



Tyni Enni

Vanhemmaksi tulon vaikutuksista luokanopettajuuteen

Pro gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajaksi pätevöittävä maisteriohjelma

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vanhemmaksi tulon vaikutuksista luokanopettajuuteen (Enni Tyni)

Pro gradu -tutkielma, 56 sivua

Toukokuu 2019

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään luokanopettajien kokemuksia vanhemmaksi tulon vaikutuksista opettajuuteensa. Pienten lasten vanhemmat ja lisääntymisikäiset naiset ovat muita heikommassa asemassa palkkaamistilanteissa mahdollisten perhevapaiden takia. On mielenkiintoista tutkia, tuoko vanhemmuus opettajuuteen muutakin kuin pitkiä perhevapaita.

Aiemmassa tutkimuksessa aiheesta on havaittu muutoksia suhteissa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa, muutoksia ammatillisen kehityksen, työhön käytetyn ajan ja työ- ja perheidentiteettien suhteen sekä muutoksia kodin ja koulun välisessä viestinnässä, kasvatustietoisuudessa ja yksilöllisyyden huomioinnissa.

Koska aiheesta ei ole vahvaa teoriamallia, käytän lähtökohtinani teorioita identiteetin, ammatti-identiteetin ja vanhemmuuden rakentumisesta. Identiteetti ja sen myötä ammatti-identiteetti rakentuu läpi elämän vuorovaikutuksessa. Koska opettaja opettaa persoonallaan, on selvää, että opettajuus muuttuu identiteetin muuttuessa. Vanhemmuuden parhaimmillaan tarjoama syvä kiintymyssuhde lapseen mahdollistaa aikuisiällä tapahtuvia identiteetin muutoksia ja käytösmallien taantumisia tai uudistumisia.

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja aineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineisto on kerätty Facebookin kasvatusalan ammattilaisille suunnatussa Alakoulun aarreaitta -ryhmässä avoimen kysymyksen avulla. Vastauksia saatiin 19 uransa eri vaiheissa olevilta luokanopettajilta, joilla kaikilla oli ainakin yksi lapsi. Lisäksi he olivat ennen vanhemmaksi tuloa toimineet luokanopettajana ainakin kaksi vuotta ja vanhemmaksi tulon jälkeen palanneet työelämään.

Aineiston redusoinnin ja abstrahoinnin myötä havaitaan luokanopettajien kokevan vanhemmuuden tuoneen muutoksia oman opettajaidentiteetin suhteen ja opettajuuden muiden osapuolien suhteen. Oman opettajuuden muutoksia ovat työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkempi erottaminen, opettajuuteen pätevytyminen, ja muutos työn kuormittavuudessa, näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen ja luokan ilmapiirissä. Vastauksista nousseet opettajuuden muut osapuolet ovat kollegat (seuran muutos työpaikalla), vanhemmat (suhtautuminen kotitehtäviin ja vanhemman asemaan asettuminen) sekä oppilaat (ymmärrys lapsia kohtaan).

Luokanopettajat kokevat vanhemmuuden tuoneen monenlaisia muutoksia opettajuuteensa. Pitkittäistutkimuksella voitaisiin eritellä mahdollisia muita tekijöitä opettajuuden muutosten taustalla ja verrata ajan myötä tapahtuvia muutoksia perheellisillä ja lapsettomilla opettajilla.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, identiteetti, opettajan ammatti-identiteetti, opettajuus, vanhemmaksi tulo

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Aiemmat tutkimukset vanhemmista opettajina	7
2.2	Identiteetti	14
2.3	Opettajan ammatti-identiteetti	17
2.4	Vanhemmuus aikuisiän kehitystehtävien joukossa ja sen vaikutus identiteettiin	22
3	Tutkimuksen toteutus	27
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tavoite	27
3.2	Laadullinen tutkimus	27
3.3	Aineisto	28
3.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	31
4	Tulokset	37
4.1	Muutokset suhteessa omaan opettajuuteen	38
4.1.1	<i>Opettajaidentiteetti</i>	38
4.2	Muutokset suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin	43
4.2.1	<i>Suhteet kollegoihin</i>	43
4.2.2	<i>Suhteet vanhempiin</i>	44
4.2.3	<i>Suhteet oppilaisiin</i>	45
5	Pohdinta ja johtopäätökset	47
5.1	Tulosten yhteenveto	47
5.2	Luotettavuus ja eettisyys	48
5.3	Jatkotutkimusaiheet	51
	Lähteet	53

1 Johdanto

Aloittaessani luokanopettajaksi pätevöittäviä opintoja huomasin oman opiskelijaidentiteettini kokeneen suuria muutoksia edellisten korkeakouluopintojen aloitukseen verrattuna. Koin suuren osan muutoksista johtuvan vanhemmaksi tulosta, joka sijoittuu omalla kohdallani edellisten opintojen päättymisen ja uusien aloittamisen väliin. Kiinnostuin tästä syystä tutkimaan, kokevatko valmistuneet ja jo työelämässä olleet luokanopettajat muutoksia verratessaan opettajuuttaan ennen vanhemmaksi tuloa ja sen jälkeen. Primäärin tahattoman lapsettomuuden selittäneenä ja sekundäärisestä tahattomasta lapsettomuudesta edelleen kärsivänä tiedostan selkeästi, että tutkimukseni saattaa aiheuttaa lukijoissa vastareaktion. Vapaaehtoisesti tai tahattomasti lapsettomat opettajat saattavat närkästyä oletuksesta, että vanhemmuus muuttaisi opettajuutta. Tästä syystä haluan heti korostaa, että tarkoitukseni ei ole ylistää vanhempia opettajina vaan saada selville, millaisia muutoksia opettajavanhemmat raportoivat kokeneensa olivatpa muutokset sitten positiivisia tai negatiivisia.

Helsingissä on tutkittu helsinkiläisten pienten lasten vanhempien työttömyysasteen olevan korkeampi kuin lapsettomien saman ikäisten työttömyysasteen, mikäli pieniä lapsia on perheessä enemmän kuin kaksi. Etenkin yksinhuoltajaperheissä monilapsisuus vaikuttaa radikaalisti vanhempien työttömyyden todennäköisyyteen. Tästä ei kuitenkaan voida vetää suoraviivaista johtopäätöstä, että perheellisyys lisää työttömyyden riskiä, sillä helsinkiläisten työikäisten joukosta suurin työllisyysaste on kouluikäisten lasten äideillä, ja miehistäkin isillä on muita miehiä parempi työllisyysaste. Kuitenkin tutkimuksesta kävi ilmi se, että mikäli pieniä lapsia on perheessä useampia kuin kaksi, altistaa se perheen vanhemmat ja etenkin äidin työttömyydelle todennäköisemmin kuin perheettömät työikäiset. (Salorinne & Ranto, 2017.) Salmi ja Närvi (2017, s. 21) toteavat perheellisten lisäksi myös lapsettomien 20-40-vuotiaiden naisten kokevan laittomasti syrjintää työhönotossa mahdollisten tulevien perhevapaiden vuoksi.

Vanhemmuuden potentiaalisesti tuomat muutokset ammatti-identiteettiin ovat kiinnostava tutkimuskohde, sillä niitä tutkimalla saadaan lisää näkökulmia lisääntymisikäisten palkkaamiseen. Aiheuttavatko perhevapaat vain kustannuksia työnantajille, vai seuraako vanhemmuudesta muutakin? Kuten teorialuvussa käy ilmi, on identiteettiä tutkittaessa mahdotonta tutkia absoluuttisia totuuksia vaan on tutkittava yksilöiden kokemuksia identiteetistään. Tutkimuskysymykseni on yksinkertaisuudessaan:

”Miten luokanopettajat kokevat vanhemmaksi tulon vaikuttaneen opettajuuteensa?”

Luokanopettajien kokemuksia aiheesta selvitän kyselytutkimuksella. Tutkimukseni on laadullinen ja aineistoni analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkielmani aluksi tarkastelen aiheesta aiemmin tehtyä sekä kansainvälistä että kotimaista tutkimusta, minkä jälkeen pureudun aiheen kannalta oleellisiin käsitteisiin: identiteetti, opettajan ammatti-identiteetti ja vanhemmuuden vaikutus identiteettiin ja sen paikka aikuisiän kehitystehtävissä. Teorialukua seuraa tutkimuksen toteutuksen kuvaus, jossa kuvailen tutkimukseni lähtökohtia ja kerron tarkemmin tutkimustehtävästä ja tutkimukseni tavoitteesta. Aineiston esittelyn jälkeen kuvailen sen analyysiprosessia aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti, minkä jälkeen tulkiten analyysini tuloksia. Lopuksi reflektoin tutkimukseni tulosten merkittävyyttä ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa luon katsauksen aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen sekä käsittelen identiteettiä, opettajuuteen ja vanhemmaksi tuloon liittyviä tärkeimpiä teorioita ja käsitteitä. Aluksi tarkastelen aiheesta aiemmin tehtyä sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimusta ja vedän niiden tuloksia yhteen. Koska tutkimuksia on tehty toisistaan paljon eroavissa kulttuureissa, eivät tulokset ole selkeästi yhteneväisiä. Tästä syystä esittelen aiempien tutkimusten tuloksista nousevien käsitteiden lisäksi muita tärkeimpiä aiheeseen liittyviä käsitteitä, kuten identiteetti, opettajan ammatti-identiteetti ja vanhemmuus. Kartoitan merkittävimpiä näkökulmia identiteetin rakentumiseen, mitä seuraa pohdinta ammatti-identiteetin ja etenkin suomalaisen opettajuuden muotoutumisesta. Lopuksi käsittelen vanhemmuuden vaikutuksia identiteettiin ja vanhemmuuden paikkaa aikuisiän kehitystehtävien joukossa.

2.1 Aiemmat tutkimukset vanhemmista opettajina

Opettajia vanhempina ja vanhempia opettajina on aiemmin tutkittu jonkin verran. Tässä alaluvussa esittelen niin kansainvälisiä kuin kotimaisiakin tutkimuksia aiheesta. Tärkeimmät ulkomaiset löytämäni tutkimukset ovat tehneet Pat Sikes (1998) Iso-Britanniassa ja Koutrouba, Kalantzaki ja Christopoulos (2016) Kreikassa. Lisäksi aihetta sivuavia tutkimuksia ovat tehneet Cosford & Draper (2002), Drago (2001), Cinamon & Rich (2005) sekä Knowles, Nieuwenhuis & Smit (2009). Kotimaisia tutkimuksia ovat tehneet Sinnemäki (2014) ja Dachinger (2011). Sinnemäen (2014) ammattikorkeakoulun opinnäytetyö käsittelee vanhemmuuden vaikutuksia musiikkioppilaitoksen opettajan työhön ja Dachingerin (2011) pro gradu -tutkielma puolestaan opettajavanhempien oman lapsen koulunaloituksen vaikutuksia opettajuuteen. Näin ollen kumpikaan kotimaisista aihettani sivuavista tutkimuksista ei tarkalleen täsmää aiheeseeni, mutta niitä on silti oleellista tarkastella, jotta saadaan käsitys siitä, kuinka suomalaiset opettajat kokevat vanhemmuuden vaikuttaneen opettajuuteensa. Molemmat löytämäni kotimaiset tutkimukset ovat opinnäytetyötasoisia ja lähestymistavaltaan laadullisia, joten mitään yleistettäviä johtopäätöksiä niiden tuloksista ei voi vetää, kuten ei myöskään oman tutkimukseni tuloksista. Tutkimusten esittelyn jälkeen vedän yhteen niiden tuloksia ja vertailen kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten tuloksia keskenään.

Nykyisin Sheffieldin yliopistossa opettava Pat Sikes kirjoittaa opettajavanhempien eri roolien yhteensovittamisesta artikkelissaan "Parent Teachers: Reconciling the Roles" (Sikes 1998). Hän korostaa, ettei halua väittää vanhempien olevan lähtökohtaisesti parempia opettajia kuin lapsettomat, mutta jatkaa toteamalla, että vanhemmuuden tuomat tiedot, taidot ja ymmärrys eivät voi olla vaikuttamatta positiivisesti opettajavanhemman opettamisen tapaan ja ammatilliseen minään. Sikes (1998) kirjoittaa artikkelissaan ammateista, joita pidetään miehille tai naisille sopivina, mutta epäselväksi jää, pohjaako hän nämä mietteet kokemukseensa omasta kulttuuristaan vai tutkimustietoon. Sikes (1998) toteaa, että pienten lasten opetus nähdään sopivana naisille, kun taas pienten lasten opetukseen tähtäävät miehet joutuvat vastaamaan kysymyksiin motiiveistaan, seksuaalisuudestaan ja maskuliinisuudestaan. On pidettävä mielessä, että artikkeli on julkaistu kaksi vuosikymmentä ennen oman tutkimukseni kirjoittamista, jolloin on väistämätöntä, että maailma ja asenteet sen ilmiöitä kohtaan ovat muuttuneet. Sikesin (1998) tutkimuksen lähtökohdat onkin tulkittava aikansa ilmentymiksi. Silti on hyvä välillä kyseenalaistaa oman kuplansa arvojen yleistettävyyttä muuhun väestöön ja muistaa, että edelleen on melko yleistä puhua miesten ja naisten ammateista myös Suomessa. (Sikes, 1998, s. 89, 102.)

Vaikka Sikesin (1998, s. 92) artikkelissa tuntuu olevan pohjavireenä ajatus naisten paremmasta soveltuvuudesta opettajiksi, toteaa hän opettajavanhempien puhuneen haastatteluissa taustasta tai sukupuolesta riippumatta ikään kuin samaa kieltä ja käyttäneen samaa sanastoa. Näin ollen kaikissa vastauksissa nousi esiin neljä aiheetta: suhteet oppilaisiin, suhteet oppilaiden vanhempiin, johtamiseen liittyvät ja organisatoriset päätökset sekä urakehitys. Vastaajat kokivat, etteivät enää nähneet oppilaita vain objekteina vaan yksilöinä, ja samalla kärsivällisyys ja sietokyky kasvoivat samaan tahtiin ymmärryksen lisääntyessä lapsia ja lasten kehitystä kohtaan. Opettajat myös tunnistivat oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita aiempaa paremmin. Oppilaiden vanhempiin suhteet muuttuivat tuotteliaammiksi, ja vastaajat kokivat vanhemmaksi tulon lisänneen heidän uskottavuuttaan vanhempien silmissä. Omasta tutkimuksestani poiketen Sikesin tutkimuksessa useat haastatelluista olivat rehtoreita tai vararehtoreita, mistä syystä esiin nousivat myös vanhemmuuden tuomat muutokset hallinnollisessa työssä. Sikesin haastattelemat rehtorit ja vararehtorit kokivat ymmärryksensä kasvaneen henkilökunnan vanhemmuudesta johtuvia hankaluuksia kohtaan. He myös arvostivat opettajavanhempien työhönsä tuomaa tietoa ja kokemusta, ja eräs vastaajista myönsi jopa palkkaustilanteessa arvostavansa vanhempia, koska heillä on "oikeat" ominaisuudet ja asenteet, mikä vaikuttaa kyseenalaistettavalta yleistykseltä. Sikesin

tutkimuksessa haastatellut kokivat sukupuolesta riippumatta vanhemmuuden toimivan heitä vastaan urakehityksen suhteen. Lisäksi kaikki vastaajat kertoivat vanhemmaksi tulon muuttaneen heitä ihmisinä ja opettajina. (Sikes 1998, s. 92 - 101.)

Sikesin tutkimuksessa haastatellut raportoivat prioriteettiensa muuttuneen kaikilla elämän osa-alueilla: vanhemmuuden myötä omat lapset tulivat ensisijaisiksi, mikä vaikutti siihen, kuinka paljon halusi käyttää aikaa koulutyöhön aiempaan verrattuna. Vanhemmaksi tulo ei kuitenkaan vähentänyt hyvään opettajuuteen sitoutumisen määrää vaan saattoi jopa lisätä sitä, sillä nähdessään oppilaisa omat lapsensa osa vastaajista raportoi tulevansa entistä päättäväisemmäksi tekemään parhaansa. Opettajat halusivat tehdä parhaansa opettajina, sillä halusivat antaa oppilailleen sellaista opetusta, jota toivoivat myös omalle lapselleen. (Sikes, 1998, s. 101.)

Viimeaikaisempi Koutrouban, Kalantzakin ja Christopouloksen (2016) tutkimus käsittelee vanhemmuuden vaikutuksia kreikkalaisten opettajien ammatilliseen elämään. Koutrouban ym. mukaan aiemmista tutkimuksista on syntynyt käsitys, että opettajavanhemmat tarvitsevat samoja persoonallisuuden piirteitä sekä työssään että kotona. Heidän mukaansa tämä virheellinen käsitys on johtanut siihen, että vanhemmuuden vaikutuksia opettajuuteen ei ole kattavasti tutkittu, vaikka vanhemmuuden vaikutuksia muiden alojen työntekijöihin onkin tutkittu. (Koutrouba ym., 2016, s. 21.) Kuitenkin Jamesin (1992, s. 177) teorian mukaan ihmisellä on yhtä monta sosiaalista itseä kuin hänellä on erillisiä ihmisjoukkoja, joiden mielipiteestä hän piittaa. Tällöin opettaja ei ole sama henkilö omille lapsilleen ja oppilailleen, olettaen, että hän pitää näitä eri joukkoihin kuuluvina ja arvostaa molempien joukkojen mielipiteitä itsestään. Koutrouba ym. (2016, s. 22) keskittyvät tutkimuksessaan tarkastelemaan kreikkalaisten opettajien näkemyksiä muutoksista, jotka tapahtuivat vanhemmaksi tulon jälkeen koskien kolmea osa-aluetta: opettaminen ja oppiminen, kommunikaatio ja yhteistyö oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa sekä asenteet opettajan ammattia kohtaan.

