

**”Se on tuolla minun sisässä se kertominen” –
Luokanopettajat kerronnallisuuteen
kasvamisen kuvaajina**

Tuomas Häli

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Häli, Tuomas. 2019. ”Se on tuolla minun sisässä se kertominen” – Luokanopettajat kerronnallisuuteen kasvamisen kuvaajina. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. 95 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kertovat opettajat kuvaavat omaa kasvuaan sekä millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen opetuksessa on.

Tutkimukseni pohjautuu kertomuksen ja kerronnallisuuden sekä opettajan ammatillisen identiteetin tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimus toteutettiin kerronnallisena tutkimuksena ja siihen osallistui viisi kertovaa luokanopettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin kerronnallisina haastatteluina ja analysoinnissa käytettiin kerronnallista analyysia sekä aineiston teemoittamista.

Tutkimuksen perusteella kertovaksi opettajaksi kasvetaan kertovien esikuvien avulla ja kertomiseen kannustavan ympäristön vaikutuksesta. Kertomusten kuunteleminen sekä itse lukeminen ovat tärkeitä tekijöitä tässä kasvussa. Kertomuksen ja kerronnan mahdollisuudet opetustyössä tunnetaan tutkimuksen perusteella hyvin. Kertomus näyttäytyy myös hyvänä tunnetyön keinona. Esittelen tutkimuksessani tunteiden navigoinnin yhtenä tapana hahmottaa ja toteuttaa opettajan työhön liittyvää tunnetyötä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät kerronnallisia työmenetelmiä laajasti mutta eivät aina tunnista niitä. Tutkimus osoittaa, että opettajat hyötyisivät kertomisen ja kerronnallisten työtapojen lisäkoulutuksesta. Opettajille tulisi tutkimuksen perusteella tarjota myös mahdollisuuksia oman ammatillisen identiteettinsä refleктоivaan tarkasteluun työuransa varrella. Kerronnalliset työtavat tukevat tätä opettajan ammatillista identiteettityötä.

Asiasanat: kertominen, kerronnallisuus, kertomus, ammatillinen identiteetti, opettajaksi kasvaminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KERTOVA IHMINEN	8
2.1 Kerronnallisuus – olla ja ajatella	8
2.2 Tarinan ja kertomuksen määrittelyä	11
2.3 Kertomukset ja kerronnallisuus osana opettajan työtä	14
3 OPETTAJAN KERROTTU IDENTITEETTI	19
3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti	19
3.2 Kertova opettaja	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Kerronnallinen tutkimusote	26
5.3 Kerronnallisen haastattelun toteutus	29
5.4 Tutkimusaineiston analyysi	33
5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus	38
6 TULOKSET	42
6.1 Opettajien kertomukset	42
6.2 Kertovaksi opettajaksi kasvaminen	48
6.2.1 Lapsuuden taitavat kertojat	51
6.2.2 Kerronnallinen ajattelu mielen sisäisenä prosessina	53
6.2.3 Opettajan mallikertomukset ammatillisen identiteetin peilinä	54
6.2.4 Ammatillinen kasvu identiteettityön kuvaajana	56
6.2.5 Ammatillinen identiteetti – tulla itseksi opettajana	60
6.3 Kertomukset ja kerronnallisuus opetustyössä	64
6.3.1 Tunteiden navigointi opettajan tunnetyön kuvaajana	66
6.3.2 Kertominen kasvattamisen keinona	67

6.3.3 Kertomukset ja kerronnallisuus opettajien käytänteinä.....	69
6.3.4 Pedagoginen tieto ja kertominen.....	72
6.3.5 Kertominen osana oppimista.....	74
6.3.6 Lukemisen merkitys kertovien opettajien työssä.....	75
6.3.7 Henkilökohtaiset kertomukset yhteyden luojana.....	79
6.3.8 Kertominen lapsilähtöisyyden perustana	81
7 POHDINTA	83
7.1 Tutkimuksen arvioiva tarkastelu	83
7.2 Kertomukset ja kerronnallisuus opettajien kuvaamana.....	86
7.3 Kertovaksi opettajaksi kasvaminen.....	87
7.4 Jatkotutkimusta	88

1 JOHDANTO

Oli meneillään opetusharjoittelun palautekeskustelu, kun ohjaava lehtori haastoi opiskelijaryhmäämme kysymällä, mihin kertomisen merkitys on kadonnut luokanopettajan työstä. Kirjallisuudesta ja kertomuksista opetuksessa pitävänä tuo kysymys jäi vaivaamaan minua. Kysymys vei mukanaan ja sysäsi liikkeelle tämän pro gradu -tutkimuksen. Aivan tutkimuksen alussa ajattelin kerrontaa kapeasti työvälineenä. Nopeasti huomasin, että kyseessä on tärkeä osa opettajuutta.

Kertominen on yksi opettajan keskeisistä työkaluista. Monet kouluaikojen muistetuimmista opettajista ovat olleet taitavia kertojia. He ovat osanneet liittää opetukseensa kiinnostavia, jännittäviä ja kutkuttavia tarinoita. Silti opettajia ei valjasteta kertojiksi opettajankoulutuksessa. Yhteiskunnallisesti kerronta ja tarinat ovat kuitenkin arvossaan. Kertomusten keskeinen merkitys on ymmärretty esimerkiksi mainonnassa. Lisäksi kertomista arvostetaan myös muunlaisen vaikuttamisen muotona. Puhumisen ammattilaisista on kasvanut uusi värikäs ammattikunta – on mentoreita, motivaattoreita, cocheja, sparraajia, kouluttajia ja konsultteja.

Yhdysvaltalaisen Richard Wurmanin ideoimista TED-talkeista¹ on kasvanut ilmiö, jossa kerronnan avulla vaikuttaminen on valjastettu muiden muassa tieteen uusien ideoiden ja ajatusmallien levittämiseen. Innostavat videoidut puheet saavat kuulijansa innostumaan, liikuttumaan ja ymmärtämään vieraita ilmiöitä. Tarinat ja kerronta ovat läsnä lasten arjessa suuressa määrin. Television lastenohjelmat ovat saaneet rinnalleen uudenlaisia kerronnan muotoja. Sosiaaliseen mediaan jaetaan monenlaisia minikertomuksia. Videoita YouTube-palvelussa julkaisevat tubettajat tavoittavat lapsia ja nuoria yhä enemmän kertomalla arjestaan, harrastuksistaan ja työstään.

¹ TED (Technologic, Entertainment, Design) on vuodesta 1984 asti järjestetty konferenssi, jonka puhujina on eri tieteenalojen asiantuntijoita ja yhteiskunnallisia vaikuttajia. Parhaat puheet eli TED-talkit ovat videoina kaikkien saatavilla. Lähde: TED, <https://fi.wikipedia.org/wiki/TED>. Viitattu 21.9.2019

Koulumaailmassa asiantuntijatyötä tekevät opettajat ovat muutoksen keskellä. Opettajajohtoinen kertominen voi näyttäytyä vanhanaikaisena tapana opettaa ja oppia. Tämä näkyy osaltaan peruskoulun opetussuunnitelman piirrämissä opettajan ja oppilaan rooleissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opetussuunnitelmassa korostuu oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana. Opettajajohtoinen kertominen voikin teknisesti näyttää oppilaita passivoivalta tavalta opettaa. Taitava kertominen on kuitenkin vuorovaikutteista aktiivista toimintaa, jonka monivivahteisuutta pyrin myös tässä tutkimuksessa selvittämään. Kerronnan tapa ja kertomusten käyttö opetuksessa ovat hyvin yksilöllisiä piirteiltään, kuten viisi erilaista luokanopettajaa tutkimuksessa osoittavat. Tutkimuksessa puhutaan myöhemmin kerronnallisuudesta: laajemmasta tavasta ymmärtää kerronnallista tapaa ajatella, oppia, opettaa ja hahmottaa maailmaa.

Goodson (ks. Heikkinen & Syrjälä 2003, 7) kiteyttää hyvin opettajantutkimuksen tarpeen. Opettaminen on persoonallista toimintaa, ja siksi sen ymmärtäminen vaatii tietoa opettajasta ihmisenä (em.). Opettajan työn ja elämän tutkiminen antavat tietoa koulusta, oppimisesta ja yhteiskunnasta (Heikkinen & Syrjälä 2003). Opettajan tutkiminen vaatii huomioimaan myös ne tekijät, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan ja valintoihin. Opettajan henkilökohtainen elämä tuo opettajuuteen osansa esimerkiksi vanhemmuuden tai seksuaaliseen vähemmistöön kuulumisen näkökulmasta (Goodson & Sikes 2017, 74). Opettajan elämän ja työn ymmärtäminen nykyisyydessä vaatii myös niiden historiallisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden tietämistä, jotka vaikuttavat opettajan henkilökohtaisen kertomuksen rakentumiseen (Siivonen, Snellman & Isopahkala-Bouret 2013, 27).

Koulujen uudistustyössä ja kehittämisessä opettajien ääni saattaa jäädä usein huomioimatta. Opettajien elämänhistoriallinen tutkiminen avaisi koulujen kehittämistyölle tärkeän ja käytännöllisen näkökulman (Goodson 2003, 55). Tutkittaessa opettajaa on huomioitava ne sosiaaliset ja poliittiset ympäristöt,

joissa opettajien tarinat syntyvät sekä koulujen uudistusta koskevat käytänteet toteutetaan (Siivonen ym. 2013, 29). Tutkiessani opettajien kertomuksia kerto- vaksi opettajaksi kasvusta tarkastelen koulua myös yhteiskunnallisena institu- tiona. Opettajan eletty elämä ja ammatillinen identiteetti kietoutuvat tutkimuk- sessa erottamattomalla tavalla yhteen.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kerto- vaksi luokanopettajaksi kasvetaan. Tutkimuksessa pyrin kuvaamaan kerronnal- lisuuden yhteyttä luokanopettajan työn käytäntöihin ja opettajuuteen. Kerron- nallisina haastatteluina kerätyn aineiston kautta piirtyy kertomus kertovasta opettajasta, johon kuuluvat kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen ope- tustyössä sekä opettajan ammatillinen identiteetti. Opettajien kertomukset tar- joavat vastauksia siihen, onko kerronnalla sijaa koulussa ja onko edes olemassa opetusta ilman kertomusta.

2 KERTOVA IHMINEN

Ymmärtääkseen kertovaa opettajaa ja opettajien tuottamia kertomuksia itseltään, on tartuttava siihen, mistä kertomuksessa oikeastaan on kyse. Tässä luvussa selvitän tarinan, kertomuksen ja kerronnallisuuden käsitteitä. Useissa käyttämässäni lähteissä käytetään käsitettä narratiivisuus. Tässä tutkimuksessa käytän sanan vakiintunutta suomenkielistä käännettä kerronnallisuus (Heikkinen 2015, 150). Kertomus on laaja käsite, ja pyrin rajaamaan sen tämän tutkimuksen kannalta tarpeellisen tiiviiksi ideaksi. Tarinan ja kertomuksen yhteys tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä toimivaan kerronnallisuuteen on erottamaton. Kerronnallisuus on tässä tutkimuksessa sekä teoreettinen että filosofinen lähtökohta tutkimukselle. Päätän luvun katselmukseen siitä, mitä kerronta ja kerronnallisuus ovat luokanopettajan työssä.

2.1 Kerronnallisuus – olla ja ajatella

Ihminen on läpi historiansa kertonut tarinoita. Se erottaa ihmisen muista elävistä olennoista. (Fox 2006, 11.) Ennen kirjallista kulttuuria suullinen kertominen on ollut ihmisen keino tallentaa ja siirtää tietoa (Tuovinen 2000, 73). Ranke (1961) kuvaa ihmisen inhimillistä tarvetta kertoa tarinoita käsitteellä *homo narrans*, kertova ihminen. Myös Fisherin (1987) mukaan ihminen on perusluonteeltaan tarinankertoja. Aaltonen ja Leimumäki (2010, 125) toteavat kertomisen olevan ”elämän ja olemassaolon ymmärtämistä, tulkintaa ja välittämistä”. Tuovinen (2000, 73) katsoo, että kertominen selittyy ihmisen tarpeella luoda järjestystä ympäröivään maailmaan.

Ennen kirjoitustaitoa sosiaalisen tiedon yhä monimutkaistuessa laulu- ja runomuotoiset kerronnan keinot toimivat tehokkaasti muistamisen apuna (Tuovinen 2000, 73). Kerronnan muoto auttoi järjestämään tietoa sekä välittä-

mään sitä ja kokemuksia eteenpäin (em.). Brunerin (1987, 12) mukaan eletyn elämän esittämiselle ei ole edes muuta mahdollista esitystapaa kuin kertomus.

Toisenlaisen ajatuksen tuo filosofi Strawson (2004), joka kritisoi ajatusta siitä, että ihminen näkisi, eläisi ja kokisi maailmaa kertomusten kautta. Strawsonin kritiikki kerrontaa kohtaan sisältää huolen siitä, että kertomalla itsesämme kadotamme totuudellisuuden omista kokemuksistamme, todellisesta sisimmästämme. (Strawson 2004, 428.)

Nykyisin asioiden järjestäminen ajalliseen muotoon on ihmiselle mahdollista monin keinoin (vrt. Bruner 1987, 12). Silti mikään muu tapa ei pysty tallentamaan elettyä elämää ja sisällyttää siihen liittyviä tunteita ajalliseen muotoon samalla tavalla kuin kertomus (Bruner 1987, 12). Kertomuksen muoto on näin ollut ihmisen keino käsitellä ja siirtää tietoa sukupolvelta toiselle sekä tapa hallita ajallisuutta ja käsitystä maailmasta (vrt. Tuovinen 2000, 72-73).

Kertominen on kommunikointia, jota tehdään kokemusten välittämiseksi (Hyvärinen 2006, 8). Kertoessamme selitämme, valitamme, tiedotamme, varoitamme, kasvatamme ja opetamme (vrt. em.). Toisinaan kerromme jäsentääksemme itsellemme kerrottua asiaa tai keventääksemme mieltämme (ks. Hänninen 2018, 163). Kertomukset ovat välineitä, joilla pyritään toivottuihin päämääriin. Niillä voi olla myös tiedostamattomia motiiveja. (Syrjälä 2003, 175.)

Kertomisen voima on sen mahdollisuudessa välittää kokemuksia ja tapahtumia, joihin kuulija voi eläytyä. Mikkosen (2016, 66) sanoin: ”Kertomuksen keskeinen viehätys on sen kyvyssä sisällyttää itseensä tunteellisia ja tekoihin liittyviä merkityksiä sekä yhdistää nämä toiminnan, toimijan, päämäärään”. Ymmärrän, että kertomisella on tästä syystä luontainen yhteys myös opetustyöhön.

Kertomus ei koskaan ole puhtaasti subjektiivinen. Kertomukset raottavat kyllä näkymän kertojan kokemusmaailmaan, vaikka kertomukset itsessään ovat aina kulttuurisesti jäsentyneitä. (Hyvärinen 2006, 3.) Niinpä omista kokemuksista kerrotaan jaettujen mallien ja perinteiden mukaisesti. Hyvärinen (em.) ni-

mittää näitä malleja kulttuurisiksi käsikirjoituksiksi, skripteiksi. Hänninen (2002) puolestaan toteaa tarinan olevan abstraktio, jota voidaan soveltaa erilaisiin sisältöihin. Hännisen (2002, 20) mukaan kaikkien tunteman Tuhkimo-tarinan fiktiiviset tapahtumat voivat muodostaa uusia merkityksiä mitä erilaisimmissa käyttöyhteyksissä ja esityksissä.

Hyvärisen (2006) mukaan on liioiteltua ajatella kertomusten olevan suora yhteys kertojan sisäiseen maailmaan. Kertominen on yksilöllisimmilläänkin kulttuurisesti jäsentynyttä, ja siihen sisältyy kulttuurin muovaamia malleja, perinteitä ja muotoja (Hyvärinen 2006, 3). Kertomukset toimivat kyllä kokemusten välittäjinä, mutta niiden yksilöllinen merkitys on mahdollista tavoittaa vain tarkastelemalla kertomuksen ”sosiaalisesti jaettu kerroksia” (Hyvärinen 2006, 3). On tärkeää huomata, ettei kerronta ole suora näkymä kertojan henkilökohtaiseen kokemukseen (Siivonen, Snellman & Isopahkala-Bouret 2013). Kokemus on aina Siivosen ym. (2013, 27) sanoin mahdoton tavoittaa – ”kerrottuna se on jo toinen”.

Heikkisen (2003) mukaan kertomukset ovat ihmisen tapa ymmärtää ja tulkita elämää sekä rakentaa omaa identiteettiä. Kertomukset ovat olleet ihmiselle myös selviytymiskeino (vrt. Tuovinen 2000, 72-73). Kertomusten avulla ymmärrämme menneisyyttä ja suuntaamme myös tulevaisuuteen (Syrjälä 2008, 175). Kerronnallisuus on ihmisen tapa olla olemassa (Heikkinen 2003, 103) ja tapa ajatella (Smith 2004, 192).

Nämä näkemykset pohjaavat pitkälti Brunerin (ks. Tolska 2001, 162) esittämään kerronnalliseen periaatteeseen. Sen mukaan ihmisellä on malli kerronnalliseen ajatteluun ja merkitysten muodostamiseen. Kerronnallinen ajattelu selittää ihmisen taipumusta rakentaa käsitystä itsestä ja maailmasta kertomuksen muotoon. (ks. Tolska 2001, 162.) Heikkisen (2003, 186) mukaan rakennammekin identiteettiämme, sitä keitä olemme, kertomusten kautta joka päivä.

Yksi tapa hahmottaa kertomusten merkitystä on Hännisen (1999) väitöskirjassaan kehittämä tarinallisen kiertokulun teoria. Siinä Hänninen pu-

huu elämän, kertomuksen ja ajattelun välisestä suhteesta. Tarinallisessa kierto-
kulussa ihmisen oma *sisäinen tarina* rakentuu vuorovaikutuksessa *draaman* ja
kertomuksen kanssa tilanteen ja sosiaalisen tarinavarannon säätelijänä. Sisäi-
nen tarina käsitteenä viittaa mielen sisäiseen prosessiin, jonka avulla tulkitaan
omaa elämää. Tähän tarinaan vaikuttavat ihmisen tilanne (tilanne) ja ihmisen
omaksumat kulttuuriset kerronnan muodot. (Hänninen 1999, 20-21.)

Kerronnallisuus liittyy erilaisiin toimintamalleihin kulttuuristen käsikirjoi-
tusten muodossa (Hyvärinen 2006, 3). Hyvärinen (em.) nimittää näitä toimin-
tamalleja skripteiksi. Miettinen (2006) kertoi väitöstudiumissaan kuolemasta
kerrottavan usein skriptien kautta. Henkilökohtaisesta surusta kerrottiin nojau-
tuen kulttuurisiin tarinamalleihin (Miettinen 2006, 144-145).

2.2 Tarinan ja kertomuksen määrittelyä

Kertomus ja tarina ovat käsitteinä hyvin tuttuja. Usein ne myös mielletään sa-
noina toistensa synonyymeiksi (Heikkinen 2014, 151). Sama pätee myös käsit-
teiden englanninkielisiin käännöksiin narrative (kertomus) ja story (tarina)
(Abbott 2009, 18). Sanojen laajat käyttötavat voivat vaatia tarkentamista. Jo ker-
toa-sana voi johdattaa harhaan, sillä kaikki se, mitä kerrotaan ei ole kertomusta
(Hyvärinen 2004, 5). Toisaalta laajimmillaan kertomukseksi on tulkittu koko
ihmiselämä (ks. Mikkonen 2016, 60).

Hännisen (2014) esimerkki Tuhkimo-sadusta kuvaa tarinan muodostumis-
ta. Tuhkimon tarina palauttaa mieleemme ketjun tapahtumia ja henkilöitä –
paha äiti- ja sisarpuolet, pelastava prinssi, lasinen kenkä – jotka mielessämme
saavat merkitysrakenteen, jota kutsutaan tarinaksi (Hänninen 2014, 169). Tari-
noiden materiaalina ovat ajassa etenevät tapahtumien sarjat. Näistä tapahtu-
mista syntyvä tulkinta on itse tarina. Tätä tulkintaa ohjaavat myös kulttuurim-
me tarinamallit. Tarinallinen tulkinta liittää tapahtumat yhteen valikoiden tari-

nan kannalta oleelliset seikat sekä ajallisen rakenteen muodostaen näin tarinalle juonen. (Hänninen 2014, 169-170.)

Syy tapahtumien valikointiin ja juonen tulkinnalliseen muodostamiseen on käytännöllinen (vrt. Torkki 2015, 19). Kirjassaan *Tarinan valta* Torkki (2015) käyttää esimerkkinä lomalta palaavaa henkilöä, jota pyydetään kertomaan, kuinka loma sujui. Kuulija pitkästyisi, jos saisi kuulla luettelomaisen sarjan kaikesta lomalla tapahtuneesta. Sen sijaan kertoja alkaa muodostaa tapahtumista tarinaa, johon saattaa valikoitua tärkeitä, hauskoja tai yllättäviä käänteitä sen mukaan, minkälaisia tunteita kertoja lomatarinaansa haluaakaan liittää. (Torkki 2015, 19)

Kertomusta ja tarinaa on mahdotonta irrottaa toisistaan. Esitettyinä jollakin havaittavalla keinolla tarina on kertomus; ilman tarinaa ei siis olisi kertomusta (Heikkinen 2018, 146). Tarina ja siinä olevien tapahtumien kulku voitaisiin kuitenkin kertoa monella tavoin. Kertomuksen vastaanottaja eli kertomuksen kuulija tai kokija kutsutaan osallistumaan kertojan kokemuksiin ja liittymään kertojan tarinaan (Syrjälä 2003, 175). Juuri siksi kertoessamme pyrimme saamaan vastaanottajan eläytymään dramatisoituihin tai kuvattuihin tapahtumiin liittämällä kertomuksiin tunteita ja kokemuksia (Hänninen 2018, 163). Kertomus ei siten ole ainoastaan luettelo peräkkäisistä tapahtumista Torkin (2015, 19) kuvaaman lomamatkaesimerkin mukaisesti vaan tarinan väritetty, muotoiltu ja järjestetty esitys siinä olevista tapahtumista ja henkilöistä tietystä näkökulmasta. Kertomus antaa tarinalle muodon ja rakenteen sekä arvioivan ja tunnepitoisen merkityksen asioihin, joista tarina kertoo (Goldie 2012, 2).

Abbottin mukaan (2008) tarinan ja kertomuksen suhdetta ei kuitenkaan riitä kuvaamaan vielä toteamus siitä, että kertomus olisi ainoastaan esitys tarinasta ja siihen liitetyistä tapahtumista. Kertomus pitää sisällään tarinan eli tapahtumien kulun kertojan tulkitsemana sekä kerronnallisen diskurssin (Abbott 2008, 19). Käytän seuraavassa Heikkisen (2018) suomennoksia Abbottin tekstistä (Heikkinen 2018, 148). Tarina koostuu tapahtumista eli teoista ja sattumuksis-

ta sekä olevaisista eli tarinan henkilöistä ja tapahtumapaikoista. Kerronnallinen diskurssi taas käsittää kaikki ne monimuotoiset kerronnan kulttuuriset ja historialliset käytänteet, joilla tarina voidaan tehdä eläväksi ja olevaksi. Kerronnan muoto eli kerronnallinen diskurssi voi olla esimerkiksi kirja, graffiti tai facebook-päivitys. (Heikkinen 2018, 148.) Havahduttava huomio tarinan ja kerronnallisen diskurssin suhteen on, ettemme voi koskaan nähdä tarinaa suoraan, vaan koemme sen aina kerronnallisen diskurssin kautta (Abbott 2008, 20).

Kertomuksen levittäytyminen ja venyminen jopa koko elämää ja olemistamme selittäväksi käsitteeksi on herättänyt myös kritiikkiä (Strawson 2004; ks. myös Hyvärinen 2006; Tammi 2009; Mikkonen 2016). Käsitteen kevyt käyttötapana on Mikkosen (2016, 60) sanoin aiheuttanut tutkijoiden parissa kertomuksen ”merkitysinflaation”. Kertomuksen selitysvoima nähdään riskiksi, jossa kadotaan kertomuksen ainutlaatuisuus (em.). Kertomuksen laajan käsitteen määrittelyn tueksi olen valinnut Tammen (2009) artikkelin Kertomusta vastaan (”Ikävä tarina”). Tammi on koonnut yhteen kertomuksen määrittelylle neljä vakiintunutta kategorista näkökulmaa.

Ensiksi näkökulma kertomuksesta esitysmuotona nojaa kertomuksen määrittelyyn tekstuaalisten piirteiden näkökulmasta. Näin ollen kertomus voitaisiin määrittellä esimerkiksi niin, että siitä voidaan löytää tietynlainen tekstuaalinen rakenne tai että kertomus sisältää tietynlaisia peräkkäisiä, toisistaan riippuvaisia tapahtumia. Toiseksi kertomuksen määrittely puheaktin näkökulmasta tarkastelee kertomusta toimintana: on täytynyt tapahtua jotakin, jotta siitä voidaan kertoa. Kolmanneksi kognitiivisen skeeman näkökulmasta kertomus on jotain, mitä lukija, kokija tai tutkija kerronnallistaa. Kertomus syntyy näin olleen lukijan tai kokijan kokemuksena. Viimeisenä näkökulmana kertomus on selviytymisstrategia, joka tarjoaa mahdollisuuden järjestellä ja hallita ajallisia tapahtumia loogisesti etenevällä tavalla. (Tammi 2009, 142-146.)

Neljän vakiintuneen näkökulman (Tammi 2009) käyttäminen auttaa kertomuksen kuvaamista ja tutkimista. Tutkiessani kertovaksi opettajaksi kasva-

mista käytän Tammen neljää näkökulmaa seuraavasti. Kertomuksia tutkittaessa ja analysoitaessa on ensiksi kiinnitettävä huomio opettajien kertomusten tekstuaaliseen rakenteeseen. Pyrin löytämään kertomuksen ”punaisen langan” analysointityössä teemoittelemalla kertomuksia. Toiseksi opettajien haastattelukertomuksien pyytäminen sisältää jo itsessään retorisen ulottuvuuden. Kertomuksilla on tutkimuksellinen tarkoitus, ja lähtökohtaisesti opettajat ovat asettuneet kertomaan oman tarinansa pyynnöstäni juuri tutkimustarkoitusta varten. Kolmanneksi ymmärrän tutkimuksen analysointityön ja kertomusten merkitystasojen tulkinnan kerronnallistamiseksi; kerrottu muotoutuu kertomukseksi tutkijan työssä. Neljänneksi kertomus tarjoaa opettajille mahdollisuuden järjestää ja hallita omaa opettajuuttaan ajallisena prosessina. Opettajien kertomukset eivät ole ainoastaan tutkimusmateriaaliksi tuotettuja kertomuksia, vaan opettajien kertomista itselleen: oman tarinan uudelleenkerrota. Myöhemmin tässä tutkimuksessa puhutaan myös kertomuksen käytännöllisestä merkityksestä kertojille itselleen identiteetin rakentumisen näkökulmasta.

Kertomuksen pohdinta on hyödyllistä määriteltäessä kertomuksen rajoja tämän tutkimuksen kannalta. Tammea (2006, 141) mukaillen: emme mahda poikkitieteellisyydelle kertomusten kohdalla mitään, sillä teoreettisena käsitteenä kertomus on ujuttautunut kaikkialle tutkimukseen. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat tarjoavat erilaisia käsityksiä kertomuksesta ja kerronnasta.

2.3 Kertomukset ja kerronnallisuus osana opettajan työtä

Kertomiseen on läpi historian kuulunut kasvatuksellinen ulottuvuus (Fox 2006, 11). Syrjälän (2008) mukaan kertominen kiinnittyy opettajan työhön merkittäväällä tavalla. Taitavasti kertovat opettajat ovat osanneet liittää kertomuksiin opetukselliset asiat ja ilmiöt. Nämä kertojat ovat usein olleet kouluaikojen mielempainuvimpia opettajia. (Syrjälä 2008, 174.)

Butcher (2006, 206) kuvaa kertomusten käyttämisen opetuksessa luovan yhteyden opettajan ja oppijan välille. Kertominen koululuokassa vaatii herkkyyttä huomioida kertomisen tilanne ja kertomuksen kuulijat. Kun opettaja käyttää kertovaa opetusmenetelmää, hän osoittaa samalla lapsille näiden sensitiivistä ymmärtämistä. (Fox 2006, 11.) Luumi (2006, 30) kirjoittaa elävän kertomisen herättävän lapsessa kokemuksen tulla puhutelluksi henkilökohtaisella tasolla. Kertominen mahdollistaa eläytymisen ja myötäelämisen kokemuksen sekä tunteen kuulumisesta itsekin osaksi kertomusta (em.). Näistä lähtökohdista voidaan katsoa, että kertomusten käyttäminen on lapsilähtöinen opetuksellinen menetelmä.

