

Englannin kielen varhentaminen – luokanopettajan toimijuus muutoksessa

Eleonoora Eskelinen & Aleksandra Tuupanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eskelinen, Eleonoora & Tuupanen, Aleksandra. 2018. Englannin kielen varhentaminen - luokanopettajan toimijuus muutoksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 61 sivua.

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, vaikuttaako englannin opettaminen uutena oppiaineena luokanopettajien toimijuuteen ja miten luokanopettajat suhtautuvat muutokseen. Aihe on ajankohtainen, sillä hallituksen kärkihankkeen myötä englannin opettaminen siirtyy valtakunnallisella tasolla alkamaan 1. -luokalta vuoteen 2020 mennessä. Siitä syystä moni luokanopettaja opettaa englantia itselleen uutena oppiaineena.

Tutkimme luokanopettajia, jotka olivat aloittaneet englannin opetuksen. Suurimmalla osalla tutkittavista luokanopettajista ei ollut erikoistumisopintoja englannin kielestä tai kokemusta sen opettamisesta. Tutkimuksemme oli vuoden mittainen pitkäaikaistutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin lukuvuonna 2017-2018. Haastatteluihin osallistui 23 opettajaa syksyllä ja kuusi opettajaa keväällä. Analysoimme aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksista käy ilmi se, että moni luokanopettaja koki 2. -luokan englannin opetuksen punaisen langan ja opetusmateriaalin puutteen haasteeksi omassa opetuksessaan. Tämä puute oli yksi päätekijä, joka vaikutti opettajien sosiokulttuuriseen ja pedagogiseen toimijuuteen. Kollegan tuki vaikutti vahvistavasti relationaaliseen toimijuuteen ja mahdollisti osalla opettajista toimijuuden kehityksen.

Keskeisenä johtopäätöksenä voimme todeta vertaistuen ja opetusmateriaalin saannilla olevan merkitystä siihen, miten mielekkäänä luokanopettajat kokevat englannin kielen opetuksen uutena opetettavana oppiaineena.

Asiasanat: toimijuus, sosiokulttuurinen lähestymistapa, ammatillinen toimijuus, pedagoginen toimijuus, relationaalinen toimijuus, sosiokulttuurinen toimijuus, kieltenopetuksen varhentaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SOSIOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA TOIMIJUUTEEN	8
3	TOIMIJUUS.....	10
4	AMMATILLINEN TOIMIJUUS.....	14
	4.1 Pedagoginen toimijuus.....	15
	4.2 Relationaalinen toimijuus	18
	4.3 Sosiokulttuurinen toimijuus	19
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	20
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	21
	6.2 Tutkittavat.....	21
	6.3 Aineiston keruu	22
	6.4 Aineiston analyysi.....	25
	6.5 Eettiset ratkaisut	27
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	31
	7.1 Miten luokanopettajien toimijuus näkyy syksyn haastatteluissa 2. - luokan englannin kielen opettamisen alussa?.....	31
	7.1.1 Pedagoginen toimijuus - konkreettinen opetus.....	31
	7.1.2 Pedagoginen toimijuus - oppilaiden suhtautuminen.....	34
	7.1.3 Pedagoginen toimijuus - opettaja-oppilassuhde	35
	7.1.4 Pedagoginen toimijuus - opettajan oma suhde itseän.....	36
	7.1.5 Relationaalinen toimijuus.....	37
	7.1.6 Sosiokulttuurinen toimijuus.....	38
	7.2 Miten luokanopettajien toimijuus on muuttunut lukuvuoden aikana, kun he ovat opettaneet englantia 2. -luokalla vuoden ajan?.....	39
	7.2.1 Pedagoginen toimijuus - konkreettinen opetus.....	39
	7.2.2 Pedagoginen toimijuus - oppilaiden suhtautuminen.....	42
	7.2.3 Pedagoginen toimijuus - opettaja-oppilassuhde	43
	7.2.4 Pedagoginen toimijuus - opettajan oma suhde itseensä	44

7.2.5	Relationaalinen toimijuus.....	47
7.2.6	Sosiokulttuurinen toimijuus.....	48
7	POHDINTA	50
	LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

Uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset vaikuttavat monella tavoin opettajan toimintaan. Opetussuunnitelma asettaa uusia vaatimuksia opettajalle ja hänen työlleen, ja siten niillä on vaikutusta opettajan ammatilliseen toimijuuteen.

Toimijuus on viime aikoina noussut esille ja sitä käsitteleviä tutkimuksia tehdään paljon esimerkiksi koulutuksen tieteenalalla (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Ammatillinen toimijuus on merkittävä osa opettajuutta ja se näkyy muun muassa opettajan ammatti-identiteetissä ja hänen toimintatavoissaan. Uudistukset työssä vaikuttavat työntekijöiden toimijuuteen. Uudistukset herättävät sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Tunteiden osuutta toimijuudessa ei olla paljon tutkittu, mutta työntekijän kokemilla tunteilla on merkitystä siinä, miten hän suhtautuu muutokseen ja miten hän toimii työssään. (Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Eteläpelto 2017.)

Uuden opetussuunnitelman tuomat merkitykset ja vaikutukset alkavat osittain näkyä vasta nyt opettajien työssä sekä heidän toimijuudessaan ja sen muutoksessa, joten sitä käsittelevät tutkimukset ovat merkittäviä. Uuden opetussuunnitelman vaikutuksia olisi hyvä tutkia, jotta tutkimustietoa voidaan hyödyntää myös tulevaisuutta suunniteltaessa ja seuraavia opetussuunnitelmia tehtäessä. Opettajien toimijuuden muutoksen tutkiminen on tässä murrosvaiheessa olennaista, sillä muutosta tapahtuu koko ajan. Esimerkiksi kielten opetuksen varhentaminen on muutos, joka vaikuttaa toimijuuteen. Vieraan kielen opettaminen tuo uutta luokanopettajien työhön, sillä sen myötä he joutuvat opettamaan eri kielellä ja joutuvat mahdollisesti käyttämään itselle uusia opetustapoja ja aktiviteetteja.

Uudessa opetussuunnitelmassa kielirikasteinen opetus on saanut virallisen aseman ja kaksikielinen opetus on tullut osaksi opetussuunnitelmaa, kun siitä ei vielä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainita (OPS 2004, 2014). Kielen opetuksen aloitustien varhentaminen tapahtuu puolestaan koko Suomen tasolla Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeen aloituksesta. Hankkeen

tavoitteena on parantaa mahdollisuuksia aloittaa kielten opiskelu jo ensimmäiseltä luokalta sekä lisätä ja monipuolistaa kieltenopiskelua. Hankkeelle on myönnetty 10 miljoonaa euroa valtion tukea ja erityisavustukset on myönnetty 76 kunnalle. Tämä tekee hankkeesta merkittävän valtakunnallisella tasolla. Hanke on edennyt esitykseksi keväällä 2018. Asetusmuutosten on tarkoitus tulla voimaan 1.1.2020, jolloin alkuluokkien opetukseen tulee kaksi vuosiviikkotuntia lisää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 2018.)

Jyväskylässä englannin kielen opetus on siirretty alkamaan toiselta vuosiluokalla. Tämä muutos koskee yhä useampaa luokanopettajaa sekä luo vaatimuksia niin opettajille kuin koko työyhteisölle, kun opettajan työnkuva muuttuu. Luokanopettajilla, jotka tähän muutokseen osallistuvat on muodollinen pätevyys opettaa englantia, sillä asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Asetus 986/1998) määrittelee luokanopettajat kelpoisiksi antamaan luokanopetusta. Muutos kuitenkin asettaa opettajien eteen uusia tilanteita ja haasteita, kun he alkavat opettaa heille mahdollisesti täysin uutta oppiainetta, jonka opetukseen he eivät ole erikoistuneet opintojensa aikana. (Alanen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Ylönen 2011.)

Tutkimuksessamme tutkimme jyväskyläläisiä toisen vuosiluokan luokanopettajia, jotka ovat aloittaneet englannin opetuksen. Tutkimillamme luokanopettajilla ainoastaan yhdellä oli erikoistumisopintoja englannin kielen opettamiseen. Osalla englannin kielen opinnoista on kulunut jo vuosikymmeniä. Tutkimme, vaikuttiko tämä muutos heidän työssään heidän ammatilliseen toimijuuteensa ja miten tutkimamme opettajat suhtautuivat muutokseen.

Selvitimme luokanopettajien toimijuutta englannin kielen opetuksessa, muun muassa heidän toiveitaan omien englannin tuntiensa suhteen. Olimme kiinnostuneita siitä, toiko uuden oppiaineen opetus heidän toimijuuteensa jotakin uutta, esimerkiksi uusia opetustapoja tai yhteistyötä kollegan kanssa. Tutkimme opettajien pedagogista, relationaalista sekä sosiokulttuurista toimijuutta. Niihin kuuluvia asioita ovat muun muassa omaan työhön vaikuttaminen, opetussuunnitelman tuomat muutokset, opetusmateriaali sekä opettajan ja oppilaan välinen suhde.

Tutkimuksemme on ajankohtainen, sillä uusi opetussuunnitelma ja sen tuottamat vaikutukset ovat tällä hetkellä läsnä opettajien arjessa. Toimijuus, johon keskityimme, on myös ajankohtainen käsite, jota tutkitaan koko ajan lisää. Tutkimuksestamme hyötyvät opetusalan päättäjät, opetusallalla toimivat henkilöt, erityisesti peruskoulun luokanopettajat ja opetusalan jat. Tutkimuksemme tuloksia voi myös käyttää apuna uuden opetussuunnitelman valmistelutyössä. Tutkimuksemme tuloksissa voi nähdä myös Jyväskylän Juliet-ohjelman merkityksen. Juliet-ohjelma kouluttaa luokanopettajia, jotka ovat erikoistuneita englannin kielen opetukseen alakoulussa. Kyseisen koulutuksen tuottama erikoisosaaminen on opetussuunnitelman muutoksen valossa tärkeä osa työyhteisöjen toimivuutta. Erikoisosaaminen tuo monipuolisuutta, asiantuntijuutta ja laadukkuutta kouluihin. Juliet-ohjelman tarjoamat valmiudet opettajan työhön nousevat entistä arvokkaampaan asemaan nykyisyyden ja tulevaisuuden koulumaailmassa.

Tutkimuksemme teoriaosuudessa kerromme toimijuudesta sosiokulttuurista lähestymistapaa käyttäen. Esittelemme myös ammatilliseen toimijuuteen kuuluvat pedagogisen, relationaalisen sekä sosiokulttuurisen toimijuuden. Sen jälkeen esittelemme, miten toteutimme tutkimuksen sekä vastaamme molempiin tutkimuskysymyksiimme. Lopuksi pohdimme tuloksiamme peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin sekä esittelemäämme teoriapohjaan. Pohdimme myös tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

2 SOSIOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA TOIMIJUUTEEN

Eteläpellon ym. (2013) mukaan sosiokulttuurinen näkökulma pohjaa Vygotskyn ajatuksille. Vygotskyn (1962) mukaan yksilön oppiminen ja kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jolloin oppiminen on sosiaalinen tapahtuma. Erään Vygotskyn teorian mukaan oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke kertoo, mitä yksilö voi tehdä yksin ja mitä hän voi saavuttaa muiden kanssa. Muiden kanssa toimiessa yksilö saavuttaa lähikehityksen vyöhykkeen rajat ja voi päästä niiden yli eli kehittyä ja oppia. (Vygotsky 1962.) Koska ihminen toimii ja oppii tässä lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, myös hänen toimijuutensa voidaan nähdä syntyvän ja toteutuvan samalla vyöhykkeellä. Monet toimijuuden tutkijat ovat kehittäneet omia teorioitaan Vygotskyn ajatuksiin pohjaten ja edistäneet sosiokulttuurista lähestymistapaa toimijuuteen. (Eteläpelto ym. 2013.)

Toimijuuden sosiokulttuuriselle lähestymistavalle on olennaista ajatella, että toimijuus on sosiaalinen tapahtuma, joka ei tapahdu koskaan tyhjiössä tai autiomaassa. Toimijuutta muokkaa, sekä siihen vaikuttaa, ympäröivä historia ja kulttuuri. Toimijuus ei ole vain yksilön ominaisuus tai sosiaalisten rakenteiden määrittelemä, vaan se on niiden välinen suhde. (Hökkä, Vähäsantanen & Saari- nen 2010; van Lier 2008.) Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan toimijuutta rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurin rinnalla (Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola 2014).

Rakennamme tutkimuksessamme toimijuuden käsitteen sosiokulttuuri- seen lähestymistapaan pohjautuen. Ajattelemme, että toimijuus syntyy vuoro- vaikutuksessa ja on yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutusta. Yksilöllä ei ole valmista toimijuutta ennen tätä vuorovaikutusta. (Alanen ym. 2011; Lasky 2005; Lipponen & Kumpulainen 2011.) Sosiokulttuurisen lähestymistavan mu- kaan myös ammatilliseen toimijuuteen vaikuttaa sosiaalinen konteksti, joka pi- tää sisällään muun muassa työpaikan tavat ja käytännöt, arvot ja normit, re-

surssit sekä sosiaaliset suhteet (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-
Puttonen 2012).

On myös olemassa vastakkainasettelua sekä jännitettä eri toimijuuden lä-
hestymistapojen välillä (Sawyer 2002). Muun muassa Billet (2006) ja Archer
(2000) kritisoivat sosiokulttuurista lähestymistapaa yksilöön keskittyvän toimi-
juuden tutkijoina. Billet (2006a) sanoo esimerkiksi, että sosiaalisella ympäristöl-
lä on jotakin vaikutusta toimijuuteen, mutta toimijuutta voi syntyä myös ilman
vuorovaikutusta ja sosiaalista kontekstia. Hänen mukaansa ihmisen toimijuus-
den harjoittamiseen vaikuttaa hänen aikaisempi elämänsä ja kokemukset. Billet
myös mainitsee, että yksilön toimijuutta ilman sosiaalisia vaikutteita on myös
se, kun yksilö valitsee mitä hän haluaa ratkaista ja mihin hän haluaa vaikuttaa.
(Billet 2006a, 2006b.) Archer (2000) tunnustaa sosiaalisten rakenteiden vaiku-
tuksen yksilön toimijuuteen, mutta hän erottaa yksilön ja sosiaalisen maailman
toisistaan kokonaan. Hänen mukaansa yksilön toimijuuteen vaikuttaa hänen
siihenastinen elämänsä ja kokemuksensa sekä yksilön henkilökohtainen identi-
teetti. Hänen mukaansa nämä ovat yksilön omia ominaisuuksia ja siitä syystä
toimijuus ei synny sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Archer 2000.)

Näiden näkemysten eroon on ehdotettu ratkaisuehdotus, että puhuttaisiin
ennemmin yksilökeskeisestä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta (subject-
centered socio-cultural approach). Muun muassa Hökän (2012) mukaan se
huomioisi silloin molemmat lähestymistavat ja niiden näkökulmat. Yksilö on
osa sosiaalista ympäristöään mutta yksilö voi tehdä myös itsenäisesti omia va-
lintojaan ja ratkaisujaan (Eteläpelto ym. 2013; Hökkä 2012).

3 TOIMIJUUS

Toimijuus on monimutkainen käsite, jolle on vaikea löytää tiettyä selkeää ja yhteneväistä määritelmää. Toimijuutta on tutkittu erityisesti viime aikoina paljon, mikä osaltaan lisää siitä tehtyjä tulkintoja ja määritelmiä. (Eteläpelto ym. 2013; Hökkä 2012; Vähäsantanen 2013.) Monet toimijuuden tutkimukset ovat liittyneet työelämään sekä erityisesti koulutuksen maailmaan (ks. esim. Alanen ym. 2011; Billett 2006b; Eteläpelto ym. 2013; Hökkä ym. 2010)

Gordon (2005) osoittaa, että toimijuuteen liittyy yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännitteitä, mistä syystä se on käsitteenä vivahteikas ja monipuolinen. Gordon painottaa myös, että toimijuus kertoo ihmisten taloudellisista, kulttuurisista ja sosiaalisista tiloista ja paikoista, sekä oman elämän rakentamiseen liittyvistä käsityksistä, kokemuksista ja tuntemuksista. (Gordon 2005.) Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) puolestaan mainitsevat, kuinka toimijuutta vaaditaan yhä enemmän, sillä aktiivista toimijuutta esiintyy eri aloilla ja se on olennainen osa elinikäistä oppimista, työntekoa ja koulutusta (Eteläpelto ym. 2011).

Toimijuus ei ole yksilön ominaisuus vaan monitahoinen, kehittyvä ja muuntuva prosessi, joka syntyy jossakin tietyssä kontekstissa. Kontekstin muodostaa yksilön vuorovaikutus yhteisön ja kulttuurin kanssa (Lipponen & Kumpulainen 2011; Rainio 2008; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto 2009). Hopwoodinkin (2017) mukaan toimijuus syntyy vuorovaikutuksessa ja sisältää lisäksi vaikuttamista (Hopwood 2017). Moni muukin tutkija painottaa, että toimijuus syntyy ja on olemassa aina tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, yhteisön ja yksilön välillä. (Alanen ym. 2011; Edwards 2005; Hitlin & Elder, 2007; Kumpulainen ym. 2014.)

Koska Hitlinin ja Elderin (2007) mukaan toimijuus liittyy aina yksilön ja ympäröivän maailman väliseen suhteeseen ja nämä suhteet ovat erilaisia eri paikoissa, muuttuu toimijuus paikan mukaan. Heidän mukaansa toimijuus muuttuu myös aikaan liittyvän tilanteen mukaan, sillä yksilö käyttää erilaista toimijuutta riippuen siitä, ajatteleeko hän nykyhetkeä vai pitkäjäksoisia elämäntavoitteita. (Hitlin & Elder 2007.)

