

**OPETTAJIEN KERTOMUKSIA OPPIMISEN VAIKEUKSIENSA
MERKITYKSISTÄ AMMATTI-IDENTITEETILLEEN**

Nelli Gröhn & Veera Hautaniemi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Gröhn, Nelli & Hautaniemi, Veera. 2024. Opettajien kertomuksia oppimisen vaikeuksiensa merkityksistä ammatti-identiteetilleen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 65 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kertomuksia heidän oppimisen vaikeuksiensa merkityksistä ammatti-identiteetilleen. Aihe on tärkeä moninaisen opettajuuden näkyväksi tekemisen sekä oppimisen vaikeuksiin liittyvien stigmojen rikkomisen kannalta. Ammatti-identiteetin rakentumista käsitellään suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin. Tarkastelussa hyödynnetään Korthagenin (2004) teorian pohjalta muodostettua mallia opettajuuden osatekijöistä. Opettajan ammatti-identiteetin käsitetään tutkimuksessa rakentuvan läpi elämän sekä olevan erottamaton osa identiteettiä.

Tutkimus on luonteeltaan narratiivinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää opettajaa, joilla oli oppimisen vaikeus: lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus tai ADHD. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin narratiivien analyysia, joka koostui kahdesta päävaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa hyödynsimme Lieblichin ym. (1998) kategorista sisällönanalyysia ja toisessa vaiheessa Riessmanin (2008) temaattista analyysia.

Opettajien kertomuksissa korostuivat tyhmyyden kokemukset, jotka olivat usein alkaneet lapsena ja jatkuneet pitkälle aikuisuuteen rakentaen ammatti-identiteettiä. Diagnoosin ja oikeanlaisen tuen saamisen myötä opettajat hyväksyivät vaikeutensa osaksi itseään sekä pystyivät näkemään sen myöhemmin työssään vahvuutena. Osa opettajista jakoi avoimesti tietoa vaikeudestaan työyhteisössä, kun taas osa ei halunnut kertoa siitä kollegoilleen stigmatisoinnin pelossa. Ympäristön rooli oli opettajien kertomuksissa merkittävä haasteiden näyttäytymisen, niiden hyväksymisen ja avoimuuden osalta.

Asiasanat: opettaja, oppimisen vaikeus, ammatti-identiteetti

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 OPETTAJUUS	6
2.1 Opettajuuden osatekijät	6
2.2 Ympäristön merkitys opettajuudelle	10
2.3 Opettajan ammatti-identiteetti.....	12
3 OPETTAJAN OPPIMISEN VAIKEUDET	16
3.1 Oppimisen vaikeuden määritelmä	16
3.2 Opettajien kokemuksia oppimisen vaikeuksistaan	17
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
5.1 Narratiivinen tutkimusote	20
5.2 Tutkimukseen osallistujat	22
5.3 Tutkimusaineiston keruu	22
5.4 Aineiston analyysi	23
5.5 Eettiset ratkaisut	29
6 TULOKSET	31
6.1 Oppilaana – omat koulukokemukset ja suhde opettajiin	31
6.2 Opettajana – ammatti-identiteetti ja suhde oppilaisiin	35
6.3 Kollegana – ammatti-identiteetti ja suhde työyhteisöön	38
6.4 Yhteenveto	41
7 POHDINTA	45
7.1 Tulosten tarkastelu	45
7.2 Tutkimuksen arviointi	47
7.3 Jatkotutkimusaiheet ja yhteiskunnallinen merkitys	49
8 LÄHTEET	51
9 LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Opettajat ovat oppimisen ammattilaisia, mutta entä, jos opettajalla itsellään on oppimisessa haasteita? Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, millaisia merkityksiä oppimisen vaikeuksilla on ollut opettajan ammatti-identiteetille. Aihe on ajankohtainen, sillä oppimisen vaikeuksien tukemisen tarve on lisääntynyt, ja oppimisen vaikeuksia havaitaan yhä enemmän (Aluehallintovirasto, 2022). Tutkimusten mukaan oppimisen vaikeudet eivät poistu aikuisuudessa, vaan voivat aiheuttaa erilaisia haasteita arjessa (Ahonen ym., 2019b; Korkeamäki, 2010). Tämän vuoksi koemme tärkeäksi ymmärtää opettajia, joilla on oppimisen vaikeuksia.

Opettajan rooli on perinteisesti nähty tiedon ja oppimisen jakajana oppilaille eli kasvatus, koulutus ja opettaminen ovat olleet opettajan tehtäviä. Oppimiskeskeisyys tai niin sanottu oppimistuminen (learnification) puolestaan korostaa oppimista ja oppilaan roolia oppijana, jolloin opettajan työ nähdään opettamisen sijaan ennen kaikkea oppimisen ohjaajana ja kanssaoppijana (Biesta, 2021). Jos ainoastaan oppiminen on koulun ja koulutuksen keskiössä, millaista ammatti-identiteettiä rakentaa opettaja, jolla on nimenomaan oppimisessa haasteita?

Haluamme ymmärtää, miten opettajan oppimisen vaikeus on näyttäytynyt hänen elämänsä eri vaiheissa ja miten muut, esimerkiksi kollegat sekä esimiehet ovat suhtautuneet opettajan oppimisen vaikeuteen opettajien kertomana. Aiemmistä tutkimuksista on selvinnyt, että monet opettajat eivät halua tuoda ilmi oppimisen vaikeuttaan, sillä he pelkäävät tulevansa stigmatisoiduiksi sekä menettävänsä ammatillisen uskottavuutensa (Ferri ym., 2001; Valle ym., 2004). Oppimisen vaikeuksiin liittyvä stigma eli kielteinen mielikuva (Franklin ym., 2021; Kaltiala-Heino ym., 2001) valitettavasti vielä tänäkin päivänä näkyy opettajien keskuudessa muun muassa syrjintänä. Haluamme tutkimuksessamme rikkoa tätä stigmaa tuomalla esiin opettajien kokemuksia omista oppimisen

vaikeuksistaan sekä samalla lisätä tietoa oppimisen vaikeuksien sosiaalisesta näkökulmasta.

Oppimisvaikeuksien tutkimusta on tehty pääosin lääketieteen ja psykologian näkökulmasta, ja oppimisen vaikeuksiin liittyvät sosiaaliset tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Shifrer, 2013). Sosiologinen tutkimus pitää oppimisvaikeuksien lääketieteellis-psykologista diagnosointia ongelmallisena, sillä se sijoittaa ongelmat yksilöön eikä yhteiskuntaan (ks. Ecclestone & Brunila, 2015; Shifrer, 2013; Thomas, 1999). Ymmärrämme tutkimuksessamme oppimisen vaikeudet bio-sosiaalisina: biologiset ja sosiaaliset tekijät toimivat vuorovaikutuksessa keskenään sekä näkyvät erilaisissa sosiokulttuurisissa prosesseissa (Thomas, 1999). Toisin sanoen oppimisen vaikeuksien vuoksi yksilö ei suoriudu (sosiaalisen) ympäristön odotusten mukaisesti.

Tutkimuksessamme lähtökohtana on ajatus siitä, että oppimisen vaikeus on yksilön identiteettiä muovaava tekijä, minkä vuoksi painotamme opettajan ammatti-identiteettiä suhteessa hänen oppimisen vaikeuteensa sekä ympäristöönsä. Käsitämme ammatti-identiteetin eli sen, millainen suhde opettajalla on työhönsä, olevan erottamaton osa identiteettiä (Korthagen, 2004). Oppimisen vaikeuksien merkityksiä opettajan ammatti-identiteetille on tutkittu aikaisemmin vain vähän (Burns, 2015), minkä vuoksi tutkimuksemme tarjoaa tärkeää lisätietoa aiheesta. Narratiivinen lähestymistapa on valittu tutkimukseen, koska narratiivien eli kertomusten kautta ihminen rakentaa identiteettiään (Heikkinen, 2005; Yrjänäinen & Ropo, 2013).

2 OPETTAJUUS

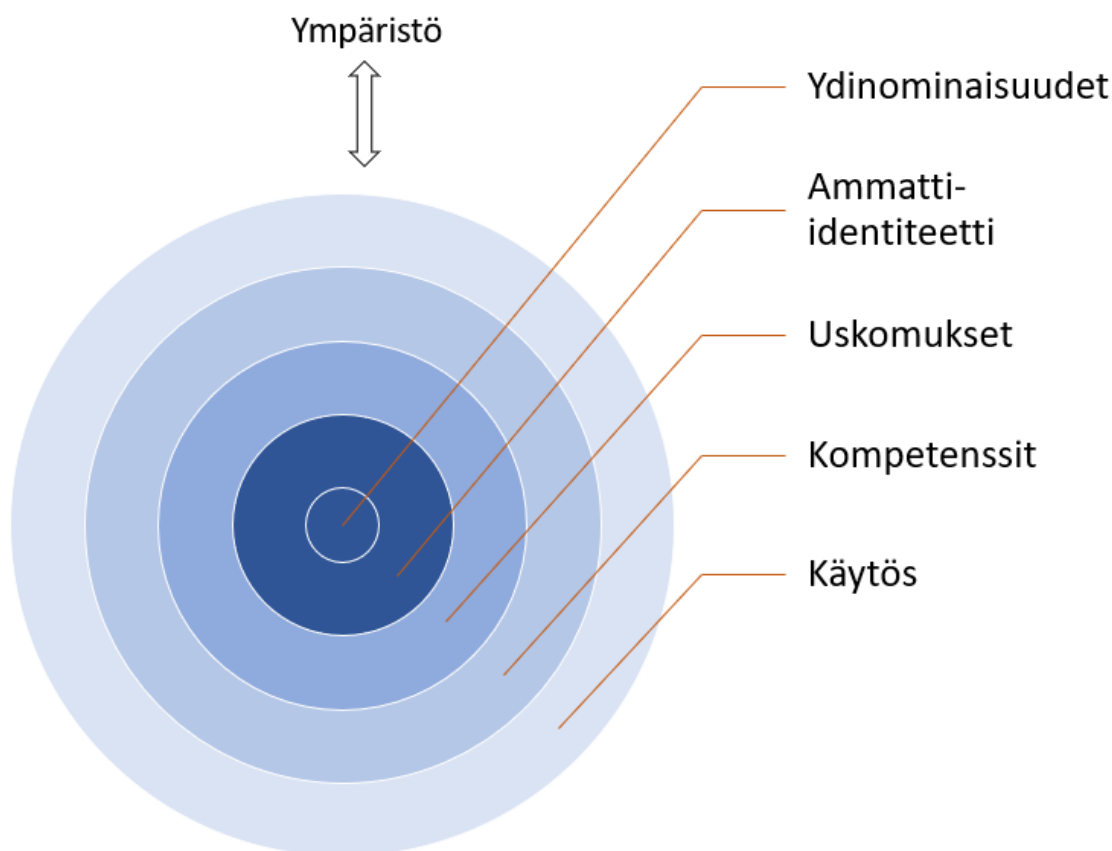
Tutkittaessa sitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat oppimisen vaikeudelleen osana opettajuuttaan, on syvennyttävä ensin opettajuuteen käsitteenä. Opettajuuden määrittelyminen on haastavaa, koska sitä voidaan lähestyä lain ja opetussuunnitelman, eettisyyden sekä opettajankoulutuksen näkökulmista (Laine, 1998) vain muutamia esimerkkejä mainitaksemme. Käsitteeseen opettajuudesta vaikuttavat Laineen (1998) mukaan muun muassa kulttuuri, aika, muut ammattilaiset, oppilaat sekä vanhemmat. Myös Fornaciarin (2021) mukaan opettajuutta määritellään suhteessa aikaan ja sen ilmiöihin sekä ympäristöön. Tänä päivänä oppimistumisen myötä opettajan rooli on muuttunut enemmän oppimisen ohjaajaksi (Biesta, 2021).

2.1 Opettajuuden osatekijät

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja opettajaan (Laine, 1998). Korthagen (2004) on tutkinut, millaisista asioista hyvä opettajuus koostuu. Muutos oppimiskeskiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija ymmärretään aktiivisena ja sosiaalisena toimijana haastaa entisestään opettajan roolia (Biesta, 2021; Korthagen & Vasalos, 2005). Näihin haasteisiin vastatakseen Korthagen (2004; Korthagen, 2014) on luonut opettajuuden sipulimallin, jonka tarkoituksena on toimia opettajan oman reflektion ja kehittymisen työkaluna (Korthagen, 2004; Korthagen, 2014). Myöhemmin Salo (2016) on tehnyt Korthagenin (2004) mallia mukailleen suomenkielisen kaavion, jossa opettajuuden eri tekijät on kuvattu kehämäisesti. Kuvioon 1 olemme luoneet tähän tutkimukseen soveltuvan sipulimallin *opettajuuden osatekijät* mukailleen Korthagenia (2004) sekä Saloa (2016). Korthagenin (2004) mukaan sipulimallin kerrokset voivat vaikuttaa toisiinsa uloilmalta osalta sisimpään tai päinvastoin, mikä osoittaaakin opettajuuden tekijöiden kompleksisuuden. Tästä syystä, on tärkeää käsitellä jokaista kerrosta sekä pohtia niiden yhtymäkohtia muihin kerroksiin.

Kuvio 1

Opettajuuden osatekijät



Uloin kerros eli ympäristö (kuvio 1) kattaa kaiken, mitä opettaja kohtaa itsensä ulkopuolella, jonka vuoksi se on kuviossa kuvattu erillisenä (Korthagen, 2014). Opettajaan siis vaikuttavat esimerkiksi kollegat, esimies, oppilaat ja vanhemmat, kuten myös koulukulttuuri sekä yhteiskunta (Mikkola & Välijärvi, 2014). Ympäristön ja opettajuuden suhteeseen syvennymme lisää alaluvussa 2.2 *Ympäristön merkitys opettajuudelle*. Ympäristön jälkeen tuleva kehä on käyttäytyminen (kuvio 1), joka näyttäytyy muille opettajan toimintana. Opettaja toimii luokassa ja kouluympäristössä tietyllä tavalla, mutta tämä kerros ei vielä selitä syitä käyttäytymisen taustalla (Korthagen, 2014). Aiempien tutkimusten mukaan opettaja, jolla itsellään on oppimisen vaikeus kohtaa oppilaansa empaattisemmin, eikä esimerkiksi hermostu, jos oppilas ei heti ymmärrä opetettavaa asiaa (esim. Burns, 2011; Ferri ym., 2001; Har-Zvi, 2021; Vogel & Sharoni, 2011). Ainoastaan ympäristö eli esimerkiksi koulu ja oppilaat sekä

käyttäytyminen ovat suoraan muidenkin kuin opettajan itsensä nähtävillä ja loput viisi tasoa kuvaavat opettajan sisäisiä ominaisuuksia (Korthagen, 2014).

Kolmanneksi uloimmalla kehällä esitellään kompetenssit, jotka Korthagen (2004) käsittää opettajan osaamisena, kuten oppiaineisiin liittyvänä tietämyksensä. Kompetenssit vaikuttavat siis suuresti siihen, miten opettaja käyttäytyy eli millaista toimintaa esimerkiksi luokassa toteutetaan. Korthagen (2004) pitää tärkeänä erotella kompetenssit käyttäytymisestä niin, että kompetenssit itsessään mahdollistavat käyttäytymisen, mutta eivät ole vielä käytöstä. Tilanteesta riippuu, miten opettaja hyödyntää kompetensseja käyttäytymisen pohjana (Korthagen, 2004). Useat opettajat, joilla on itsellään oppimisen vaikeus kertovat, että oppimisen vaikeus on auttanut heitä ymmärtämään sekä tukemaan oppilaidensa oppimisen vaikeuksia (Ball, 2020; Burns, 2015; Vogel & Sharoni, 2011). Tästä syystä aiemmassa esimerkissä opettaja ei hermostu, kun oppilas ei ymmärrä opetettavaa asiaa. Voidaankin todeta, että opettajan oma oppimisen vaikeus muokkaa opettajuuden kompetensseja.

Seuraavalla kehällä ovat opettajan uskomukset (kuvio 1) muun muassa opetuksesta, oppimisesta ja opettajuudesta, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, miten he työssään toimivat (Korthagen, 2004). Uskomukset ovat usein tiedostamattomia ennakko-oletuksia muun muassa ympäristöstä (Korthagen, 2014). Burns (2011) tutkimuksessa opettajat kertoivat omista oppimisen vaikeuksista mieluummin oppilaille kuin kollegoille. Onkin mahdollista, että pelko leimaantumisesta ja aiemmat kokemukset stigmatisoiduksi tulemisesta ovat luoneet opettajille uskomuksen siitä, etteivät kollegat hyväksy opettajan omaa oppimisen vaikeutta. Kaikilla opettajilla on omakohtaisia kokemuksia oppilaana toimimisesta ja omat kouluaikaiset kokemukset vaikuttavatkin siihen, millaista opetusta opettaja arvostaa eli millaisia uskomuksia hänelle on opettajuudesta syntynyt (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Näin ollen uskomusten voidaan ajatella ohjaavan opettajan toimintaa työssään.

