

Niina Tapanainen

OPETTAJANA JA VANHEMPANA
-kuvauksia oman vanhemmuuden vaikutuksista
opettajaidentiteettiin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2020

TIIVISTELMÄ

Niina Tapanainen: Opettajana ja vanhempana – kuvauksia oman vanhemmuuden vaikutuksista
opettajaidentiteettiin
Pro gradu- tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Joulukuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oma vanhemmuus vaikuttaa opettajaidentiteetin muodostumiseen. Identiteetti on muuttuva konstruktio, mikä rakentuu ihmisen koko elinkaaren ajan. Opettajaidentiteetin muodostumista voidaan kuvata esimerkiksi ammatillisen, persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin näkökulmista. Narratiivinen identiteetti puolestaan rakentuu kerronnallisuuden kautta. Kehittynyt, reflektoitu opettajaidentiteetti ja siihen liitetyt pystyvyyden tunteet ovat keskeisiä työvälineitä opettajan arjessa selviytymiseen. Vanhemmuuden tukemana opettajaidentiteetti voi vahvistua ja kehittyä käyttökelpoisemmaksi työvälineeksi. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä identiteettikehityksen tarkasteluun on yhdistetty transformatiivisen oppimisen teoriaa. Transformatiivisessa oppimisessä keskeistä on reflektio, jonka perusteella arvioimme oppimaamme ja sovitamme sitä aikaisempaan tietoomme. Merkitysperspektiiviset tulkinnat tuottavat toimintaamme ohjaavia merkitysskeemoja.

Tutkimuksen aineisto on koottu episodisen narratiivisen haastattelun menetelmää hyödyntäen kesällä 2020. Tutkimusaineisto koostuu kuudesta opettajahaastattelusta. Aineistoa on analysoitu aluksi kokoamalla yhteen merkityksellisiä tai toistuvia mainintoja saaneita teemoja. Vanhemmuuden koettiin muuttaneen omaa opettajuutta empaattisempaan ja oppilaita ymmärtävämpään suuntaan. Sen mainittiin tukevan myös huoltajayhteistyötä ja tehostavan opettajan ajankäyttöä.

Jatkoanalyysi on tehty muodostamalla haastatteluaineistoista juonitiivistelmiä. Näiden tiivistelmien perusteella aineistosta on nimetty kaksi tarinalinjaa, positiivinen ja neutraali. Tarinalinjajoon perusteena on käytetty haastattelukertomusten suhdetta opettajaidentiteettiin. Positiivisen tarinalinjan aineistossa opettajuus ja vanhemmuus määriteltiin limittyneiksi ja synergisesti toisiaan tukeviksi. Näissä kertomuksissa opettajuus yhdistettiin sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen identiteettityöhön. Neutraalissa tarinalinjassa opettajuus ja vanhemmuus koettiin erillisempinä, eikä niiden vaikutusta toisiinsa reflektoitu selkeästi. Neutraalin tarinalinjan kertomuksissa ammatillisuus korostui persoonallisten tekijöiden jäädessä vähemmälle huomiolle.

Opettajuuden ja vanhemmuuden välinen positiivinen yhteys vaikutti tämän tutkimuksen perusteella olevan riippuvainen ainakin vanhemmuuden kestosta ja opettajapositiosta. Opettajuus ja vanhemmuus tukivat parhaiten toisiaan, kun omat lapset olivat jo vähintään kouluikäisiä. Vanhemmuus tukee opettajuutta monin tavoin, mutta positiivista synergiaa ei automaattisesti kaikissa olosuhteissa voitu havaita.

Avainsanat: Opettajuus, vanhemmuus, opettajaidentiteetti, narratiivinen identiteetti, transformatiivinen oppiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 IDENTITEETTİKÄSITYKSIÄ JA TARKASTELUTAPOJA	7
2.1 Identiteetin käsitteestä yleisesti	7
2.2 Opettajaidentiteettien tarkastelutapoja	11
2.3 Narratiivinen identiteetti	13
3 TRANSFORMATIIVINEN OPPIMINEN	15
3.1 Merkitysperspektiivit ja -skeemat	16
3.2 Reflektion käsite transformatiivisessa oppimisessa	18
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGIAVALINNAT	20
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	20
4.2 Narratiivinen tutkimusmetodologia	22
4.3 Narratiivinen tutkimusote käytännössä	23
5 AINEISTONKERUU JA ANALYSOINTITAVAT	25
5.1 Episodinen narratiivinen haastattelu	25
5.2 Aineistonkeruun valmistelu ja tutkittavien valinta	26
5.3 Tutkimushaastatteluiden toteutus	27
5.4 Aineiston analysointi	29
6 ENSIMMÄISEN ANALYYSIVAIHEEN TULOKSET: OPETTAJIEN NARRATIIVIT JA KESKEISET TEEMAT	34
6.1 Kokenut opettaja, tuore isä	34
6.2 Pitkä kokemus sekä vanhemmuudesta että opettajuudesta	36
6.3 Kymmenen vuotta opettajana ja äitinä	39
6.4 Ammatillisen puolen opettaja ja päiväkotikäisten äiti	44
6.5 Opettaja äitinä, äiti opettajana	47
6.6 Aikuisena opettajaksi	50

7 TARINALINJOJEN KOKOAMINEN	53
7.1 Erottelevat ja yhdistävät teemat.....	53
7.2 Kaksi tarinalinjaa	56
7.3 Vanhemmuuden positiivinen yhteys tarinalinjassa 1	58
7.4 Vanhemmuuden neutraali yhteys tarinalinjassa 2.....	59
8 POHDINTA	61
8.1 Yhteenvetoa tuloksista.....	61
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	62
8.3 Soveltamiskohteet ja jatkotutkimusaiheet	64
LÄHTEET	65
LIITTEET	70
Liite 1: Tutkimushaastattelun runko.....	70

TAULUKOT

TAULUKKO 1. IDENTITEETTIEN TARKASTELUTAPOJA.....	8
---	----------

KUVIOT

KUVIO 1. OPETTAJAIDENTITEETIN RAKENNE.....	12
KUVIO 2. NARRATIIVISEN AINEISTON NELIKENTTÄANALYYSI.....	30
KUVIO 3. AINEISTON KAKSIVAIHEINEN ANALYYSI.....	32

1 JOHDANTO

Opettajan ammatti poikkeaa muista asiantuntijatehtävistä sen suhteen, että opettajalla kasvatustalouden ammattilaisena on aina jonkinlainen kokemus lapsen kasvusta ja kehitysvaiheista huolimatta siitä, onko hänellä omia lapsia vai ei. Koulutuksen perusteella jokaisella opettajalla on perehtyneisyyttä lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviin asioihin. Opettajan työssä on kuitenkin mahdollista toimia tässä asiantuntijatehtävässä ilman henkilökohtaista kokemusta vanhemmuudesta tai vastuusta oman lapsen kasvatuksesta.

Kiinnostuin aiheesta omien luokanopettajaopintojeni myötä, kun meitä kokoontui yliopistolle ja normaalikoululle joukko hyvin erilaisissa elämänvaiheissa olevia opiskelijoita. Samalla aloin pohtia, voisiko omaa vanhemmuutta jollain tavalla hyödyntää myös luokanopettajan työssä. Erityisesti halusin selvittää, miten vanhempana oleminen vaikuttaa opettajan ammatilliseen identiteettikäsitykseen ja toimintaan opetusryhmän kanssa. Pohdin myös, että muuttuuko opettajan käsitys itsestään ja opettajaroolistaan sen myötä, kun hän saa lapsen tai tulee itse vanhemmaksi. Koin hyödylliseksi selvittää, miten oma vanhemmuus näkyy opettajan arkipäivän työssä, ja erityisesti onko siitä ollut ammatillisen identiteetin rakentumisessa jotain hyötyä. Aihe kiinnostaa minua, koska olen itse ollut vanhempi jo verrattain pitkään varsinaisen opettajakokemukseni ollessa vielä vähäinen. Halusin tutkia, voisiko oma vanhemmuuden kokemusta hyödyntää valmiina voimavarana luokanopettajan työssä. Aikuisopiskelijana toivoisin myös löytäväni positiivista vahvistusta sille oletukselle, että oma vanhemmuus vaikuttaa nopeuttavasti ammattitaidon kehittymiseen ja antaa mahdollisesti työvälineitä myös oppilaiden tuntemukseen ja kommunikaatioon liittyen.

Minulla oli jonkinlaisia ennakko-oletuksia siitä, millaisia vastauksia tutkimus esimerkiksi voisi tuottaa, mutta valmista tutkimustietoa juuri tästä en onnistunut löytämään. Ryhdyin etsimään aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja lähteitä, ja näin

prosessi alkoi edetä. Opettajuudesta, opettajaidentiteetistä ja opettajaksi kasvamisesta on olemassa laajasti lähdeaineistoa. Opettajan kaksoisrooliin liittyen tutkimuksellinen näkökulma liittyy usein esimerkiksi opettajuuteen yliopistossa, normaalikoulussa ja opettajankouluttajana (esim. Mankki 2019, White 2014). Opettajan ammatillista identiteettiä on myös mahdollista tarkastella useista eri näkökulmista käsin. Beijaard, Meijer & Verloop (2004, 1) ovat vertailleet opettajien ammatillisiin identiteetteihin kohdistuvia tutkimuksia niiden lähestymistavan perusteella kategorisoiden samalla tutkimusnäkökulmia. He toteavat, että käytännöllisen tiedon ja ammatillisen identiteetin suhdetta ei olla vielä tehty riittävän näkyväksi sen ollessa tärkeä tutkimusaihe jatkossa.

Anna-Kaisa Perkiö (2013) on tehnyt Tampereella pro gradu-työn liittyen opettajan kaksoisrooliin oman lapsensa opettajana, mutta siinä ei käsitellä suoranaisesti vanhemmuuden kokemusta omaan opettajaidentiteettiin liittyen, vaan keskitytään lähinnä luokkahuonetilanteisiin. Yleisesti vanhemmuuteen liittyvää tutkimusta on löydettävissä runsaasti, mutta sen kytköksistä nimenomaan opettajaidentiteettiin ei tutkimustietoa vaikuta löytyvän kovin helposti. Identiteetikäsitteeseen ja sen muutokseen liittyvää tutkimustietoa on olemassa paljon, onhan persoonallisuus ja identiteetin kehittyminen yksi keskeisimpiä tutkimusalueita esimerkiksi psykologian alalla (esim. McLean & Syed, 2015). Erik Eriksonin (1968) elämäntieteellinen teoria on yhä yksi merkittävimmistä ja sovelluksineen käytössä vielä nykyäänkin. Sen mukaisesti identiteetin kehitys on elinikäinen prosessi, joka on läsnä kaiken aikaa.

Tutkimusmenetelmäkurssilla päädyin narratiivisuutta käsittelevään ryhmään, vaikka aihe olikin minulle entuudestaan melko vieras. Nopeasti huomasin kuitenkin, että tämäntyyppinen lähestymistapa vaikutti hyvin mielenkiintoiselta ja saattaisi sopia hyvin yhteen myös kaavailemani graduaiheen kanssa. Aloin tutustua narratiiviseen metodologiaan tarkemmin samalla liittäen sitä tulevaan tutkimustyöhöni. Vähitellen aihe tarkentui ja tutkimuksen toteutustapa alkoi hahmottua.

Tutkimusaiheen tekee merkitykselliseksi sekä vähäinen aikaisempi tutkimus tästä aiheesta että sen käyttökelpoisuus oman opettajaidentiteetin rakennusaineena. Tutkimustyön aikana olen jatkuvasti peilannut myös omaa opettajaidentiteettiäni haastateltavieni kertomuksiin, ja samalla rakentanut myös sitä keräämäni aineiston myötä.

Kaiken kaikkiaan narratiivinen tutkimus on vaikuttanut todella mielenkiintoiselta ja tuoreelta tavalta tehdä tutkimusta. Aineiston tulkinta ja johtopäätösten teko vaatii tutkijalta kykyä nähdä asioiden välisiä yhteyksiä ja merkityksiä kerrotun takana. Samanaikaisesti pitää kuitenkin välttää myös ylitulkintaa, koska asiat on nähtävä aina omassa yhteydessään ja muistettava, että ihmisten tapa kertoa ja ilmaista itseään on jokaisella oma. Tarinallinen tarkastelu ja toistuvien teemojen seuraaminen osoittautui mielestäni parhaaksi tavaksi analysoida tällaista, suhteellisen pientä kerronnallista aineistoa.

Tutkimuksen taustateorianä olen käyttänyt identiteettitutkimusta, erityisesti narratiivisen identiteetin käsitettä. Sitä tarkastellaan lähemmin luvussa 2, minkä jälkeen esitellään myös transformatiivisen oppimisen teoriaa luvussa 3. Tämän jälkeen paneudutaan vielä tarkemmin narratiivisen tutkimuksen tekemisen yksityiskohtiin. Suurin painoarvo on kuitenkin itse haastatteluaineistolla, jota käydään läpi haastattelu kerrallaan analysoiden aluksi jokainen vastaaja, minkä jälkeen tehdään yhteenvetoa ja johtopäätöksiä viimeisissä luvuissa.

2 IDENTITEETTİKÄSITYKSIÄ JA TARKASTELUTAPOJA

Identiteetti on käsitteenä laajasti ymmärretty ja monipolvinen. Se voidaan liittää useisiin asiayhteyksiin ja siitä voidaan esittää moninaisia tulkintoja. Tässä luvussa tarkastellaan aluksi identiteettiä käsitteenä, sitten opettajaintiteetin luonnetta ja lopuksi avataan narratiivisen identiteetin käsitettä.

2.1 Identiteetin käsitteestä yleisesti

Nykyajan yhä kiihtyvä muutostahti ja tulevaisuuden suunnittelun vaikeutuminen ovat vaikuttaneet myös identiteetin käsitteen määrittelyyn. Identiteettiä ei enää voida pitää suhteellisen pysyvänä tilana, vaan sitä vaaditaan muuttumaan ympäröivän yhteiskunnan muutosten mukana. Vastavuoroisesti muuttuva ympäristö voi kannustaa ihmistä pohdiskelemaan omaa identiteettiään pysyvyyden tunteen ylläpitämiseksi (Saastamoinen 2006, 170). Esimerkiksi työelämän muutokset voivat vaatia ihmistä rakentamaan koko identiteettinsä uudelleen useitakin kertoja elämänsä aikana. (Ropo 2015, 27) Samalla tavoin opettajaintiteettikin elää ja muuttuu yksilön koko työuran aikana ja myös sen päätyttyä. Opettajuus ammattina koetaan usein myös jollain tavalla velvoittavaksi ja vaikuttavaksi myös yksityiselämän puolella, opettajan ammatti ja siihen liittyvä identiteetti harvoin on sellainen, että sen voi koulun ovien sulkeuduttua jättää puhtaasti taakseen. Opettajaintiteetin muutokseen vaikuttavat yhtä lailla niin työympäristössä ja esimerkiksi koulutuksen lainsäädännössä ja ohjeistuksessa tapahtuvat muutokset kuin opettajan yksityiselämänkin vaiheet. Näin ollen on perusteltua olettaa, että oman lapsen saaminen ja sen myötä omaan vanhemmuuteen kasvaminen rakentuvat myös osaksi opettajaintiteettiä ja sen muutosta. Lähtökohtaisesti identiteetin käsite saa alkunsa minuuden käsitteestä,

josta se muotoutuu identiteetiksi määrittelyn, arvottamisen ja rekonstruktioiden kautta (Saastamoinen 2006, 172). Kath Woodward (2002) listaa useita erilaisia merkityksiä identiteetin käsitteelle, joista yhtenä hän mainitsee myös samastumisen johonkin ammattipositioon. Tämä luo edellytyksiä toimijuudelle kuulumisen tunteen kautta. Opettajaidentiteettiä rakennettaessa keskeistä on siis myös samastuminen omaan ammatilliseen asemaan ja siihen liitettyihin identiteettikuvauksiin.

James Paul Gee (2000, 100–108) kuvaa identiteetin käsitettä neljän eri identiteettityypin kautta. Niistä jokaisella on yksilöllinen muodostumistapa, tuottamisen tapa ja voimanlähde. Näitä neljää identiteettityyppiä kuvataan tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Identiteettien tarkastelutapoja (Gee, 2000)

Identiteetin tyyppi	muodostumistapa	tuottaja	liikkeellepano, voimanlähde
1. luonnollinen identiteetti	synnynnäinen	pakotettu	luonnostaan
2. institutionaalinen identiteetti, asema	luodaan	auktoriteetit	instituutioissa
3. diskurssi-identiteetti, yksilölliset ominaisuudet	tunnistetaan	diskurssit ja dialogit	ympäristö, toiset ihmiset
4. taipumusidentiteetti, affinititeetti	jaetaan	käytäntö	vertaisryhmät

Luonnollisella identiteetillä Gee (2000) tarkoittaa sellaista henkilöä määrittelevää ominaisuutta, joka on perustavanlaatuisen, muodostunut tavallaan itsestään eikä siihen voi itse myöhemmin vaikuttaa. Tällaisia identiteettejä voivat olla esimerkiksi syntymävaltio, siihen liitetty kansallisuus tai esimerkiksi kaksosuus. Luonnollinen identiteetti seuraa ihmistä läpi koko elämän, ja saattaa luoda joitakin perustavanlaatuisia oletuksia ja suuntia henkilön koko elämän ajalle.

Institutionaalisilla identiteeteillä Gee (2000) puolestaan tarkoittaa esimerkiksi ammatillisen aseman luomaa identiteettiä, jollainen syntyy ammatillisen toimijuuden myötä. Tällainen identiteetin tarkastelutapa on rakenteeltaan ja muodostumiseltaan selkeä, eikä sisällä niin paljon tulkinnanvaraisuuksia kuin jotkut toiset. Toki ammatillisia asemia tai muita yhteisössä sovittuja positioita voidaan myös arvottaa henkilökohtaisesti, ja ne voidaan nähdä tulkitsijaperusteisesti keskenään eriarvoisina. Institutionaalinen identiteetti kuitenkin rakentuu yleensä ihmisen elämän myöhemmissä vaiheissa, ja sen muodostumiseen voi tavallisesti myös jossain määrin vaikuttaa omalla toiminnallaan. Poikkeuksen tekisi ehkä syntyminen kuningasperheen jäseneksi, jolloin institutionaalinen identiteetti voitaisiin ajatella rinnastuvaksi luonnolliseen identiteettiin.

Kolmas identiteettien tarkastelutapa on Geen (2000) mukainen diskurssi-identiteetti, jolla tarkoitetaan yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka kuitenkin tulevat näkyviksi vasta ympäristön kautta. Tällainen piirre voi olla esimerkiksi karismaattisuus, mikä esiintyy vasta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Yksinäisyydessä tällaista karismaattisuuden piirrettä ei oikein voida havaita.

Neljäs Geen (2000) määrittelemä lähestymistapa on suomennettuna esimerkiksi taipumusidentiteetti, affiniteetti. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi jotain mielenkiinnon kohdetta, joka yhdistää joukon ihmisiä heidän muista ominaisuuksistaan riippumatta. Tällainen affiniteettitekijä voi olla esimerkiksi harrastuksiin tai musiikkimieltymyksiin liittyvä. Affiniteettia ei voida pitää välttämättä synnynnäisenä tai edes toisten määrittelemänä ominaisuutena, vaan sen muodostuminen on enemmänkin sisäsyntyistä. Toisaalta, affiniteetti-identiteetti on muita tarkastelutapoja alttiimpi ulkoisille vaikutuksille. Kuuluvuuden tunteeseen ja siihen liittyviin sosiaalisiin rakenteisiin voidaan yrittää vaikuttaa esimerkiksi mainonnan keinoin.

Nämä neljä erilaista identiteettien tarkastelutapaa eivät luonnollisestikaan esiinny erikseen, vaan samassa persoonassa on usein nähtävissä nämä kaikki. Niiden keskinäiset suhteet ja näkyvyys vaihtelevat kontekstisidonnaisesti, ja samalla yksilö rakentaa ja kehittää identiteettiään jatkuvasti jollain tavoin. Työelämässä ammatillinen institutionaalinen identiteetti on usein merkittävässä roolissa, kun taas vapaa-ajalla esimerkiksi taipumusidentiteetti voi korostua ammatillisen roolin jäädessä taka-alalle. Samoin erilaisissa elämänvaiheissa

erilaiset identiteetin tarkastelutavat saavat eri suuruisia rooleja. Koululaisen rooli voi olla pelkästään oppilaan rooli, tasavertaisena osana yhteisöä muiden oppilaiden joukossa. Affiniteetti-identiteetti voi näytellä nuoren koululaisen elämässä paljon merkittävämpää roolia.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta ensimmäinen, luonnollinen identiteetti ei ehkä ole niin merkittävässä roolissa tarkastelutasona. Toki esimerkiksi kaksosena syntyminen tai etniseen vähemmistöön kuuluminen voisivat jollain tavalla näkyä myös omassa vanhemmuudessa, opettajuudessa tai niihin liitetyissä odotuksissa. Toinen, institutionaalinen identiteetti sen sijaan on tämän tutkimuksen kannalta hyvinkin merkittävä. Ilman ammatillista opettajan roolia ei ole voinut tulla valikoituneeksi tämän tutkimuksen haastateltavien joukkoon. Oman ammatillisen roolin reflektio on ollut keskeistä tähän tutkimukseen osallistuneilla. Diskursiivinen identiteetti tulee myös näkyväksi opettajan työhönsä liittyvien määrittelyiden kautta. Jos diskursiivisuudella ymmärretään tässä vain ympäristön tekemiä havaintoja, eivät opettajan omat tulkinnat itsestään vanhempana tai opettajana suoranaisesti kuuluisi diskursiivisen identiteettikäsityksen piiriin. Toisaalta, koska diskursiiviset identiteettiominaisuudet muodostuvat dialogisesti vuorovaikutuksen kautta, voidaan niiden ajatella olevan ympäristön tuottamia, mutta yksilön itsensä tulkitsemia. Näin ollen myös diskursiivinen identiteetti sopii tämän tutkimuksen sisältöön.

