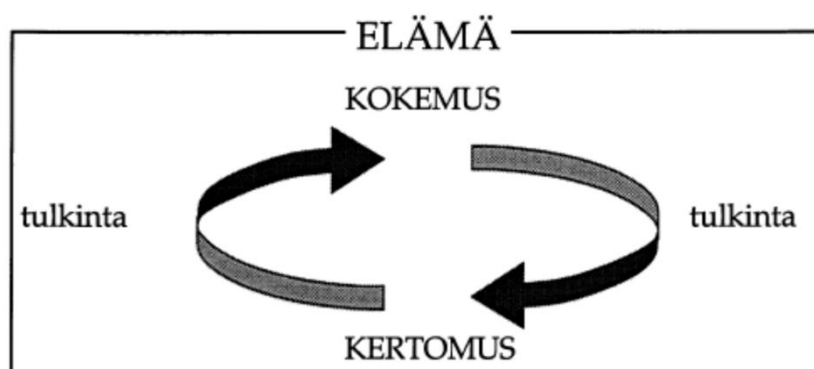
Smithin (2016) mukaan narratiivianalyysistä on olemassa kymmeniä eri versioita. Tässä tutkimuksessa käytin narratiivista analyysia, jonka avulla opettajuuteni kehittymisen polusta on muodostunut ajassa etenevä ja juonellisesti kehittyvä tarina. Uusi tarina on muodostettu tutkimusaineistoni narratiivien pohjalta ja se on kuvattu aikajanan muodossa. Tämä tarina kuvaa merkityksellisiä tapahtumia ja kokemuksia sekä niiden roolia ja merkitystä opettajaksi kasvamisessani.

Narratiiviselle analyysille ominaisesti olen tutkijana syntetisoinut aineistoa Polkinghornea (1995, s. 16) mukaillen yhdistämällä elämäntapahtumia ja -kokemuksia samalla rakentaen johdonmukaisesti etenevää tarinaa. Narratiivinen analyysi nähdäänkin enemmän synteesin tekemisenä kuin asioiden erotteluna eri luokkiin. Asioiden yhdistely ja johdonmukaisuus luovat tarinaan juonen, joka narratiivisessa analyysissä etenee yleensä ajassa (Polkinghorne, 1995, s. 16). Juoni kokoaa yhteen sen, mitä olen tutkimusprosessissa saavuttanut kuvaten opettajuuteni kehittymistä merkityksellisten kokemusten kautta.

Tutkimukseni narratiivin juoni on muodostunut Polkinghornea (1988, s. 19) mukaillen pohdintojeni, ajatusteni ja perustelujeni avulla. Juonen kehittyminen

mukailee Heikkisen (2001, s. 122) elämäkertomuksen- ja kokemuksen hermeneuttisen kehän periaatteita. Tässä kehässä kokemus ja kertomus, jossa juoni on tärkeässä asemassa, ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Heikkisen (2001, s. 122) mukaan elämä pitää sisällään jatkuvasti tapahtuvaa narratiivista tulkintaa, josta muodostuu kertomuksia merkityksellisistä kokemuksista. Merkitykselliset kokemukset kerrottuna muodostavat näin ikään juonen (Heikkinen 2001, s. 122). Elämällä itsessään on hermeneuttinen rakenne, joka tulkitsee itseään kertomusten avulla, kuten kuviossa 1 esitetään (Heikkinen 2001, s. 122).

Kuvio 1. Elämäkertomus ja elämäkokemus hermeneuttisella kehällä (Heikkinen 2001, 122)



Narratiiviseen analyysiin kuuluva hermeneuttinen kehä on kuulunut tutkimusaineistoni käsittelyn eri vaiheisiin. Lukiessani aineistoni kertomuksia läpi useita kertoja alkoi kokemusten merkitys avautua minulle. Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan oppimiskokemuksia onkin tarpeen tarkastella muistojen valossa ja pohtia tapahtuneelle annettuja merkityksiä sekä arvioida kokemusta oikeassa aikaperspektiivissä. Mikäli kokemus on taltioitunut muistiin, voidaan sitä kuvailla kriittiseksi eli merkittäväksi kokemukseksi (Heikkinen & Huttunen, 2007). Olen pyrkinyt tulkitsemaan merkityksellisiä kokemuksia samalla kertoen niiden merkityksestä opettajuuteni kehittämisessä. Merkityksellisten kokemusten löytämiseen ja tulkitsemiseen ovat kuuluneet seuraavat työvaiheet:

- 1) Tutustuminen tutkimusaineistoon ja sen lukeminen useaan otteeseen (PROpe-raportit ja päiväkirjateksti merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista). Tässä vaiheessa tavoitteena oli saada kokonaiskuva aineistosta.
- 2) Aineistoni merkityksellisten kokonaisuuksien tulkinta opettajuuteni kehittymisen kannalta.
- 3) Merkityksellisten tapahtumien ja kokemusten järjestely kronologisesti etenevälle aikajanelle ja tarinan juonen hahmottelu.
- 4) Opettajuuteni kehittymisen jakaminen kuuteen päätapahtumaan, joiden alle muodostui päätapahtumaan linkittyviä kokemuksia ja tapahtumia. (Yhtenäisen kronologisesti etenevän aikajanan muodostaminen, joka sisältää juonen merkityksellisistä kokemuksista ja tapahtumista opettajuuteni kehittymisen kannalta.)
- 5) Tulosten raportointi ja havainnollistavien runojen kirjoittaminen.

Roolini tutkimuksessa on ollut sekä tutkittava että tutkija. Tutkittavana olen ollut tarinan tuottaja ja tutkijana olen analysoinut ja tulkinnut näitä tarinoita. Tutkimusaineistoni muodostumisen vaiheissa olen pyrkinyt kehittämään opettajuuttani PROpe-raporteissa ja päiväkirjoissa kertoen itselleni merkityksellisistä oppimiskokemuksista ja tapahtumista. Tällöin olen jo pohtinut merkityksellisimpiä kokemuksia, jotka myöhemmin ovat siirtyneet kertomuksiksi eli tutkimusaineistoksi.

Tutkimusaineiston valmistuttua aloin analysoida ja tulkita kertomuksiani tutkijana tarkoitukseni muodostaa tarina merkityksellisimmistä tapahtumista ja kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet opettajaksi kehittymiseeni. Tutkijana tavoitteeni oli tulkita tutkimusaineistostani merkityksellisiä kokemuksia. Säänttiä (2007, s. 36) mukaillen kiinnitin huomioni subjektiiviseen tietoon, joka kertoi opettajuuteni kehittymisestä. Hänen mukaansa subjektiivinen tieto on tällöin merkityksellisimpiä kokemuksia. Kun analysoidaan ja tulkitaan merkityksellisiä kokemuksia, pyritään narratiiviseen tietoon, jonka avulla voidaan saavuttaa yksilöllistä todentuntuisuutta (Sääntti, 2007, s. 36). Koska Kostiaisen yms. (2018)

mukaan monenlaisten tunteiden kokeminen kuuluu merkityksellisen oppimisen tunnuspiirteisiin, kiinnitin huomiota esimerkiksi kieleen ja ilmaisuun analysoidessani aineistoa. Analyysin 2. vaiheessa etsin aineistosta muun muassa tunnepitoisia ilmaisuja ja kiinnitin samalla huomiota millaisia tunteita aineiston lukeminen minussa herättää. Seuraavassa esitän muutaman aineistolainauksen, joihin olen tummentanut aineistosta löytyneitä tunnepitoisia ja tunteita herättäviä ilmaisuja. Tämän tyylliset ilmaisut nousivat osaksi merkityksellisiä tapahtumia ja kokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet opettajaksi kasvuuni.

*“Uskalsin keskeyttää toisen koulutuksen ja hypätä opettajaopintoihin, sillä **tunne siitä, että olin saavuttanut jotain pitkään haaveilemaani, oli suurempi kuin pelko**”*

*“En olisi pystynyt menemään yliopistolle, ellei siellä olisi ollut tuttu ryhmä vastassa. Se, että ihmiset tiesivät mitä käyn läpi, **helpotti omaa oloani** ja luennoille ja demoille raahautumista”*

*“Jokaiseen POM-kurssiin on kuulunut jonkin tyyllistä yhteisopettajuutta tai ryhmässä toimimista. Vertaistuki on antanut ja opettanut paljon. Tällainen toiminta- ja opetustapa **tuntuukin itselleni luonnolliselta ja mukavalta.**”*

*“Oli **ihanaa** sukeltaa hetkeksi vauvakuplaan ja keskittyä vain olemaan äiti. **Ei tarvinnut** miettiä ja **stressata** tulevaa työtä ja sitä, **onko minusta siihen.**”*

*“Olen saavuttanut ammatillisessa kehittämisessä sen pisteen, että pystyn **turvallisin mielin** siirtymään työelämään.”*

Analyysin 3. vaiheessa aloin hahmotella kronologisesti etenevää aikajanaa ja juonta opettajuuteni kehittämisestä PROpe-raporteista ja päiväkirjatekstistäni tekemieni nostojen perusteella. Olin jo aineistoa lukiessani (vaiheessa 1) ja merkityksellisiä asioita ja tapahtumia etsiessäni (vaiheessa 2) kiinnittänyt huomiota aineistossa esiintyviin selkeisiin tapahtumiin, joita tässä tutkimuksessa kutsun merkityksellisiksi tapahtumiksi ja kokemuksiksi. Aloin sijoittaa merkityksellisiä tapahtumia ja kokemuksia kronologisesti etenevälle aikajanelle.