Opettamisen ja oppimisen suhteen muutoksia tapahtui Koutrouban ym. (2016) tutkimukseen osallistujien mukaan lähinnä empaattisessa ymmärryksessä: vastaajat kokivat voivansa usein tarkasti ennustaa oppilaan kognitiiviset ja affektiiviset reaktiot. Toisaalta joskus opettajat tulkitsivat oppilaidensa reaktioita väärin, koska käyttivät viitekehyksenä omien lastensa reaktioita. Tällöin opettajat unohtivat, että eri lapset reagoivat samoihin asioihin eri tavoin. Näin ollen opettajan usko omaan kykyynsä ennustaa oppilaiden reaktioita kääntyikin

negatiiviseksi vaikutukseksi opettajuuteen. Vastaajat kokivat vanhemmaksi tulon aiheuttaneen muutoksia eriyttämisen suhteen: vanhemmaksi tulon myötä he eriyttävät matalammalla kynnyksellä, yksinkertaistavat tieteellisiä käsitteitä ja ponnistelevat aiempaa enemmän liittääkseen uudet asiat aiemmin opittuun. Vanhemmaksi tulon jälkeen Koutrouban ym. tutkimukseen osallistuneet opettajat erottivat aiempaa useammin pedagogisen teorian todellisuudesta ja höllensivät vaateitaan vähentäen akateemisia odotuksiaan, kotitehtävien määrää, kritiikkiä ja toruja. He kannustavat heikkoja suoriutujia enemmän ja kannustavat oppilaitaan yhteistyöhön. Virheellisten tulkintojen lisäksi toinen vanhemmuuden tuoma negatiivinen vaikutus oli se, että vastaajat sallivat oppilaiden käyttää hyväkseen opettajan lisääntyntä kompromissihalukkuutta ja myöntöväisyyttä. (Koutrouba ym., 2016, s. 20, 23 - 24.)

Koutrouban ym. (2016) tutkimuksen vastaajat kokivat ymmärtävänsä paremmin oppilaiden vanhempia: heidän odotuksiaan, rajoituksiaan ja affektiivista haavoittuvaisuuttaan. Vastaajien mukaan heidän sietokykynsä vanhempien koulutyöhön puuttumista, heidän vaatimuksiaan ja kritiikkiään kohtaan kasvoi vanhemmuuden myötä. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat halusivat tarjota oppilaiden vanhemmille aiempaa monipuolisempaa tietoa oppilaista. Vanhemmaksi tulon jälkeen opettajat siirsivät työtaakan kotoa kouluun, eivätkä enää tehneet vapaa-aikaa syövää iltatyötä. Koutrouban ym. (2016) mukaan kokeneet opettajat kokivat vanhemmuuden tuovan pienemmän lisän ammatilliseen pätevyteen kokemattomampiin opettajiin verrattuna: heidän ennen vanhemmaksi tuloa koottu ammatillinen kokemuksensa kantoi heitä elämänmuutosten yli. Vanhemmuuden myötä tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat olevansa fyysisesti väsyneempiä kuin ennen. Fyysistä väsymystä paikkasivat opettajien oppilailta saamat vahvat ja palkitsevat rakkauden ja hyväksynnän tunteet. Koutrouban ym. mukaan pienelle osalle tutkimukseen osallistuneista opettajista työpäivä toi myös tervetulleen tauon perhe-elämästä ja henkilökohtaisista huolista. Suurimmalle osalle vastaajista ammatilliset pyrkimykset eivät olleet muuttuneet, vaikka urakehityksen kulkua pitikin pohtia uudelleen. Kukaan vastaajista ei harkinnut alanvaihtoa tai varhaista eläköitymistä. (Koutrouba ym., 2016, s. 20, 23 - 24.)

Näiden tarkemmin kuvattujen aiheesta tehtyjen aiempien tutkimusten lisäksi esittelen seuraavaksi lyhyesti muita tutkimuksia samasta aiheesta tai aihetta sivuten. Cosford ja Draper (2002) kirjoittavat artikkelissaan “‘It’s Almost Like a Secondment’: Parenting as Professional Development for Teachers” vanhemmuuden parantavan opettajien kykyä ymmärtää oppilaiden ja vanhempien näkökulmia. Artikkelin otsikkokin antaa ymmärtää kirjoittajien

näkevän vanhemmuuden etuna opettajuuden kannalta, sillä otsikossa puhutaan vanhemmuudesta ammatillisena kehittymisenä. Drago (2001) puolestaan tutkii opettamisen ja vanhemmuuden kulttuureja Yhdysvalloissa tarkastelemalla opettajien työhönsä ja lapsiinsa käyttämän ajan määrää. Hälyttävä, vaikkakin heikko, tutkimustulos on, että työaika siirtyy opettajavanhemmilta lapsettomille opettajille. Tämä vaikuttaa epäreilulta lapsettomia opettajia kohtaan ja tuhoisalta työyhteisön yhteishengen kannalta. Usein kuulee Suomessakin kerrottavan, että työpaikoilla perheelliset saavat ennen lapsettomia valita lomiansa ajankohdat tai että perheellisten ihmisten vuorotoiveet menevät lapsettomien toiveiden edelle, mikä luonee eripuraa työyhteisöön.

Cinamon ja Rich (2005) puolestaan raportoivat artikkelissaan työn ja perheen ristiriidasta naisopettajien keskuudessa. Heidän mukaansa on oleellista, kuinka tärkeäksi yksilö kokee työroolinsa ja perheroolinsa; konflikteja syntyy, mikäli priorisointia roolien välillä ei kyetä tekemään. Eri roolien merkitys nousee esille myös Knowlesin, Nieuwenhuisin ja Smitin (2009) afrikkalaisessa narratiivisessa tutkimuksessa äitiydestä ja opettamisesta opettajien kokemina. Knowlesin ym. mukaan äidit usein rakentavat mielikuvan yhteisön odotuksista heitä kohtaan, mistä helposti seuraa riittämättömyyden tunteita: he asettavat itselleen korkeita tavoitteita ja huolehtivat epäonnistumisesta ja muiden pettämisestä. Äidit näkevät työmaailman olevan heitä vastaan, mikä saattaa johtua haparoivasta minäkuvasta tai mainituista riittämättömyyden tunteista. Knowles ym. toteavat tutkimuksensa perusteella, että äitiopettajien pitää vanhemmaksi tulon jälkeen neuvotella uusia tarkoituksia omista useiden roolien odotuksistaan voidakseen olla menestyneitä sekä koti- että ammatillisessa roolissaan, mikä johtaa jatkuvaan oman identiteetin etsintään ja rakentamiseen. (Knowles, Nieuwenhuis & Smit, 2009, s. 333 – 344.)

Kansainvälisten aiheesta tehtyjen tutkimusten lisäksi on tärkeää tarkastella kotimaista tutkimusta, sillä niin saadaan selville, minkä verran aiheesta on kotimaassa tutkittu ja kuinka hyvin kansainvälisissä tutkimuksissa saadut tulokset vastaavat kotimaisten tutkimusten tuloksia. Valitettavasti vanhemmuuden vaikutuksia suomalaiseen opettajuuteen ei ole laajalti selvitetty. Esittelen kuitenkin seuraavaksi löytämäni suomalaiset tutkimukset aiheesta.

Sinnemäki (2014) on tutkinut äitiyden aiheuttamia muutoksia musiikkioppilaitoksen opettajan työhön. Itseni lailla Sinnemäki on kokenut tarpeelliseksi mainita perheellisten ja lapsettomien opettajien vastakkainasettelun tarpeettomuuden ja korostaa opinnäytetyössään, että ilman vanhemmuuden kokemustakin voi olla empaattinen ja hyvä opettaja (Sinnemäki, 2014 s. 8).

Sinnemäen tutkimuksessa selvisi, että musiikkioppilaitoksen opettajat kokevat äitiyden tuoneen muutoksen suhteissa lasten vanhempiin: heillä on vanhemmaksi tulonsa jälkeen yhteinen vanhempienkieli oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajat kokivat tulleen tehokkaammiksi ajankäyttäjiksi, mutta toisaalta kokivat riittämättömyyden tunteita, kun aikaa ei enää riittänyt opetustyön suunnitteluun yhtä paljon kuin ennen vanhemmaksi tuloa. Opettajat olivat vanhemmuuden myötä löytäneet opetustyön lisäksi muuhunkin elämäänsä sekä rentoutta että ryhtiä. (Sinnemäki, 2014, s. 28.) Tulkiten tämän tarkoittavan tietynlaisen priorisointikyvyn herkistymistä: vanhemmuuden myötä opettajat ovat alkaneet valita taistelunsa tarkemmin. He pitävät jämpästä huolta tärkeimmiksi kokemistaan asioista ja antavat muun menneen omalla painollaan.

Sinnemäen mukaan opettajat kokevat vanhemmuuden myötä entistä selkeämmin sen, että jokainen lapsi on merkittävä; heidän empaattinen pääomansa tuntuu lisääntyneen. Lisäksi he kokevat vanhemmuuden nopeuttaneen heidän kykyään ottaa tilanne haltuun, mikäli opetustilanne uhkaa levitä käsiin. Vanhemmuus on johtanut musiikkioppilaitoksen opettajia opettamaan aiempaa enemmän leikin avulla ja lapsilähtöisin menetelmin, ja ylipäätään tarkistamaan opetusmenetelmiään. Sinnemäen haastatellut musiikkioppilaitoksen opettajat ovat löytäneet opetukseen menetelmiä myös oman perheen arjesta, ja kokevat vanhemmuuden tuoneen helpotusta opetustyön ongelmien ratkomisessa. (Sinnemäki, 2014, s. 28.) Tässä on riski siihen, että opettaja luottaa liikaa kokemuksiinsa omista lapsistaan. Tällöin opettaja unohtaa, että eri lapset reagoivat samoihin asioihin eri tavoin ja että sama tunne voi ilmetä eri lapsilla hyvin eri tavoin. On muistettava, että jokainen lapsi on yksilö, eikä tulkittava jokaista lasta samalla tavalla (vrt. Koutrouba ym., 2016).

Sinnemäen (2014, s. 28) tutkimuksessa opettajat kokivat äitiyden tuoneen opettajuuteen itsevarmuutta: opettaja tietää, mitä ja miten tekee ja uskaltaa olla oma itsensä. Lienee vaikeaa tulkita, onko koettu itsevarmuuden kasvu äitiyden, iän vai oman paikan maailmassa löytämisen aikaansaannosta vai johtuuko se kaikkien näiden tekijöiden summasta. Merkittävää on kuitenkin se, että haastatellut kokivat itsevarmuuden lisääntyneen juuri äitiyden seurauksena. Haastatellut kokivat lisäksi äitiyden kehittäneen heidän vuorovaikutustaitojaan, mistä ei voi olla haittaa opetustyössä. Tutkimuksessaan Sinnemäki toteaa sekä vanhemmuuden että opettajuuden olevan jatkuvia kehitysprosesseja, joiden mukana ihminen muuttuu ja muokkautuu. (Sinnemäki, 2014, s. 29.)

Dachinger (2011) tutkii pro gradu -tutkielmassaan opettajavanhempien kokemuksia oman lapsen koulunaloituksen vaikutuksista opettajuuteensa. Vaikka hän tutkiikin nimenomaan muutoksia, jotka aiheutuvat oman lapsen koulunaloituksesta, koen hänen tulostensa esittelyn kuitenkin oikeutetuksi tutkimukseni yhteydessä. Dachingerin mukaan perspektiivin muutos ammattikasvattajasta vanhemman rooliin toi mukanaan jopa konkreettisia muutoksia toimintatavoissa opettajan työssä. Opettajat halusivat osoittautua vanhempien luottamuksen arvoiseksi ja kokivat tämän saavuttamiseksi avaintekijäksi riittävän tiiviin avoimen viestinnän kodin ja koulun välillä. Opettajat pyrkivät myös huomioimaan lapsen maailman ja lapsen pienuuden aiempaa enemmän. Dachinger toteaa myös opettajien huomioivan yksilöllisiä tarpeita enemmän sen jälkeen, kun heidän oma lapsensa aloitti koulun, sekä pohtivan tarkemmin kotiin lähettämiensä viestien sisältöä ja muotoilua. Dachingerin tutkimustulosten mukaan opettajavanhempien oman lapsen koulunaloitus lisäsi opettajien kasvatustietoisuutta ja sitä myöten muutti opettajien vuorovaikutuspyrkimyksiä sekä oppilaiden vanhempia että oppilaita kohtaan luottamusta lisäävään suuntaan. (Dachinger, 2011, s. 48 – 49.)

Aiheesta tehdyissä kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittavissa jonkin verran yhtäläisyyksiä keskenään, mutta osassa tutkimuksissa on myös saatu tuloksia, joita ei muissa tutkimuksissa ole havaittu tai tulokset ovat keskenään ristiriitaisia eri maissa tehtyjen tutkimusten kesken. Useat tutkimukset toteavat vanhemmuuden tuoneen opettajuuteen muutoksia suhteissa oppilaisiin ja vanhempiin (Cosford & Draper, 2002; Koutrouba ym., 2016; Sikes, 1998). Myös ammatillinen kehitys mainitaan usean tutkimuksen tuloksissa, mutta eri näkökulmista: urakehityksen katsotaan kärsineen vanhemmuuden myötä (Sikes, 1998), uratoiveisiin ei ole vanhemmuuden myötä tullut muutoksia (Koutrouba ym., 2016) ja ammatillisen osaamisen katsotaan parantuneen vanhemmuuden myötä (Cosford & Draper, 2002). Yksittäisissä tutkimuksissa esiin nousseet tutkimustulokset viittaavat siihen, että joskus työaika voi siirtyä lapsellisilta lapsettomille (Drago, 2001) ja että etenkin äidit saattavat kokea ristiriitaa perhe- ja työidentiteettiensä välillä, mikä johtaa jatkuvaan oman identiteetin etsintään ja rakentamiseen (Knowles ym., 2009). Aiheesta tehtyjä kotimaisia tutkimuksia löytyi vain kaksi, joille yhteistä oli kodin ja oppilaitoksen välisen viestinnän kehittyminen tehokkaampaan suuntaan, kasvatustietoisuuden lisääntyminen ja lapsen yksilöllisten tarpeiden herkempi huomiointi vanhemmaksi tulon/oman lapsen koulunaloituksen myötä. Lisäksi Sinnemäen tutkimus antoi viitteitä aiempaa tehokkaammasta ajankäytöstä (Dachinger, 2011; Sinnemäki, 2014).

Kotimaisille ja kansainvälisille tutkimuksille vanhemmuuden vaikutuksista opettajuuteen oli siis yhteistä muutokset suhteissa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Kansainvälisten tutkimusten urakehitykseen liittyvät tulokset eivät toistu kotimaisissa tutkimuksissa. Ajankäyttöön liittyviä tuloksia löytyi sekä kansainvälisesti että kotimaisesti yhdestä tutkimuksesta: kansainvälisesti todettiin työaika mahdollisesti siirtyvän lapsellisilta lapsettomille ja kotimaisesti ajankäytön tulleen tehokkaammaksi vanhemmuuden myötä. Kansainvälisen tutkimuksen tulosta äitien kokemasta ristiriidasta työn ja kodin välillä ei löytynyt kotimaisesta tutkimuksesta.

2.2 Identiteetti

Ihmisen identiteettiä on tutkittu paljon. Tässä aluvussa luon katsauksen alan kansainvälisiin klassikoihin luodakseni pohjan opettajan ammatti-identiteetin käsitteen pohdinnalle. William Jamesin (1992) mukaan ihminen on mitä tahansa ajatellessaan jatkuvasti tietoinen itsestään ollen samalla kyseinen tiedostaja. Tällöin hän koostuu osittain tästä tiedostetusta ja osittain tiedostajasta. Näitä kahta itsen osa-aluetta hän kutsuu persoonalliseksi minäksi eli subjektiminäksi (tiedostaja, “the I”) ja sosiaalisesti minäksi eli objektiminäksi (tiedostettu, “the Me”). Jamesin mukaan ihmisellä on yhtä monta sosiaalista itseä eli tiedostettua minää kuin hänellä on erillisiä ihmisjoukkoja, joiden mielipiteestä hän piittaa. Hänen sosiaalinen minänsä siis muuttuu seurasta riippuen ja hän sovittaa käytöksensä seuransa mukaan, mikäli hän pitää seuran mielipidettä itselleen merkityksellisenä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, s. 32; James, 1992, s. 174, 177.)

Sosiaalipsykologi George Herbert Mead (Mead & Morris, 1962, s. xi) toteaa itsen (self) olevan kehityskulullista: sitä ei alun perin ole, mutta se syntyy sosiaalisten kokemusten ja aktiivisuuden prosessissa eli itse määrittäytyy ensisijaisesti sosiaalisesti. Meadin teoriassa myös kieliprosessi on välttämätön itsen kehittymisen kannalta. Hänen mukaansa itsen luonne on sellainen, että se on itsensä objekti. (Mead & Morris, 1962, s. 135 – 136.) Tämä vertautuu Jamesin (1992) näkemykseen kaksijakoisesta itsestä, jonka osat ovat subjektiminä ja objektiminä. Mead olikin Jamesin oppilas, vaikka ei itse tätä seikkaa kirjoituksissaan korostanutkaan (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2009, s. 34), joten on luonnollista, että hänen teorioistaan löytyy yhteyksiä opettajansa teorioihin. Meadin (1962) mukaan ihminen kommunikoi yksilöiden lisäksi sosiaalista ryhmää, yhteisöä tai asennetta edustavan *yleistyneen toisen* (generalized other) kanssa. Tämän yleistyneen toisen asenteiden vienti

kohti organisoitua yhteistoiminnallista sosiaalista kanssakäymistä, jossa kyseinen yleistynyt toinen on mukana, on välttämätöntä, jotta ihminen voi muodostaa kokonaisen minän. Toisaalta näiden monimutkaisten yhteistoiminnallisten prosessien kannalta on välttämätöntä, että niissä mukana olevat yksilöt pystyvät omaksumaan ryhmän yleiset asenteet ja ohjaamaan omaa toimintaansa niiden pohjalta. Mead vie ajatuksen yleistyneestä toisesta niin pitkälle, että hänen mukaansa ihmisen on omaksuttava yleistyneen toisen asenne itseään kohtaan pystyäkseen ajattelemaan lainkaan (Mead & Morris, 1962, s. 154 – 156).

Meadin ystävä (Mead & Morris, 1962, xiii) Charles Horton Cooley (1902) puolestaan ei näe yksilöä ja yhteiskuntaa toisistaan erotettavina ilmiöinä vaan saman asian eri puolina, jolloin ihminen on aina sidottu siihen kokonaisuuteen, jonka osa hän on (Cooley, 1902, s. 1 - 3). Cooleyn (1902) vertauskuva peiliminästä (looking-glass self) vertautuu Meadin (Mead & Morris, 1962) yleistyneen toisen käsitteeseen. Peiliminä tarkoittaa sitä, että kun ihminen näkee peilikuvansa, ei hänen tyytyväisyytensä tai tyytymättömyytensä siihen perustu hänen omaan mielipiteeseensä, eikä edes toisen osapuolen mielipiteeseen (sillä toisen osapuolen ajatuksia hän ei voi lukea) vaan ihmisen omaan käsitykseen siitä, mitä mieltä toinen ihminen on hänen ulkonäöstään. (Cooley, 1902, s. 152.) Näin ihminen ei arvioi ulkonäköään oman makunsa mukaan eikä toisen maun mukaan vaan oman arvionsa toisen mausta mukaan. Cooleyn (1902) mukaan ihminen aina kuvittelee toisen ihmisen tuomiot (judgments) ja täten jakaa ne. Tähän sisältyy myös se, että jollekulle voi kehua jotain tekoaan, vaikka toiselle häpeäisi kertoa siitä. (Cooley, 1902, s. 153.) Omille vanhemmille ei välttämättä halua kertoa jotain asiaa, josta mielellään puhuu ystävien kanssa, sillä vanhempien kuviteltu reaktio asiaan tuntuu erilaiselta kuin ystävien kuviteltu reaktio. Emme siis ole sitä, mitä kuvittelemme olevamme emmekä edes sitä, mitä muut kuvittelevat meidän olevan vaan sitä, mitä kuvittelemme muiden kuvittelevan meistä.

