

*Saara-Leena Kaunisto*

”TÄÄLLÄ SAI PUHUA SEN,  
MITÄ KENTIES MUUALLA EI”

OPETTAJIEN VERTAISRYHMÄ KERRONNALLISENA  
YMPÄRISTÖNÄ

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;  
OULUN YLIOPISTO, KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

E

SCIENTIAE RERUM  
SOCIALIUM





ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
E Scientiae Rerum Socialium 146

**SAARA-LEENA KAUNISTO**

**”TÄÄLLÄ SAI PUHUA SEN, MITÄ  
KENTIES MUUALLA EI”**

Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä

Esitetään Oulun yliopiston ihmistieteiden tohtorikoulutus-  
toimikunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi  
Linnanmaan Kaljusensalissa (KTK112) 7. marraskuuta  
2014 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2014

Copyright © 2014  
Acta Univ. Oul. E 146, 2014

Työn ohjaajat  
Professori Eila Estola  
Tohtori Minna Uitto

Esitarkastajat  
Professori Päivi Tynjälä  
Professori Vilma Hänninen

Vastaväittäjä  
Professori Eero Ropo

ISBN 978-952-62-0615-8 (Paperback)  
ISBN 978-952-62-0616-5 (PDF)

ISSN 0355-323X (Printed)  
ISSN 1796-2242 (Online)

Kannen suunnittelu  
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT  
TAMPERE 2014

**Kaunisto, Saara-Leena, "Here I could say what I probably wouldn't have said elsewhere". Teachers' peer group as a narrative environment**

University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education

*Acta Univ. Oul. E 146, 2014*

University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

*Abstract*

The research discusses the meaning of telling in the narrative environment of teachers' peer group. Teachers' work is increasingly challenging; however, they have no outlet for the burdens of their work in the hectic everyday working environment at the school. The research discusses opportunities afforded by group discussions as a possible solution for this problem. For the research, a peer group comprising 11 teachers was established and convened 16 times over 1.5 years.

The research is a new opening in the debate on peer groups, since previous studies have paid only little attention to the narrative environment provided by them, unlike the current research. This, in spite of the fact that cost-effective peer groups are organised in fields other than teaching as well. The focus of interest is on how the challenges of teachers' work are told in the group, what kinds of functions this has, and what kinds of opportunities for support and change are created by telling experiences. The research takes a narrative approach. The analysis of the material videotaped at the group meetings uses narrative reading methods and dialogical sequence analysis.

Based on the research, the narrative environment of the group was found to be a place where people could talk about things that were not discussed at the school. Teacher's work was seen as involving human relationships. The research consolidated the view that teachers' relations with colleagues and the parents of the pupils may turn out to be the significant challenges of the work and materially affected the ability of teachers to cope at work. By telling their experiences, the teachers processed conflicts, influencing, and their limits at work, as well as sought release from negative feelings. It was also used for thinking of solutions, looking forward and seeking an appropriate distance in relationships at work. According to the research, telling experiences in a group seemed to contribute to a positive change. However, it will not always be constructive or ensure regeneration at work.

The research provides new perspectives in pre-service and in-service teacher education. Relating one's own life story and discussing human relationships linked with teacher's work should be made a more visible part of growing to be teacher. Studying one's own experiences will help teachers in encounters with different parents, colleagues and children in their work.

*Keywords:* narrative environment, narrative research, peer group, relationships in teachers' work, teachers



## **Kaunisto, Saara-Leena, ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”. Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä**

Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

*Acta Univ. Oul. E 146, 2014*

Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

### ***Tiivistelmä***

Tutkimuksessa tarkastellaan kertomisen merkitystä opettajien vertaisryhmän kerronnallisessa ympäristössä. Opettajat tekevät työtään lisääntyvien haasteiden keskellä. Koulun kiireisessä arjessa heillä ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia purkaa työnsä kuormitusta. Yhtenä ratkaisuna tähän ongelmaan tutkimuksessa tarkastellaan ryhmässä kertomisen avaamia mahdollisuuksia opettajien tukemiseen. Tätä varten perustettiin 11 opettajasta koostuva vertaisryhmä, joka kokoontui 16 kertaa puolentoista vuoden aikana.

Tutkimus on uusi avaus vertaisryhmiä koskevaan keskusteluun, sillä aiemmassa tutkimuksessa on kiinnitetty vain vähän huomiota vertaisryhmässä rakentuvaan kerronnalliseen ympäristöön, kuten tässä työssä tehdään. Kuitenkin kustannustehokkaita vertaisryhmiä järjestetään opetusalan lisäksi myös muilla aloilla. Kiinnostuksen kohteena on, millaisista opettajan työn haasteista ryhmässä kerrotaan, millaisia funktioita ryhmässä kertomisella on ja millaisia mahdollisuuksia kertominen avaa tuelle ja muutokselle. Tutkimuksen lähestymistapa on kerronnallinen. Ryhmän istunnoista koostuvan videoaineiston analyysissa sovelletaan kerronnallisia lukutapoja ja dialogista sekvenssianalyysia.

Tutkimuksen perusteella ryhmän kerronnallinen ympäristö osoittautui paikaksi puhua siitä, mistä koulussa vaiettiin. Opettajan työ näyttäytyi ihmissuhdetyönä. Tutkimus vahvisti kuvaa siitä, että opettajien suhteet kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin voivat muotoutua merkittäviksi työn haasteiksi ja vaikuttaa olennaisesti opettajien jaksamiseen. Kertomalla opettajat käsitelivät ristiriitatilanteita, vaikutusmahdollisuuksiaan, rajojaan työssä ja purkivat pahaa oloaan. Kertomisen kautta myös mietittiin ratkaisuja, suuntauduttiin tulevaan ja etsittiin sopivaa etäisyyttä työn ihmissuhteissa. Tutkimuksen mukaan ryhmässä kertominen näytti myötävaikuttavan muutokseen. Ryhmässä kertomisesta ei kuitenkaan välttämättä aina tule rakentavaa, eikä se takaa työssä uusiutumista.

Tutkimus avaa näkökulmia opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Oman elämäntarinan kertominen ja opettajan työhön liittyvien ihmissuhteiden tarkastelu tulisi tehdä näkyvämmäksi osaksi opettajaksi kasvamista. Oman kokemushistorian tutkiminen auttaa opettajia kohtaamaan työssään erilaisia vanhempia, kollegoita ja lapsia.

*Asiasanat:* kerronnallinen ympäristö, kerronnallisuus, opettajan työn ihmissuhteet, opettajat, vertaisryhmä





*Sakelle, Sofialle, Sini-Maarialle ja Stiinalle*



## Kiitokset

Tämä tutkimus on ollut yhdessä kertomisen, jakamisen ja kirjoittamisen matka. Sen varrella on ollut monenlaisia tunteita, innostavia kohtaamisia ja luovaa ideointia, mutta myös pysähdyksiä ja mietinnän paikkoja. Tutkimusmatkaani olen tehnyt monen muun kulkijan kanssa. Yksin en olisi tässä.

Työni ohjaaja professori Eila Estola ei ole väistynyt rinnaltani, vaikka välillä tutkimuksen tekemisessä on ollut pitkiä taukoja ja olen taivaltanut muitakin polkuja. Sain kuljeskella eri maastoissa kiinnostukseni mukaan, mutta Eila oli saatavilla aina, kun tarvitsin apua. Valmiina pysähtymään, poimimaan olennaisen ja rohkaisemaan eteenpäin. Eilan tukeen ja läsnäoloon olen voinut luottaa kiperissäkin tilanteissa. Olen oppinut paljon tutkimuksen tekemisestä sekä kouluttamisesta yhdessä Eilan kanssa. Yhteistyömme on ollut antoisaa ja minulle tärkeää. Kiitos Eila monista unohtumattomista hetkistä yhteisen matkamme aikana.

Alusta asti matkallani mukana on ollut myös KT Minna Uitto, josta tuli prosessin myötä toinen ohjaajani. Minna on myötävaikuttanut tutkimuksen aineistoon hyvin konkreettisesti videokuvaamalla aineistona olevan opettajaryhmän yhteiset tapaamiset. Työskentelymme Minnan kanssa on ollut mutkatonta ja tasa-vertaista: jakamista ja yhdessä kirjoittamista. Ohjaajana Minna on ollut sitoutunut, lämmin ja kannustava, mutta myös huolellinen ja tarkka. Minna on ollut aina valmis auttamaan – äitiysvapaallaankin. Olen Minna sinulle paljosta kiitollinen.

Erityisen paljon olen oppinut professori Mikael Leimanin ohjaamissa datasessioissa toisen artikkelin kirjoitusprosessin yhteydessä. Ne avasivat minulle uuden maailman. Kiitos Mikael yhteistyöstä. Arvostan asiantuntemustasi. Kiitän lämpimästi työni esitarkastajia perehtymisestä työhöni. Professori Päivi Tynjälän oivaltavat huomiot ja kysymykset auttoivat minua työni viimeistelyssä, ja professori Vilma Hännisen arvokkaat kommentit auttoivat kontekstualisoimaan työni paremmin. FM Päivi Mäki ja KT Maija Lanas paneutuivat työhöni ennen sen esitarkastukseen lähettämistä. Kiitos rakentavasta ja tarkasta palautteestanne, joka auttoi minua saattamaan työni loppuun. Kiitän myös professori Eero Ropoa lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Odotan innolla keskusteluumme.

Professoreiden Leena Syrjälän ja Eila Estolan johtamassa Elävä kertomus - tutkimusryhmässä olen saanut elää todeksi kerronnallisen tutkimuksen lähtökoh-  
tia: kertomalla on rakennettu yhdessä uutta, ideoitu ja jaettu kokemuksia tutki-  
muksen parista, mutta myös muusta elämästä. Tätä kirjoittaessani olen muistellut  
lämmöllä eri kohtaamisia pitkän tutkimusmatkani eri vaiheissa, aluksi opettajan  
paikkaa koskevan tutkimushankkeen parissa ja myöhemmin Living Stories –tutki-

jayhteisössä. On mahdotonta luetella kaikkia niitä merkityksellisiä kohtaamisia, joista olen saanut uutta virtaa työhöni. Eeva Kaisa Hyry-Beihammer on seurannut matkaani sen alkuvaiheista asti. Tutkimukseni viime vaiheissa erityisesti artikkelityöpajat ja ajatusten vaihto Anna-Maija Puroilan, Elina Viljamaan, Jaana Juutisen ja Susanna Kinnusen kanssa ovat antaneet uutta osviittaa työhöni ja kannatelleet. Lämmin kiitos teille jokaiselle. Suurkiitos Tiina Kinnuselle ja Mirja Annina Syrjälälle käytännön avusta tutkimukseni loppuvaiheessa, Mirkka ja Juha-Pekka Syrjälälle kuvion toteuttamisesta ja Erkki Lassilalle keskusteluista opettajatutkimuksen parissa

Vakan kahvihuonetta kaikkine ihmisineen, tunnelmineen, eväiden syöntihetkineen ja keskusteluineen tulen ikävöimään. Siellä kannustetaan ja myötäeletään aidosti, ja tämä on ollut kannattelevaa. Sen huomasin erityisesti nyt syksyllä pistäytyessäni yliopistolla. Kahvihuoneesta kuului käytävälle asti tuttu puheensorina – puhetta työstä, mutta ennen kaikkea kaikesta muusta. En millään haluaisi lähteä pois luotanne!

Sain kulkea yhdessä tutkimukseni opettajaryhmän kanssa puolitoista vuotta: oppia opettajan työstä ja siihen liittyvistä ihmissuhteista, ryhmästä ja sen ohjauksesta. Nöyrä kiitos kaikille mukana olleille. Olen oppinut teiltä paljon. Muistelen hyvillä mielin myös kaikkia niitä kokemuksiani eri ryhmissä, sekä osallistujana että ohjaajana, jotka ovat vaikuttaneet tapaan ohjata ja ymmärtää ryhmiä. Lisäksi muistan kiitollisena elämäni varrelta kaikkia opettajiani – peruskoulusta, lukiosta, yliopistosta, muista koulutuksista sekä musiikin parista. Ehkä juuri teiltä sain kimmokkeen opettajatutkimuksen pariin.

KASVA-tutkijakoulupaikka mahdollisti tämän tutkimuksen. Kiitokseni siitä. Kiitän myös Suomen Akatemiaa, Työsuojelurahastoa ja Suomen Kulttuurirahastoa taloudellisesta tuesta tutkimukselleni. Työni loppuvaiheessa sain rahoitusta myös tiedekunnan Relations-hankkeelta. Haluan osoittaa kiitokseni Kasvatustieteiden tiedekunnalle, erityisesti tiedekuntamme dekaanille Riitta-Liisa Korkeamäelle, joustavuudesta etätöiden järjestelyissä sekä hyvistä työoloista. Hannu L.T. Heikkisen luotsaama Osaava Verme-verkosto on ollut minulle tärkeä yhteistyötahto. Lisäksi Oulun Verven työkavereiden positiivinen suhtautuminen tutkimukseeni harjoitteluni aikana on kannustanut minua.

Ystävät, sukulaiset ja läheiset ovat myötäeläneet monin eri tavoin matkaani. Kiitos, että olette olemassa! Ystäväni Marjo Alasaarela teki valtavan työn litteroidessaan huolellisesti ja tarkasti koko tutkimusaineiston. Kiitos Marjo litteroinnista ja ystävydestäsi. Lämmin kiitos kuuluu myös Pirjo Sivulalle, jonka lempeässä hoivassa lapseni ovat saaneet olla jo kuuden vuoden ajan, mikä on osaltaan

mahdollistanut tutkimustyöni. Kiitän sydämellisesti myös appivanhempiani Sep-poa ja Ireneä. Seppo on uskollisesti kuljettanut minua ja lapsiamme näiden vuosi-en ajan, ja Irene on ollut tukena ja läsnä aina silloin, kun häntä on tarvittu.

Isoäitini Helmi-Maria välitti jo lapsena minulle kiinnostuksen ja uteliaisuuden opettajan työtä kohtaan. Tutkiminen elämäntapana tuli minulle tutuksi piene-nä vanhempiani seurattessani. Muistelen kiitollisena niitä hetkiä, joita piene-nä tyttönä vietin paitsi musiikin myös monenlaisten tekstien parissa isäni Hannun kanssa. Ehkä ne ovat olleet ensiaskeleita tällä polulla ja jättivät jäljen, jonka muis-tan läpi elämäni. Äitiäni Leenaa kiitän läsnäolosta ja kokemusten jakamisesta arjessamme sekä vankkumattomasta tuesta, avusta ja rohkaisusta koko tutkimus-prosessin aikana. Sisarukset perheinenne, tukenne on ollut korvaamatonta. Olen iloinen ja ylpeä teistä jokaisesta!

Töistä on ollut ihana palata kotiin rakkaiden luokse. Usein lapset ovat olleet jo ovella iloisesti äitiä vastassa. Sakke, Sofia, Sini-Maaria ja Stiina, olette suu-rimmat aarteeni. Kiitos ilosta ja rakkaudesta, jota niin vilpittömästi osoitatte! Olette opettaneet minulle paljon. Antti, rakkaimpani, olet kulkenut rinnallani myös tällä matkalla. Olet nähnyt epävarmuuden hetkeni, eteenpäin menemiseni, tutkimuksen herättämät ristiriitaisetkin tunteeni. Lisäksi olet hyvin konkreettisesti osallistunut tutkimukseni viimeistelyyn monin eri tavoin. Kiitos läsnäolostasi, tuestasi ja rakkaudestasi.

Oulussa kirkkaana syysaamuna

1.10.2014

Saara-Leena Kaunisto



## Osajulkaisut

Yhteenvedossa osajulkaisuihin viitataan niiden roomalaisilla numeroilla:

- I Kaunisto S-L, Uitto M, Estola E & Syrjälä L (2009) Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. *Kasvatus* 40(5): 454–464.
- II Kaunisto S-L, Estola E, & Leiman M (2013) ”I’ve let myself get tired” – one teacher's reflective process in a peer group. *Reflective Practice* 14(3): 406-419.
- III Uitto M, Kaunisto S-L, Syrjälä L & Estola E (2014) Silenced truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher’s identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, June: 1–15.
- IV Kaunisto S-L, Uitto M, Kelchtermans G & Estola E (2014) Peer group meetings, teachers’ self-understanding and vulnerability. Manuscript.





# Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

**Kiitokset** 9

**Osajulkaisut** 13

**Sisällys** 15

**1 Johdanto** 17

1.1 Opettajan työ ihmissuhteissa..... 19

1.2 Opettajaryhmän kuvaus..... 21

1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävät ..... 24

1.4 Tutkijan oma tarina ..... 26

**2 Teoreettis-metodologiset lähtökohdat** 29

2.1 Kerronnalliset lähtökohdat ..... 29

2.2 Kertomuksen käsite..... 30

2.3 Ryhmä kerronnallisena ympäristönä..... 32

2.4 Kertomisen funktioista..... 35

2.5 Ryhmässä kertominen ja muutos..... 37

**3 Tutkimusprosessi** 41

3.1 Ryhmäkeskustelusta tutkimuksen aineistoksi ..... 41

3.2 Aineiston analyysi..... 42

3.3 Eettiset näkökulmat..... 45

**4 Osajulkaisujen kuvaus** 51

4.1 Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana..... 51

4.2 ”I’ve let myself get tired” – one teacher's reflective process in a peer group ..... 52

4.3 Silenced truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher’s identity as part of the micropolitical context of school..... 53

4.4 Peer group meetings, teachers’ self-understanding and vulnerability ..... 54

**5 Tulokset** 57

5.1 Kerrotut haasteet ..... 57

5.2 Kertomisen funktiot – mitä kertomisella tehtiin?..... 59

5.3 Ryhmässä kertominen – mahdollisuus tukeen ja muutokseen?..... 61

**6 Tutkimuksen arviointi** 65

**7 Johtopäätökset** 71

15

<b>Lähdeluettelo</b>	<b>75</b>
<b>Liite 1</b>	<b>87</b>
<b>Osajulkaisut</b>	<b>89</b>

# 1 Johdanto

Tämä tutkimus koskee kertomisen merkitystä opettajien vertaisryhmän kerronnallisessa ympäristössä. Sekä kansainvälisillä että kotimaisilla foorumeilla on viime vuosina yhä enemmän kiinnitetty huomiota opettajan työn haasteisiin ja opettajien jaksamiseen. Koulun kiireisessä arjessa opettajilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia purkaa työhönsä liittyvää kuormitusta. Joissakin maissa opettajan työn haasteet ovat aiheuttaneet jopa sen, että opettajat ovat hakeutuneet muihin ammatteihin, ja johtaneet opettajapulaan (Heikkinen ym. 2008). Vaikka Suomessa tilanne on parempi, opettajien tukemiseksi on etsittävä uusia menetelmiä. Vertaisryhmätyöskentelyllä voidaan tuloksellisesti ja edullisestikin ehkäistä opettajien jaksamisongelmia ja tarjota tukea työhön. Siksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan vertaisryhmässä kertomisen ja jakamisen avaamia mahdollisuuksia opettajien tukemiseen.

Tutkimuksen aineisto on peräisin opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tueksi perustetusta vertaisryhmästä. Kiinnostuin ryhmässä kertomisen mahdollisuuksista osallistuessani opiskeluaikanani Opettajanelämää-tutkimusryhmän<sup>1</sup> järjestämään opettajien tapaamiseen, jossa ryhmälle elämäntarinansa lähettäneet opettajat kertoivat toisilleen työstään ja elämästään. Tapaamisen aikana yhdessä kertomisen voima tuli konkreettisesti esiin ja kosketti. Tuohon aikaan myös muualla opettajatutkimuksessa korostettiin kertomisen merkitystä kokemusten jäsentäjänä ja muutoksen käynnistäjänä (Elbaz-Luwisch 1997).

Opettajat kaipaavat mahdollisuuksia käsitellä työhön liittyviä kokemuksiaan. Opettajan uralla voi tulla eteen myös vaiheita, jolloin opettaja kaipaa uusiutumista. Kertomisella opettaja voi löytää uusia näkökulmia itseensä ja työhönsä, vaikka muutos sinänsä ei ole jatkuvasti tarpeen. Vaikkei opettaja kaipaisi uusiutumista, vertaisryhmästä hän voi kuitenkin saada aikaa ja paikan työn haasteiden kertomiseen ja käsittelyyn ja ryhmä voi olla tukena ja vastapainona mahdollisille yksinäisyyden kokemuksille. Tutkimusten mukaan opettajat nimittäin tuntevat itsensä yksinäiseksi ja uupuneeksi työssään (Hakanen 2005, Rajala 2002, Viinamäki 1997, Willman 2001).

Tutkimuksen aiheen tekee ajankohtaiseksi vertaisryhmien laaja suosio: kustannustehokkaita ryhmiä perustetaan ja sovelletaan laajasti eri aloilla. Esimerkiksi opetuslalla on käynnissä kansallinen vertaisryhmämentorointi Verme osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi (Heikkinen ym. 2012a). Vaikka vertaisryhmien tavoit-

---

<sup>1</sup> Myöhemmin Elävä kertomus -tutkimusryhmä, nykyisin Living stories -tutkijayhteisö.

teet ovat erilaisia, lähtökohtana on, että kokemusten jakaminen vertaisten kanssa auttaa ja voi käynnistää muutoksen (McCotter 2001). Huolimatta tästä positiivisesta odotuksesta tutkimustulokset vertaisryhmän merkityksestä siihen osallistuville ovat ristiriitaisia (Barlow ym. 1999, Griffiths ym. 2009, Kaufmann ym. 1994, Raiff 1984). Eri ryhmissä omista kokemuksista kertominen muotoutuu erilaiseksi, mikä osaltaan voi selittää ristiriitaisia tutkimustuloksia. Siksi tässä tutkimuksessa keskitytään vertaisryhmässä kertomisen merkitykseen.

Aiempi vertaisryhmiä koskeva tutkimus on kohdistunut muun muassa itseapuryhmiin (Barlow ym. 1999, Borkman 1999, Kaufmann ym. 1994, Kurtz 1990, Kyrouz ym. 2002), terapiaryhmiin (Keltanen ym. 2009), kasvuryhmiin (Smith 1980), Internetin kautta toteutettuihin ryhmiin (Griffiths ym. 2009), diagnooseihin pohjautuviin ryhmiin (Campbell ym. 2004, Davidson ym. 1999) sekä AA-ryhmiin (Arminen 1998, Cain 1991, Humphreys 2000, Steffen 1997, Swora 2001). Vertaisryhmiä koskeva tutkimuksen kenttä on siis laaja, mutta hajanainen. Vaikka toiminta perustuu tavalla tai toisella vertaistukeen tai ryhmän parantavaan voimaan, eri ryhmät eroavat käytännön toteutukseltaan, tavoitteiltaan, kestoltaan ja rakenteeltaan. Myös tutkimuksen näkökulmat ovat vaihdelleet. Uraaurotavaa tutkimusta ryhmässä tuotetuista kertomuksista on tehty erityisesti AA-liikettä koskevissa tutkimuksissa, ja AA-liike onkin ollut yksi pioneereista vertaisryhmätoiminnan käynnistämässä (Arminen 1994, Arminen 1998, Cain 1991, Steffen 1997). Tutkimukseni jatkaa kerronnan tutkimusta vertaisryhmässä ja täydentää sitä opettajien parissa tehdyllä tutkimuksella.

Tutkimukseni on samalla uusi avaus vertaisryhmiä koskevaan keskusteluun, sillä aiemmassa tutkimuksessa huomiota ei ole kiinnitetty vertaisryhmässä muotoutuvaan kerronnalliseen ympäristöön. Vertaisryhmästä saatavan tuen tai hyödyn kannalta sillä on merkitystä, millaiseksi kontekstiksi kertomiselle ryhmä rakentuu. Merkitystä on myös sillä, millaisia kertomisen tapoja ja käytäntöjä ryhmään muotoutuu. Siksi tarkastelen yhdestätoista opettajasta koostuvaa ohjattua vertaisryhmää kerronnallisena ympäristönä, jossa tietyt kertomukset opettajien ihmissuhdehaasteista tulevat kerrotuiksi ja kuulluiksi, mutta toiset vaiennetuiksi (Chase 2011, Gubrium & Holstein 2008: 247). Ryhmän kerronnallisella ympäristöllä tarkoitan kaikkea sitä, mitä ryhmässä tapahtuu kertomisen sisältöjen ympärillä, kertomisen tapoja ja käytäntöjä tietyssä kontekstissa (Gubrium & Holstein 2008).

Tarkastelen opettajien vertaisryhmää kerronnallisena ympäristönä keskittymällä ryhmässä kerrottuihin työn haasteisiin, ryhmässä kertomisen funktioihin sekä ryhmän avaamiin tuen ja muutoksen mahdollisuuksiin. Keskityn kerrottuihin haasteisiin, sillä ryhmän tavoitteena oli tukea opettajien työssä jaksamista ja uu-

siutumista, joihin työn haasteet olennaisesti vaikuttavat. Kertominen puolestaan mahdollistaa haasteellisen tai ristiriitaisen esittämisen ja käsittelyn, josta voi seurata myös muutosta (Hyvärinen 2006). Toisaalta haasteet kertovat jotain myös siitä, mihin asioihin opettajat tarvitsisivat enemmän tukea sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa. Arkikielessä sana haaste rinnastuu helposti ongelmaan. Työssäni lähdin kuitenkin siitä, että haaste voi olla myös positiivinen mahdollisuus. Käänän tutkijan katseeni myös kertomisen funktioihin, sillä ryhmässä kertomista käytetään erilaisiin tarkoituksiin. Kun opettajat kertovat ryhmässä työstään, kertominen voi yhtä lailla kannustaa muutokseen tai vanhaan tuttuun tapaan tulkita omaa tai toisen toimintaa. Siksi kiinnitän huomiota myös ryhmässä kertomisen mahdollisuuksiin tukea opettajia sekä käynnistää muutosta.

Väitöstutkimukseni koostuu neljästä artikkelista, joissa jokaisessa pääkertojana on eri opettaja. Koska kertojat kertovat kertomuksiaan ryhmässä, ryhmän kertominen ja keskustelu punoutuvat mukaan. Siten artikkeleissa on myös toisten opettajien ääniä. Koko tutkimusprosessiin on heijastunut kerronnallisen tutkimuksen kentällä tapahtunut siirtymä kertomusten sisällöistä ja muodoista kohti kertomisen käytäntöjä (Atkinson 2010b, Bamberg 2012a, Chase 2011, Gubrium & Holstein 2008: 247, Peterson & Langellier 2006, Schiff 2006, Striano 2012). Tutkimukseni heijastaa tätä siirtymää. Artikkeleissa painopiste on kertomisen sisällöissä kertomisen kontekstin ja prosessin lisäksi. Yhteenvedossani käyn uudelleen läpi artikkeleiden tuloksia vertaisryhmästä muodostuvan kerronnallisen ympäristön näkökulmasta.

