



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kontrollin ja mukautumisen subjektipositiot – ammattillisen identiteetin narratiiviset ulottuvuu- det samanaikaisopetuksen kontekstissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatuspsykologia
Lokakuu 2017
Ilkka Miettinen

Ohjaajat: Riikka Hohti, Kaisu
Mälkki ja Anna Rainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tdk	Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Ilkka Miettinen		
Työn nimi - Arbetets titel Kontrollin ja mukautumisen subjektipositiot – ammatillisen identiteetin narratiiviset ulottuvuudet samanaikaisopetuksen kontekstissa		
Title Subject positions of control and adaptation – narrative construction of educators professional identity in the context of co-teaching		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Riikka Hohti, Kaisu Mälkki ja Anna Rainio	Aika - Datum - Month and year lokakuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 148 s + 6 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia kasvattajien ammatillista identiteettiä. Narratiivisen identiteettikäsityksen mukaan tuotamme identiteettimme diskursiivisesti puheessamme ja kerronnassamme. Tutkimuksessa olin kiinnostunut ulottuvuuksista, joilla samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivat kasvattajat tuottivat ammatillista identiteettiään haastattelukertomuksissaan sekä siitä, kuinka kasvattajat kertoivat positioitumisestaan kasvatusyhteisöisään. Samanaikaisopettajien ammatillisen identiteetin tutkiminen on tärkeää, koska opettajuus ja oppimiskäsitykset ovat murroksessa. Monitapaustutkimukseen osallistui kolme alakoulussa työskentelevää kasvattajaa, joista kaksi toimi aineiston tuottamisen hetkellä erityisluokanopettajina ja yksi koulunkäyntiavustajana. Kaikki tutkimuskohteena olleet kasvattajat toteuttivat työssään samanaikaisopetusta ja olivat osallistuneet aiempaan tutkimukseeni. Tutkimuksen aineisto tuotettiin haastattelemalta kasvattajalta joulukuussa 2015. Aineiston analyysissä sovellettiin positiointianalyysia (Barnberg, 2011), jossa tarkastelin kasvattajien ammatillisen identiteetin rakentumista analysoimalla puheessa kolmella dilemmaattisella ulottuvuudella tapahtuvaa navigointia: kasvattajien kuvauksia (1) uniikkiudesta ja samankaltaisuudesta suhteessa toisiin, (2) kontrollista ja mukautumisesta sekä (3) pysyvyydestä ja muutoksesta. Tutkimuksessa analysoin haastattelukerronnasta yhteensä 58 subjektipositiota, jotka jaoin neljään pääryhmään: subjektinäköisen kontrollin-, ei-subjektinäköisen kontrollin-, positiivisen mukautumisen- sekä negatiivisen mukautumisen subjektipositioksi. Mieluisat, subjektinäköisen kontrollin sekä positiivisen mukautumisen subjektipositiot, liittyivät kerronnassa usein kasvattajien välisiin suhteisiin. Epämieluisat, ei-subjektinäköistä kontrollia vaativat, subjektipositiot liittyivät haastaviksi koettuihin oppilaisiin. Niin ikään epämieluisiksi koetut negatiivisen mukautumisen positiot liittyivät tilaa ja aikaa koskeviin rajoitteisiin, koulun johdon päätöksiin, instituutionaalisiin rakenteisiin sekä yhteiskunnalliseen, oppilaisiin sekä vanhemmuuteen kytkeytyvään, muutokseen.		
Avainsanat – Nyckelord ammatillinen identiteetti, samanaikaisopetus ja -opettajuus, positiointianalyysi, narratiivinen identiteetti		
Keywords professional identity, co-teaching, co-teachership, positioning analysis, narrative identity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Ilkka Miettinen			
Työn nimi - Arbetets titel Kontrollin ja mukautumisen subjektipositiot – ammatillisen identiteetin narratiiviset ulottuvuudet samanaikaisopetuksen kontekstissa			
Title Subject positions of control and adaptation – narrative construction of educators professional identity in the context of co-teaching			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Riikka Hohti, Kaisu Mälkki & Anna Rainio		Aika - Datum - Month and year October 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 148 pp. + 6 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract The aim of the study is to investigate educators' professional identity. From the narrative approach, identity is formed discursively in speech and narration. In the study, I analysed how and in which dimensions the educators, who worked in the context of co-teaching, were forming professional identity in speech and how the educators narratively positioned themselves in their communities. The investigation of professional identity in the context of co-teaching is relevant due to changing perceptions of teachership and learning. In this multiple case study, three educators were interviewed. All three educators were working in elementary schools in which they were working in the context of co-teaching. Two of the educators were working as a special education teachers and one of the educators as a school aid. All three has also participated my earlier study concerning co-teaching. The data was produced by interviewing the educators in December 2015. Positioning analysis was used in data analysis. In positioning analysis (Bamberg, 2011) the forming of professional identity was analyzed by investigating three dilemmatic dimensions in narration: (1) uniqueness vs. being the same as everyone else, (2) control vs. adaptation and (3) continuity vs. change. In analysis, 58 subject positions were analysed and then divided to four major categories: subject positions in which (1) control is originated from the subject, (2) control isn't originated from the will of a subject, but subject is in control, (3) subject adapts to the world willingly and (4) subject adapts to world unwillingly. In the subject positions in categories (1) and (3) a subject is willingly. These positions were often associated with the relationships with the other educators. In the subject positions in the categories (2) and (4) a subject is unwillingly. In the subject positions, in which an educator was <i>forced</i> to unwillingly control the events (2), the social category of challenging pupils emerged often. Also the subject positions, in which subject adapts to world unwillingly (4), were pictured undesirable. They were related to restrictions in time and space, institutional decision making, institutional structures and social chance including the chance in parenthood and pupils.			
Avainsanat - Nyckelord ammatillinen identiteetti, samanaikaisopetus ja -opettajuus, positiointianalyysi, narratiivinen identiteetti			
Keywords professional identity, co-teaching, co-teachership, positioning analysis, narrative identity			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	SAMANAIKAISOPETUS JA SAMANAIKAISOPETTAJUUS	4
2.1	Mitä samanaikaisopetuksella tarkoitetaan?	4
2.2	Mihin samanaikaisopetuksella pyritään?	5
2.3	Miten samanaikaisopetusta toteutetaan?	6
2.4	Edellytyksiä ja esteitä samanaikaisopetukselle	8
2.5	Keskeisiä käsitteitä: inklusio, integraatio ja segregatio	10
3	AMMATILLINEN IDENTITEETTI TUTKIMUSKOHTEENA	12
3.1	Aiempaa tutkimusta ammatillisesta identiteetistä	12
3.2	Ammatillinen identiteetti narratiivisesti rakentuvana	13
3.2.1	Narratiivisuus	13
3.2.2	Narratiivinen identiteetti - kuka minä olen nyt?	15
3.2.3	Kolmella ulottuvuudella puheessa navigoiminen	16
3.2.3.1	Uniikkisuus vs. samankaltaisuus suhteessa toisiin	17
3.2.3.2	Kontrolli vs. mukautuminen	17
3.2.3.3	Pysyvyys vs. muutos	18
3.3	Kerronnallinen positiointi	20
3.3.1	Positio ja positioituminen vuorovaikutustilanteissa	20
3.3.2	Kerronnassa rakentuvat subjektipositiot	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1	Laadullinen monitapaustutkimus	25
5.2	Tutkimuskohteen kuvaus	25
5.2.1	Lukuvuosi 2014–15: Reijan, Sarin ja Kaisan yhteinen tiimi Sorakylän koulussa	26
5.2.2	Lukuvuosi 2015–16: uusi tutkimus ja muuttuneet olosuhteet	28
5.3	Yksilöhaastattelut aineiston tuottamisen menetelmänä	31
5.4	Aineiston analyysimenetelmät	33
5.4.1	Aineiston koodaaminen ja luokittelu perustuen positiointianalyysin ulottuvuuksiin	33
5.4.2	Kerronnallisten tarinalinjojen rakentaminen	35
5.4.3	Kerronnallisten subjektipositioiden analyysi	39

6	ANALYYSI	40
6.1	Edellytyksiä samanaikaisopetukselle ja -opettajuudelle.....	41
6.1.1	Yhteensopivuus	41
6.1.2	Arvostus	42
6.1.3	Parinvalinta ja vapaaehtoisuus	43
6.1.4	"Avioliitossa".....	45
6.1.5	Tila	46
6.1.6	Aika.....	49
6.1.7	Yhteenvetoa.....	51
6.2	Positioita samanaikaisopetustilimissä.....	53
6.2.1	Positioita suhteessa pedagogiseen päätöksentekoon	53
6.2.2	"Tulkkina" opettajien välissä	58
6.2.3	Yhteenvetoa.....	59
6.3	Kumpuniitty 2015–16: "meidän integraatioluokassa"	61
6.3.1	Opettajapari	62
6.3.2	"Ohjaajana" avustajalle	65
6.3.3	Yhteinen arjen keskipiste ja opetuksen eriyttäminen	66
6.3.4	Tahroja inklusiivisen opetuksen kilvessä?.....	67
6.3.5	Yhteenvetoa.....	68
6.4	Sorakylä 2015–2016: "yhteistyössä erillään"	69
6.4.1	Metsäkoulussa	69
6.4.2	Samanaikaisopetuksen häiriintyminen ja "psykykkisesti sairas oppilas"	70
6.4.3	"Järjestelijän" ja "turvallisuuden takaajan" positiot.....	73
6.4.4	Opettajan positiossa ryhmäopetuksessa.....	76
6.4.5	Avustajan positioita pienryhmää eriyettäessä	78
6.4.6	Yhteenvetoa.....	80
6.5	Opetusjärjestelyjen hyödyllisyys	83
6.5.1	Kaksi erilaista lähtökohtaa opetuksen järjestämiseen	83
6.5.2	Opetusjärjestelyn hyödyllisyys Kumpuniityssä	84
6.5.3	Opetusjärjestelyn hyödyllisyys Sorakylässä.....	85
6.5.4	Yhteenvetoa.....	88
6.6	Positioita koulussa ja työyhteisössä.....	90
6.6.1	Aikuiset ja lapset koulussa	90
6.7	Positioita suhteessa vanhempiin ja yhteiskuntaan.....	95

6.7.1 Vanhempien odotuksia ja yhteydenpitoa kotien kanssa.....	95
6.7.2 Huolta lapsesta ja kodista	97
6.7.3 Oppilasaineuksen ja yhteiskunnan muutos	101
6.8 Pysyvyyden ja muutoksen kuvausta itseen liittyen	106
6.8.1 ”Pedanttia improvisointia”	106
6.9 Ammatillinen kehittyminen ja odotuksia tulevaisuudelle	112
6.9.1 Reija: luokanopettajana uutta opetussuunnitelmaa toteuttamaan	113
6.9.2 Sari: työympäristöä kehittävä opetusalan moniosaaja	119
6.9.3 Kaisa: lasten hyvinvoinnin edistäjäksi lastensuojeluun	124
6.10 Johtopäätöksiä.....	126
7 LUOTETTAVUUS	133
7.1 Tutkimus kokonaisuutena	133
7.2 Tutkimustulosten luotettavuus	135
7.3 Validiteetti	136
8 POHDINTA	139
9 LÄHTEET	145
10 LIITTEET.....	149

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastatteluvuorovaikutuksesta rakennetut kerronnalliset tarinalinjat.	38
Taulukko 2. Samanaikaisopettajuuden edellytyksien tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.	52
Taulukko 3. Pedagogisen päätöksenteon ja aiemman samanaikaisopetustiimin tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.....	60
Taulukko 4. Opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden tarinalinjoista (Sari) analysoidut subjektipositiot.....	68
Taulukko 5. Opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden tarinalinjoista (Reija ja Kaisa) analysoidut subjektipositiot.	81
Taulukko 6. Samanaikaisopetuksen hyödyllisyyden tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.	89
Taulukko 7. Turvallisuuden ja työyhteisön tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.	94
Taulukko 8. Vanhempien tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.	97
Taulukko 9. Lasten hyvinvoinnin sekä kodin ja vanhempien tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.	101
Taulukko 10. Oppilasaineksen ja yhteiskunnan muutoksen tarinalinjasta analysoidut subjektipositiot.	105
Taulukko 11. Itseä koskevista tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.	111
Taulukko 12. Työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista (Reija) analysoidut subjektipositiot.	117
Taulukko 13. Työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista (Sari) analysoidut subjektipositiot.....	123
Taulukko 14. Työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista (Kaisa) analysoidut subjektipositiot.	125
Taulukko 15. Subjektikähtöisen kontrollin ja positiivisen mukautumisen mieluisat subjektipositiot.	128
Taulukko 16. Ei-subjektikähtöisen kontrollin ja negatiivisen mukautumisen epämieluisat subjektipositiot.	130
Taulukko 17. Neutraalin mukautumisen subjektipositiot, vastavuoroisen kontrollin ja mukautumisen subjektipositiot sekä opetuksen järjestämisen tapaa koskevat reflektiiviset metapositiot ja pitkäkestoiset positiot.	131

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimuksen aikajana.....	30
Kuvio 2. Avustajasuhteen kerronnallinen tarinalinja (Sarin haastattelu).	37
Kuvio 3. Kerronnalliset positiot jaettuna kontrollin (subjektikähtöinen ja ei-subjektikähtöinen) ja mukautumisen (positiivinen ja negatiivinen) perusteella.	127

1 Johdanto

Postmodernina aikana identiteetin nähdään rakentuvan diskursiivisesti, kertomusten kautta. Kerronnassa asemoimme itseämme suhteessa toisiin sekä kerromme toimijuudestamme ja kuvaamme muutosta, jolloin kerronnallisesti positioimme itseämme suhteessa ympärillämme olevaan. (Bamberg, 2011; ks. Pöysä, 2009; 2010.) Identiteetit rakentuvat näin tilanteisesti suhteessa aikaan ja tilaan, jossa elämme sekä ihmisiin, joiden kanssa toimimme. Tässä tutkimuksessa analysoin ammatillisen identiteetin rakentumista samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivien kasvattajien kertomuspuheessa. Olen kiinnostunut ulottuvuuksista, joilla kasvattajat rakentavat ammatillista identiteettiään. Tuottamalla tietoa ammatillisen identiteetin ulottuvuuksista pyrin luomaan kuvaa aikamme opettajuudesta.

Tutkimuksen päähenkilöitä ovat samanaikaisopetuksen kontekstissa työskentelevät kasvattajat. Tutkimukseni on kertomus haastattelemieni kasvattajien kertomuksista, joissa kasvattajat asemoivat itseään suhteessa itselleen merkityksellisiin sosiaalisiin kategorioihin. Useat näistä kertomuksista käsittelevät kertojien asemoitumista suhteessa oppilaisiinsa ja toisiin kasvattajiin, joiden kanssa kertojat työskentelevät samanaikaisopetuksessa. Kertomukset käsittelevät vuorollaan samanaikaisopetuksen toteuttamista ja samanaikaisopettajuutta, työyhteisöä ja koulua sekä lapsuutta ja vanhemmuutta. Kerronnassa haastateltavat asemoituvat myös suhteessa yhteiskuntaan. Näiden kertomusten kautta rakentuu kuva kasvattajien ammatillisesta identiteetistä kertomisen hetkellä.

Opettajien ammatillisen identiteetin rakentamisen resurssien voidaan katsoa muuttuvan yhteiskunnan, ideologioiden, koulun ja ihmisten muuttuessa. Yhteiskunnassa makrotasolla tehtävät institutionaaliset linjaukset, kuten opetussuunnitelmauudistukset, antavat kasvatusalalla työskenteleville pohdinnan aihetta. Syksyllä 2016 käyttöön otettu valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa opettajien välistä yhteistyötä oppivan yhteisön mallintajana oppilaille ja tunnustaa samanaikaisopettajuuden merkityksen monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ja yhteisöllisen toimintakulttuurin edistämässä (POPS 2014, s. 36).

Tämä tutkimus kytkeytyy aikaan, jolloin opettajuus rakentuu suhteessa näihin muuttuneisiin vaatimuksiin, käsityksiin, arvoihin ja ideologioihin opettamisesta ja oppimisesta. Koska opettajuus ja käsitykset opetus- ja oppimisprosesseista ovat murroksessa, on tärkeää tutkia samanaikaisopettajien ammatillista identiteettiä.

Tutkimuksessani kasvattajat kertovat luokkayhteisöistään, joissa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan yleisopetuksen yhteydessä. Samanaikaisopetuksella pyritään siis myös lisäämään inklusiivisuutta kouluissa. Tutkimukseni osallistuu näin keskusteluun erityisopetuksesta ja sen muuttuvasta luonteesta sekä samanaikaisopetuksen tuottamista mahdollisuuksista inklusiivisuuden lisäämiseksi kouluissa. Samalla esiin nousevat myös samanaikaisopetuksen edellytykset ja inklusiivisen opetuksen haasteet.

Ennen kaikkea tämä tutkimus on kertomus aikamme opettajuudesta; kertomus siitä, millä tavoin kasvattajat kokevat asemoituvansa suhteessa oppilaisiinsa, toisiin kasvattajiin ja työyhteisöihinsä sekä yhteiskuntaan. Kertomuksissa opettajuudesta tulevat esiin kasvattajien kokemukset vaikuttamisen mahdollisuuksistaan ja toisaalta opetus- ja kasvatustyöhön liittyvät ulottuvuudet, joilla kasvattajat eivät koe voivansa vaikuttaa.

Tutkimuksen tehtävänä on tutkia kasvattajien ammatillista identiteettiä. Tarkastelen ammatillisen identiteetin rakentumista kasvattajien kerronnassa kolmella dilemmaattisella ulottuvuudella tapahtuvaa navigointia analysoimalla (Bamberg, 2011). Analysoin tutkittavien (1) uniikkiuteen ja samankaltaisuuteen toisten kanssa, (2) kontrolliin ja mukautumiseen sekä (3) pysyvyyteen ja muutokseen liittyvää kerrontaa (Bamberg, 2011). Näillä kolmella ulottuvuudella haastattelupuheessa kerrottuja puhetekeja jäsenän konstruoimalla kerronnallisia subjektipositioita.

Tämä raportti etenee samanaikaisopetuksen- ja opettajuuden (luku 2) sekä identiteetin narratiivisen rakentumisen (luku 3) tarkastelun kautta tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten esittelyyn (luku 4) sekä kuvaamaan tutkimuskohdettani, aineistoani ja analyysimenetelmäni (luku 5). Luvussa kuusi tuon esiin aineistoesi-

merkkejä, joiden kautta analysoin tutkimusongelmaani. Luvun päättävässä alaluvussa (6.10) esitän keskeiset johtopäätökseni kootusti ja luvussa seitsemän arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Raportin päättävässä luvussa pohdin tutkimuksen arvoa sekä tutkimukseen liittyviä teoreettisia ja metodologisia näkökohtia (luku 8).

2 Samanaikaisopetus ja samanaikaisopettajuus

Perinteisesti suomalaisessa koulussa yksi opettaja on opettanut omaa luokkaansa. Samanaikaisopetuksessa sen sijaan kaksi tai useampi opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetuksen yhdessä. Samanaikaisopetusta on toteutettu Suomessa yksinopetuksen rinnalla viimeistään 1980-luvulta alkaen (Saloviita, 2009, s. 49).

Tässä luvussa luon katsauksen siihen, mitä samanaikaisopetuksella tarkoitetaan, mihin sillä pyritään ja millä tavoin sitä on toteutettu. Tuon myös esiin millaisia edellytyksiä ja toisaalta esteitä sen onnistuneelle toteuttamiselle on aiemmin kuvattu olevan. Luvun lopuksi tuon esiin käsitteistöä, jolla kuvataan oppilaiden ryhmittelyä, kun erityisopetus toteutetaan erillisenä opetuksena tai samanaikaisopetuksena.

2.1 Mitä samanaikaisopetuksella tarkoitetaan?

Samanaikaisopetukselle on viime vuosikymmeninä annettu erilaisia määritelmiä, jotka poikkeavat toisistaan sen suhteen ketkä opetuksen kohteena ovat, ja ketkä samanaikaisopetusta toteuttavat (ks. esim. Cook & Friend, 1995; Pakarinen, Kyttä-lä & Sinkkonen, 2010). Yksinkertaistetusti samanaikaisopetuksella kuitenkin tarkoitetaan opettajien yhdessä suunnittelemaa ja toteuttamaa opetusta oppilailleen. Usein opetettavassa oppilasryhmässä on mukana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jolloin luokanopettajan opettajaparina toimii erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Toisaalta samanaikaisopetusta voi toteuttaa yhtä hyvin kaksi luokanopettajaa tai kaksi aineenopettajaa. Riippumatta siitä, ketkä samanaikaisopetusta toteuttavat, korostuu samanaikaisopetuksessa opettajien yhteisvastuullisuus ja vuorovaikutteisuus opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (ks. Pakarinen ym., 2010). Opetusta toteutetaan samanaikaisopetuksena, koska sen ajatellaan hyödyttävän opetuksen kohteena olevia oppilaita.

2.2 Mihin samanaikaisopetuksella pyritään?

Samanaikaisopetuksen järjestämisen ensisijaisena tavoitteena on oppilaille järjestelystä koituvan hyödyn toteutuminen. Usein samanaikaisopetuksen järjestämisellä voidaan lisätä inklusiota (esim. Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 19; ks. luku 2.5) ja tukea erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden yhdenvertaista mahdollisuutta opiskella ja saada tarvitsemansa tuki heterogeenisessä oppilasryhmässä. Samanaikaisopetuksen on kuitenkin ennen kaikkea tarkoitus hyödyttää kaikkia luokassa opiskelevia oppilaita, ei ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia. (Cook & Friend, 1995.) Toisaalta samanaikaisopetuksen voidaan nähdä kuitenkin kehittyneen juuri tarpeesta opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen yhteydessä (ks. Saloviita, 2009, s. 50).

Oppilaiden, niin erityistä tukea tarvitsevien kuin sitä tarvitsemattomien, on useissa tutkimuksissa koettu hyötyvän samanaikaisopetuksesta (ks. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, s. 401–403). Oppilaiden kannalta lisääntynyt aikuismäärä luokassa on usein selkeä opetusmuodon mukanaan tuoma etu (Cook & Friend, 1995; ks. Scruggs ym., s. 401–402; Saloviita, 2009, s. 52). Lisääntyneen aikuismäärän myötä opettajat ovat kokeneet, että heillä jää enemmän aikaa antaa apua ja opastusta yksittäisille oppilailleen (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 382). Opetuksen eriyttämisestä ja yksilöllisestä tuesta hyötyvät kaikki, mutta erityisesti heikommat, oppilaat (Saloviita, 2009, s. 53). Oppilaiden on myös katsottu hyötyvän samanaikaisopetuksesta, koska opetusmuoto mahdollistaa vaihtelevien opetusmenetelmien monipuolisen käytön (Cook & Friend, 1995; ks. Saloviita, 2009, s. 52).

Opetuksen laadun paraneminen, oppilaiden mahdollisuus tilanteisesti valita opettajansa ja ottaa mallia opettajiensa kanssakäymisestä, työrauha sekä sosiaaliset hyödyt, kuten uusien oppilastoverien saaminen, ovat muita opettajien raportoimia samanaikaisopetuksesta koituvia etuja oppilailleen (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 382–383). Inklusiivisissa luokissa toteutetun samanaikaisopetuksen on

myös katsottu vähentävän erityisoppilaiden leimautumista (Saloviita, 2009; ks. Cook & Friend, 1995).

Vaikka samanaikaisopetuksen tavoitteena onkin ensisijaisesti hyödyttää oppilasta, myös opettajat ovat kokeneet itse hyötyvänsä samanaikaisopetuksesta. Valtaosa opettajista onkin pitänyt kokemuksiaan samanaikaisopetuksesta myönteisinä (Saloviita, 2009, s. 51). Vastuun ja kuormituksen jakaantuminen kahdelle sekä tämän kautta lisääntynyt hyvinvointi työssä on nähty keskeiseksi työmuodon eduksi (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 379–380). Samanaikaisopetusta opettajat ovatkin pitäneet virkistävänä vaihteluna perinteiselle yksinopetukselle (ks. Saloviita, 2009, s. 51–52). Ammatillinen kehittyminen on myös usein raportoitu opettajien kokema hyöty samanaikaisopetuksesta (esim. Scruggs ym., 2007, s. 401; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 379; ks. Saloviita, 2009, s. 52). Opetettaessa yhdessä voidaan myös pohtia ja reflektoida yhdessä koettua sekä oppia toisilta (ks. Saloviita, 2009, s. 52).

2.3 Miten samanaikaisopetusta toteutetaan?

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa monella tavalla ja sitä voivat toteuttaa erilaiset opettajaparit tai ryhmä opettajia. Myös samanaikaisopetuksena annattavan opetuksen määrä saattaa vaihdella muutamista tunneista viikossa kokoaikaiseen samanaikaisopetukseen.

Suomalaisissa tutkimuksissa luokanopettajat ovat raportoineet samanaikaisopettavansa useimmiten toisen luokanopettajan kanssa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 378–379; ks. Saloviita, 2009, s. 50). Erityisopettajat niin ikään ovat kertoneet tyypillisimmäksi samanaikaisopetusparikseen luokanopettajan, siinä missä erityisluokanopettajat ovat kertoneet useimmiten samanaikaisopettavansa toisen erityisluokanopettajan kanssa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 378–379.). Toisaalla erityisluokanopettajien on raportoitu samanaikaisopettavan yhtä usein luokanopettajien kuin toisen erityisluokanopettajan kanssa (ks. Saloviita, 2009, s. 50).

Usein samanaikaisopetuksessa hyödynnetään myös koulunkäyntiavustajaa (ks. Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 378–379), vaikka usein tuodaankin esiin, ettei opettajan ja avustajan yhdessä antama opetus olekaan määritelmällisesti samanaikaisopetusta (ks. Cook & Friend, 1995). Koulunkäyntiavustajat saattavat kuitenkin käytännössä usein toimia eräänlaisina opettajina, vaikka heillä ei siihen koulutusta olekaan (ks. Saloviita, 2009, s. 57).

Tässä tutkimuksessa samanaikaisopetus näyttäytyy luokanopettajan ja erityisluokanopettajan oppilailleen yhdessä suunnittelemana ja toteuttamana opetuksena. Tutkimuksessa korostuvat myös koulunkäyntiavustajan kuvaukset työtoiminnasta luokassa, jossa toteutetaan samanaikaisopetusta.

Erilaisia muotoja toteuttaa samanaikaisopetusta

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa hyvin erilaisin tavoin. Käytännössä samanaikaisopetuksen toteuttamisen tapa on aina opettajien luovan suunnittelutyön tuotosta, joten samanaikaisopetus voi saada mitä erilaisempia muotoja. Tutkijat ovat kuitenkin tunnistaneeet joitakin usein käytettyjä samanaikaisopetuksen muotoja, joita seuraavassa lyhyesti esittelen.

Cook & Friend (1995) erittelevät kuusi erilaista samanaikaisopetukseen liittyvää muotoa¹: (1) Opettaja/avustaja (toinen opettaa ja toinen avustaa), (2) asemaopetus, (3) tasoryhmäopetus, (4) ryhmäopetus, (5) ritaripöydät (tukiopetus pienryhmässä) ja (6) yhteisopetus. Esimerkiksi *yhteisopetuksessa* opettajat opettavat ryhmäänsä yhdessä. *Asemaopetuksessa* taas yhdessä suunniteltu, mutta sisällöllisesti eriytetty, opetus toteutetaan kahden opettajan toimesta eri tiloissa pienemmillä ryhmillä. (Cook & Friend, 1995.)

¹ Tässä yhteydessä on käytetty Pakarisen ym. (2010) samanaikaisopetuksen muodoista käyttämiä suomennoksia.

Saloviidan (2009) jaottelussa on neljä erilaista samanaikaisopetuksen päämuotoa, joista *avustava opetus* sekä *rinnakkaisopetus* vastaavat selkeästi Cookin ja Friendin kahta ensimmäistä opetusmuotoa. *Täydentävä opetus* sekä *tiimiopetus* sen sijaan näyttäisivät vastaavan yhteisopetusta ja tuovan esiin sen erilaisia puolia. Tiimiopetuksessa korostuu opettajien vuorovaikutteisuus opetustilanteessa, täydentävän opetuksen taas tarkoittaessa opetusmuotoa, jossa tuntisuunnitelma on jaettu selkeämmin osiin kahden opettajan kesken ja opetuksessa korostuu peräkkäisyys. (Saloviita, 2009, s. 48.) Usein jaottelu eri opetusmuotojen välillä ei ole näin selkeätä, vaan samalla oppitunnilla voi esiintyä useampia eri opetusmuotoja (ks. Saloviita, 2009, s. 45–48).

Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen yhteisvastuullisuuden voidaan nähdä vaihtelevan eri muodoissa. Yhteisvastuullisuus, luottamus toiseen ja sitoutuneisuus opetuksen yhteiseen toteuttamiseen korostuu etenkin yhteisopetuksessa. Toisia muotoja ei kuitenkaan voi nähdä toisia muotoja parempana tapana toteuttaa samanaikaisopetusta, vaan muotoja usein käytetäänkin yhdistettyinä tai sovellettuina. Olennaista on löytää sellaisia samanaikaisopetuksen muotoja, jotka palvelevat kulloinkin kyseessä olevaa oppilasryhmää ja jokaista oppilasta parhaiten. (Cook & Friend, 1995.) Samanaikaisopetuksen muodoista yleisimmäksi on, ainakin kansainvälisesti, osoittautunut ”yksi opettaa, toinen avustaa” – mallinen opetusmuoto tai jokin sen muunnelma (Scruggs ym., 2007, s. 405).

2.4 Edellytyksiä ja esteitä samanaikaisopetukselle

Samanaikaisopetuksessa opettajat ovat jatkuvassa yhteistyössä toistensa kanssa. Tällöin opettajien vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot korostuvat (esim. Pakarinen ym., 2010). Olennaista samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta onkin katsottu olevan samanaikaisopettajien välille muodostunut positiivinen ammatillinen suhde, joka mahdollistaa avoimen, tehokkaan ja jatkuvaluonteisen keskustelun ja kommunikoinnin (Cook & Friend, 1995). Samanaikaisopettajuutta onkin verrattu jopa avioliittoon. Opettajien välisen suhteen eteen on nähtävä riittävästi vaivaa, jotta yhteistyö voi toimia. Samanaikaisopettajat ovat nähneet suhteen vaativan jous-

tavuutta sekä valmiutta kompromisseihin – aivan kuten avioliitossa. (ks. Scruggs ym., 2007, s. 403–405.) Yhteiseen toimintaan on myös tärkeää sitoutua (Cook & Friend, 1995). Cookin ja Friendin (1995) mukaan myös kyky ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä yhdessä (Bauwens & Hourcade, 1995; Pugash & Johnson, 1995) sekä kehittynyt kyky arvioida ja vastaanottaa kollegalta saatua tietoa ja palautetta ovat tärkeitä samanaikaisopettajana toimivalle.

Myös samanaikaisopettajien yhteensopivuus (engl. *compatibility*) on noussut aiemmissa tutkimuksissa keskeiseksi samanaikaisopetuksen onnistumisen edellytykseksi (Scruggs ym., 2007, s. 405). Opettajien erilaiset persoonallisuuden piirteet ja persoonallisuuksien yhteensopivuus voi asettaa haasteen samanaikaisopettajuudelle (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011, s. 19). Adamsin & Cessnan (1991) tutkimuksen mukaan samanaikaisopetuksen onnistumiseksi on ensiarvoista, että opettajapari jakaa tiettyjä oppimiseen ja opetukseen liittyviä uskomuksia (Cook & Friend, 1995). Yhteisten käsitysten ja uskomusten käsittelyn kautta voidaan luoda yhteinen näkemys opetukseen tai ainakin tiedostaa opettajien erilaisia suhtautumistapoja (Ahtiainen ym., 2011, s. 20). Oman aiemman tutkimukseni (Miettinen, 2015; ks. luku 5.2.1) valossa myös oman positioon hyväksyminen ryhmässä näyttäytyi samanaikaisopetusta toteuttavan työryhmän toimivuutta edistävänä tekijänä. Keskeisiksi edellytyksiksi onnistuneelle samanaikaisopetukselle opettajat ovat useissa tutkimuksissa raportoineet myös koulun johdolta saadun tuen, vapaaehtoisuuden samanaikaisopettajaksi ryhtymisen ja opettajaparin valinnan suhteen, riittävän suunnitteluajan sekä riittävän koulutuksen (Scruggs ym., 2007, s. 403–405).

Samanaikaisopetusta estävinä tekijöinä on pidetty muun muassa yhteisen suunnitteluajan puuttumista tai vähäisyyttä sekä sopivan opettajakumppanin löytämisen vaikeutta (ks. Saloviita, 2009, s. 53). Opettajat ovat useissa tutkimuksissa myös nostaneet esiin, että oppilaat, joilla on oppimisen ja/tai käyttäytymisen pulmia, asettavat haasteen samanaikaisopetuksen käytännön toteutukselle (ks. Scruggs ym., 2007, s. 402–403).

2.5 Keskeisiä käsitteitä: inklusio, integraatio ja segregatio

Molemmissa tämän tutkimuksen luokkayhteisöissä, joissa tutkittavat opettajat ja koulunkäyntiavustaja työskentelevät, samanaikaisopetuksen kohteina on sekä yleisen-, tehostetun- että erityisen tuen piirissä olevia oppilaita (kolmiportainen tuki; ks. Erityisopetuksen strategia, 2007). Samanaikaisopetus siis kohdistuu heterogeeniseen oppilasainekseen, joka tarvitsee eriasteista tukea. Tätä taustaa vasten tuon seuraavassa esiin mitä inklusiolla, integraatiolla ja segregatiolla tarkoitetaan (ks. Moberg ym., 2015).

Inklusiivinen kasvatus on asetettu yleismaailmalliseksi tavoitteeksi (Erityisopetuksen strategia, 2007; Moberg ym., 2015, s. 76). Inklusiivisessa kasvatuksessa on kyse kaikkien oppilaiden mahdollisuudesta käydä yhteistä koulua ja opiskella yleisopetuksen yhteydessä. Inklusiivisessa ajattelussa lähtökohtana on se, että kaikki oppilaat käyvät omaa lähikouluun, jossa heidän tarvitsemansa tukitoimet järjestetään. (Moberg ym., 2015, s. 76, 84.) Historiallisesti katsottuna suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on jo pitkään ollut kaikille yhteinen julkinen perusopetus (Moberg ym., 2015, s. 85). Samanaikaisopetus on yksi merkittävä keino, jolla inklusiivista kasvatusta voidaan lisätä.

Segregatiolla tarkoitetaan erillistä erityisopetusta, jossa erityisen tuen päätöksellä opiskelevat oppilaat opiskelevat erillään yleisen tuen oppilaista. *Integraatiolla* puolestaan viitataan siihen, että kaksi erillistä osaa (erityis- ja yleisopetus) tuodaan yhteen. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatiossa on kyse *desegregatiosta*, jossa segregatiosta suuntaudutaan integroitumisen kautta yleisopetukseen. *Non-segregatiolla* sen sijaan viitataan tilaan, jossa jo lähtökohtaisesti kaikki oppilaat ovat yhteisessä koulussa. Non-segregatio on siis luonteeltaan inklusiivista, koska kaikki ovat jo lähtökohtaisesti yhteisen opetuksen piirissä. (Moberg ym., 2015, s. 81.)

Integraatio voidaan määritelmällisesti jakaa neljään eriasteiseen integraation tasoon. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden eriasteisia integraation tasoja ovat

fyysinen integraatio, toiminnallinen integraatio, sosiaalinen integraatio sekä yhteiskunnallinen integraatio. *Fyysistä integraatiota*, siis oppilaiden fyysistä yhdessäoloa koulussa, pidetään integraation perustasona, joka toimii keinona muiden integraation tasojen toteutumiselle. Fyysinen integraatio ei siis vielä yksin takaa onnistunutta integraatiota. *Toiminnallisella integraatiolla* tarkoitetaan kaikille toimivia opetusjärjestelyitä. Toiminnallinen integraatio voidaan nähdä sekä keinona toisten integraation tasojen saavuttamiselle, kuin myös päämääränä itsessään. *Sosiaalista integraatiota*, jolla tarkoitetaan ”kaikkien osallistujien kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntymistä” (Moberg ym., 2015, s. 82), pidetään integroitumisen kautta saavutettavana päämääränä. *Yhteiskunnallisella integraatiolla* viitataan kaikille yhteiseen tasarvoiseen yhteisöön koulun jälkeisessä elämässä. (Moberg ym., 2015, s. 82–83.)

Integraatio- ja inklusiokeskusteluissa on Suomessa erotettu kaksi erilaista erityisopetuksen puhetapaa eli diskurssia. *Valtiollisen integraatioideologian diskurssissa* integraation (tai inklusion) katsotaan toteutuvan, sillä opetus toteutetaan nykyään lähinnä lähikouluissa ja suuri osa erityiskouluista on purettu. *Erityisopetuksen professionaalisessa diskurssissa* taas katsotaan, että ideaali erityisoppilaiden integraatiosta yleisopetukseen ja inklusiosta hyväksytään, mutta käytännössä integraation (inklusion) toteuttaminen nähdään hankalana ja sitä vastustetaan. (Saloviita, 1998, s. 168–170; ks. Moberg, 2015, s. 86.)

3 Ammatillinen identiteetti tutkimuskohteena

Tämän tutkimuksen keskeisimmät taustateoriat liittyvät ammatilliseen identiteettiin, identiteetin narratiiviseen rakentumiseen (Bamberg, 2011) sekä kerronnalliseen positiointiin (Pöysä, 2009, s. 322–323; ks. Harré & van Langenhove, 1991; Bamberg, 2005). Tutkiessani samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivien kasvattajien ammatillisen identiteetin rakentumista, kiinnitän huomioni puheessa kolmella dilemmaattisella ulottuvuudella tapahtuvaan ”navigointiin” (Bamberg, 2011) sekä siihen, kuinka kasvattajat puhuessaan positioivat itseään ja muita.

3.1 Aiempaa tutkimusta ammatillisesta identiteetistä

Opettajien ammatillinen identiteetti on noussut erilliseksi tutkimusalueeksi 1990-luvulta alkaen. Tutkimuksessa sekä opetuksen ja opettajankoulutuksen yhteydessä ammatillisen identiteetin käsitettä on käytetty monin eri tavoin². Yleisellä tasolla ammatillisen identiteetin on nähty liittyvän opettajien käsityksiin ja kuvaan itsestä, opettajalle asetettuihin odotuksiin, opettajan rooleihin sekä opettajien työssään ja elämässään tärkeiksi kuvaamiin kokemuksiin. (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, s. 108.)

Ammatillista identiteettiä koskevalla tutkimuksella on ollut monenlaisia tavoitteita. Beijaard ym. (2004) jakoivat 25 tutkimusta käsittävässä katsauksessaan opettajien ammatillista identiteettiä koskevat tutkimukset kolmeen luokkaan päähuomionkohteensa perusteella. Tutkimukset koskivat (1) opettajien ammatillisen identiteetin muodostumista, (2) opettajien ammatillisen identiteettiin liittyviä piirteitä opettajien itsensä raportoimana tai tutkijien identifioimana sekä (3) opettajien kertomia ja kirjoittamia kuvauksia ammatillisesta identiteetistään.

² Ammatillisesta identiteetistä voidaan käyttää myös nimitystä ammatti-identiteetti tai opetuksen ja koulutuksen kontekstissa opettajaidentiteetti tai opettajan ammatti-identiteetti (esim. Stenberg, 2011).

Opettajaidentiteetin muodostumista koskevassa tutkimuksessa ammatillinen identiteetti on nähty usein jatkuvana prosessina, jossa persoonallinen ja ammatillinen ovat vuoropuhelussa (Beijaard ym., 2004, s. 113). Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä opettajien persoonalliseen identiteettiin kytkeytyväksi työhön ja ammattiin liittyväksi identiteetiksi. Opettajan persoonallinen identiteetti vaikuttaa siihen, millä tavalla opettaja ammattinsa ja työnsä kohtaa ja ymmärtää. Opettajan arvot, uskomukset ja ymmärrys, sekä kokemukset opetuksessa ja sen ulkopuolella määrittävät opettajan työtoimintaa. Persoonallinen identiteetti, ammatillinen identiteetti sekä kokemukset sekä työssä että sen ulkopuolella ovat siis vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa nähden. (Stenberg, 2011, s. 35–36.)

Ammatillisen identiteetin piirteitä koskevissa tutkimuksissa ammatillista identiteettiä ei usein ole eksplisiittisesti määritelty. Toisinaan näissä tutkimuksissa ammatillinen identiteetti on määritelty opettajien käsityksiksi ammattiinsa liittyvistä rooleista tai keskeisistä ammatin piirteistä. (Beijaard ym., 2004.) Ammatillista identiteettiä on määritelty myös opettajien työhistoriaan perustuviksi käsityksiksi itsestään ammatillisina toimijoina. Nämä käsitykset nähdään koskevan ammattiin liittyviä ideoita, tavoitteita, mielenkiinnonkohteita sekä arvoja. Ammatilliseen identiteettiin liittyvät myös tulevaisuutta koskevat odotukset. (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015, s. 664; Beijaard ym., 2004.)

3.2 Ammatillinen identiteetti narratiivisesti rakentuvana

Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti nähdään diskursiivisesti puhetekojen kautta rakentuvana kertomuksena itsestä ammatillisena toimijana. Seuraavassa tarkastelen ensin narratiivisuutta yleisellä tasolla, jonka jälkeen kuvaan identiteetin narratiivista rakentumista.

3.2.1 Narratiivisuus

Kiinnostus narratiivisuuteen akateemisessa diskurssissa on noussut voimakkaasti 1990-luvun taitteesta lähtien ja useilla tieteenaloilla onkin puhuttu narratiivisesta

käänteestä (Heikkinen, 2002, s. 16). Narratiivisuus voidaan akateemisessa diskurssissa ymmärtää ainakin neljällä tavalla: (1) tietämisen prosessina ja tiedon luonteeseen liittyen, (2) kuvauksena tutkimusaineiston luonteesta, (3) aineiston analyysin välineenä sekä (4) käytännöllisenä välineenä tutkimukseen osallistuvien elämän rakentamiseen liittyen (Heikkinen, 2002). Narratiivisuus voidaan näin nähdä tutkimusta läpileikkaavana lähestymistapana; ihmisten tuottamia narratiiveja käytetään tutkimusaineistona ja toisaalta tutkimus tuottaa narratiiveja (Heikkinen, 2002, s. 15).

Narratiivinen tutkimus voidaan jakaa neljään eri lähestymistapaan sen perusteella mitä analyysillä pyritään saavuttamaan (Riessman, 2005). Olennaisesti eri lähestymistavat erottavat toisistaan se, painottuuko analyysissä narratiivin sisältö (temaattinen analyysi), narratiivin kertomisen tapa ja struktuuri (rakenneanalyysi), vuorovaikutteisuus kertomustilanteissa (vuorovaikutusanalyysi) vai nähdäänkö narratiivi performatiivisena esityksenä kertojastaan (performatiivinen analyysi). Kuvailut lähestymistavat eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia ja niitä käytetään usein rinnakkain analyysin tavoitteiden ja tutkimuskysymysten ohjatessa tutkijan tekemiä menetelmällisiä valintoja. (Riessman, 2005.) Toisaalta narratiivien analyysi voidaan erottaa narratiivisesta analyysistä. Tällöin narratiivien analyysi (engl. *analysis of narratives*) viittaa narratiivien luokitteluun, kun taas narratiivisessa analyysissä (engl. *narrative analysis*) pääpaino on uuden narratiivin tuottamisessa. (Polkinghorne, 1995, s. 6–8; viitattu Heikkinen, 2002, s. 20.)

Narratiivi, kertomus vai tarina?

Tarina-käsitteellä voidaan viitata eri asioihin. Tarinalla voidaan tarkoittaa kerrotun sisältöä (esim. Stenberg, 2011, s. 10–11), henkilön sisäistä tarinaa itsestä (ks. Hänninen, 1999) tai se voidaan nähdä synonyymisena narratiivin käsitteelle (Polkinghorne, 1988, s. 13). Kerrottu tarina voi koskea yhtäläillä fiktiivisiä tai todellisia tapahtumia (Polkinghorne, 1988, s. 13).

Narratiivin (engl. *narrative*) käsite on monitulkintainen. Laajassa mielessä sillä voidaan viitata mihin tahansa puhuttuun tai kirjoitettuun presentatioon. Narratiivin nähdään sisältävän kertomisen prosessin ja kertomisen tuloksen, jolloin kerrottu saa merkityksen kertomisen kontekstissa. (Polkinghorne, 1988, s. 13.) Tehtäessä ero narratiivin ja tarinan käsitteiden välille nähdään narratiiviin kuuluvan tarina sisältöineen sekä narratiivinen diskurssi. Narratiivissa tarina välitetään narratiivisen diskurssin eli sen kertomisen kautta. (Stenberg, 2011, s. 10–11.)

Suomenkielessä narratiivi saa usein vastineen kertomus. Tässä tutkimuksessa narratiivin ja kertomuksen käsitteitä käytetään synonyymisesti näiden viitatessa sekä kertomisen prosessiin että kerrottuun.

3.2.2 Narratiivinen identiteetti - kuka minä olen nyt?

Narratiivisuus voidaan nähdä kiinteästi ihmisen kognitioon ja ajatteluun liittyväksi. Bruner (1986, s. 12–14) erottaa kaksi ajattelun tai kognition muotoa, paradigmaattisen ja narratiivisen, joilla on erilaiset tehtävät. Paradigmaattinen tai loogis-rationaalinen kognitio järjestää, kategorisoi ja käsitteellistää havaintojamme. Esimerkiksi muodostaessamme teoriaa ja luodessamme abstraktioita tarvitsemme loogis-rationaalista ajatteluamme. Toisaalta narratiivisella ajattelulla on erilainen tehtävä. Luodessamme narratiivia elämästämme suhteutamme kokemamme aiempiin kokemuksiimme. Elämämme rakentuu siis narratiivisen ajattelun kautta rakentaessamme narratiivia itsestämme. (Bruner, 1986, s. 12–14; ks. Heikkinen, 2002, s. 14.)

Narratiivisessa identiteetikäsityksessä identiteettiä ei nähdä olemuksellisena entiteettinä, vaan kysymys identiteetistä kytkeytyy tapahtuvaan ja kehittyvään tarinaan itsestä (Polkinghorne, 1988, s. 151; Bamberg, 2011)³. Identiteetti rakentuu ihmisen organisoidessa kokemuksiaan kertomuksen muotoon (ks. Beijaard ym., 2004, s.

³ Bamberg (2011, s. 6–7) erottaa käsitteellisesti toisistaan identiteetin (engl. *identity*) ja käsityksen itsestä (engl. *self or sense of self*). Molempien käsitteiden on perinteisesti nähty liittyvän ihmisen sisäisiin ominaisuuksiin, jotka on mielletty jokseenkin pysyväluontoisiksi. Identiteetti ja käsitys itsestä on siis liitetty siihen johonkin, mitä ihmisellä on, ottamatta huomioon sitä, kuinka identiteettimme ja käsitykset itsestämme muokkaantuvat elämän kuluessa. (Bamberg, 2011, s. 6.)