Myös Kenneth Gergen on perehtynyt identiteetin rakentumiseen. Gergeniä tulkitsemme Nikanderin (2001) kautta. Nikanderin mukaan Gergen pitää Meadin tavoin identiteetin rakentumisen perustana kielellisesti ja puheessa tuotettavaa diskursiivista todellisuutta. Gergenin käsitys postmodernista minuudesta ja tietoisuudesta pitää sisällään ajatuksen siitä, että koherentin ja pysyvän minuuden sijaan minuudestamme tulee lukuisilla eri tilanteisiin liittyvillä käyttäytymis- ja identiteettimalleilla miehitetty. Tällöin käy helposti niin, että autenttisuuden ja manerismin raja hämärtyy ja ihminen muuttuu sosiaaliseksi kameleontiksi, joka rakentaa aina kyseiseen tilanteeseen sopivan identiteettimosaiikin eri lähteistä koostamistaan identiteettipaloista ja käyttäytymismalleista. (Nikander, 2001, s. 287 – 288.)

Tämä vertautuu sekä Jamesin (1992) ajatukseen ihmisen monesta sosiaalisesta minästä, joista jokainen on käytössä tietyssä persoonalliselle minälle merkityksekkäässä ihmisjoukossa, että Meadin (Mead & Morris, 1962) teoriaan yleistetystä toisesta, jonka mukaan ihminen ei kommunikoi toisen ihmisen kanssa, vaan sen kanssa, jota ajattelee tämän toisen edustavan.

Nikander (2001) näkee Gergenin teesit postmodernista minuudesta kuvauksina Gergenin omasta todellisuudesta ja kokee, että Gergenin matkusteleva elämäntyyli on vaikuttanut hänen käsitykseensä minuuden moninaistumisesta pienenevässä maailmassa, vaikka on nähtävissä myös esimerkkejä siitä, ettei autenttisuuden kadottava palapeliminuus ole mitenkään ainut ja tyhjentävä minuuden kokemus. Nikanderin mukaan Gergen pitää yksilön kokemuksia ja minuutta kielen, vuorovaikutuksen tai dialogin ulkopuolella mahdottomina, ja toivoo sen sijaan, että keskityttäisiin tutkimaan kulttuurisia kokemuksia tai minuutta koskevia diskursseja. (Nikander, 2001, s. 289, 292.)

Myös Jerome Bruner (1990) painottaa Meadin (Mead & Morris, 1962) ja Gergenin (Nikander, 2001) tavoin kielellisyyttä väittäessään, että rakennamme itsemme ja identiteettimme omaelämäkerrallisissa tarinoissa, joita kerromme muille ja itsellemme. Nämä narratiivit selittävät, miksi meillä ylipäätään on subjektiivinen tunne jonkinlaisesta “ydinidentiteetistä”. Brunerin mukaan kaikilla kulttuureilla on oma kansanpsykologiansa (folk psychology) tai “maalaisjärkensä”, joka määrittää, millaisia oma ja muiden mielet ovat ja millaisia elämän eri muodot ovat. Tämä kansanpsykologia määrittyy enemmän kerronnan kautta kuin ajatuksellisella tasolla, mistä syystä on oleellista pohtia kerronnan luonnetta ja odotuksista poikkeavan käytöksen henkistä hallintaa (mental management). (Bruner, 1990, s. 35.) Löydän Brunerin ajatuksista “kansanpsykologiasta” vertailukohtia Meadiin (Mead & Morris, 1962), jonka mukaan sosiaaliset normit kontrolloivat ihmisen minuutta. Bruner (1990) korostaa kerronnallisuuden kokemuksia järjestävää luonnetta ja toteaa kerronnallisuuden tulevan tarpeelliseksi lähinnä silloin, kun kansanpsykologian koostavia uskomuksia rikotaan, eli kun joku käyttäytyy tavallisesta poikkeavalla tavalla, eli poikkeaa yleistyneen toisen odotetusta käytöksestä. Bruner jatkaa toteamalla, että tarinat saavat merkityksen selittäessään poikkeavuuksia tavallisesta. Moni tunnistanee ilmiön omasta elämästään: kun huomaa tai kuulee jonkun käyttäytyneen jollain tavalla oudosti tai tökerösti, alkaa helposti pohtia miksi tämä toimi kuten toimi. Tällöin alkaa rakentaa tarinaa normaalista poikkeavan teon taustalle. Bruner korostaa, että tarina voi olla “todellinen” tai kuviteltu menettämättä valtaansa tarinana. (Bruner, 1990, s. 36, 39, 44, 47).

Bruner (1990) pohtii, onko Minä tapa laittaa oma tietoisuus, asema, identiteetti ja sitoutuminen oikeisiin puitteisiin suhteessa toiseen? Tällöin Minä olisi dialogisidonnainen ja sellaisena suunniteltu yhtä paljon ilmauksemme vastaanottajalle kuin sisäpsykkisiin tarkoituksiin. Bruner toteaa, ettei Minä synny pelkän mietiskelevän reflektion kautta, vaan rakentamamme Minä on merkityksenrakennusprosessin tulos: se ei ole päähän lukitun tietoisuuden eristäytynyt ydin vaan ihmistenvälisesti jaettu. Se ei nouse juurettomasti nykyhetkestä vaan saa merkityksiä myös ilmentämäänsä kulttuuria muotoilleista historiallisista olosuhteista. (Bruner, 1990, s. 101, 116, 138.) Näin ollen Minä ei muotoudu ainoastaan nykyisen seuran perusteella, vaan siihen vaikuttavat myös sekä kulttuurinen että persoonallinen historia.

Kaikki esittelemäni identiteetin tutkijat ovat siis yhtä mieltä siitä, että identiteetti ei ole mikään pysyvä rakenne, vaan se rakentuu erilaisten sosiaalisten kokemusten pohjalta ja kokemus minästä muuttuu riippuen omista kokemuksista ja senhetkisestä seurasta. Ropo ja Gustafsson (2008, s. 50 – 51) kirjoittavat yksilön identiteettiä ammatillisessa kehittämisessä tutkitun varsin vähän. Heidän mukaansa kuitenkin identiteettiä ja minuutta koskevat prosessit ovat tärkeä osa ammatillista kasvua. Tällöin voisi olettaa, että identiteettiä muokkaavat sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset tapahtumat vaikuttavat myös ammatti-identiteettiin. Koska tutkimukseni koskee nimenomaan opettajia, luon seuraavaksi katsauksen opettajan ammatti-identiteetin teoriaan.

2.3 Opettajan ammatti-identiteetti

Tässä alaluvussa valaisen ammatti-identiteetin rakentumisen historiallisia muutoksia ja tarkastelen, kuinka opettajan ammatti-identiteetin käsite ymmärretään niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan ammatti-identiteetti tarkoittaa elämänsä historiaan perustettua käsitystä itsestä ammatillisena toimijana eli sitä, millaisena ihminen itsensä tarkasteluhetkellä ymmärtää suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Samoin ammatti-identiteettiin kuuluu käsitys siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitkä hänen prioriteettinsa ovat ja mihin hän työssään ja ammatissaan sitoutuu. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, s. 26.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan tuotantotavan muuttuessa käsityömaisestä teolliseen ja edelleen jälkiteolliseen on ammatti-identiteettiä rakennettu useilla eri tavoilla. Tuotantotavan muuttuessa on muuttunut myös työn luonne ja työn organisointitavat ja lisäksi

teknologia on kehittynyt. Käsiyöläisammattien oppipoikajärjestelmää seuranneessa teollisen tuotantotavan formaalissa koulutusjärjestelmässä koulutusta ja oppimista arvioitiin ennalta määrättyjen taitojen ja kompetenssien saavuttamisen perusteella. Tavoitteena oli tulla tehokkaaksi ja teknisesti taitavaksi työntekijäksi, eikä luovuuteen kannustettu. Jälkitekolliset oppimisteoriat kritisoivat teollisen ajan ohjausmalleja, joissa mekaaninen sosiaalinen järjestelmä korostui persoonallisen kustannuksella. Jälkitekollisessa tuotantotavassa sen sijaan organisaatio nähdään verkostoina, tiimeinä ja laatupiireinä; organisaatiomalleihin yhdistetään hajautettu päätöksenteko, joustavuus sekä epäselvyyden ja epävarmuuden sieto. Jälkitekollisen ajan oppimismalleissa siirrytään teollisen ajan ennalta määriteltyjen tietojen ja taitojen piiristä tuottamaan yrityksen arvoja, kulttuuria ja sitoutumista. Työntekijän identiteetti pyritään muokkaamaan samansuuntaiseksi yrityksen ydinarvojen kanssa informaalin henkilöstökoulutuksen ja kehittämistoiminnan kautta. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan organisaatioissa elää edelleen rinnakkain jälkitekollisen ja teollisen ajan identiteettien tuottamismalleja, joiden rinnalla saattaa lisäksi olla unelmia käsityömäisestä traditiosta, mikä voi aiheuttaa ristiriitoja yksilön pyrkiessä rakentamaan ammatti-identiteettiään keskenään vastakkaisten ideologioiden ja käytäntöjen ristiaallokossa. (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2008, s. 49 - 50.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan vahvan ammatillisen identiteetin tarve ei ole poistunut, vaikka työelämän vaatimukset ovatkin uudistuneet vahvasti suuntaan, jossa arvostetaan “yliammattillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, jaettua asiantuntijuutta, ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta sekä elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uusiutumista” (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, s. 27). Nämä työelämässä vaalitut arvot näkyvät myös luokanopettajakoulutuksessa ja valtakunnallisissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmassa kasvatustieteiden kandidaatin tulee hallita taitoja, jotka mahdollistavat jatkuvan oppimisen ja oman osaamisen kehittämisen ja hänellä tulee olla valmiudet toimia osana moniammatillista työyhteisöä (Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden kandidaatti). Lisäksi Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen kasvatustieteiden maisterin tulee osata toimia moniammatillisen lisäksi monikulttuurisessa työyhteisössä ja analysoida työelämätaitojaan kriittisesti ja kehittää niitä tarkoituksenmukaisesti (Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden maisteri). Myös valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa nähdään opetuksen ja kasvatuksen tavoitteina muun muassa elinikäisen oppimisen edistäminen ja oppiainerajat

ylittävän osaamisen saavuttaminen (Opetushallitus, 2014, s. 19). Nämä tavoitteet rinnastuvat työelämässä vaadittaviin elinikäiseen oppimiseen ja ammatillisten rajojen ylityksiin.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan on myös tullut tärkeäksi osata tunnistaa oma osaamisensa, tehdä se näkyväksi ja markkinoida sitä. Itsenäisesti rakentuva yksilöllinen ammatillinen identiteetti ja aktiivinen toimijuus ovat tärkeä osa tätä prosessia, ja tämä edellyttää tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan globaaliin markkinatalouteen perustuva markkinatalous tarkoittaa yhä harvemmalle mahdollisuutta jatkuvuuteen ja ennustettavaan uraan, jolloin ammatillisen identiteetin rakentaminen on koko työuran kestävä tehtävä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, s. 27.) Opettajilla lienee tässä suhteessa hiukan erilainen tilanne, sillä opetuslalla on yhä mahdollista saada ainakin jossain vaiheessa työuraa suhteellisen pysyvä työpaikka. Tällöin opettajalla ei ole ulkoista tarvetta todistella osaamistaan ja ammatti-identiteettiään toistuvasti, vaikka opettajankoulutus ohjaakin opettajia refleктоimaan omaa opettajuuttaan jatkuvasti (Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden maisteri). Näen mahdollisena, että vanhemmaksi tulon tuoma tauko työelämästä ja viimeistään taukoa seuraava työelämään paluu pakottaa opettajan pohtimaan omaa ammatti-identiteettiään strukturoidummin kuin työn ohessa tapahtuva sisäinen reflektio. Tämä lienee todennäköistä etenkin silloin, jos työ on ennen taukoa ollut niin kiireistä, että itsereflektio on kärsinyt.

Wenger (1998) kuvaa identiteetin rakentumista yhteisön jäsenyyden ja osallisuuden kautta ja toteaa jopa kuviteltuun yhteisöön kuulumisen voivan vaikuttaa jäsenen identiteettiin (Wenger, 1998, s. 182). Vanhemmaksi tullessaan ihminen liittyy uuteen yhteisöön, vanhempien yhteisöön, joka on vääjäämättä hyvin pirstaloitunut, sillä vanhempia on hyvin monenlaisia. Kuitenkin yksilön mielikuva tästä vanhempien yhteisöstä voi siis Wengerin (1998) mukaan vaikuttaa hänen identiteettiinsä, vaikka tämä mielikuva olisi kuinka vinoutunut. Vanhemmaksi tulo ja sitä myötä työelämästä poissaolo katkaisevat ainakin näennäisesti yksilön jäsenyyden työyhteisöön, mutta säilyykö hänen jäsenyytensä ammattiyhteisöön? Voidaan myös pohtia, onko eroa siinä, kuinka pitkään on poissa työyhteisöstä. Osa vanhemmista poistuu työelämästä pitkäksi aikaa, jopa vuosiksi, kun taas osalle riittää muutamien viikkojen tai kuukausien vanhempainvapaa. (Wenger, 1998, s. 181 – 182.)

Wengerin (1998) mukaan toiminta, mielikuvat ja jonkin asian kannattaminen luovat kuulumisen suhteita, jotka laajentavat identiteettiä eri tavoilla. Osallisuus ammattiyhteisöön voi ilmetä myös yhteenkuuluvuudentunteena, joka voi säilyä työelämästä pidettävän tauonkin

ajan, tai aatteellisena uskollisuutena. Nämä voivat näkyä toimintana, mielikuvina tai jonkin asian kannattamisena. (Wenger, 1998, s. 181 – 182.) Opettaja voi esimerkiksi tehdä äänestyspäätöksensä ammattinsa kannalta tärkeinä pitamiensä asioiden ohjaamana, tai hän voi ylläpitää mielikuviaan opettajan ammatista lukemalla ammattikirjallisuutta. Tällöin hän säilyttää osallisuutensa ammattiyhteisöön, vaikka onkin työelämän ulkopuolella.

Toisaalta Wengerin (1998, s. 207) mukaan yhteisön jäsenyys sekä mahdollistaa että rajaa identiteetin kehittymistä eli on samalla identiteetin resurssi ja hinta. Opettaja voi siis vanhemmuuden myötä työelämästä pidetyn tauon mukana saada tilaisuuden kehittää identiteettiään eri suuntaan kuin olisi mahdollista työelämässä pysyessään; samalla vanhemmuusyhteisön jäsenyys rajaa identiteetin kehittymistä omalla tavallaan. Eri yhteisöihin identifioituminen ja näiden keskenään riitelevien identifioitumisen kohteiden välille on mahdollista luoda neuvoteltavuutta (Wenger, 1998, s. 209). Voisiko aiemmissä tutkimuksissa (mm. Koutrouba ym., 2016; Sikes, 1998) havaittu muutos suhteissa oppilaiden vanhempiin olla seurausta tällaisesta identifioitumisen konfliktista seuranneesta neuvoteltavuudesta? Kun opettaja identifioituu myös vanhemmaksi, voi hänen olla helpompi löytää keinoja lähestyä vanhempia hedelmällisesti haastavissakin tilanteissa.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan ammatillisen identiteetin neuvottelu on aina persoonallisen ja sosiaalisen minän vuoropuhelu, “jossa yksilö neuvottelee identiteettiasemansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen”. Parhaimmillaan tämä sosiaalisen ja persoonallisen välinen vuoropuhelu on tasavertaista dialogia, jossa molemmat osapuolet konstruoivat vastavuoroisesti toinen toistaan. Eteläpelto ja Vähäsantanen toteavat, että on todennäköistä, että persoonallisen ja sosiaalisen painotukset vaihtelevat ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, s. 44.)

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008) toteavat, että nykykäsityksen mukaan aloilla, joihin kuuluu muutos ja joilla vaaditaan jatkuvaa työssä oppimista, kuten opetusala, korostuvat yksilöllinen ja persoonallinen ammatti-identiteettiä rakennettaessa. Heidän mukaansa “amatillinen identiteetti neuvotellaan viime kädessä työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilöllisen osallisuuden myötä”. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, s. 44 – 45.) Tällöin ammatillinen identiteetti ei muutu työelämästä pidettävän tauon aikana. Lieneekin mahdollista, että vanhemmaksi tulon mahdollistama tauko työelämästä tuo mukanaan persoonallisen minän muutokset, jotka työhön palatessa johtavat ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluun sosiaalisen minän kanssa.

Ruohotie (2008) tulkitsee Mentkowskin ym. ammatillisen kasvun oppimissykliä ohjautuvan joko sisäisen tai ulkoisen fokuksen kautta. Ulkoisen fokuksen ohjauksessa ammatillista kasvua oppijan orientaatio suuntautuu minästä pois päin ja oppija pyrkii tavoitteellisesti kehittämään työelämässä tarvittavia kompetensseja. Sisäisen fokuksen ohjauksessa ammatillista kasvua on oppija orientoitunut persoonallisuuden kehitykseen ja itsereflektioon ja perehtyy erilaisiin lähestymistapoihin, näkökulmiin ja aktiviteetteihin. (Ruohotie, 2008, s. 114 – 115.) Koska ulkoisessa fokuksessa oppija keskittyy työelämän kompetensseihin, voi hänen ammatillinen kasvunsa jäädä pinnalliseksi. Hakkarainen ja Jääskeläinen (2008, s. 90) ehdottavatkin, että uusien taitojen oppiminen ei ole riittävä edellytys ammatilliselle kasvulle, vaan siihen vaaditaan persoonallisuuden muutosta.

