

**Omaelämäkerrallinen aineistoperustainen teoria luokan-
opettajamaisteriopiskelijoiden muovautumisesta muu-
toksen ja kasvun mahdollistajiksi**

Jenni Moilanen ja Elina Palohuhta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Moilanen, Jenni ja Palohuhta, Elina 2024. Omaelämäkerrallinen aineistoperustainen teoria luokanopettajamaisteriopiskelijoiden muovautumisesta muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.

Tämä tutkimus tarkastelee luokanopettajamaisteriopiskelijoiden muovautumista muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaiseksi maisteriopiskelijat kuvaavat muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisen prosesseja maisterikoulutuksen kontekstissa sekä millainen on maisteriopiskelijän kokemus opettajan roolista muutoksen ja kasvun prosesseissa opettajan käytännön työssä.

Tutkimus on laadullinen, omaelämäkerrallinen, aineistoperustainen ja Grounded theory -menetelmällä analysoitu. Tutkimuksen aineisto koostuu tutkijoiden omista, maisterikoulutuksen aikana tuotetuista kirjoitelmista. Kirjoitelmissa on reflektoitu *Opettajuuden seitsemää ydinosaamisaluetta* (MAP-malli 2020). Tämän tutkimuksen teoria on omaelämäkerrallinen aineistoperustainen teoria *luokanopettajamaisteriopiskelijoiden muovautumisesta muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi*. Teoria kiteytyy kolmeen ydinkohtaan, *tiedostamiseen, mahdollisuuksien näkemiseen* ja *muutoksen mahdollistamiseen*. Muovautuminen kuvataan suhteessa opettajuuteen; muovautuminen on jatkuva, toistuva koulutukseen sidottu prosessi, jossa tiedostaminen mahdollistaa mahdollisuuksien näkemisen opetuksessa ja oppimisessa ja sitä kautta mahdollistuu muutos, eli kasvu ja oppiminen.

Tutkimuksessa luokanopettajamaisteriopiskelijat kuvaavat muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisen prosesseja inhimillisyyttä ja reflektiota vaativiksi, omaa ajattelua haastaviksi sekä jaetussa asiantuntijuudessa syveneviksi. Opettajan roolia kuvataan vuorovaikutuksen rakentajaksi, vaikuttajaksi, päivää kuljettavaksi turvalliseksi aikuiseksi, pedagogiseksi asiantuntijaksi, työyhteisön aktiiviseksi jäseneksi ja kriittiseksi, refleктоivaksi ajattelijaksi.

Asiasanat: muovautuminen, opettajuus, reflektio, tiedostaminen, vaikuttaja, mahdollistaja, jaettu asiantuntijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 OPETTAJUUDEN MUOVAUTUMISEN PROSESSIT JA OPETTAJA VAIKUTTAJANA, SEKÄ MUUTOKSEN JA KASVUN MAHDOLLISTAJANA	8
2.1 Opettajuuden muovautumisen prosessit	8
2.2 Opettaja vaikuttajana ja opettajan rooli.....	12
2.3 Muutoksen ja kasvun mahdollistaja	13
2.4 Jaettu asiantuntijuus	15
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	18
4.1 Metodologia.....	18
4.2 Omaelämäkerrallinen tutkimus.....	19
4.3 Grounded theory.....	22
4.4 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	27
4.5 Aineiston koodaaminen.....	29
4.6 Kohti pääkategorioita ja teorian muodostamista	32
4.7 Tutkimustehtävän tarkentuminen ja teorian muodostuminen.....	35
5 AINEISTOPERUSTAINEN TEORIA LUOKANOPETTAJAMAISTERIOPISKELIJOIDEN MUOVAUTUMISESTA MUUTOKSEN JA KASVUN MAHDOLLISTAJIKSI.....	38
5.1 Luokanopettajamaisteriopiskelijoiden kuvaus muovautumisen prosesseista	40

5.2 Luokanopettajamaasteriopiskelijoiden kokemus opettajan roolista käytännön työssä.....	45
5.3 Muovautumisen teoria muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi suhteessa Ricoeurin 3-tasoiseen mimesis-prosessiin.....	50
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET RATKAISUT	53
6.1 Tutkimusetiikka suhteessa ihmiseen	54
6.2 Tutkimusetiikka suhteessa tietoon.....	54
6.3 Tutkijapositio.....	55
7 POHDINTA.....	57
LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Saako opettaja opettaa? Näin pohtii Niina Sajaniemi 15.6.2018 Opettaja-lehdessä julkaistussa kolumnissaan. Sajaniemi (2018) kritisoi itseohjautuvuuden eetosta, jossa oletetaan oppijan itse osaavan toivoa opetukselta oikeita asioita ja asettaa oppimiselleen sopivat tavoitteet. Itseohjautuvuuden eetoksessa aikuisen tehtävä on toimia hyvän mahdollistajana. Sajaniemi (2018) on huolestunut: jättääkö hyvän mahdollistaja oppijan selviämään yksin?

Opettajuus on murroksessa ja akateeminen luokanopettajan koulutus on muuttunut kolmessa vuosikymmenessä huomattavasti (Rantala ym., 2010, s. 52). Kokemuksemme tämän hetken luokanopettajakoulutuksesta on, että se pyrkii tarjoamaan välineitä haastavaan koulutyöhön. Paljon on puhuttu omaa työtään reflektoivasta nykyopettajasta, joka hyötyy koulutuksessa saamastaan tutkimusmenetelmäkoulutuksesta (Rantala ym., 2010, s. 52). Tämä on yksi peruste tutkimuksemme merkityksellisyydelle; modernilta opettajalta odotetaan kykyä reflektoivaan ja omia toiminta- ja ajatusmallejaan kyseenalaistavaan opettajuuteen. Misukka (2014, s. 60) toteaa, ettei opettaja voi olla enää pelkkä tiedonvälittäjä vaan opettajan on toimittava myös oppilaan ajatteluvalmiuksien kehittäjänä ja mahdollistajana, oppimisen ohjaajana.

Opettajankoulutukseen kohdistuu moninaisia yhteiskunnallisia vaatimuksia, joiden välillä opettajankoulutuksen on tasapainoiltava. Mihinkään toiseen yliopistolliseen tutkimus- ja opetusyhteisöön ei kohdistu niin paljon erilaisia vaatimuksia kuin opettajankoulutukseen (Rantala ym., 2010, s. 51). Opettajuutta ja opettajankoulutusta haastavat vuonna 2024 muun muassa tiukat taloudelliset resurssit, pandemian jälkeinen psyykkinen korjausvelka ja huolta-aiheuttavat PISA-tulokset (Kelhä, 2023). Annika Rantanen viittaa YLE:n uutisessa 8.8.2016 professori Jouni Välijärven (2016) selvitykseen: koulussa ei viihdytä, oppimistulokset laskevat ja yhä useampi uhkaa pudota kyydistä - koulu ei ole enää kaikille tasa-arvoinen. Yhteiskunta on muuttunut ja osaamisvaatimukset ovat kasvaneet

(Rantanen, 2016; Välijärvi, 2016). Nämä moninaiset haasteet ovat asettaneet painetta opettajankoulutukselle ja opetussuunnitelman muutokselle.

Opettajuuteen muovautuminen on haastavaa. Opettajan asiantuntijuus on ainutlaatuista, opettajan omaan identiteettiin sitoutunutta erityisosaamista, jota haastaa opettajan roolin ”tuttuus” ja oma kokemus opettajuudesta oppilaan roolissa. Nämä osin tiedostamattomat ennakoasenteet on hyvä tuoda tietoisuuden piiriin, jotta opettajuus ja asiantuntijuus voivat syventyä. Toisaalta kokemus opettajuudesta eri roolien valossa, *oppilaan, luokanopettajaopiskelijan ja opettajan* (Kostiainen & Gerlander, 2009, s. 9), voidaan nähdä mahdollisuutena syvemmälle ymmärrykselle ja toisen asemaan asettumiselle. Opettajana toimiessa oma kokemus oppilaana olosta voi auttaa ymmärtämään oppilaita. Tämä vaatii kuitenkin omien kokemusten ainutlaatuisuuden tiedostamista.

Reflektio on parin viime vuosikymmenen aikana vahvasti myös arkikieleen noussut käsite, jota käytetään monissa eri asiayhteyksissä. Kostiainen ym. (2023) toteavat, että koulutuksen kentällä puhutaan reflektiosta useammin kuin sitä tosiasiallisesti tapahtuu, tai se jää pinnalliselle suoritteen tasolle. Lenita Hietanen ilmaisee huolensa opettajankoulutuksesta Opettaja-lehden haastattelussa 18.3.2024, jossa hän toteaa, ettei pedagogista ajattelua ja itsereflektiota opita massaluennoilla tai yksin harjoittelemalla. Opetus ei voi siirtyä painottumaan koko ajan enemmän itsenäiseen opiskeluun (Korkeakivi, 2024). Luokanopettajamaisterikoulutuksessa tämä on erityinen haaste, sillä luokanopettajuuteen muovautuminen tulee tapahtua lyhyessä ajassa.

Reflektio on syvenevä eteenpäin menemisen prosessi (ks. esim. Kostiainen ym., 2023; Korthagen, 2004), jossa tiedostettu ja tiedostamaton tieto kohtaavat ja mahdollistavat oman opettajuuden ja käyttöteorian muovautumisen luokanopettajamaisterikoulutuksen kontekstissa. Parhaimmillaan reflektio voi kytkeä käytännön toiminnan, teoreettisen tiedon sekä opettajan persoonan hedelmällisellä tavalla toisiinsa (Kostiainen, 2023). Ajatteleminen, että usko omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa *muutokseen* syntyy opettajalla reflektion ja identiteettityön kautta, yhdessä yhteisön kanssa toimimalla, yhteistä asiantuntijuutta rakentaen.

Parhaimmillaan akateeminen luokanopettajankoulutus muistuttaa tutkimusprosessia, jossa luodaan yhdessä uutta tietoa, osaamista ja ymmärrystä, osana yhteisössä jaettua asiantuntijuutta. Tämän prosessin tärkeimpiä voimavaroja ovat yhdessä ihmettely ja uteliaisuus. (Lonka & Vaara, 2016, s. 40; Lonka & Pyhältö, 2010). Niin oli myös tutkimusprosessissamme. Tutkimuksessamme käsittelemme useita dilemmoja, mutta aineisto vastaa näihin dilemmoihin uskoa ja toivoa luoden, ratkaisukeskeisesti dilemmoihin suhtautuen. Opettajankoulutus alkaa hahmottaa itsensä yhä avoimempänä akateemisena oppimisympäristönä, joka antaa yksilöille mahdollisuuden syvälliseen oppimiseen omia kokemuksia refleктоimalla (Heikkinen, 2000, s. 12). Heikkisen ajatukseen on helppo yhtyä; opettajuus muovautuu omia kokemuksia, ajatuksia ja koko elämismaailmaa refleктоimalla.

Haluamme vastata Sajaniemen (2018) huoleen, jättääkö hyvän mahdollistaja oppijan selviämään yksin. Koemme, että ei jätä ja eikä saakaan jättää, sillä hyvän mahdollistaja kulkee oppijan rinnalla, kuljettaa, auttaa ja johdattaa oppimistilanteita refleктоivana, tiedostavana asiantuntijana. Opettajan velvollisuus on tuntea oppijan kehitystä ja kasvupolkua ja tukea niitä sekä yksilö- että luokkatasolla. Sajaniemi (2018) pohtii myös, saako opettaja opettaa? Koemme, että kyllä saa ja täytyykin. Mielestämme koulu vaatii opettajajohtoisuutta, turvallisia, rajoja asettavia ja päivää eteenpäin kuljettavia aikuisia. Modernin opettajuuden valossa opettajajohtoisuus on hyvän mahdollistamista, tiedostavaa ja omaa toimintaa refleктоivaa opettamista ja ohjaamista, jonka puitteissa opettajalla on lupa ja profession tuoma velvollisuus opettaa. Tämä tutkimus tuo uusia näkökulmia tutkimuksen kentälle ja rakentaa uutta teoriaa siitä, miten muovautuu tiedostava ja refleктоiva opettajuus. Tutkimus tarjoaa tuoreita näkökulmia siihen, miten opettaja voi toimia muutoksen, kasvun ja lopulta hyvän mahdollistajana.

2 OPETTAJUUDEN MUOVAUTUMISEN PROSESSIT JA OPETTAJA VAIKUTTAJANA, SEKÄ MUUTOKSEN JA KASVUN MAHDOLLISTAJANA

Tämän tutkimuksen seuraavaksi esiteltävä teoreettinen viitekehys on rakentunut Grounded theory- tutkimukselle tyypilliseen tapaan vasta siinä vaiheessa, kun aineiston analyysin avulla on muodostettu aineistoperustainen teoria muovautumisesta muutoksen ja kasvun mahdollistajaksi (ks. luku 5). Luku kaksi rakentuu opettajuuden muovautumiseen keskeisesti vaikuttavien prosessien ja opettajan roolia vaikuttajana ja muutoksen mahdollistajana kuvaavan teorian ympärille. Keskeisiä tutkimuksemme käsitteitä, jotka kuvataan ja määritellään teoreettisessa viitekehyksessä, ovat: opettajuus, reflektio, tiedostaminen, vaikuttaja, mahdollistaja sekä jaettu asiantuntijuus.

2.1 Opettajuuden muovautumisen prosessit

Luokanopettajankoulutuksen keskiössä on oman opettajuuden muodostuminen ja sisäistäminen. Opettajuuden määritelmä on vuosikymmenten kuluessa elänyt ja muuttunut ympäröivän maailman, koulutuspolitiikan ja muiden yhteiskunnallisten päätösten ja murrosten mukana. Vuorikoski ja Räsänen (2010, s. 67) toteavat, että opettajan ammattiin sosiaalistamisesta alettiin käyttää toisen maailmansodan jälkeisessä, koulupedagogiikan muutoksen vaiheessa, myyttistä opettajakäsitystä, jossa kutsumus muuttui puheeksi oikeanlaisesta, empaattisesta ja oppilaat huomioon ottavasta opettajapersoonasta. Vuorikoski ja Räsänen (2010, s. 67) jatkavat, että rekrytoinnissa oli 1960-luvulle saakka käytössä moniportainen valikointijärjestelmä, joka pyrki takaamaan kutsumuksen ja soveltuvuuden opettajan ammattiin. Rinne (1986, s. 198) on listannut opettajaksi hakeutuvilta

vaadittavia ominaisuuksia, joiden katsottiin olevan edellytys opettajan työhön soveltumisessa: ruumiin normaalisuus, kuuliaisuus, nuhteettomuus, pyyteettömyys ja erityisosaaminen, kuten musikaalisuus ja hyvät suulliset esiintymistaidot. Kaikuja näistä vaatimuksista voidaan edelleen liittää opettajuuden määritelmään, vaikka muutos niin opettajankoulutuksessa, kuin perusopetuksessakin on vuosikymmenten kuluessa ollut valtava. Fornaciari (2020, s. 27) toteaa, että opettajat ovat näyttäneet läpi vuosikymmenet suomalaisessa kollektiivisessa taunnassa erityisinä tasa-arvotyöläisinä, yhteisön luotettuina tekijöinä. Mikkola ja Välijärvi (2014, s. 60) määrittelevät opettajan olevan tieto- ja ihmissuhdetyön ammattilainen, jolla tulee olla kattava käsitys kasvatustyöstä ja koulutuksesta ylipäätään.

Nykypäivän määritelmää ja käsitystä opettajuudesta ei voida irrottaa historiallisesta kontekstistaan. Modernin opettajuuden muovautuminen voidaan kuitenkin nähdä yhä enemmän sisäisenä asteittain kehittyvänä ja syvenevänä prosessina, jossa asiantuntijuus muovautuu vuorovaikutuksessa osallistumalla aitoihin asiantuntijakäytäntöihin ja omaksumalla hiljaista tietoa ja toimintakultuuria (Hakkarainen & Paavola, 2007, s. 235; Kostiainen & Gerlander, 2009, s. 9–10). Tämä sisäinen prosessi kehittyy opettajankoulutuksen kontekstissa, mutta sisältää tosiasiaa myös opiskelijan muun elämäkokemuksen, joka sulautuu osaksi opettajuutta. Tässä tutkimuksessa määrittelemme opettajuuden olevan jatkuvaa muovautumista kasvatuksen ja opetuksen mahdollistajaksi, vuorovaikutuksessa oppilaiden, asiantuntijayhteisön ja koko elämismailman kanssa. Kostiainen ja Gerlander (2009, s. 9) toteavat, että opettajaopiskelijalla on jo koulutukseen tullessaan opettajuuteen ja oman tulevan professioonsa osallisuus, jossa hän on tiiviisti ollut mukana oppilaan roolissa. Kokemukset omalta kouluajalta vaikuttavat väistämättä mielikuvaan ja kokemukseen opettajuudesta. Kostiainen ja kollegat (2023) ja Kostiainen & Gerlander (2009, s. 9) puhuvat kasvatustieteen *tuttuuden harhasta* ja *opetustyön luonteesta*, jonka mukaan opettajan asiantuntijuuden kenttä avautuu opiskelijalle kolmesta henkilökohtaisesti koetusta näkökulmasta: oppilaan, kasvatustieteen opiskelijan ja opettajan näkökulmasta. Tämä vaatii opettajaksi opiskelevalta kriittistä omien ajatusten ja ennakkokäsitysten

reflektointia. Grossman ja kollegat (2009) toteavatkin että oppilaana ollessa on syntynyt vahva kokijan tieto opettamisesta ja työtavoista ja tämä synnyttää väistämättä osittain tiedostamattomia ennako-oletuksia, joita voi olla haastava muuttaa koulutuksen aikana.