Tutkimukseni on osa Työsuojelurahaston vuosina 2004 ja 2005 rahoittamaa tutkimus- ja kehittämishanketta Kerronta opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukena. Siihen kytkeytyi myös Suomen Akatemian rahoitusta. Projekti oli osa silloisen Opettajanelämää-tutkimusryhmän toimintaa. Hankkeen myötä kehitettiin opettajien täydennyskoulutukseen sekä ihmissuhdetyöhön sopiva käytännön sovellus, KerToi-menetelmä, josta on kirjoitettu myös laajemmalle yleisölle (Estola 2007). Hankkeen tuloksia ja KerToi-menetelmää on sovellettu myös kansallisen Osaava Verme -verkoston vertaisryhmämentoroinnissa, jossa pyritään tukemaan opettajien työssä oppimista ja työhyvinvointia (Heikkinen ym. 2012a).

## **1.1 Opettajan työ ihmissuhteissa**

Taustoitin teoreettista ymmärrystäni opettajan työstä ihmissuhteissa tässä alaluvussa, jotta lukija voi hahmottaa opettajien ryhmässä kertomaa. Artikkeleissa I, III ja IV on kuvattu yksityiskohtaisemmin opettajan työtä ihmissuhteissa.

Ymmärrän opettajan työn erilaisista ihmissuhteista rakentuvaksi: opettaja on suhteessa oppilaisiin, kollegoihin, vanhempiin ja koulun hallintoon (Estola 2003b, Hargreaves 2001, Van Manen 1991, Van Manen 2002). Vaikka tämä suorastaan itsestään selvä työn ulottuvuus tulee esiin useissa tutkimuksissa, ”suhteessa olemista” on harvemmin jäsennetty teoreettisesti. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin tuotu esiin, että a) opettaja on suhteessa oppilaisiin ja vanhempiin omalla persoonallaan (Nias 1989, Uitto 2012), b) näissä suhteissa herää usein erilaisia tunteita ja haasteita, kuten ristiriitoja tai konflikteja (Colnerud 1997, Tirri & Husu 2002, Zembylas 2005), ja c) ympäröivä kulttuuri (mikropoliittinen konteksti) heijastuu näihin suhteisiin (Kelchtermans & Ballet 2002a, Kelchtermans 2009). Lisäksi on kiinnitetty huomiota d) suhteen vaikutuksiin kumpaankin osapuoleen, kuten opettajan jaksamiseen, josta on käytetty lukuisia eri käsitteitä<sup>2</sup> (Greenglass ym. 1997, Hakanen 2002, Hakanen ym. 2006, Hakanen 2006, Kinman ym. 2011, Kyriacou 2001, Lambert 2009, Launis & Koli 2005, Onnismaa 2010, Pyhältö ym. 2011, Soini ym. 2008, Soini ym. 2010, Travers & Cooper 1996).

Työn ihmissuhteet ovat paitsi voimavara myös haaste: kohtaamiset palkitsevat, mutta yhtä lailla ne voivat olla emotionaalisesti vaativia ja kuormittavia (Kelchtermans 2009). Opettajan työn ihmissuhteita ei hoideta tyhjiössä, vaan koulun mikropoliittinen konteksti – sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset olosuhteet – säätelee niitä. Mikropoliittinen konteksti värittää ja suodattaa opettajan työn ihmissuhteita, niihin liittyviä moraalisia ratkaisuja, tunteita sekä opettajien kokemaa hyvinvointia työssään (Kelchtermans & Ballet 2002a, Kelchtermans & Ballet 2002b).

Opettaja toimii suhteessa oppilaisiin, heidän vanhempiinsa sekä kollegoihinsa aina oman itsensä, oman persoonansa kautta, mikä edellyttää myös itsensä tunteamista, sillä opettaja suuntautuu toiseen oman itseymmärryksensä pohjalta (Nias 1989, Salomaa 1946, Uitto 2012). Tutkimuksen osa-artikkeleissa tarkasteltiin opettajan ymmärrystä itsestään erilaisista teoreettisista näkökulmista käsin, sillä eri käsitteet avaavat erilaisia tulokulmia opettajan käsitykseen itsestään. Artikkelissa II lähestyttiin opettajan ymmärrystä itsestään itsereflektion käsitteen (self-reflection) kautta, artikkelissa III identiteetin (identity) käsitteen kautta ja artikke-

---

<sup>2</sup> Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa työssä jaksamista on tutkittu esimerkiksi käsitteiden ”job satisfaction” ja nytemmin ”well-being” tai ”pedagogical well-being” (Launis & Koli 2005, Onnismaa 2010, Pyhältö ym. 2011, Soini ym. 2008, Soini ym. 2010) ja niiden operationalisointien varassa tai vastaavien negatiivista tilaa kuvaavien käsitteiden kautta, joita ovat ”stress” (Kyriacou 2001, Lambert 2009, Travers & Cooper 1996) tai ”burnout” (Greenglass ym. 1997, Hakanen 2002, Hakanen ym. 2006, Hakanen 2006, Kinman ym. 2011).

lissa IV ammatillisen itseymmärryksen (professional self-understanding) kautta. Itsereflektion käsite korostaa opettajan itseensä kohdistamaa reflektiota, identiteetin käsite sen sijaan viittaa opettajan kertomukseen itsestään (Beauchamp & Thomas 2009, Goodson & Gill 2011, Hamman ym. 2010, Leitch 2006, Nelson 2008, Rodgers & Scott 2008, Sutherland ym. 2010). Ammatillisen itseymmärryksen kautta opettajan ymmärrystä itsestään voidaan tarkastella ikään kuin pienempien analyysiyksikköjen avulla kiinnittämällä huomio esimerkiksi opettajan ammatilliseen itsearvostukseen (self-esteem), työmotivaatioon (job motivation) tai tulevaisuudennäkymiin (future perspective) (Kelchtermans 2009).

Suhde vaikuttaa siihen osallistuviin, synnyttää esimerkiksi tunteita (Hargreaves 2002, Kelchtermans 2009, Nias 1996, Zembylas 2007) ja erilaisia haasteita, kuten erilaisia näkemyksiä, ristiriitoja tai konflikteja (Bullough 2011, Colnerud 1997, Hanhimäki & Tirri 2009, Tirri & Husu 2002). Näillä puolestaan on vaikutusta opettajan kokemaan hyvinvointiin tai jaksamiseen työssään. Monet opettajat jättävät työnsä juuri kuormittavien emotionaalisten ja moraalisten haasteiden vuoksi (Almiala 2008, Heikkinen ym. 2012a, Shoffner 2011).

Aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin, että haastava vuorovaikutustilanne ei automaattisesti kuormita opettajaa. Olennaista on, miten opettaja pystyy tilanteessa toimimaan (Onnismaa 2010, Soini ym. 2010). Olennaisena on pidetty myös työn ihmissuhteista saatavaa palautetta ja vastavuoroisuuden merkitystä opettajan työn ihmissuhteissa: jos opettajat panostavat näihin suhteisiin enemmän kuin he niistä saavat, uupumus on todennäköistä (Bakker ym. 2000, Van Horn ym. 1999). Vastavuoroisuuden puute suhteessa opiskelijoihin, kollegoihin ja hallintoon viestii omien pyrkimysten merkityksen kieltämisestä. Vastavuoroisuuteen liittyy läheisesti myös kysymys työn merkityksestä ja sen sisäisestä tyydyttävyydestä. Esimerkiksi Pines (2002) on tarkastellut työstä saatavaa eksistentiaalista merkityksen tunnetta. Hän tuo esiin, että häiritsevät oppilaat voivat estää opettajia kokemasta työnsä merkitykselliseksi. Pinesin mukaan opettajat uupuvat, jos he eivät koe työtään merkitykselliseksi.

## **1.2 Opettajaryhmän kuvaus**

Tutkimukseen osallistujat kuuluivat vertaisryhmään, joka perustettiin opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tueksi. Se oli Oulun yliopiston opettajille järjestämää täydennyskoulutusta, joka toteutettiin yhteistyössä Oulun kaupungin kanssa. Luokanopettajia ryhmässä oli mukana kuusi. Heidän työkokemuksensa vaihteli: Tiina ja Johanna olivat olleet alle 10 vuotta opettajina, Virpi, Laura ja

Maija viitisentoista vuotta ja Elina yli 20 vuotta. Lastentarhanopettajia oli mukana neljä: Airi oli ollut 30 vuotta työssä, Anni lähes 20 vuotta, Kirsi ja Maria viitisentoista vuotta. Lisäksi ryhmässä oli mukana Heidi, jolla oli opettajana muutamia työvuosia takanaan<sup>3</sup>.

Ryhmä koostui siinä mielessä vertaisista, että kaikilla osallistujilla oli kokemusta opetuslalla työskentelemisestä: he olivat työssä koulutuksen eri tasoilla lastentarhanopettajina, luokanopettajina ja toisen asteen opettajina. Iältään he olivat 30–60-vuotiaita. Ryhmä kuitenkin poikkesi perinteisestä vertaisryhmästä siinä, että mukana oli kaksi ohjaajaa, jotka ohjaajan roolinsa vuoksi eivät olleet sanan varsinaisessa merkityksessä vertaisia. Itse toimin ryhmän toisena ohjaajana. Kummallakin ohjaajalla, Eila Estolalla ja minulla, oli kuitenkin opetusalan tuntemusta tutkijan näkökulmasta. Lisäksi ryhmässä oli mukana havainnoijana Leena Syrjälä sekä videokuvaajana Minna Uitto. Ryhmän toimintaa luonnehti se, että alusta asti kaikille oli selvää, että kyseessä oli myös tutkimusprosessi.

Ryhmä oli ohjattu vertaisryhmä, jolla tarkoitan vertaisista koostuvaa ryhmää, jossa ohjaaja on mukana huolehtimassa ryhmän puitteista, päivän teemasta ja tarvittaessa keskustelun ohjaamisesta. Tutkimuskirjallisuudessa pohditaan jatkuvasti vertaisuuden määrittelyä ja sitä, voidaanko ryhmää, jossa on ohjaaja, kutsua vertaisryhmäksi (Campbell ym. 2004, Hogan ym. 2002, Kyrouz ym. 2002, Peterson ym. 2008, Pistrang ym. 2008). Siksi määrittelen tutkimuksessani mukana olevan ryhmän ”ohjatuksi vertaisryhmäksi”. Tämä määrittely tuo esiin ohjaajien tuoman ”lisän” vertaisuuteen. Toisaalta ohjaajat olivat vertaisia siinä mielessä, että he saattoivat välillä osallistua ryhmän toimintaan ja työskentelyyn myös kertomalla omista kokemuksistaan. Jäljempänä viitataan tutkimuksen ohjattuun vertaisryhmään käyttämällä synonyymeina ryhmän itselleen keksimää nimeä Intoryhmä sekä termiä opettajaryhmä.

Ohjaajien rooli oli kaksitahoinen. Ohjaajien tehtävänä oli huolehtia ajankäytöstä, ryhmän aloituksesta ja lopetuksesta, työskentelyä virittävistä toiminnallisista tehtävistä sekä keskustelun ohjaamisesta. Ohjaajilla oli teoreettista näkökulmaa, tutkijan tietoa aiheista. Näin keskusteluissa ei korostunut vain kokijan tieto, vaan keskusteluun pyrittiin ajoittain tuomaan mukaan myös teoreettista tietoa. Toisaalta ohjaajat saattoivat hetkittäin osallistua keskusteluun ja olivat myös suunnitelleet tapaamisen rungon. Ohjaajien yhtenä tavoitteena oli tukea kertomista käytännössä.

---

<sup>3</sup> Opettajien nimet on muutettu.



Toiminta ryhmässä perustui vapaaehtoisuuteen, luottamuksellisuuteen ja vertaistukeen. Tapaamisille oli sovittu yhdessä opettajien kanssa etukäteen jokin teema. Teemoja olivat esimerkiksi ”muutos ja minä”, ”paikkani työssä” ja ”ristiriitatilanteet opettajan työssä”. Tarkempi luettelo teemoista on esitetty liitteessä 1. Opettajat saivat myös ehdottaa ryhmään vierailijoita. Ryhmässä vierailikin Martti Lindqvist, Forum-teatteri ja käsityönopettaja Vuokko Isaksson sekä Feldenkrais-ohjaaja.

Työskentelyssä käytettiin erilaisia kertomisen muotoja, kuten lyhyiden episodien kertomista pareittain, pienissä ryhmissä tai koko ryhmässä, kirjoittamista ja keskustelua. Usein kertomisen virittäjinä käytettiin esineitä, tekstejä tai toiminnallisia työskentelyjä, joiden tavoitteena oli virittää päivän teemaan sekä syventää keskustelua. Toiminnallisten työskentelyiden teoreettisena taustana oli niin sanottu morenolainen ajattelu ryhmästä ja sen ohjaamisesta (Blatner & Virkkunen 1997), jossa keskeistä on kohtaaminen, spontaanisuus ja toiminnan kautta kertominen (Moreno 1978). Morenon mukaan mieltä ja ruumista ei ole mielekästä erottaa toisistaan ja siksi toiminnallista työskentelyä luonnehtii toiminnan kautta kertominen, asioiden tekeminen näkyväksi toimimalla, kokemuksellisen ja osallistuvan työskentelyn kautta (Moreno 1946).

Ryhmäläiset halusivat itse nimetä ryhmänsä Into-ryhmäksi. Tämä kutsumanimi tuntui heistä houkuttelevammalta kuin ajatus ”jaksamisryhmästä”. Samalla nimen antaminen kertoo opettajien suhteesta jaksamisen teemaan: väsymisestä ja uupumisesta ei ollut helppo puhua ryhmässä, saati sitten kertoa työtovereille menevänsä ”jaksamisryhmään”. Jaksamisen kysymykset kuitenkin mietityttivät opettajia, ja ryhmän tavoite heijastui väistämättä myös ryhmässä kerrottuun. Vaikka ryhmässä sivuttiin myös työn iloa ja työn positiivisia puolia, opettajien kerronta keskittyi etenkin niihin tilanteisiin, jotka sillä hetkellä askarruttivat tai tuntuivat haasteellisilta. Opettajat kertoivat paljon työnsä ihmissuhteista, etenkin opettajan suhteista aikuisiin eli kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin. Suhteista oppilaisiin puhuttiin huomattavasti vähemmän, vaikka oppilaat toki usein kietoutuivat ristiriitatilanteisiin, jotka liittyivät oppilaan vanhempiin tai kollegoihin. Ryhmässä kerrottiin myös työhön liittyvistä tunteista, kuten syyllisyydestä, turhautumisesta ja väsymyksestä (Estola ym. 2005).

Tutkimuksen osa-artikkeleissa esiintyvien opettajien työkokemus heijastelee esimerkiksi opettajaryhmien tai vertaismentorointiryhmien todellisuutta: osa on toiminut opettajan työssä vasta vähän aikaa, osalla taas on takana jo pitkä työura. Koska vertaisryhmiin osallistuu niin aloittelevia kuin pitempään työskennelleitä opettajia, tarvitaan tutkimusta vertaisryhmästä työn tukena uran eri vaiheissa.

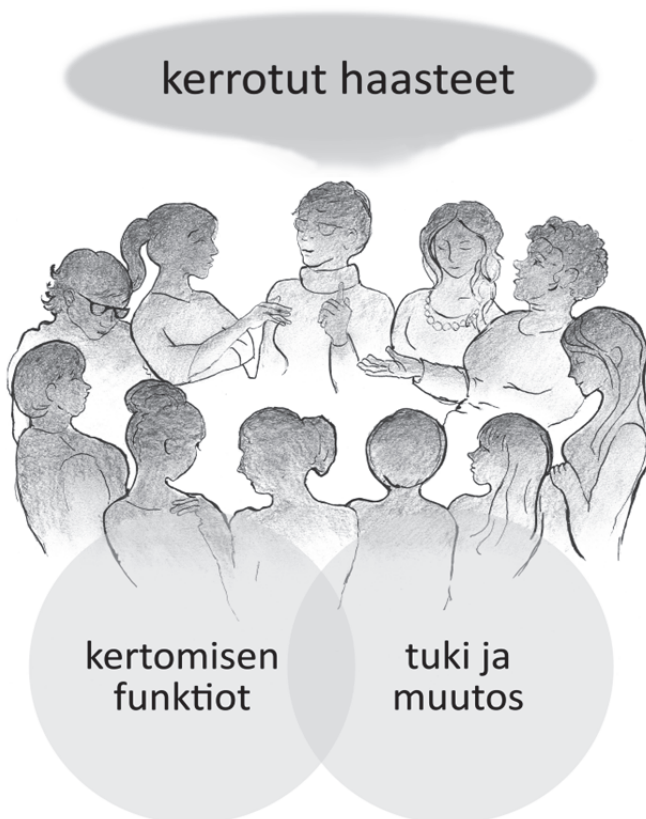
Kuitenkin tällä hetkellä esimerkiksi mentorointiryhmät on suunnattu enimmäkseen aloitteleville opettajille. Siksi tutkimukseni artikkeleissa I, III ja IV pääkertojina ovat alle 10 vuotta opettajina toimineet Laura, Tiina ja Johanna, vaikka artikkeleissa on mukana myös muiden ryhmäläisten kertomista. Artikkelissa II kertojana on Elina, joka on toiminut opettajana jo yli 20 vuotta.

Koska Into-ryhmä perustettiin opettajien työssä jaksamisen tueksi, siihen osallistuneilla oli mielessään omasta työstään implisiittisesti tai eksplisiittisesti jokin kysymys, jota he halusivat ryhmässä työstää tai muuttaa. Ensimmäisen artikkelin kertojaa Lauraa mietityttää hänelle haavoittavaksi kokemukseksi muotoutunut haastava tilanne oppilaan vanhemman kanssa. Toisen artikkelin kertoja Elina puolestaan pohtii omaa suhdettaan työhön ja työhön väsymistään. Kolmannen artikkelin kertojana on nuori Tiina-opettaja, joka kuvaa ehtojen antamiseen sekä opetussuunnitelman kirjoittamiseen liittyviä ristiriitailanteita. Neljännessä artikkelissa Johanna kertoo haastavasta tilanteesta, jossa hänen luokaltaan ”vietiin lapsi”, sekä miettii, onko parempi yksinkertaisesti vain olla välittämättä oppilaasta.

### **1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävät**

Tutkimukseni perustuu neljään osa-artikkeliin. Jokaiseen artikkeliin liittyy oma tutkimuskysymyksensä, joka on esitelty kyseisessä artikkelissa sekä lyhyesti luvussa 4. Kuten kerronnallisessa tutkimuksessa ylipäättään, tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet tutkimusprosessin myötä (esim. Craig & Huber 2007). Artikkeleissa painopiste oli paitsi ryhmässä kertomisen sisällössä eli kerrotuissa työn haasteissa, myös kertomisen prosessissa, sillä kertomisen sisältö ei ole irrotettavissa kertomisen kontekstista ja prosessista (Spector-Mersel 2010). Lisäksi artikkeleissa lähestytään kertomisen prosessia aina yhden kertojan kautta joko yhden tapaamiskerran (artikkelit I, III) tai koko ryhmän aikana (artikkelit II, IV).

Tutkimuksessani tarkastelen uudelleen osa-artikkeleita kolmesta näkökulmasta: Ensimmäinen näkökulma suuntaa tutkijan katseeni ryhmässä kerrottuihin haasteisiin. Toisesta näkökulmasta tarkastelen ryhmässä kertomisen funktioita, sitä, mihin opettajat ryhmässä kertomista käyttävät. Kolmannesta näkökulmasta pohdin kertomisen mahdollisuuksia olla työn tukena ja käynnistää muutosta. Alla olevassa kuviossa 1 on kuvattu nämä näkökulmat.



**Kuvio 1. Ryhmä kerronnallisena ympäristönä.**

Tutkimuskysymykseksi muotoutuu: Millaiseksi kerronnalliseksi ympäristöksi opettajien vertaisryhmä rakentuu?

Päätutkimuskysymys jakaantuu seuraaviin alakysymyksiin:

1. Millaisista opettajan työn haasteista ryhmässä kerrotaan?
2. Millaisia funktioita ryhmässä kertomisella on?
3. Millaisia mahdollisuuksia kertominen avaa opettajien tuelle ja muutokselle?

Tutkimukseni tavoitteena on luoda uutta tarkastelukulmaa kertomisen merkitykseen vertaisryhmän kerronnallisessa ympäristössä sekä opettajan työn haasteisiin. Jotta opettajia voitaisiin tukea entistä paremmin työssään, tarvitaan ymmärrystä työn haasteiden herättämästä prosessista opettajissa. Lisäksi tarvitaan tietoa vertaisryhmän mahdollisuuksista toimia työn tukena. Tutkimukseni avaa siis näkökulmia myös siihen, miten vertaisryhmässä kertominen voi tukea opettajia työn haasteiden keskellä.

#### **1.4 Tutkijan oma tarina**

Kerronnallisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan oman position kirjoittamista auki ja sen avaamista (Clandinin & Rosiek 2007, Conle 2007, Craig & Huber 2007), joten seuraavassa kuvaan omaa tutkijan tarinaani.

Tutkiminen elämäntapana oli minulle jo kotoa tuttua, mutta jälkikäteen katsottuna hahmotan omalle tutkijan tarinalleni monta mahdollista alkua. Ensimmäisenä mieleeni tulee opettajana elämäntyönsä tehnyt isoäitini, jonka opetusmateriaalia – näytelmiä, askartelutehtäviä ja laulumonisteita – jo pikkutyttönä säilöin laatikoihin tulevaa opettajan työtä odottamaan. Isoäitini lisäksi omat koulukokemukseni ovat heijastuneet siihen, että päädyin tutkimaan juuri opettajia, vaikka opettajaa minusta ei tullutkaan. Yhtä lailla merkittäviä ovat olleet ne tilanteet, joissa jo pienenä tyttönä kuuntelin illan hämärässä aikuisten kiehtovia kertomuksia elämästä. Näitä kokemuksia luin myös elämäkertoista. Osallistuessani opiskeluajanani Opettajanelämää-tutkimusryhmään elin myös erilaisten kerronnallisten vaikutteiden parissa. Huomasin kertomisen voiman, kun tutkimusryhmä järjesti elämäkertojaan tutkimusryhmälle lähettäneille opettajille yhteisen tapaamisen, jossa opettajat kertoivat kokemuksistaan toisilleen.

Tutkimusprosessiin on väistämättä heijastunut oma kouluttautumiseni. Osallistuin vuodesta 2004 lähtien ryhmätyön, psykodraaman ja sosiodraaman peruskoulutukseen. Sittenmin jatkoin opiskelua toiminnallisen ryhmätyön ohjaajaksi sekä jatkoin psykodraamaohjaajan opintojani. Psykologin opintojeni myötä olen entistä enemmän ollut kiinnostunut myös kertomisen käynnistämistä psykologisista prosesseista. Tämä juonne tulee tutkimuksessani esiin erityisesti kiinnostuksessani kertomisen eheyttäviin, muutosta käynnistäviin ja jopa terapeuttisiin elementteihin. Erityisen suuri merkitys on ollut osallistumisellani professori Mikael Leimanin kognitiivis-analyttisen terapian perusteita luotaaviin tutkimusseminareihin sekä datasessioihin.

Kouluttautumisen ja tutkimustyön rinnalla olen ohjannut useita erilaisia lyhyt- ja pitkäkestoisia ryhmiä mm. opettajille, opiskelijoille ja työttömille. Lisäksi olen ollut mukana kouluttajana ja oppikirjatyössä kansallisessa opetusalan vertaisryhmämentoroinnin verkostossa Osaava Verme (Kaunisto, Estola, Niemistö 2010, Estola ym. 2012). Opintoni sekä kertyneet ryhmän ohjauskokemukseni ovat vaikuttaneet tapaan ohjata ryhmiä sekä analysoida ryhmässä kerrottua. Ne ovat ikään kuin tulkinnallinen taustaresurssi tai yksi positio, josta käsin luen ja analysoin ryhmässä kerrottua. Oma näkökulmani ryhmässä kertomiseen rakentuu näistä kerroksista, jotka luonnehtivat samalla myös omaa tutkijan positiotani.



## 2 Teoreettis-metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni keskeiset teoreettis-metodologiset lähtökohdat perustuvat kerronnallisuuteen. Tutkimus on kasvatustieteellinen, ja sitä voi luonnehtia kerronnalliseksi opettajatutkimukseksi (Carter 1993, Clandinin & Connelly 2000, Elbaz-Luwisch 2007, Erkkilä 2005, Estola 2003a, Gudmundsdottir 2001, Heikkinen 2001, Hyry 2002, Uitto 2011, Uitto 2012).

### 2.1 Kerronnalliset lähtökohdat

Kerronnallinen opettajatutkimus sai alkunsa tarpeesta tutkia opettajien työtä opettajien itsensä kertomana (esim. Clandinin & Connelly 2000, Elbaz-Luwisch 2005, Kelchtermans 2009). Alkuvaiheen tutkimusta sävytti ajatus äänen antamisesta opettajille (Elbaz 1991, Gudmundsdottir 2001, Hargreaves 1996, Rosiek & Atkinson 2005). Viimeaikaisessa kerronnallisessa tutkimuksessa huomio on alkanut siirtyä yhä enemmän kertomisen prosesseihin ja sen kontekstuaalisuuteen ja vuorovaikutukseen (Gubrium & Holstein 2008). Tässä yhteydessä on alettu tutkia myös kerronnallisia käytäntöjä. Tämä siirtymä näkyy myös tutkimuksessani.

Kerronnallisuus ilmenee tutkimuksessani monella tavalla. Ensinnäkin se on tutkimukseni ontologinen ja epistemologinen kehys (Spector-Mersel 2010, Spector-Mersel 2011). Ymmärrän kertomisen tavaksi tietää, joten kertomisen kautta on mahdollista tavoittaa ainutlaatuisella tavalla opettajan työn haasteisiin liittyviä erilaisia merkityksiä (Carter 1993). Kun opettajat kertovat ryhmässä työstään, he samalla rakentavat ymmärrystä työstään. Kertomisen kautta myös tutkija voi saada tietoa ja tavoittaa ainutlaatuisella tavalla esimerkiksi opettajan työn haasteisiin liittyviä erilaisia merkityksiä, tunteita ja tulkintaa.

Toiseksi tutkimukseni aineisto koostuu opettajien ryhmässä tapahtuvasta kertomisesta. Kerronnalliset lähtökohdat ja periaatteet ohjasivat paitsi opettajaryhmän perustamista myös sen toteutusta. Kolmanneksi myös aineiston analyysissä on käytetty kerronnallisia lukutapoja. Neljänneksi ajattelen kerronnalla olevan myös käytännön merkitystä (Hyvärinen 2006).