Analyysin 4. vaiheessa muodostin aikajanelle asetettujen tapahtumien ja kokemusten perusteella kuusi selkeää päätapahtumaa/-kokemusta, joita

täydensin vielä muilla kyseiseen vaiheeseen linkittyvillä tapahtumilla ja kokemuksilla. Nämä kuusi päätapahtumaa loivat juonen tarinalleni. Esimerkiksi päätapahtuman Ennakkokäsitykset murtuvat alle muodostui kolme pienempää tapahtumaa (ylikuormittuminen, sairastuminen ja oman tulevaisuuden/uran kyseenalaistaminen), jotka linkittyivät kyseiseen päätapahtumaan. Lopputuloksena muodostui yhtenäinen kronologisesti etenevän aikajana merkityksellisistä kokemuksista ja tapahtumista opettajuuteni kehittymisen kannalta. Tämä aikajana on tarina eli narratiivi opettajaksi kehittymisestä.

Tämän narratiivisen analyysin avulla tarkoitukseni oli muodostaa aikajana merkityksellisimmistä kokemuksista ja tapahtumista sekä samalla kuvailla opettajuuteni kehittymistä näiden tapahtumien kautta. Tutkimukseni analyysiprosessi on narratiivinen ja hermeneuttisen tulkinnan avulla kokemusteni merkitys on auennut. Merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista on muodostettu kronologisesti etenevä tarina, joka kertoo opettajuuteni kehittymisestä.

Analyysin valmistuttua lähdin pohtimaan vielä ilmaisua taiteellisuuden kautta ja päätin kirjoittaa jokaisesta merkityksellisestä vaiheesta runon rikastuttamaan tutkimuksen tuloksia (vaihe 5). Tätä voidaan kuvata myös löytörunoudeksi (found poetry), menetelmäksi, jolla tutkija muodostaa runon tutkimusaineistonsa analyysin perusteella (Patrick, 2016). Runouden avulla olen pyrkinyt kuvaamaan opettajaksi kasvamisen tarinaani helpommin lähestyttävään muotoon (ks. myös Bochner & Herman, 2020; Leavy, 2020). Leavyn (2020, s. 6) mukaan akateemista tietoa on vaikea saada akateemisten ihmisten ulkopuolelle ja hän mainitseekin esimerkiksi taiteen olevan väylä laajemman yleisön tavoittamiseen.

4.4 Eettiset ratkaisut

Autoetnografiaan sovelletaan perinteisiä validiteetti-, luotettavuus- ja yleistettävyysskriteereitä (Ellis & Bochner, 2000). Tutkimusta tehdessä noudatin

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä ja nämä ohjeet toimivat alustana tutkimuksen uskottavuudelle. Hyviin käytänteisiin kuuluvat yleinen huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys tutkimusta tehdessä, tulosten esittämisessä ja tallentamisessa sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa (TENK, 2023).

Autoetnografisen tutkimuksen validiteetti liittyy keskeisesti siihen, kuinka hyvin kirjoitus "herättää lukijoissa tunteen, että kuvattu kokemus on todenmukainen, uskottava ja mahdollinen" (Ellis ja Bochner, 2000). Olen pyrkinyt läpi tutkimusprosessin avoimuuteen sekä tutkimuksessani esiintyvien narratiivien avulla välittämään autenttisia kokemuksia omalta opettajaksi kasvamisen polultani. Suorat aineistolainaukset ja narratiivien tarkempi tarkastelu ja "auki kirjoittaminen" lisäävät uskottavuutta ja todentuntua tutkimukseeni.

Tutkimuksessani käsitellään henkilökohtaisia kertomuksiani, mikä tekee Hännisen (2018, s. 175) mukaan tutkimuksesta eettisesti arvokkaan kunnioittamalla ihmisyyttä ja antamalla tutkittavan omalle äänelle kuuluvuutta tutkimuksessa. Tutkimuksen autoetnografinen metodi vaati minulta kykyä ilmaista omia pohdintojani kirjallisesti sekä näiden pohdintojen reflektointia. Aineistoa voivat värittää muistot ja tunteet, jotka liittyvät kirjalliseen materiaaliin (Chang, 2008, s. 71). Changin (2008, s. 71) mukaan henkilökohtaisten muistojen käyttö aineistona on kuitenkin perusedellytys autoetnografiassa. Tavoitteenani tutkimuksessa oli nimenomaan tutkia merkityksellisiä kokemuksia ja tapahtumia, ja niihin yleensä liittyy myös erilaisia tunnetiloja (Kostiainen ym., 2018).

Toimin tutkimuksessa sekä tutkittavana että tutkijana, mikä voidaan nähdä haasteena luotettavuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa onkin huomioitava omien subjektiivisten kokemuksieni vaikutus tuloksiin. Tuon tutkimuksessani kuitenkin vahvasti esille myös aiempaa tutkimustietoa, mikä onkin Hirsijärven yms. (2009, s. 24) mukaan hyvän tieteellisen käytännön mukaista. Tutkimuksessani on hyödynnetty narratiivista analyysiprosessia ja hermeneuttisen tulkinnan avulla kokemusteni merkitys on auennut.

Merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista on muodostettu kronologisesti etenevä tarina, joka kertoo opettajuuteni kehittämisestä.

5 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan opettajuuteni kehittymisen kannalta merkittävät vaiheet, jotka nousivat esiin analysoidessani aineistoa. Merkitykselliset tapahtumat ja kokemukset kietoutuvat tutkimuskysymysteni ympärille ja lopputuloksena aineistosta löytyi kuusi tapahtumaa/kokemusta, jotka ovat vaikuttaneet ammatilliseen kehittymiseeni ja minun opettajaksi kasvamisen tarinaani. Luku on jaettu seitsemään alaotsikkoon. Ensimmäisessä luvussa esittelen tuloksena muodostuneen aikajanana, ja loput kuusi lukua kuvaavat merkityksellisiä tapahtumia ja kokemuksia hieman tarkemmin. Jokainen luku alkaa merkityksellistä vaihetta kuvaavalla runolla.

5.1 Opettajaksi kasvamisen aikajanani

Tuloksena muodostui aikajana, jossa on kuvattu kuusi opettajaksi kasvamisen kannalta merkittävää tapahtumaa/kokemusta. Kuvaan tapahtumia nimillä Innolla opintoihin, Ennakkokäsitykset murtuvat, Yhdessä tekeminen/oppiminen, Tauko opinnoista, Opettajuuteni vahvistuminen harjoitteluissa ja Ajatus jatkuvasta kehittymisestä. Kuvion musta, kiemurteleva lanka kuvaa polkuani, jonka olen kulkenut opettajaksi kasvaessani. Kuviossa polku jatkuu kuudennen kohdan jälkeenkin symboloiden omaa ajatustani jatkuvasta, päättymättömästä kehityspolusta opettajuuden saralla.

Kuvio 2. Opettajaksi kasvamisen aikajana.

OPETTAJAKSI KASVAMASSA

Innolla opintoihin

- Muutama hakuyritys
- toisen alan opiskelu välissä
- Opettajan ammatti aina haaveena

1



2

Ennakkokäsitykset murtuvat

- Ylikuormittuminen
- Sairastuminen
- Oman tulevaisuuden/uran kyseenalaistaminen

Yhdessä

tekeminen/oppiminen

- Ryhmän tuki sairastumisen keskellä
- Kotiryhmä/yhteiset projektit
- yhteisopettajuus harjoituksissa

3



4

Tauko opinnoista

- Ädiksi tuleminen
- tulevaisuuden pohtiminen
- oman yrityksen perustaminen

Opettajuuteni vahvistuminen harjoituksissa

- Hyvät harjoittelukokemukset
- Ohjaus/palaute
- Motivaatio alaa kohtaan sytty uudelleen

5



6

Ajatus jatkuvasta kehittämisestä

- keskeneräisyyden hyväksyminen
- "Koskaan ei voi olla täysin valmis"

5.2 Innolla opintoihin

*Mä haen vielä kerran,
kaikkeni tälle taas annan.
Mä nään itseni siellä,
opettajuuden tiellä.*

Ensimmäisessä Prope-raportissani kirjoitan siitä, miten opettajan ammatti oli ollut haaveeni pienestä pitäen. Olin tehnyt lukiosta valmistumisen jälkeen sijaisuuksia ja saanut varmuutta urahaaveilleni. Kahden epäonnistuneen hakuyrityksen jälkeen aloin kuitenkin miettiä muitakin alavaihtoehtoja ja päätinkin hakea ammattikorkeakouluun opiskelemaan suuhygienistiksi. Pääsin heti sisään suuhygienistikoulutukseen ja samalla urahaaveeni opettajana unohtui. Parin opiskeluvuoden jälkeen tämä haave opettajuudesta alkoi kuitenkin nousta taas pintaan. Päätin hakea vielä kerran ja pääsinkin sisään Jyväskylän yliopistoon opettajankoulutukseen.

