

**Ammatillinen kehittyminen osana positiivisen  
pedagogiikan omaksumista - Opettajien kasvutarinoita**  
Hanna Heinonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajan koulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Heinonen, Hanna. 2023. Ammatillinen kehittyminen osana positiivisen pedagogiikan omaksumista – opettajien kasvutarinoita. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.**

Tässä tutkimuksessa kuvataan opettajien ammatillista kehittymistä osana positiivisen pedagogiikan omaksumisen matkaa. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy ammatillisen kehittymisen edellytyksiin ja tukikeinoihin, kun taas toinen opettajien kulkemiin ammatillisen kehittymisen polkuihin. Positiivista pedagogiikkaa ei ole aiemmin juuri tutkittu ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, joten tutkimus tuo uutta tietoa aiheesta.

Tutkimus on laadullinen ja sen lähestymistapa on narratiivinen. Tutkimukseen osallistui kymmenen opettajaa kahdesta koulusta. Aineisto koostuu opettajien kirjoitelmista, joissa opettajat kertoivat apukysymysten avulla siitä ammatillisesta kehitymisestä, jota heille on tapahtunut positiivisen pedagogiikan omaksumisen aikana. Ensimmäinen tutkimuskysymys on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla ja toinen narratiivisen juonianalyysin avulla.

Ammatillisen kehittymisen edellytyksistä ja tukikeinoista muodostui 7 yläluokkaa, joista merkittävimpiä olivat Yksilölliset ominaisuudet, Työyhteisö, Resurssit ja Reflektointi. Näiden alle muodostui 24 alaluokkaa. Opettajien ammatillisen kehittymisen poluista muodostui kaksi päätyyppiä. Näitä olivat Tasaiset kehittyjät (4 opettajaa) ja Vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät (6 opettajaa).

Tulokset osoittivat, että ammatillisen kehittymisen tukeminen on kokonaisvaltaista ja opettajien ammatillisen kehittymisen polut ovat yksilöllisiä. Opettajien tarpeet erosivat toisistaan runsaasti, mutta kaikki opettajat nimesivät tarinoissaan useita edellytyksiä ja tuentarpeita. Lisäksi tuen tarpeet erosivat Tasaisten kehittyjien ja Vuoristoradan läpikäyneiden opettajien välillä.

Asiasanat: ammatillinen kehittyminen, kasvutarinat, positiivinen pedagogiikka

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	3
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN .....</b>	<b>8</b>
2.1 Ammatillinen kehittyminen .....	8
2.2 Ammatillisen kehittymisen edellytyksiä ja tukikeinoja .....	11
2.2.1 Yksilölliset ominaisuudet .....	11
2.2.2 Työn ominaisuudet .....	13
2.2.3 Työyhteisö.....	15
2.2.4 Reflektointi.....	17
2.2.5 Ympäristö ja resurssit.....	19
2.2.6 Kehittymistä haittaavat tekijät.....	21
2.3 Ammatillisen kehittymisen malleja ja teorioita .....	23
2.3.1 Hallin (1986) Ammatillisen kasvun muutosmalli Ruohotien (2000) mukailemana .....	24
2.3.2 Tynjälän (2008) Integratiivisen pedagogiikan malli .....	25
2.3.3 Avidov-Ungarin (2016) Ammatillisen kehittymisen motivaation ja pyrkimysten malli .....	26
2.3.4 Teorioita oppilaiden oppimistulosten vaikutuksesta opettajien ammattilliseen kehittymiseen .....	28
2.3.5 Malleja opettajan ammatillisesta urakehityksestä .....	28
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>31</b>
3.1 Tutkimustehtävä .....	31
3.2 Tutkimuskonteksti .....	31

	4
3.3 Tutkimukseen osallistujat .....	33
3.4 Tutkimusaineisto ja sen keruu .....	34
3.5 Aineiston analyysi.....	36
3.6 Eettiset ratkaisut.....	41
<b>4 TULOKSET.....</b>	<b>44</b>
4.1 Ammatillisen kehittymisen edellytykset ja tukitoimet .....	44
4.1.1 Yksilölliset ominaisuudet .....	44
4.1.2 Työn ominaisuudet ja työympäristö.....	46
4.1.3 Työyhteisö.....	47
4.1.4 Reflektointi.....	48
4.1.5 Resurssit .....	49
4.1.6 Kehittymistä haittaavia tekijöitä.....	50
4.1.7 Muut tekijät .....	51
4.2 Ammatillisen kehittymisen polut.....	52
4.2.1 Tasaiset kehittyjät .....	52
4.2.2 Vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät .....	54
<b>5 POHDINTA.....</b>	<b>57</b>
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	57
5.2 Tutkimuksen arviointi.....	64
5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	67
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>80</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee opettajien ammatillista kehittymistä osana positiivisen pedagogiikan omaksumista. Opettajien ammatillinen kehittyminen on tarkastelun kohteena, ja positiivinen pedagogiikka toimii ikään kuin ammatillisen kehittymisen välineenä. Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka pohjautuu positiiviseen ja humanistiseen psykologiaan (Vuorinen, 2023). Positiivisessa psykologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen ominaisuuksista ja kokemuksista, jotka edistävät yksilön hyvinvointia ja tuovat laatua elämään (Ranta, 2020). Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan positiivisessa pedagogiikassa lähestytään lasta ja oppimista positiivisesta näkökulmasta ilman, että käännetään huomio pois ongelmista. Positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu olennaisena osana lasten osallisuuden tukeminen ja lapsilähtöiset toimintatavat (Ranta, 2020). Vahvuusperustaisessa opetuksessa opettajan tehtävä on kannustaa ja tukea lasta tunnistamaan omia tunteitaan ja vahvuuksiaan (Ranta, 2020). Uusitalo-Malmivaara (2014) ajattelee, että puutteiden korjaamisen lisäksi tarvitaan tietoista keskittymistä siihen, mikä lapsessa on vahvaa ja ehjää.

Kouluissa, joista aineisto on kerätty, positiivinen pedagogiikka on otettu osaksi koulun toimintakulttuuria työyhteisön tasolla. Opettajilla on kuitenkin Suomessa paljon autonomiaa ja tämän vuoksi opettajat voivat pääosin itse päättää, minkä verran positiivinen pedagogiikka näkyy heidän luokkatoiminnassaan. Tutkimukseen valittiinkin ne opettajat, jotka ovat omaksuneet positiivisen pedagogiikan periaatteita ja alkaneet toteuttamaan vahvuusperustaista opetusta luokassaan. Kun opettaja omaksuu opetukseensa jotakin uutta, hän kokee ammatillista kehittymistä. Ammatilliseen kehittymiseen liittyy muun muassa opettajien asenteiden ja uskomusten muutoksia, luokkahuonekäytäntöjen kokeiluja ja oppilaiden oppimistulosten seuranta (Clarke & Hollingsworth, 2002). Tutkimuksissa (esim. Guskey, 2002; Desimone, 2009, 2011; Desimone ym. 2013) on kiistelty, missä suhteessa nämä tekijät vaikuttavat toisiinsa, mutta siitä ollaan samaa mieltä, että ne ovat

vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän tutkimuksen näkökulmana on siis tutkia niitä ammatillisen kehittymisen prosesseja, jotka ovat tapahtuneet positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä.

Tämä tutkimus oli alun perin tarkoitus toteuttaa parityönä. Aiheemme valikoitui kiinnostuksenkohteidemme pohjalta. Toinen meistä oli tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan aikaisemmin ja vakuuttunut sen toimivuudesta. Toinen meistä puolestaan oli kiinnostunut ammatillisesta kehitymisestä ja kasvusta. Mietimme, miten voisimme yhdistää kiinnostuksenkohteemme, ja lopulta löysimme aiheen, joka tuntuu kummallekin meistä merkitykselliseltä. Vaikka päädyimme lopulta aikataulusyistä jakamaan aiheen kahteen erilliseen opinnäytetyöhön, saimme aiheen jaettua niin, että tämä tutkimus keskittyy ammatilliseen kehittymisen näkökulmaan ja toinen positiiviseen pedagogiikkaan.

Ammatillisen kehittymisen tutkimisen näkökulma on helppo perustella. Eri tutkimuksissa on osoitettu opettajien ammatillisen kehittymisen merkitystä koulutuksen parantamisessa. Lukuisissa tutkimuksissa (mm. Postholm, 2018; Guskey, 2002; Postholm, 2012; Desimone, 2011) on osoitettu opettajien ammatillisen kehittymisen olevan yhteydessä oppilaiden parempiin oppimistuloksiin, mikä myös on ammatillisen kehittymisen ensisijainen päämäärä. Tästä seuraa tuloksia synnyttävä kehä, koska se mikä opettajia houkuttelee ammatillisen kehittymisen pariin, on oppilaiden kasvun edistäminen ja oppimistulosten parantaminen (Guskey, 2002; Postholm, 2012). Körkkö ja kollegat (2022) tiivistävät tämän niin, että ammatillinen kehittyminen lisää opettajien motivaatiota ja siten vaikuttaa koulun kehitykseen myönteisesti.

Positiivista pedagogiikkaa ei ole aiemmin tutkittu ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset keskittyvät pitkälti oppilaisiin tai yleisellä tasolla positiiviseen pedagogiikkaan (ks. O'Brien & Blue, 2018; Seligman ym., 2009; Vuorinen, 2022). Opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulma on tärkeä lisä positiivisen pedagogiikan kentän tutkimukseen. Tutkimuksen myötä on mahdollista löytää keinoja edistää

ja tukea opettajien ammatillista kehittymistä sekä ymmärtää paremmin ammatillisen kehittymisen prosesseja.

## 2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

### 2.1 Ammatillinen kehittyminen

Ammatillinen kehittyminen määritellään laaja-alaisesti kirjallisuudessa, ja esimerkiksi Desimonen (2009) mukaan kaikenkattava määritelmä puuttuu kokonaan. Yksinkertaisimmillaan ammatillinen kehittyminen on opettajien oppimista eli sitä, kuinka he oppivat oppimaan ja soveltamaan tietojaan käytännössä (Postholm, 2012, s. 3). Tämä oppiminen voi olla tuloksena mistä tahansa toiminnasta, jonka tavoitteena on antaa opettajille valmiuksia kehittyä paremmaksi (Desimone ym., 2013). Guskey (2003, s. 933) kuvaa ammatillista kehittymistä prosesseiksi ja toimiksi, jotka parantavat opettajien ammatillisia tietoja, taitoja ja asenteita oppilaiden oppimisen parantamiseksi. Opettajan ammatillisen kehittymisen päämääränä onkin aina oppilaiden oppimisedellytysten parantaminen. Guskeyn (2003, s. 917) mukaan ammatillinen kehittyminen nähdään myös muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien ja arvomaailman kehittämisenä ja että se mahdollistaa myös opettajan ammatille vaadittavan jatkuvan sopeutumisen työelämässä.

Ammatillinen kehittyminen on monimutkainen, jatkuva ja välttämätön prosessi, joka edellyttää opettajien emotionaalista ja kognitiivista osallistumista yksilönä ja kollektiivisesti, halukkuutta ja kykyä tarkastella omia uskomuksiaan ja osaamistaan sekä tarkastella ja toteuttaa tarvittavia muutos- ja parannusehdotuksia (Avalos, 2011, s.10). Prosessi alkaa opettajankoulutuksesta ja jatkuu koko työelämän ajan. Siihen vaikuttavat opettajan ammatilliset ominaisuudet, opetuksen sisältö eli miten hän opettaa sekä opetusstrategiat ja -menetelmät eli miten hän opettaa (Sancar ym., 2021, s. 8). Martin (2021) yhdistää ammatilliseen kehittymiseen myös integroivan pedagogiikan mallin (esim. Tynjälä ym., 2016), jonka mukaan asiantuntijuus rakentuu teoreettisesta, käytännöllisestä, itsesäätelävästä ja sosiokulttuurisesta tietämyksestä. Tämä



laajentaa ammatillisen kehittymisen tarkastelua pelkästä luokkahuonetoiminnasta kokonaisvaltaisempaan näkemykseen. Integroivan pedagogiikan mallia hyödyntäen ammatillisessa kehittämisessä tulisi ottaa huomioon ammatillisten elementtien lisäksi myös esimerkiksi opettajan tausta, tunteet, henkilökohtaisen elämän tapahtumat ja identiteetit (Martin 2021).

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan Avidov-Ungarin (2016, s. 654) mukaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: Perinteisemmän näkemyksen mukaan ammatillista kehittymistä tarvitaan opettajien vaatimusten, puutteiden, henkilökohtaisen kasvun tai koulutusjärjestelmän tason uudistusten korjaamiseksi. Toinen näkökulma keskittyy opettajaan yksilönä ainutlaatuisine tarpeineen, sekä ihmisenä ja ammattilaisena, jolla on pyrkimyksiä ja haluja. Uusin näkemys jatkaa yksilöllisen henkilökohtaisen kasvun lähestymistapaa ja lisää siihen vielä yhden puolen näkemällä ammatillisen kasvun opettajien pyrkimysten ja motivaatioiden yhdistelmänä. Darling-Hammond (2005) muistuttaa kuitenkin, että vaikka ammatillinen kehittyminen perustuu opettajien henkilökohtaiseen sitoutumiseen ja motivaatioon, se voi olla myös seurausta ulkoa määrätystä asetuksesta, jonka koulujärjestelmä on opettajille toteuttanut.

Opettajan ammatillista kehittymistä pidetään jatkuvana ja väistämättömänä oppimisprosessina (esim. Clarke & Hollingsworth, 2002). Näille kehitysprosessien ominaispiirteille on kuitenkin tyypillistä erilaiset vastakkainasettelut ja jatkumot. Ammatillista kehittymistä voi tapahtua kertaluonteisista työpajoista pitkäaikaisiin ja intensiivisiin kehitysohjelmiin (Prenger ym., 2019). Toisaalta voidaan sanoa, että eri opettajat sijaitsevat eri kohdissa ammatillisen kehityksen jatkumossa (Avidov-Ungar, 2016). Ammatillisessa kehittämisessä on sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus (Akkerman & Meijer, 2011). Opettajat yksin ja muiden kanssa kehittävät kriittisesti tietojaan, taitojaan ja tunneälyään sitoutuen uudistamaan ja tekemään tarvittavia muutoksia oppilaiden parempien oppimisedellytysten hyväksi (Day, 1999; Avidov-Ungarin, 2016 mukaan). Tynjälä (2008a) muistuttaa, että yksilöllisen oppimisen lisäksi voidaan puhua ryhmien, yhteisöjen tai

organisaatioiden oppimisesta. Näiden ulottuvuuksien lisäksi ammatillista kehittymistä tapahtuu hyvin monenlaisissa ympäristöissä. Oppimiskokemukset vaihtelevat epävirallisista jokapäiväisistä käytäväkeskusteluista kollegoiden kanssa virallisiin ja muodollisiin koulutusseminaareihin (Desimone, 2011). Virallisen eli formaalin ja arkioppimisen eli informaalin oppimisen yhdistäminen on Tynjälän (2008a) mukaan tärkeä edellytys sellaisen osaamisen edistämiseksi, jota tarvitaan muuttuvassa työelämässä.

Opettajan ammatillisen kehityksen prosessiin kuuluu olennaisesti identiteettityö (Martin, 2021). Myös Stenbergin (2010) sekä Beauchampin & Thomasin (2009) tutkimuksissa osoitettiin, että identiteettityöllä on potentiaalia edistää ammatillista kehitystä. Identiteetti on kuvaus, arvio tai kertomus omasta nykyhetken tilasta (Ropo, 2015, s. 44). Ammatillinen identiteetti on elämänselitykseen pohjautuva käsitys itsestä ammatinharjoittajana, johon sisältyy nykytilanteen lisäksi kuva ihanneminästä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26). Se muodostuu sekä tietoisesti tiedostamattomasti että tietoisesti identiteettityön avulla. Opettaja rakentaa ammatillisen identiteettinsä luomalla suhteen itseensä pohtimalla tietoisesti ja monessa suhteessa ominaisuuksiaan, arvojaan ja työhön liittyviä vaatimuksia (Heikkinen, 1999, s. 10). Tämä identiteettityö eli ammatillisen identiteetin reflektointi on opettajan arvokas työkalu ja keino kehittää itseään ammatillisesti (Stenberg, 2011).

Ammatillisen kehittymisen tukena voidaan käyttää narratiivista identiteettityötä (esim. Stenberg, 2010). Narratiivisen identiteetin ajatus perustuu siihen, että identiteetti on yksilön omaa tulkintaa itsestään ja identiteettiä rakennetaan näiden elämästä tuotettujen kertomusten välityksellä (Heikkinen & Syrjälä, 2002, s. 116). Luomalla persoonallinen ammatillinen tarina voidaan rakentaa refleksiivistä näkemystä omaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen, jolloin voidaan edistää kriittistä reflektiota ammatillisen identiteetin prosessissa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Tarinankerronnan avulla voidaan viedä eteenpäin identiteettityötä palvelemalla regressiivistä ja progressiivista toimintaa: Regressiivinen toiminto tuo tietoisuuteen unohdetut tunteet ja muistot, kun taas progressiivinen toiminto mahdollistaa tavan käsitellä

näitä elämäkokemuksia samalla oppien niistä korkeammalla tasolla (Breault, 2010; Martin, 2021 mukaan).

## **2.2 Ammatillisen kehittymisen edellytyksiä ja tukikeinoja**

Ammatillista kehittymistä tapahtuu väistämättä ja jatkuvasti, kuten edellisessä luvussa Clarke & Hollingsworth (2002) toteavat. Tehokas ammatillinen kehittyminen edellyttää kuitenkin monia asioita ja sen tukemiseen on käytössä useita keinoja. Suurin osa näistä keinoista ovat samaan aikaan edellytyksiä ja tukikeinoja, joten niitä ei ole tarpeellista erottaa erillisiin lukuihinsa. Nämä keinot ovat myös tiukasti yhteydessä toisiinsa, eivätkä toimi yhtä hyvin yksittäin. Esimerkiksi Tynjälän (2008a) mukaan ammatillisen osaamisen kehittämiseen vaaditaan teorian ja käytännön vuorovaikutusta, erilaisten tietojen yhdistämistä, jatkuvan osaamisen kehittymisen mahdollisuuksien luomista työntekijöille ja työpaikan kehittämistä oppimisympäristönä. Tukitoimiin panostaminen tehostaa opettajien ammattitaidon kehittymistä, jolloin heillä on myös paremmat valmiudet vastata oppijoiden kehityksen haasteisiin (Sharma & Pandher, 2018). Tynjälä (2008a) kuitenkin huomauttaa, että työpaikat eroavat merkittävästi siinä, miten ne tukevat ammatillista kehittymistä. Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat tekijät voidaan jaotella yksilöllisiin, työhön liittyviin ja työyhteisön tason tekijöihin. Näiden lisäksi esimerkiksi reflektointi, koulutus ja ulkopuolinen tuki sekä oppimista tukeva ympäristö ovat yhteydessä ammatilliseen kehittymiseen.

### **2.2.1 Yksilölliset ominaisuudet**

Ammatillinen kehittyminen on henkilökohtainen matka ja tästä syystä opettajan ominaisuudet liittyvät vahvasti prosessiin. Sancarın ym. (2021) tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammatillisen kehittymisen prosessiin vaikuttaa opettajien ominaisuudet, kuten ikä, sosioekonominen asema sekä kulttuurinen tausta. Muita ammatillisen kehittymisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat opettajan arvot (Fraser ym., 2007), tunteet (Körkkö ym., 2022), ammatillinen identiteetti (Girvan ym., 2016) sekä perheen tuki (Coldwell, 2017). Lisäksi

opettajan oppimisessa yhteys opettajan persoonaan on ratkaisevan tärkeä (Korthagen, 2017).

Vaikka edellä mainitut seikat vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen, esimerkiksi Kyndt ym. (2016) pitää arkioppimisen tärkeämpänä edellytyksenä opettajan psyykkisiä ominaisuuksia, kuten motivaatiota, sitoutumista ja itseluottamusta. Ideaalitulanteessa motivaatio syntyy aidosta kiinnostuksesta omaan kehittymiseen tai oppilaiden oppimiseen, mutta motivaatio voi olla myös ulkoinen, esimerkiksi koulun johdolta tuleva kehittämishanke (Prenger ym., 2017). Usein kun opettajat kokevat, että ammatillisen kehittymisen prosessin tarkoituksena on vahvistaa ja arvostaa heidän yksilöllisiä ominaisuuksiaan, heidän motivaationsa lisääntyä (Sancar ym., 2021). Opettajat myös motivoituvat opiskelijoiden parantuneista oppimistuloksista, mikä saa heidät kehittämään luokkahuonetoimintaansa (Girvan ym., 2016). Hunzickerin (2011) mukaan motivaatio lisää opettajien sitoutumista, mikä taas on ehdoton edellytys ammatillisen kehittymisen toteutumiselle (Hunzicker, 2011). Mitä enemmän aikaa opettajat sitoutuvat ammatilliseen kehitykseen, sitä todennäköisemmin heidän opetustoimintansa paranee (Hunzicker, 2011). Sitoutuminen myös parantaa entisestään motivaatiota, työtyytyväisyyttä ja itseluottamusta (Coldwell, 2017).