Sikesin (1998) mukaan opettajan ammatillinen minä koostuu opettamiseen liittyvien tietojen lisäksi mielipiteistä ja arvoista. Yhdessä näistä kolmesta osa-alueesta muodostuu Sikesin mukaan viitekehys opettajan ammatilliselle toiminnalle. (Sikes, 1998, s. 102.) Myös kotimaisesti todetaan opettajuuden koostuvan ammatille tyypillisistä toimintatavoista, työn edellyttämästä sosiaalisuudesta ja opettajan persoonasta (Luukkainen, 2004, s. 80). Siksi vaikuttaakin siltä, että opettajan tulisi antaa sisäisen fokuksen ohjata ammatillista kasvuaan, jotta hän voisi kehittyä kokonaisvaltaisesti.

Myös Järvinen (1999) puhuu syklisyydestä ja toteaa ammatillisen kehittymisen olevan erilaisia syklejä sisältävä dynaaminen prosessi eikä vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologinen ketju, kuten aiemmin on ajateltu. Hänen mukaansa useat kehitellyt opettajan urakehityksen mallit eivät kuitenkaan selitä kehitysprosessin dynamiikkaa eivätkä vaiheesta toiseen siirtymisten syitä. Järvisen mukaan henkilökohtainen portfolio auttaa tukemaan henkilökohtaista kasvua ja voi parantaa aloittelevan opettajan identiteettiä ja opetustaitoja, sillä nuori opettaja saa portfolioista perspektiivin oman kehityksen tarkasteluun. (Järvinen, 1999, s. 258, 263.)

Sikesin (1998) ja Luukkaisen (2004) lisäksi useat muut tutkijat ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että opettaja opettaa persoonallaan. Niasin (1989) mukaan opettajien on mahdotonta erottaa yksityinen ja ammatillinen minäkuvansa toisistaan. Myös Clandinin ja Huber (2005) kirjoittavat artikkelissaan yksityisen ja ammatillisen sovittamisesta toisiinsa opettajien elämässä, että persoonallinen ja ammatillinen nivoutuvat yhteen ja että opettajien käsitys opetuksestaan ja itsestään opettajina kehittyvät koulutyön lisäksi myös muissa konteksteissa (Clandinin & Huber, 2005, s. 43, 56). Myös Elbaz-Luwisch (2005) toteaa

opettajan työskentelevän persoonallaan ja Kelchtermansin (2009) mielestä opettajan persoona heijastaa aina tiettyä hetkeä opettajan elämässä tiettyine menneisyyksineen ja tulevaisuuksineen (Kelchtermans, 2009, s. 263).

2.4 Vanhemmuus aikuisiän kehitystehtävien joukossa ja sen vaikutus identiteettiin

Kuten yllä olen osoittanut, tutkimusten (Clandinin & Huber, 2005; Elbaz-Luwisch, 2005; Huber, 2005; Kelchtermans, 2009; Luukkainen, 2004; Nias, 1989; Sikes, 1998) mukaan opettajan ammatti-identiteetti heijastaa aina opettajan persoona. Tässä alaluvussa keskityn siihen, kuinka tutkimusten mukaan vanhemmuus vaikuttaa identiteettiin ja miten se suhteutuu aikuisiän kehitysvaiheisiin. Ruoppilan (1995) mukaan aikuisuuteen kuuluvista monista keskeisistä kehityksellisistä haasteista huolimatta aikuisikä on kehityspsykologian kantilta tutkittu muihin ikäkausiin verrattuna vähän, mistä johtuen aikuisiän kehityksestä esitetään varsin vähän teoreettisia ajatuksia (Ruoppila, 1995, s. 293).

Levinson (1996) on kuitenkin tutkinut aikuisiän kehityskulkuja ja kirjoittaa ihmisen elämän koostuvan kausista. Levinsonin mukaan kehityskulut poikkeavat miesten ja naisten välillä, ja koska tutkimukseeni vastanneista opettajista valtaosa on naisia, käsittelen Levinsonin teoriaa naisten aikuisiän kehityskuluista ja kausista. Tarkastelen seuraavaksi Levinsonin käsitystä varhaisaikuisuuden (early adulthood) kaudesta, jonka Levinson sijoittaa ikävuosiin 17 – 45, mihin ikähaarukkaan myös vanhemmaksi tulo useimmiten asettunee. Levinsonille varhaisaikuisuus on suurimman energian ja yltäkylläisyyden ja samalla suurimpien ristiriitojen ja stressin aikaa, sillä tähän kehityskauteen sisältyy muun muassa oman paikan hakeminen yhteiskunnassa ja perheen perustaminen. (Levinson, 1996, s. 19.) Levinsonin mukaan varhaisaikuisuus on sekä kasvun että taantumisen aikaa: kasvua tapahtuu esimerkiksi elinvoiman ja toiveiden täyttymyksen suhteen, kun taas taantuminen voi ilmetä lisääntyneenä yhdentekevyyden tai pysähtyneisyyden tunteena (Levinson, 1996, s. 21).

Levinsonin (1996) teoriassa ihmisen kehitysvaiheiden välissä ja osin päällekkäin niiden kanssa on siirtymävaiheita, joiden tehtävä on tuoda edellinen kehityskausi päätökseen, selvittää mitä uusi kausi yksilölle merkitsee (individuaatio), ja aloittaa uusi kehityskausi (Levinson, 1996, s. 69). Näistä kehitys- ja siirtymävaiheista seuraavaksi kuvaan ne vaiheet, jotka katson oleellisiksi oman tutkimukseni kannalta: siirtymävaiheet, jotka Levinsonin mukaan tapahtuvat iässä, jossa aloitetaan aikuisiän työ, tullaan vanhemmiksi ja palataan työelämään sekä peilaan Levinsonin teoriaa kotimaiseen tutkimukseen aiheesta.

Varhaisaikuisuuden siirtymävaiheen aikana ihmisen on tarkoitus irtautua nuoruudesta, siirtyä kohti aikuisempaa itseä, joka on valmis vastaanottamaan varhaisaikuisuuden vastuun, taakat ja tyydytykset, sekä kokeilla uusia valintoja ja ihmissuhteita ja täten luoda pohja uudelle kehitysvaiheelle (Levinson, 1996, s. 227). Perho ja Korhonen (1995, s. 339) ovat tutkineet suomalaisten siirtymävaiheita kehitysvaiheiden välissä, ja tulleet tulokseen, että suomalaisilla siirtymät kestävät emotionaalisesti voimakkaina noin 1 – 2 vuotta, mikä on reilusti vähemmän kuin Levinsonin (1996, s. 18) arvio, että siirtymä kehitysvaiheiden välissä kestää 4 – 5 vuotta.

Levinsonin (1996) mukaan varhaisaikuisuuden siirtymävaihe sijoittuu ikävuosiin 17 – 22 ja ajoittuu ihmisen elämässä kehitysvaiheiden väliin. Varhaisaikuisuuden siirtymävaihe aloittaa varhaisaikuisuuden kehitysvaiheen, jonka jakaa Levinsonin mukaan kahtia kehitysvaiheen keskelle sijoittuva siirtymävaihe, 30-vuotissiiirtymävaihe (age 30 transition). Levinson on nimennyt varhaisaikuisuuden ensimmäisen puolikkaan varhaisaikuisuuteen saapumisen elämänrakenteeksi (entry life structure for early adulthood), ja sen aikana (ikävuodet 22 – 28) tehdään ratkaisevia valintoja muun muassa rakkauden/avioliiton/perheen, ammatin ja elämäntavan suhteen. Kuten mainittua, tätä kehitysvaihetta seuraa 30-vuotissiiirtymävaihe (ikävuodet 28 – 33), joka tarjoaa mahdollisuuden arvioida uudelleen edeltävää kehitysvaihetta, edistää mahdollisesti puolitiehen jäänyttä individuaatioprosessia ja tutkia uusia mahdollisuuksia, joiden päälle seuraava elämänrakenne voidaan pohjata. Levinsonin mukaan tämä siirtymävaihe aiheuttaa molemmilla sukupuolilla kehitysvaikeuksia, joiden voimakkuus vaihtelee kohtalaisesta ankaraan. Viimeinen tarkastelemistani Levinsonin kehitys- ja siirtymävaiheista on varhaisaikuisuuden jälkimmäinen puolisko, varhaisaikuisuuden huipentava elämänrakenne (culminating life structure for early adulthood), jonka aikana (ikävuodet 33 – 40) muodostetaan itselle turvallisempi paikka yhteiskunnassa ja pyritään saavuttamaan nuorekkaita unelmia ja tavoitteita sekä siirrytään aikuisuuden juniorijäsenyydestä seniorijäsenyyteen. (Levinson, 1996, s. 25 – 26.)

Perho ja Korhonen (1995) toteavat kotimaisessa tutkimuksessaan, että joskus siirtymä voi jäädä väliin tai ainakin huomaamatta, mikäli elämässä tapahtuu niin paljon tai se on jatkuvasti niin jäsentymätöntä, ettei sen syvälliseen pohtimiseen ja punnitsemiseen ole mahdollisuutta tai syytä (Perho & Korhonen, 1995, s. 339). Perhon ja Korhosen tutkimuksessa naiset pohtivat elämäänsä omien lasten nuoruusvaiheessa oletettua useammin, minkä tutkijat tulkitivat merkiksi lastenhoitopaineen helpottumisesta ja ajan vapautumisesta oman elämän pohdinnalle. Perho ja Korhonen tulkitsevat aineistonsa viittaavan siihen, että etenkin naisten kehityksessä keski-ikä kynnöksellä mielessä ovat yksilöllistymisen ja itsenäistymisen teemat,

minkä mahdollistaa aiemman huolenpitopaineen helpottaminen (Perho & Korhonen, 1995, s. 340, 342).

Pulkkinen (1995) toteaa, että jotta voitaisiin tehdä yleistettäviä päätelmiä aikuisiällä tapahtuvista persoonallisuuden muutoksista, tarvittaisiin useampia pitkittäistutkimuksia aiheesta. Pulkkinen nostaa aiemmista tutkimuksista esiin kaksi keskenään ristiriitaista tutkimusta. Pulkkisen mukaan McCraen & Costan (1990) tutkimus toteaa, että persoonallisuus ei juuri muutu 30 ikävuoden jälkeen, ja Helsonin (1993) tutkimus puolestaan, että äidiksi tuleminen lisää itsehallintaa, vastuunottoa ja sietokykyä mutta vähentää sosiaalisuutta ja itseluottamusta. Pulkkinen yhtyy jo tämän luvun identiteettiosiossa kuvattuun käsitykseen siitä, että persoonallisuuden muotoutumiseen vaikuttavat useat seikat mukaan lukien kulttuurin erilaiset ikään liittyvät odotukset ja mahdollisuudet. (Pulkkinen, 1995, s. 310.)

Toskalan (1995) mukaan ihminen pyrkii aikuisuudessakin muutokseen, vaikkakin radikaalit persoonallisuuden muutokset ovat harvinaisia. Tämä johtuu siitä, että ihminen pyrkii muuttamaan vain niin paljon kuin on mahdollista, jotta psyykkinen eheys säilyy. Mahdollisia muutoksia ihminen vastustaa sitä sitkeämmin, mitä lähempänä minää muutoksen kohde on. Toskalan mukaan aikuisuudessa syvät kiintymyssuhteet voivat muodostaa tärkeän lähtökohdan muutosprosessille. (Toskala, 1995, s. 349 – 350, 352 – 353.) On vaikea kuvitella syvempää kiintymyssuhdetta kuin vanhemman kiintymyssuhde lapseensa voi parhaimmillaan olla, joten vanhemmuuden myötä syntyvä kiintymyssuhde lienee oivallinen lähtökohta persoonallisuuden muutokselle aikuisiässä. Koska muutosvastarinta on Toskalan (1995) mukaan sitä pienempää, mitä kauempana minän ytimeistä muutoksen kohteet ovat, muutokset kohdistunevat lähinnä toimintatapoihin, joita yksilö ei koe itsensä kannalta määrittäviksi. Tämä voisi tarkoittaa opettajuuden kannalta esimerkiksi sitä, että opettajan ydinajatus opettajuudesta ei muutu vanhemmaksi tulon myötä, mutta hän toteuttaa sitä erilaisilla tavoilla kuin ennen vanhemmaksi tuloa.

Identiteetin käsite on jälkimodernin käsityksen mukaan dynaaminen ja jatkuvasti uudelleen neuvoteltava minä, joka rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa arjessa (Bruner, 1990; Cooley, 1902; James, 1992; Nikander, 2001; Mead & Morris, 1962). Perttulan (1992, s. 42) mukaan kaksi ihmistä voi kokea samankaltaisen elämäntilanteen hyvin eri tavoin. Tämän perusteella myös vanhemmaksi tulo tarkoittaa minän kehityksen kannalta eri asioita erilaisille vanhemmille.

Yksi viihtyy lapsen/lasten kanssa kotosalla tai hänellä ei ole asuinpaikan tai muun syyn vuoksi mahdollisuuksia lähteä kotoa muiden ihmisten luo, toinen kohtaa vanhemmaksi tulon jälkeen paljon uusia ihmisiä ja tilanteita käydessään vauvan/lapsen kanssa erilaisissa tapahtumissa kuten kerhoissa ja harrastuksissa. Erilaiset vanhemmat kohtaavat erilaisia tilanteita ja ihmisiä ollessaan poissa työelämästä. Näin ollen myös heidän minänsä muokkautuvat eri tavoilla.

Vanhemmaksi tulosta Levinson (1996) toteaa, että synnyttäminen tapahtuu tietyllä päivämäärällä, mutta äidiksi tulo kestää pidempään: kahdesta kolmeen vuotta tai jopa pidempään. 30 ikävuoden siirtymävaiheen aikana uranaiset vanhemmaksi tulon lisäksi muodostivat uudenlaista suhdetta työhön ja siirtyivät kohti uutta elämän rakennetta, jossa äitiys, avioliitto, työ ja mahdolliset muut seikat löytävät suhteellisen tyydyttävän tasapainon. (Levinson, 1996, s. 299 – 300.) On siis selvää, että useimmiten vanhemmaksi tullaan iässä, jossa elämässä tapahtuu paljon muitakin asioita. Onkin aiheellista kysyä, onko mahdollista erotella vanhemmuuden tuomia muutoksia identiteettiin muiden elämäntapahtumien aiheuttamista muutoksista? Palaan tähän aiheeseen pohtiessani tutkimuksen luotettavuutta.

Antonucci ja Mikus (1988) kirjoittavat vanhemmuuden tarjoavan mahdollisuuden taantumiseen tai kasvuun. Heidän mukaansa kriisit ja roolinmuutokset, joista jälkimmäiseen vanhemmaksi tulo lukeutuu, saattavat aiheuttaa taantumista tuttuihin mutta toimimattomiin toimintamalleihin. Näin voi käydä vaikkapa silloin, kun oman lapsen kehitysvaiheet herättävät vanhemmassa kokemusmuistoja omasta lapsuudesta, ja vanhempi tukeutuu omien vanhempien käyttämiin toimintamalleihin, vaikka olisi itse kokenut ne lapsena toimimattomiksi tai haitallisiksi. Kasvun paikkoja tarjoutuu samoissa tilanteissa, kun omia kokemuksia ja muistoja voi työstää ja tietoisesti valita toisenlaisen toimintatavan omiin vanhempiin verrattuna. Tällöin vanhempi kehittää uusia selviytymisstrategioita samalla, kun hänen minänsä saa uusia ulottuvuuksia. Berg (2008) toteaa äitiyttä käsittelevässä artikkelissaan vanhemmuuden muokkaavan identiteettiä kulttuuristen odotusten kautta. Bergin mukaan äidit saattavat omaksua kulttuuriset odotukset hyvästä äitiydestä tai he voivat kapinoida niitä vastaan pienissä tai isoissa määrin. Tässä näen yhtymäkohdan Antonuccin ja Mikuksen ajatukseen siitä, että kohdatessaan lapsensa kautta omia kipukohtia vanhempi voi joko taantua totuttuihin käytösmalleihin tai luoda uusia, toimivampia malleja omaan vanhemmuuteensa. (Antonucci & Mikus, 1988, s. 63; Berg, 2008, s. 23.)

Bergin (2008) tapaan Johnston ja Swanson (2003) toteavat äitiyden olevan sosiaalinen ja historiallinen konstruktio, jolloin kulttuuri määrittää, kuinka äitiyden tulee muuttaa ihmissuhteita ja identiteettiä (Johnston & Swanson, 2003, s. 21). Tällöin suomalaisen vanhemmuuden kannalta olisi hyvä tietää, millaisena suomalainen kulttuuri näkee vanhemmuuden ja kuinka suomalainen kulttuuri odottaa vanhempien identiteetin muuttuvan. Valitettavasti en ole Bergin (2008) tutkimuksen lisäksi löytänyt kotimaisia tutkimuksia aiheesta, joten joudun jättäytymään yleisemmän tason teorian varaan ja luottamaan aikuisiän kehitystehtävistä kirjoitettuun teoriaan.

Kuten aiemmin on osoitettu, opettaja opettaa persoonallaan (Clandinin & Huber, 2005; Elbaz-Luwisch, 2005; Kelchtermans, 2009; Luukkainen, 2004; Sikes, 1998). Koska merkittävät muutokset persoonallisuudessa ovat aikuisiällä harvinaisia (Pulkinen, 1995; Toskala, 1995), lienee opettajuuden ydin melko pysyvää laatua. Kun otetaan vielä huomioon suomalaisen luokanopettajankoulutuksen pyrkimys tuottaa kasvattajia, jotka jatkuvasti refleктоivat ja kehittävät omaa ammattitaitoaan (Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden maisteri), ovat persoonallisuuden pysyvyys ja vaade ammatti-identiteetin kehittämiseksi keskenään ristiriidassa. Onkin mielenkiintoista nähdä, kuinka tutkimukseni luokanopettajat kokevat asian omalla kohdallaan, eli millaisia muutoksia he kokevat vanhemmaksi tulon tuoneen opettajuuteensa tai sen toteuttamiseen.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tavoite on kartoittaa, millaisia muutoksia luokanopettajat kokevat opettajuudessaan tapahtuneen vanhemmaksi tulon myötä. Näitä kokemuksia pyrin selvittämään ja tuomaan näkyväksi analysoimalla avoimella kysymyksellä keräämäni aineiston ja raportoimalla analyysin tulokset. Tutkimuskysymykseni on

”Miten luokanopettajat kokevat vanhemmaksi tulon vaikuttaneen opettajuuteensa?”