Affiniteetti-identiteetti rakentuu enemmän yksilön henkilökohtaisia mieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita mukaillen, mutta voi siltäkin olla osansa tässä tutkimusasetelmassa. Jos vanhemmuus olisi tutkimukseen osallistuvan opettajan mielestä erityisen tärkeä ja kehitettävä ominaisuus omaan identiteettiin liittyen, hän saattaisi esimerkiksi osallistua perhekerhoihin ja kuulua vanhemmuutta käsitteleville foorumeille sosiaalisessa mediassa. Nämä saattaisivat muokata hänen käsitystään omasta vanhemmuudestaan ja asettaa sille tavoitteita ja ihanteita.

2.2 Opettajaidentiteettien tarkastelutapoja

Opettajaidentiteettiä voidaan myös kuvata esimerkiksi ammatillisen identiteetin, persoonallisen identiteetin ja kollektiivisen identiteetin näkökulmista (Koski-Heikkinen 2008, 107) Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan lähinnä opettajan ammatilliseen osaamiseen ja työn sisällön hallintaan liittyviä identiteettejä. Persoonallisen identiteetin tarkastelunäkökulma keskittyy enemmänkin opettajan omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, hänen omaan persoonaansa, mikä voidaan myös nähdä opettajan yhtenä työvälteenä. Persoonallinen identiteettiminä voi myös sisältää salattuja, ääneen lausumattomia ajatuksia omasta opettajuudesta (Koski-Heikkinen 2008, 107). Kollektiivisella opettajaidentiteetillä tarkoitetaan sellaista opettajuutta, mikä näkyy yhteiskunnassa muille toimijoille ja sidosryhmille. Nämä saattavat omalta osaltaan asettaa odotuksia ja tavoitteita opettajalle joko ammattiryhmän jäsenenä tai yksilönäkin. Koski-Heikkisen (2008) mukaan kollektiivinen opettajaminä on usein näkyvin ja määräävin osa opettajaidentiteettiä. Varsinkin työuransa alussa olevilla opettajilla kollektiivisuus saa usein suhteettoman suuren osan identiteettikokonaisuudesta. Se saattaa kuitenkin olla epärealistinen ja mahdoton tavoittaa, mikä voi aiheuttaa paineita kokemattomalle opettajalle. Työuran edetessä persoonallinen opettajaminä vahvistuu, ja eri osa-alueet tasapainottuvat. Kokonaisvaltainen opettajuus koostuu kuitenkin näistä kaikista kolmesta elementistä, ja rakentuu niiden kautta opettajan koko eliniän ajan.

Opettajaidentiteetti muodostuu useista erilaisista osista ja kokemuksista, jotka kaikki limittyvät toisiinsa ja tuottavat opettajan persoonallisuuden ja samalla keskeisen työvälteen. Opettajuus on usein kokonaisvaltaista, eikä opettajaidentiteettiä voida selkeästi erottaa opettajan identiteetistä. Opettajaidentiteettiin vaikuttavat niin opettajan omat kokemukset ja käsitykset itsestään opettajana, henkilökohtainen arvomaailma kuin myös ammatilliset kokemukset. Kaikkiin näihin osa-alueisiin voi vaikuttaa opettajan oman ajatusmaailman lisäksi myös ympäröivä todellisuus. Beltman et. al. (2015, 226) kuvailevat myös opettajaidentiteettiä monitasoiseksi ja usein myös väärin ymmärretyksi käsitteeksi. Opettajaidentiteetillä ei tarkoiteta ainoastaan sitä,

millaiseksi opettajat itse sitä kuvailevat, vaan se sisältää aina myös tulkintoja ja ympäristön identiteettikuvailuita.



KUVIO 1. Opettajaidentiteetin rakenne (Stenberg 2011)

Opettajaidentiteetti ei myöskään tarkoita pelkkää taitoa opettaa tai siirtää tietoa oppilaille, vaan kokonaisvaltaista kykyä toimia kasvattajana ja selvitä eteen tulevista luokkahuonetilanteista. Katarina Stenberg (2011, 88) toteaa, että työssään opettaja tekee jonkinlaisen pedagogisen ratkaisun joka kolmas sekunti. Valintojen tueksi tarvitaan elämäkokemusta ja siitä johdettuja tulkintoja, jotta nämä päätökset olisivat perusteltuja. Kehittynyt, reflektoitu opettajaidentiteetti ja siihen liitetyt pystyvyyden tunteet ovat keskeisiä työvälineitä opettajan työssä selviytymiseksi. Suuri osa näistä pedagogisista ratkaisuista ei suinkaan ole aktiivisesti tietoisia, vaan ne muodostuvat kokemuksen ja aikaisemmista päätöksistä saadun palautteen perusteella. Oman vanhemmuuden kautta opettajalla voi myös olla koulutuksellisen pedagogisen tietotaidon lisäksi etenkin tuota arvokasta, kokemuksellista tietoa.

2.3 Narratiivinen identiteetti

Narratiivisella identiteetillä tarkoitetaan kertomusten kautta syntynyttä käsitystä yksilön omasta identiteetistä ja sen suhteesta muihin. Määriteltäessä narratiivista identiteettiä voidaan sitä lähestyä seuraavanlaisista lähtökohdista (Ropo 2015, 37):

- identiteettiä ei pidetä pysyvänä ominaisuutena, vaan se ilmenee parhaiten kulloiseenkin aikaan tai paikkaan sidottuna kertomuksena
- identiteettinarratiivi voi muuntautua tilannesidonnaisesti
- identiteetti on kielellinen kuvaus, joka sisältää merkityksiä ja niiden tulkintoja.

Lisäksi identiteetti on aina myös performatiivinen, eli se koostuu sellaisista elementeistä, mitä haluamme itsestämme esittää muille (Ropo 2015, 37). Koska identiteetti on alati muuttuva ja kehittyvä kokonaisuus, yksilö voi liittää identiteettikäsitykseensä myös sellaisia elementtejä, mitkä hän haluaisi liittää osaksi sitä. Narratiivinen identiteetti voi siis olla osin myös kokeellinen tai sisältää toivomuksia tai oletuksia tulevasta. Konstruktivismiin periaatteiden mukaisesti ihminen muodostaa tietonsa ja käsityksensä aiemman tietämyksensä perusteella, ja samalla tavoin rakentuu myös narratiivinen identiteetti (Heikkinen, 2015, 157). McAdams (2015, 34) kuvaa myös identiteetin rakentumista koko aikuisiän kestäväksi prosessiksi, joka sisältää niin menneisyyden, nykyisyyden kuin tulevaisuuden odotuksia. Tärkeää on tunnistaa myös tulevat identiteettitavoitteet, koska ne sekä ohjaavat toimintaamme että muokkaavat nykyistä identiteettiämme.

Paul Ricoeur (1983) käyttää käsitettä kolmivaiheinen mimesis, jolla hän kuvaa identiteetin kehitystä vaiheittain. Ensimmäinen vaihe (mimesis 1) tarkoittaa alustavaa, hajanaista ymmärrystä itsestä. Toisessa vaiheessa (mimesis 2) hajanaiset tarinat juonellistetaan kokonaisuudeksi, ja kolmannessa vaiheessa (mimesis 3) ne palautetaan vastaamaan jälleen ensimmäistä vaihetta. Kolmas vaihe sisältää myös tiedon omaksumisen ja uuden esiymmärryksen luomisen uuden hermeneuttisen kehän käynnistämiseksi. Identiteettiä voidaan siis pitää hermeneuttisesti kehittyvänä ilmiönä, mikä muotoutuu jatkuvasti vuoropuhelussa kokemusten ja reflektion, kertomisen ja uudelleen kertomisen kautta (Heikkinen & Huttunen 2002).

Raija Erkkilä ja Maaret Mäkelä (2002, 61) kuvaavat tekstissään eri-ikäisten luokanopettajaopiskelijoiden polkua opettajaksi yliopistomaailmassa. He pohtivat, tapahtuuko opettajaksi kehittyminen suorittamisen vai ymmärtämisen välityksellä. Haastatellut kaksi luokanopettajaopiskelijaa ovat kokeneet opettajankoulutuksen lähinnä suorituskeskeisenä asioiden oppimisena, ei niinkään oman persoonan ja oman opettajuuden kehittymisen paikkana. Erkkilä ja Mäkelä (2002, 62) painottavatkin, että jo koulutusvaiheessa opiskelijoille tulisi antaa paremmat mahdollisuudet tutustua erilaisiin opettajuuksiin ja vaihtelevissa olosuhteissa työskenteleviin opettajiin. Myös opiskelijoiden omien, aikaisempien kokemusten käsittely ja kytkentä opiskeluun voisi synnyttää prosessoituja, monipuolisempia opettajaidentiteettejä. Erityisesti narratiiviset identiteetit koetaan kehittyvinä ja myös kantajalleen hyödyllisinä, koska ne ovat kehittyneet reflektion ja omien kokemusten tutkimisen kautta.

Narratiiveilla on merkitystä myös oman opettajuuden kehittämisessä, koska ajantasaisen reflektion ohella ne voivat myös muokata tulevaisuutta. Kokemusten ja reflektion kautta muodostetut narratiivit saattavat auttaa jäsentämään myös tulevaa ja parhaimmillaan antaa siitä positiivisen, odottavan kuvan. Narratiivit voivat näin ollen toimia myös terapeuttisena menetelmänä opettajan työstäessä kertomalla omaa opettajaidentiteettiään. (Heikkinen & Huttunen 2002, 178) McAdams & McLean (2013, 233) korostavat myös elämäntarinoiden yhteyttä hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen itsetuntemukseen. Narratiivisen identiteetin kehitys lähtee jo lapsuudesta, ja usein esimerkiksi omien vanhempien kanssa käydyt keskustelut kehittävät valmiuksia narratiivisen identiteetin ylläpitämiseen ja muodostamiseen aikuisiälläkin. Myöhemmin keskustelut vertaisten kanssa tukevat narratiivisen identiteetin kehittymistä. Varhaisen tuen ohella myös kulttuurinen tausta vaikuttaa narratiivisuuden kehittymiseen. Narratiivisen identiteetin on havaittu olevan vahvasti kulttuurisidonnaista, ja henkilön alkuperä ja kasvuympäristö vaikuttavat osaltaan myös siihen, millaiseksi hänen oma narratiivinen identiteettinsä muodostuu. (McAdams & McLean 2013, 235–236).

3 TRANSFORMATIIVINEN OPPIMINEN

Transformatiivisen oppimisen teorian taustalla on yhdysvaltalaisen filosofi ja psykologi John Deweyn (1859–1952) ja saksalaisen filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Jürgen Habermasin ajatukset kasvatuksesta ja oppimisen prosesseista. Dewey näki oppimisen kehittyvänä prosessina, jossa oppiminen tuottaa lisää oppimista. Habermasin ajatuksista on löydettävissä henkilöiden väliseen viestintään liittyviä rationaalisuuden pyrkimyksiä, mitkä sopivat yhteen myös kommunikatiivisen oppimisen piirteiden kanssa. Habermasin tekemä jako instrumentaalisen ja kommunikatiivisen oppimisen välille on ollut luomassa pohjaa myös transformatiivisen oppimisen teorialle.

Transformatiivisella oppimisella viitataan sellaiseen oppimisprosessiin, missä oppiminen ei tapahdu mallin mukaisesti tai jäljittelyyn perustuen, vaan kokemusten ja toistuvan reflektion kautta. Eräs keskeinen transformatiivisen oppimisen tutkija on Jack Mezirow, jonka luomaa käsitteistöä käytetään yhä transformatiivista oppimista määriteltäessä. Käyttäytymistieteellisten teorioiden tapaan myös transformatiivisen oppimisen konsepti on kehittynyt ja elänyt aikojen saatossa. Vuonna 1978 Mezirow julkaisi tutkimuksen, jossa keskityttiin sellaisten naisten yliopisto-opintoihin, jotka palasivat jatkamaan opintojaan aikuisena tai pitkän tauon jälkeen. Tässä julkaisussa Mezirow korosti erityisesti toisten näkökulman huomioimista, opittujen roolien ja uskomusten asettamista kriittiseen tarkasteluun ja uusien menetelmien kokeilemista (Mezirow 1978). Humanistisen näkökulman suosion kasvu näkyi myös Mezirowin teorian kehittelyssä ja sen ymmärtämistä ja toisten avulla oppimista suosivan ajatuksen edistämisessä (Baumgartner 2012, 102).

Instrumentaalinen (välineellinen) oppiminen on luonteeltaan kaavamaisempaa eikä perustu niin vahvasti yksilöiden väliseen vastavuoroiseen

toimintaan. Instrumentaalinen oppiminen keskittyy enemmän ympäristön ja siitä tulevien signaalien tulkintoihin.

Kommunikatiivisella oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimisen tapaa, missä opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Siinä edellytetään ymmärrystä vastapuolen aikeista, motiiveista ja olettamuksista, eli pyritään ymmärtämään toiminnan syitä ja seurauksia (Mezirow 2003, 59). Toimiva reflektio edellyttää usein elementtien sisällyttämistä molemmista oppimisen tavoista.

3.1 Merkitysperspektiivit ja -skeemat

Mezirow (1991, 11) määrittelee oppimisen sellaisten merkitysten käyttönä, jotka jo ohjaavat ajatteluamme, toimintaamme tai tämänhetkistä kokemusmaailmaamme. Mezirowin mukaan merkitykset ovat tulkintoja ympäristöstä ja sen riippuvuussuhteista. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä ihminen sovittaa jo oppimiaan asioita kohtaamiinsa uusiin, eli käyttää jo tuntevia asioita myös uuden, tuntemattoman selittämiseen. Transformatiivisessa oppimisessa sen sijaan tulkitaan uudelleen vanhoja kokemuksia ja luodaan tällä tavoin uusia merkityksiä (Mezirow 1991, 11).

Toisaalta on muistettava, että mikään oppiminen ei millään tavalla ole neutraalia ja arvovapaata toimintaa, vaan sille on tyypillistä, että ihminen vahvistaa niitä mielikuvia, jotka sopivat hänen aikaisempiin merkitysperspektiiveihinsä. Omiin skeemoihin huonommin sopivat havainnot joko jätetään huomioimatta tai helposti määritellään epäluotettaviksi. Näin ollen myöskään transformatiivisen oppimisen prosessi ei tietenkään ole puhtaasti hyvä ja etenevä, vaan oppiminen ja tiedon käsittely tapahtuu yhä varsin henkilökohtaisista lähtökohdista. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on oma opettajuus ja siinä tapahtuneet muutokset, joten tutkittavien tulkinnat ovat myös kovin yksilöllisiä. Onkin vaikeaa esimerkiksi erottaa, mitkä muutokset ja kehityspolut opettajuudessa ovat johtuneet juuri vanhemmaksi tulemisesta ja mitkä liittyisivät yleisesti ammatillisen identiteetin ja ammattiosaamisen kehitykseen. Toisaalta opettajuuden ollessa aina hyvin kokonaisvaltainen identiteettikonstruktio, ei ole edes tarkoituksenmukaista pyrkiä erittelemään kaikkia sen osa-alueisiin vaikuttaneita tekijöitä. Narratiivisen tulkinnan mukaan

kaikki tarinat nähdään kuitenkin aitoina ja oikeina, eikä niiden todenperäisyyttä tai niihin vaikuttaneita seikkoja ole syytäkään asettaa kyseenalaiseksi.

Merkitysperspektiivi on käsite, jolla Mezirow (1991) kuvaa yksilön henkilökohtaista ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja sen toiminnasta. Merkitysperspektiivien avulla ihminen prosessoi tekemiään havaintoja ympäristöstä ja päätyy uusiin tulkintoihin kokemustensa perusteella. Merkitysperspektiivi määrittelee myös sitä, miten henkilö käsittelee havaintojaan ja millaisiin ratkaisuihin ja toimintamalleihin niiden ohjaamana päädytään (Kupila 2007, 39–40). Opettajan työssä pedagogisia ratkaisuja tehdään jatkuvasti ja toimintaa edellyttävät tilanteet tulevat eteen nopeasti ja ehkä yllättäenkin. Näiden ratkaisujen taustalla on oltava rakentuneita merkitysperspektiivejä, joiden perusteella muovautuneet skeemat ohjaavat päätöksentekoa. Kuten identiteettityössä, myös merkitysperspektiivien kautta tehtävät tulkinnat voivat olla piiloisia ja kulttuurisidonnaisia (Varjokorpi 1995, 2).

Merkitysperspektiivien paikkansapitävyyttä voidaan arvioida myös episteemisten, sosiokulttuuristen ja psyykkisten vääristymien kautta. Episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja sen käyttötapoihin. Episteemisiä vääristymiä voi syntyä esimerkiksi silloin, kun jotain vuorovaikutuksessa tuotettua ilmiötä aletaan pitää muuttumattomana ja pysyvänä ilman sen tarkempia pohdintoja siitä, olisiko asioiden tila joillain toimenpiteillä kenties käännettävissä. Sosiokulttuurisilla vääristymillä Mezirow viittaa esimerkiksi erilaisten valtajärjestelmien pitämistä itsestään selvinä. Jos merkitysperspektiivi luodaan virheellisiin ennako-oletuksiin (premisseihin) perustuen, koko perspektiivistä tulee vääristynyt. Psyykkisen vääristymät puolestaan viittaavat sellaisiin premisseihin, jotka luovat aiheetonta pelkoa yksilön käyttäytymiseen tai valintoihin liittyen. Niiden alkulähde voi olla esimerkiksi lapsuudessa, jolloin joku toiminta on koettu kiellettyinä tai vaarallisena, ja tämä sama vääristynyt käsitys seuraa ihmistä vielä aikuisiälläkin. (Mezirow 1996, 31–34)

Merkitysskeemoilla tarkoitetaan erityisiä uskomuksia, asenteita tai emotionaalisia reaktioita, jotka syntyvät tulkintojen seurauksena. Merkitysskeemat ovat merkitysperspektiivin tuottamia, eli ne syntyvät merkitysperspektiivisen tulkinnan seurauksena (Mezirow 1991, 62).

Transformatiiviselle oppimiselle on tyypillistä oppiminen joko olemassa olevaa merkitysskeemaa muuttamalla tai koko merkitysperspektiivin muutoksen kautta. Erityisesti aikuisten oppiminen tapahtuu Mezirowin mukaan usein juuri näiden vaihtoehtoisten tapojen kautta, ei pelkästään koulutuksen seurauksena. Eletty elämä ja sitä kautta saadut henkilökohtaiset kokemukset muokkaavat henkilön oppimista yhtä lailla kuin koulutuksellinenkin sivistys ja oppi. (Varjokorpi 1995, 2)

3.2 Reflektion käsite transformatiivisessa oppimisessä

Keskeistä transformatiivisessa oppimisessä on reflektion käsite, jonka kautta oppiminen tapahtuu kokemuksellisuuden ja itsetutkiskelun kautta. Erityisesti jälkikäteen suoritettuun reflektioon liittyy myös kriittinen tarkastelu eli oppimistuloksen perusteiden arviointi (Mezirow 1996, 21). Ilman reflektioivaa otetta kokemuksista oppiminen voi jäädä pinnalliseksi eikä oppiminen ole välttämättä pysyvää. Merkitysten ja syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen avaa oppijalle uusia näkökulmia toimintaansa ja tekee myös oppimistuloksista vahvempia. Reflektion kautta oppiminen vahvistaa oppijan omia näkökulmia ja tuottaa merkityksiä oman toiminnan havainnoinnin kautta. Myös kielteisten tunteiden ja ajatusten kohtaaminen on olennaisen tärkeää transformatiivisen oppimisen prosessissa. Jos omia negatiivisia tunteita tai hankaliksi miellettyjä asioista ei ole valmis kohtaamaan ja käsittelemään, ei oikeansuuntaista, pysyvää oppimista voi tapahtua. Reflektoinnissa merkityksellistä on aikaisempien uskomusten ja nykytilanteen välinen vuoropuhelu, joka pakottaa oppijan joko muuttamaan sopeutumista estäviä olettamuksia tai jotka osoittautuvat riittämättömiksi ongelmanratkaisun näkökulmasta (Kitchener & King 1996, 179).

Reflektoinnin historia ulottuu jo John Deweyn (1933) aikaan, jolloin hän määritteli reflektion käsitettä uskomusten tai oletusten todenperäisyyden harkinnan menetelmänä. Deweyn reflektiokäsite voidaan transformatiivisen oppimisen kontekstissa ymmärtää lähinnä validiteettien testaamisena (Mezirow 1991, 101).

