



Toppinen Heini

Opettajaidentiteetin rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajaidentiteetin rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa (Heini Toppi-  
nen)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Elokuu 2022

---

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen opettajaidentiteetin rakentumista varhaiskasvatuk-  
sen opettajankoulutuksessa. Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena eli aiempia tut-  
kimustuloksia yhteen kokoamalla. Opettajaidentiteetin rakentuminen on yksi opettajankoulu-  
tuksen tärkeimmistä tehtävistä. Opettajaidentiteetti pitää sisällään ammatillisen ja persoonalli-  
sen puolen. Etenkin opettajaidentiteetin persoonallista puolta pidetään tärkeänä, sillä varhais-  
kasvatuksen opettajan työ vaatii luovuutta, persoonallisuutta ja kykyä tarkastella omia arvoja  
ja uskomuksia. Muuttuva työelämä edellyttää lisäksi joustavaa ja muutoksiin kykenevää opet-  
tajaidentiteettiä.

Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa ei ole yksiselitteistä sillä ensinnä-  
kin käsitykset opettajana olemisesta eivät ole välttämättä kaikilta osin yhteneväisiä. Opettajan  
työ on kulttuurisesti määrittävää eli yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat opetta-  
jan työhön ja siinä oleviin sisältöihin sekä myös opettajaidentiteetin rakentumiseen. Kaiken-  
lainen epävakaus yhteiskunnassa ja muutokset työelämässä vaikuttavat siis niin ikään opetta-  
jaidentiteetin vakauteen. Opettajaidentiteettiä voidaan kuitenkin tukea muun muassa narratii-  
visten metodien avulla. Narratiivisten metodien hyöty opettajaidentiteetille on osoitettu mo-  
nissa tutkimuksissa. Narratiivisen metodin avulla opettajaidentiteettiä on mahdollista ehey-  
ttää. Lisäksi narratiivisten metodien avulla voidaan lisätä muun muassa itsevarmuutta, toimi-  
juutta, ymmärrystä itsestä ja muista sekä sitä kautta uusien toimintatapojen löytämistä työhön.

Opettajaidentiteetin avulla työstä voi löytää syvempää tarkoitusta, mikä luo vuorovaikutuskel-  
le syvyyttä. Työstä voi löytää myös nautintoa ja mielekkyyttä flow:n avulla. Flow tarkoittaa  
sellaista tilaa, jossa ihminen on niin uppoutunut tekemiseen, että aika tuntuu kulkevan kuin  
itsestään ja tekeminen vie mukanaan. Flow:n avulla opettajaidentiteettiä on mahdollista mo-  
nipuolistaa, sillä jokaisen flow kokemuksen jälkeen käsitys itsestä ja siitä mihin uskoo pysty-  
vänsä, laajenee. Flow:n avulla voidaan tuoda ratkaisuja opettajan työssä ilmeneviin mahdalli-  
siin haasteisiin. Flow nimittäin lisää aktiivisuutta toimia haastavissa tilanteissa. Aktiivisuus  
puolestaan lisää tyytyväisyyttä ja nautinnollisuutta työssä. Flow:lla on merkittävä rooli hyvin-  
voinnin ja onnellisuuden kokemisessa. Lisäksi flow lisää stressin- ja paineensietokykyä. Flow  
antaa uudenlaisen näkökulman opettajaidentiteetille, sillä flow:ssa yhdistyy parhaimmillaan  
juuri se, mitä opettajankoulutuksella pyritään tuottamaan. Flow:n avulla opettajaidentiteettiä  
on mahdollista laajentaa sekä lisätä opettajan halua tarttua erilaisiin haasteisiin sekä kehittää  
itseään.

Avainsanat: Opettajaidentiteetti, identiteetti, minuus, flow, varhaiskasvatuksen opettajankou-  
lutus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>10</b>
3.1	Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus .....	10
3.2	Identiteetti ja minuus .....	13
3.3	Opettajaidentiteetti.....	16
3.4	Flow .....	17
<b>4</b>	<b>tulokset</b> .....	<b>20</b>
4.1	Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa .....	20
4.2	Opettajaidentiteetin tukeminen narratiivisten metodien avulla.....	23
4.3	Flow:n merkitys opettajaidentiteetin rakentumiselle .....	26
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>28</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>32</b>

# 1 Johdanto

Tässä kandidaatin tutkielmassa käsittelen opettajaidentiteetin rakentumista varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Opettajaidentiteetin rakentuminen on yksi opettajankoulutuksen keskeisimmistä tavoitteista (Karila ym., 2013; Chydenius ym., 2021), ja siksi koen tärkeäksi tarkastella sitä, mikä merkitys opettajaidentiteetillä on ja miten sitä perustellaan osana opettajankoulutusta. Opettajan työssä opettajaidentiteettiä pidetään tärkeänä, koska työ on luonteeltaan persoonallista (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Opettajan työtä ei voida toisin sanoen selittää pelkästään taitojen avulla, vaan työhön vaikuttavat opettajan omat arvot ja uskomukset, jotka puolestaan muodostavat opettajaidentiteetin ytimen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Eheällä opettajaidentiteetillä on lisäksi todettu olevan positiivisia vaikutuksia hyvinvoinnille ja toimijuuden lisääntymiselle työssä (Mahlakaarto, 2014; Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto, 2014).

Identiteetistä on tehty paljon tutkimuksia, joten kyseessä ei ole mikään uusi ilmiö. Sen suosiota kuvastaa se, että sille on erilaisia määritelmiä niin psykologian, sosiologian kuin filosofian tieteenaloilta. Yksinkertaisimmillaan identiteetti tarkoittaa käsitystä itsestään ja siitä kuka on (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Opettajaidentiteetti tarkoittaa puolestaan identiteettiä opettajan ammatin kontekstissa (Kukkonen, 2018). Kirjallisuudessa toistuvasti esiintyvä määritelmä on sosiologiseen perinteeseen pohjautuva narratiivinen näkökulma, joka tarkoittaa sitä, että omasta elämästä ja kokemuksista rakennetaan itselle merkityksellinen ja eheä tarina (Bruner, 2004). Narratiivista näkökulmaa käsittelevät Brunerin lisäksi muun muassa Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) sekä Heikkinen ja Huttunen (2007). Narratiivisen metodin avulla voidaan tarkastella identiteetin lisäksi opettajaidentiteettiä, josta Mahlakaarto (2014) sekä Vähäsantanen ja kollegat (2014) kirjoittavat. Opettajankoulutuksessa narratiivisten metodien käyttäminen on opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta lupaavaa (Karila ym., 2021).

Tutkielmani aihe sai alkunsa kiinnostuessani identiteetistä ja etenkin siitä, miksi se näyttää olevan niin tärkeä asia useimmille ihmisille. Identiteetti on aihe, josta keskustellaan niin arkipäivän tilanteissa kuin koulutuksessakin. Ihmisillä on tarve ymmärtää itseään ja kokemuksiinsa (Mead, 1934; Mohanty, 1992), ja siksi identiteetti on niin suosittu ilmiö (Saastamoinen, 2006). Kiinnostus identiteettiä kohtaan ulottuu kokemukseni mukaan myös opettajakoulutukseen, jossa tarkastelukulma laajenee identiteetistä opettajaidentiteetin pohtimiseen. Opettaja-

koulutuksessa käsitellään usein sitä, kuinka tärkeää on luoda oman näköinen opettajuus eli opettajaidentiteetti. Muistan edelleen koulutuksen alussa olevat ensimmäiset luennot, jossa kerrottiin, että opettajuus on niin tunnistettava ja pysyvä piirre, että ammattia vaihtaneetkin opettajat tunnistetaan opettajiksi. Opettajana olemiseen liittyi kyseisen luennoitsijan mukaan toisin sanoen jokin perustavanlaatuinen olemus, mitä ei voida ainakaan täysin ottaa ihmisestä pois. Toisin sanoen kerran opettaja, aina opettaja.

Koulutuksen aikana pienryhmissä käydyt keskustelut, joissa on jollain tavalla pohdittu omaa opettajaidentiteettiä, ovat herättäneet paljon keskustelua ja mielenkiintoa. Omien opettajamuistojen ja sitä kautta oman opettajaidentiteetin rakentumisen läpikäyminen yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa tuntui etenkin alussa antoisalta. Kupilan (2007) mukaan ryhmässä jaetut kokemukset ja reflektio ovat omiaan vahvistamaan opettajaidentiteettiä ja lisäksi ryhmän jäseniltä saadun palautteen ja näkökulmien avulla voi peilata omaa toimintaa ja oppia uutta. Muiden opiskelijoiden jakamat kokemukset ovat mielenkiintoisia, mutta kun näihin jaettuihin kertomuksiin alkaa kiinnittää enemmän huomiota, voi huomata, että opettajaidentiteetti alkaa rakentua jonkin tietyn itselle merkitykselliseksi koetun asian ympärille, johon kaikki muu lopulta sovitetaan. Ajattelen, että olisi syytä pohtia kriittisesti opettajaidentiteetin rakentumista ja sen kykyä mukautua ajan myötä, sillä esimerkiksi Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) näkevät opettajaidentiteetin dynaamisena ilmiönä, jolloin sitä on mahdollisuus muokata ajan kuluessa. Oman kokemukseni mukaan identiteetissä ja opettajaidentiteetissä tapahtuvat muutokset ovat pikemminkin hienovaraisia, jolloin identiteetin ydin ei välttämättä muutu. Ihmisillä on myös taipumus poimia uuden tiedon joukosta sellaista, mikä vahvistaa jo heidän olemassa olevia käsityksiään (Laine, 2004). Siksi ajattelen, että identiteetin luonnetta muutoksiin kykenevänä on syytä pohtia.

Henkilökohtaisesti suurin kiinnostukseni liittyy siihen, onko identiteetistä tullut niin itsestään selvä ilmiö, että sen merkitystä ei tarvitse kyseenalaistaa enää lainkaan. Koen usein mielenkiintoa sellaisia aiheita kohtaan, joista näyttää olevan yhden mielipiteen hegemonia. Väitän, että identiteetti on yksi näistä aiheista. Kun jokin asia on tullut melkein kuin itsestään selvyydeksi, sitä on mielestäni syytä tutkia ja pohtia, onko jokin näkökulma jäänyt vaille huomiota. Identiteetistä ja sen merkityksestä löytyy useita tutkimuksia, jotka tuovat esille eheän identiteetin positiivisen vaikutuksen hyvinvoinnille ja toiminnalle (Esim. Mahlakaarto, 2014; Vähäsantanen ym., 2014; Heikkinen, 2001). Koulutuksessakin tulee usein ilmi se, kuinka merkityksellistä opettajaidentiteetin rakentuminen on. Identiteetti mielletään useimmiten positiiv-

viseksi, mutta yhtä lailla se voi vaikuttaa toimintaan negatiivisesti ja rajoittavasti. Esimerkiksi ikävät muistot musiikin tunneilta tai kokemus itsestä ei musikaalisena ihmisenä voi saada aikaan sen, että opettaja alkaa ylläpitää tarinaa omasta epämusikaalisuudesta (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki, 2016). Itsensä näkeminen epämusikaalisena vaikuttaa varmasti jossain määrin siihen, kuinka paljon opettaja käyttää musiikkia työssään. Itsensä identifioiminen voi tällöin vaikuttaa rajoittavasti toimintaan. Minua kiinnostaa, onko opettajaidentiteetin rakentuminen se keino, joka parhaalla tavalla edesauttaa hyväksi opettajaksi tulemistä vai onko olemassa jokin muu näkökulma, joka ikään kuin menisi vielä yhden askeleen eteenpäin tarjoten jotain enemmän, kuin mitä opettajaidentiteetti tarjoaa.

