

**Lukion opettajien toimijuuden muotoutuminen  
oppimisympäristöjen kehittämisessä**

Minna Koskinen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koskinen, Minna. 2018. Lukion opettajien toimijuuden muotoutuminen oppimisympäristöjen kehittämisessä. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.**

Tutkimuksessa tarkastellaan lukion opettajien toimijuuden muotoutumista opetussuunnitelmauudistukseen liittyvässä oppimisympäristöjen kehittämisessä. Tutkimuksessa selvitettiin opetuskokeiluja toteuttaneiden opettajien toimijuuden muotoutumista ja erityisesti identiteetin ja toimijuuden muotoutumisen välistä yhteyttä. Teoreettisena tavoitteena oli kehittää toimijuuden muotoutumiseen liittyviä teoreettisia käsitteitä ja selvittää niiden soveltuvuutta ilmiön empiriseen tarkasteluun. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa teemahaastattelujen avulla opettajilta kerättyä palauteaineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Analyysi eteni empiirisen fenomenologian mallia mukailleen, ja aineiston tulkinta perustui hermeneuttiseen ja monin osin myös syvähermeneuttiseen rekonstruktioon.

Oppimisympäristöjen kehittäminen näyttäytyi tutkimuksessa merkittävänä opettajien toimijuuden muotoutumisen kenttänä, sillä opetuskokeilujen avulla he pystyivät vaikuttamaan merkittävästi muun muassa omiin työtapoihinsa ja päivittäisen työnsä sisältöön. Toimijuuden muotoutumista ei voi kuitenkaan pitää itsestään selvänä, vaan tietynlaisia opettajan ja toimintaympäristön pirteitä voidaan pitää muuta suotuisampina. Opettajan identiteetin merkitys toimijuuden muotoutumisessa osoittautui yksilölliseksi ja tilannekohtaiseksi, ja sen painotuksella oli merkitystä toimijuuden ilmenemistavalle. Opettajat myös kohtaavat kehittämistyössään monenlaisia toimintatapojen muutokseen liittyviä haasteita, joista selviytymisessä olennaista on tilanteeseen soveltuvien selviytymiskeinojen hallinta.

Tutkimuksen tulokset avaavat useita suuntia jatkotutkimukselle. Käsitteellisen mallin jatkokehittämisessä on tarpeen panostaa mallin systemisen rakenteen ja käsitteiden välisten vuorovaikutussuhteiden analysointiin. Mallia on

myös tarpeen validoida laajemmilla empiirisillä aineistoilla ja ulottaa validointi mallin systeemiseen rakenteeseen. Ennen kaikkea kehitetty malli antaa hyvän lähtökohdan toimijuuden muotoutumisen syvätason empiiriseen tutkimiseen, minkä pohjalta voidaan paremmin ymmärtää myös sen pintatason ilmiöitä.

Asiasanat: toimijuus, identiteetti, dialoginen minuus, transformatiivinen muutos, oppimisympäristöjen kehittäminen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
	1.1 Toimijuus ja identiteetti .....	7
	1.2 Minäpositiot ja toimijuuskokemus .....	12
	1.3 Dilemmat ja transformatiivinen muutos.....	17
	1.4 Perusteet käsitteelliselle kehittämiselle.....	21
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN KONTEKSTI, TAVOITTEET JA KYSYMYKSET .....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>27</b>
	3.1 Aineiston hankinta .....	27
	3.2 Aineiston analyysi.....	29
	3.3 Eettiset kysymykset.....	32
<b>4</b>	<b>OPETTAJIEN TOIMIJUUDEN MUOTOUTUMINEN .....</b>	<b>35</b>
	4.1 Opettajien kokeiluvalmiutta edistävät tekijät .....	35
	4.2 Opettajien käsitykset itsestään ohjaajana.....	42
	4.3 Toimintatapojen muutokseen liittyvät haasteet .....	46
<b>5</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>54</b>
	5.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu .....	54
	5.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	58
	5.3 Sovellukset ammattikäytäntöön.....	60
	5.4 Jatkotutkimusaiheet .....	61
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>63</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Lukioiden opetuksen, opiskeluympäristöjen ja toimintakulttuurin uudistamiseen tähtäävä pedagoginen kehittämistyö on noussut viime aikoina merkittäväksi valtakunnalliseksi kehittämiskohteeksi suomalaisella koulutuskentällä (Tomberg & Töytäri, 2017). Kehittämisen keskeisiä taustatekijöitä ovat yhteiskunnallinen ja globaali kehitys, lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen sekä lukioiden rahoituksessa tapahtuneet muutokset ja niiden vaikutukset. Keskeisiä toimijoita pedagogisessa kehittämisessä ovat opettajat, sillä suomalaisissa kouluissa opettajan rooli on perinteisesti hyvin autonominen ja korostunut (Pyhälto, Pietarinen, & Soini, 2014).

Meneillään oleva lukiokoulutuksen opetussuunnitelmauudistuksen jalkauttaminen tuo lukioiden pedagogiselle toiminnalle uudenlaisia mahdollisuuksia mutta myös suuria haasteita. Lukioita ohjataan toimintatapoihin, joissa korostuvat yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus, verkostoituminen ja verkostojen hyödyntäminen, oppimisen kaikkiallisuus sekä digitaalisten ympäristöjen ja välineiden hallinta (Opetushallitus, 2015). Opettajan näkökulmasta uudistukset liittyvät ensisijaisesti oppimisen tukemiseen ja käytännön opetusjärjestelyihin. Uudistukset edellyttävät myös toiminnan taustalla vaikuttaviin käsityksiin ja rakenteisiin puuttumista, jotta ne tukisivat oppimista ja opetusjärjestelyjen onnistumista halutulla tavalla. (Koskinen, 2017.) Toimintatapojen muutos voi vaatia syvällisiä muutoksia opettajien toimijuudessa ja identiteetissä niin yhteisöllisesti kuin yksilöllisestikin. Koska opettajien valmius näihin muutoksiin vaihtelee paljon, osa opettajista voi kokea uudistukset jopa ylitsepääsemättöminä.

Tutkimusten mukaan valmius uusien toimintatapojen omaksumiseen edellyttää opettajilta riittävää sisällöllistä ja pedagogista asiantuntemusta (März & Kelchtermans, 2013). Yhteisölliset toimintatavat ja mahdollisuus osallistua näyttävät lisäävän opettajien kokemusta kyvystään vaikuttaa omaan työhönsä, työympäristöönsä ja olosuhteisiinsa (Pyhälto et al., 2014; van Veen & Slegers, 2006). Tämä ei kuitenkaan luo omistajuuden tunnetta uusia toimintatapoja kohtaan, jos opettajat kokevat ne identiteettinsä vastaisiksi (Ketelaar, Boshuizen, Den Brok, &

Beijaard, 2012; Schmidt & Datnow, 2005) tai uudistuksen perustelut eivät ole yhteensopivia opettajien omien arvojen kanssa (März & Kelchtermans, 2013; van Veen & Sleegers, 2006). Olennaista on se, miten opettajat itse tulkitsevat uudistuksen tarkoituksen ja miten he kokevat muutosten vaikuttavan omaan työhönsä ja identiteettiinsä (Schmidt & Datnow, 2005; van Veen & Sleegers, 2006).

Toimintatapojen muutos voi siis mahdollisuuksien avautumisen sijaan näyttäytyä opettajille arjen hektisyyttä ja vaatimuksia lisäävänä rasitteena. Uusien roolien, vastuiden ja odotusten koettu ennakoimattomuus, epäselvyys ja monitulkintaisuus voi tuottaa opettajille emotionaalista kuormitusta, epävarmuuden tunteita, turhautumista ja stressiä (Schmidt, 2000; van Veen & Sleegers, 2006). Lisäksi kehittäminen vaatii opettajilta paljon aikaa, energiaa ja panostusta (van Veen & Sleegers, 2006), johon opetustyön ohessa ei välttämättä ole resursseja. Uudistuksiin liittyvillä pitkäkestoisilla tunnekokemuksilla voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia opettajien mielenterveyteen, moraaliin ja toimintakykyyn (van Veen & Sleegers, 2006). Siksi kehittämistyössä on syytä ottaa huomioon opettajien asenteet, tunteet ja uskomukset sekä niiden mahdolliset vaikutukset heidän kokemuksiinsa ja toimintaansa (März & Kelchtermans, 2013).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien toimijuuden muotoutumista opetussuunnitelmauudistukseen liittyvässä oppimisympäristöjen kehittämisessä. Toimijuuden muotoutuminen ymmärretään tässä tutkimuksessa prosessiksi, jonka myötä ihminen motivoituu itsenäiseen ja omaehtoiseen toimintaan ja aktivoituu toimimaan tämän motivaationsa pohjalta. Oppimisympäristöjen kehittämisessä selkein osoitus opettajien toimijuuden muotoutumisesta on heidän motivoitumisensa ja aktivoitumisensa kehittämään ja kokeilemaan uusia toimintatapoja omassa työssään. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää toimijuuden muotoutumiseen liittyviä teoreettisia käsitteitä ja selvittää niiden soveltuvuutta ilmiön empiiriseen tarkasteluun. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Millaiset tekijät ovat mahdollistaneet ja/tai tukeneet opettajien motivoitumista ja aktivoitumista opetuskokeilujen toteuttamiseen?

