

**Opettajan kertova mieli.  
Merkitykselliset kokemukset ja opettajaidentiteetin  
kehittyminen pitkän uran tehneiden luokanopettajien  
tarinoissa**

Reetta Sundberg

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2024  
Opettajakoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Sundberg, Reetta. 2024. Opettajan kertova mieli. Merkitykselliset kokemukset ja opettajaidentiteetin kehittyminen pitkän uran tehneiden luokanopettajien kertomuksissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 65 sivua.**

Tarinat opettajan uran varrelta välittävät kiinnostavaa tietoa niin luokkahuoneesta, oppimisesta sekä kasvatuksesta, mutta myös laajemmin yhteiskunnasta ja sen jatkuvasta muutoksesta. Opettajien tarinat ovat vahvasti kiinni ajassa ja ne sisältävät myös historiallisesta näkökulmasta arvokasta tutkimuspintaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää pitkän uran tehneiden luokanopettajien tarinoiden kautta opettajien uran merkityksellisimpiä kokemuksia sekä opettajaidentiteetin kehittymistä.

Tämä laadullinen tutkimus on toteutettu narratiivisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Aineisto koostuu haastatteluista, jotka kerättiin viideltä pitkän uran tehneeltä luokanopettajalta. Haastattelut toteutettiin kerronnallisen haastattelun ja teemahaastattelun piirteitä mukaillen tammi-huhtikuussa 2023. Aineiston analyysi tuotettiin narratiivien ja narratiivisen analyysin keinoin. Tutkimuksen tulokset on esitetty narratiivisesti, etnodramaattisista dialogeista muodostuvan koavan kertomuksen muodossa.

Opettajien merkityksellisimmät kokemukset näyttäytyivät arkisina kohtaamisina oppilaiden ja perheiden kanssa. Myönteiset oppilaskohtaamiset ja oppilailta saatu kiitos olivat tulosten mukaan työn kantava voima ja vahvasti kiinni työn merkityksen ytimessä. Samaan aikaan myös uran haastavat ja vaikeat hetket nousivat merkityksellisiksi kokemuksiksi. Opettajien kasvu ja kehitys rakentui opettajien kerronnassa, ja se tiivistyi reflektioon, jossa he pohtivat omaa elämäntyötään koko uran ajalta. Merkitykselliset kokemukset olivat yhteydessä jokaisen opettajan identiteettiin sekä kertomukseen ”minusta opettajana”.

Asiasanat: opettajuus, narratiivinen tutkimus, merkitykselliset kokemukset

# SISÄLTÖ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>TIIVISTELMÄ</b> .....                                    | <b>2</b>  |
| <b>SISÄLTÖ</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>1 JOHDANTO</b> .....                                     | <b>5</b>  |
| <b>2 OPETTAJUUS</b> .....                                   | <b>9</b>  |
| 2.1 Opettajan narratiivinen identiteetti.....               | 9         |
| 2.2 Opettajuuden ajallisuus .....                           | 11        |
| 2.3 Opettajuuden historia ja muutosvauhti lyhyesti.....     | 12        |
| <b>3 MERKITYKSELLINEN KOKEMUS, MUISTOT JA UNOHTAMINEN</b> . | <b>14</b> |
| 3.1 Merkityksen voima kumpuaa tarinasta, jota kerromme..... | 14        |
| 3.2 Merkityksen tunteen täyttämät kokemukset.....           | 15        |
| 3.3 Mistä tiedän, että olen yhä minä? .....                 | 17        |
| <b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....        | <b>20</b> |
| <b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....                    | <b>21</b> |
| 5.1 Narratiivinen ote tutkimuksen punaisena lankana .....   | 21        |
| 5.2 Aineiston keruu.....                                    | 23        |
| 5.2.1 Haastateltavat .....                                  | 23        |
| 5.2.2 Haastattelut alkavat .....                            | 24        |
| 5.3 Aineiston analyysi.....                                 | 26        |
| 5.3.1 Narratiivien analyysi .....                           | 28        |
| 5.3.2 Narratiivinen analyysi – juoni rakentuu.....          | 32        |
| 5.4 Eettiset ratkaisut.....                                 | 34        |
| <b>6 TULOKSET</b> .....                                     | <b>37</b> |
| 6.1 Opettajuuden ensiaskeleita.....                         | 37        |
| 6.2 Ensimmäinen virka .....                                 | 39        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 6.3      | Vaikeuksia.....                                    | 41        |
| 6.4      | Kollegan tuki.....                                 | 42        |
| 6.5      | Noviisista konkariopettajaksi.....                 | 43        |
| 6.6      | Uran jälkeen.....                                  | 44        |
| <b>7</b> | <b>TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA.....</b>        | <b>47</b> |
| <b>8</b> | <b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....</b> | <b>52</b> |
| <b>9</b> | <b>JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....</b>                   | <b>57</b> |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>                               | <b>59</b> |
|          | <b>LIITTEET .....</b>                              | <b>65</b> |

# 1 JOHDANTO

Kysyttäessä “Kuka olet ja kuinka sinusta tuli juuri sinä?” saamme todennäköisesti vastaukseksi tarinan. Tarinat ovat kautta aikojen olleet ihmiskunnalle tärkeä tapa kuvata todellisuutta ja välittää viisautta sukupolvelta toiselle. (Heikkinen & Kaukko 2023.) Sosio-konstruktivistisen tieteenteorian mukaan rakennamme jatkuvasti tietoa itsestämme ja ympäröivästä maailmasta tarinoiden välityksellä samalla muodostaen todellisuutta (Bruner 1987; Martin 2021; Heikkinen & Kaukko 2023). Teorian mukaan emme koskaan tavoita todellisuutta sellaisenaan tai “itseä” suoraan, vaan koemme ne ilmaisun ja tulkinnan kautta. Brunerin (1987) tunnettu lause “tarina jäljittelee elämää, ja elämä jäljittelee tarinaa” tiivistää tavan ajatella. Elämme kertomusta, jota jatkuvasti kerromme, ja jonka päähenkilöitä olemme (Sartre 1982).

Minun kokemuksestani ei voi koskaan tulla suoraan sinun kokemustasi. Vaikka kuinka tarkasti koettaisimme kuvailla jotakin elämämme tapahtumaa, ei toinen voi ikinä täysin tavoittaa sitä. Silti kerrottaessa jotakin siirtyy minulta sinulle: välitämme sen merkityksen, jota kokemus on kantanut. (Ricoeur, 1976.) Kertoessamme tarinaa elämämme tapahtumista teemme kokemuksista sosiaalisesti ymmärrettäviä ja muistettavia (Syrjälä 2001). Siksi tarinat ovat keskeinen väline, kun halutaan tutkia yksilön kokemuksia sekä merkityksiä, joita hän niille antaa (Syrjälä 2001). Opettajatutkimus nojautuu luontevasti narratiiviseen tutkimusperinteeseen, sillä tarinat onnistuvat vangitsemaan opettajien moniulotteisen työn rikkaita kokemuksia (Carter 1993; Elbaz-Luwisch 2007; Brown 2009). Opettajat ovat kautta historian tuottaneet paljon kertovaa ja kirjallista materiaalia (Säntti 2007; Brown 2009), minkä nähdään olevan seurausta koulutuksen ja harrastuneisuuden myötä tulleista taidoista, mutta myös velvollisuudesta, sillä esimerkiksi Suomessa opettajilta vaadittiin pitkään opetuspäiväkirjan pitämistä (Säntti 2007). Tämän seurauksena opettajat voidaan nähdä hyvin tutkimusystävällisenä joukkona, ainakin kerronnallisen tutkimuksen viitekehyksessä, sillä heille tapa ilmaista itseään kirjallisesti ja sanallistaa omia kokemuksia on totuttua

(Säntti 2007). Tästä huolimatta opettajatutkimusta on perinteisesti tuotettu enemmänkin tutkijan ehdoilla ja tämän omaa näkemystä tukien, ja opettajat ovat tutkimuskontekstissa nähty pikemminkin uudistusten välineinä tai kohteina (Halmio 1997). Viime vuosikymmeninä opettajiin kohdistuva tutkimus on kuitenkin lisääntynyt, ja Suomessa narratiivista opettajatutkimusta ovat tehneet runsaasti esimerkiksi Leena Syrjälä, Eila Estola, Minna Uitto ja Hannu Heikkinen.

Opettajien joukko on hyvin heterogeeninen, ja opettajan professio siitä erityinen, että työtä toteutetaan vahvasti oman persoonan kautta (Heikkinen & Syrjälä 2002). Opettaja ei koskaan ole ”kuka tahansa”, vaan *erityinen joku* (Kelchtermans 2007), ja siksi kerronnallisessa opettajatutkimuksessa pyritään tavoittamaan opettajan henkilökohtaisen minän ja ammatillisen minän vuoropuhelu, jotta voitaisiin kokonaisvaltaisesti ymmärtää opettajan toimintaa ja tapaa olla opettaja (Goodson & Sikes 2001). Pirkko Halmio (1997, 18) on todennut, että opettajille on kyllä kerrottu, mitä muut heistä ovat mieltä, mutta opettajia on vain harvoin pyydetty kertomaan, miten he itse työnsä ymmärtävät ja kokevat. Sama huomio on havaittavissa yhä tänä päivänä, jolloin media näyttää täyttyvän kouluja koskevasta huolipuheesta, mutta vain harvoin opettajan näkökulmasta kerrottuna.

Opettajuus on vahvasti aikaan sidottua työtä, joka elää jatkuvan kriittisen muutosvoiman ja kehityksen aallokossa. Historia, nykyhetki ja tulevaisuus ovat voimia, jotka näyttelevät merkittäviä rooleja niin koulun arjessa kuin opettajan työssä. Koulun pyrkimykset ja ratkaisut peilaavat sitä tulevaisuutta ja yhteiskuntaa, jota halutaan rakentaa, ja siten opettajat nähdään toimeenpanijoina, tulevaisuuden tekijöinä. (Luukkainen 2004.) Yhteiskunnan ripeästä muutosvauhdista huolimatta koulun tavoite on pysynyt melko samana: pyrkimyksenä on vastata ajan tarpeisiin takaamalla oppilaille parhaat mahdolliset lähtökohdat hyvinvoinnille, elinikäiselle oppimiselle sekä kehitykselle. Opettajien tehtävä on toteuttaa tavoitetta, pysyä ajassa, tuoda historiasta se mikä on tärkeää, opittua ja muistettavaa, nähdä tulevaisuus ja vastata sen tuomiin haasteisiin ennakoivasti – toimia nykyhetkessä näiden ajallisten ja yleismaailmallisten voimien välillä ikään kuin

viestinviejänä. (Luukkainen 2004.) Sääntti (2007) kuitenkin tuo esille, että koulu-  
laitosta ei voida kuvailla muutoksen esikuvaksi, sillä se on pysynyt hämmästy-  
ttävän muuttumattomana läpi vuosikymmenien. Sääntti (2007) ehdottaakin, että  
voitaisiin puhua ennemminkin koulun jatkuvuudesta. Toisaalta koulun pysy-  
vyyden ja jatkuvuuden luonne voidaan nähdä myös välttämättömyytenä, sillä se  
luo vakautta ja uskottavuutta yhteiskuntaan (Luukkainen 2004).

Opettajien tarinat eivät ainoastaan välitä arvokasta tietoa työstä ja sen tuo-  
mista kokemuksista, vaan niiden kautta tavoitetaan myös tietoa yhteiskunnasta,  
kulttuurista ja sen muutoksista (Heikkinen & Syrjälä 2002; Brown 2009). Tällä  
hetkellä kouluun kohdistuvat vaatimukset ovat voimistuneet ja koulun muutos-  
paineet ovat suuremmat kuin koskaan ennen. Samalla opettajuus näyttäytyy yhä  
vaativampana tehtävänä. (Lutovac, Uitto, Keränen, Kettunen & Flores 2024.)  
Opettajien tarinoita paljon tutkinut tutkija Elbaz-Luvisch (2007) painottaa, että  
opettajat ja opettajatarinoiden kantama tieto sekä ymmärrys työn luonteesta tu-  
lisi olla keskeisessä asemassa silloin, kun halutaan tehdä uudistuksia kouluihin.  
Siksi tässä ajassa, muutospaineiden keskellä, on erityisen tärkeää varmistaa, että  
opettajien ääni tulee kuuluviin äänekkäästi ja selkeästi (Lutovac, Uitto, Keränen,  
Kettunen & Flores 2024).

Opettajien tarinat ja niiden tarkastelu teoreettis-filosofisessa viitekehyk-  
sessä nostavat merkitykset yhdeksi kerronnallisen opettajatutkimuksen keskei-  
simmistä käsitteistä. Merkitykset muodostuvat asioiden välisistä suhteista, ja ku-  
ten Heikkinen (2001, s. 115) on todennut: "Sanat eivät tarkoita mitään, vaan mer-  
kitys muodostuu niiden välillä". Kokemukset saavat siis merkityksensä niitä  
edeltävien, sekä niitä seuraavien tapahtumien kautta. Tässä tutkimuksessa pyrin  
selvittämään niitä merkityksiä, joita opettajat antavat uran tärkeille ja arvokkaille  
kokemuksille. Jotta ymmärtäisin näiden merkitysten syntymistä, tarkastelen  
opettajan uraa elämäkerrallisesti, kertomuksena "minusta opettajana". Uraker-  
tomukset, niiden sisältämät tapahtumat ja merkitykset avasivat mahdollisuuden  
tutkia myös opettajaidentiteetin rakentumista. Selvitän siis, miten opettajaiden-  
titeetti rakentuu opettajien tarinoissa, ja kuinka se on yhteydessä merkitykselli-  
siin kokemuksiin. Opettajaidentiteettiä ja sen rakentumista on tutkittu paljon,

mutta useimmiten tutkimuksellisen katseen keskiössä ovat opettajaopiskelijat tai noviisiopettajat (Vloet 2009). Opettajan identiteetti ei kuitenkaan lakkaa kehittymästä uran alkuvaiheiden jälkeen, ja siksi myös pitkän uran tehneiden opettajien identiteetin tutkimukselle on tarvetta (Vloet 2009).

Elämän ihmettely, sen merkillisyys sekä ihmisen kertova mieli johdattivat minut juuri tämän tutkimuksen jäljille. Tässä tutkimuksessa käsittelen pitkän uran tehneiden luokanopettajien kertomuksia ja työuran merkityksellisimpiä kokemuksia sellaisina kuin ne minulle haastatteluissa nousseiden muistojen kautta avautuvat. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii kerronnallinen lähestymistapa ja tutkimuksen metodologia perustuu narratiiviseen tutkimukseen. Narratiivisuus toistuu myös tutkimukseni analyysissä sekä tapana esittää tulokset.



## 2 OPETTAJUUS

Opettajuuden käsite on Suomessa vakiinnuttanut paikkansa niin kahvipöytäkeskusteluissa kuin akateemisessa kontekstissa. Kansainvälisen tiedeyhteisön keskustelussa käsitteellä ei ole suoraa vastinetta, vaikka englannin kielessä käytetäänkin epävirallisesti termejä ”teacherhood”, ”teachership” sekä ”teacherness” (Säntti 2007; Rasehorn 2009). Ilmiönä opettajuus nähdään kulttuurisidonnaisena, sillä se näyttäytyy ja toteutuu erilaisena kaikissa eri kulttuureissa (Luukkainen 2004; Rasehorn 2009). Opettajuutta on haastava määritellä tyhjentävästi, sillä laajimmillaan se voi kattaa kaiken, mikä on kosketuksissa opettajana elämiseen ja toimimiseen (Säntti 2007). Tässä tutkielmassa tarkastelen opettajuutta erityisesti narratiivisen identiteetin ja ajallisuuden kautta. Tarkoitus on kertomusten myötä tuoda esille erilaisia tulkintoja opettajuudesta, läpi eri aikakausien ja opettajuuden kasvun sekä kehityksen vaiheiden. (Säntti 2007.)

### 2.1 Opettajan narratiivinen identiteetti

Opettajuus on ammattisanastossa melko harvinainen termi (Kari & Heikkinen 2001). Opettajuuden voisikin rinnastaa vanhemmuuden käsitteeseen, sillä molemmat käsitteet antavat käsityksen siitä, että työ pitää sisällään paljon enemmän kuin vain teknisesti suoritettavat tehtävät. Opettajuus ja vanhemmuus pitävät sisällään samanlaisen ajatuksen siitä, että tehtävään ei ole koskaan lopullisen valmis. (Kari ja Heikkinen 2001.) Opettajuuteen ei siis ainoastaan kouluttauduta, vaan siihen kasvetaan ja kypsytään ajan kuluessa ja kokemusten karttuessa. Kasvaessa asiantuntijuuteen tapahtuu kasvua myös ihmisyydessä, sillä ne ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Goodson & Sikes 2001.) Ja kuten vanhemmuus, myös opettajuus nähdään yksilöllisenä prosessina, jota ohjaavat ulkoapäin yhteiskunnasta asetetut vaatimukset, tehtävät ja normit (Kari & Heikkinen 2001).

Hellström (2008) tulkitsee opettajuuden ”tapana olla opettaja”. Tällä Hellström (2008) viittaa opettajuuden ja opettajan persoonan välittömään yhteyteen,

sillä jokainen opettaja toteuttaa opettajuutta omalla tavallaan; omien synnynnäisten ominaisuuksiensa, erityispiirteidensä ja luonteenpiirteidensä pohjalta. Opettajuutta ei ole siis kahta samanlaista, on vain erilaisia opettajuuden tulkintoja (Luukkainen 2004). Tiivistäen näen Luukkaisen (2004) tavoin, että opettajuus on yhteiskuntalähtöinen ilmiö, jota yksilöt toteuttavat omien näkemystensä mukaisesti.

Identiteetin näkökulmasta opettajuus on itsensä löytämistä opettajana ja jatkuvaa itsetulkinnan uudelleen muotoilemista (Heikkinen & Huttunen 2007, s. 16). Opettajuuden yksilöllinen ulottuvuus ja ammatti-identiteetti näkyvät myös tämä tutkimuksen tavoitteessa, sekä työn narratiivisessa luonteessa: tarkoitus ei ole löytää opettajuuden vakioita tai tehdä yleistyksiä, vaan pikemminkin tuoda esille erilaisia tapoja toteuttaa opettajuutta kuvaten samalla kasvua niin ihmisenä kuin ammatissa. Opettajalla voi työssään olla myös useita ”alaidentiteettejä” riippuen siitä, millaisia rooleja opettajalla on esimerkiksi työyhteisössä (Søreide 2006; Vloet 2009). Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että opettajaidentiteetin luonne ei ole muuttumaton, vaan dynaaminen prosessi joka jatkuu läpi uran.

Tässä tutkimuksessa katson opettajaidentiteetin rakentuvan elämäkerrallisesti, kertomuksena, joka täydentyy vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisuudessa ympäröivän maailman kanssa läpi elämän (Connelly & Clandinin 1999; Heikkinen 1999; Kelchtermans 2007). Käytän läpi tutkielman myös ilmaisua ”opettajana kasvu”, jolla tarkoitan Portaankorva-Koiviston (2010, 68) mukaisesti käsitysten, kuten uskomusten, näkemysten, merkitysten ja mielikuvien muuttamista. Ihminen kertoo jatkuvasti kertomusta omasta elämästä, kokemuksistaan ja itsestään. Pienet elämän tarinat nivoutuvat osaksi suurempaa kertomusta, jonka kautta täydennämme tietämystämme ja opimme tuntemaan itseämme, sekä myös muut oppivat tuntemaan meidät. Voimme kysyä ”Kuka olen opettajana ja millaisia asioita haluan saada tässä työssä aikaan?”, jolloin vastaus mitä luultavammin on tarina opettajaksi tulemisesta, työssä toimimisesta ja ammatin perimmäisestä tarkoituksesta (Kari & Heikkinen 2001).

Vastaus äskeiseen kysymykseen on jokaisen opettajan itsensä näköinen, alati muuttuva tarina, sillä se muodostuu juuri siinä ajassa, paikassa ja kasvun

vaiheessa mistä opettaja milloinkin omaa toimintaansa reflektoi. Samaan aikaan, opettajaidentiteettiä voidaan tarkastella yhteiskunnallisella tasolla ”Kuka olen opettajan ammatin edustajana?”. (Kari & Heikkinen 2001.) Pohjimmiltaan tässä tutkimuksessa on kyse opettajaidentiteetin kehittymisestä: sen kerronnallisesti sekä ajallisesti rakentuvasta luonteesta (Connelly & Clandinin 1999). Pitkän uran varrella tapahtuneet sattumukset, erilaiset kohtaamiset sekä mieleen painuneet kokemukset ovat antaneet merkityksiä. Näistä merkityksellisistä tapahtumista on muodostunut kertomus ja käsitys ”minusta opettajana”.