Opettajankoulutukselta voidaan siis perustellusti odottaa kriittiseen reflektioon ohjaavaa opiskeluotetta, jossa omaa opettajuutta rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, yliopiston opettajien ja kentällä olevien kasvatustalan ammattilaisten kanssa niin, että omia ennakkokäsityksiään ja osaamistaan kykenee tarkastelemaan mahdollisimman avoimesti. Kostiainen ja Gerlander (2009, s. 9) toteavat, että oppimisprosessien tulisi opettajankoulutuksessa tarjota monipuolisia työkaluja vuorovaikutuksessa tapahtuvan reflektion tueksi. Teoreetikot (mm. Mezirow, 1991; Van Manen, 1977) ovat kuvanneet reflektiota hierarkkisilla tasoilla, joiden mukaan ajattelu kehittyy vähitellen rutiininomaisesta ajattelusta kohti tiedostavaa käyttäytymisen perusteiden tarkastelua. Tässä tutkimuksessa käytämme reflektion määritelmänä Körkön ja Ketosen (2023, s. 184) kuvailemaa, aiempaan reflektiotutkimukseen pohjaavaa eteenpäin menemisen prosessia, jossa opettaja kehittää omaa toimintaansa pohtien syvällisesti omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tuntemuksiaan, ottaen huomioon myös vuorovaikutuksellisen näkökulman ja läpäisten laajasti koko opiskelijan elämismailman koulutuksen kontekstin lisäksi. Tässä tutkimuksessa reflektio nähdään itsessään tärkeänä ja jatkuvasti kehittyvänä ominaisuutena, jonka avulla opiskelija voi kehittää omaa käyttöteoriaansa ja opettajuuttaan. Körkkö ja Ketonen (2023, s. 185) toteavat, että reflektiota tulisi tarkastella nykyistä laajemmin opettajankoulutuksen kontekstissa jatkuvasti kehittyvänä oppimisen muotona, ei vain välineenä muiden taitojen oppimiseen.

Reflektion jäsentämiseen opettajankoulutuksessa on kehitetty erilaisia malleja, jotka kuvaavat reflektio-osaamisen kehittymistä. Hyvin tunnettu reflektiomalli on reflektion kerroksellisuutta kuvaava sipulimalli (Korthagen, 2004; Kostiainen ym., 2023; Körkkö & Ketonen, 2023, s. 189–199), jossa reflektioinnin tasot kulkevat ulkoisesta maailmasta, kuten koululuokan tarkastelusta, kohti yk-

silön sisäistä maailmaa, ammatillisen identiteetin ja työn merkityksen tarkastelua. Syvälinen reflektio vaatii osin tiedostamattoman tiedon äärelle pääsemistä, ennakoasenteiden, arvojen ja tiedon haastamista ja muovautumista. Käytännössä erilaisten portfolioiden, tutkielmien ja esseiden laatiminen ovat niitä tapoja, joilla reflektointia tuetaan opettajankoulutuksessa toteuttamaan. Juuti ja kollegat (2011, s. 39–40) toteavat, että erityisesti keskustelu sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta käsin ja omien näkemysten argumentointi on koettu tarkoituksenmukaisina, ajattelutaitoja ja ammatillista kehittymistä edistävinä reflektoinnin muotoina. Körkkö ja Ketonen (2023, s. 195) syventävät ja vievät eteenpäin keskustelua reflektion roolista opettajankoulutuksessa ja toteavat, että reflektio voisi välineellisen merkityksensä lisäksi olla itsenäinen osaamisen alue ja oppimisen tavoite.

Luokanopettajankoulutuksessa reflektiotyön tukena toimii *moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin* (MAP-malli 2020) pohjautuva seitsemän ydinosaamisalueen malli. MAP-malli on luotu yhteistyössä seitsemän eri opettajankoulutusta järjestävän yliopiston kanssa, osana Turun yliopiston koordinoimaa *Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä* (2017–2020) kärkihankeä. (Metsäpelto ym., 2020, s. 1.) MAP-malli vastaa omalta osaltaan modernin yhteiskunnan opettajuudelle asettamiin vaatimuksiin ohjaamalla opiskelijoita oman osaamisen laaja-alaiseen tarkasteluun ja reflektointiin. MAP-mallissa ydinosaamisalueet koostuvat viidestä eri osa-alueesta: opetuksen ja oppimisen tietoperustasta, kognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista, persoonallisista orientaatioista ja ammatillisesta hyvinvoinnista (Metsäpelto ym., 2022, s. 166–168.) Näistä Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksessa on muodostettu seitsemän eri ydinosaa-alueen kokonaisuus, joka rakentuu tieteellisestä, pedagogisesta, vuorovaikutuksellisesta, eettisestä, yhteiskunnallisesta ja yhteisöllisestä, hyvinvointia vahvistavasta sekä esteettisestä osaamisesta.

MAP-malli toimii tukena oman opettajuuden kehittämisessä, mutta vaatii opiskelijalta tietoista oman ajattelun haastamista ja peilaamista niin tieteelliseen tietoon, kuin omaan elämismaailmaansa. Jotta MAP-mallin tarjoamia työkaluja

voi hyödyntää, täytyy opiskelijalla olla muodostunut kyky kriittiseen oman elämänsä ja tiedon tarkasteluun. Opettajuus ja opetustyö edellyttävät opettajan omaan identiteettiin sitoutuvaa toiminnallista osaamista (Yrjänäinen & Ropo, 2013, s. 31; Yrjänäinen, 2011, s. 54). Opettajankoulutuksessa aloitettu ja työelämässä jatkuva refleктоiva ja syvenevä identiteettityö mahdollistaa opettajuuden muovautumisen ja vähitellen oman käyttöteorian rakentamisen. Ammattiroolis- saankin opettaja toimii aina omana persoonanaan, joten opettajaksi muovautu- mista voidaan siksi kuvailla myös henkiseksi kasvuksi ihmisenä sekä persoonal- lisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisena (Heikkinen, 2000, s. 11).

2.2 Opettaja vaikuttajana ja opettajan rooli

Kutsumuksella on opettajuudessa edelleen sijansa. Syrjäläinen (2002, s. 37) mää- rittää modernin kutsumusopettajan sellaiseksi, joka ei tee työtään velvollisuu- desta, vaan taatakseen oppilailleen parhaan mahdollisen opetuksen. Modernille kutsumusopettajalle opettajuus merkitsee mahdollisuutta *vaikuttaa* ja *uudistaa*. Tällöin opettajuuden ytimessä on oppilaan oppimisen, kasvun ja kehittymisen tukemisen kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen (Kuusisto, 2023). Hiljattainen kutsumukseen, työn eettisyyteen ja vastuullisuuteen kasvaminen luovat pohjaa *kutsumusopettajuudelle*, joka pitää sisällään sisäsyntyisen halun olla mukana vai- kuttamassa, kehittämässä ja toimimassa nimenomaan yhteisön jäsenenä (Säntti, 2010, s. 190). Kutsumukseen siis muovaudutaan vähitellen, elämäkokemuksen ja asiantuntijuuden jakamisen kautta, suhteessa ympäristöön. Kehittämishenki- syyttään kuvaavat opettajat korostavat rohkeaa tarttumista ajankohtaisiin haas- teisiin (Säntti, 2010, s. 191).

Opettajat, "tuhattaiturit", työskentelevät nyky-yhteiskunnassa huomatta- vassa ristipaineessa, sillä yhteiskunnallisen vaikuttamisen lisäksi opettajilta odo- tetaan innovatiivisuutta sekä joustavuutta moninaisten uudistusten äärellä (Vuo- rikoski, 2003, s. 17). Edelleen opettajien odotetaan olevan sekä emotionaalisesti että sosiaalisesti tasapainoisia, oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityk- sen tukijoita (Kaikkonen, 1999, s. 85–86) ja ikään kuin terveyden ammattilaisia

(Murto, 2023). Näiden lisäksi opettaja ohjaa oppilaitaan elämään tämän päivän ja tulevan maailmassa. Onnistuakseen tässä tehtävässä opettaja tarvitsee tietoa oppilaistaan, heidän ominaisuuksistaan ihmisinä ja oppijoina sekä heidän aiemmista kokemuksistaan. (Aho, 2002, s. 28.) Kokonaisvaltaisessa työssään opettajat käyttävät yhteiskunnallista valtaa ja sosiaalistavat oppilaitaan yhteiskunnan piiriin (Vuorikoski, 2003, s. 18). Opettajan vastuu ja vaikuttamisen taso on korostuneen laaja. Työn kokonaisvaltaisuus vaatii heittäytymistä ja opettajuuden syvää sisäistämistä osaksi omaa identiteettiä.

Kuten Ojakangas (2001) toteaa, usein peruskysymys siitä, mitä kasvatus on, unohdetaan ja sivuutetaan täysin erilaisten vaatimusten viidakossa. Etenkin opettajan professionissa kasvun käsitteen määrittelyminen ja sen jatkuva pohtiminen tulisi olla itsestään selvää, sillä kasvatus on keino ja kanava vaikuttaa (Vuorikoski, 2003 s. 20–21; Värri, 2004, s. 86). Värri (2004, s. 24, 30) korostaa kasvun prosessien kiteytyvän *omaksi itseksi tulemiseen*, jolloin kasvattaja on ensisijaisesti maailman tulkki ja kasvun auttaja. Yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi kehittyminen sosialisoinnin prosessin tuloksena antaa mahdollisuuden normien, tapojen, moraaliperiaatteiden sekä katsomusten mukaan toimimiseen, mutta niiden omaksuminen ei kuitenkaan itsessään riitä ihmisen itsetuntemukseen ja vastuuseen kasvuun (Värri, 2004, s. 143), vaan tarvitaan henkilökohtaisten kasvu- ja oppimisprosessien tukevaa työtä.

2.3 Muutoksen ja kasvun mahdollistaja

Kun on kyse nimenomaan opettajan ammatillisesta identiteetistä, on opettajan henkilökohtaisella tasolla syytä pohtia vastausta kysymykseen: *Mikä minä olen opettajan ammatin edustajana ja mitä saan tässä ammatissa aikaan?* (Kari, 1990, s. 103). Opettajan ammatillisen identiteetin käsite on määriteltävä erityisellä tavalla verrattuna muihin ammatillisiin identiteetteihin, sillä opettaja välittää oppilailleen niitä arvoja, tietoja ja taitoja, joita pidetään oppimisen arvoisina ja arvokkaina (Heikkinen, 2000, s. 14). Opettajuus vaatii jatkuvaa tiedostavaa identiteettityötä. Opettaja myös arvottaa asioita uudelleen siitä lähtökohdasta käsin, mitä hän itse

pitää tärkeänä, hänen omasta arvopohjastaan kummuten (Heikkinen, 2000, s. 14). Opettaja on usein oppilaiden ensimmäinen ikkuna yhteiskuntaan ja maailmaan, joten opettajan välittämällä tiedoilla ja asenteilla voi todella olla merkittävä vaikutus oppilaiden maailmankuvaan (Bešlić, 2023). Näin ollen opettaja toimii avainhenkilönä erilaisten mahdollisuuksien näkemisessä ja tarjoamisessa. Heikkisen (2000, s. 8) mukaan hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että opettajan täytyisi astua ulos opettajanpositiostaan. Heikkinen (2000, s. 14–15) näkee, että opettaja antaa mahdollisuuksia oppilaiden persoonallisten identiteettien muovautumiselle, sillä persoonalliset identiteetit muovautuvat sisäisten tarinoiden saadessa merkityksiä kollektiivisesti, yhteisesti jaettujen merkitysten ja tarinoiden kautta. Opettajan tehtävä on luoda luokkayhteisössä mahdollisuuksia yhteisölliseen jakamiseen ja edelleen uuden oppimiseen sekä itsestä, muista että ympäröivästä todellisuudesta.

Moderni yhteiskunta haastaa perinteisen yhteiskunnan ja sen opettajuuden ilmentymän. Sen valossa opettaja ei voi enää pelkästään olla kulttuurin, siihen liittyvien arvojen ja tiedon siirtäjä. Modernissa yhteiskunnassa kasvatus nähdään perinteisen, tietoa ja kulttuuria eteenpäin siirtävän yhteiskunnan rinnalla *mahdollisuutena uudistaa*. Näin ollen opettajan ei tulisi kasvattaa oppilaitaan tietyn elämänmuodon puolustajiksi, ihmisiä ja kulttuureja toiseuttaviksi massaksi (Dervin ym., 2013, s. 241), vaan tukea heitä rakentamaan mielekkäitä yksilöllisiä identiteettejään yhä moninaistuvammassa maailmassa (Heikkinen, 2000, s. 16), sillä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti merkittävien tietojen ja taitojen “siirtäminen” ei ota huomioon oppilaiden persoonallisia ja ainutlaatuisia elämänsuuntia, yksilöllisiä elämis- ja kokemismaailmoja. Moderni yhteiskunta haastaa opettajan analyytikon, kriitikon sekä uudistajan rooliin (Heikkinen, 2000, s. 16). Uudistava opettaja uskaltautuu haastamaan omia ajattelu- ja toimintamallejaan, katsomaan itseään ja identiteettiään eletyn elämän, uusien kokemusten sekä näkökulmien valossa sekä sen jälkeen katsomaan tässä valossa myös ympärillään olevia ja olevaa.

Suomalaisen yhteiskunnan murros on johtanut laajalti *muutokseen* (Kallioniemi ym., 2016, s. 110–111). Ihmisiä erotteleva ja toiseuttava maailma on vähitellen väistymässä (Dervin ym., 2013, s. 241). Suomalaisessa koulussa väistämättömään muutokseen, moniaisuuden huomioivaan kasvatukseen ja opetukseen, on pyritty vastaamaan eettisesti kestäväällä ja humanilla otteella, joka pyrkii yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja kriittiseen ajatteluun (Timonen & Kantelinen, 2013, s. 260). Yhteiskunnan murros ohjaa opettajia haastamaan omaa opettajuuttaan ja tarkastelemaan ennen kaikkea itseään inhimillisyydestä käsin. Murros rikkoo rajoja sekä perinteisiä käsityksiä opettajuudesta. Moderni yhteiskunta ja opettajuus kuljettavat kohti reflektioprosesseja sekä inhimillisen kohtaamisen taitoja. Inhimillisyyttä ohjaa tarkastelemaan maailmaa laajemmin, lempeästi mahdollisuuksien näkemiseen ja sitä kautta muutokseen ohjaten.

2.4 Jaettu asiantuntijuus

Opettajuus on yhä enemmän jaettua asiantuntijuutta ja Tynjälä (2004, s. 175) ja Hakkarainen (2017, s. 47–48) toteavatkin, että asiantuntijaksi muovautuminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, joka edellyttää noviisin osallistumista eksperttikulttuuriin. Vielä 1990-luvun alussa asiantuntijuuden kehittyminen nähtiin yksilöön sidottuna, mutta 1990-luvun loppupuolelta lähtien asiantuntijuus on yhä enemmän nähty yhteisöllisenä prosessina ja asiantuntijuuden jakamisena (Eräsaari, 2002, s. 21–22). Nyky-yhteiskunnassa muutokset ovat uskomattoman nopeita, mikä haastaa koulun toimintakulttuurin rakentamisen innovatiivisen verkostoyhteisön ympärille (Lonka & Vaara, 2016, s. 39–40; Lonka, 2012). Tämä edellyttää opettajalta verkostoitumis- ja vuorovaikutustaitoja. Jaetussa asiantuntijuudessa korostuu verkostoyhteisön yhteistoiminnallinen, uutta luovan, ongelma- ja ilmiölähtöisen oppimisen merkitys (Lonka & Vaara, 2016, s. 39–40; Lonka, 2012).

Opettajankoulutuksessa vuorovaikutuksellisen oppimisen taso jää irralliseksi ja pintapuoliseksi, jos ”lääkkeeksi” vuorovaikutukseen tarjotaan täsmä-

kursseja (Kostiainen & Gerlander, 2010, s. 10). Todellinen, koko koulutuksen läpäisevä vuorovaikutuksessa syvenevä oppiminen mahdollistaa jaetun asiantuntijuuden jo opettajankoulutusvaiheessa. Tämä edellyttää kuitenkin ensin yksilön kykyä reflektoida omaa oppimistaan, identiteettiään ja koko elämismaailmaansa. Kostiainen ja Gerlander (2010, s. 10) toteavat, että vuorovaikutus on nähtävä toiminnan perustasona, joka on sidoksissa asiantuntijuuden ja koulutuksen sisältöihin, identiteettiin ja epistemologiaan.

Modernissa yhteiskunnassa ja globaalissa maailmassa tietojen ja taitojen keskinäinen eroavaisuus voi parhaimmillaan toimia yhteisöllisen oppimisen voimavarana (Lonka & Vaara, 2016, s. 41). Tämän laatuinen oppiminen, jaettu asiantuntijuus ja inhimillinen kohtaaminen voivat parhaimmillaan lopulta olla avain monimutkaisten ongelmien (ilmaston lämpeneminen, eriarvoisuus, muut globaalit uhkat) ratkaisemiseen (Hakkarainen, 2017, s. 47), sekä muutokseen vastaamiseen.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata niitä prosesseja, jotka ovat muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisen keskiössä luokanopettajaksi opiskelevilla maisteriopiskelijoilla. Grounded theory -tutkimukselle tyypillisesti tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta analyysiprosessin aikana, pääkategorioiden ja ydinkategorian muodostamisen vaiheessa. Kautto-Knape (2012, s. 28) toteaa, että toisinaan tutkimuskysymykset muodostuvat vasta kun koko aineistosta on jäsentynyt ydinkategoria. Tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymysten muodostuminen on kuvattu tarkemmin luvussa *4.7 Tutkimustehtävän tarkentuminen ja teorian muodostuminen*.

Tässä omaelämäkerrallisessa aineistoperustaisessa pro gradu -tutkielmassa tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaiseksi luokanopettajamaisteriopiskelijat kuvaavat muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisen prosesseja luokanopettajamaisterikoulutuksen kontekstissa?
2. Millainen on luokanopettajaopiskelijan kokemus opettajan roolista muutoksen ja kasvun prosesseissa opettajan käytännön työssä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Metodologia

Tutkimuksemme on laadullinen, omaelämäkerrallinen tutkimus, jota ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, Grounded theory -metodologia ja erityisesti sen glaserilainen suuntaus (Siitonen, 1999, s. 28; Utriainen & Kyngäs, 2008, s. 16). Käytämme tässä tutkimuksessa sujuvuuden vuoksi Grounded theory -metodologiasta lyhennettä GT.