Pelkkä motivaatio ja sitoutuminen eivät kuitenkaan riitä, vaan ammatillinen kehittyminen edellyttää myös riittävää osaamista. Sancar ja kollegat (2021) huomasivat, että ammatillisen kehittymisen prosessi voi jäädä pinnalliseksi opettajille, jotka kokevat ammatillisen osaamisensa puutteelliseksi, kokevat roolisekaannuksia tai ovat haluttomia harjoittamaan ammattia. Myös Prengerin ym. (2017) tutkimuksessa todettiin, että aloittelevien opettajien osaaminen vaikutti ammatillisen kehittymisen prosessiin negatiivisesti ja kokeneiden opettajien tiedot ja taidot positiivisesti. Toisaalta kokemattomat opettajat ovat yleensä motivoituneempia ja sitoutuneempia kehittymiseen, koska vanhemmat opettajat kokevat, että he ovat jo hankkineet tarvittavat tiedot (esim. Cameron ym. 2013; Kyndtin, 2016 mukaan). Omaa ammatillista kehittymistä voi myös viedä eteenpäin panostamalla osaamisen parantamiseen. Morganin ym.

(2004) mukaan ammatillista kehittymistä voi edistää kasvattamalla itsetuntemusta, löytämällä itselle sopivat strategiat toiminnan suunnitteluun sekä löytämällä tasapaino ajan- ja stressinhallinnassa. Postholm (2012) korostaa lisäksi oppimaan oppimisen taitojen merkitystä.

### **2.2.2 Työn ominaisuudet**

Jotta opettaja voi kehittyä ammatillisesti mahdollisimman tehokkaasti, myös työolosuhteiden tulee olla kehittymistä tukevia. Onnistunut ammatillinen kehittyminen edellyttää yksilöllisyyden huomioimista, opettajan autonomiaa, käytännönläheisyyttä, sopivaa vaatimustasoa ja tukea. Koska opettajat eroavat toisistaan niin henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan kuin taidoiltaan, ammatillinen kehittymisen on huomioitava opettajien yksilöllisyys. Langen & Meaneyn (2013) mukaan on ongelmallista, jos ammatillinen kehittyminen nähdään valmiina pakettina, joka tarjotaan opettajille, jotka vain omaksuvat tai hylkäävät sen aiemmista tiedoistaan tai uskomuksistaan riippuen. Korthagen (2017) huomauttaa, että jos halutaan edistää opettajien oppimista, on otettava huomioon heidän tunteensa, halunsa ja ajattelunsa. Hän jatkaa myös, että on tärkeää keskittyä yksittäisiin opettajiin ja tuettava heitä heidän persoonallisissa oppimisprosesseissaan. Uuden sukupolven ammatillisen kehittymisen suunnittelu vastaa opettajan ainutlaatuisiin tarpeisiin ja on rakennettu vastauksena heidän yksilöllisiin vahvuuksiinsa, huolenaiheisiinsa ja tehtäviinsä heidän omassa kouluympäristössään (Sancar ym., 2021). Prosessit voivat tukea opettajia niin emotionaalisesti kuin käytännössäkin heidän pedagogiikkansa parantamisessa, motivaation lisäämisessä ja ahdistuksen poistossa (Girvan ym., 2016).

Opettajien yksilöllisyyden huomioimisen lisäksi on tärkeää, että opettajien autonomiaa korostetaan. Postholmin (2012) mukaan opettajien tulisi antaa työskennellä itseään kiinnostavien teemojen parissa käytännön kokemustensa pohjalta sekä asettaa omat oppimistavoitteensa ja olla näin itsenäisiä oman käytäntönsä kehittämisessä. Hunzicker (2011) jatkaa, että opettajat toimivat parhaiten, kun heidän ääntään kuullaan oppimisen kehittämisessä ja tällöin he

myös pitävät ammatillista kehittymistä merkityksellisenä. Kehittymisprosesseissa opettajien roolin tulisi olla aktiivinen toimija (Hung & Yeh, 2013) ja opettajien on tärkeää oppia oppimaan, jotta he tulevat itsesäätelviksi omassa oppimisprosessissaan (Postholm, 2012).

Hunzicker (2011) korostaa tutkimuksessaan käytännönläheisyyden merkitystä sekä sitä, kuinka kehittämistoiminnan tulee olla työhön upotettua. Hänen mukaansa opettajat saadaan omaksumaan tietoa ja ottamaan se käyttöön omaan opetukseen vain, mikäli tieto ja sen esitystapa on motivoivaa ja opettajan käytäntöä koskettavaa. Ammatillinen kehittyminen on opettajalle merkityksellistä silloin, kun se liittyy opettajien jokapäiväisiin tehtäviin, ja se on autenttista, kun se integroidaan saumattomasti jokaiseen koulupäivään ja saa opettajat mukaan toimiin, kuten mentorointiin (Hunzicker, 2011). Opettajia motivoi mahdollisuus käsitellä ongelmia ja luoda ratkaisuja, jotka liittyvät suoraan heidän elämäänsä - ammatillinen kehittyminen otetaan vakavasti, kun se on "todellista" (Hunzicker, 2011).

Muita ammatillista kehittymistä tukevia työn ominaisuuksia ovat tavoitteellisuus, kokeilun mahdollisuudet, säännöllinen palaute ja oppimisen tilaisuudet. Oppimismahdollisuudet ja työn tarjoamat uudet haasteet ovat lähtökohta kehitymiselle (Tynjälä, 2008a). Kehitys lähtee siitä, kun opettajat tunnistavat kehitystarpeensa ja sen perusteella pystytään luomaan selkeät oppimistavoitteet (Garet ym., 2001). Muutos on mahdollista, kun opettajia rohkaistaan vaihtoehtoisten ideoiden ja menetelmien kokeiluille, joita pystytään seuraamaan ja joiden tehokkuuden tai tehottomuuden syitä pohditaan (Garet ym., 2001). Guskeyn (2002) kestävätkä muutokset edellyttävät säännöllistä palautetta. Kun opettajat saavat palautetta oppilaiden paremmista tuloksista, näitä onnistuneita ja tehokkuutta lisääviä toimia jatketaan, kun taas ilman positiivisia vaikutuksia jääneet toimet hylätään (Guskey, 2002). Ylipäätään ammatillisen kehittymisen pääedellytyksenä voidaan nähdä oppimisen tilaisuudet ja koulutusmahdollisuudet.

### 2.2.3 Työyhteisö

Työyhteisön roolia ammatillisen kehittymisen edellytyksenä ja tukikeinona korostetaan kirjallisuudessa runsaasti. Esimerkiksi Postholm (2012) näkee sosiaalisen ympäristön ratkaisevana yksilön oppimisen ja kehittymisen kannalta. Tynjälä (2008a) on tiivistänyt useista tutkimuksista (mm. Heikkilä, 2006) tärkeimmät työssäoppimisen tekijät, joista merkittävimpien joukkoon mahtuu yhteistyö ja vuorovaikutus kollegoiden kanssa. Kyndt ym. (2016) puolestaan on listannut arkioppimisen edellytyksiä, joista suurin osa liittyy työyhteisöön ja niitä ovat: organisaation tuki, johtajuus, yhteinen aika ja tila, vertaistuki, yhteistyömahdollisuudet, yhteinen päämäärä ja tavoitteet, vuorovaikutus kollegoiden ja muiden kanssa sekä yhteisöllisyys, jakaminen, avoimuus ja vastavuoroisuus. Yhteiset tavoitteet, hyvä johtajuus ja organisoitu toiminta vaikuttavat myös opettajien työtyytyväisyyteen (Prenger ym., 2017).

Ammatillista kehittymistä edistävä toiminta lähtee aina organisaation ja johdon tasolta. Elmore (2000) korostaa, että mikäli koulu ei koko organisaation tasolla keskity kehittymiseen, on epätodennäköistä, että kehityspyrkimykset johtavat muuttuneeseen käytäntöön. Vaikka yksittäiset opettajat pystyvät tiettyyn pisteeseen asti kehittymään ammatillisesti itsenäisestikin, pääsy ammatillista kehittymistä tukeviin ympäristöihin, kannustus ja tuki ovat vahvasti koulun määrittämiä (Opfer & Pedder, 2011). Silvanin ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan opettajien motivaatio ja kiinnostus yhteistyöhön kasvoi eniten niillä opettajilla, jotka saivat ammatillisen kehityksen tukea ja rohkaisua johdolta. Myös Coldwellin (2017) tutkimuksessa todettiin, että niissä yksiköissä, joissa koulu- ja johtamiskulttuurit tarjosivat positiivisen ympäristön työskennellä ja kehittyä, opettajat pysyivät useammin opetustyössä ja halusivat kehittyä urallaan.

Jotta koulun johtajat pystyvät tukemaan opettajia ammatillisesti, heidän tulee ymmärtää, että muutos on asteittain etenevä ja haastava prosessi opettajille (Guskey, 2002). Muutos edellyttää aina aikaa, vaivaa, ylimääräistä energiaa, lisätyötä, epävarmuutta, ahdistusta, tutusta ja turvallisesta luopumista sekä riskiä epäonnistumisesta ja sen seurauksista oppimiselle (Guskey, 2002). Nämä

lähtökohdat ymmärrettyään työorganisaatiot voivat luoda oppimista tukevat sosiaaliset puitteet. Tällaisessa ympäristössä rehtorit auttavat opettajia tunnistamaan kehitystarpeensa, rohkaisevat kokeiluihin ja kohdentavat resursseja opettajien oppimisen tukemiseen (Thoonen ym., 2011). Rehtoreiden tehtäviin kuuluu myös keskustelujen herättäminen, osallistujien motivointi, palautteen antaminen, tapaamisten hallinta, materiaalien ja vinkkien tarjoaminen sekä tavoitteiden asettaminen (Prenger ym., 2017).

Toinen ammatillisen kehittymisen kannalta merkittävä asia toimivan johtajuuden lisäksi on opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön toimiminen. Fraserin ja kollegoiden (2007) mukaan yhteistyöhön pohjautuvat lähestymistavat johtavat todennäköisimmin transformatiiviseen muutokseen. Yhdessä tekemisestä on useita hyötyä ammatillisen kehittymisen kannalta. Ensinnäkin yhteisöt luovat usein turvaa tuoda omat arjen käytäntöihin liittyvät huolet ja tunteet esiin (Korthagen, 2017). Tämä turva ja kannustus auttaa myös heitä tukemaan toisiaan, jolloin opettajat uskaltavat ottaa enemmän riskejä uusiin käytäntöihin sopeutuessaan (Sancar ym., 2017). Euroopan komission (2013) teettämän tutkimuksen mukaan yhteistyökäytänteet lisäävät opettajien innovatiivisuutta luokkahuoneessa ja vahvistavat heidän tehokkuuden kokemustaan. Samoin Prengerin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa osoitettiin, että yhteistyö on yhteydessä opettajien koettuun työtyytyväisyyteen sekä kehittyneisiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin.

Opettajien yhteistoimintaa voidaan toteuttaa monilla tavoilla ja tasoilla. Yhteistyön edellytyksenä on opettajien yhteinen päämäärä sisältäen jaetut tavoitteet ja kollektiivisen keskittymisen oppilaiden oppimiseen (Prenger ym., 2017). Useissa tutkimuksissa (esim. Postholm, 2018; Morgan ym., 2004; Postholm, 2012; Hunzicker, 2011; Garet ym., 2011) korostettiin opettajien välisen keskustelun, tiedon jakamisen ja yhteisen ongelmanratkaisun merkitystä ammatillisen kehittymiselle. Postholm (2012) toteaa, että opettajat haluavat pohtia käytäntöjään kollegoiden kanssa kehittäkseen opetustaan ja he pitävät tätä toimintaa merkityksellisenä. Hunzickerin (2011) mukaan opettajat arvostavat mahdollisuuksia oppia toisiltaan ja toistensa kanssa yhteisten



tavoitteiden, kuten opetuksen suunnittelu, oppilaiden työn analysoinnin ja vertaishavaintojen, ympärillä. Hän jatkaa myös, että aktiivinen ammatillinen kehittyminen edellyttää opettajien osallistumista fyysisesti, kognitiivisesti ja emotionaalisesti toimien esimerkiksi ongelmanratkaisun, roolileikkien ja simulaatioiden avulla.

Postholmin (2018) tutkimuksessa havaittiin, että yhteissuunnitteluhetkillä on suuri potentiaali tukea opettajien ammatillista oppimista. Erityisesti saman luokan, oppiaineen ja koulun opettajien ryhmien kannattaisi kehittää toimintaa yhdessä vuorovaikutuksellisen oppimisyhteisön rakentamiseksi (Desimone, 2011). Jatkuva keskustelu samanlaisia ongelmia kohtaavien opettajien välillä voi helpottaa muutosta rohkaisemalla jakamaan ratkaisuja ongelmiin ja vahvistamaan uskoa ajan myötä tapahtuvan muutoksen onnistumiseen (Garet ym., 2011). Vertaistuki, jossa on mahdollisuus ilmaista turhautumista ja saada emotionaalista kollegiaalista tukea, on tärkeää muutoksen sietämisen kannalta (Morgan ym., 2004). Lisäksi Guskeyn (2003) tutkimuksessa on todettu, että lähes jokaisessa koulussa on opettajia, jotka ovat löytäneet tapoja auttaa oppilaita oppimaan hyvin. Näiden toimivien strategioiden ja käytäntöjen tunnistaminen ja jakaminen kollegoiden kesken voi tarjota erinomaisen perustan ammatilliselle kehitymiselle.

Jotta opettajien yhteistyö olisi tehokasta ja hedelmällistä, tarvitaan oppimista tukevaa ilmapiiriä. Hyvän ilmapiirin piirteitä ovat luottamuksellisuus, turvallisuus, rakentavuus, kunnioittavuus sekä avoimuus (Prenger ym., 2017). On tärkeää, että työntekijät kokevat olevansa tasa-arvoisia, työpaikalla vallitsee avoin kommunikaatioilmapiiri ja että innovatiiviseen toimintaan kannustetaan (Tynjälä 2008a). Ammatillista kehittymistä tukevaa ilmapiiriä ovat luomassa niin koulun johto kuin kaikki työntekijätkin.

#### **2.2.4 Reflektointi**

Opettajat tarvitsevat ammatilliseen kehittymiseensä reflektointia. Näin todettiin esimerkiksi Tynjälän (2008a) tutkimuksessa, jossa tiivistettiin viimeaikaista tutkimusnäyttöä. Korthagen (2017) toteaa, että vaikka suuri osa opettajan

oppimisesta ja käyttäytymisestä näyttäisi olevan tiedostamatonta, syvälinen reflektointi on merkittävä väline hedelmällisten yhteyksien luomisessa teorian, käytännön ja henkilökohtaisten ominaisuuksien välille. Myös Desimonen (2011) mukaan jotkut tehokkaimmista oppimiskokemuksista syntyvät itsetutkiskelun ja observoinnin kautta omassa luokkahuoneessa. Ammatillisen reflektoinnin merkityksen laajempi tunnustaminen on muuttanut käsityksiä opettajan ammattitaidosta ja sen kehittämistä (Fraser ym., 2007).

Opettajan reflektoinnista on huomattu monia etuja. Sharman & Pandherin (2018) mukaan itsearviointi ja -tutkiskelu ovat tärkeitä opettajille, jotta he löytävät sen, mitä heidän sisällään on. Sekä aloittelevat että kokeneemmat opettajat eivät välttämättä ole tietoisia omasta käyttäytymisestäään ja sen lähteistä (Korthagen, 2017). Refleктоimalla, tarkkailemalla ja keskustelemalla opettajat voivat kuitenkin tulla tietoisiksi ja kehittää omaa opetuskäyttäytymistään ja luotua käytäntöjään (Sancar ym. 2021). Näitä asioita pohtimalla he voivat arvioida oppimistavoitteiden täyttymistä ja sen perusteella suunnitella uusia tavoitteita, jotka perustuvat itseään ja oppilaitaan koskevaan tietoon (Postholm, 2012). Coenen ja kollegoiden (2021) mukaan kriittinen yksilöllinen pohdiskelu voi lisätä oppimisen motivaatiota ja mielekkyyttä, kun opettaja vähitellen tiedostaa ammatillisen kehittymisen tarpeensa.

Korthagen (2001) on kehittänyt reflektoinnin ALACT-mallin, jonka ensimmäinen vaihe on toiminta, jota seuraa taaksepäin katsominen. Menneistä kokemuksista pyritään löytämään olennaiset asiat ja miettimään vaihtoehtoisia tapoja toimia tulevaisuudessa. Tästä seuraa ”oikeudenkäynti” eli punnitaan, mikä toimintatavoista palvelee kyseistä tarkoitusta parhaiten. Korthagenin (2017) mukaan malli auttaa opettajia kehittämään omia henkilökohtaisia käyttöteorioitaan opettamisesta ja oppimisesta. Reflektoinnin apuvälineenä voi toimia esimerkiksi päiväkirja, johon kirjataan opetuskokemuksia. Zulfikarin & Mujiburrahmanin (2018) tutkimustulokset osoittivat, että refleктоivat päiväkirjat voivat vaikuttaa opettajien luokkahuonekäytäntöihin, heidän käsityksiinsä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta sekä opetuksen

suunnittelumenetelmiin. Kirjoittaminen onkin yksi tehokkaita tapoja tukea reflektiota (Ortoleva ym., 2016).

### **2.2.5 Ympäristö ja resurssit**

Opettajien työympäristöllä on merkitystä ammatillisen kehittymisen kannalta. Koulukonteksti voi vaikuttaa opettajan ammatilliseen kasvuun kaikissa prosessin vaiheissa: mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen, osallistumisen rajoittaminen ja tuki, rohkaisu ja lannistaminen kokeilla uutta sekä hallinnolliset rajoitukset (Clarke & Hollingsworth, 2002). Näitä mahdollistavia tai rajoittavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi koulujen fyysiset ja tekniset ominaisuudet, menetelmät, tekniikat ja työkalut sekä budjetti (Sancar ym., 2021). Muutosta tukevaan ympäristöön kuuluu myös kollegoiden tuki ja yhteistoiminta, ammatillisen kehittymisen kulttuuri sekä koulun resurssit (Clarke & Hollingsworth, 2002). Kun työorganisaatio varmistaa riittävät sosiaaliset puitteet, joissa on mahdollisuus keskustella ja jakaa kokemuksia, se vahvistaa opettajia vaikuttamaan työelämään (Eteläpelto ym., 2014).

Koulujen resurssit vaihtelevat suuresti, mutta niillä on keskeinen rooli kehittämisen kannalta. Sen lisäksi, että resursseja on oltava riittävästi, ne on myös hyödynnettävä järkevästi. Hill (2009) toteaa, että ammatillisen oppimisen järjestelmä vaatii päättäväisiä toimia rajallisten resurssien järkevän käytön varmistamiseksi. Ammatillista kehittymistä tukevia resursseja voivat olla esimerkiksi koulutusmahdollisuudet, organisaation ulkopuoliset ammattilaiset, tukimateriaalit ja teknologian tarjoamat mahdollisuudet.

Kouluttautumismahdollisuudet voidaan jakaa formaaleihin ja informaaleihin oppimismahdollisuuksiin sekä itseopiskeluun. Richterin ja kollegoiden (2014) mukaan muodollisia oppimismahdollisuuksia eli täydennyskoulutusta hyödynsivät eniten uran puolivälissä olevat opettajat, kun taas itseohjautuva oppiminen houkuttelee enemmän iäkkäämpiä opettajia. Lisäksi he jatkavat, että työhönsä sitoutuneet opettajat, joilla oli johto- tai vastuutehtäviä, jatkoivat enemmän täydennyskoulutusta, mutta työhönsä sitoutuneet opettajat, joilla ei ollut ylimääräisiä vastuutehtäviä, käyttivät

enemmän arkioppimistilaisuuksia. Onkin tärkeää, että kouluorganisaatio tarjoaa monipuolisia oppimismahdollisuuksia ja -materiaaleja erilaisille oppijoille.

Esimerkiksi Kyndtin ja kollegoiden (2016) sekä Postholmin (2012) tutkimuksessa korostetaan teoreettisen kirjallisuuden roolia ammatillisen kehittymisen resurssina. Perinteisen kirjallisuuden rinnalle on kuitenkin noussut teknologian mahdollisuudet oppimiselle. Virtuaalisten oppimisympäristöjen etuina on se, että ne tarjoavat juuri oikeaan aikaan upotettua työhön liittyvä tukea, joka mukautuu yksilöllisesti opettajien kiireisiin aikatauluihin ja mahdollistaa opettajien osallistumisen milloin ja missä tahansa (Borko ym. 2010). Teknologia tarjoaa muun muassa sosiaalisen median hyödyntämisen opettajien epävirallisen ammatillisen kehittymisen alustana, joka mahdollistaa opettajien kokemusten jakamisen ja keskustelemisen jokapäiväiseen luokkaopetukseen liittyvistä asioista (Sancar ym. 2021). Valikoimasta löytyy myös digitaalisia kirjastoja, verkkopohjaisia yhteistoiminnallisia virtuaalisia oppimisympäristöjä ja interaktiivista mediaa, jotka eroavat toisistaan tarkoituksiltaan, tavoitteiltaan, sisältöalueiltaan, pedagogisilta lähestymistavoiltaan sekä toteutustavoiltaan (Borko ym. 2010)

Erilaisten koulutusmahdollisuuksien ja materiaalien lisäksi voidaan hyödyntää organisaation ulkopuolisia asiantuntijoita. Tynjälän (2008a) mukaan on tärkeää, että työyhteisö on avoin myös organisaation ulkopuolelta nouseville ideoille sekä halukas hyödyntämään ulkoa tulevaa apua työnsä kehittämiseen. Postholm (2018) uskoo, että opettajat tarvitsevat uutta tietoa reflektoidakseen opetustaan vaihtoehtoisilla tavoilla. Tähän syynä voi olla opettajia rajoittava ”havaintohorisontti”, jolloin tarvitaan ulkopuolisia asiantuntijoita laajentamaan heidän näkemyksiään (Postholm, 2018). Sharman ja Pandherin (2018) mukaan sisäisen henkilöstön yhteistyö yhdistettynä ulkopuoliseen asiantuntemukseen ja näkemykseen yhteisten keskustelujen ja pohdintojen äärellä on tehokas tapa edistää ammatillista kehittymistä.