## 2.2 Opettajuuden ajallisuus

Ajan käsite on paradoksaalisen merkillinen, ja sitä on haastava asettaa sanoiksi, sillä se on vahvasti meissä kiinni, se on ”olemassaolon kokemuksen ydintä” (Tähkä 1989). Historia, nykyhetki ja tulevaisuus ovat voimia, jotka näyttelevät merkittäviä rooleja niin koulun arjessa kuin opettajan työssä. Luokkahuoneessa oleminen ei ole vain hetkellistä nykyisyyttä, vaan siihen kietoutuu sekä yksilöllinen että kollektiivinen historia ja tulevaisuus (Kallioniemi-Chambers 2007). Samalla tavoin, opettajan identiteetti rakentuu ajallisuudessa elämänhistoriasta sekä tulevaisuuden käsityksistä. Ajan kerrostumat ja ajan väistämätön olemus ovat siis vahvasti läsnä koulussa, jossa kasvu ja kehitys ovat lähes käsinkosketeltavissa. (Kelchtermans 2007.)

Luukkainen (2004) on todennut: ”Opettajuus on ajassa elämistä ja suunnan näyttämistä”. Koulut ja opettajat ovat aina olleet oman aikansa kuvia, joilla on vahva tulevaisuustehtävä: opettajan työssä rakennetaan arvoihin perustuvaa tulevaisuutta (Luukkainen 2004). Jokainen opettaja rakentaa opettajuutta yhteiskunnan määrittämien reunaehtojen puitteissa, ja vastaa omalla toiminnalla muuttuviin ja monimutkaistuviin olosuhteisiin ja oppilaiden tarpeisiin. (Luukkainen 2004.) Ajan kuva vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita ja pyrkimyksiä opettajan työssä nähdään olevan, ja millä tavoin tavoitteita saavutetaan (Fornaciari 2020, 27). Siten aika on ja tulee aina olemaan väistämättä osa opettajan työtä.

Ricoeurin (1988) mukaan ”jokaisen narratiivisen teoksen avaama maailma on aina ajallinen maailma”. Narratiivi ja aika ovat lähtemättömästi kytköksissä toisiinsa, ja ne ovat erottamattomia myös tässä tutkimuksessa. Tarinoiden kautta opettajat rakentavat tarinaa siitä, mistä he tulevat, ketä he ovat nyt, ja mihin he ovat menossa. Tarinoissa ajallinen ulottuvuus ja sen kuvailu kulkevat mukana kerronnassa, eritoten ajanjaksojen murrosvaiheita ja muutoksia kuvaillen. Sosio-konstruktivistisen tieteenteorian ydinsanomana mukaisesti rakennamme tietoa aiempien tietojen varassa. Siten opettajuuden historia määrittelee vahvasti sen, miten opettajuus tänä päivänä koetaan ja millaista tarinaa opettajat kertovat.

### **2.3 Opettajuuden historia ja muutosvauhti lyhyesti**

Sotien jälkeisessä Suomessa 1950–1960 luvuille saakka opettajuudessa korostui vahva yhteiskunnallinen tehtävä ja opetuksellinen ote. Tavoitteena oli saada oppilaista ”kunnon kansalaisia”, jotka olisivat kelpo työntekijöitä ja yhteiskunnan ahkeria rakentajia. Opettajat nähtiin sivistyksen ja tiedon lähteinä, ja kansakoulunopettajia koskeva käsite ”24 h opettajuus” viittaa työnkuvan kaikkialle ulottuvaan ja yleistietävään luonteeseen. Opettajien toivottiin olevan nuhteettomia mallikansalaisia, joiden tehtäväksi katsottiin opetuksen lisäksi erilaisten sivistävien, kirkollisten tai kulttuuristen toimien, kuten vaikkapa kerhotoiminnan järjestäminen. (Nelson 1992, 182–183; Simola 1995, 339–340.)

1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä didaktiikka korostui ja tärkeänä opettajuudessa pidettiin hyvää teknistä opetustaitoa ja sisältöjen hallintaa, jotta kaikki ikäluokat saataisiin nostettua valtakunnallisesti yhdenmukaisen ja tasa-arvoisen opetuksen piiriin (Kari & Heikkinen 2001; Luukkainen 2004; Sääntti 2007). 1980–1990 luvuilla mukaan tulivat opetussuunnitelmat, jotka loivat raameja opetustyölle. Sittemmin 2000-luvulle tultaessa koko kasvatustieteen kentällä on siirrytty behaviorismista kohti kognitiivista ja konstruktivistista näkökulmaa. Aiempaa huomiota kohdistettiin enemmän ajattelun ja tiedon rakentu-

misen prosesseihin didaktiikan sijasta. (Kari & Heikkinen 2001.) Samoin opettajan tehtävän nähdään muuttuneen opetustehtävästä kohti kokonaisvaltaisempaa kasvattajuutta.

Peruskoulun alkuajoilta 2020-luvulle tultaessa muutosta on tapahtunut valtavasti niin maailmanlaajuisesti kuin paikallisellakin tasolla. Sotien runtelema Suomesta rakentui hyvinvointivaltio, joka on käynyt läpi valtavat rakenteelliset muutokset pienviljelymaasta kohti teollistunutta valtiota. Koulut ja opettajat ovat käyneet läpi 1990-luvun laman ja teknologisen vallankumouksen, ja samaan aikaan suomalaisesta peruskoulusta on kehittynyt yksi maailman parhaista. (Säntti 2007.)

Läpi kaikkien aikojen koulut ja opettajat ovat olleet suunnannäyttäjiä, mutta samanaikaisesti loputtoman kehityksen ja muutosten myllerryksessä. Muutokset ovat olleet mittavan suuria ja ne ovat tapahtuneet nopeasti, suurella voimalla. Yksi suurin opettajuuden muutos liittyy tiedon saantiin: aiemmin opettaja oli tiedon lähde, kun taas teknologisen vallankumouksen myötä opettajasta on tullut tiedon ohjaaja. (Säntti 2007; Luukkainen 2004.) Samaan aikaan yhteiskunnan rakenteet ovat perustavanlaatuisesti muuttuneet, perheet ja kodit ovat yhä monimuotoisempi. Nuorten tulevaisuuden yllä näkyy mustia pilviä, kun huoli maapallosta ja ilmastonmuutoksesta vyöryy päälle. Maailma on kehittynyt vauhdilla, kuten myös koulu ja opettajat. Ilmastokriisi ja muut uudenlaiset haasteet ovat nostaneet uudelleen opettajuuden ja koulujen yhteiskunnallista merkitystä. (Säntti 2007; Luukkainen 2004.) Huoli tulevaisuudesta on kantautunut luokkahuoneisiin ja opettajat tuntevat tulevaisuustehtävän, kasvatustehtävän sekä vaikutusvallan vastuun olkapäillään (Lutovac, Uitto, Keränen, Kettunen & Flores 2024).

### 3 MERKITYKSELLINEN KOKEMUS, MUISTOT JA UNOHTAMINEN

Edellä käsittelin opettajuuden käsitettä sekä opettajaidentiteetin narratiivisesti rakentuvaa luonnetta. Seuraavaksi jatkan edelleen narratiivisessa viitekehyksessä tarkastelemaan merkityksen ja kokemusten suhdetta sekä niiden muodostumista tarinallisesti ajassa ja paikassa (Kelchtermans 2007). Sitten vien katseen opettajien merkityksellisiin kokemuksiin, ja siirryn edelleen tarkastelemaan muistoja ja niiden vaikutusta identiteettiin.

#### 3.1 Merkityksen voima kumpuaa tarinasta, jota kerromme

Arkisessa keskustelukontekstissa, merkityksellisyyden käsitettä voidaan kuvata saippuapalana, josta saa helposti kiinni, mutta samalla hetkellä se lipeää käsistä. Tällä kuvaillaan merkityksen subjektiivista luonnetta (Aaltonen & Ahonen & Sahimaa 2020). Meidän on helpompi käsittää merkityksellisyys oman elämämme kautta, mutta jos merkityksellisyyttä tulee kuvata universaalisti ja objektiivisella tavalla, olemme paljon vaativamman tehtävän äärellä. Elämän merkityksellisyyttä tai merkityksellisyyden kokemusta ei ole mahdollista määritellä tyhjentävästi, sillä jokaisella yksilöllä on hieman omanlainen näkemys asiasta. Se mikä toisesta tuntuu merkitykselliseltä, voi toiselle olla yhdentekevää. Merkityksellisyys on siis yksilöllistä, ja se syntyy suhteessa omiin arvoihin, muihin ihmisiin ja ympäristöön. Se on osa ihmisyyden ydintä ja sen tavoittelemisen on meihin sisäänrakennettu, liikkeelle paneva voima. Ihmiselle on luontaista pyrkiä elämään sellaista elämää, joka välittää tunteen siitä, että elämämme, olemassaolomme ja toimintamme on arvokasta ja *merkityksellistä*. (Aaltonen & Ahonen & Sahimaa 2020.)

Brunerin (1990) mukaan ymmärtääkseen tarinoiden takana olevia merkityksiä, on ymmärrettävä narratiivisesti muodostuvan elämäntarinan rakenne. Elämäntarina rakentuu Brunerin (1990) mukaan ainutlaatuisista tapahtumasarjoista, eletyistä ajallisista kokemuksista. Nämä elämäntarinan ainesosat, joiksi

niitä voisi kutsua, eivät kuitenkaan itsessään sisällä merkitystä, vaan merkitys syntyy siinä kokonaiskuvassa, jossa ainesosia tulkitaan (Bruner 1990, 43–44). Tätä havainnoidakseni voidaan esimerkiksi tarkastella kirjaimia, sanoja ja lauseita. Itsessään yksi kirjain, edes yksi sana ei luo merkitystä, sillä ne ovat vain merkityksettömiä, ihmisen tuottamia symboleita. Vasta, kun kirjaimet ja sanat ovat asetettu tiettyyn järjestykseen voidaan niiden tulkinnan kautta saavuttaa tieto ja merkitys. Näin myös tarinat kokoavat yhteen itsessään merkityksettömiä elämäntapahtumia, jotka asettuvat osaksi juonellista kokonaisuutta aiempien elämäntapahtumien jatkoksi muodostaen merkityksen. Tämä teoria nojautuu myös Paul Ricoeurin tulkintaan Aristoteleen Runousopista, jossa Ricoeur havainnollistaa elettyjen ajallisten elämäntapahtumien pukemista juonelliseen tarinamuotoon mimesis1-, mimesis2- ja mimesis3-vaiheiden kautta (Ricoeur 1984; Heikkinen & Huttunen 2007).

Tiivistäen näen elämäntapahtumien muodostuvan merkitykselliseksi, kun sitä tulkitaan suhteessa aiempiin kokemuksiin ja osana elämäntarinoiden kudelmaa (Clandinin & Connelly 2006), ja ajattelen Kelchtermansin (2007) tavoin, että tarinoiden kerronta on merkitysten antoa nykyisyydelle suhteessa menneisyyden kokemuksiin ja tulevaisuuden odotuksiin. Bruner (1990) tuo myös esille, että tarinan voima ja merkityksellisyys ovat yhtä tosia oli tarinan kokemus sitten todellinen tai kuvitteellinen. Tämä pohjautuu ajatukseen siitä, että merkitykset eivät synny kokemuksissa itsessään, vaan niiden tulkinnasta (Nissilä 2007).

### **3.2 Merkityksen tunteen täyttämät kokemukset**

Nissilän (2007) mukaan kokemuksia, jotka ovat taltioituneet muistiin, voidaan nimittää merkittävinä kokemuksina. Yksittäisinä ne saattavat näyttäytyä vähäpätöisinä, mutta osana suurempaa elämäntarinan juonta ne tuovat esille sen syvemmän merkityksen, jota ne kantavat. Se, mistä kokemuksista tulee merkittäviä, riippuu tilanteesta ja kokijasta (Nissilä 2007).

Syventyessäni merkityksellisyyden kokemukseen törmäsin keskusteluun Roman Ingardenin metafyyysisistä kvalitatiiveista sekä positiivisen psykologian käsityksestä ”merkityksen tunteen täyttämistä haltioitumisen kokemuksista”. Metafyyysisillä kvalitatiiveilla Ingarden tarkoittaa *tietyin laadun omaavaa* ilmapiiriä, joka kohoo tavanomaisesta arkielämästä ja tuo elämälle merkitystä ja saa sen tuntumaan *elämisen arvoiselta*. Metafyyysisten kvaliteettien tavoittelemisen ja kaipuu ohjaavat toimintaamme, ja niiden ”paljastuminen” täyttää ihmisluonteelle ominaista syvää kaipuuta tuntea elämän huippukohdat. (Murto 2003; Julkunen 2005.) Samanlaista tunnetta ja merkityksen löytämistä kuvaa positiivisesta psykologiasta peräisin oleva ajatus ”merkitysten tunteen täyttämistä haltioitumisen hetkistä”. Nämä haltioitumisen hetket nähdään kuvaavan niitä huippukokemuksia, jolloin saatamme tyystin unohtaa itsemme ja elämän notkot, tunteen samalla vahvaa yhteyttä ihmisiin ja ”muuhun olevaiseen” (Aaltonen & Ahonen & Sahimaa 2020).

Merkityksen tunteen kantavat kokemukset näyttäisivät usein kumpuavan sellaisesta toiminnasta, jolla nähdään olevan hyvä tavoite, josta seuraa jotakin hyvää ja sen kautta pystytään vaikuttamaan johonkin itselle arvokkaaseen asiaan (Martela 2017). Martelan (2017) mukaan ajatusta voitaisiin soveltaa myös koko elämän tarkoituksen tarkasteluun. Hän näkee asian siten, että kysyttäessä elämän merkitystä ja merkityksellisiä kokemuksia, on pohjimmiltaan kyse siitä, millaisia merkityksiä tai arvoja ne kokemukset edistävät ”itsen ulkopuolella” (Martela 2017). Tällä Martela (2017) viittaa ihmisen sisäiseen motivaatioon auttaa toisia ja kokea olevansa tarpeellinen. Kuten Smuts (2013) toteaa, ”elämä on merkityksellistä siinä määrin missä se edistää hyvää”. Tutkijat näyttäisivät olevan yhtä mieltä siitä, että hyvän edistäminen lisää elämän merkityksellisyyttä. Ja sama havainto toisin päin: merkitykselliset kokemukset ovat usein sellaisia, jotka edistävät *hyvää*.

Opettajan toimi nähdään helposti tällaisena hyvän tekemisen työnä, joka edistää itseään suurempaa päämäärää. Siksi opettajat, joita usein kutsutaan kutsumusammattilaisiksi, kokevat että heidän työnsä on arvokasta ja se tuo vahvaa merkityksellisyyden tunnetta. (Martela 2017.) Kelchtermans (2007) muistuttaa,



että opettajien antamat merkitykset itsestä tai tekemästään työstä eivät rakennu tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa kontekstiin. Kouluarjessa opettajat tekevät paljon tekoja, joiden seuraukset näkyvät oppilaissa. Tämä antaa merkityksellisyden kokemuksen ja tunteen siitä, että toimintani on arvokasta ja *sillä on merkitystä*. Kohtaamiset, hyvän tekeminen, ja niistä seuraavat positiiviset vaikutukset kouluarjessa vahvistavat kokemusta työn merkityksellisyydestä. Nämä *merkityksen tunteen täyttämät kokemukset*, joiksi niitä saattaisi kutsua, auttavat jaksamaan opettajan kuormittavassa työssä. (Kelchtermans 2007.)

Opettajan tehtävä on tukea oppilaita kasvussa ja kehityksessä, sekä valmistaa oppilaita tulevaisuuteen. Tehtävä on kokonaisvaltainen ja sisältää valtavasta tuntuvaan vastuun. (Tirri & Kuusisto 2019.) Edellä määrittelin ihmiselämän merkityksellisyyttä, ja Tirri & Kuusisto (2019) näkevät, että monet opettajat ovat sitoutuneita tehtäväänsä ja kokevat sen suuresti merkityksellisenä tekijänä elämässään. Mitä sitten voisivat olla opettajuuden metafysisiä kvaliteetteja?

### 3.3 Mistä tiedän, että olen yhä minä?

McAdamsin (2006) mukaan elämäntarinan muodostaminen antaa meille identiteetin tunteen: kertomuksen, joka etenee johdonmukaisesti yhdistäen aiemmat tapahtumat nykyisiin huolenaiheisiin ja tuleviin tavoitteisiin. Siten tiedämme olevamme yhä me. Jos muistiamme muokattaisiin tai menettäisimme muistimme kokonaan, hukkaisimme itsemme ja koko identiteettityö tulisi aloittaa alusta (McAdams 2006). Identiteettityön lisäksi muistaminen on ihmiselämälle elinehto. Jos unohtaisimme ravita itseämme tai unohtaisimme, että liikenteessä autoa tulee ajaa tiettyjen yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaan, voisi aikamme maapallolla loppua huomattavasti odotettua elinikää nopeammin. (McAdams 2006.)

Yksi muistovälähdys, tilannekuva tai anekdootti johtaa seuraavaan ja siitä seuraavaan, ja siitä kysymykseen ajasta, paikoista ja ihmisistä niiden kaikkien välissä. Tutkijat ovat kautta aikojen yrittäneet selvittää muistojen koodia. Miten muistot on ihmismieleen koodattu, varastoitu, muistettu ja unohdettu. Entä miten niistä on kerrottu toisille? (McGovern 2007.) Kaikki yhteiskunnassa perustuu

ajatukselle siitä, että osaamme tuoda menneestä ajasta tarvittavat tiedot nykyhetkeen ja rakentaa sitä kautta tulevaa (Uitto 2011). Tätä varten tarvitsemme kerrontaan, sillä vain tarinankerronnan avulla saamme pääsyn toistemme muistoihin (Uitto 2011). On tärkeää ymmärtää, että vaikka muistot kertovat menneestä, ne tulkitaan ja kerrotaan aina nykyisyyden kontekstissa, jolloin hetkeen liittyy myös aavistus tulevasta (McAdams 2007). Muistot eivät siis ole kiinteästi muuttumattomia tai lopullisia kertomuksia, vaan niiden tulkinta ja kerronta muuttuvat sen mukaan millaisesta elämäntilanteesta ja millaiselle yleisölle niistä kerromme (Uitto 2011).

McAdamsin (2006) mukaan tarinat, ja sitä kautta asioiden muistaminen, auttavat luomaan merkityksiä. Elämäntarinat ja tarinat elämästä ylipäätään auttavat meitä jäsentämään menneisyyttä, nykyisyyttä ja odotettua tulevaisuutta, ja ne rakentuvat osin niistä merkityksistä, joita annamme menneelle. Muistojen kertominen muille on taas yksi merkityksen muodostamisen narratiivinen tapa. Muistojen kertomisen suhteen ei voida erottaa yksilöllistä ja sosiaalista ulottuvuutta, sillä vaikka muistot sellaisenaan nähdään rakentuvan sisäisesti, on niiden välittäminen muille, kerronta, aina sosiaalinen ilmiö. (McLean 2005.) Myöskään kulttuurista ulottuvuutta ei voida erottaa elämäntarinoiden jäsentämisestä ja muistojen rakentamisesta (McLean 2005; Uitto 2011). Esimerkiksi opettajien elämäntarinat heijastavat opettajuutta ja sen sisältämiä kulttuurisia ulottuvuuksia (Heikkinen 2002). Elämäntarinat, muistot ja identiteetti ovat aina sidoksissa kulttuuriin ja siten erottamattomia toisistaan. Tämän lisäksi kulttuurin sisällä olevat tekijät, kuten sosioekonominen asema ja vähemmistöryhmään kuuluminen, vaikuttavat elämäntarinan muodostamiseen ja merkitysten sekä muistojen luomiseen. (McLean 2005.)