Erityisesti aikuisten ihmisten oppimisessä reflektiolla on tärkeä merkitys. Myös Mezirow käyttää transformatiivisen oppimisen käsitettä erityisesti aikuiskoulutuksen ja aikuisten oppijoiden yhteydessä. Lapsen oppiminen perustuu usein enemmän mallista ja toistojen kautta oppimiseen. Reflektiivinen

transformatiivinen oppiminen vaatii jo jonkinlaista kokemusta aiemmasta toiminnasta ennen kuin uutta toimintaa voidaan peilata siihen. Näin ollen sen voidaankin ajatella sopivan parhaiten juuri aikuisten oppimiseen, erityisesti koska myös kehittynyt reflektio vaatii ajattelulta määrättyä jäsenyneyisyyttä ja ymmärryksen tasoa. Kitchener ja King (1996) ovat kehittäneet reflektiivisen pohdinnan mallin, mikä kuvailee tiedon lähteisiin kohdistuvia muutoksia olettamuksissa sekä niiden pohjalta tehtyjen päätösten perusteita. Malli koostuu seitsemästä eri tietämisen tasosta, jotka kehittyvät oppimisen edetessä. Tietäminen rakentuu yksinkertaisen, konkreettisen oikea-väärä-akselin kautta yhä monimutkaisemmalle tasolle, jossa reflektion kehittyessä myös perustelut ja epävarmuuden sietäminen kehittyvät. Yksinkertaisesta havainnointiin tai auktoriteettiasemaan nojaavasta tiedon tasosta oppija voi vähitellen edetä perusteluiden ja reflektiivisen tulkinnan kautta ylemmille tietämisen tasoille. Kitchenerin ja Kingin tutkimuksissa on havaittu viitteitä siitä, että korkeampaa ja kehittyneempää tietämisen tasoa on mahdollista saavuttaa vasta aikuisemmalla iällä, noin 30 ikävuoden tietämällä. Myös koulutustaso vaikuttaa reflektion kehittymiseen ja tiedon käsittelyn ja luomisen tapoihin.

Tässä tutkimuksessa transformatiivinen näkökulma sopii oman opettajuuden tarkasteluun, jos ajatellaan opettajaidentiteetin olevan jollain tavalla hetkellisesti vakiintunut ennen vanhemmaksi tuloa. Vaikka identiteetti onkin jatkuvan muutoksen alainen konstruktio, voidaan sitä tästä huolimatta tarkastella transformatiivisesti pohtimalla omaa toimintaa ja ajattelutapoja aikaisemmin ja nykyhetkessä. Erityisen hyvin tämä näkökulma sopii nimenomaan identiteetin muutoksen tutkimiseen, sillä kertojan on joka tapauksessa havainnoitava omaa toimintaansa ajassa. Varjokorpi (1995) kuvaa Mezirowin korostaneen erityisesti kriittistä reflektiota transformatiivisen oppimisen välineenä. Keskusteluihin pohjautuva, vuorovaikutteinen oppiminen on yksi transformatiivisen oppimisen tapa, joka sopii erityisen hyvin aikuisten välisen vuorovaikutuksen ja reflektion kautta tapahtuvan oppimisprosessin rakenteeksi. Moniammatilliset yhteisöt voivat luoda reflektioivaa keskustelua omien kokemustensa pohjalta, mikä tuottaa transformatiivista oppimista ja rakentaa samalla uutta identiteettiä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGIAVALINNAT

Tässä luvussa selvitetään tarkemmin tutkimuksen tavoitetta ja metodologiavalintoja. Tutkimuskysymysten määrittelyn jälkeen esittelen narratiivista tutkimusmetodologiaa ja narratiivisen tutkimusotteen soveltamista käytäntöön.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten oma vanhemmuus näkyy opettajan työssä ja tukeeko se opettajuutta jollain tavoin. Erityisesti halusin saada selville, miten vanhemmaksi tuleminen tai vanhempana oleminen vaikuttivat opettajan ammatilliseen identiteettiin tai toimintatapoihin. Tämän kaltaisen ilmiön tutkimisen tekee jossain määrin hankalaksi se, että vanhemmuus on pitkä, vuosia ja vuosikymmeniä kestävä matka. Kovin pian lapsen syntymän jälkeen voi olla vielä vaikea arvioida vanhemmaksi tulemisen vaikutuksia laajemmin. Toisaalta aikuisten lasten opettajavanhemman voi olla vaikea erottaa omasta vanhemmuudesta juontuvia taitoja yleisestä ammatillisesta kehitymisestä. Pysin ratkaisemaan tätä ongelmaa valitsemalla mukaan erilaisissa elämänvaiheissa olevia opettajia, joista osa oli toiminut ammatissaan jo pitkään ja osa oli vasta opettajauransa alkutaipaleella. Myös lasten syntymän ajankohdat suhteessa työuran pituuteen olivat heillä vaihtelevia.

Halusin lähestyä tutkimusaiheeni kahdesta eri näkökulmasta: selvittää vanhemmuuden merkitystä omalle opettajuudelle nykyhetkessä, mutta myös eritellä vanhemmaksi tulemisen tuomia muutoksia ammatilliseen identiteettiin. Pysin muotoilemaan tutkimuskysymykset sellaisiksi, että vastaajilla olisi mahdollisuus kertoa sekä vanhemmuuden ja opettajuuden nykyisestä

kytkeytymisestä toisiinsa että myös vanhemmaksi tulemisen vaikutuksista omaan työhön ja toimintaan opettajan ammatissa.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

- Millaiseksi kuvataan vanhemmaksi tulemisen tai vanhempana olemisen merkitystä opettajaidentiteetille?
- Millaisia tarinalinjoja tämän pohjalta rakentuu?

Keräämästäni aineistosta halusin selvittää, onko tarinoista löydettävissä joitakin yhteneväisyyksiä, eli onko niissä nähtävissä jotain säännönmukaisuutta opettajaidentiteetin kehitykseen liittyen suhteessa omaan vanhemmuuteen? Entä millaisia tarinalinjoja näiden pohjalta voisi rakentua vanhemmuuden merkityksiin liittyen? Tutkimuksen alussa oletin, että vanhemmuus voisi tuoda armollisuutta ja laajempaa perspektiiviä myös suhtautumiseen oppilaita kohtaan, sekä varmuutta lasten kanssa työskentelyyn ja vastuullisena aikuisena toimimiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi siis tärkeää erottaa vanhemmuudesta johtuvat muutokset esimerkiksi yleisestä kokemuksen karttumisesta johtuvista seikoista. Käytännössä tämä voi olla hankalaa, etenkin jos haastateltava on ollut opettajan työssä useita vuosia lapsen saamisen jälkeen ennen tutkimushaastattelua. Oli myös otettava huomioon mahdollisuus, että haastateltava ei ole kokenut oman vanhemmuutensa vaikuttaneen millään tavalla hänen työhönsä opettajana. Tällöin voisi olla tarpeen selvittää, mistä tällainen kokemus on tullut ja mitä sen taustalla voisi mahdollisesti olla. Onko vastaajalla esimerkiksi ollut jo pitkä opettajakokemus ennen oman lapsen saamista? Tutkimusten mukaan (esim. Tynjälä 2006, 103) kokeneemmat opettajat osaavat kiinnittää huomionsa herkemmin tilanteiden erityispiirteisiin ja pyrkivät myös aloittelevia opettajia enemmän syvällisempään oppilaantuntemukseen. Voi kuitenkin olla vaikea eritellä, kuinka paljon vanhempana toimimisen kokemukset eroavat puhtaasta ammatillisesta opettajakokemuksesta, koska identiteetin rakentuminen on kuitenkin sidoksissa yksilön aiempiin kokemuksiin, olkoot ne sitten lähtöisin mistä tahansa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusongelma elää ja muotoutuu myös tutkimuksen edetessä (esim. Kiviniemi 2015, 74–75). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa määritellään yleensä alustavat tutkimuskysymykset, joita voidaan joutua tarkentamaan työn edetessä. Aiheen rajausta on voitu tehdä liian laajaksi, aineistonkeruu tuottaakin erilaisia vastauksia

kuin on odotettu tai aineisto alkaa painottua johonkin odottamattomaan suuntaan. Tällöin voi olla tarpeen pohtia, onko alkuperäinen tutkimusasetelma enää sinällään käyttökelpoinen, vai olisiko esimerkiksi tutkimuskysymyksiä hyvä muuttaa jollain tavoin. Tutkimus on aina silti suunniteltava huolellisesti, ja pyrittävä muotoilemaan tutkimuskysymykset mahdollisimman tarkoin.

Laadullisessa tutkimuksessa kuuluu kuitenkin aina myös tutkijan oma ääni. Vaikka pyrkimyksenä aina on objektiivinen aineistokeruu ja siitä tehdyt tulkinat, jo prosessin aikana tutkijan tekemät valinnat vievät tutkimusta johonkin suuntaan. Näin ollen myös tutkimuskysymykset saattavat ohjata aineistonkeruuta ja tulkintaa. Toisaalta laadullinenkaan tutkimus ei aina pyri suoraviivaisesti ymmärtämään tai selittämään jotain ilmiötä tai tapahtumaa, vaan sen tavoitteena voi yhtä hyvin olla uuden tiedon tuottaminen jostain kohteesta, ymmärryksen syventäminen, ilmiön tulkitseminen muulla tavoin tai jopa kyseenalaistaminen (Puusa & Juuti 2020, 77)

4.2 Narratiivinen tutkimusmetodologia

Narratiivi-käsitteen taustalla on latinankielinen sana narratio, mikä tarkoittaa kertomusta. Keskeistä narratiivisen tutkimuksen teossa onkin kertomusten kautta muodostuva kuvaus tutkimusaiheesta. Narratiivisella tutkimusotteella voidaankin tarkoittaa laajasti erilaisia aineistokeruun ja tulkinnan tapoja, joita yhdistää kerronnallisten elementtien käyttö. Narratiivisuuden voidaan ajatella tarkoittavan joko kertomuksellisuutta tai kerronnallisuutta. Vaikka nämä ensin katsottuna vaikuttavat samaa tarkoittavilta asioilta, niiden välillä on kutienkin eroa. Kertomuksellisuudella viitataan suoremmin kertomisen tuotteena syntyvään kertomukseen, joka on ikään kuin kertomisen avulla aikaan saatu tuotos. Kerronnallisuuden voidaan ajatella olevan käsitteenä hieman laajempi ja sisältäen siten myös koko tuottamisen prosessin itsessään, ei vaan lopputulosta. Myös tarinan ja kertomuksen käsitteissä on eroa tarinan keskittyessä kertomuksen tapahtumarakenteeseen sisältäen selkeän alun, keskikohdan ja lopun. Kertomus voi alkaa juonenkulun kannalta mistä kohdasta tarinaa tahansa. (Heikkinen 2015, 151–152)

Narratiivisuudella tutkimuksellisessa yhteydessä voidaan tarkoittaa ainakin neljää erilaista asiaa: sillä voidaan viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, toisaalta kerättyyn tutkimusaineistoon, aineiston analyysitapoihin tai neljänneksi tutkimuksen käytännölliseen merkitykseen (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020, 216–217). Narratiivinen tietämisen tapa tai tiedon luonne tarkoittaa ensisijaisesti kertomusta tietona, eli tieto on rakentunut havainnoijan omien kokemusten ja tulkintojen perusteella kerrotusta tarinasta. Tutkimusaineisto voi olla myös narratiivinen koostuen jonkun tai joidenkin tuottamista tarinallisista elementeistä. Aineiston narratiivisella tulkinnalla pyritään usein löytämään joitakin yhtäläisyyksiä tai toistuvia merkityksiä. Tutkimuksen käytännöllinen merkitys narratiivisesta näkökulmasta voi esimerkiksi tarjota kasvualustaa uusille narratiiveille tai pyrkiä luomaan uusia merkityksiä kertomuksista johdetuille tulkinnoille.

Jerome Bruner (1986) erottelee tietokäsitykset paradigmaattiseen tietoon ja narratiiviseen tietoon. Paradigmaattisella tietokäsityksellä tarkoitetaan perinteiseksi ymmärrettyä tietokäsitystä, joka on rakenteeltaan looginen. Tällainen tietokäsitys sopii hyvin esimerkiksi luonnontieteellisten ilmiöiden kuvaamiseen, jotka tapahtuvat ja toistuvat samanlaisina ihmisen toiminnasta riippumatta. Narratiivinen tieto puolestaan muodostuu kertomuksista, jotka toimivat tiedon välittäjinä. Myös narratiivinen tieto voi olla loogista ja johdonmukaisesti etenevää, mutta sen painopiste on kertomuksellisuudessa. Paradigmaattisen tietokäsityksen mukainen tutkimusaineisto edellyttää yleensä toisenlaista lähestymistapaa myös analyysivaiheessa kuin narratiivisin menetelmin koottu.

4.3 Narratiivinen tutkimusote käytännössä

Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään siis keräämään vastaajien tarinoita tutkimusaiheesta ja analysoimaan erityisesti kerronnallisia aineistoja. Narratiiveja voidaan kerätä usealla eri tavalla, joko haastattelemalla, pyytämällä vastaajia kirjoittamaan aiheesta tai vaikka valokuvan keinoin. Tavallisin tapa lienee suullisten narratiivien kerääminen, missä tutkija kerää aineistoa haastattelemalla tutkittavia ja tallentamalla keskustelut. Haastattelun tai tarinan kertomisen jälkeen

aineisto litteroidaan tekstimuotoon ja ryhdytään analysoimaan sitä. Tutkittavia voidaan pyytää myös kirjoittamaan tarinoita, mutta tämänkaltaisessa aineistonkeruutavassa piilee jonkinasteinen editoinnin vaara, eli vastaaja saattaa muokata valmista kertomustaan useasti. Toki myös henkilökohtaisessa haastattelussa kerrotaan yleensä vain sellaisia asioita, mitä halutaankin kertoa, ja itselle epäedulliset seikat saatetaan jättää kertomatta. Tämä toisaalta kuuluu narratiivisuuden luonteeseen, kunhan tutkija vain huomioi tämän analysoidessaan jollain tavalla. Tärkeää onkin siis havainnoida myös sellaisia asioita, mitä jätetään sanomatta. Tutkimusaiheesta riippuen vastaaja voi valita oman kerronnallisen näkökulmansa tai lähestymistapansa, mutta joskus taitava tutkija voi tehdä joitakin huomioita myös kertomatta jätetyistä asioista.

Olennaista narratiivisessa tutkimusotteessa on, että tutkittava aineisto ymmärretään juuri tarinoina, jonkun ihmisen kertomuksina tutkimusaiheesta. Narratiivien paikkansapitävyyttä ei siis välttämättä ole tarpeen analysoida, vaan aineistoa tulkitaan sellaisena kuin tutkittavat ovat sen halunneet tuottaa. Narratiiviselle tutkimukselle on myös tyypillistä etsiä aineistosta ydinkertomuksia tai tyyppikertomuksia, joiden avulla pyritään löytämään yhdistäviä teemoja tai tekijöitä tarinoista.

Anna Sfard ja Anna Prusak (2015) kirjoittavat myös narratiivisuuden noususta tutkimusmenetelmänä ja erityisesti sen ja identiteettien välisestä yhteydestä. He jakavat identiteettikertomukset kahteen ryhmään, todelliseen (actual) ja tulevaan (designed) identiteettiin (Sfard & Prusak 2015, 14). Todellisella identiteetillä tarkoitetaan kertomuksia, jotka ovat tästä ajasta ja todennettavissa, tulevan identiteetin kertomukset puolestaan sisältävät toiveita, odotuksia ja ajatuksia tulevasta, ja ne mahdollisesti myös peilaavat kertojansa haaveita ja tavoitteita. Oppiminen on avainsana Sfardin ja Prusakin ajattelussa yhdistettäessä nämä kaksi identiteettitasoa. Oppimisen kautta tulevista identiteeteistä voi muodostua uusia, todellisia identiteettejä, jotka ovat käyttökelpoisia yksilön elämässä. Tämä ajattelutapa kytkeytyy hyvin myös transformatiivisen oppimisen periaatteisiin, jossa reflektion kautta rakennetaan uutta identiteettiä tai kertomusta ristiriitatilanteiden selvittämiseksi.

5 AINEISTONKERUU JA ANALYSOINTITAVAT

Tutkimuksen tavoitteiden määrittelyn ja metodologisten valintojen jälkeen vuorossa oli aineiston kerääminen. Narratiivinen tutkimusmetodologia ohjasi aineistonkeruuta kerronnallisen haastatteluaineiston keräämiseen. Opinnäytetyön yhteydessä on huomioitava aikataulukysymykset ja rajattava aineiston laajuus sellaiseksi, että sen hankkiminen ja käsittely on mahdollista toteuttaa järkevissä ajassa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka). Tässä tutkimuksessa ajattelin sopivan tutkittavien määrän olevan 5 tai 6, ja koska tutkittavien tavoittaminen ja suostumuksen saaminen sujui suhteellisen helposti, päädyin keräämään kuusi kertomusta.

5.1 Episodinen narratiivinen haastattelu

Tutkimuksen aineisto on kerätty episodisen narratiivisen haastattelun menetelmällä, mikä on useiden eri laadullisten tutkimusmenetelmien yhdistelmä. Se sisältää elementtejä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, narratiivisesta kyselystä ja episodisesta haastattelusta. (Mueller, 2019, 3) Sitä voidaan kuvata eräänlaisena fuusiomenetelmänä, mikä yhdistelee aiemmin käytettyjen laadullisten tiedonkeruumenetelmien ominaisuuksia. Episodisen narratiivisen haastattelun tavoitteena on ymmärtää syvällisemmin haastateltavan kokemuksia jostain etukäteen määritellystä sosiaalisesta ilmiöstä (Mueller, 2019, 5). Tässä tutkimuksessa tuo sosiaalinen ilmiö on haastateltavan oma opettajaidentiteetti ja oman vanhemmuuden suhde siihen. Episodisen narratiivisen haastattelun suunnittelussa ja valmistelussa on huolehdittava siitä, että tutkittavat valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkijan on voitava olettaa, että heillä on juuri tähän tutkimusaiheeseen ajantasaisesti sopivaa tietoa kerrottavanaan. Koska haastattelut saattavat olla pitkiäkin, ei ole tarkoituksenmukaista valita

haastateltavia sattumanvaraisesti, vaan tutkijan on ensin pohdittava, millä tavalla informantit valitaan. Tässä tutkimuksessa episodinen narratiivinen haastattelu rakentui kahdesta osasta, tutkimusaiheen määrittelystä ja siihen liittyvien tarinoiden kerronnasta.

Episodisen haastattelun etuna voidaan pitää sen suhteellisen strukturoitua rakennetta ja ohjaavaa rakennetta. Haastattelurunko tai kertomista ohjaava sanalista johdattelee tutkittavaa aiheeseen ja helpottaa myös tutkijan työtä. Episodisuus toisaalta hyväksyy myös useita lyhyempiä, keskenään irrallisiakin tarinoita aineistoksi, mikä osaltaan myös madaltaa tutkittavien osallistumisen kynnystä. (Laitinen & Uusitalo 2008, 123–124)

5.2 Aineistonkeruun valmistelu ja tutkittavien valinta

Ennen tutkimuksen aloittamista laadin haastattelurungon, mitä tutkittavat seurailivat omien mieltymystensä mukaan. Osa kertoi yksityiskohtaisia tarinoita, jotkut useitakin, osa halusi puhua valitsemastaan aiheesta tai näkökulmasta hänelle sopivalla tavalla. Pyrin olemaan ohjailematta haastateltavia juurikaan, koska tarkoitus oli kerätä juuri näiden vastaajien tarinat mahdollisimman autenttisina talteen ilman turhia keskeytyksiä tai johdatteluita. Hänninen (2015, 172–173) kuvaa haastattelutarinoille kaksi toisistaan eriävää tulkintaa. Voidaan ajatella, että tarina on haastateltavalla jo mielessään valmiina tarina, mikä haastattelijan on saatava esille. Vaihtoehtoisen tulkinnan mukaan haastattelun aikana muodostuva tarina on osapuolten yhteisen kommunikaation tulosta, jolloin haastattelijan rooli nousee merkityksellisemmäksi.

Aineisto koostuu neljän alakoulun luokanopettajan, yhden yläkoulun aineenopettajan ja yhden toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan kertomuksista. Useimmilla haastateltavilla omat lapset ovat jo vähintään kouluikäisiä tai vanhempiakin, mutta mukana on myös opettajia, joiden vanhemmaksi tuleminen kokemukset ovat tuoreempia. Perusopetuksessa lapset ovat tietenkin yleensä noin seitsemänvuotiaita aloittaessaan koulun, joten tämän voi huomioida aineiston tulkinnassa siinä mielessä, että kaikkien haastateltavien omat lapset eivät vielä olleet kouluikäisiä. Heidän tarinoissaan keskityttiinkin enemmän siihen, mitä vanhempana oleminen on vaikuttanut omaan toimintaan opettajana, ei esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöhön. Muutenhan vasta oman

lapsen tullessa kouluikään konkretisoituu ainakin opettajan kaksoisrooli sekä opettajana että vanhempana vasta kunnolla.