Toimijuus on vaikuttamista niillä resursseilla, joita yksilöllä on. Nämä resurssit ovat kehittyneet sosiaalisesti, kulttuurin ja henkilökohtaisen eletyn elämän vaikutuksesta (Lasky 2005). Rainion (2008) mukaan toimijuuden syntymistä voidaan tarkastella kolmen eri ilmiön kautta. Hänen mukaansa toimijuus syntyy muutoksen kautta, jolloin toimijuus on tulos ja väline. Toiseksi, toimijuus syntyy sosiaalisissa suhteissa, kun yksilö ottaa vastuuta tarkoituksenmukaisesti. Kolmas tapa, jolla toimijuus voi syntyä, on jonkin asian vastustaminen. (Rainio 2008.)

Toimijuudessa näkyy vahvasti aktiivisuus. Monesti toimijuus viittaa yksilön kykyyn toimia (Alanen ym. 2011). Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi ja Eteläpelto (2017) mainitsevat, että toimijuudella viitataan useimmiten aktiivisuuteen ja aloitteellisuuteen. Toimijuus on kuitenkin heidän mukaansa myös osallisuutta ja kokemuksia oman työn hallinnasta sekä todellisia vaikutusmahdollisuuksia. (Vähäsantanen ym. 2017.) Lipponen ja Kumpulainen (2011) nostavat myös aktiivisuuden esille toimijuutta määritellessään. He sanovat, että toimijuus ei ole sitä, että toimitaan tiettyjen annettujen tapojen mukaisesti vaan sitä, että yksilö on itse aktiivinen ja autonominen oman elämänsä määrittelyssä (Lipponen & Kumpulainen 2011). Vähäsantanen, Saarinen ja Eteläpelto (2009) ovat kuitenkin eri mieltä ja nostavat esille omana toimijuutenaan rajoitetun toimijuuden. Siinä toimitaan sosiaalisen ympäristön ja sääntöjen mukaan, ei kyseenalaisteta, häiritä tai ehdotella, vaan mukaudutaan ja tehdään kuten on totuttu tai kuten muut tekevät tai säännöt sanovat. (Vähäsantanen ym. 2009). Myös Ruohotie-Lyhty (2011) mainitsee, miten yksilön toimijuus saattaa ilmetä toimintakulttuuriin mukautumisena (Ruohotie-Lyhty 2011).

Eteläpellon, Heiskasen ja Collinin (2011) mukaan toimijuus on valintoja ja mahdollisuuksia. Heidän mukaansa niihin vaikuttaa kuitenkin moni tekijä, kuten sosiaaliset, taloudelliset, kulttuuriset ja aineelliset edellytykset. (Eteläpelto ym. 2011.) Toimijuuden voi ymmärtää myös mahdollisuudeksi tehdä ammatillisia, omaan työhön liittyviä valintoja ja päätöksiä niin, että ne perustuvat myös yksilön ammatillisiin kiinnostuksen kohteisiin ja tavoitteisiin (Hökkä ym. 2010; Vähäsantanen ym. 2012). Gordon (2005) painottaa samaa asiaa. Hänen mukaansa toimijuus näkyy siinä, kun toimitaan jollain tavalla, tehdään päätöksiä tai

toteutetaan niitä, suostutaan johonkin tai kieltäydytään jostakin. Gordon toteaa, että erityisesti päätösten teko tuo toimijuuteen vivahteita vaikutuksesta ja voimasta. (Gordon 2005.) Hitlin ja Elder (2007) sanovat, että suuri osa ihmisen toiminnasta ja toimijuudesta on toimivaksi todettujen tapojen toteuttamista eli myös päätökset tehdään niiden tapojen mukaan. He mainitsevat, että kun tavat eivät riitä tai ne rikkoutuvat, niin silloin ihmiset tekevät valintoja eli toteuttavat toimijuuttaan hetkessä ja valintoihin vaikuttavat tällöin tunteet ja persoona. (Hitlin & Elder 2007.)

Tutkimuksessamme tutkimme luokanopettajien toimijuutta, joten silloin on olennaista ottaa huomioon kyseisen ammattiryhmän omat erityisyydet. Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty ja Eteläpelto (2017) mainitsevat, että opettajan toimijuus on se tapa, jolla opettajan aikomukset ja ymmärrys muodostetaan tietyssä ympäristössä, oli se sitten fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, pedagoginen tai ammatillinen ympäristö (Pappa ym. 2017). Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010) puolestaan ovat määritelleet opettajien toimijuuden opettajan mahdollisuutena vaikuttaa ja toimia oman työnsä lisäksi lähiyhteisön ja organisaation tasolla. Heidän mukaansa opettajien toimijuutta näkyy myös päätöksenteossa ja ammatillisissa identiteettineuvotteluissa, kun nämä koskevat työuran muutoksia, kuten eläköitymistä tai koulutusta. Opettajien toimijuus on heidän mukaansa yksilötasolla päätöksentekoa ja vaikuttamista uraan, ydintyöhön ja sitoutumiseen liittyen. Vastaavasti yhteisöissä ja organisaatioissa opettajien toimijuus on työoloihin, työn sisältöihin ja työyhteisöön vaikuttamista. (Hökkä ym. 2010.) Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty ja Eteläpelto (2017) ovat jaotelleet opettajan toimijuuden kolmeen luokkaan; pedagogiseen toimijuuteen, relationaaliseen toimijuuteen sekä sosiokulttuuriseen toimijuuteen (Pappa ym. 2017). Tätä jaottelua mekin käytämme osana omaa analyysiamme tutkimuksessamme.

Toimijalla, meidän tutkimuksessamme opettajalla, tulee olla riittävästi valtaa ja voimaa vaikuttaa häntä ja työtään koskeviin asioihin. Opettajan tulee saada tehdä valintoja ja päätöksiä ja niiden pitää toteutua, jotta toimijuutta syntyy ja ylläpidetään. Valtaa rajoittaa muun muassa kulttuuriset käytännöt, yhteiskunnalliset tahot ja laitokset sekä esimerkiksi resurssit, säännöt, ohjeet; niiden

saaminen tai saamattomuus. (Eteläpelto ym. 2011; Gordon 2005; Ruohotie-Lyhty 2011.) Kun yhteisö tukee toimijaa ja antaa hänelle vaikutusmahdollisuuksia, yhteisö vahvistaa yksilön toimijuutta (Ruohotie-Lyhty 2011). Lisäksi hyvin toteutuneeseen toimijuuteen vaaditaan toimijalta osaamista, tietoa sekä sosiaalisia verkostoja, jotka antavat hänelle vaikutusvaltaa ja mahdollisuuksia kokea itsensä toimijana (Eteläpelto ym. 2011). Verkostot, muun muassa perhe, ystäväpiiri ja paikalliset koulutukselliset ja taloudelliset rakenteet, ovatkin siis sekä toimijuutta tukevia että rajoittavia tekijöitä (Gordon 2005). Toimijuudessa onkin hyvin vahvasti kyse siitä, missä määrin yksilöt voivat ohjata omaa toimintaansa valinnoillaan ja missä määrin sosiaaliset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset rakenteet sekä kulttuuriset normit ohjaavat yksilöiden toimintaa (Eteläpelto ym. 2011).

4 AMMATILLINEN TOIMIJUUS

Ammatillinen toimijuus tapahtuu silloin, kun yksilön toimijuus suunnataan työhön liittyvään ilmiöön ja kun toimija vaikuttaa, tekee päätöksiä ja ottaa kantaa siten, että se vaikuttaa hänen työhönsä tai ammatilliseen identiteettiinsä (Eteläpelto ym. 2013; Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014; Vähäsantanen 2013). Vähäsantanen (2013) ottaa huomioon, että ammatillinen toimijuus näkyy myös silloin, kun toimija tekee päätöksiä ja valintoja ja sitoutuu niihin, kun työhön tulee muutos (Vähäsantanen 2013). Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2013) esittävät myös, että ammatillinen toimijuus näkyy, kun henkilö joutuu uudelleen määrittämään omaa työidentiteettiään (Eteläpelto ym. 2013).

Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi ja Eteläpelto (2017) tuovat esille ammatillisen toimijuuden kuusi ulottuvuutta: päätösten tekeminen työssä, kuulluksi tuleminen työssä, yhteisiin työkäytänteisiin osallistuminen, työkäytänteiden uudistaminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu sekä uran rakentaminen (Vähäsantanen ym. 2017). Ammatillisessa toimijuudessa näkyekin vahvasti oman työn sisällön ja sääntöjen suunnittelu ja oman työn toteuttaminen (Vähäsantanen 2015).

Ammatillisessa toimijuudessa on myös yhteisöllinen näkökulma, sillä Eteläpellon, Vähäsantasen ja Hökän (2015) mukaan opettajien näkemys heidän ammatillisesta toimijuudestaan esiintyi silloin, kun he tekivät ehdotuksia muuttaa, aloittaa tai osallistua yhteisiin aktiviteetteihin tai he ottivat lisää vastuuta yhteisistä aktiviteeteista (Eteläpelto ym. 2015). Ammatillinen toimijuus liittyy myös aina tiettyyn kontekstiin ja tarkoitukseen ja siinä näkyy vahvasti koko työyhteisön osuus ja vaikutus yksilöön ja hänen toimijuuteensa. Ammatillinen toimijuus kehittää yksilön työtä sekä työyhteisöä ja sitä kautta toimijat tekevät luovia aloitteita. (Eteläpelto ym. 2013.)

Hopwoodin (2017) mukaan ammatillinen toimijuus syntyy, kun ihmiset työskentelevät yhdessä, sekä ylipäänsä työskentelevät (Hopwood 2017). Vä-

häsantasen (2013) mukaan ammatillinen toimijuus on moniulotteinen ja siihen vaikuttavat yksilöiden erot. Ammatillinen toimijuus tuo myös aina esille yhteisön ja yksilön resurssit (Vähäsantanen 2013). Ammatilliseen toimijuuteen ja sen syntyyn vaikuttavat vahvasti myös työpaikalla esiintyvät valtasuhteet, niin näkyvät kuin piilossa olevat (Eteläpelto ym. 2013). Opettajien tapauksessa toimijuutta saa myös aikaan, sekä sitä seuraa, opettajien käytössä olevat resurssit, koulun normit sekä käytänteet (Lasky 2005).

Ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat työpaikan sosiokulttuuriset olosuhteet, joita ovat muun muassa materiaaliset ehdot, fyysiset rakennelmat, valtasuhteet, työkulttuurit, vallitsevat puhutavat sekä ammatilliset roolit (Eteläpelto ym. 2014). Näihin yhdistyy ammatillisen toimijan yksilöllinen kapasiteetti, se minkä jokainen tuo mukanaan töihin. Tämä kapasiteetti käsittää opettajilla esimerkiksi uskomuksia, käsityksiä opetuksesta sekä sitoutumista. (Lasky 2005.) Ammatillinen toimija tuo työpaikalle oman ammatillisen identiteettinsä, osaamisensa ja kompetenssinsa sekä työhistoriansa ja työkokemuksensa (Eteläpelto ym. 2014).

Ammatillisen toimijuuden hyötynä voidaan nähdä, että se kehittää sekä yksilöä että työpaikkaa. Yksilön aktiivinen toiminta ja osallisuus työyhteisössä edesauttaa oppimista ja kehittymistä. Ammatillinen toimijuus yhdistää siten työntekijöiden vaikutusmahdollisuuden sekä organisaatioiden tarpeen uudistua muuttuvassa maailmassa. (Vähäsantanen ym. 2017.) Vaikutusmahdollisuudet luovat toimijalle turvallisuutta sekä hyvinvointia ja tarjoavat mahdollisuuden kehittää yksilön omaa työtä. Samanaikaisesti ne ylläpitävät ammatillisen toimijuuden edellytyksenä olevaa oman osaamisen vahvistamista sekä parantavat työn tuottavuutta ja laatua. Yksilön ajatus hänen omasta ammatillisesta toimijuudestaan vaikuttaa myös hänen omaan oppimiseensa sekä siihen, miten hän kehittää omia työkäytänteitään (Eteläpelto ym. 2014).

4.1 Pedagoginen toimijuus

Pedagoginen toimijuus tapahtuu luokkahuoneessa. Se pitää sisällään konkreettisia opettajuuteen liittyviä toimintoja kuten materiaalien valinnan ja käytön,

ohjeistuksen valinnan ja toteutuksen, luokkahuoneen hallinnan, opettajana olemisen sekä valinnat oppilaiden oppimiseen, sitoutumiseen ja parempaan akateemiseen toimintakykyyn liittyen. (Pappa ym. 2017.)

Lisäksi pedagogista toimijuutta on esimerkiksi materiaalien suunnittelu ja valmistaminen, jossa siinäkin on omat reunaehdonsa. Materiaalien tekeminen ja etsiminen korostuu erityisesti vieraskielisissä opetuksissa, kuten kielikylvyissä ja CLIL-opetuksessa, sillä niissä valmista materiaalia ei ole välttämättä saatavilla. Esimerkiksi Bovellan (2014) kertoo, että CLIL-opetuksessa opettajat joutuvat monesti suunnittelemaan materiaalit itse, kuten myös lähes kaikki tutkimamme opettajat joutuivat. Tällaisessa tilanteessa oppimateriaalin suunnittelussa on tärkeää, että kieli on oppilaille sopivaa, ei liian helppoa eikä liian vaikeaa. (Bovellan 2014.) Myös Moate (2011a; 2011b) puhuu siitä, miten materiaalien ja tunteiden suunnittelu on tärkeä osa opettajan pedagogista toimijuutta ja ne ovat opettajan pedagogisia ratkaisuja, teki opettaja niitä tietoisesti tai ei. Lisäksi rutiinien luominen ja niiden ylläpitäminen ovat osa opettajan pedagogista toimijuutta. (Moate 2011a; Moate 2011b.)

Muutokset ja uudistukset saattavat muuttaa opettajien pedagogisia käytäntöjä, esimerkiksi Moaten (2011b) tutkimuksessa opettaja muutti omia pedagogisia ratkaisujaan ja alkoi kertoa oppilaille selkeämmin tunnin tavoitteita ja rakennetta tunnin alussa, sen jälkeen, kun opetuskieli muuttui englanniksi. Muutokset saattavat myös rajoittaa opettajan pedagogista toimijuutta, esimerkiksi teknologian lisääntyminen ja kehittyminen nopeaan tahtiin, uudet opetussuunnitelmat sekä oppilaiden lisääntyvät käytökselliset ongelmat rajoittavat opettajan mahdollisuuksia toimia omien kykyjensä mukaan (Bovellan 2014).

Muutosten lisäksi opettajan pedagogiseen toimijuuteen tuo haastetta muun muassa oppilaiden motivaation synnyttäminen ja ylläpito eli esimerkiksi miten opettaja saa esiteltyä uuden aktiviteetin nopeasti ja oppilaita innostavasti. Myös toimivan ryhmän, jossa kaikki jäsenet eli oppilaat voivat osallistua, luominen haastaa pedagogista toimijuutta. (Moate 2011b.)

Pedagoginen toimijuus on myös opettajan taitoa toteuttaa pedagogisia uskoja sekä ymmärtää, mikä on opetuksellisesti hyödyllistä (Moate & Ruohotie-Lyhty 2014). Näiden päätösten tekemiseen van Manenin (2016) mukaan opetta-

jan tunteilla ja kokemuksilla on osansa. Kokemusten kautta opettajalle muodostuu pedagoginen ajattelevaisuus ja tahdikkuus, joiden kautta hän tarkastelee tilanteita ja toimii tilanteissa. Pedagoginen ajattelevaisuus ja tahdikkuus eivät siis ole pelkästään opittuja taitoja vaan elettyä elämää ja omia tunteita ja ajatuksia. (van Manen 2016.)

Van Manenin (2016) mukaan pedagogista toimijuutta on myös suhde oppilaan ja opettajan välillä. Tälle suhteelle on kuitenkin omat ehtonsa ja rajoituksensa, sillä opettaja näkee oppilaat eri tavalla kuin muut ihmiset. Opettajan näkökulmaan on liitetty pedagoginen mielenkiinto lasta kohtaan. Opettajan ja oppilaan välillä on pedagoginen suhde, jossa opettaja näkee oppilaan ainutlaatuisena ja kokonaisuutena kehittyvänä ihmisenä. Opettaja ei kuitenkaan ole oppilaan kaveri, vaan hänen opettajansa. Opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta osapuolet voivat myös oppia paljon. Opettaja voi muun muassa oppia olemaan parempi opettaja, sillä oppilaan kautta hän voi nähdä, mikä hänen opetuksessaan toimii ja mitä oppilaat kaipaisivat. Tässä näkyy myös se, että opettaminen on muutakin kuin vain teoreettista tietoa, se on taitoa olla läsnä, ymmärtää tilannetta ja toimia tilanteen mukaan. Opettajan onkin tärkeää kuunnella oppilasta mutta muistaa samalla, että hän on aina esimerkkinä oppilaalle. (van Manen 2016.)

Pedagogiseen toimijuuteen liittyy myös opettajan oma suhde itseensä. Se näkyy muun muassa siinä, miten opettaja tarkastelee itseään muuttuvissa työtilanteissa sekä millaiseksi opettaja kokee opettamisen. Esimerkiksi Moaten (2011a) tutkimuksessa opettajat kokivat, että kun opetus muuttui englannin kielelle, se vaikutti heidän työhönsä stressaavasti sekä opetukseen negatiivisesti. Moaten mukaan myös opettajan puhuma kieli ja hänen identiteettinsä ovat sidoksissa toisiinsa. Näin ollen opettaja voi kokea itsensä erilaiseksi eri kieliä, esimerkiksi englantia, puhuessaan. (Moate 2011a.)