2. Millaisia käsityksiä opettajilla on itsestään ohjaajana ja miten näiden käsitysten väliset mahdolliset erot ilmenevät opetuskokeiluissa?
3. Millaisia toimintatapojen muutokseen liittyviä dilemmoja opettajat ovat kohdanneet ja miten he ovat kyenneet selviytymään niistä?

Tutkimus jakautuu käsitteelliseen ja empiiriseen osaan. Käsitteellisessä osassa eritellään ja tarkennetaan tutkimuksen teoreettisia käsitteitä, jotta niiden avulla voidaan tarkastella monitahoisesti kohteena olevaa ilmiötä. Empiirisessä osassa esitettyihin tutkimuskysymyksiin vastataan opettajien teemahaastatteluihin perustuvan teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Lopuksi arvioidaan kehitettyjen käsitteiden ja mallin soveltuvuutta ilmiön empiiriseen tarkasteluun.

Käsitteellinen osa jakautuu kolmeen vaiheeseen, jotka rakentuvat toistensa varaan. Aluksi luodaan perusta teoreettisen mallin rakentamiselle erittelemällä ja tarkentamalla toimijuuden ja identiteetin käsitteitä (luku 1.1). Tämän jälkeen kuvataan identiteetin ja toimijuuden muodostumisen välistä suhdetta minäpositioiden ja toimijuuskokemuksen käsitteiden avulla (luku 1.2). Lopuksi selvitetään, miten minäpositioiden välinen dialogi voi johtaa toimijuuden syvälliseen muutokseen, hyödyntäen dilemman ja transformatiivisen muutoksen käsitteitä (luku 1.3). Käsitteellisen osuuden päätteeksi esitetään perusteet käsitteelliselle kehittämiselle (luku 1.4).

Empiirisessä osassa esitellään aluksi tutkimuksen konteksti, tavoitteet ja tutkimuskysymykset (luku 2). Tämän jälkeen kuvataan ja arvioidaan tutkimuksen toteutusta (luku 3) ja esitellään tutkimuksen tulokset (luku 4). Lopuksi pohditaan tutkimuksen antia (luku 5).

## 1.1 Toimijuus ja identiteetti

Toimijuuden muotoutumisella viitataan tässä tutkimuksessa prosessiin, jonka myötä ihminen motivoituu itsenäiseen ja omaehtoiseen toimintaan ja aktivoituu toimimaan tämän motivaationsa pohjalta. Teoreettisen tarkastelun lähtökohtana on identiteetin ja toimijuuden välillä havaittu vahva yhteys (esim. Beauchamp & Thomas, 2009; Vähäsantanen, 2013) Koska toimijuuden ja identiteetin käsitteitä

käytetään aiemmassa tutkimuksessa varsin kirjavasti, on tarpeen paneutua aluksi näiden teoreettisten käsitteiden määrittelyyn, erittelyyn ja tarkentamiseen.

Toimijuus liittyy vahvasti ihmisen oman elämän hallintaan ja aktiivisuuden eri elämänalueidensa, mukaan lukien ammatillisen toimintansa, monenkirjavissa vuorovaikutussuhteissa (esim. Billett, 2006; Edwards & D'arcy, 2004; Vähäsantanen, 2013). *Toimijuudella* (engl. agency) tarkoitetaan ihmisen aktiivista ja aloitteellista toimintaa, jolla tämä vaikuttaa omaan elämäänsä, ympäristöönsä ja olosuhteisiinsa (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013; Paloniemi & Goller, 2017). Olennaista ei kuitenkaan ole muutos, vaan johonkin tavoitteeseen pyrkiminen (Hays, 1994; Vähäsantanen, 2013; vrt. Kwon, 2017). Esimerkiksi opettajan pyrkimyksenä pedagogisessa kehittämishankkeessa voi olla niin muutosten aikaansaaminen kuin nykytilan säilyttäminen ja muutoksia vastaan toimiminen (Sannino, 2015; Vähäsantanen, 2013). Toimijuus ilmenee silloin, kun ihminen tekee päätöksen tai valinnan ja orientoituu tämän päätöksensä tai valintansa suuntaisesti. Se ei aina ilmene ulkoisesti tekoina (Goller & Paloniemi, 2017a), mutta se on silti aina olemassa sisäisenä haluna tai tarpeena toimia. Siten toimimattomuus ei ole merkki toimijuuden puutteesta. Toimijuuden vastakohta on vetäytyminen autenttisten valintojen tekemisestä ja vaikuttamisesta sekä pitäytyminen omalle roolille asetettujen odotusten ja ohjeiden passiiviseen noudattamiseen (Vähäsantanen, 2013; vrt. Harteis & Goller, 2014).

Toimijuus nähdään tässä tutkimuksessa kontekstuaalisena ilmiönä, joka perustuu ihmisen toiminnallisiin dispositioihin ja ilmenee toimintana konkreettisissa (elämän)tilanteissa eli situaatioissa. Toimijuus on aina kontekstisidonnaista ja sidoksissa tilanteen tarjoamiin mahdollisuuksiin toimia (Edwards & D'arcy, 2004; Kwon, 2017; Pyhältö et al., 2014). Toimijuudella on myös kollektiivinen ulottuvuus, jossa käsitykset, kokemukset ja tavoitteet ovat yhteisesti neuvoteltuja ja jaettuja (Hökkä, Vähäsantanen, & Mahlakaarto, 2017; Sannino, 2015). Tämän tutkimuksen keskiössä on kuitenkin opettajien toimijuus yksilöinä.

Goller ja Harteis (2017) ymmärtävät toimijuuden dispositiiona eli ihmisen kapasiteettina ja taipumuksena tehdä päätöksiä ja toimia näiden päätösten pohjalta. Näihin sisältyvät erilaiset toimijuutta edistävät kompetenssit, uskomukset



ja persoonallisuus (Goller & Harteis, 2017; ks. myös Wiethe-Körprich, Weber, Bley, & Kreuzer, 2017). Tässä tutkimuksessa *dispositioilla* kuitenkin tarkoitetaan rajatummin yksilön erilaisia synnynnäisiä, syvään juurtuneita tai muutoin varsin vakaiksi kehittyneitä persoonallisia ominaisuuksia ja toimintataipumuksia. Dispositioita ovat esimerkiksi temperamentti, psykofyysiset vasteet, kognitiivinen ja emotionaalinen kapasiteetti, luonteenpiirteet, kyvykkyydet sekä syvään juurtuneet moraaliasenteet ja ennakkoluulot. Toimijuuden dispositioille on tunnusomaista, että ihmisen on vaikea toimia niiden vastaisesti, vaikka tietoisesti niin haluaisikin. Dispositiot muodostavat toimijuuden tiedostamattoman syvätason, jolle toimijuuden muu rakentuminen perustuu.

Situaatioiden kulttuuriset ja historialliset vuorovaikutussuhteet luovat puitteet *sosiaaliselle, strukturaaliselle ja teknisfyysiselle toimijuudelle*. Näillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa toimijuuden tiedostetun pintatason ulottuvuuksia, jotka voivat painottua eri tavoin ihmisten toimijuudessa. Erottelu perustuu siihen, että inhimillisissä suhteissa, struktuureissa ja teknisfyysisessä ympäristössä toimiminen ja niiden hahmottaminen edellyttää hyvin erilaisia kykyjä ja valmiuksia (ks. esim. Garner, 2010; Somech, 2010; Volery & Lord, 2000). Tällä on merkitystä ihmisen valintojen kannalta: esimerkiksi vahvat tunnetaidot saattavat ohjata opettajaa suosimaan toimintatavoissaan inhimillisiä vuorovaikutustilanteita tai vahvat teknisfyysiset valmiudet teknologisten sovellusten hyödyntämistä. Sosiaalinen toimijuus kehittyy yksilöllisesti ja kollektiivisesti inhimillisessä vuorovaikutuksessa ja ihmissuhteissa (esim. Billett, 2006; Edwards, 2005); strukturaalinen toimijuus vuorovaikutuksessa toimintaympäristön rakenteiden, kuten aseman ja valtasuhteiden, tehtävien ja roolien kanssa (esim. Daniels & Warmington, 2007; Evans, 2017; Vähäsantanen, 2015); ja teknisfyysinen toimijuus välineellisessä vuorovaikutuksessa fyysisen, teknisen ja virtuaalisen toimintaympäristön kanssa (esim. Boudreau & Robey, 2005).