5.3 Tutkimushaastatteluiden toteutus

Tutkimushaastatteluiden aluksi haastateltavia pyydettiin määrittelemään, mitä he ymmärtävät tutkittavalla käsitteellä tai miten he määrittelisivät sen. Tämä on tarpeen tehdä siksi, että myös tutkija saa käsityksen siitä, miten haastateltava on ymmärtänyt tarkasteltavan ilmiön ja osaa suhteuttaa saamansa tutkimustiedon tähän ymmärrykseen. Sitten haastateltavia pyydettiin kertomaan jokin tapaus tai tarina tähän ilmiöön ja tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tarinoita voidaan pyytää useampikin, mielellään esimerkiksi kaksi. Ilmiön määrittely, siihen liittyvät tarinat ja tulkinnat muodostavat tutkijalle sisäkkäisen rakenteen (nested structure), minkä perusteella muodostuu kokonaiskuva aiheesta ja siihen liittyvistä tulkinnoista.

Haastattelurungon (liite 1) sisältö muotoutui selkeästi tutkimuskysymysten ympärille. Aluksi-kohdassa tutkittavia pyydettiin kuvailemaan oman ammatin vaikutusta toimintaansa vanhempana, ja myös vanhemmuuden merkitystä omalle opettajuudelleen. Tämä olikin aihe, josta monet tutkittavat puhuivat jo pitkään ja analyttisesti. Episodit 1 ja 2 pyysivät kertomaan yksittäisiä tapauksia tai tarinoita vanhemmuuteen ja opettajuuteen liittyen. Tarinoiden kertominen sujui osalta helpommin, osalta vaikeammin, mutta toisaalta katsoin koko haastattelun olevan yksi iso kertomus omaan opettajuuteen liittyen.

Neljän ensimmäisen tutkittavan kohdalla käytin haastattelurunkoa, missä puhuttiin erityisesti vanhemmaksi *tulemisen* merkityksestä opettajuudelle ja opettajaidentiteetin kehitykselle. Jossain vaiheessa aineistonkeruuta minusta alkoi tuntua, että osa haastateltavista jäi liikaa kiinni tähän vanhemmaksi tulemisen hetkeen, vaikka tarkoitus oli tarkastella ennemmin vanhempana ja opettajana *olemista* samanaikaisesti. Yksi sovittu haastateltava vetäytyi tutkimuksesta ennen haastattelua perustellen päätöstään sillä, että hänen vanhemmaksi tulemisestaan oli ehtinyt kulua jo niin kauan aikaa. Uskon silti, että hänenkin tarinansa olisi sopinut tähän aineistoon hyvin.

Haastattelurungon termistö ei mielestäni kuitenkaan vaikuttanut jo saamiini vastauksiin, koska keskustelimme aiheesta aina tapaamisemme aluksi ja varmistin, että puhumme samasta asiasta. Kahteen viimeiseen haastatteluun päätin kuitenkin vaihtaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen vanhemmaksi tulemisen sijaan vanhempana olemisen, koska koin sen vastaavan paremmin tutkimuksen tarkoitusta. Varsinainen vanhemmaksi tulemisen hetkihän on kuitenkin kovin lyhyt, eikä pelkkä lapsen syntymä vielä vaikuta pitkäkestoisesti opettajuuteen. Vasta yhtäaikainen matka vanhempana ja opettajana on se, mitä tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella.

Aihe on mielestäni myös sellainen, että pohtimalla ääneen omia kokemuksiaan vastaajat voivat samalla työstää oman opettajaidentiteettinsä kehittymistä suhteessa omaan vanhemmuuteensa ja tehdä siitä havaintoja. Osalla vastaajista ensimmäinen kokemus vanhemmaksi tulemisesta oli jo kauempana menneisyydessä, mutta vanhemmuushan on kehittynyt opettajaidentiteetin rinnalla samanaikaisesti haastatteluhetkeen asti. Kuten Sfarid ja Prusak (2015) totesivat, identiteetti voi olla todellista tai tulevaa. Narratiivien kautta ja omaa elämäntarinaansa opettajatarinaan peilaten identiteetti voi tutkimusprosessin ja narratiivin tuottamisen aikana selkiytyä, rakentua tai muuttua.

Haastattelut toteutettiin kaikki henkilökohtaisina haastatteluina erilaisissa ympäristöissä, joko vastaajien kotona (n=3) tai tutkijan kotona (n=3). Haastatteluiden kesto oli vaihteleva, kaikkiaan ne olivat keskimäärin noin tunnin mittaisia kokonaisuuksia. Yhdelle haastateltavista toimitin haastattelurungon etukäteen, muut saivat sen nähtäväkseen vasta haastattelutilanteessa. Hänen kanssaan sovimme tästä etukäteen, koska hän koki sen hyödylliseksi. Yhdessä arvelimme, että ajankäyttö varsinaisessa haastattelutilanteessa (joka oli sovittu lapsen päiväuniaikaan) voisi näin olla tehokkaampaa. Näin haastateltavalle jäisi enemmän aikaa pohtia vastauksiaan ja miettiä kerrottavaksi sopivaa tapahtumaa hieman tarkemmin. Mielestäni tällä etukäteen toimitetulla haastattelurungolla ei kuitenkaan lopulta ollut mitään vaikutusta haastattelun sisältöön, joten en käyttänyt sitä enää seuraavilla kerroilla.

Tutkimuksellisesta näkökulmasta objektiivisinta varmasti olisi, jos kaikkien tutkittavien suhde haastattelurunkoon olisi sama. Pohdin tätä seikkaa tutkimuksen luotettavuuden ja haastatteluaineiston keräämisen kannalta

moneenkin kertaan matkan varrella. Toisaalta tutkittavienkin suhtautuminen materiaaliin oli vaihtelevaa. Eräs haastateltava totesi, että jos runko olisi lähetetty kirjallisena sähköpostiin ja pyydetty kirjoittamaan vastauksia, hän tuskin olisi ollut halukas vastaamaan. Henkilökohtainen haastattelu rungon pohjalta sen sijaan tuntui hänelle mieluisalta tavalta osallistua. Osalle vastaajista narratiivisen haastattelun menetelmä tuntui vieraalta ja tarinamuotoisten vastausten saaminen oli välillä hieman hankalaa. Itse tutkimusaihe oli kaikista haastatelluista kiinnostava ja he suhtautuivat siihen myönteisesti.

Aineiston litterointi- ja analyysivaiheessa olen tarkoituksella jättänyt aineistosta pois tähän aihepiiriin kuulumattomat osat. Koska osa tutkittavista oli minulle entuudestaan tuttuja, haastattelutilanteen aikana keskusteltiin myös sellaisista asioista, mitkä eivät kuuluneet tutkimushaastattelurunkoon. Näitä osioita en ole litteroinut enkä ottanut tulkintaan mukaan ollenkaan.

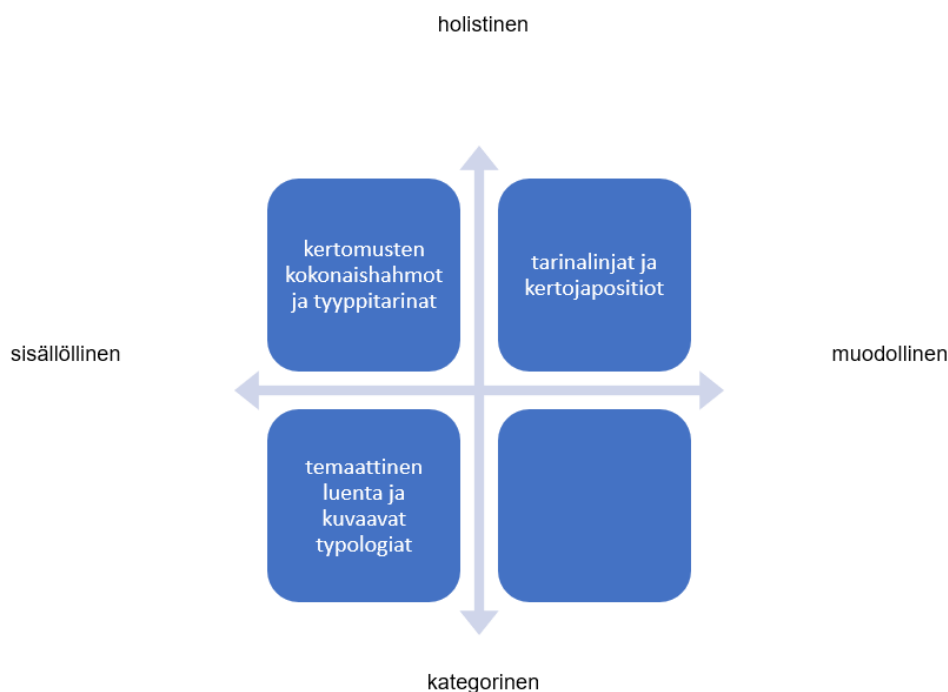
5.4 Aineiston analysointi

Narratiivien analysoinnissa keskeistä on aluksi erottaa, onko tarkoitus luoda narratiivista analyysia vai narratiivien analyysia. Narratiivien analyysissa on tapana luokitella kertomuksia niiden ominaisuuksien perusteella. Narratiivisessa analyysissa puolestaan pyritään tuottamaan uusia kertomuksia aineiston pohjalta.

Narratiivisessa analyysissa ei tavallisesti pyritä rakentamaan ennustettavia malleja tai säännönmukaisuuksiin nojaavia toistuvuuksia, vaan ymmärtämään maailmaa kerrottujen tarinoiden kautta. Tavallaan tämä oikeuttaisi siis kaikenlaiset tulkinnat aineistosta valideiksi keskenään. Kuitenkin narratiivisenkin aineiston analyysin täytyy noudattaa hyväksytyjä tieteellisiä kriteereitä. (Puusa et al. 2020, 226). Lieblich (1998) määrittelee narratiivisen tutkimuksen perustaksi sen, että aineisto koostuu kertomuksista. Labov & Waletzky (1967, 1997) esittävät narratiiville tyypillisen juonirakenteen, joka on tunnistettavissa useista tarinallisista aineistoista ainakin jossain määrin. Sen mukaisesti tarina etenee alun orientaatiovaiheen kautta tapahtuman kuvaukseen, jota seuraa loppuratkaisu ja sen perusteella mahdollisesti tehtävät päätelmät. Riessman (2008) kuvaa aineiston analyysia sosiologisen mallin avulla, jossa tarinat voivat

toimia henkilökohtaisina konstruktioina, joiden avulla voidaan jäsentää omaa identiteettiä (Andersson 2014). Riessmanin tulkinta sisältää myös tulevaisuuden ulottuvuuden, eli siinä missä Labov pyrkii mahdollisimman tarkasti kuvaamaan jotain menneessä ajassa ollutta tapahtumaa, Riessmanin mukainen analyysi voi myös maalaila kuvia tulevaisuudesta.

Aineiston analyysia voidaan tehdä useilla erilaisilla lähestymistavoilla. Yksi menetelmä on eräänlainen nelikenttäanalyysi, jossa aineistoa hahmotetaan eri ulottuvuuksista muodostuvan nelikentän kautta (Lieblich 1998). Nelikentän ulottuvuudet koostuvat erilaisista akseleista riippuen siitä, millä tavalla aineistoa luetaan ja mitä siitä aiotaan tarkastella.



KUVIO 2. Narratiivisen aineiston nelikenttäanalyysi (Lieblich 1998)

Holistinen-kategorinen-ulottuvuus kuvaa sitä, tarkastellaanko kertomusta yhtenä kokonaisuutena (holistisesti) vai kategorisoiden pienempiin osiin jaettuna. Toisaalta aineiston jakaminen pienempiin osiin kadottaa osan niiden tarinallisesta luonteesta, eli narratiivisuuden ajatus katoaa jossain määrin. (Hänninen 2015, 174) Sisällöllinen-muodollinen akseli kuvaa kerronnan tarkastelutapaa, eli keskitytäänkö analyysissa kertomuksen sisältöön vai muotoon. Näiden akselien väliset yhteydet muodostavat nelikentän, jonka osiot kuvailevat erilaisia tapoja

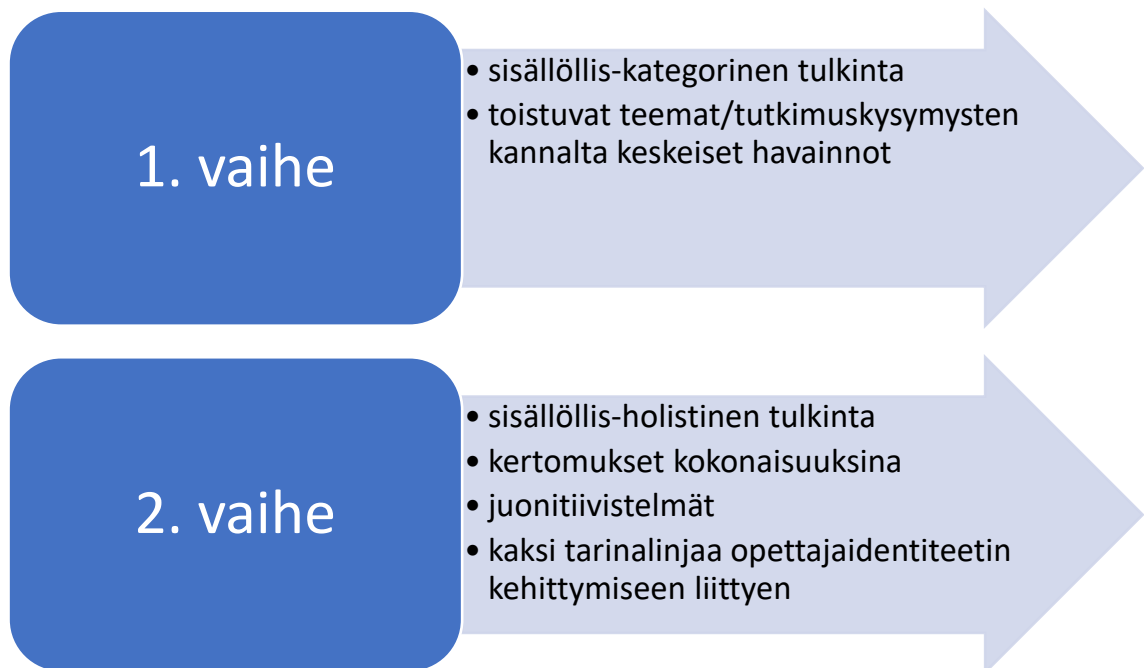
luokitella ja tulkita narratiivista aineistoa. Sisällöllis-kategorinen analyysitapa keskittyy tulkitsemaan kertomusten sisältöjä ja etsimään ja luokittelemaan niistä erilaisia teemoja ja tyyppikompositioita tarkasteltaviksi. Sisällöllis-holistinen tapa tarkastelee niin ikään kertomusten sisältöä, mutta enemmän kokonaisuuksina. Kertomuksia tarkastellaan yksilöinä, ja niistä pyritään löytämään juonellisia rakenteita tai toistuvia tyyppitarinoita. Kolmas lähestymistapa on muodollinen-holistinen, jossa kertomukset nähdään usein positiointiteoreettisen ajattelutavan mukaan kertojan suhdetta johonkin ilmiöön tai tapahtumaan heijastavina (esim. Riesmann 2008)

Tässä tutkimuksessa olen analysoinut aineistoja ensin yksi haastateltava kerrallaan. Koska tarinat olivat kaikki keskenään hieman erilaisia, olen halunnut aluksi tulkita jokaista haastattelua omana kokonaisuutenaan, ja tehdä siitä johtopäätöksiä kertojakohtaisesti. Mielestäni jokainen tarina ansaitsee tulla kuulluksi myös omana kokonaisuutenaan, ei vain temaattisen vertailun osana. Kokonaiskuvan rakentamisen jälkeen olen nostanut esille muutamia keskeisiä teemoja, jotka vaikuttivat toistuvan useammassa aineistossa. Tällaisia toistuvia teemoja olivat ainakin opettajan ajankäyttö, suhtautuminen oppilaisiin vanhemmaksi tulemisen jälkeen, yhteistyö huoltajien kanssa ja yleisestikin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät aiheet. Näitä toistuvia teemoja yhdistelemällä pyrin luomaan muutamia keskeisiä typologioita johtopäätöksinä aineiston tulkinnasta. Jokaisen vastaajan osalta olen myös erikseen arvioinut vastauksia suhteessa varsinaisiin tutkimuskysymyksiin haastattelun lopuksi. Tämä mielestäni selventää tutkimuskysymystä ja aineiston analyysin suhdetta siihen. Tutkimuskysymykset on kirjoitettu mukaan haastattelurunkoon, mutta vastaajia ei pyydetty kertomaan suoraan niistä, vaan narratiivisen tutkimuksen tapaan vastauksia etsittiin kertomusten avulla. Halusin kuitenkin jokaisen haastattelun jälkeen myös pohtia, mitä kertomuksista oli löydettävissä tarkalleen juuri tutkimuskysymyksiin liittyen. Vaikka kaikki tarinat liittyivät kokonaisuuksina tutkimuskysymysten aihepiiriin laajasti, koin tärkeäksi kirjoittaa auki nämä vielä erikseen. Kaikista aineistoista ei välttämättä löytynyt suoria vastauksia näihin kysymyksiin, vastaaja ei ehkä kertonut molemmista aiheista tai sivusi aiheita vain epäsuorasti. Silti nämäkin havainnot olivat mielestäni tärkeitä.

Ensimmäisen vaiheen analyysissa pyrin siis tunnistamaan kertomuksista yksittäisiä, selkeästi havaittavissa olevia teemoja eli lähestyin aineistoa sisällöllis-

kategorisen tulkintakehyksen kautta. Luin litteroituja haastatteluja läpi tehden samalla niistä havaintoja. Tämä oli luontevinta tehdä siinä vaiheessa, kun kirjoitin litteroitua aineistoa auki pian haastattelujen jälkeen. Kirjasin ylös havaintoja, jotka olivat jollain tavalla toistuvia muissakin haastatteluissa tai erityisen keskeisiä tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta. Nämä temaattiset nostot selvästi antoivat ensimmäisiä suuntaviivoja aineiston tulkinnalle.

Teemojen tunnistamisen ohella kertomuksista alkoi analyysivaiheessa erottua kaksi erillistä tarinalinjaa. Pelkän temaattisen tarkastelun ohkeen alkoi muotoutua myös sisällöllis–holistinen tulkintatapa, jossa kertomuksia tarkastellaan enemmän kokonaisuuksina. Jokaisen haastattelun lopussa tehdyt tutkimuskysymyksiin peilaavat yhteenvedot toimivat lyhyinä juonitiivistelminä. Nämä koontikertomukset jakautuivat vielä kahdeksi eri tarinalinjaksi suhteessa siihen, miten oman vanhemmuuden koettiin vaikuttaneet opettajaidentiteetin kehittymiseen. Tarinalinjojen sisältöä kuvataan tarkemmin myöhemmissä luvuissa.



KUVIO 3. Aineiston kaksivaiheinen analyysi

Narratiivien analysoinnissa käytetyn positiointimenetelmän taustalla on Harrén ja van Langenhofin (1999) kehittämä positiointiteoria, joka selittää henkilöiden

välistä sosiaalista toimintaa ja merkitysten rakentumista vuorovaikutustilanteissa (Mutanen & Siivonen 2016, 84). Keskustelussa muodostuva juonirakenne tai tarinalinja tarjoaa kertojalle mahdollisuuden asemoida itsensä suhteessa omaan kertomukseensa ja sitä kautta myös identiteetin kehittämiseen. Narratiivisen aineiston analyysissä erilaiset lähestymistavat voivat olla osittain päällekkäisiä tai toisiaan sivuavia, eikä yhtä selkeää tapaa lähestyä aineistoa ole aina tarpeen määritellä. Tässä tutkimuksessa olen temaattisen luokittelun ohessa käyttänyt aineiston jakamista kahdeksi tarinalinjaksi. Temaattiset osat toimivat apuna tarinalinjojen luomisessa muodostaen näin koherentin kokonaisuuden analyysivaiheessa.

6 ENSIMMÄISEN ANALYYSIVAIHEEN TULOKSET: OPETTAJIEN NARRATIIVIT JA KESKEISET TEEMAT

Tässä luvussa avaan haastatteluiden sisältöä tarkemmin. Tulosten purkaminen lähtee liikkeelle haastattelukertomusten avaamisesta yksitellen. Jokainen haastattelu käydään läpi omana alalukunaan aiemmin esitellyn analyysitavan mukaisesti. Haastateltavia kuvataan ensin lyhyesti kertomalla keskeiset taustatiedot. Tämän jälkeen kertomus etenee haastattelusta poimittujen sitaattien ja niiden avaamisen avulla. Lopuksi tehdään lyhyt yhteenveto haastattelusta suhteessa tutkimuskysymyksiin.

6.1 Kokenut opettaja, tuore isä

Ensimmäinen haastateltava (H1) oli mies, jolla oli jo pitkäkö opettajakokemus mutta oman lapsen vanhemmuutta takana vasta 10 kk. Hänellä oli selvä kahtiajako opettajana työskentelyn ja oman vapaa-ajan välillä, minkä hän oli saanut pidettyä myös lapsen synnyttyä.