Tutkimuksessamme olemme jaotelleet pedagogisen toimijuuden konkreettiseen opetukseen, oppilaiden suhtautumiseen, opettaja-oppilassuhteeseen sekä opettajan omaan suhteeseen itseensä. Nämä osiot näkyivät opettajien haastattelussa ja esiintyivät myös aiemmissa tutkimuksissa. Tarkastelemme tarkemmin näitä pedagogisen toimijuuden osa-alueita tutkimuksemme tulosten kautta.

4.2 Relationaalinen toimijuus

Relationaalinen toimijuus voidaan määritellä taitona ymmärtää toisia, heidän ajatuksiaan ja toimiaan, sekä tulkita omaa maailmaa ja toimia ja vastata näihin tulkintoihin (Edwards 2007). Relationaalinen toimijuus ilmenee suhteissa työtovereihin, sillä se on kokemusten ja tiedon jakamista kollegoiden kanssa (Pappa ym. 2017). Se on myös kykyä toimia yhteistyössä toisten opettajien sekä muiden ammattikuntien, kuten opettajien tapauksissa terveydenhoitajien ja psykologien kanssa (Lipponen & Kumpulainen 2011). Relationaalinen toimijuus luonnollisesti vaatii vuorovaikutusta ja suhteita kollegoihin, koska sosiaaliset suhteet lisäävät opettajan toimijuutta (Eteläpelto ym. 2011). Relationaalista toimijuutta voidaan myös tarkastella lähikehityksen vyöhykkeen kautta, sillä toimijuutta toteutettaessa toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Relationaalinen toimijuus on kykyä tunnistaa se, jos muut kollegat tarvitsevat tukea, ja taitoa antaa muille tukea sekä kykyä pyytää tukea myös itse. (Edwards & D'Arcy 2004.)

Edwardsin (2007) mukaan relationaalinen toimijuus on myös taito, joka esiintyy silloin, kun tilanne sen niin sallii. Se on taito, jonka voi oppia ja jota voi käyttää erilaisissa tilanteissa. Se ei myöskään ole taito, joka esiintyisi vain jo tutujen ihmisten kanssa ja tarkkaan suunnitelluissa lähikehityksen vyöhykkeen tiloissa vaan se voi ilmestyä myös tilanteissa, joissa muut ihmiset ovat täysin tuntemattomia. Relationaalisen toimijuuden kautta on mahdollista laajentaa näkemystä sekä suhteita muiden toimijoiden kanssa. (Edwards 2007.)

Relationaalisen toimijuuden hyötynä voidaan nähdä muun muassa se, että toimija oppii lisää ja saa uusia näkökulmia yhteistyön seurauksena (Edwards & D'Arcy 2004). Relationaalisen toimijuuden myötä toimijat myös vahvistavat koko yhteisön ammattitaitoja, älykkyyttä sekä kykyjä (Edwards 2007; Moate 2014). Opettajat voivat muun muassa oppia toisiltaan eri ikäisten oppilaiden kanssa toimimista sekä eri oppiaineiden didaktiikkaa jokaisen omien erikoistaitojen myötä (Moate 2014). Relationaalisella toimijuudella on kuitenkin myös vaikeutensa, muun muassa osa opettajista sitoutuu ja panostaa toisia enemmän (Moate 2014).

4.3 Sosiokulttuurinen toimijuus

Opettajan toimijuuden syntyminen ja ylläpitäminen vaatii sen, että opettajalla on valtaa vaikuttaa omaan työhön liittyviin asioihinsa. Koulun, koulutyön toiminnasta vastaavat ja päättävät yhteiskunnalliset tahot ja laitokset sekä kouluun vaikuttavat tahot ja laitokset, esimerkiksi rehtori, kunta tai hallitus vaikuttavat opettajan työhön. Mikäli ne vievät opettajalta valtaa, ne vaikuttavat opettajan toimijuuteen. (Eteläpelto ym. 2011.) Myös erilaiset sosiokulttuuriset tahot, yhteiskunnalliset tahot sekä vanhemmat ovat osa sosiokulttuurista toimijuutta (Pappa ym. 2017).

Sosiokulttuurisen ympäristön vaikutus voi näkyä myös konkreettisesti opettajan työssä hänen toimijuuttaan rajoittavana tai vahvistavana. Sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa opettajan työhön resurssien, esimerkiksi oppikirjojen saatavuuden, sekä valtion tasolla tehtyjen päätösten kautta. (Edwards, 2005; Evans 2017.)

Vallan osuus sosiokulttuurisessa toimijuudessa on ilmeistä. Eteläpellon, Heiskasen ja Collinin (2011) mukaan toimijuus ei ole mahdollista, ellei toimijalla ole mahdollisuutta vaikuttaa asioihin sekä tehdä päätöksiä ja saada aikaan jotakin. Tässä tilanteessa ympäristöllä on paljon vaikutusta, sillä se voi joko viedä pois tai antaa toimijalle valtaa. Rajoittaessa yksilön toimintaa sosiaaliset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset rakenteet sekä kulttuuriset normit ohjaavat yksilöiden toimintaa ja vähentävät heidän yksilöllistä toimijuuttaan. Valtaa antaessaan sosiaaliset ympäristöt tarjoavat yksilöille tilaisuuden nähdä itsensä toimijana. (Eteläpelto ym. 2011.)

Olemme esitelleet toimijuuden määritelmää sekä sen ulottuvuuksia. Kerroimme myös yksityiskohtaisemmin niistä toimijuuden osa-aloista, joita tarkastelemme tutkimuksessamme. Seuraavaksi esittelemme, miten toteutimme tutkimuksemme.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa, miten englannin kielen opettaminen vaikuttaa 2. -luokan luokanopettajien toimijuuteen. Tutkimustehtävä on ajankohdainen, koska englannin oppiaineen opettaminen siirtyy alkuopetuksen luokanopettajien tehtäväksi monessa koulussa, kun englannin kielen oppimisen aloituskäytäntöä lasketaan valtakunnallisesti vaihteittain. Luokanopettajat eivät tavallisesti opeta englannin kieltä tai saa sen opettamiseen koulutusta luokanopettajakoulutuksen aikana. Näin ollen englannin opettaminen on opettajille mahdollisesti uusi ja tuntematon asia ja vaikuttaa toimijuuteen. Tutkimustehtävän pohjalta muodostimme kaksi tutkimuskysymystä, joihin vastaamme haastatteluista saatujen tietojen perusteella.

1. Miten luokanopettajien toimijuus näkyy syksyn haastatteluissa 2.-luokan englannin kielen opettamisen alussa?
2. Miten luokanopettajien toimijuus on muuttunut lukuvuoden aikana, kun he ovat opettaneet englantia 2. -luokalla vuoden ajan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme, miten olemme toteuttaneet tutkimuksemme. Kerromme tutkimuksen lähestymistavan, tutkimukseen osallistujat sekä miten toteutimme aineiston keruun. Esittelemme myös, miten analysoimme aineiston sekä pohdimme, mitä eettisiä kysymyksiä tutkimukseemme liittyy.

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme on vuoden mittainen pitkittäistutkimus. Aineistonkeruu tapahtui haastattelemalla tutkimukseen osallistuvia luokanopettajia yhden lukuvuoden aikana kaksi kertaa. Syksyllä toteutimme kolme ryhmähaastattelua ja keväällä yhteensä neljä pari- sekä yksilöhaastattelua. Keräsimme haastatteluaineiston kahdessa eri vaiheessa lukuvuotta, jotta opettajat voisivat kertoa kokemuksiaan prosessin eri vaiheissa sekä pystyisimme itse vertailemaan haastatteluvien kokemuksia ja niissä näkyvää muutosta. Syksyllä prosessin alussa opettajien kokemukset olivat vähäisiä ja haastateltavilta kuulumme pääasiassa ajatuksia ja ennustuksia tulevalle, esimerkiksi suunnitelmia, miten he haluavat toteuttaa englannin opetustaan. Keväällä opettajilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan enemmän ja haastateltavat pystyivät myös itse miettimään aloitushetkeä ja nykyhetkeä sekä niiden aikana tapahtunutta muutosta. Lisäksi he pystyivät pohtimaan tulevaa englannin opetusta kokemustensa perusteella.

6.2 Tutkittavat

Tutkimuksessamme haastattelimme jyvaskyläläisiä 2. -luokan luokanopettajia. Opettajat opettavat eri kouluissa ympäri Jyväskylää ja vaikka he opettavat saman kunnan alueella, koulukohtaisia eroavaisuuksia oli nähtävissä muun muassa resurssien osalta. Tutkittavat olivat luokanopettajia, joilla ei pääosin ollut aikaisempaa kokemusta englannin kielen opettamisesta. Syksyn haastatteluissa kaksi osallistujaa oli englannin kielen aineenopettajia ja kahdella luokanopetta-

jista oli suoritettuna englannin opintoja. Aineenopettajien kokemukset jätettiin syksyn vastauksia käsiteltäessä huomiotta. Kevään haastatteluissa oli mukana toinen englannin opintoja suorittaneista luokanopettajista. Haastattelimme syksyllä 23 opettajaa kolmessa ryhmähaastattelussa ja keväällä haastattelimme tästä joukosta kuutta opettajaa.

Opettajat osallistuivat tutkimukseen syksyllä osana kaupungin koulutusta. Heillä oli vielä ennen haastattelua mahdollisuus kieltäytyä sekä kaupungin että meidän tutkimukseen osallistumisesta. Keväällä otimme yhteyttä niihin opettajiin, joita olimme haastatelleet syksyllä ja tiedustelimme halukkuutta osallistua tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Näistä opettajista osa jäi tutkimuksesta pois loppukevään kiireiden vuoksi. Ennen haastatteluja emme voineet tietää, millaisia kokemuksia opettajilla oli mutta analyysin jälkeen totesimme, että tutkimuksessa jatkaneiden joukosta löytyi monenlaisia kokemuksia. Mukana oli sellaisia, jotka olivat innostuneita englannin opetuksesta sekä niitä, joilla oli epävarmuutta englannin opetuksesta.

6.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin haastattelemalla. Koimme, että haastattelun etuna on se, että opettajat pääsevät kertomaan itse omista kokemuksistaan omin sanoin. Haastattelu myös mahdollistaa jatkokysymysten esittämisen sekä tiettyjen aiheiden syventämisen itse haastattelutilanteessa. Esimerkiksi kyselylomake ei olisi mahdollistanut tätä. Käytimme mahdollisuuksien mukaan ryhmä- tai parihaastattelua, sillä ne olivat helppoja tapoja tavoittaa monta opettajaa samaan aikaan. Mielestämme haastattelu oli toimivin tapa selvittää tutkimuksemme kannalta olennaisia asioita.

Toteutimme haastattelut kahdessa erässä, syksyllä ja keväällä. Syksyllä haastattelimme opettajia Jyväskylän kaupungin tarjoamien koulutuspäivien yhteydessä. Koulutus oli kaksipäiväinen ja suunnattu sekä tarjottu jokaiselle Jyväskylässä toimivalle opettajalle, jotka olivat kyseisenä syksynä aloittaneet 2.-luokkalaisten englannin opetuksen. Koulutuksessa käsiteltiin erityisesti englannin kielen ääntämyksen opettamista lapsille ja opettajat saivat pienen mate-

riaalipaketin englannin kielen ääntämisestä koulutuksen lopuksi. Koulutus järjestettiin kolme kertaa, joka kerta eri ryhmälle. Jokaisesta koulutuskerrasta meille arvottiin osa osallistujista, jotka osallistuivat haastatteluamme. Keräsimme samalla haastattelulla tietoa myös kaupungille. Haastatteluja oli yhteensä kolme syksyn aikana, yksi haastattelu yhden koulutuspäivän jälkeen.

Syksyn haastatteluissa kysyimme opettajilta kaksi kysymyssarjaa. Ensimmäiset kysymykset olivat kaupungin järjestämän tutkimuksen kysymyksiä, jotka kysyimme sellaisinaan. Näihin kysymyksiin saadut vastaukset kokosimme ja lähetimme kaupungin tutkimuksen tutkijalle. Käytimme osittain tätä dataa myös omassa tutkimuksessamme. Toiset kysymykset muodostimme itse ja ne liittyivät omaan tutkimukseemme. Vastaukset näihin kysymyksiin jäivät pelkästään meidän käsiteltäväksemme eikä niitä luovutettu kaupungin käyttöön.

Syksyn haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Ensimmäisessä haastattelussa ryhmässä oli 9 osallistujaa, toisessa haastattelussa ryhmässä oli 7 osallistujaa ja kolmannessa haastattelussa ryhmässä oli 7 osallistujaa. Syksyn haastattelut toteutettiin syyskuun ja lokakuun aikana. Haastattelut kestivät syksyllä noin 30 minuuttia ja keväällä 15 minuutista 30 minuuttiin. Jokainen haastattelu äänitettiin kahdella eri puhelimella. Syksyn haastatteluissa toinen meistä tutkijoista esitti haastattelukysymykset ja toinen kirjoitti muistiinpanoja. Keväällä esitimme kysymyksiä luontevasti vuorotellen.

Kevään haastatteluihin osallistui osa syksyn haastatteluun osallistuneista. Rajasimme aineenopettajat pois kevään haastatteluista. Jäljelle jääneistä syksyn haastatteluihin osallistuneista henkilöistä kuusi luokanopettajaa osallistui haastatteluihimme. Haastattelut toteutettiin huhtikuun aikana opettajien kouluilla neljässä erässä. Kaksi haastatteluista oli parihaastatteluita ja toiset kaksi haastatteluuta toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Haastattelumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua temahaastattelua, jossa kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset ja kenellekään ei tarjottu valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 2008). Valmistelimme kysymykset etukäteen, mutta halusimme säilyttää mahdollisuuden muokata kysymystä haastattelun edetessä sekä esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, jos se oli mielestämme tarpeellista (Hirsjärvi & Hurme

2008). Koska haastattelumme olivat teemahaastatteluita, ne etenivät ennalta valittujen teoriaan pohjautuvien teemojen mukaisesti (Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2009). Haastattelukysymyksemme olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

- Miten englannin opettaminen on sujunut vuoden aikana? Mikä on mennyt hyvin ja onko jokin ollut haastavaa?
- Millä mielellä olet opettanut englantia vuoden aikana?
- Jos kollegasi alkaisi nyt opettaa englantia, niin mitä neuvoja antaisit hänelle?
- Opitko jotain uutta itsestäsi tämän vuoden aikana?

Kokeilimme ryhmähaastattelutilannetta ja syksyn haastattelukysymyksiämme osittain muokattuna opiskelijatovereidemme kanssa. Me toimimme haastattelijoina ja he olivat haastateltavia. He olivat hyvä testiryhmä haastattelulle, sillä heillä oli jonkinasteista tietoa esittämiimme kysymyksiimme koulutuksensa puolesta. Esihaastattelun avulla hahmotimme haastattelun mahdollista kestoa sekä toimivuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Oikeissa haastattelutilanteissa pyrimme olemaan tuttavallisia ja ystävällisiä haastateltavia eli opettajia kohtaan. Erityisesti kevään haastatteluissa halusimme luoda tilanteen heille mukavaksi sekä luonnolliseksi ja toteutimme haastattelut heidän omilla kouluillaan, pääasiassa heidän omissa luokissaan (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Ryhmähaastattelu oli sopiva haastattelutapa, koska sillä tavoitin tavoitimme mahdollisimman monta opettajaa. Saimme kuulla monen eri opettajan kokemuksi ja mielipiteitä, niin samanlaisia kuin eroavia. Ryhmähaastattelun etuna pidimme myös sitä, että siinä osallistujat pystyivät inspiroitumaan toisen kertomasta ja muistivat jotakin muuta, mitä he eivät yksilöhaastattelussa muuten olisi ehkä maininneet. Vastaavasti ryhmähaastattelun haittana saattoi olla se, että yksi tai kaksi haastateltavista dominoi haastattelua, jolloin jokainen osallistuja ei päässyt osallistumaan tasavertaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Patton 2002.) Haastatteluissamme suurin osa haastateltavista sai tuotua oman näkökulmansa esille eikä suurempaa dominointia ollut havaittavissa. Joissakin tilanteissa muutama opettaja saattoi vastata kysymykseen, jolloin loput haastateltavista vain nyökyttelivät ja myön-

telivät olevansa samaa mieltä. Kaikki haastateltavat osallistuivat kuitenkin aktiivisesti koko haastattelun ajan joko puhumalla tai eleillä.

Yksilöhaastattelun eduksi koimme sen, että siinä haastateltava pystyi tuomaan omia ajatuksiaan julki ilman, että niitä tyrmättiin. Yksilöhaastattelussa henkilöllä oli myös mahdollisuus tuoda oma äänensä kuuluville eikä kukaan toinen haastateltava dominoinut keskustelua. Kevään parihaastatteluissa osallistujat olivat toisilleen tuttuja, joten niissä keskustelun dominointia ei tapahtunut. Yksilö- ja parihaastattelun haittana voidaan kuitenkin nähdä, että ne veivät paljon aikaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

6.4 Aineiston analyysi

Toteuttamamme analyysitapa perustuu Tuomen ja Sarajärven (2009) malliin eli analysoimme aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tässä analyysimuodossa aineistolla on suuri rooli, mutta teoria on apuna varsinkin analyysin loppuvaiheessa. Selvitimme, mitkä asiat tutkimusaineistomme haastatteluissa tulivat esiin ja toistuivat. Nämä yhteiset asiat haastateltavien välillä muodostuivat erilaisiksi ylä- ja alaluokiksi. Näistä luokista voidaan käyttää myös nimitystä teemat. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)

Aineistomme analyysi eteni seuraavien vaiheiden kautta:

1. haastattelujen kuunteleminen ja litteroiminen sana sanalta
2. litterointitekstien lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. alkuperäisten ilmausten alleviivaaminen ja pelkistettyjen ilmausten luominen
4. pelkistettyjen ilmausten listaaminen
5. pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen alaluokiksi
6. alaluokkien yhdistäminen ja niistä yläluokkien muodostaminen
7. pääluokkien muodostaminen teorian avulla

Analysoimme syksyn ja kevään aineistot erikseen. Aineistomme analysointi alkoi haastatteluiden litteroinnilla. Kuuntelimme molemmat jokaisen haastattelun ja kirjoitimme sanatarkasti ylös, mitä tutkittavat sanoivat. Toimimme vuorotellen kirjurina ja toinen oli aina vieressä tarkistamassa, että litterointi tapahtui todella sanatarkasti. Kuuntelimme myös tiettyjä haastattelupätkiä tarvittaessa monta kertaa, että ymmärsimme mitä haastateltavat todella sanoivat. Syksyn haastatteluiden litterointitiedosto on pituudeltaan 52 sivua 1,5 rivivälillä Arial-fontilla, fonttikoolla 11. Kevään haastatteluiden litterointitiedosto on pituudeltaan 34 sivua 1,5 rivivälillä Arial-fontilla, fonttikoolla 11. Molemmissa haastatelussa jokainen puheenvuoro on erotettu tyhjällä rivillä.