## 2.2.6 Kehittymistä haittaavat tekijät

Aiemmissa alaluvuissa on käsitelty ammatillista kehittymistä edistäviä tekijöitä. Tähän viimeiseen alalukuun on koottu ammatillista kehittymistä haittaavia tai jopa estäviä asioita. Ensimmäisenä on todettava, että ammatillisen kehittymisen prosessi ei ole aina kehittävää tai se voi jopa tapahtua negatiivisesti. Hillin (2009) mukaan ammatillisen kehittymisen ohjelmiin osallistuminen ei tarkoita tuloksia. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat, että useat opettajat kokivat, että ammatillisen kehittymisen ohjelma vahvisti ainoastaan heidän olemassa olevia käytäntöjään ja vähemmistö ilmoitti, ettei sillä ollut ollenkaan vaikutusta.

Pahimmillaan ammatillinen kehittyminen on negatiivista. Tynjälä (2008a) muistuttaa, että oppiminen voi vahvistaa olemassa olevia työpaikan haitallisia piirteitä. Myös Guskeyn (2003) mukaan opettajat voivat yhtä hyvin tehdä yhteistyötä estääkseen muutokseen tai hidastaakseen edistymistä kuin tehostaakseen prosessia, mikä voi olla tietoista tai johtua esimerkiksi ammatillisen kehittymisen tukemisen huonosta organisoinnista. Liiallinen ammatilliseen kehittymiseen pyrkiminen voi taas heikentää opetuksen johdonmukaisuutta (Hill, 2009), mikä vie ammatilliselta kehitymiseltä tarkoituksenmukaisuuden.

Ammatillinen kehittyminen ei myöskään ole aina helppoa. Stenbergin (2010) tutkimuksessa huomattiin, että opettajan uskomukset, ymmärrykset ja arvot ovat vaikeasti saavutettavissa, koska ne ovat suurelta osin tiedostamattomia. Henkilökohtaiselle arvioinnille altistuminen edellyttää aina hyppäämistä tuntemattomaan ja omalle epämukavuusalueelle, jolloin joutuu olemaan avoin haavoittuvuudelle (Stenberg, 2010). Joko tästä tai muusta syystä opettajat voivat myös vastustaa muutosta. Meerkerkin (2017) tutkimuksen mukaan opettajien havaittiin pitävän mieluiten kiinni protokollistaan. Muutosta voi tapahtua, mutta opettajilla on taipumus palata vanhoihin käytäntöihinsä (Meerkerk, 2017). Kokeneet opettajat puolestaan yrittävät tietoisesti välttää oppimista ja heillä on pienempi tarve ammatilliselle kehitymiselle, koska he kokevat hankkineensa jo tarvittavat tiedot ja taidot (Kynndt ym., 2016).

Näiden seikkojen lisäksi on olemassa asioita, jotka hankaloittavat ammatillista kehittymistä. Buczynskin ja Hansenin (2010) mukaan on opettajia, jotka haluaisivat kehittää itseään ammatillisesti, mutta he kohtaavat esteitä, jotka eivät ole heidän hallinnassaan. Yksi yleisimmistä haasteista on resurssit. Opettajat tarvitsevat aikaa syventääkseen ymmärrystään ja kehittääkseen uusia lähestymistapoja opetukseen (Guskey & Yoon, 2009). Opettajien työaika täyttyy usein kuitenkin jo opetuksen perustehtävistä, jolloin on vaikeaa löytää ylimääräistä aikaa ammatilliseen kehittymiseen. Muutkin rajalliset resurssit, aikarajoitukset, opetussuunnitelman tahdissa pysyminen sekä luokkahuoneen hallintaongelmat hankaloittavat ammatillista kehittymistä (Buczynski & Hansen, 2010).

Myös muutosta tukevien olosuhteiden puutteellisuus kouluympäristössä tekevät työyhteisön tason ammatillisesta kehittymisestä vaikeampaa (Clarke & Hollingsworth, 2002). Korkön ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan ammatillisen kehittymisen prosessiin vaikuttivat negatiivisesti erityisesti selkeiden ohjeiden, yhteisten keskustelujen ja rehtoreiden sekä kollegoiden tuen vajavuus. Rajoitettu sosiaalinen tuki koulun sisällä voi haitata tiedon jakamista koulun sisällä ja sitä kautta heikentää oppimisen tehokkuutta sekä heikentää ilmapiiriä (Prenger ym., 2017).

Autonomian puute on merkittävä tekijä ammatillisen kehittymisen kannalta. Coldwellin (2017) tutkimuksessa huomattiin, että yhteiskunta voi päätöksillään heikentää jopa halua opettajan ammatin harjoittamiseen, mikäli työmäärä lisääntyy ja autonomia vähenee. Vaikka opettajat osallistuvat ammatillisen kehittymisen prosessiin, heiltä voi puuttua autonomian tunne, koska prosesseja ohjataan ylhäältä alas (Körkkö ym., 2022). Ongelmana on se, että opettajat ovat usein irrallaan muusta kouluyhteisöstä, eivätkä he ole mukana määrittämässä tavoitteita ammatilliselle kehittymiselle (Postholm, 2018).

## 2.3 Ammatillisen kehittymisen malleja ja teorioita

Edellisessä luvussa käsiteltiin ammatilliseen kehittymiseen vaadittavia edellytyksiä ja kehittymistä tukevia keinoja. Tässä luvussa keskitytään itse ammatillisen kehittymisen prosesseihin. Kaiken kattavaa kuvausta ammatillisen kehittymisen vaiheista ei ole pystytty kehittämään, mutta mallit tarkastelevat ammatillista kehittymistä eri lähestymiskulmista toisiaan täydentäen. Ammatillista kehittymistä kuvaavia malleja on kehitetty runsaasti (esim. Korthagen, 2017, Professional development 3.0; Sancar ym., 2021, A conceptual framework of teacher professional development), mutta valitsin niistä tämän tutkimuksen näkökulmaan parhaiten sopivia malleja. Osa aiheeseen sopivimmista malleista on jo melko vanhoja, mutta tuoreempaa tietoa niistä oli heikosti saatavilla. Mukana on kuitenkin myös tuoreempaa tietoa sisältäviä teorioita.

Kehittymisestä voidaan puhua silloin, kun kyseessä on muuttuminen johonkin ennakoituun, yleensä toivottuun suuntaan ja yksilö on aktiivinen toimija muutoksessa (Pitkänen, 2021). Ammatillinen kehittyminen on siis tavoitteellista ja tavoiteltua toimintaa. Opettajan oppiminen on prosessi, jossa hän kehittyi kykeneväksi ohjaamaan itse kehityksensä suuntaa reflektoiden oppimisprosessiaan kohti laajempaa ammatillista kehittyneisyyttä (Pitkänen, 2021). Niikon (1998) mukaan opettajaa kehittää se, minkä hän itse kokee itselleen ja omalle opettajuudelleen merkittäväksi. Ammatillinen kehittyminen lähtee siis opettajasta itsestään. Opettajan ammatillista kehittymistä havainnollistavissa malleissa (esim. Day, 1999) pyritään kuvaamaan kehittymisen yleistä suuntaa pohjautuen usein aikuisuuden kehitysteorioihin, joissa kehitys etenee luonnollisen kypsymisen tapaan lähes suoraviivaisesti (Pitkänen, 2021). Kuitenkin kehittyneimmissä vaiheteorioissa (esim. Huberman, 1995; Fessler & Christensen, 1992) kuvataan yhden kehityspolun sijasta useampia reittejä, joissa vaiheet voivat olla myös edestakaisia tai spiraalimaisia.

### 2.3.1 Hallin (1986) Ammatillisen kasvun muutosmalli Ruohotien (2000) mukailemana

Tässä luvussa esitelty opettajana kasvun prosessi pohjautuu Hallin (1986) malliin (Model of midcareer subidentity development), jota Ruohotie (2002) on mukaillut. Malli jäsentää ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä (kasvua laukaisevia tekijöitä) ja sitä prosessia, jonka kautta ammatillinen kasvu etenee (=exploraatio-oppimissykli) (Ruohotie, 2002, s. 50–59).

Ruohotien (2002) mukaan ammatillinen kehittyminen lähtee liikkeelle muutostarpeesta, jonka saa aikaan kasvua laukaisevat tekijät. Kasvua laukaisevia tekijöitä voidaan nimetä myös kehittymisen edellytyksiksi, kuten tämän tutkimuksen aiemmassa luvussa on kutsuttu. Ammatillista kasvua laukaisevia tekijöitä voi löytää yksilöstä itsestään, työroolista, organisaatiosta ja yhteiskunnasta (Ruohotie, 2002). Organisaation tasolla ammatillista kasvua edistää parhaiten kasvuorientoitunut ilmapiiri, johon kuuluu johdon ja esimiehen tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyvystä huolehtiminen, työn kannustearvo ja työn aiheuttaman stressin minimoiminen (Ruohotie, 2002). Kasvumotivaatio, kasvutarve ja kasvumahdollisuudet ovat työrooliin liittyviä kasvutekijöitä (Ruohotie, 2002). Työyhteisö voi tukea kasvua parantamalla kasvumahdollisuuksia ja lisäämällä työn kannustearvoa ja vaikutusmahdollisuuksia, jotka taas parantavat yksilön kasvumotivaatiota ja kasvun tarvetta (Ruohotie, 2002).

Henkilökohtaisella tasolla kasvua laukaisevia tekijöitä on useita. Esimerkiksi perheen sisäiset muutokset, ikä ja terveys voivat saada ihmiset pohtimaan ja tarkistamaan uraan liittyviä prioriteetteja ja odotuksia (Ruohotie, 2002). Muita henkilökohtaisia tekijöitä ovat oppimaan oppimisen taidot, itsetuntemus, emootiot, oppimisorientaatio, onnistumisen kokemukset, asenteet jne. (Ruohotie, 2002). Ruohotien (2002) mukaan kasvun edellytyksiä on analysoitu runsaasti suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Manka, 1999; Kautto-Koivula, 1993; Joronen, 1993).

Ammatillisen kasvun prosessi sisältää viisi vaihetta (Hall, 1986, 1990; Ruohotien 2002, s. 58–60 mukaan). Ensimmäisessä *valintatietoisuuden* vaiheessa



edellä mainitut kehitystä laukaisevat tekijät katkaisevat urarutiinin, minkä jälkeen yksilö alkaa pohtia omaa työuraansa. Valintatietoisuutta voi vahvistaa esimerkiksi kannustus, palaute ja ohjaus. *Tutkiskelun* vaiheeseen kuuluvat aktiviteetit, joiden avulla yksilö kerää lisää tietoa itsestään ja ympäristöstään. Tässä vaiheessa yksilö arvioi itseään, harrastuksiaan, arvojaan, tarpeitaan ja taitojaan sekä etsii uusia uramahdollisuuksia tai uudelleenarvioi nykyistä työtään ja ammattiaan. Tällöin arvioidaan myös ammatillista identiteettiä ja minäkuvaa sekä valmistellaan henkilökohtaisia urasuunnitelmia. Kolmannessa vaiheessa yksilö *kokeilee* uusia tapoja tai vaihtoehtoja, jotka tuottavat palautetta ja näiden kokemusten pohjalta yksilö tekee valinnan entiseen rooliin jäämisen ja uuteen rooliin siirtymisen välillä. *Uuden valinta* johtaa vanhasta roolista luopumiseen sekä uusien taitojen, tietojen, ja asenteiden oppimiseen. Viimeinen vaihe on *vakiintuminen*, jolloin yksilön itseluottamus- ja arvostus palaavat, epävarmuus katoaa, yksilö oppii luottamaan itseensä ja omaan kykyyn omaksua uusia rooleja.

### **2.3.2 Tynjälän (2008) Integratiivisen pedagogiikan malli**

Integratiivisen pedagogiikan mallin mukaan ammatillinen asiantuntijuus koostuu neljästä kiinteästi toisiinsa liittyvästä peruselementistä, joita ovat teorettinen tieto, käytännön tieto, itsesäätelevä tieto ja sosiokulttuurinen tieto (Tynjälä ym., 2016, s. 4-6). Malli ei ole yksittäinen opetusmenetelmä, vaan laadukkaan oppimisympäristön rakentamisen periaate. Teorettinen tieto tarkoittaa alojen perustietoa eli teorettista tietoa, johon kuuluu faktuaalinen ja käsitteellinen tieto (Tynjälä, 2008b). Se on luonteeltaan muodollista ja eksplisiittistä (Tynjälä ym., 2016). Käytännöllinen tieto taas tarkoittaa taitoja, jotka syntyvät käytännön kokemuksen kautta (Tynjälä, 2008b). Asiantuntijuuden kannalta on tärkeää tarkastella teorioita käytännön valossa ja käytännön kokemuksia teorioiden valossa (Tynjälä ym., 2016).

Asiantuntemuksen kolmas osatekijä on itsesäätelevä tieto, johon kuuluu reflektiiviset ja metakognitiiviset tiedot ja taidot (Tynjälä ym., 2016). Näihin sisältyy esimerkiksi omaan toimintaan, tietämiseen, osaamiseen ja oppimiseen

kohdistuvia tietoja ja taitoja (Tynjälä, 2008b). Oman toiminnan tietoinen reflektointi on itsesäätelytaidon perustana (Tynjälä ym., 2016). Neljäs komponentti, sosiokulttuurinen tieto, on istutettu sosiaalisiin käytäntöihin ja niissä käytettäviin työkaluihin (Tynjälä ym., 2016). Tynjälän ja kollegoiden (2016) mukaan se sisältää sosiaalisten yhteisöjen julkilausumattomat säännöt ja erilaisia sosiaalisia käytäntöjä ja ainoa tapa saada tuntumaa tästä tiedon muodosta on osallistua käytännön yhteisöihin. Näiden lisäksi integroivaan pedagogiikkaan on lisätty tunnetaso, koska tunteiden rooli oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä on huomattu tärkeäksi elementiksi (Tynjälä ym., 2016). Emotionaalinen taso pitää sisällään myös henkilökohtaiset arvot ja asenteet sekä motivaation (Martin, 2021).

Tynjälä ja kollegat (2016) huomauttavat, että asiantuntijuuden kokonaisvaltaisessa kehittämisessä luodaan yhteyksiä eri tiedon muotojen välillä ja tähän tarvitaan välitystyökaluja. Näitä välitystyökaluja ovat kaikki toiminnot, jotka mahdollistavat teoretiedon hyödyntämisen käytännössä tai käytännön kokemusten reflektoinnin ja käsitteellistämisen. Esimerkiksi reflektiiviset kirjoitustehtävät, käytännön harjoittelut, ongelmanratkaisu tai keskustelut pienryhmissä yhdistelevät eri tiedon muotoja tehokkaasti. Ammatillinen kehittyminen onkin nähtävä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa tiedon eri muotoja ei voida erottaa toisistaan tai jättää huomioimatta (Tynjälä, 2008a).

### **2.3.3 Avidov-Ungarin (2016) Ammatillisen kehittymisen motivaation ja pyrkimysten malli**

Motivaatio on yksi ammatillisen kehittymisen perusedellytyksistä. Tässä Avidov-Ungarin (2016) tutkimuksessa selvitettiin opettajien ammatillisen kehittymisen motivaation lähteitä (sisäinen vai ulkoinen) sekä pyrkimysten tyyppiä (lateraalinen vai vertikaalinen). Näitä ulottuvuuksia yhdistämällä syntyi neljä ammatillisen kehityksen mallia, joita ovat hierarkkisesti kunnianhimoinen, hierarkkisesti pakotettu, lateraalisesti kunnianhimoinen ja vertikaalisesti pakotettu.

Avidov-Ungarin (2016) tutkimuksessa kaikki opettajat pitivät ammatillista kehittymistä merkityksellisenä, ja heillä oli halu kehittyä ja oppia jatkuvasti. Eroja kuitenkin löytyi motivaation lähteiden välillä. 65 % opettajista olivat sisäisesti motivoituneita eli he selittivät motivaatioon työtyytyväisyydellä, opettamisen haasteista nauttimisella, kutsumuksella ja ammattiin sitoutumisella, jolloin halu kehittyä ammatillisesti oli ankkuroitu henkilökohtaisiin arvoihin, uskomuksiin ja jopa ideologioihin. 35 % opettajista oli ulkoisesti motivoituneita eli heitä motivoi muilta tulevat odotukset, halu saada arvostusta, halu edetä uralla, positiivisen tunnustuksen tarve, toive ylennyksestä tai velvollisuus mukautua uudistuksiin (Avidov-Ungar, 2016).

Toinen Avidov-Ungarin (2016) tutkimuksen ulottuvuus oli ammatillisen kehittymisen pyrkimykset: Lateraalinen kehitys tarkoittaa sitä, että opettajat toivoivat kehittyvänsä työtehtävässään laajentamalla tietojaan, osaamistaan ja vastuun laajuuttaan nykyisessä roolissa. Vertikaalisessa kehityksessä pyritään kiipeämään hierarkkisesti portaita ylempiin tehtäviin oman koulun sisällä tai ulkopuolella. Opettajien pyrkimyksistä 56 % luokiteltiin lateraaliseen ja 44 % vertikaaliseen luokkaan (Avidov-Ungar, 2016).

Avidov-Ungarin (2016) tutkimuksen tulokset korostavat ammatillisen kehittymisen dynaamista luonnetta, koska opettajien tarinat eivät sopineet täydellisesti mihinkään luokkaan, vaan kuvaukset sisälsivät molempia motivaation lähteitä ja pyrkimyksiä. Kuitenkin suurin luokka (42 %) olivat sisäisesti motivoituneita, jotka tähtäävät vertikaaliseen kehittymiseen. Toiseksi suurin luokka 35 % prosentilla oli sisäisesti motivoituneet, jotka tähtäävät lateraaliseen kehittymiseen. Vähemmistössä oli ulkoisesti motivoituneet vertikaaliseen kehittymiseen tähtäävät (23 %) sekä ulkoisesti motivoituneet lateraaliseen kehittymiseen tähtäävät (12 %) henkilöt. Avidov-Ungarin (2016) tutkimuksen havainnot sopivat yhteen aikaisempien tutkimusten (esim. Day, 2004) kanssa, joissa todettiin, että opettajat sijaitsevat eri kohdissa ammatillisen kehittymisen jatkumossa ja heillä on erilaiset tarpeet, mikä heijastaa heidän henkilökohtaisia pyrkimyksiään ja motivaatioitaan.

### **2.3.4 Teorioita oppilaiden oppimistulosten vaikutuksesta opettajien ammatilliseen kehittymiseen**

Yksi ammatillisen kehittymisen päätavoitteista on parantaa oppilaiden oppimista. Tutkimuksissa on kuitenkin kiistelty siitä, missä vaiheessa ammatillista kehittymistä opettajien asenteet ja uskomukset muuttuvat. Guskeyn (2002, s. 383) teorian mukaan ammatillisen kehittymisen jälkeen opettajat pystyvät parantamaan luokkahuonetoimintaansa, mikä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden oppimiseen ja vasta tämän jälkeen opettajien asenteet ja uskomukset muuttuvat. Hän väittää, että merkittäviä tuloksia uskomuksissa ja asenteissa voi tapahtua vasta sitten, kun muutokset oppilaiden oppimistuloksissa ovat ilmeisiä eli kun opettajat ovat testanneet muutosehdotukset luokassa ja kokeneet omakohtaisesti muutoksia oppilaiden oppimisessa. Clarke ja Hollingworth (2002, s. 962) yhtyvät Guskeyn (2002) näkemykseen, jonka mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen, luokkahuonekäytäntöjen kokeilut, oppilaiden oppimistulokset sekä uskomusten ja asenteiden muutokset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat kaikki toisiinsa.

Desimonen (2011, s. 70) mallissa puolestaan ammatillisesta kehitymisestä seuraa opettajien tietojen, taitojen, asenteiden ja uskomusten muutoksia, jotka johtavat parempiin luokkahuonekäytäntöihin ja lopulta parempiin oppimistuloksiin. Hän pitää oppilaiden oppimisen parantamisen edellytyksenä sitä, että opettaja myös uskoo vaihtoehtoisten käytäntöjen toimivuuteen jo etukäteen. Näiden vaihtoehtoisten näkemysten merkittävimmät erot ovat siinä, tarvitseeko opettajan nähdä konkreettinen muutos omakohtaisesti omassa luokassaan ennen kuin uskoo vaihtoehtoisten menetelmien toimivuuteen vai riittääkö opettajan henkilökohtainen vakuuttuminen sitoutumaan viemään muutoksia omaan opetukseensa.