Foxin (2006, 15) mukaan kertomukset ovat luonteeltaan inklusiivisia. Kertominen mahdollistaa monella eri tieto- ja taitotasolla tapahtuvan työskentelyn, ja se soveltuu eri-ikäisten ja eritasoisten oppijoiden kohtaamiseen (Fox 2006, 14-15). Shaw ym. (1998) toteavat kertomusten painuvan mieleen paremmin kuin tekstit, jotka eivät ole kertomuksen muodossa. Shawn ym. (1998) ajatus herättää pohtimaan, kuinka paljon kouluissa hyödynnetään kertomuksen muotoa tiedon lähteenä.

Yksi tapa selittää kertomuksen yhteyttä oppimiseen on Brunerin (ks. Tolska 2002, 162) kerronnallinen periaate (katso myös luku 2.1.). Brunerin teorian mukaan ihmisellä on kerronnallinen "ajattelun ja merkitysten muodostamisen malli". Tämä kerronnallinen ajattelu on jatkuvasti käytössämme, ja sillä tavoin sitä on jo mahdotonta erottaa koulusta ja oppimisesta (vrt. Tolska 2002, 162). Bruner (ks. em.) toteaa, että kerronnallisen ajattelun käyttö on ihmiselle niin arkipäiväistä, että emme edes huomaa sitä tai ole siitä tietoisia. Bruner esittää, että kerronnallista ajattelua voidaan herätellä koulussa. Esimerkiksi vastakohtaisuuden menetelmässä ideana on todentaa harjoituksella se, että kaksi henkilöä näkee samojen asioiden tapahtumista erilaiset tarinat. (ks. Tolska 2002, 168.) On kiinnostavaa huomata, että Brunerin (vrt. em.) ehdottama kerronnallisen ajatte-

lun herättely sopii osaksi peruskoulun opetussuunnitelman laaja-alaisia tavoitteita:

”Oppilaita ohjataan huomaamaan asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja keskinäisiä yhteyksiä. Heitä kannustetaan kuuntelemaan toisten näkemyksiä ja samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla [...]” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Kerronnallinen ajattelu on käytössämme myös työskennellessämme yhteistyössä muiden kanssa (vrt. Kangas, Kultima ja Ruokamo 2011, 80). Kangas ym. (2011, 80) havaitsivat tutkimuksessaan, että lapset jakavat kerronnallista ajattelua toistensa kanssa luovissa oppimisprosesseissaan. Tutkimustilanteessa lapset kommunikoivat ja käyttivät mielikuvitusta työskennellessään yhdessä sekä rakentaessaan yhdessä kertomuksia ja tietoa (em.).

Kankaan ym. (2011) tutkimuksesta tärkeänä havaintona nousee myös aikuisen rooli kerronnallisessa oppimisprosessissa. Aikuisen sensitiivinen rooli on pysytellä taustalla, mutta olla tarvittaessa lähellä osallistumassa keskusteluun ja toimintoihin. Aikuinen on kuitenkin merkittävässä roolissa ollessaan prosessin ohjaaja, johdattelija, innostaja ja motivoija. (Kangas, Kultima ja Ruokamo 2011, 80.)

Rantala (2014) selvitti väitöstutkimuksessaan kerronnallisuutta musiikkikasvatuksessa ja musiikkileikkikoulupedagogiikassa. Kerronnallisuus näyttäytyi Rantalan (2014, 232) tutkimuksessa opetuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana, jossa kerronnalliset elementit ja kertomukset toimivat yhteydenlujan lapsen omaan kokemus- ja elämismaailmaan. Rantalan (2014, 232) tutkimuksen perusteella lapset näyttivät eläytyvän kertomuksiin samalla tavoin kuin leikkiin ”pitäen niitä heidän omina maailmoinaan”.

Yrjänäinen & Ropo (2013, 16) kuvaavat omakohtaisten merkitysten luomista opetettavista ilmiöistä ja asioista kerronnallisena oppimisena. Opiskelu on Yrjänäisen & Ropon (em.) mukaan kerronnallinen prosessi, jossa risteävät opettajan ja opiskelijoiden omat sekä jaetut kokemukset ja kertomukset. Oppilaille on itsellään jo monista koulussa opittavista ilmiöistä elettyyn elämään pe-

rustuvia esiymmärryksiä. Koulussa oppilaiden erilaisille esiymmärryksille tarjotaan selityksiä opettajan ohjaamassa oppimisprosessissa. Opetustilanteessa ilmiötä käsitteellistetään, luokitellaan ja testataan sekä kielennetään oppilaiden kesken ryhmänä. Oman kertomuksen muodostaminen opiskeltavasta ilmiöstä vaatii merkityksien liittämistä yhteen. Oppilaan yksilöllinen oppiminen on lopulta tulosta omien merkitysten muodostamisesta suhteessa muihin ja omiin kokemuksiin elämästä. Opiskelun tarkoituksena on luoda merkityksiä erilaisista asioista ja ilmiöistä sekä liittää näitä merkityksiä ”sisäisiksi kertomuksiksi”. (Ropo & Yrjänäinen 2013, 27-28.)

Lasten tuottamien kertomusten tutkiminen on vielä melko tuore tutkimuksen aihe (Rantala 2014, 232). Kertomusten rakentamista voitaisiin koulussa myös tukea. Bruner (ks. Tolska 2002) nimeää kaksi tapaa: oppilaan tulee tuntee oman kulttuurinsa kertomuksia, historiaa, myyttejä ja kansantarinoita sekä käyttää aktiivisesti mielikuvitustaan. (ks. Tolska 2002, 162-163.) Yrjänäinen ja Ropo (2013) toteavat merkitysten kielentämisen olevan kertomuksen rakentamisen edellytys. Tämä vaatii kykyä käyttää käsitteitä sekä ymmärtää niiden välisiä suhteita (Ropo ja Yrjänäinen 2013, 28). Rantalan (2014, 232) mukaan lapsilla kerronnallinen ymmärrys ja kyky tuottaa kertomuksia on kuitenkin jo pitkälle kehittyneitä. Aikuisen suunnitteleman pedagogiikan vieminen lapsen maailmaan mahdollistaa oppimisen ja oppilaan aidon kohtaamisen (vrt. Rantala 2014, 232).

Rantalan (2014) tutkimuksessa kertomuksen tehtävä näyttäytyi kolmesta näkökulmasta (ks. Rantala 2014, 232). Ensiksi kertomusten avulla lapsi muodostaa omia käsityksiään opittavasta asiasta henkilökohtaisten kokemustensa kautta. Toiseksi kertomusten avulla muodostetaan käsitystä itsestä sekä rakennetaan omaa identiteettiä. Kolmanneksi kertomukset mahdollistavat tulemisen osaksi yhteisöä. (Rantala 2014, 232-233.) Nämä kolme näkökulmaa voi nähdä myös laajasti kerronnallista oppimista kuvaavina (vrt. Yrjänäinen & Repo 2013).

Yrjänäinen ja Repo (2013) kuvaavat oppimista ja opettamista kerronnallisena kontekstina. Koulua voidaan tarkastella myös Nikkasen (2014) tapaan laajana kerronnallisena ympäristönä. Nikkasen (2014, 6) väitöstutkimuksen mukaan koulujen juhla- ja musiikkiesitykset ilmentävät ”performatiivisena tarinana” koulujen arvoja ja sosiaalisia suhteita. Juhlat ja musiikkiesitykset koulussa voivat kerronnallisesti tarkasteltuna tarjota välineen koulujen toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen (em.). Nikkanen (2010) puhuu myös ”tarinallisesta toimintakulttuurista”. Koulun tarkasteleminen laajana kerronnallisena kontekstina voisi tarjota mahdollisuuden kielentää koulun yhteisöllisesti rakentuneita merkityksiä ja arvioida niitä uudelleen (vrt. Nikkanen 2010; Yrjänäinen ja Repo 2013).

3 OPETTAJAN KERROTTU IDENTITEETTI

3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajan ammatillinen identiteetti kuvaa laajasti ja monitasoisesti opettajan ja opetustyön välistä suhdetta (vrt. Eteläpelto 2007, 90). Siinä kietoutuvat yhteen opetustyön yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksittäisen opettajan muodostamat yksilölliset merkitykset ja käsitykset omasta työstään (Eteläpelto 2007, 90). Näistä lähtökohdista opettajan ammatillisen identiteetin voi katsoa rakentuvan jatkuvasti. Itsekin tulevana opettajana rakennan ammatti-identiteettiäni lukuisista konteksteista muiden muassa ammatinvaihtajana, opettajaksi opiskelijana ja kouluikäisten lasten vanhempana. Käytän tässä yhteydessä käsitettä *ammattillinen identiteetti* ammatti-identiteetin ja työidentiteetin sijaan.

Identiteetti (vrt. Erikson 1968, Mead 1934) on nykykäsityksen mukaan dynaaminen ja elämän aikana kehittyvä (Eteläpelto 2007, 108). Ymmärrän, että yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutus muokkaavat identiteettiä (vrt. Eteläpelto 2007, 98). Opettajan ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin eroa on vaikea määrittää (Day, Kington, Stobart, Sammons 2006, 603). Viime aikoina monissa opettajatutkimuksissa on puhuttu elinikäisestä kasvusta, joka liittyy oman identiteetin jatkuvaan uudelleenmuotoutumiseen (Erkkilä & Mäkelä 2003, 61).

Opettajan ammatillinen identiteetti on noussut omaksi tutkimuksenkohteeksi 80-luvun lopulta lähtien (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000, 750). Beijaard, Meijer & Verloop (2004) analysoivat katsausartikkelissaan tutkimuksia koskien opettajien ammatillista identiteettiä ja havaitsivat niissä kolme toisistaan erottuvaa tutkimusnäkökulmaa. Tutkimusta opettajien ammatillisesta identiteetistä on heidän mukaansa tehty keskittyen (i) opettajan ammatillisen identiteetin muutokseen, (ii) opettajan ammatillisten identiteettien piirteisiin

sekä (iii) opettajan ammatilliseen identiteettiin opettajan itsensä kertomina (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 108-109).

Beijaardin ym. (2004) tutkimustyö antaa vankan teoreettisen viitekehyksen opettajan ammatilliselle identiteetille. Beijaard kumppaneineen erotti opettajien ammatillisen identiteetin tutkimuksista neljä yhtenevää teemaa, jotka ovat keskeisiä kuvattaessa opettajan ammatillista identiteettiä (Beijaard, Meijer, Verloop 2004, 122-123).

Ensiksi ammatillinen identiteetti on jatkuva dynaaminen prosessi. Toiseksi ammatillinen identiteetti sisältää sekä persoonan että kontekstin. Opettajan kohdalla näitä identiteetin konteksteja ovat muiden muassa opettajayhteisö ja koulu yhteiskunnallisena instituutiona. Kolmanneksi opettajan ammatillinen identiteetti sisältää alaidentiteettejä (eng. sub-identities), jotka voivat olla keskenään harmoniassa tai ristiriidassa. Neljänneksi opettajan ammatilliseen identiteettiin sisältyy toimijuus eli opettajan aktiivinen rooli oman ammatillisen identiteetinsä rakentajana. (Beijaard, Meijer, Verloop 2004, 122-123.)

Ammatillisen identiteetin dynaamisuus tarkoittaa, että ammatilliset identiteetit muuttuvat elämänsä aikana. Ne eivät ole ajallisesti pysyviä. (Eteläpelto 2007, 108.) Eteläpeltoa (2007) mukaillen: nuoren opettajan pyrkimyksenä voi usein olla laaja-alainen moniosajaan identiteetti. Opettajan varttuessa ammatillinen identiteetti usein tarkentuu ja syvenee kapeammalle osaamisalueelle (Eteläpelto 2007, 108).

Työhön sosiaalistuminen ja työssä oppiminen muokkaavat ammatillista identiteettiä. Osallisuus työyhteisössä, tehtävien hoitaminen sekä normien ja arvojen sisäistäminen vaikuttavat ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. (Eteläpelto 2007, 107.) Nykyisen opetussuunnitelman myötä yhteisopettajuus opetusmenetelmänä on tullut suosituksi. On tärkeää huomata, että tämä edellyttää kollektiivista identiteettityötä. Siinä osallisuuden, jäsenyyden ja vuorovaikutuksen kehittyminen ovat keskeisiä tekijöitä (vrt. Eteläpelto 2007, 107).

Eteläpelto (Eteläpelto 2007, 107) korostaa, että yhteiset identiteetit rakentuvat yhteisöllisesti ”kuulumisen tunteelle”.

Opettajan tunteet ovat vahvasti sidoksissa opettajan ammatilliseen identiteettiin. Zembylasin (2003) mukaan koulu instituutiona muovaa opettajien käsitystä siitä, minkälaiset tunteet ovat soveliaita opettajalle tuntea yleensä tai luokkatilanteessa (Zembylas 2003, 119-120). Tunteisiin liittyvistä normeista, Zembylasin (2003) sanoin tunnesäännöt (eng. emotional rules), määrittelevät sitä, mitä opettajan on tehtävä mukautuakseen opettajan roolia koskeviin odotuksiin. Jos opettaja kokee tunnesäännöt tukahduttavina, se voi johtaa opettajan negatiivisiin tunteisiin. Niinpä opettaja voi tarvita tukea omien tunteidensa käsittelyssä. Ristiriitainen kokemus henkilökohtaisesta identiteetistä suhteessa opettajan ammatilliseen identiteettiin voi johtaa kokemukseen epäonnistumisesta opettajana. (Zembylas 2003, 120-124.)

Tunteiden merkitys koulun kontekstissa ei rajoitu ainoastaan opettajaan suhteessa koulun normeihin ja koulun yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Opettajan työn katsotaan mm. Isenbargerin ja Zembylasin (2006, 120-124) mukaan olevan tunnetyötä. Tunnetyö (eng. emotional labour) käsitteenä kuvaa työtä, jossa työntekijän on hallittava omien tunteidensa ilmaisua ja jaettuja tunteita (Hochschild 1983, 6-7). Ahola, Lanas & Hämäläinen (2017, 3) toteavat opettajan tunnetyön tapahtuvan kouluarjen sosiaalisissa kohtaamisissa. Opettajan tunnetyö ei tarkoita siis ainoastaan tunteiden käsittelyä vaan myös tunteiden kanssa työskentelyä. Oppilaiden kohtaamisissa tiedostetulla tunnetyöllä voidaan vaikuttaa esimerkiksi kouluviihtyvyyteen. Tunteiden navigointi kuvaa käsitteenä tiedostettua tunnetyötä, jossa tunteita ohjataan toivottuun suuntaan, mutta myös ennakoidaan, tunnustetaan ja tunnustetaan. (Ahola ym. 2017, 3, 5)

Opettajan ammatillisen identiteetin näkökulmasta on tärkeitä tiedostaa tunnetyö opettajan työn yhtenä ulottuvuutena. Yhtä tärkeää on tiedostaa koulussa kohdattavien tunteiden laaja alkuperä. (vrt. Ahola ym. 2017, 5.) Yhteiskunnallisena instituutiona koulussa ilmenevät ja kohdattavat tunteet heijastele-

vat suoraan ympäröivää yhteiskuntaa. Koulussa kohdattavat tunteet muodostuvat täten yhteisöllisesti koulun arjen eri tilanteissa, mutta samanaikaisesti niihin heijastuu tunteiden yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti. (Ahola ym. 2017, 5.)

Eteläpelto (2007) esittelee artikkelissaan laajan työidentiteettejä koskevan hankkeen tutkimustuloksia. Hankkeen tutkimustuloksista erottui kolme työidentiteettityyppiä: sopeutuva identiteetti, uudelleen itsensä määrittelevä identiteetti, pysyvä tai vakaa identiteetti (Eteläpelto 2007, 113). Eteläpellon (2007, 113) mukaan tarvittaisiin opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen jatkuvaa ohjausta, tukea ja täydennyskoulutusta.

Erkkilän ja Mäkelän (2003, 61) mukaan opettajakoulutuksen merkitys opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisessa on keskeinen. Opettajakoulutuksen tulisikin tarjota opettajaksi opiskeleville mahdollisuuksia oman ammatillisen identiteetin prosessoimiseen (Erkkilä & Mäkelä 2003, 62). Anspal, Elsen Schmidt ja Löfstöm (2011, 212) selvittivät tutkimuksessaan aloittelevien opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä opettajakoulutuksen aikana. He havaitsivat, että opettajan ammatillisen identiteetin kehitys tapahtuu monivaiheisesti (2012, 197). Usein koulutuksen alussa opettajaopiskelijat pohtivat sitä, kuka minä olen. Myöhemmin pohdinta laajenee kohti oppilaiden oppimistä. (Anspal ym. 2012, 212.) Olisi tärkeää, että opettajakouluttajat auttaisivat opettajaopiskelijoita löytämään omia vahvuuksiaan ja menettelytapoja selvittää opetustyöhön liittyvistä haasteista (Anspal ym. 2012, 197).

3.2 Kertova opettaja

Kertova opettaja kuvaa tässä tutkimuksessa opettajaa *kertojana opetustyössä* sekä *kertojana itsestään opettajana*. Opettajan työhön liittyvissä keskusteluissa on nostettu esille opettamisen arkeen liittyvä ihmissuhdetyö. Monet opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä ja työskentelevät yhä tiiviimmin keskenään. (ks.

Opettaja 30.8.2019, 16.) Uiton (ks. em.) mukaan on tärkeää ymmärtää, että opettaja on jatkuvasti suhteissa toisiin. Syrjälän (2008, 174) mukaan tämä suhteissa toimiminen ja kohtaaminen on opettajan työlle keskeistä. Kohtaamiset muiden muassa oppilaiden, kollegoiden, vanhempien ja eri alojen ammattilaisten kanssa kuuluvat opettajan arkipäiväiseen työhön. Näissä suhteissa syntyvät myös tunteet, joiden merkitystä opettajan työssä ymmärretään kasvavassa määrin (ks. Opettaja 30.8.2019, 16).

Kerronnallisuus voi mahdollistaa opettajan tunteiden käsittelyn (vrt. Syrjälä 2008). Syrjälän mukaan (2008, 176-177) opettajien kertomukset antavat tietoa opettajana toimimisesta ja tarjoavat työvälineen ammatilliselle kasvulle. Kertominen itsestä opettajana vahvistaa ja avaa uusia näkökulmia omaan työhön. Tarvitaan vain sopiva hetki ja mahdollisuus kertoa. (Syrjälä 2008, 177.) Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä ilmiö todentui itsellenikin. Osa opettajista koki omasta opettajuudestaan kertomisen tarjonnan mahdollisuuden pohdita omaa opettajaksi kasvuaan ensimmäistä kertaa. Kertominen tarjosi tilaisuuden Syrjälän (2008) kuvaamalla tavalla reflektoida itseä opettajana.

Opettajien kertomukset antavat tietoa mutta heijastelevat myös käsityksiämme opettajista kulttuuristen tarinamallien kautta (vrt. Syrjälä 2003, 13-14). Opettajien kertoessa itsestään kertomukset ovat samanaikaisesti yksilöllisiä ja kulttuuristen mallien mukaan rakentuneita (Syrjälä 2008, 177). Nämä opettajia koskevat kulttuuriset tarinamallit elävät Syrjälän (2003, 15) mukaan vahvoina. Opettajien kertomukset ilmentävät esimerkiksi opettajiin liittyviä stereotyyppioita ja ammattiin liittyviä leimoja (Syrjälä 2003, 13-19). Kertomukset eivät kuitenkaan ainoastaan sivua näitä tarinamalleja vaan tarjoavat mahdollisuuden vapautua tarinan kahleista ja lisätä omaa ymmärrystä itsestä opettajana (Syrjälä 2003, 14).

Kertomusten tutkiminen tässä työssä sisältää ajatuksen siitä, että opettajien kertomia tarinoita tutkimalla voidaan tavoittaa opettajien yksilöllinen ääni. Luokanopettajien tarinat ovat arvokkaita ja ainutlaatuisia, kerrontatilanteessa

rakentuneita, henkilökohtaisia kertomuksia. Kuten edellä totesin kerrontaa värittää aina sosiaaliset ja kulttuuriset tarinamallit. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa onkin juuri se, missä määrin tutkimuksen kertomukset ovat muodostuneet opettajien ammattikunnan nk. tutkimotarinoista (vrt. Hänninen 1999).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kertovat opettajat kuvaavat omaa kasvuaan sekä millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen opetuksessa on. Tutkimuksen alkusysäys syntyi luokanopettajaopintojeni opetusharjoittelussa. Harjoitteluohjauksen yhteydessä käyty keskustelu siitä, onko kerronta unohtunut koulusta jäi askarruttamaan minua. Lopulta kysymys kasvoi tutkimukseksi kertovista opettajista. *Kertovaksi opettajaksi* nimitän kertomuksia ja kerronnallisuutta opetustyössä käyttävää opettajaa.

Kerronnallisella haastattelulla kerätty aineisto antaa äänen viidelle kertovalle opettajalle. Tavoitteenani on selvittää, miten kertovat opettajat kuvaavat omaa kasvuaan sekä millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen opetuksessa on. Teoreettinen viitekehys tutkimukselle pohjautuu tämän tavoitteen mukaisesti kerronnallisuuden ja ammatillisesta identiteetin tutkimuskirjallisuudelle. Tutkimuskysymyksieni muotoutumisen perusteena ovat nämä kaksi näkökulmaa. Koen, että selvittääkseni minkälaisia identiteettiä ja ammatilliseen identiteettiä liittyviä käsityksiä kertovilla opettajilla on, täytyy kysyä kuinka opettajaksi on kasvettu. Ymmärtääkseni sitä, miten opettajat toimivat kertojina opettajan ammatissa, on selvitettävä millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen opettajien kuvaamana on. Näillä perusteilla kysyn tutkimuksessani:

1. Miten kertovaksi opettajaksi kasvetaan?
2. Millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttö opetustyössä on luokanopettajien kuvaamana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan kerronnallisuutta tutkimusotteena, tutkimuksen toteuttamista ja käyttämiäni aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä. Lopuksi tarkastelen vielä tutkimuksen eettisyyttä.

5.1 Kerronnallinen tutkimusote

Kerronnallisuus ei ole puhtaasti tutkimusmenetelmä. Heikkisen (2018, 149) sanoin kysymys on pikemminkin tutkimusotteesta tai tutkimuksen lähestymistavasta. Hänninen (2018, 161) kuvaa kerronnallista tutkimusta koskevaa metodikirjallisuutta ideapankiksi valmiin normiston tai ohjeistuksen sijaan. Suomessa kerronnallista tutkimusta on tehty kasvavassa määrin 1990-luvulta lähtien (Heikkinen 2003, 185). Opettajatutkimuksessa kerronnallisuus on vahvistunut omaksi alakseen 2000-luvulta lähtien (Syrjälä 2008, 176). Kerronnallisuutta koskeva kirjallisuus ei kuitenkaan tarjoa valmiita vastauksia siihen kuinka kerronnallista tutkimusta pitäisi toteuttaa.

Tämä lähtökohta antaa tutkijalle hyvin vapaat kädet aineistonkeruun ja analysoinnin suhteen. On tehtävä valintoja, jotka parhaalla tavalla tuottavat tietoa juuri tässä tutkimuksessa. Kerronnallisuuteen perehtyessäni olen tutustunut kasvatustieteiden, sosiaalitieteiden, elämänhistoriallisen tutkimuksen, elämäkertatutkimuksen ja kielitieteiden kirjallisuuteen.

Kerronnallisen tutkimuksen materiaalina ovat kertomukset. Lisäksi kerronnallinen tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamisena jostakin (Heikkinen 2003, 185). Kerronnallisen tutkimuksen tiedon lähteinä ja välittäjinä toimivat kertomukset ja kertominen (Heikkinen 2018, 145). Tämän tutkimuksen kohteena ovat kertovat opettajat sekä heidän kertomuksensa opettajaksi kasvamisesta.

Heikkisen (2018, 149) tekemä jaottelu selkeyttää kerronnallisen tutkimuksen monipolvisuutta neljästä eri näkökulmasta. Ensimmäiseksi kerronnallinen tutkimusote viittaa konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen ja tietämisen tapaan. Kerronnallisuus kuvaa sitä tapaa, jolla ymmärrämme ihmisen tiedon rakentuvan. Toiseksi kerronnallinen tutkimus voi viitata kertomuksiin tai kerronnallisiin materiaaleihin tutkimusaineistona. Kolmas näkökulma kerronnalliselle tutkimukselle on aineiston kerronnallinen analysointi. Neljänneksi kerronnallisuus liittyy kertomusten käytännölliseen merkitykseen esimerkiksi kertomusten käytössä ammattillisena työvälineenä psykoterapiassa. (Heikkinen 2018, 145-149.)

Heikkisen (2018) tekemä jaottelu on tarpeen myös tässä tutkimuksessa. Ajattelen, että kerronnallinen tutkimusote tarjoaa mahdollisuuden tarkastella läheltä ja tarkasti luokanopettajan kerrontaa ja kertovaksi opettajaksi kasvamista. Kerronnallisuus on tutkimukseen valikoitunut tapa ymmärtää ihmistä ja tietämistä, mutta myös tutkimuksellinen keino kerätä tietoa. Lisäksi kertomukset ovat tutkimuksen kohde monella tasolla.

Tässä tutkimuksessa kertomusten analysoinnin kohteet ovat kertomusten sisältö ja merkitykset. Tutkimuksen kerronnallinen analyysi kokoaa opettajien kertomukset tiivistettyyn muotoon. Näin voidaan välittää tutkimusraportin lukijalle aineiston kerronnallinen luonne. Kertomusten käytännöllinen merkitys on opettajien kerronnan merkityksessä heille itselleen. Tutkimukseen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden henkilökohtaiselle identiteettityölle.

Syy kerronnallisen lähestymistavan käyttöön tässä tutkimuksessa on käytännöllinen. Kerronnallisuus avaa henkilökohtaisen ja tarkan näkökulman tutkimukseen (Hyvärinen 2007, 447). Kun tarkoituksena on selvittää, kuinka kertovaksi opettajaksi kasvetaan, kertomus on hyvin luonteva tapa lähestyä tutkimusongelmaa.

Koska opettaminen on persoonallista toimintaa, sen ymmärtäminen vaatii tietoa opettajasta ihmisenä (Heikkinen & Syrjälä 2003, 7). Tätä tietoa toivoin kertomusten tuottavan. Jonkinlainen esiyymmärrykseni kertovista opettajista si-

sälsikin ajatuksen siitä, että taitavat kertovat opettajat ovat kasvaneet kertojiksi monesta henkilökohtaisesta syystä. Ymmärtääksemme opettajien työtä nykyisyydessä, on huomioitava ne historialliset ja sosiaaliset olosuhteet, joissa opettajien kertomukset ovat muodostaneet merkitysrakenteensa (Siivonen ym. 2013, 27).

5.2 Opettajien valikoituminen tutkimukseen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten kertovat opettajat kuvaavat omaa kasvuaan sekä millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen opetuksessa on. Tutkimus toteutettiin kerronnallisena tutkimuksena vuosien 2018-2019 aikana. Haastatteluaineisto kerättiin joulutammikuun aikana 2018-2019. Tutkimukseen valikoitui viisi eri puolelta Suomea kotoisin olevaa luokanopettajaa. Haastateltavien valikoitumisen perusteena oli löytää opettajia, jotka käyttävät työssään kertomuksia tai kerronnallisuutta.

Haastateltavien valikoituminen tapahtui tekemäni selvityksen ja aiemman tietoni perusteella. Kaikki opettajat olivat minulle jollakin tavalla entuudestaan tuttuja. Ottaessani yhteyttä opettajiin kerroin heille lyhyesti tutkimukseni aiheesta ja tarkoituksesta. Kaikki viisi opettajaa suostuivat mukaan tutkimukseen. Haastattelupaikka valikoitui kunkin opettajan oman toiveen mukaisesti. Kolmea opettajista haastattelin näiden työpaikalla työajan ulkopuolella, kaksi opettajista kutsui minut haastattelukäynnille kotiinsa. Haastattelut äänitettiin Zoom-äänentallentimella, ja haastattelunauhoitusten kestot vaihtelivat 20-50 minuutin väliltä.