Litteroinnin jälkeen luimme litterointitekstit läpi ja alleviivasimme eri väreillä tutkittavien esiin tuomia asioita. Etsimme tekstistä tutkimuskysymyksiimme olennaisia vastauksia, mutta huomioimme myös muita esiin nousevia teemoja. Tämän jälkeen poimimme haastattelukysymys kerrallaan alleviivauksista keskeisimmän sanoman ja kirjoitimme ne uuteen tiedostoon. Siten teimme alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia (ks. taulukko 1). (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

TAULUKKO 1. Alkuperäisten ilmausten muuttaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
<i>Mun mielestä työnantajan pitää tarjota meille jonkinlaiset opetusvälineet elikkäs jos...</i>	Opetusmateriaalin puute
<i>No ehkä se haastavuus on se materiaalin niinku puute ja varsinki ku me ei olla sit saatu tilata niinku tavallaan oppilaille mitään että niitä tehtäväkirjoja tai näin meillä on ollu kyllä digi tuo nämä nämä otavan jump in lisenssit oppilaille</i>	Opetusmateriaalin puute
<i>...haastavaa ehkä tää ääntäminen opettajina en oo varma et onko ihan sinne päin et jos aattelis et joku kuuntelis sitä niinku oikein sitä ääntämistä</i>	Epävarmuus omasta osaamisesta opettajana

Pelkistetyistä ilmauksista teimme alaluokkia, jotka pohjautuivat aineistoomme. Etsimme samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset, jotka yhdistimme yhdeksi alaluokaksi ja jonka nimesimme alaluokkaa kuvaavasti. Yläluokat puolestaan muodostuivat alaluokkien ryhmittelyllä ja yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien etsimisellä. Yläluokkien muodostamisen jälkeen loimme pääluokat. Tässä analyysin vaiheessa teoria näkyi jo merkittävänä osana analyysiamme, joten aineistomme analyysi ei tapahtunut aineistolähtöisesti vaan teoriaohjaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

TAULUKKO 2. Alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Negatiivinen asenne Myönteinen asenne Selvä sanoitettu muutos	Oppilaiden suhtautuminen	Pedagoginen toimijuus
Epävarmuus Epätietoisuus Jännitys, ahdistus Omat voimavarat ja jakaminen	Opettajan oma suhde itseensä	
Valmis materiaali ollut sopiva ja mielekäs itselle ja oppilaille	Onnistuminen muun tahon kanssa	Sosiokulttuurinen toimijuus
Opetuksen rakenne ja runko epäselvä Oppimateriaalien puute, ajan käyttö oman tekemiseen ja etsimiseen	Haasteita muun tahon puolesta	

Analyysivaiheessa opettajien vastauksissa usein toistuva alaluokka oli opetusmateriaalin puute. Tämä oli suuri kantava teema opettajien vastauksissa niin kevään kuin syksyn haastatteluissa. Muuten suuri osa vastauksista keskittyi

melko paljon pedagogisen toimijuuden alle. Relationaalisen ja sosiokulttuurisen toimijuuden –pääluokkien alaisuuteen kuuluvat vastaukset jakautuivat määrällisesti melko tasaisesti niiden kesken.

Kevään haastateltavat edustivat melko hyvin koko syksyllä haastateltua ryhmää. Syksyllä ei esimerkiksi esiintynyt sellaisia teemoja, jotka eivät olisi nousseet esille myös keväällä. Kevään haastatteluissa nousi esille monia eri kokemuksia ja näkökulmia, mikä osoittaa sen, ettei vain tietyn kokemuksen saaneet opettajat halunneet osallistua tutkimuksen toiseen vaiheeseen.

6.5 Eettiset ratkaisut

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys on tärkeä osa tutkimusta. Eettiset kysymykset on tärkeä ottaa huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksille on muodostettu myös viralliset tutkimuseettiset periaatteet, joita tulisi noudattaa tutkimuksia toteutettaessa. Tutkimuseettisten ratkaisujen noudattaminen on myös olennainen osa tutkimuksen uskottavuutta. Noudatimme omassa tutkimuksessamme Farrimondin (2013) tutkimuseettisiä periaatteita sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta, joka määrittää tutkijoille toimintatapoja. (Farrimond 2013; Hirsjärvi & Hurme 2008; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Toteutimme tutkimuseettisiä periaatteita muun muassa, kun teimme opettajille selväksi haastattelutilanteen alkaessa heidän oikeutensa osallistua tai olla osallistumatta haastatteluun. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat suosivat osallistumaan tutkimukseen. Haastattelun aluksi kerroimme myös tutkimuksemme aiheesta sekä sen tavoitteista. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)

Syksyn haastatteluissa opettajat osallistuivat tutkimukseen osittain osana Jyväskylän kaupungin koulutusta. Kevään haastatteluihin osallistuminen ja tutkimuksessa jatkaminen oli täysin vapaaehtoista. Osa opettajista ei halunnut jatkaa tutkimuksessa, joten keväällä haastattelimme vain niitä opettajia, jotka olivat yhä halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

Lupasimme opettajille myös heidän haastattelunsa alussa, että ketään ei voida tunnistaa tutkimustuloksista (Hirsjärvi & Hurme 2008). Varmistimme

tutkittavien anonymiteettisuojaan ja yksityisyyden tutkimuksessamme siten, että heidän nimiään ei tuoda esille missään vaiheessa eikä tutkimuksesta voida tunnistaa yksittäisten henkilöiden sanomisia. Olemme myös erottaneet sitaatit toisistaan vain haastattelijajoukkoihin, jolloin ei voida tietää kuka on sanonut mitä missäkin haastattelussa.

Anonymiteetin säilyttäminen oli opettajille tärkeää myös siitä näkökulmasta, että he uskalsivat sanoa rohkeasti sen, mitä he ajattelivat kyseisestä aiheesta. Haastateltavat puhuivat omasta ammattiminästänsä sekä käsittelivät aiheita, jotka liittyivät läheisesti heidän omaan toimintaansa omalla työpaikalla sekä työpaikan johdon että työkollegoiden toimintaan. Tällaisessa tilanteessa anonymiteetti on tärkeää säilyttää, jotta haastateltavat voivat kertoa rohkeasti oman mielipiteensä sekä omia kokemuksiaan. Muutama opettaja vitsailikin haastattelutilanteessa tästä aiheesta ja pohti, joutuvatko he nyt tilivelvolliseksi omien sanomiensa perusteella, mutta toimintamme on pyrkinyt koko ajan siihen, ettei yksittäiset henkilöt ole tunnistettavia tutkimuksessamme.

Haastattelutilanteissa pyrimme luomaan rennon ja luonnollisen tilanteen, jossa opettajat kokisivat omien kokemustensa jakamisen helpoksi ja turvalliseksi. Uskomme, että tässä auttoi se, että opiskelemme luokanopettajiksi eli tulemme valmistumaan samaan ammattiin kuin he. Näin meillä oli samanlaista taustaa sekä ymmärrystä siitä, millainen opettajan ammatti on ja mitä ominaisuuksia siihen kuuluu ja pystyimme samaistumaan paremmin opettajien kokemuksiin.

Analyysin aikana säilytimme eettisyyttä siten, että pyrimme erottamaan omat ennakkoluulomme tutkimusaineistosta. Tässä meitä auttoi esimerkiksi analyysimenetelmän valinta, sillä teoriaohjaava sisällönanalyysi tukee aineistolähtöistä analyysia. Myös itse aineistonkeruumenetelmämme tuki eettisyyttä, sillä teemahaastattelun myötä sekä me että haastateltavat pystyivät elämään tilanteen mukaan haastatteluissa.

Tutkimuksen aikana säilytimme aineistoa suojassa ja sitä pystyi tarkastelemaan vain me tutkijat sekä ohjaajamme. Haastatteluäänitteistä litteroidut tekstit noudattivat haastateltavien sanomisia, mikä tukee eettisiä periaatteita

(Hirsjärvi & Hurme 2008). Kun tutkimus on lopullisesti päättynyt äänitteet tuhoaan, mikä kerrottiin myös tutkittaville heidän haastattelunsa aluksi.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa tuomme esille tuloksia molempiin tutkimuskysymyksiimme. Syksyn haastattelujen perusteella esittelemme opettajien toimijuutta lukuvuoden alussa, kun he vasta olivat aloittivat englannin opetuksen. Syksyn haastatteluihin mennessä opettajat olivat opettaneet englantia 2. -luokkalaisille muutamana oppitunnin verran. Tuomme myös esille opettajien toimijuutta keväällä lukuvuoden lopulla ja vertailemme tuloksia syksyn toimijuuteen. Esittelemme toimijuuden muutosta lukuvuoden aikana. Olemme jaotelleet tulokset opettajan toimijuuden osa-alueiden mukaisesti pedagogiseen, relationaaliseen ja sosio-kulttuuriseen toimijuuteen.

7.1 Miten luokanopettajien toimijuus näkyy syksyn haastattelussa 2. -luokan englannin kielen opettamisen alussa?

7.1.1 Pedagoginen toimijuus - konkreettinen opetus

Haastatteluissa opettajien puheenvuoroissa toistuivat tietyt samankaltaiset asiat, jotka olivat luokiteltavissa opettajien pedagogisen toimijuuden eri osa-alueiksi. Muodostimme osa-alueista eri teemoja, joita ovat konkreettiset opetus-tilanteet, oppilaiden suhtautuminen englannin kieleen ja englannin opetukseen, opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä opettajan itseensä liittyvät tunteet ja kokemukset.

Opettajat kertoivat käyttävänsä konkreettisenä opetusmateriaalia muun muassa internetistä löytyviä materiaaleja, kuten Youtubesta löytyviä lauluja (esimerkiksi Super Simple Songs), Peda.net -kouluverkkoon koottuja informaatiopaketteja sekä Facebook-ryhmissä jaettuja materiaaleja ja toimintaideoita. Osa opettajista oli saanut myös koululta valmiin opetuspaketin tai digilisenssin oppilaille tai digiopetusmateriaalia. Osa opettajista ei ollut saanut mitään materiaalia, vaan heidän täytyi etsiä ja koota kaikki käyttämänsä opetusmateriaali itse.

Opettajat kokivat toimiviksi ne materiaalit, joita he olivat itse käyttäneet. Perusteluiksi laulujen toimivuuteen he mainitsivat muun muassa toiston, jonka kautta oppilaat oppivat laulussa esiteltyä sisältöä. Lisäksi muut toiminnalliset työtavat, kuten pelit sekä niin opettajien kuin oppilaiden digimateriaali, koettiin toimivaksi. Opettajat kokivat, että toiminnallisuuden, pelien ja laulujen määrä oli englannin tunneilla suurempi kuin muilla oppitunneilla, sillä niitä oli helpo poa ottaa tunneille, koska englannin opetusaines oli yksinkertaista.

No niissä lauluissa mä ainakin tykkään siitä että että niissä ne on niin yksinkertaisia niissä tulee tosi paljon toistoa ko harjotellaan jotain numeroita ja jotain mitä tahansa että ja ne on ne on silleen hauskaalla tavalla ainakin mitä lapset tykkää tehdä (Haastattelu 2 syksy)

Syksyllä opettajat kaipasivat oman opetuksen tueksi erityisesti runkoa, punaista lankaa, joka kertoisi heille, mitä tulisi opettaa ja miten asiakisällöt etenisivät lukuvuoden aikana. Lisäksi muu valmis oppimateriaali olisi ollut opettajille erittäin tervetullutta ja sitä he jäivät kaipaamaan. Opettajat mainitsivat myös, että englannin opetukseen pitäisi panostaa enemmän ja antaa rahoitusta esimerkiksi digiopetusmateriaalien, kuten sovellusten, ostoon. Digiopetusmateriaalia toivottiin myös siitä syystä, että esimerkiksi cd-levyjen käyttäminen englannin tunneilla oli aikaa vievää ja hankalaa.

Koulun pädeillä meillä on semmonen fun english peli mitä on pelattu mut sekin on sellainen että ne on ilmasena vaan just ne värit ja eläimet ja siellä ois hirveesti mahdollisuuksia mut kun ne on ilmaisversioita niin ei me päästä hyödyntää niitä niin semmoseenkin voisi satsata (Haastattelu 1 syksy)

Opettajat toivoivat suomenkielisille lapsille sopivaa opetusmateriaalia, joka olisi myös lasten ikätasoon sopivaa. Opettajat löysivät internetistä paljon erilaisia mahdollisuuksia sekä materiaalia, mutta kokivat vaikeaksi löytää sellaista materiaalia, joka on kohdennettu kielen opiskelua vasta aloitteleville. Usein materiaali oli jo englantia osaaville tai jopa englantia natiivina puhuville.

Niin sit osa noista niinkun mun mielestä osa noista mitä löytyy youtubesta tai noista on englantia puhuville lapsille sitten kaipais niinkun sellasta et se ois just niinku suomalaisille lapsille uutta kieltä opettaville lapsille ne materiaalit mitä käyttäisin niin ne ois ehkä sopivampia (Haastattelu 1 syksy)

Opettajien välillä oli vaihtelua siinä, milloin he pitivät englannin tuntejaan. Osa piti tunnin kokonaisuena tuntina kerran viikossa, kun taas osa ripotteli englantia

enemmän pitkin viikkoa pieniksi tuokioiksi. Tuokiot pitivät sisällään muun muassa aamunavausta, jossa käytiin läpi viikonpäivät, monesko päivä oli sekä kuukausia. Opettajat kävivät läpi myös muuta luokkakielisanastoa sekä tuttuja sanoja englanniksi koulupäivän aikana.

Ne opettajat, jotka pitivät englannin tunnin kerran viikossa tiettyinä aikoina, mainitsivat syyksi muun muassa sen, että he kokivat oppilaidensa tarvitsevan rutiineja. Kun Englanti oli tiettyinä aikoina, oppilaat osasivat odottaa sitä ja he tiesivät siten muutenkin tarkasti päivän kulun myös muiden oppiaineiden osalta.

...samalla tavalla vedän kun hänkin että tunti viikossa ja se on sitte oppilaalle ainaki sillä tavalla selvä että millon sitä Englantia on ku osahan taas reagoi siihen että ää tää on pitä olla äikkää että ne on niinku niin vielä sidoksissa siihen tietysti... (Haastattelu 1 syksy)

Osa opettajista kertoi yhdistävänsä englannin opetuksen muiden oppiaineiden opetukseen. He kokivat sen helpoksi omassa opetuksessaan ja se oli heille luonteva tapa toimia. Englannin ei haluttu olevan irrallinen muusta opetuksesta. Englannin yhdistäminen muihin oppiaineisiin oli saanut myös lapset käyttämään Englantia oma-aloitteisesti esimerkiksi tervehdyksissä.

Tää onki se tavallaan ihanuus et sä voit yhittää sen siihen muuhun onks se onks se ympärillä sulla se keskusaihe mitä sä meet ni sähän pystyt sieltä sitte jos puhut syksyn sadosta että sieltä samallahan sä nappaat hei Englanniks niitä ja samalla lailla matikassa voi jaa lähtee luettelee ku luetellaa iha suomekskii ni sitte hei ny mennään näin ja se on kauheen hauskaa ku ne sitte jo jotain kattoo jotai lauluja sieltä tuli millions ja billions ja näin ni ne oli sitte hei että se on hirveen helppoo yhdistää tähän kaikkee muuhu (Haastattelu 1 syksy)

Haastatteluissa tuli esille myös se, miten korkealle opettajat arvottivat Englannin kielen tuntien osuuden viikon aikana. Osa opettajista halusi ehdottomasti pitää kiinni siitä, että Englantia opiskeltiin joka viikko, kun taas osa saattoi tiputtaa Englannin tunnin pois, jos viikon aikana oli muuta tapahtumaa ja kiirettä. Osa arvotti esimerkiksi äidinkielen oppitunnin tärkeämmäksi kuin Englannin kielen oppitunnin.

Onhan tässä semmonenki et meillä kaikilla tokaluokkalaisilla tai ainaki mejän koululla ollu uinnit tässä syksyllä uimahallivuorot ni kyllä se väkisinki on niin että ku oppitunteja vähenee niitten uintitun reissujen takia ni kyllä se Englanti on se ensimmäinen mistä mä vähennän vaikka kyllä mä otan niitä rutiineja joka päivä enkuks mut en mä mitää kokonaisia enkun tunteja piä jos multa lähtee monta tuntia uintireissujen takia viikossa pois kyl mä arvotan ne oman äidinkielen ja matikan tunnit kyllä valitettavasti

Mm, mä taas arvotan sillee että mä pidän sen yhen enkun siellä kyllä ehottomasti viikossa mutta sit mä vähennän äidinkielestä (Haastattelu 1 syksy)

Kysyimme opettajilta, millaisia he haluaisivat heidän englannin tuntiensa olevan. Opettajat mainitsivat erityisen tärkeäksi sen, että into englannin kieleen säilyisi sekä oppilailla että opettajilla. Oman innon säilymisen opettajat mainitsivat tärkeäksi siitä syystä, että heidän oma intonsa tarttuu myös oppilaisiin.