Aineistopyynnössä esittämäni kysymys on saman sisältöinen. Kysymällä suoraan vanhemmaksi tulon aiheuttaneista muutoksista ohjaan vastaajia pohtimaan opettajuutensa muutoksia vanhemmaksi tulon näkökulmasta. Koen kuitenkin, että opinnäytetyön resursseilla kysymyksenasettelun rajaus on ainoa tapa saada vastauksia tutkimuskysymykseeni. Selvittämällä, millaisia muutoksia vanhemmaksi tulo voi opettajuuteen tuoda, saadaan käsitys siitä, voiko vanhemmuus tuoda työyhteisöön ja työantajalle muutakin kuin pitkiä perhevapaita, sillä tällä hetkellä vanhemmat, joilla on useita pieniä lapsia sekä lapsettomat lisääntymisikäiset naiset työllistyvät muita heikommin (Salmi & Närvi, 2017; Salorinne & Ranto, 2017).

3.2 Laadullinen tutkimus

Laadullinen ja määrällinen tutkimus nähdään usein toistensa vastakohtina, vaikka kyseinen polarisointi vastaakin huonosti todellisuutta. Yhteistä niille on se, että molemmissa lähestymistavoissa pyritään loogiseen todisteluun ja objektiivisuuteen. Lisäksi molempia lähestymistapoja sovelletaan usein samassa tutkimuksessa esimerkiksi siten, että ensin aineisto järjestetään jollakin laadullisen lähestymistavan metodilla ja sitten aineistoon sovelletaan jotakin määrällisen lähestymistavan metodia. (Alasuutari, 1994, s. 31 – 32.)

Alasuutari (1994, s. 38) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei sallita poikkeuksia, vaan mikään aineistoon osaksi hyväksytty seikka ei saa olla ristiriidassa aineistosta esitetyn tulkinnan kanssa. Näin aineistosta nousevia havaintoja ei voi sulkea pois muusta aineistosta poikkeavan näkemyksensä vuoksi, vaan kaikki tulee sisällyttää aineiston pohjalta rakennettavaan käsitelmalliin. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, s. 152) mukaan

laadullinen tutkimus pyrkiikin paljastamaan tosiasioita. Tämä ei onnistuisi, jos poikkeavat vastaukset jätettäisiin analyysin ulkopuolelle poikkeavuutensa nojalla. Tutkimuksessani pyrin huomioimaan valtavirrasta poikkeavat analyysiyksiköt ja tuomaan ne esiin kertomalla niiden luokittelusta ja tarvittaessa havainnollistan poikkeamia sitaattien avulla.

Lähestymistapaa valittaessa tulee pohtia, mikä tapa parhaiten selventää tutkittavaa aihetta. Lisäksi tutkijan on luotettava valitsemansa lähestymistavan pätevyyteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, s. 127.) Valitsin lähestymistavakseni laadullisen tutkimuksen, sillä tavoitteenani ei ole tuottaa mitään kaikkiin opettajavanhempiin yleistettävää tietoa vaan tutkia yksittäisten opettajien kokemuksia. Hirsjärvi ym. (2000, s. 128) toteavat laadullisen lähestymistavan soveltuvan useimpiin tutkimuksiin, joiden tarkoitus on kartoittaa vähän tunnettuja ilmiöitä, jollainen tutkimuskohteeni on. Kokemusten tutkimiseen laadullinen lähestymistapa sopii hyvin, sillä siinä tarkastellaan nimenomaan merkitysten maailmaa, joka on aina sosiaalinen ja vuorovaikutteinen. Koska identiteetti ja sen myötä ammatti-identiteetti rakentuvat sosiaalisesti ja vuorovaikutuksessa (Bruner, 1990; Cooley, 1902; James, 1992; Mead & Morris, 1962; Nikander, 2001), sopii ammatti-identiteetin muutoksia käsittelevä tutkimukseni erittäin hyvin toteutettavaksi laadullisella lähestymistavalla.

Vilkan (2017) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena löytää tutkittavasta asiasta totuutta vaan näyttää ilmiöstä jotain sellaista, joka ei ole välittömästi havainnoitavissa. Pyrin tuomaan uusia näkökulmia vanhemmuuden aiheuttamiin muutoksiin opettajuudessa. Uusien näkökulmien luomiseen pyritään laadullisessa tutkimuksessa, vaikka tutkittavien kokemukset eivät koskaan tulekaan täysin ymmärretyiksi, vaan tutkijan esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa läpi tutkimuksen aina kysymyksenasettelusta tulosten tulkintaan. Tutkimusprosessille tuleekin varata riittävästi aikaa, jotta tutkijan ymmärrys asiasta ehtii muotoutua vuorovaikutuksessa aineiston analyysin kanssa. Laadullinen tutkimus myös mahdollistaa tutkittavien elämään pidemmälle jaksolle sijoittuvien asioiden tarkastelun, mikä sopii tutkimukseeni hyvin. (Vilkka, 2017.) Osalla vastaajista vanhemmaksi tulosta ja työelämään paluusta on kulunut jo kauan aikaa, jolloin on hyvä käyttää lähestymistapaa, joka mahdollistaa elämässä pitkälle ajanjaksolle sijoittuvien asioiden reflektoinnin.

3.3 Aineisto

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto ovat yleisimmät tavat kerätä aineistoa laadullisessa tutkimuksessa,

ja näitä eri tapoja voi käyttää yhdessä tai erikseen samassa tutkimuksessa riippuen tutkimuskysymyksestä ja -resursseista. Koska en tutki vuorovaikutuskäyttäytymistä, sulkeutuu havainnointi pois mahdollisista aineistonkeruumenetelmistä, tai ainakin tällöin tulisi toteuttaa pitkittäistutkimus, jossa havainnointia suoritetaan vuosien mittaan tutkittavien eri elämänvaiheissa. Sen sijaan kysely tai haastattelu sopivat hyvin tutkimuskysymykseeni, sillä niiden avulla saadaan selville vastaajan ajatuksia toimintatavoistaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83 - 84.) Koska halusin saada selville useiden ihmisten kokemuksia vanhemmaksi tulon vaikutuksista luokanopettajuuteensa, valitsin aikaa vievän haastattelun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86) sijaan aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn. Valintaa puolsi myös se, että halusin tehdä tutkimukseen osallistumisen mahdollisimman helpoksi vastaajille, jotta en joutuisi tilanteeseen, jossa en löydä vastaajia mistään. Olin jo aiemmin nähnyt erinäisiä haastattelu- ja kyselypyyntöjä Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät -kurssin opettaja totesi myös tämän olevan pätevä väylä aineiston keruuseen. Niinpä päätin julkaista ryhmässä aineistopyynnön, jossa pyysin opettajia kertomaan kokemuksiaan vanhemmaksi tulon vaikutuksista luokanopettajuuteen.

Laadullista tutkimusta tehtäessä on tärkeää, että vastaajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä paljon tai että heillä on kokemusta asiasta, mistä syystä tiedonantajia ei tule valita sattumanvaraisesti vaan harkitusti ja tarkoitukseen sopivalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Keräsin aineistoa kahdessa vaiheessa: ensin metodikurssilla helmikuussa 2018 ja uudestaan syyskuussa 2018. Aineistopyyntöni yhteydessä asetin tiettyjä kriteerejä vastaajille. Koska tutkin luokanopettajien käsityksiä, tuli vastaajan olla luokanopettaja, jolla on vähintään yksi lapsi. Jotta hän voisi verrata opettajuuttaan ennen ja jälkeen vanhemmaksi tulon, asetin kriteeriksi, että vastaaja olisi toiminut luokanopettajana vähintään kaksi vuotta ennen vanhemmaksi tuloaan, ja että hän vanhemmaksi tulon jälkeen olisi palannut työelämään. Halusin, että työkokemusta luokanopettajana ennen vanhemmaksi tuloa olisi ainakin kahden vuoden verran, jotta vastaajalle olisi ehtinyt ennen vanhemmaksi tuloa muodostua käsitys omasta opettajuudestaan työelämässä. Kysymys, johon pyysin vapaamuotoisia vastauksia, oli: “Miten koet vanhemmaksi tulon vaikuttaneen opettajuuteesi?”.

Ensimmäisellä aineistonkeruukerralla pyysin vastauksia joko yksityisviestillä tai suoraan julkaisun kommenttikenttään. Toisella aineistonkeruukerralla julkaisu oli muuten saman sisältöinen, mutta pyysin vastauksia ainoastaan yksityisviesteillä, sillä ensimmäisestä aineistonkeruukierroksesta olin oppinut, että kun ihmiset vastaavat suoraan julkaisun kommenttikenttään, näkevät he toistensa vastaukset ja saattavat helposti vastata

ympäripyöreästi olevansa edellisten kanssa samaa mieltä, ja lisätä yhden oman kokemuksen. Yksityisviestillä saadut vastaukset vaikuttivat sen sijaan olevan kokonaan vastaajan omia kokemuksia ilman vertailua muiden kokemuksiin. Koin yksityisviestillä saadut vastaukset näin ollen laadukkaammiksi kuin aineistopyyntöjulkaisun kommenttikenttään jätetyt vastaukset, joten päädyin toisella aineistonkeruukerralla rajaamaan vastaustavan yksityisviesteihin.

Vastaajia tuli yhteensä 19, ja vastausten pituus vaihteli yksittäisistä lauseista (osa aineistopyyntöjulkaisun kommenttikenttään jätetyistä vastauksista) useisiin kappaleisiin. Koska keräsin aineistoni Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, ja julkaisussani kohdensin kyselyn tarkasti, uskon vastaajien kuuluvan kohderyhmääni. Mitään tapaa minulla ei ole varmistaa vastaajien koulutustasoa, vanhemmuutta tai työskentelyhistoriaa, joten minun on luotettava vastaajien rehellisyyteen. Ainoa motiivi, jonka keksin valheellisuuteen vastattaessa, on sosiaalisessa mediassa yleinen niin kutsuttu trollaus eli keksityillä tarinoilla provosoimaan pyrkiminen, enkä tällaista pyrkimystä havainnut yhdessäkään vastauksessa, vaan vastaukset vaikuttivat aidoilta ja osin hyvinkin henkilökohtaisilta. Osa vastaajista oli eritellyt vanhemmuuden vaikutuksia opettajuuteensa jo vastauksessaan eri osa-alueisiin, kun taas osa vastauksista vaikutti enemmän kirjoitetun sitä mukaa, kun ajatuksia ilmaantui. Molempien tyyllisistä vastauksista löytyi paljon mielenkiintoista asiaa.

Vastaajien iät ovat tuntemattomia eivätkä tämän tutkimuksen kannalta oleellisia. Mikäli aihetta tutkittaisiin pitkittäistutkimuksena, olisivat iät ja työvuodet tärkeämpiä tietoja, mutta tästä tutkimuksesta olen ne jättänyt pois. Jari Eskolan (2001) mukaan on oleellista pohtia, mitä tunnistetietoja vastaajista kannattaa tutkimustuloksia raportoidessaan esittää: elävöittääkö taustatieto tekstiä vai onko se turhaa tai merkityksetöntä tai jopa tulkintoja ohjailevaa riippuen, mitä taustatiedoista päätetään tuoda julki? Myös tutkimuksen eettisyys on pidettävä mielessä tunnistetietojen tutkimukseen sisällyttämistä pohdittaessa: mikäli tunnistetiedoista voi päätellä vastaajan henkilöllisyyden, vaarantuu vastaajien anonymiteettisuoja vakavalla tavalla. (Eskola, 2001, s. 154.) Tällä perusteella en myöskään erottele vastaajien sukupuolia analyysin missään vaiheessa. Vastaajista yksi oli mies ja loput 18 naisia, joten sukupuolen perusteella esimerkiksi vastauskatkelmienerottelu olisi kyseenalaista jo anonymiteetin kannalta. En myöskään tähtää vertailuun sukupuolten suhteen, joten koen vastasten erottelun sukupuolen perusteella tästäkin syystä turhaksi.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan usein kysytään, kuinka suuri aineiston tulee olla, jotta tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa ja yleistettävissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97). Vilkan (2017) mukaan laadullista tutkimusta tehtäessä ei aineiston määrällä ole väliä, vaan oleellista on, että tutkimusaineisto auttaa ilmiön ymmärtämisessä, sillä yleistettävyyys ei ole laadullisen tutkimuksen tavoite. Määrän sijaan on kiinnitettävä huomio aineiston laatuun ja pohdittava, kuinka tutkimusongelmasta saadaan kattava kuvaus. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 97 – 98) mukaan kerättävän aineiston määrään vaikuttavat myös tutkimusresurssit, eli kuinka paljon tutkimuksen tekoon (aineiston keruu, mahdollinen litterointi ja analyysi) on käytettävissä aikaa ja/tai rahaa. Lisäksi he toteavat opinnäytetöiden olevan lähinnä tekijöidensä harjoitustöitä ja harvoin tieteellisesti merkittäviä, jolloin aineiston koko ei voi olla merkittävin kriteeri onnistuneelle opinnäytetyölle, vaikkakin siitä on silti tärkeää keskustella.

Tutkimusaineisto saavuttavaa kylläntymispisteen eli saturaation, kun aineiston peruslogiikka alkaa toistaa itseään, eikä lisäaineisto enää tuo tutkimuskysymyksen kannalta uutta tietoa. Tämä perustuu ajatukselle, että tietty määrä aineistoa tuo esiin sen teoreettisen peruskuvion, joka tutkittavasta kohteesta on mahdollista saada. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99; Vilka, 2017.) Keräsin tutkimusaineistoni kahdessa vaiheessa ja sain yhteensä 19 vastausta, joista valtaosan (14kpl) ensimmäisellä aineistonkeruukerralla. Toisella aineistonkeruukerralla sain vain viisi vastausta. Vastausten vähäisyys toisella aineistonkeruukerralla johtui todennäköisesti ainakin osittain siitä, että vastautapa oli ensimmäisestä kerrasta poiketen rajattu yksityisviestiin, joka on vastaajan kannalta hivenen vaivalloisempi tapa kuin julkaisun kommenttikenttään vastauksen jättäminen. Muita vaikuttavia tekijöitä voivat olla kyselyn ajankohta ja se, että halukkaat vastaajat olivat jo vastanneet kyselyyn ensimmäisellä aineistonkeruukerralla, eikä kiinnostuneita enää ollut yhtä paljon. Toteutin analyysin molemmille aineiston osille erikseen, ja koska luokittelut toistuivat molemmissa aineiston osissa pääosin samankaltaisina lukuun ottamatta joidenkin alaluokkien nimien tarkentumista, voinee todeta kylläntymispisteen saavutetuksi. Tämän voisi varmistaa vielä kolmannella aineistonkeruukierroksella, mikäli senkin luokittelu toistuisi samankaltaisena kuin aiemmilla kerroilla.

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tässä luvussa esittelen valitsemani analyysimenetelmän ja kerron, kuinka sovelsin sitä aineistooni. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan kaikissa laadullisen tutkimuksen

perinteissä voidaan perusanalyysimenetelmänä käyttää sisällönanalyysia, mistä syystä koin sen hyväksi tutkimusmenetelmäksi hallita mahdollisen innostuksen herätessä jatkotutkimusta kohtaan. Sisällönanalyysin avulla monenlaisia dokumentteja voidaan analysoida järjestelmällisesti ja objektiivisesti, ja tutkittavasta ilmiöstä saadaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus. On kuitenkin tärkeää jatkaa analyysin jälkeen johtopäätösten tekoon; muuten tutkimus jää keskeneräiseksi, sillä järjestetty aineisto ei vielä ole varsinainen tulos. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117.) Myös Jari Eskola (2001, s. 134) painottaa tutkijan aktiivista roolia analyysin ja tulkintojen teossa.

Sisällönanalyysia voidaan tehdä kolmella tavalla: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti ja teoriaohjaavasti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineistoa luokitellaan jonkin aiemman käsitejärjestelmän pohjalta, ja se soveltuu hyvin aiemman teorian tai käsitejärjestelmän testaamiseen uudessa kontekstissa. Teorialähtöisessä analyysissa lähdetään siis teoriasta ja empirian jälkeen palataan taas teoriaan. Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan lähtee liikkeelle aineistolähtöisesti mutta analyysin edetessä yläluokitukseen, tuodaan luokittelu valmiina aiemmasta teoriasta. Tällöin analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan. Koska vanhemmuuden vaikutuksia opettajuuteen ja erityisesti luokanopettajuuteen on tutkittu sekä kotimaassa että kansainvälisesti verrattain vähän eikä näin ollen ole olemassa valmista mallia testattavaksi aineiston avulla, valitsin analyysimetodikseni aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Siinä ei etukäteen voida määrittää, millaisia luokkia aineistosta voidaan muodostaa, vaan tämä selviää vasta analyysin edetessä, kun teoria konstruoidaan aineistosta. Analyysista voi harvoin nostaa esiin niin selkeitä tuloksia, että ne voisi esittää ilman viittauksia aiempiin tutkimustuloksiin tai teoriaan, mutta aineistolähtöisessä analyysissa tutkijalla ei ole yhtä suurta teoriaa/teoriakokonaisuutta vaan useita pieniä teorioita tulkinnan kehyksinä mahdollistamassa tutkittavan ilmiön tulkinnan. (Eskola, 2001, s. 136 - 138; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 121 – 133.) Omia tuloksiani peilaan aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja teoriaan identiteetin ja ammatti-identiteetin synnystä sekä vanhemmuuden vaikutuksista identiteettiin.

Koska toteutin analyysin molempien aineistonkeruukertojen jälkeen samalla tavalla, raportoin niistä yhtä aikaa tekemättä eroa ensimmäisen ja toisen aineistonkeruukerran vastausten välille. Sisällytän tekstiini aineistostani poimittuja sitaatteja, jotka kuvaavat aineistoani ja alaluokkien sisältöjä ja joiden avulla havainnollistan tulkintojani. Pyrin valitsemaan sitaatit siten, että ne eivät häiritse analyysin etenemisen hahmottamista vaan pikemminkin vahvistavat sitä. (Eskola, 2001, s. 153.) Ennen analyysin aloittamista on tutkijan tehtävä

perusteltu valinta analyysiyksiköstä eli pienimmästä tekstistä erotettavissa olevasta merkitysisältöisestä ajatuksesta. Erilaisissa aineistossa tai käytettäessä samaa aineistoa eri tutkimuskysymyksen selvittämiseen tämä voi tarkoittaa eri kokoisia yksiköjä, kuten sana, lause, virke, kertomus, merkitys tai asiakokonaisuus. Analyysiyksikön valintaa ohjaavat sekä tutkimustehtävä että aineiston laatu. Poikkeavuuksia ei saa analysoidessa unohtaa, vaan ensin voi kertoa aineistosta löytyvän yleisen ja sitten kiinnittää huomion poikkeuksiin, jolloin tulee huomioineeksi sekä yleisen että poikkeavuuden. (Eskola, 2001, s. 155; Seitamaa-Hakkarainen, 2000, s.6; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Aineistoni oli sen tyylinen, että analyysiyksiköksi valitsin sanaa isompia yksiköjä, kuten lauseita tai virkkeitä, joissa oli havaittavissa vastaajalle merkityksellinen kokonaisuus.