Toimijuuden muotoutumisessa identiteetin merkitys on havaittu hyvin keskeiseksi ja olennaiseksi (esim. Beauchamp & Thomas, 2009; Vähäsantanen, 2013). *Identiteetillä* tarkoitetaan ihmisen käsitystä ja havaintoa itsestään suhteessa muihin ihmisiin, rakenteisiin ja ympäristöönsä, johon kiteytyvät elämänhistoria,

arvostukset, uskomukset, sitoumukset, toiveet ja tavoitteet (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Identiteetissä on perimmältään kyse siitä, minkä merkityksen ihminen antaa itselleen, olemassaololleen ja toiminnalleen maailmassa, ja siten se luo perustan hänen toimijuudelleen. Se kehittyy henkilökohtaisten kokemusten kautta päivittäisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisen, kulttuurisen ja institutionaalisen toimintaympäristön kanssa (Beijaard et al., 2004; Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). Ihmisellä voi olla useita identiteettejä, jotka rajautuvat tietylle elämäntilanteelle tai elämäntilanteeseen (Akkerman & Van Eijck, 2013; Gee, 2000). Esimerkiksi opettajan ammatillinen identiteetti rajautuu opettajan käsitykseen itsestään ammatillisena toimijana (Beijaard et al., 2004; Eteläpelto et al., 2013; Vähäsantanen, 2013).

Ihmisen identiteetti itseä koskevana tietona ymmärretään tässä tutkimuksena osaksi inhimillistä tietoa, johon sisältyy sekä tiedostettu että tiedostamaton kerrostuma (Koskinen, Berki, Liimatainen, & Jäkälä, 2005; Nonaka, 1994; Polanyi, 1966). Tältä perustalta myös identiteetin käsitettä voidaan tarkastella kahdella tasolla: tiedostamattomalla syvätasolla ja tiedostetulla pintatasolla. Tämän mukaisesti *syväidentiteetillä* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa identiteetin syvintä kerrostumaa, joka rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa ensisijaisesti emotionaalisella ja psykofyysisellä tasolla. Koska tämä rakentuminen on pitkälti tiedostamatonta, kyse on ennen kaikkea itseä koskevien kokemusten ("minäkokemusten") kerryttämästä hiljaisesta tiedosta. Syväidentiteetin kognitiivinen osa sen sijaan koostuu yrityksistä sanallistaa tai kuvallistaa syväidentiteetin herättämiä tuntemuksia. Niissä korostuvat metaforisuus ja anekdootinomaisuus (esim. "kännykkäni vihaa minua"). Syväidentiteetti voi tuottaa toimijuuden dispositioita riippumatta ihmisen todellisista kyvyistä ja kapasiteetista (esim. Dweck & Leggett, 1988).

Identiteetin kontekstuaalisen pintatason ymmärretään puolestaan muodostuvan *sosiaalisesta, strukturaalisesta ja teknisfyysisestä identiteetistä*, joilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tiettyyn vuorovaikutuksen ulottuvuuteen liittyvää käsitystä itsestä. Ne liittyvät erilaisiin sosiaalisiin, strukturaalisiin ja teknisfyysisiin toimintoihin ja rooleihin tietyssä toimintayhteisössä tai -ympäristössä. Opettaja

voi esimerkiksi mieltää itsensä työtoverina työyhteisön inhimillisissä vuorovaikutussuhteissa, työntekijänä suhteessa opetuksen järjestäjään työnantajana ja tietotekniikan käyttäjänä suhteessa koulun tietohallintoon. Jaottelulla on yhteys toimijuuden painotuksiin, sillä runsas myönteinen kokemus omista taidoista ja valmiuksista tietyllä osa-alueella on omiaan vahvistamaan identiteettiä vastaavalla tavalla (Bandura, 1997).

Myös identiteetin pintataso rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa, mutta rakentuminen on ensisijaisesti kognitiivista. Tässä identiteetin rakentamisessa ihminen pyrkii vaikutelmien luomisen ja neuvotte-lujen kautta luomaan itsestään sellaisen kuvan, jonka avulla hän kokee tai uskoo saavuttavansa muiden hyväksynnän ja arvostuksen tai muut haluamansa pää-määrät (Swann Jr. & Bosson, 2008). Ihminen luo identiteettiinsä tällaisia pintaosia kyetäkseen toimimaan vuorovaikutustilanteissa mielekkäästi ja hallitsemaan riit-tävästi ympäristönsä käyttäytymistä. Ihminen ilmaisee identiteettinsä pintaosia tietoisesti muodostettujen, koherenssia ja jatkuvuutta tuottavien tarinoiden avulla (Linell, 2009; Silseth & Arnseth, 2011).

Toimijuuden ja identiteetin käsitteisiin esitetyt keskeiset erottelut ja luokit-telut on tiivistetty alla (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Toimijuuden ja identiteetin pinta- ja syvätasoa ja niiden syntytytä

Taso	Toimijuus	Identiteetti	Syntytytä
Pintataso	sosiaalinen struktuurallinen teknisfyysinen	sosiaalinen struktuurallinen teknisfyysinen	ensisijaisesti tiedostettu ja kognitiivinen
Syvätaso	dispositiot	syväidentiteetti	ensisijaisesti tiedostamaton ja emotionaalinen/psyko-fyysinen

Toimijuuden ja identiteetin käsitteitä on tarkasteltu tässä suhteellisen erillisinä toisistaan. Siksi seuraavaksi on tarpeen pohtia sitä, millainen yhteys identiteetin ja toimijuuden muodostumisen välillä on. Tarkastelu perustuu Hermansin (2001) dialogisen minuuden teoriaan ja sen minäposition käsitteeseen, ja sitä täydenne-tään Gibsonin (1979) affordanssiteoriasta tuodulla affordanssin käsitteellä.

## 1.2 Minäpositiot ja toimijuuskokemus

Dialogisen minuuden teorian mukaan identiteetin rakentuminen on sisäinen moniääninen ja dialoginen prosessi eri minäpositioiden välillä (Hermans, Kempen, & Van Loon, 1992; Hermans, 2001; 2004). Ihmisen minuus muodostuu useista minäpositiosta, joista kullakin on oma käsityksensä ja kokemuksensa itsestä ja maailmasta ja niiden välisestä vuorovaikutussuhteesta. Minäpositioiden avulla ihminen myös tuo sosiaalisen ja kulttuurisen maailman sisälleen, sillä minäpositiossa ihminen voi ajatella ja puhua myös muiden ihmisten äänellä. (Hermans et al., 1992.) Toisaalta hän voi myös ajatella ja puhua muille ihmisille antamallaan äänellä. Johonkin minäpositioon asettuessaan ihminen alkaa ajatella, puhua ja kokea sen merkitysmaailmasta käsin (Hermans et al., 1992). Tällä tavoin minäpositiot linkittyvät vahvasti ihmisen identiteettiin (Akkerman & Meijer, 2011).

Situaatiossa erilaiset kulttuuriset ja historialliset vuorovaikutussuhteet tuottavat affordansseja inhimilliselle toiminnalle (Billett, 2006; Eteläpelto et al., 2013; Linell, 2009, 346-347). *Affordansseilla* tarkoitetaan tässä sosiaalisen, struktuurallisen ja teknisfyysisen ympäristön ominaisuuksia, jotka tarjoavat ihmiselle erilaisia mahdollisuuksia toimia situaatiossa (Gibson, 1979; Olesen, 2016). Affordanssit saavat merkityksensä ihmisen ja ympäristön välisestä suhteesta (Gibson, 1979), ja niiden hyödynnettävyyttä määrittävät toimijan dispositiot ja merkitysmaailmat (Olesen, 2016). Affordansseja ovat esimerkiksi työtoverit vertaistukena, kulttuuriset tavat toiminnan ohjeina tai rajoitteina sekä luokkahuoneet työskentelytiloina. Ihminen hyödyntää situaation affordansseja tietoiseen päätökseen tai valintaan perustuen, tuntemustensa ohjaamana tai vasteena ympäristön ärsykkeille (Dreyfus & Kelly, 2007; Withagen, Araújo, & de Poel, 2017). Omalla toiminnallaan ja teoillaan ihminen myös osallistuu vastavuoroisesti affordanssien rakentamiseen niin muille kuin itselleenkin.