Tätä tarkastelen tutkielmassani flow:n avulla, joka antaa opettajaidentiteetille hieman poikkeavan näkökulman. Flow tarkoittaa johonkin tekemiseen täydellistä uppoutumista, jossa kaikki muu kuin itse tekeminen katoaa sillä hetkellä tietoisuudesta (Csíkszentmihályi, 1990). Minulla on itselläni kokemusta flow:sta, ja muistan edelleen sen tunteen, kun kaikki sujuu kuin itsestään ja tuntuu, että tekemistä voisi jatkaa vaikka loputtomiin. Csíkszentmihályinin (1990) mukaan flow lisää itsevarmuutta ja saa ihmisen uskomaan omiin kykyihinsä. Flow:n myötä myös halu kohdata erilaisia haasteita kasvaa (Fritz & Smit, 2008). Aiemmin mainitsin opettajaidentiteetin vahvistamisen vaikuttavan toimijuuden lisääntymiseen, mutta flow näyttäisi saavan aikaan samanlaisia vaikutuksia. Koin lukioikäisenä olevani huono matematiikassa, mutta kun kerran sain flow:n matematiikan tunnilla, se jätti minuun niin pysyvän jäljen, että uskoin voivani ymmärtää sen jälkeen mitä vain, kun jaksan yrittää tarpeeksi. Flow:n kokeminen toisin sanoen muutti käsitystä itsestäni oppijana perustavanlaatuisella tavalla. Mietin, jos pelkästään jo yksi flow:n kokemus itselläni sai aikaan niin ison muutoksen ajattelussani, miksi opettajankoulutuksessa ei käsitellä flow:n merkitystä ollenkaan vaan painotus on opettajaidentiteetin rakentumisessa.

Flow tarjoaa opettajaidentiteetin tarkastelulle uudenlaisen lähestymiskulman, jossa opettajaidentiteettiä on mahdollista jatkuvasti rakentaa ja monipuolistaa itsensä haastamisen ja tekemisen kautta sen sijaan, että jo tapahtuneista asioista jäsennetään ehjä opettajaidentiteetti kuten narratiivisessa metodissa tehdään (Csíkszentmihályi, 1990, Bruner, 2004). Tutkielmassani pyrin saamaan vastauksia opettajaidentiteetin rakentumisen mekanismeista sekä siitä, voisiko flow-teoriaa käsitteleviä tutkimuksista saada opettajaidentiteetin rakentumiseen jotain uutta ja hyödyllistä tietoa.

## 2 Tutkimuksen toteutus

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen opettajaidentiteettiä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Pyrin tuomaan mahdollisimman ymmärrettävästi ja monipuolisesti esiin opettajaidentiteetin merkitystä ja sen rakentumista opettajankoulutuksessa. Uudenlaisen ja kriittisen näkökulman opettajaidentiteetille pyrin tuomaan flow:n avulla. Sen rooli opettajaidentiteetin kontekstissa tulee esiin niin tutkielmani teoriaosassa kuin tuloksissa ja lopulta pohdinnassa, jossa pyrin kokoamaan saadut tulokset yhteen ja tekemään niiden perusteella johtopäätöksiä siitä, miten saatuja tuloksia voisi hyödyntää jatkossa.

Tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa kootaan yhteen jo olemassa olevia tutkimustuloksia (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsauksen tekemiseen on olemassa erilaisia metodeja, jotka ohjaavat tutkijaa esimerkiksi aineiston valinnassa (Salminen, 2011). Tässä tutkielmassa käytän kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Se antaa mahdollisuuden käsitellä aihetta ja tutkimuskysymystä laajasti ilman aiheeseen ja aineistoon liittyvää tiukkaa rajausta ja ennalta määrättyjä ehtoja, joita puolestaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käytetään (Salminen, 2011). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen pääpaino on tutkimusten sisällöissä, jolloin aineisto ja tutkimuskysymys kulkevat ikään kuin käsi kädessä jatkuvasti toisiaan tarkentaen (Kangasniemi ym., 2013).

Saatavilla olevaan kirjallisuuteen perehtyminen on olennaista tutkimuskysymyksen muodostamisen näkökulmasta, sillä kysymyksen rakenne muodostuu sen mukaan, kuinka paljon aiheesta on olemassa tutkimusta (Metsämuuronen, 2003). Identiteetistä ja opettajankoulutuksesta löytyi tutkimuksia erikseen, mutta harva tutkimus käsitteli näitä molempia. Sopivan ja mahdollisimman tarkoituksen mukaisen tutkimuskysymyksen muotoileminen osoittautui tutkimuksen teossa kenties haastavimmaksi asiaksi, ja se sai lopullisen muotonsa vasta tutkielman teon loppuvaiheessa. Tutkielmassani vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Miten opettajaidentiteetti rakentuu varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa?**
- 2. Mitä näkökulmia flow tarjoaa opettajaidentiteetille?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin vastaamaan ensinnäkin siihen, mitkä tekijät vaikuttavat opettajaidentiteetin rakentumiseen. Toiseksi kuvaan niitä konkreettisia keinoja,

joilla opettajaidentiteettiä voidaan rakentaa. Lopuksi tarkastelen sitä, mikä merkitys opettajaidentiteetillä on eli miten sitä voidaan perustella osana opettajankoulutusta. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin laajentamaan näkökulmaa opettajaidentiteetistä ja tarkastelen flow:n tuomia mahdollisuuksia opettajaidentiteetille ja opettajankoulutukselle.

Vilkan (2021) mukaan tutkielman tekeminen kannattaa aloittaa aiempaan kirjallisuuteen perehtymällä, sillä sen myötä voi löytää aiheeseen liittyviä suosittuja lähteitä, joihin useampi tutkija on viitannut. Aloitin kandidaatin työn tekemisen etsimällä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia erilaisia hakusanoja käyttäen. Kirjallisuuden etsimisessä käytin lähinnä kirjaston sähköisiä tietokantoja. Tiedonhaussa käytin hakusanoina seuraavia termejä: *identiteetti*, *ammatti-identiteetti*, *opettajuus*, *ammattillisuus*, *varhaiskasvatuksen opettaja*, *opettajankoulutus*, *flow* sekä *minuus*. Hakutulosten parantamiseksi ja sen varmistamiseksi, että hakutulosten ulkopuolelle ei jää hyviä aiheeseeni sopivia lähteitä, käytin hakusanoille katkaisua, esimerkiksi "identiteet\*", "opettajuu\*" tai "minuu\*". Tämä mahdollisti sen, että hakutulokset sisälsivät kyseisten hakusanojen kaikki muodot. Tällaista tiedonhakutekniikkaa käytin lähinnä Oula-Finnan tarkennetussa haussa sekä EBSCO-tietokannassa. EBSCO:ssa on kansainvälisiä lähteitä, joten käytin aiemmin mainittua hakutekniikkaa englannin kielelle sovellettuna. Englannin kieliset hakusanat olivat: *identity*, *early childhood education*, *professional identity*, *preschool teacher*, *flow* ja *self*.

Aiheeni kannalta relevanttien lähteiden löytämiseksi pyrin rajaamaan tutkimuksen riittävän tarkasti. Tutkimusaiheen rajaaminen helpottaa myös aiheen hallintaa (Metsämuuronen, 2003). Tutkimusta tehdessä halusin kuitenkin jättää aiheen jossain määrin avoimeksi, mikäli kirjallisuutta lukiessani huomaan haluavani painottaa jotain muuta kuin alkuperäiseen tutkimusaiheeseen liittyvää asiaa. Lähdekirjallisuutta kannattaakin alussa lukea pikemminkin silmäillen, etenkin jos oma tutkimusaihe ei ole vielä täysin jäsentynyt (Airaksinen, 2020). Opettajaidentiteetti tuntui itselleni tämän tutkielman valossa sopivimmalta ja mielenkiintoisimmalta aiheelta, vaikka perehdyin alussa myös varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen liittyvään lähdekirjallisuuteen.

Lähteinä käytin enimmäkseen vertaisarvioituja tutkimuksia ja tieteellisiä artikkeleja. Ne ovat Metsämuuronen (2003) mukaan luotettavia lähteitä, koska niiden julkaiseminen edellyttää riippumattomien asiantuntijoiden tarkastuksen. Osa käyttämistäni lähteistä on melko vanhoja, mutta niiden käyttö on perusteltua, sillä ne ovat niin sanottuja klassikkoteoksia, joihin monet



tutkijat viittaavat (Metsämuuronen, 2003). Kriittisyys lähteiden valinnassa on tärkeää, sillä niiden luotettavuus ja laatu vaikuttavat kandidaatin tutkielman laatuun (Vilkka, 2021). Epäluotettavista lähteistä on toisin sanoen vaikea koota laadukasta tutkielmaa, jonka tuloksia pystyy jatkossa hyödyntämään. Kriittisyys ei kuitenkaan rajoitu vain lähteiden valitsemiseen, vaan se on pikemminkin koko ajan mukana kulkeva asenne tutkielman tekemistä kohtaan, jossa tehdyt argumentit ovat tarkkoja, johdonmukaisia ja eettisesti päteviä (Vilkka, 2021). Olen kiinnittänyt huomiota siihen, että tekstin työstämisen jälkeen luen uudestaan lähdekirjallisuutta, jotta tekemäni argumentit vastaavat edelleen alkuperäisen kirjoittajan ajatusta. Tällä haluan myös varmistaa sen, että olen ymmärtänyt käsiteltävän asian syvällisesti.

Kysymysten esittäminen luetun kirjallisuuden pohjalta on tärkeää (Hirsjärvi, 2009), ja koinkin sen itselleni mielekkääksi työskentelytavaksi. Kysymysten esittäminen toimi itselläni ajatusten herättäjänä ja jäsentäjänä. Airaksisen (2020) mukaan myös kirjoittaminen on ajattelutyötä. Alkuvaiheen luonnostelusta mennään hiljalleen kohti yhtenäisempää ja jäsennellympää tekstiä (Airaksinen, 2020). Tekstin muokkaaminen täsmentää ajattelua, ja ajattelun täsmentyminen puolestaan vaikuttaa tekstiin positiivisesti (Airaksinen, 2020).

Tutkielman tekijällä on vapaus valita, mistä näkökulmasta hän tarkastelee valitsemaansa aiheetta ja ketä hän päästää ääneen (Airaksinen, 2020). Tutkielman tekemisessä on tärkeää hyväksyä se, että tutkimus ei anna täydellistä vastausta tutkittuun aiheeseen, vaan jotain jää ulkopuolelle (Vilkka, 2021). Kandidaatin tutkielma ei ole kovin laaja, joten tutkimusaiheen rajaaminen on välttämätöntä, mutta se myös jättää näin ollen joitain näkökulmia tarkastelematta. Tarkoitukseni on kaiken kattavan tutkielman sijaan tuottaa jotain uutta ja innovatiivista tietoa tutkielmani aiheeseen liittyen.

Tiedostan sen, että oma suhtautuminen tutkimusaiheeseen voi vaikuttaa tutkielman tekemiseen. Tutkielman tekemistä saattaa ohjata tiedostamaton pyrkimys kohti tutkijan ennalta päättämäänsä lopputulosta (Hakala, 2018). Aihe on minulle henkilökohtainen ja haluan tuoda opettajaidentiteetille kriittisemmän näkökulman. Tiedostan kuitenkin roolini tutkijana, ja pyrin toteuttamaan tutkielmaa tehdessäni hyviä tieteellisiä ja eettisiä periaatteita, jotta tutkielmani tulokset ovat luotettavia ja monipuolisia. Pyrin noudattamaan kaikissa tutkielman teon vaiheissa hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta sekä asianmukaista viittaamista muiden tekemiin tutkimuksiin (Varantola ym., 2012).

### 3 Teoreettinen viitekehys

Tarkastelen tutkielmassani opettajaidentiteetin rakentumista varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Aloitan kuvaamalla, mitä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksella tarkoitetaan ja mitä tavoitteita sillä on. Avaan samalla opettajaidentiteetin merkitystä osana opettajankoulutusta, sillä sen rakentuminen on keskeinen koulutukselle asetettu tavoite (Karila ym., 2013; Chydenius ym., 2021; Heikkinen, 2001). Tutkielmassani tarkoitan opettajaidentiteetillä siinä ilmenevää persoonallista ja ammatillista puolta, joka tulee esiin useissa tutkimuksissa (Esim. Eteläpelto & Vähäsantanen; Heikkinen, 2001; Laine, 2004). Opettajaidentiteetin persoonallinen puoli tarkoittaa identiteettiä, jolloin se vastaa kysymykseen siitä, kuka olen, ja ammatillinen puoli puolestaan liittyy siihen, kuka olen tietyn ammatin kontekstissa (Kuusela, 2006). Tarkastelen teoriaosuudessa ensin identiteettiä, sillä siihen liittyvien erilaisten teorioiden avulla on helpompi ymmärtää opettajaidentiteettiä. Identiteettiin liittyy läheisesti lisäksi minuuden käsite, jota käsittelen identiteetin yhteydessä. Lopuksi avaun vielä flow:n käsitettä, joka niin ikään laajentaa ymmärrystä identiteetistä ja antaa tutkielmalleni hieman aiemmista tutkimuksista poikkeavan tulokulman.