“Uskalsin keskeyttää toisen koulutuksen ja hypätä opettajaopintoihin, sillä tunne siitä, että olin saavuttanut jotain pitkään haaveilemaani, oli suurempi kuin pelko”

Aineistossani näyttäytyy, että aloitin opinnot innolla, täynnä motivaatiota. Olin vihdoin saavuttanut paikan unelma-ammattiini johtavalla polulla. Opintojen alku sisälsi innostuksen lisäksi paljon uutta ja kuormittavaa: muutto uudelle paikkakunnalle, uudet opiskelukaverit ja yliopisto-opintoihin totuttelemisen pitivät minut kiireisenä. Opinnot sujuivat silti vielä ongelmitta ja nautin erityisesti kotiryhmämme yhteisistä projekteista ja kursseista. Nämä muutokset eivät näy PROpe-teksteissäni, sillä ensimmäiseltä opiskeluvuodelta en ole kirjoittanut PROpe-raporttia. Pohdinnat ensimmäisistä opiskeluvuosista nousevat kuitenkin esiin täydentävässä aineistossa.

5.3 Ennakkokäsitykset murtuvat

*Yhdessä yössä kaikki muuttui,
yhtäkkiä toimintakyky puuttui.
Pystynkö tulevaisuudessa tekemään tätä,
terveys pliiis älä mua jätä!*

Täydentävässä aineistossani pohdin sitä, miten ensimmäisen lukukauden tullessa loppupuolelle aloin huomata itsessäni kuormittumisen merkkejä. Olin todella väsynyt ja koulutehtävien teko vaati suuria ponnisteluja. En ollut sopeutunut yliopiston tieteelliseen maailmaan tullessani ammattikorkeakoulun käytännönläheisiä opinnoista. Illat menivät tehtävien tekemiseen ja vapaa-aikaa oli liian vähän.

“Havahduin välillä siihen, etten ollut illan aika tehnyt mitään muuta kuin koulujuttuja. Pikkuhiljaa kuormitus alkoi muuttua väsymykseksi.”

Aineistossani kuvaan sitä, miten ensimmäisen lukukauden lopussa sairastuin “mystisesti” ja menetin toimintakykyni lähes kokonaan. Sairastumisen myötä alkoi jatkuva lääkärisä ja tutkimuksissa käyminen. Huoli omasta terveydentilasta painoi ja opintojen suorittaminen tuntui mahdottomalta. Yritin jatkaa opintoja normaalisti joululoman jälkeen, mutta en kyennyt. Tässä tilanteessa turvaa loi tuttu kotiryhmä, joka ymmärsi tilanteeni. Pystyin osallistumaan joihinkin opintoihin kotiryhmäni turvin.

“En olisi pystynyt menemään yliopistolle, ellei siellä olisi ollut tuttu ryhmä vastassa. Se että, ihmiset tiesivät mitä käyn läpi, helpotti omaa oloani ja luennoille ja demoille raahautumista”

Ensimmäisenä vuonna alkanut, koko lukuvuoden kestävä harjoittelu aiheutti eniten päänsäivää. Opetusharjoittelun pidettävät tunnit osuivat kevätlukukaudelle ja harjoittelua ohjaava luokanopettaja vaihtui myös keväällä.

Yritin pitää tunteja ”hammasta purren”, mutta samalla minuun hiipi pelko tulevaisuudesta: Miten pystyisin ikinä tekemään opettajan työtä, jos olen tällaisessa kunnossa? Fyysiset oireet pahenivat, eikä niille löydetty järkevää diagnoosia. Tämän kevään aikana aloin kyseenalaistamaan urasuunnitelmaani ja tulevaisuuttani opettajana, mikä näkyi myös täydentävässä aineistossani vahvasti.

”Raahauduin koululle viimeisillä voimillani. Meillä oli suunniteltuna retki Harjulle. Päässäni pyöri. Jokainen askel tuntui mahdottomalta. Mietin etten pysty tähän. En voi tehdä tällaista työtä, tällaisilla voimavaroilla”

5.4 Yhdessä tekeminen ja oppiminen

*Yhdessä pureudutaan näihin aiheisiin,
tuodaan apua myös vaikeisiin vaiheisiin.*

*Yhdessä tekeminen on hyvä työkalu,
Sen avulla nousee myös oppimishalu.*

*Tämän asian haluan mun työkalupakkiin laittaa,
aina yhdessä tätä matkaa taittaa.*

Aineistosta käy ilmi, että yhdessä tekeminen ja oppiminen on ollut tärkeä voimavara opinnoissa sekä samalla yksi keskeisimmistä opettajuuteni vaikuttavista ilmiöistä. Yhteistyö ja yhteisöllisyys ovatkin aiheita, jotka korostuvat useissa PROpe-teksteissäni. Oma ymmärrys opettajan työstä ja kouluun liittyvistä ilmiöistä syventyi opiskelukavereiden kanssa käydyissä keskusteluissa ja pohdinnoissa. Ryhmässä käydyt keskustelut haastoivat ja tukivat omaa käsitystäni opettamisesta sekä opettajuudesta, ja samalla tarjosivat tilan oman opettajuuteni identiteettityölle. Oli myös helpottavaa huomata, että muutkin opiskelijat käyvät samoja haasteita ja vaiheita läpi opintojen aikana. Vertaistuki lisäsi jaksamista opintojen keskellä.

“Jokaiseen POM-kurssiin on kuulunut jonkin tyylistä yhteisopettajuutta tai ryhmässä toimimista. Vertaistuki on antanut ja opettanut paljon. Tällainen toiminta- ja opetustapa tuntuukin itselleni luonnolliselta ja mukavalta.”

Ensimmäiset kolme vuotta opinnoista käytiin melko tiiviisti oman kotiryhmän kanssa. Yhdessä tekeminen ja pohtiminen tuli siis heti opintojen alussa tutuksi. Varsinkin POM-opinnoissa kursseihin kuului lähes poikkeuksetta ryhmässä toimimista ja yhteisopettajuutta. PROpe-raporteista on huomattavissa, että koin tällaisen opiskelu- ja työskentelytavan luonnolliseksi ja mieluisaksi. Pohdin Prope-raporteissa sitä, miten ryhmässä työskentelyn sujuvuutta helpotti heti opintojen alussa tehty perusteellinen ryhmäytyminen. Käytimme opintojen alussa useita päiviä, jopa viikkoja toisiimme tutustumiseen ja ryhmäytymiseen. Huomasin myös myöhemmin opinnoissa ryhmäytymisen tärkeyden. Esimerkiksi harjoitteluissa oli helpompi toimia ja opettaa, kun oli alussa käyttänyt aikaa luokkaan tutustumiseen ja ryhmäytymiseen.

“Luokassa vallitsevalla ilmapiirillä ja ryhmän toimimisella on myös suuri vaikutus omaan työssäjaksamiseen. Koen tärkeäksi panostaa alussa näihin kunnolla, se edesauttaa tuntien sujuvuutta huomattavasti.”

Myös täydentävässä aineistossa korostui, että yhdessä tekeminen ja sen tärkeyden ymmärtäminen on asia, jonka haluan kantaa mukanaan työelämään ja omaan opettajuuteeni.

5.5 Tauko opinnoista

*Tähän väliin tuli tauko,
Se samalla uusia ovia auko.
Äitiys ja yrittäjäyys opintojen tilalle,
Menikö tulevaisuuden urasuunnitelmat pilalle?
Vai sittenkin kokemusta ja motivaatiota tuotti,*

Taas omaan urapolkuun paremmin luotti.

Neljäntenä opiskeluvuonna jätin opinnot tauolle ensin vaikeiden raskausoireiden vuoksi ja sen jälkeen vanhempainvapaan johdosta. Elämässäni tapahtui suuri muutos: akateeminen opiskelumailma jäi hetkeksi unholaan ja tilalle tuli äidiksi kasvamista ja vauva-arkea. Täydentävässä aineistossani pohdin, miten tämä tauko tuli hyvään kohtaan, sillä pieni epävarmuus urasuunnitelmistani ja opettajuudesta nosti aina silloin tällöin päätään. Median maalaama kuva opettajien työstä ja työelämään siirtyneiden kavereiden kokemukset alalta loivat negatiivisia tunteita tulevaa ammattiani kohtaan.