Elämäkokemusten sekä muistojen narratiivinen käsittely jäsentää menneet tapahtumat kertomuksiksi, lyhyiksi anekdooteiksi elämän sattumuksista tai pitkiksi elämäntarinoiksi uusine juonenkäänteineen. Kertomukset usein kiteyttävät ajan kulttuurisia teemoja ja ajankohtaisia konflikteja niin yhteiskunnasta kuin yksilön omasta arjesta. (Singer & Bluck 2001.) Singer ja Bluck (2001) tuovat esille,

että yksilöillä on samaan aikaan myös tehtävä: he järjelevät, arvioivat ja tulkitsevat omia muistojaan ja tämä prosessi johtaa päätelmiin, oppimiskokemuksiin ja temaattisiin oivalluksiin. Tämän sisäisen prosessin lisäksi muistoihin nähdään sisältyvän myös sosiaalinen ulottuvuus, sillä muistot omaavat erityislaatuisen piirteen: kun kerromme omista muistoistamme tai kuuntelemme toisten kertomia muistoja, ne usein herättävät kuuntelijassa kertomuksia vastaavanlaisista muistoista (Heikkinen 2001).

Muistot kantavat aina erityyppisiä merkityksiä, ja niitä kerrotaan eri yleisöille. Esimerkiksi "viihdyttävät" merkitykselliset muistot, kuten McAdams (2006) niitä kuvailee, ovat sellaisia, jotka ovat sisällöltään huvittavia, ja joita kerromme yleisölle heitä viihdyttääkseen, eikä niinkään kertoakseen omaa sisäistä elämäntarinaa, vaikka samaan aikaan niiden nähdään rakentavan identiteettiä. McLeanin (2005) mukaan toinen tyypillinen muistojen kerronta on itsensä selittämisen muoto, jolla pyritään välittämään tietoa itsestä ja omasta elämästä sekä niistä vaikeuksista, joita elämässä on kohdannut. Myös McAdams (2006) on havainnut, että usein merkityksellisimmät tarinat kertovat vaikeuksista ja konflikteista. Samalla kuitenkin kaikki vaikeudet eivät näytä sisältävän suurempaa merkitystä (McAdams 2006). Brunerin (1990) mukaan tarinat vaikeuksista ovat identiteetin ja narratiivisen tutkimuksen yksi keskipisteistä. Ne auttavat tekemään selkoa niistä kokemuksista, jotka heiluttavat omia uskomuksia omasta paikasta maailmassa ja suhteista muihin (Bruner 1990). Tarinat henkilökohtaisesta muutoksesta ja itsensä kehittämisestä ovat suurin osa ihmisen koko elämäntarinaa (McAdams 2006).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää pitkän uran tehneiden luokanopettajien tarinoiden kautta opettajien uran merkityksellisimpiä kokemuksia sekä opettajaidentiteetin kehittymistä. Tavoitteena on saavuttaa tietoa siitä, millaisia kokemukset ovat ja millainen yhteys niillä on opettajana kasvun kanssa. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietoa pitkän uran tehneiden luokanopettajien kokemuksista sekä identiteetin kehitymisestä läpi uran. Tutkimukselle on tarvetta, sillä vaikka opettajatarinoita on tutkittu paljon, näyttäisi siltä, että ikääntyneet ja pitkän uran tehneet luokanopettajat eivät ole päässeet ansaitsemaansa tutkimukselliseen valokeilaan.

1. Millaisia ovat pitkän uran tehneiden luokanopettajien merkitykselliset kokemukset?
2. Miten opettajaidentiteetti kehittyy opettajien uratarinoissa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Narratiivinen ote tutkimuksen punaisena lankana

Tämän tutkielman perustana on kokeva ja kertova ihminen. Siten narratiivisesta tutkimuksesta, joka totutusta tutkimusperinteestä poiketen ei pyri tuottamaan objektiivista, yleistettävää tietoa, vaan nostamaan subjektiivista ymmärrystä, on muodostunut tätä tutkielmaa kannatteleva juoni: tapa katsoa ja tutkia, sekä lopulta ymmärtää. (Heikkinen 2002.) Näen opettajien merkitykselliset kokemukset tärkeänä tiedon ja ymmärtämisen lähteenä (Clandinin & Rosiek 2007) ja ajattelen Clandinin ja Connellyn (2000) tavoin, että narratiivi on paras muoto esittää ja ymmärtää kokemuksia.

On tärkeää panna merkille, että narratiivisen tutkimuksen kentällä erilaiset näkemykset ja käsitteiden käyttö voivat poiketa toisistaan merkittävästi. Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä narratiivi ja tarina toistensa synonyymeina, Törmän (2011) tavoin, kun taas kertomus kuvaa tarinan kertomisen tapaa. Narratiivisuus voidaan Heikkisen (2002) näkemyksen mukaan käsittää neljällä eri tavalla: sillä voidaan viitata tutkimusotteen konstruktiviseen luonteeseen, tutkimusaineistoon, analyysitapaan tai käyttötarkoitukseen. Tässä tutkimuksessa hyödynnän näistä kolmea ensimmäistä.

Tutkimuskontekstissa narratiivisuus asettaa kertomukset tiedon välittäjiksi ja rakentajiksi (Heikkinen 2010; Kari 2016). Heikkisen (2010) mukaan tutkimus voi hyödyntää aineistona kertomuksia, mutta samaan aikaan jo tutkimus itsessään voidaan nähdä kertomuksen tuottamisena maailmasta. Kuten Webster & Mertova (2007) luonnehtivat, tarinoiden käyttö tutkimuksessa kertoo tutkijan uteliaisuudesta tutkia holistisesti ihmisluonnetta ja sen monimutkaisuutta ylitäten kurinalaiset tutkimusperinteet. Hyvärinen (2015) puolestaan näkee, että tutkimme narratiiveja, koska olemme kiinnostuneita maailman kokemisesta sekä muutoksesta. Kari (2016) taas toteaa narratiivisen tutkimustavan soveltuvan tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita ”yksilön vapaasti tuottamista asioista”.

Itse näen Polkinghornen (1995) tavoin, että narratiivinen tutkimus pyrkii tuomaan esille niitä *tekijöitä*, jotka tuottavat sen tietyn merkityksen, sekä selvittää mitä *merkitystä* tällä merkityksellä on ihmisen olemassaolon ymmärtämiselle. Narratiivinen tutkimus soveltuu siis erinomaisesti merkityksellisten tapahtumien ja muistojen tutkimiseen, vaikka Erkkilä (2005) muistuttaakin, että narratiivinen tutkimus on aina sidottu nykyhetkeen, sillä muistot jo eletystä elämästä ja viittaukset tulevaisuudesta voidaan nähdä ja luoda ainoastaan nykyisyyden linsien välityksellä.

Vaikka narratiivisen tutkimusperinteen kentällä näkemykset ja koulukunnat vaihtelevat, tutkijat jakavat saman kiinnostuksen yksilöiden ainutkertaiseen tapaan kokea, ajatella sekä toimia (Syrjälä 2001). Subjektiivisuus voidaan kääntää narratiivisen tutkimusmetodin heikkoudeksi, mutta itse näen sen Heikkilän (2002) tavoin metodin vahvuutena. Narratiivisen tutkimuksen subjektisen luonteen ansiosta tieto muodostuu moniäänisemmäksi ja monitasoisemmaksi kokonaisuudeksi, joka muodostuu pienistä tarinoista, eikä näin pelkisty yhdeksi suureksi yleismaailmalliseksi ja monologiseksi suureksi narratiiviksi (*grand narrative*). Tällaiset suuret narratiivit toimivat yhteiskunnassa usein myös vallan ja manipuloinnin välineenä. Narratiivinen tutkimus onkin onnistunut rohkaisemaan sorrettuja ja syrjäytyneitä ihmisryhmiä jakamaan omia tarinoita, joiden avulla he voivat irtautua suurten kertomusten hallitsevista tarinoista. (Goodson & Sikes 2001; Heikkinen 2002.)

Tämän narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on muodostaa uusi tarina, joka nostaa esille niitä merkityksiä, joita opettajat antavat kokemuksilleen, ja välittää niissä olevan tiedon sekä ymmärryksen kuulijalle. Narratiivinen ote esiintyy läpi tutkielman, ja se näkyy niin aineiston luonteessa kuin analyysimenetelmän valinnassa sekä metodina se osoittaa tutkimuksen tärkeimmät tulokset tarinan muodossa.

## 5.2 Aineiston keruu

Narratiivinen aineisto voidaan koostaa esimerkiksi haastattelussa tai ryhmäkeskustelussa nousevista muistelmista tai omaelämäkerrallista kirjoituksista. Luettelomaisuus ei ole ominaisia narratiiviselle tutkimukselle, joten numeeriset tai lyhyeksi tiivistetyt vastaukset eivät ole toimivaa tutkimusainesta. (Heikkinen 2002). Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu haastatteluaineistosta, jonka ke-räsin teemahaastattelun sekä narratiivisen haastattelun piirteitä mukaillen.

Haastattelu on ihmiselle luontainen tapa kerätä tutkimustietoa. Arkielämässäkin halutessamme löytää vastauksia johonkin ongelmaan tai kysymykseen yksinkertaisinta on keskustella ihmisten kanssa, jotka tietävät asiasta jotakin. (Hirsjärvi ja Hurme 2010.) Teemahaastattelussa tavoitteena on saada aikaan keskustelu niistä aihepiireistä ja tema-alueista, joista tutkija on kiinnostunut omassa tutkimuksessaan. Siten keskustelu käydään tutkijan ehdoilla ja se on myös tutkijan aloitteesta tehty. (Hirsjärvi ja Hurme 2010; Eskola & Vastamäki 2015.)

Aineiston suhteen tutkimuksella oli selkeä tavoite: halusin kuulla tarinoita, en vain toteavia vastauksia. Tarinat antavat vastauksena paljon enemmän kuin pelkkä selonteko tai toteamus jostain aihealueesta: ne antavat juonellisen kokonaisuuden, jossa haastateltavan oma ääni, kokemukset, muistot ja niihin liittyvät tunteet nousevat keskiöön. Siispä sovelsin narratiiviselle haastattelulle tyypillisiä piirteitä, jolloin sain rakennettua haastatteluasetelmasta sellaisen, että se kannusti tutkittavia kerronnallisiin vastauksiin suorien vastausten sijasta. (Heikkinen 2002.) Täysin narratiivista haastattelua en voinut tuottaa, sillä aineisto olisi auttamatta paisunut liian suureksi. Sen takia hyödynsin teemahaastattelun rakennetta, joka mahdollisti aiheiden rajauksen suhteessa omaan tutkimusaiheeseen.

### 5.2.1 Haastateltavat

Tutkimukseen osallistui viisi pitkän uran tehnyttä luokanopettajaa. Kaikki haastateltavat olivat työskennelleet luokanopettajana Suomessa yli 30 vuotta. Haastateltavat olivat valmistuneet luokanopettajakoulutuksesta vuosina 1966, 1977

1981, 1990 ja 1991. Haastatteluhetkellä tutkimukseen osallistujista kolme oli jo eläköitynyt, ja kaksi teki edelleen luokanopettajan töitä. Eläköityneet opettajat olivat jääneet pois töistä vuosina 2006, 2014 ja 2021. Työuran pituuden, valmistusvuoden ja eläkkeelle jäämisen vuoden lisäksi en kerännyt muita tietoja, sillä en kokenut niiden olevan merkityksellisiä tutkimuksen tuloksen tai luotettavuuden kannalta.

Etsiessäni haastateltavia kerroin tuttaville ja yliopiston henkilökunnalle tutkimuksesta, ja he ehdottivat tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita luokanopettajia, jotka sopisivat uran pituuden puolesta haastattelijoukkoon. Otin yhteyttä yhdeksään ehdokkaaseen ja heistä rajautui pois aikataulullisista syistä neljä. Jäljelle jääneistä viidestä kontaktista sain koottua sopivan ryhmän haastateltavia tutkimukseen.

### **5.2.2 Haastattelut alkavat**

Haastattelut toteutettiin tammi-huhtikuussa 2023. Haastattelu-aika ja -paikka sovittiin jokaisen haastateltavan kanssa heidän toiveensa ja tarpeensa huomioiden. Toivoin, että tutkimukseen osallistujat varaavat haastattelulle aikaa kaksi tuntia, jotta haastattelutilanne olisi kiireetön. Tapaamispaikan haastateltavat saivat päättää itse, mutta toivoin sellaista tilaa, jossa ei olisi häiriötekijöitä, ja jossa haastateltavat itse kokivat olonsa mukavaksi.

Ennen haastattelua lähetin jokaiselle tutkimukseen osallistuvalle tutkimuslupadokumentit. Kuvailin myös etukäteen haastattelun luonnetta sekä niitä teemoja, joista haastattelussa tulisimme keskustelemaan. Samalla haastateltavat saivat tarkemman käsityksen siitä, mitä heiltä odotettiin, jolloin he pystyivät valmistautumaan haastatteluun.

Etukäteen ilmoitetut aihealueet toimivat teemarunkona haastattelulle (liite 1). Teemoja oli kolme: 1. merkitykselliset muistot, tapahtumat ja kokemukset, 2. merkityksellisten kokemusten vaikutus opettajuuteen ja 3. merkityksellisten kokemusten suhde aikaan. Kaikissa haastatteluissa painottui ensimmäinen tema,



joka toimi kattoteemana siitä johdetuilla kahdelle seuraavalle alateemalle. Alateemat eivät näyttäneet yhtä merkittävässä roolissa haastateltavien kerronnassa, jos en haastattelijana kysynyt niihin johtavia kysymyksiä.

Tärkein tavoitteeni oli kuulla luokanopettajien uran merkityksellisimmistä muistoista, tapahtumista ja kokemuksista. Toivomuksena oli, että merkityksellisimpiä kokemuksia nousisi haastattelussa useita, ja ne sijoittuisivat ajallisesti eri kohtiin haastateltavan uralla. Haastateltavat saivat kertoa vapaasti, omassa tahdissaan, ja mainitsin ennakkoon, että haastattelutilanteeseen voi ottaa mukaan valokuvia tai muita dokumentteja, jotka vahvistavat omaa kerrontaa ja auttavat hyppäämään muistojen maailmaan. Toivoin kuulevani, kuinka merkitykselliset kokemukset, muistot ja tapahtumat ovat vaikuttaneet haastateltavan opettajuuteen, ja halusin kartoittaa, millainen suhde haastateltavan muistoilla ja kokemuksilla on ollut eletyn ajan kuvaan.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) kertovat, että teemahaastattelussa teemat tulee olla jokaisella haastateltavalla samat, mutta niille ei tarvitse asettaa ennalta suunniteltua muotoa tai järjestystä. Yksityiskohtaisten kysymysten sijasta tarkoituksena on antaa tutkittaville ääni (Hirsjärvi & Hurme 2008). Osittain samaan tavoitteeseen pyritään myös narratiivisessa haastattelussa, jonka mukaan tutkijan tulee antaa tilaa kerronnalle (Heikkinen 2002). Teemarunkoon tukeuduin silloin, kun haastateltavan kerronta lähti kulkeutumaan liian kauas tutkimustehtävästäni.

Tunneilmiasultani pyrin empaattiseen neutraaliuteen. Olin kiinnostunut opettajien tarinasta sellaisena, kuin se siinä hetkessä muodostui, ja pyrin luomaan haastattelutilanteisiin mahdollisimman luottamuksellisen, turvallisen ja avoimen ilmapiirin. Saavuttaakseni sellaisen ilmapiirin tuli minun myös haastattelijana peilata niitä ominaisuuksia: olla luottamuksen arvoinen, kertoa yksityiskohtaisesti haastattelun kulusta tehdäkseen tilasta turvallisen, ja pyrkiä itse olemaan tunneilmiasultani herkkä, jotta pystyin vastaamaan haastateltavan kerrontaan.

Taltioin haastattelut yliopiston nauhurilla haastateltavien suostumuksella. Jokaisen haastattelun alussa varmistin, että tutkittava on lukenut tutkimus-

lupadokumentit sekä tiedotteen tutkimuksesta ja pyysin heidän suullisen suosituksensa tutkimuksen tekemiselle. Tämän jälkeen kysyin, haluaako haastateltava, että luen hänelle tutkimussuunnitelmaan kirjoitetun johdantoluvun, joka johdattaisi meidät tutkimuksen aihepiiriin äärelle. Kaikki haastateltavat pyysivät, että luen johdannon heille. Tämän jälkeen haastateltava itse usein kysyi, mistä hän aloittaa kertomaan. Tähän vastasin, että hän saa itse päättää, mutta helpointa on usein lähteä kulkemaan tarinaa uran alusta. Kaikki haastateltavat lähtivätkin kertomaan kronologisesti: uran alkumetreiltä kohti tätä päivää välissä kuitenkin pomppien eri ajoissa.

Tutkijana olin kiinnostunut niistä merkityksistä, joita opettajat antoivat omille kokemuksilleen, ja niistä tiedoista, joita kertomukset kantoivat. Halusin myös osoittaa kunnioitusta ja arvostusta tutkittavien kerrontaa kohtaan kuuntelemalla tarkasti ja omistautuneesti. Tarvittaessa esitin tarkentavia kysymyksiä, jotka tukivat haastateltavan kerrontaa tai auttoivat minua rakentamaan ymmärrystä haastateltavan kerronnasta:

*Haastattelija: Ja millä tavalla se opettajan työ, tai kun sanoit jossain vaiheessa, että oot niinku kutsumusopettaja, niin mitä se sulle tarkoittaa?*

*Haastattelija: Ja sanoit että se oli hyvä koulu niin mitä se tarkoitti?*

Joskus haastateltavan oli vaikeaa edetä seuraavaan tarinaan tai muistoon, jolloin saatoin tukea kerrontaa kysymyksellä:

*Haastattelija: No sitten kun mennään eteenpäin siinä sun uran aikajanalla, niin mikä sieltä tulisi seuraavaksi sulla sillain mieleen. Semmosena merkityksellisenä? Se voi olla joku ajanjaksokin sen ei tarvitse olla joku tietty hetki.*

Opettajien kerronta oli kaiken kaikkiaan hyvin sujuvaa, ja tukikysymyksiä tarvittiin vain satunnaisesti.

### 5.3 Aineiston analyysi

Merkitysten ja kokemusten olemus on aineeton, ja kukin meistä käsittää ne omalla tavallaan omien lähtökohtiensa kautta. Toisin sanoen ei ole mahdollista

osoittaa jotakin ja sanoa ”tuo tuossa on merkitys”, tai ottaa jotakin käsiinsä ja sanoa ”tämä tässä on kokemus”. Jotta voimme tehdä niistä ymmärrettäviä toisillemme, tarvitsemme keinoja kuvailemaan niitä. Ihmiselle luontaista on sanoittaa omia kokemuksia ja niihin sisältyviä merkityksiä tarinoiden avulla. (Heikkinen 2002.) Tarinaa muodostaessa pyritään löytämään sellaisia kielellisiä kuvia, jotka kertovat juuri siitä tietyn tunteen syvästä olemuksesta tai kokemuksen väreilevästä äänestä. Tälle ajatukselle pohjautuu tämän tutkimuksen analyysivaihe, jonka näen koko työn tavoin, narratiivisena ja luovana prosessina. Prosessi vaatii heittäytymistä ja hapuilua, mutta sen tuloksena syntyi kokoava kertomus, jonka eri vaiheita tulen kuvaamaan tässä luvussa huolellisesti (kuvio 1).