### **2.3.5 Malleja opettajan ammatillisesta urakehityksestä**

Opettajien uranmittaisesta ammatillisesta kehitymisestä on kehitetty erilaisia malleja, jotka poikkeavat toisistaan vaiheiltaan ja kulultaan. Vertailen kahta tunnettua mallia, joissa on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Fesslerin &

Christensenin (1992, s. 40–42) urakehityksen malli lähtee jo opettajaopinnoista. Hubermannin (1995, s. 194–206) mallissa puolestaan ensimmäinen vaihe *Selviytyminen ja löytäminen* kuvaa työelämän ensimmäisiä vuosia, jolloin työ on päivästä toiseen selviytymistä ja ihanteet opettajuudesta ovat koetuksella. Toisaalta uutta opettajaa leimaa innokkuus. Fessleriltä & Christenseniltä (1992) löytyy myös työelämän ensimmäisiä vuosia kuvaava *Ammattiin perehtyneisyyden* kausi, jolloin keskeistä on sosiaalistuminen työyhteisöön ja hyväksynnän haku kokeneemmilta kollegoilta. Tähän vaiheeseen myös kokeneemmat opettajat hetkellisesti taantuvat vaihtaessaan koulua tai työtehtävää.

Seuraavaksi Hubermannin (1995) mallissa on *vakiintumisen* vaihe noin viiden vuoden kohdalla työuran aloittamisesta. Vakiintumisen vaiheessa itsenäisyys ja itsevarmuus työssä kasvaa ja opettaja kokee pärjäävänsä. Fesslerin & Christensenin (1992) mallissa hypätään suoraan vaiheeseen, jota leimaa erilaiset *kokeilut* itselleen sopivan opetustyylin löytämiseksi. Hubermannin (1995) seuraavassa vaiheessa urakehitys erilaistuu ja jakaantuu. Ensimmäinen vaihtoehto on Fesslerin & Christensenin (1992) tapaan *uuden kokeilu*, jolloin suunnitellaan ja toteutetaan omia kokeiluja ja epätavallisia ratkaisuja. Opettajat tarvitsevat virikkeitä, haasteita ja ideoita, jolloin he myös tarttuvat helposti esimerkiksi yhteisprojekteihin. Osa opettajista kuitenkin joutuvat *uudelleenarvioimaan uravalintansa*, koska ura osoittautuu pettymykseksi eikä vastaa toiveita ja odotuksia (Fessler & Christensen, 1992).

Osalla opettajista vakiintumisesta voi jossakin uran vaiheessa seurata epävarmuuksia ja epäröintiä tai vaihtoehtoisesti seesteisyyden tunnetta. Fesslerin & Christensenin (1992) mukaan seuraavia vaiheita ovat ammattiin *pettyminen* ja *pysähtyneisyys*. Tällöin motivaatio alenee, päämäärä on hukassa, koetaan työtyytymättömyyttä ja ei tavoitella kehittymistä. Monet hakevat myös vaihtelevuutta työhön piristymisen tavoittelemiseksi. Hubermannin (1995) mallissa taas on kaksi vaihtoehtoa: *seesteisyys* tai *konservatiivisuus*. Joko opettajat kokevat itsevarmuutta ja rauhallisuutta urastaan tai muuttuvat negatiivisiksi, ennakkoluuloisiksi ja alkavat vastustamaan muutoksia. Molemmissa malleissa viimeiset vaiheet liittyvät urasta irrottautumiseen ja lopulta poistumiseen.

Mallit eroavat toisistaan eniten siinä, että Hubermannin (1995) mukaan urakehitys on jatkuvaa ja suoraviivaista, eikä ole mahdollista jäädä mihinkään kehitysvaiheeseen tai taantua edelliseen vaiheeseen. Tässä mallissa uskotaan, että kehityksen loppuessa opettaja uupuu, koska urarutiini alkaa kyllästyttämään ilman uusia haasteita. Fessler & Christensen (1992) taas korostaa mallissaan ammatillisen kehittymisen kehämäistä ja ei-lineriaarista prosessia. Mallissa painotetaan ympäristötekijöiden vaikutuksia urakehityksen eri vaiheissa ja sitä, että opettajalla on uran aikana vaihdellen kehityksen, tasaisuuden ja taantumisen kausia. Esimerkiksi uusia haasteita kohdatessaan opettajat voivat hetkellisesti taantua ammattiin perehtyneisyyden vaiheeseen.

## **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **3.1 Tutkimustehtävä**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia sellaisten opettajien ammatillista kehittymistä, jotka ovat omaksuneet positiivisen pedagogiikan periaatteita omaan opetukseensa. Tutkimus keskittyy ammatillisen kehittymisen edellytyksiin ja tukikeinoihin, sekä niihin polkuihin, jotka opettajat ovat kulkeneet läpi matkallaan positiivisen pedagogiikan harjoittajiksi. Vaikka positiivinen pedagogiikka liittyy olennaisesti tutkimukseen, näkökulma on vahvasti ammatillisen kehittymisen ilmiöissä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ammatillisen kehittymisen edellytyksiä ja tukikeinoja on havaittavissa opettajien matkalla positiivisen pedagogiikan harjoittajaksi?
2. Millaisia ammatillisen kehittymisen polkuja opettajilla on ollut positiivisen pedagogiikan matkalla?

### **3.2 Tutkimuskonteksti**

Tutkin opettajien ammatillisen kehittymisen piirteitä laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmillä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on elämismailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Lisäksi laadullinen tutkimus soveltuu tutkimuksiin, joissa halutaan tietoa tietyissä prosesseissa olleiden yksittäisten henkilöiden merkitysrakenteista, luonnollisista tilanteista, joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä tai joissa kiinnostus on tapahtumien yksityiskohtaisissa rakenteissa (Metsämuuronen, 2011). Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajien henkilökohtaisiin kertomuksiin ammatillisen kehittymisen prosessiin liittyvistä tekijöistä, vaiheista ja merkityksistä.

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessiin kuuluu usein myös se, että tutkimus ei etene suoraviivaisesti vaan tutkimusmenetelmälliset ratkaisut tarkentuvat vasta työn edetessä. Hän jatkaa, että esimerkiksi teoria saattaa ohjata tutkijan kiinnostusta tiettyihin tärkeisiin katsottuihin seikkoihin ja toisaalta aineistosta nousevat näkökulmat voivat tuottaa uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. Oma tutkimusprosessini on hakenut suuntaansa koko työskentelyn ajan ja olenkin useaan kertaan palannut työstämään eri osioita. Myös teorian ja aineiston suhde on ollut mielenkiintoinen, sillä teoria on auttanut luomaan runkoa aineistonkeruutehtävälle, mutta aineisto on puolestaan tarkentanut teorian jäsentymistä.

Valitsin laadullisen tutkimuksen lähestymistavaksi narratiivisuuden. Narratiivisuus linkittyy sekä aineistonkeruumenetelmiin että aineiston analyysiin ja tulosten raportoimiseen. Narratiivinen kehys soveltuu esimerkiksi sellaisiin tutkimuksiin, joissa halutaan tietoa ihmisten elämästä vapaasti kerrottujen tarinoiden avulla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkimuksessa opettajat kertovat tarinan omasta matkastaan positiivisen pedagogiikan harjoittajaksi. Tarinoiden ajatellaan olevan yksilöllisiä, sisäisiä esityksiä tapahtumista, ajatuksista ja tunteista, joille kerronta antaa ulkoisen ilmaisun (Andrews ym., 2008). Narratiiviseen tutkimukseen liittyy vahvasti näkemys siitä, että todellisuus rakentuu kertomusten avulla (Estola ym., 2014).

Tutkimuksen tieteenfilosofisena viitekehystenä on sosiaalinen konstruktioismi, jonka alle narratiivisuus sijoittuu. Sosiaalisen konstruktioismin mukaan todellisuus rakentuu ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa eli kielellisessä vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Löytönen, 2023). Galbin (2014) korostaa sitä, että ihmiset luovat oman maailmansa käsityksillään todellisesta maailmasta kielen, viestinnän ja puheen avulla. Toisin kuin konstruktivistisessä suuntauksessa, jossa ajatellaan mielen kehittyvän omien sisäisten kehityslakiensa ohjaamana, sosiaalisessa konstruktioismissa nähdään mielen kehittyvän sosiaalisena prosessina (Kuusela, 2000). Narratiiviseen menetelmään liittyy myös vahvasti



hermeneuttisuus ja tulkinnallisuus. Tämä näkyy tutkimuksessa siten, että tutkijaa kiinnostaa se yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkimushenkilöt eri ilmiöille antavat (Kiviniemi, 2018).

### 3.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto on kerätty yhdessä opiskelijakollegani kanssa, sillä meidän oli tarkoitus tehdä yhteinen tutkielma työnimellä ”Positiivinen pedagogiikka osana ammatillista kehittymistä - opettajien kasvutarinoita”. Vaikka päädyimme aikataulusyistä tekemään erilliset gradut, päätimme käyttää silti yhteistä, yhdessä kerättyä aineistoa omissa graduissamme. Siinä missä opiskelijakollegani perehtyi gradussaan erityisesti positiivisen pedagogiikan omaksumiseen, minä keskityin ammatillisen kehittymisen näkökulmaan.

Tutkimukseen osallistui kymmenen pääkaupunkiseudun kouluissa työskentelevää opettajaa. Opettajat ovat koulutukseltaan luokanopettajia, aineenopettajia tai erityisopettajia. Patrician ja kollegoiden (2015) mukaan saturaatio saavutetaan, kun informaatiota on riittävästi tutkimuksen toistamiseen ja kun kyky hankkia uutta tietoa on saavutettu. Vuori artikkelissaan Aineiston tuottaminen teoksessa Laadullisten menetelmien verkkokäsikirja lisää, että aineiston kokoa valittaessa on pohdittava, että aineistossa on tarpeeksi vaihtelevuutta tutkimusongelman tarkastelemiseen eri näkökulmista, mutta kuitenkin sen verran maltillisesti, ettei aineiston läpikäyminen jää pintapuoliseksi. Emme olleetkaan etukäteen sopineet tarkkaa lukumäärää riittäväksi aineistoksi, vaan kävimme useita keskusteluja siitä, tarvitsemmeko vielä lisää tutkittavia omien tutkimuskysymystemme vastausten täyttämiseksi. Datakylläisyys onkin yksilöllistä - se, mikä riittää toiseen tutkimukseen, ei riitä läheskään toiseen tutkimukseen (Patricia ym., 2015). Vuori myös edellä mainitussa artikkelissaan korostaa, että on tärkeämpää pyrkiä aineiston syvempään analyysiin ja oivaltavuuteen kuin laajuuteen. Huomioiden saturaation, koimme kymmenen opettajaa riittäväksi tutkimusta varten.

Tutkimusaineisto kerättiin kahdesta eri koulusta, joissa on harjoitettu positiivista pedagogiikkaa systemaattisesti jo pidemmän aikaa. Tutkimuksen kannalta oli hyvin merkittävää, että tutkittavat olivat omaksuneet positiivisen pedagogiikan periaatteita omaan opetukseensa. Annoimme rehtoreiden valita tutkimukseen osallistujat harkinnanvaraisesti eliittiotannan avulla. Eliittiotannassa tutkimukseen valitaan ne henkilöt, jotka ovat päteviä tutkittavan ilmiön kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tällä tavalla teimme tiedonkeruusta koululle mahdollisimman vähän kuormittavaa ja luotimme siihen, että rehtoreiden opettajatuntemus auttaa meitä saamaan sopivimmat tutkimushenkilöt.

### **3.4 Tutkimusaineisto ja sen keruu**

Tutkimusaineisto koostuu 10 opettajan tarinallisesta kirjoitelmasta. Kirjoitustehtävässä pyysimme opettajia jäsentelemään omaa kasvuprosessiaan ensimmäisen noin vartin ajan, jonka jälkeen he saivat kirjoittaa kertomuksen. Annoimme opettajille apukysymyksiä, joista kolme liittyi ammatilliseen kehittymiseen. Kysymysten avulla halusimme selvittää, millaisia vaiheita kasvuprosessissa on ollut, mitkä tekijät ovat tukeneet kasvua ja onko positiivisen pedagogiikan omaksuminen vaikuttanut heidän ammatilliseen identiteettiinsä. Ohjeistimme opettajia, että kirjoitelman olisi tarkoitus olla mahdollisimman eheä ja kronologinen, jotta saisimme kiinni siitä matkasta, jonka opettajat ovat kulkeneet matkallaan positiivisen pedagogiikan harjoittajiksi. Aineistonkeruutehtävä apukysymyksineen löytyy Liitteestä 1.

Tutkimusaineistomme kerättiin joulukuussa 2022 kahtena eri päivänä. Ensimmäinen aineistonkeruusessio (4 opettajaa) toteutettiin Zoomissa niin, että esittelimme lyhyesti aiheemme sekä aineistonkeruutehtävän, jonka jälkeen opettajat saivat kysyä tarkentavia kysymyksiä. Opettajilla oli noin tunti aikaa tehdä kirjoitustehtävä ja olimme sen ajan käytettävissä etäyhteyden päässä. Opettajat saivat palauttaa kirjoitelman heti sen valmistuttua. Toinen aineistonkeruusessio (6 opettajaa) alkoi yhteisellä alustuksella, jonka jälkeen

opettajat kirjoittivat tehtävän omalla ajallaan aikataulusyistä ja palauttivat ne sähköpostitse. Osa kirjoitelmista on kirjoitettu koneella ja osa käsin. Käsinkirjoitetut toimitettiin takaisin skannattuina. Käytän tässä tutkimuksessa kirjoitelma- ja tarina-sanoja kuvaamaan aineistoa.

Kirjoitelma oli aineistonkeruumenetelmän valinnaksi luonteva. Tutkimustehtävä määrittää olennaisesti sen, millainen aineisto hankitaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli päästä ihmisten kokemuksiin ja ajatuksiin mahdollisimman syvällisesti. Ajattelimme, että kirjoittaminen antaa vapauksia omien ajatusten pohtimiseen ja jäsentämiseen omassa rauhassa. Positiivisen pedagogiikan omaksumisesta seurannut ammatillinen kehittyminen voi olla opettajille melko tiedostamatonta, jolloin matkan pohtiminen edellyttää pysähtymistä ja reflektointia. Alussa tehdyn jäsentelytehtävän tarkoituksena oli herätellä opettajia ja varmistaa, ettei varsinainen kirjoitelma ole vain hajanaisia ajatuksia rönsyilevä kokonaisuus. Apukysymysten avulla halusimme varmistaa, että opettajat pysyvät ammatillista kehittymistä ja positiivista pedagogiikkaa käsittelevissä teemoissa, jotta saamme vastauksen tutkimuskysymyksiimme. Apukysymysten yhteydessä oli pieni kooste erilaisista teorian pohjalta nostetuista edellytyksistä ja tukitoimista, jotta opettajat saivat tukimateriaalia kirjoittamisen ohelle.

Kirjoitelma oli myös siksi valintamme, koska ihminen luo ja käsittelee omaa elämäänsä kertomusten avulla. Kertomalla muistetaan, mitä on tapahtunut, laitetaan kokemukset järjestykseen ja annetaan tapahtumaketjuille selityksiä (Jovchelovitch & Bauer, 2000). Ihmiselle on ominaista pyrkiä muodostamaan itsestään ja elämästään eheä kokonaiskuva, jossa hajanaiset kokemukset asettuvat suhteisiin keskenään (Heikkinen, 1999). Kertomuksia itsestä muodostetaan kokemuksia tulkitsemalla ja merkityksellinen kokemus syntyy tilanteiden tulkinnasta (Ropo, 2015). Tarinat paljastavatkin subjektiivisen ja merkityksellisen tulkinnan, jonka yksilö on antanut erilaiselle elämänsä aikana tapahtuneille tapahtumille (Oplatka, 2001). Opettajien ammatillisesta kehitymisestä positiivisen pedagogiikan matkalla ei olekaan mahdollista saada

objektiivista tietoa, vaan "totuus" on opettajan oma kokemus ja tämän vuoksi kirjoitelma sopii aiheen tutkimiseen.

Kirjoittaminen on myös itsessään merkittävä työkalu ammatillisen kehittymisen kannalta (Martin ym., 2018). Kirjoittamisen prosessi ja sen kautta tapahtuva reflektointi voi täten aiheuttaa samalla ammatillista kehittymistä tutkimushenkilöissä, mikä parantaa entisestään aineiston laatua. Boltonin (2011) mukaan kirjoittaminen on jopa voimakkaampaa kommunikointia kuin puhe, koska sen äärelle uppoudutaan syvemmin ja koska tekstissä käsitellään usein semmoisia itsen näkökohtia, jotka tavallisesti peitetään normaalissa vuorovaikutuksessa. Tutkittavia on myös helpompi motivoida mukaan, kun heille pystyy perustelemaan kirjoittamisen hyödyt, kuten teimme tutkimustiedotteessa.

### **3.5 Aineiston analyysi**

#### *Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysi*

Aineiston analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, joista ensimmäinen sisällönanalyysin vaihe pyrkii vastaamaan ensimmäiseen tutkimukseen kysymykseen ja toinen narratiivisen juonianalyysin vaihe toiseen tutkimuskysymykseen. Sisällönanalyysissä painopiste on aineistosta havaittavissa asioissa, aiheissa ja teemoissa (Kallinen & Kinnunen, 2023). Tarkoituksena on saada aineistosta esille tekstissä esiintyvät merkitykset ja kuvata ne tiiviisti ja selkeästi ilman, että aineiston informaatiota menetetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kohteena on nimenomaan sisältö, eikä kielellistä muotoa oteta yleensä analyysin kohteeksi (Kallinen & Kinnunen, 2023). Sisällönanalyysissä halutaan löytää ja kuvata sanallisesti tekstissä esiintyvät erot ja yhtäläisyydet (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Valitsin sisällönanalyysin siksi, koska sen voi toteuttaa soveltaen oman aineiston tarpeisiin. Sisällönanalyysi on joustava menetelmä, eikä siihen ole olemassa systemaattisia sääntöjä (esim. Elo & Kyngäs, 2008; Kallinen & Kinnunen, 2023). Sisällönanalyysin voi toteuttaa teorialähtöisesti,

teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Sovelsin omassa analyysiprosessissani teoriaohjaavaa lähestymistapaa, jossa analyysin alkupuolella edetään aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheissa havainnot yhdistetään teoretietoon (Eskola & Suoranta, 1998).

Aloitin analyysin tutustumalla huolellisesti opettajien tarinoihin ja merkitsin itselleni ylös tärkeimpiä kohtia. Mukailin analyysissä Tuomen & Sarajärven, (2018) sisällönanalyysin mallia: Ensimmäisessä vaiheessa keskitytään aineiston pelkistämiseen eli redusointiin. Aineistosta koodataan olennaiset kohdat, jotka pelkistetään uudelleenkirjoittamalla tiivistettyyn muotoon. Redusoinnin jälkeen on klusteroinnin eli ryhmittelyn aika, jossa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokkiin ja alaluokat nimetään sisällön mukaan. Lopuksi tehdään abstrahointi eli yleiskäsitteiden muodostaminen. Tässä vaiheessa alaluokat yhdistellään yläluokiksi, jotka edelleen pääluokaksi. Ala- ja yläluokat nimetään teorialähtöisessä mallissa teoriasta valittujen käsitteiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Omassa analyysissäni alaluokat nimettiin pääosin teorian pohjalta, ja ainoastaan muutama luokka tuli lisää aineiston kautta. Myös yläluokat nimettiin teoriapohjaisesti niin, että lisäsin ainoastaan muut tekijät -luokan. Onnistunut sisällönanalyysi edellyttää systemaattisuutta kaikissa vaiheissa (Kallinen & Kinnunen, 2023). Seuraavaksi esittelen sisällönanalyysin lopputuloksen (Taulukko 1).

## Taulukko 1

*Sisällönanalyysin perusteella muodostetut ylä- ja alaluokat*

<b>Yläluokat</b>	<b>Alaluokat</b>
Yksilölliset ominaisuudet	Arvot Perheen tuki Tunteet Persoonaa, sitoutuminen & motivaatio
Työn ominaisuudet ja työympäristö	Mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen ja kokeiluihin Palaute

Työyhteisö	Vuorovaikutus ja yhteistyö Vertaistuki Johto Kollegat Yhteiset tavoitteet ja päämäärä Ilmapiiri
Reflektointi	Oman opettajuuden pohtiminen Omien toimintatapojen pohtiminen ja muuttaminen Reflektointi yhdessä
Resurssit	Koulutus Materiaalit Ulkopuoliset ammattilaiset
Kehittymistä haittaavat tekijät	Kollegoiden tai vanhempien tuen puute Johdon tuen puute Muutosvastaisuus Motivaation puute
Muut tekijät	Kokemukset Muutoksen näkeminen

### *Toisen tutkimuskysymyksen analyysi*

Kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään kertomuksiin, jotka syntyvät, kun tapahtuma tai tapahtumakulku esitetään kerronnan keinoin (Heikkinen, 2018). Tarinalla on alku, keskikohta ja loppu, joita ympäröi juoni, jossa tapahtumat kytkeytyvät toisiinsa syy-seuraussuhtein (Hänninen, 2018). Kertomuksessa tarina esitetään peräkkäisinä sanoina, liikkeinä tai kuvina (Hänninen, 2018). Valitsin analyysitavaksi narratiivisen analyysin, koska koin sen sopivimmaksi menetelmäksi tutkimuskysymyksen kannalta. Hännisen (2004) mukaan esimerkiksi, kun tutkitaan elämänmuutoksia narratiivina, voimme vangita ihmisten antamia merkityksiä näille kokemuksille. Ammatillista kehittymistä ja positiivisen pedagogiikan omaksumista voidaan pitää tietynlaisia ammatillisena ”elämänmuutoksena”. Lisäksi narratiivisen analyysin etuna on

myös se, että tarina pystytään pitämään mahdollisimman koskemattomana ja yksityiskohtaisena sen sijaan, että vahingossa ylikoodattaisiin aineisto liian pieniin osiin, jolloin merkitykset voivat muuttua (Smith, 2016).