Kerronnallisen tutkimuksen kentällä keskustellaan toistuvasti, onko kerronnallinen tutkimus kuvailevaa vai interventioon tähtäävää (Spector-Mersel 2010: 215). Osa kerronnallisista tutkimuksista ottaa tavoitteekseen tutkittavana olevan ilmiön ymmärtämisen, osa puolestaan ottaa askeleen edemmäs pyrkimällä Spector-Merselin (2011: 215) sanoin ”persoonalliseen, sosiaaliseen tai poliittiseen muutokseen” (Chase 2011, Clandinin & Rosiek 2007). Oma tutkimukseni paikan-

tuu kerronnallisen tutkimuksen kuvailevan ja muutokseen tähtäävän orientaation jännitteeseen.

Tutkimukseni on siinä mielessä lähtökohdiltaan kuvailevaa, että tarkastelemalla opettajien kertomista ryhmässä pyrin tavoittamaan jotain opettajien itsensä tavasta kertoa työstään (tutkijan konstruoimana). Toisaalta tutkimuksessani on myös intervention piirteitä, sillä opettajaryhmän tavoitteena oli tukea opettajien työssä jaksamista sekä uusiutumista. Siten tutkimukseni tulee lähelle myös kerronnallisen tutkimuksen interventiota painottavaa suuntausta, jossa kiinnostus kohdistuu kertomisen käynnistämään muutokseen ja erilaisten kerronnallisten käytäntöjen kehittämiseen (Spector-Mersel 2010). On kiinnostuttu esimerkiksi opetuksen ja terapiaprosessien kerronnallisista käytännöistä (Angus & McLeod 2004, Lieblich ym. 2004, White & Epston 1990). Viime aikoina on oltu yhä kiinnostuneempia myös kerronnallisesta oppimisesta (Ropo & Huttunen 2013).

## **2.2 Kertomuksen käsite**

Viime vuosikymmeninä tutkijat eri tieteenaloilta ovat pohtineet kertomuksen käsitettä. Siitä keskustellaan; sen rajoja etsitään, koetellaan ja vedetään uudelleen (Hyvärinen 2007, Strawson 2004). Sivuan laajaa keskustelua tässä vain suhteessa omaan tutkimukseeni eli siihen, miten työssäni kertomuksen käsitteen hahmotan.

Käsitteenä kertomukseen on liitetty erilaisia merkityksiä. Kertomusta on käytetty toisaalta arkipäiväisenä terminä, toisaalta myös tarkasti rajattuna tai metaforisena käsitteenä, joskus jopa työkalupakkina omatekoisiin määrittelyihin (as a "tool kit for do-it-yourself definitions") (Ryan 2007). Perinteisesti kertomuksen on katsottu rakentuvan alusta, keskikohdasta ja lopusta. Labovin ja Waletskyn (1967/1997) strukturalistisessa mallissa kertomuksen rajat piirrettiin hyvin tarkasti. Siinä kertomuksen katsottiin koostuvan tiivistelmästä, orientaatiosta, mutkistuvasta toiminnasta, arvioinnista, tuloksesta ja lopetuksesta. Viimeaikaisessa tutkimuksessa huomio on kuitenkin siirtynyt kertomuksen määrittelyistä ja ulkonaisista muodoista kertomisen sisältöihin ja prosesseihin (Gubrium & Holstein 2008, Hyvärinen 2008, Peterson & Langellier 2006, Striano 2012). Samalla painopiste on siirtynyt yksin tuotetusta tai suurista kulttuurisista kertomuksista kohti yhdessä kertomista ja pieniä, henkilökohtaisia kertomuksia (Bamberg & Georgakopoulou 2008).

Gubrium ja Holsteinin (2008) tapaan ajattelen, ettei ole mielekäästä tehdä jyrkkää eroa kertomuksen ja kertomisen käsitteiden välille: kertomisen muoto ja prosessi liittyvät niin kiinteästi toisiinsa, etteivät ne ole irrotettavissa toisistaan.



Esimerkiksi Bruneria tutkineen Tolskan (2002: 22–23) mukaan Brunerin tulkinta kertomuksesta sisältää myös kertomisen. Myös Herman (2009) korostaa, että rajat kertomuksen ja muiden puhetapahtumien välillä ovat läpäiseviä ja erot hienovaraisia. Seuraavaksi kuitenkin kuvaan, millaisten piirteiden ja elementtien kautta ymmärrän kerronnallisuuden aineistossani rakentuvan. Tutkimusaineistoni on koottu ryhmäkeskusteluista, joissa osallistujia aktivoitiin kertomaan työhön liittyvistä kokemuksistaan. Siksi aineistossani on mukana monenlaista kertomista ja kerronnallisuuden eri asteita.

Oma tapani määritellä kertomusta tulee lähelle Hermanin (2009) kuvausta kertomuksen neljästä prototyyppisestä piirteestä tai elementistä. Lähden Hermanin tapaan siitä, että kertomus on tilanteellinen, se luodaan ja kerrotaan kuulijalle tietyssä vuorovaikutuksessa ja kontekstissa (Riessman 1993). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kertomus käsitteenä sisältää myös vuorovaikutuksessa tapahtuvan kertomisen. Käsitteenä kertominen on kuitenkin laajempi ja painottaa enemmän prosessia kuin lopputuotosta. Vaikka ryhmässä on vuorollaan yksi kertoja äänessä, kertomisen prosessit voivat rakentua myös yhdessä kertomiseksi (Ochs & Capps 2001). Ryhmässä kertomista kuvaa hyvin Brockmeierin (2004: 288) määritelmä kertomuksesta kommunikaation muotona ja kanssakäymisenä – kertominen on dialogista, vuorovaikutteista ja katkelmallista. Se rakentuu ”yhteistoiminnallisesti”: yksi aloittaa, toinen jatkaa, joku reagoi, osa kuuntelee hiljaa. Keskustelu saattaa aaltoilla aiheesta toiseen. Ryhmässä tulee esiin myös kertomiselle ominainen prosessinomaisuus (Bruner & Lucariello 2006a). Kun yksi kertoo, toiset kuuntelevat tuttua tunnistaen tai eroja tehden. Kuulijat voivat olla eri mieltä, reagoida kumoten ja kritisoiden. Yhdessä kertominen on samalla osallistujien välillä tapahtuvaa neuvottelua, jossa ymmärrys itsestä, toisista ja maailmasta on läsnä (Schiff 2012).

Tilanteellisuuden, vuorovaikutuksessa rakentumisen lisäksi hahmotan kertomuksen keskeiseksi piirteeksi ajallisen järjestyksen – kertomuksella kannustetaan kuulijoita tulkitsemaan tapahtumien ajallista järjestystä (Herman 2009). Ryhmässä kerrotussa tämä tulee esiin eri tavoin. Kertominen ryhmässä ei aina etene loogisesti ajallisesti eteenpäin. Mukana on useita puhujia, kertominen voi keskeytyä toisten kommentteihin, eikä kaikilla kertomuksilla ole selkeää loppua. Ryhmässä kerrotaankin paljon myös pieniä kertomuksia (small story), joilla viitataan katkelmallisiin, vuorovaikutuksessa kehkeytyviin kertomuksiin (Bamberg & Georgakopoulou 2008, Georgakopoulou 2006) (vrt. artikkeli III). Ne eivät välttämättä ole yhtenäisiä kronologisesti eteneviä kertomuksia, vaan rakentuvat toisten kommentoissa ja kysellessä kertojan kertomista. Ne kuitenkin välittävät jonkin merki-

tyksen (Gudmundsdottir 2001). Joskus hajanaisesti vuorovaikutuksessa kerrottu kertomus voi jopa välittää tiheämpää kokemusta kuin loogisesti alusta keskikohdan kautta eteenpäin soljuva kertomus.

Kertomisen lähtökohtana on epäjärjestys, häiriö tai ristiriita (Bruner 2004, Herman 2009, Hyvärinen 2008). Kertomuksen maailma häiriintyy tai sen tasapaino horjuu. Tapahtumat ehkä johdattavat epäjärjestykseen tai tapahtuu jotain yllättävää tai uutta, joka tekee kertomuksesta kertomisen arvoisen.

Lisäksi kertomusta luonnehtii kokemuksellisuus. Kertomus ankkuroituu kokemukseen siitä, millaista on elää tapahtumien epäjärjestyksen ja ristiriitojen kanssa. (Herman 2009, Hyvärinen 2006.) Kertomus siis kertoo epäsuorasti maailman kokemisesta, kertomalla rakennetaan ja jäsennetään omia kokemuksia. Tutkijoina meillä ei ole suoraa tietä toisen kokemukseen, vain konstruktioihin siitä. (Riessman 2008). Kertomalla elämästä ja kokemuksistaan, kuuntelemalla toisten kertomuksia ihmiset ymmärtävät ja esittävät itseään (Elbaz-Luwisch 2005, Gudmundsdottir 2001, Riessman 2008). Samalla kertomus on siis merkityksen rakentamisen prosessi, se ei ole pelkkä tallenne elämästä vaan aina tietyssä kontekstissa kerrottu konstruktio (Uitto 2011).

Kertomuksen määritelmäni rakentuu edellä kuvattujen neljän peruselementin varaan: tarkoitan kertomuksella omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa ajassa etenevien tapahtumien kuvausta, johon usein liittyy jotain ristiriitaista tai odottamatonta (Bruner & Lucariello 2006b: 77). Ryhmässä kerrotuissa kertomuksissa nämä prototyyppiset piirteet painottuvat eri tavoin ja joissakin kertomuksissa elementit näkyvät vahvemmin kuin toisissa.

### **2.3 Ryhmä kerronnallisena ympäristönä**

Tutkimuksessani opettajista koostuva vertaisryhmä muodostaa kerronnallisen ympäristön, jossa opettajat kertovat ihmissuhdetyönsä haasteista. Tarkastelen kertomisen rakentumista ryhmässä kerronnallisen ympäristön käsitteen kautta. Konkreettisesti vertaisryhmä muodostuu siihen osallistuvista: ryhmä ihmisiä istuu esimerkiksi ringissä tietyssä fyysisessä ympäristössä. Vaikka samassa fyysisessä ympäristössä kokoontuisi kaksi eri ryhmää, kertominen ryhmässä muotoutuisi erilaiseksi, sillä jokainen ryhmä tarjoaa oman ainutlaatuisen kontekstin kertomiselle – jokaisessa ryhmässä on oma kerronnallinen ympäristönsä.

Gubrium ja Holstein (2008: 247) viittaavat kerronnallisella ympäristöllä paitsi kertomisen sisältöihin, myös kaikkeen noiden sisältöjen ympärillä tapahtuvaan eli niihin tapoihin ja resursseihin, joilla kertomukset ”kootaan yhteen, kuljetetaan

ja vastaanotetaan jokapäiväisessä elämässä”. Seuraavaksi avaan Gubrium ja Holsteinin tiivistystä tarkastelemalla vertaisryhmän kerronnallista ympäristöä vertaisuuden, ympäröivän kulttuurin sekä kertojan ja kuulijan vuorovaikutuksen kannalta. Kuvaan samalla, miten itse ymmärrän kerronnallisen ympäristön tutkimuksessani.

Opettajista koostuva vertaisryhmä on erityinen konteksti kertoa työstä, erilainen verrattuna opettajainhuoneeseen tai työryhmään, joka koostuu vaikkapa eri alojen asiantuntijoista. Ryhmäläisiä yhdistää vertaisuus, jaettu opettajuus, jolloin toisen kertomaan voi löytää kosketuspintaa: kuulijoilla voi olla omia kokemuksia siitä, mistä toinen puhuu. Opettajilla on siis tästä näkökulmasta tarkasteltuna samankaltainen tausta. Samalla he tuovat ryhmään näkyväksi oman ammattikulttuurinsa, siinä muotoutuneet tavat kertoa ja jakaa asioita (Heikkinen & Huttunen 2007).

Ryhmän kerronnallinen ympäristö ei ole koskaan irrallaan ympäröivän kulttuurin, esimerkiksi opettajayhteisön, kertomisen tavoista, käytännöistä ja resursseista. Omista kokemuksista kerrotaan kulttuurin mallitarinoiden ja kertomisen tapojen kautta (Hänninen 2004, Hänninen 1999). Kertomukset rakennetaan siten kulttuurisia resursseja käyttäen. Kun ryhmän tavoitteena on tukea opettajien työssä jaksamista ja uusiutumista, tavoite luonnollisesti vaikuttaa ryhmässä kertomiseen. Ryhmässä kertomiseen heijastuu kuitenkin myös ympäröivän kulttuurin suhtautuminen esimerkiksi väsymiseen tai uupumiseen: onko opettajilla ”lupa” puhua väsymisestä tai uupumisesta. Nämä kulttuuriset kerrostumat vaikuttavat siihen, mitä ryhmässä tulee kerrotuksi ja mistä taas vaietaan. Paikalliset kulttuurit siis muovaavat niihin osallistuvien merkityksen antamista (Gubrium & Holstein 1995). Siksi ryhmässä kerrottu voi myös vahvistaa ja lujittaa esimerkiksi kollektiivisia kertomuksia opettajuudesta (Syrjälä 2002). Toisaalta ryhmäläisten kertomuksista muodostuu myös ryhmän yhteinen monivivahteinen kertomus opettajana olemisesta ja toimimisesta.

Ymmärrän ryhmän kerronnallisen ympäristön jatkuvasti muuttuvaksi ja muokkautuvaksi. Gubrium ja Holstein (2008) kuitenkin korostavat kerronnallisen ympäristön olevan aina olemassa ja rakentuvan erilaisissa tilanteissa erilaiseksi. Jokaisessa kerronnallisessa ympäristössä rakentuu usein huomaamatta erilaisia kertomisen tapoja ja käytäntöjä, joita ryhmässä ylläpidetään, kyseenalaistetaan ja muokataan kertomisen kautta. Joissakin ryhmissä kerrotaan menestystarinoita, toisissa kertomuksia epäonnistumisista, ristiriidoista ja kivusta. Nämä kertomisen käytännöt osaltaan määrittävät sitä, mitä missäkin ympäristössä on mahdollista sanoa, mistä pitää vaieta ja millä ehdoilla (Shuman 2012: 144). Ryhmässä kerto-

misen tavat ja käytännöt eivät kuitenkaan ole pysyviä, etukäteen ”lukkoon lyötyjä”, vaan mikä tahansa kertomus voi muokata ryhmän kertomista uudelle uralle tai uusiin teemoihin. Kysymys siitä, kuka saa kertoa mitä ja kenelle, liittyy myös siihen, kuinka kertomusten kiertokulusta neuvotellaan (Shuman 2012: 127) ja miten kertomista ohjataan. Ryhmän kerronnallisessa ympäristössä jotkut kertomukset ovat vaikeampia kertoa kuin toiset. Toisaalta jokainen kerronnallinen ympäristö ravitsee ja vahvistaa tiettyjä tarinoita ja suhtautuu torjuvasti toisiin tarinoihin (Baldwin 2013).

Paitsi kulttuuri, myös jokaisen oma kokemushistoria ja tapa asettua suhteeseen toisiin vaikuttavat ryhmässä kertomiseen ja siten myös ryhmän kerronnalliseen ympäristöön. Jonkun on helppo kertoa asioista avoimesti ja suoraan, toisen puhetapa voi olla epäsuorempi. Lisäksi jokainen ryhmäläinen lähestyy kertomisen aihetta oman kokemushistoriansa kautta: jollekin omasta väsymisestä puhuminen on tavallinen puheenaihe muiden joukossa, toisille taas voi jo olla vaikeaa pelkkä oman väsymyksen myöntäminen tai kohtaaminen, saati sitten siitä puhuminen. Omista kokemuksista kertominen edellyttää luottamusta, mutta luottamusta voidaan rakentaa myös kertomalla: kertominen ja toisen kokemuksista kuuleminen lähentää (Hyvärinen 2006). Luottamuksen taso heijastuu siihen, mistä asioista ryhmässä ”on lupa” kertoa (Kaunisto ym. 2010).

Ryhmän kerronnallisessa ympäristössä ryhmäläiset vaikuttavat toistensa kertomiseen, sillä kerrottu ei ole koskaan irti kertomisen ympäristöstä ja sana suuntautuu aina toiseen (Bakhtin 1986). Kuuntelijoilla on siis tärkeä rooli siinä, millaisista kokemuksista ryhmässä kerrotaan ja miten – mitä asioita kertomuksesta nostetaan esiin ja mitä jätetään huomiotta. Kertoessaan kertoja ehkä tiedostamattaankin ennakoii muiden ryhmäläisten mahdollista vastausta kerrottuun. Ennakoidessaan hän arvioi, millä sävyllä muut ryhmäläiset hänen kertomustaan kuuntelevat: suhtautuvatko he vähättelevästi, torjuvasti tai arvioiden kuulemaansa (Leiman 2011). Kertojan mielessä on siis yhtä aikaa puheen sisältö (”se mistä puhutaan”) sekä puheen vastaanottaja (”kenelle puhutaan”). Kertoja sovittaa sanansa, puheensa sisällön ja tyylin suhteessa näihin molempiin. Kertojan mielessä voi olla ryhmäläisten lisäksi myös mielensisäisiä vastaanottajia, joille kertoja sanansa osoittaa (Leiman 2002, Leiman 2011). Siten ryhmän vuorovaikutus heijastuu käsiteltäviin teemoihin ja vastaavasti teemat sävyttävät ryhmäläisten vuorovaikutusta ja kerrontaa. Vuorovaikutus on erilaista esimerkiksi tunneilmaisujen osalta silloin, kun puhutaan säästä tai esimerkiksi vakavasta sairaudesta.

Ryhmässä kertomisen kannalta olennaiseksi on todettu se, pystyykö kuulija vakuuttamaan kertojan ”kiinnostuksestaan ja lähtökohtaisesta myötämielestään

toisen tarinaa kohtaan ” (Hänninen 1999: 56). Tällä on merkitystä sille, syntykö sellainen kerronnallinen ympäristö, jossa oma kokemus voi tulla kerrotuksi ja tulla rikastuneena takaisin. Muut ryhmäläiset vaikuttavat myös siihen, mitä asioita kertomuksesta nostetaan esiin ja mitä jätetään huomiotta, sillä sana suuntautuu jo sanottuun. Kertomus siis kerrotaan aina jollekin, ”niillä variaatioilla, joita nuo toiset kertomiseen tuovat” (Gubrium & Holstein 2008: 247, suomennos Viljamaa 2012: 142).

Kiinnostavaa onkin, millaiset kertomukset opettajien ryhmässä tulevat kerrotuiksi, millaiset kertomukset kutsuvat toisia kertomaan kokemuksistaan ja millaisia merkityksiä kerronnalle annetaan. Toisaalta kertomista rajoittaa myös se, näytettyvätkö ryhmäläisten ajatukset relevantteina senhetkisellem keskustelulle, sillä se vaikuttaa ajatuksen tai kertomuksen ”kerrottavuuteen” (Labov 1997).

## 2.4 Kertomisen funktioista

Miksi kerrotaan? Mitä kertominen palvelee tai mahdollistaa? Tutustuessani kertomuksen tutkimukseen havaitsin, että kertomiseen liitetään monenlaisia merkityksiä ja odotuksia. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mitä ryhmässä kertominen mahdollistaa tai avaa opettajille. Tätä taustoittaakseni kuvaan aiemmassa kerronnallisessa tutkimuksessa esiin nostettuja huomioita kertomisen funktioista eli niistä tarkoituksista tai tehtävistä, joita kertominen palvelee.

Erityisesti Bamberg (2012b) ja Schiff (2012) ovat kehottaneet tutkijoita kiinnittämään huomion kerronnallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen ja kertomisen funktioihin: Mitä kertojat tekevät kertomuksillaan? Mitä merkitystä kertomukselle on sillä, että se on kerrottu tietyssä ympäristössä? Mitä siitä seuraa, että kertomukset kerrotaan tietyllä tavalla? Tutkimuksessani kiinnitänkin huomion siihen, miksi kertoja tarinansa kertoo eli mitä kertomisella ”tehdään”. Ryhmässä toisen kertomus voi kutsua kertomaan, mutta yhtä lailla kertomisen sysäyksenä voi olla ohjaajan kehoitus tai sisäinen tarve kertoa. Kyse on lopulta siitä, mihin opettajat kertomista tarvitsevat ja mihin he sitä käyttävät.

Kuten jo edellä on tullut esiin, kerronnallisen tutkimuksen ytimessä on ajatus kertomisesta aktiivisena tietämisen ja ymmärtämisen prosessina – kertomalla jäsennetään elettyä, rakennetaan merkityksiä ja tietoa (Bruner 1990, Mitchell 1981, Polkinghorne 1988, Sarbin 1986, Schiff 2012: 37). Kertomisen kautta voidaan ymmärtää menneisyyttä ja tätä hetkeä, mutta myös suunnata tulevaisuuteen ja etsiä vastauksia kysymykseen, kuka minä olen (Baldwin 2013, Schiff 2012: 37). Kun kertoja kertoo omista kokemuksistaan, hän kertoessaan samalla asettuu

havainnoivaan suhteeseen kokemuksiinsa (Leiman 2011). Siten kertominen voi lisätä itseymmärrystä. Kertominen tekee näkyväksi sen, mitä olemme eläneet läpi (Schiff 2012), mutta samalla se myös kuvaa sitä, miten kertoja itse haluaisi tulla nähdyksi (Riessman 1993).

Atkinsonin (2007: 235–236) kuvaus elämäntarinan kertomiseen liittyvistä hyödyistä antaa yhden esimerkin kertomiseen liitetystä positiivisista odotuksista. Kuvatussa elämäntarinahaastattelua Atkinson toteaa elämäntarinan kertomisen vahvistavan kertojan minäkuvaa ja itsetuntoa, vapauttavan taakoista, auttavan näkemään elämää selkeämmin tai uudella tavalla ja avaavan näkökulmia myös tulevaisuuteen. Lisäksi Atkinson korostaa, että tarinan jakaminen toisten kanssa yhdistää, auttaa toisia tutustumaan paremmin kertojaan sekä voi tuoda myös sisäistä rauhaa ja iloa. Atkinsonin kuvaus tuo esiin kertomisen funktion vuorovaiikutuksen välineenä: kertomalla voidaan jakaa kokemuksia ja tehdä niitä ymmärrettäviksi ja samalla rakentaa luottamusta sekä välittää tietoa tai kokemusta (Schiff 2012: 37).

Kertomiseen heijastuu aina myös kertojan oma valmius kohdata kertomuksen teemaa – kertomalla voi myös vältellä asioiden kohtaamista. Kertoja voi esimerkiksi vaihtaa puheenaihetta, jotta hänen ei tarvitsisi kohdata sietokyvyn ulottumattomissa olevaa teemaa. Toisaalta kertominen voi olla myös älyllistävä, jolloin emotionaalisesti kipeistä asioista voidaan puhua etäännyttämällä (Safran & Muran 2000). Ryhmä voi väliin täytyä esimerkiksi ”yleisellä tasolla olevasta puheesta” tai tarinoista ja anekdooteista, joita kerrotaan sen sijaan, että puhuttaisiin henkilökohtaisia asioita. Ryhmäläiset voivat kertoa myös itsensä sijaan muista. Kertomalla kertoja voi myös rakentaa ympärilleen ikään kuin pumpulieristeen ja kätkeytyä sen sisään (Oden 1991). Toisaalta kaikki ei ole sanallistettavissa tai puettavissa kertomuksen muotoon – kertoja ei voi ilmaista puheessaan sitä, mihin ei saa itsensä kosketusta.

Kertomisen tavoite ei kuitenkaan välttämättä ole tietoinen. Usein voi olla, että kertoja ei itse tietoisesti tiedä, miksi hän juuri tässä kohtaa keskustelua kertomuksensa kertoo. Aiempi tutkimus osoittaa, että sysäyksenä kertomiseen voi olla myös kertojan oma epävarmuus tai tarve vakuuttaa toisia. Kertomalla voidaan myös rauhoitella kuulijaa tai palauttaa tasapainoa. Kertomisella voidaan myös väitellä, vakuuttaa, kiinnittää huomio tai viihdyttää. (Riessman 2002: 701.) Kertominen voidaan nähdä Baldwinin (2013: 113–114) tapaan myös keinona ymmärtää ja ratkaista ongelmia, toimia ”with the story”. Ongelmien ratkaiseminen kertomisen kautta on ominaista arjen keskusteluille. Baldwin tuo esiin kertomuksen myös keinona ajatella eettisesti.

## 2.5 Ryhmässä kertominen ja muutos

Kerronnallisessa tutkimuksessa korostetaan kerronnan merkitystä ja sen avaamia mahdollisuuksia muutokseen (Bold 2012, Conle 1997, Nuske & Hing 2013), reflektioon (Estola ym. submitted). Tutkimuksissa korostetaan esimerkiksi kertomisen merkitystä identiteetin rakentumisen sekä ammatillisen kasvun kannalta (Conle 1996, Elbaz-Luwisch 2001, Heikkinen 2001). Tavoitteena voi olla myös muutos opettajien suhteessa työhönsä tai opetuskäytännön muuttaminen tai yksinkertaisesti eri tavalla ajatteleva (Atkinson 2010a, Clandinin ym. 2007, Clandinin & Connelly 2000, Rosiek & Atkinson 2005). Kertomisen muutokseen tähtäävä tavoite yhdistääkin useita kerronnallisia tutkijoita.

Koska opettajaryhmä perustettiin myös työssä uusiutumista varten, uusien näkökulmien löytämiseksi itseen ja omaan työhön, keskityn tutkimuksessani myös kertomisen ja muutoksen suhteeseen. Juuri muutos tekee kertomuksen tutkimisen kiinnostavaksi (Hyvärinen 2007). Muutosta voidaan tarkastella monella tasolla. Ensinnäkin kertomukseen sisältyy jo käsitteellisesti sisäinen eli kerrottu muutos, tapahtuma tai tilanne muuttuu toiseksi. Toiseksi kertomus ja sen merkitys kertojalle voi muuttua ja uusiutua ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ja dialogin myötä. Sama kertomus voi avautua ryhmän eri vaiheissa eri tavoin. Kolmanneksi, vaikka kertominen suuntaa tulevaa, kerrotusta muutoksesta ei voi vielä päätellä muutosta tai uusiutumista reaalisessa elämässä. Vaikka näkisi työnsä eri tavalla, se ei vielä takaa, muuttuuko käytäntö. Lähdän kuitenkin siitä, että muutunut kertomus voi heijastua muutoksena myös työn arkeen.