...asenne sitä enkun kieltä kohtaan olis niinku tulis positiiviseksi

Nimenomaan semmonen asenne että ne on hyvillä mielin ja rohkeina lähdössä sinne kolmannelle luokalle opettelee sitä enkun et kun me suomalaiset ollaan aika hiljasia jos-sain kreikassa ni me ei halutakkaan puhua sitä rohkeutta siihen että rohkeesti lähetään käyttämään sitä kieltä välittämättä siitä menikö se ihan pilkulleen oikein

Uskoisivat siihen että mä osaan ja pystyn oppimaan lisää se on tärkeätä (Haastattelu 3 syksy)

Opettajat halusivat myös, että oppilaat uskoisivat omaan osaamiseensa sekä saisivat englannin tuntien tai tuokioiden kautta positiivisen asenteen englannin kielen oppimiseen. Opettajat toivat esille myös konkreettisia toiveita, kuten toiminnallisuuden suuremman osuuden tunnilla sekä oppilaiden suullisen kielenkäytön lisäämisen.

7.1.2 Pedagoginen toimijuus - oppilaiden suhtautuminen

Oppilaiden suhtautumisesta englannin kielen opiskeluun opettajat mainitsivat niin positiivisia kuin negatiivisia asenteita, joita he olivat havainneet. Kaikki opettajat sanoivat positiiviseksi asiaksi sen, että oppilaat olivat pääsääntöisesti todella innostuneita englannin kielen opiskelusta. Ilo oli vahvasti läsnä englannin kielen tunneilla ja oppilaat olivat myös rohkeita kielenkäyttäjiä sekä lähtivät innokkaasti mukaan oppitunnin aktiviteetteihin. Englannin kielen tunnin pelit ja leikit saattoivat myös siirtyä välitunneille.

Musta just se 45 minuuttia ne jaksaa aivan kevyesti siis se vois sitä tuntia vois jatkaa siis ihan niinku loputtomiin laulut on just maailman parhaita ja niitä leikitää ja lauletaa ja sitte oot välillä siellä välkkävalvonnassa et iha oikeesti nyt nyt tulee opelta korvista nää laulut mutta siis se että se ilo mikä niillä on se on kyllä ihan

Ja tavallaan tavallaan toi just että kun että kun kun niillä on valtava into nyt opiskella sitä enkku... (Haastattelu 1 syksy)

Negatiivisina asioina nousi esiin esimerkiksi se, että opettajat kokivat, että lapset eivät enää nauti liikunnasta, laulamisesta tai musiikkileikeistä, vaan suhtautuvat niihin lapsellisina ja ärsyttävänä. Oppilaat olivat osoittaneet myös suoraan negatiivista suhtautumista näitä aktiviteetteja kohtaan ja yhden opettajan esimerkkitapauksessa tämä oppilaan negatiivisuus oli tarttunut myös muihin, eikä leikkeihin ollut haluttu osallistua.

Mutta se mitä just sanoit noista laulujen torpedoista ni nykyään musta tuntuu että aina vaa aikasemmissa ja aikasemmissa vaiheissa et oli miten kiva laulu vaa ni njööööö öö tää on ihan tylsä ja niinku että lapsi ei enää nauti siitä liikunnasta ja laulamisesta ja musiikkileikeistä mitä niinku aikuisesta nii ja leikkimisestä et se jo ekaluokkalainen lapsi saa et tää on iha niinku ööää jos pitää niinku leikkiä ja laulaa musta se on niinku uh mä tuun hirveen vihaseksi (Haastattelu 1 syksy)

Lisäksi opettajat mainitsivat huomanneensa, että kirjoitettu englannin kieli oli oppilaille haastavaa ja oli luonut yllättäviä haasteita oppitunneille. Opettajat totesivat kuitenkin, ettei englannin kirjoitettu kieli olekaan pääasia vielä toisella luokalla.

7.1.3 Pedagoginen toimijuus - opettaja-oppilassuhde

Opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta opettajat toivat ilmi haasteita, jotka vaikuttavat heidän työhönsä, tässä tutkimassamme tapauksessa englannin opetukseen. Yksi suuri asia, joka vaikutti opettajien työhön oli luokan oppilasaines. Jos oppilaat toimivat hyvin yhteen ja olivat niin sanotusti helppo ryhmä, opettajat kokivat, että asiat sujuvat ja oli helppo opettaa oppilaita erilaisilla oppimismenetelmillä sekä käyttää paljon toiminnallisuutta. Helppo opetusryhmä vaikutti myös niin, että opettajat kokivat olevansa itse myös iloisempia, innovatiivisempia ja innokkaampia. Jos ryhmä taas oli opettajien mielestä haastava, he kokivat esimerkiksi toiminnallisuuden käyttämisen erittäin vaikeaksi. Toiminnallisuus aiheutti tällöin paljon levottomuutta ja luokkaa oli vaikea hallita. Opettajat toivat esille myös oppilaiden keskittymisvaikeudet haasteena opetukselle. Lisäksi opettajat sanoivat, että tunneista meni paljon aikaa muuhun kuin itse opettamiseen. Aikaa kului esimerkiksi riitojen selvittelyyn ja tuntien ulkopuolisena aikana moniammatilliseen yhteistyöhön.

Niin tavallaan sä et voi kuvitella että se oppitunti 45 minuuttia on sitä opetusta vaan se vartti on ehkä sitä kasvatusta järjestystä minkä takia sä itket ja sulla on haava poskessa ja muuta ja eka kun saat kaikki rauhotettua ja kaikki riidat sovittua ja muuta niin se opetus-aika pienenee musta kaiken aikaa tavallaan mikä on sitä aktiivista aikaa että voidaan mennä tavallaan siihen asiaan toki sekkin on asiaa että niitä lapsia kasvatetaan ja heitä kuunnellaan mutta sanotaanko opetussuunnitelman mukaiseen asiaan

Ja niin kiva kun se toiminnallisuus on niin siinä on aina se että kun ne innostuu niin kauheesti niin se vöyhähtää kun saa taas laskettua ne liekit sieltä taas alemmaksi että voi mennä eteenpäin niin siinä on aina haasteensa (Haastattelu 3 syksy)

Opettajat mainitsivat myös oman huolensa oppilaiden osaamisesta. He pelkäsivät, että englannin opiskelu oli liikaa sellaisille oppilaille, jotka eivät vielä hallinneet suomen kieltä hyvin, eivätkä osanneet esimerkiksi lukea tai kirjoittaa vielä kunnolla.

Mut sekkin on aika jännä et tuli mieleen toi et ei kaikki osaa vielä kunnolla lukee suomeenkaan niin tai kirjoittaa suomee tai sit pitäis kuitenkin tota englantia

Joo tästä me ollaan keskusteltu työparin kanssa että miten sitten kun hänellä on erilainen ryhmä kun mulla eli siellä on tosi heikkoja niin kun ne ei osaa suomee kun kirjaimetkin on hukassa niin mites siinä sitten opetat englantia

Mut eihän se kuu sehän on sitten vaan että mulla on semmosia lapsia että että ei osaa kirjaimia ja osaa vaikka kahdeksan kirjainta ja niillä sanoja mut ei se sitten vaikuta että ne osaa esimerkiksi sanoo vaikka hello my name is että ne pääsee mukaan tässä (Haastattelu 3 syksy)

Osa opettajista kuitenkin kommentoi, että heidän mielestään oppilaiden englannin kielen oppimiseen ei ollut merkitystä, miten hyvin oppilaat osaavat käyttää suomen kieltä. He kokivat, että nämä oppilaat voivat silti päästä mukaan englannin oppimiseen samalla lailla kuin ne, joilla suomen kieli oli jo paremmin hallussa.

7.1.4 Pedagoginen toimijuus - opettajan oma suhde itseän

Opettajat kertoivat haastatteluissa myös itseensä liittyviä tunteita ja kokemuksia englannin kielen opetuksessa. Opettajat kokivat, ettei heillä ollut paineita englannin kielen opetuksessa ja siitä syystä he kokivat sen hauskaksi opettaa. Opettajat olivat pääasiallisesti opettaneet englantia hyvällä mielellä ja he kokivat englannin opettamisen innostavaksi. Opettajat mainitsivat myönteiseksi asiaksi myös sen, että he osasivat englantia paremmin kuin oppilaat, kun asiat olivatkin vain perusasioita eikä heidän tarvinnut osata mitään erityisen vaikeaa.

Ne opettajat, joilla oli selkeä systeemi opettamiseen, eli he tiesivät mitä opettaa sekä miten, kokivat englannin opetuksen mielekkääksi ja systeeminsä toimivaksi.

Negatiivisiksi asioiksi opettajat mainitsivat erityisesti epävarmuuden opetuksessa. Osa koki joutuvansa epämukavuusalueelle omassa työssään, kun he joutuivat käyttämään englantia ja puhumaan sitä oppilaille. Moni opettaja koki joutuvansa tyhjän päälle aloittaessaan englannin opettamisen ja osalla opettajista oli suuri kynnyks lähteä opettamaan. Opettajat mainitsivat myös, etteivät he tiedäneet, miten paljon heidän tulisi puhua englantia oppitunneilla. Opettajat kokivat lisäksi, että omat voimavarat sekä aika olivat rajallisia ja loppuivat. Opettajat tunsivat myös jännitystä ja ahdistumista eivätkä he jaksaneet aina olla innostuneita englannin opettamisesta.

...sitten se toinen on tietenkin tää ajan puute että kuitenkin meillä on työssä monta muuta ainetta ja että kaiketi eiköhän meillä kaikilla oo sekin toive että jokainen tunti olisi toiminnallinen ja iloinen ja paljon tekemistä ja niinkun näin mutta (Haastattelu 2 syksy)

No mä voin ainakin sanoo et mulla oli valtava kynnyks koska olen jo kanssa niin vanha että tota siitä on ikuisuus kun on opiskellu mutta se onkin oikeastaan ihan hauskaa. Huomas että tavallaan eihän niillä lapsilla oo niinku vielä mitään että oonhan mä niinku vähän kuitenkin edellä tässä englannin kielessä että ei tää niin vaikeeta oookkaan ku perusjuttuja (Haastattelu 2 syksy)

Opettajat kokivat, että heidän kielenkäyttönsä oli rikkaampaa, kun opetus tapahtui suomeksi. He kokivat, että englannin kielen opettaminen oli kielellisesti köyhempää, sillä se sisälsi vain paljon toistoa. Syyksi tähän opettajat mainitsivat muun muassa oman kielitaitonsa, joka oli heikompi englanniksi. Osa opettajista puolestaan totesi, että opetus oli pääsääntöisesti samanlaista, puhuivat he englantia tai suomea, sillä heidän oma persoonansa ei muuttunut.

7.1.5 Relationaalinen toimijuus

Opettajat kertoivat keskustelleensa työparinsa kanssa englannin kielen opettamisesta, mikä voidaan nähdä relationaalisena toimijuutena. Opettajat kokivat myös koulutuksen yhteydessä hyvänä asiana sen, että he pääsivät vaihtamaan ajatuksia kollegoiden kesken sekä keskustelemaan siitä, miten he toteuttavat englannin kielen opetusta. Syksyn haastatteluissa relationaalinen toimijuus nä-

kyi siis pääasiassa ajatusten vaihtona kollegoiden kesken. Opettajat kertoivat myös käyttävänsä yhteisöllisiä Facebook-ryhmiä, joissa he pääsivät keskustelemaan sekä jakamaan vinkkejä kollegoiden kanssa ympäri Suomea.

Muutama opettaja kertoi myös keskustelleensa englannin kielen aineenopettajien kanssa ja kertoneensa heille oman epätietoisuutensa englannin opettamisesta. Aineenopettajat ja luokanopettajat olivat sitten tehneet yhteistyötä. Aineenopettajat olivat auttaneet luokanopettajia kertomalla heille, mitä he voisivat tehdä oppilaiden kanssa sekä mistä he itse jatkavat kolmannella luokalla englannin opettamista. Aineenopettajat olivat myös käyneet muun muassa kirjaesittelyissä sekä jakaneet sieltä saamiaan vinkkejä luokanopettajille.

Meillä oli ihanat englannin opettajat jotka on aineenopettajia jotka ne piti meistä huolta kun me sanottiin et apua et miten tää homma hoidetaan niin ne oli kattonu ne oli käyny kirjaesittelyissä ja niillä oli niinkun valmis ja he tietää mistä he kolkilta jatkaa sitä enkkua niin he valitsi sitten tämmösen sopivan niitten on hyvä jatkaa ja me oltiin että jes jes (Haastattelu 1 syksy)

Muutama opettajista kertoi myös, että he olivat päässeet hyödyntämään toisen opettajan tekemää materiaalia omassa opetuksessaan. Osalla opettajista oli kollega, joka oli opettanut englantia jo aikaisemmin ja sai sitä kautta hänen jo tekemää materiaalia. Pari opettajaa kertoi myös jakavansa materiaalin rinnakkaisluokan opettajan kanssa sekä suunnittelevansa tunnit yhdessä hänen kanssaan.

7.1.6 Sosiokulttuurinen toimijuus

Syksyn haastatteluissa nousi esille opettajien ja muiden tahojen suhde, joka kuuluu sosiokulttuurisen toimijuuden käsitteen alle. Tutkimuksessamme esille tulleet muut tahot olivat rehtori, kunta ja opetushallitus. Opettajat kokivat ympäristön vaikutuksen opetuksessa pääosin haasteita luovana. Opettajat kokivat muun muassa, että he eivät olleet saaneet riittävästi koulutusta englannin kielen opetukseen ja tämä aiheutti heille epävarmuuden tunteen. He kokivat, että heille ei tarjottu tarpeeksi eväitä englannin kielen opetukseen eivätkä he siten tienneet, mitä heidän itse asiassa pitäisi opettaa muun muassa opetussuunnitelman väljyyden vuoksi. Kunnan ja koulun tasolla opettajat kokivat puutteelliseksi myös opetusmateriaalien saannin, mikä puolestaan vaikeutti heidän omaa

työtään. Kuitenkin kunnan tarjoama kurssi syksyllä koettiin positiiviseksi, sillä siellä opettajat pääsivät vaihtamaan ajatuksia kollegoiden kesken sekä saivat hieman lisää ajatuksia ja materiaalia englannin kielen opetukseen.

Ja sit siitä tuli vähän niinkun painetta kun ei oikein tienny selkeästi että mitä se että millä tavalla sitä nyt ruetaan sitten opettamaan kun ei ollu mitään materiaalia meillä niin tavallaan siinä alussa että tuota kun ite vaan ittekses selvittelet että mitä mitenhän sitä nyt sitten rupeaa opettamaan niin se (Haastattelu 2 syksy)

Osalta opettajista rehtori oli kysynyt haluavatko tai pystyvätkö he opettamaan englantia, kun taas joiltain ei ollut kysytty mielipidettä asiaan. Siihen, että opettajilta ei ollut kysytty heidän mielipidettään siitä, haluavatko he opettaa englantia opettaja arvelivat syyksi muun muassa sen, että koulun englannin opettajat olivat jo niin kuormittuneita, etteivät voineet ottaa vastaan lisätunteja.

Mutta siis tää on tää uus ops että kohan tässä nyt menee aikaa ni sitte taas kaikki selviää että mitä muuta miljoona asiaa tulee mitä pitäs osata ja tehä nyt tais ois pitäny jo osata ja kaikki on muuttunu ja sitte se on nyt pitäs osata tehä arvioinnit oikei mutta kukaa ei sano että miten ja sit vaa eletään sen mukaa ja ensin kerrotaa vanhemmille että nyt tapahtuu näin ja sitte tuleeki meille viesti että ei me tehäkkää noin ja sit näytät idiootilta niille vanhemmille mut se on vaa tää uus ops (Haastattelu 1 syksy)

Opettajat toivat omaan työhön vaikuttavana haasteena esille uuden opetussuunnitelman sekä sen mukanaan tuomat muutokset opetukseen ja arviointiin liittyen. Ne koettiin kuormittavina sekä omaa työtä vaikeuttavina. Muutosten vuoksi opettajien täytyi perehtyä uusiin toimintatapoihin mikä vaati paljon aikaa ja työtä ja vei aikaa pois itse oppilaiden kanssa tapahtuvalta työltä. Osa opettajista koki myös, etteivät he enää hallinneet omaa työtään muutoksista johtuen.

7.2 Miten luokanopettajien toimijuus on muuttunut lukuvuoden aikana, kun he ovat opettaneet englantia 2. -luokalla vuoden ajan?

7.2.1 Pedagoginen toimijuus – konkreettinen opetus

Muodostimme kevään haastatteluissa toistuvista asioista osa-alueita ja niistä vielä eri teemoja, jotka ovat samat kuin syksyn haastatteluissa: konkreettiset opetustilanteet, oppilaiden suhtautuminen englannin kieleen ja englannin ope-

tukseen, opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä opettajan itseensä liittyvät tunteet ja kokemukset. Nämä teemat kuuluvat pedagogiseen toimijuuteen.