Fenomenologisessa lähestymistavassa keskiössä on ihmisten kokemusten tutkiminen (Vilkkä, 2018, s. 137; Patton, 2002, s. 104; Virtanen, 2006, s. 152). Ihmisen kokemukset voidaan nähdä koostuvan havainnoista, tunnekokemuksista, mielipiteistä, uskomuksista ja arvostuksista, joista ihminen rakentaa erilaisia merkityksiä (Patton, 2002, s. 104; Virtanen, 2006, s. 152). Tässä omaelämäkertatutkimuksessa on kyse henkilökohtaisten, uniikkien kokemusten kuvaamisesta, mutta tiedostamme, että kokemukset voivat heijastaa laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista todellisuutta. Fenomenologisessa lähestymistavassa ajatellaan, että yksityistapaus on esimerkki yleisestä, eli kokemukset kertovat aina jostain ympäröivästä yhteisöstä, yhteiskunnasta ja kulttuurista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 105). Hermeneuttisen lähestymistavan lähtökohtana on sen tiedostaminen, ettei tulkinta todellisuudesta voi koskaan olla täysin totta vaan se muodostuu tutkittavan ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa ja siihen todellisuuteen vaikuttaa aina tutkijan aikaisemmat kokemukset ja ymmärrys (Patton, 2002, s. 114). Tässä tutkimuksessa kiinnitimme erityistä huomioita tutkijoiden esiymmärryksen tarkasteluun ja sen tiedostamiseen johtuen omaelämäkerrallisesta tutkimusotteesta ja GT-menetelmästä. Hermeneuttisuus merkitsee aineiston ja oman tulkinnan välistä vuorovaikutusta, jonka kautta päästään alati syvenevään ymmärrykseen (Gadamer, 2004a).

Sekä omaelämäkerrallinen tutkimus että GT ponnistavat vahvasti laadullisesta tutkimusperinteestä, jonka mukaan universaalia, objektiivista kaikille yhteistä todellisuutta ei voida kuvata. Laadullisen tutkimuksen epistemologia perustuu ymmärrykseen siitä, että ihmisen käsitys todellisuudesta ei ole varmaa, vaan aina tulkintaa tai oletusta todellisuuden luonteesta (Kautto-Knape, 2012, s. 30). Tutkijoina meidän on ollut hyväksyttävä elämämme molempien omassa subjektiivisessa todellisuudessa, jossa ymmärrys ja muistot koostuvat henkilökohtaisista merkityksistä. Patton (2002, s. 39) toteaa, että tutkijan tavoitteena on kehittää aineistosta yrityksen, erehdyksen ja erilaisten jäsennyksien kautta kuvausta, joka on mahdollisimman lähellä tutkittavien todellisuutta. Tämä laadullinen tutkimus ei pyri osoittamaan tai todistamaan mitään olemassa olevaa teoriaa, vaan tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkimuksen kohteena olevien prosessien syvällinen ymmärtäminen ja sanoittaminen sellaisina, kuin ne aineistosta nousevassa, tutkijoiden omassa kokemusmaailmassa ilmenevät.

4.2 Omaelämäkerrallinen tutkimus

Omaelämäkerrallinen tutkimustapa mahdollistaa oman persoonallisen elämäntulon kirjoittamisen (Suominen, 2015, s. 272). Tämä tutkimustapa on mahdollistanut syvällisen perehtymisen tutkijoiden itsensä tuottamaan aineistoon ja antanut ennen kaikkea mahdollisuuden syvempään itsetiedostukseen ja tuntemukseen, sekä eletyn elämän tarkastelemiseen (Johnson & Kivioja, 2016, s. 124; Kivioja, 2014, s. 50). Itsensä tunteva opettaja kykenee ymmärtämään erilaisia oppijoita ja yksilöitä (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, s. 146). Koettu tarve omaelämäkerralliselle tutkimukselle kumpusi syvästä halustamme ymmärtää modernia opettajuutta, jota toteuttaessaan opettaja ei Misukan (2014, s. 60), Yrjänäisen ja Ropon (2013, s. 31) mukaan toimi pelkkänä tiedonvälittäjänä, vaan siinä rinnalla myös oppijan yksilöllisten ajatteluvalmiuksien tukijana, ikään kuin sparraajana, kannustavana valmentajana ja näin ollen oppijan toimintakyvyn tukijana. Ajattelemme, että opettajan työssä on oleellista kyetä olemaan tietoinen omista ajattelu- ja toimintamalleistaan, jotta oppijaa tukeva työ mahdollistuu.

Opetustyö vaatii opettajan omaan identiteettiin sitoutunutta, joustavaa toiminnallista osaamista, jonka tavoitteena on kehittää ja vahvistaa oppijan toimintakykyä (Yrjänäinen & Ropo, 2013, s. 31; Yrjänäinen, 2011 s. 54). Yrjänäinen ja Ropo (2013, s. 29) toteavat, että identiteetin syntyminen on narratiivisen, kerronnallisen prosessin sivutuote ja siksi omaelämäkerrallisen tutkimuksen valitseminen tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdaksi tuntui meistä tutkijoista merkittävältä.

Omaelämäkerralliseen tutkimukseen suhtautuminen on tieteen kentällä vaihdellut vuosikymmenien saatossa (Syrjälä, 2001, s. 205). Nykyisen elämäkertatutkimuksen juuret voidaan löytää eri tieteenaloilta ja antropologien, sekä sosiologien tutkimustyöskentelystä 1920- ja 1930- luvuilta lähtien (Syrjälä, 2001, s. 205; Duncan, 2004, s. 30.) Omaelämäkerrallista tutkimusta on kritisoitu liian individualistiseksi ja yksilöön keskittyväksi menetelmäksi, mutta toisaalta elämäkertatutkimus on puolustanut paikkaansa sellaisilla tutkimusalueilla ja tutkimuskysymyksissä, joihin ei voi saada vastausta kuin omaelämäkerrallisen tutkimuksen avulla (Duncan, 2004, s. 30). Lisäksi omaelämäkerrallinen tutkimus on saanut kritiikkiä sen luotettavuutta ja pätevyyttä arvioitaessa; omaelämäkerrallisen tutkimuksen tutkimusasetelma on subjektiivinen, sillä tutkimusaineisto koostuu tutkijan omista kokemuksista (Harder ym., 2020, s. 240). Henkilökohtaisesti koetun tiedon ja tietämisen tieteellisestä luotettavuudesta ei olla oltu vakuuttuneita.

Loftus (1997, s. 64) kirjoittaa, että ihmisen muisti on epätäydellinen ja muuttuva, eikä siihen näin ollen voida täysin luottaa kokemuksiin palatessa. Myös Muncey (2005, s. 84) korostaa, että muistot eivät koskaan toista kokemusta tarkasti. Wall (2008, s. 44) tiedostaa haasteen, mutta korostaa pysähtymisen tarvetta muistojen äärelle ja puolustaa kokemusten merkittävyyttä osana ymmärryksen luomista. Ajatuksemme ja kokemuksemme ovat heijastumaa siihen kontekstiin, jossa olemme kulloinkin eläneet. Muistot voivat kutsua syvempään ymmärryksen tulkintaan, sillä ne eivät kerro ainoastaan yksilön omista henkilökohtaisista kokemuksista vaan kunkin ajan yhteiskunnallisesti pinnalla olleista ja olevista ilmiöistä sekä tapahtumista. (Wall, 2008, s. 43.) Omaelämäkerrallinen

tutkimus ei näin ollen mahdollista pelkästään sisäänpääsyn tutkijan henkilökohtaisiin, uniikkeihin kokemuksiin, vaan lisäksi avaa tilaisuuden tarkastella kunkin ajan pinnalla olevia ilmiöitä, kuitenkin valaisten niitä persoonallisesta näkökulmasta (Muncey, 2008, s. 78).

Omaelämäkerrallinen tutkimus ei ole tyypillinen tapa tehdä tutkimusta, sillä tutkijat harvoin paljastavat tieteellisissä julkaisuissaan henkilökohtaisia epäilyjään, pelkojaan tai haavoittuvaisuuksiaan (Harder ym., 2020, s. 240; Humphreys, 2005). Ainutlaatuisen omaelämäkerrallisesta tutkimuksesta tekee juuri sen rehellinen ja avoin luonne. Omaelämäkerrallisen tutkimuksen vahvuus on henkilökohtaisen elämän elävissä esimerkeissä ja kielikuvissa (Bullough & Pinnegar, 2001, s. 14), jotka yhdistyvät koettuun kulttuuriin, sosiaaliseen todellisuuteen sekä vallitsevaan politiikkaan (Taghavian, 2019, s. 2140).

Omaelämäkerrallinen tutkimus tuo todeksi tieteen vaatiman vuorovaikutuksellisuuden ja dynaamisuuden; jotta voimme oppia uutta, tulee meidän kyetä rakentamaan suhteita eri tieteenalojen (Syrjälä, 2001, s. 203) eli tietämisen muotojen välillä. Monia yksilöiden kohtaamia henkilökohtaisia haasteita ei voida ratkaista sellaisinaan, vaan ne on ymmärrettävä osana julkisia asioita ja historiaa, osana laajempaa näkökulmaa. Puolestaan julkisten asioiden ratkaiseminen vaatii osakseen inhimillisen näkökulman, kosketuksen henkilökohtaisiin haasteisiin ja yksilöiden elämiin. Kun on kysymys yhteiskuntatieteellisistä kysymyksistä ja haasteista, on henkilökohtaisesti koettujen elämäkertojen ja yhteiskunnan historian kuljettava käsi kädessä, vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Bullough & Pinnegar, 2001, s. 14). Omaelämäkerrallisen tutkimuksen tarkoitus ei pelkästään ole tallentaa aiempia henkilökohtaisia kokemuksia vaan ennen kaikkea poimia kokemuksia merkityksellisen ja hyödyllisen tiedon lisäämiseksi (Harder ym., 2020, s. 240).

Jos todella haluamme tutkia opetusta ja sen taustalla olevaa ajattelua, eikö juuri opettajien omien kokemusten tutkiminen ole oleellista, jotta pääsemme käsiin siihen, keitä opettajat todella ovat? Bulloughin ja Pinnegarin (2001, s. 15) mukaan teoria "herää eloon" käytännössä - tarvitsemme käytäntöä ja omaelämäkerrallinen tutkimus on ainutlaatuinen tapa saada tietoa käytännöstä. "Se, mitä

teemme, kertoo siitä, keitä olemme” (Bullough & Pinnegar (2001, s. 15). On myös eettisesti oikein, että tutkiessamme opettajien kehitystä, otamme huomioon opettajien omat kokemukset osana ammatillista kehittymistä (Bullough & Pinnegar, 2001, s. 14). Reflektio, oman elämän pohdinta, on ihmisen perustavanlaatuisen ominaisuus. Se on samalla kerrontaa, jonka avulla ihminen rakentaa minuuttaan ja näin ollen tarinoiden kertominen on ennen kaikkea henkilökohtaisen ja ammatillisen kasvun työkalu, mutta samalla myös tutkimusmetodi (Syrjälä, 2001, s. 203). Omaelämäkerralliseen tutkimukseen syventyminen on ainutlaatuinen mahdollisuus kuulla opetuksen eli käytännön kentällä olevia ja toimivia.

Clandinin ja Connelly (2000, s. 18) ovat kirjoittaneet tiedon narratiivisesta luonteesta seuraavaa: kun tutkimme kokemuksia, narratiivisella tutkimuksella on siinä paikkansa. Clandinin ja Connelly (2000, s. 18) haluavat korostaa, että ainoa keino päästä käsiksi kokemuksiin on oikeasti tutkia niitä. Tarinoiden ja kokemusten kautta, narratiivisella tutkimusotteella, voimme ymmärtää opettajien kehitystä sekä käytäntöä, johon opettajan toiminta on sidoksissa (Bullough & Pinnegar, 2001 s. 14). Narratiivinen, kerronnallinen tutkimus, kutsuu lukijan mukaan tutkimukseen (Humphreys, 2005, s. 855) ja antaa mahdollisuuden syvempään tietoon eläytymiseen sekä kokemiseen, lopulta myös ymmärrykseen. Omaelämäkertojen kirjoittaminen on yhä yleisempää ja laadullisessa tutkimuksessa ollaan aiempaa sitoutuneempia maailman ja yksilön väliseen vuorovaikutukseen (Bullough & Pinnegar, 2001, s. 13). Tutkijoina meitä kiehoi juuri omaelämäkerrallisen tutkimuksen humanistinen ja inhimillinen luonne.

4.3 Grounded theory

Tutkimuksemme metodologisena perustana toimiva Grounded theory on syntynyt aikana, jolloin tutkimuksen kentällä on traditionaalisen ajattelun jälkeen valinnut post-positivistinen ajattelu (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3; Silvonen & Keso, 1999, s. 88). Barney G. Glaser (s. 1930) ja Anselm L. Strauss (s. 1916) julkaisivat 1967 metodologiaa käsittelevät perusteoksen *The Discovery of Grounded theory* (Utriainen & Kyngäs, 2008, s. 16). Glaserin ja Straussin (Birks & Mills, 2015, s. 10;

Dunne, 2011, s. 111) tavoitteena oli päästä irti tutkimusperinteestä, jonka mukaan tutkimus on olemassa olevan teorian testaamista. GT:n pyrkimyksenä on ollut yhdistää laadullisten tulkintojen syvyys ja rikkaus kvantitatiivisen tutkimuksen logiikkaan, tarkkuuteen ja systemaattisuuteen (Dunne, 2011, s. 112). Grounded theory on innostanut tutkijoita nimenomaan siksi, että sen avulla synnytetään kokonaan uusia teorioita, olemassa olevien testaamisen sijaan (Birks & Mills, 2015, s. 2). Tavoitteena on, että tutkija ei jatka omaa vakiintunutta polkuaan, vaan pyrkii teoreettisiin innovaatioihin, kun aiempi tutkimus ei toimi rajoitteena (Dunne, 2011, s. 112). Tässä tutkimuksessa Grounded theory on mahdollistanut puhtaasti aineistolähtöisen syvällisen prosessin, jonka tavoitteena on ollut luoda kokonaan uusi, omaelämäkerrallisesta aineistoista nouseva substantiivinen, tiettyä aihealuetta koskeva teoria (Glaser, 1978, 144) opiskelijoiden elämäntilanteista ja prosesseista matkalla kohti opettajuutta.

Glaserin ja Straussin tulkinnat GT:sta jakautuivat myöhemmin eri koulukuntiin ja molemmat jatkoivat metodin kehittelyä omilla tahoillaan (Birks & Mills, 2015, s. 4; Utriainen & Kyngäs, 2008, s. 16). Koulukunnat voidaan jakaa glaserilaiseen induktiiviseen ja straussilaiseen induktiivis-deduktiiviseen metodologiaan (Siitonen, 1999, s. 28). Merkittävä ero Glaserin ja Straussin metodeissa liittyi kirjallisuuteen perehtymiseen teorian muodostamisen aikana. Strauss salli pintapuolisen kirjallisuuteen tutustumisen, kun taas Glaser pysyi tiukasti siinä kannassa, että ennen analyysia pidättäydään kaikesta kirjallisuuteen perehtymisestä (Dunne, 2011, s. 14; Glaser, 1978, s. 3). Glaserin mukaan kirjallisuuteen ja olemassa olevaan teoriaan tulee tutustua vasta siinä vaiheessa, kun syntynyt teoria on valmis tai lähes valmis, jotta olemassa oleva teoria ei kapeuttaisi tutkijan ajattelua. Glaser toteaa myös, että tämä työtapa tehostaa työskentelyä, kun välttyy tutkimuksen kannalta epäoleellisen teorian lukemiselta (Glaser, 1978, s. 3; Dunne, 2011, s. 115).

Tässä tutkimuksessa olemme noudattaneet glaserilaista tutkimustapaa, joka on mahdollistanut mahdollisimman aineistolähtöisen työskentelyn. Olemme tiedostaneet myös GT:n glaserilaiseen tutkimustapaan liittyvän haas-

teen suhteessa kirjallisuuteen. Glaser (Dunne, 2011, s. 116) kehottaa toisaalta lukemaan laajasti muuta tutkimuskirjallisuutta, mutta välttämään omaan tutkimukseen liittyvää kirjallisuutta. Toisaalta taas GT:n perusolemuksen kuuluu se, että tutkimuskysymykset ja teoria muodostetaan vasta analyysiprosessin viimeisissä vaiheissa (Utriainen & Kyngäs, 2008, s. 17; Pace, 2012, s. 7), jolloin on mahdollista, että omaan tutkimukseen liittyvistä aiheista on lukenut ikään kuin vahingossa. Tässä tutkimuksessa me pyrimme välttämään tätä haastetta siten, että rajasimme laajasti pois aihealueet, joiden oletimme liittyvän suoraan omaan tutkimukseemme ja siitä nousevaan teoriaan. Sen sijaan olemme perehtyneet jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa laajasti tutkimuskirjallisuuteen liittyen omaelämäkertatutkimukseen ja Grounded theoryyn.