Kun ihminen pyrkii ymmärtämään tiettyä situaatiota ja tunnistamaan vaihtoehtoja omalle toiminnalleen, hän käy sisäistä dialogia minäpositioidensa välillä. Hän asettuu mieleensä eri minäpositioihin, ja tarkastelee tilannetta niiden

erilaisista näkökulmista ja tulkinnoista käsin. Esimerkiksi opettaja voi virtuaalisen ohjauksen hyödyntämistä miettiessään lähestyä sitä samaan aikaan sekä aineenopettajana ja pedagogina, tietotekniikan tuntijana että potentiaalisena opiskelijana. Tässä dialogissa erimieliset minäpositiot kyseenalaistavat, kiistelevät ja vastustavat toisiaan, kun taas samanmieliset muodostavat tilanteesta yhteisen käsityksen ja kokemuksen (Hermans et al., 1992). Minäpositioiden aktivoituminen ja niiden välillä liikkuminen tapahtuu tilanteissa enimmäkseen tiedostamattomasti, vasteena sen affordansseihin. Valinnat voivat kuitenkin olla myös harkittuja, tietoisia ja reflektioon perustuvia.

Minäpositiot rakentuvat aina jossakin kulttuurisessa ja historiallisessa vuorovaikutussuhteessa sosiaalisen, strukturaalisen ja teknisfyysisen ympäristön kanssa. Koska vuorovaikutussuhteiden erilaiset merkitysmaailmat rakentuvat sisään minäpositioihin, näistä muotoutuu toisistaan poikkeavia. Suhteellisen itsenäisinä toisistaan minäpositiot voivat tuottaa itsestä ja koetuista tapahtumista hyvinkin erilaisia, vaihtelevia ja jopa vastakkaisia muistoja, ajatuksia ja tarinoita (Hermans & Dimaggio, 2004; Hermans, 2004). Ymmärrys itsestä rakentuu ja uudistuu, kun ihminen käsittelee kokemuksiaan sisäisessä dialogissa eri minäpositioidensa välisenä moniäänisenä itsereflektiona (Arvaja, 2015).

Ackermanin ja Van Eijckin (2013) mukaan minäpositiot ilmentävät ihmisen erilaisia sosiaalisia rooleja tämän toimintayhteisöissä eri elämänalueilla. Näin määriteltynä minäpositiot kuitenkin rajoittuisivat identiteetin ja toimijuuden pintatasoon, mikä tämän tutkimuksen kannalta on riittämätöntä. Tällaiset minäpositiot liittyvät suhteellisen laajoihin ja kognitiivisesti jäsentyneisiin merkitysmaailmiin, kuten opettajana toimimiseen. Syväidentiteettiin liittyvät minäpositiot sen sijaan ovat rajatumpia ja välittömässä yhteydessä toimijuuden dispositioihin, kuten jonkin teknisen välineen hallintaan.

*Toimijuuskokemuksella* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tilanteen herättämää kokemusta, joka syntyy minäpositioiden aktivoituessa ja tilanteen affordanssien ja identiteettien merkitysmaailmojen kohdatessa. Esimerkiksi opettaja voi virtuaalisen ohjauksen hyödyntämistä miettiessään kyseenalaistaa kykyään havaita opiskelijoiden tarpeita virtuaalisen kanavan kautta ja tuntee siitä huolta

ja ahdistusta, mikä ilmenee myös stressireaktiona hänen kehossaan. Nämä kognitiot, emootiot ja psykofyysiset vasteet muodostavat opettajan toimijuuskokemuksen kyseisessä tilanteessa.

Latomaan (2008) mukaan kokemuksessa on kyse subjektiivisista merkityksenannoista ja merkityssuhteista, joiden ilmaisu voi olla niin tietoista kuin tiedostamatonta kuin sanallista tai sanatonta. Tyypillisiä esimerkkejä erilaisista kokemuksista ovat havaintoaistimukset, vaikutelmat, tunteet, mielikuvat, uskomukset, mielipiteet, ajatukset, käsitykset ja arvostukset (Latomaa, 2008). Kokemuksen käsitteelle annettu perinteinen tulkinta on kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta puutteellinen kahdella keskeisellä tavalla. Kokemus on ensinnäkin tulkittu vahvasti kognitiiviseksi ja emotionaaliseksi ilmiöksi, jolla ei ole ulkoisesti havaittavia tunnusmerkkejä (ks. Latomaa, 2008). Kognitiivisia ja emotionaalisia kokemuksia on myös tyypillisesti tarkasteltu erillisinä ja usein vastakkaisinakin kokemuksen alueina (esim. Schmidt, 2000; van Veen & Sleegers, 2006).

Tämä perinteinen tulkinta ei ota huomioon sitä, että ihmisen tunteisiin liittyy kehossa ja käyttäytymisessä ilmeneviä psykofyysisiä vasteita, kuten lihasten jännittymistä tai rentoutumista sekä tiedostamattomia liikkeitä, ilmeitä ja eleitä (Oatley, 1992). Tulkinta soveltuu identiteetin ja toimijuuden pintatason (so. sosiaalisen, strukturaalisen ja teknisfyysisen osan) tarkasteluun, mutta on ongelmallinen syvätason eli syväidentiteetin ja toimijuuden dispositioiden kohdalla. Tässä tutkimuksessa kokemus myös ymmärretään holistisena siten, että tietystä minäpositiosta nousevassa kokemuksessa on aina niin kognitiivinen, emotionaalinen kuin psykofyysinen ulottuvuus. Ajatukset ja tunteet saattavat vaikuttaa irrallisilta, erillisiltä ja ristiriitaisilta, mutta kokemukset ovat kuitenkin kognitiivisesti, emotionaalisesti ja psykofyysisesti yhdenmukaisia niissä minäpositioissa, joista ne syntyvät.

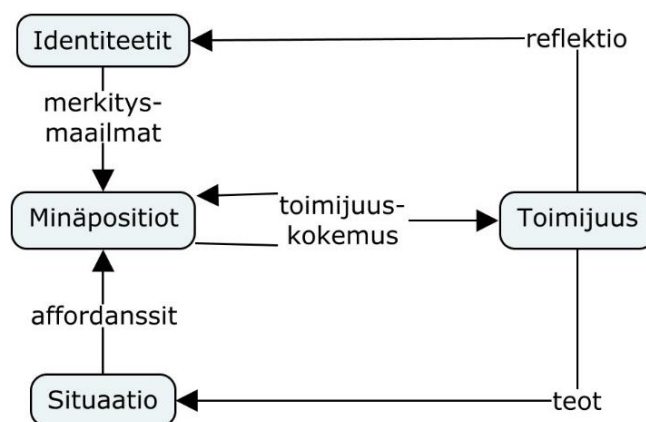
Toimijuuskokemus voidaan ymmärtää heijastuksena minäpositioiden välisessä dialogissa syntyvästä koherenssista, jännitteistä tai jännitteiden laukeamisesta (ks. Mälkki, 2012). Jos minäpositioiden arviot tilanteesta ovat riittävän yhteneviä, ihminen kokee sisäistä koherenssia ja hänen on helppo tehdä tarvittavia valintoja. Esimerkiksi jos opettajalla virtuaalisen ohjaamisen hyödyntämistä

miettiessään on vahva minäpystyvyys ja hän näkee virtuaalisen ohjaamisen erittäin sopivaksi omalle kurssilleen, tästä syntyvä myönteinen toimijuuskokemus on omiaan synnyttämään päätöksen virtuaalisen ohjauksen kokeilemisesta. Jos sen sijaan minäpositioiden välinen dialogi ei tuota tilanteeseen yhteistä ratkaisua, ihminen kokee sen sisäisenä ristiriitana ja valintojen tekeminen vaikeutuu. Esimerkiksi jos opettaja epäilee vahvasti omaa pystyvyyttään mutta pitää virtuaalista ohjaamista ainoana mielekkäänä keinona omalla kurssillaan, tästä syntyvä epävarmuus ja mahdollinen pelko valintojen seurauksista on omiaan tuottamaan päättämättömyyttä ja haittaamaan toimijuuden syntymistä. Sen sijaan hallitsevan minäposition ylivoimaisuus muihin minäpositioihin nähden vahvistaa toimijuutta myös ristiriitaisissa tilanteissa. Jos jälkimmäisessä esimerkissä opettajan hallitseva minäpositio painottaa rationaalisuutta, tästä syntyvä toimijuuskokemus on omiaan synnyttämään päätöksen virtuaalisen ohjauksen kokeilemisestä epävarmuudesta ja peloista huolimatta. Toimijuuskokemus joko synnyttää tai ehkäisee toimijuuden syntymistä, sillä siihen sisältyvät tunteet ovat edellytyksiä ihmisen päätöksentekokyvyille (Bechara, Damasio, & Damasio, 2000)