Opettajat kertoivat kevään haastatteluissa toteuttavansa englannin opetusta hyvin samalla tavalla kuin syksyn haastatteluissa. He käyttivät edelleen paljon leikkejä, pelejä sekä lauluja mutta tarkensivat myös mitä muita aktiviteetteja tunteilla käytettiin. Opettajat kertoivat etenevänsä teemoittain ja käsittelevänsä niihin liittyviä sanoja muun muassa kuvien avulla. He kertoivat myös, että olivat käyttäneet jonkun verran monisteita ja kynällä tehtäviä tehtäviä, esimerkiksi värityskuvia, bingoa sekä ristisanatehtäviä. Yhdellä kevään haastatteluihin osallistuneella opettajalla oli ollut käytössään myös valmis materiaali sekä sen tarjoamat mahdollisuudet, joita hän oli hyödyntänyt omassa opetuksessaan.

No tämmösiä kuva kuvasanoja harjotellu koska heiltähän puuttuu se että heillä ei oo sitä sanastoo kaikilla niinku ollenkaan ja joillakin ehkä vähän ja sitten jollakulla vähän enemmän mutta se on siinä on aika sitä laajaa skaalaa et tavallaan ihan sitä sanastoharjoittelua et kuvia ja sanoja ja sit niillä niitä on drillattu... (Haastattelu 1 kevät)

Emme kysyneet syksyn haastattelussa, miten opettajat olivat aikoneet toteuttaa tai toteuttivat englannin arviointia. Kevään haastatteluissa arviointi kuitenkin oli osana kysymyksiä ja opettajien vastaukset olivat yhteneväiset. Kukaan opettajista ei ollut pitänyt kokeita tai varsinaisesti testannut oppilaiden osaamista. Arviointi oli ollut tuntien aikana tapahtuvaa formatiivista arviointia, jolloin opettajat olivat tarkkailleet oppilaiden aktiivisuutta ja osallistumista tunnin aikana. Yksi opettajista kertoi myös kehuvansa oppilaita paljon tuntien aikana. Muita arviointimenetelmiä, joita opettajat olivat käyttäneet, olivat oppilaiden itsearviointi sekä vertaisarviointi muun muassa tunnin sujuvuudesta.

no joo oikeestaan se tulee vähän semmosena niinku tuntiaktiivisuutena et kun kerrataan aina niitä sanoja mitä on käyty edellistunnilla läpi että miten sieltä niinku viittailevat ja sitä kautta se oikeestaan tulee et en oo mitään testejä sitten just pitäny ollenkaan (Haastattelu 4 kevät)

Syksyllä opettajat kaipasivat omiin tunteihinsa konkreettisina toiveina lisää toiminnallisuutta sekä lisää oppilaiden suullista kielenkäyttöä. Opettajien toiveet näyttävät käyneen toteen, sillä he itse kertoivat käyttävänsä paljon toiminnallisia harjoitteita, kuten lauluja ja leikkejä. Syksyllä opettajat toivoivat myös opetusmateriaalia sekä tietoa siitä, miten englantia pitäisi opettaa. Nämä toiveet

eivät puolestaan näytä toteutuneen, sillä keväällä opettajat kaipasivat yhä edelleen runkoa ja rakennetta englannin kielen opetukseen. He kokivat omat valintansa opetuksen toteuttamiseen liittyen hieman epävarmoiksi. Rakenteen ja puunaisen langan löytyminen oli opettajille tärkeä toive myös omien tuntien kehittämisessä keväällä.

nii mikä ois loogista mikä ois looginen tapa edetä me on nyt tosta vaa otettu et okei no otetaan nyt nää vaatteet et mikä se ois niinku järkevä niinku se etenemistapa

mut vähän semmonen et onko tehty nytte niinku mitenkähä muut on tehny et nää on nyt meidän valintoja (Haastattelu 3 kevät)

Omissa tunneissaan opettajat halusivat yhä edelleen kehittää menetelmien sekä tunnin aikana käytettävien materiaalien monipuolisuutta. Osa opettajista koki, että koska heillä ei ollut kielenopettajan koulutusta, heiltä saattoi puuttua jotain tietämystä mahdollisista menetelmistä ja materiaaleista, joita tunneilla olisi voinut käyttää. Osa opettajista kaipasi vielä lisää rohkeutta omaan opetukseen, mutta vastauksista löytyi myös rentous ja luotto englannin opetukseen, kun opetettavan aineksen määrä ei ollut suuri ja opetuksen tahti oli rauhallinen.

no kyllähän nyt tietysti semmosta monipuolisuutta vois olla enemmän että tietysti ku en oo mitään semmosta kieltenopettajan koulutusta saanu niin sieltä saattas löytyä just esim tällöinen yhteistyö meidän varsinaisten kieltenopettajien kanssa on jääny aika vähäseks että sillon syksyllä kyselin jotain lähinnä noihin materiaaleihin liittyen mut sit tällöisistä niinkun opetustavoista tai menetelmistä niin niistä ei nyt oo paljoo tullu keskusteltua (Haastattelu 4 kevät)

Vastaukset englannin tunnin ajankohdasta ja pituudesta olivat sekä syksyn että kevään haastattelussa edelleen eroavaisia opettajien välillä. Osa opettajista piti englantia edelleen ripotellusti päivän aikana ja muiden tuntien yhteydessä, kun taas osa piti kokonaisia tunteja. Keväällä haastatteluista nousi uutena esille se, että osa opettajista piti englantia sekä oppituntin muodossa että ripoteltuna viikon aikana.

...mä kuvittelin että mä ripottelen niinku tuntien alkuun vaikka se on niinku lukujärjestyksessä merkitty yhdeksi tunniksi mut sit se käytännössä niinku osoittautu et se on niinkun helpompi kun se on se yksi oppitunti. on kyllä se yks tunti viikossa mutta sitte on ollu semmosia että ku meillä on toi kalenteri ja sit sen jälkeen ku vuodenvaihteessa käytiin näitä aikajuttuja aikakäsitteitä ni englannissa ni sitte vaihettiin nuo englantilaiset tuohon rinnalle ja sitte kun se ryhmä joka on vuorossa laittaa kerromme päivän ja sään ni ne niinku today is ja sitte luokka vastaa... (Haastattelu 2 kevät)

Vastaavasti yksi vastaajista oli ajatellut pitävänsä englantia ripoteltuna viikon aikana esimerkiksi tuntien alussa, mutta totesi lukuvuoden aikana helpommaksi pitää englantia tunnin viikossa. Hän oli kuitenkin lisännyt englantia oppitunnin lisäksi esimerkiksi aamupiiritoimintaan, jossa päivämääriä oli harjoiteltu englanniksi.

7.2.2 Pedagoginen toimijuus - oppilaiden suhtautuminen

Syksyllä opettajat halusivat, että heidän englannin tuntinsa olisivat sellaisia, että oppilailla ja opettajalla säilyisi into englannin kieleen ja opiskeluun. Opettajat halusivat myös, että oppilaille tulisi rohkeus käyttää englantia ja he saisivat positiivisen asenteen englantia kohtaan.

Jo syksyllä opettajat kertoivat, että oppilaat olivat olleet todella innostuneita englannin tunneilla. Oppilaat olivat opiskelleet englantia mielellään ja ilo oli ollut läsnä tunneilla. Keväällä opettajien vastaukset jatkuivat samalla linjalla. Oppilaat olivat edelleen innoissaan ja englannin opiskelu oli mielekästä. Opettajien mielestä oppilaat olivat erityisesti pitäneet lauluista. Yksi opettajista kertoi, kuinka eräs oppilas oli antanut hänelle sellaista palautetta, että oli mukavaa, kun hän opetti heille englantia. Tämä oli tullut opettajalle positiivisena yllätyksenä omasta toiminnasta.

...positiivista kyllä se että tavallaan he ovat hyvin innoissaan ja ei tarvii olla niinku semmosia isoja asioita mitä käyää vaan jotakin pientä ja sit se että heei hienoa osataan ja jotakin tarttunu jääny mieleen ja ja toki tietysti sekin myös että on taas jälleen kerran tullu uusi sukupolvi jolla on ehkä enemmän eväitä kuin edellisellä on jo olemassa vähän (Haastattelu 1 kevät)

Yhden opettajan mukaan suurin osa oppilaista oli ollut todella innostuneita sekä toivonut englantia lisäksi muillekin tunneille, mutta yksi oppilas oli sanonut inhoavansa englantia. Tämä oli tullut kyseiselle opettajalle yllätyksenä. Lisäksi toiselle opettajalle oli tullut yllätyksenä oppilaiden negatiivinen suhtautuminen lauluihin. Jo syksyllä opettajien haastatteluissa nousi esille oppilaiden negatiivinen suhtautuminen lauluihin, joka saattoi tarttua myös muihin oppilaisiin.

Tähän asti niinku pääsääntöisesti mun mielestä hyvin positiivisesti että tällä viikolla kuulin tuota niin yhdeltä pojalta eiku viime viikolla ku enkun tuntia ei ollukkaa ku meillä oli joku muu juttu ni hän oli että jes mä inhoon englantia ja se oli mulle niinku aivan häm-

mästys mutta että se oli niinku ensimmäinen että kyl niinku et tosiaan et ne pyytää osa erityisesti toivoo niitä satuja tonne kuunneltavaks englanniks (Haastattelu 2 kevät)

Kevään haastatteluissa yksi opettajista kertoi myös muutoksesta lauluihin suhtautumisessa. Oppilaat olivat suhtautuneet syksyllä ennakkoluuloisesti lauluja kohtaan, mutta vuoden aikana suhtautuminen oli muuttunut. Opettaja ajatteli, että lauluihin positiivisesti suhtautuvien oppilaiden into oli valanut tätä samaa intoa myös lauluihin negatiivisesti suhtautuneita kohtaan.

niin silleen niinku vois sanoo että niissäkin oppilaissa joissa aluks oli ehkä vähän semmosta ennakkoluuloa ja pientä negatiivisuutta niin se on niinku pikkuhiljaa kääntynyt sitten sinne toiseen suuntaan tai ainakaan he eivät tuo sitä enää mitenkään esille sille niinku vaikka nyt sitten jollaki vois ollakki mut päinvastoin kyllä tuntuu että aika hyvin se innostus on kyllä tarttunu niistäkin josta oli alunperinkin jo innokkaita niin on levinnyt hyvin näihin muihinkin (Haastattelu 4 kevät)

Opettajien syksyn toiveet olivat toteutuneet vuoden aikana. Oppilaiden into englannin kielen oppimiseen oli säilynyt sekä jopa kasvanut. Laulujen käyttäminen tunneilla oli jakanut oppilaiden mielipiteitä niin syksyn kuin kevään vastauksien mukaan, mutta opettajat kuitenkin kokivat ne mielekkääksi opetusmateriaaliksi ja -menetelmäksi ja käyttivät niitä läpi lukuvuoden.

7.2.3 Pedagoginen toimijuus - opettaja-oppilassuhde

Syksyllä opettajien haastatteluissa nousi esille huoli oppilaiden osaamisesta englannin kielen opiskelussa, jos oppilailla oli jo vaikeuksia oppia suomen kieltä. Kevään haastatteluissa tämä huoli näkyi siinä, että opettajat kokivat näiden oppilaiden motivoimisen hankalaksi englannin kielen opiskelua kohtaan. Motiiviongelmia näkyivät myös niiden oppilaiden kohdalla, jotka suhtautuivat esimerkiksi negatiivisesti tunneilla käytettyihin lauluihin.

...ihan kaikki ei oo et se on ehkä ollu semmonen niinku itselle semmonen haaste että näkee että joku ei oikein osaa sen kielen kanssa on ehkä kielen sen oppimisen pulmaa niinku jo äidinkielessä ollu nähtävissä. Niin tietysti semmosen lapsen et saaha se niinku positiiviselle ajatukselle tässä ehkä se on semmonen tavallaan niinku semmonen negatiivinen ajatus ... (Haastattelu 1 kevät)

Opettajat toivat esille sekä kevään että syksyn haastatteluissa sen, miten oppilaiden into englannin kielen opiskeluun tarttui myös opettajiin. He kokivat, että oppilaiden into ja halukkuus opiskella englantia oli palkitsevaa ja tuntien ei tarvinnut olla erikoisia, että into niillä säilyi.

Joo no varmaan semmonen kokonais miksikäs sitä nyt vois sanoa semmonen niinku semmonen ajatus siitä ja fiilis että tuntuu että näille on se mielekästä ja ne niinku tykkää siitä ja tietysti kun näkee sen niin se on itellekin palkitsevaa se on varmaan niinku se paras paras juttu tuossa (Haastattelu 4 kevät)

Syksyllä opettajat olivat maininneet oppilasaineksen vaikutuksen opetuksen haastavuuteen, muun muassa toiminnallisen työskentelyn aiheuttaman levottomuuden. Keväällä levottomuus ei enää näkynyt haasteena, vaan pääasiallisesti opettajat kertoivat siitä, kuinka innostuneita oppilaat olivat.

7.2.4 Pedagoginen toimijuus - opettajan oma suhde itseensä

Keväällä opettajat kokivat englannin opetuksessa vapauden tunnetta esimerkiksi siinä, että heidän ei tarvinnut osata ääntää englantia täydellisesti. Jo syksyllä osa opettajista koki, että englannin opettamisesta ei tarvinnut ottaa paineita. Toisaalta keväällä osa koki englannin ääntämisen haastavaksi, eivätkä he tienneet, oliko se oikeanlaista. Vuoden aikana opettajat kuitenkin rentoutuivat siinä suhteessa.

Opettajat kokivat, että englannin opettaminen oli ollut mukavaa ja tunnit oli ollut helppo pitää toiminnallisesti laulujen kera. Opettajat olivatkin pääsääntöisesti hyvällä mielellä englannin opetuksesta. Osa opettajista oli kokenut ensimmäisen luokan keväällä ennen englannin opetuksen alkamista epävarmuutta ja jännitystä, mutta englannin opetuksen alettua syksyllä olo oli muuttunut rennommaksi. Opettajat olivat huomanneet, että opetus oli kuitenkin melko yksinkertaista, pääasiallisesti sanojen maistelua. Opettajat eivät olleet myöskään asettaneet itselleen korkealentoisia tavoitteita. Jo syksyn haastatteluissa rentous oli nähtävillä englannin opetusta kohtaan ja keväällä se oli yhä suuremmassa roolissa.

...viime keväänä tuntuu että tota noin mitähän tästä tulee niin että ehkä se syksy sitte lähti jotenki niin nopeesti mukavasti rullaamaan et siinei sit mutta että viime keväästä asenne on selkeesti muuttunut että relax että ei tässä näin et me maistellaan sanoja ja näin että mä en niinku ku sanoin en hirveen semmosia korkealentosia tavoitteita ees oo ottanu (Haastattelu 2 kevät)

Yksi opettajista kertoi, että hänen suhtautumisensa englannin opetukseen ei ollut muuttunut lukuvuoden aikana. Hän oli ollut myönteinen englannin kielen opetusta kohtaan jo alusta alkaen ja oli nimenomaan halunnut opettaa sitä. Hän

koki, että myönteisyys englannin opettamista kohtaan oli vain kasvanut luku-
vuoden aikana ja nyt hän koki olevansa kokemusta rikkaampi.

no ei oikeestaan oo mitenkään muuttunu et viime keväänä tosiaan rehtori kysy multa että haluanko opettaa enkkua ja nimenomaan halusin ja mulla oli etukäteen jo semmonen positiivinen asennoituminen siihen ja se on säilyny kyllä et ei sillä tavalla kyllä et ainut mikä on niinku tullu nimenomaan tietysti tässä kokemuksen myötä niin on se että nyt se on niinku viisaampi koska en oo aikasemmin opettanu englantia varsinaisesti niin nyt on siten sitäkin kokemusta rikkaampi (Haastattelu 4 kevät)

Haasteina opettajat kokivat edelleen rungon puuttumisen sekä sen, että materiaalien etsiminen vei heiltä paljon aikaa. Erityisesti yksi opettaja oli lannistunut vuoden aikana ja hänelle oli tullut tunne, että hän ei kykene englannin opetukseen siksi, että hän oli kokenut saavansa liian vähän ohjeistusta englannin opetukseen. Hän koki olonsa kädettömäksi sekä halusi luopua englannin opetuksesta mahdollisuuksien mukaan.

No mä jotenkin lähin kauheen innolla et joo mä lähen kokeilemaan et mitä millasta tää on mut sit mä jotenkin jossain vaiheessa vajosin siihen sellaseen et ei musta oo tähän niinku semmonen et just vähän se että et se ohjeistus tai joku oli niin vähäistä...vähän semmonen kädetön olo niin se teki ehkä vähän semmosen negatiivisen suhtautumisen itellä siihen et nyt täytyy sitä enkkua taas yrittää ottaa että tuota

mut mulla on vähän tullu semmonen olo et ens vuonna mulla on eppuluokka ja sit pitäis jollain epulla sitä alottaa se enkkua niin jos joku muu haluaa sen ottaa niin mä annan sen pois (Haastattelu 1 kevät)

Opettajat tarkastelivat itseään myös itsensä kehittämisen näkökulmasta. Moni koki, että jos he nyt saisivat elää uudestaan kyseisen lukuvuoden, he opettaisivat eri tavalla ja osaisivat paremmin. Tämä lukuvuosi oli mennyt monella englannin opettamisen harjoittelussa. Opettajat kokivat myös, että itseään voi aina kehittää ja osa löysi omista englannin tunneistaan paljonkin kehitettävää, esimerkiksi eriyttämisen suhteen. Yksi opettajista myönsi myös sen, että koska eläkeikä oli jo lähestymässä, hän ei ollut enää niin innokas kehittämään tai uudistamaan omaa opetustaan.

Ja kyllä tää silleen että nyt nyt jos sais elää uudestaan tän vuoden ni tietäs vähän jo et opettais ihan eri tavalla tai osais olla niinku jotenkin ehkä.

Nii et tavallaan aina se ensimmäinen kerta on jotenkin vähän sellasta harjottelua ja miettimistä ja et tavallaan pitää kuitenkin kokeilla ja olla se kokemus et aika moni on joutunu hyppäämään kylmiltään.