“Oli ihanaa sukeltaa hetkeksi vauvakuplaan ja keskittyä vain olemaan äiti. Ei tarvinnut miettiä ja stressata tulevaa työtä ja sitä, onko minusta siihen.”

Täydentävässä aineistossani kerron, miten tauon aikana minulla oli aikaa pohtia mitä tulevaisuudeltani haluan. Olin valokuvannut nuoruudesta lähtien ja nyt päätin vihdoin perustaa oman valokuvausyritykseni. Sivutoiminen yrittäjyys toi mukavaa vaihtelua vauva-arjen keskelle ja pääsin sukeltamaan täysin erilaisiin työtehtäviin kuin aikaisemmin olin tottunut muun muassa opettajan sijaisuuksia tehdessäni.

“Tauko opinnoista antoi tilaa luovuudelle ja uskallusta kokeilla siipiään muualla.”

Työn luovuus ja yrittäjyyden vapaus tuntuivat hurmaavilta alkuun, mutta pikkuhiljaa myös yrittäjyyden haastavat puolet tulivat esiin. Täydentävästä aineistostani käy ilmi pohdintani taukoni aikana: Haluanko tulevaisuudessa tehdä opettajan töitä vai toimia yrittäjänä. Tulin kuitenkin siihen lopputulokseen, etteivät nämä sulje toisiaan pois. Ymmärsin olevani onnekas, että minulla on useita vaihtoehtoja tulevaisuuden varalle eikä minun tarvitse sitoutua yhteen ainoaan työhön loppuelämäkseni. Tämä poisti samalla negatiivisia tunteita opettajan työtä kohtaan, ja aloin odottaa opintojen jatkumista innolla.

“Ei mun tarvikkaan tehdä mitään lopullista päätöstä suuntaan tai toiseen. Ehkä voin tulevaisuudessa jopa hyödyntää näitä erilaisia kiinnostuksenkohteita samassa työssä.”

5.6 Opettajuuteni vahvistuminen harjoitteluissa

*Harjoitteleista paljo mä sain,
Peruspalikat opetukseen hain.
Ohjaajien tsempit arvokkaat,
teki musta opettajan tarmokkaan.
En enää pelkää astua tulevaan,
kyl tää tästä rupee sujumaan.*

Vanhempainvapaani jälkeen opintoni jatkuivat suoraan kolmannella harjoittelulla, joka toteutui normaalikoulun sijaan Jyväskylän kenttäkoululla eli kunnan alaisuudessa toimivalla peruskoululla. Pohdin PROpe-raporteissani, miten tämä kolmas ja sen lisäksi neljäs harjoittelu olivatkin oman opettajuuteni kehittymisen kannalta erittäin tärkeitä. Harjoitteluiden käytännön kokemukset motivoivat ja antoivat uutta intoa alaa kohtaan. Koin tärkeäksi, että pääsin harjoitteluissa kehittämään opettajan työn perustaitoja.

“Kokeilemalla erilaisia asioita löytyy omia heikkouksia ja vahvuuksia ja näkee konkreettisesti, mikä toimii ja mikä ei.”

Aineistossa näkyy, miten kolmannessa ja neljännessä harjoittelussa tuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen alkoi löytyä itselle toimivia käytänteitä, ja miten nämä antoivat varmuutta omalle opettajuudelle. Ennakointi nousi myös tärkeäksi osaksi omien oppituntien suunnittelua. Esimerkiksi eriyttämisen valmiiksi miettiminen helpotti tuntien sujuvaa kulkua huomattavasti.

“Omaa jaksamistani työssä ja tässä tapauksessa harjoittelussa edesauttavat jossain määrin tutut käytänteet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. En tarkoita, että suunnittelisin ja toteuttaisin jokaisen tunnin keskenään samanlaiseksi, vaan että tietyt tavot suunnitella ja toteuttaa opetusta ovat kaiken rakennuspalikoina. Koen helpottavana, että on tutut käytänteet kaiken perustana, näistä voi sitten lähteä soveltamaan.”

Harjoitteluissa huomasin myös, miten tärkeää on panostaa oppilastuntemukseen ja luokan kanssa ryhmäytymiseen. Toimiva ryhmä helpottaa tunneilla työskentelyä ja lisää omaa työssäjaksamista. Kolmannessa ja neljännessä harjoitteluissa koululla oltiin tiiviimmin ja harjoittelu oli selkeämpi jakso, näin oppilaisiinkin oli helpompi luoda suhde. Tämä näkyy myös aineistossa:

“Ehdin tutustua luokkaan ja sen toimintatapoihin kunnolla ennen oman opetuksen alkua, tämä helpotti opettajan roolin ottamista. Osasin oppilaiden nimet ja tiesin hieman heidän taustoistaan ja toimintatavoistaan. Käytin myös alkuun muutaman opetustunnin tutustumisharjoituksiin ja ryhmäytymiseen. Luokan oppilailla oli jo valmiiksi hyvät vuorovaikutussuhteet, mutta ajattelin että on hyvä, että he pääsevät tutustumaan myös minuun paremmin.”

Kuvaan aineistossa sitä, miten kolmannessa ja neljännessä harjoittelussa minulla oli erittäin hyvät ohjaajat, jotka omalla kannustuksellaan ja palautteellaan olivat merkittävässä asemassa oman opettajuuteni kehittämisessä. Ohjaajat kertoivat toimivia käytänteitä luokanhallintaan, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi he korostivat oman jaksamisen merkitystä ja armollisuutta itseä ja työtä kohtaan.

“Olen opiskelujen aikana miettinyt jaksanko opettajan työn kuormittavuutta. Mediasta ja tuttavilta kuulee paljon alanvaihtajista, burnouteista ja ylipäänsä

haasteista kouluissa. OH4 oli minulle merkittävä harjoittelu, sillä koin saaneeni uutta motivaatiota tulevaa työelämää ajatellen. Harjoitteluluokassani ilmapiiri oli erittäin hyöä ja opettaja nautti työstään, eikä ollut ylikuormittunut. Sain opettajalta paljon hyöä käytännön vinkkejä työssä jaksamiseen ja luokan toimintatapojen edistämiseen. Tällainen kokemus tähän hetkeen teki erittäin hyöä.”

Aineistossani korostuu kahden viimeisen harjoittelun merkitys ja se, miten tärkeää niissä oli päästä soveltamaan opittuja asioita käytäntöön, samalla saaden rohkeutta työelämään. Näissä harjoittelussa pääsi toteuttamaan opetusta omalla tavallaan, joka vahvisti näkemyksiä omasta osaamisesta.

5.7 Ajatus jatkuvasta kehittämisestä

*Alkaa jo työelämä lähestyy,
samalla opiskelupäivät vähentyy.
Paljon sain opinnoista hyvää pohjaa,
se tulevassa työssä mua ohjaa.
Kehittymistä silti jatkaa saan,
vaikka en koskaan täysin valmiiksi tulisikaan.*

Tutkimukseni aineisto osoitti, että opintojeni aikana tapahtui paljon ammatillista kehittymistä. Samalla aineistosta on huomattavissa, että "ikinä ei voi olla valmis", ja että opettajana kasvuni jatkuisi vielä opintojen päätyttyä.

“Vaikken koekaan olevani täysin valmis, olen saavuttanut ammatillisessa kehittämisessä sen pisteen, että pystyn turvallisesti siirtymään työelämään. Ammatillinen kehittämiseni kuitenkin toivon mukaan jatkuu työelämässä ja varsinkin ensimmäiset vuodet työelämässä opettavat varmasti paljon. Toivon

saavani rinnalleni hyviä kollegoita, joilta voin oppia uutta ja joiden seurassa on helppo jatkaa ammatillisen kehittymisen matkaa.”

Keskeneräisyyden hyväksyminen, epävarmuuden sietäminen ja opettajan työn jatkuvan kehityksen ymmärtäminen ovatkin olleet merkittävässä osassa ammatillista kehittymistäni. Tutkimuksen aineisto osoittaa, että oman epätäydellisyyden hyväksyminen on vaikuttanut myös kuormituksen sietoon hyvällä tavalla. Varsinkin viimeisistä PROpe-raporteistani on luettavissa armollisuus omaa tekemistä ja osaamista kohtaan. Kuvaan aineistossa sitä, miten pyrin tekemään sen mihin pystyn sillä hetkellä, tavoittelematta täydellisyyttä.

“Yleisesti ottaen koen saaneeni hyöän pohjan opettamiseen. Joidenkin asioiden kohdalla tiedostan kuitenkin saaneeni vain "pintaraapaisun" kaikesta mahdollisesta tiedosta opettamiseen liittyen. Koen kuitenkin, että tietoa olisi niin paljon, ettei kaikkea voisikaan vielä sisäistää. Varmasti työelämässä oppii käytännön kautta lisää. Tärkeintä on mielestäni kuitenkin omistaa jonkinlainen pohja osaamiselle ja keinoja etsiä lisää tietoa tarpeen tullen.”