Korthagenista (2004) poiketen sipulimallimme viides kehä sisältää opettajan kokonaisidentiteetin, johon katsomme sisältyvän tutkimuksemme keskiössä olevan opettajan ammatti-identiteetin (kuvio 1). Tämän vuoksi viides

kehä on nimetty ammatti-identiteetiksi kokonaisidentiteetin sijaan. Korthagenin (2004) mukaan ammatti-identiteetti sisältää muun muassa käsityksen siitä, miten opettaja näkee itsensä suhteessa työhön. Opettajan ammatti-identiteettiä onkin mielestämme mahdotonta erottaa kokonaisidentiteetistä, minkä vuoksi käsittelemme yksityiskohtaisemmin niiden yhteenkietoutumista alaluvussa 2.3 *Opettajan ammatti-identiteetti*. Korthagenin (2014) mallissa identiteetistä sisempi kehä on nimeltään *mission*, joka kuvaa, millainen opettaja haluaa olla. Mallissamme tämä kehä on sisällytetty ammatti-identiteettiin.

Korthagen lisäsi sipulimalliin sisimmäksi kehäksi vahvuudet (*core qualities*) vuonna 2014. Vahvuuksia voivat olla esimerkiksi joustavuus, uteliaisuus, empatiakyky ja avoimuus. Näiden sijaan mallissamme puhutaan ydinominaisuuksista (kuviot 1), joka on vahvuuksia kattavampi termi. Ydinominaisuudet sisältävät vahvuuksien lisäksi opettajan muut henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka voivat olla myös heikkouksia. Korthagen (2014) pitää tärkeänä sitä, että opettajat ovat tietoisia vahvuuksistaan sekä heikkouksistaan, jotta opettaja voi käyttää etenkin vahvuuksiaan hyödykseen omassa opettajuudessaan. Opettajat, joilla on oppimisen vaikeus, ovat kertoneet tunnistaneensa omat vahvuutensa ja ymmärtävänsä oppimisen vaikeuden tuomat haasteet, ja pitävät oppimisen vaikeutta opettamisen työkaluna (Burns, 2015).

Opettajuuden osatekijät -sipulimallin pohjalta voidaan käsitellä sitä, miten oppimisen vaikeus asettuu opettajuuden malliin. Opettajat kokevat oppimisen vaikeutensa hyvin eri tavoin (ks. Burns, 2011; Vogel & Sharoni, 2011), joten on mahdotonta asettaa sitä vain yhteen kehään. Burns (2015) mukaan opettajat kokivat oppimisen vaikeutensa vaikuttaneen työhön muun muassa henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla sekä tunnetasolla. Moni myös kokee oppimisen vaikeuden hyödyllisenä työkaluna opetuksessa (Burns, 2015; Clayton, 2009). Näin ollen opettajan oppimisen vaikeus voidaan ajatella lukeutuvan muun muassa osaamisen eli kompetenssin, ammatti-identiteetin, uskomuksen sekä minäkäsityksen kehään näkökulmasta riippuen. Voidaankin todeta, että

opettajan oppimisen vaikeus vaikuttaa kaikilla sipulimallin kehillä.

2.2 Ympäristön merkitys opettajuudelle

Opettaja saa Suomessa vaikuttaa työnsä sisältöön hyvin paljon, mutta ympäristö, kuten yhteiskunta ja siellä vaikuttavat arvot heijastuvat opettajan työhön. Yhteiskunnan arvot puolestaan heijastuvat siellä säädettäviin lakeihin sekä opetussuunnitelmaan, jotka asettavat raamit opettajan työlle. Opettajaa koskevia säädöksiä löytyy muun muassa perusopetuslaissa (1998/628), perusopetusasetuksessa (1998/852), sekä asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (1998/986). Säädöksissä määritellään opettajan oikeudet sekä velvollisuudet. Ammattiin valmistavien opintojen ohella opettajan kelpoisuuteen ainoa vaadittava taito on erinomainen suullinen ja kirjallinen taito opetuskielessä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 § 9). Oppimisen vaikeus ei siis ole opettajan ammatin harjoittamisen este.

Opettajan työtä sekä työtapoja ohjaa opetussuunnitelma, joka epäsuorasti määrittää, millainen opettajan tulee olla sekä miten ja millä tavoin opetusta tulee järjestää. Opetussuunnitelma heijastaa suoraan kulttuuria sekä sitä, millaisia opetustapoja pidetään hyvänä. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) on esimerkiksi määritelty se, millaiseen oppimiskäsitykseen opetussuunnitelma perustuu. Samalla myös erilaiset ohjeistukset, kuten *Comeniuksen vala* (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], n.d.a, Comeniuksen vala eli opettajan vala) sekä *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet* (OAJ, n.d.b) pyrkivät vaikuttamaan siihen, millaista opettajuutta tulisi tavoitella. Se, miten opiskelijat valitaan opettajankoulutukseen, on puolestaan pitkälti opettajankoulutuslaitosten määrättävissä (Mankki ym., 2018).

Voidaan ajatella, että se, millaisia kriteerejä opettajankoulutukseen pääsyyn asetetaan, riippuu siitä, millaisena ideaali opettaja kunakin aikana nähdään. Vielä 1990-luvun lopulla Englannissa raportoitiin, että useat korkeakoululaitokset eivät ottaneet opettajankoulutukseen hakijoita, joilla oli lukivaikeus tai vähintäänkin kannustivat olemaan hakematta laitokselle (Riddick

& English, 2006; Singleton, 1999). Jotta päästäisiin selville siitä, millaisia asioita opettajassa arvostetaan, on syytä tarkastella niitä kriteerejä, joiden mukaan koulutukseen haetaan ja päästään.

Uusiautti sekä Määttä (2013) ovat tutkineet suomalaisen opettajankoulutuksen historiaa ja erityisesti koulutuksen hakukriteerejä, ja on selvää, että ne ovat muuttuneet ajan saatossa. 1863-luvulta 1920-luvulle kriteerit opettajankoulutukseen pääsyyn olivat hyvin tiukat. Hakijoilta vaadittiin muun muassa hyviä ennakkotietoja ja -taitoja liittyen lukemiseen ja kirjoittamiseen, matematiikkaan, piirtämiseen, laulamiseen ja käsitöihin. 1920-luvulta 1970-luvulle hakukriteereissä korostui hakijan fyysinen terveys, jonka todistamiseksi vaadittiin lääkärin tutkimukset ja todistus. (Uusiautti & Määttä, 2013.) Nykypäivänä terveystiedot tai diagnoosit eivät ole opettajankoulutukseen hakeutuessa lähtökohtaisesti olennaisia tietoja, vaikkakin hakukriteereissä riittävä terveydentila ja toimintakyky suoriutua opinnoista saatetaan mainita (ks. Helsingin yliopisto, n.d.). Hakijan mahdolliset diagnoosit, kuten oppimisvaikeudet jäävät todennäköisesti ainakin hakuvaiheessa pimentoon, ellei hakija niitä itse tuo esiin.

Oppimisen vaikeuksien tai vammaisuuden ei siis pitäisi rajoittaa opettajankoulutukseen tai opettajan työhön hakeutumista, vaikka aiemmin tämä ei ole pitänyt paikkaansa (ks. Riddick & English, 2006; Singleton, 1999). Useat opettajat, joilla on dysleksia eli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus, kokevat kuitenkin, ettei työyhteisö aina ymmärrä tai hyväksy opettajan oppimisen vaikeutta, sillä opettajien keskuudessa arvostetaan täydellisyyteen pyrkimistä (Burns, 2011). StEvensin (2022) tekemässä tutkimuksessa selvisi, että opettajan avoimuus autismin kirjolle kuulumisesta johti syrjintään, kiusaamiseen, vähättelyyn ja jopa ammatin vaihtamiseen.

Ympäristöllä, kuten kollegoilla ja esimiehellä voi olla iso merkitys opettajan ammatissa viihtymiseen (Burns, 2015). Useilla opettajilla, joilla on jokin oppimisen vaikeus tai vamma, juurisyyt opettajan ammatin valintaan, ovat muutoksen mahdollistaminen koulumaailmassa ja oppilaille esimerkkinä toimiminen (Neca ym., 2022; StEvens, 2022; Ware ym., 2021). Lisäämällä tietoa

opettajien oppimisen vaikeuksista jo opettajankoulutuksen aikana, voisi mahdollisesti kuva opettajasta laajentua, jolloin myös työelämässä arvostus ja ymmärrys erilaisuutta kohtaan saattaisi kasvaa.

2.3 Opettajan ammatti-identiteetti

Ympäristö, käyttäytyminen sekä kompetenssit olivat opettajatutkimuksen suurena mielenkiinnonkohteena 1900-luvun puolivälissä, jolloin tarkoituksena oli kartoittaa, millainen opettajan käytös johtaa korkeimpiin oppimistuloksiin (Korthagen, 2004). Pian kuitenkin huomattiin, etteivät pitkät listat vaadittavista opettajan ominaisuuksista käytännössä toimi, vaan opettajuutta on tutkittava laajemmasta näkökulmasta (Korthagen, 2004). Nykyään ymmärretään opettajan persoonan yhteys opetukselle ja ollaan kiinnostuneita tutkimaan opettajan ammatti-identiteetin merkitystä opetustyölle (Uusitalo, 2008). Useat tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että opettajan omaa persoonallisuutta on mahdotonta erottaa ammatti-identiteetistä, joten opettajan persoonallisuus ja identiteetti ovat keskeisiä opettajuuteen vaikuttavia asioita (esim. Beijaard ym., 2004; Korthagen, 2014; Koski-Heikkinen, 2008; Tickle, 1999).

Beijaard ym. (2004) käsittävät opettajan ammatti-identiteetin koostuvan neljästä osasta: julkinen (public), kollektiivinen (collective), yksilöllinen (individual) sekä yksityinen (private). Beijaardin ym. (2004) mukaan ammatillisen identiteetin osa-alueet ovat erottamattomissa toisistaan. Koski-Heikkinen (2008) jakaa opettajan ammatti-identiteetin Beijaardin ym. (2004) tapaan ammatilliseen identiteettiin, kollektiiviseen identiteettiminään sekä persoonalliseen identiteettiminään. Edellä mainituista ammatillinen identiteetti kattaa opettajan ajatuksen siitä, millaisena hän näkee omat valmiutensa ja toisaalta rajoitteensa opettajana (Koski-Heikkinen, 2008). Ammatilliseen identiteettiin kuuluu myös käsitys siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa sekä millaisia arvoja hänellä työhön liittyen on (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Kollektiiviseen identiteettiminään liittyy puolestaan opettajan ajatukset siitä, miten muut ihmiset hänet näkevät (Koski-Heikkinen, 2008). Opettajan persoonallinen identiteettiminä sisältää kaikista henkilökohtaisimmat ja

syvimmät käsitykset itsestä ja vaikuttaa muun muassa työssä menestymiseen ja jaksamiseen, parhaimmillaan vahvistaen opettajan uskoa omiin kykyihinsä ja kehittymiseensä (Koski-Heikkinen, 2008). Heikkinen (2002) painottaa opettajan ammatti-identiteetin erityisyyttä, sillä siinä yhdistyvät tietynlainen ihmisenä olemisen tapa sekä sosiaalinen asema. Huomioitavaa on myös, että ammatti-identiteetin erottaminen muusta identiteetistä on haastavaa (Korthagen, 2014). Tämän vuoksi käsittelemme seuraavaksi identiteetin rakentumista yleisemmällä tasolla.

Rodgersin ja Scottin (2008) mukaan identiteetin muodostumiseen liittyy tiettyjä perusoletuksia. Ensinnäkin identiteetin rakentumiseen vaikuttavat monenlaiset sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset sekä historialliset kontekstit. Jokaiseen kontekstiin liittyy normeja, joita yhteisön odotetaan noudattavan (Rodgers & Scott, 2008). Jos taas normeja ei tunnusteta ja paineet vastata niihin ovat läsnä, voi se heikentää opettajan toimijuutta, luovuutta sekä osallisuutta (Rodgers & Scott, 2008).

Identiteettiin liitetyt merkitykset rakentuvat uudelleen, kun tarinoita kerrotaan ajan kuluessa eli ihmiset antavat erilaisia merkityksiä asioille sekä jäsentävät niitä tarinoita kertomalla (Rodgers & Scott, 2008). Tämä käsitys on suoraan yhteydessä narratiivisen identiteetin määritelmään, jonka mukaan se on yksilön eri toimintakonteksteissaan luoma kertomus eli identiteetti syntyy narratiivisten prosessien tuotteena (Yrjänäinen & Ropo, 2013). Narratiivinen identiteetti kertoo, kuka yksilö kokee olevansa ihmisenä, keihin hän kuuluu sekä mikä on hänen maailmansa (Yrjänäinen & Ropo, 2013). Se siis kuvaa yksilön suhdetta niin itseensä, toisiin kuin maailmaan (Yrjänäinen & Ropo, 2013). Yrjänäisen ja Ropon (2013) mukaan ihmisellä ei kuitenkaan ole ainoastaan yhtä kertomusta eli narratiivia itsestään, vaan kerrontaa voi olla eri muodoissa, ja toisaalta kerronta myös on työkalu mahdollisten ristiriitojen tunnistamiseen ja käsittelyyn.

Identiteetti on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä, sen sijaan, että se olisi pysyvä ja muuttumaton (Rodgers & Scott, 2008). Heikkisen (2005) mukaan narratiivinen identiteetti muotoutuu jatkuvasti tarinaksi ihmisen elämän aikana

koetuista kokemuksista ja tällä tavoin ihminen jäsentää sekä kuvaa maailmaa (Heikkinen, 2005; Meretoja, 2022). Meretojan (2022) mukaan tarinat muodostuvat vasta, kun pohdimme kokemuksiamme jälkeen päin ja pyrimme ymmärtämään sekä käsittelemään niitä. Ymmärrämme tutkimuksessamme ammatti-identiteetin rakentuvan suhteessa muihin (esim. Rodgers & Scott, 2008) ja olevan jatkumo, jonka kehitys alkaa jo ensimmäisistä opettajakokemuksista lapsuudessa.

Aikaisemmat elämäkokemukset sekä erityisesti roolimallit vaikuttavat opettajan identiteetin muodostumiseen (Korthagen, 2004). Opettajan identiteettiä tutkittaessa onkin syytä peilata opettajan omien kouluajankokemusten, kuten lapsuuden ja nuoruuden opettajien vaikutusta identiteetin muodostumiseen. Tämän vuoksi opettajan omat kouluajat ovat merkityksellisessä roolissa osana tutkimustamme.

Useat opettajat, joilla on oppimisen vaikeus kertovat kokeneensa koulussa kielteisiä tai jopa traumaattisia kokemuksia (Vogel & Sharoni, 2011). Opettajat kokivat häpeän tunteita ja syrjimistä sekä pyrkivät piilottamaan oman oppimisen vaikeutensa muilta (Vogel & Sharoni, 2011). Usein nämä kielteiset koulukokemukset olivat opettajien kertomusten mukaan syy hakeutua opettajan ammattiin, ja sitä kautta mahdollistaa omille oppilailleen parempia koulukokemuksia (Neca ym., 2020). Opettajat kokevat oman oppimisen vaikeutensa olevan vahvuus, joka on rakentanut heidän ammatti-identiteettiään ja tehnyt heistä erilaisuutta ymmärtäviä opettajia (Burns, 2015).

Buchanan (2015) mukaan opettajan identiteetti ei välttämättä kuitenkaan ole yhteensopiva koulukontekstin tai kulttuurin kanssa, ja tällöin opettaja voi tuntea olevansa rajoitettu, eikä siksi pysty toimimaan identiteettinsä mukaisesti. Kun opettajalla on jokin oppimisen vaikeus, vaikuttaa se identiteetin kehittymiseen (Burns, 2015). Muun muassa tunne omasta erilaisuudesta voi näkyä identiteetin kehittämisessä suhteessa muihin. Jonesin ja Hessenin (2018) tutkimuksessa useat ADHD-diagnoosin saaneet aikuiset kuvasivatkin tunnetta siitä, että he eivät ole normaaleja tai vertaistensa kanssa samanlaisia, jolloin muun muassa sosiaaliin tilanteisiin liittyi haasteita. Myös Burns (2015)

mukaan se, millaisia sosiaalisia ehtoja ja asenteita työpaikalla vallitsee, voi vaikuttaa lukivaikeudesta kärsivän opettajan identiteetin kehittymiseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Oppimisen vaikeudet ympäristöstä riippuen ovat siis merkityksellisiä ammatti-identiteetin rakentumiselle.

3 OPETTAJAN OPPIMISEN VAIKEUDET

Shifrerin (2013) mukaan oppimisen vaikeuksien tutkimus on pitkään rajoittunut pääasiassa lääketieteelliseen sekä psykologiseen tutkimukseen, ja oppimisen vaikeuksien sosiaaliset tekijät ovat jääneet vähälle huomiolle. Diagnooseja voidaan myös pitää epäoikeudenmukaisina, sillä niiden on ajateltu keskittävän ongelman yksilöön, eikä yhteiskuntaan (Ecclestone & Brunila, 2015; Shifrer, 2013). Avaamme tiiviisti kansainvälisen ICD-11 tautiluokituksen (World Health Organisation [WHO], 2023) määritelmää oppimisvaikeuksista, jotta lukija saa tarvittavan ymmärryksen tutkimuksemme kannalta tärkeistä käsitteistä, vaikka näkökulmamme oppimisen vaikeuksiin onkin IDC-11 tautiluokitusta laajempi. Tutkimuksessa käytämme termiä diagnoosi laajasti, jolloin se ei tarkoita ainoastaan virallisia lääkärin antamia diagnooseja, vaan kattaa myös tiedon (diagnoosin) saamisen oppimisen vaikeudesta esimerkiksi erityisopettajalta. Tutkimuksen haastateltavilla esiintyi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta sekä ADHD:ta, minkä vuoksi määrittelemme kyseiset oppimisen vaikeudet erikseen.