#### 3.1 Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus

Opettajankoulutus on yksinkertaisesti opettajaksi tulemistä (Heikkinen & Huttunen, 2007), joka tarkoittaa yhtä lailla opettajaidentiteetin rakentumista (Heikkinen, 2001; Karila ym., 2013) kuin varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavien taitojen oppimista (Karila ym., 2013). Opettajaidentiteetin rakentuminen on yksi opettajankoulutuksen keskeisimmistä tavoitteista (Chydenius ym., 2021; Karila ym., 2013), ja opettajankoulutus itsessään voidaan nähdä identiteettityönä (Heikkinen, 2001). Opettajaidentiteetti sisältää Laineen (2004) mukaan kokemuksen omasta osaamisesta, jolloin opettajan työtä varten hankitut taidot ovat myös opettajaidentiteetin kannalta keskeisiä. Osaaminen ja opettajaidentiteetti nivoutuvat siis joltain osin yhteen.

Opettajankoulutukseen on liittynyt vahvasti jo 1970-luvulta lähtien akateemisuus, jolla tarkoitetaan tutkimukseen perustuvaa opetusta (Jyrkiäinen, Ukkonen-Mikkola, Kulju & Eskola, 2018). Tutkimusperustaisuus onkin yksi opettajankoulutuksen kulmakivistä, jonka varaan opinnot rakentuvat (Karila ym., 2013). Tutkimusperustaisuuteen nojaa luonnollisesti myös

varhaiskasvatusta velvoittavat lait ja asiakirjat (Karila ym., 2013). Varhaiskasvatuslain sekä varhaiskasvatussuunnitelman tunteminen on olennainen osa varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaitoa, sillä niihin on kirjattu kasvatuksen tavoitteet sekä arvot (Opetushallitus [OPH], 2022; Varhaiskasvatuslaki, 2018).

Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ytimessä on lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen tunteminen sekä niitä tukevien asioiden, kuten toimivan yhteistyön tekeminen varhaiskasvatuksessa työskentelevän tiimin sekä lasten huoltajien kanssa (Varhaiskasvatuslaki, 2018; Karila ym., 2013; OPH, 2022). Useat tutkimukset tarkastelevat opettajan osaamista vuorovaikutuksen näkökulmasta (Husu & Toom, 2016). Varhaiskasvatuksen opettajan työ sisältää paljon vuorovaikutusta niin lasten, lasten huoltajien kuin oman tiimin jäsenten kanssa. Myös monialainen yhteistyö eli erilaisten kasvatustilaisten kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä (Karila ym., 2013). Yhteistyötaitoja opetellaan jo opettajankoulutuksessa ja ne ovat tärkeä osa opettajan osaamista (Karila ym., 2013).

Varhaiskasvatuslain kolmannessa pykälässä määritellään varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita tarkemmin, joita ovat muun muassa lapsen tuen tarpeen tunnistaminen, yhdenvertaisuuden edistäminen, erilaisten katsomusten huomioiminen sekä turvallisen ja lapsen hyvinvointia ja oppimista tukevan kasvuympäristön luominen (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Varhaiskasvatuslain pohjalta laadittuun valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattuna niin ikään kasvatukselle asetettuja tavoitteita, mutta myös arvopohja, jolle laadukas varhaiskasvatus rakentuu (OPH, 2022). Nämä arvot pitävät sisällään muun muassa lapsuuden itseisarvon näkemisen, osallisuuden huomioimisen kaikessa toiminnassa, leikin merkityksen ymmärtämisen sekä oppimiskäsityksen, joka niin ikään pohjautuu osallisuudelle (OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) sivutaan myös identiteetin merkitystä, eli sen rakentuminen alkaa jo lapsuudessa ja on tärkeä osa varhaiskasvatusta.

Edellä mainitsemani kasvatukselle asetetut tavoitteet ovat itsessään tärkeä osa varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaitoa sekä laadukasta varhaiskasvatusta (Karila ym., 2021). Niiden sisäistäminen ei kuitenkaan pelkästään riitä, sillä ennalta ei voida tietää, millaista opettajan työ tulee tulevaisuudessa olemaan (Karila ym., 2021). Tulevaisuuden haasteisiin pyritään vastaamaan opettajankoulutuksessa muun muassa siten, että koulutuksella pyritään tuottamaan sellaisia taitoja, jotka eivät ole riippuvaisia ajasta (Karila ym., 2021). Tällaisia taitoja ovat muun muassa kriittisen ajattelun taidot sekä kyky jatkuvaan oppimiseen ja oman osaamisen

kehittämiseen (Karila ym., 2021; Niikko, 2018). Osaaminen, kuten opettajaidentiteetikin, on siis jatkuvaa kehittymistä ja kulloisiinkin olosuhteisiin mukautumista (Karila ym., 2021; Ete-läpelto & Vähäsantanen, 2010). Kandidaatin tutkinnon suorittaneella tulisi olla tieteellisen ajattelun valmiudet, kyky tarkastella ja analysoida tutkimustietoa sekä edellytykset itsenäiseen tiedonhankintaan (Karila ym., 2013). Nämä taidot ovat olennaisia, kun halutaan kehittää itse-ään opettajana ja luoda uudenlaisia ratkaisuja ongelmiin, jotka ilmenevät niin nykyhetkessä kuin tulevaisuudessa (Niikko, 2018). Opettajankoulutus on toisin sanoen pikemminkin paika, missä opitaan ajattelun ja tiedon kriittisen tarkastelun taitoja, jolloin tulevaisuudessa toi-von mukaan jokainen kykenisi olemaan tarvittaessa alan uudistajana työpaikallaan riippumat-ta siitä, kuinka kauan koulutuksesta on aikaa.

Opettajankoulutuksen sisällöt rakentuvat pitkälti opetussuunnitelman mukaan, joka laaditaan noin kahdeksi tai kolmeksi vuodeksi kerrallaan (Karila ym., 2013). Tällä pyritään säilyttä-mään koulutuksen ajankohtaisuus ja mahdollisimman hyvä vastaavuus muuttuviin haasteisiin ja olosuhteisiin liittyen (Karila ym., 2013). Yhteiskunnallisiin muutoksiin ja niistä nouseviin vaatimuksiin mahdollisimman tarkoituksenmukainen vastaaminen on yksi opettajankoulutuk-sen kulmakivistä (Karila, 2021). Esimerkkinä on kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntymi-nen, jonka tunnistaminen on olennainen osa varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaitoa ja siksi tärkeä osa opettajankoulutusta (Karila, 2021). Voidaan siis sanoa, että opettajankoulutus on vahvasti yhteiskunnallisesti määrittävää. Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat myös opettajaidentiteettiin. Opettajaidentiteetti on muotoutunut aikojen saatossa ja opettajana ole-miseen ei liity esimerkiksi enää samalla tavalla vaatimusta siitä, että opettajan kuuluisi olla esimerkillinen myös vapaa-ajallaan vain sen vuoksi, että on opettaja (Heikkinen & Huttunen, 2007). Toisaalta ilman vaatimustakin opettajalla voi olla jonkinlainen paine siitä, miten tulisi käyttäytyä vapaa-ajalla (Almiala, 2008). Yhteiskunnassa olevat käsitykset opettajana olemi-sesta ja siihen liittyvistä rooleista vaikuttavat toisin sanoen taustalla suoraan tai epäsuorasti.

Edellä olen määritellyt joitakin keskeisiä taitoja ja osaamista, mitä opettajankoulutuksella pyritään tuottamaan. Heikkinen (2001) kuitenkin huomauttaa, että pelkkien taitojen omaksu-minen ei riitä hyväksi opettajaksi tulemisessa vaan kyse on enemminkin itsensä löytämisestä suhteessa kulloiseenkin ympäristöön. Opettajankoulutuksen luonne on muuttunut vuosien saatossa yhä enemmän persoonallisempaan suuntaan, jossa identiteetillä on suuri merkitys (Heikkinen, 2001). Nykyisessä opettajankoulutuksessa opettajaidentiteetin rakentuminen on-kin yksi keskeisimmistä asioista, jonka löytämiseen opiskelijoita ohjataan (Chydenius ym.,

2021). Heikkisen (2001) mukaan opettajankoulutus on itsessään identiteettityötä, jossa pyritään ymmärtämään mitä opettajuus identiteettinä tarkoittaa. Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajaksi tuleminen tapahtuu persoonallisen ja ammatillisen identiteetin välisessä tiiviissä vuorovaikutuksessa. Tällä Heikkinen ja Huttunen (2007) tarkoittavat oman itsensä ja identiteetin rakentumista tietyn ammatin, tässä tapauksessa opettajuuden kehyksessä, joka sisältää persoonallisen identiteetin lisäksi kollektiivisen identiteetin ulottuvuuden vastaten kysymykseen, mitä opettajana oleminen tarkoittaa laajemmin yhteiskunnallisella tasolla.

Vaikka opettajaidentiteetin rakentumista pidetään yhtenä koulutuksen keskeisimpänä asiana, identiteettityön sisällyttäminen opintoihin ei ole täysin yksiselitteistä. Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajaidentiteetin tukeminen ei ole riittävää opetussuunnitelmissa. Samaan aikaan opiskelijat saattavat kuitenkin itse kokea tarpeellisemmaksi saada konkreettisia välineitä työhön opettajaidentiteettiin liittyvän työskentelyn sijaan (Maunu & Tapani, 2018).

### **3.2 Identiteetti ja minuus**

Useiden eri tutkimustulosten perusteella yhdyin Saastamoisen (2006) ajatukseen siitä, että identiteetti ja minuus ovat merkittäviä pohdinnan aiheita nykyajan ihmiselle. Jo vuonna 1934 Mead, joka on sosiaalipsykologian yksi keskeisimmistä henkilöistä, ja joka on luonut muun muassa teorian minuudesta, on todennut, että ihmisillä on taipumus jäsentää kokemuksia osaksi itseään ja identifioitua johonkin kokemaansa, etenkin tunnepitoisiin. Ihmisten kiinnostus identiteettiä ja minuutta kohtaan on toisin sanoen saanut alkunsa jo ainakin vuosikymmeniä sitten, ja kiinnostus näyttää säilyneen tähän päivään asti ja luultavasti säilyy vielä tulevaisuudessakin, kuten Saastamoinen (2006) ennustaa.

Identiteetin ja minuuden käsitteet saatetaan usein esittää synonyymeinä (Saastamoinen, 2006), joten niiden välistä eroa on tarpeellista tarkentaa. Saastamoisen (2006) mukaan minuus tarkoittaa yksilön subjektiivista tietoisuutta itsestään. Identiteetti puolestaan vastaa kysymyksiin siitä kuka tai keitä olemme, johon myös ulkopuoliset voivat vastata (Saastamoinen, 2006). Näin ollen siitä tulee tarkastelun kohde (Saastamoinen, 2006). Toisin sanoen minuus on ikään kuin subjekti, joka muuttuessaan objektiksi eli tarkastelun kohteeksi saa identiteetin määritelmän. Minuutta ja identiteettiä voi kuitenkin olla vaikea täysin erottaa toisistaan. Tämä konkretisoituu William Jamesin luomassa minuuden teoriassa, jossa identiteetti rakentuu minuuden eri osien avulla.