Narratiivisen analyysin sisällä on vielä useita menetelmävaihtoehtoja. Menetelmät luokitellaan sen mukaan, onko kiinnostuksen kohteena kertomuksen sisältö vai kertomisen tapa (Hänninen, 2018). Valitsin analyysitavaksi sisältöön keskittyvän juonianalyysin. Juonianalyysissä vertaillaan tarinan lopputilannetta sen alkutilanteeseen ja kiinnitetään huomiota muutokseen (Hänninen, 2018). Lähdin tekemään analyysiä aineistolähtöisen lähestymistavan avulla. Induktiivisessa lähestymistavassa aineiston analyysi aloitetaan melko puhtaasti empiriasta ilman teorian tietoa, josta siirrytään abstraktimmalle ja yleisemmälle tasolle (Graneheim ym., 2017).

Aloitin analyysin tutustumalla aineistoon huolellisesti ja alleviivaten tärkeimmiltä tuntuvia kohtia. Smith (2016) ja Hänninen (2018) muistuttavat, että narratiivisessa analyysissä pitää luottaa intuitioon oman aineiston kanssa, sillä askel askeleelta opastettua tapaa ei ole. Tein Mykkäsen ja kollegoiden (2017) tyyliä mukaillen tiivistelmät jokaisen opettajan tarinasta. Keskityin tiivistelmissä erityisesti muutoksiin ja käännekohtiin sekä yleisesti ammatillisen kehittymisen etenemiseen. Käännekohdat ovat elämänkulun normatiivisia siirtymäkohtia, joiden vaikutus on positiivinen tai negatiivinen riippuen kertojan kokemasta ja arvioimasta merkityksellisyydestä (Mykkänen, 2010).






Polkinghorne (1995, 6–8) jakaa narratiiviset analyysimenetelmät narratiivien ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä kertomuksia luokitellaan esimerkiksi kategorioiden tai muiden valittujen luokitteluominaisuuksien perusteella. Narratiivisessa analyysissä taas painotetaan uuden kertomuksen tuottamista aineiston kertomusten perusteella. Näitä tapoja myös usein käytetään rinnakkain tai peräkkäin. Smithin (2016) story analyst ja storyteller -jako muistuttaa paljon Polkinghornen (1995) mallia siten, että story analyst on samankaltainen kuin narratiivien analyysi ja storyteller tuo mieleen narratiivisen analyysin tavan.

Tein ensimmäisessä vaiheessa narratiivien analyysin hyödyntäen Smithin (2016) Structural narrative analysis -menetelmää, jossa tarinan rakennetta ja juonikulkua havainnollistetaan piirtämällä tarinan suuntaa. Valitsin tämän tavan huomattessani, että aineistoni tarinoiden juonikaaret kulkivat ammatillisen kehittymisen kannalta edistävään, heikentävään tai neutraaliin suuntaan. Sovelsin Mykkäsen ja kollegoiden (2017, taulukko 1) luomaa taulukkorunkoa, jossa tarinan merkittävistä vaiheista ja käännekohdista piirretään viiva sen mukaan, onko toiminta päämäärän suuntaisesti laskevaa, stabiilia vai nousevaa. Taulukko perustuu Gergenin & Gergenin (1988) malliin kolmesta prototyyppisestä kerrontamuodosta: progressiivinen eli ne, joissa edistyminen kohti tavoitetta edistyy, stabiili eli ne, joissa ei tapahdu muutosta ja regressiivinen eli ne, joissa edistyminen kohti tavoitetta on estetty. Taulukossa 2 esittelen yhden tutkimukseen osaa ottaneen opettajan tarinan perusteella luodun juonitaulukon.

Tämän jälkeen tutkin ensimmäisessä vaiheessa tehtyjä taulukoita ja erityisesti niiden juonen kulkua päämäärän suuntaisesti. Huomasin, että tarinat olivat ikään kuin jakaantuneet kahtia. Tarinoista neljässä viiva kulki melko tasaisesti nousevasti ilman, että suunta oli ollenkaan laskeva. Tyypittelyssä luokitellaan aineiston keskeisiä ilmiöitä tiettyjen yhteisten piirteiden perusteella informatiivisiksi tyypeiksi (Günther & Hasanen). Mieleen tuli heti ”tasaisesti nousevien kehittyjien” -tyyppi. Kuudessa tarinoista puolestaan oli selkeitä nousuja ja laskuja, josta tuli mieleen ”vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät”. Jaoinkin opettajat näihin tyyppihin ja kirjoitin lyhyet kuvaukset opettajien juonikuluista.

## Taulukko 2

*Esimerkki narratiivisesta juonianalyysistä*

Juonikulk u päämäärä n					
---------------------------------	---	---	---	--	---



suuntaises ti					
	Stabiili	Nouseva	Laskeva	Nouseva	Nouseva
Vaihe / käännekohta	Työskentelyä erilaisissa työyhteisöissä, erilaisten oppijoiden kohtaaminen	Havahtuminen siihen, että kannustamisella ja kehumisella päästään parempaan lopputulokseen ja vielä nopeammin	Työyhteisön kielteiset asenteet haastaneet pos. pedan toteuttamista ja sekoittaneet käsitystä omasta opettajuudesta	Huomaa hyvä - koulutus ja koko työyhteisön sitoutuminen pos. pedan antoi tarkoituksen jäsentymättömälle toiminnalle	Positiivinen pedagogiikka helpottanut yhteistyötä oppilaiden ja kotien kanssa, lisännyt työtyytyväisyyttä ja antanut rauhaa työhön

### 3.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on toteutettu Hyvää tieteellistä käytäntöä toteuttaen. Tähän kuuluu esimerkiksi muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen asianmukaisella viittaustekniikalla, tutkimuksen kriteerien mukaisten eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltaminen sekä tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen, kuten huolellisuuden, rehellisyyden ja tarkkuuden, noudattaminen (TENK, 2012). Tutkimusmenetelmät on kuvattu tarkasti ja yksityiskohtaisesti aiemmissa luvuissa. Huolellinen ja kattava kuvailu parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Aineistonhallinnan käsikirja).

Ennen aineistonkeruuta hankitaan tarvittavat tutkimusluvut (TENK, 2012). Aineistonkeruu suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan sekä kerätyt tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (Aineistonhallinnan käsikirja), kuten tässäkin tutkimuksessa on menetelty. Tutkimuksessa tietosuojan perustana on tutkittavia koskevien henkilötietojen käsittelyn vastuullisuus, suunnitelmallisuus ja huolellisuus (Aineistonhallinnan käsikirja). Tutkittavien tietosuojan kannalta on tärkeää minimoida kerättävien henkilötietojen määrä (JYU 2023). Siksi

linjasimmekin, että emme kerää nimien lisäksi mitään henkilötietoja, emmekä ohjaa tutkittavia jakamaan niitä.

Tutkittavia on informoitu henkilötietojen asianmukaisesta käsittelystä ja säilyttämisestä. Tutkimusaineisto kerätään ainoastaan ennalta määriteltyihin käyttötarkoituksiin ja tutkimusdata tutkimuslupineen tallennetaan tietoturvalliseen ympäristöön (JYU, 2022), tässä tapauksessa Jyväskylän yliopiston U-asemalle salasanan taakse. Aineisto pseudonymisoitiin heti aineistonkeruun jälkeen. Pseudonymisointi tarkoittaa aineiston tunnistellisten tietojen korvaamista peitekoodeilla, jotka prosessin jälkeen säilytetään erillään aineistosta suojattuna (JYU, 2023). Kirjasimme erilliselle tiedostolle opettajien nimet ja koodit (opettaja 1, opettaja 2 jne.) tutkittavien turvaksi.

Tutkimusaineisto on kerätty yhdessä toisen opiskelijan kanssa, joka on työskennellyt toisessa kouluista, josta tutkimusaineistoa kerättiin. Näin ollen hän tuntee koulun opettajat ja tämä on saattanut vaikuttaa aineistonkeruuseen. Mietimme, tuleeko tutkittavilla tarve kuvata kasvuprosessia todellista positiivisemmin. Tämän vuoksi painotimme ennen aineistonkeruuta, että haluamme kuulla totuudenmukaisia ja aitoja kuvauksia opettajien kulkemasta matkasta positiivisen pedagogiikan harjoittajiksi.

Laadulliseen ja erityisesti narratiiviseen tutkimukseen liittyy joitakin eettisiä haasteita, joita on tärkeää pohtia. Kertomukset edellyttävät aina tulkintaa. Hänninen (2008) huomauttaa, että tulkituksi joutuminen eli oman tarinan löytäminen opinnäytetyöstä lyhennettynä, muokattuna ja hieman muunneltuna, saattaa saada tutkimushenkilön tuntemaan olevansa kohteen asemassa ja näin kadottaneensa jotakin omasta minuudestaan. Tutkijalle olennaista onkin arvostaa ja olla kyseenalaistamatta haastateltavan tarinaa (Hänninen, 2008).

Kun tutkija tulkitsee tutkittavien kertomuksia, syntyy väärinymmärtämisen mahdollisuus ja se saattaa vääristää tutkimustuloksia. Tutkijan onkin tiedostettava, että hänellä on aina omat linssit, jonka läpi hän tulkintaa tekee. Siksi on pohdittava, millaista valtaa tutkijan esiymmärryksellä on tutkimuksessa ja miten tutkijan omat näkemykset vaikuttavat havaintoihin

(Juuti & Puusa, 2020). Lisäksi tutkijan omat kokemukset ja ennako-odotukset suhteessa kohteeseen vaikuttavat aineiston analyysiin (Tökkäri, 2018).

Tutkijan omien "silmälasiensa" lisäksi tulkintaan vaikuttaa vuorovaikutus tutkittavan kanssa sekä tutkimuksessa käytettävä teoreettinen viitekehys (Juuti & Puusa, 2020). Kirjallisuuteen perehtymisen kautta hankitut tiedot vaikuttavat siihen, millaisia kategorioita hän pyrkii löytämään tutkimuksesta (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa olin perehtynyt ammatillista kehittymistä käsittelevään aiempaan tutkimukseen ja teorian tietoon jo ennen analyysiprosessia, joten teoria ohjasi analyysiprosessia. Otin tämän asian kuitenkin huomioon analyysiä tehdessä ja pyrin etsimään myös valmiiden teemojen ulkopuolelta kiinnostavia seikkoja.

Toinen narratiivisen aineiston haaste on tutkittavan anonymiteetin säilyttäminen. Tarinaa kertoessaan yksilö paljastaa itsestään henkilökohtaisia tietoja ja käyttää persoonallista ilmaisutyyliään, jolloin henkilöhahmo saattaa piirtyä tunnistettavana erityisesti läheisille ihmisille (Hänninen 2008). Hännisen (2008) mukaan tutkimuksessa tasapainotellaan vastakkaisten tavoitteiden välillä: tutkittavien yksilöllisiä piirteitä pyritään häivyttämään anonymiteetin vuoksi, mutta tutkimuksen vakuuttavuuden ja empiirisen autenttisuuden kannalta olisi tärkeää pysyä uskollisena aineistolle.

## 4 TULOKSET

Esittelen tässä luvussa aluksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta tehdyn sisällönanalyysin tulokset. Laadullisen sisällönanalyysin pohjalta muodostui 7 yläluokkaa ja 24 alaluokkaa. Yläluokkia ovat 1) Yksilölliset ominaisuudet, 2) Työn ominaisuudet ja työympäristö, 3) Työyhteisö, 4) Reflektointi, 5) Resurssit, 6) Kehittymistä haittaavat tekijät sekä 7) Muut tekijät. Yläluokat on jaettu omiin alalukuihinsa, ja niissä käydään läpi myös muodostetut alaluokat, kyseisen luokan merkityksellisyys suhteessa toisiin sekä tuodaan esille tutkittavien tarinoiden aineistolainauksia. Toisessa osassa käydään läpi narratiivisen juonianalyysin avulla muodostetut ammatillisen kehittymisen polut, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Ammatillisen kehittymisen poluista muotoutui kaksi päätyyppiä, joita ovat 1) Tasaiset kehittyjät ja 2) Vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät. Opettajat jaettiin juonikulkunsa mukaisesti sopivampaan tyyppiin, ja heidän tarinoiden juonia käsitellään alaluvuissa. Juonianalyysissä keskitytään siihen, millainen merkitys tapahtumalla tai juonenkäänteellä on päämäärän eli ammatillisen kehittymisen kannalta. Juonenkulkua havainnollistetaan käyttämällä termejä nouseva, laskeva tai tasaisesti etenevä. Lisäksi muita termejä, kuten stabiili, myönteinen, kielteinen ja loiva, käytetään kuvaamaan juonenkulkua päämäärän näkökulmasta.

### 4.1 Ammatillisen kehittymisen edellytykset ja tukitoimet

#### 4.1.1 Yksilölliset ominaisuudet

Yksilöllisten ominaisuuksien alaluokkia ovat arvot, perheen tuki, tunteet sekä persoona, sitoutuminen ja motivaatio. Tähän luokkaan liittyviä mainintoja tuli toiseksi eniten, yhteensä 17 kappaletta. Yksilöllisistä ominaisuuksista positiiviseen pedagogiikkaan tai ammatilliseen kehittymiseen liittyvät arvot

nostettiin merkittäväksi edellytykseksi kuuden opettajan tarinassa. Monet opettajat kokivat, että positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät arvot ovat lähellä omaan ihanneopettajuuteen liittyviä arvoja tai niitä arvoja, joita pitää yksilönäkin tärkeinä. Opettajat kävivät arvopohdintaa muun muassa seuraavanlaisesti:

”Minusta on aina ollut tärkeää pitää mielessä, että oppilaassa on aina jotain hyvää. Jotain mitä voidaan vahvistaa.” (O1)

”Omassa opettajuuteen kasvussa on aina ollut läsnä tehdä asioita positiivisuuden kautta” (O2)

”Jokainen oppilas on arvokas yksilö ja jokaisella meistä on vahvuuksia ja haasteita. Vahvistamalla vahvuuksia, voi löytää voiman myös haasteiden ylittämiseen.” (O3)

”Kyllähän se kaikkialla pätee, että kun jakaa hyvää, saa hyvää.” (O5)

”Olen kokenut arvot omikseni. Ajattelen, että tärkeitä on se, kuinka kohtaan oppilaat, saanko heidät tuntemaan itsensä tärkeiksi ja merkityksellisiksi, tulevatko kaikki kuulluiksi ja huomioiduiksi positiivisesti ja otetaanko heidän vahvuutensa huomioon, sekä oppivatko he käyttämään vahvuuksiaan.” (O6)

Tunteiden merkityksestä mainittiin viidessä tarinassa. Osa opettajista puhuivat innostuneisuuden tunteesta, mikä on saanut heidät kokeilemaan positiivista pedagogiikkaa ja kokeilun myötä vahvistunut innostus on myös toiminut eteenpäin työntävänä voimana. Neljässä tarinassa korostettiin sitä, että positiivinen pedagogiikka on parantanut merkittävästi opettajien työssäjaksamista ja työhyvinvointia. Opettajat kuvasivat muutosta näin:

”Ilman positiivista pedagogiikkaa, en jaksaisi tehdä työtäni.” (O1)

”Oppilaiden vahvuuksien huomaaminen, kiireetön läsnäolo, vanhempien kanssa luonteva, avoin rehellinen ja arvostava yhteistyö ja koko koulun yhteisöllisyys ovat niitä tekijöitä, joiden vuoksi opettajan työtä on niin mahtavaa tehdä!” (O2)

”Viihdyn työssäni paremmin ja jaksan paremmin.” (O7)

”Lopuksi ehkä se kaikkein merkityksellisin tai suurin eli oma hyvinvointi. Olen huomannut, että sekä oma hyvinvointini että työssäjaksamiseni on lisääntynyt.” (O9)

Näiden lisäksi kolme opettajista pitivät perhettä kasvun mahdollistajana. Perheen tuen lisäksi muutama opettaja kertoi perhekokemuksistaan, joissa

perheessä oli toteutettu positiivisen pedagogiikan arvojen mukaista kasvatusta onnistuneesti. Opettajien persoonaan, sitoutumiseen ja motivaatioon liittyvät tekijät löytyivät tarinoista enemmänkin rivien välistä kuin suorina mainintoina. Tarinoissa puhuttiin halusta kehittyä, tiedonjanosta, päämäärätietoisuudesta ja uteliaisuudesta, jotka viittaavat ammatillista kehittymistä edistäviin ja tukeviin ominaisuuksiin ja piirteisiin.

#### 4.1.2 Työn ominaisuudet ja työympäristö

Työn ominaisuuksiin ja työympäristöön liittyviä tekijöitä ovat mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen ja kokeiluihin sekä palaute. Tämä luokka jäi opettajien tarinoissa pienimpään rooliin ainoastaan viidellä maininnalla. Kolme opettajista piti ammatilliseen kehittymiseen liittyviä mahdollisuuksia tärkeänä. Näitä mahdollisuuksia olivat oppimisen tilaisuudet, kehittymiselle annettu aika ja vapaus kokeiluihin. Tarinoissa ei mainittu erillisistä oppimisen tilaisuuksista, vaan enemmänkin siitä, että opettajat olivat alkaneet ratkaisemaan luokan haasteita itsenäisesti erilaisten kokeilujen kautta. Tämä kuvastaa opettajien autonomiaa työnsä toteuttamiseen, mikä on yksi ammatillisen kehittymisen edellytyksistä. Alla esimerkkejä opettajien toteuttamista kokeiluista:

”Halusin kokeilla jotain uutta sekä samalla ehkä myös lisätä omaa hyvinvointiani. Hyvän huomaaminen sekä vahvuuksien miettiminen tuntui innostavalta ja tätä kautta sitten myös tutustuin positiiviseen pedagogiikkaan.” (O9)

”Aloin sitten välillä pitää kyselyitä oppilaille miten he opiskelevat kotona. Joku söi viinirypäleitä, joku jauhoi purkkaa, monet kuuntelivat musiikkia, osa makoillen sängyllä. Aloin pitää sellaisia laskutunteja, joiden aikana sai kuunnella musiikkia. Muutos olikin huikea! Työskentely rauhoittui kummasti.” (O10)

Kaksi opettajista puhui palautteen voimasta positiivisen pedagogiikan omaksumisen matkalla. Toinen piti tärkeänä ulkopuolista palautetta, jota hän oli saanut positiivisen pedagogiikan pilottikouluhankkeen myötä. Opettaja 9 korosti palautteen merkitystä useassa kohdassa tarinaansa. Hän koki saavuttaneensa suurta muutosta positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä ja saanut positiivista ja jopa hyvällä tavalla ihmettelevää palautetta niin kollegoilta kuin vanhemmiltaakin. Hän esimerkiksi kertoi tarinassaan näin: ”Moni opettaja haluaa vain tulla istumaan meidän luokkaan ja kokemaan sitä fiilistä, mitä meillä

luokassa on”. Tämä muutos oli nimenomaan tapahtunut positiivisen pedagogiikan omaksumisen myötä.

### 4.1.3 Työyhteisö

Työyhteisön alaluokat ovat vuorovaikutus ja yhteistyö, vertaistuki, johdon tuki, kollegoiden tuki, yhteiset tavoitteet ja päämäärä sekä ilmapiiri. Opettajat kokivat ammatillisen kehittymisen kannalta merkityksellisemmäksi tekijäksi Työyhteisön, johon liittyviä mainintoja löytyi aineistosta 22 kertaa. Työyhteisöön liittyviä tekijöitä mainitsivat yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat. Lähes kaikissa tarinoissa oli havaittavissa, että yhteisöllisyydellä ja yhteisellä tekemisellä on ammatillisen kehittymisen ja positiivisen pedagogiikan omaksumisen näkökulmasta suuri merkitys. Seitsemän opettajaa piti tärkeänä yhteisiä tavoitteita ja päämäärää, eli sitä, että positiivista pedagogiikkaa lähdetään toteuttamaan koko työyhteisön tasolla.

