

**Opettajien toimijuus demografisten tekijöiden
näkökulmasta**

Reetta Rissanen ja Janette Vesalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rissanen, Reetta & Vesalainen, Janette. 2020. Opettajien toimijuus demografisten tekijöiden näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 46 sivua.

Toimijuutta on viime vuosina tutkittu runsaasti ammatillisissa konteksteissa, mutta opettajien toimijuudesta on toistaiseksi vähänlaisesti tutkimustietoa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien toimijuuden yleistä tasoa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin demografisten tekijöiden (sukupuoli, työkokemus ja kouluaste) yhteyttä opettajien toimijuuteen.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin, ja sen aineistona oli ULA-hankkeessa kerätty opettajakysely (N = 220). Kyselyssä toimijuutta tarkasteltiin kahdeksan eri ulottuvuuden kautta. Toimijuuden yleisen tason selvittämiseksi aineistosta tarkasteltiin keskiarvoja ja -hajontoja. Demografisten tekijöiden osalta analyysimenetelminä käytettiin monimuuttujavarianssianalyysia (MANOVA), Mann-Whitneyn U-testiä sekä Kruskal Wallisin testiä.

Tulosten mukaan opettajien toimijuus näyttäytyi suhteellisen vahvana kaikkien ulottuvuuksien osalta. Demografisista tekijöistä sukupuoli ja työkokemus olivat yhteydessä toimijuuteen. Miehet raportoivat naisia vahvempaa toimijuutta työhön vaikuttamisessa sekä ammatillisen identiteetin neuvottelussa. Työkokemuksen osalta 0–5 vuotta työssä olleet raportoivat vahvempaa toimijuutta ammatillisen identiteetin neuvottelussa verrattuna tutkittaviin, joilla oli 6–10 tai 11–20 vuoden työkokemus. Kouluasteen ja toimijuuden väliltä ei tutkimuksessa löytynyt merkitsevää yhteyttä.

Asiasanat: toimijuus, opettajan toimijuus, demografiset tekijät, ULA-hanke, kvantitatiivinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TOIMIJUUDEN KÄSITE	8
2.1	Näkökulmia toimijuuteen.....	8
2.1.1	Sosiologinen lähestymistapa toimijuuteen.....	9
2.1.2	Sosiokulttuurinen lähestymistapa toimijuuteen.....	11
2.1.3	Sosiokognitiivinen lähestymistapa toimijuuteen	12
2.1.4	Muita lähestymistapoja toimijuuteen.....	14
2.2	Ammatillinen toimijuus	15
2.2.1	Näkökulmia ammatilliseen toimijuuteen	15
2.2.2	Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen.....	17
2.2.3	Ammatillinen toimijuus työssä kehittymisen ja muutoksen näkökulmasta.....	18
3	OPETTAJAN TOIMIJUUS	21
3.1	Toimijuus opettajan ammatissa	21
3.2	Opettajien toimijuus sosiokulttuurisesta näkökulmasta.....	22
3.3	Opettajien toimijuus minäpystyvyyden näkökulmasta.....	23
3.4	Opettajien toimijuus demografisten tekijöiden näkökulmasta.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1	Tutkimuksen konteksti	29
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusmenetelmät.....	30
5.3	Aineiston analyysi	32
5.4	Eettiset ratkaisut.....	35

6	TULOKSET	37
6.1	Opettajien koetun toimijuuden yleinen taso.....	37
6.2	Sukupuolen yhteys koettuun toimijuuteen.....	38
6.3	Työkokemuksen yhteys koettuun toimijuuteen.....	39
6.4	Kouluasteen yhteys koettuun toimijuuteen.....	41
7	POHDINTA	42
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	42
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	46
7.3	Jatkotutkimushaasteet	48
	LÄHTEET	50
	LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Opettajan ammatille ominaista on Suomessa perinteisesti ollut vahva autonomia sekä mahdollisuus vaikuttaa itse työn toteuttamistapoihin (Keurulainen, Miittinen & Weissmann 2014, 34; Rajala & Kumpulainen 2017, 312). Kuitenkin opetusalan työolobarometristä (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 8) selviää, että vaikutusmahdollisuudet ovat opettajien oman kokemuksen mukaan vähentyneet. Vain reilu kolmasosa opettajista kokee voivansa vaikuttaa omaa työtään koskemaan päätöksentekoon, mikä on vähemmän kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin. Opettajien vaikutusmahdollisuudet opetuksen toteutusta ajatellen saattavatkin olla hyvät, mutta esimerkiksi työmäärän ja töiden jakautumisen suhteen opettajat eivät näin koe. (Länsikallio ym. 2018, 8.)

Vaikutusmahdollisuuksiin ja omaa elämää koskevien päätösten tekemiseen viitataan tutkimuskirjallisuudessa usein toimijuuden käsitteellä, joka on viime vuosina herättänyt yhä enemmän kiinnostusta myös ammatillisissa konteksteissa. Työelämäkontekstissa toimijuuteen viitataan yleensä ammatillisen toimijuuden käsitteellä. Aihetta ovat käsitteellistäneet esimerkiksi Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2013) sekä Goller ja Paloniemi (2017). Vaikka yleinen kiinnostus ammatillista toimijuutta kohtaan on kasvanut, opettajien toimijuutta on tutkittu melko vähän (Oolbakkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve & Ulvik 2017, 38; Priestley, Biesta, Philippou & Robinson 2015, 195).

Tutkimusten vähäisyydestä huolimatta toimijuus on olennainen ja kiinnostava osa opettajan ammattia, sillä työn luonne vaatii kykyä sopeutua jatkuviin muutoksiin sekä valmiutta itsensä kehittämiseen ja itsenäisten päätösten tekemiseen (Toom, Pyhältö & O'Connell Rust 2015, 615). Myös työtyytyväisyyden ja organisaatioon sitoutumisen näkökulmasta toimijuudella on merkitystä (Hökkä Vähäsantanen & Saarinen 2010, 156; Vähäsantanen 2015, 8). Martinin ja Pennasen (2015, 11) mukaan ammatinvaihdon on todettu lisääntyneen opettajien keskuudessa. Tarkkaa dataa suomalaisten opettajien ammatinvaihdosta ei ole, mutta

heidän tutkimuksessaan jopa viidesosa opettajista ilmaisi olevansa halukas tekemään työkseen jotain muuta ja harkinneensa vakavasti ammatinvaihtoa (Martin & Pennanen 2015, 25). Ammatinvaihtohalukkuuteen liittyviä tekijöitä, kuten toimijuutta, tuleekin tarkastella syvemmin.

Opetusalalla muun muassa opetussuunnitelmien muutokset, koulutuspoliittiset päätökset ja organisaatiomuutokset haastavat jatkuvasti opettajien ammatillisia identiteettejä ja pakottavat heitä uudistamaan käsitystä itsestään opettajana. Esimerkiksi opettajan roolin muuttuminen perinteisestä tiedon tarjoajasta ennemminkin oppimisen ohjaajaksi on johtanut siihen, että osa opettajista on hukkassa oman ammatillisen identiteettinsä kanssa. (Hökkä ym. 2010, 151.)

Vähäsantasen, Paloniemen, Räikkösen, Hökän ja Eteläpellon (2017, 15) mukaan useat aiemmat tutkimukset ammatillisesta toimijuudesta ovat keskittyneet vain yhteen toimijuuden ulottuvuuteen, kuten osallistumiseen tai työssä vaikuttamiseen. Tutkimuksissa on myös lähes poikkeuksetta tarkasteltu vain laadullista aineistoa (Vähäsantanen 2015, 11). Tässä tutkimuksessa toimijuutta tarkastellaan määrällisin tutkimusmenetelmin ja toimijuutta kuvataan usean eri ulottuvuuden kautta, jotta opettajien toimijuudesta saadaan luotettavaa ja laajemmin yleistettävissä olevaa tietoa. Vähäsantanen ym. (2017, 29) ovat myös ilmaisseet tarpeen demografisten tekijöiden ja toimijuuden eri ulottuvuuksien välisen yhteyden tarkastelulle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin syventää ymmärrystä opettajien demografisten tekijöiden yhteydestä ammatilliseen toimijuuteen. Demografisiksi tekijöiksi valittiin aiemman tutkimustiedon perusteella sukupuoli, työkokemus ja kouluaste, jolla opettaja työskentelee.

Sukupuoli on mainittu toimijuuteen vaikuttavana sosiaalisena tekijänä (esim. Ojala, Palmu ja Saarinen 2009, 16). Tutkimuksissa ei kuitenkaan yleensä ole varsinaisesti eritelty, millä tavalla sukupuoli on yhteydessä toimijuuteen. Aiheesta ei myöskään opettajien toimijuuden osalta löydy juurikaan kvantitatiivista tutkimusta. Vuoden 2018 työolobarometrin (Lyly-Yrjänäinen 2019, 68) mukaan suomalaisista palkansaajista miehillä on naisia enemmän vaikutusmahdol-

lisuuksia työssään ja he voivat vaikuttaa enemmän esimerkiksi työtehtäviin, työtahtiin sekä töiden jakoon. Onkin aiheellista selvittää, ilmeneekö myös opetus-
alalla vastaavia eroavaisuuksia miesten ja naisten toimijuuden suhteen.

Työkokemuksen näkökulmasta opettajien toimijuutta ovat tutkineet aiemmin esimerkiksi Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom ja Soini (2017) sekä Eteläpelto, Vähäsantanen ja Hökkä (2015). Heikosen ym. (2017) määrällisessä tutkimuksessa työkokemuksen ja toimijuuden väliltä ei löytynyt merkitsevää yhteyttä, kun taas laadullisissa tutkimuksissa työkokemuksen on todettu muovanneen tutkittavien kokemuksia toimijuudesta (esim. Eteläpelto ym. 2015; Thomas & Beauchamp 2011). Tulosten ristiriitaisuuden vuoksi työkokemuksen ja toimijuuden välistä yhteyttä onkin mielekästä tutkia lisää. Samoin Toom ym. (2015, 615) ovat todenneet opettajien työuran vaiheiden ja toimijuuden välisen yhteyden olevan aihe, jota tulisi tutkia tarkemmin.

Kouluasteen yhteydestä opettajien toimijuuteen ei löydy juurikaan aiempaa tutkimustietoa. Joitakin eroavaisuuksia toimijuuden suhteen voisi mahdollisesti ilmetä, sillä työnkuvat suomalaisen ala- ja yläkoulun välillä eroavat toisistaan, samoin kuin luokanopettajien ja aineenopettajien koulutustaustat. Tilastokeskuksen (2018) mukaan yhtenäiskoulujen määrä on kasvanut Suomessa jatkuvasti, joten erilaisten työnkuvien ja työyhteisöjen yhdistymisen näkökulmasta on kiinnostavaa tutkia ylä- ja alakoulun välisiä eroavaisuuksia.

Tämä tutkimus perustuu ULA-hankkeessa (Uutta luova asiantuntijuus – Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta siltaamassa) kerättyyn määrälliseen aineistoon. ULA-hanke (2017–2020) tähtää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseen sekä opettajien, opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden yhteistyön tukemiseen. Hanketta rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö. (Jyväskylän yliopisto 2019.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien toimijuuden yleistä tasoa ja tarkastella toimijuutta suhteessa demografisiin tekijöihin (sukupuoli, työkokemus ja kouluaste, jolla opettaja työskentelee).

2 TOIMIJUUDEN KÄSITE

2.1 Näkökulmia toimijuuteen

Toimijuus (agency) on monitahoinen käsite ja tutkimuskohde, josta on oltu kiinnostuneita yhä enenevässä määrin usealla eri tieteenalalla (Eteläpelto ym. 2013, 46). Ajatus toimijuudesta ja oman elämän kontrollista on olennainen osa ihmisyysyttä ja toimii pohjana esimerkiksi oikeusjärjestelmille; yhteiskunta edellyttää yksilöiltä vastuuta omista teoistaan ja niiden seurauksista (Haggard & Tsakiris 2009, 245; Metcalfe & Greene 2007, 184). Toimijuuden käsitteen perusteet ovat sosiaalitieteissä, mutta termiä on sittemmin käytetty myös esimerkiksi antropologiassa ja kasvatustieteissä (Eteläpelto ym. 2013, 46).

Yleisesti ottaen toimijuudella viitataan vaikutusmahdollisuuksiin omassa elämässä sekä oman elämän hallintaan (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014b; Haggard & Tsakiris 2009). Toimijuuden on tarkemmin kuvattu ilmenevän yksilön kokemuksena siitä, kuinka hyvin hän kykenee kontrolloimaan ja suuntaamaan toimintaansa sekä tekemään päätöksiä koskien omaa elämäänsä (Biesta & Tedder 2007, 134–135; Goller & Paloniemi 2017, 1; Haggard 2006, 70; Ketelaar, Beijgaard, Boshuizen & Den Brok 2012, 275). Bandura (2006, 164) toteaa saman suuntaisesti toimijuuden olevan yksilöiden tarkoituksellista vaikuttamista omaan toimintaansa ja elämäänsä; ihmiset ovat omien elämäntilanteidensa rakentajia eivätkä vain niiden tuotosta.

Biesta ja Tedder (2007, 136–137) esittävät, ettei toimijuus ole jotain, mitä ihmisillä on, vaan se on jotain, mitä he tekevät. Toimijuutta ei näin ollen tulisi nähdä yksilön hallussa olevana kykynä, vaan ennemminkin saavutuksena, jonka tavoittaminen vaatii esimerkiksi omaa ponnistelua, ympäröiviä resursseja sekä mahdollisuuksia, jotka vaihtelevat tilanteen mukaan (Biesta & Tedder 2007, 136–137). Ontologinen näkemys toimijuudesta on kuitenkin epäselvä – kysymyksiin siitä, onko toimijuus hankittava ominaisuus vai yksilön kyky, tai voidaanko toimijuutta mitata määränä vai onko kyse ennemminkin toimijuuden laadusta, ei

edelleenkään ole löydetty yksiselitteistä näkemystä (Honkasalo, Ketokivi & Leppo 2014, 371).

Nykyään ajatus toimijuudesta on oleellinen esimerkiksi sosiologisissa modernisaation analyysissä, sillä modernin ihmisen elämä on muuttunut ennalta määritellystä ja valmiina annetusta ennemminkin yksilön omaksi tehtäväksi. Nykyaikana yksilöiltä vaaditaan enemmän kontrollin ottamista omasta elämästään ja toimijuudesta tulee yhä tarpeellisempaa, mutta samaan aikaan sitä on yhä vaikeampi saavuttaa. (Biesta & Tedder 2007, 133–134.)

Toimijuuden tutkimustraditioita on identifioinut esimerkiksi Eteläpelto ym. (2013, 2014b). Heidän mukaansa toimijuuden käsitettä on pitkään lähestytty sosiologisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta sekä poststrukturalistisen naistutkimuksen ja elämäntutkimuksen kautta. Toimijuuden lähestymistapoja on eritelty myös Lasky (2005, 899–900), joka jaottelee ne muun muassa sosiologiseen, sosiokulttuuriseen ja sosiokognitiiviseen lähestymistapaan sekä muutosagenttiuteen. Käytännössä jaottelut eroavat siinä, mihin sosiokognitiivisen lähestymistavan nähdään kuuluvan; Eteläpelto ym. (2013, 2014b) käsittelevät sitä tutkimuksissaan osana sosiokulttuurisen lähestymistavan määritelmää, kun taas Lasky (2005) mieltää sen erilliseksi näkökulmaksi.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään toimijuuden keskeisimpiä ja tunnetuimpia lähestymistapoja sekä tarkastellaan lyhyesti myös muita näkökulmia toimijuuteen. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä lähestymistapoja toimijuuteen ovat sosiokulttuurinen ja sosiokognitiivinen lähestymistapa sekä erityisesti ammatillisiin konteksteihin kehitetty subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa, joka esitellään myöhemmin tarkasteltaessa ammatillista toimijuutta.