GT:tä on kritisoitu siitä, että välttelemällä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, on riskinä ”luoda pyörä uudelleen”, jolloin ei tuota lisäarvoa tutkimustyölle (Dunne, 2011, s. 116). Airaksinen (2009, s. 1) toteaaakin GT:n soveltuvan tutkimusmenetelmäksi erityisesti siinä tapauksessa, kun aiheesta on vain vähän aiempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa GT:n valintaa puoltaa myös omaelämäkerrallinen tutkimusote, joka on aina ainutkertainen kuvaus tutkittavan elämästä ja joka tarjoaa tutkijoille tärkeää, refleksiivistä ja yksilöllistä tarinankertojan omaan sosiaaliseen kontekstiin sijoittuvaa tietoa (Walker, 2017, s. 1896). Myös GT:n perusolemuksen kuuluu se, ettei tavoitella universaalia yleistettävää totuutta, vaan pyritään luomaan teoria, jota muut tutkijat voivat testata (Pace, 2012, s. 7). Tämä tutkimus ei pyri tarjoamaan yleistettävää tietoa tai teoriaa, vaan sen sijaan tutkimuksen tavoitteena on ollut luoda substantiivinen teoria ja tarjota uutta arvokasta tietoa tulevalle tutkimukselle opiskelijan henkilökohtaisesta prosessista matkalla kohti opettajuutta.

GT:n analyysimenetelmää kuvaillaan jatkuvan vertailun menetelmäksi, jossa työskentelytapa varmistaa sen, että lopulta tuotettu teoria on johdonmukainen, uskottava ja mahdollisimman lähellä alkuperäistä aineistoa (Glaser & Strauss, 1967, s. 104; Kautto-Knape, 2012, s. 37; Birks & Mills, 2015, s. 11). GT:n analyysiprosessi jakautuu vaiheisiin, jotka kulkevat osittain päällekkäin ja lomit-

tain prosessin edetessä. Tässä tutkimuksessa tämä todentui säännöllisessä alkuperäiseen aineistoon palaamisessa prosessin eri vaiheissa. Glaser ja Strauss (1967, s. 43) toteavat, ettei GT:n tutkimusprosessi ole käytännössä suoraviivainen ja vaiheesta toiseen etenevä, vaan tutkija koodaa ja analysoi, sekä kerää lisäaineistoa usein samanaikaisesti. Aineiston analyysi ja synteesi tapahtuvat ennemmin samanaikaisesti kuin jaksollisesti, sillä GT:n metodologian perusta on ennemmin prosessin löytämisessä kuin yksittäisten asioiden mittaamisessa (Siitonen, 1999 s. 32). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet löytämään juuri näitä prosesseja ja kuvaamaan niitä tämän tutkimuksen luvussa 4.5 *Aineiston analyysi* mahdollisimman avoimesti ja tarkasti aina prosessin ensimmäisistä vaiheista uuden *muovautuminen muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi*-teorian muodostumiseen saakka.

GT:n analyysiprosessi alkaa avoimen koodauksen vaiheella, jossa aineistosta kerätään keskeiset käsitteet (Glaser, 1967, s. 103; Pace, 2012, s. 7). Koodauksella tarkoitetaan aineiston pilkkomista ja muodostuneiden aineistokoodien käsitteellistämistä, nimeämistä ja käsitteiden (teoreettisten koodien) vertailua ja uusien yhteyksien etsimistä (Kautto-Knape, 2012, s. 37; Pace, 2012, s. 7). Aineistokoodit (substantiiviset koodit) ovat sanoja, fraaseja tai suoraan aineistoista nousuvia lainauksia, *in vivo* -koodeja. *In vivo* -koodit tarkoittavat mahdollisimman tarkasti suoraan aineistoista nostettuja käsitteitä (Glaser, 1978, s. 40; Holton & Wahls, 2017, s. 81). Analyysin edetessä käsitteistä muodostetaan käsiteluokkia, eli kategorioita (Aarto-Pesonen, 2013, s. 32; Pace, 2012, s. 7). Jäsennettyjen kategorioiden avulla siirrytään selektiiviseen koodaukseen, jolloin avoimen koodauksen vaiheen aineistokoodeja vertaillaan keskenään ja karsitaan epäoleelliset tapahtumat ja aineistomerkit (Kautto-Knape, 2012, s. 38). Tämän koodauksen tasolla aineisto ja aineiston keruu rajataan johonkin tutkimustehtävän kannalta oleelliseen tapahtumaan. Tason III teoreettisen koodauksen vaiheessa substantiiviset koodit yhdistellään ominaisuuksiensa perusteella pääkategorioiksi, joiden avulla ydinkategoria määritellään ja nimetään (Kautto-Knape, 2012, s. 38; Pace, 2012, s. 7). Tutkimuksessa nämä analyysiprosessin eri tasot eivät kulje lineaarisesti, vaan lomittain ja päällekkäin. Lopulta jokaisen tutkijan on itse muodostettava oma analyysiprosessinsa, vaikka Glaser (1978) onkin kehittänyt erilaisia

malleja koodausprosessin tueksi (Kautto-Knape, 2012, s. 49). Tässä tutkimuksessa koodausprosessin vahvuudeksi koimme omaelämäkerrallisuudesta kumpuavan tutkijoiden välisen reflektion ja memojen kirjoittamisen tutkimusprosessin alkuvaiheista alkaen.

Aineistoperustainen teoria muodostetaan analyysiprosessin aikana tai sen loppuvaiheessa aineistoon pohjautuvien käsitteiden, ydinkategorian ja teoreettisten muistiinpanojen, eli memojen avulla (Glaser & Strauss, 1967, s. 105; Siitonen, 1999, s. 32). Tässä tutkimuksessa muistiinpanoja kirjoitettiin analyysiprosessin alkuvaiheesta saakka, aina lopullisen teorian muodostamisvaiheeseen. Memot jäsensivät ajattelua sekä auttoivat muistamaan analyysiprosessin aikana syntyneitä tärkeitä huomioita ja näin ollen sekä lisäsivät tutkimusprosessin luotettavuutta, että toimivat linkkinä aineiston ja teorianmuodostuksen välillä. Teoreettiset muistiinpanot, ns. kenttämuistiinpanot, ovat GT:n keskeinen työväline, joiden kirjoittaminen tukee sekä teoreettisen herkkyyden säilymistä, että mahdollistaa teorian luomisen (Hoare ym., 2012, s. 243). Tässä tutkimuksessa muistiinpanot olivat usein kysymysmuodossa ja herättivät tutkijoiden välistä keskustelua ja reflektiota, jonka avulla analyysiprosessi pääsi etenemään.

GT:n teoriaa tuottavassa analyysissä keskeistä on *teoreettinen herkkyys*, joka tarkoittaa tutkijan kykyä tulkita ja käsitteellistää vivahteita ja merkityksiä, jotka tutkimusaineistosta nousevat (Hoare ym., 2012, s. 241–242). Teorian muodostumisen edellytys on kyky nousta käsitteiden tasolta teoreettiselle tasolle. Teoreettinen herkkyys kehittyy tutkijalle tutkimusprosessin aikana, kun tutkija perehtyy tutkimusaineistonsa ja perehtyy teoreettiseen kirjallisuuteen (Hoare ym., 2012, s. 241; Kautto-Knape, 2012, s. 42; Glaser, 1978, s. 39). Oman aineiston tarkka tuntemus ja sille uskollisena pysyminen on tutkimusprosessin luotettavuuden kannalta GT:n analyysiprosessissa keskeinen edellytys.

4.4 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Omaelämäkerrallinen tutkimus on narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus, jonka tutkimusaineiston muodostaa tutkijan tai tutkijoiden itse kirjoittama tutkimusaineisto (Suominen, 2015, s. 272). Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto muodostuu kahdentyypisistä, meidän tutkijoiden itse laatimista kirjoitelmista. Kirjoitelmien ja kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen takana - sekä tutkimukseen osallistujina että tutkimusaineiston tuottajina ja tutkimuksen tekijöinä - ovat toimineet kaksi tutkijaa, luokanopettajan maisteriohjelman opintoja suorittavaa opiskelijaa. Tutkijat ovat suorittaneet kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon varhaiskasvatuksen opettajan kandidaattiohjelmassa (tutkintojen valmistumisvuodet 2010 ja 2021). Luokanopettajan maisteriohjelmaan tutkijat ovat hakeutuneet erilaisista lähtökohdista käsin. Molemmilla tutkijoilla on kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä ja lisäksi toinen tutkijoista on toiminut viestinnän tehtävissä yksityisellä sektorilla kymmenen vuoden ajan. Toinen tutkijoista on neljän lapsen vanhempi ja kokemus vanhemmuudesta on vaikuttanut sekä opintoihin hakeutumiseen, että tutkijan opettajuuden muodostumiseen. Toinen tutkijoista on hakeutunut varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan opiskeltuaan ensin yhden vuoden sairaanhoitajan tutkinto-ohjelmassa. Hoitoalalla opiskeleminen vahvisti syvää paloa ja halua työskennellä ihmisten kanssa, mutta samalla konkretisoi herkän ja lapsiläheisen luonteen kaipuuta opetuksen ja kasvatuksen kentälle.

Ensimmäinen osa aineistosta koostuu syksyllä 2022 tutkijoiden tuottamista Jyväskylän yliopiston luokanopettajan maisterikoulutukseen liittyvän *Johdanto monialaisiin opintoihin* -opintojakson PROpe-kirjoitelmista, joissa on pohdittu oman opettajuuden kehittymistä opettajuuden seitsemän ydinosaamisalueen kautta. PROpe-sivusto on jokaisen opettajaopiskelijan henkilökohtainen oman opettajuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä seuraava ja tarkasteleva oppimisympäristö, eräänlainen kasvunkansio, jota työstetään koko opintojen ajan (Kainulainen, 2021, s. 16). Meidän tutkijoiden PROpe-teksteissä reflektoidaan sen het-

kisiä ajatuksia suhteessa opettajuuteen seitsemän ydinosaamisalueen kautta. Aineiston narratiivisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa PROpe-tekstien osalta proosamuotoista tekstiä, jota ei ole tuotettu alun perin tutkimustarkoitukseen (Heikkinen, 2007, s. 147). Toisen osan aineistosta muodostaa PROpea täydentävät kirjoitelmat, jotka on kirjoitettu toukokuun 2023 - syyskuun 2023 aikana. Näissä kirjoitelmissa reflektoidaan omaa opettajuuden kehittymistä opiskeluvuoden 2022–2023 aikana suhteessa opettajuuden ydinosaamisalueisiin.

Opettajuuden seitsemän ydinosaamisaluetta nousevat moniulotteisesta opettajan osaamisen prosessimallista (MAP-malli). Maisteriopiskelijoina (aikuisopiskelijoina) *Johdanto monialaisiin opintoihin* -opintojakso oli meillä tutkijoilla ensimmäinen kosketus PROpe-työskentelyyn ja opettajuuden ydinosaamisalueisiin. MAP-malli kiinnittyy kasvatustieteelliseen ja osin kasvatopsykologiseen tutkimuskenttään, jossa keskiössä ovat oppilaiden ohjaamista, motivaatiota ja hyvinvointia tukevat opettajan osaamisalueet ja monialainen ammatillinen osaaminen (Metsäpelto ym., 2022, s. 166). Ydinosaamisalueet pitävät sisällään yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen, eettisen, esteettisen, pedagogisen, tieteellisen osaamisen sekä hyvinvointia ja vuorovaikutusosaamista koskevat osa-alueet. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen vaiheen kirjoitelmia oli kaiken kaikkiaan 44 A4-arkkia (fonttikoko 12, riviväli 1,5) ja toisen vaiheen kirjoitelmia 13 A4-arkkia (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Ensimmäisen vaiheen kirjoitelmat muodostuivat 14 eri tekstistä ja toisen vaiheen kirjoitelmat 12 eri tekstistä. Toisen vaiheen kirjoitelmia laatiessa meillä tutkijoilla oli tiedossa kirjoitelmien käyttötarkoitus tutkimuksessa. Tästä huolimatta pyrimme kuvaamaan aidosti ja rehellisesti omia kokemuksiamme, mahdollisimman vapaana tavoitteista. Tämä tapa ei toisaalta eroa laadulliselle tutkimukselle tyypillisestä tutkimustavasta, jossa tutkija pyytää tutkimustarkoituksiinsa tutkittavia tuottamaan omaelämäkerrallista aineistoa tutkittavaan elämäntapahtumaan tai prosessiin liittyen (Hänninen, 2015, s. 171). Tässä tutkimuksessa koimme, että täydentävät toisen vaiheen kirjoitelmat (toukokuu 2023 - syyskuu 2023) vastasivat Hännisen kuvailemaa pyydettyä aineistoa.

4.5 Aineiston koodaaminen

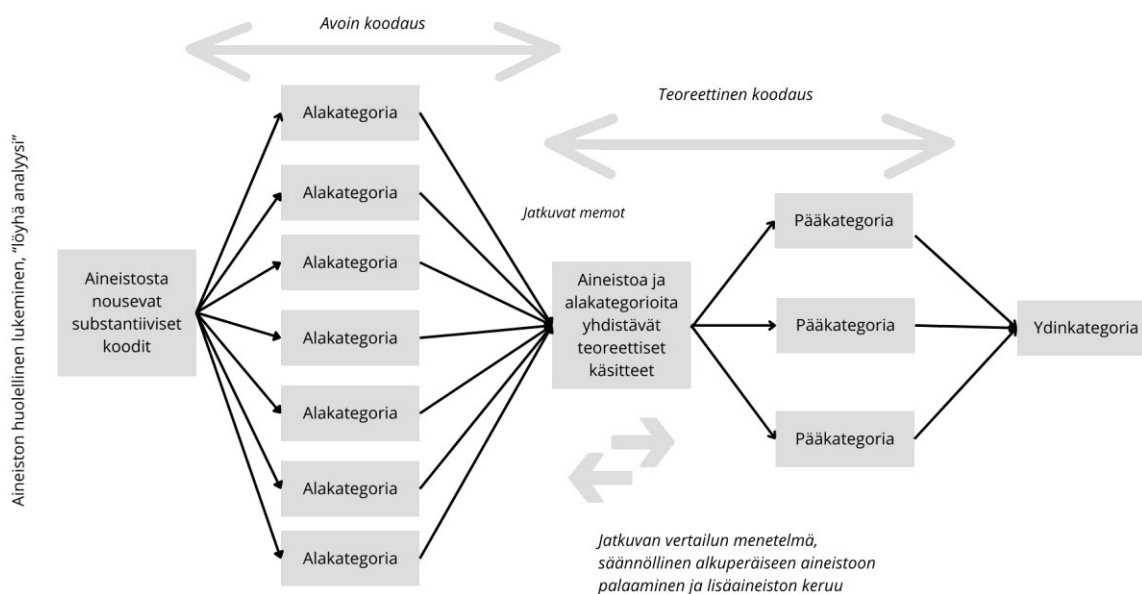
Aineiston analyysiprosessissa tiedostimme tutkijoina oman esiymmärryksemme ja sitoumuksemme suhteessa aineistoomme. Aineiston henkilökohtaisuuden vuoksi kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että nostimme ensimmäisen avoimen koodauksen vaiheessa käsitteitä puhtaasti ja suoraan aineistosta nousevina (in vivo-koodit) ja siirsimme syrjään omat ennakko-olettamuksemme ja hypoteesimme. Aineistolle avoimena oleminen vaatii teoreettista herkkyyttä (theoretical sensitivity) ja sen tarkoituksena on antaa aineiston toimia puhtaasti analyysiprosessin ja teorian kehittämisen lähtökohtana (Glaser, 1978, s. 2-3; Kautto-Knape, 2012, s. 39).

Aloitimme analyysiprosessin yhdistämällä ensimmäisen vaiheen kirjoitelmamme yhdeksi kokonaisuudeksi, jota käsitelimme niin, että molempien tutkijoiden kirjoitelmat vuorottelivat aineistossa seitsemän ydinosaamisalueen mukaan. Aluksi perehdyimme aineistoihin yksin tahoillamme, lukemalla koko aineiston läpi. Glaser (1978) käyttää tästä vaiheesta ilmaisua ”löyhä analyysi”, jonka tarkoituksena on muodostaa kokonaiskuva aineistosta. Jo tässä vaiheessa teimme tahoillamme suoraan aineistosta nousevia muistiinpanoja, eli *memoja*. Seuraavassa vaiheessa luimme aineiston ääneen toinen toisillemme ja keskustelimme ja reflektoimme aineiston pohjalta nousevista ajatuksista, joita myös kirjoitimme ylös. Nämä keskustelut olemme tutkijoina kokeneet tutkimusprosessissa erityisen tärkeiksi ja hedelmällisiksi. Tämä syvälinen refleksiivinen keskustelu tuki osaltaan myös teoreettisen herkkyyden saavuttamista, joka on Grounded theoryssa erityisen tärkeässä roolissa (Hoare ym., 2012, s. 241–242). Huolellisen itsenäisen ja yhteisen lukemisen jälkeen aloitimme analyysiprosessin seuraavan vaiheen avoimen (substanttiivisen) koodauksen vaiheella (kuvio 1). Tässä vaiheessa luimme jälleen aineistoa huolellisesti rivi riviltä läpi ja nostimme aineistosta puhtaan aineistolähtöisesti käsitteitä Google Sheets-ohjelmaan, johon kertyi kaiken kaikkiaan 3168 käsitettä. Koko tämän prosessin aikana kirjoitimme memoja samaan ohjelmaan. Memot koostuivat sekä kysymyksistä, että käsitteiden selvennyksistä. Merkitsimme ohjelmassa myös käsitteiden toistuvuutta numeroimalla käsitteitä ja jo tässä vaiheessa alkoi aineistosta selkeästi nousta tietyt

toistuvat käsitteet. Tämä työskentelyvaihe vahvisti ajatuksemme ensimmäisten alakategorioiden syntymisestä.