William James (2008) jakaa minuuden empiiriseen ja puhtaaseen minään. Empiirinen minä pitää Jamesin (2008) mukaan sisällään materiaalisen, sosiaalisen ja henkisen minän. Materiaalinen minä sisältää muun muassa oman kehon, perheen, asunnon ja ylipäättään kaiken, minkä henkilö kokee omakseen. Sosiaalinen minä ilmenee Jamesin mukaan haluna olla muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa ja saada heiltä osakseen huomiota ja kunnioitusta. Myös Mead (1934) käsittelee luomassaan minuuden teoriassa minuutta sosiaalisessa kontekstissa. Meadin (1934) mukaan sosiaalinen ympäristö, eli toiset ihmiset ovat se asia, mikä luo yksilön eheän minuuden. Ihminen ikään kuin sosiaalistuu ja samastuu ryhmässä oleviin asenteisiin ja muodostaa käsitystä itsestään niiden kautta (Mead, 1934). James (2008) ei sinällään kuvaile minuuden rakentuvan muiden ihmisten kautta, mutta hän kuitenkin esittää sosiaaliselle minälle olevan tärkeää oman käyttäytymisen sovittaminen kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Toisin sanoen muut ihmiset vaikuttavat siihen, miten ihminen ilmentää minuuttaan. Henkinen minä kuvastaa Jamesin teoriassa minuuden ajattelevaa puolta, johon sisältyy muun muassa maailmankuva, uskonto sekä itsestä tehdyt tulkinnat (James, 2008). Henkisen minän voisi jo itsessään ajatella liittyvän identiteettiin, sillä identiteetissä olennaista on nimenomaan itsestä tehtyjen tulkintojen tekeminen (Esim. Kuusela, 2006; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010; Bruner, 2004). Identiteetin ja minuuden yhteinen rajapinta liittyy kuitenkin selkeimmin Jamesin teoriassa puhtaaseen minään. Puhdas minä luo Jamesin (2008) mukaan persoonallisen identiteetin ja ikään kuin kokoaa muut minuuden osat yhteen. Jamesin teorian pohjalta minuutta ja identiteettiä ei voida siis täysin erottaa toisistaan.

Identiteettiä voidaan tarkastella monella eri tavalla, sillä eri tieteenalat ja koulukunnat kuvaavat sitä hieman eri asioita painottaen. Psykologiassa identiteettiin liitetään muun muassa sellaisia termejä kuin minäkäsitys ja ihanneminä, eli käsitys siitä millainen on ja toisaalta millainen haluaisi olla (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Psykologinen määritelmä identiteetistä on yhtä kuin identiteetin persoonallinen puoli, joka pitää Kuuselan (2006) mukaan sisällään yksilön käsityksen itsestään. Kuusela (2006) tuo kuitenkin esille myös identiteetin sosiaalisen puolen, joka on keskeistä identiteetin sosiologisissa määritelmässä. Sosiaalinen identiteetti tarkoittaa käsitystä itsestään suhteessa ympäristöön ja niissä ilmeneviin rooleihin ja ryhmiin, kuten ammattiin tai sukupuoleen liittyen (Kuusela, 2006). Itseä tarkastellaan toisin sanoen jonkin ryhmän kontekstissa. Psykologista näkökulmaa on kritisoitu siitä, että se ei ota juurikaan huomioon kontekstuaalista, tilannekohtaista aspektia, joka pitäisi Beltmanin (2015) mu-

kaan huomioida identiteetin määrittelyssä, vaan se jättää identiteetin persoonallisen puolen ikään kuin irralliseksi sosiaalisesta kontekstista (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Yksi kenties keskeisimmistä kysymyksistä identiteettiin liittyen on se, kuinka pysyvänä sitä pidetään. Erilaiset koulukunnat kuten essentialismi tai postmoderni suuntaus lähestyvät identiteettiä eri kulmasta. Essentialismin kannattajat pitävät identiteettiä vakaana, mutta postmoderni suuntaus puolestaan paradoksaalisena, jatkuvasti rakentuvana ja historiallisesti muuttuvana, joka ei tule koskaan valmiiksi (Kuusela, 2006). Heikkinen (2001) käsittelee identiteettiä samuuden ja itseyden näkökulmasta, jossa yhdistyvät sekä essentialistinen että postmodernistinen näkökulma. Hänen mukaansa identiteetti tarkoittaa paradoksaalisesti yhtä aikaa samana pysymistä ja toisaalta muuttumista joksikin muuksi. Heikkinen tarkoittaa tällä käytännössä sitä, että voidakseen rakentaa identiteettiä, yksilöllä täytyy olla suhteellisen pysyvä käsitys siitä, millainen hän on. Kuitenkin tämä käsitys voi ajan kuluessa muuttua, jolloin aiemmin luotu identiteetti ei pidä enää paikkansa ja se vaatii tarkastelua ja uudelleen muokkausta (Heikkinen, 2001).

Nykyään identiteetti ymmärretään enemmän juuri postmoderniin näkökulmaan nojaavana, dynaamisena ilmiönä, jota on mahdollista muokata ajasta ja tilanteesta riippuen (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2010). Tähän liittyy vahvasti narratiivinen identiteettiteoria. Narratiivisen näkökulman mukaan ihminen rakentaa ja kertoo narratiivia eli kertomusta elämästään omien tulkintojensa pohjalta (Bruner, 2004). Kertomukset ilmentävät aina sen hetkistä kulttuurista ja historiallista kontekstia, ja niissä on Brunerin (2004) mukaan olennaista se, että kerrotut narratiivit eivät sinänsä kuvaa elämää sellaisena kuin se on, vaan elämä nähdään pikemminkin aina yksilön henkilökohtaisena tulkintana kokemuksistaan. Myös Kukkonen (2018) korostaa identiteetin rakentumisessa yksilön omaa kokemusta, ja tähdentää lisäksi identiteetin luonnetta juuri yksilön omana luomuksena eikä jonain, mikä annetaan ulkoapäin.

Narratiivisuuden avulla voidaan tarkastella myös minuutta, kuten Fingelkurtsit ja Kallio-Tamminen (2020) tekevät tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan minuus jäsentyy kolmen eri osatekijän kautta. Yksi minuuden puoli liittyy narratiivisuuteen, jossa keskeistä on ympäristön havainnointi luotujen narratiivien pohjalta. Ympäriällä tapahtuvat asiat saavat toisin sanoen erilaisia merkityksiä yksilön luomasta narratiivista riippuen. Toinen minuuden osatekijä liittyy kehotietoisuuteen, jolloin havainnoiden kohteena on oma keho ja siinä olevat tunteet. Siinä huomio kiinnittyy siihen, miltä jokin asia tai tilanne tuntuu kehossa. Kolmatta

osatekijää selittää parhaiten ikään kuin minuuden ulkopuolisen tarkkailijan positio. Sillä Fingelkurtsit ja Kallio-Tamminen tarkoittavat tilaa, jossa henkilö tarkkailee neutraalisti ympäristöä ja siinä tapahtuvia asioita, mutta ei liitä niitä osaksi itseään, kuten minuuden narratiivinen puoli tekisi. Asiat ikään kuin tulevat ja menevät ilman niille annettuja merkityksiä (Fingelkurts. Al, Fingelkurts. An & Kallio-Tamminen, 2020). Tämä minuuden kolmas osatekijä on kuin vastakohta identiteetille, jossa puolestaan on olennaista tiettyjen asioiden liittäminen osaksi itseään (Esim. Kuusela, 2006; Bruner, 2004; Kukkonen, 2018).

Identiteetin avulla voimme jäsentää kokemuksiamme ja auttaa ymmärtämään niitä (Mohanty, 1992 (Mead, 1934)). Jopa negatiivinen identiteetti voidaan nähdä parempana kuin se, että yksilöllä ei ole identiteettiä, koska silloin ihminen on ainakin joku (Itäpuisto, 2006). Ikään kuin ihminen ei voi olla olemassa ilman identiteettiä. Itäpuisto lienee oikeassa siinä, että meillä on alituinen tarve oman identiteetin löytämiselle ja edellä mainittu negatiivisen identiteetin käsite kuvastaa tätä tarvetta hyvin. Tämä tarve voidaan ajatella haluna ymmärtää itseään yksilönä ja toisaalta osana yhteisöä, jolloin tarkastelussa on identiteetin persoonallinen ja kollektiivinen puoli sekä niiden välinen suhde (Saastamoinen, 2006).

### **3.3 Opettajaidentiteetti**

Opettajaidentiteetti tarkoittaa muun muassa yksilön käsitystä siitä, millaista opettajana olemisen on, mitä hän pitää tärkeänä opettajana olemisessa sekä mitä pyrkimyksiä ja tavoitteita hän opettajuuteen liittää (Kukkonen, 2018) Opettajaidentiteettiin liittyy myös olennaisesti opettajana olemiseen liittyvät uskomukset, arvot ja mielenkiinnon kohteet (Kukkonen, 2018). Uskomukset ja arvot ovat Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan opettajan työssä jatkuvan tarkastelun kohteena, jolloin ne vaikuttavat luonnollisesti opettajaidentiteetin pysyvyyteen. Opettajan työ edellyttää toisin sanoen joustavuutta, mukautumista muuttuviin olosuhteisiin, jolloin se heijastuu opettajaidentiteettiin (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Omien arvojen ja uskomusten tarkastelu on tärkeää, sillä opettajan työssä tunteet ja persoona ovat keskeinen osa työtä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Opettajaidentiteettiin sisältyykin sekä persoonallinen että ammatillinen taso, jolloin se tarkoittaa samaan aikaan henkilökohtaisen opettajaidentiteetin löytämistä ja ammatillisessa kontekstissa yhteiskunnallisella tasolla olevaa ryhmää, jolla on tietyt piirteet ja kyky säädellä toimin-



taansa (Heikkinen & Huttunen, 2007). Opettajan ammattia voidaankin tarkastella siihen liittyvien piirteiden avulla (Karila, 2008). Kussakin ammatissa nämä piirteet luonnollisesti vaihtelevat ja niissä painotetaan erilaista osaamista, joka näin ollen luo eron eri ammattien välille (Heikkinen & Huttunen, 2007). Opettajaidentiteetti rakentuu osittain ammattiin samastumalla ja siksi myös eri ammatit rakentavat erilaisia identiteettejä (Laine, 2004).

Opettajaidentiteettiä voidaan Heikkisen (2001) mukaan tarkastella kuka olen opettajana -kysymyksen avulla. Kysymys sisältää sekä käsityksen itsestään että opettajuudesta, jolloin se koskettaa identiteetin persoonallista ja kollektiivista puolta (Heikkinen, 2001). Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajuutta on perinteisesti katsottu kollektiivisen identiteetin näkökulmasta, jolloin huomio kiinnittyy siihen, mitä opettajan ammatti laajempänä käsitteenä tarkoittaa ja mitä opettajan ammattiin kuulumisen merkitsee. Kukkosen (2018) mukaan opettajaidentiteetissä ovat läsnä menneisyys ja nykyisyys, sillä se sisältää yksilön ajan saatossa muotoutuneen käsityksen itsestään ammatillisena toimijana ja samaan aikaan tulevaisuutta koskevat tavoitteet opettajuudelle.

Laineen (2004) mukaan opettajan työssä tarvittavat tiedot ja taidot ovat opettajaidentiteetin yksi keskeinen osa. Osaamista ei voida toisin sanoen ottaa opettajaidentiteetistä erilleen. Opettajana olemiseen liittyy kuitenkin Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan vahva persoonallinen puoli, jolloin opettajan osaaminen ei selity pelkästään tietojen ja taitojen hallitsemisena. Myös Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) tuovat esiin opettajan työn luovan ja persoonallisuutta vaativan luonteen, jolloin opettajan ammatti koskettaa opettajan persoonallista puolta. Esimerkiksi sanalla "opettajuus" on samankaltainen merkitys juuri identiteetin näkökulmasta kuin esimerkiksi sanoilla "isyys", "äitiys" tai "vanhemmuus", jotka ovat yleensä merkittäviä yksilölle (Heikkinen & Huttunen, 2007). Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajuus käsitteenä paljastaa opettajan ammatin pitkän perinteen mutta myös sen, että opettajana olemiseen liittyy jokin rooli tai identiteetti. Suomen kielessä ei käytetä käsitteitä hierojuus tai insinööriys, ja tämä seikka paljastaa opettajan työhön liittyvän persoonallisen puolen pelkkien ammatissa ilmenevien piirteiden lisäksi (Heikkinen & Huttunen, 2007).