Haastateltavien joukko on tässä tutkimuksessa määrältään pieni. Kaikkien viiden haastateltavan luokanopettajan työssä kerronta, tarinat tai kerronnallisuus ovat jollakin tavalla tietoisia opetustyön piirteitä. Nämä piirteet toimivat kriteereinä tutkimukseen valikoitumiseen. Kriteerien täytyminen perustui haastateltavien kanssa käytyihin keskusteluihin ja kohtaamisiin. Yhden opettajan kohdalla haastatteluun valikoituminen tapahtui haastateltavan opettajan

kollegan antamaan tietoon perustuen. Haastateltavien valinnan kriteereinä eivät olleet opettajien ikä, sukupuoli tai kokemus opettajana.

Haastateltavien valinta tutkimukseen oli harkinnanvaraista, ja valintaa ohjasi tutkimusjoukon samankaltaisuus. Goodson & Sikes (2016, 76-77) nimittävät tätä tutkittavan joukon homogeenisuudeksi. Tutkimusjoukon homogeenisuus korostuu tapauksissa, joissa tutkittava joukko on pieni ja tutkimuksen kohde on spesifi (ks. Goodson & Sikes 2016, 77). Tutkittavan joukon homogeenisuus viittaa myös tapaan, jolla ilmiötä haluan tutkijana tarkastella. Homogeeninen aineisto kuvaa ilmiötä kokonaisuutena yhtenäisyyden kautta, kun heterogeeninen aineisto korostaa sen erityispiirteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 76).

Koska valikoituneisiin haastateltaviin liittyy tarkkoja kriteereitä, voidaan puhua myös eliittiotannasta. Siinä tutkija valitsee haastateltaviksi henkilöitä, joilta arvellaan saatavan parhaiten tietoa tutkimusilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75.) Tässä tapauksessa kriteerinä oli opettaja, joka käyttää kertomuksia ja kerronnallisuutta opetustyössä. Kriteerin täyttymisen määrittely ei ole ongelmallista ja tätä näkökulmaa käsittelen myös pohdinta-luvussa.

5.3 Kerronnallisen haastattelun toteutus

Tutkimuksen aineistonkeruutapana oli kerronnallinen haastattelu. Tällä tarkoitetaan haastattelutapaa, jossa tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää kysymyksiä, joihin tutkija pyrkii saamaan haastateltavan vastaamaan kertomalla. Kerronnallisen haastattelun toteuttamiselle ei ole olemassa tiukkaa ohjeistusta tai normia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 158.) Ymmärrykseni oli, että kerronnallinen haastattelu antaa haastateltaville opettajille mahdollisuuden valita kertomukseen ne seikat ja tapahtumat, jotka heistä tuntuvat turvallisilta.

Haastatteluni pohjaa Fritz Schützenin (1983) kerronnalliseen haastattelumenetelmään, jossa haastateltavaa pyydetään kertomaan elämäntarinansa il-

man keskeytyksiä. Schützenin (1983) menetelmässä haastattelussa on vain yksi pääkysymys, johon haastateltavan pyydetään vastaamaan kertomalla.

Haastattelu on tässä tutkimuksessa olennainen osa tiedonkeruun prosessia, ja siksi siihen liittyvään vuorovaikutuksen laatuun on haluttu kiinnittää huomiota. Aineiston analysointi ei kohdistu pelkästään kerättyihin kertomuksiin vaan koko haastattelun vuorovaikutustilanteeseen mukaan lukien haastattelijan rooli (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 8-9). Olen joutunut pohtimaan kriittisesti muiden muassa sitä, missä määrin kertovan opettajan rooli on minun tutkijana tarjoamaa.

Kerronnallisessa haastattelussa itse haastattelutilanne on osa kertomusta. Konteksti ei tarkoita ainoastaan haastattelutilannetta vaan myös asetelmaa, jonka haastateltava ja haastattelijä tilanteeseen tuovat. Toimiva yhteistyö haastateltavan ja haastattelijan välillä onkin välttämätöntä. (Horsdal 2017, 264.) On myös huomattava, ettei kertomusta voi olla olemassa ilman kontekstia. Tarinan "kertovuus" (eng. "tellability") ei ole riippuvainen ainoastaan tarinan rakenteesta tai sen merkityksistä vaan siitä, missä tarina kerrotaan (Dudek 2017, 229).

Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteen kontekstin ja vuorovaikutuksen laadun huomioiminen tarkoittaa äänitetyn haastattelun lisäksi avoimen ja välittömän ilmapiirin luomista, tapahtuman dokumentointia myös muistiinpanoin sekä aktiivista ja läsnäolevaa kuuntelua. Kuuntelun merkityksen ymmärrän tärkeänä vuorovaikutuksen mahdollistajana. Tutkijana tehtäväni on ollut kuunnella sekä äännähdyksin ja elein rohkaista kertojaa mutta myös osoittaa myötätuntoa. Se vaatii tutkijan tietoista valmistautumista ja asettautumista nimenomaan kertomuksen kuulijaksi, vaikka kommentointi tai välikysymykset kutkuttaisivat. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 161.) Rosenthal (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 161) ehdottaa jopa harjoittelemaan äänenkäyttöä rohkaisevan kuulijan roolin tavoittamiseksi. On kuitenkin todettava, että viimeistään haastattelussa syntyneiden lisäkysymysten myötä olen tutkijana myös ohjannut opettajien haastattelukertomusten suuntaa.

Koska kertomusten rakentuminen tässä tutkimuksessa nojaa konstruktivistiseen tiedonrakentumisen tapaan, ymmärrän, että opettajien kertomukset saivat muotonsa haastattelutilanteessa vain sillä hetkellä. Haastateltava kertoo tarinansa aina kontekstuaalisesti sidonnaisesta näkökulmasta *tässä ja nyt*. Ker-toessaan hän kuitenkin konstruoi kokemuksiaan muista konteksteista, *siellä ja silloin* (Horsdal 2016, 267). Muussa tilanteessa, eri ajanjaksona tai erilaisten ihmisten kesken opettajat kertoisivat itsestään mahdollisesti eri tavalla ja erilaisen kertomuksen.

Myös haastattelutilanteen uusiminen tuottaisi erilaisen kertomuksen. Itse haastattelun määrittelin pohjautuvan yhteen pääkysymykseen: ”Kuinka sinusta tuli kertova luokanopettaja”. Ohjeistin haastateltavia vastaamaan kysymykseen vapaasti ja keskeytyksettä kertoen. Tarkentavia kysymyksiä kerrotusta esitettiin vasta kerronnan päätyttyä kertojan itsensä sanallistamana. Tarkentavissa kysymyksissä palasin kertojan esittämiin seikkoihin tai jaksoihin, joista pyysin joko kertomaan lisää tai vielä tarkentamaan kerrottua.

Haastattelutilanteen järjestäminen oli suunniteltua tutkimustyötä, ja haastatteluihin valmistautuminen sisälsi listan asioita, joita tutkijana tahdoin keskustellen selventää ennen varsinaista haastattelua. Näitä olivat tutkimuksen eettiset seikat kuten haastattelumateriaalin säilyttäminen ja haastattelutilanteen lyhyt pohjustus. Oli myös ymmärrettävä, että tutkittavilla saattaisi olla ennako-oletuksia haastattelutilanteessa toimimiseen. Useimmat ihmiset haluavat Horsdalin mukaan (2017) antaa tutkijalle järkeviä vastauksia. Haastattelijana ja kertomuksen kuulijana onkin pyrittävä painottamaan haastateltavalle, että juuri hänen kokemuksensa, tulkintansa ja näkökulmansa ovat kiinnostuksen keskiössä (Horsdal 2017, 267.). Haastattelijana halusin ohjata haastattelun kulkua mahdollisimman vähän. Jokaisen haastattelun lopuksi ohjasin kuitenkin kertomuksen rakentumista pyytämällä haastateltavia kertomaan, kuinka heidän kertovan luokanopettajan tarinansa jatkuisi tästä eteenpäin.

Jo ensimmäiset haastattelut osoittivat, missä ovat haastattelututkimuksen kehittämisen paikat. Vaikka haastatteluihin valikoituneet opettajat tiesivät tutkimusaiheeni, kertomuksen pyytäminen yllätti osan vastaajista. Lähes poikkeuksetta kerronta vaati käynnistelyä ja tuotti alkuun pienen kertomuksen, joka lisäkysymyksin laittoi ”kerrontavaihteen” päälle. Vaikka haastattelutilanne eteni eri tavalla kuin alkuun suunnittelin, Hyvärisen ja Löyttyniemen (2009, 159) sanat kannustivat: “(kerronnallisen) haastattelun voi tehdä monella tavoin ‘väärin’ ja saada silti kiinnostavia ja tärkeitä tuloksia”.

Tutkimussuunnitelmasta ja haastatteluun valmistautumisesta huolimatta haastattelut nostivat esiin näkökulman, jota en ollut etukäteen suunnitellut. Ensimmäisen haastateltavani otti pian haastattelun jälkeen yhteyttä. Haastateltava kuvasi muistelun ja kertomisen tuntuneen hyvältä sekä palauttaneen mieleen asioita vielä haastattelun jälkeenkkin. Haastateltava kertoi, ettei ollut koskaan aiemmin ajatellut kerrontaa tai itseään kertovana opettajana. Sama toistui myös kahden muun haastattelun kohdalla. Kertojat hyväksyivät kyllä roolinsa kertovina opettajina mutta kertoivat, etteivät olleet ajatelleet asiaa aiemmin.

Kerronta tilanteena voi siten olla merkityksellinen kertojalle itselleenkin (vrt. Heikkinen 2015, 162-163). Tällöin operoidaan Heikkisen (2018, 155-156) tekemän kerronnallisen tutkimuksen jaottelun mukaisesti kerronnan käytännöllisen merkityksen tasolla, jota Heikkinen nimittää ammatilliseksi työvälineeksi. Kerronnallinen haastattelu voi olla samaan aikaan osa tutkimusta, mutta myös terapeutin kokemus haastateltavalle itselleen. Tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin tuottaa mahdollisimman pätevää tietoa, joten on syytä tiedostaa ja erottaa toisistaan kertomisen terapeutin ja tutkimuksellinen tehtävä (Heikkinen 2018, 156).

Pohdin, että kertomisen merkitys kertojalle itselleen voi lähtökohtaisesti olla muutakin kuin terapeutin. Kerronnan kokemista voivat värittää monenlaiset tunteet. Vaikka tässä tutkimuksessa tunteet vaikuttivat kertojille itselleen positiivisilta, jälkityöstäminen olisi voinut tuottaa vielä uutta tietoa ja uusia nä-

kökulmia. Tästä syystä opettajien lyhyt haastattelu pian kerronnan jälkeen olisi voinut olla arvokas lisä tutkimukselle.

Litterointi on työvaiheena Ruusuvuoren (2010, 427) mukaan jo osaltaan tulkintaa haastattelutilanteesta. Haastatteluäänityksiä litteroidessani tein jo valintoja ja rajauksia litteroinnin tarkkuuden ja litteraation tulkinnan suhteen. Ruusuvuoren (2010, 425) mukaan haastattelun asiasisältöjen ollessa kiinnostuksen kohteena ei yksityiskohtainen litterointi ole tarpeellista. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui kertomusten sisältöihin ja kertomuksiin itsessään. Siksi tallensin haastatteluaineistoni täsmällisesti, mutta jätin ulkopuolelle puheen nyanssit, taukojen pituudet sekä äännähdykset. Sisällytin litteroituun aineistoon kaikki keskustelut sekä haastattelijan puheenvuorot kysymyksistä pieniin dialogipartikkeleihin.

Tutkimusraportin aineistolainauksissa pienet toistot ja täytesanat (”tuota tuota”, ”ja, ja”) on poistettu. Tehdyt valinnat määrittivät sen, mikä on tarpeellista tietoa haastattelun vuorovaikutuksen ymmärtämiseksi (Ruusuvuori 2010, 427). Koin litterointityön tärkeäksi työvaiheeksi aineistoon perehtymisen kannalta. Haastattelukertomusten kuuntelu lause lauseelta yhä uudestaan auttoi analysointityössä käytännöllisellä tavalla. Opettajien kertomukset tulivat hyvin tutuiksi, ja liikkuminen kertomusten välillä alkoi olla lopulta vaivatonta. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 36 sivua Arial-fontilla tekstikoon ollessa 12 ja rivivälin 1,5.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analysointimenetelmäksi valikoitui kertomusten analyysi, jota olen toteuttanut kertomusten teemoittamisella sekä kerronnallisella analyysillä. Tutkijana minua kiinnosti se, mistä opettajien kertomukset kertovat ja millaisia merkityksiä kertomuksiin sisältyy. Siihen, mistä kertomukset kertovat, teemoittaminen sopi tarkoituksenmukaisesti. Hyödynsin kerronnallista analyysia opettajien

kertomusten tiivistämisessä käytännölliseen muotoon. Tiivistettyjen kertomusten tarkoituksena on avata aineistoon pelkkää teemoittamista avarampi näkyvä ja auttaa lukijaa tulosten tarkastelussa. Tiivistetyt kertomukset ovat tärkeitä aineiston kerronnallisen luonteen avaamisessa lukijalle, mutta myös luotettavuuden näkökulmasta.

Aineiston teemoittamisessa olen soveltanut Moilasan ja Räihän (2015, 61) esittämää analysointitapaa, jossa aineistosta pyritään löytämään teemoittamisen keskeisimmät merkitykset. Teemoittamisessa aineistoa tutkitaan keskittyväällä tarkasti tekstien sisältöihin sekä "rivien välistä" löytyviin merkityksiin (em.). Esimerkiksi opettajan kritisoidessa opetussuunnitelmaa tekstistä löytyvä teema voi olla *opettajan malli*. Esimerkkiteeman keskeinen merkitys ei ole opetussuunnitelman kritisoimisessa, vaan identiteetin pohtimisessa. Teemoittamisen näkökulmasta kyseisen puhunnan merkitys on pohjimmiltaan siinä, millainen opettaja saan olla. Tutkimuksessani teemoittaminen oli aineistolähtöinen analyysitapa (vrt. Moilanen & Räihä 2015).

Koen analysointityön alkaneen jo haastatteluiden hetkellä. Kertomuksista alkoivat erottua vahvimmat teemat sekä osaltaan toistuvat ja toisistaan erottuvat kertomukset. Paperille muodostui laatikoita ja laatikoiden sisään pelkistettyjä tekstejä siitä, mistä opettajat kulloinkin kertovat. Näiden laatikoiden yhteyteen kirjoitin ensimmäisiä suoria lainauksia haastatteluaineistosta. Niiden tarkoituksena oli alkuun toimia muistiapuna ja palauttaa mieleen laatikoihin ilmestyneiden pelkistettyjen tekstien syy. Tämä tekniikka hioutui tulevilla luku-kerroilla käyttökelpoiseksi teemoittamisen menetelmäksi. Taulukossa 1. kuvaan teemojen muodostamista.

Taulukko 1. Esimerkkejä teemojen muodostamisesta.

<i>"Isä varsinkin kerto tarinoita ja sitten äiti luki kasetille tarinoita"</i>	Lapsuuden taitavat kertojat
<i>"Suurin osa opettajista on kääkkiä"</i>	Ammatillinen identiteetti
<i>"Musta ei oo tullut kertovaa opettajaa, vaan semmonen mä oon aina ollut"</i>	Kertovaksi opettajaksi kasvaminen
<i>"Tunnen sen osalta myös semmosta pientä puutetta "</i>	Opettajan malli
<i>"Huomaan, että lapset jotenkin rauhoittuu sen kerronnan äärelle"</i>	Tunteiden navigointi

Paperipinojen reunoille lisäämistäni huomioista ja kysymyksistä muotoutuivat aineistolle esitettävät kysymykset :

- mitä kertomukset ja kerronnallisuus ovat luokanopettajan työssä
- miten opettajat kertovat kertovaksi opettajaksi kasvusta
- miten kerronnallisuus liittyy opettajuuteen
- minkälaisia soraääniä kertomuksista kuuluu

Alustavan luokittelun ja analyysikysymysten muotoilemisen jälkeen työhön tuli pitkä tauko. Välttelin analysointiin tarttumista, ja tietämättömyys työn seuraavasta vaiheesta askarrutti. Arvokkaan avun tilanteeseen toivat keskustelut gradumentorini KT Leena Pääkkösen kanssa. Analysoinnin tarkoitus ja työvaiheet avautuivat lopulta Leenan kanssa käytyjen keskusteluiden pohjalta. Tartuin literoituun tekstiin ja pian huomasin koodaavani värikkäillä tekstipalkeilla haastatteluaineistoa uudestaan. Muodostin aiempien aineistokysymysten pohjalta tutkimuskysymykset:

- Millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttö opetustyössä on luokanopettajien kuvaamana?
- Miten kertovaksi opettajaksi kasvetaan?

Tutkimuskysymysten perusteella jaoin aineiston teemat kahteen pääkategoriaan. *Kertovaksi opettajaksi kasvaminen* -kategoria sisältää kaikki ne teemat, jotka kuvaavat identiteetin rakentumista, opettajaksi kasvua ja opettajan ammatillista identiteettiä. *Kertomukset ja kerronnallisuus opetustyössä* -kategoria sisältää ne teemat, jotka kuvaavat käytännöllisellä tasolla kertomista ja kerronnallisuutta luokkahuoneessa. Taulukossa 2. kuvaan pääkategorioiden ja teemojen muodostumista.

Taulukko 2. Pääkategorioiden ja teemojen muodotuminen.

Pääkategorioiden ja teemojen muodostuminen	
1. Kertovaksi opettajaksi kasvaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Kertovaksi opettajaksi kasvaminen • Lapsuuden taitavat kertojat • Kerronnallinen ajattelu • Opettajan malli • Ammatillinen kasvu • Ammatillinen identiteetti
2. Kertomukset ja kerronnallisuus opetustyössä	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteiden navigointi • Kasvattava kertominen • Käytänteitä • Pedagoginen tieto • Oppiminen • Lukemisen merkitys • Henkilökohtaiset kertomukset osana opetusta • Lapsilähtöisyys

Kun olin lukenut aineistoa jo useita kertoja, olin seuraavan haasteen edessä. Minulla oli luokiteltuna ja koodattuna aineistoa, joka vastasi hyvin tutkimuskysymyksiin. Olin tehnyt nostoja aineistosta sekä kirjoittanut jo varsinaista analyysia. Mieleeni heräsi kuitenkin epäily, onko aineistoni täysin ristiriidaton. Olin kyllä luokitellut ja koodannut tutkimuksen soraääniä. Näitä olivat esimer-

kiksi kriittiset kertomukset opetussuunnitelmaa, itseohjautuvuutta ja digitaalisuutta kohtaan. Huomasin kuitenkin, että olin sivuuttanut analyysityössä ne paikat, joissa kertomuksiin liittyi ristiriitaa. Näitä olivat kertomukset, joissa pohdittiin henkilökohtaisen elämän ja kertomusten jakamisen haavoittavuutta luokkahuoneessa, epäiltiin *”onkohan tämä sitä kerronnallisuutta”* ja sitä, *”millainen opettaja saan olla”*.

Analysoinnissa oli tärkeä tehdä rajanvetoa siihen, milloin opettajat todella puhuivat kertomisesta ja kerronnallisuudesta. Kertomisen määrittely oli tutkijana vastuullani. Haastateltavien tulkintoja kertovan opettajan piirteistä tarjoutui aineistosta kosolti. Esimerkiksi opettajien kuvaukset heistä itsestään puheina ihmisinä tai ahkerina selittäjinä voivat liittyä kertomiseen orientoituneen opettajan piirteisiin. Kaikki puhuminen tai selittäminen ei kuitenkaan ole kerrontaa. Tätä rajojen määrittelyä kertomukselle, kerronnalle ja kerronnallisuudelle jouduin myös analysointityössä tekemään.

Tutkimuksen toteuttamista on vaikea kuvata lineaarisesti etenevänä prosessina. Etenkin tutkimuksen analysointityö oli vaiheittaista kokeilua ja ihmettelyä, jossa yksi vaihe johti lopulta seuraavaan. Toisinaan työ pysähtyi pitkäksi aikaa ja käynnistyi sitten uudelleen. Tutkimusprosessista erottuvat selkeimmin kolme analyysin vaiheita, joita kuvaan nimellä analyysisykkit. Siirtyminen syklisestä toiseen on vaatinut sekä analyysin että teorian syventämistä ja tarkentamista. Sykleissä eteneminen on tarkoittanut myös niiden päällekkäisyyttä ja jatkuvaa reflektointia. Etenkin syklien 1. ja 2. välillä jouduin palaamaan useita kertoja taaksepäin ja aloittamaan alusta. Esitän analyysisyklien sisältöä taulukossa 3.

Taulukko 3. Analyysin eteneminen tutkimuksessa.

Analyysisykli	
1. analyysisykli Analyysimenetelmiin perehtyminen ja niiden kokeileminen	<ul style="list-style-type: none"> • haastatteluäänitteiden kuunteleminen • haastattelujen litterointi • opettajien kertomusten läpikäyminen muistiinpanojen kanssa • alustava kertomuskohtainen teemoittelu • aineiston koodaaminen • koodatun aineiston yhdistäminen • yhdistetyn aineiston teemoittelu • vertikaalinen lukeminen: havahtuminen ristiriitoihin, opettajien kokemukset suhteessa koettuihin odotuksiin opettajuudesta, kerronnallisuus ei tiedostettuna piirteenä opetustyössä • teorian syventäminen: kerronnallisuus opetustyössä
2. analyysisykli Analyysin ja teoriaosan täydentyminen sekä syventäminen	<ul style="list-style-type: none"> • kertomusten ensimmäisten tulosten kirjaaminen • havahtuminen identiteetti-teemaan • graduohjaus -> aineiston uudelleen käsittely • kerronnallinen analyysi: tiiviskertomusten rakentaminen • vertikaalinen lukeminen: kertomusten ja kerronnallisuuden rajojen asettaminen, mitä hyväksytään tutkimuksen kannalta kerronnaksi, onko kaikki opetustilanteen puhe kerrontaa • teorian syventäminen: identiteetti, ammatillinen identiteetti, opettajaksi kasvaminen
3. analyysisykli Analyysimallin vahvistaminen, oman käsitteistön tarkentuminen	<ul style="list-style-type: none"> • hiotun analyysimenetelmän käyttö • kerronnallinen analyysi • tulosten tarkentuminen • teorian syventäminen: kertova opettaja -käsitteen rakentuminen

Analyysisykli kuvaavat hyvin myös pro gradu -työni oppimisprosessia. Koen tutkimusprosessin aikaisen oppimisen syventyneen syklimäisesti.

5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt esittämään ja perustelemaan mahdollisimman avoimesti niitä lähtökohtia, joista olen tutkimusta tehnyt ja kuinka tutkimusta on toteutettu. Olen tutustunut huolella tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiseen ohjeistukseen (2012), ja lähtökohtanani on ollut hyvän tieteellisen

käytännön noudattaminen. Tutkimuksen luotettavuuden ja läpinäkyvyyden näkökulmasta tärkeänä tavoitteenani on ollut tehdä laadullisen tutkimuksen prosessiluonne näkyväksi tutkimusraportissa. Ymmärrän, että osa tutkimuksen luotettavuutta on osoittaa tutkimusmenetelmien ja tulkinnallisten linjojen kehittyminen. Kiviniemen (2018) mukaan tutkimusprosessin kuvaus on myös osa uskottavuuden osoittamista tutkimuksessa. On tärkeää avata lukijalle, millaisten olettamusten pohjalta tutkimuksessa on tehty ratkaisuja (Kiviniemi 2018, 71). Avoimuuteen pyrkiminen vaatii myös osoittamaan, mistä näkökulmasta ja lähtökohdista tutkimusta tehdään.

Tutkimuksen haastatteluaineisto on kerätty laadukkaalla Zoom-äänityslaitteella, jossa ei ole verkkoyhteyttä. Muistikortille tallennetut haastatteluäänitteet on siirretty laitteelta salasanasuojatulle tietokoneelle. Äänitettyä aineistoa säilytetään tietokoneella vain tutkimukseen tarvittavan ajan. Aineiston säilyttämistä koskevat tiedot sekä anonymiteetin suojaus on käyty läpi jokaisen haastateltavan kanssa vielä haastattelua edeltävässä lyhyessä keskustelussa. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi aineistoa on käsitelty tutkimusraportissa niin, etteivät tiedot kertojan iästä, sukupuolesta, työpaikasta tai oikeasta nimestä käy ilmi. Joitakin tulosluvun kannalta tärkeitä aineistositaatteja on jätetty tutkimusraportista pois tutkittavien suojaamiseksi.

Kerronnallisen tutkimuksen eettistä laatua pidetään laadullisen tutkimuksen tapaan hyvänä, koska se on luonteeltaan tutkittavan omaa yksilöllistä ääntä kunnioittavaa. Tutkimukseen voi tästä huolimatta liittyä eettisiä ongelmia. Kerronnallisessa haastattelussa ei vapaaehtoisesta osallistumisesta huolimatta voida aina tietää, mihin kertomus johtaa. Oman tarinan kertominen voi viedä mennessään, ja haastateltava saattaa tulla paljastaneeksi asioita, jotka voivat olla haavoittavia tai hyvin henkilökohtaisia. Myös altistuminen tutkijan tekemille tulkinnoille tai jo oman kertomuksen asettaminen tutkimuksen objektiksi saattaa tuntua jossain tilanteessa haastateltavasta loukkaavalta. (Hänninen 2017, 175.)

Oman kertomuksen luovuttaminen tulkinnoille ja analysoinnille herättää kysymyksen siitä, kuka tarinan lopulta omistaa. Bolen & Adams (2016, 622) kutsuvat tätä kerronnallisen tutkimuksen eettistä näkökulmaa tarinan omistajuudeksi (narrative ownership). On luonnollista, että tutkija lukee, kahlaa, tulkitsee ja analysoi kertomuksia eri tavoin kuin esimerkiksi kertomusten kertojat itse (vaikka näillä koko aineistoon pääsy olisikin) (em.). Tutkijalla on oletettavasti jo tietoa ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Bolen & Adams (2016) pohdivat tarinan omistajuuden kannalta, pitäisikö tutkimukseen osallistujille jakaa eettisyyden nimissä tutkijan tekemät tulkinnat heidän kertomistaan tarinoista. Smythe & Murray (ks. Bolen & Adams, 622) puolestaan puolustavat tutkijan tekemää tulkintaa. Heidän mukaansa kerronnallinen analyysi ei pyri tekemään selvyyttä siitä, mitä kertojat sanovat vaan tulkitsemaan sanojen takana olevia merkityksiä.

Aiemmin selvitin ja perustelin tutkimukseen osallistuvien valintaa näiden soveltuvuuden ja tutkimusjoukon homogeenisuuden periaatteella. Tutkimusjoukon rajaamisen eettisyyttä en koe tämän tutkimuksen kohdalla merkittäväksi huolenaiheeksi. On kuitenkin tiedostettava, kenen tarinalla on oikeus tulla kuulluksi. Kerronnallinen etuoikeus (narrative privilege) kuvaa tutkijan velvollisuutta huolehtia siitä, että tämä on pohtinut, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu ja kenen tarina katsotaan kertomisen arvoiseksi. Kerronnallinen etuoikeus velvoittaa tutkijaa huomioimaan tutkittavan henkilön instituutionaalista asemaa, sosiaalista identiteettiä (kuten etnistä alkuperää ja sukupuolta) ja kykyä tuottaa tarinaa. (Bolen & Adams 2016, 623.)

Kerronnallisella etuoikeudella tarkoitetaan myös henkilön oikeutta päästä käsiksi tutkimuksen julkaisuihin ja tavoittaa ne ymmärrettävällä kielellä. Tutkittavalla on myös oltava mahdollisuus vastata luotuun kertomukseen. (Bolen & Adams 2016, 623-624). Tässä tutkimuksessa haastateltavat ovat valikoituneet mukaan tutkimukseen kertovina opettajina – ikä, sukupuoli, etninen alkuperä tai virka-asema eivät ole vaikuttaneet tutkittavien valintaan. Silti rajaaminen

voi sulkea äänen myös opettajien määrittelemättömästä joukosta joltain ryhmältä.

Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa ei voida sivuuttaa kysymystä, mistä tiedämme tarinan olevan tosi. Vastaaminen vaatii Heikkisen (2015) sanoin katsomaan kerronnallisen tutkimuksen tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen luonteeseen. Kerronnallisessa ja tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkija on aina osa tutkimuskohdettaan. Tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Niinpä perinteiset realistisen paradigman käsitteet validiteetista ja reliabiliteetista eivät toimi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun kuvaajina. Ne ovat saaneet tilalle uusia, laadullista tutkimusta paremmin kuvaavia käsitteitä. Validiteetin eli pysyvän totuuden kuvaamisen vaihtoehdoksi tulkinnallisessa ja konstruktivistisessa tutkimuksessa Heikkinen käyttää käsitettä validointi. Validointi viittaa tulkinnalliseen prosessiin, jossa ymmärrys maailmasta syntyy vähitellen. (Heikkinen 2015, 163.)

Kysymykseen kertomuksen totuudesta Bruner on ehdottanut (ks. Heikkinen 2003, 195) kertomusten totuuden kuvaamisesta käsitteellä todentuntu (eng. verisimilitude). Jos oletetaan, että paradigmaattisen ja kerronnallisen tietämisen tarkoituksena on vakuuttaa lukijansa, paradigmaattisen tietämisen tarkoitus on vakuuttaa totuudesta. Kerronnallisessa tietämisessä kysymys on vakuuttamisesta todentunnolla. (Heikkinen 2003, 195.) Kysymys siitä, onko tarina tosi, ei olekaan merkityksellinen vaan se, kuinka todentuntuinen tarina on. Kertomus ei voi olla totuuden tai laadun mittari. (Heikkinen 2003, 195.) Kerronnallisessa tutkimuksessa tarvitaan kuitenkin uudenlaisia työkaluja validoinnin mittavälineiksi. Heikkinen ja kumppanit (ks. Heikkinen 2018, 157) ovat muodostaneet tähän tarpeeseen kerronnallisen tutkimuksen viisi validointiperiaatetta: (1) historiallisen jatkuvuuden periaate, (2) refleksiivisyyden periaate, (3) dialektisuuden periaate, (4) toimivuuden periaate ja (5) havahduttamisen periaate.

6 TULOKSET

Luvussa 6.1. pohjustan tulosluvun tarkastelua esittelemällä tutkimukseen osallistuneiden opettajien tiivistetyt kertomukset. Nämä kerronnallisen analyysin avulla rakennetut kertomukset toimivat johdatteluna tuloslukujen 6.2. ja 6.3. tarkastelulle. Opettajien kertomukset on konstruoitu tiivistetyksi kertomukseksi tutkijan kieliasulla. Kertomuksista on jätetty pois yksityiskohtia anonymiteetin suojaamiseksi.

Luvussa 6.2. vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Miten kertovaksi opettajaksi kasvetaan?”. Luvun alaotsikot muodostuvat analyysivaiheessa muodostamistani teemoista: kertovaksi opettajaksi kasvaminen, lapsuuden tavat kertojat, kerronnallinen ajattelu, opettajan malli, ammatillinen kasvu ja ammatillinen identiteetti.

Luvussa 6.3. vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni ”Millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttö opetustyössä on luokanopettajien kuvaamana?”. Tässä luvussa käyn läpi tuloksia, jotka koskevat kertovan opettajan opetustyötä koululuokassa. Kuvaan kertomuksien ja kerronnallisuuden käyttöä opetustyössä seuraavien teemojen kautta: kertomukset ja kerronnallisuus opetustyössä, tunteiden navigointi, kasvattava kertominen, käytänteitä, pedagoginen tieto, oppiminen, lukemisen merkitys, henkilökohtaiset kertomukset osana opetusta ja lapsilähtöisyys.

6.1 Opettajien kertomukset

Kertojan ääni sisällä - Opettaja 1:n kertomus

Opettaja 1:lle kertovaksi opettajaksi kasvaminen on ollut luonteva polku. Opettaja kuvaa kasvaneensa kertomiseen kannustaneessa kulttuurissa ja yhteisössä. Opettaja on lapsuudessaan kuunnellut monenlaisista taustoista tulevia eri ikä-

siä kertojia. Lapsuuden kulttuurissa teknistä ja visuaalista tietoa on usein käännetty puheeksi aikuisten kesken keskustellen. Tämä on opettajan mukaan ollut tärkeää sanavarannon kehittymisen ja opettajan työn kannalta. Opettajan työssä kertominen on kehittynyt opettajan mukaan kokemuksen kautta, kun hän on huomannut, millä tavalla kertominen tepsii parhaiten.

Opettaja 1 kertoo kasvaneensa kirjojen ympärillä. Hän kertoo, että myös kirjat, joita nykyisinkin lukee, vaikuttavat toisinaan hänen opetukseensa. Opettaja saattaa ujuttaa opetukseensa pieniä sitaatteja tai kirjoista tuttua puhetaapaa. Opettaja on huomannut, että tunteen herättäminen kuulijassa on myös tärkeä osa kerrontaa. Tunteen kiinnittäminen uuteen opittavaan asiaan on opettajan mukaan tärkeää koulussakin. Kaikille kertomukset eivät ole opettajan mukaan paras tapa oppia. Ilmapiirin luomisessa kerronta ja se millä tavalla puhuu on kuitenkin opettajan mielestä tärkeää kaikille.

Opettaja 1:n mielestä kerronnalle ei ole enää entiseen tapaan tilaa koulussa. Hän kokee, että opettajilta odotetaan nykyisin enemmän esimerkiksi toiminnallisuutta. Kerronta mahdollistaa opettajan mukaan hyvät mahdollisuudet huomioida oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet. Opettaja 1 on huomannut, että erilaisille ryhmille toimivat erilaiset kerronnan keinot. Hän toteaa, että kerronta toimii myös kasvatuksellisissa tilanteissa. Toisen kokemaa voidaan välittää hänen mukaansa hyvin juuri kertomalla.

Kertomiseen liittyy opettajan mukaan riski, koska kertominen syntyy lähellä ihmisen sisintä. Kertoja asettaa tällä tavoin itsensä myös alttiiksi haavoittumiselle. Kertojan ääntä on hänen mukaansa mahdotonta vaientaa. Hän on huomannut, että kertojan ääni voi kuulua silloinkin, kun opettaja itse pyrkii ratkaisemaan jotakin teknistä ongelmaa. Kertominen itselle auttaa selvittämään, kuinka teknisen laitteen tulisi toimia.

Mielikuvitus kertomisen lähteenä – Opettaja 2:n kertomus

Opettaja 2 kertoo oman persoonansa olevan kertomiseen taipuva. Hän kuvaa myös olleensa aina innokas selittäjä. Opettajan lapsuuden perheessä ympärillä oli paljon hyviä kertojia. Isä kertoi taitavasti, ja äiti äänitti perheen lapsille eläytyen kerrottuja satukasetteja. Opettaja kuvaa, että hänellä on ollut aina halu esiintyä, minkä esteenä esiintymisjännitys on ollut. Oppilaiden kanssa jännitystä ei kuitenkaan ole koskaan ollut. Kokemus opettajana on auttanut myös kertomisessa kehittymisessä. Opettaja kuvaa olevansa kutsumusammattissa, ja kertominen on hänen mukaansa kuin ammattitauti opettajille.

Opettaja kertoo käyttävänsä kertomuksia paljon työssään. Kekseliäisyys auttaa liittämään opetukseen pieniä hetkessä syntyviä kertomuksia, joiden avulla saadaan vaikkapa oppilaiden naulakko hyvään järjestykseen. Opettaja 2 käyttää myös kielikuvia opetuksessaan oppimisen apuna ja pyrkii tukemaan oppilaidensa mielikuvituksen kehittymistä. Eläytyvä kertominen saa opettajan mukaan vilkkaankin luokan kuuntelemaan aivan hiiskumatta.

Opettaja kertoo, että hän liittää opetukseen usein erilaisia tunteita. Hän on myös huomannut, että vaikean asian tai tunteen käsittelyssä esimerkkitarinat omasta lapsuudesta tai omien lasten lapsuudesta ovat toimivia. Henkilökohtaisilla kertomuksilla opettaja voi hänen mukaansa myös näyttää, ettei ole vakavaa, jos tekee virheen.

Opettaja näkee digitalisaation riskinä kertomisen ja mielikuvituksen kehittymiselle. Hän kokee, että koulussa olisi tärkeää palata opetuksessa perusasioiden ja struktuurin pariin. Opettaja kuvaa tekevänsä työtä paljon opettajajohtoisesti, mutta kertominen mahdollistaa juuri oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen. Esimerkiksi matematiikan tehtävässä oppilaan oman kiinnostuksen kohteen liittäminen tehtävään helpottaa oppilasta.

Opettaja kertoo nauttivansa siitä, että hänellä on työssään ”oma juttunsa”. Tasapaino työssä on tuonut opettaja 2:lle myös iloa. Hän kuvaa olevansa onnel-

lisimmillaan työssään juuri nyt ja iloitsee siitä, kun saa opettaa omaa luokkaan-
sa kokonaisia päiviä. Opettaja kokee kerronnollisuuden rajattomana mahdolli-
suutena ja työkaluna.

Hyvää tunnelmaa luokkaan – Opettaja 3:n kertomus

Opettaja 3 kuvaa kertomisen olevan luonnollinen osa itseään. Opettaja kertoo kasvaneensa perheessä, jossa kerronta on ollut luontevaa. Opettajan 3:n perheessä on kannustettu kertomiseen, esiintymiseen ja ottamaan kantaa.

Opettaja 3 kertoo havahtuneensa kertomiseen opetustyössä aloittaessaan opettajaksi opiskelun. Opettaja kuvaa, kuinka hän kuvitteli opintojen alussa, että opettajan pitää olla tietynlainen. Harjoitteluohjaajan antaman palautteen myötä opettaja kertoi ymmärtäneensä, että opettaja voi olla oma itsensä. Kokemus työssä on rohkaissut myös käyttämään kertomuksia.

Opettaja 3 ei omien sanojensa mukaan osaa opetettavia asioita aina täydellisesti, mutta hänen taitonsa on kertoa niistä hyvin. Hän on huomannut, että opettajan eläytyvä ääneen lukeminen oppilaille on usein tehokkaampaa kuin tekstin opiskelu oppilaiden itsensä lukemana. Ääneen lukemiseen voi liittää opettajan mukaan hauskoja juttuja ja yksityiskohtia. Opettaja 3 kertoo opetuksessaan usein myös vertaistarinoita. Nämä elävästä elämästä olevat kokemukset tulevat usein opettajan omien lasten kautta. Opettaja 3 on huomannut, että ilman eläviä esimerkkikertomuksia moni asia jää koulussa irralliseksi.

Opettaja 3:n mielestä suuri osa opettajista on vanhanaikaisia, ja toimies-
saan itse opettajana hän yrittää taistella tätä vastaan. Opettajan mukaan on tärkeää antaa oppilaille malli aikuisesta, joka osaa nauraa itselleen. Opettajan mielestä huumori on tärkeässä roolissa koulussa. Opettajan mukaan kertomisella voidaan vaikuttaa koululuokan positiiviseen tunnelmaan.

Opettaja 3 kuvaa olevansa kurinalainen opettaja mutta kokee, että kerronta tuo työhön rentoutta ja kepeyttä. Opettajan mielestä opetuksessa tulisi olla

aikaa keskusteluille. Opettajan on hänen mukaansa tiedettävä ja havaittava, milloin ja mistä oppilaiden kanssa olisi hyvä keskustella. Opettaja kuvaa, että parhaimmillaan hänellä on luokassa olo, kuin hän olisi koomikko, joka hyvillä vitseillään ja tietoisuilla saa oppilaat oppimaan. Kertomusten käyttäminen opetuksessa tekee työstä opettajan mukaan hauskaa myös hänelle itselleen.

Lukemiseen kannustava kertoja – Opettaja 4:n kertomus

Opettaja 4 kuvaa perheessään ja kotiseudullaan olleen paljon mieleenpainuvia tarinankertoja. Opettaja muistelee kotipaikkakunnallaan olleita taitavan kertojan kesäkursseja sekä sitä, kuinka iso serkkujoukko odotti sukulaismiehen kerrottahetkiä. Opettajan isoäiti oli myös hyvä kertoja. Opettaja nimeää kouluaikojen kertovien opettajien vaikuttaneen siihen, että hänestäkin tuli kertoja. Nämä opettajat käyttivät opetuksessaan paljon kertomuksia esimerkiksi muistisäntöinä.

Opettaja 4 on huomannut, että rohkeus kertomiseen lisääntyy kokemuksen kautta. Siinä luottamus omiin oppilaisiin auttaa myös. Opettaja on tehnyt draamakasvatuksellisia yhteistyöprojekteja ja kokee että oppilaat pitävät työtaivoista, joissa saa näytellä ja esittää. Opettaja 4:n mukaan kertomukset ovat tasearvoisia, sillä omassa keksityssä tarinassa asiat voivat olla kaikilla yhtä hyvin, eikä omia kertomuksia tarvitse hävetä. Kertominen on opettajan mukaan luonteva osa opettajan ammattia.

Opettaja on huomannut, että oppilaat jaksavat nykyään kuunnella vähemmän. Kertomukset näkyivätkin opettaja 4:n mukaan koulussa ennen nykyistä enemmän. Kertominen on opettajan mukaan yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Opettaja kertoo iloinneensa, kun hän on kuullut vielä vuosien jälkeen oppilaan muistelevan opettajan kertomuksia. Kerronta, sanallistaminen ja huumori auttavat opettajan mukaan koulussa myös kasvatuksellisissa tilanteissa.

Kertominen on opettajan 4:n mukaan opettajajohtoista, ja hän uskoo sen olevan toimiva tapa opettaa. Opettaja 4 suhtautuu varauksella itseohjautuvuuden korostamiseen, koska se ei tuota välttämättä tarinoita. Lisäkouluttautuiminen on kannustanut opettaja 4:ä kertomiseen. Opettajan mukaan olisikin tärkeää, ettei koulutusmäärärahoista säästetä.

Opettaja 4 kokee lukemisen ja ääneen luennan kuuntelemisen tärkeäksi oppilaille. Opettaja toivoo, että hän saisi myös vanhemmat ymmärtämään lukemisen merkityksen. Hänen mukaansa alakoulussa syntynyt rutiini lukemiseen jatkuu varmasti läpi elämän. Se tarkoittaisi opettajan mukaan muiden virikkeiden, kuten digilaitteiden käytön vähentämistä.

Intensiivisiä oppimisen hetkiä – Opettaja 5:n kertomus

Opettaja 5 kertoo, että hänelle on lapsuudessaan kerrottu ja luettu paljon satuja ja tarinoita. Kirjojen myötä hänelle on syntynyt kiinnostus kerrontaa kohtaan. Työn kautta opettaja on myös huomannut, että kerronta mahdollistaa intensiivisen oppimisen hetken oppilaiden kanssa. Opettaja kuvaa usein kertovansa tai lukevansa lasten istuessa ympärillä. Kertoessaan opettaja huomaa lasten eleistä ja ilmeistä, kuinka kertominen tempaisee kuulijat mukaansa.

Opettaja 5 on huomannut, että kerronta mahdollistaa oppilaiden iän ja kehitystason huomioimisen. Kerrontaa voi opettajan mukaan säädellä tällä tavoin oppilaiden omalle tasolle. Opettaja 5 on huomannut, että liikkuva kuva toimi aiemmin lasten huomionvangitsijana. Nykyisin pysäytetty kuva toimii opettajan mukaan liikkuvaa kuvaa paremmin. Moni asia tapahtuu nykyaikana vauhdikkaasti, ja opettaja on kokemuksestaan huomannut, että kertominen rauhoittaa lapset kuuntelemaan. Kirjan lukeminen toimii opettajan mukaan tehokkaasti, mutta opettajan kertominen ilman kirjaa imaisee oppilaat vielä tiiviimmin mukaan kuuntelemaan.

Opettaja 5 kuvaa, että kertominen toimii opetuksessa usein motivoinnin keinona. Omaa kertomistaan voi hänen mukaansa tehostaa käyttämällä piirtämistä kerronnan rinnalla. Opettaja kertoo, että usein opetustilanne lähtee liikkeelle kertomisesta. Tarina voi toimia johdattelijana opiskeltavaan ilmiöön tai kokonaisuuteen. Opettaja 5 on pohtinut, voisiko opittava ilmiö tai oppimiskokonaisuus rakentua kokonaan tarinan ympärille.

Opettaja 5 toivoo, että oppilaiden sanavaranto ja mielikuvitus rikastuisivat kerronnan keinoin. Kertominen tilanteena mahdollistaa opettajan mukaan erilaisten asioiden painottamisen ja esiin nostamisen opetuksessa. Lapset tarvitsevat opettajan mukaan myös kertomisen mallin kehittyäkseen itse kertojina. Opettaja näkeekin kertomisen auttavan oppilaita kehittämään vähitellen myös omia tarinoitaan.

6.2 Kertovaksi opettajaksi kasvaminen

Jokainen tutkimushaastatteluni alkoi kysymyksellä ”kuinka sinusta tuli kertova opettaja”. Haastateltavat opettajat asettuivat kertomaan opettajaksi kasvustaan kertomalla keskeytyksettä oman opettajatarinansa. Kertomusten aloittaminen tai eteneminen eivät noudattaneet yhtäläistä kaavaa, mutta opettajilla vaikutti olevan tavoite asetella tapahtumat ja kokemukset kronologiseen järjestykseen. Useimmissa kertomuksissa opettajat palasivat varhaisiin muistoihin kertomisen edetessä. Opettajien kuvatessa kasvuaan kertovaksi opettajaksi kertomuksissa toistui paljon yhteneviä piirteitä. Jokainen haastateltavistani tunnisti itsensä kertovaksi opettajaksi jollakin tasolla. Osalle haastattelijana tarjoamani rooli kertovana opettajana tuli yllätyksenä:

”Määkään en koko kerrontaa ollu ajatellu ennen ku otit tämän aiheena esille, että se on jotenkin itsestäänselvyys, mutta ei se niin ookaan. (opettaja 4)

Opettajien kertomuksissa käytiin pohdintaa siitä, millainen kertova opettaja on ihmisenä. Kertomista ei irroitettu itsestä tai opettajana olemisesta, vaan kerto-

minen liitettiin opettajien kertomuksissa siihen millainen *minä* olen ihmisenä. Opettajat 1 ja 3 vertaavat itseään kiinnostavalla tavalla *kertovaan ihmiseen*. Kurt Ranken (1961) esittämä käsite homo narrans, kertova ihminen, kuvaa ihmisen inhimillistä tarvetta kertoa tarinoita. Tarjoamani kertovan opettajan rooli liitettiin näin kiinnostavalla tavalla kertomiseen taipuvaan ihmiskuvaan:

”Sieltä varmaan lähti niikö ensimmäisen kerran, mikä sää sanoit...kertova opettaja, koska mä oon kertova ihminen. Musta ei oo ikäänkuin tullut kertovaa opettajaa, vaan mä olen vaa semmonen mikä mä olen.” (opettaja 3)

”Taitavasti kertovaksi opettajaksi on siis tultu sillä tavalla, että on ollut taitavasti kertova ihminen, josta on tullut opettaja.” (opettaja 1)

On kiinnostavaa, että kertomista kuvataan osana ihmisenä oloa. Näin ollen tutkittaessa kertovaksi opettajaksi kasvua, on tarkasteltava myös kasvua ihmiseksi. Goodsonia (ks. Heikkinen & Syrjälä 2003, 7) mukaillen: opetustyö on persoonallista toimintaa ja siksi on tärkeää saada tietoa opettajasta *ihmisenä*. Oman kasvun arviointi on kuitenkin vaativa tehtävä. Ehkä juuri siksi kertovaksi opettajaksi kasvun kuvauksissa oma kertojana oleminen selittyy opettajien kertomana luontevuuden ja luonnollisuuden käsitteiden kautta:

”Minulle myös se kertovaksi opettajaksi tulo on ollut hyvin luonnollinen polku, ei ehkä ees valinta, vaan semmoseksi minä oon vaan tullut.” (opettaja 1)

Tai kuten opettaja 1 kuvaa:

”Se varmaan kumpuaa jostakin...Se on sisäsyntystä! (opettaja 3)”

Lapsuuden ihmissuhteilla vaikuttaa olevan ilmeinen yhteys kertovaksi opettajaksi kasvussa. Opettajien kertomuksissa merkityksellisiin ihmissuhteisiin liitetty kertomista monella tasolla. Opettaja 3 liittää omaan kertomukseensa kasvatuksen merkityksen. Hänen kertomuksessaan kerrontaan kasvaminen on myös kasvamista kertovaan yhteisöön:

”Mää uskon, että se on jollain lailla niinku solutasosta..tai mä oon kasvanu siihen. Mää oon eläny semmosessa perheessä ja yhteisössä missä on kasvettu siihen, tai se on ollut luontevaa.” (opettaja 3)

Voidaankin todeta, että tärkeiden ihmissuhteiden lisäksi kertovaksi opettajaksi kasvuun liittyy lapsuuden kasvuympäristö. Opettaja 1 kuvaa tätä laajemmin ilmaisulla ”kulttuuri, josta on tullut osaksi”. Kulttuuri kuvaa kokonaisvaltaisemmin kasvamisen kontekstia. Kasvaminen kertomisen kulttuuriin voi näin tarkoittaa kulttuuristen tarinamallien ja kerrontatapojen omaksumista:

[...] siis se, että jostakin opettajasta tai ihmisestä ylipäänsä tulee sillä tavalla kertomalla asioita viestittävä liittyy varmastikki siihen omaan taustaan ja kulttuuriin. Siihen kulttuuriin mistä on tullut osaksi sitten tuossa varttumisensa vaiheessa. Kun on ite lapsuudessa kuunnellut ukkeleita jotka kertoo asioita, niin ehkä minustakin sitten tulee asioita kertova ukkeli. Ja nimenomaan näin, että sitä on kuunnellut hyvin erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä ja myös eri-ikäisiä. Ja nimenomaan että on pienenä kuunnellu hyvinkin vanhoja ihmisiä, tämmösiä pappoja ja ukkeleita kertomassa tarinoita.” (opettaja 1)

Kertovassa kulttuurissa kasvamiseen viittaa myös opettaja 3 puhuessaan kertomisesta sukuperinteenä. Luumi (2006) kirjoittaa kertomisen taidon kulkeutuneenkin aiemmin suvuttain. Luumi (2006, 19) vertaa kertomista osittain käsityön tapaiseen taitoon, joka kulkeutuu isältä pojalle ja osittain lahjakkuudeksi. Opettajan 3 perheessä kertomiseen on kannustettu, mutta opettaja liittyy sukuperinteeseen myös aktiivisen toimimisen mallin. Opettajan 3 kertomuksesta voi myös laajemmin tulkita, että kertominen on hyväksi havaittu keino vaikuttaa ja saavuttaa haluttuja päämääriä:

”Mää luulen, että se on varmaan sukuperinnettä. Varsinkin isän puolelta...no kyllä oikestaan molempien äitin ja isän suku. Siellä on aina paljon esiinnytty, otettu kantaa, vaikutettu. Ja varmaan niinku kannustettu semmoseen.” (opettaja 3)

Kertojaksi kasvaminen ei näyttäisi olevan opettajien kertoman mukaan irrallinen muusta kasvusta ja kehitymisestä. Kerronta liitetään opettajien kertomuksissa myös persoonallisuuden piirteisiin. Kertojana olemisen kuvaaminen persoonallisten piirteiden kautta on myös hyvä esimerkki neuvottelusta, jota kerronnan käsitteiden kohdalla tutkimushaastatteluissa käydään. Opettaja 2 yhdistää puheliaisuuden osaksi kertojana toimimista. Puheliaisuus ei itsessään kuitenkaan tee ihmisestä välttämättä kertojaa. Opettajan 2 kohdalla puheliaisuus kuitenkin liittyy taitavaan *selittämiseen*, asioiden selvittämiseen taitavasti kertoen:

”Varmaan lähtökohtaisesti ensinnäki mun persoona on semmonen hyvin pursuava. Tai niinkö puhuva, ja kertova. Mää on tykännyt aina selittää asioita jotenkin juurta jaksan.” (opettaja 2)

Kertomukset ovat tarjonneet kulttuurisia malleja myös lapsuudessa. Kertomusten voi näin katsoa tarjoavan myös lapsuudessa omaan identiteettiin tarinoita:

”Kun oon ollu ite ekaluokkalainen ja ennen koulua, kun Peppi Pitkätossuki tuli, niin se on ollu helppo samaistua kun ite on ollu vähän semmonen pyryharakka, niin on löytynyt toinen tottelematon lapsi kuin ite on. Se on ollu kauheen hyvä, kun ei oo varmaan ollu semmonen kansakouluajan muotin mukainen oppilas.” (opettaja 4)

6.2.1 Lapsuuden taitavat kertojat

Kertovilla opettajilla näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan runsaasti kertovia esikuvia. Kertovien esikuvien mieleenpalauttaminen vaikutti olevan helppoa jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle. Esikuvia muisteltiin kertomuksissa mielellään, ja erityisesti kahdella opettajista kertomukset ovat lämpimän muistelemisen värittämiä. Kertovat esikuvat näyttäytyvät kertomuksissa kertojille rakkaina ja merkittävinä henkilöinä. Opettaja 4 palauttaa mieleen kertovana esikuvana isoäitinsä:

Sitten tietysti mun isoäitini oli sadunkertoja. Hän kertoi meille aina opettavaisia tarinoita, ja muistan että ylioppilaskirjoituksissaki englannissa sattui esseen aihe Stories for children, ja kerroin isoäidistä joka oli valtava tarinankertoja. (opettaja 4)

Opettaja 2:n kuvaus kiireisen äidin yöllä äänitetyistä tarinakaseteista kertoo yhteydestä, joka kerronnalla on mahdollista saavuttaa. Opettaja kertoo, että äidin kertova ääni oli erilainen kuin arjen keskellä:

Ja sitten tuota, kyllä mun isä varsinkin kerto tarinoita ja sitten äiti luki kasetille tarinoita. Se luki esimerkiks Nalle Karvatassua tai muistaakseni Pekka Töpöhäntää ja..Luki varmaan joskus yöllä ku me nukuttiin ja sitten meillä oli valamiina ne C-kasetit ja kun mentiin nukkumaan niin me kuunneltiin sitten äitin ääntä. Mikä oli musta kauheen maaginen, että vaikka mää tiesin että se on äiti niin mää en silti niiku tajunnu... tai joku mulla oli semmonen. Se oli niin mahtava se äitin ääni ku se ei arjessa käyttänyt semmosta kerronnallista ääntä, että ku se oli se semmonen kiirehtivä äiti, joka ei oikeen sitten ehtiny. (opettaja 2)

Opettajien kertomusten perusteella taitavasti kertovat esikuvat ovat herättäneet yhteyden kertojan ja kuulijan välillä. Opettaja 2 voi helposti palauttaa mieleen

kertojan äänen ja tunnelman, kun lapsuuden perhetuttu eläytyy Aku Ankan Karhukopla-hahmoihin:

Sitten meillä oli semmonen Esko-setä [...] se luki meille Aku Ankoja. Ja aivan huippu oli karhukopla! Se ite muistutti ihan ulkonäöllisesti niitä karhukoplaajijä. Ja musta on semmonen valokuvaki ku mää istun sen kainalossa marimekon yökkäri päällä ja posket saunan jälkeeseen punasina ja hymy korvissa ku mää kuuntelen sitä kun Esko lukkee Karhukoplaa. (opettaja 2)

Lukemisen merkityksen teema nousi esiin jokaisessa tutkimushaastattelussa jollakin tavoin. Kirjojen lukeminen sekä itse että kuuntelijana koettiin merkittäväksi. Lapsuuden kirjamuistot kuuntelijana toistuivat etenkin opettajan 4 ja opettajan 5 kertomuksissa:

”No varmaan se, että minulle itselle on kerrottu paljon satuja ja tarinoita, silloin kun minä oon ollut lapsi ja luettu paljon kirjoja niin on tullut sitten semmoinen kiinnostus sitä kerrontaa kohtaan.” (opettaja 5)

Kertovien esikuvien muistoissa kerronta on voinut olla myös kollektiivinen kokemus. Opettaja 4 kuvaa, kuinka serkukset odottivat sukulaismiestä pelloilta kotiin kertomaan jännittäviä juttuja:

Mutta mikä oli parasta lapsuudessamme! Odotimme sadepäiviä, että ei ois ollu Jouko pelloilla. Kaikki serkukset kokoontuivat sinne vintin rappuihin ja hän kertoi kummitusjuttuja. Valtavasti oli kummitusjuttuja, ja riiheen liittyviä juttuja! Mutta sitten oli myöskin [paikkakunnalla] ollut tämmönen kansanparantaja ku [nimi], verenseisauttaja ja siihen liittyviä tarinoita, niitä oli kanssa palijon. (opettaja 4)

Opettajien kertomukset omista kertovista esikuvista antavat vihteen siitä, että kerronnalla on merkittävä rooli yhteyden- ja merkitystenluojana. Vuosikymmenten jälkeen mieleen palautuvat kertomukset selittävät osaltaan kertovaksi opettajaksi kasvua. Vahvat kerronnan ja kerronnallisuuden värittämät kokemukset ovat olleet merkittävässä roolissa kertovaksi ihmiseksi ja myöhemmin kertovaksi opettajaksi kasvamisessa.