“Ja sit mä oon kyllä pyrkiny pitää kyllä tosi paljon erillään niinkun työn ja sitten niinkun oman, oman niinkun arjen. Et esimerkiksi jos mulla on työhommia ja niin, mä en oo koskaan aikasemminkaan vieny töitä kotiin, et mä oon niinku tarkistanu kaikki kokeet ja kaikki muut et mä oon sitten joko tullu illalla uudestaan tai sitten niinku koulupäivän päätteeks että mullon niinkun työaika ja sitten mulla on mullon se vapaa-aika.” (H1)

Koska tutkittavan lapsi oli vielä niin nuori, hän ei ollut ainakaan ensimmäisen lukuvuoden aikana ollut havainnut vanhemmuuden vaikuttaneen juurikaan hänen ajankäyttönsä opettajan työssä. Sen sijaan suhtautuminen oppilaisiin oli jossain määrin muuttunut sen ymmärryksen myötä, millainen oman lapsen merkitys on vanhemmalle. Vaikka yksittäisen oppilaan käytös joskus harmittaisikin, oman lapsen syntymä ja suhde häneen auttaa suhtautumaan lapseen sallivammin.

... "tai tullu muutaman kerran mieleen et nää on kumminkin jollekin niinku sen elämän timantteja, et määkään en voi kohdella niinku sillaiten, et mun pitää oikeesti yrittää tässä nyt aikuisena kohdata vaikka toinen on ihan jumissa, et viä niinku tarkemmin sitä roolia miettinyt siinä." (H1)

Haastateltava oli myös opettajan työssään kohdannut kysymyksiä siitä, miten vanhemmaksi tuleminen on muuttanut hänen suhtautumistaan työhönsä ja oppilaisiinsa. Hän kertoi tulleensa entistä tarkemmaksi sen suhteen, miten kohtelee oppilaitaan ja millaisia kohtaamiset heidän kanssaan ovat.

Kun joku kysyikin, että onko, multa on kysytykin, et onks se muuttanut jotenkin, niin se on ehkä sellanen, et vielä enemmän sellaseen niinkun yksilölliseen kohtaamiseen ja sellaseen et muistais aina sen, et ollaan kenenkä ihmisen kanssa tahansa nyt mut varsinkin näitten muitten lasten kanssa niin pitää muistaa että pitää olla kuitenkin niinkun kunnioittava, et vaikka välillä keskustellaankin vaikeista asioista ja tuntuis et se helpoin esimerkki olis ollut et ohjeistaa hirveesti niin et olla vähän niinkun julmakin mut et ei voi, koska tota noin.. et sä aikuisiakaan kohtele sillain niin miks sä lapsia sitten jotka on vielä haavoittuvaisempia. (H1)

Koska haastateltavalla oli jo pitkä kokemus opettajana olemisesta ennen ensimmäisen lapsen syntymää, hän ei juuri nähnyt suurta eroa opettajuudessaan ennen ja nyt vanhemmaksi tultuaan. Toki lapsen saaminen oli vaikuttanut edellä kuvatulla tavalla hänen suhtautumiseensa oppilaisiin, mutta hänen opettajaidentiteettinsä oli jo pitkälle kehittynyt ennen hänen omaa vanhemmuuttaan. Vaikka identiteetti voidaankin nähdä alati muutoksessa olevana, kehittyvänä rakenteena, ammatillisen identiteetin kehittyminen on usein nopeampaa työuran alussa. Tämän vastaajan kohdalla lapsen saaminen ei siis ollut vaikuttanut merkittävästi hänen ammatilliseen opettajaidentiteettiinsä (tutkimuskysymys 1), mutta jossain määrin muovannut hänen omaa

opettajuuttaan (tutkimuskysymys 2) sallivampaan ja empaattisempaan suuntaan. Myös ymmärrys toisten vanhemmuutta ja sen arvostusta kohtaan oli saanut enemmän merkityksiä.

6.2 Pitkä kokemus sekä vanhemmuudesta että opettajuudesta

Toinen haastateltava (H2) oli nainen, jolla oli myös muutaman vuoden opettajakokemus ennen ensimmäisen lapsen syntymää, mutta myös 30 vuoden kokemus opettajana ja äitinä. Hänen puolisonsa työskentelee niin ikään opettajana. Myös hänen vanhempansa ja puolison vanhemmista toinen olivat olleet opettajia, joten opettajuus oli hänelle tuttua ja luonnollinen uravalinta. Hän koki oman opettajuutensa tulevan voimakkaasti myös yksityiselämän puolelle sekä suvun perinteiden että omien lasten ohjaamisen kautta.

“...niin sitten sitä rupeaa ohjaamaan vähän niin kuin opettajana että miten nyt johonkin historian kysymykseen kannattaa vaikka vastata niin kyllä se siinä mielessä on että sitä ottaa sen opettajan roolin siinä vaiheessa kun rupeaa niissä kouluasioissa tai opiskeluasioissa neuvomaan” (H2)

Hän oli myös puolisonsa kanssa pohtinut tätä opettajuuden ja vanhemmuuden yhdistämistä, ja sitä, miten vanhemmuus vaikuttaa omaan opettajuuteen. Työuransa alussa vielä heidän ollessaan vielä lapsettomia opettajia, eräs työtoveri oli jopa kommentoinut, että ei lasten kasvatuksesta voi tietää mitään, ennen kuin on saanut vähintään kaksi omaa lasta. Tämä väite ei nyt välttämättä osoittautunut aivan todeksi, mutta haastateltava totesi kuitenkin, että opettajauran alussa tukeutui ehkä enemmän yliopistolta saatuihin oppeihin käytännön kokemuksen puuttuessa. Ajan myötä oma opettajuus on kypsynyt ja hän oli saanut havaita, että *“asiat eivät aina menneetkään ihan niin kuin kirjoissa sanottiin”*.

Myös tämä haastateltava totesi erityisesti vanhemmuuden ja opettajuuden yhdistämiseen liittyen (episodi 1), että oppilaiden kohtaaminen ja heidän näkemisensä yksilöinä on kehittynyt oman vanhemmuuden myötä. Oppilas kohdataan myös jonkun lapsena eikä vain opetustoimien kohteena.

“mutta näen taaskin niin kun sen, että että jotenkin se on se vahvuus sitten siinä että että tuota (kun on) niitä omia lapsia näkee ne ehkä paremmin ne oppilaat, niin tuota jotenkin herkemmin, jotenkin ajattelisin yksilöinä. Semmoisina et ne on niinkun lapsia, lapsina et näkee ne jonkun ihmisen lapsina tavallaan sillä ettei vaan semmosena opetuksen kohteina ja oppilaina jotka istuu siellä pulpetissa” (H2)

Haastateltava kertoi myös H1:n tapaan siitä, miten huoltajien kohtaaminen oli saanut suuremman merkityksen omien lasten vanhemmuuden myötä. Perheet haluttiin nähdä jokainen erilaisena ja huomioida niiden yksilölliset tilanteet. Ensimmäisen vastaajan tavoin myös tämä vastaaja osasi paremmin sijoittaa lapset perheidensä yhteyteen ja nähdä heidät perheyksikkönsä osina. Perheen koskemattomuus ja erilaisten perheiden kunnioitus oli saanut suuremman merkityksen oman vanhempana olemisen myötä. Erityisesti nyt etäopetuksen aikana H2 oli tehnyt havaintoja perheiden moninaisista tilanteista ja siitä, että oppilaiden yksilölliset tilanteet ja mahdollisuudet esimerkiksi saada vanhemmiltaan apua tehtävien tekemiseen olivat hyvin vaihtelevia. Tämä on opettajan työssään ja esimerkiksi oppilaita arvioidessaan otettava myös huomioon.

Ajastaan opettajana ennen omien lapsien saamista vastaaja H2 kertoi, että ainakin aikaa oli ollut enemmän. Hän on ensimmäisen vastaajan tavoin pyrkinyt myös välttämään töiden tuomista kotiin (lukuun ottamatta etäopetuksen ajan poikkeusjärjestelyjä).

“..varmaan siinä voisi käydä niin että jos ei olla lapsia niin jopa siihen opettajan työhön niin kuin käyttäisin enemmän aikaa. Mä en tiedä, että olisko se sitten tehokkampaa aikaa taikka mitä sen ajan kanssa, mutta siis tavallaan se että perhe vie oman aikansa ja se vain ne asiat siinä ja sen takia minä olen yrittänyt pitää niitä niinku erilläänkin, koska sitten minä en voi niinku kauheesti työsasioita tai en ainakaan näiden vuosien aikana kauheesti oo työsasioita tuonu kotiin muuta kun joku pakosta tuossa jossain vaiheessa..” (H2)

Verratessaan itseään lapsettomiin opettajiin haasteltava oli jossain määrin tehnyt havaintoja, että suhtautuminen lapseen saattaa olla hänellä jollain tavalla erilaista. Toki on vaikea erottaa, mikä on esimerkiksi iän ja opettajakokemuksen mukanaan tuomaa toimintaa, ja mikä johtuisi puhtaasti vain omasta vanhemmuudesta. Jollain tavalla vastaaja kuitenkin koki, että oman

vanhemmuuden myötä hänen on myös ollut helpompi kohdata lapsia yksilöinä ja kiinnostua heidän asioistaan muutenkin. Esimerkiksi harrastuksista kyseleminen ja lapsen henkilökohtainen huomiointi tuntuivat tärkeiltä seikoilta.

”yrittää keskittyä aina sen yhden lapsen (asioihin) ja ottaa lämpimästi sen vastaan ja kuunnella sen huolet ja kaikki tämmöset” (H2)

Tutkittava teki myös mielenkiintoisen havainnon omaan opettajaidentiteettiinsä liittyen suhteessa koulumaailman kehitykseen. Koska hänellä oli takanaan jo 30 vuoden ura opettajana, hän on saanut seurata koululaitoksen ja *koulunpidon* muuttumista jo pidemmän aikaa. Hän mainitsi, että opettajaidentiteettiään on koulun muutosten myötä jopa joutunut muuttamaan, eikä muutos ole aina välttämättä ollut spontaania tai toimijalähtöistä. Näin ollen hän ei kokenut opettajaidentiteettiinsä muutoksen olleen pelkästään omaehtoista, vaan myös osin ulkoa määrättyä. Tällainen ulkopuolelta tuleva identiteetin muutosprosessi todettiin aiemmin narratiivisen identiteetin määrittelemisen yhteydessä olevan myös mahdollista.

Koska tällä tutkittavalla oli ensimmäisestä poiketen pitkä kokemus myös koululaisten vanhemmuudesta, keskustelimme haastattelun lopuksi myös opettajan kaksoisroolista sekä huoltajana että opettajana. Hänen omat lapsensa olivat käyneet alakoulunsa samassa koulussa, missä hän itse työskentelee opettajana. Hän ei ollut koskaan toiminut omien lastensa opettajana missään oppiaineessa, mutta toki osallistunut huoltajan ominaisuudessa koulun toimintaan. Vanhempainvarteissa ja muussa kodin ja koulun yhteistyössä koulun edustajat olivat siis samanaikaisesti myös hänen kollegoitaan. Hänen lastensa koulunkäynti oli kyllä sujunut ongelmitta, mutta silti hän mainitsi, että tilanteet olivat joskus tuntuneet hankalilta. Ei ehkä niinkään kohtaamiset kollegoiden kanssa esimerkiksi vanhempainvarteissa tai arviointikeskusteluissa, mutta muuten koulun arjessa oli saattanut tulla sellaisia tilanteita, joissa oma kaksoisrooli vanhempana ja opettajana oli tuottanut haasteita. Tällaisia olivat esimerkiksi välituntivalvontaan liittyvät tapaukset, joissa opettajana joutui puuttumaan oman lapsensa kavereiden käytökseen.

Tässä toisessa haastattelussa vastaajan kokemukset opettajuudesta ja vanhemmuudesta poikkesivat jossain määrin ensimmäisestä. Vanhemmaksi tulemisen merkitystä opettajaidentiteetille hän ei eritellyt tarkemmin, johtuen ehkä siitä, että jonkinlainen opettajuus oli hänellä olemassa jo kodin perintönä ja puolisonkin ammatin kautta. Hän ei myöskään kovin tarkasti muistanut aikaa sitä aikaa opettajana, kun hänellä ei vielä ollut omia lapsia. Ensimmäisen vastaajan tavoin hänkin oli kokenut vanhemmuuden tuoneen lisää varmuutta ja taitoa kohdata oppilaita yksilöllisesti. Myös tämä toinen vastaaja piti perheiden arvostavaa kohtaamista tärkeänä. Tämä oli seikka, jonka hän koki huomanneensa tärkeäksi oman vanhemmaksi tulemisen myötä. Tässä vaiheessa opettaja varmasti jossain määrin joutuu luopumaan puhtaasta kasvattajan roolistaan ja hyväksymään sen, että hänkin on osa jonkun oppilaan perhettä ja joutuu koulun taholta tulevan arvioinnin kohteeksi. Tämän havaitseminen ja sisäistäminen luultavasti auttaa opettajaa myös kohtaamaan oppilaidensa perheitä ymmärtäväisemmin.

6.3 Kymmenen vuotta opettajana ja äitinä

Kolmas haastateltu (H3) toimii yläkoulun aineenopettajana. Hän ehti työskennellä valmistuneena opettajana vajaan vuoden verran ennen äitiyslomalle jäämistään. Tämän jälkeen hän on ollut hoitovapaalla kahdesti, joista viimeisin jatkuu edelleen. Hänen kokemuksensa vanhempana olemisesta on siis kasvanut osittain yhtä matkaa opettajaksi kasvun kanssa. Ensimmäistä työskentelyvuottaan valmistumisen jälkeen hän kuvasi hyvin raskaaksi ja työntäyteiseksi, toki osaltaan johtuen opettajakokemuksen vähäisyydestä mutta myös opetettavien aineiden määrästä ja hankalista olosuhteista johtuen. Työn aloitus sattui sellaiseen tilanteeseen, missä edellinen viranhaltija oli jättänyt työnsä ja oppilailla oli ollut useita lyhytaikaisia sijaisia peräkkäin. Mitään neuvoja tai kokeneemman kollegan ohjeita ei ollut saatavilla, vaan opetuksen sisältö ja rutiinit oli kaikki luotava itse. Tällöin työpäivät muodostuivat pakostakin hyvin pitkiksi ja oma vapaa-aika jäi vähäiseksi.

Myös kolmas haastateltava oli saanut kuulla mielipiteitä siitä, miten oma opettajuus tulisi muuttumaan oman lapsen syntymän myötä.

"Kun tossa kun on toi et miten vanhempana oleminen on vaikuttanut työhön opettajana, niin mä mietin sitä etukäteen niin mulle tuli ensimmäisenä mieleen se, et mä muistan opiskeluaikana meidän yks aika nuoremasta päästä oleva ohjaava opettaja sano että siinä vaiheessa, kun tulee omia lapsia, niin alkaa puhua toisin vanhemmille, niitten omien oppilaitten vanhemmille." (H3)

Haastateltava oli tehnyt havainnon, että oman lapsen opettajalta saatu palaute toimi myös peilauspintana sille, miten ja millaista palautetta itse haluaisi opettajana omille oppilailleen antaa. Hänen valvontaluokallaan yläkoulussa on useita tuen tarpeisia oppilaita, minkä vuoksi kohtaamisia huoltajien kanssa tulee tavallista enemmän. Toisaalta tämä oli vaikuttanut siten, että kaikkien oppilaiden vanhempien kanssa yhteydenpitoon ei enää kokenut niin voimakasta tarvetta, kun kodin ja koulun välinen yhteistyö vaati jo nyt normaalia enemmän aikaa. Myös H3 oli pohtinut sitä, miten opettajan oma vanhemmuus vaikuttaa hänen tapaansa toimia opettajana. Toisen haastateltavan tavoin hänkin oli keskittynyt pohdinnoissaan lähinnä siihen, miten lapseton opettaja toimii työssään. Tällä kolmannella haastateltavalla oli myös oman lapsen kohdalta kokemustakin siitä, että opettajana oli ollut lapseton henkilö.

"X:n (haastateltavan lapsi) eka-tokaluokan opettajalla ei ollu lapsia, ja se kyllä vaikutti niin kun tosi paljon. Et hän ei ihan hirveästi ehkä sit ymmärtäny sitä että mitä ne vaikka illat on, et vanhemmat ei välttämättä istu lapsen kanssa alas ja tee tuntikausia niinku ylimääräsiä..." (H3)

Haastateltava koki, että lapsettoman opettajan saattoi olla hankalaa ymmärtää lapsiperheen arkea koulun ulkopuolella ja hahmottaa siihen liittyviä ajankäytöllisiä ongelmia. Tämä ajankäytön erilaisuus tuli toisaalta ilmi myös haastateltavien omissa opettajakokemuksissa ennen lapsia (H2, H3), eli lapsettomina heilläkin oli ollut mahdollisuus laittaa työ vapaa-ajan edelle. Tämä voi heijastua myös lapsettoman opettajan oppilaille ja huoltajillekin osoitetuissa ajankäytöllisissä odotuksissa. Myös lasten harrastukset ja niihin liittyvä

kuljettaminen ja aikatauluttaminen konkretisoituivat tutkittavalle oman lapsen harrastuksen myötä.

"Mut täs vaiks kun seuraa kuin paljon omilla lapsilla on, menee tai varsinkin X:llä menee harrastuksiin aikaa, kun ne treenit oli esimerkiks viime vuonna joka päivä, niin jotenkin ymmärrys siihen kasvaa kun joku tulee sanoon et hän oli niin väsynyt et hän ei vaan niinkun pystynyt tekemään, niin pystyy peilaan sen sieltä oman lapsen kautta et näin se todellakin voi olla kun muuten olis vaan sillain et "höpö höpö, koulu menee edelle" ja noin." (H3)

Edellisten tavoin myös kolmas tutkittava oli huomannut, että vanhemmuuden myötä myös suhtautuminen oppilaisiin oli muuttunut sallivammaksi ja lempeämmäksi. Toisaalta hän osasi pohtia myös sitä, että sitten kun omat lapset ovat teini-ikäisiä, työ yläkoulun aineenopettajana voi muuttaa muotoaan. Jos sekä kotona että työssä painii teini-ikäisten ongelmien kanssa, voi sen kokea myös kaksinkertaisesti kuormittavana. Oppilaiden kanssa eri ikää olevat omat lapset tavallaan myös etäännyttävät työasioita vapaa-ajalla.

Vanhempien kohtaamisen H3 odotti tulevan kaiken aikaa helpommaksi oman ammatti-identiteetin ja myös iän kertymisen myötä. Hän oli aloittanut opettajan työt lapsettomana nuorena opettajana, huoltajakohtaamisista uran alkuaikoina hänellä ei ollut selkeää muistikuvaa. Kuitenkin nyt kolmen lapsen äitinä ja opettajakokemusta keränneenä tapaamiset huoltajien kanssa vaikuttivat tasa-arvoisemmilta, ja erityisesti hän pohti asetelman ja siihen liittyvien valtasuhteiden muuttumista siinä vaiheessa, kun oppilaiden huoltajat alkavat olla häntä itseään nuorempia. Kohtaamiset oman lapsen opettajan kanssa huoltajan roolissa hän oli pyrkinyt pitämään neutraaleina, mutta oman opettajuuden häivyttäminen noissakaan tilanteissa ei aina ollut aivan yksinkertaista.

"No siis mullahan on aina niinkun se et kun on joku uus tyyppi niin mä en mitenkään tuo sitä esille että on opettaja"

"...ja toisaalta kyllähän sitä nii kun semmonen vaikka oma suhde lapsen kouluun näkyy, et on aika aktiivinen sinne suuntaan, ehkä liiankin aktiivinen..." (H3)

Haastateltava ei siis halunnut varsinkaan uusissa kohtaamisissa mitenkään korostaa omaa opettajuuttaan, mikä on luonnollista, koska myös oman lapsen opettajan suhtautuminen saattaa muuttua hänen kuullessaan oppilaan vanhemman olevan opettaja. Kuten haastateltava myöhemmin totesikin, ”se vähän nostaa rimaa” jos esimerkiksi arviointikeskustelussa vastassa onkin toinen opettaja huoltajan roolissa. Haastateltava H2:n tavoin myös H3 totesi, että välttämättä tällä kaksoisroolituksella ei ole suurta merkitystä niin kauan kuin kaikki sujuu hyvin. Jos oman lapsen koulunkäynnissä ilmeneekin joitain pulmia, opettajan ja huoltajan kaksoisrooli voi käydä vaikeaksi. Normaalistikin sujuneita kohtaamisia kuvattiin kuitenkin esimerkiksi sanoilla *kiusallinen* (H3) ja *hankala* (H2). Kodin ja koulun yhteistyö opettajana vanhemman roolissa ei siis vaikuta olevan ainakaan mitenkään yksiselitteisen helppo tai mutkaton.