124). Kokemusten nähdään järjestyvän ajalliseksi, juonenkaltaiseksi jatkumoksi, samaan tapaan kuin juoni rakentuu kertomissamme tarinoissa (Polkinghorne, 1988, s. 152). Muodostamme käsityksiä maailmasta ja itsestämme narratiivien kertomisen ja toisten ihmisten kertomien tarinoiden kautta. Näin narratiivit ja merkitykset rakentuvat sosiaalisen ja yksilöllisen välisessä vuoropuhelussa. Järjestämme kokemuksemme poikkeuksetta kertomuksiksi maailmasta ja itsestämme, jolloin persoonallinen identiteettimme rakentuu. Tässä identiteetin rakentamisen prosessissa pyrimme ylläpitämään koherenttia, joskin jatkuvasti reflektiivisesti uudelleentarkasteluun asetettavaa, kuvaa itsestämme ja maailmasta. (Heikkinen, 2002, s. 15.) Olennainen kysymys identiteettiä tutkittaessa on *kuka minä olen nyt* (Bamberg, 2011; Polkinghorne, 1988, s. 151)?

3.2.3 Kolmella ulottuvuudella puheessa navigoiminen

Kuka minä olen nyt? -kysymystä voidaan tutkia parhaiten analysoimalla puhetekojamme, siis vuorovaikutuksessa tuotettuja narratiiveja (Bamberg, 2011). Puheteoissamme määrittelemme itseämme ja rakennamme tai uudelleenneuvottelemme identiteettiämme, koska kertomisen prosessi vaatii kertomuksen henkilöhaamojen kontekstualisoimista tilallisesti ja ajallisesti, siis järjestämistä kertomuksen muotoon. Kerronta mahdollistaa puhujan irtautumisen itsestään puhumisen hetkellä ja asettumisen reflektiiviseen positioon, jossa puhuja on kasvotusten menneisyydessä toimineen tai fiktiiviseen aika-tilaan ”kuvitellun” itsensä kanssa. (Bamberg, 2011, s. 7.)

Identiteetin rakentumista tarkastellaan kolmen identiteetin rakentamisen prosessia ohjaavan dilemmaattisen ulottuvuuden kautta, joiden ääripäiden välillä subjekti jatkuvasti ”navigoi” puheteoissaan (Bamberg, 2011, s. 6, 8–9). Tässä vuorovaikutteisessa navigointiprosessissa rakennamme tilanteisesti identiteettiämme ja käsitystä itsestämme. Puheteoissamme eri tilanteissa siis tuotamme ja esitämme erilaisia versioita itsestämme. Tämän vuoksi identiteetin tutkiminen juuri kertomuspuheesta, esimerkiksi biografioiden sijaan, on mahdollista ja kannattavaa (ks. Pöytä, 2009, s. 318). Käsitystä identiteetistä elämäkertana voidaankin kritisoida,

koska käsityksemme itsestä määrittyvät suhteessa tilanteisiin, joissa elämme (Bamberg, 2011).

Seuraavassa esittelen tarkemmin seuraavat kolme dilemmaattista ulottuvuutta, joiden kautta identiteettimme nähdään vuorovaikutuksessa rakentuvan (Bamberg, 2011, s. 6):

- (1) uniikkius vs. samankaltaisuus suhteessa toisiin
- (2) kontrolli vs. mukautuminen
- (3) pysyvyys vs. muutos

3.2.3.1 Uniikkius vs. samankaltaisuus suhteessa toisiin

Puheteoissaan ihminen määrittää itseään uniikiksi (erityiseksi) tai samankaltaiseksi suhteessa toisiin (engl. *the self as special and unique / being the same as everyone else*). Tällöin puhuja asemoi itseään suhteessa toisiin ja määrittää omaa sijaintiaan suhteessa itselle relevantteihin sosiaalisiin kategorioihin. Subjekti (puhujaja) siis määrittää kuuluvuuttaan tai kuulumattomuuttaan erilaisiin ryhmiin. Tämä ulottuvuus identiteetin rakentumisessa on saanut aineksia esimerkiksi Tajfelin (1981) sosiaalisen identiteetin teoriasta, jossa identiteetin nähdään rakentuvan ryhmäjäsenyyksien tai toisaalta ryhmistä erottautumisen kautta. (Bamberg, 2011, s. 8.)

3.2.3.2 Kontrolli vs. mukautuminen

Toisena identiteettiä puheen kautta rakentavana dilemmaattisena ulottuvuutena on ihmisen puheessaan ja vuorovaikutuksessa antamat kuvaukset toimijuudesta (engl. *the construction of agency as constituted by self*). Olennaista on kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla kertoja kuvaa itse rakentavansa maailmansa ja vaikuttavansa maailmaansa ja toisaalta se, millä tavalla maailman kuvataan rakentavan ja määrittävän kertojaa. Tällöin on kyse kontrollista ja sen sijoittamisesta puheessa itselle tai itsen ulkopuolelle. Puheessamme tuotamme itsemme maailman

rakentamisesta kontrollissa olevaksi (I-as-subject) tai henkilöksi, joka mukautuu siihen millainen maailma on (*me as undergoer*). (Bamberg, 2011, s. 6, 8–9; ks. Riessman, 2000.) Kerronnassa rakentuvissa subjekti-asemissa näyttäydymme aktiivisina toimijoina ja vastaavasti objekti-asemassa passiivisena toiminnan kohteena (Pöysä, 2010, s. 170). Tuottaessamme tilanteisesti erilaisia kuvauksia kontrollin ”sijainnista”, on tämän ulottuvuuden ääripäiden (kontrolli itsellä vs. kontrolli itsen ulkopuolella) välillä tapahtuvan navigoinnin tutkiminen identiteetin rakentumisen näkökulmasta olennaista (Bamberg, 2011, s. 6, 8–9).

3.2.3.3 Pysyvyys vs. muutos

Kahdella edellä kuvaillulla ulottuvuudella navigoinnin nähdään kuvaavan kertojan *käsitystä itsestään* kertomisen hetkellä (Bamberg, 2011, s. 17–18)⁴. Tuotamme siis puheessa kuvauksia ryhmäjäsenyyksistämme ja itsellemme merkittävistä sosiaalisista kategorioista sekä aktiivisesta toimijuudestamme tai toiminnan kohteena olemisesta. Kerronnassa näillä ulottuvuuksilla rakentuva *käsitys itsestä* nähdään synkronisena eli kertojan tämänhetkiseen tilaan kytkeytyvänä (Bamberg, 2011, s. 17–18).

Identiteettiä nähdään tuotettavan puheessa kun tämänhetkiseen tilaan kytkeytyvään puheeseen liittyy kuvauksia näiden itseä koskevien käsitysten pysyvyydestä tai muutoksesta (engl. *continuity / discontinuity or change*; Bamberg, 2011, s. 17–18). Pysyvyyttä ja muutosta kuvatessamme liikumme puheteoissamme ajallisella ulottuvuudella. Identiteetti rakentuu siis diakronisesti, yksilön historialliseen kehitykseen kytkeytyen. (Bamberg, 2011.)

Kun kuvaamme samaistuvamme *edelleen* samoihin ihmisiin kuin aiemminkin, tuotamme puheessa itsemme tähän ryhmään kuuluvaksi. Esimerkiksi ilmaistaessa

⁴ Käsitteen *self* (tai *sense of self*) suomentaminen ei ole yksiselitteistä. Esimerkiksi Avoimen yliopiston psykologian englanti-suomi-sanastossa käsitteelle *self* annetaan suomenkieliset vastineet *self*, *itse*, ”*minäkäsitys*”, ”*minäkuva*” ja itseä koskevien elämysmielikuvien kokonaisuus (Psykologian englanti-suomi-sanasto). Tässä tutkimuksessa Bambergin (em.) tarkoittama *self* tai *sense of self* suomennetaan useimmiten käsitteeksi *itsestä*.

”toivottavasti voin ensi vuonnakin toimia samanaikaisopettajana”, voidaan kertojan päätellä samaistuvan opettajiin, joille samanaikaisopetus näyttäytyy positiivisessa valossa. Vastaavasti saatamme puheessa tehdä ero itsemme ja aiemmin itsemme merkityksellisten ihmisten tai ryhmien välille, jolloin kuvastuu käsityksiemme muuttuminen. Esimerkiksi ilmaistessaan ”ennen tykkäsin opettaa yksinään”, kertoja tuo esiin *aiemmin* samaistuneensa opettajiin, jotka suosivat yksinopettamista, mutta käsitystensä sittemmin muuttuneen. Molemmissa tapauksissa tuotamme kuvauksissamme tämänhetkistä identiteettiämme peilaamalla nykykäsityksiämme omaan historiaamme.

Samalla tavoin kuvaukset itselle tai itsen ulkopuolelle sijoitetun kontrollin tai muuttumisen pysyvyydestä tai muutoksesta kytkeytyvät ajalliseen ulottuvuuteen. Omista käsityksistä ja itsestä kerrottaessa voidaan tehdä ero *kertovan* ja *kerrotun minän* välille, joista *kerrottu minä* edustaa kertojaa toimijana kertomuksessaan (Pöysä, 2009, s. 331). Kertovan ja kerrotun minän välinen ajallinen välimatka voi tuottaa kuvauksia esimerkiksi toimijuuden kehittymisestä passiivisesta aktiiviseksi tai tuoda esiin kertojan oppimiskokemuksia (Pöysä, 2010, s. 170). Esimerkiksi ilmaistaessa ”silloin emme vielä saaneet opettaa yhdessä”, kertojan puheesta on kuultavissa mukautuminen aiemmin vallinneeseen asiantilaan. Kertojan voidaan kuitenkin päätellä implisiittisesti myös kertovan, että nykytilanteessa hän voi halutessaan opettaa yhdessä toisen opettajan kanssa.

Identiteetin narratiivisen rakentumisen kannalta olennaista on siis se, kuinka subjekti tuottaa puheessaan käsityksiä itsestään ja maailmasta samanlaisena kuin aiemminkin tai toisaalta viestii näiden käsitystensä muuttuneen. Pysyvyyden ja muutoksen tulkitseminen puheesta ei ole kuitenkaan yksioikoista ja helppoa. Kuvaukset pysyvyydestä ja muutoksesta kytkeytyvät usein ”eletyssä tilassa” (engl. *lived-in-space*) kuvattuihin muutoksiin ja haasteisiin tai ”eletyn tilan” pysymiseen samanlaisena kuin aiemminkin. (Bamberg, 2011, s. 8.) Subjektilla itsellään sekä kulttuurilla ja yhteiskunnalla katsotaan olevan potentiaalisesti yhtäläillä vaikutusta käsitysten pysyvyyteen tai muuttumiseen (Brockmeier, 2009; viitattu Bamberg, 2011, s. 8).

Tutkittaessa empiirisesti identiteettiä, on olennaista kiinnittää huomiota siihen, kuinka edellä kuvailuilla kolmella ulottuvuudella tapahtuva puhe kytkeytyy yhteen (Bamberg, 2011, s. 9). Identiteettiä tutkittaessa ei ole siis riittävää rajoittaa tarkastelua vain yhteen tai kahteen ulottuvuuteen. Toisin sanoen identiteettiä tuotetaan puheessa, jossa navigoidaan kaikilla kolmella ulottuvuudella.

3.3 Kerronnallinen positiointi

Tässä tutkimuksessa samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivien kasvattajien ammatillisen identiteetin rakentumista tutkitaan kerronnassa rakentuvaa positioitumista analysoimalla. Tällöin voidaan puhua kertomuksen henkilöiden kerronnallisesta positioinnista (ks. Pöysä, 2009, s. 322–323). Seuraavassa kuvaan ensin mitä position käsitteellä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvalla positioinnilla tarkoitetaan, kunnes syvennyn kerronnalliseen positiointiin.

3.3.1 Positio ja positioituminen vuorovaikutustilanteissa

Positiolla⁵ tarkoitetaan yksinkertaistetusti yksilöille rakentuvia oikeuksia ja velvollisuuksia tietyssä tilanteessa. Positiot ovat usein tilannesidonnaisia ja lyhytaikaisia tiloja, joihin vuorovaikutustilanteessa osallisina olevat asemoituvat. Positiot ovat lyhytaikaisia, koska tilannesidonnaiset oikeudet ja velvollisuudet ovat jatkuvasti muuttuvia. Sosiaalisissa tilanteissa voimme myös joutua positioon, jossa olemisen koemme epämieluisaksi. Näin saadut positiot voivat muodostua kiistanalaisiksi, jolloin tietyssä positiossa oleminen voidaan kiistää. Toisaalta tietty positio voidaan hyväksyä. (Harré & Slocum, 2003, s. 104–105.)

⁵ (engl. *position*) Tässä tutkimuksessa *positio* ja *asema* –käsitteitä käytetään synonyymeinä toisilleen. Näin myös *positioinnilla* ja *asemoinnilla* tarkoitetaan samaa. Harrén ja van Langenhoven (1991, s. 395) mukaan position ja positioinnin käsitteitä sosiaalitieteissä käytti ensimmäisenä Hollway (1984), joka tutkimuksessaan subvektiviteetin rakentumisesta heterosuhteissa käytti ”itsensä positioimisen” ja ”positioiden ottamisen” käsitteellistyksiä (ks. tarkemmin Pöysä, 2009, s. 316–317).

Keskusteluissa *positiointi* on aina kaksisuuntaista; positioidessamme vuorovaikutuksessa itseämme, positioimme aina samalla myös muut keskusteluun osallistujat. Samalla tavoin, positioidessamme puheteoissamme toista, positioimme samalla itsemme. Näin ollen missä tahansa diskursiivisessa toiminnassa rakennamme tietynlaista käsitystä itsestämme ja toisista ja samalla tämä positiointitoiminta toimii resurssina uusista positioista neuvottelemiseksi. (Harré & van Langenhove, 1991, s. 398; ks. Pöysä, 2009, s. 324.)

Esimerkki positioinnista

Tilannesidonnaisia positioita voidaan osoittaa vuorovaikutusta tarkastelemalla (ks. Davies & Harré, 1990). Valaisen positiointia omakohtaisesta kokemuksesta kumpuavan esimerkin avulla. Ollessani kirjoittamassa erään kirjaston julkisessa tilassa huomioni kiinnittyi kahden nuoren miehen keskusteluun. Kutsun heitä tässä nimillä Patrik ja Oliver. Kuvaan lyhyesti tapahtumien sekä heidän lyhyen keskustelunsa kulun.

Oliver istuu pöydässä lukemassa. Samassa pöydässä hänen kanssaan on joukko muita nuoria. Patrik saapuu tilaan, huomaa pöydässä istuvan joukon ja lähestyessään pöytää aloittaa keskustelun:

Patrik: Moi!

Oliver: Moi! Mitä SÄ täällä teet?

Patrik: Tulin lukemaan.

Nuoret miehet keskustelevat vielä muutamia vuoroja, jonka jälkeen Patrik siirtyy pois joukon luota, oletettavasti lukemaan toisaalle. Kiinnitän seuraavassa kuitenkin huomioni vain edellä esitettyyn keskusteluun.

Patrikin lähestyessä pöytää ja tervehtiessään Oliveria, voidaan päätellä että nuoret miehet tuntevat toisensa. Tilannekontekstista myös päättelen, että kirjastossa lukevat nuoret ovat kevään ylioppilaskirjoituksiin valmistautuvia abiturienteja. Kiinnitetään seuraavaksi huomio Oliverin *puheaktiin* ("Moi" Mitä SÄ täällä teet?), jonka

Oliver lausuu ihmettelevään sävyyn painottaen sanaa ”sä”. Tämä vuoro voidaan nähdä *tarinalinjan* käynnistävänä *puheaktina*, jossa Oliver tuottaa *ensimmäisen asteen positioinnin*. Tulkintani mukaan hän nimittäin puheellaan asemoi itsensä tunnolliseksi opiskelijaksi, jolle kirjastossa ylioppilaskirjoituksiin valmistautuminen on tavanomaista toimintaa. Vuorovaikutuksen toisen osapuolen, Patrikin, Oliver samalla positioi tulkintani mukaan opiskelijaksi, jolle lukeminen ja ylioppilaskirjoituksiin valmistautuminen tällä tavalla, jos ollenkaan, ei ole tavanomaista, vaan hänen tavanomaisesta toiminnastaan poikkeavaa. Tämän *ensimmäisen asteen positioinnin* kautta syntyy *tarinalinja*, jossa vuorovaikutuksen osapuolille rakentuu edellä kuvaillun kaltaiset positiot. Tämä tarinalinja on Oliverin käsitystä kuvastava.

Toisaalta Patrikin näkökulmasta tarkasteltuna avautuu *vaihtoehtoinen tarinalinja*, jossa hänelle asetettu positio ”laiskana opiskelijana” ei vastaa hänen käsitystä itsestään. Tulkintani mukaan Patrik kiistää häneen kohdistetun ensimmäisen asteen positioinnin seuraavassa puheenvuorossa, joka toimii *toisen asteen positiointina*. Hän *vasta-asemoi* itsensä vuorossaan ja positioi itsensä ylioppilaskirjoituksiin Oliverin ja muiden tapaan valmistautuvaksi (”tulit lukemaan”) ja *ottaa* näin *kantaa* Oliverin tekemään ensimmäisen asteen positiointiin. Tämä uusintaa tarinalinjaa muotoon, jossa Patrik esittäytyy uudessa valossa; opiskelijana, joka valmistautuu ylioppilaskirjoituksiin. Tästä vuorovaikutustilannetta voitaisiin analysoida eteenpäin kiinnittämällä huomio siihen, millaisia uusia *ensimmäisen ja toisen asteen positiointeja* uusissa keskustelun tuottamissa *tarinalinjan* ”versioissa” syntyisi.

3.3.2 Kerronnassa rakentuvat subjektipositiot

Positiointi voidaan jakaa ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen positiointiin. *Ensimmäisen asteen positioinnissa* puhuja osoittaa puheaktissaan positiot itselle ja puheen kohteelle, siis vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle (tai toisille osapuolille). *Toisen asteen positioinnissa* ensimmäisen asteen positiointi kyseenalaistetaan vasta-asemoinnilla. Toisen asteen positiointi siis tapahtuu keskustelutilanteessa, jossa joku osallistujista ei hyväksy ensimmäisen asteen positiointia. (Harré & van Langenhove, 1991, s. 396–397.)

Kolmannen asteen positiointi erotetaan vuorovaikutuksessa tapahtuvasta ensimmäisen ja toisen asteen positioinnista (Harré & van Langenhove, 1991; ks. Pöysä 2009, s. 323). Kuvitellaan jatkoa edellä esittämälleni esimerkille. Patrikin poistuttua lukemaan Oliver kertoisi ja tekisi selkoa pöytäseurueelleen tai pöytään saapuneille toisille keskustelustaan Patrikin kanssa. Oliver esimerkiksi kertoisi ”ihmeen” tapahtuneen, kun ”laiska” Patrik saapui lukemaan. Tällöin tässä selkoa tekevässä kertomuksessaan Oliver tuottaisi *kolmannen asteen positiointia*. Tässä tilanteessa Oliverin puhe voidaan nähdä *retorisesti uudelleenkuvaukseksi* (Harré & van Langenhove, 1991, s. 394) aiemmin tapahtuneesta. Samalla tavoin kasvattajien haastattelutilanteessa tutkijalle kohdistama puhe voidaan nähdä retorisesti uudelleenkuvaukseksi kertojan työssä kohtaamista tilanteista.

Tätä alkuperäisen vuorovaikutustilanteen ulkopuolella tapahtuvaa positiointia nimitetään myös *kerronnalliseksi positioinniksi*. Kerronnallisessa positioinnissa voidaan tuoda esiin omia kokemuksia ja muokata todellisuutta suhteellisen vapaasti (Pöysä, 2010, s. 163). Kerronnassa kertojalla on myös ”suhteellisen vapaat kädet muokata kuvausta omasta ja toisten toimijuudesta” (Pöysä, 2010, s. 163). Retorisessä uudelleenkuvauksessa sitä, kuinka asia ilmaistaan, voidaan pitää merkittävänä. Saman asian muotoilu toisin voi tuoda esiin eri puolia henkilön identiteetistä. (Pöysä, 2010, s. 169.) Retorisessä uudelleenkuvauksessa myöskään ”kaikkea aiemmin tehtyä tai sanottua ei koskaan kerronnallisteta” (Pöysä, 2009, s. 323).

Kerronnasta voidaan analysoida subjektipositioita, jotka heijastelevat tiettyä kokemisen ja ymmärtämisen tapaa sekä korostavat tiettyä puolta kertojan itseymmärryksestä (Søreide, 2006, s. 532). Nämä kerronnassa rakentuvat subjektipositiot toimivat resursseina ammatillisen identiteetin narratiiviselle rakentumiselle (ks. Søreide, 2006). Omassa tutkimuksessani tapahtumien retorinen uudelleenkuvaus sekä kerronnassa kertojille rakentuvat subjektipositiot ovat keskiössä tutkimusaineistoni koostuessa samanaikaisopetusta koskevista kertomuksista, joissa itseä positioidaan suhteessa merkityksellisiin toisiin. Olen erityisen kiinnostunut siitä, millaisia subjektipositioita haastattelukerronnassa rakentuu navigoitaessa kolmella identiteettiä rakentavalla ulottuvuudella (Bamberg, 2011).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia kasvattajien ammatillista identiteettiä. Tutkin ammatillista identiteettiä samanaikaisopetuksen kontekstissa työskentelevien kahden opettajan ja yhden koulunkäyntiavustajan haastattelukerrontaa analysoimalla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat ja koulunkäyntiavustaja rakentavat ammatillista identiteettiä kerronnassaan?
 - a. Miten opettajat ja koulunkäyntiavustaja kuvaavat suhteitaan toisiin kasvattajiin, oppilaisiinsa sekä muihin työhönsä liittyviin ihmisiin?
 - b. Miten ammatillista identiteettiä rakennetaan kontrollia ja mukautumista kuvaamalla?
 - c. Miten ammatillista identiteettiä rakennetaan pysyvyyttä ja muutosta kuvaamalla?
2. Millaisia samanaikaisopetuksen subjektipositioita opettajien ja koulunkäyntiavustajan kerronnassa rakentuu?

Tutkimuskysymykseen (1) etsin vastausta soveltamalla positiointianalyysia (Bamberg, 2011), jossa ammatillisen identiteetin narratiivista rakentumista lähestytään kolmella dilemmaattisella ulottuvuudella puheessa tapahtuvan navigoinnin kautta. Tutkimuskysymykseen (1a) etsin vastausta analysoimalla kasvattajien uniikkiuteen ja samankaltaisuuteen toisten kanssa liittyvää kerrontaa. Tutkimuskysymykseen (1b) etsin vastausta analysoimalla kasvattajien kontrolliin ja mukautumiseen liittyvää kerrontaa. Tutkimuskysymykseen (1c) etsin vastausta analysoimalla kasvattajien pysyvyyteen ja muutokseen liittyvää kerrontaa. Tutkimuskysymykseen (2) etsin vastausta analysoimalla tutkittavien haastattelukerronnassa rakentuvia samanaikaisopetuksen subjektipositioita. Käytän kerronnallisten subjektipositiodien rakentamista välineenä ammatillista identiteettiä tuottavan puheen (tutkimuskysymys 1) jäsentämisessä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toteutusta. Tuon esiin käyttämäni tutkimusstrategian ja -asetelman, jonka jälkeen etenen tutkimuskohteen, aineiston tuottamisen ja analyysimenetelmien kuvaukseen.

5.1 Laadullinen monitapaustutkimus

Tutkimuksen tutkimusstrategia on laadullinen ja perustuu argumentaatiolle ja tulkinneille tutkittavan ja tutkijan välisestä haastatteluvuorovaikutuksesta. Menetelmällisesti sitoudun tutkimuksessa narratiivisen analyysin (esim. Riessman, 2005) tutkimusperinteeseen, joka on luonteeltaan ja menetelmältään laadulliseen aineiston analyysiin perustuvaa.

Tutkimusasetelmaltaan tutkimus on tapaustutkimus (Metsämuuronen, 2011, s. 94–96), jossa tutkitaan samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien ja koulunkäyntiavustajan ammatillisen identiteetin rakentumista. Metsämuuronen (2011, s. 94) mukaan tapaustutkimuksella tarkoitetaan nimenomaan yksittäisen tapauksen tutkimista. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin kyse tapaustutkimuksesta, joka koostuu kolmesta ”tapauksesta”, kunkin kasvattajan kertomuksen ollessa oma ”tapauksensa”. Tällöin voidaan puhua monitapaustutkimuksesta (engl. *multiple case study*). Tutkimuksen ”tapaukset” liittyvät läheisesti toisiinsa haastattelujen rakentuessa saman tematiikan ja osittain tutkittavien yhteisen kokemushistorian tarkastelulle.

5.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Tässä tutkimuksessa kasvattajien ammatillista identiteettiä tutkitaan samanaikaisopetuksen kontekstissa. Tutkimuksen kohteena on kolme alakoulussa toimivaa kasvattajaa, joista kaksi toimi tutkimuksen aineiston tuottamisen hetkellä, joulukuussa 2015, erityisluokanopettajan tehtävissä ja kolmas koulunkäyntiavustajana. Kaikki kasvattajat toimivat tutkimushetkellä luokkayhteisöissä, joissa toteutettiin samanaikaisopetusta.

Kaikki kolme toimijaa olivat minulle entuudestaan tuttuja osallistuttuaan aiempaan tutkimukseeni (Miettinen, 2015), jonka aineiston tuottamisen aikaan, lukuvuonna 2014–15, kaikki kolme kasvattajaa työskentelivät yhdessä Sorakylän⁶ koulussa. Nyt raportoidun tutkimuksen aineiston tuottamisen hetkellä, lukuvuonna 2015–16, yksi tutkittavista ei enää työskennellyt Sorakylän koulussa.

Tutkimukseni kannalta on merkittävää ymmärtää tutkijan ja tutkittavien yhteinen historia, joten kuvaan seuraavassa tutkimukseni kehityskaarta siitä saakka, kun tutustuin tutkimukseen osallistuneisiin kasvattajiin ensimmäisen kerran. Samalla taustoitan lyhyesti aiemman tutkimukseni tuloksia.

5.2.1 Lukuvuosi 2014–15: Reijan, Sarin ja Kaisan yhteinen tiimi Sorakylän koulussa

Sariin ja Kaisaan tutustuin ensimmäisen kerran tammikuussa 2015. Reijaa tunsin jo hieman entuudestaan ja häneen olin alun alkaen ollut yhteydessä syksyllä 2014, sillä olin kuullut hänen alkaneen toteuttamaan kiinnostukseni kohteena olevaa samanaikaisopetusta koulussaan. Asianmukaiset tutkimusluvut hankittuani saavuin videokameroineni tammikuussa 2015 Sorakylän koululle, jossa Reija, Sari ja Kaisa työskentelivät, tarkoitukseni kuvata ja havainnoida heidän toteuttamaansa samanaikaisopetusta.

Reija opetti lukuvuonna 2014–15 erityisluokanopettajan tehtävässään yhdeksää 1.–2. luokka-asteiden oppilasta, joilla kaikilla oli erityisen tuen päätös (Erityisopetuksen strategia, 2007). Sari opetti omaa, 17:sta kakkosluokkalaisesta yleisopetuksen oppilaasta koostuvaa luokkaansa Reijan luokan viereisessä tilassa. Samanaikaisopetuksena toteutetuilla tunneilla luokkatilojen välinen jakoseinä usein avattiin, jolloin tilat yhdistyivät yhdeksi suuremmaksi tilaksi. Samanaikaisopetusta opettajat toteuttivat keskimäärin 8–9 tuntia viikossa, lähinnä taito- ja taideaineiden sekä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Havainnointiviikkoni aikana pääsin

⁶ Kaikki tässä tutkimusraportissa käytetyt henkilöiden ja paikkojen nimet ovat pseudonyymejä.

seuraamaan ja videoimaan niin asemaopetuksena (engl. *station teaching*), ryhmäopetuksena (engl. *parallel teaching*) kuin yhteisopetuksena (engl. *team teaching*) toteutettuja tunteja (ks. Cook & Friend, 1995). Kaisa toimi Reijan luokassa koulunkäyntiavustajana ja samanaikaisopetuksena toteutetuilla tunneilla joko molempien opettajien ja kaikkien oppilaiden yhteisenä avustajana tai ryhmäopetuksena toteutetuilla tunneilla yhden ryhmän ”vetäjänä”.

Aineiston tuottamisen yhteydessä tiimin jäsenet kertoivat koulutustaustastaan ja työkokemuksestaan. Reija kertoi olevansa aiemmalta ammatiltaan lastentarhanopettaja ja erityislasterhanopettaja. Hän kertoi työskennelleensä vuosina 1990–2005 näissä ammateissa. Opettajan ammattiin kouluttauduttuaan hän kertoi toimineensa luokanopettajana sekä erityisluokanopettajana vuodesta 2005 lähtien. Sari kertoi opiskelleensa erityis- ja luokanopettajaksi, mutta ettei vielä ollut muodollisesti pätevä, vaikka maisteriopinnot olivat kuitenkin suoritettu. Sari kertoi toimivansa ensimmäisessä työpaikassaan. Kaisa kertoi, ettei hänellä ole koulutusta kasvatusalalle. Hän kertoi kuitenkin aloittaneensa sosionomiopinnot kahdesti, mutta opintojen keskeytyneen. Kaisa kertoi tehneensä aiemmin töitä päiväkodeissa ja lastensuojelussa. Koulun puolella Kaisa kertoi tehneensä jonkin verran opettajan sijaisuuksia sekä sittemmin koulunkäyntiavustajan työtä. Hän kertoi tehneensä keväällä 2014 viikon sijaisuuden koulunkäyntiavustajana Reijan luokassa ja ajatuksen toimimisesta vakinaisemmin luokassa heränneen tämän sijaisuuden aikana.

Aiemman tutkimuksen kulku ja tulokset

Tässä yhteydessä kuvaan lyhyesti aiemman tutkimukseni kulkua ja keskeisiä tuloksia. Tuotin kandidaatintutkielmani (Miettinen, 2015) aineiston Sorakylän koulussa tammikuussa 2015 kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa videoin samanaikaisopetuksena toteutettuja oppitunteja peiliaineistoksi (ks. Engeström, 1995). Toisessa vaiheessa katsoimme peiliaineistoa Sarin, Reijan ja Kaisan tiimille järjestämässäni fokusryhmäkeskustelussa, jossa tutkittavat saivat vapaasti keskustella näkemästään. Keskustelusta tallentamani ääni- ja videoaineisto toimi tutkimuksen varsinaisena aineistona.

Keskustelunanalyttistä menetelmää (esim. Peräkylä, 2004; Tainio, 2007) hyödyntäen analysoin noin viiden minuutin kestoisesta episodista (ks. Liite 1) osallistujien merkitysperspektiivien (Mezirow, 1991) ilmenemistä, työryhmässä rakentuvia positiota, tiedollisen vallan ilmenemistä vuorovaikutuksessa (ks. Ruusuvuori, 2010, s. 282) sekä yhteisten uskomusten ja kollektiivisen mukavuusalueen rakentumista.

Kollektiivisella mukavuusalueella tarkoitetaan ryhmässä vallitsevaa implisiittistä yhteisymmärrystä siitä, mikä on hyväksyttävää ja normaalina pidettyä sekä siitä, mistä puheenaiheista on sopivaa keskustella (Mälkki, 2011, s. 34). Kollektiivisen mukavuusalueen kyseenalaistuminen ilmeni analyysissa yhteisiksi rakentuneiden tai oletettujen uskomusten ja keskusteluun tuotujen uusien tai vaihtoehtoisten käsitysten välisenä ristiriitaisuutena. Kollektiiviselle mukavuusalueelle palattiin pääsääntöisesti palauttamalla keskustelu turvallisiin aihepiireihin, jotka eivät muodostaneet uhkaa ryhmän yhtenäisyydelle. Kollektiivista mukavuusaluetta ylläpidettiin keskustelemalla yhteisistä kokemuksista ja kuvailemalla yhteistä toimintaa. Esitetyllä peiliaineistolla todettiin olevan toimijuutta suhteessa kollektiivisen mukavuusalueen rakentumiseen.

Tutkimuksessa tarkastelin myös osallistujille keskustelutilanteessa suhteessa toisiin tiimin jäseniin rakentuvia positiota. Tämä on nyt raportoidun tutkimuksen kannalta olennaista, sillä tämän tutkimuksen aineistontuottamisen yhteydessä pyrin muun muassa hakemaan tutkittavilta vahvistusta rakentuneista positioista tekemilleni tulkinnoille (ks. Liite 2).

5.2.2 Lukuvuosi 2015–16: uusi tutkimus ja muuttuneet olosuhteet

Olin uudelleen yhteydessä Reijaan lukuvuoden 2015–2016 syyspuolella. Esitin Reijalle toiveen, voisinko haastatella tiimin jäseniä uudelleen uuden (nyt raportoidun) tutkimukseni tarkoituksiin. Reijalta sain kuulla, että Sari ei enää työskennellyt Sorakylän koulussa, vaan että hän oli vaihtunut uuteen työpaikkaan, toisessa kunnassa sijaitsevaan Kumpuniityn kouluun. Tästä huolimatta otin yhteyden kaikkiin kolmeen aiempaan tutkimukseeni osallistuneeseen kasvattajaan. Kaikki kolme

olivat halukkaita osallistumaan jatkotutkimukseen ja yksilöhaastattelut toteutettiin joulukuussa 2016.

Sorakylän koulussa lukuvuonna 2015–16

Lukuvuonna 2015–2016 Reija toimi edelleen Sorakylän koulussa 1.–2. luokka-asteiden pienryhmän erityisluokanopettajana ja Kaisa toimi edellisvuoden tapaan luokassa koulunkäyntiavustajana. Reijan kertoman mukaan oppilaita luokassa oli tänä vuonna kahdeksan, joista kolme oli samoja kuin edellisluokavuonna. Kaisan kertoman mukaan puolet oppilaista oli ykkös- ja puolet kakkosluokkalaisia. Myös samanaikaisopetusta toteutettiin edelleen, Reijan kertoman mukaan noin kuusi tuntia viikossa. Nyt yhteistyöluokkana toimi viidentoista oppilaan ykkösluokka, jonka opettajana toimi uutena opettajana kouluun tullut luokanopettaja.

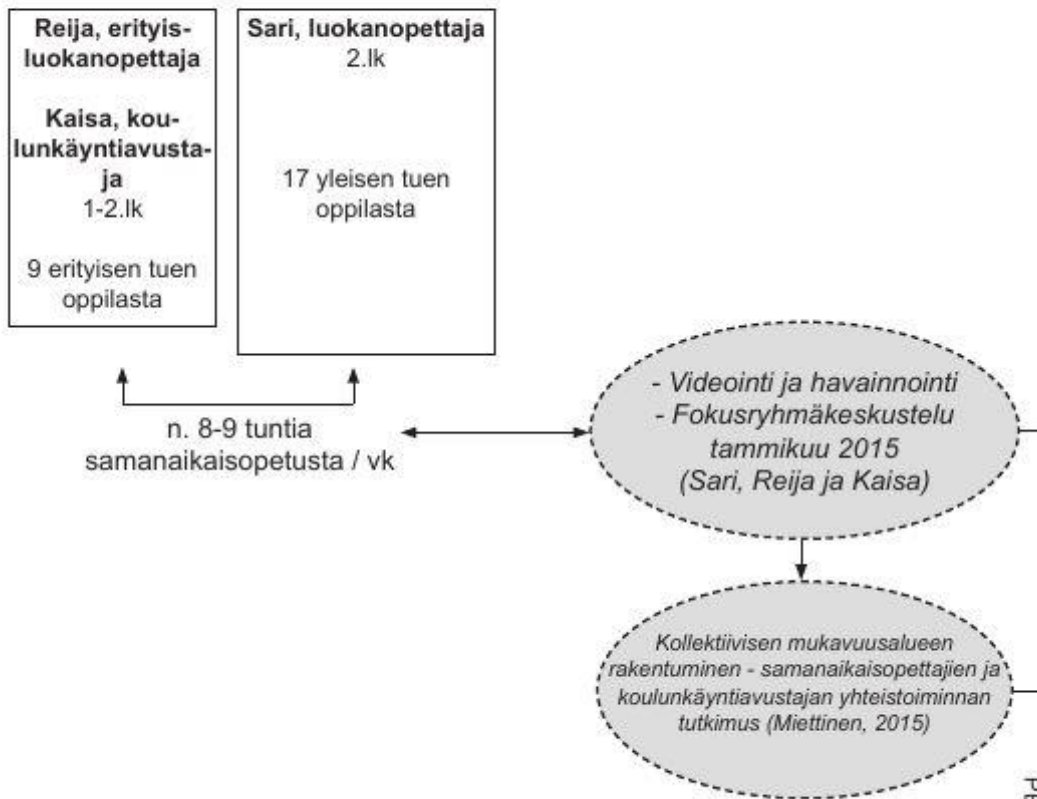
Kumpuniityn koulussa lukuvuonna 2015–16

Työpaikkaa vaihtanut Sari toimi edellisluokavuonna Sorakylän koulussa luokanopettajana, mutta oli lukuvuodeksi 2015–16 vastaanottanut uudessa työpaikassaan Kumpuniityn koulussa työn erityisluokanopettajana. Sari kertoi haastattelussaan toimivansa erityisluokanopettajana ensimmäisen luokka-asteen ”integraatioluokassa”, jossa on 22 oppilasta. Heistä kymmenelle oli tehty erityisen tuen päätös ja osalle muista päätös tehostetun tuen saamiseksi. Sarin ja oppilaiden lisäksi luokassa työtä tekivät Sarin kertoman mukaan luokanopettaja sekä koulunkäyntiavustaja. Sari toimi aineistonhankinnan hetkellä toisessa työpaikassaan, joka on eri kunnassa ensimmäiseen verrattuna ja oli toista kokonaista lukuvuottaan opettajana työelämässä.

Kuvioon 1 on kuvattu lukijaa helpottamaan tutkimuksen ajallinen eteneminen sekä tutkimukseen osallistuneiden Reijan, Sarin ja Kaisan sijoittuminen eri ympäristöihin eri aikoina. Kuvioon on niin ikään lisätty eri aikoina eri yhteisöissä toimineet oppilaat ja ammatilliset toimijat. Tämä kuvio toimii tutkimuksen kulkua kuvaavana kronologisena aikajanana, johon myös haastattelujen sisältö nivoutuu.

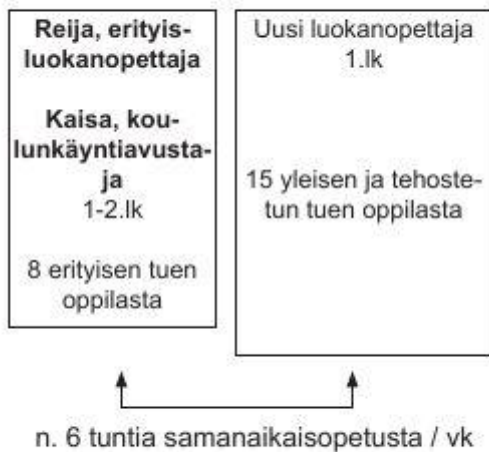
Lukuvuosi 2014 -15

Sorakylän koulu

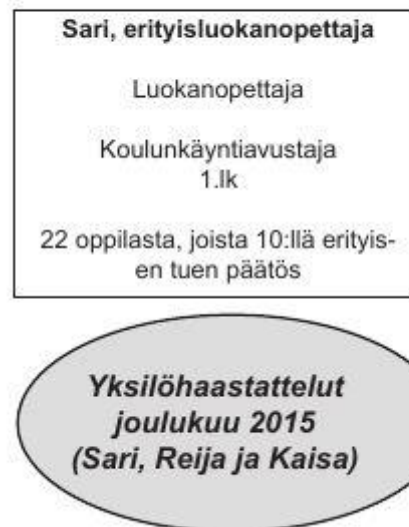


Lukuvuosi 2015 -16

Sorakylän koulu



Kumpuniityn koulu



Kuvio 1. Tutkimuksen aikajana.

5.3 Yksilöhaastattelut aineiston tuottamisen menetelmänä

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin joulukuussa 2015. Aineistonhankinnan hetkellä Reija ja Kaisa työskentelivät Sorakylän koulussa Sarin työskennellessä Kumpuniityn koulussa.

Yksilöhaastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), joiden hallitsevana teemana oli samanaikaisopetus ja samanaikaisopettajuus. Haastattelun teemasta keskusteltiin haastatteluissa käyttäen apuna haastattelurunkoa (ks. Liite 3)⁷, joka koostui neljästä 5–10 kysymystä sisältävästä osiosta:

1. Nykytilaan liittyvät kysymykset
2. Avoin haastattelu (stimulated recall)
3. Tarkentavat kysymykset liittyen metodologiseen tutkimusintressiin
4. Kohdennetut kysymykset yksittäisille tutkittaville (respondent validation)

Nykytilaan liittyvät kysymykset (1) käsittelivät tutkittavien haastattelunhetkisissä yhteisöissä vallitsevia opetusjärjestelyitä, oppilaiden ryhmittelyä, kasvattajien välistä työnjakoa sekä tutkittavan kokemuksia sosiaalisista suhteistaan yhteisössään.

Avoimessa haastatteluosiossa (2) käytettiin virikkeellisen mieleenpalauttamisen menetelmää, jossa ”haastateltavalle tarjotaan haastattelussa käsiteltäviä asioita mieleen palauttavaa ja konkretisoivaa aineistoa” (engl. *stimulated recall*; Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle, 2001, s. 28–29). Peiliaineistona käytettiin videokatkelmia yhdestä tammikuussa 2015 Sorakylän koulussa kuvatusta yhteisopetuksesta toteutetusta oppitunnista sekä yhdestä fokusryhmäkeskustelusta kuvatusta

⁷ Liitteessä 3 esitetty haastattelurunko on yleisesitys haastatteluissa käytetyistä haastattelurungoista. Haastattelurungon osiossa nro 4 olevia yksittäisille haastateltaville esitettyjä kysymyksiä ei ole liitteessä esitetty. Nämä yksittäisille haastateltaville esitetyt kysymykset perustuivat yhteenvetoon osallisten merkitysperspektiivien ilmenemisestä, positioista suhteessa toisiin sekä toimijuudesta kollektiivisen mukavuusalueen rakentajina (Miettinen, 2015; ks. Liite 2).

episodista (ks. Liite 1). Tämän osion yhteydessä tutkittavat saattoivat vapaasti kertoa näkemästään ja muistella mennyttä.

Metodologiseen tutkimusintressiin liittyvien tarkentavien kysymysten (3) tarkoituksena oli selvittää tutkittavien kokemuksia ja tuntemuksia aiemman tutkimuksemme aineiston tuottamisesta. Kysyin tutkittavilta esimerkiksi heidän kokemuksistaan liittyen videointiin luokassa ja fokusryhmäkeskustelussa.

Osiossa (4) pyysin haastateltavia esittämään näkemyksiään aiemman tutkimukseni (Miettinen, 2015) analyysissa tutkittavista tekemistäni tulkinnoista (ks. Liite 2)⁸. Tämä neljäs haastatteluosio sisälsi siis tutkittavien tarkoituksellista asemointia ja antoi tutkittaville mahdollisuuden vasta-asemoida itseään (van Langenhove & Harré, 1999, s. 20–23; viitattu Pöysä, 2010, s. 162). Osioon (4) liittyvät kysymykset olivat yksittäisille tutkittaville kohdennettuja, joten yksittäisissä haastatteluissa käytetyt haastattelurungot poikkesivat tämän osion osalta toisistaan. Tämän osion yhteydessä olin kiinnostunut saamaan lisäsyvyyttä aiempaan analyysiini ja halusin saada moniäänisyyttä ja vahvistusta tutkittavista tekemilleni tulkinnoille tutkittavilta itseltään (ks. ”*respondent validation*” menetelmästä osana triangulaatiota; Torrance, 2012, s. 4–6; Larsson, 1998).

Haastattelut poikkesivat kulultaan toisistaan. Esimerkiksi Reijan haastattelussa esitin osion (4) kysymykset ennen osiota (3). Osioden teemoista myös irtauduttiin haastatteluvuorovaikutuksen viedessä mielenkiintoisille ”sivupoluille”. Eräs haastatteluille tyypillinen piirre oli jatkuva palaaminen nykytilanteeseen liittyviin kuvauksiin sekä usein myös nykytilanteen ja menneen vertaaminen. Haastateltavien in-touduttua puhumaan esitin tutkittaville tarkentavia ja valmistelemattomia kysymyksiä spontaanisti. Haastattelurunkoa ei siis noudatettu orjallisesti eikä haastateltavia keskeytetty heidän puhuessaan. Tässä suhteessa haastattelut muistuttivat enem-

⁸ Tutkimusraportti sekä tutkittaville haastatteluissa esitetty taulukko (Liite 2) oli toimitettu tutkittaville etukäteen jo kesäkuussa 2015. Tutkittavilla oli siis ollut mahdollisuus tutustua etukäteen tehtyihin tulkintoihin. Vaatimusta ennakkovalmistautua täten en kuitenkaan ollut antanut, joten ainoastaan Sari kertoi tutustuneensa raporttiin aiemmin.

män teemahaastatteluita kuin puolistrukturoituja haastatteluita (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Keskustelun osoittaessa tyrehtymisen merkkejä ohjasin haastatteluja eteenpäin valmisteltuun haastattelurunkoon tukeutuen. Haastattelut noudattivatkin pääosin tutkimushaastattelulle tyypillistä vuorovaikutuksen rakentumista haastattelijan esittäessä kysymyksiä ja haastateltavan vastatessa niihin. Osallistujaroolit ja haastateltavien orientoituminen tiedonantajan positioon olivat näin oletusarvoisia (Ruusu-vuori, 2010, s. 269).

Litteroin äänitetyn audiodatan kokonaisuudessaan seuraten Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 460–461) esittelemää litterointikonventiota. Kokonaisuudessaan kolmesta haastattelusta kertyi kolme tuntia ja neljätoista minuuttia haastattelupuhetta, josta litteraatiksi käännettynä kertyi 60 sivua litteraattia.

5.4 Aineiston analyysimenetelmät

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan aineiston analysoimiseksi käyttämiäni menetelmiä. Analyysistä voidaan erottaa kolme kokonaisuutta, jotka toteutin osittain päällekkäin:

1. aineiston koodaaminen ja luokittelu perustuen positiointianalyysin ulottuvuuksiin
2. kerronnallisten tarinalinjojen rakentaminen
3. kerronnallisten subjektipositioiden analyysi

5.4.1 Aineiston koodaaminen ja luokittelu perustuen positiointianalyysin ulottuvuuksiin

Aineiston koodaamisessa sovelsin positiointianalyysia, jossa identiteetin narratiivista rakentumista lähestytään kolmella dilemmaattisella ulottuvuudella puheessa tapahtuvan navigoinnin kautta (Bamberg, 2011).

Koodaamisessa käytin apuvälineenä tekstinkäsittelyohjelmaa, jossa käsittelin litte-raateiksi muuntamiani haastatteluja. Värikoodasin koko aineiston siten, että erotin haastattelupuheesta uniikkiuteen ja samankaltaisuuteen suhteessa toisiinsa, kontrolliin ja mukautumiseen sekä pysyvyyteen ja muutokseen (Bamberg, 2011) liittämäni kohdat omilla väreillään. Värikoodasin aineistosta kohtia yksittäisistä sanoista ja lausahduksista kokonaisuksi puheenvuoroihin. Samasta puheenvuorosta saatoin siis tunnistaa useampaan ulottuvuuteen liittyvää puhetta. Analyysin myöhemmissä vaiheissa tarkensin värikoodausta vielä useaan otteeseen.

Koodattuani aineiston luokittelin erottelemani kontrollin ja mukautumisen kuvaukset sekä uniikkiuden ja samankaltaisuuden kuvaukset omiin dokumentteihinsa haastattelukohtaisesti. Tässä aineiston järjestämisen vaiheessa luokittelin aineistosta erottelemani kontrolliin ja mukautumiseen liittyvät kuvaukset neljään luokkaan sen mukaan esittikö kertoja puheessaan (1) kontrollin olevan itsellään, (2) itsensä ulkopuolella vai (3) jäikö konstruktio kontrollista epäselväksi (esimerkiksi passiivissa ilmaistut toimijuuden kuvaukset). Lisäksi erotin omaksi luokakseen (4) puheosuudet, joissa kontrolli näyttäytyi moniulotteisena, vastavuoroisena ilmiönä.