Brunerin (1985) ajattelu kerronnallisesta tietämisestä avaa näkökulmia myös muutoksen ja kertomuksen suhteen tarkasteluun. Bruner itse puhuu kertomuksesta, joka hänen tulkinnassaan sisältää myös kertomisen. Brunerin ajattelussa kertomisen sysäyksenä on totutun ajattelun kyseenalaistuminen, koetukselle joutuminen. Kertomukset syntyvät ”epätasapainon tilasta”, kun asiat eivät etenekään ennakoitusti (Bruner & Lucariello 2006a, Bruner 1990). Kerronnallisen tietämisen prosessia onkin kuvattu vuorotteluna epätasapainon ja järjestyksen välillä. Muutoksen kertomuksessa on ajateltu tapahtuvan juuri tässä liikkeessä epätasapainon ja järjestyksen välillä, jolloin ristiriidat voivat toimia kanavana uuteen (Bruner & Lucariello 2006a, Bruner 1990). Esimerkiksi elämänsuunnitelmat usein kyseenalaistuvat tai joutuvat ristiriitaan kriisien, sairauksien ja elämänmuutosten yhteydessä (Hänninen & Valkonen 1998).

Muutoksen mahdollisuus kiteytyy Brunerilla (1990: 2, 30) ajatukseen kertomusten kaksoismaisemasta. Bruneria tutkinut Tolska (2002: 96) kuvaa sitä seu-

raavasti: ”se [tarina] kertoo samanaikaisesti yhtäältä todellisuudesta eli tapahtumista ja toiminnoista todellisessa maailmassa ja toisaalta osanottajien suhtautumisesta tähän todellisuuteen – heidän uskomuksistaan, toiveistaan, peloistaan jne.” Kaksoismaisemaan sisältyy mahdollisuus toisin kertomiseen, kuvitelmiin. Kertomus ei koskaan vain kirjaa tapahtumia ”sellaisena kuin ne tapahtuivat”, vaan se on aina tulkinta elämästä, yritys ymmärtää sitä (Hyvärinen 2006). Samalla kerrottussa kertomuksessa on näkyvissä se, miten kaikki olisi voinut mennä, mitä olisi voinut tapahtua, mitä kertoja olisi halunnut tapahtuvan. Kertominen viestii myös siitä, mitä kertoja toivoisi tapahtuvan, eli se suuntautuu myös tulevaan (Hyvärinen 2006).

Vaikka Brunerin ajatteluun sisältyy ajatus kertomuksesta toisin kertomisena, Bruner tuo esiin, että yhtä lailla kertomukset voivat myös pakottaa ja ohjata ajatteluamme. Bruner kiteyttää ajatuksen tarinoiden pakottavuudesta seuraavasti: ”kertomisen ja käsitteellistämisen tavoista tulee ihmiselle niin vahvoja, että ne lopulta ohjaavat kokemustenkin jäsentymistä, määräävät muistia eivätkä vain sitä, miten kerromme tässä hetkessä, vaan myös ohjaten tulevaa” (Bruner 2004: 694, suomennos Viljamaa 2012: 32). On kuitenkin muistettava, että vaikka kertomukset voivat houkuttaa, vapauttaa ja auttaa näkemään toisin, yhtä lailla ne voivat pakottaa ajatteluamme tai jopa estää meitä näkemästä uusia suuntia (McEwan 1997). Conle (1999) kuvaa, kuinka kertomukset voivat myös jäätyä (”frozen”) tai muotoutua vankilaksi, ohjaaviksi tarinoiksi, joista emme uskalla astua ulos. Kertominen ei siis väistämättä vahvista kertojaa tai auta näkemään uusia suuntia. Siksi on kiinnostavaa, mitä ryhmässä kertominen palvelee.

Ylipäättään kertomisen lähtökohtana on epätasapaino tai ristiriita. Kertomuksessa on aina mukana ”diskordanssi” – ristiriita, epäsointu tai särö (Bruner & Lucariello 2006a, Hyvärinen 2006). Labov ja Waletzky (1967/1997) korostavat, että ilman ristiriitaa ei olisi aiheita kertomiselle. Ristiriita on olemassa jo ajallisesti: ”kertomus tavoittelee nykyhetkessä jotain menneessä olevaa, aavistellen samalla tulevaa. Kertomus yrittää vangita ja palauttaa läsnä olevaksi sellaista, mitä ei enää ole olemassa” (Hyvärinen 2006: 10). Kertomuksen ja kertomisen erityinen potentiaali on siis siinä, että niiden avulla voidaan esittää ja käsitellä ristiriitaista, epäsointuista maailmaa (Yrjänäinen & Ropo 2013: 30).

Kertomiseen sisältyy siis mahdollisuus kertomuksen muuttumiseen: parhaimmillaan kertomus voi tulla toisten kokemuksilla ja näkökulmilla rikastuneena kertojalle takaisin, kun kertojan ja kuulijan horisontit kohtaavat (Heikkinen & Huttunen 2002: 175). Mitä sitten horisonttien kohtaaminen voisi tarkoittaa? Ryhmäläisissä kertojan kertomus voi herättää muistoja omista vastaavista kokemuk-



sista tai herättää aavistuksia siitä, että tuon asian ääressähän minäkin ehkä olen. Carole Conle (1996) kuvaa tätä ilmiötä resonanssina. Kerrottu voi resonoida, värähdellä kuulijassa, koskettaa ja synnyttää tuttuuden tunteen tai aavistuksen jostain idulla olevasta ja sitä kautta sysätä muutokseen<sup>4</sup>. Tuttuun voidaan myös samaistua: ”ihminen samaistuu tuntemattomiinkin, jos voi nähdä heissä ripauksen itsestään.” ... ”Katsellessaan tuota toista hän katselee kaiken aikaa samalla itseään” (Torkki 2014: 58). Toisaalta toisen kertomuksen kuuleminen voi havahduttaa myös eroon oman kokemuksen ja kertojan kuvauksen välillä.

Toisen tarinaan samaistuminen tai eroihin havahtuminen sekä niistä keskusteleminen voivat synnyttää dialogisen hetken, jossa osallistujat voivat löytää sellaista uutta, jota kumpikaan keskusteluun osallistuva ei yksin olisi kyennyt löytämään (Isaacs & Tillman 2001, Vatjus 2014). Samaistumisella on siis merkitystä muutoksen kannalta. Ryhmäläisten välille voi syntyä yhteys, ”puhujat ikään kuin peilaavat elämäänsä samalla peilillä” (Arminen 2001: 95). Tällainen dialoginen hetki vuorovaikutuksessa voi avata tilanteeseen uuden näkökulman ja olla sysäyksenä muutokselle reaalisessa elämässä (Hänninen 1999: 71).

Vertaisryhmässä kertomista ja muutosta on tarkasteltu erityisesti AA-liikettä koskevista tutkimuksista (Cain 1991, Humphreys 2000, Steffen 1997, Swora 2001). Muutoksen kannalta olennaiseksi on havaittu, että kertojan henkilökohtaiset ongelmat eivät näyttäydy kertojan ainutkertaisina vaikeuksina vaan yhteisinä, keskinäisesti jaettuina kokemuksina (Arminen 2001: 82-83). Tämä tuottaa kokemuksen siitä, ettei kertoja ole ongelmiansa kanssa yksin. Tämä kokemus vertaisuudesta toteutuu eri ryhmissä eri tavoin. Kertomisen tasolla tämä ilmenee siinä, että kertojat viittaavat aiempaan puheenvuoroon liittämällä omia ongelmiaan koskevan puheen aiempien kertojien vaikeuksiin. Näin ongelmat muuttuvat yksittäisistä yhteisesti työstettäväksi ja toisen puhe saattaa avata uusia näkökulmia tai uusia tapoja hahmottaa omaa ongelmaa sekä arvioida uudelleen omia kokemuksiaan: ”tarkastelemalla aiempien puhujien esiintuomia ongelmia kukin puhuja tuottaa oman tulkintansa näistä ongelmista.” (Arminen 2001: 83.)

Vastaavasti opettajaryhmissä se, miten kerrotaan ja mihin kommentoidaan, vaikuttaa ryhmäläisten prosessiin ryhmässä ja heijastuu siten myös mahdolliseen muutokseen. Kertomisen yhteydessä kiinnostava havainto on, että omien ”syn-tien” tai vaikeuksien tunnustaminen kuulijalle tuottaisi samalla tunnustamisen tarpeen kuulijassa, ikään kuin velvoittaisi vastavuoroisuuteen ja siten houkuttaisi

---

<sup>4</sup> Rakel Liehu kiteyttää tämän toteamalla, kuinka ”jokainen toisen lausuma sana liikauttaa jotakin lausetta minussa” (Liehu 2003).

osallistumaan. Näin muotoutuu henkilökohtaisten kertomusten sarja, jolla kuitenkin luodaan yhteisöä ja kulttuuria. (Steffen 1997.)

Kertomusten kautta ryhmäläiset voivat rakentaa muutosta identiteettiinsä: ryhmässä kerrotuissa tarinoissa tehdään usein katkos oman menneen minän ja uuden minän välille, opitaan kertomaan uudenlaisia tarinoita itsestä. Näin rakennetaan uutta identiteettiä (Cain 1991). AA-yhteisön kertomus rakentuu pääasiassa vanhojen jäsenten henkilökohtaisista kertomuksista, mutta se myös muovaa uusin jäsenten nykyisiä kertomuksia (Swora 2001). Samaa tapahtuu myös opettajayhteisöissä. Ryhmässä tapahtuvan muutoksen kannalta on kiinnostavaa myös, kuinka jäsenet oppivat kertomaan tietynlaisia kertomuksia kuuntelemalla muiden kertomaa. Siten yhteisön yhteinen kertomus vaikuttaa yksilön tarinaan (Arminen 2001, Steffen 1997).

Uuden tarinan rakentumisen kannalta olennaista ei ole vain pelkkä kertominen, yhtä olennaista on myös toisten ryhmäläisten kuunteleminen (Swora 2011). Kertojan ja kuulijan maailmojen välissä oleva etäisyys voi tehdä sen, että tapahtumat ja kokemukset ymmärretään toisin, uudella tavalla. Voidaan kuitenkin kysyä, onko vuorovaikutuksessa kerrotussa kertomuksessa samaan tapaan etäännyttävää, etäältä katsomisen elementtiä, kuten esimerkiksi kirjallisessa tekstissä. Ulkoistaessaan ihminen saa kuitenkin mahdollisuuden ottaa etäisyyttä tarinaansa, artikuloida ja muokata sitä yhdessä toisten kanssa (Norrick 1998, Norrick 2005).

Jos kertomus tulee rikastuneena takaisin, tällä voi olla myös käytännön seurauksia reaaliseen elämään: kertomukset käännetään toimintaan, omaan elämään ja sen suunnitelmiin (Hyvärinen 2006). Ihminen voi valita erilaisen tavan kertoa kokemuksestaan, ja kertomisen tavoilla on puolestaan vaikutuksia arkielämään, sen ihmissuhteisiin ja haasteisiin. Parhaimmillaan vertaisryhmässä kerrotun merkityssisältö voisi siis rikastua kertojan ja kuulijan horisonttien kohdatessa, kuten hyvässä terapeutisessa dialogissa: ”sana tulee kuulluksi” yhä uudelleen, ja sen merkityssisältö rikastuu joka kerran yhteisen kokemuksen kannattelemalla (Leiman 1996).

### 3 Tutkimusprosessi

Tässä luvussa kuvaan yksityiskohtaisemmin tutkimusaineiston tuottamista ryhmäkeskustelusta aineistoksi, sen analyysia sekä eettisiä näkökulmia. Vain harvoin tutkijalla on mahdollisuus päästä kuuntelemaan kertomista vertaisryhmässä.

#### 3.1 Ryhmäkeskustelusta tutkimuksen aineistoksi

Aineiston tuottaminen oli monivaiheinen prosessi. Se alkoi ryhmän suunnittelulla ja markkinoinnilla. Opettajat saivat ilmoittautua ryhmään kaupungin koulutuspäivän yhteydessä. 11 naisopettajaa ilmoittautui mukaan. Ryhmän käytännön toteuttaminen oli aikaa vievää prosessi, jonka aikana kaikki ryhmässä kerrottu taltioitiin mahdollisuuksien mukaan. Ensimmäinen ryhmän ”epävirallinen” kokoontuminen taltioitiin kasettinauhurilla. Muut Into-ryhmän kokoontumiset videonauhoitettiin. Jokainen ryhmän tapaaminen suunniteltiin etukäteen yhdessä, jolloin mietittiin sopivia työskentelyjä etukäteen sovitun teeman käsittelyyn.

Ryhmä kokoontui kolme tuntia kerrallaan 16 kertaa puolentoista vuoden ajan vuosina 2004 ja 2005. Ryhmä kokoontui yhtä poikkeusta lukuun ottamatta samassa yliopiston rakennuksessa, kokoontumistila rakennuksessa vaihteli. Tapaamiset kestivät kolme tuntia. Tapaamisten ajankohdat päätettiin jokaisen lukukauden alussa. Ryhmässä oli osallistujia yhteensä yhdeksästä eri työyhteisöstä, kahdesta (lopuksi yhdestä) työyhteisöstä oli mukana kaksi ryhmäläistä. Ryhmäläisten osallistumisprosentti ryhmään oli 80, eli ryhmäläiset osallistuivat ryhmään melko aktiivisesti. Tosin yksi opettaja lopetti ryhmän kesken opiskelunsa vuoksi siirtymään toiselle paikkakunnalle (Estola ym. 2005).

Jokaisen tapaamisen päätteeksi ohjaajat, havainnoija sekä videokuvaaja jäivät keskustelemaan ja käymään läpi tapaamista. Tässä purkukeskustelussa arvioitiin toteutuksen onnistuneita ja epäonnistuneita kohtia ja samalla tehtiin alustavia tulkintoja ryhmätapaamisesta. Tutkimuksessa oli mukana myös toimintatutkimuksen piirteitä: tutkittiin toimintaa, jossa itse olimme eri rooleissa mukana (Heikkinen ym. 2012b). Myös nämä ”purkukeskustelut” nauhoitettiin kasettinauhurilla.

Määrällisesti aineistoa kertyi noin 40 tuntia. Lisäksi ryhmäläiset pitivät omaa päiväkirjaa, jota kirjoitettiin ryhmätapaamisten loppupuolella sille varattuna aikana. Osa ryhmäläisistä luovutti päiväkirjansa tutkijoille kopioitavaksi. Varsinaisen ryhmän päätyttyä järjestettiin vielä yksi tapaaminen, jossa tutkijat keskustelivat osallistujien kanssa aineiston analyysista ja alustavista tuloksista.

Tapaamiset litteroitiin sanatarkasti. Litteroituja sivuja kertyi noin 870. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti opettajien anonymiteetti turvattiin tutkimuksen eri vaiheissa: jokaiselle ryhmäläiselle annettiin oma peitenimi, jota käytettiin läpi aineiston. Koko ryhmän keskustelut ovat kohtuullisen helppoja seurata videolta, sen sijaan kaikkia parityöskentelyjä tai pienryhmätyöskentelyjä ei ollut mahdollista kuvata yhtä aikaa.

### 3.2 Aineiston analyysi

Kuten kerronnallisessa tutkimuksessa ylipäätään, tutkimuksen aineiston analyysi toteutui vähitellen kehkeytyvänä prosessina. Kerronnallisen tutkimuksen kentällä ei ole yhtä ainoaa valmista mallia analysointiin (Hyvärinen 2008, Löyttyniemi 2004: 26, Squire ym. 2013), vaan tutkija joutuu aina rakentamaan oman tapansa analysoida. Aineiston luenta olikin monivaiheinen prosessi, jossa kokeiltiin erilaisia menetelmiä ja käsitteitä. Ryhmän tavoite, työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukeminen, suuntasi analyysin fokuksen valintaa. Koska ryhmän lähtökohtana oli tukea työssä jaksamista, erityisesti haasteisiin liittyvät kertomukset kiinnittivät huomion, etenkin kun opettajan työn haasteista kerrottiin ryhmässä paljon. Aineistosta käsin lähtevä luenta sekä yhdessä tulkitseminen kuvasivat analyysiprosessia, mutta kahdessa artikkelissa oli mukana myös teoreettisempi analyysi, joka tuli esiin vaiheissa kaksi ja kolme.

Jokaisessa osa-artikkelissa on kuvattu yksityiskohtaisesti kyseisen osatutkimuksen analyysiprosessi. Tässä alaluvussa avaan analyysiprosessia kokonaisuutena, eri artikkelien analyysissa toteutuneita yhdistäviä tekijöitä. Kokonaisuudessaan tutkimuksen analyysi toteutui pääpiirteittäin kolmessa eri vaiheessa: 1. haasteellisten tilanteiden, merkitystihentymien sekä säröjen ensimmäiset luennat, 2. näkökulman valinta ja rajausta tapauspohjaista analyysia varten ja 3. yksityiskohtaisempi analyysi.

**Vaihe 1: Ensimmäiset luennat.** Analyysin ensimmäisessä vaiheessa huomio kiinnitettiin haasteellisiin tilanteisiin ja merkitystihentymiin ryhmäläisten tarinoissa. Ensimmäiset alustavat tulkinnat muotoutuivat välittömästi ryhmätapaamisten jälkeen, jolloin ryhmätapaamisiin osallistuneet neljä tutkijaa vaihtoivat päällimmäisiä ajatuksia ja kokemuksia kyseisestä tapaamisesta sekä kertoivat ensimmäisiä vaikutelmiaan. Nämä alustavat tulkinnat suuntasivat huomion ensimmäisissä luennoissa juuri haasteellisiin tilanteisiin, merkitystihentymiin sekä säröihin. Aineiston luenta helpotti se, että olin ollut tilanteissa mukana ohjaajan

roolissa. En siis ollut ainoastaan litteroidun tekstin varassa, sillä minulla oli myös muistikuvia ryhmätilanteista.

**Vaihe 2: Näkökulman valinta.** Seuraavassa vaiheessa valittiin, miten, millä tavalla ja minkä pituisia merkitystihentymiä ja haasteellisia tilanteita analyysissä kuvattaisiin: keskityttäisiinkö yhteen tai useampaan haasteelliseen tilanteeseen yhden ryhmätapaamisen aikana (artikkelit I, III) vai ryhmäläisen prosessiin koko ryhmän aikana (artikkelit II ja IV). Tavoitteena oli nostaa esiin eripituisia kertomisen prosesseja, erilaisia työn ihmissuhdehaasteita, eri työuran vaiheissa olevien opettajien kertomista sekä muutoksen kertomista. Nämä tavoitteet heijastuivat osa-artikkelien fokuksen valintaan. Artikkeleissa II ja IV tarkasteltiin ryhmässä kertomista koko ryhmän prosessin ajan, artikkelissa III kahta kertomusta yhden ryhmätapaamisen aikana ja artikkelissa I yhdellä ryhmätapaamisella kerrottua yhtä kertomusta ja sen herättämää keskustelua.

Koska yhteen osa-artikkeliin mahtuu vain kohtuullisen vähän aineistoa, tapauslähtöinen (case-pohjainen) tarkastelutapa vaikutti mielekkäältä. Tutkimuksen artikkeleissa ryhmässä kerrottu tulee esiin aina yhden ryhmäläisen kautta – kuitenkin niin, että ryhmäläisen kertomus hahmottuu osaksi ryhmän kertomaa. Koska olin alun perin kiinnostunut nimenomaan vertaisryhmän merkityksestä peruskoulun opettajille, artikkelien kertojiksi valikoitui peruskoulun opettajia, vaikka muutkin ratkaisut olisivat olleet mahdollisia. Muiden opettajien ääni toki tulee esiin tutkimuksen osa-artikkeleissa, sillä se on osa ryhmän kerronnallista ympäristöä.

**Vaihe 3: Yksityiskohtaisempi analyysi** sisälsi kolme erillistä alavaihetta, osin Spector-Merseliä (2011) mukailten.

1) Inklusio. Rajauksen tuloksena huomio oli kiinnittynyt tiettyyn ristiriitakertomukseen tai yksittäisen ryhmäläisen prosessiin ryhmässä. Kun tämä rajaus oli tehty, ryhmäkeskustelujen litteroidusta kokonaisuudesta poimittiin erilleen ne keskustelut, joissa ryhmäläinen oli itse aloitteentekijänä tai aktiivisena keskustelijana (artikkelit I, II, III, IV). Tämä poimittu ”ryhmäläisen tarina” analysoitiin aluksi kokonaisvaltaisesti (Lieblich ym. 1998). Kokonaisvaltaisessa luennassa huomio kiinnitettiin erityisesti sisältöön ja toistuviin teemoihin (Riessman 2002: 701).

2) Tarkentaminen. Kokonaisvaltaisen luennan jälkeen yksityiskohtaiseen analyysiin valittiin yksi tai useampi haasteellinen tilanne tai kerronnallinen tihentymä tai ns. pieni kertomus (small story), jotka kiteyttivät jotain olennaista keskeisistä teemoista. Valinnan kriteerinä oli, herättääkö kertomus toisissa opettajissa ajatuksia ja omakohtaisia kokemuksia eli jatkuuko kertomus toisten kertomana tai näyt-

täytyykö se käännekohtana opettajan tarinassa. Näin huomio kiinnitettiin myös kertomisen prosessiin eli siihen, mitä yhden opettajan kertomus herättää toisissa opettajissa ja miten sama kertomus voi jatkua toisten kertomana. Näin saatiin tietoa myös ryhmän kerronnallisista käytännöistä.

3) Yksityiskohtaisen analyysin vaiheessa valittuja katkelmia paitsi luettiin literoituna, myös katsottiin videonauhalla, sillä litteroitu teksti ei voi välittää yksityiskohtaisesti ryhmätilanteen tunnelmaa, eleitä ja ilmeitä. Tässä vaiheessa valittu kerronnallinen tihentymä tai pieni kertomus analysoitiin kerronnallisesti erilaisia aineiston lukutapoja soveltaen (Elbaz-Luwisch 2005, Riessman 2008). Huomio kiinnitettiin siihen, mistä ryhmässä kerrotaan, eli kertomusten teemaan, sisältöön ja juoneen, sekä siihen, miten keskustelu etenee. Erityistä huomiota kiinnitettiin kertomisen vuorovaikutuksellisuuteen: miten ryhmäläiset reagoivat kerrottuun ja kuinka kertominen ryhmässä eteni (artikkelit I, II, III ja IV). Lisäksi huomiota kiinnitettiin ryhmässä kertomisen kontekstiin. Yksityiskohtaisen analyysin vaiheessa eri artikkeleissa oli hieman erilaisia painotuksia, jotka on kuvattu yksittäisten artikkelien kuvauksen yhteydessä luvussa 4.

**Vaihe 4: Ryhmän kerronnallisen ympäristön näkökulmasta tapahtuva uudelleen kertominen.** Yhteenvedossa kerron uudelleen yksittäisten artikkelien tuloksia tarkastelemalla ryhmää kerronnallisena ympäristönä.

Artikkeleissa I ja III tarkastellaan kertomuksia viidennen ryhmätapaamisen aikana, artikkeleissa II ja IV taas keskitytään kertojien prosessiin koko ryhmän aikana. Seuraavassa taulukossa on tiivistettynä artikkelien näkökulmat.

**Taulukko 1: Artikkelien näkökulmat**

Artikkeli	Näkökulma	Analyysi	Tutkimuskysymys
I	Lauran ristiriitakertomus (5. tapaaminen)	Narratiivinen analyysi juonen, käännekohtien ja uudelleen kertomisen näkökulmista	Miten opettajaryhmässä kerrotaan haavoittuvuuden kokemuksesta ja millaiseksi ohjaus ja vertaistuki muotoutuvat keskustelun aikana?
II	Elinan prosessi ryhmän aikana	Dialoginen sekvenssianalyysi: positiot	Millaiseksi muotoutuu yhden opettajan itsereflektioprosessi vertaisryhmässä?

Artikkeli	Näkökulma	Analyysi	Tutkimuskysymys
III	Tiinan kaksi ristiriitakertomusta (5. tapaaminen)	Aineiston kokonaisvaltainen luenta, kahden kertomuksen yksityiskohtainen narratiivinen analyysi	Kuinka aloitteleva opettaja kertoo identiteetistään osana koulun mikropoliittista kontekstia?
IV	Johannan prosessi ryhmän aikana	Kriittisten tilanteiden luenta Kelchtermansin itseymmärryksen komponentteja soveltaen	Miten opettajan itseymmärrys rakentuu ryhmässä ja miten haavoittuvuus on tässä prosessissa läsnä?

### 3.3 Eettiset näkökulmat

Punoessani yhteen matkan varrella miettimäni eettisiä kysymyksiä mielessäni on kuva Into-ryhmän opettajista istumassa ringissä, puhumassa hyvin henkilökohtaisistakin teemoista. Samalla pohdin sitä, olenko tutkijana tekemilläni valinnoillani osannut kunnioittaa heidän kertomaansa ja samalla ainutlaatuista pitkän ajan kuluessa rakentunutta tutkimusaineistoani. Kerronnalliselle lähestymistavalle on ollut alusta asti ominaista eettisten näkökulmien korostaminen ja ihmisten henkilökohtaisista kertomista kunnioittava metodologia (Hänninen 2008). Baldwinia (2013: 110) mukaillen voisi sanoa, että jos sanoilla on muutosvoimaa ja me kaikki olemme osaltamme kirjoittamassa toistemme elämää moniäänisesti, meillä on myös eettinen velvollisuus olla tietoisia siitä, mitä olemme tekemässä, kun kerromme tarinoita, jotka koskevat toisia tai ovat ensisijaisesti toisista.

Kerronnallisen tutkimuksen etiikka on tutkimuskäytännön kuvausta. Koska kyse on jatkuvasti tutkimuksen aikana muotoutuvista käytännöistä, kaikkiin eettisiin kysymyksiin ei ole olemassa ennalta laadittuja eettisiä ohjeita (Josselson 2007, Syrjälä ym. 2006b). Seuraavaksi kuvaan ja reflektoin (Rallis & Rossman 2010, Rossman & Rallis 2010), miten huomioin tutkimusprosessin aikana kohtaamiani eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät aineiston keruuseen eli ryhmän toteutusvaiheeseen, analyysiin sekä raportointiin. Koska jo ryhmän toteuttamisessa pohdin välittämisen etiikkaan perustuvia ajatuksia, peilaan myös tutkijana tekemiäni valintoja välittämisen etiikan näkökulmasta (Elbaz-Luwisch 2005). Välittämisen etiikan lähtökohtana on tutkimukseen osallistuvien parhaaksi toimiminen.

Välittämisen etiikka korostaa huomion kiinnittämistä tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien suhteisiin (Estola 2003a). Tutkijana olin sananmukaisesti keskellä suhteiden verkostoa ja samalla menin keskelle toisten tarinoita (Clandinin &

Connelly 2000, Craig & Huber 2007, Elbaz-Luwisch 2005: 29, Josselson 2007). Ryhmän ohjaajana minulla oli suhde paitsi ryhmään kokonaisuutena, myös yksittäisiin ryhmäläisiin. Koska ryhmä kokoontui 16 kertaa, osallistujat ehtivät tulla tutuiksi ja ryhmän tunnelma muotoutui lämpimäksi. Ryhmäläiset puolestaan toivat kerronnallaan ryhmään läsnä omat suhteensa oppilaisiin, kollegoihin ja vanhempiin. Tämän lisäksi olin ohjatessa suhteessa muihin tutkijoihin. Ajatuksissani olin myös suhteessa kertomista ja opettajatutkimusta koskevien tutkijoiden teksteihin. Tämä herätti eettisen kysymyksen, miten toimia oikein ja tasapuolisesti jokainen huomioiden. Koko tutkimusprosessin ajan mietin, osaanko tehdä eettisesti kestäviä valintoja suhteessa tutkimukseen osallistujiin.