### KUVIO 1 Analyysin vaiheet

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Uppoutuminen<br>aineistoon | Aineisto tutuksi<br>Aineiston lukeminen ja kuuntelu  |
| ↓                          | Muistiinpanojen ja tiivistelmien teko  |
| Narratiivien<br>analyysi   | Jäsentäminen ja temaattinen luokittelu<br>Toistuvien mallien ja tyyppillisten piirteiden löytäminen. Kategorioiden luominen.   |
| ↓                          |  |
| Narratiivinen<br>analyysi  | Synteesin muodostaminen: etnodraamalliset dialogit<br>Muotoileminen johdonmukaiseksi, juonellisesti järkeväksi kokonaisuudeksi, joka tuo esille aineiston kannalta tärkeimmät teemat ja tulokset |
| ↓                          |  |

Bruner (1986) näkee tiedon todellisuudesta muodostuvan kahdella eri tavalla: narratiivisesti ja paradigmaattisesti. Narratiivisella tietämisen tavalla Bruner (1986) viittaa juonellisesti etenevän kertomuksen tuottamiseen tapahtumista. Paradigmaattinen tietämisen tapa taas pyrkii Brunerin (1986) mukaan selittämään todellisuutta yleispätevästi, loogisten ja matemaattisten päätelmien kautta. Näihin kahteen tietämisen tapaan perustuu myös tämän tutkimuksen analyysivaihe, jossa hyödynnän Polkinghornen (1995) jakoa kahteen eri analyysikeinoon:

narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Vaikka kirjallinen asu on miltei identtinen, ovat niiden lähtökohdat ja tavoitteet sitä vastoin lähes päinvastaisia. Narratiivien analyysin pyrkimyksenä on jakaa aineistoa erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden perusteella (paradigmaattinen tietämisen tapa) samalla kun narratiivisen analyysin tavoitteena on tuottaa aineiston pohjalta uusi kokoava kertomus (narratiivinen tietämisen tapa). (Bruner 1986; Polkinghorne 1995). Tässä tutkimuksessa hyödynnän kumpaakin tapaa, sillä Virkkalan (2016) mukaisesti koen, että ne täydentävät ja rikastuttavat toisiaan.

### 5.3.1 Narratiivien analyysi

Aloitin analyysivaiheen uppoutumalla haastattelumateriaaleihin. Aineisto oli järjestelty siten, että jokaisella haastateltavalla oli oma tiedosto, mutta kaikki tunnistettava tieto oli jo litterointivaiheessa poistettu. Tiedostot ja haastateltavat oli uudelleennimetty seuraavasti: opettaja1, opettaja2, opettaja 3, opettaja4 ja opettaja5. Pidin tärkeänä, että toteutin analyysin ensimmäiset vaiheet niin että säilyttiin haastateltavien aineistot erillään, jotta hahmotin kunkin haastateltavan koko urakertomuksen. Tässä analyysivaiheessa käytän monikkomuotoa "aineistot" kuvaamaan näitä viittä eri tiedostoa, mutta myöhemmissä vaiheissa käytän yksikkömuotoa "aineisto" kuvaamaan kaikkia niitä.

Luin ja kuuntelin kunkin aineiston kokonaisuudessaan useita kertoja läpi kerryttäen näin tietoa ja syventäen omaa ymmärrystä sen sisällöistä. Tulkitsin aineistoja siten, että kaikki kertomukset ja pienet tarinat olivat merkityksellisiä, ainakin siinä määrin että haastateltavat olivat valinneet kertoa niistä. Koska aineistoa oli paljon, lähdin tekemään rajausta tutkimuskysymyksiin peilaten. Olin ensisijaisesti kiinnostunut haastateltavan uran merkityksellisistä hetkistä ja opettajuuden rakentumisesta, ja siksi rajasin aineiston ulkopuolelle tutkimustehtävään nähden epäolennaiset aiheet kuten tämänhetkisen koulujärjestelmän tai ajankohtaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkastelun.

Tämän karsintavaiheen jälkeen lähdin kartoittamaan aineistosta nousevia yhteisiä piirteitä ja toistuvia teemoja narratiivien analyysin mukaisesti. Huomasin nopeasti, että aineistoja oli luontevaa tarkastella yksi uran vaihe kerrallaan, ja siksi lähdin jakamaan aineistoja uravaiheiden mukaisesti: 1. uravalinta 2. uran alkuvaihe, 3. uran keskivaihe, 4. uran loppuvaiheessa ja 5. uran jälkeen (taulukko 1). Viides uravaihe koostui opettajien omasta reflektoinnista, joka ei välttämättä ollut suoraan sidoksissa tiettyyn tarinaan tai tapahtumaan, vaan oli enemmänkin summausta siitä ymmärryksestä, jota opettaja on kartuttanut uran aikana kaikkien kokemusten kautta, ja jota opettaja nyt, uran jälkeen kertoi.

## TAULUKKO 1

### Narratiivien analyysin esimerkki uravaiheiden kategorioiden muodostamisesta

| Kategoria                        | Esimerkki aineistosta  |
|----------------------------------|--|
| <b>1. Opettajaksi lähteminen</b> | <i>Lapsena mä halusin aina opettajaksi ja ensimmäisen luokan opettaja oli semmoinen, jota mä kovasti ihailin ja leikin niitä koululeikkejä ja silloin jo mietin, että haluan opettajaksi. Ja seuraavaksi muistan yläkouluajoilta, että mä ajattelin, että nyt olisi hyvä tietää jo mitä mä sitten haluan, että se motivoi sitä opiskelua ja sitten mulla oli kulkenut nimenomaan se luokanopettajan haave siinä sieltä lapsesta asti sitten sinne nuoren ikävaiheeseen. Ja mä otin selvälle jo ennen lukiota, että mitä tarvitaan siihen, että pääsee luokanopettajakoulutukseen. Ja muistan ihan siis sieltä jostain yläkoulun välitunnilla, että oon sitä miettinyt, että tähän luokanopettajan ammattiin mä haluan tulevaisuudessa valmistua. Ja sitten kun pääsin lukiosta niin hain tänne opettajakoulutukseen ja en päässyt silloin ensimmäisellä kerralla. Toisella kerralla pääsin ja olisin päässyt myös lukemaan kieliä, mutta sitten noudatin sitä sisäistä intuitiota, että se oli ollut tää luokanopettajuus se haave. (Opettaja 4)</i> |

Taulukko 1 jatkuu seuraavalla sivulla.

---

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>2. Uran<br/>alku-<br/>vaihe</b>  | <i>Ja no kun sä sanoit sitä identiteetistä, niin sitten mun ensimmäinen virka. Me muutettiin miehen kotikuntaan ja anoppi sanoi, että nyt olisi opettajan paikka auki, että hae vaan että hän voi jäädä hoitamaan lapsia (asuttiin saman katon alla silloin). Ja mä sain sen paikan, vaikka siihen pedattiinkin miesopettajaa: poikien liikuntaa ja poikien käsitöitä. No niitähän mä en saanut opettaa, kun siihen aikaan ei saanut. Mulle ei ollut pätevyyttä niihin, mutta koska mua ei kukaan ohittanut, ei ollut siis heille sopivaa hakijaa, niin mä sain sitten sen miesopettajan viran ja siitä samasta virasta mä oon jäänyt eläkkeelle. (Opettaja 2)</i>   |
| <b>3. Uran<br/>keski-<br/>vaihe</b> | <i>Mulla oli yksi tyttö, joka tuli kesken vuoden, kun siellä oli ollut joitakin hankaluuksia. Musta se oli ihan niinku normaali tyttö, että ei siinä niin mikään ollut. Ainoa ongelma siinä oli, että ensimmäisen tunnin jälkeen se rupes nukkumaan. Mä mietin siinä sitten, ajattelin normaalin puheen pitää niin, että kun pitäisi ajoissa mennä nukkumaan ja sitä sun tätä. Ja joo kaksi viikkoa sen jälkeen mulle selvisi, että se tyttö on nukkunut kaiken yöt ulkona, kun se ei voi olla kotona. Mut että jos olis tiennyt? No olis vaikka ensimmäiseksi vienyt sen ruokalaan syömään aamupalaa, mutta että semmonen. Just tämmösiä rupesi olemaan enemmän. Silloin mä mietin, että mitä kauheuksia ne lapset joutuu kokemaan. (Opettaja 3).</i>   |
| <b>4. Uran<br/>loppu-<br/>vaihe</b> | <i>Mullehan tuli jo oppilaiden lapsiakin. Näkee niinku miten se opettajan työ on kehittynyt. Vanhemmat alkoi mulle antaa pyyhkeitä vähän siitä, kun mä en joka päivä kertonut koulupäivästä, he ei saanut sinne viestejä että mä en kiittänyt heitä (lapsia) tarpeeksi somessa (wilma). Kun mä oon sen ajan ihminen, että se palaute on siinä tässä ja nyt välittömästi, että toivon ainakin, että ne lapset ymmärtäisivät sen tilanteen, että siinä se hymy tai nyökäys tai joku tämmönen. Mut se ei tuntunu enää riittävä ja mä en siihen pystynyt, mulla ei aika riittänyt. Mulla oli vielä semmonen perhetilanne, että vielä vähemmän oli kotona sellaista rauhaa, että olisin laittanut jotain tsemppejä, sydämiä ja viestejä vielä kotona sitten, että siihen kulttuuriin mä en sitten enää yltänyt ja musta se on aika kohtuutonta vaatia opettajalta, että sitten kun sulla on vihkopinot korjattavana niin sitten sä vielä laitat palautetta päivästä. Missä muussa ammatissa pitäisi raportoida jokaisesta päivästä? (Opettaja 2).</i> |
| <b>5. Uran<br/>jälkeen</b>          | <i>Oon miettinyt, että oonko toiminut oikein, kun mä tiedän, että mäkin oon aika tiukka ja sellainen suorilla suksilla hiihtäjä, niin sitten kun ne oppilaat on mennyt sinne yläkouluun ja mä saan sieltä sen palautteen, että nyt mä ymmärrän miksi se opettaja oli sellainen ja mä muistan, kun ne lapset pyysi, että mä tulisin sinne rehtoriksi. Joo niin kyllä se kertoo sen, että et sä ihan pöljästi oo voinut toimia, vaikka välillä on niinku takkiin tullutkin, koska mä oon oikeasti saanut tosi paljon silleen takkiin. (Opettaja1).</i>   |

---

Aineistojen jakaminen uran eri vaiheisiin auttoi hahmottamaan laajaa aineistoa paremmin sekä tunnistamaan opettajuuden rakentumista uran aikana. Tämä analyysivaihe oli tärkeä erityisesti opettajien ammatti-identiteetin kehittymisen kartoituksen kannalta, ja loi pohjaa sen tarkempaan tarkasteluun.

Seuraavaksi lähdin edelleen jakamaan aineistoja kategorioihin merkityksellisten kokemusten sisällön ja tyyppin perusteella. Tässä vaiheessa tunsin aineistot jo hyvin, ja tunnistin niistä nousevia kattoteemoja, joita lähdin seuraavaksi koodaamaan väreillä. Ensimmäisenä aineistosta nousi nostalgiset tarinat, jotka kuvasivat menneen ajan tapoja ja toimintakulttuuria kouluissa. Nostalgiset tarinat merkitsin harmaalla värillä. Lämpimät muistot oppilaiden palautteista ja kohtaamisista korostuivat aineistossa, ja ne merkitsin punaisella värillä. Vaikeuksia ja haasteita kuvaavat tarinat merkitsin vihreällä värillä. Sinisellä värillä merkitsin kollegoita ja johtoa koskevat tarinat. Aineistosta nousi paljon tarinoita aivan uran alkuvaiheista, ja ne merkitsin keltaisella värillä. Jäljelle jäi opettajien reflektointia omasta urasta, josta muodostui neljäs kategoria, jonka merkitsin violetilla värillä. Näin muodostuivat kuusi tarinakategoriaa: 1. Nostalgia, 2. Palautteet ja kohtaamiset, 3. Vaikeudet ja haasteet, 4. Kollegat ja johto, 5. Uravalinta ja ensimmäiset työpaikat sekä 6. Opettajuuden reflektointi. Kategorioista ensimmäinen ja kaksi viimeisintä ovat eniten aikaan sidottuja, sillä niissä ajallinen ulottuvuus näyttelee merkittävää osaa, kun taas kategoriat 2, 3 ja 4 sisältävät tarinoita pitkän uran, eikä ajallinen ulottuvuus noussut niissä merkittäväksi tekijäksi.

Edellä kuvatun vaiheen jälkeen, lähdin syventymään tarinoiden yksi kategoria kerrallaan. Siirsin jokaisesta yksittäisestä haastatteluaineistosta tietyn kategorian tarinat yhteiseen tiedostoon. Tiedostot nimesin kategorioiden mukaan, ja esimerkiksi "nostalgia"-kansioon siirsin kaikkien tutkittavien harmaalla värillä merkityt tarinat. Luin jokaisen kategorian tarinat uudelleen, ja lähdin tutkimaan yhdistäviä tekijöitä, eroavaisuuksia sekä merkityksiä tutkimuskysymysten valossa. Tämä analyysivaihe loi hyvän pohjan seuraavalle vaiheelle, narratiiviselle analyysille.

### 5.3.2 Narratiivinen analyysi – juoni rakentuu

Narratiivisen analyysin tarkoitus on tuoda esille niitä keskeisiä merkityksiä, joita tarinat kantavat (Smith 2016). Tässä tutkimuksessa sovelsin narratiivista analyysia siten, että loin uuden, kokoavan kertomuksen, joka johdonmukaisesti ja juonellisesti esittää opettajien merkityksellisiä kokemuksia ja ammatti-identiteetin rakentumista. Kuten narratiivisen analyysin luonteeseen kuuluu, tarkoituksena ei ollut luokitella, vaan luoda synteesi, josta juonen kannalta epäolennaiset tarinat jätin pois. (Smith 2016.) Tässä analyysivaiheessa aiemmassa analyysivaiheessa esitetyt uravaiheiden sekä tarinatyyppeiden kategoriat alkoivat jäsentyä koavaksi kertomukseksi, joka eteni uran alusta kohti työuran jälkeistä aikaa.

Löysin narratiivisen analyysin vaiheeseen tukea Martinin, Rautiaisen, Tarnasen ja Tynjälän (2022) tekemästä narratiivisesta opettajatutkimuksesta, jossa he olivat hyödyntäneet Saldañan (2011) tapaa kirjoittaa aineiston pohjalta etnodraamallisia dialogeja. Saldañan (2011) mukaan etnodraamallinen dialogi on uskottavaa mutta luovaa tietokirjallisuutta, jossa on sekoitus sekä faktaa että fiktiota. Se on ikään kuin dramatisoitu käsikirjoitus, joka muodostetaan narratiivisen aineiston pohjalta, ja joka kuvaa kahden tai useamman hahmon välistä vuorovaikutusta. (Saldaña 2011.) Tämä menetelmä tuki tutkimusta juuri toivomallani tavalla, sillä en halunnut esittää opettajien tarinoita peräkkäisinä, yksittäisinä aineistolainauksina. Sen sijaan halusin löytää luovan tavan, jolla opettajien äänet säilyttävivät sen moniuloitteisuuden ja rikkauden sekä juonellisuuden, jonka itse koin kuuntelijana haastattelutilanteessa. Menetelmä soveltui tutkimukseen hyvin myös siksi, että se mahdollisti tutkijan position huomioimisen lopullisessa tuotoksessa.

Etnodraamallisen dialogin muodostamiseen Saldaña (2011, s. 117) on antanut aloitteleville tutkijoille neuvon: ”Lakkaa ajattelemasta kuten yhteiskuntatieteilijä, ja ala ajatella kuten taiteilija”. Muodostusvaiheessa seurasin Martinin ym. (2022) tutkimuksen esimerkkiä, ja lähdin toteuttamaan menetelmää ensin tarkastelemalla aiemmassa analyysivaiheessa koottujen aineistokategorioiden sisältöjä. Lukemalla kategorioiden tarinoita ja syventymällä niihin uudelleen, huo-



masin, kuinka opettajien tarinat alkoivat luontevasti järjestäytyä vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Löysin yhteyksiä yksittäisten aineistolainauksen väillä ja aloin palapelin lailla rakentaa niistä jatkumoa ja suurempaa kuvaa. Tämä vaihe noudatti adaptaatiolähestymistapaa, jossa alkuperäiset tarinat lyhennetään sopivampaan muotoon ja järjestetään dialogiseen rakenteeseen (taulukko 2). (Saldaña 2011; Martin ym., 2022.)

## TAULUKKO 2

### Narratiivisen analyysin esimerkki

| Kategoria                     | Esimerkki aineistosta  | Sijoitus etnodraamalliseen dialogiin  |
|-------------------------------|--|---|
| <b>Opettajaksi lähteminen</b> | <i>Tää on aika mielenkiintoista koska mulla oli kaksi vaihtoehtoa. Mulla oli kauppakorkea, ehkä johtuu siitä kun mun isä on ekonomi. Ja tota niin sitten toinen oli tää opettajuus oli mulla semmoinen. Mulla oli hevosharrastus silloin ja siellä samalla tallilla kävi semmoinen luokanopettaja ja tota niin jotenkin kun se kertoi sitten työstä, ja se tykkäsi hevosista ja oli semmoinen niinku harrasti kaikkea tanssia ja kaikkea, niin ehkä siitä mulle tuli semmoinen kipinä että hei, opettajan työ voisi olla semmoinen että siinä pystyy vähän kaikkea tekemään. Ja saa olla ihmisten kanssa tekemisissä. Ja toisen kerran mä pääsin sitten sisälle.</i> | <i>Maija: Tää on aika mielenkiintoista koska mulla oli kaksi vaihtoehtoa. Mulla oli kauppakorkea-</i><br><br><i>Kirsi: No sun isähän oli ekonomi.</i><br><br><i>Maija: Joo, ehkä se johtui siitä. Mutta sitten oli tää toinen - opettajuus. Mun kanssa samalla tallilla kävi Olisa, joka oli luokanopettaja ammatiltaan, ja jotenkin kun se kertoi työstään ja millainen ihminen hän oli, harrasti paljon ja kävi esimerkiksi tanssimassa, niin mulla syttyi sellainen kipinä, että opettajan työ voisi olla sellainen missä saisi tehdä vähän kaikkea. Pääsin sitten toisella hakukerralla sisälle. Mä päädyin luokanopettajaksi just, kun mua kiinnosti vähän kaikki. Mulla ei ollut sellaista omaa spesiaaliaa vaan mä tykkäsin vähän kaikesta, niin luokanopettajan homma oli silleen sopiva.</i> |

Muodostusvaiheen myötä syntyi kahden opettajan ja yhden luokanopettajaopiskelija-tutkijan välinen fiktiivinen keskustelu. Kuten jo aiemmin toin esille,

menetelmä mahdollisti tutkijan läpinäkyvän roolin prosessissa, ja siksi myös tässä tutkimuksessa päätin jättää mukaan oman roolini opettajien tarinoiden kuuntelijana osaksi dialogia. Dialogin varsinaisiksi ääniksi loin kaksi opettajahahmoa, Maijan ja Kirsin. Hahmot ja juoni muotoutuivat siten, että onnistuin esittämään opettajien kertomukset siinä muodossa kuin ne haastatteluhetkellä vastaanotin muuttamatta alkuperäisiä merkityksiä. Juoni etenee kronologisesti uran alusta kohti uran loppua, mutta se kerrotaan nykyisyydestä käsin, kuten haastattelussakin. Vaikka juoni sisältää tarinoita kustakin haastattelusta, tutkittavien äänet painottuvat hieman eri kohtiin. Tämä jako syntyi luonnollisesti, sillä opettajista yksi saattoi kertoa enemmän tarinoita uran alkuvaiheesta, samalla kun toisen kuvailu painottui uran jälkeiseen reflektointiin.

Kirsi ja Maija ovat kertomuksessa vanhat ystävykset, ja he ovat kokoutuneet keskustelemaan opettajuudestaan yhdessä "minun" eli pian valmistuvan luokanopettajaopiskelijan kanssa. Juonellinen idea hahmojen keskeisestä ystävydestä nousi aineistosta, jossa kollegiaalista ystävyyttä ja keskustelua esiintyi kaikkien kerronnassa. Ja kuten Polkinghorne (1988) on todennut: "Kun opettajat tapaavat, he kertovat tarinoita". "Minun" rooli tarinassa on kuuntelija, ja vaikka tarinassa ei käy ilmi, "minä" mukautuu nonverbaalisti opettajien kerrontaan ja on tällä tavoin aktiivisesti osana vuorovaikutusta. "Minä" ei kuitenkaan osallistu keskusteluun jakamalla omia tarinoita.

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tulisi aina noudattaa hyviä tutkimuseettisiä periaatteita ja pohjautua tieteenalan sääntöihin ja ohjeistuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Siten myös tämä tutkimusprosessi ja siihen liittyvät valinnat suunnitteluvaiheesta loppuraportointiin saakka on pyritty toteuttamaan siten, että tutkimus osoittaisi kunnioitusta kaikki osapuolia kohtaan, eikä vaarantaisi esimerkiksi tutkittavien turvallisuutta tai terveyttä. Tutkimus on toteutettu yleisten tietosuojasetusten (GDPR) mukaisesti (Euroopan Unioni, 2016).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) mukaan huolellinen valmistautuminen ja ennakointi toimivat eettisesti kestävästi tuotetun tutkimustyön lähtökohtana. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa jo aiheen valinnassa tulisi käyttää harkintaa, jotta aihe olisi kunnioitettava ja noudattaisi hyviä eettisiä periaatteita. Tämän tutkimuksen aiheen olen valinnut luokanopettajan ammattiin liittyvien kiinnostuksenkohteideni kentältä.