### **3.4 Flow**

Identiteetille erilaisen näkökulman tuo Mihály Csíkszentmihályinin luoma flow-teoria. Flow tarkoittaa sellaista tilaa, jossa ihminen on niin uppoutunut tekemiseen, että aika tuntuu kulke-

van kuin itsestään ja tekeminen vie mukanaan (Csíkszentmihályi, 1990). Flow on identiteetin kannalta mielenkiintoinen ilmiö, sillä kaiken huomion kiinnittyessä itse toimintaan, oli se sitten vuorikiipeily, matematiikan tehtävä tai tietokonepelissä oleva vaikea kenttä, ihminen ei sillä hetkellä ole tietoinen itsestään (Csíkszentmihályi, 1990). Identiteetti puolestaan perustuu tehtyihin määritelmiin itsestään ja ylipäättään tietoisuuteen siitä, kuka on (Esim. Heikkinen, 2001; Saastamoinen, 2006). Flow:n aikana tapahtuvaa itsetietoisuuden hetkellistä katoamista ei tule sekoittaa siihen, että ihminen olisi jollain tavalla irrallinen kehostaan ja mielestään (Csíkszentmihályi, 1990). Csíkszentmihályinin (1990) mukaan flow:n aikana ihminen voi esimerkiksi tuntea jokaisen kehossa tapahtuvan asian todella tarkasti. Flow:n tilassa ainoastaan itsereflektio katoaa, koska sillä hetkellä itse toiminta on niin intensiivistä, että huomio kiinnittyy oman itsen sijaan siihen (Csíkszentmihályi, 1990). Toisin sanoen flow:ssa tietoisuus kohdistuu niihin asioihin, jotka liittyvät itse toimintaan.

Flow ei tapahdu automaattisesti vaan se edellyttää tarpeeksi haastavaa tekemistä, jonka onnistumiseksi täytyy usein ponnistella. Csíkszentmihályi (1990) kuvaakin flow:ta taitojen ja haasteiden välisenä suhteena, eli tekemisen tulisi olla tarpeeksi haastavaa, mutta myös saavutettavissa. Huomioitavaa on kuitenkin se, että flow on todennäköisempää silloin kun sekä tekeminen on haastavaa että myös omat taidot siihen liittyen ovat korkeat (Mao, Roberts, Pagliaro, Csíkszentmihályi & Bonaiuto, 2016). Toisin sanoen flow on helpompi saavuttaa omaa osaamista koskevassa asiassa. Myös minäpystyvyydellä on flow:ssa tärkeä rooli (Rodríguez-Sánchez, Salanova, Cifre & Schaufeli, 2011). Rodríguez-Sánchez ja kollegat kritisoivatkin Csíkszentmihályinin teoriaa siitä, että se ei ota flow:ssa huomioon minäpystyvyyttä vaan ainoastaan taitojen ja haasteiden välisen suhteen.

Flow:ssa yksi keskeinen asia on palkitsevuus (Csíkszentmihályi, 1990). Se voi Csíkszentmihályinin (1990) mukaan yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, että jotain tehtävää tehdessä on mahdollisuus saada palaute siitä, miten suoriutuu, esimerkiksi tennispallon palauttaminen vastustajalle voi toimia palautteena onnistumisesta. Tehtävän palkitsevuus liittyy autoteeliseen toimintaan ja persoonallisuuteen, jotka ovat flow:n saavuttamisen kannalta keskeisiä. (Csíkszentmihályi, 1990). Autoteelinen toiminta tarkoittaa Csíkszentmihályinin mukaan toimintaa, joka on itsessään antoisaa. Opettajan työssä autoteelinen toiminta on muun muassa sitä, että nauttii olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa, kun taas opettaminen pelkästään sen vuoksi, että lapsista tulee hyviä kansalaisia ei ole autoteelistä toimintaa, (Csíkszentmihályi, 1990) vaikka se voi toki olla sinänsä merkittävää. Autoteelista toimintaa kuvastaa se, että itse

toiminta on mielekästä eikä sitä tehdä pelkästään ulkoisen palkkion tai lopputuloksen vuoksi (Csíkszentmihályi, 1990). Kun esimerkiksi työ on autoteelista, palkka on toissijainen asia ja työ itsessään on motivoivaa ja mielekästä (Fritz & Smit, 2008). Autoteelinen toiminta johtaa myös usein flow:hun (Csíkszentmihályi, 1990).

Autoteelistä persoonallisuutta kuvaa hyvin se, että haastavissa tai useimpien ihmisten mielestä sietämättömissäkin tilanteissa kyetään löytämään elementtejä, jotka tuottavat nautintoa (Csíkszentmihályi, 1990). Tällaisen persoonallisuuden omaavat ihmiset pystyvät Csíkszentmihályinin (1990) mukaan löytämään jopa vankisellistä mielekästä toimintaa esimerkiksi erittäin yksityiskohtaisten havaintojen tekemisen ja saatavilla olevien ärsykkeiden analysoimisen kautta. Autoteelisen persoonallisuuden omaava henkilö pystyy keskittämään tarkkaavaisuutensa käsillä olevaan toimintaan (Csíkszentmihályi, 1990). Liika itsetietoisuus, siitä huolehtiminen, mitä muut ympärillä olevat ihmiset ajattelevat, tai itsekeskeisyys estävät flow:n kokemista, koska silloin energia ja huomio kiinnittyy itseensä, mikä haittaa flow:n saavuttamista (Csíkszentmihályi, 1990). Flow:ssa kaikki energia keskitetään siihen, mitä ollaan tekemässä, jolloin tietoisuus itsestä häviää siinä hetkessä (Csíkszentmihályi, 1990).

Itsetietoisuuden hetkellinen hämärtyminen tarkoittaa luonnollisesti myös identiteetin hetkelistä katoamista. Se on kuitenkin Csíkszentmihályinin (1990) mukaan juuri se asia, mikä lopulta tekee identiteetistä monipuolisemman. Uppoutuminen jonkin asian tekemiseen muokkaa käsitystä siitä, mihin ajattelee pystyvänsä (Csíkszentmihályi, 1990). Toisin sanoen, mitä useammin voimme kokea flow:n sitä enemmän maailma on meille auki ja ikään kuin odottamassa, että tartumme siinä oleviin haasteisiin. Flow nimittäin ruokkii minäpystyvyyttä (Rodríguez-Sánchez, Salanova, Cifre & Schaufeli, 2011) ja saa aikaan aktiivisuutta tarttua erilaisiin haasteisiin (Fritz & Smit, 2008). Flow:n näkökulma identiteetille eroaa narratiivisesta metodista. Siinä missä narratiivisen metodin avulla pyritään jäsentämään kokemuksia ehjäksi kokonaisuudeksi (Bruner, 2004; Kukkonen, 2018), flow:ssa oman itsen rajoja laajennetaan tekemisen kautta (Csíkszentmihályi, 1990). Tällöin juuri identiteetin monipuolistamisen kautta flow:sta voi saada jotain sellaista, mitä narratiivinen metodi ei pysty kenties tarjoamaan.

## 4 tulokset

### 4.1 Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa

Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa ei ole yksiselitteistä. Siihen sisältyy yksilön oma vastuu sen luomisesta ja toisaalta yhteiskunnassa lisääntynyt valinnanvapaus, jonka myötä jokaisella on mahdollisuus luoda omannäköisensä ura- tai opiskelusuunnitelma (Saastamoinen 2006). Saastamoisen mukaan yksilön tekemät valinnat ja kokemukset ovat opettajaidentiteetin rakennuspalikoita, joita kokoamalla ja jäsentämällä on mahdollista muodostaa mielekäs, menneisyyden ja tulevaisuuden yhdistävä jatkumo.

Valinnanvapautta lisää entisestään perinteisten ammattikäsitusten hämärtyminen, jolloin ei voida enää täysin yksiselitteisesti määritellä sitä, mitä opettajana oleminen tarkoittaa (Heikkinen & Huttunen, 2007). Husu ja Toom (2016) ovat todenneet, että opettajan osaamisen ja ominaisuuksien kartoittaminen on haastavaa sen monitahoisuuden vuoksi. Monitahoisuus näkyy siinä, mistä suunnasta opettajan osaamista lähestytään ja mihin näkökulmiin ylipäätään keskitytään (Husu & Toom, 2016). Jotkut tutkijat keskittyvät kuvaamaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä oppimisprosesseja olennaisena osana opettajan osaamista, kun taas toiset tutkijat tarkastelevat opettajan yksilöllisiä tietämiseen ja erilaisiin taitoihin liittyviä аспекteja (Husu & Toom, 2016).

Opettajan ydinosaamisen moninäkökulmaisuus luo haasteita luonnollisesti opettajankoulutukselle, missä opettajuuteen liittyvää osaamista on tarkoitus tuottaa. Kun opettajuutta ei voida kiteyttää pelkästään jonkin tietyn määritelmän alle, on opettajaidentiteettiä niin ikään haastavaa rajata (Heikkinen & Huttunen, 2007). Opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta tilanne, jossa opettajuutta ei voida täysin yksiselitteisesti määritellä voi johtaa siihen, että jokaisella on mahdollisuus identifioitua vapaasti (Heikkinen & Huttunen, 2007). Vapaan identifioitumisen mahdollisuus syntyy Heikkisen ja Huttusen mukaan toisin sanoen siitä, kun perinteiset käsitykset opettajuudesta eivät rajaa mahdollisia identiteettejä.

Mahdollisuus identifioitua vapaasti voi johtaa kuitenkin merkityksettömyyden ja tyhjyyden sekä mihinkään kuulumattomuuden tunteeseen (Heikkinen & Huttunen, 2007). Sen myötä voi lisäksi syntyä tilanne, jossa kasvatusta ei nähdä luonteeltaan essentialistisena ilmiönä, niin

kuin se Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan tyypillisesti nähdään, vaan yksilöllä on pysyvän olemuksensa sijaan koska tahansa vapaus rakentaa ja uudelleen muokata käsitystä itsestään. Opettajaidentiteetin luonnetta dynaamisena puoltaa kuitenkin muun muassa Eteläpelto ja Vähäsantanen, (2010) jotka toteavat työelämän muutosten edellyttävän jatkuvaa kehittymistä ja opettajaidentiteetin uudelleenmäärittelyä. Kaikki ne muutokset, jotka vaikuttavat opettajan työn luonteeseen ja siinä tarvittaviin taitoihin, vaikuttavat myös opettajaidentiteettiin, sillä opettajan työssä tarvittavat taidot ja kokemus niiden hallitsemisesta ovat keskeisiä opettajaidentiteetin ulottuvuuksia, kuten Laine (2004) kirjoittaa. Toisin sanoen, erilaisen osaamisen korostaminen muokkaa opettajaidentiteettiä

Opettajaidentiteetti määrittyy essentialismin valossa suhteellisen pysyvänä (Heikkinen & Huttunen, 2007), mutta kuten Eteläpelto ja Vähäsantanen, myös Heikkinen (2001) tarkastelee opettajaidentiteettiä ainakin osittain dynaamisena ilmiönä. Heikkinen näkee opettajaidentiteetin ilmiönä, johon liittyy tietyn ominaisuuden pysyvyyden lisäksi myös muuttumisen aspekti. Opettajaidentiteetti perustuu Heikkisen mukaan siis yhtä lailla pysyvyyteen, johon identiteetti pystytään rakentamaan, mutta essentialismista poiketen opettajaidentiteettiä on mahdollisuus muokata. Se tarkoittaa konkreettisesti sitä, että opettaja sitoutuu tiettyyn identiteettiin, mutta ajan kuluessa käsitys itsestä voi myös vaihtua, jolloin identiteetistä irtautuminen edellyttää itsensä uudelleen määrittelyä (Heikkinen, 2001).

Kuten kirjoitin aiemmin, Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) katsovat muuttuvan työelämän edellyttävän luonteeltaan joustavaa ja muutoksiin kykenevää opettajaidentiteettiä. Laineen (2004) tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että jo ennen opettajankoulutusta opiskelijoilla on olemassa jokin käsitys siitä, millainen on hyvä opettaja, ja opettajankoulutuksesta haetaan pikemminkin tukea jo olemassa oleville ajatuksille. Mikä rooli koulutuksella siinä tapauksessa on opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta? Heikkinen ja Huttunen (2007) kirjoittavat opettajaidentiteetin rakentumisen tapahtuvan oppimisen seurauksena, sillä oppiminen synnyttää aina uudenlaista käsitystä ympäröivästä todellisuudesta ja siinä olevista ilmiöistä. Oppiminen tarkoittaa tässä tapauksessa kaikkia niitä kokemuksia, jotka muokkaavat ihmistä ja hänen olemassa olevia käsityksiään (Heikkinen & Huttunen, 2007). Opettajankoulutus voidaan tämän perusteella nähdä paikkana, jossa opettajaidentiteettiä luodaan ja muokataan oppimisen kautta. Laineen (2004) tutkimuksen avulla voidaan kuitenkin pohtia sitä, missä määrin opettajankoulutuksessa tapahtuu sellaista oppimista, joka on ristiriidassa opiskelijan aikaisempien käsitysten kanssa. Toisin sanoen, kuinka valmis opiskelija on muuttamaan jo

olemassa olevia käsityksiään uusiin, ja kuinka dynaamisena identiteettiä voidaan tämän tiedon valossa pitää.