Toimijuuskokemuksen synnyttämä toimijuus ilmenee reflektiona ja tekoina (engl. agentic actions), joilla ihminen pyrkii vaikuttamaan tilanteeseensa. Reflektion avulla ihminen muokkaa identiteettiensä merkityksmaailmoja. Hän pyrkii selittämään toimijuuskokemuksensa antamalla sille identiteettinsä kannalta jonkin mielekkään merkityksen ja luomalla tarvittaessa uusia merkityssuhteita identiteettien välille (ks. Akkerman & Meijer, 2011). Tekojen avulla ihminen taas muokkaa tilanteensa affordansseja. Merkityksmaailmojen ja affordanssien muutos tuottaa minäpositioissa uudenlaista toimijuuskokemusta, mikä edelleen synnyttää uudenlaista toimijuutta. Se, kuinka hyvin ihminen tässä onnistuu, näkyy suhtautumisessa tilanteen tuomiin haasteisiin, kuten muutoksen hyväksymisenä, epävarmuutena tai vastustamisena (ks. Vähäsantanen & Billett, 2008; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Kyvyttömyys integroida haasteet osaksi identiteetin antamia merkityksiä luo tilanteista kognitiivisesti, emotionaalisesti ja psykofyysisesti ahdistavia (ks. Mälkki, 2010; Oatley, 1992; Schmidt, 2000; Schmidt & Dattnow, 2005).

Toimijuuskokemukseen läheisesti liittyvä käsite on *toimijuuskäsitys*, joka viittaa tässä erilaisiin olettamuksiin, uskomuksiin, odotuksiin ja arvostuksiin, jotka koskevat yksilöiden tai kollektiivien (esim. ryhmän, yhteisön, organisaation, yhteiskunnan) toimijuutta. Toimijuuskäsitykset vaikuttavat arvottavuutensa vuoksi ihmisten toimijuuskokemuksiin, mutta ovat niihin nähden ulkokoh- taisia ja abstrakteja (esim. käsitykset hyvästä opettajuudesta). Ne voivat kuitenkin sisäistyä osaksi identiteetin normatiivisia piirteitä (esim. opettajakuva). Toimijuuskäsitykset nousevat keskeiseen rooliin silloin, kun toimintatapoja tarkas- tellaan yleisellä tai periaatteellisella tasolla. Suhtautuminen toimintatapoihin voi tällöin poiketa huomattavasti siitä, miten ihminen kokee ne päivittäisessä työs- sään (esim. Daniels & Warmington, 2007; Schmidt & Datnow, 2005). Koska situ- aatiot ovat erilaiset, ne aktivoivat eri minäpositiot. Opettajat saattavat esimer- kiksi olla suunnittelemassa ja hyväksymässä uusia pedagogisia toimintamalleja, mutta kokea niiden toteuttamisen omassa työssään vaikeaksi tai turhauttavaksi.

Situaatioissa tapahtuvaan toimijuuden muodostumiseen liittyvät keskeiset käsitteelliset erottelut ja käsitteiden väliset suhteet on tiivistetty seuraavassa mal- lissa (kuvio 1). Toimijuuden muodostuminen ymmärretään tapahtumaketjuna, joka mallin mukaisesti käynnistyy identiteetin merkitysmaailmojen ja tiluaation affordanssien kohdatessa ja johtaa toimijuuden syntymiseen. Tätä toimijuutta il- mentävillä teoillaan ja reflektiollaan ihminen edelleen muokkaa tiluaatiotaan ja rakentaa identiteettiään.



KUVIO 1. Situaatioissa tapahtuva toimijuuden muodostuminen



Minäpositioiden välinen dialogi tietyssä situaatiossa ja sen synnyttämä toimijuuskokemus muodostavat siis yhteyden identiteetin ja toimijuuden välille. Identiteetin (uudelleen)rakentumista edellyttävässä toimijuuden muutoksessa on kuitenkin kyse syvällisestä oppimisesta, joka voi edellyttää ajallisesti hyvinkin pitkiä ja monipolvisia prosesseja. Edellä esitetyn perusteella olennaista oppimisessa ja muutoksessa on toimijuus: reflektointi vaikuttaa identiteettien merkitysmaailmoihin ja teot situaatioiden affordansseihin. Tämän voidaan kuitenkin olettaa pitävän paikkansa niin pinnallisiin kuin syvällisiin muutoksiin. Seuraavaksi onkin tarpeen pohtia sitä, miten minäpositioiden välinen dialogi voi johtaa toimijuuden syvälliseen uudistumiseen. Tarkastelu nojautuu Mezirowin (1978) transformatiivisen oppimisen teoriaan ja sen ajatukseen dilemmoista ihmisen toimijuutta ja identiteettiä syvällisesti uudistavan oppimisprosessin käynnistäjänä.

### 1.3 Dilemmat ja transformatiivinen muutos

Transformatiivisen oppimisen teorian mukaan *transformatiivinen muutos* tarkoittaa syvää, rakenteellista muutosta ihmisen ajattelun, tunteiden ja toiminnan peruslähtökohdissa (Kitchenham, 2008). Kyse on ajattelun, kokemuksen ja toiminnan syvällisestä, laadullisesta uudistumisesta (Cranton, 1994, 22), joka tapahtuu kriittiseen tiedostamiseen ja pätevoittämiseen perustuvassa emansipatorisessa oppimisprosessissa (Mezirow, 1981). Transformatiivisessa oppimisessa syntyvä muutos vaikuttaa kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti ihmisen identiteettiin (Illeris, 2014) ja edelleen toimijuuteen. Jos muutos on toimijuuden kannalta myönteinen, ihminen kykenee sen myötä ymmärtämään ja ilmaisemaan itseään ja situaatioitaan uudella tavalla sekä ottamaan ja neuvottelemaan vuorovaikutussuhteissaan mielekkään tilan omalle toimijuudelleen.

Transformatiiviseen oppimiseen sisältyy useita vaiheita (Mezirow, 2000), jotka voidaan pääpainoltaan jaotella toimijuuden kahden ilmenemismuodon mukaisesti reflektioon ja tekoihin. *Identiteetin merkitysmaailmojen uudistamiseen tähtäävässä reflektiossa* ihminen tunnistaa, työstää ja arvioi kokemuksilleen antamia merkityksiä sisäisesti sekä dialogisessa vuorovaikutuksessa muiden

kanssa. Tähän sisältyy dilemman kohtaaminen, itsetutkiskelu ja omien oletusten kriittinen arviointi; sekä vertaisten löytäminen, kokemusten jakaminen ja yhteinen ratkaisuehdotusten kriittinen päteväyttäminen. *Situaation affordanssien muuttamiseen pyrkivät teot* puolestaan liittyvät uusien roolien, suhteiden ja toimintatapojen suunnitteluun, tarvittavan osaamisen hankkimiseen, vaihtoehtojen kokeilemiseen sekä muutosten toteuttamiseen ja sisäistämiseen omassa elämässä. Reflektio ja teot eivät silti tapahdu erillään toisistaan, sillä oppimisessa tarvitaan reflektiota tukevia tekoja ja tekoja ohjaavaa reflektiota.

Transformatiivisen oppimisen teoriassa on tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa identiteetin merkitysmaailmojen suhde ihmisen toimijuuteen. Transformatiivisen oppimisen ydin on syvä, rakenteellinen muutos ajattelun, tunteiden ja toiminnan peruslähtökohdissa eli ”merkitysperspektiivissä”, josta käsin ihminen tulkitsee itseään ja ympäristöään (Kitchenham, 2008; Mezirow, 2000). Tämän tutkimuksen käsitteistöön sovellettuna *merkitysperspektiivi* tarkoittaa sellaista identiteetin merkitysmaailmaa, jonka perusteella ihminen jossakin minäpositiossaan tekee tulkintoja itsestään, vuorovaikutussuhteistaan ja affordansseistaan tilanteissa.

Ihmisen merkityksenannot ovat usein keskenään ristiriitaisia ja puutteellisia, mistä voi Mezirowin (1978) mukaan syntyä ”hämmästyttäviä dilemmoja” (engl. disorienting dilemma). Mälkki (2010) on pyrkinyt tarkentamaan käsitettä kuvaamalla dilemmat sisäisiksi tiloiksi, joissa ihminen kokee minuutensa ristiriitaisena ja sirpaloituneena ja jotka sisältävät samanaikaisesti tai vaihtelevasti toisilleen vastakkaisia tai ristiriitaisia pyrkimyksiä ja tunteita.