Ennen aineiston keruuta tutustuin huolellisesti tutkimusaiheeseen ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin aiheesta. Tämän perusteella pyrin myös tekemään parhaat mahdolliset valinnat tutkimusmenetelmien osalta. Tutustumalla aiempiin tutkimuksiin ja valitsemini metodeihin, tiedostin myös niitä riskitekijöitä, joita ihmisiin kohdistuvaan tutkimukseen ja erityisesti narratiivisiin menetelmiin voi liittyä (Hänninen 2018). Vaikka tämä tutkimus käsitteli ihmiselämää ammatillisesta näkökulmasta, tiedostin, että opettajien tarinoihin voi kietoutua myös henkilökohtaisen elämän tapahtumia. Tätä voidaan pitää narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteenä, sillä tutkittavien oma ääni pääsee kuuluviin korostuneen vapaasti. (Hänninen 2018.) Samalla tutkijan vastuu huolehtia tutkimusaineistosta eettisesti ja kunnioittavasti kasvaa huomattavasti (Clandinin & Connelly 2006).

Haastateltaville lähetin yliopiston sähköpostilla tietosuojailmoituksen sekä tiedotteen tutkimuksesta. Jokaisen haastattelun alussa kysyin haastateltavilta ovatko he lukeneet lähettämäni dokumentit ja antavatko he suostumuksen tutkimukseen. Ilmoitin myös, että tutkittavalla on oikeus keskeyttää tutkimusmissä tahansa vaiheessa. Haastatteluissa pyrin tunneilmaisultani empaattiseen neutraaliuteen. Olin kiinnostunut opettajien tarinasta sellaisena kuin se siinä hetkessä muodostui ja pyrin luomaan haastattelutilanteisiin mahdollisimman luottamuksellisen, turvallisen ja avoimen ilmapiirin. Saavuttaakseni sellaisen ilmapiirin tuli minun myös haastattelijana peilata niitä ominaisuuksia: olla luottamuksen arvoinen, kertoa yksityiskohtaisesti haastattelun kulusta tehdäkseni tilasta turvallisen, ja pyrkiä itse olemaan tunneilmaisultani herkkä, jotta pystyin vastaamaan haastateltavan kerrontaan (Erkkilä & Mäkelä 2002). Pseu-

donymisoin aineiston heti litterointivaiheessa siirtäessäni sen nauhoitteelta salasanalla suojatulle yliopiston tietokoneen U-asemalle. Tiedostan, että aineistoni ollessa niin suppea tutkijana tunnistin tutkittavat edelleen kertomusten perusteella hyvin. Kenelläkään muulla ei ollut pääsyä tutkimusaineistoon.

Clandinin ja Connellyn (2006) mukaan kuten muidenkin tieteenalojen tutkimusten, myös narratiivisen tutkimuksen tulee noudattaa kurinalaisia tutkimusperiaatteita ja loogisia rakenteita sekä osoittaa tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija omaksuu narratiivisen tavon tiedon rakentumisesta ja maailman tulkitsemisesta. Hänen tulee ymmärtää, että tarinat tuotetaan aina tietyssä ajassa ja paikassa, tietylle yleisölle. Siten tarina yksilön elämästä näyttäytyy aina erilaisena riippuen edellä mainituista tekijöistä. Kun tutkija tulkitsee tutkittavan kertomusta ja tekee tutkimusta, tuottaa hän samalla uuden kertomuksen. Siksi tutkijan tulee olla tietoinen siitä, että tämän rooli aineiston tulkitsijana korostunut ja hänen vaikutuksensa tutkimuksen tuloksiin merkittävä. (Clandinin & Connelly 2006.)

Tullessa osaksi tutkimuksen kertomusta tutkittavan kertomus on jo uudelleen tulkittu ja siten se saattaa tutkimuksessa painottua eri tavalla tai saada uudenlaisia sävyjä Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitaisia tunteita tutkittavalle. Tämä on tärkeä huomio tutkimuksen eettisyyttä tarkastellessa, ja tutkijana pyrin säilyttämään kriittisen otteen omaan tulkintatyöhön, jotta en tullut antaneeksi tutkittavan kerronnalle uusia merkityksiä tai liian kauaskantoisia päätelmiä. (Clandinin & Connelly 2006.) Analyysivaiheessa käytin aineiston tarinoita suorina aineistolainauksina, kun taas tulosluvun aineistolainaukset ovat osana synteesiä, joissa kaikkien haastateltavien tarinat limittyvät. Tulosluvun tarinoiden lauserakenteita on muokattu, jotta ne sopivat osaksi synteesiä. Alkuperäisten tarinoiden sisältöjä ei kuitenkaan ole muokattu ja niiden alkuperäinen konteksti on pyritty säilyttämään. Tästä huolimatta tutkittavat voivat hämmentyä lukiessaan omaa kerrontaa osana muuten vieraan hahmon tarinassa.

## 6 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset eli edellä kuvatun analyysiprosessin myötä syntyneen kokoavan kertomuksen, etnodraamalliset dialogit, jotka pohjautuvat opettajien tarinoihin. Dialogien sisältö nostaa esille niitä kokemuksia, jotka ovat olleet merkityksellisiä pitkän uran tehneille luokanopettajille kuvatun samalla opettajien kasvua ja opettajaidentiteetin kehittymistä. Kokoava kertomus etenee dialogi kerrallaan alku-urasta kohti uran loppua, ja jokaisen dialogin jälkeen avaan tuloksia tarkemmin.

### 6.1 Opettajuuden ensiaskeleita

Vahvan kahvin ja kanelipullien tuoksu täyttää huoneen. Pöly tanssii helmikuuisessa auringossa, jonka säteet tulvivat paksun verhon takaa. Huoneessa pöytä, pöydän ääressä kaksi eläkkeelle jäänyttä opettajaa, Kirsi ja Maija, sekä minä, vasta luokanopettajan ammattiin valmistuva opiskelija. Molemmilla opettajilla tarkka katse, ja silmissä on viisautta sekä naurunryppyjä.

Maija: Tää on aika mielenkiintoista koska mulla oli kaksi vaihtoehtoa. Mulla oli kaupparkeera-

Kirsi: No sun isähän oli ekonomi.

Maija: Joo, ehkä se johtui siitä. Mutta sitten oli tää toinen - opettajuus. Mun kanssa samalla tallilla kävi Olisa, joka oli luokanopettaja ammatiltaan, ja jotenkin kun se kertoi työstään ja millainen ihminen hän oli, harrasti paljon ja kävi esimerkiksi tanssimassa, niin mulla syttyi sellainen kipinä, että opettajan työ voisi olla sellainen missä saisi tehdä vähän kaikkea. Pääsin sitten toisella hakukerralla sisälle. Mä päädyin luokanopettajaksi just, kun mua kiinnosti vähän kaikki. Mulla ei ollut selkeää omaa spesiaaliaa vaan mä tykkäsin vähän kaikesta, niin luokanopettajan homma oli silleen sopiva.

Kirsi: Mä pääsin myös toisella yrittämällä. Ja silloin olisin päässyt myös lukemaan kieliä, mutta sitten päätin seurata tätä mun sisäistä intuitiota ja lähteä opettajaksi, koska se oli ollut se mun haave. Mun esikuvana oli mun ensimmäisen luokanopettaja. Sitä mä kovasti ihailin ja leikin niitä koululeikkejä, ja silloin jo mietin, että haluan opettajaksi. Ja mä otin selville jo ennen lukiota, että mitä tarvitaan siihen, että pääsee luokanopettajakoulutukseen. Ja muistan ihan siis sieltä jostain yläkoulun välitunnilla, että oon sitä miettinyt, että tähän luokanopettajan ammattiin mä haluan tulevaisuudessa valmistua.

Kirsi jatkaa: Mähän kävin koulua 70-luvulla, ja silloin oltiin hyvin tietoisia siitä omasta ja muiden asemasta siellä koulussa. Opettaja pisti meitä järjestykseen ja kokeiden arvosanat se kertoi kaikkien kuullen. En tuntenut aina itseäni arvokkaaksi niissä tilanteissa, vaikka mulla meni koulu suhteellisen hyvin. Varmasti se on ollut myös yksi syy siihen, että on lähtenyt tähän ammattiin, halu auttaa erilaisia lapsia kasvamaan ja kehittymään.

Maija: Taitaa olla tasan 10 vuotta eroa meidän valmistumisvuosissa? Mähän oon valmistunut vuonna 1984 Helsingistä ja sä sitten Jyväskylästä 1974.

Kirsi: Joo niin se taitaa olla. Mä valmistuin jouluksi. Esikoisen syntymän takia myöhästyin siitä päättöharjoittelusta, niin että mulla ei ollut mitään juhlallisuuksia, vaan toimistosta hain paperit. Ja mä kuulin sitten, että jo viran saanut kurssikaveri jää äitiyslomalle ja koulussa olisi paikka auki. Me oltiin silloin muutettu ensiasuntoon, arvoasuntovelat päällä ja opintolainat maksamatta, ja mä ajattelin että haen sinne töihin. Se meni vielä niin tiukille, että varttia vaille 12 kun se hakuaika oli päättymässä, niin mä menen sinne kouluvirastoon papereiden kanssa ja sieltä tulee sitten koulutoimenjohtaja, kävi työhuoneessa ja sanoi: "Katso, tässä on pino hakemuksia. Siellä on maistereita ja kauppatieteilijöitä ja vaikka mitä, mutta paikka on sinun, olet ainoa pätevä!". Siis mä olin ainoa pätevä hakija, jolla oli peruskoulun luokanopettajan tutkinto. Hän ei edes katsonut muuta kuin että mulla oli se tutkinto ja silloin mulle tuli tää tämmöinen "ahaa", mä oon valmistunut johonkin!

Maija levittää pöydälle valokuvia ja sanoo: Silloin kun työura alkoi, niin muistelen että oppilaiden kanssa olisi ollut paljon helpompaa. Ei semmosia isoja ongelmia mitä tänä päivänä on. Ja meillä oli mun työuran alussa niin rautainen erityisopettaja auttamassa. Se oli hyvä paikka aloittaa työura koska se oli pieni koulu ja meitä oli suht vähän henkilökuntaa siellä ja mulla oli onni, että tää erityisopettaja, hän on muuten tuossa (osoittaa henkilöä valokuvasta), hänestä tuli mulle myös hyvä ystävä. Me monesti hänen kanssa kun soitellaan ja välillä nähdäänkin, niin muistellaan tota aikaa, ja ollaan puhuttu että miten hirveen merkityksellistä oli että meillä oli niin hyvä johto siellä. Mä oon monta kertaa miettinyt, että miten koulun johto vaikuttaa siihen niin kun sun opettajana kasvamiseen ja siihen ilmapiiriin mitä on. Meillä oli rautainen ammattilainen rehtorina, hän on muuten tuossa valokuvassa, hän oli ammattijärjestöihminen, ja hän iskosti meille opettajille jotenkin luontevasti sellaisen opettajan vastuun ja välittämisen. Ja hän piti aina opettajien puolia. Se oli sellasta vanhaa hyvää aikaa. Jaksoin askarrella ja kerätä luonnosta kaikkea ja tehdä tämmöisiä (ottaa käsiinsä pöydälle asetellun kasvion), koska silloin ei ollut vielä perheellinen.

Kirsi: Ja mitä kaikkea kerhotoimintaakin piti opettajien siihen aikaan pyörittää! Näytelmäkerhoa ja mitä vielä. Ja muistan tämmösestä kyläkoulumaisesta kansankynttilähommosta, kun alkuaikoina jäi kesälomalle, niin saattoi saada oppilailta juustoa tai jotakin tällaista siis syötävää. Täähän juontaa siitä, kun ennen opettaja ei saanut kesältä palkkaa, niin lahjaksi annettiin vaikka mitä perunoita, jotta se opettaja selviää kesän yli. Niin mä oon saanut juustoa ja viiniä ja sitä ja tätä.

(Molempia naurattaa).

Maija: Ja muutenkin muistan alkuvuodet siitä, että jaksettiin ihan eri tavalla. Siellä työporukassa meillä oli hyvä yhteisöllinen ilmapöytä, oltiin nuoria ja meneviä ja käytiin monesti perjantaisin työpäivän jälkeen oluella. Se oli ihan huikeata. Ja oli sellaisia tapoja, joita enää ei ylläpidetä, oppilaat puhutteli sukunimellä ja vaalittiin hyviä käytöstapoja. Tietysti aikakausi oli ihan eri. Opettaja ei ollut ollenkaan sellainen kaverillinen mitä tänä päivänä monet opettajat on. Jotenkin ensimmäisen työpaikan vuodet muistaa siitä, että asiat sujuivat. Voihan olla, että silloin ei tiedetty kaikkea mitä tapahtuu.

Kirsi: Joo olihan se sellasta aikaa, että oli tietynlainen järjestys sekä koulussa että kotona. Ja jos koulussa ei käyttäytynyt niin se hoidettiin kotona kuntoon. Se oli niin iso häpeä, jos lapsi käyttäytyi huonosti koulussa. Mutta oliko se hyvä vai huono juttu? En osaa sanoa, mutta se helpotti opettajan elämää. Onhan se ollut tietyllä tavalla ahdistavaa, kun se aika oli, miten sen nyt sanoisi, melko jäykkää, koska olisi jotkut perheet tarvinnut apua ulkopuoleltakin. Kyllähän siellä kotona saattoi tapahtua vaikka mitä kamalaa.

"Opettajuuden ensiaskeleita" kuvaa uran ensimmäisiä työvuosia, ja pohjautuu analyysin kategorioihin 1. Nostalgia ja 5. Uravalinta ja ensimmäiset työpaikat.

Opettajien tarinat uravalinnan tekemisestä, opintoihin hakemisesta, opinnoista sekä ensimmäisistä työvuosista osoittavat, että nämä jo vuosikymmenet sitten tapahtuneet kokemukset ja tapahtumat, ovat olleet merkityksellisiä koko uran ja identiteetin rakentumisen kannalta, ja ne ovat jättäneet vahvan muistijäljen opettajien mieleen. Opettajat kertoivat tarinoita siitä, kuinka ovat päätyneet hakemaan opettajiksi ja millaista oli aloittaa ensimmäisessä työpaikassa nuorena ja kokemattomana opettajana. Tulokset osoittavat, että opettajaidentiteetti voi alkaa rakentua jo hyvin nuorena iässä. Esimerkiksi yksi opettajista kertoi ihailemastaan alakoulun opettajasta, jonka innoittamana hän alkoi leikkiä kotona opettajaleikkejä ja haaveilemaan opettajan ammatista.

Tarinoissa opettajat kuvailivat uran ensimmäisten työkokemusten herättämiä tunteita, ja epävarmuuden tunne nousi esille lähes kaikkien kerronnassa. Opettajien urakertomuksia tutkiessa pystyin kuitenkin huomaamaan, kuinka opettajaidentiteetti alkoi vakautua ja asiantuntijuus kehittyä kokemuksen karttuessa. Alussa esimerkiksi valtavan araksi itseään kuvaillut opettaja kasvoi uratarinan edetessä opettajaksi, joka ei pelännyt pitää oppilaiden puolia haastavissa tilanteissa, saati vanhempainiltoja järjestämistä. Erityisesti myönteiset kokemukset uran alkuvaiheessa nousivat tuloksissa opettajaidentiteettiä vahvistavina.

Ensimmäisen viran saaminen nousi esille kaikkien uratarinoissa merkittävänä, jopa juhlallisena kokemuksena. Yksi opettajista kertoo työskennelleensä samassa virassa koko työuransa ajan. Viran saaminen näyttäytyi yhtenä opettajuuden virstanpylväänä, joka antoi myös vahvistusta ammatillisen identiteetin rakentamiseen.

## 6.2 Ensimmäinen virka

Kirsi: Mun ensimmäinen virka oli koulussa, joka oli hengeltään kuin kansakoulu. Koulunjohtaja oli sodan jälkeen pikaseminaarikoulutuksella valmistunut opettaja, jonka mielestä kuri oli koulussa färkeintä ja pelko oli paras kurinpitokeino. Ja minä olin hänen mielestään peruskouluhössötyksen läpikäynyt, jota hän yritti kouluttaa kunnon opettajaksi. Siellä oli niin kova kuri, että vaikka pappi sanoi jonkun hauskan vitsin, niin kukaan ei uskaltanut nauraa. Ja tää koulunjohtaja piti mulle kerran puhuttelun, että oppilaiden on syötävä kaikki ruoka ja ruoan kanssa juotava 2 dl maitoa. No sehän on ekaluokkalaiselle aika iso satsi! Kerran hernerokkapäivänä yksi ekaluokkalaista ei sitten saanut syötyä ja jouduin mennä koulunjohtajalle sanomaan, että tule nyt sitten, siellä on nyt yksi poika, joka ei saa ruokaa syödyksi. Kyyneleet valuiivat rokkaan, kun johtaja tuli tomerana paikalle. Hän katsoi siinä hetken hiljaa, kääntyi sitten, ja käveli pois.

Maija: Hän kyllä taisi myös osata huutaa.

Joo, kyllä, Kirsi sanoo ja jatkaa: Ja nämä mun ekaluokkalaiset olivat monesti aivan itkun partaalla, kun se huusi niille, vaikka eiväthän he vielä tienneet kaikkia sääntöjä ja tapoja! Kerran mun entinen ekaluokkalainen oli kieltäytynyt soittamasta nokkahuilua kokeissa luokalle, niin koulunjohtaja keksi, että sen pitäisi sitten soittaa nokkahuilua koko koulun edessä, kun jonotetaan ulkoa sisälle. Ja sitten kun mä kuulin vielä, että tän oppilaan perheen äiti on alkoholisoitunut ja avioero viireillä, ja tässä mielentilassa oleva lapsi pistetään seisomaan nokkahuilun kanssa koko koulun eteen. Että tämmönen nolaaminen! Se oli ihan kamalaa. Mulla tuli sitten siirto alkuopettajaksi toiseen vähän isompaan kouluun, ja silloin koulutoimenjohtaja pyysi mua keskustelemaan yhdessä tämän johtajan kanssa, koska vanhemmilta oli tullut tieto, että lapset pelkäävät niin paljon, etteivät uskalla tulla kouluun. Ja mä sanoin silloin, että mulla on aina ollut tavoitteena, että lapset tulevat mielellään kouluun seuraavana päivänä. "Onhan sekin tavoite", johtaja silloin tokaisi. Tää koulunjohtaja ja se kaikki kontrolli siellä vaikutti muhun tosi paljon. Siis se tuli uniin ja kaikkialle. Sitten kun uudessa koulussa kysyin rehtorilta, että "anteeksi, saanko mä laittaa näitä oppilaiden piirustuksia tänne seinille?" se katsoi mua aivan hölmistyneenä.

"Ensimmäinen virka" kertoi ajankuvan muutoksesta ja pohjautuu analyysin kategorioihin 1. Nostalgia ja 5. Uravalinta ja ensimmäiset työpaikat. Opettajien merkityksellisistä kokemuksista monet olivat yhteydessä "entisen maailman aikaan", jossa ajankuva ja kulttuuri olivat hyvin erilaisia tähän päivään nähden. Opettajat muistelivat nostalgisesti uran alkuvaiheen yhteiskunnallista ajankuvaa, jossa opettajan työnkuva sekä koulun tavat olivat erilaiset nykypäivään verrattuna. Kansakoulumaisuus, maalaisuus ja kansankynttilämäinen opettajan malli nousivat esille näissä tarinoissa. Opettajien tarinoissa saattoi myös esiintyä työyhteisössä tapahtuvaa häirintää tai työpäivien aikana tapahtuvaa päihteiden käyttöä, jotka nähtiin osana ajankuvaa. Sittemmin tarinoista nousivat esiin lamaan seuraukset luokkahuonearjessa, sekä yksittäisten kriisien, kuten World Trade Center -iskujen käsittely oppilaiden kanssa.