2.1.1 Sosiologinen lähestymistapa toimijuuteen

Sosiologisessa tutkijakeskustelussa toimijuutta on Eteläpellon ym. (2013, 48) mukaan käsitelty rakenteiden, vallan ja diskurssien näkökulmista. Useimmat tutkijat ovat lähestymistavan sisällä yhtä mieltä siitä, että sosiaaliset rakenteet vaikuttavat toimijuuteen (Eteläpelto ym. 2013, 48; Hitlin & Johnson 2015, 1432). Käytännössä ihmisten toimijuus siis kytkeytyy yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka

rajoittavat ja toisaalta mahdollistavat ihmisten toimintaa ja joita ihmiset itse tuottavat sekä uudistavat (Giddens 1984, 2). Esimerkiksi rakenteellisesti tuotetut sosiokulttuuriset luokat, kuten sukupuoli, etninen tausta ja sosioekonominen asema, ovat yhteydessä yksilön toimijuuteen. Näkemyseroja on kuitenkin siinä, kuinka paljon eri rakenteilla on vaikutusta. (Eteläpelto ym. 2013, 48.)

Sosiologiassa toimijuutta on tarkastellut erityisesti Giddens (1984), jonka määritelmään toimijuudesta liittyy oleellisesti tietoinen toiminta. Toimijuus viittaa tapahtumiin, joissa yksilö toimii tarkoituksellisesti ja kykenee puuttumaan vallitsevaan tapahtumaketjuun – yksilö voisi siis milloin tahansa toimia toisin tai tehdä erilaisen ratkaisun, eikä tapahtuma silloin etenisi samalla tavalla. Tällöin toiminta ei ole vain tiedostamaton tapa tai reaktio, vaan sillä on yleensä tiedostettu lopputulema. (Giddens 1984.) Eteläpellon ym. (2013, 51) mukaan myös Archer (2000) näkee toimijuuden ilmenevän tarkoituksellisina ja tavoitesuuntautuneina prosesseina ja tekoina. Giddens (1984, 8–9) kuitenkin huomauttaa, että toiminnalla voi olla myös tiedostamattomia seurauksia, joita yksilö ei toimiessaan ole tarkoittanut saada aikaan.

Sosiologisessa tutkimuksessa Giddens (1984) liittää toimijuuteen myös valtan käsitteen ja näkee, ettei ihmisen toiminta voi mahdollistua ilman valtaa. Toimijuus ei siis viittaa vain tietoisiin aikomuksiin tehdä asioita, vaan siihen, onko yksilön ylipäätään mahdollista toteuttaa näitä aikomuksia. Toiminta ja asioihin vaikuttaminen edellyttää valtaa puuttua tai olla puuttumatta tapahtumiin; toimijuus voi näin näyttäytyä myös ratkaisuina olla osallistumatta tai toimimatta. Jos valtaa rajoitetaan, ei yksilö pysty harjoittamaan toimijuutta. (Giddens 1984, 14.) Esimerkiksi yhteiskunnassa sovittu täysi-ikäisyyden raja voi rajoittaa toimijuutta joiltain osin, sillä alaikäisellä ei ole valtaa äänestää ja sitä kautta harjoittaa toimijuuttaan.

Siinä missä Giddens (1984) näkee yksilön ja ympäröivät rakenteet toisiinsa kietoutuneina, vaikkakin painottaen yksilön valtaa ja tietoisuutta toiminnasta, näkee Archer (2000) puolestaan yksilön ja yhteiskunnan analyyttisesti erillisinä. Hänen mukaansa yksilöillä ja ympäröivillä rakenteilla on omat ominaisuutensa

ja valtasuhteensa, joiden tarkastelu erillään mahdollistaa niiden välisen vuorovaikutuksen ja ajallisten erojen tutkimisen (Archer 2000). Sosiologisen lähestymistavan alla ei siis ole yhteneväistä käsitystä toimijuudesta tai sen rakenteesta. Honkasalo ym. (2014, 366) esittelevät kuitenkin Bourdieun ja Wacquantin (1992) näkemyksen siitä, että sosiologisessa tutkimuksessa tulisi pyrkiä välttämään vastakkainasettelua yksilön ja ympäröivien rakenteiden välillä.

2.1.2 Sosiokulttuurinen lähestymistapa toimijuuteen

Sosiokulttuurinen lähestymistapa on kiinnostunut siitä, kuinka yksilölliset, yhteiskunnalliset ja kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat ihmisten toimintaan. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa nähdään, että ympäröivä yhteiskunta muokkaa ihmisten ajatuksia ja käyttäytymistä. (Schoen 2011, 12.) Toimijuus rakentuu siis vuorovaikutteisessa suhteessa sosiokulttuurisen kontekstin kanssa (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813).

Vaikka sosiokulttuurisella lähestymistavalla toimijuuteen on yhteinen perusta, osa tutkijoista, kuten Eteläpelto ym. (2013, 54–55) ja Schoen (2011, 16) näkevät kuitenkin sosiokulttuurisen lähestymistavan sisältävän useita toisistaan poikkeavia suuntauksia. Eteläpelto ym. (2014b, 206) ovat jakaneet identifioimansa suuntaukset objektikeskeisiin teorioihin ja subjektilähtöisiin kehityksellisiin teorioihin. Objektikeskeiset suuntaukset näkevät yksilöllisen toiminnan ja sosiaalisen kontekstin olevan erottamattomia, minkä seurauksena identiteettiä ja subjektiutta ei hyväksytä. Subjektilähtöisissä kehityksellisissä lähestymistavoissa puolestaan yksilöllisen ja sosiaalisen suhde on analyttisesti erillinen ja identiteetti huomioidaan. (Eteläpelto ym. 2014b, 206, 209.) Osa tutkijoista, kuten Lasky (2005) ja Wertsch (1993), kuitenkin näkevät sosiokulttuurisen lähestymistavan viittaavan vain tiettyyn suuntaukseen. Tässä tutkimuksessa sosiokulttuurisella näkökulmalla toimijuuteen tarkoitetaan Leo Vygotskyn (1987) kehityspsykologisen teorian pohjalta kehittyntä suuntautumista, jossa toiminnan nähdään välittävän kulttuuristen välineiden kautta.

Edellä mainitun Vygotskyn nähdään yleisesti olevan sosiokulttuurisen lähestymistavan isä (Schoen 2011, 15; Wertsch 1993, 19). Vygotskyn mukaan ihmisten toiminta on sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Schoen 2011, 15). Myös nykyaikana sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten rakenteiden nähdään muokkaavan sitä, mitä yksilöt uskovat ja kuinka he toimivat tai ajattelevat (Lasky 2005, 900). Nämä rakenteet vaikuttavat toimijuuteen ns. välittäjätekijöiden kautta (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813; Wertsch 1993, 12). Välittäjätekijät ovat sosiokulttuurisen kontekstin tulosta ja kehittyvät siis ympäröivästä yhteiskunnasta riippuen (Lasky 2005, 900). Näitä välittäjätekijöitä ovat esimerkiksi kieli, merkki- ja symbolijärjestelmä, sekä media (Lasky 2005, 900; Wertsch, Tulviste & Hagstrom 1993, 352).

2.1.3 Sosiokognitiivinen lähestymistapa toimijuuteen

Tässä tutkimuksessa sosiokognitiivista lähestymistapaa toimijuuteen käsitellään erikseen, vaikka sen voidaan nähdä kuuluvan myös sosiokulttuuriin lähestymistapoihin (ks. Eteläpelto ym. 2014b). Koska osa tässä tutkimuksessa käytyistä mittareista pohjaa tähän teoriaan ja kyseessä on myös yksi toimijuustutkimuksen keskeisimmistä lähestymistavoista, on perusteltua tarkastella sitä tarkemmin erikseen.

Sosiokognitiivisen teorian yhteyttä toimijuuteen on tarkastellut erityisesti Albert Bandura. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa toimijuuden perustana on henkilön uskomukset omasta minäpystyvyydestään (Bandura 2001, 2006). Tällä tarkoitetaan ihmisten käsityksiä omista kyvyistään toimia haluamallaan tavalla (Baumeister & Vohs 2007, 814). Mikäli yksilö ei usko voivansa toimintansa avulla tuottaa haluttua vaikutusta tai yksilö ei usko pystyvänsä suoriutumaan jostakin tehtävästä, hänellä ei ole Banduran (2006, 170) mukaan juurikaan kannustinta toimia tai jatkaa sinnikkäästi kohdatessaan haasteita. Vastaavasti yksilöt, jotka kokevat pystyvänsä suoriutumaan tietystä tehtävästä menestyksellä, myös onnistuvat siinä todennäköisesti paremmin. Minäpystyvyyssuomukset ovat siis osallisena parempaan suoriutumiseen, mutta toisaalta samaan

aikaan suoriutuminen vaikuttaa uskomuksiin omasta minäpystyvyydestä. Suhde on siis vastavuoroinen. (Ross & Gray 2006, 182.)

Bandura (2001, 2006) kiistää toimijuuden ja yhteiskuntajärjestelmän välisen kaksinaisuuden – toisin sanoen näitä ei voi hänen mielestään erottaa toisistaan. Hänen mukaansa ihmisten toiminta on juurtunut yhteiskuntajärjestelmiin, sillä ihmiset itse luovat niitä. Yhteiskuntajärjestelmät puolestaan ohjaavat, organisovat ja säätelevät ihmisten toimijuutta. (Bandura 2001, 14; Bandura 2006, 164.)

Sen sijaan, että ympäristö ja toimijuus nähtäisiin erillisinä tekijöinä, sosiokognitiivinen teoria selittää ihmisten toiminnan kolmen eri tekijän välisellä vuorovaikutussuhteella. Mallin mukaan toimintaan vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset tekijät, käyttäytyminen ja ympäristö kaikki yhdessä. Nämä kolme tekijää ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Bandura 2001, 15.) Sosiokulttuuriset tekijät, kuten sosioekonominen asema, vaikuttavat esimerkiksi minäpystyvyyssuskomusten kehitykseen. Minäpystyvyyssuskomukset puolestaan vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen. (Bandura 2001, 15–16.) Uskomukset omista kyvyistä vaikuttavat myös siihen, millaisiin ympäristöihin ja minkä tyyppiin aktiviteetteihin yksilöt päättävät osallistua. Erilaiset ympäristöt puolestaan vaikuttavat yksilöihin eri tavalla; ne tukevat tiettyjä arvoja, kykyjä ja mielenkiinnon kohteita. Valitsemalla tiettyjä ympäristöjä ihmiset siis vaikuttavat omaan elämänsä kulkuunsa. (Bandura 2001, 10–11.) Sosiokognitiivista lähestymistapaa tarkasteltaessa on siis tärkeää ymmärtää, että tämän teorian mukaan ihmiset vaikuttavat itse omaan elämäntilanteeseensa, eivätkä ole vain ympäristön tai muun kontekstin tuotoksia.

Sosiokognitiivisen teorian mukaan toimijuuteen sisältyy neljä ominaisuutta: tarkoituksellisuus, ennakkosuunnittelu, itseohjautuvuus ja itsereflektio (Bandura 2001, 2006). Tarkoituksellisuus viittaa siihen, että toiminta tehdään tarkoituksella eikä vahingossa. Toimintaan sisältyy ikään kuin ennakoiva sitoutuminen siihen, että saadaan jotakin tiettyä aikaan tulevaisuudessa. Toiminnan seuraamus ei kuitenkaan välttämättä aina ole suunnitellun kaltainen. (Bandura 2001, 6.) Ajatus toimijuudesta tarkoituksellisina tekoina on siis samankaltainen kuin Giddensin (1984) määritelmässä.

Ennakkosuunnittelun Bandura (2006, 164) määrittelee tarkoittavan toiminnalla saavutettujen seuraamusten ennakoimista ja tavoitteiden asettamista itselle. Ihmisen mieli luo kuvan toiminnan tuottamista seuraamuksista ja tämä mielikuva toimii Banduran (2006, 164) mukaan käyttäytymisen ohjaajana ja motivaattorina. Ennakkosuunnittelu antaa suuntaa, johdonmukaisuutta ja tarkoitusta yksilön elämään (Bandura 2001, 7).

Itseohjautuvuus puolestaan tarkoittaa Banduran (2006, 165) mukaan kykyä suunnitella tarkoituksenmukaisia menettelytapoja ja kykyä ohjata erilaisten menettelytapojen toteuttamista. Näin ollen toimijuus vastaa sekä kysymyksiin mitä tehdään että miten tehdään.

Ihmiset eivät kuitenkaan ainoastaan toimi, vaan myös tutkivat omaa toimintaansa. Viimeinen Banduran (2001, 2006) identifioimista toimijuuden ydinominaisuuksista on itsereflektio. Banduran (2001, 10) mukaan itsereflektio viittaa siihen, miten ihmiset arvioivat omien ajatustensa yhdenmukaisuutta suhteessa oman ja muiden toiminnan seurauksiin, sekä siihen, mitä muut ajattelevat.

2.1.4 Muita lähestymistapoja toimijuuteen

Poststrukturalistisessa naistutkimuksessa toimijuutta on lähestytty sen kautta, miten kieli rakentaa todellisuutta ja antaa merkityksiä todellisuudelle ja miten se määrittää valtarakenteita sekä subjektipositioita (Eteläpelto ym. 2014b, 205). Tutkijoiden näkemykset yksilön olemassaolosta ja roolista vaihtelevat kuitenkin lähestymistapojen sisällä. Poststrukturalistiset suuntaukset voidaan jakaa välittävään ja vahvaan poststrukturalismiin - ensimmäinen huomioi yksilön identiteetin ja toimijuuden tilannekohtaisuuden, kun taas jälkimmäinen näkee yksilöt kuviteltuina prosesseina, jotka ovat olemassa vain kielen, kuten tarinoiden ja kuvitelmien, kautta (Eteläpelto ym. 2013, 51).

Elämäntutkimus on kiinnostunut siitä, miten yksilöt konstruoivat omaa elämäntutkimustaan pitkällä tähtäimellä (Elder, Johnson & Crosnoe 2003, 11). Toimijuus näyttäytyy tässä tutkimustraditiossa niiden valintojen ja tekojen kautta, joita yksilöt tekevät rakentaessaan elämäänsä, ja toiminta tapahtuu sitä rajoittavassa sekä mahdollistavassa historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa

(Elder ym. 2003, 11). Elämänkulkututkimuksessa toimijuutta tarkastellaan valintojen ja tekojen rakentumisen kannalta merkittävien identiteetin sekä ajallisen ulottuvuuden kautta (Eteläpelto ym. 2014b, 209).

Edellä käsiteltyjen lähestymistapojen lisäksi on olemassa muutamia näkökulmia toimijuuteen, jotka on kehitetty erityisesti käsitteellistämään ammatillista toimijuutta. Esimerkkejä näistä ovat aiemmin mainittu subjektikeskeinen sosio-kulttuurinen lähestymistapa (Eteläpelto ym. 2013, 2014b) sekä muutostoimijuuden näkökulma (Fullan 1994), joita on hyödynnetty yleisesti myös tutkittaessa opettajien toimijuutta. Näitä lähestymistapoja tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa, joka käsittelee ammatillista toimijuutta.