Analyysissä tunnistin kielen piirteitä, joilla kontrollia ja mukautumista kuvattiin. Eri-tyisesti huomioni kiinnittyi verbeihin, joita tutkittavat käyttivät (esimerkiksi: *voida, saada, haluta, joutua, pystyä, kyetä, osata, olla kykeneväinen, olla mahdollista, vaikuttaa*). Kiinnitin myös huomiota konditionaalissa ilmaistuihin lausahduksiin ja puheenvuoroihin (esimerkiksi: *jos, haluisin, voisin, oisin*), näiden viitatessa fiktiivisiin, ei-elettyihin, tarinamaailmoin. Toisaalta tulkintani kontrollin kuvauksista perustui usein myös laajempaan haastatteluvuorovaikutuksessa tai haastateltavan kertomuksessa rakentuneeseen yhteyteen, jossa ei ollut selkeästi nähtävissä mitään erityistä kontrollin "sijaintiin" viittaavaa kielellistä piirrettä.

Uniikkiuden ja samankaltaisuuden kuvausten luokittelun ja järjestelyn avulla analysoin kerronnassa rakentuvia sosiaalisia kategorioita sekä näiden merkityksellisyttä kertojalle. Samalla tarkastelin millaisia toimijoita haastateltavien kertomuksissa esiintyi. Kiinnitin huomiota myös yksinään ja joukkona toimimiseen, joista

”jälkimmäisessä kertoja toimii osana isompaa toimivaa ryhmää” (Pöysä, 2010, s. 172). Kontrollin kuvaaminen itselle tai ”meille” tai toisaalta itsen tai ”meidän” ulkopuolelle vaikutti erityisen kiinnostavalta otettaessa huomioon kertojien ollessa samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivia kasvattajia.

5.4.2 Kerronnallisten tarinalinjojen rakentaminen

Tarinalinjan käsitteellä on eri tutkimuserinteissä viitattu eri asioihin (ks. Pöysä, 2010, s. 160–161). Kirjallisuudentutkimuksessa sillä on viitattu ”kertomuksen kokonaisjuoneen tai kertomuksen eri henkilöiden edustamiin erillisiin juonilinjoihin” (Rimmon-Kenan, 1991, s. 25; viitattu Pöysä, 2010, s. 160). Positiointiteoriassa tarinalinjalla sen sijaan tarkoitetaan *vuorovaikutustilanteen* kertomuksellista etenemistä, keskustelun kulkua tai elettyä kertomusta (Davies & Harré, 1990, s. 55; Pöysä, 2009, s. 318).

Tässä tutkimuksessa käytän tarinalinjan käsitettä kahdessa eri merkityksessä. Viitattessani *haastatteluvuorovaikutukseen* ja *haastattelun kulkuun* käytän käsitettä *haastattelun tarinalinja* (ks. Pöysä, 2010, s. 161). Tällöin käytän tarinalinjan käsitettä ”harrélaisessa” merkityksessä. *Kerronnalliseksi tarinalinjaksi* kutsun sen sijaan tarinalinjoja, jotka viittaavat vain ja ainoastaan ”vuorovaikutustilanteen osallistujien yhteisesti puhehetkessä jakaman maailman ulkopuolelle” (Pöysä, 2010, s. 163).

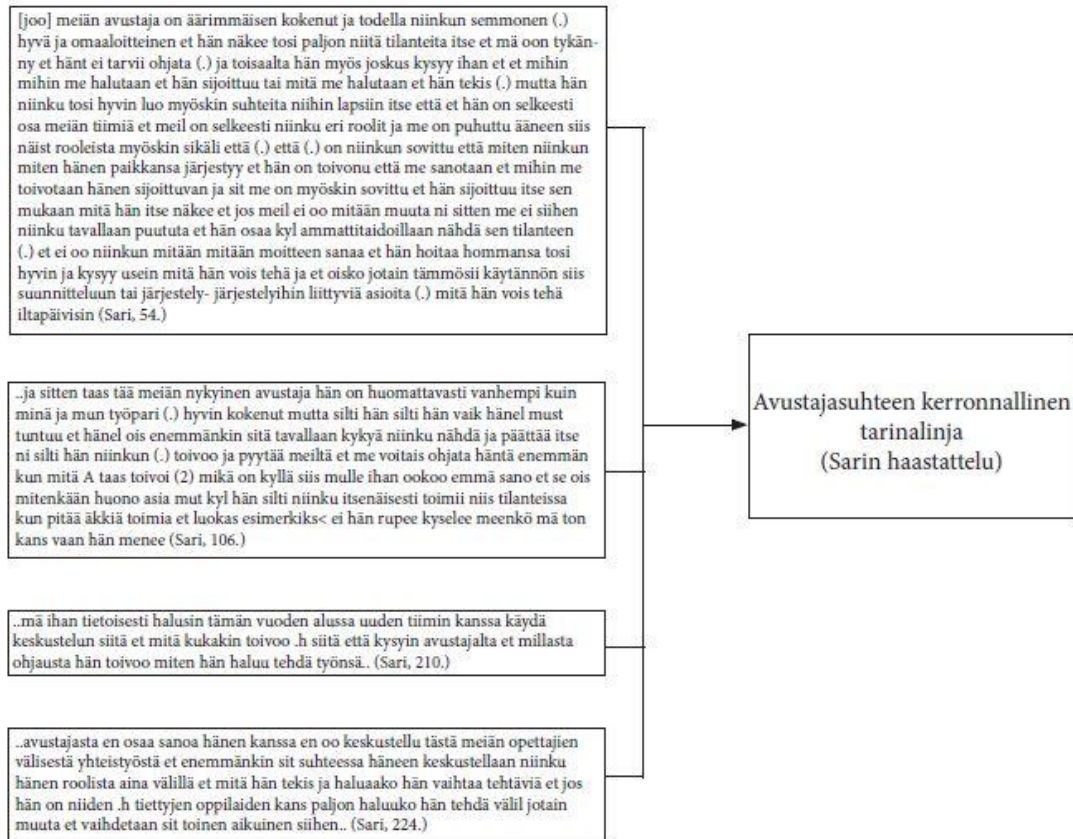
Analysoituani aineistoa positiointianalyysin ulottuvuuksiin perustuen, muodostin aineistosta kerronnallisia tarinalinjoja, joissa itseä ja toisia positioitiin. Tarinalinjoja muodostaessani kiinnostukseni kohdistui erityisesti retorisessa uudelleen kuvauksessa (Harré & van Langenhove, 1991, s. 397; ks. Pöysä, 2009, s. 323) esitettyihin henkilöihin, ryhmiin ja yhteisöihin, joihin suhteessa itseä positioitiin.

Pöysän (2010) mukaan ”..keskustelun sisällä tapahtuva kerronta on usein luonteeltaan hajanaista. Kertovat aiheet sijoittuvat puheenvuorojen väleihin lyhyinä katkelmina ja varsinaiset kertomusjaksotkin (pidennetyt kertovat puheenvuorot) ovat kirjallisiin kertomuksiin verrattuna varsin epäyhtenäisiä” (s. 164). Keskuste-

lussa syntyvät kertomukset siis pirstaloituvat puheenvuorojen välille (Pöysä, 2010, s. 164). Tätä taustaa vasten pyrin rakentamaan kerronnalliset tarinalinjat aineistoa uudelleen järjestämällä siten, että kuvattu toiminta suhteessa tiettyihin kertomuksissa esiintyviin merkityksellisiin henkilöihin, ryhmiin tai muihin sosiaalisiin kategorioihin ja laajempiin samanaikaisopetukseen liittyviin ilmiöihin sekä toisaalta haastattelun teemoihin muodostivat omat kerronnalliset tarinalinjansa.

Käytännössä eri toimijat saivat eri tarinalinjoissa erilaisia painotuksia, kuten ”keskeisen päähenkilön” tai ”sivuosan esittäjän” osia. Näin ollen saman kategorian henkilöt (esim. oppilaat) saattoivat esiintyä eri tarinalinjoissa keskeisinä toimijoina tai sivuosassa. Useissa tapauksissa myös asetin kokonaisia puheenvuoroja tai niiden osia useampiin kerronnallisiin tarinalinjoihin. Tällä tavoin rakennettuna kerronnalliset tarinalinjat usein ristesivät ja muodostuivat osittain päällekkäisiksi.

Kerronnallisia tarinalinjoja rakentaessani en pyrkinyt konstruoimaan koherentteja, kertomuksen rakennepiirteitä sisältäviä, kertomuksia (esim. Labow, 1982; viitattu Riessman, 2000). Pikemminkin tarkoitukseni oli rakentaa aineistoa muotoon, josta käsin pääsin lähemmin tarkastelemaan kertojille rakentuvia subjektipositioita. Kuviossa 2 on esitetty esimerkki kerronnallisen tarinalinjan rakentamisesta.



Kuvio 2. Avustajasuhteen kerronnallinen tarinalinja (Sarin haastattelu).

Aineistolähtöisen kerronnallisten tarinalinjojen rakentamisen kautta jaoin tarinalinjat neljään yläluokkaan:

1. opetuksen toteuttamisen tarinalinjat
2. samanaikaisopettajuuden tarinalinjat
3. muut kerronnalliset tarinalinjat
4. aiemman tutkimustilanteen tarinalinjat

Näiden neljän yläluokan alle sijoitin haastatteluista rakentamani tarinalinjat, jotka on kokonaisuudessaan esitetty taulukossa 1. Rajasin tutkimukseni ulkopuolelle *aiemman tutkimustilanteen tarinalinjat* (3) suurilta osin. Katsoin, etteivät ne heijastaneet tutkittavien käsityksiä työstään ja ammatistaan, vaan olisivat antaneet enemmän mahdollisuuden tutkia heidän käsityksiään tutkittavana olemisesta ja orientoitumistaan tutkimustilanteeseen (positioitumisesta suhteessa tutkimukseen ja tutkijaan).

5.4.3 Kerronnallisten subjektipositioiden analyysi

Yllä kuvaamani aineiston koodaamisen ja luokittelun työvaihe sekä kerronnallisten tarinalinjojen rakentamisen työvaihe limittyivät toisiinsa käytännössä siten, että tarinalinjoja muodostaessani jäsensin uudelleen kolmeen identiteettiä rakentavaan ulottuvuuteen (Bamberg, 2011) perustuvaa luokittelua. Kerronnalliset tarinalinjat rakennettuani analysoin kerronnassa rakentuvia subjektipositioita uniikkiuden ja samankaltaisuuden, kontrollin ja mukautumisen sekä pysyvyyden ja muutoksen kuvauksia tarkastelemalla. Analysoin näin ensimmäisessä vaiheessa tekemääni koodausta kunkin tarinalinjan kontekstissa.

Kerronnallisia subjektipositioita analysoidessani kiinnitin tarkemmin huomiota kasvattajan kuvaamaan kokemukseen kyseisessä positiossa. Tarkastelin sitä, millaiseksi positio koetaan ja miten toimijuutta kuvataan sekä sitä, mihin sosiaalisiin kategorioihin kuvaus kiinnittyi.

6 Analyysi

Perususkomusjärjestelmältään eli ontologialtaan tutkimukseni nojaa konstruktiiviseen käsitykseen todellisuudesta, jolle ominaista on todellisuuden suhteellisuus (Metsämuuronen, 2011, s. 90). Todellisuus on siis kokijasta riippuvaista. Tietokäsitykseltään eli epistemologialtaan tutkimukseni edustaa konstruktiivista ja postmodernia näkemystä tiedosta ja tietämisestä. Tälle tietokäsitykselle on ominaista, että tieto nähdään paikallisesti ja tilanteisesti rakentuvana. Näin postmoderni tietokäsitys irtaantuu traditionaalisesta tietokäsityksestä, jossa pyritään kohti objektiivista totuutta. Postmodernissa tietokäsityksessä tiedon ja identiteettien nähdään rakentuvan narratiivien kautta. Tässä identiteetin muodostumisen prosessissa käsitystä itsestä neuvotellaan jatkuvasti uudelleen. Tätä taustaa vasten pyrin tässä luvussa antamaan autenttisen kuvan tutkittavien todellisuudesta objektiivisten totuuksien etsimisen sijaan. (Heikkinen, 2002, s. 17.)

Analyysin kohteena ovat tutkittavan ja tutkijan välisessä haastatteluvuorovaikutuksessa rakentuneet narratiivit samanaikaisopetuksesta. Narratiivista analyysia toteutan performatiivisesta lähestymistavasta käsin. Tulkitsen narratiivit kertojan itsestään yleisölleen (tässä tapauksessa haastattelijalle eli minulle) antamana esityksenä (ks. Riessman, 2000; 2005; Bamberg; 1997; 2011). Varsinaisena tarkoitukseni ei siis ole luoda kuvaa tutkimukseen osallistuneista kasvattajista. Sen sijaan tarkoituksena on luoda ymmärrystä kerronnassa rakentuvista positioista, jotka heijastelevat samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivien kasvattajien rakentamaa ammatillista identiteettiä tutkimushetkellä.

Muodostamani kerronnalliset tarinalinjat risteävät läpi analyysiluvun. Näin rakennettuna Reijan, Sarin ja Kaisan kertomukset kytkeytyvät toisiinsa läpi analyysin sijaan, että esittäisin ne erillisinä kertomuksina. Samalla tavoin tuon esiin aineistoesimerkkien kautta kolmella identiteettiä rakentavalla dilemmaattisella ulottuvuudella (Bamberg, 2011) kerronnassa tapahtuvaa navigointia ja ulottuvuuksien yhteenkietoutuneisuutta läpi analyysiluvun.

Analyysi jakautuu useampiin lukuihin, joissa tarkastelen ammatillisen identiteetin rakentumista ja neuvottelemista kerronnassa rakentuvien käsitysten ja itsensä positioiden kautta. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1.) analysoin kerronnassa rakentuvia käsityksiä edellytyksistä samanaikaisopettajuudelle ja sitä, kuinka ammatillista identiteettiä rakennetaan edellytyksiä kuvailemalla. Luvussa 6.2. keskityn samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivien opettajien pedagogiseen päätöksentekoon ja yhteisymmärryksen rakentumiseen tiimissä. Luvuissa 6.3. ja 6.4. tuon esiin aineiston tuottamisen hetkisissä luokkayhteisöissä kasvattajille kerronnassa rakentuvia positioita ja luvussa 6.5. tarkastelen kasvattajien kuvauksia opetusjärjestelyjen hyödyllisyydestä. Seuraavissa luvuissa käsittelen kouluun ja työyhteisöön (6.6) sekä vanhempiin ja yhteiskuntaan (6.7) liittyvää kerrontaa. Luvussa 6.8. tarkastelen lähemmin pysyvyyden ja muutoksen ulottuvuutta ja luvussa 6.9. keskityn kuvauksiin ammatillisesta kehittämisestä ja tulevaisuuden odotuksista. Luvun päätteeksi esitän johtopäätökseni (6.10).

6.1 Edellytyksiä samanaikaisopetukselle ja -opettajuudelle

Aiemmassa samanaikaisopetusta ja -opettajuutta käsittelevässä tutkimuksessa eräs hallitseva teema on ollut se, millaiseksi opettajat raportoivat onnistuneen samanaikaisopetuksen sekä se, millaisia edellytyksiä onnistuneelle samanaikaisopetukselle on kuvattu olevan (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, s. 397). Seuraavassa esitän tutkittavieni käsityksiä edellytyksistä samanaikaisopetukselle ja kiinnitän erityisesti huomioni samanaikaisopettajien välisiin suhteisiin ja näissä suhteissa tärkeiksi kuvattuihin seikkoihin. Samalla tuon esiin kuinka tutkittavat rakentavat ammatillista identiteettiä kontrollia ja mukautumista kuvaamalla.

6.1.1 Yhteensopivuus

Samanaikaisopettajien yhteensopivuus (engl. *compatibility*) on todettu monissa aiemmissa tutkimuksissa opettajien usein raportoimaksi edellytykseksi onnistuneelle samanaikaisopetukselle (Scruggs ym., 2007, s. 405). Tässä suhteessa Reijan, Sarin ja Kisan kuvaukset samanaikaisopetuksen edellytyksistä eivät tee poikkeusta:

..että ne henkilökemiat toimii, se on ihan välttämätöntä.. (Reija, vuoro 49.)

..kuhan niinku semmonen henkilökemia toimii että et jotenkin pystyy sitä ihmistä ymmärtämään ja lukemaan, et ollaan niinku samalla aaltopituudella.. (Reija, 93.)

..kuhan ne on niinku toimeentulevat luonteet.. (Kaisa, 62.)

..mun on vaikee niinku sanoo et tarviis olla niinku vaikka vastakohtat tai tarviis olla ihan samanlaiset tai tälleen koska niinkun mä uskon et (.) et se niinku sekä ihan vaan henkilökemiat ja sit kaikki opetustyyliä ja niinku suurimmas osas mun mielest koska niinku (.) yym niin suurimmas osas (.) siin hommas on mun mielest just se arvostus.. (Kaisa, 122.)

..mul on käyny hyvä tuuri koska mun mielestä todella tärkeetä et samanaikaisopettajat tulee niinku henkilötasolla toimeen niinku mä sanon henkilökemiatasolla toimeen keskenään ..kyllä se niinku helpottaa työskentelyä tosi paljon et on valmiiks jo niinku tavallaan jotenkin samalla aaltopituudella.. (Sari, 158.)

Tulkitsen edellä esitetyissä aineistokatkelmassa esitetyt kuvaukset ”toimivista henkilökemioista” ja ”samalla aaltopituudella olemisesta” tutkittavien kuvauksiksi samanaikaisopettajilta ja samanaikaisopetuskontekstissa työskenteleviltä vaadittavasta yhteensopivuudesta. Tutkittavien kuvaukset eivät poikkea juurikaan toisistaan ja mielenkiintoista onkin, että tutkittavat jopa käyttävät varsin samantyyllisiä ilmaisuja kuvauksissaan. Tämä heijastelee tulkintani mukaan varsin samankaltaisia käsityksiä tästä samanaikaisopetukselle aiemminkin raportoidusta perusedellytyksestä. Yhteensopivuuden suhteen tutkittavat siis kerronnassaan positioituvat lähelle toisiaan sekä lähelle aiemmissa samanaikaisopetusta koskevissa tutkimuksissa haastateltuja opettajia.

6.1.2 Arvostus

Kuten Kaisan (122.) kuvauksesta yllä käy jo ilmi, myös toinen aiemmissakin tutkimuksissa esiintyvä edellytys samanaikaisopetukselle, arvostus, saa Reijan, Sarin ja Kaisan kuvauksissa merkittävästi painoarvoa (ks. Scruggs ym., 2007, s. 405). Erityisesti juuri Kaisa nostaa työtovereilta saadun arvostuksen keskeisimmäksi

toimivan samanaikaisopettajuuden edellytykseksi. Huomionarvoista on, että esittäessään arvostuksen tärkeimmäksi samanaikaisopetuksen toimivuuden edellytykseksi, Kaisa positioi itsensä toisia arvostavaksi ja samalla arvostusta saavaksi:

..ihan niinku nään sen [kunnioituksen, arvostuksen] työssä mutta myös ihan kuulen sen sanoina että .hh et joo (.) et se on kyllä (.) sekä meiän tos niinku sekä Reijan kans että niinku Sarin tai [uuden luokanopettajan] kans mut myös niinku koko tääl mun mielest työyhteisös arvostetaan kyl koulunkäyntiavustajii (Kaisa, 116.)

Kerronnassaan yllä (116.) Kaisa tuo esiin, että hän kokee tulevansa arvostetuksi. Arvostetuksi tulemisen kokemus ei kuitenkaan rajoitu vain lähimpiin ihmissuhteisiin työssä, vaan myös koko työyhteisön antamaan arvostukseen. Kaisa positioi itsensä koulunkäyntiavustajien ryhmään kuuluvaksi ja tuottaa samalla puheessaan tämän ryhmän työyhteisössään arvostusta saavaksi. Muutos samanaikaisopetusta toteuttavassa tiimissä ei ole myöskään muuttanut Kaisan kokemusta arvostetuksi tulemisesta.

6.1.3 Parinvalinta ja vapaaehtoisuus

Aiemmissä tutkimuksissa opettajat ovat pitäneet tärkeänä sitä, että voivat valita kenen kanssa samanaikaisopetusta toteuttavat (Scruggs ym., 2007, s. 403). Toisin sanoen opettajat yleisesti pitävät tärkeänä, että voivat kontrolloida samanaikaisopettajaparinsa valintaa. Sarin kuvaus yllä (158., ”..mul on käyny hyvä tuuri..”) nostaa kuitenkin esiin sen, ettei hän itse ole voinut valita samanaikaisopettajapariin vaan, että hänellä on käynyt ”hyvä tuuri” opettajaparin suhteen aloittaessaan uudessa työssään. Kerronnassaan toisaalla Sari tuo esiin, että myös ensimmäisessä työpaikassa ”tuuri” oli hänen puolellaan hänen saatua samanaikaisopettaa Reijan kanssa. Näin Sari kuvautuu kertomuksessaan opettajaksi, joka ei ole itse voinut kontrolloida opettajaparin valintaa. Implisiittisesti on luettavissa, että Sarin tapauksessa *kontrolli* samanaikaisopetusparin valinnan suhteen on ollut hänet palkanneilla esimiehillä. Tästä huolimatta samanaikaisopetus samanaikaisopettajasuhteineen on näyttäytynyt hänelle huomattavan positiivisessa valossa.

Myöskään Reija ei ole itse voinut valita samanaikaisopettajaparejaan, sillä lukuvuonna 2014–15 Sari aloitti Sorakylän koulussa uutena opettajana ja Sarin vaihdettua työpaikkaa lukuvuodeksi 2015–16 Reija ei oletettavasti ole voinut itse päättää sitä, kuka uudeksi luokanopettajaksi ”yhteistyöluokkaan” rekrytointiprosessin kautta valitaan. Tätä taustaa vasten samanaikaisopettajaparin valinta ei ensi alkuun näyttäisi tutkittavieni kertomuksissa nousevan merkittäväksi samanaikaisopettajuuden edellytykseksi, kertojien kontrollin näkökulmasta.

Sarin puheenvuoro haastattelunsa loppupuolella nostaa kuitenkin kysymyksen parin merkityksestä uudelleen esiin:

*..mul tulis mieleen semmonen kauhutilanne että **jos joutuisin** tekemään samanaikaisopetusta semmosessa tilanteessa jossa mä koen että (.) että mua ei oteta vakavasti (.) tai että mut niinkun **alistetaan asemaan** jossa mä en halua olla (.) tai että **mulla ei oo niinku sanavaltaa niin paljon kun mä toivoisin** tai (.) tai jotenkin että **mä en koe et mua arvostetaan** niin semmoses tilantees mä en koe et mun **pitää** siihen tilanteeseen **alistua** ja mun pitää niinkun sopeutua siihen vaan silloin mun mielestä **mun pitää pyrkiä tekemään asialle jotain** ja ehkä muidenkin.. (Sari, 210.)*

Kontrollilla parinvalinnan suhteen näyttäisi sittenkin olevan valtavasti merkitystä. Yllä olevassa katkelmassa (210.) Sari esittää fiktiivisen kertomuksen tilanteesta, jossa hänellä ei olisi mahdollisuutta vaikuttaa päätöksenteossa ja jossa häntä alistettaisiin. Tämä ”kauhutilanteen” kuvailu heijastaa Sarin käsitystä itsestään samanaikaisopettajana, jolla tulee olla riittävästi kontrollia samanaikaisopettajasuhteissaan. Myös edellä käsitelty arvostus nousee Sarin kerronnassa esiin. Kertoja kuvastuu tässä kertomuksessa toimijaksi, joka kuvaillun kaltaiseen positioon *joutuessaan* kiistäisi hänelle osoitetun aseman (ks. Harré & van Langenhove, 1991) ja toimisi päästäkseen pois tästä epämieluisasta asemasta. Tämän ehtolauseella (”..*jos joutuisin*..”) ilmaistun kerronnan kautta Sari myös implisiittisesti positioi molemmat samanaikaisopetustiiminsä sellaisiksi, joissa häntä on arvostettu ja hänellä on ollut ”sanavaltaa” riittävästi.

Samanaikaisopettajaparin valinta kytkeytyy myös kysymykseen vapaaehtoisuudesta samanaikaisopettajaksi ryhtymisessä, jota opettajat ovat pitäneet tärkeänä toimivan samanaikaisopetuksen näkökulmasta (Scruggs ym., 2007, s. 403). Myös tämän suhteen opettajat yleensä näyttäisivät pitävän tärkeänä sitä, että voivat itse kontrolloida samanaikaisopettajaksi ryhtymistä. Sari tuo esiin kertomuksessaan, että hän on halunnut hakeutua nimenomaan sellaisiin työpaikkoihin, joissa voi samanaikaisopettaa. Sari myös positioi Reijan opettajaksi, joka toteuttaa samanaikaisopetusta omasta tahdostaan todetessaan samanaikaisopetuksen toteutuneen vanhassa työpaikassaan nimenomaan Reijan aloitteellisuuden kautta. Samanaikaisopettajaksi ryhtymisen suhteen molemmat näyttävät siis aktiivisina toimijoina, joiden oma aloitteellisuus on johtanut heidät työskentelemään samanaikaisopetuskontekstissa.

6.1.4 ”Avioliitossa”

Samanaikaisopettajien suhdetta on rinnastettu jopa avioliiton kaltaiseen suhteeseen (Rice & Zigmond, 2000, s. 194; viitattu Scruggs ym., 2007, s. 405). Tämä vertaus avioliittoon ja avioliiton kaltaiseen suhteeseen kuvastuu hyvin Sarin kuvailussa:

*..mun mielestä opettajan **täytyy** olla valmis myös samanaikaisopetukses tekemään töitä sen yhteistyön eteen ja sen eteen että tää vuorovaikutus toimii et mitä se sit vaatiikin (.) ja mun mielestä niinku tosi pienetkin asiat kyllä vaikuttaa siihen et semmoset **täytyy** olla valmis pyytämään anteeksi ja **täytyy** niin osata lukea toista ihmistä ja olla valmis myöntämään virheitään ..siihen työhön tulee tämmönen yks elementti selkeesti lisää et on tämmönen niinku näin kiinteä voiko sanoa kiinteä ihmissuhde *onko se liian intiimi termi* mutta semmonen niinku hirveen paljon pitää olla vuorovaikutukses jonkun tietyn ihmisen kans jatkuvasti mut mä koen sen niinku lisänä ja semmosena niinku vahvuutena tässä työmuodossa ja semmosena mitä mä niinkun kaipaen et mul on semmonen henkilö jonka kans mä voin niinku ääneen reflektoida niitä asioita.. (Sari, 158.)*

Yllä olevassa katkelmassa (158.) Sari tuo esiin käsitystään samanaikaisopettajien välisen ”kiinteän ihmissuhteen” vaatimuksista. Kerronnassaan Sari käyttää voima-

kasta *täytyä* -verbiä. Tämä heijastelee käsitystä suhteelta vaadittujen asioiden ehdottomuudesta. Sari asettuu positioon, jossa hän samanaikaisopettajien suhteen ylläpitämisen vaatimista uhrauksista huolimatta pitää tässä ihmissuhteessa toimimista arvokkaana ja näkee suhteen hyödyt. Läheinen ammatillinen suhde antaa mahdollisuuden peilata omia käsityksiä yhteisissä keskusteluissa (*"..et mul on semmonen henkilö, jonka kans mä voin niinku reflektoida niitä asioita.."*).

Toimiva vuorovaikutus ja valmius keskusteluun toimivan samanaikaisopetuksen edellytyksinä tulevat esiin kaikkien tutkittavieni kertomuksissa. Nämä samanaikaisopettajalta toimivan samanaikaisopettajasuhteen luomiseksi ja ylläpitämiseksi vaadittavat edellytykset edellä esiteltyjen lisäksi heijastelevat voimakkaasti aiemmassa tutkimuksissa opettajien jakamia käsityksiä samanaikaisopettajilta vaadittavista ominaisuuksista (ks. Scruggs ym., 2007; Cook & Friend, 1995; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010).

6.1.5 Tila

Tutkittavieni kertomuksissa koulussa käytössä olevat tilat nousevat myös selkeäksi edellytykseksi samanaikaisopetuksen onnistumiselle sekä samanaikaisopettajuudelle.

***me pystytään** tosiaan jakautumaan moneen (.) ja meil on vielä käytössä siinä välissä se pikkutila ja sit meil on käytävä jossa ei oo mitään muita luokkia myöskään sillä pätkällä justiin et meil on ihan kokonaan omas käytössä myös käytävä ja siel on pari työpistettä .hh **me pystytään** niinku jakamaan lapsia tosi moneen pisteeseen tekemään hommia ja (2) ja jotenkin se että (.) **pystyy** myöskin niinku eriyttämään paremmin et **pystyy** (esimerkiks) niinku tavallaan tasoryhmissä opettamaan ja lukutaidon mukaan ja sit myöskin joskus tehään tehään tota niin ihan niin eri hommia että toinen ryhmä alottaa toisella hommalla ja toinen toisella ja sit vaihetaan ja se on tuntu niinku että (.) se on todella hyvä järjestely (.) ja **ehdotonta et tää toimii on se et on paljon tiloja** (Tut:yy) mikä meil nyt on (.) onnistunut (Sari, 20.)*

Sarin nykyistä työtään ja työpaikkaansa kuvaavassa kerronnassa tilojen kuvataan soveltuvan hyvin samanaikaisopetukseen ja että, useammat tilat ovat edellytykse-

nä samanaikaisopetuksen mielekkäälle toteuttamiselle. Kerronnassa Sari käyttää *pystyä* -verbiä useamman kerran. Tämä viittaa siihen, samoin kuin katkelman päättävä lausahdus ("..mikä meil on nyt onnistunut"), ettei kertoja ole *kontrollissa* koulun tilajaosta. Sen sijaan käytettävissä oleviin tiloihin jakautuminen opetusta eriyttäessä kuvastuu samanaikaisopettajien *kontrollin* alaiseksi.

Toisaalta Sari tuo esiin, pohtiessaan uuden opetussuunnitelman (POPS 2014)⁹ toteuttamisen mahdollisuuksia ja sen "hengen" toteutumista (ilmiölähtöinen oppiminen) sekä samanaikaisopetuksen tulevaisuutta, että tilat asettavat rajoituksia:

*..mä uskon että tää [uusi opetussuunnitelma] tämmönen jos yy jos ja kun se sitten siirtyy niin käytäntöön ja arkeen niin se **pakottaa** semmoseen yhteissuunnitteluun enemmän kun nykyisin ja myöskin jossain määrin *toivottavasti* tämmöiseen yhteiseen toteutukseenkin (.) ja arviointiin sitä myötä (.) ööm varsinaisesti samanaikaisopetusta niin että se ois niinku jatkuva käytäntö niin en tiedä lisääkö se (1) ja **ongelma siinä on myöskin tietenkään vähän se että tilat ei useinkaan ole niin joustavat** .hh meilläkin tällä hetkellä **toi tila jossa me ollaan (.) se on tämän koulun ainoa tila jossa on tommonen mahollisuus että kaks tilaa on kytketty toisiinsa (.) et täällä on kaikki muut luokat on niin et on iso luokkatila jossa on keskellä ovi sit sä kävelet käytävällä semmonen kakskytmetriä eteenpäin ni sä pääset seuraavan luokan ovelle et sit se on sitä käytäväramppaamista että meillä pääsee tosiaan luokasta toiseen siellä (sisälle) (.) valitettavasti näin on ((lausuttu huokaisten)) (Sari, 122.)***

Tilat ja koulurakennukset näyttäytyvät Sarin kerronnassa tekijöinä, joista hän itse ei opettajana voi olla *kontrollissa*. Yllä oleva katkelma (122.) heijastelee Sarin käsitystä koulurakennusten ja uuden opetussuunnitelman ihanteiden välisestä jännitteestä.

Tartun tässä yhteydessä vielä eräaseen ylläesitetystä katkelmassa (122.) esiintyvään seikkaan. Sari kertoo uuden opetussuunnitelman "pakottavan" opettajia yh-

⁹ Tutkimuksen aineistontuottamisen hetkellä (tammikuu 2015) uusi valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) oli hyväksytty ja julkaistu, mutta ei vielä käytössä. Kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia valmisteltiin.

teissuunnittelemaan enemmän tulevaisuudessa. Tämä viestii siitä, että opettajien on *mukauduttava* opetussuunnitelmassa esitettyyn. Sari itse kuitenkin asettuu tulkintani mukaan kerronnassaan positioon, jossa opetussuunnitelmauudistus ja sen mukana tuoma opettajien välinen lisääntynyt yhteistyö on tervetullut uudistus. Sarista kuvastuu kerronnassaan yhteistyöhaluisuus ja se, ettei hänen tarvitse varsinaisesti mukautua uuteen opetussuunnitelmaan. Tulkitsenkin Sarin kerrontaa siten, että hän erottautuu (fiktiivisistä tai todellisista) opettajista, jotka *joutuvat* yhteissuunnittelemaan. Sari positioituu niiden opettajien joukkoon, jotka *saavat* suunnitella ja *pääsevät* suunnittelemaan ja toteuttamaan asioita yhdessä.

Reijan kerronnassa tila näyttäytyy merkityksellisenä avun saannin, läheisyyden ja keskusteluyhteyden ylläpitämisen kautta:

..me ei voida tehdä asioita niinku yhdessä koko ajan tai tai niinkun mut et me ollaan, se läheisyyskin et meil on tossa seinä välissä ja voi jakaa niitä asioita ni se on tosi tärkeä, sekä minulle kun öö ehkä niinkun pelkona ja uhkana semmonen eristäytyminen täst muusta kouluyhteisöstä pahimmillaan (tut:yy) niin se tavallaan niinku pitää kiinni siinä ja sitten niin [uudella luokanopettajalla] koska muut ykköset on tuolla eri käytävällä niin niin meil on niinku jotenkin semmonen et sillailailla autetaan toisia vaikka ei pystytä sitä samanaikaisopettajuutta niin toteuttamaan ehkä niinku haluttas, mut että se läheisyys ja apu ja asioiden jakaminen (Reija, 30.)

..vaikka sitä samanaikaisopettajuutta ei voi ehkä siinä määrin toteuttaa (tut:yy) mitä mitä totaniin haluis ni se että toinen on siinä vieressä ja voi kysyä ja puolin ja toisin voi kysyä ja ja sitten myös auttaa ja neuvoa.. (Reija, 89.)

Reijan lukuvuotta 2015–16 kuvaavasta kerronnasta käy ilmi, ettei samanaikaisopetusta voida toteuttaa opettajien haluamalla tavalla. Tähän samanaikaisopetuksen estymiseen liittyvään kerrontaan palaan luvussa 6.4.2. Tässä yhteydessä tarkastelen puheenvuorossa tilaan kytkeytyviä dimensioita.

Reijan kerronnassa tilallinen ”läheisyys” näyttäytyy tekijänä, joka mahdollistaa samanaikaisopettajien välisen kanssakäymisen ja vastavuoroisen avunantamisen.

Reijan opettajuudelle tällä läheisyydellä näyttäisi olevan välitöntä avunantoakin suurempi merkitys. Reija tuo esiin, kuinka hänen ”pelkona ja uhkana” on muusta kouluyhteisöstä eristäytyminen. Kerronnassaan Reija positioi itsensä (ja oppilaansa) tilallisesti etäälle ”muista ykkösistä”, jotka ”on tuolla eri käytävällä”. Tilallisen läheisyyden mahdollistama keskustelu ja avunanto yhteistyöluokan luokanopettajan kanssa näyttäytyvät tätä eristäytymisen ”pelkoa ja uhkaa” lievittävinä tekijöinä. Merkittävää yllä olevassa kerronnassa on se, että *luokka-aste* ja *luokka-asteen opettajat* muodostavat kertojalle merkityksellinen ryhmän, johon halutaan kuulua ja koetaan tärkeäksi kuulua. Reijan pienryhmän ja yhteistyöluokan tilallinen läheisyys näyttäisi pitävän kertojaa kiinni myös tässä laajemmassa ryhmässä.

Tämä kerronnassa rakentuva tilaan ja läheisyyteen kytkeytyvä eristymisen uhkaa lievittävä positio, jossa suhde yhteistyöluokan opettajaan korostuu, heijastaa tulokintani mukaan Reijan käsitystä itsestä ”yhtenä luokka-asteen opettajista”. Tarkasteltaessa tätä positiota kontrollin näkökulmasta, voidaan päätellä, että tilalliset ratkaisut sekä tukevat, että rajoittavat kertojan mahdollisuuksia osallistua yhteisössä tärkeiksi kuvattuihin sosiaalisiin suhteisiin. Siihen, että ”muut ykköset” ovat ”tuolla eri käytävällä” kertoja ei voi vaikuttaa. Toisaalta aktiiviseen yhteistyöhön yhteistyöluokan kanssa tilat antavat mahdollisuuden.

6.1.6 Aika

Myös samanaikaisopettajilla käytettävissä oleva aika nousee haastattelukerronnassa esiin. Aiemmissa samanaikaisopetusta koskevissa tutkimuksissa suunnitteluajan puute on usein opettajien kuvaama este samanaikaisopetukselle; vastaa- vasti riittävä suunnittelu-aika on kuvattu edellytykseksi sille (ks. Saloviita, 2009, s. 53; Scruggs ym., 2007, s. 404). Suomalaiset opettajat ovat tosin toisaalta aiemmin raportoineet, että 15 minuuttia on riittävä aika samanaikaisopettavan tunnin suunnitteluun (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 387).

Sarin kerronnassa liittyen lukuvuoteen 2015–16 käy ilmi, että samanaikaisopettajilla on ollut mahdollista varata kalentereistaan yhteinen aika opetuksen suunnittelulle. Erinäisistä syistä, kuten sairastumiset ja ”poikkeusohjelma”, ei tätä suunnittelu-

aikaa ole usein kuitenkin voitu käyttää. Opettajien on siis *mukautettava* suunnitteluun käytettävissä olevan ajan puitteissa. Aikaa suunnitteluun on rajallisesti ja kaikki käytettävissä oleva aika käytetään Sarin kerronnan mukaan suunnitteluun ja keskusteluun oppilaista.

..me on jouduttu tekeen pikasuunnitelmia päivän jälkeen viistoista minuuttia.. ..ois niinku pyrkimys siihen että ((hymähtää)) aika kuitenkin yhteinen aika on olemassa (Sari, 30.)

Kerronnassa riittämättömäksi koettu suunnittelu-aika näyttäisi ajavan opettajaparin positioon, jossa *joudutaan* tekemään ”pikasuunnitelmia”. Sari näyttäisi positioivan itsensä asemaan, jossa suunnitteluun käytettävissä oleva aika koetaan riittämättömäksi. Ajan hallinta on Sarin *kontrollin* ulkopuolella. Sarin kerronnassa riittämättömäksi kuvattu suunnittelu-aika ei kuitenkaan estä samanaikaisopetuksen toteuttamista.

Myös Reijan kerronnassa aika näyttäytyy rajoittavana tekijänä, mutta saa kerronnassa erilaisen painotuksen:

..ois ihana jos ois aikaa enemmän ((hymähtää)) jutella ja pohtia niinku syvällisemmin asioita et aika paljonhan sitte se yhteinen aika menee siihen ihan käytännön suunnitteluun = toki niinku niitteen tavoitteidenkin mutta semmoset niinku syvällisemmät asiat jää valitettavasti.. (Reija, 175.)

Yllä olevassa Reijan kerronnassa (175.) aika näyttäytyy esteenä ”syvällisemmille” samanaikaisopettajien välisille pohdinnoille. Konditionaalissa ilmaistu lausahdus ”..ois ihana jos ois aikaa enemmän..” tuottaa kerrotulle itselle ja opettajaparilleen fiktiivisen position, jossa opettajilla olisi enemmän mahdollisuuksia *kontrolloida* aikaansa ja käyttää tämä aika ”syvällisempään” pohdintaan.

6.1.7 Yhteenvetoa

Tässä luvussa olen analysoinut tutkittavieni kertomuksissa esiintyviä edellytyksiä samanaikaisopetukselle ja -opettajuudelle. Luvun lopuksi tarkastelen edellä esitettyä kootusti.

Kaikki tutkittavat pitivät kerronnassaan samanaikaisopettajien yhteensopivuutta ja samanaikaisopettajien tai samanaikaisopetuskontekstissa toimivien ammatillisten toimijoiden välistä arvostusta tärkeinä edellytyksinä samanaikaisopettajuudelle. Kasvattajat positioivat itsensä kerronnassaan arvostetuiksi ja arvostusta antaviksi. Näiden edellytysten suhteen kaikkien tutkittavien käsitykset heijastelivat yleisesti jaettuina käsityksiä samanaikaisopetuksesta.

Ammatillista identiteettiä kerronnassa rakennettiin navigoimalla kontrollin ja muutamisen ulottuvuudella (Bamberg, 2011). Samanaikaisopettajaparin valinnan suhteen Sarilla ja Reijalla ei ollut ollut mahdollisuutta valita pariaan. Itsellä olevan kontrollin tärkeys parinvalinnan suhteen nousi kuitenkin esiin Sarin kerronnassa fiktiivisen kertomuksen muodossa. Samanaikaisopettajaksi ryhtyminen näyttäytyi sekä Sarin, että Reijan kerronnassa heidän oman kontrollinsa alaiseksi.

Tila ja aika näyttäytyivät kerronnassa ei-inhimillisinä tekijöinä, joiden suhteen kontrollin sijoittumista kertojalle tai kertojan ulkopuolelle analysoin. Aikaa opetuksen yhteissuunnittelulle (Sari) tai syvällisemmälle yhteisreflektoinnille (Reija) ei koettu olevan riittävästi. Kontrollin näkökulmasta tarkasteltuna kertojat eivät kokeneet voivansa vaikuttaa suunnitteluun tai reflektointiin käytössä olevaan aikaan haluamallaan tavalla. Samanaikaisopetukseen käytössä olevat tilat tai muut tilaratkaisut näyttäytyivät kerronnassa niin ikään tekijöinä, joihin voitiin vaikuttaa rajallisesti. Sarin kerronnassa tila näyttäytyi keskeisenä samanaikaisopetuksen edellytyksenä ja käyttöön saadut tilat tukivat samanaikaisopetuksen järjestämistä. Reijan kerronnasta puolestaan tulkituin tilallisen ”läheisyyden” samanaikaisopettajaparin kanssa lievittävän ”pelkoa ja uhkaa” eristäytymisestä laajemmasta kouluyhteisöstä. Kaiken kaikkiaan tila ja aika näyttäytyivät analyysini valossa tekijöinä, joihin tutkittavieni työssään on mukauduttava.

Analysoidussa kerronnassa rakentui myös käsitys joistakin kertojillensa merkityksellisistä sosiaalisista kategorisoista, joihin suhteessa kertojat itseään positioivat ja näin rakensivat ammatillista identiteettiään. Kaisa esimerkiksi positioi itsensä koulunkäyntiavustajien ryhmään kuuluvaksi, Sari yhteistyötä suosiviin opettajiin kuuluvaksi ja Reija luokka-asteensa opettajatiimin jäseneksi. Taulukossa 2 on esitetty tässä luvussa analysoimani subjektipositiot, niihin kytkeytyvät toimijat sekä kerronnassa rakentunut konstruktio kontrollista.

Taulukko 2. Samanaikaisopettajuuden edellytyksien tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> • arvostettu tiimin ja yhteisön jäsen 	<ul style="list-style-type: none"> • tiimi / työyhteisö 	<ul style="list-style-type: none"> • toisten antamaan arvostukseen mukautuminen
<ul style="list-style-type: none"> • arvostusta antava tiimin ja yhteisön jäsen 	<ul style="list-style-type: none"> • tiimi / työyhteisö 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolli itsellä
<ul style="list-style-type: none"> • samanaikaisopettajien välisen ammatillisen suhteen rakentaja ja ylläpitäjä 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolli itsellä
<ul style="list-style-type: none"> • opetussuunnitelmauudistukseen (yhteisuunnitteluun) myönteisesti suhtautuva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • tiimi / opettajayhteisö 	<ul style="list-style-type: none"> • uuden opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin (esim. yhteissuunnittelu) mukautetaan mielellään • käytössä olevat tilat asettavat rajoituksia toteutukseen
<ul style="list-style-type: none"> • eristäytymistä pelkäävä opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • luokka-aste ja muut luokka-asteen opettajat 	<ul style="list-style-type: none"> • tehtyihin tilaratkaisuihin on mukauduttava • tilaratkaisuista vastaava taho kontrolloii
<ul style="list-style-type: none"> • tilallisesta läheisyydestä hyötyvä opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajapari ("yhteistyö- 	<ul style="list-style-type: none"> • ks. eristäytymistä pelkäävä opettaja (yllä)

	luokan” opettaja)	<ul style="list-style-type: none"> • tilaratkaisu lievittää eristäytymisen pelkoa
<ul style="list-style-type: none"> • syvälliseltä yhteispohdinnalta estynyt opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • tiimi / opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> • aika asettaa rajoituksia
<ul style="list-style-type: none"> • pikasuunnitelmia tekemään joutuva opettaja(pari) 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> • aika asettaa rajoituksia

6.2 Positioita samanaikaisopetustiimissä

Luvussa 6.1 toin esiin tutkittavieni käsityksiä samanaikaisopettajuuden edellytyksistä. Kasvattajien kerronnassa rakentuneet käsitykset arvostuksen, yhteensopiisuuden, ajan sekä opettajaparin valinnan ja vapaaehtoisuuden suhteen heijastelivat aiemmassa tutkimuksissa opettajien jakamia käsityksiä samanaikaisopetuksen edellytyksistä (ks. Scruggs ym., 2007; Cook & Friend, 1995; Pakarinen ym., 2010).

Sen sijaan käsitykset siitä, tuleeko samanaikaisopettajilla tai samanaikaisopetustiimissä työskentelevillä olla samansuuntaisia pedagogisia näkemyksiä tai tuleeko heillä olla jaettuja uskomuksia koskien oppilaita ja oppimiskäsityksiä (ks. Adams & Cessna, 1991; viitattu Cook & Friend, 1995), näyttäytyy aineistossa moninaisemmin. Tässä luvussa tarkastelun painopiste on edelleen kasvattajien välisissä suhteissa sekä niihin kytkeytyvissä kontrollin ja mukautumisen kuvauksissa. Samalla tuon esiin kuinka ammatillista identiteettiä rakennetaan kuvaamalla pysyvyyttä ja muutosta.

6.2.1 Positioita suhteessa pedagogiseen päätöksentekoon

Seuraavassa analysoin Sarin haastattelupuheesta muodostamaani *samanaikaisopettajien pedagogisen päätöksenteon tarinalinjaa*, jossa Sari kuvaa suunnitteluun ja pedagogista päätöksentekoaan suhteessa molempiin samanaikaisopettajapareihinsa. Samalla suhteutan Sarin pedagogisesta päätöksenteosta kertomaa Reijan, Sarin ja Kaisan yhteisestä samanaikaisopetustiimistä kertomaan (*aiemman samanaikaisopetustiimin tarinalinjat*, Sorakylä 2014–15).

..meillä luonnostaan on paljon samanlaisia näkemyksiä tämmösiä niinku pedagogisia ajatuksia (.) että Reijalla taas oli paljon niinkun erilaisemmat ajatukset kaikesta niinkun tämmösestä opetusmenetelmistä ja siitä miten joku asia toteutetaan (.) ku mitä mulla ja mun nykyisellä työparilla on (Sari, 106a.)

..emmä sano et Reijalla ois mitenkään niinku esimerkiks vanhanaikaisempia ajatuksia tai muuta ne oli vaan hyvin erilaisia ku mulla.. (Sari, 108a.)