Näissä tarinoissa ajan tuoma yhteiskunnallinen muutos sekä menneen ja nykyisen maailman vastakkainasettelu oli käsin kosketeltavissa. Monesti opettajat itsekkin totesivat olevansa oman aikansa tuotoksia, ja he saattoivat kokea kehityksen mukana pysymisen, esimerkiksi digitaalisen siirtymän, ajoittain haastavana. Opettajien tarinoissa korostui kokemus siitä, että työuran alussa ei ollut yhtä suuria ongelmia oppilaiden kanssa kuin 2000-luvun aikana. Opettajat toivat paljon kuuluviin huolta koulun nykyisestä suunnasta. Huolta oli nähtävissä kuitenkin jo silloin.



### 6.3 Vaikeuksia

Kirsi: Muistan yhdenkin pojan, josta varoiteltiin jo, kun se tuli päiväkodista, että tää on hankala. Se oli tosi vaarallinen toisille, siis impulsiivinen ja väkivaltainen. Koskaan ei tiennyt milloin se pimahtaa. Ja mietin, että tää tarvitsisi nyt apua, mutta ei ollut resursseja. Meillä kävi psykologi kaksi kertaa vuodessa katsomassa voisiko asialle tehdä jotain. Se oli sitä aikaa, kun ei puhuttu mistään autismista tai Tourettesta vielä mitään. Ja muistan kerrankin, kun se oli jotain huitaissut ja piti lähteä laastaria hakemaan. Vanhemmat ei ensin meinanneet uskoa, mutta lopulta se meni sairaalaan ja pääsi lastenpsykiatriselle osastolle, ja sen jälkeen se isä sitten soitti mulle ja sanoi, että on se nyt saatanallista, kun ei kukaan ymmärrä, että se lapsi on sairas.

Maija: Rehtori tapasi sanoa meille opettajille, että meidän täytyy uskoa ja luottaa siihen, että vanhemmat haluavat lastensa parasta. Ja sillä kunnioituksella meidän täytyy keskustella, vaikka siellä olisi mitä meneillään. No kerran mulla oli yks tyttö, jonka kotiolot oli aika rajut. En tiedä mitä kaikkea hän oli kokenut, mutta tiesin että kotona oli vaihdellen kovaa päihteiden käyttöä ja sitten oltiinkin uskossa, jonka jälkeen retkahdettiin uudelleen. Kerran oli tehty luokan kanssa savitöitä ja jätettiin ne kuivumaan ikkunalaudalle. Tää tyttö kylmän rauhallisesti meni ja ruttasi ne toisten työt. Tiedättekö, mä rupesin itkemään siinä, kun musta se oli niin julmaa. Se tyttö sitten ihan hätkähti ja kysyi, "mitä, itketkö sä?". No mä sitten sanoin itkuisena, että: "Miksi sä noin teit, ei näitä saa korjattua enää!". Se oli kuitenkin sellainen alku keskustelulle, että se alkoi vähän kertoa mulle huoliaan ja niitä kotijuttuja. No sitten oli tää varastettu potkukelkka. Ja kyllähän mulla oli aavistus kuka sen oli varastanut, ja myös oppilaat puhu siitä. Mun oli sitten vähän osallistuttava siihen keskusteluun, ja pian tuli tämän tytön äidiltä kauhee puhelu, että mä oon rikkonut vaitiolovelvolluuteni, kun mä oon heidän perheasioitansa käsitellyt kaikkien kuullen. Sitten mä jouduin sille sanoa, että kuulkaa, kun tää on pieni kaupunki ja lapset naapureita, niin kyllähän ne asiat kantautuvat luokkaan. Tässä asiassa tarvitsin tän ihanan rehtorin backuppia, sillä hän luotti siihen, että olin toiminut oikein. Tapasin sitten tän äidin, ja pystyttiin tästä keskustelemaan, ja vaikka siinä täytyy aina oppilaan vanhemman kanssa säilyttää se ammatiminä, niin kuitenkin meidän välille syntyi sellainen luottamus, että se äitikin saattoi välillä soittaa mulle ja kertoa niistä kodin tilanteista. Siinä oli sellainen oppi, että kyllä sitä lasta kaikista eniten tukee se, että koulu ja koti on yhteydessä.

Kirsi: Lama-aikaan mun luokalle tuli kesken vuoden yks oppilas, kun siellä oli ollut joitakin hankaluuksia. Musta se oli ihan niinku normaali tyttö, että ei siinä niin mikään ollut. Ainoa ongelma siinä oli, että ensimmäisen tunnin jälkeen se rupes nukkumaan. Mä siinä sitten ajattelin normaalin puheen pitää, että kun pitäisi ajoissa mennä nukkumaan ja sitä sun tätä. Ja joo kaksi viikkoa sen jälkeen mulle selvisi, että se tyttö on nukkunut kaiken yöt ulkona, kun se ei voi olla kotona. Mut että jos olis tiennyt? No olis vaikka ensimmäiseksi vienyt sen ruokalaan syömään aamupalaa! Mutta kun oli molemmin puolin tää salassapitovelvollisuus niin en tiennyt mitään näistä taustoista. Just tämmösiä rupesi olemaan enemmän. Silloin mä mietin, että mitä kaikkia kauheuksia ne lapset joutuu kokemaan

“Vaikeuksia” kuvaili uran aikana kohdattuja haasteita, ja pohjautui analyysin kategoriaan 5. Vaikeudet ja haasteet. Uran edetessä opettajien tarinoissa alkoi esiintyä haastavia ja vaikeita kokemuksia oppilaiden sekä perheiden kanssa. Nämä kokemukset näyttäytyvät opettajien kertomuksissa eräänlaisina “kasvun paikoina”, jolloin ammatti-identiteetti ja opettajuus näyttivät kehittyvän. Opettajat esimerkiksi kuvailivat, kuinka ensin hyvin vaikealta tuntuva suhde oppilaan vanhempaan saattoi lopulta kääntyä hyväksi yhteistyöksi oppilaan edun eteenpäin viemisessä. Tällaiset kokemukset vahvistivat opettajien halua luoda hyvää

yhteyttä koulun ja kotien välille. Mukana oli myös tarinoita, joissa vaikea kokemus vaikutti kielteisesti opettajuuteen. Näitä kokemuksia opettajat kuvailivat kiipeiksi, ja ne saattoivat vaikuttaa opettajien toimintaan lisääntyneellä varovaisuudella. Jotkut vaikeuksista kertovat tarinat pitävät sisällään myös oivalluksen tai opetuksen, joka lisäsi opettajan ymmärrystä opettajuuden ytimeistä tai vaikkapa yhteiskunnallisesta tilanteesta (esimerkkinä Kirsin tarina lama-ajalta).

## 6.4 Kollegan tuki

Kirsi: Mun ystävä, joka oli kaksi vuotta opettajana siellä samassa koulussa missä aloitin alkuopetuksessa, oli mua vähän vanhempi. Ja kun mä aloitin siellä, muistan kun mä tajusin kuinka hyvä opettaja se on. Mähän aloin sitten seurata mitä se tekee ja minkälaisia monisteita ja tiedotteita se jakaa ja millaisen lukujärjestyksen se niille piirtää. Ja otin mallia niistä ja se oli kultaakin arvokkaampaa, siis tosi merkityksellistä että löytää työkaveriksi jonkun vähän kokeneemman.

Maija: Tuli mieleen tästä toisen opettajan avusta, kun sain mun ensimmäisen viran tällasesta isosta koulusta, ja siellä oli semmoinen yksi kokenut opettaja, jolle tuskailin yhden oppilaan kirjoituksen kanssa. Se oli varmaan kolmas tai neljäs luokka ja se ei vielä kukaan osannut kunnolla kirjoittaa. Käsiälä huonoa ja vaikka mitä, ja sitä murehdiin tälle toiselle opettajalle. Se sanoi mulle vaan, että älä hänestä murehdi, kyllä hänestä hyvä muurari tulee! Ja silloin mä tajusin, että ei kannata ihan liikaa niistä taitojen kehityksestä stressata, onhan seuraavana vuonnakin mahdollisuus ja sitä seuraavana.

Kirsi: Mä sain yhdessä vaiheessa opettaa musiikkiluokkaa ja tää oli sellanen porukka, joka on mun uralta jäänyt mieleen. Tehtiin tosi paljon kaikkea ja siinä oli jo vaara, että kiinnyn liikaakin niihin oppilaisiin. Sen koulun musiikinopettaja oli kans sellanen joka on vaikuttanut mun uraan ja varmasti monen muunkin uraan tosi paljon. Hän rohkaisi mua musiikillisesti, niin että mä aloin pitää musiikin tuntejakin jossain vaiheessa. Muutenkin hän oli tosi kannustava, ja oli hienoa seurata miten hän kohtasi oppilaita. Hän oli sellanen jota oppilaat lähesty ja hän osasi jotenkin ottaa niiden asiat tosissaan. Ja muistan että munkin oli helppo kysyä apua häneltä, vaikka johonkin joulujuhlaesityksen nuotteihin tai mihin vaan. Ja huikean taitava! Muistan miten hänellä oli sellaiset taikasormet, kun hän ohjasi niitä oppilaita ja miten hän sai oppilaista esille parhaimman. Mut et hän oli sellanen ihminen joka jätti jäljen ihmisiin. Kaikkiin kellä oli onni työskennellä hänen kanssaan. (Molemmilla kyynel silmissä).

Maija: Mutta joo, ens viikon sunnuntaina mennään tämän vanhan kollegan muis-tokonserttiin sitten.

Kirsi: Mun mielestä meidän työssä on tärkeätä se, että kun tulee nuori opettaja, niin siitä pitää muiden huolehtia ja vähän opastaa. Mä muistan silloin nuorena, kun mä siirryin uuteen kouluun, ja kuinka vaikealta se tuntui, kun mua ei otettu siellä kovin hyvin vastaan. Kevätlukukausi oli jo meneillään, ennen kuin kukaan tuli kysymään, että miten mulla menee. Silloin ajattelin, että kenenkään ei tulisi kohdata tällasta. Nyt kun meille tuli syksyllä uus nuori ope töihin mä otin sen vähän niinku mun siipien suojaan ja autoin alkuun. Kävin juttelemassa ja vaihdettiin kuulumisia ja tämmöstä. Tehtiin yhdessä joulujuhlaesityskin sitten. Siitä tuli ihan mahtava, ja sain tältä opelta ihanan palautteen missä hän kiittää syksystä ja kaikesta avusta. Se palaute tuntui niin kivalta, siis miten auttamisesta tuleekin hyvä mieli!

“Kollegan tuki” kertoi ystävydestä sekä työkaverin tuesta, ja pohjautui analyysin kategorioihin 4. Kollegat ja johto ja 5. Uravalinta ja ensimmäiset työpaikat. Opettajien uratarinat sisälsivät paljon merkityksellisiä kokemuksia kollegojen ja koulun johdon kanssa. Kaikki opettajat kertoivat erityisesti niistä kollegoista ja koulun johtohahmoista, jotka olivat toimineet tukihenkilöinä ammatillisessa kehityksessä ja haastavissa hetkissä. Opettajat kertoivat myös niistä kokemuksista, joissa kollega tai johtaja on jättänyt vahvan kielteisen muistijäljen. Sekä myönteiset että kielteiset kokemukset näyttävät vaikuttaneen opettajaidentiteetin rakentumiseen. Aiempi kielteinen kokemus näytti esimerkiksi vaikuttavan siihen, kuinka opettaja uran loppuvaiheessa pyrki kohtaamaan nuoren kollegan.

## 6.5 Noviisista konkariopettajaksi

Maija: Mä olin varmaan viidettä (laskee päässään) ehkä jo kuudeskin vuosi alkoi, kun mä vasta jotenkin tajusin, että hei näin tää opettajan homma menee. Meni tosi kauan ennen, kun mulle tuli sellasta tietynlaista varmuutta ja että tajuat eri luokka-asteet ja miten ne siirtymät menee, siinä on sellaista päällekkäisyyttä. Vanhempien kanssa olin ujo ja arka silloin aluksi ja jännitin paljon. Vanhempainillassakin mietin, että mitä mä nyt sanon noille. Nyt jälkikäteen tuntuu hassulta miettiä, kun ei hän enää tollaset tilanteet jännitä, vaikka siellä olisi ketä ministeriä käteltävänä. Itseluottamus kasvoi ja rohkaistuun paljon, mut se tuli kokemuksen ja vuosien myötä. Jossain vaiheessa aloitin myös harrastamaan karatea, ja se on yks asia mikä on lisännyt sitä itseluottamusta. Ei jännitä, vaikka millanen kaappi olisi vastassa. Yhdellä oppilaalla oli pahoja ongelmia ja sen isä oli tällainen tatuoitu kehonrakentaja, joka selkeesti vähän dissasi naisia. Ja muistan kun se tuli siihen kansliaan selvittämään tätä asiaa ja astui mun eteen. Mä seisoin vaan ja tuijotin sitä, enkä antanut periksi. Siinä sitten otettiin vähän mittaa toisistamme ja sen jälkeen oltiinkin samalla tasolla. Sen opin, että se auktoriteetti on vaan otettava, ei kukaan tuu sitä sulle antamaan. Ja kuka tahansa siinä sun edessä on, ihan sama ootko kuningas vai kerjäläinen, ni se lapsen asia hoidetaan tasapuolisesti.

Maija jatkaa: Tiedättekö mikä on AVI? Se on aluehallintovirasto. Niin oonhan mä ollut sielläkin antamassa selvitystä, että miksi mä oon toiminut tietyllä tavalla jonkun oppilaan kanssa. Kun on mennyt vanhempien kanssa sukset ristiin koska mä en ole koskaan niinku pelännyt, että jos mä oon sitä mieltä, että tän lapsen asia pitää hoitaa, niin mä oon hoitanut sitä lapsen asiaa. Näin siitä huolimatta, että se vanhempi on suuttunut mulle ja haastanut mut sinne. Oon ollut pari kertaa siellä selvittämässä, minkä takia mä oon toiminut sillä tavalla, kun mä oon toiminut, mutta silti toimisoin tänä päivänä samalla lailla, vaikka se huoltaja ei ymmärtänyt-kään. Kaikki rehtorit ja opettajat ei halua eikä uskalla toimia sillä tavalla, mut mä oon ollut aina sitä mieltä, että antakoot potkut mulle. Sitten mä mä menen jonnekin muualle töihin.

Kirsi: Mulle kävi taas ihan viimisinä vuosina opettajana niin, että mulle tuli nelosluokalle 10 uutta oppilasta. Ja mulla oli aina päämääränä, että siinä viides- ja kuudesluokkalaisten pitää oppia opiskelutaidot. Että musta se oli niinku kaikkein tärkein asia, että pidin kirjallisia läksynkuulusteluja ja yritin opettaa sillä sitä, että jos saa 5/10 niin se ei ole hyvä kun se on niinku “läksy”, että silloin ei ole lukenut. Korjattiin ne yleensä niin että ne korjasivat itse ja sitten oli käyty läpi näiden mun vanhojen oppilaiden kanssa, että jos sai 10/10 niin silloin saa kirjoittaa “bravo”! Mutta sitten jos meni sinne vitoseen ja niin siihen saisit kirjoittaa että “en tainnut lukea tarpeeksi”, mutta sitten jos sait 1-2/10 niin muistan kun se yksi oppilas vielä

ilmoitti, että siihen voisi kirjoittaa että "hävettää". Niin musta hyvä oivallus, että kyllähän sitten saa vähän hävettää, jos tulee niin, ettei yhtään ole tehnyt läksyjä. No, sitten oli taas tämmöiset tuntsarit ja käytiin taas niitä läpi, ja mä olin selittänyt kyllä näille uusille, että nää viitokset alaspäin on sitten "hävettää osastoa". Ja sitten tää yksi uusi oppilas oli kirjoittanut sinne että "hyi häpeä". Seuraavana päivänä sain sellaisen kirjeen siltä äidiltä, että tää nyt on aivan mahdotonta, ettei lapsen tarvitse koskaan hävetä omia tekoja. Se oli varmaan soittanut rehtorillekin, mutta meidän rehtori piti opettajien puolia, ettei se viitsinyt turhista sanoa. Mutta silloin mä ajattelin, että herttanen sentään, ei pidä koskaan, pitää hurjan tarkkaan miettiä, ettei vitsinäkään saa heittää mitään jos ei ole ihan varma että ne oppilaat ymmärtää. Ne jutut voi muuttua koulumatkalla kotiin mentäessä. Kyl mä sillä äidille sitten koitin selittää, että mitä tää on, mutta ei se tainnut mennä perille. Sen jälkeen mä muutuin kauhean varovaiseksi, varsinkin jos tuli uudet oppilaat.

"Noviisista konkariopettajaksi" kuvasi opettajan kasvun matkaa, ja pohjautui analyysin kategorioihin 3. Vaikeudet ja haasteet ja 6. Opettajuuden reflektointi. Koko urakertomuksen tarkastelu mahdollisti opettajien kasvun ja ammatti-identiteetin kehityksen tarkastelun. Opettajien kerronnassa oli havaittavissa sellaisia tapahtumia ja kokemuksia, jotka aiempien tarinoiden valossa näyttivät vahvistavan aiempaa tai tuovan siihen poikkeaman. Erityisesti nämä poikkeamat tai käännekohtat toivat esille kasvua opettajana. Edellä olevissa tarinoissa Maija ja Kirsi kertovat tapahtumista, joilla on ollut vaikutus heidän opettajaidentiteettiinsä. Maijan tapauksessa kokemus oli vahvistava, mutta poikkeava suhteessa alku-uran kokemuksiin, kun taas Kirsin kokemus oli poikkeava, sillä se toi särön aiemmin vahvaan asiantuntijuuteen.

## 6.6 Uran jälkeen

Maija: Mä mietin, että mikä on tässä elämässä ja opettajana kannustanut ja muuta niin, vaikka mä oon saanut tosi paljon kiitosta ja kehuja työkavereilta ystäviltä ja perheeltä, ja vaikka mistä, mutta että niiltä lapsilta ja perheiltä, kun tulee se kiitos ja palaute, niin se on ollut kaikista rakkainta. Mä kun oon tässä tehnyt muuttoa ja pakannut, niin mä oon tiedätkö käynyt mun kortteja yhdeksänkymmentäluvulta ja mistä lie saakka. Vanhoja kortteja, joulukortteja, onnittelukortteja mitä vaan kortteja, niin sitten kun oli semmonenkin kortti, jossa yksi oppilas kirjoittaa mulle keväällä että "teit minusta iloisen tytön".

Kirsi: Muistan valtavan monia merkityksellisiä kohtaamisia vanhempien ja lasten kanssa. Hyvissä ja vaikeissa asioissa. Joskus on tullut ajatelleeksi, että tulee muistamaan joka ikisen oppilaan nimeltä, ja nyt kun katson näitä luokkakuvia, niin on aika harva nimi, jonka muistaa. Mut se mikä mua on ilahduttanut, niin ehkä oon voinut jättää heihin jonkun hyvän muistijäljen. Koska saattaa olla, että ne tulee aikuiseksi ja niillä saattaa olla omia lapsia jo sitten, ja saatetaan kohdata kadulla. Ja se vanha oppilas tulee lastenvaunujen kanssa sanomaan että: "Hei Kirsi, muistatko, sä olit mun opettajan silloin?". Tällaisista kohtaamisista tulee mulle aina kylmät väreet. Vieläkin tulee, kun ajattelen niitä. Miten merkityksellisiä ne on, kun joku tulee aikuisena sanomaan, että kiitos kun sä autoit mua silloin.

Kirsi jatkaa: Ja mikä musta on opettajuudessa aina ollut tärkeää, on sellainen auttamisen halu. Se kun saa auttaa oppilaita, niin se myös ilahduttaa itseä ja antaa

sille työlle merkitystä, kun joku pääsee jossakin asiassa eteenpäin. Sitten kun oppilaat itse huomaa, että ne onnistuu jossakin. On se sitten kuvataidetyö tai joku kirjoitelma niin voidaan yhdessä ihastella sitä, että: "Hei vau miten hienosti!". Ja tietysti tulee mieleen niitäkin muistoja, että on tullut riittämättömyyden tunne, kun ei ole pystynyt auttamaan jotain, ja sitten on väsähtänyt siihen tilanteeseen tai millaiset asiat johti siihen.