Huomion kiinnittäminen pelkästään merkitysperspektiiveihin on kuitenkin riittämätöntä, sillä minäpositioihin vaikuttavat myös tilanteiden affordanssit, joiden sosiokulttuurinen ja teknisfyysinen syntyperä tekee ne suurelta osin yksilön merkityksenannosta riippumattomiksi. Tässä tutkimuksessa *dilemma* ymmärretään minäpositioiden merkitysmaailmojen ja/tai affordanssien välisenä perustavanlaatuisena ristiriitana, jonka ratkaiseminen edellyttää perustavaa muutosta ihmisen identiteetissä ja/tai tilanteissa.

Mälkin (2010; 2012) kuvauksista voi päätellä, että dilemmassa on kyse valinnan tai arvioinnin ongelmasta, joka liittyy ihmisen situaatioon tai toimintavaihtoehtoihin. Valinnan ongelmassa ihminen kykenee arvioimaan situaatiota ja toimintavaihtoehtoja, mutta eri minäpositioissa muodostetut arviot ovat yhteensopimattomia tai johtavat tavalla tai toisella epätoivottuun lopputulokseen. Arvioinnin ongelmassa taas ihminen ei pyrkimyksistään huolimatta kykene antamaan mielekästä tulkintaa situaatiota koskeville havainnoilleen ja kokemukselleen tai tunnistamaan situaatiossa mielekkäitä toimintavaihtoehtoja. Tällöin ihminen yrittää turhaan ja toistuvasti ratkaista ongelmaa eri tavoin tai hän ei lainkaan kykene tekemään ongelmanratkaisuun liittyviä päätöksiä ja valintoja. Toimijuuden kannalta dilemmat ovat ongelmallisia, sillä ne ovat henkisesti haastavia ja voivat jatkuessaan heikentää ihmisen uskoa itseän ja kykyä toimijuuteen. Dilemmat eivät ole ratkaistavissa pelkästään tietoa hankkimalla, ongelmanratkaisutaitoja kehittämällä, osaamista täydentämällä tai neuvottelemalla, vaan ne vaativat perustavanlaista ajattelun ja toiminnan lähtökohtien kriittistä uudelleenarviointia (Mezirow, 1978).

Dilemmat voivat liittyä merkitysmaailmojen ja affordanssien yhteensopimattomuuteen eri tavoin. Dilemmoissa, jotka ilmenevät *identiteettien eri merkitysmaailmojen välillä*, ihmisellä on useita sisäistettyjä, itselle merkityksellisiä rooleja ja tavoitteita, joiden välillä hän joutuu valitsemaan. Tällaisessa sisäisessä dilemmassa opettaja joutuu kamppailemaan kahden tai useamman tärkeäksi kokemansa asian välillä; vastakkain voivat olla esimerkiksi opiskelijoiden ohjaaminen parhaalla mahdollisella tavalla ja opettajan oma hyvinvointi.

Dilemmoissa, jotka ilmenevät *situaation eri affordanssien välillä*, ihmisellä ei ole toimintaympäristöstä tulevien odotusten tai rajoitteiden vuoksi valittavissa mielekästä toimintatapaa tavoitteidensa toteuttamiseksi. Tällaisessa ulkoisessa dilemmassa opettaja joutuu kamppailemaan toimintaympäristöstä tulevien ristiriitaisuuksien kanssa; hän ei esimerkiksi kykene tarvitsemiensa resurssien puuttuessa suorittamaan tehtäviään tarkoitetulla tavalla.

Dilemmoissa, jotka ilmenevät *merkitysmaailmojen ja affordanssien välillä* ihmiselle itselleen merkitykselliset roolit ja tavoitteet joutuvat vastakkain toimintaympäristön odotusten tai rajoitteiden kanssa. Tällaisessa sisäisen ja ulkoisen välisessä dilemmassa opettaja joutuu kamppailemaan itselleen tärkeiden asioiden ja ulkoisten vaatimusten välillä; häntä voidaan esimerkiksi painostaa muuttamaan toimintatapojaan tavalla, joka on ristiriidassa hänen ammattieettisten käytöstensä kanssa.

Mezirowin (1978) mukaan dilemman täytyy tuottaa ihmiselle riittävästi huolta ja stressiä, jotta tämä alkaa pyrkiä sen ratkaisemiseen. Dilemma synnyttää ihmisessä toimijuuskokemuksen, johon liittyy usein haitallista stressiä (engl. distress) sekä irrationaalisiksi ja haitallisiksi koettuja tunteita, kuten surua, ahdistusta, vihaa tai turhautumista (Mälkki, 2010). Toisaalta ihminen voi kokea dilemman tuottaman stressin myös hyväksi ja miellyttäväksi (engl. eustress), mikä innostaa yrittämään ja kokeilemaan uusia mahdollisuuksia (Mälkki, 2010). Dilemman kognitiivinen haltuunotto on välttämätöntä sen ymmärtämiseksi ja ratkaisemiseksi, mutta on muistettava, että toimijuuskokemukseen sisältyvät kognitiot, emootiot ja psykofyysiset vasteet muodostavat dilemmaa heijastavan merkityksellisen kokonaisuuden.

Minäpositioiden välinen dialogi voi siis johtaa syvällisesti uudistuneeseen toimijuuteen silloin, kun siinä muodostuu dilemma identiteettien merkitysmaailmojen ja/tai tilanteen affordanssien välille. Tästä syntyvä toimijuuskokemus herättää ihmisen tiedostamaan dilemman ja ohjaa häntä toimimaan transformatiivista muutosta edistävällä tavalla: kohtaamaan dilemman, refleктоimaan ongelmallista tilannetta kriittisesti, etsimään tukea ratkaisuehdotustensa arviointiin ja pätevöittämiseen sekä kokeilemaan valitsemiaan ratkaisuja käytännössä.

Ihmisen kohtaamat dilemmat ovat siten merkityksellisiä toimijuuden muodostumisessa. Niiden merkitys voi kuitenkin vaihdella paljon riippuen esimerkiksi siitä, mihin vaiheeseen mahdollinen syvällinen muutos opettajan ajattelussa on edennyt. Toimintatapojen muutoksessa opettaja saattaa joutua kohtaamaan uudenlaisen dilemman, jonka käsittelemiseen hänellä ei ole valmiuksia.

Tällöin toimijuuden muodostuminen vaikeutuu, ja opettaja saattaa kokea hämmennystä ja epätietoisuutta siitä, mistä haastavassa tilanteessa on kyse ja miten hänen olisi mielekästä toimia siinä. Toimintatapojen muutos saattaa kuitenkin yhtä hyvin myös tukea opettajalla jo meneillään olevaa syvällistä muutosta, jolloin se auttaa häntä dilemmasta selviytymiseen ja vahvistaa hänen toimijuuttaan.

*Toimijuuden muotoutuminen* ymmärretään tältä perustalta prosessiksi, jonka myötä ihminen motivoituu itsenäiseen ja omaehtoiseen toimintaan ja aktivoituu toimimaan tämän motivaationsa pohjalta. Toimijuuden muotoutumiseen liittyy kehitetyn käsitteellisen mallin mukaan kolme keskeistä osatekijää. Näistä kaksi ensimmäistä liittyy toimijuuden muodostumiseen ja kolmas syvälliseen muutokseen: 1) toimijuuden syntyminen ja vahvistuminen, 2) toimijuuden ilmeneminen reflektiona ja tekoina sekä 3) toimijuuden muodostumista haittaavista dilemmoista selviytyminen.

#### 1.4 Perusteet käsitteelliselle kehittämiselle

Tämän tutkimuksen taustalla on käytännön ammattitoiminnasta nouseva tarve tukea opettajien toimijuuden muotoutumista, minkä perustaksi tarvitaan tutkittua tietoa. Aiempaan tutkimukseen liittyy kuitenkin ongelmia, jotka tekevät niiden käsitteiden ja tulosten hyödyntämisen hankalaksi. Aiemman tutkimuksen yleisenä ongelmana on tarkastelun sirpaleisuus. Tutkijoiden kiinnostus näyttää rajautuneen ilmiön yksittäisiin puoliin ja useimmiten varsin kapeasti ilmiötä yksinkertaistavien taustaoletusten vuoksi. Lisäksi käytetty käsitteistö, näkökulmat ja taustaolettamukset voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Tarve käsitysten välisten erojen ymmärtämiseen on havaittu, mutta yritykset niiden täsmentämiseen ovat vasta aluillaan (Goller & Harteis, 2017). Opettajien toimijuuden muotoutumisen ymmärtämiseksi tarvitaan tarkempaa, monitahoisempaa ja yhtenäisempää käsitteistöä, joka kattaa riittävän laajasti ilmiön eri puolia. Vähäsantanen (2013, 27) nostaa tämän tarpeen esiin toimijuuden tutkimuksessa yleisemminkin.