Kolmas haastateltava oli tutkittavista ensimmäinen, jolla oli alakouluikäinen lapsi haastatteluhetkellä. Vaikka hän ensikohtaamisissaan koulun kanssa pyrkiikin esiintymään ensisijaisesti huoltajana ja pitämään ammattina omana tietonaan, ei opettajaroolista irti pääseminen ole kodin ja koulun yhteistyössä aina silti helppoa. Erityisesti nyt vanhempainvapaalla ollessaan hän koki, että on ollut paremmin aikaa keskittyä oman lapsen koulunkäynnin tukemiseen, ja hän oli ollut aktiivisesti yhteydessä koululaisensa opettajaan. Vastaja H2:n tavoin myös H3 koki, että opettajuudesta ei pääse irti omien lasten kasvatuksessakaan, vaan hyvin helposti alkaa toimia jollain tapaa opettajamaisesti myös heidän kanssaan. Vastaja H3 kuvasi tätä termillä ”*pedagoginen ääni*”, jonka kohteeksi joutui välillä myös puoliso kotona. Vastajien H1 ja H2 puoliset olivat myös opettajia, he eivät maininneet mitään opettajapuheesta keskenään kotona. Heillä se tuntui suuntautuvan ainoastaan omien lasten ohjaamiseen. Vastajan H3 mielestä pedagoginen ääni tuli esiin erityisesti pienten lasten välisissä ristiriitatilanteissa, joiden selvittäminen tuntui helpommalta, kun etäännytti itsensä tilanteesta ammatillisen roolin taakse.

Kysyttäessä vanhemmuuden merkityksestä omalle opettajaidentiteetille, H3 totesi sen olevan merkittäväkin. Vanhemmaksi kasvaminen ja omien lasten kasvun seuraaminen antaa näköalapaikan lasten ja nuorten elämään. Oppilaiden kanssa on helpompaa puhua koulun ulkopuolisistakin asioista, jos itsellä on ajantasaista kokemusta lasten ja nuorten elämismaailmasta. Vastaja H2 kertoi alakoulun opettajana aina välillä palaavansa oppilaidensa kautta esimerkiksi

Pikku Kakkosen maailmaan, vaikka omat lapset olivatkin jo ohittaneet sen iän. H3 puolestaan tunsi olevansa erityisen hyvin perillä varsinkin poikien asioista, kuten PlayStation-peleistä ja tubettajista omien lastensa kiinnostuksen kohteiden kautta. Toki tällainenkin kokemus voi olla myös opittua, kuten vastaaja H3 mainitsi. Hänellä oli ollut harjoittelukoulussaan ohjaava opettaja, joka oli erityisesti tilannut ja lukenut nuorten lehtiä (esim. Demi) pysyäkseen paremmin mukana nuorten ajatusmaailmassa. Omassa opettajuudessaan H3 poikien äitinä koki esimerkiksi oppivansa poikaoppilaiden nimet helpommin, ja jotenkin heidän näkemisensä myös yksilöinä tuntui luontevammalta. Tytöt näyttäytyivät hänelle helpommin yhtenevänä massana, josta yksilöllisten piirteiden erottaminen oli hankalampaa. Poikien maailmaan kanavat olivat ikään kuin viritettyinä jo valmiiksi oman vanhemmuuden kautta. Hän koki myös ymmärtävänsä poikien vilkkautta ja äänekkästä toimintaa paremmin omien kokemustensa kautta.

”Niin sekin kyllä, ja sitten kauheesti niinkun mieltii, et miltäköhän tosta nyt oikeesti niinkun tuntuu ja nyt se niinkun näyttää tolta ulospäin, et semmosia äidillisiä piirteitä niin siellä töissäkin sitten tulee esiin.” (H3)

Poikien äitinä vastaaja koki siis kohtaavansa erityisesti poikaoppilaat jollain tavalla myös oman vanhemmuutensa läpi, eli kohdistavansa äidillistä huomiota erityisesti heitä kohtaan. Vanhemmuuden myötä hän ylipäätään totesi keskittyvänsä opetuksessaan aiempaa enemmän myös kasvatuspuoleen eikä pelkästään sisältöön.

Kolmannen haastateltavan vastausten perusteella pohdittaessa vanhemmaksi tulon merkitystä hänen opettajaidentiteetilleen päällimmäisenä oli tietynlainen itsevarmuuden ja kokemuksen karttuminen. Omien lasten kanssa toimiminen ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen kasvatti pystyvyyden tunnetta ja sen myötä myös ammatillinen identiteetti vahvistui. Myös rohkeus kohdata oppilaiden huoltajia kasvoi oman vanhemmuuden myötä ja teki kohtaamisista tasa-arvoisempia. Toisaalta verrattuna aikaisempiin vastaajiin H3 koki opettajaidentiteettinsä vahvistuneen erityisesti suhteessa poikaoppilaisiin, joten oman vanhemmuuden myötä hänen opettajaidentiteettinsä oli myös jollain tavalla muodostunut painottuneeksi.

Muiden vastaajien tapaan myös H3 koki oman opettajuutensa muuttuneet empaattisempaan ja ymmärtäväisempään suuntaan omien lasten saamisen jälkeen. Suhtautuminen oppilaisiin oli äidillisempää ja sallivampaa, ja hän kertoi keskittyvänsä myös kasvatukselliseen puoleen aiempaa enemmän. Kahdesta aiemmasta vastaajasta (H1 ja H2) poiketen, kolmas vastaaja ei maininnut huoltajakohtaamisiin liittyen mitään siitä, että huoltajan asemaan asettuminen olisi jollain tavalla muuttunut siihen aikaan verrattuna, kun hän itse ei ollut vanhempi. Oma vanhemmuus sen sijaan oli hänen kohdallaan kasvattanut muuten varmuutta vanhempien kohtaamisessa. Osaltaan tähän vaikuttaa varmasti myös se, että hänen opettajaikänsä oli vielä nuori hänen saadessaan ensimmäisen lapsensa, ja opettajaidentiteetin kehitystä vanhemmuuden kehityksestä on hänen kohdallaan vaikea erottaa.

Kolmen ensimmäisen haastattelun perusteella tehdyt havainnot tukevat hyvin toisiaan, mutta olivat sisällöllisesti osittain melko samankaltaisia. Siksi halusin etsiä seuraavaksi hieman toisentyyppisen haastateltavan, jonka oppilaat ja opetettava aine poikkeaisivat aiemmista.

6.4 Ammatillisen puolen opettaja ja päiväkotikäisten äiti

Neljäs haastateltava (H4) toimii liikunnan- ja terveystiedon tuntiopettajana ammatillisessa oppilaitoksessa. Valmistumisensa jälkeen hän oli saanut kaksi lasta, ja ehtinyt nyt työskennellä yhden vuoden opettajana vanhempainvapaansa päättymisen jälkeen. Tämä haastateltava ei maininnut mitään lasten vaikutuksesta hänen omaan ajankäyttöönsä opettajan työssä, kenties johtuen hänen hieman erilaisesta työnkuvastaan verrattuna aikaisempiin haastateltuihin. Hänen haastattelussaan keskeistä oli opiskeluaikojen pedagogisten ihanteiden vertaaminen opettajan työn arkeen. Opiskeluaikana hänkin oli vahvasti ajatellut opettajuutta pedagogisen osaamisen kautta, mutta saanut arkisessa työssään huomata, että työ nuorten kanssa on paljon muutakin. Hän käytti käsitettä ”pedagogiset lasit”, joiden läpi ehkä aiemmin oli tullut katsottua joitakin tilanteita,

mutta nyt oman vanhemmuuden myötä näkökenttä oli laajentunut tarkastelemaan nuorten elämäntilanteita kokonaisvaltaisemmin.

H4 kertoi hyvän tarinan haastattelurungon episodiin 1 liittyen. Hän kuvaili tilannetta liikuntakeskuksella, missä kaksi oppilasta oli toiminut kuntosalin tiloissa hieman omavaltaisesti ja sääntöjen vastaisesti. Kuntosalin aikuinen asiakas oli hermostunut tästä ja vaatinut paikalle useita henkilöitä selvittämään tilannetta. Hän oli myös antanut nuorelle opettajalle neuvoja, miten hänen pitäisi opetustyötään hoitaa. Tässä tilanteessa opettaja oli kuitenkin asettunut enemmän oppilaidensa puolelle, ja ymmärtänyt, että nuoruuteen kuuluvat myös tietynlaiset kokeilut ja päähänpistot, vaikka ne sitten jälkeenpäin saattavat vähän kaduttaakin. Tämä oli sellainen kokemus, missä hän tunsi myös omasta vanhemmuudestaan vilkkaiden 2- ja 4-vuotiaiden äitinä olevan hyötyä myös työelämässä.

Myös tämä haastateltava koki oman opettajan roolinsa näkyvän myös kotona esimerkiksi erilaisissa lähestymistavoissa puolison kanssa kasvatuksellisiin asioihin liittyen. Opettajan ammattiin liittyvät toimintatavat ovat joskus olleet kokeilussa myös omien lasten kanssa, esimerkiksi aktiivisen kuuntelun kokeileminen oli yksi tällainen mainittu tapa.

Ajasta ja opettajuudesta ennen lapsia haastateltava kertoi sen olleen pedagogiikkasidonnaista ja opetukseen painottuvaa.

”..ainakin se yks iso et opiskeluaikana oli jotenkin niin sillai niinkun siinä opiskelijamoodissa et nää asiat menee just niinkun näin tietyllä tavalla ja jotenkin jonkin pedagogisen mallin mukaan ja et se oli jotenkin vaan sitä opettajuutta ja pedagogiikkaa ja liikunnan opettamista, terveystiedon opettamista” (H4)

Sittemmin hän oli oivaltanut, että oppitunti ja siellä tapahtuva kohtaaminen on vain yksittäinen hetki oppilaan elämässä ja koulupäivässä. Tuon kohtaamisen onnistumiseen vaikuttavat oppilaan elämässä tapahtuneet asiat kokonaisvaltaisesti, eikä kaikki negatiivinenkaan palaute oppilaalta välttämättä johdu opettajan toiminnasta.

Vanhemmaksi tulemisen merkitystä opettajaidentiteetilleen vastaaja arvioi lähinnä oman ajattelutapansa laajentumisen kautta. Vanhemmuutensa myötä

hän oli alkanut nähdä oppilaiden tilanteita kokonaisvaltaisemmin, eikä enää keskittynyt pelkästään oppitunnilla tapahtuviin asioihin. Myös oman opetuksensa hän kykeni nyt laajemmin näkemään vain yhtenä, hetkellisenä kohtaamisena nuoren päivässä, eikä ainoana, merkityksellisimpänä sisältönä oppilaan elämässä. Tämä auttoi häntä varsinkin sellaisissa tilanteissa, kun oppitunti tai vuorovaikutus ei sujunut oppilaan kanssa toivotulla tavalla. Aikaisemmin H4 oli kokenut tällaiset tilanteet enemmän henkilökohtaisina, mutta nyt hän ymmärsi, että nuoren huono päivä voi johtua monesta muustakin syystä kuin pelkästään opettajan toimintaan liittyvistä seikoista.

*”niihin opiskelijoihin vaikuttaa siis elämä, että niinkun se koulu ja liikuntatunti ja oppitunti on vaan niin kun yks tapahtuma sitä elämää”
(H4)*

Neljännellä vastaajalla opettajaidentiteetti ei ollut vielä ehtinyt rakentua ammatillisen toiminnan kautta kovin vahvasti ennen lasten syntymää. Lähinnä hän oli rakentanut sitä opiskeluaikana ja lyhyiden sijaisuuksien aikana. Vastaaja ei maininnut suoranaisesti mitään opettajaidentiteettinsä kehitykseen liittyvää seikkaa vanhemmaksi tuloonsa liittyen, vaan vastaukset kietoutuivat enemmänkin molempien tutkimuskysymysten ympärille omaan ammatilliseen kasvuun liittyvien havaintojen kautta. Tämä vastaaja ei kertonut mitään huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, mikä johtui ehkä hänen työskentelystään toisen asteen oppilaitoksessa. Opiskelijat ovat pääsääntöisesti 16 – 20 -vuotiaita, jolloin kodin ja koulun yhteistyö ei ole välttämättä enää yhtä tiivistä kuin perusopetuksen puolella. Koska vastaajan omat lapset olivat vielä varsin pieniä (2- ja 4-vuotiaat), heitä ei voinut verrata omiin opiskelijoihin. Vastaaja koki kuitenkin H3:n tapaan oman työnsä olevan hyvää vastapainoa kotona pienten lasten kanssa tapahtuvalle elämiselle, johtuen juuri omien lasten ja opiskelijoiden ikäerosta. Toisaalta opettajaroolia ei työssä tarvinnut juuri korostaa, koska vastaaja koki, että kaverillinen suhde oppilaisiin toimi paremmin kuin itsensä korottaminen erityiselle opettajajalustalle oppilaiden edessä.

6.5 Opettaja äitinä, äiti opettajana

Viides haastateltava (H5) oli neljän lapsen äiti, jolla ei ollut opettajakokemusta ennen lasten syntymää, vaan ensimmäiset lapset olivat syntyneet opiskeluaikana. Nyt lapset ovat kaikki jo täysi-ikäisiä, joten hän pystyi katsomaan asioita vanhemmuuteen ja opettajuuteen liittyen hyvin myös oman historiansa kautta. Hän lähestyi aihetta enimmäkseen siitä näkökulmasta, minkälaisia vaikutuksia hänen ammatillaan on ollut hänen omaan toimintaansa vanhempana. Jossain määrin H3:n tapaan hän myös oli poiminut toisten opettajien käytöksestä seikkoja, millä hän koki olevan merkitystä myös omille työskentelytavoilleen.

”se mitä minun lapsiin on suhtauduttu, että jos mä koen et se suhtautuminen ei oo ollu ehkä sellasta kun olisi voinut opettajan roolissa odottaa ihmiseltä tai että se lapsi on kokenut että häntä on kohdeltu epäreilusti, niin se on satuttanut minua niin paljon et mä koitan sitä sit niinkun välttää omassa työssäni.” (H5)

Viides haastateltava puhui paljon lastensa näkökulmista ja sellaisista asioista, miten hänen opettajuutensa on vaikuttanut omiin lapsiin. Erityisesti hän nosti esiin oikeudenmukaisuuteen liittyviä seikkoja sellaisissa tapauksissa, joissa hän koki, ettei hänen lastaan ollut kohdeltu opettajien taholta reilusti. Haastateltava piti tärkeänä sitä, että opettaja ei anna omien mieltymystensä tai tunteidensa vaikuttaa suhtautumiseensa oppilaaseen tai esimerkiksi hänelle annettavaan arviointiin. Omien kokemustensa kautta hän odotti tätä sekä omien lastensa opettajilta että yhtä lailla pyrki toteuttamaan tätä puolueettomuutta myös omassa työssään.

Tämä haastateltava mainitsi muiden tavoin koulutuksensa mukanaan tuoman tiedon auttaneen myös omassa kasvatustyössään kotona.

”Kyllähän sitä on varmasti se niinkun tieto siitä kasvatuksesta niin kyllähän sitä kovasti on yrittäny varmasti soveltaa niihin omiin lapsiin, se et kuinka se on onnistunut niin sit se on eri tarina. Mut kyllähän sitä sit toisaalta haastavassakin tilanteessa niin kyllähän se tieto on auttanut, et mitä on tienny kasvatuksesta.” (H5)

H5 ajatteli vanhemmuuden vaikuttavan omassa työssään lähinnä sen kautta, miten hän pyrki luomaan suhdetta oppilaidensa vanhempiin. Hän opettaa työssään erityislapsia, jolloin kodin ja koulun yhteistyö on erityisen tärkeää, etenkin kun kyseessä ovat alakouluikäiset oppilaat.

”jotta mä niinkun pystyn heihin samastuun ja sen suhteen luomaan, ja saamaan heiltä sen luottamuksen, niin kyllä mä väitän että sillä on iso merkitys että minäkin olen äiti.” (H5)

Verrattuna aikaisempiin haastateltaviin H5 ei oikeudenmukaisuuden pyrkimystä lukuun ottamatta maininnut juuri mitään siitä, miten hänen oma vanhempana olemisensa olisi vaikuttanut hänen ammatilliseen identiteettiinsä. Osaltaan tähän varmasti vaikutti se, että hänellä ei ollut lainkaan opettajakokemusta ennen ensimmäisten lasten syntymää. Kuten aiemmin todettiin, H5 keskittyi kertomuksessaan paljon siihen, mitä hänen oma ammattinsa oli näkynyt perheen lasten arjessa. Opettajan ammatin hyvät puolet, kuten yhtenevät loma-ajat perheen koululaisten kanssa tulivat mainituiksi. Toisaalta etenkin uransa alkuaikoina hänellä oli ollut tapana tuoda töitä myös kotiin, jolloin lapset olivat voineet auttaa häntä esimerkiksi askartelemalla malleja oppilaille tai pohtimalla kysymyksiä oppimateriaalista. Tämän hän oli kokenut mukavana, perheen yhteisenä aikana, mistä on jäänyt hyvät muistot jälkeensä.

Toisaalta H5 pohti paljon myös sitä, onko oma opettajuus näkynyt omien lasten arjessa turhan kovina vaatimuksina ja oppimisen seurantana. Tähän opettajan ammatti tarjoaa hyvä aitiopaikan, etenkin jos omat lapset ovat saman ikäisiä kuin oma opetettava ryhmä. Asioiden kertautumisesta kotona saattaa olla sekä haittaa että hyötyä. Toisaalta opettaja tietää usein muita vanhempia paremmin, mitä oppisisällössä vaaditaan ja mitkä asiat ovat oppimisen kannalta keskeisiä, mutta toisaalta tämä voi aiheuttaa myös paineita oman lapsen koulumenestyksestä.

H2 ja H3:n tavoin myös H5 kertoi siitä, että tilanteet kollegoiden kanssa eivät aina ole olleet pelkästään mutkattomia oman lapsen koulunkäyntiin ja arviointiin liittyen. Erityisesti jos opettajavanhempi on kokenut, että hänen lastaan on kohdeltu epäoikeudenmukaisesti tai että opettajalla on vaikeuksia suhtautua

häneen puolueettomasti, H5 koki että puuttumisen kynnyks on korkea, eikä *kollegiaalisuus ollut kenties etu*.

Muista haastateltavista poiketen H5 toi esiin myös mielenkiintoisen näkökulman liittyen siihen, miten hänen työssään kohtaamat kielteiset tunteet ja tapahtumat olivat vaikuttaneet perheen lapsiin. Hän kertoi tapauksesta, jossa oli joutunut oppilaan häntä kohtaan osoittaman väkivallan kohteeksi rajoittamistilanteessa. Tämä tapahtuma oli vaikuttanut syvästi myös hänen lapsiinsa ja sitä oli käsitelty kotona vielä pitkään jälkeenkin päin.

Lapsettomista opettajista puhuttaessa H3:n tapaan myös H5 nosti tärkeimmäksi havainnoksi sen, että ymmärrys lapsiperheen arjesta saattaa lapsettomalla opettajalla olla vähäinen. Ruuhkavuosiaan elävä pienten koululaisten vanhempi ei ehkä aina muista palauttaa koululle jokaista lappua määräajassa, urheiluvarusteet saattavat olla kateissa tai sukset unohtua kotiin. H5 näki tämän inhimillisenä ja koki, että oma vanhemmuus antoi lisäymmärrystä tällaisille sattumille.

”se semmonen realismi siitä, mitä on arki pienten koululaisten kanssa.” (H5)

Muiden haastateltavien tapaan myös H5 ajatteli lapsettomalla opettajalla olevan enemmän aikaa käytettäväksi työhönsä, ja myös opettajan oma vapaa-aika oli kokonaan hänen käytössään. Lasten myötä oman työajan rajaamista oli ollut pakko opetella, koska opettajan työhön voisi käyttää lähes kuinka paljon aikaa tahansa. Etenkin erilaiset suunnittelu- ja valmistelutoiminnot voisivat helposti haukata ison osan loma-ajastakin.

Tutkimuskysymyksiin liittyen H5 ei juuri maininnut asioita, joita vanhemmaksi tuleminen olisi tuonut hänen opettajaidentiteettiinsä. Hän oli saanut kaksi ensimmäistä lastaan jo ennen opettajaksi valmistumistaan, joten opettajaidentiteetti ainakin koulutuksellisessa mielessä oli lähtenyt kehittymään vasta vanhemmaksi tulemisen jälkeen. Toisaalta hän kertoi päättäneensä ryhtyä luokanopettajaksi jo ollessaan itse ensimmäisellä luokalla koulussa, joten sikäli oman opettajaidentiteetin rakentuminen oli tavallaan alkanut jo varsin varhain. Myöskään vanhempana olemisen merkitystä opettajaidentiteetille vastaaja ei määritellyt kovin tarkoin, lähinnä hän kertoi konkreettisista asioista ja

toimintatavoista, joita oma vanhemmuus oli tuonut hänen työskentelyynsä opettajana. Kuten aiemmin todettiin, H5 keskittyi enimmäkseen kertomaan lastensa kokemuksia vanhemman opettajuudesta ja siitä, miten opettajuus näkyi heillä perheen arjessa. Tarkkoja mainintoja siitä, millaiseksi vastaajan omaa opettajuutta kuvattiin vanhemmaksi tulemisen jälkeen, en aineistosta suoranaisesti löytänyt.