On yllättävää, että haastatelluista opettajista vain yksi liittyy kertomukseensa omat kouluaikojensa opettajat. Syrjälän (2008, 174) mukaan kertovat opettajat ovat usein kouluaikojen muistelluimpia opettajia. He ovat osanneet kertoa mieleenpainuvalla tavalla opetettavista asioista (em.). Opettaja 4:n kertomuksessa esikuviksi mainitaan juuri tällaiset opettajat:

”Kertova opettaja olen varmasti siitä syystä, että mulla on itellä ollu semmosia opettajia aikanaan, jotka kerto tarinoita. Ja kaikki mitä mä koulusta muistan on tarinat.” (opettaja 4)

Useimmat kertovista esikuvista liitetään tarinoiden taitavaan kertomiseen ja eläytyvään lukemiseen. Opettaja 1:n kertomuksessa kertovat esikuvat esiintyvät tiedonsiirtäjinä, ja tietoa rakennetaan yhdessä. Opettaja 1:n kuvaama tarkka havainto lapsuudesta avaa mielenkiintoisen yhteyden opetusmaailmaan. Opettajat avaavat työssään teknistä ja usein abstraktia tietoa puheeksi. Taitavasti kerrottuna kertomus auttaa abstraktien asioiden kielentämisessä. Tämän hyödyn opettaja 1 on työssään huomannutkin. Opettaja 1 kuvaa tilannetta, jossa ratkaistaan yhdessä keskustellen esimerkiksi teknistä ongelmaa:

Niin se kerronta tosiaan ja ikäänkö asioiden auki puhuminen on hyvin monessa asiassa lapsuudessa ollu esillä esimerkiks niikö myös teknisissä asioissa, siis että miten joku kone toimii ja meillä on sitten ollut erinäinen määrä muitakin kyläseppiä kuin oma isä, jotka siellä jotain rakennelleet ja ne on toisille kertoneet niitä asioita. Eli siis käytännössä joko visuaalista tai teknistä tietoa avanneet koko ajan puheeksi. Ja sitä kautta ommaa sanavarastoa tietenkin myös laajentanut kun on sitä siinä kuunnellut ja oppinut ikäänkö kahta tämmöstä hyvin erilaista tekstuaalista lähdettä kääntämään toiseksi. Ja se auttaa opettajan työssä aika paljon. (opettaja 1)

6.2.2 Kerronnallinen ajattelu mielen sisäisenä prosessina

Haastatellut opettajat käsittelivät kertomuksissaan suoraan kerronnallisen ajattelun kehittymistä tai sen heräämistä varsin vähän. Kerronnallinen ajattelu liittyy olennaisesti jokaisen tutkimukseen osallistuneen kertovan opettajan työhön. Opettaja 1 toi ainoana haastateltavista esiin kerronnallisen ajattelun tietoisuuden. Kertomista mielen sisäisenä prosessina ja ajattelun tapana (esim. Hänninen 1999; Bruner 1987) kuvastaa opettaja 1:n tarkka kuvaus ajatteluprosessistaan ongelmatilanteessa:

Joskus huomaa, että tavallaan se kertojan ääni jää itellä mieleen tai se puhuu silloinkin kun sille ei oo tarvetta. Esimerkiks niikö tutkiessa jotakin kotona tai tehdessä jotakin, niin saatan ikäänkuin keskustella vaikka just polkupyörän kanssa että miten sinun pitäis toimia nyt kun sää et toimi, mitä pitäis tapahtua kun tästä pyörittää, näin tuosta napsauttaa. Ja se siis ikäänkuin muuttuu se maailma kertomukseksi siinä kun sitä tutkii. Se on tuolla minun sisässä se kertominen ja sieltä se aina vaan tulee. [...] mä muistan kun mä oon niitä (puhe polkupyörän osasta) ekaa kertaa räplännyt niin mä oon silloin niikun siinä, en ehkä ääneen puhunut, mutta huulet varmasti liikkui [*mutisee ikäänkuin puhuisi itse-*

seen]. Niin, et se myös se nähty todennettiin puheeksi. Ennen sitä toimintaa ikäänkuin tehtiin ihan semmoinen ajatus ja lause siitä miten tämä tästä muuttuu, tai mitä pitäisi tapahtua. (opettaja 1)

6.2.3 Opettajan mallikertomukset ammatillisen identiteetin peilinä

Opettajan malli -teema kuvaa tutkimuksen kertomuksia, joissa opettajat peilaavat omaa ammatillista identiteettiään suhteessa opettajan mallikertomuksiin ja koettuihin odotuksiin opettajana toimimisesta. Nämä kertomukset ovat tärkeitä ja kiinnostavia, koska ne heijastelevat opettajien henkilökohtaisia käsityksiä opettajuudesta sekä opettajiin liittyviä kulttuurisia opettajakuvia (vrt. Syrjälä 2003, 14). Hyvärinen (2006, 3) puhuu näistä mallikertomuksista skripteinä, kulttuuristen mallien mukaan tuotettuina kertomuksina. Tutkimusaineiston kertomuksissa oli nähtävissä ristiriitaisuutta koettujen opettajamallien kanssa. Opettaja 1 pohtii ammatillista identiteettiään opettajan rooliin liittyvien odotusten kautta:

Tavallaan kuitenkin tunnen sen osalta myös semmosta pientä puutetta tai ehkä jopa vähän semmoista noloutakin, koska vaikuttaa siltä että tälle kertomiselle ei ole niin paljon tilaa, tai sitä ei odoteta, tai sitä ei oikeastaan niin paljon halutakaan ku mitä muita tapoja opettaa haluttaisiin. Toiminnallisuutta ynnä muuta, joka sitten edellyttää hirvittävän määrän valmistelua ja muuta ja joka orjallisesti noudatettuna myös estää aika tehokkaasti sen oppilaan oman mielenkiinnon polkujen seuraamisen ja niitten kautta oppimisen. Mitä taas sitten kertovalla, sivistyneellä ihmisellä, on lähes rajaton mahdollisuus oppilaan kanssa seurata. Se siis kertojaksi tuleminen on ollut myös sellainen mikä on osittain valikoitunut sen mukaan, että näin olen saanut asiat parhaiten menemään perille. (opettaja 1)

Opettaja 1:n kertomuksessa voi kuulla epävarmuutta koskien odotettua opettajaroolia. Opettajien mallitarinoiden ongelmallisuus piilee juuri tässä: opettajien ihannekuvat saattavat elää vahvasti opettajien keskuudessa. Opetussuunnitelmaudistuksen tapainen suuri opettajien ammattiryhmää koskeva muutos on esimerkki tilanteesta, joka saattaa synnyttää tai muovata uusia mallikertomuksia (vrt. Beijaard ym. 2004, 122). Samanaikaisesti opettaja 1:n puheessa on kuitenkin varmuutta siitä, että oma kertova opetustyyli ja kertova opettajuus saavuttaa opetukselle määritellyt tavoitteet. Opettaja 2 kertoo omaan opettajuuteen

liittyvästä varmuudesta tiedostaen jonkinlaisen ristiriidan suhteessa uusiin opetustapoihin:

Mutta sitten monethan on lähteny niin moniin hullutuksiin. Että mä nautin siitä, että mulla on se oma, oma juttu...Mutta mä niikö nään semmosen ihan perinteisen opettaja puhuu -opettajankin itnessäni ja opettajajohtosen opettaja, musta siinä ei oo mittään pahaa. Mää nyt taas nään, että tässä ajassa pitäisi palata sinne perusjuttuihin ja struktuuriin. Ja nykyajan lapset ei tarvi kaikkia sirkushuveja kun niillä tulee joka tuutista niitä. (opettaja 2)

Opettaja 4 esittää samanlaisen toiveen paluusta perusasioiden äärelle opetuksessa kuin opettaja 2:

En tiedä sitten ennenku ei ollut näitä kaikkia hienoja videoita ja systeemeitä mitä nyt on valmiiksi kerrottuja tarinoita. Nythän on aika helppoa tuo, että painat nappia niin kuuluu aapisen tarina ja kuuluu matikan tarina ja muuta, että kyllähän ne tullu sitä kautta sitten. Ennen ku ei ollu niin ne piti ite tehdä. Se on tää käpylehmäjuttu, että jos ei oo leluja niin pitää ite tehdä. Niin kyllä se mun mielestä opettajuuten liittyy sen, et se lisää kouluviihtyvyyttä ja se lisää omaakin viihtyvyyttä. Mutta onhan se, sehän on mitä suuremmassa määrin opettajajohtosta. Mutta mä oon vielä niin vanha, että mä uskon siihen opettajajohtosuuteen, että se ei kaikki voi olla pahasta. (opettaja 4)

Opettaja 4 on huolissaan itseohjautuvuuden liioittelusta roolista opetustyössä. Hän kokee korostetun itseohjautuvuuden riskiksi kertomusten ja kerronnallisuuden oppimisessa:

Koska tää itseohjautuvuus ei tuota välttämättä tarinoita. Se pitää ainakin opettaa se tarinan kaari, miten se tarina muodostetaan. (opettaja 4)

Opetussuunnitelmaa koskevia kriittisiä kertomuksia voidaan tulkita myös opettaja mallien näkökulmasta. Beijaardin ym. (2004, 122) mukaan opetussuunnitelmauudistus on aina eräänlainen identiteettikriisi opettajalle. Uudistukset asettavat alttiiksi pohdinnalle siitä, millä tavoin saan olla opettaja. Opettaja 4 pohtii opetussuunnitelman muutosta uskonnon opetuksessa:

Entisessä opetussuunnitelmassa oli niin että jokainen päivä alkaa lyhyellä päivänavauksella luokassa. Monesti se ollu kertomus, mä oon kertonut tai lukenu jotain. Ja niin kauan ku uskonnon opetuski oli niin että se oli kaikille ja muuta, monesti ne oli Raamatun kertomuksia. Lapset hirveen mielellään kuuntelee. Vieläkin ne kuuntelee. Siis se on ihan käsittämätön mitenkä stillkuva puhuttele, [...] kun hän käy luokassa, hänellä on semmonen flanellografi, semmonen vanha pyhäkoulusysteemi mihin se panee niitä. Kuudennen luokan pojat viime vuonna kysy, että saako noihin koskea. Ne halus leikkiä niillä. Koska stillkuva puhuttelee, kun se riittävän hitaasti tulee siellä. Et se on surullista, että esimerkiksi Raamatun kertomukset on nyt niin kiellettyä kamaa tuolla koulussa, että mun mielestä niissä ei pitäis olla kenellekään mitään pahaa. Niissä on aina opetus ja vastaaviahän löytyy tietysti kaikista uskonnoista. (opettaja 4)

Myös kokenut opettaja kaipaa täydennyskoulutusta oman opettajuuden tueksi:

”Mikään asiahan ei pysy hyvänä jos ei siihen panosteta. Jos se on hyvällä tasolla niin ei voi jättää panostamatta, siihen sitä pitäisi arvostaa [...] yks täydentävä asia, minkä nyt uskallan sanoa on se, että noista koulutuksista. Vois olla jotakin hyviä äidinkielen koulutuksia, mutta nyt esimerkiksi meidän kaupungissa on säästöpäätökset tekee sen, ettei pääse minnekään koulutukseen. Että joku opettaja voisi innossaan löytää jonkun vaikka kerronnasta tai jostakin niin sinne ei saa mennäkään.” (opettaja 4)

6.2.4 Ammatillinen kasvu identiteettityön kuvaajana

Tutkimukseni kertomuksissa ammatillista kasvua kuvataan usein työhön liittyvänä myönteisenä muutoksena. Ammatillinen kasvu näyttäytyy useissa kertomuksissa rohkeuden lisääntymisenä, ammatissa voimaantumisenä ja työssä vahvistumisena. Tulkiten ammatillisen kasvun kuvaavan ammatillisen identiteettityön prosessia. Ammatillisen kasvun myötä opettaja 2 kertoo esiintymispe-
lon hälvenneen:

Jos mietin niinku muutenkin määhän oon tavallaan mulla on joku semmonen palo esiintymiseen ollu varsinkin nuorempana. Ei ehkä ennää näin [ikä] ennää oo niin. Siinä on ollut estona se jännittäminen. Aina ku mä oon ollut lasten kanssa mua ei oo sitten jännittänyt. Ne on jotenki musta kauheen aitoja. Ehkä ei tarvi niitten kanssa jännittää sitä moka, että pystyy ehkä jollain lailla sitten sen piilottaakin jos se on oikeen paha moka. Niin sen voi piilottaa. (opettaja 2)

Elämänmyönteisyys ja huumori ovat auttaneet opettaja 3:a työuran varrella:

”Mää vaan kerron tarinoita vapaa-ajalla ja sitten mä siirryn kertomaan niitä täällä töissä. Ja sitten oon saanu rokkasua vuosien varrella. Huumorihan on tosi tärkeä elementti täällä koulussa, sillä pärjää. Sitten ku sen loppuu, ollaan lirissä.” (opettaja 3)

Iän ja kokemuksen myötä on helpompaa keskittyä olennaiseen. Opettaja 2:n kuvaamat turhat tarinat voidaan liittää myös pedagogisen tiedon kasvamiseksi.

”Ikä ja kokemus auttaa siinä, että ne vähenee ne turhat tarinat” (opettaja 2)

Opettaja 2:n kertomuksesta ilmenee, että ammatillisen identiteetin vahvistuminen auttaa myös oman identiteetin vahvistumisessa. Opettajan kuvaus eroon pääsemiseen tunteesta, että joku odottaa itseltä jotain, on opettajan 2 kohdalla osa myönteistä ammatillista kasvua:

Niin mulla on se etu nykyään, että mä on varmaan onnellisimmillani opettajana. Että oon päässy semmosesta turhasta stressistä ja siitä että aattelee koko ajan, että joku oottaa

multa jotaki. Ja sitten se kun on sen verran kokemusta, että nyt kun on tää uus opetus-suunnitelma, niin ei veä mittään ressiä siitä. (opettaja 2)

Opettajan ammatillinen kasvu tuo luottamusta omiin toimintatapoihin. Opettaja 4 pohtii kertomisen yhteyttä opettajajohtoisuuteen:

”Sitä ei mun mielestä kannata pelätä sitä että onko se opettajajohtoisuutta vai ei, että kyllä opettaja saa luottaa itseensä. Ja se opettaja on opettaja siellä luokassa.” (opettaja 4)

Kertova opettaja voi ottaa myös leikittelevän ja ilkkurisen roolin luokassa:

”Ja mä tykkään olla äänessä ja mä oon joskus sanonu, että mä oon mun luokan pahin työrauhan häiritsijä. Että monesti oppilaat osaa olla, mutta mä en.” (opettaja 3)

Oppilaantuntemuksen kasvaessa opetuksessa uskalletaan käyttää kertomuksia yhä enemmän. Kertominen vaatii luottamuksellista suhdetta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettaja 4 liittyy luottamukseen myös lasten kunnioittamisen aikuista kohtaan. Kerronta näyttäytyy tämän tutkimuksen aineistossa hyvänä yhteyden luoja opettajan ja oppilaan välillä. Kertomisen voi katsoa näin olevan myös yksi opettajan ja oppilaiden keskinäistä luottamusta lisäävä tekijä:

Ehkä rohkeus, oppii luottamaan lapsiin. Kun tuntee niitä ja tietää vähän...Voisin kuvitella, että vastavalmistunut nuori opettaja ei lähde kertomaan tarinoita kasiluokkalaisille matikan tunnilla. Mutta alakoulussahan ne lapset ovat lapsia vielä ja kunnioittavat opettajaa, että siinä ei ainakaan semmosta pelkoa mulla oo ollu, että tulis nolatuksi. (opettaja 4)

Opettaja 2 ajattelee, että kertovan opettajan on annettava tilaa myös kertoville oppilaille:

[...] mä mietin sitä varsinkin nykypäivinäkin aika kriittinen oon omaa opettajuutta kohtaan. Mietin monesti, että puhunko mä liikaa ja lasten kanssa on puhuttu siitä, että me ollaan niin erilaisia ku osa on pursuavia ja osa on vähemmän pursuavia että kumpihan mä oon niin eihän niillä lapsilla ollu kahta puhetta. Kyllä ne ties, että ope on pursuava ja ne tietää itestäkin, että kuka on ja kuka ei. Se, että pittää pystyä antaa sitä tilaa toistenkin kertomiselle. Mutta se on luontevaa jotenki. (opettaja 2)

Parhaimmillaan kerronta opetuksessa on opettajan omaa työhyvinvointia ja työssä viihtyvyyttä tukevaa. Opettaja 3:n kertomuksessa tunteiden ohjaaminen kerronnan avulla myönteiseen suuntaan tulee esiin useassa yhteydessä (katso lisää tulosluvun tunteiden navigointi -teeman yhteydessä). Tunteiden ohjauksen ymmärtäminen oman työhyvinvoinnin osatekijäksi on tärkeä havainto

opettajalta 3. Hyvinvoiva oppilasryhmä tuo hyvinvointia myös opettajalle. Ammatillinen kasvu näkyy opettajan kuvauksessa työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin tekijöiden löytämisenä sekä työvuosien myötä lisääntyvänä rohkeutena kertoa. Jo pelkästään työhyvinvoinnin näkökulmasta olisi tärkeää, että opettajat voisivat jakaa kertomuksia ammatillisesta kasvustaan myös vertaisilleen (vrt. Mäki 2015, 18):

Mää luulen, että mä jatkan varmastikin tällä tiellä ja mä uskon, että musta tulee entistä rohkeampi kertoja. Joo! Ja tota se menee vähän kausissakin kyllä, riippuen omastakin vireystasosta, mutta parhaimmillaan mulla on semmonen olo, että mä tunnistaisin toiseen elän tuolla luokassa niinku mä oisin joku stand up -koomikko. Että mä yritän saaha niitten huomion jollakin niinku vähän tempuilla tai hyvillä jutuilla, että mä saan isettyä sinne väliin tätä tietoa mahdollisimman hyvin, että voiaan sitten taas jatkaa eteenpäin. Mutta se on oikeestaan aika hauskaakin. Mulla saattaa olla itelläki aika hauskaa välillä siellä, kun saa hyviä juttuja siihen opetukseen liittyen tai opettaa niitten hyvien juttujen avulla. (opettaja 3)

Haastateltavat selittivät edellä kertovaksi opettajaksi kasvuaan muiden muassa kertomisen luonnollisuudella, sisäsyntyisyydellä ja omaan persoonallisuuteen liittyvänä piirteenä. He reflektoivat kertovaksi opettajaksi kasvuaan suhteessa ympäristöön, muihin kertojiin ja kasvatuksen vaikutukseen. Kuitenkin yksittäisten tapahtumien nimeäminen kertovaksi opettajaksi kasvussa voi olla myös vaikeaa:

”Vaikka oon ollut lapsesta asti kova suusta puhumaan, asioita selittämään. Mutta en osaa kyllä määritellä mitään tiettyä pistettä sille mikä ois ollut semmonen käänteentekevä hetki, että minusta kertoja tuli.” (opettaja 1).

Näyttäisi siltä, että kertomuksissa esiintyvien kertovien vaikuttajien ja taitavien kertojien merkitys tunnustetaan paremmin. Opettajien kertomuksissa muistellaan lempeästi tarinoita iskevää enoa, karhukoplaa eläytyvästi lukevaa perheuttua ja kertovaa isoäitiä. Heidät liitetään kertomuksissa tärkeiksi vaikuttajiksi kertojaksi kasvamisessa. Kertomuksissa muistetaan myös kouluajan taitavasti kertovat opettajat.

Opettajakoulutuksen katsotaan olevan merkityksellinen vaihe opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisessa (Erkkilä & Mäkelä 2003, 61). Myös tämän tutkimuksen kertomuksissa kouluttautuminen näyttäytyy tärkeänä vai-

heena identiteettityölle. Opettaja 4 toteaa, että lisäkouluttautuminen työuran keskellä sai katsomaan luokanopettajan työtä ja kerrontaa uudella tavalla:

Mää väitän, että tähän tarinankerrontaan mua kuitenkin jollain tavalla rohkasi tää, kun mää olin [x] vuotta ollu luokanopettajana ja sitten sain opiskella uudestaan [poistettu tiedot opintopaikasta ja oppiaineesta] ...on omien ajatusten näkyväksi tekemistä, niin niinhän se on myöskin omien ajatusten näkyväksi tekemistä kertominen tai kirjottaminen, tarina. (opettaja 4)

Opettaja 3:lle koulutuksen alussa ollut opetusharjoittelu on vahvistanut opettajaidentiteetin muodostumista. Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajakoulutuksen tehtävänä on auttaa opettajaa tulemaan omaksi itsekseen opettajan ammatissa. Identiteettityö on yksilöllistä opettajaksi kasvua ja kollektiivista kasvua osaksi opettajien ammatillista yhteisöä (Heikkinen & Huttunen 2007, 17). Opettaja 3:n saaman palautteen voi katsoa tukeneen opettajan ammatillista identiteettiä:

[...] ja mää menin siihen harjoitteluun, mää en enää muista sen harjoittelua ohjaajan opettajan nimeä, mutta hän oli vähän semmonen iäkkäämpi naisopettaja ja sitten mää pidin niitä tunteja ja se anto mulle palautteen, josta mää loukkaannuin verisesti koska se sano että "voisitko olla oma itsesi, etkä tuollainen opettaja". Ja tietenkä musta se oli hirveen ärsyttävää kun se sano niin, mutta mää jäin sitä sitten miettimään ja mää jossain vaiheessa ymmärsin mitä hän tarkoitti. Elikkä mää olin ajatellu, että opettaja on tietynlainen ja nyt ku mää meen tänne harjoitteluun niin mun pitää sitten olla tietynlainen. Semmonen niinku minkälaisia opettajat on. Ja sitten kun mää oon sitä miettiny jälkeinpäin, niin mää ajattelin, että onneksi mulla oli ensimmäisessä harjoittelussa tämmönen ope, joka sano, että oo oma ittes, koska sitten vasta se vähän niiku...noo pitkän ajan kuluessa, mutta alko vasta avaamaan ovia, että aivan, mää voinkin olla oma itseni. (opettaja 3)

Opintojensa viimeisenä vuonna olleissa sivuaineopinnoissa opettaja 3 kuvaa jo oman ammatillisen identiteettinsä muodostuneen vahvaksi:

[...] lehtori [...] sanoi näin, että: 'muistakaa sitten, että kun te menette töihin niin te ette voi olla omia itsejänne koska te kulutte loppuun ja palatte puhki'. Mutta siinä vaiheessa mää oli jo sen verran viisastuneempi, että mää ajattelin, että yliopistotason lehtori, miten se voi sanoa noin, että ompas pönttö. (opettaja 3).

Haastateltavien opettajien mukaan kertovaksi opettajaksi kasvetaan kertovana ihmisenä kerrontaan ohjaavassa ympäristössä ja ihmissuhteissa. Opettajan ammatillinen identiteetti ei kuitenkaan ole pysyvä tila. Näin myös kertomiseen orientoituminen tai kertojaminän tukeminen näyttäisi olevan mahdollista esimerkiksi kouluttautumisen myötä. Kerronnallisuuteen ja kertomiseen ohjaavaa koulutusta voisi korostaa opettajakoulutuksessa.

Haastattelijana ohjasin haastattelutilanteiden loppua tarjoamalla mahdollisuuden pohtia sitä, kuinka kunkin haastateltavan oma opettajatarina jatkuu tästä eteenpäin. Jokaisen opettajan vastauksessa kuului varmuus siitä, että oma kertova opettajuus ja opetustyyli jatkuvat ja kehittyvät:

”[...] niin kauan kuin oon opettajana seuraavan kymmenen vuotta vielä niin aion kyllä jatkaa tällä kertovalla tyylillä.” (opettaja 4)

6.2.5 Ammatillinen identiteetti – tulla itseksi opettajana

Opettajan ammatillisessa identiteetissä kohtaavat opettajan henkilökohtaiset käsitykset ja merkitykset opettajana toimimisesta sekä opetustyön yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus (Eteläpelto 2007, 90). Tämän tutkimuksen aineistossa opettajien henkilökohtaisia merkityksiä ja käsityksiä opettajana toimimisesta tekevät näkyväksi kertomukset, joissa opettajat pohtivat sitä millaisia opettajia he ovat. Kertomukset itsestä opettajina ovat tärkeitä, koska ne heijastelevat käsityksiä opettajuudesta ja kulttuurisesti vallitsevasta opettajakuvasta (Syrjälä 2003, 14). Itsestä kertominen opettajana on myös osa opettajien ammatillista identiteettityötä (esim. Heikkinen & Huttunen 2007). Kertomuksissa opettajat refleктоivat esimerkiksi sitä, millainen olen opettajana ja opetustyön ammattilaisena.

Opettaja 3 kertoo ammatillisesta kehitymisestä, jossa opettaja pyrkii löytämään työhön myös uutta. Kehittäminen opettajana on melko uusi mutta lyhyessä ajassa vankasti opettajuuteen kytkeytynyt ilmiö. Opettajuuteen ei perinteisesti ole Suomessa liitetty uramuutosta tai työuralla etenemistä, sillä siirtyminen muihin työtehtäviin ei ole ollut merkittävä ilmiö (Mäki 2015, 11). Viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomessa opettajien on havaittu siirtyvän aiempaa herkemmin muihin tehtäviin. Opettajien urapolun kehittyminen on nousut tämän myös ajankohtaiseksi keskustelunaiheeksi. Ilmiöön on vastattu mui-

den muassa vahvistamalla opettajien valmiuksia toimia erilaisissa kehittämis-tehtävissä esimerkiksi kuntien kehittämisopettajina. (ks. Mäki 2015, 11.)

Jatkuvan kehittämistyön ajatuksen voi nähdä myös opettaja 3:n kertomuk-sesta. Kehittämisen käsitteen ilmenemisen opettajan kertomuksesta voi tulkita niin, että kehittäminen on omaksuttu osaksi omaa ammatillista identiteettiä. Toinen tulkinta voisi olla se, että jatkuva kehittäminen opettajan työssä on omalla tavallaan osa opettajan mallitarinoita. Opettajan kuvaama kurinalaisuus voi viitata siihen, että opettaja suhtautuu työhönsä yhteiskunnallisesti vakavasti ja haluaa toimia työssään mahdollisimman oikein. Se vaatii mukautumista uusiin työtä koskeviin vaatimuksiin. Opettaja 3:n kohdalla kehittäminen näkyy myönteisenä mukautumisena opettajan jatkuvasti muuttuvaan työhön. Opetta-ja 3 haluaa säilyttää työssään hyväksi koettua ja tarkastella samaan aikaan avoimesti, mitä uutta työhön voisi kehittää:

”Mää oon myös semmonen aika kurinalainen opettaja, että kun meille sanotaan että tee näin niin mä sitten teen niin. Mutta mä yritän löytää kultasta keskietä, että olis niinku sitä uutta ja jotain vanhaa ja jotain uutta ja jotain sinistä ja mitä liekään, että sitä kaikkea olisi siellä mukana. Kehityn, mutta pidän koko ajan sitä vanhaa siellä mukana.” (opettaja 3)

Opettaja 2 liittää kertomisen ”ammattitautina” opettajan ammattiin kutsumuk-sena. Estola ja Syrjälä (2003, 85) huomasivat kutsumuksen käsitteen nousevan usein esiin opettajien kertomuksia tutkiessa. Kutsumuksella voidaan kuvata monella tasolla opettajan varmuutta toimia omassa ammatissaan. Usein kutsu-mus kuvaa kapeasti esimerkiksi opettajan pyyteetöntä puurtamista (Syrjälä & Estola, 97). Kutsumuksessa on kuitenkin kysymys henkilökohtaisesta koke-muksesta, joka saattaa myös vaihdella työuran varrella. (vrt. Estola & Syrjälä 86-92.)