Opettajaidentiteettini on kehittynyt monien vuosien saatossa tällaiseen positioon, joka se on juuri nyt. Vuosien varrella on ollut merkittäviä kokemuksia ja tapahtumia, jotka ovat muovanneet minusta juuri tällaisen opettajan. Aineistosta tällaisiksi esiin nousivat erityisesti innolla opintoihin suuntaaminen, ennakkokäsityksien murtuminen, yhdessä tekeminen/oppiminen, tauko opinnoista, opettajuuteni vahvistuminen harjoitteluissa ja ajatus jatkuvasta kehittämisestä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata minun tarinani opettajaksi kasvamisen polulla. Käytin autoetnografisen tutkimuksen aineistona opintojeni aikaisia opettajaopiskelijan kasvun kansion eli PROpen raportteja sekä opettajaksi kasvamisen kannalta merkityksellisistä tapahtumista ja kokemuksista koottua päiväkirjatekstiä. Aineiston analyysi tuotti kuusi merkityksellistä vaiheita, joiden avulla pyrin jäsentämään omaa oppimis- ja kehitysprosessiani. Nämä vaiheet olivat 1) Innolla opintoihin, 2) Ennakkokäsitykset murtuvat, 3) Yhdessä tekeminen/oppiminen, 4) Tauko opinnoista, 5) Opettajuuteni vahvistuminen harjoitteluissa ja 6) Ajatus jatkuvasta kehittämisestä. Kirjoitin nämä merkitykselliset vaiheet Tulokset-luvussa auki kerronnalliselle tutkimukselle ominaisesti tarinan muodossa. Tarinassani keskityttiin kokemuksiin ja tapahtumiin, jotka ovat olleet merkittäviä opettajuuteni rakentumisen ja ammatillisen kehittymiseni kannalta. Osa merkityksellisistä kokemuksista/tapahtumista tuotti onnistumisen kokemuksia ja motivaatiota opiskeluun, kun taas osa hankaloitti opiskelua ja sai jopa kyseenalaistamaan omaa urapolkua. Yhteistä kaikille vaiheille oli niiden herättämät tunteet koulutusta ja opettajuutta kohtaan. Myös aiemman tutkimuksen (Su, 2011) mukaan oppimisen syvimmällä tasolla opetus tarjoaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia, samalla motivoiden opiskelijaa henkilökohtaisesti. Tällöin opetus myös koetaan merkitykselliseksi ja se herättää opiskelijoissa tunteita (Su, 2011).

Opettajien ammatillista kehitystä tutkittaessa tunteet nousevatkin usein esiin merkittävänä kokemuksina (Tynjälä ym., 2016; Uitto ym., 2015a). Martinin (2021) mukaan olisikin kohtuutonta jättää huomiotta tunteiden rooli oppimisessa ja kehityksessä, sillä opettajan identiteetit ja opettajan kehittyminen eivät tapahdu tyhjiössä, vaan kietoutuvat muihin elämäkokemuksiin, tunteisiin ja henkisiin prosesseihin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajuuteni on muodostunut Heikkistä (2001, s. 32) mukaillen elämänhistoriastani seurauksena. Opettajaksi kasvuni on alkanut jo ennen yliopistoon pääsyä ja kasvu jatkuu edelleen. Opettajan työn jatkuvan kehityksen ymmärtäminen muodostuikin tärkeäksi osaksi ammatillista kehittymistäni. Aikaisemmissa tutkimuksissakin (Eteläpelto ym., 2014; Helin, 2014; Luukkainen, 2004) on todettu, ettei peruskoulutus takaa koko työuraa kestäviä valmiuksia, vaan jatkuva ammatillinen kehittyminen on edellytys opettajuudelle. Opettajalla nähdään olevan jopa eettinen velvollisuus tietojen ja taitojen ylläpitämiseen muuttuvien vaatimusten ja sisältöjen ympärillä (Luukkainen, 2004). Myös Beijaardin ja kollegoiden (2004) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä koettujen kokemusten kautta. Näin ollen opettajien ei uskota ikinä olevan täysin "valmiita" ammatissaan.

Yhdessä tekeminen ja muilta oppiminen nousivat myös merkittäviksi asioiksi tutkimukseni tuloksissa. Opettajien ammatillisen kehittymisen tarkastelussa näkökulma onkin siirtynyt enemmän ja enemmän kohti yhteisötason oppimista (Rytivaara, 2012). Oma ymmärrys opettajan työstä ja kouluun liittyvistä ilmiöistä on syventynyt opiskelukavereiden ja ohjaajien kanssa käydyissä keskusteluissa ja pohdinnoissa. Myös Kostiaisen ja Tarnasen (2020) tutkimuksessa huomattiin, kuinka opiskelijat kokivat keskinäiset suhteet, vuorovaikutuksen ja keskustelut hyvin tärkeinä. Tutkimuksen aineisto osoitti, että erilaiset keskustelut vertaisten ja opettajankouluttajien kanssa ovat haastaneet ja tukeneet omaa käsitystäni opettamisesta sekä opettajuudesta, ja samalla tarjonneet tilan oman opettajuuteni identiteettityölle. Tynjälän (2008) mukaan juuri haastamalla omaa osaamistaan, osallistumalla uusiin käytäntöihin ja yhteistyötä tekemällä syntyy usein ammatillista kehittymistä ja työssä oppimista.

Tutkimukseni tuloksissa myös opintojen aikaiset opetusharjoittelut nousivat merkittävään rooliin opettajaksi kasvamisen polullani. Harjoitteluiden käytännön kokemukset motivoivat ja antoivat uutta intoa alaa kohtaan. Aiemmin onkin tutkittu opetusharjoittelussa koettujen positiivisten tunteiden ja

onnistumisten tukevan oppimista sekä ammatillista kehittymistä (Timoššuk & Ugaste, 2012). Koin tärkeäksi, että pääsin harjoittelussa kehittämään opettajan työn perustaitoja. Opittujen asioiden siirtäminen käytäntöön toi myös varmuutta omasta osaamisesta ja rohkeutta työelämään siirtymiseen. Onkin tutkittu, että omat pystyvyyden kokemukset opinnoissa muodostavat motivaatiota opintoja kohtaan ja näin edelleen edistävät opiskelijan aktiivisen toimijuuden muodostumista (Lestinen & Valleala, 2020, s. 143). Kahdessa viimeisessä harjoittelussa minulla oli myös erittäin hyvät ohjaajat, jotka omalla kannustuksellaan ja palautteellaan olivat merkittävässä asemassa oman opettajuuteni kehittämisessä. Tämä on huomattu myös Väisäsen (2019, s. 40–43) tutkimustuloksissa, jossa opiskelijat pitivät tärkeänä ohjaavan opettajan neuvoja ja oppimista tukevan sekä omaa osaamista vahvistavan palautteen saamista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajankoulutus on auttanut minua jäsentämään ammatillista kehittymistä näkyväksi ilmiöksi, mutta koulutuksen lisäksi kasvuun ja kehitykseeni on vaikuttanut sen ulkopuoliset asiat. Beijaardin ja kollegoiden (2004) mukaan opettajan ammatillisen identiteetti koostuu useista eri identiteetin osista, jotka liittyvät eri ihmissuhteisiin ja konteksteihin. Heidän mukaansa nämä osat voivat olla opettajankoulutusvaiheessa jopa hyvin ristiriitaisia. Tämä ilmeni myös omassa tutkimuksessani kuvatessani esimerkiksi äitiyden ja yrittäjyyden mukanaan tuomia ristiriitaisia ajatuksia opettajuutta kohtaan. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kehitymme muodollisen koulutuksen lisäksi myös henkilökohtaisten elämäkokemusten kautta (Heikkinen ym., 2012; Kärnä, 2015; Tynjälä & Heikkinen, 2011), eikä opettajan identiteettiä voida jakaa selkeästi ammatilliseen ja henkilökohtaiseen (Alsup, 2019). Halusin tarkastella juuri tätä henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin leikkauspintaa, ja tulokset osoittavatkin opettajuuteni rakentuneen aikaisempaakin tutkimustietoa (ks. Martin, 2021; Tynjälä ym., 2016) mukailleen jatkumona, johon kuuluu identiteettityö ja johon vaikuttavat opettajan ammatilliset kokemukset, henkilökohtaisen elämän kokemukset sekä niiden nostattamat tunteet.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen prosessiin liittyy useita eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee huomioida (Brooks ym., 2016; Hirsjärvi ym., 2009; Ryen, 2016). Tutkimusta täytyy arvioida ja tarkastella hyötyjen ja haittojen näkökulmasta (Brooks ym., 2016). Seuraavaksi esitetty tutkimuksen laadun tarkastelu on osa hyvää tieteellistä käytäntöä, jota olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa noudattamaan.