3.1 Oppimisen vaikeuden määritelmä

Uudistetussa ICD-11 tautiluokituksessa puhutaan kehityksellisestä oppimiskyvyn häiriöstä (6A03 developmental learning disorder), joka tarkoittaa sitä, että normaaliin taitojen oppimiseen liittyy vaikeuksia (WHO, 2023). WHO:n (2023) mukaan oleellista luokituksessa on se, että häiriön syynä ei ole esimerkiksi kehitysvammaisuus, oppimismahdollisuuksien puute, aivovamma, näkö- tai kuulovamma tai tunnehäiriöt, vaan niiden ajatellaan liittyvän poikkeavaan kognitiiviseen prosessointiin eli kyseessä on biologinen aivojen toimintahäiriö. Oppimiskyvyn häiriön kanssa voi esiintyä muita häiriöitä samanaikaisesti (Ahonen ym., 2019a; WHO, 2023).

Oppimiskyvyn häiriöihin kuuluu joukko erilaisia diagnooseja, joista tutkimukssamme esiintyy lukemisen (6A03.0 impairment in reading) sekä kirjoittamisen (6A03.1 impairment in written expression) erityisvaikeus (WHO,

2023). Arkikielessä ja aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa oppimiskyvyn häiriötä käytetympi termi on kuitenkin oppimisvaikeus ja edellä mainitut diagnoosit usein yhdistyvät lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudeksi eli lukivaikeudeksi (Ahonen ym., 2019a). Lisäksi tutkimuksessamme esiintyy aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (6A05 attention deficit hyperactivity disorder) eli ADHD, jota ei lueta oppimiskyvyn häiriöksi (WHO, 2023). Edellä mainitut diagnoosit kuuluvat kuitenkin saman kattokäsitteen, neurologisen kehityksen erityisvaikeudet (neurodevelopmental disorders) alle (WHO, 2023), joista tässä tutkimuksessa käytämme termiä oppimisen vaikeudet. Tässä tutkimuksessa termi oppimisen vaikeudet siis kattaa Ahosen ym. (2019b) tavoin niin varsinaiset oppimisvaikeudet eli oppimiskyvyn häiriöt kuin ADHD:n, joka on neurologisen kehityksen häiriö.

Ahosen ym. (2019b) mielestä oppimisen haasteita tulee käsitellä monitasoisena ilmiönä, jonka taustalla voi olla monia eri syitä. Opettajien oppimisen vaikeuksia on tutkittu melko vähän, mutta aikuisten oppimisen vaikeuksista yleisemmin löytyy jonkin verran tutkimustietoa. Muun muassa Korkeamäki (2010) on tutkinut aikuisten oppimisen vaikeuksia, ja hänen mukaansa oppimisen vaikeudet ovat pitkäaikaisia sekä heijastuvat eri lailla koulutukseen sekä työelämään.

3.2 Opettajien kokemuksia oppimisen vaikeuksistaan

Opettajien oppimisen vaikeuksia (Learning Disability) sekä vammaisuutta (Disability) on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran, mutta Suomessa vain vähän. Kiinnostus opettajien tutkimiseen on kuitenkin viime aikoina lisääntynyt. Tutkimusten mukaan opettajan oppimisen vaikeuksilla on koettu olevan niin myönteisiä kuin kielteisiä vaikutuksia opettajan uraan sekä opettajuuteen (esim. Burns, 2015; Clayton, 2009; Ferri ym., 2001). Tutkimuksissa on selvitetty muun muassa opettajien sekä opettajaopiskelijoiden kokemuksia oppimisen vaikeuksista osana opettajuutta ja työelämää, sekä heidän aiempia omia koulukokemuksiaan (Griffiths, 2011; Har-Zvi ym., 2021; Jacobs ym., 2021; Vogel & Sharoni, 2011).

Huonommuuden, osaamattomuuden ja tyhmyyden tuntemukset opettajien omina kouluaikoina toistuvat useissa tutkimuksissa (Burns, 2015) ja olivat havaittavissa jo opettajaopiskelijoita tutkittaessa (Griffiths, 2011; Jacobs ym., 2021). Korkeamäen (2017) aikuisten oppimisen vaikeuksiin keskittyvä tutkimus tukee edellä mainittuja löydöksiä. Hänen mukaansa aikuiset eivät kokeneet saaneensa kouluaikoina riittävästi tukea, joka on mahdollisesti vahvistanut tyhmyyden kokemuksia (Korkeamäki, 2017).

Burnsin (2015) tutkimuksesta selvisi, että opettajat, joilla oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus kokivat pystyvänsä tunnistamaan oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet jo ennen virallisia testituloksia. Opettajat myös kehittivät itselleen selviytymisstrategioita, joiden avulla he selviytyivät työssä lukivaikeuden kanssa (Burns, 2015). Tutkimuksissa selvisi, että opettajat pitivät vahvuutenaan omaa sensitiivisyyttään sekä empaattisuuttaan, joiden koettiin kehittyneen oppimisen vaikeuden ansiosta (Burns, 2015; Ferri ym., 2001; Vogel & Sharoni, 2011). Opettajat usein mielsivät oppimisen vaikeutensa haasteen sijaan työkaluksi, jolla he kykenevät samaistumaan oppilaisiin (Burns, 2015; Clayton, 2009; Ferri ym., 2001; Hickman & Brens, 2014).

Osa opettajista ei halua tuoda omaa oppimisen vaikeuttaan työyhteisön tietoisuuteen (Valle ym., 2004). Vallen ym. (2004) mukaan opettajat nimesivät syiksi esimerkiksi kollegoiden esiin tuomat ennakkoluulot siitä, että yksilöt, joilla on oppimisen vaikeuksia, olisivat tyhmiä. Oman oppimisen vaikeuden esiintuomiseen voi liittyä myös pelko ammattistatuksen menettämisestä niin oppilaiden kuin myös muiden opettajien keskuudessa (Valle ym., 2004). Toisaalta osa opettajista koki, että oman oppimisen vaikeuden esiin tuominen auttoi muita ymmärtämään oppimisen vaikeuksia syvemmin ja myönteisemmin (Ferri ym., 2001; Valle ym., 2004).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat kertovat oppimisen vaikeuksistaan osana heidän opettajuuttaan sekä ammatti-identiteettiään. Haluamme selvittää, miten opettajat kertovat kokeneensa oppimisen vaikeutensa ammatti-identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Käsitämme opettajan ammatti-identiteetin rakentumisen alkavan jo kouluaikoina ja jatkuvan läpi työelämän. Olemme kiinnostuneita siitä, miten ammatti-identiteetti rakentuu suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

Mitä opettajat, joilla on oppimisen vaikeuksia kertovat ammatti-identiteetistään

- a. suhteessa omiin koulukokemuksiinsa sekä opettajiinsa?
- b. suhteessa omiin oppilaisiinsa?
- c. suhteessa työyhteisöönsä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on luonteeltaan narratiivinen. Tutkimusaineisto kerättiin narratiivisella haastattelulla, jotta pääsisimme parhaiten käsiksi opettajien kertomuksiin heidän oppimisen vaikeuksistaan sekä sen merkityksistä ammatti-identiteetin rakentumiseen. Aineiston analyysia kuvataan kahden päävaiheen kautta, jonka jälkeen pohdimme tutkimuksemme eettisiä kysymyksiä.

5.1 Narratiivinen tutkimusote

Narratiivinen tutkimus voidaan luokitella osaksi laadullista tutkimusta, mutta se ei ole kaikilta osin linjassa perinteisen laadullisen tutkimuksen kanssa. Narratiivinen tutkimus pyrkii subjektiiviseen ja paikalliseen tietoon (Heikkinen, 2001; Squire ym., 2008), jossa ihmisten äänet tulevat aidoimmillaan kuulluksi. Laadullisessa, kuten myös narratiivisessa tutkimuksessa tutkittavan näkemykset ja kokemukset ovat keskiössä (Kiviniemi, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Narratiivinen tutkimusote yleistyi 1980-luvulta lähtien erityisesti osana kasvatustieteellistä tutkimusta (ks. Spector-Mersel, 2011; Pinnegar & Daynes, 2007). Heikkisen (2010) mukaan narratiivisuus syntyi uhmaamaan modernistista tietokäsitystä, joka pyrkii yleispätevään, kontekstista riippumattomaan sekä ajattomaan tarkastelutapaan. Narratiivisuutta voidaan kutsua postmoderniksi tiedonkäsitykseksi, joka tuo objektiivisuuden tilalle tietämisen kontekstuaalisuuden sekä sidoksen paikkaan, aikaan ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (Heikkinen, 2010).

Tutkimukseemme sopii narratiivinen lähestymistapa, koska pyrimme ymmärtämään tutkimuksessa opettajien kokemuksia elämän eri vaiheissa heidän itsensä kertomana (Heikkinen, 2010; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Heikkinen (2010), Riessmannin (2008) tapaan esittelee narratiivisuuden kaksi päänäkökulmaa, joiden mukaan tutkimus käyttää materiaalinaan usein kertomuksia ja samalla tuottaa kertomuksen maailmasta. Tässä tutkimuksessa haastattelut ovat narratiivisia kertomuksia eli haastateltavien kertomukset

kokemuksistaan ovat tutkimuksen kohteena. Haastateltavien kertomukset perustuvat heidän muistikuviiinsa merkittävistä tapahtumista (Riessmann, 2008). Narratiivisuudessa on perinteisesti kyse juuri sen tarkastelusta, kuinka identiteettiä rakennetaan kertomusten kautta (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Sántin (2004) mukaan opettajat ovat akateemisia ja autonomisia toimijoita, jotka kykenevät refleктоimaan omaa toimintaansa sekä ajatuksiaan. Tällöin, jos halutaan tutkia opettajan ammatti-identiteettiä, ovat opettajan omat kertomukset luonteva tapa saada aiheesta tietoa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Narratiivisessa tutkimuksessa pidetään tärkeänä sitä, millä tavalla ihmiset antavat merkityksiä asioille tarinoiden kautta (Hatchin & Wisniewski, 1995). Opettajuutta, kuten ammatillisen toimijuuden rakentumista on tutkittu paljon narratiivisin menetelmin, koska sillä päästään käsiksi syvällisesti opettajuuden rakentumiseen kertomusten kautta (esim. Juutilainen, 2023; Martin, 2021; Meriläinen & Piispanen, 2022).

Hännisen (2018) mukaan peräkkäisistä tapahtumista luodaan tulkinta eli tarina ja eri tavat esittää tarinoita ovat puolestaan kertomuksia. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä kertomus kuvaamaan haastateltavien tarinoita omasta opettajuudestaan ja oppimisen vaikeuksistaan. Kertomusten rakentumiseen vaikuttavat kertomiseen liittyvät sosiaaliset ehdot, kuten mitä ja miten kannattaa kertoa tullakseen hyväksytyksi (Hänninen, 2018; Squire ym., 2014). Kertomuksen kerrottavuus tarkoittaaakin sitä, että kertomus on tarpeeksi merkityksellinen, eikä toisaalta liian arkaluonteinen tai ahdistava tilanteessa, jossa se kerrotaan (Hänninen, 2018).

Narratiivisen menetelmän etuna voidaan pitää sitä, että ihminen rakentaa vahvasti identiteettiään kertomusten kautta: niiden avulla voidaan ymmärtää mennyttä ja toisaalta suunnata tulevaan (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Narratiivista haastattelua on käytetty paljon sensitiivisiä aiheita käsiteltäessä (ks. Squire ym., 2014), joten narratiivinen haastattelu sopii tutkimuksemme arkaluontoisen aiheen käsittelyyn. Tutkimuksessamme pyrimme luomaan haastattelutilanteen mahdollisimman luonnolliseksi kertomalla itsestämme sekä tutkimusaiheestamme. Painotimme, että haastateltava saa itse päättää miten ja

mitä haluaa kertoa. Korostimme, ettei väärää vastauksia ole, vaan kaikki kertomukset ovat merkityksellisiä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui seitsemän haastateltavaa, jotka olivat iältään 26–55-vuotiaita. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi emme sisällytä tutkimukseemme heidän henkilökohtaisia tietojaan, kuten sukupuolta tai tarkkaa työnkuvaa. Opettajatyövuosien määrä vaihteli haastateltavien välillä huomattavasti: osa oli toiminut opettajana muutaman vuoden, osalla taas työvuosia oli takana lähemmäs kolmekymmentä. Kaikki haastateltavat olivat päteviä opettajia. Kuusi haastateltavista toimi haastattelun aikaan opettajan työssä.

Haastateltavat kertoivat oppimisen vaikeuksikseen lukivaikeuden eli dysleksian sekä ADHD:n eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön. Kolmella haastateltavista oli sekä lukivaikeus että ADHD, kolmella lukivaikeus ja yhdellä ADHD. Tieto oppimisen vaikeuksista pohjautuu ainoastaan haastateltavien kertomaan tietoon eli emme pyytäneet tutkittavilta virallista diagnoosia nähtäväksi.

Haastateltavat pseudonymisoitiin eli tunnistekoodattiin numeroilla 1–7 haastateltavien lukumäärän mukaan jo litterointivaiheessa. Pseudonymisoinnilla on tarkoitus turvata tutkittavien anonymiteetti (Kuula, 2011). Analyysivaiheessa keksimme haastateltaville nimet, jotta tutkimuksemme narratiivinen luonne välittyi luontevasti myös tuloksia esiteltäessä. Turvataksemme haastateltavien yksityisyyden, kaikki keksityt nimet ovat feminiinisiä.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää opettajaa. Osa haastateltavista löytyi Facebookin *Alakoulun aarreaitta* -opettajaryhmästä, jonne jaoimme ilmoituksen tutkimuksestamme, ja halukkaat osallistujat ottivat meihin

yhteyttä. Lisäksi otimme itse sähköpostitse yhteyttä suoraan sellaisiin opettajiin, joiden tiesimme sopivan tutkimukseemme¹. Haastattelut toteutettiin kevään 2023 aikana, Zoom -etäviestintäsovelluksen välityksellä kertaluontoisina yksilöhaastatteluina. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan vajaasta tunnista melkein kahteen tuntiin. Litteroidut haastattelut, joista oli poistettu osallistujien tunnistetiedot, olivat pituudeltaan keskimäärin 8200 sanaa.

Haastattelut olivat luonteeltaan narratiivisia, eli tutkittavien kertomukset toimivat tutkimuksen aineistona (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005; Kaasila, 2008; Hänninen, 2010). Kerronnallisessa eli narratiivisessa haastattelussa olennaista on, että tutkija antaa haastateltavan kerronnalle tilaa sekä tarvittaessa kannattelee kerronnan etenemistä (Kaasila, 2008; Hänninen, 2010; Squire ym., 2014). Haastattelutilanteissa pyrimme olemaan keskeyttämättä haastateltavan kertomusta ja sopivissa kohdissa kysyimme täydentäviä kysymyksiä. Tutkijan tehtävänä on esittää sellaisia kysymyksiä, joihin vastauksena toimii haastateltavan kertomukset (Kaasila, 2008), niistä tutkija voi esittää myös tarvittaessa lisäkysymyksiä (Hänninen, 2010; Puusa, 2020). Haastattelujen alussa kehotimme haastateltavia kertomaan aluksi kokemuksistaan haluamassaan järjestyksessä mahdollisimman laajasti. Pyrimme tietoisesti välttämään haastateltavien johdattelua liian ohjaavia kysymyksiä kysymällä. Tarvittaessa pyysimme kertomuksiin haastateltavilta tarkennuksia käyttämällä ilmauksia kuten, kerrotko lisää aiheesta x.

5.4 Aineiston analyysi

Narratiivisen analyysin menetelmät jaetaan narratiivien analyysiin (*analysis of narratives*) ja narratiiviseen analyysiin (*narrative analysis*) (Polkinghorne, 1995). Aineiston analyysissä käytämme näistä ensimmäisenä mainittua menettelytapaa. Narratiivien analyysi sopii tutkimukseemme, koska olemme kiinnostuneita nimenomaan haastateltavien kertomusten sisällöstä, emmekä lähtökohtaisesti tuota uusia narratiiveja (Polkinghorne, 1995). Narratiivien

¹ Varmistaaksemme haastateltavien anonymiteetin, emme kerro tarkkoja tietoja haastateltavien valikoitumisesta tutkimukseemme.

analyysissä aineistoa pyritään luokittelemaan sekä kategorisoimaan (Heikkinen, 2002; Polkinghorne, 1995). Analyysimme koostuu kahdesta päävaiheesta, joista ensimmäisessä hyödynsimme Lieblichin ym. (1998) kategorista sisällönanalyysia ja toisessa Riessmanin (2008) temaattista analyysia. Kategorisella sisällönanalyysillä pystyimme tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena ja temaattisella analyysillä kykenimme syventymään jokaisen haastateltavan omiin, henkilökohtaisiin kertomuksiin.