Ryhmäläiset tiesivät alusta asti osallistuvansa tutkimukseen ja antoivat ryhmän alussa luvan käyttää ryhmässä syntyvää aineistoa tutkimustarkoitukseen. Kertomisen lähtökohtana oli luottamuksellisuus: ryhmäläiset ja ohjaavat sopivat ryhmän alussa, etteivät puhu oikeilla nimillä toistensa tilanteista ryhmän ulkopuolella. Tutkimusraporteissa käytettäisiin peitenimiä ja ryhmäläisten anonymiteetti turvattaisiin häivyttämällä tai poistamalla kertomuksista tietoja, joiden avulla tunnistaminen olisi mahdollista (Hänninen 2008). Ajoittain anonymiteetin säilyttäminen oli kuitenkin haastavaa, sillä osa opettajista oli myös itse julkisuudessa haastateltavana ryhmän yhteydessä. Sen sijaan kansainväliseen keskusteluun suunnatuissa englanninkielisissä artikkeleissa mahdollisuudet tulla tunnistetuksi ovat vähäiset. Ryhmäläisten tunnistamista vaikeuttaa sekin, että aineisto on kerätty jo lähes 10 vuotta sitten.

Päätös kuunnella opettajien itsensä kertomista työstään oli minulle eettinen valinta. Halusin, että opettajat saavat itse kertoa kokemuksistaan, ilman tutkijan laatimia valmiita vastausvaihtoehtoja tai kyllä-/ei-kysymyksiä. Toisaalta ryhmässä opettajat myös esittivät toiveen saattaa joitakin teemoja tutkijoiden kautta yleiseen tietoisuuteen. Opettajat toivoivat, että tutkimuksen kautta saatetaan myös yleiseen tietoisuuteen näkökulmia opettajan työstä (artikkeli I).

Ryhmän toteutusvaiheessa kuitenkin mietin tutkimusintressien vaikutusta ryhmässä kertomiseen: ohjaavatko tutkimusintressimme liikaa kertomista eli onko kertojilla riittävästi mahdollisuuksia kertoa heitä juuri sillä hetkellä mietityttävistä kysymyksistä (Syrjälä ym. 2006b)? Esimerkiksi eräällä kerralla oli etukäteen sovittu, että puhuttaisiin koulumuistoista. Opettajat kuitenkin aloittivat puhumalla unelmista. Ohjaajana yhdessä Eila Estolan kanssa annoin opettajien puhua unelmistaan hetken. Unelmapuhe olisi jatkunut todennäköisesti pidempäänkin, elleimme olisi pysäyttäneet sitä. Vaikka ryhmän teemat oli sovittu yhdessä opettajien kanssa, ryhmän virittäminen tutkimuksen kannalta olennaiseen teemaan oli muu-



taman tapaamisen yhteydessä haastavaa. Ryhmää ohjatessa tasapainoteltiin tutkimusintressien ja ryhmäläisiä sillä hetkellä mietityttävien teemojen välillä niin, että näille kummallekin olisi tilaa.

Ryhmän toteutusvaiheessa ohjaajana mietin myös, saavatko kaikki ryhmässä tarpeeksi tilaa ja mahdollisuuksia kertoa itselle tärkeistä kysymyksistä ja tulla kuulluksi. Käytännössä tilan antaminen ryhmän kontekstissa ei aina ollut yksinkertaista. Ryhmäläiset nimittäin käyttivät tätä tilaa eri tavoin. Jollakin oli paljon sanottavaa, toisella taas vähemmän. Toisaalta kertomisen tarve saattoi vaihdella myös yhdellä ryhmäläisellä kerrasta toiseen: joskus oli aika purkaa kunnolla työssä tapahtunutta, toisinaan taas ei näyttänyt olevan erityistä tarvetta kertomiseen. Ryhmässä kuitenkin tehtiin myös sellaisia toiminnallisia työskentelyjä, joiden kautta jokaisella oli tasavertainen mahdollisuus osallistua kertomiseen. Ohjaajana tein Eila Estolan kanssa eettisen päätöksen antaa kertomisen tilaa sille, jolla sillä hetkellä tuntui olevan siihen tarve.

Analyysivaiheessa kohtasin tutkijan valtaan liittyviä eettisiä kysymyksiä: mihin tutkijana kohdistan katseeni ja millaisiin kertomuksiin keskityn? Olin tietoinen siitä, että kertominen ei ole viatonta, sillä kertomalla voi vahvistaa tai tehdä näkyväksi eri ilmiöitä (Viljamaa 2012: 101). Tutkimuksesta välittyvä erilainen kuva opettajan työstä, jos sen lähtökohtana ovat työn haasteet esimerkiksi työn ilon sijasta. Koska ryhmäaineisto oli valtavan laaja, huomion kiinnittäminen ryhmässä kerrottuihin työn ihmissuhdehaasteisiin oli eettinen päätös, jolla halusin tuoda näkyväksi tätä puolta opettajan työstä. Läpi tutkimusprosessin olen yrittänyt olla uskollinen opettajien omalle äänelle esimerkiksi sitaatteja käyttämällä. Samalla olen ollut tietoinen siitä, että sillä on vaikutusta, mitä sitaatteja nostan esiin, kuinka niitä tulkiten ja millaisen viitekehyksen kautta.

Myös tutkimukseen liittyvien rajausten tekeminen oli eettisesti haastavaa: keiden kertomuksiin keskityn? Artikkeleissa lähtökohtana oli kuvata ryhmässä kertomista aina yhden opettajan tarinan kautta, sillä yksittäisissä artikkeleissa ei ollut mahdollista keskittyä kaikkiin ryhmäläisiin. Artikkelisiin tulevan opettajan valinta ei kuitenkaan ollut helppoa, sillä jokaisen ryhmäläisen kertomus on kertomisen arvoinen. Valintaa tehdessäni mietin kaikkia niitä kertomuksia, joihin ei ollut mahdollista keskittyä: miltähän ryhmäläisestä tuntuu huomata, ettei ehkä löydäkään artikkelista omaa ääntään, että hänen tarinansa jäi lopulta tulkittamatta (Hänninen 2008)? Tarinoiden tyypittely olisi voinut olla yksi ratkaisu tähän, mutta se ei ollut tämän tutkimuksen tavoitteena, sillä jokainen ryhmäläisistä kuitenkin tuli ryhmään omasta tilanteestaan käsin. Näitä kysymyksiä miettiessäni ja muiden prosessiin osallistuneiden tutkijoiden kanssa näistä keskustellessani päädyin sii-

hen, että aineistosta on toisaalta jo kirjoitettu muutakin ja todennäköisesti kirjoitetaan vastakin (Estola ym. 2005, Estola 2007, Syrjälä ym. 2006a, Syrjälä ym. 2006b, Uitto & Estola 2009).

Kiinnostukseni muutoksen ja kertomisen suhteesta nosti esiin uuden eettisen kysymyksen: mitä seurauksia osallistujille on siitä, jos tutkijana analyysin tuloksena kuvaan, että joillakin opettajilla ryhmässä tapahtui muutosta ja toisilla taas ei? Hänninen (2008: 131) painottaa, että hienovarainenkin vertailuasetelma tutkimuksen osallistujien välillä voi tuottaa mielipahaa. Eettisen ohjeistuksen mukaan tutkimus aiheuttaa vahinkoa, jos tulkinta herättää mielipahaa, mitätöimistä tai loukkaamista (Smythe & Murray 2000). Siksi tutkijana jouduin olemaan erityisen tarkka kirjoituksen sävystä ja miettimään, mistä näkökulmasta tutkijana kerron toisen kertomusta ja millaisia tunteita oman tarinan lukeminen tutkimusraportissa tutkimukseen osallistuneissa ehkä herättää.

Tutkimusprosessin myötä mietin myös, missä määrin voin lähestyä aineistoa sellaisesta näkökulmasta, josta en itsekään vielä tutkimuksen alkuvaiheessa ollut tietoinen. Tähän kietoutui kysymys siitä, tiesivätkö ryhmäläiset riittävästi tutkimuksesta siihen suostuessaan, sillä tutkimuskysymykseni muuttuivat matkan varrella. Tätä pohdintaa kävin erityisesti suhteessa dialogiseen sekvenssianalyysiin, sillä dialogisen sekvenssianalyysin kohdeteorian mukaisesti analyysissä tehdään myös oletuksia kertojan mielen rakenteista. Mietin, miltä tällainen analyysi osallistujien näkökulmasta tuntuisi. Tässä kohdassa prosessuaalisen suostumuksen tarkistuttaminen olisi varmasti helpottanut oloani (Hänninen 2008). Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä en enää tavoittanut toisen artikkelini kertojaa yrityksistäni huolimatta. Sen sijaan artikkeleissa I ja III (IV) tämä onnistuikin ja opettajat saivat itse kertoa kommenttinsa tekstistä.

Kerronnallisen tutkimuksen osallistavassa paradigmassa osallistujat voivat mahdollisuuksien mukaan osallistua tutkimukseen sen eri vaiheissa (Heikkinen ym. 2012b, Syrjälä ym. 2006b). Osallistujia ei ymmärretä niinkään tutkittaviksi kuin kanssatutkijoiksi, joille annetaan mahdollisuus tuoda oma näkökulmansa tutkimustekstiin. Asia ei kuitenkaan ole yksinkertainen: missä määrin osallistujat voivat osallistua tai kommentoida tulkintoja? Kuka omistaa kertomukset, entä niistä tehdyt tulkinnat (Hänninen 2008, Smythe & Murray 2000)? Näistä kysymyksistä on käyty kerronnallisen tutkimuksen kentällä paljon keskustelua. On todettu, että eettisistä syistä osallistujien olisi hyvä saada lukea heistä kirjoitetut tekstit, muttei välttämättä validiteetin vuoksi, sillä tulkinnallinen auktoriteetti on kuitenkin tutkijalla (Chase 1996, Kuula 2006). Tässä tutkimuksessa tämä kysymys ratkaistiin järjestämällä ryhmän päätyttyä ylimääräinen tapaaminen, jossa

opettajien kanssa keskusteltiin alustavista tulkinnoista. Myös artikkelin kirjoitusprosessin yhteydessä yritettiin tavoittaa artikkelien pääkertojia. Ne opettajat, jotka onnistuttiin tavoittamaan, saivat mahdollisuuden lukea käsikirjoitusversion artikkelista ja kommentoida sitä. Vaikka nämä tilanteet sujuivat tutkijoiden kannalta luontevasti, tulkintojen tarkastuttaminen tutkimuksen osallistujilla ei ole yksinkertaista eivätkä tutkimuksen osallistujat välttämättä koe näitä tilanteita miellyttäväksi.

Haastattelututkimusten yhteydessä on pohdittu paljon eettisestä näkökulmasta, mitä seurauksia ja vaikutuksia haastattelusta on siihen osallistuville. Koska tässä tutkimuksessa oli kyseessä pitkäkestoinen ryhmä, kertomisen prosessi oli erilainen esimerkiksi haastattelutilanteeseen verrattuna. Pitkäkestoisessa ryhmässä jatkuvuus toteutuu eri tavalla kuin kertaluonteisessa haastattelutilanteessa. Jos jokin kertomus nousi pintaan, sitä voitiin periaatteessa käsitellä tulevissa tapaamisissa. Tutkija ei siis ”häivy kuvioista” heti. Tässä tutkimuksessa suhteet tutkimuksen osallistujiin muotoutuivat hiukan eri tavalla kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa (Atkinson 2007, Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Opettajat eivät suoraan kertoneet meille tutkijoille vaan enemmänkin toisilleen, vaikka toki tutkijat olivat tilanteessa mukana. Toisaalta en ollut tilanteessa mukana pelkästään tutkijan, vaan myös ohjaajan roolissa.



## 4 Osajulkaisujen kuvaus

Tässä luvussa kuvaan tiivistetysti eri osajulkaisujen toteutuksen. Keskityn erityisesti osajulkaisujen tuloksiin.

### 4.1 Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana

Artikkelissa tarkastellaan vertaisryhmää haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. Taustalla oli kiinnostus vertaisryhmän avaamiin mahdollisuuksiin käsitellä opettajan työhön liittyviä kysymyksiä. Tarkastelun kohteena on ryhmätapaaminen, ja siinä 10 vuotta opettajana työskennellyt Laura kertoo ristiriitaisesta kokemuksestaan oppilaansa arviointikeskustelussa, jossa oppilaan vanhempi tuntuu hankalalta. Artikkelissa kysytään, miten ryhmässä kerrotaan haavoittuvuudesta ja millaiseksi ohjaus ja vertaistuki muotoutuvat.

Artikkelin teoreettisina ja käytännöllisinä lähtökohtina olivat kerronnallisuus ja vertaisuus. Analyysin kohteena oli haavoittuvuutta opettajan työssä kuvaava Lauran kerronnallinen tihentymä. Se analysoitiin juonen, käännekohtien ja keskustelun etenemisen näkökulmasta. Huomiota kiinnitettiin erityisesti ohjauksen ja vertaisryhmän väliseen suhteeseen.

Artikkelin tulokset osoittavat, että ryhmässä on mahdollisuus saada vertaisten tukea ja uusia näkökulmia omaan kokemukseen. Tuen saaminen ei kuitenkaan ole automaattista, ja joskus keskustelu voi eksyä myös pelkkään neuvojen antamiseen tai kysymysten kysymiseen. Haavoittuvuudesta kerrottiinkin ryhmässä toisaalta rinnakkaisia näkökulmia esiin tuoden, jolloin osapuolten lausumat eivät suoraan kytkeydy toisiinsa (monologinen dialogi), sekä toisaalta yhteistä ymmärrystä etsien (dialoginen dialogi). Vertaisryhmässä yhden ryhmäläisen kertomus palvelee myös muita antamalla mahdollisuuden samaistumiseen ja madaltamalla kynnystä kertoa omasta tilanteesta.

Artikkelissa nousee esiin ohjaajan haasteellinen rooli ohjatussa vertaisryhmässä: ohjaaja on paitsi puitteiden ja rakenteiden luoja, myös kertomiseen kannustava aktiivinen kuuntelija ja ryhmässä mukana olija. Ohjaajalta vertaisryhmä vaatii tasapainottelua: on puututtava, muttei liikaa, jotta vertaisryhmä saisi toimia omalla painollaan. Jos ohjaaja ei tarpeeksi huolehdi keskustelun tavoitteesta ja fokukselta, keskustelu helposti virtaa aiheesta toiseen. Artikkelissa kuvataan myös ohjatun vertaisryhmän ongelmia: ryhmäläiset eivät aina koe tulleen kuulluksi ja ryhmässä voi huomaamatta tapahtua myös toisen kokemuksen mitätöi-

mistä. Ohjaajan tuleekin huolehtia ryhmän ilmapiiristä ja siitä, että kaikkien kertomuksille on tilaa.

#### **4.2 ”I’ve let myself get tired” – one teacher's reflective process in a peer group**

Artikkelissa keskitytään opettajan itsereflektioprosessiin kysymällä, millaiseksi muotoutuu yhden opettajan itsereflektioprosessi vertaisryhmässä. Itsereflektiolla viitataan minää koskevaan reflektioon. Se on psyykkistä toimintaa, jossa osa itsestä tai sisäisistä ajatuksista asetetaan tarkastelun kohteeksi.

Artikkelin aineisto analysoitiin dialogisella sekvenssianalyysilla, joka on kehitetty alun perin psykoterapiatutkimuksen kontekstissa. Sen avulla voidaan tarkastella puhetta erilaisina positioina. Analyysivaiheessa Elinan osuudet ryhmän keskustelusta poimittiin erikseen. Materiaalia luettiin ensin kokonaisuutena, josta hahmotettiin Elinan itsereflektion käännekohtia: ”arjen harmaus”, ”dramaattinen muutos”, ”olenko nauttinut työstäni”. Analyysissa keskityttiin erityisesti näihin käännekohtiin. Muutos ilmeni opettajan kerronnassa muuttuneina positioina kiistävästä ja kieltävästä, avuttomaan sekä kokevaan ja reflektiiviseen positioon.

Artikkelissa nousee esiin uusi näkökulma keskusteluun reflektiosta. Perinteisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on korostettu opettajan työhön liittyvää reflektiota edellytyksenä ammatilliselle kehittymiselle. Tulokset korostavat persoonallisen reflektion merkitystä: opettajan työhyvinvointia edistää opettajan omasta kokemushistoriasta kumpuavien asioiden käsittely siltä osin, kuin ne kietoutuvat työhön tai aktivoituvat siinä. Artikkelin tuo esiin, että ammatillisen osaamisen kehittämiseksi tai työssä jaksamisen tueksi tarvitaan myös reflektiota, joka ei kohdistu pelkästään opettajan työhön vaan laajemmin myös henkilökohtaisiin kokemuksiin; opettajahan tekee työtä koko persoonallaan. Reflektion kautta voi tulla tietoisemmaksi omista voimavaroistaan, omasta elämäntarinastaan sekä haasteellisen tilanteen yhteydestä osallistujan muihin elämän kokemuksiin. Siten itsereflektio voi tarjota myös realistisempia ammatillisia näkökulmia. Tämän osatutkimuksen perusteella itsereflektiota tarvitaan erityisesti silloin, kun työ väsyttää tai tuntuu kuluttavalta.

Artikkelin tulokset osoittavat, että vaikka vertaisryhmän tavoitteena ei olekaan psykoterapeuttinen prosessi, vertaisryhmässä voi tapahtua jopa psykoterapiaa muistuttavaa prosessia, jossa ongelmalliseksi koettuun asiaan muotoutuu reflektiivinen suhde ja osallistujan suhde alkuperäiseen ongelmaan muuttuu. Vertaisryhmä voi siis tarjota tilan, jossa osallistuja voi muuttaa suhdettaan alkuperäiseen

ongelmaan sekä tulla kuulluksi eri tavalla kuin alkuperäisessä tilanteessa. Kynystä kertomiseen madaltaa, jos kuulee toisen kertovan vastaavista kokemuksista. Tämä edellyttää myös toisten ryhmäläisten tukea sekä luottamuksellista ja turvallista ilmapiiriä.

#### **4.3 Silenced truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school**

Artikkelissa tarkastellaan aloittelevan opettajan, Tiinan, kertomusta. Tiinan kertomuksen kautta tarkastelun kohteena on aloittelevan opettajan opettajaidentiteetti. Artikkelissa kysytään, miten aloitteleva opettaja kertoo identiteetistään osana koulun mikropoliittista kontekstia.

Artikkelin teoreettis-metodologisena lähtökohtana on opettajaidentiteetti narratiivisesti rakentuvana ja jatkuvasti muuttuvana prosessina. Opettajaidentiteetti rakentuu myös opettajan työn ihmissuhteissa, joihin kietoutuu erilaisia tunteita sekä koulun mikropoliittinen konteksti.

Analyysi rakentui seuraavista vaiheista: ryhmäkeskustelujen litteroidusta kokonaisuudesta poimittiin erilleen ne keskustelut, joissa Tiina oli itse aloitteentekijänä tai aktiivisena keskustelijana. Tämä ”Tiinan osuus” koostui viidestä tapaamisesta, jotka luettiin aluksi kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisen luennan tuloksena havaittiin, että Tiina puhui paljon opettajan työn ihmissuhteista, niihin liittyvistä tunteista ja yksinäisyyden kokemuksista. Kokonaisvaltaisen luennan jälkeen yksityiskohtaiseen analyysiin valittiin kaksi pientä kertomusta (small story), joihin kietoutui yksin jäämisen ja vaikenemisen teemoja. Nämä kaksi pientä kertomusta liittyivät opettajan suhteeseen kollegoihinsa, ja ne analysoitiin aloittelevan opettajan identiteetin näkökulmasta.

Artikkelin tulokset osoittavat, että mikropoliittisella kontekstilla on olennainen merkitys siinä, kuinka aloittelevan opettajan identiteetti rakentuu erilaisten emotionaalisesti merkittävien ihmissuhteiden kautta: millaiseen asemaan aloitteleva opettaja koulussa joutuu, millaisia työtehtäviä hän saa ja millaisista tunteista hänen on mahdollista puhua. Tulokset nostavat esiin, että koulun mikropoliittisessa kontekstissa myös vaietaan: haastavia tunteita ei ilmaista kollegojen kesken, ohjeita annetaan neuvottelematta ja asioita tehdään ilman, että niistä neuvoteltaisiin etukäteen.

Tulosten perusteella ryhmässä kertominen voi olla työtä tukevaa ja tuoda helpotusta. Ryhmässä saa puhua siitä, mistä muualla ei voi puhua. Aina pelkkä ker-

tominen sinänsä ei avaa uusia näkökulmia. Kuitenkin lukiessaan hänestä kirjoitettua viimeistä artikkeliversiota Tiina alkaa katsoa itseään uudesta näkökulmasta ja löytää jotain uutta, tulee tietoisemmaksi identiteettinsä eri puolista: kun joku toinen näkee itsestä eri puolia, se voi avata näkemään itsensä uudesta näkökulmasta.

#### **4.4 Peer group meetings, teachers' self-understanding and vulnerability**

Artikkelissa keskitytään Johannan kertomukseen vertaisryhmässä. Tavoitteena oli tarkastella vertaisryhmään osallistumisen merkitystä opettajan ammatillisen kehittymisen ja erityisesti opettajan itseymmärryksen näkökulmasta. Artikkelissa kysytään, miten opettajan itseymmärrys rakentuu ryhmässä ja miten haavoittuvuus on tässä prosessissa läsnä. Teoreettisena lähtökohtana on opettajan ammatillisen kehittymisen ja erityisesti opettajan itseymmärryksen viitekehys. Opettajana kehittymiseen kuuluu myös moraalinen, emotionaalinen ja poliittinen ulottuvuus.

Aineiston analyysi perustuu kerronnallisiin lähtökohtiin. Analyysissa sovellettiin valikoivasti Spector-Merselin (2011) luentatapaa. Ensimmäisessä vaiheessa (inclusion) poimittiin kaikki keskustelut, joihin Johanna osallistui. Aineistoa luettiin kokonaisuutena, jolloin huomio kiinnitettiin Johannan kertomuksen juoneen vahvasti sitoutuneesta opettajasta leipäopettajaksi. Toisessa vaiheessa (sharpening) analyysia terävöitettiin valitsemalla Johannan kertomuksen kriittiset tilanteet, jotka näyttäytyivät käännekohtina hänen ajattelussaan. Artikkelissa tarkastellaan kolmea kriittistä tilannetta: 1. sitoutunut opettaja maailman tärkeimmässä ammatissa, 2. kyseenalaistettu opettajana ja 3. muutos leipäopettajaksi. Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityttiin siihen, miten Johanna rakensi itseymmärrystään itsestään opettajan vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Kriittiset tilanteet kategorisoitiin induktiivisesti itseymmärryksen viiden komponentin kautta (Kelchtermans 2009). Johannan kertomuksessa työmotivaatio (job motivation), se, miten hahmottaa työnsä (task perception) ja itsearvostus (self-esteem) olivat eniten läsnä. Neljännessä vaiheessa tarkasteltiin, miten opettajan työn haavoittuvuus vaikuttaa itseymmärrykseen. Tulokset kuvattiin narratiivisena analyysinä.

Tulokset paljastavat opettajan itseymmärryksen kompleksisena prosessina, johon liittyy erilaisia muutoksia. Johannan kertomuksessa samat teemat toistuivat, mutta myös painottuivat eri aikoina eri tavoin suhteessa ryhmän vuorovaikutukseen. Kysymykset epävarmuudesta, työhön sitoutumisesta ja työssä selviämisestä olivat ammatillisia kysymyksiä, joita Johanna ryhmässä kertoi. Kysymys lasten parhaaksi toimimisesta oli läpi ryhmän toistuva teema. Vuorovaikutuksen merki-



tys itseymmärryksen rakentamisen prosessissa näyttäytyi olennaisena – se sekä myötävaikutti opettajan omiin syviin uskomuksiin itsestään opettajana että kyseenalaisti niitä.

Tulosten mukaan ryhmä avasi opettajille pitkäkestoisia mahdollisuuksia päivittäisten kokemusten jakamiseen. Vaikka vertaisryhmä ei antanut osallistujille valmiita vastauksia, se tarjosi paikan ammatilliselle oppimiselle. Toiset ryhmäläiset ehdottivat erilaisia vaihtoehtoja päivittäisten haasteiden kanssa selviämiseksi, mikä haastoi myös opettajan itseymmärrystä. Lisäksi ryhmä tarjosi ymmärrystä ja tukea – osallistujat toimivat ikään kuin kaikupohjana vastaaville kokemuksille ja avasivat uusia vaihtoehtoisia tulkintoja itseymmärrykselle. Opettajat saattoivat kuitenkin olla eri mieltä ehdotetuista vaihtoehtoisista ratkaisuista.

Tulokset osoittavat, minkälaisia opettajan työssä suhteet vanhempiin ovat: toisaalta ne ovat tärkeä myönteinen lähde esimerkiksi opettajan itsearvostukselle, mutta saattavat myös muodostua työtä kuormittavaksi. Itseymmärryksen ja haavoittuvuuden näkökulmasta vertaisryhmä tarjosi tukea ja loi mahdollisuuksia jakamiseen ja ammatilliseen oppimiseen. Aineisto avasi empiiristä evidenssiä haavoittuvuudesta opettajan työn rakenteellisena lähtökohtana. Opettajan henkilökohtainen ja ammatillinen elämä kietoutuvat yhteen, minkä vuoksi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa pitäisi voida jakaa henkilökohtaisia ja ammatillisia kokemuksia. Tämä voi vahvistaa opettajan itseymmärrystä ja siten ammatillista kehittymistä.



## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset opettajaryhmässä muotoutuvan kerronnallisen ympäristön näkökulmasta.

### 5.1 Kerrotut haasteet

Ensimmäisenä alakysymyksenä tarkastelin sitä, millaiset haasteet ryhmän kerronnallisessa ympäristössä tulevat kerrotuksi. Tulokset osoittavat, että opettajaryhmässä kerrottu kietoutui kokonaisuudessaan erityisesti opettajan työn ihmissuhteisiin ja ristiriitoihin niissä. Yllättävän voimakkaasti ja toistuvasti esiin nousivat opettajan ja vanhempien väliset suhteet (artikkelit I, IV) sekä suhteet kollegoihin (artikkeli III). Useimmiten oppilas oli mukana haasteellisissa tilanteissa tavalla tai toisella. Esimerkiksi vanhempien kanssa neuvoteltiin oppilaan luokan vaihdosta (artikkeli IV) tai heidän kanssaan käytiin oppilasta koskevaa arviointikeskustelua. Myös ymmärrys itsestä ja suhde omaan työhön haasteiden keskellä mietitytti (artikkelit I, II). Esimerkkeinä muista haasteista puhuttiin hallinnon asettamista vaatimuksista esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä (artikkeli III).