Ja sit kun ei oikein lastenkaan tasosta oo ollu niinku silleen käsitystä että mitä nyt niinku mitä ne osaa ja mitä ei ja sit ehkä se just et ne on niin eri tasosia että et joittenkin kanssa pitäis niinku ihan perusjuttuja käydä vielä. (Haastattelu 1 kevät)

Kysyimme opettajilta, oppivatko he jotain uutta itsestään tämän vuoden aikana. Vaikka opettajat olivatkin tienneet oman suhtautumisensa englannin kieleen ja sen käyttöön, he olivat kuitenkin oppineet itsestään ja omasta suhtautumisestaan vielä lisää vuoden aikana. Osa opettajista oli huomannut sen, että he olivat joutuneet omalle epämukavuusalueelleen kielen opettamisessa. Yksi opettajista puolestaan koki joutuneensa epämukavuusalueelle lauluissa, sillä hän ei kokenut itseään musikaaliseksi mutta koska hän piti kielistä, se oli auttanut siinä, että hän oli oppinut pitämään myös lauluista tuntien aikana.

Ehkä mä opin sen epävarmuuden kyl mä se on oon aina tienny mä oon siis mä inhoon käyttää eri kieliä mä sen rehellisesti myönnän et mä inhoon mä oon välttäny koko nuoruuden sitä et jos mun ei oo pakko puhua niin mä en oo puhunu englantia mut nyt mä oon ottanu härkää sarvista ja pyrkiny siihen et meillä on ollu opiskelijoita kotona ja niinku sitä et sille tulis sitä käyttöä mut se epävarmuus et se näkyy et mä oon huomannu itessäni et vaikka mä opetan vaan jotain how are you jotain ihan helppoja sit se epävarmuus mikä itellä on ollu niin koko ajan niin ehkä se siinä jotenkin vielä korostuu et se ei tunnu mukavalta et mä oon todellakin epämukavuusalueellani ollut. Mä oon melkein selvinny tästä vuodesta (Haastattelu 1 kevät)

Yksi opettajista koki, että hän ei ollut oppinut itsestään mitään uutta vuoden aikana, vaan tunsu itsensä jo hyvin. Muutama opettaja oli huomannut itsessään rohkeuden heittäytyä uutta päin. He sanoivat, että vaikka ikää oli jo tullut, niin into oli säilynyt opetuksessa ja kokivat selvinneensä haasteellisesta vuodesta yllättävän hyvin.

Opettajat olivat myös huomanneet oman osaamisensa ja saaneet pystyvyyden tunnetta. He kokivat, että olivat kehittyneet englannin opetuksessa sekä siihen liittyvien konfliktitilanteiden hoidossa, esimerkiksi oppilaiden vastustelussa lauluja kohtaan.

no ainakin sen että kyllä tässä tälleen toppu topuille osaa tätä enkkuu opettaa ihan hyvin omasta mielestä ja tietysti semmonen niinku pystyvyyden tunne ja semmonen on ihan olu kiva huomata...oppi itsestäänkin sen että mitenkä tässä sitten taas käsittelee näitä ((edit huom oppilaiden voimakas neg reaktio enkun lauluun)) eteenpäin ja mitenkä mitenkä vie että nyt ite esimerkiks toimin sillä tavalla että ei nyt niin erityisen voimakkaasti yrittäny heitä aluksi patistaa siihen mutta sanoin sitten vaan sen että et teijän kannattaa tottua siihen että näitä lauluja tulee ja kyllä se sitten näytti että pikkuhiljaa se siedätyshoito rupes tehoomaan (Haastattelu 4 kevät)

Omassa kehityksessä opettajana ei tuotu esille suuria muutoksia. Opettajat kokivat, että he olivat jo löytäneet omat tapansa toimia ja opettaa ja nämä samat

tavat näkyivät myös englannin opetuksessa. He ajattelivat myös, että englannin opettaminen ei ollut muuttanut heidän muuta opetustaan, vaan pikemminkin siihen vaikuttivat muut tekijät kuten Liikkuva koulu -hanke.

7.2.5 Relationaalinen toimijuus

Keväällä kun kysyimme tuntien suunnittelusta, osa opettajista ilmoitti suunnittelewansa tunnit yhdessä kollegansa kanssa, joka on osa relationaalista toimijuutta. Opettajien välillä erot yhteistyön määrässä ja jaetun työskentelyn sisällössä vaihtelivat.

Muutama opettaja oli tehnyt jonkinlaista yhteistyötä kollegan kanssa, muun muassa jakanut vinkkejä. Yksi opettajista oli suunnitellut aluksi yhteistyössä kollegan kanssa ja jakanut hänen kanssaan esimerkiksi monisteita, mutta sitten muiden syiden takia heidän yhteistyönsä ei enää onnistunut myöhemmin lukuvuonna. Toisen kollegan kanssa hän oli ensin yrittänyt jakaa monisteita, mutta sitten hän oli todennut, että heillä oli ehkä kuitenkin hieman erityyppinen tapa opettaa, jolloin hän oli päätenyt suunnittelemaan pääasiallisesti yksin. Yksi opettajista oli suunnitellut myös pääosin yksin, välillä hän oli jakanut rinnakkaisluokan opettajan kanssa vinkkejä, mikä oli toimivaa ja mikä ei.

Ei ei hirveesti oo että että tota että alkuun ehkä enemmänkin oli semmosta että vähän kättötti yhdessä ja sitte jaettiin toisille monisteita mutta että sitten just tää jota haastattelet seuraavaksi mahdollisesti XnimiX ni hän on joutunu olee tänä vuonna aika paljon poissa niin ni sit seki on sitte estäny sitä ja sitte taas ehkä tällä toisella opettajalla en yhtään tiä mut mulla on sellanen oletus että hänellä on vähä eri tyyppinen tyyli niinku mennä ja opettaa että hänelle mä alkuun noita monisteita annoin ja jaoin sillei mutta että aika paljon on sit sitä omaa suunnittelua (Haastattelu 2 kevät)

Kaksi opettajista kertoi, kuinka he suunnittelivat aina yhdessä aihealueet sekä englannin tunnit. He kokivat, että yhteistyössä tehty suunnittelu tuki heitä sekä heidän omaa opetustaan. He ajattelivat, että toinen täydentää aina toista ja yhdessä suunnittelu oli heille toimiva työskentelytapa.

Kysyimme keväällä opettajilta, mitä vinkkejä he antaisivat kollegalleen, jos hän aloittaisi englannin opettamisen. Opettajat antaisivat kollegoilleen materiaalipaketin, joka auttaisi kollegan alkuun. Siinä olisi runkoa, mitä englannin tunneilla voi tehdä sekä miten tunneilla voi edetä. Osa opettajista oli myös antamassa oman lukuvuoden aikana kerätyn materiaalinsa kollegoilleen, jotka

aloittavat englannin opetuksen seuraavana vuonna oman luokkansa kanssa. Tähän materiaaliin he olivat keränneet muun muassa aihealueideoita.

Opettajat antaisivat pääasiallisesti konkreettisia opetusvinkkejä opetuksen rungon ja rakenteen lisäksi. Opettajien vinkit itse opetukseen olivat esimerkiksi laulujen, kuten Super Simply Songs, ja Youtubesta löytyvien englanninkielisten satujen hyödyntäminen. He kokivat, että nämä olivat hyviä harjoitteita, sillä niiden avulla oppilaat tutustuvat helposti sanastoon, niissä on paljon toistoa ja ne jäävät oppilaiden mieleen. Lisäksi ne ovat hauskoja ja kivoja. Opettajat neuvosivat kollegoitaan käyttämään myös paljon parityöskentelyä sekä toiminnallisuutta englannin tunneilla.

7.2.6 Sosiokulttuurinen toimijuus

Sosiokulttuurinen toimijuus on opettajien ja muiden tahojen suhde. Tutkimuksemme esille tulleet muut tahot olivat rehtori, kunta ja opetushallitus.

Niin syksyllä kuin keväällä opettajat kertoivat, miten opetusmateriaalin puute oli luonut heille haasteita. Opettajat kokivat, että opetuksen rakenne oli heille epäselvä, eivätkä he olleet varmoja omasta opetuksestaan. He myös kokivat haastavaksi ja työlääksi etsiä materiaalia sekä suunnitella englannin oppitunnit. Opettajat kaipasivat sitä, että heitä olisi tuettu materiaalien etsinnässä ja hankinnassa. Vuoden aikana opettajat olivat kuitenkin etsineet itse paljon materiaalia ja pärjänneet siten vuoden aikana.

Yksi keväällä haastatelluista opettajista oli kuitenkin saanut koulun tarjoaman materiaalipaketin, jonka hän koki todella hyödylliseksi omassa opetuksessaan. Hän oli käyttänyt materiaalia koko vuoden ajan ja koki sen olevan tukiranka omassa opetuksessaan ja sen päälle hän pystyi rakentamaan muita aktiviteetteja ja tekemisiä. Hän oli siis saanut sen punaisen langan omaan opetukseensa koulun puolesta, jota moni muu opettaja jäi kaipaamaan.

Sama opettaja nosti esille sen, että avustajien saanti vaikuttaa hänen omaan pedagogiseen toimijuuteensa. Jos englannin tunnille ei ollut saatavissa avustajaa, se vaikutti siihen, millaisia aktiviteetteja ja toimintoja hän pystyi tunnilla toteuttamaan. Siten koulun rahoitukset ja ratkaisut muun muassa ohjaajien

ja avustajien tarjoamisessa vaikuttavat siihen, millaisia oppitunteja opettajat pystyvät toteuttamaan.

...ottaa kontaktia ja kyselee ja niin edelleen ja toinen on sit toi resurssipuoli et jos mulla ei oo ollu näille enkun tunneille avustajaa tähän tarjolle niin sekin tietysti vähän vaikuttaa siihen tietysti että kuinka hyvin pystyy sitten toteuttaa erilaisia toimintatapoja (Haastattelu 4 kevät)

Tässä osiossa esittelimme tuloksia molempiin tutkimuskysymyksiimme pedagogisen, relationaalisen ja sosiokulttuurisen toimijuuden näkökulmasta. Opettajien vastauksissa näkyi kaikkia näitä näkökulmia niin keväällä kuin syksyllä, mutta erityisesti pedagoginen toimijuus näkyi vahvasti opettajien vastauksissa. Sen kautta opettajat tarkastelivat paljon omaa toimijuuttaan sekä sen eri osa-alueita ja se oli vahva osa heidän opettajuuttaan.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme löydökset osoittivat, kuinka luokanopettajien suhtautuminen englannin kielen opetukseen muuttuivat lukuvuoden aikana. Lukuvuoden alussa syksyllä moni opettaja oli vielä epävarma englannin opetuksesta ja tunsii jääneensä niin sanotusti tyhjän päälle. Vuoden aikana opettajat kuitenkin löysivät luottamusta omaan opetukseensa ja vaikka tietty epävarmuus siitä, oliko tehnyt oikein säilyi, opettajat uskoivat paremmin omaan osaamiseensa sekä iloitsivat siitä, että he olivat selvinneet lukuvuodesta. Opettajat ajattelivat, että olivat uskaltaneet heittäytyä ja kokeilla ja nyt he olivat kokemusta rikkaampia. Opettajat olivat myös tehneet vuoden aikana paljon valintoja sekä päätöksiä englannin opetukseen liittyen ja olleet näin aktiivisia toimijoita (Gordon 2005; Hökkä ym. 2010).

Opettajat kokivat myös, että he olivat oppineet, miten englantia pitäisi opettaa sekä mikä englannin opetuksessa toimii ja mikä ei. Opettajat ajattelivat muun muassa, että satujen ja laulujen käyttö opetuksessa oli toimivaa, sillä niissä oli paljon toistoa ja ne olivat ikäryhmälle sopiva tapa oppia. Opettajat olivat siis oppineet vuoden aikana englannin opetuksen käytäntöä ja konkretiaa eli heidän pedagoginen toimijuutensa oli kehittynyt (Moate & Ruohotie-Lyhty 2014; Pappa ym. 2017). Pedagogisen toimijuuden kehittyminen ja käyttö näkyy myös siinä, että opettajat olivat tarkkailleet oppilaidensa reaktioita ja toimintaa oppitunneilla ja sitten itse mukauttaneet opetustaan. He olivat huomanneet mikä opetustapa toimii oppilaiden kanssa ja mitä oppilaat tarvitsevat oppiakseen ja käyttävät näitä keinoja oppitunneilla. (van Manen 2016.)

Opettajat kertoivat myös, että he olivat oppineet konkretiaa vuoden aikana. Lisäksi heidän oma oppimisensa näkyi siinä, millaisia vinkkejä he antaisivat kollegalle, joka aloittaisi englannin opetuksen. Kollegalle opettajat kertoisivat esimerkiksi, että parityöskentely, laulut ja toiminnallisuus olivat toimivia työkentelytapoja.

Koska opettajat olivat kokeneet laulut, pelit ja leikit toimiviksi 2. -luokan oppilaille, he olivat käyttäneet niitä opetuksessaan läpi koko lukuvuoden. Oppilaiden suhtautuminen näihin menetelmiin, erityisesti lauluihin oli kuitenkin vaihdellut. Osa oppilaista oli kokenut laulut erittäin mielekkääksi, halunnut niitä ja laulanut niitä jopa välitunneilla. Osa oli kuitenkin suhtautunut lauluihin avoimen negatiivisesti ja osa oli ollut aluksi epäileväinen laulujen suhteen, mutta kuitenkin innostunut niistä ajan myötä. Tässä oppilaiden erilaisissa suhtautumisissa saattaa olla näkyvillä oppilaiden eri iät ja taustat.

Oppilaiden negatiivinen suhtautuminen lauluihin ja englannin opiskeluun oli tullut parille opettajalle yllätyksenä. Onkin olennaista pohtia, miksi nämä oppilaat eivät pidä englannin opiskelusta. Käyttävätkö opettajat englannin opetuksessa sellaisia opetusmenetelmiä, jotka eivät sovi näille oppilaille ja jotka ovat heille epämieluisia? Kokevatko nämä oppilaat englannin opiskelun turhaksi, eivätkä saa opettajalta vastausta siihen, miksi heidän tulisi opiskella tai panostaa englannin oppimiseen? Nämä ovat mielenkiintoisia kysymyksiä, joita opettajien täytyy pohtia jokapäiväisessä arjessa myös muiden oppiaineiden kohdalla, mutta nyt he joutuvat kohtaamaan myös englannin oppiaineen ominaisuudet ja merkitykset. Englannin opettaminen lisää opetettavia asioita ja tuo mukanaan uusia ulottuvuuksia, jotka ovat opettajan suhtautumisesta riippuen mahdollisuuksia tai haasteita. Tällaisia ovat esimerkiksi kansainvälisyyskasvatus sekä muiden kulttuurien ymmärtäminen ja hyväksyminen.

Moni opettaja oli syksyllä epävarma englannin opetuksesta, mutta huomasi vuoden aikana sen olevan kuitenkin mukavaa. Tässä näkyy opettajien kokemus heidän oman työnsä hallinnasta ja sen muutoksesta, eli opettajien toimijuus oli muuttunut (Vähäsantanen ym. 2017). Muutosta opettajien toimijuudessa oli tapahtunut myös niin päin, että opettaja oli aluksi innoissaan mutta sitten lannistui lukuvuoden aikana. Tähän vaikutti opetusmateriaalin ja koulutuksen puute, joiden vuoksi opettaja koki työnsä itselleen liian haastavaksi. Osalla opettajista toimijuus pysyi tässä suhteessa samana, sillä he olivat lähteneet opettamaan englantia positiivisella mielellä ja sama positiivinen ajatus jatkui läpi lukuvuoden. Lisäksi oli myös opettajia, joilla oli kielteinen ja epävarma

suhtautuminen oman englannin kielen osaamiseen ja opettamiseen ja tämä jatkui koko lukuvuoden ajan.

Tutkimuksessamme huomaamme, että opettajan työhön vaikuttavilla yhteiskunnallisilla ja hallinnollisilla tahoilla on vaikutusta opettajan toimijuuteen. Toimijuus vähentyy, jos opettajan valta omaan työhönsä kapenee. Tutkimuksessamme opettajien valtaa on rajoittanut muun muassa materiaalien puute, sekä osalla opettajalla se, että heiltä ei ollut kysytty heidän halukkuuttaan tai kyvykkyyttään opettaa englantia (Eteläpelto ym. 2011). Vastaavasti ne opettajat, joilta oli kysytty heidän oma halukkuus opettaa englantia sekä joille oli tarjottu valmista materiaalia opetukseen, olivat kokeneet oman työnsä helpommaksi. Kun opettajalle oli tarjottu opetusmateriaalia ja runkoa, he kokivat opetuksen mielekkääksi, sillä he tiesivät mitä he tekevät ja miksi. Tästä voimme päätellä, että kun opettajilla on opetusmateriaalia saatavilla, heidän toimijuutensa vahvistuu, mikä on nähtävillä myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Edwards 2005; Evans 2017; Lasky 2005). Myös niillä opettajilla, joilla valta rajoitti heidän toimijuutta, oli kuitenkin jonkin verran toimijuutta. Heidän tapauksessaan kyseessä oli rajoitettu toimijuus, sillä opettajat olivat toimineet miten heidät on ohjeistettu toimimaan ilman, että heillä on ollut mahdollisuutta vaikuttaa asiaan itse. (Ruohotie-Lyhty 2011; Vähäsantanen ym. 2009.)

Kaikille haastattelemillemme opettajille oli tarjottu materiaalia englannin kielen ääntämyksen opettamiseen, mutta tätä materiaalia opettajat eivät osanneet hyödyntää vaan kokivat sen enemminkin lisämateriaaliksi itselleen oman ääntämisen harjoittelemiseksi. Voi siis myös pohtia sitä, millaista tarjotun materiaalin tulisi olla, että opettajat kokisivat sen hyödylliseksi omassa työssään.