Kuten jo teoreettisessa viitekehyksessä toin esille, opettajaidentiteetissä persoonallinen ja ammatillinen identiteetti kietoutuvat tiiviisti yhteen. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) perustelevat persoonallisen puolen merkitystä opettajaidentiteetille sillä, että opettajan työ vaatii luovuutta ja persoonallisuutta. Opettajaidentiteetin rakentumisessa ei siis ole kyse vain ammatillisuuden rakentamisesta ja opettajan ammatissa tarvittavien eri taitojen oppimisesta, vaan siihen liittyy olennaisena osana persoonallinen puoli. Opettajaidentiteetin muodostuminen voidaan myös nähdä opettajan ammattiin ja siinä oleviin erityispiirteisiin samastumisena, joka osaltaan määrittelee sen, keitä me olemme (Laine, 2004). Opettajan ammattiin identifioituminen toisin sanoen muokkaa jossain määrin myös persoonallista identiteettiä. Laine tosin täsmentää, että opettajaidentiteetti ei rakennu pelkästään ammattiin samastumalla, vaan olennaisinta on opiskelijan kokemus omasta osaamisesta sekä arvosta ammatillisena toimijana, jotka muodostavat identiteetille perustan (Laine, 2004). Murray (2013) puolestaan näkee, että opettajaidentiteetin ytimessä on intohimo tekemäänsä työtä kohtaan, joka konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi halua työskennellä lasten parissa ja saada omalla työllä aikaan jotain merkityksellistä. Toisaalta Laineen (2004) mukaan juuri opettajaidentiteetin rakentuminen voi auttaa löytämään työstä merkityksellisyyttä ja syvempää tarkoitusta, mikä luo vuorovaikutukselle syvyyttä, eikä työ näin ollen tunnu pelkältä suorittamiselta. Opettajaidentiteetin mukana tulevaa syvempää merkitystä työlle korostaa myös Heikkinen (2001).

Joskus opettajuuteen liittyvät odotukset voivat vaikuttaa toimintaan negatiivisesti ja olla ikään kuin henkisenä taakkana yksilölle (Laine, 2004). Laineen mukaan ei ole välttämättä olennaisinta, ovatko odotukset ja vaatimukset todellisia vai omaa kuvitelmaa, sillä niiden olemassaolo vaikuttaa joka tapauksessa toimintaan. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) ovat myös sitä mieltä, että, opettajaidentiteetin muodostumiseen vaikuttavat ulkoapäin tulevat odotukset ja roolit, joita opettajuuteen liitetään. Joskus odotukset voivat vaikuttaa myös siihen, millainen opettaja kokee voivansa olla vapaa-aikana (Almiala, 2008). Opettajalla voi olla Almialan (2008) mukaan paine tietynlaiseen käyttäytymiseen opettajan työn ulkopuolella, ja se voi tuntua rajoittavalta. Meadin (1934) mukaan itsestään tietoinen yksilö olettaa ja tulkitsee ryhmässä olevia asenteita, jolloin opettajaidentiteetti muodostuu osittain ryhmän kautta. Murrayn (2013) tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi se, että ulkoisten odotusten sijaan enemmän painoar-

voa saivat ne asiat, mitä opiskelijat pitivät itse merkityksellisinä tulevassa opettajan työssään. Myös Laineen (2004) tutkimuksessa opiskelijat kokivat itse tehdyt ratkaisut merkityksellisempänä kuin ulkoapäin tulleet, eli opettajaidentiteetin muodostamisessa koettiin tärkeäksi ulkopuolelta tulevista odotuksista huolimatta voida vapaasti luoda opettajaidentiteettinsä. Itse tehtyihin ratkaisuihin myös sitouduttiin paremmin (Laine, 2004).

## **4.2 Opettajaidentiteetin tukeminen narratiivisten metodien avulla**

Opettajaidentiteetin rakentumiseen vaikuttaa kulttuurin ja yhteiskunnan luontainen entropia (Heikkinen & Huttunen, 2007). Tällöin epävakaiseen yhteiskuntaan sosiaalistuminen ja opettajaidentiteetin luominen sen hetkiseen kulttuuriin sopivaksi heijastuu opettajaidentiteettiin tehden siitä niin ikään luonteeltaan muuttuvan (Saastamoinen, 2006). Myös työn ja ammatin dynaamisuus ja pirstaloituminen voivat nakertaa opettajaidentiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Laine (2004) kuvaa opettajaidentiteetin rakentumista opettajankoulutuksessa prosessiksi, jonka edetessä opiskelija voi jopa tuntea kasvavaa epävarmuutta itsestään. Opinnot etenevät ja tietoa tulee lisää, mutta siitä huolimatta opiskelija voi kokea itsensä riittämättömäksi ja osaamattomaksi. Kokemus siitä, että itsellä ei ole opettajan työhön liittyvää riittävää osaamista, haittaa opettajaidentiteetin rakentumista (Laine, 2004). Narratiivisten metodien käyttäminen voi kuitenkin Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan auttaa rakentamaan tai eheyttämään opettajaidentiteettiä etenkin työuran alkuvaiheessa. Narratiiviset metodit voivat opettajaidentiteetin eheyttämisen lisäksi saada aikaan muutosta ajattelussa ja ammatillisessa kasvussa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Kertomusten avulla koetut asiat asetuvat järjestykseen ja luovat yksilön kannalta merkityksellisen kokonaisuuden elämästään (Heikkinen, 2001). Heikkinen näkee ihmisen olemassaolon ja narratiivisuuden tiiviisti yhteen kietoutuneena, jolla hän tarkoittaa sitä, että ihminen ymmärtää kokemuksiaan luomiensa tarinoiden avulla sekä luo niiden pohjalta identiteettiään (Heikkinen, 2001). Myös muiden ihmisten kertomuksiin, elokuvaan tai kirjaan eläytyminen rakentaa narratiivista identiteettiä (Heikkinen, 2001).

Narratiivista metodologiaa opettajaidentiteetin työstämisessä käsittelevät Mahlakaarto (2014) sekä Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen ja Eteläpelto (2014). Identiteettityöskentelyssä tarkastelussa olivat yksilön omat kokemukset ja elämänhistoria suhteessa vallitsevaan toimintaympäristöön kuten työpaikkaan (Mahlakaarto, 2014). Opettajaidentiteetin vahvistaminen lisäsi Mahlakaarton (2014) tutkimuksessa toimijuutta, joka puolestaan vaikutti tutkittavien

hyvinvointiin ja opettajaidentiteettiin positiivisesti. Myös Vähäsantasen ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa tuodaan esiin identiteettityöpajan tarkoitus muun muassa juuri toimijuuden lujittamiseksi.

Opettajaidentiteetin tukemisen kannalta identiteettityöskentelyllä on sekä Mahlakaarron (2014) että Vähäsantasen ja kollegoiden (2014) tutkimustulosten perusteella useita positiivisia vaikutuksia. Identiteettityöskentelyn tuloksena huomattiin sen positiivinen vaikutus minäkuvaan, parempaan ymmärrykseen itsestä ja muista sekä sen myötä uusien toimintatapojen löytämiseen (Mahlakaarto, 2014; Vähäsantanen ym., 2014). Ymmärrys itsestä voidaan Archerin vuonna 2003 tehdyn tutkimuksen mukaan ymmärtää toiminnan ehtona (Viitattu lähteessä Kuusela, 2006), jolloin ammatin näkökulmasta itsensä reflektointi ja opettajakoulutuksessa tehtävä identiteettityö voisi ajatella olevan ammatissa toimimisen yksi edellytys. Tällöin voitaisiin perustella se, miksi pelkkien taitojen ja tietojen opetteleminen opettajakoulutuksessa ei yksin riitä vastaamaan hyvän opettajan ideaaliin, kuten Heikkinen (2001) kirjoittaa.

Identiteettityöskentely voi kaiken kaikkiaan lisätä ymmärrystä sekä itsestä että muista sekä olemassa olevista rooleista, ja sen avulla voidaan luoda uudenlaisia toimintatapoja ja suhtautumista asioihin (Mahlakaarto, 2014). Parhaimmillaan yksilö kokee tulleen kohdatuksi, mikä luo mahdollisuuden voimaantumiseen ja oman ammattitaidon kehittämiseen (Mahlakaarto, 2014). Muiden kanssa jaetut kertomukset ja omat kokemukset voivat vahvistaa opettajaidentiteettiä, kuten Vähäsantasen ja kollegoiden (2014) tutkimuksesta käy ilmi. Myös Kupila (2007) tuo esille vuorovaikutuksen merkityksen opettajaidentiteetin vahvistamisessa.

Opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta sosiaalinen reflektio eli muiden kanssa käytävä keskustelu ja siitä nousevat näkökulmat ja palautteet voivat toimia ikään kuin peilinä oman opettajaidentiteetin pohtimiselle (Vähäsantanen ym., 2014). Toisten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvalla reflektiolla onkin oppimisen kannalta keskeinen merkitys (Kupila, 2007). Vertaisryhmissä tapahtunut oppiminen oli Kupilan (2007) tutkimustulosten mukaan jonkin verran työläämpää, kun useita näkökulmia joutuu sovittamaan yhteen, mutta tulokset osoittavat vertaisryhmien olevan merkittäviä siitä saadun tuen, uusien ajatusten sekä oppimisen kannalta. Myös Kukkonen (2018) peräänkuuluttaa muilta saadun tuen merkitystä, jolloin opettajan ei tarvitse työstää identiteettiin liittyviä asioita yksin. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa työskennellään paljon ryhmissä, ja edellä mainitut tutkimustulokset puoltavat tällaista



työskentelytapaa. Ryhmässä jaetut ammatilliset minätarinat voivat auttaa jäsentämään opettajaidentiteettiä sekä edistää uudenlaisten ajatusten syntymistä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Työidentiteettivalmennuksen myötä armollisuus ja itsevarmuus itseä kohtaan lisääntyi (Vähäsantanen ym., 2014). Lisäksi teoreettisen osaamisen lisääntymisen myötä ymmärrys ihmisen käyttäytymisestä lisääntyi, ja sitä kautta haastaviin tilanteisiin saatiin lisää työkaluja (Vähäsantanen ym., 2014). Tiukat ammattiroolit voivat vaikeuttaa identiteettityöskentelyä ja roolien ylittäminen voi synnyttää vastustusta osallistujissa (Mahlakaarto, 2014). Vastustuksen kautta voi kuitenkin avautua Mahlakaarton mukaan aivan uudenlaista toimijuutta, jonka vaikutukset voivat lopulta ylettyä pitkälle. Sekä toimijuuden että ammatillisen identiteetin vahvistuminen vaativat usein aikaa (Vähäsantanen ym., 2014). Mahlakaarton (2014) mukaan identiteettimenetelmät vaikuttavat toimijuuden lisääntymisen ohella myös toimivien yhteisöjen syntymiseen, jossa parhaimmillaan yhteisössä olevien yksilöiden voimavarat pääsevät aivan uudella tavalla käyttöön mahdollistaen kehittämisen ja uuden luomisen.

Erilaisten identiteettityöskentelyssä käytettävien menetelmien avulla voidaan tutustua opettajaidentiteetin eri puoliin sekä tulla tietoisiksi erilaisista rooleista ja ammatillisuudesta (Mahlakaarto, 2014). Opettajaidentiteetin työstämisen myötä opettajalla on mahdollisuus vahvistaa omaa osaamistaan opettajana (Kukkonen, 2018). Oman osaamisen päivittäminen edellyttää toisaalta Kukkonen mukaan dynaamista ja joustavaa identiteettiä. Joskus identiteettityöskentelyn seurauksena opettajaidentiteetin vahvistumisen sijaan opettaja voi alkaa kyseenalaistaa oman alan sopivuutta ja mielekkyyttä itselle (Vähäsantanen ym., 2014). Identiteetin pohtiminen toisin sanoen voi johtaa oman alan kyseenalaistamiseen, jolloin identiteettityöskentelystä tulleiden oivallusten myötä henkilö alkaakin pohtimaan ammatin sopivuutta itselle ja saattaa vaihtaa pohdinnan seurauksena ammattia. Tämä havainnollistaa identiteetin merkitystä sekä persoonallisen ja ammatillisen identiteetin vastaavuuden tärkeyttä, minkä muun muassa Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) tuovat esiin. Opettajaidentiteetistä irtautuminen voi olla kriisi, kuten Almialan (2008) tutkimuksesta käy ilmi. Tutkimuksessa kuvattiin entisiä opettajia, jotka olivat vaihtaneet ammattia opettajan työstä johtuvan tyytymättömyyden ja väsymyksen seurauksena. Mielenkiintoista tutkimuksessa oli se, että opettajan identiteetistä irti päästäminen tuntui tutkimukseen osallistujista vapauttavalta. Identiteetillä on toisin sanoen aivan perustavanlaatuisen merkitys ihmiselle, sillä sekä sen jäsentyminen että siitä irtautuminen voi saada aikaan positiivisia vaikutuksia.