Kuvio 1

Analyysin vaiheet



Seuraavassa analyysiprosessin vaiheessa muodostimme aineistosta nousevat alakategoriat, jotka nimesimme seitsemän ydinosamisalueen mukaisesti (eettinen osaaminen, tieteellinen osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, pedagoginen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen, esteettinen osaaminen ja hyvinvointia vahvistava osaaminen). Alakategoriat ovat muodostuneet avoimen koodauksen vaiheessa, yhdistämällä aineistoista nousseita substantiivisia koodeja; sanoja, sanapareja ja lauseita tiiviimmiksi, aineistoa kokoaviksi kategorioiksi (Airaksinen, 2009, s. 70). Tässä vaiheessa työskentelimme aineiston ensimmäisen osan (syksyllä 2022 kirjoitetut kirjoitelmat) parissa. Hyödynsimme Word-ohjelmaa ja värikoodausta. Nostimme tekstistä värikoodauksen avulla alakategorioita tukevia käsitteitä ja lauseita. Jokaisella alakategoriolla oli oma tunnusvärinsä, jonka mukaan näitä lauseita ja käsitteitä aineistosta nostettiin. Esimerkki: "Eettinen osaaminen = Tehdessäni sijaisuutta aiemmin mainitsemallani koululla ja tässä 17 oppilaan luokassa, koin törmäyksen juuri tarpeen mukaisen periaatteen ja yhtäläisyysperiaatteen risteyksessä."

Tässä konkretisoituu prosessi, jossa olemme nostaneet alakategorioiden (ydinosaamisalueet) alaisuuteen kootut kutakin alakategoriaa kuvaavat lauseet yhteen. Teorian muodostamisen pohjalla ovat seitsemän opettajan ydinosaimista kuvaavaa käsitettä. Nämä käsitteet ohjasivat meitä tarkastelemaan aineistoa tietyistä näkökulmista. Tässä vaiheessa analyysia koodit nousivat lausetasolla suoraan aineistosta täsmälleen siinä muodossa, kuin ne kirjoitelmissa olivat.

4.6 Kohti pääkategorioita ja teorian muodostamista

Värikoodauksen avulla meille muodostui jokaisen seitsemän alakategorian alle käsitteitä ja in vivo -koodoja, jotka auttoivat meitä analyysiprosessissa etenemään kohti selektiivistä koodausta. Kautto-Knape (2012, s. 38) toteaa selektiivisen koodauksen toisessa vaiheessa olevan oleellista, että epäoleelliset aineistomerkit ja tapahtumat karsitaan. Tässä vaiheessa siis lähestyimme aineistoa ja alakategorioita tavoitteenamme muodostaa pääkategoriat, sekä löytää aineiston kannalta kaikkein keskeisimmät ja tärkeimmät tapahtumat ja aineistomerkit. Tavoitteenamme oli nousta käsitteelliseltä tasolta kohti teoreettista, uuden teorian luomisen tasoa. Siitonen (1999) toteaa, että uutta teoriaa luodakseen, on kyettävä nousemaan käsitteelliseltä tasolta teoreettiselle, uuden teorian luomisen tasolle.

Aineistosta nousseista lauseista (in vivo -koodit) tiivistimme ja yhdistimme teoreettiset, kokoavat ja yhdistävät käsitteet. Nämä käsitteet ovat -minen muotoon "muutettuja" teoreettisia käsitteitä, jotka ovat lauseiden ydinsanomaa sekä niiden yhteyttä kuvaavia. Käsitteiden yhdenmukaistaminen helpottaa ja mahdollistaa samankaltaisten ilmiöiden ja ominaisuuksien löytämisen aineistosta (Aarto-Pesonen, 2013, s. 44; Glaser, 1978, s. 57). Seuraavassa esimerkit muodostetusta teoreettisesta käsitteestä *Itsensä tunteminen* ja siihen liittyvästä, aineistosta nousevasta, in vivo -koodista.

Esimerkki

Koen "menneeni eteenpäin", siis ehkä juuri kohti aitoa minää, kohti syvempää kokemusta itsestäni ja ympärillä olevasta. Olen ottanut aikaa pysähtymiselle, sykkeen tasaamiselle, ihmettelylle. Olen kokenut ylpeyttä henkisestä kasvusta

Opettajan vahva ammattitaito nojaa tieteellisen ajattelun ja opetussuunnitelman tuntemuksen lisäksi myös elämäkokemukseen

Taulukko 1

Teoreettiset käsitteet

Holistinen suhtautuminen (1)	= Meistä jokainen tulee tilanteisiin oman historiansa ja elämäntilanteensa keskeltä ja tämä voi oleellisesti vaikuttaa sekä oppijan akuuttiin kykyyn omaksua tietoa (nälkä, väsymys jne. tarpeet) ja toisaalta oppimispotentiaaliin laajemminkin, jos taustalla on esimerkiksi haasteita perhetilanteessa tai muita psykososiaalisia tai neurologisia haasteita.
Holistinen suhtautuminen (2)	= Kirjoitin aiemmin siitä, että elämän erilaiset kokemukset ovat kasvattaneet ja vieneet eteenpäin – samalla kehittämällä omaa ajattelua tai ainakin tuoden omaan ajatteluun lisää ulottuvuuksia ja näkökulmia.
Tahtominen (1)	= Tiivis ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne, toisten kunnioitus ja yhteisen päämäärän eteen pyrkiminen ovat tavoitteita, joita kohden luokanopettaja voi parhaimmillaan omassa roolissa olla ryhmän toimintaa edistämässä.
Tahtominen (2)	= Vaikka vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen ja yhä enemmän korostuvan kilpailun ja yksilökeskeisyyden muuttaminen on intohimoinen ja epärealistinenkin

	<i>haaste, lähtee muutos juuri nuorista ja tulevista sukupolvoista ja opettajana olen keskeisessä roolissa `muutoksen mahdollistajana`.</i>
Uuden luominen	<i>= Omassa opettajuudessa haluan luovuuden näyttäytymään avarakatseisuutena, opetusmenetelmien ja tapojen kekseliäisyytenä ja tarinoina.</i>
Oppiminen	<i>= Avoin dialogi ja opettajan mielenkiinto oppilaiden ajatuksia ja ideoita kohtaan sekä parantaa luokan/ryhmän demokratiaa, että antaa opettajalle ensiarvoisen tärkeää tietoa lasten elämästä ja kulttuurisesta kontekstista, jossa he elävät.</i>
Mahdollistaminen	<i>= Opettajan tehtävänä on auttaa, tukea ja mahdollistaa oppiminen tarjoamalla aktiivisesti lähikohityksen vyöhykkeelle kohdistuvaa sopivaa tukea ja ohjausta.</i>
Muutoksen mahdollistaminen	<i>= Vaikka vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen ja yhä enemmän korostuvan kilpailun ja yksilökeskeisyyden muuttaminen on intohimoinen ja epärealistinenkin haaste, lähtee muutos juuri nuorista ja tulevista sukupolvoista ja opettajana olen keskeisessä roolissa `muutoksen mahdollistajana`.</i>
Kunnioittaminen	<i>= ...syvä ja kunnioittava oleminen, ajattelemisen ja toimimisen ympäröivää maailmaa ja kaikkea sen elämää kohtaan.</i>
Kuljettaminen	<i>= Opettajan on oltava johdonmukainen, päivää eteenpäin kuljettava. = ...kykenee tukemaan, auttamaan ja ohjaamaan oppijoita niissä tilanteissa, joissa oppilas on ajautunut solmukohtaan, ei löydä ratkaisua tai ei saa kiinni opetettavasta aiheesta.</i>

Itsensä tunteminen	= <i>Koen, että olemme kasvatuksen ammattilaisina velvoitettuja työskentelemään itsemme kanssa, omien ajatustemme kanssa. Itsensä tunteminen, itsensä reflektointi – sijnä avainasiat.</i>
Kohtaaminen	= <i>Ilman itsensä kohtaamisen taitoja emme kykene kohtaamaan muitakaan.</i> = <i>Opettajan osoittaessa erehtyvyytensä, on inhimillisen, lempeän ja myönteisin ilmapiirin muodostuminen mahdollista.</i>
Tiedostaminen	= <i>Oppijoiden innostusta voi edistää toimimalla itse työtään kohtaan tunnollisesti ja lojaalisti, arvojensa mukaisesti.</i>

Teoreettisiksi käsitteiksi muodostui lauseiden pohjalta 13 yhdistävää käsitettä (taulukko 1). Näiden käsitteiden muodostumista tuki prosessi, jossa alakategorioiden lauseista nostettiin ydinsanomaa kuvaavia käsitteitä, joita edelleen tiivistettiin kolmeksiteoista teoreettiseksi käsitteeksi. Käsitteet ovat: *holistinen suhtautuminen (1), holistinen suhtautuminen (2), tahtominen (1), tahtominen (2), uuden luominen, oppiminen, mahdollistaminen, muutoksen mahdollistaminen, kunnioittaminen, kuljettaminen, itsensä tunteminen, kohtaaminen, tiedostaminen*. Osa käsitteistä muotoutui keskenään samannimisiksi (esim. tahtominen 1 ja tahtominen 2), koska käsitteet kuvaavat samaa ilmiötä, mutta eri alakategorioista nousten ja ilmiötä hie- man eri näkökulmasta kuvaten. Yllä kuvaamissamme (taulukko 1) esimerkeissä on nostettu yksi tai kaksi teoreettista käsitettä tukevaa in vivo -koodia. Koodausprosessissa näitä lauseita oli todellisuudessa jokaista koodia kohden useita.

4.7 Tutkimustehtävän tarkentuminen ja teorian muodostuminen

Tässä analyysiprosessin vaiheessa aloitimme teorian muodostamisen, kun lähdimme ensin etsimään yhteyksiä kolmelletoista teoreettiselle käsitteelle samalla

peilaten niitä aineistoon ja lopulta tiivistämällä ne kolmeksi pääkategoriaksi: tiedostaminen, muutoksen mahdollistaminen ja mahdollisuuksien näkeminen. *Tiedostaminen* nousi suoraan teoreettisista käsitteistä pääkategorian tasolle. Tiedostamisesta muodostui teorian ”kruunu”, opettajan kaiken toiminnan lähtökohta; ennen kuin opettaja kykenee näkemään mahdollisuuksia ja toimimaan muutoksen eteenpäin viejänä, täytyy hänen tiedostaa omaa ajatteluaan ja perusteita toimintansa taustalla. *Mahdollisuuksien näkeminen ja muutoksen mahdollistaminen* ovat useita eri teoreettisia käsitteitä yhdistäviä ja kokoavia.

Teorian muodostamisen tässä vaiheessa keskustelumme nousi vahvasti toivon käsite, jonka yhdistämme opettajan kykyyn nähdä mahdollisuuksia sekä yksilöllisellä, yhteisöllisellä, että yhteiskunnallisella tasolla. Keskustelun sävy pääkategorioista kummuten oli toivorikasta ja tulevaisuuteen suuntaavaa. Keskustelussa konkretisoitui omaelämäkerrallisen tutkimuksen vahvuus, aineistosta nouseva, refleктоiva, syvälinen ja intuitiivinen prosessi kohti valmista teoriaa.

Mahdollisuuksien näkeminen tarkoittaa yksilöllisellä tasolla oppijan potentiaalın tunnistamista. Yhteisöllisellä tasolla opettaja toimii aktiivisesti osana työyhteisöä ja näkee tiedon monialaisen potentiaalın ja vuorovaikutuksellisen luonteen. Yhteiskunnallisella tasolla opettaja toimii aktiivisena vaikuttajana ”kansankynttilä”-uniformuun (Fornaciari, 2020, s. 24) pukeutumisen sijaan. Holistinen, kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä ja oppimisesta on perusta mahdollisuuksien näkemiselle. Teorian ytimeksi muotoutui mahdollisuuksien näkeminen, sillä ennen muutoksen mahdollisuutta tarvitaan mahdollisuuksien eli potentiaalın näkemistä. Sekä oppiminen että uuden luominen ovat esimerkkejä mahdollisuuksien näkemisestä. Oppimisessa ja uuden luomisessa olemme uuden äärellä. Samalla ne ovat myös mahdollisuuksia muutokseen.

Opettaja on aktiivinen toimija ja muutoksen mahdollistaja yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Opettaja kuljettaa oppimisprosessia kohti muutosta, vuorovaikutuksessa oppijan kanssa, yksilöä, hänen elämismääilmaansa, oppimiskäsitystään ja persoonaansa kunnioittaen. Yhteisöllisellä ta-

solla opettaja mahdollistaa muutoksen pyrkimällä tiedostavaan, ennakkoluuloista mahdollisimman vapaaseen, osallistuvaan kohtaamiseen työyhteisössä ja muissa foorumeissa. Yhteiskunnallisessa tasolla opettaja voi toimia muutoksen mahdollistajana sekä itse, että kannustamalla ja kasvattamalla oppijoita aktiivisiksi osallistujiksi ja muutoksen tekijöiksi.

Analyysiprosessin seuraavassa vaiheessa pääkategorioita lähdettiin vahvistamaan toisen vaiheen aineistolla (kirjoitelmat kesäkuu 2023 - syyskuu 2023). Täydentävää aineistoa lähestyttiin jälleen värikoodaamalla pääkategorioita tukevia lauseita ja käsitteitä. Tämä työskentelytapa vahvisti ja kylläännytti pääkategoriat ja mahdollisti analyysin jatkamisen kohti koko aineistoa yhdistävää ydinkategoriaa. Kylläänntyminen, eli saturaatio tarkoittaa, että uusi aineisto ei tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, vaan aineisto alkaa niin sanotusti toistaa itseään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Pääkategorioiden kautta hahmottui vähitellen koko tutkimuksen kokoava ja yhdistävä ydinkategoria *muutoksen ja kasvun mahdollistaminen*. Aarto-Pesonen (2013, s. 46) toteaa ydinkategorian parhaimmillaan olevan käsitteitä, alakategorioita ja pääkategorioita yhdistävä, säännöllisesti aineistosta nouseva ja koko tutkittavaa ilmiötä yhdistävä ydin. Tässä vaiheessa tarkentuivat myös tutkimustehtävä ja tutkimuksen tutkimuskysymykset: 1. Millaiseksi luokanopettajamaisteriopiskelijat kuvaavat muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisen prosesseja luokanopettajamaisterikoulutuksen kontekstissa? 2. Millainen on luokanopettajaopiskelijan kokemus opettajan roolista muutoksen ja kasvun prosesseissa opettajan käytännön työssä? Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa tarkentui teoria *”Muovautuminen muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi”*.

5 AINEISTOPERUSTAINEN TEORIA LUOKAN- OPETTAJAMAISTERIOPIISKELIJOIDEN MUO- VAUTUMISESTA MUUTOKSEN JA KASVUN MAHDOLLISTAJIKSI

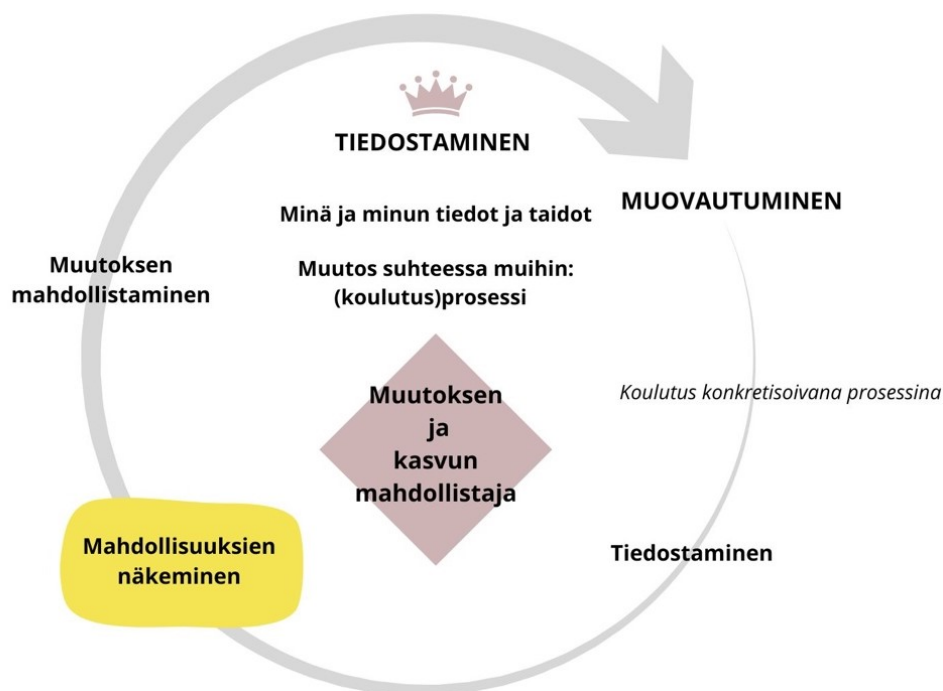
Analyysiprosessissa muodostui teoria *muovautuminen muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi*. Teorian muodostaminen lähti alakategorioiden määrittämisellä. Alakategorioiksi muodostui hyvinvointia vahvistava osaaminen, esteettinen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen, tieteellinen osaaminen, eettinen osaaminen, pedagoginen osaaminen ja yhteiskunnallinen osaaminen. Alakategorioiden kautta päästiin aineistoa kuvaaviin teoreettisiin käsitteisiin. Nämä käsitteet olivat holistinen suhtautuminen (1), holistinen suhtautuminen (2), tahtominen (1), tahtominen (2), uuden luominen, oppiminen, mahdollistaminen, kunnioittaminen, kuljettaminen, itsensä tunteminen, kohtaaminen. Teoreettiset käsitteet muokattiin -minen muotoisiksi aineistokoodeja kokoaviksi ja yhdistäviksi käsitteiksi. Keskustelun ja aineistoon palaamisen avulla linkitimme ja yhdistimme teoreettiset käsitteet toisiinsa ja lopulta pääkategorioiksi. Tässä vaiheessa teorian muodostusta *tiedostaminen* nousi teoreettisten käsitteiden yläkategoriaksi, eli yhdeksi pääkategoriaksi. *Tiedostamisen* lisäksi pääkategorioiksi muodostuivat *mahdollisuuksien näkeminen* ja *muutoksen mahdollistaminen*. Teoreettisista käsitteistä keskusteltaessa nousi vahvasti esiin toivon näkökulma, joka ohjasi teorian ytimeen, *mahdollisuuksien näkemiseen*. Ydin nousi vahvasti aineistosta, jossa toistui toivon ja mahdollisuuksien näkeminen osana opettajan professiota. Jotta teoria huomioisi koko aineiston, ei ydinkategoriaksi voinut muodostua *mahdollisuuksien näkeminen*. Sen sijaan ydinkategoriaksi muodostui kaikki kolme pääkategoriaa yhdistävä *muutoksen ja kasvun mahdollistaminen*.