”Positiivisen pedagogiikan juurtuminen ja vakiintuminen omaan tekemiseen on vaatinut ainakin omalla kohdallani koko työyhteisön sitoutumisen asiaan. Ei välttämättä samoilla toimilla tai konkreettisella tekemisellä mutta päämäärän ja koulun hengen on oltava yhtenäinen. Tähän luonnollisesti vaikuttaa johdon tuki ja ajan antaminen, jotta positiivista pedagogiikkaa on mahdollisuus toteuttaa ja suunnitella” (O2)

Edeltävässä aineistolainauksessa tulee esiin myös muita opettajien ammatilliselle kehitymiselle merkittäviä tekijöitä, joita mainittiin useissa tarinoissa. Johdon tuen roolia painotti puolet ja kollegoiden tukea kolmasosa opettajista. Lisäksi mainintoja oli ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja yhteistyön sekä vertaistuen merkityksestä:

”Omalla kohdallani olen siis huomannut, että työyhteisöllä ja johdolla on äärimmäisen suuri vaikutus siihen, että positiivinen pedagogiikka voi olla läsnä myös omassa luokahuoneessa.” (O2)

”Mietin tarkkaan omien tuntieni strukturointia ja sain hyviä oivalluksia, joita pääsin myöhemmin jakamaan myös muille opettajille. Lisäksi positiivinen ilmapiiri työpaikalla ja yhdessä toteutettava yhteinen arvomaailma kevensi omaa työtaakkaa ja tuki omaa työtä. Yhteinen arvomaailma rehtorin kanssa on ollut korvaamattoman arvokasta.” (O3)

”Kysymykseen, mikä tukee positiivista pedagogiikkaa niin uusi kesken vaihtunut rehtori ja esimies, joka toi tullessaan teoriapohjan sekä sai vauhtia tai turbulenssia omaan opettajuuteen. Työkaverit, jotka ovat lähteneet vahvasti tähän mukaan ja kulkevat samaa matkaa.” (O7)

”Rehtori otti myös ison roolin koulussamme haastavien oppilaiden kanssa. Hän opetti, miten vanhat asiat jätetään ”taakse” ja katse suunnataan eteenpäin. Pikkuhiljaa tuntui, että koko työyhteisössä alkoi syntyä muutosta, jätettiin vellominen kurjuuksissa ja keskityttiin hyviin asioihin.” (O10)

Yhteistyö kouluissa ei rajoitu ainoastaan koulun sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin, vaan muutamat opettajat toivat esiin myös kodin ja koulun yhteistyön tärkeyttä.

”Oppilaiden vahvuuksien huomaaminen, kiireetön läsnäolo, vanhempien kanssa luonteva, avoin rehellinen ja arvostava yhteistyö ja koko koulun yhteisöllisyys ovat niitä tekijöitä, joiden vuoksi opettajan työtä on niin mahtavaa tehdä!” (O2)

”Perheiden kanssa vahva yhteistyö auttoi ottamaan puheeksi vaikeatkin asiat lapsen kehityksessä, koska luottamus oli syntynyt.” (O5)

#### 4.1.4 Reflektointi

Reflektoinnin luokka muodostui oman opettajuuden pohtimisesta, omien toimintatapojen pohtimisesta ja muuttamisesta sekä reflektoinnista yhdessä. Reflektointiin liittyviä mainintoja tuli melko vähän (9 kappaletta) muihin verrattuna, mutta silti yhtä lukuunottamatta kaikki opettajat nostivat sen esiin tarinoissaan. Opettajat pitivät ammatillista kehittymistä ja positiivisen pedagogiikan omaksumista tukevana keinona oman opettajuuden tai toimintatapojen pohtimista ja muuttamista. Lisäksi yksi opettajista mainitsi yhdessä tehtävän reflektoinnin merkittäväksi tekijäksi.

Reflektoinnilla oli useita merkityksiä opettajien tarinoissa. Opettajalla 1 reflektointi toimi alkusysäyksenä positiivisen pedagogiikan matkalle. Hän kertoi, että ”Työmäärän jatkuva kasvaminen on pakottanut pysähtymään ja pohtimaan, mitä oikeasti haluamme koulussa opettaa.” Myöhemmin hän kuvasi, että positiivinen pedagogiikka auttoi priorisoimaan hänen arvojensa mukaisesti tärkeisiin asioihin, koska aika ei riitä kaikkeen. Opettaja 2 puolestaan huomasi oman kokemuksensa kautta positiivisen pedagogiikan voiman: ”Jo heti työurani alussa huomasin, että kannustamisella ja kehumisella päästään aina parempaan lopputulokseen ja vielä helpommin.” Samankaltainen tarina oli Opettajalla 6, joka uran alkumetreillä tarkkaili erityylyisiä opettajia ja löysi sen kautta suunnan



omalle opettajuudelle. Tämä tyyli on myös positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukainen: ”Huomasin, että minulle luontaista oli kohdata oppilaat iloisena, välittävänä ja lempeänä”.

Opettajat 8 ja 9 kokeilivat positiivisen pedagogiikan suuntaista kasvatustapaa omiin lapsiinsa. He huomasivat myönteisen vaikutuksen lapsissa ja sen myötä ottivat positiivisen pedagogiikan myös käyttöön omassa luokkahuoneessaan:

”Olin omien lasteni myötä alkanut ymmärtää, että se, mihin kiinnitän huomiota, lisääntyy. Aloin huomata, miten tärkeää positiivinen palaute, hyvän huomaaminen ja lämmin vuorovaikutus on lapselle. Oma kiinnostukseni positiiviseen pedagogiikkaan syntyi varmasti rakkaudesta omia lapsia kohtaan.” (O8)

”Omissa ajatuksissa alkoi syntyä muutosta. Käytin näitä asioita oman lapseni kanssa vuorovaikuttamiseen, ja näin eron kun normaalin napinan sijaan mainitsinkin niitä vahvuuksia ja hyviä juttuja. Epäonnistumisiakin oli...aina ei oma ärtymykseni pysynyt kurissa. Aika armollista oli huomata, että itse asiassa sen tunteen säätely ei olekaan omia vahvuuksiani, ja että voin sitä tietoisesti harjoittaa.” (O9)

#### 4.1.5 Resurssit

Resursseihin kuuluvat koulutus, materiaalit ja henkilöstöresurssit. Opettajat pitivät riittäviä resursseja positiivisen pedagogiikan omaksumisen edellytyksenä ja tukikeinona. Kaikista tärkeimpinä resursseina opettajat pitivät materiaaleja (7 mainintaa) ja toiseksi tärkeimpänä täydennyskoulutusta (5 mainintaa). Yksi opettaja mainitsi myös ulkopuolisen tuen merkityksen. Lisäksi ammatilliselle kehitymiselle tarjotun ajan voisi laskea resurssiksi, mutta se on tässä tutkimukselle laskettu työn ominaisuuksiin.

Osa opettajista on tutustunut positiiviseen pedagogiikkaan alun perin itsenäisesti henkilökohtaisista syistä ja osa taas perehtyi aiheeseen vasta, kun positiivista pedagogiikkaa alettiin hyödyntää työyhteisön tasolla. Puolet opettajista pitivät Huomaa Hyvä -koulutuksia tai -materiaaleja arvokkaana tukena, riippumatta siitä olivatko he aikaisemmin perehtyneet positiiviseen pedagogiikkaan. Opettajat kuvasivat Huomaa Hyvä -konseptia näin:

”Mahdollisuus osallistua Huomaa Hyvä koulutukseen antoi lopulta tarkoituksen kaikelle aikaisemmin ehkä vähän jäsentymättömällekin positiivisen pedagogiikan harjoittamiselle.” (O2)

”Huomaa hyvä toi myös käyttöni vahvuusanaston ja saimme runsaasti koulutusta positiivisesta pedagogiikasta. Lisäksi saimme käyttöömme Huomaa hyvä - digipalvelun.” (O3)

”Muistan istuneeni opettajien kanssa luennolla, joka käsitteli vahvuusopetusta. Tutustuin myös Huomaa hyvä-kortteihin ja otin ne ilolla vastaan. Tunsin, että sain jotain kättä pidempää käyttöni luokkaan” (O6)

”Vuonna 2015 olin ensimmäistä kertaa kuuntelemassa Kaisa Vuorista positiivisesta pedagogiikasta. Myöhemmin kuulin häntä ja Lotta Uusitaloa lisää. Silloin ymmärsin, mitä olen hakenut, millaista suuntaa opettajuudelleni kaivannut ja minkä tiennyt oikeaksi, mutta en ole tiennyt, miten se tehdään. Aloin lukea kirjallisuutta positiivisesta psykologiasta, pedagogiikasta ja kasvatuksesta. Otin Huomaa Hyvä -materiaalia käyttöni ja aloin yhdessä kollegoideni kanssa kehittää systemaattista positiivisen pedagogiikan käyttämisen mallia ja koko opetusideologiaa.” (O8)

”Näin kesäloman aluksi mainoksen Huomaa Hyvä -kirjasta ja tilasin sen heti itselleni. Esimieheni oli nähnyt saman mainoksen ja juttelimme asiasta eräänä päivänä ja olimme molemmat todella innostuneita ja kiinnostuneita aiheesta.” (O9)

#### 4.1.6 Kehittymistä haittaavia tekijöitä

Kehittymistä haittaavia tekijöitä ovat kollegoiden tai johdon tuen puute, muutosvastaisuus ja motivaation puute. Suurin osa opettajien mainitsemista asioista olivat kehittymistä tukevia tekijöitä, mutta seitsemän viittausta koskivat ammatillista kehittymistä asioita, jotka vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen negatiivisesti. Reilu puolet näistä maininnoista liittyivät joko johdon tai kollegoiden tuen puutteeseen. Opettajat kuvasivat positiivisen pedagogiikan toteuttamisen haasteita työyhteisön tasolla esimerkiksi seuraavasti:

”Toki erilaiset työyhteisöt ovat muokanneet omaa käsitystä opettajuudesta aika-ajoin myös toiseen suuntaan ja hyvän huomaaminen on ollut haastavampaa. Omalla kohdallani olen siis huomannut, että työyhteisöllä ja johdolla on äärimmäisen suuri vaikutus siihen, että positiivinen pedagogiikka voi olla läsnä myös omassa luokkahuoneessa.” (O2)

”Kiinnostuin aiheesta silloin kun aihe ei vielä ollut samanlaisessa suosiossa kuin nyt ja aluksi tuntui, että todellakin uin vastavirtaan. Usein sain selittää, että se että keskitymme oppilaan onnistumiseen ja kehittymiseen ei tarkoita sitä, että unohtamme tai kiellämme huonon käytöksen emmekä puutu siihen.” (O9)

”Ensimmäisinä vuosina minulla oli aiheesta todella kiinnostunut sekä innostunut esimies, joka antoi tuen kokeiluille sekä salli myös epäonnistumiset eikä missään vaiheessa yrittänyt saada minua lopettamaan, vaikka aluksi polku tuntuikin aika kuoppaiselta sekä haastavalta. Nykyään olen ollut talossa, jossa esimieheni sallivat ja mahdollistavat tämän, mutta eivät ehkä ihan samalla tavalla ole innostuneita aiheesta tai näe sen merkityksellisyyttä.” (O9)

Muutama opettaja raportoi myös positiivisen pedagogiikan omaksumisen vaikeudesta tai innostuksen puutteesta. Toinen opettaja koki tämän vaikeuden kollegoiden osalta, mikä on yhteydessä myös tuen puutteeseen. Opettaja 10 taas koki innostumisen haasteita aluksi ja ajatteli tämän liittyvän tuttuun opetusrutiiniin. Alla opettajien kommentteja aiheesta:

”Välillä on vaikea hyväksyä sitä, miten moni työkaveri näkee kyllä näiden taitojen opettamisen tärkeyden ideologian tasolla, mutta se ei siirry käytäntöön.” (O9)

”Kävimme koko työporukalla kuuntelemassa alustuksia/koulutuksia (en enää muista tarkemmin mitä) positiivisesta pedagogiikasta ja ratkaisukeskeisyydestä. Ne jäivät mielessä kyllä ihan kivoiksi teemoiksi, mutta sen syvempää innostusta tämä ei herättänyt. Sitä on niin omien ajatustensa ja toimintamalliensa orja.” (O10)

#### 4.1.7 Muut tekijät

Edellä mainittujen kategorioiden lisäksi opettajien tarinoista pystyi nostamaan kaksi merkityksellistä tekijää: työkokemukset ja muutoksen näkemisen voiman. Muut tekijät -kategoriaan löytyi 15 viittausta, joista lähes kaikki liittyivät muutoksen näkemisen voimaan. Opettajat ovat joko pian positiivisen pedagogiikan kokeiluja aloitettuaan tai myöhemmässä vaiheessa nähneet positiivisen pedagogiikan aiheuttamat myönteiset vaikutukset omalle työhyvinvoinnilleen sekä oppilaiden hyvinvoinnille ja käytökselle:

”Hyvän huomaaminen kantaa nopeasti hedelmää ja siihen jää positiivisen palautteen antajakin koukkuun.” (O1)

”Suuri tukijoukko on kuitenkin oppilaani, niin pienet kuin isommatkin. Näen, miten heillä on hyvinvointi lisääntynyt ja saan jatkuvasti positiivista palautetta oppilaistani sekä ihmettelyä siitä, miten hyvin meidän luokan oppilaat tuntuvat voivan. Moni opettaja haluaa vain tulla istumaan meidän luokkaan ja kokemaan sitä fiilistä, mitä meillä luokassa on.” (O9)

”Minusta ei mitään muutosta saa aikaan ilman, että huomaa itse tehden, että tähän asia saattaisi toimiakin. Rehtorin esimerkillä näimme, että posi toimii” (O10)

Varsinkin tehostetun tai erityisen tuen oppilaat ovat saaneet huomattavaa apua haasteisiinsa positiivisen pedagogiikan avulla. Opettaja 3 kertoi kokemastaan muutoksesta näin: ”Supisin oppitunnilla lapsen korvaan kehuja pienen pienistä

onnistumisista samalla, kun hieroin selkää, jotta lapsi jaksoi keskittyä. Tämä toimi kuin taika tarkkaavaisuuden ja keskittymisen haasteisiin lapsiin ja luokanopettajat olivat ymmällään, kun lapsessa tapahtui iso muutos”.

Kolme opettajaa piti positiivisen pedagogiikan omaksumisen ja oman opettajuuden suunnan löytämisen edellytyksenä aiempia kokemuksia työelämässä. Opettaja 2 totesi, että ”Oman tien löytäminen on vaatinut työskentelyä useammassa erilaisissa työyhteisöissä, erilaisten oppijoiden kohtaamista sekä tietenkin jatkuvan tiedon etsimistä”. Opettaja 4 koki erityisesti oppineensa vuorovaikutuksesta kollegoiden kanssa. Hän kertoi, kohdanneensa työuran aikana ihmisiä, jotka ovat uskoneet häneen ja nähnyt hänessä paljon hyvää. Lisäksi opettaja on saanut kiitosta aitoudesta, rehellisyydestä ja halusta pyrkiä eteenpäin. Nämä kokemukset ovat muokanneet hänen opettajuuttaan positiivisen pedagogiikan suuntaan. Myös opettaja 5 piti tärkeänä, että on työskennellyt useissa erilaisissa työyhteisöissä uransa aikana.

## **4.2 Ammatillisen kehittymisen polut**

### **4.2.1 Tasaiset kehittyjät**

Opettajilla 3, 4 ja 5 positiivinen pedagogiikka on ollut osana opettajuutta jo uran alusta asti tavalla tai toisella. Opettaja 3 kokee saaneensa vahvuusperustaisen koulutuksen ja lähtenyt uran alusta asti toteuttamaan positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta omien arvojensa pohjalta, vaikka ei tiennyt varsinaisesti positiivisen pedagogiikan suuntauksesta. Uran varrella positiivinen pedagogiikka rantautui kouluun ja sitä alettiin omaksumaan koko työyhteisön tasolla. Tämä ei ollut opettajalle henkilökohtaisesti mullistava muutos. Opettaja 4 puolestaan uskoo, että positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät arvot ovat kulkeneet hänen mukanaan jo lapsuudesta asti. Hän kuvailee, että ”minuun uskottiin, luotettiin, minut nähtiin arvokkaana”. Kun positiivisen pedagogiikan periaatteet otettiin käyttöön koulussa, hän koki sen tekevän hänelle näkyväksi sen, mitä hän oli jo koko työuransa ajan toteuttanut.

Myös Opettaja 5 suhtautuu positiiviseen pedagogiikkaan luontevana osana opettajana olemista. Hän pitää positiivisen pedagogiikan näkemyksiä itsestäänselvyytenä siitä, miten muita ihmisiä tulisi kohdella. Positiiviseen pedagogiikkaan paneutuminen työyhteisön tasolla antoi opettajalle nimet ja termit niille asioille, joita hän on jo uransa aikana toteuttanut opetuksessaan. Positiiviseen pedagogiikkaan paneutuminen työyhteisön tasolla on antanut opettajalle nimet ja termit niille asioille, joita on jo uransa aikana toteuttanut opetuksessaan. Kahdella edellä mainitulla opettajalla positiivinen pedagogiikka liittyy enemmänkin arvoihin ihmisenä kuin, että se olisi omaksuttava pedagoginen suuntaus.

Opettajan 10 tarina eroaa hieman muista Tasaisista kehittyjistä. Hän oli tottunut perinteisempään opetustyyliin niin omana kouluajanaan kuin opettajan uran alkupuolellakin. Hänellä ei ollut suurempia haasteita opettajana, mutta halusi kokeilla oppilaslähtöisempää tyyliä. Hänen yllätyksekseen työskentely rauhoittuikin huomattavasti, kun oppilaat pääsivät vaikuttamaan opetukseen. Tästä hänen ammatillinen kehityksensä lähti nousuun. Tämän jälkeen kouluun tuli uusi rehtori, joka otti koulusta puuttuvan pedagogisen johtajuuden ja yhtenäisti koulun suuntaviivoja. Samalla positiivinen pedagogiikka tuli osaksi koulun toimintakulttuuria.

Kaikki Tasaiset kehittyjät kokevat, että positiivinen pedagogiikka on vaikuttanut myönteisesti heidän opettajuutensa kehittymiseen, vaikkakin kaikilla eri tavoin. Esimerkiksi opettajalla 3 se helpotti hänen työtään erityisopettajana, kun tietoisuus positiivisesta pedagogiikasta lisääntyi ja tämä myötä myös työyhteisön tuki hänen tapaansa toteuttaa itseään opettajana. Lisäksi kouluun tuli runsaasti tukimateriaaleja käyttöön. Opettajat 3 ja 4 kokevat myös, että positiivinen pedagogiikka on selkeyttänyt heidän ammatti-identiteettiään ja antanut eväitä haastavien tilanteiden hallintaan. Opettajan 4 arvomaailma on vain vahvistunut työuralla tapahtuvien kannustavien ja arvostavien kohtaamisten myötä. Positiivinen pedagogiikka on helpottanut yhteistyötä koulun eri toimijoiden kanssa, parantanut työtyytyväisyyttä, antanut työkaluja konfliktien selvittelyyn Opettajilla 4 ja 5 ja 10. Konkreettisenä

esimerkkinä Opettaja 10 myös mainitsi, että on saanut oppilaan osallistumaan kokeeseen, kun kokeessa on painotettu ”itsehillinnän” taitoja oppiaineen hallinnan sijasta.

Opettajat 3, 4 ja 5 eivät ole kokeneet urallaan merkittäviä haasteita tai kriisejä, vaan heidän ammatillinen kehittyminen on ollut koko ajan loivassa, tasaisessa ja myönteisessä nousussa. Opettajan 10 tarinan juoni poikkeaa muista Tasaisista kehittyjistä, sillä hänen ammatillinen kehittyminen on ollut positiivisen pedagogiikan myötä koko uran ajan loivasti nousevaa tai nousevaa. Hän kokee myös positiivisesta pedagogiikasta merkittävää myönteistä ammatillista kehittymistä, kun taas muut Tasaiset kehittyjät eivät kokeneet positiivisen pedagogiikan omaksumista opettajuutta mullistavana asiana.

#### **4.2.2 Vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät**

Vuoristoradan läpikäyneiden opettajien tarinat poikkeavat runsaasti toisistaan, mutta yhdistäviäkin asioita löytyy. Osalla opettajista positiivinen pedagogiikka on tullut mukaan jo uran alussa, kun taas toisten positiivisen pedagogiikan matka on vuosien opetuskokemuksen jälkeen. Opettajilla 1, 2, 6 ja 8 positiivinen pedagogiikka liittyy jo opettaja-identiteetin rakentamisen vaiheeseen. Kaikki heistä pääsivät toteamaan pian aloitettuaan positiivisen pedagogiikan toimivuutta. Opettajilla 1 ja 8 keskittyminen oli aluksi oppituntien huolellisessa valmistelussa ja oppiaineiden tehokkaassa oppimisessa. Kuitenkin muun muassa kohtuuton työmäärä ja toimimattomat keinot oppilaiden käytöksen ohjaamiseen saivat heidät haluamaan muutosta. Ratkaisuksi kokeiltiin positiivista pedagogiikkaa hyvällä menestyksellä. Opettajan 6 ei tarvinnut kokea kriisiä löytääkseen positiivista pedagogiikkaa, mutta hän pääsi näkemään laadukkaisiin kohtaamisiin ja oppilaiden vahvuuksiin keskittyvän opetuksen hyödyt kokeneen työparinsa siivellä. Samankaltainen tarina on Opettajalla 2, joka huomasi erilaisissa kouluissa ja erilaisten opettajien kanssa työskennellessään, että kannustamisella ja kehumisella pääsee parempaan lopputulokseen kuin ”perinteisemmällä” tavalla.

Opettajat 7 ja 9 löysivät positiivisen pedagogiikan työskennellessään haastavien oppilaiden kanssa. Työskentely sai opettajat uupumaan ja samalla heille tuli ammatillinen kriisi. Opettaja 7 teki kokeilun muutamalla omaa asennetta ja toimintaa positiivisemmaksi. Ilokseen hän sai huomata, kuinka luokan henki muuttui ja oppilaat alkoivat käyttäytymään paremmin. Opettajalla 9 tuli vastaan Huomaa Hyvä -kirjan mainos, jonka hän päätyi tilaamaan ja sen myötä innostui hyvän huomaamisen ja vahvuusperustaisen opetuksen mahdollisuuksista.