Toteutin aineistolähtöisen sisällönanalyysin aineistolleni Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122 – 124) kuvaaman prosessin mukaisesti. Huolellisen aineistoon perehtymisen jälkeen aloitin varsinaisen sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen pelkistämällä eli redusoimalla alkuperäisdatan. Tässä vaiheessa aineistosta poistetaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen, mikä voi tapahtua joko dataa tiivistämällä tai pilkkomalla sitä osiin. Värikoodasin tulostetusta aineistosta eri vastaajien tekstit, jotta analyysin edetessä vastaajien ja vastausten yhteys säilyisi siltä varalta, että tähän liittyen tulisi esiin jotain merkityksellistä. Toteutin redusoinnin aineistolleni värikoodauksen jälkeen poistamalla tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat ja etsimällä aineistosta tutkimuskysymykseeni vastaavat kohdat, jotka leikkasin saksilla irrallisiksi tekstikatkelmiksi. Vastausten pilkkomista ohjasi vastausten sisällön lisäksi vastaajien luoma tekstin rytmitys: osa vastaajista oli jakanut havaitsemansa muutokset aihepiireittäin erillisiin kappaleisiin. Ajoittain oli vaikea päättää, pitäisikö olla uskollinen vastaajan jaottelulle vai jakaa kappale useampaan osaan. Näissä tilanteissa päätin aluksi säilyttää vastaajan jaottelun ja tarvittaessa myöhemmin jakaa sen osiin.

On tärkeää huomioida samasta lausumasta voivan löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia, jotka on jaoteltava omiksi ilmauksiksi ennen listaamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122 – 124). Analyysin edetessä ja luokittelun muotoutuessa osalle vastauksista kävikin niin, että jaoin niitä edelleen useampaan osaan. Näin kävi esimerkiksi vastaukselle

“Vasta, kun oma lapsi lähti kouluun, aloin ymmärtää ekaluokkalaisen maailmaa. Samoin ekaluokkalaisen vanhemman maailmaa.”,

jonka jaoin kahdeksi analyysiyksiköksi virkerajan kohdalta, koska alkuperäisilmaus sisälsi muutoksen suhtautumisessa sekä lasta että vanhempaa kohtaan, minkä hahmotin paremmin vasta, kun osa aineistosta oli jo klusteroitu.

Kun aineistosta on eristetty kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset, listataan nämä ilmaukset allekkain ja aloitetaan aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tässä analyysin vaiheessa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella eri ryhmiin, joista alaluokat muodostuvat. Muodostetut alaluokat nimetään käsitteellä, joka kuvaa luokkien sisältöä. Näin aineisto tiivistyy, koska useampia ilmauksia saadaan kerättyä yhden käsitteen alle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Ryhtyessäni klusteroimaan analyysiyksiköitä aloitin niistä, jotka tuntuivat helpoimmilta jaotella. Helpoimmin luokiteltavia olivat spesifit vastaukset kuten “[...] ymmärrys lapsia kohtaan on lisääntynyt” ja “Melunsietokykyni on kaventunut ja vaadin tiukemmin luokkaan rauhaa ja hiljaista työskentelyä”. Haastetta puolestaan tuottivat laveammin ilmaistut vastaukset, joiden tarkkaa sisältöä oli vaikea tai mahdoton päätellä, kuten “Näkökulma siihen, mikä on oikeasti tärkeää, on muuttunut”.

Seitamaa-Hakkaraisen (2000, s. 5) mukaan klusterointivaiheessa on oltava erityisen huolellinen, sillä tämä vaihe luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle. Sisällönanalyysissa luokittelujärjestelmä kehitetään tutkimusongelman perusteella, mistä syystä koodausluokat ovat aina aineistokohtaisia eivätkä sellaisenaan sovellu muihin aineistoihin ja tutkimuksiin. Luokittelujärjestelmää voi joutua tarkistamaan ja muuttamaan analyysin edetessä. Näin kävi myös oman analyysini kohdalla. Saatuaani helposti ryhmiteltäviltä vaikuttavat analyysiyksiköt klusteroitua, syntyi heti alussa muutamia alaluokkia, jotka kuitenkin analyysin edetessä elivät jonkin verran.

Ensin syntyneet alaluokat olivat työn ja vapaa-ajan erottaminen, ymmärrys vanhempia kohtaan, ymmärrys lapsia kohtaan, suhtautuminen kotitehtäviin ja oman lapsen kouluun meno muutoksen ajankohtana. Palauttaessani mieleen tutkimuskysymykseni, havaitsin, ettei se lainkaan kysy muutoksen ajankohtaa vaan tapaa, jolla vanhemmaksi tulo on vaikuttanut opettajuuteen. Näin ollen jaoin alustavista alaluokista viimeisimmän (oman lapsen kouluun meno muutoksen ajankohtana) lopulta muihin syntyneisiin alaluokkiin sen mukaan, millainen vaikutus opettajuuteen oman lapsen koulun aloituksella oli. Jäljelle jääneistä vastauksista muodostui lisää alaluokkia, ja osa vastauksista vaihtoi vielä paikkaa luokkien välillä. Uusia

alaluokkia olivat luokan ilmapiirin muutokset, muutos näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen, opettajuuteen pätevytyminen ja työn kuormittavuuden muutos.

Jäljelle jäi vielä kaksi analyysiyksikköä, jotka eivät sijoittuneet mihinkään yllä nimetyistä alaluokista, eivätkä sopineet yhteen keskenään, vaan niistä toinen (“Vietän enemmän aikaa sellaisten kollegoiden kanssa, joilla itsellään on jälkikasvua tai jopa saman ikäisiä lastenlapsia.”) muodosti vielä oman alaluokkansa: seuran muutos työpaikalla. Viimeinen jäljelle jääneistä analyysiyksiköistä (“Kuuntelen omien lasteni lähellä eläviä ammattikasvattajia ensisijaisesti äiti-korvalla, mutta kyllä puutun asioihin, jotka minusta ammattini näkökulmasta ovat outoja/puutteellisia jne.”) puolestaan putosi kokonaan pois analyysiyksiköiden listalta, sillä tarkemmin tarkasteltuna se ei vastannut tutkimuskysymykseeni lainkaan, vaikka aluksi siltä vaikuttikin. Enemminkin se vastaisi kysymykseen: kuinka opettajuuteni vaikuttaa vanhemmuuteeni. Analyysin edetessä oli muulloinkin välillä tarpeen palauttaa mieleen oma tutkimuskysymys ja pohtia luokittelua sen kautta, jotta ei lähtisi viemään analyysia epähuomiossa väärään suuntaan.

Klusterointi eli ryhmittely aloittaa aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen, jonka myötä edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoinnin myötä tutkija kuvaa tutkimuskohdettaan muodostamiensa käsitteiden avulla. Kun alkuperäisilmauksista muodostetut alaluokat yhdistetään yläluokiksi ja ne edelleen pääluokiksi, jotka voidaan vielä liittää yhdistäväksi luokaksi, saadaan aineistosta erotettua oleellinen tieto ja johdettua siitä teoreettisia käsitteitä. On muistettava, että analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, ja tutkijan onkin oltava huolellinen välttääkseen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden heikkenemiseen johtavaa vastausten ylitulkintaa silloin, kun tarkentavia kysymyksiä ei voida esittää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123 – 127; Vilka, 2017.)

Saatuani yllä kuvatut yhdeksän alaluokkaa luotua, ryhdyin tarkastelemaan aineistoa ylemmällä tasolla eli yhdistelemään alaluokkia yläluokiksi. Yläluokkia syntyi neljä: opettajaidentiteetti, suhteet kollegoihin, suhteet vanhempiin ja suhteet oppilaisiin. Yläluokista opettajaidentiteetti sisältää eniten alaluokkia, sillä siihen kuuluvat työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkempi erottaminen, opettajuuteen pätevytyminen, työn kuormittavuuden muutos, muutos näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen ja luokan ilmapiirin muutos. Suhteet kollegoihin -yläluokka sisältää vain yhden alaluokan: seuran muutos työpaikalla. Suhteet vanhempiin – yläluokkaan kuuluvat suhtautuminen kotitehtäviin ja vanhemman asemaan asettuminen.

Viimeiseen yläluokkaan eli suhteet oppilaisiin –luokkaan kuuluu myös ainoastaan yksi alaluokka: ymmärrys lapsia kohtaan. Luomistani yläluokista muodostin kaksi pääluokkaa: *muutokset suhteessa omaan opettajuuteen*, johon opettajaidentiteettiyläluokka kuuluu ja *muutokset suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin*, johon kuuluvat loput yläluokat: suhteet vanhempiin, suhteet oppilaisiin ja suhteet kollegoihin. Nämä pääluokat voi edelleen yhdistää kokoavaksi käsitteeksi *luokanopettajien kokemuksia vanhemmaksi tulon vaikutuksista opettajuuteen*.

4 Tulokset

Analyysi ei ole valmis vielä koodaamisen päätyttyä, vaikka usein näkeekin niputettavan yhteen aineiston koodaamisen ja analyysin (Bryant & Charmaz, 2007, s. 167). Myös Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 117) korostavat johtopäätösten teon tärkeyttä analyysin jälkeen, sillä järjestetty aineisto ei ole vielä varsinainen tutkimuksen tulos. Tässä luvussa kuvaan aineistosta analyysin myötä muodostamani mallin, tulkitsen analyysini tuloksia ja kategorioiden sisältöjä pyrkien ymmärtämään aineistoa vastaajien näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127.)

Luokanopettajat kokevat vanhemmaksi tulon tuoneen muutoksia sekä suhteessa omaan opettajuuteen että suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin. Seuraavaksi kuvailen tutkimukseni tuloksia ja reflektoin niitä suhteessa aiempaan tutkimukseen. Käsittelen tuloksiani analyysini tuloksena syntyneen jaottelun mukaisesti. Tulosluku on jaettu kahteen pääluokkien mukaisesti nimettyyn alalukuun, joiden alla käsittelen alempia kategorioita. Ensin esittelen muutokset suhteessa omaan opettajuuteen ja sitten siirryn käsittelemään muutoksia suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin. Taulukko 1 havainnollistaa analyysin vaiheet alaluokista kokoavaksi käsitteeksi.

Taulukko 1. Luokanopettajien kokemuksia vanhemmaksi tulon vaikutuksista opettajuuteen

Työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkempi erottaminen	Opettaja-identiteetti	Muutokset suhteessa omaan opettajuuteen	Luokanopettajien kokemuksia vanhemmaksi tulon vaikutuksista opettajuuteen
Opettajuuteen pätevytyminen			
Työn kuormittavuuden muutos			
Muutos näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen			
Luokan ilmapiirin muutos			
Seuran muutos työpaikalla	Suhteet kollegoihin	Muutokset suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin	
Suhtautuminen kotitehtäviin	Suhteet vanhempiin		
Vanhemman asemaan asettuminen: kodin ja koulun yhteistyö			
Ymmärrys lapsia kohtaan	Suhteet oppilaisiin		

4.1 Muutokset suhteessa omaan opettajuuteen

Vaikka tähän pääluokkaan kuuluu vain yksi yläluokka, sisältyy siihen kuitenkin yli puolet alaluokista. Voidaan siis sanoa, että suuri osa vanhemmuuden myötä koetuista muutoksista koskee nimenomaan oman opettajaidentiteetin eri osa-alueita.

4.1.1 Opettajaidentiteetti

Tähän yläluokkaan sijoittui yhdeksästä alaluokasta viisi: työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkempi erottaminen, opettajuuteen pätevytyminen, työn kuormittavuuden muutos, luokan ilmapiirin muutos ja muutos näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen. Näitä alaluokkia yhdistävät muutokset omassa opettajuudessa. Kaikissa edellä mainittujen alaluokkisen analyysiyksiköissä reflektoidaan eri näkökulmista muutoksia, joita opettajaidentiteetin muutos on aiheuttanut. Seuraavaksi peilaan näiden alaluokkien sisältöjä aiempaan tutkimukseen.

Työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkempi erottaminen

Tähän alaluokkaan asettuivat kaikki ne analyysiyksiköt, joissa refleктоitiin muutosta työn ja vapaa-ajan suhteen hahmottamisessa ja siitä seuranneita käytännön muutoksia. Moni vastaaja nosti esille muutoksen siinä, mihin aikaan päivästä työskenteli työn parissa ennen vanhemmaksi tuloa ja sen jälkeen. On selvää, että luokanopettajat viettävät työpaikalla ainakin opetettävien tuntien ajan, mutta muuten opettajat saavat melko vapaasti päättää, missä ja milloin valmistelevat opetuksensa. Lisäksi virkistäytymis- ja työhyvinvointitapahtumia järjestetään usein virka-ajan ulkopuolella. Vastauksissa ilmeni nimenomaan muutoksia siinä, mihin aikaan opetusta valmisteli tai osallistuiko työhyvinvointitapahtumiin.

“En käy työhyvinvointitapahtumissa, jos niihin kuuluu iltarientoja tai ainakin poistun paikalta hyvissä ajoin.”

“Työpäivät ovat myös rajattuja, ei voi jäädä koululle touhuilemaan myöhään, kun omat lapset ovat kotona.”

“Vanhemmuus on myös opettanut minua säästämään voimavarojani myös kotiin. En enää voi suunnitella opetusta iltaisin tms. Aikaa ja voimia on annettava myös omalle perheelle.”

Kaikilla asiaa pohtineilla vastaajilla muutos oli tapahtunut siihen suuntaan, että ennen vanhemmaksi tuloa oli saattanut käyttää paljonkin aikaa opetustuntien jälkeen ja/tai iltaisin kotona valmistellakseen tulevia oppitunteja, kun taas vanhemmaksi tulon jälkeen iltoja ei enää yhtä halukkaasti käyttänyt työntekoon tai työyhteisön yhteiseen toimintaan vaan rajasi työajan ja vapaa-ajan tarkemmin erillisiksi. Sinnemäen (2014) tutkimus antoi viitteitä ajankäytön muuttumisesta tehokkaammaksi vanhemmuuden myötä, mutta tutkimukseni aineiston perusteella ei voi tehdä johtopäätöstä, että koulunpitoon käytetty aika olisi aina aiempaa tehokkaampaa, vaan aikaa käytetään eri aikaan päivästä tai sitä käytetään vähemmän kuin ennen vanhemmaksi tuloa. Yksi maininta aiempaa tehokkaammasta ajankäytöstä tosin löytyi aineiston joukosta.

“Käytän myös ajan koululla tehokkaammin ja hoidan välituntisin viesteihin vastaamista jne.”

Tämä viittaa siihen, että aiemmin kotona koulupäivän ulkopuolella hoidetut työtehtävät tulevat hoidetuksi koulupäivän aikana. On kuitenkin mahdollista, että vaikka työpaikalla vietetty aika tulee näin ollen tehokkaammin käytetyksi, kärsii opettajan työyhteisön jäsenyys, kun hän ei välituntisin ehdikään enää vaihtaa kuulumisia kollegoiden kanssa.

“Tein paljon ylimääräistä työtä koulun eteen [...]. Järjestin koulupäivien ulkopuolista toimintaa, retkiä ja teemailtoja.”

“[...] en enää ehdi tehdä varasuunnitelmia enkä hienoa opetusmateriaalia.”

Drago (2001) havaitsi lievän työajan siirtymisen opettajavanhemmilta lapsettomille opettajille. Tutkimustuloksissani opettajat raportoivat käyttävänsä vanhemmuuden myötä vähemmän aikaa opetuksensa suunnitteluun ja oppituntien valmisteluun, mutta kertomansa perusteella nämä työt eivät siirtyneet kollegoille vaan tulivat vain tehdyksi aiempaa vähemmässä ajassa tai vaihtoehtoisesti työläät lisätehtävät tai omat oppimateriaalit saivat jäädä tekemättä.

Luokan ilmapiirin muutos

Tässä alaluvussa käsitellään omassa opettajuudessa tapahtuneita muutoksia, jotka johtivat muutokseen luokan ilmapiirissä. Ensilukemalta en sijoittanut seuraavaa kahta vastauskatkelmaa samaan kategoriaan, mutta tarkemmin ajateltuna ne käsittelevät samaa asiaa, vaikkakin hyvin eri näkökulmista.

“Koen, että äidiksi tulemisella ja sen myötä muuttuneella omalla asenteellani on myös ollut vaikutusta positiivisempaan ilmapiiriin luokassa”

“Melunsietokyky on kaventunut ja vaadin tiukemmin luokkaan rauhaa ja hiljaista työskentelyä.”

Molemmat katkelmat käsittelevät luokan ilmapiiriä ja omaa vanhemmuuden myötä muuttunutta asennetta, vaikkakin toteutunut muutos vaikuttaa lähestulkoon päinvastaiselta tulokseltaan. Ensimmäisen katkelman opettaja ei erittele muutosta asenteessaan eikä kuvaile tarkemmin kyseistä muutosta seurannutta positiivisempaa ilmapiiriä luokassa. Haastattelututkimus antaisi tämän kaltaisissa tilanteissa tilaisuuden pyytää tarkennusta vastaukseen. Jälkimmäisen katkelman kirjoittanut opettaja ei kuitenkaan erittele vastauksessaan, kuinka paljon hän on aiemmin sietänyt melua. Voihan olla, että hän on aiemmin ollut hyvin joustava asian suhteen, ja melunsietokyky on vanhemmuuden myötä kaventunut keskiarvoiselle tasolle. Vaikka melunsietokyvyn kapeneminen voi vaikuttaa ainoastaan negatiiviselta muutokselta, on myös mahdollista, että osa oppilaista hyötyy suuresti luokan hiljaisemmasta työskentelystä.

Yksi opettaja käsittelee vastauksessaan luokan ilmapiiriä kahdessa eri kohdassa keskenään päinvastaisin ilmauksin. Yhtäällä hän totesi, ettei kuri ole enää hänen luokassaan prioriteetti, toisaalla taas vaativansa nykyään kovempaa kuria luokassa kuin ennen vanhemmaksi tuloa. Koen näiden näennäisen ristiriitaisten ilmausten heijastavan Sinnemäenkin (2014) havaitsemaa ilmiötä, jossa opettajat vanhemmuuden myötä käyttävät voimavaransa aiempaa säästeliäämmiin. He ikään kuin valitsevat taistelunsa aiempaa tarkemmin: kun on kyseessä todella tärkeä ja oleellinen asia, he vaativat tarkemmin oppilaiden huomiota. Jos taas opetuksessa on menossa jokin rennompia vaihe, kuten opitun asian kertaaminen tai soveltaminen, he antavat asioiden sujua enemmän omalla painollaan.