Kutsumukseen liittyy käsitteenä moraalinen arvolataus. Kutsumus voi myös kadota elämäntilanteessa, jossa opettaja kokee asemansa uhatuksi tai koh-taa henkilökohtaisen kriisin. (Syrjälä & Estola 2003, 96-97.) Monen kutsumuso-pettajan työssä nuoruuden ihanteellinen näkemys opettajana toimimisesta sy-venee opettamisen arjen keskellä (em). Opettaja 2:n kertomuksessa kutsumus

näyttäytyy aineistossa laajemminkin myönteisenä voimautumisena. Estolan ja Syrjälän (2003, 98) tutkimusaineistossa kutsumusopettajat olivat tietoisia opetustyön päämääristä ja siihen liittyvistä arvoista sekä halusivat ja toivoivat oppilailleen hyvää. Kutsumus kuvaa tällä tavoin myönteisesti sitä, miksi jotkut ihmisistä haluavat opettajiksi. Tällainen kuva piiryy kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista. Kerronnan käyttämisessä opetustyössä voi nähdä piirteiden tavoitteesta edistää oppilaiden *hyvää elämää*:

”Ja mää aattelen et se on vähän sitä opettajan ammattitautia tavallaan. Tai semmosta niinkö kutsumusta. Määhän on kutsumusammattissa.” (opettaja 2)

Opettajien ammatillisen identiteetin sosiaalinen ulottuvuus näkyy opettajien kertomuksina itsestään osana opettajien joukkoa. Myös näissä kertomuksissa voivat kuulua opettajien kulttuuriset tarinamallit. Opettaja 4 kuvaa opettajia kertomiseen taipuviksi suupalteiksi. Opettajana toimimisen stereotyyppiset piirteet antavat mahdollisuuden tarkastella omassa ammatissa toimimista huumorin kautta, kuten opettajan 4 kertomuksen ymmärrän. Huumori antaa myös mahdollisuuden ”tuulettaa” totuttuja tarinamalleja:

”Ei kai opettajaksi hakeudu kukaan..mehän ollaan kaikki suupaltit siellä! Ei ainakaa luokanopettajaksi. Me ollaa yhen sortin niinku mää sanon näyttelijöitä siellä koko ajan.” (opettaja 4)

Opettaja 3 taas tekee rajanvetoa opettajana oman ammatillisen identiteettinsä ja opettajien ammattiryhmän välille. Saara-Leena Syrjälä (2003) puhuu kapinoivista tarinoista, jotka koettelevat kuvaa ideaaliopettajasta ja sitä, mitä opettajien koetaan ammattiryhmänä olevan (Syrjälä 2003, 17-18). Kapinointi voi näyttäytyä Syrjälän (2003, 18) mukaan myönteisenä. Kapinoivien kertomusten opettajat ovat usein löytäneet lopulta oman tapansa toimia opettajina. Näiden opettajakertomusten merkitys löytyy niiden asettumisesta opettajien mallikertomusten rinnalle. Kapinoivat kertomukset tarjoavat uusia näkökulmia opettajuuteen ja tekevät tilaa uusille tavoille ymmärtää opettajana olemista. Nämä kertomukset voivat toimia myös vapauttavina ja tarjota opettajille uskallusta toimia opetta-

jana omalla tavalla, oman opettajakertomuksen mukaisesti. (Syrjälä 2003, 18-19.)

”Kääkkäys” on yhdenlainen tulkinta kulttuurisesta opettajakuvasta ja myös osaltaan kapinoiva kertomus. Opettaja 3 kertoi aiemmin haastattelussa ymmärtäneensä opettajakoulutuksessa, että toimiakseen opettajana hänen on oltava oma itsensä. Kertomuksen voi tulkita niin, että kääkkäys opettajien mallikertomuksena edustaa ”turhantärkeyttä”, jähmeyttä ja tosikkomaisuutta. Kapinoivien kertomusten opettaja ei tuota uudelleen jo olemassa olevia kertomuksia (Syrjälä 2003, 19). Syrjälän (em.) mukaan koulun ei tarvitse eikä pidä siirtää mallitarinoita seuraaville sukupolville sellaisinaan.

Heikkinen ja Huttunen (2003, 181) puhuvat tietoisesta moniäänisestä identiteettityöstä, joka esimerkiksi opettajankoulutuksessa tarjoaa mahdollisuuksia myös sellaisille opettajakertomuksille, jotka määrittelevät opettajuutta uudelleen sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. Opettajan voi katsoa nyky-ymmärryksellä olevan enemmän yhteiskunnan uudistaja ja aktiivinen kansalainen kuin opettajien mallikertomusten uudelleen tuottaja (Heikkinen & Huttunen 2003, 180-181). Opettaja 3:n kapinoivan kertomuksen voi nähdä henkilökohtaisena ja aktiivisena indentiteettityönä, jolla on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus opettajakuvan laajentajana:

”Määhän on sitä mieltä suurin osa opettajista on kääkkiä, mää tätä aina sanon. Ja mää yritän sitäkin vastaan taistella, sitä kääkkäystä vastaan. Koska on tosi tärkeätä, että lapsilla malli semmosetakin aikuisesta, että ei tämä oo turhan tärkeää tai itellensä voi nauraa.” (opettaja 3)

Opettaja 3 pitää kuitenkin tärkeänä, ettei ammatilliseen identiteettiin liittyvä ”rentous” tarkoita suunnittelematonta tai päämäärätöntä työtä. Vaikka kertominen on osa opettaja 3:n ammatillista identiteettiä, sitä määrittelevät koulua ja oppimista koskevat tavoitteet:

”[...] ku niitä kertomalla opettaa asioita tai kertoo tarinoita niin siinä pitää kuitenkin olla sillä lailla ammatillinen, että täällä pitää käydä asiat läpi ja täällä opiskellaan, että ei voi mennä luokkaan ja höpötellä tuntia. Että siinä mää oon aika tarkka, mutta mää oon myös aika nopea. Että mää kerkeen tehdä ne asiat mitä pitää, vaikka siinä on semmosta rentoutta ja kepeyttä, ehkä sen kerronnan avulla.” (opettaja 3)

Identiteettityö on yksilöllistä opettajaksi kasvua, jonka päämääränä on tulla siksi, mitä on (Heikkinen & Huttunen 2007, 17). Kertovat opettajat kuvaavat muu-
tosta ammatillisessa identiteetissä esimerkiksi rohkeutena tehdä työtä omana
itsenään:

”Ja sitten varmaan nyt kun on parikymmentä vuotta tehnyt tätä hommaa niin alkaa olla jo niin paljon sitä rohkeuttakin että ei tavallaan oo semmosta turhanpäivästä suodatinta, mitä asiaa ei voisi kertoa. Että mää aika paljon jaan omaa elämää lasten kanssa. Mulla ei oo erikseen ehkä semmosta niin opettajan roolia jollain lailla. Mää aika [nimenä] meen sinne aamusta ja [nimenä] oon sen päivän ja [nimenä] lähen.” (opettaja 2)

Oman ammatillisen identiteetin kasvu voi tarkoittaa myös henkilökohtaisten
piirteiden hallintaa. Opettaja 3 toteaa, että kertovaa opettajaa on toisinaan hillit-
tävä:

”Joskus joutuu kattoo kellooki, et nyt on niin paljon että nyt [nimi] sää et voi vaikka kuin-
ka tekis mieli, nyt pitää olla hilijaa. Pitää niikö ymmärtää se sitten, että täällä ollaan töis-
sä, että se ei saa mennä ikäänkö sen eelle.” (opettaja 3)

6.3 Kertomukset ja kerronnallisuus opetustyössä

Runsaimpana haastatteluaineistosta erottuvana kategoriana ovat kertomukset
kertomusten käytöstä opetustyössä. Näissä kertomuksissa opettajat kuvaavat
monipuolisesti kertomuksia pedagogisina työvälineinä ja niihin liittyvinä käy-
tänteinä esimerkiksi motivoinnin keinona. Opettajat kertovat myös luokkahuo-
neissa jaettavista henkilökohtaisista kertomuksista ja eletyn elämän jakamisesta
lasten kanssa.

Kertomukset liitetään myös opetustyön kasvatukselliseen luonteeseen.
Opettajat kertovat liittävänsä kertomuksiin tunteita esimerkiksi riitatilanteita
selvittäessään. Haastatteluaineistoni perusteella näyttäisi siltä, että opettajien
kertomuksissa esiintyvät työtavat ja käytänteet painottuvat kertomuksien käyt-
töön työvälineenä, työhön virittäjänä, kasvatuksellisenä työtapana ja tuntei-
den hallinassa. Työtavat, joissa opetuksen taustalla on kerronnallisia piirteitä
saattavatkin olla usein tiedostamattomia:

”Ja sitten mää en tiä onko se niinku kerronnallista sitten. Että kyllähän mää tykkäsin lasten kans tehdä, tai tykkään vieläkin, mutta muistan männä vuosilta niitä semmosia, että me rakennettiin semmosta tarinaa [...]” (opettaja 2)

Opettaja 2 kertoo esimerkin, jossa koko luokka oli osallistunut liikunnalliseen projektiin, johon sisältyi rinnalla kulkeva kertomus. Loppuhuipentuma oli yhteinen teemapäivä, jossa lapset ja aikuiset eläytyivät yhdessä koko päivän kestävään huolella valmisteltuun leikkiin. Oppilaiden odottama loppuhuipennus oli luokan yhteinen kuviteltu matka. Olen muuttanut seuraavissa aineistositaateissa olevia yksityiskohtia anonymiteetin säilyttämiseksi:

”Ja seuraavana päivänä ne tuli sitten kouluun, niillä oli matkalaukut mukana ja ne tuli kuule karnevaalivaatteissa ja joku kävi vaihtamassa uimapuvunkin vessassa ja niin ne sitten tuli lentokonneeseen, tuolit oli laitettu silleen että mentiin niikö lentokonneella sinne ja skriiniltä näky sitten yhen oppilaan lomamatkan kuvat.” (opettaja 2)

Opettaja 2:n esimerkissä monialaiseen oppimiskokonaisuuteen oli sisällytetty mm. äidinkielen ja matematiikan tavoitteita:

”Sitten kun me päästiin perille mää kerroin, että kaikilla on sama rantaromaani, et sen nimi on aapinen. Sitten mentiin vilteille ja luettiin aapista. Tavallaan se kertomus niiku eteni siitä, sitä tavallaan niikö tehtiin. Siitä jäi sitten vaihtorahaa siitä kun ruoat kävi maksumassa.” (opettaja 2)

Kerronnallinen työtapa mahdollisti opettajan 2 kertomuksessa myös oppilaiden yksilöllisen oppimisen tukemisen:

”Yks oppilas joka nukahteli aina pulpettiin eikä oikein muuten pysty loistamaan, niin hän osas englantia. Niin se pysty meille sitten kertomaan englanniks jotaki siellä” (opettaja 2)

Edellä mainittujen työtapojen käytön voi katsoa olevan melko yleistä kouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelma on myös velvoittanut koulut monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen. Opettajan 2 kertomus sisältää runsain määrin kerronnallisuutta sekä opettajan sensitiivisen roolin leikin ja oppimisen ohjaajana. Myös opettaja 5 on pohtinut kertomuksen ympärille rakentuvia oppimistilanteita työssään. Hän toteaa kertomusten olevan usein opetustilanteen lähtökohta ja miettii, voisiko kertomus toisinaan olla se oppimisen konteksti, jonka ympärille oppimiskokonaisuus voisi rakentua. Avoin lähtötilanne voisi olla yksi keino mahdollistaa kerronnallisen ajattelun tukemista:

”Ja mää oikeestaan miettiny tässä viime aikoina että kun me puhutaan nyt paljon ilmiöoppimisesta ja tämmösestä teemaoppimisesta ja tietysti alkuopetuksessa on aina ollu se kokonaisvaltainen lähestyminen asioihin. Niin oon miettiny sitä että oikeestaanhan joskus vois lähteäkin liikkeelle tarinasta. Tai aika monesti lähdetäänkin. Mutta että se rakentuis se kokonaisuus jonkun tarinan ympärille.” (opettaja 5)

Tietoisuuden lisääminen kerronnallisista työtavoista voisi auttaa opettajia hyödyntämään kertomuksia ja kerronnallisuutta opetustyössä. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että jokainen opettajista tuntee kerronnan hyödyt sekä hyödyntää kerronnallisuutta työssään. Piilossa oleva kerronnallisuuteen liittyvä tieto täytyisi vain tehdä näkyväksi. Opettajan- ja täydennyskoulutuksessa voitaisiin kiinnittää tähän enemmän huomiota. Opettaja 2 katsoo kerronnallisuuden kokoavan yhteen opettajan osaamista monella tasolla:

[...] jos aattelee, että tuohon kerronnallisuuteen palaa, niin ikinähän ei työkalut lopu opettajalla, kun eihän me tarvita mittään kun meillä on se kertomisen taito. Mehän voidaan vaikka koko päivä vettä vaikka ilman niinku mittään, kun meillä on tää puhe ja voidaan kommunikoida ja sehän on se meidän tärkein työväline. (opettaja 2)

6.3.1 Tunteiden navigointi opettajan tunnetyön kuvaajana

Tutkimukseni teorialuvussa 3 totesin, että opettajan työ on merkittävässä määrin tunnetyötä ja sisältää paljon erilaisia kohtaamisia (vrt. Syrjälä 2008, 174). Tunteiden navigointi tarkoittaa tietoista tunnetyötä, jossa opettaja toiminnallaan ohjaa tunteita luokassa toivottuun suuntaan (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 5). Työ vaatii tunnetyön tunnistamista ja tunnustamista (em.). Opettaja 1 on havainnut, että kerrontaan liittyvä opettajan ohjaus voi toimia tunteiden kiinnittäjänä opetettavaan sisältöön:

”Aluksi tietysti, että herätetään jokinlainen tunne siellä lukijassa tai kuulijassa, mikä on opetuksessakin erinomaisen tärkeää. Vaikuttaa että jos se opetettava asia on sellanen mihin oppilaalla ei ole minkäänlaista kosketuspintaa, niin se joko se kosketuspinta pitää luoda tai sitten luodaan joku tunne mihin se sitten palaa tai se liittyy se opetettava aihe. Ja jos se tunne on hyvä niin kaikki menee aina paremmin. Ja silloin yleensä tarvii myös vähemmän luokanhallintaa, kaikkennäkösiä kurinpidollisia toimia liittää.” (opettaja 1)

Kerronta tunnetyön tapana voi olla tiedostamatonta tai niin arkista, ettei siihen suuremmin kiinnitetä huomiota. Opettaja 3:n kertomus on piirteiltään juuri ar-

kista tunteiden navigointia opetustyössä. Opettaja 3 on huomannut Aholan ym. (2017) tapaan, että tunteet vaikuttavat kouluviihtyvyyteen:

”Ko niitä vähän jututtaa niitä lapsia ja näkee että niitä vähän naurattaa ja niillä on ilosta, niin jotenkin elämäkin on mukavampaa täällä koulussa.” (opettaja 3)

Opettajan arkinen työ on jatkuvaa tunteiden kanssa työskentelyä. Tietoinen tunnytyö voi auttaa rakentamaan opetustilanteita:

”[...] tässä vuosien myötä mää oon ollu paljon alkuopetuksessa opettajana ja mää oon oppinu huomaamaan, että lapset jotenkin rauhoittuu siihen kerronnan äärelle. Elikkähkö jos opettaja lukee kirjaa, sekin on rauhoittavaa. Mut vielä enemmän ku sää ite kerrot niin se imaisee ne lapset mukaansa siihen tarinaan ja ne kuuntelee vielä tarkemmin.” (opettaja 5)

6.3.2 Kertominen kasvattamisen keinona

Kertomusten kasvatuksellisella tehtävällä on opettajan työssä pitkä historia (vrt. Syrjälä 2008, 174). Myös opettajat tunnistavat tämän hyvin:

”[...] tämä kerronnallisuus tai ikäänkuin sellanen tietty tarinan taju, liittyy muihin kasvatuksen tehtäviin tässä kuin vain opetukseen.” (opettaja 1)

Kertominen mahdollistaa kasvatuksellisen ohjaamisen esimerkiksi hyvien tapojen oppimisessa ja käyttäytymisen johdatteluna toivottuun suuntaan. Kertomukset voivat auttaa eri osapuolia näkemään tilanteen uudella tavalla. Bruner (ks. Tolska 2002, 168) ehdottaa kerronnallisen ajattelun herättelyn tueksi menetelmiä, joissa oppilaat havahtuvat näkemään, kuinka samasta tilanteesta voidaan muodostaa erilaisia kertomuksia. Opettaja 1 näkee kirjallisuuden tarjoavan tällaisia mahdollisuuksia ymmärtää toisen ihmisen ajattelua ja tunteita:

”Myös sitten ikäänkö sekä kerronnallisesta syystä tai oikeastaan ehkä lukemisen kautta tulevilla tavoilla sen toisen ihmisen ymmärtäminen niissä riitatilanteessa on helpompaa tai ymmärtää se mistä ne ongelmat on lähtösin ja miltä muista tuntuu. Ja sitä voidaan toiselle kertomalla sitä toisen kokemaa aika hyvin välittää.” (opettaja 1)

Kertominen näyttäytyy useamman opettajan kertomuksessa keinona ohjata luokan käytöstä haluttuun suuntaan. Kertominen voi näin olla kasvattavaa, mutta myös keino ohjata käyttäytymistä luokassa:

”Ja jotenkin nykyaikaan kuuluu kun paljon tapahtuu ja on älylaitetta ja kaikki menee nopeasti ja vikkelästi ja ajankulu jotenkin vaan menee nopsasti, niin mää oon huomannu, että kerronnan avulla sää pystyt rauhoittaa lapsen.” (opettaja 5)

Kasvattavaan kertomiseen voi liittää myös huumoria opettaja 3:n tapaan:

”Kyllä mää joudun sitä kerrontaa ja tämmöstä vähän vitsailua, tämmöstä sanallista juttua käyttämään siinä opetustilanteessa, kun mää palautan niitä ruotuun.” (opettaja 3)

Opettaja 2:n esimerkissä kasvatustilannetta lähestytään kerronnallisen ajattelun kautta. Kun opettaja kertoo oppilaille naulakosta tuhatjalkaisena, hänellä on mahdollisuus kurottaa lasten kokemusmaailmaan kerronnallisen ajattelun kautta. Lapset eläytyvät kertomuksiin pitäen niitä leikin tapaan heidän omana maailmanaan (ks. Rantala 2014, 231). Rantala (2014, 231) havaitsi musiikkileikkikoulupedagogiikkaa tutkiessaan, että pienillä kertomuksilla usein ”elollistetaan” ympäröivää maailmaa. Tuhatjalkais-naulakon lisäksi tässäkin tutkimusaineistossa opetukseen liittyvää kerronnallista elollistamisesta ilmeni runsaasti esimerkeiksi muistisääntöinä.

Elollistaminen ja opettajan esimerkki naulakosta tuhatjalkaisena voidaan liittää Rantalan (2014) tapaan Winnicotin (ks. Rantala 2014, 231) siirtymäobjektiin. Kertomus ja kerronnalliset elementit voivat toimia leikin ja mielikuvituksen tapaisena kuviteltuna maailmana ”todellisuuden ja tiedostomattoman välimaastossa” (vrt. Rantala 2014, 231). Eläytyminen kertomuksiin voi tarjota samanlaista suojaa ja etäännyttämistä vaikeisiin asioihin, kuten musiikki, leikki ja mielikuvitusmaailma. Opettaja 2:n esimerkistä voi huomata, että pienten kertomusten kautta kasvatukselliset tavoitteet on mahdollista saavuttaa liittämällä ne osaksi lasten kokemusmaailmaa. Kertomusten keksiminen ja liittäminen osaksi opetusta ovat myös opettajan pedagogista tietoa parhaimmillaan:

”Mää aika äkkiä kun mietin, niin että teen siitä tarinan. Esimerkiksi siistin naulakon mää oon saanu niin, että mää sannoin, että se on niinko tuhatjalakane. Mää aina sanon, että käykää kattoon tuhatjalkasen kengät, että misä kunnosa on. Ja sitten että ”jos ois tuhatjalakanen, joka tulis aina välitunnilta niin voi kauhia mikä homma sillä ois, mutta kun teillä on kaks kenkää ja kaks kättä niin kattokaa kui heleppoo, näin vaan!”. Niin siitäkin on tullu semmonen, että se aukes niinkö sillä, semmosena pienenä tarinana.” (opettaja 2)

6.3.3 Kertomukset ja kerronnallisuus opettajien käytänteinä

Käytänteitä-teeman alle olen koonnut niitä tapoja, joilla kertomuksia ja kerronnallisuutta opetustyössä käytetään. Hyvien ja toimivien työtapojen jakaminen opettajan työssä olisi opettajien kertomusten perusteella hyödyllistä. Aiemmin totesin, että kerronnallisuutta opetustyössä on toisinaan vaikeaa tunnistaa, vaikka sitä luokanopettajan työssä paljon käytetäänkin. Kerronnan käyttö opetuksessa sen sijaan näyttäisi olevan usein tiedostettua ja suunniteltua. Kerronta työhön virittäjänä tai motivoinnin herättäjänä oli kaikille haastattelemilleni opettajille osa arkista opettajan työtä:

”Aika monesti mulla on se semmosena motivoinnin välineenä se kerronta. Että sitten siitä on hyvä lähteä liikkeelle näillä pienillä oppilailla. Et se on niinku se lähtökohta.” (opettaja 5)

Opettaja 3:n mukaan pienet opetukseen liitetyt kerronnalliset keinot voivat tehdä opetustilanteesta miellyttävän. Opettaja kertoo, ettei hän usein luetuta oppikirjojen tekstejä oppilailla itsellään. Opettaja ”kääntää” kertoessaan oppikirjojen neutraalin asiatekstin oppilaiden ”kielelle”. Liutan (2011, 301) mukaan ääneen luettavan tekstin pitää olla sopivan tasoista kuulijalle. Liian helppo tai vaikea teksti herpaannuttaa nopeasti kuulijan. Bettelheimin (1992, 11) mukaan lapsen mielenkiinnon pysyminen kertomuksessa edellyttää sitä, että kertomus huvittaa ja herättää aidon uteliaisuuden. Elävä kertominen mahdollistaa kuuntelijalle kerrotun asian visualisoinnin mielikuvituksessa. (Liutta 2011, 302.) Opettaja 3:n käyttämä eläytyvä ja oppilaiden kielelle tekstiä tulkitseva ääneen lukeminen huomioi oppilaiden kypsyyden ja tarjoaa mahdollisuuden merkitysten luomiselle kuunneltaessa:

”Sittenhän se ei tietenkään jää pelkän kerronnan varaan, että tehään kaikenlaista muuta, mutta ei oo kukaan koskaan sanonu, että pliiis ope saisko lukee ite tän kappaleen. Enkä mää yleensä annakkaan lukee, ko siellä on aika vaikeita asioita jaa sit kö sää vähän elävöität, ja lasket vähän huumoria ja kuninkaasta tulee kunkku ja sillä lailla niin, että kyllä niillä jää mieleen se. Ja ne kuuntelee mielellään.” (opettaja 3)

Matematiikan opetukseen liittyvät kertomukset ovat esimerkkejä perinteisistä kerronnan käytänteistä koululuokassa. Opettaja 2 kertoo, että laskemiseen liittyvät kerronnalliset elementit voivat olla lähtöisin myös lapselta itseltään. Rantalan (2014, 232) mukaan mielikuviutus tarjoaa lapselle rajattomat mahdollisuudet. Aikuisen tehtävä pedagogina on ”kurkottaa” lasta kohti ja tarjota oppiaineksesta sisältö muodossa, joka lapsen on mahdollista saavuttaa (vrt. em.). Lasten tuottamat kertomukset ja kerronnalliset elementit tarjoavat tähän mahdollisuuden opettaja 2:n esimerkin tapaan:

”Jos me vaikka opetellaan jotain vaikka kertolaskua niin jos jollakin ei mee päähän niin (sanon että) ’mieti että ne on karkkeja’. Tai mää kysyn lapselta, että mikä se on se sen juttu, niin ne on niitä.” (opettaja 2)

Opettaja 4 kuvaa, kuinka tarina auttaa muuttamaan abstraktin asian kerronnalliseen muotoon:

”Matikassa mulla on yleensä aina tarina ku pääsälaskuissa...että mää en pelkkää laskua lue vaan kerron siihen jonku tarinan” (opettaja 4)

Yksi kerronnallisista käytänteistä on opettaja 4:n mainitsema avoin tarina. Opettajan aloittaman kertomuksen jatkaminen omin sanoin voi olla eräänlaista kerronnan ”scaffoldingia” eli oppilaan oikea-aikaista ohjaamista. Tässä tapauksessa opettaja ohjaa oppilasta kertomuksen rakentamisessa. Oppilaan tehtäväksi jää kertomuksen lopun keksiminen, mutta liikkeelle ei tarvitse lähteä tyhjästä:

”Niin kyllä kertomus voi jäähä auki. Se voi jäähä se tarina jopa niin, että lapsi ite keksii sille lopun. Monesti mää teenkin niin, kun mää kerron jotakin niin sit ne saa ite kertoa sen loppuun. Ja sit niillä onkin aika erilaisia loppuja, pohditaan.” (opettaja 4)

Mielikuvituksen voi katsoa tarjoavan kerronnalle monia mahdollisuuksia. Tällaisia ovat opettajan 4 kertomat tehtävät, joissa oppilas voi realistisen kuvauksen sijaan kertoa asioista fiktiivisesti. Tehtävä ei aseta kertomiselle niitä rajoja, joita oikea elämä voi oppilaalle asettaa. On oivaltavaa, että opettaja 4 näkee kerronnan myös oppilaiden väliseen tasa-arvoon kasvattavana. Toteaminen kertomuksen mahdollisuudesta toimia tilana, jossa kaikki on hyvin, viittaa myös aiemmin tässä luvussa mainittuun siirtymäobjektiin (ks. Rantala 2014, 231):

Ja englannissa määhän käytän aina, että niin paljon saa valehella kun pystyy englanniksi valehtelemään. Jos kysytään minkälainen koti on, niin kenenkään ei tärkeitä kerrota onko sillä oma huone tai ei oo. Jos on tehtävänä "my room" niin sen saa kertoa just niin hienoks kun se ikinä jossakin palatsissa voi olla. Sillä ei oo tarkotusta kuitenkaan lapsia nolata niillä kertomuksilla taikka niillä... Kenenkään ei tärkeitä hävetä omia kertomuksia. Kertomuksessa voi asiat olla kaikilla yhtä hyvin. Se on aika tasa-arvosta se kertominen. (opettaja 4)

Toisinaan myös mielikuvituksen herättäminen voi vaatia opettajan ohjausta. Opettaja 2:n esimerkissä ohjauksen apuna on kerronnallisuus. Mielikuvituksen elollistaminen aarrearkuksi, joka voi oppilaan päätöksestä olla auki tai kiinni, on oivaltava esimerkki siitä, kuinka lapsen oma kerronnallinen ajattelu voidaan ottaa työskentelyn avuksi. Mielikuvitus ymmärrettävänä mutta abstraktina käsitteenä saa rinnalleen konkreettisen mielikuvan, johon eläytyä:

"Se varmaan auttaa siinä kertomisessa se, että määhän piäni itteeni kauheen kekseliäänä. Että mulla on semmonen mielikuvitus, että mun on hirveen hankala ymmärtää semmosia ihmisiä, jotka ei keksi mitään. Sitten mua on hermostuttanu joskus kun on semmosia lapsia, niinku että "määhän en keksi, määhän en keksi" ja määhän aattelin että mun täytyy keksiä tähän joku. Että ei voi olla ihmistä joka ei keksi. Sit määhän mietin...Määhän sanna lapsille, että teidän sisällä on aarrearkku. Ja silloinko sanoo, että määhän en keksi, niin se paukahtaa kiinni. Ja silloinko ko sää et sano sitä vaan sää alat miettiin että kyllä määhän jotain keksin, niin sitten se alakaa aukenee. Ja se on mahtava kun lapsetki sitä joskus sanottaa, että aarrearkku aukes. Se on aika hieno tilanne." (opettaja 2)

Vaikka mielikuvitus vaatiikin välillä herättelyä, opettaja 4 toteaa lapsilta löytyvän luonnostaan kerronnallista ajattelua:

Kyllähän lapset on tosi hyviä kertomaan tarinoita. Ja mitä pienemmät lapset ykköskakkoisella kertoo aapisen kuvastaki. Niin ne varmasti tietää, että mistä se siili tulee ja mihin se menee ja mitä sen äiti jäi tekemään. (opettaja 4)

Opettajan asettuminen erilaisiin leikillisiin rooleihin on yksi kerronnallinen keino luoda yhteys oppilaiden ja opettajan välille. Opettaja 2 kuvaa heittäytymistään erilaisiin rooleihin opetustyössä:

[...] määhän on välillä ihan huluvaaton tuolla luokassa, että määhän oon vaikka missä rooleissa. Ja puhun niinkö monenlaisilla äänillä ja määhän huomaan, että sillä on lapsille tosi iso merkitys sillä heittäytymisellä. (opettaja 2)

Kiinnostava kerronta opetuksessa näyttäisi noudattavan kertomisen lainalaisuuksia myös yleisemmin. Kertova opettaja poimii kerrottavasta asiasta olennaisia ja kiinnostavia seikkoja ja liittää ne kerronnalla yhteen. Kerronnalla voidaan korostaa eri asioiden välisiä yhteyksiä:

Ja kerronnan, jos aatellaan sitä kerronnan semmosta kulkua miten sen menee, säähän pystyt sitten sen kerronnan avulla nostaan ne tärkeät asiat, mitä sää haluat painottaa siinä asiassa. (opettaja 5)

Yksi keino kerronnan vaikuttavuuden lisäämiseksi on opettaja 5:n mukaan piirtäminen kertomusten rinnalla:

”Ei tarvitse olla mitään taiteilijaa, ku sää jotain yksinkertaisia hahmoja sinne piirrät ja ne tukee sitten sitä sun kerrontaa.” (opettaja 5)

Yhteistyö muiden opettajien tai koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tuli esiin yhdestä kertomuksesta. Opettaja 4 muistelee kerronnallista yhteistyöprojektia, joka toteutettiin kahden opettajan ja koulun ulkopuolisen toimijan kanssa:

”[...] ollaan yhteistyössä tehty kaikenlaisia draamajuttuja [oppiaine] kertomusten perusteella. [...] Ja lapset on saanu myös näytellä niitä..lapsethan rakastaa näyttelemistä!