Maija: Oon miettinyt, että oonko toiminut oikein, kun tiedän että mäkin oon aika tiukka ja sellainen suorilla suksilla hiihtäjä, niin sitten kun ne oppilaat on mennyt sinne yläkouluun ja mä saan sieltä sen palautteen, että nyt mä ymmärrän miksi se opettaja oli sellainen, ja mä muistan, kun ne lapset pyysi, että mä tulisin sinne opettajaksi. Joo niin kyllä se kertoo sen, että et ihan pöljästi oo voinut toimia, vaikka välillä on niinku takkiin tullutkin, koska mä oon oikeasti saanut tosi paljon silleen takkiin.

Maija jatkaa: Opettajana sun pitäisi olla aina ajan tasalla ja realistinen, ja se vaatii opettajalta hirveästi viisautta ja sydäntä, että osaa toimia oikein. Koska kun vetää oven perässään, niin saa tehdä sen homman niinku haluaa. Mikä on sinänsä mun mielestä tänä päivänäkin vielä todella rikkaus ja siunaus opettajalle ja saa oikeasti tehdä sen työsi just sillä auktoriteetilla, sillä voimalla ja rakkaudella, millä haluaa. Se on vielä mahdollista, mutta se on myös hirveän vastuullinen osa. Sun pitää olla niinku selkeä ja suora niiden oppilaiden kanssa. Mutta sitten sun pitää myös niistä välittää. Sen kanssa pitää olla tasapainoinen, että ikään kuin pidät ne kurissa ja nuhteessa ja turvaat niitä. Mut se, että ne näkee, että tykkäät niistä ja vaikka nyt vähän pidät kuria, niin et hylkää niitä. Sellainen tietynlainen jämähkyys ja lempeys. Aina vaikea itsestä sanoa jotain hyviä juttuja, mutta kuitenkin on saanut hyvää palautetta vanhemmilta koko mun opettajuuden uralta, että oon pitänyt hyvän työrauhan luokassa ja he on sanoneet että oot napakka, mutta lempeä. Ne on ollut mulle sellaset ydin jutut ehkä.

Kirsi: Tätä oon pitänyt mun luokan seinällä. (Näyttää hallinnan ympyrä -kuvioita). Mun on pitänyt itselle muistuttaa, mitkä on niitä asioita joihin voim vaikuttaa, ja mitä on ne asiat joihin mulla ei ole vaikutusvaltaa. Mun on täytynyt oppia, että vaikka kuinka haluaisin jotain auttaa ja viedä lapsen asioita eteenpäin, niin joskus on rauhoitettava oma mieli ja hyväksyttävä se, että nyt mennään näillä resursseilla mitä on. Vaikka lapsissa on tulevaisuus, niin kaikkia et mitenkään pysty auttamaan.

Millainen opettaja minä olin? Mikä on opettajan tärkein tehtävä, ja toiminko sen mukaisesti? Näihin kysymyksiin pohjautui kertomuksen viimeinen luku, joka pohjautui analyysin kategorioihin 2. Palautteet ja kohtaamiset ja 6. Opettajuuden reflektointi. Tämä dialogi käsitteli opettajien syvää reflektiota omasta työurasta osoittaen heidän vankkaa asiantuntijuutta ja kokemusta. Samalla se nosti esille, ettei opettajaidentiteetin rakentaminen ole koskaan valmis tai tule koskaan päätymään, vaan se jatkaa kehityskulkua ihmisen elämänkulun vierellä. Opettajat pohtivat, ovatko toimineet oikein ja olisivatko he voineet tehdä jotakin toisin. Toisaalta he toivat esille, mitä he eivät edelleenkään tekisi toisin ja mitä he eivät vielääkään muuttaisi toiminnassaan. Kerronnassaan opettajat veivät huomion tarkkanäköisesti omaan opettajaidentiteettiin ja tavasta nähdä opettajan ammatin ydin.

Opettajat pitivät tärkeänä työn autonomista luonnetta, ja samaan aikaan he tunnistivat sen myötä tulevan valtavan vastuun. Auttamisen halu ja hyvän edistämisen nähtiin työn kannattelevana voimana, kuten myös aiemmin mainitut kohtaamiset sekä palaute oppilailta ja perheiltä. Oppilailta ja perheiltä saatu palaute koettiin erityisen merkityksellisinä. Näitä kohtaamisia ja saatuja palautteita kuvailtiin rakkaiksi ja sydäntä lämmittäviksi, ja opettajien mukaan ne antoivat eniten merkitystä vaativalle työlle. Samalla palaute antoi myös opettajalle itselleen vahvistusta sille, että on toiminut oikein ja tehnyt työtä hyvin. Kollegoilta ja johdolta saatua palautetta pidettiin myös arvokkaana, mutta ei samalla tavalla merkityksellisenä.

## 7 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia pitkän uran tehneiden opettajien merkitykselliset kokemukset ovat, sekä miten opettajaidentiteetti rakentuu opettajien tarinoissa ja kuinka se on yhteydessä merkityksellisiin kokemuksiin. Opettajien tarinat olivat tämän tutkimuksen sydän, ja niiden tarkastelu koko uran mittaisena kertomuksena avasi ikkunoita opettajan työn ja identiteetin iäti kehittyvään olemukseen.

Tulosten mukaan opettajien merkityksellisimpiä kokemuksia ja mielenpainuvimpia muistoja olivat uran alkuvaiheen tapahtumat (opettajaksi lähteminen ja ensimmäiset työpaikat), kohtaamiset oppilaiden ja perheiden kanssa, uran aikana kohdatut haasteet ja vaikeudet sekä kollegojen tuki ja ystävyys. Opettajien merkityksellisistä kokemuksista löytyi yhteisiä piirteitä, kuten se, että ne tapahtuivat aina ”itsen ulkopuolella”, useimmiten suhteessa oppilaaseen, perheeseen, kollegaan tai johtoon. Tulosten mukaan merkitykselliset kokemukset näyttivät olevan merkityksellisiä siksi, että ne aiheuttivat opettajassa tavallista suuremman positiivisen tai negatiivisen tunnekokemuksen. Tunnekokemukset eivät syntyneet tyhjiössä, vaan opettajien kerronta osoitti niiden merkityksen syntyvän suhteessa aiempiin kokemuksiin. Tulos oli samansuuntainen Krátkán (2014) tutkimuksen kanssa, jossa kokeneiden opettajien uratarinat sisälsivät runsaasti tunnekuvausta ja merkityksenantoa.

Kirsin ja Maijan tarinat osoittavat, että opettajaidentiteetti rakentuu läpi opettajien urakertomusten, aina lapsuuden opettajaleikeistä uran jälkeiseen aikaan saakka. Tulos tuki aiempia tutkimustuloksia, joissa opettajaidentiteetin rakentuminen nähdään koko elämän mittaisena prosessina (ks. Connelly & Clandinin 1999; Heikkinen 1999; Kelchtermans 2007). Søreiden (2006) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaidentiteetin rakentumista opettajien kertomuksissa, ja tulokset osoittivat, että opettajilla on useita kerrontavaihtoehtoja, ja he muokkaavat kertomusta sen mukaan, kuinka haluavat itsensä kulloinkin esittää. Myös tässä tutkimuksessa jokaisen tutkittavan kertomus muodostui juuri siinä

ajassa, paikassa ja kasvun vaiheessa, josta opettaja toimintaansa haastatteluhetkellä reflektoi. Kertomus ”minusta opettajana” oli täysin ainutlaatuinen ja opettajan itsensä näköinen. Opettajien identiteetit näyttäytyivät kerroksellisina ja niissä oli kertomuksen varrella tulkittavissa erilaisia alaidentiteettejä. Esimerkiksi yksi tutkittavista oli uran loppuvaiheessa omaksunut oman luokanopettajan roolin lisäksi mentorin roolin, koska koki tärkeäksi auttaa sekä tukea novisiopettajia. Vloetin (2009) mukaan erilaiset roolit ja niiden tarjoamat merkitykselliset kokemukset rakentavat ja kehittävät opettajaidentiteettiä. Myös tämä tutkimus vahvisti, että opettajien merkitykselliset kokemukset, kuten ensimmäiset työpaikat, ovat lähtemättömästi osa opettajaidentiteetin kehittymistä.

Ajatus siitä, että yhden tarinan merkitys avautuu paremmin, kun sitä tulkitaan osana suurempaa kokonaisuutta (Erkkilä 2005), seurasi mukana myös tutkimuksen tulosten tarkastelussa. Esimerkiksi ”Kirsin” tarina kansakoulumaisesta koulunjohtajasta, joka nöyryytti oppilaita, voidaan tulkita osana useampaa eri kertomusta, kuten vaikkapa koulun historiikkaa tai koulun oppilaan elämäntarinaa. Tässä tutkimuksessa tulkitsin sitä kuitenkin osana ”Kirsin” kertomusta ”minusta opettajana”. Millaisia merkityksiä siitä silloin avautui? Kokemus alku-uran kontrolloivasta johtajasta jätti Kirsille vahvan muistijäljen ja vaikutuksen opettajaidentiteettiin: *”Tää koulunjohtaja ja se kaikki kontrolli siellä vaikutti muhun tosi paljon. Siis se tuli uniin ja kaikkialle.”* Kirsi koki vahvaa arvostiriitaa koulunjohtajan kanssa, jonka toiminta aiheutti Kirsin mielestä oppilaille haittaa hyvän edistämisen sijasta. Tämä arvostiriita tuo esille opettajuuden ja opettajaidentiteetin yhteyden ajalliseen, historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, sillä opettaja on aina oman aikansa tulkki (Luukkainen 2004). Sotien jälkeisen pikaseminaarikoulutuksen käynyt koulunjohtaja edusti opettajuutta jolle ”peruskouluhömpötys” näyttäytyi uuden ajan kotkotuksena, kun taas vastavalmistunut Kirsi oli koulutuksen kautta omaksunut huomattavasti modernimman ja lapsilähtöisemmän tavan toteuttaa opettajan tehtävää. Voisiko kyse olla Sän-tinkin (2007) tutkimuksessa toistuvasta kysymyksestä opettajan ensisijaisesta tehtävästä: opettaja vai kasvattaja? Sän-tin (2007) tutkimuksen mukaan opettajien tarinoissa kasvatuksellinen tehtävä korostui kahdessa ajanjaksossa: peruskoulun



perustamisen aikana sekä 1990-luvun laman aikana. Kirsin tapauksessa kyseessä saattoi olla peruskoulun perustamisen jälkimainingit, jolloin kaksi eri aikakautta törmäilivät ja kävivät keskustelua.

Yksi tutkimuksen tärkeistä huomioista oli, että kaikkien opettajien kertomuksissa toistui vahva sisäinen tarve ja halu auttaa oppilaita sekä edistää heidän asiaansa. Saman huomion on tehnyt myös Kauppinen (2007). Kauppinen (2007) nimittää tämän tyyppisiä tarinoita rakkausnarratiiveiksi, sillä niissä on läsnä vahva pedagooginen rakkaus ja välittäminen. Kelchtermans (2007), joka on tehnyt narratiivis-elämäkerrallista tutkimusta kokeneista luokanopettajista, tuo kuitenkin esille, että opettajien kerronnassa toistuu usein kysymys siitä, kuinka löytää tasapaino oman ammatillisen vaikutuspiirin ja ulkoisten tekijöiden ristitulessa. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat Kelchtermansin (2007) huomioita, sillä monet opettajien tarinat kertoivat kamppailusta oman vaikutusvallan rajallisuuden ja riittämättömyyden tunteen kanssa. Esimerkiksi viimeisessä luvussa Kirsi kertoi hallinnan ympyräkuviosta, jota tämä oli pitänyt luokkansa seinällä, ja joka oli auttanut hyväksymään oman rajallisuuden suhteessa oppilaiden tulevaisuuden hallintaan.

Opettajien urakertomukset olivat kaikki omannäköisiä, mutta niistä kumpuavia merkityksellisiä kokemuksia yhdisti pohjimmainen halu auttaa ja edistää hyvää. Tarinat eivät sisältäneet merkityksellisiä kokemuksia ulkoisten palkkioiden tai tunnustuksen saamisesta. Kokemukset kumpusivat opettajien arjesta, ja siellä he myös tulosten mukaan kokivat työn arvokkaimman ytimen olevan. Kohtaamiset oppilaiden sekä perheiden kanssa korostuivat opettajien tarinoissa merkittävinä tapahtumina. Kohtaamiset itsessään saattoivat näyttäytyä tarinoissa melko vaatimattomina, ohimenevinä hetkinä, mutta ne kantoivat valtavaa merkitystä suhteessa opettajan toimintaan ja identiteettiin. Kelchtermansin (2007) tuo esille De Standaard -lehden tekemän opettajatutkimuksen (N=800), jonka mukaan 82 % opettajista koki, että kontaktit oppilaiden kanssa ovat työssä kaikista tärkeintä ja palkitsevinta. Tulokset osoittavat myös jotakin olennaista opettajan työn luonteesta: työtä tehdään omalla persoonalla, sillä jos opettaja ei niin tekisi, ei hän myöskään välittäisi. (Kelchtermans 2007.) Myös Sántin (2007)

elämäkerrallisen opettajatutkimuksen tuloksissa nousi esille, että oppilaiden palaute toi tyytyväisyyttä muuten raskaaseen työhön. Sántin (2007) mukaan opettajien tarinoissa opettajat eivät niinkään korostaneet oppiainetaidoissa kehittymistä, vaan oppilaiden kasvua ja kehittymistä ihmisenä. Tämän kasvun todistaminen toimi opettajille työn palkintona (Sántti 2007). Uiton ym. (2018) tutkimus

Hieman yllättävänä tuloksena pidin sitä, kuinka voimakkaasti opettajat reflektoivat ja pohtivat suhdetta menneeseen uraan ja sen aikana tehtyihin valintoihin. Opettajat pohtivat myös hyvän opettajan määritelmää, ja sitä millainen opettaja itse on pyrkinyt olemaan. Kelchtermansin (2007) mukaan voidaan puhua syväreflektiosta ja laaja-alaisesta reflektiosta, jos opettajan pohdinta pitää sisällään moraalisia, emotionaalisia ja poliittisia näkökulmia opettamisesta sekä uskomuksia ja representaatioita mitä opettajalla on itsestään. Opettajien kerronnassa esiintyi näitä kaikkia, ja ne osoittivat opettajien erinomaista kykyä itseymmärrykseen. Tulos on kiinnostava, ja näen myös, että se tukee aiempaa huomiota siitä, että opettajaidentiteetti jatkaa kehittymistään läpi elämän, vaikka aktiivinen työura olisikin jo takana.

Ajallisen ja kulttuurisen ulottuvuuden näkeminen yhtenä opettajaidentiteetin tekijänä tarjosi tutkimustulosten tulkintaan mielenkiintoisia näkökulmia. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat valmistuneet vuosina 1966, 1977, 1981, 1990 ja 1991. He ovat työskennelleet opettajana samanaikaisesti vuodesta 1991 aina vuoteen 2006, jolloin ensimmäinen opettajista jäi eläkkeelle. Aika ja kulttuuri ovat väistämättä vaikuttaneet siihen, millainen kunkin opettajan kertomus "minusta opettajana" on ja kuinka he kokevat oman opettajuutensa. Kertomukset ovat rakentuneet ajassa, ja niiden muotoutumiseen ovat vaikuttaneet tietty tekijät, kuten milloin opettajat ovat itse syntyneet ja kasvaneet, käyneet koulua, opiskelleet opettajaksi, tehneet uran ja lopulta, kertoneet kertomuksen. Tämän tutkimuksen opettajat jakavat yhteistä ajallista ja kulttuurista yhtymäpintaa, ja sitä kautta erityisesti "nostalgisissa" alku-uran kokemuksissa oli nähtävillä sisällöllisesti paljon samankaltaisuuksia. Yksi opettajien kerrontaa yhdistävä tekijä oli nykykoulun kritisointi ja muutosten vastustaminen. Tulos oli yhtenevä Kujalan (2006) tutkimuksen tuloksen kanssa, jossa ikääntyneet opettajat kokivat

muutosvastarinnan jopa velvollisuudekseen.

Jos tämä tutkimus toteutettaisiin 50 vuoden päästä vuonna 2020 valmistuneille opettajille, olisivat kertomukset varmuudella hyvin erilaisia ja niissä ajan-kuva toisi ihan oman sävynsä. Samaan aikaan haluaisin kuitenkin uskoa, että tutkimus saavuttaisi samansuuntaisia tuloksia opettajien merkityksellisimpien kokemusten ydinteemoista, sillä esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksista alkuran epävarmuus, kohtaamiset oppilaiden ja perheiden kanssa, uran aikana kohdatut haasteet ja vaikeudet sekä kollegoilta saatu tuki ja ystävyys edustavat kaikki opettajana olemisen lisäksi ihmisyyden ajatonta ja inhimillistä luonnetta. Mikäli näemme, että elämä jäljittelee tarinaa, ei pelkästään toisinpäin (Bruner 1987), on todennäköistä, että tulevaisuuden opettajien elämäntarinoissa on kuul-  
tavissa myös edellisten opettajasukupolvien ääni (Goodson & Sikes 2001).

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tämä tutkimus nojautuu sosio-konstruktivistiseen tieteenteoriaan, jonka mukaisesti tieto maailmasta ja itsestä rakentuvat kerronnallisesti (Bruner 2004). Brunerin (2004) mukaan tarinat eletystä elämästä ovat tulkintaa ja uudelleen tulkintaa, ja ne tuotetaan aina sosiaalisessa kontekstissa, tietylle yleisölle. Nämä seikat on otettava huomioon, kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, laatua tai sen totuudenmukaisuutta.

Unohtaminen kuuluu väistämättä tarinoiden kerrontaan, ja siksi kukaan ei halua laittaa päätä pantiksi tarinan täydestä totuudenmukaisuudesta. Kerromme tarinat kuten ne muistamme, ja muistamme ne juuri siten kuinka ne viimeksi olemme kertoneet. Ehkäpä tällä kertaa vain hivenen eri tavalla viime kerrasta. Mutta mikä sitten on totuus, ja voidaanko sitä koskaan tavoittaa?

Keskustelu totuudesta narratiivisen tutkimuksen kentällä on kiinnostava, sillä yleinen tapa mitata tiedon luotettavuutta, eli tarkastella kuinka se vastaa todellisuutta, ei sovellu sosio-konstruktivistiseen tapaan hahmottaa tiedon rakentumista, sillä sen mukaan todellisuuksia voi olla useita. Bruner (1986) on ehdottanut, että narratiivisen tutkimuksen kentällä voitaisiinkin totuuden sijasta puhua *totuudentunnusta*. Ajatus pohjautuu Brunerin (1986) tapaan jaotella tietäminen narratiiviseen ja paradigmaattiseen tapaan. Kun paradigmaattinen muoto pyrkii esittämään totuuden väitelausein ja vankkoine perusteluineen, tavoittelee narratiivinen tieto kerronnan kautta totuudentuntua, simulaatiota todellisuudesta, johon yleisö voi eläytyä ja samaistua. (Heikkinen 2001.) Kuten Portaan-korva-Koivisto (2010) on todennut: "Tarinoilla on tapana temmata lukija mukaansa, ehkä elämään uudelleen todeksi jotakin hänen omaa jo unohtunutta kokemusta."

Vaikka tarinan tapahtumat saattavat saada ajansaatossa uusia sävyjä, niiden merkitys ihmiselle säilyy kutakuinkin samanlaisena. Merkitykset syntyvät

tulkinnasta, eivät kokemuksista itsessään. (Nissilä 2007.) Siksi tässäkin tutkimuksessa en keskittynyt kyseenalaistamaan, oliko jokin opettajien tarinoista paradigmaattisessa mielessä tosi, vaan siihen, millaisia merkityksiä opettaja kokemuksille antoi ja millaista roolia tarina näytteli osana suurempaa kertomusta. Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) ovat kehittäneen narratiivisesti tuotetun toimintatutkimuksen laadun määrittelyyn viisi kriteeriä: 1. historiallinen jatkuvuus, 2. reflektiivisyys, 3. dialektisuus, 4, käyttökelpoisuus ja 5. tutkimuksen kyky herättää muistoja ja tunteita, jotka yhdistyvät tutkimuksen teemaan. Nämä kriteerit tukevat tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia monipuolisesti, ja siksi sovellan niitä seuraavaksi tämän tutkimuksen tarkastelussa.