6.6 Aikuisena opettajaksi

Kuudes ja viimeinen haastateltavani oli 45-vuotias nainen, kolmen lapsen äiti, jolla oli ensin suoritettuna varhaiskasvatuksen opettajan koulutus. Myöhemmin aikuisella iällä hän on täydentänyt koulutustaan luokanopettajaksi. Hän koki vanhemmuuden roolin myös opettajan työssä hyvin merkitykselliseksi, ja tunsu saaneensa niistä paljon tukea toisilleen. Myös hän mainitsi koulutuksesta saamiensa oppien hyödyllisyyden myös omassa kasvatustyössään useiden muiden haastateltavien tavoin. Hän koki sekä oman vanhemmuuden että opettajan työssä kerätyn kokemuksen tukeva toisiaan molempiin suuntiin, ja opettajuutensa muodostuneen pitkälti myös oman vanhemmuuden kokemusten kautta. Myös kollegoilta ja oppilaiden vanhemmilta saadut neuvot ja vinkit hän koki hyödylliseksi ja on ottanut niitä käyttöön niin omassa vanhemmuudessaan kuin opettajuudessaankin. Kaiken kaikkiaan tämä vastaaja koki omalla kohdallaan vanhemmuuden ja opettajuuden hyvin yhteen kietoutuneina ja samoja elementtejä sisältävinä konstruktioina.

”Ja toisaalta työssä, et sitä mitä sitä töissä kohtas niin se on vaikuttanu sitten siihen miten sitä on suhtautunu oman lapsensa toimintaan.”

”Sit toisaalta se et kun on nähny muita perheitä ja saanu jutella muiden vanhempien kanssa niinkun sen opettajan ammatin siinä sivussa, tai sitähän se on osittain se työ sitä vanhempien kanssa toimimista, niin siinä tota se, että on nähny ja kuullu miten joku muu tekee se asian myöskin siit on saanu ideoita myöskin siihen miten toimii itse vanhempana kotona, omille lapsilleen, että sillä tavalla ne kyllä limitty toisiinsa tosi hyvin ja tukee toisiansa, mun mielestä.” (H6)

Vanhemmuuden merkitystä omalle opetustyölleen tutkittava piti hyvin merkityksellisenä, erityisesti yhteistyö huoltajien kanssa tuntui sujuvan helpommin, kun on itse myös vanhempi. Toisten vanhempien ajatusten ymmärtäminen ja heidän huolenaiheisiinsa samastuminen oli helpompaa, kun osasi ajatella asioita opettajan ohella myös vanhempana. Haastateltava käytti termejä *rikastava*, *molemminsuuntainen* ja *limittyä* kuvatessaan vanhemmuuden ja opettajuuden välisiä suhteita omassa työssään. Hänen kertomuksestaan välittyy selkeästi kuva ammatillisen identiteetin ja vanhemmuuden yhteisestä kasvupolusta, jolla osaaminen, ammatillinen kehittyminen ja vanhemmuus kietoutuvat kaikki tasapainoisesti yhdeksi. Hän koki opettajaidentiteettinsä selvästi kehittyvänä ja etenevänä ominaisuutena, joka oli ammatillisesti riittävällä tasolla mutta kuitenkin yhä avoin positiiviselle muutokselle.

"Kyllä mä sanoisin että se mun kokonaisnäkemys niinkun kasvattamisesta ja opettamisesta niin se on muotoutunut hyvin vahvasti sen oman vanhemmuuden kauttakkin. Et sit siihen totta kai niinkun opiskelut ja harjoittelut ja opettajakokemus on sitten vielä vahvistanut sitä mutta kyllä yks asia on myös se vanhemmuus, nään sen tosi tärkeenä ja isona asiana." (H6)

Omien lasten myötä hän koki saaneensa eräänlaista maalaisjärkeä myös opettajana toimimiseen, ja kykyä suhteuttaa asioita ja tapahtumia järkeviin mittasuhteisiin. Kaikki lasten tekemät kepposet eivät ehkä aina ole niin vakavia, toisaalta vanhemmuuden myötä on saattanut alkaa kiinnittää huomiota myös erilaisiin asioihin. Vastaajalla on itsellään kokemusta myös erityislapsen vanhemmuudesta, ja tämä olikin seikka, minkä hän halusi nostaa esille.

"Siinä se vielä enemmän korostuu jos on jotain erityislapsia itellä, niin sä tunnistat niitä erityispiirteitä sieltä heti. Ainakin haet niihin ja kiinnität niihin huomioon." (H6)

Pyydettyäessä kertomaan siitä, millainen opettaja hän olisi jos hänellä ei olisi lapsia, H6 kertoi muiden tapaan ainakin opettajan työhönsä liittyvän ajankäytön olevan erilaista. Valmisteluun ja suunnitteluun olisi käytettävissä rajattomasti aikaa, kun oma perhe-elämä ei vaatisi osaansa. Kotona voisi myös viettää vapaa-

aikaa, missä kouluasiat olisi ainakin teoriassa mahdollista unohtaa hetkeksi kokonaan. Nyt se onnistu yhtä hyvin, koska kotona on myös koululainen. Toisaalta vastaaja koki myös positiivisena asiana sen, että perhe rajoittaa hänen työaikaansa, jotta tasapaino työn ja vapaa-ajan välillä säilyy. Myös oman lapsen läksyissä auttaminen ja kouluasioihin paneutuminen koettiin myös omaa opettajuutta tukevana asiana.

"Mut sit kun on omia lapsia niin se voikin olla et sä jatkatkin sitä saman matikan aukeaman käsittelyä kotona sitten, sen oman tai omien kanssa. Mut kyllä sit se antaa siihen semmosta perspektiiviä, kun sillä omalla lapsella onkin vaikka joku ongelma, kun sä sen kanssa sitä käyt uudestaan läpi vaikka jotakin matikan asiaa, niin sit sä oivallat että "aijaa, joku voi ymmärtää tän näinkin tän asian" että pitääpä ottaa huomioon se siellä omassa luokassakin, että joku on voinutkin tajuta tän näin, ihan eri tavalla kun mitä mä ajattelin. Et siinä mielessä toi on antanut kyllä paljon kun oon huomannu kun omia lapsia on opettanu niin oon huomannu jus tän. Aina ei tuu ihan mieleen se et miten ne pienet sen ajattelee kun sä opetat jonkun jutun niin sä ootkin ihan yllättynyt." (H6)

Yhteenvetona voidaan todeta, että H6 koki vanhempana olemisen merkityksen opettajaidentiteetille hyvin tärkeäksi, ja se oli luontevasti myös osa hänen omaa identiteettiään opettajana. Hän osasi kuvailla myös millainen opettaja hän saattaisi olla lapsettomana (lennokas, kokeileva, ehkä hieman irti lasten todellisuudesta), mutta hänellä ei varsinaisesti ollut kokemusta opettajuudesta ennen ensimmäisen oman lapsen syntymää.

7 TARINALINJOJEN KOKOAMINEN

Tehtyäni kaikki kuusi tutkimushaastattelua ryhdyin pohtimaan sitä, että pelkästään kerronnallisten aineistojen sisällönanalyysin ohella myös se valinta, mistä ja miten haastateltavat kertoivat, vaikutti merkitykselliseltä. Aineiston sisällöstä löytyi yhteneväisyyksiä ja sen perusteella pystyin tekemään havaintoja ja johtopäätöksiä aiheeseen liittyen, mutta laajemmin opettajuutta kuvattaessa haastateltavien valitseman kerronnan tavat ja merkitykset alkoivat myös vaikuttaa mielenkiintoisilta. Vaikka kaikilla vastaajilla oli samanlainen tutkimushaastattelun runko, saamani tarinat olivat keskenään kaikki erilaisia. Tämä on osa narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteitä, ja siten yhtä tärkeä analysoinnin kohde kuin itse tarinasisällötkin. Erityisesti pohdittaessa opettajuutta ja siihen liittyviä erilaisia opettajatarinoita, myös kertomisen tapa on merkityksellinen. Siksi päätin tarkastella aineistoa myös tutkittavien valitseman lähestymistavan perusteella opettajuutta ja vanhemmuutta refleктоitaessa.

7.1 Erottelevat ja yhdistävät teemat

Kaikki haastateltavat kertoivat avoimesti itsestään, kokemuksistaan ja perheilleen sattuneista asioista. Kaikki puhuivat väljästi samoista asioista, opettajuudesta ja omista työskentelytavoistaan suhteessa omaan vanhemmuuteensa.

Tein aineistosta seuraavanlaisia keskeisiä kokoavia havaintoja:

H1, H2: oman lapsen saamisen myötä alkoivat nähdä myös oppilaat jonkun toisen omina lapsina, ei vain kasvatuksen kohteina tai muuten vaan hankalasti käyttäytyvinä.

H3 oli tehnyt havaintoja siitä, millaista palautetta oman lapsen opettaja antaa, ja soveltanut sitä omaan opettajuuteensa ja huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myös H5 oli havainnoinut erityisesti koulusta saamaansa negatiivista palautetta omiin lapsiinsa liittyen, ja pyrki käyttäytymään itse omassa työssään toisin.

H1 ei vielä ollut havainnut lapsen saamisen vaikuttaneen merkittävästi hänen omaan ajankäyttöönään opettajana. Tähän saattoi osaltaan kuitenkin vaikuttaa se, että hänen puolisonsa oli vielä hoitovapaalla ja saattoi ehkä tässä vaiheessa ottaa suuremman vastuun lapsen hoitamisesta.

H2 ja H3 mainitsivat molemmat, että ennen lapsen saamista aikaa opettajan työhön oli ollut paljon enemmän, ja työaika saattoi venyä. Lasten synnyttyä oli pakko oppia priorisoimaan, ja koululta oli lähdettävä ajoissa kotiin tilanteista riippumatta. Tutkimusaineistossa oli yksi mieshaastateltava, mutta työaikojen rajaamisen ongelma vaikutti ainakin H3:n mielestä kasaantuvan enemmän naisille. H5 oli aikaisemmin tehnyt töitä myös kotona, mutta sittemmin joutunut rajaamaan työaikansa koulun tiloihin oman jaksamisensa takia. H6 mainitsi myös perheellisyyden rajoittavan hänen työaikaansa, mutta hän ilmaisi sen positiivisena asiana, ts. hän ei kokenut jättävänsä töitä kuitenkaan tekemättä tai rästiin perheen takia, vaan onnistuneensa rajaamaan niiden määrän järkevälle tasolle.

H4 koki lasten kautta saaneensa lähinnä perspektiiviä lasten ja nuorten elämään, ja oppineensa katsomaan nuoren tilannetta kokonaisuutena. Huono päivä tai haastava käyttäytyminen koulussa juontaa yleensä juurensa jostain kauempaa, eikä välttämättä ole mitenkään tarkoitettu opettajalle henkilökohtaisesti. Myös H6 kertoi, että omien lasten kautta ymmärrys lasten ja nuorten tekemisiä kohtaan on kasvanut, ja asioiden suhteuttaminen on helpompaa. Kaikkiin merkityksettömiltä tuntuviin pikkuasioihin ei enää ollut tarvetta puuttua.

Vanhemmaksi tuleminen sinällään tapahtumana on toki yksittäinen, merkittävä muutos ihmisen elämässä, mikä vaikuttaa niin yksityiselämän puolella kuin työroolissakin. Vanhempana oleminen on kuitenkin kokonaisvaltainen prosessi, mikä tavalla tai toisella jatkuu ihmisen koko eliniän ajan. Siksi onkin vaikea erottaa, mitä kaikkia vaikutuksia yksinomaan vanhemmuudella on opettajan ammatilliseen kehittymiseen verrattuna yleisen elämäkokemuksen ja

ammattillisen osaamisen kasvuun. Koska nämä tapahtumat kulkevat vääjäämättä kronologisesti rinnakkain eikä niiden vaikutuksia toisiinsa voida luotettavasti erottaa, on johtopäätöksiä tehtävä haastateltavien omien kertomusten perusteella. Toisaalta se juuri onkin narratiivisuuden ydin.

Viisi haastateltua kuudesta olivat sitä mieltä, että oman lapsen saaminen oli saanut heidät suhtautumaan oppilaisiinsa ja omaan työhönsä sallivammin ja empaattisemmin, ja toiminnan fokus oli suuntautunut puhtaasta pedagogiikasta enemmän kasvatukselliseen suuntaan. Yksi haastateltava ei maininnut tästä aiheesta mitään, mikä ei tietenkään vielä tarkoita, etteikö hänelläkin olisi voinut olla tämänkaltaisia kokemuksia, mutta hän ei vain tuonut niitä kertomuksessaan esille.

Ajankäytön tehostuminen ja työpaikalla vietetyn ajan lyheneminen oli myös selkeä muutos lapsen saamisen jälkeen. Tämä muutos näkyi erityisesti sellaisten opettajien arjessa, joilla oli ollut taipumusta tehdä pitkiä päiviä. Toinen käytäntö, jonka mainitsivat H1, H2 ja H5 oli sellainen, että kaikki kouluun liittyvä työ tehdään koulun tiloissa, kotiin ei tuoda enää mitään. Jos ajankäyttöön ei ollut aikaisemmin liittynyt mitään ongelmaa, ei lapsen syntyminen sitä ainakaan lyhyellä aikavälillä vaikuttanut myöskään tuottavan.

Kolme haastateltavaa (H1, H2 ja H4) mainitsivat myös oman lapsen saatuaan näkevänsä lasten ja perheiden tilanteita kokonaisvaltaisemmin. Osa haastateltavista, joilla oli jo kouluikäisiä lapsia (H2, H3) kokivat opettajan ja vanhemman kaksoisroolin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen jollain tavalla hankalaksi verrattuna siihen, että olisi jonkun muun ammatin edustajana huoltajan roolissa. Oman lapsen koulumenestykselläkään ei ollut vaikutusta tähän asiaan, vaan tilanne koettiin yhtä kaikki jollain tapaa kiusallisena, vaikka lapsella ei olisi mitään pulmia koulunkäyntiin liittyen edes ollut.

Tämän aineiston perusteella voidaan siis ajatella, että

- vanhemmaksi tuleminen pakottaa opettajan tehostamaan työhönsä käyttämänsä aikaa
- vanhemmuus siirtyy tavallaan myös opetustyöhön muuttamalla sitä empaattisemmaksi ja enemmän kasvatukselliseen suuntaan
- kyky tarkastella oppilaiden ja perheiden tilanteita kokonaisvaltaisemmin kehitty

- vanhemmuus luo opettajalle uudenlaista varmuutta tehdä omia pedagogisia ratkaisujaan ohi yliopistomaailman tuottaman sisältökeskeisen toimintamallin (maalaisjärki, H5 ja H6)

Yksittäisten teemojen tarkastelu ja vertailu analyysivaiheessa tuotti siis joitakin toistuvia havaintoja lähinnä opettajuuden ja vanhemmuuden yhdistämiseen liittyen. Nämä havainnot eivät kuitenkaan vielä vastanneet varsinaiseen tutkimuskysymykseen kovin tarkasti. Esimerkiksi ajankäyttöön liittyvät havainnot olivat kyllä toistuvia, mutta luonteeltaan enemmän temaattisia nostoja, jotka eivät suoranaisesti liittyneen opettajaidentiteetin kehitykseen. Näin ollen sisällöllis-kategorista analyysitapaa käyttäen en mielestäni saanut aineistosta vielä kaikkea esiin.

7.2 Kaksi tarinalinjaa

Koska tarkoituksena oli löytää vastauksia nimenomaan opettajaidentiteetin ja oman vanhemmuuden väliseen yhteyteen liittyen, aloin tyypitellä kertomuksia juonitiivistelmien avulla. Rakensin jokaisesta kuudesta haastattelusta lyhyemmän juonitiivistelmän juuri opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta.

H1 ei ollut vielä huomannut mitään muutosta opettajaidentiteetissään oman vanhemmuuden myötä. Opettajaidentiteetti oli jo pitkälle rakentunut ennen oman lapsen syntymää, eikä siihen ollut tullut toistaiseksi muutosta. Suhtautuminen oppilaisiin oli ehkä muuttunut, mutta hänen käsitykseensä omasta opettajuudesta ei vanhemmuudella ollut ainakaan vielä ollut vaikutusta.

H2 sen sijaan oli muodostanut opettajaidentiteettiään yhdessä vanhemmaksi kasvunsa kanssa. Hän koki opettajuuden tulevan mukanaan myös kotiin ja näkyvän hänen omassa vanhemmuudessaankin. Vastavuoroisesti hän koki äitiyden näkyvän myös hänen työssään opettajana työtapojen valinnassa ja oppilaiden kohtaamisessa kokonaisvaltaisesti.

H3 oli kehittänyt ammatillista identiteettiään paljon oman vanhemmuutensa kautta. Vanhemmuus oli tuonut hänelle varmuutta opettajan työhön ja myös huoltajien kohtaamiseen. Hän koki saaneensa vanhemmuudesta positiivisia voimavaroja opettajana työskentelyyn.

H4 puolestaan ei maininnut juuri mitään vanhemmuuden vaikutuksista omaan opettajaidentiteettiin. Ymmärrys lasten tempauksia kohtaan oli toki kasvanut ja kehittynyt omien lasten saamisen myötä, mutta vanhemmuuden ja opettajaidentiteetin välisestä yhteydestä mainintoja ei oikein löytynyt. Hänen lapsensa olivat vielä pieniä ja omakin opettajanura vasta alkuvaiheessa, joten ehkä tästä syystä hän ei vielä osannut kuvata mitään merkittävämpää kehityskaarta vielä tässä vaiheessa.

H5 oli toiminut jo pitkään opettajana ja vanhempana. Mielenkiintoisesti hän kertoi haastattelussa lähes pelkästään opettajuutensa vaikutuksista omaan perheeseen ja erityisesti lapsiinsa, arkipäivän työstään opettajana hän ei kovin paljon ottanut asioita esille. Hänen kertomuksessaan oman vanhemmuuden ja opettajaidentiteetin välisiä yhteyksiä löytyi kaikkein vähiten. Hän nimesi kyllä asioita, joita hän vanhempana oli huomionnut omien lasten koulunkäyntiin liittyen, mutta H5 ei suoranaisesti maininnut mitään siitä, miten hänen oma vanhemmuutensa olisi muokannut hänen ammatillista identiteettiään.

H6 taas puolestaan koki, että hänen oma vanhemmuutensa oli tukenut opettajuutensa kehitystä hyvinkin paljon ja ne suorastaan kietoutuivat yhteen ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Vastaajien H6 ja H2 tarinat olivat opettajaidentiteetin kannalta keskenään hyvin samanlaisia, vaikka opettajakokemus heillä oli eri mittainen.

Näiden juonitiivistelmien perusteella voidaan siis ajatella, että haastateltavien H1, H4 ja H5 tarinoissa ei ole viitteitä siitä, että vanhemmuudella olisi ollut ainakaan merkittävää vaikutusta oman opettajaidentiteetin kehittymiseen. Narratiivisen aineistoanalyysin tapaan ei tietenkään suoraan voida olettaa, etteikö näin olisi heidän mielestään jossain määrin silti voinut tapahtua, mutta tutkimuskertomuksissaan he eivät tuoneet sitä esille. Vastaajat H2, H3 ja H6 sen

sijaan kokivat opettajuuden ja vanhemmuuden välisen yhteyden hyvinkin vahvana ja antoisana elementtinä. He eivät työssään halunneet erottaa vanhemmuutta ja opettajuutta selkeästi toisistaan, vaan kokivat niiden tukevan toisiaan. Tämä vastavuoroisuus toimi etenkin niin päin, että vanhemmuudesta oli hyötyä opettajan työssä, opettajuus kotiin tuotuna ei aina ollut yhtä kannattavaa.

Päätin muodostaa kertomuksista kaksi tarinalinjaa nimenomaan opettajaidentiteettiin kohdistuvien vaikutusten perusteella. Tarinalinjaan 1 (TL1) kuuluvat ne haastatteluaineistot, joissa omalla vanhemmuudella on koettu olleen jotain positiivista tai tukevaa vaikutusta myös omaan opettajuuteen. Tähän tarinalinjaan kuuluivat siis haastateltavat H2, H3 ja H6. Loput haastattelut eli H1, H4 ja H5 liittyivät tarinalinjaan 2 (TL2), koska niiden perusteella selkeää yhteyttä vanhemmuuden ja oman opettajuuden välille ei ollut nähtävissä. Ensimmäinen haastattelu H1 oli jossain määrin rajatapaus sen suhteen, että isyyttä oli haastatteluhetkellä kestänyt vasta 10 kk, eli on vielä mahdollista, että edetessään vanhemmuuden kokemus voi heijastua vahvemmin myös ammatilliseen rooliin.

7.3 Vanhemmuuden positiivinen yhteys tarinalinjassa 1

Tähän tarinalinjaan kuuluivat siis ne kolme haastattelua, joissa jollain tavalla mainittiin vanhemmuuden ja opettajuuden limittyvän toisiinsa positiivisessa valossa. Vanhemmuudesta oli joko koettu olevan apua esimerkiksi oppilaiden ymmärtämisessä, huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä tai oman opettajuuden ymmärtämisessä.

Positiivisen yhteyden tarinalinjan opettajilla opettajuus oli jollain tavalla osa heidän persoonaansa, eivätkä he kokeneet tarpeelliseksi irrottautua opettajuudesta vapaa-ajallakaan. Tämä ei tarkoita, että heillä olisi ollut ongelmia työn ja vapaa-ajan välisen rajan vetämisessä ajankäytöllisessä mielessä, vaan opettajuus oli niin vahva osa heidän identiteettiään, että se tuli automaattisesti myös kotiin. Vastaja H5 (TL2) kertoi paljon myös opettajuudestaan kotona, mutta vanhemmuuden ja opettajuuden välinen positiivinen yhteys etenkin koulumaailmassa ei selkeästi tullut esille hänen kertomuksessaan, joten sijoitin hänet neutraaliin tarinalinjaan. Jonkinlainen ammattilypeys ja opettajan työn

merkityksellisyys näkyi ja kuului kaikkien näiden positiivisen yhteyden haastateltavien kertomuksissa. Opettajan työtä pidettiin tärkeänä ja omasta opettajuudesta oltiin ylpeitä, eikä sitä koettu tarpeelliseksi häivyttää kotonakaan.