### 4.3 Flow:n merkitys opettajaidentiteetin rakentumiselle

Edellä kuvailin, kuinka opettajaidentiteetin työstäminen narratiivisten metodien avulla sai aikaan monia positiivisia vaikutuksia, kuten minäkuvan vahvistaminen ja ymmärryksen lisääminen itsestä. Narratiiviset menetelmät myös myötävaikuttivat uusien toimintatapojen luomiseen. Narratiiviset menetelmät ovat erityisen toimivia opettajaidentiteetin jäsentämisen kannalta. On kuitenkin kiinnostavaa pohtia, miten opettajaidentiteettiä voisi jäsentämisen lisäksi myös laajentaa ja lisätä opiskelijan minäpystyvyyttä erilaisten haasteiden edessä, mitä työelämässäkin joutuu mitä todennäköisimmin kohtaamaan.

Mihály Csíkszentmihályinin luoma teoria flow:sta on opettajaidentiteetin näkökulmasta mielenkiintoinen. Flow:ssa toiminta on niin intensiivistä ja mukaansa tempaavaa, että sen aikana oman itsen reflektio katoaa ja huomio kiinnittyy pelkästään käsillä olevaan tekemiseen (Csíkszentmihályi, 1990). Csíkszentmihályinin (1990) mukaan jokaisen flow kokemuksen myötä ihmisestä tulee tietyllä tavalla monimuotoisempi ja vähemmän ennustettavampi. Flow siis ikään kuin laajentaa käsitystä itsestä ja siitä, mihin ajattelee pystyvänsä. Itsen laajeneminen tapahtuuakin Csíkszentmihályinin mukaan paradoksaalisesti itsen hetkellisen kadottamisen seurauksena, mikä flow:ssa tapahtuu. Huomion siirtäminen itsestä pois ympärillä tapahtuvien asioiden havainnoimiseen voi lisätä rentoutuneisuuden tunnetta, valppautta sekä kykyä olla läsnä hetkessä (Finglekurts, Al ym., 2020). Ihmiselle voi olla hyvin miellyttävää voida väliaikaisesti unohtaa se, mitä ja millainen hän on (Csíkszentmihályi, 1990).

Itsetietoisuuden häviäminen ei tarkoita Csíkszentmihályinin (1990) mukaan sitä, että ihminen ei olisi kosketuksissa mieleensä ja kehoonsa vaan jopa päinvastoin. Hän muun muassa kuvaillee kuinka juoksija voi juostessaan tuntee jokaisen lihaksensa liikkeen ja hengityksensä, ja olla niistä erittäin tietoinen. Flow:n tilassa oman itsensä reflektio siis katoaa, koska sillä hetkellä itse toiminta on niin intensiivistä, että huomio kiinnittyy oman itsen sijaan siihen (Csíkszentmihályi, 1990). Useiden ihmisten kuvaamat kokemukset flow:sta vahvistavat sen roolia hyvinvoinnin ja onnellisuuden kokemisessa (Csíkszentmihályi, 1990). Eräs vuorikiipeilijä kuvasi flow:n kokemista meditaation kaltaisena tilana, jossa oma ego ei ole mukana (Csíkszentmihályi, 1990). On myös kuvailtu, että flow:n hetkellä ihminen ei välttämättä koe olevansa erillinen toiminnasta ja ympäristöstä vaan ne ikään kuin kietoutuvat minuuden kanssa yh-

teen. Tästä Csíkszentmihályi käyttää myös nimitystä ykseyden kokemus, jolloin ihminen voi kokea olevansa osa ympäristöä sen sijaan, että olisi ympäristöstä erillinen.

Flow tapahtuu todennäköisimmin silloin, kun sekä yksilön taidot että haasteet ovat kulloiseenkin toimintaan nähden korkeat (Mao, Roberts, Pagliaro, Csíkszentmihályi & Bonaiuto, 2016). Opettajan työn kannalta tämä näkemys on rohkaiseva, sillä omia taitoja kehittämällä voi haastavakin työympäristö voi olla ihanteellinen juuri flow:n kokemiseen. Flow itsessään saa tekemisen tuntumaan nautinnollisemmalta, mutta se myös lisää itseluottamusta, joka puolestaan on hyödyllinen uusien taitojen opettelemisen kannalta (Csíkszentmihályi, 1990). Näin ollen syntyy kierre, jossa flow vaikuttaa positiivisesti uusien taitojen oppimiseen, jonka myötä flow on todennäköisempää saavuttaa uudelleen (Mao, Roberts, Pagliaro, Csíkszentmihályi & Bonaiuto, 2016). Kokemus omasta osaamisesta on tärkeä osa opettajaidentiteettiä, kuten aiemmin tuli Laineen (2004) tutkimuksesta ilmi. Opettajankoulutuksessa olisi tämän tiedon valossa tärkeää tuottaa mahdollisimman hyvää osaamista, joka edesauttaisi flow:n kokemista ja saisi parhaimmillaan käyntiin jatkuvan oppimisen kierteen.

Flow:n avulla oman itsen rajoja olisi toisin sanoen mahdollista laajentaa ja samalla kartuttaa tietoa ja taitoa. Opettajaidentiteetin rakentumisessa flow:n näkökulmasta on olennaista se, että tekeminen itsessään on palkitsevaa eikä tähtää pelkästään jonkin ulkoisen palkkion saavuttamiseen tai tunnustuksen saamiseen (Csíkszentmihályi, 1990). Flow:n kontekstissa identiteettien monipuolisuus ja yhteiskunnassa oleva valinnanvapaus, mistä kirjoitin aiemmin Saastamoiseen (2006) viitaten, voisikin tarjota mahdollisuuden opiskella itseä kiinnostavia ja motivoivia asioita ja ilmiöitä, jolloin opettajankoulutus ei olisi ennalta määriteltujen asioiden opiskelua. Mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä opiskelee, on Laineen (2004) tutkimustulosten mukaan yksi opettajaidentiteettiä vahvistava tekijä. Valinnanvapauden myötä sitoutuminen opiskeluun on parempaa (Laine, 2004) ja oppiminen on parhaimmillaan autoteelistä, eli itsessään motivoivaa ja mielekästä (Fritz & Smit, 2008). Autoteelinen toiminta on myös flow:n edellytys (Fritz & Smit, 2008) Autoteelisyys oli lisäksi Fritzin ja Smitin tutkimuksessa yhteydessä parempaan stressin ja vastoinikäymisten sietoon, haasteisiin tarttumiseen ja aktiivisuuden useilla eri elämän osa-alueilla. Aktiivisuus puolestaan liittyi vapaudentunteeseen, nautintoon ja tyytyväisyyteen työssä. Opettajaidentiteetin kannalta kyky autoteeliseen toimintaan on olennaista opettajankoulutuksen kannalta, jossa on tarkoitus luoda osaamista, joka pystyy vastaamaan myös tulevaisuuden haasteisiin (Karila ym., 2013; Karila ym., 2021).

## 5 Pohdinta

Olen tarkastellut tutkielmassani opettajaidentiteetin rakentumista opettajankoulutuksessa ja sen merkitystä opettajan työssä. Tavoitteenani oli tarkastella sitä, miten opettajaidentiteetti rakentuu varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Useat tutkimukset puoltavat opettajaidentiteetin merkitystä niin yksilön hyvinvoinnin kuin työn laadun ja ammattitaidon kehittämisen kannalta (Esim. Vähäsantanen ym., 2014; Mahlakaarto, 2014; Laine, 2004; Kukkonen, 2018; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajaidentiteetin rakentumiselle pitäisi antaa riittävästi tilaa sekä sopivia menetelmiä. Heidän mukaansa narratiivinen metodi on lupaava opettajaidentiteetin rakentumisen näkökulmasta.

Narratiivisten metodien avulla voidaan eheyttää opettajaidentiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010) sekä saada aikaan muun muassa toimijuuden lisääntymistä ja uusien toimintatapojen löytämistä työhön (Mahlakaarto, 2014; Vähäsantanen ym., 2014). Lisäksi narratiivisten metodien avulla voidaan lisätä ymmärrystä itsestä (Mahlakaarto, 2014; Vähäsantanen ym., 2014) sekä lisätä itsevarmuutta (Vähäsantanen ym., 2014). Narratiivisten metodien käytämisellä on toisin sanoen useita positiivisia vaikutuksia ja se on toimiva työkalu opettajaidentiteetin rakentumiseen ja sen tukemiseen. Opettajaidentiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan ole yksinkertaista, vaan opiskelijat voivat opintojen edetessä jopa tuntea itsensä entistä epävarmemmiksi, siitäkkin huolimatta, että ennen koulutusta käsitys itsestä oli selkeämpi. (Laine, 2004). Opettajan identiteettityö ei välttämättä ole koskaan valmis, vaan opettaja kasvaa läpi elämän (Heikkinen & Huttunen, 2007). Opettajaidentiteetti muodostuuakin Eteläpellon ja Vähäsantanen (2010) mukaan lopullisesti sosiokulttuurisessa kontekstissa kuten työpaikalla. Opettajaidentiteetin rakentumiseen työelämässä vaikuttavat työyhteisössä olevat valta sekä kulttuurinen pääoma, joiden vahvistumisen myötä persoonallisuus ja yksilöllisyys saavat vähitellen enemmän tilaa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Tulosten perusteella opettajaidentiteetin merkitystä opettajan työssä ei voi vähätellä tai ohittaa. Positiivisista puolista huolimatta opettajaidentiteetin merkitys opettajan työssä ei ole täysin yksiselitteinen. Ulkoapäin tulevat odotukset opettajana olemiseen liittyen voivat olla omiaan luomaan paineita, ja opettajaidentiteetti saattaa vaikuttaa rajoittavasti opettajaan, jos opettaja kokee esimerkiksi painetta olla tekemättä asioita, jotka hän kokee opettajalle epäsopivaksi

(Almiala, 2008). Toisin sanoen opettaja voi kokea painetta siitä, että persoonallinen identiteetti tulisi olla jollain tavalla linjassa opettajaidentiteetin kanssa. Almialan (2008) tutkimuksessa opettajan työstä ja opettajaidentiteetistä irtautuminen saivat aikaan vapautumista myös vapaa-ajalle asetetuista odotuksista Vähäsantasen ja kollegoiden (2014) mukaan persoonallisen identiteetin vastaavuus työhön koetaan tärkeänä, ja identiteettityöskentelyn myötä saattoi käydä myös niin, että osa tutkimukseen osallistuneista opettajista alkoi kyseenalaistamaan ammatinvalintaansa. Toisin sanoen identiteetin pohtiminen sai tutkittavat miettimään sitä, mitä he haluavat elämässään tehdä. Vaikuttaa siis siltä, että identiteetti ohjaa ainakin jossain määrin toimintaamme, ja mahdollinen ristiriita toiminnan ja identiteetin välillä pyritään ratkaisemaan tavalla tai toisella.

Tutkielmassani olen lähestynyt opettajan työtä myös toisenlaisesta näkökulmasta käsin. Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena oli pyrkiä tarkastelemaan opettajaidentiteettiä ja sen merkitystä. Koen, että identiteetti on ilmiönä monitahoinen. Se herättää paljon mielenkiintoa, mutta silti se on tietyllä tapaa lunastanut paikkansa asiana, jota harvoin tulee kyseenalaistettua sellaisenaan. Heikkisen (2001) mukaan hyvänä opettajana oleminen vaatii opettajaidentiteetin. Kuitenkin pohdin seuraavaa: jos hankin kaikki opettajan ammatissa vaadittavat taidot, nautin olla lasten kanssa vuorovaikutuksessa, omaksun tutkivan opettajan periaatteet sekä kykenen refleктоimaan omaa toimintaa ja näkemään oman toiminnan vaikutuksen muihin ihmisiin, olenko riittävän hyvä opettaja? Toisin sanoen, pitääkö minulla kuitenkin olla käsitys siitä millainen minä olen. Tätä kysymystä pohdin edelleen ja siihen on vaikeaa antaa yksiselitteistä vastausta.