Haasteisiin ja ristiriitoihin liittyi kokemuksia, jotka näyttävät hyvin merkitykselliseltä työssä jaksamisen kannalta: kyynisyyden kokemuksia (artikkeli IV), yksin jäämisen kuormittavuutta (artikkeli III) sekä väsymistä omaan työhön, jos ei löydä ratkaisuja haasteisiin (artikkeli I). Toisaalta itse työhön väsyminen tai uupuminen saattoi näyttäytyä haasteena (artikkeli II).

Vaikka opettajien kuvaamat haasteet liittyivät erilaisiin tilanteisiin, niissä oli paljon yhteisiä piirteitä. Ensiksikin haasteellisiin tilanteisiin liittyi aina jotain odottamatonta tai yllättävää (artikkelit I, II, III, IV), jolloin odotukset tilanteen normaalista kulusta rikkoutuivat: vanhempi alkoi arviointikeskustelussa arvostella opettajan persoonaa, kollega astui odottamatta kertojaopettajan revierille tai vanhemmat estivät opettajaa toteuttamasta sitä, mikä opettajasta oli lapselle parasta. Toiseksi opettajat kokivat nämä yllättävät tilanteet muiden väliintulona. Haasteita näytti syntyvän juuri silloin, kun toiset ihmiset ja heidän läsnäolonsa uhkasivat rikkoa niitä ainutlaatuisia ja tiiviitä suhteita, joita opettajilla on työssään esimerkiksi suhteessa oppilasiinsa (Nias 1996). Kolmanneksi tilanteisiin liittyi monenlaisia tunteita, esimerkiksi turhautumista ja pettymystä, silloin kun muut asettivat oman opettajuuden kyseenalaiseksi. Tutkimuksessa nousee esiin, että erityisesti nämä suhteet muihin aikuisiin voivat olla kuluttavia ja niihin voi liittyä monenlai-

sia ristiriitaisia tunteita (Aultman ym. 2009, Hargreaves 2000, Hargreaves 2001, Tirri & Husu 2002).

Neljänneksi tutkimuksessa tuli esiin, että haasteelliset tilanteet eivät ainoastaan aiheuttaneet katkosta koulun arkirutiineihin, vaan usein myös pysäyttivät opettajia pohtimaan omaa toimintaansa ja itseään opettajina – ne aiheuttivat särön tai katkoksen opettajan omaan tapaan nähdä itsensä (artikkelit I, II, III, IV). Ryhmän kerronnallisessa ympäristössä oli mahdollista kertoa ja samalla käsitellä tilannetta. Esimerkiksi työssä väsymistään miettivä Elina alkoi miettiä, onko hän todella ollut hyvä opettaja, tai nuori Tiina-opettaja alkoi pohtia omaa toimintaansa oppilaan ehtotilanteessa. Katkos tai särö ei liittynyt aina pelkästään opettajan suhteisiin toisiin, se saattoi liittyä myös opettajan suhteeseen itseensä ja työhön (artikkelit II, III) eli siihen, miten hän näki itsensä opettajana tai miltä opettaminen tuntui. Särö tai katkos sekä tilanteisiin liittyvät ristiriitaiset tunteet näyttivät herättävän tarpeen kertoa ja käsitellä tilannetta yhdessä sekä purkaa ”pahaa oloa”. Parhaimmillaan tällaiset katkokset johtivat oman itsensä reflektioon ja uudistivat ymmärrystä itsestä (artikkeli II).

Viidenneksi ryhmässä kerrotut haasteet liittyivät usein kokemuksiin yksin jäämisestä vaikeassa tilanteessa ja siitä vaikenemisesta, olipa kontekstina sitten kouluyhteisö tai lapsuuden perhe (artikkelit I, II, III, IV). Näissä kertomuksissa opettajat jäivät yksin kokemuksineen eikä ympäröivässä työyhteisössä ollut tilaa puhua ristiriitatilanteesta ja sen herättämistä tunteista tai opettajilta puuttui uskallus tähän. Kun haastavan tilanteen herättämiä tunteita ei ollut mahdollista jakaa kollegojen kanssa, yksinäisyyden kokemus vain vahvistui (artikkelit I, III).

Vaikka tällä hetkellä korostetaan voimakkaasti tiimityötä ja opettajaparina työskentelyä (Louhela 2012), tutkimuksessa kiinnitetään huomiota siihen, että koulun mikropoliittinen ympäristö voi rohkaista myös vaikenemisen kulttuuriin, jossa opettaja jää yksin (artikkeli III). Vaikenemisen kulttuurissa haasteellisiin tilanteisiin liittyvät tunteet ja ristiriidat voivat jäädä purkamatta ja käsittelemättä: ei uskalleta kertoa esimerkiksi kollegoille, jos heidän kommenttinsa loukkaavat, eikä uskalleta palata jälkikäteen purkamaan ristiriitatilanteita rakentavassa hengessä. Yksin jäämisen kokemukset kietoutuivat siihen, mitä koulun mikropoliittisessa ympäristössä oli mahdollista ilmaista ja millaisia suhteita esimerkiksi nuoren opettajan oli siellä mahdollista luoda (Kelchtermans & Ballet 2002b). Tämän ryhmän kerronnallisessa ympäristössä oli mahdollisuus puhua siitä, mistä muualla vaiettiin.

Osallistujilla oli jo ryhmään tullessaan odotuksia siitä, että ryhmä voisi muoutua paikaksi puhua työn vaietuista puolista sekä omasta jaksamattomuudesta ja

heikkoudesta (artikkeli III), sillä koulu yhteisössä ei aina ole mahdollisuuksia puhumiseen (artikkeli IV). Haasteistaan kertoessaan opettajat saattoivat aloittaa Johannan tapaan kysymällä ”saisinko mä kertoa sen, mitä [toimittajien] haastattelussa ei voinut” (artikkeli IV). Nämä ryhmäläisten odotukset olivat jo osaltaan vaikuttamassa siihen, millaiseksi kerronnalliseksi ympäristöksi ryhmä rakentui, sillä erilaisissa kerronnallisissa ympäristöissä mahdollistetaan erilaisia kertomuksia (Gubrium & Holstein 2008: 253). Ryhmän tavoite siis osaltaan määritteli opettajaryhmän kerronnallista ympäristöä: ryhmäläiset tulivat ryhmään, jonka tavoitteena oli tukea opettajien työssä jaksamista ja uusiutumista.

Ryhmä osoittautui kerronnalliseksi ympäristöksi, jossa oli hyväksyttyä puhua yksinäisyyden kokemuksista ja kertoa sellaisesta, mikä koulun mikropoliittisessa ympäristössä ei välttämättä ollut mahdollista (artikkelit III, IV). Lisäksi ryhmässä oli tilaa puhua työn kirjoittamattomista säännöistä sekä niistä tunteista, joista ei haastavissa tilanteissa aina voinut puhua (artikkeli III). Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajat eivät voi näyttää kaikkia tunteitaan suhteissaan oppilaisiin tai kollegoihinsa (Shapiro 2010, Sutton & Wheatley 2003).

## 5.2 Kertomisen funktiot – mitä kertomisella tehtiin?

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, millaisia tavoitteita ja tehtäviä juuri tässä vertaisryhmässä kertomiselle muotoutui, mitä kertomisella ”tehtiin”. Vastauksena tähän tarkasteltiin, mitä ryhmässä kertominen mahdollisti.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvä päätulos voidaan kiteyttää seuraavasti: kertomalla kuulosteltiin omaa jaksamista ja sen rajoja, käsiteltiin yhdessä haastavia tilanteita, tutkittiin omien vaikutusmahdollisuuksien rajoja työssä, etsittiin ratkaisuja sekä suuntauduttiin tulevaan. Kertomisen kautta neuvoteltiin myös suhdetta itsen ja työhön. Siten ryhmä muotoutui kerronnalliseksi ympäristöksi, jossa kerronnalle oli aikaa ja tilaa. Ryhmä myös mahdollisti reflektion toisten kanssa. Seuraavaksi avaan yksityiskohtaisemmin tätä tulosta.

Kertoessaan ihmissuhdehaasteista opettajat samalla **käsittelivät haastavaa tilannetta ja purkivat siihen liittyvää paha oloaan** (artikkeli I). Esimerkiksi haastavasta kohtaamisesta vanhemman kanssa kertonut Laura kuvasi pitkään miettineensä, pitäisikö hänen mennä käsittelemään tilannetta jonnekin. Kertominen oli samalla haavoittavan tilanteen herättämän pahan olon purkamista. Kertojat näyttivät kertomisellaan myös hakevan tukea – usein myös joku ryhmäläisistä kommentoi, että toisen kertomus kuulostaa niin tutulta. Näin kertomisen kautta

välitettiin myös kokemusta ”samassa veneessä” olemisesta ja kuulosteltiin, onko muilla samantapaisia pohdintoja, mietteitä tai kokemuksia.

Haasteista kerrottaessa **kuulosteltiin oman jaksamisen rajoja**. Työhön uupumisessa voi olla kyse siitä, että työntekijä ei ole osannut laittaa rajoja siihen, mihin kaikkeen työssään suostuu. Siksi neuvottelu omista rajoista suhteessa työhön näyttäytyy niin olennaisena. Jaksamisen rajoja miettiessään opettajat puhuivat myös suostumisen rajoista. He pohtivat, millaiseen kohteluun he opettajina suostuvat (artikkelit I, III): suostuvatko he ottamaan vastaan vanhemmilta omaan persoonaansa kohdistuvaa kritiikkiä, kuten Laura arviointikeskustelussa (artikkeli I), tai tekemään yksin vaativia projekteja, niin kuin Tiina opetussuunnitelmaa laatimassaan (III), ja ylipäätään millaista kohtelua he suostuvat vastaanottamaan paitsi vanhemmilta myös kollegoilta (artikkelit I, III, IV)?

Jaksamisesta neuvoteltiin erityisesti työn imun ja työuupumuksen välisessä jännitteessä (Hakanen 2005), koska ryhmään osallistuneet opettajat olivat hyvin sitoutuneita työhönsä. Uupumuksen näkökulmasta opettajat kertomalla pohtivat, kuuntelevatko he riittävästi itseään ja tunnistavatko väsymisen merkkejä (artikkelit II, IV). Vaikka opettajat olivat hyvin motivoituneita ja sitoutuneita työhönsä (artikkelit II, III, IV), kyynisyyden, leipääntymisen ja uupumuksen kokemukset näyttivät kietoutuvan työhön (artikkelit II, IV). Tästä näkökulmasta tutkimus vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan juuri kaikkein motivoituneimmat opettajat ovat vaarassa uupua tai siirtyä muihin tehtäviin (Hakanen 2006). Tutkimuksen perusteella kyynistymiseen näytti kietoutuvan pettymyksen kokemuksia ja sen kyselemistä, onko omalla työllä merkitystä muille (Pines 2002).

Kertomalla **tutkittiin myös opettajan vaikutusmahdollisuuksien rajoja** työssä: mihin asioihin opettajana voi vaikuttaa ja mitkä taas ovat opettajien vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa (vrt. Vähäsantanen 2013)? Kuluttavaksi osoittautuivat erityisesti tilanteet, joissa opettajat halusivat vaikuttaa ja panostivat lapsen parhaaseen, mutta vanhemmat tai kollegat tulivat väliin, kyseenalaistivat opettajan toiminnan ja estivät puuttumisen (artikkelit III, IV). Näihin tilanteisiin liittyi usein moraalista ristiriitaa. Ne herättivät opettajia miettimään, onko yksinkertaisesti vain parempi olla välittämättä. Työssä jaksamisen kannalta kysymys opettajien vaikutusmahdollisuuksista näyttäytyy olennaisena, sillä epärealistiset odotukset opettajan vaikutusmahdollisuuksista voivat johtaa pettymykseen, työmotivaation katoamiseen tai uupumiseen (Hakanen ym. 2006, Hakanen 2006). Toisaalta liika kyynisyys voi yhtä lailla johtaa ristiriitaisiin tunteisiin omasta kompetenssista ja heijastua työmotivaatioon (Kelchtermans 2009). Ytimessä oli

sen hyväksyminen, että vaikka opettajana voi vaikuttaa moneen asiaan, silti paljon on myös opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa.

Kertomalla **etsittiin ratkaisuja** tilanteisiin, joissa opettajan ammattitaito kyseenalaistettiin. Johanna esimerkiksi totesi, että hän ei jaksaa jatkaa työssään, jos ei löydä joitain ratkaisuja haasteisiinsa, vaan aina tekee jonkun mielestä asiat väärin (artikkeli I). Ratkaisuja etsittiin myös metaforien kautta. Opettajat puhuivat ”takaisin paukuttavasta panssarista” sekä ”suodattimesta” (artikkeli I). Ratkaisuina näyttäytyivät myös puuttumatta jättäminen (artikkeli IV) sekä armollisuuden opettelu (artikkelit II, IV).

Kertomalla **etsittiin myös omaa tapaa olla suhteessa** oppilaisiin, kollegoihin tai vanhempiin. Toisaalta opettajat ryhmässä pohtivat myös etäisyyttä suhteessa oppilaiden vanhempiin tai kollegoihin. Opettajan roolia tai suhdetta työhön ei nähty yksinomaan staattisena, ulkoapäin määrittyneenä asemana, vaan työntekijän aktiivisesti luomana mahdollisuutena ja suojana (artikkeli I). Toisaalta osa kertomuksista jäi ryhmässä myös avoimiksi: kertoja ei ehkä ilmaissut etsivänsä ratkaisua tai keskustelu kääntyi muihin teemoihin. Odottamattomat haasteelliset tilanteet kyseenalaistivat omaa tapaa nähdä itsensä opettajana ja herättivät kysymyksen, kuinka suhtautua toisen osapuolen taholta tulevaan haasteeseen, kritiikkiin tai hyökkäykseen. Samalla ryhmässä siis etsittiin sopivaa etäisyyttä olla suhteessa oppilaisiin ja vanhempiin. Rajan etsintä kiteytyy Johannan kuvauksessa ”ettei ottais sitä niin henkilökohtaisesti” (artikkeli I).

Kertomisen avulla myös **suuntauduttiin tulevaan**. Opettajat miettivät, kuinka paljon he haluavat ”investoida” voimavarojaan työhönsä ja jaksavatko ylipäättään tehdä opettajan työtä (artikkelit I, II, III). Omaa aiempaa työskentelytapaa peilattiin myös nykyiseen ja etsittiin tämän hetken tapaa työskennellä (artikkeli IV). Opettajat pohtivat ryhmässä myös päivittäisiä päätöksiään: millaisiin haastaviin oppilaisiin tai vanhempiin liittyviin tilanteisiin he opettajina haluavat tai jaksavat puuttua (artikkeli IV)?

### **5.3 Ryhmässä kertominen – mahdollisuus tukeen ja muutokseen?**

Kolmannen alakysymyksen yhteydessä tarkasteltiin ryhmässä tapahtuvan kertomisen merkitystä tuen ja muutoksen näkökulmasta. Vaikka tutkimuksessani on vahvasti kerronnallinen lähtökohta, tämän tavoitteen tarkastelussa on hyödynnetty myös alun perin psykoterapiatutkimuksen parissa kehitettyä dialogisen sekvenssi-analyysin menetelmää.

1. Vertaisryhmä näyttäytyi paikkana puhua siitä, mistä normaalisti vaietaan. Tästä näkökulmasta kokemusten jakaminen vertaisryhmässä voi olla opettajia tukevaa, mutta se edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä.

2. Pelkkä kokemusten kertominen tai jakaminen yhdessä ei kuitenkaan välttämättä muuta suhdetta alkuperäiseen ongelmaan. Silti opettajan kertomus ryhmän aikana voi muuttua, jolloin alkuperäinen ongelma voi näyttäytyä uudella tavalla. Seuraavaksi avaan yksityiskohtaisemmin näitä tuloksia.

Ryhmä näytti tukevan opettajia siinä mielessä, että he saivat kertoa kokemuksistaan ja ryhmäläiset reagoivat empaattisesti kerrottuun. Tuen näkökulmasta tarkasteltuna jo pelkkä tieto puhumisen mahdollisuudesta näytti antavan voimia (artikkeli IV). Kun opettaja ei haastavassa tilanteessa saanut tukea ja jäi yksin, kertoessaan tilanteesta ryhmässä hän kuitenkin sai ryhmäläisiltä tukea ja empatiaa vaikka näin ei välttämättä tapahtunut aina (artikkelit I, II, III, IV). Olennaista oli juuri se, että kertojan kertomaan tilanteeseen reagoitiin ryhmässä eri tavoin kuin alkuperäisessä tilanteessa, esimerkiksi Elina sai lapsuuden kokemuksestaan kertoessaan torjunnan tai väheksynnän sijaan osakseen empatiaa (artikkeli II). Tutkimus siis osoittaa, että kertominen ryhmässä voi olla supportiivista: kertoja ei jää yksin kokemuksineen, ryhmä voi kannatella ja avaa tilan, jossa puhua ja purkaa pois haastavaan tilanteeseen liittyvä paha olo (artikkeli II).

Tulokset osoittavat, että pelkkä pahan olon purkaminen ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että kertojan suhde haastavaan tai vaikeaan asiaan muuttuu. Esimerkiksi Johanna tuo esiin, että ryhmässä ei päästy eteenpäin: *”junnattiin samoja asioita”* (artikkeli IV). Vaikka opettajat pystyivätkin puhumaan ryhmässä omista yksin jäämisen kokemuksistaan, tämä ei vielä välttämättä tarkoita sitä, että heidän toimintansa koulun mikropoliittisessa ympäristössä muuttuisi toisenlaiseksi (artikkeli III). Pahan olon purkaminen ei siis välttämättä johda muutokseen toiminnan tasolla, vaikka alan tutkimuksessa usein korostetaan, että kertominen sinällään käynnistää muutoksen (Chase 2011, Clandinin & Rosiek 2007: 55). Tämä herättää kysymyksen siitä, mitä muutos edellyttää. Toinen artikkeli avaa näkökulmia tähän kysymykseen.

Elinan prosessi (artikkeli II) ryhmässä eteni niin, että hänen suhtautumisensa työhön ja itseensä muuttui selkeästi ryhmän aikana. Ratkaisevaksi tässä osoittautui Elinan aito ihmettely ja huomion kääntäminen omaan tapaansa kokea: *”Miten mä oon antanu tämän tilanteen mennä tämmöseksi, oon hämmästynyt omasta kyvyttömättömydestäni seurata itteäni.”* Tässä tilanteessa ohjaajan kysymys johdatti Elinaa pohtimaan saman teeman ilmenemistä hänen muussa elämässään



ja näytti avaavan hänelle reflektiivisen muutosprosessin. Reflektiivisen näkökulman lisäksi olennaista oli ryhmän empaattinen tuki.

Kolmannessa artikkelissa puolestaan tuli esiin, kuinka oppilaan ehtotilannetta ja opetussuunnitelman kirjoittamista mieltivällä Tiina-opettajalla oli ryhmässä mahdollisuus puhua ja purkaa pahaa mieltään niistä kysymyksistä, joista hän oli aiemmin vaiennut (artikkeli III). Ryhmässä kertominen ei kuitenkaan synnyttänyt varsinaista itsereflektiivistä prosessia. Se tapahtui vasta, kun kertoja oli lukenut artikkeliversioon ja kommentoi sitä. Tässä vaiheessa hän tunnisti artikkelissa esiin tuodut erilaiset puolensa, jotka kerronnassa tulevat esiin, ja alkoi nyt katsoa itseään eri näkökulmasta.

Kerronnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kaikilla opettajilla tällaista prosessia ei samassa mittakaavassa kuitenkaan tapahtunut. Toisaalta kaikilla ei ehkä ollut siihen edes tarvetta. Ryhmässä oli tilaa jakaa kokemuksia, mutta jokainen käytti tätä tilaa eri tavoin. Useimmiten kuitenkin jäätiin kertomisen tasolle eivätkä opettajat tarkastelleet reflektiivisesti omaa kokemistapaansa (artikkeli III). Tutkimus osoittaa, että kertominen on jännitteisessä suhteessa muutokseen: se voi vahvistaa vanhaa, mutta myös johtaa uuteen tulkintaan.

Muutoksen ja tuen saamisen kannalta on merkitystä sillä, miten ryhmäläiset itse asennoituvat kertomiseen eli mitä kukin kertoja pitää kertomisen tavoitteena tai kertomisen arvoisena. Jos kertomisen tarkoituksena on purkaa omaa tilanteeseen liittyvää pahaa oloa, kertominen sitä tukevassa ympäristössä voi lievittää pahaa oloa. Toisaalta tällöin harvoin syntyy reflektiivistä suhdetta omaan kertomiseen eli ei synny havaitsevaa positiota suhteessa omaan kokemukseen. Niinpä samaa kertomusta tai haastekohtia voidaan toistaa uudelleen loputtomiin. Jos sen sijaan puhujalla syntyy reflektiivinen suhde kertomaansa, muutos voi olla mahdollinen.

Ryhmässä kerrotun kannalta tämä tarkoittaa myös sitä, että jos ryhmässä syntyvä kertomus vain ja ainoastaan korostaa esimerkiksi sitä, kuinka vanhemmat kaatavat ongelmansa opettajan päälle, tämä kertominen voi ohjata osallistujia hahmottamaan tuleviakin haastavia tilanteita tällaisesta näkökulmasta. Pahimmillaan koko ryhmä voi ajautua toistamaan esimerkiksi samaa kertomusta vanhempien hyökkäävyydestä, jolloin mitään muutosta ei välttämättä käynnisty ja kerrottu kertomus voi kivistyä (McEwan 1997). Tutkimukseni osoittaa, että ryhmässä kertominen ei aina edistä muutosta tai tue opettajaa jaksamaan.

Muutosta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, rikastuiko kertomus ryhmän kerronnallisessa ympäristössä. Lauran kertomuksen yhteydessä Laura koki aluksi, ettei saanut ryhmästä tukea (artikkeli I). Häneltä kyseltiin yksityis-

kohtia tilanteesta sen sijaan, että olisi pysähtytty hänen kokemuksensa äärelle. Myöhemmin kertomus tuli kuitenkin toisten näkökulmilla rikastuneena takaisin: ryhmäläiset kehittivät muutoksen tarkasteluun erilaisia metaforia, kuten suodatava suodatin ja paukauttava panssari. Vaikka kertomus rikastui toisten näkökulmilla, näkökulmat eivät välttämättä olleet se ”ratkaisu”, jota Laura oli etsimässä, eikä keskustelu sinänsä välttämättä johtanut muutokseen.

Vastaavasti Tiinan kertoman ehtokeskustelun yhteydessä ryhmäläiset toivat esiin, kuinka rehtorin olisi pitänyt puuttua tilanteeseen, ja kiinnittivät huomiota tilanteen epäkohtiin (artikkeli III). Näissä tapauksissa kerrottu kyllä rikastui erilaisilla näkökulmilla, mutta tämä ei silti vie kertomista eteenpäin: opettajat sinänsä ovat Tiinan puolella, mutta se ei vielä takaa muutosta. Varsinainen uuteen ymmärrykseen johtava rikastuminen tapahtui vasta, kun Tiina luki tutkijoiden käsi-kirjoituksen ja sai sen kautta uutta ymmärrystä itsestään. Voidaan myös kysyä, saiko Johanna, joka päätti, että on parempi olla välittämättä, sellaisia uusia näkökulmia tarinaansa, jotka olisivat vieneet kohti uutta ymmärrystä (artikkeli IV). Elina taas käytti ryhmän tilaa kertoakseen itse kokemuksistaan ryhmän kerronnallisessa ympäristössä (artikkeli II). Ryhmän kerronnallinen ympäristö muodostui siis erilaiseksi eri osallistujille, jäsenyi oman ryhmäkokemuksen kautta. Muutoksen kannalta olennaista oli myös kerronnallisen ympäristön ilmapiiri: ryhmä lähensi, yhdisti, auttoi purkamaan tunteita ja ymmärtämään itseänsä.

## 6 Tutkimuksen arviointi

Kun nyt kirjoitan tutkimukseni arviointiosiota, mielessäni on muistikuvia tutkimuksen eri vaiheista: suunnittelusta, ensimmäisestä tapaamisesta opettajien kanssa, aineiston lukukerroista, analyysihetkistä eri tutkijoiden kanssa ja raportin kirjoittamisesta. Tutkimusprosessin rinnalla kertyneen muun ryhmän ohjaamiskokemukseni ja kouluttautumiseni myötä arvioin Into-ryhmän käytännön toteutusta sekä tehtyä tutkimusta hiukan eri tulokulmasta kuin ryhmää ohjatessamme/ohjatessani. Nyt tekisin monet asiat toisin: kiinnittäisin huomiota vielä enemmän ryhmän ryhmäytymiseen, tarkentaisin jo ryhmässä katseen haasteisiin ja ohjaisin niiden tutkimista toiminnallisesti, näyttämöllä.

Tutkimuksen tekeminen onkin ollut samalla jatkuvaa itsereflektiota: aineistosta olen hyvin konkreettisesti nähnyt, millaisia seurauksia eri ”ohjausliikuista” on ollut paitsi ryhmään myös rakentuvaan aineistoon. Olen myös oppinut paljon siitä, mitä prosesseja ryhmässä tapahtuu, kun ryhmän keskustelut saavat edetä aika vapaasti omalla painollaan. Toisaalta silloinen ryhmän ohjaamisen kokemukseni oli lähellä vertaisryhmämentorina toimivien mentoreiden asiantuntemusta. Siksi ajattelen tutkimukseni avaavan kiinnostavia näkökulmia myös vertaisryhmämentorointiin.

Subjektiiivisuus liittyy väistämättä tutkimukseeni. Tutkijana luen aineistoani omien muistikuvieni, oman persoonani ja käsityksieni kautta (Spector-Mersel 2011: 216–217). Tämä tulee esiin jo näkökulmien valinnassa. Väistämättä joku toinen olisi kirjoittanut samasta ryhmäaineistosta erilaisen analyysin, ja eri näkökulmista tarkasteltuna aineisto kertoo eri asioita. Toisaalta prosessissa oli mukana myös muita tutkijoita, joiden kanssa tulkintoja peilattiin. Joka tapauksessa tämä tutkimus on vain yksi näkökulma todellisuuteen, joten tutkimus lisää jo olemassa olevaan ymmärrykseen vain jonkun pienen siivun. Paljon ryhmässä tapahtuvasta jää myös tutkijalta piiloon.