Kaikki kolme positiivisen tarinalinjan vastaajaa kokivat yhteyden toimivan vastavuoroisesti. Opettajuus näkyi ja kuului kotona heidän omassa kasvatustoiminnassaan ja omien lasten kohtaamisessa, mutta siirtovaikutus toimi myös toisin päin. Vanhemmuus näkyi heillä opetustilanteissa ja suhtautumisessa oppilaisiin. Ymmärrys oppilaiden käyttäytymistä kohtaan oli kasvanut ja myös kiinnostus lasten asioihin pysyi yllä omien lasten myötä. Kaikilla näillä vastaajilla oli myös jo kouluikäisiä lapsia, eli heillä itselläänkin oli kokemusta kouluikäisen lapsen vanhempana toimimisesta. Tämä vaikutti myös olevan sellainen tekijä, mikä vahvisti omaa positiivista kiinnittymistä opettajuuteen vanhemmuuden kautta.

Koska opettajuus oli tämän tarinalinjan vastaajilla niin kiinteä osa heidän henkilökohtaista identiteettiään, heidän toimintatapansa vanhempana ja opettajana olivat suunnilleen samankaltaisia. Vaikka omat lapset eivät kaikilla olleetkaan enää tai vielä samanikäisiä kuin omat oppilaat, tällä vaikutti kuitenkin olevan jotain vaikutusta asiaan. Aikuisen rooli ja vastuullisena aikuisena toimiminen oli samankaltaista sekä kotona että opetustyössä.

7.4 Vanhemmuuden neutraali yhteys tarinalinjassa 2

Toiseen tarinalinjaan sijoitin ne kolme haastattelua, joissa vanhemmuuden ja opettajuuden välille ei haastatteluaineiston perusteella voinut havaita selkeää yhteyttä. Vanhemmuus ja opettajuus nähtiin syystä tai toisesta jollain tapaa erillisinä. Haastattelussa ei tuotu esille sellaisia asioita, joiden perusteella olisi voinut päätellä vastaajan vanhemmuuden tukeneen tai muokanneen hänen *opettajuuttaan*. Kuten aineiston analyysiluvussa todettiinkin, tarinalinjat voivat limittyä eikä jako ole aina aivan tarkkarajainen. Nimesin tämän tarinalinjan neutraalin yhteyden linjaksi, koska kielteisiä vaikutuksia vanhemmuuden ja opettajuuden välille ei yhdessäkään haastattelussa tullut esille. Tämän tarinalinjan TL2 haastatteluissa vanhemmuuden yhteys opettajuuteen haastatteluhetkellä ei tullut selkeästi esiin. Tämä ei tarkoita, etteikö myönteisiä tai

ammattillisuutta tai vanhemmuutta tukevia vaikutuksia olisi missään vaiheessa voinut olla, mutta haastattelussa niitä ei tullut selkeästi esille.

H1 oli kyllä jossain määrin muuttanut suhtautumistaan oppilaisiinsa isäksi tulemisensa jälkeen, mutta suoranaisesti se ei ollut kertomansa mukaan vaikuttanut hänen opettajuuteensa. Opettajankoulutuskaan ei hänen mukaansa ollut keskittynyt pienten lasten kanssa toimimiseen, vaan ymmärrettävästi vasta lähempänä kouluikää oleviin. Neljännen haastateltavan H4 lapset olivat molemmat vielä alle kouluikäisiä, ja hänen omat oppilaansa jo toisella asteella. Yhteys omien lasten ja oppilaiden välillä oli vielä aika kaukainen, ja haastateltava kertoikin, että omien lasten kanssa hänen toimintansa on luonnollisesti erilaista kuin vanhempien ammattiopiskelijoiden. Päiväkoti-ikäisten lasten vanhemmuudesta ei voi suoraan ammentaa käyttökelpoisia skeemoja 16–20-vuotiaille oppilaille. H5 kertoi paljon toiminnastaan äitinä kotona ja opettajuuden vaikutuksista omaan perheeseen, mutta ei juurikaan oman vanhemmuutensa näkymisestä koulussa, ainakaan sellaisesta näkökulmasta että siitä olisi ollut jotain erityistä etua.

Vastaajat H1 ja H4 korostivat selkeää erontekoa työn ja vapaa-ajan välillä, eivätkä halunneet missään olosuhteissa tuoda töitä kotiin. Vastaaja H4 ei maininnut mitään ajankäytöstään työhön tai kotona tehtävästä työstä. Yhteistä kaikille neutraalin tarinalinjan vastaajille olikin, että he esittivät ammatillisen roolin jossain määrin irrallisena vapaa-ajan roolistaan, tai ainakaan niiden yhteen kietoutuminen ei ollut mitenkään tavoittelemisen arvoinen asia. Omat lapset koettiin erillisenä koulun oppilaista ainakin haastatteluhetkellä, eikä oman vanhemmuuden näkymisestä koulussa kerrottu paljoa.

Aineiston analysoinnissa on hyvä ajoittain palata takaisin tutkimuskysymysten äärelle. Muuten voi helposti harhautua tulkitsemaan vääriä asioita tai unohtaa varsinaisen tutkittavan asian. Tarinalinjatkin olisi varmasti voinut jakaa monella muullakin tapaa, mutta tässä tutkimuksessa keskeistä oli vanhemmuuden vaikutus opettajaidentiteettiin. Tämän tutkimuskysymyksen mielessä pitäen mielestäni jako näihin kahteen tarinalinjaan oli perusteltua.

8 POHDINTA

Pohdintaluvussa esitellään teemoittelun ja tarinalinjojen kokoamisen jälkeinen yhteenveto tutkimuksen tuloksista. On myös tarpeen pohtia tutkimustulosten luotettavuutta ja tutkimuksen eettisyyttä. Lopuksi esitellään tutkimuksen mahdollisia soveltamiskohteita ja jatkotutkimusaiheita.

8.1 Yhteenvetoa tuloksista

Tarinalinja-analyysi toi esiin kaksi eri näkökulmaa liittyen rajanvetoihin opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin välille. Positiiviseen tarinalinjaan sijoitetut haastattelut kuvasivat vanhemmuuden kokonaisvaltaisempaa merkitystä opettajaidentiteetille kuin toisen tarinalinjan neutraalimmat tulokset. Positiivisen tarinalinjan haastatteluissa transformatiivisen oppimisen näkökulma tuli selkeämmin esille. Vanhemmuuden merkityksiä oli tietoisesti tuotu mukaan myös opettajaidentiteetin kehittymistä refleктоitaessa. Opettajuuden muutosta kuvattiin enemmän kehityspolkumaisena rakenteena, mihin oma vanhemmuus oli tuonut lisätukea ja -kokemusta ammatillisen osaamisen kehittymisen rinnalle. Vanhemmuudesta koettiin saatavan lisää varmuutta ja kykyä toimia haastavissakin kasvatustilanteissa, ja myös huoltajien kohtaamiseen oma vanhemmuus antoi itsevarmuutta. Vanhemmuuden kautta muodostuneet merkitysperspektiivit soveltuivat myös kouluympäristöön ja kokemuksessa rakentuneet skeemat olivat käyttökelpoisia arkipäivän kasvatustilanteissa. Kollegiaaliset kohtaamiset koettiin kuitenkin jossain määrin hankaliksi kaikilla vastaajilla, jotka tämän asian ottivat esille. Vaikka vanhemmuus tuki oppilaiden ja huoltajien kohtaamista, kollegoiden kanssa omaa opettajuutta ei koettu yksiselitteisesti etuna. Haastateltavat eivät kuitenkaan eritelleet, oliko kyse vain

heidän omista tulkinnoistaan vai oliko opettajuudesta joskus ollut suoranaista todellista haittaa huoltajan roolissa. Usein se nähtiin turvallisimmaksi piilottaa jollain tavalla ensimmäisissä kohtaamisissa, tai ainakaan sitä ei haluttu tuoda heti voimakkaasti esille.

Tutkimuksen alkuosassa kuvatut erilaiset opettajaidentiteetit sopivat myös opettajuuden ja vanhemmuuden yhteisvaikutusten tarkasteluun. Erityisesti persoonallisen identiteetin käsite määrittelee oman vanhemmuuden ja opettajuuden välistä vuoropuhelua. Positiivisessa tarinalinjassa tuodaan esille sekä ammatilliseen että persoonalliseen identiteettiin liittyviä piirteitä, jotka toimivat edistävässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Neutraalin tarinalinjan haastatteluissa vanhemmuuden vaikutukset persoonalliseen opettajaidentiteettiin jäivät epäselviksi tai niiden välisestä yhteydestä ei mainittu mitään. Näin ollen tämän tarinalinjan perusteella vanhemmuudella ei ollut vaikutuksia persoonallisen tai henkilökohtaisen opettajaidentiteetin kehittymiseen, tai ainakaan näitä vaikutuksia ei haluttu reflektoida osana omaa identiteettityötä. Neutraalin tarinalinjan kertomuksissa opettajuus pitäytyi enimmäkseen ammatillisen identiteetin näkökulmassa. Tähän vaikutti esimerkiksi opettajan lasten ikä tai oma opettajapositio (perusopetus vai toisen asteen koulutus). Jos haastattelut toistettaisiin kymmenen vuoden kuluttua, osa vastauksista voisi olla erilaisia. Aineiston ollessa näin pieni, ei voida varmuudella sanoa, menisikö jako samalla tavalla tasan suuremmalla aineistolla. Tämän aineiston perusteella voidaan kuitenkin varovasti todeta, että vanhemmuuden ja opettajuuden välinen yhteys ei automaattisesti ole synerginen kaikissa elämänvaiheissa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Narratiivisessa tutkimusotteessa on lähtökohtaisesti luotettava aineistoon ja tutkittavien kertomuksiin. Jokainen kerrottu tarina on arvokas sinänsä, eikä oikeellisuuden arviointi ole perusteltua, koska tutkittavien kokemusten tavoittaminen on toiselle osapuolelle mahdotonta. Nyt kootut kuusi yksittäistä opettajatarinaa antavat valituilla analyysitavoilla joitakin vastauksia kysymyksiin,

mutta laajemmalla aineistolla aiheesta saataisiin varmasti irti vielä paljon uutta. Toisaalta narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi keskittyy enemmän analyysimenetelmiin kuin aineistoon, koska narratiivisuuden perusajatus on luottaa koottuun aineistoon sellaisenaan. Tässä tutkimuksessa analyysimenetelminä on käytetty kahta erilaista analyysitapaa, teemoittelua ja tarinalinjoja. Valitut menetelmät tukivat hyvin toisiaan ja pidän aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä perusteltuina. Tarpeen on myös arvioida, minkälaisia mahdollisuuksia tutkittavilla on ollut vaikuttaa johtopäätösten ja tulkintojen tekemiseen? Tämän tutkimuksen yhteydessä ajattelen, että tutkittavat ovat tehneet oman osuutensa aineistonkeruuvaiheessa, minkä jälkeen vastuu tuloksista ja tulkinnasta jää tutkijalle.

Aineistonkeruumenetelmiä monipuolistamalla voisi kerätä myös laajempaa aineistoa tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden kehittämiseksi. Kvantitatiivisella menetelmällä voitaisiin kerätä dataa suuremmalta vastaajajoukolta, ja tilastolliset analyysimenetelmät toisivat uudenlaista tulkintaa aineistoon. Havainnointi aineistokeruumenetelmänä voisi olla mielenkiintoinen narratiivien ohella. Kertomuksellisissa identiteeteissä voi joskus olla vaikea erottaa, mikä osa on tulevaisuuden tavoiteltavaa identiteettiä ja mikä todellista nykyhetkeä. Havainnoimalla opettajan työskentelyä voisi olla mahdollista nähdä uudenlaista opettajuutta ja identiteettiä narratiivisin menetelmin kerättyjen aineistojen lisäksi.

Tutkimuseettiset kysymykset nousevat myös aina esiin henkilökohtaisten aiheiden käsittelyn yhteydessä. Kaikki haastateltavat antoivat suostumuksensa mielellään ja tiesivät etukäteen, mihin aineistoa tullaan käyttämään. Heille kerrottiin, miten aineistoa käsitellään (nauhoitetaan ja litteroidaan). Kerroin tutkittaville myös, että alkuperäisiä haastatteluja ei julkaista missään kokonaisuudessaan ja haastateltavien nimiä ei julkaista. Toisaalta osa haastattelemistani henkilöistä on omasta tuttavapiiristäni, joten joku minut tunteva henkilö saattaa pystyä päättelemään, kuka informanttini mahdollisesti on ollut. Aineiston tulkinnan kannalta olennaista on kuitenkin ollut kertoa haastateltavien ikä, opettajakokemus ja lasten lukumäärä. Haastatteluvaiheessa kukaan osallistujista ei kuitenkaan kokenut tätä asiaa haitalliseksi. Yleisemmin haastatteluaineistojen kanssa voi tulla ongelmia sen suhteen, että ihmiset innostuvat kertomaan jostain aiheesta enemmän tai avoimemmin kuin alun perin

ovat aikoneet. Tämä voi olla tutkijalle pulmallista, erityisesti jos joku haastateltava haluaisi myöhemmin jättää joitakin osia kertomuksestaan pois. Tällaista ei kuitenkaan tämän tutkimuksen yhteydessä tapahtunut.

8.3 Soveltamiskohteet ja jatkotutkimusaiheet

Jatkossa voisi myös olla kiinnostavaa tutkia, miten puolison ammatti vaikuttaa opettajaidentiteetin kehittymiseen. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voisi olla viitteitä siitä, että sama ammatti puolison kanssa tukee myös opettajaidentiteetin kehitystä ja vahvistaa ammatillista roolia vapaa-ajallakin. Kaksi haastateltavaa, joiden puoliset työskentelivät muissa ammateissa, mainitsivat että opettajaroolin tuleminen kotiin saattoi vaikuttaa heikentävästi puolisojen väliseen tasa-arvoiseen kommunikaatioon. Opettajapariskuntien jäsenet eivät maininneet mitään tällaisesta rooli-ongelmasta, vaan päinvastoin he saattoivat vahvistaa opettajuuttaan myös kotona keskustellessaan puolisonsa kanssa. Opettajuus näkyi heillä siis myös vapaa-ajalla, mutta se toimi vahvistavana voimana eriyttämisen sijaan. Tässä voisi olla yksi kiinnostava jatkotutkimusaihe opettajuuteen, ammatilliseen identiteettiin ja perhe-elämään liittyen.

Tätä tutkimusta voitaisiin soveltaa esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen yhteydessä tai opettajaidentiteetin kehittymistä pohdittaessa esimerkiksi työelämään siirtymisen yhteydessä. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä huoltajien näkökulman ymmärtäminen vaikuttaisi olevan opettajalle helpompaa, jos hän on itsekin vanhempi. Työuraansa aloitteleville luokanopettajille, joilla on itsellään jo lapsia, tästä tutkimuksesta voisi olla hyötyä erityisesti työskentelyn alkuvaiheessa. Oman opettajaidentiteetin pohdinta ja reflektio hyödyttää varmasti kaikkia opettajia ammatillisesta kehitysvaiheesta riippumatta.

LÄHTEET

- Baumgartner, L.M. (2012). Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present. Teoksessa E.W. Taylor & P. Cranton. (toim.), *The Handbook of Transformative Learning Theory, Research, and Practice*. (1. painos, s. 99–115). Jossey-Bass.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teacher's Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 2004(20), 107–128.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B. & Nguyen, B. (2015). Drawing Identity: Beginning Pre-Service Teachers' Professional Identities. *Issues in Educational Research*, 2015(3), 225–245.
<http://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. W.W. Norton.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. (2002). Polkuja yliopistossa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 49–63). Kansanvalistusseura.
- Gee, J. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory. Moral Contexts of International Action*. Blackwell.

- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 163–183). Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H.L.T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149–167). PS-Kustannus.
- Hänninen, V. (2015) Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). PS-Kustannus.
- Johansson, A.W. (2014) Narratiivinen metodi. Noudettu 2020-11-07 osoitteesta <https://metodix.fi/2014/05/19/johansson-narratiivinen-metodi/>
- Kitchener, K.S. & King, P.M. (1996). Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa Mezirow, J. et al. (toim.), *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s.179–197). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). PS-Kustannus.
- Koski-Heikkinen, A. (2008). Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.), *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi* (s. 103–112). Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-976-6>
- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija?": *varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, K.E. Nurmi, & R. Rajala (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106–151). Lapin Yliopistokustannus.

- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. Oral Versions of Personal Experience. Teoksessa J. Helm (toim.), *Essays on the verbal and Visual Arts* (s. 12–44). University of Washington Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.
- Mankki, V. (2019). *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1339-5>
- McAdams, D.P. (2015). How Stories Found A Home in Human Personality. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (toim.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (s. 34–47). Routledge.
- McAdams, D.P. & McLean, K.C. (2013). Narrative Identity. Current directions in psychological science. *A journal of the American Psychological Society*, 2013(22.3), 233–238.
- McLean, K.C. & Syed, M.U. (2015). *The Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford University Press.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as a Discourse. *Journal of Transformative Education*, 2003(1), 58-63.
- Mezirow, J. (1996). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow et.al. (toim.), *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 17–37). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mueller, R.A. (2019). Episodic Narrative Interview: Capturing Stories of Experience with a Methods Fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, 2019(18), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F1609406919866044>
- Mutanen, H. & Siivonen, P. (2016). Narratiivinen positiointianalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. *Aikuiskasvatus*, 2016(2), 84–98.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1775945>
- Perkiö, A-K. (2013). Kotona lapsi ja vanhempi, koulussa oppilas ja opettaja: kokemuksia tilanteista, joissa vanhempi on toiminut oman lapsensa opettajana peruskoulussa [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
<http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23580>

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ricoeur, P. (1983). *Time and Narrative*, vol. 1. The University of Chicago Press.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (s. 26–45). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9920-3>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Noudettu 2020-11-21 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_1.html
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti : sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 170–179). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6840-6>
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 2005(34.4), 14–22.
- Stenberg, K. (2011). *Working with Identities : Promoting Student Teachers' Professional Development* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24379/Workingw.pdf>
- Stenberg, K. (2015). *Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä. Yhdessä kohti tulevaa*. eNorssi-verkoston juhlakirja (s. 88–92). Noudettu 2020-10-15 osoitteesta <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/uutisarkisto/enorssin-juhlajulkaisu>
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 99–122). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Varjokorpi, K-M. (1995). Jack Mezirowin oppimisen näkemyksen soveltamisesta suomalaiseen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus*, 1995(15:1) <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-533983>
- White, E. (2014). Being a Teacher and a Teacher Educator - Developing a New Identity? *Professional development in education*, 2014(40.3), 436–449.

Woodward, Kath. (2002). *Understanding Identity*. Bloomsbury Academic.

LIITTEET

LIITE 1: TUTKIMUSHAASTATTELUN RUNKO

TUTKIMUSHAASTATTELUN RUNKO

Episodinen narratiivinen haastattelu, kesto 30-45 min

Tutkimuksen aihe: opettajaidentiteetin kehittyminen ja muutokset oman vanhemmuuden myötä

Tällä haastattelulla kerätään aineistoa gradututkimusta varten.

Tutkimuskysymykset aineistonkeruun taustalla ovat:

- Millainen on vanhemmaksi tulemisen (H1-4) / vanhempana olemisen (H5 ja H6) merkitys opettajaidentiteetille?
- Minkälaiseksi omaa opettajuutta kuvattiin vanhemmaksi tulemisen jälkeen?

Taustatiedot: vastaajan ikä, opettajakokemus vuosina, lasten iät ja lukumäärä, miten kauan toiminut opettajana ennen ensimmäisen lapsen syntymää?

Aluksi: Onko omalla ammatillasi ollut vaikutusta rooliisi ja toimintaasi vanhempana? Entä miten määrittelisit vanhemmuuden merkityksen omalle opetustyöllesi ja opettajuudellesi?

Episodi 1: Voitko kertoa jonkun tapauksen tai esimerkin siitä, miten vanhempana oleminen on vaikuttanut myös työhösi opettajana?

Kerro niin yksityiskohtaisesti kuin muistat. Voit kertoa missä tämä tapahtui, keitä oli osallisena, mitä tapahtui ja mitä ajattelit/tunsit tapahtuman jälkeen. Tarina voi olla pitkä tai lyhyempi, joku yksittäinen merkityksellinen tapahtuma tai laajempi kokonaisuus.

Episodi 2: Kerro tarina siitä, millainen opettaja ajattelisit olevasi, jos sinulla ei olisi lapsia? Vaihtoehtoisesti voit kertoa siitä ajastasi opettajana, kun sinulla ei vielä ollut lapsia.

Olisiko ammatillinen identiteettisi erilainen? Vaikuttaisiko se työskentelytapoihisi tai toimimiseesi opettajana?

Lopuksi: onko vielä jotain, mistä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen? Teitkö haastattelun aikana jotain havaintoja omaan opettajaidentiteettiisi tai sen kehittymiseen liittyen?