Ennen aineiston analyysia, litteroimme haastattelut sanatarkasti. Litteroinnin tarkoituksena on saattaa aineisto sellaiseen muotoon, että se on mahdollista analysoida (Vilka, 2021). Litteroinnin tulee tehdä näkyväksi haastateltavien tapa kertoa asioita, muuttamatta haastateltavien antamia merkityksiä (Vilka, 2021). Huomioimme litteroinnissa myös haastateltavien puhetyylin, kuten heidän käyttämänsä murre sanat, muuttamatta niitä aineistosta. Emme halunneet muokata haastateltavien kerrontatapaa, jotta kertomukset säilyisivät mahdollisimman muuttumattomina haastattelutilanteesta. Luettavuuden parantamiseksi jaoimme litteroidun tekstin kappaleisiin sekä virkkeisiin. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi kaikki tunnistettavat tiedot, kuten nimet sekä paikkakuntaan liittyvät tiedot poistettiin litteraateista.

Aloitimme analyysin lukemalla litteroituja haastatteluja useampaan kertaan läpi. Aluksi luimme litteroidut haastattelut itsenäisesti ja samalla merkitsimme niihin korostamalla vihreällä värillä mielestämme tärkeitä ja merkittäviä tekstiosioita eli lainauksia. Sen jälkeen kävimme litteroituja haastatteluja useita kertoja yhdessä läpi, samalla keskustellen havainnoistamme sekä täydentäen merkittäväksi kokemiamme lainauksia.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa hyödynsimme Lieblichin ym. (1998) analyysimenetelmää. Lieblich ym. (1998) esittävät narratiivien analyysiin kaksi erilaista ulottuvuutta: holistisen sekä kategorisen, joita voidaan tarkastella joko sisällöllisestä tai muodollisesta näkökulmasta. Tutkimuksessamme tarkastelemme aineistoa kategorista sisällönanalyysia käyttäen, sillä olemme kiinnostuneita ilmiöstä, jonka tutkittavat jakavat (Lieblich ym., 1998): miten

opettajien omat oppimisen vaikeudet koetaan osana opettajuutta. Kategorisessa sisällönanalyysissa määritellään tutkittavan aiheen kategoriat ja erotetaan tekstistä erillisiä ilmauksia, jotka luokitellaan näihin kategorioihin (Lieblich ym., 1998; Squire ym., 2014).

Ilmauksia tarkastellessamme totesimme niiden sisältävän paljon viitteitä Korthagenin (2004) sipulimalliin opettajuuden rakentumisesta. Päätimme ottaa analyysiin mukaan Korthagenin (2004) mallin sitä yksinkertaistaen. Muodostimme mallin pohjalta kolme osiota: *ympäristö, toimintatavat ja käyttäytyminen sekä opettajan identiteetti*. Teimme kullekin osiolle oman taulukon (taulukko 1), johon keräsimme aineistostamme kyseiseen luokkaan sopivat lainaukset. Tässä kohtaa emme erotelleet haastateltavien ilmauksia toisistaan, vaan jokainen kategoria sisälsi ilmauksia kaikilta haastateltavilta. Seuraavaksi muodostimme lainauksista tulkinnat, joiden tarkoituksena oli tiivistää ilmausten sanoma selkeään muotoon. Tämän jälkeen lisäsimme taulukkoon sisältöosion, jonka tarkoituksena oli nimetä kyseessä oleva teema. Viimeisenä muodostimme johtopäätökset, jotka kokosivat kunkin teeman yhdeksi ilmiöksi.

Taulukko 1

Esimerkki 1. analyysivaiheesta: ympäristö, opettajan toiminta

Suorat lainaukset	Tulkinta	Sisältö	Johtopäätös
Ite istunu niin paljon sen yhen tietyn opetustyylin tunneilla oppimatta yhtään mitään, ja sit, kun mä oon ilmassu, et mä en osaa mitään niin sit siitä on vaan syytetty niinku mua. No negatiivisesti siis nää ihan siis perus kliseet, et että niinku et et jotenki jos jos ei niinku osaa niin sitten se on tavallaan niinku sinun vika, eli sen niinku oppijan vika. (Anni)	Opettaja syyttää haasteista oppilasta, ei opetusta	Opettaja syyttää oppilasta	Kun haastateltava koki haasteita, opettaja syytti niistä oppilasta tai hänen toimintaansa.

<p>Osaisit, jos vaan viittisit keskittyä ja jos et vain puhuis jatkuvasti niin kyllä sä olisit kelpo oppilas, ja kaikkii näitä hienoja ja just se, että sääntöjä ei tarvii ottaa pilkuntarkasti. Ja minun aivoissani kyllä ne täytyy ottaa pilkuntarkasti (nauraa) ja et meillä ei ihan niinku hänen kanssaan mätsänny, mätsänny ne hommat. (Noora)</p>	<p>Opettaja syyttää haasteista oppilaan käytöstä</p>		
<p>Nii nii sano (opettaja) mulle, että sä oot niin tyhmä et sä tuu oppimaan mitään matikasta ja ja sehän jäi mulle [...] Vaikka kukaa ollu sanonu niinku muuta, kun se yläkoulun se yks matikan opettaja, et sä oot niin tyhmä, et tuu pärjäämään, että sekin oli semmonen asia, mitä ei opettaja saisi koskaan sanoa. Sehän jää lapsen ja nuoren päähän pyörimään, et sä oot nii tyhmä et sä et opi. Ja mun mielestä se on ollu semmonen vaikuttava tekijä. (Marja)</p>	<p>Matematiikan opettaja yläkoulussa sanoi tyhmäksi eikä uskonut Marjan kykyihin oppia → tyhmyyden kokemus</p>	<p>Opettaja epäilee oppilaan kykyjä</p>	<p>Opettaja kertoi haastateltavalle, kuinka hän ei tulisi pärjäämään tai oppimaan asioita.</p>
<p>Opo kyl yritti kovasti et mä vaihtasin sitä mun uravalintaa, koska se sano et mä en tuu pääseen lukioon ikinä, mutta mä sanoin sille, että ei mulla oo kyllä mitään muuta. (Anni)</p>	<p>Opo ei uskonut Annin kykyihin.</p>		

Kategorisen sisällönanalyysin (Lieblichin ym., 1998) jälkeen huomasimme, että karkea jaottelu kolmeen kategoriaan ei tuonut riittävästi näkyväksi aineiston narratiivista luonnetta. Tästä syystä päätimme täydentää analyysia toisesta näkökulmasta ja otimme mukaan toiseen analyysivaiheeseen Riessmanin (2008) temaattisen analyysin, jota hyödynsimme soveltuvin osin.

Temaattisessa narratiivien analyysissa tutkittavien tuottamia narratiiveja tarkastellaan kokonaisuutena ja niistä etsitään merkityksellisiä teemoja (Riessman, 2008; Smith, 2016). Riessmanin (2008) mukaan temaattinen lähestymistapa analyysiin sopiikin muun muassa haastattelujen analysointiin,

kun tarkoituksena on keskittyä aineiston sisältöön, eli siihen mitä haastateltava on sanonut, eikä miten on sanonut.

Kun narratiivisia haastatteluja lähdetään analysoimaan temaattisesti, työstetään aluksi yhtä haastattelua kerrallaan (Riessman, 2008). Tämän osion teimme jo ensimmäisessä analyysivaiheessa. Haastattelusta pyritään erottamaan tärkeät jaksot ja järjestämään ne kronologisesti, jolloin niistä muodostuu elämäkerronnallinen kertomus (Riessman, 2008). Tässä kohtaa mukailimme Riessmania (2008) ja muodostimme uudet kategoriat aikaisemmin muodostettujen kategorioiden (*ympäristö, toimintatavat ja käyttäytyminen sekä opettajan identiteetti*) pohjalta. Uusiksi kategorioiksi muodostuivat *omat koulukokemukset ja opettajasuhde, ammatti-identiteetti ja oppilaat sekä ammatti-identiteetti ja työyhteisö* (taulukko 2). Näissä kolmessa kategoriassa haastateltavien ilmaukset pidettiin erillään toisista haastateltavista ja järjestettiin kronologiseen järjestykseen. Kategorioihin siis muodostui kunkin haastateltavan kronologinen kertomus merkityksellisistä ajanjaksoista ja tapahtumista. Kuten ensimmäisessä analyysivaiheessa, lainauksista muodostettiin tulkinnat. Tulkinnoista puolestaan muodostettiin johtopäätökset, joista selviää kronologisesti jokaisen haastateltavan kertomus tiettyyn kategoriaan liittyen. Kun analyysin kautta muodostetut kertomukset on järjestetty, voidaan kertomuksista lähteä etsimään yhtäläisyyksiä ja eroja (Riessman, 2008). Viimeiseksi teimme yhteenvedon, johon kokosimme kertomuksista johtopäätösten perusteella merkittävimmät yhtäläisyydet ja erot. Edellä kuvatun toisen analyysivaiheen kautta muodostimme tulososion.

Taulukko 2

Esimerkki 2. analyysivaiheesta: omat koulukokemukset ja opettajasuhde

Suorat lainaukset	Tulkinta	Johtopäätös	Yhteenvedo
-------------------	----------	-------------	------------

<p>Mä muistan mä olin hirveen hiljanen ollu tosi ujo ja hiljanen koulussa ja se varmaan se ollu se, että pelkäs ite sitten, että huomasi (muut oppimisvaikeuden alakoulussa). (Marja)</p>	<p>Oli huomaamaton koulussa, halusi, että omat oppimisen vaikeudet eivät näkyisi ja leimaisi.</p>	<p>Alakoulussa Marja pyrki olemaan huomaamaton ja näin peittämään haasteitaan muilta.</p>	<p>Pärjäsi koulussa peittämällä haasteitaan.</p>
<p>Nii nii sano (opettaja) mulle, että sä oot niin tyhmä et sä tuu oppimaan mitään matikasta ja ja sehän jäi mulle [...] Vaikka kukaa ollu sanonu niinku muuta, kun se yläkoulun se yks matikan opettaja, et sä oot niin tyhmä, et tuu pärjäämään että, sekin oli semmoinen asia, mitä ei opettaja saisi koskaan sanoa. Sehän jää lapsen ja nuoren päähän pyörimään, et sä oot nii tyhmä et sä et opi. Ja mun mielestä se on ollu semmoinen vaikuttava tekijä. (Marja)</p>	<p>Matematiikan opettaja yläkoulussa sanoi tyhmäksi eikä uskonut Marjan kykyihin oppia → tyhmyyden kokemus</p>	<p>Haasteet voimistuivat yläkoulussa, kun opiskelutahti koveni ja samalla epävarmuuden ja pelon tunne pärjäämisestä kasvoi. Marja kertoo, että yläkoulussa opettajan kommentti siitä, että hän on tyhmä eikä opi matematiikkaa on vaikuttanut kielteisesti hänen itsetuntoonsa.</p>	<p>Tyhmyyden kokemus: kokee ettei osaa, eikä ymmärrä mistä haasteet johtuvat. Opettaja vahvasti toiminnallaan tätä tunnetta.</p>
<p>“Joo me sitten katottiin siinä joka mulle teki ne testit, että miten mä voisin esimerkiksi tehdä esseetehtäviä ja hän opetti mulle keinoja. Ja että miten muuttaa tekstiä ja ja ja miten niinku tehdään niinku tehtäviä että rakentaa niitä niin hän opetti niinku siihen mulle lisää-” (Marja)</p>	<p>Lukivaikeuden löytänyt opettaja (yliopistossa) opetti keinoja selviytyä vaikeuden kanssa.</p>	<p>Marja sai lukivaikeusdiagn oosin yliopistossa opiskellessaan vasta 36-vuotiaana. Aikuisiän opinnoissa Marjalle oli todella merkityksellistä, että matematiikan professori vahvasti ajatusta siitä, ettei vaikeus määritä menestymistä opinnoissa.</p>	<p>Diagnoosin myötä apua haasteisiin sekä selitys koetuille haasteille.</p>
<p>Joka on mulla professorina ollu niin se on hyvä kannustaa ja sano, että se ei vaikuta mitään että, että viisaimmatkin nuo tota tutkijat ja maailmalla on niin niin voi jo jokaisella joku diagnoosi. (Marja)</p>	<p>Professorilta kannustusta ja vahvistus siitä, että vaikeus ei rajoita menestymistä opinnoissa.</p>		<p>Opettaja roolimallina omalle opettajuudelle → esimerkin ja kannustuksen kautta ymmärrys, että vaikeudet eivät ole este. Myönteinen kokemus ollut merkityksellinen itsetunnon ja identiteetin kannalta.</p>

5.5 Eettiset ratkaisut

Noudatamme tutkimuksessamme hyvän tieteellisen käytännön [HTK] periaatteita, kuten läpinäkyvyyttä ja avoimuutta, jotka toteutuvat huolellisella sekä rehellisellä tutkimuksen vaiheiden kuvauksella (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Pyrimme kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen vaiheet yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi, jotta tutkimuksen läpinäkyvyys mahdollistuu. Aineiston analyysivaiheen taulukot luotiin tukemaan ymmärrettävyyttä.

Tutkimuksemme on luonteeltaan narratiivinen, sillä olemme kiinnostuneita kuvaamaan opettajien kertomuksia omista oppimisen vaikeuksistaan (ks. Polkinghorne, 1995). Aineistonkeruussa on erityisen tärkeää, että haastattelujen avulla saatu tieto ei muutu missään tutkimuksen vaiheessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Aineistoa käsiteltäessä pyrimme pitämään huolta aineiston muuttumattomuudesta lukemalla aineistoa läpi useaan kertaan, varmistumalla tutkijoiden yhteisestä ymmärryksestä sekä palaamalla edellisiin vaiheisiin, kunnes olimme varmoja, että tutkittavan kertomukset eivät muuttuneet käsittelyssä.

Muita keskeisiä HTK:n piirteitä ovat oikeanmukainen viittaaminen, eettinen kestävyys sekä vastuu ja velvollisuudet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuksemme kunnioittaa muiden tekemää materiaalia sekä tutkimuksia viittaamalla niihin asianmukaisella tavalla. Eettisestä kestävydestä pyrimme pitämään kiinni käyttämällä eettisesti kestäviä arviointi- ja tutkimusmenetelmiä ja valitsemaan ne juuri tutkimuksemme kannalta parhaiten sopiviksi.

Tutkijalla on myös erilaisia vastuita, joita noudatetaan muun muassa jakamalla tutkimuksesta tietoa tutkittaville tarvittavan informatiivisesti, pitämällä huolta tutkittavien ja tutkijoiden oikeuksista sekä toimimalla rehellisesti sekä avoimesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Lähetimme tutkittaville hyvissä ajoin ennen haastatteluja tietosuojailmoituksen, tiedotteen tutkimuksesta sekä suostumuslomakkeen. Näin varmistimme

haastateltavien riittävän tiedonsaannin tutkimuksestamme sekä heidän oikeuksistaan. Varmistimme myös haastateltavien vapaaehtoisuuden ja halukkuuden osallistua tutkimukseemme. Kysyimme haastateltavien suostumuksen suullisesti vielä ennen varsinaisen haastattelun aloittamista.

Ainoastaan tutkijoilla on pääsy aineistoon yliopiston U-asemalle, johon kaikki arkaluontoiset ja tunnistettavat tiedot on tallennettu. Kuulan (2011) mukaan laadullisen aineiston peruseriaatteisiin kuuluu suorien tunnisteiden, kuten nimien ja sähköpostien poistaminen mahdollisimman pian. Tutkimusaiheemme erityisen sensitiivisyyden vuoksi henkilöiden taustatietojen esittely on suppeaa haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi. Nimet pseudonymisoitiin jo litteroinnin yhteydessä, jonka aikana myös muut tunnistettavat tiedot poistettiin tai muutettiin. Sähköpostit säilytetään, kunnes valmis tutkimus on lähetetty haastateltaville, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkimusaineistoa säilytetään tutkimuksen ajan yliopiston U-asemalla, ja tutkimuksen valmistuttua tiedostot hävitetään asianmukaisesti.

6 TULOKSET

Tulososio koostuu neljästä alaluvusta, joissa käsitellään opettajuuden ammatti-identiteetin rakentumista haastateltavien eri elämänvaiheissa. Kertomuksia käsitellään ensin haastateltavien lapsuuden ja nuoruuden koulukokemusten pohjalta, jonka jälkeen siirrytään heidän kertomuksiinsa opettajuudestaan sekä suhteestaan omiin oppilaisiinsa. Haastateltavien kertomuksia käsitellään suhteessa heidän ammatti-identiteettiinsä sekä ympäristöön, kuten heidän omiin opettajiinsa ja kollegoihinsa. Lopuksi käsitellään ammatti-identiteetin rakentumista opettajuuden osatekijöiden pohjalta ja samalla kootaan yhteen kertomuksissa yhdistyviä merkittäviä kokemuksia.