2.2 Ammatillinen toimijuus

2.2.1 Näkökulmia ammatilliseen toimijuuteen

Toimijuuden kohdistuessa työhön ja työssä vaikuttamiseen puhutaan ammatillisesta toimijuudesta (professional agency). Ammatillista toimijuutta on kuvailtu tutkimuskirjallisuudessa muun muassa jatkuvasti rakentuvaksi ilmiöksi, saavutukseksi tai kyvyksi, jota harjoitetaan omaan työhön ja sen käytänteisiin vaikuttamisen kautta (esim. Biesta & Tedder 2007; Edwards 2015). Eteläpellon, Hökän, Paloniemen ja Vähäsantasen (2014a, 17) sekä Vähäsantasen ym. (2012, 97) mukaan ammatillinen toimijuus viittaa työntekijöiden tai työyhteisöjen vaikutus- ja päätöksentekomahdollisuuksiin suhteessa heidän työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä. Vähäsantanen ja Eteläpelto (2015, 2) tiivistävätkin ammatillisella toimijuudella tarkoitettavan päätöksentekoa ja toimintaa, joka suuntautuu ammatillisiin ilmiöihin, ei työn ulkopuolisiin asioihin.

Vahvaa ammatillista toimijuutta kokeva työntekijä kykenee työssään tekemään autonomisesti päätöksiä ja ratkaisuja, joita hän itse pitää tärkeinä ja joiden kautta hän voi kehittää vallitsevia työkäytänteitä. Tällainen ammatillinen toimijuus voi näyttäytyä esimerkiksi ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluna tai työskentelytapoihin liittyvinä kehitysehdotuksina. (Eteläpelto ym. 2014a, 23.) Vahvan ammatillisen toimijuuden on nähty parhaimmillaan olevan

yhteydessä muun muassa luovuuteen, motivaatioon ja onnellisuuteen, mutta se voi ilmentyä myös liiallisena kriittisyytenä ja uudistusvastaisuutena (Eteläpelto ym. 2013, 46; Vähäsantanen & Eteläpelto 2015, 2–3). Rajoittunut ammatillinen toimijuus puolestaan voi johtua esimerkiksi ammattiyhteisöjen yhteistyön sekä ammatillisen päätöksenteon rajoittamisesta; esimerkiksi vaatimukset tuloksellisuudesta sekä tiukka kontrollointi kaventavat työntekijöiden mahdollisuuksia toimijuuteen (Edwards 2005, 175; Vähäsantanen & Eteläpelto 2015, 1). Pidättelevinä tekijöinä voivat toimia myös johtajat ja kollegat sekä työpaikan resurssien ja välineiden puutteellisuus (Vähäsantanen & Eteläpelto 2015, 1). Rajoittunut toimijuus voi pahimmillaan uhata työntekijän terveyttä ja muiden elämänalueiden hallintaa (Eteläpelto ym. 2013, 62).

Aiemmassa luvussa esitellyt toimijuuden lähestymistavat linkittyvät myös työelämään ja ammatilliseen toimijuuteen. Sosiologinen tutkimustraditio auttaa ymmärtämään muun muassa työn kontekstin, olosuhteiden ja valtarakenteiden vaikutusta ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto ym. 2014b, 205; Giddens 1984). Työyhteisössä valtarakenteet voivat ilmentyä puhekuulttuureiden ja yleisten käytäntöjen kautta esimerkiksi siinä, miten työyhteisön jäsenet kokevat pystyvänsä tuomaan esille mielipiteitään ja miten ne huomioidaan.

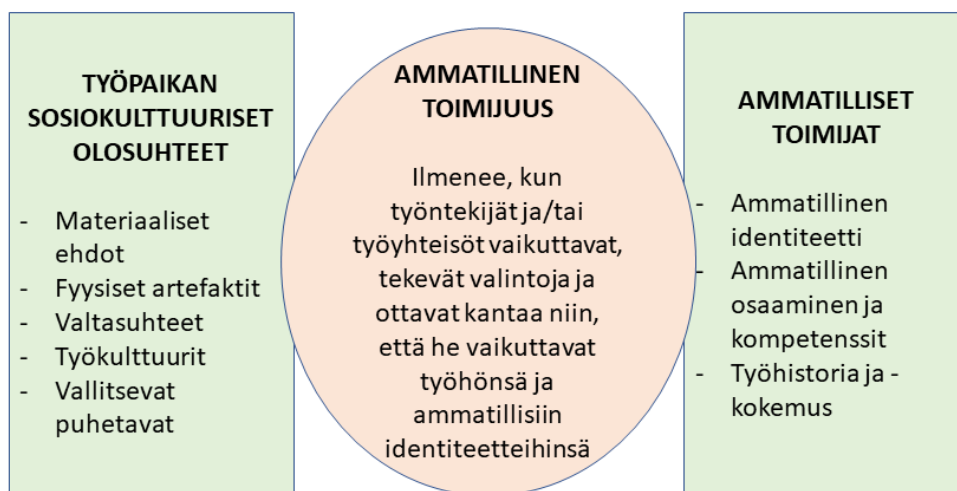
Sosiokognitiivinen lähestymistapa puolestaan voidaan liittää ammatillisen toimijuuden tarkasteluun muun muassa ennakkosuunnittelun ja itseohjautuvuuden käsitteiden kautta. Ennakkosuunnittelu voi ilmentyä esimerkiksi oman urapolun suunnitteluna, ja itseohjautuvuus puolestaan yksilön pohdintoina siitä, miten hän menettelee työssään eri tilanteissa saavuttaakseen haluamansa lopputuloksen.

Eteläpellon ym. (2014b, 209) mukaan myös elämänkulkututkimus tarjoaa pohdittavaa ammatillisen toimijuuden tutkimiseen. Hyödyllisiä näkökulmia työelämäkontekstissa on Eteläpellon ym. (2014b, 209) mukaan erityisesti toimijuuden ajallisen ulottuvuuden tarkastelu sekä identiteetin merkitys valintojen ja tekojen rakentajana. Myös poststrukturalismi on vienyt eteenpäin ammatillista toi-

mijuuskeskustelua. Tutkimustraditio on auttanut ymmärtämään erityisesti toimijuuden resursseja ja rajoitteita, jotka nousevat esiin työorganisaatioissa vallalla olevista puhetavoista (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 21).

2.2.2 Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen

Kuten aiemmin mainittu, subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa on kehitelty nimenomaan ammatillisen toimijuuden tutkimukseen. Tämä lähestymistapa yhdistelee osia sosiologisista ja sosiokulttuurisista tutkimustraditioista, sekä elämäntutkimuksen lähestymistavoista (Eteläpelto ym. 2014b, 211). Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen näkökulma lähestyy toimijuutta toimijan ja työympäristön välisen vuorovaikutussuhteen kautta (kuvio 1).



KUVIO 1. Ammatillinen toimijuus yksilökeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna (Eteläpelto ym. 2017, 8)

Eteläpellon ym. (2013, 2014b) mukaan työntekijöiden ammatilliset identiteetit, ammatillinen osaaminen sekä työhistoria ja -kokemus konstruoivat ammatillista toimijuutta. Työpaikan sosiokulttuuriset olosuhteet, kuten työkulttuurit ja valtasuhteet, puolestaan rajoittavat tai tukevat subjektin toimijuutta (Eteläpelto ym. 2014a, 23; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2017, 7–8). Työntekijät nähdään yksilöinä, jotka aktiivisesti valikoivat ja harkitsevat, mikä on heille tavoittelemisen arvoista niin työssä kuin elämässä ylipäätään (Eteläpelto ym. 2013,

62). On kuitenkin huomattava, ettei toimijuus ole vain yksilöllistä, vaan toimijana voi olla esimerkiksi työyhteisö tai työpaikka (Eteläpelto ym. 2013, 211–212). Subjektikeskeisessä lähestymistavassa oleellista on myös toimijuuden muutos ajan myötä; toimijuutta ei mielletä pysyväksi ominaisuudeksi, vaan sen ajatellaan olevan sidoksissa aikaan ja olosuhteisiin (Eteläpelto ym. 2014b, 208). Esimerkiksi ammatillisen identiteetin uudistaminen jatkuu läpi elämän, sen sijaan että se olisi vain hetkellinen uran alkuvaiheisiin sijoittuva tehtävä (Eteläpelto ym. 2013, 62).

Vähäsantanen, Räikkönen, Paloniemi, Hökkä ja Eteläpelto (2018) ovat tutkimuskirjallisuuden ja oman subjektikeskeistä lähestymistapaa hyödyntävän toimijuustutkimuksensa pohjalta rakentaneet ammatillista toimijuutta kuvaavan mallin. Pohjana kartoitukselle he käyttivät kuutta aiemmista toimijuustutkimuksista nousutta ulottuvuutta, joita olivat päätösten tekeminen työssä, kuulluksi tuleminen työssä, yhteisiin työkäytänteisiin osallistuminen, työkäytäntöjen uudistaminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu sekä uran rakentaminen. Vähäsantanen ym. (2018) tutkimuksessa kuusiulotteinen ammatillisen toimijuuden rakenne kuitenkin tiivistyi kolmeen ulottuvuuteen: vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu. Nämä ulottuvuudet olivat myös positiivisesti yhteydessä työssä oppimiseen sekä emotionaalisesti mielekkääseen työhön, joista erityisesti jälkimmäisen suhteen on löydetty positiivinen yhteys myös aiemmissä tutkimuksissa – jos työhön on mahdollista vaikuttaa, voi siitä tehdä itselleen mielekkäämpää (Vähäsantanen ym. 2018, 288).

2.2.3 Ammatillinen toimijuus työssä kehittymisen ja muutoksen näkökulmasta

Ammatillinen toimijuus on olennainen osa työssä oppimista ja kehittymistä niin yksilön, yhteisön kuin koko työorganisaation näkökulmasta (Hökkä, Vähäsantanen & Mahlakaarto 2017, 37). Ammatillinen oppiminen ja kehittyminen vaatii uskoa siihen, että yksilö voi vaikuttaa omalla panoksellaan tilanteisiin ja muuttaa niitä – toisin sanoen vaaditaan toimijuutta (Goller & Paloniemi 2017, 34). Kokeemus toimijuudesta motivoi kehittämään ja toteuttamaan omaa asiantuntijuutta.

Ammatillinen toimija suhtautuu tällöin työhön siten, että hän ymmärtää voitavansa tukea muiden oppimista ja näkee työyhteisön jäsenet olennaisena resurssina uuden oppimiselle. (Pyhältö ym. 2015, 813–814.) Edwards (2005) kuvaa tämäntyyppistä vuorovaikutteisesta toimijuutta käsitteellä relationaalinen toimijuus. Hänen mukaansa se viittaa kykyyn tehdä yhteistyötä ja hyödyntää toisia resurssina; relationaalinen toimijuus on ikään kuin ”tehostettua” yksilöllistä toimijuutta, jota on myös mahdollista kehittää. Relationaaliseen toimijuuteen liittyvät esimerkiksi avoimuus omista ammatillisista arvoista ja motiiveista sekä kyky suunnata niitä muiden vastaaviin. (Edwards 2005, 783–784.)

Relationaalinen toimijuus linkittyy myös jaetun asiantuntijuuden käsitteeseen, sillä molemmissa nähdään toiminnan ja oppimisen resursseja yksilön ulkopuolella (Edwards 2005, 172–175). Gollerin ja Paloniemen (2017, 25) mukaan oppimista tapahtuukin yleensä silloin, kun ihmiset työskentelevät yhdessä päivittäisten tehtäviensä parissa. Tällöin työntekijät voivat havainnoida osaavampia kollegoitaan, saada vertaistukea ja päästä mukaan keskusteluihin sekä uusien ideoiden ja ratkaisujen etsimiseen. Työtapojen kehittäminen voi olla tilanteesta riippuen sopeutuvaa tai tuottavaa; muuttuvissa tilanteissa voidaan joko mukauttaa jo olemassa olevia tapoja tai tuottaa uusia työskentelytapoja vastaamaan yllättäviin haasteisiin, joihin ei vielä ole valmiita ratkaisuja. (Goller & Paloniemi 2017, 25.)

Ammatillista toimijuutta vaaditaan erityisesti työelämän muutostilanteissa (Eteläpelto ym. 2014b, 202; Vähäsantanen & Eteläpelto 2015, 1–3). Työntekijöiden odotetaan omaksuvan uusia rooleja, ottavan vastuuta ja kehittävän taitojaan sekä osaamistaan jatkuvasti. Myös työkäytänteiden muutokset, kuten uusien työtapojen tai työvälineiden haltuunotto, vaativat ammatillista toimijuutta niin yksilöltä kuin työyhteisöltä (Eteläpelto ym. 2014b, 202). Muutostilanteisiin, kuten reformeihin ja organisaatiomuutoksiin, liittyvää toimijuutta on kuvattu muutostoimijuuden käsitteen kautta (Fullan 1994; Priestley ym. 2015; Travis 2008). Travisin (2008, 20) mukaan muutostoimijuuteen liittyvät esimerkiksi muutostarpeen kehittyminen ja sen ilmaiseminen sekä aikomusten muuttaminen teoiksi.

Vaikka “muutostoimijoista” löytyy kirjallisuudessa useita mainintoja, termiä ei yleensä määritellä teoreettisesti, vaan sitä käytetään lähinnä iskulauseena. Yleisesti muutostoimijuuden käsitteellä kuitenkin pyritään kuvaamaan sitä, miten muutoksia omaksutaan ja miten muutosvoimaa pidetään yllä (Travis 2008, 21–22). Ammatillista toimijuutta ei kuitenkaan tulisi nähdä vain pyrkimyksinä saada aikaan muutoksia koskien työtä tai ammatillista identiteettiä, vaan toimijuus voi ilmentyä myös uudistusten vastustamisena tai pyrkimyksinä ylläpitää tietty asiantila (Day ym. 2006, 610; Eteläpelto ym. 2013, 61; Vähäsantanen & Eteläpelto 2015, 2–12).

Kuten aiemmin todettu, ammatillinen toimijuus viittaa työelämässä ilmevään toimijuuteen. Kun tiedossa on, että kyseessä on työelämäkonteksti, kirjallisuudessa käytetään usein vain termiä “toimijuus”. Myös tässä tutkimuksessa toimijuudella viitataan nimenomaan työelämäkontekstissa tapahtuvaan toimijuuteen.

3 OPETTAJAN TOIMIJUUS

3.1 Toimijuus opettajan ammatissa

Ajatus opettajasta aktiivisena toimijana on jo pitkään ollut keskeinen koulutusta koskevissa tutkimuksissa ja käytänteissä (Toom ym. 2015). Suurin osa aiemmista tutkimuksista on kuitenkin keskittynyt kuvaamaan opettajien toimijuutta ainoastaan muutoskontekstissa (Naraian 2018, 181; Priestley ym. 2015, 188).

Opettajien toimijuudella on yleisesti viitattu opettajien aktiivisiin pyrkimyksiin tehdä työssään päätöksiä ja ratkaisuja, jotka pohjautuvat heidän omiin tavoitteisiinsa ja kiinnostuksenkohteisiinsa (Heikonen ym. 2017, 251; Toom ym. 2015, 615). Eteläpelto ym. (2015, 663–664) ovat esittäneet opettajien harjoittavan toimijuutta opetukseen liittyvissä toimissa, työyhteisössä ja organisaatiossa vaikuttamisessa sekä koulun käytäntöjen kehittämisessä. Opettamiseen liittyviä toimia ovat esimerkiksi pedagogisiin käytäntöihin vaikuttaminen ja oman työn kehittäminen (Eteläpelto ym. 2015, 663–664). Opettajien toimijuus voi kuitenkin ilmetä myös esimerkiksi muutosta vastustavana käyttäytymisenä (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015, 814; Rajala & Kumpulainen 2017, 314).