Teoriamme kuvaa prosessia (kuvio 2), jossa muovautuminen muutoksen ja kasvun mahdollistajaksi (moderni opettajuus) on mahdollista vain syvenevän tiedostamisen kautta. Jotta voi nähdä mahdollisuuksia, täytyy kyetä alituisen syventyvään tiedostamiseen. Ilman tiedostamista, ei tapahdu muovautumista.

Muovautuminen on jatkuva, toistuva kontekstisidonnainen prosessi, jossa tiedostaminen mahdollistaa mahdollisuuksien näkemisen ja sitä kautta muutoksen mahdollistamisen. Konkreettinen esimerkki prosessista voisi olla esimerkiksi omien tiedostamattomien ennakoasenteiden tuominen oman tietoisuuden piiriin tiedostavan refleктоivan ajattelun avulla, jolloin kykenee näkemään mahdollisuuksia ja muutoksen mahdollisuuden paikassa, jossa sitä ei aikaisemmin ole kyennyt näkemään.

Kuvio 2

Teoria muovautumisesta muutoksen ja kasvun mahdollistajaksi



Tämän teorian mukaan muovautumisen keskiössä on yksilö (*Minä ja minun tiedot ja taidot*), jolla on hallussaan tietyt tiedot, taidot ja kokemus ympäröivästä todellisuudesta. Kun yksilö ja hänen tietonsa, taitonsa ja todellisuutensa kohtaa koulutusprosessin, muovautuminen ja muutos mahdollistuvat tiedostamisen kautta. Koulutus ja sen tarjoamat välineet konkretisoivat muovautumisen muutoksen ja kasvun mahdollistajaksi mahdollisuuksien näkemisen kautta. Koulutus tarjoaa mahdollisuuden tähän prosessiin, mutta yksilön vastuu omasta muutoksesta on

hänellä itsellään. Muovautumisen ja syvenevän tiedostamisen prosessi tapahtuu suhteessa itseen, mutta myös suhteessa muihin (*Muutos suhteessa muihin*). Moderni opettajuus ja muovautuminen pitävät sisällään tiedostamisen tietojen ja taitojen kokonaisvaltaisuudesta ja vuorovaikutuksellisuudesta.

5.1 Luokanopettajamaisteriopiskelijoiden kuvaus muovautumisen prosesseista

Tässä aluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaiseksi luokanopettajamaisteriopiskelijat kuvaavat muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisen prosesseja luokanopettajamaisterikoulutuksen kontekstissa? Tässä luvussa kuvaamme omia kokemuksiamme puhumalla luokanopettajamaisteriopiskelijoiden muovautumisen prosesseista. Käytämme me-muotoa kuvatessamme prosesseja. Lyhennämme tekstin sujuvuuden vuoksi luokanopettajamaisteriopiskelijän maisteriopiskelijaksi. Aineistoa on käsitelty yhtenä kokonaisuutena, eli emme erottele meidän maisteriopiskelijoiden kokemuksia toisistaan.

Aineistostamme nousi muovautumisen prosessia ohjaavaksi tekijäksi oman arvomaailman selkiyttäminen, sekä tuleminen sen kanssa sinuiksi. Opettajan profession muovautumisessa korostuu eettisen pohdinnan merkitys: mihin pyrimme, mitä tavoittelemme toiminnallamme? Opettajuus ei muodostu tyhjiössä, tai pelkässä maisterikoulutuksen kontekstissa, vaan prosessiin liittyy oleellisesti koko opiskelijan muu elämismaailma, arvot, asenteet ja uskomukset:

”Tärkeitä arvoja rehellisyyden, toisten kunnioittamisen ja lähimmäisenrakkauten lisäksi itselleni ovat ekologisuus ja luonnon kunnioittaminen. Koen tärkeäksi, että nämä arvot saavat näkyä myös työssäni ja omassa opettajuudessani.”

”Jos työssään haluaa pärjätä ja haluaa päästä mahdollisimman syvään yhteyteen oppilaittensa kanssa, on eettinen pohdinta väistämätöntä.”

“Keskustelu, epäonnistumisen hyväksyminen, huonoon käytökseen puuttuminen, välittäminen, samanarvoinen kohtelu, rehellisyys, yksilöllisyyden kunnioitus, käytöksen seurausten selittäminen ja toimenpiteiden perustelu (Martikainen, 2005, s.4). Nämä opettajien mainitsemat periaatteet ovat niitä, joita haluan sisäistää osaksi omaa opettajuuttani. Tärkeänä pidän myös tervettä ja turvallista kykyä rajojen asettamiseen, joka on kasvun tukemisessa tärkeää.”

“Tarkemmin asiaa tarkasteltuani tajusin, että onhan koko elämäni tähän saakka sisältänyt päivittäin ihmettelyä, asioiden tarkastelua, tuumailua ja uuden oppimista.”

Opettajaksi muovautumisen prosessi näyttäytyi syvällisenä reflektioprosessina, jossa omaa ajattelua pyritään haastamaan ja tietoisuutta laajentamaan. Kuvaamme oman ajattelun kehittymistä ja avartumista edellytyksenä oppimiselle ja muovautumiselle:

“Vertaan ”kevyesti” opettajan ammattia psykoterapeutin ammattiin. Psykoterapeutti käy oman terapiaprosessin läpi ennen, ennen kuin voi aloittaa työtään terapeuttina. Siksi, että hän pystyisi kohtamaan täydellä läsnäololla asiakkaansa, mahdollisimman irrallisena omista kokemuksistaan. En sano, että se olisi helppoa, sillä olemme inhimillisiä olentoja, tuntevia sellaisia, emmekä pysty aina vaikuttamaan tunteisiin, jotka usein ohjaavat toimintaamme.”

“Vaikka itse on aktiivisesti työstänyt ja haastanut omia ennakkoluulojaan, tiedostan sen, että asenteet istuvat syvällä ja saattavat eri tilanteissa nousta tiedostamattomasta mielestä ja ohjata edelleen toimintaa. Näiden toimintamallien huomaaminen ja haitallisten ajatusketjujen pysäyttäminen on mielestäni tärkeä osa opettajaidentiteettini rakentumista.”

Aineistoistamme nousi tarve riittävän tieteellisen tiedon hankkimiseen ja sen mukauttamiseen osaksi omaa ajattelua, jotta opettajuuden muovautuminen on

mahdollista. Tieteellistä tietoa ei nähty irrallisena, vaan kokonaisvaltaisena osana opettajuuden kehittymistä:

”Olen tullut yhä tietoisemmaksi omasta ajattelustani, elämän mennessä eteenpäin ja sen tuodessa eteen monenkirjavia asioita ja tapahtumia. Korkeakouluopinnot ovat osaltaan ohjanneet vieläkin kriittisempään ajatteluun ja itsensä refleктоimiseen. Toisaalta perheelläni ja laajemmaltikin lähipiirilläni on varmasti ollut vaikutuksensa tieteellisen ajattelun osaamiseen ja kehittymiseen.”

Reflektion näimme itsessään tärkeänä työkaluna, yksilössä vaalittavana ominaisuutena, jota tulisi kehittää läpi elämän. Reflektio ei ole vain väline muiden asioiden oppimiseen:

”Työelämätaidoissa korostuu tällä hetkellä kyky itsereflektion, joka on luontaisesti ihmiselle haastavaa, koska reflektointi vaatii nk. epämukavuusalueelle menemistä ja kykyä haastaa omia ajatusrakenteita. Tämän taidon luonteva ja ikätasoinen opettelu olisi tarpeen aloittaa jo kouluiässä.”

Aineistossa kuvasimme inhimillisyyttä, itsensä kohtaamisen tärkeyttä ja keskenäisyyden hyväksymistä osana opettajaksi kasvamista. Keskeiseksi näimme inhimillisyyden ymmärtäminen osana kasvatusta ja opetusta. Inhimillisyyttä nähtiin tärkeänä sekä suhteessa itseen, että oppilaisiin. Näin mahdollistuu moninaisten oppijoiden kohtaaminen ja nähdäksi tulevat myös oppijoiden erilaiset tarpeet. Omia kipupisteitä ja keskenäisyyttä ja niiden hyväksymistä kuvattiin aineistossa väistämättömänä osana opettajuuden muovautumisen prosessia:

”Jos tietoon on oppinut suhtautumaan tavalla, joka nostaa tiedon ihmisten yläpuolelle, inhimillisen kohtaamisen ja lämpimän vuorovaikutuksen ohittajaksi, voi tieto ja tietäminen kääntyä jopa itseä vastaan”

”Kaiken toiminnan lähtökohta on oppilaan kohtaaminen tasa-arvoisesti, inhimillisesti ja kunnioittavasti.”

”Opettajan tehtävä on haastava. Välillä tekee oikein kipeää, kun tuntuu, että ei pysty olemaan riittävästi kaikille. Tämän kipuilun kanssa kamppailin toki jo varhaiskasvatuksen puolella.”

”Vähitellen opettajakokemuksen karttuessa opettaja oppii ennakoimaan, jäsentämään ja ohjaamaan opettamista niin, että kykenee huomioimaan mahdollisimman laajasti myös oppilaiden erilaiset tarpeet.”

Aineistossa kuvasimme opettajuuden prosessin kehittymistä ja opettajuutta vuorovaikutuksellisen prosessina. Sosiaalisten suhteiden todettiin olevan inhimillisen kehityksen perustana niin opettajalla kuin oppijalla. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jolloin omat käsitykset itsestä ja ympäröivästä maailmasta laajentuvat. Modernin opettajuuden valossa ajattelemme, ettei koulu ole vain sisältötietojen oppimista varten, vaan tarvitsemme koulua nimenomaan yhteisöllisyyden ja kohtaamisen paikkana:

”Sosiaalisten suhteiden ajatellaan toimivan inhimillisen kehityksen perustana. Erilaiset yhteisöt tarjoavat puitteet yksilön sosiaalisen, emotionaalisen sekä kognitiivisen kehityksen edistymiselle. Työskennellessään ja keskustellessaan muiden kanssa lapsi ei ainoastaan opi tuntemaan toisia, vaan käsitykset ja kokemuksesta itsestä myös laajentuvat sekä tietoisuus omista ajatuksista syventyy.”

”Tarvitsemme koulua jo ihan sen tarjoaman yhteisöllisyyden kokemuksen kautta. Toki, niin kuin todettua, kaikille se ei sitä välttämättä tarjoa. Mutta vaikka koulussa ollessaan oppilas ottaisi tarkkailijan roolin, jo muiden ihmisten keskuudessa ja seurassa oleminen on merkittävää.”

”Harjoittelu oli vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittämisen näkökulmasta todella tärkeä. Oli ilo huomata, että harjoittelun edetessä oma rooli opettajana alkoi muoutumaan”

Aineistoistamme nousi opettajuuden kannattelevaksi voimaksi toivon käsite. Kaiken toiminnan ja ajattelun pohjalla voidaan nähdä toiveikkuutta ja uskoa mahdollisuuteen toimia muutoksen ja kasvun mahdollistajana. Opettajuus nähtiin alati kehittyvänä ja uuden luomiseen uskovana. Keskeneräisyyden näimme mahdollisuutena uuden oppimiseen ja mahdollisuuksien näkemiseen:

“Osoittamalla, että kuuntelen ja olen läsnä. Että olen valmis auttamaan tarpeen tullen. Tuoden aidosti näkyväksi onnistumisia, mutta myös haasteita. Inhimillisen lähestymisen kautta – osoittaen, että olen erehtyväinen, että me kaikki olemme.”

“Toivon takana on rakkautta ja positiivisuutta. Rakkauden ja positiivisuuden kokemusten kautta pystyn jakamaan hyvää myös muille. Tätä kautta päästään oikeudenmukaisuuteen. Mitä muuta oikeudenmukaisuus on, kun syvintä halua toimia muita kohtaan hyvästi ja kunnioittavasti, tasa-arvoon pyrkien? Toivon tunne tukee myös terveyttä, sillä toivon tunne auttaa jaksamaan, tekemään hyviä valintoja terveyden puolesta. Hyvä olo ja terveys näkyy totuutena. Kun voin hyvin ja tunnen olevani hyvässä paikassa, olen itselleni, mutta myös muille rehellinen.”

Kuvasimme aineistossa, että opettajuus on heittäytymistä, itsensä likoon laittamista, rohkeaa itseensä katsomista, inhimillistä kohtaamista, vuorovaikutuksessa olemista ja kehittymistä. Opettajuus on myös ymmärrystä siitä, että opettajuuden muovautuminen on läpi työuran jatkuva, syvenevä ja toistuva prosessi, jossa muovautuminen mahdollistuu refleктоivan ja tiedostavan ajattelun kautta, osana yhteisöä. Koulu on yhteisöllinen kohtaamisen paikka ja opettaja toimii osana sitä.

5.2 Luokanopettajamaisteriopiskelijoiden kokemus opettajan roolista käytännön työssä

Tässä alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen: Millainen on luokanopettajaopiskelijan kokemus opettajan roolista muutoksen ja kasvun prosesseissa opettajan käytännön työssä? Meidän muodostamamme kuva opettajan käytännön työstä ja roolista on muodostunut varhaiskasvatuksenopettajan koulutuksen, varhaiskasvatuksen opettajan työn, luokanopettajankoulutuksen, luokanopettajan sijaisuuksien ja harjoitteluiden kautta. Myös teoreettinen tieto on vaikuttanut ajatuksiin opettajan roolista. Omaa käsitystä opettajan roolista ohjaa myös kokemus oppilaana olemisesta.

Aineistossa kuvailimme opettajan roolia siihen liittyvien vaatimusten, odotusten ja velvollisuuksien kautta. Näimme opettajan roolin muutoksen auktoriteetista kohti vuorovaikuttavaa ja oppilaan kokonaisvaltaisesti huomioonottavaa kasvattajaa hyvänä muutoksena:

”Opettajan suhde oppilaaseen on rooleihin sisältyvien vaatimusten, odotusten ja velvollisuuksien takia aina väistämättä asymmetrinen, joka tekee entistä tärkeämmäksi sen, että opettaja toimii korkeiden eettisten periaatteiden mukaisesti.”

”Opettajan roolin muutos ehdottomasta auktoriteetista kohti vuorovaikuttavaa ja keskustelevaa, oppilaan tunteet, ajatukset ja ideat huomioonottavaa kasvattajaa ja opettajaa on mielestäni se kehityssuunta, johon haluan suunnata myös omaa opettajuuttani”

Koulu- ja luokkayhteisössä näimme opettajan vuorovaikutuksen rakentajana. Vuorovaikutus toimii opetuksen ja oppimisen pohjana. Oppilaita yhdistävä vuorovaikutus rakentuu välittävässä ilmapiirissä, jossa mahdollistuvat oppilaiden osallisuuden kokemukset. Kokemustemme mukaan luokan hyvä ryhmähenki ehkäisee parhaimmillaan oppilaiden ryhmästä ulkopuolelle jäämistä ja kiusaamista. Opettajuuden yksi tärkein missio on mielestämme kiusaamisen vähentäminen ja siihen puuttuminen aktiivisesti:

“Vuorovaikutushan on lähestulkoon kaikki se, mitä me tarvitsemme opetuksessa, etenkin kasvatuksessa.”

“Opettaja voi toiminnallaan myötävaikuttaa ja ohjata lapsia osallisuuteen ryhmässä, Rasku-Puttonen (2006, Kasvatusvuorovaikutus, s.113) toteaa, että opettajalla on ratkaiseva rooli keskusteluyhteyksien luomiseen luokkatilanteissa.”

“Välittävässä ilmapiirissä luokan ryhmähenki todennäköisesti muodostuu paremmaksi ja parhaimmillaan se voi olla yhtenä tärkeänä osana ehkäisemässä kiusaamista. Haastavaksi välittävä ilmapiiri voi omassa opettajuudessaan muodostua, jos luokassa on paljon haastavia tilanteita ja ne kuormittavat liikaa. Oman opettajuuden yksi tärkeimmistä missioista on kiusaamisen vähentäminen ja siihen puuttuminen systemaattisesti.”

“Varhaiskasvatuksen ja koulun näen ennen kaikkea sosiaalisena pääomana.”

Näimme opettajan roolissa ristiriitoja, dilemmoja, joiden ratkaiseminen ei ole mahdollista ja joiden kanssa täytyy vain kyetä navigoimaan työelämässä niin, etteivät ne kuluta loppuun opettajan voimavaroja. Käytännön työssä eteen tulee väistämättä tilanteita, joissa valintoja joudutaan tehdä puutteellisista resursseista käsin, ikään kuin haittoja vältellen. Näimme lisääntyvän osaamisen yhtenä ratkaisuna näiden dilemموjen kohtaamisessa:

“Tekojen seurausten avaaminen ja johdonmukaisesti toimiminen ovat varmasti hyviä keinoja vaikuttaa esimerkiksi luokan työrauhaan.”

“Ihannetilanteessa resursseja riittäisi jaettavaksi riittävästi tässä hetkessä molemmille, mutta koulun arjessa on toisinaan välttämätön tehdä valintoja, jossa pyrkii minimoimaan haitat, kun resursseja on rajallisesti.”

”Yhtäläisyysperiaatetta (equality) soveltaessaan opettaja pyrkii hyötyjen ja haittojen tasajakoon. Tällaisessa jakamisessa ei tulla ottaneeksi huomioon oppilaiden erilaisuutta eikä tuen tarpeiden kirjavuutta. ”

”Syvemmältä asiaa tarkastellessa ”kaikille tasan” -politiikka ei periaatteessa voi kuitenkaan toteutua, jos emme ota huomioon oppilaiden erilaisuutta. Kaikille tasan mitä?”