6.1 Oppilaana – omat koulukokemukset ja suhde opettajiin

Haastateltavien kertomuksissa omat kouluaikaiset kokemukset ja suhde omiin opettajiin olivat merkityksellisiä ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta. Myönteisenä haastateltavat kokivat opettajan kyvyn kohdata heidät oppilaana. Osa haastateltavista kuvaili opettajia tärkeinä roolimalleina heidän omalle opettajuudelleen ja opettajaksi hakeutumiselleen.

Juurisyys on se mun musiikkiluokan opettaja alakoulussa. Mä oon siis tyyliin yhdeksänvuotiaana sanonu, et mä haluan olla toi tyyppi, koska mulla oli siis niin kivaa koulussa. Siellä niinku ihan maailman parasta jokainen päivä oli seikkailu siellä [...] Musiikinopettajat on ollu myös silleen taitavia pedagogeja, että niinku sinne oli aina turvallista tulla. Ja kyllähän mä nyt sekoilin sielläkin, mutta niinku, että et ne oli aina silleen, et hei kiva nähä ja jes ja tehään yhdessä ja ootpa sä taitava ja vitsi sä osaat paljon.
(Anni)

Annin ihailema alakoulun opettaja onnistui toteuttamaan opetusta, joka tuki Annin tarpeita ja oli mielekästä. Yläkoulussakin Anni sai oppimisen vaikeuksistaan huolimatta onnistumisen kokemuksia etenkin musiikissa. Musiikinopettajat onnistuivat luomaan turvallisen ja kannustavan ilmapiirin, jossa sai olla oma itsensä. Edellä kuvatut myönteiset kokemukset ovatkin vahvistaneet Annin identiteettiä jo nuoresta lähtien varsinkin musiikissa.

Useampi haastateltava koki, että taito- ja taideaineissa, kuten musiikissa oma oppimisen vaikeus kääntyi vahvuudeksi, siinä missä lukuaineet vaativat perinteisesti enemmän hiljaista työskentelyä sekä lukemisen ja kirjoittamisen taitoa. "Tuli nää musiikkihommat siihen mukaan ja siellä sitten oppi ehkä sitten kanavoimaan sitten semmosta impulsiivisuutta ja siitä oli jopa hyötyä siinä." (Leena). Haastateltaville nämä varhaiset kokemukset haasteiden muuttumisesta vahvuudeksi tukivat ajatusta siitä, että oppimisen vaikeuksissa voikin olla hyviä puolia.

Niin musassa taas sitte tavallaan se, et sä uskallat niinku tehdä jotain uutta tai kokeilla tai niinku mennä ulos siitä nuotista tai revitellä tai jotain tällasta, niin se oli vaan niinku semmonen hyvä juttu. Sillee et jes hyvä ja jos sä uskallat olla se tyyppi, joka on sillee hei mä voin tulla soittaaan ja mä tuun rumpuihin ja mä voin kokeilla, niin se oli niinku hyvä juttu kaikki niinku tällanen. Ja tavallaan sit se, että mulla ehkä siinä musassa myös niin se niinku semmonen vilkkaus ja se niinku keskittymisongelma niin se ei niinku ehkä näyttäydy samalla tavalla. (Anni)

Myönteisistä muistoista huolimatta kaikkien haastateltavien kertomuksissa yhdistyi kokemus riittämättömästä tuesta. Osa haastateltavista pyysi opettajilta suoraan tukea haasteisiinsa, mutta tuki evättiin vedoten esimerkiksi Nooran tapauksessa liian sujuvaan lukemiseen: "Ja oli ihan semmone et mä oon aivan täys idiootti ja sanoin siitä meidän opelle ja sit ope sano, että minä pelleilen koska mä luen niin sujuvasti nii ei voi olla ymmärryksessäkään haittaa." Opettaja ei ottanut Nooraa tosissaan, mistä voidaan päätellä opettajalla olleen hyvin kapea käsitys oppimisesta ja oppimisen vaikeuksista. Osa haastateltavista kokikin, ettei opettajilla ollut riittävästi tietoa oppimisen vaikeuksista ja niiden tukemisesta. Tämän vuoksi opettajat eivät nähneet tuen tarjoamista vaivan arvoisena, vaikka haastateltavilla olisikin jo ollut diagnoosi. Vahvuuden kokemukset taito- ja taideaineissa toimivat usein vastapainona tyhmyyden kokemuksille.

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat huonommuuden ja tyhmyyden kokemuksista, jotka alkoivat monilla jo alakoulussa. Kokemukset kumpusivat osittain diagnoosin puutteesta, jolloin haasteiden aiheuttajasta ei ollut tietoa. Useiden haastateltavien kertomuksissa oppimisen haasteita pyrittiin

paikkaamaan suurella opiskelumäärällä ja apua pyytämällä, kuten aiemmin mainittiin.

Mikä mussa on vikana, miks en mä vaan opi näitä asioita. [...] Ja silloin (lukiossa) mä aattelin et mä oon vaa niinku tyhmä paska ja sitten tota tää uusiutu sitte yliopistossa. Ja sit tuli semmonen et hei et nyt tässä on pakko olla jotain, jotain niinku isompaa ja sit rupesin miettii sitä ADHD:ta jo silloin-” (Noora)

Kyllä mä niinku mietin, että mitä vikaa on, että miksi mä en voi saada näitä päähän. Mä oon lukenut. Mä ihan varmasti oon nää lukenut, mutta ne ei niinku vaan ollut siellä päässä. Mutta siihen aikaan ei puututtu tällaiseen, sä oot vaan tyhmä ja sitten sä oot laiska. Ja sitten taas niinku ihan varsinaisen tyhmäksi niin ei kukaan uskaltanut suoraan sanoa. Että niinku se oli ne laiskat. (Sari)

Pyrkimyksistä huolimatta haasteet jatkuivat, jolloin haastateltavat kokivat keinottomuutta tilanteestaan. Moni koki, ettei haasteille lopulta voinut olla muuta syytä kuin heidän oma tyhmyytensä. Monille haastateltaville tyhmyyden kokemus muodostuikin vahvaksi osaksi identiteettiä. Opettajat usein toiminnallaan vahvistivat tai jopa loivat näitä uskomuksia eri tavoin, kuten Marjan esimerkistä selviää.

Nii nii sano (opettaja) mulle että sä oot niin tyhmä et sä tuu oppimaan mitään matikasta ja ja sehän jäi mulle [...] Vaikka kukaa ollu sanonu niinku muuta kun se yläkoulun se yks matikan opettaja et sä oot niin tyhmä, et tuu pärjäämään, että sekin oli semmonen asia mitä ei opettaja saisi koskaan sanoa sehän jää lapsen ja nuoren päähän pyörimään. Et sä oot nii tyhmä et sä et opi. Ja mun mielestä se on ollu semmone vaikuttava tekijä. (Marja)

Toisaalta osa haastateltavista kertoi, että pystyi vahvuuksillaan, kuten sinnikkyydellä ja motivaatiolla kompensoimaan haasteitaan. Tällöin oppimisen vaikeudet saattoivat olla muille huomaamattomia, jonka vuoksi diagnoosin saaminen pitkittyi. Osa haastateltavista kertoikin, että heillä oli niin sanottu suorituskeskeisen tai sinnikkään oppilaan identiteetti, jolloin koulussa pärjääminen ja hyvät arvosanat olivat todella tärkeitä.

Luetun ymmärtämisessä (ei ollut) mitään ongelmaa ja sen takii sitä niinku ei varmaa hoksattukaa aikasemmin, että mulla oli tosi kova opiskelumotivaatio. Mä halusin saada paremmat numerot, ku mitä mun sisarukset et siinä oli semmonen niinku kilpailumeininki, ja sit tota tykkäsin koulusta ja opiskelusta. (Tiia)

Diagnoosin saaminen oli useille haastateltaville merkityksellistä koettujen vaikeuksien ja erityisesti tyhmyyden kokemuksen selittäjänä. Aiemmat kokemukset keinottomuudesta ja tyhmyydestä alkoivat muuttumaan ymmärrykseksi itseä kohtaan. Haastateltaville oli usein merkityksellistä oivaltaa, että oppimisen haasteet eivät ole oma syy, vaan ne näyttäytyvät riippuen siitä, miten ympäristö niihin suhtautuu.

Sit se sano, et sullahan on lukivaikeus itellä, että se niinku sitä kautta tuli ja sitten mulla niinku alko purkautuu se asia. Mä aloin niinku ymmärtää sen, että mikä mulla oli ja mulla niinku avautu tavallaan, et mua ei enää niinko, et mulla tavallaan se stressi siitä lukion kakkosesta, mikä oli kaikki menny tuo niinku alakoulun, mikä siinä oli mättäny. Niin mä tajusin, se liitty tähän mun lukivaikeuteen. (Kati)

Oli varmaan joku me naiset artikkeli tai semmoinen, niin siellä kerrottiin sitä, että kun nykypäivänä aikuiset naiset rupeaa etsimään niinku siis tätä omaa niinku, mitä niinku elämässä käy. Niin ja siellä puhuttiin siis ADHD:sta, että miten aikuiset naiset rupeaa niinkun tavallaan oivaltamaan, että heillä on ollut ADHD silloin kun he on ollut nuoria. Ja kyllä mä tunnistin. Mä siis mä sanoin, että suoraan itkeä volloitin. (Sari)

Osa haastateltavista kertoi, etteivät heidän haasteensa näyttäytyneet kielteisenä kaikissa ympäristöissä, vaan ne saatettiin nähdä jopa vahvuutena. Sarin kertomuksessa hän ei kokenut olleensa ympäristössään poikkeava, vaan muiden kanssa samanarvoinen. Sari pohtikin sosiaalisen ympäristön odotusten kulttuurieroja. Ulkomailla asuessaan Sari kertoi vastanneensa ympäristön asettamiin odotuksiin ja näin tulleen hyväksytyksi. Suomessa puolestaan ympäristön odotukset ovat erilaiset, jolloin esimerkiksi oppilailta odotetaan luokassa hiljaista omalla paikalla istumista. Sari kertoi, ettei kokenut vastaavansa ympäristön odotuksia, jolloin kokemukset erilaisuudesta lisääntyivät. Monille haastateltaville kokemus joukkoon kuulumisesta onkin ollut tärkeää identiteetin rakentumisen kannalta.

Mutta tosiaan mä oon aina ollut siellä (ulkomailla) ihan samanarvoinen kuin kaikki muutkin. Ja siellä tavallaan se siellä oli niinku enemmän sitä semmoista tekemistä. Elikkä onks nää niinku ihmiset muutenkin vähän vilkkaampia ja muuten, että tavallaan se mun oleminen ei ehkä siellä näkynyt jotenkin poikkeavana. Että sitten kun siellä oli paljon sitä, että liikuttiin, oltiin ja tehtiin yhdessä. (Sari)

6.2 Opettajana – ammatti-identiteetti ja suhde oppilaisiin

Haastateltavien kertomusten mukaan omat kokemukset oppimisen vaikeudesta ovat muovanneet heidän opettajuuttaan. Kaikkien haastateltavien kertomuksissa omat lapsuuden ja nuoruuden aikaiset koulu- ja opettajakokemukset ovat muovanneet heidän ammatti-identiteettiään. Kertomusten perusteella heille on erittäin tärkeää luoda ilmapiiri, jossa oppilailta on mahdollisuus olla oma itsensä haasteitaan peittelemättä ja tulla kuulluksi sekä ymmärretyksi. Haastateltavien mielestä oppilaiden avoin sekä ennakkoluuloton kohtaaminen onkin tärkeää ja heille luontevaa.

Jostain syystä aika helppo niinku kohdata ihmisiä ja on varmaan ite sit niin lapsellinen, että noita nuoria, lapsia tai nuoriakin on helppo kohdata. Tää ehkä se jotenkin liittyy semmoseen aitouteen, joka saattaa kans liittyy tähän kirjainyhdistelmään. (Leena)

Ite oon sitten jotenkin yrittäny niin sikana opettajana mä oon niinku oikein yrittäny opetella sitä, että tavallaan et jokainen päivä alkaa niinku alusta. Et mä en voi niinku kohdata sitä oppilasta sen perusteella, et se on vaikka edellisellä tunnilla haukkunu mua läskiks, et ei se niinku voi mennä silleen, koska must tuntuu et mun se oli just tätä tai joku että mulla oli vaikka joku kurssikin niin seuraavallakin kurssilla niin se opettaja oli ihan niinku selvästi jo niinku mua kohtaan semmoinen niinku v mäinen vaan, koska mä olin vaikka edellisellä kurssilla ollu ärsyttävä tai jotain tällasta. (Anni)

Kielteiset opettajakokemukset saattoivat lisätä haastateltavien halua toimia itse opettajana eri tavoin, mikä selviää Leenan kertomuksista. Leena kokee, etteivät opettajat ole osanneet kohdata häntä aina sopivalla tavalla. Leenan kertomuksista päätellen hän kokee osaavansa kohdata itsensä kaltaisia oppilaita, mikä olikin yksi syistä hakeutua opettajaksi.

Mutta tota ehkä se jollain tavalla sitten kuitenkin ohjas mua tohon ammatinvalintaankin, kun kun tota se oli semmoinen ajatus siitä, että. Että minkälaisia ne opet oli niinku mun kokemuksen mukaan niin sitten ajattelin, että tässä olis ehkä semmoista korjaamisen varaa, että mitenkä niinku kohdataan tommosia. Ton tyyppisiä tai sen tyyppisiä mikskä itseni mielsin niin sen tyyppisiä kavereita, niin tota varmaan ehkä siitä syystä sitten tuli tonne maikakskin hakeuduttua. (Leena)

Haastateltavat pitävät myös tärkeänä sitä, että oma toiminta opettajana on inhimillistä. Varsinkin virheiden näkyväksi ja hyväksyttäväksi tekeminen koettiin kertomusten mukaan erittäin tärkeänä. “Semmoinen yleisen

toimintakulttuurin niinku luominen just siihen, että sanokaa jos te ette osaa ja mulle on myös tosi luonnollista itelle sanoo, että mä en osaa.” (Anni) Useat haastateltavat käyttivät omia virheitään myös konkreettisina esimerkkeinä opetuksessa, kuten Kati huomautessaan lukeneensa uutisotsikoita väärin. “Mä luin aina lehteä, sitten mä aina ku mä olin huomannu sen virheen, mä laitoin sen virheellisen otsikon ja sitten sen oikeen otsikon, et mulla oli niinku malleja itellä.” Haastateltaville omien virheiden käsitteleminen luokan edessä huumorin kautta oli yksi tapa tehdä virheistä inhimillisiä.

Välillä saa oppilaat nauraa, ku minä luen jotain väärin, mutta sitten minä vaan oon sillee, että niin se opettajaki aina lukkee väärin että. Mulla on ollu tosi pitkään esimerkiksi pelko lukea ääneen, että jotenki tuntu, että en minä kehtaa lukea, että ku tulee niin paljo virheitä ja hyppii rivit. Mutta sitten tota nyt jotenki on ollu vähä semmone, että on pakottanu ihteään siihen lukemiseen ja se että niinku ei se oo että opettajan pitäs olla täydellinen vaa että sitte voiaan naureskella välillä yhdessä. Ja se että ei oppilaatkaa monesti ees huomaa, että ku sana vaihtuuki vähä toiseksi, ku ei ne tiiä että mitä siellä pitäs kirjassa lukea tai jotaki nii ni semmosta niinku armollisuutta on kyllä itelle pikkuhiljaa oppinu, että ei tarvihe hävetä kokoaika. (Tiia)

Tiian esimerkissä pelko epäonnistumisesta on läsnä, jolloin virheiden näkyväksi tekeminen on tapa käsitellä omaa epävarmuutta sekä toisaalta lisätä armollisuutta itseä kohtaan. Voidaankin ajatella, että siinä missä virheiden näkyväksi tekeminen toimii oppilaille hyvänä esimerkkinä virheiden normalisoimisesta, auttaa se myös haastateltavaa vähentämään oppimisen vaikeuden leimaa sekä vahvistaa käsitystä siitä, että opettajakin on inhimillinen virheiden tekijä.

Moni haastateltavista kuvaili oman oppimisen vaikeutensa olevan haasteista huolimatta opettajana rikkaus. Oppimisen vaikeuden koettiin tuovan erilaisia työkaluja opettajan työhön. Haastateltavien kertomusten mukaan omat oppimisen vaikeudet ovat lisänneet ymmärrystä oppilaiden haasteista ja tuen merkityksestä, kun samaistuminen heihin on luontevaa.

Saatan en välttämättä oo kirjottanut sitä niinku oikeaan muotoon ja tämmöstä ja jää kirjaimia pois ja päätteitä jää pois ja näin. Mutta se ei oo niinku oon huomannu, että opettajana se on ollut vahvuus siinä, että mulla on se, niin mulla on ymmärrys myös enempi niitä lapsia kohtaan, et sitten ollu kun on jotain itsellä ja on omakohtaista kokemusta. (Marja)

Noora kuvaa ymmärryksen oppilaiden tunteista ja toiminnasta olevan syvää ja perinpohjaista, kun itsellä on kokemus haasteen kanssa elämisestä: "itku-potku-raivari siis niinku tavallaan ymmärtää sisimmissään sen, et niin, et tältä se tuntuu." Haastateltavan omat koulukokemukset ovat olleet selvästi merkityksellisiä hänen identiteetilleen, ja myöhemmin opettajana auttavat työssä samaistumaan omiin oppilaisiin.