Toimijuus on keskeinen osa opettajien ammatillisuutta mahdollistaen sekä heidän ammatillisen oppimisensa että koulun kehittymisen (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2015, 641; Toom ym. 2015, 615). Toisaalta Hökkä ym. (2010, 155) ovat huomauttaneet, että vahva toimijuus voi myös joissakin tilanteissa edistää individualistista työkuulttuuria niin pitkälle, että se estää työyhteisön oppimista ja organisaation kehittymistä.

Opettajan toimijuus ei ole pysyvä, varhain opettajankoulutuksessa hankittu kyky, vaan sen on sanottu olevan ennemminkin suhteessa nykytilaan ja aiempiin kokemuksiin jatkuvasti rakentuva kapasiteetti (Soini ym. 2015, 641). Ketelaarin ym. (2012, 275) mukaan vahvaa toimijuutta kokevat opettajat pystyvät esimerkiksi kontrolloimaan päätöksentekoa työssään.

On tärkeää, että opettajat kokevat toimijuutta työssään edes jollain tasolla, sillä sen rooli ammatillisen identiteetin rakentamiselle, uudistamiselle ja ylläpitämiselle on merkittävä (Vähäsantanen ym. 2017, 17). Ammatillista identiteettiä rakennetaan ja uudistetaan erityisesti uran taitekohdissa (Huberman 1995) ja muutostilanteissa (Eteläpelto ym. 2014b). Ylläpitäminen puolestaan ilmenee ammatillista identiteettiä vastaavina tekoina ja toimina (Vähäsantanen ym. 2017, 17). Tällöin opettaja esimerkiksi pystyy toteuttamaan työtään arvopohjaansa perustuen.

3.2 Opettajien toimijuus sosiokulttuurisesta näkökulmasta

Kuten jo aiemmin on tuotu esille, sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kulttuuristen, historiallisten ja sosiaalisten rakenteiden nähdään vaikuttavan toimijuuteen välittäjätekijöiden kautta (Lipponen & Kumpulainen 2013, 813). Myös koulu maailmassa ympäröivällä kontekstilla on merkitystä, sillä sen on todettu sääntelevän opettajien ammatillista toimintaa (Harwood & Froehlich 2017, 426; Pyhälto, Pietarinen & Soini 2012, 101). Konteksti tuo toimijuuteen tiettyjä vaatimuksia, rajoitteita ja mahdollisuuksia (Pyhälto ym. 2012, 101).

Opettajien toimijuutta on tutkittu sosiokulttuurisesta näkökulmasta erityisesti koulutukseen liittyvien uudistusten yhteydessä (esim. Lasky 2005, Pyhälto ym. 2012; Rajala & Kumpulainen 2017). Koulureformissa välittäjätekijöitä ovat Laskyn (2005, 900) mukaan esimerkiksi määrätyt toimintatavat ja opetussuunnitelmasta tulevat ohjeet. Lasky (2005) tutki kanadalaisia yläkoulun ja lukion (secondary education) opettajia koulutusuudistuksen aikana, jolloin esimerkiksi vähennettiin koulutuksen rahoitusta ja uudistettiin opetussuunnitelmaa. Tutkimuksessa poliittisen ja yhteiskunnallisen kontekstin todettiin muokkaavan opettajien käsityksiä heidän identiteetistään ja päämääristään opettajana. Opettajien ammatillinen identiteetti puolestaan oli yhteydessä heidän toimijuuteensa. (Lasky 2005, 899, 906.) Rajala ja Kumpulainen (2017) sen sijaan tutkivat kahden suomalaisen peruskoulun opettajia heidän siirtyessään käyttämään uutta digi-

taalista oppimisympäristöä. Myös tässä tutkimuksessa todettiin toimijuuden olevan sidoksissa ympäröivään kontekstiin. Opettajien toimijuus oli yhteydessä koulun yhteisiin tapoihin ja oppimisen organisointiin. (Rajala & Kumpulainen 2017, 327.)

Opettajien toimijuuteen voi siis vaikuttaa valtiotason päätösten, kuten rahoituksen ja opetussuunnitelman uudistusten, lisäksi koulun sisäinen sosiokulttuurinen konteksti. Priestley, Biesta ja Robinson (2012) totesivat tutkimuksessaan koulun sisäisten suhteiden vaikuttavan siihen, syntyykö kouluun toimijuutta vahvistava työkulttuuri. Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen ja Littleton (2008) puolestaan tutkivat opettajien toimijuutta kahdessa erityyppisessä organisaatiossa. Toinen organisaatioista koostui pienistä pääosin itseään johtavista tiimeistä. Tässä niin kutsutussa väljäkytkentäisessä organisaatiossa johtamiskulttuuri korosti opettajien autonomiaa ja itseohjautuvuutta. Toisessa, tiukkakytkentäisessä organisaatiossa, opettajia valvottiin ja kontrolloitiin huomattavasti enemmän. (Vähäsantanen ym. 2008, 131–132.) Tiukkakytkentäisen organisaation todettiin rajoittavan tutkittavien toimijuutta, kun taas väljäkytkentäisessä organisaatiossa opettajat pystyivät paremmin vaikuttamaan työnsä sisältöihin ja sitä kautta harjoittamaan toimijuutta (Vähäsantanen ym. 2008, 146).

Koulun sisäiseen kulttuuriin liittyy oleellisesti vuorovaikutus työyhteisön jäsenten, oppilaiden ja sidosryhmien kanssa. Esimerkiksi rehtorin merkitys on nostettu esille monessa opettajan toimijuutta tarkastelevassa tutkimuksessa (esim. Eteläpelto ym. 2015). Rehtorin lisäksi opettaja on työssään vuorovaikutuksessa esimerkiksi oppilaiden, heidän huoltajiensa ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Toimijuuden voidaan sanoa rakentuvan dynaamisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Pyhältö ym. 2015, 822–823).

3.3 Opettajien toimijuus minäpystyvyyden näkökulmasta

Kuten aiemmin todettu, sosiokognitiivisen lähestymistavan mukaan yksilön toimintaan vaikuttavat henkilökohtaiset tekijät, käyttäytyminen ja ympäristö yhdessä (Bandura 2001, 15). Tätä teoriaa on sovellettu myös opettajien toimijuuden

tutkimiseen. Pantić (2015, 760) on todennut opettajien toiminnan riippuvan heidän henkilökohtaisista ja ammatillisista minäpystyvyyssuskomuksistaan ja kyvyistään, muiden toimijoiden kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta sekä siitä, kuinka paljon heillä on autonomiaa ja vaikutusvaltaa omaan työhönsä. Myös Biesta, Priestley ja Robinson (2015, 637) ovat esittäneet opettajien minäpystyvyyssuskomusten vaikuttavan siihen, kuinka paljon toimijuutta heidän on mahdollista saavuttaa työyhteisössään.

Opettajien minäpystyvyyden on määritelty tarkoittavan heidän käsityksiään siitä, kykenevätkö he aikaansaamaan oppilaassa oppimista (Ross, Hogaboam-Gray & Gray 2004, 164; Ross & Gray 2006, 182). Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998, 233) ovat todenneet hieman samansuuntaisesti opettajien minäpystyvyyden tarkoittavan heidän uskomuksiaan omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimia, jotka johtavat opetustehtävän onnistuneeseen toteuttamiseen tietyssä kontekstissa.

Omiin kykyihinsä uskovien opettajien toiminnan on todettu poikkeavan niiden opettajien toiminnasta, jotka eivät luota omaan kykyihinsä yhtä paljon. Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat ovat esimerkiksi innovatiivisempia, eli he kokeilevat enemmän erilaisia asioita luokkahuoneessa (Ross & Gray 2006, 182). Tällaisten opettajien on myös sanottu olevan sinnikkäämpiä ja näin ollen suoriutuvan työstään paremmin kuin ne opettajat, jotka eivät usko omaan kykyihinsä. Toiminnan ja minäpystyvyyden välinen suhde on vastavuoroinen, sillä aiemmat kokemukset vaikuttavat yksilön kokemuksiin omista kyvyistään. Näin ollen opettajat, jotka suoriutuvat paremmin, vahvistavat samalla myös omaa minäpystyvyyttään. (Tschannen-Moran ym. 1998, 234.)

Opettajien yksilöllisiä minäpystyvyyssuskomuksia on myös tutkittu suhteessa oppilaiden akateemisiin saavutuksiin. Opettajien kokemukset omasta kyvykkyydestä vaikuttavat positiivisesti oppilaiden suoriutumiseen (Kim & Seo 2018, 536; Mohamadi & Asadzadeh 2012, 431). Kim & Seo (2018, 356) ovat pohtineet tämän johtuvan siitä, että korkeamman minäpystyvyyden tunteen omaavat opettajat ovat innostuneempia opettamaan. On kuitenkin todettu, että oppilai-

den suoriutumisen ja opettajien minäpystyvyyden väliseen suhteeseen vaikuttavat myös muut tekijät, kuten opettajien työkokemus ja koulun sijainti (Kim & Seo 2018, 536).

Yksilöllisen toimijuuden ja minäpystyvyyden lisäksi on tunnistettu myös kollektiivisen toimijuuden käsite. Kollektiivisessa toimijuudessa tavoitteena on saavuttaa yhdessä jokin tietty lopputulos. (Bandura 2006, 165.) Banduran (2001, 14) mukaan kollektiivisessa toimijuudessa keskeistä on yhteisöllinen minäpystyvyys, joka viittaa ihmisten jaettuihin uskomuksiin kollektiivisista kyvyistään saada aikaan haluttuja tuloksia. Kyvyt nähdään tässä tapauksessa ryhmätason ominaisuutena eikä yksittäisten jäsenten uskomusten summana.

Opettajakontekstissa yhteisöllinen minäpystyvyys tarkoittaa niitä käsityksiä, joita opettajilla on henkilöstön kyvykkyydestä ja siitä, että koulun toiminnalla on positiivinen vaikutus oppilaisiin (Goddard, Woolfolk Hoy & Hoy 2000, 480–486). Kouluissa, joissa opettajilla on korkeampi yhteisöllisen minäpystyvyyden tunne, oppilaat saavuttavat parempia oppimistuloksia verrattuna kouluihin, joissa opettajilla on matala yhteisöllisen minäpystyvyyden tunne (Goddard ym. 2000, 500). Opettajien yhteisöllisen minäpystyvyyden on myös todettu olevan yhteydessä esimerkiksi päätöksentekoon osallistumiseen sekä sitoutumiseen yhteisössä oleviin kumppanuuksiin (Goddard 2002, 179; Ross & Gray 2006, 192).

3.4 Opettajien toimijuus demografisten tekijöiden näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa opettajien toimijuutta tutkitaan suhteessa demografisiin tekijöihin. Demografisilla tekijöillä tarkoitetaan opettajien sukupuolta, työkokemusta ja kouluastetta, jolla he työskentelevät.

Sukupuoli. Sukupuolen nähdään vaikuttavan toimijuuteen erityisesti sosiologisessa tutkimustraditiossa ja poststrukturalistisessa naistutkimuksessa (Eteläpelto ym. 2013, 2014b). Sukupuolen ja toimijuuden välistä suhdetta on kuitenkin tutkittu opettajien osalta vain vähän. Lukacs (2012) tutki varhaiskasvatuksen opettajien sekä peruskoulu- ja lukio-opettajien muutostoimijuutta suhteessa

vastaajien taustatekijöihin. Hän ei tutkimuksessaan löytänyt tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolen ja toimijuuden väliltä. Toisaalta Vitanovan (2018, 34) narratiivisessa tutkimuksessa yksi tutkittavista koki sukupuolensa muovanneen vaikutusmahdollisuuksiaan työssä. Kyseinen yliopisto-opettajana toimiva nainen ei kokenut pystyvänsä vaikuttamaan työpaikallaan samalla tavalla kuin miehet (Vitanova 2018, 34).

Työkokemus. Opettajan käyttäytymistä on jaoteltu työssäolovuosien perusteella. Esimerkiksi Burden (1982), Katz (1972) ja Huberman (1995) ovat löytäneet tutkimuksissaan piirteitä, jotka kuvaavat opettajien toimintaa tietyissä uran vaiheissa. Burden (1982) ja Katz (1972) keskittyivät tutkimuksissaan opettajan uran alkuvaiheen kokemuksiin. Molemmat heistä kuvaavat opettajan viiden ensimmäisen työkokemusvuoden olevan erityyppisten jaksojen vaihtelua. Viidennen vuoden jälkeen opettajat ovat heidän käsityksensä mukaan kypsiä ja tuntevat olonsa varmaksi. (Burden 1982; Katz 1972.)

Opettajan uran ensimmäisistä vuosista on käytetty nimitystä induktiovaihe (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 205). Tämä uran vaihe on merkityksellinen esimerkiksi ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen on sanottu vaikuttavan erityisesti uran alussa vallinnut poliittinen ja yhteiskunnallinen konteksti (Lasky 2005, 912). Tämä uran alussa omaksuttu identiteetti vaikuttaisi Laskyn (2005, 913–914) mukaan olevan uran myöhemmissä vaiheissa suhteellisen pysyvää.

Myös Huberman (1995, 204) mainitsee opettajan työuran ensimmäisten vuosien olevan oman opettajuuden etsintää. Vuosia 4–6 hän kuvaa tasaantumisen jaksoksi, sillä tällöin opettaja löytää usein ammatillisen identiteettinsä ja tapansa opettaa. Huberman (1995, 204–206) ei kuitenkaan näe opettajan ammatillisen identiteetin olevan muuttumatonta uran myöhemmillä vaiheilla. Vuodet 7–18 ovat hänen mukaansa kokeilujen ja uudelleenarvioinnin aikakausia, jolloin opettaja kokee usein tarvetta kokeilla uusia menetelmiä ja rikkoa omia rutiinejaan. Vuosien 19–30 aikana opettaja joko hyväksyy itsensä ja ammattinsa entistäkin paremmin ja toivottaa muutokset työssä tervetulleiksi tai alkaa suhtautua

työhön konservatiivisesti eikä halua olla osallisena uudistuksissa. Uran loppuvaiheelle on tyypillistä hiljalleen tapahtuva työstä irrottautuminen ja eläkkeelle siirtymiseen valmistautuminen. (Huberman 1995, 204–206.)

Suurin osa toimijuuden ja työkokemuksen yhteyttä tarkastelevista tutkimuksista on keskittynyt uraansa aloitteleviin opettajiin ja tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia. Eteläpelto ym. (2015) tutkivat suomalaisten yhdestä viiteen vuotta työskennelleiden alakoulun luokanopettajien käsityksiä toimijuudesta. Heidän mukaansa opettajilla oli vahva toimijuuden tunne opetuksen toteuttamisessa ja he kykenivät osallistumaan koulun kehittämiseen. Heillä oli kuitenkin haasteita luokkahuoneen sosiaalisessa hallinnassa. (Eteläpelto ym. 2015, 670–671.) Lisäksi opettajat harjoittivat vahvaa toimijuutta käydessään uudelleen neuvottelua ammatillisesta identiteetistään. Opettajat myös kykenivät pystyvänsä käyttämään henkilökohtaisia kiinnostuksenkohteitaan ja kompetenssiaan hyödyksi töissä. (Eteläpelto ym. 2015, 673.) Toisaalta Heikonen ym. (2017, 260) eivät löytäneet tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajien työkokemuksen ja koetun ammatillisen toimijuuden väliltä.