Muutos näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen

Osa vastaajista koki vanhemmuuden aiheuttaneen muutoksen näkökulmassa asioiden tärkeysjärjestykseen. Aiemmissä tutkimuksissa ei vastaavaa muutosta ole havaittu. Tässä kategoriassa käsitellään niitä opettajuuden muutoksia, jotka vastaajat kokivat seuranneen tästä näkökulman muutoksesta. Muutoksia tässä suhteessa oli vastaajien mukaan tapahtunut niin terveen ja erityislapsen vanhemmuuden kuin lapsen menetyksen myötä, mutta

vanhemmuutensa tyypistä riippumatta vastaajat kokivat asioiden tärkeysjärjestyksen muuttuneen jollain tavalla.

“Omien lasten myötä joutuu myös tarkastelemaan omaa opettajuuttaan ja asiantuntijuuttaan uudelleen.”

“Itse en kokenut juurikaan muutoksia opettajuudessani ennen kuin omani meni kouluun. Ja sitten kun omani sairastui vakavasti. Niissä tilanteissa opin näkemään asioita eri näkökulmista. Tietty, vanha ja rutinoitunut toimintamalli ei ehkä sittenkään ole ainoa oikea tapa toimia.”

“Toisaalta mulla on kokemus myös lapsen menettämisestä, mikä on venyttänyt käsitystäni siitä, mistä pitää oikeasti olla huolissaan ja mikä on vähemmän merkityksellistä sen rinnalla, että lapsi on terve ja elää.”

Kahdessa viimeisessä katkelmassa on selvää, että lapsen sairastuminen ja lapsen menetys koetaan vahvasti osaksi omaa vanhemmuutta ja oman opettajuuden muutoksen merkittäviksi osatekijöiksi. Tässä kategoriassa on myös osittaista päällekkäisyyttä työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkemman erottamisen kategorian kanssa, sillä osa vastaajista perusteli ajankäytön muutosta asioiden tärkeysjärjestyksen muutoksella. Yksi vastaaja esimerkiksi oli vähentänyt työtuntejaan puoleen palattuaan työelämään vanhemmaksi tulon jälkeen.

“Haluan viettää oman vielä pienen lapseni kanssa päivästä enemmän aikaa kuin ‘toisten ihmisten lasten kanssa’.”

Kyseisen opettajan näkökulma asioiden tärkeysjärjestykseen oli siis vanhemmuuden myötä muuttunut niin, että sen seurauksena hän päätti työelämään palattuaan vähentää työtuntejaan voidakseen viettää enemmän aikaa oman lapsensa kanssa. Toisaalta yksi analyysiyksikkö käsitteli prioriteettien muuttumista sen kautta, ettei enää pöde huonoa omatuntoa, jos joku silloin tällöin alisuoriutuu. Tämän tulkitsin tarkoittavan sitä, että jos opettaja kokee tehneensä työnsä riittävän hyvin ja tarjonneensa tilaisuuksia motivaation muodostumiselle eri reittejä pitkin, ei hän kärsi tunnontuskia, jos joku oppilas ei tästä huolimatta innostu kaikista asioista. Tällöin opettajan näkökulma asioiden tärkeysjärjestykseen on muuttunut itseä kohtaan sallivammaksi, mikä kuulostaa henkisen hyvinvoinnin kannalta rakentavalta.

Opettajuuteen pätevytyminen

Tässä luokassa vastaukset käsittelevät koettua vanhemmuuden pätevöittävää vaikutusta opettajuuteen. Osa vastaajista siis koki tulleen vanhemmuuden myötä paremmiksi opettajiksi. Eräs vastaajista koki omien lasten kanssa kotona olon käyvän täydennyskoulutuksesta alkuopetuksen saralla.

“Tajusin viime vuonna, kun esikoinen oli ykkösellä, että se vuosi pätevoitti minut paremmin menemään joskus alkuopettajaksi kuin mikään muu.”

On huomattava, että kyseinen vastaaja mainitsi lisäksi tehneensä harjoittelunsa muualla kuin alkuopetuksessa, jolloin hänellä ei ollut koulutuksesta saatua kokemusta alkuopetuksesta eikä näin ollen vertailukohtaa alkuopetukseen erikoistuneiden opettajien koulutukseen. Toinen vastaaja eritteli kokemustaan vanhemmuuden pätevöittävästä vaikutuksesta. Hän koki ymmärtävänsä lukemaan oppimisen prosessia entistä paremmin saatuaan seurata omien lastensa lukemaan oppimista. Etenkin lukemaan oppimisen yksilöllinen tahti oli avautunut hänelle uudella tavalla, kun hänen omista lapsistaan toinen oppi lukemaan jo esikouluikäisenä ja toinen ei vielä koulun alettuakaan osannut lukea.

Myös Cosford ja Draper (2002) havaitsivat opettajien kokevan vanhemmuuden auttavan ammatillisessa kehitymisessä. Kuitenkin on edelleen huomioitava vastausten olevan yksittäisten opettajien kokemuksia eikä absoluuttisia totuuksia tai kaikkiin opettajiin yleistettäviä tuloksia.

Työn kuormittavuuden muutos

Tämän alaluokan vastauksissa käsitellään kokemusta työn kuormittavuuden muutoksesta vanhemmuuden myötä. Eräs vastaaja koki, että vanhemmuuden myötä hänellä ei ole riittävästi aikaa palautua työstä, ja aikoikin etsiä muita töitä seuraavalle lukuvuodelle.

“...olen nyt vanhemmaksi tultuani kokenut luokanopettajan työn (tarkemmin luokanvalvojan velvollisuuden) tällä hetkellä sen verran kuormittavaksi, että etsin ensi vuodelle kuvisopettajan töitä eri yhteyksistä (koulut, vauvojen värikylvyt, kansalaisopistot).”

Koutrouban ym. (2016) tutkimuksessa kukaan haastatelluista opettajista ei harkinnut alanvaihtoa tai varhaista eläköitymistä vanhemmuuden myötä, joten löydökseni poikkeaa aiemmasta tutkimuksesta, sillä alanvaihto luokanopettajuudesta pois oli yllä olevan katkelman kirjoittaneen vastaajan suunnitelmissa. Toisaalta toinen tutkimukseni vastaaja totesi

nauttivansa työstään enemmän vanhemmaksi tulon jälkeen. Tämä ristiriita vastausten välillä tuo hyvin näkyväksi sen, kuinka henkilökohtaisia vanhemmuuteen ja opettajuuteen liittyvät kokemukset ovat. Kokemukset voivat myös muuttua ajan myötä tai riippuen siitä, kuinka pitkään yksilö on ollut pois työelämästä ja kuinka kauan hänen työhön paluustaan on kulunut aikaa.

4.2 Muutokset suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin

Oman opettajaidentiteetin muutosten lisäksi aineistosta nousi esiin koettuja muutoksia suhteissa opettajuuden muihin osapuoliin. Tässä alaluvussa käsittelem muutoksia suhteissa kollegoihin, oppilaiden vanhempiin ja oppilaisiin ja reflektoin niitä aiemman tutkimuksen puitteissa.

4.2.1 Suhteet kollegoihin

Seuran muutos työpaikalla

Suhteet kollegoihin -yläluokka muodostuu yhdestä alaluokasta: seuran muutos työpaikalla, joka itsessään muodostuu yhdestä analyysiyksiköstä, jossa todetaan vanhemmuuden muuttaneen sitä, kenen kollegoiden kanssa viettää aikaa työpaikalla.

“Vietän enemmän aikaa sellaisten kollegoiden kanssa, joilla itsellään on jälkikasvua tai jopa saman ikäisiä lastenlapsia.”

Vanhemmaksi tulon myötä vastaaja viettää enemmän aikaa sellaisten kollegoiden kanssa, joilla on oman lapsen kanssa saman ikäisiä lapsia tai lastenlapsia. Kenties hänellä on vanhemmaksi tulon jälkeen enemmän puhuttavaa samassa elämäntilanteessa olevien kollegoiden kanssa. Sinnemäki (2014) havaitsi opettajien kokevan kommunikoinnin oppilaiden vanhempien kanssa helpottuneen vanhemmaksi tulon jälkeen. On mahdollista, että tutkimukseni seuraa vaihtanut vastaaja koki vanhemmuuden myötä kommunikoinnin helpottuneen sellaisten kollegoiden kanssa, joiden kanssa aiemmin ei ollut ollut yhtä helppoa olla. Kyseinen alaluokka syntyi klusteroinnin loppuvaiheessa, kun jäljellä oli enää yksi analyysiyksikkö, joka ei sopinut mihinkään aiemmista kategorioista. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole havaittu muutosta seurassa työpaikalla.

4.2.2 Suhteet vanhempiin

Aiempien tutkimusten (Cosford & Draper, 2002; Dachinger, 2011; Koutrouba ym., 2016; Sikes, 1998; Sinnemäki, 2014) tavoin aineistostani nousi esiin muutoksia opettajien suhteissa oppilaiden vanhempiin. Muutokset ovat kahtalaisia, sillä tähän kategoriaan sijoittui kaksi alaluokkaa: vanhemman asemaan asettuminen: kodin ja koulun yhteistyö sekä suhtautuminen kotitehtäviin. Alaluokista jälkimmäinen liittyy myös vanhemman asemaan asettumiseen, mutta analyysiyksiköissä eritelty muutos liittyy nimenomaan kotitehtäviin.

Vanhemman asemaan asettuminen: kodin ja koulun yhteistyö

Molemmat aiheesta tehdyt kotimaiset tutkimukset (Dachinger, 2011; Sinnemäki, 2014) nostivat esiin opettajan vanhemmuuden myötä parantuneen viestinnän kodin ja koulun välillä. Tutkimuksessani tämä ilmeni opettajien parantuneena kykynä asettua vanhempien asemaan, mikä johti kodin ja koulun yhteistyön sujuvoitumiseen. Opettajat kokivat vanhemmuuden myötä ymmärtävänsä aiempaa paremmin vanhempien monenlaisia elämäntilanteita ja resursseja.

“Ymmärrän ja kuuntelen vanhempia paremmin. Lasten saamisen jälkeen en ole juurikaan kohdannut erimielisyyksiä oppilaitteni vanhempien kanssa.”

“Vanhemmuuden myötä armollisuus unohtelevia vanhempia kohtaan lisääntyi.”

“Omien lasteni myötä ymmärrän niin paljon paremmin ahdistuksen, jännityksen ja huolen, joka vanhemmilla voi olla.”

Tämä kategoria oli yksi ensimmäisiä muodostuneita, sillä useista vastauksista kävi ilmi oman vanhemmaksi tulon myötä saatu kyky asettua oppilaiden vanhempien asemaan ja sitä myötä kasvanut ymmärrys oppilaiden vanhempia ja heidän mahdollisia haasteitaan kohtaan. Opettajat myös kokivat osaavansa aiempaa paremmin tulkita vanhempien reaktioita.

“Ymmärrän paremmin vanhempien puolustelevia asenteita ja sitä järjetöntä suojelunhalua mikä omaan lapseen liittyy.”

Se, mikä oli opettajan silmiin aiemmin saattanut vaikuttaa sulkeutuneelta tai aggressiiviselta, näyttäytyikin vanhemmaksi tulon jälkeen huolena ja ahdistuksena oman lapsen hyvinvoinnista.

Suhtautuminen kotitehtäviin

Aiemmat tutkimukset eivät raportoi muutoksesta kotitehtäviin suhtautumisessa, mutta aineistossani se nousi selvästi omaksi kategoriakseen. Muutos kotitehtäviin suhtautumisessa liittyy selkeästi muuttuneeseen vanhempisuhteeseen, sillä kotitehtävien määrän ja laadun muuttamista perusteltiin lähinnä vanhempien näkökulmalla asiaan.

“...entistä tarkemmin mietin läksyt niin, että lapsi selviäisi ilman vanhempien apua suurimmasta osasta.”

“Ettei heidän tarttee toista tuntia istua lapsen vieressä illalla läksykirjojen äärellä.”

"Jos läksyt on tekemättä tai vanhempien tarkistamatta, saatan ajatella, että ehkä vanhempi oli väsynyt, palannut vuorotöistä, tai uupunut perheen pyörytykseen.”

Opettajavanhemmat kokivat hahmottavansa aiempaa tarkemmin, mikä on kohtuullinen vaatimus kotitehtävien suhteen. He pohtivat aiempaa enemmän sitä, että oppilaat selviytyisivät kotitehtävistä mieluiten itsenäisesti, jolloin vanhemmat eivät kuormittuisi kohtuuttomasti kotitehtävissä auttamisesta. Vaikka perustelut vähentyneelle kotitehtävämäärälle olivat vahvasti vanhemman asemaan asettumisessa, pidin kotitehtäviin liittyvät analyysiyksiköt kuitenkin omana kategorianaan, koska vastaajat erittelivät muutokseksi nimenomaan kotitehtävien määrän.

4.2.3 Suhteet oppilaisiin

Tähän yläluokkaan sijoittui vain yksi alaluokka: ymmärrys lapsia kohtaan. Tässä luokassa pohditaan sitä, kuinka vanhemmaksi tulo on vaikuttanut opettajaoppilassuhteisiin muuttuneen lapsikäsitteilyn kautta. Lähes kaikki aiemmat tutkimukset aiheesta (Cosford & Draper, 2002; Dachinger, 2011; Koutrouba ym., 2016; Sikes, 1998; Sinnemäki, 2014) raportoivat muutoksia opettajaoppilassuhteessa, joten kyseessä lienee melko yleinen vanhemmuuden opettajuuteen tuoma muutoskohde.

Ymmärrys lapsia kohtaan

Tähän luokkaan erittelin analyysiyksiköt, joissa vastaaja mainitsi jossain muodossa ymmärtävänsä oppilaita eri tavalla kuin aiemmin oman vanhemmaksi tulon myötä. Muutos saattoi liittyä moniin eri seikkoihin, kuten aiempaa tarkempaan lasten erilaisuuden

hahmottamiseen, lapsen tunteiden tulkitsemiseen tai lapsen kehitysvaiheiden tunnistamiseen, mutta yhdistävänä tekijänä oli nimenomaan muutos suhtautumisessa lapsia kohtaan. Aineistostani nousi esiin parantunut ymmärrys lasten tunteita ja reaktioita kohtaan:

“Osaan tulkita lasten tunteita paremmin ja myös reagoida erilailla erilaisten lasten tunteisiin tarpeellisella tavalla.”

Myös Koutrouba ym. (2016) havaitsivat, että opettajat kokevat osaavansa vanhemmuuden myötä paremmin tulkita lasten reaktioita ja vastata niihin. Toisaalta asian käänköpuolena oli ylitulkittamisen vaara, jolloin opettajavanhempi tulkitsee oppilastaan väärin käyttäessään vertailukohtana oman lapsensa reaktioita. Tutkimukseni opettajat eivät kuitenkaan raportoineet havainneensa tällaisia virhetulkintoja vaan kokivat aidosti pystyvänsä tulkitsemaan lapsia paremmin.

Cosfordin ja Draperin (2002) mukaan vanhemmuus parantaa opettajien kykyä ymmärtää oppilaiden näkökulmia. Tämä aspekti nousee esiin myös tutkimukseni aineistosta lisääntyneen empatian muodossa. Vastaajat kokivat ymmärtävänsä lapsia aiempaa paremmin ja käsittävänsä lapsen kehityskaudet aiempaa konkreettisemmin.

“Arvot ovat pehmeämmät ja ymmärrys lapsia kohtaan on lisääntynyt.”

“Ja tieto siitä, kuinka todella pieni on ekaluokkalainen.”

“Omasta mielestäni koen lapset nyt enemmän lapsina kuin oppilaina, jotenkin ymmärrys laajeni että he ovat jonkun/joidenkin elämän tärkein asia ja keskipiste.”

Katkelmat havainnollistavat opettajan muuttuneen suhtautumisen lapsiin. Kun suhtautuu aiempaa eri tavalla lapsiin ylipäättään, suhtautuu sitä myöten aiempaa eri tavalla myös oppilaisiinsa. Viimeisin katkelma osoittaa, että vanhemmaksi tulo on kyseisen opettajan kohdalla aiheuttanut suuren mullistuksen suhtautumisessa oppilaisiinsa. Koen että oppilaiden näkeminen lapsina tarkoittaa, että hän on muuttunut kokonaisvaltaisemmaksi kasvattajaksi. Näen tässä yhtymäkohdan Dachingerin (2011) ja Sinnemäen (2014) kotimaisiin tutkimuksiin, jotka raportoivat opettajien lisääntyneestä kasvatustietoisuudesta.

5 Pohdinta ja johtopäätökset

5.1 Tulosten yhteenveto

Aineistoni pohjalta voidaan sanoa, että luokanopettajat kokevat vanhemmuuden tuoneen muutoksia sekä omaan opettajaidentiteettiinsä että suhteisiin kollegoihin, oppilaiden vanhempiin ja oppilaisiin. Opettajaidentiteetin muutokset ilmenivät monilla tavoilla sisällyttäen kokemuksen luokan ilmapiiriin muutoksesta suuntaan tai toiseen, työn kuormittavuuden muutoksesta, opettajuuteen päteväytymisestä, asioiden tärkeysjärjestyksen muuttumisesta ja työn ja vapaa-ajan aiempaa tarkemmasta erottamisesta. Suhteet kollegoihin olivat muuttuneet siten, että työpaikalla vietettiin aikaa eri ihmisten kanssa kuin aiemmin. Oppilaiden vanhempien asemaan osattiin suhtautua aiempaa paremmin, minkä koettiin helpottaneen kodin ja koulun yhteistyötä sekä muuttaneen suhtautumista kotitehtävien laatuun ja määrään. Oppilaita kohtaan opettajat kokivat olevansa ymmärtäväisempiä ja tunnistavansa paremmin oppilaiden tunteet ja reaktiot.

Aiempien tutkimusten (Cosford & Draper, 2002; Dachinger, 2011; Koutrouba ym., 2016; Sikes, 1998; Sinnemäki, 2014) kanssa tulokseni ovat yhteneväisiä siinä, että muutoksia koettiin tapahtuneen suhteissa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Dragon (2001) tulosta työajan siirtymisestä opettajavanhemmilta lapsettomille opettajille ei voida tutkimukseni pohjalta tukea eikä kiistää, eikä Knowlesin, Nieuwenhuisin ja Smitin (2009) havaitsemaa rooliristiriitaa kodin ja työn välillä havaittu. Cosfordin ja Draperin (2002) tutkimuksessa havaittu kokemus ammatillisen osaamisen kehittymisestä nousi esiin myös tutkimuksessani, mutta Sikesin (1998) havaitsemaa urakehityksen kärsimistä vanhemmuudesta johtuen ei raportoitu aineistossani. Aiempien kotimaisten tutkimusten (Dachinger, 2011; Sinnemäki, 2014) tavoin aineistosta nousi esiin kodin ja koulun viestinnän kehittyminen ja oppilaiden yksilöllisyyden aiempaa herkempi huomiointi.