Aineistossamme kuvasimme opettajan roolia vaikuttamisen näkökulmasta. Opettaja toimii kokemuksemme mukaan arvopohjastaan käsin. Kuvasimme opettajan vaikutusvaltaa oppilaaseen monista eri näkökulmista. Nostimme esiin opettajan vallan ja vastuun välisen tasapainoilun sekä tietoisien ja tiedostamattoman vaikuttamisen. Opettajan roolissa piilovaikuttamisen mahdollisuus on suuri, ellei kykene omien arvojen, asenteiden ja ennakkoluulojen kriittiseen tarkasteluun. Moderni opettaja vaikuttaa myös luokkahuonerajojen ulkopuolella niin yhteisöllisellä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla:

”Ennen kaikkea haluan pyrkiä välittämään viestiä eteenpäin oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta. Haluan olla vaikuttamassa siihen, että jokaisella lapsella ja oppijalla olisi hyöä olla.”

”Mutta totta on myös se, että vaikutamme yhteiskunnallisesti päivittäin, kansankynttiläunivormuihin naamioituneina. Jos vaikuttamista voi tehdä pienin askelin, ”hiljaisesti”, oman työn kautta, teen sen mielelläni. Ja vielä tasavertaisuuden periaatetta ylpeästi mukanani kantaen.”

*”Vaikka opettaminen on palkitsevaa, on sen taustalla vaikuttavat intentiot hyvä tiedostaa – milloin kasvatamme lasta varten, milloin taas itseämme varten (Salmi-
nen, 2018, 239). Kun kasvatamme, kasvatamme yhteiskunnan vaikutuksen alaisena. Halusimme sitä, tai emme. Voiko kasvatusta koskaan olla tavoitteetonta?”*

”Koen, että vuorovaikutus opettaja - oppilassuhteessa on myös oppimisen kannalta yksi merkittävimmistä asioista. Omat muistoni itsestäni oppijana rakentuvat pitkälti sellaisten tilanteiden varaan, joissa olen saanut omasta oppimisestani tai itsestäni positiivista tai negatiivista palautetta opettajalta.”

”Havainnointi herätti myös ajatuksen siitä, miten tärkeää on tiedostaa ja reflektoida omaa toimintaansa, jotta omien arvojen, asenteiden ja ajatusten ei anna omassa opetustyössään ”piilovaikuttaa” oppilaisiin. Tämä tehtävä on haasteellinen ja mielestäni tavallaan myös mahdoton.”

Näimme opettajan keskeisenä tehtävänä turvallisen ilmapiirin rakentamisen luokka- ja yksilötasolla. Oppiminen voi tapahtua vain turvallisessa tilassa ja luotamuksen ilmapiirissä. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen turvaaminen kuvasimme haastavaksi, mutta mielenkiintoiseksi tehtäväksi:

”Ajattelen, että lapsi on aktiivinen toimija ja opettajan haastava ja mielenkiintoinen tehtävä on sekä turvata lapsen kasvua ja kehitystä, että luoda oppimistilanteeseen sellaiset olosuhteet, jossa uuden oppiminen on mahdollisimman mielekästä ja inspiroivaa.”

”Kun olemme niin fyysisesti ja emotionaalisestikin turvassa, inspiroidumme helpommin ja tartumme meitä kiinnostaviin ja innostaviin asioihin.”

”Oppiakseen uutta ihminen tarvitsee turvaa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2006, 14).”

Aineistossamme kuvasimme opettajan roolia päivää kuljettavana, eteenpäin viejänä ja ihmettelyn mahdollistajana. Opettaja on päivittäin pedagogisten valintojen edessä luodessaan turvallista tilaa ja mahdollisuuden oppimiselle ja muutokselle. Muutos mahdollistuu, kun annamme tilaa yhteiselle ihmettelylle ja luovuudelle. Ihmettelyn näimme opettajan roolissa myös opettajan omien ajatusten rikastuttajana ja uusien ulottuvuuksien mahdollistajana:

”Opettajan on oltava johdonmukainen, päivästä eteenpäin kuljettava. Kaikki lapset ja oppilaat hyötyvät selkeästä ja toimivasta arjesta. Suunniteltu päivä vähentää myös omaa stressiä ja ahdinkoa”

”Jokainen ihmettelijä, uuden äärellä oleva, voi siis olla tieteellinen ajattelija ja tieteellisen ajattelun juurruttaja. Perusopetuksen tehtävänä on luoda tilaa ja mahdollisuuksia tälle ihmettelylle.”

”Tarkemmin asiaa tarkasteltuani tajusin, että onhan koko elämäni tähän saakka sisältänyt päivittäin ihmettelyä, asioiden tarkastelua, tuumailua ja uuden oppimista. Iän karttuessa ihmettelyn luonne on vaan syventynyt ja ihmettely on saanut osakseen uusia ulottuvuuksia rikastuttamaan jo olemassa olevia ajatuksia”

”Koulussa olisi syytä uskaltaa kysyä miksi tätä opiskellaan ja rohkeasti kyseenalaistaa sitä, mihin kannattaa ja saa käyttää oppiaineiden sisällöissä aikaa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat mielestäni tarpeellinen ja tervetullut lisä kouluun, ...”

Näimme opettajan osaamisen jaettuna asiantuntijuutena ja opettajan työyhteisön aktiivisena toimijana ja asiantuntijuuden jatkuvasti vuorovaikutuksessa kehittyvänä. Vuorovaikutus on toisinaan haastavaa mutta parhaimmillaan hedelmällistä ja uutta luovaa:

”Vuorovaikutus työyhteisössä on jatkuvaa oppimista, omien ennakkoluulojen kohtaamista ja selkeämmän viestinnän ja vuorovaikuttamisen harjoittelua. Meitä haastavat paitsi jatkuvasti muuttuva digitaalinen ympäristö, myös tiukassa istuvat ajattelutavat, ennakkoluulot ja asenteet. Toisaalta toimiessaan vuorovaikutus työyhteisössä on parhaimmillaan rakentavaa, kannustavaa ja uutta luovaa.”

Aineistostamme nousivat moninaiset elämän roolit, joista opettajuus on yksi. Aineistossa näyttäytyi koulun ja muun elämän vuorovaikutuksellisuus ja omien

moninaisten roolien tiedostaminen, vuoropuhelu sekä itsensä refleктоiminen näillä kaikilla elämän osa-alueilla:

”Olen äiti, aviopuoliso, ystävä, viestinnän asiantuntija ja opettajaopiskelija. On mielenkiintoista nähdä, miten omat aiemmat kokemukset ja osaaminen pääsevät sulautumaan opettajuuteeni näiden opintojen myötä ja miten omaa historiaa voi hyödyntää tässä uudessa roolissa.”

Aineistostamme kuvasimme opettajaa refleктоivana kriittiseen ajatteluun kykenevänä toimijana. Oman riittävän tieteellisen tiedon kartuttaminen ja sen muokkaantuminen omassa ajattelussa joustavaksi käyttöteoriaksi on edellytys modernille opettajalle:

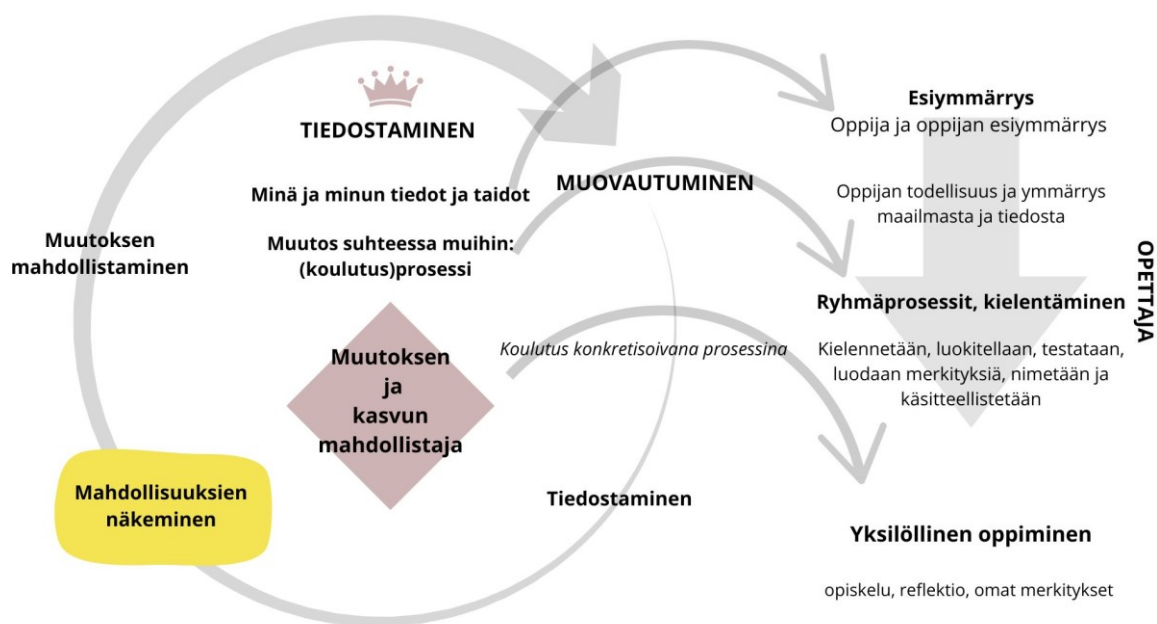
”Opettajan ammatillisuuden ja toiminnan tulee perustua vahvaan tieteelliseen orientaatioon. Omaa toimintaa on pystyttävä perustelevaan, analysoimaan ja arvioimaan kriittisesti”

5.3 Muovautumisen teoria muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi suhteessa Ricoeurin 3-tasoiseen mimesis-prosessiin

Ricoeurin 3-tasoinen mimesis-prosessi (Yrjänäinen & Ropo, 2013, s. 26–27) sovellettuna oppimiseen kuvaa oppimisen prosessia, jossa oppiminen etenee vaiheittain omasta esiymmärryksestä ryhmäprosessien ja kielentämisen kautta kohti yksilöllistä oppimista. Oppijan todellisuus saa uusia merkityksiä toimiessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ryhmäprosesseissa kaikki oppijat tuovat tilanteeseen oman todellisuutensa ja esiymmärryksensä. Kukin oppija tahollaan refleктоi näitä ryhmäprosesseista saatuja merkityksiä ja sitä kautta oppija luo uusia merkityksiä. Ryhmäprosesseissa oppimista tapahtuu kielentämällä, luokittelemalla, testaamalla, nimeämällä ja käsitteellistämällä omaa esiymmärrystä. Mimesis-prosessissa opettaja toimii opettajana, ohjaajana ja tukijana.

Kuvio 3

Muutoksen ja kasvun mahdollistamisen teoria suhteessa Ricoeurin mimesis-prosessiin (Ricoeur, 1992)



Löysimme yhteyden Ricoeurin 3-tasoisesta mimesis-prosessista ja muovautumisen teorian välillä (kuvio 3). Koulutus on kielentänyt ja konkretisoinut omia oppimisen prosesseja luokanopettajankoulutuksessa. Koulutus on reflektioon ja omien merkitysten luomiseen ohjaavaa eli koulutus toimii oppimista konkretisoivana prosessina. Ensimmäinen on *minä ja minun tiedot ja taidot eli oppija, oppijan todellisuus ja esiymmärrys*. Koulutuksessa tapahtuvan muovautumisen prosessin kautta, eli *muutoksen suhteessa muihin eli ryhmäprosessit, kielentäminen* tapahtuu vähitellen yksilöllistä oppimista ja muovautumista muutoksen ja kasvun mahdollistajaksi. Muutoksen ja kasvun mahdollistajiksi muovautumisessa opettajan rooli on toimia ohjaajana ja tukijana. Mimesis -prosessin ja muovautumisen prosessin voi soveltaa myös peruskoulukontekstiin. Muovautuakseen oppijan esiymmärrys

tarvitsee ympärilleen omaa todellisuuttaan konkretisoivaa yhteisöä ja yhteisössä tapahtuvaa merkitysten luomista. Mimesis-prosessia voidaan kuvata myös narratiivisena prosessina, jossa sisäinen tarina tuotetaan ulkoiseksi kertomukseksi sellaiseen muotoon, että sen avulla voidaan tulkita kokemuksia merkitykselliseksi (Yrjänäinen & Ropo, 2013 s. 26–27). Muovautumisen prosessi ilmentyi ja muodostui teoriaksi tässä tutkimuksessa juuri narratiivisen kerronnan kautta.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET RATKAISUT

Etiikassa on kysymys oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta sekä moraalisesta toiminnasta. Tutkimuksessa etiikassa on kyse toimintatavoista, jotka kunnioittavat tietoa sekä tutkimukseen osallistuvia ihmisiä. (Kallinen & Kinnunen, 2021.) Tutkimusetiikka on hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettisen neuvottelukunta, 2023, s. 12) ja tutkimuksessamme etiikan merkitys korostuu, sillä tutkimusprosessimme aikana olemme käsitelleet laajasti eri tietolähteitä, mutta myös olleet tiiviisti tekemisissä ihmisten, tämän tutkimuksen tutkijoiden sekä tutkijoiden tuottaman tutkimusaineiston kanssa.

Tutkimuksemme on omaelämäkerrallinen tutkimus, jossa tutkimusaineiston muodostaa tutkijoiden itse tuottama narratiivinen, kerronnallinen aineisto. Erillistä kirjallista tutkimuslupaa tutkimuksen toteuttamiseen ei ole vaadittu sen omaelämäkerrallisen luonteen vuoksi. Omaelämäkerrallinen tutkimus käyttää henkilökohtaisia kokemuksia sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden tuntemuksen lisäämiseksi (Harder y.m, 2020, s. 238), tavoitteena ymmärtää yleistä tutkimalla yksityistä (Uotinen, 2010, s. 88). Me tutkittavat eli tämän tutkimuksen tutkijat olemme olleet tietoisia tutkimuksen avoimesta ja rehellisestä luonteesta sekä siitä, että meidän kokemuksiamme tulee lukemaan meille tuntemattomat ihmiset (Harder ym., 2020, s. 239). Poikkeuksellisen tutkimustavan tiedostaminen ei kuitenkaan ole poistanut syvää harkintaa omien kokemusten tuomisesta julkiseksi. Kuitenkin tieto kokemusten jakamisen mahdollisesta avusta ja merkityksestä laajemmalti vahvisti halua ryhtyä omaelämäkerralliseen tutkimukseen.

Tutkimusaineistoamme on säilytetty Jyväskylän yliopiston suojatulla verkkolevyllä salasanasuojauksen takana. Tutkimusaineisto koostuu narratiivisesta henkilökohtaisesta kirjoitelma-aineistosta, joten sen tuhoaminen ei ole tarkoituksenmukaista henkilöltä itseltään. Toinen tutkijoista kuitenkin poistaa itseltään toisen tutkijaparinsa aineiston.

6.1 Tutkimusetiikka suhteessa ihmiseen

Vaikka eri tieteenaloilla tutkimuskysymyksiä lähestytään eri tavoin, on kaikille yhteistä halu lisätä ymmärrystämme itsestämme sekä maailmasta, jossa elämme (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7). Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa korostuu tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen tarve, mutta samalla siinä mahdollistuu luovalla tavalla Suomen perustuslain (1999/731, 12 §) suojaama oikeus sananvapauteen. Tutkimusprosessimme on sisältänyt sekä aineistotasolla että kasvokkaisen kohtaamisen tasolla eettisten kysymysten pohdintaa. Tutkijaparin aineistoa sekä ajatuksia kohtaan on ollut nöyrä asenne ja esimerkiksi aivan tutkimusprosessin alussa käytimme paljon aikaa toisiimme sekä toistemme kirjoitelmiin tutustumiseen. Meille tutkijoina sekä tutkittavina oli tärkeää, että tutkimusilmapiiri on turvallinen. Keskeinen ihmistutkimuksen eettinen periaate on se, että tutkimus ei saa aiheuttaa vahinkoa tutkittaville (Hänninen, 2008, s. 123). Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettisyys on juuri hyvin konkreettista (Vakimo, 2010, s. 88; Guillemin & Gillam, 2004) ja tutkimuksessamme se on näkynyt valintana kohdata toisiamme sensitivisesti sekä kirjoittaa aineistostamme rehellisesti tieteellisen tekstin periaatteita noudattaen.

6.2 Tutkimusetiikka suhteessa tietoon

Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023; ALLEA, 2023). Omaelämäkerrallista tutkimusta on tarkasteltu kriittisesti etenkin sen luotettavuutta arvioitaessa. Validiteettia eli tutkimuksen pätevyyttä on etenkin laadullisessa tutkimuksessa haastavaa arvioida. Validiteetti viittaa siihen, missä määrin tutkimus heijastaa aihetta, jota tutkimuksessa yritetään mitata. Koska laadullisissa tutkimuksissa tehdään yleensä vain vähän mittauksia, on validiteetti -käsit-

teen rinnalle muodostettu muita kriteereitä määrittämään tutkimuksen pätevyyttä. (Feldman, 2003, s. 26.) Omaelämäkerrallinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkijan omia henkilökohtaisia kokemuksia ja subjektiivisia näkemyksiä todellisuudesta (Uotinen, 2010, s. 179; Duncan, 2004, s. 32) eikä tuottamaan yleistettäviä tutkimustuloksia. Näin ollen omaelämäkerrallinen tutkimus ei juurikaan tarjoa eikä sen ole tarkoituskaan tarjota mahdollisuuksia mittaamiseen vaan pikemminkin keskittyä uskottavaan ja johdonmukaiseen (Feldman, 2003, s. 26) sekä ymmärrettävään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009) kokemusten kuvaamiseen.