Yllä olevista katkelmista ylemmässä (106a.) Sari kuvaa yhteisiä näkemyksiään nykyisen luokanopettajaparinsa kanssa. Kuvauksessaan hän kertoo, että hänellä ja hänen luokanopettajaparillaan on samanlaisia pedagogisia näkemyksiä, mutta ei intoudu erittelemään tarkemmin millaisia nämä näkemykset ovat. Olennaista on kuitenkin se, että kertomuksessa Sari positioi itsensä lähelle nykyistä luokanopettajapariaan pedagogisten näkemysten ja opetusmenetelmien suhteen. Suhteessa Reijaan Sari positioi itsensä etäämmälle kuin suhteessa nykyiseen opettajapariinsa pedagogisten näkemysten suhteen. Alemmassa katkelmassa (108a.) Sari edelleen korostaa pedagogisten käsitysten erilaisuutta itsensä ja Reijan välillä.

Aiemmassa tutkimuksessani (Miettinen, 2015) samanaikaisopettajien kollektiivisen mukavuusalueen rakentumisesta tein johtopäätöksen hyväksytyjen positioiden tärkeydestä samanaikaisopetustiimin toimivuudelle. Analysoin Reijan tiedollisen vallan ja kontrollivallan (ks. Ruusuvuori, 2010) käytön hyväksymisen Sarin ja Kaisan toimesta tärkeäksi tiimin toimivuuden edellytykseksi. Päädyin tutkimuksessani aineistolähtöisesti siis tarkastelemaan samanaikaisopetustiimissä vallitsevia valtasuhteita ja niiden kautta tiimiin rakentuvia positioita. Pedagogisesta päätöksenteosta kertoessaan Sarin kerronta näistä aiemmassa tiimissään vallinneista valtasuhteista antaa lisävaloa Reijan ja Sarin välisestä suhteesta Sarin näkökulmasta kerrottuna:

..Reija oli kyl sillälailla avoin et hänel oli tavallaan niinku olemassa semmonen ajatus mielessä miten hän sen tekisi (.) mut sit hän oli kuitenkin avoin sille mitä mä kommentoin tai mitä mä kysyn tai ehdotan (.) et (kyl) hän niinku anto tilaa sille

*myöskin et mitä mitä mä haluun sanoo = **mulla itellä oli vaan semmonen niinku kynnys ku koska mä kunnioitin Reijaa niin paljon ja hänen koken- kokenei- suuttaan..** (Sari, 108b.)*

*..mä usein annoinkin sit sen tilanteen mennä niin **et Reija ehdottaa ensin koska mä halusin kuulla mitä hänellä on ehdotettavanaan mä (ajattelin) et mä opin siitä itsekin** nii hän ehdotti sit jotain miten hän on sen yleensä tehny (.) mä saatoin sit joskus ehdottaa jotain.. (Sari, 108c.)*

*(.) **nykyisen työparin kanssa** meiän ei hirveesti tarvii< tai siis tietysti keskustellaan ja tietysti toisella tulee jotain ajatuksia ensin mieleen ja toisella toisia mutta sitten hirveen äkkiä on muodostunu semmosia meiän yhteisiä tapoja ja on jotenkin tuntuu et **on niinku matalampi kynnys myöskin ehdottaa erilaisia aj-ajatuksia** (.) **ääneen..** (Sari, 106b.)*

Yllä olevissa katkelmissa (108b. ja 108c.) Sari kertoo hänen ja Reijan suhteesta opetusta suunniteltaessa. Kertomuskatkelmat sisältävät toisen positiointia sekä minäkerrontaa, jossa kertoja positioi itseään. Reija positioituu Sarin kertomuksessa avoimeksi suhteessa Sarin ajatuksiin opetuksen toteutuksesta. Samalla Reija näyttäytyy kerronnassa kokeneena opettajana suhteessa Sariin¹⁰. Vaikka Reija positioituu Sarin kerronnassa avoimeksi vastaanottamaan Sarin pedagogisia ajatuksia, positioi Sari itsensä asemaan, jossa hänellä on ”kynnys” ehdottaa ja tuoda esiin ajatuksiaan.

Alimmassa yllä olevista katkelmista (106b.) Sari kuvaa suhdettaan nykyiseen opettajapariinsa ja tulee verranneeksi tätä suhdetta Reijan ja itsensä suhteeseen (“..*on matalampi kynnys..*”). Nykyisessä samanaikaisopettajasuhteessa Sari siis kuvaa omien ajatusten esiintuomisen olevan itselleen helpompaa. Tätä taustaa vasten näyttäisi siltä, että nykyisessä työssään Sari kokee aiempaa enemmän pedagogis-

¹⁰ Myöhemmin Sarin haastattelun tarinalinjassa Sari positioituu tarkoituksellisen asemointini (Harré & van Langenhove, 1991) hyväksymällä Reijan kokemusta ja toimintaa kunnioittavaksi ja asemansa opettajaparin kokemattomampana osapuolena hyväksyneeksi.

ta vapautta suunnitellessaan ja toteuttaessaan samanaikaisopetusta. Toisin sanoen kerronnasta kuvastuu Sarin kokemus siitä, että hänellä on nyt enemmän *kontrollia* samanaikaisopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen kuin ennen.

Reija näyttäytyy Sarin kerronnassa heidän samanaikaisopettajasuhdettaan dominoineelta osapuolelta pedagogisen päätöksenteon suhteen. Sari kuitenkin positioi itsensä kerronnassaan asemaan, jossa hän myöntyy Reijan päätöksiin vapaaehtoisesti. Tämä positio näyttäytyykin Sarin kertomuksessa positiivisessa valossa Sarin asemoidessa itsensä ”oppijaksi” (108c.). Positio, jossa hänen mahdollisuudet vaikuttaa pedagogiseen päätöksentekoon kuvastuvat rajallisiksi, on helppo hyväksyä, koska toiselta oppiminen on Sarin näkökulmasta edullista. Näyttäisi siltä, että Sari ikään kuin selittää samanaikaisopettajien suhteesta kerrotun itselleen parhain päin hyväksymällä position ja positioimalla itsensä ”oppijaksi”.

Suhteessa nykyiseen opettajapariinsa Sarin positioituminen suunnittelun suhteen on toisenlaista. Hän asemoituu positioon, jossa omia ajatuksia on helppo tuoda esiin. Sarin ammatillisen identiteetin narratiivisen rakentumisen näkökulmasta Sarin voidaan tulkita navigoivan kerronnassaan muutoksen ja pysyvyyden ulottuvuudella (Bamberg, 2011). Käsitys itsestä samanaikaisopetuksen suunnittelijana kuvautuu Sarin kerronnassa muuttuneen ”oppijan” positioista kohti ”yhteissuunnittelijan” positiota, kun ”kynnys” ehdottaa on madaltunut.

Osallistumalla oppiminen

Suhteessa Reijaan, Sari asemoi itsensä siis ”oppijan” positioon, jossa hän *mukautui* kokeneemman Reijan toimintaan. Reija itse positioi itsensä ”ohjaajan” positioon suhteessa Sariin pohtiessaan ammatillista suhdettaan Sariin:

*..mä sanoinkin Sarille että Sari edustaa tai tai tuo mieleen mikä minä oon ollu ehkä nuorena ((naurahtaa)) tai nuorempana, eli eli pedanttia, haluaa et asiat toimii ja menee ja sitä stressaa jos ei ne meekään, **niin ehkä mulla oli sitte semmonen enemmän semmonen ohjaava ja opastava tai semmonen** niinku niinkun (.) niinkun yritän helpottaa sitä oloa ettei oo niin vakavaa (1) niinku et et jos asiat ei*

mee tai tai niinku (tut:yy) yritän löytää ratkasuja ja rauhotella ja ehkä niinku semmonen (.) mut että niinku sanoinkin Sarille sillon joskus että (.) että aika paljon tulee mieleen et mä oon varmaan ollu työurani alussa aika samanlainen (Reija, 85.)

Katkelmassa (85.) Reijan voidaan nähdä kuvautuvan eräänlaisena mentorina ensimmäistä vuotta opettajan työssä olleelle Sarille. Oppimisen osallistumista korostavien teorioiden valossa (esim. Lave & Wenger, 1991) samanaikaisopetuskon tekstia voidaan edellä esitetyn valossa tulkita eräänlaisena versiona mestarioppipoika-asetelmasta. Situationaalisen oppimisen teorian ja sen identiteettiä koskevien implikaatioiden valossa Sari voidaan ”oppijan” positiossa nähdä legitimiinä perifeerisenä osallistujana (engl. *legitimate peripheral participation*; ks. Lave & Wenger, 1991), jonka opettajaidentiteetti rakentuu yhteisopetustoimintaan osallistumisen kautta.

Ovatko ”samansuuntaiset ajatukset” tarpeellisia?

Reija pohtii samansuuntaisten pedagogisten näkemysten tärkeyttä samanaikaisopetuksen onnistumiselle huomattavasti Saria yleisemmällä tasolla. Reijan kerroksessa on tulkittavissa dilemmaattista suhtautumista siihen, tulisiko samanaikaisopettajilla olla samankaltaisia pedagogisia ajatuksia vai ei. Bambergin (2011) kuvaama navigoiminen käsitysten eri ääripäiden välillä kuvastuu puheenvuorosta:

..varsinkin että nähdään ni- nähdään se työ ja oppilaat ja se asia samasta (tut:yy) vinkkelistä, jotenki semmonen niinku mutkattomuus ja (.) se on mun mielestä tärkeintä (2) ja tietysti niin sekin että on vähän saman(.)tyylinen ajatus siitä opettamisesta ja opiskelusta (1) et et niinku nähdään, nähdään aika samaan suuntaan niitä asioita (.) mut ei sekään kyllä välttämätöntä oo mutta ((naurahtaa)) (Reija, 93.)

Yllä olevassa katkelmassa (93.) Reija tuo esiin, että samanaikaisopetukselle olisi eduksi, jos samanaikaisopettajilla olisi ”vähän samantyylinen ajatus siitä opettamisesta ja opiskelusta”. Toisaalta Reija puheenvuoronsa lopuksi toteaa, ettei tämä ole välttämätöntä ja naurahtaa lausahdukselleen. Tämän kahden erilaisen näke-

myksen välillä puheessa navigoiminen kuvastaa tulkintani mukaan sitä, että Reijan suhtautuminen kysymykseen on dilemmaattista ja hän neuvottelee puheessa erilaisten kantojen välillä. Toisaalta katkelmaa voi tulkita niin, että ”samantyylisten ajatusten tarpeellisuus” on tilanne- tai henkilösidonnaista.

6.2.2 ”Tulkkina” opettajien välissä

Aiempaa, Sorakylän koulussa lukuvuonna 2014–15 toiminutta, samanaikaisopetustiimiä koskevassa tarinalinjassaan koulunkäyntiavustaja Kaisa positioi Reijan ja Sarin hyvin keskenään toimeentuleviksi, mutta luonteiltaan ja opetustyyleiltään hyvin erilaisiksi. Puheessaan Kaisa rakentaa itselleen positiota toimijana, joka loi ymmärrystä samanaikaisopettajien välille:

*Sari ja Reija oli tavallaan niinku vaikka tuli erinomaisen hyvin toimeen keskenään mut oli niinku luonteiltaan tosi tosi erilaiset ja opetustyyleiltään tosi tosi erilaiset ni sit tavallaan .h **mä koin niinku sillonkin et mä oon tavallaan siin välissä** =en mitenkään silleen todellakaan selvittelemäss mitään vaan siis nimenomaan se että .hh et jos he niinku joskus ajatteli jostain asiast eri tavalla tai ei ehkä ymmärtäny heti toisen ajatusta tai .hh sano jonkun asian yym jotenkin hassusti ni sitten mä tavallaan jotenki (.) ehkä (.) emmä tiä ymmärsiks mä aina molempii ja ymmärsiks mä oikein mut mä luulin ymmärtäväni ((naurahtaa)) **ni sit mä tavallaan sain siin välissä niinku saatoin sit vähän niinku että et eiku Sari tarkotti näin tai Reija tarkotti näin** ((naurahtelee)) mut nyt nyt Reija ja [uusi luokanopettaja] ei oo niin paljon erilaisia toistensa kanssa kun Reija ja Sari oli..(Kaisa, 58.)*

Yllä olevassa katkelmassa (58.) Kaisa tuo esiin aktiivisuuttaan suhteessa yhteisymmärryksen luontiin samanaikaisopettajien välillä. Hän positioi itsensä kerronnassaan opettajien ”väliin”, positioon, jossa hän toimii ”tulkkina” opettajien välillä. Tässä kerronnassa Kaisa näyttäytyy aktiivisena toimijana, joka voi *kontrolloida* yhteisymmärryksen rakentumista opettajien välille. Kerronnassaan Kaisa myös positioi eri opettajaparit erilaisiksi sen suhteen, kuinka samankaltaisia opettajat keskenään ovat ”luonteidensa” tai ”opetustyyliensä” suhteen. Kerronnasta on tulkittavista, että tarve ”tulkille” on vähentynyt kun opettajat ”..ei oo niin paljon erilaisia tois-

tensa kanssa. Koettu opettajien samankaltaisuus ja kasvanut yhteisymmärrys näyttäisi vähentävän tämän position ottamisen tarvetta.

Oleennaista on myös se, että kerronnassaan Kaisa rakentaa itselleen positiota aktiivisena osallistujana ja havainnoijana, joka voi vaikuttaa tiimissään. Kerronta heijastaa näin tulkintani mukaan kuvaa sellaisista koulunkäyntiavustajan ammatti-identiteetin puolista, jotka eivät kohdistu perinteisesti koulunkäyntiavustajan ammattirooliin liitettyihin odotuksiin opettajan ja lasten avustajana. Kerrottu heijastelee tulkintani mukaan koulunkäyntiavustajan työn moniulotteisuutta. Samanaikaisopetus näyttäytyy tämän katkelman kautta kontekstina, joka potentiaalisesti tarjoaa koulunkäyntiavustajille perinteiseen opetusmuotoon nähden erilaisia resursseja, joiden kautta ammatti-identiteettiä voidaan rakentaa.

6.2.3 Yhteenvetoa

Tässä alaluvussa analysoin opettajien ja koulunkäyntiavustajan haastattelukerrontaa liittyen samanaikaisopetustiimissä positioitumiseen. Tarkastelin pedagogisesta päätöksenteosta sekä yhteisymmärryksen rakentumisesta kerrottua. Analyysissa tarkastelin kasvattajien keskinäisiä suhteita ja tein päätelmiä näiden suhteiden kuvausten kautta rakentuvista subjektipositioista.

Tulkitsin Sarin pedagogisen vapauden ja *kontrollin* lisääntyneen suhteessa samanaikaisopetuksen suunnitteluun uuden samanaikaisopettajaparin myötä. Tähän kasvaneeseen suunnitteluvapauteen ja tasavertaiseksi yhteissuunnittelijaksi positioitumiseen voidaan tulkita johtaneen Sarin kokemus samankaltaisuudesta uuden luokanopettajaparinsa kanssa pedagogisiin näkemyksiin liittyen. Positioitumisen yhteissuunnittelijaksi nykyisessä samanaikaisopettajasuhteessa voidaan tulkita kummunneen Sarin kokemasta muutoksesta, jonka myötä ”kynnys” tuoda omia pedagogisia ajatuksia esiin madaltui.

Suhteessa Reijaan tulkitsin Sarin positioivan itsensä vapaaehtoisesti ”oppijan” positioon, Reijan positioidessa itsensä ”ohjaajan” tai ”opastajan” positioon suhteessa

Sariin. Tulkitsin Sarin muutoksen ”oppijasta” ”yhteissuunnittelijaksi” kuvaavan Sarin ammatti-identiteetin rakentamisen projektia aineiston tuottamisen hetkellä.

Kaisan tulkitsin positioineen itsensä yhteisymmärryksen luojaksi opettajien välille. Tästä ”tulkin” positioista käsin avautui näkymä koulunkäyntiavustajasta aktiivisena tiimin jäsenenä, joka voi vaikuttaa tiimissään ja jonka toiminnalla on merkitystä tiimille. ”Tulkin” tarpeen voi Kaisan kerronnan perusteella tulkita saavan eri painotuksen eri tiimeissä. Tarve position ottamiseksi näytti vähenevän Kaisan positioissa samanaikaisopettajat samankaltaisemmiksi toistensa kanssa.

Edellä kuvailluissa positioissa kontrolli ja mukautuminen (Bamberg, 2011) saavat erilaisia painotuksia. ”Oppijan” positiossa vapaaehtoinen mukautuminen toisen toimintaan korostuu, kun taas ”ohjaajan” positiossa korostuu itsellä oleva kontrolli. Myös ”yhteissuunnittelijan” positiossa itsellä oleva kontrolli korostuu. Analyysini perusteella näyttäisi siltä, että pedagogisten ajatusten samankaltaisuus rakentaa osapuolille positiot, joissa molempien osapuolien tarve mukautua toisen toimintaan on vähäistä. ”Yhteisymmärryksen rakentajaksi” positioiduttaessa kontrollin ottaminen korostuu. Taulukkoon 3 olen koontanut pedagogisen päätöksenteon sekä aiemman samanaikaisopetustiimin tarinalinjoista analysoidut kerronnalliset subjektipositiot.

Taulukko 3. Pedagogisen päätöksenteon ja aiemman samanaikaisopetustiimin tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> toista opettajaa ohjaava ja opastava opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> ”oppijaksi” asemoituva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> vapaaehtoinen mukautuminen opettajaparin toimintaan korostuu
<ul style="list-style-type: none"> yhteissuunnittelussa pedagogista ajatteluaan esiintuova opettaja (ta- 	<ul style="list-style-type: none"> opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu molempien osa-

savertainen ”yhteis-suunnittelija”)		puolien tarve mukautua on vähäistä pedagogisten ”ajatusten” ollessa samansuuntaisia
<ul style="list-style-type: none"> toisen ajatuksille avoin ja toista kuunteleva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> toisen ajatuksiin mukautuminen korostuu
<ul style="list-style-type: none"> yhteisymmärrystä rakentava tiimin jäsen (”tulkki”) 	<ul style="list-style-type: none"> tiimi 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu

Huomionarvoista on, että samanaikaisopetus, samanaikaisopettajien välinen yhteistyö ja tiimityö näyttäisi mahdollistavan edellä esitetyt positiot (oppija, yhteis-suunnittelija, ohjaaja, yhteisymmärryksen rakentaja). Tässä valossa samanaikaisopetus näyttäytyy kontekstina, jossa potentiaalisesti rakentuu kasvattajien välisissä suhteissa positioita, joita perinteinen yksinopetus ei samalla tavoin mahdollistaisi. Samanaikaisopetuksen kontekstissa ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa toisiin kasvattajiin, jotka toimivat resursseina tälle identiteetin rakentamisen projektille.

6.3 Kumpuniitty 2015–16: ”meidän integraatioluokassa”

Seuraavissa luvuissa (6.3 ja 6.4) analysoin tutkittavieni kerrontaa lukuvuoden 2015–16 samanaikaisopetustiimeistä ja luokkayhteisöistä sekä niihin kytkeytyvistä ammatillisista suhteista, joiden kautta itseä positioidaan ja ammatillista identiteettiä rakennetaan. Lukuvuonna 2015–16 Sari toimi erityisluokanopettajana integraatioluokassa Kumpuniityn koulussa Reijan ja Kaisan työskennellessä edelleen Sorakylän koulussa.

Analyysin kohteena ovat *opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden kerronnallisiksi tarinalinjoiksi* rakentamani osat tutkittavien haastatteluista. Opetuksen toteuttamisen tarinalinjoissa oppilaat ja erilaisista oppilasryhmistä muodostu-

vat sosiaaliset kategoriat, joihin suhteessa itseä positioidaan, ovat usein pääosassa. Myös yksittäinen oppilas sosiaalisena kategoriana, johon suhteessa asemoidutaan, esiintyy kerronnassa. Samalla kerronnassa rakentuu myös erilaisia opettajien ja muiden koulussa työskentelevien aikuisten ryhmiä, joiden jäseniksi esittäydytään.

6.3.1 Opettajapari

Sari kertoo haastattelunsa aluksi opettavansa integraatioluokassa, jossa opiskelee kaksikymmentäkaksi ensimmäisen luokan oppilasta.

*..meil on tosiaan kaks opettajaa eli mä oon erityisluokanopettajana ja **mä oon niinku noin muodollisesti** =ne kymmenen erityisen tuen oppilasta on niinku mun luokka ja sit ne loput (.) on tän meiän luokanopettajan vastuulla **näin niinku lainausmerkeissä** ja (.) ääm nää on niinku nää luokat yhdistetty niin että meil on yks yhteinen luokka.. (Sari, 14.)*

*..meil on tietysti rooliero et mä oon erityisluokanopettajaks palkattu et mulla on vastuu hojkseista ja mulla on vastuu sitten näiden erityisoppilaiden asioista (1) ja hän vastaa sitten näistä yleis- yleisopetuksen tai siis tarkoitan näistä ei-erityisentuen oppilasta (.) mutta **käytännössä sekin menee siihen että (.) että molemmat hoitaa molempia asioita koska oppilaat on yhteisiä** (Sari, 28.)*

Yllä olevassa katkelmassa (14.) Sari positioi ensin itsensä erityisluokanopettajaksi ja työparinsa luokanopettajaksi. Samalla Sari kuitenkin vähättelee tämän ammatti-rooleihin perustuvan erottelun merkitystä käytännössä ("*..mä oon niinku noin muodollisesti..*", "*..näin niinku lainausmerkeiss..*"). Alemmassa katkelmassa (28.) Sari edelleen alleviivaa tätä erottelun merkityksettömyyttä. Tämä vähättely heijastelee Sarin käsitystä itsestä kaikkien luokan oppilaiden opettajana. Samalla Sarin työpari positioituu kerronnassa samankaltaiseen asemaan. Näin opettajien samankaltaisuus suhteessa oppilaisiin korostuu.

Sarin kuvaillessa kerronnassaan opetusjärjestelyjä, tilojen käyttöä sekä opettajien työnjakoa, onkin toimijana lähes poikkeuksetta "me", jolla Sari viittaa itseensä ja opettajapariinsa:

*Meil on kaks luokkatilaa joiden välissä on semmonen pieni (.) pieni tila johon mahtuu siis pieni pöytä (.) ja **meil** on kaks luokkatilaa mutta käytännös **me** toimitaan niin kuin yksi luokka ja ku **meil** on kaks opettajaa ni **me** välillä jakaannutaan niihin kahteen tilaan (Sari, 16.)*

Integraatioluokan kerronnallisen tarinalinjan keskeisenä aktiivisena toimijana kertojan sijaan onkin samanaikaisopettajapari¹¹. Tämä viestii joukkona toimimisen (ks. Pöysä, 2010, s.172) sekä tähän joukkoon kuulumisen merkityksellisyydestä kertojalle. Näin kertoja kuvautuukin ennen kaikkea samanaikaisopettajaksi ja irtaantuu huonosti tähän kerrottuun tarinamaailmaan istuvasta perinteisestä erityisluokanopettajan ammattiroolista.

Erontekona luokanopettajapariinsa Sari positioi itsensä kuitenkin erityispedagogiikan asiantuntijaksi. Samalla hän korostaa omaa kokemattomuuttaan käytännön työstä ja positioi vuorostaan opettajaparinsa käytännön kokemusta omaavaksi:

*..meiän koulutukset on hyvin erilaiset mikä näkyy siinä ihan käytännön siis suunnittelussa ja ihan arjessa että meil on (.) **hänel on käytännön kokemusta myös erityisoppilaista mut sit toisaalta mul on sitä teoretietoo enemmän** et (.) et tuntuu et sillä niinkun (.) monissa tilanteissa pärjää vaik ei oo koskaan käytännössä niitä o- ((sanoo hymähtäen)) viel nähnykkään ku on ihan vähän aikaa vasta ollu työelämässä (Sari, 28.)*

Yllä olevassa katkelmassa (28.) Sari korostaa teoretietonsa merkittävyyttä käytännön toiminnassa. Sari kokee siis voivansa hyödyntää teoretietoaan työssä eteen tulevissa tilanteissa ja positioi itsensä erityispedagogiikan asiantuntijaksi. Tässä suhteessa Sari tekee eron kerronnassaan itsensä ja työparinsa välille. Sa-

¹¹ Käytän tästä samanaikaisopettajien muodostamasta parista jatkossa yksinkertaisempaa muotoilua, opettajapari. Vaikka narratiivi tuotetaan me-toimijana, on huomattava, että kerronta on aina kertojan, tässä tapauksessa siis Sarin, näkökulmasta tarkasteltua.

manaikaisopetus näyttäytyy tässä valossa kontekstina, jossa opettajien erilaiset kompetenssit sekä koulutus- ja kokemustaustat kohtaavat.

Opettajaparin ammatillisen suhteen Sari esittää kerronnassaan hyvin positiivisessa valossa (28., alla). Sari positioi itsensä ja opettajaparinsa ahkeriksi ja vastuulliseksi sekä suhteen ”tasaveroiseksi”. Näillä ulottuvuuksilla molemmat opettajat kuvastuvat samankaltaisiksi. Kiinnitän tässä yhteydessä kuitenkin huomioni dilemmaattisuuteen, joita seuraavat katkelmat sisältävät:

*..mun työparin kanssa tän luokanopettajan kanssa meillä on tosi niinku tasaveroisen suhde mun mielestä.. ..tosi hyvin toimii yhteistyö (.) ja ne hirveen luontevasti jakaantuu (.) tämmöset vastuun- vastuukysymykset ja molemmis- molemmilla on semmonen olo et toinen tekee enemmän töitä et **jotenkin tuntuu että että ei oo tarvinnu niinku neuvotella edes semmosista asioista et kuka tekee mitään** (.) **vaan et se on tosi luonnollisesti tullu (.) se työnjako** (Sari, 28.)*

*..totta kai se [samanaikaisopettajuus] toimii parhaiten silloin kun kaikki kokee et asiat on hyvin ja et **ollaan just niinkun toivotaankin** = ja sen **takia mä ihan tietoisesti halusin tämän vuoden alussa uuden tiimin kanssa käydä keskustelun siitä et mitä kukakin toivoo** .h siitä että kysyin avustajalta et millasta ohjausta hän toivoo miten hän halua tehdä työnsä = **kysyin työparilta puhuttiin siitä et miten me suunnitellaan miten me jaetaan työtä** (Sari, 210.)*

Yllä olevissa katkelmissa (28. ja 210.) työnjaon suunnittelun merkitys opettajaparin kesken saa hyvin erilaisen painotuksen. Toisaalta (28.) työnjaosta neuvottelemisen koetaan tarpeettomaksi tai ainakaan työnjaosta ei katsota jouduttavan neuvottelemaan. Toisaalta (210.) kerronnassa kuvataan juuri tämänlaisen neuvottelun tarpeellisuutta ja kertojan aktiivisuutta työnjaosta neuvottelemiseksi. Tulkitsen edellä esitettyä siten, että työnjaosta neuvottelemisen on kertojan *kontrollin* alaisista; tilanteesta riippuen ja tarpeelliseksi katsoessaan Sari voi neuvotella työnjaosta. Tasaveroiseksi kuvattu suhde ja toimiva yhteistyö kuitenkin vähentävät jatkuvaa tarvetta neuvotella.

Samanaikaisopettajuus näyttäytyy edellä esitetyn valossa ihmisten välisenä suhteena, jolle luodaan perusta suhdetta solmittaessa. Suhde on toimiva, kun osapuolten toiveet kuullaan ja huomioidaan ja kaikki hyväksyvät oman ja toisten aseman, tehtävän ja vastuun ryhmässä. Tärkeää näyttäisi myös olevan se, että tilanteiden muuttuessa voidaan toiveet tuoda avoimesti esiin ja että nämä toiveet myös kuullaan.

6.3.2 ”Ohjaajana” avustajalle

Sari positioi kerronnassaan integraatioluokan avustajan osaksi tiimiään, mutta tekee selkeän eron itsensä ja koulunkäyntiavustajan tehtävien välille:

..hän [koulunkäyntiavustaja] on selkeesti osa meidän tiimiä et meil on selkeesti niinku eri roolit ja me on puhuttu ääneen siis näist rooleista myöskin sikäli että (.) että (.) on niinkun sovittu että miten niinkun miten hänen paikkansa järjesty.. (Sari, 54a.)

Kerronnassaan Sari positioi itsensä suhteessa koulunkäyntiavustajaan ”ohjaajan” positioon (54b.; ks. myös 210., yllä). Kerronnassa Sari myös ”poissaolevan kolmannen” toiminnasta raportoidessaan, tulee positioiduksi ”ohjaajan” positioon (106.).

..mä oon tykänny et hänt ei tarvii ohjata (.) ja toisaalta hän myös joskus kysyy ihan et et mihin mihin me halutaan et hän sijoittuu tai mitä me halutaan et hän tekis (Sari, 54b.)

..hänel must tuntuu et hänel ois enemmänkin sitä tavallaan kykyä niinku nähdä ja päättää itse ni silti hän niinkun (.) toivoo ja pyytää meiltä et me voitais ohjata häntä enemmän kun mitä Kaisa taas toivoi (2) mikä on kyllä siis mulle ihan ookoo emmä sano et se ois mitenkään huono asia mut kyl hän silti niinku itsenäisesti toimii niis tilanteissa kun pitää äkkiä toimia et luokas esimerkiks ei hän rupee kysellee meenkö mä ton kans vaan hän menee (Sari, 106.)

Itsensä positioiminen ”ohjaajaksi” sekä tähän asemaan kerronnallisesti positioiduksi tuleminen heijastelee koulussa toimivien ammattihenkilöiden normatiivisia

ammattirooleja ja niihin kohdistuvia odotuksia. Tilanteisesti yllä kuvatusta käy kuitenkin ilmi näiden rooli-odotusten rikkoutuminen otettaessa positioita joustavasti ja tilanteisesti kouluarjessa.

Avustajasuhdetta kuvatessaan Sarin puhetapa on dilemmaattista. Toisaalta Sari positioi koulunkäyntiavustajan asemaan, jossa hän ei tarvitse ohjausta vaan toimii oma-aloitteisesti. Toisaalta taas Sari asemoi koulunkäyntiavustajan positioon, jossa tämä toivoo ja pyytää ohjausta. Tämä kuvastaa mielestäni erinomaisesti kouluarjen tilanteisuutta; valitsemme positioita ja tulemme positioiduksi eri tavoin eri tilanteissa.

Oleennaista ammatillisen identiteetin narratiivisen rakentumisen näkökulmasta näyttäisi kuitenkin olevan se, että Sari kerronnassaan positioi itsensä asemaan, jossa hän voi ohjata koulunkäyntiavustajaa näin halutessaan tai parhaaksi katsoessaan. Sarilla on siis *kontrollia* tässä suhteessa.

6.3.3 Yhteinen arjen keskipiste ja opetuksen eriyttäminen

Opetuksen järjestämisessään ja suhteessa oppilaisiin opettajapari kuvautuu Sarin kerronnassa aluksi monilla tavoin työssään *kontrollia* omaavaksi me-toimijaksi. Opetustapahtuman järjestäminen, sen rakenteistaminen ja oppilaiden jakaminen ryhmiin kuvautuu kerronnassa opettajaparin kontrollin alaiseksi. Sari kertoo opetusta toteutetun kuluvana lukuvuotena sekä yhteisopetuksena, että enenevässä määrin asemaopetuksena (ks. Cook & Friend, 1995). Koulupäivät luokassa kuitenkin aloitetaan aina yhdessä:

*..me tehdään niin että (.) me alotetaan aamu aina yhdessä tullaan **siihen meidän toiseen luokkatilaan jossa on siis kaikille oma nimetty pulpetti** (.) tullaan siihen ja alotetaan päivä siinä (.) katotaan päiväohjelmat ja muut ja (.) sit:ten suurimpana osana päivistä me jakaudutaan sen jälkeen kahteen ryhmään (.) ne on vakio-ryhmät heterogeeniset (Tut:yy) sekaryhmät (.) ja silloin (otetaan) myös käyttöön se toinen tila jossa siis on pöytiä **mutta ei oo niinku nimettyjä paikkoja**.. (Sari, 32.)*

Yllä olevassa katkelmassa (32.) käy ilmi, että luokkatila, jossa kaikille oppilaille on ”*oma nimetty pulpetti*” toimii kaikkien oppilaiden arjen keskipisteenä (ks. Mietola, 2014, s. 86). Tästä luokkatilasta käsin eriydytään tilaan, jossa ”*ei oo niinku nimettyjä paikkoja*”. Tämä heijastelee inklusiivista opetuksen järjestämisen tapaa. Kerronnassa kuvastuu opetuksen järjestämisen tapa, jossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toiminnalliselle ja sosiaaliselle integraatiolle kuvautuu todellinen mahdollisuus.

6.3.4 Tahroja inklusiivisen opetuksen kilvessä?

Sarin kuvauksessa tietyt oppilaat toimijoina luokassa rajoittavat ja tuovat haastetta opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Nämä ”jatkuvasti aikuisen vieressä oloa tarvitsevat oppilaat” muodostavat Sarin kerronnassa sosiaalisen kategorian, johon suhteessa opettajaparin *kontrolli* on rajallista. Oppilaiden suurilla haasteilla on myös konkreettisia vaikutuksia opetuksen toteuttamiseen:

..hänet [koulunkäyntiavustaja] on alun perin sinne palkattu niinkun luokka-avustajaksi et hän ois niinku koko luokan käytössä (.) ja siihen pyritään mutta käytännössä meillä on ollu joitakin oppilaita joiden (.) tilanteet on johtanut siihen et hän on hyvin paljon tiettyjen lasten (.) kanssa (.) ja hyvin paljon sidottu heihin (Sari, 24.)

..semmosia [oppilaita] jotka tarvii jatkuvasti aikuisen vieressä oloa (Sari, 26.)

”Jatkuvasti aikuisen vieressä oloa tarvitsevat oppilaat” kuvastuvat kerronnassa toimijoiksi, jotka ”sitovat” koulunkäyntiavustajan itseensä, eikä tämä olekaan käytettävissä luokka-avustajana. Tässä suhteessa aiemmin esitetty Sarille kerronnassaan rakentuva positio ”ohjaajana” suhteessa koulunkäyntiavustajaan näyttäytyy toisenlaisena. Opettajapari joutuukin *mukauttamaan* toimintaansa koulunkäyntiavustajan sijoittumisen luokassa määrittäessäkin tiettyjen oppilaiden vaatiman tuen perusteella. Tässä suhteessa opettajaparille rakentuu positio, jossa opettajapari *ei voi kontrolloida* opetustapahtumaa täysin haluamallaan tavalla.

6.3.5 Yhteenvetoa

Integraatioluokka, jossa samanaikaisopetusta toteutetaan, näyttäytyi Sarin kerronnassa perinteisiä ammattirooleihin perustuvia jakoja rikkovana opetuksen toteuttamisen kontekstina. Tähän viittasi puhe yhteiseksi koetuista oppilaista sekä me-toimijana tuotettu kerronta. Samalla Sari rakensi kuitenkin itselleen positiota erityispedagogiikan asiantuntijana. Erotuksena tästä positiosta, Sarin työpari positioitui toimijaksi, jolla on käytännön kokemusta erityisoppilaista. Käytäntöön liittyen Sari positioitui näin noviisiksi. Samanaikaisopetus näyttäytyi näin kontekstina, jossa opettajien erilaiset kompetenssit sekä koulutus- ja kokemustaustat kohtaavat. Suhteessa koulunkäyntiavustajaan positioi Sari itsensä ohjaajan positioon. Toisaalta tämä positio kyseenalaistui jouduttaessa mukautumaan oppilaiden tukitarpeisiin. Taulukkoon 4 olen koonnut tässä luvussa rakentuneet subjektipositiot.

Taulukko 4. Opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden tarinalinjoista (Sari) analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> • kaikkien luokan oppilaiden opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • kaikki luokan oppilaat (yleisen-, tehostetun- ja erityisen tuen oppilaat) 	
<ul style="list-style-type: none"> • erityispedagogiikan (teorian) asiantuntija 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajapari / oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> • itsellä oleva kontrolli korostuu • teoritietoa hyödynnetään tuettaessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaita
<ul style="list-style-type: none"> • noviisiopettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajapari 	
<ul style="list-style-type: none"> • työnjaosta neuvotteleva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolli itsellä korostuu
<ul style="list-style-type: none"> • koulunkäyntiavustajaa ohjaava opettaja(pari) 	<ul style="list-style-type: none"> • koulunkäyntiavustaja / oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolli itsellä korostuu / oppilaiden tarvitsemaan tukeen mukaututaan

6.4 Sorakylä 2015–2016: ”yhteistyössä erillään”

Reijan ja Kaisan luokkayhteisössä Soramäen koulussa erityisen tuen oppilaat integroituvat fyysisesti (ks. Moberg ym., 2015) samanaikaisopetuksen myötä ”yhteistyöluokkaansa” osa-aikaisesti, noin kuutena oppituntina viikossa¹². Seuraavassa tarkastelen Reijan ja Kaisan haastatteluista rakentamiani *opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden kerronnallisia tarinalinjoja* sekä niissä rakentuvaa positioitumista.

6.4.1 Metsäkoulussa

Reijan ja Kaisan lukuvuonna 2015–16 Sorakylän koulussa opettamassa luokkayhteisössä eräs samanaikaisopetuksen toteuttamisen muoto on metsäkouluopetus, jossa koko ensimmäinen luokka-aste yhtenä päivänä viikossa opiskelee metsässä. Tämä samanaikaisopetuksen toteutuksen muoto nousee esiin etenkin Reijan kerronnassa.

*..maanantaisin meil on **metsäkoulu** jos menee tavallaan kolme oppituntia, eli joka maanantai mennään metsään ja silloin me ollaan yhdessä ja niinku suunnitellaan ne jutut yhdessä.. (Reija, 14.)*

..metsäkoulu se on ehkä niinku luontevin se metsäkoulujuttu.. (Reija, 20.)

***Kaikki ykköset** toteuttaa sitä eli eli me ollaan laitettu siihen lukujärjestyksestä niin yltiin tunnit ja yks äidinkieli ja (.) tavoitteena on tämmönen yhteistoiminta (.) tekeminen< tietysti (.) nyt on ollu kaikki aiheet on ollu yltiin liittyviä, on luontoon liittyviä, ne tulee siis ykkösen opetussuunnitelmasta, nyt on nyt viimesimmäks oli itsenäisyyspäivään liittyviä, tehdään pariryhmätyöskentelyä, aloitetaan yhteispiirillä, tehdään< tulee se tehtäväosio.. .. sen jälkeen ollaan menty sitten sinne metsään vä-*

¹² Tällöin voidaan puhua ryhmänä integroitumisesta tai ryhmäintegraatiosta (ks. kehitysvammaisten oppilaiden ryhmäintegraatiosta; Lehti, 2009, s. 59–70).

hän matkan päähän meil on semmonen tietty paikka siel metsässä, eväittein syömistä ja ihan leikkimistä, lapset (.) on sit leikkiny siel (Reija, 161.)

Tässä metsäkoulusta kertovassa tarinalinjassa Reija positioi itsensä yhdeksi vuosiluokan opettajista, ”ykköstiimin” jäseneksi, eikä hänen tehtävänsä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettajana korostu. Metsäkoulua Reija pitää luontevimpana samanaikaisopetuksen toteuttamisen muotona. Metsä näyttäytykin kerronnassa samanaikaisopetuksen luontevasti mahdollistava ympäristönä. Huomionarvoista onkin, että tässä kerronnallisessa tarinalinjassa puheessa navigoidaan jälleen tila- ulottuvuudella (ks. luku 6.1.5).

Tässä tarinalinjassa oppilaat kuvautuvat luokka-asteena, eikä erityisen tuen oppilaiden erityisyys korostu, joskin ”haastavan oppilasaineksen” hyötyminen metsäkoulusta tulee kerronnassa esiin. Oppilaat kuvastuvat kerronnassa lapsina, jotka harjoittelevat metsäkoulussa yhdessä olemisen taitoja:

..nimenomaan näihin sosiaalisiin kuvioihin ja ja yh-yhteistoimintaan ja tämmöseen ni hirveen positiivisesti vaikuttava, varsinki ku nyt on ollu toi op-oppilasaines .hh haasteellisempi nin nin niinku siihen nähdenkin.. (Reija, 163.)

Kaikki Reijan oppilaista eivät kuitenkaan voi aina osallistua metsäkouluopetukseen tai samanaikaisopetukseen ylipäätään.

6.4.2 Samanaikaisopetuksen häiriintyminen ja ”psykkisesti sairas oppilas”

Tarkastelen seuraavassa Reijan kuvaamaa suhdettaan oppilaisiinsa ja analysoin tähän suhteeseen kytkeytyviä kontrollin ja mukautumisen kuvauksia. Keskeisenä toimijana Reijan kertomuksessa ovat pienryhmän oppilaat, jotka vaativat jatkuvasti poikkeusjärjestelyitä. Nämä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat esitetään keskeisinä toimijoina suhteessa samanaikaisopetuksen toteutukseen, mutta myös Reijan (ja Kaisan) opettaman pienryhmän sisäiseen toimintaan liittyen. Samalla Reijan kertomuksessa jatkuvia poikkeusjärjestelyjä vaativat oppilaat kontrastoituvat ”tavallisia” tai ”normaaleina” kuvattuihin oppilaisiin.

Reijan haastattelussa yhdeksi hallitsevaksi tarinalinjaksi muodostuu *samanaikaisopetuksen häiriintyminen* erityisjärjestelyitä vaativien oppilaiden “kykenemättömyyden” vuoksi. Reija kertoo, ettei voi toteuttaa samanaikaisopetusta edellisvuoden tapaan juuri siitä syystä, ettei ”oppilasaines” mahdollista sitä. Tarinalinjassa Reija kuvautuu samanaikaisopetusta suosivana ja toteuttamaan haluavana sekä samanaikaisopetuksen oppilailleen hyödylliseksi kokevana opettajana, joka ei kuitenkaan pysty toteuttamaan opetusta haluamallaan tavalla. Tarkastelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin sitä, kuinka Reija kertomuksessaan kuvaa kokemuksiinsa vaikuttamisen mahdollisuuksistaan sekä pyrin paikallistamaan tarinalinjaan kytkeytyviä jännitteitä.

*..nääh on nyt mun henkilökohtasia mietintöjä eli eli totaniin siinä vaiheessa kun oppilasaines on öö oppilaat on (.) esimerkiks **psykkisesti niin sairaita** että että mä koen että **pedagogisesti ei voi vaikuttaa**, ja ja nehän ei niinku aina, eihän, **enhän mä voi valita mun oppilaita** et et jos se porukka vaan on oikeesti, se ett, tuntuu et siin ei oo niinku mitään järkee, et **mä en ole terapeutti** (tut.yy) et mulla siinä vaiheess ku mennään tavallaan sen opettamisen tai sen pedagogian ohi sinne sinne jonnekin ((hymähtää)) muualle ni sehän on mulle ihan semmosta aluetta et **emmä voi niinku vaikuttaa** siellä.. (Reija, 67a.)*

Opettaja-oppilassuhde “psykkisesti sairaaseen oppilaaseen” näyttäytyy katkelmassa keskeisenä Reijan käsitystä itsestään opettajana rakentavana suhteena. Aiemmin haastattelussa Reija on todennut kuluneen syksyn olleen erittäin rankka sekä kertonut aikeestaan siirtyä erityisluokanopettajan työstä luokanopettajan työhön seuraavana syksynä.

Katkelmasta (67a.) voidaan tunnistaa useita asioita, joihin Reija *ei* itse koe voivansa vaikuttaa. Ensinnäkään Reija ei voi valita oppilaitaan. Tässä suhteessa Reija on samanlaisessa asemassa kuin kuka tahansa opettaja oppilaiden sijoittamisen eri luokille ollessa opetuksen järjestäjän tehtävänä ja kontrollissa. Toiseksi, Reija ei koe voivansa pedagogisesti vaikuttaa kaikkiin oppilaisiinsa. Reijan voidaankin tulkita kuvaavan *joutumista* positioon, jossa hän ei koe voivansa toteuttaa ammatil-

lista osaamistaan ja ydintehtävänsä, oppilaidensa opettamista. Kuvauksessaan Reija erottautuu selkeästi ”terapeuteista” ja vahvistaa tällä tavoin käsitystä itseltään pedagogiikan ammattilaisena. Positio, johon on jouduttu, on selkeästi epämieluisaksi koettu.

Missä ”psykkisesti sairaan oppilaan” tulisi olla?

Reijan puheessa liittyen ”sairaiden” oppilaiden opetuksen järjestämiseen on tunnistettavissa instruktiivista eli ohjailevaa puhetapaa, jolle tunnuksenomaista on ohjeistava kielellinen ilmaisu (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s.100–102):

*..täähän pienryhmään on jo yks erityisen tuen muoto mutta sillon kun se ei riitä niin niin tota **pitäis olla niinku väyliä** et että se (.) niinkun **jo-jos lapsi on liian sairas vaikka sairaalaan niin kouluun hän on aina niinkun kykenevä tulemaan** (tut:yy) et et nyt on ööh tänä syksynä on öö tääl oppilasporukassa niin on tämmösiä lapsia jotka, tai alkusyksy oli ihan kaaosta et yks oppilas on siirtynyt on siirtynyt pois mut että edelleen on niinku työstössä että, miten mä nyt muotoilen sen niinkun, voiks täs sanoo suoraan että et et (tut:voi sanoo) niin että niinku etappiin tai polikliiniseen opetukseen (tut:yy) mutta kun on täyttä niin se tarkoittaa sitä että ne on tuolla vaik ois hoitotahoja ja muita miten paljon hyvänsä niin (1) niin **se tavallaan on niinku väärin kaikille, varsinkin sille lapselle itelleen** jos ei oo (.) kykenevä, ja nää kaikki niinku vaatii niin paljon öö tämmösiä erityisjärjestelyjä että saa niinku jollakin tavalla niinku selvittyä noista päivistä (Reija, 71.)*

Puheenvuoronsa (71.) alussa Reija toteaa pienryhmän olevan riittämätön tuen muoto joillekin oppilaista. Ohjailevaan puhetapaan viittaa Reijan ilmaisu ”..*pitäis olla niinku väyliä*..”. Puheesta on kuultavissa myös sarkastisuutta Reijan pohtiessa yhteiskunnan instituutioiden tehtäviä ja ”siraan” lapsen asemaa suhteessa niihin (”..*jo-jos lapsi on liian sairas vaikka sairaalaan niin kouluun hän on aina niinkun kykenevä tulemaan*..”).

Yhden oppilaan ”siirtyminen pois” viittaa siihen, että Reijan esiintuomia ”väyliä” on olemassa, mutta näiden ”väylien” kautta kaikille ”sairaille” oppilaille ei löydy sopivaa opetuspaikkaa oppilaspaikkojen ollessa täynnä. Reijan puheenvuoron voi tul-

kita voimakkaaksi kritiikiksi vallitsevia rakenteita tai niiden kehittäjiä ja ylläpitäjiä kohtaan sekä puheenvuoroksi muutoksen puolesta. Toisaalta puheenvuoroa voidaan pitää laajempänä yhteiskunnallisena keskustelunavauksena lasten hyvinvointiin liittyen. Puheenvuoronsa lopuksi Reija tarkastelee asiaa vielä moraalisisella ulottuvuudella ("*..se tavallaan on niinku väärin kaikille, varsinkin sille lapselle itelleen..*") sekä tuo esiin sen, kuinka kuormittavaa rakenteiden toimimattomuus on myös opettajalle ("*..että saa niinku jollakin tavalla niinku selvittyä noista päivistä..*").