Narratiivisuus ja autoetnografia antoivat tutkimukseeni hyvin henkilökohtaisen ulottuvuuden. Tutkimuksessani käsitellään henkilökohtaisia kertomuksiani, mikä tekee Hännisen (2018, s. 175) mukaan tutkimuksesta eettisesti arvokkaan kunnioittamalla ihmisyyttä ja antamalla tutkittavan omalle äänelle kuuluvuutta tutkimuksessa. Kirjoitetut narratiivit ovat tukeneet opettajuuteni jäsentymistä ja rakentumista, ja tutkimukseni avulla olen pystynyt kuvaamaan opettajuuteni kehittymisen kannalta merkitykselliset asiat sanoiksi. Tutkimuksen autoetnografinen metodi vaati minulta kuitenkin kykyä ilmaista omia pohdintojani kirjallisesti sekä näiden pohdintojen reflektointia. Changin (2008) mukaan aineistoa voivat värittää muistot ja tunteet, jotka liittyvät kirjalliseen materiaaliin. Hänen mukaansa henkilökohtaisten muistojen käyttö aineistona on kuitenkin perusedellytys autoetnografiassa. Tavoitteenani oli nimenomaan tutkia merkityksellisiä kokemuksia ja tapahtumia, ja niihin yleensä liittyy myös erilaisia tunnetiloja (Kostiainen ym., 2018). Pysin myös tarkastelemaan autoetnografisen tutkimukseni tuloksia suhteessa aiempaan tutkittuun tietoon, jolloin lisään tutkimuksen luotettavuutta.

Koulutuksen tutkimuksessa tiedon, identiteetin ja kulttuurin sosiaalinen rakenne on luontainen, ja koska autoetnografia painottaa itsensä tutkimista suhteessa toiseen ja tilaan, joka itsen ja toisen välille muodostuu, on koulutuksen tieteenalan tutkiminen autoetnografian avulla perusteltua (Starr, 2010). Guba ja Lincoln (1989) ovat kehittäneet neljä aitouskriteeriä, jotka ovat autoetnografisessa tutkimuksessa olennaisia: oikeudenmukaisuus (*fairness*), ontologinen autenttisuus (*ontological authenticity*), opettava autenttisuus

(*educative authenticity*), katalyyttinen autenttisuus (*catalytic authenticity*) ja taktinen autenttisuus (*tactical authenticity*).

Oikeudenmukaisuus viittaa siihen, missä määrin erilaisia rakenteita ja niiden taustalla olevia arvorakenteita esitetään ja kunnioitetaan arviointiprosessissa (Guba & Lincoln, 1989, s. 245–246). Oikeudenmukaisuus saavutetaan arvojärjestelmien tarkastelun avulla sekä arvorakenteiden ja niitä erottavien perusteiden välisten ristiriitojen yksityiskohtaisella kuvauksella (Starr, 2010). Käsitellessäni opettajuuteni kehittymistä olenkin kuvannut opettajuuden ammatillisen kehityksen historiallista ja kulttuurista kontekstia tämän tutkimuksen teoreettisessa osassa.

Kasvatuksen tutkimuksessa tarkasteltuna autoetnografisen tutkimuksen ontologinen autenttisuus syntyy opetuksen ja mallintamisen kautta (Guba & Lincoln, 1989, s. 248). Ontologinen autenttisuus voidaan saavuttaa jos tutkimuksesta saadulla tiedolla voidaan parantaa opettajankouluttajien käytäntöjä samalla edesauttaen muutoksia siinä, miten opetamme ja keitä olemme opettajina (Pennington, 2007). Tutkimukseni antaa yksityiskohtaisen ja syvällisen katsauksen opettajaopiskelijan opettajaksi kasvamisen polulta, jonka avulla voidaan kehittää ja arvioida opettajankoulutusta.

Kolmas kriteeri, kasvattava autenttisuus, viittaa siihen, "missä määrin yksittäisten vastaajien ymmärrys ja arvostus muiden sidosryhmänsä ulkopuolisten rakenteiden suhteen lisääntyy" (Guba & Lincoln, s. 1989, s. 248). Kasvattava autenttisuus sisältää yhtäläisyyksiä sen kanssa, mitä Saukko (2005) kuvailee dialogiseksi validiteetiksi: Paremman itsensä ymmärtämisen välittää toisen kokemuksen lähempi tarkastelu. Tutkimukseni avulla muodostunut tarina antaa yhden esimerkin siitä, millaisen opettajan opettajankoulutus voi tuottaa. Tämä tarina luo samaistumispintaa muille opettajaopiskelijoille mahdollistaen paremman itsensä ymmärtämisen toisen kokemusta tarkastelemalla.

Neljäs kriteeri, katalyyttinen autenttisuus, on "se, missä määrin arviointiprosessi stimuloi ja helpottaa toimintaa" (Guba & Lincoln, 1989, s. 249). Latherin (1991) mukaan tutkimuksella tulisi olla todellisuutta muuttava

vaikutus, jotta osallistujat saavat itseymmärrystä ja viime kädessä itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisen kautta. Tutkimus onkin avannut itselleni uusia näkökulmia oman opettajaksikasvuni tarkastelun ja reflektoinnin kautta.

Guban ja Lincolnin (1989) arviointistandardit ovat linjassa sosiaalisesti rakennetun tiedon kanssa, mikä ilmenee konstruktivistisessä tutkimuksessa, mukaan lukien autoetnografiassa (Starr, 2010). Vaikka nämä standardit ovat yli 20 vuotta vanhoja, Guban ja Lincolnin kriteerit tarjoavat selkeän sillan perinteisempien validiteetti-, luotettavuus- ja yleistettävyyksäsitusten sekä metodologisesti kurinalaisten standardien ja tulkitsevan tutkimuksen, erityisesti autoetnografian välille (Starr, 2010). Starrin (2010) mukaan autoetnografia on tieteelliseltä tutkimukselta odotettujen tiukkojen standardien mukainen menetelmä, mutta se sisältää myös jatkuvaa neuvottelua arvioinnin, analyysin ja tulkinnan aikana. Lisäksi perinteiset arviointistandardit viipyvät tieteellisessä ja kokeellisessa syy-/seuraussuhteessa, jota ei esiinny tulkitsevissa, reagoivissa menetelmissä; syyn tai seurauksen etsiminen ei ole autoetnografian kaltaisen konstruktivistisen tutkimuksen funktio, eikä syy-/seuraussuhde selitä autoetnografiassa haettua humanistista näkökulmaa (Starr, 2010). Guban ja Lincolnin (1989) mukaan on vähintään yhtä tärkeää selvittää, mitä ihmiset ajattelevat olevan olemassa ja miksi he ajattelevat niin, kuin syy-seuraus -oletusten todentaminen.

“Perinteisessä” tutkimuksessa ulkoisen tutkijan ääni korvaa sisäisen osallistujan äänen toisinaan heikentäen ja jopa kumoten henkilökohtaisen kokemuksen ja tiedon arvoa edistääkseen monimutkaisempaa ymmärtämisprosessia (Guba & Lincoln, 1989, s. 127). Kun autoetnografia noudattaa konstruktivistisen tutkimuksen edellyttämää metodologista kurinalaisuutta, voi se tuottaa päivittäistä käytäntöä ja reflektioivampaa, kulttuurisesti merkityksellisempää pedagogiikkaa (Starr, 2010). Näen tämän tuovan lisäarvoa tutkimukselleni.

Autoetnografian lisäksi narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on haastavaa ja Heikkinen (2018) toteaa luotettavuuden arvioinnin ongelman

olevan jopa yksi tutkimusalueen polttavimmista kysymyksistä. Kimin (2008, s. 253) mukaan narratiivista tutkimusta tulisi kyseenalaistaa ja tiedustella tutkimuksen luonnetta, samalla pyrkien palauttamaan ja vahvistamaan tutkimuksen merkitystä. Tätä Kim (2008) kutsuu narratiiviseksi teoretisoinniksi. Kimin (2008, s. 257–261) ehdotusten mukaisesti olenkin pyrkinyt yhdistämään teoriaa ja omia kokemuksiani sekä kertomaan uusia tarinoita laajentaen lukijoiden näkemyksiä. Tutkimuksessani on myös esteettisiä piirteitä (runot ja tulosten esittäminen tarinallisessa muodossa), jotka voivat Kimin (2008) mukaan auttaa tavoittamaan laajemman yleisön tutkimukselle ja puhuttelemaan lukijaa.

Heikkinen ja kollegat (2007) ovat pyrkineet ratkaisemaan luotettavuuden arvioinnin ongelmaa muodostamalla viisi tutkimuksen validointiperiaatetta, joiden avulla pystytään tarkastelemaan narratiivisen tutkimuksen laatua. Narratiivisen tutkimuksen laatua voidaan tarkastella historiallisen jatkuvuuden, reflektiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden periaatteen kautta (Heikkinen ym., 2007).