Vastaajat määrittelivät osan muutoksista positiivisiksi mutta aineistosta löytyi myös negatiivisia vanhemmuuden tuomia muutoksia. Lisäksi iso osa muutoksista oli luonteeltaan sellaisia, että kyselytutkimuksen pohjalta ei voida sanoa, ovatko muutokset positiivisia, neutraaleja vai negatiivisia. Koska positiivisten muutosten lisäksi havaitsin negatiivisia muutoksia, suhtaudun varauksella Sikesin (1998) tekemään yleistyksen siitä, että vanhemmuuden tuomat tiedot, taidot ja ymmärrys eivät voisi olla vaikuttamatta positiivisesti

opettajavanhemman opettamisen tapaan ja ammatilliseen minään. Ilokseni huomasin, ettei kukaan vastaajista raportoinut vanhemmuuden aiheuttaneen hankaluuksia työnsaannissa, vaikka tutkimusten mukaan (Salmi & Närvi, 2017; Salorinne & Ranto, 2017) lisääntymisikäiset ja perheelliset ovat alakynnessä muihin verrattuna työhönotossa. Tämä selittynee osaksi sillä, että vastaajan tuli olla palannut työelämään vanhemmaksi tuon jälkeen, mutta siitä huolimatta työnsaannin vaikeus olisi voinut nousta aineistosta esiin.

Kuten jo johdannossa korostan, tutkimukseni tarkoitus ei ole ylistää vanhempia opettajina. Sen sijaan haluan tuoda näkökulmia siihen, mihin opettajuuden osa-alueisiin vanhemmuus saattaa tuoda muutoksia, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia. Koen tulosteni korostavan tasa-arvoisuuden toteutumisen tärkeyttä työmarkkinoilla. Työnsaannin pitäisi perustua ammatillisiin kompetensseihin eikä siihen, kuinka todennäköisesti joku saattaa jäädä vanhempainvapaalle saatuaan työpaikan. Työnantajien olisi hyvä ottaa huomioon, että vanhemmaksi tulo vaikuttaa jokaiseen yksilöllisesti. Vanhemmaksi tulo voi olla työnantajan kannalta vain sekä pitkiä että lyhyitä sijaistarpeita, mutta monet vastaajista kokivat opettajuutensa kehittyneen useilla osa-alueilla parempaan suuntaan. Toisaalta tuloksissa ilmeni myös negatiivisia vaikutuksia opettajuuteen, ja useat vastaajat totesivat käyttävänsä vanhemmaksi tulon jälkeen vähemmän aikaa työtehtävien hoitoon. Vastauksista ei voi päätellä, onko työtehtäviin käytetty aika tehokkaampaa kuin ennen vanhemmaksi tuloa, vai saavatko opettajat vain vähemmän aikaa vanhemmaksi tulon jälkeen kuin sitä ennen. Yksi vastaajista sanallisti myös suoraan pohtimani aiheen toteamalla, ettei voi tietää, mitkä kokemistaan muutoksista liittyvät vanhemmuuteen ja mitkä ikään ja/tai kokemukseen. Näin ollen voitaneen todeta, että ammatillista kehittymistä suuntaan tai toiseen voi tapahtua vanhemmaksi tulon myötä mutta myös muista syistä, jolloin vanhemmaksi tulon mahdollisuuden ei pitäisi olla puoltava tai syrjivä tekijä työmarkkinoilla.

5.2 Luotettavuus ja eettisyys

Vilkan (2017) mukaan laadullinen tutkimusmenetelmä on luotettava silloin, kun tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat keskenään yhteensopivat, eikä epäolennaiset tai satunnaiset tekijät ole vaikuttaneet teorianmuodostukseen. Olen aiemmin kuvannut tarkasti tutkimukseeni valitsemani lähestymistavan ja tutkimusmenetelmän, aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja perustellut kyseisen metodin valinnan omaan tutkimukseeni. Pyrin välttämään epäolennaisien ja satunnaisten tekijöiden vaikutuksen analyysiini ja sen tulosten

arviointiin kuvaamalla analyysiprosessia ja siihen sisältyviä valintoja mahdollisimman läpinäkyvästi.

Oma tutkijapositioni ei voi olla vaikuttamatta tapaani luokitella aineistoa ja tulkita sen tuloksia. Nikanderin (2001, s. 290) mukaan tutkija onkin aina osa tutkimaansa ilmiötä. Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan tutkijapositioni näkyväksi ja pohtinut tekemiäni valintoja analyysiprosessin edetessä, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä. Kiviniemen (2001, s. 72) mukaan tutkijan teoreettiset näkökulmat ohjaavat tutkimuksen kulkua, samoin kuin tutkimuksen aikana vähitellen tarkentuvat näkemykset tutkittavasta ilmiöstä. Lähtökohtani tutkimuksen tekoon oli havaintoni vanhemmuuden vaikutuksista opiskelijaidentiteettiini, joten jo tutkimuskysymyksen olettaa opettajien kokevan vanhemmuuden tuoneen muutoksia opettajuuteen. Esiin olisi saattanut nousta eri teemoja eri tavalla kysyttäessä.

Perehtyessäni Cooleyn peiliminäteoriaan (Cooley, 1902, s. 152) pohdin, kertovatko haastateltavat minulle kaikkea mitä kertoisivat jollekulle toiselle. Vastaajilla ei ole minusta juurikaan tietoja, joihin perustaisivat päätelmänsä reaktioistani kertomaansa, mutta he saattaisivat silti kertoa erilaisia asioita esimerkiksi jollekulle ammattikunnan ulkopuolella. Opettajilla voi olla ammatilliseen keskusteluun soveliaasta vastauksesta mielikuva, joka ohjaa heidän tapaansa vastata. Tätä mielikuvaa voisi olla mahdollista hälventää haastatteluympäristössä, jossa tilanteen virallisuutta voisi vähentää rentoa ilmapiiriä luomalla. Toisaalta Facebook on osa sosiaalista mediaa, jossa ihmiset usein viestivät omana itsenään, vaikka aineistonkeruualusta olikin luokanopettajien Alakoulun aarreaitta -ryhmä. Sosiaalisen median käyttö aineistonkeruuvälineenä saattoi jo osaltaan vähentää tutkimukseen osallistumisen virallisuuden tunnetta.

Tutkimuksessani pyydän luokanopettajia jälkikäteen pohtimaan vanhemmaksi tulon ja sitä seuranneen töihin paluun aikaista siirtymävaihetta elämässään. Osalla vastaajista tästä on saattanut kulua jo useita vuosia, kun taas osalla töihin paluusta on kulunut vasta vähän aikaa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on pohdittava, ovatko jälkikäteen tehdyt pohdinnat siirtymistä valideja. Toisaalta voidaan pohtia, tulisivatko muutokset jälkikäteen mieleen lainkaan, ellei niitä olisi jollain tasolla havainnoinut jo tapahtumahetkellä. Luokanopettajakoulutus korostaa oman ammattitaidon ylläpitoa ja kehittämistä (Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden kandidaatti, kasvatustieteiden maisteri) kenties enemmän kuin muiden ammattikuntien koulutusohjelmat, joten ovatko suomalaiset

opettajat keskivertosuomalaista pätevämpiä pohtimaan/reflektoimaan ammatti-identiteettinsä muutosta? Kenties opettajat pystyvät reflektointiin myös hektisinä aikoina, kuten lasten ollessa pieniä, paremmin kuin moni muu.

Identiteetti rakentuu sekä sosiaalisen että persoonallisen kautta (Bruner, 1990; Cooley, 1902; James, 1992; Mead & Morris, 1962; Nikander, 2001) ja opettaja opettaa persoonallaan (Clandinin & Huber, 2005; Elbaz-Luwisch, 2005; Kelchtermans, 2009; Luukkainen, 2004; Sikes, 1998). Lisäksi ammatti-identiteetin jatkuva kehittäminen on yksi luokanopettajakoulutuksen kulmakivistä (Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden kandidaatti, kasvatustieteiden maisteri), joten voitaneen ajatella, että luokanopettajat refleктоivat opettajuutensa ja siten myös persoonansa kehittymistä keskivertoihmistä useammin ja suuremmalla pieteetillä. Mikäli näin on, pohjautuvat jälkikäteenkin tehdyt arviot vanhemmuuden tuomista muutoksista opettajuuteen muutoshetkellä tehtyihin havainnoiteihin tai muistikuviin niistä.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Vilka, 2017) tarkastelen seuraavaksi tutkimuseettisiä seikkoja tutkimukseeni liittyen. Vilkan (2017) mukaan tutkijan tulee noudattaa rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä ja esittäessään tutkimustuloksia. Pyrin analysoimaan aineistoni huolellisesti, ja aineiston kaksivaiheinen kerääminen ja analysointi mielestäni parantavat analyysin tarkkuutta, sillä molempia aineiston osia analysoidessani luokittelut muodostuvat toisiaan vastaaviksi. Esitän tutkimustulokset rehellisesti ja kaunistelematta kiinnittäen huomion myös niihin analyysiyksiköihin, joiden luokittelussa on haasteita, tai jotka ovat tavalla tai toisella poikkeavia.

Vältän Vilkan (2017) mainitseman vilpin ja piittaamattomuuden perehtymällä huolellisesti sekä käyttämäni lähdekirjallisuuteen että aineistooni. Lisäksi esitän muiden tutkijoiden tulokset kriittisesti mutta kunnioittavasti korrektilla lähdeviittaustekniikalla. Vilkan (2017) mukaan on myös tutkimuseettisesti tärkeää käyttää oman taitotason mukaista lähdekirjallisuutta, jotta osaa esittää tulokset oikeassa valossa eikä tule ymmärtämättömyyttään vääristelleeksi niitä. Englantilaisen filologian pääaineesta humanististen tieteiden maisteriksi valmistuneena luotan kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden tulkinnan taitoihini, mutta myönnän (sosiaali)psykologian olevan oman asiantuntemukseni ulkopuolella. Kyseisiä lähteitä pyrin tulkitsemaan parhaani mukaan käyttäen tarvittaessa apunani myös muuta kirjallisuutta.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Persoonallisen ja sosiaalisen minän painotukset vaihtelevat ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, s. 44). Aineistoni joukossa on vastauksia opettajilta uransa eri vaiheissa. Riippuen siitä, missä vaiheessa uraa heidän vanhemmaksi tulonsa on tapahtunut ja kuinka kauan aikaa siitä on kulunut, painottavat he todennäköisesti eri tavoilla sosiaalista ja persoonallista ammatti-identiteetistään kertoessaan. Osa vastaajista kertoi muutoksen opettajuudessa tapahtuneen vasta oman lapsen aloitettua koulun. Tässä vaiheessa vanhemmaksi tulosta on kulunut seitsemisen vuotta, jona aikana identiteetti lienee kokenut muutoksia muistakin syistä kuin vanhemmaksi tulon vuoksi. Bruner (1990, s. 109) myös muistuttaa, että ihmisillä on kyky muuttaa nykyisyyttä menneen valossa ja samoin menneisyyttä nykyisyyden valossa. Tutkimuksessani opettajat puhuvat menneisyydestään nykyisyyden suulla ja toisaalta saattavat tulkita jonkin menneisyyden tapahtuman aiheuttaneen jotakin nykyisyydessään, vaikka näillä asioilla ei olisikaan varsinaista syy-seuraussuhdetta. Tällaisia epävarmuustekijöitä voisi sulkea pois suurella otannalla ja pitkittäistutkimuksella, jossa tutkittaisiin ylipäätään opettajuuden kehittymistä työuran aikana. Tällöin tulisivat esiin myös muut muutosta aiheuttavat tekijät kuin vanhemmaksi tulo, ja vanhemmuuden tuomat muutokset asettuisivat perspektiiviin. Tällöin olisi myös mahdollista verrata opettajuuden ja ammatti-identiteetin kehittymistä vanhemmiksi tulevien ja syystä tai toisesta lapsettomiksi jäävien välillä.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaisi edelleen, mikäli huomioitaisiin myös mahdollinen työpaikan vaihdos perhevapaiden aikana. Mikäli tauko työelämästä on ollut pitkä, voi toimintakulttuuri samaankin työpaikkaan palatessa olla hyvin erilainen kuin sieltä lähtiessä. Usein myös opetettavat lapset ovat työelämään palatessa erit kuin ennen taukoa, tai ainakin heidän luokka-asteensa on voinut vaihtua, mikä jo sinänsä voi saada opettajan arvioimaan opettajuuttaan uudelleen. Haastattelututkimus aiheesta mahdollistaisi kyselytutkimusta syvällisemmän opettajuuden lähtökohtien, työkokemuksen ennen vanhemmaksi tuloa, elämäkokemuksen, työkokemuksen ja täydennyskoulutusten huomioinnin ja toisi näkyväksi nämä opettajuuteen vuosien mittaan vaikuttavat seikat.

Tutkimustulokseni viittaavat siihen, että paljon kehitystä opettajuudessa tapahtui suhteessa kodin ja koulun yhteistyöhön, sillä opettajat kokivat vanhemmaksi tulon myötä pystyvänsä paremmin asettumaan oppilaiden vanhempien asemaan. Tähän seikkaan voisi pureutua omassa tutkimuksessaan, jotta selviäisi tarkalleen, millaisia muutoksia kodin ja koulun

yhteistyöhön on tullut opettajan vanhemmaksi tulon kautta. Lisäksi vanhemmuuden tuomia muutoksia ammatti-identiteettiin olisi mielenkiintoista vertailla eri ammateissa.

Lähteet

- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus* (2., uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Antonucci, T. C. & Mikus, K. (1988). The power of parenthood: personality and attitudinal changes during the transition to parenthood. Teoksessa Michaels, G. Y. & Goldberg, W. A. (toim.) *The transition to parenthood: Current theory and reasearch*. Cambridge: Cambridge University Press, (s. 62 – 84).
- Berg, K. (2008). Äitiys kulttuurisina odotuksina. *Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 48/2008*. Väestöliito, Helsinki. Saatavilla (13.5.2019): https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/7988be27bbda8488ed7dadbe542bb3d8/1552898915/application/pdf/8644656/%C3%84itiys%20kulttuurisina%20odotuksina_Berg_2008.pdf
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (toim.). (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Thousand Oaks; London: Sage.
- Cinamon, R. G. & Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and teacher education*, 21 (4), 365 – 378.
- Clandinin, D. J., & Huber, M. (2005). Shifting stories to live by. Interweaving the personal and professional in teachers' lives. Teoksessa Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G. & Tillema, H. (toim.), *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht, Netherlands: Springer (s. 43 – 59).
- Cooly, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York, Chicago, Boston: Charles Scribner's sons. Saatavilla (6.5.2019): <https://archive.org/details/humannaturesocia00cooluft/page/n5>
- Cosford, B. & Draper, J. (2002). "It's almost like a secondment": Parenting as professional development for teachers. *Teacher development* 6 (3) 347 – 362.
- Dachinger, S. (2011). *Opettajavanhemman oman lapsen koulunaloitus* (pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto). Helsingin yliopisto.
- Drago, R. (2001). Time on the job and time with their kids: cultures of teaching and parenthood in the US. *Feminist Economics* 7 (3), 1 – 31.

- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich [Conn.]: Information Age Pub.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, (s. 133 – 157).
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, (s. 26 – 49).
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. (2008). Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, (s. 77 – 105).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* (6., uud. p.). Helsinki: Tammi.
- James, W. (1992). *Writings 1878-1899*. New York: Library of America.
- Johnston, D. D. & Swanson, D. S. (2003). Invisible mothers: a content analysis of motherhood ideologies and myths in magazines. *Sex Roles*, Vol. 49 (½), 21 – 33.
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus - työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practise*, 15 (2), 257 – 272.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus, (s. 68 – 82).
- Knowles, M., Nieuwenhuis, J. & Smit, B. (2009). A narrative analysis of educators' lived experiences of motherhood and teaching. *South African Journal of Education*, 29 (3), 333 – 344.

- Koutrouba, K., Kalantzaki, E. & Christopoulos, I. (2016). When teachers become parents: Parenthood influence on Greek teachers' professional lives. *European Journal of Social Science Education and Research* 3 (3), 20 – 30.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?*. Väitöskirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1962). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge
- Nikander, P. (2001). Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. (toim.): *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, (s. 275 – 298).
- Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden kandidaatti*. Saatavilla (7.5.2019): https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2136&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1
- Opinto-opas: luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteiden maisteri*. Saatavilla (7.5.2019): https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2137&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1
- Pulkkinen, L. (1995). Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa Lyytinen P., Korhikangas M. & Lyytinen H., (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, (s. 297 – 310).
- Perttula, J. (1999) Mitä on opettajuus? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkua. Teoksessa Räsänen, P. (toim.) *Opettajuuden psykologia* (2. korj. ja uud. p.). Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus.
- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. (2008). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, (s. 50 – 76).
- Ruohotie, P. (2008). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, (s. 106 – 122).

- Ruoppila, I. (1995). Aikuisuus; johdanto. Teoksessa Lyytinen P., Korhonen M. & Lyytinen H., (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, (s. 290 – 296).
- Salmi, M. & Närvi, J. (2017). Johdanto. Teoksessa Salmi, M. & Närvi, J. (toim.) *Perhevapaat, talouskriisi ja sukupuolten tasa-arvo*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, raportti 4/2017. Helsinki: Juvenes Print, (s. 8 – 35).
- Salorinne, M. & Ranto, S. (2017). Lapsiperheiden vanhempien työllisyys Helsingissä. *Kvartti* 3/2017. Saatavilla (16.5.2019): <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/lapsiperheiden-vanhempien-tyollisyys-helsingissa>
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2000). *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi*. Academia.edu. Saatavilla (26.4.2019): http://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sisallon_analyysi
- Sikes, P. (1998). Parent Teachers: reconciling the roles. *Teacher Development*, 2 (1), 87 – 105.
- Sinnemäki, Ulla-Kaisa (2014). *Kun pikku Iris räsymaton raidoista lauloi: Miten äitiys muuttaa musiikkioppilaitoksen opettajan työtä?*. (opinnäytetyö, Metropolia ammattikorkeakoulu). Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavilla (21.5.2019): <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/83515/kunpikku.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toskala, A. (1995). Ihmisen muutosprosessit aikuisiällä – konstruktivistinen näkökulma. Teoksessa Lyytinen P., Korhonen M. & Lyytinen H., (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, (s. 343 – 358).
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.