Kouluaste. Suomen koulutusjärjestelmä jakautuu varhaiskasvatukseen, esiopetukseen, perusopetukseen, toisen asteen koulutukseen ja korkea-asteen koulutukseen. Tässä tutkimuksessa kouluasteella viitataan peruskoulun ylä- ja alakouluun. Eri kouluasteella työskentelyn yhteyttä opettajien toimijuuteen ei ole juurikaan tutkittu. Etenkään ala- ja yläkoulun opettajien toimijuuden vertailusta ei löydy lähes lainkaan tutkimustietoa. Lukacs (2012) vertasi tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien sekä peruskoulu- ja lukio-opettajien muutos-toimijuutta. Varhaiskasvatuksen opettajien ja lukio-opettajien toimijuuden todettiin olevan vahvempaa kuin ala- ja yläkoulun opettajien. Ala- ja yläkoulun opettajien toimijuudessa ei ollut juurikaan eroavaisuuksia. (Lukacs 2012, 4.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajien toimijuutta on tutkittu vasta vähänlaisesti, vaikka yleinen kiinnostus ammatillista toimijuutta kohtaan on kasvanut (Oolbekkink-Marchand ym. 2017, 38; Priestley ym. 2015, 195). Vähäsantanen ym. (2017, 29) ovat puolestaan ilmaisseet tarpeen yksilöllisten tekijöiden tarkastelulle toimijuutta tutkittaessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien koetun toimijuuden yleistä tasoa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan demografisten tekijöiden (sukupuoli, työkokemus ja kouluaste) yhteyttä opettajien toimijuuteen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen opettajien koetun toimijuuden yleinen taso on?
2. Miten demografisista tekijöistä
 - a) sukupuoli
 - b) työkokemus
 - c) kouluasteovat yhteydessä opettajien koettuun toimijuuteen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti

Tässä tutkimuksessa käytettiin Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perus- ja täydennyskoulutusta siltaamassa (ULA) -hankkeen alussa kerättyä määrällistä aineistoa opettajien toimivuudesta. ULA-hanke (2017–2020) on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, jonka tavoitteena on kehittää opettajien perus- ja täydennyskoulutusta sekä tukea opettajien, opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden yhteistyötä. Hanketta koordinoi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja yhteistyössä ovat mukana myös Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto ja Oulun yliopisto sekä Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Lisäksi mukana on myös muita yhteistyökumppaneita, kuten kouluja ja järjestöjä. (Jyväskylän yliopisto 2019.)

ULA-hanke koostuu kolmesta työpaketista: koulukokeiluista, asiantuntijuusverkostoista ja uudesta opettajuudesta sekä joustavasta opettajanpätevyydestä/kaksoiskelpoisuudesta (kuvio 2).

ASiantuntijuus- VERKOSTOT JA UUSI OPETTAJUUS	JOUSTAVA OPETTAJANPÄTEVYYS/ KAKSOISKELPOISUUS	KOULUKOKEILUT
Pidempikestoisia yhteistyöhankkeita koulujen ja opettajankoulutusyksiköiden välillä.	Kehitetään aineenopettajille suunnattuja peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja (POM), jotka mahdollistavat aineenopettajien pätevytyksen luokanopettajiksi.	Lyhyempiä yhteistyö- ja kehittämishankkeita, joissa koulutuksen asiantuntijat ja opettajaopiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat erilaisia hankkeen teemoihin liittyviä projekteja yhteistyökouluilla.

KUVIO 2. ULA-hankkeen työpaketit (Jyväskylän yliopisto 2019)

Työpakettien avulla pyritään kehittämään opettajien perus- ja täydennyskoulutusta tutkimusperustaisesti. Lisäksi työpakettien kautta saadaan tietoa opetusalan asiantuntijuudesta, yhteistyöstä ja elinikäisestä oppimisesta. (Jyväskylän yliopisto 2019.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto koostui eri puolella Suomea työskentelevien opettajien kyselylomakevastauksista. Tutkimuksessa tarkasteltiin alkukyselyä (liite 1), jonka vastaajat täyttivät vuosina 2018–2019. Otantamenetelmä oli ryväsootanta, jonka toteuttivat ULA-hankkeen tutkijat. Ensinnäkin tutkijat valitsivat haluamansa määrän kouluja. Koulujen valintakriteerinä oli se, että koulu on yhtenäiskoulu ja tutkijoilla oli siihen kontakti jo entuudestaan. Koulut valittiin siis osittain mukavuusotantana. Mukavuusotanta tarkoittaa sitä, että osallistujiksi valitaan helpoiten saatavilla olevat osallistujat (Anttonen, 2005, 289). Koulun tultua poimituksi jokaista siellä työskentelevää opettajaa pyydettiin vastaamaan kyselyyn. Kyselyyn vastasi yhteensä 251 iältään 23–66-vuotiasta opettajaa, joista 78 % (n = 195) oli naisia ja 22 % (n = 56) miehiä. Vastaajista 237 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa.

Kyselylomake koostui taustatietokysymyksistä ja toimijuutta kartoittavista mittareista. Taustatietokysymyksinä vastaajilta kysyttiin nimeä, syntymäaika, koulutusta, työkokemusta, kouluastetta, jolla vastaaja työskentelee (alakoulu, yläkoulu tai molemmat), ammattinimikettä, koulun nimeä, työskentelykuntaa, sekä osallistumista täydennyskoulutukseen viimeisen vuoden aikana. Toimijuutta mitattiin Vähäsantasen ym. (2017) Ammatillinen toimijuus -mittarilla, Soinin ym. (2015) Professional agency in the classroom -mittarilla ja Rossin ja Grayn (2006) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy -mittarilla. ULA-hankkeen tutkijat valitsivat mittariin tietoisesti vain tiettyjä osioita Soinin ym. (2015) ja Rossin ja Grayn (2006) alkuperäisistä mittareista. Vähäsantasen ym. (2017) mittaria käytettiin hankkeessa sellaisenaan.

Ammatillinen toimijuus (AT). Vähäsantasen ym. (2017) mittari sisälsi 17 viisiportaista Likert-asteikollista väittämää. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Väittämät asettuivat kolmen teeman alle, jotka olivat työssä vaikuttaminen, työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu. Työssä vaikuttamista tutkittiin esimerkiksi väittämällä ”voin osallistua asioiden valmisteluun yksikössäni”. Työkäytäntöjen kehittämisen sisälsi esimerkiksi väittämät ”kysyn ja kommentoin aktiivisesti yksikössäni” ja ”osallistun yksikköni toiminnan kehittämiseen”. Ammatillisen identiteetin neuvottelua tutkittiin muun muassa väittämällä ”voin keskittyä työssäni asioihin, jotka minua kiinnostavat” ja ”voin työssäni edistää uraani”.

Professional agency in the classroom (PAC). Soinin ym. (2015) alkuperäinen mittari sisälsi 29 seitsenportaista Likert-asteikollista väittämää, joiden vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jokseenkin eri mieltä, 4 = en eri enkä samaa mieltä, 5 = jokseenkin samaa mieltä, 6 = samaa mieltä, 7 = täysin samaa mieltä. Alkuperäinen mittari koostui kahdeksasta teemasta, mutta ULA-hankkeen mittariin valittiin niistä kolme: kompetenssi, yhteistoiminnallinen oppimisympäristö sekä reflektointi luokkahuoneessa. Nämä teemat koostuivat yhteensä 17 väittämästä. Kompetenssi sisälsi muun muassa väittämät ”osaan tukea oppilaiden ymmärryksen rakentumista opetuksessani” ja ”osaan kehittää uusia opetuskäytäntöjä omassa opetuksessani”. Yhteistoiminnallista oppimisympäristöä tutkittiin esimerkiksi väittämällä ”kykenen rakentamaan hyvän ilmapiirin yhdessä oppilaiden kanssa”. Reflektointia luokkahuoneessa tutkittiin muun muassa väittämällä ”haluan ymmärtää paremmin nuorten tapaa ajatella ja toimia”.

Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy (TLTC). Rossin ja Grayn (2006) alkuperäinen mittari koostui 47 kuusiportaisesta Likert-asteikollisesta väittämästä. Väittämiin vastattiin vaihtoehdoilla 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = jokseenkin eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä. Alkuperäinen mittari koostui viidestä teemasta,

joista ULA-hankkeen mittariin valittiin kaksi: opettajan sitoutuminen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä ja opettajan sitoutuminen koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen. Nämä teemat koostuivat yhteensä yhdeksästä väittämästä. Opettajan sitoutuminen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä sisälsi muun muassa väittämät ”tämän koulun opettajien keskuudessa vallitsee välittävä ja luottavainen ilmapiiri” sekä ”kun opettelen uusia opetusmenetelmiä, voin saada apua koulussani”. Opettajan sitoutumista koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen puolestaan tutkittiin esimerkiksi väittämällä ”koulun ympäröivä yhteisö on hyvin tukeva kouluamme kohtaan” ja ”koulumme työskentelee harvoin suoraan vanhempien kanssa parantaakseen oppimista tukevaa ilmapiiriä oppilaiden kotona”.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmalla. Toimijuuden yleisen tason selvittämiseksi aineistosta tarkasteltiin keskiarvoja ja -hajontoja. Demografisten tekijöiden ja toimijuuden välisiä yhteyksiä tutkittiin monimuuttujavarianssianalyysillä (MANOVA), Mann-Whitneyn U-testillä sekä Kruskal Wallisin testillä. Tilastollisten testien merkitsevyyden rajaksi asetettiin .05. Tätä merkitsevyydestä kuvataan tilastotieteissä p -arvolla, joka kertoo virheellisen päätelmän todennäköisyyden. Näin ollen $p < .05$ tarkoittaa, että tulos on alle 5% todennäköisyydellä sattumasta johtuva. (Metsämuuronen 2005, 413–415.)

Ennen varsinaista analysointia 31 vastaajaa poistettiin aineistosta, sillä nämä vastaajat joko eivät olleet antaneet tutkimuslupaa tai olivat vastanneet kyselyyn kahdesti, heidän taustatiedoissaan oli puutteita tai heidän ammattinimikkeensä oli muu kuin luokanopettaja, aineenopettaja tai erityisopettaja. Poistojen jälkeen aineistoon jäi 220 vastaajaa. Vastaajille koodattiin nimen perusteella sukupuoli, sillä sitä ei kyselylomakkeessa kysytty. Tutkittavista naisia oli 78 % ($n = 171$) ja miehiä 22 % ($n = 49$). Analyysia varten tutkittavien työkokemus ryhmiteltiin teoriataustan sekä analyysien toimivuuden perusteella neljään luokkaan: 0–5 vuoden työkokemus, 6–10 vuoden työkokemus, 11–20 vuoden työkokemus

sekä 21–39 vuoden työkokemus. Tutkittavista 22 % (n = 48) oli työskennellyt 0–5 vuotta, 18 % (n = 40) 6–10 vuotta, 31 % (n = 68) 11–20 vuotta ja 29 % (n = 64) 21–39 vuotta. Vastajista 55 % (n = 121) työskenteli alakoulussa, 34 % (n = 75) yläkoulussa ja 11 % (n = 24) molemmissa.

Seuraavaksi toimijuutta kuvaavien mittareiden väittämistä muodostettiin kahdeksan summamuuttujaa mittareiden teemojen mukaisesti. AT-mittarin teemoista muodostettiin kolme summamuuttujaa kuvaamaan *työssä vaikuttamista, työkäytäntöjen kehittämistä ja ammatillisen identiteetin neuvottelua*. PAC-mittarin teemoista muodostettiin kolme summamuuttujaa kuvaamaan *yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, reflektointia luokkahuoneessa ja kompetenssia*. TLTC-mittariin sisältyvien kahden väittämän kielteiset vastausvaihtoehdot käännettiin myönteisiä väittämiä vastaaviksi ennen summamuuttujien muodostamista. Tämän jälkeen mittarin teemoista muodostettiin kaksi summamuuttujaa kuvaamaan *sitoutumista kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä sekä sitoutumista koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen*.

Summamuuttujien sisäistä konsistenssia eli reliabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla, jonka alimpana hyväksyttävänä arvona pidetään yleisesti .60 (Metsämuuronen 2005, 455–464). Työssä vaikuttamista, työkäytänteiden kehittämistä ja ammatillisen identiteetin neuvottelua kuvaavien summamuuttujien alfan arvot olivat riittävän korkeita ($\alpha = .879$, $\alpha = .855$ ja $\alpha = .780$). Myös yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, reflektointia luokkahuoneessa ja kompetenssia kuvaavien summamuuttujien sisäinen konsistenssi oli riittävä ($\alpha = .872$, $\alpha = .743$ ja $\alpha = .884$). Opettajan sitoutumista kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä sekä opettajan sitoutumista koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen kuvaavien summamuuttujien reliabiliteetti oli myös riittävän korkea ($\alpha = .876$ ja $\alpha = .600$).

Seuraavaksi tarkasteltiin muuttujien normaalisuutta graafisesti histogrammeilla. Useimmat tilastomenetelmät olettavat populaation olevan normaalijakautunut, joten analyysimenetelmän valinnan kannalta normaalisuuden tarkastelu on olennaista (Metsämuuronen 2005, 593). Histogrammien perusteella summamuuttujat näyttivät riittävän normaalisilta lukuun ottamatta reflektointia

luokkahuoneessa kuvaavaa summamuuttujaa. Summamuuttujien tarkastelun yhteydessä tutkittiin myös muuttujien jakaumien muotoja, keskiarvoja ja keskihajontoja toimijuuden yleisen tason kuvausta varten.

Demografisten tekijöiden yhteyttä toimijuuteen selvitettiin pääosin varianssianalyysillä, sillä tavoite oli tarkastella ryhmien välisiä eroja koetussa toimijuudessa (Metsämuuronen 2005, 725). Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä (ANOVA) tarkastellaan yhden selittävän ja yhden selitettävän muuttujan osalta, onko ryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Jos selitettäviä muuttujia on useita ja ne ovat teoreettisesti sekä empiirisesti yhteydessä toisiinsa, sopii menetelmäksi monimuuttujainen varianssianalyysi (MANOVA). Lisäksi MANOVA vaatii selitettävien muuttujien osalta muun muassa populaation normaalijakauman sekä identtiset ryhmien varianssit. (Metsämuuronen 2005, 769.) Tässä tutkimuksessa selitettäviä ja keskenään korreloivia muuttujia oli useita, joten analyysimenetelmäksi valikoitui MANOVA.

Koska summamuuttujat muodostettiin mittareiden teemojen mukaisesti, myös tilastoanalyysit päätettiin toteuttaa mittareittain. Tulosten tarkastelun helpottamiseksi jokaisesta selitettävästä muuttujasta tehtiin erilliset MANOVA:t. PAC-mittarin reflektointia luokkahuoneessa kuvaava summamuuttuja ei ollut tarpeeksi normaalijakautunut, joten sen osalta analyysimenetelmiksi valittiin parametrittomat Mann-Whitneyn U-testi sekä Kruskal-Wallis testit, jotka eivät vaadi normalisuusoletusten täyttymistä (Metsämuuronen 2005, 1038–1039). Mann-Whitneyn U-testiä käytetään, kun toisistaan riippumattomat selittävät muuttujat ovat kaksiluokkaisia ja Kruskal-Wallis testiä puolestaan, kun toisistaan riippumattomissa selittävässä muuttujissa on luokkia enemmän kuin kaksi (Metsämuuronen 2005, 1038–1039, 1052). Selittävästä muuttujasta sukupuoli oli kaksiluokkainen, joten sen yhteyttä reflektointia luokkahuoneessa kuvaavaan summamuuttujaan tutkittiin Mann-Whitneyn U-testillä. Työkokemuksen ja kouluasteen osalta käytettiin Kruskal-Wallis testiä, sillä näissä muuttujissa luokkia oli useampi kuin kaksi. PAC-mittarin kaksi muuta summamuuttujaa sekä muiden mittareiden muuttujat analysoitiin MANOVA:lla, sillä niiden osalta normalisuusoletukset sekä muut MANOVA:n edellytykset täyttyivät.