Historiallinen jatkuvuus kuvaa tutkimuksen yhteyttä johonkin historialliseen, poliittiseen tai ideologiseen kontekstiin (Heikkinen ym., 2007). Tässä tutkimuksessa tein lukijoille tiettäväksi tutkimuksen ajallisen ulottuvuuden ja historiallisen kontekstin usealla eri tavalla. Ensinnäkin kerroin tutkimukseen osallistuneiden opettajien valmistumisajankohdan, sekä sen, ovatko tutkittavat tutkimushetkellä edelleen töissä vai jääneet jo eläkkeelle. Toiseksi historiallinen yhteys nousee esille opettajien kerronnassa. Tarinat kansakoulumaisesta koulun johtajasta tai lama-ajan vaikutuksista luokkahuonearkeen onnistuvat tuomaan esille historiallisen kontekstin ilman että sitä erikseen nimitetään tai osoitetaan sormella. Opettajien tarinoissa ajan kerrostumat nousivat esille sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla, sekä näiden kahden vuoropuheluna.

Reflektiivisyyden periaate haastaa tutkijaa pohtimaan asemaansa suhteessa tutkittavaan (Heikkinen ym., 2007). Koska tarinat muodostuvat aina suhteessa yleisöön (Erkkilä 2005), on huomioitava, että opettajat kertoivat uratariansa minulle, luokanopettajaopiskelijalle, jonka tietämys luokkahuonearjesta ja työn vaatimuksista on haastateltaviin verrattuna hyvin vähäistä, mutta kuitenkin siinä määrin riittävää, että jaoimme tietyn yhteisen ymmärryksen opettajan ammatista. Tämä on väistämättä vaikuttanut opettajien tapaan kertoa tarinat. Jos yleisönä olisi ollut samaa sukupolvea oleva, mutta eri ammattiryhmää edustava henkilö, olisi opettajien kertomus ollut erilainen. Tunnistan kokeneiden, itseäni

vanhempien opettajien valta-aseman suhteessa minuun opiskelijana, mutta tunnistan myös oman asemani ja vastuuni tutkimuksen tekijänä.

Reflektiivisyyden periaatteen mukaisesti, tutkijan tulisi kriittisesti arvioida tutkimusmateriaalin ja metodien kuvausta (Heikkinen ym., 2007). Tutkittavien joukko tässä tutkimuksessa oli pieni (N=5), mutta tutkimusaineiston laajuus sitä vastoin melko suuri. Koen kuitenkin, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä ei suoraan vaikuta tutkimuksen laatuun tai sen luotettavuuteen, sillä kyse ei edelleenkään ole yleistyksien tekemisestä tai pyrkimyksestä saavuttaa objektiivista tietoa. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli korostuu, ja tutkijan tekemät valinnat esimerkiksi aineiston rajauksessa vaikuttavat tutkimuksen lopputulemaan (Polkinghorne 1995). Itse rajasin aineiston tutkimuskysymyksiin peilaten ja pyrin löytämään ne tarinat, joille opettajat kerronnassaan antoivat eniten painoarvoa. Pyrin kuvaamaan kaikki tutkimuksen vaiheet huolellisesti ja perustellusti. Opettajien elämäntarinoita ja niihin sisältyviä kokemuksia sekä annettuja merkityksiä olisin ymmärtänyt syvemmin, jos olisin haastatellut tutkittavia enemmän kuin yhden kerran. Tämä on olennainen huomio tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Useampi haastattelu olisi mahdollistanut palaamisen aiempiin keskusteluihin, jonka kautta tarinoiden syvempi tarkastelu ja niiden kerroksellinen ja moniulotteinen luonne, jota tässä tutkimuksessa en saavuttanut, olisi voinut päästä esille.

Reflektiivisyyden periaatteen (Heikkinen ym., 2007) kannalta on tärkeä panna merkille, että myös tutkija rakentaa oman tulkintansa tutkittavan tarinasta. Voidaankin ajatella, että myös tutkimuksen tekeminen on kertomuksen tuottamista maailmasta (Heikkinen 2001). Sänkki (2007) muistuttaa, että tutkija saattaa tehdä harhaanjohtavan tulkinnan siitä, että tutkittavat hahmottavat todellisuuden hänen tavallaan. Siksi aineistoa käsitellessä pyrin olemaan kriittinen omaa toimintaani kohtaan, ja välttämään tekemästä liian kauas meneviä tulkin-toja opettajien tarinoista. Pyrin esittämään kaikki tarinat siten, kuinka opettajat itse ne minulle kertoivat, ja pyrin myös säilyttämään niissä opettajien oman äänen. Tämäkin kuitenkin vain tulkintaani siitä, millainen alkuperäinen tarina oli,

ja kuinka se minulle esitettiin. Heikkisen ym. (2007) mukaan tutkimuksen tuotama tarina on vain yksi lukuisista vaihtoehdoista. Tutkimuksen saavuttamat tulokset ja näkökulmat eivät ole myöskään sen totuudenmukaisempia kuin muiden tekemät päätelmät. Tutkijan tulisi nähdä oma tutkimus totuuden julistuksen sijasta yhtenä tulkintana, joka tarjoaa mahdollisuuden keskustelulle (Heikkinen ym., 2007).

Dialektisuuden periaatteen mukaisesti, olen pyrkinyt säilyttämään tutkittavien autenttisen äänen (Heikkinen ym., 2007). Erkkilän (2005) mukaan tarinoita tutkittaessa on hyvä myös pysähtyä pohtimaan, kenen tarina kerrotaan, ja kuka saa äänensä kuuluviin. Perinteisesti tilaa ovat saaneet sankaritarinat, mieluiten miehistä kertovat sellaiset, joiden varjoon ovat jääneet arkiset tarinat, naisista kertovat tarinat sekä tarinat syrjityistä ja sorretuista (Bruner 1990; Erkkilä 2005). Opettajia ei nähdä syrjittynä tai sorrettuna ammattiryhmänä, onhan heillä suomalaisessa yhteiskunnassa melko vakaa ja hyvä asema (Luukkainen 2004; Sääntti 2007). Ammattiryhmän sisältä löytyy kuitenkin varmuudella suuresta narratiivista poikkeavia elämäntarinoita, ja toivon että yhä useampi niistä tulisi kuulluksi. Tässä tutkimuksessa käytin päätäntävaltaa tutkimuksen tekijänä kuulemalla pitkän uran tehneitä luokanopettajia ja heidän elämäntarinaansa. Koen, että vaikka tutkimuksen kokoava kertomus sitoo opettajien tarinoita juonellisesti yhteen, se ei silti muuttanut opettajien alkuperäistä ääntä tai tarinan kantamaa merkitystä. Opettajien elämäntarinoita ja niihin sisältyviä kokemuksia sekä annettuja merkityksiä olisin ymmärtänyt syvemmin, jos olisin haastatellut tutkittavia enemmän kuin yhden kerran. Tämä on olennainen huomio tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Useampi haastattelu olisi mahdollistanut palaamisen aiempiin keskusteluihin, jonka kautta tarinoiden syvempi tarkastelu ja niiden kerroksellinen ja moniulotteinen luonne, jota tässä tutkimuksessa en saavuttanut, olisi voinut päästä esille.

Käyttökelpoisuuden periaate tarkastelee tutkimuksen onnistumista sen hyödyllisyyden kannalta. (Heikkinen ym., 2007.) Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli erilaisten opettajuuden tapojen esittäminen. Tässä tehtävässä tutkimus osoittain epäonnistui, sillä päätös esittää tutkimuksen tulokset kahden tyyppitarinan

muodossa väistämättä niputti viiden opettajan kertomuksia yhteen. Tällöin tutkimuksen ulkopuolelle jäi lukuisia tarinoita, ja suuria elämää sekä uraa ohjaneita juonenkäänteitä, jotka olivat lähtemätön osa opettajien koko kertomusta ”minusta opettajana” ja niiden vaikutus opettajaidentiteettiin väistämättä suuri. Tämä päätös oli kuitenkin tutkimuksen rajaamisen kannalta ehdoton, sillä muuten tutkimus olisi levinnyt liian laajaksi. Rajauksesta huolimatta koen, että tämän tutkielman puitteissa onnistuin löytämään aineistosta sopivan määrän tarinoita, jotka ohjasivat minut tutkijana merkityksellisten tulosten äärelle. Näiden merkityksellisten kokemusten esittäminen voi johtaa tärkeisiin keskusteluihin opettajan ammatista ja työn kehityksestä. Toivon tutkimuksen tulosten nostavan esiin opettajan tehtävän rikkautta, sekä lisäävän arvostusta opettajan työtä kohtaan.

Heikkisen ym. (2007) viides ja viimeinen periaate koskee tutkimuksen kykyä herättää muistoja ja tunteita, jotka yhdistyvät tutkimuksen teemaan. Tutkimuksen tekijänä tämän periaatteen toteutumista on haastavin arvioida, sillä ajattelun onnistumisen määräytyvän lukijan kokemuksen pohjalta. Meillä kaikilla on kuitenkin muistoja opettajista ja kouluista, ja siksi näkisin, että tutkimuksen tarinat puhuttelevat lukijaa ja herättävät lukijassa omia miellelyhtymiä ja muistoja, jotka on kenties jo luultu unohdetuiksi.



## 9 JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Opettajan kertova mieli sekä tarinat kouluista ja luokkahuonearjesta avaavat ikkunan hyvin moniulotteiseen ja rikkaaseen maailmaan, josta olisi paljon ammentavaa tuleviin tutkimusaiheeseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelin pitkän uran tehneitä opettajia ja heidän uraansa melko laajalla katseella, mutta vain pintaraapaisuna. Opettajien tarinat tarjoavat tutkijalle valtavan määrän vaihtoehtoja ja tutkimusaiheita, ja tutkijaa saattaa joutua runsaudenpulaan. Aiheen rajausta tuntuu riistävän äänen niiltä tarinoilta, jotka odottavat tulevaisuutta kuulluksi, ja jotka rajauksen myötä jäisivät kuulematta. Tästä huolimatta ajattelen, että tarkempi aiheen rajausta johtaisi tarkempaan tulokseen. Pidän tärkeänä, että tulevissakin opettajatutkimuksissa nostettaisiin esille opettajien tarinoita merkityksellisistä kokemuksista, ja erityisesti niitä tarinoita jotka kertovat työn positiivisista tekijöistä. Tarvitsemme tutkimusta, joka tuo esille opettajan työn ainutlaatuisuutta luonnetta ja lisää yhteiskunnasta kumpuavaa arvostusta opettajan työtä kohtaan.

Ensimmäisenä jatkotutkimusaiheena esitän pitkän uran tehneiden luokanopettajien tarinoiden ja muistojen tutkimisen alueellisesta näkökulmasta. Kiinnostavaa olisi tietää, millaisia merkityksellisiä kokemuksia ja tarinoita pitkän uran tehneillä luokanopettajilla on niin Etelä-, Itä-, Länsi- kuin Pohjois-Suomesakin. Entä kuinka ympäristö ja alue on vaikuttanut opettajaidentiteetin kehittymiseen? Erkkilä (2005) on jo tutkinut opettajien tarinoita Lapissa, mutta kiinnostavaa olisi antaa ääni myös muilla alueilla toimineiden opettajien tarinoille. Tämän kaltainen tutkimustieto voitaisiin nähdä historiallisesti arvokkaana ja siksi tärkeänä tutkimuskohteena.

Toiseksi jatkotutkimusaiheeksi ehdottaisin pureutumista yhteen tämän tutkimuksen merkityskategorioista. Esimerkiksi merkityksellisiä opettaja-oppilas-kohtaamisia on tutkittu jo jonkin verran oppilaiden näkökulmasta käsin (ks. Uitto, Lutovac, Jokikokko & Kaasila 2018), mutta arvokasta tutkimuspintaa löytyisi myös opettajien kerronnasta. Uiton ym. (2018) tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden opettajamuistoja, joilla on ollut oppilaille vahvasti positiivinen, jopa elä-

mää muuttava merkitys. Kuten tämä tutkimus osoitti, myös opettajille positiiviset kohtaamiset oppilaiden kanssa olivat merkityksellisiä, ja ne nähtiin työn kantavana voimana. Siksi niiden tarkempi tutkiminen voisi saavuttaa tärkeää tietoa opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta sekä emotionaalisesta siteestä. Tälle tutkimustiedolle olisi varmasti tarvetta niin opettajakoulutuksessa kuin työelämässä olevien opettajien ymmärryksen kehittämisessä.

Kolmanneksi jatkotutkimusaiheeksi ehdottaisin pitkän uran tehneiden luokanopettajien yhteisöllisesti tuotettua narratiivista tutkimusta, joka tarkastelisi opettajaidentiteetin kehittymistä koulun muutoksen edetessä. Esittäisin että tutkimus toteutettaisiin narratiivisin menetelmin, ja aineisto kerättäisiin pitkän uran tehneiden luokanopettajien useista yhteisistä keskusteluista. Martin ym. (2020) ovat tutkineet opettajaidentiteetin kehittymistä luovan kirjoittamisen yhteisössä, ja tutkimus osoitti, että luovan kirjoittamisen yhteisöt tukevat opettajaidentiteetin kehittymistä tarjoamalla esimerkiksi vertaistukea. Samaa ajatusta voitaisiin soveltaa opettajien yhteisölliseen keskusteluryhmään, jossa voisi tavata toisia pitkän uran tehneitä opettajia matalan kynnyksen keskustelun merkeissä. Hobbins (2021) on taas tehnyt kollektiivista opettajatutkimusta ruotsalainen kylän opettajista, jotka kokivat koko kylää kokeneen metsäpalon. Tässä tutkimuksessa samansuuntainen kollektiivinen kokemus oli koulukulttuurin muutos, jonka kaikki opettajat toivat kertomuksissaan esille. Muutoksen tuomat haasteet sekä paine sopeutua ja kehittää omaa opettajaidentiteettiä kehityksen mukana näyttyivät opettajien kerronnassa lähes kollektiivisena kokemuksena. Opettajien tarinoissa oli havaittavissa muutosvastarintaa, mutta myös kaipuuta ja surua mennyttä toimintakulttuuria kohtaan. Tutkimustieto tästä aiheesta voisi auttaa meitä ymmärtämään paremmin niitä opettajia, jotka taistelevat koulun kehityskulkua vastaan, sekä tavoittamaan tärkeää tietoa myös koulun kehittämistyöhön.

Kaikki edelliset ehdotelmat olivat vain minun, eli tutkijan intresseistä nousevia aiheita, ja siksi seuraavaksi kääntäisin katseeni opettajien omaan näkemykseen siitä, mille kerronnallisen opettajatutkimuksen aiheille olisi tarvetta, ja kenelle ääni kuuluisi antaa.

## LÄHTEET

- Aaltonen, T., Ahonen, P., & Sahimaa, J. (2020). Merkityksen johtaminen vastaa työelämän suureen tarpeeseen. *Työn tuuli*, 1(2020), 85-95.
- Brown, M. (2009). Listening to teachers, learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 131-144.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). *Life as narrative*. *Social Research* 54 (1), 11 - 32.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, 22(1), 5-18.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. 18.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2006). *Narrative Inquiry*. Green, J. L., Green, J. L., Camilli, G., Elmore, P. B., & Elmore, P. B. (Eds.). (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Routledge. 477-485.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. *Borderland spaces and tensions*. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), 42.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 357-382.
- Erkkilä, R., & Mäkelä, M. (2002). Face to face–Human dimensions in biographical interviews. *Narrative Research: Voices of teachers and philosophers*. *Jyväskylän SoPhi*, 67, 45-56.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka: Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulun yliopisto.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus. 36.
- Euroopan Unioni. (2016). Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press. 10.
- Halmio, Pirkko. *Valmis ja hyövä ei enää kasva: kuva Alli Kantolan opettajuudesta*. 1997. 18-19.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteen, psykologian ja yhteiskuntatieteen laitos. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (2002). Mihin tarvitaan opettajien tarinoita. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: Kansanvalistusseura. 7.
- Heikkinen, H. L. T., & Huttunen, R. (2007). Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Heikkinen, H. & Kaukko, M. 2023. Kerronnallinen näkökulma. In: H. Heikkinen & M. Kaukko (Eds.) Toimintatutkimus. Käytännön opas. Tampere: Vastapaino, 197-216.
- Hellström, M. (2008) Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos., s. 188–208). PS-kustannus.

- Julkunen, P. (2005). *Julkisuus ja nomenklatuura. Tutkielma keskustelun vaikeutumisesta ja väkivallan uhkasta*. Tampere University Press.
- Kallioniemi-Chambers, V. (2007). Aika pedagogisen toiminnan hiljaisena kielenä. *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa*, Tampere University Press, 41-58.
- Kauppinen, E. (2007). Kasvattajan rakkaus. *Vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus*. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 79-96.
- Kari, J. & Heikkinen H. L. T. (2002). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 41–60) Jyväskylän yliopisto. 44.
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60- vuotispäivänä* (s. 75–100). Oulu: Oulun yliopisto.
- Krátká, Jana (2014). Tacit Knowledge in Stories of Expert Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 171(2015), 837-846.
- Kujala, T. (2006). " *Ei pirise enää koulun kello*" -Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere University Press.
- Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A., & Flores, M. A. (2024). Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104378.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere University Press.
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (2006). *Identity and story: Creating self in narrative*. American Psychological Association.
- McGovern, K., & Baars, B. J. (2007). Cognitive theories of consciousness. *The Cambridge handbook of consciousness*. 177-205.

- McLean, K. C. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental psychology*, 41(4), 683
- Martela, F. 2017. Meaningfulness as Contribution. *The Southern Journal of Philosophy* 55 (2), 232- 256. Martela, F., Ryan, R. M. & Steger, M. F. 2017. Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfactions and Positive Affect as 80 Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies* 2017.
- Martin, A. (2021). "*Draw with words, write myself*": Supporting teachers' professional development in creative writing communities. University of Jyväskylä.
- Martin, A., Rautiainen, A. M., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2022). Teachers as writing students : narratives of professional development in a leisure-time creative writing community. *Teacher Development*, 26(3), 432-451. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2083220>
- Murto, M. (2003). *Kaunokirjallisuuden olemus ja puhtaasti intentionaalisen objektin käsite Roman Ingardenin filosofiassa* [pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/90850/gradu00213.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nissilä, S-P. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 101–136). Oulu: Oulun yliopisto.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer.
- Portaankorva-Koivisto, P. (2010). Elämyksellisyyttä tavoittelemassa- narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta. 68.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. TCU press. 16.

- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative: Vol. 3*. University of Chicago Press.
- Saldaña, J. 2011. *Ethnotheatre*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Sartre, J.P. (1982) *L'êtr e et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Singer, J. A., & Bluck, S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5(2), 91-99.
- Smith, B. 2016. Narrative analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.) *Analysing qualitative data in psychology second edition*. Thousand Oaks: Sage, 202–221.
- Smuts, A. (2013). The good cause account of the meaning of life. *The Southern Journal of Philosophy*, 51(4), 536-562.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 203-215.
- Säntti, J. (2007). Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. p.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. Helsinki
- Törmä, E. (2011). Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä: kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. *Tutkiva opettaja*.
- Uitto, M. (2011). *Storied relationships: Students recall their teachers*. University of Oulu.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and

the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.

Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. *Career learning. Research and practice in education*, 69-84.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelun teemarunko HAASTATTELUN TEEMARUNKO

-Toiveeni on keskustella uranne **merkityksellisimmistä muistoista, tapahtumista ja kokemuksista**. Toivomuksena on, että merkityksellisimpiä kokemuksia olisi useita (2–4 voisi olla sopiva määrä), ja ne sijoittuisivat ajallisesti eri kohtiin urallanne. Saatte kertoa niistä kerronnallisesti, kuin tarinaa.

-Haluaisin myös kuulla, **kuinka merkitykselliset kokemukset/muistot/ tapahtumat ovat vaikuttaneet opettajuuteesi**. Miten eri kokemukset ovat muokanneet sitä, miten näette maailmaa ja kuinka haluatte kasvattaa oppilaita. Ehkäpä jotkut kokemukset ovat vahvistaneet ajatusta siitä, millainen opettaja haluatte olla, tai millainen opettaja ette ainakaan halua olla.

**Entä kuinka nämä merkitykselliset kokemukset/muistot/ tapahtumat ovat olleet yhteydessä aikaan? Millainen suhde merkityksellisillä kokemuksilla on ollut ajan kuvaan?**