6.3 Tutkijapositio

Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa tutkijan on "astuttava areenalle" avoimin mielin ja tiedostettava oma tutkijan positionsa (Hoare ym., 2012, s. 142). Tutkijoina meitä on haastanut omaelämäkerrallisen tutkimustavan entuudestaan tuntematon tutkimuspolku. Tutkijaposition määrittäminen on ollut merkittävässä asemassa, sillä tutkimus on edellyttänyt kaksoisrooliin asettumisen – tutkijan sekä tutkittavan. Kaksoisroolin tiedostaminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on ollut tärkeää, sillä tutkimuksen henkilökohtaisuus on haastanut tutkimuksen luotettavuutta; tutkijakeskeinen reflektiivisyys voi olla eettisesti kyseenalaista, jos tutkimuksen pääosan vie tutkija, eikä kyetä toimimaan aineistosta käsin. (Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 15). Tutkimusympäristöön olisi hyvä astua mahdollisimman vähäisillä ideoilla ja ennakkokäsityksillä, jotta tutkija pysyy avoimena sille, mitä aineistossa todella tapahtuu (Glaser, 1978, s. 3). Kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että lähestyisimme tutkimusta mahdollisimman avoimesti, sillä Grounded theory -metodologia vaatii tutkijalta erityistä sensitiivisyyttä nähdä aineistoista olennainen ja kykyä reflektoida omaa esiyymmärrystään (Aarto-Pesonen, 2013, s. 29).

Tutkijoina koemme, että tutkijoiden välinen keskustelu ja reflektointi on ollut arvokas osa tutkimusprosessia ja mahdollistanut tutkijoiden välisen ohjaus-

suhteen, jossa parhaimmillaan keskustelun palauttaminen alkuperäiseen aineistoon helpottuu. Olemme hyödyntäneet reflektoinnin mahdollisuutta osana tutkimusprosessiamme. Tutkimusta raportoidessaan tutkija reflektoi eettisiä valintojaan ja suhtautuu tutkimustuloksiinsa kriittisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009).

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tekeminen tarjosi ainutlaatuisen mahdollisuuden tarkastella syvällisesti niitä opettajuuden muovautumisen prosesseja, joita tapahtuu luokanopettajan maisterikoulutuksen aikana. Maisterikoulutus on lyhyt, vain noin kaksi lukuvuotta kestävä kokonaisuus ja koulutukseen tullaan hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Koulutuksen aikana tulisi muodostua ja rakentua asiantuntijuus, opettajuus, jonka sisäistämällä mahdollistuu siirtyminen opiskelijan roolista asiantuntijan ja opettajan rooliin. Tässä tutkimuksessa syvennyimme tähän opettajuuden muovautumisen prosessiin, koska halusimme ymmärtää, mitä opettajaksi muovautumisessa todella tapahtuu. Yksi tärkeä alkusysäys tämän tutkimuksen tekemiselle oli myös oma huoli siitä, onko lyhyessä ajassa todella mahdollisuutta rakentaa sellaista opettajuutta, jonka varassa on mahdollista lähteä opettajan professiota täyttämään.

Yksi konkreettisesti opinnoissa opettajuuden muovautumiseen vaikuttava kokonaisuus muodostui opetusharjoittelusta. Harjoittelut kuvattiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi sillaksi teorian ja käytännön välillä. Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2006, s. 8) toteavat, että opiskelijat ovat kokeneet opetusharjoittelut eniten omaa opettajaksi kasvua tukeviksi. Harjoittelut tarjoavat mahdollisuuden päästä hiljaisen tiedon äärelle ja osaksi asiantuntijoiden toimintakulttuuria (Kostiainen & Gerlander, 2009, s. 8). Tämä mahdollistaa sen, että opiskelija pääsee rakentamaan omaa käyttöteoriaansa, kun teoreettista tietoa ja osaamista voidaan hyödyntää käytännön tilanteissa, ohjaavien opettajien kanssa toimintaa reflektoiden (Heikkinen, 2000, s. 12). Maisterikoulutuksessa opetusharjoitteluiden merkitys korostuu entisestään lyhyen opiskeluajan vuoksi. Kokemuksemme mukaan opetusharjoittelut voivat maisteriopiskelijalla olla ensimmäinen kosketus peruskouluun nimenomaan opettajan roolissa.

Tutkimuksemme ytimeksi muotoutui opettajuuteen muovautuminen toivosta käsin. Koemme, että haastavissakin tilanteissa opettaja toimii muutoksen mahdollistajana – niin yhteiskunnallisesti, opettajuutta horjuttavien aikojen kes-

kellä, kuin yksittäisissä arkisissa luokkatilanteissa ja kohtaamisissa. Mahdollisuus muutokselle syntyy tiedostamisen kautta. Tiedostaminen auttaa näkemään mahdollisuuksia, jolloin muutos (kasvu, oppiminen, uuden luominen) voi tapahtua. Muutoksen mahdollistaminen ei tarkoita sitä, että lapsi jätetään ” pärjäämään itse ” tai itseohjautuvuutta vaaditaan, ennen kuin siihen on riittäviä taitoja. Reflektiotaitojen opetus ja harjoittelu ei tarkoita sitä, että oppilaan tulisi itse kyetä suuntaamaan omaa oppimistaan ilman tukea ja apua. Tämä on kohta, jossa peruskoulussa on toisinaan astuttu harhaan, toteaa Aalto-Setälä 16.8.2019 Ylen uutisessa, kuvaillessaan itseohjautuvuutta, lapsen kehitystä ja modernia peruskoulua. Aalto-Setälän (2019) mukaan koululaisten itseohjautuvuudessa on menty liian pitkälle ja olisi syytä astua kaksi askelta taakse päin. Opettajan velvollisuus on tuntea lapsen kehityspsykologiaa ja oppimisen kehittymistä niin, että hän kykenee tarjoamaan riittävää tukea ja ohjausta tarpeen niin vaatiessa. Opettaja on turvallinen, päivää kuljettava aikuinen.

Tutkimuksemme vahvisti käsitystämme siitä, että vastuu omasta opettajuuden muovautumisesta on yksilöllä itsellään. Syvällinen oppimisprosessi, tiedostetun ja tiedostamattoman todellisuuden kohtaaminen ja uusien tietojen sulauttaminen omaan ajatteluun on reflektiota vaativa prosessi (Kostiainen ym., 2023). Mielenkiintoista on se, että tutkimuksen aikana korostui yksilön vastuu ja pohdinta siitä, onko opinnot mahdollista suorittaa myös niin, ettei omaa ajatteluaan haasta tai omaa toimintaansa reflektoi? Tällöin oman opettajuuden muovautumisen prosessi jää mahdollisesti hyvin ohueksi ja pinnalliseksi. Tässä on mielestämme erittäin mielenkiintoinen lisätutkimuksen mahdollisuus. Jäämme pohtimaan, mitkä asiat kannustavat syvälliseen reflektioon ja haastamaan omaa ajattelua ja toisaalta, mitä ovat ne syyt, jotka mahdollisesti estävät tämän prosessin? Kiinnostavaa olisi myös selvittää, mitkä asiat opintojen rakenteessa tukevat reflektioivaa, tiedostavaa työskentelyä?

Syvällinen pohdinta opettajuuden ydinosaisalueista ja graduprosessissa mahdollistunut reflektio ovat konkretisoineet sen, mitä omaelämäkerrallinen tutkimustyö voi parhaimmillaan olla. Prosessi on ohjannut koko tähänastisen elä-

män tarkastelemiseen ja koko elämismaailman yhdistämiseen osaksi asiantuntijuutta. Siinä missä *kutsumusopettajuus* (Vuorikoski & Räisänen, 2010, s. 67; Rinne, 1986, s. 198) on aiempina vuosikymmeninä ollut ulkoa määräytyvien ominaisuuksien ja vaatimusten kautta muodostuva rooli, modernissa yhteiskunnassa kutsumusopettajuus näyttäytyy hiljattain kutsumukseen, työn eettisyyteen ja vastuullisuuteen kasvamisena (Säntti, 2010, s. 190). Tämä tutkimusprosessi on konkretisoitunut sen, että elämäntapahtumilla on vaikutusta vahvan eettisen ajattelun ja vastuuntunnon juurtumiseen osaksi omaa identiteettiä. Halu *olla opettaja* ei välttämättä ole ollut lähtökohta ammatinvalinnalle, vaan sen sijaan oman identiteetin muovautuminen, vastuuseen kasvaminen ja sitä kautta halu olla muutoksen mahdollistaja, ovat kuljettaneet kohti opettajuutta.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. (16.8.2019). *12-vuotiaan tytön tarina nykykoulusta nosti kohun – lasten liian suuri valinnanvapaus kerää rajua kritiikkiä: "on menty liian pitkälle."* Yle. <https://yle.fi/a/3-10925064>
- Aarto-Pesonen, L. (2013). "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaik-
kaa": Substantiivoinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holisti-
sesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa [Väitöskirja, Jyväskylän
yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5096-5>
- Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.),
Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus (s. 19–38). WSOY.
- Airaksinen, J. 2009. Grounded theory. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tut-
kimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar-
kisto. [https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaope-
tus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/grounded-
theory/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/grounded-theory/)
- Airaksinen, J. 2009. *Hankala hallintouudistus*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]
Trepo <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7663-1>
- All European Academies (ALLEA). (2023). *Research integrity and research ethics*.
<https://allea.org/research-integrity-and-research-ethics/>
- Bešlić, M. (2023). *Tulevaisuuteen, tasa-arvoon ja hyvinvointiin – Opettaja vaikutta-
jana*. Taksvärkki ry. [https://www.taksvarkki.fi/yleinen/tulevai-
suuteen-tasa-arvoon-ja-hyvinvointiin-opettaja-vaikuttajana](https://www.taksvarkki.fi/yleinen/tulevai-
suuteen-tasa-arvoon-ja-hyvinvointiin-opettaja-vaikuttajana)
- Birks, M. & Mills, J. (2015). *Second edition Grounded theory. A Practical Guide*.
SAGE.
- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographi-
cal Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–
21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story
in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (4th edition) (s. 1-20). SAGE.
- Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. (2013) Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* ,44(3), 241–244.
- Duncan, M. (2004). Autoethnography: Critical Appreciation of an Emerging. Art. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(4), 28–39. <https://doi.org/10.1177/160940690400300403>
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/13645579.2010.494930>
- Eräsaari, R. (2002). Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.), *Asiantuntijoiden areenat* (s. 21-35). Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47925/SoPhi66_978-951-39-6501-3.pdf?sequence=3
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2015). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Feldman, A. (2003). Validity and Quality in Self-Study. *Educational Researcher*, 32(3), 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003026>
- Fornaciari, A (2020). *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71979>
- Gadamer, H.-G. 2004a. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Glaser, B.G & Strauss A.L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. A division of Transaction Publishers.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.

- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2). 261–280. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37(1), 47–56.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus*. (s. 214–272) Tampere University Press.
- Harder, R., Nicol, J. J., & Martin, S. L. (2020). "The Power of Personal Experiences": Post-Publication Experiences of Researchers Using Autobiographical Data. *The Qualitative Report*, 25(1), 238-253. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3615>
- Heikkinen, H. L. T. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta -artikkelisarja*. (s. 8–19). OKKA-vuosikirja 2000, Nro 1.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Hoare, K. J., Mills, J. & Francis, K. (2012). Dancing with data: An example of acquiring theoretical sensitivity in a grounded theory study. *International Journal of Nursing Practice*, 18(3), 240-245. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2012.02038.x>
- Holton, J. A. & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory: Applications with qualitative and quantitative data*. Sage. <https://methods-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/book/classic-grounded-theory>

- Humbhreys, M. (2005). Getting Personal: Reflexivity and Autoethnographic Vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-860. DOI: <https://doi.org/10.1177/10778004042694>
- Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A-M Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti*. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 54.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, (s.9-34). Tampereen yliopistopaino Oy.
- Johnson, E. & Kivioja, L. (2016). Autobiografinen opettajatutkimus ottaa ja antaa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 122-126. <https://doi.org/10.33336/aik.88487>
- Juuti, K., Krzywacki, H., Toom, A. & Lavonen, J. (2011). Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehittämisessä. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Ainedidaktisia tutkimuksia*. Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja.
- Kaikkonen, P. (1999). Hyvä vai huono opettaja teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän Yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä.
- Kainulainen, J. (2021). Pedanet ja PROpe opeopinnoissasi. [luentomateriaali] Johdatus monialaiseen opintoihin-kurssi. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla 16.4.2023 [Pedanet&PROpe_opeopinnoissasi_koulutus21.pdf](#)
[2.3 Mt](#)

- Kallinen, T & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>
- Kallioniemi, A., Honkasalo, V. & Kuusisto, A. (2016) Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan* (s. 109–126). PS-kustannus.
- Kari, J. (1990). *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Otava.
- Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4779-8>
- Kelhä, M. (21.9.2023). *Kouluterveyskysely 2023: Kouluilla ja oppilaitoksilla näköalapaikka lasten ja nuorten hyvinvointiin*. Opetushallituksen verkkosivusto. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/kouluterveyskysely-2023-kouluilla-ja-oppilaitoksilla-nakoalapaikka-lasten-ja-nuorten>
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. (2014). *Maailman paras koulu*. WSOY.
- Kivioja, L. (2014). *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43265>
- Korkeakivi, R. (18.3.2024). Opettajakoulutukselta odotetaan ihmettä. Opettaja-lehti. <https://www.opettaja.fi/tyossa/lisaa-vauhtia-samalla-rahalla/>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95804>

- Kostiainen, E., Aalto, E., Hiljanen, M., Tallavaara, R. (22.6.2023) Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen. *Yliopistopedagogiikka, Journal of University Pedagogy*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/opettajaopiskelijoiden-reflektointiosaamisen-kehittaminen/>
- Kuusisto, E. (4.5.2023). Tulevien opettajien päämäärät työlleen ovat itsekeskeisiä – tästä syystä siitä voi olla huolissaan. <https://yle.fi/a/74-20028745>
- Körkkö, M. & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti: Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika*, 17(1). 184–202. <https://doi.org/10.33336/aik.88487>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajakoulutuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>
- Loftus, E. F. (1997). Memory for a past that never was. *Current Directions in Psychological Science*, 6(3), 60-65.
- Lonka, K. (2012). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Lonka, K. & Pyhältö, K. (2010). Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 315–334). Jyväskylän yliopistopaino.
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankyntilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 39–52). PS-kustannus.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (21.2.2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>

- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437> (Original work published 24. syyskuuta 2021)
- Mezirow, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto.
- Misukka, H. (2014). *Koulutuksen suurvalta tienhaarassa*. Kunnallisan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 93. <https://kaks.fi/wp-content/uploads/2014/03/Koulutuksen-suurvalta-tienhaarassa.pdf>
- Muncey, T. (2005). Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 69-86.
- Murto, K. (10.4.2023). Arkistosta: Katarina Murto on huolissaan: Nykypäivän opettaja on myös “terapeutti, kuraattori ja psykologi”. Kuntalehti 8/2022. <https://kuntalehti.fi/uutiset/opetus-ja-kulttuuri/oajn-katarina-murto-huolissaan-nykypaivan-on-opettaja-on-myos-terapeutti-kuraattori-ja-psykologi/>
- Ojakangas, M. (2001). *Pietas - Kasvatuksen mahdollisuus*. Summa.
- Pace, S. (2012). Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography. *TEXT*, 16(13), 1–15. <https://doi.org/10.52086/001c.31147>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A.

- Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 51–76). Jyväskylän yliopistopaino.
- Rantanen, A. (8.8.2016). Selvitys: *Oppilaat eriarvoistuvat ja osaamistulokset tippuvat – Professori perää peruskouluun mittavaa remonttia*. Ylen verkkosivusto. <https://yle.fi/a/3-9072031>
- Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuden rekrytoimismekanismi Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 108.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV*. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Sajaniemi, N. (15.6.2018). Saako opettaja opettaa? *Opettaja-lehti*. <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/nina-sajaniemen-kolumni-saako-opettaja-opettaa/>
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. [Väitöskirja. Oulun Yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>
- Silvonen, J. & Keso, P. (1999). Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia*, 34(2), 88–96. https://www.academia.edu/4529109/Grounded_Theory_aineistol%C3%A4ht%C3%B6isen_analyysin_mallina
- Suomen perustuslaki. Laki sananvapaudesta ja julkisuudesta 1999/731, 12 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>
- Suominen, J. (2015). Hankehakujen ja rahoituksen tutkimusta ohjaava vaikutus. Omaan arkistoon perustuva retrospektiivinen toiminta-analyysi. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 269–295). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.

- Syrjälä, L. (2001). Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s.203–217). PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. (Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A; No. 25/2002). Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E & Eronen, A. & Värri, V-M. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsitteitä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia.
- Taghavian, N. (2019). An autoethnographic narrative of the relationship between sexuality and university in post-revolutionary Iran. *The Qualitative Report*, 24(9), 2139–2150.
- Timonen, L. & Kantelinen, R. (2013). Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä - näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus*, (44)3, 258–269, 341.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki: TENK. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190. <https://docplayer.fi/11594194-Asiantuntijuus-ja-ty-okulttuurit-opettajan-ammattissa-1.html>
- Uotinen, J. (2010). Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Elore*, 17(1), 86–95. <https://doi.org/10.30666/elore.78851>
- Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2008). Grounded theory -metodologia työhyvinvoinnin tutkimuksessa. *Hallinnon tutkimus*, (27)3, 15–26. <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/100662/58200>
- Vakimo, S. (2010). Periaatteista eettiseen toimijuuteen – tutkimusetiikka kulttuurintutkimuksessa. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit* (s. 79–116). Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 132–145). PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 149–213). International Methelp Ky.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s. 17–54). Vastapaino.
- Vuorikoski, M., & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurin murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63–81. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68240>
- Väljjarvi, J. (8.8.2016) *Oma linja -infopaketti 1: Eriarvoistuva peruskoulu*. https://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/Oma_Linja_infopaketti1_colour.pdf

- Värri, V-L. (2004). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* [akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Walker, A. (2017). Critical Autobiography as Research. *The Qualitative Report*, 22(7), 1896–1908. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2804>
- Wall, S. (2008). Easier said than done: Writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 38-53.
doi:10.1177/160940690800700103
- Yrjänäinen, S. (2011). "Onks meistä tähän?". *Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli* [akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66701>
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 17–46). Suomen yliopistopaino Oy.