Tässä tutkimuksessa on siis ollut tarpeen muodostaa yhtenäinen ja riittävän laaja käsitteellinen malli toimijuuden muotoutumisen teoreettista tarkastelua

varten. Teoreettisten käsitteiden kehittäminen on perustunut aiempaan toimijuutta ja identiteettiä käsittelevään tutkimukseen, ja kehitettyyn malliin on yhdistetty käsitteitä ja osia dialogisen minuuden teoriasta, affordanssiteoriasta ja transformatiivisen oppimisen teoriasta. Muodostunutta kokonaisuutta on joiltain osin täydennetty myös tutkijan omalla teoreettisella kehittämisellä. Seuraavassa perustellaan lyhyesti tehtyjä valintoja.

Toimijuutta ja identiteettiä on tutkittu runsaasti (esim. Billett, 2006; Edwards, 2005; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2014; Goller & Paloniemi, 2017b; Harteis & Goller, 2014; Pillen, Beijaard, & Brok, 2013). Aiemmassa tutkimuksessa toimijuutta ja identiteettiä kuitenkin tarkastellaan pintatason ilmiöinä, joiden varaan muodostetut käsitteelliset luokittelut eivät tue niihin liittyvän syvätason ja sen vaikutusten ymmärtämistä. Myös dialogisen minuuden teoriaa on sovellettu toimijuuden ja identiteetin tutkimuksessa (esim. Arvaja, 2015), mutta siinäkin minäpositioiden välinen dialogi tulkitaan pintatason ilmiöksi. Tämä on toki ymmärrettävää, koska syvätason ilmiöiden tavoittaminen tutkimuksessa on metodologisesti huomattavan haasteellista. Aiemmasta tutkimuksesta puuttuu lisäksi käsitteellisiä erotteluja, joiden avulla voidaan tunnistaa erilaisia kykyjä ja valmiuksia edellyttävien vuorovaikutussuhteiden merkitys identiteetin rakentumisessa ja toimijuuden muotoutumisessa. Näiden osalta tässä tutkimuksessa on ollut tarpeen tehdä omaa teoreettista kehittäystä identiteetin ja toimijuuden pinta- ja syvätason määrittelyssä sekä sosiaalisen, strukturaalisen ja teknisfyysisen ulottuvuuden erottelussa.

Myös transformatiivista muutosta on tutkittu paljon muun muassa merkitysten antamisen (engl. sense making) (esim. Ketelaar et al., 2012; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002) ja transformatiivisen oppimisen (esim. Illeris, 2014; Kegan, 2009; Mezirow, 1997; Taylor, 2009) näkökulmista. Aiemmassa tutkimuksessa keskitytään kuitenkin lähinnä toimijuuden (so. reflektion ja tekojen) rooliin identiteetin rakentumisessa, kun taas identiteetin suhde minuuteen ja toimijuuden muodostumiseen nähdään varsin yksioikoisena. Pitkälti tämä johtuu siitä, että minuutta tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena, joka ymmärretään joko yhtenäiseksi (esim. Illeris, 2014) tai sirpaleiseksi (esim. Clark & Dirkx, 2000). Dialogisen minuuden

teoriasta saadun minäposition käsitteen avulla on ollut mahdollista antaa mielekäs tulkinta sille, miksi minus näyttäytyy samaan aikaan paradoksaalisesti sekä yhtenäiseltä että sirpaleiselta. Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa toimijuuden muodostuminen liitetään ainoastaan identiteetistä syntyvään merkitysperspektiiviin, jolloin tiluatiun merkitys jää huomiotta. Kokonaisuutta on täydennetty affordanssiteoriasta tuodulla affordanssin käsitteellä, jonka avulla on ollut mahdollista tarkastella ihmisen vuorovaikutusta toimintaympäristönsä eri ulottuvuuksilla yhtenäisellä tavalla. Nämä täydennykset ovat antaneet hyvän perustan dilemujen luonteen ja muodostumisen määrittelylle, mikä sekin on edellyttänyt tutkijalta omaa teoreettista kehittelyä.

Käsitteellisen mallin kehittämässä on alustavana, käsitteitä yhtenäistävänä tulkintahorisonttina toiminut käytännön ja ammattitoiminnan kautta muotoutunut käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimusprosessin kannalta tämä on tarkoittanut kokemukseen ja muuhun perehtyneisyyteen nojaavien käsitysten kriittistä reflektointia, kehittelyä ja täsmällistä muotoilua. Käsitteiden systeeminen kehittäly on edennyt tämän esiymmärryksen ohjaamana, aiempaa tutkimusta ja teorioita integroiden ja muokaten. Systeeminen kehittäly tarkoittaa tässä sitä, että teoreettiset käsitteet muodostavat ilmiöstä yhtenäisen teoreettisen mallin, jossa kuvataan myös niiden väliset oletetut vuorovaikutussuhteet. Käytännön kokemukseen nojaava esiymmärrys on antanut mahdollisuuden hyödyntää kokemukseen perustuvaa tietoa siitä, millaisiin seikkoihin käsitteellisen mallin kehittelyssä ja soveltuvien teorioiden valinnassa on ollut tärkeää kiinnittää huomiota. Kuhnin (1996) mukaan teorioiden valintaa ohjaavat uuden teorian kyky ratkaista teoreettisia ongelmia ja antaa mielekäs tulkinta vaikeasti selitettäville empiirisille havainnoille; uuden teorian lupaavuus ilmiön selittämisen ja ymmärtämisen syventämisessä; sekä erilaiset teorioiden laadun arviointiin liittyvät heuristiikat. Kokemuksen kautta muodostunut ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on auttanut näiden perusteiden arvioimisessa.

Kehitettyjen käsitteiden paljouden vuoksi on tarpeen tehdä erottelu tutkimuksen keskeisten pääkäsitteiden ja muiden metodologisesti tarpeellisten käsit-

teiden välillä. Keskeisiksi pääkäsitteiksi nousevat toimijuus, identiteetti, affordanssit sekä minäpositioiden välisessä dialogissa syntyvät dilemmat. Muita malliin sisältyviä käsitteitä hyödynnetään aineiston tulkinnassa, mutta ne eivät ole tulosten tarkastelun kannalta yhtä olennaisia. Käsitteellisen mallin mielekkyyttä ja informatiivisuutta arvioidaan empiiristen tulosten pohjalta. Arviointi perustuu siihen, ovatko tulokset yhdenmukaisia aiempien empiiristen tutkimustulosten kanssa ja tuottaako tarkentunut käsitteellinen erottelukyky oleellisen tiedollisen lisän aiempiin empiirisiin tutkimuksiin nähden (Patton, 2002, 467).



## 2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI, TAVOITTEET JA KYSYMYKSET

Tutkimuksen empiirinen osuus perustuu ”Kaikkialla oppii – uusi lukio 2020” (KOPPI) -hankkeessa syksyllä 2016 kerättyyn haastatteluaineistoon. KOPPI-hanke on vuosina 2014-2017 toteutettu Opetushallituksen rahoittama oppimisympäristöjen kehittämishanke, jonka tavoitteena oli koota kokemuksia kaikkiallisen oppimisen yhdistämisestä opetussuunnitelmaperustaiseen opetukseen lukioissa. Oppimisen kaikkiallisuudessa on ennen kaikkea kyse sellaisista oppimisen käytännöistä ja oppimisympäristöjen piirteistä, jotka lisäävät oppimisen ja opiskelun yhtenäisyyttä, verkottuneisuutta ja monimuotoisuutta (ks. Koskinen, 2017). Erityisenä pyrkimyksenä oli yhdistää tehokas tilankäyttö mielekkääseen, kaikkiallista oppimista tukevaan pedagogiikkaan ja toimintakulttuuriin. Hankkeen toteutukseen osallistui lukioita Jyväskylältä, Hämeenlinnasta ja Salosta, ja sitä koordinoi Jyväskylän koulutuskuntayhtymä.