5.4 Eettiset ratkaisut

Opettajien toimijuus on tutkimusaiheena oikeutettu, sillä ammatti on yhteiskunnallisesti merkittävä ja toimijuuden merkitystä on painotettu esimerkiksi työtyytyväisyyden ja organisaatioon sitoutumisen kannalta (Hökkä ym. 2010, 156; Vähsantanen 2015, 8). Kuten jo aiemmin on todettu, ei aiheesta myöskään löydy juurikaan aiempaa kvantitatiivista tutkimusta.

ULA-hankkeessa työskentelevät henkilöt huolehtivat kyselyiden toteuttamisesta sekä tutkimuslupiin liittyvistä eettisistä ratkaisuista. Tutkittaville ei lähetetty erillistä tutkimuslupaa, sillä vastaajat antoivat vapaaehtoisen suostumuksensa vastaustensa tutkimus- ja kehittämiskäyttöön kyselylomakkeen yhteydessä. Koska vastaajat olivat täysi-ikäisiä, heidän voitiin olettaa suostuessaan ymmärtävän, miten kerättyjä tietoja tultaisiin käsittelemään. Tutkimukseen ei otettu mukaan vastaajia, jotka eivät antaneet tutkimuslupaa. Tämän pro gradu -tutkielman tekijät eivät olleet millään tavalla yhteydessä tutkittaviin tai aineistonkeruuseen. Tutkijoiden rooli olikin aineiston käsittelyn ja tulkinan suhteen tässä mielessä objektiivinen.

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsiteltiin tietosuojalain (1050/2018) mukaisesti. Kyselylomakkeessa kysyttiin henkilötietoja, joten vastaukset eivät olleet anonymoimattomia. Ennen analysointia kaikki data kuitenkin anonymisoitiin yliopiston tietokoneella, jossa data oli tallennettuna turvatulle asemalle. Anonymisoinnissa vastaajien tunnistetiedot, kuten sukupuoli ja työskentelykoulu, koodattiin uudelleen tunnistamattomaan numeromuotoon. Uudelleenkodeauksen jälkeen aineiston analysoijilla oli koodiavain ainoastaan sukupuolimuuttujaan. Koodiavain tähän tunnistamiseen säilytettiin erillään muista tiedostoista. Vastaajien nimiä ei säilytetty uudelleenkodeauksen jälkeen missään, vaan ne hävitettiin. Anonymisoinnin jälkeen dataa käsiteltiin tutkijoiden omilla tietokoneilla, joissa aineisto säilytettiin salasanasuojauksen takana. Vastauksia käsiteltiin koko tutkimuksen ajan luottamuksellisesti. Aineiston analysoinnin ja tulosten raportoinnin jälkeen kaikki tutkijoiden omilla tietokoneilla ollut data tuhottiin. Aineisto on kuitenkin vielä tallessa yliopiston turvatulla asemalla, sillä sitä käytetään vielä tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen ULA-hankkeessa.

Tutkimuksen validiteetti ilmaisee tarkoituksenmukaisuutta (Heikkilä 2014, 177). Validiteettia voidaan tarkastella esimerkiksi ulkoisen ja sisäisen validiteetin kautta. Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimuksen yleistettävyyteen ja sisäinen puolestaan käsitteiden ja teoriataustan oikeellisuuteen sekä mittarin muodostamiseen ja tarkoituksenmukaisuuteen. (Metsämuuronen 2011, 65.) Yleistettävyyteen vaikuttavia tekijöitä on esimerkiksi otantamenetelmät sekä tutkimusasetelmat (Metsämuuronen 2011, 65). Näihin liittyvät ratkaisut tehtiin tässä tutkimuksessa pääosin ULA-hankkeen tutkijoiden toimesta. Sisäinen validiteetti puolestaan pyrittiin varmistamaan esimerkiksi tarkalla käsitteiden määrittelyllä ja aiheeseen sopivan teoriataustan valitsemisella. Tutkimukseen valitut mittarit oli aiemmin validoitu, joten niiden voitiin olettaa mittaavan haluttua asiaa. Kuitenkin alkuperäisiin lähteisiin verrattuna vain AT-mittaria käytettiin kokonaisuudessaan, ja muista mittareista ULA-hankkeeseen valittiin tietyt ulottuvuudet.

Tutkimuksen reliabiliteetilla viitataan mittauksen toistettavuuteen (Metsämuuronen 2011, 75–79). Reliabiliteettia tarkastellaan usein mittarin sisäisen konsistenssin eli yhteneväisyyden kautta, jota kuvattiin tässä tutkimuksessa Cronbachin alfalla. Alfa-arvot olivat riittävän korkeita, joten voidaan ajatella, että mittaus olisi hyvin toistettavissa. Lisäksi reliabiliteettia voidaan tarkastella ulkoisen reliabiliteetin kautta, joka kuvastaa sitä, miten mittaukset ovat toistettavissa muissa tutkimuksissa (Heikkilä 2014, 178). Tässä tutkimuksessa ulkoinen reliabiliteetti pyrittiin varmistamaan raportoimalla analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien koetun toimijuuden yleinen taso

Opettajien koetun toimijuuden yleistä tasoa selvitettiin tarkastelemalla muuttujien keskiarvoja ja -hajontoja. Kuten taulukosta 1 nähdään, vastausten keskiarvo oli melko positiivinen kaikkien toimijuuden ulottuvuuksien osalta. Arvot eivät ole keskenään vertailukelpoisia, sillä asteikot olivat erilaisia jokaisessa mittarissa. Korkeimman keskiarvon AT-mittarissa sai työssä vaikuttaminen, jonka keskiarvo oli 4.09 (kh = .65) viisiportaisella Likert-asteikolla. PAC-mittarissa vahvinta toimijuutta koettiin seitsenportaisella Likert-asteikolla mitatun reflektointi luokkahuoneessa -ulottuvuuden osalta (ka = 6.24, kh = .60). TLTC-mittarissa puolestaan korkeimman keskiarvon sai sitoutuminen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä, jonka keskiarvo oli 4.55 (kh = .91) kuusiportaisella Likert-asteikolla.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot ja -hajonnat

Muuttujat	n	ka	kh
Työssä vaikuttaminen (AT)	220	4.09	.65
Työkäytäntöjen kehittäminen (AT)	220	4.00	.60
Ammatillisen identiteetin neuvottelu (AT)	220	3.71	.72
Yhteistoiminnallinen oppimisympäristö (PAC)	220	5.52	.70
Reflektointi luokkahuoneessa (PAC)	220	6.24	.60
Kompetenssi (PAC)	220	5.51	.77
Sitoutuminen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä (TLTC)	220	4.55	.91
Sitoutuminen koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen (TLTC)	220	3.84	.79

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

Keskiarvojen erot mittareiden sisällä eivät olleet kovin suuria ja hajonta oli melko vähäistä. Suuntaa antavasti voidaankin todeta, että tämän aineiston opettajien koetun toimijuuden taso on melko korkea.

6.2 Sukupuolen yhteys koettuun toimijuuteen

Sukupuolen yhteyttä koettuun toimijuuteen tarkasteltiin pääasiassa MANOVA:lla. Tulosten mukaan sukupuolet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi AT-mittarissa ($F(3, 216) = 4.33, p < .05$). Miehet raportoivat vahvempaa toimijuutta työhön vaikuttamisessa ($F(1, 218) = 7.99, p < .05$) sekä ammatillisen identiteetin neuvottelussa ($F(1, 218) = 5.92, p < .05$). Työkäytäntöjen kehittämisen osalta ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ($F(1, 218) = .00, p > .05$). Taulukossa 2 esitellään AT-mittarin ulottuvuuksien keskiarvot ja -hajonnat sukupuolittain.

TAULUKKO 2. Toimijuuden ulottuvuuksien keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain AT-mittarissa

Toimijuuden ulottuvuus AT-mittarissa	Sukupuoli	ka	kh
Työssä vaikuttaminen	Naiset	4.03	.62
	Miehet	4.32	.67
Työkäytäntöjen kehittäminen	Naiset	4.00	.59
	Miehet	4.00	.66
Ammatillisen identiteetin neuvottelu	Naiset	3.65	.70
	Miehet	3.93	.72

Huom. ka = keskiarvo, kh = keskihajonta.

Kumpikin sukupuoli raportoi vahvaa toimijuutta työssä vaikuttamisessa ja ammatillisen identiteetin neuvottelussa, sillä molemmissa ulottuvuuksissa keskiarvot asettuivat viisiportaisen Likert-asteikon yläpäähän. Työssä vaikuttamisessa miesten koetun toimijuuden keskiarvo oli 4.32 (kh = .67) ja naisten 4.03 (kh = .62).

Ammatillisen identiteetin neuvottelun osalta miesten koetun toimijuuden keskiarvo oli 3.93 ($kh = .72$) ja naisten 3.65 ($kh = .70$).

PAC-mittariin sisältyvien yhteistoiminnallisen oppimisympäristön ja kompetenssin osalta ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä ($F(2, 217) = 1.68, p > .05$). Reflektointia luokkahuoneessa tarkasteltiin Mann-Whitney-n U-testillä summamuuttujan vinon jakauman vuoksi. Naiset raportoivat voimakkaampaa toimijuutta ($MD = 6.4, n = 171$) kuin miehet ($MD = 6.2, n = 49$). Erot sukupuolten välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ($U(218) = 3472, Z = -1.839, p > .05, r = -.12$).

Sukupuolten väliltä ei löydetty tilastollisesti merkitseviä eroja myöskään TLTC-mittarissa ($F(2, 216) = 2.87, p > .05$). Sukupuolella ei siis tulosten mukaan ollut yhteyttä opettajan sitoutumiseen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä ja opettajan sitoutumiseen koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen.

6.3 Työkokemuksen yhteys koettuun toimijuuteen

Työkokemuksen ja koetun toimijuuden välistä yhteyttä selvitettiin pääasiassa MANOVA:lla. Tulosten perusteella työkokemusryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi AT-mittarissa ($F(9, 521) = 2.54, p < .05$). Kuten taulukosta 3 havaitaan, tutkittavat, joilla oli 0–5 vuoden työkokemus raportoivat vahvempaa toimijuutta ammatillisen identiteetin neuvottelun osalta verrattuna tutkittaviin, joilla oli 6–10 tai 11–20 vuoden työkokemus ($F(3, 216) = 6.06, p < .05$). 0–5 vuotta työskennelleiden koetun toimijuuden keskiarvo oli 4.06 ($kh = .74$), 6–10 vuotta työskennelleiden 3.53 ($kh = .54$) ja 11–20 vuotta työskennelleiden 3.72 ($kh = .80$). Muiden työkokemusryhmien väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja ammatillisen identiteetin neuvottelun suhteen.

TAULUKKO 3. Toimijuuden ulottuvuuksien keskiarvot ja keskihajonnat työkokemusryhmittäin AT-mittarissa. Parivertailut on toteutettu Bonferronin menetelmällä

Toimijuuden ulottuvuus AT-mittarissa	Työkokemus	Parivertailut, <i>p</i> -arvo					
		<i>ka</i>	<i>kh</i>	0-5v	6-10v	11-20v	21-39v
Työhön vaikuttaminen	0-5v	4.18	.64	-			
	6-10v	3.91	.59	.293	-		
	11-20v	4.05	.68	1.000	1.000	-	
	21-39v	4.17	.63	1.000	.245	1.000	-
Työkäytäntöjen kehittäminen	0-5v	4.10	.63	-			
	6-10v	3.89	.54	.651	-		
	11-20v	4.01	.63	1.000	1.000	-	
	21-39v	3.98	.59	1.000	1.000	1.000	-
Amm. identiteetin neuvottelu	0-5v	4.06	.74	-			
	6-10v	3.53	.54	.003**	-		
	11-20v	3.72	.80	.001**	1.000	-	
	21-39v	3.71	.61	.060	1.000	1.000	-

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta. -Bonferroni.

Työhön vaikuttamisen osalta työkokemusryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ($F(3, 216) = 1.83, p > .05$). Myöskään työkäytäntöjen kehittämisen osalta ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja ($F(3, 216) = .89, p > .05$). Työkokemuksella ei siis ollut yhteyttä näihin toimijuuden ulottuvuuksiin.

PAC-mittarin yhteistoiminnallisen oppimisympäristön ja kompetenssin osalta ei löytynyt työkokemusryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja ($F(6, 430) = .49, p > .05$). Reflektointia luokkahuoneessa tarkasteltiin Kruskal-Walli-

sin testillä. Testin mukaan erot työkokemusryhmien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(3, 2209) = 7.246, p > .05$). Tulosten mukaan toimijuus ei siis näiden ulottuvuuksien osalta ollut yhteydessä työkokemukseen.

Työkokemusryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi myöskään TLTC-mittarissa ($F(6, 428) = 2.08, p > .05$). Työkokemuksella ei siis tulosten mukaan ollut yhteyttä opettajan sitoutumiseen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä tai opettajan sitoutumiseen koulun ja ympäröivän yhteisön kumppanuuteen.

6.4 Kouluasteen yhteys koettuun toimijuuteen

Kouluasteen yhteyttä koettuun toimijuuteen esitellään mittareittain taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kouluasteen yhteys koettuun toimijuuteen mittareittain

Mittari	Analyysimenetelmä	Testin tulos
AT	MANOVA	$F(6, 430) = .391, p > .05$
PAC: CLE ja C-summamuuttujat	MANOVA	$F(4, 432) = 1.60, p > .05$
PAC: RIC-summamuuttuja	Kruskal-Wallis testi	$\chi^2(2, 220) = 4.463, p > .05$
TLTC	MANOVA	$F(4, 430) = 1.18, p > .05$

Kuten taulukossa 4 esitettyjen tulosten p-arvoista nähdään, kouluasteen ja koetun toimijuuden väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja yhdenkään mittarin osalta. Kouluasteella ei siis tulosten mukaan ollut yhteyttä yhteenkään toimijuuden ulottuvuuteen.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien toimijuuden yleistä tasoa ja demografisten tekijöiden yhteyttä toimijuuteen. Tutkimukselle asetetut tavoitteet toteutuivat hyvin. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat kokevat toimijuutensa suhteellisen vahvaksi ja toimijuus on ainakin osittain yhteydessä tiettyihin demografisiin tekijöihin. Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi, on kuitenkin tarpeen huomioida, etteivät eroavaisuudet olleet kovin suuria. Toimijuus on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttaa sekä opettaja itse että ympäröivä konteksti, kuten tämän tutkimuksen teoriataustassa on tuotu esille. Opettajien toimijuuteen voivatkin tässä tutkimuksessa tarkasteltujen tekijöiden lisäksi olla yhteydessä myös monet muut tekijät, kuten minäpystyvyysuskomukset (Pantić 2015), resurssit (Vähäsantanen & Eteläpelto 2015) ja koulun toimintatavat (Rajala & Kumpulainen 2017).

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opettajien koetun toimijuuden yleistä tasoa. Tulosten perusteella opettajien toimijuus näyttäytyi suhteellisen vahvana kaikkien toimijuuden ulottuvuuksien osalta. Mittareittain tarkasteltuna vahvinta toimijuutta koettiin ulottuvuuksissa työssä vaikuttaminen, reflektointi luokkahuoneessa ja sitoutuminen kouluun ammatillisena oppimisyhteisönä.