Useat haastateltavat myös kertovat, että oppilaiden haasteiden tunnistaminen on heille luontevaa. Heidän mukaansa oppilaiden oppimisen vaikeuksiin on tärkeää puuttua nopeasti ja ennakoiden. Haastateltavat eivät itse ole saaneet apua haasteisiinsa aikaisessa vaiheessa, jolloin haasteet ehtivät rakentua osaksi identiteettiä pidemmän aikaa. Haastateltavien puheista onkin pääteltävissä, että he haluavat omien oppilaiden saavan tiedon omista vaikeuksistaan mahdollisimman varhain, jotta oppimisen vaikeudet eivät ehdi liikaa määritellä oppilaiden identiteetin rakentumista. Näin haastateltavat yrittävät suojella oppilaita itse kokemiltaan tyhmyyden sekä huonommuuden tunteilta.

Pohdin sitä niinku aika paljon että ehkä mun on niinku helpompi astua niitten oppilaiden saappaisiin siinä vaiheessa, kun havaitaan, että heillä on vaikka niitä ongelmia. Että tota en oleta heti, että no se ei vaan opi se on vaan hidas, vaan, että sit voi niinku olla niinku hyötyä siitä, että niinku miettiä, että no voiskohan sillä olla joku siinä taustalla, että miksi se ei opi niitä yhdyssanoja tai miksi se ei ikinä opi tavuttamaan oikein. Et siinä niinku pohdittiin, että mulla on ehkä siinä niinku semmonen parempi tatti jopa siihen, ku semmonen joka on vain opiskellut asiasta tai joka ei oo jolla ei oo mitään kokemusta. (Tiia)

Osa haastateltavista kertoi myös osaavansa selittää asioita perinpohjaisesti ja eri tavoin oppilaille, koska heillä on kokemus siitä, että eivät itse ole ymmärtäneet eikä heitä ole osattu kohdata yksilöllisesti erityisesti kouluaikoina. Etenkin Kati kertoo joutuneensa etsimään erilaisia keinoja oppia ja ymmärtää asioita lapsuudesta lähtien, joten hänestä on tullut taitava opettamaan asioita perinpohjaisesti muille.

Mä pystyin auttamaan tuota semmosia sanotaan et se varmaan se hyöty. Mä en sitä sillon tajunnu, mä osasin niinku rautalangasta vääntää alusta lähtien ne asiat, ku mä olin itelleni joutunu rautalangasta vääntämään. Se etu siinä niinku varmasti oli, et mä pärjäsin niin hyvin siinä (opettajana). (Kati)

Vaikka haastateltavilla itsellään on kokemus oppimisen vaikeudesta, ymmärtävät he silti sen, että jokainen oppilas ja samalla myös jokaisen oppimisen vaikeus on erilainen. Myös ajatus siitä, että kaikilla on mahdollisuus oppia, kun heille annetaan siihen mahdollisuus ja sopivia keinoja, oli monelle haastateltavalle tärkeä. Anni avaa hyvin tätä ajatusta:

Mä en koskaan oletta et kukaan tai et mä en koskaan oletta et kaikki oppii sillä tavalla, miten mä opetan. Vaan niinku mun niinku oletusarvo on se, et mun pitää selittää tää usealla eri tavalla ja mulla pitää olla erilaisia tapoja niinku saada tää tieto perille, koska se on sanomattakin selvää, että kaikki ei opeta tällä tai opi tällä yhdellä tavalla. (Anni)

6.3 Kollegana – ammatti-identiteetti ja suhde työyhteisöön

Osa haasteltavista oli kertonut oppimisen vaikeudestaan työyhteisössä avoimesti, osa taas piti vaikeudet muilta piilossa. Haastateltavat, jotka kertoivat oppimisen vaikeuksistaan työyhteisössään, kohtasivat kertomansa mukaan etenkin ihmettelyä ja ennakkoluuloisuutta.

Se oli aika epätavallinen juttu, että epätavallinen niinku kuva ihmisille (opettajilla), että opettajallakin voi olla jotain oppimisvaikeuksia ja myös ylipäättään se, että opettaja ei oo itse välttämättä mikään niinkun kaiken oppimisen jotenkin Jumala, vaan niinku, että että niinku ja siis eihän kukaan oo, että kaikille on joku oppiminen vaikeeta [...] Ja ehkä musta tuntuu joskus, että oppimisvaikeus, vaikka lukivaikeus on monille enemmän jopa semmonen, et sit ei voi osata mitään versus sit ADHD, ADHD ihmiset myös tietää, et siihen liittyy myös sitä semmosta tehokkuutta ja sellasta niinku multitaskaamista. (Anni)

Annin kertomuksista välittyikin kuva siitä, miten epätavallista on olla opettaja, jolla on oppimisen vaikeuksia. Edelleen myös opettajien keskuudessa käsitykset opettajasta kaiken tietävänä ja osaavana elävät vahvasti koulumaailmassa, kuten muuallakin yhteiskunnassa. Annin kertomuksessa mielenkiintoista on myös se, kuinka hänen mielestään oppimisen vaikeuksia arvioidaan eri tavalla. Lukivaikeuteen liittyy vahvempi stigma ”huonosta” opettajasta, kun taas ADHD:n liitetään myös myönteisiä piirteitä, kuten tehokkuutta.

Toisaalta haastateltavien avoimuus omasta oppimisen vaikeudesta sai myös ymmärtäväisen vastaanoton. Voidaankin ajatella, että kun vastaanotto työyhteisössä on ymmärtäväistä, on haastateltavan myös helpompi olla avoin haasteistaan pelkäämättä leimautumista “epäpäteväksi” opettajaksi. Kokemukset hyväksytyksi tulemisesta koettiin merkityksellisenä myös opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Työyhteisöissä oli myös kollegoita, jotka tarjoutuivat antamaan monenlaista tukea haastateltaville ja esimerkiksi Marja kertoo saaneensa jopa hyviä ystäviä oman avoimuutensa ansiosta.

Et on niinkun tosi, tosi ihanasti ottanu kaikki vastaan. Varsinki mejän apulaisreksi, niin sen kanssa vitsit, me on juteltu niin pitkät pätkät näistä kaikista mejän haasteista, mitä on ja miten se näkyy arjessa ja miten se auttaa toisaalta myös arjessa nii. Kyllä aivan ihanasti otettu kiinni. (Noora).

Aattelin, että oon saanu niinku ikuisen ystävänkin sitä (avoimuuden) kautta sitten, että hän niinku oli se joka nosti ja näin sitten sitä kautta. Mä sain myös siellä koulussa, mulla on niinku parhaat ystävät niin ne on kaikki yläkoulun opettajia. Elikkä ne yläkoulun opettajat niinku otti minut ja ja niinku oppi arvostamaan niinku sitä että. Mahtavaa ja että sulla on annettu enemmän älykkyyttä kuin toisella, että sulla on niinku tämmöstä osaamista ja niinku korosti. (Marja)

Osa haastatelluista kertoi, että työyhteisössä nuoremmat opettajat suhtautuivat oppimisen vaikeuksiin usein myönteisemmin kuin vanhemmat opettajat. Yksi haastatelluista pohtikin asenne-erojen johtuvan siitä, että nuoremmilla opettajilla on enemmän tietoa ja sen myötä ymmärrystä oppimisen vaikeuksiin liittyen.

Nykyaikana se on ehkä enemmän semmonen siit puhutaan ja siihen löytyy niitä ratkaisuja nii ainaki näissä mejän minun työyhteisöissä on ollu semmonen niinku positiivinen ja ehkä voi johtua siitä, että on ollu ehkä nuorempia opettajia nuori erityisopettaja, että on ehkä semmosta niinku tuoretta näkökulmaa ollu mutta esimerkiks tämä, joka ihmetteli oli aika vanha, joka ei sitten joka on opiskellut sillon joskus kymmeniä vuosia sitten. (Tiia)

Osa haastatelluista kertoi myös toimineensa työyhteisössä ikään kuin kokemusasiantuntijana, ja jakaneensa tietoa muun muassa oppimisen vaikeuden tukemista ja huomioimisesta opetuksessa.

Kylhän mä pystyn niinku kaikessa vähän pystyn peilaamaan, et miten mää toimin ja mä pystyn opettajille sanomaan ehkä vahvemmin et ihan oikeesti tää ei toimi näin. Et me ollaan lukiossaki laitettu ihan, että niinko kaikki struktuurit tukimuotoihin, vaikka että

tuntirakenne taululle, että voi seurata ja tiäkö tämmösiä peruselementtejä, että ne helpottaa siellä niinkö sitä kaikkia opiskelijoita niinkö lukivaikeuksisiaki. (Kati)

Katin kertomuksista ilmenee tiedon jakamisen tärkeys. Hän kokee tärkeäksi jakaa tietoa oppimisen vaikeuksista ja puuttua työyhteisössään huomaamiinsa epäkohtiin rohkeasti. Katin tilanteessa hänen omat vaikeutensa ovat myöhemmin muuttuneet asiantuntijuudeksi. Katin lapsuudessa ja nuoruudessa koetut epävarmuudet omista kyvyistä sekä pelko pärjäämättömyydestä ovat muuttuneet itsevarmuudeksi sekä kokemukseksi siitä, että vaikeudet eivät hallitse häntä, vaan hän on oppimisen vaikeuksien asiantuntija. Muutos epävarmasta oppijaidentiteetistä itsevarmaan ammatti-identiteettiin on ollut merkittävä.

Osa haastatelluista kertoi, ettei ole ollut työyhteisössään avoin omista oppimisen vaikeuksistaan. Kertomusten mukaan syynä vaikeuksien peittelylle voi olla muun muassa pelko leimaantumisesta työyhteisössä. Sari kertoi, että oppimisen vaikeuksiinsa tukea tarvitsevaa opettajaa voidaan työyhteisössä pitää taakkana ja lisätyönä muille, minkä välttämiseksi itsenäinen pärjääminen on tärkeää.

Että jos se niinku jos sä ajattelisit silleen, että sä tarvitset apua vaikkapa en mä en tiedä minkä tasoinen luki vaikeus, mutta jos nyt olisi vaikka tosi semmoinen, että sä et selvitä niinku joitain tekstejä, että sun pitää saada niinku toiselta opettajalta apua, joka vaikka historian tekstin sisältöä auttaa, niin silloin se voi olla. Niinku että porukka karkaa siitä niinku läheltä, koska ihmisillä ei ole aikaa eikä resursseja, että jokainen on niin työllistetty [...] Ei kannata lähteä kertomaan kaikkia omia heikkouksia. Että jos sä selvität sen sun työn ja sä pystyt sen tekemään sun työasiat. Sillä tavalla, että niin kun. Sanotaan nyt sillä seiskan puolen kasin tasolla, niin sun ei kannata lähteä sitä kertoa, että sulla on niinku kauhean lukivaikeus tai mä en pysty tämmöseen, että toi koulumaailma on niin kova. (Sari)

Sari on kertomustensa mukaan selviytynyt ”kovasta” koulumaailmasta peittelemällä omia haasteitaan. Hän pelkää, että paljastamalla omat haasteensa, asettaa hän itsensä muiden arvostelun kohteeksi. Haasteista hiljaa olemisen näyttäisikin olevan keino suojata omaa ammatti-identiteettiään ja säilyttää ammatillinen uskottavuutensa.

Leena kertoi kokeneensa, että hänen oppimisen vaikeutensa tai siitä johtuva toiminta ovat aiheuttaneet ristiriitoja työyhteisössä. Diagnoosin saaminen on selittänyt hänen toimintaansa ennen kaikkea muille.

Se on vähän niinku noi sitte myöhemmin tos noi hallinnolliset tehtävät niinku populuksien ja noiden vastaavien juttujen nii siitä myös niinku öö kanssaihmisille ja esimiehelle tuli semmonen mielikuva että mä oon välinpitämätön tai että mua ei vaan niinku kiinnosta tehdä niitä asioita kunnolla ja sitte johtaa vähän semmosiin konfliktitilanteisiin tai ristiriitatilanteisiin kun kun itse on tietysti eri mieltä mutta sitte toinen ei ehkä sitä niinku sillai hahmota ää tota ja ehkä sit... kun yliopistonkin olet päässyt läpi nii kyl nää nyt pitäisi osata nii siinä tulee vähän semmosia niinku tulkinnallisia niinku ristiriitoja [...] Tuli tosi paljo virheitäki sit siitä johtuen ja sitte kanssaihmiset ja esimiehet ja hallinto ja palkansaajat sitte turhautu tai tuskastu sitte siihe ja tota sitte mä hain siitä niinku tavallaan itseäni niinku rauhoittaakseni niin sen diagnoosin (Leena).

Leenan tapauksessa hänen oma ammatti-identiteettinsä näyttää olevan ristiriidassa siihen, kuinka muut hänet ammattilaisena näkevät. Leenan tapauksessa haasteiden peittely on vaikeaa, jolloin hän tahtomattaan asettaa haasteensa muille näkyväksi ja samalla itsensä arvostelun kohteeksi. Ristiriitatilanteet työyhteisössä ovat mahdollisesti tehneet säröjä hänen ammatti-identiteetilleen, kun palaute työstä on ollut usein kielteistä. Leenalle diagnoosin hankkiminen onkin ollut suojamekanismi myös ammatti-identiteetin näkökulmasta. Diagnoosi mahdollisesti auttaa työyhteisöä ymmärtämään Leenan haasteita ja tekee näkyväksi sen, ettei Leena tahallaan ole haastava kollega.

6.4 Yhteenveto

Haastateltavien ammatti-identiteetin rakentumisessa on havaittavissa samankaltaisuuksia. Useilla haastateltavilla opiskelu on jo alakoulussa ollut haastavaa, jolloin ensimmäiset huonommuuden sekä tyhmyyden kokemukset kumpusivat erilaisista ympäristöistä, varsinkin koulusta. Nämä varhaiset tyhmyyden kokemukset ovatkin useilla haastateltavilla jatkuneet pitkälle aikuisuuteen. Korthagenin (2004) mukaan ympäristöllä onkin suuri vaikutus opettajuuden sisempiin osa-alueisiin. Se, miten varhaiset tyhmyyden kokemukset ovat ajan saatossa muovautuneet osaksi identiteettiä, vaihteli eri haastateltavien välillä. Haastateltavilla oli erilaisia tapoja käsitellä tyhmyyden kokemustaan.

Moni haastateltavista pyrki kouluaikoinaan peittämään haasteitaan välttääkseen leimautumisen yhteisössään. Korthagenin (2004) mukaan ympäristön vaatimuksiin pyritään vastaamaan muuttamalla käyttäytymistä, kompetenssien sekä uskomusten pohjalta. Nämä näkyivät haastateltavilla erilaisina selviytymiskeinoina, kuten haasteiden peittämisenä. Haasteiden peittämisen tapoja olivat muun muassa suuri opiskelumäärä, huomaamattomana oleminen, vahvuuksien käyttäminen sekä haasteellisten asioiden välttäminen.

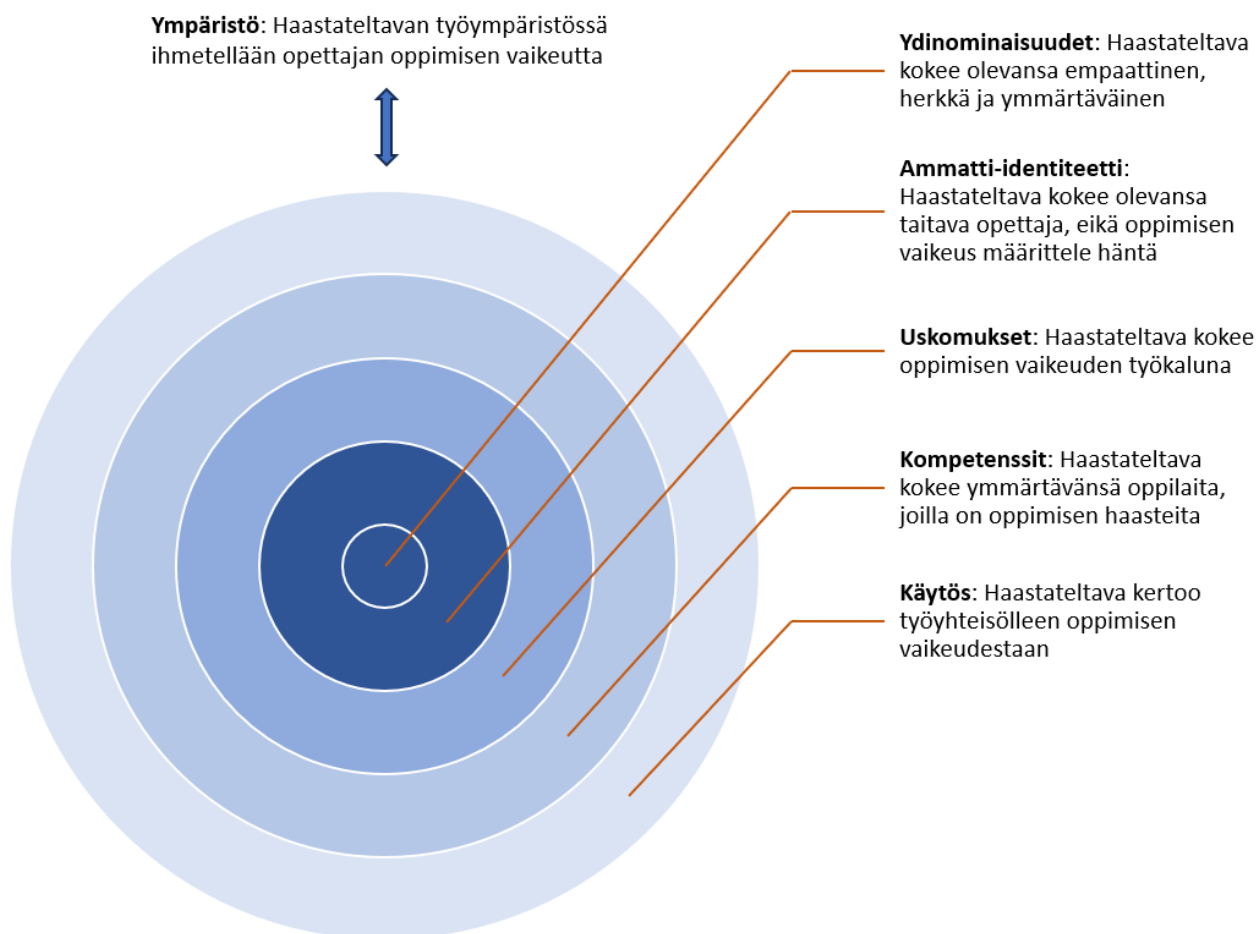
Osa haastateltavista käsitteli tyhmyyden ja erilaisuuden kokemustaan nuoruudessa tietynlaisen kapinallisuuden ja huumorin avulla. Kun haasteet tuodaan itse avoimesti esiin, ennen kuin muut ehtivät huomauttaa niistä, ikään kuin osoitetaan muille, että ollaan haasteiden ja haavoittuvuuden yläpuolella. Leenan esimerkissä omat haasteet tuotiin tietyssä ympäristössä avoimesti esiin, mikä oli tapa käsitellä omia haasteita.