Opettajat kokivat materiaalien hankkimisen työlääksi ja haasteelliseksi englannin opetuksessa, mitä olisi voitu helpottaa koulun hallinnon taholta tarjoamalla valmista opetusmateriaalia myös englannin opettamiseen, kuten sitä tarjotaan esimerkiksi matematiikan opettamiseen. Opettajilla ei ollut valmista materiaalia, jota he olisivat voineet hyödyntää, sillä englantia oli heille uusi oppiaine. Materiaali vaikuttaa osaltaan merkittävästi siihen, miten opettaja toteuttaa englannin opetusta sekä millaisiksi oppitunnit muodostuvat. Koulujen hankkimilla materiaaleilla ja rahoituksella on tärkeä osa, sillä jos niitä ei ole,

opettajat toteuttavat englannin opetusta omilla tiedoillaan. Se ei ole välttämättä ollenkaan huono asia, mutta materiaalien vaikutus opettajien työskentelyyn on hyvä ottaa huomioon, erityisesti jos opettajilla ei ole koulutusta englannin opettamiseen. Opettajankoulutuksessa opettajat opiskelevat eri oppiaineiden opettamista, mutta englannin opettaminen ei kuulu nykyiseen opettajankoulutuksen opetusohjelmaan.

On mielenkiintoista pohtia, miten materiaalien tarjonta vaikuttaa opettajien pedagogiseen toimijuuteen, sillä materiaalien läsnäolo tai puute näyttää vaikuttavan siihen, miten opettajat kokevat selviytyvänsä omasta työstään. Englannin opettamiseen ei ole tällä hetkellä tarjolla mitään tiettyä runkoa, jonka mukaan opetusta suunnittelisi, jolloin opettajat ovat rakentaneet sen omilla valinnoillaan. Esimerkiksi valtakunnallisella valmiilla rungolla voitaisiin vaikuttaa siihen, mitä opettajat opettaisivat, mutta samalla toki rajoitettaisiin opettajien pedagogista toimijuutta sekä mahdollisuuksia valintoihin. Opettajat kuitenkin kokivat kaipaavansa jotakin valmista runkoa, joka auttaisi heitä englannin opetuksen suunnittelussa. Jos rungon puute ahdistaa opettajia, voi vain pohtia, miten epävarmuus ja ahdistus vaikuttaa edelleen heidän opettamiseensa ja sitä kautta myös siihen, miten oppilaat kokevat englannin opiskelun.

Rahoituksen tarjoaminen englannin kielen varhentamiseen on mielenkiintoinen pohtimisen aihe. Varhentamishanke on valtakunnallinen ja siihen on tarjottu rahoitusta, mutta opettajien haastatteluiden perusteella rahoitus eli käytännössä täydennyskoulutus ja opetusmateriaali ei ollut riittävää. Suurimmalle osalle opettajista ei ollut tarjottu valmista materiaalia tai tukea englannin opettamiseen. Jos rahoitus ei näy opettajien arjessa, se kertoo osaltaan hankkeen toimivuudesta sekä yleisesti kielen opettamisen ja opiskelun arvostuksesta. Hankkeen myötä kielten opetusta halutaan varhentaa, mutta samalla opettajille ei kuitenkaan tarjota tarvittavaa runkoa ja koulutusta siihen, että varhentaminen toteutuisi onnistuneesti ja laadukkaasti. Herää kysymys, miksi näin toimitaan.

Pohdimme myös, mitä vaikutuksia sillä on, kun tehdään opettajia ja oppilaita koskevia muutoksia, eikä tarjota tarvittavaa apua ja tukea muutoksen toteuttamiseen. Haastattelemamme opettajat kokivat paljon negatiivisia tunteita

muutoksen myötä, ja jäimme pohtimaan, miten nämä tunteet vaikuttavat heidän opetukseensa sekä siten myös oppilaiden suhtautumiseen englannin kielen. Oppilaat vaistoavat herkästi opettajan suhtautumisen ja jos opettaja ei ole innostunut ja kokee oppiaineen epämieluisaksi, välittyykö tämä edelleen oppilaille sekä heidän näkemykseensä kyseisestä oppiaineesta.

Suurin osa tutkimistamme opettajista koki, että he eivät tieneet, mitä heidän tulisi opettaa sekä miten. Jotta tämä ei olisi kaikkien luokanopettajien tulevaisuus, tulisi jo opettajankoulutuslaitoksissa huomioida kielten opetuksen varhentaminen. Yliopistot voivat vaikuttaa siten, että englannin opettamisen varhentaminen otetaan huomioon luokanopettajien koulutuksen aikana. Muun muassa Jyväskylässä olemassa oleva Juliet-koulutusohjelma kouluttaa luokanopettajia englannin kielen varhaiskasvatukseen sekä kielisuihkutteluun ja CLIL-opetukseen. Lisäksi vuonna 2018 aloitti uudenlainen opiskeluryhmä, KiMo (kielitietoinen ja monikielisyttä tukeva pedagogiikka), jossa luokanopettajaopiskelijat ja jonkin kielen aineenopettajaopiskelijat opiskelevat yhdessä. Koulutuksella voitaisiin tukea opettajien pedagogista toimijuutta, sillä tarjoamalla heille jo luokanopettajan opintojen aikana materiaalia ja työkaluja englannin kielen opetukseen heillä olisi enemmän valmiuksia ja eväitä sen opettamiseen.

Tutkimuksessamme esiintyi myös kollegan vaikutus omassa opetuksessa. Osa opettajista oli jakanut tietoa ja kokemuksia kollegoiden kanssa, jolloin he olivat toteuttaneet relationaalista toimijuuttaan. Relationaalinen toimijuus vaatii vuorovaikutusta, mutta osalla opettajista sitä ei juurikaan ollut kollegan kanssa englannin opetukseen liittyen. Silloin he eivät toteuttaneet relationaalista toimijuuttaan. (Pappa ym. 2017.) Kollegoiden kanssa työskentelyssä näkyy myös opettajien ammatillinen toimijuus, joka syntyy, kun ihmiset työskentelevät yhdessä (Hopwood 2017). Ammatillisen toimijuuden esiintyminen on hyvä asia, sillä se kehittää sekä yksilöä että työpaikkaa. (Eteläpelto ym. 2014; Vähäsantanen ym. 2017.)

Mielestämme yhteistyön vaikutus on mielenkiintoinen, sillä kollega näytti olevan opettajille tuki ja turva. Ne opettajat, jotka olivat tehneet yhdessä päätöksiä, suhtautuivat englannin opettamiseen positiivisemmin ja pohdimmekin, saako kollegasta niitä tarvittavia voimavaroja, joita tarvitaan uuden edessä. Kun

rungon tekeminen ja materiaalien etsiminen on työlästä ja haastavaa, työtoverilta saa ideoita ja voi jakaa vastuun päätösten tekemisessä. Opettajat pystyvät myös jakamaan löytämiään materiaaleja keskenään, jolloin ei itse tarvitse tehdä kaikkea työtä, vaan ihanteellisessa tilanteessa työn määrä puolittuu.

Jos englanti tai muuten uusi oppiaine opetettaisiin yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa, tarjoaisiko se opettajille paremmin tilaisuutta yhteistyöhön? Toki riskinä voisi silloin olla se, että rinnakkaisluokan opettaja on sellainen, jonka kanssa on vaikea tulla toimeen tai opettajat omistavat hyvin erilaiset näkemykset ja opetustyyliä. Tällöin yhteisopettajuus voisi tuntua taakalta, joka vaikeuttaa omaa opetusta ja saattaa jopa vaikeuttaa opettamisen joustavuutta, sillä yhteisopettajuudessa tuntien sijainnit täytyy määritellä tarkemmin kuin pelkästään omassa opetuksessa.

Jos yhteisopettajuus ei toimi, niin sen vaihtoehto voisi olla laajempi yhteistyömalli, esimerkiksi työskentely yhdessä muiden kunnan koulujen kanssa. Opettajille voisi tarjota tilaisuuksia, joissa he pääsisivät yhdessä miettimään ja kehittämään ja jakamaan ideoita. Opettajat voisivat myös jakaa toisilleen, miten he ovat itse toteuttaneet englannin opetusta sekä minkä he ovat kokeneet toimivaksi. Tällainen toiminta olisi ikään kuin vertaistukea ja mentorointia.

Tutkimuksemme on vahvistanut aiempia tutkimustuloksia. Totesimme muun muassa sen, että jos sosiokulttuuriset tekijät, kuten yhteiskunta ja hallinnolliset tahot, rajoittavat opettajan valtaa, heidän toimijuutensa kärsii. Tämä oli nähtävissä myös meidän tutkimuksemme tuloksissa. Vastaavasti niillä opettajilla, joille oli annettu valtaa, toimijuus oli vahvistunut, mikä tukee myös aikaisempia tutkimustuloksia. (Eteläpelto ym. 2011.) Työssä tapahtuvat uudistukset saavat yksilössä aikaan sekä positiivisia että kielteisiä tunteita. Muun muassa Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Eteläpelto (2017) toteavat tunteiden vaikuttavan työn muutosten vastaanottamiseen eli yksilön toimijuuteen. Tämä nousi esille myös meidän tutkimuksessamme esimerkiksi siinä, millainen suhtautuminen opettajilla oli ennakkoon englannin kielen opetusta kohtaan ja miten se säilyi vuoden aikana. (Hökkä ym. 2017.) Tutkimusten mukaan muutokset tuovat työlle myös haastetta. Tutkimamme opettajat kokivatkin vaikeuksia ollessaan uuden edessä (Alanen ym. 2011).

Tutkimuksemme löydöksenä pidämme sitä, miten tärkeänä tutkimamme opettajat kokivat punaisen langan ja opetusmateriaalin tarpeen. He kokivat tarvitsevänsä apua ja opetusmateriaalia alkuluokkien englannin opetukseen sekä mielellään koulutusta englannin opetukseen. Nämä auttaisivat heitä heidän omassa työssään. Pohdimme tähän tarpeeseen mahdollisia ratkaisuja sekä opettajia työssä tukevia mahdollisuuksia. Mielestämme tärkeä löydös oli myös kollegiaalisen tuen mahdollinen merkitys siinä, miten opettajat toimivat muutoksessa ja miten he kokivat muutoksen.

Tutkimuksessamme toteutimme tutkimustavoittemme, joka oli selvittää vaikuttaako englannin opettamisen aloittaminen eli muutos työssä opettajien toimijuuteen, sekä mikä suhtautuminen opettajilla on muutokseen. Näihin kysymyksiin löysimme vastauksia. Tutkimuksessamme saamiamme tuloksia voidaan soveltaa käytäntöön muun muassa opetuksen järjestäjien sekä opettajankouluttajien toimesta. Näitä tuloksia voidaan ottaa muun muassa huomioon mietittäessä englannin kielen osuutta opettajankoulutuksessa. Opetuksen järjestäjien tulisi puolestaan miettiä materiaalien ja lisäkoulutuksen tarjoamista.

Tutkimuksemme on jossain määrin yleistettävissä, sillä otantamme oli laaja Jyväskylän alueelta. Tutkimus olisi luotettavampi, jos otanta olisi koko Suomen alueelta, sillä silloin voisimme nähdä myös eri kuntien vaikutuksen tutkimuksen tuloksiin. Tähän tutkimukseen otantamme oli kuitenkin riittävä ja laaja. Tutkimuksessamme esiintyy syvällisesti ja laajasti, miten opettajat Jyväskylän alueella kokivat englannin opettamisen aloituksen ja uskomme, että tulokset toistuisivat myös muualla Suomessa. Tutkimuksemme olisi mahdollinen toteuttaa samanlaisena muissakin kunnissa, joissa englantia opetetaan alkuluokilla.

Tutkimuksemme haaste ja puute oli se, että emme saaneet kaikkia syksyllä haastattelemiamme opettajia kevään haastatteluihin. Pitkittäistutkimuksissa on kuitenkin yleistä se, että osa tutkittavista jää tutkimuksen aikana pois. Saimme syksyiltä laajemman otannan opettajia, jolloin syksyn tutkimustulokset ovat paremmin yleistettävissä kuin kevään. Kevään haastatteluissa emme saaneet yhtä laajaa otantaa, mistä johtuen kevään ja syksyn haastatteluiden tulosten suora vertailu keskenään oli haastavaa. Tulokset eivät ole määrällisesti laskettavissa esimerkiksi siinä, kuinka moni opettaja kokee ahdistusta ja kuinka moni tekee

yhteistyötä kollegan kanssa, vaan toimme esille niitä teemoja, jotka olivat osana opettajien arkea, kun he aloittivat englannin opetuksen.

Kehitysideoita tutkimuksellemme voisi olla esimerkiksi haastattelujen videoiminen. Näin voisimme erottaa haastateltavat toisistaan sekä erotella paremmin eri opettajien sanomisia, mikä ei ollut mahdollista pelkän äänitteen perusteella. Käytimme tutkimuksessamme myös erilaisia haastattelukokoonpanoja, joita olivat yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelu. Tämä loi erilaisia haastattelutilanteita, joilla voi olla jotain vaikutusta tutkimuksen tuloksiin.

Jatkotutkimusidea tutkimuksellemme voisi olla suurempi otos tutkimuksessa. Sama tutkimus voitaisiin toteuttaa muissakin kunnissa ja näin voitaisiin saada selville ja vertailla kuntien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Olisi kiinnostavaa saada tietää, missä määrin eri kunnat tarjoavat englannin kielen opetusmateriaalia ja järjestävät täydennyskoulutusta luokanopettajille. Tämä voisi kertoa jotain tietoa siitä, miten eri tavalla englannin opetusta tuetaan eri kunnissa koko Suomen tasolla. Tällöin voisi pohtia myös peruskoulutuksen eriarvoisuutta Suomessa.

Toinen mahdollinen jatkotutkimusidea tutkimuksellemme voisi olla se, että tutkisimme relationaalista toimijuutta ja sen osuutta silloin, kun opettaja kohtaa uuden työhönsä liittyvän tilanteen. Olisi esimerkiksi kiinnostavaa tutkia, miten eri tavoin opettajat kokevat englannin opettamisen riippuen siitä, tekevätkö he yhteistyötä kollegan kanssa vai eivät. Voisimme myös tutkia sitä, miten opetusmateriaalin saatavuus ja olemassaolo näkyy opettajan työssä vertailemalla sellaisia opettajia, joilla on käytössä valmista materiaalia ja niitä, joilla sitä ei ole. Tässä voisimme lisäksi tutkia eri materiaalien merkitystä, esimerkiksi koulun ostaman materiaalipaketin, tilaamien kirjojen tai kollegan kanssa jaetun materiaalin vaikutusta opetustapoihin ja tunnin sisältöihin sekä opettajan työssäjaksamiseen.

LÄHTEET

- Alanen, R., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Ylönen, S. 2011. Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari, & M. Skog-Södersved (toim.) *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa*. AFinLAN vuosikirja 2011. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 69. Jyväskylä: AFinLA, 23–39.
- Archer, M. 2000. *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Billet, S. 2006a. Work, subjectivity and learning. Teoksessa S. Billet, T. Fenwick & M. Somerville (toim.) *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer, 1–20.
- Billet, S. 2006b. Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture and Activity* 13 (1), 53–69
- Bovellan, E. 2014. Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 168–182.
- Edwards, A. 2007. Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* 1, 1–17.
- Edwards, A. & D'Arcy, C. 2004. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review* 56 (2), 147–156.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen, & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. *Aikuiskasvatuksen* 49. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A., Hökkä P., Paloniemi S. & Vähäsantanen K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen K. & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching* 21 (6), 660–680.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10 (joulukuu 2013), 45–65.
- Evans, K. 2017. Bounded agency in professional lives. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer, 17–36
- Farrimond, H. 2013. *Doing ethical research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi
- Hitlin, S. & Elder, G. H. 2007. Time, self, and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170–191.
- Hopwood, N. 2017. Agency, learning and knowledge work: Epistemic dilemmas in professional practices. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer, 121–140.
- Hökkä, P. 2012. Teacher educators amid conflicting demands: Tensions between individual and organizational development. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017. The reciprocal relationship between emotions and agency in the workplace. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springe, 160–181.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot: Opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö J. & Mikkola, A. 2014. Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social con-

- struction of children's sense of agency. *Early child development and care* 184 (2), 211–229.
- Lasky, S., 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 899–916.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J.P. Lantolf & M.E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- van Manen, M. 2016. *The tone of teaching: The language of pedagogy*. 2. painos. New York: Routledge.
- Moate, J. M. 2011a. The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education* 34 (3), 333–346.
- Moate, J. 2011b. Voicing the challenges faced by an innovative teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 17 (2), 255–268.
- Moate, J. 2014. A narrative account of a teacher community. *Teacher Development* 18 (3), 384–402.
- Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. 2014. Identity, agency and community: reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies* 62 (3), 249–264
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Joka neljäs kunta kokeilee varhaistettua kielenoppimista. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/joka-neljas-kunta-kokeilee-varhaistettua-kielenoppimista. Luettu 21.11.2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Asetusluonnokset lausuntokierrokselle: Kielten oppiminen varhaistuu alkamaan jo ensimmäisellä luokalla. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 2018:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kielten-oppiminen-varhaistuu-alkamaan-jo-ensimmaisella-luokalla. Luettu 6.7.2018.
- OPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- OPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. 2017. Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 65, 61–70.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rainio, A-P. 2008. From resistance to involvement. Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity* 15 (2), 115–140.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto.
- Sawyer, K. 2002. Unresolved tensions of sociocultural theory: Analogies with contemporary sociological debates. *Culture & Psychology* 8 (3), 283–305.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47 (Huhtikuu 2015), 1–12.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 96–106.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. 2009. Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research* 48 (6), 395–404.