Opettajat ovat kulkeneet erilaiset polut, mutta kaikki ovat lopulta kokeneet positiivisen pedagogiikan omaksumisesta runsaasti hyötyjä ja, että se on vaikuttanut myönteisesti heidän ammatilliseen kehittymiseen ja opettajuuteen. Opettajien kokemat haasteet positiivisen pedagogiikan matkalla liittyvät työyhteisön kielteisiin asenteisiin (Opettajat 2 ja 9), oman ammattitaidon riittämättömyyteen (Opettajat 6 ja 9), kipinän katoamiseen (Opettaja 6), esimiesten tai kollegoiden tuen puutteeseen (Opettajat 2 ja 9) sekä toteuttamisen haasteisiin (Opettaja 7). Toteuttamisen haasteina Opettaja 7 mainitsi, että positiivista pedagogiikkaa on ollut välillä hankala toteuttaa koulun sääntöjen ja normiston kanssa ja, että positiivinen pedagogiikka ei toimi kaikkien oppilaiden kanssa. Opettajat ovat kuitenkin ylittäneet haasteet ja kriisit. Tässä heitä on auttanut koko työyhteisön sitoutuminen positiiviseen pedagogiikkaan (Opettajat 2, 6, 8), onnistumisen kokemukset (Opettaja 9) sekä positiivisen pedagogiikan tuomat myönteiset muutokset (Opettajat 2, 6, 7, 8, 9). Opettajien kertomia myönteisiä muutoksia ovat yhteistyön helpottuminen oppilaiden ja perheiden kanssa, työtyytyväisyyden lisääntyminen, työrauhan lisääntyminen, ammatillisen identiteetin selkiytyminen sekä arvojen mukaisen opettajuuden toteuttaminen.

Vuoristoradan läpikäyneiden opettajien tarinoissa yhteistä on useat ja nousut laskut heidän juonikulussaan. Opettajilla 2, 7 ja 8 vuoristorata on hieman loivempi. Esimerkiksi Opettajalla 2 ammatillisen kehittymisen polku on pääasiassa nousujohteinen, mutta työyhteisö on ajoittain horjuttanut kehityskulkua. Opettaja 7 juonikulku on puoleen väliin asti stabiili tai laskeva,

minkä jälkeen se lähtee loivaan nousuun ja suhtautuminen positiiviseen pedagogiikkaan ei ole niin ylistävää kuin muilla opettajilla. Opettajan 8 tarina etenee stabiilista vaiheesta loivaan nousuun, sitten loivaan laskuun ja lopulta jyrkkään nousuun. Jyrkkä nousu merkitsi positiivisen pedagogiikan toimivuuden oivaltamista. Opettajien 1, 6 ja 9 tarinoissa toistuu vuorotellen nousut ja laskut, mutta kaikki päättivät tarinansa kertomalla positiivisen pedagogiikan aiheuttamasta myönteisestä ammatillisesta kehitymisestä ja opettajuuden suunnan varmistumisesta.



## 5 POHDINTA

### 5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajien ammatillista kehittymistä osana positiivisen pedagogiikan omaksumista. Tutkimus keskittyi ammatillisen kehittymisen edellytyksiin ja tukikeinoihin sekä opettajien ammatillisen kehittymisen polkuihin. Tutkimuksen aineisto koostui kymmenen opettajan kirjoitelmista, joissa he kuvasivat apukysymysten avulla sitä ammatillista kehittymistä, mitä he ovat kokeneet positiivisen pedagogiikan matkalla. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin ja narratiivisen juonanalyysin avulla.

Tämän tutkimuksen mukaan ammatillisen kehittymisen merkittävimpiä edellytyksistä ja tukikeinoja ovat Yksilölliset ominaisuudet, Työn ominaisuudet ja työympäristö, Työyhteisö, Reflektointi, Resurssit, Kehittymistä haittaavat tekijät sekä Muut tekijät. Yksilöllisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi arvot ja motivaatio. Työn ominaisuuksia ja työympäristöön liittyviä tekijöitä ovat mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen ja kokeiluihin sekä palaute. Työyhteisöön liittyviä tekijöitä ovat muun muassa vuorovaikutus ja yhteistyö sekä johdon ja kollegoiden tuki. Reflektointi merkitsi opettajille oman opettajuuden ja toimintatapojen pohtimista, kun taas tärkeimpiä resursseja olivat koulutus ja materiaalit. Kehittymistä haittaavia tekijöitä olivat johdon tai kollegoiden puute ja muutosvastaisuus. Muut tekijät tarkoittavat kokemusten ja muutoksen näkemisen merkitystä.

Ammatillisen kehittymisen poluista muodostettiin kaksi tyyppiä. Näitä ovat Tasaiset kehittyjät ja Vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät. Opettajista neljä kuuluu tasaisiin kehittyjiin ja heidän tarinansa juonikulkua kuvastaa tasainen nousujohteisuus, ilman suurempia alamäkiä. Vuoristoradan läpikäyneisiin opettajiin kuului kuusi opettajaa, joiden juonikulut erosivat runsaasti toisistaan, mutta yhdistävänä tekijänä olivat selkeät ylä- ja alamäet.

Tulokset osoittavat, että ammatillisen kehittymisen tukeminen on kokonaisvaltaista. Kaikki opettajat nimesivät useita asioita, jotka ovat joko olleet

heidän ammatillisen kehittymisensä edellytyksenä tai tukikeinona. Suurin osa opettajista pitivät merkityksellisinä Yksilöllisiä tekijöitä, Työyhteisön tekijöitä, Reflektointia ja riittäviä Resursseja. Tämä kertoo siitä, että ainakin näihin tekijöihin ja olosuhteisiin työyhteisön kannattaisi panostaa, mikäli tavoitteena on opettajien tehokas ammatillinen kehittyminen. Yksittäisten tekijöiden puuttuminen ei ole kuitenkaan ammatillisen kehittymisen esteenä. Esimerkiksi johdon tai kollegoiden tuen puute tai muutosvastaisuus ei saanut opettajia luovuttamaan positiivisen pedagogiikan harjoittamista, mutta tällöin muiden yksilölle tärkeiden edellytysten ja tukitoimien oli oltava kunnossa. Opettajien tarpeet eroavat runsaasti toisistaan ja siksi yksilölliseen tukeen kannattaa keskittyä. Tuen tarpeeseen on vaikuttanut myös opettajien kulkemat ammatillisen kehittymisen polut. Kun opettajat ovat tietoisia omasta ammatillisen kehittymisen prosessistaan, heidän on helpompi tunnistaa omia tuen tarpeitaan ja näin ollen myös kehittyä opettajina. Opettajista yhdeksän kymmenestä pitikin Reflektointia merkittävänä tekijänä ammatillisen kehittymisen kannalta.

Jokaisen opettajan kulkema polku oli erilainen, mikä kertoo myös ammatillisen kehittymisen yksilöllisyydestä. Opettajien tarinat alkoivat eri kohdista uraa: osa löysi positiivisen pedagogiikan jo opiskeluvaiheessa tai uran alkupuolella, osalla taas uraa oli ehtinyt kulumaan jo kymmeniä vuosia. Myös kimmoke positiivisen pedagogiikan omaksumiselle oli kaikilla erilainen. Tasaisilla kehittyjillä kolmella neljästä positiivisen pedagogiikan mukaiset arvot kuuluivat osaksi ihmisyyttä tai opettajuutta jo ennen työuraa tai työuran alusta asti. Vuoristoradan läpikäyneillä positiivisen pedagogiikan omaksuminen edellytti kolmella opettajalla kriisiä. Kriisit liittyivät opettajan työn hallinnan haasteisiin, jolloin he etsivät muutosta positiivisen pedagogiikan kautta. Neljä opettajista puolestaan kiinnostui positiivisen pedagogiikan tarjoamista mahdollisuuksista ja innostui aiheesta, kun pääsi todistamaan sen toimivuuden. He kuitenkin kokivat jonkin asteisen kriisin positiivisen pedagogiikan omaksumisen aikana.

Vuoristoradan läpikäyneiden opettajien polut ja haasteet erosivat runsaasti toisistaan. Heidän polkujansa kuvastaa kuitenkin se, että nousut ja laskut vuorottelevat, mutta jokaisen kymmenen opettajan tarinat päättyivät loivaan nousuun tai nousuun. Positiivisen pedagogiikan omaksuminen on siis tuonut jokaiselle opettajalle myönteistä ammatillista kehittymistä ja vahvistanut heidän opettajuuttaan. Jos verrataan kehittyjätyyppien tuen tarvetta keskenään, tasaiset kehittyjät tarvitsivat huomattavasti vähemmän tukea. Heidän tärkein tukikeinonsa on ollut resurssit eli koulutus ja materiaalit, joiden avulla he ovat saaneet lisää työkaluja työhön. Vuoristoradan läpikäyneet opettajat ovat tarvinneet tukea erityisesti alamäissä, ja heidän tuen tarpeensa ovat olleet yksilöllisiä. Kaikki opettajat ovat tarinan lopuksi kertoneet positiivisen pedagogiikan tuomista myönteisistä asioista opettajuuteen ja opetukseen. Näitä ovat esimerkiksi työtyytyväisyys ja -jaksaminen, ammatillisen identiteetin selkiytyminen, oppilaiden hyvinvoinnin parantuminen ja perheiden kanssa yhteistyön helpottuminen.

Sisällönanalyysin pohjalta muodostetut 7 yläluokkaa ja 24 alaluokkaa vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia. Kaikki, paitsi Muut tekijät -luokka, on muodostettu teorian pohjalta ja myös alaluokista lähes kaikki sopivat yhteen aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. (esim. Clarke & Holligsworth, 2002; Fraser ym., 2007; Hunzicker, 2011; Kyndt, 2016; Postholm, 2018; Prenger ym., 2017; Ruohotie, 2002; Sancar ym., 2021). Muut tekijät -luokka koostui työkokemusten ja muutoksen näkemisen merkityksestä. En kuitenkaan voi sanoa, että aikaisemmissa tutkimuksissa ei olisi tarkasteltu asiaa näiden tekijöiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ilmi tulleet ammatillisen kehittymisen edellytykset ja tukitoimet vahvistavat aiempaa tutkimusta (esim. Clarke & Holligsworth, 2002; Fraser ym., 2007; Hunzicker, 2011; Kyndt, 2016; Postholm, 2018; Prenger ym., 2017; Ruohotie, 2002; Sancar ym., 2021).

Eri osa-alueiden painotuksissa oli runsaasti yhtäläisyyksiä aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Esimerkiksi Työyhteisön roolia korostettiin aiemmassa tutkimuksessa samoin kuin tässä tutkimuksessa. Kyndtin ja kollegoiden (2016) listaamat arkioppimisen edellytykset, joita olivat muun

muassa johtajuus, yhteiset tavoitteet ja päämäärä ja vuorovaikutus kollegoiden kanssa, mainittiin useiden opettajien tarinoissa merkittävinä edellytyksinä ja tukitoimina. Tutkimuksissa (esim. Tynjälä, 2008a; Korthagen, 2017; Desimone, 2011; Sancar ym., 2021) todettiin myös, että opettajat tarvitsevat ammatilliseen kehittymiseensä reflektointia. Reflektoinnin merkitys nousi kuitenkin ehkä jopa odotettuakin suurempaan asemaan, koska 9/10 opettajista mainitsi sen tarinoissaan. Ei ehkä tule yllätyksenä, että niin muissa tutkimuksissa (Hill, 2009; Richter ym., 2014; Postholm, 2012) kuin tässä tutkimuksessa huomattiin, että ammatillinen kehittyminen edellyttää resursseja. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat, että resursseja on tarpeeksi. Syynä lienee se, että molemmissa tutkimuskouluissa positiivinen pedagogiikka on omaksuttu keskeiseksi osaksi koulun toimintakulttuuria. Yksilöllisistä tekijöistä arvot nostettiin esiin vain yhdessä löytämässäni tutkimuksessa (Fraser ym., 2007), mutta tutkittavista yli puolet piti positiiviseen pedagogiikan arvoja keskeisinä ammatillisen kehittymisen edellytyksinä.

Myös jonkin verran eroavaisuuksia suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen löytyi. Kehittymistä haittaavista tekijöistä mainittiin kirjallisuudessa tuloksia tuottamaton ammatillinen kehitys (Hill, 2009), negatiivinen ammatillinen kehitys (Tynjälä, 2008a) ja autonomian puute (Coldwell, 2017). Esimerkiksi näistä tekijöistä ei ollut opettajien tarinoissa ollenkaan mainintaa. Uskoisin tämänkin johtuvan koulujen suotuisista puitteista. Myös työn ominaisuudet olivat suuremmassa roolissa aiemmissä tutkimuksissa kuin tässä tutkimuksessa. Tarinoissa ei esimerkiksi puhuttu yksilöllisyyden huomioimisesta (Lange & Meaney, 2013), käytännönläheisyyden merkityksestä (Hunzicker, 2011) tai oppimistavoitteiden merkityksistä (Tynjälä, 2008a). Syy tähän voi olla esimerkiksi se, että opettajat pitävät näitä asioita itsestään selvinä, eivätkä siksi osaa tai muista mainita niistä. Opettajat eivät tarinoissaan nostaneet esille myöskään motivaation ja sitoutumisen merkitystä, vaikka tutkimuskirjallisuudessa korostettiin niiden tärkeyttä ammatillisen kehittymisen kannalta. Kuitenkin koska opettajat olivat lähteneet toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa vapaaehtoisesti, motivaatio ja sitoutuminen ovat

välttämättömiä. Motivaatio ja sitoutuminen olivat ehkä enemmänkin luottavissa tarinoissa rivien välistä muiden asioiden yhteydessä.

Tämän tutkimuksen ammatillisen kasvun poluista löytyi samoja piirteitä kuin aiemmin luoduista ammatillisen kehittymisen malleista ja teorioista. Lähimpänä opettajien tarinoita oli Ruohotien (2000) mukailema Hallin (1986) ammatillisen kasvun muutosmalli, jonka mukaan ammatilliseen kasvuun tarvitaan kasvua laukaisevia tekijöitä. Opettajat kuvasivatkin runsaasti erilaisia edellytyksiä, joita ovat esimerkiksi perheen tuki, johdon ja kollegoiden tuki sekä kasvumotivaatio. Ammatillisen kasvun malli sisältää viisi vaihetta, joita ovat urarutiinin murtuminen, tutkiskelu, kokeilu, valinta ja vakiintuminen (Ruohotie, 2000; Hallin, 1986 mukaan). Tämän tutkimuksen opettajat ovat käyneet nämä kaikki vaiheet läpi ja ovat jo vakiintumisen vaiheessa. Urarutiinin murtumiseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi kriisi työssäjaksamisessa tai oppilaiden oppimisen haasteet. Tutkiskelun vaiheessa opettajat ovat harkinneet erilaisia vaihtoehtoja opettajana kehittymiseen, kuten oppilaslähtöisemmän tyylin tai projektityöskentelyn kokeilemista, oman toiminnan muuttamista tai positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta. Tämän jälkeen he tekivät näitä kokeiluja. Muut kokeilut eivät tuottaneet haluttua tulosta ja valinnan vaiheessa ne hylättiin. Kaikki opettajat kuitenkin lopulta päätyivät positiivisen pedagogiikan kokeiluun ja tekivät valinnan positiivisen pedagogiikan omaksumisesta. Se johti uusien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimiseen. Lopulta opettajat ovat vakiintuneet, jolloin itseluottamus on palannut, epävarmuus kadonnut ja luottamus omaan kykyyn omaksua uusia rooleja lisääntynyt.

Clarke & Hollingsworth (2002), Guskey (2002) sekä Desimone (2009, 2011) ovat luoneet teorioita oppilaiden oppimistulosten vaikutuksesta opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Mallit eroavat sen mukaan, muuttuvatko opettajan ajatukset, uskomukset ja asenteet ennen (Desimone, 2009, 2011) vai jälkeen (Guskey, 2002), kun oppilaiden oppimistuloksissa tapahtuu parannuksia ammatillisen kehittymisen myötä tapahtuneen muutoksen jälkeen. Clarken & Hollingsworthin (2002) mallin mukaan nämä asiat tapahtuvat vuorovaikutuksessa, eikä voida erottaa kumpi tapahtuu ensin. Vuoristoradan

läpikäyneiden opettajien tarinoista paistaa se, että positiivista pedagogiikkaa on lähdetty kokeiluluontoisesti testaamaan luokassa tai opettajat ovat nähneet toisen opettajan toteuttavan positiivista pedagogiikkaa. Kun se onkin toiminut, opettajien ajatukset, asenteet ja uskomukset ovat muuttuneet lopullisesti. Kuitenkin jo ennen tätä on tarvittu uskoa positiivisen pedagogiikan toimivuudesta, koska opettajat ovat vapaaehtoisesti ottaneet sen osaksi omaa opetusta. Pääasiassa opettajien prosessit viittaavat Guskeyn (2002) malliin, mutta tekijät ovat kuitenkin vuorovaikutuksessa keskenään, kuten Clarken & Hollingsworthin (2002) mallissa.

Avidov-Ungarin (2016) Ammatillisen kehittymisen motivaation ja pyrkimysten mallissa on kaksi motivaation lähdettä (sisäinen ja ulkoinen) sekä kaksi pyrkimysten tyyppiä (lateraalinen ja vertikaalinen). Tämän tutkimuksen kaikki opettajat olivat sisäisesti motivoituneita ammatilliseen kehittymiseen ja positiivisen pedagogiikan omaksumiseen. Opettajien motivaation lähteinä oli esimerkiksi halu tarjota oppilaille parempaa opetusta, tyytymättömyys omaan opettajuuteen ja jaksamisen parantaminen. Tasaiset kehittyjät eivät juuri kuvanneet motivaation lähteitä, koska he kokivat, että heille positiivinen pedagogiikka ei ole tuonut merkittävää ammatillista kehittymistä. Yksi opettajista myös kuvasi, että ilmapiirissä, jossa kaikki pyrkivät toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa, olisi noloa toimia sitä vastaan. Tässä oli viitteitä ulkoisesta motivaatiosta, mutta opettajan tarinassa oli myös sanoitettu sisäistä motivaatiota. Opettajien tarinoiden perusteella he pyrkivät lateraaliseen kehitykseen eli laajentamaan tietojaan, osaamistaan ja vastuun laajuuttaan nykyisessä roolissa. Opettajat halusivat kehittää omaa ammattitaitoaan, mutta kukaan ei osoittanut merkkejä siitä, että he haluaisivat edetä urallaan ylöspäin positiivisen pedagogiikan omaksumisen avulla.

Tynjälän (2008) integratiivisen pedagogiikan mallin mukaan ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan teoreettista tietoa, käytännön tietoa, refleksiivistä tietoa ja sosiokulttuurista tietoa. Opettajat ovat saaneet teoreettista tietoa koulutuksista ja materiaaleista. Käytännöllistä tietoa puolestaan opettajat ovat kehittäneet positiivisen pedagogiikan kokeilujen ja muiden opettajien

toiminnan seuraamisen kautta. Reflektointi on itsesäätelytaidon perustana (Tynjälä ym., 2016). Opettajat kertoivatkin, että reflektointi on ollut merkittävä tekijä positiivisen pedagogiikan omaksumisen prosessissa. Sosiokulttuurinen tieto on Tynjälän ja kollegoiden (2016) mukaan julkilausumattomia sääntöjä ja erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Kenties tämän julkilausumattomuuden vuoksi tämä tiedon osa-alue ei näkynyt kovin voimakkaasti opettajien tarinoissa. Yksittäisten opettajien tarinoista pystyi kuitenkin nostamaan sosiokulttuurisen tiedon muotoja. Eräs opettaja esimerkiksi mainitsi sitä, miten ”noloa” olisi olla toteuttamatta positiivista pedagogiikkaa yhteisössä, jossa muut noudattavat sen periaatteita. Emotionaaliseen tasoon kuuluvat muun muassa henkilökohtaiset arvot (Tynjälä ym., 2016). Opettajien tarinoissa arvot olivat merkittävässä roolissa positiivisen pedagogiikan omaksumisessa.

Opettajan urakehityksestä ovat tehneet malleja esimerkiksi Christensen (1992) ja Huberman (1995). Mallit kuvaavat opettajan urakehitystä uran alusta sen päättymiseen asti. Tämän tutkimuksen kaikki opettajat olivat olleet jo useammasta vuodesta kymmeneen vuosiin opettajan työssä. Voisikin todeta, että kaikki ovat jo käyneet läpi ammattiin perehtyneisyyden kauden (Fessler & Christensen, 1992) sekä vakiintumisen vaiheen (Huberman, 1995). Koska opettajat ovat lähteneet positiivisen pedagogiikan matkaan mukaan, he ovat uuden kokeilun vaiheessa (Fessler & Christensen, 1992). Mallit eroavat vaiheidensa lisäksi siten, että Hubermannin (1995) mallissa urakehitys on jatkuvaa ja suoraviivaista, eli mahdollisuutta tasaisuudelle tai taantumiselle ei ole. Fesslerin ja Christensenin (1992) mallissa taas ammatillinen kehittyminen nähdään kehämäisenä ja ei-lineaarisenä prosessina. Tämän tutkimuksen opettajien ammatillinen kehittyminen oli suurimmalla osalla vaihtelevaa ala- ja ylämäkeä. Opettajat kokivat alamäissä sekaannusta omasta opettajuudesta tai hankaluuksia hallita positiivisen pedagogiikan mukaista opetusta. Nämä ovat selviä taantumisen kausia. Tasaiset kehittyjät kokivat myös tasaisuuden kausia, eivätkä he kokeneet merkittäviä kehittymisen kausia. Fesslerin & Christensenin (1992) malli sopisikin ehkä paremmin kuvaamaan tämän tutkimuksen opettajien kehittymistä.