Historiallisen jatkuvuuden periaatteella tarkoitetaan sitä, että lukijalle kerrotaan kertomuksiin liittyvät ajalliset ja paikalliset yhteydet (Heikkinen ym., 2007). Myös Kim (2008) kehottaa sijoittamaan tarinat aikaan, paikkaan ja kontekstiin (*Kontekstisidonnaisuus*). Käsitellessäni opettajuuteni kehittymistä olen noudattanut näitä periaatteita kuvaamalla opettajuuden ammatillisen kehityksen historiallista ja kulttuurista kontekstia tämän tutkimuksen teoreettisessa osassa. Olen pyrkinyt myös raportoimaan tutkimuksen kronologisena ja yhtenäisenä kertomuksena ja lopuksi tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia peilaten niitä aikaisempaan tutkimustietoon.

Reflektiivisyyden periaatteella tarkoitetaan tutkijan läpinäkyvyyttä tutkijan roolista tutkimuksessa (Heikkinen ym., 2007). Toimin tutkimuksessa sekä tutkittavana että tutkijana, mikä voidaan nähdä haasteena luotettavuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa on huomioitava omien subjektiivisten kokemuksieni vaikutus tuloksiin. Olen kuitenkin tuonut ilmi subjektiivisuuden merkityksen ja roolini tutkimuksen keskeisenä tutkimusvälineenä. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 17) mukaan laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus

syntyykin nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Autoetnografiassa tutkijan subjektiivisuuden varomisen sijaan käännetään näkökulman tutkijaan ja otetaan subjektiiviset kokemukset tarkasteluun (Ellis & Bochner, 2000, s. 747.) Tutkimuksessani rakentunut opettajuus ei ole siirrettävissä suoraa muille. Opettajuus on kuitenkin aina yksilöllistä, eikä kahta samanlaista opettajuutta ole. Tutkimukseni avulla muodostunut tarina antaa kuitenkin yhden esimerkin siitä, millaisen opettajan opettajankoulutus voi tuottaa. Lisäksi tuon tutkimuksessani kuitenkin vahvasti esille myös aiempaa tutkimustietoa, mikä onkin Hirsijärven yms. (2009, s. 24) mukaan hyvän tieteellisen käytännön mukaista.

Dialektisuuden periaatteen mukaan todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Heikkinen ym., 2007). Kim (2008) kehottaakin pohtimaan esiintyykö tutkimuksessa useita eri ääniä (*polyfonia*). Tutkimuksessani painottuu autoetnografian mukaisesti oman tarinani esiin tuominen, näin ollen useiden eri äänien kuuleminen jää vähälle. Tutkimuksessani esiintyy kuitenkin moniäänisyyttä useiden lähteiden kautta ja oma tarinani kertoo autenttisesti tutkittavan kokemuksista.

Toimivuuden periaate nojaa ajatukseen, että tutkimus tuottaa hyödyllistä tietoa (Heikkinen ym., 2007). Tutkimukseni antaa yksityiskohtaisen ja syvällisen katsauksen opettajaopiskelijan opettajaksi kasvamisen polulta. Opettajaksi kehittyminen ja kasvaminen on jokaiselle henkilökohtainen ja omalaatuinen kokemus, joka ei ole yleistettävissä. Silti yhdenkin opiskelijan opettajaksi kasvamista ja -kehittymistä tarkastellessa saadaan tärkeää tietoa, jonka avulla voidaan kehittää ja arvioida opettajankoulutusta. Tähän periaatteeseen voisi soveltaa myös Kimin (2008) ajatusta (*Carnival*), jonka tavoitteena on pohtia, nouseeko tutkimuksessa vastakertomuksia valtavirran narratiiveille. Tarinassani voisi katsoa olevan vastakertomuksia valtavirran narratiiveille (esim. Sairastuminen opintojen aikana ja äidiksi tuleminen), jotka tuovat esiin uusia näkökulmia opettajaksi kasvamisen polulta.

Viimeisenä validointiperiaatteena Heikkinen ja kollegat (2007) listaavat havahduttavuuden periaatteen, jonka mukaan tutkimus saa parhaimmillaan

lukijan havahtumaan ja avaamaan uusia näkökulmia. Tutkimuksessani käytettyjen luovien menetelmien avulla pyrinkin herättämään lukijassa tunteita, mielikuvia ja uusia näkökulmia. Tutkimukseni voi avata uusia näkökulmia opettajaksi opiskeleville ja opettajien koulutuksesta vastaaville. Lisäksi tutkimus on avannut itselleni uusia näkökulmia oman kasvuni tarkastelun ja reflektoinnin kautta

Tutkimukseni antaa tietoa opettajaksi kasvamisesta tämänhetkisessä yhteiskunnassa ja voi tarjota kehitysideoita opettajankoulutukseen. Tutkimustulosten valossa opettajankoulutuksessa tulisi korostaa heti alusta alkaen inspiroivan ja innostavan toimintakulttuurin luomista, jossa tuetaan oman asiantuntijuusidentiteetin muodostumista, toimitaan aktiivisesti oman oppimisen eteen sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa. Koska opiskelijoiden keskinäiset suhteet, vuorovaikutus, yhteiset keskustelut, keskinäinen tuki ja ajatusten jakaminen ovat merkittävässä roolissa (Kostiainen & Tarnanen, 2020), tulisi opinnoissa antaa runsaasti tilaa ja aikaa yhdessä tekemiselle ja pohtimiselle. Opettajaksi kehittyminen tapahtuu muodollisen koulutuksen lisäksi henkilökohtaisen elämämme kautta, joten sen huomioiminen ja reflektointi koulutuksessa suuremmissa määrin voisi olla hyödyllistä oman ammatillisen identiteetin muodostumisen näkökulmasta.

Opettajuus ja opettajankoulutus muuttuvat ja muovautuvat yhteiskunnan muutoksen mukana, joten aiheen tutkiminen on tärkeää myös jatkossa. Tutkimuksessani on kuvattu omaa opettajaksi kasvamisen matkaani opiskelujen ajalta. Toin tutkimuksessani esille kuitenkin myös ammatillisen kehittymisen jatkumisen opiskelujen jälkeenkin, ja jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia asioita työelämässä. Lisäksi opintojen ulkopuolisten tapahtumien ja kokemusten merkitystä opettajaksi kehittämisessä olisi mielenkiintoista tutkia vielä laajemmin ja syvemmin.

LÄHTEET

- Aberasturi-Apraiz, Estibaliz, Correa Gorospe Jose Miguel & Martínez-Arbelaz Asunción. (2020). Researcher Vulnerability in Doing Collaborative Autoethnography: Moving to a Post-Qualitative Stance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21 (3).
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3397>
- Alsop, J. (2019). *Millennial Teacher Identity Discourses: Balancing Self and Other*. New York ja Lontoo: Routledge.
- Austin, J., & Hickey, A. (2007). Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2 (2). ISSN 1833–1882, 369–378.
- Baddeley, A., & Jefferson, A. S. (2007). Charting the life story □s path. Narrative identity across the life span. Teoksessa Clandinin, D.J. (toim.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* . Thousand Oaks: Sage publications, 177–202.
- Baruch, Y., & Cohen, A. (2007). The dynamics between organisational commitment and professional identity formation at work. Teoksessa Brown, A., Kirpal, S., & F. Rauner (toim.), *Identities at work*. (s. 241–260). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4989-7_9
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2): 175–189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Billett, S., & Pavlova, M. (2005). Learning through Working Life: Self and Individuals’ Agentic Action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195–211.

- Bochner A. P., & Herrman, A. F. 2020. Practicing narrative inquiry II: Making meanings move. Teoksessa Leavy, P. (toim.) *The Oxford handbook of qualitative research* (toinen painos).
10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.19
- Bolton, G. 2021. Take care once you start writing. A poem.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, R., te Riele, K., & Maguire, M. (2016). *Ethics and Education Research*. Los Angeles: Sage.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method. Developing Qualitative Inquiry*. Walnut Creek (Calif.): Left Coast Press.
- Clandinin, J. 1985. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15 (4), 361–385.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa M. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Lontoo: SAGE, 413–427.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711–726.
<https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2009). Asking Questions, Sharing Stories and Identity Construction: sociocultural issues in narrative research. Teoksessa Trahar, S. (Toim.) *Narrative Research on Learning: Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books. Repr. 2009, 27–46.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society* 16 (1), 7–23.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38 (3), 181–199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Elbaz, F. (1990). *Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking*. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.)

Insight into Teachers' Thinking and Practise. Lontoo: The Falmer Press, 15–42.

- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teacher's lives and experience: narrative inquiry into K-12 teaching. Teoksessa Clandinin, D. J. (toim.) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 357–382.
- Elbaz-Luwisch, F., & Pritzker, D. (2010). Writing workshops in teacher education: Making a space for feeling and diversity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 30 (3), 277–289.
<https://doi.org/10.1080/1359866022000048420>
- Ellis, C., & Boucher, A. (2000). Autoetnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa Denzin, N., & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of qualitative research. 2.painos. Thousand Oaks: Sage, 733–768.
- Esin, C. (2011). Narrative analysis approaches. Teoksessa N. Frost (toim.) Qualitative research methods in psychology: combining core approaches. Maidenhead: McGraw-Hill, 92–117.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., & Mäkelä, M. (2002). Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 134–146.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (2007). Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A., & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

- Eteläpelto, A. Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta? *Aikuiskasvatus* 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31(2), 187–201. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teacher's Lives: An Emergent Field of Inquiry*. Teoksessa I. Goodson (toim.) *Studying Teacher's lives*. Lontoo: Routledge.
- Goodson, I. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisista rakentumisesta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hankala, M., Kepler-Uotinen, K., & Kankaanranta, M. (2019). Oppimisen paikat ilmiölähtöisellä kurssilla: luokanopettajaopiskelijat mielen hyvinvoinnin digitaalista lukutaitoa tutkimassa. In M. Rautiainen, & M. Tarnanen (Toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (pp. 17–34). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 15. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63334>
- Heikkinen, H. L.T. (1999). *Pedagoginen asiantuntijuus ja sen kehittäminen opetus- ja ohjaustyössä*. Teoksessa Heiskanen, T., Kirjonen, J., Launis, K., Engeström, Y., Vaherva, T., Valkeavaara, T., & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. *Kasvatustieteen, psykologian ja yhteiskuntatieteen laitos*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

- Heikkinen, H.L.T. (2002). Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 101–105.
- Heikkinen, H.L.T. (2010). Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–167.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Syrjälä, L., & Heikkinen, H. L. T. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T., & Huttunen, R. (2007). Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation, *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Lontoo: Routledge.
- Helin, M. (2014). *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo: yliopiston ja koulujen kumppanuus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9530-6>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirja- paino Oy.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education* 37 (1), 212–242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>

- Hänninen, V. (2002). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67873>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloitte
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers □ professional identity. *British Education Research Journal*, 39 (4), 694–713.
- Ihanus, J. (2019). Transformative words: Writing otherness and identities. Hauppauge, New York: Nova Science Publisher's, Inc.
- Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus. 2017a. Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Viitattu 26.4.2023.
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma>
- Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus. 2017b. Luokanopettajan maisteriohjelma. Viitattu 26.4.2023.
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-maisteriohjelma>
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2010. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma. Viitattu 26.4.2023.
https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2014. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017. Viitattu 26.4.2023.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2017. Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet. Viitattu 26.4.2023.
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2020. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2020–2023. Viitattu 26.4.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/koulutus/luokandimaisterikou/>

- Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos. 2020. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2020–2023. Opettajankoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri. Viitattu 24.2.2023.<https://opintoopas.jyu.fi/2022/fi/koulutus/luokandimaisterikou/>
- Kainulainen, J. (2017). "PROPE"-työskentelyn taustoitus ja periaatteet opettajakoulutuksessa. Peda.net.
<https://peda.net/jyu/okl/prope-tyoskentely/miksi-propeillaan/ptjto:file/download/18fc6f619044e1448b28f60926405da6cb1a77c1/PROpe-tyoskentelyn%20taustoitus%20ja%20periaatteet.pdf>
- Kallio, C. (2022). Autoetnografinen tutkimus musiikinopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymisestä kehitysvammaisten nuorten bändiohjaajana. [Pro-gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/81352/URN%3aNBn%3afi%3ajyu-202205302974.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kari, J., & Heikkinen H. (2001). Opettajaksi kasvaminen teoksessa Kari, J., Moilanen, P., & Räihä, P. (2001). Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. (1996). Opettajat muutoksen tulkkeina–Kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Antikainen, A., & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Kansanvalistusseura ja Aikuis- kasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37, 159–196.
- Kim, J. (2008). A romance with narrative inquiry: Toward an act of narrative theorizing. In B. S. Stern (Toim.) Curriculum & teaching dialogue 10 (1–2).
- Kivioja, L. (2014). Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius].
- Komulainen, J., Turunen, T., & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS- kustannus.

- Kostiainen, E., & Tarnanen, M. (2020). Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma – opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa. Teoksessa Tarnanen, M., & Kostiainen, E. (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Uutta luova asiantuntijuus -hanke*, 43–63.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71(April), 66–77.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59365>
- Kärnä, M. (2015). Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., & Heinström, J. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 82–103.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York, NY: Routledge.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67394>
- Laine, A., Salervo, P., Sivén, T., & Välimäki, P. (2012). *Opi ammattiin*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Leavy, P. 2020. *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Publications.
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajakoulutuksen vuorovaikutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Lestinen, L., & Valleala U. M. (2020). Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa. Teoksessa Tarnanen, M., & Kostianen, E. (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 141–160.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopiston sähköinen lehti 318. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Martin, A. (2021). 'Draw with words, write myself' Supporting Teachers' Professional Development in Creative Writing Communities. Opettajankoulutuslaitos. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77620/978-951-39-8824-1_vaitos25092021.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Maunu, A. (2018). "Opettaja, Kasvattaja Ja Jotain Muuta. Ammatillisten Opettajien Ammatti- identiteetti Arjen Käytäntöjen Näkökulmasta." *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja 2018*: 70–87.
<https://journal.fi/akakk/article/view/84613>
- McAdams, D. P. (1996). Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295–321.
- McAdams, D. P. (1997). The Case for Unity in the (Post)Modern Self. A Modest Proposal. Teoksessa R. D. Ashmore & L. J. Jussim (Eds.) *Self and identity: Fundamental issues*. New York: Oxford University Press, 46–73.
- McAdams, D. P. (2008). Personal Narratives and the Life Story. Teoksessa John, O.P., Robins, R.W., & Pervin, L.A. (toim.) *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.). New York: Guilford Press, 242–262.
- Palomäki, S. (2009). Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22655>

- Patrick, L. D. (2016). Found poetry: Creating space for imaginative arts-based literary research writing. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 384–403.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. Teoksessa Friedman, H.S., & Silver, R.C. (Toim.) *Foundations of health psychology*, 263–284. Oxford: Oxford University Press.
- Pennington, J. L. (2007). Silence in the classroom/whispers in the halls: Autoethnography as pedagogy in White pre-service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 10(1), 93–113.
- Pitkänen, P. (2021). Luokanopettajien ammatillinen kehitys nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78894>
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. Teoksessa Hatch, J., & Wisniewski, R (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer, 5–23.
- Polo, S. (2004). Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6127-4>
- Ricoeur, P., & Blamey, K. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ruohotie, P. (2008). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.

- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/27200>
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research*. Lontoo: Sage, 31–46.
- Rytivaara, A. (2012). Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching. *Jyväskylä studies in education*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3>
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., & Heinström, J. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ropo, E. (2015). Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., & Heinström, J. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Saayman, T., & Crafford, A. (2011). Negotiating work identity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37, 1–12.
- Salo, U-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R., & Nurmi, K.E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–151.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 101, 103305.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Saukko, P. (2005). Methodologies for cultural studies: An integrative approach. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (toim.), *Sage Handbook of Qualitative Research*. (3. painos, pp. 343–356). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shenhav, S. R. (2015). *Analyzing social narratives*. New York: Routledge.
- Siitonen, J. (1999). Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>

- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Smith, D. (2012). Supporting new teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice*, 13 (1), 149–165.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2011.626020>
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. Teoksessa Lyons, E., & Coyle, A. (toim.) *Analysing qualitative data in psychology second edition*. Thousand Oaks: Sage, 202–221.
- Starr, L. (2010). The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. *Canadian Journal for New Scholars in Education* (Volume 3, Issue 1). University of Victoria.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice* 11 (3), 331–346.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Su, Y-H. (2011). The constitution of agency in developing lifelong learning ability: the 'being' mode. *Higher Education* 62, 399–412.
- Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European journal of teacher education*, 35(4), 421–433.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. painos. Vantaa: Tammi.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130–154.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>

- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2019). Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483 (1), 208–223.
[10.1111/nyas.14296](https://doi.org/10.1111/nyas.14296)
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education* 39 (3), 368–387.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Kallio, E. K. (2021). Integrating work and learning in higher education and VET: Theoretical point of view. Teoksessa Malloch, M., Cairns, L., O'Connor, B., & Evans, K. (toim.) *The SAGE handbook of learning and work*. Thousand Oaks: Sage.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015a). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education* 50, 124–135.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Uitto, M., Kaunisto, S., Syrjälä, L., & Estola, E. (2015b). Silenced truths: Relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (2), 162–176.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Uotinen, J. (2010). Aistimuksellinen, autoetnografinen ja ruumiillinen tiedostaminen. *Elore*, 17 (1), 86–95.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.
- 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. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93977>

- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittäminen. Teoksessa Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (toim.). *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 14–33). Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53149>
- Väisänen, S. (2019). Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies? *Kasvatustieteen, humanististen tieteiden ja teologian väitöskirjat 142*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto] <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/21416>
- Väisänen, P., & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuoroaikutus kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa Väisänen, P., & Atjonen, P. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 7–15.
- Woodward, K. (2002). *Understanding Identity*. Lontoo: Arnold Publishing.
- Yrjänäinen, S., & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E., & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 17–46.