Aiemmissa tutkimuksissa Keurulainen ym. (2014) sekä Rajala ja Kumpulainen (2017) ovat todenneet opettajan työn mahdollistavan toimijuutta esimerkiksi työhön vaikuttamisen ja autonomian näkökulmasta. Sen sijaan opetusalan työolobarometrissä on todettu, että vaikutusmahdollisuudet työssä ovat opettajien kokemuksen mukaan heikentyneet (Länsikallio ym. 2018, 8). Vaikutusmahdollisuuksien on koettu vähentyneen esimerkiksi työmäärän ja töiden jakautumisen suhteen (Länsikallio ym. 2018, 8). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että opettajan ammatti mahdollistaa edelleen toimijuuden aktiivisen harjoittamisen työssä. Suomalaisten opettajien osaamiseen on pe-

rinteisesti luotettu ja tämän vuoksi heillä on mahdollisuus toimia työssään verrattain autonomisesti (Rajala & Kumpulainen 2017, 316). Myös tässä tutkimuksessa saadut tulokset voivat heijastella opettajien vahvaa ammatillista autonomiaa.

Toinen tutkimuskysymys liittyi sukupuolen ja koetun toimijuuden väliseen yhteyteen. Sukupuolen todettiin olevan yhteydessä kahteen toimijuutta mittaavaan ulottuvuuteen; miehet kokivat vahvempaa toimijuutta työssä vaikuttamisessa ja ammatillisen identiteetin neuvottelussa. Sen sijaan Lukacsen (2012) muutostoisimijuutta käsitelleessä tutkimuksessa ei löydetty yhteyttä sukupuolen ja toimijuuden väliltä. Kuitenkin sukupuolen ja toimijuuden välistä yhteyttä on tutkittu opettajien osalta vain vähän.

Vaikka aikaisempi tutkimus ei suoraan osoita toimijuuden ja sukupuolen välisiä yhteyksiä, niitä on kuitenkin havaittu työelämän eri konteksteissa. Esimerkiksi vuoden 2018 työolobarometrissa suomalaisilla miehillä todettiin olevan yleisesti naisia paremmat vaikutusmahdollisuudet työssä (Lyly-Yrjänäinen 2019, 68). Ojalan ym. (2009, 16) mukaan ihmisten väliset erot, kuten sukupuoli, vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin toimia erilaisissa tilanteissa ja olosuhteissa. Yhteiskunnassa ja työelämässä sukupuoliin heijastuvat asenteet sekä arvostukset saattavatkin osaltaan vaikuttaa siihen, että miehet yhä edelleen kokevat vaikutusmahdollisuutensa paremmiksi ja kenties myös uskaltavat vaatia mahdollisuuksia enemmän. Voi myös ajatella, että opetusalan sukupuolittuneisuus saattaa edesauttaa asiaa; onko mahdollista, että miehille suodaan enemmän vaikutusmahdollisuuksia, jotta heidän työtyytyväisyytensä säilyisi ja sitä kautta jo entuudestaan vähäinen miesopettajien määrä alalla ei laskisi entisestään?

Tutkimustulosten mukaan miehet kokivat naisia vahvempaa toimijuutta myös ammatillisen identiteetin neuvottelun osalta. Ammatillisen identiteetin neuvottelu kuvasi muun muassa mahdollisuuksia työskennellä omien kiinnostuksenkohteiden suuntaisesti ja edistää uraa. Koska miehet kokivat vahvempaa toimijuutta myös työssä vaikuttamisen osalta, voisi näiden asioiden ajatella lin-

kittyvän toisiinsa. Paremmat vaikutusmahdollisuudet työssä saattavatkin mahdollistaa myös sen, että miehet kokevat hieman naisia paremmin voivansa työskennellä ammatillisen identiteettinsä suuntaisesti.

Kolmas tutkimuskysymys koski työkokemuksen ja koetun toimijuuden välistä yhteyttä. Tulosten mukaan 0–5 vuotta työskennelleet kokivat vahvempaa toimijuutta ammatillisen identiteetin neuvottelun osalta verrattuna tutkittaviin, joilla oli 6–10 tai 11–20 vuoden työkokemus. Tulos on vastakkainen Heikosen ym. (2017) tutkimuksen kanssa, jossa työkokemuksen ja ammatillisen toimijuuden välillä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Toisaalta ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta erityisen merkittävänä on nähty induktiovaihe, eli opettajan uran ensimmäiset vuodet. Tyypillisesti uran alussa olevat opettajat vasta hakevat omaa ammatillista identiteettiään (Huberman 1995). Laskyn (2005, 912) mukaan uran alussa vallitseva poliittinen ja yhteiskunnallinen konteksti muovaa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. Voiko siis olla, että uraansa aloittelevat ja identiteettiään vasta rakentavat opettajat ovat alttiimpia omaksumaan vallalla olevia käsityksiä esimerkiksi opettajuudesta ja koulun merkityksestä? Jos oma ammatillinen identiteetti ja yhteiskunnan tuottamat arvot ja käsitykset ovat yhtenevät, on kenties helpompaa toimia ammatillista identiteettiä vastaavalla tavalla.

Uran myöhemmillä vaiheilla ammatillisen identiteetin on sanottu olevan suhteellisen pysyvää (Lasky 2005, 912). Myös tässä tutkimuksessa 6–10 ja 11–20 vuotta työskennelleiden opettajien kokemus toimijuudesta poikkesi vasta aloitaneista ammatillisen identiteetin neuvottelun osalta. Onko mahdollista, että esimerkiksi opetussuunnitelmien muutosten myötä käsitys opettajuudesta on muuttunut yhteiskunnassa, ja kauemmin työssä olleet saattavat sen vuoksi kokea ristiriitaa suhteessa omaan ammatilliseen identiteettiinsä? Näin ollen opettajat saattaisivat kokea aiempaa haastavammaksi toimia omien arvojensa mukaisesti tai keskittyen itseä kiinnostaviin asioihin työssä. Kuten Hökkä ym. (2010, 151) ovat todenneet, opetusalan ja opettajuuden muutokset ovat johtaneet siihen, että osa opettajista on eksyksissä ammatillisen identiteettinsä kanssa.

On kuitenkin huomioitava, että tässä tutkimuksessa työkokemusryhmien väliset erot eivät olleen kovin suuria. Myöskään 21–39 vuotta työskennelleiden ja 0–5 vuotta työskennelleiden väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja. Tämän vuoksi ei voida aukottomasti väittää, että työkokemuksen lisääntyessä ammatillinen identiteetti menettäisi joustavuuttaan. Myös Hubermanin (1995, 204–206) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti ei ole muuttumatonta uran myöhemmillä vaiheilla, vaan hän kuvaa esimerkiksi vuosia 7–18 kokeilujen ja uudelleenarvioinnin aikakaudeksi. Erityisesti nykyaikana opettajan työn luonne vaatii valmiutta itsensä kehittämiseen ja jatkuviin muutoksiin sopeutumista (Toom ym. 2015, 615). Tämän vuoksi myös ammatilliselta identiteetiltä vaaditaan mukautuvuutta.

Viimeinen tutkimuskysymys liittyi kouluasteen ja koetun toimijuuden väliseen yhteyteen. Tutkimustulosten mukaan kouluasteen ja toimijuuden välillä ei ollut merkitsevää yhteyttä. Tulos on yhtenevä Lukacsen (2012) tutkimuksen kanssa. Lukacs (2012, 4) ei löytänyt eroavaisuuksia ala- ja yläkoulun opettajien toimijuudessa, mutta näiden ryhmien toimijuus poikkesi varhaiskasvatuksen opettajien ja lukio-opettajien toimijuudesta. Eroavaisuuksia olisi kenties voinut ilmetä myös tässä tutkimuksessa, jos aineistossa olisi ollut mukana opettajia useammalta kouluasteelta, tai jos otos perusopetuksen opettajista olisi ollut suurempi.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät yhtenäiskoulussa, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa tuloksiin. Yhtenäiskoulussa ala- ja yläkoulun opettajien työyhteisöt ovat usein tiiviimmin yhdessä ja toimivat samoissa tiloissa, minkä vuoksi vuorovaikutusta ja yhteistyötä tapahtuu kouluasteiden välillä. Tämän takia myös opettajien toimijuus saattoi tässä tutkimuksessa näyttäytyä suhteellisen samankaltaisena. Toisaalta vertailevaa tutkimustietoa ala- ja yläkoulun opettajien toimijuuden eroista ei juurikaan ole. On myös aiheellista pohtia, onko kouluaste relevantti muuttuja määrittelemään opettajien toimijuutta, vai olisiko työnimike sopivampi muuttuja mahdollisten eroavaisuuksien tutkimiseen. Etenkin aineenopettajat voivat työskennellä sekä ala- että yläkoulussa, mikä voi vaikuttaa saatuihin tutkimustuloksiin. Opettajien työnimikkeiden tarkastelun

kautta voitaisiin päästä paremmin kiinni niihin eroihin, joita toimijuudessa mahdollisesti ilmenee.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia voidaan tarkastella muun muassa sisäisen ja ulkoisen validiteetin kautta (Metsämuuronen 2011, 65). Sisäisen validiteetin osalta tutkimuksen luotettavuus huomioitiin esimerkiksi huolellisella käsitteiden määrittelyllä ja aiheeseen sopivan teoriataustan valitsemisella. Tutkimuksen luotettavuus pyrittiin myös varmistamaan valitsemalla tarkoituksenmukaiset ja tutkimuskysymyksiin sopivat analyysimenetelmät.

Validiteettia lisäsivät myös valmiit ja aiemmin testatut mittarit. Vaikka ainoastaan AT-mittaria käytettiin kokonaisuudessaan, myös muista mittareista valittuja ulottuvuuksia oli käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa. Vähäsantasen ym. (2017, 29) mukaan AT-mittarissa toimijuus nähdään ainoastaan proaktiivisina ja kehitykseen suuntautuneina tekoina. Toimijuus voi kuitenkin ilmetä myös vastustamisena tai tietyn asiutilan ylläpitämisenä (Day ym. 2006, 610). AT-mittarissa ei siis huomioida tätä näkökulmaa. Myös muiden mittareiden osalta on nähtävissä proaktiivisuuden ja kehittämisen näkökulma, mikä voidaankin tulkita mittareiden heikkoudeksi.

Soinin ym. (2015) PAC-mittarin ja Ross & Grayn (2006) TLTC-mittarin väittämät oli käännetty englannista suomeksi, mikä saattoi vaikuttaa tutkittavien tulkeihin väittämistä ja siten myös saatuihin tuloksiin. Lisäksi TLTC-mittarissa kaksi väittämää oli kielteisessä muodossa, vaikka kyselylomakkeen kaikki muut väittämät olivat myönteisessä muodossa (ks. liite 1). Tämä saattoi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen, sillä vastaajan oli mahdollista vastata toisin kuin tarkoitti, jos hän ei huomannut käänteistä muotoa. Ylipäätään tieteellisissä tutkimuksissa käytetty kieli ja käsitteet voivat olla hankalasti ymmärrettäviä, joten tutkittavat eivät välttämättä ole tulkinneet väittämiä täysin tutkijoiden tarkoittamalla tavalla.

Tutkimuksen luotettavuutta saattoi heikentää myös se, että aineiston analyysivaiheessa vastaajien sukupuoli jouduttiin päättelemään etunimestä, sillä kyselylomakkeessa ei ollut selvitetty sukupuolta. Näin ollen täyttä varmuutta vastaajille määritellyn sukupuolen oikeellisuudesta ei saatu, ja mahdolliset virhepäätelmät saattoivat osaltaan vaikuttaa tuloksiin. Tutkittavista valtaosa oli naisia, joten sukupuolten epätasainen jakauma saattoi vaikuttaa analyysiin ja siten myös saatuihin tuloksiin. Myös kouluasteen osalta ryhmien jakauma oli epätasainen.

Ulkoiseen validiteettiin eli tutkimuksen yleistettävyyteen vaikuttaa muun muassa otantamenetelmä. ULA-hankkeen tutkijat keräsivät tutkimuksen aineiston ryväotannalla, mutta koulujen valinnassa käytettiin mukavuusotantaa. Antosen (2005, 289) mukaan mukavuusotanta heikentää tulosten yleistettävyyttä, vaikkakin se on toimiva menetelmä esimerkiksi pilottitestaukseen ja esitutkimukseen. ULA-hankkeen yhtenä tarkoituksena oli validoida uusi opettajien toimijuutta kuvaava mittari. Tämän vuoksi mukavuusotantaa voidaan pitää jollain tasolla perusteltuna. Ratkaisun vuoksi tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan kuitenkin pitää ainoastaan suuntaa antavina. On myös huomattava, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, joten tutkimukseen saattoi valikoitua mukaan ainoastaan henkilöitä, jotka kokivat aiheen tärkeäksi. Tämä voi vaikuttaa tutkimuksen yleistettävyyteen. Toisaalta vapaaehtoinen osallistuminen saattoi vaikuttaa tuloksiin myös siten, että kyselylomake on täytetty huolellisesti ja ajatuksella.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeä tekijä on myös reliabiliteetti, eli tutkimuksen toistettavuus. Reliabiliteettia tarkasteltiin muun muassa mittareiden yhteneväisyyden, eli Cronbachin alfan avulla (ks. Metsämuuronen 2011, 75–79). Alfa-arvot olivat kaikkien mittareiden sisällä riittävän korkeita, joten niiden puolesta mittaus vaikuttaisi olevan hyvin toistettavissa. Lisäksi reliabiliteetti pyrittiin varmistamaan raportoimalla analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti, jolloin tutkimus olisi toistettavissa esimerkiksi toisena ajankohtana.

Koska tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin, sen vahvuutena voidaan nähdä tutkijoiden omien tulkintojen mahdollisuuksien vähäisyys. Tutkimustulokset eivät perustu tutkijoiden omiin käsityksiin tai oletuksiin, vaan ne ovat perusteltavissa objektiivisilla havainnoilla. Vaikka objektiivisuuden voidaankin ajatella olevan yksi tämän tutkimuksen vahvuuksista, on kuitenkin huomioitava, että tutkijan ei ole koskaan mahdollista olla täysin objektiivinen. Heikkilän (2014, 28) mukaan tutkimukseen liittyy aina tutkijan henkilökohtaisia valintoja koskien esimerkiksi tutkimus- ja analysointimenetelmiä, kysymysten muotoilua ja raportointia. Myös tiedonhakuun liittyy subjektiivisuutta, sillä muun muassa tutkijan käsitykset luotettavasta tiedosta ohjaavat tietyn tyyppisen kirjallisuuden pariin (Metsämuuronen 2011, 286). Näin ollen esimerkiksi tuloksia tulkittiin vain tietynlaiseen teoriataustaan pohjaten. Lisäksi on huomioitava, että tutkimusta tehdessä inhimilliset virheet ovat aina mahdollisia (Heikkilä 2014, 28).

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus tuo lisää tietoa suomalaisten opettajien toimijuudesta, mikä vastaa aiemmissa tutkimuksissa esitettyyn tarpeeseen kvantitatiivisesta toimijuustutkimuksesta. Lisäksi tutkimus antaa tietoa opettajien toimijuuteen vaikuttavista tekijöistä. Opettajien toimijuutta tutkittiin monen eri ulottuvuuden kautta, mitä ei ole aiemmin juurikaan tehty.