Miten siis voin arvioida tehtyä tutkimusta? Arvioin tutkimustani Heikkisen ja kumppanien (2012b) esiin nostamien viiden kerronnallisen tutkimuksen arviointikriteerin kautta. Heikkinen ja kumppanit nostavat esiin reflektiivisyyden yhtenä kerronnallisen tutkimuksen arviointikriteerinä. Reflektiivisyyden tavoitteena on tuoda tutkimukseen läpinäkyvyyttä (Heikkinen ym. 2012b). Tutkimuksessani olen pyrkinyt reflektiivisyyteen kirjoittamalla auki tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat tiedosta ja todellisuuden rakentumisesta. Läpinäkyvyyttä tutkimukseeni olen tavoitellut myös kuvaamalla tutkimusaineistoni, tutkimusmetodini sekä suhteeni tutkimukseen osallistuneisiin. Lisäksi luvussa 1.4 kerron

oman tutkijan tarinani ja oman tutkijan tarinani eri kerrostumia, jotka heijastuvat tutkimukseni aineiston analyysissä. Omaa tutkijan valtaani esimerkiksi suhteessa tutkimuskohteeseen ja työn rajauksiin olen avannut luvussa 3.3. Artikkeleissa sekä yhteenvedossa olen kuvannut yksityiskohtaisesti, kuinka tutkimusprosessi on edennyt, jotta myös lukija voisi seurata tutkimuksen eri vaiheita. Tutkimusraportin historiallinen jatkuvuus, loogisuus ja sen juonen seurattavuus jäävät jokaisen lukijan koeteltavaksi (Heikkinen ym. 2012b). Vaikka aineisto on kerätty lähes 10 vuotta sitten, kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia. Nykyiset tutkimustulokset osoittavat, että opettajan työn haasteet ovat edelleen samankaltaisia (Aultman ym. 2009, Ballet & Kelchtermans 2009, Pietarinen ym. 2013, Shapira-Lishchinsky 2011).

Kerronnallista tutkimusta voidaan arvioida myös dialektisuuden näkökulmasta, mikä omassa tutkimuksessani tarkoitti seuraavaa. Oma ymmärrykseni opettajan työn haasteista ja ryhmässä kertomisesta rakentui vuoropuhelussa teoreettisen kirjallisuuden kanssa. Toisaalta dialektisuus oli konkreettisesti läsnä myös artikkelien yhdessä kirjoittamisessa – jokainen yksittäinen kirjoittaja toi oman äänensä artikkeliin mukaan. Artikkeleissa aineistoa on myös tarkasteltu erilaisten näkökulmien ja teoreettisten käsitteiden kautta. Väliin tulkinnat ovat syntyneet opettajatutkimukseen peilaten, väliin taas peilattuna psykoterapiatutkimuksen dialogiseen sekvenssianalyysiin. Yksittäisissä osa-artikkeleissa sekä yhteenvedossa on mukana eri opettajien kertomuksia. Vaikka artikkeleissa kertomuksia kerrotaan tietyn kertojan kautta, kertomiseen kietoutuu myös toisten opettajien ääniä. Samalla työssä on mukana myös kaikuja muilta tutkijoilta opettajatutkimuksen ja kerronnallisen tutkimuksen alueelta. Koska tutkimus kohdistuu ryhmässä kertomiseen, mukana on väistämättä osallistujien erilaisia ääniä, riitasointujakin.

Autenttisuuden olen pyrkinyt jättämällä mahdollisimman paljon alkuperäisiä sitaatteja artikkeleihin mukaan. Näin lukija voi peilata tekemiäni tulkintoja niihin. Toisaalta tutkimuksessani olen koko ajan joutunut tasapainottelemaan autenttisuuden ja anonymiteetin säilyttämisen välillä. Anonymiteetin säilyttäminen on tarkoittanut yksilöllisten ominaispiirteiden häivyttämistä. Toisaalta tutkijana olen halunnut olla uskollinen aineistolle niin, että se saisi olla mahdollisimman alkuperäisenä tutkimusraporteissa ja artikkeleissa. Siksi artikkeleissa on käytetty melko pitkiä lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Hankalaksi tasapainottelun on tehnyt se, että tutkijana minun on mahdotonta aavistaa, mitkä asiat tutkimukseen osallistuvat halusivat pitää salassa. Tunnistamista helpottavia yksityiskohtia olen jättänyt pois tai tarvittaessa muuttanut. Helppoa ei ole myöskään aavistaa, mistä asioista tuttavat tai läheiset kunkin kertojan voivat tunnistaa (Hänninen 2008, Jossel-

son 2007). Lisäksi olen jättänyt aineistositaattien toistoja ja täytesanoja lopullisesta tutkimustekstistä pois silloin, kun ne eivät ole analyysin kannalta olleet välttämättömiä (Polkinghorne 1995).

Kerronnallista tutkimusta voidaan arvioida myös toimivuuden näkökulmasta. Koska hankkeen lähtökohtana oli osallistuvien opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukeminen, tutkimuksen toimivuuden pohtiminen tästä näkökulmasta on kiinnostavaa: millaiseksi ryhmän merkitys käytännössä osoittautui osallistujien saaman tuen, hyödyn ja käytännön vaikutusten (käyttökelpoisuuden) näkökulmasta? Yhden näkökulman kysymykseen avaa nuoren Laura-opettajan kommentti: *"Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla muualla ei."* Siitä muotoutui koko tämän työn otsikko (Estola ym. 2005). Ryhmä siis näyttäytyi paikkana puhua opettajia mietityttävistä asioista ja oli ehkä tästä näkökulmasta osallistujille myös työn tukena. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat saaneensa ryhmästä tukea ja voimaa työhönsä (Estola ym. 2005). Tulokset ovat myös käyttökelpoisia suunniteltaessa vastaavia vertaisryhmiä tai mentorointiryhmiä myös tulevaisuudessa. Tutkimuksen yhteydessä kehitettyä KerToi-menetelmää on jo nyt käytetty esimerkiksi vertaisryhmämentoroinnin yhteydessä (Estola ym. 2012). Siten tutkimus luo osaltaan myös uusia käytäntöjä.

Toisaalta tutkijana en voi tietää, mitä ryhmässä jäi kertomatta. Ryhmässä kerrotuista teemoista on pääteltävissä, että ryhmäläiset puhuivat ryhmässä myös henkilökohtaisista, heitä koskettavista kysymyksistä. Jokaisella oli kuitenkin vapaus käyttää ryhmän tilaa sen mukaan, mikä tuntui luontevalta tai tarpeelliselta. Viimeisessä tapaamisessa yksi opettaja kuitenkin kiinnitti huomiota siihen, että ryhmässä ei juuri puhuttu oppilaista. Voidaan miettiä, mistä oppilaista vaikeneminen kertoo. Olivatko suhteet aikuisiin viime kädessä turhauttavampia ja haavoittavampia kuin suhteet oppilaisiin? Vai onko opettajalle vielä vaikeampaa myöntää pärjäämättömyytensä oppilaan kanssa? Todennäköisesti siis kaikkia ryhmäläisten mieliä polttavia kysymyksiä ryhmässä ei kuitenkaan jaettu.

Tutkimus herättää myös keskustelua ohjaajan roolista vertaisryhmässä sekä ryhmässä kertomisen riittävästä edellytyksistä ja kertomisen ja muutoksen suhteesta. Tulokset nostavat esiin myös ohjaajan keskeisen rooli prosessissa: ilman ohjaajan tai mentorin aktiivista roolia ryhmän keskustelu voi ajautua mihin tahansa. Tutkimuksessa nostetaan esiin, että ryhmässä oleminen ei ikään kuin automaattisesti myötävaikuta muutokseen. Siten tutkimukseni avaa uusia näkökulmia myös opettajien mentorointiryhmiä koskevaan keskusteluun. Heikkinen ja kumpant (2012b) liittävät tutkimuksen toimivuuteen myös eettiset kysymykset, joita olen kuvannut luvussa 3.3.

Yhtenä kerronnallisen tutkimuksen arviointikriteerinä pidetään myös tutkimuksen evokatiivisuutta eli sitä, havahduttaako tutkimus ajattelemaan uudella tavalla tai herättääkö se tunteita ja muistoja aiheesta. Tutkimuksen perusteella ainakin osa ryhmäläisistä kykeni näkemään itsensä uudella tavalla ryhmän aikana (artikkelit II, III). Tutkijana en kuitenkaan voi tietää, mikä oli seurausta ryhmästä ja mikä taas muun elämän prosesseista. Evokatiivisuuden näkökulmasta olennaista on myös se, herättääkö tutkimus keskustelua, synnyttääkö se opettajissa tunnistamisen kokemuksia tai nostaako esiin lukijoissa tai muissa tutkijoissa tunteita. Toisaalta artikkeleiden aineistoa on jo nyt käytetty esimerkiksi opettajankoulutuksessa ja mentorikoulutuksissa keskustelua ja ajatuksia virittävinä esimerkkeinä. Vastaavasti ryhmän aikana kehitettyä KerToi-menetelmää on jo tähän mennessä käytetty paljon esimerkiksi mentorointikoulutuksissa. Koulutusten ja luentojen yhteydessä olen joskus kuvannut anonyymisti tutkimukseni aineistoesimerkkejä. Ne ovat herättäneet paljon keskustelua ja erilaisia tunteita. Viime kädessä tutkimuksen todentuntuisuus kuitenkin testataan tutkimusraportin ja lukijan horisonttien kohdatessa: onko se todentuntuinen siinä mielessä, että se ”resonoi” lukijassa herättämällä omia vastaavia kokemuksia, uusia ajatuksia tai oivalluksia esimerkiksi opettajassa, joka pohtii oman työnsä haasteita ja työssä jaksamistaan, tai mentorissa, joka suunnittelee oman mentoriryhmänsä perustamista.

Kerronnallisessa tutkimuksessa painotetaan osallistujien näkökulmaa tutkimuksen eri vaiheissa. Niinpä jo pian ryhmän virallisten tapaamisten päätyttyä järjestimme tapaamisen, jossa osallistujat saattoivat kommentoida alustavia tutkimustuloksia. Kommentit vahvistivat alustavia tulkintojamme. Tutkimusprosessin aikana tulkinnat opettajien kerronnasta pyrittiin myös mahdollisuuksien mukaan tarkistuttamaan opettajilla itsellään. Myös nämä kommentit vahvistivat tulkintojamme (artikkeli 1, III). Kaikkia opettajia ei kuitenkaan tavoitettu tai saatu artikkelin päähenkilöltä kommentteja.

Tutkimuksessa on mukana myös piirteitä toimintatutkimuksesta: tutkitaan toimintaa, jossa itse olen ohjaajana mukana (Heikkinen ym. 2012b). Siksi koko tutkimusprosessin aikana olen peilannut tehtyä tutkimusta myös kysymällä, mitä olisin voinut tehdä tutkijana toisin. Toisaalta tätä kysymystä pohdin myös jokaisen ryhmätapaamisen päätteeksi yhdessä muiden tutkijoiden kanssa. Silti oman kouluttautumisen myötä ja kokonaisuutta katsoessani olen suhtautunut myös kriittisesti tutkimuksen toteutukseen. Erityisesti minua olisi kiinnostanut ajatus dialogisen sekvenssianalyysin soveltamisesta kaikkiin ryhmän jäseniin, jolloin ehkä olisi saatu kuvaa myös siitä, millaiset vastavuoroiset asetelmat liittyvät esimerkiksi työssä jaksamisen kuvioihin. Tässä tutkimuksessa se ei kuitenkaan ollut mah-

dollista. Hiukan haastavaa on myös ollut tasapainoilla erilaisten käsitteistöjen välillä, vaikka toisaalta tämä on tuonut työhöni mukaan erilaisia ääniä ja näkökulmia. Toisaalta näin rakentuva kokonaisuus ei ole ehkä niin yhtenäinen kuin samalla analyysitavalla artikkeli toisensa jälkeen rakentuva kokonaisuus.

Viime kädessä uskottavuudessa on kyse siitä, kuinka rehellisesti tutkija on kuvannut tutkimuksen tekemistään. Tutkimustuloksia on tietoisesti esitetty myös erilaisille kuulijakunnille ja eri tavoin. On kokeiltu esimerkiksi toiminnallisia tapoja esittää tuloksia vuoropuheluna. Osa artikkeleista on kirjoitettu kansainvälisen keskustelun osaksi. Toisaalta yhteenvedon kirjoittaminen suomeksi oli tietoinen päätös: opettajaryhmää ohjattuani sekä työskenneltyäni opettajien kanssa lukuisissa koulutuksissa halusin, että opettajilla on matalampi kynnys lukea tutkimus, minkä vuoksi kirjoitin tämän osion suomeksi. Yhteenvetoni on samalla yksi kirjoitus myös vertaisryhmämentorointia koskevaan pohdintaan. Ajattelen tulosten olevan käyttökelpoisia esimerkiksi omaa mentoriryhmää suunnittelevalle mentorille tai omaa työssä jaksamistaan pohtivalle opettajalle.

Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että en ole tehnyt yksin tutkimusprosessiin liittyviä valintoja ja päätöksiä – muita ryhmään osallistuneita tutkijoita on ollut mukana tekemässä päätöksiä ja arvioimassa prosessia. Prosessissa mukana olleiden tutkijoiden erilaisten näkökulmien kautta on voitu arvioida yksittäisiä päätöksiä.





## 7 Johtopäätökset

Tutkimuksessa tuodaan esiin opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä ryhmässä kerrottujen haasteiden, kertomisen funktioiden sekä tuen ja muutoksen näkökulmasta. Tutkimuksen kolme päätulosta voidaan tiivistää seuraavasti. Ensimmäiseksi ryhmän kerronnallisessa ympäristössä oli mahdollista puhua ihmishuuhdehaasteista, jotka yllättivät, pysäyttivät miettimään omaa toimintaa sekä liittyivät kokemuksiin yksin jäämisestä haasteellisissa tilanteissa. Toiseksi kertomalla kuulosteltiin omaa jaksamista, vaikutusmahdollisuuksia, omia rajoja sekä purettiin paha oloa. Kertomisen kautta myös mietittiin ratkaisuja, suuntauduttiin tulevaan ja etsittiin sopivaa etäisyyttä työn ihmissuhteissa. Kolmanneksi vertaisryhmän kerronnallinen ympäristö näyttäytyi paikkana puhua siitä, mistä kouluissa ja työyhteisöissä vaietaan. Pelkkä kertominen ei kuitenkaan automaattisesti edistä muutosta. Muutoksen kannalta olennaista on, onko kertojalla reflektiivinen ote kertomiseensa.

Tutkimukseni avaa uusia näkökulmia opettajan työn haasteisiin ihmissuhteiden näkökulmasta. Vaikka opettajan työn haasteita sinänsä on tutkittu paljon (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen 2009, Toren & Iliyan 2008, Veenman 1984), niistä kertomiseen ryhmässä on kiinnitetty vähemmän huomiota. Tutkimukseni vahvasti kuvaa siitä, että opettajien suhteet toisiinsa sekä oppilaiden vanhempiin ovat merkittäviä työn haasteita: opettajan työ on neuvottelua omista rajoista ja vaikutusmahdollisuuksista, mutta myös tyytymistä siihen, että kaikkeen ei voi vaikuttaa. Vaikka opettajat olisivat hyvin sitoutuneita ja motivoituneita työhönsä, kuluttavat tai kesken jääneet prosessit oppilaiden vanhempien tai kollegoiden kanssa vievät voimia ja voivat vaikuttaa merkittävästi työssä uupumiseen (artikkelit I, III, IV).

Opettaja työskentelee vahvasti oman persoonansa kautta (Nias 1989, Salomaa 1946, Uitto 2011: 90, Uitto 2012). Siksi ei riitä, että tutkimuksessa tai opettajan koulutuksessa keskitytään vain opettajien ammatilliseen reflektioon: opettajien omaan itseensä ja elämäänsä liittyvä reflektio on työssä jaksamisen kannalta olennaista. Kohdatessaan oppilaan, vanhemman tai kollegan opettaja tuo kohtaukseen aina mukaan omat uskomuksensa, tietoiset ja tiedostamattomat oletuksensa, odotuksensa, tunteensa sekä läsnä olemisen mahdollisuudet sillä hetkellä (vrt. Vatjus 2014). Siksi opettajan on tärkeä tunnistaa ja oppia työstämään omaan itseensä liittyviä kysymyksiä. Erityisesti väsymyksen tai uupumuksen kohdatessa opettajan omasta kokemushistoriasta kumpuavien asioiden käsittely on tarpeellista, koska ne heijastuvat työhön (artikkeli II). On olennaista, että ristiriitoja osataan

käsitellä myös oppilaiden kannalta, sillä opettaja on työssään esimerkki oppilaille siitä, miten ristiriitoja käsitellään rakentavasti.

Vertaisryhmästä saatava hyöty liittyy siihen, millaiseksi kerronnalliseksi ympäristöksi ryhmä rakentuu. Tutkimuksen mukaan ryhmien kerronnalliset ympäristöt voivat olla hyvin moninaisia ja samankin pitkäkestoisen ryhmän kertomisen olosuhteet vaihtelevia. Kerronnallisten ympäristöjen erilaisuus ehkä omalta osaltaan selittää vertaisryhmiin liittyviä ristiriitaisia tuloksia: joissakin ympäristöissä kerrotaan uusiutumista tukevia tarinoita, toisissa taas voidaan jäädä valituspuheen tasolle. Jokainen ryhmäläinen myös tulee ryhmään omin tavoittein, oman kokemushistoriansa kanssa. Joku kaipaa tukea työhönsä, toinen muutosta ja kolmas ehkä haluaa kuulla nimenomaan toisten kertomuksia. Siksi ryhmän kerronnallisessa ympäristössä kerrotaan monenlaisia kertomuksia. Vaikka tutkimuksissa liitetään kertomiseen usein positiivisia odotuksia (Atkinson 2007, Bold 2012), kerronnalliset ympäristöt eivät välttämättä aina muotoudu rakentavaksi, itsetuntoa vahvistavaksi tai uusia näkökulmia avaavaksi. Kertomisen lopputulokseen vaikuttavat monet tekijät, kuten se, kuullaanko kerronnallisessa ympäristössä jokaisen kertomus, miten kertomista ryhmässä ohjataan ja kenen kertomuksille on tilaa.

Kertomisen tasolla jaksamista tukevan opettajaryhmän erityispiirteenä oli, että opettajien ei ollut helppo myöntää omaa väsymystään ja puhua siitä. Kulttuurinen kertomus jaksavasta ja välittävästä opettajasta heijastui ryhmään. Suhteista toisiin oli helpompi puhua kuin omasta väsymyksestä. Toisaalta ryhmäläisillä ei ollut yhtä yhteistä ongelmaa, kuten esimerkiksi AA-ryhmissä, vaan jokaisella oli omat jaksamisen kysymyksensä. Ryhmässä kuitenkin kerrottiin, miten moninaisia, jännitteisiä ja herkästi haavoittavia opettajan työhön sisältyvät ihmissuhteet ovat. Samalla ryhmä oli myös paikka purkaa ja rakentaa uudelleen kertomuksia opettajuudesta. Opettajaryhmässä oli kyse myös sellaisen kulttuurisen opettajakertomuksen rikkomisesta, jonka mukaan opettajan on aina jaksettava ja välitettävä.

Tutkimuksen opettajaryhmässä ei ollut yhtä selkeää kertomisen rakennetta. Kun joissakin ryhmissä kerrotaan vuorotellen pitkäköjä edellä kerrottuun liittyviä monologeja (Arminen 2001), opettajien ryhmässä keskustelu saattoi hyppiä enemmän aiheesta toiseen, vaikka ryhmässä myös liietyttiin toisen kertomukseen. Onkin syytä kiinnittää enemmän huomiota siihen, millainen kertomisen rakenne parhaiten mahdollistaa vertaistuen syntymisen. Kokemus vertaistuesta ei välttämättä välity vapaasti arkikeskustelun tavoin etenevässä keskustelussa eikä synnytä tunnetta siitä, että toisilla on vastaavia kokemuksia. Esimerkiksi toisen neuvominen ei välttämättä synnytä tuen tai ymmärretyksi tuleminen tunnetta. Toisaalta

kun opettajaryhmässä joku uskaltautui kertomaan hankalasta kokemuksesta, muut kommentoivat, kuinka tutulta kuulostaa.

Tutkimus avaa näkökulmia opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseen. Tulosten perusteella opettajan työ ihmissuhteissa tulisi nostaa keskeiseksi, jopa kokonaisvaltaiseksi juonteeksi opettajankoulutukseen. Oman elämäntarinan kertominen sekä opettajan työn ihmissuhteisiin tutustuminen tulisi tehdä tietoisemmaksi ja näkyvämmäksi osaksi opettajaksi kasvamista. Oman kokemushistorian tutkiminen auttaa opettajia kohtaamaan työssään erilaisia vanhempia, kollegoita ja lapsia, sillä jokainen on suhteessa toisiin aina oman itsensä kautta. Syvempi muutos on mahdollista vasta, kun tunnistaa omat pelot ja esteet suhteessa olemiselle. Siksi opettajankoulutuksessa olisi tärkeää tarkastella omaa elämäntarinaansa pitkäkestoisesti koulutuksen eri vaiheissa. Tällaista työtä onkin jo tehty sekä meillä että muualla (Elbaz-Luwisch 2001, Elbaz-Luwisch 2007, Estola ym. submitted, Estola 2003a). Tämä näkökulma voisi olla myös selkeämmin harjoittelussa mukana.

Tutkimuksen perusteella vertaisryhmiin tulisi järjestää mahdollisuuksia monenlaiseen kertomiseen (Baldwin 2013). Kertoja ei voi kertoa suullisesti siitä, mihin hän ei vielä saa kosketusta itsessään. Siksi tarvitaan erilaisia kertomisen muotoja, esimerkiksi draamaa, kuvaa ja toimintaa, avaamaan niitä kanavia, joista opettajat eivät vielä ole tietoisia. Joskus muutos voi tapahtua nimenomaan toiminnan kautta kertomalla. Kerronnallisuutta, roolityöskentelyä, psykodraamaa ja dialogisuutta hyödyntävien menetelmien kautta opettajaopiskelijat tai vertaisryhmämentorointiin osallistuvat voisivat ryhmässä virittäytyä tutkimaan opettajan työn ihmissuhdehaasteita (Kaunisto & Uitto 2013). Kaiken kaikkiaan ryhmiin osallistuminen on opettajan työn kannalta tärkeää, koska opettajat työskentelevät oman luokkaryhmänsä kanssa. Vertaisryhmiin osallistumalla opettajat voivat samalla oppia menetelmiä, joita voivat hyödyntää myös oman luokkaryhmänsä ryhmädynamiikkaa tarkastellessaan.

Tuloksilla on merkitystä myös vertaisryhmien ohjaajille sekä mentorointiryhmien mentoreina toimiville: ohjaajan tai mentorin rooli keskustelun suuntaan ja sävyyn vaikuttajana on ryhmän kerronnallisen ympäristön kannalta merkittävä. Tulokset osoittavat, että ryhmässä kertominen ilman aktiivista ohjausta ei välttämättä johda kertomuksen muutokseen. Ryhmä ei myöskään automaattisesti takaa työssä uusiutumista. Siksi ohjaajan on kiinnitettävä huomiota siihen, millaisia kertomuksia ryhmät mahdollistavat, millaisia kertomuksia ryhmän kerronnallinen ympäristö vaientaa ja millaisia kertomuksia ryhmässä halutaan edistää. Hyvä ohjaaja myös tunnistaa, että kertomisella voi olla monia eri tavoitteita: kertomalla

voidaan esimerkiksi käsitellä itselle merkittävää tilannetta, purkaa pahaa oloa, suuntautua tulevaan tai hakea tukea, kuten tässä tutkimuksessa kävi ilmi. Joskus osallistujat saattavat kaivata enemmänkin tukea kuin uusiutumista työhönsä.

Tutkimuksessa tarkastellun opettajaryhmän tutkimusta voisi jatkaa syventämällä jo olemassa olevan laajan ja ainutkertaisen aineiston tarkastelua esimerkiksi ryhmäprosessien näkökulmasta. Tästä tutkimuksesta saatujen kokemusten perusteella aion vastedes ohjata ja tutkia opettajille suunnattua psykodraamaryhmää kerronnallisena ympäristönä. Aineisto voitaisiin koota tapauspohjaisena työskentelynä ja havainnointina, jolloin ei välttämättä tarvittaisi massiivista videoaineistoa.

Tämä tutkimus on jo jatkunut uusina tutkimushankkeina. Esimerkiksi opettajan työtä suhteissa olemisena syvennetään jo tutkimusryhmämme Relations-hankkeessa sekä Suomen Akatemian rahoittamassa EMOT-tutkimushankkeessa, joissa tarkastellaan opettajan työn ihmissuhteita ja tunteita aloittelevan opettajan näkökulmasta. Tämän väitöstutkimuksen tulokset herättävät myös kiinnostuksen tutkia, millaisia kertomuksia opettajankoulutuksen tai opettajanhuoneiden kerronnallisissa ympäristöissä on ylipäättään mahdollista kertoa. Onko siellä mahdollista puhua omasta väsymyksestä, avuttomuudesta tai siitä, ettei osaa tai tiedä, kuinka toimia?

Kaiken kaikkiaan opettajaryhmät voivat rakentaa vastatarinaa perinteiselle opettajan työn individualistiselle kulttuurille (Tynjälä 2004). Ryhmän tukea ja omaan itseen kääntyvää henkilökohtaista reflektiota tarvitaan juuri nyt, kun ympärillä on kovat tulospainet ja opettajiin kohdistuu yhä uusia vaatimuksia. Näiden vastapainoksi osallistuminen ryhmään mahdollistaa pysähtymisen, kuuntelemisen, kertomisen, jakamisen ja kohtaamisen.