Tulkintani mukaan ammatillista identiteettiä rakennetaan puheessa suhteessa opetuksen ja terveydenhuollon alan instituutioihin sekä niiden kehittämiseen ja niissä tehtävään päätöksentekoon liittyen. Opettajan vaikuttamisen mahdollisuudet rakenteiden toimivuuteen ja kehittämiseen näyttäytyvät kerronnassa rajallisina *kontrollin* sijoituksessa opettajan ulottumattomiin. Toisaalta puheesta käy ilmi, että yksittäisten oppilaiden kohdalla opettajan aktiivisuus oppilaan tilanteen edistämiseksi on tärkeää. Reijan kerronnassa tähän viittaa se, että oppilaiden tilannetta "työstetään".

Myös Kaisa tuo esiin, ettei edes pienryhmä ole kaikille sopiva opetuksen järjestämisen paikka:

*kaikki paikat ei oo vaan tarkotettu (.) kaikille tai silleen että .hh öö semmosii tahoja jotka pystyy vastaamaan tiettyihin haasteisiin paremmin ku me **joil on resursseja enemmän joil ei ehkä oo sitä muuta lapsiporukkaa siin ympärillä** ni .h aina-kaan niin paljon niin niin tota sitten (.) niinku kaikkien kannalta on ehkä parempi sit siirtyy semmoseen paikkaan (Kaisa, 104.)*

6.4.3 "Järjestelijän" ja "turvallisuuden takaajan" positiot

Seuraavassa tuon esiin muita positioita, joihin kasvattajat kuvaavat *joutuneensa*. Analyysin kohteena on kerronnan tapa ja kielellinen konstruoituminen. Eräs Reijan kerronnassa rakentuva positio on jatkuvien erityisjärjestelyiden kehittämiseen ja

toteuttamiseen joutuvan positio. Kutsun tätä positiota ”järjestelijän” positioksi¹³ (ks. myös vuoro 71., yllä):

*..mul on tällä hetkellä oppilaita jotka ei kykene siihen [samanaikaisopetukseen] osallistuu et **mä oon joutunu sit järjestelemään** niinku osa oppilaista on muualla.. (Reija, 14.)*

*..kaikki ei kykene tänä vuonna siihen [samanaikaisopetukseen] ni sit **on joutunu tekee** yksittäisten oppilaiden kohdalla **järjestelyjä**, mut tai yksittäisen, hänen kohdallaan on sit tehty laajemminkin järjestelyjä.. (Reija, 20.)*

*..tuolla **meidän puolella** on ollu kyllä tosi rankka syksy, et nyt ehkä (.) no on edelleen on joillakin on tällasii poikkeusjärjestelyjä **joutuu miettimään** näit yhteisiä juttuja et pystytäänkö osallistuu ja tosiaan että (.) jos joku ei, et kuka on sit missäkin sen kanssa tai (.) mut mutta niin ei oo niinku pystyny antautumaan sille idealle [samanaikaisopetukselle] niin sillä lailla (Reija, 55.)*

Kerronnassaan (55.) Reija positioi itsensä pienryhmän opettajaksi. ”Meidän puolella” (55.) Reija viittaa selkeästi nimenomaan pienryhmään ja sen aikuisiin, siis itseensä ja koulunkäyntiavustaja Kaisaan. Positioiden, joihin Reija kuvaa joutuneensa, kielellinen konstruointuminen ylläolevissa aineistokatkelmassa on mielenkiintoista. Kerronnan verbirakenteista voidaan tehdä päätelmiä kontrollin ”sijainnin” ja ”liikkeen” suhteen. Joutua-verbi viittaa kaikissa kolmessa esimerkissä *kertojan ulkopuoliseen kontrolliin*. Kahdessa ylimmäisessä aineistokatkelmassa voidaan kontrollin eksplisiittisesti kuulla sijoitetun kertomuksen oppilailla ja kolmannessakin voidaan implisiittisesti päätellä ”rankan syksyn” johtuvan ”oppilasaineksesta”. Joutua-verbiä seuraava pääverbi (*järjestellä, tehdä, miettiä*) viittaa sen sijaan *kertojan kontrolliin* suhteessa kuvattuun toimintaan (poikkeusjärjestelyt). Kertoja on siis se, joka järjestelee, tekee järjestelyjä tai miettii poikkeusjärjestelyitä, mutta keskeistä on se, että hän *on joutunut* positioon, jossa niin on tehtävä.

¹³ Myös Sarin voidaan nähdä joutuvan ”järjestelijän” positioon tilanteissa, joissa opetusta joudutaan eriyttämään vaativaa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla (ks. luku 6.3.4).

Tätä taustaa vasten kertojan kielellisistä ilmaisuista voidaan päätellä, että kyseinen ”järjestelijän” positio on kertojalleen epämieluisa. Kertojan kontrolli suhteessa kyseessä olevaan toimintaan on luonteeltaan ei-subjektilähtöistä eli sellaista, johon kertoja ei ideaalitulanteessa pyrkisi. Reijan kerronnasta käy ilmi, että ”antautuminen” samanaikaisopetukselle kärsii jatkuvan ”järjestelijän” positioon joutumisen seurauksena. ”Järjestely” näyttäisi siis vievän voimavaroja laadukkaan samanaikaisopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Toisen position, johon kertomuksissa samanaikaisopetuksen häiriintymisestä ja pienryhmäopetuksesta tulkitseen jouduttavan, nimeän ”turvallisuuden takaajan” positioiksi. Alla olevat aineistokatkkelmat ovat Reijan ja Kaisan lukuvuotta 2015–16 kuvaavista kertomuksista, joten ne kuvaavat kertojiensa näkökulmasta kokemuksia samoista luokkatilanteista, jotka sijoittuvat heidän opettamaansa pienryhmään:

*..koen että meidän [samanaikaisopettajien väliset] henkilökemiat toimii hyvin mut ite on ollu jotenkin tästä tilanteesta, on ollu hirveen rankka tää syksy (.) öö niinku ahdistunu koska on ihan tämmöset **turvallisuuskysymykset ollu niinkun pinnalla, että ei oo pystyny silleen antautumaan** eikä eikä niinkun.. (Reija, 53.)*

*..hän [oppilas] ei niinku ollu oikees paikassa ni sitten se tietysti vaikka muuten pidän haasteista mutta se niinkun .hh omal tavallaan ehkä toi semmosta (0,5) vähän ehkä turhautumista ku tuntu et niinku keinot loppuu et meil ei oo enää =et **me ei pystytä turvaamaan** niinku justiin sitt noiden muiden oppilaiden .h olemista ja tietysti tän yhden oppilaan o- niinku hä-hänenkään omaa olemistaan.. (Kaisa, 104.)*

Sekä Kaisan, että Reijan kerronnasta kuvastuvat epämiellyttävät ahdistuneisuuden, turhautuneisuuden ja keinottomuuden tuntemukset, jotka heijastelevat positioon, johon on jouduttu, epämieluisuutta. Kaisan kerronnassa (104.) kuvastuu käsitys siitä, että kasvattajat eivät voineet kontrolloida yksittäistä oppilastaan, eivätkä näin pystyneet takaamaan oppilaidensa turvallisuutta.

Reijan vuorossa (53.) puolestaan kuvastuu turvallisuuskysymysten ensisijaisuus suhteessa samanaikaisopetuksen järjestämiseen. Edellä kuvailun ”järjestelijän”

positioon joutumisen ohella oppilaiden turvallisuudesta huolehtiminen vie voimavaroja, eivätkä voimat riitä samanaikaisopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen halutulla tavalla.

6.4.4 Opettajan positiossa ryhmäopetuksessa

Erotuksena edellä kerrotusta, samanaikaisopetuksen kontekstissa rakentuu myös kertojilleen mieluisia positioita.

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa ryhmäopetuksena, jolloin kaikki oppilaat jaetaan pienempiin ryhmiin, joista kussakin yksi opettajista opettaa oppilaille saman sisällön (Cook & Friend, 1995). Kaisa positioi kerronnassaan ryhmäopetuksesta itsensä ”yhdeksi opettajista”:

*..kyllä välillä on myös niin että et tota **meiät on jaettu kolmeen** tavallaan että **mäkin oon** (.) **sin-sin-sinänsä yks opettajista niinku sitten..** (Kaisa, 18.)*

*..nyt oli esimerkiksi justiin tehtiin tehtiin niinku tavallaan tämmöstä joulukoristelua luokkaan ja muuta tehtiin joulukortteja ja muuta tämmöstä mitä **pystyy** niinku jakaa ni oli siis ihan jaettu tasan kolmeen ryhmään nuo oppilaat niinku sekä meidän että .hh normiluokan puolelta ja mä vedin yhtä ryhmää ja sitte molemmat opettajat (.) omaansa (Kaisa, 20.)*

Huomionarvoista yllä olevissa katkelmissa on se, että vaikka Kaisa positioi itsensä yhdeksi opettajista opetuksen toteuttamisessa, on tähän asemaan pääsy hänen kontrollinsa ulkopuolella. Kontrollin voidaan implisiittisesti päätellä olevan opetuksen suunnittelusta vastuussa olevilla opettajilla. Tähän ulkoiseen kontrolliin viittaa passiivissa ilmaistu lausahdus (”..**meiät on jaettu..**”, 18.). Alemmasta katkelmasta (20.) on pääteltävissä, että opettajat toteuttavat ryhmäopetusta vain sellaisissa opetustilanteissa, joissa opetusta ”pystyy” jakamaan. Kaisa itse kokee olevansa opetuksen toteutuksesta vastuullisessa asemassaan mielellään ja selviytyvänsä hänelle annetusta vastuusta hyvin:

*mä itse koen olevani niissä ihan **yhtä vahvoilla kun kuka tahansa aikuinen j-** joita tässä ny näkee tai silleen että että mä itse mielellään olen niissä tilanteissa ja tota .h ilmeisesti onnistunkin kohtalaisesti ((hymähtää naurahtaen)) niinku vetämäänkin ne että en oo ainakaan saanu huonoo palautetta (Kaisa, 22.)*

***mul on auktoriteettiä mun mielest yhtäläilla ku opettajilla** niis tilanteissa kun mä tavallaan otan sen roolin et mä myös vedän tätä juttuu että .h **normaalisti** jos se on niinku niin et mä oon tavallaan apuna että mä (.) **puhun tai teen toimin silloin kun koen että apua tarvitaan** tai sit jos on näit jakotilanteita mut tommoses ku mä oon yksin siinä aikuisena ni mä niinku tavallaan otankin sen opettajan roolin ehkä sitten samallailla kun kuka tahansa muukin (Kaisa, 24.)*

Yllä olevien katkelmien perusteella Kaisa kuvastuu ”opettajan” positiossa mielellään toimivaksi. Hänestä avautuu kuva vastuullisena, itseohjautuvana ja aktiivisena toimijana tässä positiossa. Hän myös eksplisiittisesti toteaa, että hän kokee omaavansa auktoriteettia suhteessa oppilaisiin ja määrittelee itsensä samassa yhteydessä jälleen opettajien kaltaiseksi. Toisaalta huomio siitä, ettei Kaisa ole saanut huonoa palautetta (22.) kuvastaa jonkinasteista hierarkkisuuutta opettajien ja koulunkäyntiavustajan välillä.

Alemmassa katkelmassa (24.) avautuu myös näköala ”normaaleihin” samanlaisopetustilanteisiin, joissa Kaisa on opettajien apuna esimerkiksi yhteisopetuksessa. Kaisa kertoo toimivansa näissä tilanteissa silloin kun itse kokee apua tarvittavan. Tämä heijastelee Kaisan käsitystä itsestään aktiivisena toimijana, jonka toimintaa *ei* liiaksi kontrolloi opettajien tai muiden häneen kohdistama kontrolli tai odotukset. Tästä positioista voisi käyttää ”itseohjautuvan avustajan” nimitystä.

Kaisa kuvaa myös joustavuutta ”opettajan” position ottamisessa kuvaillessaan tilanteita, joissa toinen opettajista on tilapäisesti estynyt:

..oon totta kai ensisijaisesti meidän luokan puolella mut sit heti jos on niinku tilanne että normiluokan puolelt opettajan täytyy lähtee .hhh joko selvittämään vaikka lasten kaa jotain riitaa tai muuta taikka lähtee monistamaan taikka ihan mitä tahansa

ni sitte niinkö tai muuten vaan tarvii apua ni sitte mä oon tavallaan niinkö mahollisuuksien mukaan käytettävissä myös sille puolelle (Kaisa, 52.)

Katkelma antaa kuvaa siitä, kuinka yhteistyö ”normiluokan” kanssa mahdollistaa mukautumisen tilanteeseen ja ”tuuraajan” position ottamisen. ”Tuuraajan” positiossa Kaisa näyttäisi mukautuvan tilanteen vaatimuksiin ”..mahollisuuksien mukaan..”. Tämä viittaisi siihen, että Kaisa voi myös kieltäytyä ”tuurauksesta”, jos tilanne pienryhmän puolella niin vaatii. Tuntuisi uskottavalta, että käytännön tilanteissa tiimi neuvottelee tilanteisesti yhdessä siitä, kuinka jakaudutaan.

6.4.5 Avustajan positioita pienryhmää eriytettäessä

Seuraavassa ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa oppilaisiin ja tilaan pienryhmän ja samanaikaisopetuksen konteksteissa. Edellä esitettyyn ryhmäopetuksen kontekstista kerrottuun verrattuna on mielenkiintoista, että myös pienryhmäopetuksen kontekstissa Kaisalle näyttäisi rakentuvan samantyyppinen asema, jossa hän työskentelee yksin pienen oppilasryhmän tai yksittäisen oppilaan kanssa. Kuvailu ja itsensä positiointi poikkeavat kuitenkin edellisestä:

*..meidän luokan puolella siis mun ja (.) ja tota opettajan toiminta niin on aika silleen samankaltast varmaan ku viime vuonna että me jaamme kyllä tehtäviä siellä siellä keskenämme ja ja tota **pyrin olemaan opettajan tukena** niin paljon kun pystyn ja ja eriytämmekin ihan silleen et olemme välillä ihan eri tiloissa työskentelemäs et **mä oon jonkun tai muutaman oppilaan kans ja opettaja on sit jonkun tai muutaman oppilaan kans sitte siellä toisessa paikassa** ja .hhh ja sitte no kaikki tunnit missä me ollaan yhdessä eli ne liikunnat ja musiikit nyt lähinnä plus itseasias metsäkoulutunnit mitkä äsken unohdin tossa mitkä on sit vaihtelevasti oppiaine voi olla mitä tahansa mut ulkona ollaan ni .hh **niissä mä oon kyl sit kaikkien kaa** ja mun mielest aika tasasesti myös opettajat sitte vetää niitä niitä tunteja.. (Kaisa, 16.)*

Yllä olevassa katkelmassa (16.) Kaisa positioi itsensä selkeästi ”opettajan tukena” olevaksi henkilöksi. Suhteessa oppilaisiin Kaisalle rakentuu toisaalta positioita, joissa oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen korostuu opetusta eriytettäessä (”yksi-

tyisopettajan” positio, ”jaetun pienryhmän opettajan” positio) ja toisaalta positio, jossa Kaisa on kaikkien oppilaiden tukena (”kaikkien oppilaiden avustajan” positio).

Myöhemmin haastattelussaan Kaisa palaa pohtimaan työnkuvaansa. Seuraavassa katkelmassa kuvautuu *mukautuminen* haastavissa luokkatilanteissa:

*..nyt kun on ollu tosiaan meilläkin sitä haastavampaa .hh porukkaa ni sitte on jonkun verran ehkä enemmän **jouduttu** jakautumaan ihan eri tiloihin elikkä en ole ollut välttämättä läheskään koko ajan siinä opettajan kans samassa tilassa niinkö .h apuna vaan oon sit ollu ihan (.) ihan yhden tai useamman oppilaan kanssa sitte eri tilassa (.) monistakin syistä johtuen ((naurahtaa)) (Kaisa, 127.)*

Jakautumaan *joutuminen* (127.) viittaa jälleen siihen, että eri tiloihin jakautuminen ei aina ole opettajan suunnittelemaa eriyttämistä, jota seuraavan katkelman (129.) alussa Kaisa kuvaa:

*..välill ihan siis niinku ö:ö tavallaan **opillisista (.) tai semmo-semmosist eroist johtuen** että (.) toisilla on vaikka vahvempi suomenkieli kuin toisilla taikka toiset laskee (.) tota paremmin tai nopeemmin matikkaa ku toiset taikka toiset lu-lukee jo sujuvasti ku toiset vasta opettelee kirjaimia taikka muuta tällasta ni sitte osa on ihan sellasii syitä mut sit osa on taas tämmösii että .hh meil on ollu (.) ollu ja on tällasii henkilöitä jotka ei aina kykene ollenkaan (.) esimerkiks ryhmätyöskentelyyn =siis tietyillä hetkillä et välil voi kyetä hyvinkin mut että .hh niin tota sitte on (.) on saattanu ihan sen takii olla sitte että (.) et **ei välttämätt oo ees ollu mikään sen kummempi kohta**us päällä mutta silti oon sit ollu tavallaan varmuuden vuoks **eri tilassa sitten jonkun henkilön kanssa** .hh mut sit välill myös ihan siit syyst et **on ollu joku (.) tilanne päällä kohta**us päällä **kiinnipitotilanne** ihan mitä vaan niin sitte sen takii ollaan sitte oltu eri paikoissa (Kaisa, 129.)*

Opetuksen eriyttämisen eri tiloihin voidaan ylläolevan katkelman (129.) valossa nähdä tuottavan Kaisalle ainakin kolmenlaisia positioita eriyttämistilanteissa:

- (1) Opettajalähtöisessä eriyttämisessä Kaisan voi tulkita toimivan ”jaetun pienryhmän opettajan” positiossa.

- (2) Opetusta voidaan eriyttää jos on uhka, että oppilaan (ryhmä)työskentely pienryhmässä ei onnistu. Tällöin oppilaan mahdollista häiritsevää toimintaa ennaltaehkäistään aikuisten toimesta. Ennakoinnin kautta näyttäisi avautuvan ”yksityisopettajan” positio, jolla turvataan muun ryhmän työrauha.
- (3) Eriyttämistilanne voi olla luonteeltaan akuutti uhka- ja vaaratilanne, jossa selkeästi positioidutaan ”turvallisuuden takaajaksi”.

Eriyttämisen luonteen muuttuessa voi myös pienryhmän aikuisten kontrollin nähdä muuttuvan luonteeltaan. Vaikka kaikissa edellä kuvailuissa tapauksissa aikuiset tekevät ratkaisun eriyttämisestä, siis *kontrolloivat* ryhmittelyä, korostuu oppilaiden toimintaan ja tilanteeseen *mukautuminen* kahdessa viimeksi mainitussa.

6.4.6 Yhteenvetoa

Tässä luvussa ammatillista identiteettiä rakennettiin jälleen suhteessa tilaan ja oppimisympäristöön. Reijan haastattelussa metsässä toteutettu opetus nähtiin luontevimpana samanaikaisopetuksen tapana. Metsäkouluopetuksesta kertoessaan Reija asemoi itsensä yhdeksi luokka-asteen opettajista ja oppilaiden kohdalla ”erityisyyden” ja ”normaaliuden” välinen raja näyttäytyi häilyvänä.

Analyysissä erotin ”järjestelijän” omaksi positioikseen. Jatkuva ”järjestelijän” positioon *joutuminen* näyttäytyi kerronnassa epäedulliseksi suhteessa samanaikaisopetuksen toteuttamiseen, kuormittaessaan kasvattajia kohtuuttomasti. Oppilaiden turvallisuus ja sen takaaminen nousivat myös kerronnassa esiin. ”Turvallisuuden takaajan” positioon joudutaan tilanteissa, joissa oppilaiden turvallisuus on vaarassa. Tässä epämieluisessa positiossa *pitää* käyttää kontrollia, jotta turvallisuus voidaan taata.

Kaisan ja etenkin Reijan kertomuksissa erityisen merkittäväksi tarinalinjaksi nousi ”psykkisesti sairaan oppilaan” kerronnallinen tarinalinja. Tässä tarinalinjassa oli tunnistettavissa ohjailevaa puhetapaa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s.100–102), jolla vaadittiin muutosta vallitseviin rakenteisiin. Tulkintani mukaan ohjaileva puhetapa ilmentää sitä, että tässä monitapaustutkimuksessa tarkastellussa kontekstis-

sa kasvattajat kokivat voimakkaasti *joutuvansa mukautumaan* vallitseviin olosuhteisiin ja rakenteisiin. Yhteiskunnan instituutioiden ja niiden rakenteiden muuttaminen ei näyttäytynyt kasvattajien kontrollin alaiseksi. Sen sijaan yksittäisten oppilaiden tilanteisiin kuvattiin voitavan ainakin jossain määrin vaikuttaa.

Ryhmäopetuksena toteutettu samanaikaisopetus mahdollisti koulunkäyntiavustaja Kaisalle ”opettajan” position ja samaistumisen opettajiin. Muita Kaisan kerronnasta analysoituja positioita olivat ”itseohjautuvan avustajan”, ”tuuraajan”, ”opettajan tukena toimivan avustajan”, ”yksityisopettajan”, ”jaetun pienryhmän opettajan” sekä ”kaikkien oppilaiden avustajan” positiot. Taulukkoon 5 olen koonnut opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden tarinalinjoista analysoimani kerronnalliset subjektipositiot.

Taulukko 5. Opetuksen toteuttamisen ja samanaikaisopettajuuden tarinalinjoista (Reija ja Kaisa) analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> metsäkoulua toteuttava kaikkien oppilaiden opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> luokka-asteen oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> metsässä opetus ja lasten yhteinen oleminen on luontevaa, lapsille <i>voidaan</i> opettaa sosiaalisia taitoja ja yhteistoimintaa kaikki oppilaat eivät voi osallistua metsäkouluopetukseen ja tähän joudutaan mukautumaan
<ul style="list-style-type: none"> ”psykkisesti sairaasta oppilasta” opettamaan kykenemätön opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> ”psykkisesti sairas oppilas” rakenteelliset ja institutionaaliset tekijät / opetus- ja terveydenhuollon alan instituutiot 	<ul style="list-style-type: none"> vallitsevaan oppilastilanteeseen joudutaan mukautumaan kontrolli oppilaiden sijoittamisesta opetuksen järjestäjällä
<ul style="list-style-type: none"> yksittäisen oppilaan kokonaistilannetta edistä- 	<ul style="list-style-type: none"> koululaitoksen rakenteet (esimerkiksi kunnan 	<ul style="list-style-type: none"> yksittäisen oppilaan tilannetta voidaan pyrkiä ”työstämään” eteenpäin (kontrolli),

mään pyrkivä opettaja	erityisopetusjärjestelmä)	vaikka vallitseviin rakenteisiin on mukauduttava
<ul style="list-style-type: none"> erityisjärjestelyitä järjestävä opettaja ("järjestelijä") 	<ul style="list-style-type: none"> yksittäiset oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> erityisjärjestelyillä kontrolloidaan toimintaa, kontrolli ei-subjektilähtöistä
<ul style="list-style-type: none"> uhka- ja vaaratilanteessa turvallisuuden takaava aikuinen ("turvallisuuden takaaja") 	<ul style="list-style-type: none"> käytöksellään turvallisuudelle uhan aiheuttava oppilas / kaikki oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> kontrolli rajallista, mutta välttämätöntä samanaikaisopetukselle "antautuminen" kärsii jatkuvan positioon joutumisen seurauksena kontrollin käyttö kiinnipitämällä
<ul style="list-style-type: none"> "opettajana" ryhmäopetuksessa toimiva avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajapari kaikki oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> mukautuminen opettajien suunnitelmiin korostuu
<ul style="list-style-type: none"> "itseohjautuva" ja aktiivinen avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajapari oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> "yhteistyöluokan" opettajaa tuuraava avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> tiimi 	<ul style="list-style-type: none"> tilanteeseen mukautuminen korostuu
<ul style="list-style-type: none"> opettajan tukena toimiva avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> pienryhmä 	<ul style="list-style-type: none"> mukautuminen opettajan ja ryhmän toimintaan korostuu
<ul style="list-style-type: none"> kaikkia oppilaita avustava avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> kaikki oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> jaetun pienryhmän "opettajana" toimiva avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> pienryhmä ja pienryhmän opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> kontrolli pienryhmän opettajalla (opettajalähtöinen opetuksen eriyttäminen)
<ul style="list-style-type: none"> "yksityisopettajana" toimiva avustaja 	<ul style="list-style-type: none"> pienryhmän työrauhaa mahdollisesti häiritsevä oppilas 	<ul style="list-style-type: none"> oppilaan tilanteeseen mukaudutaan kontrolloimalla opetusjärjestelyä ennakkoivasti (ennakoiva eriyttäminen)

6.5 Opetusjärjestelyjen hyödyllisyys

Tässä luvussa analyysin painopiste on tutkittavien kuvauksissa siitä, kuinka oppilaat hyötyvät samanaikaisopetuksesta sekä siitä, millä ehdoin siitä hyödytään ja ketkä oppilaista siitä hyötyvät. Luvun aluksi tarkastelen lyhyesti opetuksen järjestämisen lähtökohtia Kumpuniityn ja Sorakylän kouluissa.

6.5.1 Kaksi erilaista lähtökohtaa opetuksen järjestämiseen

Tutkittavien kerronnan perusteella opetuksen järjestämisen tavat Reijan ja Kaisan ja toisaalta Sarin tämän tutkimuksen aineiston tuottamisen aikaisissa luokkayhteisöissä (lukuvuonna 2015–2016, Sorakylän ja Kumpuniityn kouluissa) poikkeavat toisistaan lähtökohdiltaan.

Reijan ja Kaisan opettamassa yhteisössä (Sorakylä 2015–16) pienryhmän erityisen tuen oppilaat opiskelivat valtaosan ajasta segregaatiossa eli erillään yleisen tuen oppilaista. Samanaikaisopetuksena annettaviksi oppitunneiksi oppilaat integroituivat tästä segregaatiodista käsin opiskelemaan yhdessä yleisopetuksen oppilaista koostuvan ”yhteistyöluokan” kanssa. Sarin Kumpuniityn koulussa opettamassa luokassa olivat erityisen-, tehostetun- ja yleisen tuen oppilaat sen sijaan jo lähtökohtaisesti yhtenä opetusryhmänä. Integraatioluokan yhteisestä arjen (tilallisesta) keskipisteestä (ks. Mietola, 2014, s. 86) käsin oppilaiden opetusta eriytettiin eri tiloihin.

Tulkitsen tutkittavien kuvauksista, että Reijan ja Kaisan Sorakylän koulussa opettamassa luokkayhteisössä erityisen tuen oppilaiden osalta fyysinen integraatio toteutui samanaikaisopetuksena annettavilla tunneilla. Tämän integraation perustason toteutuminen voi potentiaalisesti mahdollistaa myös toiminnallisen ja sosiaalisen integraation (Moberg ym., 2015, s. 82–83). Inklusiivinen kasvatus ei kuitenkaan tässä yhteisössä toteudu puhtaimmillaan, sillä inklusion lähtökohtana on se, että kaikki oppilaat (erityisen, tehostetun ja yleisen tuen) saavat opetuksensa jo

lähtökohtaisesti yhdessä (ks. Moberg ym., 2015, s. 81). Sarin Kumpuniityssä opetama luokka oli tähän määrittelyyn tukeutuen lähtökohdaltaan inklusiivinen.

6.5.2 Opetusjärjestelyn hyödyllisyys Kumpuniityssä

Oppilaat, joilla tuen tarpeet ovat ”todella suuria”, eivät Sarin kuvausten mukaan hyödy olemisesta integraatioluokassa. Sen sijaan oppilaat, joiden tuen tarpeet ovat ”..suht lieviä..” (44.), kuvataan integraatioluokasta ja samanaikaisopetuksesta hyötyviksi:

*Parhaiten tästä hyöttyy (.) ehdottomasti semmoiset erityisen tuen oppilaat joilla jotka saa tukea siitä että et he ovat isossa ryhmässä ja että (.) tavallaan jotka pystyy niinku pysyy siin semmoses peesissä niiden lahjakkaiden ja niiden taitavien ja niiden jotka pystyy keskittymään ni niiden peesissä tavallaan et he saa itsensä hillittyä sillä et he katsoo esimerkkiä niistä ja myöskin tämmöset jotka joilla niinkun on oppimisessa haasteita niin että he tulee oppimisessa vähän niinku muita jäljessä (.) vaikkei heil keskittymises ehkä ois mitään ni myöskin he =eli **jos on oppimisen nää tuen tarpeet on niinkun suht lieviä (.) et tämmöset joilla tuen tarpeet on todella niinku suuria ni heille tää ei mun mielest ehkä oo se oikee paikka (.) he ei nyt tästä täll hetkell hyödy parhaiten mun mielestä (Sari, 42.)***

Kerronnassaan Sari kuvaa useiden oppilaiden hyötyvän samanaikaisopetetuksessa integraatioluokassa olemisesta. Toisaalta Sarin kerronnassa kuvastuu Saloviidan (1998, s. 169) erityisopetuksen professionaaliseksi diskurssiksi nimeämä puheta- pa, jossa integraation tai inklusion onnistunut toteutuminen kaikkien oppilaiden kohdalla katsotaan kaukaiseksi ihanteeksi (ks. Moberg ym., 2015). Sari eksplisiittisesti tuo esiin, ettei integraatioluokka ole oikea paikka kaikille. Seuraavassa puheenvuorossaan Sari ottaa kantaa heille oikeanlaiseen opetusmuotoon:

*No sitä **me ollaan tässä nyt pohdittu** et oisko se sitten tavallaan semmonen erityis- erityisluokka joka ei ois tämmösen yleisopetuksen yhteydessä (1) vai (.) oisko se sitten tämmönen malli mut tai niinku suuremmalla tuella että **me tarvittais lisää aikuisia sinne (.) vai mikä se sit ois mut ei olla ihan vielä päästy tämmöisiin ratkaisuihin ((hymähtää)) jotka ois toimivia (Sari, 44.)***

Puheenvuoronsa (44.) alussa Sari pohtii, hyötyisivätkö vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat erillisestä erityisopetuksesta enemmän. Kerronta tuotetaan me-toimijana, joka viittaa siihen, että opettajapari on pohtinut oppilaidensa tilannetta yhdessä.

Sari esittää myös toisen vaihtoehtoisen kuvauksen opetuksen järjestämisen tavasta, jossa vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelisivat integraatioluokassa, mutta suuremmalla tuella. Sarin kerronnasta on erotettavissa jälleen ohjailtavaa puhetapaa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s.100–102). Ilmaisun ”me tarvittais lisää aikuisia sinne” voi tulkita ohjeeksi resursseja hallinnoiville. En kuitenkaan tulkitse Sarin ”ohjetta” kritiikkinä esimerkiksi koulun johdolle, vaan katson sen edustavan yleisluontoisempaa rakenteita ja yhteiskuntaa kritisoivaa diskurssia. Viesti on kuitenkin selvä; inklusion ”puhdas” toteuttaminen vaatii nykyistä suurempaa resursointia.

6.5.3 Opetusjärjestelyn hyödyllisyys Sorakylässä

Yhteistyö, yhteenkuuluvuus ja joustavat opetusjärjestelyt nousevat Reijan kerronnassa keskeisiksi samanaikaisopetuksesta koetuiksi hyödyiksi:

*Just sen aa sen **yhteenkuuluvaisuuden** takia ja sitten niinkun **yhteistyön** myös (.) koska koska mun mielestä se niinku antaa niille oppilaille paljon enemmän ja ja siinä on niinku mahdollisuuksia paljon enempiin, ja ne öö ne ryhmittelyt voi olla joustavampia ja ne voi olla niinku niinku muuttuvia.. (Reija, 26.)*

Reija rakentaa läpi haastattelun tarinalinjan käsitystä, jossa samanaikaisopetuksesta on hyötyä ennen kaikkea oppilaille, joskin sen hyödyt itselle nousevat myös esiin (ks. luku 6.1.5). Seuraavassa katkelmassa (20.) Reija kertoo pienryhmänsä oppilaista:

*..jos mä aattelen nyt niit **mun oppilaita** (tut:joo) niin esimerkiks liikunta niin **se on ihan välttämätöntä** ((hymähtää)) et ollaan yhdessä (.) musiikkikin, metsäkoulu se on ehkä niinku luontevin se metsäkoulujuttu.. (Reija, 20.)*

Kuvauksessaan Reija käyttää vahvaa ilmaisua ”välttämätöntä”. Tämä heijastaa Reijan käsitystä siitä, että esimerkiksi liikunnan opetus pienelle ryhmälle ei opetus-tapahtumana ole mielekäs. Toisaalta kerrontaa voitaisiin tulkita myös pyrkimyksenä pienryhmän oppilaiden toiminnalliseen ja sosiaaliseen integroitumiseen (ks. Moberg ym., 2015, s. 83). Reija tuo myös esiin *kaikkien* oppilaiden hyötymisen erotuksena edellisestä:

*..mä joudun aina niinku enemmän yksilöllisesti mieltii että miten ne [pienryhmän oppilaat] niinku saadaan sujautettua sinne mukaan, ja nimenomaan niin että niinku **ne oppilaatki molemmat ryhmittymät hyötöyy** et nää erityisoppilaat ja sitte nää nää yleisen puolen oppilaat et et, et et kukaan ei oo pelkästään saamapuolella tai an-antavalla ((hymähtää)) puolella, niin niinkun mä ajattelin ensin sen hyötymisen ja hyötymättömyyden niinku niitten oppilaiden kautta.. (Reija, 89.)*

Yllä olevassa katkelmassa (89.) ”erityisoppilaat” ja ”yleisen puolen oppilaat” positioituvat Reijan kerronnassa erillisiksi sosiaalisiksi kategorioiksi, joiden molempien halutaan hyötävän samanaikaisopetuksesta yhtälailla. Kerronnasta kuvastuu kaikkien oppilaiden hyötymistä ajatteleva opettaja, jonka toiminta, pienryhmän oppilaiden ”sujauttaminen” yleisopetukseen, kuitenkin motivoituu pienryhmästä käsin.

Kuten luvussa 6.4. on käynyt ilmi, ei tämä kertomuksissa kuvautuva pienryhmän oppilaiden opetus samanaikaisopetuksena yhdessä ”yhteistyöluokan” kanssa aina onnistu. Seuraavassa Kaisa pohtii samanaikaisopetuksen hyödyllisyyden ehtoja:

*..mä e:n nää et niist [samanaikaisopetustunneista] on hyötöyy sillon jos tavallaan **oppilaat tai oppilasaines suurilta osin on niinku kykenemätöntä siihen** että (.) et siinä mielessä mä niinku kannatan tätä että et (.) pikkuhiljaa niinku katotaan et jos niit pystytään lisäämään et ne on toki niinku (.) onnistuessaan tai et jos niihin niihin on **ollaan kykeneväisiä** ni .h ne on tosi hyviä (.) mutta tota (.) mutta koska niit haasteita on nyt jo-jopa näilläkin vähillä yhteisopetustunneilla ollut niin (.) niin en niinku sen takia vaan niitä lisäis että että se (.) ois kiva tai hyvä niinku asiana (Kaisa, 28.)*

Kaisa tuo kerronnassaan esiin, ettei ”kannata” samanaikaisopetuksen lisäämistä, mikäli ”..*oppilasaines suurilta osin on niinku kykenemätöntä siihen..*”. Toisaalta Kaisa kertoo pitävänsä tunteja hyvinä, mikäli ”..*niihin ollaan kykeneväisiä..*”. Kaisan kertomaa voidaan tulkita pohdintana oppilaita eniten hyödyttävän opetuksen järjestämisen tavasta, pohdintana integraation ja segregaaation hyödyllisyyden välillä. Toisin sanoen, Kaisa pohtii millä ehdoin integraatiota kannattaa pyrkiä toteuttamaan. Tähän viittaa Kaisan kerronnassaan käyttämät ehtolauseet (”..*jos..*”). ”Kykenemätön” ja ”kykeneväinen” oppilas kuvastuvat tässä pohdinnassa keskeisinä toimijoina, joihin suhteessa integroitumisen hyödyllisyyttä pohditaan.

Pohtiessaan nykyisien opetusjärjestelyiden palvelevuutta Kaisan käsitys segregaaation kannattavuudesta tämänhetkisten ryhmien ja oppilaiden kohdalla tulee esiin:

*..jos ei nyt tavallaan oteta sitä yhteisopettajuutta tähän ni (.) ni varmaan just se et nyt ollaan oltu paljon erillään .h ni palvelee siinä mielessä ett ett koska tosiaan **ryhmät on haastavat** .h niin sitten niinku tavallaan se että (.) yym (.) et:tä niinku **kumpiki ryhmä tavallaan pääsee sinuiks sen oman ryhmänsä kanssa ja tutustuu niinku niihin henkilöihin siel sisällä ja .h ja sitte si- niinku sen ryhmän puitteis tavallaan** (.) tuetaan toisiamme se mikä pystytään mut sitte niinkö (1) niin (.) et ((huoahtaa)) (se) kyl se varmaan täll hetkell tukee (.) ehkä jopa paremmin ku sit **se et väkisin tavallaan kasvatetaan sen ryhmän kokoa** .h ja sitte osittain kuitenkin väkisin on ainaki toistaseks niinkun tavallaan lapset tutumpia sen oman ryhmänsä kanssa kun sitte edes ton seinän takana olevan ryhmän .h eli sit sekin et tavallaan aina jos on semmosta **vähän niinku (.) vieraampaa porukkaa** siinä ni se niinku joko niille pitää esittää tai sit niit pitää vähän niinku ujustella tai jotain muuta et se yleensä tuo sit sitä lisähaastetta siihen (Kaisa, 30.)*

Keskeisinä toimijoina yllä olevassa kerronnassa (30.) näyttäytyvät ”haastavat” oppilasryhmät. Kaisan kerronnasta on kuultavissa, että samanaikaisopetustiimi voisi halutessaan toteuttaa samanaikaisopetusta enemmänkin, mutta Kaisa ei pidä ryhmän kasvattamista ”väkisin” oppilaita parhaiten tukevana ratkaisuna. Suhtees-

sa integraatio-segregaatio-keskusteluun, tulee esiin Kaisan käsitys, jossa segregaaation nähdään tällä hetkellä tuottavan molemmille oppilasryhmille suuremman tuen ja paremman mahdollisuuden sosiaalisten vertaissuhteiden luomiseen. Kaisan kerronnassa nousee esiin mielenkiintoisella tavalla myös ajatus *ryhmien* keskinäisestä yhteensopivuudesta samanaikaisopetuksen edellytyksenä.

6.5.4 Yhteenvetoa

Ammatillista identiteettiä rakennettiin tässä luvussa esitetyssä kerronnassa pohtimalla oppilaiden integraation ja inklusiivisen opetuksen järjestämisen tavan kannattavuutta sekä toisaalta pohtimalla segregaaation oppilaille tuottamia etuja. Kasvattajat neuvottelivat kerronnassaan ehdoista, joilla samanaikaisopetusta voidaan pitää oppilaita hyödyttävänä.

Sarin kertomuksesta tunnistin ohjailevaa puhetapaa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s.100–102), jossa inklusiivisen opetuksen toteuttamisen nähtiin vaativan resurssien lisäämistä tai uudelleenjakamista. Kerrotun perusteella vallitsevaan oppilastilanteeseen ja käytettävissä olevaan aikuisresurssiin kuitenkin jouduttiin muutama.

Reijan kertomuksessa nousi esiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyminen samanaikaisopetuksesta, mutta suuremman painoarvon sai kaikille oppilaille (molemmille oppilasryhmille) järjestelystä koituva hyöty tai ainakin ideaali siitä. Kaisa näki segregaaation tukevan tällä hetkellä paremmin molempia ryhmiä, eikä pitänyt samanaikaisopetuksen lisäämistä vain ”sen itsensä tähden” kannattavana. Tämä heijastelee erityisopetuksen professionaalista diskurssia, jossa ajatus inklusiivisuudesta periaatteessa hyväksytään, mutta käytännössä inklusion toteuttaminen nähdään haastavaksi ja sitä vastustetaan (Saloviita, 1998, s. 169).

Tässä yhteydessä on syytä korostaa, että samanaikaisopetus näyttää mahdollistavan kasvattajille joustavien opetusjärjestelyjen toteuttamisen. Samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivat kasvattajat voivat siis yhdessä *kontrolloida* ryhmittelyjä lähtökohtaisesti varsin vapaasti. Edellä esitetyn valossa kasvattajat *joutuvat* toi-

saalta *mukautumaan* ryhmittelyjä suunnitellessaan sekä tilanteisessa toiminnassaan oppilaidensa tukitarpeisiin. Merkittävästi painoarvoa tutkittavien puheessa saikin voimakasta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sekä heidän opetuksensa järjestäminen. Merkillepantavaa on, että sekä Kumpuniityn, että Sorakylän luokkayhteisöissä nämä kaikista ”haastavimmat” oppilaat jäivät kertomuksien perusteella usein samanaikaisopetuksen ulkopuolelle. Heidän haasteisiinsa ja tukitarpeisiinsa oli *mukauduttava* ja heidän opettamisensa vaati kasvattajilta erityisjärjestelyitä. Taulukossa 6 on esitetty samanaikaisopetuksen hyödyllisyyden tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

Taulukko 6. Samanaikaisopetuksen hyödyllisyyden tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> lisää aikuisia luokkaan kaipaava opettaja(pari) 	<ul style="list-style-type: none"> vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat / resurssien jaosta päättävät tahot 	<ul style="list-style-type: none"> vallitsevaan tilanteeseen joudutaan mukautumaan
<ul style="list-style-type: none"> kaikkien oppilaiden hyötymistä ajatteleva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> pienryhmän ja ”yhteistyöluokan” oppilaat 	
<ul style="list-style-type: none"> pienryhmän oppilaiden hyötymistä ajatteleva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> pienryhmän oppilaat 	
<ul style="list-style-type: none"> integraation ja segregaaation hyödyllisyyttä pohtiva kasvattaja 	<ul style="list-style-type: none"> ”kykeneväiset” ja ”kykenemättömät” oppilaat ”haastavat” oppilasryhmät 	<ul style="list-style-type: none"> samanaikaisopetuksena toteutetuksi suunnitellun opetuksen tuntimäärän lisääminen tai vähentäminen tiimin kontrollissa
<ul style="list-style-type: none"> segregaatiota kannattava kasvattaja 	<ul style="list-style-type: none"> ”haastavat” oppilasryhmät ja samanaikaisopettajat 	<ul style="list-style-type: none"> pienemmässä ryhmässä <i>voidaan</i> tuki järjestää oppilaita hyödyttävällä tavalla

6.6 Positioita koulussa ja työyhteisössä

Tässä ja seuraavissa luvuissa (6.7 ja 6.8) nousee paikoin esiin tutkijan toimesta haastatteluissa tehdyt puheteot, joissa tarkoituksellisesti positioitiin (ks. Harré & van Langenhove, 1991, s. 398–404) tutkittavia aiemmassa tutkimuksessa tekemiä tulkintojen kautta (ks. Liite 2). Näissä haastatteluiden kohdissa aloite itsensä positioimiseen tai vastapositioimiseen tulee tutkijalta, jolloin tutkittavien voidaan nähdä olla pakotettuja positioimaan itseään (ks. Harré & van Langenhove, 1991, s. 402–403). Tällöin tutkittava voi hyväksyä tai kiistää itseensä kohdistuvan positiointiteon. Luvuissa kuvaan sitä, kuinka ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa työyhteisöön (luku 6.6) sekä vanhempiin ja yhteiskuntaan (luku 6.7).

6.6.1 Aikuiset ja lapset koulussa

Seuraavassa tarkastelen tutkittavien kerronnallista positioitumista aikuisiksi koulussa erotuksena lapsista koulussa. Kaisan kerronnassa (104.) aikuiset ja lapset erottuvat omiksi sosiaalisiksi kategorioikseen suhteessa turvallisuuteen oppimisympäristöissä (ks. myös luku 6.4.3). Kaisa positioi näin itsensä *aikuiseksi* koulussa erotuksena *lapsista* koulussa.

*..aikuiset osaa helpommin niinku näis ympäristöis niinku varautuu kaikkeen ja ja niinku aikuiset on on kuitenkin isompikokosii ja vahvempii sillee että lapsi ei vaikka hän fyysisesti vahingoittais aikuistakin ni lapsi ei ehkä pysty .hh tai toivottavasti harvoin pystyy niinku niin pahasti et siit jäis aikuiselle mitää traumoja mut sit **lapsille** siit voi jäädä et sattu se paljon tai vähän .h tai jäi siit mitään pysyvää y jälkeä vammaa tai ei ni sit ainaki henkisel puolell ni semmost just semmost niinku (1) vähän semmost turvattomuuden tunnetta ja semmosta mitä mä just en haluu kellekään lapselle ikinä missään.. (Kaisa, 104.)*

Kerronnassa (104.) aikuisille ja lapsille rakentuu erilaiset positiot uhka- ja vaaratilanteissa. Aikuiset positioituvat kerronnassa ”isokokoisiksi” sekä fyysisesti ja henkisesti lapsia vahvemmiksi. Erotuksena aikuisesta, lapsi tuotetaan sen sijaan kerronnassa potentiaalisesti ”turvattomaksi”.

Aikuiset ja lapset erillisinä sosiaalisina kategorioina nousevat esiin myös Kaisan haastattelun tarinalinjan kohdassa, jossa olen tarkoituksellisesti asemoinut Kaisan positioon, jossa Kaisa tukeutuu ja samaistuu usein Reijan käsityksiin (ks. Liite 2). Tarkoituksellinen asemointi aiheuttaa jonkinasteista vasta-asemoitumista:

*..VARMAAN joo jonkun verran [tukeudun ja samaistun Reijan käsityksiin] koska kuitenkin enemmän juttelen tietysti Reijan kanssa kun Sarin tai täs tapaukses [uuden luokanopettajan] kanssa ni tos niinku päivittäisis nois niinku arjen tilanteissa .h ni varmaan jossain määrin tukeudun ja samaistun sitten .h hänen hänen mielipiteisiin ja käsityksiin mu:tta myös sitten jos: en samaistu niin tota sanon sen kyllä niinku s-sitten (.) .h suoraan et niinku ihan tuol niinku **en tietys-tietysti lasten kuullen kyseenalaista enkä näin mitään mutta siis sitte niinku aikuisten kesken** niin tota (.) niinniin et jo- et niinku mut sanoinkin et meil on näis työasiois niinku tosi tosi monista asioista tavallaan ajatellaan aika samalla tavalla .h et on helppokin silleen tukeutuu ja samaistuu mut et sit tosiaan jos joskus oon eri mieltä tai oon jonkun muun kanssa samaa mieltä tai näin niin sitten kyl sanon senkin et (Kaisa, 106.)*

*..mun mielest ne [ristiriidat, eriävät mielipiteet] on aina hoidettu niinku tosi (1) **ensinnäkin aikuisten kesken** ja sit muutenkin tosi silleen niinkun (.) niinku hyvin että ne ei oo jääny sitten niinku siihen välille mitenkään vaivaamaan et sit on taas pysytty jatkaan työskentelyy ihan (.) hyvin ja normaalisti (Kaisa, 108.)*

Ylemmässä katkelmassa (106.) Kaisa tuo esiin oman valmiutensa ilmaista mielipiteensä suoraan, mikäli on erimielinen. Katkelmissa (106. ja 108.) Kaisa positioi itsensä aikuiseksi koulussa ottaessaan kantaa siihen millaisissa yhteyksissä kritiikkiä tai erimielisyyttä voi esittää ("*..en tietysti lasten kuullen kyseenalaista..*"). Puheenvuoroissa rakentuukin käsitys "aikuisten maailmasta" erotuksena "lasten ja aikuisten yhteisestä maailmasta" koulussa. Aikuisten välisen erimielisyyden osoittamisen Kaisa näkee kuuluvan aikuisten väliseen vuorovaikutukseen kuuluvaksi. Kaisa positioi itsensä "koulussa toimivan aikuisen" positioon ja "koulussa toimivien aikuisten" ryhmän jäseneksi.

Myös Sarin kuvaillessa työyhteisöään ja sen merkitystä itselleen opettajana tulee tämä raja kahden ”maailman” välillä esiin:

*yym mä koen että mun työssä jaksamiseen vaikuttaa äärimmäisen paljon se mi-
minkälainen työyhteisö on (.) se että saa niinku jotenkin tukea siihen niinku omille
ratkaisuilleen (.) saa myöskin niinkun just niinku reflektoida niitä omia ratkaisujaan
ja sitten saa myöskin tarvittaessa siis ihan lohdutusta ja käytännön apua ja vinkke-
jä ja (.) ja sit saa niinku ehkä jakaa niitä huippuhetkiä ja (.) ja siis se että saa tuulet-
taa ajatuksiaan et kun on **lasten kanssa siellä luo-luokassa ni kun pääsee siel-
tä hetkeks aikaa aikuisten seuraan** niin kyl se tuntuu siltä et välillä se on ihan
tarpeen että saa jonkun kans puhua vähän muista asioista ja sit keskittyy taas sii-
hen kun se että **mä oon luokassa lapsia varten ni mä oon niinku ammatti-
ihmisenä siellä ni on mulla erilainen rooli kun siinä et mä meen aikuisten
kesken sinne kahvihuoneeseen ja saan siellä olla ehkä niinkun sillä tavalla
enemmän oma itseni et mun ei mun ei tarvii olla siinä opettajan ja aikuisen
roolissa mitä mä sit siellä luokassa oon** = ni kyl semmosia hetkiä tarttee siihen
päivän lomaan ja päivän jälkeen (.) mä koen et sil on tosi iso merkitys (Sari, 162.)*

Yllä olevassa katkelmassa (162.) Sari tuo esiin työyhteisön merkityksen työssä jaksamiselleen. Mahdollisuus ”tuulettaa ajatuksiaan” aikuisten seurassa näyttäytyy kertojalleen tärkeänä. Narratiivissa piirtyy kuva luokassa toimivasta ”ammatti-ihmisestä” ja toisaalta opettajanhuoneessa toimivasta ”omasta itsestä”. Narratiivia voidaan tulkita siten, että opettajanhuoneessa ”omana itsenä” toimittaessa kertoja voi tuoda persoonallista identiteettiään enemmän esiin erotuksena luokkahuoneessa ammatillisesti toimivasta ”opettajaminästä”. Samanaikaisopettajat voidaan nähdä ”esitysryhmänä”, joka ”esityksen” (oppitunnin) pidettyään vetäytyy takalalle (opettajanhuone) valmistelemaan seuraavaa ”näytöstään” (ks. Goffman, 1971)¹⁴.

¹⁴ Goffmanin alkuperäisteos *A presentation of self in everyday life* on vuodelta 1959. Teoksessa Goffman esittelee dramaturgisen lähystymistavan, jossa joka-päiväiselle vuorovaikutukselle käytetään näyttämöä vertauskuvana. Ihmisen nähdään esittävän vuorovaikutuksessa itseään. Esitysryhmänä toimittaessa ryhmä (esim. samanaikaisopettajat) toteuttaa yhteistä ”käsikirjoitusta” (tavoitetaan) vuorovaikutuksessaan toisten esitysryhmien (esim. oppilaat) kanssa. Varsinaisen aiheiston ulkopuolelta, tutkittavien fokusryhmäkeskustelusta tammikuulta 2015, voi-

Katkelmasta (162.) voidaan analysoida jälleen myös narratiivin kielellistä rakentumista. Sari käyttää useaan otteeseen saada-verbiä kuvailussaan. Tämä implikoi tulkintani mukaan avoimeksi ja vastavuoroiseksi koettua ilmapiiriä työyhteisössä ja kertojan kokemaa mahdollisuutta itse toimia opettajayhteisössä haluamallaan tai tarvitsemallaan tavalla, sekä samalla mahdollisuutta saada toisilta tukea, palautetta ja kannustusta. Kerrotun perusteella työyhteisö ja sen jäsenet näin *mukautuvat* kertojan tarpeisiin. Myös seuraavassa katkelmassa saada-verbi toistuu useasti:

*Työssäjaksamista tukee semmonen työyhteisö joka ääm (.) varsinkin nyt kun **mä oon näin niinku alotteleva opettaja** mä oon kokenu hirveen tärkeenä sen että mä saan aina kysyä ja jos mä en tiedä jotain tai jos mä tarviin vinkkejä tai jotain ajatuksia mä saan pallotella ideoita (.) ehkä saan jotain kertoa et mul on tämmönen ajatus = miten tätä vois vielä hioa kun mun mielestä tää ei oo vielä niin hyvä kun mä haluaisin (.) mä oon kokenu tän tosi tärkeenä mutta toisaalta mä koen että mun työssä jaksamista lisää se että työyhteisössä on ihmisiä jotka tukee niitä mun ajatuksia mitä ne sitten onkin vaikka **olen kokematon** ja vaikka heillä vois olla joku parempi ajatus siihen tilanteeseen ni silti he niinku tukee ja tavallaan vahvistaa sitä että sä osaat ja sä pystyt ja ja kannustaa myöskin siihen että että kyllä te selviätte siellä kun meil on välillä ollu tosi vaikeita tilanteita luokassa niin (.) niin saa semmosta niinku myötätuntoa ja sit kannustusta (.) niin ja tosiaan tämmönen niinkun tavallaan emotionaalisella tasolla myötäeläminen ja tukeminen että (.) että jos itkettää niin saa mennä itkemään opehuoneeseen ja saa olla epäonnistunut ja saa kokea olevansa huono opettaja mutta toisaalta saa myös = on tilaa myös sille että saa hehkuttaa et nyt mä onnistuin nyt mä koen et mä olin tänään hyvä = et sitä ei niinku mollata ja näin et toisaalta on autetaan niinkun eteenpäin mutta toisaalta*

daan löytää myös mielenkiintoisia katkelmia, joita voidaan tarkastella goffmanilaisen esitysr ryhmän viitekehuksesta: ”..eihän me olla asioist samaa mieltä läheskään aina ((yleistä naurua)) mutta *tuolla me ollaan samaa mieltä sit ku me ollaan tossa estradilla..*” (Reija, 282.), ”se ois kauheen raskasta jos meiän pitäis kaikki aina etukäteen kauheen tarkkaan suunnitella että minkä *osan* sä nyt sanot ja vedät ja teet..” (Reija, 284.), ”silloin justiin ku ite tota *showta* vie tossa ni ei todellakaan kerkee [tekemään havaintoja kaikista oppilaista] mut sitte kun pystyy vetäytyy ku toinen tulee siihen tekemään pystyy vetäytyy ja sillon tekee niit havaintoi ja tarkkailuja” (Reija, 299.).

myös tuetaan sitä mitä mä oon ja kannustetaan siihen että se on riitt- se riittää ja että se on hyvää (Sari, 166.)

Yllä olevassa katkelmassa (166.) Sari positioi itsensä ”kokemattomaksi” ja ”aloittelevaksi” opettajaksi. Tämän ryhmän hän kuvaa erityisesti hyötyvän yhteisöstä, jossa saa olla oma itsensä ja jossa omaa persoonaa ja ammatillista minää kunnioitetaan, tuetaan ja kannustetaan. Opettajanhuone näyttäytyy tilana, jossa voidaan ja on saatava olla oma itsensä ja jossa myötäteletään niin iloissa kuin suruissa. Opettajuuden inhimillinen puoli sekä opettajan persoonallinen identiteetti näyttävät olevan opettajanhuoneen kontekstissa vahvasti läsnä. Taulukkoon 7 on listattu tässä luvussa esitetyssä kerronnassa rakentuneet positiot ja niihin kytkeytyvät toimijat sekä kontrollin kuvaukset.

Taulukko 7. Turvallisuuden ja työyhteisön tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> • ammatillisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa toimiva opettaja ja aikuinen 	<ul style="list-style-type: none"> • lapset (oppilaat) • toiset tiimin jäsenet 	<ul style="list-style-type: none"> • aikuinen mukauttaa vuorovaikutustaan lasten ”edessä” toimittaessa
<ul style="list-style-type: none"> • ”omana itsenään” aikuisten seurassa toimiva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • työyhteisö (aikuiset) 	<ul style="list-style-type: none"> • opettaja voi tuoda omaa persoonallista identiteettiään enemmän esiin • itsellä oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> • työyhteisöstä tukea hakeva ja saava ”kokematon ja aloitteleva” opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • työyhteisö (aikuiset) 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisön jäsenet mukautuvat kokemattomamman kollegansa tarpeisiin

6.7 Positioita suhteessa vanhempiin ja yhteiskuntaan

Seuraavaksi kuvaan sitä, kuinka ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa lasten hyvinvointiin, vanhempiin sekä yhteiskuntaan. Analysoin Kaisan haastattelusta erottamani tarinalinjoja, jotka kuvaavat lasten *hyvinvointia* sekä *kotia ja vanhempia*, Sarin haastattelusta erottamaani *vanhempien tarinalinjaa* sekä Reijan haastattelusta erottamaani *oppilasaineuksen ja yhteiskunnan muutoksen tarinalinjaa*.

6.7.1 Vanhempien odotuksia ja yhteydenpitoa kotien kanssa

Seuraavassa katkelmassa (50.) Sari tuo esiin kokemuksiaan siitä, kuinka vanhemmat ovat suhtautuneet lapsensa sijoittamiseen Kumpuniityn integraatioluokalle:

..mä oon ymmärtäny et he [vanhemmat] on ollu tosi niinku ilosia jopa siitä et lapsi on päässy tällaselle luokalle =molemmin puolin sekä erityisen tuen lasten vanhemmat että nää niinku ei ei (tuotu) lasten tule- tuettujen lasten vanhemmat että (.) et he niinku näkee justiin nää tämmöset (.) hyödyt siitä että kaikki voi niinku tukea toinen toistaan ja myöskin sen että lapset oppii sitä monimuotosuutta näkemään ja ymmärtämään (.) sit on yksittäisiä tapauksia jotka kokee että tää on heidän lapselleen väärä paikka (Sari, 50.)

..mä koen että vanhemmilta tulevat odotukset niinkun kohdistuu yleensä vaan opetukseen ettei niillä oo niinku tähän meidän samanaikaisopettajuuteen mitään odotuksia että ne on tyytyväisiä että on kaks opettajaa ((hymähtää)) mä luulen (.) mitä enemmän aikuisia sen parempi.. (Sari, 224.)

Kuvauksessa (50.) Sari rakentaa käsitystä vanhemmista tekemällä eron erityisen tuen lasten vanhempiin ja ei-tuettujen lasten vanhempien välille, mutta ei korosta tämän eron merkittävyyttä. Suuren osan vanhemmista Sari kokee suhtautuvan positiivisesti samanaikaisopetukseen ja integraatioluokkaan. Tästä valtaosasta Sari kuitenkin erottaa pienen osan vanhempia, jotka kokevat lapsensa ”olevan vääräs-

sä paikassa”. Samanaikaisopetukseen kohdistettuihin odotuksiin liittyen (224.) näyttäytyvät vanhemmat kerronnassa suhteellisen neutraalina ja yhtenäisenä sosiaalisena kategoriana.

Ammatillista identiteettiä rakennetaan myös liittyen vanhempien kanssa käytävään yhteydenpitoon sekä kertomalla vanhempien kanssa pidettävistä palavereista. Seuraavassa katkelmassa (52.) Sari kuvailee työnjakoaan opettajaparinsa kanssa:

..luokanopettaja on yhteydessä erityisen tuen oppilaiden vanhempiin (.) ihan tavallaan siinä missä minäkin (.) y:y (.) me pyritään jakamaan niin että yks opettaja ois pääsääntöisesti yhteydessä tiettyyn perheeseen että et mä oisin pääsääntöisesti yhteydessä erityisen tuen oppilaiden perheisiin mutta (.) mutta me halutaan myös pitää niin että voi tavallaan olla kumpaan vaan yhteydessä että tahallaankin välillä soitellaan sitte vuorotellen (.) ja laitetaan wilmaviestejä ja muuta ö:m (.) (Sari, 52a.)

Yhteydenpitoon liittyen Sari positioi itsensä ja luokanopettajaparinsa asemaan, jossa yhteyttä koteihin voidaan pitää joustavasti. Dilemmaattinen puhetapa (“..me pyritään jakamaan..”, “..mutta me halutaan..”) viittaa siihen, että opettajat voivat neuvotella työnjaosta tilanteisesti. Opettajapari voi siis yhdessä *kontrolloida* yhteydenpitoon liittyvää työnjakoa.

Palavereihin liittyen työnjako näyttää enemmän nojaavan perinteisiin ammattirooleihin, joskin osallistumisesta voidaan aina neuvotella tapauskohtaisesti:

*palavereissa ne [luokanopettaja, koulunkäyntiavustaja] on mukana riippuen lapsesta (.) et **mä oon aina paikalla** y:m luokanopettaja pää- tulee päättää lapsikoh-
taseksi tuleeko hän (.) hän tulee jos hän pääsee ja jos koetaan että et hänel on siihen jotain muuta sanottavaa kun mitä mulla tai et ois hyvä et me molemmat ollaan
.h avustaja on ollu erityisesti näiden lasten kohdalla joiden kans hän on paljon ollu tekemisissä mut ei sit hän niinku pääsääntöisesti hän ei oo (Sari, 52b.)*

..nääh keskustelut ja muut mitkä on niinku tommoset virallisemmat ni niissä mä yleensä en oo mukana **ellei sit erityisesti oo siihen niinku toive tai tarve..** (Kaisa, 100.)

Sekä Sarin kerronnassa Kumpuniityn koulun integraatioluokan koulunkäyntiavustajasta, että koulunkäyntiavustaja Kaisan minäkerronnassa, koulunkäyntiavustajat eivät pääsääntöisesti osallistu oppilaspalaverihin. Näyttäisi kuitenkin siltä, että avustajien halutaan osallistuvan tiettyjen lasten palaverihin oppilaantuntemuksensa tähden. Kaisa sekä Sarin kanssa Kumpuniityn koulussa työskentelevä koulunkäyntiavustaja positioituvat kerronnassa näin ”asiantuntijoiksi”, joiden oppilaantuntemusta hyödynnetään palaverissa. Kerronnassa suhteessa vanhempiin rakentuvat subjektipositiot olen koonnut alle taulukkoon 8.

Taulukko 8. Vanhempien tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> vanhempiin yhteyttä pitävä opettaja(pari) 	<ul style="list-style-type: none"> vanhemmat ja opettajapari 	<ul style="list-style-type: none"> opettajaparilla oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> oppilaantuntemuksensa vuoksi palaverihin osallistuva koulunkäyntiavustaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajat 	<ul style="list-style-type: none"> mukautuminen opettajien toiveisiin osallistumisesta korostuu

6.7.2 Huolta lapsesta ja kodista

Koulunkäyntiavustajana Sorakylän koulussa toimiva Kaisa hyväksyy varauksetta positiointini yhteisen turvallisuuden ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäjäksi. Myös suhteessa oppilaslähtöistä otetta koskevaan tulkintaani Kaisa hyväksyy positiointini ehdoitta. (ks. Liite 2.) Tarkoituksellisen asemoinnin kautta Kaisa intoutuu puhumaan lasten hyvinvoinnista ja turvallisuudesta laajemmin. Tästä puheesta rakentuu *lasten hyvinvoinnin* sekä *kodin ja vanhempien* tarinalinjoiksi erottamani haas-

tattelun osat, jotka linkittyvät vahvasti toisiinsa. Tässä suhteessa tarkoituksellisella asemoinnillani on toimijuutta tarinalinjojen rakentumiseksi¹⁵.

*Öö no mä oon varmaan yleensestikin jotenkin ö niinku **muussakin elämässä tavallaan ku töissä ni mulle jotenkin siis kaikki ihmiset on totta kai tärkeitä mut jotenki lapset ja nuoret on niinkun (.) ollut aina sillälail lähellä sydäntä et tavallaan niinku (.) haluaisin tehdä niinkö kaiken voi-voitavan heidän niinku (.) hyvinvoin-vointinsa ja just turvallisuutensa niinkö eteen et tavallaan (.) niinku hirvittää tavallaan .hh niinku noh vaikka tämänkaihetkises maailmassa tai iha suomessaki tai iha niinku voi ottaa pienempiiki (.) yy tommosii osioita ni niin ni **se että kuinka tavallaan .hh niinku huonosti osa lapsista nuorista voi** ja sitte niinku ihan siis **e-et <kuinka tavallaan niinku (.) jotenki (.) vastuuntunnot-tomien aikuisten kanssa> osa lapsista ja nuorista joutuu niinku mahdollisesti päivittäin oleen tekemisissä** (Kaisa, 96.)***

*..lasten kans:s sellanen luontanen oleminen **mä luulen et se on mul jo jotenki luonteessa** kun (.) kun tota must tuntuu et mä en oo sitä mistään ikin oppinu..* (Kaisa, 131.)

Yllä olevissa katkelmissa (96. ja 131.) Kaisa positioi itsensä ”lähelle” lapsia ja nuoria, niin työssä kuin sen ulkopuolellakin. Tämä positio kuvautuu pysyväluontoisena (”..mä luulen et se on mul jo jotenki luonteessa..”). Lasten ja nuorten asema ”lähellä sydäntä” on pysyvä ja Kaisa rakentaa näin kertoessaan myös persoonallista identiteettiään. Kerronnassa huonosti voivat lapset ja nuoret erottuvat hyvinvoivista ja vastuuntunnottomat aikuiset vastuullisista. Vähintään implisiittisesti Kaisa positioi itsensä vastuullisten aikuisten joukkoon erotuksena vastuuntunnottomista.

Katkelmassa (96.) Kaisan voidaan tulkita myös kuvaavan käsitystään lasten hyvinvoinnissa tapahtuneesta muutoksesta (”..tämänkaihetkises maailmassa..”). Kerrontaa voidaan tulkita kuvaukseksi (joidenkin) aikuisten vastuuntunnottomuuden li-

¹⁵ Turvallisuus ja hyvinvointi ovat myös nousseet esiin jo aiemmin Kaisan haastattelussa. Tähän myös fokusryhmäkeskustelusta katsotulla peiliaineistolla voidaan katsoa olevan toimijuutta (ks. Liite 1, vuoro 488.). Kaisa myös itse viittaa yksilöhaastattelussaan videolla (fokusryhmäkeskustelussa) sanomaansa.

sääntymisestä ja tästä seuraavasta lasten hyvinvoinnin edellytysten heikentymisestä. Tässä huolta sisältävässä muutoksen kuvauksessaan Kaisa korostaa vastuullisten aikuisten merkitystä lapsen hyvinvoinnille. Toisaalta Kaisa tuo esiin jokaisen vanhemman ja ihmisen uniikkiuden:

*..vanhemmat on erilaisii niinku lapsetki ja niinku me kaikki nin: osa vanhemmist (.) teoillaan tai sanoillaan (.) öö niinku saa meiltäkin huomiota enemmän hyvässä tai pahassa ((hymähtelee)) siinä mielessä että **osa vanhemmista on aivan ihania ja °osa sitten tuo mielipiteensä vähän eri tavalla julki°** ni sitte puhutaan näinkin mut et .h se ei välttämät liity millään tavall siihen et onks huolta siit lapsest tai ei mut et ihan vanhemmist ylipäänsäkin et millasist niinku .hh tavallaan milla-yy y millasella perinnöllä perimällä ehkä lapsi on (täällä) ((naurahtaa)) ni siihenkin liittyen ((naurahtelee)) (Kaisa, 102b.)*

Seuraavassa katkelmassa, Kaisan kuvaillessa vaikuttamisen mahdollisuuksiaan lasten hyvinvointiin, Kaisa erottautuu selvemmin vastuuntunnottomista aikuisista kertoessaan olevansa ”aidosti kiinnostunut” lasten elämästä:

*=no kyl mä työn kautta koen et ne [vaikuttamisen mahdollisuudet lasten hyvinvointiin] on ihan niinku (.) kohtalaiset =mä tota sillee:e (.) **juttelen lasten kans niinkö aika paljon öö muustakin ku niinku kouluun liittyvistä asioista ja tavallaan sitte silleen .hh ehkä yritän salaa vaivihkaa siin selvittää vähän niinku niit kotiolojakin varsinki jos on tullu jotain niinku huolta (.) tavallaan (.) lapsen puheista tai piirustuksista tai ihan mistä tahansa tekemisistä niin niinku sitte siitä et millases ympäristös hän ehkä muuten elää tai he .h elävät (.) ihan miten vaan ni .h niin tota sitten mä tavallaan **mä oon niinku a-aidosti kiinnostunu** ja sit niinku jos mä (.) y niinku (.) jos mä vaan pystyn m-mitään asiaa tavallaan sen lapsen tai nuoren elämäs niinku .hhh saamaan omalla toiminnallani tai omalla esimerkilläni tai omilla sanoillani paremmaks nin mielelläni teen sen (Kaisa, 98.)***

Vaikka huoli lasten hyvinvoinnista on suuri, kokee Kaisa itsellään olevan ”kohtalaiset” mahdollisuudet vaikuttaa työnsä kautta. Lasta kuuntelemalla, hänen kansaan keskustelemalla tai lapsen tekemisiä seuraamalla Kaisa kokee voivansa selvittää

lapsen tilannetta elämässä. Narratiivissa Kaisa positioituu eräänlaiseksi ”tiedonhankkijaksi”, joka ”salaa vaivihkaa selvittää” lapsen tilannetta.

*..jos mulle tulee jotain ajatuksia ehkä **osittain oman y työhistoriani siellä lastensuojelupuolella .hhh niinkun takia tai ehkä sen takia on silmät viel enemmän auki niinku nykyään ni tota (.) niin nin myös: sitten niinku tavallaan tuon Reijankin tietoisuuteen omia ajatuksiani jotta me voitais yhdessä ehkä mahdollisesti kiinnittää huomiota et jos oikeesti on jotain niinkun (.) huolta tai .hhh tai sitten niinku poissulkee se huoli jos sellast ei oo et .hh.. (Kaisa, 102a.)***

Suhteessa Reijaan rakentaa Kaisa ”informantin” positiota (“..tuon Reijankin tietoisuuteen omia ajatuksiani..”). ”Tiedonhankkijan” positiossaan Kaisa siis pyrkii saamaan tietoonsa lapsen elämäntilanteeseen liittyviä asioita. Hankkimansa tiedon hän tuo Reijan tietoisuuteen. Kaisan ”informanttina” toimiminen mahdollistaa molempien kasvattajien yhteisen huomion kiinnittämisen lapsen toimintaan. Tämä yhteinen havainnointi ja kasvattajien välinen yhteistyö voi olla avain huolen havaitsemiseen tai ”poissulkemiseen”. Konteksti, jossa useampi aikuinen työskentelee luokassa mahdollistaa tämän yhteisen lapsen tilanteen havainnoimisen prosessin.

Yllä olevassa katkelmassa (102a.) on huomionarvoista myös se, että Kaisa nostaa esiin oman työhistoriansa ”lastensuojelupuolella”. Tämä tuo esiin sen, kuinka ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa omiin aiempiin kokemuksiin ja työhistoriaan. Kerrotun valossa ”oma työhistoria” ja omat aiemmat kokemukset mahdollistavat tietynlaisen positioitumisen työskenneltäessä koulussa. Kaisan tapauksessa lasten hyvinvointia koskien ”silmät ovat viel enemmän auki”, koska oma kokemustausta on ”lastensuojelupuolella”. Aiempi työtoiminta koulun ulkopuolella määrittää Kaisan työtoimintaa (ks. Stenberg, 2011, s. 35) sekä mahdollistaa osaltaan edellä kuvatun positioitumisen suhteessa oppilaisiin ja työtovereihin. Taulukkoon 9 on tiivistetty *lasten hyvinvoinnin* sekä *kodin ja vanhempien* tarinalinjoista analysoidut positiot ja niihin kytkeytyvät toimijat sekä kontrollin ja mukautumisen kuvaukset.

Taulukko 9. Lasten hyvinvoinnin sekä kodin ja vanhempien tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN
<ul style="list-style-type: none"> välittävä aikuinen 	<ul style="list-style-type: none"> lapset 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> vastuullinen aikuinen (erotuksena vastuuttomasta) 	<ul style="list-style-type: none"> vastuuttomat aikuiset 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu
<ul style="list-style-type: none"> lapsen elämäntilanteesta tietoa hankkiva koulunkäyntiavustaja ("tiedonhankkija") 	<ul style="list-style-type: none"> lapset, joista on herännyt huoli 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu itsellä "kohtalaiset" mahdollisuudet vaikuttaa lapsen elämäntilanteeseen
<ul style="list-style-type: none"> lapsen tilanteesta tietoa välittävä koulunkäyntiavustaja ("informantti") 	<ul style="list-style-type: none"> työpari 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli korostuu yhteisen huomion kiinnittäminen lapsen toimintaan mahdollistuu

6.7.3 Oppilasaineksen ja yhteiskunnan muutos

Tähän mennessä olen analyysissä kuvannut kasvattajien ammatillisen identiteetin rakentumista lähinnä tarkastelemalla uniikkiuden ja samankaltaisuuden suhteessa toisiin sekä kontrollin ja mukautumisen ulottuvuuksilla puheessa tapahtuvaa navigointia. Nämä kaksi dimensiota ovat jatkossakin läsnä, mutta tarkastelun painopiste siirtyy vahvemmin kolmannelle identiteettiä tuottavan puheen ulottuvuudelle, *muutoksen ja pysyvyyden* kuvauksiin (Bamberg, 2011).

Seuraavassa analysoin Reijan haastattelusta erottamaani *oppilasaineksen ja yhteiskunnan muutoksen tarinalinjaa*, joka rakentuu kysytyäni pitkän opettajakokemuksen omaavalta Reijalta hänen käsityksiään oppilasaineksen muutoksesta ajan kuluessa. Haastattelussa "haastava" oppilasaine on aiemmin noussut lukuisia kertoja esiin.

*..no ehkä mä ajattelen niinkun (.) jos aatellaan l(h)aajemmas tai nää on taas omia ajatuksia mut mul on myös siis ystäviä opettajina mun veli ja sisko on opettajia niin kun on keskusteltu ni .h ehkä se on niinku tää **yhteiskunnan muuttuminen** taustalla eli **olla** **semmosesta me-yhteiskunnasta muuttuttu tämmöseen minä-yhteiskuntaan et on vaan näitä näitä yksilöitä (.) ja tämmönen yhteisöllisyys ja ja niinku yhdessä toimiminen ja semmonen on tosi haasteellista ja ja myös se kumpuaa myös vanhemmista mut näkyy niis lapsiss (.) niin i jotenki laajemmin siellä taustalla on semmonen .h mutta sitä mä en tiedä että minkä takia niinku kokoajan vaan enemmän ja enemmän lapsia jotka voi oikeesti tosi huonosti (.) siis henkisesti todella huonosti (1) et semmonen se-semmonen näkyy.. (Reija, 208a.)***

Yllä olevassa katkelmassa (208a.) Reija tuo esiin kuinka hänen kokemuksensa mukaan huonosti voivia lapsia on nykyään enemmän kuin aiemmin. Yhteiskunnan Reija kuvaa muuttuneen ”me-yhteiskunnasta” ”minä-yhteiskunnaksi” ja näkee tämän muutoksen vaikuttavan taustalla, vaikka kiistääkin suoran yhteyden lasten huonoon vointiin. Myös vanhemmat sosiaalisena kategoriana nousee puheessa esiin (”..se kumpuaa myös vanhemmista..”). Reija neuvotteleekin katkelmassa käsityksiään yhteiskunnan, vanhempien sekä lasten muutoksen välisistä yhteyksistä. Ikään kuin oikeuttaakseen ”omia ajatuksiaan” Reija positioi itsensä laajempaan opettajien joukkoon (”..mul on myös siis ystäviä opettajina mun veli ja sisko on opettajia niin kun on keskusteltu..”), jonka osana muutoksesta keskustellaan.

Seuraavassa katkelmassa Reija täsmentää käsityksiään siitä, kuinka oppilasaines on muuttunut:

..se että ennen pienryhmässä ää tokihan on aina ollu lapsia ehkä niinku jollain sosiaalisella puolella vaikeutta (tut:yy) ja mut mut että niinku se se painopiste menee kokoajan vaan enemmän ja enemmän siihen ja eikä niinkään ne näitä käytöshäiriöisiä tai sosiaalisia ongelmia mut ihan et on niinku todella niinkun henkisesti sairaita (.) ja ja ja niinku sitä niinku mieltii että et kuitenkin on kyseessä kyseessä pieniä lapsia (3) (tut: hh ((on aloittamassa puheen))) mut että mi-mistä mikäki johtuu niin

*emmä tiedä mut et (tut:yy) et et **onhan niinku yhteiskunta muuttunu (tut:yy) ja just on nää kaiken maailman härpäkkeit..** (Reija, 208b.)*

Katkelmassa tulee esiin ammatillisen identiteetin rakentaminen ajallisella ulottuvuudella tapahtuvan navigoinnin kautta ("..ennen..", "..aina..", "..kokoajan vaan enemmän ja enemmän.."). Oppilasaineuksessa "henkisesti sairaiden" oppilaiden määrä on lisääntynyt suhteessa "käytöshäiriöisiin" tai "sosiaalisia vaikeuksia" omaaviin oppilaisiin. Samalla ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa yhteiskunnan muutokseen. Muutosta havainnollistetaan pessimistissävytteisenä kuvauksena teknologisesta kehityksestä ("..on nää kaiken maailman härpäkkeit..")¹⁶. Puheenvuoro jatkuu "huolipuheena":

=mun mielestä se oli todella huolestuttavaa että .h ekan kerran niin eliniänodotetta lasketaan ekan kerran sotien jälkeen lasketaan eliniänodotetta sukukopolvella sen takia ku lapset ei liiku (tut:yy) (1) ei ei niinku oo ulkona tämmösiä sosiaalisia leikkejä enää mitä em eikä täst ny kauheen pitkä aika oo ku kun omat lapset oli pieniä jollon ne liehu kaiket .h kaiket päivät ulkona leikkimäs kavereitten kans ihan näit perinteisiä (.) leikkejä nyt nyt tota niin lapset vie-dään ehkä harrastuksiin mut eihän se sama oo jos käy kolme kertaa jossaki liikuntaharrastuksess ja muut (tut:yy) muut illat on kotona = mä kysyin mun oppilailta maanantaina että kuinka moni on viikonloppuna ollu ulkona tekemässä (jotain) ykskään käsi ei noussu (tut:yy) siis ihan k(h)auheeta ((hymähtäen)) eikä pelkästään se liikunta vaan se ninku sosiaalinen oleminen et ollaan toisten kans porukoissa ja (tut:yy) ja ollaan niinku< et nyt mennään kaverilta toiselle ja siel on ehkä kaks tyyppiä ja sit pelataan vierekkäin jotain pelii.. (Reija, 208c.)

Edellä esitetty katkelma (208c.) on erityisen kiinnostava muutoksen kuvaus, sillä se sisältää itseä asemoivaa minäkerrontaa. Reija nimittäin positioi itsensä omien lapsiensa vanhemmaksi ("..kun omat lapset oli pieniä..") ja tekee eroa itsensä ja harrastuksiin lapsiaan vievien "tämän päivän vanhempien" välille. Lapset positioituvat eri tavoin suhteessa aikansa vanhempiin "menneisyyden lapsien" kuvautuksessa sosiaalisiksi, "porukoissa" leikkiviksi, lapsiksi ja "tämän päivän lapsien" peli-

¹⁶ Tulkitsen "härpäkkeillä" viitattavan älypuhelimiin, tabletteihin ym. mobiililaitteisiin.

koneisiinsa kiinni kasvaneiksi yksilöiksi. Tässä katkelmassa Reija tekee edelleen selkoa aiemmissä katkelmissa hieman abstraktiksi jääneille käsityksille ”yhteiskunnan muutoksesta”. Merkillepantavaa on kerronnasta kuultava lasten teknologian käyttöön penseästi suhteutuva pohjavire. Ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa yhteiskunnan muutokseen ja tämän muutoksen näkyviin ilmentymiin, kuten teknologiaan ja sen vaikutuksiin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen.

Seuraavassa puheenvuorossaan Reija palaa tarkastelemaan koulua kysytyäni mitä koulu voisi tehdä lasten sosiaalisen kanssakäymisen lisäämiseksi, jonka vähenemisestä Reija on huolissaan:

*(((naurahtelee))) v(h)alitettavasti meidän instituutio on tainnu murentua jo ajat sitte et me ollaan palvelulaitos ja **meil on asiakkaita ja me ollaan asiakaspalvelijoita** ja (tut:yy) me palvellaan näit yksilöitä ja heidän h(h)eidän tarpeitaan .nff välillä tuntuu että semmosta (tut:yy) on että **minun lapselle sitä ja tätä ja tuota** (Reija, 210.)*

Katkelmassa Reija positioi itsensä ”asiakaspalvelijaksi”, joka joutuu työssään palvelemaan oppilaitaan sekä heidän vanhempiaan. Oppilas positioidaan ”asiakkaaksi” ja ”yksilöksi”. Reijan kuvaus vanhemmista ei mairittele vanhempia näiden kuvautuessa itsekkäiksi ja oman lapsensa etua ajaviksi (“..*minun lapselle sitä ja tätä ja tuota..*”). Tämä katkelma rakentaa myös Reijan käsitystä koulun mahdottomuudesta *kontrolloida* yhteiskunnassa tapahtuvaa muutosta. Koulun ja opettajan sen osana on esitetyn käsityksen mukaan *mukauduttava* yhteiskunnan, lapsien ja vanhempien muutokseen. Taulukossa 10 on esitetty *oppilasaineksen ja yhteiskunnan muutoksen* tarinalinjasta analysoimani subjektipositiot ja niihin kytkeytyvät toimijat, kontrollin ja mukautumisen kuvaukset sekä muutoksesta ja pysyvyydestä kerrottu.

Taulukko 10. Oppilasaineksen ja yhteiskunnan muutoksen tarinalinjasta analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN	MUUTOS VS. PYSYVYYS
<ul style="list-style-type: none"> yhteiskunnalliseen muutokseen mukautuva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> opettajaystävät (samankaltaisuus) 	<ul style="list-style-type: none"> mukautuminen yksilöllisyyttä korostavaan yhteiskuntaan korostuu 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisöllisyys on vähentynyt, ”me-yhteiskunnasta” on siirrytty ”minä-yhteiskuntaan” henkisesti huonosti voivien lapsien määrä on lisääntynyt pienryhmissä
<ul style="list-style-type: none"> opettaja omien lastensa vanhempana 	<ul style="list-style-type: none"> nykypäivän vanhemmat ja lapset 		<ul style="list-style-type: none"> lasten muutos sosiaalisista ”porukoissa” leikkivistä lapsista ”yksilöiksi”, jotka pelaavat ”härpäkkeillään”
<ul style="list-style-type: none"> yksilöiden tarpeita palveleva opettaja (”asiakaspalvelija”) 	<ul style="list-style-type: none"> oppilaiden vanhemmat 	<ul style="list-style-type: none"> mukautuminen vanhempien toiveisiin ja tarpeisiin korostuu 	<ul style="list-style-type: none"> koulun vaikutusmahdollisuudet institutionaalisuutena ovat ”murentuneet” oppilas on muuttunut ”asiakkaaksi” ja koulu palvelulaitokseksi

6.8 Pysyvyyden ja muutoksen kuvausta itseen liittyen

Tässä luvussa tarkastelen ammatillisen identiteetin rakentamista ajallisella ulottuvuudella. Tarkastelun painopiste on itseen liitetyissä pysyväluonteisiksi kuvatuissa ”ominaisuuksissa” tai ”piirteissä” sekä itseä koskevassa muutoksessa. Huomionarvoista on, että itseä positioidaan näissäkin tarinalinjoissa suhteessa toisiin. Samoin kontrollin ja mukautumisen ulottuvuus on kuvauksissa läsnä. Väärinymmärryksen välttämiseksi on huomautettava, että tutkittavista ei pyritä luomaan kuvaa ihmisinä, vaan analyysin tarkoituksena on luoda käsitystä siitä, miten tutkittavat rakentavat ammatillista identiteettiä kertomalla itsestään.

Seuraavassa tarkastelen tutkittavieni minäkerrontaa heitä *itseä koskevissa* tarinalinjoissa. Nämä tarinalinjat koostuvat harkitusta itsensä positioinnista (Harré & van Langenhove, 1991, s. 400), jossa tutkittavat tietoisesti ja intentionaalisesti tuovat keskusteluun omaa itseä koskevia asioita ja omaa persoonallista identiteettiään. Toisaalta tarinalinjat sisältävät pakotettua itsensä positioimista, jossa aloite itsensä positioimiseen on tullut ulkopuolelta.

6.8.1 ”Pedanttia improvisointia”

Luokanopettajana lukuvuonna 2015–16 Sorakylän koulussa toiminut ja erityisluokanopettajana lukuvuonna 2015–16 Kumpuniityssä toimiva Sari hyväksyy varauksetta positiointini ”opettajaparin kokemattommaksi osapuoleksi” sekä positiointini Reijan kokemusta ja toimintaa kunnioittavan asemaan. Myös ”vastuullisen opettajan” sekä ”kehittymisorientoituneen” positiot Sari hyväksyy yksiselitteisesti (viimeksi mainittuun palaan luvussa 6.9.2).

Tarkoituksellinen positiointini ”tilannetajuiseksi ja improvisointikykyiseksi” sen sijaan rakentaa tarinalinjaa mielenkiintoiseen suuntaan Sarin kiistäessä positiointini ja vasta-asemoidessaan itseään:

..mä en koe olevani improvisointikykyinen musta mun on hirveen vaikee niinku enemmänkin mä sopeudun tilanteisiin sillon kun niihin on pakko sopeutua että (.)

mun mielestä on hirveen vaikeeta improvisoida jos tulee semmonen tilanne et nyt on pakko tehdä jotain muuta tää ei onnistu = esimerkiksi semmonen et se .hh joku siis koneet kaatuu et mä olin suunnitellu et me tehään jotain semmosta mihin tarvitaan konetta = koneet kaatuu ni mul saattaa tulla ihan semmonen blackout et mitä me nyt tehään ja sit se on niinku ihan kauhee olo (.) koska mul ei yleensä-kään ole niinku mielessä semmoseen tilanteeseen sit mitään = ***mä oon joutunu tietysti opettelee sitä et mä mietin et mitä sitten jos*** (Sari, 182.)

..jotenkin tommonen niinku jatkuva suunnitelmien muutos ni se on tosi kuormittavaa mulle (Tut: yy) (2) ja Reija taas suhtautuu näihin asioihin niin et "okei sit mennään sit tehään" ((jäljittelee Reijan "kevyttä" ääntä)) (Sari, 190.)

Yllä olevissa katkelmissa Sari kertoo kuinka suunnitelmien muutos on hänelle kuormittavaa. Kontrollin näkökulmasta tarkasteltuna suunnitelmien muutos kuvastuu kertojan kontrollin ulkopuolelle. Sari sopeutuu tilanteisiin pakon edessä ja on joutunut opettelemaan improvisoimaan yllättävissä tilanteissa. Kuvaillessaan oppimiskokemustaan Sari navigoi ajallisella ulottuvuudella ("..mä oon joutunu tietysti opettelee sitä et mä mietin et mitä sitten jos.."). Alemmassa katkelmassa (190.) Sari positioi Reijan positioon, jossa vastaavia tilanteita ei koeta ongelmallisiksi.

Myös seuraavassa aineistokatkelmassa Sari kuvailee mukautumistaan yllättäviin tilanteisiin ja liittyy siihen liittyvän haasteen omaan luonteeseensa kuuluvaksi. Kiinnitän huomioni katkelmassa ajallisuutta koskeviin ilmaisuihin:

*..mä tiesin jo kun mä alalle lähdin että tää on sellasta että mikään ei ikinä mee niin kun suunnitellaan (.) et vaikka joku menis melkein niin se kuitenkin aina tapahtuu jotain ((hymähtäen, naurahtaa)) (Tut:yy) ööm kuitenkin kun ihmisten kans tehdään töitä niin (1) ihmiset ei koskaan toimi niin kuin olen etukäteen ajatellut heidän toimivan varsinkin kun niitä on yli kaksikymmentä ((hymähtää)) ööm mä luulen et **se on mun luonteesta kiinni että mun ei oo niin hirveen helppo sopeutua tämmösiin yhtäkkiä muuttuviin tilanteisiin = tietysti siihen on tottunut** että mun työni on sitä että se vaatii .hh vaatii semmosta joustavuutta ja mä kykenen elämään sen kanssa mutta mun pitää pitää välillä tietoisesti edelleen ajatella ja mä uskon että se kestää vuosia opettajan työssä ennen kuin mä siihen totun niin ettei mun tarvit-*

se enää tietoisesti ajatella että nyt tilanne on tämä että nyt muutetaan suunnitelmaa.. (Sari, 226.)

Yllä olevassa katkelmassa (226.) Sari navigoi ajallisella ulottuvuudella puheen alkaessa kuvauksella menneisyydestä ("*..tiesin jo kun alalle lähdin..*"), jatkuessa kyseessä olevan ilmiön kuvailulla ja kuvauksella tämänhetkisestä ("*..tietysti siihen on tottunut..*", "*..edelleen..*") sekä puheen suuntautuessa puheenvuoron edetessä kohti tulevaisuutta ("*..se kestää vuosia opettajan työssä ennen kuin..*"). Puheenvuoroa voidaan tulkita:

- 1) kuvauksena Sarin käsitysten pysyvyydestä. Sekä käsitys omasta "luonteesta", että käsitys opetustyöstä ("*..mikään ei ikinä mee niin kuin suunnitellaan..*") nähdään pysyvänä. Toisin sanoen Sari pitää itseään opettajana, jonka on vaikea sopeutua muutoksiin. Samalla käsitys opetustyöstä jatkuvien muutosten kenttänä kuvautuu pysyväluntoiseksi. Tähän viittaa se, että jo "alalle lähtiessään" Sari on tiedostanut tämän.
- 2) muutoksen kuvauksena oletettuun tulevaisuuteen liittyen. Sari uskoo "tietoisien ajattelunsa" improvisointia vaativissa tilanteissa vähenevän kun kokemus opetustyöstä karttuu.

Tarkastelen seuraavaksi Reijan itsestään kertomaa. Reija innostuu kuvailemaan itseään esittäessään tulkinnat, joiden mukaan Reija tulee kuulluksi työryhmässä, muut arvostavat hänen näkemyksiään ja että, kokemus suo Reijalle auktoriteetti- aseman työryhmässä (ks. Liite 2):

*yy-y (.) joo-o .hh ää (.) ehkä se on myös tota niin tää kokemus ei pelkästään vaan ehkä se on semmonen niinku tapa että kun on **pedantti et haluaa että asiat niinku tulee (1) tehdyks niin ehkä sillon tulee otettua semmonen niinku auktoriteetti-rooli tai tai semmonen niinku *ehkä päälle-*** päällepäsmärirooli tai semmonen että (.) toki niinku kokemuskin (.) mut että (1) ehkä se on myös tämmönen (.) **itseän kuuluva ominainen tapa** (Reija, 105.)*

Huolimatta myönteisestä puheenvuoron avauksesta ("yy-y (.) joo-o..") puheenvuoronsa alussa, Reija ainakin osittain kiistää tekemäni positioinnin kokemuksesta

auktoriteettiaseman perustana. Vasta-asemoidessaan hän tuo esiin olevansa pedantti ja haluavansa ”että asiat tulee tehtyä” ja, että ennemminkin tämä vaikuttaa ”auktoriteettiroolin” ottamiseen työryhmässä. Hieman myöhemmin kerronnassaan Reija tosin näyttäisi ainakin osittain hyväksyvän tarkoituksellisen asemointini (”..*toki niinku kokemuskin..*”).

Identiteetin rakentamisen näkökulmasta Reijan puheenvuoro (105.) on hedelmällinen. Ensinnäkin se sisältää vähintään kaksi selkeästi itseen liitettyä piirrettä, pedanttiuden sekä auktoriteettiroolin ottamisen (”..*itseeseen kuuluva ominainen tapa*”). Toiseksi puheenvuoro sisältää ”liikehdintää”, pohdintaa kokemuksen ja edellä mainittujen ”ominaisuuksien” merkityksestä suhteessa ”auktoriteettiroolin” ottamiseen työryhmässä. Tämä voidaan tulkita identiteettipuheeksi, jonka rakentumiseen pakotetulla positioinnilla on toimijuutta haastattelutilanteessa. Kysyessäni tarkoittaako Reija ”itseeseen kuuluvalla ominaisella tavalla” luonteeseen liittyviä piirteitä Reija vastaa:

*=niin niin ehkä myös (1) et enemmän niinku semmonen **tekijä** ja .hh ja niinkun tekijä ja (.) kun kun semmonen niinku pohtija tai tai myötäilijä niinku myös luonteeltaan (Reija, 107.)*

Yllä olevassa katkelmassa (107.) Reija luonnehtii itseään ”tekijäksi” erotuksena ”pohtijasta” tai ”myötäilijästä”. Tämä itsen määrittely välittää kuvaa Reijasta aktiivisena toimijana, joka haluaa olla *kontrollissa* ympärillään tapahtuvasta. Tulkitsen Reijan itsensä positioinnit ”tekijäksi” (107.) sekä ”auktoriteettiroolin ottajaksi” (105.) (ei ”myötäilijäksi” tai ”pohtijaksi”) esityksiksi itseen liitettyistä piirteistä.

Seuraavassa palaan tarkastelemaan Reijan kuvausta itsestään pedanttina. Reija on nimittäin jo aiemmin haastattelussa tuonut esiin pedanttiuden kahteen otteeseen. Pedanttiuden nostaminen esiin useammassa haastattelun kohdissa antaa mahdollisuuden analysoida erilaisia versioita siitä, kuinka ja mihin liittyen, Reija kuvaa itsensä pedantiksi (ks. Pöysä, 2010, s. 169). Seuraavissa aineistokatkel-

missa Reija kertoo itsensä ja Sarin ammatillisesta suhteesta (85.) peiliaineistokatkelman¹⁷ katselun jälkeen:

*Sari on nuori opettaja työuransa alussa ja ja toki niinku huolissaan niin niin enemmän huolissaan aina näistä tämmösistä (.) niinku suunnitelmista ja niitten että miten ne menee ((naurahtaa)) ja mä taas sitten niin ehkä oon ollu *tämmösessä poikkeustilassa enemmän* toki oonhan mäki niinku harkkarikoulussa tehny tarkat suunnitelmat ja ja huolehtinu että kaikki niinku menee (tut:yy) niinku pitää ja ja mut se on jotenki, se oli niin eri maailma ku sitte jo se mihin mä palasin sieltä et et on muutosta ja on tilannetta ja (.) ja jotenki (3) niin ja Kaisa sano et Kaisa sano [peiliaineistokatkelmassa] että se on persoonakysymyski, niinhän se varmaan onkin (.) mutta mutta se ei sillälailla oo persoonakysymys koska, pelkästään koska, **mä oon luonteeltani pedantti ja tarkka ja ja, ja siis niinku haluan että langat on käsis**, mutta sitte siinä tavallaan toiminnassa tai siinä arjessa niin (2) ehkä **ne on niin niinku selkärangassa** et on jo tavallaan huomioinu jo kaiken mahdollisen että on semmosia varasuunnitelmia, **on olemassa joku semmonen rakenne** että miten selvittää yllättävistä tilanteista kun niitä on koko ajan.. (Reija, 73.)*

*..mä sanoinkin Sarille että Sari edustaa tai tai **tuot mieleen mikä minä oon ollu ehkä nuorena** ((naurahtaa)) **tai nuorempana, eli eli pedanttia, haluaa et asiat toimii ja menee ja sitä stressaa jos ei ne meekään**, niin ehkä mulla oli sitte semmonen enemmän semmonen ohjaava ja opastava tai semmonen niinku niinkun (.) niinkun yritän helpottaa sitä oloa ettei oo niin vakavaa (1) niinku et et jos asiat ei mee tai tai niinku (tut:yy) yritän löytää ratkasuja ja rauhotella ja ehkä niinku semmonen (.) mut että niinku sanoinkin Lo:lle silloin joskus että (.) että **aika paljon tulee mieleen et mä oon varmaan ollu työurani alussa aika samanlainen** (Reija, 85.)¹⁸*

¹⁷ Reijan kerronnan rakentumisessa katson haastattelutilanteessa näyttämälläni peiliaineistolla aiemmasta fokusryhmäkeskustelusta olevan vahvasti toimijuutta. Peiliaineistokatkelma, jossa opettajuuden vaiheet ja yllättävät, opetustilanteissa koetut, muutokset, ovat olleet puheenaiheina, selkeästi vaikuttaa Reijan kertoman sisältöön (ks. Liite 1).

¹⁸ Tämä katkelma on esitytty myös luvussa 6.2.1 kuvauksena Reijan positioitumisesta ohjaajan positioon suhteessa Sariin.

Seuraavassa tarkastelen Reijan kuvauksissa ajallisella ulottuvuudella tapahtuvaa navigointia. Yllä olevassa katkelmassa (85.) Reija positioi nuoren itsensä samankaltaiseksi Sarin kanssa ("*..Sari edustaa tai tai tuo mieleen mikä minä oon ollut ehkä nuorena..*"). Myös "harkkarikouluun" viittaamalla Reija kertoo nuoresta itsestään. Tämän samaistumisen kautta Reija positioituu Saria ymmärtävän asemaan. Reija ymmärtää Saria, koska on itsekin "stressannut" nuorempana jos tehdyt suunnitelmat muuttuvat. Nuoren tai nuoremman itsensä Reija kuvaa pedantiksi ("*..eli pedanttia, haluaa että asiat toimii..*") ja samalla positioi Sarin samankaltaiseksi nuoren itsensä kanssa.

Nykyisen itsensä ja Sarin välille Reija puolestaan tekee eron. Reija tuo esiin sen, millaiseksi hän kokee itsensä nyt (kertomisen hetkellä). Hän kokee edelleen olevan luonteeltaan "pedantti ja tarkka", mutta positioi itsensä eri tavoin suhteessa yllättäviin tilanteisiin, joihin hän on työssä tottunut. Kerrottua voidaan pitää kuvauksena siitä, kuinka tietyt toimintamallit aktivoituvat yllättävissä tilanteissa kuin itsestään ("*..ne on niin niinku selkärangassa..*", "*..on olemassa joku semmonen rakenne..*"). Tämä ajallisella ulottuvuudella tapahtuva navigointi kuvastaa Reijan opettajuudessaan kokemaan muutosta. Taulukossa 11 on esitetty itseä koskevista tarinalinjoista analysoimani subjektipositiot.

Taulukko 11. Itseä koskevista tarinalinjoista analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN	MUUTOS VS. PYSYVYYS
<ul style="list-style-type: none"> • improvi-soinnin haastavaksi kokeva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • (aiempi) opettaja-pari • oppilaat luokkatileteissa 	<ul style="list-style-type: none"> • muuttuviin tilanteisiin joudutaan mukautumaan 	<ul style="list-style-type: none"> • haaste sopeutua muutoksiin pysyväksi itselle kuvattuna piirteenä • opetustyön alati muuttuvan luonteen pysyvyys • "tietoisien ajattelun" tarpeen väheneminen opet-

			tajakokemuksen karttuessa
<ul style="list-style-type: none"> • improvi-sointiin tot-tunut opet-taja 	<ul style="list-style-type: none"> • (aiempi) opettaja-pari 	<ul style="list-style-type: none"> • muuttuviin ti-lanteisiin joudutaan mukautu-maan • kokemuksen myötä muut-tuvien tilan-teiden kont-rolloiminen helpottuu 	<ul style="list-style-type: none"> • pedanttius pysy-väksi itselle ku-vattuna piirteenä • työnteon ja ko-kemuksen kerty-misen kautta toi-mintamallit yllät-tävistä tilanteista selviämiseksi ”au-tomatisoituneet”
<ul style="list-style-type: none"> • toista opet-tajaa oh-jaava ja opastava opettaja¹⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> • opettaja-pari 	<ul style="list-style-type: none"> • itsellä oleva kontrolli ko-rostuu 	<ul style="list-style-type: none"> • oman ”stressaa-misen” vähenty-misen myötä tois-ta voidaan rauhoi-tella, ohjata ja opastaa
<ul style="list-style-type: none"> • opettaja auktoriteet-tina ja ”teki-jänä” (ero-tuksena myötäilijäs-tä ja pohti-jasta) 	<ul style="list-style-type: none"> • (aiempi) samanai-kaisope-tustiimi 	<ul style="list-style-type: none"> • itsellä oleva kontrolli ko-rostuu 	

6.9 Ammatillinen kehittyminen ja odotuksia tulevaisuudelle

Myös tulevaisuutta koskevat odotukset liittyvät ammatilliseen identiteettiin (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, s. 122; ks. Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015, s. 664; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 46). Tällöin *kuka minä olen nyt* – kysymyksen sijaan voidaankin kysyä: *keneksi minä haluan tulla* (Beijaard ym.,

¹⁹ Tämä positio on esitelty jo luvussa 6.2. Tässä yhteydessä haluan korostaa tä-hän kerronnalliseen positioon liittyvää kuvausta muutoksesta.

2004, s. 122)? Seuraavassa kuvaan sitä, kuinka tutkittavat kuvaavat tulevaisuuttaan ja miten he rakentavat ammatillista identiteettiään tulevaisuuttaan koskevissa kuvauksissaan sekä ammatilliseen kehittymiseen liittyen. Analyysin kohteena ovat *työuraan ja ammatilliseen kehittymiseen* kytkeytyvät kerronnalliset tarinalinjat.

6.9.1 Reija: luokanopettajana uutta opetussuunnitelmaa toteuttamaan

Kuten olen aiemmin jo viitannut, kertoo erityisluokanopettajana Sorakylän koulussa toimiva Reija haastattelussaan aikeestaan siirtyä seuraavana lukuvuotena luokanopettajan tehtäviin (ks. luku 6.4.2). Olen myös tuonut esiin, kuinka Reija on kuvannut samanaikaisopetuksen ja samanaikaisopettajien välisen yhteistyön sekä tilallisen läheisyyden lievittävän ”uhkaa ja pelkoa” eristymisestä muusta kouluyhteisöstä (ks. luku 6.1.5). Olen niin ikään kuvannut Reijan asemoitumista ”järjestelijän” ja ”turvallisuuden takaajan” positioihin (ks. luku 6.4.3) sekä tuonut esiin, kuinka Reija kokee pedagogisen vaikuttamisen mahdollisuutensa rajallisiksi suhteessa ”psykkisesti sairaisiin oppilaisiin” (ks. luku 6.4.2).

Seuraavien aineistokatkelmien esittämisen kautta palaan tarkastelemaan edellä mainittuja kertomuksia sekä tuon lisävalaistusta Reijan kertomiin tulevaisuudennäkymiin, sekä niiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin:

*..siinä kohtaa kun tuntuu että itellä **ei ehkä oo niinku keinoja tai annettavaa niin sit täytyy ite tehdä jotakin** eli eli tota (.) öö toki tää uus ops-prosessikin on saanu ajattelemaan koska siinahän aika tavalla niin uudistuu kaikki katsontakannat (tut:yy) sekä opetuksen ohjaamiseen että opiskeluun että oppimiseen (.) ja opettajan rooliin ja kaikkeen niin, niin mä oon niinku ajatellu sillä lailla että että (.) niinku **oman kehittymisen kannalta että mä aion vaihtaa ens syksynä niinku normipuolelle..** (Reija, 61.)*

*mä aattelen nytte tätä opettajuutta (tut:yy) ylipäänsä (.) että et **mä koen että mulla ei ole niinku erityisopettajana annettavaa** (1) (tut:yy) niin että mä sit niinku mun on mä en niinku voi jäädä vaan siihen .hh vaan vaan mun on niinku kehiteltävä uusia kuvioita että mitä mä voisin tehdä (1) ja ja niinku mä oon nyt miettiny sitä et-*

tä et mun on niinku aika välillä siirtyä muihin tehtäviin (.) että mä voin sitt myöhemmin ehkä palata (tut:yy) tähän tehtävään (Reija, 204.)

Edellä esitetyissä katkelmissa (61. ja 204.) Reija tuo esiin tulevaisuudensuunnitelmiaan. Aiemmin esitetyn tapaan katkelmissa korostuu rajallinen *kontrolli* suhteessa erityisopetuksen toteuttamiseen kertomisen hetkellä ("*..ei ehkä oo niinku keinoja tai annettavaa..*", "*..mä koen että mulla ei ole niinku erityisopettajana annettavaa..*"). Tähän tilanteeseen, erityisopettajana toimimiseen vallitsevissa olosuhteissa, Reija ei kuitenkaan halua mukautua. Työtehtävän vaihtamisen mahdollisuuden suhteen *kontrolli* kuvautuukin kertojalle. Työtehtävää voidaan vaihtaa omia odotuksia ja tarpeita paremmin palvelevaksi. Seuraavissa katkelmissa Reija syventyy kuvailemaan omaan ammatilliseen kehittymiseensä liittyviä tekijöitä:

*..kyllä mä oon miettiny jo vähän aikaa että että rupeeko mulla tavallaan katoomaan myös semmonen (.) ää niinku käsitys siitä niinku semmosesta keskiverrosta tai niinsanotust niinku normi, et et et jos niinku on tavallinen oppilas ni miten se niinku opiskelu etenee ja miten niinku asiat opitaan silleen keskiverrosta (.) et jos on tarpeeks ollu tuolla tuolla-, **tosin jos tää niinkun samanaikaisopettajuus ja ja ja tää tämmönen kuvio toimis niin siitä niinku sais niitä kokemuksia..** (Reija, 67b.)*

Katkelmaa (67b.) voidaan tarkastella ajallisella ulottuvuudella navigointina (Bamberg, 2011). Ajallisella ulottuvuudella navigointiin viittaa ilmaus "*..rupeeko mulla tavallaan katoomaan..*". Ilmaus pitää sisällään ajatuksen siitä, että aiemmin käsitetykset oppilaista, joiden oppiminen ja opiskelu etenevät "normaalisti", ovat olleet kertojalle selkeämpiä käsitysten alettua sittemmin hämärtyä. Tulkitsen kerrottua siten, että kertoja kokee uhkana opettajuudelleen juuri näiden aiemmin selkeinä hahmotettujen oppimisprosessiin liittyvien käsitysten hämärtyminen. Seuraavassa ehtolauseessa ("*..tosin jos tää niinkun samanaikaisopettajuus..*") samanaikaisopetus kuvastuu positiivisena mahdollisuutena, joka toteutuessaan ylläpitäisi Reijan käsitystä "normaalista" oppimisprosessista ja "tavallisesta oppilaasta". Opettajan käsitysten hämärtyminen "normaalista" oppimisprosessia koskien olisi tukahdutetta-

vissa samanaikaisopetuksessa ”tavallisista oppilaista” saatavien kokemusten avulla.

Seuraavassa katkelmassa kertoja navigoi ajallisella ulottuvuudella kontrollin sijoituessa itsen ulkopuolelle. Implisiittisesti on pääteltävissä, että sosiaalinen kategoria, johon suhteessa asemoidutaan, on koulun johto:

*..ja myös se että mä oon aina aikasemmin niin mikä on ollu mulle henkisesti ja mä koen opettajuuden kannalt tosi tärkeeks et **meil on ollu mahdollisuus** saada tunteja myös tuolt yleiseltä puolelta, mä oon opettanut vitoskutosille liikuntaa valinnaisia uintia siis, ja ja isompia oppilaita, ni nyt tota **meil on systeemit muuttunut** et mä olen nyt **vaan tuolla niinku erityisluokassa** tai vaan mutta siis kuitenkin et mä oon niinku siinä omassa tehtävässäni ihan täysin koko ajan (1) ni siinä vaiheessa kun niinku itestä rupee tuntuu että ettei niinku kehity enää.. (Reija, 67c.)*

*..meillä niinku esimerkiks **alkuopetuksen opettajat voi opettaa vaan alkuopetuksen oppilaita** (tut: ahaa okei) niin tota niin tämmösiä on siel taustalla että.. (Reija, 69a.)*

Ylemmässä katkelmassa (67c.) Reija kuvailee sitä, kuinka asiat ovat olleet aiemmin ja kuinka ne ovat nyt. Katkelma jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäinen suuntautuu menneisyyteen (“..mä oon aina aikasemmin..”) ja jälkimmäinen viittaa nykytilaan (“..nyt..”, “..mä olen nyt..”). Sekä menneisyyteen, että nykytilaan liittyvässä kerronnassa *kontrolli* suhteessa erityisopettajan mahdollisuuteen opettaa yleisopetuksen ryhmää rakentuu kertojan ulkopuolelle. Aiempaan asiintilaan viitataan lausahduksella “..meil on ollu mahdollisuus saada tunteja myös tuolt yleiseltä puolelta..”. Tekijää, mahdollisuuden antajaa, ei eksplisiittisesti ilmaista, mutta on ilmeistä, että kertoja viittaa koulun johtoon yleisopetuksessa opettamisen mahdollistajana.

Samalla tavoin asioiden nykytilaan viittaavassa ilmaisussaan “..nyt tota meil on systeemit muuttunut..”, julkilausumattomana toimijana voidaan nähdä olevan koulun rakenteita ja opetusjärjestelyitä ohjaava ja uudistava taho, ei kertoja itse.

Alemmassa katkelmassa (69a.) Reija antaa esimerkin siitä, kuinka nämä ”systemit” ovat muuttuneet. Johdon päätökset näyttävät ratkaisevasti vaikuttavan siihen millaiseksi Reija kokee oman opettajuutensa kertomisen hetkellä. Ratkaisevana käännekohtana näyttäytyy yleisopetuksessa opettamisen mahdollisuuden poistuminen. Tämän seurauksena Reijasta välittyy kuva erityisluokkaansa sidottuna ja eristettynä.

Ylemmän katkelman (67c.) päättävässä lausahduksessa ”..*siinä vaiheessa kun niinku itestä rupee tuntuu että ettei niinku kehity enää..*” on jälleen havaittavissa ajallinen ulottuvuus. Tästä ilmauksesta on luettavissa kertojan *aiemmin* työssään kokema kehittyminen, jonka koetaan pysähtyneen. Kontekstista on pääteltävissä, että kertoja viittaa asiaan, johon itse *voi* vaikuttaa; oman ammatillisen uran jatkamiseen uudessa tehtävässä luokanopettajana.

Myös käynnissä oleva opetussuunnitelmauudistus nousee esiin kerronnassa omaan ammatilliseen kehittymiseen liittyen (ks. myös vuoro 61., yllä):

..varsinkin nyt ku sit opetussuunnitelma muuttuu et, mä koen et kyl mulla pitäis olla hallinnassa niinku tää yleinen ensin hyvin että mä voim niinku mennä erityiseen tai tai jotenkin mä niinku ajattelen sen nyt niin et mä koen että mun työkalut on vähiss (1) ja ja totaniin se on väärin sitte niille lapsillekin (Reija, 69b.)

Opetussuunnitelmauudistuksen voidaan tulkita palauttavan Reijan ikään kuin lähtöruutuun. Kerronnasta välittyy ajatus, että uuden opetussuunnitelman käytäntöön vieminen ja ylipäättään uuteen opetussuunnitelmaan *mukautuminen* on helpompaa kun oppilaat, joihin opetus kohdistuu, ovat yleisen tuen oppilaita. Ops-prosessin pohtiminen oman ammatillisen kehittymisen yhteydessä nostaa myös esiin sen, että kertoja suhtautuu uudistukseen vakavasti ja antaa sille arvoa. Kertoja haluaa kehittää itseään opettajana, jotta voi toimia uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Taulukossa 12 on esitetty *työuraa ja ammatillista kehittymistä* koskevista tarinalinjoista analysoimani positiot ja niihin kytkeytyvät toimijat, kontrollin ja mukautumisen kuvaukset sekä muutoksesta ja pysyvyydestä kerrottu.

Taulukko 12. Työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista (Reija) analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN	MUUTOS VS. PYSYVYYS
<ul style="list-style-type: none"> keinoton opettaja, jolla ei ole oppilailleen ”annettavaa” (harkitsee muihin tehtäviin siirtymistä) 	<ul style="list-style-type: none"> haastavat oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> ei halua muokautua vallitsevaan tilanteeseen työtehtävän vaihtaminen omassa kontrollissa 	<ul style="list-style-type: none"> oppilasaines on muuttunut haastavammaksi
<ul style="list-style-type: none"> erityisluokkaan sidottu ja eristetty opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> koulun johto ”tavalliset” oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli on rajallista: opettajalla ei ole mahdollisuutta saada opettaa yleisopetuksen oppilaita ja tähän ”systemiin” on mukauduttava 	<ul style="list-style-type: none"> käsitykset ”normaalista” oppimisprosessista ovat hämärtyneet, koska kokemuksia ”tavallisista” oppilaita ei saada samanaikaisopetuksen lisäämisen myötä kokemuksia ”tavallisista” oppilaita saisi enemmän
<ul style="list-style-type: none"> opetussuunnitelmauudistusta ja työnkuvaa / ammattiroolia pohtiva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> yleisen ja erityisen tuen oppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> opetussuunnitelmauudistukseen on mukauduttava työtehtävän vaihtaminen omassa kontrollissa 	<ul style="list-style-type: none"> omat käsitykset oppimisprosessista kehittyvät uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä

Reijan voidaan katsoa rakentavan kerronnassaan kuvaa tulevaisuuden suunnitelmistaan ja odotuksistaan sekä ammatillisesta kehitymisestään kolmella tasolla; suhteessa yhteiskuntaan ja koulutuspolitiikkaan, suhteessa kouluun ja päätöksentekoon koulussa sekä suhteessa omaan luokkayhteisöönsä ja sen toimintaan.

Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan tasolla tulevaisuudensuunnitelmiin ja odotuksiin sekä pohdintoihin ammatillisesta kehitymisestä vaikuttaa uudistuva opetussuunnitelma ja muuttuneet käsitykset oppimisesta, ”opetuksen ohjaamisesta” sekä ”opettajan roolista”. Opetussuunnitelmauudistus toimii siis makrotason resurssina, johon suhteessa opettajaidentiteettiä rakennetaan. Opetussuunnitelmauudistuksen, jonka myötä käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat muutoksessa, voidaan tulkita potentiaalisesti käynnistäneen reflektioprosessin, jossa opettaja tekee identiteettityötä itsensä kehittämiseksi. Opetussuunnitelmauudistuksen kynnyksellä kysymyksen opettajan ammatillisesta identiteetistä voisikin kääntää muotoon kuka minä olen opettajana nyt ja kuka minun *pitää* olla opettajana tulevaisuudessa? Yleisellä tasolla opetussuunnitelmauudistus näyttäytyy resurssina, johon opettajan on työssään enemmän tai vähemmän *mukauduttava*.

Koulun tasolla Reija rakentaa opettajaidentiteettiään ja kuvaa tulevaisuudestaan suhteessa koulun johtoon, joka esitetään opetusjärjestelyjä kontrolloivana tahona. Johto toimii sosiaalisena kategoriana, johon suhteessa ammatillista identiteettiä rakennetaan. Kerrotun valossa johdon toimet eivät tue kertomisen hetkellä Reijan ammatillista kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Toiminnan tasoa kuvaavissa kertomuksissa Reijan tulevaisuuden suunnitelmia ohjaavat suhteet oppilaisiin ja näissä opettaja-oppilassuhteissa koettu epätasapaino tai mielekkyyden puute. Kerrotun valossa luokassa toimittaessa Reija ajautuu jatkuvasti itselleen epämieluisiin positioihin, kuten ”järjestelijän” tai ”turvallisuuden takaajan” positioihin. Näyttäisi siltä, että tämä toiminnan tasolla koettu jatkuva epämieluisa positioituminen johtaa osaltaan siihen, ettei kertoja koe voivansa kehittyä ammatillisesti.

6.9.2 Sari: työympäristöä kehittävä opetusalan moniosaaja

Aiemmin tässä analyysissä olen tuonut esiin Sarin positioitumisen ”oppijan” positioon suhteessa Reijaan (ks. luku 6.2.1). Niin ikään olen kertonut Sarin asemoineen itsensä aloittelevaksi ja kokemattomaksi opettajaksi työyhteisössään (ks. luku 6.6.1). Seuraavassa tarkastelen Sarin työuraa sekä tulevaisuuteen suuntautuvaa ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvää kerrontaa.

Ammatillista kehittymistä koskevissa tarinalinjoissa edelle mainittu positioituminen toistuu ja saa uusia ulottuvuuksia:

*Must tuntuu et täällä [työssä] oppii joka päivä jotain (.) *ainakin omien virheiden kautta* ja mut **mä toivoisinkin enemmän semmosta mitä opettajan koulutuksessa on semmosta että saisi jonkun aina silloin tällön luokkaan jonkun kokeneemman joka seurais mun työskentelyä ja antais palautetta et ei pelkää se et mä itse katson itseäni videolta et joku tulis ja sanois ”tää on se kohta mis oisit voinu tehdä eri tavalla jolloin tää tilanne ei olis johtanu tähän .hh tai vois kehittää vielä että jos sä teet näin niin tähän saa enemmän monikanavaisuutta” tai mitä ikinä se sitten onkin mitä mitä vois kehittää itsessään.. (Sari, 198.)***

*..myöskin tää tämmönen työyhteisöreflektointi ni se on mun mielestä semmosta työssäoppimista (4) **mä haluaisin kehittyä kyllä ammatillisesti vielä ja mä koen että on hyvin paljon vielä kehitettävää kun mä oon vielä näin alussa (.) suhtaudun siihen hyvin avoimesti ((hymähtää naurahtaen)) (Sari, 200.)***

Ylemmässä katkelmassa (198.) Sari tuo esiin eräänä ammatillisen kehittymisen väylänä toiveen siitä, että luokassa voisi ”aina silloin tällöin” olla ”joku kokenempi” havainnoimassa opetustoimintaa ja antamassa palautetta opetuksesta. Kerronnassa Sari asettuu jälleen ”oppijan” positioon. Sari rinnastaa kuvaillun toiminnan siihen kuinka opettajankoulutuksessa toimitaan. Alemmassa katkelmassa (200.) Sari kertoo, että haluaisi kehittyä ammatillisesti ja tuo jälleen esiin kokemattomuutensa opettajana (“..kun mä oon vielä näin alussa..”).

Merkittävää kertomuksissa on se, että ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa koulutukseen. Nuoren opettajan kerronnassa opettajankoulutuksen ja kouluttautumisen merkitys korostuu. Tulkitsen kerrottua siten, että opettajankoulutuksen ollessa Sarille lähimenneisyydessä tapahtunutta ja vielä hyvin läheisesti muistissa, kumpuaa opettajankoulutukselle ominaiset menetelmät resursseiksi, joita voitaisiin edelleen hyödyntää työelämän jo alettua.

Positioidessani tarkoituksellisen asemoinnin kautta Sarin ”kehittymisorientoituneeksi” ja Sarin hyväksyessä positiointini nostaa Sari jälleen ”oppijaksi” asemoitumisen yhdeksi ”kehittymisorientoituneisuutta” kuvaavaksi tekijäksi seuraavan katkelman (196.) aluksi. Katkelma tuo esiin myös muita opettajana kehittymiseen Sarin liittämiä asioita. Nyt opiskelusta kerrotaan tulevaisuusorientoituneesti:

*..mä oon valmis Reijan ehdotuksiin vaik ne on hyvin erilaisia kuin mun = koska mä haluan nähdä mitä se haluaa tehdä ni mä haluan nähdä miten ne toimii (.) ja: (.) kehittymisorientoi- se tarkoittaa sitä et **mä haluan** jatkuvasti koulutuksiin ((naurattaa)) tänä vuonna mä oon tosi kivasti **päässykin** kaikkiin koulutuksiin ää sitä että **mä haluaisin** opiskella edelleen (.) olen menossa opiskelemaan edelleen aineenopettajaksi ja: sitä että **mä haluaisin** olla mukana johtoryhmätyöskentelyssä koska **mä haluaisin** kehittää kehittää myöskin mun ympäristöä en siis vain itseäni vaan mun työympäristöä ja (.) ja tota (.) ja myöskin ehkä siinä et **mä oisin valmis** tähän tämmöseen videointiin sen takia koska mun mielestä siitä voi oppia tosi paljon.. (Sari, 196.)*

Katkelmassa (196.) Sari nostaa esiin koulutukset, opiskelun sekä videoreflektoinnin itsensä kehittämiseen liittyen. Myös halu kehittää työympäristöä tulee esiin. Halu koulutuksiin on jatkuvaa, joka korostaa Sarin halua kehittää itseään jatkuvasti. Tämä halu kuvastuu pysyväluontoiseksi. Koulutuksiin liittyen *kontrollin* voidaan kuitenkin päätellä sijoittuvan Sarin ulkopuolelle (”..*tänä vuonna mä oon tosi kivasti päässykin*..”). Halu kouluttautua, olla mukana johtoryhmätyöskentelyssä sekä kehittää ympäristöä rakentuvat katkelmassa konditionaalissa ilmaistuina lausahduksina (”..*mä haluaisin*..”). Tämä implikoi tulevaisuutta koskevia toiveita.

Myöhemmin Sarin haastattelun tarinalinjassa pyydän Saria kertomaan lisää näistä tulevaisuutta koskevista toiveista tai ”haaveista”. Katkelmassa opiskelu ja koulutus nousevat jälleen keskeisiksi resursseiksi, joihin suhteessa omaa kehittymistä peilataan:

*..mul on nyt siis erityisluokanopettajan ja luokanopettajan koulutus ja tietysti laaja-alainen erityisopettaja siinä samassa (.) mä aion vielä opiskella musiikin aineenopettajaksi ja **mä haaveilen** vielä rehtorikoulutuksesta ((hymähtää)) en vielä tiedä oonko pää- pääsenkö siihen pitää vielä pyrkiä ääm (.) **mun toiveena ja haaveena on se et mä saisin tehdä työtä tiimeissä tai työparin kanssa** ja sen takia mä nyt aion vielä kouluttautua vielä vähän lisää että (.) että mä pystyisin tekemään tavallaan vaihtelevaa ja monipuolista työtä et mul ois erilaisia vaihtoehtoja opetus-alalla että mihin mä voisin suuntautua ja millasta työtä mä voisin tehdä .h musiikki sen takia et mä voisin painottaa musiikkia mun työssäni enemmän kuin nyt et mul ois käytännössä siihen mahdollisuus ja (.) et mul ois ku mul on aineenopettajan pätevyys ni silloin mä saan oletan ainakin ja toivon että saan opettaa enemmän musiikkia kuin nyt koska se on lähellä mun sydäntäni .hh ja toivon että yym mä en oo nyt ihan vielä varma että haluanko mä tehdä tulevaisuudessa erityisopettajan vai luokanopettajan töitä saa nähdä ehkä teen vähän vuorotellen molempia (Tut:yy) (1) yym toivon sit myös et saisin tosiaan kun puhuin tästä että pidän siitä että saan vaikuttaa ja kehittää ympäristöäni ni sen takia mä tän rehtorikoulutuksen haluaisin käydä että voisin ehkä sitten joskus tehdä apulaisrehtorin töitä ehkä ehkä jopa rehtorin töitä voisin päästä ehkä johtoryhmään mukaan (.) ja pääsisin sitä myötä sitten vaikuttamaan myöskin enemmän asioihin (Sari, 236.)*

Edellä esitetyssä katkelmassa (236.) koulutus nousee Sarin puheessa tärkeäksi mahdollistajaksi ja ”portinvartijaksi” suhteessa kuviteltuun tulevaisuuden työuraan. Samanaikaisopetus ja opettajien välinen yhteistyö saavat merkittävästi painoarvoa Sarin tulevaisuuden suunnitelmissa (“..*mun toiveena ja haaveena on se et mä saisin tehdä työtä tiimeissä tai työparin kanssa.*”). Seuraavassa katkelmassa (116.) Sari navigoi ajallisuudella ulottuvuudella koskien samanaikaisopettajuutta:

..mä itse olen tietoisesti hakenut työpaikkaa jossa mä saan tehdä toisen opettajan kanssa töitä (.) mä olin todella ilonen et mä pääsin tohon mun ensimmäiseen työ-

*paikkaan joka oli tää videon työpaikka (.) koska **mä pidän itse tärkeenä et mä saan tehdä töitä niinku muiden kanssa et mä en oo niinku yksin** ja koska toi kokemus oli niin hyvä niin mä myöskin hain sitten kun toi työsuhde päättyi niin hain sitten myöskin niinku seuraava- seuraavia tehtäviä niin että (.) että hain myös semmosii missä on tämmöstä yhteistyötä ja oon ollu todella ilonen et oon päässyt tähän nykyseen tehtävään ja täl hetkellä oon sitä mieltä että jos vaan voin niin haluun jatkossakin ehdottomasti tehdä yhteistyötä (.) ja jos pääsen semmoseen paikkaa johon ei automaattisesti se kuulu ni kyllä aion niinku hakeutua jonkun opettajan kanssa yhteistyöhön.. (Sari, 116.)*

Edellä kuvaillussa (116.) Sari navigoi puheessaan menneisyydestä nykyisyyden kautta tulevaan. Positiivinen suhtautuminen samanaikaisopetukseen näyttää pysyvältä. Aiemmat positiiviset kokemukset samanaikaisopetuksesta ovat saaneet Sarin hakeutumaan tehtävään, jossa voidaan toteuttaa samanaikaisopetusta. Myös tulevaisuudessa Sari haluaa toimia samanaikaisopettajana. Hakeutuminen työpaikkoihin, joissa samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa, on kertojan *kontrollissa*. Toisaalta *kontrolli* samanaikaisopetuksesta ja yhteistyöstä kuvautuu kertojalle myös siinä tapauksessa, jos yhteistyötä ei vaadita tai toivota lähtökohtaisesti (”.*johon ei automaattisesti kuulu ni kyllä aion niinku hakeutua.*”). Sarin työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista analysoidut kerronnalliset subjektipositiot on esitetty taulukossa 13.

Taulukko 13. Työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista (Sari) analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MUKAUTUMINEN	MUUTOS VS. PYSYVYYS
<ul style="list-style-type: none"> • palautetta opetuksesta kaipaava opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • opetusta havainnoiva kokeneempi opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • palautteen saaminen ei ole omassa kontrollissa 	<ul style="list-style-type: none"> • halu kehittyä esitetään pysyväluontoiseksi
<ul style="list-style-type: none"> • kouluttautuva opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • koulutusta tarjoavat institutiot 	<ul style="list-style-type: none"> • itsellä oleva kontrolli korostuu koulutukseen <i>hakutumises- sa ja pyrki- misessä</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • koulutus luo tulevaisuudenmahdollisuuksia
	<ul style="list-style-type: none"> • koulun johto • koulutusta tarjoavat institutiot 	<ul style="list-style-type: none"> • koulutuksiin <i>pääsy</i> on itsellä olevan kontrollin ulkopuolella 	
<ul style="list-style-type: none"> • työympäristön kehittämistä haluava opettaja 	<ul style="list-style-type: none"> • rehtorikoulutus 	<ul style="list-style-type: none"> • ks. kouluttautuva opettaja (yllä) • itsellä oleva kontrolli kasvaa koulutautumisen myötä 	<ul style="list-style-type: none"> • halu kehittää ympäristöä esitetään pysyväluontoiseksi
<ul style="list-style-type: none"> • samanlaisope- tusta toteuttava ja halua- va opetta- ja 	<ul style="list-style-type: none"> • muut saman- aikaisopetusta toteuttavat ja haluavat opet- tajat 	<ul style="list-style-type: none"> • itsellä oleva kontrolli korostuu 	<ul style="list-style-type: none"> • halu yhteis- työhön on pysyvää

6.9.3 Kaisa: lasten hyvinvoinnin edistäjäksi lastensuojeluun

Kaisan kertomassa huoli lasten hyvinvoinnista (ks. luku 6.7.2) sekä turvallisuudesta (ks. luku 6.4.3) on korostunutta. Analyysissa on tullut esiin myös Kaisan aiempi työhistoria päiväkodissa ja lastensuojelussa (ks. luvut 5.2.1 sekä 6.7.2). Kaisan tulevaisuudenhaaveet ovat lastensuojelussa työskentelyssä:

=no mulla on tulevaisuudensuunnitelmat niin että (.) että minullahan on ne aloitetut sosionomiopinnot mutta olen vain ylioppilas eli en ole valmistunut mihinkään tämän alan ammattiin ainoastaan taksinkuljettajaksi ((hymähtää)) niin tota ö:öh siis toive haave .hh on että jaksaisin joskus ottaa itseäni niskasta kiinni ja käydä ne sosionomiopinnot loppuun ja sitten suuntaa sinne lastensuojelupuolelle .hh et sitten päiväkodit ja koulut saa siinä mielessä (.) suorana työpaikkana jäädä mut toki varmasti yhteyksiä sitten sieltä säilyy jos riippuu minkä ikästen lasten tai nuorten kaa sitte on (.) on siellä (.) tekemisissä mutta (Kaisa, 135.)

Vaikka Kaisa ei eksplisiittisesti ilmaisekaan huoltaan lapsista yllä olevassa katkelmassa (135.) voidaan haastattelun kontekstista päätellä Kaisan kokevan omien vaikutusmahdollisuuksiensa lasten hyvinvointiin olevan suuremmat lastensuojelussa työskennellessään. Opintojen suorittaminen loppuun ja tätä kautta omien ammatillisten tulevaisuuden haaveiden saavuttaminen on Kaisan *kontrollissa*. Seuraavassa katkelmassa Kaisa selventää tulevaisuuden visiotaan:

Nimenomaan sinne lastensuojelupuolelle ja jos tällä hetkellä menisin sinne töihin ni just nimenomaan menisin (.) teinien kaa tai muuta niinku työskentelemään jos siis saisin itse valita et totaniin ni tykkään pienist lapsist tosi tosi tosi tosi paljon mut oon myös ollu pienten lasten kaa tosi tosi tosi tosi paljon ja koska tykkään haasteista ni teinit omalla olemisellaan jo vähän niinku tuo sitä ((naurahtaa)) enemmän ni (Kaisa, 137.)

Yllä esitetyssä katkelmassa (137.) Kaisa tuo esiin, että tekisi mielellään töitä ”teinien” kanssa. Kontrollin näkökulmasta kerrontaa tulkittaessa voidaan päätellä, että kontrolli tarkemmasta työnkuvasta ja sisällöstä jää kertojan ulkopuolelle (“..jos siis saisin itse valita..”) Tämä heijastelee sitä, että työmarkkinoilla vallitsevaan tilantee-

seen on *mukauduttava*. Seuraavassa katkelmassa (139.) Kaisan voidaan tulkita kuvaavan koulussa työskentelystään saamien kokemuksiensa kautta rakentuvaa muutostaan:

*..kyl mä saan täst sellast kokonaisvaltast niinku (.) kokemust taas niinku tält puolelt lasten ja nuorten kaa olemisesta ja mä tykkään koulumaailmast tosi paljon siis silleen että tavallaan tää on niinku (.) **ehottomasti rikkaus että olen saanut tälläistakin työtä kokea** koulunkäyntiavustajan: asemassa taikka sitten niissä opettajan sijaisuuksia kun oon tehny ni myös niistä .hh siltä puolelta ni tota tykkään silleen jotenkin .hh paljon (Kaisa, 139.)*

Työskentely koulussa on antanut merkityksellisiä kokemuksia ja rakentanut kokonaisvaltaista ymmärrystä lapsista. Lasten kanssa ”toisessa” kontekstissa toimimisesta on hyötyä tulevaisuuteen visioiduissa työtehtävissä. Taulukossa 14 edellä kerrottu on esitetty tiivistetysti.

Taulukko 14. Työuraa ja ammatillista kehittymistä koskevista tarinalinjoista (Kaisa) analysoidut subjektipositiot.

SUBJEKTIPOSITIO	TOIMIJAT	KONTROLLI VS. MU-KAUTUMINEN	MUUTOS VS. PYSY-VYYS
<ul style="list-style-type: none"> lasten ja nuorten hyvinvointia edistämään pyrkivä kasvattaja 	<ul style="list-style-type: none"> lapset koulu ja lastensuojelu 	<ul style="list-style-type: none"> itsellä oleva kontrolli lasten hyvinvoinnin edistämiseksi korostuu lastensuojelutyössä itsellä oleva kontrolli korostuu oman työuran kehittämisen suhteen työmarkkinatilanteeseen on mukauduttava 	<ul style="list-style-type: none"> työskentely koulussa on antanut kokemuksia ja rakentanut kokonaisvaltaista ymmärrystä lapsista; siitä on hyötyä tulevaisuudessa

6.10 Johtopäätöksiä

Analyysissä etsin vastausta kahteen kysymykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski ammatillisen identiteetin rakentumista kolmella ulottuvuudella puheessa tapahtuvan navigoinnin kautta (Bamberg, 2011). Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyin sitä, millaisia samanaikaisopetuksen subjektipositioita haastattelukerronnassa rakentuu. Esittämäni tutkimuskysymykset liittyivät läheisesti toisiinsa; kolmella ulottuvuudella navigoitaessa rakentui kerronnassa positioita, joissa asemoituminen suhteessa toisiin sekä itselle kuvattu kontrolli tai tapahtuvaan mukautuminen saivat erilaisia painotuksia. Kerronnallisten positioiden rakentaminen oli siis analyttinen työväline, jonka kautta identiteettiä tuottavaa puhetta analyysissä jäsensin.

Tässä analyysin päättävässä luvussa yleistän ja käsitteellistän edellä esitettyä koavasti. Esitän analyysini johtopäätökset tarkastelemalla analysoimiani kerronnallisia positioita yleisemmässä teoreettisessa kehyksessä, jossa uudelleen ryhmitellen kerronnalliset subjektipositiot niihin kuvatun kontrollin ja mukautumisen perusteella. Toisaalta tuon esiin ne sosiaaliset kategoriat, joihin tietyyntyyppinen kontrolli tai mukautuminen kerronnassa liittyi.

Aineistosta analysoin yhteensä 58 subjektipositiota, joista valtaosa voidaan sijoittaa johonkin neljästä kategoriasta sen perusteella onko itselle kuvattu *kontrolli* luonteeltaan subjektilähtöistä vai ei-subjektilähtöistä tai koetaanko kuvattu *mukautuminen* toisten toimintaan positiivisesti vai negatiivisesti (ks. kuvio 3). Positioissa, joissa kontrolli on *subjektilähtöistä* sekä positioissa, joissa mukautuminen on *positiivista*, oleminen koetaan mieluisaksi. Vastaavasti epämieluisiksi koetaan positiot, joissa kontrolli *ei* ole subjektilähtöistä sekä positiot, joissa mukautuminen koetaan *negatiivisesti*.

MIELUISAT POSITIOT	
<p>Subjektilähtöinen kontrolli</p> <p>Positiot, joissa ollaan mielellään ja joissa asioita <i>voidaan</i> tehdä halutulla tavalla. Tapahtumista ollaan mielellään ja vapaaehtoisesti kontrollissa ja subjektin toimijuus korostuu.</p> <ul style="list-style-type: none"> yht. 17 subjektipositiota, esim. yhteisymmärrystä rakentava tiimin jäsen ("tulkki") 	<p>Positiivinen mukautuminen</p> <p>Mieluisat positiot, joissa <i>saadaan</i> olla, joihin päästään tai joissa halutaan vapaaehtoisesti mukautua toisten toimintaan.</p> <ul style="list-style-type: none"> yht. 7 subjektipositiota, esim. "oppijaksi" asemoituva opettaja, "opettajana" ryhmäopetuksessa toimiva avustaja
<p>Ei-subjektilähtöinen kontrolli</p> <p>Positiot, joihin joudutaan ja joissa subjektin <i>pitää</i> toimia tai subjekti kokee olevansa pakotettu toimimaan.</p> <ul style="list-style-type: none"> yht. 3 subjektipositiota, esim. uhka- ja vaaratilanteessa turvallisuuden takaava aikuinen ("turvallisuuden takaaja") 	<p>Negatiivinen mukautuminen</p> <p>Positiot, joihin <i>joudutaan</i> tai joissa joudutaan olemaan.</p> <ul style="list-style-type: none"> yht. 9 positiota, esim. erityisluokkaan sidottu ja eristetty opettaja
EPÄMIELUISAT POSITIOT	

Kuvio 3. Kerronnalliset positiot jaettuna kontrollin (subjektilähtöinen ja ei-subjektilähtöinen) ja mukautumisen (positiivinen ja negatiivinen) perusteella.

Mieluisat positiot

Yleisimpiä tutkittavien kuvaamia subjektipositiota (yhteensä 17) olivat mieluisat positiot, joissa itse esitettiin tapahtumista kontrollissa olevaksi (subjektilähtöinen kontrolli). Subjektilähtöisen kontrollin positiot liittyivät useissa sosiaalisissa suhteissa itselle kuvattuihin asemiin. Nämä subjektipositiot rakentuivat kertomuksissa, joissa kuvattiin suhteita ja toimintaa suhteessa *opettajapariin, tiimiin, oppilaisiin, oppilaiden vanhempain sekä työyhteisön jäseniin.*

Positiivisen mukautumisen subjektipositioissa (yhteensä 7) *saadaan* olla, niihin *päästään* tai niissä *halutaan vapaaehtoisesti* mukautua toisten toimintaan. Nämä positiivisen mukautumisen positiot kytkeytyivät tässä analyysissä poikkeuksetta tavalla tai toisella *kasvattajien väliseen asemoitumiseen ja kasvattajien välisiin suhteisiin*. Esimerkiksi Sarin asemoitua itsensä haastattelussaan ”oppijaksi” suhteessa Reijaan, oli mukautuminen tulkintani mukaan Sarille edullista ja kuvailtu positio kertojalleen mieluinen. Taulukossa 15 on esitetty subjektikähtöisen kontrollin ja positiivisen mukautumisen mieluisat subjektipositiot.

Taulukko 15. Subjektikähtöisen kontrollin ja positiivisen mukautumisen mieluisat subjektipositiot.

<p>Subjektikähtöinen kontrolli</p> <p>Positiot, joissa ollaan mielellään ja joissa asioita <i>voidaan</i> tehdä halutulla tavalla. Tapahtumista ollaan mielellään kontrollissa ja subjektin toimijuus korostuu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • arvostusta antava tiimin ja yhteisön jäsen • ”omana itsenään” aikuisten seurassa toimiva opettaja • samanaikaisopetusta toteuttava ja haluava opettaja • samanaikaisopettajien välisen ammatillisen suhteen rakentaja ja ylläpitäjä • toista opettajaa ohjaava ja opastava opettaja • yhteissuunnittelussa pedagogista ajatteluaan esiintuova opettaja (tasavertainen ”yhteissuunnittelija”) • työnjaosta neuvotteleva opettaja • yhteisymmärrystä rakentava tiimin jäsen (”tulkki”) • vanhempiin yhteyttä pitävä opettaja(pari) • erityispedagogiikan (teorian) asiantuntija • välittävä aikuinen • vastuullinen aikuinen (erotuksena vastuuttomasta) • ”itseohjautuva” ja aktiivinen avustaja • kaikkia oppilaita avustava avustaja • lapsen elämäntilanteesta tietoa hankkiva koulunkäyntiavustaja (”tiedonhankkija”) • lapsen tilanteesta tietoa välittävä koulunkäyntiavustaja (”informantti”) • opettaja auktoriteettina ja ”tekijänä” (erotuksena myötäilijästä ja pohtijasta)
--	---

<p>Positiivinen mukautuminen</p> <p>Mieluisat positiot, joissa saadaan olla, joihin päästään tai joissa halutaan vapaaehtoisesti mukautua toisten toimintaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • arvostettu tiimin ja yhteisön jäsen • tilallisesta läheisyydestä hyötyvä opettaja • opetussuunnitelmaudistukseen (yhteissuunnitteluun) myönteisesti suhtautuva opettaja • ”oppijaksi” asemoituva opettaja • toisen ajatuksille avoin ja toista kuunteleva opettaja • ”opettajana” ryhmäopetuksessa toimiva avustaja • opettajan tukena toimiva avustaja
--	---

Epämieluisat positiot

Subjektilähtöisestä kontrollista poiketen subjekti saattaa toisaalta *olla pakotettu* toimimaan ja ottamaan kontrollin tapahtumista itselleen. Tällöin olen määritellyt kontrollin luonteeltaan *ei-subjektilähtöiseksi*. Näissä ei-subjektilähtöisen kontrollin *epämieluisissa* positioissa (yhteensä 3) haastateltavat kuvasivat olevansa pakotettuja toimimaan omasta tahdostaan riippumatta. *Haastavat oppilaat* liittyivät näihin positioihin poikkeuksetta. Aineistosta on tulkittavissa, että jatkuva ajautuminen ei-subjektilähtöisen kontrollin subjektipositioihin on kasvattajalle rankkaa ja haastavaa. Näihin positioihin liittyvät turhautuneisuuden ja riittämättömyyden tuntemukset. Aineistoa voi tulkita myös niin, että jatkuva ajautuminen näihin epämieluisiin positioihin voi asettaa uhan opettajan työssä jaksamiselle ja jopa opettajanuralle. Samanaikaisopetuksen toteutukseen (esim. ryhmäintegraatioon) kasvattajan jatkuva ajautuminen näihin positioihin näyttäisi myös vaikuttavan negatiivisesti.

Myös mukautuminen toisten toimintaan tai ympärillä tapahtuvaan voi olla luonteeltaan negatiivista. Näihin negatiivisen mukautumisen epämieluisiin subjektipositioihin (yhteensä 9) *joudutaan* tai niissä joudutaan olemaan. Nämä positiot liittyivät *tilaa ja aikaa koskeviin rajoitteisiin, koulun johdon toimintaan, yhteiskunnallisten instituutioiden rakenteisiin sekä yhteiskunnalliseen, oppilaisiin ja vanhempiin kytkeytyvään, muutokseen*. Ei subjektilähtöisen kontrollin ja negatiivisen mukautumisen epämieluisat subjektipositiot on esitetty taulukossa 16.

Taulukko 16. Ei-subjektilähtöisen kontrollin ja negatiivisen mukautumisen epämieluisat subjektipositiot.

<p>Ei-subjektilähtöinen kontrolli</p> <p>Positiot, joihin joudutaan ja joissa subjektin <i>pitää</i> toimia tai subjekti kokee olevansa pakotettu toimimaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erityisjärjestelyitä järjestävä opettaja ("järjestelijä") • uhka- ja vaaratilanteessa turvallisuuden takaava aikuinen ("turvallisuuden takaaja") • keinoton opettaja, jolla ei ole oppilailleen "annettavaa" (harkitsee muihin tehtäviin siirtymistä)
<p>Negatiivinen mukautuminen</p> <p>Positiot, joihin <i>joudutaan</i> tai joissa joudutaan olemaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eristäytymistä pelkäävä opettaja • erityisluokkaan sidottu ja eristetty opettaja • syvälliseltä yhteispohdinnalta estynyt opettaja • pikasuunnitelmia tekemään joutuva opettaja(pari) • lisää aikuisia luokkaan kaipaava opettaja(pari) • "psykkisesti sairasta oppilasta" opettamaan kykenemätön opettaja • yhteiskunnalliseen muutokseen mukautuva opettaja • yksilöiden tarpeita palveleva opettaja ("asiakaspalvelija") • improvisoinnin haastavaksi kokeva opettaja

Muita positioita

Viidessä erottamassani kerronnallisessa positiossa, joissa mukauduttiin ulkomaailmaan ja sen tapahtumiin, ei tullut selkeästi esiin se, *millaiseksi* subjekti koki tietyssä positiossa mukautumisensa. Useat näistä *neutraalin mukautumisen* positioista liittyivät kasvattajien arkeen ja luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (ks. taulukko 17).

