



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Matkalla opettajuuteen**

## **Narratiivinen tutkimus kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksistä opettajan identiteetille**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2015  
Emma Rapala

Ohjaaja: Kristiina Kumpulainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Emma Rapala			
Työn nimi - Arbetets titel Matkalla opettajuuteen. Narratiivinen tutkimus kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksistä opettajan identiteetille.			
Title The functions of international volunteering in teachers' professional development: a narrative approach			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 s + 19 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmen opettajan kokemuksia kansainvälisestä vapaaehtoistyössä kehitysmaassa. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia oppimiskokemuksia opettajat kokivat vapaaehtoistyöjakson aikana. Lisäksi tarkoituksena oli ymmärtää, millaisia merkityksiä näille oppimiskokemuksille annettiin suhteessa omaan opettajuuteen. Tutkimuksessa hahmotellaan kansainvälisen vapaaehtoistyön mahdollisuuksia tukea opettajan ammatillista kehittymistä. Identiteetti nähtiin Sfardin ja Prusakin (2005) mukaan sosiaalisesti rakentuvina kertomuksina, diskursiivisina vastineina eleyille kokemuksille. Oppiminen nähtiin siltana <i>todellisten</i> ja <i>tulevien</i> opettajaidentiteettien välillä. Opettajan ammatillisessa kehittämisessä nähdään yhdistyvän persoonallisen, ammatillisen ja kollektiivisen identiteetin vahvistuminen (vrt. Heikkinen 2001).  Tutkimus pohjautui konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen ja tukeutui kauttaaltaan narratiiviseen tutkimustapaan. Käytetty aineistonkeruumetodi oli haastattelu, jossa yhdisteltiin piirteitä elämäkerrallisen narratiivisesta haastattelusta (Schütze 2005) ja teemahaastattelusta. Tutkimushenkilöinä toimi kolme pääkaupunkiseudulla työskentelevää opettajaa, jotka olivat kaikki osallistuneet puolen vuoden mittaiselle Etvo-vapaaehtoistyöjaksolle jossain kehitysmaassa. Tutkimusaineisto analysoitiin hyödyntäen Polkinghornen (2005) analyysitapojen jakoa narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin, joista narratiivien analyysia käytettiin opettajien oppimiskokemusten luokitteluun. Narratiivista analyysia hyödynnettiin konstruomalla aineistosta kokonaan uusi kertomus: mahdollisimman laaja tyyppikertomus vapaaehtoistyöjakson merkityksistä opettajan identiteetille  Opettajien oppimiskokemuksia kansainvälisessä vapaaehtoistyössä oli paljon ja ne liittyivät vahvasti opettajan elämäntarinaaan. Oppimiskokemukset jaettiin neljään kategoriaan: 1) uuteen maahan sopeutuminen, 2) työyhteisössä toimiminen, 3) haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä ja 4) kulttuurien kohtaaminen. Ensimmäistä lukuun ottamatta kaikista kategorioista löydettiin teemoja, jotka opettajat liittivät kertomuksissaan opettajaidentiteetin kehittämiseen. Oppimiskokemusten kautta sekä integroitiin tulevia opettajaidentiteettejä todelliseen opettajaidentiteettiin että rakennettiin uusia tulevia opettajaidentiteettejä. Kansainvälinen vapaaehtoistyö voi tukea opettajan ammatillista kehittymistä, mutta oppimiskokemusten liittäminen opettajaidentiteettiin ei tapahdu automaattisesti ilman kokemusten reflektointia. Kansainvälistä vapaaehtoistyötä tarjoavien järjestöjen on tärkeää huomata vapaaehtoistyön refleksiivinen luonne ja ohjata opettajia reflektoimaan kokemuksiaan organisoidusti.			
Avainsanat - Nyckelord Vapaaehtoistyö, opettajan ammatillinen kehittyminen, identiteetti, narratiivinen tutkimus			
Keywords Volunteering, teacher development, identity, narrative research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Emma Rapala			
Työn nimi - Arbetets titel Matkalla opettajuuteen. Narratiivinen tutkimus kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksistä opettajan identiteetille.			
Title The functions of international volunteering in teachers' professional development: a narrative approach			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen		Aika - Datum - Month and year April 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 pp. + 19 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this study was to examine the experiences of three Finnish volunteer teachers in developing countries. Specific point of interest was to understand the functions of volunteer learning experiences in developing teacher identities. The objective of the study is to understand the possibilities of personal and professional growth that international volunteer teaching can provide. In this study, identity was seen as socially constructed narratives (Sfard &amp; Prusak 2005). Learning was considered the bridge between <i>actual</i> and <i>designated</i> teacher identities. Teachers' professional growth was seen as interplay between developing the teacher's personal identity, professional identity and collective identity (Heikkinen 2001).</p> <p>This study follows constructivist theories' conception of knowledge as socially and subjectively constructed. A narrative approach defines the study as a whole. The research method applied was a combination of autobiographical narrative interview (Schütze 2005) and a semi-structured interview. The subjects were three Finnish teachers who all had taken part in an international volunteering program for six months. The collected data was analysed using Polkinghorne's (2005) analysis of narratives and narrative analysis. Analysis of narratives was utilised in categorizing the teachers' learning experiences. Narrative analysis then was applied to construct a new narrative: a typical story of the functions of international volunteering in teacher identity development.</p> <p>The teachers' learning experiences through volunteering were substantial and strongly linked to the teacher's personal background. The learning experiences were categorized as follows: 1) adapting in a new country, 2) working in the school community, 3) facing challenging situations in teaching and 4) cultural encounters. All categories except for the first one were linked to teacher identity development in the teachers' narratives. Learning experiences were utilized in two ways: realizing designated identities and creating new ones. International volunteering can support teachers' professional growth, but learning experiences are not linked to professional identities automatically without reflection. For the organizations providing international volunteering opportunities, it is important to identify the reflexive nature of volunteering and be organized in guiding teachers to reflect their experiences.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Vapaaehtoistyö, opettajan ammatillinen kehittyminen, identiteetti, narratiivinen tutkimus			
Keywords Volunteering, teacher development, identity, narrative research			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	OPETTAJAN IDENTITEETTI.....	5
2.1	Identiteetin käsite.....	5
2.1.1	Postmoderni identiteetti .....	6
2.1.2	Narratiivinen identiteetti .....	8
2.2	Opettajuus identiteettinä .....	12
2.2.1	Opettajuus ammatillisena identiteettinä.....	12
2.2.2	Opettajuus persoonallisena identiteettinä .....	15
2.2.3	Opettajuus kollektiivisena identiteettinä.....	16
2.2.4	Opettajuuden rakentuminen narratiivisesti .....	17
3	VAPAAEHTOISTYÖ .....	19
3.1	Näkökulmia vapaaehtoistyöhön.....	19
3.1.1	Vapaaehtoistyö identiteetin rakentajana ja muokkaajana.....	22
3.2	Kansainvälinen vapaaehtoistyö .....	24
3.2.1	Kansainvälisen vapaaehtoistyön merkitys identiteetille .....	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
5.1	Narratiivinen tutkimus .....	30
5.1.1	Narratiivisuuden käyttötapoja.....	31
5.1.2	Narratiivisuus tässä tutkimuksessa .....	34
5.2	Tutkimusmetodi.....	34
5.3	Aineisto.....	37
5.3.1	Tutkimushenkilöt .....	38
5.3.2	Tutkijan rooli .....	40
5.4	Aineiston analysointi .....	41
5.4.1	Tyypitarinan muodostaminen .....	46
6	TULOKSET.....	49
6.1	Opettajien oppimiskokemuksia vapaaehtoistyössä.....	49
6.1.1	Uuteen maahan sopeutuminen .....	50
6.1.2	Työyhteisössä toimiminen .....	52

6.1.3	Haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä.....	57
6.1.4	Kulttuurien kohtaaminen .....	60
6.1.5	Yhteenvedo oppimiskokemuksista .....	64
6.2	Kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksiä opettajalle .....	65
6.2.1	Saija .....	66
6.2.2	Elina .....	68
6.2.3	Maria .....	70
6.2.4	Opettajan tyypikertomus.....	72
7	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	77
8	POHDINTA .....	80
8.1	Huomioita tuloksista .....	80
8.2	Metodologista tarkastelua .....	84
8.3	Vapaaehtoistyön kehityspolkuja .....	85
8.4	Jatkotutkimuksen aiheita .....	87
8.5	Kohti uutta opettajuutta .....	88
	LÄHTEET .....	91
	LIITTEET .....	99

## KUVIOT

Kuvio 1. Didaktinen kolmio ja osatekijöiden väliset suhteet (vrt. Kansanen & Meri 1999, 112) .....	13
Kuvio 2. Esimerkki aineiston luokittelusta .....	44
Kuvio 3. Opettajien oppimiskokemuksia: uuteen maahan sopeutuminen .....	51
Kuvio 4. Opettajien oppimiskokemuksia: työyhteisössä toimiminen .....	53
Kuvio 5. Opettajien oppimiskokemuksia: haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä .....	57
Kuvio 6. Opettajien oppimiskokemuksia: kulttuurien kohtaaminen .....	61

# 1 Johdanto

3.7.2011

*Mitähän muuta tästä paikasta vielä kertoisin. Tätä ei voi sanoin kuvailla – se pitää vain kokea. Kaduilla palavien roskien haju, lapsilaumat huutamassa kuorossa how are you, kaoottisessa liikenteessä hurjastelevat ja ohittelevat bussikuskit, aamulla ikkunan alla kiekuvat kukot... on kyllä ollut todella hurjat kolme päivää. Mutta mulla on tunne, että seuraavista viikoista on tulossa jotain niin mahtavaa! Mitä kaikkea mä vielä koenkaan, ketä kaikkia mä vielä tapaankaan. En malta odottaa, mutta nyt kylmään suihkuun!*

Tutkimukseen johdattelee ote omasta matkapäiväkirjastani. Kesällä 2011 koin elämäni suurimman seikkailun: lähdin vapaaehtoistyöntekijäksi Keniaan, pääkaupunki Nairobien reunustalla sijaitsevaan Ngongin pikkukylään. Olin unelmoinut Afrikan ihmeistä koko ikäni. Olin kuvitellut mielessäni akaasiapuiden alla torkkuvan leijonaperheen, sateen jälkeen verenpunaisena hehkuvan maan ja suurin, ruskein silmin hymyilevät lapset. Olin kuvitellut paljon, mutta uskaliaimmatkaan kuvitelmani eivät voineet valmistaa minua tuohon kokemukseen – muutokseen, jonka yllättäen huomasinkin tapahtuvan minussa itsessäni. Muutos sai alkunsa Ngongin laitamille rakennetun slummin sokkeloisilla poluilla. Se vahvistui työpaikkani kirkkain värein maalatuissa luokkahuoneissa ja koko koulun yhteisissä välituntileikeissä. Orpokodin lattialle levitetyssä siskonpedissä maatessani, lasten unta kuunnellessani ymmärsin vihdoin: olin lähtenyt matkalle, joka muuttaisi elämäni.

Sanotaan, että matkailu avartaa. Omalla kohdallani ymmärsin tuon lauseen tarkoituksen vasta maailman toisella puolen. Vapaaehtoistyökokemus Keniassa todella muutti minua: se auttoi ymmärtämään sekä maailmaa että itseäni. Oli itsestään selvää, että tarttuisin aiheeseen myös luokanopettajakoulutuksen pro gradu -tutkimuksessani. Haluan ottaa selvää, millaisia kokemuksia opettajilla on kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat kansainvälisen vapaaehtoistyön mahdollisuudet edistää opettajan ammatillista kehittymistä. Olen syventynyt aiheeseen alustavasti jo kandidaatin tutkielmassani (Rapala 2013), jossa keskityin yhden opettajan vapaaehtoistyökoke-

muksen tarkasteluun: hänen motivaatioonsa lähteä vapaaehtoistyöhön ja oppimiskokemuksiinsa vapaaehtoistyöjakson aikana ja sen jälkeen. Kandidaatin tutkielmani tulokset olivat rohkaisevia, ja ne herättivät kiinnostusta syventyä etenkin opettajan identiteetin kehittymiseen liittyviin teemoihin.

Opettajan ammatti on kokonaisvaltainen työ, joka vaatii jatkuvaa kehittymistä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajan ammatillisen kehittymisen katsotaan liittyvän juuri opettajan identiteettiin ja itsetuntemukseen (Stenberg 2011). Opettajuus nähdään enemmän kuin tietojen ja taitojen opettamisena – se on erityisesti rakentuva ammatillinen identiteetti, jossa persoonallinen ja ammatillinen kasvu kietoutuvat tiukasti yhteen (Heikkinen 2001, 32). Opettajan henkilökohtaiset arvot ja maailmankatsomus luovat pohjan opettajuudelle. Myös merkitykselliset elämäkokemukset ovat tärkeässä roolissa, kun opettaja rakentaa omaa tapansa toimia ammatissa. Näistä lähtökohdista on mielenkiintoista lähestyä kansainvälistä vapaaehtoistyötä: matkustaminen, vapaaehtoistyön tekeminen ja täysin erilaisessa ympäristössä opettajana toimiminen saattavat luoda uudenlaisia mahdollisuuksia ammatilliselle kehitymiselle.

Tämä tutkimus heittäytyy kansainvälisen vapaaehtoistyön matkaan kolmen opettajan seurassa – kuuntelemaan, pohtimaan ja ymmärtämään vapaaehtoistyöjakson merkityksiä yksilölle niin ihmisenä kuin opettajanakin. Tutkimuksen tavoitteena on saada kuuluviin opettajien oma ääni ja tarkastella heidän subjektiivisia kokemuksiaan vapaaehtoistyöstä. Tavoitteena on ymmärtää, millainen merkitys kansainvälisellä vapaaehtoistyöllä on ollut näiden kolmen opettajan identiteetille. Tämän tutkimuksen kautta en oleta saavuttavani kokonaiskuvaa kansainvälisen vapaaehtoistyön ja opettajuuden välisistä yhteyksistä, mutta tutkimus osaltaan luo perustaa tällaiselle ymmärrykselle.

Vapaaehtoistyö tutkimusaiheena on ajaton, mutta toisaalta hyvin ajankohtainen. Suomalaisista lähes kaksi viidesosaa eli noin 1,3 miljoonaa kansalaista ilmoittaa tekevänsä vapaaehtoistyötä (Yeung 2002). Yhä useampi hyppää oravanpyörästä kaivaakseen vesiputkia Tansaniassa tai opettaakseen orpolapsia Argentiinassa. Vapaaehtoistyö ja kehitysyhteistyö ovat yhteiskunnallisesti keskeisiä teemoja – esimerkiksi Euroopan unioni pyrki kiinnittämään kansalaisten huomiota näihin ajankohtaisiin aiheisiin viettämällä vuonna 2011 Euroopan vapaaehtoistoiminnan teemavuotta ja tänä vuonna 2015 Euroopan kehitysyhteistyön teemavuotta (Euroopan unionin [www-sivusto](http://www.euroopanunioni.fi)). Opettajien kiin-



nostus vapaaehtoistyötä kohtaan on myös kasvussa: Kirkon Ulkomaanapu otti merkittävän kehitysaskelen vuonna 2013 ja houkuttelee nyt kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia kansainväliseen toimintaan uudella Opettajat ilman rajoja -vapaaehtoisohjelmallaan (OIR). OIR toimii sekä Suomessa että kehitysmaissa tukeakseen kansainvälisyyskasvatusta globaalin oikeudenmukaisuuden puolesta, ja vuonna 2015 maailmalle lähetetään 10 suomalaista huippuosajaa kehittämään hauraiden yhteiskuntien koulutusrakenteita (Opettajat ilman rajoja www-sivusto). OIR-verkoston lisäksi myös esimerkiksi Etelän Vapaaehtoisohjelma Etvon kautta lähtee vuosittain suomalaisia opettajia vapaaehtoistyöntekijöiksi kehitysmaihin. Tuoreessa maailmanlaajuisessa tutkimuksessa arvioidaan hyvin toiveikkaasti vapaaehtoistyötoiminnan merkitystä kestäväälle kehitykselle: vapaaehtoistyöntekijöiden työpanoksen todettiin olevan korvaamatonta varsinkin kaikista köyhimpien ja marginalisoituneimpien yhteisöjen tukemisessa (Voluntary Service Overseas & Institute of Development Studies 2015).

Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ammattilaisia, ja vapaaehtoistyöllään he voivat ehdottomasti tukea ulkomaisten opettajien pedagogista osaamista. Opettajat vapaaehtoistyössä vahvistavat osaltaan suomalaista koulutusvientä – suomalaista huippuosaa viedään jatkuvasti kansainvälisiin ympäristöihin myös vapaaehtoisvoimin. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat kuitenkin vapaaehtoiset itse: heidän yksilölliset ja autenttiset kokemuksensa kehitysmaahan muuttamisesta, siellä elämisestä ja vapaaehtoistyön tekemisestä. Millainen kokemus kansainvälinen vapaaehtoistyö oli opettajille? Mitä he oppivat matkalla? Millaisia merkityksiä vapaaehtoistyöllä on, kun tutkitaan ammatillisen identiteetin ja opettajuuden kehittymistä?

Näihin kysymyksiin tutkimukseni pyrkii parhaansa mukaan vastaamaan. Tutkimusote on laadullinen, ja huomio kiinnittyy subjektiiviseen kokemukseen sekä yksilön elämäntarinalleen antamiin merkityksiin. Tutkimustani ohjaa kauttaaltaan narratiivinen lähestymistapa, jonka mukaan yksilö rakentaa maailmaansa ja identiteettiänsä kertomuksellisesti. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan identiteettiä rakennetaan paikallisesti, subjektiivisesti ja vuorovaikutuksellisesti (Heikkinen 2001, 187-188). Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kolmea Etvo-vapaaehtoisohjelmaan osallistunutta opettajaa elämäkerralliseen ja teemahaastatteluun pohjautuvalla menetelmällä, ja aineisto on analysoitu narratiivisia menetelmiä hyödyntäen. Lopullisena tutkimustuloksena esitän aineiston pohjalta narratiivisin menetelmin konstruoidun, fiktiivisen mutta todellisuudessa

mahdollisen kertomuksen opettajan vapaaehtoistyökokemuksesta ja sen merkityksistä opettajuudelle.

Tutkimukseni noudattelee seuraavaa rakennetta: luku 2 on teoriaosuuden ensimmäinen kokonaisuus, jossa lähestyn identiteetin käsitettä tieteellisestä näkökulmasta. Erityisesti hahmottelen niitä ulottuvuuksia, joiden varaan opettajan identiteetin nykypäivänä nähdään rakentuvan. Luvussa 3 keskityn vapaaehtoistyön teoreettiseen tarkasteluun ja esittelen aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyjä löydöksiä vapaaehtoistyön suhteesta identiteettiin. Tutkimuskysymysteni esittely (luku 4) johdattaa lukijan teoreettisesta tutkimusosuudesta käytännön toteutukseen. Luvussa 5 kuvailen yksityiskohtaisesti tekemiäni metodologisia valintoja ja perustelen niiden soveltuvuutta tähän tutkimukseen: esittelen sekä tutkimusta ohjaavaa tieteenfilosofiaa, käytettyjä menetelmiä että aineiston analyysitapoja. Lukuun 6 olen koontanut aineistosta nousseet tärkeimmät tutkimustulokset, jotka on eritelty luonnollisesti tutkimuskysymysten mukaan. Tutkimuksen loppuosassa (luvut 7 ja 8) keskityn pohtimaan tutkimustuloksista nousseita huomioita sekä arvioimaan omaa toimintaani tutkijana. Esitän myös teemaan liittyviä jatkotutkimuksen aiheita. Hyvää matkaa vapaaehtoistyön maailmaan!

## 2 Opettajan identiteetti

*Don't tell me how educated you are, tell me how much you have travelled.*  
- Mohammed

Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksiä opettajuudelle ja ammatilliselle kehitymiselle. Aivan ensin on siis tarkoituksellista määritellä, mitä juuri tässä yhteydessä tarkoitetaan identiteetillä ja mikä on sen suhde opettajan ammatilliseen identiteettiin. Tässä luvussa, teoriaosan ensimmäisessä kokonaisuudessa, selvitän ensin identiteetin käsitettä suhteessa eri tieteenalojen identiteettiteorioihin. Tarkastelen myös identiteetin käsitteen historiallisuutta ja sen ilmentymistä postmodernissa yhteiskunnassa. Tutkimuksessani ymmärrän opettajan ammatillisen identiteetin olevan luonteeltaan narratiivinen eli kertomusten kautta rakentuva. Narratiivisen identiteetin rakentumista käsittelevä teoriaosa tukeutuu vahvasti Sfardin ja Prusakin (2005) esittämään ajatukseen, jonka mukaan yksilön identiteetti on joukko kollektiivisesti rakennettuja kertomuksia. Konstruktivistista tieteenkäsitystä mukaillen katson identiteetin rakentuvan paikallisesti ja subjektiivisesti, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Myöhemmin tässä luvussa tarkastelen opettajuutta ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Opettajan ammatillinen identiteetti on saanut lisääntyvää huomiota kasvatustieteellisessä keskustelussa (Stenberg 2011; Day & Kington 2008; Alsup 2006; Beijgaard, Meijer & Verloop 2004.) Opettajan identiteetin merkitys ammatilliselle kehitymiselle on tieteenalalla laajasti tunnistettu (Rodgers & Scott 2008, 732–733). Opettajuus nähdään rakentuvan sisäisten ja ulkoisten tekijöiden yhteispelinä (em.), siis prosessina, jossa kietoutuvat yhteen opettajan oma persoonallinen historia sekä konkreettisen ja sosiaalisen ympäristön konteksti (Day 1999). Esittelen näkemyksiä opettajan persoonan ja erityisesti itsetuntemuksen merkityksestä ammatti-identiteetille sekä uudempia tutkimuksen suuntauksia, joissa kertomukset nähdään opettajuuden ilmentymänä.

### 2.1 Identiteetin käsite

Yksilön identiteettiä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Arkikielessä identiteettistä puhutaan yleisesti ja se ymmärretään usein yksilön henkilökohtaiseksi käsitykseksi

omasta itsestään. Identiteetin käsitteen tieteellinen määrittely ei kuitenkaan ole näin yksiselitteistä – identiteetin tutkimus on monitieteistä, eikä eri tieteenalojen välille ei ole löytynyt täyttä yhteisymmärrystä (Smith & Sparkes 2008, 7).

Tänä päivänä erityisesti sosiaaliset ja humanistiset tieteenalat ovat kiinnostuneita identiteetistä, mutta minuuteen liittyvät kysymykset ovat askarruttaneet filosofeja ja tieteilijöitä kautta historian aina antiikin ajoista asti. Minuus ja identiteetti liittyvät ihmisyyden perusolemukseen, mikä osaltaan selittää laajaa kiinnostusta. Eri tahoille yhteisenä voidaan nähdä ajatus identiteetistä ihmisyyden perustana, vastauksena kysymykseen ”kuka minä olen?”. Identiteetti sisältää niitä merkityksiä, joita yksilö liittyy itseensä, sitä voidaan kuvata minuna olemisen ytimenä ja minuuden jatkumona, joka erottaa yksilön muista ihmisistä. (Gioia, 1998, 18–20.)

Identiteetin tutkimuksen perustaa ovat osaltaan luoneet 1800-luvun lopulla yhdysvaltalaiset sosiologit William James ja myöhemmin George Herbert Mead. James (1890) ehdotti identiteetin jakautuvan *sosiaaliseen* ja *persoonalliseen* minään. Sosiaalinen minä, tai objektiminä, on Jamesin mukaan muuttuva, sosiaalisesti rakentuva osa identiteettiämme, joka voidaan havaita ja tietää. Persoonallinen minä, subjektiminä taas on suhteellisen pysyvä, ”todellinen” minä, joka kykenee refleктоimaan ja arvioimaan sosiaalista minää. Jamesin luoma kahtiajako on säilynyt monissa myöhemmissä identiteetti-teorioissa, joissa sosiaalisen ja persoonallisen suhdetta on painotettu eri tavoin. Sosiaalipsykologi Meadin (1965) identiteetti-teoriassa kieli ja tietoisuus rakentaa sosiaalisen ja persoonallisen minän välistä suhdetta, ja identiteetin nähdään määrittävän sosiaalisesti. Psykologian alalla uusfreudilainen psykoanalytikko Erik H. Erikson (1968) kuvasi identiteettiä yksilökehityksellisenä ilmiönä, joka muuttuu eri elämänvaiheissa. Uudempiä suuntauksia identiteetin tutkimuksessa edustaa sosiologi Margaret Archer (2000), joka Eriksonin lailla korostaa persoonallisen identiteetin ensisijaisuutta.

### 2.1.1 Postmoderni identiteetti

Identiteetin rakentumista voidaan tarkastella myös historiallisesta näkökulmasta. Perinteisessä eli esimodernissa yhteiskunnassa yhteiskunnan rakenteiden nähdään olleen tärkein yksilöä määrittävä tekijä: Ihminen syntyi tiettyyn paikkaan yhteisössä ja pysyi siinä. Tavallisen ihmisen ei tarvinnut pohtia ihmisen olemusta tai omaa identiteettiään, sil-

lä perinne oli sen jo määrännyt. Tyypillistä oli, että ihmisellä nähtiin olevan jokin ennalta määritelty olemus (essenssi) joka oli tärkeämpi kuin ihmisen olemassa olo (eksistenssi). Esimerkki tällaisesta ihmiskäsityksestä eli *essentialismista* on kristinuskon näkemys ihmisestä Jumalan kuvana. Myöhemmin, esimodernia yhteiskuntaa ylläpitävien rakenteiden haurastuminen antoi yksilölle mahdollisuuksia rakentaa identiteettiään yhä refleksiivisemmin. Identiteetti ei ollut enää täysin ulkoa annettu ja yhteiskuntarakenteiden määrittelemä. Myyttien, perinteiden ja perheen merkitys väheni, mutta kansaan tai yhteiskuntaluokkaan kuuluminen oli edelleen tärkeä tekijä itsensä hahmottamisessa. (Heikkinen 2001, 113–114).

Ajankohtaisessa tutkimuksessa ja uusimmassa tutkimusperinteessä identiteetti nähdään monitahoisena ja jatkuvasti muuttuvana tulkintana (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Hall 1999; Giddens 1991). Nyky-yhteiskuntaa määrittävät globalisaatio ja postmodernismi asettavat uusia haasteita yksilöille, kun pysyvinä nähdyt identiteetit ovat alkaneet horjua ja muuttua entistä hajautuneemmiksi. Hall (1999, 19–23) kuvaa tapaa, jolla nyky-yhteiskunnan rakenteelliset ja institutionaaliset muutokset horjuttavat subjektin pysyvää identiteettiä: perinteiden rapautuminen, vaihtoehtojen moninaisuus ja nopeat muutokset tekevät yksilön identifioitumisesta ympäristöönsä vaikeampaa. Hallin mukaan aikamme tuotos on *postmoderni subjekti*, jolla ei ole kiinteää tai pysyvää identiteettiä. Postmoderni subjekti on pirstaloitunut ja koostuu useista, jopa keskenään ristiriitaisista identiteeteistä. Identiteetit vaihtuvat ja muotoutuvat jatkuvasti suhteessa ympäristön muutoksiin. Ajallemme tyypillinen ihmiskäsitys edustaa *eksistentiaalisuutta*: ihmisellä ei ole ennalta määrittyä perimmäistä olemusta, vaan hän itse valitsee sen, mitä haluaa olla (Heikkinen 2001, 114).

Hallin ajatuksia postmodernista subjektista tukee esimerkiksi Gergenin (1991, 150) ajatus pastissipersonallisuudesta (*pastiche personality*), kuva ihmisestä sosiaalisena kameleonttina joka valitsee ja käyttää hyväkseen eri identiteettiensä osia erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Samankaltaisia ajatuksia on tuonut esille Zygmunt Bauman (1996, 200–201), jonka mukaan *minän koostamisprosessin* tarkoituksena on koostaa vaihteleviin konteksteihin sopivia hetkellisiä minuuksia. Minän koostamisprosessi ei ole tavoitteellinen eikä myöskään kumulatiivinen prosessi, vaan suoritetaan vaihtelevasti purkamalla entistä ja rakentamalla uutta. Postmodernin subjektin identiteetin luominen ei kui-

tenkaan ole ongelmatonta: kohtaamme arjessamme lukemattomia identifioitumiskohteita, joista meidän tulisi valita sopivat (Heikkinen 2001, 114). Kasvava informaatiovirta saattaa yksilön identiteettiprojektin hämmennyksiin ja minää on yhä hankalampi kiinnittää mihinkään (em. 115).

### 2.1.2 Narratiivinen identiteetti

Hallin käsitys postmodernista subjektista on siis yksilö, jonka pirstaloituneet identiteetit eivät muodosta eheää kokonaisuutta vaan vaihtelevat sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen mukaan. Hall kuitenkin huomauttaa, että identiteetin muokkautuva kuva on välttämätöntä pysäyttää puhuakseen minästä. Tietoinen identiteetin sulkeminen mahdollistaa yksilön sanovan: ”Juuri nyt olen tämä”. Yksilön on myös mahdollista tuntea identiteettinsä kokonaiseksi rakentamalla *minäkertomus*, jonka avulla elämän ristiriitaiset tapahtumat tehdään merkitykselliseksi sarjaksi. Minä siis kerrotaan eheäksi. (Hall 1999, 22–23).

Hallin ajatus minäkertomuksesta on yhteydessä *narratiiviseen* lähestymistapaan, jonka avulla identiteetin rakentumista pyritään nykypäivänä usein ymmärtämään (Smith & Sparkes 2008; Polkinghorne 2005; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Heikkinen 2001; Conelly & Clandinin 1990). Jerome Brunerin (1987, 16) mukaan kertomus eli narratiivi on ihmiselle luontainen tapa jäsentää kokemuksiaan. Kertomusten avulla muodostamme kokemuksistamme merkityksiä ja järjestämme maailmaamme. Luonnollisesti myös identiteettimme rakentuu omaelämäkerrallisissa tarinoissa, joita kerromme muille ja itsellemme. Tätä ajatusta mukailee Vilma Hännisen (2000, 50) näkemys ihmisen *sisäisestä tarinasta*, joka kokoaa yksilön elämää ja ajattelua yhtenäiseksi kertomukseksi. Heikkinen (2001, 187) yhtyy ajatukseen, että tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena. Hän täydentää, että ymmärrämme myös itseämme kertomusten kautta – eli rakennamme identiteettiämme narratiivisesti. Narratiivinen identiteetti voidaan nähdä punaisena lankana, joka sitoo yhteen postmodernin identiteetin sirpaleisia prosesseja ja mahdollistaa itsensä kokemisen eheänä kokonaisuutena.

Käsitys identiteetin yhteydestä kertomuksiin on viety vieläkin pidemmälle. Matematiikan opettamisen tutkijat Anna Sfard ja Anna Prusak (2005) ovat esittäneet, että identi-

teetit eivät vain rakennu kertomusten kautta: ne ovat kertomuksia. Sfard ja Prusak huomauttavat, että identiteetin käsite määritellään tutkimuksissa usein epämääräisesti (myös Smith & Sparkes 2008). He toteavat, että identiteetin käsitteen hapuileva määrittely jättää tilaa essentialistiselle oletukselle jostain identiteetin tavoittamattomissa olevasta ytimeistä, ajasta ja toimijuudesta riippumattomasta identiteetistä. Tällaista näkemystä he pitävät haitallisena, niinpä heidän oma pyrkimyksensä onkin esittää tarkka, operationaalisoitu määritelmä narratiivisesta identiteetistä, joka on ihmisten rakentama.

Sfard ja Prusak (2005) siis ehdottavat, että identiteetit todella ovat kertomuksia. Tarkemmin ottaen, yksilön identiteetti koostuu joukosta kertomuksia, jotka ohjaavat toimintaamme aiempien kokemustemme valossa, auttavat meitä toimimaan uusissa tilanteissa, ja antavat meille työvälineitä tulevaisuutemme rakentamiseen. Näillä kertomuksilla on erityisiä piirteitä: ne ovat identiteettiä havainnollistavia (*reifying*), identiteettiä tukevia (*endorsable*) ja identiteetille merkittäviä (*significant*). Identiteettiä havainnollistavilla kertomuksilla Sfard ja Prusak tarkoittavat kerrontaa, joka hyödyntää kuvailua (esimerkiksi: joku on jonkinlainen) sekä korostaa sanavalinnoilla olemisen jatkumoa (aina, ei koskaan, usein). Identiteettiä tukevia kertomuksia taas ovat sellaiset, jotka kertomuksen kohde hyväksyy tosiasioina. Identiteetille merkittävänä kertomusta voidaan pitää silloin, kun mahdollinen muutos kertomuksen kulussa vaikuttaa kertojan näkemykseen kertomuksen kohteesta. Merkittävimpinä kertomuksina Sfard ja Prusak mainitsevat usein sellaiset, jotka kuvaavat johonkin yhteisöön kuulumista tai kuulumattomuutta.

Kaikilla identiteettiin kuuluvilla kertomuksilla on Sfardin ja Prusakin (2005, 12) mukaan kertoja, kohde ja vastaanottaja. Kertomuksia on kuitenkin erilaisia: sellaisia, joita kertoja kertoo itsestään jollekin toiselle (*first-person identity*), sellaisia, joissa kerrotaan kertomuksen vastaanottajalle hänestä itsestään (*second-person identity*) ja sellaisia, joita kolmas osapuoli kertoo kohteesta toiselle kolmannelle osapuolelle (*third-person identity*). Edelleen, erityinen ja mahdollisesti kaikkein vaikuttavin identiteetikertomus on sellainen, joka kerrotaan itselle itsestä. Juuri tällaiset kertomukset, joissa kertoja, kohde ja vastaanottaja ovat sama henkilö, ovat niitä joita yleensä tarkoitamme puhuessamme arkikielessä identiteetistä. Tutkittaessa identiteettiä on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon myös muut identiteetikertomusten muodot ja niiden välinen dynamiikka: kerrotut tari-

nat voivat vaihdella riippuen kertojasta ja vastaanottajasta. Myös se, mitä yksilö pitää itsessään totena, voi olla ristiriidassa ulospäin heijastuvan kuvan kanssa.

Sfard ja Prusak (2005, 13) puolustavat tällaista näkemystä identiteetistä ihmisten rakentamana ja vuorovaikutuksellisesti muuttavana ilmiönä. Identiteetit eivät elä omaa elämäänsä ja vain heijastu todellisuuteen kertomusten kautta, identiteetit todella ovat kertomuksia - diskursiivisia vastineita eletyistä kokemuksista. Pelkistävä määrittely tekee identiteetin käsitteestä helpommin lähestyttävän ja tutkittavan. Ristiriitaisten kertomusten kritiikkiin (em. 15) he vastaavat huomauttamalla, että tutkimuksen kohteena on identiteetin muodostamisen ja muun inhimillisen toiminnan välinen dialektiikka eikä niinkään identiteetti valmiina tuotoksena.

Millä tavalla identiteetti siis rakentuu ja muuttuu? Sfarf ja Prusak (2005, 16–17) esittävät edelleen, että identiteettikertomukset voidaan jakaa kahteen ryhmään: todelliseen identiteettiin (*actual identity*) ja tulevaan identiteettiin (*designated identity*). Todelliseen identiteettiin kuuluvat kertomukset siitä, miten asiat todella ovat maailmassa. Ne ovat preesensissä kerrottuja, todenperäisiä väitteitä. Tuleva identiteetti puolestaan sisältää joukon kertomuksia siitä, miten asioiden voidaan olettaa olevan tulevaisuudessa – ne ovat siis mahdollisia muuttumaan osaksi henkilön todellista identiteettiä. Tällaisia kertomuksia kerrotaan usein futuurissa ja niissä käytetään toivetta, sitoutumista, pakkoa tai välttämättömyyttä ilmaisevia sanoja. Tulevaan identiteettiin kuuluvat kertomukset suuntaavat yksilön toimintaa ja vaikuttavat voimakkaasti tehtyihin tekoihin. Usein tällaiset kertomukset eivät ole perustu yksilön järkeviin ja harkittuihin päätöksiin, vaan esimerkiksi oletuksiin henkilön sosiokulttuurisesta alkuperästä tai siitä, millainen henkilön tulevaisuus tulisi auktoriteettiasemassa olevien mielestä olla.

Jotkin kertomukset vaikuttavat enemmän kuin toiset. Sfarfin ja Prusakin (2005, 17–19) mukaan *merkittävät* (critical) kertomukset ovat nimensäkin mukaisesti niitä, jotka saavat aikaan suurimmat muutokset. Merkittävät kertomukset ovat identiteetin ydinkertomuksia – jos ne muuttuvat, tuntee yksilö koko identiteettinsä muuttuneen. Myös kertojalla on väliä: itselle merkityksellisempien kertojien tarinat hyväksytään helpommin osaksi omaa identiteettiä. Erityisesti lapsuudessa muodostuneet, tulevaan identiteettiin sidotut kertomukset ovat pysyviä ja hankalasti muutettavia. Institutionaaliset kertomukset, kuten diagnoosit, todistukset ja tutkinnot, ovat taas luonteeltaan merkittäviä ja ky-



kenevät helpommin korvaamaan aikaisempia identiteetikertomuksia. Sfard ja Prusak (em.) jatkavat toteamalla, että pysyvä kuilu todellisen ja tulevan identiteetin välillä tekee todennäköisesti ihmisestä onnettoman. Ratkaisuna he näkevät *oppimisen*: oppiminen mahdollistaa yksilön tulevan identiteetin muuttamisen todelliseksi identiteetiksi. Oppiminen siis tekee mielikuvistamme totta.

Sfardin ja Prusakin (2005) mukaan identiteetin rooli oppimisprosessissa on siis hyvin merkittävä. Etenkin postmodernin maailman kontekstissa, jossa mikä vain on mahdollista, yksilön tuleva identiteetti toimii oppimisen suuntaajana. Oppimisen kohteet valikoituvat merkittävien identiteettien mukaan, ja oppimalla yksilö voi muuttaa tulevaan identiteettiinsä liittyviä toiveita todellisuudeksi. Käytän omassa tutkimuksessani teoreettisena lähtökohdana edellä kuvattua Sfardin ja Prusakin (em.) näkemystä identiteeteistä kertomuksina. Sfard ja Prusak ovat tuoneet identiteetin käsitteen voimakkaasti mukaan kasvatustieteelliseen keskusteluun – he korostavat oppimisen merkitystä eheän identiteetikertomuksen muodostumiselle ja sitä kautta tyytyväisyyden tunteelle omassa elämässä. Oletan, että omassa tutkimuksessani kansainvälinen vapaaehtoistyö näyttäytyy suurelta osin oppimiskokemuksena. Opettajien oppimiskokemusten tarkastelu antaa Sfardin ja Prusakin (em.) teorian valossa hyvän lähtökohdan ammatillisen identiteetin tutkimiselle.

Näkemystä siitä, että identiteetit ovat kertomuksia, on toki kritisoitu: esimerkiksi Juzwik (2006, 15–16) esittää, että kuvaus identiteeteistä diskursiivisina vastineina eleyille kokemuksille on häilyvä. Hän kiinnittää huomiota diskurssin laatuun ja toteaa, ettei jokaista väittämää tai listausta voida pitää narratiivina. Sosiolingvivistisesta näkökulmasta lähestyttäessä on huomioitava myös muut, diskurssin ulkopuoliset identiteettiä määrittävät tekijät kuten ilmeet, eleet tai pukeutumistyyli. Juzwik (em. 18) muistuttaa, että jo syntyessään yksilö määrittyy esimerkiksi sukupuolensa, perheensä ja yhteiskunnallisen asemansa kautta. Tätä näkemystä tukee myös Hyvärinen (2006, 15), joka on esittänyt, että elämän kokemisessa on jatkuvasti kertomukselta karkaavia elementtejä. Valitsin kuitenkin tutkimukseeni Sfardin ja Prusakin (2005) ajatuksia mukailevan lähtökohdan, sillä sen erityisenä etuna on identiteetin käsitteen konkretisointi ja näin helpommin tutkittavaksi tekeminen. Näen siis opettajien kertomukset merkityksellisinä ja rikkaina tietolähteinä heidän arvoistaan, kokemuksistaan ja identiteetistään.

## 2.2 Opettajuus identiteettinä

Ammatillinen identiteetti on yksi aikuisen identiteetin keskeisiä osa-alueita. Sillä tarkoitetaan yksilön elämänselviöhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: sitä, millaiseksi yksilö ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös näkemykset siitä, mihin yksilö kokee samastuvansa, mihin hän sitoutuu ammatissaan ja millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.) Opettajan ammatillista identiteettiä voisi näin pitää vastauksena kysymykseen ”Kuka minä olen opettajana?” (Stenberg 2011, 24).

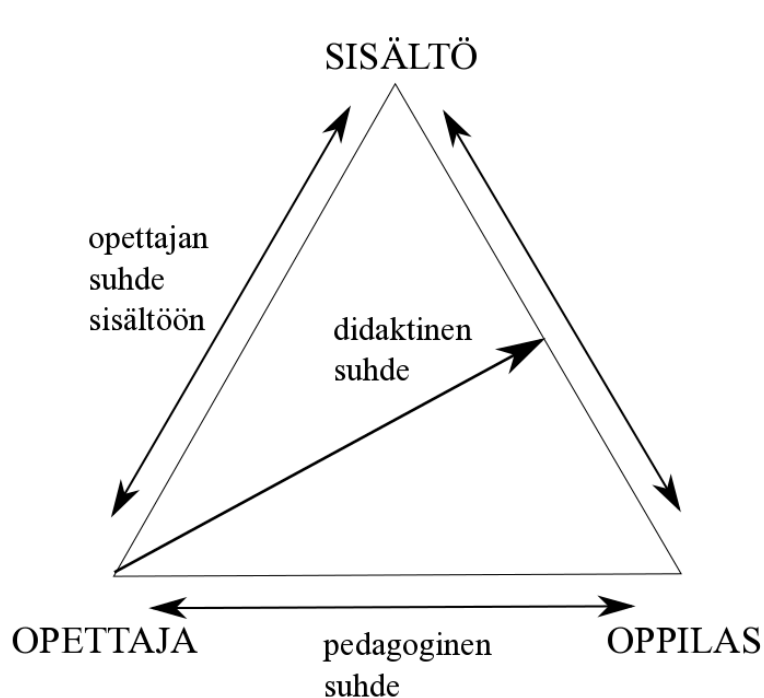
Opettajan ammatillinen identiteetti nähdään nykytutkimuksen valossa muuttuvana, eri konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa muovautuvana prosessina (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen 2014; Rodgers & Scott 2008; Varghese ym. 2005; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Identiteetin rakentumisen mekanismeja ja identiteetin tukemisen keinoja on syytä tutkia, sillä vahva ammatillinen identiteetti on yhteydessä laadukkaaseen opetustyöhön, opettajan motivaatioon, tyytyväisyyteen ja työhön sitoutuneisuuteen (Day ym. 2006). Teema onkin viime aikoina saanut merkittävää huomiota kasvatustieteellisen tutkimuksen alalla (esim. Pillen, Den Brok & Beijaard 2013; Trent 2011; Day & Kington 2008; Alsup 2006). Opettajuuden tarkastelu identiteetin käsitteen valossa on kokonaisvaltainen tapa lähestyä ammatillista kasvua. Opettajuus on enemmän kuin tietojen ja taitojen opettamista – se on erityisellä tavalla rakentuva ammatillinen identiteetti, jossa persoonallinen ja ammatillinen kasvu kietoutuvat tiukasti yhteen (Heikkinen 2001, 32). Seuraavassa esittelen opettajuuden rakentumista ammatillisen identiteetin, persoonallisen identiteetin ja kollektiivisen identiteetin kehittymisen kautta.

### 2.2.1 Opettajuus ammatillisena identiteettinä

Opettaja ammatillisen identiteetin rakentumisen voidaan nähdä alkavan jo lapsuudessa ja nuoruudessa, kun yksilö omista kokemuksistaan muodostaa käsityksiä opettajan työstä. Tietoinen opettajuuden rakentaminen alkaa opettajankoulutuksessa, ja jatkuu työelämässä (Heikkinen 2001, 32). Stenbergin (2011, 26) mukaan opettajan ammatillista identiteettiä voi tarkastella suhteessa *didaktiseen kolmioon* – opetustapahtuman perustekijöitä eli opettajaa, oppilasta ja sisältöä kuvaavaan malliin (Kansanen & Meri 1999,

112). Opettajan näkemykset opetus-opiskelu-oppimisprosessin keskeisistä tekijöistä muokkaavat hänen ammatillista identiteettiään (Stenberg 2011, 25).

Opetustapahtumassa opettajan ja oppilaan välillä on *pedagoginen suhde*, joka konkretisoituu opettajan ja oppilaiden välisenä intentionaalisen vuorovaikutuksena. Pedagogisessa suhteessa korostuvat oppilaan persoonallisen kasvun tavoitteet ja vuorovaikutuksen asymmetrisyys. Opettaja muodostaa suhteen myös opetuksen *sisältöön*: hän hallitsee opetettavien aineiden sisällöt ja ymmärtää oppiaineisiin liittyvää pedagogista sisältötietoa sekä laajemmat yhteydet opetussuunnitelmaan. Oppilaan suhde sisältöön tarkoittaa opiskelua ja oppimista, johon opettajalla on puolestaan *didaktinen suhde*. Didaktinen suhde on siis suhde toiseen suhteeseen, opettajan ohjaamista oppilasta kohti tavoitteellista opiskelua. Oppimisen sisällölliset tavoitteet korostuvat. (Kansanen & Meri 1999, 112–114). Didaktinen kolmio ja sen osatekijöiden väliset suhteet on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Didaktinen kolmio ja osatekijöiden väliset suhteet (vrt. Kansanen & Meri 1999, 112)

Didaktisessa kolmiossa muodostuvat keskeiset suhteet – opettajan suhde opetettaviin sisältöihin, opettajan ja oppilaiden välinen pedagoginen suhde ja opettajan ja oppilaan oppimisen välinen didaktinen suhde – määrittävät siis osaltaan opettajan ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kasvun myötä opettaja oppii refleктоimaan toimintaansa käytännössä sekä suhteessa laajempiin kasvatustieteellisiin ja yhteiskunnallisiin näemyksiin (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 425).

Myös Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 750) ovat esittäneet vastaavan mallin, jossa opettajan ammatillista identiteettiä kuvataan *asiantuntijuutena*. Opettajan asiantuntijuus konkretisoituu suhteessa didaktisen kolmion suhteita vastaaviin ulottuvuuksiin: aineenhallintaan, pedagogiseen päätöksentekoon ja didaktiseen päätöksentekoon. Se, minkälaiselle asiantuntijuudelle opettajan asiantuntijuus perustuu, muokkaa ammatillista identiteettiä eli kokemusta itsestä opettajana. Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa kuvailtiin myös opettajien merkityksellisiä oppimiskokemuksia, joiden kautta asiantuntijuuden ulottuvuudet ovat korostuneet.

*Aineenhallinnan asiantuntijalla* Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 751) tarkoittavat opettajaa, jonka toiminta perustuu opetettavien oppiaineiden sisältöihin ja taitoihin. On yleisesti hyväksyttyä, että opettaja tarvitsee syvällistä tietoa ja ymmärrystä oppiaineiden sisällöistä, joskin ammatillisuuden pohjautuminen pelkkään aineenhallintaan ei tee oikeutta opettajan roolin monitahoisuudelle. *Pedagoginen asiantuntija* perustaa ammatillisuutensa oppilaiden sosiaalisen, emotionaalisen ja moraalisen kehityksen tukemiselle: opetustoiminnan lähtökohtana on oppilaiden hyvinvointi, ja positiivisen ilmapiirin merkitys korostuu. Opettaja *didaktisena asiantuntijana* taas pohjaa ammatillisuutensa opetus-opiskelu-oppimisprosessin suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opettajan työssä tärkeänä pidetään esimerkiksi oppituntien suunnittelua ja oppilaille suotuisten oppimisolosuhteiden luomista. Didaktinen asiantuntijuus korostuu esimerkiksi tunnistamalla oppilaiden yksilöllisiä oppimistapoja ja käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä. (em. 754–760).

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 761) korostavat, että heidän tutkimuksessaan opettajat identifioivat itsensä enemmän tai vähemmän kaikkien ulottuvuuksien asiantuntijoina. Asiantuntijuus ja kokemus itsestä on myös ajan mittaan muuttuva ja merkityksellisten oppimiskokemusten kautta uudelleen orientoituva. Muita opettajan ammatilliseen

identiteettiin vaikuttavia tekijöitä nähtiin olevan opetustapahtuman konkreettinen ympäristö ja koulukulttuuri, aikaisemmat opetuskokemukset ja luonnollisesti myös muut elämäkokemukset. Seuraavassa esittelen sitä, miten näiden aikaisempien elämäkokemusten ja persoonallisen identiteetin kehittymisen nähdään olevan yhteydessä opettajuuden rakentumiseen.

### 2.2.2 Opettajuus persoonallisena identiteettinä

Opettajuus on muutakin kuin tietojen ja taitojen välittämistä oppilaille. Useasti todetaan, että opettaja tekee työtä koko persoonallaan – mutta mitä se tarkoittaa käytännössä? Heikkisen (2001, 32) mukaan opettajuuden rakentumiseen vaikuttavat kaikki ne yhteydet, joiden kautta opettajan maailma muodostuu. Näin elämähistorialla ja kokemuksilla nähdään olevan suuri vaikutus siihen, miten opettaja kokee itsensä ja tehtävänsä opettajana. Jo opettajankoulutuksessa opiskelija lähestyy opiskeltavia sisältöjä välttämättä omien arvojensa, käsitystensä ja uskomustensa näkökulmasta – oman *opettajan käyttöteoriansa* näkökulmasta (Stenberg ym. 2014, 204). Stenberg (2011, 3) tarkentaa, että hyvän opettajuuden lähtökohtana on itsetuntemus: omien arvojen, käsitysten ja uskomusten tunnistaminen, reflektointi ja tarvittaessa uudelleen arviointi. Ilman tietoisuutta omasta itsestä opettajaa uhkaa oletusten, stereotyyppien ja jopa pelkojen ohjaama opetustoiminta. Itsetuntemus ja vahva persoonallinen identiteetti taas on väylä entistä tiedostavampaan pedagogiseen päätöksentekoon.

Opettajan persoonallisen identiteetin merkitys opetustyössä tiedostetaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa myös laajemmin. On hyväksytty, että opettajuus vaatii persoonallista ja emotionaalista läsnäoloa (Day & Kington 2008; O'Connor 2008; Zembylas 2004). Myös henkilökohtaisen elämähistorian vaikutus opettajan arvoihin ja sitä kautta pedagogiseen päätöksentekoon on kiistämätön (esim. Pillen, Den Brok & Beijaard 2013; Day ym. 2006; Knowles & Holt-Reynolds 1991). Nykytutkimuksessa ammatilliseen kehittymiseen liitetäänkin olennaisena osana itsetuntemuksen kasvuprosessi (esim. Stenberg 2011; Rodgers & Scott 2008; Heikkinen 2001). Hyvä opettaja tuntee itsensä, jotta voi parhaimmalla mahdollisella tavalla tukea lasten ja nuorten kasvuprosessia (vrt. Stenberg 2011; Heikkinen 2001; Day 1999).

Uudet tuulet puhaltavat myös opettajankoulutuksessa. Heikkisen (2001, 111) mukaan opettajankoulutusohjelmissa suuntaudutaan yhä enemmän persoonallisuuden kehittämiseen, kun puhutaan esimerkiksi dialogi- ja kasvuryhmistä, itsetuntemuksen kehittämisestä ja ammatillisen kasvun tukemisesta. Tekninen näkemys opettajasta yhteiskunnassa sovittujen kasvatuspäämäärien toteuttajana on vanhentunut. Opettajan havaittavan käyttäytymisen ohjailua ei pidetä enää yhtä merkityksellisenä kuin syvällistä, koko persoonaa koskettavaa itsereflektiota ja itsetuntemusta. Nähdään, että opettajaksi kehittyminen on pohjimmiltaan oman minän löytämistä opettajana, aktiivista identiteettityötä vuoro-vaikutuksessa muiden kanssa. (ks. myös Stenberg ym. 2014; Stenberg 2011.) Kuten Hamachek (1999, 209) painottaa, tiedostamattomasti opettaja välittää oppilailleen omia käsityksiään ja arvojaan: *Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are.*

### 2.2.3 Opettajuus kollektiivisena identiteettinä

Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu kietoutuvat yhteen erityisellä tavalla (Heikkinen 2001, 32). Kun tarkastellaan opettajuutta kokonaisvaltaisesti, sen voidaan nähdä liittyvän myös laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin: opettajaksi valmistuminen ”opettajien heimoon” liittymisenä (Heikkinen & Huttunen 2007, 21) ja opettajan työ yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamisena. Heikkinen (2001, 123) arvioi opettajan identiteetin tasapainottelevan jossain persoonallisen ja *kollektiivisen identiteetin* väli- maastossa. Kollektiivisella identiteetillä tarkoitetaan tässä tapauksessa opettajan ammatikunnan erityisyyttä, vastausta kysymykseen ”Keitä me olemme?”

Opetus ja oppiminen ovat myös väylä kollektiivisen identiteettimme välittämislle eteenpäin. Opettaja välittää oppilailleen niitä arvoja, tietoja ja taitoja joita perinteisesti pidetään arvokkaina – ei kuitenkaan sellaisenaan, vaan valitsemalla itselleen tärkeitä ja jättäen muita pois. Opettaja siis samalla sekä siirtää että luo uudelleen kollektiivista identiteettiä. Kollektiivisen identiteetin näkökulmasta tarkasteltuna opettajan ammatillinen identiteetti voisi rakentua seuraavien kysymysten kautta: ”Kuka minä olen suhteessa siihen, keitä me olemme?”, ”Mitä arvoja ja perinteitä pidän tärkeinä?”, ”Mitä haluan saada aikaan opettajana?” ja ”Mitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita haluan välittää oppilailleeni?” (Heikkinen 2001, 123).

Opettajien ammattikuntaan liittyminen ja tiettyyn työyhteisöön kuuluminen muokkaa yksilön identiteettiä. Opettajan oletetaan esimerkiksi ajattelevan, käyttäytyvän ja pukeutuvan tietyllä tavalla (Heikkinen & Huttunen 2007, 24). Flores ja Day (2006) kuvaavat uuden opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä ristiriitaisena ja kontekstiriippuvaisena prosessina: opettaja joutuu neuvotellen yhdistämään oman visionsa koulutodellisuudesta vallitsevaan koulukulttuuriin. Käytännössä tehdäkseen muutoksia – toteuttaakseen omaa visiotaan – uuden opettajan tulisi siis ensin osoittaa riittävä määrä samuutta sosiaalisessa yhteisössä. Mukavuudenhalu saattaa estää uudistuksiin ryhtymisen. Voimakas uuden opettajan sosialisatioprosessi on syntynyt yhteiskunnallisten rakenteiden luonnollisesta muutosvastaisuudesta, joka tekee uudistumisesta hyvin hidasta. (Heikkinen 2001, 125). Toisaalta postmodernissa maailmassa kollektiiviset identiteetitkin ovat alkaneet rakoilla, ja yhä useammin nuoret opettajat onnistuvat muokkaamaan tai jopa murtamaan perinteitä (Heikkinen ja Huttunen 2007, 24).

Opettajan työtä perimmäisellä tasolla määrittävä tekijä on kuitenkin muutos. Elinikäinen oppiminen ja koulukontekstin kehittäminen nähdään mahdollisuutena: suomalaiset opettajat jopa pelkäävät ”kaavoihinsa kangistumista” (Niemi 1999). Jatkuvassa muutoksessa oleva yhteiskunta asettaa omia haasteitaan opettajan työlle: kollektiivisen arvo maailman pirstaloituessa opettajan omat arvot nousevat ammatillisuutta ohjaavaksi tekijäksi. Opettajan on reflektoitava omaa rooliinsa yhteiskunnallisten arvojen välittäjänä ja uudistajana. Laadukkaan opetuksen ja kasvatuksen turvaamiseksi opettajan täytyy tunnistaa ne arvot, joiden varassa hän itse elää ja toimii opettajana (Stenberg 2011, 3).

#### **2.2.4 Opettajuuden rakentuminen narratiivisesti**

Edellä olen kuvannut, miten opettajuuden kehittymistä on mahdollista tarkastella niin ammatillisen identiteetin, persoonallisen identiteetin kuin kollektiivisen identiteetinkin kehittymisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa opettajuuden nähdään kehittyvän juuri näiden ulottuvuuksien vahvistumisen ja yhteen kietoutumisen kautta (vrt. Heikkinen 2001). Opettajan työ nähdään kokonaisvaltaisena ammattina, jossa identiteettityö on merkityksellistä ja opettajan itsetuntemus yksi hyvän opetuksen kulmakivistä. Tässä luvussa hahmottelen vielä sitä, miten opettajuuden nähdään ilmentyvän kertomuksien kautta, narratiivisesti.

On esitetty, että tarinoiden kertominen on ihmiselle luontainen tapa hahmottaa elämäänsä (Conelly & Clandinin 1990; Bruner 1987). Narratiiveja tutkittaessa mielenkiinto kohdistuu siihen, miten yksilö kokee maailman ja tulkitsee kokemuksiaan kertomustensa kautta (Conelly & Clandinin 1990, 2). Narratiivinen lähestymistapa opettajan ammatillisen identiteetin tutkimuksessa on nähty yleisesti antoisaksi (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Kelchtermans (2007, 95) esittää, että narratiivisten menetelmien olennainen hyöty opettajuuden tutkimuksessa on laaja-alainen elämän ymmärtäminen: opettajuuden moraaliset ongelmat, emotionaaliset kokemukset ja poliittiset kamppailut voidaan tunnustaa olennaisiksi opettajana olemisen kokemukselle. Narratiivinen lähestymistapa voi pidättäytyä opetuksen välineellisyyden ja vaikuttavuuden arvioimisesta, tehden näin oikeutta kasvatuksen monimutkaisuudelle (em.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelenkin opettajuutta *narratiivisena ammatti-identiteettinä*. Opettajan identiteetti rakentuu siis kertomusten kautta: toisaalta niistä, joita hän itse kertoo, toisaalta niistä, joita hänestä kerrotaan (vrt. Sfard & Prusak 2005). Opettajan ammatillisen identiteetin näen liittyvän olennaisesti itsetuntemukseen. Ammatillinen kehittyminen on luonnostaan kertomuksellista identiteettityötä ja refleksiivistä prosessointia (Heikkinen 2001, 125).

Opettajan identiteetti rakentuu kertomuksina ja opettajuutta rakennetaan kertomuksellisesti, myös suhteessa muihin sekä vallitsevaan koulukulttuuriin ja yhteiskuntarakenteeseen (Heikkinen 2001, 125). Henkilökohtainen elämänhistoria ja kokemukset ovat merkityksellisiä reflektoinnin peilejä – persoonallisen kasvun, itsetuntemuksen ja sitä kautta myös ammatillisen kehittymisen väyliä. Kokemusten kautta narratiivista identiteettiä rakennetaan yhä uudelleen ja uudelleen (Heikkinen 2001, 121). Elämänhistorian merkittävät kokemukset voivat ohjata opettajaa tulkitsemaan asioita uudella tavalla ja myös muuttamaan käsityksiään opettajan ammatista (Nissilä 2007, 103). Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy yhteen, merkittävään kokemukseen elämänhistoriassa: vapaaehtoistyöjaksoon ulkomailla. Kiinnostavaa on se, minkälaisia merkityksiä opettaja kertomuksissaan luo vapaaehtoistyökokemukselle. Mikä on vapaaehtoistyön merkitys, kun opettaja hahmottelee vastauksia kysymyksiin ”Kuka olen opettajana?” tai ”Mitä haluan työssäni saada aikaan?” (Heikkinen 2001, 123). Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin vapaaehtoistyötä sekä erityisesti kansainvälistä vapaaehtoistyötä merkityksellisenä elämäkokemuksena.



### 3 Vapaaehtoistyö

*Travel far enough, you meet yourself.*  
- David Mitchell: *Cloud Atlas*

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toista keskeistä teemaa, vapaaehtoistyötä. Ensin tarkastelen ilmiötä yleisellä tasolla: niitä motivaatiotekijöitä, arvoja ja merkityksiä, joita aikaisemmissa tutkimuksissa on liitetty vapaaehtoistyön tekemiseen. Myöhemmin tässä luvussa keskityn kansainvälisen vapaaehtoistyön erityispiirteisiin. Vapaaehtoistyö on ilmiönä laaja ja se voi tarkoittaa eri konteksteissa hyvin erilaista toimintaa (Grönlund 2012, 19). Nylund ja Yeung (2005, 15) määrittelevät vapaaehtoistoiminnan palkattomana, vapaasta tahdosta tehtynä yleishyödyllisenä toimintana, joka useimmiten on organisoitunut jonkin tahon avustuksella. Myös Euroopan komissio painottaa päätöksessään vapaaehtoistyön teemavuodesta 2011 (2009/0072) vapaaehtoistoiminnan määritelmänä vapaata tahtoa, palkattomuutta sekä työpanoksesta saatavaa hyötyä niin yksittäiselle vapaaehtoistyöntekijälle, yhteisölle kuin laajemmassa mittakaavassa koko yhteiskunnalle.

Useimmat tutkimukset todistavat, että vapaaehtoistyö on maailmanlaajuinen ja vaikutuksiltaan merkittävä ilmiö (UNV 2012, 5). Eurooppalaisen vapaaehtoiskeskuksen verkosto European Volunteer Centre (CEV) julkaisi vuonna 2012 raportin, jonka mukaan arviolta 100 miljoonaa eurooppalaista tekee vapaaehtoistyötä jossain muodossa. Vapaaehtoistoiminnan nähdään lisäävän aktiivista kansalaisuutta, ihmisten välistä vuorovaikutusta, solidaarisuutta ja yhteenkuuluvuutta (Euroopan komission päätös 2009/0072). Vapaaehtoistyö liittyy yhä olennaisemmin myös kehitysyhteistyöhön, jolloin sen globaali merkitys vahvistuu. Seuraavassa kappaleessa esittelen näkökulmia vapaaehtoistyön tutkimukseen: vapaaehtoistyön motivaatioon, vapaaehtoistyön merkitykseen yksilölle sekä uusiin vapaaehtoistyön suuntauksiin, joista tämän tutkimuksen erityisenä kiinnostuksen kohteena on kansainvälinen vapaaehtoistyö.

#### 3.1 Näkökulmia vapaaehtoistyöhön

Vapaaehtoistyötä on tutkittu viime vuosikymmenillä monista eri näkökulmista. Vapaaehtoistyö ilmiönä on laaja ja monimuotoinen: vapaaehtoistyön kanavia on lukemattomia ja toimintaa toteutetaan esimerkiksi lähiyhteisöissä, kansallisissa ja kansainvälisissä

kansalaisjärjestöissä, muissa kolmannen sektorin järjestöissä ja sosiaalisissa ja poliittisissa liikkeissä (UNV 2012, 3). Vapaaehtoistyön määrittelyminen on muuttunut haastavaksi vapaaehtoistyön kentän laajentuessa esimerkiksi kansainvälisiin ja virtuaalisiin ympäristöihin sekä työpaikoille. Postmodernin yhteiskunnan pirstaloitunutta kehitystä mukaillen myös vapaaehtoistyö voidaan nähdä yhä individualistisempänä toimintana (Grönlund 2012; Hustinx & Lammertyn 2003), jonka merkitykset vapaaehtoistyön tekijälle ovat myös yksilöllisempiä.

Suuri osa vapaaehtoistyötä koskevasta tutkimuksesta on kohdistanut huomionsa vapaaehtoistoimijoiden motivaatioon, pyrkien kategorisoimaan vapaaehtoistyön funktioita tai motivaatioelementtejä (Grönlund 2011, 1). Vapaaehtoistyön motivaatiota mallintavat teoriat tunnustavat ilmiön monimuotoisuuden ja ottavat huomioon yksilön toimintaa ohjaavat monet eri tekijät: lähtökohtana on se, että yksilöllä oletetaan olevan yhtä aikaa useampi kuin yksi päämäärä, ja useat samansuuntaiset päämäärät johtavat luonnollisesti motivoituneempaan toimintaan (Yeung 2005, 86). Yksi vapaaehtoistyön motivaation tutkimuksessa laajasti hyödynnetty teoria on Claryn ym. (1998) motivaation funktionaalinen analyysimalli, jonka perusajatuksena on se, että tehdyt teot palvelevat yksilölle erilaisia persoonallisia, psykologisia ja sosiaalisia funktioita. Toiminnalle annetaan siis yksilöllisiä merkityksiä ja oletetaan, että käyttäytyminen voi eri yksilöiden kohdalla joutua hyvin erilaisista motivaatiotekijöistä. Clary ym. (1998, 1517–1518) erottelivat aikaisemmista tutkimustuloksista kuusi motivaationaalista funktiota, jotka vaikuttavat yksilön päätökseen tehdä vapaaehtoistyötä: 1. *arvot* (altruististen arvojen toteuttaminen), 2. *ymmärrys* (uuden oppiminen ja yksilönä kehittyminen), 3. *Urakehitys* (uralla eteneminen ja ammatillinen kehitys), 4. *sosiaalinen funktio* (ryhmään kuuluminen, sosiaalinen hyväksyntä), 5. *identiteettiä suojeleva funktio* (sisäisten konfliktien, yksinäisyyden ja syyllisyyden tunteiden helpottaminen) sekä 6. *identiteettiä vahvistava funktio* (itsetunnon kehittyminen, tarpeellisuuden tunne).

Claryn ym. (1998) funktionaalisen analyysimallin heikkous voidaan nähdä siinä, etteivät yksilön motivaatiotekijät välttämättä mahdu kuuden, ennalta luodun kategorian sisään. Yksilön motivaation oletetaan kumpuavan ihmisen psykologisista perustarpeista, eikä kontekstia – esimerkiksi vallitsevan kulttuurin tai ympäröivän yhteiskunnan välittämien arvojen merkitystä – oteta huomioon (Hustinx ym. 2015). Suomalaisessa kontekstissa vapaaehtoistyön tutkimusta on kehittänyt Anne Birgitta Yeung (2004, 21),

jonka motivaation mallintamiseen luotu timanttimali on muodostettu laajan haastattelututkimuksen pohjalta. Haastatteluaineistosta löydetty 767 motivaation elementtiä järjestettiin nelidimensionaalinen motivaation timanttimaliin, jonka neljä ulottuvuutta ovat *saaminen – antaminen, jatkuvuus – uuden etsintä, etäisyys – läheisyys* ja *pohdinta – toiminta*. Neljä ulottuvuutta muodostavat vielä metaulottuvuuden *itseä kohti – itsestä pois päin*. Yeungin (em.) mallin vahvuus on vapaaehtoistyön motivaation kuvaaminen moniulotteisena ilmiönä, jossa yksilön erilaiset motivaatiotekijät ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Yeung 2005, 120). Aikaisempien tutkimusten mukaisesti (esim. Hustinx 2001; Clary ym. 1998; Cnaan & Goldberg-Glen 1991, myöhemmin myös Musick & Wilson 2008; Rehberg 2005), myös tässä mallissa korostuu sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden välinen jännite: halutaan auttaa muita, mutta myös kehittää itseä.

Vapaaehtoistyön luonteessa on viime vuosikymmenillä alkanut tapahtua muutoksia, etenkin nuorten aikuisten keskuudessa (Rehberg 2005; Hustinx 2001; Eckstein 2001, Anheier & Salamon 1999). Laajempien sosiaalisten mullistusten myötä perinteisenä nähdyn vapaaehtoistyön on korvaamassa postmoderni, nuorten aikuisten yhä yksilöllisempi tapa olla mukana vapaaehtoistoiminnassa. Perinteinen näkemys vapaaehtoistyöstä on altruistinen, epäitsekkäs yhteisön hyväksi toimiminen: perinteinen vapaaehtoistyöntekijä on yhteisönsä aktiivinen jäsen, jonka sitoutuminen vapaaehtoistoimintaan on säännöllistä, ehdotonta ja elinikäistä. Tämän näkemyksen vapaaehtoistyön luonteesta on haastanut postmodernille yhteiskunnalle ominainen yksilöllisyysajattelu, joka korostaa vapaaehtoistyöntekijän valinnan vapautta sekä henkilökohtaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Tämä uudenvuorokainen vapaaehtoistyöntekijä näyttää olevan valikoiva ja haluton sitoutumaan pitkäjänteiseen toimintaan. Postmodernille vapaaehtoisuudelle ominaista on myös oletus vapaaehtoistoiminnan vastavuoroisuudesta. (Hustinx 2001, 62–65.)

Hustinx ja Lammertyn (2003) tarkentavat ajatusta vapaaehtoistyön luonteen muutoksesta esittämällä, että on olemassa kaksi erilaista vapaaehtoistyön perustyyppiä, jotka esiintyvät rinnakkain. *Kollektiivinen vapaaehtoisuus* viittaa perinteiseen, pitkäaikaiseen ja epäitsekkyydestä kumpuavaan toimintaan, jota ohjaa velvollisuudentunne yhteisöä tai organisaatiota kohtaan. *Refleksiivinen vapaaehtoisuus* taas korostaa toiminnan olevan lähtöisin vapaaehtoisesta itsestään ja suuntautuvan kohti omia kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita. Tutkimustuloksissa kollektiivinen ja refleksiivinen vapaaehtoistyö kui-

tenkin kietoutuvat yhteen, ja vapaaehtoisuus näyttäytyy useimmiten yhdistelmänä molempien tyyppien erityispiirteitä. (Hustinx & Lammertyn 2003, 180–183.)

Tällä hetkellä näyttää siltä, että vapaaehtoistyöntekijän sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät toimivat dynaamisesti yhdessä, mutta yhteiskunnalliset teorioitsijat ennustavat yhteisöllisyyden merkityksen vähenevän edelleen (Hustinx & Lammertyn 2003, 180). Tämän johdosta myös kollektivistisen vapaaehtoistyön perustan voidaan nähdä heikkenevän (em.). Hustinx (2010, 236) esittää jopa, että perinteistä, arkkityyppistä vapaaehtoistyön muotoa ei enää ole. Tutkijoiden huomio on joka tapauksessa kääntymässä yhä voimakkaammin vapaaehtoistyön individualistiseen luonteeseen – sen henkilökohtaiseen ja refleksiiviseen merkitykseen (Grönlund 2012, 24) myös identiteetin rakentajana ja muokkaajana.

### 3.1.1 Vapaaehtoistyö identiteetin rakentajana ja muokkaajana

Nykytutkimuksessa siis tunnistetaan vapaaehtoistyön yksilölliset ja vaihtelevat merkitykset (Grönlund 2012, 23). Kun kollektiiviset arvot heikkenevät ja individualismi korostuu, yksilöllä on mahdollisuus tai jopa pakko toimia aktiivisesti oman elämänsä ohjaajana – näin vapaaehtoistyö muotoutuu välineeksi henkilökohtaisten arvojen ja tavoitteiden toteuttamiselle (Giddens 1991). Aikaisemmassa motivaatiotutkimuksessa on kyllä huomattu näiden yksilön sisäisten motivaatiotekijöiden vaikutus vapaaehtoistoimintaan hakeutumiselle (Yeung 2004; Clary ym. 1998; Wuthnow 1998). Tiedetään, että vapaaehtoistyö on avun kohteen lisäksi myös tekijälleen merkityksellistä, ja siihen liitetään henkilökohtaisia tavoitteita kuten moraalinen toiminta, omien rajojen löytäminen tai ylittäminen, yhteisöön kuuluminen, itsensä etsiminen, elämän uudelleensuuntaaminen tai jopa terapeutin toiminta (Wuthnow 1998). Epäselväksi on kuitenkin jäänyt se, miten nämä tavoitteet realisoituvat käytännön vapaaehtoistyössä (Grönlund 2012, 24, 29).

Erityisesti identiteettitutkimuksessa vapaaehtoistyö on liitetty sellaisiin identiteetin osaluoihin kuin *moraalinen identiteetti* (Matsuba & Walker 2005; Monroe 2003; Aquino & Reed 2002), sosiaaliseen *rooli-identiteetti* (Finkelstein, Penner & Brannick 2005) ja *arvo-identiteetti* (Grönlund 2012; Hitlin 2007). Sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta voidaan ymmärtää, että vapaaehtoistyöhön liitetyt arvot ovat heijastuksia yhteis-

kunnan laajemmista arvoista ja asenteista (Hustinx ym. 2015, 97), mutta yhä useammin tutkijat pitävät yksilöllisiä kokemuksia vapaaehtoistyöstä merkityksellisinä ja tutkimuksellisesti kiinnostavina (Grönlund 2012; Hustinx 2010, Yeung 2004).

Henrietta Grönlund (2012) tutki väitöskirjassaan vapaaehtoistoiminnan yhteyksiä suomalaisten nuorten aikuisten elämään ja arvomaailmaan. Tutkimuksen laadullisen osan lähtökohtana oli yksilön persoonallisen identiteetin ja elämänkulun ymmärtäminen suhteessa vapaaehtoistointaan. Holistinen näkemys vastaa osaltaan tarpeeseen laadullisesta tutkimuksesta, jossa vapaaehtoistyötä lähestytään kokonaisvaltaisena ilmiönä ja yksilön perspektiivistä (Grönlund 2012, 29). Grönlundin (em.) tutkimuksessa haastateltiin elämäkerrallisella metodilla 24 nuorta aikuista, jotka olivat elämänkulkunsa aikana osallistuneet vapaaehtoistyöhön. Tutkimuksessa vapaaehtoistyötä tarkasteltiin postmodernin refleksiivisen vapaaehtoistyön (Hustinx & Lammertyn 2003) näkökulmasta, ja kiinnostuksen kohteina olivat sisäiset motivaatiotekijät: vapaaehtoistyö suhteessa identiteettiin ja yksilön elämäntarinaa sekä suhteessa vapaaehtoistyöhön liitettyihin arvoihin (Grönlund 2012, 37).

Suhteessa identiteettiin vapaaehtoistyölle löydettiin tutkimuksessa kolme funktiota: 1) vahvistava funktio, 2) uudelleen orientoiva funktio ja 3) yhteenkuuluvuuden funktio. Vapaaehtoistyön identiteettiä vahvistava funktio tarkoittaa elämäntilannetta, jossa yksilön identiteetti on jollain lailla uhattuna, ja vapaaehtoistyön tekeminen säilyttää tai vahvistaa haluttua käsitystä itsestä. Identiteettiä uudelleen orientoivalla funktiolla taas tarkoitetaan tilannetta, jossa elämäntilanne muuttuu – hitaan kehityksen tai äkkinäisen kriisin kautta – ja vapaaehtoistyö toimii uutta suuntaa vahvistavana tekijänä. Vapaaehtoistoiminnan yhteenkuuluvuuden funktion merkitys on vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta ja sosiaalista identiteettiä. Grönlundin (2012) tutkimuksen tulokset osoittavat, että vapaaehtoistyön yksilölliset merkitykset identiteetille vaihtelevat suuresti, mutta suuri osa tutkimushenkilöistä koki vapaaehtoistyön tärkeänä työkaluna oman identiteettinsä rakentamisessa. Huomattava on kuitenkin se, että kaikissa tapauksissa näin ei ollut: lähes jokainen tutkimushenkilö yhdisti vapaaehtoistyön tiettyyn elämäntilanteeseen tai -muutokseen, mutta kaikki eivät pitäneet sitä identiteettinsä rakennusvälineenä tai henkilökohtaisen kasvun väylänä. (Grönlund 2012, 59–60.)

Grönlund (2012) erotteli haastatteluaineistosta myös vapaaehtoistyöhön liittyneitä arvo-identiteettityyppejä, joita löytyi viisi erilaista. *Vaikuttajan* keskeisiä motiiveja vapaaehtoistyölle olivat maailman parantaminen, oikein tekeminen ja epäoikeudenmukaisuuksia vastaan taistelemineen. *Auttaja* halusi nimityksensä mukaisesti auttaa muita ja koki empatiaa vähempiosaisia kohtaan. *Yhteisöllisen* arvo-identiteettityypin edustaja koki ryhmään kuulumisen ja toimintaan osallistumisen tärkeänä. *Uskonnolliseen* identiteettityyppiin kuuluvan motiiveja olivat jumalan sanan levittäminen ja lähimmäisenrakkaus. *Menestyksen tavoittelijalle* tärkeitä olivat saavuttamisen ja onnistumisen tunteet, velvollisuuden tunteen täyttäminen sekä omien verkostojen rakentaminen. Tutkimukseen osallistuneet vapaaehtoistyöntekijät eivät välttämättä edustaneet puhtaasti vain yhtä arvo-identiteettityyppiä, vaan toivat usein esille monia erityyppisiä arvoja. Tämä on Grönlundin (em.) mukaan luonnollista, sillä jokaisen arvo-identiteetin takana voidaan nähdä suurempia yhteneviä arvoja kuten empatia, välittäminen, oikeudenmukaisuus, vastuuntuntoisuus ja aktiivisuus. Samaan tapaan vapaaehtoistyöhön liitetyt arvot vastustavat tiettyjä yhteiskunnan arvoja kuten itsekeskeisyys, epäoikeudenmukaisuus, ahneus ja materialismi. (Grönlund 2012, 63–64.)

### 3.2 Kansainvälinen vapaaehtoistyö

Tutkimukseni keskiössä ovat opettajien kokemukset kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä, joka on monella tapaa erityinen vapaaehtoistyön muoto. Maailman muuttuessa myös vapaaehtoistyön trendit muuttuvat, ja kansainvälinen vapaaehtoistyö on globalisaatiokehityksen myötä nähty uutena ja kasvavana vapaaehtoistyön muotona (Lager ym. 2009, 7). Vapaaehtoisuuden tulevaisuudennäkymiä hahmotellessaan Nylund ja Yeung (2005, 29–30) esittelevät ylikansallisen vapaaehtoisuuden, jota määrittävät lyhytaikaisuus, vastavuoroisuus ja konkreettinen matkustaminen maasta toiseen vapaaehtoistointaa varten. Episodisen eli ajallisesti rajatun vapaaehtoisuuden lisääntyminen on kansainvälisissä tutkimuksissa raportoitu selkeä trendi (Hustinx 2010; Cnaan & Handy 2005). Nykypäivänä puhutaan myös vapaaehtoisturismista (*volunteer tourism*, esim. McGehee 2014; Mustonen 2005; Wearing 2001), jonka korostuneena piirteenä voidaan pitää vastavuoroisuutta: vapaaehtoistyöntekijä tekee töitä kohdemaan yhteisön hyväksi ja saa samalla itselleen kieli- ja kulttuuritaitoja sekä iloa matkailusta (Nylund & Yeung 2005, 30).

Kansainvälisen vapaaehtoistyön ja vapaaehtoisturismin kehittymisen luonnollisena mahdollistajana voidaan nähdä esimerkiksi matkustamisen helppous ja internet, jonka kautta tieto leviää nopeasti ja lisääntyvien palveluntarjoajien pääsy markkinoille on vai- vatonta (Lager ym. 2009, 10). Näiden uusien vapaaehtoistyön muotojen erityispiirteet, esimerkiksi väliaikaisuus ja vastavuoroisuus, myötäilevät myös näkemystä postmoder- nista, refleksiivisestä vapaaehtoisuudesta (Hustinx & Lammertyn 2003). Kansainvälisen vapaaehtoistyön kenttä tarjoaa yksilöllisiä mahdollisuuksia toteuttaa vapaaehtoistyötä (McGehee 2014, 848) – vapaaehtoistyjaksot voi olla tarkkaan suunniteltu tai spontaa- nisti lomamatkan aikana toteutettu, sen kesto voi vaihdella muutamista päivistä moniin kuukausiin, ja työn sisältö voi liittyä monipuolisesti esimerkiksi paikallisyhteisöjen toi- mintaan tai ympäristönsuojeluun yksilön kiinnostuksen kohteista riippuen (Wearing 2001, 1).

Tässä tutkimuksessa kansainvälisellä vapaaehtoistyöllä tarkoitan sitä laajan skaalan ää- ripäätä, jossa keskiössä on vapaaehtoistyö ja vähiten painoarvoa on turismilla. Tutki- mushenkilöiden vapaaehtoisjaksot olivat harkittuja ja suunniteltuja, toteutettuja suoma- laisen kansalaisjärjestöjen kattojärjestö Kepa ry:n koordinoiman vapaaehtoisohjelma Etvon kautta, kestoltaan pitempiaikaisia (n. 6kk) ja sisällöltään vapaaehtoisten koulu- tukseen ja ammatilliseen osaamiseen liittyviä. Etelän vapaaehtoisohjelmaan kuuluu asianmukainen haku- ja valintaprosessi, pakollinen koulutus sekä tavoitteelliset, pitkä- jänteiset työtehtävät kohdejärjestössä (Etelän vapaaehtoisohjelman www-sivusto). Et- von tavoitteina mainitaan Kepan jäsenjärjestöjen yhteistyön vahvistaminen, globaali- kasvatuksen ja asennevaikuttamistyön tukeminen, ja ohjelmaan osallistuville kehitys- maiden todellisuuden ymmärtäminen sekä aktiivinen kansalaisyhteiskunnan jäsenyys myös vapaaehtoisjakson jälkeen (em.).

Täten luen tutkimuksessani Etvo-vapaaehtoisohjelman vain löyhästi osaksi vapaaehtois- turismin kirjoa. Wearing ym. (2008, 63) määrittelevät vapaaehtoisturismin perusole- muksen vapaa-ajan toiminnaksi, kun taas Etvo-vapaaehtoisohjelmaan on voinut vuoteen 2010 asti saada työelämävalmennustukea (Harjunpää 2012, 14) ja tietyt kohdejärjestöt vaativat hakijoiltaan tarkkojenkin kriteerien täyttymistä (Etelän vapaaehtoisohjelman www-sivusto). Vapaaehtoisturismista kuitenkin on saatavilla huomattavan paljon tutki- mustietoa, jonka soveltamisen joiltain osin tähän tutkimukseen näen olevan perusteltua.

### 3.2.1 Kansainvälisen vapaaehtoistyön merkitys identiteetille

Kansainvälisessä vapaaehtoistyössä yksi keskeisimmistä elementeistä on matkustus uuteen maahan ja konkreettisen elinympäristön vaihtuminen vapaaehtoistyön ajaksi. Tutkimuksissa jo pelkkä matkustelu voi näyttäytyä henkilökohtaisen muutoksen väylänä (esim. Noy 2004; Desforges 2000), mikä tekee kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksen erittelystä hyvin moniulotteista. Uuteen maahan matkustaminen, vapaaehtoistyöntekijän alkuperäinen motivaatio, kohdemaan kulttuuri ja paikallinen yhteisö monien muiden tekijöiden lisäksi vaikuttavat siihen, minkälainen merkitys kokemuksesta muodostuu (Sin 2009, 483). Vapaaehtoisturismilla on tutkimuksissa nähty vapaaehtoistyöntekijän kannalta merkittäviä muutoksia (Wearing & McGehee 2013, 126) – erityisesti vapaaehtoistyöntekijän sisäisen maailman on todettu saaneen vaikutteita vapaaehtoisjaksosta. Postmodernin identiteetin näkökulmasta näin tuleekin olla: uuteen ympäristöön saapunut vapaaehtoistyöntekijä valitsee identifioitumisen kohteita ja muokkaa identiteettiään jatkuvasti kokemustensa perusteella (Wearing, Deville & Lyons 2008, 69).

Vapaaehtoisturismin on yksilön näkökulmasta nähty lisäävän esimerkiksi tietoisuutta maailmasta ja globaalista epätasa-arvoisuudesta (McGehee & Santos 2005, 775). Myös henkilökohtainen kehittyminen on näyttäytynyt selkeänä osana vapaaehtoistyöjaksoa ja sen jälkeistä elämää (Sin 2009; Lepp 2008; Matthews 2008, Wearing 2001). Elämäntapojen ja kulutustottumusten muutosten lisäksi laajemmat arvomaailman muutokset ovat vapaaehtoisturismin raportoituja vaikutuksia (Broad 2003, 69). Jotkut vapaaehtoistyöntekijät kertovat jopa koko maailmankuvansa muuttuneen vapaaehtoismatkan ansiosta (em.).

Stephen Wearing (2001, 126–133) tutki ekoturismin piirissä toimineita vapaaehtoistyöntekijöitä ja löysi neljä kategoriaa, jotka kuvasivat vapaaehtoisen henkilökohtaisen kehityksen tapoja vapaaehtoistyön aikana ja sen jälkeen: 1) oppiminen itsestä, 2) oppiminen muista, 3) itseluottamus ja 4) tyytyväisyys itseän. *Oppimiseen itsestä* liittyi esimerkiksi omien uskomusten, arvojen, kykyjen tai rajoitusten tunnistaminen. Vapaaehtoiset myös kokivat saaneensa valmiuksia ammatilliseen kehittymiseen, esimerkiksi uusien taitojen oppimisen myötä tai kasvaneen päättäväisyydentunteen avulla. *Oppiminen muista* tarkoitti muiden ihmisten arvostuksen lisääntymistä ja kommunikointitaitojen



kehittymistä. *Itseluottamus* liitettiin vakaampaan uskoon itseensä, omiin kykyihinsä sekä taitoihinsa. Näin positiivinen näkemys itsestä vahvistui, ja *tyytyväisyys itseen* mahdollistui. Uusi ympäristö ja uusi sosiaalinen konteksti antoi myös tutkimushenkilöille mahdollisuuden arvioida näkemyksiään elämästä ja tulevaisuudensuunnitelmistaan. Wearing (2001, 132) huomauttaa, että henkilökohtainen kehitys tapahtuu kokemuksen reflektoinnin avulla, usein vasta kotiinpaluun jälkeen. Yhä, Wearing ja McGehee (2013, 126) katsauksessaan vapaaehtoisturismin tutkimuksesta kehottavat tutkijoita paneutumaan tarkemmin vapaaehtoisten kotiinpaluun jälkeiseen aikaan ja vapaaehtoisturismin pitkäaikaisiin henkilökohtaisiin vaikutuksiin.

Etelän vapaaehtoisohjelma Etvon viittä ensimmäistä toimintavuotta arvioitiin vuonna 2012 toteutetussa kyselyssä, jossa haluttiin selvittää 2006–2010 vapaaehtoistyöhön osallistuneiden työllistymistä ja osallistumista järjestötoimintaan (Harjunpää 2012). Suurin osa vastaajista näki positiivisen yhteyden Etvo-vapaaehtoistyökokemuksen ja työllistymisensä välillä: Etvo nähtiin hyvänä työkokemuksena erityisesti järjestö- ja kehitysyhteistyöalalla sekä opettajan töitä hakiessa (em. 11). Vapaaehtoisturismista saatuja tutkimustuloksia myötäillen vastaajat kokivat, että vapaaehtoistyössä opittuja asioita oli mahdollista hyödyntää työelämässä. Etvosta oltiin saatu esimerkiksi uusia näkökulmia ja ideoita, elämäkokemusta, itsevarmuutta ja ymmärrystä globaalista maailmasta (em. 12). Myös käytännön työelämätaitojen oppimista kuten kielitaitoa, esiintymiskykyä ja projektinhallintakykyä sekä asiasisältöjen oppimista raportoitiin (em.).

Etvoon osallistuneilta kysyttiin myös, miten vapaaehtoistyökokemus on muuten vaikuttanut heidän elämäänsä – joillekin Etvo-vapaaehtoisjakso oli ollut elämän mullistava kokemus, joillekin se oli toiminut ammatillisen suunnan vahvistajana, osa taas ei raportoanut minkäänlaista vaikutusta (Harjunpää 2012, 15). Ne, joiden elämään Etvo oli merkittävästi vaikuttanut, kertoivat aikaisemman tutkimuksen kanssa hyvin yhteneväisesti maailmankatsomuksensa avartuneen, itseluottamuksensa kohentuneen ja heidän saaneen uusia näkökulmia sekä elämänsä tarkasteluun että ammatillisuuteen (em. 17). Tästä lähtökohdasta on hyvin mielenkiintoista lähteä toteuttamaan omaa tutkimustani, jonka laadullinen ja yksilöllisyyttä korostava näkökulma syventää entisestään ymmärrystä Etvo-vapaaehtoiskokemuksesta.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Opettaja rakentaa identiteettiään jatkuvasti kaikissa niissä konteksteissa, joista hänen todellisuutensa muodostuu. Opettajuus on ilmiö, jossa persoonallinen identiteetti, ammatillinen identiteetti ja kokemukset kietoutuvat yhteen erityisellä tavalla (vrt. Heikkinen 2001, 32). Voidaan olettaa, että pääsääntöisesti opettajat tavoittelevat työssään ammatillista kehittymistä – siksi on tärkeää etsiä jatkuvasti uusia, mielekkäitä väyliä laadukkaaseen opettajuuteen. On huomattu, että opettajan persoonallisen identiteetin vahvuus ja itsetuntemus ovat arvokkaita opettajuuden rakennusvälineitä (Stenberg 2011; Day 1999). Myös opettajankoulutus näyttäisi suuntautuvan yhä enemmän kohti opettajaopiskelijoiden itsetuntemuksen ja ammatillisen kasvun tukemista, syvempää identiteettityötä ja oman minän löytämistä (Heikkinen 2001, 11).

Opettajuuden rakentaminen ei kuitenkaan rajoitu vain koulukontekstiin: omaa opettajuuttaan voi reflektoida aina, kaikkialla. On mielenkiintoista tutkia sitä, millaisia ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet ovat opettajankoulutuksen ja työn *ulkopuolella*. Kansainvälinen vapaaehtoistyö on erityinen kokemus, jossa voi oppia uusia tietoja ja taitoja. Vapaaehtoistyökokemus antaa mahdollisuuden kokea maailman täysin erilaisesta perspektiivistä: se voi muokata vapaaehtoistyöntekijän maailmankuvaa ja arvoja voimakkaasti. Tutkimuksessani haluan ottaa selvää siitä, millainen merkitys kokemuksella voi olla opettajan identiteetille.

Tutkimukseni aikomus on tarkastella yksityiskohtaisesti ja syvällisesti kolmen opettajan kokemuksia kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä opettajan työssä. Sfardin ja Prusakin (2005) mukaan oppiminen toimii välineenä identiteetin muuttumiselle, ja yksilölle merkittävät toiveet ja mielikuvat tulevaisuuden itsestä suuntaavat oppimista. Sen vuoksi haluan selvittää erityisesti, millaisia oppimiskokemuksia opettajat kertovat kokeneensa kansainvälisen vapaaehtoistyöjakson aikana. Oppimiskokemusten tarkastelu valottaa myös kokonaiskuvaa siitä, millaisia asioita ja tunteita vapaaehtoisjaksoon liittyi – eli millainen kokemus vapaaehtoisjakso oli opettajille kokonaisuudessaan.

Tutkimuksen tavoitteena on lopulta selvittää sitä, minkälaisia merkityksiä opettajat antavat kansainväliselle vapaaehtoistyölle ja oppimiskokemuksilleen suhteessa omaan

ammattilliseen identiteettiinsä. Liitettiinkö vapaaehtoisjakso opettajien kertomuksissa opettajuuden kehittymiseen? Kiinnostukseni kohteina tutkimuksessa ovat erityisesti opettajien kertomukset, sillä narratiivisen identiteettitutkimuksen perinteen mukaan näen opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin rakentuvan hänen kertomuksissaan paikallisesti, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

1. Millaisia oppimiskokemuksia opettajat liittävät kertomuksissaan kansainväliseen vapaaehtoistyöjaksoon?
2. Minkälaisia merkityksiä kertomuksissa annetaan kansainvälisen vapaaehtoistyön oppimiskokemuksille suhteessa opettajan identiteettiin?

Näitä tutkimuskysymyksiä lähdän selvittämään narratiivisella tutkimustavalla, jossa tutkimuksen käytäntö yhdistyy voimakkaasti kertomuksiin ja kertomuksellisuuteen. Seuraavassa luvussa käyn läpi yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteutuksen vaiheet.

## 5 Tutkimuksen toteutus

*One's destination is never a place, but rather a new way of looking at things.  
- Henry Miller: Big Sur and the Oranges of Hieronymus Bosch*

Tässä luvussa esittelen tarkasti tutkimuksen toteutuksen vaiheet. Tutkimus nojautuu kauttaaltaan narratiivisen tutkimusotteen lähtökohtiin, joita esittelen alaluvussa 5.1. Esittelen sekä narratiivisen tutkimuksen ja siihen liittyvien termien määrittelyehdotuksia että tutkimusalan kehitystä. Lisäksi selkiytän Heikkisen (2001, 185) mallin mukaan narratiivisuuden erilaisia käytötapoja tutkimuksessa. Myöhemmin selostan yksityiskohtaisesti käyttämäni tutkimusmetodin – eräänlaisen elämäkertahaastattelun ja teemahaastattelun yhdistelmän – valintaperusteita sekä haastattelukysymysten muodostumista. Sen jälkeen esittelen tutkimushenkilöt sekä pohdin omaa rooliani tutkijana ja omien kokemusteni merkitystä tutkimuksen toteutuksessa. Viimeisenä huomio kohdistuu aineiston analysoinnin käytäntöön tässä tutkimuksessa.

### 5.1 Narratiivinen tutkimus

Kertomusten eli *narratiivien* tutkimus on viime vuosikymmenten aikana yleistynyt monilla tieteenaloilla, mukaan lukien kasvatustieteissä (esim. Hyvärinen 2006; Polkinghorne 2005; Heikkinen 2001). Narratiivisuuden kohdalla ihmistieteissä voidaan puhua kokonaisesta tiedon- ja tiedekäsityksen muutoksesta, narratiivisesta käänteestä, joka Hannu Heikkisen (2001, 185) mukaan on luonnollinen seuraus postmodernin todellisuuden rakentuessa yhä vahvemmin esimerkiksi median ja markkinoinnin luomien tarinoiden välityksellä. Heikkinen (em.) täsmentää, että puhe narratiivisesta käänteestä alkoi yleistyä 1990-luvun aikana nopeasti, jonka jälkeen narratiivisuus on löytänyt paikkansa myös suomalaisesta tieteellisestä keskustelusta ja tutkimuskäytännöstä.

Narratiivisen tutkimuksen määrittely ei ole lainkaan yksiselitteistä. Vilma Hänninen (2002, 15) toteaa, etteivät tutkimusalan teoria ja metodologia ole selvärajaisia tai yhteisiä. Hän kuvaa narratiivisuutta pikemminkin avoimena keskusteluverkostona, jonka piiriin voidaan nähdä kuuluvaksi kaikki sellainen tutkimus jossa tarinan, kertomuksen

tai narratiivin käsitettä käytetään ymmärryksen välineenä. Samoin Heikkisen (2001, 185) mukaan narratiivisuus ei ole metodi eikä koulukunta, vaan hajanainen kokoelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Smith ja Sparkes (2008, 1) esittävät kaikenlaista narratiivista tutkimusta yhdistävänä tekijänä sellaisen ontologisen position, jonka mukaan ihmiselämä on jatkuvasti kehittyvä kertomus jossa identiteetti luodaan narratiivisesti. Kaasila, Rajala ja Nurmi (2008, 5) huomauttavat, että narratiivisuuden monitulkintaisuus luo myös positiivisia mahdollisuuksia tutkijalle: narratiivisen lähestymistavan soveltamiseen ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa.

Myös tarinan ja narratiivin määritelmät ovat tutkimuksissa monitulkintaisia (esim. Sparkes & Smith 2008; Hyvärinen 2006; Polkinghorne 2005). Narratiivisuuden käsite juontuu latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Englannin kielessä sanoja vastaavat substantiivi *narrative* ja verbi *narrate*. Suomen kielessä käytetään sanoja narratiivisuus, kerronnallisuus ja tarinallisuus, joiden voidaan yleensä kuten tässä tutkimuksessakin nähdä merkitsevän samaa asiaa. Samoin narratiivin, kertomuksen ja tarinan käsitteiden eroihin ei tässä tutkimuksessa ole tarkoituksenmukaista puuttua. Sanan vaativassa merkityksessä kertomuksilta narratiivisena aineistona voitaisiin edellyttää tiettyjä kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan kertomuksella tarkoitetaan kuitenkin mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, esimerkiksi haastatteluja tai vapaata kirjallista aineistoa, jolle ei aseteta vaatimuksia juonellisuudesta. (Heikkinen 2001, 186–189.) Tätä yksinkertaistettua Heikkisen (2001) näkemystä noudatan myös tässä tutkimuksessani. Selkeyden vuoksi olen valinnut tutkimuksessa käytettäviksi termejä narratiivisuus, narratiivinen identiteetti sekä kertomus.

### 5.1.1 Narratiivisuuden käyttötapoja

Narratiivisuuden käsite näyttäytyy aloittelevalle tutkijalle monimuotoisena ilmiönä, jonka kokonaisvaltainen hahmottaminen on vähintäänkin haasteellista. Heikkinen (2001, 185) kuvaa osuvasti narratiivisen tutkimuksen olemusta amebamaiseksi. Väitöskirjaansa kuuluvassa artikkelissa (em.) hän kuitenkin pyrkii selkeyttämään narratiivisuuden käsitteen käyttötapoja tieteellisessä keskustelussa. Heikkinen hahmottelee, että narratiivisuudella voidaan viitata 1) tutkimusta ohjaavaan tiedonkäsitukseen, jolloin pu-

hutaan usein konstruktivismista, 2) kertomuksiin tutkimusaineistona, 3) narratiivisuuden aineiston analysointitapana tai 4) kertomuksiin ammatillisena työvälineenä.

Heikkisen (2001, 187–188) mukaan narratiivisuuden perustavin merkitys liittyy laadullista tutkimusta ohjaavaan tietoteoreettiseen näkemykseen. Narratiivisuus yhdistetään usein konstruktivismiin (myös *postmoderniin*) tiedonkäsitykseen, jonka mukaan ihmiset konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Konstruktivistiseen tutkimusotteeseen nojaava tutkija hylkää objektivistisen todellisuuskäsityksen, jonka mukaan todellisuutta voidaan kuvata väitelauseilla tosiksi tai epätosiksi. Sen sijaan tutkija näkee todellisuuden eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisissa vuorovaikutuksissa konstruoituina kertomuksina, joka rakentuvat ja muuttavat muotoaan jatkuvasti. Samalla tutkija hylkää tavoitteen objektiivisen totuuden tuottamisesta ja yhtyy tietoteoreettisen relativismin näkemykseen tiedon suhteellisuudesta ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvana kertomusten kudelmana. Narratiivista tutkimusta määrittävänä tekijänä voidaanakin pitää pyrkimystä paikalliseen ja henkilökohtaiseen tietoon. Tätä voidaan pitää tutkimusotteen erityisenä vahvuutena: se antaa äänen yksilöiden autenttisille kertomuksille, joiden avulla on mahdollista irrottautua historiaa hallitsevista ”suurista kertomuksista”. (Heikkinen 2001, 187–188.)

Narratiivisuus voi tarkoittaa myös kertomuksia tutkimusaineistona. Hyvärisen ja Löytyniemen (2005, 191) mukaan kaikki laadullinen tutkimus sisältää kertomuksia. Polkinghorne (2005, 70–71) puolestaan esittää, että laadullista tutkimusaineistoa voidaan tuottaa kolmella eri tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai narratiivisesti. Laadulliselle tutkimusaineistolle tyypillistä on kuitenkin kerronnallinen muoto, joka tässä merkityksessä tarkoittaa mitä vain suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Heikkinen (2001, 189) toteaa, että Polkinghornen tekemässä jaottelussa narratiivinen aineisto eroaa ratkaisevasti sekä numeerisesta aineistosta että lyhyistä sanallisista vastauksista: sitä ei voi yksiselitteisesti tiivistää numeroiksi tai kategorioiksi, vaan sen jatkokäsittely edellyttää tulkintaa.

Narratiivisuus voi ilmentyä tutkimuksessa myös aineiston analyysitapana (Heikkinen 2001, 190). Tässä näkökulmassa keskeinen on Polkinghornen (2005, 79–86) tekemä narratiivisen aineiston käsittelytapojen jako *narratiivien analyysiin* (*analysis of narrati-*

ves) ja *narratiiviseen analyysiin (narrative analysis)*. *Narratiivien analyysissa* on Polkinghornen (2005) mukaan kyse tutkimuksista, jossa aineisto koostuu kertomuksista ja analyysi toteutetaan luokittelemalla esimerkiksi tapaustyyppeihin tai kategorioihin. *Narratiivinen analyysi* sitä vastoin pyrkii tuottamaan aineistosta uusia kertomuksia. Kahtiajako narratiivien ja narratiiviseen analyysiin pohjautuu Jerome Brunerin (1986) käsitykseen tietämisen tavoista: *paradigmaattinen ja narratiivinen* tietäminen eroavat toisistaan perustavanlaatuisesti. Brunerin paradigmaattinen tietäminen, jonka Polkinghorne (2005, 79) liittää narratiivien analyysiin, tarkoittaa esimerkiksi matematiikalle ja logiikalle ominaista täsmällistä, muodollista ja järjestelmällistä tietämistä, jota on perinteisesti pidetty luotettavana ja tieteellisenä. Narratiivinen tietäminen sen sijaan on luonteeltaan kertomuksellista ja kertomuksia tuottavaa, ja se liittyy olennaisesti narratiiviseen analyysiin (em.). Juuri narratiivinen analyysi, jossa pyritään juonellisen tarinan tuottamiseen, on sumentanut kaunokirjallisuuden ja tieteellisen diskurssin välisiä rajoja, rohkaissut tutkijoita kokeilemaan kirjoittamiseen sekä samalla ohjannut vallalla olevaa tiedekäsitystä kohti postmodernia moniäänisyyttä (Heikkinen 2001, 191).

Neljäs, ehkä kaikkein käytännöllisin lähtökohta narratiiviseen tutkimukseen on Heikkisen (2001, 191) mukaan narratiivien käyttö ammatillisena työvälineenä. Tällöin huomion kohteeksi nousee narratiivien käytännöllinen merkitys, ja tavoitteeksi voidaan asettaa jokin *muutos*: narratiivisuutta on sovellettu esimerkiksi psykoterapiaan, jossa asiakkaan usein epäedullista minäkertomusta pyritään luomaan ja rakentamaan uudelleen. Narratiivisuuden sovelluksia on toteutettu myös opettajankoulutuksessa: yksi Heikkisen (2001, 13) väitöskirjatutkimuksen tavoitteista oli kehittää narratiivista lähestymistapaa ammatillisen identiteettityön välineeksi opettajankoulutuksessa. Tämä toteutettiin toimintatutkimuksen avulla, jossa opettajaopiskelijat kirjoittivat elämäkerrallisia tehtäviä ammatilliseen minäportfolioon. Myös Katariina Stenbergin (2011, 56–58) väitöstutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen. Heikkisen tavoin pyrkimyksenä oli tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä identiteettityön avulla, ja aineisto koottiin opiskelijoiden omaelämäkerrallisista kirjoituksista sekä omasta työstä tuotetuista video-päiväkirjoista. Näissä esimerkkitutkimuksissa korostuu selvästi tutkimuksen käytännöllinen merkitys eli opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu.

### 5.1.2 Narratiivisuus tässä tutkimuksessa

Tämä tutkimus tukeutuu narratiivisuuteen hyvin vahvasti läpi koko tutkimuksen. Ensimmäiseksi, tutkimus mukailee näkemyksiä ihmisluonteen taipuvaisuudesta jäsentämään maailmaansa narratiivisesti eli kertomusten avulla. Kertomukset nähdään olennaisena välineenä identiteetin muodostamisessa ja jatkuvassa muokkaamisessa. Tutkimustani on ohjannut konstruktivistinen tutkimusote, jonka valossa tieto ja tietäminen on subjektiivista ja suhteellista.

Toiseksi, tutkimusaineisto on luonteeltaan osaksi narratiivista: se muodostuu vapaaehtoistyöhön osallistuneiden opettajien kertomuksista, joita he ovat tuottaneet haastattelutilanteessa. Kuvaan tutkimuksessa käytettyä metodia tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Kolmanneksi, tutkimusaineisto on analysoitu narratiivisia menetelmiä hyödyntäen. Olen analysoinut opettajien haastattelut käyttämällä sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia (Polkinghorne 2005, 79–86). Aineiston analysointivaiheet selostan yksityiskohtaisesti alaluvussa 5.4. Yksi tämän tutkimuksen erityispiirteistä on se, että analyysivaiheessa sovelletaan ja myös tuotetaan useampaa kuin yhdenlaista uutta tietoa: Brunerin (1986) mukaan sekä paradigmaattista että narratiivista tietoa. Tämä vaatii tarkkaavaisuutta sekä tutkijalta että lukijalta. Narratiivinen tietämisen tapa perustuu kertomiseen ja merkitysten antamiseen – ei logiikkaan ja kategorisointiin, joita olemme oppineet pitämään tieteen perustavanlaatuisina kriteereinä. Tämän tutkimuksen lopullisena tuloksena esitänkin narratiiviseen tietämisen tapaan perustuvan uuden kertomuksen, jonka arvo perustuu elämykselliseen ja yksilöllisyyteen.

## 5.2 Tutkimusmetodi

Tutkimus toteutettiin narratiivisen haastattelun ja teemahaastattelun menetelmiä hyödyntäen ja yhdistäen. Narratiivisuus voi ilmentyä haastattelutilanteessa monin tavoin, mutta lähtökohtaisesti narratiivisen haastattelun tavoitteena on aina koota tutkijan aineistoksi kertomuksia. Narratiivisen haastattelun metodia hyödyntävä tutkija *pyytää* kertomuksia, *antaa tilaa* kertomiselle ja *esittää kysymyksiä*, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191.)



Narratiivisen haastattelun käytännöllinen toteutustapa ei ole tarkkaan määritelty. Haastattelut voivat poiketa toisistaan niin tutkimuksen aihepiirin, tekniikan, kysymysten määrän kuin vuorovaikutuksen laadunkin suhteen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192). Ehkä kaikkein perinteisin tapa toteuttaa narratiivista haastattelua juontaa juurensa saksalaisen Friz Schützen kehittämään elämäkerrallis-narratiiviseen haastatteluun. Elämäkertatutkimuksen käyttöön kehitetty haastattelumetodi perustuu kertojalähtöisyydelle ja on luonteeltaan hyvin avoin (Schütze 2005; Paananen 2008). Haastattelun tavoitteena on kertojan itse tuottama kokonaisvaltainen elämäkertomus, jota ei johdattele tutkijan näkökulma. Siksi Schütze ja hänen metodiaan myöhemmin kehittänyt Gabriele Rosenthal (2005, 31) suosittelevat haastattelun avauskysymyksenä käytettävän rikkaan kerroksen mahdollistavaa kysymystä ”kerro elämäntarinasasi”.

Omassa tutkimuksessani hyödynsin vastaavanlaista avauskysymystä ja annoin tutkimushenkilöille aikaa kertoa omasta elämästään vapaasti. Tutkimushenkilöt toki tiesivät etukäteen näkökulmani ja sen, että haastattelu koskee heidän tekemäänsä vapaaehtoistyötä ulkomailla. Rosenthal (2005, 31) mainitsee, että toisinaan on tarkoituksellista käyttää tutkittavaan ilmiöön kohdennettuja haastattelukysymyksiä. Paananen (2008, 25) toteaa edelleen, että tutkijan on haastattelukysymyksiä valitessaan pohdittava rajautuneen temaattisuuden vahvuuksia ja heikkouksia sekä sopivuutta omaan tutkimusaiheeseen. Oman tutkimukseni metodologinen ratkaisu on saanut vaikutteita Jerome Brunerilta (1987), joka kertoi kehottaneensa haastateltaviaan kertomaan elämäntarinansa puolesta tunnissa. Sen jälkeen hän esitti tarkentavia kysymyksiä tutkimuksen teemoihin liittyen. Omassa tutkimuksessani ei ollut tavoitteena kerätä tutkimushenkilöiltä kokonaisia elämäkertoja, mutta yksilön elämänkulun ymmärtäminen liittyy olennaisesti identiteettiin ja arvoihin. Siksi päädyin yhdistämään elämäkerrallis-narratiiviselle haastattelulle tyypillisen rajaamattoman avauskysymyksen *teemahaastatteluun*.

Teemahaastattelu on metodi, joka nimensä mukaisesti etenee ennalta valittujen keskeisten teemojen mukaisesti. Puolistrukturoidulle haastattelulle luonteenomaisesti jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Yleistäen haastatteluissa käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 46–47.) Teemahaastattelussa teemat muodostavat konkreettisen kehikon, jonka avulla myös haastatteluaineistoa on mahdollista lähestyä jäsentyneesti (Eskola & Suoranta 1998, 88).

Tässä tutkimuksessa hyödynsin teemahaastattelua elämäkerrallis-narratiivisen avauskysymyksen täydentäjänä. Selkeänä etuna on molempien metodien voimakas pyrkimys tuoda esille tutkittavan yksilöllinen kertomus, *oma ääni* (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Valitsemani aineistonkeruumenetelmä on luonteva, kun tutkimustani ohjaa narratiivinen tutkimusote. Narratiivinen tutkimusote ja yksilöiden elämäkertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistavat ihmisen äänen autenttisen esilletulon (Heikkinen 2001, 188). On huomattava, että ajatuksia kertojan ”omasta äänestä” ja ”sisäisestä maailmasta” on myös kritisoitu romanttisena harhakuvana, joka on vieraantunut haastattelun todellisuudesta (Hyvärinen 2006; Gubrium & Holstein 2002). Gubrium ja Holstein (2002, 14) esittävät, että haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa haastattelija ja haastateltava yhdessä aktiivisesti tuottavat merkityksiä. Mihail Bakhtinin (1981, 294) ajatuksissa korostuu haastattelun historiallisuus ja dialogisuus: kaikki aiemmat kokemukset ovat läsnä tilanteessa, jossa ihminen kertoo elämäntarinaansa. Kertomus elää osana jatkuvaa dialogia, kun se vastaanottaa uusia merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Omassa tutkimuksessani lähestyn haastattelutilannetta edellä mainitun kaltaisessa viitekehityksessä, jossa tunnustetaan yksilön itseilmaisun lisäksi myös sosiaalisten ja kulttuuristen näkökulmien vaikutus kertomusten rakentumiseen.

Haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuuden tunnistaminen on merkityksellistä haastattelun käytännön toteutuksen kannalta. Tutkija toteuttaa laadullista tutkimusprosessia aina oman kokemus- ja merkitysmaailmansa lähtökohdista, jolloin edes haastattelijan roolin minimointi mahdollisimman neutraaliksi ja persoonattomaksi ei vapauta haastattelutilannetta vuorovaikutuksellisuudelta ja tulkinnallisuudelta (Gubrium & Holstein 2002, 14). Ajatus on voimakkaasti yhteydessä tätä tutkimusta määrittävään konstruktivismiin, jonka mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja vuorovaikutuksellisesti. Nämä lähtökohdat mielessä pitäen, pyrin rakentamaan haastattelutilanteista mahdollisimman luontevia ja avoimia. Kaikki haastattelut olivat luonteeltaan vuorovaikutuksellisia, keskusteleviakin. En tuonut näkökulmiani esiin oma-aloitteisesti, mutta haastateltavien kysyessä kokemuksistani ja ajatuksistani vastasin rehellisesti. Omaa rooliani haastattelijana ja tutkijana pohdin vielä tarkemmin alaluvussa 5.3.2. Haastattelut olivat mielestäni sekä sisällöllisesti että vuorovaikutuksellisesti onnistuneita, mikä on merkittävää erityisesti haastattelujen määrän ollessa pieni (3 kpl). Haastattelujen määrän rajaaminen

oli tarkoituksellista, koska tavoitteeni ei ollut kerätä määrällisesti suurta aineistoa vaan päästä mahdollisimman syvällisesti ja laadukkaasti tulkitsemaan opettajien tarinoita.

Haastattelujen pituudet olivat 86, 65 ja 63 minuuttia. Ne toteutettiin rauhallisessa kahvi-  
laympäristössä, minun kotonani ja haastateltavan kotona. Laadin teemahaastattelun kysymykset ilman kokonaisvaltaisesti ohjaavaa teoriamallia, mutta kysymysten sisältöön vaikuttivat esimerkiksi Yeungin (2004) vapaaehtoistyön motivaation timanttimalli sekä näkemykset opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisesta kokemusten kautta (esim. Stenberg 2011; Heikkinen 2001). Lisäksi katsoin luontevaksi järjestää kysymykset kronologiseen järjestykseen alkaen pääpiirteittäin opiskelujasta, siirtyen vapaaehtoistyöjakson kautta nykypäivään ja ajatuksiin tulevaisuudesta. Haastattelukysymysten järjestämiseen vaikutti myös se, että Hännisen (2010, 165) mukaan teemahaastattelulla kerätystä aineistosta on mahdollista tehdä kertomuksellisia tulkintoja erityisesti silloin, kun haastattelu etenee ajallisessa järjestyksessä.

Haastattelukysymysten sisältöäkin tärkeämpi merkitys tutkimuksessani oli kysymysten asettelulla: pyrin narratiivisen tutkimustavan mukaisesti pyytämään ja antamaan tilaa haastateltavien kertomuksille. Tässä suhteessa kertomukset eroavat faktoista, selityksistä ja mielipiteistä, joiden selvittämiseen käytetään eri tyyppisiä kysymyksiä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Kertomuksia pyytävä kysymys korostaa kokemuksellisuutta, ja sen taustalla voidaan nähdä Paul Ricoeurin (1981, ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 200) ajatus kertomuksesta *joksikin tulemisena*. Pidin tämän seikan vahvasti mielessäni haastattelukysymyksiä laatiessa, jolloin päädyin kysymään kysymyksiä kuten ”Miten päädyit lähtemään vapaaehtoistyöhön?”, ”Millaisia onnistumisen kokemuksia sait vapaaehtoistyöaikana?” ja ”Miten sinusta tuli opettaja?”. Haastattelurunko on nähtävissä liitteessä 1.

### **5.3 Aineisto**

Tässä alaluvussa kuvaan sitä prosessia, jonka kautta juuri nämä kolme tutkimushenkilöä valikoituivat tutkimukseeni. Sen jälkeen esittelen olennaiset tiedot tutkimushenkilöistä: tässä tapauksessa merkittäviksi tiedoiksi olen lukenut koulutuksen, lyhyen ammatillisen historian, aikaisemmat vapaaehtoiskokemukset, muut merkittävät ulkomaankokemukset sekä tietysti tiedot tutkimuksen kiinnostuksenkohteena olevasta kansainvälisestä vapaa-

ehtoistyöjaksosta. Myöhemmin pohdin vielä omaa rooliani tutkijana ja omien vapaaehtoistyökokemusteni merkitystä tutkimuksen teossa.

### 5.3.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöt löytyivät Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa ry:n kautta. Kepalla on pitkä historia suomalaisten vapaaehtoisten lähettämistä toteuttamaan ruohonjuuritason kehitysyhteistyötä ulkomaille. Kepa koordinoi Etelän vapaaehtoisohjelma Etvoa, jonka kautta yli 22-vuotiaat kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä kiinnostuneet voivat hakea pidempiaikaiseen, puolesta vuodesta vuoteen kestävään kehitysmaavapaaehtoistyöhön. Keskustelin ensimmäisen kerran keväällä 2012 Helsingissä vapaaehtoistyön messuilla silloisen Kepan vapaaehtoistyön koordinaattori Anni Vihriälän kanssa, ja mainitsin hänelle suunnittelemani tutkimusta opettajien tekemästä vapaaehtoistyöstä. Vihriälä kertoi minulle olevansa itsekin koulutukseltaan luokanopettaja ja tekevänsä mielellään yhteistyötä kanssani. Vastaanotin sähköpostin välityksellä ensimmäisen tutkimushenkilöni yhteystiedot syksyllä 2012, jolloin myös toteutin ensimmäisen haastattelun. Syksyllä 2012 toteuttamani haastattelu on keskeisessä osassa kandidaatin tutkielmassani *Opettaja vapaaehtoistyöntekijänä Sambiasa* (Rapala 2013), jossa tutkin elämäkerrallisella menetelmällä opettajan motivaatiota ja oppimista suhteessa kansainväliseen vapaaehtoistyöhön. Tässä tutkimuksessa näkökulmani vapaaehtoistyöhön on vielä tiiviimmin kietoutunut opettajuuden ja ammatillisen identiteetin teemoihin.

Syksyllä 2014 otin uudelleen yhteyttä Anni Vihriälään, joka lähetti minulle vielä kahden Etvoon osallistuneen opettajan yhteystiedot. Otin tutkimushenkilöihin yhteyttä sähköpostin välityksellä ja kerroin pääpiirteittäin tutkimuksen tarkoituksen ja sen, mitä tutkimushenkilöltä vaadittaisiin. Kaikki tutkimushenkilöt suhtautuivat tutkimukseeni erittäin myönteisesti ja kiinnostuneesti, ja viimeisimmät haastattelut toteutettiin joulukuussa 2014. Kolmelle tutkimushenkilölle yhteistä oli se, että he olivat koulutukseltaan opettajia, ja he kaikki olivat viettäneet noin puolen vuoden ajanjakson kehitysmaassa Etvo-vapaaehtoisohjelman vapaaehtoisina. He olivat kaikki naispuolisia nuoria aikuisia, mutta muuten heidän elämäkulkunsa poikkesi toisistaan huomattavastikin.

Ensimmäinen tutkimukseen osallistunut henkilö *Saija* toimi elämäkatsomustiedon opettajana lukiossa. Koulutukseltaan hän on filosofian maisteri, pääaineenaan matema-

tiikka ja sivuaineinaan filosofia, antropologia ja uskontotiede. Hän oli viettänyt puolen vuoden vapaaehtoistyöjakson v. 2009–2010 Sambian pääkaupunki Lusakassa ja työskennellyt siellä Suomen Ylioppilaskuntien Liiton kehitysyhteistyöprojektissa opettajana. Hän opetti slummialueen nuorille tietokoneenkäyttötaitoja, ihmisoikeuksia sekä vuorovaikutustaitoja. Saijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta vapaaehtoistyöstä eikä merkittävää kokemusta matkustelusta kehitysmaissa. Hän oli kuitenkin matkustellut länsimaissa ja tehnyt yhden opintoihinsa kuuluvan harjoittelun Turkissa.

Toinen tutkimukseen osallistunut henkilö on biologi sekä biologian ja maantiedon aineenopettaja *Elina*. Hän on tehnyt urallaan paljon erilaisia opetus- ja kasvatusalaan liittyviä töitä, ja haastatteluhetkellä hän toimi laaja-alaisena erityisopettajana sekä teki työn ohella erityisopettajan opintoja. Elinan puoli vuotta kestänyt vapaaehtoistyöjakso sijoitui Brazilian Fortalezaan vuosina 2010–2011. Siellä hän osallistui slummilasten ja -nuorten vapaa-ajan projektiin opettaen englantia sekä pitäen maantieto- ja askarteluterhoja. Hän jatkoi Etvo-vapaaehtoistyötään vielä kotiinpaluunsa jälkeen, toimien brasilialaisen järjestön suomalaisena kummivastaavana aina järjestön toiminnan päättymiseen asti. Elinalla oli myös useampia kokemuksia vapaaehtoistyöstä: hän oli osallistunut lukion jälkeen vapaaehtoistyöleireille Saksassa ja Belgiassa sekä opettanut suomea maahanmuuttajanaisille. Mainitsemisen arvoista on myös se, että hän oli vuonna 2014 viettänyt puoli vuotta tehden opettajan työtä Boliviassa.

Kolmas tutkimushenkilö, *Maria*, on Oulun kansainvälisestä luokanopettajakoulutuksesta valmistunut opettaja, joka haastatteluhetkellä toimi yläkouluun valmistavan luokan opettajana. Marian kokemus Etvo-vapaaehtoisohjelmasta sijoittui vuonna 2013 Perun pääkaupunki Limaan, jossa hän työskenteli puoli vuotta kotiapulaisten hyväksi toimivassa naisjärjestössä. Siellä hän suunnitteli ja koordinoi meneillään olevan kouluprojektin toimintaa sekä opetti englantia ja joogaa kotiapulaisnaisille. Elinan tapaan myös Maria jatkoi mukana vapaaehtoisjärjestön toiminnassa myös kotiin palattuaan Etvo-vastaavana. Marialla on huomattavan paljon kokemusta ulkomailla opiskelusta, työskentelystä ja vapaaehtoistyöstäkin: hän on muun muassa toiminut au pairina Belgiassa, opiskellut vuoden luokanopettajakoulutuksessa Tanskassa, tehnyt opintoihin kuuluvan kahden kuukauden työharjoittelun Intiassa, matkustellut vuoden Australiassa sekä ollut vaihto-opiskelijana sekä Ruotsissa että Sambiassa. Sambian pääkaupungissa Lusakassa

hän teki myös vapaaehtoistyötä paikallisessa orpokodissa. Suomessa hän on toiminut luokanopettajana ja erityisesti maahanmuuttajien kanssa valmistavan luokan opettajana.

### 5.3.2 Tutkijan rooli

Haastattelussa ja sen tulosten analysoinnissa minulla tutkijana on erityinen merkitys. Tutkimuksen johdannossa totesin, että motivaationi tarttua tähän tutkimusaiheeseen syntyi täysin omien kokemusteni kautta. Olen matkustellut elämässäni paljon ja vietin kesän 2011 Kenian pääkaupungissa Nairobissa tehden vapaaehtoistyötä lasten ja nuorten kanssa. Opetin Keniassa hiv-positiivisten äitien lapsille tarkoitettussa päiväkodissa englantia ja matematiikkaa ja työskentelin orpokodissa. Vapaaehtoistyöjaksoni oli verrattain lyhyt ja toiminta oli myös enemmän turisminkaltaista, mutta sen merkitys maailmankatsomukselleni on sitäkin suurempi. Olen matkustanut Afrikassa, Amerikan mantereilla, Aasiassa ja Euroopassa ja näiden matkojen aikana olen oppinut valtavan paljon maailmasta ja itsestäni.

Vapaaehtoistyöjaksoni Nairobissa on yksi elämäni tärkeimmistä kokemuksista. Matkan aikana muodostin luonnollisesti omia käsityksiäni vapaaehtoistoiminnasta, kehitysmaan toimintatavoista ja ihmisyydestä yleensä. Nämä käsitykset ovat välttämättä vaikuttaneet tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Oma näkemykseni on se, että oikeanlaisen järjestön kautta toteutettuna vapaaehtoistyöllä on mahdollisuus tuoda valtavasti hyvää niin auttajan kuin avunsaajankin elämään. Uusista kulttuureista kiinnostuneille ja maailmankuvansa avartamista haluaville vapaaehtoistyö on hieno väylä päästä syvälle kohdemaan elämäntapaan. Opettajaksi opiskelevalle vapaaehtoistyö on myös mahdollisuus tutustua erilaisiin koulukulttuureihin ja haastaa itsensä uudessa toimintaympäristössä.

Taustani tiedostaen, kiinnitin tarkoin huomiota objektiivisuuteen koko tutkimusprosessin ajan. Erityisesti tulosten analysoinnin suoritin huolellisesti omaa työtäni tarkkaillen jotta tutkimusaineistosta tekemäni tulkinnat eivät kallistuisi todellisuudesta poiketen liian positiivisiksi. Toisaalta omat kokemukseni vapaaehtoistyöstä ja matkustelusta auttoivat minua haastattelutilanteessa eläytymään tutkimushenkilöiden kertomiin tarinoihin ja ymmärtämään niitä. Löysin hyvän yhteyden tutkimushenkilöihin ja haastattelujen ilmapiiiri oli hyvin avoin. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 203–204) toteavatkin, että jäykkää metodia toteuttavan haastattelijan sijasta olennaista on kyky kuunnella ja osoittaa

kuuntelevansa. He jatkavat, että keskeistä on haastattelijan kyky lähteä kertomuksen matkaan. Tässä suhteessa koen, että omat kokemukseni olivat minulle haastattelijana suuri etu. Minulla tutkijana on mahdollisuus peilata tutkimusaineistoa myös omiin kokemuksiini ja etsiä tarinoista eroja ja yhtäläisyyksiä. Olen kiitollinen siitä, että tutkimuksen tekeminen toimii myös minulle oppimisprosessina ja väylänä syvempään itsetuntemukseen ja ammatillisuuteen opettajana.

#### 5.4 Aineiston analysointi

Kerätessäni haastatteluaineistoa en ollut etukäteen päättänyt, mitä analyysimenetelmää tai -menetelmiä tulisin tutkimuksessani hyödyntämään. Selvää kuitenkin oli, että analyysitavan tulisi olla aineistolähtöinen. Olemassa oleviin teorioihin nojautuva analyysi olisi mielestäni rajoittanut tutkimuksen näkökulmaa huomattavasti, kun tavoitteena oli tutkia ja ymmärtää opettajien subjektiivisia oppimiskokemuksia kansainvälisessä vapaaehtoistyössä. Myös Hännisen (2002, 34) mukaan narratiivisen analyysin merkityksiä ei tulisi jäsentää ennalta päätetyn teorian pohjalta. Aineiston analysointitapa muuttui ja tarkentui tutkimuksen edetessä, kuten usein luonnollisesti tapahtuu (em. 137).

Toteutin ensimmäisen haastattelun jo vuonna 2013 kandidaatin tutkielmaani varten. Saijan haastattelu oli minulle läpikotaisin tuttu, mutta pro gradu -tutkielmassani lähestyin sitä uudesta näkökulmasta. Siksi aloitin kuuntelemalla haastattelun uudelleen, lukemalla litteraatin ja kandidaatin tutkielmani. Syksyllä 2014 toteutettujen kahden muun haastattelun kanssa toimin samaan tapaan: kuuntelin nauhat uudelleen pian haastattelujen päätyttyä, jonka jälkeen litteroin aineiston heti. Litteroin aineiston ensin sanasta sanaan, mutta myöhemmin lisätessäni lopulliseen työhön lainauksia siistin tekstiä hieman. Tiesin keskittyväni siihen *mitä* tutkimushenkilöt kertovat, eikä niinkään siihen *miten* he kertovat. Jätin siis tulosten raportointivaiheessa pois joitain täytesanoja, toistoja ja tässä tutkimuksessa toissijaisia diskurssipartikkeleja. Pidin kuitenkin huolta, ettei kertomuksen sanoma päässyt muuttumaan. Aineiston muodon sijasta sisältöön keskittyvässä analyysissä tällainen sitaattien ”puhdistaminen” toimii hyvänä käytäntönä (Hänninen 2002, 137). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 38 sivua, rivivälillä 1 ja kirjasinkoolla 11 kirjoitettuna. Olin tyytyväinen aineiston laajuuteen, sillä sen sisältö oli kauttaaltaan olennaista tutkimukselleni.

Kun koko tutkimusaineisto oli litteroitu, aloitin lukemalla aineiston läpi useita kertoja. Seurasin Hännisen (2010, 167) ehdotusta siitä, että narratiivisen aineiston analyysi on syytä aloittaa hyvin avoimesti, ikään kuin kaunokirjallista kertomusta lukien. Avoimen lukemisen jälkeen alleviivasin aineistosta ensin yhdellä värillä kaiken oppimiskokemuksiin liittyvän kerronnan, sitten toisella värillä kaiken persoonalliseen ja ammatilliseen identiteettiin liittyvän kerronnan. Jo ensimmäisiä alleviivauksia tehdessäni huomasin, että oppimiskokemusten ja opettajuuden teemat esiintyvät aineistossa samoissa yhteyksissä, jopa päällekkäin. Pohdin alustavasti tutkimusaineistosta löytyneitä teemoja ja tarinoiden toisaalta huomattavaa samankaltaisuutta, toisaalta varsin erilaisia kertomuksia. Hahmottelin alustavasti opettajien kertomusten juonirakennetta Hännisen (2010, 169) juonianalyysin kuvauksen perusteella: pohdin, millainen kertomusten lopputilanne oli suhteessa sen alkutilanteeseen ja millaisten tapahtumien kautta tarina etenee päätepisteeseensä.

Narratiivista aineistoa voi analysoida monella eri tavalla. Yhteistä kaikelle narratiiviselle tutkimukselle on tapahtumaketjujen merkitysten analyysi (Hänninen 2002, 31). Pelkkä teemoittelu tai luokittelu ei siis riitä, vaan on tärkeää tehdä näkyväksi myös kategorioiden välisiä suhteita. Narratiivisen aineiston analysoinnissa hyödynnetään usein luvussa 5.1.1 mainittua Polkinghornen (2005, 79) jakoa *narratiivien analyysiin* ja *narratiiviseen analyysiin*, joista narratiivien analyysi perustuu olemassa olevien kertomusten luokitteluun. Narratiivien analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, tietoa jäsennellään induktiivisesti yksittäisestä yleiseen ja tulokseksi saadaan usein esimerkiksi luokiteltuja tarinoita tai henkilötyyppejä. Sovelsin omassa tutkimuksessani Polkinghornen (em., 81–84) narratiivien analyysia muodostaessani kokonaiskuvaa opettajien oppimiskokemuksista vapaaehtoistyössä.

Narratiivien analyysi perustuu samankaltaisuuksien löytämiseen aineistosta. Tutustuttuani tutkimusaineistoon tuntui järkevältä aloittaa kirjoittamalla kaikki kolme haastattelua uudelleen kronologisesti eteneviksi, juonellisiksi kertomuksiksi (liitteet 2, 3 ja 4). Näihin kertomuksiin tiivistin kaiken esille tulleen sekä opettajien taustasta, vapaaehtoisuuskokemuksesta sekä oman opettajuuden kuvailusta. Näin aloin hahmottamaan yksittäisiä kertomuksia paremmin. Tiesin, että juonellisten kertomusten konstruointi hyödyttää minua myös analyysin seuraavassa vaiheessa, jossa tulisin yhdistämään kertomukset



yhdeksi tyyppitarinaksi vapaaehtoisjakson merkityksistä opettajuudelle (luku 5.4.1). Analyysissani palasin kuitenkin aina alkuperäiseen aineistoon.

Oppimiskokemusten luokittelun aloitin etsimällä aineistosta kaikki opettajien kertomuksissa esiintyvät oppimiskokemukset. Haastavaksi osoittautui määrittellä, mitä kaikkea oppimiskokemus tässä kontekstissa tarkoittaa – käytin ohjenuoranani Antikaisen (1996, 254–255) määrittelyä erilaisista oppimiskokemuksista. Antikaisen (em.) mukaan oppimiskokemukset voivat erota monin tavoin: *kestoltaan* ne saattavat olla joko selvästi määriteltäviä, lyhytkestoisia oivalluksia tai epämääräisiä, ajan kuluessa kasautuvia kokemuksia. Oppimiskokemukset voivat erota myös *laadultaan*. Oppimiskokemusten intensiteetti vaihtelee, ja ne voivat olla arvoltaan sekä myönteisiä että kielteisiä. *Oppimisen intressit* voivat vaihdella välineellisistä, esimerkiksi omaan uraan liittyvistä tarpeista niin arkielämässä selviytymiseen liittyviin tarpeisiin kuin oman persoonan vapautumiseen liittyvään muutokseen. Oppimiskokemuksia myös tapahtuu erilaisissa *tilanteissa ja ympäristöissä*: sekä formaaleissa, oppimista varten järjestetyissä tilanteissa sekä eiformaaleissa arkielämän ympäristöissä. *Merkitykselliset oppimiskokemukset* ovat Antikaisen (em.) mukaan sellaisia oppimiskokemuksia, jotka näyttävät ohjanneen yksilön elämänkulkua ja/tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään.

Etsiessäni aineistosta oppimiskokemuksia huomion myös oppimisen reflektiivisyyteen liittyvän näkökulman, jonka mukaan oppiminen on laadullisesti uuden näkökulman löytämistä tai tietoisuuden avartumista (Eteläpelto 1992). Etsin aineistosta siis kaikki sellaiset kokemukset ja tilanteet, joissa opettajat kertoivat vapaaehtoistyöjaksonsa aikana kokeneensa tai oppineensa jotain uutta, tai nähneet itselleen tutun asian uudesta näkökulmasta. Kohdemaan uusi kulttuuri ja erilainen työympäristö saivat aikaan paljon tällaisia konkreettisia tilanteita, ja oppimiskokemuksia löytyikin aineistosta yhteensä 69 kappaletta. On huomioitava, että tässä vaiheessa en poiminut aineistosta kaikkia niitä asioita, joita opettajien voi tulkita vapaaehtoistyöjakson kautta oppineen. Oppimista suhteessa vapaaehtoistyöhön tapahtui myös kotiinpaluun jälkeen, ja niihin teemoihin tulisin syventymään vasta analyysiprosessin myöhemmässä vaiheessa.

Oppimiskokemusten analysoinnissa hyödynsin myös laadullisen aineiston sisällönanalyysin toimintatapoja. Aloitin luokittelun pelkistämällä suoraan tekstistä lainattuja ajatuskokonaisuuksia hallittavampiin, yksinkertaistettuihin ilmaisuihin, jossa selkeästi il-

maistaan lainauksen merkitys. Jatkoin etsimällä pelkistetyistä ilmaisuista yhtäläisyyksiä, edeten induktiivisen päättelyn kautta yksittäisestä yleiseen. Tällaista periaatetta noudatetaan myös narratiivien analyysissä (Polkinghorne 2005). Koko luokitteluvaiheen lähtökohtana oli aineistosta nousevat teemat, ei aikaisemmat mallit tai teoriat. Teemoja yhdisteltiin yhtäläisyyksien perusteella aina suurempiin kokonaisuuksiin, ja lopulta kaikki aineistosta löytyneet opettajien oppimiskokemukset luokiteltiin kuuluvaksi neljään kategoriaan: 1) uuteen maahan sopeutuminen, 2) työyhteisössä toimiminen, 3) haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä ja 4) kulttuurien kohtaaminen. Aineiston luokitteluprosessista on esitetty esimerkki kuviossa 2. Lisäksi liitteissä 5, 6, 7, ja 8 on esitelty oppimiskokemusten luokitteluprosessi kokonaisuudessaan.

Lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaisu	Teema	Alakategoria	Yläkategoria
Kaikki halusi jutella mun kanssa, kaikki halusi tutustua muhun, he halusi mun puhelinnumeron, mennä naimisiin ja vaikka mitä kaikkea mahdollista. Sit pikkuhiljaa alkoi oppia mitä niille kuuluu vastata. (Saija)	Oppiminen vastaamaan paikallisten huuteluihin	Paikallisten kanssa kommunikointi	Sosiaaliset tilanteet	Uuteen maahan sopeutuminen
Mut työkuultuurina se hän on tietenkä hirteen erilainen, et on tietyt hierarkiat. Et onhan siinä tottuminen, että et astu kenenkään varpaille ja miten toimitaan missäkin tilanteissa, se ottaa aina oman aikansa. (Maria)	Työpaikan hierarkioihin tottuminen	Työyhteisön sosiaalinen ulottuvuus	Työyhteisön erilaiset toimintatavat	Työyhteisössä toimiminen
Puhumattakaan siitä meidän tietokone-luokasta, joka oli ehkä vähän vitsi se sana. Siellä oli yhteensä kahdeksan konetta, joista parhaimmillaan olisiko viisi toiminut yhtä aikaa. (Saija)	Tietokoneita oli vähän eivätkä ne toimineet	Opetusvälineet ja materiaalit	Haasteet fyysisessä oppimisympäristössä	Haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä
Tavallaan sit kuitenkin aika samanlaiset asiat niitä nuoria lopulta kiinnosti ja ne on kuitenkin aika samanlaisia. (Elina)	Mikä nuoria kiinnostaa	Kohdemaan Ihmisten samankalaisuus	Kohdemaan ihmisten ymmärtäminen	Laajempi kulttuurinen ymmärtäminen

Kuvio 2. Esimerkki aineiston luokittelusta

Polkinghorne (2005, 78) mukaan kategorioiden erityyppisten suhteiden tunnistaminen ja esille tuominen on olennainen osa narratiivien analyysia. Oppimiskokemusten luokittelu kyllä vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, millaisia oppimiskokemuksia opettajat liittävät kertomuksissaan kansainväliseen vapaaehtoistyöhön. Luokittelu ja kuvailu ei kuitenkaan mielestäni anna täyttä oikeutta vapaaehtoistyökokemuksen merkityksestä opettajalle. Tässä vaiheessa analyysiprosessia palautin mieleeni Sfardin ja Prusakin (2005) näkemyksen oppimisen kriittisestä roolista identiteetin rakentumisessa ja muuttumisessa. Oppiminen toimii välineenä merkittävien *tulevien identiteettien* integroimiseen osaksi *todellista identiteettiä*. Tästä näkökulmasta kansainvälisessä vapaaehtoistyössä koetut oppimiskokemukset tarjoavat mahdollisuuden tarkastella myös ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Toinen tutkimuskysymykseni oli se, minkälaisia merkityksiä opettajien kertomuksissa annetaan kansainväliselle vapaaehtoistyöjaksolle suhteessa opettajan identiteettiin. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti opettajan ammatillinen kasvu, jonka olin jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa määritellyt liittyvän sekä ammatillisen identiteetin, persoonallisen identiteetin sekä kollektiivisen identiteetin vuorovaikutukselliseen kehittymiseen. Olin jo alleviivannut aineistosta kaiken opettajuuteen liittyvän kerronnan, ja nyt Sfardin ja Prusakin (2005) ohjaamana etsin aineistosta kolmenlaisia identiteettikertomuksia. Ensinnäkin etsin opettajien merkittäviä, tulevia identiteettikertomuksia ennen vapaaehtoistyöjaksolle lähtemistä: toiveita ja mielikuvia siitä, millaisia opettajia he silloin olivat halunneet olla. Toiseksi etsin opettajien todellisia identiteettikertomuksia, eli sitä, millaisia opettajia he haastatteluhetkellä kokivat olevansa. Kolmanneksi etsin vielä haastatteluhetkellä kerrottuja tulevia identiteettikertomuksia: toiveita ja mielikuvia siitä, millaisia opettajia tutkimushenkilöt haluavat olla tulevaisuudessa.

Oppimiskokemusten ja identiteettikertomusten yhdistäminen oli joissain tapauksissa selkeää, jossain tapauksissa tulkinnanvaraista. Analysoin identiteettikertomuksia yksi opettaja kerrallaan niin, että etsin ensin vanhan tulevan identiteettikertomuksen ja todellisen identiteettikertomuksen välisenä siltana toimineita oppimiskokemuksia. Mahdollisuuksien mukaan vertailin todellista identiteettikertomusta erityisesti Beijaard, Verloop & Vermuntin (2000) määrittelemiin opettajuuden asiantuntijuuden ulottuvuuksiin. Seuraavaksi etsin vielä haastatteluhetkellä kerrottuun tulevaan identiteettiin liitettyjä vapaaehtoistyön oppimiskokemuksia. Näin onnistuin muodostamaan kokonaiskuvan vapaaeh-

toistyy oppimiskokemuksille annetuista merkityksistä opettajaidentiteetille: ne toimivat joko 1) välineenä integroida tulevan opettajaidentiteetin osia todelliseen opettajaidentiteettiin tai 2) uusien tulevien opettajaidentiteettien rakennusosina.

#### 5.4.1 Tyypitarinan muodostaminen

Analyysin tässä vaiheessa minusta tuntui siltä, ettei pelkkä opettajien identiteetikertomusten esittely antanut tarpeeksi arvoa vapaaehtoistyön monipuolisille sosiaalisille, emotionaalisille ja henkilökohtaisille ulottuvuuksille. Aineistosta kävi hyvin rikkaalla tavalla ilmi kansainvälisen vapaaehtoistyökokemuksen kokonaisvaltaisuus ja kompleksisuus. Kokemus oli paljon muutakin kuin opettajan ammatillista kehittymistä. Lähdin etsimään ratkaisua mukaillen Polkinghornen (2005, 84–86) narratiivista analyysia. Narratiivisessa analyysissa tutkitaan aineiston kokonaishahmoa, ja tavoitteena on viime kädessä muodostaa aineistosta uusi, juonellinen kertomus.

Aikaisemmassa analyysivaiheessa olin jo todennut, että aineistossa on myös hyvin paljon samankaltaisuutta, niinpä päätin muodostaa vapaaehtoistyökokemuksen merkityksistä opettajuuden ja identiteetikertomusten ympärille rakentuvan *tyypikertomuksen*. Hänninen (2010, 173) esittelee tällaista, useiden alkuperäisten tarinoiden aineksia yhdistelevää menetelmää mielekkäänä tapana toteuttaa narratiivista analyysia. Tyypittely on myös Eskolan ja Suorannan (1998, 182) mukaan lukijajystävällinen tapa esitellä aineistoa: tiivistävä ja tyypillistävä, mutta silti mielenkiintoinen tapa tutkimustulosten esille tuomiseen. Tyypitarinan luomiseen on olemassa valmiita malleja, joista Eskola ja Suoranta (em., 183) mainitsevat kolme. *Autenttinen tyyppi* on yksi hyvin kuvaava esimerkki laajemmasta aineistosta, *mahdollisimman yleinen tyyppi* yhdistelee sellaisia asioita, jotka esiintyvät suurella osalla tai kaikissa vastauksissa, ja *mahdollisimman laaja tyyppi* yhdistelee nimensä mukaisesti mahdollisimman monipuolisesti kertomuksissa esiintyneitä asioita.

Tutkimusaineistoni koostuu kolmen opettajan haastatteluista, niinpä päätin pyrkiä rakentamaan viimeiseksi mainitun mahdollisimman laajan tyypikertomuksen. Sen rakentamisessa olennaista on pitää mielessä kertomuksen sisäinen loogisuus – kertomus on mahdollinen, vaikkakaan ei sellaisenaan todennäköinen (Eskola & Suoranta 1998, 183). Käytännössä siis yhdistelin kolmen alkuperäisen kertomuksen aineksia yhdeksi uudeksi,

mahdollisimman kattavaksi juonelliseksi kertomukseksi vapaaehtoistyökokemuksesta ja sen merkityksistä opettajuudelle. Tyypikertomuksen konstruomisessa käytin ohjenuorana Labovin ja Waletskyn (1972, myös Hyvärisen 2006 mukaan) teoriaa suullisen kertomuksen ominaispiirteistä ja rakenteesta. Sen mukaan kertomus on yksinkertaisimmillaan lineaarinen lauseiden jakso, jonka tarkoitus on erityisesti kommunikatiivinen. Täysmuotoisella kertomuksella on siten seuraavat rakenneosat:

- 1) tiivistelmä (aiheeseen johdatus, *abstract*)
- 2) orientaatio (tapahtumien sijoittaminen aikaan ja paikkaan, keskeisten toimijoiden ja heidän pyrkimystensä nimeäminen, *orientation*)
- 3) mutkistuva toiminta (jonkin ristiriita, jännite tai yllätys, *complicating action*)
- 4) arviointi (niiden reaktioiden selvittäminen, joita tapahtumat herättävät kertojassa, *evaluation*)
- 5) tulos (mihin toiminta ja tapahtumat lopulta johtivat, *resolution*)
- 6) lopetus (kuulijan siirtäminen kertomuksen ajasta takaisin kertomisen aikaan, *coda*)

Nämä rakenneosat eivät välttämättä esiinny kertomuksessa peräkkäin. Labovin ja Waletskyn kertomuksen mallia on myös kritisoitu (Hyvärinen 2006, 8–9), mutta tässä tutkimuksessa se toimi mielestäni erinomaisena pohjana tyypikertomuksen muodostamiselle. Pyrkimyksenäni oli erityisesti välttää raporttimaisuutta, ja vaikka konstruoidessani tyypikertomusta en seurannut pilkuntarkasti Labovin ja Waletskyn mallia, se toimi hyvänä ohjenuorana juonellisen kertomuksen rakenteesta.

Analysoidessani opettajien identiteettikertomuksia pidin mielessäni myös länsimaisen tarinankerronnan juonityypittelyä, jota vertasin opettajien kertomusten juonikulkuihin. Neljä keskeistä tarinankerronnan tyyppiä ovat (Hänninen 2002, 51 Fryen 1957 mukaan) *romanssi* (sankaritarina, jossa päähenkilö lopulta voittaa uhan), *tragedia* (uhat lopulta tuhoavat päähenkilön), *komedia* (yksilön ja yhteisön välinen ristiriita ratkeaa lopulta kaikkien kannalta onnellisesti) ja *ironia* (jossa, hyvän ja pahan selkeä erottelu kyseenalaistetaan). Tutkimusaineistoni kertomukset voidaan liittää Fryen kerronnan tyypeistä erityisesti romanssiin tai sankaritarinaan, jossa keskeistä on arkielämästä irrottautuminen, uusien merkitysten etsiminen ja päähenkilön luonteen testaaminen (Murray 1989). Opettajien tarinat voidaan nähdä myös *kehityskertomuksina* (Bakhtin 1986), joissa merkityksellistä on päähenkilön kasvu erilaisten kokemusten ja koettelemusten kautta.

Tyypikertomuksen sisäisen loogisuuden saavuttaminen oli haastavaa. Aikaisemmin suorittamani yksittäisten opettajaidentiteettien analyysi toimi kuitenkin kertomukseni punaisena lankana, jonka avulla pyrin konstruoimaan tyypikertomusta järjestelmällisesti, mutta tietyllä tasolla myös spontaanisti. Päädyin kirjoittamaan tyypikertomuksen *minäkertojan* näkökulmasta: positio mahdollisti alkuperäisen haastatteluaineiston hyödyntämisen suorina lainauksina kertomuksessa. Lopullisessa tyypikertomuksessa lainaukset ovat kursivoitu, mikä lisää toiminnan läpinäkyvyyttä. Kursivoidut lainaukset osoittavat, että elävä kielenkäyttö on tutkimushenkilöiden autenttista kerrontaa. Minäkertojan käyttöä perustelen myös sillä, että se tuo tutkimustulosten esittelyyn syvyyttä ja antaa lukijalle mahdollisuuden *eläytyä* vapaaehtoistyökokemukseen.

Hänninen (2002, 137) toteaa, että narratiivista aineistoa analysoidessaan tutkija muodostaa aineistosta kokonaiskuvan pohjalta aina *oman tulkintansa*, ja perustelee sen esimerkiksi haastattelusta poimittujen sitaattien avulla. Tällainen analyysitapa ei kuitenkaan anna lukijan tarkastaa, tekisikö hän aineistosta samanlaisia tulkintoja. Tutkijan oma perustelu ja analyysitapojen reflektointi nousevatkin narratiivisessa tutkimuksessa erityisen merkittävään rooliin luotettavuuden saavuttamiseksi. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkastelen vielä yksityiskohtaisemmin luvussa 7. Edellä olen pyrkinyt mahdollisimman avoimeen selostukseen analyysivaiheista ja siihen vaikuttaneista tekijöistä, ja seuraavassa luvussa esittelen analyysini tulokset.

## 6 Tulokset

*The world is a book, and those who do not travel read only one page.  
- Aurelius Augustus*

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tärkeimmät tulokset. Tulokset ovat järjestelty tutkimuskysymysteni mukaan: ensimmäisessä alaluvussa kuvaan sitä, millaisia oppimiskokemuksia opettajat kertoivat kokeneensa kansainvälisen vapaaehtoisjakson aikana. Toisessa alaluvussa esittelen aineistosta nousseita identiteettiä ja opettajuuteen liittyviä teemoja, jotka opettajien kertomuksissa liitetään vapaaehtoistyön oppimiskokemuksiin. Viimeisenä kerron aineistosta konstruoimani tyyppikertomuksen siitä, millaisena kokemuksena kansainvälinen vapaaehtoistyö voi opettajalle näyttäytyä.

### 6.1 Opettajien oppimiskokemuksia vapaaehtoistyössä

Tutkimukseen osallistuneiden kolmen opettajan kertomuksista löytyi hyvin runsaasti oppimiskokemuksia. Poimin aineistosta lainauksia yhteensä 69 kpl. Oppimiskokemusten kirjo oli laaja: pienien käytännön asioiden tai taitojen oppimiseen liittyvistä kokemuksista aina koko maailmankuvaa muokkaaviin oivalluksiin. Olen luokitellut kertomuksista löytyneet oppimiskokemukset neljään yläkategoriaan: 1) uuteen maahan sopeutuminen, 2) työyhteisössä toimiminen, 3) haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä ja 4) kulttuurien kohtaaminen. Yleisesti opettajien oppimiskokemukset näyttävät esiintyvän aina sellaisissa tilanteissa, joissa oma ja kohdemaan kulttuuri poikkeavat toisistaan – kulttuurien vastakkainasettelut ja niihin sopeutuminen olivat siis hedelmällistä maaperää oppimiskokemusten syntymiselle.

Saijan, Elinan ja Marian oppimiskokemuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, mutta heidän kokemuksensa näyttivät painottuvan eri kategorioihin. Sfardin ja Prusakin (2005) identiteettiteoriaa mukaillen tämä on luonnollista, sillä erilaiset merkittävät tulevat identiteetit ohjaavat oppimista. Yksilöllisten tavoitteiden ja toiveiden voidaan siis nähdä ohjanneen toimintaa ja sen reflektointia opettajien identiteeteille merkittäviin suuntiin. Huomioitavaa on myös, että opettajan tärkeinä pitämät asiat todennäköisesti valikoituivat haastattelutilanteessa osaksi kertomusta.

Kaikkien opettajien kertomuksista tulee esille, että heidän motivaationsa lähteä kansainväliseen vapaaehtoistyöhön kiinnittyy voimakkaasti henkilökohtaisiin haaveisiin ja tavoitteisiin. Saija ja Maria toivat selkeästi esille, että vapaaehtoistyöjakson tavoitteena oli kehittää itseään myös ammatillisesti, opettajana. Toisaalta oma asiantuntijuus nähtiin mahdollisuutena toimia muiden hyväksi. Kaiken kaikkiaan opettajien motivaatio näyttää olleen hyvin tyypillinen (esim. Yeung 2004; Hustinx & Lammertyn 2003; Clary ym. 1998) sekoitus egoismia ja altruismia, saamista ja antamista:

*Mulla on mahdollisuus. Mä oon saanut niin hyvän koulutuksen, että mä voin jakaa niitä asioita muiden kanssa. Varmaan se on siinä. Ja myös se, että joka kerta itse oppii. Kun menee johonkin, tekee vapaaehtoistyötä, niin se opettaa ja antaa itselle ihan hirveesti. (Maria)*

Vapaaehtoistyön motivaation voi siis nähdä suuntaavan sitä, minkälaisista tilanteista opettajille on kansainvälisen vapaaehtoistyöjakson aikana muodostunut oppimiskokemuksia. Seuraavassa esittelen aineistosta löytyneet neljä kategorialaajaa, joihin kerrottiin liittyneen oppimiskokemuksia.

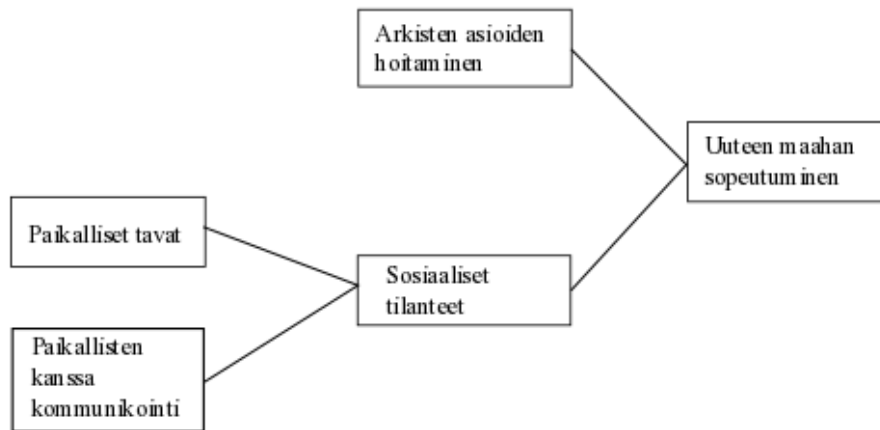
### **6.1.1 Uuteen maahan sopeutuminen**

Saija, Elina ja Maria lähtivät kaikki kansainväliselle vapaaehtoistyöjaksolle innoissaan, mutta myös epävarmoina tulevasta. Kohdemaiden kulttuurit olivat heille aivan uusia, ja sopeutuakseen arkielämään heidän täytyi opetella tekemään monia, Suomessa itsestään selviä asioita uudella tavalla. Saija kuvaa saapumistaan Sambiaan todellisena järkytyksenä. Sambian pääkaupunki Lusakassa ihmisten määrä, roskan ja pölyn määrä, rakennusten huono kunto ja liikenteen kaoottisuus tuntuivat aluksi ylitsepäsemättömältä. Saija ajatteli, ettei koskaan voisi kävellä slummiin johtavalla, autoja ja katumyyjiä vilisevällä *Los Angeles Roadilla*. Kuitenkin vähitellen, paikallisten avulla hän oppi liikkumaan Lusakan kaduilla ja kulkemaan busseilla. Länsimaalaisena Saija herätti paljon huomiota, ja kaupungilla liikkuesssa hänen ulkonäköään hämmästeltiin ja kommentoitiin huutelemalla. Se vaivasi aluksi, mutta ajan kanssa hän oppi vastaamaan kiusoitteluun ja kosintoihin. Ympäristö ja ihmiset alkoivatkin tuntua turvallisilta.

Alkujärkytyksen jälkeen Saija sopeutui Lusakaan hyvin. Kokemuksessa tulevat esille kaksi aineistosta löytynyttä uuteen maahan sopeutumiseen liittyvää alakategoriaa: *arkisten asioiden hoitaminen* ja *sosiaalisissa tilanteissa toimiminen*. Yhteensä uuteen maa-



han sopeutumiseen liittyviä oppimiskokemuksia löytyi 8 kpl. Kuviossa 3 on vielä esitelty aineistosta löytyneet alakategoriat ja teemat, jotka kuvaavat opettajien sopeutumista uuteen maahan.



Kuvio 3. Opettajien oppimiskokemuksia: uuteen maahan sopeutuminen

Arkisten asioiden hoitamiseen liittyi päivittäisiä asioita kuten juuri kaupungilla kulkeminen ja uudessa kaupungissa bussilla matkustaminen. Esimerkiksi Perussa bussilla matkustaminen ei ollut läheskään yhtä yksinkertaista kuin Suomessa:

*Miten sä otat sen bussin, miten sä pysäytät sen bussin kun niitä vaan menee, sä et ymmärrä mitä ne sanoo mihin ne on menossa, ei siellä luekaan sitä kylttiä että mihin se menee. (Maria)*

Arkisten asioiden hoitamisen oppi vain kokeilemalla ja tekemällä. Itsensä täytyi laittaa alttiiksi. Kaikkien opettajien kertomusten mukaan paikalliset olivat myös hyvin avuliaita ja ottivat vapaaehtoiset lämpimästi vastaan. Uuteen maahan sopeutumiseen näyttivät vaikuttaneet myös opettajien aikaisemmat kokemukset matkustelusta: erityisesti Saija, joka ei ollut aikaisemmin matkustanut kehitysmaahan, koki valtavan kulttuurishokin. Maria, joka taas matkustellut elämässään ympäri maailmaa, kertoi alkujännityksestä huolimatta tienneensä suunnilleen mitä odottaa. Näin sopeutuminenkin kävi helpommin.

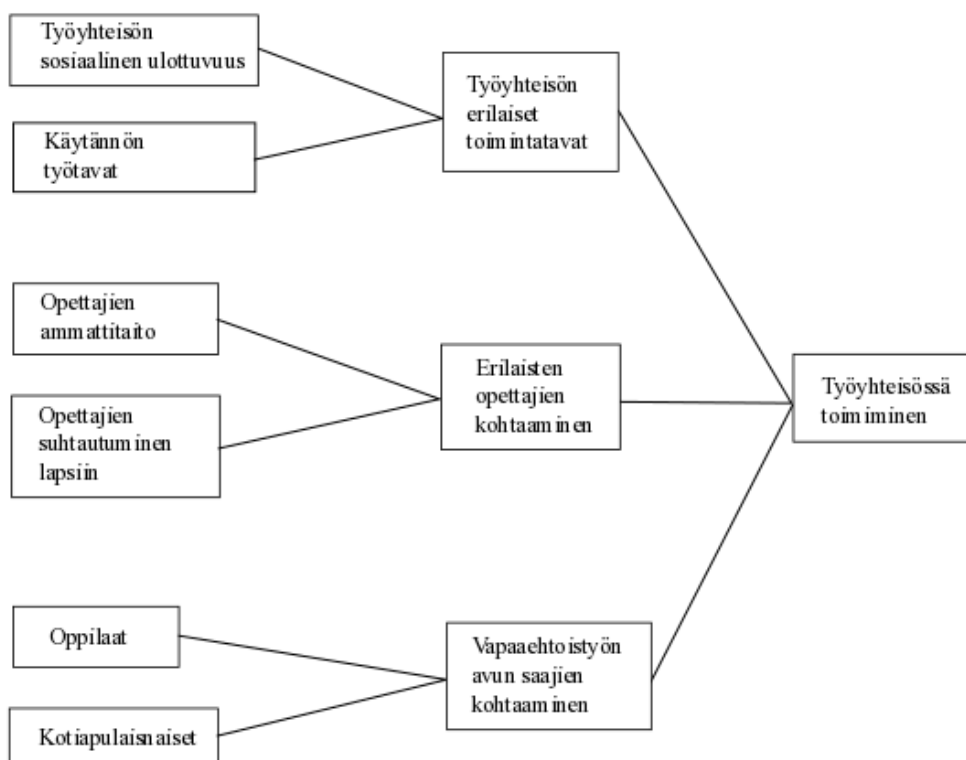
Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen oli toinen teema, jonka ympärille uuteen maahan liittyvät oppimiskokemukset rakentuivat. Opettajat opettelivat kommunikoidaan paikallisten kanssa uudella kielellä. Vieraalla kielellä pärjääminen ja kielitaidon vahvistuminen nousi oppimiskokemukseksi erityisesti Elinalla, joka oli opiskellut ennen Brasiliaan saapumistaan vain vähän portugalin kieltä, sekä Marialla, jonka espanjan kielitaito oli vapaaehtoistyöjakson alussa alkeistasolla. Elinan kertoi, ettei oikein koskaan saanut portugaliksi sanottua juuri sitä mitä olisi halunnut. Maria taas kauhisteli aluksi erityisesti puhelimesta puhumista, mutta halusi aktiivisesti kehittää kielitaitoaan ja teki tietoisien päätösten puhua mahdollisimman vähän englantia ja olla mahdollisimman vähän tekemisissä länsimaalaisten ihmisten kanssa. Sambiassa paikalliset puhuivat heimokielen lisäksi myös englantia, joten Saijan oppimiskokemukset sosiaalisista tilanteista liittyvät paikallisten erilaisiin käyttäytymistapoihin sosiaalisissa tilanteissa: vaivaannuttavaan huuteluun ja uusien tervehtimisrituaalien oppimiseen.

Opettajien yleinen sopeutuminen uuteen maahan on tutkimuksessani pienessä roolissa, sillä kiinnostuksen kohteena on erityisemmin vapaaehtoistyöhön ja opettajantyöhön liittyvät oppimiskokemukset. Uuteen maahan sopeutumisen merkitystä ei voi kuitenkaan vähätellä: kun oppii pärjäämään arjessa ja sosiaalisissa tilanteissa, voimavaroja vapautuu muuhunkin kuin päivittäiseen selviytymiseen. Sopeutumiseen liittyvät oppimiskokemukset toimivat siis ikään kuin väylänä merkityksellisempään vapaaehtoistyökokemuksen ja syvempien oppimiskokemusten mahdollistumiseen.

### **6.1.2 Työyhteisössä toimiminen**

Tärkeä osa vapaaehtoiskokemuksesta oli tietenkin työnteko paikallisessa järjestössä, joka kaikkien kolmen opettajan kohdalla liittyi juuri opettamiseen. Saija opetti lusakalaisessa ammattikoulussa slummialueen tietotekniikkataitoja, ihmisoikeuksia ja vuorovaikutustaitoja. Elina osallistui Fortalezan slummissa asuvien lasten ja nuorten vapaa-ajan toimintaan opettamalla englantia ja pitämällä maantieto- ja askartelukerhoja. Maria toimi Limassa kotiapulaisnaisten hyväksi toimivassa järjestössä, jossa toteutti kouluprojektia ja opetti tanssia, joogaa ja englantia sekä lapsille että aikuisille. Opettajien kertomuksissa työyhteisö muodostui hyvin tärkeäksi heijastuspinnaksi oppimiskokemuksille: työyhteisön toimintatavat, kollegat ja oppilaat nähtiin olevan monin tavoin erilaisia kuin Suomessa.

Työyhteisössä toimimiseen liittyviä oppimiskokemuksia löytyi aineistosta yhteensä 24 kpl. Ne liittyivät kolmeen yläkategoriaan: työyhteisön erilaisiin toimintatapoihin, erilaisten opettajien kohtaamiseen ja vapaaehtoistyön kohteiden eli lasten, nuorten ja kotiapulaisten kohtaamiseen. Pääasiassa näitä oppimiskokemuksia arvioitiin suhteessa suomalaiseen työyhteisöön. Jotkin kohdemaan työyhteisöön liittyvät asiat näyttäytyivät Suomeen verrattuna hyvinä ja edistyksellisinä, toiset taas ikävinä ja vanhanaikaisina. Työyhteisössä toimimiseen liittyvät alakategoriat ja teemat ovat esillä kuviossa 4.



Kuvio 4. Opettajien oppimiskokemuksia: työyhteisössä toimiminen

#### Työyhteisön erilaiset toimintatavat

Aloittaessaan vapaaehtoistyöjakson opettajat kohtasivat erilaisia *käytännön työtapoja*. Opettajien kertomuksissa suomalainen tehokkuusajattelu törmäsi kohdemaisten rentoon, tehottomana ja epäorganisoituna pidettyyn toimintatapaan. Ensimmäisinä päivinään Lusakassa Saija osallistui järjestön orientaatiopäiville:

*Mä muistan sen ekan viikonlopun aikana, mikä tuntui tosi pitkältä ajalta, siellä tutustuttiin heidän tapaansa pitää tällaista kokousta, mikä tuntui välillä todella turhauttavalta koska kaikkea vaan jauhettiin ja aikaa kului eikä mitään saatu aikaiseksi. Ja sitten tähän meidän tehokkuuteen tottuneelle se oli todella turhauttavaa. (Saija)*

Saija kertoi työhön kuuluneen aina paljon odottelua. Myös Elina totesi kertomuksessaan, ettei tehokkuus ollut Fortalezalaisen järjestön toiminnan vahvuuksia. Elinan työpäivät venyivät usein kahdeksan tai kymmenen tunnin mittaisiksi, vaikka työt olisi voinut hoitaa paljon nopeamminkin. Turhautuminen toiminnan tehostumukseen käy ilmi Saijan ja Elinan kertomuksista useampaan kertaan. Marian työpaikassa taas osoitettiin välillä liiallistakin tehokkuutta: perulainen järjestö sai rahoituksen kouluprojektia varten, ja toiminta haluttiin aloittaa saman tien ilman sen kummempia suunnitelmia. Marian mukaan järjestön työntekijät eivät tienneet yhtään mitä ovat tekemässä, mutta se oli heidän tapansa toimia.

Työyhteisön *sosiaalinen ulottuvuus* näyttäytyi kolmelle opettajalle eri tavoin. Saijan kohdejärjestössä oli lähinnä miespuolisia työntekijöitä, ja varsinkin vapaaehtoistyöjaksosson alussa Saija tunsu itsensä usein ulkopuoliseksi työkavereiden puhuessa toisilleen heimokielillä. Järjestön naispuolisen sihteerin kanssa Saija ystäväystyi, ja kertoi heidän toimineen toisilleen vastavuoroisena tukena ja turvana. Maria taas nautti avoimesta työyhteisöstä ja yhdessä tekemisestä. Työyhteisön erilaisiin hierarkioihin oli tietysti totuttava, mutta kiireettömyys ja läsnäolo tekivät Mariaan vaikutuksen:

*Työyhteisö oli tosi ihana, ja sitä mä olin kaivannut suomessa että kun sä tuut töihin, kaikki tervehtii sua, sua halataan ja moi mitä kuuluu, vaihdetaan kuulumiset. Että on aikaa, käytetään aikaa siihen, vaikka olisi kuinka kiire niin hei, nyt ollaan läsnä. (Maria)*

Kohdemaan työyhteisöjen toimintatavoissa nähtiin siis sekä esimerkillisyyttä että parantamisen varaa. Uudenlaiseen työkuultuuriin suhtauduttiin kertomuksissa pääosin ymmärtävästi ja siitä pyrittiin ottamaan oppia.

### Erilaisten opettajien kohtaaminen

Suomessa ammattitaitoisiin ja oppilaistansa välittäviin opettajakollegoihin tottuneet opettajat kohtasivat vapaaehtoistyöjaksolla toisenlaisen todellisuuden. Kertomuksissaan Elina ja Maria hämmästelivät sitä, millainen *ammattitaito* kohdemaiden opettajilla pää-

sääntöisesti oli. Opettajat eivät välttämättä hallinneet opetuksen sisältöjä. Elina mietti oppilaiden heikon kielitaidon syitä ja havaitsi:

*Köyhien koulussa voi olla, että opetussuunnitelmassa on se, että pitää sekä englantia ja espanjaa oppia... Mutta voi olla esimerkiksi semmoinen tilanne, ettei opettaja itsekään osannut sitä kieltä ollenkaan. Mut näennäisesti, on englantia vaikka opettajakaan ei osaa englantia. (Elina)*

Kohdemaan opettajat saattoivat hallita heikosti opetuksen sisältöjä, mutta Maria mainitsi myös opetusmenetelmissä olleen puutteita. Marian mukaan hänen kohtaamansa opettajat usein selittivät asian vain yhdellä tavalla – ne jotka eivät ymmärtäneet, tippuivat kyydistä. Vielä yhden ulottuvuuden vapaaehtoisjaksolla kohdattuihin opettajiin toivat vapaaehtoiskollegat, joilla ei useinkaan ollut minkäänlaista aikaisempaa kontaktia opettamiseen. Heidän kanssaan työskentelemisen Elina mainitsi kokeneensa hyvin erilaiseksi kuin Suomessa asiantuntevien osaajien kanssa työskentelyn.

Erityisesti Elinan ja Marian kertomuksista nousee esille kohtaamisia muiden opettajien kanssa. Saija ei kertonut aineistossa tällaisista kohtaamisista. Toinen tärkeä teema opettajakohtaamisissa oli kohdemaan opettajien *suhtautuminen oppilaisiin*, joka korostuu erityisesti Marian tarinassa. Osa perulaisista opettajista ei näyttänyt juuri välittävän oppilaistaan. Slummialueelta löytyi myös työlleen omistautuneita opettajia, mutta yleisesti tärkeänä pidettiin ulkoisia asioita ja menestymistä. Poikia näytettiin arvostettavan enemmän, pojat saivat enemmän huomiota oppitunneilla ja sitä kautta saavuttivat tyttöjä parempia oppimistuloksia. Maria näki, että jotkut lapset myös pelkäsivät opettajia ja kokivat olevansa hyvin tyhmiä, jos eivät ymmärtäneet opettajan yhtä tapaa opettaa.

Kaiken kaikkiaan erilaisten opettajien kohtaaminen näytti olevan Marialle ja Elinalle hyvin opettavaista. He pystyivät vertailemaan näkemiänsä asioita kotimaan koulukulttuuriin ja pohtimaan, millaisia opettajia itse haluavat olla. Näitä teemoja tarkastelen kuitenkin vasta seuraavassa luvussa.

#### Vapaaehtoistyön avun saajien kohtaaminen

Vapaaehtoistyön avun saajilla tarkoitan Saijan, Elinan ja Marian tapauksessa *oppilaita*, lapsia ja nuoria joiden kanssa opettajat päivittäin työskentelivät. Vapaaehtoistyössä avun saajia olivat lisäksi myös *kotiapulaisnaiset*, joiden kanssa Maria teki työtä. Koh-

taamiset paikallisten lasten ja nuorten kanssa tarjosivat hyvin merkittäviä oppimiskokemuksia kaikille kolmelle opettajalle: opettajien kertomuksista on nähtävissä ja kuultavissa, miten suuren vaikutuksen nämä lapset ja nuoret ovat heihin tehneet. Keskiössä on kontrasti suomalaisten ja kohdemaisten lasten asenteissa, sillä kohdemaissa koulutusta arvostettiin aivan eri tavalla ja opiskelumotivaatio vaikutti olevan paljon parempi. Maria pohti:

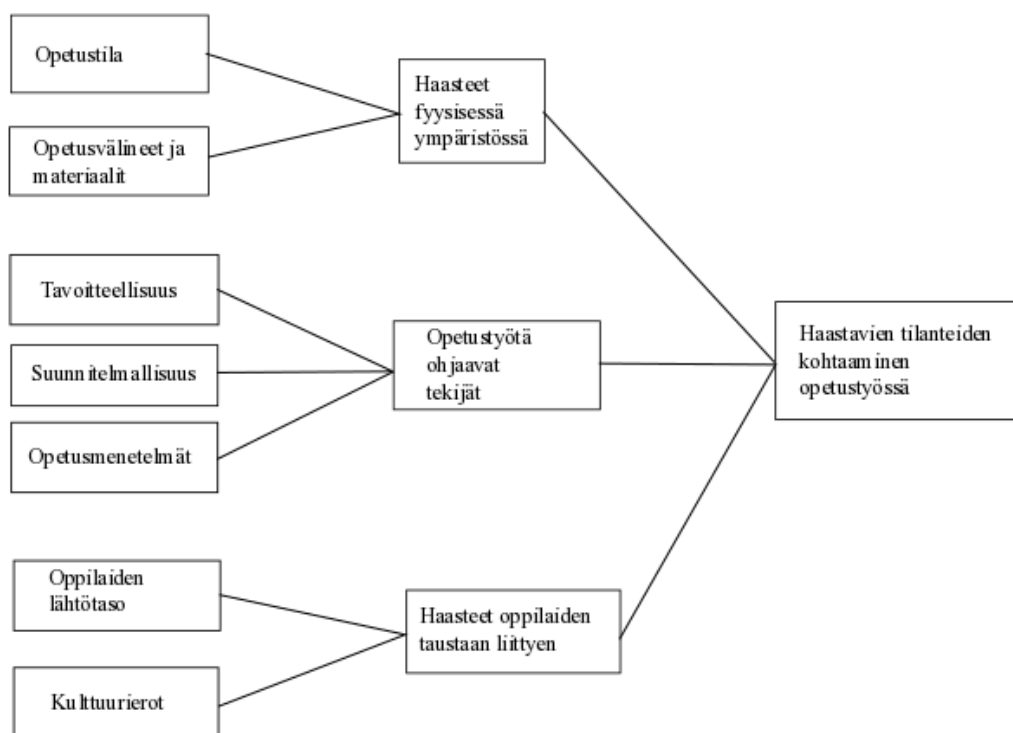
*Että mistä johtuu se, että täällä ne joilla on mahdollisuus päästä kouluun, joilla on mahdollisuus saada sitä älyttömän hyvää opetusta, niitä ei kiinnosta pätkeäkään. Niitä ei kiinnosta mikään. Sitten taas ne, joilla sitä ei ole, niin se sinne kouluun pääsy on niin suuri asia. (Maria)*

Elina kertoi, miten lapset tulivat ilolla kouluun ja kävivät halaamassa aina tullessa ja lähtiessä. Saija luonnehti Sambiaa siinä mielessä unelmatyöpaikaksi, kun opiskelijat todella kunnioittivat opettajaa ja halusivat oppia. Toisaalta Sambiassa opettaja oli niin suuri auktoriteettihahmo, että oppilaat eivät aina kehdanneet kertoa etteivät ymmärtäneet. Saija ehti opettaa pitkään, ennen kuin selvisi etteivät kaikki hänen kurssilaisensa esimerkiksi osanneet lukea. Yleisesti oppimistuloksia tärkeämpänä koettiin kuitenkin läsnäolo, josta opettajat korostivat nauttineensa. Yhdessä tekeminen ja kiireetön läsnäolo nähtiin olleen tärkeää sekä itselle että lapsille ja nuorille. Saija kertoi yhden parhaimmista kokemuksistaan olleen opiskelijaryhmän vieminen paikalliseen kirjastoon, jossa riemunkiljahdukset kajahtelivat opiskelijoiden lähettäessä ja vastaanottaessa ensimmäistä kertaa sähköpostia. Kirjastokortti ja mahdollisuus käyttää tietokonetta saattaisivat oikeasti auttaa jotakuta oppilaista saavuttamaan paremman elämän.

Kotiapulaisten kanssa työskentely oli Marialle hyvin merkityksellistä. Hän oppi paljon tutustumalla kotiapulaisiin ja keskustelemalla heidän kanssaan toiveista ja unelmista. Myöhemmin ryhmä järjesti yhdessä joulujuhlaan tanssiesityksen, joka on jäänyt Marian mieleen liikuttavana ja tärkeänä kokemuksena. Paikalliseen tapaan esitystä ei liikaa harjoiteltu, mutta se vaikutti ihmisten tunteisiin ja kirvoitti jopa kyyneleitä. Kotiapulaisten voimaannuttaminen tanssin kautta oli Marialle hyvin vaikuttava oppimiskokemus auttamisen merkityksestä.

### 6.1.3 Haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä

Saija, Elina ja Maria työskentelivät kohdejärjestöissään paljon lasten ja nuorten kanssa – esimerkiksi kouluissa, läksykerhossa ja erilaisissa vapaa-ajan kerhoissa. Työssään he kohtasivat paljon opetukseen liittyviä haasteita, joita voidaan pitää myös oppimiskokemuksina kohdemaan koulutodellisuudesta. Suomessa oppimiansa toimintatapoja muokkaamalla he myös oppivat toimimaan kohdemaan koulutodellisuudessa opettajana parhaimmallaan katsomalla tavalla. Opetustyön todellisuus näyttäytyi opettajien kertomuksissa etenkin käytännöllisesti haastavana: olosuhteet olivat heikot ja työtä ohjaavat tavoitteet epäselviä. Opetustilanteissa haastavat tilanteet liittyivät sekä koulun fyysiseen ympäristöön, opetusta ohjaaviin tekijöihin että oppilaiden taustaan, ja oppimiskokemuksia löytyi yhteensä 17 kpl. Kuviossa 5 on esitetty opetustyössä kohdattuihin haasteisiin liittyvät alakategoriat ja teemat.



Kuvio 5. Opettajien oppimiskokemuksia: haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä

### Haasteet fyysisessä ympäristössä

Opetustyön fyysiseen oppimisympäristöön luen kuuluvan sekä *opetustilan* että *opetusvälineet ja materiaalit*. Opettajien kertomuksissa fyysinen oppimisympäristö korostui, kun he kertoivat millaista opettajan työ oli verrattuna Suomeen. He oppivat sekä ymmärtämään kohdemaan olosuhteita että toimimaan niissä opettajana. Elina kertoi tehneensä työtä brasilialaisen järjestön yhteistalolla, joka oli opetustilana hyvin rauhaton. Luokkatilan repaleisen seinän toisella puolella harjoitteli usein nyrkkeilyryhmä, jonka huudot, lyönnit ja potkut kantautuivat englanninkerhoon. Oppilaiden oli vaikea keskittyä. Myös Saija kohtasi Sambiassa odottamattomia haasteita opetustilan suhteen: luokkahuoneesta saattoi puuttua pöydät tai jopa tuolit. Suurella kampuksella sähkötkatkesivat lähes päivittäin, mikä luonnollisesti teki tietokoneiden käyttämisestä mahdotonta. Sähköjen toimiessakin atk-opetus oli pulmallista:

*Puhumattakaan siitä meidän tietokonehuoneesta, joka oli ehkä vähän vitsi se sana. Siellä oli yhteensä kahdeksan konetta, joista parhaimmillaan olisiko viisi toiminut yhtä aikaa. Ja ne oli sitä luokkaa, että niihin ei välttämättä mennyt usb-tikut, ne oli niin vanhoja. Ja kaikki informaation siirto on aika vaikeata, kun nettiä meillä ei tietenkään ollut. (Saija)*

Opetusmateriaalien puute tuli esille kaikkien opettajien kertomuksissa. Materiaaleja piti luoda alusta alkaen itse, mikä koettiin työlääksi mutta toisaalta opettavaiseksi.

### Opetusta ohjaavat tekijät

Opetusta ohjaavina tekijöinä näen ylemmältä tasolta toiminnalle asetetut kriteerit ja tavoitteet, jotka suuntaavat opettajan käytännön työtä. Opettajat kertoivat, etteivät vapaaehtoisjaksolla juuri saaneet ohjausta työnsä toteuttamiseen. Saija koki hankalaksi sen, ettei opetustyölle ollut asetettu *tavoitteita*. Toiminnassa ei ollut mahdollista tukeutua mihinkään laajempiin tavoitteisiin, vaan kaikki täytyi keksiä omasta päästä. Myös Elina mainitsi, että järjestön tavoitteiden asettelu oli epäselvää ja sen vuoksi toiminnasta ei saatu tehokasta. Tavoitteisiin ei voinut tukeutua myöskään opetuksen *suunnittelussa*. Elina oli tottunut Suomessa järjestelmälliseen tavoitteiden asettamiseen ja suunnitteluun tavoitteiden saavuttamiseksi parhaalla tavalla. Brasiliassa mikään ei kuitenkaan tuntunut menevän suunnitelmien mukaan: ennakointi oli hankalaa ja olosuhteet epävarmoja. Pikku hiljaa toimintaan tuli mukaan rentoutta, sillä lopulta kaikki aina kuitenkin järjestyi.



Elinan sanoin: *Brasiliassa mikään ei toimi, mutta kaikki järjestyy. Suomessa se on juuri toisin päin, kaikki toimii mutta mikään ei järjesty.*

Myös Saija oppi täysin uudenlaisen tavan suunnitella toimintaa. Muutossuunnitelmia tarvittiin, koska olosuhteet ja ihmiset olivat arvaamattomia. Opiskelijat saattoivat olla myöhässä tai kokonaan poissa. Päivittäin oli esimerkiksi hautajaisia, jotka sekoittivat suunnitelmia.

*Kaikki oli aina niin avointa. Täytyi alkaa oppimaan suunnittelemaan asioita niin, että jos tää ei menekään näin niin mitä mä sitten teen, ja jos se ei mene niinkään niin mitä mä sitten teen. Jos se ei vieläkään mene niin, niin mitä mä sitten teen. Et siellä oli kaikki jotenkin aivan täysin epävarmaa, ja siihen tottuminen vei tietysti hieman aikaa. (Saija)*

Marian kertomuksessa opetustyössä kohdatut tilanteet eivät näyttäytyneet yhtä merkittävänä oppimiskokemuksina. Maria oli toki matkustellut aikaisemminkin ja tehnyt vapaaehtoistyötä esimerkiksi Sambiassa, joten hänelle kehitysmaan käytännön olosuhteet olivat ennalta tuttuja. Opetusmateriaalien tekemistäkin hän oli jo harjoitellut työssään valmistavan luokan opettajana. Maria kuitenkin pohti Perussa sitä, millaisia *opetusmenetelmiä* paikallinen koulu ohjasi käyttämään. Koulu perustui ulkoa oppimiselle. Hän pyrki haastamaan itsensä ja luomaan matematiikan- ja kielenopetukseen toiminnallisia opetusmenetelmiä, joiden näki edistävän oppilaiden ymmärrystä.

#### Haasteet oppilaiden taustaan liittyen

Oppilaiden taustaan liittyviä käytännön opetustyön haasteita mainittiin suhteessa *oppilaiden lähtötasoon ja kulttuurieroihin*. Opettajat oppivat oppilaiden taustasta monia asioita ja suhteuttivat oppimaansa omaan opetustyöhönsä vapaaehtoisjaksolla. Elina veti englanninkerhoa, ja huomasi oppilaiden lähtökohtien olevan hataralla pohjalla kielenoppimiseen. Oppilaat olivat opiskelleet koulussa kolme tai neljä vuotta englantia, mutta osasivat hädin tuskin esitellä itseään englanniksi. Myös oman äidinkielen osaaminen oli heikkoa.

*Ne osasi sanoa my name is, ja se oli siinä. Ja sitten se oman kielen osaaminen tietysti näkyi kanssa. Aikuisten ryhmässä mulla oli semmonen noin itseni ikäinen nuori mies joka siellä kävi, niin kun hän kirjoitti.. opeteltiin ihan semmoisia perussanoja kuin pieni ja suuri. Ja kun hän kirjoitti niitä portugaliksi, minä joka olin opiskellut portugalia puoli vuotta sain korjata sitä portugalin oikeinkirjoitusta. (Elina)*

Elinan täytyi sopeuttaa opetuksensa sisällöt oppilaiden lähtötasoon eli unohtaa monimutkaiset kielioppisäännöt ja keskittyä perusasioihin. Myös Maria oli huomannut oppilaidensa taustan ja pyrki siksi tekemään opetuksesta mahdollisimman toiminnallista.

Opettajan ja oppilaiden kulttuurieroista korostui erityisesti kieli opetuksen välineenä. Saija kuvaili valtavana pedagogisena haasteena opettaa opiskelijoita englannin kielellä, joka ei ollut Saijan eikä opiskelijoiden äidinkieli. Vieraalla kielellä kommunikoimisen vaikeudet tulivat opettajien kertomuksissa esiin useissa yhteyksissä: opettajat korostivat kielen merkitystä kulttuurin ymmärtämisessä ja sisäistämisessä. Vieraalla kielellä opettaminen oli haaste, mutta myös oppimiskokemus. Maria kertoi osaavansa nyt erityisiä asioita kuten matematiikkaa espanjaksi.

Saija kertoi kokeneensa voimakkaan, kulttuurieroihin liittyvän oppimiskokemuksen kun eräällä oppitunnilla keskusteltiin naisryhmän kanssa lapsityövoimasta ja lasten oikeuksista. Oppitunti ei mennyt Saijan suunnitelmien mukaan:

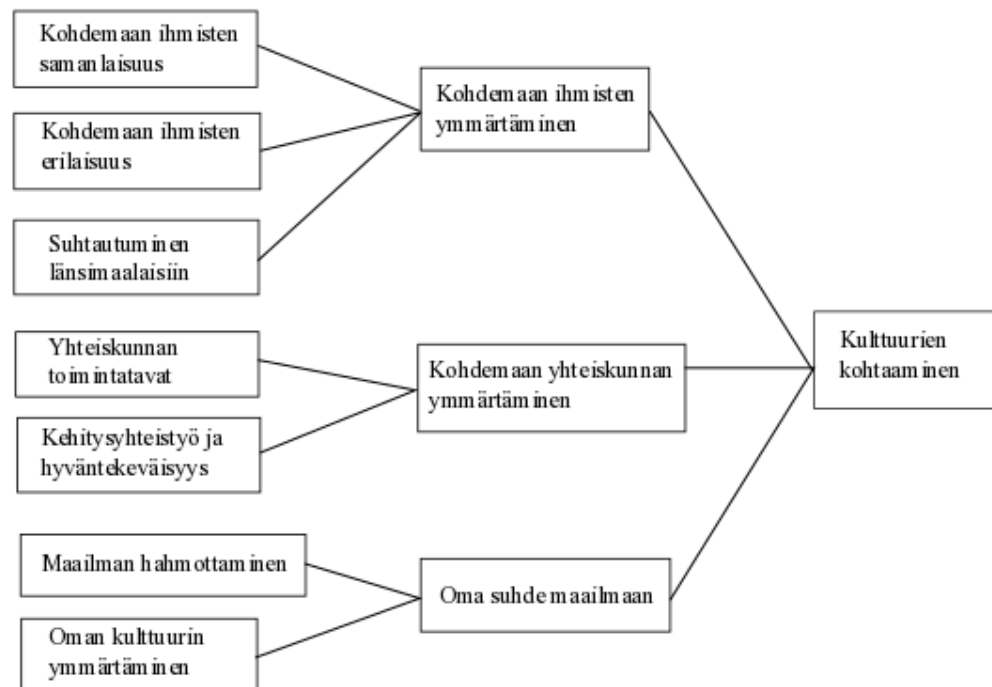
*Mä olin suunnitellut sen näin, että lähdetään miettimään minkälaisia tehtäviä heidän mielestään saisi olla vaikka kolmevuotiaalla tai viisivuotiaalla. Sitten mulla on tietysti omat visiot siitä, mitä sellaiseen vastataan. – Ja sitten se keskustelu meni siihen, että minkälaisia ämpäreitä lapset jaksaa kantaa. Kiisteltiin siitä, kuinka monta litraa vettä kahdeksanvuotias jaksaa kantaa. Mä tajusin, että olen niin hakoteillä. Mä oon ollut omassa kuplassani, ajatellut, että lapsityövoima on sitä että pistetään ne tehtaaseen. No ei siellä oo mitään tehtaita minne ne laitettais, ei se ole sen maailman ongelma.*

Suunnitellessaan tuntia ja pohtiessaan lapsityövoimaa Saija oli täysin unohtanut ottaa huomioon opiskelijoiden lähtökohdan ja elämismaailman. Tuon kokemuksen jälkeen hän oppi, kuinka tärkeää on aina ymmärtää opiskelijoiden näkökulma opetettavaan asiaan. Sambiassa Saijan ja opiskelijoiden kulttuurien välillä oli niin suuri kontrasti, että asiaan täytyi kiinnittää erityistä huomiota.

#### **6.1.4 Kulttuurien kohtaaminen**

Aikaisemmin esitellyt opettajien oppimiskokemukset liittyivät melko selkeästi johonkin tiettyyn, konkreettiseen tapahtumaan vapaaehtoisjakson aikana. Aineistosta löytyi viittauksia vapaaehtoisjaksoon myös kokonaisvaltaisempana oppimiskokemuksena, jossa monet pienet asiat auttoivat opettajia ymmärtämään laajemmin kohdemaan ihmisiä ja

yhteiskuntaa sekä omaa suhdettaan maailmaan. Kohdemaan suhteessa Suomeen nähtiin korostuneen ristiriitaisena: toisaalta hyvin erilaisena, toisaalta pohjimmiltaan samanlaisena. Oppimiskokemuksissa korostuu kulttuurinen ymmärtäminen. Laajempaan kulttuurien kohtaamiseen liittyviä oppimiskokemuksia löydettiin aineistosta yhteensä 20 kpl. Alakategoriat ja teemat ovat esitelty kuviossa 6.



Kuvio 6. Opettajien oppimiskokemuksia: kulttuurien kohtaaminen

### Kohdemaan ihmisten ymmärtäminen

Erityisesti Saijan kertomuksessa korostuu oivallus sambialaisten *samanlaisuudesta* suhteessa suomalaisiin. Saijan vapaaehtoistyöjaksolla hänen sosiaaliset verkostonsa muodostuivat pelkästään paikallisista ihmisistä – toisin kuin Elinalla ja Marialla, hänellä ei puolen vuoden aikana Sambiassa ollut juuri lainkaan kontaktia länsimaalaisiin ihmisiin. On mahdollista, että juuri sen vuoksi inhimillisyydestä ja universaalista ihmisyydestä muodostuu Saijan kertomuksessa niin tärkeä tema. Alkuahdistuksen jälkeen Saija alkoi huomata, että sambialaiset ihmiset ovat aivan tavallisia: he nauravat ja vitsailevat, elävät normaalia elämää ja tekevät samanlaisia asioita kuin suomalaisetkin. Saijan tuns

simmäisen kerran selviävänsä vapaaehtoistyöjaksosta, kun työkaverit veivät hänet ravintolaan. Siellä tehtiin tuttuja asioita: juotiin olutta ja katsottiin televisioista eurooppalaista jalkapalloa. Saijan kertomuksessa toistuu ihmisyyteen liittyvä ajattelutavan muutos:

*Ihmiset on ihan samanlaisia siellä. Se on niin outoa, että sitä ajattelee, että ihmiset olisi jotenkin tosi erilaisia. Vaikka eihän siinä ajatuksessa ole oikeastaan mitään järkeä. Okei kulttuuri on erilainen, totta kai, ympäristö on erilainen, mutta ihmiset on samanlaisia. Ihmisillä on samanlaisia tarpeita kuin täälläkin.*

Myös Elina toi samankaltaisia ajatuksia esille pohtiessaan brasilialaisia nuoria. Vaikka Elinan mielestä asenne elämää ja koulunkäyntiä kohtaan olikin erilainen kuin suomalaisilla, hän totesi nuorten lopulta olevan kiinnostuneita samanlaisista asioista. Nuoret olivat Elinan mielestä lopulta aika samanlaisia. Elina kertoi toisaalta myös kohdemaan ihmisten *erilaisuudesta*, paikallisten erilaisista ajattelutavoista jotka tulivat esille sosiaalisissa tilanteissa. Hänen mukaansa brasilialaisiin naisiin oli hyvin vaikea tutustua: vapaaehtoisten ja paikallisten naisten välillä oli niin syvä sosio-ekonominen kuilu, ettei yhteistä maailmaa löytynyt. Paikalliset naiset tuntuivat elävän aivan erilaisessa maailmassa:

*Tältä tytöltä joka oli samaan aikaan, se oli mua aika paljon nuorempi olisiko se ollut 25. Ne oli ne tytöt, kun siellähän oli osalla lapsia 16-vuotiaana, ja ne oli kysellyt siltä sitten että no, onko miestä ja onko lapsia. Ai 25 ja ei oo miestä eikä lapsia? Niin joku oli sanonut, että no eihän sulla oo mitään! (Elina)*

Opettajat oppivat muutenkin ymmärtämään paikallisten *suhtautumista länsimaalaisiin*. Heitä kohtaan osoitettiin vapaaehtoisjakson aikana niin positiivista kuin negatiivistakin ennakkoluuloa Kun Perussa aloitettiin uutta kouluprojektia, Marian ammattitaitoa epäiltiin ensin. Pikku hiljaa paikalliset kuitenkin ymmärsivät Marian asiantuntijuuden ja antoivat hänelle lisää vastuuta projektissa. Sambiassa Saijaan suhtauduttiin täysin eri lailla: koska Saija oli valkoihoinen, hänen oletettiin osaavan tehdä mitä tahansa. Saijan kertoman mukaan valkoihoisia aivan jumaloitiin, mitä hän hämmästeli suuresti siirtomaahistorian vuoksi. Saija nautti erityisesti niistä hetkistä, kun erilaisuus ja arvoasemat menettivät merkityksensä - silloin myös paikalliset oppivat ymmärtämään, ettei Saija ole sen kummallisempi ihminen vaikka valkoinen onkin.

### Kohdemaan yhteiskunnan ymmärtäminen

Saija ja Maria kertoivat oppineensa muodostamaan käsityksen kohdemaan yhteiskunnasta vasta menemällä paikan päälle ja kokemalla sen itse. Kirjoja lukemalla tai Suomessa asioita opiskelemalla ei kykene samanlaiseen ymmärrykseen:

*Tai siellä sääolot on niin karut, että kaikki maalit rapistuu tosi usein. Siellä täytyy oikeasti maalata tosi usein kaikki seinät. Mitä ihmeteltiin siellä kehy-valiokunnassa, että taasko ne maalaa niitä seinä. Se on oikeesti pakko maalata, ja sillä saadaan se ulkokuva näyttämään hyvältä, että ihmiset haluaisi tulla sinne opiskelemaan. Siinä oli sellaisia asioita, mitä ei voi mitenkään täältä käsin ymmärtää, niin oppi ymmärtämään siellä. (Saija)*

Tällaiset kokemukset auttoivat opettajia ymmärtämään kohdemaan yhteiskuntaa paremmin. Saijaa oli Sambiassa vastassa monia ikäviä asioita, joista kaduilla kerjääviin lapsiin oli erityisen vaikea suhtautua. Saija olisi halunnut antaa heille rahaa, mutta paikalliset opettivat rahojen menevän väistämättä vääriin tarkoituksiin. Saija kertoikin oppineensa paljon kehitysyhteistyöstä ja länsimaalaisten harjoittamasta hyväntekeväisyydestä. Hän näki paikan päällä, miten kehitysyhteistyörahoja käytetään ja miten esimerkiksi vaatteiden kierrätys vaikuttaa paikallisten yrittäjien toimeentuloon. Kokemustensa myötä hän alkoi muodostaa realistista käsitystä kehitysyhteistyön ongelmakohdista ja hyvistä puolista.

### Oma suhde maailmaan

Vapaaehtoistyökokemustensa kautta opettajat rakensivat myös omaa maailmankatso-  
mustaan ja hahmottelivat kokonaisvaltaisempaa näkemystä omasta kulttuuristaan. Marian kaikki matkat ovat muokanneet hänen tapansa *hahmottaa maailmaa*:

*Mä huomaan esimerkiksi miten mä ajattelen maailmaa. Se riippuu siitä, missä päin maailmaa mä olen. Sit kun mä olen Australiassa, mä ajattelen et suomi on tuolla, mä tavallaan hahmotan sen maailman myös ihan eri tavalla. (Maria)*

Vietettyään puoli vuotta Perussa Marian kokemus Latinalaisesta Amerikastakin on muuttunut. Saijalle suomalaisen ja sambialaisen kulttuurien kohtaaminen tarkoitti myös yhä syvempää *oman kulttuurinsa ymmärtämistä*: länsimaalaisen kulttuurin kriittistä tarkastelua ja omien lähtökohtiensa hyväksymistä. Kokemustensa myötä Saija pystyi tar-

kastelemaan sitä, miten voimakkaasti ihmiset ovat sidoksissa omiin kulttuurisiin lähtökohtiinsa. Hän puhui *kuplassa elämisestä*:

*Itselleenkin on vasta valkenemassa se, minkälaisessa kuplassa me täällä oikeasti eletään, ja kuvitellaan että tää on meidän tapa, tää on oikea tapa ja kaikki muut tavat on jollain lailla väärää tai outoja tapoja. Tai sit me luullaan, että ne oikeasti tekee asioita samalla tavalla kuin me, me pidetään meidän kirjoitusta oikeana kirjoituksena, meidän uusivuosi on oikea uusivuosi, ihan sellaisia pieniä käytännön asioita että ei tää oikeasti mene näin. (Saija)*

Sitten Saija totesi, että olisi mukava nähdä maailmasta taas jokin uusi, erilainen puoli. Matkustus, uusiin kulttuureihin tutustuminen, uuden oppiminen ja itsensä haastaminen ovatkin keskeisiä tutkimusaineistosta nousevia teemoja jokaisen opettajan kohdalla. Kiinnostus maailmaa kohtaan näytti jopa lisääntyvän vapaaehtoistyöjakson kautta: etvovapaaehtoisjakson jälkeen opettajat haaveilivat uusista matkoista ja myöhemmin esimerkiksi Elina lähtikin opettajantyöhön Boliviaan ja Maria lähti uudelle matkalle Latinalaiseen Amerikkaan.

### **6.1.5 Yhteenveto oppimiskokemuksista**

Opettajien kansainvälistä vapaaehtoistyöjaksoa voi kuvailla yhtenä suurena oppimiskokemuksena, jonka sisällä tapahtui paljon pienempiä oppimiskokemuksia. Kokonaisuudessaan vapaaehtoistyöjakson jälkeen opettajat muodostivat kokonaisvaltaisemman käsityksen kohdemaan ihmisistä, yhteiskunnasta ja kulttuurista. Erityisesti he oppivat työtehtäviensä kautta ymmärtämään kohdemaan koulutodellisuutta niin ympäristön, opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Vertailemalla kokemuksiaan suomalaisen koulumaailmaan he löysivät kohdemaasta niin hyviä kuin huonojakin puolia. Vapaaehtoistyöjakson aikana he oppivat sopeutumaan kohdemaan koulumaailmaan ja uusien haasteiden myötä myös kehittymään opettajina.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen yksitellen Saijan, Elinan ja Marian identiteettiä suhteessa kansainvälisen vapaaehtoistyön oppimiskokemuksiin. Analysoin opettajien kertomuksia omasta identiteetistään ja tulkitsen, mikä merkitys vapaaehtoistyössä koe-tuilla oppimiskokemuksilla on identiteetin rakentumiselle. Kuten kauttaaltaan tässä tutkimuksessa, erityinen huomio kiinnittyy opettajuuteen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

## 6.2 Kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksiä opettajalle

Analysoin vapaaehtoistyön merkityksiä opettajan identiteetille erikseen jokaisen opettajan kohdalla. Edellisessä luvussa esitellyistä oppimiskokemusten kategorioista vapaaehtoistyön aikana *työyhteisössä toimiminen*, *haastavien tilanteiden kohtaaminen opetuksessa* ja *kulttuurien kohtaaminen* näyttivät olevan merkityksellisiä myös suhteessa opettajien identiteettiin. Analyysini perustuu Sfardin ja Prusakin (2005) teorialle todellisista ja tulevista identiteeteistä, joiden välisenä siltana toimii oppiminen. Tulevilla identiteeteillä tarkoitetaan kertomuksia niistä toiveista ja mielikuvista, joita yksilö liittää tulevaisuuteensa. Oppimisen avulla tulevia identiteettejä voi muuttaa todellisuudeksi – yksilön identiteetille *merkittävät* kertomukset suuntaavat yksilön toimintaa ja ohjaavat oppimiskokemusten valikoitumista yltäkylläisten mahdollisuuksien maailmassa. Todellisten ja tulevien identiteettien välinen silta on kuitenkin kaksisuuntainen: oppimalla voi sekä toteuttaa että luoda uusia tulevia identiteettejä.

Tässä tutkimuksessa vapaaehtoistyöjakson oppimiskokemukset näyttäytyvät merkityksiltään juuri kaksisuuntaisina. Merkittäviä tulevia identiteettejä toteutettiin osaksi todellista identiteettiä, kun opettajan kertomat toiveet ja tavoitteet vapaaehtoistyöjaksolle vastasivat merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Opettaja kehittyi ammatillisesti juuri niillä alueilla, jotka hän jo ennen lähtöään koki erityisen tärkeinä. Todellinen opettajaidentiteetti muuttui myös sellaisten oppimiskokemusten kautta, joita ei suoranaisesti oltu tavoiteltu, mutta jotka saivat aikaan opettajan työhön liittyviä tärkeitä oivalluksia. Toisaalta oppimiskokemukset näyttivät ohjanneen opettajia luomaan myös uusia tulevia identiteettejä: uudenlaisia ammatillisen kehittymisen toiveita ja tavoitteita. Huomattavaa on myös se, että oppimiskokemukset tulivat identiteetille merkityksellisiksi vasta sisäisen prosessoinnin ja reflektion kautta.

Seuraavassa erittelen vapaaehtoistyökokemuksen merkityksiä opettajuudelle. Peilaan oppimiskokemuksia erityisesti Beijaard, Verloop & Vermuntin (2000) opettajan asiantuntijuuden aineenhallinnallisiin, pedagogisiin ja didaktisiin ulottuvuuksiin, sekä tutkimustani kokonaisvaltaisesti ohjaavaan näkemykseen opettajuudesta ammatillisen, persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin vuorovaikutuksena. En esittele jokaisen opettajan kohdalla kaikkia merkityksiä, jos ne näyttäytyvät analyysissä päällekkäisinä. Tavoit-

teenani on yksittäisten opettajien identiteetin kautta hahmotella ennen kaikkea vapaaehtoistyön oppimiskokemusten ja opettajuuden välistä dialektiikkaa.

### 6.2.1 Saija

*Nyt kun on ehtinyt opettaa jo pidempään, ja on tietysti tullut paljon paremmaksi opettajaksi kun mitä oli silloin kun aloitti, niin nyt olis sellainen että haluaisi mennä sinne uudestaan, tehdä sen saman uusiksi. Koska silloin kun meni sinne, ei ollut vielä hyväksynyt itsessään sitä, että mä en osaa kaikkea ja mä en pysty kaikkeen, ja mun ei oikeastaan tarvitsekaan osata kaikkea.*

Saijan pohdinta omasta opettajuudestaan on vapaaehtoistyöjakson merkitysten löytämisen kannalta erittäin merkittävä. Saija lähti Sambiaan vapaaehtoistyöhön nuorena, juuri valmistuneena opettajana. Hänellä oli paljon vapaaehtoistyömatkaan kohdistettuja tavoitteita, joista yksi merkittävin liittyi ammatilliseen kehittymiseen: Saija koki, ettei ole millään lailla valmis opettamaan elämäkatsomustietoa. Omasta mielestään hänellä ei ollut tarpeeksi kokemusta maailmasta, ja kertoi vapaaehtoistyöhön lähtemisen olleen tapa laajentaa omaa perspektiiviään ja oppia tunneilla käsiteltäviä sisältöjä käytännössä. Saijan merkittävä, itselle kerrottu tuleva elämäkatsomustiedon opettajan identiteetti oli siis maailmaa nähnyt ja kokenut, kriittinen ja uskottava opettaja. Tämän mielikuvan itsestä voidaan nähdä ohjanneen Saijan toimintaa Sambiassa hyvin monin tavoin.

Saijan kertomuksesta heijastuu matkan aikana hyvin monikerroksellinen ja syvälinen maailman pohdiskelu. Hänen tavoitteenaan oli saada perspektiiviä maailman asioihin, ja oppimiskokemuksiin kuuluikin huomattavana osana teemat kulttuurien kohtaamisesta, kohdemaan ihmisten ja yhteiskunnan ymmärtämisestä sekä oman kulttuurinsa ymmärtämisestä. Näiden oppimiskokemusten Saija kertoo antavan mahdollisuuden esitellä elämäkatsomustiedon aiheita syvällisemmin ja kriittisemmin – Beijaard, Verloop ja Vermuntin (2000) mukaan siis vahvistavan Saijan käsitystä itsestään aineenhallinnan asiantuntijana. Myös opiskelijat kiinnostuvat elämäkatsomustiedon sisällöistä aivan eri tavalla, kun he tietävät Saijan todella kokeneen asioita itse.

Vapaaehtoistyön oppimiskokemusten voidaan tulkita tuoneen Saijan tulevaa identiteettiä ainakin lähemmäs todellisuutta. Toisaalta samat oppimiskokemukset, jotka ohjasivat elämäkatsomustiedon aineenhallinnan asiantuntijuuteen, näyttävät olleen Saijan opettajuudelle merkittäviä myös laajemmin: ne kertovat persoonalliseen identiteettiin liittyvästä ajattelutavan muutoksesta, ennakkoluulojen murtumisesta ja kulttuurienvälisestä



ymmärryksestä. Opettajan omat arvot ja asenteet ovat rakentavat opettajuuden perustaa, ja itsetuntemus on ammatillisen kehittymisen oleellinen osatekijä. Saija kertoi kansainvälisen vapaaehtoistyöjakson mullistaneen koko ajatusmaailman. Ristiriitaiset kokemukset kulttuurienvälisestä tietoisuudesta ja toisaalta tietämättömyydestä ovat tulkintani mukaan kannustaneet Saijaa reflektoimaan omaa rooliaan vapaaehtoistyöntekijänä, opettajana ja ihmisenä. Kohtaamiset kohdemaan opiskelijoiden kanssa olivat Saijalle tärkeitä: heidän motivoituneisuutensa sai Saijan jopa pohtimaan jaksamistaan työssä Suomessa, missä oppilaita ei kiinnosta oppia. Epäilykset omasta uravalinnasta kuitenkin hiipuivat pian Suomeen palaamisen jälkeen.

Vastavalmistuneen opettajan kertomusta tarkastellessa herää väistämättä kysymys myös Sfardin ja Prusakin (2005) mainitsemista *kolmansien osapuolien* asettamista tulevista identiteeteistä. Vaikka tulkintojen tulee aineiston ulkopuolisten kertojien suhteen olla varovaisia, on silti tärkeää tunnistaa opettajuuden rakentuminen myös institutionaalisten ja kollektiivisten opettajakertomusten kautta. Nuorena opettajana Saija ei ollut vielä hyväksynyt sitä, ettei tiedä eikä osaa kaikkea – Saijan merkittävä, tuleva opettajaintiteetti oli siihen aikaan siis kaiken tietävä ja kaiken osaava opettaja. Epäselväksi jää, mikä taho on asettanut tällaisen mielikuvan opettajuudesta. Kansainvälisessä vapaaehtoistyössä täydellisen opettajan identiteetti näytti johtavan ainakin siihen, että Saija reflektoi omaa toimintaansa hyvin kriittisesti. Tutkimusaineistossa Saija myös kertoi oppimiskokemuksia huomattavan paljon enemmän kuin kaksi muuta tutkimushenkilöä. Toisaalta tähän saattoi vaikuttaa myös Saijan kokemattomuus opettajana: opettajan ammatillisuuden aineenhallinnalliset, pedagogiset ja didaktiset ulottuvuudet olivat kehityskaarensa alussa. Saija sai hyvin paljon uusia kokemuksia ja tulevan identiteettinsä toteuttamiseksi pyrki reflektoimaan kokemuksiaan ja oppimaan mahdollisimman paljon.

Kaiken tietävän ja kaiken osaavan opettajan mielikuva näyttää alkaneen murtua jo vapaaehtoistyön aikana, vaikka Saija kertookin hyväksyneensä asian vasta myöhemmin. Yksi Saijan vaikuttavimmista oppimiskokemuksista oli sivuraiteille luisunut oppitunti lapsityövoimasta ja lasten oikeuksista (ks. luku 6.1.3). Silloin hän ymmärsi, ettei voi täysin yrittää kontrolloida oppitunnin kulkua etukäteen suunnittelemalla. On huomioitava opiskelijoiden elämämaailma ja oltava avoin heidän ajatuksilleen. Tämä pedagogiseen asiantuntijuuteen (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000) liittyvä oivallus on säilynyt

yhtenä Saijan opettajuuden kulmakivistä – oppimiskokemuksen kautta Saija siis loi itselleen uuden, merkittävän tulevan opettajaidentiteetin.

### 6.2.2 Elina

*Oppilaat kysyy, että no halusitko sä opettajaksi silloin kun olit meidän ikäinen. Niin no en todellakaan. Ei se ainakaan ollut siinä vaiheessa kun mä lähdin opiskelemaan. Että kyllä mä olin ajatellut, että musta tulee tutkija ja mä lähdän tuonne Amazonille tutkimaan...lähellä olen käynyt, mutta en ole Amazonille vielä päässyt, ja toistaiseksi en ole tutkijakaan. Katsotaan nyt sitten miten tässä tulevaisuudessa.*

Elinan kertomuksessa tulee esiin oman ammatillisen identiteetin etsimisen ja löytämisen teemoja. Elina kertoo, että vielä vapaaehtoistyömatkan aikaan hänellä oli muitakin ammatillisia vaihtoehtoja kuin opettajuus: opettajan työ ei ollut Elinan unelma-ammatti, vaan hän haaveili olevansa tutkija Amazonin sademetsissä. Näyttää siltä, että Brasiliaan vapaaehtoistyömatkalle lähteminen liittyy ennen kaikkea tähän merkittävään, tulevaan ammatilliseen identiteettiin – mielikuvaan itsestä maailmalla seikkailevana biologian tutkijana, ei niinkään opettajana. Kansainvälinen vapaaehtoistyö oli Elinalle pitkäaikainen haave, ja motivaatioon liittyi voimakas uteliaisuus tutkia maailmaa. Hän ei tuonut kertomuksessaan esille erityisiä opettajuuden kehittymiseen liittyviä tavoitteita. Vaikuttaa siltä, että oppimiskokemustensa kautta Elina kuitenkin rakensi positiivista käsitystä opettajan ammatista Suomessa ja näin vahvisti ammatillista suuntaansa opettajana. Haastatteluhetkellä hän kertoikin todellisen ammatillisen identiteettinsä olevan ensisijaisesti opettaja.

Muista opettajista poiketen, Elinan oppimiskokemuksista suuri osa sijoittuu kertomuksessa vasta kotiinpaluun jälkeiseen aikaan. Elina palasi opettajan työhön, ja arvioi nyt suomalaista koulutodellisuutta uudesta näkökulmasta. Vapaaehtoismatkaa Elina ei ollut kokenut didaktisesti menestyksekkäänä, koska toiminta järjestössä oli tehotonta ja fyysinen oppimisympäristö asetti suuria haasteita toiminnalle. Suomessa opettajan työ tuntui selkeämmältä, kun toiminnalle asetettiin selvät tavoitteet ja suunnitelmat. Vaikka Suomessakin puhuttiin koulujen pienistä resursseista, niin Elina tunsu pystyvänsä keskittymään paremmin oikeaan opetustyöhön. Hän kertoi ymmärtäneensä, että Suomessa opettajien elämä on kuitenkin huomattavasti helpompaa kun monissa muissa maissa: oli rauhallinen oma luokkatila, selkeät tavoitteet ja aikaa suunnitella opetusta.

Lasten ja nuorten kohtaaminen vapaaehtoisjaksolla oli Elinalle merkittävä oppimiskokemus. Puoli vuotta täysin vieraassa kulttuurissa eläminen oli Elinan mukaan hyödyllistä, sillä nyt hän pystyy paremmin samastumaan paremmin maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmaan. Elina ymmärtää, miten tietyt asiat suomalaisessa yhteiskunnassa voivat tuntua kummallisilta: esimerkiksi hän itse hämmästeli Suomeen palatessaan sitä, kuinka hiljaista busseissa oli. Elinan todellisessa identiteetikertomuksessa on tunnistettavissa vapaaehtois kokemuksen myötä saavutettu pedagoginen asiantuntijuus (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000) eli oppilaiden ymmärtäminen ja yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottaminen opetuksessa.

Vapaaehtoistyökokemus laajempänä oppimiskokemuksena vahvisti myös Elinan todellista, persoonallista identiteettiä. Brasiliassa hän joutui usein haastaviin tilanteisiin, mutta asiat aina loppujen lopuksi kääntyivät parhain päin. Kun asioita ei voinut aina suunnitella ja ennakoida, täytyi luottaa niiden järjestymiseen. Suomessa ongelmat oli helpompi laittaa perspektiiviin, ja näin olla valittamatta pikkuasioista. Tällaiset oppimiskokemukset ovat Elinan mukaan tuoneet elämiseen rentoutta – jokaisesta pienestä asiasta ei kannata stressata, eikä itseltään tarvitse vaatia liikaa. Elina ei kertonut omien arvojensa muuttuneen, vaan pikemminkin konkretisoituneen ja vahvistuneen.

Elinan todellisessa identiteetikertomuksessa haastatteluhetkellä korostuvat siis vapaaehtoistyön kautta saavutetut maahanmuuttajaoppilaiden ymmärtäminen ja rennompisuhtautuminen elämään. Vapaaehtoistyön oppimiskokemuksia reflektoimalla Elina kuitenkin myös loi itselleen uusia, tulevia opettajaidentiteettejä. Oppilaat olivat asenteeltaan positiivisia ja he tulivat ilolla kouluun – Suomessa oppilaat taas ovat Elinan mukaan jatkuvasti tyytymättömiä. Kontrasti brasilialaisten ja suomalaisten oppilaiden asenteissa sai Elinan pohtimaan sisäisen motivaation syntymistä ja edistämistä:

*Mä haluaisin auttaa niitä oppilaita löytämään tavallaan oppimisen ilon ja sisäisen motivaation. ... Että onnistuisi jotenkin avaamaan sen maailman, niitä kaikkia mahdollisuuksia mitä sulla on siinä vaiheessa kun sä näitäkin asioita osaat. Että mitä kaikkea hyötyä ja iloa siitä voi olla.*

Vapaaehtoistyön oppimiskokemusten kautta Elinan kertomassa tulevassa opettajaidentiteetissä korostuu siis didaktinen asiantuntijuus (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000) eli oppilaiden oppimisprosessiin vaikuttaminen.

Toisin kuin Brasiliassa, Suomessa opettajakollegat olivat koulutettuja ja kokeneita. Opettajan korkea koulutustaso on Elinan mielestä yksi tärkeimmistä syistä suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuuteen, ja koko kertomuksesta heijastuukin vahva usko kouluttautumiseen. Aineistosta on havaittavissa institutionaalisten tulevien identiteettien merkitys myös Elinan opettajuudelle: hän viihtyy nyt laaja-alaisen erityisopettajan työssä, mutta haaveena on suorittaa loppuun erityispedagogiikan opinnot ja saada työhön virallinen pätevyys. Varovaisesti voisi tulkita, että vapaaehtoistyössä ammattitaidottomien opettajien kohtaaminen olisi ollut tärkeä oppimiskokemus uudenlaisen tulevan identiteetin rakentumiselle – Elinan haave on ensisijaisesti saavuttaa virallinen pätevyys työhönsä.

### 6.2.3 Maria

*Mun gradu käsittelee afrikkalaista filosofiaa. Se ajatus siinä on, että minä olen koska sinä olet. Ja se on myös se, mihin mä uskon. Että ihminen kasvaa ihmiseksi toisten ihmisten kautta. Että se, minkälaiseksi ihmiseksi mä olen kasvanut, niin mä olen kasvanut kaikkien niiden ihmisten kautta ketä mä olen kohdannut maailmalla. En mä olisi tämmöinen ihminen ja tämmöinen opettaja ilman niitä mun kokemuksia.*

Matkustaminen ja opettajan työ näyttävät aineiston perusteella olevan kaksi pysyvää tekijää, jotka määrittelevät Marian identiteettiä. Koko kertomuksesta heijastuu se, että Maria oli matkustellut elämässään todella paljon – on mahdotonta erotella täysin tarkasti, mitkä teemat hänen opettajuudessaan liittyvät juuri vapaaehtoistyömatkaan Perussa ja mitkä matkustamiseen yleensä.

Ennen vapaaehtoistyömatkalle Peruun lähtemistä Maria kuvaili itseään stressaantuneeksi, ylikuormittuneeksi ja burn outin partaalla olevaksi opettajaksi. Hän halusi pitää taukoa ammatillisesta vastuusta ja päästä itse oppimaan – tähän kansainvälinen vapaaehtoistyö tarjosi hyvän tilaisuuden. Marian todellista opettajaidentiteettiä määritteli ylikuormittuneisuus, mutta selviytymiselle merkittävä tuleva opettajaidentiteetti oli kiireetömpi ja vähemmän stressaantunut opettaja. Vapaaehtoistyöjakso Perussa toimi Marialle välineenä saavuttaa tuleva identiteetti: ottaa taukoa stressaavasta arjesta ja keskittyä oppimaan itse uusia asioita.

Haastatteluhetkellä Marian todellisessa identiteetikertomuksessa korostuu erityisesti valmistavan luokan opettajana oleminen. Vapaaehtoistyökokemusten merkitys maa-

hanmuuttajien kanssa työskentelylle näyttää olevan tärkeä: Maria kertoi, että suurin syy valmistavan luokan opettajaksi hakeutumiselle on maahanmuuttajien kiitollisuus mahdollisuudesta koulutukseen. Vapaaehtoistyöstä Maria sai myös käytännön apua valmistavan luokan opettajan työhön: kokemukset oppimateriaalien suunnittelusta ja opetuksen toiminnallisten menetelmien kehittämisestä Perussa ovat olleet hyödyllisiä myös Suomessa. Maria kertoo siis didaktisen asiantuntijuuden (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000) kehittymisestä vapaaehtoistyön oppimiskokemusten kautta. Matkustuskokemukset ovat myös helpottaneet maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa toimimista: Maria pystyy aina kommunikoimaan, hän ei pelkää muista kulttuureista tulevia vanhempia eikä koe kohtaamisia vaikeiksi.

Maria kertoi, että tuntee Suomessa erityisesti valmistavan luokan opettajan työn olevan hyvin yksinäistä. Vapaaehtoistyöjakson aikana hän mainitsikin nauttineensa työyhteisön sosiaalisesta ulottuvuudesta: siitä, että päivittäin oli aikaa tervehtiä, halata ja vaihtaa kuulumiset. Maria piti Perussa myös kiireettömistä kohtaamisista oppilaiden kanssa. Opetuksen sisällölliset tavoitteet jäivät sivurooliin, ja tärkeintä oli läsnäolo ja yhdessä tekeminen. Maria kertookin vapaaehtoistyöjakson vahvistaneen hänen ajatuksiaan siitä, että opetustyössä tärkeintä on läsnäolo ja oppilaiden kohtaaminen. Perulaisten opettajien ja oppilaiden välisen pedagogisen suhteen tarkastelu näytti myös muokanneen Marian käsitystä hyvästä opettajuudesta. Maria kertoi, kuinka jotkut opettajat eivät välittäneet oppilaista, ja oppilaat pelkäsivät ja tunsivat itsensä tyhmiksi. Sekä perulaisten opettajien että oppilaiden kohtaamisten kautta Maria loi itselleen uutta tulevaa opettajaidentiteettiä:

*Mun mielestä meillä välillä ihan liikaa painotetaan siihen, että vuodelle on hirveät määrät tavoitteita. Ja sitten kuitenkin tärkeintä on ehkä välillä vaan se läsnäolo. Että ollaan yhdessä, ja tietyt oppilaat sä saat oppimaan vain sillä, että sä uskot niihin. Olemalla läsnä ja antamalla niille huomiota, niin se oppiminen tulee sieltä ehkä luonnostaankin. Että on semmoinen usko itseensä, niin sekin vaikuttaa jo tosi paljon.*

Marian tuleva opettajaidentiteetti oli siis haastatteluhetkellä mahdollisimman läsnä oleva, oppilaidensa kykyihin uskova opettaja. Merkittävä, tuleva identiteettikertomus perustuu pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000). Toisaalta siinä on viitteitä myös Marian kollektiivisen opettajaidentiteetin muutoksista: suhtautumisesta koulujärjestelmään ja omaan rooliinsa opettajana. Maria kokee, että opettajille asetetun työtaakan johdosta yhdessäololle ei jää enää aikaa. Koulu-

työssä keskitytään epäolennaisiin asioihin, ja koko ajan on kiire. Maahanmuuttajaoppilaat koetaan yhä ongelmina, vaikka heihin voisi suhtautua rikkautena. Marian mukaan koko koulujärjestelmän todellisuus näyttää välillä hämärtyneen.

Kertomuksessaan Maria erottaa itsensä voimakkaasti tästä kehityksestä ja muista opettajista. Hän kertoo oppilaidenkin aina sanovan, kuinka erilainen opettaja Maria on. Hän kertoo, että matkustelu on ehdottomasti vaikuttanut ajattelutapoihin oppilaista ja koulun tarkoituksesta. Matkustelun merkitys näyttäytyykin Marian opettajuudelle kaksisuuntaisena: toisaalta maailman avartuminen on luonut uudenlaisen mielikuvan hyvästä opettajasta, siis muuttanut Marian merkittävää, tulevaa opettajaidentiteettiä. Tätä tulevaa identiteettiä on kuitenkin vaikea toteuttaa suomalaisessa kouluympäristössä, joka on rakenteeltaan muutosvastainen ja hitaasti uudistuva (Heikkinen 2001, 125). Marian todellisen ja tulevan opettajaidentiteetin välillä vaikuttaa olevan Sfardin ja Prusakin (2005) mainitsema kuilu, joka tekee yksilöstä tyytymättömän. Toisaalta matkustelu näyttäytyykin Marialle henkisenä voimavarana, taukona jonka jälkeen on taas mahdollista työskennellä oman tulevan identiteettinsä saavuttamiseksi. Haastatteluhetkellä Maria kertoo olevansa lähdössä taas pian uudelle matkalle, jonka aikana tulee vierailemaan myös vapaaehtoistyöjärjestönsä Perussa.

#### **6.2.4 Opettajan tyypikertomus**

Suorittamani analyysin perusteella opettajat kokivat kansainvälisen vapaaehtoistyöjaksonsa aikana paljon oppimiskokemuksia, joista osa oli merkittäviä myös ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Oppimiskokemukset toimivat sekä välineenä integroida tulevan opettajaidentiteetin osia todelliseen opettajaidentiteettiin että rakennusosina uusille tuleville opettajaidentiteeteille (vrt. Sfard & Prusak 2005). Oppimiskokemuksille löydettiin merkityksiä niin ammatillisen, persoonallisen kuin kollektiivisenkin opettajuuden kehittämisessä. Opettajaidentiteetille merkitykselliset oppimiskokemukset olivat hyvin subjektiivisia, linkittyen tutkimushenkilön taustaan, opettajauraan ja muihin elämäkokemuksiin.

Seuraavassa esitän kertomuksen siitä, millaisena kokemuksena kansainvälinen vapaaehtoistyö voi kokonaisuudessaan opettajalle näyttäytyä. Kertomus pohjautuu edellä esitettyihin, järjestelmällisesti koottuihin tutkimustuloksiin sekä aineistosta heijastuvaan tun-

neilmastoon kokemuksen eri vaiheissa. Kertomus on mahdollisimman laaja tyyppikertomus: mahdollinen, vaikkei sinällään todennäköinen. Se on fiktiivinen, mutta kokonaan aineistosta konstruoitu. Olen nimennyt tyyppikertomuksen *Annikan tarinaksi*.

Mä olen Annika. Olen 30-vuotias, opetan yläkouluun valmistavaa luokkaa ja sen lisäksi elämäntutkimustietoa täällä Helsingissä. Mä olin vuonna 2010 kuusi kuukautta vapaaehtoistyössä Perussa. Aivan aluksi mun täytyy todeta, että en tiedä miten pystyn kertomalla välittämään sitä kokemusta, *mitä siitä sai, ja mitä se teki itselle*. Se kokemus oli niin suurta, että kyllä se vaikutti kaikkeen. Mutta mä yritän parhaani mukaan kertoa.

Mä olin tosi pitkään halunnut lähteä vapaaehtoiseksi. Mulla oli *hirveen himo lähteä jonnekin maailmalle...* olin aina halunnut nähdä Latinalaisen Amerikan, oppia espanjaa ja tutustua siihen kulttuuriin. Se oli mulle kohtalaisen selvää, että hain juuri sinne Peruun. Olen muutenkin tosi kiinnostunut tutkimaan maailmaa, *hirveen utelias luonne*. Mä olen matkustellut aikaisemminkin, Afrikassa ja Aasiassa, mutta mä jotenkin aina koen, että *turistina ei saa oikein samalla tavalla irti siitä matkasta*. Pääse *ymmärtämään sitä yhteiskuntaa ja ongelmia*. Ajattelin, että vapaaehtoistyöhön lähteminen oli *sellainen hyvä tapa, saada kontaktia siihen kulttuuriin ja oikeasti tutustua siihen paikalliseen elämään*.

Oli tietysti muitakin syitä miksi halusin lähteä. Olin ehtinyt tehdä muutaman vuoden opettajan töitä, ja *mulla sattui olemaan se toinen vuosi tosi raskas*. Olin *ihan burn outin partaalla monta kertaa*. Oli selvää, että sen vuoden jälkeen lähden jonnekin... *että joko mä haen ulkomaille töihin tai sitten lähden vapaaehtoiseksi*. Sitten sattui *hyvä sauma* ja mä päätin, että *okei mä haluan lähteä vapaaehtoiseksi*. *Mä en halua nyt olla vastuussa*. Ajattelin, että tämä on mun mahdollisuuteni *lähteä itse oppimaan*, ja vielä erityisesti tuosta elämäntutkimustiedosta. Kun *jotenkin tuntui siltä, että itseltä puuttui pohja siitä ihan täysin*. *Tosi pinnallista* jos mä puhun et:n tunneilla asioista mitä olen vain lukenut kirjoista.

Eli mä hain, ja sain sen vapaaehtoistyöpaikan Perusta, pääkaupungista Limasta. Meillä oli tietysti kaikki koulutukset ennen lähtöä, mitkä koin tosi hyödyllisiksi. Mulla *oli ollut myös sellainen tosi hölmö stereotypia, että siellä on kaikki hippejä tai jotain muita puunhalaajia*. Mä ajattelin, että *mä oon varmaan tosi outo siellä*, mutta lopulta me kaikki oltiinkin ihan samanhenkisiä, koulutettuja nuoria naisia. *Tuli semmoinen fiilis, että ei vitsi, mä en oo ainut*. *Muutkin ajattelee samalla tavalla!*

Mulle oli tärkeää päästä tekemään jotain opetukseen liittyvää, koska olinhan valmistunut opettajaksi. *Se oli mitä mulla oli annettavana*. Ajattelin, että *mä olen saanut niin hyvän koulutuksen Suomessa*, sillä pystyn ehkä vaikuttamaan. Vaikka meitä ennen lähtöä varoiteltiin, että *no älkää nyt kuvitelko että te menette pelastamaan maailman...* Vaikka ymmärsi, *ettei pieni ihminen voi kovin paljoa tehdä*, niin kyllä sitä silti toivoi että *saisi tehdä jotain hyvää ja merkityksellistä*. Mä olen tehnyt vapaaehtoistyötä aikaisemminkin, *mä tykkään siitä*. Joskus lukiolaisena jo mietin, että *haluan jonkun sellaisen työn mitä tekisin vaikka ei maksettaisi edes palkkaa*.

No kesällä 2010 mä sitten lähdin. Sen jännityksen tunteen muistan sieltä. Kun mä istuin ahdistuneena lentokoneessa, ja vaan *toivoin, että joku tulee hakemaan mut lentokentältä. Se ennakkoon kommunikaatio oli hyvin vähäistä, niin ei oikein tiennyt mitä ajatella.* Ensimmäisenä yönä oli pimeää ja lämmintä, mä muistan miettineeni, että *onkohan täällä nyt hirveesti jotakin otuksia täällä huoneessa.* Asettelin mun tossut siihen sängyn viereen, *koska en varmastikaan halunnut astua minkään torakan päälle jos pimeässä täytyi mennä vessaan.* Se on jostain syystä jäänyt mieleen.

Seuraavana päivänä *mut vietiin sinne kampukselle, ja oli se aika hurjaa. Ihmisten määrä oli aivan järkyttävä, ja kaiken roskan ja sekamelskan määrä. Ulospäin piti näyttää kohteliaalta ja siltä, että kaikki on ihan hyvin, vaikka oikeasti oli tosi avuton olo.* Mutta *ehkä se on se semmoinen alkutunne aina.* Olenhan mä matkustellut aikaisemminkin. Lopulta huomaa, että *okei kyllähän mä pärjään. Pakko vaan nyt kävellä tuosta ovesta ulos ja mennä sinne kauppaan, tai ihan mihin vaan, lopulta kuitenkin pärjää.* Oppii kulkemaan sen kaoottisen liikenteen keskellä, pysäyttämään sen bussin tai ostamaan ne banaanit torimyyjältä espanjaksi. Ja mulla oli myös *auttajia tosi paljon, ihmiset oli hurjan ystävällisiä ja mukavia.* Koin kyllä, *että olin tervetullut.* Ja sitä juuri mä *olin kaivannut Suomessa, että kun sä tuut töihin, vaihdetaan kuulumiset ja sua tervehditään ja halataan.*

Mun työtehtävät siellä järjestössä oli opettaa niille slummissa asuville nuorille englantia, ja myös atk-tunteja pidin. Huomasihan sen heti, että millaiset lähtökohdat siihen kielenoppimiseen oli. *Ne oli opiskellut monta vuotta englannin kieltä, ja niiltä kysyttiin et what is your name ja ne ei osanneet vastata.* Koska siellä voi olla vaikka *semmoinen tilanne, ettei opettaja itsekään osannut sitä kieltä ollenkaan.* Näennäisesti, *on englantia vaikka opettajakaan ei osaa englantia.* Tai sitten *osa lapsista pelkästi ihan hirveesti opettajaa, ne koki olevansa tyhmiä eikä kehdanneet kertoa etteivät ymmärrä.* Eipä siellä sitten hirveästi voinut *alkaa puhumaan lauseenjäsenistä ja sanaluokista. Mä yritin paljon sellaista toiminnallista, esimerkiksi pelejä mitä niillä ei ollut koskaan aikaisemmin ollut.*

Siellä oli kaikki jatkuvasti epävarmaa. Opettajan työ oli tosi haasteellista, eikä *tehokkuus ollut ihan huijussaan.* Suomessa on oppinut, että selkeästi *asetetaan tavoitteet ja mietitään miten ne saavutetaan. Ne ei ollut yhtään suunnitellut etukäteen.* Minkä toisaalta ymmärsin, koska aina tapahtui jotain odottamatonta... *sähkötkatkesi lähes päivittäin, tai joku kuoli, oli hautajaiset eikä ihmiset vaan päässeet paikalle.* Mun täytyi *alkaa suunnittelemaan asioita niin, että jos tää ei menekään näin, niin mitä mä sitten teen. Ja jos se ei mene niinkään, niin mitä mä sitten teen.* Aivan turha tehdä minuuttisuunnitelmia niin kuin opetetaan jossain opetusharjoittelussa. Sekin vaikutti, että materiaaleja oli tosi vähän. Loppujen lopuksi jos arvioin, niin ei se vapaaehtoistyö *ollut didaktisesti ehkä mikään valtava menestys.* Nyt kun on ehtinyt opettaa jo pidempään, ja tietysti tullut paremmaksi opettajaksi, niin on oppinut paljon asioita mitä olisi voinut tehdä siellä toisin. Silloin kun mä lähdin Peruun, en ollut vielä hyväksynyt itsessäni sitä, *että en osaa kaikkea enkä pysty kaikkeen, eikä oikeastaan tarvitsekaan.*

Ehkä siellä oppi ymmärtämään, *että mikä on tärkeitä.* Peru oli siinä mielessä aika unelmapaikka olla töissä, kun oppilaat *kunnioittaa opettajaa ja haluaa oppia. Se ilo, jolla ne lapset tuli sinne! Ne kävi ha-*



*laamassa kun ne tuli ja kun ne lähti. Sen jälkeen mä olen pohdiskellut paljon, että miksi Suomessa monet on niin tyytymättömiä. Mistä johtuu se, että täällä ne joilla on mahdollisuus päästä kouluun ja saada sitä älyttömän hyvää opetusta, niitä ei kiinnosta pätkäkään. Ei mua nyt oikein huvita, en mä nyt jaksa ja ei mua kiinnosta. Siellä näki, kuinka ihmiset halusi opiskella pysyäkseen hengissä käytännössä. Se on varmaan suurin asia minkä takia Suomeen palatessani hakeuduin sitten valmistavan luokan opettajaksi, eli töihin maahanmuuttajien kanssa... Ne on kuitenkin kiitollisia, että ne saa sen mahdollisuuden.*

Muutenkin se vapaaehtoistyö kyllä mullisti omaa ajattelutapaa monista asioista. Palasin opettajaksi, ja jotenkin ei jaksanut mistään pikkuasioista välittää. Mä en ikinä valittanut mistään, siellä koulussa oli jopa sisäilmaongelmia mutta nekin tuntui joltain ihme pikku naputukselta. Sain Perusta sellaista uutta asennetta, että kaikki järjestyy, eikä ehkä kannata stressata ihan jokaisesta pikkuasiasta. Jos oli jotenkin poikkeukselliset olosuhteet, esimerkiksi piti vaihtaa luokkahuoneita, niin se ei ollut oikeastaan minkäänlainen ongelma. Mä olin vaan tyytyväinen, että mulla ylipäätään oli luokkahuone... mä sain vetää sen oven kiinni, eikä niin että toisella puolella on joku nyrkkeilyryhmä eikä kukaan kuule mitään. Olen ajatellut, että vaikka Suomessakin puhutaan että ei ole rahaa tai resursseja, niin kuitenkin pystyy keskittymään enemmän siihen oikeaan opetustyöhön. Että tietyllä tavalla me opettajat kuitenkin päästään täällä aika helpolla.

*Mun oppilaat aina sanoo, että mä olen niin erilainen kuin muut opettajat, varmaan sen takia miten suhtaudun niihin. Matkustelu on vaikuttanut siihen suhtautumiseen tosi paljon. En mä olis tämmöinen ihminen ja tämmöinen opettaja ilman niitä mun kokemuksia. Ensinnäkin mä ymmärrän paremmin sitä, mitä ne lapset saattaa ajatella kun ne tulee tänne. Mä muistan, kun mä itse palasin Perusta Suomeen ja meni bussilla jonnekin, mistään ei kuulunut mitään ja mä ajattelin, että onko nää kuollut kaikki vai mikä tällä on. Toinen on varmaan se, että miten mä tuun oppilaiden vanhempien kanssa toimeen ja osaan ottaa kontaktia. Ei mua pelota, oli ne mistä maasta tahansa. Mä pystyn aina kommunikoimaan. Sitä paremmin ymmärtää, että ihmiset on kuitenkin aika samanlaisia joka puolella maailmaa.*

On se vapaaehtoistyö vaikuttanut paljon siihen, että millainen opettaja mä pyrin olemaan. Mä olen pohtinut, että miten se sellainen sisäinen motivaatio syntyy ja miten sitä voisi edistää. Yritän olla mahdollisimman paljon läsnä mun oppilaille, ja suunnitella niitä tunteja oppilaiden näkökulmasta. Sen mä myös opin Perussa, että tietyt oppilaat sä saat oppimaan vaan sillä, että sä uskot niihin, olemalla läsnä ja antamalla huomiota. Kuitenkin mä koen, että se on Suomessa tosi vaikeaa... täällä on koko ajan kiire, ja aina pitää olla jotakin lomaketta täyttämässä sinne ja tänne. Välillä tuntuu, että täällä keskitytään niin epäoleennaisiin asioihin. Että todellisuus on jotenkin hämärtynyt, eikä anneta aikaa sille yhdessä olemiselle.

On varmaan aika selvää, että kaiken tämän mun kertoman perusteella se vapaaehtoistyö kyllä käynnisti itsessä jonkun päättymättömän prosessin. Ajattelee jotenkin tosi eri tavalla monesta asiasta. Välillä mä toivonkin, että kaikki nuo vanhemmat ja lapset lähetettäisiin kehitysmaihin vähäksi aikaa. Että se perspektiivi muuttuisi. Että nekin ymmärtäisi, että mikä on se koulun tarkoitus.

Annikan kertomus on fiktiivinen tyyppikertomus, joka tuo esille kansainvälisen vapaaehtoistyökokemuksen kokonaisvaltaisena ja yksilön elämäntarinaa yhdistyvänä matkana. Annikan kertomus kokoaa yhteen tämän tutkimuksen tulokset, narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti tarinan muodossa. Brunerin (1986) tietämisen tavoista Annikan kertomus edustaa *narratiivista tietämistä* – tarinan kautta maailman jäsentämistä ja vapaaehtoistyökokemuksen merkityksen ymmärtämistä.

## 7 Luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen uudet, kertomukselliset suuntaukset ovat nostaneet esiin myös uusia tieteenfilosofisia haasteita. Narratiivista tutkimustapaa soveltava tutkija törmää työssään kysymyksiin narratiivien suhteesta tietoon, sekä edelleen narratiivisesti rakentuvan tiedon suhteesta totuuteen. Yhä voimakkaammin faktaa ja fiktiota sekoittavat tutkimusmenetelmät ohjaavat tutkijaa arvioimaan ja muokkaamaan tieteelliselle tiedolle asetettuja kriteerejä – pohtimaan, mikä osoittaa narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden. (Heikkinen 2001, 197.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi liittyy usein *aineiston laadun* tarkasteluun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Tutkijan on Polkinghornen (2007, 479) mukaan aina ensin esitettävä tutkimusta ohjaavat tieteenfilosofiset taustaoletukset: siis selvitetävä näkemyksensä tutkimusaineiston luonteesta. Omaa tutkimustani määrittää konstruktivismi, jonka kautta oletan tiedon rakentuvan tutkimusprosessissa paikallisesti ja sosiaalisesti. Tutkijan vaikutus saatavaan tietoon tunnustetaan niin aineistonkeruu- kuin analyysivaiheessakin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tutkimusta voisi tehdä ilman sääntöjä – pikemminkin se asettaa vaatimuksia metodologisten valintojen perustelusta ja toiminnan läpinäkyvyydestä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Luvuissa 5.2 ja 5.3 olenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin etenemistä mahdollisimman perusteellisesti. Koko tutkimusprosessin ajan olen reflektoinut omaa tutkijapositioniani suhteessa toimintaan.

Tutkimuksessani koetellaan hienovaraisesti tieteellisen tekstin ja kaunokirjallisuuden rajoja, kun tutkimustuloksena on esitetty fiktiivinen, minäkertojan näkökulmasta kirjoitettu tyypikertomus. Suoraviivaisesti tarkasteltuna *Annikan kertomus* ei tietenkään vastaa asioiden tilaa todellisessa maailmassa, sillä tyypikertomuksen päähenkilö Annika on keksitty hahmo. Luotettavuuden arvioinnissa *totuuden korrespondenssiteoria* (Heikkinen 2001, 198) ei siis päde. Onkin olennaista tunnistaa narratiivisen tutkimuksen alkuperäinen tavoite: etsiä historiallisten totuuksien sijaan tapahtumille annettuja henkilökohtaisia merkityksiä (Polkinghorne 2007, 479). Objektivistista totuutta ei etsitä. Tässä yhteydessä narratiivisen tutkimuksen luotettavuus liitetään haastattelutilanteessa tuotettujen kertomusten luotettavuuteen - Brunerin (1986, 11) mukaan narratiivisen tiedon to-

*dellisuudentuntuuteen (verisimilitude)*. Kertomuksen todentuntuisuus ei Heikkisen (2001, 193) mukaan rakennu perusteluin tai järkiperaisoin väitelausoin, vaan lukijan eläytymisen ja samastumisen kautta. Tarina on ikään kuin todellisuuden simulaatiota, jossa todentuntuisuus vaikuttaa myös tunteiden tasolla.

Narratiivinen lähestymistapa luo mahdollisuuksia inhimillisen ja kokonaisvaltaisen kokemuksen kuvaamiseen. Narratiivisia menetelmiä hyödyntämällä ihmismielestä saadaan näkyväksi sellaisia maisemia, joita perinteinen kasvatustieteellinen tutkimus ei pysty lukijalle välittämään (Heikkinen 2001, 209). Parhaimmillaan narratiivien luominen tarjoaa lukijalle elämyksellisen matkan tutkimushenkilön tietoisuuteen (em.). Tämä johtaa kuitenkin myös pohdintoihin narratiivisen tutkimuksen etiikasta – millaisella oikeudella tutkija ottaa käsiinsä ihmisen omalle elämälleen antamat merkitykset? Miten hän esittää aineiston niin, etteivät elämäkokemuksiaan jakaneet ihmiset koe tullessaan väärinymmärretyksi? (Hänninen 2002, 34.) Narratiivista tietoa arvioidaan niin tiedollisin kuin eettisinkin perustein (em.), joten tutkimuksen käytäntöjen tulee kauttaaltaan olla tutkimushenkilöitä kunnioittavia.

Vaikka narratiivisessa tutkimuksessa etsitäänkin merkityksiä, ei tutkimusaineistoa voida välttämättä pitää heijastuksena yksilön kokemusten todellisista merkityksistä. Haastateltava ei aina halua tai kykene tuomaan esille kaikkea oleellista: osa merkityksistä saattaa olla tiedostamattomia tai kielellisen ilmaisukyvyn tavoittamattomissa. Haastateltavat voivat myös olla haluttomia paljastamaan kokemuksiaan, jos he pelkäävät tulevansa sosiaalisesti torjutuiksi. (Polkinghorne 2007, 480). Haastateltavien mahdollisuus valita kertomansa asiat saattaa sinänsä vähentää aineiston luotettavuutta (em.), mutta samalla se tekee tutkimuksesta eettisesti kestävämpää. Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä arvioidessa oleellista on se, että tutkimushenkilöt ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti ja mielellään. He tiesivät etukäteen tutkimuksen aiheen ja olivat kertomansa mukaan orientoituneet haastatteluun muistelemalla kokemustaan. Haastattelumetodin ja -kysymysten muodostumista olen selvittänyt yksityiskohtaisesti luvussa 5.2, jossa myös arvioin omaa rooliani ja haastattelujen onnistumista. Tutkimushenkilöille tarjottiin jälkepäin mahdollisuus lukea ja kommentoida heistä kirjoitettua ydinkertomusta (liitteet 2, 3 ja 4). Kaksi tutkimushenkilöä eivät kommentoineet lainkaan haastatteluaineiston pohjalta kirjoittamaani ydinkertomusta, yksi kirjoitti minun kuunnelleen ja editoineen pitkän keskustelumme hyvin.

Narratiivisen tutkimuksen lukuisiin etuihin nähdään kuuluvan tutkimushenkilöiden ”oman äänen” esille tuominen. Hänninen (2002, 34) kuitenkin toteaa, että äänessä on aina viime kädessä tutkija itse: tutkija muodostaa aineistosta kokonaiskuvan pohjalta aina *oman tulkintansa* ja esittää sen omalla äänellään. Luotettavuuden saavuttamiseksi tutkijalla on vastuu reflektoida systemaattisesti omaa toimintaansa ja varmistaa, ettei hän käytä aineistoa vain oman tarinansa kertomisen välikappaleena. Tämän huomion olen pyrkinyt pitämään mielessäni eri tutkimusvaiheissa, erityisesti aineiston analysointivaiheessa. Tulososassa hyödynsin paljon sitaatteja alkuperäisestä aineistosta, jotta tulkintani olisi mahdollisimman läpinäkyvää. Opettajien oma ääni on voimakkaasti kuuluvissa myös lopullisessa tyypikertomuksessa, jossa sitaatit muodostavat suurimman osan kertomuksista.

Alkuperäisen aineiston käyttö tutkimusraportissa tuo tulkintaan läpinäkyvyyttä, mutta nostaa samalla esiin kysymyksen tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojelemisesta. Olen esitellyt tutkimushenkilöinä toimineet opettajat vain niiltä osin, kuin tutkimuksen kannalta katsoin tarpeelliseksi. Tutkittavien nimet on luonnollisesti muutettu. Opettajuiden teemat ovat henkilökohtaisia, mutteivät itsessään välttämättä arkaluontoisia – tämän tutkimuksen haastatteluissa tietyt teemat toivat kuitenkin esiin hyvin voimakkaita, jopa kiistanalaisia mielipiteitä. Voimakas kritiikki suomalaista koulujärjestelmää, omia kollegoita ja jopa omia oppilaita ja heidän vanhempiaan kohtaan vaikutti päätökseen muodostaa tyypikertomus, joka ei varsinaisesti henkilöidy keneenkään tutkimushenkilöistä. Eri kertomuksista yhdistelty tyypikompositio toisaalta peittää yksilöllisyyttä, mutta toisaalta suojaa anonymiteettia (Hänninen 2002, 33).

## 8 Pohdinta

*Travelling. It leaves you speechless, then turns you into a storyteller.*  
- Ibn Battuta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella kansainvälistä vapaaehtoistyötä opettajan identiteetille merkityksellisenä kokemuksena. Tavoitteena on ollut sekä vapaaehtoistyössä tapahtuneiden oppimiskokemusten kuvailu että niiden merkitysten ymmärtäminen, joita tutkimushenkilöt antavat oppimiskokemuksille suhteessa omaan opettajuuteensa. Tutkimusta määrittää kauttaaltaan narratiivinen tutkimusote, jonka tieteenfilosofisena taustaoletuksena on tietoa subjektiivisesti lähestyvä konstruktivismi. Narratiivinen tutkimusote konkretisoituu elämäkerrallis-narratiivisesta haastattelumetodista vaikutteita saaneessa aineistonkeruumenetelmässä ja aineiston analysointitavoissa, joissa on hyödynnetty sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia (Polkinghorne 2005).

Yksi tutkimuksen perusoletuksista oli opettajan identiteetin rakentuminen narratiivisesti: yksilön kertomien, hänestä kerrottujen ja hänelle kerrottujen tarinoiden kautta. Identiteetti on Sfardin ja Prusakin (2005) mukaan tarina, diskursiivinen vastine eletyille kokemuksille. Asetelma antoi mielenkiintoisen lähtökohdan tutkimukselleni, jossa siis tarkastelin kansainvälisen vapaaehtoistyön suhdetta opettajan ammatilliseen identiteettiin. Opettajan identiteetin oletettiin Sfardin ja Prusakin (em.) tulkinnan mukaan rakentuvan kertomuksissa itsestä, opettajuudesta ja vapaaehtoistyökokemuksesta – näin identiteetin käsite tehtiin konkreettiseksi ja helposti lähestyttäväksi. Opettajuus nähtiin tutkimuksessa hyvin kokonaisvaltaisena ammattina, jossa ammatillisen, persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin vuorovaikutteinen kehittyminen on lähtökohta ammatilliselle kehitymiselle. Tutkimuksen tavoitteena oli hahmotella opettajan mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen myös informaaleissa ympäristöissä – opettajankoulutuslaitoksen ja koulun ulkopuolella, tässä tapauksessa erityisesti kansainvälisessä vapaaehtoistyössä.

### 8.1 Huomioita tuloksista

Tutkimuksen tulososiossa kuvasin opettajien kertomuksia kansainvälisen vapaaehtoistyön oppimiskokemuksista sekä tulkitsin erilaisia merkityksiä, joita opettajat kertomuk-

sissaan antoivat oppimiskokemuksille suhteessa ammatilliseen, persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiinsä. Aineistosta löytyi hyvin paljon erilaisia oppimiskokemuksia: lyhyitä oivalluksen hetkiä, pitkän ajan kuluessa rakentunutta laajempaa ymmärtämistä sekä kaikkea siltä väliltä (vrt. Antikainen 1996). Opettajien oppimiskokemukset kansainvälisessä vapaaehtoistyössä jaettiin seuraaviin neljään kategoriaan: 1) uuteen maahan sopeutuminen, 2) työyhteisössä toimiminen, 3) haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä ja 4) kulttuurien kohtaaminen.

Uuteen maahan sopeutumiseen liittyvät oppimiskokemukset olivat konkreettisia ja toiminnallisia – niille ei aineiston perusteella annettu merkityksiä suhteessa ammatilliseen kasvuun. Vapaaehtoistyössä kohdemaan sopeutuminen on kuitenkin tärkeää, sillä se vapauttaa opettajan voimavaroja päivittäisestä selviytymisestä vapaaehtoistyön todelliseen tehtävään. Vapaaehtoistyön todellinen tehtävä taas näytti määrittävän opettajien henkilökohtaisten toiveiden ja tavoitteiden mukaan: se oli aikaisia tutkimustuloksia mukailevasti sekoitus uuden oppimista ja avun antamista (Yeung 2004; Clary ym. 1998). Tutkimuksessa kansainvälinen vapaaehtoistyö näyttäytyy oivana esimerkkinä postmodernista, refleksiivisestä vapaaehtoistyöstä (Hustinx & Lammertyn 2003): vapaaehtoistoimintaan osallistumista ohjasivat omat kiinnostuksenkohteet, ja toiminnan oletettiin olevan vastavuoroista. Toisaalta jo tutkimuksen taustaoletuksena on vapaaehtoistyön refleksiivisyys, kun tutkimuksen kohteena on vapaaehtoistoiminnan merkitys vapaaehtoisille itselleen eikä vapaaehtoistyön avun saajille.

Opettajien oppimiskokemusten kategorioista työyhteisössä toimiminen, haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä ja kulttuurien kohtaaminen olivat yhteydessä opettajien kertomuksiin ammatillisen identiteetin kehittymisestä. Merkitykselliset oppimiskokemukset näyttivät toimivan kahdella tavalla: sekä *välineenä* integroida tulevan opettajaidentiteetin osia todelliseen opettajaidentiteettiin että *rakennusosina* uusille tuleville identiteeteille (vrt. Sfard & Prusak 2005). Oppimiskokemusten kahdenlaiset merkitykset myötäilevät postmodernia identiteettiteoriaa, jonka mukaan yksilö tulkitsee ja muokkaa identiteettiään jatkuvasti suhteessa ympäristön muutoksiin (Hall 1999). Kohdemaan koulutodellisuudessa opettajat siis tulkitsivat oppimiskokemuksiaan ja muodostivat uusia toiveita ja mielikuvia itsestä opettajana. Tutkimustuloksissa oppimiskokemukset kietoutuivat tutkimushenkilöiden taustaan ja elämäntarinaa, ja siksi ne näyttäytyivät tutkimuksessa hyvin yksilöllisinä ja vaihtelevina.

Oppimiskokemusten yksilöllisyys johtaa siihen, että myös opettajan ammatillisen kehittymisen teemat olivat aineistossa hyvin henkilökohtaisia. Monia yhtäläisyyksiä ei löytynyt. Yksi teemoista, joka tuli esille kaikkien kolmen opettajan kertomuksissa oli persoonalliseen identiteettiin liittyvä, oman elämän yksinkertaisten asioiden arvostaminen. Vapaaehtoistyössä materiaalisesti vähään tyytyminen sai opettajat näkemään Suomen ongelmat uudessa perspektiivissä, eikä pikkuasioista ollut tarvetta enää valittaa. Arki-kokemuksen mukaan matkustelu ja erilaisten elinympäristöjen kohtaaminen voi jo itsessään opettaa arvostamaan itsestäänselvyyksinä pidettyjä mukavuuksia, mutta työn tekeminen vaatimattomissa olosuhteissa on voinut luoda kotimaan ja kohdemaan ympäristöjen välille vielä suurempia kontrasteja. Palatessaan Suomeen opettajat olivat työolosuhteisiinsa tyytyväisempiä ja sopeutuivat helpommin myös epävarmoihin tilanteisiin. Tämän voi nähdä merkittävänä ainakin työssä viihtymisen ja jaksamisen kannalta. Opettajista Maria mainitsi matkustelun olevan jopa tietoinen keino muistuttaa itseään siitä, miten pikkuasioista ei tarvitsisi valittaa.

Toinen tärkeä asia oli kohdemaiden lasten suhtautuminen koulutukseen, joka sai opettajat pohtimaan omaa ammatillisuuttaan eri näkökulmista: Saija mietti aluksi, olisiko hänellä itsellään enää motivaatiota tehdä opettajan työtä Suomessa. Elina taas pohti, kuinka suomalaisille lapsille saisi opetettua samankaltaista sisäistä motivaatiota, ja Maria suuntautui maahanmuuttajien opettajaksi koska kertoi heidän ainakin arvostavan saamaansa opetusta. Tässä suhteessa kansainvälisen vapaaehtoistyön merkitys jopa koko uravalinnalle oli tärkeä: se sai Saijan hetkeksi kyseenalaistamaan koko opettajuuttaan ja Marian suuntautumaan alan sisällä juuri valmistavan luokan opettajaksi. Elinan ammatillinen suunta taas näytti vahvistuneen vapaaehtoistyökokemuksen kautta, kun hän Suomeen palatessaan arvioi ja arvosti opettajan työtä uudesta näkökulmasta. Kansainvälisen vapaaehtoistyön merkitys jopa olennaisten uravalintojen tekemiselle on tärkeä huomata, jotta opettajia voidaan ohjata reflektoimaan ajatusmaailmansa muutoksia ja tekemään ammatillisia valintoja omien vahvuuksiensa perusteella.

Erittäin tärkeä huomio tutkimustuloksista on jokaisen opettajan jollain lailla mainitsema kulttuurien kohtaaminen ja vieraan kulttuurin ymmärtäminen. Opettajien kertomuksista heijastuu syvempi ymmärrys sitä kulttuurista, jossa he viettivät puolen vuoden vapaaehtoistyöjaksonsa: he oppivat vieraan yhteiskunnan toimintamekanismeja ja sopeutuivat uudenlaisiin työympäristöihin. He oppivat kohdemaan kieltä ja sosiaaliseen kanssa-



käymiseen liittyviä tapoja. Tässä suhteessa opettajien kokemukset ovat siis samankaltaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joissa kansainvälisen vapaaehtoistyön on nähty vaikuttaneen esimerkiksi tietoisuuteen maailmasta ja globaalista epätasa-arvoisuudesta (McGehee & Santos 2005). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla myös Etvo-vapaaehtoisohjelman tavoitteeksi mainittu kehitysmaiden todellisuuden ymmärtäminen on saavutettu.

Maria kertoi matkustelun kautta kasvaneen kulttuurisen ymmärryksen olleen merkittävää opettajan työssä, kun hän pystyi vaivattomasti kommunikoimaan eri kulttuureista tulevien lasten ja vanhempien kanssa. Muissa kertomuksissa kulttuurisen ymmärryksen merkitys opettajuudelle on epäselvempää, jopa jäsentymätöntä. Tällaisten teemojen pohtiminen voisi kuitenkin olla tuottoisaa, sillä ilman reflektointia oppimiskokemusten käytännön merkitys jää vähäiseksi. Voisi olettaa, että saavutettu kulttuurinen ymmärrys on opettajalle juuri kansainvälisen vapaaehtoistyön erityinen anti – oppimiskokemus, jota on yhtä syvästi vaikea saavuttaa muualla. Monikulttuurisuus on läsnä koulutodellisuudessa yhä voimakkaammin, ja opettajat tarvitsevat keinoja eri kulttuuri- ja kieli- taustoista tulevien ihmisten aitoon kohtaamiseen. Opettajille asetettu tavoite on myös tukea kulttuurien vuorovaikutusta ja lasten kasvua ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opettajan omien kokemusten kautta saavutettu kulttuurinen ymmärrys näyttää lähes välttämättömänä perusopetussuunnitelman arvoperustan toteuttamiseksi. Kansainvälisen vapaaehtoistyökokemuksen kautta voi löytää monia mahdollisuuksia myönteisen monikulttuurisuuden edistämiseksi kouluissa – opettajat mainitsivatkin esimerkiksi näyttävänsä valokuvia tai kertovansa tarinoita matkastaan. Kokonaisuudessaan jää kuitenkin epäselväksi, ovatko opettajat reflektoineet kulttuuristen oppimiskokemustensa merkitystä opettajan työlle. Ovatko opettajat tietoisia siitä, millaisia monikulttuurisia arvoja he välittävät ja toisaalta haluavat välttää oppilailleen? Kulttuurien kohtaamiseen liittyviä oppimiskokemuksia löytyi aineistosta paljon, mutta niiden pohjalta ei näytä olevan rakennettu tietoisia tulevia opettajaidentiteettejä.

Vapaaehtoistyökokemuksen reflektointi suhteessa omaan opettajuuteen ei näytä tapahtuvan automaattisesti. Opettajat kyllä kertoivat maailmankuvan muutoksista ja kulttuurisesta ymmärryksestä, mutta muutosten merkitystä opettajan työlle ei usein kerrottu. Tämä toistuu aineistossa kokonaisuudessaan: suuri osa oppimiskokemusten merkityk-

sistä ammatillisille, persoonallisille ja kollektiivisille opettajuuden ulottuvuuksille löytyi opettajien kertomuksista vasta tulkinnan kautta. Esimerkiksi Elina ei suoranaisesti ker-tonut brasilialaisten lasten koulumotivaation vaikutuksesta siihen, että hän opettajana pyrkii erityisesti löytämään keinoja herättää oppilaidensa sisäinen motivaatio. Oppimis-kokemuksen ja tulevan identiteetin välinen yhteys on aineistosta tehty tulkinta. Tutki-mustuloksissa yllättävää mielestäni olikin se, kuinka usein oppimiskokemusten merki-tykset opettajan työlle näyttivät olevan tiedostamattomia: pedagogiseen, didaktiseen ja aineenhallinnan asiantuntijuuteen tietoisesti liitettyjä teemoja löytyi vähemmän kuin tutkimusprosessin alussa olin odottanut.

## 8.2 Metodologista tarkastelua

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on tietysti otettava huomioon alkuperäinen tutki-musasetelma. Narratiivinen tutkimusasetelma lähestyy tutkittavaa ilmiötä tutkimushen-kilön näkökulmasta: arvokkaana pidetään tutkimushenkilön ilmiölle antamia henkilö-kohtaisia merkityksiä (Polkinghorne 2007). Tärkeänä nähdään ne teemat, jotka tutki-mushenkilö itse nostaa esiin. Narratiivinen tutkimustapa ja tälle tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset ohjasivat toimintaani haastattelutilanteessa, kun kysyin avoimia kysymyksiä ja pyrin rohkaisemaan tutkimushenkilöä tuomaan esille hänelle itselleen tärkeitä näkökulmia. Tutkimuksen teon kannalta tärkeää on arvioida jälkeinpäin valittu-ja menetelmiä ja toteutuksen onnistumista suhteessa saavutettuihin tutkimustuloksiin. Arvioisin, että haastattelumenetelmäni positiivisia puolia olivat avoin ja hyväksyvä il-mapiiri, rauhallinen tahti sekä tutkimushenkilön oman äänen kuuluviin nostaminen. Omakohtaiset kokemukseni kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä auttoivat minua myös eläytymään opettajien kertomiin kokemuksiin ja suunnittelemaan haastattelukysymyk-set asianmukaisesti.

Jos kuitenkin toteuttaisin vastaavan haastattelun uudelleen, lähestyisin haastattelukysy-mysten asettamista vielä teoreettisemmasta näkökulmasta. En ollut ottanut huomioon si-tä, miten vähän tai paljon aikaa opettajat olivat ennen haastattelutilannetta käyttäneet kokemuksen reflektointiin, ja sitä kautta miten hyvin he tiedostivat kokemustensa mer-kityksen opettajan työssä toimimiselle. Merkitykset opettajaidentiteeteille eivät haastat-telutilanteessa löytyneetkään niin vaivattomasti kuin olin olettanut. Hyödyntäisin haas-

tattelukysymysten laatimisessa opettajuuden asiantuntijuuden ulottuvuuksia (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000). Esittäisin vielä tarkempia kysymyksiä vapaaehtoistyökokemuksen merkityksestä pedagogisen, didaktisen ja aineenhallinnan asiantuntijuuden kokemukselle. Näin, jos opettaja ei aikaisemmin ollut syvällisesti ja yksityiskohtaisesti reflektoinut vapaaehtoistyökokemuksen merkityksiä opettajuudelle, haastattelutilanteessa hän saisi siihen keinoja ja mahdollisuuden. Tämän tutkimuksen itse tavoitteena ei ollut narratiivisten menetelmien käyttö ammatillisen kasvun välineenä (vrt. Heikkinen 2001, 191), mutta haastattelutilanteessa syvällisempään itsereflektioon ohjaaminen voisi rikastuttaa tutkimustuloksia ja auttaa samalla opettajia itseään ymmärtämään kokemuksen merkityksiä.

Oma aineistonkeruuni perustui suureksi osaksi teemahaastatteluun, joka on aineistonkeruumenetelmänä hyvin perinteinen. Teemahaastattelun edut tulevat esiin erityisesti silloin, kun tutkitaan emotionaalisesti arkoja aiheita tai sellaisia ilmiöitä, joista tutkimushenkilöt eivät ole tottuneet puhumaan joka päivä (Hirsjärvi & Hurme 1991, 35–36). Näyttää siltä, että tutkimuskohteistani *opettajaidentiteeteistä* tutkimushenkilöt eivät olleet joiltain osin tottuneet puhumaan lainkaan. Jos samankaltaisia tutkimuksia toteutetaan tulevaisuudessa, voisi olla hyödyllistä kokeilla aineistonkeruumenetelmänä esimerkiksi ryhmähaastattelua, jonka avulla opettajat voisivat yhdessä etsiä kansainvälisen vapaaehtoistyön merkityksiä opettajan työssä toimimiselle. Mielenkiintoista olisi myös hyödyntää haastattelutilanteessa tunnelmaan virittäviä dokumentteja, esimerkiksi matkapäiväkirjoja tai valokuvia vapaaehtoistyöjaksolta. Tällaiset ulkoiset tekijät voisivat auttaa opettajaa muistelemaan kokemustaan ja näin rikastuttaa myös aineistoa.

### **8.3 Vapaaehtoistyön kehityspolkuja**

Toisaalta valitsemani lähtökohta haastattelutilanteeseen nosti esiin uuden näkökulman vapaaehtoistyön suhteesta opettajuuteen: vapaaehtoistyössä koetut oppimiskokemukset eivät automaattisesti edistä opettajan ammatillista kehittymistä. Syvällistä ja yksityiskohtaista reflektointia tarvitaan, jotta opettaja todella tiedostaa kokemustensa merkityksen opettajan työlle. Vaikka opettajalla ei olisi vapaaehtoistyöhön liittyviä ammatillisia tavoitteita, kokemus näyttäytyy tutkimustulosten ja aikaisempien tutkimusten perusteella henkilökohtaisen kehityksen väylänä (ks. Wearing & McGehee 2013; Sin 2008;

Broad 2003; Wearing 2001). Kokemuksen merkitys omalle maailmankatsomukselle ja arvomaailmalle on hyvä tunnistaa, sillä itsetuntemus on yksi tärkeimmistä tekijöistä laadukkaan ja eettisesti kestäväan opetus- ja kasvatustyön toteuttamiseksi (Stenberg 2011). Jos kokemuksen reflektointi ei tapahdu automaattisesti, on hyvä pohtia vapaaehtoistyötä tarjoavien järjestöjen roolia ammatillisen kasvun rohkaisijana.

Etvo-vapaaehtoisohjelmassa vapaaehtoistyöhön lähtijöiksi valitaan haastatteluprosessin avulla tietojensa ja taitojensa puolesta parhaat mahdolliset hakijat. Joillakin kohdejärjestöillä on hyvin tarkkoja toiveita vapaaehtoistyöntekijän koulutustaustasta ja osaamisesta (Etelän vapaaehtoisohjelman www-sivusto). Ammatillisuus painottuu siis jo hakuprosessissa, ja ennen vapaaehtoistyömatkaa etvo-vapaaehtoisohjelma tarjoaa tukea vapaaehtoistyöhön lähtijöille koulutuksen muodossa. Jotta vapaaehtoistyökokemus olisi mahdollisimman hyödyllinen niin kohdejärjestölle kuin vapaaehtoistyöntekijälle itselleenkin, olisi hyvä kiinnittää huomiota myös matka jälkeiseen tukeen. Wearing (2001) huomautti omassa vapaaehtoisturismien tutkimuksessaan, että usein henkilökohtainen kehittyminen tapahtuu vasta kotiinpaluun jälkeen, kun vapaaehtoinen reflektoi kokemuksiaan suhteessa vanhaan, tuttuun ympäristöön. Vapaaehtoistyötä tarjoava järjestö voisi kannustaa sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen reflektointiin esimerkiksi järjestämällä ohjattuja reflektointiryhmiä tai vertaisryhmiä, joissa vapaaehtoistyöstä palanneet opettajat tai muut ammattiryhmät saisivat jakaa kokemuksiaan ja vertailla niitä.

Suomalaisten vapaaehtoistyöohjelmien on kannalta on tärkeää tunnistaa kansainvälisen vapaaehtoistyön mahdollisuudet tukea ammatillista kehittymistä. Ohjelmia tulee kehittää niin, että ne hyödyttäisivät parhaimmalla mahdollisella tavalla sekä vapaaehtoistyöntekijää että kohdejärjestöä – mainitsemani vertaisryhmät kotiin palanneille vapaaehtoistyöntekijöille olisi yksi keino auttaa vapaaehtoisia saamaan kokemuksesta mahdollisimman paljon irti. Vapaaehtoistyöohjelmien on tunnistettava postmodernin vapaaehtoisuuden tunnusmerkkinä odotus vastavuoroisuudesta (Hustinx & Lammertyn 2003). Oppimiskokemusten realisoituminen ammatillisena kehittymisenä voisi lisätä tyytyväisyyttä vapaaehtoistyöohjelmaan ja auttaa myös uusien vapaaehtoisten rekrytoimisessa ja sitouttamisessa toimintaan. On huomattava, että vaikka kehitysyhteistyön organisaatioilla on toki tavoitteita oman toimintansa ylläpitämiseen ja kasvattamiseen liittyen, ne toimivat ennen kaikkea laajempien yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamiseksi. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa oleellisen Etvo-vapaaehtoisohjelman tavoitteina maini-

taan kansainvälisen järjestöyhteistyön tukeminen, globaalikasvatus ja asennevaikuttamistyö (Etelän vapaaehtoisohjelman www-sivusto). Jokainen yksittäinen vapaaehtoinen on kuin pisara valtameressä, mutta samalla jokainen vapaaehtoinen on askel kohti oikeudenmukaisempaa maailmaa.

#### 8.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat osin aikaisempien tutkimusten löydöksiä. Kansainvälisen vapaaehtoistyön tai vapaaehtoisturismin on huomattu toimivan väylänä henkilökohtaiseen kasvuun ja maailman ymmärtämiseen (esim. Wearing 2001). Ymmärtääkseni kansainvälistä vapaaehtoistyötä ei ole aikaisemmin tutkittu erityisesti opettajien näkökulmasta, joten oman tutkimukseni tulokset voidaan nähdä ensimmäisenä hahmotelmana siitä, miten kansainvälinen vapaaehtoistyö voi tukea opettajan ammatillista kehittymistä. Opettajien tekemä kansainvälinen vapaaehtoistyö on hyvin ajankohtainen teema, kun esimerkiksi Opettajat ilman rajoja -ohjelman toiminta on pääsemässä täyteen vauhtiinsa – jatkotutkimuksille on siis varmasti aiheita. Mielenkiintoinen mahdollisuus olisi esimerkiksi pitkittäistutkimuksen menetelmien hyödyntäminen niin, että vapaaehtoistyöntekijän opettajaidentiteettiä selvitettäisiin sekä ennen vapaaehtoistyöhön lähtemistä että sen jälkeen. Näin saataisiin vielä selkeämmin kartoitettua tulevan opettajaidentiteetin muutoksia.

Oman tutkimukseni tuloksista nousee esiin yksi tärkeä huomio. Aikaisemmissa tutkimuksissa vapaaehtoistyön ilmiö näyttää rakentuvan yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman välisille jännitteille: vapaaehtoistyö on nähty toisaalta kollektivistisena, toisaalta individualistisena toimintana. Vapaaehtoistyön motivaatiota on kuvailtu usein egoismin ja altruismin sekoituksena (esim. Clary 1998) ja vapaaehtoistyössä on huomattu opittavan asioita sekä itsestä että maailmasta (esim. Wearing 2001). Tässä tutkimuksessa vapaaehtoistyön motivaatio näyttäytyy aiempien tutkimusten kaltaisesti sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden yhdistelmänä, mutta opettajien oppimiskokemukset painottuvat vahvasti maailmasta oppimiseen. Opettajat kertoivat oppineensa kohdemaan yhteiskunnasta ja ihmisistä sekä opettajan työstä, mutta se, mitä opettajat mahdollisesti oppivat itsestään, jätetään lähes täysin kertomatta. Elina mainitsi aineistossa, että *ehkä itsestään varmaan oppii aina*, muttei jatkanut ajatusta. On ymmärrettävää, että tuntemattoman

ihmisen kanssa on vaikea jakaa kaikkein henkilökohtaisimpia oppimiskokemuksia - sellaisia, jotka liittyvät omaan persoonaan ja itsetuntemukseen. Aikaisempien tulosten perusteella voisi olettaa, että vapaaehtoistyöjakson aikana opettajat ovat oppineet jotain myös itsestään. Kansainvälisen vapaaehtoistyön merkitystä esimerkiksi itseluottamukselle tai omien arvojen ja kykyjen tunnistamiselle olisi hyvä pyrkiä kartoittamaan, sillä ne ovat yksilön elämänlaadulle merkittäviä tekijöitä. Itsensä tunteminen on myös pohja laadukkaan opetustyön toteuttamiselle (Stenberg 2011).

Narratiiviselle tutkimukselle kiehtovia mahdollisuuksia tarjoavat opettajien matkapäiväkirjat tai esimerkiksi Opettajat ilman rajoja -ohjelmaan liittyvät opettajien blogikirjoitukset. Autenttisten aineistojen hyödyntäminen ilmiön tarkastelussa nostaa vielä voimakkaammin esille tutkimushenkilön omaa ääntä, mikä nähdään yhtenä tärkeimmistä narratiivisen tutkimuksen eduista (Heikkinen 2001, 187–188). Matkapäiväkirjoja tai blogikirjoituksia luodessa ulkopuoliset tahot eivät ole kannustaneet opettajaa ammatilliseen reflektointiin, vaan kirjoitusten aiheiden nähdään olevan lähtöisin opettajasta itsestään. Olisi mielenkiintoista tutkia, esiintyykö opettajien luomissa autenttisissa narratiiveissa ammatillista reflektiota suhteessa kansainväliseen vapaaehtoistyökokemukseen. Kaiken kaikkiaan, haluaisin rohkaista tulevia tutkijoita pyrkimään *ymmärtämään* opettajuuden ja vapaaehtoistyön dynamiikkaa laaja-alaisesti, suhteessa yksilön elämäntilanteeseen. Laadullisten lähestymistapojen, erityisesti narratiivisen tutkimuksen etuna on vaikuttavuuden arvioimisesta ja yleistämisestä pidättäytyminen (Kelchtermans 2007, 95).

## 8.5 Kohti uutta opettajuutta

Tämän tutkimuksen tulokset kokosi yhteen aineistosta konstruoitu uusi narratiivi: tyypikertomus kansainväliseen vapaaehtoistyöhön osallistuneesta opettajasta. Tyypikertomus on hyödyllinen, sillä se yhdistää hallittavaan muotoon kaikkia niitä merkityksiä, joita opettajat kertomuksissaan vapaaehtoistyölle antoivat. Se antaa kokonaiskuvan aineistosta, suojaten samalla yksittäisen opettajan anonymiteettia (vrt. Hänninen 2002, 33). Minäkertojan näkökulmasta kirjoitettu tyypikertomus elävöittää tutkimusraporttia ja auttaa lukijaa ymmärtämään opettajien kokemuksia – jopa samastumaan kertomuksen päähenkilöön, jolloin saavutettaisiin tavoite narratiivisen tutkimuksen *verisimilitudesta* eli todellisuudentuntuisuudesta.

Tyypikertomuksella on muitakin hyötyjä: sen avulla voidaan osoittaa yksilöllisten kertomusten taipumusta heijastella yleisiä kulttuurisia merkitysjärjestelmiä (Hänninen 2002, 33). Suhteessa Fryen (1957) länsimaisen tarinankerronnan perustyyppisiin, tyypikertomus opettajan vapaaehtoistyöstä linkittyy erityisesti romanttiseen sankaritarinaan. Sankaritarinassa päähenkilö kohtaa haasteita tai uhkia, joita vastaan hän taistelee ja jotka hän loppujen lopuksi päihittää. Tarina päättyy onnellisesti – samoin kuin Annikan tarina. Annikan tarinassa uhkana voidaan nähdä opettajan identiteettiä haastavat teemat (esimerkiksi epävarmuus omista kyvyistä opettajana tai epävarmuus jaksamisesta opettajan työssä), joille haetaan ratkaisua osallistumalla kansainväliseen vapaaehtoistyöhön. Monien haasteiden kautta opettajuutta uhkaavat teemat lopulta päihitetään, eli niille löydetään ratkaisu.

Vilma Hännisen (2002, 51) mukaan eri kulttuureissa on havaittavissa tyypillisiä, myyttisiä perustarinoita, joita kyseisen kulttuurin edustajat käyttävät apuna oman elämänsä jäsentämiseen. ”Sankarimyytti” eli romanttisen sankaritarinan juonikaavan mukainen kertomus, jota tämänkin tutkimuksen tulos edustaa, voidaan nähdä jopa koko länsimaisesta kulttuurista määrittelevänä kertomuksena (Campbell 1973, Hännisen 2002 mukaan). Suomalaisen omaelämäkerrallisista kertomuksista taas heijastuu meidän kulttuurillemme tyypillinen selviytymisen eetos: elämä on ollut kovaa, mutta on ollut pakko selviytyä ja selviytymisestä ollaan ylpeitä (Kortteinen 1992, 43–44). Suomalaiseen kerrontakulttuuriin kuuluva selviytymisen eetos on löydettävissä myös tutkimushenkilöiden tarinoista: esimerkiksi Saijan kertomuksessa siitä, kuinka Sambiaan sopeutuminen tuntui ylitsepääsemättömän vaikealta, mutta *pakkohan siihen oli oikeesti tottua*.

Kertomukset ovat siis aina väistämättä kulttuurisidonnaisia konstruktioita. Opettajien kertomusten kulttuurisidonnaisuutta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemminkin. Hännisen (2002, 51) mukaan ”kulttuurisessa tarinatavaratalossa” on erillisiä osastoja eri ihmisryhmille – varmasti siis myös opettajille, joiden kertomuksia voisi yhä arvata ohjaillevan esimerkiksi kutsumusopettajan ja kansankynttilän kaltaiset myytit. Aineistossa erityistä huomiota herätti Saijan kertoma tuleva opettajaidentiteetti tiedoiltaan ja taidoiltaan täydellisestä opettajasta: epäselväksi jäi, kenen asettama tällainen opettajakuva oli. Narratiivisin menetelmin olisi mahdollista ottaa selvää, minkälaisia tulevia opettajaidentiteettejä esimerkiksi yhteiskunta, media tai opettajankoulutuslaitos kertoo opettajista. Millaisia tulevia identiteettejä *kolmannet osapuolet* (Sfard & Prusak 2005) asettavat

suomalaisille opettajille? Tutkimustuloksena konstruoitu tyyppikertomus on hyvin yksityiskohtaisen ihmisjoukon kertomuksista tehty yhdistelmä: tutkimushenkilöt olivat kaikki nuoria, monipuolisesti kouluttautuneita, kansainvälisesti suuntautuneita, pääkaupunkiseudulla asuvia naisia. On hämmästyttävää huomata, miten se silti heijastelee kulttuurimme yleisiä kerrontatapoja ja arvokkaina pidettyjä ominaisuuksia, kuten ahkeruutta ja pärjäämistä.

Toisaalta narratiivisten tutkimusmenetelmien arvo on juuri vastakkainen: se antaa yksilöille mahdollisuuden irtautua historiaa hallitsevista kertomuksista (Heikkinen 2001, 187–188), tässä tapauksessa opettajuuden oletuksista. Edistykselliset äänet murtavat hiljalleen opettajamyyttejä ja avaavat keskustelua koulun todellisesta tehtävästä. Kertomusten kautta opettajan rooli voi muuttua – vallitsevan kollektiivisen identiteetin uusintajasta kohti yhteiskunnan analyytikkoa, kriitikkoa ja uudistajaa (Heikkinen 2001, 124). Tämän tutkimuksen tyyppikertomus tuo esille modernien, muutoshaluisten ja kulttuurirajoja ylittävien opettajien äänen. Äänen, jolla on mahdollisuus toimia opettajuuden muutosagenttina. Äänen, joka kertoo perinteitä haastavasta opettajuudesta: kulttuurisesta ymmärryksestä ja monikulttuurisuuden arvostamisesta, sisäisen motivaation etsimisestä ja oppimisen ilon löytämisestä. Ennen kaikkea se kertoo opettajuutta ohjaavista inhimillisistä arvoista: yksilöllisyyden kunnioittamisesta, läsnäolosta, kannustuksesta ja toinen toisestaan huolehtimisesta.



## Lähteet

- Anheier, K. H. & Salamon, L. M. (1999). Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons. *Law and Contemporary Problems* 62 (4), 43–66.
- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautumisen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja* (s. 251–296). Jyväskylä: Gummerus.
- Archer, M. (2000). *Being Human: the Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.  
Viitattu 6.4.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Aquino, K. & Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology* 83(6), 1423–1440.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodernin lumo*. (suom. J. Vainonen). Jyväskylä: Gummerus.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.  
Viitattu 30.1.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.  
Viitattu 23.3.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–182.
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social Research* 54(1), 11–32.  
Viitattu 3.4.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.  
Viitattu 3.4.2014, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Campbell, J. (1973). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2–14.
- Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J. & Miene, P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: a Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (6), 1516–1530.

- Cnaan, R. A. & Glodberg-Glen, R. S. (1991). Measuring Motivation to Volunteer in Human Services. *Journal of Applied Behavioral Science* 27 (3), 269–284.
- Cnaan, R. A. & Handy, F. (2005). Towards Understanding Episodic Volunteering. *Vrijwillige Inzet Onderzocht*, 2(1), 29–35.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, Well-being and effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching. *Pedagogy, Culture & Society* 16 (1), 7–23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616.
- Desforges, L. (2000). Traveling the World: Identity and Travel Biography. *Annals of Tourism Research* 27 (4), 926–945.
- Eckstein, S. (2001). Community as Gift-giving: Collectivistic Roots of Volunteerism. *American Sociological Review* 66(5), 829–851.
- Etelän vapaaehtoishjelman www-sivusto. viitattu 24.3.2015. [www.etvo.fi](http://www.etvo.fi)
- Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (s. 14–43). Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja (s. 26–49). Vantaa: Kansainvalistusseura,.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- European Volunteer Centre CEV (2012). Volunteering Infrastructure in Europe. Viitattu 2.2.2015. <http://www.kansalaisareena.fi/Volunteering-infrastructure-in-Europe.pdf>
- Euroopan unionin www-sivusto. Viitattu 25.3.2015. [http://europa.eu/about-eu/basic-information/european-years/index\\_fi.htm](http://europa.eu/about-eu/basic-information/european-years/index_fi.htm)
- Euroopan komission päätös vapaaehtoistyön temavuodesta 2011. (2009/0072). Viitattu 2.2.2015. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0254:FIN:FI:PDF>
- Finkelstein, M. A., Penner, L. A. & Brannick, M. T. (2005). Motive, Role Identity, and Prosocial Personality as Predictors of Volunteer Activity. *Social Behavior and Personality* 33 (4), 403–418.

- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 210–232.
- Frye, N. (1957). *Anatomy of Criticism. Four Essays*. Princeton, N, J.: Princeton University Press.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. USA: Basic Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gioia, D. A. 1998. From individual to Organizational Identity. Teoksessa Whetten, D. A. & Godfrey, P. C. (toim.). *Identity in Organizations. Building Theory Through Conversations* (s. 17–31). California: Sage Publications. Kirjan esikatseluversio. Viitattu 6.4.2015, <http://www.sagepub.com/books/Book7226>
- Grönlund, H. (2011). Identity and Volunteering Intertwined: Reflections on the Values of Young Adults. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 22 (4), 852–874.
- Grönlund, H. (2012). *Volunteerism as a Mirror of Individuals and Society: Reflections from Young Adults in Finland*. Helsinki: Unigrafia.
- Gubrium, J. & Holstein, J. A. (2002). From the Individual Interview to the Interview Society. Teoksessa J. Gubrium & J. A. Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (s. 2–33). Sage: Thousand Oaks. Viitattu 30.1.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti* (suom. M. Lehtonen ja J. Herkman). Tampere: Vastapaino.
- Hamachek, D. (1999). Effective Teachers: What They Do, How They Do It, and the Importance of Self-Knowledge. Teoksessa R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (toim.), *The Role of Self in Teacher Development* (s. 189–224). Albany: State University of New York Press.
- Harjunpää, J. (2012). Etelän vapaaehtoisohjelman vaikutukset vuosina 2006-2010 vapaaehtoisena olleiden työllistymiseen ja järjestötoimintaan. Kepa ry. Viitattu 9.2.2015  
<http://www.etvo.fi/sites/www.etvo.fi/tiedostot/etelan-vapaaehtoisohjelman-vaikutukset-vuosina-2006-2010.pdf>
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja Professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 15–27). Oulu: Oulu University Press. Viitattu 20.3.2015  
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>

- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen Identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hitlin, S. (2007). Doing Good, Feeling Good: Values and the Self's Moral Center. *The Journal of Positive Psychology* 2 (4), 249–259.
- Hustinx, L. (2001). Individualisation and New Styles of Youth Volunteering: an Empirical Exploration. *Voluntary Action* 3 (2), 57–76.
- Hustinx, L. (2010). I Quit therefore I Am? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 39 (2), 236–255.
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2003). Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 14 (2), 167–187.
- Hustinx, L., Van Rossem, R., Handy, F. & Cnaan, R. A. (2015). A Cross-National Examination of the Motivation to Volunteer: Religious Context, National Value Patterns, and Nonprofit Regimes. Teoksessa L. Hustinx, J. Von Essen, J. Haers & S. Mels (toim.), *Religion and Volunteering. Complex, Contested and Ambiguous Relationships* (s. 97–120). Sveitsi: Springer International Publishing. Viitattu 15.1.2015, <http://www.springer.com/gp/book/9783319045849>
- Hyvärinen, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus*. Viitattu 9.1.2015. [http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf)
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja Vuorovaikutus* (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (s. 160–178.) Jyväskylä: PS-kustannus,
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto paino Oy Juvenes Print.
- James, W. (1984) *Psychology: Briefer Course*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Juzwik, M. M. (2006). Situating Narrative-Minded Research: A Commentary on Anna Sfard and Anna Prusak's 'Telling Identities'. *Educational Researcher* 35 (9), 13–21.

- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431.
- Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (2008). *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The Didactic Relation in the Teaching-studying-learning Processes. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (toim.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession? TNTEE Publications* 2 (1), 107–116.
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyttäminen, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja Professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 75–100). Oulu: Oulu University Press. Viitattu 23.3.2015  
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf> 1.2.2015
- Knowles, J. G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping Pedagogies Through Personal Histories in Pre-service Teacher Education. *Teacher College Record* 98 (1), 87–111.
- Kortteinen, M. (1992). *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History* 7, 3–38.
- Lager, L., Laihiala, L. & Kontinen, T. (2009). *Vapaaehtoisuuden trendit kehitysjärjestöissä*. Kotimaisen toimintaympäristön analyysi. Kepan raporttisarja/Kehitysyhteistyön palvelukeskus. Helsinki: Miktor Oy.
- Lepp, A. (2008). Discovering Self and Discovering Others Through the Taita Discovery Centre Volunteer Tourism Programme, Kenya. Teoksessa K. D. Lyons & S. Wearing (toim.), *Journeys of Discovery in Volunteer Tourism: International Case Study Perspectives* (s. 86–100). UK: CABI. Viitattu 20.2.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Matsuba, M. K. & Walker, L. J. (2005). Young Adult Moral Exemplars: The Making of Self Through Stories. *Journal of Research on Adolescence* 15 (3), 275–297.
- Matthews, A. (2008). Negotiated Selves: Exploring the Impact of Local-Global Interactions on Young Volunteer Travellers. Teoksessa K. D. Lyons & S. Wearing (toim.), *Journeys of Discovery in Volunteer Tourism: International Case Study Perspectives* (s. 101–117). UK: CABI. Viitattu 20.2.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- McGehee, N. G. (2014). Volunteer Tourism: Evolution, Issues and Futures. *Journal of Sustainable Tourism* 22 (6), 847–854.

- McGehee, N. G. & Santos, C. A. (2005). Social Change, Discourse and Volunteer Tourism. *Annals of Tourism Research* 32 (3), 760–779.
- Mead, G. H. (1965). *On Social Psychology: Selected Papers*. Edited by A. Strauss. Chicago: The University of Chicago Press.
- Monroe, K. (2003). How Identity and Perspective Constrain Moral Choice. *International Political Science Review* 24 (4), 405–425.
- Murray, K. (1989). The Construction of Identity in the Narrative of Romance and Comedy. Teoksessa J. Shotter & K. Gergen (toim.), *Texts of Identity*. London: Sage.
- Musick, M. A. & Wilson, J. (2008). *Volunteers. A Social Profile*. Bloomington: Indiana University Press.  
Viitattu 7.1.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Mustonen, P. (2005). Volunteer Tourism: Postmodern Pilgrimage? *Journal of Tourism and Cultural Change* 3 (3), 160–177.
- Nias, J. (1989). Teaching and the Self. Teoksessa M. L. Holly & C. S. McLoughlin (toim.), *Perspective on teacher professional development* (s. 151–171). Lontoo: Falmer Press.
- Noy, C. (2004). This Trip Really Changed Me: Backpackers' Narratives of Self-Change. *Annals of Tourism Research* 31 (1), 78–102.
- Nylund, M. & Yeung, A. B. (2005). Vapaaehtoisuuden anti, arvot ja osallisuus murroksessa. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.), *Vapaaehtoistoiminta: anti, arvot ja osallisuus* (s. 13–38). Tampere: Vastapaino.
- O'Connor, K. E. (2008). 'You Choose to Care': Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 117–126.
- Opettajat ilman rajoja www-sivusto. viitattu 24.3.2015. [www.opettajatilmanrajoja.fi](http://www.opettajatilmanrajoja.fi)
- Paananen, S. (2008). Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (19–39). Tampere: Juvenes Print.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 3.4.2015.  
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J. & Beijjaard, D. (2013). Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education* 34, 86–97.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry* 13 (4), 471–486.

- Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa Miller, R. (toim.), *Biographical Research Methods Volume II* (s. 69–98). Lontoo: Sage Publications.
- Rapala, E. (2013). *Opettaja vapaaehtoistyöntekijänä Sambianssa*. Kandidaatin tutkielma. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Rehberg, W. (2005). Altruistic individualists: Motivations for International Volunteering Among Young Adults in Switzerland. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 16(2), 109–122.
- Ricoeur, P. (1981) Narrative Time. Teoksessa Mitchell, W. J. Thomas (toim.), *On Narrative* (s. 165–186). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The Development of the Professional Self and Professional Identity in Learning to Teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demens (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 732–755). New York: Routledge.
- Viitattu 30.1.2015  
[http://www.academia.edu/1879050/Rodgers\\_and\\_Scott\\_2008\\_The\\_development\\_of\\_the\\_personal\\_self\\_and\\_professional\\_identity\\_in\\_learning\\_to\\_teach](http://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach)
- Schugurensky, D. (2013). Introduction. Teoksessa F. Duguid, K. Mundel & D. Schugurensky (toim.), *Volunteer Work, Informal Learning and Social Action* (s. 1–9). Rotterdam: Sense Publishers.
- Viitattu 7.1.2015,  
<https://www.sensepublishers.com/media/1608-volunteer-work-informal-learning-and-social-action.pdf>
- Schütze, F. (2005). Cognitive Figures of Autobiographical Extempore Narration. Teoksessa R. Miller (toim.), *Biographical Research Methods Volume II* (s. 289–338). London: Sage Publications.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher* 36(4), 14–22.
- Sin, H. L. (2009). Volunteer Tourism – ”Involve Me and I Will Learn”? *Annals of Tourism Research* 36 (3), 480–501.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting Perspectives on Narrating Selves and Identities: an Invitation to Dialogue. *Qualitative Research* 8 (1), 5–35.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers’ professional Development*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204–219.
- Trent, J. (2011). 'Four Years on, I'm Ready to Teach': Teacher Education and the Construction of Teacher Identities. *Teachers and Teaching* 17 (5), 529–543.
- UNV, United Nations Volunteers (2012). Raportti maailman vapaaehtoistoiminnan tilanteesta vuonna 2011. Viitattu 2.2.2015.  
<http://www.kansalaisareena.fi/Yleiskatsaus.pdf>
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4 (1), 21–44.
- Voluntary Service Overseas & Institute of Development Studies. (2015). *The Role of Volunteering in Sustainable Development*. Viitattu 4.4.2015  
[http://www.vsointernational.org/sites/vso\\_international/files/the\\_role\\_of\\_volunteering\\_in\\_sustainable\\_development\\_2015\\_vso\\_ids.pdf](http://www.vsointernational.org/sites/vso_international/files/the_role_of_volunteering_in_sustainable_development_2015_vso_ids.pdf)
- Wearing, S. (2001). *Volunteer Tourism: Experiences that Make a Difference*. Trowbridge: Cromwell Press.  
Viitattu 20.2.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Wearing, S., Deville, A. & Lyons, K. (2008). The Volunteer's Journey Through Leisure into the Self. Teoksessa K. D. Lyons & S. Wearing (toim.), *Journeys of Discovery in Volunteer Tourism: International Case Study Perspectives* (s. 63–71). UK: CABI.  
Viitattu 20.2.2015, [www.helsinki.fi/helka](http://www.helsinki.fi/helka), Ebrary.
- Wuthnow, R. (1998). *Loose Connections: Joining Together in America's Fragmented Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yeung, A. B. (2004). The Octagon Model of Volunteer Motivation: Results of a Phenomenological Analysis. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 15(1), 21–46.
- Yeung, A. B. (2005). Vapaaehtoistoiminnan timantti. Miten mallintaa motivaatiota? Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.), *Vapaaehtoistoiminta: anti, arvot ja osallisuus* (s.104–126). Tampere: Vastapaino.
- Zembylas, M. (2004). The Emotional Characteristics of Teaching: an Ethnographic Study of One Teacher. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 185–201.



## Liitteet

### LIITE 1 Haastattelurunko

#### Tausta – vapaasti kerrottuna

- Elämäntapahtumat, koulutus, työ
- Miten sinusta tuli opettaja?

#### Päätös lähteä vapaaehtoiseksi: miksi?

- Elämäntilanne, tavoitteet
- Valintaprosessi

#### Aika vapaaehtoistyössä

- Saapuminen uuteen maahan
- Työtehtävät
- Vaikeuksia / onnistumisen kokemuksia
- Millaista opettajan työ oli?

#### Paluu Suomeen

- Tunteita, ajatuksia
- Millaista opettajan työ oli?

#### Nykyhetki

- Muistoja
- Muuttiko kokemus sinua?
- Muuttiko ajatuksia opettajan työstä?
- Auttoiko opettajan työssä?

#### Tulevaisuus

- Tulevaisuuden suunnitelmat ja toiveet
- Millainen opettaja haluat olla?

## LIITE 2 Saijan tarina

Saija tiesi jo heti lukion jälkeen, että hänestä tulee opettaja. Hän lähti yliopistoon opiskelemaan matematiikkaa, ja luki sivuaineinaan filosofiaa, antropologiaa ja uskontotieteitä. Opiskeluaikanaan hän teki myös opettajan sijaisuuksia. Vuonna 2009 hän valmistui filosofian maisteriksi, matematiikan ja elämäntutkimustiedon opettajan pätevyyksillä. Jo vuosi ennen valmistumistaan Saijalle kirkastui ajatus, että hän aikoo lähteä vapaaehtoistyöhön. Saija kirjoitti yliopiston lopputyötään, ja ajatus työelämään siirtymisestä tuntui ahdistavalta. Hänestä tuntui, ettei ollut vielä valmis elämäntutkimustiedon opettajaksi. Hän halusi myös poiketa perinteisestä kaavasta, tehdä muutakin kuin opiskella, mennä töihin ja perustaa perheen. Hänellä oli kiinnostus matkustella ja tarve saada tietää enemmän maailman asioista. Hän halusi käydä erityisesti Afrikassa, mutta ei halunnut lähteä turistiksi. Hänellä oli myös halu tehdä jotain hyvää ja merkityksellistä. Aikaisemmin hän oli asunut ulkomailla ja matkustellut, mutta vain länsimaissa.

Saija oli valmistumassa opettajaksi, ja haki etvo-vapaaehtoisohjelman opettajanpaikkaan Sambiassa. Lähtö vapaaehtoistyöhön tapahtui kesällä 2009 ja vapaaehtoistyö kesti kuusi kuukautta. Samaan aikaan kun Saija lähti Sambiaan, hänen poikaystävänsä lähti vaihtoon Kanadaan. Lähdön aika oli kaoottista ja epävarmaa, koska ei ollut tietoa siitä, miten elämä jatkuu Suomeen paluun jälkeen. Epävarmuutta oli myös siitä, mitä vapaaehtoistyöjaksolla tulee tapahtumaan.

Ensimmäinen kosketus Sambiaan oli järkytys. Likaisuus, sekasorto ja ihmisten ja autojen määrä tuntui ylitsepääsemättömältä ja Saija kyseenalaisti kykynsä pärjätä puolta vuotta sellaisessa ympäristössä. Vastaanotto oli kuitenkin lämmin ja pikkuhiljaa hän tottui uuteen ympäristöön. Hän tunsikin olonsa ulkopuoliseksi ja turhautuneeksi, sillä toiminta tuntui tehottomalta ja paikalliset puhuivat keskenään outoja kieliä. Baarisissa eurooppalaisen jalkapallon katsominen tv:stä helpotti ahdistusta. Saijalla oli myös paljon auttajia ja hän sai ystäviä paikallisista ihmisistä. Koko puolen vuoden vapaaehtoisjaksonsa Saija vietti lähes yksinomaan paikallisten ihmisten kanssa, ja tunsikin olonsa pääasiassa turvalliseksi. Ihonvärinsä vuoksi kaikki tunsivat Saijan ja pitivät hänestä huolta.

Sambian pääkaupunki Lusakassa Saija toimi Suomen Ylioppilaskuntien liiton nuorisoprojektissa, ja opetti slummialueen nuorille tietokoneenkäyttötaitoja, ihmisoikeuksia ja kommunikaatiotaitoja. Kommunikaatiotaitojen opettamisessa Saija koki kulttuurien yhteentörmäyksen, kun opetti nuorille länsimaisia vuorovaikutustapoja jotka eivät päteetkään Sambiassa. Yleensäkin paikalliset olettivat ihonvärin vuoksi, että Saija osaa lähes kaiken kaikesta. Tietokoneen käytön opettamisessa oli konkreettisia vaikeuksia, kun koneet olivat vanhoja ja usein epäkunnossa. Myös sähkökatkot häiritsivät toimintaa, eikä internet-yhteyksiä ollut. Suuri onnistumisen kokemus Saijalle oli se, kun he nuorten kanssa tekivät retken paikalliseen kirjastoon, opettelivat internetin käyttöä ja hankkivat kaikille sähköpostiosoitteet.

Muita Saijan kokemia vaikeuksia vapaaehtoistyössä oli esimerkiksi materiaalien puutteet, toiminnan suunnittelemattomuus ja arvaamattomuus. Koskaan ei voinut tietää, mitä seuraavana päivänä tulee tapahtumaan. Toisaalta kurinpito ei ollut ongelma ja oppilaat olivat hyvin motivoituneita. Vapaaehtoisjaksonsa aikana Saija kyseenalaisti useasti tekemänsä työn merkitystä ja ylipäättään matkansa tarkoitusta. Hän koki ristiriitoja edustamansa hyväosaisuuden ja näkemänsä köyhyyden välillä, välillä tunsikin olonsa tekopyhäksi. Hän pohti ja reflektoi paljon, ja tuli matkansa loppupuolella johtopäätökseen: hän voi parhaalla mahdollisella jakaa omaa osaamistaan, ja niin auttaa joitain yksilöitä heidän omassa elämässään. Vapaaehtoismatkan vaikutukset Saijaan itseensä olivat suuria: hänen ajattelutapansa mullistui monesta asiasta ja Afrikka pysyi päivittäin mielessä vielä kotiinpaluun jälkeenkin. Hän kuvaa vapaaehtoistyössä olon käynnistäneen ajatuksissa päättymättömän prosessin.

Jo ennen kotiinpaluutaan Saija sai tiedon tulevasta opettajan äitiysloman sijaisuudesta. Varmistunut työpaikka helpotti kotiinpaluuta, mutta kulttuurishokki oli silti valtava. Saija pohti myös, olisiko hänellä motivaatiota jatkaa opettajan työtä Suomessa – täällä koulunkäynti ei tuntunut nuoria kiinnostavan. Muutenkin suomalaisessa yhteiskunnassa esillä olleet asiat tuntuivat merkityksettömältä valittamiselta ja ihmiset suhtautuivat toisiinsa kylmästi. Aloittaessaan opettajan työn Saija kuitenkin huomasi nopeasti, että opettaminen on hänen juttunsa ja hän pitää työstä. Tärkeää Saijalle oli erityisesti ihmisten kanssa oleminen ja oppilaisiin tutustuminen. Käytännössä vapaaehtoistyöjakso oli vaikuttanut niin, että Saija oli tyytyväinen hyvin vähään eikä valittanut mistään: jopa koulun sisäilmaongelmat tuntuivat turhalta naputukselta. Nykyään Saija pyrkii edelleen

pitämään kiinni tyytyväisyydestä ja olemaan valittamatta pikkuasioista. Vapaaehtoistyö oli myös antanut perspektiiviä elämäkatsomustiedon opettamiseen, nykyään Saija kokee voivansa uskottavasti ja kriittisesti tuoda esille tunneilla käsiteltäviä asioita.

Vapaaehtoistyö antoi Saijalle paljon kulttuurista ymmärrystä. Hän ajattelee nykyään monesta asiasta eri lailla kuin aikaisemmin, vaikka tiedostaa tietävänsä yhä hyvin vähän maailmasta. Saija on toiminut opettajana jo muutaman vuoden, ja kokee olevansa paljon parempi opettaja kuin ollessaan vapaaehtoistyössä. Siksi hän voisi haluta lähteä uudelleen Sambiaan ja tehdä työtä paremmin. Hän kertoo, että oma opettajuus on työvuosien aikana alkanut kehittymään. Tällä hetkellä hän toimii elämäkatsomustiedon opettajana lukiossa. Hän tuntee itsensä paremmin opettajana ja ihmisenä. Vapaaehtoistyöstä merkittävänä kokemuksena on jäänyt mieleen, miten tärkeää on olla läsnä oppilaiden maailmassa ja suunnitella opetusta oppilaiden kokemusmaailman kautta. Kaiken kaikkiaan Saijan mielestä vaikeuksista huolimatta vapaaehtoistyöaika Sambiassa on paras asia, minkä hän on elämässään tähän mennessä tehnyt. Hän olisi kiinnostunut matkustelemaan lisää, ja ehkä tutustumaan johonkin aivan erilaiseen

## LIITE 3 Elinan tarina

Elina muisteli jo lukiolaisena miettineensä, että haluaa tehdä työkseen jotain itselle tärkeää ja mielekästä. Palkka ei ole koskaan ollut Elinalle tärkein kriteeri työssä. Lukion jälkeisenä kesänä Elina osallistui vapaaehtoistyöleireille Saksassa ja Belgiassa. Yliopistoon hän lähti opiskelemaan alun perin ympäristöbiologiaa, ja hänen haaveenaan oli silloin päästä tutkimaan Amazonin sademetsiä. Opettajan ammatti ei vielä opiskelujen alkuvaiheessa tuntunut todennäköiseltä uravaihtoehdolta. Yliopistossa Elina opiskeli paljon häntä kiinnostavia aiheita, esimerkiksi maantietoa, kehitysmaatutkimusta, Latinalaisen Amerikan tutkimusta, ja yhteiskuntahistoriaa. Hän valmistui vuonna 2005 biologian ja maantiedon opettajaksi. Jo silloin Elina kertoo halunneensa lähteä matkustelemaan tai jatkaa kasvatustieteen opintoja, mutta taloudellisen tilanteen vuoksi hän meni töihin. Opettajuus oli silloin yksi vaihtoehto muiden joukossa. Valmistumisensa jälkeen Elina teki monenlaisia töitä: hän suunnitteli metsäalan organisaatiossa kouluyhteistyötä ja metsämateriaaleja opetuskäyttöön sekä teki opettajan töitä valmistavan luokan opettajana. Hän teki myös erityispedagogiikan opintoja työn ohessa.

Etvo-vapaaehtoistyö oli kiinnostanut Elinaa jo pitkään, mutta aikaisemmin oli tuntunut siltä, ettei rahaa ja aikaa ole tarpeeksi. Vuonna 2010 hänellä Elinalla ei ollut vakituista työtä, joten hän päätti vihdoinkin hakea vapaaehtoiseksi. Hän oli utelias näkemään maailmaa ja erityisesti kiinnostunut Etelä-Amerikan kulttuurista, ja jo aikaisemmin hän oli matkustellut Ecuadorissa. Kehitysyhteistyö kiinnosti Elinaa ja hän halusi tutustua kulttuuriin syvemmin kuin koki reppumatkaillen olevan mahdollista. Hän sai vapaaehtoistyöpaikan Brasilian Fortalezasta, jonne lähti syksyllä 2010. Vapaaehtoistyöjakso kesti kuusi kuukautta.

Ennen lähtöä Elina alkoi opettelemaan portugalin kieltä, jota hän oli opiskellut hieman ja käyttänyt matkustellessaan useita kertoja Portugalissa. Kun hän sitten saapui Brasiliaan, ensimmäisenä yönä hän muisti pelänneensä huoneessa olevan hyönteisiä. Pidemmällä aikavälillä Elina kuvaa sopeutuneensa Brasiliaan hyvin, vaikka kielitaito ei ollutkaan toivotulla tasolla. Kulttuuriset erot tuntuivat myös hankalilta: Elinan vapaaehtoisyhteistyössä toiminta ei ollut kovin tehokasta, ja aikaa tuntui menevän paljon hukkaan. Työtehtäviin kuului enimmäkseen slumminuorille englannin opetusta, myös maantietokerhon vetämistä ja lasten askartelukerhossa auttamista. Järjestön koordinaattori oli

suomalainen ja töissä oli samaan aikaan myös kaksi muuta suomalaista. Elina vietti paljon aikaa suomalaisten vapaaehtoistyöntekijöiden kanssa, ja koki paikallisiin naisiin kontaktin saamisen hyvin vaikeana. Hän kuvasi hänen ja paikallisten välillä olevaa sosio-ekonomista kuilua. Toisaalta paikalliset miehet osoittivat hyvin paljon kiinnostusta Elinaa kohtaan.

Itse vapaaehtoistyössä Elina koki ongelmallisena välineitten puutteen ja rauhattoman ympäristön, joka haittasi nuorten oppimista. Hän mainitsi, että brasilialaiset opettajat eivät useinkaan olleet kovin koulutettuja ja se näkyi lasten lähtötasossa esimerkiksi kielennoppimiseen. Järjestön muut vapaaehtoistyöntekijät eivät olleet koulutukseltaan opettajia, eikä heillä ollut samanlaisia näkemyksiä oppimisesta kuin Elinalla. Toisaalta Elinalle oli tärkeää läsnäolo, lasten viihtyminen ja kiinnostus koulua kohtaan. Oli tärkeää, että sai työssään olla läsnä oleva ja merkityksellinen aikuinen.

Vapaaehtoistyöjakson päätyttyä Elina matkusteli Brasiliassa muutaman viikon ja palasi sitten Suomeen keskelle talvea. Hänellä oli kova ikävä takaisin. Ero poikaystävästä virallistui Suomeen paluun jälkeen, ja halu lähteä uudelleen matkalle kasvoi. Elina meni kuitenkin töihin, ensimmäistä kertaa erityisopettajaksi. Myöhemmin hän toimi myös biologian ja maantiedon opettajana samassa koulussa. Opettajan työ Suomessa oli ammatillisempaa ja tavoitteellisempaa, ja ympäristö oli rauhallisempi. Resursseja oli enemmän, ja Elina pystyi keskittymään oikeaan opetustyöhön. Hän huomasi, kuinka helppoa elämä oikeastaan Suomessa onkaan. Päivän päätteeksi on helpompi unohtaa kouluasiat. Toisaalta tuntui, että Suomessa valitettiin pikkuasioista. Elina itse tunsikin olonsa rennommaksi: Brasiliassa hän oli oppinut uskomaan, että kaikki järjestyy.

Elina tapasi uuden miehensä pian Suomeen paluun jälkeen. Elina teki töitä ja opiskeli samalla erityispedagogiikkaa. Hän hoiti myös fortalezalaisen järjestön kummivastaavan tehtävää noin vuoden, aina järjestön toiminnan loppumiseen asti. Äitiyslomalla Elina palasi taas vapaaehtoistyön pariin opettaen maahanmuuttajanaisille suomea. Vuonna 2014 perhe muutti 7 kk ajaksi miehen kotimaahan Boliviaan, jossa Elina meni myös töihin yksityiskouluun luonnontieteiden opettajaksi. He palasivat suomeen kesällä, ja työt jatkuivat laaja-alaisena erityisopettajana.

Nykyään Elinan pitää opettajan työstä todella paljon ja kokee löytäneensä itselleen mielekkään ammatin. Hän kokee ammatilliselta identiteetiltään olevansa ensisijaisesti opettaja. Vapaaehtoiskokemus on auttanut Elinaa eläytymään maahanmuuttajaoppilaiden rooliin. Elina on suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot, ja haaveena on saada virallinen erityisopettajan pätevyys. Pätevyys mahdollistaisi vakituisen työpaikan, ja tällä hetkellä Elinalla ei ole suurta innostusta lähteä heti uudestaan matkustelemaa. Elinalla on kuitenkin paljon unelmia: ehkä myöhemmin hän haluaisi hyödyntää koulutusalan asiantuntijuuttaan jossain kehitysyhteistyöprojektissa. Myös tutkimustyö kiinnostaa, ja Afrikassa matkustaminen. Opettajana Elina haluaisi erityisesti auttaa oppilaita löytämään sisäistä motivaatiota ja oppimisen iloa.

## LIITE 4 Marian tarina

Maria on perheen vanhin lapsi. Hän kokee olleensa jonkinlainen kasvattaja jo nuoresta asti, kun on hoitanut nuorempia sisaruksiaan. Yläasteelta mieleen on jäänyt kokemuksia sekä hyvistä että huonoista opettajista, ja Maria muistaa toivoneensa joskus olevansa samanlainen kuin hyvät opettajat. Maria myös muistaa aina halunneensa lähteä ulkomaille: lukion jälkeen hän lähtikin vuodeksi Brysseliin au pairiksi. Siellä hän näki ilmoituksen Oulun yliopiston kansainvälisestä opettajakoulutuksesta, johon tiesi haluavansa. Opettajan työtä voisi tehdä myös ulkomailla ja siinä voisi aina kehittää itseään. Maria ajatteli tarvitsevänsä lisää kokemusta, jotta pääsisi sisään, joten ensin hän opiskeli Suomessa avoimen opiston kautta ja myöhemmin lähti Tanskaan kansainväliseen opettajakoulutukseen. Siellä hän teki ensimmäisen matkansa kehitysmaahan, neljän kuukauden opintomatkan Intiaan vuonna 2002. Tanskan koulusta ei kuitenkaan saanut opettajan pätevyyttä, joten vuoden jälkeen Maria palasi Suomeen, opiskeli avoimessa yliopistossa ja aloitti Oulun kansainvälisellä opettajakoulutuslinjalla vuonna 2004.

Yliopisto-opintojen aikana heti kun oli mahdollista, Maria lähti tekemään itsenäistä harjoittelua Intiaan. Siellä hän vietti neljä kuukautta. Myöhemmin hän lähti vaihtoon Ruotsiin, opiskelemaan afrikkalaista kulttuuria. Jo silloin Mariaa kiinnosti kovasti Afrikkaan matkustaminen. Vuonna 2008 Maria sitten matkusti opiskelijavaihdon kautta puoleksi vuodeksi Sambiaan, missä hän keräsi graduaineistoaan ja työskenteli vapaaehtoisena orpokodissa. Välillä hän oli Suomessa opettajana, ja lähti taas 2010 vuodeksi Australiaan. Hän palasi suomeen, toimi kaksi vuotta valmistavan luokan opettajana ja vihdoinkin kesällä 2013 lähti etvo-vapaaehtoistyöhön Peruun.

Maria kuvailee matkustamista jonkinlaiseksi riippuvuudeksi, joka tuo vaihtelua arjen puurtamiseen Suomessa. Etvo-vapaaehtoistyötä hän oli miettinyt pitkään, ja koki sen olevan itselle hyvä vaihtoehto. Työvuosi oli ollut rankka, ja Maria halusi taukoa vastuusta sekä vaihtelua työhön. Hän halusi haastaa itsensä ja oppia esimerkiksi espanjan kielen. Hän koki, että vapaaehtoistyön kautta oli mahdollisuus myös tehdä jotain muiden hyväksi. Hän haki erityisesti opetukseen liittyvää paikkaa ja halusi tehdä töitä sekä lasten että aikuisten kanssa.



Maria oli ollut ulkomailla monta kertaa aikaisemminkin, ja kuvaili lentokoneessa saavuttavansa aina rauhallisen mielen. Peruun saapuessaan Mariaa luonnollisesti jännitti hieman, mutta hän sopeutui pian uuteen ympäristöön. Hänet otettiin lämpimästi vastaan ja hän muutti paikallisten kanssa asumaan. Hän oli tehnyt tietoisin valinnan, että haluaa kielitaidon vahvistumiseksi olla mahdollisimman paljon tekemisissä paikallisten kanssa. Paikallisessa järjestössä työyhteisö oli Marialle mieleinen ja hän nautti sosiaalisista kontakteista. Hän opetti kotiapulaisnaisille englantia, joogaa ja tanssia ja suunnitteli koodinoini meneillään olevaa kouluprojektia. Yhteisön hierarkioihin sopeutuminen ei tapahtunut kädenkäänteessä, mutta ajan kanssa paikalliset oppivat arvostamaan Marian ammattitaitoa ja antamaan hänelle lisää vastuuta. Vapaaehtoistyössä Maria koki erityisen tärkeäksi vuorovaikutuksen, läsnäolon ja yhdessä tekemisen. Toisaalta kouluprojektissa työskennellessään hän näki, miten monet opettajat eivät juuri välittäneet työstään, mikä vaikutti myös oppimistuloksiin.

Kotiinpaluu oli Marialle helppo, koska hän tiesi mitä odottaa. Hän sai opettajan paikan jo ennen paluutaan ja palasi valmistavan luokan opettajaksi. Hän on myös hoitanut perulaisen järjestön etvo-vastaavan tehtävää Suomessa. Pikkuhiljaa ihmisten tyytymättömyys ja valitus on alkanut turhauttaa, ja haastatteluhetkellä Maria on pian lähdössä uudelle matkalle Etelä-Amerikkaan. Vapaaehtoistyöjakson Maria näkee auttaneen valtavasti valmistavan luokan opettajan tehtävässä, erityisesti kielenoppimisen toiminnallistamisessa ja materiaalien luomisessa. Hänelle on myös kokemusten kautta vahvistunut käsitys opettajuudesta: olennaista on läsnäolo, oppilaisiin uskominen ja yhdessä tekeminen. Mariasta tuntuu, että Suomessa aikaa ei riitä tarpeeksi itse opetustyöhön ja suunnitteluun.

Matkustelu on vaikuttanut paljon Marian toimintaan: hän tekee töitä maahanmuuttajien kanssa, ja osaa suhtautua oppilaidensa erilaisuuteen rikkautena. Hän osaa ottaa kontakteja myös oppilaiden vanhempiin eikä pelkää vaikeita tilanteita. Hän kertoo, että hänen oppilaansa aina sanovat Marian olevan niin erilainen kuin muut opettajat. Myös afrikkalainen filosofia, josta Maria kirjoitti gradunsa, on muokannut ajatuksia maailmasta. Maria ei ole aikaisemmin halunnut vakituista työtä, koska on kokenut sen liian sitovaksi. Nyt hän on lähdössä matkalle, mutta seuraa jatkuvasti sekä Suomen että ulkomaiden työpaikkoja. Maria haluaisi tulevaisuudessa olla mahdollisimman läsnä oleva opettaja,

joka uskoo oppilaisiinsa ja antaa heille mahdollisimman hyvät eväät pärjätä elämässä.  
Hän toivoisi, että ylikuormitus ja kiire helpottaisivat.

## LIITE 5 Oppimiskokemusten analyysiprosessi: uuteen maahan sopeutuminen

Lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaisu	Teema	Alakategoria
No sit siellä olikin ihan hirveen kylmä, mä en ollut ottanut tarpeeksi lämpimiä vaatteita, ja sit piti mennä ostaan...ja niinku et, mistä mä meen ostaan, mistä mä löydän kaupan. (Maria)	Kaupassa käyminen		<b>Arkisten asioiden hoitaminen</b>
Hän vei mut aina aluksi sinne töihin ja näin, ja haki mut sieltä että mä pääsin tästä alusta liikkeelle. (Saija)	Kaupungilla liikkuminen		
kun sä et tiedä yhtään miten sä toimit, miten tää yhteiskunta toimii, miten sä otat sen bussin, miten sä pysäytät sen bussin kun niitä vaan menee, sä et ymmärrä mitä ne sanoo mihin ne on menossa, ei siellä luekaan sitä kylttiä että mihin se menee. (Maria)  Tää sihteerityttö, se käveli mun kanssa siellä, näytti miten niitä busseja käytetään ja kaikkea muuta et miten siellä oikeen pääsee liikkeelle. (Saija)	Bussilla kulkeminen		
Että jos tapas jonkun, tai kun paikalliset tapas siellä toisinaan, ni sit saatto olla et he ei kättelekään lainkaan, ja siten se toinen vaan täällä lailla taputtelee käsiä ja katselee alaspäin ja on näin. Sitten mä joskus kysyin, et mikäs tää juttu on. Ja kuuluu tapoihin, et jos olet ikään kuin alempiarvoinen, niin sä olet se joka vaan taputtelee ja näin, eikä missään nimessä pidä katsoa silmiin. (Saija)	Tervehtimistavat	Paikalliset tavat	<b>Sosiaaliset tilanteet</b>
miten mä vastaan puheliimeen kun en mä ymmärrä! Ja sit se, että kun oppi ymmärtämään ja puhumaan jotain. (Maria)	Espanjaksi puhelimessa puhuminen	Paikallisten kanssa kommunikointi	
Kaikki halusi jutella mun kanssa, kaikki halusi tutustua muhun, he halusi mun puhelinnumeron, mennä naimisiin ja vaikka mitä kaikkea mahdollista. Sit pikkuhiljaa alkoi oppia mitä niille kuuluu vastata. (Saija)	Paikallisten huuteleihin vastaaminen		
Jotenkin tuntu että se oli niin työlästä se itsella aika heikolla kielitaidolla niitten asioiden niinkun, tai sit ei saanut sanottua ihan sitä mitä olis halunnut. Vaan jotain vähän sinnepäin (Elina)	Vieraalla kielellä selviytyminen		

## LIITE 6 Oppimiskokemusten analyysiprosessi: Työyhteisössä toimiminen

Lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Teema	Alakategoria
Työyhteisö oli tosi ihana, ja sitä mä olin kaivannut suomessa että kun sä tuut töihin, kaikki tervehtii sua, sua halataan ja moi mitä kuuluu, vaihdetaan kuulumiset. (Maria)	Välittäminen työyhteisössä	Työyhteisön sosiaalinen ulottuvuus	<b>Työyhteisön erilaiset toimintatavat</b>
(Projektinvetäjän sihteeri) oli sellainen henkinen tuki ja turva töissä, ehkä molempiin suuntiin, siellä ei ollut siis naisia paljonnekaan töissä, suurin osa oli miehiä että sit ehkä senkin takia löysi yhteyden siihen. (Saija)	Tuki työyhteisössä		
He tietenkin puhui keskenään hyvin paljon omia kieliiään, joita en luonnollisesti ymmärtänyt sanaakaan. Niin aina se ulkopuolisuuden tunne, oli aika raskasta välillä. (Saija)	Ulkopuolisuus		
Mut työkuultuurina sehän on tietenkin hirveen erilainen, et on tietyt hierarkiat. Et onhan siinä tottuminen, että et astu kenenkään varpaille ja miten toimitaan missäkin tilanteissa, se ottaa aina oman aikansa. (Maria)	Työpaikan hierarkioihin tottuminen		
Mä muistan sen ekan viikonlopun aikana, mikä tuntui tosi pitkältä ajalta, siellä tutustuttiin heidän tapansa pitää tällaista kokousta, mikä tuntui välillä todella turhautavalta koska kaikkea vaan jauhettiin ja aikaa kului eikä mitään saatu aikaiseksi. Ja sitten tähän meidän tehokkuuteen totuneelle se oli todella turhautavaa. (Saija)	Tapa pitää kokouksia	Käytännön toimintatavat	
Sit mä vaan istuin siellä toimistossa, join teetä ja odotin että mitä tapahtuu. Sitä siellä tehtiin paljon, odotettiin että mitä tapahtuu. (Saija)  Tuolla se oli vähän sitä, että päivät oli pitkiä, mutta ne samat hommat olis kyllä hoi- tanut neljässä tunnissa sen sijaan että se on se kahdeksan tai kymmenen tuntia, joskus pitempäänkin siellä toimistolla. Et semmonen tehokkuus ei ollut ihan huipussaan. (Elina)	Odottelu ja tehottoisuus		
niillä ei ollut mitään kokemusta mistään kouluprojekteista, ja ne ei ollut yhtään suunniteltu sitä etukäteen... hei, nyt saatiin rahoitus, aloitetaan se nyt. Eikä ne tiedä yhtään, mitä ne tekee. (Maria)	Tapa toteuttaa projekti		

<p>mutta voi olla esimerkiksi semmonen tilanne, ettei opettaja itsekään osannut sitä kieltä ollenkaan. Mut näennäisesti, on englantia vaikka opettajakaan ei osaa englantia. (Elina)</p>	Opettajan oma kieli-taito	Opettajien ammattitaito	<b>Erilaisten opettajien kohtaaminen</b>
<p>Onhan se eri asia tehdä töitä yhdessä semmoisten ihmisten kanssa, joilla on koulutausta ja ehkä erilainen näkemys oppimisesta kun sitten...kun jos ei oo mitään kontaktia tähän opettamiseen ollut aikaisemmin. (Elina)</p>	Vapaaehtoisilla ei opetuskokemusta		
<p>Opettaja opettaa yhdellä tavalla, ja jos et sä ymmärrä, niin opettaja ei monissa tapauksissakaan oikeastaan opettanut niitä. (Maria)</p>	Opettajan tapa opettaa		
<p>Ja sit myös se, että se opettajien suhtautuminen joihinkin lapsiin. Et osa pelkäsi ihan hirveesti, koska ne koki olevansa tosi tyhmiä. (Maria)</p>	Lapset saattoivat pelätä opettajaa	Opettajan suhtautuminen oppilaisiin	
<p>eihän siellä osa opettajista hirveästi välitä. Et tavallaan mitä sä teet, mitä sun vanhemmat tekee millä on hirveesti merkitystä.(Maria)</p>	Opettajat, jotka eivät välittäneet oppilaista		
<p>Et siellä oli tosi suuri ero tyttöjen ja poikien välillä esimerkiksi matematiikan osaamisessa. Pojat sai ihan selkeästi enemmän huomiota niissä kouluissa. (Maria)</p>	Tyttöjä ja poikia kohdeltiin eri tavoin		
<p>Että mistä johtuu se, että täällä ne joilla on mahdollisuus päästä kouluun, joilla on mahdollisuus saada sitä älyttömän hyvää opetusta, niitä ei kiinnosta pätkäkään. Niitä ei kiinnosta mikään. Sitten taas ne, joilla sitä ei ole, niin se sinne kouluun pääsy on niin suuri asia. (Maria)</p> <p>Siellä siis mikään kurinpito ei ole ongelma, eikä yleensä-kään motivointi ole suuri ongelma, et ne on yleensä motivoituneita tekemään sitä. (Saija)</p>	Oppilaiden motivaatio	Oppilaiden kohtaaminen	<b>Vapaaehtoistyön avun saajien kohtaaminen</b>
<p>Mutta se semmonen asenne, niin ne oli kuitenkin aika, mitä ne näytti ulospäin, niin aika valoisia ja positiivisia. Ne ei ollut semmoisia, et kitisi kokoajan kaikesta. (Elina)</p> <p>Se oli siinä mielessä aika unelmapaikka olla töissä, opiskelijat kunnioittaa opettajaa ja haluaa oppia. (Saija)</p>	Oppilaiden asenne		
<p>Se ilo, jolla ne tuli ne lapset sinne. Ja kuinka ne kävi ha-laamassa kun ne tuli, ja kun ne lähti. (Elina)</p>	Oppilaiden ilo tulla kouluun		

<p>Mut kulttuuri siellä on niin erilainen siinä, että opettaja on niin suuri auktoriteettihenkilö, että ei opettajalle välttämättä viitsitä kertoa jos he eivät ymmärrä. (Saija)</p>	<p>Oppilaiden suhtautuminen opettajaan</p>		
<p>Lasten kanssa siellä kouluprojektissa, se läsnäolo. Et kun sä oot läsnä. Joskus ne ei tarvitse mitään muuta kun sen, että sä oot siellä läsnä. Ne tulee, ne haluaa ja sä oot lähellä ja jollakin on aikaa. Se on varmaan se. Ja sit se semmoinen yhdessä tekemisen ja olemisen meininki. (Maria)</p> <p>Tai mä näin sen, että heille oli hirveen tärkeää, että siellä oli joku aikuinen jolla on aikaa heille. Semmonen, että pysty olemaan niille lapsille läsnä siellä, siitä tuli semmonen hyvä mieli. (Elina)</p>	<p>Läsnäolon merkitys</p>		
<p>Tavallaan se vaikutti, ja näki miten se koko prosessi, voimaannuttaminen. Se niiden naisten voimaannuttaminen sen tanssin ja sen kaiken kautta. (Maria)</p>	<p>Tanssiesitys kotiapulaisnaisten kanssa</p>	<p>Kotiapulaisnaisten kohtaaminen</p>	
<p>Mikä oli itselle hirveän tärkeä, oli se, että kun mä tutustuin niihin naiskotiapulaisiin. (Maria)</p>	<p>Kotiapulaisnaisiin tutustuminen</p>		

LIITE 7 Oppimiskokemusten analyysiprosessi: haastavien tilanteiden kohtaaminen opetustyössä

Lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Teema	Alakategoria
siellähän joutui vääntää oppimateriaalit, kirjoja oli jonkin verran käytössä, mutta kuitenkin tosi paljon itse teki oppimateriaaleja. (Maria)	Oppimateriaalien tekeminen itse	Opetusvälineet ja materiaalit	<b>Haasteet fyysisessä ympäristössä</b>
No ehkä siinä tulikin, ja se, että eihän siellä nyt hirveesti ollut mitään välineitä. (Elina)  En mä voinut oikein suunnitella mitään kun en mä tiennyt, että onko mulla mitään materiaaleja. (Saija)	Puutteelliset välineet tai materiaalit		
Puhumattakaan siitä meidän tietokonealuokasta, joka oli ehkä vähän vitsi se sana. Siellä oli yhteensä kahdeksan konetta, joista parhaimmillaan olisiko viisi toiminut yhtä aikaa. (Saija)	Tietokoneita oli vähän eivätkä ne toimineet		
Fasiliteetit oli mitä oli, aina ei ollut kaikille tuoleja, pöydistä puhumattakaan (Saija)	Vaihtelevat luokkahuoneen kalusteet	Opetustila	
Jos ei ollut sähköjä, niin sit se (kopiokone) ei ainakaan toiminut, koska sähkötkatkesi lähes päivittäin. (Saija)	Sähkökatkokset		
Niinkun konkreettisesti, et se tila oli aika rauhaton, se semmonen yhteistalo. (Elina)	Rauhattomuus		
Ja just siihen kielen oppimiseen varsinkin, että millä tavalla sä saat siitä sellaista toiminnallista. (Maria)	Toiminnallisuus kielenoppimiseen	Opetusmenetelmät	<b>Opetusta ohjaavat tekijät</b>
Et eihän se niinkun kauhean tehokasta se opettaminen ollut. (Elina)	Tehokkuus		
Kun siellä just ei voinut asioita ennakoita ja tehdä kaikkea just niinkun oli suunnitellut. (Elina)  Täytyi alkaa oppimaan suunnittelemaan asioita niin että jos tää ei meekään näin niin mitä mä sitten teen, ja jos se ei mee niinkään niin mitä mä sitten teen, jos se ei vielääkään mee niin niin mitä mä sitten teen. Et siel oli kaikki jotenkin aivan täysin epävarmaa, ja siihen tottuminen vei tietysti hieman aikaa. (Saija)	Vaikea ennakoita ja suunnitella	Suunnitelmallisuus	

<p>Oli niin pihalla vaan siitä mitä pitäisi tehdä, mun piti itse siellä pääasiassa keksiä siis kaikki. Mulla ei ollut mitään runkoa mistään. Kaiken keksin itse.(Saija)</p> <p>Ehkä niinkun ammatillisesti just se, et kun kuitenkin ajattelee, että asetetaan tavoitteet ja mietitään miten ne saavutetaan, ja semmoista. Et se oli kuitenkin (Suomessa) selkeämpää. (Elina)</p>	Ei selkeitä tavoitteita	Tavoitteellisuus	
<p>Et semmoinen tausta, mikä vaikuttaa tietysti kielenoppimiseen, oman kielen, et siellä hirveesti alkaa puhumaan sitten lauseenjäsenistä ja sanaluokista ja tämmöisestä. Niin kuitenkin lähtökohta, heillä ei varmaan oo omalla kielelläkään aavistustakaan jos hyvä jos oikeinkirjoitusta. (Elina)</p>	Heikko lähtötaso kielen oppimiseen	Oppilaiden lähtötaso	<b>Haasteet oppilaiden taustaan liittyen</b>
<p>Ja oli se kyllä aika valtava pedagoginen haaste, se ensinnäkin että miten sä pystyt opettamaan ihmisille toisella kielellä kun mikä on heidän äidinkieli ja toinen mikä on mun äidinkieli. (Saija)</p> <p>Kaikki tämmöset mä opin espanjaa puhumaan, matematiikkaa espanjaksi ja kaikkea tämmöstä. (Maria)</p>	Ei yhteistä äidinkieltä	Kulttuurierot	
<p>Mä tajusin, että mä oon niin hakoteillä. Mä oon ollut siinä mun omassa kuplassani taas, ja ajatellut jostain että lapsityövoima on sitä että pistetään ne tehtäseen. No ei siellä oo mitään tehtaita minne ne laitettais, ei se oo sen maailman ongelma. (Saija)</p>	Opiskelijoiden lähtökohtien huomioiminen opetuksessa		



## LIITE 8 Oppimiskokemusten analyysiprosessi: kulttuurien kohtaaminen

Lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Teema	Alakategoria
Ja jotenkin se, että ei ne, tavallaan sit kuitenkin aika samanlaiset asiat niitä nuoria lopulta kiinnostii ja ne on kuitenkin aika samanlaisia. (Elina)	Nuoret olivat aika samanlaisia kuin Suo-messa	Kohdemaan ihmisten samanlaisuus	<b>Kohdemaan ihmisten ymmärtäminen</b>
<p>Ihmiset oli hurjan ystävällisiä ja mukavia, ja se kun tajusi, että ihmiset ihan samalla tavalla vitsailee ja on mukavia ja muuta. (Saija)</p> <p>ihmiset on samanlaisia. Ihmisillä on ihan samanlaisia tarpeita, kuin täälläkin, ihan kaikessa suhteessa. Sitten se inhimillisyys korostui siellä ainakin mulle aika paljon. (Saija)</p> <p>Ei, siellä myös eletään ihan normaalia elämää. Ne puitteet on vaan erilaiset, rahaa ei oo yhtä paljon, ja pidetään hauskaa sillä mitä on (Saija)</p> <p>Yhtenä iltana ne miehet sieltä otti mut mukaansa, vei mut baariin missä mä sain juoda olutta, ja sit sieltä tuli eurooppalaista jalkapalloa televisiosta. Ja silloin mä ekan kerran tunsin, et okei, mä selviän tästä. Täällä on normaaleja asioita, mä voin aina katsoa jalkapalloa jos ei muuta, et siitä tuli sellainen kotoisa olo et eihän tää nyt niin hirveen erilainen paikka sit kuitenkaan ole. (Saija)</p>	Inhimillisyys		
Ehkä suoraan sanottuna tämmöinen sosio-ekonominen kuilu siinä, et eihän ne jotka siellä asui, ei ehkä ollut kauheasti samoista yhteistä jaettua maailmaa. Tältä tytöltä joka oli samaan aikaan, se oli mua aika paljon nuorempi olisiko se ollut 25. Ne oli ne tytöt, kun siellähän oli osalla lapsia 16-vuotiaana, ja ne oli kysellyt siltä sitten että no, onko miestä ja onko lapsia. Ai 25 ja ei oo miestä eikä lapsia? Niin joku oli sanonut, että no eihän sulla oo mitään! (Elina)	Erilaiset ajattelutavat	Kohdemaan ihmisten erilaisuus	

<p>Niihin naisein ei kyllä saanut kontaktia. Miehet kyllä mielellään otti hyvinkin paljon kontaktia, se oli vähän semmoista, mielenkiintoista sanotaan näin. (Elina)</p>	<p>Vaikeus ottaa kontaktia paikallisiin</p>		
<p>Ei mitään semmoista ylityspäsemätöntä. Ja sit totta kai kun ne huomasi, että okei sä tiedät mitä sä teet, sä tiedät mistä sä puhut niin kokoajan annettiin lisää ja lisää ja lisää vastuuta. (Maria)</p>	<p>Pikkuhiljaa vastuun antaminen</p>	<p>Suhtautuminen länsimaalaisiin</p>	
<p>Et hetkinen, te ootte olleet kolonialisoituja, että mitä ihmettä, miksi te meitä valkoisia niin jumaloitte. Että valkoiset ihmiset on ollut ihan hirveitä heille (Saija)</p> <p>Siinä oli hyvin semmoinen ajatus, että koska mä olen valkoinen, mä osaan mitä tahansa. (Saija)</p>	<p>Länsimaalaisten ihailu</p>		
<p>Ja että nekin oppii ymmärtämään sen, että en mä oo sen kummallisempi ihminen, vaikka mä oonkin oudon värinen. (Saija)</p>	<p>Oppiminen ymmärtämään, että valkoisetkin on tavallisia</p>		
<p>Tai siellä sääolot on niin karut, että kaikki maalit rapistuu tosi usein, siellä täytyy oikeesti maalata tosi usein kaikki seinät. Mitä ihmeteltiin siellä kehysvaliokunnassa, että taasko ne maalaa niitä seinä. Se on oikeesti pakko maalata, ja sillä saadaan se ulkokuva näyttämään hyvältä, että ihmiset haluaisi tulla sinne opiskelemaan. Siinä oli sellasia asioita, mitä ei voi mitenkään täältä käsin ymmärtää, niin oppi ymmärtämään siellä. (Saija)</p> <p>Niin joo mä voin opiskella sitä kirjoista, mä tiedän miten siellä systeemit toimii ja muuta, mutta enhän mä ymmärrä mikä se Afrikka on, mikä se Sambia on ennen kuin mä menen sinne paikan päälle. (Maria)</p>	<p>Paikan päällä asioiden ymmärtäminen</p>	<p>Yhteiskunnan toimintatavat</p>	<p><b>Kohdemaan yhteiskunnan ymmärtäminen</b></p>
<p>Niinkun sitä sanotaan, että Brasiliassa mikään ei toimi, mutta kaikki järjestyy. Kun suomessa se on just toisinpäin, että kaikki toimii mutta mikään ei järjesty. (Elina)</p>	<p>Yhteiskunnan toiminnan ymmärtäminen</p>		
<p>Mulle neuvottiin, että ei kannata antaa niille rahaa, että ne ostaa sillä jotain liimaa ja ne imppaa, ne ei todellakaan käytä sitä ruokaan niin kuin ne väittää. Tai sit se menee jollekin aikuiselle joka organisoi sitä ja muuta. (Saija)</p>	<p>Kerjäämisen ymmärtäminen</p>		

<p>Tietysti kun pääsi siellä ymmärtämään sen et mihin ne rahat menee ja kaiken sen et miten se yhteiskunta toimii. Se on ihan sama kuinka paljon sinne laitetaan rahaa, niin se ei tuu auttamaan yhtään mitään. (Saija)</p> <p>Yleensäkin se, että tutustui tohon koko kehy-maailmaan, se tietysti antoi, kun siinä oppi ihan valtavan paljon siitä, ymmärtämään mitkä ne ongelmat on yleensäkin kehitysyhteistyössä. (Saija)</p>	<p>Kehitysyhteistyön ongelmat</p>	<p>Kehitysyhteistyö ja hyväntekeväisyys</p>	
<p>Mutta se, että ymmärtää minkä takia ne menee väärin tarkoituksiin – se ei tarkoita välttämättä sitä, et siel jotkut isot pamput käärii ne rahat taskuunsa, mikä voi olla totta, mitä ne kyl tekee myös – mut että sit niitä menee sellaseen, että jengi vaan kuolee. Ja sit täytyy lähteä jonkin hautajaisiin, niin tarvii rahaa että pääsee sinne hautajaisiin. (Saija)</p>	<p>Kehitysyhteistyön todellisuus</p>		
<p>On alkanut sellanen laajempi käsitys tästä mikä me nähdään hyväntekeväisyytenä, on alkanut nähdä niistä ne molemmat puolet, koska on nähnyt mitä ne siellä paikan päällä saa aikaiseksi. (Saija)</p>	<p>Realistinen käsitys hyväntekeväisyydestä</p>		
<p>Mä huomaan esimerkiksi miten mä ajattelen maailmaa. Se riippuu siitä, missä päin maailmaa mä olen. Sit kun mä olen Australiassa, mä ajattelen et suomi on tuolla, mä tavallaan hahmotan sen maailman myös ihan eri tavalla. Et kuinka joku kysyy missä on joku Afrikan maa, sen jälkeen kun mä asuin Sambiassa niin mä hahmotan myös sen. Se koko maailman hahmottaminen muuttuu myös tosi paljon. (Maria)</p>	<p>Maailman hahmottaminen kokonaisuutena</p>	<p>Maailman hahmottaminen</p>	<p><b>Oma suhde maailmaan</b></p>
<p>Mä olin ollut siinä mun omassa kuplassani taas, ja ajatellut jotain että lapsityövoima on sitä että pistetään ne tehtaaseen. No ei siellä oo mitään tehtaita minne ne laitettais, ei se oo sen maailman ongelma. ... Mutta se oli jotenkin niin avaava kokemus mulle, silloin kun mä hiffasin sen että mä olen niin tämän mun oman kulttuurini vanki. (Saija)</p>	<p>Huomasi, että on oman kulttuurinsa vanki</p>	<p>Oman kulttuurin ymmärtäminen</p>	