Löysin sieltä ehkä semmoisia kohtalotovereita sitten, jotka tota niin. Jollakin tasolla sen oman mmm keskeneräisyyden tai haavoittuvaisuuden niinku. Niinku niin. Ei se nyt niinku peittämistä. Ehkä siinä jopa nostettiin esiin sitä semmosta omaa. Omaa epäonnistumista tai omia omia haasteita sillai. Et kyseenalaistettiin aika vahvasti noita koulun lainalaisuuksia (Leena).

Osa haastateltavista pyrki olemaan haasteistaan hyvin avoin työyhteisössään, joka havainnollistuu kuviossa 2. Osa kertoi hyväksyneensä haasteensa osaksi itseään ja opettajuuttaan ja pitävänsä haasteita jopa vahvuuksina, vaikka lapsuudessa ja nuoruudessa tyhmyyden kokemus olisikin ollut vahva osa identiteettiä. Moni kertoikin nykyään suhtautuvansa haasteisiinsa huumorin kautta. Myös tiedonjakamista haasteista työyhteisössä pidettiin tärkeänä ja erityisesti Katin kertomuksessa rooli tiedonjakajana oppimisen haasteista korostui (alaluku 6.3). Omat oppimisen haasteet muovautuivat siis merkittäväksi opettajuuden työkaluksi, sen sijaan, että ne koettaisiin enää heikkouksina.

Kuvio 2.

Esimerkki ympäristön ja opettajuuden vuorovaikutuksesta



Osa haastateltavista päätti vaieta opettajan ammatissaan omasta oppimisen vaikeudestaan kollegoille, huoltajille sekä oppilaille. Voidaankin ajatella, että varhaiset huonommuuden, tyhmyyden ja erilaisuuden kokemukset ovat muovanneet identiteettiä. Osa opettajista haluaa pitää oman oppimisen vaikeutensa erillään omasta opettajuudestaan eri syistä. Osa haastateltavista koki, ettei oma oppimisen vaikeus kuulu työpaikalle ja työyhteisöön. Osa haastateltavista pelkäsi leimautumista ja halusi välttää työyhteisössä taakkana olemista. Ajatus siitä, että omassa työssä tulee pärjätä itsenäisesti ilman muiden apua, näkyi etenkin Sarin kertomuksessa alaluvussa 6.3. Voidaankin ajatella, että osalle haastateltavista on kehittynyt “pärjääjän” identiteetti, jolloin avun pyytämistä ehkä jopa vältellään.

Opettajuuden ytimessä ovat identiteetti sekä ydinominaisuudet, jotka määräävät opettajuutta sekä sen rakentumista (Korthagen, 2004). Tyhmyyden ja huonommuuden kokemukset kuvaavat hyvin, kuinka monin eri tavoin identiteetti ja ammatti-identiteetti voivat yksilöstä riippuen muovautua. Lapsuuden ja nuoruuden kouluaikaiset kokemukset muuttuivat omien oppilaiden kanssa työskennellessä haluksi tarjota myönteisiä kokemuksia ja tukea sekä suojata heitä huonommuuden kokemuksilta, joita itse oppilaana oli koettu. Tämä ilmenee hyvin alaluvussa 6.2 Annin kertomuksessa.

Haastateltavien kertomuksissa näkyy selkeästi ympäristön rooli vaikeuksien näyttäytymisessä. Kun haastateltavat kokivat ympäristössään joukkoon kuulumista ja hyväksytyksi tulemistä omana itsenään, oli sillä myönteinen merkitys heidän identiteettinsä kehittymiselle. Kokemus erilaisuudesta ja huonommuudesta tuli ilmi haastateltavien kertomuksissa ainoastaan suhteessa omiin kouluaikaisiin opettajiin tai työssä ollessa kollegoihin. Sen sijaan haastateltavat kokivat soveltuvansa opettajan työhön mahdollisista haasteista huolimatta. Usean haastateltavan kertomuksista välittyi ajatus siitä, että opettajuuden kuva on vielä nykyään hyvin suppea. Leena pohtiikin sitä, kuinka erilaisuudelle annetaan yhteiskunnassa tilaa ja kuinka yhteiskunnan arvot tähän vaikuttavat.

Ainakin niinku julkisessa keskustelussa niinku vähän, että on erilaisia oppijoita, mutta tosiaan sitä ei ehkä oo kauheesti avattu, että on erilaisia niinku opettajia tai ohjaajakin myös. Paitsi jos ne on jotakin tosi hyviä laulaan tai tai tekee jotakin muuta semmosta hienoa. Ja hienoahan se onkin, jos on hyvä laulaa, mutta niinku. Et semmosta niinku. Semmosta niinku persoonan tai ihmisyyttä, ihmisyyden olla. Menipäs nyt syviin vesiin, mutta semmoiseen erilaisuutta niinku ehkä vähemmän nostetaan esiin. Näkyy varmaan noi nyky-yhteiskunnan arvotki aika paljon. (Leena)

7 POHDINTA

Pohdinta koostuu kolmesta alaluvusta. Ensin tarkastelemme tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia tiivistetysti peilaten aiempaan tutkimukseen. Tämän jälkeen arvioimme tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä sekä sen rajoituksia. Lopuksi syvennymme siihen, millaista tutkimusta aiheesta olisi tarpeen tehdä tulevaisuudessa sekä siihen, millaisia yhteiskunnallisia merkityksiä tutkimuksella mahdollisesti on.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien kertomuksia oppimisen vaikeuksiensa merkityksistä heidän ammatti-identiteetilleen. Haastateltavien kertomuksista selvisi, että oppimisen vaikeudet ovat olleet merkityksellisiä ammatti-identiteetin rakentumisessa. Tulokset ovat linjassa myös Paanasen (2006) tutkimuksen sekä tuoreemman opettajaopiskelijoita tarkastelevan Jacobsin ym. (2021) tutkimuksen kanssa. Kertomuksissa lapsuuden ja nuoruuden opettajakokemukset olivat pääosin kielteisiä, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Ferri ym, 2001; Vogel & Sharoni, 2012).

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat siitä, ettei heidän oppimisen vaikeuttaan tunnistettu aikaisessa vaiheessa. Tämä on linjassa myös muiden tutkimusten kanssa, joissa diagnoosin saaminen on tapahtunut vasta aikuisuudessa (Korkeamäki, 2010). Huomioitavaa on, että tietoisuus oppimisen vaikeuksista on lisääntynyt Suomessa laajemmin vasta 1990-luvulta lähtien, ja esimerkiksi 1970- ja 1980-luvuilla koulua käyneiden oppimisen vaikeuksia ei juurikaan tunnistettu (Burns, 2015; Korkeamäki, 2010). Korkeamäen (2010) mukaan ennen 1980-lukua oppimisen vaikeuksien ajateltiin häviävän pois itsestään aikuisuuteen mennessä. Nykyään tiedetään, että oppimisen vaikeudet eivät aikuisuudessa täysin poistu, vaikka ne voivatkin muuttua tai lieventyä oikeanlaisen tuen avulla (Eri-laisten oppijoiden liitto, n.d.). Onkin ymmärrettävää, että koulua 2000- ja 2010-luvuilla käyneet haastateltavat saivat

diagnoosinsa pääosin nuorempana kuin koulua 1970- tai 1980-luvulla käyneet haastateltavat. Vaikka tietoisuus on lisääntynyt, on oppimisen haasteiden tunnistamisessa vielä parantamisen varaa.

Haastateltavat kertoivat kokemastaan haasteiden vähättelystä sekä siitä, että opettajat syyttivät haastateltavia haasteiden aiheuttajiksi. Yksi haastateltava kertoi myös opettajan suoraan kutsuneen häntä tyhmäksi. Kokemus tyhmyydestä olikin lähes kaikkien haastateltavien identiteettiä määrittävä tekijä ja ilmiönä tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Burns, 2015; Har-Zvi ym., 2021). Burns (2015) tutkimuksessa osallistujat kokivat diagnoosin saamisen merkityksellisenä, kun vaikeuksiin saatiin selitys ja sen kautta ymmärrettiin, etteivät ne johtuneet tyhmyydestä. Diagnoosin saamisen myötä aiempien kokemusten käsittely oli helpompaa, kun tiesi, mistä koetut vaikeudet olivat johtuneet (Burns, 2015; Vogel & Sharoni, 2011). Myös tässä tutkimuksessa lähes kaikki haastateltavat kertoivat diagnoosin saamisen olleen merkityksellistä ja helpottavaa.

Kaikki haastateltavat kertoivat oppimisen vaikeuden auttavan ymmärtämään sekä tukemaan heidän omia oppilaitaan paremmin. Minäpystyvyyden kokemus omasta opettajuudesta toistui myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa opettajat kertoivat osaavansa opettaa moninäkökulmaisesti, tuomitsematta oppilaitaan ja kohtelemalla heitä yksilöllisesti (Burns, 2015; Har-Zvi, 2021). Useat opettajat jopa kokivat olevansa oppimisen vaikeuksiensa ansiosta parempia opettajia, kuin ilman sitä (Clayton, 2009; Ferri ym., 2001; Vogel & Sharoni, 2011). Voidaankin todeta, että vaikka oppimisen vaikeudella on lapsuudessa ja nuoruudessa saattanut olla kielteisiä vaikutuksia haastateltavien identiteettiin, on oppimisen vaikeus muovautunut myönteiseksi osaksi ammatti-identiteettiä usealla haastateltavalla myöhemmin aikuisuudessa.

Valle ym. (2004) tutkivat opettajien kokemuksia, siitä kuinka avoimesti he kertoivat oppimisen vaikeudestaan työyhteisössään. Heidän tutkimuksestaan selvisi, että opettajat kertovat pienemmällä kynnyksellä haasteistaan oppilaille kuin kollegoille, mikä saattaa johtua kollegoiden mahdollisista ennakkoluuloista

(Valle ym., 2004). Tutkimuksessamme suurin osa haastateltavista oli avoimia oppimisen vaikeudestaan työyhteisössä, mutta osa pelkäsi, että olemalla avoin, voisi menettää ammatillisuutensa toisten silmissä. Yleistyvän yhteisopettajuuden näkökulmasta opettajan leimaantumisen pelko on huolestuttavaa. Voikin olla, että opettaja, jolla on oppimisen vaikeuksia, välttelee yhteistyön tekemistä muiden opettajien kanssa. Toisaalta osa haastateltavista kertoi tekevänsä töitä mielellään yksin, sillä omien toimintatapojen integrointi ryhmässä toimimiseen olisi haasteellista.

Suurin osa haastateltavista kertoi kuitenkin oppilaille omista oppimisen haasteistaan joko suoraan tai epäsuorasti. Haastateltavien kertomusten mukaan, oppilaille kertomista pidettiin merkityksellisenä, sillä haastateltavat halusivat toimia esimerkkinä sekä osoittaa, ettei oppimisen vaikeus ole este oppimiselle. Löydöksiä tukevat myös muut tutkimukset (ks. Clayton, 2009; Ferri ym., 2001; Griffiths, 2011).

Oppimisen vaikeuden merkityksellisyyttä opettajuudelle tulisi tutkia lisää, jotta päästäisiin syvemmälle siihen, kuinka laajasti ne rakentavat opettajan ammatti-identiteettiä. Tutkimuksessamme onkin viitteitä siihen, että omat koulukokemukset riippuen ympäristöstä joko tukevat tai estävät erilaista oppimista. Näitä kokemuksia peilataan omaan opettajuuteen, ja niitä joko hyödynnetään tai vältellään kokemuksesta riippuen. Onkin syytä pohtia, tulisiko kouluympäristöä pyrkiä muuttamaan niin, että se hyväksyisi ja jopa rohkaisisi irtautumaan perinteisestä ideaalista opettajakuvasta.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta tehdessä tutkimuksen luotettavuuden arviointi on aina keskeistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen arviointi ei ole yksiselitteistä, mutta siinä painotetaan tutkimuksen kokonaisvaltaista johdonmukaisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa on syytä huomioida erityisesti sen narratiivinen luonne sekä sensitiivinen aihe.

Narratiivinen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sisältää luotettavuuden kannalta erilaisia näkökulmia. Narratiivinen haastattelu on luonteeltaan avoin, jolloin haastattelukysymykset eivät ohjaa liikaa haastateltavien kertomuksia (Metsämuuronen, 2008; Squire ym., 2014). Avoimuuden etuna voidaan tiedonsaannin näkökulmasta pitää myös sitä, että haastateltavat saivat kertoa aiheeseen liittyvistä kokemuksistaan haluamallaan tavalla, ja käsitellä haluamiaan teemoja niin laajasti kuin itse tahtoivat (Squire ym., 2014). Tällainen menetelmä sopi hyvin sensitiivisen aiheen käsittelyyn, koska haastateltavat eivät joudu tahtomattaan jakamaan jotain mitä eivät halua. Hydénin (2008) mukaan sensitiivisiä aiheita käsitellessä on tärkeää antaa aikaa sekä tilaa haastateltavalle. Avoin ote näkyi aineistossamme esimerkiksi siinä, että haastateltavat kertoivat kokemuksistaan hyvin eri tavoin: osa kertoi kokemuksistaan enemmän omien opettajien toiminnan kautta, kun taas osa enemmän siitä näkökulmasta, millainen itse on tai oli oppilaana ja opettajana. Haastateltavien kokemusten suora vertailu ei siis ollut mahdollista, mutta ei myöskään mielekäästä.

Narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään tietoon, vaan pyrkii tuomaan tutkittavien tarinat näkyväksi (Heikkinen, 2010; Squire ym., 2014). Kertaluonteisiin haastatteluihin liittyy omat rajoituksensa, sillä kerättyä aineistoa ei voi täydentää. Ammatti-identiteetin merkittävyys tutkimuksemme kannalta selkeni vasta aineistoa läpikäydessä ja sitä analysoidessa. Olisimme voineet saada syvällisempää tietoa nimenomaan ammatti-identiteettiin liittyen, keräämällä siitä lisää tietoa haastateltavilta varsinaisen haastattelun jälkeen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on triangulaatio, jolla tarkoitetaan muun muassa erilaisten tutkimusmetodien, tutkijoiden, teorioiden sekä lähteiden yhdistelyä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio eli se, että tutkimus ja sen kaikki vaiheet on toteutettu kahden tutkijan yhteistyössä, on mahdollistanut eri näkökulmien ja tulkintojen huomioimisen tutkimuksen eri vaiheissa. Erityisesti analyysivaiheessa käytettiin paljon aikaa siihen, että pohdittiin haastateltavien kertomusten sisältöä ja sitä, ymmärrämmekö ja tulkitsemmekö niitä samalla tavalla keskenämme.