Tässä tutkimuksessa demografisista tekijöistä sukupuolen ja työkokemuksen todettiin olevan yhteydessä opettajien toimijuuteen. Jatkotutkimusta tarvitaan kuitenkin selvittämään syvemmin näiden eroavaisuuksien syitä, joten kattava kvalitatiivinen tutkimus opettajien toimijuuteen liittyvistä tekijöistä olisi perusteltu. Tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia ryhmien välillä löydettiin ainoastaan suhteessa kahteen AT-mittarin ulottuvuuteen, työssä vaikuttamiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Muiden ulottuvuuksien osalta opettajien toimijuuteen ovatkin ilmeisesti yhteydessä muut kuin tässä tutkimuksessa tarkastellut tekijät. Toimijuuden moniulotteisuuden vuoksi voidaan olettaa, että

myös työssä vaikuttamiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun on yhteydessä sukupuolen ja työkokemuksen lisäksi muitakin tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa opettajien toimijuutta tarkasteltiin suhteessa yksilöllisiin tekijöihin. Opettajien toimijuutta olisi kuitenkin kiinnostavaa tutkia esimerkiksi työyhteisöittäin. Tässä tutkimuksessa työyhteisöjä ei päädytty tarkastelemaan, mutta aiempien tutkimusten perusteella yhteisöllä ja ympäröivällä kontekstilla on vaikutusta toimijuuteen (esim. Pyhältö ym. 2012, 101). Myös opettajien toimijuuden alueellisten erojen tutkiminen voisi olla mielenkiintoista, sillä esimerkiksi resurssit saattavat vaihdella alueittain.

Priestley ym. (2012) ja Vähäsantanen (2015) ovat esittäneet tarpeen toimijuuden pitkittäistutkimukselle, sillä toimijuus on alati muuttuva ilmiö. ULA-hankkeessa kerättiin seurantakyselyt yhdestä koulusta, jotta mahdollista muutosta ja hankkeen vaikuttavuutta olisi mahdollista tutkia. Alustavasti tarkoitus olikin tässä tutkimuksessa tarkastella toimijuutta myös eri ajankohtina. Aineisto oli kuitenkin reikäinen ja tapausmäärä jäi pieneksi. Osa toimijuutta mittaavista ulottuvuuksista myös vaihdettiin alkukyselyn jälkeen toisiin, edellisten osoittauttua toimimattomiksi. Luotettavuutta heikentävien tekijöiden vuoksi toimijuuden muutosta ei lopulta päätetty tarkastella. Tulevaisuudessa tätä olisi kuitenkin hyödyllistä tutkia.

Opettajien toimijuus on kiinnostava ja ajankohtainen aihe, sillä opetuslalla on tapahtunut viime vuosina runsaasti muutoksia. Opettajan roolin muutos tiedon tarjoajasta kohti oppimisen ohjaajaa on pakottanut monet opettajista neuvottelemaan ammatilliset identiteettinsä uudelleen. (Hökkä ym. 2010, 151.) Samaan aikaan ammatinvaihdon on todettu lisääntyneen opettajien keskuudessa (Martin & Pennanen 2015, 11). Toimijuuden mahdollistamiseen työelämässä onkin syytä panostaa, sillä sen on todettu olevan yhteydessä moneen ammatinvaihtohalukkuuteen liittyvään ilmiöön, kuten työtyytyväisyyteen ja organisaatioon sitoutumiseen (Hökkä ym. 2010, 156; Vähäsantanen 2015, 25). Toimijuuden merkitys opettajan ammatissa on jo tunnustettu ja kiinnostus aiheen tutkimiseen on herännyt – ilmiön monitahoisuus kuitenkin tarjoaa kiehtovia tutkimusaiheita myös tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Anttonen, J. 2005. Osallistujien valinta. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula, & P. Majaranta 2005. Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tampere: Tampereen yliopisto, 283–298.
- Archer, M. 2000. *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1 (2), 164–180. DOI:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Baumeister, R. & Vohs, K. D. 2007. *Encyclopedia of social psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624–640. DOI:10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 132–149. DOI:10.1080/02660830.2007.11661545
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Burden, P. R. 1982. Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32 (4), 601–616. DOI:10.1080/01411920600775316
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 168–182. DOI:10.1016/j.ijer.2006.06.010

- Edwards, A. 2015. Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 779–784.
DOI:10.1080/13540602.2015.1044333
- Elder Jr., G. H., Johnson, M. K. & Crosnoe, R. 2003. The emergence and development of life course theory. Teoksessa M. J. Shanahan & J. T. Mortimer (toim.) *Handbook of the life course*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 3–19.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014a. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 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. DOI:10.1080/13540602.2015.1044327
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. DOI:10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014b. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti* 34 (3), 202–214.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2017. Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, P. Hökkä, S. Paloniemi & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 5–13.
- Finlex. 2018. Tietosuojalaki 1050/01.01.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>. (Luettu 27.10.2019.)
- Fullan, M. 1994. *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.

- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Goddard, R. D. 2002. Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. Teoksessa W. K. Hoy ja C. G. Miskel (toim.) *Theory and Research in Educational Administration*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 169–184.
- Goddard, R. D., Woolfolk Hoy, K., & Hoy, A. W. 2000. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal* 37, 479–507.
- Goller, M. & Paloniemi, S. (toim.) 2017. *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer.
- Haggard, P. 2006. Conscious intention and the sense of agency. Teoksessa N. Sebanz & W. Prinz (toim.) *Disorders of volition*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 69–85.
- Haggard, P. & Tsakiris, M. 2009. The experience of agency: Feelings, judgments, and responsibility. *Curr Dir Psychol Sci* 18 (4), 242–246.
DOI:10.1111/j.1467-8721.2009.01644.x
- Harwood J. & Froehlich D.E. 2017. Proactive Feedback-Seeking, Teacher Performance, and Flourishing Amongst Teachers in an International Primary School. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer, 425–444.
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 39 (3), 205–217.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45 (3), 250–266.
DOI:10.1080/1359866X.2016.1169505

- Hitlin, S. & Johnson, M. K. 2015. Reconceptualizing agency within the life course: The power of looking ahead 1. *American Journal of Sociology* 120 (5), 1429–1472. DOI:10.1086/681216
- Honkasalo, M., Ketokivi, K. & Leppo, A. 2014. Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sosiologia* 51 (4), 365–372.
- Huberman, M. 1995. Professional careers and professional development. Teoksessa T. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional development in education: new paradigms and practices*. Teachers College, Columbia University, 193–224.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching* 38 (1), 83–102. DOI:10.1080/02607476.2012.643659
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Mahlakaarto, S. 2017. Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education* 63, 36–46. DOI:10.1016/j.tate.2016.12.001
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin., S. Paloniemi, J. Kirjonen, P. Tynjälä, A. Virtanen, P. Hökkä, S. Billet (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 141–160.
- Jyväskylän yliopisto. 2019. ULA – Uutta luova asiantuntijuus. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/ula/ula-uutta-luova-asiantuntijuus>. (Luettu 15.8.2019.)
- Katz, L. G. 1972. Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal* 73 (1), 50–54. DOI:10.1086/460731
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A. & Den Brok, J. 2015. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 273–282. DOI:10.1016/j.tate.2011.10.004

- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. 2014. Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 25–36.
- Kim, K. R. & Seo, E. H. 2018. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal* 46 (4), 529–540.
DOI:10.2224/sbp.6554
- 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.
DOI:10.1016/j.tate.2005.06.003
- 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. DOI:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Lukacs, K. 2012. Exploring "the ripple in the pond" – A correlational study of the relationships between demographic variables and the teacher change agent scale. *Current Issues in Education* 15 (2).
- Lyly-Yrjänäinen, M. 2019. Työolobarometri 2018. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 51:2019.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Martin, A. K. & Pennanen, M. 2015. Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Metcalfe, J. & Greene, M. J. 2007. Metacognition of agency. *Journal of Experimental Psychology: General* 136 (2), 184–199. DOI:10.1037/0096-3445.136.2.184
- Metsämuuronen, J. 2005. Kokeellisen tutkimuksen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mohamadi, F. & Asadzadeh, H. 2012. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review* 13 (3), 427–433. DOI:10.1007/s12564-011-9203-8
- Naraian, S. 2018. Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education* 71, 179–189. DOI:10.1016/j.tate.2017.12.012
- Ojala, H., Palmu, T. ja Saarinen, J. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. 2017. Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education* 62 (2), 37–46.
- Pantić, N. 2015. A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching* 21 (6), 759–778. DOI:10.1080/13540602.2015.1044332
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S. & Robinson, S. 2015. The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. Teoksessa D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (toim.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Ltd, 187–201.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. 2012. *Understanding teacher agency: The importance of relationships*. Vancouver.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1), 95–116. DOI:10.1007/s10833-011-9171-0
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching* 21 (7), 811–830. DOI:10.1080/13540602.2014.995483

- Rajala, A. & Kumpulainen, K. 2017. Researching Teachers' Agentic Orientations to Educational Change in Finnish Schools. Teoksessa M. Goller ja S. Paloniemi (toim.) Agency at work: an agentic perspective on professional learning and development. Springer, 311–330.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. 2004. Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools* 3 (3), 163–188. DOI:10.1080/15700760490503689
- Ross, J. A. & Gray, P. 2006. Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement* 17 (2), 179–199. DOI:10.1080/09243450600565795
- Schoen, L. T. 2011. Conceptual and methodological issues in sociocultural research and theory development in education. Teoksessa Liem, G. A. D., Walker, R. A., & McInerney, D. M. (toim.) Sociocultural Theories of Learning and Motivation : Looking Back, Looking Forward. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, 11–40.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2015. What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching* 21 (6), 641–659. DOI:10.1080/13540602.2015.1044326
- Thomas, L. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 27(4), 762–769.
- Tilastokeskus. 2018. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2017. Helsinki: Koulutus 2018.
- Toom, A., Pyhältö, K. & O'Connell Rust, F. 2015. Teacher's professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615–623. DOI:10.1080/13540602.2015.1044334
- Travis, T. A. 2008. Librarians as agents of change: Working with curriculum committees using change agency theory. *New Directions for Teaching and Learning* 2008 (114), 17–33. DOI:10.1002/tl.314

- Tschannen-Moran, M., Anita, W. H., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68(2), 202–248.
- Vitanova, G. 2018. "Just treat me as a teacher!" mapping language teacher agency through gender, race, and professional discourses. *System* 79, 28–37. DOI:10.1016/j.system.2018.05.013
- Vygotsky, L.S. 1987. *Thinking and Speech*. Teoksessa R.W Rieber & Carton, A.S. (toim.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Problems of General Psychology* 1, 39–285.
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. DOI:10.1016/j.tate.2014.11.006
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2015. Professional agency, identity, and emotions while leaving one's work organization. *Professions and Professionalism* 5 (3), 1–16. DOI:10.7577/pp.1394
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti* 32 (2), 96–106.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K.. 2008. Teachers' Professional Identity Negotiations in Two Different Work Organisations. *Vocations and Learning* 1, 131–148. DOI 10.1007/s12186-008-9008-z
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 14–33.
- Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2018. A Novel Instrument to Measure the Multidimensional Structure of Professional Agency. *Vocations and Learning* 12 (2), 267–295. DOI:10.1007/s12186-018-9210-6

Wertsch, J. V. 1993. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. 1993. A sociocultural approach to agency. Teoksessa A. Forman, N. Minick & A. Stone (toim.) *Contexts for learning sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 336–356.

LIITTEET

Liite 1. Alkukysely



ULA - Opettajakysely

Tämä kysely on osa Uutta luova asiantuntijuus - Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta siltaamassa -hanketta. Kysymykset koskevat opettajan ammatillista kehittymistä ja asiantuntijuutta yksilön ja yhteisön näkökulmasta.

Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti tutkimustyön eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimusaineistoa käsitellään ja raportoidaan siten, etteivät henkilöt ole yksilöinä tunnistettavissa.

Kyselyyn vastaamiseen menee korkeintaan 10 minuuttia. Ennen kuin vastaat kysymyksiin, tutustuthan huolellisesti niitä koskeviin ohjeisiin.

Kiitos, että vastaat kyselyyn - vastauksesi ovat meille tärkeitä!

1. Annan luvan käyttää vastauksiani tutkimus- ja kehittämistyöhön *

- Kyllä
- Ei

Taustatiedot

Huom!

Tässä hankkeessa tullaan keräämään seurantatietoa opettajien ammatillisesta kehittämisestä ja asiantuntijuudesta. Tätä varten on tärkeää, että samoilta vastaajilta eri tiedonkeruuvaiheissa saadut vastaukset pystytään luotettavasti yhdistämään toisiinsa. Vastaajien nimi- ja syntymäaikatiedot kerätään vain tätä tarkoitusta varten. Ennen aineiston analysointia kaikki vastaajien tunnistetiedot poistetaan aineistosta ja ne säilytetään erillisessä, salasanalla suojatussa tiedostossa. Aineistoja analysoitaessa annetut kyselyvastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisesti. Vastaajia koskevat tiedot samoin kuin kyselyaineistot ovat ainoastaan niiden tutkimusryhmän jäsenten

käytössä, jotka tarvitsevat ko. materiaalia tehtävissään. Tutkimuksesta on täytetty henkilötietolain edellyttämä rekisteriseloste, jonka voi pyytää nähtäväkseen ULA-hankkeen koordinoivilta tutkijoilta, ks. <https://www.jyu.fi/edpsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/ula-uutta-luova-asiantuntijuus>

2. Koko nimeni *

3. Syntymäaika (ppkkvvvv) *

4. Koulutukseni *

- Kasvatustieteiden ylioppilas, fil. ylioppilas
- Alempi korkeakoulututkinto (esim. kandidaatin tutkinto)
- Ylempi korkeakoulututkinto (esim. KM, FM)
- Lisensiaatintutkinto
- Tohtori
- Muu koulutus, mikä?

5. Kuinka monen työvuoden opettajakokemus sinulla on? Laske mukaan samanarvoisesti niin kokopäiväisestä kuin osa-aikaisestakin työstä kertynyt kokemus, mukaanlukien esim. palkattomat kesälomajaksot.

Älä laske mukaan pitkiä poissaoloja, kuten äitiys- tai isyyslomaa. *

6. Koulutusaste, jolla työskentelen (voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon) *

- Alakoulu
 Yläkoulu

7. Työskentelen tällä hetkellä *

- Luokanopettajana
 Aineenopettajana
 Erityisopettajana
 Rehtorina / koulun johtajana

8. Koulun nimi, jossa työskentelen *

9. Kunta, jossa työskentelen *

10. Oletko osallistunut viimeisen 12 kuukauden aikana johonkin muuhun kuin työehtosopimuksen mukaiseen (esim. Veso-päivät) täydennyskoulutukseen?

- Olen osallistunut kerran
 Olen osallistunut useammin kuin kerran
 En ole osallistunut

11. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Valitse omaa näkemystäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. (1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = Siltä väliltä, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä) Seuraavissa väittämissä

Työyhteisöllä tarkoitetaan tiimiä, jonka kanssa teet eniten yhteistyötä (esim. luokkataso tai aineryhmä).

Yksiköllä tarkoitetaan koulua, jossa työskentelet. *

	1	2	3	4	5
Voin osallistua asioiden valmisteluun yksikössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin tehdä omaa työtäni koskevia päätöksiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin osallistua päätöksentekoon yksikössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielipiteeni otetaan huomioon yksikössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Näkemykseni otetaan huomioon työyhteisössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulen kuulluksi omaa työtäni koskevissa asioissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kysyn ja kommentoin aktiivisesti yksikössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuon aktiivisesti esille omia mielipiteitäni työyhteisössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen aktiivisesti yhteistyötä yksikössäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun yksikköni toiminnan kehittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kehitän työskentelytapojani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen kehittämissuhteita koskien yhteisiä työkäytäntöjä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kokeilen uusia ideoita työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin toimia työssäni omien arvojeni mukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn toteuttamaan ammatillisia tavoitteita työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin keskittyä työssäni asioihin, jotka minua kiinnostavat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin työssäni edistää uraani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