En pidä identiteettiä sinänsä sellaisena asiana, mistä pitäisi päästä eroon. Voin kokea esimerkiksi kokea olevani lempeä opettaja ja haluavani toimia sen mukaan. Siitä ei liene haittaa opettajan työssä. Kriittinen näkökulmani identiteettiin ei perustu siihen, että ei saisi olla kukaan tai mitään. Pyrin päinvastoin tuomaan tutkielmassani esille sen näkökulman, että kuka vain voi olla mitä tahansa, eikä itsestä tehtyjen määritelmien tarvitse rajoittaa sitä, mihin toimintoihin osallistuu. Kenenkään ei toisin sanoen tarvitsisi välttämättä tyytyä olemaan vain jotain vaan voisimme olla mitä vain. Tähän flow tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman.

Vaikka Flow:n kokemisessa on kyse yksittäisistä tilanteista, jossa ihminen kokee uppoutuvansa toimintaan, on se silti mielenkiintoinen. Identiteetti edustaa jossain määrin itsestä tehtyjen määritelmien pysyvyyttä ja jatkuvuutta (Heikkinen, 2001), mutta flow antaa mahdollisuuden

mieltä toimintaa itsensä määrittelyn sijaan merkityksellisen tekemisen kautta (Csíkszentmihályi, 1990). Tämä ei tarkoita identiteetin täydellistä hylkäämistä, vaan sen rinnalla voitaisiin hyödyntää tietoa flow:sta, jolloin hetkittäin voisi irtautua itsetietoisuuden ja refleksion lujasta otteesta. Hetkellinen irtautuminen itsetietoisuudesta voi tehdä ihmisille hyvää (Csíkszentmihályi, 1990; Fingelkurts, Al ym., 2020). Myös asioiden neutraali tarkastelu sen sijaan, että liittyy niitä automaattisesti osaksi itseään voi saada aikaan muun muassa rauhallisen ja valppaan olon (Fingelkurts ym., 2020). Hetkelliset kokemukset itsetietoisuudesta irtautumisesta ei kuitenkaan tarkoita, että ihmisellä ei saisi olla mitään käsitystä itsestään.

Flow:n jälkeen yksilö voi narratiivisuuden keinoin rakentaa ja muokata käsitystä itsestään, mutta kyse on enemmänkin lähestymistavasta. Flow rohkaisee aktiivisesti hakeutumaan uudenlaisten haasteiden pariin, mutta liian rajattu identiteetti puolestaan voi kaventaa kokemusmaailmaa, jos yksilö hakeutuu vain sellaisiin tilanteisiin, jotka ovat linjassa jo luodun identiteetin kanssa. Flow tarjoaa toisin sanoen identiteetille hieman totutusta poikkeavan näkökulman. Parhaimmillaan flow luo tilanteita, jossa mistä tahansa asiasta voi löytää jotain mielekästä sen sijaan, että hakeutuu vain sellaisiin tilanteisiin, jotka ovat linjassa jo luodun identiteetin kanssa.

Flow voisi tarjota ratkaisun myös sille, mitä opettajankoulutuksessa pyritään tuottamaan: tulevaisuuden osaajia ja ongelmanratkaisijoita (Karila ym., 2013; Karila ym., 2021). Flow nimittäin saa aikaan aktiivisuutta, halua tarttua haasteisiin sekä parempaa stressinsietokykyä (Fritz & Smit, 2008). Lisäksi flow:n rooli itseluottamuksen lisääntymisessä ja onnellisuuden kokemisessa on merkittävä (Csíkszentmihályi, 1990). Pelkästään jo näiden perusteella uskaltaa väittää, että flow:hun kykenevä varhaiskasvatuksen opettaja, joka nauttii tekemästään työstä ja siinä olevista haasteista on työntekijänä erittäin arvokas.

Tutkielman tekeminen on ollut prosessi, jonka aikana olen joutunut pohtimaan luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Koin näkökulmani opettajaidentiteetille haastavana, sillä identiteettiä haastavia näkökulmia ja tutkimuksia ei juurikaan löytynyt. Tutkielman tekemisessä on tärkeää muistaa objektiivisuus (Metsämuuronen, 2003). Minun kohdallani se tarkoitti konkreettisesti muun muassa sen hyväksymistä, että tutkielman alussa tekemäni hypoteesi voi mahdollisesti myös kumoutua lukemani tiedon perusteella. Alussa turhauduin hieman siihen, että opettajaidentiteetille ei löytynyt kriittistä näkökulmaa. Pyrin kuitenkin päästämään ikään kuin irti hypoteesistani ja sen sijaan etsin tietoa, jonka avulla voisin muodostaa mahdollisimman moninäkökulmaisen kokonaisuuden tutkielmani aiheesta. Lopulta

kirjallisuuteen syventyminen sai aikaan oivalluksia ja keksin muun muassa yhdistää flow:n osaksi tutkielmaani.

Vuosia sitten herännyt kiinnostukseni flow-teoriaa kohtaan tarjoaa tutkielmassani opettajaidentiteetille erilaisen ja sitä haastavan näkökulman. Flow:n tuominen osaksi tutkielmaa ei ollut aluksi tarkoituksellista, mutta kiinnostuessani ja tutkiessani sitä uudelleen, huomasin, kuinka oivaltavan näkökulman se antoi aiheelleni. Koen, että tutkielmani paras anti on nimenomaan flow:ta kuvaavat tulokset. Flow:n parissa jatkaminen kiinnostaa minua ja olen melko varma, että siitä löytyy vielä lisää tietoa, mikä voi tarjota lisää ymmärrystä ja uudenlaisia näkökulmia opettajankoulutukselle. Esittämieni tietojen valossa olen sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa tulisi opettajaidentiteetin tukemisen lisäksi tuoda tietoisuutta flow:sta ja sen mahdollisuuksista niin yksilölle itselleen kuin opettajan työhön. Flow voisi tarjota toisin sanoen jotain, mihin narratiiviset menetelmät eivät ole kyenneet. Siinä missä narratiivisten menetelmien avulla omia kokemuksia pystytään jäsentämään yhteiseksi kokonaisuudeksi, flow:n avulla oman minän ja identiteetin rajoja olisi mahdollista laajentaa, jolloin kyseessä ei ole vain olemassa olevien rakenteiden järjestäminen vaan jatkuva uuden luominen ja kehittyminen.

## Lähteet

- Airaksinen, T. (2020). *Opinnäytetyöteksti vauhtiin ja maaliin*. BoD - Books on Demand GmbH.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. (Väitöskirja, Joensuun yliopisto). Haettu osoitteesta [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8725/urn\\_isbn\\_978-952-219-171-7.pdf?sequence=1](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8725/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf?sequence=1)
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107—128. <http://dx.doi.org.pc124152.oulu.fi:8080/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B. & Nguyen, B. (2015). *Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities*. 2015. *Issues in Educational Research*, 25(3). Haettu osoitteesta <https://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf>
- Bruner, J. (2004). *Life as narrative*. *Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710. Haettu osoitteesta [https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)
- Chydenius, H., Rutanen, N., Helminen, J., Lipponen, L., Ahtikari, M. & Heikkilä, M. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten tutkimus*. Julkaisussa. *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021—2030*. (s. 60—69). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). New York: Harper & Row. Haettu osoitteesta <https://blogs.baruch.cuny.edu/authenticityandastonishment2/files/2013/04/Mihaly-Csikszentmihalyi-Flow1.pdf>
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa Asunmaa, T. & Rähä, P. (toim.). *Samalta viivalta 4: Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston kirjallisen kokeen aineisto*. 2010. Jyväskylä: PS-kustannus. 45—68. Haettu osoitteesta [https://blogs.helsinki.fi/tum402-teologinen-tyoelamajakso/files/2018/12/Etelapelto\\_ammattillinen\\_identiteetti\\_sivu45.pdf#page=47](https://blogs.helsinki.fi/tum402-teologinen-tyoelamajakso/files/2018/12/Etelapelto_ammattillinen_identiteetti_sivu45.pdf#page=47)



- Fingelkurts, A. A., Fingelkurts, A. A., & Kallio-Tamminen, T. (2020). *Selfhood triumvirate: from phenomenology to brain activity and back again*. *Consciousness and Cognition*, 86, 103031. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2020.103031>
- Fritz, E., & Smit, B. (2008). *Ethnographic narratives challenging problem saturated stories of teacher inefficiency*. *Education as Change*, 12(2), 155—169. <https://doi.org/10.1080/16823200809487213>
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa Estola, E., Heikkinen, H. L. T., Räsänen, R., Huttunen, R., Niemi, H., Välijärvi, J., . . . Salakka, M. (2007). *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514285936.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. laitos.). Tammi.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Itäpuisto, M. (2006). Kun valittaminen on sairautta. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.). *Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampereen Yliopistopaino Oy: Juvenes Print. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus\\_ja\\_identiteetti\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus_ja_identiteetti_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- James, W. (2008). *The principles of psychology: Vol. 1*. Dodo Press.
- Jyrkiäinen, A., Ukkonen-Mikkola, T., Kulju, P., & Eskola, J. (2018). Opetussuunnitelman monet tulkinnat: Eläytymismenetelmäkertomuksia kasvatustieteiden tiedekunnassa. *Aikamme kasvatustiede: vain muutos on pysyvää?: 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Haettu osoitteesta

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105004/opetussuunnitelman\\_monet\\_tulkinnat.pdf?s](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105004/opetussuunnitelman_monet_tulkinnat.pdf?s)

- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsennettyyn tietoon*. HOITOTIEDE 2013, 25 (4), 291–301.
- Karila, K. (2008). *A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education*. European Early Childhood Education Research Journal, 16:2, 210—223, DOI: 10.1080/13502930802141634
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., . . . Smeds-Nylund, A. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Haettu osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA\\_0713.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf)
- Karila, K. (2021a). Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Julkaisussa. *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021—2030*. (s. 24—27). Varhaiskasvatusten koulutusten kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Karila, K. (2021b). Varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten tuottama osaaminen. Julkaisussa. *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021—2030*. (s. 70—88). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Kukkonen, H. (2018). Osaamisperustaisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa Kukkonen, H- & Raudasoja, A. (toim.). *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden merkityspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylän yliopisto.
- Kuusela, P. (2006). Realismi ja sosiaalisen identiteetin episteeminen status. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.). *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. S. 168—178. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus\\_ja\\_identiteetti\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus_ja_identiteetti_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere University Press: Taju [jakaja]. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1>

- Lehtonen, K., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2016). Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana. *Musiikkikasvatus*, 19(1), 29—42. Haettu osoitteesta <https://sites.uniarts.fi/fi/web/fjme/-/vol-19-01-2016>
- Mahlakaarto, S. (2014). Työidentiteetit pelissä ja peilissä-menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto, A. (toim.). (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf>
- Mao, Y., Roberts, S., Pagliaro, S., Csikszentmihalyi, M., & Bonaiuto, M. (2016). *Optimal experience and optimal identity: A multinational study of the associations between flow and social identity*. *Frontiers in psychology*, 7, 67. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00067>
- Maunu, A. & Tapani, A. (2018). *Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan?* *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4). 27—50. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/84571>
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press. Haettu osoitteesta <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). International Methelp.
- Mohanty, S.P. (1992). *Literary Theory and the Claims of History*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Murray, J. (2013). *Becoming an early years professional: developing a new professional identity*. *European early childhood education research journal*, 21(4), 527—540. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845441>
- Niikko, A. (2018). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. Uud. P.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
- Rodríguez-Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2011). *When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers*. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 427—441. <https://doi.org/10.1174/021347411797361257>
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.). *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino

Oy – Juvenes Print. S. 168—178. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus\\_ja\\_identiteetti\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus_ja_identiteetti_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K., & Jäppinen, S. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*.

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014. Työidentiteettivalmennus monipuolisen voimavaraistumisen areenana. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto, A. (toim.). (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf>