



AVAUKSIA TUTKIMUSMATKALLE

– kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta



Centria. Tutkimuksia, 2

Esko Johnson & Liisa Kivioja (toim.)

AVAUKSIA TUTKIMUSMATKALLE

– kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta

Centria-ammattikorkeakoulu 2016

JULKAISIJA:

Centria-ammattikorkeakoulu
Talonpojankatu 2, 67100 Kokkola

JAKELU:

Centria kirjasto- ja tietopalvelu
kirjasto.kokkola@centria.fi, p. 040 808 5102

Taitto: Centria-ammattikorkeakoulun markkinointi- ja viestintäpalvelut
Kannen kuva: Adobe Stock -kuvapalvelu

Centria. Tutkimuksia, 2
ISBN 978-952-7173-15-2 (PDF)
ISSN 2342-9321

ESIPUHE

Hyvä lukija, käsissäsi on kirja, joka kertoo 13 tutkijan kokemuksista kehittävän ja narratiivisen tutkimuksen alueella. Kirjoittajat ovat pääasiassa lähtöisin historiallisen Keski-Pohjanmaan alueelta, ja moni heistä työskentelee Centria-ammattikorkeakoulussa. Kunkin kirjoittajan artikkeli on saanut aiheensa joko julkaistusta tai valmistumassa olevasta väitöskirjatutkimuksesta tai väitöksen jälkeisestä tutkimustyöstä. Kirja on hyvä esimerkki siitä, miten laajasta tutkimuksen maailmasta nostetaan esiin tärkeitä ja huomionarvoisia yksityiskohtia tiiviissä ja hyvin luettavassa muodossa. Kiitän kaikkia kirjoittajia siitä työstä, jonka he ovat tätä kirjaa varten tehneet ja tuovat tällä tavalla tärkeitä löydöksiään meidän luettavaksemme.

Kirjan aihepiiri, kehittävä ja narratiivinen tutkimus, on monella tapaa tärkeä, ja se tuo arvokkaan lisän siihen julkaisujen joukkoon, jota Centria-ammattikorkeakoulu tarjoaa sarjoissaan. Elämme narratiivien eli kertomusten maailmassa, ja kokemuksemme hahmottuvat niiden kautta. Toisaalta tarvitsemme myös jatkuvaa kehittämistä, johon pääsemme muun muassa toimintatutkimuksella. Käytäntöjen kehittäminen toimii tuloksekkaasti silloin, kun tutkija ja tutkittavat itse osallistuvat tutkimusprosessiin omassa organisaatiossaan.

On tärkeää, että tutkimme maailmaa ja elämänpiiriämme tässä kirjassa käsitellyillä tutkimusotteilla. Tutkimuksella ja sen tuomien löydösten julkaisemisella pääsemme kiinni ja hahmotamme elämänpiiriämme, ja kykenemme paremmin havainnoimaan ja arvioimaan siinä meihin ja ihmisiin yleensä vaikuttavia elementtejä.

Kirja on erinomainen lisä metodologiseen kirjoittamiseen, jossa jokainen kirjoittaja kertoo oman tarinansa kiinnostumisestaan kehittävään tai narratiiviseen tutkimusotteeseen. Pidän yleisestikin kannatettavana pureutumista erilaisten tutkimusten metodologisiin perusteisiin ja vaikuttimiin. Tämä kirja ja sen kirjoittajat omalla esimerkillään kannustavat meitä muitakin kirjoittamaan havainnoistaan, vaikuttimistaan ja niiden perusteista tässä muodossa muiden tutkijoiden iloksi ja opiksi.

Toivon ja itse asiassa uskon, että tähän kirjaan tarttuva saa palkintonsa niinä ajatuksia herättävinä hetkinä, jotka kirja lukijalleen tarjoaa. Toivotan miellyttäviä, mielenkiintoisia ja mieleenpainuvia lukutuokioita kirjan parissa, kun samalla vielä kerran kiitän kirjoittajia heidän panoksestaan kirjan aikaansaamiseksi ja onnittelen projektin loppuunsaattamisesta.

Kokkolassa ensilunta odotellessa 2016

Kari Ristimäki
Rehtori, toimitusjohtaja
Centria-ammattikorkeakoulu

TOIMITTAJIEN SAATESANAT

*Halu tietoon, se yhdistää tutkijoita:
tutkia vielä tuntemattomia tai tuttujakin asioita,
luoda tulkintoja
ja perustella
eri näkökulmista,
pohtia paradigmoja ja otettaan.*

Tässä julkaisussa kaksitoista tutkijaa kertoo omista tutkimusmatkan kokemuksistaan, matkan käännteistä ja vaiheista, ratkaisujen löytämisestä ja tutkijoina kasvamisesta. Kirjahankkeeseen kutsuttuja kirjoittajia ohjeistettiin seuraavin kysymyksin: Miten ja miksi päädyit tähän tutkimusotteeseen? Mitä käännteitä ja vaiheita tunnistit tutkimusprosessissasi ja tutkijana kasvussa? Mitä vahvuuksia, etuja ja mitä haasteita tutkimusote toi mukanaan? Miten haasteet olivat ratkaistavissa? Mitä tutkimus opetti sinulle? Miten kasvoit tutkijana? Kahden kirjoittajan väitöstyö jatkuu kun taas muut kymmenen ovat tehneet tutkimusmatkansa, ja heidän väitöspäivänsä on takanapäin. Tohtoreiksi on tultu monia kokemuksia rikkaampina.

Idean tämän kirjan toimittamiseen esitti meille kirjan toimittajille professori Eero Ropo Oulun kasvatustieteen päivillä 2014. Professorin ehdotus sai kypsyä aikansa, kunnes esittelimme idean Centria-ammattikorkeakoulun rehtorille Kari Ristimäelle. Hän ja hankkeeseen kutsutut kirjoittajat innostuivat ideastamme. Suunnittelun edetessä otettiin mukaan sekä narratiivisen tutkimukseen että toiminta- ja kehittämistutkimukseen perehtyneitä kirjoittajia.

Julkaisu jakautuu neljään osaan. Ensimmäisen osan teemana on kehittävä tutkija ja organisaation kehittäminen. Siinä kirjoittajat käsittelevät erityisesti toiminta- ja kehittämistutkimustensa kokemuksia. Toisen osan teemana on kerronnallisen tutkimuksen kehityskaari. Teeman mukaisesti siinä on kaksi kirjoittajaa, joiden kerronnallinen väitöstutkimus on aktiivisessa vaiheessa, kun taas kolmas kirjoittaja tarkastelee matkaansa kasvatustieteen väitöskirjan parissa, omaa arkista elämäänsä ja oivalluksiaan tutkimuksesta. Kolmannen osan teemana on kerronnallisuus, teksti ja elämä. Artikkeleissa käsitellään narratiivista eli kerronnallista analyysia ja autobiografista eli omaelämäkerrallista lähestymistapaa. Viimeisessä luvussa tulokulmana on koko ammattikorkeakoulu, jonka kirjoittaja asettaa tutkijan ja kehittäjän rooliin.

Itse kullakin tutkimuksen tekijällä on toiveita kättä pidemmästä avusta tutkimusprosessinsa aikana. Tämän julkaisun toimittajina toivomme, että artikkelien kirjoittajien kokemukset innostavat eri vaiheissa olevia lukijoita innovoivaan, luovaan ja keksivään tutkimuksen tekemiseen. Uskomme, että tällä julkaisulla tulee olemaan käyttöä paitsi Centria-ammattikorkeakoulun opiskelijoiden myös muun muassa yliopistokeskus Chydeniuksen opiskelijoiden keskuudessa.

Kiitämme rehtori Kari Ristimäkeä esipuheen laatimisesta. Kiitoksen osoitamme myös TKI-johtaja Jennie Elfvingille, joka paneutui artikkeleihin ja kokosi mainiolla tavalla tutkimukset ja niihin liittyvät kirjoittajakokemukset. Tietopalvelupäällikkö Hanna-Riina Ahoa ja informaattikko Marjo Pekolaa haluamme kiittää asiantuntevasta kielenhuollosta ja toimittajien tuesta koko julkaisuprosessin aikana. Aivan erityiset kiitokset ansaitsevat kaikki artikkelien kirjoittajat suurenmoisesta tutkijakokemustensa jakamisesta ja erinomaisesta yhteistyöstä.

Kokkolassa syksyn vaihtuessa talveksi 2016

Esko Johnson ja Liisa Kivioja

SISÄLLYS

OSA I: KEHITTÄVÄ TUTKIJA JA ORGANISAATION KEHITTÄMINEN	7
1. KEHITTÄJÄTUTKIJANA LUOMASSA OMAA TUTKIMUSMENETELMÄÄNI Reetta Leppälä	8
2. REHTORI TOIMINTATUTKIJANA JA PERUSKOULUN PEDAGOGISENA KEHITTÄJÄNÄ Peter Johnson ja Hanna Pernu	20
3. INNOVAATIOTUTKIMUS VAATII RAJOJEN YLITTÄMISIÄ Sakari Pieskä	33
OSA II: KERRONNALLISEN TUTKIJAN KEHITYSKAARI	45
4. KOKEMUKSIANI NARRATIIVISESTA TUTKIMUKSESTA Sari Virkkala	46
5. NARRATIIVINEN TUTKIMUSOTE VÄITÖSKIRJATUTKIJAN TYÖVÄLINEENÄ – JOHTAJATARINOITA POHJANMAAN PERHEYRITYKSIÄ Heli Kurikkala	57
6. TARINA VÄITÖSKIRJAN TAKANA – TUTKIMUSTA ELÄMÄNKULUSSA, ARJESSA JA VÄHÄN TULEVAISUUDESSAKIN Minna Maunula	69
OSA III: KERRONNALLISUUS, TEKSTI JA ELÄMÄ	78
7. HAKOTEILTÄ KARTALLE – MUIDEN TEKSTIT KERRONNAN TUTKIJAN KIINTOPISTEINÄ Liisa Marttila	79
8. TARINOISTAKO OIKEA TUTKIMUS? – KOKEMUKSIA ERÄÄN NARRATIIVISEN TUTKIMUKSEN ANALYYSIPROSESSISTA Kati Airosmäe	90
9. TUTKIJAMINÄN SUBJEKTIVAATIO AUTOBIOGRAFISESSA TEKSTISSÄ Marko Forsell	100
10. OPETTAJA KOKEE, KERTOO JA OPPII – KOKEMUKSEMME AUTOBIOGRAFISESTA OPETTAJATUTKIMUKSESTA Esko Johnson ja Liisa Kivioja	111

OSA IV: PÄÄTÖSLUKU	123
11. AMMATTIKORKEAKOULU TUTKIJAN JA KEHITTÄJÄN ROOLIIN Jennie Elfving	124
ON A RESEARCH JOURNEY: EXPERIENCES OF NARRATIVE AND DEVELOPMENT- ORIENTED RESEARCH	132
KIRJOITTAJAT	137

OSA I: KEHITTÄVÄ TUTKIJA JA ORGANISAATION KEHITTÄMINEN

Reetta Leppälän tutkimassa esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa oli piirteitä toimintatutkimuksen lisäksi arviointi- ja seurantatutkimuksesta. Hän kertoo, millaisten vaiheiden ja valintojen kautta hän päätyi omaan kehittäjätyöntekijän menetelmäänsä, ja hän kuvailee kokemiinsa haasteita ja ratkaisuja, jotka vaikuttivat tutkimuksen muotoutumiseen. Kirjoittaja pohtii tutkimusasetelman ja tutkimusotteen ohella yhteistoiminnallisuuden, palautteen ja kritiikin merkitystä kehittävässä tutkimuksessa.

Peter Johnsonin ja Hanna Pernun toimintatutkimukset kohdistuvat pedagogiseen kehittämiseen samassa organisaatiossa. Heillä on molemmilla pitkä kokemus rehtorina työskentelemisestä samassa koulussa. Kirjoittajat esittelevät koulunsa kehitystarinan sekä molempien kirjoittajien tutkimustarinat lyhyesti. He reflektivat myös tarinansa osia suhteessa toimintatutkimuksen teoriaan ja käytäntöön. Yhteistoiminnallinen ja osallistava työskentely toimintatutkimuksen kehyksessä tuo jatkuvuutta ja vaikuttavuutta koulun kehittämisprosessiin.

Sakari Pieskän mukaan innovaatiotutkimus edellyttää rajojen rikkomista ja ylittämistä. Kirjoittajalla on kokemuksia siitä, kuinka voimaannuttavaa on toimia työyhteisöissä, joissa ihmiset aidosti pyrkivät positiiviseen kehittymiseen oman ammattitaitonsa ja tiimensä yhteisessä osaaamisessa. Pieskä kokee saaneensa väitöstutkimuksensa kautta paljon uutta ymmärrystä ennen kaikkea monitieteellisyydestä ja eri aloilla käytetyistä tutkimustavoista ja -menetelmistä.

1. KEHITTÄJÄTUTKIJANA LUOMASSA OMAA TUTKIMUSMENETELMÄÄNI

Reetta Leppälä

Tiivistelmä. Tämä artikkeli kertoo väitöskirjani ”Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa” (Leppälä 2007) tutkimusprosessista ja -otteesta. Artikkelissa kuvailen kokemiani haasteita ja ratkaisuja, jotka vaikuttivat tutkimukseni muodostumiseen sellaiseksi kuin se minulle sillä hetkellä näyttäytyi. Pohdin tutkimusotteeni luomiseen vaikuttavia asioita ja kokemuksia, joiden avulla pyrin saamaan monta vuotta kestäneen tutkimusprosessin hallintaan. Tarkastelen myös kriittisesti omaa kasvuani tutkijana. Käsittelen aihetta lähinnä viidestä eri näkökulmasta, joita ovat tutkimusasetelma, tutkimusote, yhteistoiminnallisuus sekä palaute ja kritiikki. Näillä teemoilla kuvaan käyttämäni tutkimusotetta ja paljastan tutkimusprosessini merkityksellisiä tapahtumia. Tutkimukseni rajoittui erään kunnan yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeeseen: siinä toimineisiin ihmisiin ja tapahtuneeseen toimintaan. Tutkimustani ei voi luokitella vain yhden tutkimusparadigman mukaan, vaan siinä on piirteitä useasta eri lähestymistavasta. Tutkimus on kentällä toteutettu, kolme vuotta kestänyt kehittämishanke, jota seurasin ja arvioin intensiivisen tapaustutkimuksen luonteisesti. Tutkimuksessani on piirteitä arviointitutkimuksesta, toimintatutkimuksesta ja seurantatutkimuksesta ja siinä on lisäksi vahvasti läsnä opettaja tutkijana -ajattelu.

Asiasanat: tutkimusasetelma, tutkimusote, yhteistoiminnallisuus, palaute, kritiikki

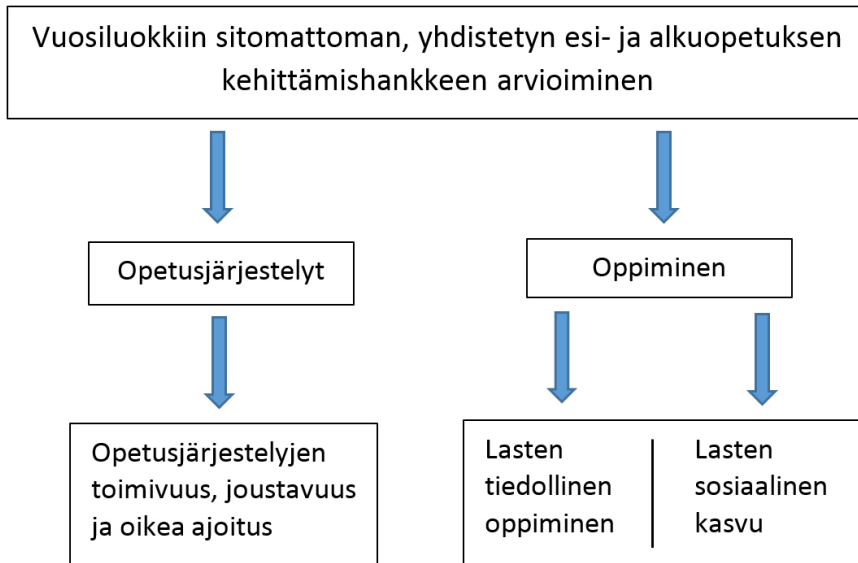
Kehittämistyön tavoitteet tutkimusasetelmani lähtökohtana

Idea tutkimuksen toteuttamisesta nousi omalla kohdallani käytännön työstä. Tutkimuksen tarve oli ilmeinen, koska yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishanke, jossa työskentelin luokanopettajana, tarvitsi arviointia. Laadukas varhaiskasvatus ja opetus tarvitsevat arvioinnin tukemaa tavoitteellista kehittämistyötä (Högström 2003, 74). Yhteisen teoriapohjan etsiminen on yksi tapa yhdistää varhais- ja koulukasvatusta sekä näin varmistaa kasvatuksen jatkuvuus. Halusin nivoa tieteellisen tutkimuksen toteutettuun kehittämishankkeeseen ja syventää teoreettista tietämystä yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä. Lisäksi henkilökohtaisella tasolla tutkimukseni tavoitteena oli oman praktisen tiedon analysoiminen ja jäsentäminen sekä ammatillinen kasvu.

Väitöstutkimukseni kohteena olevan kehittämishankkeen tavoitteena oli koulussa toteutettavan esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen ja kehittäminen. Minun oli helppoa löytää tutkimukseni tarkoitus, koska aiheeni oli tuttu ja nousi käytännön tarpeesta. Tutkimuksessani halusin arvioida vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua käyttävän, yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishanketta. Halusin tietää, miten kehittämishanke onnistui. Mitä kehittämistyömme sai aikaan? Arvelin, että kaikkea ei ole mahdollista nähdä arjen keskellä työskennellessä. Tuntui kuitenkin oudolta ajatukselta tutkia omaa työtään tai työkavereiden työtä. Siksi päätin ottaa lähestymiskulmaksi lapset. Tämän päätöksen tehtyäni selkiytyi tutkimusasetelma. Tunsin, että tutkimukseni oli mahdollista toteuttaa, vaikka itse työskentelinkin arvioinnin kohteena olevassa kehittämishankkeessa. Koska päätin ottaa arvioinnin kohteeksi lapset, sain henkilökunnan hieman etäännytettyä tutkimuksen varsinaisesta kohteena olemisesta. Ajattelin, että kehittämishankkeessa toimivat lapset ja heidän oppimisensa olivat se syy, miksi kehittämistä ylipäänsä tehtiin, ei koulun henkilökunta.

Hyvin laaditut tutkimusongelmat suuntaavat tutkivaa toimintaa, jolloin on helpompi luoda omaan tutkimukseen soveltuvin tutkimusote. Tahdoin selvittää, miten kehittämishanke pääsi niihin tavoitteisiin, jotka kohdistuivat kehittämishankkeessa opiskelleisiin lapsiin. Pohdin, miten saisin näkyville kehittämishankkeen tavoitteiden toteutumisen juuri lasten kannalta.

Kehittämistyöllä on aina oltava tarkat tavoitteet, joihin pyritään, joten omassa kehittämishankkeessammekin ne oli määritelty jo ennen omaa tutkimushankettani. Päätin siis arvioida kehittämishanketta sen keskeisimpien tavoitteiden näkökulmasta, jotka olivat lasten yksilöllisyyden korostaminen ja sosiaalisen kasvun tukeminen. Mietin konkreettisia muutoksia, joita kehittämishankkeessa oli tehty verrattuna aikaisempaan käytäntöön. Uusien opetusjärjestelyjen avulla pyrittiin saamaan aikaan muutosta lasten oppimisprosesseihin ja oppimistuloksiin. Tutkimusasetelmassani kehittämishankkeen arvioiminen kohdistui opetusjärjestelyihin, lasten tiedolliseen oppimiseen ja sosiaalisuuteen. Päätuskimusungelmina päätin selvittää, miten opetusjärjestelyt soveltuivat kehittämishankkeeseen, miten lasten yksilöllisyyttä korostettiin tiedollisessa oppimisessa ja miten lasten sosiaalista kasvua tuettiin. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Kehittämishankkeen opetusjärjestelyjä arvioin opetusjärjestelyjen toimivuuden, joustavuuden ja ajoituksen avulla. Opetusjärjestelyjen toimivuutta kehittämishankkeessa tarkastelin kouluympäristön, tilojen, välineiden, oppimateriaalien, työaikojen, henkilöstön, erilaisten ryhmitelyjen ja pedagogisten järjestelyjen soveltuvuuden avulla. Opetusjärjestelyjen joustavuutta ja ajoitusta määrittelin lähinnä siirtymävaiheessa, jossa lapset siirtyivät esiopetuksesta kouluopetukseen, mutta hieman sivusin myös lasten siirtymistä hoidosta esiopetukseen ja alkuopetuksesta perusopetuksen kolmannelle luokalle. Juuri siirtymävaiheita yleisesti pidetään koulutuksen heikoimpina kohtina, jolloin oppimisen jatkuvuus helposti rikkoontuu.

Lasten oppimisen arvioiminen kohdistui lasten tiedolliseen oppimiseen ja sosiaaliseen kasvuun. Lasten tiedollista oppimista arvioidessani tutkin lasten äidinkielen ja matematiikan oppimisen kehittymistä, koska ne ovat tärkeimmät tiedollisen oppimisen alueet esi- ja alkuopetuksessa. Ne ovat välineaineita, joilla on oppimisessa kumuloituva vaikutus. Tämän vuoksi alkuopetuksessa tulee huolehtia näiden aineiden perustaitojen hallinnasta. Kehittämishankkeessa oli pyrkimyksenä tukea lapsen yksilöllisen oppimisen joustavaa etenemistä ja jatkuvuutta. Siksi arvioin, miten lasten yksilöllisyyttä korostettiin. Tiedollisen oppimisen tavoitteet olivat kaikilla lapsilla samat, kunnan opetussuunnitelmaan asetetut oppimistavoitteet, mutta tavoitteiden

saavuttamisaikataulut laadittiin yksilöllisesti jokaiselle lapselle. Seurasin ja vertasin lasten äidinkielen ja matematiikan tavoitteiden saavuttamista.

Lisäksi arvioin tutkimuksessa, miten lasten sosiaalista kasvua tuettiin. Tarkastelin lasten sosiaalista kehittymistä ja sopeutumista esi- ja alkuopetuksessa kehittämishankkeen aikana. Tutkin lasten turvallisuuden tunteen säilymistä kehittämishankkeessa, jossa siirryttiin pois perinteisestä yhden ikäluokan yhtäaikaisesta opettamisesta ja toimittiin vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua noudattaen. Sosiaalinen kasvu on yksi esi- ja alkuopetusikäisen lapsen oppimisen tärkeimpiä tavoitteita.

Tutkimusotteen luojana menetelmäviidakossa

Kun sain hahmoteltua tutkimusasetelman ja siihen kuuluvat tutkimusongelmat, selvensi se ajatuksiani ja antoi mahdollisuuden jatkaa tutkimusotteen määrittelemistä. Aloittelevalle tutkijalle on paljon hyvää menetelmäkirjallisuutta, jota voi hyödyntää omaa tutkimusmenetelmäänsä valitessaan. Niihin minäkin tutustuin. Ongelmana oli kuitenkin se, että jokaisen tutkimusaiheen voi muovata hyvin erilaiseksi tutkimukseksi riippuen siitä, minkä menetelmän tai mitkä menetelmät tutkija valitsee. Minä hämmennän nykyisessä työssäni ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogiopiskelijoiden ajatuksia, kun ohjaan opinnäytetöitä, ehdottamalla samasta tutkimusaiheesta monenlaisilla tutkimusmenetelmillä suunniteltuja täysin erilaisia tutkimuksia. Opiskelijoillani on usein se käsitys, että aiheeseen on jokin oikea tutkimusmenetelmä tai –asetelma, joka löytyy ohjaajan avulla ja opastuksella. Opiskelija voi saapua ohjaukseen kuulemaan, millainen tutkimus hänen pitää aiheestaan tehdä. Totuus on kuitenkin toinen. Kerron ohjattavilleni, että tutkijan on itse valittava lukuisista vaihtoehdoista, käytännöistä ja rajauksista.

Väitöskirjatutkimukseni alkuaikoina luin jostakin menetelmäkirjasta, että ”jokainen tutkija luo itse oman tutkimusmenetelmänsä”. Se oli turhauttava ohje tutkimuksensa alussa olevalle tutkijalle. Nyt tiedän, että se on kuitenkin täysin totta. Aloitteleva tutkija saattaa yrittää rajata tutkimustaan jonkin tietyn kirjallisuudessa kuvatun tutkimusmetodin lähestymistapaan sopivaksi. Harvoin tutkimus kuitenkaan noudattaa selvästi vain jonkin yksittäisen tutkimusmenetelmän piirteitä. Yleensä on turhaa etsiä vain jotakin yhtä tutkimusmetodia, joksi tutkimuksensa nimeää. Tavallisesti tutkimus sisältää piirteitä monista eri tutkimusstrategioista. Mielestäni tärkeintä on se, että tiedostaa, mikä on oman tutkimuksensa tavoitteena, jotta voi miettiä, miten tavoitteeseen pääsee. Eri tutkimusmenetelmien tunteminen oli minulle suureksi hyödyksi tutkimusmenetelmäni luomisessa. Kun tunnistin eri metodien mahdollisuuksia, pystyin hyödyntämään ja soveltamaan niitä tutkimuksessani. Pyrin etukäteen suunnittelemaan koko tutkimukseni kulun eli tutkimusotteen hyvin enkä vasta sitä mukaa, mikä vaihe tutkimuksessa oli menossa. On myöhäistä alkaa ajatella esimerkiksi analyysia, jos tiedonkeruu onkin jo tehty.

Tutkimusmenetelmällä voidaan tarkoittaa tutkimusstrategian, aineiston hankintamenetelmän ja analyysimenetelmän valintaa ja noudattamista. Ongelmanasettelu ohjaa sopivien tutkimusstrategioiden valintaan ja edelleen aineistonhankinta- ja analyysimenetelmien valintaan. Vastavuoroisesti myös menetelmälliset valinnat suuntaavat ongelmanasettelua. (Avoimen yliopiston koppa 2015; Cohen & Manion 1994; Creswell 1998.)

Määrittelin tutkimukseni tapaustutkimukseksi, koska tapaustutkimuksen kohteena voi olla toiminta tai yksilöt, joita on rajaamassa aika, paikka ja tutkittava tapaus (Creswell 1998, 61). Pidin kohdettani ainutlaatuisena ihmisten systeeminä. Kunniotin kohteeni systeemisyttä näkemällä oppimisen vuorovaikutuksellisenä, sosiaalisena toimintana, jossa oppija on osana

kontekstia. Tapausta on mahdollista tutkia monella eri metodilla (Stake 1994, 236). Tutkimuksessani on piirteitä sekä toimintatutkimuksesta (Cohen & Manion 1994; Kemmis 1997; Kemmis & Wilkinson 1998) että arviointitutkimuksesta (Patton 1990; Guba & Lincoln 1989). Lisäksi tutkimustani voi kutsua seurantatutkimukseksi, koska tutkin kehittämishanketta kolme vuotta.

Kehittämishankkeen toteuttamisessa ja edistämisessä sovelsimme eräitä toimintatutkimuksen metodisia ratkaisuja. Toimintatutkimuksessa on tarkoituksena ratkaista yhteisöjen käytännön ongelmia. Toimintatutkimusta voidaan pitää paremminkin tutkimusstrategiana kuin yhtenä tutkimusmenetelmänä, koska se on sekoitus useasta muusta tutkimusmenetelmästä, joilla lähestytään kohteena olevaa ilmiötä. (Kananen 2014, 11, 13.) Kehittämishankkeessa toimi yhden koulun henkilökunta yhteistyössä, joka on eräs tapa toteuttaa toimintatutkimusta (Cohen & Manion 1994). Työn suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kautta kehitettiin hanketta toimintatutkimuksen tyyppisesti. Toimintatutkimus pyrkii yhdistämään teorian ja käytännön (Kemmis 1997). Koska painotin tutkimuksessani lasten näkökulmaa, en paneutunut itse hanketyöhön enkä kehittämissykleihin, vaan seurasin toiminta- ja oppimisprosesseja, joita tuloksissa kuvaan. Tutkimuksessani siis näkyy toimintatutkimukselle ominainen prosessin korostaminen ja työn kehittäminen.

Tutkimukseni arviointi oli lähellä laadun ja tuloksellisuuden arviointia. Laadun arvioinnissa painotetaan prosessien hallintaa ja tarkoituksenmukaisuutta eli tehokkuuden arviointia, kun taas tuloksellisuuden arvioinnissa painopisteenä on toiminnalla aikaansaadut vaikutukset (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8-9, 12-13). Koulutuksen laadun arvioinnin keskiössä ovat oppijat ja heidän saavutuksensa (Linnakylä & Välijärvi 2005, 16).

Tutkimuksessani korostui opettaja tutkijana -ajattelu, jolla on paljon yhtäläisyyksiä toimintatutkimukseen (Kincheloe 1991; Henson 1996; Zubert-Skerrit 1992) Tutkimuksen kohteena oli tutkijan oma käytäntö. Minulla oli luokanopettajan koulutuksen ja vahvan käytännön opetustyön kokemuksen ansiosta hyvät edellytykset tehdä tämänkaltainen tutkimus. Toisaalta tutkin, mutta toisaalta käytin saamiani tietoja hyväkseni myös opetus- ja kehittämistyössä. Minulla oli kehittämishankkeessa selvä opettajan rooli, vaikka samalla toiminkin myös tutkijana. Käytin it-sereflektiota ymmärtääkseni paremmin käytäntöä. Opettaja tutkijana voi kyetä parantamaan ja ymmärtämään käytäntöjään ja muuttamaan olosuhteita, jossa työskentelee (Hollingsworth 1997, 247). Kasvatuksen uudistaminen ja kehittäminen vaatii opettajien ammattikuvan muutosta. Ollessaan tekemisissä tutkimuksen teon kanssa opettajat oppivat taitoja, joita he tarvitsevat työssään. Niitä ovat esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot ja kyky käyttää senhetkistä tietämystään perustellakseen menetelmiä ja strategioita, joita he soveltavat luokissaan. (Henson 1996.)

Lasten tutkiminen koetaan vaikeana ja siinä tutkijan rooli saattaa olla keskeinen metodologinen ongelma (Mandell 1991). Opettajan roolini toi tutkimukseni toteuttamiseen sekä hyötyä että haastetta. Minun oli helppoa opettajan roolissa päästä osallistuvaan rooliin lasten kanssa. Tärkeänä tekijänä oli sosiaalinen konteksti eli koulumaailma. Jaettu konteksti yhdisti tutkittavia ja tutkijaa, joten minun oli helppo ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja tutkittavia lapsia. Toisaalta tutkimuksen kohdistaminen oman luokkani lapsiin voi nostaa epäilyksen, että tutkimuskohteeni oli liian tuttu. Pääongelmana voi pitää tutkijan liiallista samaistumista tutkimaansa yhteisöön. Tutkimuskohteensa liiallinen tuttuus voi johtaa epäilyksiin, että tutkijaopettaja ei kykene täyttämään tieteelliseen työhön liittyviä vaatimuksia objektiivisuuden suhteen. On vaikea määrittellä, kuinka tuttu tutkittava kohde voi olla, koska sitä koskevia näkökulmia on monia. Kuitenkin laadullinen tutkija on aina vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Creswell 1998, 76). Tutkijan on mahdotonta tutkia sosiaalista toimintaa olematta itse osa tutkimaansa maa-

ilmaa (Atkinson & Hammersley 1994, 249). Toimintatutkimuksessa tutkijan on todettu olevan osa tutkimuskohdettaan (Carr & Kemmis 1988, 162). Heikkinen ja Jyrkämä (1999) kannattavat objektiivisuudesta luopumista varsinkin toimintatutkimusta tehtäessä, koska toimintatutkija on toimiva subjekti, on hänen lähestymistapansakin arvosidonnainen ja subjektiivinen.

Välttääkseni tutkimukseni luotettavuuden laskua yritin suunnata opettajan ja tutkijan päämäärät samansuuntaiseksi. Koska keskityin lähinnä lasten kehittymisen ja oppimisen seuraamiseen, kykenin yhdistämään opettajan ja tutkijan roolini aineiston keruun aikana kolmen vuoden ajan. Opettajanhan kuului joka tapauksessa seurata lasten oppimista. Tutkiminen oli ajoittain erittäin raskasta, koska jouduin opettajan roolissa näkemään omaa toimintaani ja käsityksiäni suhteessa tutkimuksen teoriaan. Omien puutteiden myöntäminen ei ollut helppoa. Tutkimustulosteni luotettavuutta nostaa tieto siitä, että sain tulokseksi myös omien aikaisempien käsitysteni vastaisia tuloksia. Ainakin niiltä osin koin onnistuneeni paljastamaan tutkimuskohteeni kätkeyn merkityksen ja laajentamaan ymmärrystäni kehittämishankkeesta.

Kohti lasten oppimisen ja kokemusten paljastamista

Tutkimuksessani sain monipuolisen kuvan kokonaisuudesta menetelmätriangulaation (Denzin 1978) käytön ja monien informanttien avulla. Halusin kerätä tietoa useista tiedonlähteistä, jotta saisin yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa tapaustutkimuksen tapaan (Creswell 1998, 61). Eri-laisia aineistonkeruumenetelmiä käyttäessäni mietin tarkasti menetelmän käytön tarkoituksen. Pohdin jo etukäteen, mihin tutkimusongelmaan ja tutkimusasetelmani kohteeseen saan tietoa milläkin aineistonkeruumenetelmällä. Toteutin tutkimukseni aineiston keruun kolmen vuoden aikana työskennellessäni esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa luokanopettajana. Sinä aikana luokassani eteni kaikkiaan kuusi lasta esiopetuksesta peruskoulun toiselle luokalle. Tutkimukseni kohteena oli erityisesti nämä kuusi case-lastat, joita seurasin esiopetusvuoden alusta alkuopetuksen toisen luokan loppuun asti, koska vain heitä koskeva monipuolinen aineisto minun oli mahdollista kerätä työni ohella. Osittain kohteena olivat myös kaikki kehittämishankkeessa työskennelleet lapset ja aikuiset sekä kuuden case-lapsen vanhemmat. Aineiston keruumenetelminä käytin kyselyitä (esim. oppilaiden mielipidekyselyt, arvioinnit, esitietolomakkeet), havainnointia, päiväkirjoja ja kalentereita, oppilaiden testejä, kokeita ja omia tarinoita, todistusarviointeja sekä oppilashallinnon asiakirjoja.

Tutkimukseni nojautui hermeneuttiseen kasvatustieteen tiedetraditioon. Siinä kasvatustieteen teorian ja käytännön kasvatustoiminnan suhteessa tähdennetään kasvatuskäytännön ensisijaisuutta. Hermeneuttista perinnettä kuvaa iskulause: "Käytännöstä käytäntöä varten." Hermeneutiikassa kasvatustieteen tehtävänä on tehdä käytännön kasvatustoimintaa tietoisemmaksi. Siinä annetaan toimijoille välineitä itsereflektioon, jotta he ymmärtäisivät paremmin toimintansa perusteita. (Siljander 2002, 57-59, 88-98.) Tutkimusaineiston analyysin avulla halusin paljastaa lasten oppimisprosesseihin ja -kokemuksiin liittyviä todellisia kehittämishankkeen kasvatustoiminnan seurauksia.

Aineiston analyysiin liittyvää päättelyn logiikkaa mietin pitkään. Aluksi tutustuin vain induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn. En käsittänyt, miten voisin valita vain toisen niistä. Tutkimukseni tapaustutkimukselliset piirteet, laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen etenemisen logiikka (Kiviniemi 2001) vaativat aineiston induktiivista päättelyä, mutta toisaalta toimintatutkimuksellisten piirteiden ja hermeneuttiseen ajatteluun liittyvän esiyymmärryksen vuoksi minulla oli vahvat sitoumukset tavoitteisiin ja teoriaan, mikä taas viittaa deduktiiviseen päättelyyn. Sitten löysin abduktiivisen päättelyn (Cohen & Manion 1994; Grönfors 1985; Tuomi & Sarajärvi 2002), joka tuntui soveltuvan täydellisesti tutkimukseni analyysiin. Sen perustana

on oletamus, että tutkijaa ohjaa johtoajatus hänen tehdessään havaintoja aineistosta analyysin aikana. Teoria on apuna päättelyn etenemisessä, mutta johtolanka on lupa hylätä ja ottaa huomioon aineistosta mahdollisesti löytyvät yllättävät ja odottamattomat asiat, joiden merkityksellisyys osoitetaan. (Grönfors 1985, 33-37; 148.) Abduktiivisessa päättelyssä analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Analyysia ohjaa tai auttaa aikaisempi tieto, mutta tiedon merkitys on uusia ajatuksia aukova eikä teoriaa testaava (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-99.)

Tutkimukseni aineiston rikkaus, laajuus, värikkyys ja arvaamattomuus oli mahdollista analysoida järkevästi abduktiivisen päättelyn tapaan. Analyysini päättelyn alussa minulla oli käytössäni esiymmärrys, jonka olin muodostanut teoriasta, aikaisemmista tutkimuksista ja käytännöstä. Päättelyn ensimmäisessä vaiheessa ohjaavana johtoajatuksena pidin opetusjärjestelyjen toimivuutta, joustavuutta ja oikeaa ajoitusta sekä oppimissaavutuksia ja -kokemuksia. Etenin analyysissäni vastaanottavaisesti aineistoni ehdoilla. Toisessa vaiheessa tulkitsin aineistoa lasten yksilöllisen korostamisen ja sosiaalisen kasvun saavuttaminen ohjaavana ajatuksena. Vaikka tutkimukseni teoria ohjasi jo päättelyä, valitsin eri analyysiyksiköt aineistosta sen mukaan, mikä teema tai asiakokonaisuus vahvisti tai heikensi tavoitteiden saavuttamista. Kolmannessa vaiheessa abduktiivinen päättelyni oli teoriaohjaavaa. Määritin tutkimustulosteni merkitystä teorian ja aikaisempien tutkimuksien pohjalta. Arvioin, saavutettiinkö käytännössä sitä, mitä teoriassa oli tavoitteena sekä esittelin aineiston kertomat "uudet asiat" teorian "valossa".

Tutkimukseni aineisto sisälsi paljon "luonnollista aineistoa", sillä suurin osa aineistosta olisi tuotettu ilman tutkimustakin lasten esi- ja alkuopetuksen aikana. Näin menetellen oletin, että tutkimuskohteesta saatiin mahdollisimman todellista tietoa, jota tutkimuskohteena oleminen ei vääristänyt. Tutkimusaineistojen luotettavuuden kasvuun pyrin menetelmätriangulaation avulla, mutta tiedostin myös sen käytön ongelmallisuuden. Käytin lähinnä kvalitatiivisia aineistonkeruumenetelmiä, vaikka myös osassa niistä esiintyi kvantitatiivisia piirteitä. Lisäksi käytin enimmäkseen laadullista analysointia. Näin menetellen pyrin säilyttämään samanlaiset tieteenfilosofiset oletukset eri aineistojen analyysissä.

Koulukonteksti näkyi vahvasti tutkimusaineistossa. Opettajan roolini aiheuttama auktoriteetti- asema saattoi vaikuttaa varsinkin vanhempien tuottamaan aineistoon ainakin kehittämishankkeen ensimmäisenä vuonna. Vanhemmat kantoivat ehkä tiedostamatontakin auktoriteetin kunnioitusta omilta kouluajoiltaan. Myöhemmin kunnioitus ja vieraus muuttuivat tuttuudeksi ja kasvatuskumppanuudeksi.

Lasten testaamistilanteet sulautuivat osaksi koulun arviointeja, koska halusin tietää myös, miten lasten oppimisen arviointi oppikirjan materiaaleilla soveltui vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun korostamaan lasten yksilöllisen oppimisen tiedollisen edistymisen seurantaan. Äidinkielen taitojen arvioinnissa arviointivälit osoittautuivat liian pitkiksi parin tavoitteen osalta, joten kaikkien kuuden lapsen täydellistä äidinkielen oppimisaikataulua en saanut mitattua.

Matematiikan taitojen arviointi osoittautui kuitenkin huomattavasti ongelmallisemmaksi kuin äidinkielen arviointi. Kouluarvioinnin matematiikan kokeissa esi- ja alkuopetusikäinen lapsi tarvitsi motivaatiota, keskittymiskykyä ja motorisia taitoja, jotta hän kykeni näyttämään osaamisensa. Osa lapsista olisi voinut osoittaa matematiikan osaamistaan aikaisemminkin, jos testit olisivat soveltuneet lapsille paremmin. Lasten matemaattisen osaamisen selviä oppimiseroja kykenin kuitenkin paljastamaan käytettävillä kokeilla, koska oli lisäksi mahdollista tukeutua lasten ja vanhempien mielipiteisiin sekä opettajien havaintoihin. Matematiikan koulukokeiden käyttöä tutkimuksessa puolsi se, että näin sain paljastettua niiden soveltumattomuus esipilaiden ja myös joidenkin ensimmäisen luokan oppilaiden testaukseen. Vaikka tiedollisen

osaamisen esille saaminen ei ajoittain onnistunut, niin tutkijan eettisen vastuun näkökulmasta oli oikein pidättäytyä lasten runsaasta tai epämukavasta testauksesta. Jos lapsi ei esimerkiksi halunnut tehdä testiä tai ei jaksanut tehdä sitä loppuun, hänen ei tarvinnut sitä tehdä.

Käytin tutkimusaineistoni luotettavuuden tarkistuksessa ”member checking”-menetelmää (Lincoln & Guba 1985, 350-351), joten kehittämishankkeessa mukana olleet opettajat lukivat ja kommentoivat kehittämishankkeen tutkimusprosessin kuvauksen ja lastentarhanopettaja myös case-lasten kuvaukset. Tutkimukseni luotettavuutta nosti se, että tutkimusraportissa pyrin rehellisesti ja avoimesti pohtimaan kaikkia puutteita tai ongelmia, joita tutkimusprosessiin liittyi.

Yhteistoiminnallisuus kehittäjän ja tutkijan tukena

Olen aina ollut kehittämishenkkinen opettaja. Koko työurani aikana, 1980-luvun puolivälistä saakka, olen hakeutunut työpaikkaan, jossa on tehty töitä pareittain tai tiimeissä. Silloin on ollut mahdollista jakaa ajatuksia ja ideoita toisten kanssa. Yksin työskennellessä ajatukset kiertävät samaa kehää eikä ole helppoa nähdä omaa tekemistä kriittisesti tai rakentavasti. Yksinään tarvitaan paljon enemmän uskallusta muuttaa asioita kuin yhdessä toisten kanssa. Ryhmän tukemana yksittäinen opettaja saa rohkeutta kokeilla uutta ja kehittyä ammatillisesti. Tiimityöskentely mahdollistaa suurten järjestelyjen ja toimintojen muuttamisen. Muutoin opettajan työ jäisi helposti pienimuotoiseksi, oman luokan sisällä tapahtuvaksi kehittämiseksi.

Toiminta- ja kehittämistutkimus sopivat hyvin minun toteuttamaksi menetelmäksi niiden sosiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden vaatimusten tähden. Olin erittäin motivoitunut sekä kehittämishankkeessa työskentelemiseen, että tutkimuksen tekemiseen. Motivaatiosta oli paljon apua siihen, että jaksoin kehittää esi- ja alkuopetusta sekä kerätä tutkimusaineistoa kolmen vuoden ajan. Kehittämistyöni aikana tarkastelin myös aineistoni paljastamia tuloksia, mutta lopullisen ja tarkan tulosten analysoinnin ja raportoinnin tein vasta aineiston keruun jälkeen. Ilman omaa, aitoa kiinnostusta tutkimusaiheeseen olisi ollut haastavaa viedä monta vuotta kestävä tutkimusprosessi loppuun asti.

Kehittäminen ei ole yksinkertaista. Kehittämistyö nostaa aina muutosvastarintaa sekä kehittäjänsä itsessään että hänen ympäristössään. Sen sietäminen vaatii paljon. Muuttuminen ei ole itsestään selvää, vaikka kehittäjä sitä itse haluaisikin. Usein arjen kiireessä huomasi palanneeni vanhoihin vanhoihin toimintatapoihin ja -kaavoihin joko tottumuksesta tai siksi, että se oli siinä tilanteessa helpointa ja nopeinta. Ulkopuolelta tulevat paineet myös ajoittain ahdistivat ja supistivat meidän kehittäjäopettajien toimintaa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa esioppilaiden tulo kouluun oli niin suuri ja näkyvä muutos koulun kulttuurissa, että se aiheutti paljon ennakkoluuloja ja negatiivisia asenteita monelta taholta: vanhemmilta, henkilökunnalta ja lapsilta.

Ilman yhteistoiminnallisuutta en olisi pystynyt toteuttamaan kehittämistyötäni enkä toteuttamaan tutkimustani. Minä olin onnekas, koska työyhteisöstä löytyi kehittäjä- ja jatko-opiskeluhenkisiä työkavereita. Onnistuvan pedagogisen kehittämishankkeen toimijat ovat innostuneita, innovatiivisia ja asiantuntevia (Hellström 2004, 241). Työkavereiden avulla ja innostamana kipinä kehittämistyöhön ja sen tutkimiseen syttyi eikä hiipunut, vaikka aikaa kului kehittämishankkeen loppumisen ja tutkimukseni valmistumisen välillä. Kun tutkimuksen loppuvaiheissa tutkimusprosessi alkoi olla todella työlästä työn ohessa, olin jo edennyt niin pitkälle ja uhrannut niin paljon aikaani, ettei periksi antaminen tullut enää onneksi edes kyseeseen. Silloin läheisten ihmisten tuki oli tärkeää.

Kun tutkii työtänsä, on työyhteisön hyväksyntä tärkeää. Oli luonnollista, että kun minun intressinäni oli kehittämistyön lisäksi toteuttaa tutkimus, se saattoi vaikuttaa yhteistyötä heikentävästi. Muut työntekijät saattoivat pelätä lisääntyvää työmäärää tai sitä, mitä tutkijaopettaja näkee ja kirjoittaa tutkimukseensa. Tutkija tulee tällöin lähelle ja paljastaa ehkä sellaista, jota ei haluta nähdä. Se on kuitenkin juuri tämän tyyppisen tutkimuksen helmi. Tutkimus pääsee porautumaan luonnolliseen tilanteeseen. Silloin tutkimus saa luotettavaa tietoa ja vahvoja tuloksia. Minun suunnatessa tutkimukseni lapsiin ei se näyttänyt kovinkaan paljon häiritsevän kehittämisen aikana tehtyä yhteistyötä. Kolme vuotta kestänyt tutkimukseni aineiston keruu antoi henkilökunnalle myös aikaa tottua tilanteeseen, joten tutkimuksen teon vaikutus todennäköisesti lieventyi ajan kuluessa.

Tutkija ei koskaan voi toimia yksin. Hän tarvitsee yhteisön tukea ja mahdollisuutta reflektoida ajatuksiaan muiden ihmisten kanssa. Minulla oli kyllä koulun kehittämistyöyhteisö tukena tutkimusaineiston keräysvaiheessa prosessin alussa, kun työskentelin hankkeessa yhtenä kehittäjäopettajana, mutta muissa tutkimuksen vaiheissa olin kovin yksin. Oulun yliopistossa oleva jatko-opiskelijaryhmäni oli maantieteellisesti melko kaukana kotipaikkakunnaltani, joten en tavannut muita vastaavassa tilanteessa olevia jatko-opiskelijoita kovin usein. Maakunnasta kulkevan yksinäisen opiskelijan oli vaikea päästä sisään jatko-opiskelijaryhmään, jossa lähes kaikki muut opiskelijat olivat töissä yliopistolla. Muiden puheita seurattessani ymmärsin, miten muut saattoivat jakaa tutkimuksiinsa liittyviä ajatuksia ja löytämiänsä hyviä artikkeleita kahvitauolla työpäivänsä aikana. Heillä tutkimusprosessi näytti saavan tukea koko ajan, tutkimus pysyi aktiivisena ja eteni. Koin, että minun olemassaoloni muistettiin vain silloin, kun tulin paikalle jatko-opiskelijoille tarkoitettuun seminaariin yliopistolle. Siihen aikaan ei käytetty etäyhteyksiä tapaamisissa eikä ohjauksissa, joiden avulla nykyään on mahdollista kumota maantieteellisten etäisyyksien aiheuttamia hankaluuksia. Ehkä myös itse olin turhankin arka ottamaan osaa tutkimusyhteisöön, koska tunsin olevani niin ulkopuolinen ja aloitteleva tutkija.

Vertaisarviointia sain koko tutkimusprosessini aikana vain kahdelta eri opiskelijalta heidän opponoidessaan työtäni prosessin loppuvaiheessa. Esitarkastajien kommentit nousivat ensiarvoisen tärkeiksi tutkimusraporttini jalostamisessa lopulliseen muotoon. Yhteisöpedagogiopiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaajana olen pyrkinyt korostamaan tutkijan tarvetta saada tukea vertaisilta. Opiskelijoiden on välillä vaikea hahmottaa opinnäytetyöseminaarien tuomaa hyötyä omalle opinnäytetyöprosessilleen. He eivät tahdo käsittää, että kuuntelemalla, pohtimalla ja keskustelemalla toisen opinnäytetyötä, on mahdollista kehittää omia taitojaan ja saa valmiuksia soveltaa opittua omaan opinnäytetyöhön.

Minä en työssäni enää kehittämishankevuosien jälkeen kokenut luontevaksi puhua tutkimusprosessistani eivätkä tutkimusmetodikeskustelut olisi edes sopineet työpaikalleni, jos sellaiseen olisi ollut aikaa koulun hektisessä arjessa. Lisäksi olin pitkän aikaa äitiys- ja hoitovapailta, jolloin aikuiskontaktit muutenkin olivat kovin vähissä. Tutkijan kannattaakin hyödyntää kaikki sosiaaliset suhteensa. Jos lähipiiristä löytyy yksikin ihminen, jota tutkimusaihe kiinnostaa, kannattaa se hyödyntää. Minulle lenkkikaverini ja kollegaopettajani osoittautui tärkeäksi tutkimusprosessini tukijaksi. Ilman hänen kanssaan käymiäni keskusteluja en olisi selvinnyt loppuun asti. Onneksi myös ystävytemme kesti yksitoikkoiset keskustelunaiheemme.

Palaute ja kritiikki tutkimuksen motivaattoreina

Minulle tutkimuksen teko näyttäytyi vahvasti sosiaalisena toimintana. On harhaluulo, että tutkija voisi sulkeutua yksin johonkin hämähäkin seittien peittämään tutkijan kammioon. Tutkijana tarvitsin toisia ihmisiä, palautetta, kritiikkiä ja tuulahduksia maailmalta, jotta kykenin

näkemään tutkimukseni eri näkökulmista ja nostamaan tutkimukseni laatua. Rakentavan palautteen saaminen on elinehto etenevälle tutkimusprosessille. Koska itse jouduin toimimaan lähes ilman varsinaisen tutkimusyhteisön tukea, ohjaajan ohjaus oli lähes ainoa mahdollisuus saada yliopiston taholta tukea tutkimusprosessin aikana. Opiskelijan ohjaaja on henkilö, jolla on tärkeä rooli palautteen ja kritiikin antajana.

Minulla oli kaksi eri ohjaajaa väitöskirjatutkimukseni aikana. Ensimmäinen ohjaajani luotti osaamiseeni ja kykyihini sekä valoi myös minuun itseäni uskoa selviytyä tutkimuksen toteuttamisesta. Muistan vieläkin, kun kuulin ohjaajani ensimmäisen kerran mainitsevan ohimennen, että tutkimuksestani tulee suoraan väitöskirja eikä lisensiaattitutkimus. Seisoin kopiokonehuoneessa ja katselin, kun ohjaajani otti minulle joitakin kopioita, enkä ollut uskoa korviani. Ajattelin, että hän sotkee minut nyt johonkin toiseen jatko-opiskelijaan. Itse en sillä hetkellä todellakaan jaksanut uskoa saavani nostettua tutkimustani väitöskirjatasoiseksi. Ohjaajani kevyesti heittänyt sanat jäivät kuitenkin mieleni pohjalle kummittelemaan ja niistä muodostui vähitellen salainen tavoite, josta ei ainakaan alkuaikoina ääneen uskaltanut eikä kehdannut edes puhua.

Ohjaajani vaihtui kesken tutkimusprosessiani entisen ohjaajani siirryttyä toiseen yliopistoon. Toinen ohjaaja kannatteli minut tutkimusprosessin loppuun. Eräs mieleeni painunut harvinaisuus oli ohjauksetta, jolloin tämä ohjaaja kävi kotonani ohjauksikäynnillä, koska sattui olemaan paikkakunnallani työmatkalla. Olin erittäin otettu. Se todisti minulle, että minua ei ollut unohdettu, vaan että minusta haluttiin huolehtia ja yliopistossa arvostettiin myös minun opiskeluaani. Se kokemus todella nosti motivaatiotani opiskelua kohtaan.

Opinnäytetyön ohjaajana huomaan lähes päivittäin, että kirjoittajat usein aristelevat oman tekstinsä lähettämistä tai tuotoksensa esittelyä. Niin myös minä teen. Oma teksti tuntuu aina olevan huonoa ja keskeneräistä. Tekstin palauttaminen kommentoitavaksi on kuitenkin lähes ainut tapa saada palautetta ja mahdollisuuden kehittää omaa tutkimustaan. Opiskelijan tuotoksen, vaikka kuinka vaatimattomankin, saaminen on helpottanut myös minun ohjaajan tehtävääni. Jos minulla ei ole minkäänlaista tekstiä, jota kommentoida ja jonka avulla näen opiskelijan ajatuksia opinnäytetyöhönsä liittyen, on minun vaikea auttaa opiskelijaa eteenpäin ja tietää, missä tarvitaan ohjausta.

Opiskelijana on turha pelätä kritiikkiä. Olen saanut huomata, että päinvastoin juuri kritiikki antaa eniten aineksia eteenpäin. Kritiikkiä saatuaan opiskelija pystyy paremmin kyseenalaistamaan asioita ja saatu kritiikki pakottaa tutkijan perustelevaan ratkaisujaan ja puolustamaan tekstiään sekä muille että itselle. Kun itse kuljin pääasiassa yliopiston varhaiskasvatuksen lehtoreista koostuvassa jatko-opiskelijaryhmässä, tuntui joskus, että muut opiskelijat olivat ehkä liiankin ihastuneita kehittämishankkeemme lastentarhanopettajan ja luokanopettajien edistykseen toimintaan. Sain osakseni ihastelua kehittämistemme ennakkoluulottomasta ja aikaa edellä olevasta toiminnasta. Kehut eivät kuitenkaan paljoa auttaneet tutkimukseni eteenpäin viemiseen, vaan olisin kaivannut tiukempaa opastusta ja ohjausta.

Palautteen ja huomion vastaanottaminen on kuitenkin myös haastavaa, vaikka sitä välillä olisin kaivannutkin. Minä koin palauteryöpyyn saamisen jälkeisen ristiriitaisen tunnetilan konkreettisesti Rovaniemellä kasvatustieteenpäivillä. Keskeneräisen tutkimukseni alustus herätti siellä vilkasta keskustelua, kommentointia ja kysymyksiä. Tutkimukseni sai osakseen ihailua mutta myös kritiikkiä ja opastusta, mitä pitäisi tehdä jatkossa. Varsinkin Helsingin yliopiston henkilökuntaan kuuluvat tutkijat olivat sekä kriittisiä että innokkaita kuulemaan lisää niin kauan, kunnes ohjelman aikataulusta vastaavan oli lopetettava keskustelu. Mukana keskustelemassa ja esittämässä lisäkysymyksiä oli varhaiskasvatuksen professori, tutkimukseni tuleva esitarkas-

taja ja vastaväittäjäni. Itse olin kauhuissani ja suorastaan järkyttynyt tutkimukseni saamasta valtavasta huomiosta. Kenenkään muun esityksen en nähnyt nostavan niin kiivasta keskustelua. Tunsin epäonnistuneeni esityksessäni ja ajattelin tutkimukseni olevan suorastaan fiasko.

Heti esitykseni jälkeen luokseni tuli kuitenkin eräs jatko-opiskelijaryhmäni jäsen, joka oli esittänyt oman keskeneräisen tutkimuksensa alustuksen juuri ennen minua. Hän onnitteli minua ja kehui tutkimustani ja sen aihetta onnistuneeksi, koska se oli noteerattu niin hyvin. Hän oli itse pahoillaan omasta aiheestaan ja tutkimuksestaan, koska kukaan ei ollut esittänyt yhtään kysymystä tai kommenttia hänen esityksensä jälkeen. Hän koki, että hänen tutkimuksensa ei tulisi olemaan kiinnostava tai merkittävä, kun se valmistuisi, koska ketään se ei ollut kiinnostanut sinä päivänäkään. Myös ohjaajani kehui selviytymistäni yleisön ylettömän kiinnostuksen edessä ja sanoi tilaisuuden olleen hyvää harjoittelua tulevaa väitöstilaisuutta varten. Itseltäni meni kuitenkin kauan aikaa hyväksyä se, että saamani huomio, kiinnostus ja kritiikki olivat positiivisia asioita. Osittain jouduin tuossa tilaisuudessa puolustamaan ja selittämään tutkimustani yleisön edessä. Se tuntui pelottavalta ja pahalta. Toisaalta ne kommentit jäivät mieleeni ja osasin kiinnittää niihin asioihin huomiota työstäessäni tutkimusta eteenpäin ja valmistuessani aikanaan jopa väitöstilaisuutta varten. Opin, että kritiikkiä ei kannata pelätä, vaikkei se tunnukaan mukavalta sinä hetkenä, kun sen vastaanottaa. Se pitää vain kestää, koska niin pääsee eteenpäin. Jos tutkimus ei herätä muissa ihmisissä mitään kiinnostusta eikä sitä kohtaan esitetä mitään kommentteja tai kritiikkiä, ei tutkimus todennäköisesti ole kovin onnistunut.

Oppimani läksyt

Tutkimukseni selkeä puute oli se, etten tehnyt kehittämishankkeen väliarviointia, koska silloin tutkimukseni olisi tukenut enemmän kehittämisprosessia ja kehittäminen olisi voinut edetä sujuvammin. Kehittämissankkeessa oli vaikea hahmottaa pitkän ajan kehitystä. Elettiin "tässä ja nyt" arjen keskellä. Vasta tutkimukseni avulla onnistuin ottamaan etäisyyttä tapahtumiin ja tarkastelemaan kehittämisprosessin etenemistä monitasoisesti eri perspektiiveistä pitkällä aikavälillä. Se oli tutkimukseni rikkaus.

Jokainen tavoittelee onnistunutta tutkimusta. Tutkimuksen tai kehittämishankkeen onnistumisen arviointi on kuitenkin haasteellista. Mikä on onnistunut käytäntö? Kenen kannalta onnistumista tarkastellaan? Itse hahmotin koulun yhteiskunnan palvelulaitokseksi, joten arvioin esi- ja alkuopetuksen onnistumista lähinnä sen asiakkaiden eli lasten ja heidän vanhempiensa näkökulmasta. Myös henkilökunnan näkökulma vaikutti onnistumiseen. Oleellisinta oli kuitenkin se, miten lasta koskeviin tavoitteisiin päästiin.

Koulu ei muutu, jos opettajuus ei muutu. Itse koin suuren ammatillisen kehittymisen työskennellessäni kehittämishankkeessa ja tehdessäni tutkimusta. Oman työn tavoitteiden tiedostaminen ja työstä saatavan palautteen refleктоiminen syvenivät. Sain itselleni monipuolisemman näkökulman työni tekemiseen.

Tärkein oivallus oli lasten maailman todellisuuden paljastuminen. Tutkimusprosessini näytti, miten lapset oppivat ja miten monet asiat siihen vaikuttivat. Huomasin, että eri toimijat, lapset ja aikuiset, vaikuttivat lasten oppimisprosesseihin eri tavoin. Välttämättä lapsilla ja aikuisilla ei ollut mahdollisuutta saavuttaa täydellistä yhteisymmärrystä. Lapsi on oman oppimisensa tärkeä ja aktiivinen toimija. Lasten vanhempien osuus lastensa oppimista koskevan tiedon välittäjänä korostui, mutta lapset itse olivat tärkeitä tiedon informantteja. Opin, että aikuisten on kuunneltava lapsia ja tarkkailtava lasten reaktioita, jotta lasten ääni saadaan kuuluville. Se auttaa lasten oppimisen tukemisen onnistumista. Tutkimukseni osoitti lasten arvostamisen ja lapsuuden oikeutuksen tärkeyden.

LÄHTEET

Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE, 248-261.

Avoimen yliopiston koppa 2015. Menetelmäpolku. Menetelmäpolkuja humanisteille. Päivitetty 23.4.2015. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku>. Viitattu 16.2.2016.

Carr, W. & Kemmis, S. 1988. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.

Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. London: Routledge.

Creswell, J.W. 1998. Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Denzin, N. K. 1978. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. New York: McCraw-Hill.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. Juva: WSOY.

Guba, E. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA: SAGE.

Heikkinen H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 25-62.

Hellström, M. 2004. Muutosote: akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Tutkimuksia 249. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.

Henson, K. T. 1996. Teachers as researchers. Teoksessa J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (toim.) Handbook of research on teacher education: a project of the association of teacher educators. New York: Macmillan, 53-64.

Hollingsworth, S. 1997. Teachers as researchers. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford: Pergamon, 247-250.

Högström, B. 2003. Arviointijärjestelmä osana Espoon ruotsinkielistä päivähoidon ja opetus-toimen yhtenäistä organisaatiota. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 74-85.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen oppinäytetyönä? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 185.

Kemmis, S. 1997. Action research. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Oxford: Pergamon, 173-179.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21-36.

Kincheloe, J. L. 1991. Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment. London: The Falmer Press.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Helsinki: Opetushallitus.

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alku-opetuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 86.

Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: SAGE.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mandell, N. 1991. The least-adult role in studying children. Teoksessa Waksler, F. C. (toim.) Studying the social worlds of children. Sociological readings. London: The Falmer Press, 38-59.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: SAGE.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi..

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.

Stake, R. E. 1994. Case study. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Zubert-Skerrit, O. 1992. Improving learning and teaching through action learning and action research. Higher education research and development 12(1), 45-58.

2. REHTORI TOIMINTATUTKIJANA JA PERUSKOULUN PEDAGOGISENA KEHITTÄJÄNÄ Peter Johnson ja Hanna Pernu

Tiivistelmä. Me artikkelin kirjoittajat olemme toimineet saman koulun, Kokkolan Torkinmäen peruskoulun, rehtoreina. Peter Johnson vuosina 1991–2008 ja Hanna Pernu vuodesta 2008 alkaen edelleen. Työkokemuksta samaisesta koulusta meillä on yhteensä yli neljännesvuosisata. Koulun perinteet alkavat vuodesta 1946, joten Torkinmäen koulun kehityskaari on 70 vuotta pitkä. Yhteisenä tekijänä meillä on myös se, että aloitimme rehtorinuran aikana kasvatustieteen jatko-opinnot ja tutkimuskohteenamme on ollut oma kouluuyhteisö ja sen pedagoginen kehitys. Valitsimme myös tutkimusmenetelmäksemme toimintatutkimuksen. Tässä artikkelissamme kuvaamme toimintatutkimuksen mahdollisuuksia ja haasteita peruskoulun toimintakulttuurin yhteistoiminnallisessa kehittämisessä. Keskeisenä tarinallisena elementtinä on Torkinmäen peruskoulun pedagogiikan ja koulukulttuurin kehittymistarina, johon molempien rehtori-tutkijoiden tutkimustarinat kietoutuvat. Artikkelin rakenne muodostuu kolmesta osasta ja niiden yhteisestä reflektiosta. Ensin kerromme Torkinmäen koulun kehitystarinan tiiviisti aina perustamisajoista alkaen. Sen jälkeen kerromme molempien kirjoittajien tutkimustarinat lyhyesti. Lopuksi teemme synteesiin ja refleктоimme tarinan osia suhteessa toimintatutkimuksen teoriaan ja käytäntöön.

Asiasanat: toimintatutkimus, koulun kehittäminen, yhteistoiminnallisuus, tarinallisuus, koulu-kulttuuri

Torkinmäen koulun kehitystarinaa

Sodan jälkeen Kokkolan kansakoulujen oppilasmäärät olivat etenkin suomenkielisissä kouluissa kasvaneet luontaisen väestönkasvun lisäksi myös siirtoväen asuttamisen takia. Tammikuussa 1946 kaupunginvaltuuston asettama koulutilatoimikunta ehdotti muun muassa, että Hakalahteen rakennettaisiin pian uusi ja tarpeeksi tilava koulutalo suomenkielisen kansakoulun käyttöön ja ruotsinkielinen Chydeniuksen koulu (Torikatu 4:n koulutalo, purettu 1990-luvulla) luovutettaisiin suomenkielisten käyttöön. Asiasta syntyi kiistaa, mutta kaikesta huolimatta kaupunginvaltuusto hyväksyi ratkaisun. Niinpä suomenkielinen Chydeniuksen kansakoulu perustettiin syyskuussa 1946. Ajatuksena oli tehdä vain väliaikainen ratkaisu ja päätöksessä edellytettiin, että suomenkielisen kansakouluopetuksen tarpeisiin rakennettaisiin kiireellisesti uusi koulu Hakalahden alueelle, jonka jälkeen ruotsinkielinen kansakouluopetus saisi Chydeniuksen koulun uudelleen käyttöönsä (Johnson 2016, 319 – 320).

Näin ei kuitenkaan koskaan käynyt. Uuden koulun rakentaminen viivästyi ja uudisrakennusta saatiin odottaa lähes 20 vuotta siihen saakka, kunnes osoitteeseen Korpintie 4 valmistui vuonna 1965 tiili- ja betonirunkoinen koulutalo. Sitä ennen valmistuivat Hollihaan kansakoulu vuonna 1960 ja ruotsinkielinen kansa- ja kansalaiskoulu vuonna 1964 (nykyinen ruotsinkielinen Chydenius skola).

Perustamisvuonna Chydeniuksen kansakoulussa oli 217 oppilasta ja seitsemän luokkaa. Oppilasmäärä kasvoi 1950-luvun loppuun mennessä jopa 370 oppilaaseen ja luokkia oli 10–12. Koulutalo kävi ahtaaksi ja siksi opetusta järjestettiin 1960-luvulla vuoroluvussa. Kun uusi koulutalo valmistui, oppilasmäärä laski lähelle 300 oppilasta, koska oppilasmääriä voitiin tasata koulujen kesken.

Peruskouluun siirryttäessä vuonna 1974 oppilaita oli noin 300 ja opetusryhmiä 10. Vuonna 1967 kansakoulujen ohjesäännön uudistamisen myötä koulun nimi muutettiin Torkinmäen kansakouluksi. Peruskoulun alkaessa vuonna 1974 nimi muutettiin Torkinmäen ala-asteeksi. Uuden

koulurakennuksen arkkitehtikilpailun voitti Osmo Siparin ehdotus "Antti". Suunnittelun lähtökohtana oli lähestyvä peruskoulu-uudistus. Yksikerroksinen koulurakennus koostui neljästä toisiinsa liittyvästä siivestä, joissa luokkahuoneet ovat leveään keskikäytävän molemmin puolin. Tasakattoinen rakennus oli matala ja siinä oli suuria ikkunapintoja. Suunnittelussa pyrittiin siihen, etteivät eri tilojen väliset etäisyydet tulisi liian pitkiä. Yhteiset tilat sekä aineluokat olivat keskimmaisessa osassa. Luokkahuoneita oli 12 ja sen lisäksi oli aineluokkia sekä tarkkailuluokka (Johnson 2016, 350–351).

Betonirakentamista ei kuitenkaan hallittu 1960-luvulla kunnolla ja rakennusmääräykset olivat väljät. Koulurakennuksen kunto todettiin vuonna 2012 heikoksi ja kosteus- ja sisäilmaongelmien takia se määrettiin käyttökieltoon. Peruskorjaus- ja laajennussuunnitelmat muuttuivatkin uudisrakennuksen suunnitelmaksi ja koulurakennus purettiin kokonaan kesällä 2013. Uusi Torkinmäen peruskoulu ja päiväkotitoimitus otetaan käyttöön vuoden 2017 alussa. Näin ollen Chydeniuksen kansakouluna toimintansa aloittanut koulu tulee elinkaarensa aikana toimineeksi kolmessa eri koulurakennuksessa, joista kaksi on purettu.

Tultaessa 2000-luvulle Korpintie 4:ssä sijainnut koulutalo kävi oppilasmäärän kasvun takia ahtaaksi. Ratkaisuna oli 6. luokkien siirtäminen Hakalahden kouluun. Lisäksi Torkinmäen koulun alaisuuteen rakennettiin Kaustarin korttelikoulu vuonna 2008, jossa toimivat esiopetus ja 1.-2.-luokat. Kaustarin koulun pedagogisen suunnitelman lähtökohtana oli vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opettajien saumaton yhteistyö. Koulun ajatuksena oli toimia pienten lasten kouluna, jossa korostetaan muun muassa leikkiä opiskelun välineenä. Toiminta jatkuu edelleen samankaltaisena ja lapset pääsevät hyötymään vertaisoppimisesta toimiessaan yhteistoiminnallisissa pienryhmissä, joissa on eri-ikäisiä lapsia.

Koulun pedagogisen kehittymisen vauhdittajat

Uusien opetussuunnitelmien käyttöönotot ovat koulun pedagogisen kehittymisen merkittäviä virstanpylväitä. Peruskoulun alkuvaiheessa ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma ei antanut mahdollisuutta koulun sisäiselle kehittämiselle ja säädösohjaus oli tarkkaa. Tavoitteena oli koulujärjestelmän muutoksen läpivienti yhtenäisesti koko maassa. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa oli kunnallinen osuus, jonka valmisteluun jotkut Torkinmäen koulun opettajista osallistuivat. Olihan koulussa peruskoulun alkuvaiheessa nimettyjä lääninkouluttajia kaksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelman ajatuksena oli uusi oppimis- ja tiedonkäsitys ja kouluille annettiin mahdollisuus profiloitua tai suunnitella opetuksen painottamista. Torkinmäen koulu päätti painottaa opetussuunnitelmassaan viestintäkasvatusta. Sen takia opettajat saivat viestintäkasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta ja kouluun rakennettiin 1990-luvun alussa sisäinen videoverkko sekä hankittiin editointilaitteet ja televisiot jokaiseen luokkaan. Niistä katsottiin opetusohjelmia sekä oppilaiden valmistamia videopäivänavauksia ja muita koulussa tehtyjä videoita. Koulu koordinoi EU:n Comenius-hanketta "Child and Media 2000" vuosina 1995–1998. Nimensä mukaan siinä keskityttiin mediakasvatukseen.

Torkinmäen koulun sisäisen kehittämisen kannalta merkittävin tekijä on ollut luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetusharjoittelun alkaminen vuonna 1988. Silloinen Jyväskylän yliopiston alainen Chydenius-instituutti aloitti poikkeuskoulutuksen, koska alueellisesti ja koko maassakin oli suuri pula pätevästä luokanopettajista. Ensimmäisenä vuonna opiskelijoita otettiin 24, mutta 1990-luvulle tultaessa opiskelijamäärä nousi yli 40, jopa 48 opiskelijaan. Tämä merkitsi sitä, että alussa opetusharjoittelua oli vain muutamassa luokassa, mutta se laajeni pian niin, että harjoittelua oli lähes kaikissa koulun luokissa (10–12). Opetusharjoittelun ohjauksen ottaminen Torkinmäen koulun tehtäväksi herätti opettajissa myös vastustusta, koska se koettiin

vaativaksi lisätehtäväksi ja korvauksen taso ei tyydyttänyt. Sen takia kolme luokanopettajaa vaihtoi koulua ennen harjoittelun alkua.

Tähän mennessä opetusharjoittelun ohjaustehtävää on Torkinmäen koulussa hoidettu yli 25 vuotta ja harjoittelijoita on koulussa käynyt yli 1000. Opettajan näkökulmasta ohjaustyö on ollut haasteellista ja kehittävä, koska se on vaatinut opettajilta syvempää perehtymistä myös omaan työhönsä ja sen perusteiden reflektointia ohjaustyön aikana. Vuonna 1994 tehdystä pro gradu -työssä tutkittiin (Silfvast & Johnson 1994) opetusharjoittelun vaikutusta koulun työyhteisön toimintaan. Siinä todettiin, että opetusharjoittelu oli vaikuttanut työyhteisöön positiivisesti, koska se oli tiivistänyt sitä ja yhteisöllisyys oli voimistunut. Hyvin johdettuna ja suunniteltuna koulun kehittämishankkeena se ei jakanut työyhteisöä keskenään kilpaileviin kuppikuntiin tai eripuraisiin ryhmiin, vaan se oli koettu yhteiseksi haasteeksi (Silfvast & Johnson 1994).

Kokkolan poikkeuskoulutus vakinaistettiin luokanopettajien aikuiskoulutukseksi vuonna 1994 ja samalla pysyväksi osaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusta. Opetusharjoittelutehtävään liittyi myös koulun opettajien jatkuva ohjaajien täydennyskoulutus, joka oli sekä etu että velvollisuus. Näiden vuosittaisten koulutusten puitteissa käytiin tutustumassa eri opettajankoulutusyksiköiden harjoittelun ohjaustyöhön ja pohdittiin ohjauksen kehittämistarpeita. Samassa yhteydessä tuli myös aikaa opettajien yhteistyön ja koulun kehittämiseen. Yhteisö tiivistyi ja yhdessä vietetty aika lisäsi keskinäistä luottamusta.

Opetusharjoittelutehtävä on osaltaan voimistanut koulun toimintatapojen kehittymistä yhteistoiminnallisiksi. 1990-luvulla opettajien tiimityö sai hyvän alkusysäyksen ja siitä lähtien koulun tiimiorganisaatiota on vahvistettu ja kehitetty. Tiimityön rakenteita on arvioitu ja kehitetty lukuvuosittain. Vuonna 2011–2013 koulun henkilökunta osallistui Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen järjestämään pitkäkestoiseen K-OpeGo -koulutukseen, jossa keskityttiin uudistuvan pedagogiikan haltuunottoon. Koulun henkilökunta osallistui lisäksi vuonna 2015–2016 toiseen pitkäkestoiseen henkilöstövalmennukseen Asko Leppilammen johdolla. Valmennus kohdistui yhteistoiminnallisuuden kehittämiseen niin johtamisessa kuin opetuksessakin.

Koko henkilöstön yhteinen koulutus oli toisaalta työläs jakso muun työn ohella, mutta se yhdenmukaisti ja selkeytti henkilöstön yhteisiä toimintatapoja ja kehitti yhteistoiminnallista tiimiorganisaatiota ja jaettua johtamista tehokkaammaksi ja selkeämmäksi. Lisäksi Torkinmäen koulu- ja päiväkotitilojen elinkaarihankkeen valmisteluun saatiin tukea Tekesin Huippuostajat -ohjelmasta. Tällä projektilla edistettiin innovatiivisia ja muunneltavan oppimisympäristön ratkaisuja. Projektin kuului Markku Rimpelän elämänkaarisiin palveluihin pohjautuva konsultointi.

Vuoden 2017 alussa valmistuva Torkinmäen uusi koulu- ja päiväkotirakennus on uudenlainen, avoin ja joustava oppimisympäristö. Se jakautuu neljään soluun (päiväkoti, esiopetus ja 1-2, 3-5 ja 6-9 -luokat) sekä aineopetus- ja hallintotiloihin. Solujen sydämenä toimivat soluulat, jotka tarjoavat oppimistiloja yhteistoiminnalliselle työskentelylle. Tilat myös yhdistyvät oppimaisemakokonaisuudeksi kerroksittain.

Torkinmäen koulu on suosittu tutkimuskohde

Opetusharjoittelun myötä Torkinmäen koulu tuli myös lukuisten tutkimusten kohdeyhteisöksi. Edellä mainittu pro gradu -tutkielma (Silfvast & Johnson 1994) oli yksi varhaisimmista. Kari Kiviniemen väitöstutkimus (1997) tutki muun muassa opetusharjoittelun käytännön toteu-

tusta Torkinmäen koulussa. Peter Johnsonin yhtenäiseen perusopetukseen kohdistuneessa lisensiaatintutkimuksessa (2004) ja väitöstutkimuksessa (2006) Torkinmäen koulu oli mukana yhtenä perusopetusalueen HakaTorNet-kehittämishankkeeseen osallistuneista kouluista. Maarika Piispanen teki väitöstutkimuksen (Piispanen 2008) turvallisesta oppimisympäristöstä osana Torkinmäen koulun uuden oppimisympäristön kehittämistyötä. Seuraavaksi alkoi Hanna Pernun väitöstutkimus, jonka toimintatutkimus ajoittuu vuosille 2014–2017. Näiden vuosien aikana on tavoitteena kehittää opettajien välistä yhteistyötä ja tutkia, mitä asioita yhteistyöstä piirtyy esiin tutkimusjakson aikana. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella on käynnistetty Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen ja koulun yhteistyössä useita tutkimushankkeita vuosina 2014–2016. Tutkimushankkeet ovat nousseet koulun kehittämissuunnitelmasta ja aiheina ovat olleet esimerkiksi leikki osana opetusta, pelillisuus, projektioppiminen ja joustava koulun aloitus. Koulun pedagoginen kehitystyö on syventynyt yliopistokeskuksen tutkijoiden mukanaan tuoman teorian kautta.

Sattumalta tutkijanpolulle *Kertojana Peter Johnson*

Ajauhin sattumalta tutkijanpolulle. Kun siirryin Torkinmäen koulun opettajaksi vuonna 1990 opetusharjoittelun ja kehittämishalun vetämänä, selvisi myös, että saamani opettajankoulutus ei riittänyt. Silloin, jo 1990-luvun alussa, yliopistojen normaalikouluissa vaadittiin opetusharjoittelun ohjaajalta ylempi korkeakoulututkinto. Itselläni oli silloin peruskoulun luokanopettajan kolmivuotinen koulutus takana. Siksi hakeuduinkin vuonna 1992 Chydenius-instituuttiin (nykyisin Kokkolan yliopistokeskus Chydenius) jatkamaan opintoja ja niiden osana tein yhdessä koulun silloisen kollegan kanssa pro gradu -tutkielman opetusharjoittelun vaikutuksesta koulun työyhteisön toimintaan (Silfvast & Johnson 1994).

Koulun rehtorina (1991–2008) tehtävääni kuului myös tiivis yhteistyö Chydenius-instituutin kanssa opetusharjoittelun organisoinnissa, opiskelijoiden valintakokeen järjestämisessä ja koulutuksen kehittämisessä. Samalla kiinnostuin myös Chydenius-instituutissa tehtävästä tutkimustyöstä. Niinpä vuonna 1998, kun valmistelimme perusopetuslain ja peruskoulun opetussuunnitelman (2004) uudistukseen liittyvää HakaTorNet-kehittämishanketta, pyysimme myös, että Chydenius-instituutti käynnistäisi siihen liittyvän toimintatutkimuksen. Sen tarkoituksena olisi ollut hankkeen kehittämis- ja teemaseminaarien lisäksi tuottaa tietoa hankkeen etenemisestä. Chydenius-instituutin puolelta ilmoitettiin, että täydennyskoulutus- ja kehittämishanke voisi lähteä liikkeelle, mutta toimintatutkimuksen tekemiseen ei heillä ollut henkilöresursseja. Hieman myöhemmin, syksyllä 1998, silloinen kasvatustieteen professori otti minuun yhteyttä ja ehdotti, että ottaisin itse tuon tutkimustehtävän hoitaakseni ja samalla voisin tehdä kasvatustieteen lisensiaatin tutkinnon.

Aluksi ajatus tuntui mahdottomalta siinä elämäntilanteessa. Rehtorin työ tuntui vievän kaiken ajan ja siksi tutkimustehtävä näytti todella haastavalta. Kuitenkin aloitin tutkimusseminaarissa, ja ajattelin, että voihan asian jättää sikseen, jos aika ei riitä. Pian seminaari-istunnoissa ja keskusteluissa ohjaajan kanssa asiat alkoivat selkiytyä ja motivaatio lisensiaatintutkimuksen tekemiseen vahvistui. Jatkossa huomasin myös, että yksilö- ja ryhmähaastattelut opettajien kanssa antoivat tutkimusaineiston lisäksi minulle paljon uutta ajateltavaa ja tunsin yhä paremmin sekä oman koulun että naapurikoulujen opettajia ja rehtorikollegoita. Luottamus omaan tutkijan osaamiseen vahvistui tutkimusprosessin myötä. Yhteistyö Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa avasi minulle mahdollisuuden jatkaa tutkimusta väitöskirjaan asti.

Toimintatutkimus tukemaan HakaTorNet-kehittämishanketta

Valtakunnalliset perusopetuksen kehityslinjat antoivat lähtökohdat HakaTorNet-kehittämishankkeen ideoinnille. Kehittämishanke toteutui lukuvuosina 1999–2002. Ensimmäisen toimintavuoden ajan siihen osallistui yksi 1.-6. -luokkien ja yksi 7.-9.-luokkien peruskoulu. Lukuvuoden 2000–2001 alussa mukaan liittyi kaksi 1.-6. -luokkien koulua ja mukana oli siten kokonaisuudessaan yksi Kokkolan kolmesta perusopetuksen yhteistoiminta-alueesta. Alueen kouluissa oli yhteensä noin 1200 oppilasta ja hieman yli 80 opettajaa. Lisäksi yhteistyöhön liittyivät mukaan alueen esiopetusta antavat päiväkodit. Tärkeänä yhteistyötahona oli mukana silloisen Chydenius-instituutin opettajien täydennyskoulutus. HakaTorNet-hankkeesta tuli Kokkolan suomenkielisen perusopetuksen pilottihanke. Opetussuunnitelmatyön edetessä koko kaupungin laajuiseksi aloitin toimintatutkimuksen toisen vaiheen, jonka aktiivivaihe kesti vuosien 2003–2005 ajan.

HakaTorNet-hankkeen visio ja toimenpiteet lukuvuodelle 1999–2000 hyväksyttiin toukokuussa 1999. Samana vuonna kehittämishanke sai omat verkkosivunsa, joiden päivittämisestä vastasi koko kehittämishankkeen ajan ja julkaisi toimintatutkimuksen tutkimusinterventiot näillä verkkosivuilla. Kehittämishanke oli luonteeltaan koulun sisäistä kehittämistä ja myös koulujen yhteistoimintaa, koska tavoitteet ja visio määriteltiin koulujen yhteisessä keskusteluprosessissa. Alkuvaiheessa hankkeen käynnistäminen oli järjestelmällistä ja kehittämistyön suunnittelussa käytettiin pohjana Kohosen ja Leppilammen (1994) yhteistoiminnallista koulun kehittämisen mallia.

Nykytilan arvion tein HakaTorNet-hankkeessa kehityskeskustelujen pohjalta. Siinä arvioitiin ja ennakoitiin perusopetuksen muutoksen vaikutusta koulujen toimintaan sekä kartoitettiin niitä odotuksia ja uhkia, jotka liittyivät muutosvaiheeseen. Kehittämishankkeen visiosta käytiin vilkas keskustelu ja yhteiseen päätökseen pääseminen vei aikaa. HakaTorNet-kehittämishankkeen visio hyväksyttiin seuraavassa muodossa:

”Torkinmäen ja Hakalahden koulut muodostavat yhtenäisen yhdeksänluokkaisen oppimisympäristön, jossa jokaiselle oppilaalle tarjotaan hänen edellytystensä mukaista perusopetusta.

- 1. Opetussuunnitelman eheyttämisellä ja monipuolisten opetusmenetelmien avulla oppilaalle luodaan hyviin oppimistuloksiin ja kasvuun kannustava oppimisen polku.*
- 2. Oppilas löytää omat vahvuutensa ja luo perustan elinikäiselle oppimiselle.*
- 3. Opettajat ohjaavat oppilaiden oppimista ja kasvua yhteistyössä kollegojensa kanssa. Yhteistyö tapahtuu koulukohtaisissa ja koulujen yhteisissä tiimeissä.”*

(Johnson 2006, 58; Kokousmuistio 5.5.1999).

Myöhemmin hankkeen laajentuessa, asetettiin uudet tavoitteet, joista muodostui systeemin kokonaisuus. Niihin sisältyivät yhtenäistämisen prosessin perusratkaisujen luominen, opettajien ammatillisten valmiuksien ja yhteistyötaitojen kehittäminen, oppimisympäristön parantaminen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä opettajien muutosvalmiuksien ja voimavarojen huomioiminen. Keskeistä tavoitteissa oli se, että koulujen toimintaa haluttiin kehittää entistä enemmän yhteistyön suuntaan ja tarkoitus oli ylittää koulujen perinteisiä toiminnallisia rajoja. Opettajien yhteistyö organisoitiin tiimeinä, joissa oli edustajia kaikista kouluista. Tiimien perustaminen aiheutti myös sen, että koulut lähenivät organisaatioinakin toisiinsa ja tavoitteena oli luoda yhteistoiminnallista kulttuuria myös koulujen välille.

Hankkeen tavoitteet oli asetettu kolmelle vuodelle, mutta ne olivat liian laajoja kehittämishankkeen kestoon nähden. Hankkeen käynnistymisen myötä havaittiin, että tiimit tarvitsevat alkuun paljon aikaa tutustumiseen, jotta varsinaiseen työhön voidaan alkaa. Opetussuunnitelmatyö otettiin keskeiseksi kehittämiskohteeksi lukuvuoden 2000–2001 suunnitelmiin, koska

vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus lähestyi. Tämä merkitsi tiimityön organisoimista uudelleen. Lukuvuoden tiimityöskentelyn tulosten pohjalta syksyllä 2001 koottiin opetussuunnitelmatyön arvopohja ja lähtökohdat. Sitten ryhdyttiin luomaan yhteistä opetussuunnitelman toiminta-ajatusta. Seuraavan vuoden alussa toiminta-ajatus muotoiltiin vaikeidenkin keskustelujen jälkeen ja se kirjattiin alueen yhteiseen opetussuunnitelmaan. Lukuvuodelle 2002–2003 nykyisen Itäreitien alueen koulut saivat Opetushallitukselta luvan opetussuunnitelman kokeiluperusteisiin perustuvan opetussuunnitelman käyttöön ennen varsinaista opetussuunnitelmauudistusta, joka tapahtui seuraavana vuonna.

Toimintatutkimus rikasti ja ryhdisti kehittämishanketta

Projekteihin ja kehittämishankkeisiin kuuluu usein sellainen piirre, että niiden aikana saattaa putkahtaa esille uusia ja ennakoimattomia kehittämisideoita. Niin kävi myös HakaTorNet-hankkeen aikana. Varsinkin kahden uuden koulun mukaantulo yhteistyöhön hyvin nopealla aikataululla oli yllätys. Esiopetuksen opettajien mukaantulo ja siihen liittyen esiopetuksen opetussuunnitelman ottaminen osaksi alueen yhteistä opetussuunnitelmaa oli myös merkittävä asia. Lisäksi erityisopetuksen yhteistyö eteni nopeasti. Myös oppilaiden pajatoiminta laajeni koskemaan kaikkia alueen kouluja ja kahden Torkinmäen koulun kuudennen luokan oppilaiden koulutyö järjestettiin lukuvuoden 2001–2002 alusta lähtien Hakalahden koulussa.

Toiminnan laajenemisesta alueen muihin kouluihin voi päätellä, että kehittämishankkeen perusideaan uskottiin ja sen tavoitteita pidettiin tavoittelemisen arvoisina. Kun kehittämishankkeen etenemistä ja tuloksia tarkastelee jälkepäin, niin yksi myönteinen ja merkittävä lopputulos oli se, että kaikki mukana olleet opettajat saivat hankkeen aikana arvokasta kokemusta kehittämistyöstä.

Kirjoitetun opetussuunnitelman valmistuminen keväällä 2005 merkitsi kiinnostuksen vähenemistä opetussuunnitelmaa kohtaan, vaikka arvioinnin pohjalta opetussuunnitelmaa tulisi kehittää jatkuvasti. Kehittämisprosessi ei enää loppuvaiheessa edistänyt uusien yhtenäisen perusopetuksen käytäntöjen syntymistä. Lopulta opetussuunnitelma luotiin niin, ettei se edellyttänyt suuria muutoksia koulujen toimintakulttuureihin, vaan se oli pikemminkin vakiintuneen toimintakulttuurin jalostamista yhtenäisen perusopetuksen hallinnollisiin raameihin. Esimerkiksi opettajavoimien yhteiskäyttöä ”yli asterajan” ei johdonmukaisesti lisätty tai perusopetuksen rehtoritiimien asemaa ei virallistettu. Perusopetus toimi vanhojen rakenteiden mukaisesti tutkimusjakson päättyessä.

Väitöskirjatutkimukseni perustui siis kahdelle toimintatutkimukselle. Ensimmäinen toimintatutkimus oli tiiviissä vuorovaikutuksessa yhtenäisen perusopetuksen HakaTorNet-kehittämisprosessin kanssa vuosina 2000–2002, jolloin tavoitteena oli, että toimintatutkimus lisäisi kehittämisprosessin reflektiivisyyttä ja toisi kehittämistyöhön myös toimivan yhteyden teorian ja käytännön välille. Toimintatutkimuksen aktiivivaiheen päätyttyä alkoi kertyneen aineiston analyysi, jolloin tutkin kehittämistyön taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita fenomenologis-hermeneuttisen analyysin avulla. Tämä syvensi tutkimusta, koska muuten se olisi jäänyt pelkästään toimintatutkimusta kuvailevaksi tutkimukseksi. Sain aikaan myös sellaisia tutkimustuloksia, joilla on laajempaakin käyttöä ja siirrettävyyttä. Usein toimintatutkimuksessa saavutettu tieto on luonteeltaan kontekstisidonnaista tietoa tutkittavasta tapauksesta ja sen laajempi hyödyntäminen on rajallista.

Toinen toimintatutkimus laajeni käsittämään koko kaupungin perusopetuksen kehittämistä vuosina 2003–2005 ja se lisäsi tutkimustyön vaativuutta. Opettajien lisäksi otin toimintatut-

kimukseen mukaan myös kouluorganisaation johtoportaat. Se laajensi tutkimuksen näkökulmaa, vaikka metodologia ja toimintatutkimukselliset menetelmät säilyivätkin samoina. Haastattelujen lisäksi tausta-aineistona oli oppilaskyselyjen tuloksia, dokumentti- ja tutkimuspäiväkirja-aineistoa. Lopulta tutkimusraportin nimeksi tuli ”RAKENTEISSA KIINNI? Perusopetuksen yhtenäistämismenetti kunnan kouluorganisaation muutoshasteena”, joka kuvasi osaltaan kouluorganisaation hidasta kulttuurista kehittymistä.

Kaikkiaan tutkimusvuosina 2000–2005 tein 25 ryhmähaastattelua ja 45 yksilöhaastattelua. Osa haastatteluista tehtiin samoille henkilöille kahdesti tai kolmesti toimintatutkimuksen aikana. Haastatteluihin osallistumiskertoja tuli yhteensä 152. Koulutuksen tutkimuslaitoksen TeLL-hankkeesta sain tuen haastattelujen litterointiin. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 772 sivua. Onneksi haastattelujen analysoinnin tein vaiheittain, koska kerralla analysoitavaksi tuollainen tutkimusaineistovuori olisi ollut mahdoton. Lisäksi tein kolme oppilaskyselyä ja analysoin kehittämistyön dokumentit. (Johnson 2006, 130–133)

Tutkimukseni tehtävänä oli aktiivivaiheessa tarjota mahdollisimman ajantasaista tietoa siitä, miten perusopetuksen kehittämistyö koettiin osallisina olevien ihmisten mielestä. Tutkimusinterventioiden tarkoituksena oli vaikuttaa kohdeyhteisöön, jotta se voisi tehostaa tai suunnata kehittämistyötä paremmin. Toisessa vaiheessa tutkimus irtautui toimintatutkimukselle ominaisesta yhteydestä kehittämissuunnitelmaan. Siinä selvitin kehittämistyön kokemuksia ja niiden taustalla vaikuttaneita merkitysrakenteita, jotka olivat joko edistäneet tai vaikeuttaneet kehittämishankkeen tavoitteiden toteutumista. Tutkimusinterventioita tein kymmenen kertaa vuosien 2000–2005 aikana.

Miten hyvä yhteistyö syntyy? ***Kertojana Hanna Pernu***

Aloitin rehtorina Torkinmäen koulussa vuonna 2008. Työkokemusta luokanopettajana minulle oli kertynyt vain muutama vuosi, mutta esimieheni tuella tartuin tilaisuuteen toimia koulun rehtorina. Hyvin toimiva työyhteisö ja edellisen rehtorin tekemä pitkäjänteinen kehittämistyö antoivat hyvän pohjan rehtorin vaihdokselle. Parin vuoden kuluttua saimme aloittaa koulumme peruskorjauksen ja laajennuksen suunnittelun. Suunnitelmat muuttuivatkin täydellisesti, koska peruskorjauksen sijasta vanha koulurakennus päätettiin purkaa sisäilmaongelmien vakaavuuden vuoksi ja aloitimme uudisrakennuksen suunnittelun alusta. Torkinmäen koulun henkilökunta oli jo vuosien ajan kirjoittanut niin sanottua pedagogista suunnitelmaa koulun peruskorjaukselta varten. Sitä oli kirjoitettu useaan otteeseen, monien eri ihmisten voimin. Lähtökohtana oli turvallisen ja terveellisen oppimisympäristön suunnittelu ja toteuttaminen. Keskustelimme paljon opettajien kesken pedagogiikasta ja sen uudistamisesta, kirjoitimme ajatuksiamme pedagogiseen suunnitelmaan. Uudisrakennuksen suunnittelu pohjautui siis vahvaan pedagogiseen suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen.

Rehtorina olin vaikuttanut henkilöstöstä, joka teki työtään sydämellään ja oli valmis kehittämään työtään jatkuvasti. Työyhteisössä vallitsi hyvä yhteishenki. Toimimme edelleen opetusharjoittelukouluna, joten osallistuimme vuosittain harjoittelun ohjauksen koulutuksiin ja saimme tätä kautta jatkuvasti uusinta tietoa pedagogiikan kehittämisestä. Lisäksi osallistuimme vuonna 2015–2016 Asko Leppilammen vetämään valmennukseen. Se käsitteli yhteistoiminnallisia työtapoja opetuksessa ja johtamisessa. Koko henkilöstön yhteinen koulutus ja erityisesti pitkäkestoinen koulutus olivat nähdäkseni ensiarvoisen tärkeitä yhteisen vision luomisessa. Siinä vaiheessa, kun saimme tietää, että Torkinmäen koulu rakennetaan uudestaan ja kun työstimme pedagogista suunnitelmaa erityisen tiiviisti, huomasin kiinnostuneeni erityises-

ti henkilökunnan yhteistyöstä koulussamme. Mielessäni alkoi pyöriä ajatus tutkimuksesta ja henkilökunnan yhteistyön kehittämisestä edelleen. Vuonna 2014 tein tutkimussuunnitelmani ja käynnistin toimintatutkimuksen, joka ajoittuu vuosille 2014–2017 eli ajalle, jolloin uutta Torkinmäen koulua suunniteltiin ja rakennettiin ja johon lopulta myös muutamme vuoden 2017 alussa. Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia, mitä piirteitä opettajien välisestä yhteistyöstä piirtyy esille näiden vuosien aikana ja miten yhteistyö kehittyy.

Lukuvuodet tutkimussykleinä

Toimintatutkimukseni etenee sykleinä, joissa aluksi suunnitellaan toimintaa, edetään varsinaiseen toimintaan, havainnoidaan tehtyä ja sen vaikutuksia ja taas edelleen suunnitellaan toimintaa entistä paremmaksi. Koulussa lukuvuosi on luonteva tutkimusajanjakso ja niistä tutkija voi muodostaa tutkimussyklejä tutkimustavoitteidensa mukaisesti. Oma kehittämisjaksoni siis alkoi vuonna 2014 ja se tulee päätymään toukokuussa 2017. Jokainen lukuvuosi on ollut yksi sykli, joka on päättynyt toukokuussa tiimien ryhmähaastatteluihin. Haastattelujen jälkeen olemme muodostaneet kehittämistavoitteemme, jotka ovat liittyneet yhteistyöhön ja pedagogiikkaan, uudelle lukuvuodelle yhdessä henkilöstön kanssa. Rehtorina olen ollut koko ajan tiiviisti yhteistyössä henkilökunnan kanssa eli kyseessä on siis ennen kaikkea sosiaalinen prosessi, jossa korostuvat subjektiiviset mielipiteet, arvot ja toisaalta ryhmän sosiaaliset tekijät. (Carr & Kemmis 1986, 53, 58–59, 67, 71; Heikkinen 2006, 16–21.)

Toimintatutkimus on ollut minulle oivallinen keino kehittää koulun käytänteitä yhdessä henkilökunnan kanssa ja samalla sitouttaa heidät uudistuksiin oman työnsä kehittämisen kautta. (Kemmis 1998, 22.)

En voi sanoa, että jokainen sykli on edennyt täysin samanlaisena tai että kaikki tavoitteet on toteutettu. Tutkimuksen onnistumista arvioidaankin sillä, kuinka hyvin toimintaa on oikeasti saatu kehitettyä ja arvioitua käytännössä. Koulun sosiaalinen todellisuus säätelee tutkimusta ja kuljettaa sitä omaan suuntaansa. On myös mahdollista, että lukuvuosisyklejä analysoidessani perinpohjaisemmin erotan sieltä sivupolkuja, jotka saattavat nousta merkitykselliseen asemaan aineistossa. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusongelma ja -kysymykset saavat lopullisen muotonsa vasta tutkimusprosessin kehittyessä. Tämä jäänee vielä nähtäväksi. (Kemmis ym. 1998, 21–22; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–82, Heikkinen & Jyrkämä 1999, 177–178.)

Kehittämisen tähtihetket ja taakat

Alussa haasteena oli saada kaikki osallistujat näkemään yhteinen visio ja merkitys. Ovatko kaikki sitoutuneet ja näkevätkö kaikki kehittämisen hyödyt? Jokaisen osallistumisen tutkimukseen tulisi olla vapaaehtoista, mutta onko se aitoa? Kun kehittäminen tapahtuu koulu yhteisössä, niin eivätkö kaikki ole tavallaan osa kehittämistyötä ja sitä kautta myös tutkimusta? Kehittämisaiheeni oli minulle tärkeä, mutta sen tuli olla myös muillekin osallistujille merkityksellinen, ja liittyä jollakin tavoin jokaisen osallistujan omaan työhön. Ilman jokaisen hyvää motivaatiota kehittämishanke voi kaatua jo alkumetreillä turhaan yrittämiseen. Olen toistuvasti kehittämisykliä aikana avannut tutkimuksen lähtökohtia henkilökunnalle ja pyrkinyt yhdessä heidän kanssaan avaamaan auki tutkimuksen tarkoitusta ja tavoitetta ja kirkastamaan sitä, miten tutkimus hyödyttää heidän kaikkien työtä. Kehittämiseen osallistuminen on ollut kaikille vapaaehtoista ja perustunut yhteiseen kehittämishaluun. Yhteinen kehittämistyö perustuu taas luottamukseen ja haluun sitoutua yhdessä sovittuihin periaatteisiin ja tavoitteisiin. (Huovinen & Rovio 2006, 99–104.)

Toimintatutkimus on toisaalta erottamaton osa lukuvuotta ja toisaalta oma erillinen saari keskellä jatkuvasti vellovaa toimintaa. Tutkijalle, joka ei siedä valtavaa tietomassaa, sivusyklejä, jatkuvasti karttuvaa aineistoa, lähestymistapa voi olla kaoottinen ja hallitsematon. Tietoa kertyy jatkuvasti ja kaikkea ei voi eikä ehdi millään tallentaa. On osattava nähdä oma paikkansa osana tutkimusaineistoa. Alussa pyrin asettamaan itseni selkeästi tutkijan rooliin tutkimustilanteissa, mikä olikin perusteltua. Tutkimuksen edetessä uskalsin antaa esimerkiksi haastattelutilanteiden viedä mukanaan. Tutkijan roolini on osallistuva ja pyrin kehittämään omaa työtäni entistä paremmaksi. Huovinen ja Rovio (2006, 94–95) kutsuisivat minua toimija-tutkijaksi. Tämä on asettanut minut usein mielenkiintoiseen asemaan, tutkijan ja toimijan välimaastoon.

Aineiston keruun aikana olen joutunut pohtimaan, tapahtuuko koulumme toiminnassa ja henkilökunnan yhteistyössä kehittymistä. Olen kuitenkin havainnut, että kehittymistä on tapahtunut. Kun aloitin tutkimusjaksoni, koulumme henkilökunta teki paljon yhteistyötä yhdessä pääasiassa yhteisen suunnittelun tasolla. Hyvä yhteishenki kertoi myös siitä, että opetuksen ulkopuoliset, koulun toimintaan liittyvät asiat tehtiin hyvässä yhteistyössä. Vähitellen yhteistyö on kehittynyt entistä tiiviimpään yhteiseen suunnitteluun ja lisäksi yhteistoiminnallisen pedagogiikan toteuttamiseen esimerkiksi yhteisopettajuuden, samanaikaisopettajuuden tai pariopettajuuden kautta sekä yhteiseen arviointiin. Kukin toteuttaa yhteistyötä ja pedagogiikkaa työpareille parhaiten sopivalla tavalla, mutta kuitenkin niin että yhteisesti sovitut tavoitteet toteutuvat. Tavoitteina ovat olleet muun muassa rinnakkaisluokkien yhteistyö, joustoryhmien aktiivinen käyttäminen opetuksessa ja yhteistoiminnalliset työtavat. Tulevana lukuvuonna jatkamme näiden kehittämistä ja tehostamme oppilaiden osallisuutta ja vahvaa yhteisöllisyyttä uuteen Torkinmäen kouluun muutettaessa.

Oma osansa pedagogisessa kehittämistyössämme on ollut ollut opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä opetusharjoitteluympäristön kehittämiserä, jota olemme saaneet vuosina 2014–2016. Yhteistyössä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutuksen tutkijoiden kanssa olemme tehneet pedagogisia kehittämiskokeiluja. Kokeilut on toteutettu Torkinmäen koululla ja yliopistokeskuksen tutkijat ovat kirjoittaneet opettajiemme kanssa artikkeleja ja raportteja kehittämisjaksoista. Vuosien aikana olemme kehittäneet leikkiä ja pelillisyyttä osana opetusta kahden eri kokeilun myötä. Lisäksi olemme kehittäneet joustavan koulun aloituksen toimintaa ja projektiopetusta ja opetusteknologian käyttöä opetuksessa. Tämän myötä pääsimme mukaan myös Microsoftin Showcase-kouluksi ja koulumme kolme opettajaa nimettiin Microsoftin Innovative Educator Expert -opettajiksi.

Aina kehittämistyö ei ole ruusuilla tanssimista, vaan sitä saattavat rasittaa työyhteisöä koetteleva resurssien puute tai kiire. Tutkijana olen kokenut välillä, että tutkimushaastattelut on voitu nähdä esimerkiksi kiireen vuoksi ylimääräisenä ja turhana, irrallisena osana arkea. Tutkimus sana tuo arkeen ehkä taakkaakin, vaikka se ei sinänsä kuormittaisi henkilöstä yhtään enempää kuin normaali työ. Oman painolastinsakin arkeen tuo myös välillä se, että tutkijana analysoin kehittämistoimintaa tietoisesti tai tiedostamatta lähes koko ajan. Tähtihetki taas saattaa nousta yllättäen juuri jokapäiväisen kiireen keskeltä, kun olen saanut huomata, että tavoiteltu asia onkin saavutettu, kehittämistavoitteesta onkin tullut pysyvä käytänte.

Olen saanut huomata yhteisön pitävän yllättäen tavoiteltuja muutoksia hyvinä, vaikka jossakin vaiheessa on saattanut esiintyä voimakastakin vastustusta. Onnistumisen kokemukset ja näkyvät tulokset motivoivat jatkamaan kehittämistyötä ja asettamaan uusia tavoitteita. Näissä kohdissa olen pyrkinyt myös selvittämään mahdollisimman tarkasti, miten tavoitteisiin on päästy, mitkä asiat ovat edesauttaneet tavoitteiden toteutumista. Tutkijana on hienoa huomata, että juuri nämä asiat ovat olleet meidän työyhteisössämme toimintaa eteenpäin vievät

voimat. Mielestäni on erityisen tärkeää saada koko työyhteisö näkemään ja ymmärtämään onnistumiset ja niihin liittyneet toimenpiteet. Vähitellen näistä asioista tulee ”meidän koulu-kulttuurimme osia”, joista voidaan olla ylpeitä koko työyhteisönä.

Toimintatutkimus koulun kehittämistyön tukena

Yhteinen pohdintamme

Voimme todeta, että Torkinmäen koulun kulttuuri on jo vuosikymmenien ajan kehittynyt myönteisesti ja monissa asioissa koulu on ollut edelläkävijä. Kansakoulun aikana (1946–1973) koulun ohjaus on ollut valtion keskushallinnon alaista ja hyvin yksityiskohtaista. Kouluhallitus ohjasi kansakoulujen toimintaa ja alkuvaiheissa myös peruskoulujen toimintaa yleiskirjein ja ohjein, joita tuli koulun tasolla noudattaa. Oppikirjat olivat Kouluhallituksen tai Opetushallituksen (1992–) hyväksymiä ja paikalliset opetussuunnitelmat perustuivat niille hyvin pikkutarkasti.

Valtion keskusohjauksen väljentyneen seurauksena, jo vuoden 1985 opetussuunnitelman jälkeen on koulujen ja kuntien tasolle tullut paikalliseen kehittämiseen enemmän mahdollisuuksia. Kehittyminen on kuitenkin vaatinut henkilöstön hyvää motivaatiota ja yhteisen vision ja tavoitteiden asettamista. Torkinmäen koulussa koulukulttuuri on jatkunut edistyskellisenä siitäkin huolimatta, että esimiehet ja henkilöstö ovat vähitellen vuosien varrella vaihtuneet. Kansakouluajana opettajien yhteistyö oli muodollista ja opettajien kokouksien pöytäkirjat kertovat enemmänkin koulurutiineista päättämisestä kuin nykyisenkaltaisesta tiiviistä tiimityöstä tai yhteistoiminnallisuudesta. Torkinmäen koulun kulttuurin myönteisen kehityksen lähtökohtana voidaan nähdä opetusharjoittelun ohjaustehtävän tuleminen osaksi koulukulttuuria vuonna 1989, ja sen jälkeen vuoden 1994 opetussuunnitelman toimeenpano lisäsi merkittävästi koulun omaa profiloitumista ja sisäistä kehittämistä. Vuoden 2004 opetussuunnitelma ja perusopetuslain tulo puolestaan lisäsi lähikoulujen välistä yhteistoimintaa. Hyviä odotuksia tulevien vuosien kehitykselle antavat opetussuunnitelman uudistuminen vuonna 2016 ja uusi oppimisympäristö, joka tulee käyttöön vuonna 2017.

Kehityskaareissa voidaan nähdä koulun kulttuurista kehittymistä, joka vie aikaa ja toisaalta kehitystä voidaan pitää syystä hitaanakin. Joka tapauksessa yhteisö etenee kehittämistavoitteiden suuntaan siitäkin huolimatta, että asioista ei olla aivan samaa mieltä. Kehittyvässä yhteisössä voidaan nähdä niitä, jotka kokevat uudistumisen mahdollisuutena tai uhkana. Suurin osa yhteisön jäsenistä sijoittuu sosiaalisessa kentässä keskivaiheille ja eivät halua asettua uudistusten vastustajiksi tai muutosagenteiksi, vaan sijoittua sosiaalisesti suotuisaan alueeseen (ks. Johnson 2006, 177–179).

Koulun kulttuurin kehittymistä tarkasteltaessa voidaan todeta yhteistoiminnallisen työskentelyn periaatteiden olleen kehittämisen selkärankana 1990-luvun puolivälistä lähtien. Sen viisi periaatetta: a) positiivinen keskinäinen riippuvuus, b) vuorovaikutteinen viestintä, c) yksilöllinen vastuu, d) sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu sekä e) yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdiskelu nousevat selkeästi esiin opettajayhteisön toiminnasta (Vrt. Hellström & ym. 2015, 23–27).

Opettajat korostivat vuonna 2014 ensimmäisessä tiimihaastattelussa (Pernu 2014) tyytyväisyyttä yhteisön sosiaalisiin suhteisiin, hyvää yhteishenkeä ja pyrkimystä ratkaista ongelmia yhdessä. Lisäksi he korostivat jatkuvaa pedagogista keskustelua sekä yhteisiä arvoja toimivan kouluorganisaation perustana. Jatkuva vuorovaikutus henkilöiden välillä lisäsi niin sanottua opettajantuntemusta, jota myös rehtori saattoi hyödyntää työpareja muodostaessaan. Työs-

kentely pohjautui jaettuun asiantuntijuuteen eli työyhteisössä pyrittiin löytämään kunkin yksilön vahvuudet ja yhdistämään ne koko yhteisön hyödyksi.

Pitkäkestoinen valmennus (vuodet 2014–2015) yhtenäisti henkilökunnan työtapoja ja käytänteitä. Valmennusjaksojen lopussa henkilökunta pyrki sanoittamaan visiotaan uudesta Torkinmäen koulusta ja päiväkodista:

”Kohtaamista kiireettömästi moniammatillisessa ympäristössä yhteistoiminnallisesti ja riittävin resurssein, jolloin Torkinmäellä eri-ikäiset kohtaavat turvallisessa ja yhteisöllisessä arjessa. Yhtenäiset käytänteet, yhdessä tekeminen, innokkuus, luovuus, sitoutuminen sekä henkilöstön ja käytänteiden pysyvyys tekevät Torkinmäestä LOISTAVAN kasvu- ja oppimisympäristön.”
(Pernu 2014.)

Visio oli työyhteisölle majakka, joka ohjasi yhä kasvavaa työyhteisöä kohti samaa päämäärää. Lisäksi valmennuksen myötä koulun organisaatorakenne selkiytyi erilaisten roolien avaamisella – jokaisen oli hoidettava oma tehtävänsä, jotta koulun arki toimi ja tavoitteet saavutettiin. Henkilöiden välillä vallitsi positiivinen keskinäinen riippuvuus, joka vaati jokaiselta luottamusta toisiinsa. Luottamus näkyi myös jaetun johtajuuden vahvistumisena. Tiiminjohtajien asemaa vahvistettiin siten, että heillä oli valta ja vapaus suunnitella ja johtaa tiimensä toimintaa entistä itsenäisemmin. Otimme opettajayhteisössä käyttöön vuonna 2014 tiimisopimukset, jotka omalta osaltaan tekivät tiimien toiminnasta entistä suunnitelmallisempaa ja jäsennellympää. Rehtorin rooli nähtiin tärkeänä koulun kulttuurin luomisessa ja toteuttamisessa yhdessä henkilöstön kanssa.

Kaiken päämääränä oli hyvän oppimisen tavoittelu, joka tarkoitti oppilaiden vahvuuksien tunnistamista ja oppilaiden sisäisen motivaation löytämistä. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus lujittivat asemaansa työyhteisön toiminnassa, kun yhteisen suunnittelun lisäksi yhdessä tekeminen siirtyi toimintaan ja yhteiseen toiminnan arviointiin rinnakkaisluokilla. Yhteistyö nousi voimavaraksi ja yksintekemisen aika haluttiin jättää taakse. Uusille opettajille opettajayhteisön tietotaito siirtyi arjessa toiminnan ja keskustelujen kautta. Uusien opettajien oli helppo mukautua työyhteisön tapoihin ja tuoda toki omat vahvuutensa osaksi koulun toimintaa.

Toimintatutkimus on vahvistanut koulun kehittämisprosessia sekä vuosina 2000–2005 että 2014–2016. Se on tutkimusta ja toimintaa yhdistävä prosessi, jota on myös tutkijan oma oppimisprosessi. Rehtorin työn kannalta tuomintatutkimus on tuonut syvyyttä ja analyttisyyttä johtamisajatteluun. Koko tutkimuksen ajan tutkijan tietoisuus kasvaa tarkasteltavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Kyseessä on tutkijan konstruktivinen oppimisprosessi, jota voidaan kuvata jatkuvasti kehittyväksi hermeneuttiseksi spiraaliksi. (Kiviniemi 1999, 74–75).

Meidän molempien kohdalla myös sattumalla ja aikaikkunan avautumisella on ollut merkityksensä, jotta olemme voineet ryhtyä toimintatutkijoiksi. Voidaan sanoa, että toisaalta koulun toiminta ja toisaalta tutkimukselliset intressit osallistivat meidät toimintatutkijoiksi. Ja toisaalta olimme onnekkaita ja onnistuimme tässä valinnassa, koska toimintatutkimus soveltuu yhteisöihin, joissa yksilöt refleктоivat omaa työtään suhteessa menneeseen ja kehittävät erilaisia ratkaisuja ongelmien ratkaisemiseksi, pyrkivät yhteisiin tavoitteisiin sekä tuottavat toiminnastaan uutta tietoa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25; Kemmis & Wilkinson 1998, 21–24).

Kokemuksemme vahvistavat yhteistä näkemystämme, että toimintatutkimuksen keskeisenä pyrkimyksenä on systemaattinen kohdeorganisaation työkäytäntöjen reflektiivinen kehittäminen. Tämän kokemuksellisen ja reflektiivisen prosessin mahdollistajina olemme onnistuneet

hyvin. Ei kuitenkaan yksin tutkijoina, vaan yhdessä tutkittavan yhteisön kanssa. Reflektointiin liittyy myös käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta kehittämisestä. Se etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, ja reflektion spiraalisena kehänä. (Johnson 2006, 109–111; Elliot 1991, 49–51; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Kehittymisen hitaan luonteen vuoksi tutkija ei aina välttämättä näe tuloksia heti tutkimusjaksonsa päätyttyä. Meillä on ollut ilo saada nähdä Torkinmäen koulun työyhteisön pitkä kehittymisen kaari yhdessä ja saada seurata kuinka suuri vaikutus lähes 20 vuotta kestäneellä systemaattisella kehittämistyöllä on ollut tähän päivään saakka. Pohja on luotu jo kauan sitten ja toiminta rakennettu vähitellen pala palalta kohti nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Tie ei ole ollut suora, mutta mutkista ja kuopista on selvitty. Tällä pysäkillä voidaan levähtää hetki ennen kuin jatkamme taas eteenpäin. Lopulta voimme olla tyytyväisiä, mutta samalla myös kriittisiä, itseämme ja meidän toimintaamme kohtaan. Siinä auttaa yhteinen, luova ja avoin dialogi. Sen varassa tämäkin artikkeli on syntynyt.

LÄHTEET

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Open University Press: Milton Keynes & Philadelphia.

Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Heikkinen, H. L. T. ja Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. *Siinä tutkija, missä tekijä, toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 56–62.

Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. ja Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.

Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into Kustannus.

Huovinen, T. ja Rovio, E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

Johnson, P. 2004. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Toimintatutkimus yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeesta. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Johnson, P. 2006. RAKENTEISSA KIINNI? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Johnson, P. 2016. *Kokkolan kaupungin historia V. Koulut ja kansansivistys 1946-1976*. Painossa.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, B, Kemmis, S. & Weeks, P. 1998 (Toim.) Action research in practice: partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21–36.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Pernu, H. 2014. Väliraportti 1/2014. Kasvatustieteen jatko-opinnot. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Silfvast, H. & Johnson, P. 1994. Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetusharjoittelu kunnan koululaitoksessa. Opetusharjoittelun vaikutus Torkinmäen ala-asteen työyhteisön toimintaan. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

3. INNOVAATIOTUTKIMUS VAATII RAJOJEN YLITTÄMISIÄ

Sakari Pieskä

Tiivistelmä. Tässä artikkelissa kuvaan näkökulmia pk-yritysten ja ammattikorkeakoulun innovaatiotoiminnan kehittämiseen tähtäävässä yhteistyössä ja siihen liittyvässä tutkimustyössäni. Innovaatiotutkimukselle tyypillisesti oma tutkimustyöni on ollut muutoksissa elämistä, rajojen rikkomista ja toimimista eri tieteenalojen ja tutkimusmenetelmien välimaastoissa. Tarkastelemissa kerron, miten olen omassa tutkimuksessani työhistoriani lähtökohdat ja innovaatiotutkimuksen erityispiirteet huomioon ottaen lähestynyt metodologisia kysymyksiä ja erityisesti toimintatutkimuksen näkökulmaan työhöni. Tarkastelen artikkelissa myös toimintatutkimuksen liityntäpintoja muutamiin siihen läheisesti liittyviin metodeihin pk-yritysten kehittämissä: co-creation, yrittäjyysmetodi, CDIO, frugaali innovointi ja auttamisen kulttuuri. Artikkelia tarkasteltaessa on hyvä tiedostaa, että sekä tutkimus ja väitöskirjatyöni eivät kuvaa tyypillistä toimintatutkimuksen toteutustapaa. Tämän vuoksi monia käyttämiäni metodologisia ja rakenteellisia ratkaisuja ei voi tai ei kannata soveltaa sellaisenaan monissa innovaatiotutkimuksen piiriin kuulumattomissa alueissa.

Asiasanat: toimintatutkimus, kehittämistutkimus, tutkimuksen metodologia, innovaatiotutkimus, kokeileva innovaatiotoiminta

Opettavasta tutkijasta tutkivaksi opettajaksi

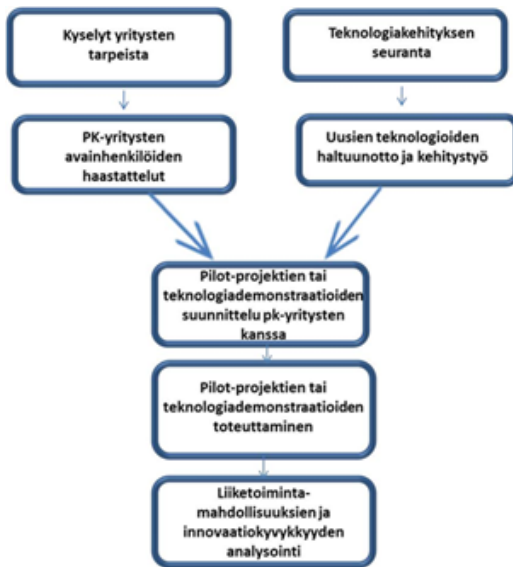
Omaa työhistoriaani voi kuvata matkaksi opettavasta tutkijasta tutkivaksi opettajaksi. Ensimmäinen vuosikymmen valmistumisen jälkeen vierähti projektitutkijana ensin Oulun yliopistolla ja sitten VTT:n Elektroniikan laboratoriossa Oulussa. Tutkijan työssäni pääsin myös tieteen tekemisen alkuun, tein ensimmäisiä kymmeniä konferenssiartikkeleitani ja suoritin tekniikan lisensiaatin tutkinnon diplomi-insinöörin tutkinnon jatkoksi. Sekä yliopistossa että VTT:llä tulin lupautuneeksi aika ajoin myös sivutoimisiin opetustehtäviin mm. Raahan ja Oulun teknillisissä oppilaitoksissa sekä Oulun yliopistolla. Minua voisi tuolloin kuvata sivutoimisesti opettavaksi tutkijaksi.

Toinen vuosikymmen vei päätoimisiin opetustehtäviin Ylivieskan teknilliseen oppilaitokseen ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouluun, ensin päätoimiseksi tuntiopettajaksi, sitten lehtoriksi ja yliopettajaksi. Tällöin työtehtäväni koostui ensin lähes täysin opetustehtävistä, sitten mukaan tuli pieniä TKI-projekteja ja hallinnollisia tehtäviä kone- ja tuotantotekniikan koulutusohjelman vetäjän roolissa. Vuosituhannen vaihteessa olin puolen vuoden ajan työelämäjaksolla alueella toimivassa elektroniikan mekaniikka-alan pk-yrityksessä. Tuona aikana vahvistuivat käsitykseni, että alueen pk-yritysten ja Centrian TKI-toiminnan yhteistyöllä voidaan kehittää molempien osaamista ja saavuttaa konkreettisia tuloksia.

Vuosituhannen alussa toimenkuvani muuttui tutkimusyliopettajaksi, jolloin opettajan toimenkuvani laajeni tutkimus- ja kehitysprojekteihin opetusta kuitenkin unohtamatta. Tutkimusyliopettajan rooliin kuului aluksi myös tutkimusryhmän muodostaminen. Lähtötilanteena oli se, että olin tutkimusryhmästä ainoa, jolla oli kokemusta TKI-toiminnasta ja siitä tiedottamisesta. Olin tottunut VTT:llä työskennellessäni, että suurimmalla osalla yhteistyöyrityksistä on kokemusta TKI-projekteista, joillakin jo pitkältä aikaa. Jo pian tutkimusyliopettajapestini alussa kiertäessämme yrityksiä havaitsin, että suurimmalla osalla alueemme yrityksistä ei ollut minäkäänlaista kokemusta TKI-toiminnasta, korkeintaan muutamille yrityksille oli tehty opinnäytetöitä. Olin siis astunut selvästikin tuntemattomaan maastoon, jota innovaatiotutkimuksissa hyvin usein suositellaan. Tilanteessa tuli mieleen usein anekdootti kahdesta Afrikkaan lähetetystä kenkien myyjästä. Toinen heistä ilmoitti kotimaahan, ettei täällä ole mitään markkinoi-

ta, sillä ihmiset eivät käytä tällä kenkiä. Toinen puolestaan kertoi innostuneena, että täällä on mahtavat mahdollisuudet kenkien myyntiin, sillä kenelläkään ei vielä ole kenkiä. Päädyin alueen TKI-toiminnan kehittämiseen jälkimmäisen myyjän lähestymistapaan.

Työsopimukseni on koko 2000-luvun ajan ollut opettajasopimus, joten toimenkuvaani tämän vuosikymmenen puolella voisi luonnehtia tutkivaksi opettajaksi. Erääksi keskeiseksi tehtäväksi toimenkuvassani nousi tutkimus- ja kehitysprojektien ja opetuksen vuorovaikutuksen kehittäminen. Tehtävä osoittautui haasteelliseksi, sillä esimerkiksi opiskelijoiden palkkaaminen projekteihin ei ollut helppoa rahoittajan tulokannasta johtuen. Jos opiskelija osallistui johonkin projektitehtävään, hän voi saada siitä vain palkkaa tai opintopisteitä, ei molempia. Varsinkin 2000-luvun alussa kyvykkäimmille opiskelijoille oli hyvin tarjolla töitä alueen yrityksissä, jolloin ei aina saatu parhaita opiskelijaresurseja projektien käyttöön. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatioprojektien (TKI-projektien) myötä myös tieteellinen julkaisutoimintani alkoi uudelleen aktiivisena reilun kymmenen vuoden tauon jälkeen. Pian sain myös tutkimusryhmän muita jäseniä innostumaan projektista tiedottamiseen ja tieteelliseen tutkimustoimintaan. Myös toisen, mobiiliin mediatekniikkaan perustetun tutkimusryhmän kanssa saatiin hyvä yhteistyö käyntiin sekä käytännön yrityspilottien että tieteellisen kirjoittamisen tasolla. Yhteistyö yritysten kanssa eteni tavallisesti Kuviossa 1 esitetyllä tavalla. Toimintamallistamme ja sillä saavutetuista tuloksista löytyy lisätietoa useista julkaisuistamme, esimerkiksi Pieskä, Kaarela & Luimula 2012, Sääskilähti & Pieskä 2014 ja Pieskä, Kaarela & Luimula 2015.



Kuvio 1. Tyypillisen innovaatioprojektin vaiheet Centrian ja pk-yritysten yhteistyössä

Muutoksissa elämistä ja rajojen rikkomista

Olen saanut työurallani nähdä monia positiivisia kasvun vaiheita, niin teknologiakaupunki Oulussa 1980- ja 1990-luvuilla kuin Ylivieskan seudulla 1990- ja 2000-luvulla. Pidän itseäni muutosmyönteisenä ja olen nauttinut olla mukana noissa kasvun vaiheissa, jotka eivät nekään koskaan ongelmitta suju. On erinomaisen voimaannuttavaa työskennellä työyhteisöissä, jossa ihmiset aidosti pyrkivät positiiviseen kehittymiseen oman ammattitaitonsa ja tiiminsä yhteisen osaamisen suhteen. Kun tähän lisätään vielä toimiminen yhteistyössä idearikkaiden ja kehityshaluisten yritysten ja opiskelijoiden kanssa, on toimenkuvani ollut itselleni mieluinen. Parhaimpi-

na hetkinä voi omaa tai tiimin innostuneisuutta kuvata Csikszentmihalyin (1997) esittelemänä flow-tilana, joka mahdollistaa innovatiivisten ratkaisujen kehittymisen. Muutokset ja uudistukset tarjoavat aina mahdollisuuksia uusiin näkökulmiin ja uusiin toteutustapoihin – mikäli kyseessä ei ole Suomessa megatrendinä oleva keskittäminen, jossa todellinen uudistuminen on sivuseikka. Useimmiten keskittämiseen pohjautuvat uudistukset ovat hallinnollisia uudistuksia, jotka vallassa olevan ryhmä ensin päättää toteuttaa ja hakee sitten siihen tarvittavat perusteet. Nämä ovat useimmiten taloudellisia laskelmia, joissa tarkastellaan tilannetta vain päätöksille edullisista näkökulmista. Tämä puolestaan tavallisesti johtaa kehityksen näivettymiseen ajan myötä, usein yllättävän nopeastikin.

Yhteiskunnan ja ihmisten tarpeiden muuttuessa on yrityksissä ja kehitystyössä monesti pakko tehdä radikaaleja muutoksia, sillä itävaltalaisen taloustieteilijä Joseph Schumpeterin (1934) jo lähes vuosisata sitten esiin nostava luovan tuhon käsite on nykyisin vielä ajankohtaisempi kuin viime vuosisadalla. Luovan tuhon positiivisia esimerkkejä löytyy esimerkiksi Oulun alueen tietoliikennealan yrityksistä ja alueemme elektroniikan mekaniikan yrityksistä. Oulussa Nokian massiivisten irtisanomisten jälkeen on saatu viime vuosina nousemaan useita satoja start-up yrityksiä, joista osa kasvaa jo melkoisella vauhdilla. Nokian lähdön aiheuttamaa työpaikkojen tuhoa on saatu luovalla toiminnalla suunnattua uusiin sovelluskohteisiin, esimerkiksi terveys-tekniologiaan ja esineiden internetiä tai teollista internetiä hyödyntäviin sovelluksiin ja palveluihin, joissa myös Centrialla on koko ajan vahvistuvaa osaamista. Vuosituhannen vaihteen tienoilla useimmilla alueemme suurilla elektroniikan mekaniikkavalmistajilla 90 % asiakaskunnasta kuului Nokian verkostoon. Muutamassa vuodessa Nokia siirsi elektroniikan mekaniikan valmistustaan ulkomaille niin, että tilausten osuudet saattoivat muutamassa vuodessa pudota kymmenesosaan. Osa yrityksistä pystyi kääntämään tämän tilanteen edukseen ja niillä on nykyisin huomattavasti laajempi ja monipuolisempi asiakaskunta. Tämä vaati yrityksiltä monien uusien alojen ja niiden toimintatapojen oppimista. On ollut mielenkiintoista olla mukana tuossa prosessissa yhteistyössä yritysten kanssa. Myös Centrian ulkopuolisten tutkijoiden tekemät, yritysten haastatteluihin perustuvat arvioinnit kertovat, että yrityksissä arvostetaan yhteistyötä Centrian kanssa (Virkkala & Niemi 2006).

Muutoksiin liittyy usein rajojen rikkomisia. Oma koulutustaustani säätö- ja systeemitekniikan diplomi-insinöörin koulutuksen saaneena tarjoaa hyvän lähtökohdan tarkastella monilla eri aloilla olevia kehitystarpeita. Kaikista löytyy prosesseja, joita voidaan ymmärtää tarkastelemalla niitä järjestelminä, johon kuuluvat tulo- ja lähtömuuttujia, resursseja ja toiminnan edellytyksiä mahdollistavia tekijöitä. Nämä voidaan esittää esimerkiksi nykyisen pääministerin medialle tunnetuksi tekemällä tavalla prosessikaaviona. Kehitystoiminnassa on varauduttava iterointiin eli ratkaisu ei useinkaan synny heti ensimmäisellä kehittämiskierroksella. Väitöskirjani (Pieskä 2012) rikkoi rajoja sisältönsä puolesta liikkumalla teknis-tieteellisen ja liiketaloustieteellisen tarkastelun välimaastossa. Rajojen rikkomisen ulottui myös rakenteeseen. Väitöskirjani oli hybridi eli monografian ja nippuväitöskirjaan yhdistelmä, missä jo ennalta oli vaara, että se tulisi herättämään kritiikkiä perinteisiin muotoihin kangistuneiden professorien keskuudessa. Väitöskirjatyöni hyvin positiivisessa arviointilausunnossa väitöskirjani todettiin olevan epäortodoksinen, joka innovaatiotutkijalle on kunniamaininta. Sain myöhemmin kuulla jonkun professorin pitäneen sitä vakavana moitteena. Pari vuotta väitöskirjani valmistumisen jälkeen minulla oli Saksassa tilaisuus keskustella 'Mr. Innovation' nimelläkin kutsutun maailman kysytyimpiin innovaatioluennoijiin kuuluvan Rowan Gibsonin kanssa epäortodoksisuuden tärkeydestä. Gibson on kehittänyt innovaatiotoiminnan tarkasteluun neljän innovaatiolinssin kehityksen (Gibson 2015, Skarzynski & Gibson 2008). Heti ensimmäisenä linssinä hänellä on ortodoksisuuden haastaminen (Challenging Orthodoxies), vasta sen jälkeen tulevat muut linssit: Harnessing Trends, Leveraging Resources ja Understanding Needs. Yleensä asiakkaan

tarpeiden ymmärtämistä pidetään innovaatiotoiminnassa keskeisenä lähtökohtana, mutta Gibsonin mielestä ortodoksisuuden haastaminen on ykkösasia, joilla on saatu aikaan lukuisia innovaation menestystarinoita Steve Jobsista lähtien.

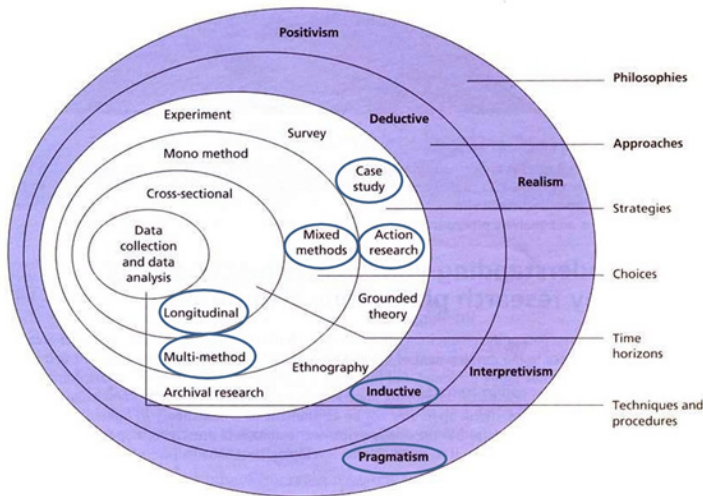
Omassa tutkimustoiminnassani on tapahtunut useita kertoja hyppääminen yhteistyöhön eri alojen tutkimusryhmien kanssa, joka on aina opettanut itselle uusia asioita. Esimerkiksi 2004 päätimme yhdistää tuotantoautomaatioon ja mobiiliin mediatekniikkaan liittyvää tutkimustamme ja nykyisin mobiili- ja ICT-tekniikan innovatiivinen hyödyntäminen on se asia, josta tutkimusryhmämme tunnetaan sekä alueen yrityksissä että kansallisilla ja kansainvälisillä areenoilla. Sovellusalueina on esimerkiksi robotiikan ja mobiilitekniikan osalta ollut myös hyvinvointi-, terveydenhoito- ja matkailusovelluksia. Omassa väitöstutkimuksessani puolestaan syvennyin liiketalouden ja ennen kaikkea yrittäjyyden keskeisiin kysymyksiin tavoitteena löytää pk-yritysten innovaatiokyvykkyyttä ja liiketoimintamahdollisuuksia edistäviä tekijöitä ja auttaa yrityksiä saamaan niitä käyttöön. Eri tieteenaloista voi löytää paljon oppimista monissa yllättävissäkin tutkimuksen vaiheissa. Itselläni esimerkiksi väitöskirjatyon kielentarkastusvaiheessa kävimme kielentarkastajani kanssa itse kielikysymysten lisäksi erittäin mielenkiintoisia keskusteluja eri tieteenalojen toimintatavoista ja kirjallisten esitysten käytännöistä.

Eri tieteenalojen ja tutkimusmenetelmien välimaastoissa

Väitöstyön omana tavoitteenani oli löytää uusi, poikkitieteellinen näkökulma projektityöhön: yhdistelmä tekniikkaa, kauppatiedettä ja yrittäjyyttä. Väitöstutkimukseni liikkui teknistieteellisen ja liiketaloustieteen välimaastossa, aivan kuten yrittäjyyteen liittyvän innovaatiotutkimuksen tulisikin tehdä. Aiemmat teknistieteelliset tapaustutkimukset laajenivat luontevasti toiminta-/kehittämistutkimuksiksi. TKI-projektien monialaisuus sekä yrittäjyys- ja innovaatio-teorioihin perehtyminen johti moniin poikkitieteellisiin tutkisteluihin myös tutkimuksen lähestymistavassa. Esimerkiksi jako vain laadulliseen (kvalitatiiviseen) tai määrälliseen (kvantitatiiviseen) tutkimukseen tuntui aivan liikaa yksinkertaistavalta jaolta. Pohdintaa jatkoin myös koko tutkimuksen lähestymistapojen suhteen, lähtien tutkimusfilosofiasta, metodisista valinnoista, tutkimusstrategiasta ja käytetyistä tiedonkeruun menetelmistä ja analyyseistä. Useimmat tutkimuksen metodologiaan keskittyneet teokset valitsivat tyypillisesti yhden lähestymistavan, josta perspektiivistä tutkimusta ja sen kohteita tarkasteltiin. Mitkään näistä tarkasteluista eivät sellaisenaan sopineet oman tutkimukseni näkökulmaan, mikä alkoi aika ajoin jo ahdistaa, varsinkin kun nuo metodologiaan liittyvät tieteelliset artikkelit eivät yleensä ole kaikkein helppolukuisimpia. Onneksi löysin uudemmassa alan kirjallisuudesta monialaisempia ja omaan tutkimukseni tarkasteluun paremmin sopivia tarkastelumalleja kuten Saundersin (2009) tutkimussipuli (research onion) ja Creswell & Plano Clarkin (2011) mixed methods (laadullisen ja määrällisen tiedon yhteen kietoutumiseen perustuvat tarkastelut).

Saundersin tutkimussipuli kuvaa tutkimuksen tieteenfilosofisten valintojen mukanaan tuomia metodologisia vaihtoehtoja. Usein tutkimustyön suunnittelu aloitetaan sisimpänä kerroksena olevasta tietojen keruumenetelmien ja analysointitekniikkojen valinnasta, mutta hyvin usein sivuutetaan tutkimussipulin uloimmat kerrokset, jotka kuitenkin ovat avainasemassa johdonmukaisessa tutkimuksen suunnittelussa.

Tutkimussipulin uloin kerros kuvaa tutkimusfilosofiaa, toiseksi uloin kerros päättelymetodologia, kolmanneksi uloin tutkimusstrategiaa ja neljänneksi uloin metodivalintoja. Toiseksi sisin kerros kuvaa tutkimuksen aikaperspektiiviä, ja tutkimussipulin ydin kuvaa tiedonkeruuta sekä analyysimenetelmiä. Kuviossa 2 on esitelty Saundersin tutkimussipuli eri kerroksineen ja renkastettuna omia valintojani eri kerrosten vaihtoehtojen suhteen.

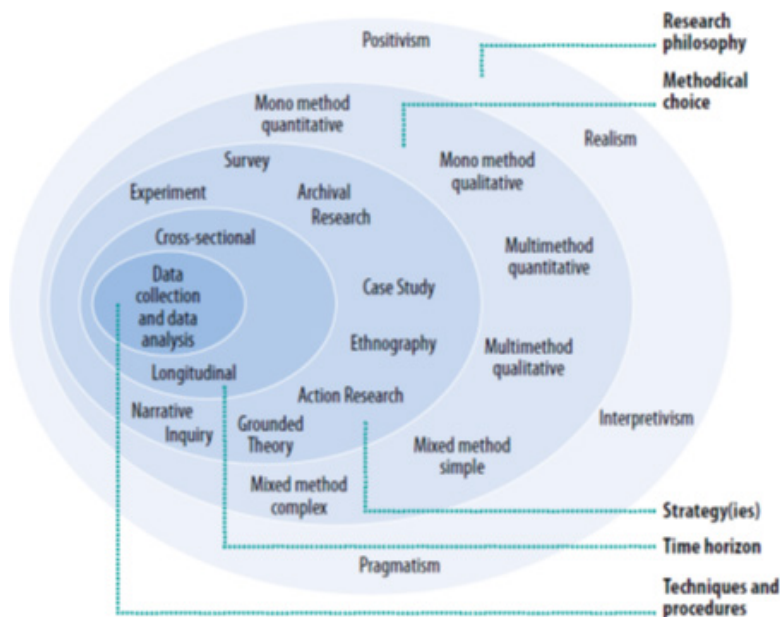


Kuvio 2. Saundersin (2009, 108) tutkimussipuli ja omia valintojani sen eri kerroksiin

Tutkimussipulin uloin kerros (Philosophies) kuvaa Saundersin mukaan kuinka tutkija näkee maailman. Sipulin uloimmalla kuorella Saunders on esittänyt tutkimusfilosofian vaihtoehdoiksi positivismiin, realismiin, interpretivismiin ja pragmatismiin. Mitä enemmän pk-yritysteen kanssa toimin, sitä selkeämmin valintani on suuntautunut pragmatismiin. Päätelymetodologioita kuvaavan kerroksen (Approaches) vaihtoehtoina ovat deduktiivinen ja induktiivinen; omalla osallani valinta näiden välillä kallistuu selkeästi induktiivisen puolelle.

Tutkimusstrategiat (Strategies) ohjaavat tutkimuksen menetelmien käyttöä ja valintaa sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Tutkimusstrategiakerroksessa case study ja multi-case study (Yin 2009) tyyppiset tutkimukseni laajenivat toimintatutkimuksiksi, jota tarkastelen lähemmin omassa kappaleessaan. Metodivalintojen kerroksessa (Choices) olevista vaihtoehdoista käytin sekä mixed methods – että multi-method toteutuksia. Toiseksi sisin kerros sipulissa kuvaa aikaperspektiiviä. Vaikka Saundersin mukaan tapaustutkimukseen soveltuu parhaiten poikkileikkaus (Cross-sectional), on omassa väitöstutkimukseni päävireenä pitkittäistutkimus (Longitudinal), sillä yritysten innovaatiokyvykkyyden ja liiketoimintamahdollisuuksien tarkastelussa vertailtiin lähtötilannetta (2002) edeten tilanteeseen 2011 noin kymmenen vuoden TKI-projektien jälkeen. Tutkimussipulin ytimessä ovat tiedonkeruumenetelmät ja aineiston analyysi, tähän kerrokseen liittyvät myös kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen lähestymistapa. Itselläni tämä kerros on painottunut yritysten haastatteluihin ja kyselyihin liittyviin laadullisiin menetelmiin, mutta parissa tutkimuksen vaiheessa on käytetty myös kvantitatiivisia tarkasteluja.

Tutkimussipuliin liittyen on huomattavaa, että tuon käyttämäni 2009 vuoden version jälkeen Saunders on tiivistänyt tutkimussipulia viiteen kerrokseen (Kuvio 3) ja lisännyt joihinkin kerrokseen menetelmiä (mm. Narrative Inquiry), joita vuoden 2009 versiossa ei ollut (Saunders & Tosey 2012/2013).



Kuvio 3. Päivitetty tutkimussipuli (Saunders & Tosey 2012/2013)

Toimintatutkimuksen näkökulma työhöni

Toimintatutkimuksen kirjallisuuteen peilaten omassa lähestymistavassani näkökulmana on vahvasti Kurt Lewinin (1946) esittämä klassinen kuvaus: toimintatutkimus (action research) on tapa oppia sosiaalisesta järjestelmästä ja samalla yrittää muuttaa sitä. Myös Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 44 - 45) ovat samaa mieltä: todellisuutta täytyy tutkia, jotta sitä voidaan muuttaa. Väitöskirjatyötä tehdessäni havaitsin, että hyvin usein tiedeyliopistoihin tehdyt opinnäytetyöt graduista ja väitöskirjoihin noudattavat samaa peruskaavaa, jossa tutkimuskysymysten määrittämisen jälkeen tehdään kysely tai haastatteluita, jotka sitten analysoidaan ja lopuksi ilman konkreettisia toimenpiteitä tehdään syventäviä pohdintoja tulevaisuuden suhteen tai korkeintaan annetaan kehittämissuosituksia. Liekö insinöörikoulutuksen peruja, mutta tuo Lewinin vaatimus siitä, että toimintatutkimuksella yritetään saada muutoksia ympärillämme olevassa järjestelmässä, on keskeinen tavoite niissä tutkimuksissa, joissa olen itse ollut osallisena. Kyselytutkimukset ja yrityshaastattelut muodostavat sen pohjan, jonka perusteella tutkimus- ja kehitystoimet suunnataan konkreettisten tulosten aikaansaamiseksi. Tähän liittyy vahvasti koellinen innovaatiotoiminta ja teknologiademonstraatiot sen osana.

Gummesson (2000, 117) on vienyt Lewinin vaatimuksia vielä pidemmälle määrittelyssään: hänen mukaansa action science tyyppiseen toimintatutkimukseen kuuluu vielä tulosten vieminen menestyksekkääksi liiketoiminnaksi ja sen hallinnaksi. Tämä on TKI-toiminnallemme todellinen haaste, kun siihen vielä lisätään kiristyvistä globaalista kilpailusta johtuva jatkuvasti kasvava nopeuttamisvaatimus kehittämistoimille ja markkinoille saattamiselle. Nokian matkapuhelimien viivytely kosketusnäyttöpuhelimien suhteen on yleisesti käytetty esimerkki mitä vaikutuksia markkinoille saamisen myöhästyminen voi aiheuttaa.

Tulosten vieminen onnistuneesti käytäntöön ei ole helppoa. Govindarajan ja Trimble (2010) vertaavat innovaatiotoimintaa haastavimmille vuorille tapahtuvaan vuorikiipeilyyn. Nousu

kohti huippua on matkaa kohti unelmien täyttymystä, mutta paluumatka on vain kovaa työtä ja se on usein matkan vaarallisin osa. Ideointi ja ideoiden löytäminen voi olla hohdokasta, mutta niiden vieminen käytäntöön on kovaa työtä. Kokemukseni mukaan erityisesti alueen pk-yritykset tarvitsevat tässä monenlaista ja pitkäjänteistä apua.

Toimintatutkimuksen toteutuksessa kohdallani sopii hyvin O'Brienin (1998, 1) yksinkertaistus toimintatutkimuksen learning-by-doing strategiasta: joukko ihmisiä havaitsee ongelman tai haasteen, tekevät jotain ratkaistakseen sen, tarkastelevat miten onnistuneita heidän toimensa olivat, ja jos he eivät ole tyytyväisiä, yrittävät uudelleen. Heikkinen & Jyrkämä (1999) ja Mc Niff (2010) nostavat itsereflektion ajatuksen keskeiseksi toimintatutkimuksessa, muina tärkeinä asioina he näkevät toimintatutkimuksen iteratiivisen luonteen. Nämä periaatteet ovat olleet keskeisiä myös kohdallamme kun olemme tehneet kokeellista innovaatiokehittämistä yhdessä pk-yritysten kanssa.

Toimintatutkimus, co-creation ja yrittäjyysmetodi-tarkastelu

Sarasvathy, Dew, Velamuri ja Venkataraman (2003) esittelivät paljon referoidussa artikkelissaan kolme näkökulmaa yrittäjyyteen liittyvistä liiketoimintamahdollisuuksien tunnistamisista ja kehittämisistä. Heidän mukaansa nuo kolme näkökulmaa ovat liiketoimintamahdollisuuksien tunnistaminen, löytäminen ja luominen, joista viimeksi mainitun tulisi olla keskeinen. Prahalad ja Ramaswamy nostivat vuotta myöhemmin ilmestyneessä artikkelissaan yhdessä luomisen kokemukset (co-creation) keskeisimmäksi käytännöksi uudessa arvoluontimallisissa (Pralhad & Ramaswamy 2004). Nämä yhdessä luomisen kokemukset luovat Prahaladin ja Krishnanin mukaan myös perustan kokonaan uudelleenlaiselle innovaatiotalolle (Pralhad & Krishnan 2008). Tuo co-creation lähestymistapa eli uusien innovaatioiden kehittäminen yhdessä pk-yritysten kanssa on ollut keskeinen osa omia toimintamallejamme. Innovaatioiden kehittäminen yhteistyössä yrityksen omien resurssien kanssa on keskeistä myös Chesbroughin (2006) ja von Hippelin (2005) avoimeen innovointiin tähtäävissä lähestymistavoissa.

Sarasvathy ja Venkataraman (2011) esittelivät puolikymmentä vuotta sitten metodologiseen keskusteluun uudelleenlaisen näkökulman, yrittäjyysmetodin. Siinä yrittäjyysmetodi nostettiin vaihtoehdoksi tieteelliselle metodille; he itse kuvasivatkin esittelyään provokatiiviseksi argumentiksi. Heidän mielestään sekä historiallisesti että nykytutkimuksen valossa yrittäjyyden tarkastelu vain liiketaloustieteen osana on väärä tapa vaan sitä pitäisi tarkastella omana metodinaan. Heidän mukaansa yrittäjyysmetodia tulisi opettaa, ei vain yrittäjyysopinnoissa, vaan kaikille hyödyllisenä taitona ja tapana tarkastella maailmaa (Sarasvathy & Venkataraman 2011, 113). Taulukossa 1 on esitelty heidän esille nostamiaan muutamia keskeisiä eroja tieteellisen ja yrittäjyysmetodin välillä. Vaikka toimintatutkimus pitääkin sisällään piirteitä molemmista metodeista, siinä korostuvat yrittäjyyspuolen alimmat toimet: toiminta, interaktio, reaktio, transformaatio ja eksplisiittinen yhdessä luominen.

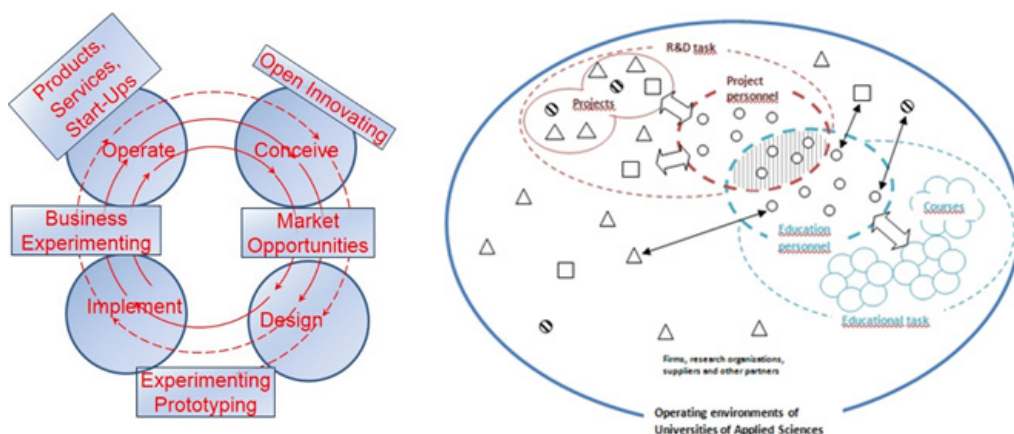
Taulukko 1. Tieteellisen ja yrittäjyysmetodin vertailua (Saravathy & Venkataraman 2011)

Scientific method	Entrepreneurial method
Purpose: Aims to discover general "laws"—the emphasis is on universality and inevitability	Purpose: Aims to generate and refine design principles—the emphasis is on locality and contingency
Focus is on the objective	Focus is on the inter-subjective
Mechanisms involve data gathering, formal models, analytical techniques and testing for correspondence with reality	Mechanisms involve action, interaction, reaction, transformation and explicit co-creation

Toimintatutkimus ja CDIO

CDIO-viitekehys (CDIO 2016) perustuu erityisesti insinöörialalle tärkeiden asioiden opettamiseen aktiivisen ja kokemusperäisen oppimisen kautta, joten sillä on luontainen liittymäpinta toimintatutkimukseen. CDIO tarjoaa myös hyvän lähestymistavan opetuksen ja TKI:n integroinnille. CDIO on lyhenne, joka tulee sanoista Conceive – Design – Implement – Operate eli hahmottaa – suunnitella – toteuttaa – hyödyntää. Tuossa CDIO-viitekehyksessä on monia yhtäläisyyksiä Kolbin jo 1980-luvulla esittelemiin kokeellisen oppimisen ja tekemällä oppimisen tarkasteluihin (Kolb 1984). CDIO-menetelmä sopii hyvin monitieteellisiin ja monikulttuurillisiin toteutuksiin; sen yhtenä tarkoituksena on myös kehittää koulutusta vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksia. CDIO-verkosto on nykyisin maailmanlaajuinen 126 korkeakoulun organisaatio, jonka yhteisenä tavoitteena on kehittää insinöörikoulutusta. Turun ammattikorkeakoulu oli vuonna 2007 ensimmäinen suomalainen CDIO-verkostoon liittynyt korkeakoulu, nyt CDIO-verkostoon kuuluu seitsemän suomalaista ammattikorkeakoulua ja yliopistoista Turun yliopisto. Centria ei ole kuulu varsinaisesti CDIO:ta käyttäviin korkeakouluihin, mutta Kuviossa 4 on esitetty miten meillä Centrian TKI-projekteissa käytetty toimintatapa voidaan nähdä CDIO-viitekehyksessä ja miten opetuksen ja TKI:n integrointi on meillä toteutettu. TKI-integroinnissa keskeinen haaste on löytää henkilöitä, jotka pystyvät ja aktiivisesti haluavat toimia sekä opetuksen että TKI:n piirissä. Centrian toimintamalliin liittyen on meillä viimeisen vuosikymmenen aikana tehty myös opetushenkilöstön taholta lukuisia opinnäytetöitä (AMK-insinööri, ylempi AMK, lisensiaatintutkimus ja väitöskirjoja), jotka liittyvät suoraan tai välillisesti toimintatutkimukseen.

Suomalaisen CDIO-toiminnan arvostusta kuvaa se, että 2016 Suomeen saatiin 12. kansainvälinen CDIO-konferenssi (12. - 16.6.2016 Turku). Centrialla ja Turun AMK:lla oli myös yhteinen artikkeli Turun CDIO-konferenssissa (Luimula, Suominen, Roslöf, Pieskä & Lehtiniemi 2016).



Kuvio 4. Centrian toimintamalli CDIO-tarkasteluna (vasemmalla) sekä opetuksen ja TKI:n integrointi Centrian toimintamallissa

Niukkaresurssinen innovointi ja auttamisen kulttuuri pk-yritysten kehittämisessä

Niukkaresurssinen innovointi (Frugal Innovation) on esitelty maailmanmenestyksen saaneessa kirjassa Jugaad Innovation (Radjou, Prahabu & Ahuja 2012). Frugaali innovointi tarkoittaa tehokasta innovointia pienillä resursseilla, kokeilemalla ja nopeasti. Yleensä siinä haetaan ratkaisua hyvin käytännönläheisiin ongelmiin. Menetelmä on syntynyt pakon sanelemana maissa, joissa ei ole käytössä isoja resursseja kehittämis- ja innovaatiotyöhön. Sen lähtökohdaksi Radjou ym. on esittänyt sanontaa ”Niukkuus on innovaation äiti ja vastoinkäyminen on sen isä” (Scarcity is the mother of innovation, adversity is the father). Frugaali innovointi on hyvin samantyyppistä kuin Centrian toteuttama kokeellinen innovaatiokehittäminen (Sääskilähti & Pieskä 2014), jossa haetaan ratkaisuja pk-yritysten käytännönläheisiin ongelmiin. Pk-yrityksillä ei ole käytössä isoja resursseja kehittämis- ja innovaatiotyöhön, mutta yhteistyössä Centrian kaltaisten TKI-organisaatioiden kanssa he voivat saada käyttöönsä kehittyneitä menetelmiä ja uusinta teknologiaa kohtuullisin kustannuksin.

Lukuisia kansainvälisiä tunnustuksia organisaatiokulttuurin kehittämisestä saavuttanut MIT:n professori Edgar Schein julkaisi pitkän ja ansiokkaan uransa päätteeksi vuonna 2009 kirjan Helping (Schein 2009), jossa hän asetti auttamisen kulttuurin tärkeimmäksi asiaksi sekä organisaatioiden sisällä että organisaatioiden välillä. Scheinin mukaan auttamiskulttuurin kehittäminen on monimutkainen prosessi, joka sisältää luottamuksen, yhteistyön, tiimityön, johtamisen ja muutoksen hallinnan kehittämistä. Asiakkaan ongelma tai auttajan asiantuntemus ei ole keskeistä, vaan kommunikointiprosessi, joka lähtee ns. nöyrän kyselyn (humble inquiry) periaatteesta, jossa kuuntelu on tärkeää. Auttamisprosessi voi edetessään johtaa keskinäiseen luottamukseen, jossa molemmat osapuolet kykenevät auttamaan toisiaan. Pk-yritysten ja soveltavan tutkimusryhmän välisen pitkäjänteisen yhteistyökulttuurin luominen vaatii teknologisen asiantuntemuksen ja liiketoiminnan ymmärtämisen lisäksi juuri tällaista yhdessä kehittämisen kulttuuria, luottamusta ja molemminpuoliseen auttamishaluun perustuvaa asennetta.

Scheinin mukaan vain auttamisen sisäistäneet, todelliset joukkuepelaajat menestyvät vuosi vuodelta kehitystyössä. Auttamiseen perustuva nöyrä / palveleva johtaminen (humble / servant leadership) on Scheinin mukaan modernin innovatiivisen asiantuntijaorganisaation johtamisvalinta. Auttamiskulttuuria on levitettävä koko organisaatioon ja yhteistyöverkostoon, mukaan lukien pk-yritykset.

Pohdintaa

Kävin tässä artikkelissani läpi omia valintojani koko tutkimussipulin osalta, painopisteen ollessa tutkimusstrategioissa, ennen kaikkea tapaustutkimuksista toiminta- ja kehittämistutkimuksiin. Samalla kävin läpi näkökulmia miten väitöstyöni auttoi omaa tutkijana kasvamistani.

Mitä sitten väitöskirjaprosessini aikana opin? Kun olin jäänyt vuodeksi vuorotteluvapaalle väitöskirjatyöni analysointi- ja kokoamisvaiheetta varten, satuin näkemään televisio-ohjelman, jossa kauppatieteen tohtori Björn Wahlroos luennoi tohtoriopiskelijoille. Opiskelijoiden kysymykseen mitä hyötyä väitöskirjatyöstä on, hän vastasi Nallemaiseen tyyliinsä: ei mitään, ei yhtikäs mitään. Wahlroosin mukaan sille ajalle, jota väitöskirjatyön tekemiseen joutuu käyttämään, on kymmeniä parempiakin vaihtoehtoja. Siinäpä oli itselleni kannustava aloitus väitöskirjatutkimuksen tekemiseen vuorotteluvapaalla! No, monet muutkin kyseisen henkilön mielipiteet ovat päinvastaisia omien kanssani, kuten vaatimus lähes kaikkien toimintojen keskittäminen vain pääkaupunkiseudulle tai korkeintaan muutamaan isoimpaan kaupunkiin. Omiin kokemuksiini mukaan yhdessä asiassa väitöskirjan tekemisen hyötyjen arvioinnissa Wahlroos on pääosin oikeassa: väitöskirjatyön tekemisestä ei kannata juuri odottaa olevan itselle taloudellista hyötyä.

Organisaatiolleni on tutkinnostani varmaankin ollut hyötyä, sillä kiristyneessä kilpailussa tutkimusrahoituksen suhteen, tohtorivetoinen tutkimusryhmä saattaa kääntää vaa'an tasaisten hakemusten kyseessä ollessa. Tällainen vaikutelma itselläni on syntynyt väitöskirjatyöni jälkeen lukuisten läpimenneiden hakemusten ja myönteisten rahoituspäätösten pohjalta. Näkemykseni on toki täysin subjektiivinen eikä täytä tieteellisiä vaatimuksia.

Tutkijana kasvaminen ja elämänilmiöiden monipuolisemman ymmärryksen suhteen väitöskirjatyössä voi oppia paljon. Itse sain paljon uutta tietoa ennen kaikkea monitieteellisyyden ja eri aloilla käytettyjen tutkimustapojen ja -menetelmien osalta. Sain myös tietoa eri yliopistoissa käytössä olevista opintojen ohjaus- ja arviointikäytännöistä ja toimintatavoista. Kaikki tuo tieto ei ollut luonteeltaan pelkästään positiivista. Olisin omalta osaltani pärjännyt hyvin ilman tietoa yliopistojen arviointimenettelyjen ja niihin liittyvien toimintatapojen objektiivisuuden ja yhdenvertaisuuden puutteista, joissa huonosti toimivilla henkilösuhteilla on aivan liian suuri rooli.

Kokonaisuutena väitöskirjatyöprosessini oli kuitenkin positiivinen kokemus, joka antoi paljon eväitä myös tutkijanvuosilleni eteenpäin. Tieteellisten julkaisujeni (author / co-author) määrä on lisääntynyt tasaista tahtia ja olenpa päässyt niiden osalta maistamaan kansainvälistä tunnustustakin. Tieteellisen kirjoittamisen osalta monilla meillä kirjoittajilla toki aina väliin hiipii Mika Waltarin Sinuhe Egyptiläisen alkusivuilla oleva pohdinta siitä mitä hyötyä ihmisellä on kirjoittamisesta ja muusta vaivannäöstään auringon alla (Waltari 1954). Sinuhe kirjoittaa, vaikka epäilee tuleeko hänen kirjoituksiaan kukaan koskaan lukemaan. Nykyisen informaatiotulvan aikana kysymys voi olla yhä ajankohtaisempi. Tähän viittasi myös Turun kaupakorkeakoulun räväköistä mielipiteistään tunnettu professori Alf Rehn toukokuussa 2016 Oulussa, jossa hän oli kutsuttuna puhujana EU:n Interreg Nord-ohjelman yhteispohjoismaisessa tapahtumassa. Rehnin mukaan yliopistotutkijat kirjoittavat tieteellisiä artikkeleita, joita vertaisarvioijien lisäksi kukaan ei vaivaudu lukemaan. Näin heidän täytyy tehdä, koska varsinkin tiedeyliopistojen rahoituksessa artikkelit ja niiden julkaiseminen kovatasoisissa julkaisuissa vaikuttavat merkittävästi yliopiston valtiolta samaan rahoitukseen.

LÄHTEET

CDIO. 2016. Welcome to CDIO! Saatavissa: www.cdio.org. Viitattu 8.6. 2016.

Chesbrough, H.W. 2006. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Harvard Business School Press, Boston Massachusetts.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2011. Designing and conducting mixed methods research. Second edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Csikszentmihalyi, M. 1997. Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention. USA: Harper Perennial.

Gibson, R. 2015. Four Lenses of Innovation: A Power Tool for Creative Thinking. Hoboken, NJ: Wiley.

Govindarajan, V. & Trimble, C. 2010. The Other Side of Innovation: Solving the Execution Challenge. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Gummesson, E. 2000. Qualitative methods in management research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Heikkinen, H.L.T & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Kirjassa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: ATENA kustannus, WSOY.

Kolb, D.A. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lewin, K., 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.

Luimula, M., Suominen, T., Roslöf J., Pieskä S. & Lehtiniemi, A. 2016. Innovation Generation Model – From Innovation Projects Towards RDI Project Consortia And Business Ecosystems. 12th International CDIO Conference, Turku.

McNiff, J. 2010. Action research for professional development: Concise advice for new action researchers. Dorset: September Books.

O'Brien, R. 1998. An Overview of the Methodological Approach of Action Research. Faculty of Information Studies, University of Toronto. Saatavissa: <http://www.web.net/~robrien/papers/xx%20ar%20final.htm>. Viitattu 4.4.2011.

Pieskä, S. 2012. Enhancing Innovation Capability and Business Opportunities. Cases of SME-Oriented Applied Research. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 110. University of Jyväskylä, Finland.

Pieskä, S., Kaarela, J., and Luimula, M. 2012. How to Promote Innovations through Applied Research in Collaboration with SMEs? In: *Proceedings of the International Conference on Engineering Education* 4, Turku, Finland, 228-235.

- Pieskä, S., Kaarela, J., and Luimula, M. 2015. Enhancing Innovation Capability with Cognitive Infocommunications, *International Journal of Intelligent Decision Technologies*, 9/1 January 2015, 67-78.
- Pralhad, C.K. & Ramaswamy, V. 2004. Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation. *Journal of Interactive Marketing* 18(3), 5-14.
- Pralhad, C.K. & Krishnan, M.S. 2008. *The New Age of Innovation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Radjou, N., Prahabu, J. & Ahuja, S. 2012. *Jugaad Innovation*. USA: Jossey-Bass: Wiley.
- Sarasvathy, S. D., Dew, N., Velamuri, S. R. & Venkataraman, S. 2003. Three views of entrepreneurial opportunity. Teoksessa Z. J. Acs & D.B. Audretsch (toim.) *Handbook of Entrepreneurship Research*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 141 – 160.
- Sarasvathy, S.D. & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, January 2011. Saatavissa: <http://www.effectuation.org/sites/default/files/Entrepreneurship%20as%20Method.pdf>. Viitattu 14.4.2011.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2009. *Research Methods for Business Students* (5th ed.). Rotolito Lombarda: Pearson Education.
- Saunders, M., & Tosey, P. 2012/2013. The layers of research design. *Rapport* 30, 58-59.
- Schein, E.H. 2009. *Helping: How to Offer, Give, and Receive Help*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Schumpeter, J. 1934. *The Theory of Economic Development*. First published in German 1911. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skarzynski, P. & Gibson, R. 2008. *Innovation to the Core: A Blueprint for Transforming the Way Your Company Innovates*. Boston, MA: Harvard Business Publishing.
- Sääskilähti, E. & Pieskä, S. 2014. Kokeileva innovaatiotoiminta ja ammattikorkeakoulu. AMK-lehti /UAS Journal 2. Saatavissa: https://arkisto.uasjournal.fi/uasjournal_2014-2/saaskilahti_pieska.html.
- Virkkala, S. & Niemi, K. (editors), 2006, *Peripheral Localities and Innovation Policies: Learning from good practices between the Nordic Countries*, Final Report of the Nordic Innovation Centre project number 05007. Saatavissa: <http://www.nordicinnovation.net/projekt.cfm?id=1-4415-47>. Viitattu 12.1.2011.
- von Hippel, E. 2005. *Democratizing Innovation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Waltari, M. 1954. *Sinuhe egyptiläinen*. Porvoo: WSOY.
- Yin, R. K. 2009. *Case Study Research, Design and Methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.

OSA II: KERRONNALLISEN TUTKIJAN KEHITYSKAARI

Väitöstutkimusten raportit kertovat usein vain päätösnäkömman tutkimuksen tekemisestä. Prosessiin sisältyy kuitenkin monia käännteitä ja vaiheita. Sari Virkkalan tutkimus käsittelee yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillista kasvua ja identiteettiä. Hän kuvaa artikkelissaan, miten hän päätyi vielä meneillään olevaan kerronnalliseen tutkimukseensa ja mitä hän on tutkimusmatkansa aikana oppinut. Artikkelin päiväkirjaotteista selviää, miten Sari Virkkala lopulta varmistui aineistonsa soveltuvuudesta narratiiviseen tutkimukseen. Hänen toivoo artikkelinsa tarjoavan apua, tukea ja toivoo tutkimuspolkuaan etsivälle.

Myös Heli Kurikkalan kerronnallinen tutkimus on edennyt analyysi- ja tulkintavaiheeseen. Päätös narratiivisen tutkimuksen tekemisestä hahmottui jo tutkimusprosessin alussa. Kurikkala analysoi narratiivista tutkimusotetta käyttäen Pohjanmaan perheyrittäjien johtajatarinoita. Heli Kurikkala esittää artikkelissaan konkreettisia neuvoja väitöstyötään aloittelevalle lukijalle – juuri sellaisia kuin hän kaipasi oman myllertävän alun kokemuksissaan.

Minna Maunula kertoo artikkelissaan tarinan, joka taustoittaa hänen yli kaksi vuotta sitten valmistunutta väitöstyötänsä ja sen tutkimusteemojen jatkumista väitöksen jälkeenkin. Tutkimuskohde eli tohtoreiksi opiskelevat naiset sekä arkea, elämäntapaa sekä ajallisuutta koskevat tutkimuskysymykset valikoituivat prosessin alussa helposti. Selkeät rajaukset ja perustelut ovat keskeinen lähtökohta, vaikka ne muuttuvatkin tutkimuksen kuluessa. Metodinen kokonaisuus jäsentyy usein lopulliseen muotoonsa prosessin edetessä. Minna Maunula ohjaa tutkijoita ajattelemaan tutkimustaan luovuutena ja keksimisenä.

4. KOKEMUKSIANI NARRATIIVISESTA TUTKIMUKSESTA

Sari Virkkala

Tiivistelmä. Artikkelini kuvaa kokemuksiani narratiivisen tutkimuksen tekemisestä. Tässä artikkelissa kerron, kuinka olen jatko-opintoni ja väitöstutkimukseni aloittanut ja mitä olen matkan varrella oppinut. Olen tekemässä väitöstutkimusta yhteisöpedagogiopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta pedagogisen osaamisen osalta. Tutkimuskysymykset liittyvät siihen, miten opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan sekä siihen, miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu kertomuksissa. Artikkelissani kerron siitä, miten tutkimuksen lähestymistapaan liittyvät valinnat kehittyvät ja hioutuvat kohdallani. Koska tutkimukseni on vielä kesken, joudun jättämään monia kysymyksiä vielä liikkeelle, ajelehtimaan, pyörimään virrassa. Uskoakseni kokemuksieni reflektoinnista voi joku tutkimuspolkujaan etsivä löytää apua, tukea ja toivoa. Artikkelissani kerron tutkimusaineiston ja tutkimusmenetelmien etsimisen eri vaiheista, mutta samalla myös oman itseni etsimisestä tutkijana ja opettajana.

Asiasanat: narratiivinen tutkimus, kokemus, tutkimusmenetelmä, tutkimuspäiväkirja, kertomus

Johdanto

Voisin kuvata tutkimusprosessiani löytöretkeilyksi. Osaltaan kyse on ollut tutkimusaineiston ja tutkimusmenetelmien etsimisestä, mutta myös oman itseni etsimisestä tutkijana ja opettajana. Tässä artikkelissa kuvaan sitä, kuinka olen tutkimusprosessini aloittanut ja mitä olen matkan varrella oppinut. Tutkimukseni on vielä kesken, mikä osaltaan tekee tämän artikkelin kirjoittamisesta haastavaa, mutta toisaalta koen tämän myös avaavan ja edistävän tutkimustyötäni taas askeleen eteenpäin. Uskoakseni kokemuksieni reflektoinnista voi joku tutkimuspolkujaan etsivä löytää apua, tukea ja toivoa.

Kuka olen ja mitä teen?

Syksyllä 2003 aloitin lehtorina Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa (nykyisin Centria-ammattikorkeakoulu) Raudaskylän toimipisteessä. Olin aiemmin toiminut opettajana yläkoulussa ja lukiossa sekä opettajankouluttajana ja koulutussuunnittelijana opettajien täydennyskoulutuksessa. Muistan selvästi sen hämmennyksen ja ihmetyksen siitä, miten poikkeuksellisia ja erikoisia opiskelijoita nämä nuorisotyön opiskelijat olivatkaan. Olin toiminut monenlaisten opettajien ja opiskelijoiden parissa, mutta nämä humanistisen ja kasvatusalan opiskelijat olivat jotain erilaista. Tätä hämmennystä on vaikea kuvata, mutta jo näistä ensimmäisistä opetusvuosistani lähtien mietin, että tätä opiskelijajoukkoa olisi mielenkiintoista tutkia ja löytää se ”yhteisöpedagogiikka”, mistä tässä on kyse.

Vähitellen mielessäni alkoi kypsyä ajatus jatko-opinnoista ja väitöskirjatutkimuksesta. Alusta pitäen olin varma, että haluaisin tutkia oman opetusalan opiskelijoita. Pohdin monenlaisia vaihtoehtoja ammatillisesta kasvusta pedagogisiin taitoihin ja projektipedagogiikkaan. Samalla kun etsin itselleni aiheita, löysin paljon hienoja väitöskirjoja ja tutkimuksia ammattikorkeakoulumaailmasta. Luin paljon ja käytin väitöskirjoja ja artikkeleita opetustyöni tukena. Nuorisotyön maailmaan liittyviä väitöskirjoja ei liiemmästi ole, eikä myöskään nuorisotyön koulutukseen liittyviä tutkimuksia. Tämä seikka haastoi itseäni tutkimuksen maailmaan, mutta toisaalta myös hirvitti. Miksi nuorisotyötä tai nuorisotyön koulutusta on tutkittu niin vähän?

Lopulta, vuonna 2010, päätin hakea jatko-opiskelupaikkaa Jyväskylän yliopiston alaisen Kokolan yliopistokeskus Chydeniuksen kasvatustieteen jatko-opiskeluryhmään. En vielä tuolloin-

kaan tiennyt, mitä itse asiassa olisin tutkimassa tai miten tutkimustani tekisin. Päätin lähteä avoimin mielin liikkeelle, kerätä opiskelijoilta aineistoa heidän opintojensa varrelta ja tutkailla, olisiko siinä jotain merkityksellistä, mistä tutkimustani voisin tehdä.

Tutkimuspolkua etsimässä

Tutkimusprosessini alussa päädyin keräämään aineistoni kirjoitelmina ja erilaisina opiskelijoiden itsensä tuottamina dokumentteina (esseet, tentit, portfoliot, blogit, kyselyt). Aineisto on pääosin opiskelijan tai opiskelijaryhmän tuottamaa kirjallista aineistoa. Aineistoa voi myös luonnehtia luonnollisesti kerääntyväksi aineistoksi. Tässä artikkelissa käytän tutkimuspäiväkirjastani otteita, jotka kuvaavat tekemiäni valintoja ja päätöksiä.

Päädyin siihen, että jospa nyt kerään 21 opiskelijan blogeista aineistoa. Lisäksi voin käyttää muutakin. Voisi muodostaa eräänlaisia kuvaajiaakin siitä, miten opiskelijoiden polut kulkevat ja missä vaiheessa mennään mihinkin suuntaan. (Tutkimuspäiväkirja 12.11.2010)

Aineistoa alkoi kertyä, mutta metodit olivat vielä etsinnässä. Pohdin ja kokeilin monenlaista menetelmää ja lähestymistapaa, mutta mikään ei tuntunut oikealta.

Diskurssianalyysi ilmeisesti ei oikein ok, vaan ehkä sisällönanalyysi. (Tutkimuspäiväkirja 2.12.2011)

Merkitysanalyysi se sitten on. Nyt se on päätetty. Tahni objektiivinen hermeneutiikka. (Tutkimuspäiväkirja 24.8.2012)

Syksy 2012 oli vahvasti metodin etsimisen aikaa. Tuntui, että aineiston keräämisessä ei ole mitään järkeä, mikäli ei tiedä, mitä aineistolla tekee.

Pirskatti. Alkaa tuo narratiivinen tutkimus nyt kuitenkin lyödä läpi. Nyt vaan suunnitelmat muuttumaan. Mitäpä tuosta. (Tutkimuspäiväkirja 28.9.2012)

Lopulta syksyn 2012 aikana ymmärsin, että aineistoni soveltuu hyvin narratiiviseen tutkimukseen. Löysin muutamia väitöskirjoja, joissa oli käytetty narratiivista otetta erittäin taidokkaasti. Vaikka alun perin olin ehdottoman kielteinen narratiivisen lähestymistavan käyttämiselle, jouduin kääntämään kelkkani. Tämä uusi ymmärrykseni avasi silmäni ja innostuin valtavasti narratiivisesta tutkimuksesta. Mielessäni oli paljon kysymyksiä, joihin lähdin etsimään vastauksia iloisella mielellä. Tutkimukseni sai aivan uutta potkua ja tämä vain lisäsi haluani keskittyä tutkimustyölle. Tiesin, että työn ohessa en pystyisi tätä tutkimustani edistämään. Aloinkin selvittää erilaisia mahdollisuuksia jäädä töistä pois ja opintovapaalle.

Kun löysin narratiivisen tutkimuksen, löysin myös uusia tapoja toteuttaa opetustani. Opetustyöhöni nämä tutkimukselliset hoksaukseni vaikuttivat heti konkreettisesti. Heikkisen (2002) mukaan ihminen ymmärtää elämänsä tapahtumat tarinan muodossa ja rakentaa identiteettinsä kertomusten välityksellä. Ihminenhan tulkitsee maailmaansa kertomusten kautta. Tällä perusteella voisi ajatella, että erilaiset narratiiviset työskentelymenetelmät voisivat olla merkittäviä opiskelun aikana ja myös työelämässä esimerkiksi kehityskeskusteluiden pohjana. Tältä pohjalta otin käyttöön muun muassa kertomuksen kirjoittamisen yhdeksi oppimistehtäväksi.

No entäpä jos laittaisi opiskelijat kirjoittamaan kertomuksen omasta opiskelupolustaan näin opintojen päättyessä? (Tutkimuspäiväkirja 9.11.2012)

Otin siis kertomustehtävän opiskelijoille oppimistehtäväksi. Opiskeluiden loppuvaiheissa opiskelijat saivat kirjoittaa opiskelustaan ja kokemuksistaan. Samalla pohdin myös sitä, että tällaista toimintamallia voisi luonnehtia eräänlaiseksi toimintatutkimukseksi. Toimintatutkimus on päättymätön suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektoinnin ja uudelleensuunnittelun spiraali. Uutta tietoa luodaan refleктоimalla omia kokemuksia, käsitteellistämällä ja analysoimalla aineistoa. Tuloksia testataan käytännössä ja uusien kokemusten myötä teoriaa kehitetään edelleen. (Huovinen & Rovio 2008, 105.) Olenkin pohtinut tätä artikkelia tehdessäni sitä, onko tällainen tekemäni tutkimus tietynlaista toimintatutkimusta myös? Ovatko kaikki aineiston keräämisen vaiheet tietynlaisia interventioita? Kuinka paljon tutkimuksesta nouseekaan niitä sivuspiraaleja jotka vaikuttavat sitten eteenpäin? Mitä kaikkea näistä sivuspiraaleista voidaan ymmärtää ja kehittää eteenpäin?

Toimintatutkimuksen missiona on muuttaa maailmaa jotta sitä voidaan tutkia ja tutkia maailmaa jotta sitä voidaan muuttaa. Tämän ajatuksen olen jossain tutkimusseminaarissa kirjoittanut itselleni ylös. Kun tutkijana kerään aineistoa ja harkitsen seuraavan aineistonkeruun tapaa, teen harkittuja tekoja tietynlaisena tutkivana opettajana. Voisi ajatella, että jokainen tutkijana tekemäni aineistonkeruun vaihe on tietynlainen interventio. Kun löysin narratiivisen lähestymistavan omakseni, ajattelin teettää opiskelijoilla heidän omakohtaisen opiskelukertomuksensa opintojen lopussa. Tämän narratiivisuuden "löytäminen" aiheutti myös sen, että olen ajatellut kehittää omaa opetustani ja etenkin opettajatutorointia vielä enemmän narratiivisten menetelmien hyödyntämisen suuntaan.

Omassa tutkimuksessani olisin voinut ottaa vielä selkeämmin käyttöön myös toimintatutkimuksellisen asennoitumisen. En vain vielä tuolloin ollut kypsä ymmärtämään toimintatutkimuksen mahdollisuuksia ja merkitystä. Kun lueskelen vanhoja tutkimuspäiväkirjojani, huomaan olleeni vuonna 2011 metodikurssilla toimintatutkimukseen liittyen. Olen silloin kirjoittanut itselleni muistiin muun muassa seuraavalla tavalla:

Toimintatutkimuksessa todellisuus nähdään ihmisten rakentamana, tulkitsemana ja merkityksellistämänä. Toiminta on kohteena, välineenä ja päämääränä. Pragmatismissa päämääränä ja tiedon edellytyksenä on toiminta ja käytäntö. Toimintatutkimuksessa saturaatiopisteen määrittäminen on vaikeaa, sillä kehittäminen luo uusia ongelmia ja samalla tapoja selvittää niistä. (Seminaarin muistiinpanoja 2011)

Tuolloin metodiseminaarissa muistan jollain tavalla säikähtäneeni sitä, että olisin osallisena tutkimuksessa ja tekisin interventioita ja vaikuttaisin johonkin! Olin vielä siinä luulossa ja ajatuksessa, että tutkijana voin tarkastella tutkittavia jotenkin vaikuttamatta heihin.

Tutkimuskysymyksiä on tullut pohdittua myös moneen kertaan. Vaikka aineistoa on kertynyt, ja tietyt ennakkokysymykset ovat olleet koko ajan mielessä tämän aineiston keräämisessä, on tutkimuskysymysten viimeistely haastavaa.

Käyttötiedon rakentuminen yhteisöpedagogiopintojen aikana kasvutarinoina vai Käyttötiedon rakentuminen kasvutarinoina yhteisöpedagogiopintojen aikana? Kysymykseen 2: Miten yhteisöpedagogiopiskelijoiden käyttötieto rakentuu kasvutarinoina opiskelun aikana? Uusi kysymys 3: Käytäntöyhteisön merkitys kasvutarinoissa? (Tutkimuspäiväkirja 30.11.2012)

Syksyllä 2013 jäin vuodeksi opintovapaalle kulttuurirahaston apurahalla. Tämä oli hienoa aikaa. Oli mahdollisuus lukea kirjoja, perehtyä aineistoon ja ennen kaikkea keskittyä tutkimukseen. Oman työn ohessa ei aikaa tutkimukselle ole, eikä omasta mielestäni ole järkevää väsyttää itseään vapaa-ajalla tutkimustyöllä. Ajattelenkin, että tutkimustyöni käynnistyi oikeastaan vasta syksyllä 2013. Kaikki sitä ennen tehty työ tuntui silloin vähäpätöiseltä puuhastelulta, mutta nyt ymmärrän tuonkin ajan merkityksen paremmin.

Syksyn 2013 aikana ehdin keskittyä aineistoon, lukea, ajatella, lukea metodikirjallisuutta, ajatella, lukea erilaisia tutkimuksia. Riessmanin (2008) mukaan tutkimus on sitä luotettavampi, mitä paremmin tutkija seuraa metodologista linjaansa, dokumentoi kaikki väitteet ja reflektoi tekemäänsä (Riessman 2008, 193). Osin tämän luotettavuuden takia aloin pitää tutkimuspäiväkirjaa ja sitä kautta reflektoimaan tekemiäni valintoja. Samalla huomasin, että itselläni oli tarve kirjoittaa käsin asioita, piirtää käsitekarttoja, kuvioita, symboleita. Opintovapaan aikana tein miltei kaksi A4-kokoista ruutuvihkoa täyteen piirroksia ja merkintöjä. Näissä vihkoissa oli se hyvä puoli, että ne kulkivat helposti mukani kaikkialle. Saatoin kirjoitella vihkoon odottaessani lasta soittotunnilta tai mennessäni metsään kävelyllä. Kiven tai kannon nokassa oli tilaa hengittää, kirjoittaa ja piirrellä. Kirjoitin myös tietokoneella tutkimuspäiväkirjaa. Sitäkin on kertynyt miltei 300 sivua - eikä loppua näy. Kirjoittamalla ajatukset selkeytyvät ja saavat uusia muotoja. Seuraavat tutkimuspäiväkirjaotteet kuvaavatkin sitä, kuinka aloin vähitellen löytää sen ytimen ja ne tutkimuskysymykset, joihin olen hakemassa tutkimuksellani vastausta.

Opiskelijoiden opintojen aikana tuotetut kirjalliset dokumentit kuvaavat heidän opintojensa aikana tapahtuvaa ammatti-identiteetin kasvua ja pedagogisen käyttöteorian kehittymistä. Rakennan jokaisen opiskelijan kirjallisista kirjoitelmista kasvutarinan. Nämä yksilölliset kasvutarinat käyn läpi siten, että tarkastelen mitä rinnakkaisia teemoja niistä löytyy. Pääteema näin alustavasti: Yhteisöpedagogiopiskelijoiden ammatilliset kasvutarinat. (Tutkimuspäiväkirja 13.8.2013)

Tutkimuskysymyksiä tuli pohdittua myös useampaan kertaan. Yhteisöpedagogikoulutuksen keskeisenä osaamisalueena on pedagoginen osaaminen. Yhteisöpedagogit toimivat erilaisissa kasvatuksen, ohjaamisen ja kouluttamisen tehtävissä lasten ja nuorten parissa. Tutkimuksessani kuvaan yhteisöpedagogiopiskelijan pedagogista ajattelua ja toimintaa käyttötiedon käsitteen avulla. Yhteisöpedagogiopiskelijoiden opintojensa aikana tuottamat kirjalliset dokumentit kuvaavat heidän opintojensa aikana tapahtuvaa ammatillista kasvua sekä erityisesti pedagogisen käyttötiedon kehittymistä. Tutkimuskysymykset liittyvät siihen, miten opiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan sekä siihen, miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu kertomuksissa.

Työn nimi on myös mielenkiintoisesti kehittyvä asia. Joskus itseä harmittaa, kun ei pysty tarkasti ja täsmällisesti sanomaan, mikä se työn nimi on. Syksyn 2013 aikana tätä työn nimeä tuli pohdittua enemmänkin. Lopullinen nimi tulee työn kanteen varmasti vasta ihan viimeisinä työn valmistumisen hetkinä.

Yhteisöpedagogiopiskelijan ammatilliset kasvutarinat – narratiivinen tutkimus käyttötiedon kehittymisestä tai Yhteisöpedagogiksi tuleminen – narratiivinen tutkimus käyttötiedon kehittymisestä. (Tutkimuspäiväkirja 8.11.2013)

Lähtökohdaksi narratiivinen lähestymistapa

Analyysitapaani voi kuvailla aineistolähtöiseksi. Lähtökohtana ovat opiskelijoiden kertomat ja kuvaamat asiat. Aineistoon perehtymisen jälkeen olen pyrkinyt löytämään sellaisia analyysimenetelmiä, joiden kautta opiskelijan kokemukset ja kertomukset tulevat ymmärrettäviksi kontekstissaan. Kokeilin aluksi erilaisia sisällönanalyysin menetelmiä, mutta löytäessäni narratiivisen tutkimuksen ja ennen kaikkea ymmärtäessäni siitä hieman enemmän, valitsin narratiivisuuden lähestymistavaksi.

Aluksi koostin kaiken keräämäni aineiston tekstitiedostoksi sähköiseen muotoon. Osa blogiaineistosta oli melko haastavaa saada siirrettyä eivätkä asetukset aina toimineet toivotulla tavalla. Joitakin blogikirjoituksia jouduin tulostamaan paperille ja kirjoittamaan paperilta uudelleen tekstitiedostoksi. Samoin erilaisten käsin kirjoitettujen vastausten suhteen tein sen ratkaisun, että kirjoitin kaiken uudelleen vielä tekstinkäsittelyohjelmalla. Jo tämä ns. puhtaaksikirjoittamisen vaihe lisäsi aineiston hahmottamista ja ymmärtämistä. Aineistoon perehtyessäni huomasin, että aineistot jotka olin itse kirjoittanut uudelleen, olivat jo paremmin mielessä muotoutuneet ja täten muokanneet esiyymmärrystäni tutkijana.

Pitäisi saada jotenkin taulukkoon näkyviin teemallisesti tai kronologisesti eteneviä kuvauksia kultakin opiskelijalta. (Tutkimuspäiväkirja 4.12.2013)

Narratiivisessa tutkimuksessa opiskelijakohtaiset kertomukset ja tarinat ovat merkittäviä. Tämän vuoksi koostin aineiston opiskelijakohtaisiksi tiedostoiksi siten, että aineisto oli jokaisella opiskelijalla kronologisessa järjestyksessä ensimmäisestä kolmanteen tai neljanteen opiskeluvuoteen. Opiskelijoiden tuottamaa kirjallista aineistoa kertyi 51 – 91 sivua opiskelijaa kohden. Keskimäärin opiskelijakohtaisen aineiston laajuus on 69 sivua ja aineiston kokonaissivumäärä on 1 173 sivua.

Narratiivinen tutkimus jaetaan narratiivien eli kertomusten tutkimukseen ja narratiiviseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on tuottaa uusi kertomus tai kertomuksia (Polkinghorne 1995). Suomenkielisenä käsite narratiivinen ilmaistaan muodossa kertomuksellinen, kerronnallinen tai kertomusten tutkimus. Narratiivisuudella voidaan viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Brunerin (1987) narratiivisessa päättelyssä tukeudutaan todentunnun ja aitouden tunnun käsitteisiin. Narratiivisen päättelyn avulla pyrkimyksenä on ymmärtäminen, ei selittäminen.

Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisuus aineiston käsittelytapana voidaan jakaa kahteen kategoriaan: narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Nämä analyysitavat edustavat lähtökohdiltaan erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja. Tutkimuksessani ovat vuorotelleet narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Olen kokenut, että nämä analyysitavat tukevat ja rikastavat toinen toistaan. Narratiivien analyysin kautta olen saanut hahmotettua itselleni selkeämmin niitä merkityksiä, joita opiskelijat antavat opinnoilleen ja samoin niitä merkityksiä, joita he antavat käyttötiedolleen. Narratiivisen analyysin kautta puolestaan opiskelijoiden ammatillinen kasvu opintojen aikana tulee parhaiten esille.

Narratiivien (opiskelukertomusten) analyysi perustuu paradigmaattiseen ajatteluun ja päätte-lyyn eli kertomuksia analysoidaan ja niistä etsitään yhteisiä teemoja ja piirteitä. Narratiiveista koostuvaa tutkimusaineistoa voidaan analysoida paradigmaattisen analyysin avulla eli luokit-

telemalla aineistoa temaattisesti (Polkinghorne 1995, 5-6). Aineistosta paljastetaan täten toistuvia malleja tai tyypillisiä piirteitä.

Aloitin tutkimuksen kirjaamalla ylös niitä teemoja, joita aineistossa tulee esille. Tämä auttoi luomaan kokonaiskuva aineistosta. Tätä voi luonnehtia temaattiseksi tai paradigmaattiseksi (Polkinghorne 1995) analyysiksi. Aineistosta saa tällä tavoin esille toistuvat yleiset teemat ja toistuvat mallit. Merkitsin teemat värikoodein aineistoon. Työskentelin sekä paperimuodossa olevan aineiston että sähköisesti tiedostomuodossa olevan aineiston kanssa. Samalla tein opiskelijakohtaista käsittekarttaa kunkin opiskelijan käsittelemistä teemoista. Koska aineistoa oli runsaasti, päädyin ryhmittelemään aineiston opiskeluvuosien mukaisesti. Tämä helpotti aineiston kanssa työskentelyä ja vaikutti myös siihen, että opiskeluajan ammatillisen kasvun prosessimainen hahmottaminen tuli luontevalla tavalla esiin. Pohdin myös sitä, kuinka saisin opiskelijakohtaiset opiskeluprosessit näkyviin.

Pistinäs nyt yhden opiskelijan lyhyesti semmoiseen Labovin "orientaatio-tapahtumat-jne. linjastoon. Siitä saa varmaan jonkinlaista kuvaa kuitenkin. Nyt sitten kirjaan käyttämiäni metodeita ylös. (Tutkimuspäiväkirja 10.12.2013)

Analysoin alkuperäiset kertomukset ydinkertomuksiksi kysymällä aineistolta: mitä kertomuksessa tapahtuu; miten tapahtumiin reagoidaan; mitä päätelmiä tapahtumista tehdään. Tällä tavoin aineisto pelkistyi ydinkertomuksiksi Labovin ja Waletzky (1967) kehittämää kertomusten rakenneanalyysia käyttäen. Aineistoon tuli tämän avulla tietty logiikka ja rytmi. Koin kuitenkin, että tämä eräänlainen rakenteellinen jaksottaminen häivytti aineistosta paljon tärkeitä asioita pois. Käytinkin tätä jaksottamista lähinnä vain sovellettuna työkaluna itselleni. Ymmärsin aineistosta enemmän tämän jälkeen, mutta koin tämän vain yhdeksi välivaiheeksi narratiivien analyysissa.

Tutustuin monenlaisiin narratiivisen tutkimuksen metodioppaisiin ja tutkimuksiin. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Tamar (1998) esittävät narratiivisen aineiston käsittelytavan jakamista erilaisiin lähestymistapoihin. Tässä narratiivisen aineiston lukemiseen, analysointiin ja tulkintaan käytettävässä mallissa laaja-alaisuus (holistic) ja luokittelu (categorical) muodostavat mallin yhden ulottuvuuden. Toisen ulottuvuuden muodostavat kerronnan sisältö (content) ja kerronnan muoto (form). Käytän näistä lukutavoista suomennoksia holistis-sisällöllinen; holistis-muodollinen; kategoris-sisällöllinen ja kategoris-muodollinen. (Lieblich ym. 1998, 13.)

Holistiset lähestymistavat edellyttävät ajallista ja narratiivista aineistoa. Holistis-sisällöllisessä lukutavassa huomio on koko kertomuksessa ja tarinoihin keskitytään sisältöjen kautta tai teemoina. Holistis-muodollisessa lukutavassa tutkija on kiinnostunut kertomuksen muodosta, rakenteesta ja juonesta. Kertomuksessa voidaan nähdä vaikka tragedia tai komedia ja muodot voivat näyttäytyä nousevina, laskevinä tai pysyvinä. Usein erilaiset kertomuksen suunnan vaihtavat käännekohdat ovat tutkijalle mielenkiintoisia. (Lieblich ym. 1998, 13.) Kategorialliset tavat sopivat monenlaiseen aineistoon. Kategoris-sisällöllinen lukutapa keskittyy aineiston tematisointiin ja luokitteluun sisällön analyysin tapaan. Tämän lukutavan kautta aineistoa voidaan myös kvantifioida. Kategoris-muodollinen lukutapa auttaa löytämään tyyllillisiä ja kielellisiä ominaisuuksia kertomuksesta tai kielellisiä tunnusmerkkejä kuten erilaisia metaforia. (Lieblich ym. 1998, 13–14.) Omassa tutkimuksessani olen ensisijaisesti kiinnostunut kertomuksista kokonaisuuksina sekä niiden sisällöstä, teemoista ja juonista. Tyyllilliset ja kielelliset ominaisuudet olen jättänyt tutkimuksessani taka-alalle.

Näiden prosessien (Labovin jaksottaminen; Lieblichin ym. holistinen ja kategorinen sisällön analyysi) kautta löysin aineistossa esiintyvät teemat. Aineiston keskeiset teemat ovat: kasvattajaksi tuleminen, käyttötiedon rakentuminen, käytäntöyhteisön merkitys ja ammatillinen kasvu. Teemoiksi nousivat siis aihepiirit, jotka ovat saaneet kertomuksissa paljon tilaa ja jotka opiskelijat ovat kokeneet merkittäviksi. Koostin näiden teemojen mukaiset aineistot omiksi tiedostoikseen. Gubrium ja Holstein (2009) käyttävät käsitettä analyttinen luokittelu (analytic bracketing) kuvatakseen keinoa väliaikaisesti lajitella aineistoa luokittelemalla. Eli osa aineistosta otetaan hetkellisesti tarkempaan tarkasteluun. Kuitenkin narratiivisen aineiston osat ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa eli jokainen osa on riippuvainen toisistaan ja kokonaisuudesta. (Gubrium & Holstein 2009, 29.)

Riessmanin (2008) mukaan tekstiä voidaan tutkia temaattisen, strukturaalisen, dialogisen/performatiivisen ja visuaalisen analyysin avulla. Temaattisessa analyysissä tavoitteena on löytää yhteisiä teemoja aineiston pohjalta ja tarkastelussa on tällöin tekstin sisältö eli se, "mitä" kerrotaan. Temaattinen analyysi sopii parhaiten tekstimuotoiseen aineistoon. (Riessman 2008, 53–54.) Tähän voidaan liittää myös etnografinen ote eli huomioida myös kaikenlaiset dokumentit, haastattelut ja havainnoinnit joita tutkimusprosessin aikana on kerätty (emt., 67). Tämän Riessmanin mallin mukaisesti toimin siinä vaiheessa, kun etsin tutkimuksestani löytyville pääteema-alueille tukea erilaisista opintojen aikana tuotetuista kollaaseista, piirroksista, kaavioista, ryhmätöistä ja muista sekä yksilö- että ryhmätehtävistä. Nämä niin sanotun etnografisen otteen kautta hyödynnetyt aineistot ovat mukana lisäämässä omaa tutkijan esiyymmärrystäni tästä tutkittavasta aihepiiristä.

Narratiivisen analyysin tekeminen

Tutkimusaineistoni muodostuu seitsemäntoista opiskelijan tuottamista kirjallisista aineistoista noin 3,5 vuoden ajalta. Totesin tutkimusprosessin alkuvaiheessa, että lopulliseen tutkimusraporttiin ei voi laittaa 17 opiskelijan tarinaa. Tämä olisi ollut myös eettisesti väärin, sillä opiskelijat olisivat olleet helposti tunnistettavissa. Päätin täten kokeilla erilaisia vaihtoehtoja muodostaa uusia tyyppitarinoita aineiston pohjalta. Esittelen tässä sen prosessin, mitä kautta olen tyyppitarinoiniin päässyt. Pääasiana on tuoda tässä esille se, että tarinat eivät edusta tiettyjä opiskelijaryhmiä tai opiskelijoita vaan pikemminkin tuovat esiin aineiston pääteemat ja niihin liittyvät kuvaukset opiskelijoiden kirjoitelmiin pohjautuen.

Tyyppitarinoiden muodostamiseen on useita malleja ja vaihtoehtoja. Itse kokeilin aluksi muun muassa Greimasin (1980) aktanttimallia. Greimasin aktanttimalli on pelkistys monien kansansatujen rakenteesta. Tämän kaltaisessa sadussa roisto varastaa kuninkaalta tyttären, jonka sadun sankari pelastaa ja lopulta palauttaa tyttären kuninkaalle. Greimasin mukaan kaikissa juonellisissa kertomuksissa on tällainen rakenne jossain muodossa.

Lähdin jatkamaan opiskelijakohtaisten aineistojen läpikäyntiä Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla. Greimasin aktanttianalyysissä aineistosta etsitään erilaisia toimijoita, tavoitteita ja keinoja. Subjektina eli päähenkilönä on kukin opiskelija. Jokaisella opiskelijalla on oma lähettäjänsä (sender), joka antaa päähenkilölle tehtäväksi hankkia objektin. Hahmotin opiskelijoiden tarinoista erilaisia toimijoita ja vastatoimijoita. Tämäkin tapa avasi aineistoa jälleen uudella tavalla. Jokaisen opiskelijan aineistosta löytyi erilaisia opiskelua tukevia ja haittaavia tekijöitä. Nämä auttavat ja vastustavat tekijät myös vaihtelivat eri aikoina. Esimerkiksi aluksi oma opiskeluryhmä saattoi olla opiskelua tukeva taho, mutta muuttua opiskeluiden kuluessa jopa vastustavaksi tahoksi. Työpaikkatoiveet ja opiskeluiden jälkeisen elämän suunnittelu kulkivat

eri ratoja. Kaikille tulevaisuuden suunnittelu ei tuntunut mielekkäältä vaan osa opiskelijoista halusi pikemminkin elää hetkessä ja antaa elämän kuljettaa.

Aluksi Greimasin aktanttianalyysi ei tuntunut soveltuvan aineistoon, sillä erilaisia vastustajia ja auttajia tuli esiin eri vaiheissa opintoja. Yritinkin jatkaa analyysia eri tavoin ja hylkäsin Greimasin. Jostain syystä tulin kuitenkin myöhemmässä vaiheessa palanneeksi tähän analyysimalliin ja tällöin ymmärsin tehdä jokaiselle opiskelijalle vuosikohtaisen taulukon. Tein Greimasin (1980) aktanttianalyysin avulla jokaisen opiskelijan opiskeluvuosista vuosikohtaisen mallin. Ensimmäinen malli kuvasi ensimmäistä opiskeluvuotta, toinen malli toista opiskeluvuotta ja kolmas kolmatta ja neljättä opiskeluvuotta. Malli koosti kunkin opiskelijan opiskeluvaiheiden ydinkohdat vuosikohtaisesti tarkasteltuna. Greimasin mallin kautta sain kaikkein olennaisimmat asiat nostettua esiin. Tällöin sain paremmin näkyviin esimerkiksi auttajien ja vastustajien muuttumisen. Tämä eri vuosien vertailu toi esiin myös erilaisia käännekohtia, kasvukohtia ja muutoksia opiskelijan polulla.

Greimasin analyysin kautta opiskelijoiden tarinat avautuivat jälleen uudella tavalla. Analyysi toi myös esiin erilaisia opiskelijatyyppejä. Hahmotin opiskelijoiden kuuluvan erilaisiin ryhmiin esimerkiksi sen mukaan, mikä heidän tuleva työnäkönsä on. Samoin kokemukset opiskelussa auttaneista ja vastustaneista asioista toivat näkyviin erilaisia tyyppiejä. Tämän Greimasin analyysin avulla sain apua aineiston jäsentämiseen ja tyyppien hahmottamiseen.

Narratiivisessa analyysissa muodostetaan usein eräänlaisia tyyppikertomuksia tai ydintarinoita (Hänninen 1999, 33). Tyyppittelyssä tiivistetään aineiston keskeiset elementit ja tarinat. Tyyppikertomuksissa ovat läsnä tyyppillisten tarinoiden juonirakenne elementteineen, tarinassa mukana olleet henkilöt ja muut osatekijät. Greimasin analyysin avulla tehdyt opiskelijakuvaukset loivat pohjaa myös tälle tyyppien hahmottamiselle ja luomiselle.

*Olen vihdoinkin tajunnut jotain tästä analyysin tekemisestä ja Greimasista. Auttoi paljon kun sai käsiinsä alkuperäislähteen. Tämähän on selvää kuin pläkki! Nyt keittelemään hermokahavit!
(Tutkimuspäiväkirjavihko 30.4.2014)*

Narratiivisessa analyysissa luodaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella tuomalla esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivinen analyysi ei siis luokittele aineistoa vaan pyrkii narratiivisen tietämisen kautta synteessin tekemiseen luokittelun sijaan. (Polkinghorne 1995, 12.) Voidaan puhua aineiston muotoilemisesta (configuration) yhdeksi johdonmukaiseksi (coherent) kokonaisuudeksi. Juonen kehittymisen kannalta epäolennaiset tapahtumat voidaan jättää pois tästä uudesta kertomuksesta (narrative smoothing). (Polkinghorne 1995, 15–16.)

Narratiivisen analyysin aloittaminen on usein haastavaa ja sekavaa. Itselleni oli kuitenkin jo narratiivien analyysissa alkanut muodostua mielikuvia näistä tyyppitarinoista. Jaottelin opiskelijoita tyyppeihin erilaisten teemojen pohjalta. Jaottelun pohjana toimineet teemat olivat sellaisia teemoja, jotka olivat saaneet opiskelijoiden kirjoituksissa paljon tilaa ja jotka olivat koettu merkityksellisiksi asioiksi. Jaottelun pohjalla olleet teemat olivat: työnäkö, ryhmän merkitys, opintojen ydinosoaminen ja kompetenssit.

Voikin kuvata, että narratiivien analyysissa esiin tulleet aineiston keskeiset teemat muodostivat pohjaa narratiiviselle analyysille. Lisäksi aineistossa oli vaihtelua sen suhteen, miten syvästi ja tiheästi opiskelijat kuvasivat itseään, opintojaan ja merkityksellisiä asioitaan. Jaottelin aineistoa myös siten, että erotin syvällistä pohdintaa ja reflektiota sisältävät aineistot omaksi

ryhmäkseen. Tein myös opiskelijan opiskelukertomusta kuvaavan kuvaajan. Piirsin opiskelija-kohtaisesti opintoihin liitetyt positiiviset ja negatiiviset asiat eri vuosina. Samalla piirsin myös opiskelijan opiskelukertomuksen janamaiseksi kuvaajaksi. Osalla opiskelukertomuksesta oli löydettävissä vahvoja nousuja ja laskuja, osalla opintojen kaari oli koko ajan hyvin nousujohteinen. Erilaiset piirretyt kaaviot, mindmapit ja havainnollistavat kuvaajat auttoivat itseäni hahmottamaan sekä yksilöllisiä kasvutarinoita että löytämään opiskelijoita yhdistäviä yhteisiä tekijöitä.

Opiskelijoiden tuottaman aineiston perusteella ja edellä mainittujen analyysimenetelmien kautta opiskelijoista löytyi erilaisia tyyppejä sen suhteen, mikä oli heidän työnäkynsä, kuinka he kokivat opiskelijaryhmänsä, miten he kokivat ammatillisen kehittymisensä opintojensa aikana. Näissä tekemissäni tyyppitarinoissa ei ole kyse siitä, että ne edustaisivat kaikki joitakin tiettyjä opiskelijoita, vaan siitä, että tyyppitarinat tuovat rikkaammin esille aineistosta löytyvät teemat näiden tarinoiden sisällä.

Muodostin lopulta tyyppitarinat nimeltään Reima (reipas etenijä), Helmi (epävarma kulkija), Aatos (ajatteleva pohdiskelija) ja Taru (tarmokas tietäjä). Etenkin Reiman tyyppitarina oli selkeäpiirteinen ja helpoiten hahmottuva. Aloitin narratiivisen analyysin palaamalla vielä jokaisen opiskelijan tarinaan. Ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen prosessimainen luonne tuli aineistosta erityisen selkeästi esiin. Samalla hahmotin, kuinka opiskelijat reflektointinsa kautta tekevät ns. kehityksellisiä ympyröitä ikään kuin hermeneuttisella kehällä kulki. Reiman, Tarun, Helmin ja Aatoksen tyypit ovat muodostuneet aineistolähtöisesti aineiston, teorian ja analyysin vuoropuheluna. Kun olin muodostanut alustavat tyyppitarinat Reimasta, Tarusta, Helmistä ja Aatoksesta, alkoivat nämä opiskelijatyypit elää hyvin vahvasti mielessäni. Toisaalta näiden tyyppien muodostamisen jälkeen tuli tyhjä olo.

Tyyppitarinat kertovat kaiken. Mitä ihmettä niiden jälkeen enää voi sanoa? (Tutkimuspäiväkirjavihko 1.6.2014)

Opiskelijoiden kirjoitelmat ja kertomukset tuovat esille opintopolun vaiheita ja opiskelun merkityksellisiä kokemuksia eri tavoin. Koko opiskelu-aikaa voi luonnehtia myös ammattiin kasvamisiksi, ammatti-identiteetin rakentamisen alkuvaiheeksi ja oman itsensä ja työskentelytapansa löytämiseksi. Opiskelijoiden tuottamat kertomukset ovat yksi tapa tuoda esille sitä, minkälaista on olla opiskelijana ja millä tavalla kasvukertomuksia tuodaan esille. Tätä kertomuksen rakentamista voi kuvata myös narratiivisen identiteetin avulla. Narratiivista identiteettiä voidaan tarkastella jatkuvasti uudelleen muotoutuvana kertomuksena ihmisen elämästä. Kertomuksen avulla ihminen kuvaa ja jäsentää maailmaa ja prosessoi kokemuksiaan (esim. Lynn & Beauchamp 2011).

Vähitellen huomasin, että Reiman tarinasta muodostuu hyvästä ryhmästä kertova tarina; Tarun tarinassa korostuu käyttötiedon reflektointi; Helmin tarina on kasvattajan tarina; Aatoksen tarinassa kiteytyy itsensä löytäminen. Aloinkin miettiä, voisiko tutkimuksen teemoissa olla äänessä aina kukin opiskelijatyyppejä. Reima kertoisi käytäntöyhteisöstä, Taru käyttötiedosta, Helmi kasvattajuudesta ja Aatos identiteettityöstä. Huomasin tämän tavan kuitenkin tuovan aineiston melko mustavalkoisesti esiin. Päädyin pitämään tutkimukseni pääteemat esillä ja tarkastelemaan opiskelijoiden opinnoille antamia merkityksiä sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin kautta läpi koko tutkimuksen.

Oman tutkimuspolun jatkoaskelet

Palasin takaisin työhön opintovapaavuoden jälkeen. Työn ja perheen ohessa ei aikaa tutkimuksen tekemiselle enää löytynyt. Tein kuitenkin jatkuvasti suunnitelmia, koitin raivata kalenterista aikaa, mutta todellisuudessa tunteja ei tule mistään lisää. Aika töissä menee kuin huomauttamatta. Olen kuitenkin kirjoittanut muutamia artikkeleita eri puolille ja käynyt tutkimuspäivillä ja kasvatustieteen päivillä alustamassa tutkimuksestani. Oma kokemukseni on, että näiden artikkelien kautta opin myös tutkimuksestani lisää ja sain ideoita tutkimukseni rakenteelle.

Proceedings-artikkeli lähti perjantaina liikkeelle. Nyt aloitan alumniartikkelin tekemistä. Tällä viikolla pitää myös saada jatko-opintoihin liittyvä alustus valmiiksi tai ainakin melkein valmiiksi. Yritän nyt kirjoittaa auki sitä, miten tein narratiivista analyysia. (Tutkimuspäiväkirja 2.2.2015)

Nonniin. Sain palautetta proceedings-artikkelista. Toinen kommentoija oli "ihan ok" –linjoilla, mutta toinen kyseli "entä sitten? mikä merkitys? onko vain oma kiinnostus tämän taustalla?" jne. Hieman meni mieli maahan, mutta nyt pä sitten hoksasin, että tästähän sain hyvää oppia ja nyt tämä etenee :) kun tietää, että pitää terävöittää ja löytää työlle merkitystä. (Tutkimuspäiväkirja 27.2.2015)

Kun aikaa kuluu, on yhä haastavampaa palata takaisin tutkimuspaperien ja -tiedostojen äärelle. Tutkimuspäiväkirjamerkintöjä alkaa olla yhä harvemmassa. Tai sitten merkinnät ovat turhautuneita ja jopa ahdistavia.

Vähän kuin olisi nyt narun pää taas kadoksissa. Klo 11.41 ja olen vihdoinkin koneella tätä tutkimusta katsomassa. Argh. No ei se kello olekaan kuin jo 12.59 :(Ja nyt klo 13.57. Tyhjää lyö. (Tutkimuspäiväkirja 11.6.2015)

Pyrin jäämään tämän lukuvuoden aikana opintovapaalle pariiksi kuukaudeksi. Tämä mahdollistaisi tutkimukseen keskittymisen. Kävin syyskuussa 2016 taas pitkästä ajasta jatko-opintoseminaarissa. Oli mukava nähdä muita jatko-opiskelijoita ja tuntea, ettei ole yksin tutkimuskipuiluiden kanssa.

Oma tutkimukseni alkaa olla siinä vaiheessa, että tutkimusraportti alkaa hahmottua. Tämän artikkelin myötä voin lisätä tutkimukseni luotettavuuden pohdintaa taas yhdestä näkökulmasta ja perustella tekemiäni valintoja. Koko tutkimustyöhän on lopulta omien valintojen perustelemista. Analyysimenetelmä määräytyy tutkittavan ilmiön, tutkimuskohteen ja tutkimusongelman mukaan. Narratiivisessa analyysissä on kyse tavasta lukea aineistoa. Lukutapoja on useita erilaisia ja niitä voidaan myös yhdistellä. Narratiivisen aineiston analyysitapojen monet vaihtoehdot luovat myös haasteita. Ainakin itselläni oli suuria haasteita sen päättämisenä, mikä analyysitapa sopisi omaan aineistoon ja omaan tutkimukseen. Monenlaisia sivujuonteita ja kehittämideoita lähtee versomaan mielestäni tästä tutkimuksestani. Koen, että tämän tutkimusprosessin kautta olen oppinut paljon itsestäni, opiskelijoistani ja saanut ideoita työni ja koulutusalan kehittämiseen.

LÄHTEET

Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Esseys*. Austin, Texas University Press.

Bruner, J. 1987. *Actual minds, possible words*. Cambridge, Harvard University Press.

Greimas, A. J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Alkuteos 1966. Tampere: Gaudeamus, Tamperepaino Oy.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2009. *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (Eds.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. SoPhi67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Kopijyvä, 13-28.

Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5-19.

Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, ääni ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Ed.) *Esseys on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.

Lynn, T. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27 (4), 762-769.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In Hatch, J. & Wisniewski, R. (Eds.). *Life history and narrative*. London, Falmer, 5-24.

Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 164-174.

Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousands Oaks: Sage Publications.

5. NARRATIIVINEN TUTKIMUSOTE VÄITÖSKIRJATUTKIJAN TYÖVÄLINEENÄ – JOHTAJATARINOITA POHJANMAAN PERHEYRITYKSISTÄ

Heli Kurikkala

Tiivistelmä. Keräsin väitöskirjaani varten johtajatarinoita Pohjanmaalla menestyneistä perheyrittäjistä. Päättökysymys on se, miten perheyrittäjien johtajien identiteetti on rakentunut ja millaisia vaiheita johtajuuden kehittyminen on sisältänyt. Onko johtamisella yhteys yrityksen menestymiseen? Perheyrittäjien kulttuurisidonnainen konteksti ja johtajana kasvamisen merkitykset ohjasivat minut tarkastelemaan johtamista perheyrittäjissä narratiivisen tutkimusotteen kautta. Käytin aineistonkeruussa kerronnallista haastattelua. Haastattelin kolmessa perheyrittäjässä yhteensä 27 esimiestä. Aineistossani johtajatarinat kuvasivat johtajuutta sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa perheyrittäjien arvot ja yrittäjämäinen ote olivat työn lähtökohta. Haastatteluissa nousi esille myös johtajaidentiteetti. Esimerkiksi Lepistö-Johanssonin (2009) mukaan johtajaidentiteetti on lähes tutkimatonta aluetta ja narratiivinen lähestymistapa tarjoaa paljon potentiaalia tämän tutkimiseen. Organisaatiokulttuuri ja arvot nousevat vahvasti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Perheyrittäjien organisaatiokulttuuriin ja mentaliteettiin liitettiin myös useissa haastatteluissa mielenkiintoisella tavalla vahva tunne, jolla on yhteys sitoutumiseen ja yrityksen menestymiseen. Tässä artikkelissa kerron tutkimusmatkastani ja kerronnallisen tutkimusotteen haltuun ottamisesta. Artikkelin punaisena lankana on myös tutkijana kasvaminen. Tämä prosessi tuli myös itselleni näkyväksi artikkelia kirjoittaessani. Näkökulma aiheeseen on hyvin elämänmakuinen johtuen siitä, että olen tällä hetkellä vielä puolimatassa oman väitöstutkimukseni osalta. Seuraava vaihe on aineiston analysointi ja tutkimusraportin kirjoittaminen.

Asiasanat: johtajatarina, narratiivinen tutkimusote, johtajaidentiteetti, organisaatiokulttuuri, arvot, tunne

Muistan yhä sen voittoisan tunteen, kun pro gradu - tutkimukseni valmistui. Tutkin organisaation johtamista ja ihmisten tarinat veivät jo silloin mennessään. Olen työskennellyt pitkään ammattikorkeakoulussa opinto-ohjaajana, ja ihmisläheinen työ on sydäntäni lähellä. Kehittyminen ja kehittäminen ovat syvällä minussa. Opiskelin työn ohessa ensin opettajan opinnot ja myöhemmin opinto-ohjaajan pätevyden. Sitten syntyivät kolme lastani ja alkoi oman kodin rakentaminen.

Johtamisen tutkimus valitsi minut ja jäin opintovapaalle päivätyöstäni toukokuussa 2015. Tällä hetkellä olen ollut opintovapaalla reilun vuoden. Olen saanut innostua syvästi tutkimusaiheestani, perheyrittäjien johtamisesta. Välillä on vaikeaa katsoa omaa tutkijanpolkuaan etäältä, koska olen yhä keskellä prosessia. Mutta siitä huolimatta kerron oman tutkijan tarinani matkalta, jonka olen tähän saakka kulkenut. Tutkijanurani vaiheissa huomaan kasvaneeni moneen suuntaan. Olen venynyt omien rajojeni ulkopuolelle – pois tutusta ja turvallisesta mielenmaisemasta. Uskon, että on hyödyksi käydä välillä omalla epämukavuusvyöhykkeellä, sillä niissä tilanteissa muutamme.

Alussa oli kesä, epävarmuus ja paljon avoimia kysymyksiä

Sinä vuonna kesä tuli vasta syksyllä. Istuin lukemassa kotini terassilla tutkimukseeni liittyvää kirjallisuutta. Tietoa ja erilaisia näkökulmia tutkimukseeni tuntui olevan liikaa! Pikku hiljaa kesäpäivien edetessä ja helteiden jatkuessa minut valtasi outo levottomuus. Miksi sidoin itseni väitöskirjatyöhön? Mitä saavutan, kun tutkimus on valmis? Oliko järkevää vaihtaa päivätyöni muiden opintojen ohjaajana ja jumien selvittäjänä omiin todellisiin tai epätodellisiin haasteisiin opiskelijana?

Kirjallisuuteen perehtyessä huomasin, että kynnys kirjoittamiseen oli noussut. Aloitin virallisen kirjoittamisen Tohtoritakuu-kirjan (Kiriakos, C. & Svinhufvud, K. 2015) oppien mukaan kymmenen minuutin kirjoittamisharjoituksella. Samalla pohdin, miten jaottelen työni osiin. Jos ajattelen tänään neljän vuoden työrupeamaa, saan laittaa hanskat naulaan saman tien. Huomasin, että vaikka välttelin toimeen ryhtymistä tahtomattani, mieleni jalosti kuitenkin tutkimuksen aihepiiriä. Mietin, millä tavalla työni hyödyttäisi tutkimuksessa mukana olevia yrityksiä? Miten toteutan tutkimukseni haastattelut? Mikä tutkimusote sopisi aiheeseeni? Istuin riippukeinussa ja luin. Tein muistiinpanoja, mietiskelin. Miten saisin tämän prosessin näkyväksi? Siinä hetkessä päätin aloittaa tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen. Samaan aikaan tein alustavia muistiinpanoja muun muassa tutkimuksen keskeisistä käsitteistä ja teoreettisesta viitekehystä.

Jo tutkijanurani alkuvaiheessa huomasin, että tämä projekti taitaa olla myös oma kasvutarinani. Opiskelun itsenäisyys ja välillä totaalinen yksinäisyys yllättivät aloittelevan tutkijan. Lisäksi työn laajuus ja haastavuus, vuorovaikutuksen puute sekä keskittyminen opintoihin kotona osoittautuivat haasteikseni. Mietin jo etukäteen, onko työni riittävän tieteellinen? Minkä verran päivässä on riittävästi opiskelua? Miten erotan työ- ja vapaa-ajan toisistaan, kun opiskelupaikkana on koti? Miksi valitsin narratiivisen tutkimusotteen ja miten analysoin aineistoni? Miten rahoitan opintoni? Aloin niittämään satoa pikku hiljaa epävarmuudesta ja avoimista kysymyksistä. Opini hyväksymään epävarmuuden tunteet osaksi prosessia. Minun on täytynyt opetella jakamaan valtava kokonaisuus osiin, tehdä suunnitelmia, palkita itseäni onnistumisissa ja olla välillä armollinen itselleni.

Tässä artikkelissa valotan tutkimusmatkaani ja kerronnallisen tutkimusotteen haltuun ottamista. Artikkelin punaisena lankana on myös tutkijana kasvaminen. Näkökulma aiheeseen on hyvin elämänmakuinen johtuen varmasti siitä, että olen tällä hetkellä vielä puolimatassa. Lähestyn asiaa myös käytännönläheisesti. Tämä artikkeli antaa lukijalle uskoakseni sellaista tukea, mitä itsekkin olisin alun myllerryksessä tarvinnut; konkreettisia neuvoja väitöskirjan aloittamiseen ja tutkimusotteen hallintaan.

Miksi juuri narratiivinen tutkimusote tutkittaessa johtajana kehittymistä?

Ajatus narratiivisen tutkimuksen tekemiseen syntyi toisessa ohjaustapaamisessa; alkuperäinen tutkimusideani oli tutkia johtajatarinoita. Tapaamisen jälkeen tutustuin lähemmin narratiiviseen tutkimusotteeseen ja se vakuutti minut. Ymmärsin, että tarinankerronta on ihmisen luontainen tapa ymmärtää ja jäsentää maailmaa (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Maailma on kertomusten kudelman ja siksi kertomukset ovat tärkeitä. Elämä on jatkuvasti muuttuva tapahtumien, kokemusten ja tarinoiden kokoelma. Ihmisen elämäntarinaansa sisältyy monia tunteita, kokemuksia, merkityksiä ja elämänvaiheita. (Auvinen 2008, esipuhe.)

Narratiivista lähestymistapaa on arvosteltu siitä, että sen piiriin kuuluvat tutkimusaiheet harvoin liittyvät paikalliseen kontekstiin. Johtamista on muutenkin tutkittu vähän yksilötasolla. Samoin johtamista perheyhteyden menestystekijänä on tutkittu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vähän. Perheyrittäjyyteen liittyvää tutkimusta on tehty järjestelmällisemmin Suomessa vasta 2000 - luvulla, mikä puoltaa sitä, että uusi tutkimustieto on hyvin tarpeellista (esim. Huotari 2013; Rautamäki 2013; Tolonen-Kytölä 2014). Lähdin siis selvittämään, millaisia johtajatarinoita perheyhteyksistä löytyy.

Perehtyessäni narratiivisen haastattelun toteuttamiseen minut vakuutti vapaa tarinankerronta. Haastateltava tuo keskusteluun vain ne asiat, jotka itse haluaa ja jotka ovat hänelle merkityksellisiä. Tutkija ei myöskään tuo esille muita kuin haastateltavan esiin nostamia asioita. Näin

narratiivisen haastattelun toteuttamiseen syntyy kuin itsestään haastateltavan itsensä luoma viitekehys. Totta kai haastattelutilanne vaatii myös tutkijan hereillä olemista ja teoreettista taustaa haastattelun runkona. Myös tutkimuskysymysten on oltava ikään kuin juurtuneina teoreettiseen tulokulmaan.

Huomasin melko varhaisessa vaiheessa kirjallisuuskatsausta tehdessäni, että johtajaidentiteettiä tutkittaessa kerronnallinen lähestymistapa on hyvä vaihtoehto. Kertomuksilla on suuri merkitys identiteetin rakentumiselle, sillä ihminen tekee tulkintaa omasta identiteetistään toimiessaan erilaisten kertomusten kertojina osana yhteisöä (esim. Kaasila 2008; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Ricoeur 1992). Kertomusten kautta ihminen myös jäsentää menneisyytään ja suuntautuu tulevaisuuteen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Ihminen rakentaa tarinoiden kautta maailmankuvaansa ja arvoja. Tarinat ohjaavat kiinnittymään osaksi maailmaa ja välittämään siitä kuvia toisille ihmisille. (Auvinen 2008, esipuhe.) Näistä ajatuksista sainkin johtolangan tutkimukseeni: millainen on tutkimukseeni osallistuvien esimiesten johtajaidentiteetti? Millaisten vaiheiden kautta he ovat kasvaneet esimiestehtävässään?

Käsiini sattui mielenkiintoinen teos Johtajien tabut. Siinä kerrotaan, että johtajat käyttävät hyvin harvoin puheenvuoroja hyvästä johtamisesta tai johtajuudesta – vaikka johtamisen kehittämisen on heidän päätehtävänsä. Johtajat myös hyvin usein jättävät puhumatta omista toiveistaan, pettymyksistään ja onnistumisistaan sekä siitä arvomaailmasta, joka ohjaa heidän toimintaansa. (Åhman & Neilimo 2015, 10.) Tutkimukseni haastatteluissa arvot nousivat hyvin vahvasti esille, ja ne olivat monen johtajan työn lähtökohta sekä organisaatiokulttuurin perusta.

Auvisen (2013, 21) mukaan narratiivisuus tarjoaa merkityksellisen näkökulman johtajuuden tarkastelulle: johtajuus rakentuu ainakin osittain narratiivisesti (ks. myös Boje 2011). Lehtonen (2004) puolestaan näkee tarinallisuuden kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Kertomus välittää sanatonta tietämystä ja yhteisiä oletuksia kulttuurista olettamalla asioita tunnetuksi (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Yksittäiset merkityksenannot rakentuvat kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan (Moilanen & Räihä 2001, 46). Perheyrytyksissä organisaatiokulttuuri ilmeni sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla. Omaleimaista oli myös perheyrytysten historia ja omistajien jättämä perintö. Monella tutkimukseni esimiehellä oli pitkä historia yrityksessä. Organisaatiokulttuuri oli selvästi vaikuttanut heihin. Eräs haastatelluista kertoikin, että hän on muuttunut sen jälkeen kun tuli taloon töihin. Organisaatiokulttuurin merkitykset ja arvot olivat vaikuttaneet monen esimiehen kohdalla muun muassa heidän asenteisiinsa sekä työtappoihin.

Kulttuurisidonnainen konteksti ja johtajana kasvamisen merkitykset ohjasivat minut tarkastelemaan johtamista perheyrytyksissä narratiivisen viitekehyn kautta. Kertomus on tietämisen ja vuorovaikutuksen väline; se vastaa kysymykseen kuka minä olen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Kertomus myös auttaa ymmärtämään, mihin olemme menossa, miten suhtautua asioihin ja mikä meitä motivoi toimimaan tietyllä tavalla (Auvinen 2008, 9). Kertomalla johtajatarinansa haastateltavat vastasivat kysymykseen: kuka minä olen?

Pohdintojani tutkimusongelmista ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta

Tutkimuksessani selvitän, miten perheyrytysten johtajien identiteetti on rakentunut ja millaisia vaiheita johtajuuden kehittyminen on sisältänyt. Tutkimuksen taustaoletuksena on, että johtajuus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja että johtajuudella on vahva sosiaali-

nen ulottuvuus (esim. Heikkinen 2010). Tutkimukseni lähtökohtana on myös se, että johtajuus ulottuu johtajan oman persoonallisuuden ulkopuolelle. Johtajuus syntyy yhteiseen suhteeseen eli johtajuuteen astumisesta. (ks. esim. Auvinen 2013.) Roos & Mönkkönen (2015) kirjoittavat, että johtaminen on yksilölaji, mutta johtajuus syntyy yhdessä. Johtajaidentiteetti rakentuu erilaisten elämänvaiheiden kautta, organisaatioissa ja työympäristöissä, vuorovaikutuskokemuksissa toisten ihmisten kanssa.

Uusien johtamisteorioiden keskiössä ovat tunteet ja arvot (esimerkiksi karismaattinen johtajuus). Tarinankerronta keskittyy erilaisiin johtajuuden prosesseihin, tilanteisiin, kielelliseen ulottuvuuteen sekä johtajuuden sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, jossa tunteet ja arvot ovat osallisena. (esim. Boje 1991.) Johtajuus perheyrytyksessä on hyvin arvosidonnainen ja siihen liitettiin myös haastatteluissa vahvoja tunteita. Tunteet liitettiin myös organisaatiokulttuuriin, joka on yksi tutkimukseni peruskäsitteistä.

Keräsin tutkimukseni aineiston kolmesta Pohjanmaalla menestyneestä perheyrytyksestä narratiivisen haastattelun avulla. Haastattelin johtotason henkilöitä (n=27), sekä palkattuja että omistajajohtajia organisaation eri tasoilta. Haastattelut olivat kestoltaan 1-2,5 tuntia. Tein haastattelut pääasiassa tutkittavien työpaikoilla ja ne nauhoitettiin sanelulaitteella. Aloitin haastattelut marraskuussa 2015 ja viimeisen haastattelun tein helmikuussa 2016.

Tutkimuksessani mukana olevia yrityksiä yhdistää perheyrittäjäyys ja pitkä historia toimintialalla. Kaikissa tutkimukseni perheyrytyksissä on myös hiljattain tehty sukupolvenvaihdos. Päättökysymyksenä on se, miten perheyrytysten johtajien identiteetti on rakentunut ja millaisia vaiheita johtajuuden kehittyminen on sisältänyt. Johtajatarinoiden kautta tutkin, millaista johtamista perheyrytyksissä on ollut ja onko johtamisella yhteyttä perheyrytyksen menestymiseen. Ovatko omistajajohtajien ja palkattujen johtajien johtajatarinat erilaisia?

Tutkimuksessa etsin vastausta myös siihen, millaiset arvot ohjaavat johtajan toimintaa ja millainen on menestystä tukeva organisaatiokulttuuri? Miten yrittäjäyys ilmenee perheyrytyksen johtamisessa? Tutkimuskysymykset ovat mielestäni aika laajoja ja voi olla, että joudun tutkimuksen edetessä vielä niitä rajaamaan. Pohdin, jääkö osa tutkimuskysymyksistä kokonaan pois. Voinko mitata johtamisen yhteyttä yrityksen menestymiselle ja voiko johtamista perheyrytyksissä mallintaa? Silti minusta on todella mielenkiintoinen kysymys, pystyisikö perheyrytysten organisaatiokulttuuria ja toimintatapoja ”siirtämään” johonkin toiseen organisaatioon. Tästä asiasta keskustelin myös monen haastateltavan kanssa.

Tutkimukseni työnimi on tällä hetkellä seuraava: *”Yritys, joka on perhe”. Johtaminen perheyrytyksen menestystekijänä johtajatarinoiden kautta kuvattuna. Johtamisprosessin ja johtajana kehittymisen mallintaminen pohjanmaalaisissa perheyrytyksissä.* Työnimi saattaa vielä muuttua ja tarkentua tutkimuksen edetessä. Kuten Moilanen & Rähä (2001) kirjoittavatkin, tutkimusongelmat muuttavat usein muotoaan tutkimuksen edetessä ja ne täsmentyvät tutkijan esiyymmärryksen laajentuessa. Uudet tutkimusongelmat avaavat tutkijan tarkastelemaan tutkimuskohdettaan uusista näkökulmista ja hakemaan uudenlaisia merkityksiä. Aineistoon perehtyminen johtaa minutkin tutkijana uusille poluille tarttumaan niihin merkityksenantoihin, jotka ovat aineiston kannalta kaikkein hedelmällisimpiä. Tutkijan on hyvä tunnistaa oma esiyymmärrys tutkittavasta kohteesta; merkitysten kuvaamisen tulee aina nojautua aineistoon ja tehdä sille oikeutta. Voidaan sanoa, että pyrkimykseni on päästä aineistosta teorian tasolle. (Moilanen & Rähä 2001, 49–51 ja 61.) Tutkimustehtävän rajauksessa otan kantaa siihen, mikä on aineiston ydinsanoma, jonka tutkijana haluan tulkinnan avulla nostaa erityisesti tarkastelun keskiöön (Kiviniemi 2001, 72).

Tein ennen haastatteluja vierailun kunkin yrityksen yhteyshenkilön luokse. "Yritys, joka on perhe" nousi erään yhteyshenkilön kanssa käydyssä keskustelussa ja jäin pohtimaan lauseen merkitystä. Haastattelujen jälkeen voin sanoa, että tämä kuvaa erityisen hyvin perheyriyten organisaatiokulttuuria, perhemäinen yhteisö. Perheyriyksissä on johtamisen lisäksi varmasti muitakin menestystekijöitä. Voidaanko johtamisen merkitystä yrityksen menestystekijänä mitata? Uskon, että narratiivisen tutkimuksen ei ole tarkoituskaan antaa yleispätevää tietoa. Sen tavoitteena on kuvata jotakin ilmiötä tietyssä kontekstissa. Tässä vaiheessa en ole huolissani tutkimusongelmista tai työnimestä vaan uskon, että aineistoa lukiessani nämäkin asiat tarkentuvat.

Johtajatarinat – narratiivisen haastattelun toteuttaminen

Luin ja kirjoitin narratiivisen haastattelun toteuttamisesta niin kauan, että ymmärsin sen **käytännössä**. Etsin käsiini sekä suomenkielisiä että vieraskielisiä lähteitä. Tutustuin myös narratiivisella tutkimusotteella toteutettuihin muihin tutkimuksiin. Tein kirjallisuuskatsausta muutamana kuukauden ja päätin, että menen aineisto edellä teoriaan. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuin myös mukana oleviin perheyriyksiin ja kahlasin heiltä saatua materiaalia saadakseni esitietoa haastatteluja varten.

Ohjaajan kanssa syksyllä 2015 olleessa tapaamisessa sain luvan lähteä tekemään haastatteluja. Ennen haastattelujen aloittamista esittelin narratiivisen haastattelun toteuttamista ja periaatteita tutkijaseminaarissa. Haastattelukysymyksiä oli yksi. "Haluaisin sinun kertovan minulle johtajatarinasi, kaikki tapahtumat ja kokemukset, jotka ovat olleet sinulle tärkeitä. Voit aloittaa mistä haluat, ja käyttää niin paljon aikaa kuin tarvitset. Kuuntelen tässä alussa keskeyttämättä ja teen vain joitakin muistiinpanoja myöhempää käyttöä varten." Haastateltavan päätettäväksi jäi siis se, mistä aloitti ja millä tavalla hän tarinaansa kertoi. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 195; Rosenthal 2003, 915 ja 917; ks. myös Bruner 1987.)

Valmistelin jokaisen haastateltavan ennakkoon lähettämälläni kirjeellä, jossa kerroin kansantajuisesti tutkimusaiheeni ja haastattelun kulun. Kahdessa yrityksessä sovin haastateltavat yrityksen yhteyshenkilön kanssa. Yhdessä yrityksessä haastattelin kaikki johtotason henkilöt, sillä kyseessä oli matala organisaatio. Tein ensin koehaastattelun eräällä kohdeorganisaatiosta eläkkeelle jääneellä esimiehellä. Haastattelujen edetessä ymmärsin narratiivisen tutkimusotteen eettisyyden: tutkija ei kysy muuta kuin tutkittavan tarinaan liittyviä lisäkysymyksiä[1]. Uskon tällä olevan tekemistä myös tutkimuksen luotettavuuden kanssa; oletan, että haastateltava kertoo hänelle merkityksellisistä ja tärkeistä asioista.

Sovelsin haastattelussa Bauerin (1996) mallia. Bauer (1996, 5–6) jakaa narratiivisen haastattelun kulun neljään vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe oli **valmisteluvaihe**, jossa kerroin haastattelun tarkoituksesta, haastattelun vaiheista ja esitin tutkimuskysymyksen haastateltavalle. Yleensä ennakokirje oli luettu ja siinä oli saatu tärkein tieto haastattelun kulusta. Tässä vaiheessa vielä varmistin, että haastateltavalle sopi haastattelun nauhoittaminen. **Toisessa vaiheessa** oli päähaastattelu. Tässä vaiheessa en keskeyttänyt kertojaa, vaan kannustin olemuksellani ja ääntein jatkamaan tarinaa. Kun haastateltava kertoi johtajatarinansa, olin vahvasti läsnä kunnes haastateltava luontevasti lopetti puheensa ja viestitti tarinan päättymisen. Tein myös muistiinpanoja seuraavaa kyselyvaihetta varten.

Kolmannessa vaiheessa oli kyselyvaihe, jossa saatoinkin kysyä esimerkiksi "Mitä sitten tapahtui?", "Voisitko kertoa minulle lisää siitä tapahtumasta..?", "Voisitko tarkentaa tätä asiaa..". Tässä vaiheessa en esittänyt mielipide- enkä asennekysymyksiä. Olin tarkka siitä, että esittämäni

kysymykset liittyvät vain asioihin, jotka haastateltava oli jo ottanut puheessaan esille. Kysyin myös kysymyksiä niillä sanoilla, joita haastateltava oli puheessaan käyttänyt. Kyselyvaiheen tarkoituksena oli saada selville uutta materiaalia koskien tarinaa. Voidaan sanoa, että jatkokysymykset nousivat mielenkiinnon kohteistani ja ennakkoteorian viitekehystä. Haastattelijan vaikutus pitäisi haastattelutilanteessa minimoida ja mielestäni onnistuin tässä hyvin. (Bauer 1996, 7–8; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 195–197.) Pystyin myös avaamaan lisäkysymyksillä haluamiani asioita. Haastatteluja enemmän tehneenä huomasin olevani jo hyvin ovela ja kehittänyt kysymysten kiertämisessä haluamiini asioihin (immanent questions).

Neljännessä vaiheessa jutusteltiin tutkimusaiheesta ja haastattelun kulusta, ja tässä vaiheessa nauhoitus lopetettiin. Tein myös muistiinpanoja viimeisestä vaiheesta haastateltavan luvalla. Jokaisen haastattelun jälkeen tein myös muistiinpanoja ajatuksista, mitä haastattelussa nousi esille. (Bauer 1996, 5 ja 8.)

Haastatteluja tehdessä mietin, millaisia haastattelut olisivat olleet jonkun toisen tutkijan tekemänä. Sanotaankin, että tieto tutkittavasta kohteesta syntyy tutkijan ja haastateltavan keskinäisessä vuorovaikutuksessa; tarinatkin rakentuvat vuorovaikutuksessa ja suhteessa toisiin ihmisiin (Salo 2008, 83; Heikkinen 2010, 156). Minua helpotti ajatus, että narratiivinen tutkimus ei pyri löytämään yleistettävää tietoa, vaan paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista tietoa. Narratiivisessa tutkimuksessa ihmisten ääni ja elämäkertomukset pääsevät ainutlaatuisella tavalla esille. Tämä on myös narratiivisen tutkimusotteen yksi vahvuuksista; tieto muodostuu pienistä kertomuksista. (Heikkinen 2010, 157.) Kiviniemi (2001, 68) kirjoittaakin osuvasti, että aineistoon liittyvien tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2001, 68.) Tämän huomasin aivan konkreettisesti, kun oma ajatteluni alkoi kehittyä. Haastattelut myös vahvistivat joitakin ennako-olettamuksiani tutkimusaiheesta.

Narratiivinen haastattelu antaa haastateltavalle tilaa ja mahdollisuuden kertomusten tuottamiseen (Mishler 1986). Samalla pyrin esittämään sellaisia kysymyksiä, joihin odotin saavani vastaukseksi kertomuksia (Kaasila 2008, 45). Sen vuoksi minun täytyi oikein ajatuksella keskittyä kysymysten esittämiseen, mutta se sujui todella luontevasti. Uskon, että opinto-ohjaajan taustastani oli haastatteluissa hyötyä. Olen oppinut kysymään ”oikeita” kysymyksiä ja näkemään asioiden taakse. Sain positiivista palautetta kuuntelemisen taidosta ja läsnäolemisestä haastatteluissa. Tällä oli uskoakseni vaikutusta luottamuksellisen ja avoimen ilmapiiriin syntyymiseen.

En silti kuvittele, että tutkimukseeni osallistuneet johtajat olisivat kertoneet kaiken omasta johtajana kehittymisestä, pettymyksistä ja kasvun paikoista. Silti olin vaikuttunut siitä avoimuudesta, jota haastattelutilanteissa kohtasin. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi perheen ristiriidoista tai oman perheen menettämisestä uran tähden. Tämä tutkimukseni tulee näyttämään jotakin uutta johtajien sielunmaailmasta ja siitä, mitä on johtaminen erityisesti perheyhteyden kontekstissa. Pääsin tutkimuksen aikana mukaan lukuisiin elämäntarinoihin perheyhteyden sisällä. Kaikissa haastatteluissa oli jotakin erityistä. Haastatteluissa nousi esille myös vaikeita asioita. Mietin, miten tuoda näitä asioita esille tutkimusraportissani, sillä haluan välttää haastateltavien tunnistettavuuden.

Aineistossani johtajatarinat kuvasivat johtajuutta sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa perheyhteyden arvot ja yrittäjämäinen ote olivat työn lähtökohtia. Oman johtajuuden tarkastelu ja merkitysten etsiminen nostivat esille johtajuuden henkilökohtaisuuden. Johtajan identiteetti ja johtajana kehittyminen on saanut ikään kuin siivet perheyhteyden organisaatioympä-

ristössä. Perheyriksen organisaatiokulttuuriin ja mentaliteettiin liitettiin useissa yhteyksissä mielenkiintoisella tavalla vahva tunne, jolla on yhteys sitoutumiseen ja yrityksen menestymiseen. Tutkimusaineisto vahvisti ajatuksiani tutkimukseni teoreettisesta taustasta.

Haastatteluaineistoa yli 380 sivua – mitä sille tekisin?

Narratiivista tutkimusotetta koskeva ymmärrykseni lisääntyi haastattelujen edetessä. Johtajatarinat motivoivat ja aiheen kiinnostavuus sitoi minut tutkijana aiheeseen. Välillä unohdin kokonaan tekeväni tutkimusta, sillä uppouduin niin syvälle tarinaan. Aineiston keräämisen jälkeen minulla oli 27 erilaista, henkilökohtaista johtajatarinaa. Tässä vaiheessa koin valtavaa nöyryyttä arvokkaan tutkimusaineiston edessä – kunpa osaisin tehdä sille oikeutta analyysissä! Mietin myös, että eihän minulla ole mitään muuta kuin nämä haastattelut. Näissä on se tieto, mitä tarvitsen tutkimukseni tekemiseen. Jokainen haastattelu on kuin timantti: miten hion sitä oikein, jotta sen kauneus ja värit paljastuvat?

Minusta tuntui tärkeältä ymmärtää, mitä tarina tarkoittaa tieteellisestä näkökulmasta ja löysin siihen hyviä lähteitä. Narratiivi on Polkinghornen (1995) mukaan kielellinen kokoelma, joka tuo yhteen erilaiset ilmiöt, tapahtumat ja ihmiselämän toiminnot temaattisesti yhtenäiseksi tavoitesuuntautuneiksi prosesseiksi. Tarina koostuu yksittäisistä tapahtumista, mutta tarkasteltaessa tarinaa kokonaisuutena, ymmärryksemme syvenee ja tarinalle hahmottuu juoni (Polkinghorne 1995, 5 ja 7). Denzinin (1989) mukaan narratiivi eli kertomus sisältää sarjan tapahtumia, joilla on erityinen merkitys kertojalle sekä hänen kuulijoilleen (ks. myös Heikkinen 2010, 156). Perehdyin jonkin verran narratiivisen haastattelun analysointiin kirjoittaessani perustaa tutkimusotteesta. Silti minusta tuntui, että on otettava yksi vaihe kerrallaan. Huomasin kirjallisuutta lukiessani, että usein lukemalla haastatteluaineistoa intensiivisesti, tutkija pääsee sisälle tarinaan ja alkaa löytää sieltä johtolankoja aineiston sisällön tarkasteluun ja analysointimenetelmiin. Pohdin tutkimukseni tässä vaiheessa, että minulla on lähtökohtana aineistolähtöinen tarkastelutapa.

Aineiston käsittelyssä voidaan käyttää Polkinghornen (1995, 6–8) mukaan kahta tapaa: **narratiivien analyysi** ja **narratiivinen analyysi**. Narratiivien analyysi kiinnittää huomion kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin tapaustyyppien, metaforien ja kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä painotetaan uuden kertomuksen tuottamista aineiston kertomusten kautta. Narratiivisessa analyysissä ei siis luokitella aineistoa vaan se luo aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta tärkeitä teemoja. Se on ikään kuin synteesi tarinasta. (Polkinghorne 1995, 15.)

Haastatteluissa johtajat kertoivat tarinaansa eri kohdista elämänsä, aika moni kertoi lapsuudesta. Huomasin, että ihmisten kertomissa tarinoissa oli mukana menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus - tarinat siis suuntasivat ihmisiä tulevaisuuteen (esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Tarinalla on aina myös juoni, alku, keskikohta ja loppu. Narratiivin juoni on osatapahtumien yhdistelmä ja se jäsentää haastateltavan kertomusta yksittäisistä tapahtumista kokonaisuudeksi. Olin kiinnostunut henkilön tarinan lisäksi myös siitä, millä tavalla haastateltavat kertoivat tapahtumista ja minkä vuoksi niistä kerrottiin juuri kyseisellä tavalla. (Kaasila 2008, 42–43.) Tutkimuksen analyysivaiheessa lähden lukemaan aineistoa. Etsin johtajatarinoita juonen jokaisen haastattelun kohdalla. Miten johtajat kertovat johtajana kasvustaan ja siitä, millaisia vaiheita siihen liittyy?

Tavoitteena on tunnistaa kertomuksista ne kokemukset ja valinnat, joilla näyttää olevan merkitystä johtajana kehittymiselle. Tässä siis pyritään tunnistamaan aineiston narratiiveista ylei-

sempiä käsitteellisiä ilmenemismuotoja. (ks. esim. Polkinghorne 1995.) Tutkimuksessa selvitän, nouseeko perheyriyten johtajien haastatteluissa samankaltaisia vaiheita ja millainen johtajuus on tukenut organisaation menestystä (ks. esim. Kaasila 2008, 45). Tarkoituksena on myös tuoda näkökulmia teoriaan koskien tutkimukseni peruskäsitteitä, joita ovat johtajaidentiteetti ja johtajana kasvaminen perheyriyksessä, organisaatiokulttuuri, arvot ja tunteet. Mielenkiintoinen näkökulma on myös se, miten johtajat positioivat itsensä omassa kertomuksessaan johtajan asemaan.

Tutkimuksen analyysivaiheen alkaessa minua mietitytti se, miten pääsen pois itsestänselvyyksistä. Moilanen & Räihä (2001) kirjoittavat hyvin kuvaavasti, että tutkimuksen analyysivaiheessa on pyrittävä pääsemään havaintojen taakse. Aineistosta on löydettävä vihjeitä, jotka kiinnittävät puheen pinnan alla oleviin kulttuurisiin jäsenyyksiin (Moilanen & Räihä 2001, 55–56). Sulkunen (1990, 275) toteaa osuvasti: ”Se, mitä haastateltavat sanovat, on vain harvoin minkään kvalitatiivisen aineiston analyysissä kiinnostavaa. Siitä on tehtävä tulkinta, ja vielä sellainen tulkinta, joka tavalla tai toisella kiinnittää puheen pinnan alla oleviin kulttuurisiin jäsenyyksiin tai habitukseen.”

Haastattelunauhoja purkaessa teoriatausta alkoi kirkastua kuin huomaamatta. Aineistosta löytyi puhtaaksikirjoitusvaiheessa tärkeältä tuntuvia kohtia, jotka merkitsin heti tähdellä tiedostoon. Haastatteluissa nousi esille ensinnäkin *johtaja-identiteetti*. Esimerkiksi Lepistö-Johanssonin (2009) mukaan johtajaidentiteetti on lähes tutkimatonta aluetta ja narratiivinen lähestymistapa tarjoaa paljon mahdollisuuksia johtajuuden tutkimiseen. Johtamista tarkastelen sosiaalisena vuorovaikutusprosessina. *Organisaatiokulttuuri ja arvot* nousevat myös vahvasti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Monissa haastatteluissa puhuttiin erilaisin vivahtein tunteesta, joka perheyriyksissä vallitsee. Tässä onkin mielenkiintoinen pohtimisen aihe. Näistä käsitteistä muodostuu tutkimukseni teoreettinen viitekehys.

Tutkijan kasvupolkuni

Tutkimukseni ei ole vielä kansissa vaan olen yhä matkalla. Olen oppinut armollisuutta itseäni kohtaan, sillä lapsiperheessä tulee monenlaisia yllätyksiä. Periaatteeni on kuitenkin ollut, että teen viitenä päivänä viikossa jotakin tutkimukseni eteen ja näin on tapahtunut. Ote tutkimukseen säilyy vain tekemällä. Opintoihin käyttämäni päivittäinen tuntimäärä on vaihdellut tilanteen mukaan; aamut olen kokenut hyväksi työskentelyajaksi, kun lapset ovat koulussa ja päivähoitossa. Myös lapset perheessä ovat ymmärtäneet äidin opiskelevan kotona ja laittaneet oman pienen kortensa kekkoon kotiaskareiden hoitamisessa. Olen myös tehnyt päivä- ja viikkosuunnitelmia ja yrittänyt pysyä niissä. Jos joskus on iskenyt lorvikatarrin tai välttely, olen istuttanut itseni koneelle illalla. Olen myös oppinut tauottamaan työskentelyä, ja hoitanut kotiaskareita aina istumisen lomassa. Opinto-ohjaajana minulla on monia niksejä takataskussa, ja olen myös palkinnut itseäni päivän työstä vaikkapa jollakin mieluisalla tekemisellä.

Tutkimusaiheeni mielenkiintoisuus on pitänyt yllä motivaatiota. Aineistoni on laaja ja ainutlaatuinen. Johtajatarinoissa pääsin sisälle ihmisten elämäntarinoihin, joilla on jo sinänsä suuri kulttuurinen arvo. Haastattelut myös vastasivat tutkimuskysymyksiini ja siihen, miten perheyriyten menestys on luotu. Ja kuten edellä mainitsinkin, perheyriyten johtaminen Suomessa on liki tutkimatonta aluetta. Kuten Seeck (2008, 17) kirjoittaa, kun tiedetään, mitä on jo tehty ja mille perustalle johtamista rakennetaan, voidaan kehittää oikeasti jotakin uutta. Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, miten perheyriyten menestys on luotu, ja mikä on ollut johtamisen osuus siinä. Mitä asioita johtamisessa kannattaa vaalia, jotta taataan menestys myös tulevaisuudessa?

Tutkimuksessani haasteeksi saattaa tulla haastateltavien tunnistettavuus tutkimusraportissa, esimerkiksi lainausten käyttäminen. Mukana on kuitenkin vain kolme yritystä (jotka saan julkaista tutkimusraportissa), joten ihmisten suojaaminen eettisessä mielessä on todella harkintaa vaativa asia. Haastattelussa kohtasin myös monia kipuja. Kivut ovat mielenkiintoinen näkökulma – johtajana kasvaminen on välillä myös aika raadollista. Haluaisin kuvata tutkimuksessani myös tätä puolta, mikäli se onnistuu ilman haastateltavan henkilöllisyyden paljastamista.

Tutkijaryhmässä otin kerran puheeksi huoleni siitä, onko työni riittävän tieteellinen tai hyvä. Luin juuri siihen aikaan erästä metodologiaopasta, jonka menetelmäviidakko alkoi kuristaa kurkkua. Ryhmässä keskusteltuani huomasin, että muilla oli samanlaisia ajatuksia ja huoleni jäi siihen tapaamiseen. Vertaistuki on siis äärimmäisen tärkeä. Olen myös oppinut, että tyhmiä kysymyksiä ei ole olemassa. Aina kannattaa selvittää vaikkapa omalta ohjaajalta, jos joku asia jää mietityttämään.

Tällä hetkellä olen litteroinut aineiston ja alan tutustua syvemmin analyysimenetelmiin. Tutkimusprosessin edetessä olen ymmärtänyt ei-tietoisien ajattelun arvon. Kuvaan sitä niin, että esimerkiksi kävelylenkillä ajatukset yhdistyvät mielessä järkeväksi kokonaisuudeksi tai kun haastattelussa oivalsin jonkin asian merkityksen tutkimusasetelman kannalta. Ihmisen alitajunta on melkoinen koneisto. Siksi tutkimuksen tekemisessä kaikki siihen käytettävä aika ei ole tietoista ja kellosta katsottavaa työskentelyä.

Tutkimusaineiston kerääminen oli minulle tutkimuksen edistymisen kannalta suuri voitto. Puh-
taaksikirjoitettavaa nauhaa oli yli 36 tuntia eli aineistoni on kohtuullisen laaja. Ohjaajani kysyi syksyllä 2015, milloin arvelen, että aineistoni on kerätty ja sanoin ”helmikuun loppuun mennessä”. Tämä ajatus on takaraivossa kytenyt, ja kaikki haastattelut oli tehtynä aikataulun mukaisesti. On siis tärkeitä asettaa itselleen tavoitteita, pieniä tai suuria – ne lisäävät itsevarmuutta ja suunnitelmallisuutta edistää työskentelyä.

Tutkimukseni vahvuutena pidän myös opintovapaata, joka on mahdollistanut työhön keskittymisen ja ajan antamisen oman ajattelun kehittymiselle. Uudet asiat ja oivallukset eivät useinkaan tule pakottamalla tai väkisin pumppaamalla. Omien rajojen ylittäminen tapahtuu niissä hetkissä, kun on umpikujassa, vailla vastauksia; ja sitten kun löytääkin selkeän väylän, mitä pitkin jatkaa matkaa. Tämä on asia, jonka tulen varmasti tästä prosessista muistamaan.

Tutkimuksen edetessä olen saanut uutta ryhtiä tutkimuksen eteenpäinviemiseen vaikka välillä löydän itseni välttelemästä, kuten edellä kirjoitin. Itseohjautuvuuteni on myös parantunut, mutta kaipaan välillä myös enemmän vertaistukea ja jonnekin lähtemistä kotona työskentelyn rinnalle. Omiin tutkimuksen taitekohtiin olen saanut apua kerran kuukaudessa Tampereella kokoontuvasta tutkijaryhmästä ja saman ryhmän Facebook-ryhmästä. Tutkijanurani alkuvaikeuksista ajattelen, että kaikella tällä on tarkoituksensa. Pystyn varmasti hyödyntämään näitä oppeja ja olemaan syvällisellä tasolla opiskelijoiden ohjauksessa mukana, ikään kuin omien kokemusten kautta ravisteltuna.

Onneksi tutkimusrahoituksesta minun tarvitsi murehtia vain muutaman kuukauden. Haluan tässä kiittää tutkimusrahoituksesta Yksityisyrittäjäin Säätiötä ja Liikesivistysrahastoa antamastanne tuesta. Ohjeeksi väitöskirjatyöntekijöille annan myös tässä vinkin: ole sitkeä apurahan hakemisessa, hae jatkuvasti ja monesta lähteestä. Jossain vaiheessa apuraha osuu kyllä kohdalle. Hakemuksissa on tärkeitä näkyä hyvät perustelut, miksi työ on tärkeä ja myös selkeä

suunnitelma siitä, mitä on tekemässä. Lisäksi kannattaa hankkia asiantuntijoilta lausuntoja hakemuksen tueksi. Myös apurahahakemusten laatimiseen kannattaa varata aikaa, sillä monesti oman tutkimusaiheen tiivistäminen vie myös tutkimusta eteenpäin.

Olen oppinut, että rimakauhu lähtee vain tekemällä. Täydellistä ei voi lähteä tekemään, vaan mieluummin vaikka keskinkertaista, että pääsee alkuun. Tässä prosessissa kannattaa paneutua vain omaan suoritukseen, eikä verrata itseään muihin tutkijoihin. Kyseessä on kuitenkin ottelu, jossa finaalissa voitat lopulta itsesi ja monet kohdalle osuvat haasteet matkan varrella. Tutkimusta tehdessäni olen myös huomannut, että monesti vähemmän on enemmän. Kun antaa itselleen aikaa ja tekee työtä levosta käsin, ideat jalostuvat kuin itsestään. Tässä voisi puhua myös luovasta tilasta, kirjoittamisen ja ajattelun flowsta, joka ei synny pakottamalla.

Kun aloin pohtimaan tämän artikkelin sisältöä, väitöskirjaa varten vuosi sitten kesällä kirjoittamani esipuhe tuli osaksi tätä artikkelia. Siksi kannustankin kirjoittamaan monenlaisia asioita, sillä niiden muistiin laittamisesta voi olla arvaamaton hyöty. Tutkimuksessa on paljon johtolankoja, valintoja ja mahdollisia reittejä. Tutkimuksen tekeminen on prosessi, jossa on tärkeää tehdä tutkimusprosessi näkyväksi ja perustella tutkimuksessa tehdyt valinnat. Siksi on hyvä jättää muistijälkiä tutkimuksen eri vaiheista ja kirjoittaa ne ylös. Tutkijan täytyy löytää oma tapansa työskennellä.

Alun epävarmuus on vaihtunut tasaiseen työskentelyyn, vaikka toki epävarmuutta esiintyy aina välillä, erityisesti siirryttäessä tutkimuksessa uuteen vaiheeseen. Muun muassa Tohtoritakuu – kirjasta sain hyviä vinkkejä tutkimuksen tekemiseen ja karikoiden voittamiseen erityisesti alkuvaiheen hämmennyksessä (Kiriakos & Svinhufvud 2015). Kohdallani on toiminut hyvin edellisenä päivänä tehty suunnitelma seuraavalle päivälle. Yleensä pysyn näissä asettamissani tavoitteissa ja edistyminen motivoi. Kokonaisuutta on helpompi hallita laittamalla asiat osiin – tässä vaiheessa huomaan järjestelmällisyyteni hioutuneen ja kehittyneen.

Puhtaaksikirjoitettuani aineiston huomasin, että tarinat alkoivat väistämättä muuttaa myös minua. Ne muuttivat katsantokantaani elämästä. Olinko valmistautunut siihen, että myös minä muutun? Huomaan ajatteluni kehittyneen ja syventyneen tämän prosessin aikana. Kerronnallisuus on hyvin elämänmakuinen lähestymistapa. Huomasin, että loppuvaiheessa en enää keskittynyt siihen teknisenä tutkimusotteena. Mietin, voiko tässä maailmassa mitään sen aidompaa ollakaan kuin ihmisen oma kertomus ja kokemus omasta kasvupolustaan?

LÄHTEET

Auvinen, T. 2013. Narratiivinen johtajuus. Tutkielmia johtajuuden tarinankerronnan tutkimuksesta ja käytännöstä. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Bauer, M. 1996. The Narrative Interview. Comments on a technique for qualitative data collection. London School of Economics and Political Science. Methodology Institute. Paperis in Social Research Methods. Qualitative Series no 1. <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/QualPapers/Bauer-NARRAT1SS.pdf>
Viitattu 26.10.2015.

Boje, D.M. 1991. The Storytelling Organization: A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 36, No. 1 (Mar., 1991), pp. 106-126. Sage Publications, Inc.: Cornell University.

Boje, D.M. 2011. *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. Sage: London.

Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54:1 (Spring), 11–32.

Denzin, N.K. 1989. *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods Series 17. Sage: California.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus: todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Huotari, E-I. 2013. "Auttaminen on molemminpuolinen ilo!" Avustaviin perheenjäseniin perustuva auttaminen suomalaisissa perheyrytyksissä auttajan näkökulmasta tarkasteltuna. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 130. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, T. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print, 41-66.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiriakos, C. & Svinhufvud, K. 2015. *Tohtoritakuu. Kirjoittamisen opas jatko-opiskelijalle ja tutkijalle*. Tallinna: Printon.

Lehtonen, M. 2004. *Merkitysten maailma: Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.

Lepistö-Johansson, P. 2009. Making sense of women managers' identities through the constructions of managerial career and gender. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis*. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Mishler, E. G. 1986. *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge & Massachusetts & London: Harvard University Press.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 44–67.

Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative. Qualitative Studies Series 1*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press, 5–23.

Rautamäki, H. 2013. "Omassa firmassa ei tunteja lasketa". Psykologinen omistajuus ja työnilo matkailun perheyrittäjien kertomana. Jyväskylä Studies in Business and Economics 131. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Ricouer, P. 1992. *Oneself as Another*. Chicago & London: The University of Chicago Press. "

Roos, S. & Mönkkönen, K. 2015. Ihmisiksi työssä. Työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta. UNipress.

Rosenthal, G. 2003. The healing effects of storytelling: on the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling. *Qualitative Inquiry* 9:6, 915–933.

Salo, U-M. 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K.E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print, 68–104.

Seeck, H. 2008. *Johtamisopit Suomessa*. Taylorismista innovaatioteorioihin. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

YLE 11.4.2016. Tohtorin hattu ei tule ilman uhrauksia. Saatavilla osoitteessa: http://yle.fi/uutiset/tohtorin_hattu_ei_tule_ilman_uhrauksia/8785723

Tolonen-Kytölä, T. 2014. Työn eetos, vapaus, onnellisuus. Perheyrittäjien arvojen kuvauksen rakentuminen eräiden suomalaisten lehtien reportaaseissa. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 150. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Åhman, H. & Neilimo, K. 2015. Johtajien tabut – ajatuksia ylimmän johdon työpöydän takaa. Saarijärven offset Oy.

6. TARINA VÄITÖSKIRJAN TAKANA – TUTKIMUSTA ELÄMÄNKULUSSA, ARJESSA JA VÄHÄN TULEVAISUUDESSAKIN

Minna Maunula

Tiivistelmä. Tutkimuksen tekemisen opiskelu, eli väitöskirjan teko, tuottaa tutkijan pätevyyden. Muodollisen pätevyyden lisäksi väitöstutkimus muodostuu yksilölliseksi prosessiksi, liittyy arkeen ja elämänkulkuun ja jalostaa yksilöllistä asiantuntijuutta. Väitöskirjat kertovat vain yhden version tutkimuksen teon moninaisista vaiheista. Ne välittävät onnistuneiden tutkimuksellisten valintojen tarinaa. Taustalla on kuitenkin useita kerroksia erilaisia käytännöllisiä vaiheita ja tarinoita. Usein nämä kiinnostavimmat tarinat jäävät dokumentoimatta, mutta välittyvät valitulle kuulijajoukolle suullisina legendoina. Tutkimuksen teon metodisten prosessikuvausten takana on lukuisia samaistuttavia, opettavia ja tunteikkaita tarinoita. Tässä kirjoituksessa kerron omaa tutkimuksellista väitöskirjatarinaani, valotan niitä monipolvaisia vaiheita, jotka eivät päädy valmiiseen väitöskirjaan. Koulutukseni kasvatustieteen tohtori ja työni yliopistonopettajana akateemisessa aikuiskoulutus kontekstissa muodostavat kokonaisuuden, jossa aikuisen oppimisen yksilölliset lähtökohdat, tavoitteet ja kontekstit ovat monipuolisesti tutut, niin tutkitusti kuin itse koettunakin. Yksilöllisen kokemuksen ulottuvuudet ovat vaihtelevat ja yksilöllisesti merkittävät. Tässä kirjoituksessa kerron omasta matkastani kasvatustieteen väitöskirjan parissa, arkisesta elämästä ja oivalluksista tutkimuksen ääressä sekä ohessa.

Asiasanat: väitöskirja, tutkimus, tarinallisuus, arki, prosessi

Aloittelevana tohtoriopiskelijana

Tohtoriopintojen alkuvaiheessa en aavistanut tulevan matkan käännteitä. Mahdoinkohan tuntea kunnolla keskeisiä metodisia käsitteitäkään, kuten fenomenologiaa, hermeneutiikkaa tai narratiivisuutta tai niiden keskinäistä suhdetta. Tutkijan pätevyyttä ja asiantuntijuutta ei saavuteta hetkessä, matka omakohtaiseen tutkimukselliseen ymmärtämiseen ja kriittiseen suhtautumistapaan on pitkä ja vaativa. Sen lisäksi matkalla on elettävänä useita muitakin sivupolkuja, arkea, perhettä, työtä ja niiden limittämisen haasteita. Muiden kokemusten kautta voi peilata omia kokemuksiaan (mm. Peura 2008; Saarinen 2003).

Väitöskirjani aihepiiri kuitenkin innosti ja innostaa edelleen, ja luo jatkumoa kasvatustieteen pro gradu –tutkielmani sisältöihin: elämänkulullinen ja ajallinen jatkuvuus yksilön kokemana. Tutkimuskohde, tohtoriksi opiskelevat perheelliset naiset, valikoitui helposti, samoin arkea, elämänkulkua ja ajallisuutta koskevat tutkimuskysymykset. Yksilön kokemuksen merkityksellisyys ja kerronnallinen ulottuvuus oli ja on kiehtova kokonaisuus. Aineiston muotoa määrittä luonnollisesti tutkimustehtävä ja –kysymykset. Yksilöllisten kokemusten tarkka eksplikointi vaatisi tutkittaville tilaa ja aikaa kertoa oman tarinansa oman logiikkansa mukaan rakennettuna.

Alussa rajasin metodista lähtökohtaa tarkasti, olisin kiinnostunut kokemuksista. Selkeät rajaukset ja perustelut ovat tutkimuksessa keskeinen lähtökohta, mutta harvoin ensimmäiset ratkaisut säilyvät. Kun ymmärrys ilmiöstä jäsentyy, myös tehtävien valintojen perusteet kirkastuvat (Kiviniemi 2007). Sisäistin rajauksen merkityksen vahvasti ja edelleenkin se on paikkaansa pitävä lähtökohta, jota käytän avoimessa yliopistossa akateemisten opintojensa alkuvaiheessa olevien aikuisopiskelijoiden ohjaustyössä. Mutta tutkimusprosessini edetessä jouduin yhä uudelleen haastamaan itseäni: onko kyse vain kokemuksista ja mitä kokemukset ovat? Miten kokemukset rakentuvat ja missä muodossa ne välitetään?

Alun vaiheita: arkea ja tutkimusta

Oma väitöskirjaurakkani alkoi pari vuotta maisteriksi valmistuttuani vuonna 2005, samalla kun aloitin kasvatustieteen yliopistonopettajan työuraa avoimessa yliopistossa. Väitöskirjan aloittamiseen motivoi työ akateemisessa yhteisössä ja halu olla virallisesti pätevä sekä osa tiedeyhteisöä. Myös tutkimuksen aihe oli omakohtaisesti kiinnostava, ja on sitä edelleenkin. Tein väitöskirjaani pääosin yliopistonopettajan työn rinnalla, iltaisin, öisin ja viikonloppuisin. Samalla rakentui talo ja syntyi perhe. Väitösprosessi sai kypsyä rauhassa, hiljaa omassa tahdissaan. Eräänkin kesän vietin saksalaisten filosofien seurassa, tai paremminkin yrittäessäni ymmärtää heidän tekstejään. Aito ymmärrys ja arjen paine ovat sekä toistensa vihollisia että hyvä vastapari. Arjen rutiinit huokoistavat ymmärtämisen joskus paineisia prosesseja, toisaalta kun on aika edistää tutkimusta, on tekeminen intensiivistä.

Lapsiperhearkeen, jossa on kaksi alle kouluikäistä lasta ja kaksi työssäkäyvää aikuista, on hankalaa mahdolltaa sivutoimista väitöskirjaa. Joskus kädet tekivätkin toista ja pää toista. Laatikoihin kasaantui epämääräisiä muistiinpanoja ja ajatuskaavioita. Hermeneuttiset ymmärrysprosessit konkretisoituivat repaleisesti, mutta vahvan omatahtisesti. Itselleni erilaiset muistilaput olivat tärkeitä, ”Tästä jatkuu” ja seuraavista konkreettisista vaiheista muistuttavat lappuset olivat tutkijan arvopapereita. Vaikka intensiiviseen tekemiseen tulikin välillä liian pitkiä taukoja, palauttivat lappuset mieleen oman prosessin vaiheen.

Vaikka väitöskirjan teko limittyi ruuhkavuosiin ja perhearkeen, oli sen tekeminen ajoittain yksinäistä. Väitöskirjaprosessia rytmittivät kuukausittaiset jatko-opintoseminaarit Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Ensimmäiset seminaarit olivat kuohuttava kokemus: en ymmärtänyt paljoakaan, ja viisaat osallistujat käyttivät kovin tieteellisiä ja kanttisia käsitteitä. Pian kuitenkin oivalsin, että itsensä oli laitettava likoon ja raotettava omaa tutkimuksellista aihetta ja kehitysvaiheessa olevaa ajatusmaailmaa muille. Jokaista omaa seminaarialustusta edelsi kiihvas työrupeama, tuskaa ja raastavaa epävarmuutta. Ja juuri niiden ansiosta työ eteni. Myös muiden samassa tahdissa edenneiden tohtoriopiskelijoiden vertaistuki oli korvaamattoman arvokasta. Yhteinen kokemuserusta loi yhteisöllisyyttä (myös Stubb 2012).

Seminaareissa nimenomaan kerrottiin muille tohtoriopiskelijoille oman tutkimuksen etenemisestä, erilaisista vaiheista ja pohdinnoista. Seminaarit ovat loistava mahdollisuus etukäteen tiivistää itselle mitä on tehnyt ja miksi, sekä puntaroida tieteellisesti pitäviä argumentteja. Etukäteisvalmistautuminen on työlästä ja siksi lopulta antoisaa. Varsinainen seminaariesitys sekä kokoa ajatuksia, että asettaa ne julkiseen arviointiin. Kommentit olivat monenlaisia, ns. tyhmit kysymykset toivat esiin tutkijan alun olettamuksia, sokeita pisteitä ja kuplia.

Lopulta on vaikea sanoa, miten ja missä vaiheessa metodiset ratkaisut tein. Alitajunta tekee töitä jatkuvasti ja omat ajatukset ovat alttiina ympäristön tapahtumille. Yksi tutkimukseni metodologinen juonne, narratiivisuus, on ollut useita vuosia nousevassa asemassa tutkimuskentällä (Heikkinen 2002; Hänninen 2002; Syrjälä 2007), ja esimerkiksi entinen kollegani KT Anne Partanen hyödynsi väitöskirjassaan (2011) ansiokkaasti narratiivista otetta. Ennen kaikkea kyse on omakohtaisesta metodisesta ymmärryksestä (vrt. Isosomppi & Maunula 2016 tulossa) ja oman tutkimuksen kokonaisuuden jäsentymisestä. Se ei ole vain metodien kirjon tuntemusta, tieteenfilosofiaa ja prosesseja, vaan oman tutkimuksen ymmärrystä sisällön ja metodologian dialogina ja osana isompaa tutkimusjatkumoa.

Väitöskirjan teko on monitasoinen prosessi, joka kestää ajallisesti pitkään, useita vuosia. Eri-tyisesti aikuisena, kun väitöskirjan teko limittyy muuhun elämään, vie prosessi helposti enna-

koitua pidemmän ajan. Valmiisiin väitöskirjoihin tutustumalla voi saada käsityksen erilaisista tutkimusprosesseista. Joskus löytyy helmiä, väitöskirjoja, joissa väitöstarinoista voi oppia ja saada omakohtaisesti perspektiiviä, esimerkiksi Peuran (2008) narratiivinen kasvatustieteen alan väitöskirja ”Tohtoriksi tulemisen tarina” oli itselleni monin tavoin hyödyllinen. Samoin Keski-Rahkonen, Lindholm, Ruohonen ja Tapola-Haapala (2010) valottavat ansiokkaasti erilaisia ”Tutkimusmatkoja äitiyteen”.

Väitökseen liittyviä aikataulullisia tavoitteita en itselleni asettanut, väittelin lopulta vuonna 2014. Väitöskirja ei kokemukseni mukaan rajoittanut muuta elämää eikä sanellut elämän aikatauluja. Elämäni ei rakentunut väitöskirjan varaan, vaan tutkimus ripottautui arjen lomaan. Toki nopeammassakin aikataulussa olisin voinut tutkimusta edistää, kuten tohtorikoulujen tiiviit aikataulut osoittavat ja edellyttävätkin. Tutkimusta voi tehdä monin tavoin, miten kokonaisuus erilaissa konteksteissa parhaiten jäsentyy.

Kokemuksia ja kertomuksia ymmärtämässä

Väitöskirjassani tarkastelin siis perheellisten naistohtoriopiskelijoiden arkea, elämäntilannetta ja tulevaisuusajattelua. Tutkimuksessa tarkka raja ja sen perustelu on tärkeä lähtökohta. Toisaalta aidon kokonaisuuden liika pilkkominen ja tiettyjen seikkojen huomiotta jättäminen voi kaventaa mahdollisuuksia ymmärryksen tavoittelussa. Esimerkiksi arkisen elämän tutkiminen vaatii avaraa lähtökohtaa, ei voida etukäteen tietää millaisista asioista toisen ihmisen arki koostuu ja mitkä asiat ovat kokonaisuuteen kietoutuneina. Arkista ajankäyttöä rytmittää vuorottelevat syklit. Jos tutkitaan perheellisten, alle 40-vuotiaiden tohtoriksi opiskelevien naisten tohtoroitumisprosessia, limittyy arkiseen ajankäyttöön lukuisia yksilöllisiä tekijöitä ja valintoja. Jo perhemuoto tai tieteenala käytänteineen luovat kokonaisuuteen tietyn tulokulman.

Ihmisten kokemukselliset tarinat, tosi kertomukset omasta elämästä, ovat aina olleet minusta kiehtovia. Elämäntilat ja tarinat niistä näyttävät muodostuvan loogisiksi, juonellisiksi ja kokonaisvaltaisiksi punoksiksi. Tarinoissa on monta kerrostumaa, yllättäviä käännteitä ja syy-seuraussuhteita. Tapahtumista kerrotaan erilaisia versioita, vanhatkin tapahtumat saavat uudelleen kerrottuina uusia tulkintoja ja sävyjä. Tutkimus kietoutuu myös tutkijan kasvukertomukseen (myös Gadamer 2004), tutkijan elämäntilanteen vaiheisiin ja syvällisen ymmärtämisen haasteisiin.

Väitöskirjani metodinen kokonaisuus jäsentyi lopulliseen muotoonsa prosessin edetessä. Metodiset ratkaisut eivät olleet kokonaisuutta ohjaavana tekijänä, vaan tutkittava ilmiö moninaisuudessaan. Yksilön arkiset kokemukset ja ajallinen jatkuvuus (vrt. Heidegger 2000) elämäntilanteen narratiivisessa (vrt. Ricoeur 2005) konstruktiossa sisältää lukuisia metodisia ratkaisumahdollisuuksia. Vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien kirjo houkuttaa ja hukuttaa. On tehtävä valintoja ja perusteltava ne sekä oman aiheen että metodin yhteisnäkökulmasta (vrt. Kiviniemi 2007).

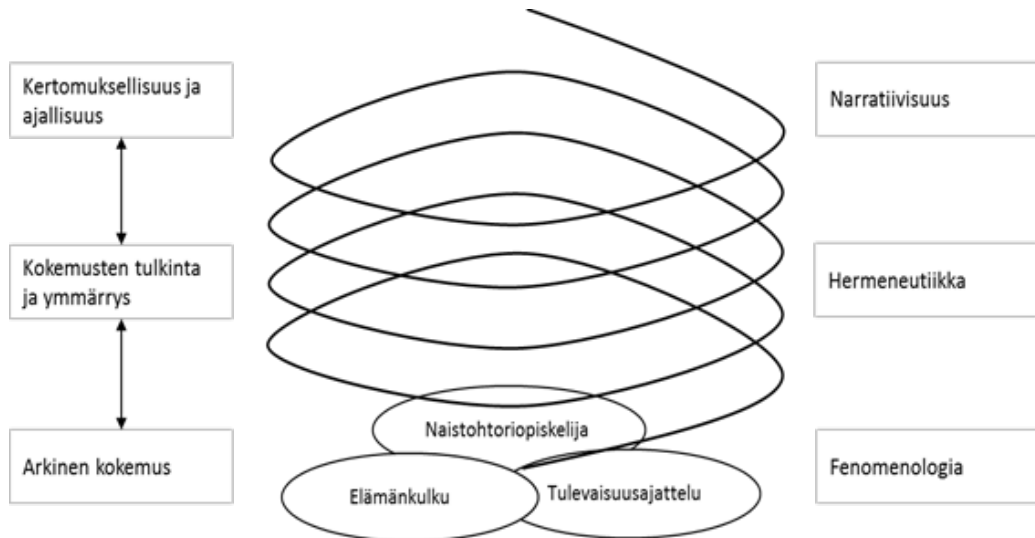
Metodista valintaprosessia ja sen perustelemista arvioin nykyisin, noin kolme vuotta väitöksen jälkeen jollakin tapaa etäämmältä ja vapaammin. Myös työssäni yliopistonopettajana, laadullisten tutkimusmenetelmien opettajana ja tutkielmien ohjaajana olen tullut vahvemmin tietoiseksi erilaisten valintojen mahdollisuuksista ja nimenomaan luovuuden merkityksestä. Tutkimus ei ole vain tiettyjen tutkimuksellisten sääntöjen mukaan toimimista ja etenemistä kuin juna radallaan. On se osittain sitäkin, mutta ei vain sitä. Tutkimus on luovuutta ja keksimistä, konteksteista kumpuavaa ja niihin palaavaa. Aloitteleva tutkija saattaa olla enemmän sidottu metodisesti hyväksytyinä pidettyjen ratkaisujen etsinnässä, jolloin oma ajattelu ja ääni jäävät

toissijaiseen asemaan. On mahdollista, että tieteellisen kulttuurin omaksumisen myötä sujuvuus käytännöissä lisääntyy ja omaäänisyys vahvistuu myös tutkimuksessa. Tämän kasvuprosessin voin tunnistaa omalta kohdaltani ja toivon voivani kannustaa siihen muitakin.

Methodinen oivallus

Palatakseni vielä väitöskirjani metodisten ratkaisujen merkittäviin käännteisiin, palaan viimeiseen kasvatustieteen jatko-opintojen seminaariin, jossa väitöskirjastani alustin. Esittelin tuoreinta oivallustani, josta en ollut ehtinyt ohjaaville professoreillekaan etukäteen mitään mainita. Kyse oli alle viikon vanhasta metodisesta konstruktioista, jota rohkeasti esittelin tuoreeltaan koko jatko-opiskelijajoukolla. Vastaanotto ei ollut huono, mutta ei järin kannustavakaan, tyyliin: "Voisit kyllä tehdä selkeämpiäkin valintoja". Mutta en siis saanut täystyrmäystäkkään ja se riitti rohkaisuksi. Päätin jatkaa metodisesti kokonaisuuteen sopivan ratkaisun jalostamista.

Suuri oivallukseni oli, ettei tutkimuksen kohde ole vain perheellisten naistohtoriopiskelijoiden kokemukset, vaan eri elämäntilanteiden vaiheisiin ja ajalliseen jatkuvuusolotilanteeseen liittyvät kerronnallisten kokemusten tulkinnat. Tutkittavat henkilöt aktiivisesti tulkitsevat omia kokemuksiaan ja kertovat niistä muuttuvia, täydentyviä ja eri näkökulmia painottavia tarinoita. Tarinoista rakentui loogisia ja ajallisia jatkumia, joissa oli oleellista oma tulkinta, kokemus ja koko yksilöllinen elämäntilanne. Elämäntilanteen ajalliset kerrostumat ja arkiset kokemukset ovat siis kerronnallisessa muodossa ja niitä kerrotaan yhä uudelleen eri yleisöille eri näkökulmista, myös itselle. Kyse olisi kokonaisvaltaisesta ilmiöstä, joka vaatisi soveltavan ja moniulotteisen lähestymisen. Kuviossa 1 on tiivis kuvaus väitöskirjani metodisesta kokonaisuudesta.



Kuvio 1. Monimetodinen näkökulma tutkimusilmiöön (Maunula 2014)

Ymmärrys metodologisista ratkaisumahdollisuuksista ja vivahteista, myös narratiivisuuden kentällä, on laaja. Itseäni innoittaa ajatus, jonka mukaan suurten ilmiöiden takana voidaan nähdä ihmisiä, jotka tekevät ihmisen kokoisia asioita. Omassa tutkimuksessani nämä ovat yksilöiden tekemiä yksilöllisiä ja mahdollisimman hyviä arkisia valintoja suurissa globaaleissa muutoskonteksteissa. Arjen valintojen logiikoita voidaan ymmärtää, kun yksittäiset valinnat kerrotaan toisiinsa suhteuttaen ja kokonaisuuteen peilaten.

Viimeiset muokkaukset ja väitökseen valmistautuminen

Väitöskirjan teko on jatkuvaa valintojen tekemistä, perustelemista ja itsekritiikkiä. Turhaumat ja oivallukset vuorottelevat, ja vievät prosessia syklinä eteenpäin. Erityisesti väitöskirjan loppusuora on intensiivinen rutistus: isot muutokset ja pienet viilaukset vuorottelevat. Ajatukset ovat kiinni kirjoitetussa tutkimustekstissä, erityisesti monografia vaatii kärsivällisyyttä ja laajan kokonaisuuden muistamista. Samaan aikaan mieli täyttyy konkreettisista asioista, mitä itse väitöstilaisuudessa tapahtuu, miten siihen voi valmistautua, kahvitilaisuuden järjestely, karonkka, vaatetus, osallistujat ja väitöksestä tiedottaminen.

Jälkikäteen arvioituna väitöstiedotteen merkitys oli ajattelemani suurempi. Hyvä tiedote on pienoistarina itse tutkimuksesta, sisällöstä ja tutkimuksen merkittävydestä sekä väittelijän käyntikortti. Tämäkin asia valkeni tarkemmin kokemuksen kautta ja onnistui osaltani: tutkimukseni sai kiitettävästi julkisuutta. Osallistuin tutkimukseni johdosta muun muassa Ylen radiohaastatteluun, aiheesta tehtiin televisiohaastattelu Ylen paikallisuutisiin, Facebookissa Tohtoritakuu-sivusto jakoi tiedotetta väitöksestäni ja Ylen teksti-tv:ssäkin oli sivun juttu. Myös maakuntalehti ja paikallislehti julkaisivat tiedotteeni sellaisenaan ja yliopistokeskuksen asiakaslehdessä oli muutama juttu. Valtaosa tapahtui väitösviikolla, jolloin valmistautuminen väitökseen oli tiiviimmillään. Myöhemmin myös lectio praecursoria julkaistiin eräässä monitieteisessä tiedejulkaisussa. Omasta tutkimuksesta kertominen oli hyödyllistä omakohtaisen tutkimuksellisen tarinan juonen kiteyttämistä. Arvioni mukaan kannatti suostua kaikkiin pyyntöihin, tosin julkisuuteen voisi valmistautua paremmin. Vain yhdestä pyynnöstä kieltäydyin, en päästänyt televisiokameraa kotiimme sisään, ovensuussa ja kotipihalla annoin luvan kuvata. Voinette kuvitella, millainen kaaos vallitsee väitökseen valmistuvan perheellisen naistohtoriopiskelijan kotona.

Kokonaisuutena väitökseen valmistautuminen on mahtava ponnistus, josta rakentuu elinikäinen muisto. Tulevana väittelijänä henkinen valmistautuminen on monin tavoin itsensä sparraamista, jo väitelleiden kokemuksista oppimista ja silti jatkuvaa erilaisiin skenaarioihin valmistautumista. Itse koin konkreettisten valmisteluiden ohella sekä metodista että metatasaista voimaantumista lukiessani kiinnostavia narratiivisia tutkimuksia omaan tutkimusaiheeseeni liittyen. Esimerkiksi Jaana Saarisen (2003) väitöskirja Naistutkijat tiedemaailmassa ja Anni Peuran (2008) väitöskirja Tohtoriksi tulemisen tarina, ovat olleet monella tapaa tärkeitä käsikirjoja itselleni. Palaan niihin edelleen silloin tällöin ja huomaan poimivani uusia näkökulmia. Karttuneet kokemukset ohjaavat uusien näkökulmien pariin ja laajentavat ymmärrystä. Toisaalta kasvaa myös tietoisuus siitä, mitä ei vielä tiedä ja mille asioille on sokea. Tietyissä rajatussa kontekstissa toimiminen voi kapeuttaa ymmärrystä, vaikka toisaalta pitkälinen paneutuminen sitä syventää.

Väitöspäivänä ja sen jälkeen

Väitöspäivä koitti vihdoin, ja oli kiireistä tilanteesta toiseen siirtymistä. Itselläni oli koko ajan tunne, että ei vielä, odottakaa vähän. Mutta koko ajan mentiin ja hyvinhän se meni. Itse väitöspäivä ei määrittynyt lopulta erityisen merkittäväksi, ehkä se oli eräänlainen prosessin kulminaatiopiste, mutta ei merkittävin kokemus. Väitöstä edelsi oman oppimiskokemuksen kanalta merkittäviä asioita, kuten kokemus oman tutkimuksen omistajuudesta, osaamisesta ja toimijuudesta. Mutta itse väitöstilaisuus oli ikään kuin roolitettu näytös. Vastaväittäjä ja kustos huolehtivat asiantuntemuksellaan ja ymmärtävällä suhtautumisellaan väitöstilaisuuden sujumisesta omalta osaltaan. Vastaväittäjän kiittävät kommentit metodisesta kokonaisuudesta painuivat mieleeni ja voimauttavat edelleen.

Väitöskirjan valmistumisen myötä sain kirjoittajakutsuja tieteellisiin julkaisuihin ja myös puhujaksi kutsuttiin. Otin useimmiten haasteen vastaan ja opettelin kulttuurin tavat. Samalla oman väitösprosessin luonteen painotus paljastui, olin tehnyt melko pitkällisesti ja yksin työtäni. Olin elänyt tutkimuksen kanssa rauhallisia ja melko yksinäisiä hetkiä, nyt tuli muutos. Oli tullut aika astua esiin tulosteni ja tulkintojeni kanssa. Moni kansainvälinen konferenssi tuli kierrettyä, opittua ja hankittua jälleen uusia taitoja. Merkittävää oli huomata, että yksin yön hämärissä kotona pohtimani asiat olivat kansainvälisillä estradeilla kiinnostavia ja relevantteja. Verkostot alkoivat syntyä, yhteisiä ideoita ja uusia avauksia. Edelleen rajallinen aika ja tekemisen suunnan fokuoiminen asettavat haasteita.

Tarina jatkuu uusin avauksin

Väitöskirjan valmistuttua tutkimusmetodinen pohdinta ja metodisten salojen avaaminen sekä itselle että avoimen yliopiston aikuisopiskelijoille jatkuu. Jokainen tutkimus on sekä sisällöllisiltä että metodisilta lähtökohdiltaan erilainen ja tiedostamista vaativa kokonaisuus. Suuri oivallisuus ponnistaa omakohtaisesta ymmärryksestä, tutkimusmetodinen osaaminen luo varmuutta ja lisää samalla vapautta. Opettaminen on oivallinen tapa oppia itsekin jatkuvasti uutta. Jotta voisi auttaa toista ymmärtämään ja itsekin ymmärtää erilaisia lähtökohtia, on oltava aidosti valppaana ja kuulolla. Myös tilan ja ajan antaminen ymmärryksen kehittymiselle on vapauttavaa. Moni perinteinen metodiopas voi säikäyttää haasteellisella sisällöllään ja esitystavallaan, siksi onkin kiitollista, että aiheesta on kirjoitettu myös elävästi (esim. Kiviniemi 2007; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013).

Vain kansiin laitetut tarinat ovat näennäisesti valmiina. Elävät tarinat kuitenkin muotoutuvat edelleen ja hakevat jokaisella kerrontakerralla uusia uomia ja muotoja. "Kokemus on aikuisen elävä oppikirja" (Lindeman 2013), eikä siis taida saada lopullisia kansia. Uudet kokemukset väistämättä auttavat tulkitsemaan jo menneitä tapahtumia uudelleen. Muiden tarinoiden kuuleminen peilaa myös omaa tarinaa ja sille annettuja merkityksiä. Hermeneuttinen spiraali konkretisoituu (Gadamer 2004). Kuten Laine (2010) esittää, todellisuus ei ole tyhjää massaa, vaan annamme kokemuksillemme merkityksiä ja toimimme niiden pohjalta. Tieto rakennetaan aktiivisesti jo olemassa olevan tiedon varaan ja kokemukseen nojautuen (Heikkinen 2010). Omakohtaista tietoa ja ymmärrystä luodaan jatkuvasti uudelleen verkostomaisena rakenteena, jossa luonnollisesti osa aiemmin merkityksellisenä tietona pidetty menettää merkitystään. Ymmärryksen muuttuva ja väliaikainen luonne vaatii tietynlaista relativistista ja lempeäkin suhtautumista, jota erityisesti opetustehtävässä yritän korostaa. Tietotulva tuottaa jatkuvana virtana uutta infoa, jonka limittäminen omaan kokemus- ja ymmärrysmaailmaan vaatii työstämistä ja kriittistä ajattelua. Ulkokohtainen tiedon muistaminen ei vastaa käsitystä syvällisestä oivalluksesta ja tiedon kiinnittymisestä omaan ajatteluun.

Tiedon suodattuminen oman kokemuksen ja ajattelun kautta omaksi on Heikkisen (2010) mukaan konstruktivistisen tutkimusotteen ytimessä. Allekirjoitan tämän itsekin, oman kokemuksen kautta. Tutkimuksellinen jäsentäminen vaatii runsaasti myös niin sanottua turhaa työtä, pitkällistä istumista ja fundeerausta. Kun ymmärrys jäsentyy ja oman tutkimuksen kokonaisuus kirkastuu, on kokemus puhdistava. Omassa prosessissani erilaiset käytännölliset kuviot ja niiden hahmotelmat olivat metodisen prosessin haltuunotossa merkittäviä. Muistivihkoon kertyi ja kertyy edelleen kiitettävä määrä hahmotelmia, joiden jalostaminen ymmärrettävään muotoon on hyvää prosessointia, erityisesti niinä hetkinä, kun prosessin muut vaiheet takkuuivat. Hyvät kuviot ja taulukot ovat tarinan juonta havainnoivia, suurta tietomassaa tiivistäviä ja ymmärrystä jäsentäviä.

Kuvioiden hahmottelun lisäksi hankalissa vaiheissa hioin otsikoiteja. Hyvät otsikot ja sisällysluettelo kertovat tutkimuksesta ensimmäisen tarinan. Tyyllillisistä vaihtoehdoista ja hienouksista voi tulla tietoiseksi erilaisiin väitöskirjoihin tutustumalla ja hiljalleen kypsymällä. Tyyllittelyssä välittyy myös tutkijan ymmärryksen, tieteellisyyden ja luovuuden symmetria. Tutkimukset ovat kuitenkin yksittäisiä taidonnäytteitä, varsinkin väitöskirjaprosessi on vielä oman tyylin hakemista. Tohtorina ja tutkijan pätevyuden saavutettuaan voi jatkaa tutkimusta ja tyyllittelyn kehittäjä.

Uusia rooleja ja tutkimuksellisia ulottuvuuksia

Vaikka väitöskirja on suuri yksittäinen ponnistus, ei uuden oppiminen ja tutkimuksellinen ilo pääty tohtorintitteliin. Tutkimuksellista intohimoa olen saanut jakaa myös avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden proseminaaritöitä ohjatessa. Akateemisten aikuisopiskelijoiden lähtökohdat ovat heterogeeniset, mutta erilaisista konteksteista on heille karttunut kokemuksellista pääomaa. Erityisen antoisaa on ollut saada olla osallisena omien vahvuuksien löytämisprosessissa ja itseluottamuksen kasvattamisessa. Mielekkäät tutkimusaiheet löytyvät aikuisopiskelijoiden omasta kokemusmaailmasta ja halu aitoon metodiseen osaamiseen on vahvaa. Roolini ohjaajana painottuu rohkaisijaan ja metatason tiedostajaan. Pitää ymmärtää itse mitä tekee, ei vain tehdä sen vuoksi, että olettaa niin kuuluvan tehdä. Jotta voi toisen tutkimuksellista prosessia ja siinä kasvaa tukea, on hyvä tiedostaa nimenomaan ymmärtämisen prosessin hermeneuttinen luonne. Ymmärrystä ei voi vain suorittaa, se vaatii aikaa, kypsytystä ja keskeneräisyyden hyväksymistä.

Uusi ja suuri kunnianosoitus itselleni oli päästä ohjaamaan lahjakasta väitöskirjan tekijää. Taas uusi mahdollisuus laajentaa omaa mukavuusaluetta ja oppia uutta. Nykyisin akateemista kyvykkyyttä määrittää vahvasti aikaresurssien tehokas käyttö, mikä osaltaan kaventaa perehtymismahdollisuuksia kiinnostaviin asioihin ja erilaisiin mahdollisuuksiin tehdä tutkimusta. Joka tapauksessa väitöskirjan ohjaajan maisema rakentuvan tutkimuksen prosessissa on huikaiseva, kaikki on mahdollista, mutta mikään ei minun, vaan tutkijaksi kasvavan omissa käsissä. Onhan väitöskirja sinänsä tarina, kertomus tietystä näkökulmasta, ja sen takana useita eri rooleihin kiinnittyviä kokemuksellisia tarinoita.

Samaan aikaan, kun kirjoitan tätä tekstiä olohuoneen sohvalla maanantai-iltana, syntyy uusi väitöskirja keittiössämme. Olen siis totaalisesti tutkimussopassa! Perheen kaksi alakoululaista, loistavalla huumorilla varustetut, pyörittelevät silmiään perheen mahdollisesti tulevasta toisesta tohtorista. Heidän mukaansa väittely perheessä riittäisi jo. Ymmärtävä ja kannustava ympäristö on tärkeä voimavara. Omia intohimojaan voi toteuttaa monin tavoin, kaikille tutkimusta en suosittele. Se vaatii sitkeää luonnetta, pikavoittoja ei ole luvassa. Tekeminen on hidasta ja oivallukset korkealla tasolla harvassa. Halu selvittää kiinnostavia asioita ja ajankohdaisia ongelmia vie tutkijan kuitenkin pitkälle, mutta muitakin avuja tarvitaan. Tutkijan taidot ovat moninaiset, varsinaiseen tutkimuksen tekoon liittyvät on vain yksi juonne. Lisäksi tutkijan täytyy osata kertoa tutkimuksestaan kiinnostavasti, rakentaa siitä koukuttava tarina. Tarinoita luodaan erilaisiin tarkoituksiin: artikkeleissa on tietty kerronnan logiikka, samoin suulliset esitelmät eri yleisöille ja eri kielillä täytyy laatia huolellisesti kulloisenkin kuulijajoukon mukaan. Lisäksi täytyy muistaa huumori, tyyllilliset keinot ja media – tutkijat eivät ole piiloutuneet kammioidhinsa enää ikuisuuksiin. Tai no, täytyyhän tekstejä laatia rauhassa, olohuoneen sohvalla tai keittiössä, lasten jo nukkuessa ja illan hämärtyessä. Tämä on monen tutkimuksellisen toimijan laatu-aikaa.

Tutkimuksellisuus muodostuu salakavalasti elämäntavaksi, se tulee osaksi identiteettiä, tarinaa itsestä. Nämä tarinat ovat, kuten jo todettua, kiinnostavia. Väitöskirjassani tutkimieni perheellisten naistohtoriopiskelijoiden tarinoiden jatko houkutti tutkimaan heitä uudelleen. Pyysin samoja kahtatoista naista mukaan jatkotutkimukseen, seitsemän vuotta ensimmäisen haastattelun jälkeen. Osa suostui empimättä, osa kieltäytyi. Tällä hetkellä olen haastatellut heistä kuusi ja voin vilpittömästi sanoa olevani innostunut aineistostani. Väitöskirjassani kertomani tarina on saamassa jatkoa. Uusi luku tutkimuksellisessa elämänkulussa on kerrottavana. Yhä uusia tutkimuksellisia kertomuksia ja kerrostumia muotoutuu. Ilokseni myös tutkimusyhteistyö viisaan ja kokeneen kollegan kanssa akateemisen aikuiskoulutuksen verkkovälitteisyyden tematiikasta on käynnistynyt tehokkaasti. Samaan aikaan varjoja tutkimukselliseen toimintaan luo kuitenkin globaali talousahdinko, jonka synkkyys heijastuu myös akateemiseen arkeen.

Tohtoriksi valmistuminen ei ole vain henkilökohtainen prosessi, vaan laajempaa kokonaiskuvaa jäsentävä muutosprosessi, jonka ymmärtäminen mahdollistaa Nummenmaan, Pyhällön ja Soinin (toim. 2008) kuvaaman ”Hyvä tohtorin” jalostumisen. Akateemisessa kontekstissa on joka tapauksessa selvää, että tutkimuksellinen toimintatapa limittyy kaikkeen oleellisesti. Pyrkimys totuuteen on tieteen tavoite, ja samalla tiedetään, että aiemmin totuutena pidettyä haastetaan yhä uudelleen ja ymmärrys kokonaisuudesta laajenee, täydentyy, jopa muuttuu. Tutkimus on periaatteessa autonomista, mutta vapautta säätelee arkiset realiteetit, joita asetellaan eri tahoilta. Itse koen tutkimuksellisuuden chydeniaanisenä vapautena. Kyky elää ajassa ja halu kehittää itseään monipuolisesti pitää yllä jatkuvaa sivistymistä ja ymmärryksen laajentumista. Onko arjessa ihanampaa tunnetta, kuin oppimisen riemu ja sen jakaminen!

LÄHTEET

Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Alkuteos *Sein und Zeit* (1927). Suom. R. Kupiainen 2000. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-196.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3. painos. Juva: PS-kustannus. 143-159.

Hänninen, V. 2002. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Isosomppi, L. & Maunula, M. 2016 (tulossa). First stages of adult students' relationship to scientific knowing and research in the open university's web-based methodology course. Conference proceeding, MCCSIS Madeira, Portugal, July 2016.

Keski-Rahkonen, A., Lindholm, C., Ruohonen, J. & Tapola-Haapala, M. 2010 (toim.). *Tutkimusmatkoja äitiyteen*. Helsinki: Duodecim.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. painos. Juva: PS-kustannus. 28-45.
- Lindeman, E.C. 2013. The meaning of adult education. San Bernardino, CA: Windham Press.
- Maunula, M. 2014. Perheellisen naistohtoriopiskelijän arki, elämänselitys ja tulevaisuusajattelu. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Nummenmaa, A.R., Pyhältö, K. & Soini, T. 2008 (toim.). Hyvä tohtori! Tampere: Tampere University Press.
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän": aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Peura, A. 2008. Tohtoriksi tuleminen tarina. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.
- Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Suom. A. Kauppinen. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Tampere: Vastapaino, 164-174.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lappeensis. 57.
- Stubb, J. 2012. Becoming a scholar: the dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 336.
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 229-243.

OSA III: KERRONNALLISUUS, TEKSTI JA ELÄMÄ

Kerronnallinen tutkimus on intertekstuaalisuutta, tekstien välisyyttä. Liisa Marttila kuvaa väitöskirjaansa yhtäältä tekstinä tekstien joukossa, toisaalta ongelman ratkaisuprosessina. Hän tarkastelee kolmea tutkimusprosessinsa keskeistä ongelmaa. Marttila esittelee artikkelissaan ne tutkimuskirjallisuudesta löytämänsä ajatukset, joiden kautta hänen väitöstyönsä edistyi. Kaikilla tutkijoilla on suosikkilähteitä tai -aineistokatkelmia, jotka ovat rakentamassa ajattelua ja siten vievät tutkimusta eteenpäin.

Kati Airosmäe paneutuu artikkelissaan tutkimusaineiston analyysiprosessiin. Hänen aineistonsa koostui kahden nuoren musiikinopettajan narratiivisista haastatteluista ja hänen omista päiväkirjamerkinnoistaan ensimmäisiltä opettajavuosiltaan. Airosmäe kuvailee analyysiprosessia kokonaisvaltaiseksi ja haasteelliseksi: rikas aineisto ei sinällään tehnyt tutkimuksesta uskottavaa. Kati Airosmäe kokee reflektiivisyyden vaatimuksen merkittäväksi haasteeksi narratiivisessa tutkimuksessa.

Marko Forsell käsittelee artikkelissaan tutkijan subjektivaatiota ja moraalista toimijaa tutkijan kirjoittamassa autobiografisessa tekstissä. Tehtävänä on löytää tutkijaminä minusta. Kriittiseen realismiin sitoutuvana tutkijana Forsell päätelee, ettei kertomus – tässä tapauksessa siis autobiografia eli omaelämäkerta – luo minää. Mutta tarinoista voi olla hyötyä, jos niitä tarkastelee itsetekniikoiden avulla, esimerkiksi kirjoittajan esittelemällä refleksiivisellä tavalla. Marko Forsellin artikkeli tarjoaa omaelämäkerralliselle tutkijalle hyvät lähtökohdat analysoida omaa tekstiään.

Esko Johnson ja Liisa Kivioja keskusteleivat artikkelissaan omaelämäkerrallisesta opettajatutkimuksesta. Omaelämäkerta on kertojan jäsenyys omasta elämästään. Se on aina monimutkaisempi kuin siitä jälkeenpäin tulkittu ja jatkuvasti elävä kertomus. Kirjoittaja prosessoi itseymmärrystään jatkuvasti, tietyistä hetkeistä käsin. Johnson ja Kivioja pohtivat päätymistään autobiografiseen lähestymistapaan, sen haasteita ja vahvuuksia sekä tutkijoina kasvamistaan.

7. HAKOTEILTÄ KARTALLE – MUIDEN TEKSTIT KERRONNAN TUTKIJAN KIINTOPISTEINÄ

Liisa Marttila

Tiivistelmä. Kerronnallinen tai narratiivinen tutkimus on lähtökohtaisesti intertekstuaalisuutta, tekstien välisyyttä. Tutkimusaineisto koostuu siinä usein puhutusta tai kirjoitetusta tekstistä. Sitä analysoidaan, tutkimusongelmien määrittelemällä tavalla, suhteessa toisiin teksteihin sekä aineiston sisällä että laajemmin, esimerkiksi lähdekirjallisuuden valossa. Myös oman tutkimusraportin teksti muodostuu osana ja osaksi muita tekstejä. Raportin lukija puolestaan sijoittaa lukemansa mieleensä omaan tekstimaailmaansa. Kaikilla tutkijoilla on suosikkilähteitä tai -aineistokatkelmia, jotka ovat vieneet omaa ajattelua ja tutkimusta eteenpäin. Väitöskirjatyön tekeminen koostuu käytännössä pienien ja isompien tutkimuksellisten ongelmien ratkaisemisesta. Kuvaan tässä artikkelissa väitöskirjaa yhtäältä tekstinä tekstien joukossa ja toisaalta taas sen tekemistä ennen kaikkea ongelmanratkaisuprosessina. Käyn läpi kolme tutkimusprosessini keskeistä ongelmaa sekä esittelen ne tutkimuskirjallisuudesta löytämäni ajatukset, joiden kautta pääsin jälleen työssäni eteenpäin. Lopuksi kuvaan sitä metodologista otetta, joka väitöskirjatyön aikana syntyi ja joka vielä tälläkin hetkellä vaikuttaa siihen, miten suhtaudun teksteihin, kertomuksiin ja kerrontaan.

Asiasanat: narratiivinen tutkimus, työura, kertomukset, ammattikorkeakoulut, opettajuus

Hakoteillä tai suurin piirtein kartalla oleminen kuvaa yleensä laadullista tutkimusta tekevän tutkijan tunnelmia tutkimuksen alkupuolella. Mielessä on ehkä jonkinlainen visio siitä, mitä haluaa tai tulisi tehdä, mutta sitä on hyvin vaikea pukea selkeäsanaiseksi ja ymmärrettäväksi tekstiksi. Asia ei ehkä ole omassakaan päässä vielä täysin hahmottunut ja auktorisoiduilla käsitteillä selitettävissä. Tutkimuksen pitäisi kuitenkin edetä. Mikä neuvoksi?

Itse otan tutkijana ja erityyppisten tekstien kirjoittajana vaikutteita useista eri lähteistä, tutkimusmaailmaan liittymättömistäkin. Tässä on se etu, etten ehkä lukitu liian ”helppoihin” tai ilmeisiin vastauksiin, mutta erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa tämä taipumus voi johtaa pyrkimykseen edetä liian moneen suuntaan samaan aikaan. Tällöin tutkimus ei varsinaisesti etene vaan sinkoilee heinäsiikkamaisesti ja aiheuttaa turhaa ahdistusta. Jonkinasteinen vaeltelu on sallittua ja jopa toivottavaa tutkimuksen alkuvaiheessa, mutta jossain kohtaa tutkijan tulee, parhaimmassa tapauksessa ohjaajan tukemana, päättää mihin suuntaan hän etenee ja minkä näkökulman hän tutkimukseensa valitsee. Itse koin, että sain suurimman avun lopullisen näkökulmani valinnassa kirjallisuudesta, toisten tutkijoiden teksteistä.

Mikä on se positio, josta tätä artikkelitekstiä kirjoitan? Tein väitöskirjaa yhteensä 12 vuotta, usean eri ohjaajan suojattina. Tutkimusaineistoni keräsin 5–6 vuotta ennen kuin pääsin sitä todella myllyttämään. Aktiivisia vaiheita työssä oli kaksi: tutkimussuunnitelman tekeminen vuonna 2004 ja sitä mukailevan aineiston keruu, sekä aktiivisin analyysi- ja kirjoitusvaihe, joka sijoittui vuosiin 2013–2015. Erinäisiä harhailun ja ihmettelyn vaiheita tähän prosessiin kuului lukemattomia, osa niistä jäi myös täydelliseksi harharetkiksi. Se kartta, jonka varaan lopullinen työ piirtyi, syntyi vasta noina viimeisinä vuosina. Olkoon tämä tieto kannustuksena niille, jotka eivät ole kenneet alle neljän vuoden puristukseen.

Ennen väitöskirjan tekemisen aktiivisinta vaihetta olin juuri vaihtanut työpaikkaa, yliopisto-tutkijan työstä ammattikorkeakoulun erikoissuunnittelijan tehtäviin. Väitöskirjan kirjoittaminen sijoittui siis ison urasiirtymän keskelle vaiheeseen, jossa tein ammatillisen identiteetin uudelleenrakennusta ja hain paikkaani uudessa, hyvin hektisessä työympäristössä. Tämä ei ollut helppoa. Kaiken ammatillisen turbulenssin keskellä väitöskirjatyö sai elämäkokonaisuus-

dessani ehkä hieman epätyyppillisen paikan. Väitöskirjan analyysi- ja kirjoitustyö, sen viimeiset kolme vuotta, oli minulle eräänlainen ammatillisen rauhan paikka. Se oli mahdollisuus sulkea muu pois ja keskittyä siihen, minkä jo suunnilleen osasin ja missä positioni oli hyvin selkeä – väitöskirjan tekijänä.

Minua on persoonana kuvattu organisoijaksi ja ongelmanratkaisijaksi, nautin ongelmien jäsentämisestä ja ratkaisemisesta. Väitöskirjatyö on toki haastava ja suuri prosessi, mutta se on onneksi jaettavissa pienempiin eritasoisin ongelmiin ja niiden ratkaisuun (ks. Hakala 2008). Väitöskirjatyö oli minulle koukuttava harrastus ja älypeli. Se oli myös täysin oma projekti, jonka toteuttamisesta ja aikataulutamisesta olin vastuussa alusta loppuun. Koska olin toiminut 11 vuotta yliopistossa projektitutkijana, väitöskirjan tekeminen oli minulle ikään kuin osaamisen näyttö jo olemassa olevista tutkijan, kirjoittajan ja projektinhallinnan taidoistani. Se, mitä uutta osaamista väitösprosessin aikana kehittyi ja missä kasvoin ammatillisesti eniten, on tässä artikkelissa kuvaamani metodologinen ote, se, millainen haluan olla nimenomaan kerronnan tutkijana ja miten kertomusten ja tekstien maailman näen.

Omaa väitöskirjatutkimusprosessiani voisi kauniisti luonnehtia hermeneuttiseksi kehäksi, jossa lukemani tutkimuskirjallisuus herätti minut näkemään kokoamiani haastattelutekstejä toisin ja uudesta näkökulmasta. Haastattelutekstit taas veivät minut myös aivan uusien kysymysten ääreen ja jouduin etsimään ongelmiini vastauksia toisten tutkijoiden teksteistä. Vaikka keskityn tässä vain kirjallisiin teksteihin, en kiellä sitä, etteikö uusia ideoita sekä tutkimukseen että tutkimuskirjallisuuteen olisi tullut myös kasvokkaisissa keskusteluissa ja ohjaustilanteissa. Kaikkien tärkeimmät tekstit olivat kuitenkin aineistoni haastattelutekstit, yksin ja kokonaisuutena. Koen silti, että vasta lukiessani tutkimuskirjallisuutta rauhassa omat ajatukseni muuttuivat ja hahmottomat ideat saivat muotonsa.

Tämä artikkeli pohjautuu suurimmaksi osaksi väitösraporttiini *Ura kerronnallisena työnä – Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina* (Marttila 2015). Kerron aluksi, mitä väitöstutkimuksessani virallisesti tein. Sen jälkeen kuvaan, mitkä konkreettiset ongelmat aineiston analyysissä pysäyttivät tutkimusprosessini, joskus pitkäksi aikaa, polkemaan paikalleen. En siis käy tässä läpi työni tutkimusongelmia tai -kysymyksiä vaan tutkimuksen teon aikana kohtaamiani ongelmia. Kerron myös tärkeimmistä tutkimuslähteistäni, siitä, mitkä aiemmat tutkimukset ja niistä löydetty ajatukselliset kiintopisteet lopulta veivät omaa tutkimustani takaisin kartalle. Lopuksi esittelen oman metodologisen näkemykseni, joka väitöskirjaprosessin aikana mielestäni kypsyi ja jonka pohjalta tälläkin hetkellä kertomusten ja tarinoiden maailmaa lähestyn.

Tutkimukseni päähkinänkuoressa

Tarkastelin väitöstyössäni sitä, millaisia urakerronnan konventioita (kulttuurisesti hallitseva tai yleinen kerronnan tapa) ammattikorkeakoulun opettajat ovat urakertomuksissaan käyttäneet ja minkälaisia kerronnallisia tehtäviä urakerronnan eri konventioilla on. Tutkimus liittyy narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen ja kulttuurisen työelämäntutkimuksen perinteisiin. Tutkimusaineisto koostuu 13 opettajan kahdesta vuosina 2004–2006 tehdystä urahaastattelusta sekä niiden tueksi piirretyistä uralinjoista. Opettajat edustavat kolmea ammattikorkeakoulua ja kahta koulutusalaan sekä erilaisia koulutus- ja urataustoja. Tulkitsin haastatteluaineistoja urakertomuksina, joiden kautta analysoin, miten urakerronnassa tuotetaan kahta keskeisintä urakerronnan konventiota: uranhallintaa sekä ammatillista jatkuvuutta. Tutkin myös, miten näistä konventioista mahdollisesti poiketaan tai kuinka niitä vastustetaan.

Tutkin siis samanaikaisesti urakertomusten muotoa ja sisältöä (esim. Lieblich ym., 1998). En analysoinut työurakertomuksia rakennelähtöisesti (vrt. William Labovin ja Joshua Waletzky rakennelähtöinen, 1967) vaan tarkastelukulmani oli funktionaalinen (Hyvärinen 2013). Ajattelen, että kertomuksella aina tavoitellaan jotakin ja sillä on jokin tehtävä, funktio, siinä tilanteessa, jossa se kerrotaan. Haastattelussa rakentuvan urakertomuksen tärkein tavoite lienee saada minut haastattelijana (tai muu relevantti yleisö) ymmärtämään mahdollisimman hyvin se, mikä kullekin kertojalle on ollut ja on omalla työuralla ja siihen liittyvissä valinnoissa merkityksellistä ja kertomisen arvoista.

Seuraavissa luvuissa etenen yksittäisiin kysymyksiin, joiden kautta sain sellaisia kiintopisteitä, joiden kautta oma tutkimusnäkökulmani ja -otteeni lopulta hahmottui.

CV-teksti vs. suullinen urakerronta – kaksi eri maailmaa

Alun perin tarkoitukseni oli tutkia opettajien asiantuntijuuden rakentamisen prosessia työurala. Lähtökohtani oli siis perinteinen, realistista tutkimusotetta ja teemahaastattelurakennetta noudattava. Ajattelin, että mallinnan uratapahtumia, opettajien erilaisia toimintastrategioita ja niitä konkreettisia keinoja, joilla urapolkua asiantuntijatyössä rakennetaan. Samalla tein kuitenkin opintoja, joiden aikana ihastuin kerronnalliseen tutkimusotteeseen. En kuitenkaan suuraa päättä osannut säätää ajatuksiani uudenlaiseen ajattelutapaan. Silti kun olin lukenut litteroituja haastattelutekstejä useampaan kertaan, alkoi tuntua siltä, että kaavailemani suhteellisen suoraviivainen analyysitapa ei tee oikeutta värikkäille ja hienoille haastatteluteksteille.

Tutkimusaineistoni koostui ammattikorkeakoulun opettajien haastatteluista sekä haastateltavien ennen haastattelua piirtämistä uralinjoista. Pyysin haastateltavia merkitsemään uralinjalke kaikki oman asiantuntijuuden sekä työhistorian kannalta tärkeimmät opinnot, koulutukset, työtehtävät, projektit, ulkomaankokemukset, armeija-aika, pitemmät lomat tai vapaat (vanhempainloma, opintovapaa tms.) sekä tapahtumien vuosiluvut. Pyrin näin antamaan haastateltaville mahdollisuuden nähdä ura laajemmin kuin ammatteina, työ- ja opiskelupaikkoina tai työssäolon, vapaan tai työttömyyden erillisinä jaksoina. Uralinjoilla asiat kuvattiin hyvin CV:n tyyppisesti ja konventionaalisiiin työuran etappeihin keskittyen. Urakertomukset sen sijaan keskittyivät usein aivan muihin asioihin. Tämä ristiriita vei minut lopulta lähemmäs päätöstä tutkia *mitä kerrotaan* näkökulman lisäksi myös sitä, *miten urasta kerrotaan*.

Ongelma 1: *Uralinjalle kirjattu data sekä se, mistä ja miten haastateltavat urasta kertovat, eivät aina vastanneet toisiaan. Joitakin uralinjalle merkittäviä asioita ei käyty puheen tasolla läpi lainkaan ja toisista, jopa sellaisista uratapahtumista, joita uralinjalle ei ollut kirjattu, kerrottiin pitkästi ja monipolvisesti. Miten minun pitäisi tutkijana suhtautua tähän? Onko data kerätty väärin?*

Useassa haastattelussa kävi siten, että haastateltava ei välttämättä pysähtynyt kuvaamaan kovinkaan pitkäksi aikaa esimerkiksi sairaanhoitajaksi valmistumistaan, ensimmäistä työpaikkaa tai jotakin muuta sellaista uran virstanpylvästä, joka ulkopuolisesta ja uralinjan valossa näytti merkittävältä. Sen sijaan kerronnassa tilaa saivat aivan erilaiset muutokset, tilanteet ja kokemukset.

Ymmärsin, että työuran historialliset ”faktat” ja ihmisen niihin kiinnittämät merkitykset ovat kaksi tutkimuksellisesti eri asiaa. Löytöäni tuki Nigel Nicholson ja Michael Westin (1989) ehdotus, että urahistorian käsitteellä kuvattaisiin yksilön työkokemusten sarjaa. He viittaavat työuralla taas niihin merkityksiin, joita yksilö tälle historialle antaa. Aloin pikkuhiljaa myös tajuta, että urakerronta on paljolti valikointia ja tulkintaa ja että tietyt asiat valitaan kertomisen ar-

voisiksi jostakin, kertojalle merkittävästä tai kerrontatilanteen kannalta merkittävästä syystä. Jos lähtökohtana on perinteinen realistinen tutkimusote, niin keskiössä on mitä kerrottiin -näkökulma. Tällöin kertomusten oletetaan kuvaavan mahdollisimman tarkasti tapahtuneita tilanteita. Sellainen urakerronta, joka poikkeaa uralinjalle merkityistä tapahtumista, nähdään hankalaksi analysoida ja vaikeaksi raportoida. Jos taas lähdetään konstruktivistisesta tai konstruktivistisestä tutkimusotteesta, niin se, millaisia asioita kertoja valikoi kertomukseensa ja miten hän niistä kertoo, on tärkeää. Tällöin myös erilaiset aineiston väliset ja sisäiset ”poikkeamat” ovat tutkijalle ensiarvoisen tärkeitä johtolankoja tulkintojen tekemiseen. Aineistossani jonkin tapahtuman nostaminen haastattelussa ohi urahistorian kronologisen järjestyksen (jota uralinjalla kuvattiin) tai johonkin teemaan palaaminen kerta toisensa jälkeen olivat tällaisia huomionarvoisia viiheitä ja nousivat tärkeiksi tutkimustulosten kannalta.

Luin tutkimusprosessini alkuvaiheessa paljon anglo-amerikkalaista urakirjallisuutta. Kulttuurisesti orientoituneessa kirjallisuudessa korostetaan myös uran käsitteessä yksilöiden ja yhteisöjen välistä tai yksilöiden keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta erilaisten kokemusten tai kulttuuristen merkitysten välittäjinä. Ihmiset esimerkiksi muodostavat käsityksensä siitä, mitä eteneminen uralla tarkoittaa, sen mukaan, minkälaisia tulkintoja heidän sosiaalinen ja materiaallinen ympäristönsä siitä tarjoaa. Käsitys työuran merkityksellisyydestä tai menestyksekkyydestä muodostuu aina suhteessa organisaatioiden tai ammattien kulttuureihin tai alakulttuureihin (Nicholson & West 1989; Barley 1989). Urakertomuksilla ei ehkä kannatakaan yrittää saada kuvaa siitä, millaisia urat ovat de facto, vaan siitä, miten ne koetaan ja millaisiin merkityksiin erilaiset tapahtumat kiinnitetään.

Uratutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä on urasiirtymä (career transition, Nicholson & West 1989). Sillä kuvataan niitä urankulun käännteitä, pysähdyksiä tai muutoksia, jotka vaikuttavat uran kulkuun. Uraasiirtymiä tarkastellaan usein työroolien käsitteen avulla. Nicholson ja West (1989) kuvaavat, että työroolien muutokset voidaan määrittää kaikiksi niiksi suuriksi muutoksiksi yksilön työn vaatimuksissa tai työympäristössä, jotka sisältävät sekä organisaatioiden sisäistä että välistä liikkumista tai työn muutosta, esimerkiksi työn uudelleenorganisointia tai uusia työkavereita. Työroolin käsitteessä painottuu se, että urasiirtymien tai -muutosten ei välttämättä tarvitse tarkoittaa työpaikan (organisaation) tai edes ammattinimikkeen vaihdosta. Mikäli työnteon psykologiset ehdot muuttuvat, muuttuvat myös oman osaamisen rajat ja käsitys siitä (Hughes 1958). Oman aineistoni haastatteluteksteissä juuri työroolisiirtymät saivat paljon painoarvoa ja ymmärsin, että niiden tutkiminen olisi vähintäänkin yhtä tärkeää kuin sellaisten muutosten, joita CV:ssä mainitaan.

Edellä esitellyt uratutkimuksen klassikkoartikkelit saivat minut ymmärtämään työuran käsitteen sosiaalisen ja kulttuurisen luonteen, mikä vei minut lähemmäksi kertomusten ja kerronnan maailmaa. Tämän asian sisäistämiseen meni kuitenkin useampi vuosi ja vasta sitten, kun olin valmis näkemään uran eri tavoin kuin ennen, olin valmis syvällisemmälle tutkimusotteen muutokselle.

Kerr Inksonin (2004) näkemys erilaisista urametaforista avasi silmäni lopullisesti. Hänen tekstinsä kautta päädyin omassa tutkimuksessani määritelmään, jossa ura on ennen kaikkea abstrakti ja metaforinen käsite. Yksilö tai yhteisö voi koostaa tai kertoa sen tietynlaiseksi. Se pitää aina sisällään kulttuurisia olettamuksia hyvistä ja toivotuista uran ominaisuuksista. Kun ura on kertomus, se on samaan aikaan retrospektiivinen ja tulevaisuuteen tähtäävä, sosiaalisesti muotoutuva rakennelma, jota voidaan muokata erilaisten kulttuuristen resurssien avulla ja tarpeen vaatiessa joko sitoa perinteisiin työelämän myytteihin tai kertoa täysin toisin.

Kerronnan ja kertomusten monikontekstisuus

Aineiston analyysivaihe oli pitkässä väitöskirjaprosessissani hyvin pitkä ja kiemurainen tie. Näin oli osin sen takia, etten osannut päättää, millaiseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan kytkeytyviin kertomuksiin analyysissäni keskittyisin. Minua ohjattiin usealta taholta valitsemaan pelkästään opettajan työhön kiinnittyvä ammatillinen näkökulma ja sitomaan analyysi vahvasti ammattikorkeakoulun opettajan työhön sekä työympäristöön. Koin itse tämän rajauksen hankalaksi, mutta tein lopulta lisensiaatin tutkimuksen tähän näkökulmaan porautuen (Marttila 2010). Minua vaivasi se, että tutkimusaineisto oli minusta hyvin moniulotteinen sekä rikkaasti työtä, opintoja ja elämää ennen opettajan työtä tai ammattikorkeakouluja kuvaava. Tuntui, että jos ottaisin hyvin kapean näkökulman, joutuisin jättämään pois liian paljon hienoja tutkimuksellisia ”löytöjä”.

Ongelma 2: *Pohdin, että jos keskityn analyysissä pelkästään ammattikorkeakoulun opettajan työhön ja ammattiin, aineistostani jää käyttämättä suuri osa ja monet työuran kannalta kiinnostavat löydöt jäävät tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle. Pohdin analyysivaiheessa myös sitä, miten paljon urahaastattelutilanne teki kertomuksista tietynlaisia. Totesin, että pelkkä ammatillinen näkökulma on ehdottomasti liian suppea. Mikä siis ratkaisuksi?*

Aineiston analyysin aikana kävi selväksi, että ammattikorkeakoulun opettajien urakertomukset noudattavat yhtäältä selvästi yleisiä suomalaisia urakerronnan tapoja, joita löytyi erilaisista aikakauslehdistäkin, kertojan ammatista tai toimialasta riippumatta. Toisaalta urakerronnassa on sellaisia erityispiirteitä, jotka sitovat sen nimenomaan ammattikorkeakoulun opettajuuteen ja ammattikorkeakouluympäristöön. Havaitsin myös, että haastattelutilanne kutsui esiin tietynlaista kerrontaa. Aineiston monitasoisuus näytti seikalta, jota en voinut paeta.

Löysin avun tämän seikan analyysiin yhdistämällä Jaber Gubrium ja James A. Holsteinin (2008) kerronnallisen ympäristön käsitteen Zilber, Tuval-Maschiach & Lieblichin (2008) näkemukseen kerronnan monikontekstisuudesta.

Kerronta tapahtuu aina jossakin kerronnallisessa ympäristössä (Gubrium & Holstein 2008), sen kulttuurisia välineitä hyödyntäen, sosiaaliin odotuksiin vastaten sekä kerronnallisen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden piirissä. Jerome Bruner (1990) esittää, että kun ihmiset tulevat osaksi omia ammatillisia yhteisöjään, he alkavat käyttää niille tyypillisiä kerronnan konventioita. Linjasin omaa näkökulmaani niin, että ammattikorkeakoulu ja ammattikorkeakoulun opettajuus antavat kerronnallisena ympäristönä luvan tietynlaisten perustelujen, sanastojen ja mallien käyttämiseen ja tukevat siten erilaisia urakertomuksia kuin esimerkiksi sairaala- tai yritys ympäristö.

Ura tai työ eivät ole kuitenkaan erillisiä saarekkeita ihmisen elämäkokonaisuudessa, mikä kävi haastatteluaineistostakin hyvin selväksi. Näin ollen tietyille ammatillisille yhteisöille tai ympäristöille tunnusomaiset kertomukset limittyvät ja yhdistyvät muiden kerronnallisten ympäristöjen kerronnan konventioiden kanssa. Esimerkiksi ammattikorkeakoulut koulutusorganisaatioina heijastavat yhteiskuntaa ja sen arvoja laajemmin (Yrjänäinen & Ropo 2013, 23), kun taas niissä toimivat yksilöt kuuluvat useisiin erilaisiin yhteisöihin ja esimerkiksi ammattikorkeakouluorganisaatiolle tyypilliset tulkinnalliset kehykset ovat vain osa yksilöiden laajempaa merkitysten maailmaa.

Tamar Zilber, Rivka Tuval-Mashiach ja Amia Lieblich (2008) esittävät, että tilan (instituutit ja organisaatiot) sekä ajan (mm. historialliset tapahtumat) määritykset kertomuksissa ovat ker-

ronnallisia valintoja. Ne osoittavat sitä, mitä kertojat pitävät relevanttina kerrontatilanteen ja omien kerronnallisten tavoitteidensa kannalta. Jos kertoja ja kuulija jakavat oletetusti saman historiallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tilan, tätä kontekstia ei tarvitse määritellä eksplisiittisesti kovinkaan tarkasti (Zilber ym. 2008). Esimerkiksi ennen 1990-lukua ennen syntyneet suomalaiset yleensä tietävät, millaisiin tapahtumiin ja yhteiskunnallisten arvomaailmojen risteämisiin esimerkiksi juppiajalla tai Neuvostoliiton hajoamisella viitataan. Kun kertomus sidotaan johonkin paikkaan tai yleiseen tapahtumaan, ei ole kysymys vain kyseisestä tapahtumasta siinänsä vaan siinä samalla viitataan implisiittisesti myös tiettyjen yhteisöjen jäsenyyksiin, niiden edustamiin arvoihin ja niille tyypilliseen toimintaan (Linde 1993).

Tutkin urakerrontaa ammattikorkeakoulun opettajien urakertomuksissa. Urakerronta tapahtuu aina historiallisesti rakentuneessa ympäristössä, joka luo kehykset kerronnalle. Kerronnallinen ympäristö määrittää sitä, mitkä asiat ovat relevantteja ja kuinka niistä tulee tai voi kertoa. Päädyin lopulta omaan aineistooni sekä tutkimuskirjallisuuteen nojaten analysoimaan aineistoa kolmella kerronnallisen ympäristön eri tasolla:

Ensiksi urakerrontaa määrittävät yleiset, Suomessa 2000-luvulla vallalla olevat urakäsitykset ja urakerronnan konventiot. Näihin liittyvät esimerkiksi yleisesti jaetut käsitykset työstä, työurasta sekä sen suhteesta elämäntapaan ja yksilön persoonaan. Ammattikorkeakoulun opettajat ovat vahvasti tietoisia työelämän yleisistä kehityskuluista tai heidän ainakin tulisi olla. Näin olleen urakerronnassa näkyivät tämän hetkiset kerronnan konventiot, kuten kuvaus itsestä omaa uraansa hallitsevana yksilönä tai ammatillisen jatkuvuuden rakentamisen kertomuksessa monin keskenään limittäisin keinoin.

Toiseksi urakerrontaa määrittää kerronnan ammatillinen ympäristö, omissa tutkimuksessani ammattikorkeakoulu, sen tarjoamat organisaatorakenteet, koulutusalat ja työtehtävät. Ammattikorkeakoulun opettajuus sisältää erilaisia kulttuurisia juuria ja niihin ladattuja arvostuksia, jotka ovat urakerronnassa joskus keskenään jopa toisilleen vastakkaisia. Näitä ovat opettaja ammatillisena, kasvattaja-opettajana, korkeakoulun edustajana tai työelämäpalvelujen tuottajana (lisää näistä Marttila 2010). Joka tapauksessa ne kaikki määrittävät sitä, millaisia asioita opettajan urakerrontaan tulee valikoida, jotta kertomus paikantuu juuri tiettyyn ammatilliseen ympäristöön.

Kolmanneksi urakerrontaa määrittää kerrontatilanne, tässä ja nyt. Myös se luo erilaisia odotuksia, mahdollisuuksia ja rajoitteita kerronnalle. Koska haastattelutilanne oli tutkimuksessani kehystetty siten, että opettaja kertoo urastaan asiantuntijapositionissa (teema oli kirjattu tutkimuspyyntöön useita kertoja), oli päinvastaisille asioille, esimerkiksi epäonnistumisesta tai osaamattomuudesta kertomiselle, varsin vähän tilaa.

Koin, että aineiston analyysissä jokainen taso näistä toi mukanaan omanlaisia näkökulmia urakerrontaan ja tavoitti hitusen siitä luovuutta, jolla kukin urastaan kertova kykeni liikkumaan eri aikojen, tilojen ja kerronnan konventioiden välillä.

Kun mietin, kuinka monta tasoa analyysiini sisältyy, päädyin aika nopeasti edellä esitettyihin kolmeen. Olisin kuitenkin voinut valita toisin. Ihmiset kuuluvat elämänsä aikana lukemattomiin yhteisöihin ja kertomus voi liikkua ajassa lähes rajattomasti edestakaisin. Tämän takia kerronnallisen ympäristön käsitteen suurin ongelma on sen periaatteellinen rajattomuus. Tutkijan on itse pakko tehdä rajaus johonkin (Zilber ym. 2008). Aineistoni urakertomuksissa viitataan todennäköisesti myös moniin muihin ympäristöihin kuin ammattikorkeakouluun, suomalaiseen yhteiskuntaan tai urahaastattelutilanteeseen, esimerkiksi aikaisempiin ammatteihin tai

lapsuudenkodin kasvatusperiaatteisiin. Rajasin kerronnallisen ympäristön analyysin niihin kohteisiin, mitkä näin tutkimustehtäväni kannalta relevanteiksi ja joihin koin voivani päästä tämän tutkimuksen kautta käsiksi. Jonkinlaisen legitimaation tekemälläni valinnalla sain Matti Hyväriselä. Hän toteaa (1994, 45-46), että tutkimuksessa ei loppujen lopuksi voida esittää, mikä on oikea konteksti missäkin tapauksessa. Hyvärinen jatkaa, että kerronnan tutkimuksessa on kyse pikemmin käyppyydestä ja toimivuudesta. Ajattelen, että jos tekemäni kerronnallisen ympäristön kuvaus vakuuttaa tutkimuksen lukijat ja tuottaa ammattikorkeakoulun opettajissa tuttuuden tunnetta, tekemäni rajuus on toimiva.

Oikeutus tulkintojen tekemiseen toisen kertomuksesta

Kun vielä pohdiskelin metodologista siirtymää mitä kerrotaan -näkökulmasta miten kerrotaan -näkökulmaan, suurin tutkimuseettinen kysymys mielessäni oli, että miten voin tehdä tulkintoja toisen sanomisista. Tutkijanahan en pääse hänen päänsä sisälle enkä tiedä ihan varmaksi, että mitä hän on todella tarkoittanut. Koin, että tämä oli myös tutkimuseettinen haaste.

Ongelma 3: *Pohdin, että miten voin väittää, että tällä tavalla asiasta kertoessaan kukin kertoja tavoittelee kertomuksellaan joitakin tiettyjä asioita?*

Painiskelin tämän asian kanssa kauan. Vaikka toisten tutkijoiden kanssa käymät keskusteluni avasivat näkökulmaani, niin kaipaamani lopullinen sysäys löytyi tutkimuskirjallisuudesta. Sain tukea Charlotte Linden (1993; 2002) ajatuksesta, että kaikki kertominen on aina sosiaalinen prosessi, jossa kertoja ja yleisö yhdessä paikantavat kertojaa ja kertomusta tiettyihin sosiaalisiin yhteisöihin, aikoihin ja paikkoihin. Catherine Kohler-Riessmanin (1990; 2002) ja Jerome Brunerin (1990) näkemykset yhteisistä kulttuurisista merkityksenannoista ja siitä, kuinka jokainen kertomus on aina kytköksissä näihin, tukivat siirtymääni kulttuurisempaan tutkimusotteeseen. En siis enää väittänyt tutkivani yksilöiden urapolkuja vaan etsiväni yksilöiden kertomusten kautta uriin, työhön ja työelämään liittyviä kulttuurisia elementtejä.

Linde (1993) sitoo kertomuksen tavoitteet sosiaalisiin odotuksiin vastaamiseen. Hän näkee urakerrontaan sisältyvän refleksiivisyyden tärkeimpänä merkityksenä oman itsen asettamisen moraalisen arvioinnin kohteeksi. Itsestä halutaan tehdä hyvä, erityisesti sellaisilla tavoilla, jotka ovat tunnistettavia ja arvostettuja niissä yhteisöissä, joihin kertoja itsensä liittyy. Kertomuksessa yksilö voi arvioida kuulumistaan erilaisiin yhteisöihin ja kommunikoida sitä, että hän on niiden jäsenyyden arvoinen tai haluaa sulkea itsensä niistä ulos (esim. Ylijoki, 1998). Tästä näkökulmasta kertomus on paljolti sosiaalista evaluaatiota. Linde (1993, 31) myös painottaa, että lähes kaikki kertomukset toistavat lopulta teemaa "olen hyvä ihminen ja toimin oikein". Eri elämäkertomukset ovat vain henkilökohtaisia versioita tästä (myös Kohler Riessman 1990).

Kohler Riessman (2002) painottaa, että jopa mitä henkilökohtaisimmat ongelmat, joihin kertomuksissa viitataan, heijastavat aina sosiaalisia prosesseja sekä vallalla olevia käsityksiä kyseisestä ilmiöstä jossakin tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa. Kertomukset kuvaavat sekä yksilöllisiä että kollektiivisia merkityksenantoja. Yksittäisten henkilöiden kertomusten tutkimisen kautta on mahdollista päästä käsiksi laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin prosesseihin, tässä tapauksessa niihin periaatteisiin, joilla urakertomusta rakennetaan (ks. Bruner 1990).

Tarkastelen työssäni yksityishenkilöiden haastattelujen pohjalta konstruoituja urakertomuksia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole analysoida tai arvioida yksittäisiä henkilöitä tai heidän uravalintojaan vaan päästä siihen, miten urasta erityisesti ammattikorkeakouluympäristössä kerrotaan. Tajusin, että voin keskittyä analyysissäni siihen, miten kerronta heijastaa kulttuu-

risesti jaettuina kerronnan konventioita. Tällöin en arvioi kenenkään lausumien paikkansapitävyyttä, hyvyttä tai huonoutta tai varsinkaan kertovaa henkilöä vaan tarkastelen sitä, miten hänen kerrontansa liittyy muihin olemassa oleviin kertomuksiin.

Kertomukset luodaan vuorovaikutuksessa. Näin ollen oma tulkintani kertomuksesta ja sen viesteistä on yhtä tärkeä kuin kertojan tuottama puhe. Pidän lopputulosta saakka kuitenkin mielesäni, että omaa elämää peilaava kertomus on aina hyvin yksilöllinen ja jopa intiimi merkitystapauksen tapahtuma. Ongelmaksi tulee luonnollisesti tällöin se, miten käsittelen ainutlaatuisia kertomuksia siten, että teen haastateltavilleni oikeutta. Vaikka tutkimusotteeni oli kulttuurinen sekä kerronnan tekstiä ja kontekstia korostava, jouduin analyysi- ja kirjoitusvaiheessa pohtimaan paljon sitä, mitkä asiat ovat ihmisten yksityisaluetta ja mikä on tutkimustulosteni raportoinnin kannalta oleellista. Jouduin jättämään lopullisesta versiosta pois muutamia tulosten kannalta tärkeitä asioita, koska niissä esitetyt aineistositauit olisivat olleet kertojalle mahdollisesti vahingollisia. Jouduin myös joitakin tulososan kohtia nostamaan niin yleiselle tasolle, että ne saattoivat menettää ymmärrettävyyttään. Tämä tuntui välillä turhautavalta raskaalta, mutta tutkittavan kunnioittaminen on kuitenkin tutkijan sääntö numero yksi.

Kerronnan tutkija on väkisin aina läsnä omista teksteistään (Spector-Mersel 2010). Koska tutkijalla ja hänen kertomuksellaan on periaatteessa ”viimeinen sana”, mikään ei siltikään takaa sitä, ettei hän tulkinnoillaan voisi aiheuttaa tutkittavilleen epämiellyttäviä tuntemuksia tai vaikuttaa heidän elämäänsä tavalla, jota ei ollut alun perin tarkoittanut (Latvala, Peltonen & Saresma 2004, 35–36). Työni on kerronnallista tutkimusotetta noudattaneen tutkimusprosessin tulos ja sikäli tieteellisiin normeihin ja kerronnan sosiaalisiin odotuksiin vastaamaan pyrkivä kertomus itsekin (ks. Polkinghorne 1995). Lopputulos on minun rakentama kertomukseni, josta kertojana otan täyden vastuun.

Metodologiset perusteet kiteytyivät matkan varrella

Jälkikäteen ja tutkijan prosessia kronologisesti tarkasteltuna, väitöskirjan rakenne on nurinkurinen. Perinteisessä, määrälliseen tutkimukseen pohjautuvassa, raportoinnin mallissa tutkimusasetelma ja sen metodologiset sitoumukset esitetään ennen tuloksia ja joskus jopa ennen tutkimuskysymyksiä. Yleensä kuitenkin laadullisen tutkimuksen metodologiset perusteet ja valintojen lähtökohdat kirkastuvat vasta matkan varrella, haastatteluaineistoja analysoidessa, tutkimuskirjallisuutta lukiessa sekä metodologisista sitoumuksista kirjoittaessa. Vaikka tietynlainen tutkimusote pitää lähtökohtaisesti sisällään tietynlaisia oletuksia ihmisestä, tiedosta, tutkimuksesta ja yhteiskunnasta, tässäkin asiassa tutkija harjaantuu vain ajattelemalla, lukemalla, keskustelemalla ja kirjoittamalla. Vaikka olin jo mielessäni sitoutunut tiettyihin näkemuksiin, en osannut kirjoittaa niitä selkeiksi lauseiksi. Vasta edellä kuvaamani tutkimustekstit kiteyttivät sen, mikä oli siihen asti ollut ajatuksissani hahmottomana ideana. Toisaalta prosessin aikana kävi myös niin, että hyvin aikaisessa vaiheessa lukemani ja mieleeni jostain syystä porautuneet kirjallisuuskatkelmat saivat paikan tutkimuksessani vasta sitten, kun aineiston analyysi oli jo hyvin pitkällä.

Aivan viimeiset lähdeviitteet löytyivät väitöskirjan raporttitekstiin vasta esitarkastusvaiheessa, silloin, kun vasta itsekin aloin nähdä selkeämmin, mitä oikeastaan olin tehnyt ja tekemässä. Kun olin lopulta saanut oman metodologisen kantani hahmotettua ja sitouduttua ajatukseen tutkijana, oman tutkimusraportin rajaaminen, käsitteellinen tiivistäminen ja tutkimusasetelman kiteyttäminen sekä olennaiseen keskittyminen oli helpompaa.

Millaiseen metodologiseen "lähtökohtaan" väitöskirjaprosessini aikana lopulta päädyin ja mitä ajattelen tällä hetkellä? Mihin pisteeseen olen kerronnan tutkijan hermeneuttisella kehällä päässyt?

Lähden kerronnan tutkijana siitä oletuksesta, että kerronnallisen tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat ovat kietoutuneet toisiinsa. Kieli ja kertomukset rakentavat todellisuutta ja ihmiset ymmärtävät maailman sekä itsensä subjektiivisten, mutta alkuperältään kulttuuristen tulkinnallisten prosessien kautta (mm. Meretoja 2013; Spector-Mersel 2010). Yksilö on aina kietoutuneena yhteisöihin ja kulttuuriseen. Yksilön ymmärrys maailmasta ja olemassaolosta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentunutta ja perustaltaan kulttuurista – merkityksiä luodaan ja kommunikoidaan kertomuksissa. Tämä pätee myös tietämiseen ja tutkimiseen. Ei siis ole puhdasta yksilöllistä tai puhdasta sosiaalista tai kulttuurista vaan me kaikki olemme eri kulttuurien risteyskohtia. Kunkin meidän kerronnallinen yksilöllisyytemme nousee juuri siitä, että olemme elämehistoriamme aikana toimineet osina erilaisia yhteisöjä, erilaisia kulttuureja sekä niiden sisältämiä erilaisia sanastoja, normeja ja muita kulttuurien tuottamia sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jaettuja välineitä. Yksilöllinen toimijuutemme nousee puolestaan siitä, että meillä on vapaus yhdistellä näitä eri maailmoja itsellemme mielekkäillä tavoilla sekä tarvittaessa vastustaa ja muuttaa niitä.

Vaikka olenkin artikkelissani puhunut teksteistä, kerronnan ja kertomusten tutkimuksessa on aina mukana kertoja. Tekstit ovat siis aina sijoittuneet tilaan, aikaan ja paikkaan. Kertoja valikoi ja valitsee sen, mitä ja miten hän kertoo, sekä sen, miten tila, aika ja paikka kertomuksessa näkyvät. Toimijuus on siis lähes poikkeuksetta osana tekstejä ja kerrontaa.

Lopuksi

Mikä olisi minun tärkein neuvoni tai viestini kerronnallista tai ylipäätään laadullista tutkimusta tekeväälle väitöskirjan kirjoittajalle? "Säilytä oma visiosi, mutta lue mahdollisimman paljon". Omia ajatuksia voi testata muiden ajatuksiin ja omille näkemyksille saa tukea tai keskustelukumppaneita muiden ajatuksista. Lähteet eivät siis ole "vain" toisten kirjoittamia kirjoja vaan solmukohtia ja portteja, joiden kautta jokainen tutkija ja hänen tekstinsä pääsee osaksi tutkimuskulttuuria ja eri tekstien rihmastoja. Vaikka tutkimuksen tekijä lukisi kuinka paljon, tutkimuskirjoittaminen ei ole valmiin kopioimista vaan siinä rakennetaan erilaisista osista oma, itselle merkityksellinen ja vähintäänkin oman alan asiantuntijoille merkittävä kertomus.

Omia ajatuksia ja ideoita ei kannata väheksyä. Ainoa asia, jonka olisin tehnyt toisin, on oman vision säilyttäminen myös väitöstutkimusprosessin puolivälissä ja siihen uskomisen, ympäristön asettamista haasteista ja muiden esittämistä toiveista huolimatta. Oma näkemys, idea tai visio tutkimusaiheesta on loppujen lopuksi se polttoaine, joka pitää tutkijan koneen ääressä, silloinkin, kun ei enää jaksaisi. Kuten kaikki tutkijat ja opiskelijat, sain tutkimusprosessini aikana välillä kovaakin kritiikkiä. Eräs ulkomainen guru oli prosessini puolesta välissä sitä mieltä, että minulla ei ole oikeaa tutkimusongelmaa ja että koko työ pitäisi aloittaa alusta. Kerronnan ja tekstien tutkijana kehittyessäni aloin lukea prosessin aikana samaani kritiikkiä ennen kaikkea siten, etten ollut osannut kirjoittaa omasta tutkimuksestani sellaista tieteellistä kertomusta, joka olisi yleisölle riittävän ymmärrettävä, sanastoltaan selkeä ja legitiimi. Ongelma ei siis ollut minussa persoonana, varsinaisessa tutkimusideassa tai näkökulmassa vaan tarinankeronnassa. Tarina pitää opetella kirjoittamaan, eli kertomaan, vieläkin paremmin ja tietyn tieteenalan suuria kertomuksia soveltaen. Tässä tehtävässä minua auttoivat toisten tutkijoiden tekstit, sillä ne nostivat ideani ymmärrettävämmälle tasolle, muiden tutkijoiden kertomusten

kanssa kommunikoidaan. Oma ääneni kerronnan tutkijana löytyi siis lopulta toisten äänien ja tekstien kautta ja suhteessa niihin.

LÄHTEET

Barley, S. R. 1989. Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology. Teoksessa M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (toim.), *Handbook on career theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-65.

Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1998. Narrated practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly* 39 1, 163-187.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2008. *Analyzing narrative reality*. Los Angeles: Sage.

Hakala, J. 2008. *Uusi graduopas*. Gaudeamus.

Hyvärinen, M. 1994. *Viimeiset taistot*. Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, M. 2013. Travelling metaphors, transforming concepts. Teoksessa M. Hatavara, L.-C. Hydén & M. Hyvärinen (toim.). *The travelling concepts of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 13-41.

Inkson, K. 2004. Images of career: Nine key metaphors. *Journal of Vocational Behavior* 65, 96-111.

Kohler Riessman, C. 1990. *Divorce talk: Women and men make sense of personal relationships*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative analysis. Teoksessa J. Hjelm (toim.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.

Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen, & T. Saresma, (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja: 79, 17-55.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Applied Social Research Method Series, vol. 47. Thousand Oaks: Sage.

Linde, C. 1993. *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.

Linde, C. 2008. *Working the past. Narrative and institutional memory*. New York: Oxford University Press.

Marttila, L. 2010. Mistä ammattikorkeakouluopettajuus on tehty? Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Elektroninen versio luettavissa: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-20309>

Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä – Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tieteenalaysikkö. Elektroninen versio luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9809-1>

Meretoja, H. 2013. The Philosophical Underpinnings of the Narrative Turn in Theory and Fiction. Teoksessa M. Hatavara, L.-C. Hydén & M. Hyvärinen (toim.). The travelling concepts of narrative. Amsterdam: John Benjamins, 93-117.

Nicholson, N. & West, M. 1989. Transitions, work histories and careers. Teoksessa M.B. Arthur, D.T. Hall and B.S. Lawrence (toim.) Handbook of career theory (s. 181-201). Cambridge: Cambridge University Press.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. International Journal of Qualitative Studies in Education, 8, 1, 5-23.

Spector-Mersel, G. 2010. Time for a paradigm. Narrative Inquiry 20, 1, 204-224.

Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo ja M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17-46.

8. TARINOISTAKO OIKEA TUTKIMUS? – KOKEMUKSIA ERÄÄN NARRATIIVISEN TUTKIMUKSEN ANALYYSIPROSESSISTA

Kati Airosmaa

Tiivistelmä. Artikkeliki kuvaa käytännönläheisesti erään narratiivisen seurantatutkimuksen analyysiprosessin vaiheita ensimmäisistä haastatteluista valmiiseen tutkimukseen. Artikkelissa kerrotaan, miten kokonaisuudessaan liki vuorokausi nauhoitettuja opettajien tarinoita muuntui vaiheittain analyysiprosessissa valmiiksi tekstiksi ja lopulta väitöskirjaksi. Toisinaan eteneminen sujui suunnitelmien mukaan, toisinaan ei. Käsiteltävä tutkimusaineisto muodostui kahden nuoren musiikinopettajan tarinallisista haastatteluista sekä tutkijan omista päiväkirjamerkinnoista ensimmäisiltä opettajavuosilta. Itse analyysiprosessi jakautuu kolmeen vaiheeseen: vuoden 2003 analyysiin, vuoden 2008 analyysiin sekä kahta aineistoa kokoavaan analyysiin. Analyysiprosessi on kuvattu artikkelissa näiden vaiheiden mukaisesti. Yksittäinen analyysiprosessin vaiheiden kuvauksen kautta päästään pohtimaan narratiivisen tutkimuksen analyysiin liittyviä mielikuvia, haasteita, mahdollisuuksia ja ristiriitaisuuksiakin. Artikkelissa halutaan nostaa esiin analyysiprosessin kokonaisvaltaisuus ja sitä kautta keskeisyys myös narratiivisen tutkimuksen uskottavuudelle. Uskottavuus nähdään tärkeäksi koko laadullisen tutkimuksen arvostusta ja kehittymistä ajatellen.

Asiasanat: narratiivisuus, narratiivinen tutkimusote, narratiivinen analyysi, opettajan työelämäkokemukset, musiikkikasvatus

Tein lähes kymmenen vuotta opettajan työni ohella väitöstutkimusta (Airosmaa 2012) nuorten musiikinopettajien tarinoiden parissa. En missään vaiheessa ollut yliopiston palkkalistoilla, hakenut tai saanut apurahaa, tai edes vakavasti harkinnut akateemista uraa. Minua, kuten useaa muutakin kaltaistani, ajoi eteenpäin aito mielenkiinto aiheeseen ja ennen kaikkea tarinoihin, joiden kautta ja avulla omakin maailma jäsenyi kirkkaammin ja arjen ilmiöt asettuivat yhä uudelleen uuteen kontekstiin. Tutkimusta tehdessäni olin aidosti rakastunut itse tarinoihin, enkä lopulta piitannut paljoakaan siitä, kenelle tutkimuksellani olisi merkitystä. Sillä oli merkitystä minulle ja haastateltavilleni. Ajattelin tutkimuksen perustelevan itse itsensä, kunhan teen työni parhaan kykyäni mukaan ja kaikissa vaiheissa rehellisesti.

Pinnistelyistä huolimatta koin monta kertaa, että työni ei lähestymistapansa vuoksi ole tiedeyhteisössä laajemmin uskottavaa, tärkeää tai merkityksellistä. Aina, kun kerroin eri alan ihmiselle tutkivani nuorten opettajien tarinoita, minulta kysyttiin ensimmäisenä tutkimuksessa mukana olevien opettajien määrää. Kysyttiin analyysitavasta. Voiko niitä tarinoita edes oikeasti analysoida? Ymmärsin, että kolme tarinaa eivät lähtökohtaisesti vakuuta ketään kvalitatiiviseen tutkimukseen vihkiytymätöntä. Tuntui, että yhdellä numerolla koko tutkimukseni siirrettiin keskustelusta sivuun. Kyselyihin analyysistä en koskaan osannut vastata näppärästi takaisin. Eihän analyysiprosessia edes voi tiivistää pariin lauseeseen. Kymmenen tutkimusvuoden aikana opin ohittamaan kyseenalaistavan kommentoinnin ja uskomaan työhöni.

Tässä artikkelissa haluan aukaista oman tutkimukseni analyysiprosessia ja sitä kautta uskottavuuden rakentamista niin, että siitä olisi narratiivisesta tutkimuksesta kiinnostuneelle apua ja ehkä lohtuakin niihin hetkiin, kun tutkimusvalinnat ovat vasta hämäriä ääriiivoja horisontissa. En väitä, että oma tarinani olisi erityisen edustava tai tärkeä, mutta se on minun. Haluan sillä osallistua tieteelliseen keskusteluun narratiivisen tutkimuksen tekemisestä. Ajatelmani ovat monilta osin keskeneräisiä, kuin pieniä ituja, joita toivonkin haastettavan ja kehiteltävän eteenpäin.

Narratiivisuus on tarinoiniin liittyvää tutkimusta (esim. Polkinghorne 2007, 471) tai moninainen lähestymistapana, jossa tarinallisuus voi toteutua monin eri tavoin (Heikkinen 2002a ja 2002b). Tutkijalle narratiivisuus on samaan aikaan helppoa ja vaikeaa. Tarinoiden maailmaan tempautuminen on helppoa. Kiinnostavat aineistot houkuttavat uusien aiheiden ja tutkimuksen äärelle. Sen sijaan käsitteiden määrittely, rajaaminen ja analyysiprosessi tuottavat päänvaivaa, koska valmiita kaavoja ei juuri ole. Tämän kaksijakoisuuden hyväksyminen helpottaa merkittävästi narratiivisen tutkijan työtä. Narratiivisten käsitteiden moninaisuus ja epämääräisyys (esim. Barone 2007, 456) ovat tutkijan haasteena, mutta se ei tarkoita etteikö haasteet ole voitettavissa. Moninaisuus ja epämääräisyys eivät välttämättä ole huonoja asioita, vaikka ne lisähaasteita tarjoavatkin. Narratiivisella tutkijalla on mahdollisuus valita, suunnata ja määritellä itse. Luoda jotakin omaa, elleivät valmiiksi tallatut polut kiinnostusta tai ole omaa tutkimusta ajatellen sopivia. "Tarinoiniin liittyvä tutkimus" voi toden totta tarkoittaa lähes mitä tahansa, mutta se ei tarkoita, että tutkimusta tulee tehdä miten tahansa.

Pieni katsaus narratiivisen tutkimuksen historiaan voi selittää nykytilaa. Narratiivisten käsitteiden ja tutkimusotteen yleistyminen alkoi vasta 1980-luvulla sosiaalitieteissä (social science) ja kasvatustieteissä. Tämä "narratiivinen käänne" liittyy konstruktivismiin vahvistumiseen tietoteoreettisena paradigmatena. (esim. Georgakopoulou 2010; Polkinghorne 2007; Elbaz-Luwisch 1997; Heikkinen 2002b; Syrjälä 2001). Muutama vuosikymmen on lopulta lyhyt aika tieteen historiassa. Narratiivisuus näyttää edelleen kehittyvän ja muovautuvan yhä uusiin tutkimusmuotoihin. Tämä kertoo narratiivisen tutkimuksen käytettävyydestä erilaisiin tarpeisiin. Samaan aikaan tarinoiden analyysi on jäänyt suhteettoman vähälle huomiolle (esim. Spector-Mercel 2011). Toistaiseksi mistään ei löydy valmiita kaavaa tarinoiden analyysiin, vaan lähinnä yleisemminkin laadullista tutkimusta koskevia ihanteita, joiden suuntaisesti olisi hyvä liikkua. Esimerkiksi Dey (1993, 30) kuvaa kvalitatiivista analyysia prosessina, jossa aineiston tieto puretaan komponentteihin, joita järjestämällä ja yhdistelemällä aineiston rakenne ja piirteet saadaan esiin. Analyysin tarkoitus on kuvailun, luokittelun ja yhdistelyn kautta luoda tutkittavasta kohteesta kokonaiskuva ja esittää se uudesta näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143; Dey 1993, 30-31).

Näkemykseni mukaan narratiivisessa tutkimuksessa analyysi olisi nostettava vahvemmin esiin keskeisenä osana tutkimusprosessia. Analyysi on narratiivisessa tutkimuksessa koko tutkimuksen kaari siitä pisteestä, kun tarinat muuttuvat aineistoksi siihen pisteeseen, kun johtopäätöksiä tehdään. Eli koko se prosessi, joka tuottaa "kiinnostavista jutuista" tieteellistä tietoa. Narratiivisen tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta käsitteiltään vakiintuneiden ja määriteltyjen analyysitapojen kehittäminen olisi ensisijaisen tärkeää. Ajattelen, että jos analyysi jää toistuvasti tutkimuksessa taka-alalle, narratiivisella tutkimuksella on riski leimaantua vain tarinoita kerääväksi ja toistavaksi tutkimusalaksi.

Tässä artikkelissa haluan nostaa analyysin keskiöön avaamalla oman väitöstutkimukseni analyysiprosessin. Kerron tutkimukseni analyysin tarinan alkukahmotelmista johtopäätöksiin. Analyysin onnistuminen liittyy keskeisesti koko työn uskottavuuteen, joka on itselleni tutkijana ollut koko prosessin ajan merkittävä arvo ja tavoite. Siksi pidän myös tätä uskottavuuden teemaa mukana pitkin matkaa.

Tarinani analyysista

Tutkin nuorten musiikinopettajien tarinoita ensimmäisiltä opettajavuosilta. Minulle oleellisinta oli saada nuorten opettajien ääni kuuluviin. Näyttää se huima maailma, joka vastavalmistunut-

ta opettajaa odottaa. Saada kiinni muutoksesta, joka alkaa heti työssä aloitettua. Tuottaa sellainen tutkimus, josta voisi olla vertaisapua ja tukea nuorille opettajille, jotka ehkä kamppailevat toisista tietämättä samojen asioiden kanssa. Koin vahvasti, että nämä ”kohtalotoverien” kertomat tarinat ansaitsevat tutkimuksensa.

Aineistoni muodostui kahden kurssitoverini ”Lyylin” ja ”Veeran” tarinallisista haastatteluista sekä omista päiväkirjamerkinnöistäni. Haastattelumateriaalia oli vuodelta 2003, kun haastattavilla oli opettajakokemusta 1-2 vuotta sekä vuodelta 2008, kun kokemusta 5-6 vuotta. Kokonaisuudessaan aineistoa on liki vuorokausi nuorten opettajien suullisia tarinoita sekä omat päiväkirjamerkintäni ensimmäisiltä opettajavuosilta.

Nimesin haastatteluni tarinallisiksi haastatteluiksi, koska ”narratiivinen haastattelu” (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189) ei mielestäni kuvannut riittävän kattavasti kokonaisvaltaisia kohtaamisia, joita haastattelutilanteet lopulta olivat. Tarinoita kerrottiin puolin ja toisin ja yhteistä ymmärrystä oli ilmassa, kuitenkin tutkimustavoitteet huomioiden. Analyysiprosessi lähti todellisuudessa liikkeelle jo haastattelutilanteissa. Kirjasin keskustelun lomassa lyhyitä muistiinpanoja asioista, jotka syystä tai toisesta tuntuivat erityisen merkityksellisiltä. Esim. ”Työyhteisön ja kollegojen tuki mainittu 4 kertaa ensimmäisen 10 min aikana!”. Tämä pieni huomio osoittautuikin merkittäväksi myöhemmin.

Uskoin pitkään, että hyvät tarinat puhuvat puolestaan. Eivät puhu. Tieteellinen tutkimus opettajien kokemuksista on pakko olla muutakin kuin kokemusten jakamista, vaikka silläkin on sijansa (ks. Kontula 2006). Tarinoihin voi ja saa kiintyä, mutta se ei saa estää systemaattista työskentelyä tutkimuksen kannalta merkityksellisen tiedon esiin kaivamista. Jossakin kohtaa oma rooli kuulijana, lukijana tai keskustelukumppanina on siirrettävä syrjään ja ajateltava prosessia tutkijana. Miten käsittelen ja käytän aineistoani niin, että se oleellisin saadaan esiin. Miten tarinoista tehdään oikea tutkimus?

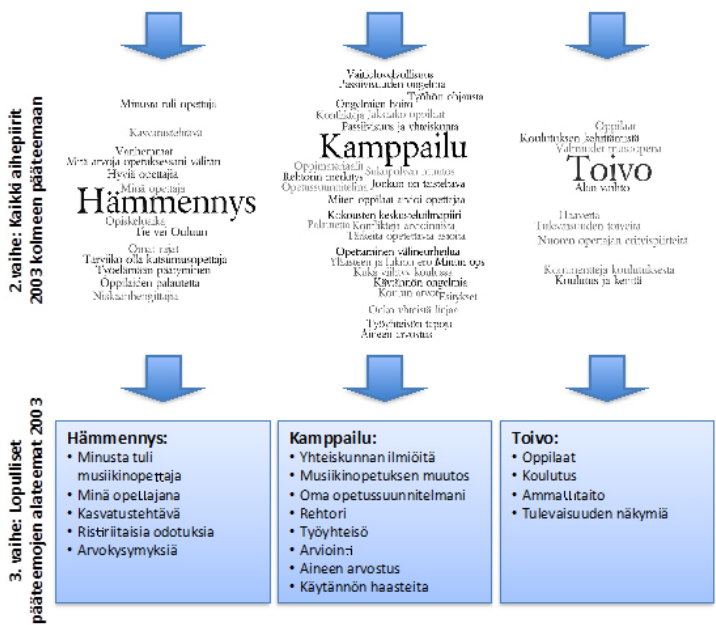
Omassa tutkimuksessani oli 3 analyysikokonaisuutta: vuoden 2003 aineiston analyysi, vuoden 2008 aineiston analyysi sekä näitä kahta erillistä aineistoa kokoava analyysi. Analyysitapa muotoutui tutkimuksen edetessä. Ensimmäisen vaiheen jälkeen tekemäni suunnitelmat menivät osin uusiksi. Seuraavassa kuvaan tarkemmin näitä kolmea vaihetta sekä niihin liittyviä pohdintojani.

Vuoden 2003 analyysi

Narratiivisessa tutkimuksessa kokonaiskuvaa voi lähteä muodostamaan kahdella tapaa: narratiivien analyysissä tarinoita pyritään luokittelemaan erilaisiin kategorioihin ja narratiivisessa analyysissä aineiston pohjalta pyritään tuottamaan uusi tarina. (Polkinghorne 1995, 12-15; Heikkinen 2002a, 191-193; Blumenfeld-Jones 1995, 25.) Polkinghorne (1995), Bruner (1985) ja Blumenfeld-Jones (1995) antavat painoarvoa nimenomaan narratiiviselle analyysille. Narratiivinen analyysi yhdistetään narratiiviseen tiedonkäsitykseen, narratiivien analyysi taas paradigmaattiseen. Polkinghorne (1995, 12) kuvaa narratiivien analyysissä liikuttavan tarinoista kohti yhteisiä elementtejä, narratiivisessa analyysissä liikutaan taas yhteisistä elementeistä kohti tarinaa.

Oma analyysini sisälsi aineksia narratiivien analyysistä ja narratiivisesta analyysistä. Halusin tehdä tutkimuksestani tarinallisen kokonaisuuden, jossa nuoren opettajan maailma tulee läpivalaistua tarinoiden kautta. Olin siis tekemässä aineistoni pohjalta väitöskirjan muodossa uutta tarinaa, mutta myös luokittelemassa tarinoita aihepiireihin tämän uuden tarinan sisällä.

moissa ja tätä järjestystä on koeteltu riittävästi esimerkiksi seminaareissa. Lopulliset vuoden 2003 vuoden teemat hämmennys, kamppailu ja toivo, syntyivät pitkän ajan kuluessa erilaisien kokeilujen ja keskustelujen tuloksena. Nämä kolme teemaa toistuivat tarinoissa muodossa tai toisessa. Valitsemani teemat eivät ole oikeat tai väärät. Itselleni ne ovat finalistit erilaisten mahdollisuuksien pitkässä kisassa. Seuraavassa kuviossa 2 on kuvattu analyysiprosessin eteneminen eli se, mitä suurelle aihepiiripilvelle sittemmin analyysissa tapahtui.



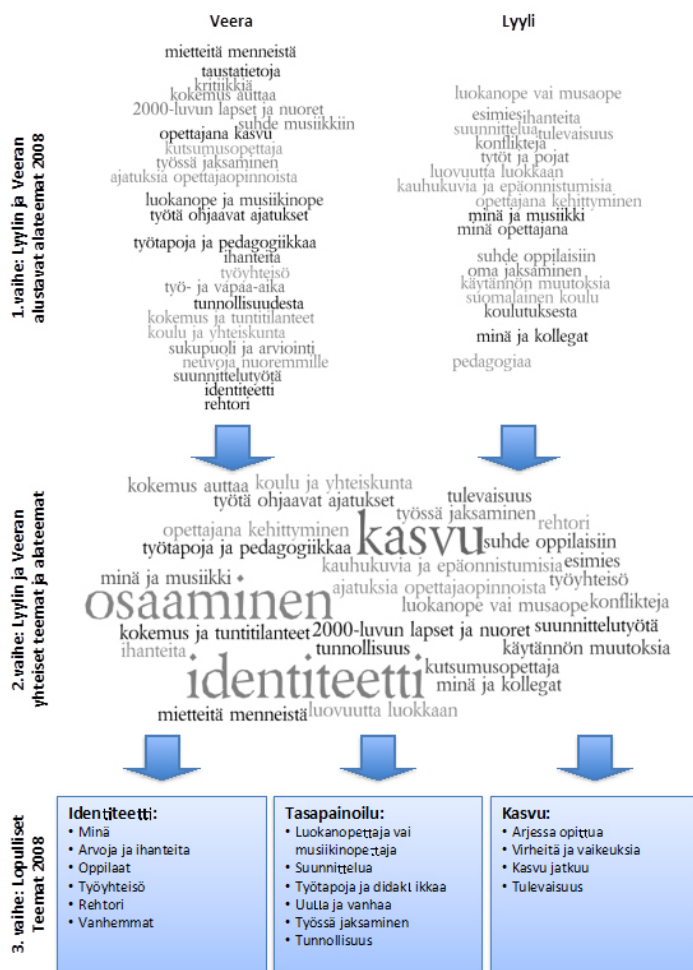
Kuvio 2. Vuoden 2003 seuraavat analyysivaiheet

Barone (2007, 456) kritisoi Polkinghornea siitä, että narratiivinen analyysi on lopulta enemmän tarinoiden rakenteellista uudelleenjärjestämistä kuin todellista analyysiä. Ymmärrän hyvin tämän kritiikin oman työni kautta. Minäkin järjestelin tarinoita. Oli mahdotonta selittää täysin auki, mitä järjestelyssä eli tulkintaprosessissa tapahtuu. Omassa tutkimuksessa esittelin kuuliaisesti hermeneuttisen kehän, kuten myös dialogisuutta ja erityisesti Ricoeurin ajattelua. Tulkinnan teoretisointi ei kuitenkaan auttanut yhtään konkreettisesti puolesta. Mitä tulkinnassa tapahtuu? Tässä kohtaa samaistuin Jari Eskolan (2001) ajatukseen, että laadullinen tutkimus on usein "yhtä ylämäkeä".

Mahdottoman edessä otin avuksi intuitio-käsitteen. Nelson (2002, 16-17) määrittelee intuition mielen tiedostamattomana prosessina, jossa mielen sisäiset toimijat (mental workers) pyrkivät auttamaan kulloisessakin tilanteessa tilanteen vaatimalla tavalla. Nelsonin mukaan intuitio toimii parhaiten faktatiedon kanssa (Nelson 2002, 188-190). Rauhala (2005, 125-126) korostaa tutkijan järjestelmällisyyden merkitystä hermeneuttisen kehän toteutumisessa. Käsitän intuition välttämättömäksi osaksi hermeneuttisessa kehässä tapahtuvaa tulkintaprosessia. Tältä pohjalta hyväksyin sen tosiasian, että en pysty avaamaan analyysiprosessiin kuuluvaa intuitiivista osuutta, kuin teoreettisesti. Mielen sisäiset toimijat tekevät työtään, vaikka en saa sitä täysin kirjattua. Faktat ja argumentaatiopolut (ks. Polkinghorne 2007, 476-477) voi onneksi kirjoittaa auki haluamallaan tarkkuudella.

Vuoden 2008 analyysi

Väitöskirjani toisen aineiston keräsin vastaavalla tavalla kuin ensimmäisenkin. Olin varautunut toistamaan edellä kuvaamani analyysiprosessin, mutta toisin kävi. Lyyli ja Veera olivat viidesä vuodessa löytäneet omanlaisensa opettajaidentiteetit. Yhteistä maailmaa ja yhteistä kokemusta ei enää entiseen tapaan ollut. Päädyin pitämään Lyylin ja Veeran tarinat erillisinä, ainakin alussa. Leikkasin taas kummankin tarinamassan paloiksi, pienempiin tarinakokonaisuuksiin, omien aihepiiriensä alle. Tässä kohtaa olin pitkään jumissa analyysini kanssa, tai en tehnyt sitä eteenpäin. Kirjoitin muuta paremmin sujuvaa osaa työstäni. Ehkä tauko auttoi, koska aloin huomata Lyylin ja Veeran kertovat samoista asioista, vaikkakin omista lähtökohdistaan. Aloitin palapelin uudestaan. Yhdistelin Lyylin ja Veeran tarinoita yhteisten teemojen alle: omista tarinoista alkoi hahmottua yhteinen kokonaisuus. Teemaa ei syntynyt, jos siihen ei löytynyt kummaltakin sopivaa tarinaa. Näistä pienistä kokonaisuuksista etenin yhdistelemällä kohti suurempia teemoja. Tästä prosessista kirkastui lopulta vuoden 2008 pääteemat: identiteetti, osaaminen ja kasvu. "Osaaminen" muuttui sittemmin viimeisen kokoavan analyysin jälkeen muotoon "tasapainoilu". Seuraavassa kuviossa 3 olen kuvannut koko vuoden 2008 aineiston analyysivaiheet Lyylin ja Veeran omista tarinoista yhteiseen maailmaan ja lopullisiin teemoihin.



Kuvio 3. Vuoden 2008 analyysi

Kolmas analyysi – dialogin löytäminen

Kun teemat ja alateemat kaikista tarinoista olivat paikoillaan, analyysi ei suinkaan ollut valmis. Jos tämän vaiheen olisi tulostanut ulos tekstinä, olisi se ollut vasta pääteemojen, alateemojen ja näiden mukaisia tarinoita peräkkäin. Pitäydyin alkuperäisessä ajatuksessani käyttää mahdollisimman paljon suoria lainauksia ja saada näin opettajien ääni kuuluviin. Alkoi uusi järjestyvaihe: dialogiin saattaminen. Järjestelin koko aineistoni teemojen pohjalta tiedostoon. Kaikki tarinat. Lyyli ja Veera puhuivat lopulta paljon samoista asioista, omista näkökulmistaan. Järjestin taas tarinoita alateemojen sisällä niin, että samaa asiaa tai ilmiötä käsittelevät tekstit olivat peräkkäin. Etsin ydintä. Palasin alkuperäiseen kokonaiseen aineistoon jatkuvasti, jotta sanotun sanoma ei pääsisi vahingossa muuttumaan. Tässä kohtaa haastattelutilanteissa tekemäni muistiinpanot osoittautuivat arvokkaiksi. Tämän vaiheen koin koko väitöskirjaprosessin työläimpänä, koska jo aikaisemmin mainittu intuitio joutui todella töihin. Ei ollut oikeaa ja väärää. Piti luottaa itseensä ja tulkintoihinsa, että tämä ei nyt mene metsään, vaikka ei ole seinää, mihin nojata. Vuosien työ oli jo takana eikä ollut varmuutta, että tarinoiden dialogiin saattaminen onnistuisi. Turvaa toi ainoastaan ajatus siitä, että aina voi palata takaisin. Teemat eivät katoa, vaikka en osaisikaan heti niitä työstää. Lopulta kuitenkin päädyin tilanteeseen, että tarinat olivat teemojen alla jotenkin dialogissa. Teknisesti tekstit eivät tietenkään suoraan keskustelleet keskenään, mutta olivat jatkoa varten valmiuksissa.

Teemat oli vielä nostettava yleisemmälle tasolle, kertomaan nuoren musiikinopettajan kokemusmaailmasta. Tämä oli koko tutkimukseni ydin: miten yksittäisistä kokemuksista voi tehdä yleistä? Miten nostaa arkiset kokemukset laajempaan kontekstiin niin, että ne toisivat syvempää ymmärrystä nuorten opettajien kokemuksista yleisemminkin? Kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla. Tässä vaiheessa oli siis aika ottaa mukaan se, mitä nuorten opettajien kokemusmaailmasta oli aikaisemmin tutkittu. Tietysti olin lukenut kaikenmoista matkan varrella ja ymmärtänyt, että nuoren opettajan ”suuri tarina” on helposti löydettävissä. Opettajauran alku on jo pitkään nähty haasteellisena ja myöhempää opettajuutta merkittävästi suuntaavana vaiheena (esim. McCormac, Gore & Thomas 2006; Manuel 2003). Koin olevani aarrearkun äärellä. Minulla oli hyvässä järjestyksessä kiinnostavia henkilökohtaisia tarinoita monista opettajuutta käsittelevistä aiheista. Aloin kiinnittää Veeran ja Lyylin kokemuksia aikaisempia tutkimuksia hyödyntäen osaksi opettajuuden ”suurta tarinaa”. Kirjallisuudesta tuli näin kolmas keskustelija tai näkökulma tarinoihin.

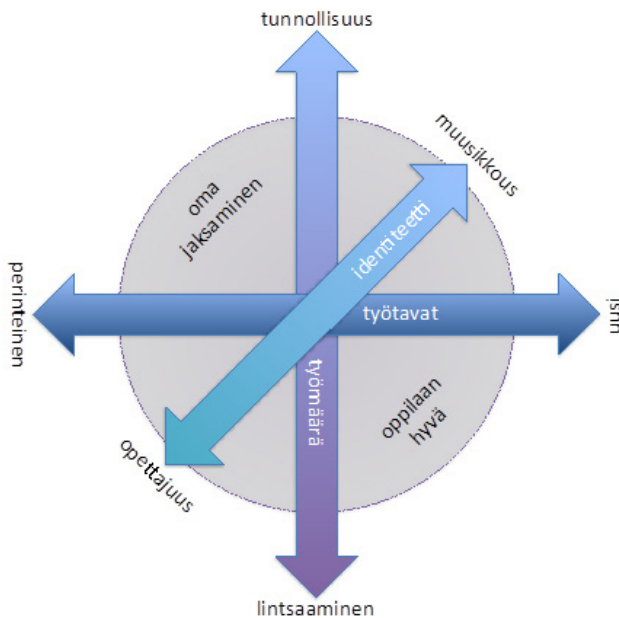
Lopulta minulla oli aiheittain aikaisempia tutkimuksia ja Lyylin ja Veeran tarinointia.

Käytin aineistona myös omaa päiväkirjaani ensimmäisiltä opettajavuosilta. Näitä lainauksia lisäsin jo valmiina oleviin aiheisiin. Tämä oli itse kirjoitusprosessin kannalta haastavin vaihe. Lyylin ja Veeran tarinat olivat kiinnostavia, kuten myös aikaisemmat tutkimuksetkin. Lisänä olivat vielä omat päiväkirjalainaukset. Tekstin kirjoittaminen luontevaksi kokonaisuudeksi vaati runsaasti kokeiluja, aikaa ja ymmärryksen syventymistä. Tarinoissa oli lopulta paljon toistoa, jota karsin pois. Valitsin asiaa parhaiten edustavia pätkiä ja pyrin tuomaan esiin useita näkökulmia. Kirjallisuudesta etsin myös ristiriitaisuuksia tarinoihin nähden.

Erytystä päänvaivaa tuotti reflektiivisyysperiaate, joka on yksi narratiivisen tutkimuksen luotettavuusperiaatteista (esim. Heikkinen ja Syrjälä 2007, 149-160). Miten kirjoittaa itsensä ”riittävän auki” niin, että se aidosti palvelee tutkimustehtävää, mutta ei mene jaaritteluksi? Omalla kohdallani tämän tasapainon löytämisessä auttoivat kokeilut. Siitä huolimatta sorruin välillä turhan romanttiseen maalailuun. Kamppailin toistuvasti tutkimuksen tyylillisten seikkojen kanssa. Väitöskirjakin on kirja, ja monelle meistä esikoisteos, joten siihen liittyy myös järjellä

selittämättömiä toiveita ja odotuksia. Pidin tärkeänä kirjoittaa lähes viihdyttävää kokonaisuutta, jotta joku jaksaisi lukea sen. Näin tutkimukseen jäi paljon kaunokirjallisia elementtejä, jotka silloin tuntuivat kovin tärkeiltä, mutta eivät varsinaisesti vieneet tutkimuksen ydintä juurikaan eteenpäin. Kuitenkin lukijoille tärkeimmäksi ja eniten keskustelua herättäviksi asioiksi nousivat myöhemmin juuri nuorten opettajien kokemukset ja viidessä vuodessa nuorena opettajassa tapahtuva muutos.

Hämmästyttävää oli huomata, miten tutkimuksen viime metreillä monet asiat avautuivat uudella tavalla, kun kokonaisuus oli vihdoinkin käsissä. Analyysi syventyi, tiivistyi ja kirkastui merkittävästi viimeisten kuukausien aikana, jolloin tein kuvia väitöskirjaan. Kun lähes vuorokausi puhuttuja tarinoita oli lopulta tiivistymässä kahteen kuvioon, koin lopulta olevani kauan kaivatun tiedon äärellä. Vuoden 2003 tarinoista muodostui opettajuuden kartta, jossa 1-2 vuotta töissä ollut nuori opettaja etsii vielä paikkaansa koulumaailmassa oppilaan hyvää tavoitellen. Huomio on vahvasti itsessä ja omassa tekemisissä. Vuoden 2008 tarinat kertovat jatkuvassa muutoksessa olevasta opettajuudesta, jossa 5-6 vuotta töissä ollut opettaja tavoittelee oppilaan hyvän rinnalla myös omaa jaksamista. Viidessä vuodessa nuori opettaja on päässyt opettajuutensa ohjaksiin ja tekee aktiivisesti valintoja haluamiinsa suuntiin. Opettajuus on situationaalista. Seuraavassa kuviossa 4 on vuoden 2008 koko aineistosta tekemäni kuvio, joka kuvaa tarinoista piirtyvää opettajuuden kompassia: musiikinopettajan arki on tasapainoilua ja jatkuvia valintoja.



Kuvio 4. Vuoden 2008 analyysin lopputulema: opettajuuden kompassi

Analyysiprosessi kesti siis aivan loppuun saakka. Tarkastukseen jättämisen jälkeenkin jäi olo, että ei ole valmista vielä. Eikä ollutkaan. Aina voisi lukea vähän enemmän, käyttää uudempiä, erityisesti ulkomaisia lähteitä, sekä kuvata analyysipolkuja paremmin. Jälkiviisaana on helppo todeta, että loppuvaiheessa olisi kannattanut panostaa enemmän analyysin syventämiseen kuin pohtia lähes loputtomiin oman reflektionsa muotoilua. Kukin tyyllillään. Jossain vaiheessa on vain päätettävä, että työ on valmis.

Lopuksi

Tarinat herättävät luontaisen halun tehdä päätelmiä. Näinhän me toimimme arkielämässä kaiken aikaa. Tämä tietty käytännönläheisyys on narratiivisen tutkimuksen voimavara ja haaste. Millä ilveellä arkisesta keittiöpsykologisoinnista on mahdollista päästä oikeasti sellaiselle tasolle, että voidaan puhua tieteellisestä analyysistä ja tiedosta? Väitän, että järjestelmällisyydellä ja sisäistämällä analyysin keskeinen olemus laadullisessa tutkimuksessa. Analyysin merkitystä ei voi korostaa liikaa. Oppaiden kahlaaminen on hyvä alkua. Tämän jälkeen kannattaa tutustua hyvin tehtyihin omaa tutkimusotetta liippaaviin tutkimuksiin ja havainnoida analyysin toteutumista näissä. Tosin jo käsitteenä analyysia tuntuu edelleenkin helposti varjostavan mielikuva kvantitatiivisesta matemaattisesta toimenpiteestä, jota ilman tutkimus ei ole oikea. Harhaanjohtavista mielikuvista huolimatta tarinoista on hyvinkin mahdollista tehdä oikea tutkimus. Moni on tehnyt.

Narratiivinen tutkimus ei ole uskottavuuden haasteen edessä yksin. Denzin (2008) toteaa koko laadullisen tutkimuksen olevan tilanteessa, jolloin itseriittoisuudesta on siirryttävä dialogisempaan suuntaan. Tunnistan itseriittoisuuden ainakin itsessäni ja muutamissa tutkimusryhmissä, joissa olen ollut mukana. Samanhenkisyys luo turvaa siitä, että saa mukavassa ilmapiirissä viettää työtään eteenpäin. Ei tule raadelluksi. Tutkimusten laadun ja tulevaisuuden kannalta voisi kuitenkin olla hedelmällistä, jos ryhmissä olisi mukana laajempi kirjo tutkijoita, myös kvantitatiivisia menetelmiä käyttäviä. Laadullisen tutkimuksen asema tiedeyhteisössä voi vahvistua vain määrätietoisella työllä, joka edellyttää uudenlaista yhteistyötä ja totuuksien rakentavaa kyseenalaistamista. Siihen me tarvitsemme toisiamme.

LÄHTEET

Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampereen yliopisto.

Barone, T. 2007. A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry* 13(4), 454-470.

Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa: J.A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.). *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 25-35.

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.

Denzin, N. 2008. The new paradigm dialogues and qualitative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 21(4), 315-325.

Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis. A user-friendly guide for social scientists*. Lontoo: Routledge.

Elbaz-Luwich, F. 1997. Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education* 13(1), 75-83.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.

Georgakopoulou, A. 2010. Narrative analysis. Teoksessa: R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (toim.) *The Sage Handbook of Sociolinguistics*, 388- 403. London: Sage.

Heikkinen, H. 2002a. Narratiivisuus – Ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.

Heikkinen, H. 2002b. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 13- 28.

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyvärinen, M. Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189-222.

Kontula, A. 2006. Rexi on homo ja opettajat hullui. Opettajan päiväkirja. Ajatus kirjat.

Manuel, J. 2003. "Such are the ambitions of youth": exploring issues of retention and attrition of early careerteachers in south Wales. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education* 31(2), 139- 151.

McCormac, A. Gore, J. & Thomas, K. 2006. Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34 (1), 95-113.

Nelson, A. 2002. *Intuition: it's Powers and Perils*. Yale University Press.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J.A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.). *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 5-23.

Polkinghorne, D. 2007. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry* 13(4), 471-486.

Rauhala, L. 2005. *Ihminen kulttuurissa, kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Spector-Mercel, G. 2011. Mechanisms of selection in claiming narrative identities: a model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry* 17(2), 172-185.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203-217.

Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-200.

9. TUTKIJAN SUBJEKTIVAATIO AUTOBIOGRAFISESSA TEKSTISSÄ

Marko Forsell

Tiivistelmä. Tutkin miten tutkijan subjektivaatio eli tutkijan rakentuminen moraaliseksi toimijaksi ilmenee autobiografisessa tekstissä, jossa kuvataan väitöskirjatyötä ja sen jälkeisiä vaiheita tutkijana. Autobiografisissa teksteissä keskitytään usein subjektin tekemisiin ja reflektoinneissa päädytään myös tekemisten syihin. Kuitenkin autobiografisissa teksteissä harvemmin tuodaan esiin, millaisia moraalisia toimijoita siinä rakennetaan tekstin kautta. Artikkelissani kuvaan tarkemmin oman näkemykseni siitä, miten pitkälle narratiiviin voi tukeutua tiedon tai ymmärryksen tuottajana. Tämän jälkeen valotan millaisen roolin autobiografialle voi antaa itsetekniikkana moraalisen subjektin luomisessa. Tutkimusmateriaaliksi tuotin autobiografisen tekstin, jota analysoin foucaultilaisen subjektivaation viitekehyksellä, jossa tunnistetaan eettinen toimija, alistumisen muoto, itsetekniikat sekä moraalissubjektin teleologia. Tekstiä ja siinä ilmenevää subjektivaatiota tarkastelen refleksiivisesti neljällä eri tasolla: tulosten, tutkimuksen tekemisen, kriittisellä ja lopuksi valittujen näkökulmien tasolla. Tuloksista ilmenee tutkijakoulutuksen voimakas vaikutus tutkijaminän rakentumiseen ja toisaalta myös se, kuinka vaikeaa positivistisen tutkijan on siirtyä post-positivistiseen näkemykseen tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksen keskeisenä kontribuutiona on menetelmä subjektivaation tunnistamiseksi autobiografisesta materiaalista sekä tämän refleksivinen tarkastelu.

Asiasanat: autobiografia, Foucault, subjektivaatio, reflektointi, moraalinen toimija

Johdanto

Minä olen tehnyt tämän, sanoo muisti; "Minä en ole voinut tehdä tätä", sanoo ylpeys. Viimein muisti antaa periksi. (Nietzsche 2007, §68)

Muistan väitöstyöni alussa törmänneeni ohjelmoinnin tutkijan Edsger Dijkstran mietelmään tietokoneesta: "Mielestäni ajatus saada tietokone imitoimaan ihmisälyä tuntuu hassulta, haluaisin sen mieluummin imitoivan jotain parempaa." ¹ (Jos Dijkstra ei ole tätä sanonut, niin otan mielelläni tämän omiini nimiini.) Kuten monet hyvät aforismit, tämänkin voi tulkita monin tavoin. Halutaanko tässä imitoida parempaa älyä vai parempaa kuin ihminen? Konemuistia pidetään täydellisenä, kun taas ihmisen muisti on tutkitustikin kovin häilyväinen. "Muisti poistaa, tiivistää, muokkaa, uudelleen järjestää, kursivoi. ... menneen kertominen ja uudelleen kertominen johtaa muutoksiin, oikomiseen, parannuksiin, faktojen vaihtumisiin ... mitä enemmän palautat mieleen, uudelleen kerrot, kerronnallistat itseäsi, sitä todennäköisemmin liikut pois päin oikeasta itseymmärryksestä, pois päin todellisesta olemuksestasi." (Strawson 2004, 444–447.)

Tämän artikkelin tarkoituksena on löytää tutkijaminä. Toisin sanoen haluan selvittää, millaista moraalista toimijaa rakennan autobiografisen tekstin kautta itsestäni tutkijana. Kiinnostukseeni osallistua tähän Centrian kirjahankkeeseen on kahtalainen. Ensimmäinen praktinen syy on saada aikaiseksi julkaisu. Toisaalta kykenen myös tämän tekstin kautta syventymään narratiiviseen lähestymistapaan osana tutkimuksen tekemistä.

¹ Yritin löytää alkuperäistä viitettä, mutta tämän lähemmäksi en päässyt: "Instead of trying to imitate what we are good at, I think it is much more fascinating to investigate what we are poor at. It is foolish to use machines to imitate human beings, while machines are very good at being machines, and that is precisely something that human beings are very poor at." (<https://www.cs.utexas.edu/users/EWD/misc/vanVlissingenInterview.html>)

Pyrin vastaamaan kirjoituksen tarkoitukseen kolmen vaiheen kautta. Aluksi, kuten minulle on opetettu, käyn seuraavassa luvussa läpi relevantit taustateoriat. Keskityn kertomuksen rooliin minän rakentamisessa; keskeisenä kysymyksenä on löytää ymmärrys siitä, mikä on kertomuksen rooli minän rakentamisessa, jos mikään. Tässä esittelen lyhyesti konstruktivistien ja realistien välistä suhdetta. Tässä suhteessa näen viitteitä iän ikuisesta filosofisesta ongelmasta mielen ja ruumiin välillä. En pysty kysymykseen vastaamaan, mutta pystyn osoittamaan leirin, johon kuulun. Päädyn pohdintoissani siihen, etteivät kertomukset pelkästään luo minää, mutta Strawsonin (2004, 448) mukaisesti näen, että tarinoista on hyötyä; varsinkin tapani käsitellä tarinoita itse-tekniikoina tarjoaa mahdollisuuden nähdä ne välineinä muuttaa omaa käytöstään ja ajattelumalliaan.

Seuraavaksi, kuten minulle on opetettu, käyn kolmannessa luvussa läpi tarkemmin tutkimuskysymyksen ja menetelmän. Esitän tässä luvussa spesifin kysymyksen, johon pyrin vastaamaan. Materiaalina käytän autobiografiaa keskittyen tutkimusminääni, mutta käsitelen materiaalia itsetekniikkana ja katson millaista subjektia tuo teksti pyrkii luomaan, siis millaista tutkijamiinää rakennan tekstissä moraalisenä toimijana. Menetelminä käytän kehikkoa subjektivaation tunnistamiseksi (Alhanen 2007) sekä ohjeita useamman tason refleksioon tekemiseen (Alvesson & Sköldberg 2009). Luvussa neljä, kuten minulle on opetettu, esitän ensimmäiseksi tuottamani autobiografisen tekstin, jota sitten analysoin valitsemieni menetelmien kautta.

Lopulta luvussa viisi, kuten minulle on opetettu, esitän johtopäätökseni. Itse näen tässä työssä keskeiseksi kontribuutioksi esittelemäni menetelmän kuinka autobiografista materiaalia voi työstää saadakseen tarkemmin selville millaista subjektia siinä rakennetaan. Tämä syvempi ymmärrys puolestaan auttaa miettimään tarkemmin tulevaisuuden projekteja oman itsensä kehittämiseksi.

Narratiivi ja sen kritiikki

Meille kirjoittajille tarjottiin tätä projektia varten nippu lukemista auttamaan tutustumista narratiiviseen lähestymistapaan. Tästä materiaalista tulivat eteen Jerome Bruner ja Matti Hyvärinen. Luonnollisesti tutkijana käännyn myös varsin nopeasti Google Scholarin ja kirjastomme puoleen. Tekstien ohjaamana lähdin tutustumaan narratiivisen tutkimukseen. Bruner näkee tarinat keskeisenä osana itsensä rakentamista, ”Minä on jatkuvasti uudelleenkirjoitettu tarina” (Bruner 1994, 53). Hän menee jopa niin pitkälle, että väittää kulttuurien vaikuttavan voimakkaasti minää rakentaviin tarinoihin (Bruner 2004). Marya Schechtman puolustaa voimakkaasti näkemystä siitä, että minä muodostuu tarinoiden ja kertomusten kautta (Schechtman 1996). Ei tarvitse lukea useaa teosta narratiivisuudesta, kun narratiivisuuden hegemonian voi tunnistaa. Vastapainona tälle hegemonialle löytyy muun muassa Galen Strawsonin (2004) voimakas kritiikki, sillä hän ei näe narratiivilla mitään roolia minän rakentamisessa. Samoilla linjoilla liikkuu myös Dominic Murphy (Ovaska & Vesterinen 2016).

Strawsonin artikkeli sai nähdäkseni suuren huomion narratiivisen tutkimuksen kentässä. Ymmärrän tämän hyvin, sillä vaikutusvaltaisen filosofin voimakas kielteinen argumentointi narratiivisuuden roolista itsen rakentamisessa on täytynyt tuntua tyrmäävältä kyseisellä tutkimuskentällä. Tätä vasten olikin virkistävää lukea, kuinka esimerkiksi Schechtman (2007) ja Hyvärinen (2012) kommentoivat Strawsonin kritiikkiä. Schechtman itse myöntää tunnistamani hegemonian ja pitää sitä huonona asiana. Hyvärinen selkeyttää omalta osaltaan Strawsonin argumentaatiota ja osoittaa, miltä osin kritiikki täytyy ottaa vastaan ja miltä osin argumentaatio ei osu maaliinsa.

Olen törmännyt ja osittain mieltynyt Metzingerin (2003) aika provokatiiviseen väitteeseen tietoisuudesta ja mielenfilosofiasta, jossa hän väittää, ettei "minää" ole olemassa. Metzingerille minä on mielessä pyörivä prosessi, fenomenaalinen minämalli (Phenomenal Self Model), jota kautta subjekti pystyy hahmottamaan itsensä osana maailmaa. Tämä näkemys haastaa vanhan mieli/ruumis -dilemman väittämällä, ettei meillä ole eristettävissä olevaa mieltä tai sielua, vaan se on oman ajattelukykyimme luoma malli, jota emme kuitenkaan itse pysty havainnoimaan. Tämä näkemys on reduktionistinen ja näkee tietoisuuden vain sähkökemikaalisena prosessina. Metzinger (2003, 627) tunnistaa, että hänen on mahdotonta vakuuttaa toinen ihminen tästä. Näiden tekstien kautta pääsin mielestäni hyvin sisään narratiivisen tutkimuskentän ääripäihin ja varsinkin siihen, miten sen puolustajat ja kriitikot jakavat kenttää. Schechtman (2007) tiivistää Strawsonin kritiikin kolmeen kriittiseen pointtiin, jotka tuntuvat olevan asian ytimessä.

1. Koostuuko ihmisen minä narratiivista (psychological narrativity thesis)? Ja onko ihmisen elämän tavoittelemisen narratiivina hyvää (ethical narrativity thesis)?
2. Onko ihminen kokonaisuutena persoona ja voiko tämän persoonan sisällä olla usea "minä"?
3. Kokeeko ihminen elämänsä Diakronisesti vai Episodisesti?

Mikkonen (2016) nostaa omissa ajattelussaan mielenkiintoiseen rooliin narratiivikriitikoiden kenties piilotetun näkemyksen tarinoiden roolista tiedon antajina. Mikkonen argumentoi varsin hyvin sen puolesta, ettei tarinoiden tarkoituksena ole toimia faktakertomuksina. Minusta ei tunnu lainkaan vieraalta Mikkosen ajatus siitä, että ymmärrämme jonkin tekemme todellisen selityksen ja merkityksen vasta paljon myöhemmin jälkikäteen.

Mikkonen esittää mielenkiintoisen kysymyksen, voiko fiktiivinen kirjallisuus auttaa ihmistä vaikeassa tilanteessa. Luullakseni useampi meistä vastaa tähän kysymykseen myöntävästi (luotan tässä lukutottumusvinoumaan tämän teoksen lukijakunnassa). Vaikkei fiktiivinen romaani sinänsä kenties anna suoria vastauksia, niin romaaneista lukija voi ammentaa uusia ja toisenlaisia näkökulmia omaan tilanteeseensa.

Mikkonen tarjoaakin tarinoiden tutkimiseen ymmärryksen käsitteen tiedon tilalle. Itse asiassa ymmärrys voidaan jopa ottaa kognitiivisen pyrkimyksen ihanteeksi. Ymmärryksen kautta näemme yhteydet ja osaamme antaa erilaisille tiedoille niiden merkityksen kokonaisuuden parissa; ymmärrys kasvaa asteittain ja voi olla vajaata tai jopa väärää. Minä-kertomuksissa kokonaisuuden ymmärtäminen ja yhteyksien laajempi näkeminen saattavat tosiaankin olla haastavia, mutta asteittainen kehittyminen ja tarinoiden virheellisyys sopivat minä-tarinoihin sitäkin paremmin. (Mikkonen 2016, 65–66).

Murphy (Ovaska & Vesterinen 2016) nostaa tarinoista esiin niiden roolin osana sosiaalista ymmärrettävyyttä. Emme kykene psykologien ja neurotieteilijöiden mukaan pääsemään "todelliseen minään", joka on upotettuna läpäisemättömään alitajuntaan eli itsetutkiskelua ei kannata käyttää todellisen "minän" etsintään. Käyttäytyminen sitoutuu tilanteisiin, sosiaaliseen kanssakäymiseen, ja ihmisen "luonto" ennustaa hänen käyttäytymistään kussakin tilanteessa. Näin ollen "maineella" viestitämme vakaiden persoonallisuuspiirteidemme olemassaolosta ja näin pyrimme vaikuttamaan tulevaisuuden vuorovaikutustilanteisiin. Minäkäsitys voi päivittyä hyvinkin nopeasti ja kertomuksia voi käyttää tämän käsityksen luomiseen ja muokkaamiseen.

Autobiografia ja itse

Tämän kirjaprojektin tiedonkeruumenetelmänä käytetään autobiografiaa. Hakiessani tälle määritelmää päädyin varsin nopeasti Tennin, Smithin ja Boucherin (2002, 2) määritelmään. Sen

mukaan autobiografinen data sisältää informaatiota itsestä, joka on samanaikaisesti historiallista tietoa sekä kirjallinen tuotos, psykologinen tapaushistoria ja henkinen tunnus, didaktinen esse ja ideologinen testamentti. Ohjeena kirjoittamiseen Tenni ym. antavat, että tulisi pyrkiä kirjoittamaan sitä mikä on totta – jopa pyrkiä kirjoittamaan siitä, mistä emme halua kirjoittaa. Tämä ohje johtaakin omat ajatukseni Foucaultin (esim. 1983; 2005; 2014) kirjoituksiin ja tutkimuksiin itsekäytännöistä, joista päiväkirjan pitäminen on yksi.

Itsekäytännöt ovat tekniikoita, ”jotka antavat yksilöille mahdollisuuden suorittaa, joko toimimalla itse tai muiden avustuksella, joukko ruumiisiinsa ja sieluihinsa, ajatuksiinsa, käytökseen, olemisensä muotoon kohdistuvia toimia voidakseen muuttaa itseään päämääränä saavuttaa jokin onnellisuuden, puhtauden, viisauden, täydellisyyden tai kuolemattomuuden tila” (Alhanen 2007, 156). Itsetekniikat rakentavat ihmisestä toimivaa subjektia ja ovat tärkeässä asemassa, kun pyrimme ymmärtämään millaisiksi ihminen rakentaa itseään. Itsetekniikat ohjaavat tapaa, jolla ihmiset ajattelevat ja kokevat itseään. Ajattelun tai reflektion kautta subjekti ajattelee itseään ja muuttaa itseään. Itsetekniikoiden kautta ihminen rakentaa itseään moraalilakien mukaan käyttäytyväksi subjektiksi. (Alhanen 2007, Foucault 2014.)

Antiikin Kreikassa itsetekniikoiden kautta pyrittiin muuttamaan subjektia, jotta tämä kykenisi tunnistamaan totuuden. Ajateltiin, että kun tunnistaa totuuden niin subjekti tunnistaa oikean tavan huolehtia itsestään. Itse näen autobiografisen tekstin olevan juurikin tällaisen ymmärryksen rakentamisen väline. Rakennamme ja teemme tarinoita ymmärtääksemme itseämme paremmin. Näin tarinat eivät ehkä faktisesti ole totta, mutta ne ovat minun perspektiivistäni sillä hetkellä totta. Tarinoita reflektoidessa voin parhaimmillani nähdä, missä menen ja voin muuttaa kenties joillakin toisilla itsetekniikoilla itseäni haluamaani suuntaan. Tarinat tarjoavat minulle siis ymmärrystä nykytilasta ja samalla tavoitteita tulevaan.

Omassa väitöstyössäni käytin menetelmänä toimintatutkimusta. Tällaiseen tutkimukseen kuuluu luonnollisena osana reflektio ja tutkijan sisällä tapahtuva muutos (Stringer 2014, 65). Pidän itseäni schöniläisenä reflektioivana toimijana (practitioner). Alvesson ja Skoldberg (2009) esittävät tarpeen reflektoida usealla eri tasolla, toisin sanoen refleksiivisyyden tarpeen. Kirjoittajat toteavat, että ikävän usein reflektointi toimintatutkimuksissa jää tutkimustulosten tulkinnaiksi, kuten minullakin taisi omassa väitöksessäni jäädä. Kuitenkin väitöstyöni jälkeen olen kiinnostunut yhä enemmän kriittisestä teoriasta, ja tältä osin koen refleksiivisyyteni syventyneen ajan myötä.

Vastaan Schechtmanin, Mikkosen ja Murphyn esittämiin kriittisiin kohtiin seuraavasti:

1. En usko siihen, että tarinat rakentaisivat minuutta. En usko myöskään siihen, että tarinallinen elämä olisi hyvän elämän kannalta tarpeellinen. Sitä vastoin uskon, että tarinoiden kautta voimme ymmärtää elämäämme ja antaa sille uusia suuntia ja merkityksiä.
2. Näen minän kehittyvänä ja Murphyn tapaan kontekstiriippuvaisena. Toimimme erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa niiden vaatimin tavoin.
3. Ehkä elämä on suuri tarina, josta muistamme episodeja. Episodioiden mieleenpainuvuus ei välttämättä ole niiden merkityksessä vaan tunnelatauksessa. Näin ollen elämäämme eniten vaikuttaneet seikat eivät välttämättä ole edes tarinan arvoisia mielestämme.
4. Tarinat eivät anna tosiasiallista tietoa, mutta toimivat tärkeässä roolissa ymmärryksen kasvattajina.
5. Tarinat auttavat meitä ymmärtämään roolimme sosiaalisessa ympäristössä ja ne viestivät ympäristöömme sitä, mitä olemme.

Yllä mainitusta viidestä kohdasta voisin tiivistää oman näkemykseni siten, että toimijana pyrin refleksiivisyyteen tekemisistäni ja pyrin näin hyväksikäyttämään saamaani ymmärrystä rakentaessani yhä parempaa minää toimiessani sosiaalisissa tilanteissa. Se, mikä on parempi minä, tarkentuu ja muuttuu jatkuvasti ollessani kosketuksissa ympäristööni ja muihin ihmisiin.

Tutkimuskysymys ja -menetelmä

Arvokkaimpiin oivalluksiin päästään lopuksi; mutta arvokkaimmat oivallukset ovat menetelmät. ... Tunnollisuus pikkuasioissa, uskonnollisten miesten itsekontrolli oli valmistava koulu tieteelliselle luonteelle: ennen kaikkea, asetelma joka ottaa ongelmat vakavasti, henkilökohtaisista seurauksista piittaamatta. (Nietzsche 1968, § 469, käännös MF.)

Tämän Centrian kirjaprojektin alkuperäinen tehtäväksianto 12.2.2016 kuului:

Kirjoittajat kertovat siitä, miten he lähestyvät ja ottivat haltuunsa kerronnallisen tai toiminta-/kehittämistutkimuksen lähestymistavan ja miten he kasvoivat siinä tutkijoina. Kirjoittajat pohtivat, mitä he oppivat valitsemastaan lähestymistavasta.

Tutkimuksen tavoitteena on siis pohtia, mitä olemme tutkijoina oppineet valitusta lähestymistavasta ja kuinka olemme kasvaneet siinä tutkijoina. Itse painotan annetusta tehtävästä "kasvaneet" sanaa. Vastaan kysymykseen millaista moraalista toimijaa rakennan tutkimustyöni kautta. Toisin sanoen minua kiinnostaa tutkijaminän subjektivaatio. Tutkin subjektivaatiota Alhasen (2008, 164–167) teoretisoinnin mukaan, jonka mukaan subjektia rakennetaan itsekäytäntöjen kautta seuraavasti:

1. Eettisen substanssin rajaus siten, että jokin osa toiminnasta tulee moraalisesti merkitykselliseksi.
2. Alistumisen muoto, joka kertoo miten yksilön tulee alistua moraalिसääntöihin.
3. Työstämisen muodot kertovat ne tekniikat, joiden kautta yksilö kykenee muokkaamaan omaa käytöstään sekä tekemään tätä kautta itsestään uutta subjektia.
4. Moraalisubjektin teleologia kertoo sen olemisen tavan, johon yksilö omassa toiminnassaan pyrkii.

Alhasen tulkinnan mukaisesti saamani tuloksia reflektoin tarkemmin vielä Alvessonin ja Sköldbergin (2009) tasojen mukaisesti. Alvesson ja Sköldberg esittävät, että refleksiivisenä toimijana minun tulee tulkita tutkimuksen tekemistä neljältä eri tasolta. Ensimmäinen reflektion paikka on tutkimuksessa tehdyt erilaiset valinnat niin menetelmällisesti kuin tiedon keruullisesti. Toisena minun täytyy luonnollisesti tehdä tulkinnat tuloksista ja niiden merkityksestä. Kolmanneksi kriittisen koulukunnan mukaisesti minun on katsottava tutkimukseeni vaikuttavia ideologisia tekijöitä sekä pyrittävä tunnistamaan valta/tietoon (Foucault 1984) liittyviä seikkoja. Lopuksi neljännellä tasolla minun on tunnistettava miten tekstini, eli sen esittämisen ja julkaisukanavan kautta, esitän itseni ja asiat, joiden takana seison.

Tutkimus eteni seuraavasti:

1. Itsekäytäntönä käytän tehtäväksiannon mukaisesti tuottamaani autobiografista tekstiä, jonka palautin 25.2.2016. Tämän tekstin esitän Tulokset-luvussa pienin lukemista helpottavin stilisoinnein.

2. Tämän jälkeen lähdin tarkemmin perehtymään itsetekniikkoihin ja toimintatutkimukseen. Palautin tämän väliversion 3.6.2016, jolloin teksti keskittyi paljolti itsetekniikkoihin ja toimintatutkimukseen.
3. Lopulta kesän jälkeen perehdyin tarkemmin narratiivisuuteen, ja sitä kautta teksti sai lopullisen muotonsa. Palautin sen ensimmäiseen kommentointiin 14.10.2016.
4. Viimeistellyn version palautin lopulta 31.10.2016.

Autobiografinen teksti tutkimusmateriaalina on varsin julkinen teksti. Tutkimustekstissä yleensäkin arvioidaan muoto ja sisältö erityisen tarkkaan ja molemmille löytyy omat kriteerinsä. Tutkimustekstissä totuuden puhuminen (parrhesia, ks. esim. Foucault 2005; Elden 2016, 153) tutkijan itsensä tuottamassa autobiografiassa saa mielenkiintoisia ulottuvuuksia. Autobiografisessa kirjoituksessa sekä myös itsekäytäntöjen mukaan tutkijan on puhuttava ja kirjoitettava totta, mutta muuttuuko tämä totuuden puhuminen tiedoksi? Kuten edellä todettiin, niin autobiografisen tekstin ei tulekaan tavoitella objektiivisen tiedon asemaa, vaan se pyrkii tekemään asioita ymmärretyksi ja yhdistämään niitä laajempiin kokemuksiin. Toivottavasti matkan varrella ymmärrys paranee ja sen seurauksena virheet vähenevät. Kuten itsetekniikoiden yhteydessä kävi selväksi, niin itsetekniikat eivät anna lopullista tietoa ihmisestä itsestään. Ne pyrkivät pikemminkin kasvattamaan häntä kohti itse valittua ideaalia, joka pohjautuu varmastikin sen hetkiin parhaimpaan ymmärrykseen. Parhain ymmärrys taasen muuttuu jatkuvasti.

Tulokset

Vallantahto tulkitsee (– on tulkinnallinen kysymys, milloin olio on luotu): se määrittää rajat, määrittää asteet, vallan vaihtelun. Pelkät vaihtelut vallassa eivät kykene tunnistamaan itseään sellaisiksi: täytyy olla läsnä jotain, joka haluaa kasvaa ja tulkita muiden kasvuhaluja arvoa. Samanarvoisesti edellisen kanssa – itse asiassa tulkinta itsessään tarkoittaa tulevista jonkin hallitsijaksi. (Orgaaninen prosessi edellyttää jatkuvia tulkintoja.) (Nietzsche 1968, §643, 342. Käännös MF)

Tässä luvussa esittelen aluksi alkuperäisen tekstin. Tämän jälkeen analysoidaan sitä Alhasen (2007) kehikon kautta kohta kerrallaan. Lopuksi reflektoin tuloksia Alvessonin ja Sköldbergin (2009) neljän reflektointitason kautta.

Alkuperäinen teksti 25.2.2016

“Ei yliopistossa kannata olla töissä, ellei tee väitöskirjaa.” Näin totesin vuonna 1999, aloittaessani työskentelemään Jyväskylän yliopiston Tietotekniikan Tutkimusinstituutissa. Olin aloittanut määräaikaisena työntekijänä vuoden 1998 loppupuolella viimeistellessäni graduani. Gradun jälkeen avautui mahdollisuus jatkaa työskentelyä projektityöntekijänä tutkimushankkeessa.

Kotikasvatukseni painotti käsillä tekemistä, joten kesti aikansa, ennen kuin osasin itse antaa arvon työtavalle, joka tuottaa enemmän pään vaivaa kuin känsiä. Tämä mentaliteetti kuitenkin, että työ on valmis, kun sen tulos toimii, jätti ilmeisesti lähtemättömän painanteen psyykkeeseen. Minun täytyy saada aikaiseksi jotain näkyvää ja toimivaa. Tämä sama näkyy myös laajemmassa mittakaavassa opintojen ja työn suhteessa. Väitöstyön aikana tutkin ja kirjoitin Suomen ohjelmistoteollisuudesta ja sen tulevaisuudesta. Väiteltyäni siirryin kasvavaan ohjelmistotalan yritysalueeseen, mistä saarnasin.

Väitöstyön tein osana Tekesin rahoittamaa projektia, jossa Tekes rahoitti noin 80 % kolmivuotisesta hankkeesta. Loput rahat tulivat ohjelmistoalan yrityksiltä. Itse tein suurimmaksi osaksi työtä TietoEnatorin kanssa. Yritysrahoituksen vuoksi tutkijoilla oli painetta tuottaa konkreettisia ja käytännöllisiä tuloksia. Osaltaan tämäkin pakotti sellaisen tutkimusmenetelmän käyttämiseen, jossa mennään syvälle yritykseen, tutkitaan mitä on ja pyritään olemassa olevaan suunnittelemaan ja toteuttamaan toimivia parannuksia. Ei tietenkään tällaista taustaa vasten ole yllättävää, että tutkimusmenetelmäksi valikoitui toimintatutkimus. Tutkijana toimi siis ihminen, jonka täytyi saada jotain konkreettista käsillään aikaiseksi. Toisaalta ohjausta antoi valintaan myös rahoitusmalli, joka pakottaa saamaan aikaiseksi toimivia tuloksia kolmen vuoden aikaikkunassa.

Kuitenkaan tunnistamatta laajempaa kehikkoa, jossa tutkimukseni tapahtui, tein töitä projektin parissa muutaman vuoden. Tein tutkimusta ja kirjoitin artikkeleita. Alusta lähtien oli selvää, että väitöskirjasta tulisi ns. "nippuväikkäri", eli koostaisin sen viidestä tai kuudesta vertaisarvioidusta artikkelista. Vasta kolmannen vuoden loppupuolella, kun väitöskirjaan piti kirjoittaa koko tutkimusta integroiva johdanto, törmäsin toimintatutkimuksen käsitteeseen. Skandinaavisen tietojärjestelmätieteen koulukunnan yksi voimahahmoja on tanskalainen tutkija Lars Matthiassen. Hänen "Reflektiivinen järjestelmäkehitys" -menetelmänsä (Matthiassen 1998) nivoo toisiinsa tulkintaan perustuvan ymmärryksen rakentamisen, suunnitelmallisen parannuksen rakentamisen sekä interventioon perustuvan kehittämisen, eli Tulkitse - Suunnittele - Kokeile.

Reflektiivinen järjestelmän kehittäminen perustuu Schönin (1983) näkemyksiin siitä, kuinka asiantuntijat toimivat. He käyttävät malleja ja teorioita hahmottaessaan maailmaa, mutta heidän täytyy olla herkkiä tilannekohtaisille muuttujille ja tekijöille. Teoriat eivät usein käytännössä sovellu sellaisinaan, vaan niitä tulee testata ja muokata käytännössä ennen kuin ne sopivat lopullisesti käyttöönsä. Toisaalta tässä lähestymistavassa näen myös varsin nöyränkin asenteen todellisuutta kohtaan. Todellisuudessa kohtaamme niin monimutkaisia ja kompleksisia asioita, ettemme voi hyvällä omalla tunnolla sanoa ymmärtävämmä koko asiaa. Meidän on kokeiltava ja tyydyttävä osavastauksiin ja pieniinkin parannuksiin, niin sanotut viheliäiset ongelmat (ill-structure problems; Rittel&Weber 1973; Simon 1973) ovat seuranaamme aina, kun teemme interventioita ihmisjärjestelmiin.

Vaikka aloitin tutkijan urani varsin positivistisena tutkijana, niin myöhemmin olen "pehmennyt" ja liikkunut kohti post-positivismia. Välillä olen ehkä hypännytkin sille puolelle aitaa, mutta nykyisin koen olevani varsin tukevasti keskellä postivismi – post-positivismi jaottelua. Luen itsen kriittisen realismin kannattajaksi ja lähestymistapani asioihin on varsin pragmaattinen: "Ei korkeakoulussa kannata olla, ellei tee tutkimusta."

Nyt tutustuessani uudelleen väitöskirjaani 14 vuoden jälkeen yllätyin, kuinka samankaltaisia tutkimusmenetelmiä ja lähestymistapoja käytän edelleen. Toimintatutkimus, toiminnan reflektointi (reflection-in-action) ja pilotointi ovat edelleen ne lähestymistavat, joita käytän ongelmien ratkomiseen. Kuitenkin muutokset ontologisella ja epistemologisella tasolla ovat olleet suurempia. Ehkä joskus kuvittelin maailmassa olevan lakeja, joita tulee noudattaa, mutta elämä on muuttanut kantaani. Paljon on "ihmisjärjestelmissä" tulkittavaa.

Ulospäin näkyvin muutos on kuitenkin tapahtunut ongelmakentässä, joissa liikun. Olen siirtynyt tietojärjestelmien piiristä kohti organisaatitieteitä ja siellä kohti strategista johtamista ja johtajuutta. Kuitenkin viestintä ja digitaalisuus opettamisessa kiehtovat. Ei niinkään teknisesti, vaan enemmän toiminnallisesta näkökulmasta, kuinka digitaalisuus muuttaa toimintojamme ja kuinka voimme eri tavoin suunnitella ja tehdä työtämme digitaalisten välineiden kautta.

Vaikka matka on ollut vaiherikas, niin jälkikäteenhän siitä aina voidaan löytää jonkinlainen punainen lanka. Jatkuvasti olen parantanut kykyäni tulkita ja tehdä ymmärrystä tilanteesta. Parannuksia ja uudistuksia olen tehnyt jatkuvasti myös kaikissa työtehtävissäni. Lisäksi kokeilen uutta ja otan siitä palautetta vastaan, jotta voin uudelleen tulkita tilanteita ja tehdä niihin parannuksia.

Tulosten analyysiä

Alhanen (2007) esittää subjektin rakentamisen käyvän neljän tekijän kautta. Ensinnäkin, *eettisenä toimijana* olen minä tutkijana, ja moraalisen arvioinnin kohteena on tutkijana toimimiseni. Moraalina on tutkijan etiikka. Tutkijan etiikan ytimessä ovat objektiivisuus niin tulosten hankinnassa kuin levittämisesäkin sekä yleisen hyvän edistämisesä (Shrader-Frechette 1994).

Toiseksi, hyvänä tutkijana pyrin osoittamaan kuinka noudatan *tutkimuksen tekemisen sääntöjä*. Koko tämä tekstini pyrkii osoittamaan, että hallitsen tutkimuksen tekemisen ja sen raportoinnin muodot. Kiinnitän huomiota viittaamisen tekniikkaan sekä pyrin löytämään *oikeat ja laadukkaat* lähteet. Näissä valinnoissahan käy erittäin selvästi ilmi myös se, mitä minä pidän oikeana ja laadukkaana. Pyrin perustelevaan riittäväällä tasolla etenemiseni ja argumenttini. Näin luon kuvaa itsestäni sekä itselleni että lukijalleni asiantuntijana, joka hallitsee alansa käytänteet. Pyrin osoittamaan myös hallitsevani tutkimuksen teon erilaisia tekniikoita: analyysi (osittelen ja luetteloin), synteesi (yhdistän tutkimustietoja ja omaa kokemustani) sekä puhun epistemologiasta (tieto vs. ymmärrys) ja ontologiasta (positivismi vs. post-positivismi) sekä perustelen valintojani ja toimiani näiden piirissä.

Kolmanneksi, *työstämisen muotona* tässä kirjoituksessa käytin autobiografiaa, mutta samallaan tämä koko teksti toimii työstämiseni muotona. Kirjoitan julkaisua, jota arvioidaan ja sitä kautta arvioidaan minua tutkijana. Erityisen mielenkiintoista tieteellisen tekstin arvioinnissa on juurikin tutkijan eettinen toiminta, objektiivisyys ja hyvän edistäminen. Tunnistamalla subjektivaation osatekijät pyrin syvempään ymmärrykseen omasta toimimisestani tutkijana. Näin tulevassa voin parantaa toimintaani tutkijana yhä edelleen.

Lopuksi, *teleologianani* voidaan nähdä yhä eettisemmäksi tutkijaksi tuleminen, mutta lisäksi tavoitteena näyttää olevan oikeutuksen hakeminen "päällään tekemiseen". Asetan tekstissäni varsin voimakkaan kontrastin "käsillä tekemisen" ja "päällä tekemisen" välille. Annan ymmärtää, että päällä tekeminen olisi erilaista kuin käsillä tekemisestä ja vaatisi perusteluja. Tässä huokuu iso sisäinen tarve tehdä omaa toimintaa näkyväksi, konkreettiseksi ja näin oikeuttaa olemistaan ja tarpeellisuuttaan. Haen oikeutusta sille, että "päällä tekeminen" on työtä. Ilmeisesti päällä tekemiseen liittyy voimakkaasti se, että minän on oltava jatkuvassa muutoksessa ja tultava yhä paremmaksi toimijaksi hankkimaan tietoa/ymmärrystä. Aivan samoin kuin käsillä tekevän ammattilainen kykenee hiomaan taitoaan loputtomasti.

Alvesson ja Sköldberg (2009) nostavat esiin, että refleksiivisessä tutkimuksessa reflektiota tulee tehdä neljällä tasolla. Ensinnäkin tulee reflektoida tutkimuksen systematiikkaa: tietojen keruu- ja analyysimenetelmiä. Tämän tutkimukseni taustoituksessa tein sen miettiessäni narratiivista lähestymistapaa ja autobiografian soveltuvuutta subjektivaation lähteenä. Toiseksi tein tulosten tulkintaa kahden kehikon kautta Alhasen sekä Alvessonin ja Sköldbergin kehikkojen kautta.

Kolmanneksi, tutkimuksen poliittiset ja ideologiset luonteet ilmenevät vastauksista Alhasen kehikon toiseen ja kolmanteen kysymykseen. Näistä näkyvät varsin selkeästi ne voimat, jotka

ohjaavat minua tutkijana. Saamani koulutus sekä tutkijalle asetetut eettiset ihanteet ohjaavat voimakkaasti toimintaani. Haluan olla näiden mukainen kiltti tutkija. Omalta osaltani siis tuen varsin voimakkaasti vallalla olevia tutkimuksen rakenteita toiminnallani.

Neljäs reflektion kohde on tekstin omistajuus ja auktoriteetti. Tällä reflektion tasolla pyritään liittämään sekä teksti että tutkija, siis minä, laajempaan kontekstiin. Näen narratiivisuuden nousun uutena tapana hahmottaa maailmaa. Filosofisessa keskustelussa postmodernismi ja poststrukturalismi esittävät voimakasta kritiikkiä muun muassa suurten kertomusten hajoamisesta ja ne kritisoivat varsin voimakkaasti valistusta ja tätä kautta esimerkiksi postivistisen tieteen valta-asemaa. Tässä tekstissä näen tällaista siirtymistä positivismista post-positivismiin suhtautumistavassani ja näiltä osin osallistun itse myös tähän yhteen laajempaan ”kertomukseen”. Vaikka oma episteeminen suhtautumiseni onkin ainakin osittain siirtynyt kohti perspektiivisempää näkemystä tiedosta (vrt. tiedosta ymmärrykseen), niin kyllä edelleenkin koko tekstini heijastelee modernin ajan ilmiöitä ja tieteen tekemistä. Skientismi tihkuu tekstistä läpi. Pidän ajatuksesta olla valistuksen edistäjä ja romanttinen ihminen humboldtilaisessa mielessä. Kuitenkin pidän mielenkiintoisena sitä, kuinka omasta suhtautumisesta ja muutoksesta voi löytää samanlaisia siirtymälinjoja ja liikkeitä, kuin mitä lukemissani tieteellisissä kirjoituksissa kirjoitetaan. Tosin onko tämä ihmekään, kun olen niitä lukenut ja niistä oppia ammentanut? Tässä mielessä vaikka olen liikkumassa kohti postmodernia ajatusta tieteen tekemisestä, niin silti näen postmodernin kirjallisuuden olevan tämän saman hegemonian tuotosta. Postmodernismi tiedon ja ymmärryksen kehittämisessä on vain yksi askel ketjussa eteenpäin kohti jotain. Mutta kohti mitä? En osaa vastata.

Johtopäätökset

...Kuinka ihminen voi tuntea itsensä? Hän on hämärä ja verhottu juttu; ja jos jäniksellä on seitsemän nahkaa, ihminen voi luoda itse itselleen seitsemän kertaa seitsemänkymmentä nahkaa, eikä siltikään sanoa: ”Tätä sinä siis todella olet, tämä ei ole enää kuorta.” On sitä paitsi tuskallisen vaarallista alkaa näin penkoa itse itseään ja tunkeutua suorinta tietä oman olemuksensa kuiluun. Kuinka helppoa onkaan tehdä itselle tuhoa, jota kukaan lääkäri ei osaa parantaa. Ja miksi se olisi edes tarpeen, koska kaikki – ystävytemme ja vihamme, katseemme ja kättelymme, muistamisemme ja unohtamisemme, kirjamme ja käsialamme – todistaa olemustamme. Mutta on olemassa keino, jolla tämä äärimmäisen tärkeä kuulustelu voidaan hoitaa. Nuori sielu katsokoon taaksensa ja kysyköön itseltään: mitä tähän saakka olet todella rakastanut, mikä sinua on vetänyt puoleensa, mikä vallinnut ja mikä tehnyt onnelliseksi? Esitä näiden arvoisien kohteiden sarja mielleltäväksesi, ja ehkä ne antavat olemuksellaan ja seuraannollaan sinulle lain, varsinaisen oman itsesi perustuslain. ... (Nietzsche 1997, § 1; s. 129, suomennettu artikkelista Strawson 2014, 26)

Tavoitteenani tässä artikkelissa oli tutkia sitä, miten tutkijaminän moraalinen toimija rakentuu autobiografisessa tekstissä. Analysoin subjektivaatiota Alhasen (2007) esittämän kehikon mukaan ja reflektoin esiin nousevia asioita Alvessonin ja Sköldbbergin (2009) esittämän nelitasoisen refleksiivisen menetelmän kautta.

Yhteenvetona tuloksista esitän, että minuun syvästi vaikuttanut kriittinen koulukunta tulee voimakkaasti esiin tutkimusasetelmasta, tulosten käsittelystä sekä tulosten tulkinnasta. Haluan nähdä millaisia valtarakenteita on olemassa. Pyrin niitä kritisoimaan, mutta myös tunnustamaan miltä osin niitä tuen. Olen usein tahtomattani (tietämättäni?) valtaapitävien takana. Kuitenkin tuon mielelläni esiin niitä ideologioita, joita kannatan, ja kriittisen koulukunnan mukaisesti pyrin niitä myös kritisoimaan. Ehkä haluan tehdä pesäeroa positivismiin, mutta

edelleen teen sen positivismiin ehdoilla. Tässä raportointini tutkimus on mielestäni mielenkiintoinen amalgaami erilaisia merkityksellisiä asioita itselleni. Varsin orjallisesti noudatan tutkijakoulutustani ja tuotan tiedettä annettujen ohjeiden ja sääntöjen mukaisesti, kuten vain parhaiten kykenen. Esimerkiksi IMRD-rakenteesta en pääse eroon. Nostaessani esiin, mikä tästä kenties jää elämään (ks. kontribuutio alla) näen keskeisimmäksi anniksi rakentamani menetelmän tutkailla autobiografista tekstiä. En usko omasta polustani olevan sen suurempaa hyötyä kenellekään. Ehkäpä myös näkemykseni autobiografisen tekstin paikasta subjektivaatioissa voi kelvata ainakin lähdeviitteeksi jollekin.

Tässä tekstissä tuottamani tapa analysoida autobiografista tekstiä on mielestäni suurin kontribuutio. Alhasen (2007) työkalut tunnistaa tekstistä esiin nouseva subjektivaatio toimivat hyvin. Samoin reflektointi Alvesonin ja Sköldbergin (2009) neljän tason mukaisesti tuo mukanaan syvyyttä reflektioon. Näiden kahden työkalun kautta päästään varsin hyvin pureutumaan autobiografiseen tekstiin. Näin päästään käyttämään narratiivia siinä roolissa kuin itse alussa tunnistin eli voidaan soveltaa sitä oman ymmärryksen ja itsensä kehittämiseen.

Sitä, voidaanko menetelmää käyttää muihin narratiiveihin kuin autobiografioihin, en osaa tässä vaiheessa sanoa. Olisikin mielenkiintoista soveltaa esittämiäni tekniikoita muun tyyppisiin narratiiveihin ja katsoa tuloksia. Olettaisni niiden tuovan jotain mielenkiintoista esiin.

LÄHTEET

Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. 2009. Reflexive Methodology (2nd Ed.) New Delhi: SAGE.

Bruner, J. 1996. Narrative model of self construction. Psyke & Logos 17(1), 154–170.

Bruner, J. 2004. Life as Narrative. Social Research. (Ensimmäinen julkaisu 1987.) (71)4, 691–710.

Elden, S. 2016. Foucault's Last Decade. Cambridge: Polity.

Forsell, M. 2002. Improving component reuse in software development. Jyväskylä Studies in Computing 16. Jyväskylän yliopisto.

Foucault, M. 1983. Self Writing. Dits et écrits Vol IV, 415–430. Saatavissa: <http://foucault.info/doc/documents/foucault-hypomnemata-en-html>.

Foucault, M. 2005. The Hermeneutics of the Subject, Lectures at the Collège de France 1981–1982. New York, NY: Picador.

Foucault, M. 2014. Itsetekniikat. Teoksessa Foucault, M. Parhaat. Tampere: Niin & Näin, 298–330.

Hyvärinen, M. 2012. "Against Narrativity" Reconsidered. Teoksessa G. Rossholm & C. Johansson (toim.) Disputable Core Concepts of Narrative Theory. Bern: Peter Lang, 327–346. Saatavissa: <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Against.Strawson.pdf>.

- Mathiassen, L. 1998. Reflective Systems Development. *Scandinavian Journal of Information Systems* 10(1&2), 67–117.
- Metzinger, T. 2003. *Being No One: The Self-model Theory of Subjectivity*. MIT Press.
- Mikkonen, J. 2016. Elämän ja kirjallisuuden kertomuksista. *Niin & Näin* 23(3), 60–70.
- Nietzsche, F. 1968. *The Will to Power*. New York: Vintage Books.
- Nietzsche, F. 1997 [1873-1876]. *Untimely Meditations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. 2007 [1886]. *Hyvän ja Pahan tuolla puolen*. Keuruu: Otava.
- Ovaska, A. & Vesterinen, T. 2016. Dominic Murphy ja minuuden esittämisen sosiaalinen merkitys. *Niin & Näin* 23(3), 38–41.
- Rittel, H. J., & Webber, M. M. 1973. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences* 4, 155-169.
- Schechtman, M. 2007. *Stories, Lives, and Basic Survival: A Refinement and Defense of the Narrative View*. *Royal Institute of Philosophy Supplement* 60, 155–178.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Shrader-Frechette, K. 1994. *Ethics of Scientific Research*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield Publishers.
- Simon, H. 1973. The Structure of Ill-Structured Problems. *Artificial Intelligence*, 4(3-4), 181–201.
- Stringer, E. T. 2014. *Action Research* (4th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Strawson, G. 2004. Against Narrativity. *Ratio (new series)*. XVII(4), 428–452.
- Strawson, G. 2016. En ole kertomus. *Niin & Näin*, 23(3), 23–27.
- Tenni, C., Smith, A., & Boucher, C. 2003. The Researcher as Autobiographer: Analysing Data Written About Oneself. *The Qualitative Report* 8(1), 1–12. Saatavissa: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss1/1>.

10. OPETTAJA KOKEE, KERTOO JA OPPII – KOKEMUKSEMME AUTOBIOGRAFISESTA OPETTAJATUTKIMUKSESTA

Esko Johnson & Liisa Kivioja

Tiivistelmä. Omaelämäkerta on itseymmärrystä eli kertojansa tapa tulkita omaa elämäänsä ja itseään. Jerome Brunerin (1990) mukaan omaelämäkerta antaa merkityksiä itselle, teoille ja tapahtumille, koska se selvittää, mitä kertoja ajattelee tehneensä kertomissaan tilanteissa ja minkä vuoksi hän teki näin. Mutta elämäkerta ei ole sama kuin itse elämä, sillä eletty elämä on monimutkaisempi kuin siitä jälkeenpäin tulkittu kertomus, joka saa jatkuvasti uusia tulkintoja. Tämä artikkeli on kahden tutkivan opettajan keskustelua autobiografisesta eli omaelämäkerrallisesta tutkimuksesta, sen perusolettamuksista, mahdollisuuksista ja tutkimustavan toteuttamisesta. Omaelämäkerrallinen lähestymistapa vei molemmat kirjoittajat tutkimusmatkalle omaan itseen ja ammatillisen kehittymisen tarkasteluun (Johnson 2011; Kivioja 2014). Kerromme artikkelissa toinen toisillemme - ja samalla lukijallemme – omaelämäkerrallisen tutkimuksen kokemuksestamme tutkivina, työtään kehittävinä opettajina. Seuraavat kysymykset kuljettavat keskusteluamme: Miten ja miksi päädyimme tähän tutkimusotteeseen? Mitä käännteitä ja vaiheita tunnistamme tutkimusprosesseissamme ja tutkijana kasvussamme? Mitä vahvuuksia/etuja ja mitä haasteita autobiografisen tutkimusote toi mukanaan? Miten haasteet olivat ratkaistavissa?

Asiasanat: omaelämäkerta, omaelämäkerrallinen lähestymistapa, kerronta, opettajatutkimus, tutkijan oppiminen

Meille tärkeästä omaelämäkerrallisuuden aihepiiristä on kirjoitettu vähän, vaikka se on varteenotettava laadullisen tutkimuksen vaihtoehto, esimerkiksi opetuksen ja kasvatuksen tutkimusalalla (Syrjälä 2015). Tavoitteenamme on jo pitkään ollut tehdä omaelämäkerrallinen eli autobiografinen tutkimusote tutuksi ja harkittavaksi lähestymistavaksi muille tutkijoille. Olemme verranneet kokemuksiamme omaelämäkerrallisesta opettajatutkimuksesta. Olemme kirjoittaneet aiheesta yhteisiä artikkeleita (Johnson & Kivioja 2016a; 2016b) sekä pitäneet konferenssiesityksiä, joissa olemme tarkastelleet omaelämäkerrallisen opettajatutkimuksen laatuksykysymyksiä ja tutkivan opettajan itseymmärryksen rakentumista. Olemme myös esitelleet erikseen väitöstöitämme ja niissä käyttämäämme omaelämäkerrallista lähestymistapaa kansainvälisillä areenoilla.

Väitöstutkimuksiamme yhdistää opettajan ammatillisen kasvun ja oppimisen näkökulma. Esko (Johnson 2011) kertoi elämäkerrallisessa väitöstutkimuksessaan ammattikorkeakoulun opettajan kokemista haasteista. Liisan (Kivioja 2014) aiheena oli omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Hän tutki suhdettaan luokanopettajan uudistuneisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Meitä yhdistäviä tekijöitä ovat myös kerronnallisuutta eli narratiivisuutta koskevat perusolettamukset ja tutkimusaineistojemme analyysitapa, joka perustuu Clandinin ja Connellyn (2000) esittämään malliin (ks. Johnson & Kivioja 2016b; Johnson 2011, 39-46; Kivioja 2014, 64-71).

Artikkelimme rakenne on seuraava: esittelemme aluksi tutkijanpositiomme sekä ontologiset ja epistemologiset olettamuksemme omaelämäkerrasta osana narratiivisuutta eli kerronnallisuutta. Keskustelemme seuraavaksi, miten ja miksi päädyimme väitöstutkimuksissamme autobiografiseen lähestymistapaan. Tuomme esiin tutkimusprosesseissamme ilmenneitä käännteitä, vaiheita, haasteita ja etuja. Valotamme myös käyttämiämme ratkaisukeinoja. Lopuksi tiivistämme, mitä omaelämäkerrallinen tutkimus opetti kummallekin, ja miten koimme kasvanneemme tutkijoina.

Artikkeliin sisältyy useita syventäviä esimerkkejä, jotka nousevat molempien kirjoittajien tutkimuksista. Ne toimivat tässä laadullisen tutkimuksen tapaan aineistositaatteina mutta myös tutkimuskontekstia ja tutkijareflektiota valaisevina lähikuvina eli vinjetteinä (Ellis, Adams & Bochner 2011). Toivomme, että esimerkit tuovat todentuntua kerrontaamme ja kuvastavat sitä monikerroksisuuden ja epävarmuuden konkretiaa, joka liittyy tutkivan opettajan kokemukseen. Vinjettien käytön kautta omaelämäkerrallinen tutkimustapa myös lähestyy jossain määrin autoetnografista tutkimusstrategiaa (Ellis & Bochner 2000). Opetuksen ja kasvatuksen (tutkimus)alaa vain vähän tunteva lukija voi toki jättää esimerkit lukematta tai palata niihin myöhemmin, elleivät ne heti avaudu hänelle.

Kokemukseen kerronnan kautta

Omaelämäkerta on itseymmärrystä eli kertojansa tapa tulkita omaa elämäänsä ja itseään, sillä se antaa merkityksiä itselle, teoille ja tapahtumille. Omaelämäkerta selvittää, mitä kertoja ajattelee tai uskoo tehneensä kertomissaan tilanteissa ja yhteyksissä sekä minkä vuoksi hän teki näin. Sen sijaan asioita ulkokohtaisesti selostamalla ja subjektin häivyttäen ei synny todellista kertomusta. Se, mikä kerronnassa tapahtuu, ei ole suoraviivaista "tiedonsiirtoa" koetusta yksiselitteisten merkitysten kautta kertomukseksi. Omaelämäkerta saa kertojansa/kirjoittajansa käymään ja kääntymään menneessä sekä menneen valossa muuttamaan tämänhetkistä ymmärrystään. (Bruner 1990; 2002.)

Tässä artikkelissa keskustelemme omaelämäkerrallisen eli autobiografisen tutkimuksen kokemuksista. Kokemukseen mennään ja kokemus tapahtuu narratiivisesti, kerronnan avulla (Clandinin & Connelly 2000, 16). Artikkelimme muotoutuu kahden tutkivan opettajan, Eskon (Johnson 2011) ja Liisan (Kivioja 2014), keskustelun kautta tarinaksi (conversation, ks. Josselson 2007). Edustamaamme omaelämäkerrallisuuden aihepiiriä on käsitelty kasvatustieteissä vähän, vaikka opettajan työssä oppimisen ja urakokemuksen tutkimuksissa on toki yhä enemmän korostettu kertovan yksilön subjektiivutta, persoonallisia kokemuksia ja identiteettityötä (ks. Liisa Marttila tässä teoksessa ja Marttila 2015). Käsitämme Brunerin (1990) tavoin, että omaelämäkerta on kertojan jäljestäpäin kirjoittama jäsenyys elämästään.

Oman elämän kerronta on jatkuva mielen sisäinen prosessi, jossa ihminen tulkitsee omaa elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta, ei objektiivisuutta tavoittelevan selostuksen ja faktojen avulla (Hänninen 2000, 20; myös Clandinin & Connelly 2000, 101–102). Elämäänsä ja kokemuksiaan pohtiva ihminen "kertoo itselleen ja muille eri tilanteissa erilaisia tarinoita, jotka puolestaan voivat avata uusia näkökulmia tai kätkeä entisiä" (Syrjälä 2015). Kysymys on sekä kertomuksen elämisestä että kertomuksen kautta elämisestä (Clandinin 2006).

Ymmärrämme, että elämä kaikkine kokemuksineen on paljon monimutkaisempi kuin siitä jälkeensä tulkittu kertomus. Kokemukseen pääsee käsiksi kerronnan kautta, mutta tässä tarvitaan kieltä ja symboleita (Ricoeur 2005). Pelkkä kertominen ei kuitenkaan riitä edustamassamme autobiografisessa opettajatutkimuksessa, vaan siinä on reflektoitava ja ratkaistava useita kerronnan haasteita (Clandinin & Connelly 2000). Refleksiivisellä asenteella menneisyydestä ja aikaisemmista kokemuksista voidaan oppia, eli kokemus on kasvattava (Dewey 1938). Itsen ymmärtämistä prosessoidaan jatkuvasti tietystä hetkestä käsin (Kelchtermans 2007).

Esko kertoo:

Itsen ymmärtämisestä ja kertomuksen elämisestä on seuraava esimerkki, joka nousee väitöskokemuksistani. Kielenopettajan työ ulkomaalaisopiskelijoiden kanssa tutkimusjakson aikana

vaati minulta paljon, vaikka se olikin useimmiten hyvin antoisaa. Vaikeuksia kohdatessani pyrin sinnikkäästi ajattelemaan, että heidän erilaisuutensa kuitenkin rikastaisi työtäni. Jouduin esimerkiksi pohtimaan, mitä ihmettä sanat *strict* ja *relaxed* tarkoittivat, kun he puhuivat opettajastaan. *If the teacher is very strict, we have very big pressure*, he saattoivat sanoa minulle. Alla oleva esimerkki perustuu väitökseni (Johnson 2011) tutkimusaineistona olleeseen päiväkirjaan, joka kohdensi ja tuki tutkivan opettajan reflektointia.

Haastattelen Marya, ulkomaalaistaustaista opiskelijaani. Puhe kääntyy vuotta kaksi vuotta sitten tapahtuneeseen välikohtaukseen. Mary muistaa hyvin sen tilanteen luokassa. Mary sanoo, että *"The teacher has to use some power. The teacher must be strict. And sometimes the teacher maybe feels angry, but can also pretend to be angry. But I don't know if you were really angry."*

Kerron Marylle, että olin todella vihainen huutaessani hänen luokkatoverilleen. Sanoin ettei tämä opiskelija saisi enää käyttää puheenvuoroja luokassani ja että hänen pitäisi olla hiljaa. Meninkö ehkä punaiseksi kasvoiltani? Mary nauraa vastatessaan, etten ollut punainen. *"It's normal,"* hän lisää. Mutta se ei ollut minun mielestäni normaalia, enkä halunnut sen missään nimessä olevan normaalia.

Päiväkirjamerkinnästäni selviää, että uskoin ensin sanan *strict* tarkoittavan *vaativaa* opettajaa, joka antaa paljon tehtäviä, *valvoo* niiden suorittamista. Minulle kuitenkin tarkentuu haastatteluaineistoa uudelleen tulkitessani, että kysymys oli käsitteellisestä opettajametaforasta: *opettaja on ankara vanhempi*. Minulta itse asiassa odotettiin sen mukaista käyttäytymistä, ei pelkästään tiukkojen vaatimusten ja vaatimustason ylläpitämistä ikään kuin asiantuntijan roolissa. Se oli kuitenkin epätyypillistä ja vierasta minulle, kuten kerroin Marylle. Meillä opettaja on *ystävä* ja *oppimisen edistäjä*, ja jos on vanhempi, niin ei ainakaan ammattikorkeakoulussa voi olla ankara vanhempi (Johnson 2011, 114-115.)

Liisa kertoo:

Minä puolestani näen ymmärrykseni itsestä kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä refleктоimalla tuota vuorovaikutusta. Opettajana koin tärkeäksi kodin ja koulun yhteistyön toimivuuden myös vähemmän positiivisten asioiden yhteydessä. Ongelmien yhteydessä kuuntelin vanhempia. Pyrin ymmärtämään oppilaitteni kutakin ongelmaa laajemmasta näkökulmasta toimivien ratkaisujen löytämiseksi. Seuraavassa väitöstyöni (2014) esimerkissä kerron, miten opettajana reflektoin haastavimpia tilanteita saadakseni tolkun ja ymmärtääkseni kodin näkökulmia. Peilasin opettajan toimintaani vuorovaikutuksesta syntyneen uuden ymmärryksen kautta. Tutkijana näin, että reflektointi oli välttämätöntä ammatilliselle kasvulleni.

Syysmaanantaina luokassani keskustelin oppilaani äidin kanssa. Hän aloitti: *"Meidän poika on murrosikäinen ja sen vuoksi vastustaa. Mutta hän ei nimittele kotiväkeä."* Olimme murrosiästä yhtä mieltä, mutta esitin: *"Kotiväenäkään ei tule hyväksyä huonoa kielenkäyttöä."* Keskustelu hiljaisessa luokassa jatkui avoimesti, suoraan puhuen, kuitenkin hyvässä yhteistyössä. Keskustelun päätteeksi kerroin pojan käyttäytymisestä ja siitä, miten hartiavoimin olin tehnyt työtä hänen kanssaan oppimisen esteiden poistamiseksi. (Kivioja 2014, 177-178.)

Tutkijan polulla kohti omaelämäkerrallisuutta

Liisa ja Esko: Aloitteleva tutkija joutuu väistämättä strategiavalintojen eteen. Mekin kokeilimme tahoillamme eri metodisia vaihtoehtoja tutkimuskohteittemme lähestymistavaksi. Monien kokeilujen jälkeen omaelämäkerrallisuus rajautui sopivimmaksi tavaksi molempien hyvinkin erilaisille tutkimuksille.

Esko kertoo:

Miten kielenopettajan työ muuttuu ja miten opettaja itse muuttuu työn muutoksen myötä? Aihepiiri kiinnosti minua tutkimusaiheena silloin kun viimeistelin lisensiaatintyötäni kielentut-

kimuksen alalta, aivan eri aihepiiristä (Johnson 1997). Olin väitöstutkimustani varten luonnostellut, että se käsittelee ammattikorkeakoulun kielenopetuksen muutosta opettajan näkökulmasta. Tulokulmani oli ensin melko kapea verrattuna lopulliseen tehtävänasetteluun: olin kiinnostunut tutkimaan kielenopettajan tavoitteita ja toimintaa tieto- ja viestintäteknikkaan tukeutuvassa kielenopetuksessa. Yhteisöllinen toimintatutkimus mahdollisti käsitykseni mukaan sen, että olisin yksi toimija – voisi ehkä sanoa, raportoiva toimija – useiden opetustaan kehittävien joukossa.

Väitöstutkimukseni suunnitelmien ja käsikirjoitusversioiden (2004–2009) uudelleen luenta tätä artikkelia varten osoitti, että tutkimukseni tehtävänasettelussa kuljin mutkittavaa polkua, jossa uusia kehittämisen kohteita tuli vastaan ja perspektiivini laajeni. Tieto- ja viestintäteknikkaan tukeutuvassa kielenopetuksen halusin tutkia kieli- ja viestintäosaamisen kehittämistä työelämäympäristössä sekä ehkä työni perusteellisinta muutosta, jonka ammattikorkeakoulutuksen kansainvälistyminen toi kielenopetukselle ja -oppimiselle. Kollegojen, opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa keskustellen ja tästä keskustelusta kirjoittaen lähestyin ja rakensin omaa sisäistä tarinaani (Hänninen 1999, 19–23). Polku johti ammatillisen kasvuni ja oppimiseni kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Opetussuunnitelman ja työikäntöjen metodinen kehittäminen oli koko ajan tärkeää minulle, mutta omaelämäkerrallisen tutkimukseni kehityksessä saatoin siirtyä opettajana olemiseni tulkintaan.

Liisa kertoo:

Keskustellessamme ilmenee, että pyrkiminen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen on ollut myös minulle tärkeää. Kuitenkin tutkimuspolkuni alussa tutustuin muun muassa tapaustutkimukseen. Kokeilin ja sovelsin ensin sen periaatteita. Pehdyin tässä vaiheessa myös fenomenologiaan ajatellen, että ratkaisisin sen avulla strategisten valintojeni ongelman. Fenomenologia ei kuitenkaan auttanut pyrkiessäni yhä kokonaisvaltaisempaan ymmärtämiseen. Kerronnallisuuteni kytkeytyi kieleen, jonka käyttöä tulkinta, hermeneutiikka edellytti. Kerronnallisuuden kautta saatoin tavoittaa kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen.

Kiinnostuinkin yhä enemmän omaelämäkerrallisesta lähestymistavasta henkilökohtaisen ja valmiin aineiston vuoksi. Olin kirjoittanut ja taltioinut kaikki lähes 30000 tuntisuunnitelmaani opettajan uran alusta lähtien. Tämän omakohtaisen aineiston perusteella koin, että itseni opettajana tutkiminen ja tulkinta opetussuunnitelmasuhteestani mahdollistuivat (ks. Connelly & Clandinin 1988, 31). Saatoin saada vastauksia kysyessäni, miten olin jäsentänyt opetussuunnitelmia opettajan työssä. Voin myös ratkaista ongelman, miten suhteeni neljään opetussuunnitelmaan oli yhteydessä ammatilliseen kehittymiseeni pitkän urani ajalta. Väitöstyöni (2014) prosessissa kirjoitin auki tutkimukseni lähtökohdat ja lähestymistapani pyrkimykset, jotka tiivistän seuraavassa.

Tutkimuksessa pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään omaa toimintaani sekä suhdettani opetussuunnitelmaan sitä toteuttaessani--- Tutkimusaineistoon pohjautuen kerron, miten suhteeni opetussuunnitelmaan näkyy eri työpaikkoihin ja vuorovaikutukseen kytkeytyneenä omassa elämäkulussani. (Kivioja 2014, 28.)

Tutkimuspäiväkirjani perusteella näitä päämääriä oli edeltänyt kuitenkin tiivis reflektointi. "Yritän etsiä tulkintateoriaa, kun minun tulisi pohtia miten tulkitsen. Mitä teen tulkitseni? Mitä asioita otan huomioon? Mitä saan selville tulkintani avulla? Mitä? Missä? Milloin? Auttaisivatko nämä kysymykset jäsentämistä?"(Ote tutkimuspäiväkirjastani 2010.)

Tutkimuspäiväkirjaani kirjoittamani kysymykset jäsensivät ajatteluani. Pohdintani auttoi, sillä lähdin tulkitsemaan omaelämäkerrallisesti minä-muodossa omia opettajan toimiani. Pääsin jälleen polullani pienen matkan eteenpäin.

Vaikutuin omaelämäkerrallisesta lähestymistavasta opetussuunnitelmasuhteeni ja ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisen tarkastelumahdollisuuden vuoksi. Olin kokenut käyttämieni opetussuunnitelmien antaneen niukasti tukea opettajan identiteettityölleni. Se käynnistyi välittömästi lukemalla yhä uudelleen henkilökohtaista tutkimusaineistoa ja kertomalla opettajan kokemuksistani. Kerroin itsestäni ja siitä, miten opettajana toteutin opetussuunnitelmaa persoonallisella tavalla. Kerroin näistä opetussuunnitelmien tulkinnoistani eli olin rakentamassa omaelämäkerrallista opetussuunnitelmatarinaani (curriculum story, Gudmundsdottir 1990).

Omaelämäkerrallinen lähestymistapa tuli välttämättömäksi, kun lähdimme tulkitsemaan opettajina toimimistamme ja olemistamme. Keskustelu Eskon kanssa jatkui vilkkaana kummankin kertoessa eteen tulleista yllätyksistä, vaikka omaelämäkerrallisuus olikin kirkastunut tutkimustemme lähestymistavaksi.

Tutkimusmatkamme vaiheita ja käännteitä

Liisa ja Esko: Omaelämäkerrallisella tutkimusmatkalla on varauduttava yllätyksiin. Jatkuvasti elävään tutkimuskertomukseen sisältyy etsimistä ja kyselemistä. Hyväksymme sen, että kummankin erilaiset vaiheet ja käännteet kuuluvat omaan kerrontamaisemaamme ja sen tarkasteluprosessiin. Ne edistävät tutkimustemme tekoa, ja ne tuovat autobiografiaan jatkuvuutta ja samalla auttavat ymmärtämään koetun ja kerrotun epäjatkuvuutta.

Esko kertoo:

Väitöstutkimukseni edetessä kirjoitin entistä useammin tutkimuspäiväkirjaa omasta opettajan toiminnastani ja ajattelustani. Sen jälkeen kun päädyin omaelämäkerralliseen tutkimusotteeseen, siirryin ammatillisen kasvun ja oppimisen teemassa entistä laajempaan näkökulmaan. Mutta oman "sisäisen maailmani" eli ammatillisen oppimisen ja kasvun omakohtainen ymmärtäminen tuotti vaikeuksia. Mihin voisin siinä tarttua? Kun aikaisemmin olin tutkivana opettajana kohdistanut huomioni lähinnä kielenopetuksen menetelmällisiin ja teknisiin kysymyksiin, niin missä nyt näkisin oppimisen ja kasvun eli oman muutokseni? Mitä minun olisi syytä tarkailla itsessäni ja miten kysyä sitä itseltäni?

Tässä minun oli pakko mennä tutkimukseni peruskysymyksiin. Määrittelin uudelleen tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimustehtävän. Asetin tavoitteekseni kielenopettajan ammatillisen oppimisen ja kasvun kokonaisvaltaisen, hermeneuttisen ymmärtämisen.

Työni teoriaperustaa varten tein kirjallisuuskartoituksen, joka osoitti, että opettajan ammatillisen oppimisen ja kasvun tutkimusalueella oli viime vuosina siirrytty urakaari- ja vaihemetaforasta ammatillisen oppimisen paikantumisen ja kompleksisuuden tunnistavaan prosessimetaforaan (Niikko 1998). Aikaisemmasta yksilöfokuksesta oli siirrytty oppimisteorioihin, jotka ottivat opettajan/yksilön ohella huomioon toimintaympäristön ja kulttuurin. Aiemmin oli katsottu, että kehitys ja muutokset etenivät selvästi tunnistettavien vaiheiden kautta, ja siirtymisen yhdestä vaiheesta toiseen oli hyvin pitkälti ennustettavissa. Mutta nyt oli uutta tutkimusmateriaalia opettajien yhteistyö, vuorovaikutus, minäkäsitys, identiteettityö sekä yhteinen ja yksilön reflektio. Kerronnallisen eli narratiivisen tutkimusotteen asema oli samalla vahvistunut.

Tätä käsillä olevaa artikkelia laatiessamme Liisa sanoi, että tutkiva opettaja on sanapari, ja hän kysyi, millaisia jännitteitä koin tässä sanaparissa omaelämäkerrallisuutta ajatellen. Vastasin, että olin väitöstutkimusta tehdessäni lukenut kirjoituksia reflektiivisestä tutkivasta opettajasta opettajaihanteena eli omaksunut paljonkin siitä, mitä suomalaisen opetuksen ja tutkimuksen alalla kirjoitettiin tutkivasta opettajasta 1990-luvun loppupuolella (Niemi & Kohonen 1995; Ojanen 1998). Tämän mukaan yritin toimia esimerkiksi verkko-opetussovellusten kehittämistyön yhteydessä.

Olin tottunut ajattelemaan itseäni opettajana kapeammasta näkökulmasta eli työtään ja opetuskäytäntöjään menetelmällisesti kehittävänä opettajana, jolle muut asiat olivat paljon tärkeämpiä kuin oma kehitysprosessi. Huomasin kirjallisuutta tulkitsani ja soveltaessani, että minusta oli tulossa hermeneutikko ja narrativisti, joka tutkii sitä ja kertoo siitä, miten hän itse kehittyy kielenopettajana vastatessaan muuttuvan työelämän ja työkäytänteiden kehittämisen haasteisiin. Siirryin yksilönäkökulmaan, ja halusin korostaa yksilönäkökulmaa tuossa prosessissa.

Liisa kertoo:

Kuunnellessani Eskon kerrontaa tunnistan hänen kokemuksessaan minullekin tuttua hakemista. Minulla kypsyminen omaelämäkerralliseksi tutkijaksi vei aikansa, vaikka aloitin väitöstyöni työstämisen perin intensiivisesti. Alkuvaiheessa olin hyvin epävarma autobiografi, ja siksi jouduin tarkentamaan tutkimusmetodiani useampaan kertaan käsiteltyäni laajaa tutkimusaineistoani uudelleen ja uudelleen. Käännös tapahtui, kun ymmärrykseni itsestä ja toiminnoistani alkoi rakentua vähitellen (ks. Kelchtermans 2007). En pyrkinytkään kirjoittamaan mallitarinaa vaan oman tarinani.

Kuitenkin kipuilin omaelämäkerrallisen lähestymistavan kanssa. Eräässä vaiheessa ohjaajani kannusti minua palaamaan johdonmukaisen oman tarinani äärelle luettuaan tekstiä, jossa useat teoriaotteet katkaisivat oman tarinani etenemistä. Juonellinen eli tarinallinen identiteetti edellytti tässä mielessä ehyttä muotoa (Kaunismaa & Laitinen 1998; Ricoeur 1992). Lisäksi tarinalla tuli olla ajallinen, vuorovaikutuksellinen ja paikallinen ulottuvuus (Clandinin & Connelly 2000). Tämä vaikutti haasteelliselta ensimmäisiä tarinoita prosessoidessani. Väitöstyössäni (2014) tarkastelin kriittisesti ja avoimesti tarinani etenemistä, mikä tiivistyy seuraavassa.

Tarinaa konstruoidessani kerronnallisen tutkijan tekijänä jouduin usein palaamaan jo kirjoittamaani tekstiin ja muokkaamaan tarinaa niin, että kolmiulotteinen tutkimusavaruus toteutuisi (Kivioja 2014, 125).

Jouduin kuitenkin ottamaan riskin, että moneen kertaan tulkittuina opetussuunnitelmatarinani saattaisi kadottaa aitoutta. Koin kolmiulotteisen tutkimusavaruuden toteutumisen tarinani kannalta riskien uhallakin välttämättömänä.

Kirjoitin tutkimuksessa neljä tarinaa itsestäni opetussuunnitelman tulkitsijana. Jatkuva omien kokemusteni prosessointi lisäsi ymmärrystä itsestäni (Kelchtermans 2007). Neljännen tarinan vaiheilla saatoin todeta oppineeni jatkuvasta omien kokemusteni jäsentelystä. Tarinoiden kirjoittamisen käänneissä ja prosessissa olin joutunut perehtymään tarkemmin omaelämäkerrallisen lähestymistavan teorioihin ja narratiivisiin lähdeteoksiin (muun muassa Abbott 2008; Antikainen 2011; Clandinin, Pushor & Murray Orr 2007). Tämä auttoi prosessoimaan entistä sujuvammin. Tutkimusmatkan eräässä vaiheissa tutustuin tarkemmin myös autoetnografiseen ja self-study -näkökulmaan (Ellis & Bochner 2000; Hayano 1979; LaBoskey 2007; Muncey 2010),

mikä kannusti etenemään refleksiivisemmin itseni kokonaisvaltaisessa prosessoinnissa pitkään kestäneessä tutkimusasetelmassa. Väitöstyössäni (2014) kerroin, miten kirjoittaminen oli ollut läpi elämän itselleni tärkeä tapa hahmottaa maailmaa ja muodostaa tietoa siitä. Päiväkirjat, havaintomuistiinpanot ja visuaalinen aineisto muistuttivat tutkimusaineistoa etnografiassa, jolloin kulttuuria muutetaan kirjoitettuun muotoon. Lähestymistapani tuli lähelle autoetnografiaa, johon sisältyy omaelämäkerrallisuus. Tutkimuksellani oli yhtymäkohtia myös opettajien self-study -koulukuntaan, sillä omaehtoisen tutkimisen kautta olin pyrkinyt kehittämään työtäni ja kehittymään ammatillisesti (Kivioja 2014, 26).

Omaelämäkerrallisen kirjoittajan, tutkijan, on hyväksyttävä väistämätön epävarmuus. Tulkitessa on etsittävä ja kyseltävä, sillä tutkimuskertomus elää jatkuvasti. Keskusteltuani Eskon kanssa minusta alkoi vaikuttaa ja tuntua siltä, että oma tutkimusmatkani oli ollut hyvin monivaiheinen. Haasteita tuntui riittäneen yhdestä päästyäni. Oliko asetelmassani mitään helpotavia tekijöitä?

Lähestymistavan haasteita ja etuja

Liisa ja Esko: Omaelämäkerrallisen lähestymistavan haasteellisuutta ei sovi väheksyä. Tutkijan on oltava monella tasolla kriittinen, refleksiivinen ja reflektiivinen koko tarkasteluprosessin ajan. Pitkäkestoinen itsereflektioasetelma on haasteellinen. Kokonaisvaltainen tarkastelu ja tutkijalle tutut elementit voivat olla ratkaisevasti myös etuja.

Liisa kertoo:

Koin lähestymistavan ehdottomana etuna omakohtaisen tutkimusaineiston käytön. Sen perusteella saatoinkin tulkita ja ymmärtää itseäni. Tutkimusprosessissa havahtuin kuitenkin usein henkilökohtaisen aineiston haasteellisuuteen. Pyrin Töttön (2004, 138) tukemana tekemään tutkimukseni ikään kuin aineistoa kuulustellen. Pohdin väitöstyössäni (2014) aineiston haasteellisuutta:

Ajan kultaamat muistot vaikuttavat hyvin haasteellisilta, kun pyrin tulkitsijana sijoittumaan suhteen oman kynän kautta syntyneeseen tutkimusaineistooni. Omaan asemaani pyrin refleктоimaan kriittisellä asenteella. Kaikkea kriittistä pohdintaani en kuitenkaan voi sisällyttää rajalliseen raportointiin. Aineisto ei ole yhtä kuin todellisuus. Osa aineistosta on hyvinkin henkilökohtaista sisältäen tuntuksuuksien suunnitelmiin kirjoitettuja muistiinpanoja omista tuntemuksista tai oppilaitteni reaktioista (Kivioja 2014, 56).

Opetussuunnitelmasuhteeni laatu ei ilmennyt suoraan aineiston perusteella, vaan se paljastui kerronnallisena kokemuksena aineistoa tulkitessa. Se perustui omiin tulkintoihini ja kerronnalliseen tietoon opetussuunnitelmasta.

Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa minun oli otettava huomioon lukijani. Itseä saattoi olla helppo tulkita ja ymmärtää. Koin haasteena kokemusteni saattamisen ymmärrettäväksi ja uskottavaksi lukijoille, joita kertomisessa paljastuva itseymmärrys edellytti (Kelchtermans 2007). Uskottavuuden kunnioittamisessa minun oli kerrottava myös opettajan elämän rosoista, epäonnistumisista, stressitilanteista sekä ymmärtämättömyydestä vuorovaikutustilanteissa (Kivioja 2014, 56). Näitä rosoja aineiston lukeminen palautti mieleeni. Minun oli kuitenkin tarkasteltava asioita eettisistä lähtökohdista.

Puhuessani tarinassa mukana olevista henkilöistä pidin lähtökohtana heidän hyvinvointinsa turvaamisesta. Osa itseni ulkopuolelta tulleista haasteista merkitsi minulle luokanopettajuuden rajalla käymistä, josta itsetuntemukseni reflektioiden kautta lisääntyi. Seuraava tarina on väitöstyöstäni (2014). Tarinassa olin nuorehko opettaja. Olin siirtynyt uuteen työpaikkaan suureen kaupunkikouluun nuorten, murrosikänsä alkavien oppilaiden opettajaksi. Kerron tarinani ni-mettömästi eettisyyden huomioiden.

Minusta tuntui nöyryyttävältä, etten ollut suuressa kaupunkikoulussa toivottu miesopettaja. Tuohon aikaan koulupsykologipalvelut olivat vähäisempiä. Eräällä ruokatunnilla henkeäni uhkailtiin. Opetta-janhuoneessa uutena opettajana kuulin, miten ”kaikki hyvät mieskollegat ovat muuttaneet koulusta.” Itse uskoin pystyvätyteeni ja ammattitaitooni. Seuraavina lukuvuosina yhteistyö naisopettajan, minun, kanssa oli mutkattomampaa ja toisia kunnioittavaa. Opetussuunnitelman toteuttaminen oli helpom-paa. (Kivioja 2014, 127–130)

Tulkintani mukaan opettajan työssä juuri huolellinen suunnittelu esti pahemmilta karikoilta. Saatoin oppia aikaisemmista kokemuksista ja kääntää haasteelliset vuorovaikutussuhteet kas-vattaviksi kokemuksiksi (Dewey 1938). Suhtauduin työhöni etupäässä positiivisesti, kuten kes-kustellessamme kerroin Eskolle. Samalla kysyn häneltä, millaisiin mahdollisiin haasteisiin hän oli joutunut tutkimusprosessissa ja miten hän oli ratkaissut ongelmat.

Esko kertoo:

Kolmannessa eli viimeisessä kielenopettajan tarinassani kysyin, miten opin kohtaamaan opet-tajantyöni uudet haasteet, kun työympäristöni globalisoitui nopeasti ja lähes kaikkein kurssieni opiskelijat vaihtuivat suomalaisista ulkomaalaisiin. Ammatillisena haasteena oli kehittää oma tapani kohdata kansainvälinen opiskelija ja ymmärtää häntä opettajana. Sain myös tehtäväk-seni kehittää kaksi kulttuurikurssia ja tutkia ulkomaalaisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden sopeutumista uuteen opiskeluympäristöön.

Kerronnallinen työskentely, jota ryhdyin intensiivisesti soveltamaan, kehitti opettajan praktis-ta tietoaani ja siten loi pohjan opetussuunnitelmatyölle. Opettelin kerronnallisen tutkimushaas-tattelun ja analyysin periaatteet, ja tein useita ulkomaalaisopiskelijoiden syvähaastatteluita. Narratiivisuus ja kielen konstruktivisuus olivat uusi peili, johon merkitykset itsestäni jäseny-tivät. Tämä peili, vaikka vähän etäämmältä katsoen, tarkensi käsityksiäni. Kuva ympärilläni ole- vasta ja olevista muista muuttui, ei pelkästään itsestäni.

Latinan sana reflektio tarkoittaa valon taittumista peilipinnasta tai äänen kantautumista takai-sin. Huomasin, kuinka reflektio auttoi minua selvittämään työhöni liittyviä kokemuksia työpäi-vään valmistautuessa, työn ohessa ja työpäivän jälkeen. Vahvuuteni olivat olleet opetusrutiini-en hallinnassa ja kielenopetuksen ja -oppimisen teorioiden soveltamisessa, mutta heikkouteni ja kehittämistarpeeni tilanteissa joissa tarvitsin luovuutta, herkkyyttä ja analyysitaitoa uuden-laisten pulmien ilmetessä.

Omaksumani menettelyt ja työtavat olivat menneet pieleen silloin, kun opiskelijoiden tai kol-legojen erilaiset käsitykset, tottumukset ja valmiudet olivat hidastaneet oppimisprosessia kulttuuritaustojen vuoksi. Omaelämäkerrallisen tutkimusotteen ja sen tuoman oman uuden ajattelun innoittamana päätin muodostaa itselleni tulevaisuusnäköymän, jossa vahvistaisin myönteisiä näkymiä opettajan polusta ”nyt ja tästä eteenpäin”. Minulla oli huoneentaulu, josta kerroin myös opiskelijoilleni: *“Learn how to be attentive. Provide feedback. Ask for feedback from your students. Think of the [language learning] process. Reflect, reflect. Produce stories of your professional life”*.

Lukuvuoden päättyessä keväällä 2007 olin keskustellut ulkomaalaisopiskelijoideni kanssa. Kahdeksan haastattelun pohjalta olin tuottanut heidän tarinoitansa, joissa teemoina olivat kielenoppimisen ja -opiskelun lisäksi ulkomaalaisopiskelijan asettuminen uuteen ympäristöön ja merkittävät kulttuurienväliset oppimiskokemukset.

Kokemuksellinen oppiminen ja tarinat olisivat uuden kulttuurikurssin *Getting Local and Global* tärkeintä aineistoa. Halusin minimoida maita ja kansallisia kulttuureja tyypittelevän ”kulttuurikieliopin” (Hofstede & Hofstede 2005) käyttämistä. Valtaetäisyyden, epävarmuuden välttämisen, individualismin/kollektivismien ja muiden dimensioiden tilalle halusin nostaa Benin, Jonathanin, Lisan, Maryn, Nickin ja Ritan tarinat.

Laadin kahdesta opintojaksosta yksityiskohtaiset suunnitelmat kesän aikana. PowerPoint-diasarjoja ja tehtävämönisteita tuli joka lähtöön yllin kyllin, lukuisine aineistositaatteineen, mutta ihan varmuuden vuoksi laitoin mukaan asiaa kulttuurienvälisyydestä.

Juuri ennen opintojakson aloittamista pidettiin juhlakonferenssi, johon oli kutsuttu myös merkittäviä kotimaisia ja kansainvälisiä esiintyjä. Eräs heistä oli nuori, äskettäin USA:ssa väitellyt ulkomaalainen apulaisprofessori. Minua oli hyvissä ajoin pyydetty kertomaan hänelle opettamistani kurseista. Menimme neuvotteluhuoneeseen, ja laitoin pitkän diasarjan pyörimään valkokankaalle. Kerroin kaiken mitä annetussa ajassa ehdin. Apulaisprofessori kuunteli kohteliaasti hymyillen, ja kollegani käyttelivät rohkaisevasti. Kysymyksiä ei tullut keneltäkään.

Neuvotteluhuoneesta lähdettäessä apulaisprofessori tarttui minua käsivarteen ja silmiini syvästi katsoen sanoi, ”*Esko, I want to be your friend. Let me tell you that your courses are boring and you are a boring teacher*”. Menin sanattomaksi - miten niin ”tylsä”? Ja vielä ”ystävä”! Vilkaisin kollegoitani, mutta eivät hekään osanneet sanoa tähän mitään, menimme vain lounaalle. Ammattikorkeakoulun ja sen opetuksen esittely jatkui vielä lounaan jälkeen. Kun esittelin pian alkavaa uutta kulttuurikurssiani, sain vielä toisen kerran kuulla apulaisprofessorin suusta että kurssini ja minä olivat boring. Asiasta ei keskusteltu sen enempää vaan siirryimme kahville. En kuullut hänestä konferenssin jälkeen eikä meistä ei tullut ystäviä.

Kun sitten *Getting Local and Global* vihdoinkin alkoi, yritin saada kurssin toteutukseen monipuolista menoa ja meininkiä yhteistoiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden avulla. Vastaavasti minimoin opettajan luennointia ja teoretisointia. En halunnut kuulla hämmäntäviä ja pelättyjä *boring*-kommentteja opiskelijoiltani. Hyvä opettaja ei voi olla tylsä! Mutta tuli niitä kuitenkin, yrityksestäni huolimatta. Kävimme opintoretellä Kokkolan lähiympäristössä ja tutkimme arkeologin opastuksella kivikautisen asumisen jälkiä. Opintoretken jälkeen kirjoitetussa raportissa luki ”*We enjoyed the scene of the lake, and the salmon soup was delicious. As to the stone-age dwellings in the forest, well, they were just wholes in the ground and to be honest, a bit boring.*”

Kerroin *boring course, boring teacher* -tarinani ja monia vastaavia eläviä esimerkkejä kaikilla kulttuurikurssin toteutuksilla. En koskaan tarvinnut kulttuurikielioppia selvittäessäni kulttuurienvälisen kohtaamisen haasteellisuutta. Mutta kokemuksellisuuteen ja narratiivisuuteen sain perehtyä entistä syvällisemmin.

Toisen henkilön kohtaaminen kuuntelemalla ja ymmärtämällä on tärkeää kulttuurienvälisessä oppimisessa. Kuten edellä kuvattu osoitti, kohtaaminen arkirutiineja syvällisemmässä merkityksessä edellyttää vastavuoroisuutta: itsensä kuuntelemista ja ymmärtämistä, omien sidosten tiedostamista. Kertomus artikuloi kokemusta ajasta: Ricoeur (2005) sanoo osuvasti, että ”kertomus tuo ajan kieleen”. Kertomus organisoii tapahtumia ja olioita merkitykselliseksi kokonaisuudeksi, ja tämän tehdessään se auttaa näkemään toimintaa ja tapahtumia seuraamuksiin. (Lieblich, Tuval-Mashiach, Ziber 1998, 7–9; Dewey 1925.)

Kerronnallisen tutkijan työskentelyssäni yhdistyivät toiminta, ajattelu ja kirjoittaminen. Tuhsien sanojen, satojen äänien ja kymmenien teemojen myllästä lähti syntymään tulkittu teksti, joka oli aluksi huokuva korttitalo pikemminkin kuin valmis rakennus. Kenttäteksteistä etenin välitekstiin, sitten välitekstistä kohti tutkimustekstiä, ja monessa kohdin palasin lähes lähtöruutuun. Tai sitten kävi niin, ettei sinänsä hyvin mielenkiintoinen teema noussutkaan tutkimusraportin kerrontaa tukevaksi juoneksi, ja se oli siksi jätettävä pois. Tällainen työskentely

oli epävarmaa, ja se vaati minulta kärsivällisyyttä ja kypsymistä. Löysä ja hajanainen tekstin kudus epäilytti, kun sen pinnalle vielä tunkeutui järjestelmällinen epäily, jonka pitää aina olla läsnä laadullisessa tutkimuksessa.

Useita vuosia kestäneen tutkimus- ja kirjoittamisprosessin aikana syntyi käsikirjoitus, jonka eri versioista pyysin ja sain kommentteja ohjaajieni lisäksi monilta opettaja- ja tutkijakollegaltani. Kommentointia pidin erityisen tärkeänä tutkimuksen luotettavuuden vuoksi. Olin tutkijana eli omaksuin tällaisen position ja kaksoisroolin, jossa toimin refleksiivisesti suhteessa opetustyöhöni ja erityisesti opiskelijoihini ja kollegoihini. Tutkijuus ei ollut pelkästään ajattelun ja toiminnan vuorottelua ikään kuin eri tehtävinä, se oli myös olemassaoloa (Rauhala 2005).

Liisan kanssa keskustellessamme havahtumme yhä uudelleen omaelämäkerrallisen lähestymistavan haasteellisuuteen – sen eduista huolimatta. Ymmärrämme, että omaelämäkerrallinen lähestymistapa opettaa erityisesti kärsivällisyyttä ja vaatii kypsymistä.

Kokemuksesta kertominen on oppimista

Tämän yhteisen artikkelin tarkoituksena oli kertoa kahden tutkivan opettajan omaelämäkerrallisen lähestymistavan kokemuksista. Keskustelumme syvensi ymmärrystä lähestymistavan haasteellisuudesta mutta myös sen ehdottomista eduista.

Omaelämäkerrallinen tutkimus on matka syvempään itseymmärrykseen. Se mahdollistaa retrospektiivisen ja hyvinkin pitkäkestoisen tarkastelun kaikessa kokonaisvaltaisuudessaan. Tästä syystä autobiografin on oltava valppaana ja tiedostettava lähestymistavan mahdollisuudet – mutta myös sen riskit.

Omista tutkijan kokemuksista kertominen on parhaimmillaan oppimisen matka myös lukijalle. Kertomuksen todentuntuudessa on muuttava oppimisen voima (Abbott 2008, 40). Kertomus voi auttaa muita näkemään elämäänsä selkeämmin, ja muut saattavat ymmärtää kertojaa paremmin (Syrjälä 2009). Tässä toteutuu myös yhteisöllisen oppimisen periaate. Itsen ymmärtämiseen avautuu kummallakin uudistava horisontti. Toisaalta tutkija joutuu tasapainoilemaan ja määrittämään itsen paljastumisen rajoitukset välttääkseen ajautumasta liian henkilökohtaiselle tasolle.

Omaelämäkerrallinen lähestymistapa, jossa korostuu henkilökohtainen kokemus, voi tuottaa merkittäviä tutkimustuloksia. Liisan tutkimus toi esille, että samanlaista omaelämäkerrallista, lähes koko opettajan elämänuran ajalta tehtyä, pitkäkestoista tutkimusta perustuen hänen vuosikymmenten ajalta taltioimaansa suunnitteluaineistoon ei ole olemassa. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina paljasti opettajan ja opetussuunnitelman välisen moniulotteisen ja -tasoisen suhteen. Toisaalta opetussuunnitelmatarina vahvisti sen, että opetussuunnitelmaa voidaan tulkitä monella, henkilökohtaisella ja yksilölliselläkin tavalla. Tutkimus osoitti vastoin yleistä käsitystä, että opetussuunnitelma on opettajan merkittävä työväline myös hänen ammatillisen kehittymisensä näkökulmasta.

LÄHTEET

- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge Introduction to Narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. 2002. *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Murray Orr, A. 2007. Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education* 58, 20–35.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1988. Teachers as curriculum planners. *Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education* 13, 665–674.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. York: New Macmillan.
- Dewey, J. 1925. *Experience and nature*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ellis, C. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa K. N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 733–768.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. 2011. Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12. Saatavilla: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>
- Gadamer, H. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gudmundsdottir, S. 1990. Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching. Teoksessa C. Day, M. Pose & P. Denicolo (toim.) *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer, 107-118.
- Hayano, D. M. 1979. Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. *Human Organisation* 38, 113–120.
- Hofstede, G. & Hofstede G. J. 2005. *Cultures and organizations: software of the mind*. New York, NY: McGraw.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere University Press.
- Johnson, E. & Kivioja, L. 2016a. Oma kertomus elää muuttuvassa maailmassa – Kokemuksia autobiografisesta opettajatutkimuksesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2016*, 62–71.

Johnson, E. & Kivioja, L. 2016b. Autobiografinen opettajatutkimus ottaa ja antaa. *Aikuiskasvatustutkimus* 2/2016, 122–126.

Johnson, E. 2011. Kielenopettajaksi tuleminen ammattikorkeakoulun muutosmaisemassa A: Tutkimusraportteja - Forskningsrapporter. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Johnson, E. 1997. Task-integrated pair-reading: a study of functional literacy in a foreign language. Licentiate Thesis in English Philology. University of Jyväskylä.

Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) *Jaettu jana, ääretön raja*. Jyväskylän yliopisto. *Filosofian julkaisuja* 65, 168–195.

Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E. Scientiae Rerum Socialium* 92, 75–99.

Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Laboskey, V. K. 2007. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Teoksessa J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (toim.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic, 817–870.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Ziber, T. 1998. *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä. Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina. Kasvatustieteen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 2058. Tampere University Press.

Muncey, T. 2010. *Creating autoethnographies*. London: SAGE.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71. Savonlinna: Joensuun yliopisto.

Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. *Suomennos J. Tontti*. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 164–174.

Ricoeur, P. 1992. *Oneself as Another*. The University of Chicago Press.

Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Tampere: PS-kustannus, 257–270.

OSA IV: PÄÄTÖSLUKU

“Organisaation vaikuttavuus ja uskottavuus on kiinni siitä, miten hyvin onnistumme saamaan kaikki puhaltamaan yhteen hiileen. Yksittäinen kehittäjä tai tutkija ei yksin saa mullistavia tuloksia aikaiseksi. Kaikki meidän toimintatapamme ja menetelmät perustuvat yhteistyöhön. Meidän on kyettävä tekemään yhteistyötä sekä organisaation sisällä että organisaation ulkopuolella sijaitsevien tahojen kanssa.” Jennie Elfving.

11. AMMATTIKORKEAKOULU TUTKIJAN JA KEHITTÄJÄN ROOLIIN

Jennie Elfving

Tiivistelmä. Haluan kirjan viimeisessä luvussa tuoda toisenlaisen tulokulman keskusteluun ja osoittaa, että käsillä olevassa julkaisussa esille tuodut asiat eivät päde pelkästään yksilötasolla vaan myös organisaatiotasolla. Asetan sen vuoksi ammattikorkeakoulun tutkijan rooliin ja osoitan, että ammattikorkeakoulun organisaationa on syytä pohtia omia lähestymistapojaan ja niihin liittyviä hyötyjä ja haasteita. Tarkastelen tässä luvussa tutkimisen ja kehittämisen kolmiyhteyttä, so. tutkija (subjekti), tutkimuskohde ja tutkimusmenetelmä. Pohdin, miten nämä kolme ovat toisistaan riippuvaisia. Kun näiden kolmen osatekijän kesken vallitsee tasapaino, tutkimuksen tulokset ovat luotettavia ja hyödynnettäviä. Olemme ammattikorkeakouluna historiamme alkutaipaleella käyneet läpi samankaltaisia asioita kuin mitä tutkija käy läpi väitöskirjaprosessin alkuvaiheessa. On paljon mielenkiintoisia asioita, joita voisi tehdä. Koko ajan avautuu uusia mahdollisuuksia ja tulee uusia ideoita. Tutkijan on kuitenkin rajoitettava omaa tutkimusalueitaan ja perusteltava valintojaan. Ammattikorkeakouluna organisaatiotasolla olemme samankaltaisten valintojen edessä. Väitän, että jos emme uskalla tehdä rajoituksia, ja mikäli emme pysty perustelevaan valintojamme, niin toimintamme uskottavuus ja vaikuttavuus sekä hyödynnettävyytensä kärsivät.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu, TKI -toiminta, tutkimusmenetelmät, aluekehitys

Tässä julkaisussa kirjoittajat ovat kertoneet siitä, miten he ovat lähestyneet ja ottaneet haltuunsa narratiiviset ja toimintatutkimuksen lähestymistavat. Kirjoittajat ovat pohtineet, mitä hyötyjä ja haasteita kyseessä olevassa lähestymistavassa on ja mitä he ovat oppineet valitsemastaan lähestymistavasta. Omassa tekstissäni haluan vielä nostaa keskustelun toiselle tasolle ja osoittaa, että tämän kaltaiset pohdinnat ovat tärkeitä, ei vain yksilötasolla vaan myös organisaatiotasolla. Tällaista keskustelua tarvitaan kahdesta syystä. Ensinnäkin ammattikorkeakoulun organisaationa tulisi pohtia omia lähestymistapojaan ja niihin liittyviä hyötyjä ja haasteita. Oppiminen tapahtuu ensin yksilötasolla, mutta myös organisaatio voi, ja sen tulisi kiinnittää huomiota elinikäiseen oppimiseen. Oppiva organisaatio on kehittyvä organisaatio, ja hyödyt ovat havaittavissa myös laajemmin kuin organisaation sisällä (Altrichter, Kemmis, McTaggart & Zuber-Skerritt 2002; Nonaka 1994; Senge 2006). Toisekseen on hyvä muistaa, että tutkija on aina tavalla tai toisella osa isompaa kontekstia ja hänen tulee omissa tutkimuksissaan huomioida myös kontekstin asettamat reunaehdot. Tämä käy ilmi esimerkiksi Peter Johnsonin ja Hanna Pernun artikkelista, jossa heidän tutkimuksensa on osa peruskoulun laajempaa kehittämistä, Sakari Pieskän artikkelista, jossa hänen innovaatiotutkimuksensa on osa PK -yritysten kehittämiskontekstia sekä Reetta Leppälän artikkelista, jossa hänen tutkimuksensa liittyy perusopetuksen kehittämiseen.

Itse en vielä tämän kirjoitusprosessin alkuvaiheessa tajunnut, kuinka paljon samankaltaisuuksia on yksilön ja organisaation oppimisprosesseissa. Mutta tämän työn myötä ymmärrän nyt paremmin, miten tärkeää on keskustella näistä teemoista myös tutkimusryhmän tai tutkimusorganisaation sisällä.

Kun tutkiminen ja kehittäminen kulkevat käsi kädessä

On tärkeää pohtia tutkimustapaa ja menetelmää tutkijan näkökulmasta, koska tutkijan on löydettävä vaihtoehto, joka sopii juuri hänelle. Yhtä tärkeää on kuitenkin, että valittu tutkimusmenetelmä sopii yhteen valitun tutkimuskohteen kanssa. Näin ollen voidaan todeta, että tutkimuksessa on (ainakin) kolme keskeistä osatekijää: tutkija, tutkimuskohde ja tutkimusmenetelmä. Kun näiden kolmen osatekijän keskuudessa vallitsee tasapaino, tutkimuksen tulok-

set ovat luotettavia ja hyödynnettäviä. Moni tutkija pääsee tällaiseen tasapainoon, mutta kuten aikaisemmissa luvuissa on useasti todettu, prosessi ei ole suoraviivainen ja siihen mahtuu monenlaisia käännteitä. Tästä kertovat muun muassa Heli Kurikkala, Minna Maunula ja Liisa Marttila omista teksteistään. Tässä kirjassa tutkijat ovat reflektoineet omasta tutkimusprosessistaan ja antaneet harvinaisen rehellisen kuvan tutkimusprosesseista. Näitä kertomuksia lukiessa huomaa, että tutkimuksen tulokset eivät rajoitu tutkimusraportissa oleviin tuloksiin. Kuten Reetta Leppälä sekä Esko Johnson ja Liisa Kivioja toteavat artikkeleissaan, tutkijan oma kasvu on yhtäläillä tutkimusprosessin tulos.

Tässä luvussa haluan vielä pohtia tutkimusta ja kehitystä organisaation, ennen kaikkea ammattikorkeakoulun, näkökulmasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan ammattikorkeakoulun tehtävä ei rajoitu opetukseen vaan *”ammattikorkeakoulujen tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa”* (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Työnjako on siis sellainen, että tiedeyliopistot huolehtivat perustutkimuksesta. Ammattikorkeakouluille kuuluu puolestaan niin kutsuttu soveltava tutkimus. Mielestäni olisi syytä pohtia tarkemmin, mitä soveltavalla tutkimuksella tarkoitetaan ja nostaa vielä näkyvämmäksi se, mitä ammattikorkeakouluissa tehdään. Suuri osa tämän kirjan kirjoittajista on, tai on ollut, aktiivisesti mukana ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa (jatkossa TKI -toiminta). Kirjoittajista Marko Forsell, Sakari Pieskä, Reetta Leppälä ja Sari Virkkala ovat tällä hetkellä Centria-ammattikorkeakoulun palveluksessa. Heidän kokemuksensa ja kertomuksensa ovat tärkeitä kehittäessämme TKI -toimintaamme.

Oma tutkimusurani alkoi reilut kymmenen vuotta sitten, kun aloitin työtäni Åbo Akademiassa. Olin siinä harvinaisessa ja onnekaassa tilanteessa, että minulle maksettiin palkkaa väitöskirjani tekemisestä. Työnkuvaani kuului myös muita tehtäviä, muuta sain siis käyttää merkittävän osan työajastani omaan tutkimukseen. Nautin siitä suuresti ja ennen kaikkea viihdyin akateemisessa ympäristössä. Tänä päivänä puhutaan paljon tutkimuksen kriittisestä massasta ja siitä, että pitää olla riittävän isot yksiköt, jotta laatu voidaan takaa. En aio tässä ottaa siihen kantaa, mutta voin todeta, että omalla kohdallani oli äärimmäisen tärkeää, että sain olla osaa tätä työyhteisöä urani alkuvaiheessa. Ilman kollegojen tukea ja ilman työympäristön tuomaa motivaatiota väitöskirjani ei olisi koskaan päässyt alkuunkaan. Väitöskirjatyöni loppuvaiheessa muuttimme perhesyistä toiselle paikkakunnalle. Yhtäkkiä löysin itseni kehitysyrityksen palveluksessa ja yritysneuvojan roolissa. Olin jo väitöskirjaprosessini aikana ollut paljon tekemisissä yrittäjien kanssa (Elfving 2008), mutta uusi työni oli huomattavasti käytännöllisempi kuin tutkijan työ. Huomasin nopeasti, että hyvistä teorioista ei ole mitään iloa, jos niitä ei osaa soveltaa käytäntöön. Eikä se soveltaminen aina ole niin helppoa kuin mitä teoria antaa ymmärtää. Toisaalta opin myös, että *”mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria”* (Lewin 1952). Silloin kun osataan yhdistää teoria ja käytäntö sopivalla tavalla, silloin ollaan uuden oppimisen ytimessä.

Viimeiset viisi vuotta olen ollut ammattikorkeakoulun palveluksessa, lähinnä tutkimus- ja kehittämistehtävissä mutta osittain myös opetustehtävissä. Urani punainen lanka on tosin sanoen ollut kehittäminen eri muodoissa: yrityskehittäminen, aluekehittäminen ja yksilötasoinen kehittäminen. Väitin alussa, että tutkimuksessa on kolme tärkeää osatekijää; tutkija, tutkimuskohde ja tutkimusmenetelmä. Samalla tavalla kehittämisessä on kolme tärkeää osatekijää; kehittäjä, kehittämiskohde ja kehittämismenetelmä. Koska ammattikorkeakoulun tehtävä on harjoittaa työelämä- ja aluekehitystä edistävää tutkimustoimintaa, tutkiminen ja kehittäminen kulkevat meidän tapauksessa käsi kädessä. Juuri tämä tekee työstämme niin mielenkiintoisen ja samalla se erottaa ammattikorkeakoulut tiedeyliopistoista. Ammattikorkeakoulujen TKI -toiminta ei ole *”kevyt-versio”* tiedeyliopistojen tutkimuksesta, vaan jotain ihan ainutlaatuisia.

Tässä julkaisussa kirjoittajat ovat pohtineet omaa rooliaan ja lähestymistapaansa. Samalla tavalla ammattikorkeakoulun organisaationa tulisi pohtia omaa rooliaan ja lähestymistapaansa. Muut kirjoittajat ovat ottaneet hyvin henkilökohtaisen otteen tähän tehtävään, ja olenkin vakuuttunut, että siitä tulee olemaan lukijoille hyötyä. Tässä omassa, kirjan viimeisessä luvussa otan kuitenkin vähemmän henkilökohtaisen lähestymistavan ja puhun nyt organisaation, eli ammattikorkeakoulun edustajana. Muut ovat kertoneet, miten kiemurainen, toisaalta antoisa, heidän tutkimusmatkansa on ollut, miten epävarmuus on välillä näyttäytynyt mutta lopuksi oikea tie on kuitenkin löytynyt, miten paljon vaihtoehtoja on ja kuinka tärkeä on perustella omat valinnat. Tämä tulee esiin esimerkiksi Minna Maunulan ja Liisa Marttilan artikkeleissa. En voi muuta kun todeta, että yhtälailla tämä kuvaa ammattikorkeakoulun prosessia ja tilannetta. Organisaationa meidän on mietittävä, mitä me olemme tekemässä, miten me sen teemme, ja mitä me haluamme omalla toiminnallamme saavuttaa. Aloitan pohtimalla tutkimuskontekstin valintaa ja merkitystä. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkijan roolia ammattikorkeakoulun tutkimustoiminnassa. Lopuksi pohdin yhteistyön merkitystä tutkimusprosessissa.

Tutkimusikkunan määrittely

Muutosta ja kehittämistä ajava tutkimus on tietysin välinein ja tiettyyn kontekstiin tehty interventio. Tutkija rajaa omaa tutkimustaan valitsemalla millaisia välineitä hän käyttää, miten hän ne käyttää ja mihin hän ne käyttää. Nämä ovat tietoiset valinnat ja niiden avulla tutkija rajaa tutkimuskenttensä. Näistä valinnoista ja rajauksista kerrotaan ja ne perustellaan lukijalle, jotta hän puolestaan osaa arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja käytettävyyttä (Hurtig, Laitinen & Uljas-Rautio 2010). Tutkijan, tai opiskelijan, on osattava kertoa muille, miten hän ajattelee, miksi hän ajattelee niin kuin hän ajattelee, ja minkälaiset rajaehdot tähän ajattelutapaan liittyy. Aiheen rajaaminen ja näkökulman määrittely ovat siis keskeisiä piirteitä tieteellisessä ajattelussa.

Tutkimuskohteen valinta tarkoittaa samalla kontekstin valintaa. Kontekstin hahmottaminen puolestaan tarkoittaa kykyä määrittää tutkimusilmiö suhteessa johonkin. Konteksti voi olla esimerkiksi kulttuurinen, taloudellinen, yhteiskunnallinen, ajallinen tai paikallinen (Laitinen 2010). Jokaista tutkimusilmiötä on mahdollista tarkastella monesta eri näkökulmasta ja erilaisin lähestymistavoin, mutta samaan tutkimukseen ei mahdu kaikkia näkökulmia. Siksi valintojen tekeminen ja tutkimuksen rajaaminen on tärkeää. Tutkimusta rajataan valitsemalla teoreettinen viitekehys ja tutkimuskonteksti (Hurtig ym. 2010). Vertaan näitä rajauksia ikkunaan. Tutkija tai opiskelija valitsee itselleen sopivan ”tutkimusikkunan”, jonka kautta hän sitten tarkastelee valitsemaansa ilmiötä. Voi myös valita, haluaako katsoa ikkunasta sisään tai ikkunasta ulos. Samalla tavalla esimerkiksi yrittäjäyys voidaan tutkia yrittäjän omasta näkökulmasta tai yhteiskunnan näkökulmasta. Yhtä lailla jokainen, joka on katsonut ulos ikkunasta tietää myös, että se mitä nähdään ikkunasta, ei ole koko totuus. On olemassa asioita, joita emme ikkunasta näe.

Sen lisäksi, että tutkijan pitää osata määritellä ja rajata tutkittavaa ilmiötään ja ajatella sitä uudesta perspektiivistä, hänen täytyy myös olla tietoinen omasta ajattelustaan ja toiminnastaan. Tällainen reflektiivinen kyky vaatii kykyä asettua oman osaamisensa ja ajattelumallinsa arvioitavaksi. Oman ajattelun arvioinnissa muilta saadut kommentit ja kritiikki ovat erittäin hyödyllisiä ja niiden kautta mahdolliset ristiriitaisuudet ja epäselvät kohdat voivat tulla esiin (Hurtig ym. 2010).

Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee, että *“ammattikorkeakoulujen TKI -toiminta on työelämälähtöistä, mikä tarkoittaa uusien tai uudistettujen tuotteiden, tuotantovälineiden, menetelmien ja palveluiden löytämistä, kehittämistä ja tuottamista erityisesti alueen tarpeisiin”* (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Tämä lause kertoo paljon myös ammattikorkeakoulujen tutkimuskontekstista. Meidän TKI -toimintamme on rajattu paikallisesti, taloudellisesti ja ajallisesti. Meidän *“tutkimusikkunastamme”* näkyy Centrian alue: Keski-Pohjanmaa, osa Pohjois-Pohjanmaata ja Pietarsaaren seutukunta. Lähinnä sieltä näkyvät alueen yritykset ja elinkeinoelämän muut toimijat, ja kuvassa korostuu alueen tietyt vahvuusalueet. Centrian strategiassa painopistealueiksi on valittu kemia ja biotalous, digitalisaatio, tuotantoteknologia ja moniammatillinen palvelutoiminta. Näihin haluamme keskittyä TKI -toiminnassamme. Ajallisesti katseemme suuntaa kohti tulevaisuutta. Tärkeää on tunnistaa lähtötilanne, ja myös historiatietoa tarvitaan, mutta meidän tehtävämme on edesauttaa alueemme ja sen elinkeinoelämän tulevaa menestystä.

Kuten aikaisemmissa luvuissa on todettu (mm. Sari Virkkalan ja Liisa Marttilan artikkeleissa), tutkijan yksi isoimmista haasteista on oman tutkimuskentän rajaaminen. Löytyy niin monta eri mielenkiintoista asiaa, mitä voisi tutkia. Mitä enemmän tutkii, sitä enemmän herää uusia kysymyksiä. Muiden tekstejä lukiessani tajusin, että ammattikorkeakoulussa olemme organisaationa käyneet samaa prosessia läpi ja osittain olemme vielä siinä prosessissa. Meillä on alueellinen vastuu, mutta emme missään tapauksessa kykene vastaamaan alueen jokaiseen tarpeeseen. Emme voi olla jokaisen asian asiantuntija. Siksi olemme omassa strategiassamme valinneet aikaisemmin mainitut painopistealueet. Olemme valinneet sellaiset tutkimus- ja kehittämisaalueet, jotka ovat alueelle tärkeitä, missä meillä on jotain annettavaa, ja joita voidaan tutkia meille sopivilla menetelmillä. Tämä on tapamme löytää tasapaino kehittäjän, kehittämiskohteen ja kehittämistavan välillä. Uskomme saavuttavamme tällä valinnalla vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta.

Tutkijana ja kehittäjänä tuomme asioihin uusia perspektiivejä, mutta samalla myönnämme, ettemme aina ole täysin objektiivisia. Meidän mielestämme oma maantieteellinen alueemme ja siellä sijaitsevat organisaatiot ovat tärkeämmät kuin mikään muu alue. Suosimme avoimesti omaa aluettamme, kun puhutaan vaikuttavuudesta. Tulosten pitää näkyä alueella ja suosia siellä sijaitsevia toimijoita. Kun puhutaan TKI -toiminnan laadusta, näkökulma on kuitenkin huomattavasti erilainen. Silloin vertailukohde ei voi olla alueellinen, koska ei riitä, että olemme oman alueen paras toimija. Rima pitää silloin olla huomattavasti korkeammalla. Meidän täytyy olla kansallisesti, ja joissakin asioissa myös kansainvälisesti, kilpailukykyisiä. Toimintamme on optimaalinen silloin, kun sillä on paikalliset juuret ja kansainväliset siivet.

Haastavaa aluekehityksessä on se, että jokaisella alueella on omat erityispiirteensä, ja siksi valmiita malleja ja menetelmiä ei voida ottaa käyttöön *“leikkaa-liimaa -periaatteella”*. Soveltava tutkimus- ja kehittämistoiminta vaatii sekä perustutkimuksen ja teorian tuntemusta että käytännön ymmärrystä, mikä puolestaan asettaa tietyt vaatimukset myös tutkijalle. Olemassa olevin tutkimustuloksien tietoa on sovellettava alueen tarpeisiin ja ehtoihin. Joskus se vaatii myös uuden tiedon ja osaamisen synnyttämistä. Juuri tämä puoli tekee soveltavasta tutkimuksesta niin haasteellista, mutta samalla myös niin mielenkiintoista. Ammattikorkeakoulussa toimivan tutkijan on puhuttava, tai vähintään ymmärrettävä, sekä tiedemaailman että työelämän kieltä. Ammattikorkeakoulun edustajalla on tärkeä rooli tulosten syntymisessä. Siksi seuraavaksi on hyvä tarkastella myös tutkijan roolia ja asemaa.

Aktiivinen tutkija luo uutta tietoa

Tieteellistä tietoa voidaan tuottaa monella eri tavalla. Tapa tuottaa uutta tietoa pohjautuu aina tutkijan tieteenfilosofiseen näkemykseen, eli miten hän näkee todellisuuden, miten hän määrittelee tietoa ja miten hän kuvaa oman roolinsa tutkijana. Onko tieto subjektiivista vai objektiivista? Onko tutkija aktiivisesti mukana luomassa tuloksia vai onko hän passiivinen selvittelijä? Tässä ei ole kyse vääristä ja oikeista menetelmistä tai ajattelutavoista vaan erilaisista vaihtoehdoista. Miles ja Huberman (1994) ilmaisevat asian hyvin sanoessaan, että vaikka metodologia on tärkeä asia, niin se on kuitenkin enemmän strateginen valinta kuin moraalinen valinta. Joissakin tilanteissa ja joillakin tutkijoilla positivistinen lähestymistapa tai kvantitatiivinen menetelmä toimii, toiset kontekstit taas suosivat konstruktivismia tai kriittistä realismia.

Centria-ammattikorkeakoulussa tutkija on aina mukana aktiivisesti luomassa uutta tietoa ja tuloksia. Meidän osaltamme tämä on määrätietoinen valinta. Haluamme olla mukana kehittämiprojekteissa aktiivisena kumppanina emmekä passiivisena tarkkailijana. Usein käytetään nimitystä soveltava tutkimus, kun puhutaan meidän toiminnastamme, mutta itse asiassa nimitys toimintatutkimus kertoo paljon enemmän toiminnastamme. Tässä yhteydessä on myös hyvä huomauttaa, että ammattikorkeakoulussamme yli 100 henkilöä osallistuu aktiivisesti TKI -toimintaan, mutta suurin osa heistä tuskin mieltää itsensä tutkijaksi. Monelle kehittäjän rooli tuntuu paljon luontevammalta. Kun aikaisemmissa luvuissa on pohdittu omaa tutkijaidentiteettiä, on myös noussut kysymys että milloin on ”oikea tutkija” ja ”mitä on oikea tutkimus”. Onko oikea tutkija, jos ei ole yliopiston palkkalistoilla? Onko oikea tutkija, jos on vasta väitöskirjaprosessin alkuvaiheessa? Myös tämän keskustelun tunnistan organisaatiotasolla. Tämänkaltaisia kysymyksiä nousee esimerkiksi Kati Airosmaan artikkelissa. Onko ammattikorkeakoulun TKI -toiminta ”oikeaa tutkimusta”? Kestääkö ammattikorkeakoulun TKI -toiminta kansainvälisessä vertailussa? Minulle ei ole tärkeä, että jokaisella on vahva tutkija-identiteetti. Kehittäjä-identiteetti kelpaa yhtä hyvin. Mutta minulle on tärkeitä, että jokainen meidän työntekijämme ymmärtää, että se mitä me teemme, kestää vertailun. Perustutkimusta emme tee, mutta toimintatutkimuksessa väitän, että olemme edelläkävijöitä. Suuri ongelmamme on, ettemme osaa tarpeeksi hyvin kuvata omaa tutkimusprosessiamme, tai avata tutkimusmenetelmiämme kovin yksityiskohtaisesti ja aina emme raportoi tuloksia tieteellisessä muodossa. Painopiste saa olla, ja pitää olla, kehittämisen puolella. Mutta melko pienillä toimintatapamuutoksilla voisimme, ikään kuin sivuvirtana, tuottaa arvokasta tieteellistä aineistoa. Aineisto on jo olemassa, mutta meidän tulisi paketoita se tieteelliseen muotoon. Vaihtoehtoisesti, jos emme halua itse paketoita, voisimme tehdä yhteistyötä jonkun muun tahon kanssa. Tärkeintä olisi, ettei aineisto jäisi hyödyntämättä.

Jotta olisi helpompi ymmärtää, mitä tarkoitan, toistan vielä mistä toimintatutkimuksessa on kyse. Suojanen (2014) määrittelee toimintatutkimukseksi (englanniksi action research) sellaisen tutkimuksen, joka täyttää seuraavat ehdot:

- tutkimuksessa on tarkoituksenaan yhteistyönä kehittää jotain sosiaalista kohdetta, ryhmän toimintaa, tiettyä hanketta tai tuotetta
- tutkimus toteutetaan suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektointi-sykleinä
- tutkimusprojektin jäsenet osallistuvat aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin
- tutkimuksen kulku raportoidaan

Toimintatutkimuksen tarkoitus on lisätä ihmisten ja organisaatioiden tietoisuutta omasta toiminnastaan ja aktivoida muutos- ja kehittämistyöhön. Koska pyritään toiminnan kehittämiseen ja muutoksen aikaansaamiseen, kohderyhmä on otettava mukaan suunnitteluun heti alusta ja

heidän kanssa on käytävä tiivis dialogi koko prosessin aikana (Suojanen 2014). Kuten Eikeland (2007) toteaa, toimintatutkimuksessa osallistujat ja tutkijat tekevät yhdessä kokeiluja selvittääkseen teorian ja käytännön välisiä linkkejä. Ammattikorkeakoulussamme on tällä hetkellä menossa noin 65 erilaista kehittämishanketta. Jokaisessa niistä tavoitellaan jonkinlaisen muutoksen aikaansaamista. Jokaisessa hankkeessa kohderyhmä on aktiivisesti mukana ja ryhmän kanssa käydään tiivis dialogi. Monessa hankkeessa kohderymänä ovat alueemme yritykset ja muut työelämätoimijat. Kehittäminen tapahtuu erilaisten kokeilujen ja pilottien kautta. Uutta osaamista ei pelkästään sovelleta käytäntöön, vaan uutta osaamista luodaan yhdistämällä käytäntö ja teoria. Tarjoamme asiantuntijuutemme työelämän käyttöön. Olemme tietoisia, että myös me voimme oppia siltä paljon. Tällainen osapuolten tasavertaisuus on toimintatutkimukselle tyypillinen piirre (Suojanen 2014). Tasavertaisuus pätee myös kun opiskelija on mukana hankkeessa. Opiskelija ei ole mukana pelkästään passiivisena oppijana, vaan myös hänellä on annettavaa ja hänen ajatuksia ja ideoita on syytä ottaa huomioon (Hillon & Boje 2007).

Toinen toimintatutkimukselle tyypillinen piirre, jonka myös Beard (2010) tunnistaa, on kaksijakoinen tavoite; haluamme yhdessä muiden osapuolten kanssa tuottaa sekä organisaatiokohtaista että yleistä tietoa. Hankkeiden tulokset pitää olla niin konkreettisia, jotta ne hyödyttävät mukana olevia organisaatioita ja edesauttavat organisaatioiden jokapäiväistä toimintaa. Mutta samalla niin yleisiä, että ne ovat ainakin osittain monistettavia myös hankkeen ulkopuolella. Toisin sanoen käytetyn teorian pitää olla niin hyvä, että se toimii käytännössä. Käytännön menetelmät on ilmaistava teorian muodossa, jotta ne ovat levitettävissä laajempaan yleisöön. Hanketoimintamme rahoitamme pääsääntöisesti julkisilla rahoilla kuten esimerkiksi EU-rakennerrahastot, Tekes ja erilaiset säätiöt. Myös mukana olevat yritykset ja organisaatiot osallistuvat rahoitukseen, mutta pääosa on kuitenkin julkista rahaa. Tämä rahoitusyhtälö, missä yhdistetään sekä julkista että yksityistä rahaa, ohjaa itse asiassa toimintamme oikeaan suuntaan myös toimintatutkimusmielessä. Kun yritys sijoittaa rahaa hankkeeseen, se todennäköisesti myös vaatii, että se saa hankkeesta konkreettista hyötyä, ainakin jollain aikavälillä. Jos yritys ei ole tyytyväinen toimintaamme, se taatusti ei lähde mukaan seuraavaan hankkeeseen. Ja jos emme saa yksityistä rahaa hankkeeseen, meille ei myöskään myönnetä julkista rahaa. Julkinen rahoitus taas takaa sen, että tulokset ovat julkisia ja niitä tulisi levittää laajemmalle yleisölle. Kaikkia yksityiskohtia ei voida julkaista, mutta sen lisäksi että hankkeesta syntyy yrityksille konkreettista hyötyä, meiltä vaaditaan myös, että syntyy yleishyödyllistä tietoa. Näin ollen voidaan todeta, että jo ammattikorkeakoululle asetetut rajaehdot ajavat meitä toimintatutkimuksen suuntaan. Toimintaehtojamme ja tavoitteitamme tarkastaessa voidaan jopa kysyä, että onko vaihtoehtoja? Vai onko niin, että ammattikorkeakoulun TKI -toiminta on yhtä ja sama kuin toimintatutkimus?

Organisaation identiteetti tutkijana ja kehittäjänä

Tämä kirjoitusprosessi on avannut minun silmiäni näkemään, miten paljon yhtäläisyyksiä on yksilön- ja organisaationkehityksen välillä. Jos otetaan vähän pidempi perspektiivi, ammattikorkeakoulujen historia on vielä suhteellisen lyhyt (varsinkin verrattuina yliopistoihin). Olemme organisaationa historiamme alkutaipaleella käyneet läpi samankaltaisia asioita kuin mitä tutkija käy läpi väitöskirjaprosessin alkuvaiheessa. On niin paljon mielenkiintoista, mitä voisi tehdä. Koko ajan avautuu uusia mahdollisuuksia ja tulee uusia ideoita. Tutkijan on rajoitettava omaa tutkimusalueitaan ja perusteltava omia valintojaan. Ammattikorkeakouluna olemme organisaatiotasolla samankaltaisten valintojen edessä. Jos emme uskalla tehdä rajauksia, ja jos emme pysty perustelemaan valintojamme, niin toimintamme uskottavuus, vaikuttavuus ja hyödynnettävyys kärsivät.

Tutkijalle tulee välillä sellainen olo, että päässä on sata erilaista ääntä eikä oikein tiedä, ketä tulisi kuunnella ja seurata. Ainakin minulla on joskus ollut tutkijana sellainen olo. Sitten jossakin vaiheessa kaikki loksahaa paikalleen. Edelleen on monta ääntä päässä, mutta yhtäkkiä ne ovat yhteissoinnissa. Jos tämä yksilötasolla on epäilyttävä harhaluulo, niin se on organisaatiotasolla erittäin todellinen realiteetti. Meidän kaltaisessa asiantuntijaorganisaatiossamme on monenlaisia mielipiteitä, ideoita ja ehdotuksia. Kaikkien pitää saada äänensä kuuluviin, mutta yleisen sekamelskan ja harmonian välillä on iso ero. Organisaation vaikuttavuus ja uskottavuus on kiinni siitä, miten hyvin onnistumme saamaan kaikki puhaltamaan yhteen hiileen. Yksittäinen kehittäjä tai tutkija ei yksin saa mullistavia tuloksia aikaiseksi. Kaikki meidän toimintatapamme ja menetelmät perustuvat yhteistyöhön. Meidän on kyettävä tekemään yhteistyötä sekä organisaation sisällä että organisaation ulkopuolella sijaitsevien tahojen kanssa.

En ole ainut enkä ensimmäinen, joka puhuu toimintatutkimuksen puolesta ammattikorkeakoulukontekstissa. Muun muassa Sakari Pieskä (2012) on omassa väitöskirjassaan tuonut näitä ajatuksia esille. Hän myös toteaa, että tämä malli on jo käytössä Centria-ammattikorkeakoulussa. Tässä omassa osuudessani haluan ensisijaisesti huomauttaa, ettei toimintatavan hyötyjä vielä osata hyödyntää riittävästi. Teemme arvokasta työtä, ja se näkyy alue- ja yritystasolla. Mutta tutkimusmielessä meillä olisi vielä paljon annettavaa, jos vain osaisimme hyödyntää aineistoa tehokkaasti. Se vaatisi meiltä prosessien auki-kirjoittamista, systemaattista dokumentaatiota ja valintojemme huolellista perustelua. Toimintamme vahvuudet ovat alueellinen ja elinkeinoelämänlähtöinen tutkimuskonteksti, tutkijan aktiivinen rooli, tiivis ja tasavertainen yhteistyö kohderyhmän kanssa sekä kyky yhdistää konkreettista ja yleistä tietoa samassa hankkeessa. Varsinainen hyöty syntyy vasta, kun osaamme kertoa toiminnastamme tehokkaalla ja mielenkiintoa herättävällä tavalla.

LÄHTEET

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., Zuber-Skerritt, O. 2002. The concept of action research. *The Learning Organization* 9(3), 125–131.

Arene 2016. TKI -toiminta. Saatavissa: <http://www.arene.fi/fi/ammattikorkeakoulut/tki-toiminta>. Viitattu 10.10.2016.

Baard, V. 2010. A critical review of interventionist research. *Qualitative Research in Accounting & Management* 7(1), 13–45.

Eikeland, O. 2007. From epistemology to gnoseology – understanding the knowledge claims of action research. *Management Research News* 30(5), 344–358.

Elfving, J. 2008. Contextualizing Entrepreneurial Intentions: A Multiple Case Study on Entrepreneurial Cognition and perception. Turku: Åbo Akademi Förlag.

Hillon, M.E. & Boje, D.M. 2007. The social ecology of action research. *Management Research News* 30(5), 359–367.

Hurtig, J., Laitinen M. & Uljas-Rautio, K. (toim.) 2010. Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Laitinen, M. 2010. Kontekstin ja teorian hahmottamisen taito. Teoksessa Hurtig, J., Laitinen M. & Uljas-Rautio, K. (toim.) 2010. Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–70.

Lewin, K. 1952. Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin. London: Tavistock.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science* 5(1), 14–37.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Ammattikorkeakoulujen tutkimus ja kehitystyö. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/tutkimus-_ja_kehitystyoe/?lang=fi. Viitattu 10.10.2016

Pieskä, S. 2012. Enhancing Innovation Capability and Business Opportunities - Cases of SME-Oriented Applied Research. *Jyväskylä Studies in Business and Economics*, Jyväskylä.

Senge, P.M. 2006. The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization (rev. ed.). London: Random House Business Books.

Suojanen, U. 2014. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Saatavissa: <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>. Viitattu 10.10.2016.

ON A RESEARCH JOURNEY: EXPERIENCES OF NARRATIVE AND DEVELOPMENT-ORIENTED RESEARCH

How a developer-researcher creates her own research method

Reetta Leppälä

The article deals with the research process and methodology of my PhD dissertation titled 'A nongradedness approach for combined pre-school, and first and second primary grades. A developmental project' (Leppälä 2007). I discuss the challenges I encountered and the related solutions which shaped my research project. I also reflect on my own growth as a researcher critically. I mainly discuss this subject from five different perspectives which are research design, methodology, collaboration, feedback and critique. Using these themes I describe the research method I adopted, and I reveal some of the most significant events of my research process. In my PhD research project I evaluated a development project which introduced the nongraded approach to combine pre-school and primary education in a municipality. I wanted to incorporate scientific study in the project and to deepen my theoretical knowledge on developing combined pre-school and primary education. Also, on the individual level, my research aimed at analysing and clarifying my own practical teacher knowledge and furthering my professional growth. My research cannot be categorised to only one research paradigm as it has elements of several research approaches. It is a field study and development project of three years, which I followed up and evaluated in line with an intensive case study. My research study has features of evaluation research, action research, and follow-up research, and it includes a substantial teacher-as-researcher philosophy.

Keywords: research design, research approach, collaboration, feedback, critique

School principal as an action researcher and pedagogical developer in the comprehensive school

Peter Johnson & Hanna Pernu

We the authors of this article have been principals of the same school, the Torkinmäki Comprehensive School; Peter Johnson from 1991 until 2008 and Hanna Pernu starting from 2008. Thus our total working experience in the same school stretches over more than a quarter of a century. The school was founded in 1946, so it has a trajectory of 70 years. Another thing which we share is the fact that we both started PhD study in educational sciences during our principal's career, with the research focus on our own school community and its pedagogical development. Also, we both selected action research as our methodology. In this article we discuss the benefits and challenges of action research encountered when developing a culture of action in the comprehensive school collaboratively. A central narrative element is the trajectory of pedagogy and school culture, this being the story where the stories of the two principals-as-researchers are intertwined. Our article begins with three parts and ends in a shared conclusion. First we present the trajectory of the Torkinmäki School in outline, starting from the days when it was founded. Next, we each tell our own research stories briefly, which cover the years 2000–2006 and 2015–2017 respectively. Finally, we create a synthesis and reflect on certain parts of the stories against the backdrop of action research theory and practice.

Keywords: action research, school development, collaboration, narrativity, school culture

Innovation research requires border crossing

Sakari Pieskä

This article discusses perspectives of collaboration and research which aim to enhance innovation activity by SMEs and the university of applied sciences. Innovation research, which is typically my own field of research, is characterised by change, border crossing, and operating in the liminality of different disciplines and research methods. Based on my experience of conducting research and considering the special nature of innovation research, I take a look at how I approached methodological issues and specifically, action research in my work. I also discuss the interface of action research with a number of closely related methods utilised in the development of SMEs: co-creation, the entrepreneurial method, CDIO, frugal innovation and the culture of helping. For the readers it is worth to note that my research activities and PhD dissertation work are not identical with the typical process of conducting action research. Therefore several of the methodological and research design solutions cannot or should not be applied as such for research purposes outside the sphere innovation research.

Keywords: action research, development research, research methodology, innovation research, explorative innovation activity

My experiences of conducting narrative research

Sari Virkkala

This article describes my own experiences of conducting narrative research. I present my story: how I started my doctoral study and what I have learned so far from doing it. I am conducting a PhD study on the professional growth of community educator students, with a special focus on their pedagogical knowledge. My research questions relate to how the students narrate their pedagogical knowledge and how the students' professional identities are constructed in the narratives. In my article I discuss how the methodological choices which I made in my study evolved and developed. Since my research project is not yet finished, I realise that many questions are on the move, drifting and going round in the current. I believe that reflecting on my experiences may be useful to others who are seeking help, support and hope while mapping their terrain of conducting research. I could describe my research process as an expedition. To some extent, my search has been about arriving at research data and methodology but also about finding myself as a researcher and a teacher.

Keywords: narrative research, experience, research method, research journal, narrative

Narrative approach as a tool for a PhD researcher: stories of leadership from Ostrobothnian family businesses

Heli Kurikkala

For my PhD project, I collected stories of leadership from successful family businesses in Ostrobothnia. My main research questions relate to how the identities of family business leaders are constructed and what kind of stages can be identified in leadership development. Furthermore, are leadership and the success of the business interconnected? The culture-bound context of the family businesses and the meanings of leadership growth in them directed me to examine leadership in a family business with the help of a narrative research approach. For data collection, I used narrative interviews, collecting a total of 27 interviews from three family businesses. The leader stories described leadership as a social interaction process, where the values of the family business and the entrepreneurial approach are the points of departure. Leadership identity was also highlighted in the interviews. Researchers including Lepistö-Johansson (2009)

claim that leadership identity is next to an unexplored area, adding that narrative approaches could offer a lot of potential in this field. Organisational culture and values are also emphasised in the theoretical framework of my study. In several interviews, I found it interesting how the organisational culture and mentality of the family business were linked to a strong emotion emerging from commitment and the success of the business. In this article, I discuss my research journey while approaching and adopting the narrative research strategy. Another theme of the article is my growth as a researcher, a process which became more visible to me when writing this article. My perspective of this topic is very life-like because I am still on my journey. My next step will be to complete the analysis of data and to write up the research report.

Keywords: business leader's stories, narrative research approach, leader identity, organisation culture, values, emotion

Story of a dissertation: research in everyday life, life course and future thinking **Minna Maunula**

The study of conducting research, in other words, the process of producing a PhD dissertation, leads to researcher competences. In addition to enhancing formal competence, PhD research work becomes an individual process, gets intertwined with everyday life and one's life course, and it develops individual expertise. Dissertation reports only tell one version of the many events and phases of conducting research. They mediate the story of successful solutions in research. In the background of these, several layers of diverse practical phases and stories may be found. The most interesting stories often remain undocumented but are mediated to selected audiences as oral legends. Behind the method descriptions of the research process there are numerous educational and emotional stories that one may identify with. In this article I tell my story of conducting PhD research, and I unveil the complex stages of doing research which continue even after the completion of the dissertation. My doctoral training in educational sciences and my work as a university lecturer in the academic adult education context create an entity whole where adult learning with its individual premises, goals and contexts are familiar to me in many ways, through research as well as personal experience. The dimensions of individual experience vary and are personally significant. In this article I discuss my own journey of working with the dissertation in educational sciences, about my everyday life and my insights about research and beyond it.

Keywords: dissertation, research, narrativity, everyday life, process

Getting lost and finding the way: other writers' texts as vantage points for the narrative researcher **Liisa Marttila**

Narrative research is essentially about intertextuality, in other words, the interrelationships between texts. The research data of narrative study consists of texts recurrently told or written. The data is analysed as defined by the research problems, in relation to the texts, both internally and externally, for example against the backdrop of the selected research literature. Also, the text of the researcher's own research report is generated as part of the other texts or is integrated in them. Yet the readers of the research report position the read texts in their own textual worlds. All narrative researchers have their own favourite sources or citations that direct their thinking and research efforts. For me, the practical work of conducting a PhD study is a process of solving problems of research, both small and large ones. In this article I discuss the dissertation as a text among many others and also essentially I take a look at its write-up as a problem-solving process. I deal with the three most crucial problems of my own PhD

research process, and I present the ideas I found in research literature in order to proceed with my research work. I conclude by describing the methodological approach that was generated in the course of my dissertation work and even today continues to influence how I think about texts, narratives and narrating.

Keywords: narrative research, career, narrative, university of applied sciences, teacher identity

Real research based on stories? Experiences of analysing narrative data

Kati Airosmäa

This article describes in a practical, phase-by-phase way how the narrative data of a follow-up study was analysed. The author takes the reader from the first interviews to the final write-up of the research text. The article accounts for the process of working on almost 24 hours of recorded teacher interviews, turning these interviews into a research text and then writing up the PhD dissertation. The study sometimes progressed as planned while at other times it did not. The research data analysed consisted of the narrative interviews of two young music teachers and the researcher's journal entries during the first few years of their teaching careers. The data analysis was conducted in three phases: in 2003 and in 2008 respectively, and later, as a final analysis integrating the two data sources. In this article, the process of the analysis is described following these phases. Describing the phases of a single analysis provides the possibility to reflect on the imagery, challenges, possibilities and even contradictions of narrative research. The article aims at highlighting the holistic nature of narrative analysis, and further, it emphasises the centrality of analysis for the credibility of narrative research. Credibility is regarded important for the appreciation and advancement of all qualitative research.

Keywords: narrativity, narrative research approach, narrative analysis, teacher's working-life experiences, music education

Subjectivation of the researcher's self in an autobiographical text

Marko Forsell

This article deals with researcher subjectivation. I look at how the subjectivation of the researcher's self emerges from an autobiographical text which describes my PhD dissertation work and my ensuing trajectory as a researcher. An autobiographical text usually deals with the actions of the protagonist retrospectively and sometimes even looks at the reasons of actions. However, an autobiographical text rarely focuses on what kind of a moral agent is constructed in it.

In this article, I present my views on how dependable a narrative may be for the generation knowledge or self-understanding. I then discuss what kind of a role an autobiography can be assigned to as a technology of the self, for the creation of a moral subject. For research data in this study, I produced an autobiographical text which I then analysed with the Foucauldian framework of subjectivation. This framework includes the ethical agent, form of submission, technologies of the self, and teleology of the moral subject. In a reflexive way, I examine the text and the subjectivation manifested in the text, on four levels: results, research, critique and finally, the level of the chosen perspectives. The results reveal a strong impact of researcher training on the construction of the researcher's self as well as the difficulties of the positivist researcher to turn to post-positivist assumptions of research. The key results of the study are, firstly, the method which can be adopted to identify subjectivation in an autobiographical text, and secondly, the reflection based on the text.

Keywords: autobiography, Foucault, subjectivation, reflection, moral agent

Experience, narrative and learning: our stories of conducting autobiographical teacher research

Esko Johnson & Liisa Kivioja

An autobiography is about self-understanding, in other words, the narrators' ways of interpreting their lives and themselves. As Jerome Bruner puts it, an autobiography creates meanings of self, actions and events as it provides 'an account of how one thinks one did in what settings in what ways for what felt reasons' (Bruner 1990, 119). An autobiography is never identical with life itself since life is far more complex than the story told about it retrospectively, which also keeps getting new interpretations. This article is based on our teacher-as-researcher discussions about autobiographical inquiry, its basic assumptions, benefits and ways of conducting it. The autobiographical inquiry studies conducted took us on a journey to explore ourselves and our professional development (Johnson 2011; Kivioja 2014). In this article we share our experiences of conducting autobiographical inquiry as teachers who aim to improve our teaching practice. These questions guided our discussion: How and why did each of us end up in this way of inquiry? What phases and turning points do we identify in our process of inquiry and our growth as researchers? What strengths, benefits and challenges did we encounter in autobiographical inquiry? How could we solve the challenges?

Keywords: autobiography, autobiographical inquiry, storying, teacher research, researcher's growth and learning

University of applied sciences in the role of a researcher and a developer

Jennie Elfving

In the final chapter of the present book, I wish to introduce yet another kind of perspective in order to discuss how the insights and issues presented by the authors are not only valid on the individual level but also on the level of the organisation. Here I put the university of applied sciences (UAS) in the role of the researcher, claiming that the UAS as an organisation has to reflect on its approaches and the related benefits and challenges. I take a look at the triad of research and development, that is, the researcher (the subject), the object of research, and the research method, and I discuss how these three elements depend on each other. When the three elements are in equilibrium, the results of the research are dependable and advantageous. During the first few years of UAS history, we experienced the same as the researcher goes through in the initial steps of the dissertation process. There are so many interesting things to do, new possibilities open up all the time, and new ideas are encountered. The researcher has to focus and delimit the area of research and must provide valid arguments for his choices. In the UAS, we face the same kind choices on the organisational level. I propose that unless we are ready to focus and delimit, and unless we can give reasons to our choices, the credibility, impact and benefits of our operations will suffer.

Keywords: university of applied sciences, research, development and innovation, research methods, regional development

KIRJOITTAJAT

Kati Airosmaa on 38-vuotias yläkoulun rehtori ja musiikinopettaja Raahesta. Hän suoritti työn ohella kasvatustieteen tohtorin tutkinnon Tampereen yliopistossa vuonna 2012. Narratiivinen väitöstutkimus käsitteli nuorten musiikinopettajien kokemuksia ensimmäisiltä opettajavuosilta. Sittemmin Airosmaa on keskittynyt varsinaiseen työhönsä ja luennoi satunnaisesti mm. opettajan ammatillisesta kasvusta ja nuorten opettajien erityishaasteista. Erityisen mielellään hän kuitenkin puhuu tieteestä oppilailleen koulussa.

Jennie Elfving työskentelee Centria-ammattikorkeakoulun TKI-johtajana. Koulutukseltaan hän on kauppatieteiden tohtori Åbo Akademista. Väitöskirjan (2008) aiheena oli yrittäjyyssintentiot, ja väitöstutkimuksessaan hän keskittyi erityisesti yrittäjien motivaatioon ja ajatteluun. Myös muut Elfvingin julkaisemat tutkimukset ovat käsitelleet asenteiden ja motivaation vaikutusta yrittäjämäiseen toimintaan. Työssään Jennie Elfving on kiinnostunut aluekehityksestä, yrittäjämäisen toiminnan edistämisestä ja ylipäättänsä kehittämistä eri muodoissa. Hän on aikaisemmin toiminut muun muassa tutkijana ja yrityskehittäjänä.

Marko Forsell on vuonna 1970 syntynyt kokkolalainen kahden tytön isä. Hän väitteli 2002 kauppatieteiden tohtoriksi Jyväskylän yliopistosta. Väitöstyö keskittyi vielä ohjelmistotuotantoon, mutta tämän jälkeen Markon tutkimusintressit ovat siirtyneet yhä enemmän organisaatioteorioiden puolelle. Hänen pääkiinnostuksen kohteensa ovat strateginen johtaminen ja johtajuus. Vapaa-ajallaan Marko toimii aktiivisesti yritysten toiminnassa omistajana ja hallitustyöskentelyssä. Marko harrastaa intohimoisesti ultrajuoksua.

KT **Esko Johnson** toimi Centria-ammattikorkeakoulun englannin yliopettajana vuoteen 2013 saakka. Johnsonin tutkimusintresseihin kuuluvat omaelämäkerrallinen lähestymistapa ja opettajan ammatillinen kasvu, josta aihepiiristä hän väitteli Itä-Suomen yliopistossa vuonna 2011. Kulttuurien välinen viestintä ja oppiminen ovat myös hänen kiinnostuksen kohteitaan. Johnson on julkaissut tutkimuksia kieltenopetuksen tarvekartoitus- ja opetussuunnitelmatyöstä sekä musiikkikasvatuksesta elämänlaajuisen oppimisen näkökulmasta.

KT **Peter Johnson** on Kokkolan sivistysjohtaja (2008 -). Hänellä on pitkä työkokemus myös peruskoulun opettajana ja rehtorina. Hänen väitöskirjansa yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä hyväksyttiin Kokkolan yliopistokeskuksessa 2006. Tutkimusyhteistyötä hän on tehnyt myös Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa ja opettajankoulutuksesta hänelle on kertynyt yhteistyökokemusta Kokkolan yliopistokeskuksessa kanssa. Hän sai Sivistyksen suunta -palkinnon vuonna 2015. Johnsonin mielenkiinnon kohteita ovat kasvatussosiologia, koulukulttuuri, johtaminen, yhteistoiminnallisuus ja toimintatutkimus.

Liisa Kivioja, KT, on tohtori Jyväskylän yliopistosta. Hänen väitöstyönsä aiheena on omaelämäkerrallinen opetussuunnitelma. Viime aikoina esityksissään, myös Amerikan yliopistoissa, ja kirjoittamissaan artikkeleissa hän on perehtynyt autobiografiseen lähestymistapaan ja opettajan ammatilliseen kasvuun tutkivan opettajan lähtökohdista. Pohjakoulutukseltaan Liisa Kivioja on luokanopettaja. Elämäntyönsä Kivioja on tehnyt luokanopettajana vuodesta 1979 alkaen pääosin kotikaupungissaan Kokkolassa.

Heli Kurikkala on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri, opettaja ja opinto-ohjaaja. Hän toimii Centria-ammattikorkeakoulussa koordinoivana opinto-ohjaajana. Tällä hetkellä kirjoittaja on ollut opintovapaalla yli vuoden keskittyen väitöskirjatyöskentelyyn. Tutkimusaiheena ovat johtajatarinat Pohjanmaalla menestyneissä perheyrytyksissä. Opinto-ohjauksen kehittämisen lisäksi mielenkiinnon kohteena on ihmisten johtaminen. Kirjoittaja on kolmen lapsen äiti. Vapaa-aikaan kuuluu runojen kirjoittaminen, musiikkiharrastus ja kuntosali. Koiranpentu Siida pitää myös huolen emäntänsä päivittäisestä liikuttamisesta.

Liisa Marttila, KT, työskentelee Tampereen ammattikorkeakoulussa erikoissuunnittelijana. Hän toimii myös ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työllistymis- ja uraseurantaa kehittävän valtakunnallisen projektin projektipäällikkönä. Marttila toimi aiemmin tutkijana Tampereen yliopistossa ja analysoi muun muassa ammattikorkeakoulujen TKI-toimintaa, korkeakoulujen rakennemuutosta sekä digitalisoituvan työelämän uusia osaamistarpeita. Muuttuva työelämä, työurat sekä se, miten niistä puhutaan, ovat kiinnostaneet häntä jo pitkään ja niihin liittyvää keskustelua hän seuraa edelleen sekä työssä että vapaa-ajalla.

Reetta Leppälä on koulutukseltaan kasvatustieteen tohtori Oulun yliopistosta. Hän on ylivieskalainen pedagogi, viiden lapsen äiti ja kahden lapsenlapsen mummu. Hän työskentelee Centria-ammattikorkeakoulussa tutkimusyliopettajana ja lehtorina humanistisella ja kasvatusalalla kouluttamassa yhteisöpedagogeja ja vastaamassa TKI-toiminnasta. Hänen kiinnostuksensa kohteina ovat olleet vuosiluokkiin sitomattomuus yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa, nuorten uskonnollisuus ja kirkon nuorisotyö Pohjois-Suomessa, sosiaalinen media nuoriso- ja opetustyössä, yhteisöpedagogialumnien työurat sekä nuorisotyö koulussa.

Minna Maunula, KT, työskentelee Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa yliopistonopettajana. Minnan tutkimukselliset intressit kiinnittyvät akateemiseen kontekstiin, erityisesti tohtoriopintojen elämäkululliseen merkittävyyteen sekä akateemisen aikuiskoulutuksen verkkovälitteisyyteen. Hän arvostaa omalla alallaan taitavia henkilöitä, heidän jalostunutta ja näennäisen kepeää taituruuttaan. Toisaalta Minna kertoo ihailevansa rohkeaa itsensä haastamista ja uskallusta opetella uusia taitoja. Minnaa virkistävät luonto, liikunta ja lukeminen. Hän on yhden vaimo ja kahden äiti.

Kasvatustieteen maisteri **Hanna Pernu** toimii Kokkolassa Torkinmäen koulun rehtorina. Hän on työskennellyt luokanopettajana ennen kuin aloitti koulun rehtorina vuonna 2008. Hän tekee yhteistyötä Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kanssa Torkinmäen koulun toimiessa opetusharjoittelukouluna. Parhaillaan hän työstää väitöskirjaansa, jonka aiheena on opettajien yhteistyö ja sen kehittäminen toimintatutkimuksen aikana. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat koulukulttuurin kehittäminen, toimintatutkimus, yhteistoiminnallisuus ja koulun johtaminen.

Sakari Pieskä toimii tutkimusyliopettajana Centria-ammattikorkeakoulussa Ylivieskassa. Koulutukseltaan hän on tekniikan lisensiaatti (säätö- ja systeemitekniikka) ja filosofian tohtori (yrittäjyys). Vuonna 2012 valmistunut väitöskirja käsitteli pk-yritysten innovaatiokyvykkyyden ja liiketoimintamahdollisuuksien edistämistä. Käyttäjäläheisten innovaatioiden ja digitaalisen tuotannon edistäminen on säilynyt tutkimusintressinä. Kirjoittaja on kolmen lapsen isä ja yleensä yksinkertainen pappi. Vapaa-aikaan kuuluu monipuolisesti ruumiin- ja hengenkulttuuria, muun muassa päivittäin käden venyttämistä cavalier Rikun fleksin jatkeena.

Sari Virkkala on opiskellut kasvatustieteen maisteriksi Oulun yliopistossa ja tekee tällä hetkellä kasvatustieteen jatko-opintoja Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen jatko-opiskeluryhmässä. Hän on kolmen lapsen äiti ja asuu perheensä kanssa Sievissä. Sari työskentelee käyttäytymistieteiden lehtorina Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa. Hän on kiinnostunut yhteisöpedagogien pedagogisista taidoista ja erilaiset työelämälähtöiset projektit ovat lähellä sydäntä. Hän tekee parhaillaan väitöstutkimusta siitä, miten yhteisöpedagogiopiskelijat kertovat pedagogisesta osaamisestaan sekä siitä, miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu kertomuksissa.

AVAUKSIA TUTKIMUSMATKALLE

– kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta

Tutkimuksen tekemiseen sisältyy monia valintoja, vaiheita ja käännteitä. Tästä prosessista saa harvoin koko kuvaa lukemalla metodioppaita tai tutkimusraportteja. Teoksessa *Avauksia tutkimusmatkalle – kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta* väitöstutkijat kertovat siitä, miten he ottivat haltuunsa valitsemansa tutkimusstrategian, mitä haasteita he kohtasivat tutkimustyössään ja miten he ratkaisivat ne. Kirjoittajat pohtivat myös, mitä he oppivat valitsemastaan lähestymistavasta ja itsestään tutkijoina. Kirja on tarkoitettu opinnäytetyön ja pro gradun tekijöille sekä jatko-opiskelijoille.

Centria. Tutkimuksia, 2
ISBN 978-952-7173-15-2 (PDF)
ISSN 2342-9321