## Lähdeluettelo

- Almiala M (2008) Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu, Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Angus LE & McLeod J (toim) (2004) *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research*. London, Sage Publications.
- Arminen I (1994) *Elämäkerrat etnometodina. Kokemusten organisointi nimettömien alkoholistien piirissä*. Helsinki, Hakapaino oy.
- Arminen I (1998) *A study of mutual help in the meetings of alcoholics anonymous*. Helsinki, Hakapaino oy.
- Arminen I (2001) *Kokemusten jakaminen nimettömien alkoholistien (AA) palaverissa*. Teoksessa: Ruusuvuori J, Haakana M & Raevaara L (toim) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden seura: 82–103.
- Atkinson B (2010a) *Teachers responding to narrative inquiry: an approach to narrative inquiry criticism*. *Journal of Educational Research* 103(2): 91–102.
- Atkinson P (2010b) *The contested terrain of narrative analysis – an appreciative response*. *Sociology of Health and Illness* 32(4): 661–662.
- Atkinson R (2007) *The life story interview as a bridge in narrative inquiry*. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage Publications: 224–279.
- Aultman LP, Williams-Johnson M & Schutz PA (2009) *Boundary dilemmas in teacher–student relationships: struggling with “the line”*. *Teaching & Teacher Education* 25(5): 636–646.
- Bakhtin M (1986) *The problem of speech genres*. Teoksessa: Emerson C & Holquist M (toim) *Speech genres and other late essays*. Austin, University of Texas Press: 60–112.
- Bakker AB, Schaufeli WB, Demerouti E, Janssen PPM & Van DH (2000) *Using equity theory to examine the difference between burnout and depression*. *Anxiety, Stress & Coping* 13(3): 247.
- Baldwin C (2013) *Living narratively: from theory to experience (and back again)*. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions* 3(1): 98–117.
- Ballet K & Kelchtermans G (2009) *Struggling with workload: primary teachers’ experience of intensification*. *Teaching & Teacher Education* 25(8): 1150–1157.
- Bamberg M (2012a) *Why narrative*. *Narrative Inquiry* 22(1): 202–210.
- Bamberg M (2012b) *Narrative practice and identity navigation*. Teoksessa: Holstein JA & Gubrium JF (toim) *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles, Sage Publications: 99–124.
- Bamberg M & Georgakopoulou A (2008) *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. *Text & Talk* 28(3): 377–396.
- Barlow S, Burlingame G, Nebeker R & Anderson E (1999) *Meta-analysis of medical self-help groups*. *International Journal of Group Psychotherapy* 50(1): 53–69.

- Beauchamp C & Thomas L (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39(2): 175–189.
- Blatner A & Virkkunen R (1997) Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa: psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Naantali, Resurssi.
- Bold C (2012) *Using Narrative in Research*. London, Sage Publications.
- Borkman TJ (1999) *Understanding self-help/mutual aid: experiential learning in the commons*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- Brockmeier J (2004) What makes a story coherent? Teoksessa: Branco AU & Valsiner J (toim) *Communication and metacommunication in human development*. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut: 285–306.
- Bruner J (1985) Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa: Eisner E (toim.) *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago, National Society for the Study of Education: 97–115.
- Bruner J (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner J (2004) Life as narrative. *Social Research* 71(3): 691–710.
- Bruner J & Lucariello J (2006b) Monologue as narrative recreation as the world. Teoksessa: Nelson K (toim) *Narratives from the crib*. Cambridge, Harvard University Press: 73–97.
- Bullough RV (2011) Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education* 27(1): 21–28.
- Cain C (1991) Personal stories: identity acquisition and self-understanding in alcoholics anonymous. *Ethos* 19(2): 210–253.
- Campbell H, Phaneuf MR & Deane K (2004) Cancer peer support programs – do they work? *Patient Education and Counseling* 55(1): 3–15.
- Carter K (1993) The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher* 22(1): 5–12.
- Chase S (1996) Personal vulnerability and interpretive authority in narrative research. Teoksessa: Josselson R (toim) *Ethics and process. The narrative study of lives vol. 4*. Thousand Oaks, Sage Publications: 45–59.
- Chase S (2011) Narrative inquiry. Still a field in the making. Teoksessa: Denzin K & Lincoln Y (toim) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications: 421–343.
- Clandinin DJ, Pushor D & Orr A (2007) Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education* 58(1): 21–38.
- Clandinin JE & Rosiek J (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry. *Borderland spaces and tensions*. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage Publications: 35–75.
- Clandinin DJ & Connelly FM (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Colnerud G (1997) Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education* 13(6): 627–635.

- Conle C (1996) Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal* 33(2): 297–325.
- Conle C (1997) Between fact and fiction: dialogue within encounters of difference. *Educational Theory* 47(2): 181–201.
- Conle C (1999) Moments of interpretation in the perception and evaluation of teaching. *Teaching and Teacher Education* 15(7): 801–814.
- Conle C (2007) Moral qualities of experiential narratives. *Journal of Curriculum Studies* 39(1): 11–34.
- Craig CE & Huber J (2007) Relational reverberations. Shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage Publications: 251–279.
- Davidson L, Chinman M, Kloos B, Weingarten R, Stayner D & Tebes JK (1999) Peer support among individuals with severe mental illness: a review of evidence. *Clinical Psychology: Science and Practice* 6(2): 165–187.
- Elbaz F (1991) Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies* 23(1): 1–19.
- Elbaz-Luwisch F (1997) Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education* 13(1): 75–83.
- Elbaz-Luwisch F (2001) Understanding what goes on in the heart and the mind: learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and Teacher Education* (17): 133–146.
- Elbaz-Luwisch F (2005) *Teachers' voices: storytelling and possibility*. Greenwich (Conn.), Information Age Pub.
- Elbaz-Luwisch F (2007) Studying teachers' lives and experience. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage Publications: 357–382.
- Erkkilä R (2005) *Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulu, Oulun yliopisto.
- Estola E, Aho J, Kaunisto S, Moilanen A & Tervonen J (2012) Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät. Teoksessa: Heikkinen HLT, Jokinen H, Haapasalo I & Tynjälä P (toim) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä, PS-kustannus: 109–123.
- Estola E, Heikkinen HLT & Syrjälä L (submitted) Narrative pedagogies for peer groups.
- Estola E, Kaunisto S, Keski-Filppula U, Syrjälä L & Uitto M (toim) (2005) *Lupa kertoa, aikaa pysähtyä, tilaa kuunnella*. Oulu, Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Estola E (2003a) Hope as work – student teachers constructing their narrative identities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(2): 181.
- Estola E (2003b) In the language of the mother: re-storying the relational moral in teachers' stories. Oulu, Oulun yliopisto.
- Estola E (2007) *Lupa puhua: kertomisen voima arjessa ja työssä*. Jyväskylä, PS-kustannus.

- Georgakopoulou A (2006) Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry* 16(1): 122–130.
- Goodson IF & Gill SR (2011) *Narrative pedagogy: life history and learning*. New York, Peter Lang.
- Greenglass ER, Burke RJ & Konarski R (1997) The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress* 11(3): 267–278.
- Griffiths K, Calear A & Banfield M (2009) Systematic review on internet support groups (ISGs) and depression (1): Do ISGs reduce depressive symptoms? *Journal of Medical Internet Research* 11(3): e40.
- Gubrium JF & Holstein JA (1995) *Biographical work and new ethnography*. Teoksessa: Josselson R & Lieblich A (toim) *Interpreting experience. The narrative study of lives*, vol. 3. Thousand Oaks, Sage Publications: 45–58.
- Gubrium JF & Holstein JA (2008) *Narrative ethnography*. Teoksessa: Hesse-Biber SN & Leavy P (toim) *Handbook of emergent methods*. New York, Guildford Press: 241–264.
- Gudmundsdottir S (2001) *Narrative research on school practice*. Teoksessa: Richardson V (toim) *Handbook of research on teaching*. 4th edition. Washington DC, American Educational Research Association: 226–240.
- Hakanen J (2002) Työuupumuksesta työn imuun – positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja ihminen* (1): 43–58.
- Hakanen J (2005) Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki, Työterveyslaitos.
- Hakanen J (2006) Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä M, Nevala N & Laine V (toim) *Hyvä koulu*. Helsinki, Työterveyslaitos: 29–42.
- Hakanen J, Bakker A & Schaufeli W (2006) Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43: 495–513.
- Hamman D, Gosselin K, Romano J & Bunuan R (2010) Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching & Teacher Education* 26(7): 1349–1361.
- Hanhimäki E & Tirri K (2009) Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching* 35(2): 107–121.
- Hargreaves A (1996) Revisiting voice. *Educational Researcher* 25(1): 12–19.
- Hargreaves A (2000) Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8): 811–826.
- Hargreaves A (2001) Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103(6): 1056.
- Hargreaves A (2002) Teaching in a box. *Emotional geographies of teaching*. Teoksessa: Sugrue C & Day C (toim) *Developing teachers and teaching practice*. London, RoutledgeFalmer: 3–25.
- Heikkinen HLT (2001) Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.



- Heikkinen HLT & Huttunen R (2002) Tulla siksi mitä olen? Teoksessa: Heikkinen HLT & Syrjälä L (toim) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki, Kansanvalistusseura: 163–183.
- Heikkinen HLT & Huttunen R (2007) Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa: Estola E, Heikkinen HLT & Huttunen R (toim) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu, Oulun yliopisto: 15–27.
- Heikkinen HLT, Jokinen H, Tynjälä P & Välijärvi J (2008) Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39(3): 205–217.
- Heikkinen HLT, Tynjälä P & Jokinen H (toim) (2012a) Peer-group mentoring for teacher development. Milton Park, Routledge.
- Heikkinen HLT, Huttunen R, Syrjälä L & Pesonen J (2012b) Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20(1): 5–21.
- Herman D (2009) Basic elements of narrative. Chichester, Wiley Blackwell.
- Hogan B, Linden W & Najarian B (2002) Social support interventions. Do they work? *Clinical Psychology Review* 22(3): 383–442.
- Humphreys K (2000) Community narratives and person stories in Alcoholics Anonymous. *Journal of Community Psychology* (28): 495–506.
- Hyyry EK (2002) Matti Raekallio ja opettamisen polyfonia. Oulu, Oulun yliopisto.
- Hyvärinen M (2006) Kerronnallinen tutkimus. URI: [http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf). Viitattu 19.4.2014.
- Hyvärinen M (2007) Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27(3): 127–140.
- Hyvärinen M (2008) Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa: Alasuutari P, Bickman L & Brannen J (toim) The SAGE handbook of social research methods. London, Sage Publications: 447–460.
- Hyvärinen M & Löyttyniemi V (2005) Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvoori J & Tiittula L (toim) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere, Vastapaino: 189–222.
- Hänninen V (1999) Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Hänninen V (2004) A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14(1): 69–85.
- Hänninen V (2008) Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa: Pietilä A & Länsimies-Antikainen H (toim) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopio, Kuopion yliopiston julkaisuja: 121–136.
- Hänninen V & Valkonen J (1998) Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen. Teoksessa: Hänninen V & Valkonen J (toim) Kunnon tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 59/98. Helsinki, Kuntoutussäätiö: 3–20.
- Isaacs W & Tillman M (2001) Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: urauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Helsinki, Kauppakaari.
- Josselson R (2007) The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. Teoksessa: Clandinin DJ (toim) Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology. Thousand Oaks, Sage Publications: 537–566.

- Kaufmann CL, Schulberg HC & Schooler NR (1994) Self help group participation among people with severe mental illness. *Prevention in Human Services* 11(2): 315–331.
- Kaunisto S, Estola E & Niemistö R (2010) Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa: Heikkinen HLT, Jokinen H & Tynjälä P (toim) *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki, Tammi: 156–167.
- Kaunisto S & Uitto M (2013) Opettajaksi kasvun polulla: kertomuksia ja kohtaamisia ryhmässä. Teoksessa: Puroila A, Kaunisto S-L & Syrjälä L (toim) *Naisen äänellä: professori Eila Estolan juhlaKirja*. Oulu, Oulun yliopisto: 133–146.
- Kelchtermans G (2009) Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers & Teaching* 15(2): 257–272.
- Kelchtermans G & Ballet K (2002a) Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37(8): 755.
- Kelchtermans G & Ballet K (2002b) The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education* 18(1): 105–120.
- Keltanen J, Räsänen E & Holma J (2009) Refleksiivisyyden muutos väkivaltaisten miesten ryhmäterapiassa. *Psykologia* 44(4): 275–286, 331.
- Kinman G, Wray S & Strange C (2011) Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31(7): 843–856.
- Kurtz L (1990) The self-help movement: a review of the past decade of research. *Social Work with Groups* 13(3): 101–115.
- Kuula A (2006) Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa: Hallamaa J, Launismaa V, Lötjönen S & Sorvali I (toim) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki, Suomalaisen kirjallisuuden seura: 124–140.
- Kyriacou C (2001) Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* (53): 27–35.
- Kyrouz E, Humphreys K & Loomis C (2002) A review of research on the effectiveness of self-help mutual aid groups. Teoksessa: White BJ & Madara EJ (toim) *American self-help clearinghouse self-help group sourcebook (7th edition)*. URI: [http://www.mazi.org.gr/images/stories/KyrouzHumphreys\\_2002.pdf](http://www.mazi.org.gr/images/stories/KyrouzHumphreys_2002.pdf). Viitattu 8.10.2014.
- Labov W (1997) Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History* 7(1–4): 395–415.
- Labov W & Waletzky J (1967/1997) Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7: 3–38.
- Lambert R (2009) Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: validity evidence for the classroom appraisal of resources. *Psychology in the Schools* 46(10).
- Launis K & Koli A (2005) Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja Ihminen* 19(4): 350–366.

- Leiman M (1996) Kirjallisuustieteen metaforat psykoterapiatutkimuksessa. Teoksessa: Toskala A & Wahlström J (toim) *Psykoterapian prosessit: tutkimukselliset konstruktiot*. Helsinki, Suomen psykologinen seura: 24–33.
- Leiman M (2002) Toward semiotic dialogism: the role of sign mediation in the dialogical self. *Theory & Psychology* 12(2): 221.
- Leiman M (2011) Mikhail Bakhtin's contribution to psychotherapy research. *Culture & Psychology* 17(4): 441–461.
- Leitch R (2006) Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers & Teaching* 12(5): 549–569.
- Liebllich A, McAdams D & Josselson R (2004) *Healing plots: the narrative basis of psychotherapy*. Washington DC, American Psychological Association.
- Liebllich A, Tuval-Mashiach R & Zilber T (1998) *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Liehu R (2003) *Helene: romaani Helene Schjerfbeckin elämästä*. Helsinki, WSOY.
- Louhela V (2012) *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulu, Oulun yliopiston kirjasto.
- Löyttyniemi V (2004) *Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- McCotter SS (2001) Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education* 17(6): 685–704.
- McEwan H (1997) The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education* 13(1): 85–92.
- Mitchell WJT (toim) (1981) *On narrative*. Chicago, University of Chicago Press.
- Moreno JL (1946) *Psychodrama. Volume 1*. New York, Beacon House.
- Moreno JL (1978) *Who shall survive?: foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. New York, Beacon House.
- Nelson CD (2008) Shifting teacher identities through inquiry into 'stories to live by'. *Reflective Practice* 9(2): 207–217.
- Nias J (1996) Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education* 26(3): 293.
- Nias J (1989) *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London, Routledge.
- Norricks NR (1998) Retelling again. *Narrative Inquiry* 8(2): 373–378.
- Norricks NR (2005) The dark side of tellability. *Narrative Inquiry* 15(2): 323–343.
- Nuske E & Hing N (2013) A narrative analysis of help-seeking behaviour and critical change points for recovering problem gamblers: the power of storytelling. *Australian Social Work* 66(1): 39–55.
- Ochs E & Capps L (2001) *Living narrative: creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Harvard University Press.
- Odgen T (1991) Analysing the matrix of transference. *International Journal of Psychoanalysis* 72: 593–605.
- Onnismaa J (2010) *Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Opetushallitus Raportit ja selvitykset 1.

- Peterson EE & Langellier KM (2006) The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry* 16(1): 173–180.
- Peterson U, Bergström G, Samuelsson M, Åsberg M & Nygren Å (2008) Reflecting peer-support groups in the prevention of stress and burnout: randomized controlled trial. *Journal of advanced nursing* 63(5): 505–516.
- Pietarinen J, Pyhältö K, Soini T & Salmela-Aro K (2013) Reducing teacher burnout: a socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35: 62–72.
- Pines AM (2002) Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers & Teaching* 8(2): 121–140.
- Pistrang N, Barker C & Humphreys K (2008) Mutual help groups for mental health problems: a review of effectiveness studies. *American Journal of Community Psychology* 42(1-2): 110–121.
- Polkinghorne D (1988) *Narrative knowing and the human sciences*. New York, State University of New York Press.
- Polkinghorne D (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch JA & Wisniewski R (toim) *Life history and narrative*. London, Falmer Press: 5–23.
- Pyhältö K, Pietarinen J & Soini T (2011) Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27(7): 1101–1110.
- Raiff NR (1984) Some health related outcomes of self-help participation: Recover, Inc. as a case example of a self-help organization in mental health. Teoksessa: Gartner A & Riessman F (toim) *The self-help revolution*. New York, Human Science Press: 189–193.
- Rajala R (2002) Jaksamista ja hyvinvointia. *Kasvatus* 33(3): 223–225.
- Rallis SF & Rossman GB (2010) Caring reflexivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 23(4): 495–499.
- Riessman CK (1993) *Narrative analysis*. Newbury Park, Sage Publications.
- Riessman CK (2002) Analysis of personal narratives. Teoksessa: Gubrium JF & Holstein JA (toim) *Handbook of interview research: context and method*. Thousand Oaks, Sage: 695–710.
- Riessman CK (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, Sage Publications.
- Rodgers CR & Scott KH (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa: Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre DJ & Demers KE (toim) *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York, Routledge: 732–755.
- Ropo E & Huttunen M (toim) (2013) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Rosiek J & Atkinson B (2005) Bridging the divides: the need for a pragmatic semiotics of teacher knowledge research. *Educational Theory* 55(4): 421–442.
- Rossman GB & Rallis SF (2010) Everyday ethics: reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 23(4): 379–391.

- Ruohotie-Lyhty M & Kaikkonen P (2009) The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3): 295–309.
- Ryan M (2007) *Toward a definition of narrative*. Teoksessa: Herman D (toim) *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge, Cambridge University Press: 22–35.
- Safran JD & Muran JC (2000) *Negotiating the therapeutic alliance*. New York, Guilford.
- Salomaa JE (1946) *Koulukasvatusoppi*. Porvoo, WSOY.
- Sarbin T (1986) Narrative as a root metaphor for psychology. Teoksessa: Sarbin T (toim) *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. New York, Praeger Press: 3–21.
- Schiff B (2006) The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. *Narrative Inquiry* 16(1): 19–27.
- Schiff B (2012) The functions of narrative: toward a narrative psychology of meaning. *Narrative Works: issues, investigations, & interventions* 2(1): 33–47.
- Shapira-Lishchinsky O (2011) Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching & Teacher Education* 27(3): 648–656.
- Shapiro S (2010) Revisiting the teachers' lounge: reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching & Teacher Education* 26(3): 616–621.
- Shoffner M (2011) Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers & Teaching* 17(4): 417–433.
- Shuman A (2012) Exploring narrative interaction in multiple contexts. Teoksessa: Holstein JA & Gubrium JF (toim) *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles, Sage: 125–150.
- Smith P (toim) (1980) *Small groups and personal change*. London, Methuen.
- Smythe WE & Murray MJ (2000) Owning the story: ethical considerations in narrative research. *Ethics Behav* 10(4): 311–336.
- Soini T, Pietarinen J & Pyhältö K (2008) Pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa – Opettajat kuormittumisen ja jaksamisen tasapainoilijoina. *Aikuiskasvatus* 4: 245–257.
- Soini T, Pyhältö K & Pietarinen J (2010) Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers & Teaching* 16(6): 735–751.
- Spector-Mersel G (2010) Narrative research: time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1): 204–224.
- Spector-Mersel G (2011) Mechanisms of selection in claiming narrative identities: a model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry* 17(2): 172–185.
- Squire C, Andrews M & Tamboukou M (2013) Introduction. What is narrative research. Teoksessa: Andrews M, Squire C & Tamboukou M (toim) *Doing narrative research*. Los Angeles, Sage: 1–26.
- Steffen V (1997) Life stories and shared experience. *Social Science & Medicine* 45(1): 99–111.
- Strawson G (2004) Against narrativity. *Ratio* 17(4): 428–452.
- Striano M (2012) Reconstructing narrative: a new paradigm for narrative research and practice. *Narrative Inquiry* 22(1): 147–154.

- Sutherland L, Howard S & Markauskaite L (2010) Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching & Teacher Education* 26(3): 455–465.
- Sutton RE & Wheatley KF (2003) Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15(4): 327–358.
- Swora M (2001) Narrating community: the creation of social structure in alcoholics anonymous through the performance of autobiography. *Narrative Inquiry* 11(2): 363–384.
- Syrjälä L, Estola E & Uitto M (2006a) Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa: Nummenmaa AR & Välijärvi J (toim) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos: 31–47.
- Syrjälä L, Estola E, Uitto M & Kaunisto S (2006b) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa J, Launis V, Lötjönen S & Sorvali I (toim) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 181–202.
- Syrjälä S (2002) Kansankynttilä. Teoksessa: Heikkinen HLT & Syrjälä L (toim) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki, Kansanvalistusseura: 13–19.
- Tirri K & Husu J (2002) Care and responsibility in 'the best interest of the child': relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers & Teaching* 8(1): 65–80.
- Tolska T (2002) Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitely. Helsinki, Helsingin yliopisto.
- Toren Z & Iliyan S (2008) The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching & Teacher Education* 24(4): 1041–1056.
- Torkki J (2014) Tarinan valta: kertomus luolamiehen paluusta. Helsinki, Otava.
- Travers C & Cooper C (1996) Teachers under pressure. New York, Routledge.
- Tynjälä P (2004) Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2): 174–190.
- Uitto M (2011) Storied relationships. Students recall their teachers. Oulu, Oulun yliopisto.
- Uitto M (2012) 'Behind every profession is a person': students' written memories of their own teacher–student relationships. *Teaching & Teacher Education* 28(2): 293–301.
- Uitto M & Estola E (2009) Gender and emotions in relationships: teachers recalling their own teachers. *Gender and Education* 21(5): 517–530.
- Van Horn JE, Schaufeli WB & Enzmann D (1999) Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology* 29(1): 91–108.
- Van Manen M (1991) The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. London, ON, the Althouse Press.
- Van Manen M (2002) Introduction: the pedagogical task of teaching. *Teaching and Teacher Education* 18(2): 135–138.
- Vatjus R (2014) Kohti suhdekeskeisyyttä lääkärin ja potilaan kohtaamisessa: laadullinen tutkimus potilas-lääkärisuhteen hahmottumisesta yleislääkäreiden koulutuksessa. Oulu, Oulun yliopisto.
- Veenman S (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54(2): 143–178.
- White M & Epston D (1990) Narrative means to therapeutic ends. New York, Norton.

- Viinämäki T (1997) Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopio, Kuopion yliopisto.
- Viljamaa E (2012) Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Oulu, Oulun yliopiston kirjasto.
- Willman A (2001) Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu, Oulun yliopisto.
- Vähäsantanen K (2013) Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Yrjänäinen S & Ropo E (2013) Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo E & Huttunen M (toim) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere, Tampere University Press: 17–46.
- Zembylas M (2005) Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching & Teacher Education* 21(8): 935–948.
- Zembylas M (2007) The power and politics of emotions in teaching. Teoksessa: Schutz PA & Pekrun R (toim) *Emotion in education*. Amsterdam, Elsevier: 293–309.





# Liite 1

## *Opettajaryhmän tapaamiset*

12.1.2004 Tutustumistapaaminen

19.1.2004 Häpeä ja syyllisyys (Martti Lindqvist)

10.2.2004 Vanhasta aineksia uuteen: muutoselementit. Miten päästä eilisestä huomiseen?

23.2.2004 Muistelu

9.3.2004 Opettajan ristiriitatilanteet

27.4.2004 Forum-teatteri

7.9.2004 Aloittamisen ihanuus ja kaaos

27.9.2004 Oma tarina käsillä (Vuokko Isakssonin tilkkutyöpaja)

7.10.2004 Muutos ja minä

28.10.2004 Paikkani työssä

17.11.2004 Into elämässäni

2.12.2004 Ruumiillisuus, Feldenkrais-tekniikkaan tutustumista

18.1.2005 Opettajan näköinen ihminen

26.1.2005 Lupa puhua – vapaa foorumi

3.2.2005 Kirjoitettuja katkelmia elämästäni

22.2.2005 Into nyt



## Osajulkaisut

Yhteenvedossa osajulkaisuihin viitataan niiden roomalaisilla numeroilla:

- I Kaunisto S-L, Uitto M, Estola E & Syrjälä L (2009) Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. *Kasvatus* 40(5): 454–464.
- II Kaunisto S-L, Estola E, & Leiman M (2013) "I've let myself get tired" – one teacher's reflective process in a peer group. *Reflective Practice* 14(3): 406-419.
- III Uitto M, Kaunisto S-L, Syrjälä L & Estola E (2014) Silenced Truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, June: 1–15.
- IV Kaunisto S-L, Uitto M, Kelchtermans G & Estola E (2014) Peer group meetings, teachers' self-understanding and vulnerability. Manuscript.

Uudelleen julkaistu *Kasvatus*-lehden (I) ja Taylor & Francisin (II, III) luvalla.

Alkuperäisartikkelit eivät sisälly elektroniseen versioon.



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

129. Viljamaa, Elina (2012) Lasten tiedon äärellä : äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona
130. Louhela, Virpi (2012) Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa
131. Heikkinen, Mervi (2012) Sexist harassment as an issue of gender equality politics and policies at university
132. Kovalainen, Minna (2013) The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry
133. Vuopala, Essi (2013) Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset : näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus
134. Erkkilä, Tuomas (2013) Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana
135. Belt, Aino (2013) Kun työrauha horjuu : kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä
136. Autti, Outi (2013) Valtavirta muutoksessa : vesivoima ja paikalliset asukkaat Kemijoella
137. Pääkkönen, Leena (2013) Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa : musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä
138. Kontio, Mari (2013) Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa
139. Oinas-Kukkonen, Heikki (2013) Alkoholistin ja hänen läheisensä samanaikainen toipuminen vapauttavana oppimisprosessina Minnesota-hoidossa
140. Alanko, Anu (2013) Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana : tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa
141. Puroila, Anna-Maija & Kaunisto, Saara-Leena & Syrjälä, Leena(Toim.) (2013) Naisen äänellä : professori Eila Estolan juhlakirja
142. Malmberg, Jonna (2014) Tracing the process of self-regulated learning –students' strategic activity in g/nStudy learning environment
143. Virkkula, Esa (2014) ”Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia” : työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa
144. Lutovac, Sonja (2014) From memories of the past to anticipations of the future : pre-service elementary teachers' mathematical identity work

Book orders:  
Granum: Virtual book store  
<http://granum.uta.fi/granum/>

S E R I E S E D I T O R S

**A**  
**SCIENTIAE RERUM NATURALIUM**

*Professor Esa Hohtola*

**B**  
**HUMANIORA**

*University Lecturer Santeri Palviainen*

**C**  
**TECHNICA**

*Postdoctoral research fellow Sanna Taskila*

**D**  
**MEDICA**

*Professor Olli Vuolteenaho*

**E**  
**SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM**

*University Lecturer Veli-Matti Ulvinen*

**F**  
**SCRIPTA ACADEMICA**

*Director Sinikka Eskelinen*

**G**  
**OECONOMICA**

*Professor Jari Juga*

**EDITOR IN CHIEF**

*Professor Olli Vuolteenaho*

**PUBLICATIONS EDITOR**

*Publications Editor Kirsti Nurkkala*

ISBN 978-952-62-0615-8 (Paperback)

ISBN 978-952-62-0616-5 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