## 5.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tietojen vakautta eri olosuhteissa ajan kuluessa (Elo ym., 2014). Luotettavuuteen liittyviä käsitteitä ovat validiteetti, uskottavuus, yleistettävyyys, siirrettävyys, toistettavuus, evokatiivisuus ja triangulaatio, joiden avulla arvioin tämän tutkimuksen luotettavuutta. Validiteetin käsite koskee tutkimuksen pätevyyttä eli tutkimuksen toteuttamisen perusteellisuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tähän liittyy myös tutkimuksen toistettavuuden käsite eli onko tutkimuksen vaiheet selitetty niin yksinkertaisesti kuin mahdollista (Eskola & Suoranta, 1996). Olen kuvannut kaikki menetelmävaiheet tarkasti sekä perustellut tekemäni valinnat huolellisesti ja teoriaan pohjautuen. Lisäksi kävin läpi Elon ja kollegoiden (2014) tekemän tarkistuslistan, jossa oli runsaasti kysymyksiä tutkimusjoukon, aineistonkeruumenetelmän ja analyysimenetelmän valitsemiseen sekä analyysiin, tulkintaan ja tulosten raportoimiseen liittyviin kysymyksiin. Lukijan pitäisi pystyä seuraamaan päättelyä, mitä Eskola & Suoranta (1996) pitää yhtenä luotettavuuden kriteerinä.

Tutkimuksen toistamisen pitäisi siis teknisesti olla mahdollista, mutta tulokset voisivat silti poiketa tästä tutkimuksesta. Laajempi otos voisi vastaisi yleistettävimmän opettajien ammatillisen kehittymisen kokemuksiin positiivisen pedagogiikan matkalla, mutta tarinat ovat ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia, joten jokainen tarina on väistämättä erilainen. Toki tutkimuksen perusteella muodostettiin kaksi yleisluontoista tyyppiä, jotka todennäköisesti vastaavat melko hyvin kahta ääripäätä ammatillisen kehittymisen prosesseista. Narratiivisen tutkimuksen tavoite ei kuitenkaan ole yleistettävä tieto, vaan ilmiön syvällinen ymmärtäminen (Patton, 2015). Tämä tutkimus pyrki syventymään opettajien ammatilliseen kehittymiseen positiivisen pedagogiikan matkalla ja mielestäni pääsin opettajien tarinoiden ja kahden eri analyysiprosessin kautta melko hyvin kiinni opettajien ajatteluun ja näkökulmiin.

Validiteetin käsite liittyy myös siihen, ovat tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset "oikeita" (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Toisin



sanoen tutkijan on tarkistettava, vastaavatko tutkittavien käsitykset hänen tulkintaansa (Eskola & Suoranta, 1996). Otin huomioon tulkintaan liittyvät haasteet siten, että pyrin analyysissä säilyttämään tutkittavien sanomat mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Muokkasin tutkittavien tarinoita lähinnä selkeämpään muotoon, mutta kiinnitin tarkasti huomiota siihen, että sanoma muuttuisi mahdollisimman vähän. Ymmärrän kuitenkin sen, että tutkittava ilmiö ei koskaan välity tutkijalle täysin sellaisena kuin tutkittava on yrittää välittää (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkimuksen laatua voidaan tarkastella myös evokatiivisuuden näkökulmasta. Evokatiivisuus tarkoittaa tutkimuksen pyrkimystä saada lukija katselemaan maailmaa uudella tavalla, sekä herättää tunteita ja mielikuvia lukijassa (Heikkinen ym., 2007). Opettajat jakoivat kirjoitelman muodossa henkilökohtaisia asioita itsestään avoimesti ja se antaa tutkimukseen intiimiyden tuntua. Halusin, että opettajien ääni tulee kuuluviin mahdollisimman aidosti ja tästä syystä lisäsin tutkimukseen runsaasti aineistolainauksia alkuperäisessä muodossaan. Tarkastelin jokaisen opettajan kertomusta myös ainutlaatuisena kokonaisuutena ja pyrin löytämään jokaisesta tarinasta ydinsanoman. Uskoisin, että tämä välittyy myös tutkimuksen lukijalle ja saavuttaa täten evokatiivisuuden tavoitteen.

Triangulaatio voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että useampi tutkija on mukana tutkimuksessa tai tutkii samaa ilmiötä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tein tutkimusta yhdessä toisen opiskelijan kanssa aineistonkeruuseen asti. Keskustelimme runsaasti yhdessä eri vaiheisiin liittyvistä valinnoista, päätöksistä ja rajoituksista. Tosin olemme molemmat tutkijoina aloittelijoita ja kokemattomat tutkijat eivät välttämättä kykene tekemään järkevimpiä valintoja, koska ei heillä ole riittäviä tietoja ja taitoja (Elo ym., 2014). Uskon silti, että jaettu asiantuntijuus paransi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimus on toteutunut tavoitteen mukaisesti, sillä pääsin tutkimaan sellaisen opettajien ammatillista kehittymistä, jotka ovat omaksuneet positiivisen pedagogiikan periaatteita opetukseensa. Sain vastaukset molempiin

tutkimuskysymyksiini koskien ammatillisen kehittymisen edellytyksiä ja tukikeinoja sekä ammatillisen kehittymisen polkuja positiivisen pedagogiikan matkalla. Mielestäni valitsemani menetelmät sopivat hyvin molempien teemojen tutkimiseen ja tulokset sekä antoivat uutta tietoa että vahvistivat olemassa olevaa tutkimustietoa. Ammatillisen kehittymisen edellytysten ja tukitoimien kohdalla tulokset vahvistivat aiheen aikaisempia tutkimustuloksia ja ammatillisen kehittymisen polut tyyppineen tuottivat uutta tietoa positiivisen pedagogiikan kentälle.

Juonianalyysi sopi mielestäni hyvin ammatillisen kehittymisen polkujen kartoittamiseen. Sen avulla voisikin tutkia lisää ja eri näkökulmista ammatillisen kehittymisen prosesseja. Tämä tutkimus toi mielestäni hyvää pohjaa sille, miltä positiivisen pedagogiikan omaksuminen näyttää ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimusjoukko oli kuitenkin pieni, joten olisi mielenkiintoista tietää millaisia juonikulkuja muodostuisi erilaisella tutkittavien kokoonpanolla. Samalla voisikin testata, miten tutkittavat jakaantuisivat Tasaiset kehittyjät-Vuoristoradan läpikäyneet kehittyjät-akselilla tai löytyisikö kehittyjille uusia tyyppisiä. Käytännössä jos työyhteisön jäsenet voisivat tunnistaa opettajien eri vaiheita ammatillisessa kehityksessä, tukea olisi helpompi kohdistaa enemmän sitä tarvitseville. Tasaiset kehittyjät tuntuivat pärjäävän paremmin itsenäisesti, kun taas Vuoristoradan läpi kulkeneet tarvitsivat tukea erityisesti silloin, kun juonikulku meni alaspäin. Olisi hyvä, jos opettajat itsekin tunnistaisivat näitä erilaisia ammatilliseen kehittymiseen kuuluvia vaiheita, jolloin myös tuen tarpeen huomaaminen olisi helpompaa.

Tämän tutkimuksen vahvuutena on huolellinen pohjatyö. Perehdyin todella kattavasti ja monipuolisesti tutkimuskirjallisuuteen, josta vähitellen lähdin rajaamaan aihettani. Teoria ohjasi aineistonkeruuta ja aineisto tarkensi teorian sisältöä. Käytin myös sisällönanalyysin luokkien muodostamisessa apuna tutkimuskirjallisuutta ja hyödynsin tutkimusteoriaa tuloksista tehtyjen päätelmien muodostamiseen. Eskola & Suoranta (1996) kutsuu vahvistavuudeksi sitä, kun tulkinnat saavat tukea toisista samaa ilmiötä tarkastelluista tutkimuksista. Olikin mielenkiintoista, kun teorian pohjalta kerätyt ammatillisen

kehittymisen edellytykset ja tukikeinot löytyivät melko vastaavina opettajien tarinoista. Tutkimuksessa tuli samalla ikään kuin testattua aiempaa teoriaa.

Mietin kuitenkin, että kuinka paljon asetetut apukysymykset vaikuttivat opettajien tarinoihin. Apukysymysten yhteydessä oleva teoriakooste ammatillisen kehittymisen edellytyksistä ja tukitoimista saattoi johdatella ja ohjata opettajia niiden suuntaan. Laitoimme koosteen kuitenkin sen vuoksi, että opettajat eivät välttämättä koskaan ennen olleet ajatelleet näitä teemoja sen enempiä, jolloin kirjoituksen anti olisi voinut jäädä paljon pienemmäksi, vaikka kyseiset teemat olisivatkin olleet opettajille merkittäviä. Onkin vaikea sanoa, millainen vaikutus tukimateriaalilla oli opettajien tarinoihin, mutta se luultavasti vaikutti opettajien vastauksiin. Toinen rajoitus tässä opinnäytetyössä on se, että päätimme jakaa gradun kahtia kesken kaiken. Tämä luonnollisesti aiheutti muutoksia suunnitelmiin ja gradulle piti etsiä uusi suunta. Myös muokkauksia jouduttiin tekemään jo kirjoitettuun tekstiin. Uskon kuitenkin, että gradujen jakaminen sai aikaan lopulta kaksi selkeämpää opinnäytetyötä.

### 5.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus antaa tietoa positiivisen pedagogiikan yhteydessä olevista ammatillisen kehittymisen edellytyksistä, tukikeinoista ja prosesseista. Yritin kirjallisuuteen perehtyessäni löytää ammatilliseen kehittymiseen liittyviä prosessimalleja, mutta niitä löytyi vain joitakin, ja ne olen esitellyt tässä työssä. Etsin suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia, mutta löytämäni mallit olivat tehty reippaasti ennen 2010-lukua. Löysin Hallin (1986) luoman Model of midcareer subidentity development -mallin, jossa on käyty läpi vaiheet, joiden kautta ammatillinen kehittyminen etenee. Ruohotie (2002) hyödynsi kyseistä mallia omassa kirjassaan, mutta mallia ei ole päivitetty sen jälkeen. Muun muassa Christensen (1992) ja Huberman (1995) ovat tutkineet opettajan uran mittaisen ammatillisen kehittymisen malleja, mutta niissä ei oteta huomioon ammatillisen kehittymisen pienempiä pyrähdyksiä työuralla, mitä esimerkiksi positiivisen pedagogiikan omaksuminen tai erilaiset opettajuuden kriisit voivat

aiheuttaa. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin kehittää ammatillisen kehittymisen prosessimalleja ajankohtaiseen muotoon, joka huomioi nykypäivän ja tulevaisuuden ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat ilmiöt.

Kuten johdannossa totesin, ammatillisen kehittymisen merkitys koulutuksen parantamisessa on todistettu lukuisissa tutkimuksissa (mm. Desimone, 2011; Guskey, 2002; Postholm, 2012; 2018). Tämän vuoksi ammatillista kehittämistä pitäisi tutkia lisää, esimerkiksi positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Mielestäni olisi tärkeää, että ammatillisen kehittymisen edellytysten parantamiseen ja tukikeinojen lisäämiseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota työelämässä. Vaikka tässä tutkimuksessa opettajien työyhteisö oli pääasiassa tukeva, reflektointiin oli mahdollisuuksia, resursseja oli riittävästi sekä kehittymistä haittaavia tekijöitä oli vähän, esimerkiksi Tynjälä (2008) huomauttaa, että työpaikoissa on merkittäviä eroja siinä, miten ne tukevat ammatillista kehittymistä.

## LÄHTEET

Aineistohallinnan käsikirja. (julkaisuaika tuntematon). *Aineistohallinnan suunnittelu*. Haettu 3.4.2023 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/>

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>

Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. SAGE.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10–20.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and teaching, theory and practice*, 22(6), 653–669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>

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. DOI:

<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Bolton, G., & Shuttle, P. (2011). *Write Yourself: Creative Writing and Personal Development*.

Borko, H., Jacobs, J. K. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*.

[https://www.researchgate.net/publication/242071048\\_Contemporary\\_approaches\\_to\\_teacher\\_professional\\_development](https://www.researchgate.net/publication/242071048_Contemporary_approaches_to_teacher_professional_development)

Castro Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European journal of teacher education*, 40(4), 505–520.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and teacher education*, 61, 189-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- Coenen, L., Schelfhout, W., & Hondeghem, A. (2021). Networked Professional Learning Communities as Means to Flemish Secondary School Leaders' Professional Learning and Well-Being. *Education sciences*, 11(9), 509. <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Taylor & Francis.
- Desimone L., Smith T., Phillips K. (2013). Linking student achievement growth to professional development participation and changes in instruction: A longitudinal study of elementary students and teachers in Title I schools. *Teachers College Record*, 115(5), 1-46.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38 (3), 181-199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23 (4), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215824401452263. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E., Heikkinen, H. L. T., & Syrjälä, L. (2014). *Narrative Pedagogies for Peer Groups*. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022011>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. 26–49.
- Euroopan komissio. (2013). The Teaching and Learning International Survey – TALIS 2013. [https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)
- Fessler, R. & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid L., & McKinney S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education* 33(2): 153–169.
- Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social research reports*, 26, 82.
- Garet, M. S., & u.a. (2001). What makes professional development effective?: Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gergen, K. & Gergen, M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in experimental social psychology*, 17–56.

- Graneheim, U. H., Lindgren, B., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta kappan*, 84(10), 748–750. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170308401007>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381–391. DOI: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Günther, K. & Hasanen, K. Tyypittely. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 3.5.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Heikkinen, H.L.T. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä teoksessa Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>
- Heikkinen, H. L. T., & Syrjälä, L. (2002). *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (1999). Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. 47–63.



Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470–476.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000705>

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. Teoksessa T.R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 193–224.

Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2013). Forming a change environment to encourage professional development through a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 36, 153–165.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.009><https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.009>

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, 37(2), 177–179.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>

Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä teoksessa Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.

Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Pietilä, A., & Länsimies-Antikainen, H. (2008). *Etiikkaa monitieteisesti: Pohdintaa ja kysymyksiä = Multidisciplinary ethics : discussion and questions*. Kuopion yliopisto.

Hänninen, V. (2004). A model of narrative circulation. *Narrative inquiry : NI*, 14(1), 69–85. <https://doi.org/10.1075/ni.14.1.04han>

Hänninen, V., Valkonen, J., & Koski-Jännes, A. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative Interviewing. In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*, 57–74. London: SAGE.

Joronen, L. (1993). *Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa: Tutkimus ammatillista kasvua tukevista organisaation kasvuedellytyksistä ja niiden*

*edellyttämistä johtamistaidollisista valmiuksista naisnäkökulma huomioon ottaen.*  
Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus.

Jyväskylän yliopisto. (2022). *Tallentaminen, jakaminen ja pääsynhallinta.* Haettu 24.5.2023 osoitteesta

<https://openscience.jyu.fi/fi/tutkimusdata/tutkimusaineistojen-hallinta/tallennus-jakaminen-ja-paasynhallinta#autotoc-item-autotoc-0>

Jyväskylän yliopisto. (2023). *Tietosuojaohjeet tutkijoille.* Haettu 24.5.2023 osoitteesta <https://openscience.jyu.fi/fi/tutkimusdata/tutkimusaineistojen-hallinta/tallennus-jakaminen-ja-paasynhallinta#autotoc-item-autotoc-0>

Kallinen, T. & Kinnunen, T. *Etnografia.* Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 13.3.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>

Kautto-Koivula, K. (1993). *Degree-oriented professional adult education in the work environment: A case study of the main determinants in the management of a long-term technology education process.* University of Tampere.

Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina* teoksessa Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Kumpulainen, K. (2014). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Positiivisen psykologian voima.*

Kuusela, P. (2000). *Elämänmuutos ja sisäisen tarinan rakentaminen.* *Yhteiskuntapolitiikka*, 65(2), 177–179.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). *Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents,*

and Learning Outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111–1150.

<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

Körkkö, M., Kotilainen, M., Toljamo, S., & Turunen, T. (2022). Developing teacher in-service education through a professional development plan: Modelling the process. *European journal of teacher education*, 45(3), 320–337.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827393>

Lange T. & Meaney T. (2013). Professional development facilitators: Reflecting on our practice. *Professional Development in Education* 39(4): 531–549.

Löytönen, T. (julkaisuaika tuntematon). *Narratiivinen tutkimusote*. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen.

Teatterikorkeakoulu. Haettu 1.4.2023 osoitteesta

<https://www.xip.fi/tutkija/0402.htm>

Manka, M. (1999). *Toptiimi: Kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia : toimintatutkimus broilertehtaan transformaatioprosessista, tiikerinloikalla ja kukonaskelin*. Tampereen yliopisto.

Martin, A. (2021). "Draw with words, write myself": Supporting teachers' professional development in creative writing communities. University of Jyväskylä.

Martin, A., M. Tarnanen, and P. Tynjälä. (2018). "Exploring Teachers' Stories of Writing: A Narrative Perspective." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 24 (6): 690–705.

Meerkerk, E. v. (2017). Teacher Logbooks and Professional Development. A Tool for Assessing Transformative Learning Processes. *International journal of qualitative methods*, 16(1), <https://doi.org/10.1177/1609406917735255>

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. laitos.). International Methelp.

Morgan, C., Neil, P., & Carol, M. (2004). *Continuing Professional Development for Teachers: From Induction to Senior Management*.

<https://doi.org/10.4324/9780203416785>

Mykkänen, J., Eerola, P., Forsberg, H., Autonen-Vaaraniemi, L., laitos, K., Education, D. o., . . . Education, E. C. (2017). Fathers' narratives on support and agency: A case study of fathers in a Finnish child welfare NGO. Routledge.

- Mykkänen, J. (2010). Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 382.
- Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina: Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365-384.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.  
<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Oplatka, I. (2001). Building a Typology of Self-Renewal: Reflection Upon-Life Story Research. *The Qualitative Report*, 6(4), 1-18.  
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2001.1993>
- Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (Eds.) (2016). *Writing for professional development*. Leiden: Brill.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Patricia I. Fusch & Lawrence R. Ness. (2015). Are We There Yet? Data Satur et? Data Saturation in Qualitativ ation in Qualitative Resear e Research. *Walden Faculty and Staff Publications*. 455.  
<https://scholarworks.waldenu.edu/facpubs/455>
- Pitkänen, P. k. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi*. Jyväskylän yliopisto.
- Polkinghorne, D. E. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.  
<https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>

- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of teacher education*, 70(5), 441–452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and teacher education*, 68, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In *Teachers' professional development*. 97–121. Brill. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789462095366/BP000008.xml>
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere University Press, 26–47.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 28.3.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>
- 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>
- Sharma, P., & Pandher, J. S. (2018). Teachers' professional development through teachers' professional activities. *The journal of workplace learning*, 30(8), 613–625. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2018-0029>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Smith, B. (2016). *Narrative analysis. Analysing qualitative data in psychology*, 2, 202–221.

Stenberg, K. (2011). *Working with identities: promoting student teachers' professional development*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 321.

Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice* 11 (3), 331–346. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.490698>

Thoonen, E. E., Slegers, P., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijssels, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, 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> [Open Access](#)

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. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 124–127. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93812>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. 64–84. Lapland University Press.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Via-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin*, 2014, Vol. 24, No. 1. Niilo

Mäki -säätio. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo\\_Malmivaara-ym.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf)

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S-K. & Jäppinen, S. (toim.) 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Vuori, J. *Aineiston tuottaminen*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 12.2.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Vuorinen, K. (2023). *Positiivinen pedagogiikka tuo esiin potentiaalin meissä kaikissa*. <https://kaisavuorinen.com/positiivinen-pedagogiikka/>

Vuorinen, K. (2022). *Character strength interventions: Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8093-3>

Zulfikar, T., & Mujiburrahman. (2018). Understanding own teaching: Becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective practice*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1295933>

## LIITTEET

### Liite 1. Aineistonkeruun tehtävänanto

Sinulla on noin tunti aikaa kirjoittaa tarina, jossa pohdit omaa kasvua positiivisen pedagogiikan harjoittajaksi. Ensimmäiset 10-15min on varattu suunnittelulle, jossa voit hyödyntää itsellesi sopivia jäsentelyn keinoja (esim. ranskalaisia viivoja, visuaalisia keinoja). Pyri vastaamaan tarinassasi seuraaviin kysymyksiin:

- Mistä kiinnostuksesi positiivista pedagogiikkaa kohtaan sai alkunsa? Miten päädyit toteuttamaan positiivista pedagogiikkaa?
- Millaisia vaiheita kasvuprosessissasi on ollut? (huippuhetkiä, käännekohtia, haasteita tms.)
- Mitkä tekijät ovat tukeneet kasvuasi?
- Miten positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessasi?
- Onko positiivisen pedagogiikan omaksuminen vaikuttanut ammatilliseen identiteettiisi? Miten?