Pohdimme myös erityisesti sitä, tavoitammeko sen, mitä haastateltava on kertomuksissaan tarkoittanut. Metsämuuronen (2008) korostaa tutkijan vastuuta siitä, etteivät hänen tulkintansa muuta alkuperäistä kontekstia. Vilkan (2021) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijaa ja hänen rehellisyyttään tutkimusprosessissa. Pyrimme kuvamaan mahdollisimman tarkasti jokaisen tutkimusvaiheen ja näin lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullista tutkimusta tehtäessä olennaista on, että tutkimuksen tekemiseen on varattu riittävästi aikaa ja ymmärrämme tämän ulottuvan myös narratiiviseen tutkimukseen. Tämä tutkimus on aihepiiriltään niin monisäikeinen, että mahdollisuus tehdä tutkimusta ja ennen kaikkea analyysia rauhassa, oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Analyysin myötä tutkimuskysymykset vaihtuivat paremmin vastaamaan aineistosta saatuja tuloksia. Tästä johtuen myös teoriaa muokattiin useampaan kertaan, jotta johdonmukaisuus tutkimuksen osalta säilyisi. Kaikki aiemmin mainittu oli mahdollista, sillä meillä oli tarpeeksi aikaa käytettävissämme.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja yhteiskunnallinen merkitys

Opettajuudesta puhuttaessa esiin nostetaan usein se, kuinka opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja näin identiteettiä ja ammatti-identiteettiä ei voida erottaa toisistaan (esim. Heikkinen, 2002). Oppimisen vaikeuksia puolestaan pidetään identiteetin rakentumiseen vaikuttavina tekijöinä (esim. Korkeamäki, 2017; Paananen, 2006), mitä myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat. Ammatti-identiteetti on käsitteenä moniulotteinen ja sen rakentumista voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Opettajan ammatti-identiteettiin liitetään ajatus siitä, että sen rakentuminen on pitkäaikainen ja alati jatkuva prosessi, joka muokkautuu ammatissa sosiaalisten kontekstien kautta (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Jatkossa ammatti-identiteetin rakentumista suhteessa oppimisen vaikeuksiin voitaisiin tarkastella muun muassa niin, että

tutkimukseen osallistujat olisivat vasta opiskelijoita ja mahdollisesti opettajaopinnoissaan eri vaiheissa. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi erilaisten uskomusten muodostumista opiskelukokemusten kautta.

Tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetti muodostui varsinaiseksi teemaksi vasta haastateltavien kertomusten kautta, eikä näin ollen ollut ennalta nimetty teema haastatteluissa. Opettajan ammatti-identiteetin rakentumisen ja oppimisen vaikeuksien yhteyden tutkiminen niin, että tutkimukseen osallistujia kehoitettaisiin pohtimaan oppimisen vaikeutensa merkitystä nimenomaan ammatti-identiteettinsä näkökulmasta, voisi tuoda aiheesta syvällisempää tietoa.

Kun pohditaan sitä, millaista on hyvä opettajuus, tarkastellaan väistämättä yhteiskunnassa arvokkaana pidettyjä tekijöitä. Samalla koulu on yhteiskunnassa merkittävä arvojen ja asenteiden välittäjä (Opetushallitus, 2014). Yhteiskunnassa koulua käyvät kaikenlaiset ihmiset erilaisista taustoista riippumatta. Inklusioajattelun mukaan pyritään luomaan koulu, joka on kaikille oppilaille heidän taustoistaan ja ominaisuuksistaan riippumatta yhteinen (Takala ym., 2020). Opettajat kertovat inklusion tarkoituksena olevan muun muassa erottelevien piirteiden häivyttäminen, kaikkien lapsien tukeminen ja erilaisuuden kunnioittaminen (Pynninen ym., 2013). Onkin mielenkiintoista pohtia, miksi inklusion periaatteet eivät kuitenkaan näytä koskevan opettajia. Kun laajennetaan hyväksyttävänä ja arvokkaana pidettyä opettajuutta, annetaan samalla lapsille ja nuorille viesti: oppimisen vaikeudet eivät määrittele heitä.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (2019a). *Oppimisen vaikeudet* (1. Painos). Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (2019b). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T., Ahonen, M., Aro, T., Aro, M.-K., Lerkkanen & T., Siiskonen (toim.). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos, s. 22–39). Niilo Mäki Instituutti.
- Aluehallintovirasto (2022). *Peruspalvelujen arviointi 2021 - Erityisopetuksen tila*. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Haettu 16.12.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>
- Ball, K. (2020). First Person: Why my learning disabilities make me a better teacher. *Phi Delta Kappan*, 101(5), 58–59. <https://doi.org/10.1177/0031721720903830>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. DOI: [10.1080/13540602.2015.1044329](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329)
- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Burns, E. (2011). *Kun opettajalla on dysleksia*. NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 21(2), 17–27. <https://bulletin.nmi.fi/2011/01/04/kun-opettajalla-on-dysleksia/>
Miten laitetaan verkkosivun osoite doi -muodossa??
- Burns, E. (2015). *Tertiary Teachers with Dyslexia as Narrators of Their Professional Life and Identity*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto.

- Clayton, J. K. (2009). Teacher with a Learning Disability: Legal Issues and District Approach. *The Journal of cases in educational leadership*, 12(2), 1–7. <https://doi.org/10.1177/1555458909336842>
- Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapisation’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485–506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A., Eteläpelto & J., Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Erilaisten oppijoiden liitto. (n.d.) Lukivaikeus ja työhyvinvointi: Lukivaikeus on yleisin kapea-alaisista oppimisvaikeuksista. Erilaisten oppijoiden liitto ry. <https://www.eoliitto.fi/lukikuukausi/lukivaikeus-tyoelamassa/>
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22–32. <https://doi.org/10.1177/002221940103400103>
- Opettajankoulutuslaitos. (2021). Luokanopettajien kenttäkokemus ja opettajuuden ideaalit eivät kohtaa. *Kasvatus*, 52(1), 122–125. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202208294394>
- Franklin, L., Theodore, K., Foulds, D., Cooper, M., Mallaghan, L., Wilshaw, P., Colborne, A., Flower, E., Dickinson, D., & Lee, J. N. Y. (2021). “They don’t think I can cope, because I have got a learning disability. . .”: Experiences of stigma in the lives of parents with learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(4), 935–947. <https://doi.org/10.1111/jar.12934>
- Griffiths, S. (2011). ‘Being dyslexic doesn’t make me less of a teacher’. School metsäplacement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>

- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 3–4.
<https://doi.org/10.1080/0951839950080102>
- Har-Zvi, S., Salkovsky, M., & Feldman, M. (2021). “Between exclusion and inclusion”: emotional and professional aspects of how teachers with writing difficulties cope. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 26(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/19404158.2021.1996411>
- Heikkinen H. L. T. (2005). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 275–290). WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus: Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. painos, s. 143–159). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (1. painos, s. 184–197). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä.
- Helsingin yliopisto. (n.d.). Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto - Hakeminen. Helsingin yliopisto. Haettu 26.1.2023 [Hakeminen | Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto | Helsingin yliopisto \(helsinki.fi\)](#)
- Hickman, R., & Brens, M. (2014). Art, Pedagogy and Dyslexia. *International Journal of Art and Design Education*, 33(3), 335–344.
<https://doi.org/10.1111/jade.12067>
- Hydén, M. (2008). Narrating sensitive topics. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (s. 121–136). Sage Publications.

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (1. painos, s. 189–222). Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. Painos). PS-kustannus.
- Jacobs, L., Collyer, E., Lawrence, C., & Glazzard, J. (2021). "I've got something to tell you. I'm dyslexic": The lived experiences of trainee teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 104, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103383>
- Jones, S., & Hesse, M. (2018). Adolescents With ADHD: Experiences of Having an ADHD Diagnosis and Negotiations of Self-Image and Identity. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), 92–102.
<https://doi.org/10.1177/1087054714522513>
- Juutilainen, M. (2023). *Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa*, [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.
- Kaasila R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–66). Lapin yliopistokustannus.
- Kaltiala-Heino, R., Poutanen, O. & Välimäki, M. (2001). Sairauden häpeällinen leima. *Duodecim*, 117, 563–570.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. painos, s. 70–85). PS-kustannus.
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet: Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiö.
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä U. (2017). Oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuuden vaikeuksien sosiaalinen rakentuminen ja toimijuus.

- Teoksessa S. Karvonen, L. Kestilä & T. Mäki-Opas (toim.)
Terveyssosiologian linjoja, (s. 205–226). Gaudeamus.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Teoksessa L. Orland-Barak & C. J. Craig (toim.). *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)* (s. 73–89) Emerald Group. <https://doi.org/10.1108/s1479-368720140000022007>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Koski-Heikkinen, A. (2008). Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (s. 103–114). Lapin yliopistokustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. painos). Vastapaino.
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa* (s. 110–119). WSOY.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Mankki, V., Mäkinen, M. & Räihä, P. (2018). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus*, 49(1), 33–46.
- Martin, A. (2021). "*Draw with words, write myself*": supporting teachers' professional development in creative writing communities, [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8824-1> ;
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. Painos). International Methelp Ky.

- Meretoja, H. (2022) Life and Narrative. Teoksessa P. R. Dawson & M. Mäkelä (toim.). *The Routledge Companion to Narrative Theory* (s. 273–285). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003100157>
- Meriläinen, M., & Piispanen, M. (2022). Teaching is a Story Whose First Pages Matters : Four Type Narratives From The Beginning of a Teaching Career. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 65–74. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.279>
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 55–66). Jyväskylän yliopisto.
- Neca, P., Pinto, P. C., & Borges, M. L. (2022). *Overcoming the Under-representation of Teachers with Disabilities in School Communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188735-8>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet* 96. Opetushallitus.
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (n.d.a). *Comeniuksen vala eli opettajan vala*. Opetusalan ammattijärjestö. Haettu 26.1.2023 [Comeniuksen vala eli opettajan vala \(oaj.fi\)](https://www.oaj.fi/comeniuksen-vala-eli-opettajan-vala)
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (n.d.b). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Opetusalan ammattijärjestö. Haettu 26.1.2023 [Opettajan arvot ja eettiset periaatteet \(oaj.fi\)](https://www.oaj.fi/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet)
- Paananen, S. (2006). *Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen : dysleksia aikuisen elämäkerronnassa*. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61656>
- Perusopetusasetus 1998/852. Haettu 16.12.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetusasetus>
- Perusopetuslaki 1998/628. Haettu 16.12.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

- Pinnegar, S. & Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (1. painos, s. 3–34). Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative* (1. painos, s. 5–24). Falmer Press.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216–227). Gaudeamus.
- Pynninen, T., Väyrynen, S. & Norvapalo, K. (2013). *Kun me kuitenkin ollaan tässä maailmassa saman taivaan alla. Kokemuksia inklusiosta ja samanaikaisopettajuudesta*. Lapin yliopisto.
- Riddick, B., & English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 203–222.
<https://doi.org/10.1080/02619760600617383>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the Human Sciences*. SAGE.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 732 - 755). Routledge.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Kaikkonen, P. (2009). The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309.
<https://doi.org/10.1080/00313830902917378>

- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja* (2. painos). Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto.
- Salo, P. (2016). Opettajuus murroksessa, *Soolibooli* 16(4). SOOL.
- Shifrer, D. (2013). Learning disabilities and inequality. *Sociology Compass* 7(8), 656–669. DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12055>
- Singleton, C. (1999). *The report of the National Working Party on dyslexia in higher education*. University of Hull.
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. Teoksessa E. Lyons & A. Coyle (toim.) *Analysing qualitative data in psychology* (2. painos, s. 202–221). Sage.
- Spector-Mersel, G. (2011). Mechanisms of Selection in Claiming Narrative Identities: A Model for Interpreting Narratives. *Qualitative Inquiry*, 17(2), 172–185. <https://doi.org/10.1177/1077800410393885>
- StEvens, C. (2022). The lived experience of autistic teachers: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041738>
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2008) What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (s. 1–21). Sage Publications.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L.-C. & Hydén, M. (2014). *What is Narrative Research?* Bloomsbury. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/92779>
- Säntti, J. (2004). Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 179–202). PS-Kustannus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and understanding disability*. Open U.P.

- Tickle, L. (1999) Teacher self-appraisal and appraisal of self, in: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (toim.) *The role of self in teacher development* (s. 121–141). State University of New York Press.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. Helsinki.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Who is a Suitable Teacher? The Over-100- Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland, *International Journal of Sciences* 2(3), 109–118.
- Uusitalo, T. (2008). Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (s. 115–130). Lapin yliopistokustannus.
- Valle, J.V., Solis, S., Volpitta, D. & Connor, D.J. (2004). The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of “Coming Out”. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 4–17.
<https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. painos). PS-kustannus.
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day' - perspectives of teachers with learning disabilities. *International journal of inclusive education*, 15(5), 479–495.
<https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2021). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, 37(9), 1417–1438. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>
- World Health Organization [WHO]. (2023). *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information*. World Health Organization.
- Yrjänäinen, S., & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja*

narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa (s. 17–46). Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA
PSYKOLOGIAN LAITOS



31.1.2023

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Opettajien kokemuksia omista oppimisen vaikeuksistaan osana opettajuutta.

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan opettajien kokemuksia omista oppimisen vaikeuksistaan osana opettajuutta. Lisäksi haluamme selvittää, millaisia kokemuksia opettajalla on oppimisen vaikeudesta elämän eri vaiheissa. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska täytät tutkimukseen osallistujan vaatimukset: opettaja, jolla on oppimisen vaikeuksia. Tässä tutkimuksessa oppimisen vaikeudet käsitellään laajasti, eikä sinulla tarvitse olla lääkärin diagnoosia, vaan oma kokemus vaikeudesta sekä esimerkiksi erityisopettajan tai psykologin ”diagnoosi” riittää.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen mukaan pyydetään vähintään 8 osallistujaa.

Tämä on kertaluontoinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä. Lähetämme sinulle valmiin Pro Gradu -tutkielman sähköisesti sen valmistuttua.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä osana tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan kevään 2023 aikana. Tutkittavia haastatellaan kertaluontoisesti Zoomin (etäyhteyssovellus) välityksellä. Jokainen haastattelu on narratiivinen yksilöhaastattelu. Haastatteluun on hyvä varata aikaa vähintään 60 min. Haastattelut nauhoitetaan Zoomissa sekä sanelukoneella, jotta voimme varmistaa haastattelun tallentumisen. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen. Kysymme lupaasi nauhoittamiseen suostumuslomakkeessa. Haastattelunauhat litteroidaan välittömästi

tekstiksi ja pseudonymisoidaan niin, ettei haastateltavaa voi tunnistaa. Äänitiedostot tuhoetaan ja tekstitiedostoja säilytetään siten, ettei tutkimusryhmän ulkopuolisilla ole niihin pääsyä. Kaikilla tutkimusaineistoa käsittelevillä on vaitiolovelvollisuus.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Oppimisvaikeudet ovat tyypillisesti aiheuttaneet yksilölle huononmuuden ja ulkopuolisuuden tunteita. Oppimisen vaikeudet kantavat vieläkin stigmaa, joka ulottuu usein lapsuudesta aikuisuuteen. Pyrimme tutkimuksellamme tuomaan esiin kokemuksia oppimisen vaikeuden kanssa elämisestä sekä työskentelystä opettajan näkökulmasta. Aihe on hyvin vähän tutkittu ja usein oppimisen vaikeuksia käsittelevien tutkimusten kohteena ovat oppilaat. Perinteiseen ihanneopettajan kuvaan ei sovi, että opettajalla on oppimisen vaikeus. Toivommekin tutkimuksemme vähentävän stigmaa sekä lisäävän tietoa oppimisen vaikeuksista opettajan näkökulmasta.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimuksen aihe on sensitiivinen, joten aiheeseen liittyvät kokemukset voivat herättää kielteisiä tunteita tai palauttaa mieleen epämiellyttäviä muistoja.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro Gradu -tutkielma. Tutkimus valmistuu arviolta keväällä 2023. Tutkimus julkaistaan sähköisesti Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa JYX:ssä.

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja. Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Nelli Gröhn, 050 4330322, gronelpa@student.jyu.fi

Veera Hautaniemi, 040 4164874, vehehaut@student.jyu.fi

Liite 2. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA
PSYKOLOGIAN LAITOS



31.1.2023

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjät

Rekisterinpitäjät vastaavat henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tutkijat

Nelli Gröhn, gronelpa@student.jyu.fi

Veera Hautaniemi, vehehaut@student.jyu.fi

Työnohjaaja

Pekka Mertala (apulaisprofessori)

pekka.o.mertala@jyu.fi

2. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

3. Tutkimuksessa ”Opettajien kokemuksia omista oppimisen vaikeuksistaan osana opettajuutta” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, puhelinnumero, kyselyvastaukset, ääni- ja videotallenne ja haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

4. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

5. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

6. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille henkilöille. Tutkimustulosten osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan tai välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradu -tutkielmaa voidaan käyttää suoria lainauksia.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva ääni ja kuvatalenne poistetaan. Tutkimustuloksista ei selviä, minkä oppilaitoksen työntekijää on haastateltu.

Zoom -tallenne, äänitallenne sekä pseudonymisoidut litteraatit tallennetaan Jyväskylän yliopiston verkkovyllylle (U-asema), johon vain tutkijoilla on pääsy. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijoiden tietokoneilla ja poistetaan Pro Gradu -tutkielman valmistuttua.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**

Kyllä Ei, koska tutkijat ovat tarkastaneet, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

7. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 05/2023 mennessä.

8. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijöihin Nelli Gröhn, gronclpa@student.jyu.fi ja Veera Hautaniemi, vechhaut@student.jyu.fi

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>