6.3.4 Pedagoginen tieto ja kertominen

Opettaja välittää kertomalla tietoa ja rakentaa samalla omaa tietämystään (Syrjälä 2008, 176). Kertominen ja uudelleenkertominen ovat osaltaan opettajan ammatillista kasvua: kertomalla opettaja rakentaa omaa pedagogista tietoaan (vrt. Syrjälä 2008, 176). Tutkimusaineistoni perusteella omaa pedagogista tietoa voi olla vaikeaa tunnistaa. Tätä kuvastaa opettaja 3:n kuvaus itsestään. Opettajan mielestä hänellä ei ole moniin asioihin vaadittavaa oppiaineen sisältötietoa, mutta hänellä on kyky kertoa asioista taitavasti. Ymmärrän Syrjälän (em.) tarkoittavan pedagogisella tiedolla laajasti opettajan ammattiin liittyvää osaamista ja tietoa. Opettaja 3 on kuitenkin löytänyt oman tapansa tehdä työtä ammatillisella tavalla, ja siihen liittyy runsaasti pedagogista tietoa. Opettajan kertomuksen voi tulkita myös niin, että vaatimus opettajan vankasta sisältöosaamisesta elää vahvasti osana opettajien mallikertomuksia (vrt. esim. Syrjälä 2003, 19):

”Mää en oon niinko moni kollega, että ne ottaa vaikka historian oppiaineen ja osaa kertoa siitä tosi hienosti. Mulla ei oo sitä taitoa. Määhän en juurikaan osaa näitä asioita, mitä määhän opetan. Sekin on vähän huvittava juttu, mutta määhän osaan kertoa niistä, se on mun

vahvuus. Mää saatan ottaa sen hissian kappaleen ja oppilaat aivan satavarmasti luulee, että mä tiään tästä jotakin. Vaikken mä tiiäkään, sekin on niikö taito. Kertoa se tarina sieltä niitten materiaalien avulla. Mää en oo mikään steinerkoulun opettaja, jotka osaa ne tarinat ja kaikki ulkoa. Mutta mä pystyn silti opettamaan, mun ei tarvi kaikkea osata. Ja mä voin silti siirtää sitä tietoa niille oppilaille täysin vakuuttavasti.” (opettaja 3)

Pedagoginen tieto on tutkimusaineiston analyysin teemana hyvin lähellä käytänteitä. Ymmärrän pedagogisen tiedon opettajan alati kehittyvänä meta-tietona siitä, kuinka opetustyötä kannattaa tehdä. Se on tiedon ja kokemuksen muovaamaa ymmärrystä, joka kehittyy jatkuvan uudelleenkeronnan kautta. (vrt. Syrjälä 2008, 176). Opettaja 4 kuvaa pedagogista tietoa matematiikan muistisäännön avulla. Opettaja on oppinut kansakoulussa muistisäännön ja on jakanut tämän mieleen tarkasti jääneen kertomuksen muistisäännöstä myös omille oppilailleen. Uudelleen kerronta tarkoittaa usein myös kertomuksen kehittelyä. Esimerkiksi opettajan käyttämän matematiikan muistisäännön kohdalla kertomus hioutuu ja paranee uudelleen kerronnan myötä. Se kuvaa oivallisesti myös pedagogisen tiedon rakentumista:

“[...] mä oon alottanu yhen vuoden kansakoulua, sen jälkeen muuttu peruskouluun [...] Niin ne oli niitä kansakoulunopettajia siitä huolimatta vaikka muutettiin peruskouluun. Matikassa oli omat muistisäännöt [...] mä oon kertonu omille oppilaille, miten mä oon ite oppinu tämä pyöristämisen.” (opettaja 4)

Opettaja 4 kertoo oppimansa muistisäännön:

“Lapsi oli sienessä ja tuli suuri sadepilvi yhtäkkiä ja se oli puolessa välissä sitä metsää, aukiata. Toisessa päässä oli pieni näre ja toisessa päässä oli iso kuusi ja sitten piti miettiä kumman kuusen alle..kun on sama matka, kannattaa juosta. Ja koska matkalla kastuu yhtä paljon niin tottakai kannattaa juosta ison kuusen alle jos on yhtä pitkä matka.” (opettaja 4)

Pedagoginen tieto ei liity ainoastaan oppiaineiden sisältöihin. Liitän pedagogisen tiedon myös oppilaantuntemukseen ja oppimistilanteiden ymmärtämiseen:

“[...] jos tulee niinku semmonen hyvä kesken tunninki joku tai yksittäinen asia, kannattaa napata kiinni ja johdattaa se johonkin hyvään juttuun. Sillä lailla hyvää juttuun, mä aika usein teen vaikka niin kun tulee käyttäytymiseen liittyvää mistä voitais mennä eteenpäinkin, niin mä nappaan sen sieltä ja aina, vähän niinkö semmosia pieniä tietois-kujakin muistuttelen, että “niin muistathan sitten” ja näin pois päin. Että pitää olla aika hyvin niikö kartalla, et sää hoksaat mistä nyt kannattaa puhua tai tämä kannattaa napata.” (opettaja 3)

6.3.5 Kertominen osana oppimista

Kertomisen yhteys oppimiseen tunnustetaan ja tunnustetaan tutkimuksen kaikissa kertomuksissa. Oppimisen yhteys kertomiseen näkyy myös useissa teemoissa tässä tutkimuksessa. Oppiminen voi kertovien opettajien opetuksessa näyttäytyä esimerkiksi siten, että opetukseen liitetyt kertomukset jäävät mieleen loppuelämäksi (vrt. Syrjälä 2008, 174). Opettaja 4 kertoo, kuinka jopa vuosien jälkeen huoltaja sanoo lastensa muistelevan lämmöllä kertovaa opettajaa:

[...] se on ollu kyllä hauska, kun ne on just kertonu mulle, että joo sää kerroit tarinoita taikka he tykkäs historiasta. Juuri kuulin tämmösenkin, äiti kerto minulle, että [oppilas] oli sanonut että "mää tykkäsin historiasta sen takia niin hirveesti kun [opettaja] kerto niitä tarinoita", että ihan hyvä. (opettaja 4)

Uskonto ja historia ovat perinteisesti oppiaineita, joihin kertomukset tiiviisti liitetään. Ne näkyvät myös kertovien opettajien kuvauksissa. Liutan (2011, 17) mukaan kertomusten ja satujen käyttäminen alakoulun eettisen kasvatuksen menetelmänä on kaikkien tuntema, mutta liian vähän hyödynnetty voimavara. Kuitenkin esimerkiksi uskonnonopetuksen menetelminä kertomuksiin pohjautuvia työtapoja on paljon. Luumi (2006, 169) nimeää nykyhetkeen tai oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvät kehyskertomukset yhdeksi tavaksi lähestyä Raamatun kertomuksia. Kertomukset vaikuttavat olevan luonteva osa myös opettaja 3:n uskonnon ja historian opetusta:

"Mutta mää tiän, että historiassa on tosi mielenkiintosisia asioita ja aiheita. [...] Uskonnessa käytetään tai mää käytän paljon uskonnessa samaa. Siellä hyvin useesti mää kerron niitä tarinoita, niin aina ne rauhoittuu ja aina ne kuuntelee. Ja kyllä ne muistaakin niitä." (opettaja 3)

Historian ja uskonnon lisäksi myös muut oppiaineet ovat mielekkäitä ympäristöjä kertomusten käytölle. Kun oppimisen yhteys kertomiseen ja kerronnallisuuden tunnetaan, opetukseen voidaan opettaja 5:n tapaan liittää laajasti oppimisen tavoitteita:

Se kerronta motivoi, se opettaa ja sillä sää pystyt kokoamaan jonku kokonaisuuden ja sitten jos ajatellaan ihan yksittäisiä tavoitteita vaikka tuosta Suomen kielestä, äidinkielenä niin tietysti sanavaranto kasvaa ja sit mää jotenki toivon, et se lasten mielikuvitus ja semmonen rikastuu myös sen kerronnan avulla. Ja ehkä se näkyikin sitten siinä kun he

vähitellen alkaa kirjoittaa niitä pieniä omia tarinoitaan niin se semmonen kerronta tulee siellä näkyviin. Tietysti sitten myös se malli lapsille, että myös he kehittyisivät sitten taas siinä kerronnassa. (opettaja 5)

Kiinnostavaa on, että kertovat opettajat vaikuttavat tunnistavan, ettei kerronta jokaisessa tilanteessa ole paras lähtötilanne työskentelylle. Opettaja 1 toteaa myös, ettei kerronta ole jokaiselle paras tapa oppia. Näissäkin tapauksissa kerronta on kuitenkin opettajan väline rakentaa oppimiselle suotuisat olosuhteet. Opettaja 1:n esimerkissä toistuu tutkimusaineistosta monella tavoin esiin tuleva ilmiö, jossa opettaja kertomalla kurkottaa oppilaan maailmaan. Tavalla, jolla opettaja puhuu kertoessaan, on merkitystä ilmapiirin ja oppimistilanteisiin liittyvän tunteen luomisessa:

”Toki täytyy muistaa, että joillekin lapsille se kerronta ei ole se paras tapa. Siis ilmapiirin luonnissa kuitenkin se kerronta ja se miten puhuu ja mitä puhuu on hirvittävän tärkeää.” (opettaja 1)

6.3.6 Lukemisen merkitys kertovien opettajien työssä

Jokainen haastatelluista opettajista korostaa lukemisen tärkeyttä opetustyössä jollakin tavoin. Opettaja 4:n kertomuksessa lukemisen tuoma sanavaranto tukee myös kertojaksi kasvua:

Kyllä kun kuvat syntyvät kuvista niin sanatki syntyvät sanoista, että sillä sanavarastollahan sitä kertoo mikä itellä on. Ja luin justiin jostaki, että on tutkittu, että lapsella joille luetaan, niin sillä on 70 000 sanaa ja lapsella jolle ei lueta sillä 17 000 sanaa. Niin kyllähän se jolla on 17 000 sanaa, niin ei siitä voi tulla myöskään medialukutaitoinen lukija, eikä mitään muutakaan lukijaa eikä ymmärtävää lukijaa, jos sillä on niin pieni sanavarasto. Ilman muutahan se syrjäytyy. Kyllähän semmonen jolla on kerronnan taito pärjää. (opettaja 4)

Ääneen lukemiseen liittyvät keskeisesti ne tavat, joilla luetaan. Liutan (2011, 297) mukaan eläytyvässä ja ilmeikkäässä ääneen lukemisessa on kysymys lukijan kokemuksesta sekä hänen käyttämistään puheteknisistä keinoista. Puheen intonaatio, painotus ja rytmi ovat valintoja, joita ääneen lukeva tekee elävöittääkseen tekstiä (em.). Opettajat vaikuttavat tuntevan hyvin, millainen kerronta ja lukutapa on tehokasta:

Semmonen kerronnallisuus, tai ilmeikkyytys ja semmonen jotenkin musta se semmonen heittäytyminen. Oli se sitten tarina tai opettaminen tai että sää oot osa tietyllä tavalla sitä mitä sää teet tai mistä sää kerrot. Että sitä mää piän hirveen tärkeenä. Että siinähan voi tietyllä lailla näytellä sen mitä sää vaikka luet vaikka jottain satua. (opettaja 2)

Ääneen lukemisen merkitys korostui sekä opettajien omissa lapsuuden muistoissa että opetustyössä. Näyttäisi siltä, että opettajat, joille on luettu lapsena paljon, lukevat myös itse ääneen luokkahuoneissa:

”Kuitenkin se on mahtava ite huomata semmosia tähtihetkiä kun lapset on aivan katse naulittuna ja suurin piirtein hengittämättä kuuntelee. Mullaki on tosi vilikas luokka, mutta ne saa kyllä täysin hiljaiseksi. Ja sitten että siihen kertomiseen litettynä jos haluaa kuvan liittää, niin pysäytetty kuvaha on nykypäivän lapselle mun mielestä paljoko tärkeempi ja sitten paljon silleen koukuttavampi kun se liikkuva kuva. Että meilläkin lapset tullee niinku elokuviin kun mää luen kirjaa. Sitten mää heijastan sen dokumenttikameralla sen kirjan kuvan, joka saattaa olla ihan joku pieni yksinkertainen kuva. Mää suurennan sen siihen ja ne tuijottaa sitä vaikka kuinka kauan kun mää luen.” (opettaja 2)

Opettaja 5 on huomannut, että pysäytetty kuva yhdistettynä kertomiseen vaikuttaa tehokkaalta huomion kiinnittäjältä. Opettajan havainto on, että aiemmin liikkuva kuva sai nopeasti oppilaiden huomion, mutta liikkuvan kuvan arkipäiväistyminen on kääntänyt ilmiön toisinpäin. Luumi (2006, 56) toteaa arkielämän olevan monenlaisten äänten ja ”soimisen” täyttämää. Jotkut lapset saattavat tästä syystä kokea kertomiseen hiljentymisen tai hiljaisuuden ahdistavakin. Usein kertomukseen eläytyminen kuitenkin vie mukanaan myös levottoman lapsen. Kertominen auttaa näin keskittymään ja hiljenemään yhteiseen hetkeen. (Luumi 2006, 56.) Opettaja 5:n kertomus ilmentää Luumin kuvaamaa ilmiötä:

”Sillon minunki uran alkuaikoina oli toisin päin, että lapset kiinnostu siitä liikkuvasta kuvasta, katottiin joku kouluteevee tai joku ohjelma. Nyt on toisinpäin. Sää saat sen kiinnostuksen kun ei ole liikkuvaa kuvaa, vaan sää kerrot.” (opettaja 5)

Opettaja 4:n kokemus on toisenlainen. Hänen kertomansa mukaan kertomuksen kuunteleminen vaatii lapsilta harjoittelua, ja joillekin keskittyminen kerrontaan ilman kuvaa on vaikeaa. Häinkin toteaa kertomisen vaativan Liutan (2011, 297) tapaan eläytyvää kertomista. Liutan (2011) mukaan kuunteleminen ei ole taitona synnynnäinen ominaisuus, vaan oppilasryhmä on kuuntelutaidoiltaan vaihteleva. Kimmel ja Segel (ks. Liutta 2011, 301) puhuvat kuuntelijoiden huomioajasta. Taitava kertoja ja lukija ottaa huomioon myös sen, kuinka pitkään

yleisön mielenkiintoa voi pitää yllä. Esimerkiksi 10-vuotias voi jaksaa kuunnella ääneen lukemista keskittyneesti 20-30 minuuttia, kun 7-vuotiaalle 5-10 minuuttia keskittyntä kuuntelua voi olla maksimimäärä. Opettaja 4 toteaa, ettei lapsille lueta tai kerrota nykyään yhtä paljon kuin aikaisemmin. Koska keskitetty kuunteleminen on kehittyvä taito, koulun tulisi tarjota paljon tilaisuuksia harjoitella tätä taitoa. (ks. Liutta 2011, 301.)

Kuunteleminen, kuuntelemisen taito on oppimisen hyvä apu. Ja se, että tarinoita kerrotaan niin niitähän pitää aika ilmeikkäästi ja eloisesti ja monipolvisesti kertoa, että oppilas jaksas niitä kuunnella. Oon kyllä myös huomannu sen, että nykyään oppilaat vähemmän jaksavat kuunnella ilman kuvaa. Satuja ei lueta eikä tarinoita ei niin paljon kerrota. (opettaja 4)

Opettaja 3 korostaa ääneen lukemisen tärkeyttä myös varttuneemmille oppilaille:

”Ei isoille oppilaille enää kukaan lue mitään kotona. Pienenä luetaan, mutta sit se loppuu. Ilman muuta oppivat kuuntelemalla tarinoita tai kuuntelemalla siitä aiheesta.” (opettaja 3)

Opettaja 4 uskoo, että lukemiseen kannustaminen varhaisessa vaiheessa kannattelee lukuintoa myös myöhemmin elämässä. Yhtenä riskinä opettaja näkee kirjojen kanssa kilpailevat digitaaliset laitteet. Erityisesti opettaja 4 on huolissaan pojista lukijoina:

”Jos siitä tulee rutiini siitä lukemisesta alakoulussa niin kyllä se säilyy varmaan yläkoulussa ja elämässä. Se vaan vaatii vaan sen, että niitä kilpailevia virikkeitä otetaan pois. [...] luuletko, että nyt kun tulee äänikirjat, että edes ne innostais, koska varsinkin pojat niin ne lukee niin tavattoman vähän. Niin niille jäis kaikki historiinkin kertomukset, kun ne ei lue niitä, ei ota selvää eikä lue, niin kuunteliskohan ne äänikirjat sitten. Mää viime vuonna yritin kun meillä oli semmonen historiankirja mihin sai sitten sen äänikirjan, se löyty netistä, että kuunnelkaa edes ne tarinat, vaikka Sparta ja Ateena. Mutta tuota ei se ollu natsannu. (opettaja 4)

Opettaja 4:n mukaan kasvatuksen merkitys lukemisen arvostamisessa vaikuttaa keskeiseltä. Luumi (2006, 53) toteaa, että paljon kertomuksia kuuntelevat lapset omaksuvat muita myönteisemmän asenteen kirjallisuutta kohtaan. Nämä lapset ovat myös muita aktiivisempia lukijoita. Kuunnellessaan kertomuksia lasten kielelliset valmiudet kehittyvät huomaamatta. Kertomukset auttavat esimerkiksi omaksumaan uusia sanoja ja ilmaisuja sekä nauttimaan kielikuvista, sanonnoista ja toistuvista hauskoista ilmaisuista. (Luumi 2006, 53.) Myös opettaja 4 näkee

ääneen lukemisen yhteyden merkittävänä tekijänä lukemisen taidon kehitty-
sessä:

”Joo, mä haluaisin, että mä olisin vielä parempi saamaan ne vanhemmat uskomaan, että luke-
minen ja lukeminen opettaa lukemista. Että sillä ei ole loppujen lopuksi väliä luetaanko
Keskipohjanmaata ääneen vai suuria kertomuksia ääneen vai sitten Aku Ankkaa ääneen. Ja tuo on
ollu mulle suunnaton pettymys, että lapset ei nykyään tunne ees Aku Ankkaa, ne ei lue Aku Ank-
kaa.” (opettaja 4)

Opettaja pohtii myös kriittisesti omaa lukemiseen ohjaamistaan. Kokenut opet-
taja on nähnyt jo useampia koulunsa käyneitä oppilassukupolvia ja kohdistaa
kritiikin myös itseensä:

”Itehan oon syyssä. Itse oon sen ikäinen, että oon ne vanhemmatki jo opettanu, mutta jotaki on ta-
pahtunut, että sitä lukemista ei arvosteta, että helpompi panna video pyörimään. Saatika sitten ker-
rotaan se ilman.” (opettaja 4)

Lukeminen sekä itse lukien että ääneen luettuna näyttäytyy opettajien kerto-
muksissa merkittävänä tekijänä. Opettaja 1 esittelee kiinnostavan keinon liittää
kirjallisuutta omaan opetukseensa ja kerrontaansa. Opettaja kertoo, että kirjat,
joita hän itse lukee, vaikuttavat myös tapaan, jolla hän kulloinkin kertoo. Opet-
tajan kerronta saattaa sisältää esimerkiksi viittauksia kirjoihin toistuvina il-
mauksina tai tietynlaisena puhetapana. Opettaja 1:n oppilailleen tarjoamat viit-
taukset voisivat tarjota myös hyvän pohjan keskusteluille kielestä oppilaiden
kanssa. Tällainen kirjallisuudenkielen tietoinen ”upottaminen” osaksi opetusta
voitaisiin tulkita myös osaksi kielitietoista opetusta (vrt. Andersen & Ruohotie-
Lyhty 2019). Opettaja 1:n kirjallisuusviittaukset osana opetusta voivat olla yksi
osa kielitietoisuuden oppimisympäristön rakentamista:

”Viime aikoina oon kyllä selvästi huomannut, että ne kirjat mitä luen vaikuttaa siihen mitä ja mi-
ten joitain asioita selitetään. Selvästi esimerkiksi Rudyard Kipligin kirjoista, lastenkirjoista ja ta-
rinoista on jäänyt tiettyjä tapoja puhua päälle mitkä saattaa aina silloin lipsahtaa joko harkittuna tai
harkitsemattomana sinne oman puheen joukkoon. Esimerkiksi että kuule oi lapsi tai oi veljet ja
siskot.” (opettaja 1)

6.3.7 Henkilökohtaiset kertomukset yhteyden luoja

Opettajat kertovat tutkimukseni perusteella luokkahuoneissa myös henkilökohtaisia kertomuksia. Kertomukset voivat olla kokemuksia arkielämästä ja niiden jakamista oppilaiden kanssa:

”Ja just omasta elämästä paljoko liitän niitä ihan semmosia pieniä sattumuksia ja sitten määhän tykkään jotenki tunteita tuua aika paljoko eri asioihin. Jos aattelee ihan semmosta niinku jonkun vaikean tunteen käsittelyä tai riitaa tai jotaki tilannetta, niin mää aika he-leposti kerron sitten jonkun oman kokemuksen vaikka omien lasten kanssa tai ite omasta lapsuudesta...Että se kaikki se ihimisyys on loppupeleissä samanlaista kaikilla, että ei se häitää vaikka sää oota viiennen kerran tehenny typerästi...Mutta silti voitasko me nyt oppia. Että ope on niiku hoksannut, että jos aina tekkee elämässään näin niin siinä saattaa niikö käyä niikö näin ja sitten mun lapsilla niikö näin.” (opettaja 2)

Henkilökohtaisten kertomusten jakaminen voidaan nähdä erilaisten merkitysten yhteenliittäjänä. Koulussa opiskeltaviin asioihin ja ilmiöihin liittyy usein abstrakteja ja ei-kielellisiä merkityksiä (Yrjänäinen & Ropo 2013). Kertomusten keskeinen tehtävä on kielentää ja liittää yhteen näitä merkityksiä (vrt. Yrjänäinen & Ropo 2013, 13). Opettaja 3:n mukaan elävät esimerkit ovat tärkeitä, jotta koulussa opiskeltaviin asioihin voitaisiin liittää merkityksiä oikeasta elämästä:

Mää haluan kertoa myös semmosia vertaistarinoita. Omien lasten kautta pystyy peilaamaan paljon. Tänään viimeksi on käyty tunnilla läpi yhteiskunnallista vaikuttamista ja mää oon kertonu, että mulla on kaksi lasta, joista toinen on kovasti yhteiskunnallinen vaikuttaja ja toinen ei missään nimessä. Hän on enemmän mikrotason tekijä. Ja kuinka molemmat ovat yhtä arvokkaita ja meillä ihmisillä on erilaisia rooleja. Mää oon paljossa mukana vapaa-ajalla ja sitten kotonakin tapahtuu niin mulla on tavallaan niikö antaa niille eläviä esimerkkejä niille. Koska muuten moni asia jää niin irralliseksi lapsille. (opettaja 3)

Eletyn elämän jakaminen voi olla myös yhteyden luomista opettajan ja oppilaiden välille. Kun opettaja 3 kertoo uudesta lempikappaleestaan, hän samalla kertoo itsestään inhimillisesti:

”Ja näihin sitten kaikkiin lähtee sitten niitä tarinoita liittymään tai tahattomia sattumia mitä koulussa tai vapaa-ajalla on sattunut. Tai mää törmään johonkin hyvään musiikkikappaleeseen, niin mää saatan soittaa sen niille, että mää tykkään tästä biisistä ja nyt kuunnellaan.” (opettaja 3)

Yrjänäisen ja Ropon (2013) mukaan opettaja on perinteisesti nähty toimijana ulkomaailmalta eristäytyneessä luokkatilassa. Nykyisen ymmärryksen mukaan koulun ei ole mahdollista sulkea opettajan ja oppilaiden mukanaan tuomaa

elämää (Yrjänäinen & Ropo 2013, 32). Oppilaat tuovat kouluun omia tietojaan ja taitojaan mutta myös sosiaalisia ja kulttuurisia kertomuksia sekä monenlaisia esikertomuksia itsestään ja maailmasta (em.). Jaetut kertomukset ilmenevät oivallisesti opettaja 2:n verratessa luokkahuonetta elämään pienoiskoossa:

Mutta onhan se semmonen, vähän niikö elämä, siellä on niikö se elämä pienoiskoossa siinä opettajan työssä. Se on niin mielenkiintoinen, että siitä ei koskaan löpu se mielenkiinto ja se vaihtelevuus, että eihän siitä koskaa tylsää saa jossei sitä siitä väkisin tee. Voihan siitä myös tehdä väkisin tylsää, jos haluaa. (opettaja 2)

Opettajan kertomat elämäkokemukselliset havainnot voivat rohkaista oppilaita:

Ja sitten jossain vaiheessa se, että hei voi laskea leikkiä itestänsä. Sekin on varmaan sit tullu kaiken seurauksena iän myötä. Voi lasken itestänsä leikkia ja asettaa ittensä nololle tilanteille alttiiksi ja se ei oo niin vaarallista [...] mut oon joskus aattellu että sekin voi olla tervettä lapsille ja nuorille nähä, että näinkin voi...Että kaikesta selviää, vaikka käy nolosti tai mokaa! (opettaja 3)

Opettaja 2 on tutustunut koulutuksen myötä menetelmään, jossa erilaiset risteävät elämäntarinat tunnistetaan. Hän pohtii, voisiko samaa menetelmää käyttää myös oppilaiden kanssa:

”Sitä mä oon nyt työstäny että millä tavalla mä sitä vois in noitten oppilaitten kans työstää, että ymmärtäiskö ne jotenkin sen. Mulla on vielä niikö kesken se ajatus. Huomaako ne minkä tarinoiden osia ne on, että mehän ollaan aika monen tarinan osia. Sitten ku sinne työpaikallekki mennee, että sitähan on sillinkin aika monen tarinan ossaa. Ja saa olla onneksi niitten lastenkin tarinoitten osa, sehän on kunniatehtävä.” (opettaja 2)

Opettajat kokivat henkilökohtaisten ja oman elämänsä kertomusten jakamisen riskinä ja haavoittuvuuteen altistavana:

Varsinkin jos kertoo itsestään joitakin asioita, niin siinä voi tulla sitten sellaisia hetkiä, että miettii oiskohan tuota nyt kannattanut kertoakaan. Käytetäänkö tätä kaikkea minua vastaan sitten myöhemmin. Ei siitä nyt mitään suurempia ongelmia ole tullut, mutta siinä on omat riskinsä. (opettaja 1)

Kertominen syntyy henkilökohtaisista lähtökohdista. Tästä syystä kertominen voi olla myös kuluttavaa:

Kertovalla tyyllillä on tietyssä mielssä myös semmonen kääntöpuolensa, että kertova opettaja ja henkilö yleensäkin, tuottaa aika läheltä sisimpäänsä sitä asiaansa. Ja päästää kuulijan aika lähelle omia ajatuksia ja muuta ja se on tietyllä tavalla myös kuluttavaa, koska eihän se aina se vastaanotto oo riemuisaa. Niin, siinä asettaa välillä itsensä alttiiksi. (opettaja 1)

Henkilökohtaisten kertomusten jakamiseen liittyy opettaja 3:n mukaan oppilaiden ja opettajan välinen luottamussuhde:

Ja siinä kerronnassa, omien asioiden jakamisessa, joka liittyy myös siihen, niihin opetettaviin asioihin, niin siinä on tärkeää että on luottamus sen luokan ja opettajan välillä. Että joskus kun tulee uusi luokka ja siellä on joku joka kommentoi kurjasti, niin se kyllä sattuu. Mutta yleensä se loppuu jossain vaiheessa, kun ne huomaa, että aikuinen on aito. Et se on oikeesti ja aidosti tätä mieltä, niin ne kyllä huomaa sen tai sitä mää saatan vähän niinkö yleisesti jututtaa. Kyllä aina sattuu kohalle niitäkin jotka ei niinkö lapsista pysty semmoseen, että aikuinen on tommonen. Ennen kun ne sitten siinä matkan varrella oppii. (opettaja 3)

Käytännöllinen ratkaisu vähentää haavoittuvuuden riskiä voisi olla opettajan henkilökohtaisen kerronnan rajojen tietoinen asettaminen. Opettaja 5 kertoo yksityisyytensä suojaamisesta rajoittamalla omasta elämästään kertomiaan kertomuksia. Kertomukset omasta lapsuudesta voivat olla samaistuttavia oppilaille mutta pitävät opettajan tarpeeksi etäällä aikuisesta minästä:

”Kyllä mää kerron kaikenlaisia esimerkkejä ja saatan omasta lapsuudestani kertoa asioita ja mitä on tapahtunut ja tietysti sillä lailla, et tavallaan kuitenkin säilyttää oman yksityisyyteni. Et en niihin mene enkä omasta perheestäni kauheesti kerro ja näin, mutta omasta lapsuudesta ja arkipäivän tilanteista ja tuota siitä ajasta kun ite olin koululainen niin, mitä siellä tuli asioita. Et kyllä, käytän omaa kokemusmaailmaa sitten niissä tilanteissa.” (opettaja 5)

6.3.8 Kertominen lapsilähtöisyyden perustana

Vaikka kertominen on toimintana useimmiten opettajajohtoista, sen perustana näyttäisi opettajien kertomusten perusteella olevan lapsilähtöisyys. Onnistunut kertominen huomioi sekä kerronnan kontekstin että kertomuksen vastaanottajan:

”[...] senhän näkee lasten ilmeistä ja eleistä ja mää aina otan ne itseni ympärille istumaan et mää istun nojatuolissa ja lapset istuu siinä mun ympärillä tai sitten jos mää vähän jotain piirrän niin lapset istuu lattialla ja mää oon siinä. Et kyllähän se on semmoinen hyvin intensiivinen se tuokio. Et harvoin siinä tuokiossa tarttee mitään niinku ohjeistaa lapsia, että tule tänne tai et ne touhuais mitään muuta. Et kyllä ne tykkää siitä hetkestä tosi paljo. Ja tietysti pitää, ite pikkusen miettiä sitä lapsen kehitystasoa siinä, et se on lasta kiinnostavaa ja ettei sitten ole liian vaikea se tarina tai. Niihin asioihin pitää sitten kiinniittää huomiota.” (opettaja 5)

Myös palaute oppilailta on opettaja 2:n mielestä kertomiseen kannustavaa. Taitava kertoja ymmärtää tilanteisuuden myös silloin, kun kertomiselle ei ole hyvä hetki:

”Se tulee niikö niistä jotenkin heti, niin se ainaki kannustaa siihen kertomiseen. Kyllähän niistä sitten näkkee jos ne ei jaksu kuunnella niin senkin näkkee. Sillon opettaja on hyvä ja lopettaa että... jos malttaa lopettaa.” (opettaja 2)

Vaikuttaa siltä, että kertovilla opettajilla on sekä kyky kertoa että toimia sensitiivisesti ottamalla huomioon yleisön ikä, kehitystaso ja vireystila:

”Ja sää pystyt niinku sen kerronnan avulla ottaa huomioon sen lapsen iän ja sellaisen kehitysvaiheen missä se on menossa ja sen lapsen niinku sanoin kertoa sitä asiaa.” (opettaja 5)

Aiemmin tässä luvussa totesin opettajan tekevän tunnetyötä. Esittelin yhdeksi tunnetyön työtavaksi tunteiden navigoinnin. Taitava kerronta on sensitiivistä ja voi mahdollistaa tunteiden navigoinnin luokkahuoneessa. Opettaja 2 kuvaa sitä, miten opettaja voi kerronnalla osoittaa ymmärtävänsä oppilaiden tunteita. Näin saavutetaan opetuksessa myönteinen tunnetila:

”Mää tänään sanoi, että mä keksin semmosen jutun mitä sitten vaikka on tylsää, niin tehään vaan. Ja mä aattelin, että musta se oli ihan loistava ajatus, että mä voin aina sanoa, että ”ei se mittään haittaa, että tehään silti”. ”Aatelkaa, että me voijaan tehdä tylsiäki juttuja.” (opettaja 2)

7 POHDINTA

Tutkimuksen viimeisessä luvussa arvioin tutkimukseni toteuttamista, oman ajatteluni ja ymmärrykseni kehittymistä tutkimusprosessin aikana sekä tutkimuksen tuloksia. Tutkimuskysymyksinä olen kysynyt: ”miten kertovaksi opettajaksi kasvetaan” sekä ”millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttö opetustyössä on luokanopettajien kuvaamana”. Tässä luvussa pohdin kokoavasti ja tiivistäen tutkimusprosessin myötä muotoutuneisiin vastauksiin edellä esitettyihin kysymyksiin. Luvun lopuksi kokoan yhteen tutkimuksen herättämiä mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

7.1 Tutkimuksen arvioiva tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten kertovat opettajat kuvaavat omaa kasvuaan sekä millaista kertomusten ja kerronnallisuuden käyttäminen opetuksessa on. Tutkimuksen alussa lähestyin kerrontaa kapeasti taitona ja opettajan työvälteenä. Tutkimuksen edetessä näkökulmani laajeni. Ymmärsin, että kertovaksi opettajaksi kasvua kuvaavat niin kerronnallisuuden kuin ammatillisen identiteetin näkökulmat. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on muotoutunut kertomuksen ja kerronnallisuuden sekä opettajan ammatillisen identiteetin ympärille. Teoriaosassa hahmottelin kertovan opettajan olevan opettaja *kertomassa itsestään opettajana* ja *opettaja kertomassa opetustyössä*.

Tässä tutkimuksessa viisi luokanopettajaa jakoi kertomuksensa kertovaksi opettajaksi kasvusta. Kriteerit haastateltaviksi valikoituneiden opettajien valintaan olivat selkeät, mutta riittävän väljät. Tutkimukseen valikoitui opettajia, jotka tavalla tai toisella käyttävät kertomuksia ja kerronnallisuutta opetustyössään. Tarkoitukseni oli tavoittaa opettajia, joille kertomukset ja kerronnallisuus ovat tiedostettu osa opettajan ammatissa toimimista. Nämä kriteerit täyttyivät jokaisen haastateltavan kohdalla. Tutkittavat hyväksyivät ja pohtivat

haastattelijana tarjoamani roolin kertovana opettajana. Osalle ajatus itsestä kertovana opettajana oli yllättävä ja uusi. Tuon pohdinnan käsitän osaksi tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen edetessä sekä tutkimukseen osallistujat että minä tutkijana määrittelimme *kertovan opettajan* käsitettä yhä uudelleen.

Opettajan työ on jatkuvaa ihmisten kohtaamista sekä määrätietoista opettamista, kasvattamista ja ohjaamista. Tutkimusaineiston perusteella kertomiselta ja kertomuksilta ei voi välttyä opettajana toimiessaan. Monet kertovien opettajien käytänteistä ovat perinteisestikin opetustyöhön linkittyviä toimintapoja. Yleisinä käytänteinä opettajat pyrkivät selittämään ja kertomaan oppilaille asioista ja ilmiöistä. Kertovan opettajan kohdalla kertominen on kuitenkin tiedostettu ja tavoitteellinen osa opetustyötä. Nyt tutkimuksen loppuvaiheessa ymmärrän, että kertova opettaja on myös osa opettajan identiteettiä. Jotkut haastatelluista opettajista kutsuivat itseään *kertovaksi ihmiseksi*.

Tutkimuksen kertomuksissa kuuluvat soraäänien olen tulkinnut opettajan ammatillisen identiteetin ristiriidoiksi. Opettajien kulttuuriset mallikertomukset sekä opettajana toimimiseen liittyvät odotukset ja asenteet vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka opettajan työtä tehdään. Mallikertomukset myös heijastelevat koulua yhteiskunnallisena instituutiona esimerkiksi opettajan työtä koskevien odotusten ja asetusten kautta. Tutkimuksen opettajat pohtivat muiden muassa "voinko kertoa tarinoita, vaikka tuntuu siltä että minulta odotetaan toiminnallisuutta", "kannustaako OPS enää kertomiseen, koska oppilaiden pitäisi olla itseohjautuvia" ja "katoaako kertominen digilaitteiden myötä". Ristiriidat koettujen odotusten ja oman toimijuuden välillä saattavat synnyttää kysymyksen siitä, millainen opettaja saan olla. Juuri siksi opettajan ammatillinen identiteettityö on niin tärkeää.

Identiteetti rakentuu jatkuvasti ja uudelleen kertomalla. Sekä aikuiset että lapset tarvitsevat mahdollisuuksia kertoa itsestään. Opettajan ammatillisen identiteetin tukemiseksi tarvitaan aikaa ja tilaisuuksia oman opettajaksi kasvun reflektoinnille myös työuran varrella. Se voisi edistää kiinnittymistä ammattiin

nuoren opettajan työuran alussa, lisätä työhyvinvointia ja kannatella kriisin keskellä jo kokeneempaa opettajaa. Syrjälää (2008, 174) mukaillen: tarvitaan vain oikea hetki ja paikka, niin opettajat saavat kertoa itsestään opettajina. Kertovan opettajan identiteetin vahvistaminen tarvitsee rohkaisevaa identiteetti-työtä, jossa koulu identiteetin rakentumisen ympäristönä tukee ja tunnistaa kertomukset ja kerronnallisuuden tärkeäksi osaksi opetustyötä.

Tutkimuksen alussa pohdin, onko kerronta unohtunut koulusta. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat käyttivät kertomuksia ja kerronnallisia työmenetelmiä opetuksessaan runsain määrin. Uuden teknologian myötä kertomusten ja kerronnallisuuden käyttö on monipuolistunut koulussa. Digitaalinen tarinankerronta on monen koululaisen arkea. Kouluissa kirjoitetaan digikirjoja ja valmistetaan kerronnallisia video- ja kuvaesityksiä. Myös draamakasvatus ja eläytymisen työtavat tunnetaan. Ohjatut leikilliset oppimiskokonaisuudet kuuluvat monen koululuokan työtapoihin, ja opettajat lukevat yhä luokissaan kirjoja eläytyen ja oppilaiden kuunnellessa hievahtamatta. Yhä useammat lapset tuottavat kertomuksia myös koulun ulkopuolella. Petshop-leluilla kuvattuja videotarinoita tallennetaan YouTubeen, ja trampoliinitemppuja opetetaan toisille kerronnallisilla keinoin; ”ajattele semmosta pieruasentoa” ohjeisti 10-vuotias vältin tekemistä.

Voiko siis väittää kerronnan unohtuneen? Kyllä ja ei. Kerrontaa ja kerronnallisuutta käytetään kyllä opetuksessa, mutta sen voima saattaa koulussa toisinaan unohtua. Kerronta vaatii opettajalta virittäytymistä oppilaiden kanssa samalle aaltopituudelle ja rohkeutta luottaa kertomuksen voimaan. Aapisen kertomus tulee kyllä näppärästi digimateriaalista valmiiksi luettuna, mutta mielestäni mikään ei voita opettajan omaa eläytyvää kerrontaa. Tämän tutkimuksen perusteella kerronnallisuutta ei aina tunnisteta, vaikka sitä opettajan työssä käytetäänkin. Itsekin aloin tutkimuksen myötä ymmärtää, miten monimuotoista kerronnallisuus on. Tarvitaan tietoisuutta siitä, kuinka suuressa roolissa kerronnallinen ajattelu on ihmisen arjessa, oppimisessa ja elämän ymmär-

tämisessä. Kertomuksen ja kerronnallisuuden käyttö ei vaadi kalliita resursseja – tarvitaan vain oikea hetki ja paikka.

Opettajankoulutus on hyvä ympäristö kerronnallisuuden tietoiseen herätelyyn. Kokemukseni mukaan kerronnallisuus ja identiteettityö ovat jo nyt tärkeä osa opettajaksiopiskelua. Kerronnallisuuden näkyväksi tekeminen opettajankoulutuksessa voi auttaa opettajia tunnistamaan kerronnallisuutta myös opettajan työssä.

Tutkimusraportissani olen kuvannut kerronnallisen tutkimukseni kulkua mahdollisimman avoimesti ja seikkaperäisesti. Ymmärrän, että tutkijana henkilökohtaiset lähtökohtani ovat vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun. Kiinnostukseni kertomuksia kohtaan, haastateltavien tuttuus ja oma roolini pian valmistuvana luokanopettajana määrittelevät kaikki positiotani tutkijana.

Tutkimuksen ollessa loppusuoralla on todettava, että tutkimusraporttiin ei kaikilta osin ole ollut mahdollista sisällyttää kaikkea pro gradu -prosessin aikana syntynyttä ymmärrystä, merkityksiä ja oppimista. Kertomukset ja kerronnallisuus ovat käsitteinä laajoja ja sisältävät opettajan työn kannalta loputtoman tuntuisen määrän kiinnostavia näkökulmia. Ainutlaatuiset opettajakertomukset avasivat silmäni näkemään myös kertomukset ja kerronnallisuuden hyvin luovana tapana tehdä luokanopettajan työtä sekä sydämellisenä tapana kohdata oppilaat. Opettajien jakamat kertomukset toimivat vankkana tukipilarina tutkimukseni matkan varrella.

7.2 Kertomukset ja kerronnallisuus opettajien kuvaamana

Haastateltavien opettajien kertomukset tuovat esiin, että kertomuksen ja kerronnan voima motivoijana, selittäjänä, kasvatuskeinona ja lukemattomina käytänteinä tunnetaan tämän tutkimuksen perusteella hyvin. Opettajien kertomuksista ilmenee, että kertominen on tehokas oppimisen menetelmä ja siihen voidaan liittää opetuksellisia tavoitteita.

Kertomus näyttäytyy tutkimuksen perusteella myös hyvänä tunnetyön keinona. Opettaja on jatkuvassa suhteessa muihin, ja näissä opettajan työhön liittyvissä suhteissa syntyvät myös tunteet (Syrjälä 2008, 174). Tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät tunteiden navigointia kasvatuksellisissa tilanteissa (vrt. Ahola ym. 2017, 5). Tunteiden ohjaamista käytettiin myös myönteisen ilmapiirin luomisessa.

Tutkittavat opettajat käyttivät selvitykseni mukaan kerronnallisia työmenetelmiä laajasti mutta eivät aina tunnistanee käyttävänsä niitä. Tutkimus osoittaa, että opettajat hyötyisivät kertomiseen ja kerronnallisiin työtapoihin suuntautuneesta lisäkoulutuksesta.

Tuloksista ilmenee, että opettajat jakavat työssään paljon henkilökohtaista elämäänsä. Opettajat kertovat omasta elämästään luodakseen yhteyden oppilaisiinsa. Opettajien jakamat kertomukset lapsuudestaan tai perheestään voivat olla tehokas keino välittää oppilaille inhimillistä ymmärrystä. Henkilökohtaisiin kertomuksiin saattaa kuitenkin liittyä myös haavoittava puolensa.

Tutkimukseni perusteella opettajien henkilökohtaiset kertomukset arkielämästä mahdollistavat niiden kiinnittämisen oppisisältöön. Koulussa opiskelvat asiat ja ilmiöt sisältävät usein abstrakteja ja ei-kielellisiä merkityksiä (Yrjänäinen & Ropo 2013). Opettajien kertomukset kielentävät ja liittävät yhteen näitä merkityksiä (vrt. Yrjänäinen & Ropo 2013, 13). Tutkimustulokset rohkaisevat opettajia liittämään opiskeluun kokemuksia arkielämästä abstraktien asioiden rinnalla.

7.3 Kertovaksi opettajaksi kasvaminen

Tutkimuksessani olen selvittänyt kertovaksi opettajaksi kasvamista. Kertovilla opettajilla on selvitykseni perusteella taitavasti kertovia esikuvia, ja heidän muistelemisensa herätti lämpimiä mielikuvia. Opettajat kuvasivat omaa kasvuun kertovaksi opettajaksi luonnollisuudella, sisäsyntyisyydellä ja persoonalli-

suuteen liittyvillä piirteillä. Myös kertomiseen kannustava ilmapiiri perheessä näytti vaikuttavan merkittävässä määrin kertojaksi kasvuun.

Lukeminen sekä itse että kuuntelijana näyttäytyi kertovien opettajien kasvussa tärkeänä tekijänä. Tutkimustulosten perusteella kertovaksi opettajaksi kasvetaan sekä kertovien esikuvien että kertomiseen kannustavan ympäristön vaikutuksesta. Tätä kasvua ei tutkimuksen perusteella osattu erottaa muusta ihmiseksi kasvusta. Opettajat kuvasivatkin itseään myös kertovan ihmisen käsitteellä (vrt. Ranke 1961).

Tutkimukseni näyttää, että kertomukset ja kerronnallisuus tuovat merkittävää lisäarvoa opettajan ammatilliseen kasvuun. Kertovat opettajat valitsevat kertovia ja kerronnallisia työtapoja niistä saatavien myönteisten kokemusten perusteella. Kertomukset ja kerronnallisuus ovat edelleen tutkimuksen opettajille toimivia käytänteitä ja menetelmiä. Kertovat opettajat käyttävät ja kehittävät työssään rohkeasti luovia työtapoja. Lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys kuvaavat kertovan opettajan työskentelyä.

Näyttää siltä, että identiteettityö on vakiintunut osaksi opettajankoulutusta ja opettajaksi kasvamista. Haastattelutilanteisiin liittynyt ammatillisen identiteetin reflektointi vaikutti osalle opettajista merkitykselliseltä. Opettajille tulisi tutkimuksen perusteella tarjota säännöllisesti mahdollisuuksia oman ammatillisen identiteettinsä refleктоivaan rakentamiseen ja tarkasteluun myös työuran varrella.

7.4 Jatkotutkimusta

Laadullisen tutkimuksen perinteeseen viitaten ymmärrän, että toisen tutkijan työnä keräämästäni aineistosta olisi saattanut syntyä erilaisia tuloksia. Kerronnan konstruktivistisen luonteen perusteella myös haastateltavien kertomukset syntyivät siinä hetkessä, kun niitä kerrottiin. Toisessa ympäristössä ja toisena aikana kertomukset olisivat olleet erilaisia. Useimmat tutkimukseen osallistu-

neista opettajista kertoivat itsestään kertovana opettajana ensimmäistä kertaa. Uudelleen kerrottuna nämä opettajien tarinat olisivat jo erilaisia. Toivon, että tutkimuksen opettajat saavat kertoa itsestään opettajina vielä lukuisia kertoja.

Yksi minut tutkijana havahduttaneista ilmiöistä oli opettajan työhön liittyvä tunnetyö (eng. emotional labour). Se on oppilaiden ohjaukseen, omaan ammatilliseen identiteettityöhön ja koko opettajan työhön vankasti limittyvä laaja ilmiö. Tutkimukseni perusteella tunnetyön tunnistaminen osana opettajan työtä olisi mielenkiintoinen tutkimisen kohde. Esittelin työssäni tunteiden navigoinnin yhtenä tapana hahmottaa ja toteuttaa opettajan työhön liittyvää tunnetyötä (ks. Ahola ym. 2017, 5). Tunnetyö kaipaisi tutkimukseni perusteella yhä uusia työvälineitä. Yksi uuden tutkimuksen kohde voisikin olla kehittää kerronnallisuutta opettajan tunnetyön tueksi.

Kertomukset ja kerronnallisuus näyttäytyivät tutkimuksessani luovina ja alati kehittyvinä työtapoina. Kokosin tutkimuksessani näitä työtapoja käytänteitä-otsikon alle. Monet opettajien oivaltavista kertomisen ja kerronnallisuuden käytänteistä jakoutuivat kuitenkin myös muiden käsittelemieni teemojen alle. Mielestäni opettajien kerronnallisiin käytänteisiin liittyvää tutkimusta tarvittaisiin lisää, koska opettajien työssä hioutunut pedagoginen tieto voisi auttaa myös muita opettajia valitsemaan ja kehittämään kerronnallisia työtapoja.

Tärkeimpänä jatkotutkimuksen kohteena näen opettajan ammatillisen identiteettityön kerronnallisen tarkastelun. Kerronnallisuuden yhteys identiteetin jatkuvaan kehittymiseen ja arviointiin on ilmeinen. Oman opettajaksi kasvun reflektointiin työuran varrella tarvittaisiin sekä järjestettyjä resursseja että lisää tutkimustietoa. Kertominen ja uudelleen kertominen itsestä opettajana tulisi nähdä tärkeäksi osaksi opettajana kehittymistä yksilönä ja opettajayhteisön jäsenenä. Se voi myös vapauttaa totutuista opettajamalleista, tarjota mahdollisuuksia opettajien moniääniselle identiteettityölle ja voimaannuttaa opettajia.

LÄHTEET

- Aaltonen, H. & Leimumäki A. 2010. *Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge introduction to narrative*. 2nd ed. Cambridge : New York: Cambridge University Press.
- Abbot, H. P. 2009. *Narrativity*. Teoksessa Hühn, P. (toim.) *Handbook of narratology*. New York: Walter de Gruyter Berlin, 309-328.
- Abbot, H. P. 2011. *The living handbook of narratology*. Saatavilla: <https://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Narrativity>. (Viitattu 3.4.2019)
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. *Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla*. *Kasvatus*. 48(4), 288-300.
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). *Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maalisku-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Anspal T., Elsen Schmidt, E. & Löfstöm E. 2011. *Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives*, *Teachers and Teaching*, 18:2, 197-216
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J. D. 2000. *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from personal knowledge perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.

- Bettelheim, B. 1992. *Satujuen lumous: Merkityks ja arvo*. 4. p. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Butcher, E. S. 2006. *Narrative as a Teaching Strategy*. *Journal of Correctional Education* (1974-). Vol. 57, No. 3, 195-208.
- Bruner, J. 1987. *Life as Narrative*. *Social Research* 54/1: 11–32.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*. *British Educational Research Journal*, 32:4, 601-616.
- Dudek, K. J. 2017. *Working-life stories*. Teoksessa I. Goodson (toim.) *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge, 225-236.
- Fox Eades, J. M. 2006. *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London ; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Goldie, P. 2012. *The mess inside: Narrative, emotion, and the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodson, I. 2003. *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. & Sikes P. 2017. *Techniques for doing life history*. Teoksessa I. Goodson (toim.) *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge, 72-88.
- Erkkilä R. & Mäkelä M. 2003. *Polkuja yliopistossa*. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49-63.
- Estola E. & Syrjälä L. 2003. *Kutsumus*. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85-98.

- Eteläpelto A. 2007. Työindeteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen R. 2003. *Tulla siksi mitä olen?* Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.), Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 163-183.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen R. 2007. *Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena.* Teoksessa Estola E., Heikkinen H. L. T. & Räsänen R. (toim.) Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 15-27.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2003. *Mihin tarvitaan opettajien tarinoita?* Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.), Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. 2003. *Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa.* Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.), Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184-197.
- Heikkinen, H. L. T. 2003. *Tarinat opettajankoulutuksen välineinä.* Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.), Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 101-105.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. *Narratiivoinen tutkimus: Todellisuus kertomuksena.* Teoksessa Valli R. & Aaltola J. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 143-159.
- Hochschild, A. R. 1983. *The managed heart: commercialization of human feeling.* Berkeley: University of California Press. Luettu kohteessa: <https://caringlabor.files.wordpress.com/2012/09/the-managed-heart-arlie-russell-hochschild.pdf>. Viitattu 12.9.2019.

- Horsdal, M. 2017. *Working-life stories*. Teoksessa I. Goodson (toim.) The Routledge International Handbook on Narrative and Life History. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge, 260-269.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, 157–184. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. 2006. Kertomuksen tutkimus. Saatavilla: <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>. Viitattu 20.4.2019.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2015. Teoksessa Valli R. & Aaltola J. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 168-184.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching & Teacher Education* 22 (1), 120-134.
- Kangas, M., Kultima, A. & Ruokamo, H. 2011. Children's creative collaboration – a view of narrativity. Teoksessa D. Faulkner & E. Coates (toim.) *Exploring children's creative narratives*. Abingdon, OX: Routledge, 63–85.
- Liutta, A. 2011. "Ope, lue se uusiksi!": Narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Luumi, P. 2006. Kertojan käsikirja. Helsinki: LK-kirjat.
- Miettinen, S. 2006. Eron aika: Tyttärien kertomuksia ikääntyneen vanhemman kuolemasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Mikkonen, J. 2016. Elämän ja kirjallisuuden kertomuksista. Niin & näin. (3), 60-70. Saatavilla <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn163-14.pdf>. Viitattu 17.4.2019.
- Moilanen P. & Rähkä P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli R. & Aaltonen J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 52-73.
- Mäki, P. 2015. Opettajana ja kehittäjänä: Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulu: Oulun yliopisto
- Niemi R. 2013. *Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa*. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.), Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Nikkanen, H. 2010. Juhlat osana koulun tarinallista toimintakulttuuria. Narratiivinen opetus -esiseminaari. Kasvatustieteen päivät. Rovaniemi. Saatavilla: <https://narratiivinenopetus.files.wordpress.com/2011/02/juhlat-osana-koulun-tarinallista-toimintakulttuuria.pdf>. Viitattu 29.9.2019.
- Opettaja 30.8.2019. *Kollegoiden tuki ratkaiseva nuoren open jaksamiselle*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry., 14-17.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruusuvuori J. 2010. *Litteroijan muistilista*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Shaw G., Brown R. & Bromiley P. 1998. *Strategic Stories: How 3M Is Rewriting Business Planning*. Harvard Business Review (May-June 1998). Luettu kohteessa: <https://hbr.org/1998/05/strategic-stories-how-3m-is-rewriting-business-planning>. Viitattu 29.9.2019.
- Siivonen P., Snellman J. & Isopahkala-Bouret U. 2013. *Kerronnallisuus, kontekstuaalisuus ja historiallisuus opettajien elämäkertatutkimuksessa*. Kasvatus & Aika:

Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu, (2), 22-31. Helsinki:
Kasvatuksen historian verkosto.

Smith, F. 2004. *Understanding reading*. 6. painos. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Strawson, G. 2004. *Against narrativity*. *Ratio* 17 (4), 428–452.

Syrjälä, L. 2008. *Kerronnallisuus lähestymistapana ja mahdollisuutena opettajankoulutuksessa*. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H., Kumpulainen, K. (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - arvot - uudet avaukset : professori Hannele Niemen juhlakirja = Cultivating humanity : education - values - new discoveries*. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Syrjälä, S. 2003. *Kansankynttilä*. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 13-19.

Tuovinen, Jussi (2000). *Sattumaa vai satumaa. Kognitiivis-semioottinen näkökulma ihmismielen narratiivisiin ja strukturoiviin taipumuksiin*. Teoksessa *Ymmärtämisen merkit. Samuuden ja toiseuden ikoneja suomalaisessa kulttuurissa*. Toim. Eero Tarasti. *Acta Semiotica Fennica VIII*. Imatran Kansainvälisen Semiotiikka-Instituutin julkaisuja, nr. 3. Imatra: Imatran kansainvälinen semiotiikkainstituutti.

Tolska, T. 2002. *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.

Torkki, J. 2014. *Tarinan valta: Kertomus luolamiehen paluusta*. 1. p. Helsingissä: Otava.

Yrjänäinen S. & Ropo E. 2013. *Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen*. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press.