Tunnistin myös yhteensä kymmenen subjektipositiota, joissa kontrolli ja mukautuminen asettuivat vastavuoroiseen suhteeseen (ks. taulukko 17). *Vastavuoroisen kontrollin ja mukautumisen* positiossa samanaikaisesti sekä mukaudutaan muiden toimintaan tai tapahtuvaan, että ollaan itse kontrollissa tapahtumista. Esimerkiksi yksittäisen oppilaan kokonaistilannetta edistämään pyrkiessään, siis kontrolloidessaan oppilaan tilanteen edistymistä, opettaja joutuu samanaikaisesti mukautumaan vallitseviin rakenteisiin.

Lisäksi rakensin vielä kaksi kategoriaa, joista toisen nimesin *reflektiivisten metapositioiden* kategoriaksi sekä toisen *pitkäkestoisten positioiden* kategoriaksi (ks. taulukko 17). *Reflektiiviset metapositiot* rakentuivat kerronnassa, jossa kasvattajat pohtivat oppilaita hyödyttävää opetuksen järjestämisen tapaa. Nämä positiot eivät näin suoranaisesti kytkeytyneet toimintaan vaan olivat positiota, joissa kasvattajat neuvottelivat käsityksiään integraatiosta ja segregatiosta sekä näiden toteuttamisen kannattavuuden ehdoista. *Pitkäkestoiset positiot* ovat luonteeltaan pitkäkestoisia ja sellaisia, joista subjektin on vaikeaa irtautua. Ne muistuttavatkin enemmän suhteellisen pysyviä rooleja.

Taulukko 17. Neutraalin mukautumisen subjektipositiot, vastavuoroisen kontrollin ja mukautumisen subjektipositiot sekä opetuksen järjestämisen tapaa koskevat reflektiiviset metapositiot ja pitkäkestoiset positiot.

<p>Neutraali mukautuminen</p> <p>Positiot, joissa mukaudutaan toimintaan, mutta ei eksplisiittisesti käy ilmi millaiseksi (mieluisen/epämieluisen) positio koetaan. Positioon potentiaalisesti voi liittyä positiivisia tai negatiivisia tunteita. Toisaalta positio voidaan kokea neutraalina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ”yhteistyöluokan” opettajaa tuuraava avustaja • jaetun pienryhmän ”opettajana” toimiva avustaja • ammatillisesti luokahuonevuorovaikutuksessa toimiva opettaja ja aikuinen • oppilaantuntemuksensa vuoksi palaveriin osallistuva koulunkäyntiavustaja • palautetta opetuksesta kaipaava opettaja
<p>Vastavuoroinen kontrolli ja mukautuminen</p> <p>Positiot, joissa sekä mukaudutaan muiden toimintaan ja tapahtuvaan, että ollaan itse kontrollissa tapahtumista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • koulunkäyntiavustajaa ohjaava opettaja(pari) • metsäkoulua toteuttava kaikkien oppilaiden opettaja • työyhteisöstä tukea hakeva ja saava ”kokeamaton ja aloitteleva” opettaja • yksittäisen oppilaan kokonaistilannetta edistämään pyrkivä opettaja • improvisointiin totunut opettaja • ”yksityisopettajana” toimiva avustaja • opetussuunnitelmauudistusta ja työnkuvaa/ammattiroolia pohtiva opettaja • koulututtava opettaja • työympäristön kehittämistä haluava opettaja • lasten ja nuorten hyvinvointia edistämään pyrkivä kasvattaja

<p>Reflektiiviset metapositiot</p> <p>Positiot, joissa asetutaan pohtimaan samanaikaisopetuksen hyödyllisyyttä irrallaan toiminnasta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kaikkien oppilaiden hyötymistä ajatteleva opettaja • pienryhmän oppilaiden hyötymistä ajatteleva opettaja • integraation ja segregaaation hyödyllisyyttä pohtiva kasvattaja • segregatiota kannattava kasvattaja
<p>Pitkäkestoiset positiot</p> <p>Positiot, joihin ei liity kontrollin tai mukautumisen kuvausta. Positiot ovat pitkäkestoisia. Niistä on vaikeaa tai mahdotonta irtautua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • noviisiopettaja • opettaja omien lastensa vanhempana • kaikkien luokan oppilaiden opettaja

7 Luotettavuus

Tässä luvussa arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Tarkastelen luotettavuutta kolmesta näkökulmasta: tutkimus kokonaisuutena, tutkimustulosten luotettavuus sekä validiteetti (ks. Larsson, 1998).

7.1 Tutkimus kokonaisuutena

Tutkimusta kokonaisuutena voidaan tarkastella tutkimukseen valitun näkökulman, sisäisen johdonmukaisuuden sekä tutkimuseettisten valintojen kautta (Larsson, 1998).

Valittu näkökulma

Tutkijan tulisi tuoda eksplisiittisesti esiin tutkimukseen valitsemansa lähestymistapa tai tarkastelun näkökulma sekä omiin aiempiin kokemuksiin perustuva esiymmärryksensä tutkimastaan ilmiöstä. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja laatua. (Larsson, 1998.)

Tutkimuksessa sitouduin konstruktiviseen ja postmoderniin käsitykseen todellisuudesta ja tiedosta. Tässä todellisuuskäsityksessä identiteetin nähdään rakentuvan narratiivien kautta diskursiivisesti (Heikkinen, 2002, s. 17). Narratiiveja tulkittiin tutkimuksessa performatiivisina yleisölle annettuina esityksinä itsestä (ks. Riessman, 2000, 2005; Bamberg; 1997; 2011). Performatiivista lähestymistapaa on sovellettu usein narratiivista identiteettiä koskevissa tutkimuksissa (Riessman, 2005, s. 5).

Keskeisenä taustateorian ja tulkinnan välineenä toimi positiointianalyysi, jossa puheesta analysoitiin kolmella ulottuvuudella tapahtuvaa navigointia (Bamberg, 2011). Positiointiteoria (esim. Harré & van Langenhove, 1991) sitoutuu ontologisesti käsitykseen, jossa sosiaalinen maailma luodaan diskursiivisesti. Positiointi ja retorinen uudelleenkuvaus ovat diskursiivisia prosesseja, joiden kautta sosiaalista

maailmaa luodaan. (Harré & van Langenhove, 1991, s. 394.) Positiointiteorian soveltaminen sopi näin narratiivisen identiteettitutkimuksen tarpeisiin.

Tutkijana tulkitsin aineistoa väistämättä omien kokemuksieni värittämänä, omasta merkitysperspektiivistäni käsin. Oma kokemushistoriani opettajana sekä kokemukseni samanaikaisopetuksesta ja erityisopetuksesta vaikuttivat kasvattajien narratiivista tekemiini tulkintoihin. Samalla tavoin yhteinen tutkimushistoria tutkittavina olleiden kasvattajien kanssa (ks. Miettinen, 2015) ohjasi tutkimusta ja tekemiäni tulkintoja.

Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus

Ajatus tutkimuksen sisäisestä johdonmukaisuudesta liittyy tutkimusongelman, aineiston tuottamisen ja analysoinnin menetelmien sekä tutkittavan ilmiön ja tutkimuksen luonteeseen liittyvien oletusten väliseen harmoniaan. Perinteisesti tutkimuksen on nähty olevan johdonmukainen edettäessä tutkimusongelman ja kysymysten asettamisesta aineiston tuottamisen menetelmien ja analyysimenetelmien valintaan. Usein laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymysjohtoinen lähestyminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvää. (Larsson, 1998.)

Tässä tutkimuksessa aineiston tuottaminen edelsi tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten tarkentumista ja aineistoa tuottaessa tutkimusintressi oli muotoiltu vain yleisellä tasolla. Aineistoa tuottaessa tarkoituksena oli tutkia kasvattajien reflektiota ja käsityksiä työstään samanaikaisopetuksen kontekstissa sekä hakea vahvistusta aiemmassa tutkimuksessa (Miettinen, 2015) tekemilleni tulkinnoille. Ammatillisen identiteetin narratiivista rakentumista koskeva tutkimusongelma muotoutui tutustuessani aineistoon. Päätin siis käyttää positiointianalyysia (Bamberg, 2011) aineiston analysoimisen välineenä vasta tutustuttuani aineistoon.

Puolistrukturoidut teemahaastattelut aineiston tuottamisen välineenä antoivat hyvän mahdollisuuden narratiiviseen identiteettitutkimukseen ja positiointianalyysiin. Haastattelurungolla ja haastattelijan kysymyksillä oli luonnollisesti suuri vaikutus siihen, millaisia kertomuksia haastatteluissa saattoi rakentua. Osa rakentamistani

kerronnallisista tarinalinjoista heijastelikin voimakkaasti haastattelun teemoja. Tätä taustaa vasten voi pohtia sitä, missä määrin tutkijan menetelmävalinnat ohjasivat tutkimuksen tuloksia. Toisaalta on hyvä muistaa tutkijan ja tutkittavien yhteinen historia; haastattelurunko rakentui aiemmassa tutkimuksessa tehdyille tulkinnoille ja havainnoille.

Tutkimusetiikka

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan arvioida suhteessa tutkittaviin ja tutkijan intresseihin. Tapaustutkimuksessa eettiset seikat nousevat esiin muun muassa tutkittavien henkilöllisyyden suojaamisessa, koska tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden määrä on verrattain pieni (Larsson, 1998). Tässä tutkimuksessa tutkittavien henkilöllisyys suojattiin perinteisin keinoin raportoitaessa tutkittavista henkilöistä ja paikoista anonymisti. Henkilöistä ja paikoista raportoitiin totuudenmukaisesti käyttämättä kuitenkaan tutkittavien oikeita nimiä, jotka korvattiin pseudonyymeilla.

Tutkija saattaa tapaustutkimuksessa päätyä valheellisiin päätelmiin suojellakseen tutkittavia, etenkin tilanteissa, joissa tutkimustulokset eivät ole tutkittavien kannalta miellyttäviä (Larsson, 1998). Tässä suhteessa tutkimuksessa pyrittiin tutkittavien kertomaan suhtautumaan mahdollisimman neutraalisti. Taloudelliset tai poliittiset intressit eivät vaikuttaneet tämän tutkimukseen kulkuun tai tuloksiin.

Tutkimuksen toteuttamiseksi haettiin tutkimusluvut tutkimukseen osallistuneiden kuntien opetuksen järjestämisestä vastaavista virastoista. Koulujen rehtoreilta sekä tutkimukseen osallistuneilta opettajilta ja koulunkäyntiavustajalta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

7.2 Tutkimustulosten luotettavuus

Tutkimustulosten luotettavuutta voidaan tarkastella merkitysten ja tehtyjen tulkintojen monipuolisuuden sekä raportoinnin rakenteellisen selkeyden kautta. Olennaisista laadullisessa tutkimuksessa on löytää raportoinnin tapa, jossa kumpikaan näistä

laadukkaan tutkimuksen kriteereistä ei kärsi liiaksi. Tulokset tulisi siis raportoida vivahteikkaasti ja monipuolisesti, mutta selkeästi. (Larsson, 1998.)

Analyysiin pyrin tuomaan vivahteikkuutta esittämällä runsaasti aineistoesimerkkejä. Raportoin analyysin siten, että lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä aineistosta tekemistäni tulkinnoistani ja olla tarvittaessa kanssani eri mieltä (ks. Larsson, 1998). Runsaan aineistoesimerkkien käytön katson lisäävän tätä lukijalle annettavaa mahdollisuutta ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Aineistokatkelmia esittämällä pyrin antamaan kerronnallisista tarinalinjoista ja niiden sisällöstä mahdollisimman kattavan ja monipuolisen kuvan. Aineiston laajuus huomioon ottaen, oli raportointi kuitenkin pakostakin valikoivaa. Analyysiluvussa raportoituun valitsin tutkimusongelman kannalta keskeisiä ja tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin valaisevia osia aineistosta. Toin esiin ja analysoin otteita kaikista kolmesta haastattelusta tasapuolisesti.

Aineistokatkelmien käyttö selkiinnytti myös tutkimuksen raportointia rakenteellisesti tulkintani rakennuttua katkelmien ympärille. Rakenteellista selkeyttä pyrin tuottamaan myös taulukoimalla rakentamani kerronnalliset tarinalinjat sekä tulkintani kerronnassa rakentuneista subjektipositioista. Taulukointien sekä kuviodien tarkoituksena oli helpottaa lukijaa ymmärtämään tutkimukseni kulkua ja tuloksia. Rakenteellisesti selkeytin raporttia myös kokoamalla tärkeimpiä tulkintoja yhteenvedoiksi useiden lukujen päätteeksi.

7.3 Validiteetti

Konstruktivismiin nojaavassa narratiivisessa tutkimuksessa korrespondenssikriteeriä ei pidetä sopivana tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Riessman, 2000; Heikkinen 2002, s. 24). Korrespondenssikriteerin sijaan yhtenä laadullisen tutkimuksen validiteettia lisäävänä tekijänä pidetään tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen *kiinnittymistä* empiiriseen todellisuuteen (engl. *empirical anchorage*). Tällöin olennainen kysymys on se, miten tehdyt tulkinnat heijastelevat empiiristä todellisuutta. (Larsson, 1998.)

Tästä näkökulmasta tutkimusta tarkasteltaessa on syytä nostaa esiin eräs seikka. Tutkittavien kasvattajien työympäristöt olivat minulle epätasapainoisesti entuudestaan tuttuja. Esiymmärrykseni ja kokemukseni eri ympäristöistä, joihin suhteessa kasvattajien kertomaa tulkitsin, olivat poikkeavia. Sorakylän koulu oli minulle tilana ja yhteisönsä osalta tuttu työskenneltyäni itse aiemmin koulussa. Sorakylässä toututin myös aiemman tutkimukseni (Miettinen, 2015). Kumpuniityn koulu sen sijaan oli itselleni vieraampi vierailtuani siellä vain muutamia kertoja ja esimerkiksi Sarin haastattelussaan kuvaamat tilat olivat minulle vieraita.

Kouluympäristön tuttuutta tai yhtäläillä sen vierautta voi tulkinnasta riippuen pitää joko tutkimuksen luotettavuutta edistävänä tai sitä rajoittavana tekijänä. Ympäristön tuttuuden voidaan nähdä mahdollistaneen aineiston kontekstisidonnaisen tulkinnan. Tutkijana pystyin tekemään kasvattajien kerronnasta päätelmiä tuntiessani suuren osan puhumisen kohteista (esim. paikat, henkilöt, käytänteet jne.). Toisaalta tuttuus saattoi hankaloittaa itse aineiston, siis tutkittavan kasvattajan kertoman, ”kuulemista”. Vastaavasti kouluympäristön vieraus taas mahdollisti aineiston ”objektiivisen” tarkastelun. Tällöin ympäristön vieraus saattoi kuitenkin vaikuttaa tulkintoihini mieleni joutuessa täyttämään kerronnassa esitettyä mielikuvilla puhumisen kohteista. Etnografien suosimasta näkökulmasta tutkimuskohteen läpikohtainen tunteminen edistää tutkimuksen luotettavuutta, joskin tätäkin näkemystä voidaan kritisoida (ks. Larsson, 1998).

Viime kädessä kysymys tulkintojen kiinnittymisestä empiiriseen todellisuuteen ei liene tutkimuksen luotettavuutta horjuttava piirre tutkimusongelmani koskiessa ammatillisen identiteetin narratiivista rakentumista. Pääosassa on tällöin puhuja kokemuksineen ja käsityksineen. En siis tutkimuksessa pyrkinyt ottamaan kantaa kasvattajien käsitysten ja ”ulkoisen todellisuuden” vastaavuuteen vaan olin kiinnostunut kerronnassa rakentuvasta puheesta itsestään. Tutkimukseni kiinnittyi tutkittavien haastateltavien puheen sisältöihin ja heidän käyttämäänsä kieleen sekä näiden tulkitsemiseen.

Validiteettia voidaan arvioida myös tehtyjen tulkintojen vakuuttavuutta arvioimalla, jolloin tehtyjen tulkintojen esittämisen (kielellinen) tapa korostuu (ks. Larsson, 1998). Narratiivisuuden yhteydessä Bruner on esittänyt myös narratiivin aitouden tuntuisuutta (engl. *verisimilitude*) tutkimuksen validiteetin kriteeriksi (Heikkinen, 2002, s. 24–25; ks. Tolska, 2002, s. 97). Tällöin lukijan kokemus narratiivin ja tehtyjen tulkintojen uskottavuudesta korostuvat. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna lukijan kokemus tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen uskottavuudesta siis viime kädessä ratkaisee tutkimuksen validiteetin tai arvon. Bruner (1986, s. 11) onkin todennut, että ”ihmistiede pyrkii tuloksiin, jotka ovat uskottavia ja todentuntuisia” (Tolska, 2002, s. 97).

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tuotin tietoa samanaikaisopetuksesta ja samanaikaisopetuksen kontekstissa toimivien kasvattajien positioitumisesta suhteessa lapsiin, toisiin kasvattajiin, kouluun ja yhteiskuntaan. Seuraavassa pohdin tutkimukseni sisältöä ja arvoa sekä metodologisia ja teoreettisia näkökohtia.

Tutkimukseni perusteella samanaikaisopetus tuottaa kasvattajille positioitumista, jota perinteinen yksinopetus ei mahdollista. Samanaikaisopetuksen kontekstissa perinteiset ammattiroolit voivat rikkoutua ja opetusmuoto mahdollistaa kasvattajien erilaisten kompetenssien ja koulutus- ja kokemustaustojen kohtaamisen. Tämän monitapaustutkimuksen valossa luokkahuoneissa myös tarvitaan yhä monipuolisempaa asiantuntemusta ja osaamista. Kasvattajien erityisosaamisen ja erilaisten taustojen yhteen kietoutuminen samanaikaisopetuksen kontekstissa näyttäisi hyödyttävän niin kasvattajia kuin oppilaita.

Tehtäessä työtä yhdessä mahdollistuu myös oppilaiden ja toiminnan yhteinen havainnointi. Tämän yhteisen havainnoinnin kautta voidaan yhdessä arvioida toimintaa ja tehdä oppilasta tukevia ratkaisuja, joskin vallitsevat rakenteet eivät välttämättä tue lapsen tilanteen edistämistä. Samanaikaisopetuksen kontekstissa toimittaessa saadaan myös monipuolinen kuva heterogeenisestä oppilasaineksesta. Samanaikaisopettajana toimiminen voi näin tukea kasvattajaa rakentamaan monipuolista ymmärtämystä lapsista.

Samanaikaisopetuksen tuottamien mahdollisuuksien vastapainoksi tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kertoivat myös samanaikaisopetukseen liittyvistä haasteista ja rajoitteista. Tutkimuksessa nousi esiin esimerkiksi oppilaiden turvallisuus, joka kasvattajien kertomuksissa kuvastui ensisijaiseksi samanaikaisopetuksen toteuttamiseen nähden. Myös kasvattajan jatkuva ajautuminen epämieluisiin positioihin ja kuormittuminen voivat muodostua keskeisiksi haasteiksi samanaikaisopetuksessa.

Kysymys erityisopetuksesta ja erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen järjestämisen tavasta on monisyinen. Tapaustutkimukseni nosti esiin joitakin inklusiiviseen opetukseen liittyviä haasteita. Eräs näistä haasteista oli käytettävissä olevien resurssien puute; haastaviin luokkiin kaivattiin lisää aikuisia. Voisiko ideaali inklusiosta muuttua käytännössä toteutuvaksi inklusiiviseksi kasvatukseksi jos kouluja ja opetusta resursoitaisiin eri tavoin? Mistä lisäresursseja voitaisiin saada?

Inklusiivisen opetuksen toteuttamisen mahdollisuuksien lisäämistä voidaan pohtia osallistumisen kautta tapahtuvan oppimisen näkökulmasta (ks. Lave & Wenger, 1991). Tutkimukseni valossa osallistuminen opettajien yhteistoimintaan korostaa toisilta kasvattajilta oppimisen mahdollisuutta. Voitaisiin puhua kasvattajien välisestä osallistumiseen perustuvasta vertaisoppimisesta. Väheksymättä teoreettisen tiedon merkitystä opettajankoulutuksen ja opettajuuden tukipilarina, voidaan pohtia, tulisiko opettajien koulutusta kehittää suuntaan, jossa opettajaopiskelijat siirtyisivät osaksi työelämää nykyistä varhemmin. Opettajankoulutuksessa samanaikaisopettajuutta hyödynnetään jo nyt opetusharjoittelussa. Opetusharjoitteluiden lisääminen tai muunlainen opiskelijoiden varhainen siirtyminen osaksi kouluissa toimivia opettajatiimejä mahdollistaisi harjaantumisen ammattiin opetustoimintaan osallistumisen kautta. Samalla samanaikaisopettajina toimivat opiskelijat lisäisivät inklusiivisen opetuksen toteuttamisen mahdollisuuksia tuottaessaan kouluille ”ylimääräistä” resurssia. Tämänkaltaisessa mallissa myös opettajaopiskelijoiden ja kokeneempien opettajien välinen vuoropuhelu lisääntyisi. Samalla opettajankoulutuslaitosten ja koulujen välinen dialogisuus kasvaisi.

Opiskelijaa, opettajaa, lasta, koulua ja yhteiskuntaa tukevan voimakkaammin resursoidun inklusiivisen osallistumisen mallin kehittäminen olisi tutkimisen arvoista. Tällöin huomio tulisi suunnata opetuksen ja kasvatuksen alan instituutioiden väliseen vuoropuheluun ja rakenteiden kehittämiseen. Toisaalta myös kouluissa toteutettavilla joustavilla opetusjärjestelyillä voidaan lisätä inklusiota. Tällöin yhteisöllistä toimintakulttuuria kehittämällä sekä jakamalla resursseja uudelleen koulun sisäisesti voidaan lisätä inklusiivisen opetuksen toteuttamisen mahdollisuuksia.

Myös koulutilojen rakentaminen inklusiivisuutta ja joustavia opetusjärjestelyitä tukeviksi tulisi ottaa huomion kohteeksi.

Tässä tutkimuksessa esitetyt lasten hyvinvointia ja vanhemmuutta koskevat kertomukset nostavat esiin laajoja kysymyksiä liittyen työn- ja vastuunjakoon yhteiskunnassa ja koulussa. On syytä pohtia, kuinka rakenteita ja instituutioiden sisäistä ja niiden välistä työnjakoa tulisi kehittää, jotta ammattilaisille luotaisiin paremmat toimintamahdollisuudet lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Koulun näkökulmasta on relevanttia pohtia, millaista asiantuntemusta inklusiivisessa koulussa tarvitaan. Tällöin on syytä pohtia koulussa toimivien ammattilaisten asiantuntijuuden kehittämistä ja koulutusta. Mitä opettajien tutkintovaatimukseen tulisi siis sisällyttää?

Tutkimukseni valossa näyttäisi siltä, että inklusiivisuus vaatii koulussa toimivilta aikuisilta monialaista osaamista. Tällöin esimerkiksi luokanopettajien koulutukseen olisi sisällytettävä opintoja useilta aloilta. Ainakin erityispedagogiikan ja sosiaalityön sisältöjen tunteminen olisi kaikille opettajille eduksi. Myös tiedekuntarajoja ylittävien monialaiseen osaamiseen tähtäävien tutkintokokonaisuuksien kehittämistä olisi syytä pohtia. Esimerkiksi tutkinto, johon sisältyisi opintoja kasvatustieteiden, erityispedagogiikan, sosiaalityön ja terveydenhuollon aloilta, voisi tuottaa lasten hyvinvointia koskevaa kokonaisvaltaista asiantuntemusta ja ammattilaisia inklusiivisen koulun tarpeisiin. Tätä kautta voisi rakentua myös tutkimustietoa, jonka kautta toimimattomat rakenteet voisivat uusiutua. Toisaalta voidaan pohtia voisiko opettajien työpareina samanaikaisopetuksessa tai osana opettajatiimejä toimia esimerkiksi sosiaaliohjaajia tai sairaanhoitajia? Tällöin monialainen osaaminen inklusiivisessa koulussa rakentuisi yksilöiden erityisosaamisen ja yhteisen tiedonrakentamisen varaan. Tämän mallin etuna olisi yhteistoiminnan ja vuoropuhelun lisääntyminen instituutioiden kuten koulun, lastensuojelun ja terveydenhuollon välillä.

Bambergin (2011) identiteettiteoriaan pohjautuvan positiointianalyysin soveltaminen opetuksen ja koulutuksen alueella osoittautui tutkimuksessa hedelmälliseksi. Tutkimukseni toi esiin samanaikaisopetuksen kontekstiin ja opettajuuteen liittyviä

ulottuvuuksia, joita toisenlaisella otannalla tai metodologialla ei olisi voitu tuottaa. Positiointianalyysi toi esiin autenttisesti ja elävältä tuntuisesti opettajien tuntemuksia, kokemuksia ja käsityksiä. Analyytiset subjektipositiot antavat kuvaa opettajuudesta ja opettajien asemoitumisesta yhteisöissään ja yhteiskunnassa.

Opetuksen ja koulutuksen kontekstissa positiointianalyysia voitaisiin hyödyntää laajemminkin. Esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksesta, luokkahuoneen dynamiikasta ja oppilaan kokemuksista voitaisiin tuottaa uudenlaista tietoa soveltamalla positiointianalyysia ja kehittämääni kontrollin ja mukautumisen teoreettista kehystä (ks. kuvio 3, luku 6.10). Luokkahuonetta tutkittaessa haastatteluiden tukena voitaisiin käyttää muita aineistontuottamisen menetelmiä, kuten videotutkimusta (esim. Heath, Hindmarsh & Luff, 2010), lapsinäkökulmaisen tutkimuksen menetelmiä (esim. Karlsson & Karimäki, 2012) sekä osallistuvaa etnografiaa. Useampia menetelmiä ja narratiivista lähestymistapaa hyödyntämällä voitaisiin saada kuvaa luokkahuoneessa rakentuvista sosiaalisista suhteista, kontrollin ja mukautumisen ”sijoittumisesta” eri toimijoille sekä muutoksen dynamiikasta. Tutkittavia ilmiöitä voisivat olla esimerkiksi kiusaaminen, vertaissuhteiden rakentuminen tai opettajien ja oppilaiden väliset suhteet.

Yksilöpsykologisella tasolla positiointianalyysiin perustuvaa narratiivista identiteettitutkimusta voisi limittää oppimisen ja tuntemusten tutkimukseen. Tällöin tutkimus syventyisi tarkastelemaan tietynlaisessa positiossa yksilön kokemia tuntemuksia sekä muutoksen, tuntemusten ja oppimisen välisiä suhteita. Yksilön kokema ja kuvaama muutos positioitumisessaan on kiinnostava tutkimusalue, jossa potentiaalisti tuntemuksiin ja reflektioon liittyvää käsitteistöä soveltamalla voitaisiin luoda uudenlaista ymmärrystä ihmisyydestä. Teoreettisena kehyksenä tarkastelussa voisi toimia teoria reunatuntemuksista ja mukavuusalueesta (Mälkki, 2011). Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia negatiivisen mukautumisen (tai ylipäätään epämieluisien) positioiden merkitystä oppimisprosessissa sekä muutoksen, tuntemusten ja oppimisen välisiä yhteyksiä. Teoreettista kehystä voisi soveltaa esimerkiksi tutkimuksessa työhyvinvoinnista.

Narratiivisen identiteettitutkimuksen soveltamisala on laaja, koska periaatteessa mitä tahansa kerrontaa, ihmisen toimintaa ja ihmisten välistä vuorovaikutusta voidaan tulkita narratiivista identiteettiä rakentavana toimintana. Jatkossa olisikin mielenkiintoista soveltaa positiointianalyysia myös asemien ja ryhmien välisten suhteiden sekä ideologioiden ja yhteiskunnan tasoilla (ks. Doise, 1986, s. 13–16) tapahtuvan positioitumisen tarkastelussa. Mahdollisuutta soveltaa ja kehittää positiointianalyysia poliittisessa kontekstissa, yhteiskunnallisten haasteiden tarkastelussa tai koko ihmiskunnan tasolla kannattaisi tutkia.

Antaakseni esimerkin, jäsennän tämän kertomuksen päätteeksi lyhyesti aikamme suurinta haastetta, ilmastonmuutosta, positioitumisen kautta. Tällöin tarkastelun kohteena on ihmiskunnan ja luonnon välinen suhde. Modernina aikana ihmiskunta alkoi ennennäkemättömällä tavalla hyödyntää luontoa teollistumisen myötä. Ihmiskunta siis pyrki kontrolliin ja muokkasi luontoa kasvaviin tuotannon tarpeisiin. Modernin (länsimaisen) ihmisen oli helppo mukautua positioon, jossa luonnon laajamittaisen muokkaamisen ja hyödyntämisen kautta saavutettiin korkea elintaso. Postmodernin ajan ihmiskuntaa ilmastonmuutoksen näkökulmasta katsottaessa voidaan kuitenkin pohtia, onko ihmiskunta yhä luontoon nähden subjektilähtöisen kontrollin positiossa, jossa luontoa voidaan muokata halutulla tavalla. Ihmiskunnan voidaan ajatella ajautuneen epämieluisaan positioon, jossa tuotantoa *pitää* (tai ainakin pitäisi) säädellä luonnon kestävyiden ehdoilla. Ihmiskunnan on myös pohdittava hyväksyäkö negatiivisen mukautumisen positio, jossa elintaso on alhaisempi ja tuotantoa, tapoja ja tottumuksia mukautetaan luonnon vaatimuksiin. Toisaalta uusien teknologioiden kehittämisen ja käyttöönoton kautta ihmiskunta voi pyrkiä ylläpitämään kontrollia suhteessa luontoon.

Asemien ja ryhmien välisen tason analyysissa tarkasteltavia toimijoita voisivat ilmastonmuutoksen kontekstissa olla esimerkiksi poliittiset puolueet, järjestöt, valtioiden väliset liittoumat tai ilmastososimuksista neuvottelevat osapuolet. Mitkä tahot kontrolloivat ihmisen ja luonnon suhteen tulevaisuutta, keiden on mukauduttava tehtyihin päätöksiin ja vallitsevaan tilanteeseen, ketkä hyötyvät toisten vallankäytöstä ja keiden on helppo mukautua tehtyihin päätöksiin? Ketkä kokevat ole-

vansa pakotettuja toimimaan? Entä olemmeko kasvattajina positiossa, jossa voimme vaikuttaa kestävään tulevaisuuteen? Näin on uskottava.

9 Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335–342.
- Bamberg, M. (2005). Positioning. *The Routledge Encyclopedia of narrative theory* (s. 445–446). New York: Routledge.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3–24.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63.
- Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1995) *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Edita.
- Erytisopetuksen strategia (2007). *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Opetusministeriö. Luettu 1.4.2017. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.), *Samalla viivalta 4: valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKA-VA) kirjallisen kokeen aineisto 2010* (s. 45–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?. *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680.

- Goffman, E. (1971). *Arkielämän roolit – oikeille jäljille rooliviidakossa*. Porvoo: WSOY.
- Harré, R., & Langenhove, L. V. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), 393–407.
- Harré, R., & Slocum, N. (2003). Disputes as complex social events: On the uses of positioning theory. *Common Knowledge*, 9(1), 100–118.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research*. Sage Publications.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is Narrative Research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers* (s. 13–28). Jyväskylä: SoPhi.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karlsson, L. (toim.) & Karimäki, R. (toim.) (2012). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Larsson, S. (1998). On quality in qualitative studies. Luettu 1.4.2017. Saatavissa: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000821.htm>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lehti, S. (2009). Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa. Teoksessa T. Saloviita (toim.). *Meidän koulu – keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 59–70). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. [Verkkokirja]. Helsinki: International Methelp Ky ja tekijät. [Viitattu 10.4. 2017] Saatavana: www.booky.fi. Vaatii käyttöoikeuden.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa* (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255)
- Miettinen, I. (2015). *Kollektiivisen mukavuusalueen rakentuminen – samanaikaisopettajien ja koulunkäyntiavustajan yhteistoiminnan tutkimus* (Kandidaatin tutkielma). Helsingin yliopisto. Luettu 11.9.2017. Saatavissa: <https://phenomenary.files.wordpress.com/2016/09/kvali-miettinen.pdf>

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erytispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection* (Doctoral dissertation). Helsinki: University of Helsinki. (Studies in Educational Sciences 238)

Pakarinen, K., Kyttälä, M., & Sinkkonen, H. M. (2010). Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? *Erika–Erytisyopetuksen tutkimus -ja menetelmätieto*, 1(2010), 13–17.

Peräkylä, A. (2004). Conversation analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 165–179). Sage.

Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Psykologian englanti-suomi-sanasto. Helsingin yliopisto, Avoin yliopisto. Luettu: 9.11.17. Saatavissa: <https://www.avoin.helsinki.fi/oppimateriaalit/psykologia/avoinsanasto.htm#sectS>

Pöysä, J. (2009). Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (s. 314–343). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 153–179). Tampere: Vastapaino.

Riessman, C. K. (2000). Analysis of personal narratives. Teoksessa A. E. Fortune, W. J. Reid & R. L. Miller, Jr. (toim.), *Qualitative research in social work* (s. 168–191). New York: Columbia University Press.

Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. Teoksessa *Narrative, memory & everyday life* (s. 1–7). Huddersfield: University of Huddersfield.

Ruusuvuori, J. (2010). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskustelunanalyytinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 269–299). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [yläpitäjä ja tuottaja]. Luettu: 8.9.2017. Saatavissa: <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.

Saloviita, T. (1998). Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 162–181). Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2009). Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.). *Meidän koulu – keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 45–57). Jyväskylä: PS-kustannus.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development* (Doctoral dissertation). Helsinki: University of Helsinki. (Research Report 321)

Sørdeide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527–547.

Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin?. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 15–58). Helsinki: Yliopistopaino.

Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.

Tolska, T. (2002). *Kertova mieli – Jerome Brunerin narratiivikäsitys* (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. (Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178)

Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 111–123.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J., & Helle, M. (2001). Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. *Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Työministeriö, Raportteja*, 6.

10 Liitteet

LIITE 1 Litteraatti episodista 33. (Fokusryhmäkeskustelu, tammikuu 2015)

Episodi 33 / 1:11:50-1:16:50

- 466 Tut Okke (4) tota mites toi ku (.) tai tost oisin kysyny että ku kaikki ei mee sit suunnitelman mukaan, esimerkiks tulee myöhästyminen tai tai jos joku laite ei toimi tai
- 467 Reija Voi niin, joka päivä tollasta sattuu
- 468 Tut Kertokaa vähän niist tilanteist tai
- 469 Sari =no Reija on onneks ihanan joustava ku must tuntuu et mä oon niinku jotenkin semmonen että mä (.) ehkä vähän liikaakin tartun semmoseen et jos tulee jotain ni mä niinku (.) vähän liikaakin sit tavallaan annan sen tulla enkä vaan oo sillai et nyt me tehään tätä
- 470 Kaisa Ja mä en taas mun mielest välitä pätkeäkään [että jos tulee jotain ((naurua))
- 471 Reija [ehkä se liittyy siihen opettajuuden vaiheeseenkin (Sari:niin) et alkuunhan sitä suunnittelee tarkkaan ja on enemmän [(xxx)]
- 472 Kaisa [ja halua et ne menee] (Reija:niin) silleen ku on niinku aatellu
- 473 Reija =nuottien mukaan ja, no sitte tässä suunnittelee edelleen mut se on enemmän niinku täällä ((pyörittelee käsiään pänsä ympärillä)) erilaisina vaihtoehtoina ku on tottunu sit aina tulee jotain
- 474 Sari =ku must ku must tuntuu (xxx) joka ikisell tunnill ku meil on jotain yhteistä (.) niin mä oon joko myöhässä tai joku mun oppilas on myöhässä tai niinku jotain ihmeellist säätöo mut sä oot aina siel tiätsä mä voin luottaa et sä oot siel vetämäss sitä tuntia et ihan sama niinku (.) (Reija:niin ((hymähtää))) jos mul tulee jotain hirveet säätöön ni sitt tulee
- 475 Reija Niin no se ehkä, se vaan tulee sitten (.) [elämä on
- 476 Sari [tää on (Kaisa: (em nii)) niinku ihanaa ku sä oot jotenki niin joustava, sä oot vaan sillee ”okei Sari on myöhässä, alotetaan tunti”
- 477 Reija Niin se on vaan siis, sitähan tämä kouluelämä on (Kaisa, Sari:yy) harvoin menee niinku on aatellu (.) sieltä voi vanhempi tulla puhelinlinjoja pitkin tai ovesta tai (Sari:yy yy)(.) niinku nyt tossa, no sitä ei näy tässä, mut sehän se yks (Kaisa:niin) vanhempi tuli siihen säätämään tai mä olin niinku sotkenu aika-tauluja tunnin (.) niin siinä sit
- 478 Kaisa Mut se on, onhan se niinku luonteestkin sillee et niinku (.) mä en oo ikin stressannu tollasist asioist niinku silleen et tavallaan tilanteen mukaan
- 479 Reija Ja kun me ei kuitenkaan, me ei olla niinkun yks yksikkö vaan

- (Sari:yy) me ollaan nyt kaks yksikköä ja mehän liikutellaankin näitä vähän niinku erillään (Sari, Kaisa:yy) (.) ni se tuo sitä joustoo et meidän ei kaikkien tarvii niinku kokoajan mennä laumana [me mennään ruokalaan eriaikaan]
- 480 Sari [niin koko ryhmänä (xxx)]
- 481 Reija =ja me mennään tonne omina porukoina (Kaisa:yy) ja sit tullaan kun sopii ja
- 482 Kaisa =sit joku on siel viimeeseen asti kattoo loput (Reija:niin) ja joku menee jo luokkaan ottaa ja tälleen ja
- 483 Reija =niin, tai sit voi sanoo et nyt on tällanen tilanne että tää porukka ei nyt kykene vaikka nyt tähän kuvistuntiin tai tähän musiikituntiin et nyt ollaan omissa ni okei sit ollaan omiss ja sit (2) et mun mielest se jotenki tosi jouhevasti (Kaisa:yy)(1) ja jos sulla on nyt tommosia sekavuuden olotiloja ni et sä sitä ainaakaan osota tai siis (Kaisa:niin) silleen että ((hymähtää))
- 484 Sari Eiku välill mull on huono omatunto siitä että mä niinkun tai jotenkin must tuntuu että (.) että mun toiminnalla mä usein hankaloitan sitä meidän yhteistyötä koska mä niinkun tavallaan jotenkin tartun niihin semmosiin (.) niinkun (.) viivytyksiin ja keskeytyksiin ja semmosiin [(xxx)]
- 485 Reija [ehkä tuolla pienryhmämaailmassakin on tottunut siihen et kaikki on poikkeustilaa että (Kaisa:yy) ((yleistä naurua)) niin et se vähän päivästä ja (Sari:yy) tilanteesta riippuen niin
- 486 Kaisa Joo ja mä oon muissa töissäni esim lastensuojelupuolella hmm kaikki on poikkeustilaa ((naurahtaa))
- 487 Reija Mut jotenkin itellä ku on vaan semmonen olotila että on niinku turvallinen hyvä olo, siis mä tarkotan nyt niinku tätä työporukkaa (Sari:yy) niin oikeestaan muulla ei sillä lailla [(1) (Sari:yy) oo väliä
- 488 Kaisa [ei oo niin väliä niin] kyll se niinku hoituu silleen (Reija:niin), et lapset on niinku tärkeintä ja niitten se niinku, mut ei, jos et sä, jos nyt just jollain hetkellä tietokone ei toimi ja sä et pysty just sillä tavalla opettaa jotain matikkaa ku sä oot ajatellu ni sit sovelletaan (Sari:yy), silleen et kuhan ne lapset on turvassa ja niil on niinku hyvä olla siin kuitenkin et
- 489 Reija Ja itellä on turvallinen olo siitä että asiat hoituu vaikka mä nyt en pystykään tekee niinku on sovittu tai olen myöhässä tai väärässä paikassa tai (6,7) niin
- 490 Kaisa Yy ja olihan tossaki niinku sä vissiin kysyit multa just vähän ennen kun Sari tuli et missäs missäs Sari on, mä sanoin et ei niit oo näkyny niinku, silleen et et kyl se saattaa tulla esiin mut ei sekään oo mikään ongelma vaan siis silleen vaan hetkonen ne ei oo tääl viel (.) ku usein te ootte saattanu olla meitä aikasemminkin jo siel tai silleen et me ollaan tultu vähän (Reija:niin niin) *eräiden henkilöiden takia vähän tota* (Reija:niin)

- viiveellä sinne
491. Reija Tai sit jos joku henkilö ei pysty osallistuu ollenkaan ni aika usein se on sit Kaisa joka (Kaisa:on sitte) jää sinne sitten vartimaan jotain muuta
492. Kaisa Esimerkiks niissä alkuvuoden ulkoliikuntatunneissa nii *must tuntuu et mä olin melkeen kokoajan siel jossain penkill jonkun kaa silleen* ((yleistä naurua))
493. Sari *Niin mustakin tuntuu (xxx) sit tulee jo seuraava joka ois tarvinnu, et mis Kaisa on ni se on sitä edellistä viemässä* ((yleistä naurua))
494. Kaisa Näin juuri

LIITE 2. Yhteenvedo osallisten merkitysperspektiivien ilmenemisestä, positioista suhteessa toisiin sekä toimijuudesta kollektiivisen mukavuusalueen rakentajina (Miettinen, 2015).

	Merkitysperspektiivistä tehdyt tulkin- nat	Positio työryhmässä suhteessa toisiin	Merkittävä toimijuus suhteessa kollektiivi- seen mukavuusaluee- seen
<i>Erityisluokanopettaja (Reija)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kokenut opettaja • Joustava • Omaa tiedollista valtaa 	<ul style="list-style-type: none"> • Tulee kuulluksi ja muut arvostavat hänen näkemyksiään • Kokemus suoa auktoriteettiase- man työryhmässä 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiiviselle mukavuusalueelle palauttaja ja sen ylläpitäjä • Toisaalta kollektiivisen mukavuusalueen turvallinen laajentaja
<i>Luokanopettaja (Sari)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vastuullinen opettaja • Tilannetajuinen ja improvisointikykyinen • Kehittymis-orientoitunut 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnioittaa erityisluokanopettajan kokemusta ja toimintaa • Hyväksyy asemansa opettajaparin kokemattomampana osapuolena 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiivisen mukavuusalueen kyseenalaistaja, laajentaja ja ylläpitäjä
<i>Koulunkäyntiavustaja (Kaisa)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteisen turvallisuuden ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäjä • Oppilaslähtöinen ote 	<ul style="list-style-type: none"> • Tukeutuu ja samaistuu usein erityisluokanopettajan käsityksiin • Hyväksyy asemansa opettajia avustavana henkilönä työryhmässä 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiivisen mukavuusalueen kyseenalaistaja ja ylläpitäjä • Implisiittinen pyrkimys laajentaa kollektiivista mukavuusaluetta ei aktualisoitunut kyseenalaistamisen myötä
<i>Peiliaineisto / tutkija</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Toimintaa (tutkimustilannetta) kontrolloiva ja ohjaava osallinen • Stimuluksen tuottaja tutkimustilanteessa 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektiivisen mukavuusalueen kyseenalaistaja ja laajentaja • Haastoi tutkimustilanteessa osallistujien välille rakentuneen kollektiivisen mukavuusalueen ja ”pakotti” työryhmän käsittelemään esittämänsä aihetta

LIITE 3. Haastattelurunko.

Haastattelurunko / jatkotutkimus opettajien ja koulunkäyntiavustajan reflektiosta samanaikaisopettajuuden viitekehyksessä

Haastattelun rakenne:

1. Nykytilanteeseen liittyvät kysymykset
2. Avoin haastattelu (stimulated recall)
3. Tarkentavat kysymykset liittyen metodologiseen tutkimusintressiin
4. Kohdennetut kysymykset yksittäisille tutkittaville (respondent validation)

1. Nykytilanteeseen liittyvät kysymykset

- Kerro nykyisistä opetusjärjestelyistäsi,
 - o Millaisessa luokassa työskentelet?
 - o Kuinka paljon toteutat samanaikaisopetusta?
 - o Minkälaisin opetusjärjestelyin toteutat samanaikaisopetusta (opettajaparina, avustajaresurssi etc.)?
 - o Miten nykyinen opetusjärjestely palvelee mielestäsi oppilaitasi?
 - o Toivoisitko, että voisit toteuttaa samanaikaisopetusta enemmän?
 - o Miten kuvailisit ammatillista suhdettasi työtovereihisi?

2. Avoin haastattelu (stimulated recall)

Näytetään tutkittaville episodi peiliaineistosta tutkimustilanteen mieleenpalauttamiseksi.

Näytetään tutkittaville fokusryhmäkeskustelusta episodit 32 ja 33 (1:09:50–1:16:48). Tutkittava saa kertoa vapaasti näkemästään heräviä ajatuksia.

Apukysymyksiä:

- Minkälaisia ajatuksia näkemäsi herättää? Kerro vapaasti.
- Onko nyt videolta katsottu keskustelu mielestäsi toimintaanne/ryhmäänne/itseäsi edustavasti kuvaavaa?
 - o Onko vuorovaikutuksenne mielestäsi luontevaa ja teille tavanomaista?
- Minkälaisia muistoja sinulle herää yhteisestä ajastanne? Mitä ajattelet yhteisestä ajastanne nyt?
- Mitä ajattelet samanaikaisopetuksesta ja sen hyödyllisyydestä kokemuksiesi valossa nyt?
- Miten kuvailisit ammatillista suhdettasi toisiin?

3. Tarkentavat kysymykset liittyen metodologiseen tutkimusintressiin

Muistellaan fokusryhmäkeskustelua.

- Miten koit tutkimustilanteen (fokusryhmäkeskustelun, jossa katsoimme videolta opetustilanteita)?
 - a. Tuntuiko tilanne helpolta/haastavalta/turhauttavalta/jännittävältä jne.?
 - b. Mikä erityisesti tuntui helpolta/haastavalta? Miksi?
 - c. Oliko mielestäsi helppoa/haastavaa tuoda omia näkemyksiä esiin tutkimustilanteessa?
 - d. Mistä asioista oli helppoa/haastavaa puhua? Onko jokin erityinen asia jäänyt mieleen?
 - i. Mistä asioista on ylipäänsä (tutkimustilanteen ulkopuolella) helppoa/haastavaa puhua?
 - e. Miten kuvailisit videoinnin vaikuttaneen toimintaasi?
- Millä tavalla koit tutkijan läsnäolon tutkimustilanteessa?
 - f. Millä tavalla tutkijan toiminta vaikutti keskusteluun?
- Miten koit käytetyn tutkimusmenetelmän? Tuottiko peiliaineiston katsominen keskustelua, jota ei muuten olisi syntynyt?
- Keskustelussanne ei noussut esiin voimakkaita ristiriitaisuuksia? Osaatko arvioida miksi?
- Oliko keskustelu teille mielestäsi hyödyllinen työväline? Nousiko tutkimukseni keskusteluihinne myöhemmin keväällä? jäikö jotakin tutkimuksen aikana tapahtunutta/sanottua tms. ”elämään” keskuudessanne?
 - o Voisitko kuvitella jatkossa hyödyntäväsi samanaikaisopetustiimissäsi vastaavaa menetelmää? Miksi/miksi et?
- Voidaanko samanaikaisopettajuudesta tuottaa tietoa mikrovuorovaikutusta tutkimalla?

4. Kohdennetut kysymykset yksittäisille tutkittaville (respondent validation)