KOPPI-hankkeeseen sisältyi useita ”KOPPI-kursseiksi” kutsuttuja opetuskokeiluja, joiden ideoinnista, suunnittelusta ja toteutuksesta vastasivat vapaaehtoiset lukiokurssien opettajat eri oppiaineissa. Opetuskokeiluissa osa kurssin tunneista tuli järjestää muualla kuin luokassa informaaleja oppimisympäristöjä hyödyntäen. Muita rajoitteita opetuskokeilulle ei asetettu, jotta kynnys kokeiluun olisi opettajille riittävän matala. Näin jokaisella opettajalla olisi mahdollisuus mitoitaa opetuskokeilu oman kiinnostuksensa ja resurssiensa mukaisesti. Hankkeessa kerättiin kokemuksia opetuskokeiluista opiskelijapalautteiden, kurssikuvausten ja opettajahaastattelujen avulla. Opiskelijapalautteita on hyödynnetty ensi sijassa KOPPI-kurssien toimivuuden arvioinnissa. Kurssikuvausten ja opettajahaastattelujen avulla on puolestaan pyritty tunnistamaan KOPPI-kurssien toimivuuteen liittyviä tekijöitä ja näkökohtia.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opetuskokeiluja toteuttaneiden opettajien toimijuuden muotoutumista oppimisympäristöjen kehittämisessä ja erityisesti identiteetin ja toimijuuden muotoutumisen välistä yhteyttä.

Toimijuuden muotoutuminen ymmärretään prosessiksi, jonka myötä ihminen motivoituu itsenäiseen ja omaehtoiseen toimintaan ja aktivoituu toimimaan tämän motivaationsa pohjalta. Oppimisympäristöjen kehittämisen kontekstissa selkein todennettavissa oleva ja siten metodologisesti luotettavin osoitus opettajien toimijuuden muotoutumisesta on heidän motivoitumisensa ja aktivoitumisensa kehittämään ja kokeilemaan uusia toimintatapoja omassa työssään.

Kehitetystä käsitteellisestä mallista voidaan johtaa kolme keskeistä väittämää opettajien toimijuuden muotoutumisesta, joiden paikkansapitävyys on olennaista mallin uskottavuuden kannalta. Ensimmäisen väittämän mukaan identiteetillä ja dispositioilla sekä tilanteen affordansseilla on merkitystä opettajien toimijuuden syntyisessä ja vahvistumisessa. Toisen väittämän mukaan identiteetillä on merkitystä sille, miten opettajan toimijuus ilmenee reflektiona ja tekoina. Kolmannen väittämän mukaan toimijuuden muotoutuminen edellyttää sitä, että opettaja kykenee jollain tapaa selviytymään mahdollisista minäpositioidensa välisistä dilemmoista. Jos yksikin näistä väittämistä ei ole empiirisen aineiston perusteella paikkansapitävä, kehitetty käsitteellinen malli joudutaan rakentamaan olennaisilta osiltaan uudestaan.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastellaan näitä kolmea väittämää ja vastataan niiden mukaisesti kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Millaiset tekijät ovat mahdollistaneet ja/tai tukeneet opettajien motivoitumista ja aktivoitumista opetuskokeilujen toteuttamiseen?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on itsestään ohjaajana ja miten näiden käsitysten väliset mahdolliset erot ilmenevät opetuskokeiluissa?
3. Millaisia toimintatapojen muutokseen liittyviä dilemmoja opettajat ovat kohdanneet ja miten he ovat kyenneet selviytymään niistä?

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa opettajilta teemahaastattelujen avulla kerättyä palauteaineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tässä luvussa tarkastellaan ja arvioidaan tutkimuksen toteutustapaa metodologiselta ja eettiseltä kannalta. Aineiston hankinnan etenemistä kuvataan luvussa 3.1 ja aineiston analyysin toteutusta luvussa 3.2. Eettisiä kysymyksiä pohditaan kunkin luvun yhteydessä, ja tarkastelu tiivistetään luvussa 3.3.

#### 3.1 Aineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat KOPPI-hankkeessa opetuskokeiluja toteuttaneet lukion opettajat. Käytännön järjestelyjen helpottamiseksi opettajien haastattelut päätettiin keskittää yhdelle paikkakunnalle. Haastattelukutsun sai yhteensä 26 opettajaa. Näistä saatiin haastateltavaksi 8 opettajaa, joista naisia oli 7 ja miehiä 1. Haastatteluihin osallistuminen ei ollut täysin anonyymia, sillä siihen saattoi liittyä opettajilla odotuksia työyhteisön ja johdon arvostuksesta. Haastattelun osallistuminen tarjosi myös mahdollisuuden vaikuttaa oppilaitoksen pedagogisen kehittämistyön linjauksiin.

Opettajien haastattelut toteutettiin loka-marraskuussa 2016, ja niiden tarkoituksena oli koota palautetta opetuskokeilujen järjestämiseen liittyvistä kokemuksista. Aineisto kerättiin kehittämishankkeen tavoitteiden mukaista tutkimusta varten osana opetuksen järjestäjän normaalia toimintaa ja tämän toimeksiannosta. Koska kyse oli opetuksen järjestäjän kehittämishankkeesta, haastattelun osallistuminen toteutettiin työnantajan opettajille tarjoamana vapaaehtoisena työtehtävänä, jonka suorittamisesta sai asianmukaisen tuntikorvauksen. Palauteaineistoa hyödyntämällä haluttiin saada luotettavaa tietoa uusien toimintatapojen toimivuuteen liittyvistä tekijöistä ja näkökohdista. Eräs palauteaineistosta keskeisesti esiin noussut tekijä oli opettajien toimijuus (Koskinen, 2017), johon tässä tutkimuksessa halutaan pureutua tarkemmin.

Haastattelupyynnön edelsi kehittämishankkeen koordinaattorin opettajille lähettämä viesti, jossa tämä kertoi haastatteluaineiston keräämisestä ja sen käytötarkoituksesta. Viestissä nimettiin myös haastatteluista ja aineiston käytöstä vastaava tutkija. Haastatteluaineiston kerääminen liitettiin tarkoitukseen tutkia KOPPI-hankkeessa toteutetun kaikkialla oppii -periaatteen (so. KOPPI-mallin) vaikutuksia oppimiseen ja opettamiseen. Opetushallituksen rahoittamista kehittämishankkeista saatujen tuotosten (ml. palautteiden) edellytetään olevan hyödynnettävissä koulutuksen kehittämiseen ja sen edistämiseen myös hankkeiden päättymisen jälkeen. Hankkeessa alun perin toteutetun tutkimuksen löydösten perusteella oppimisympäristöjen kehittämisessä olisi tarpeen ymmärtää paremmin opettajien toimijuutta. Tämä tutkimus toteutuu aineiston jatkokäyttönä edellä mainittujen edellytysten mukaisesti.

Varsinainen haastattelupyynnön (liite 1) lähetettiin opettajille sähköpostitse. Haastattelupyynnössä kerrottiin muun muassa haastattelun aiheesta, vapaaehtoisuudesta ja korvauskäytännöistä. Haastattelupyynnön sisältyi myös ohjeita haastatteluajan ja -paikan varaamiseen sekä haastatteluun valmistautumiseen. Haastateltavaksi ilmoittautuminen ja tutkimukseen suostuminen tapahtui varamalla haastattelu-aika netissä, joten erillistä suullista tai kirjallista suostumusta ei ollut tarpeen pyytää (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Haastattelut toteutettiin opettajien teemahaastatteluina (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Teemahaastattelussa ei edetä tarkkojen ja valmiiksi muotoiltujen kysymysten avulla, vaan ainoastaan teemat ovat kaikille haastateltaville samoja. Haastattelussa edetään joustavasti siten, että haastateltava saa vapaasti viedä teemoja omaan suuntaansa, vaikka haastattelijalla voikin olla ohjeellinen hahmotelma teemojen odotetusta sisällöstä. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 48.) Haastattelujen pääteemat perustuivat hankkeessa kehitetyn KOPPI-mallin osa-alueisiin, jotka ovat opetus ja oppinen, käytännön järjestelyt ja toimintakulttuuri (ks. liite 2). Pääteemojen tarkempi sisältö hahmoteltiin ensi sijassa intuition ja aiemman kokemuksen perusteella. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin heidän kokeilunsa lähtökohdista sekä yhteenvedonomaaisesti heidän ajatuksiaan opetuskokeilusta.

Haastattelut kestivät tyypillisesti 45-60 minuuttia, ja ne tallennettiin diginauhurilla. Kukin haastattelu pidettiin haastateltavan opettajan haluamassa paikassa. Kaksi opettajaa halusi keskustella opettajanhuoneessa, vaikka siellä oli myös muita opettajia kuulemassa. Toinen näistä jopa veti muita opettajia pariin otteeseen keskusteluun mukaan. Kuusi opettajaa oli varannut haastattelua varten rauhallisen työtilan, jossa ei ollut muita kuulemassa. Haastattelut etenivät opettajan omaan tahtiin haastattelun teemoja noudatellen niin, että haastattelijaa enimmäkseen kuunteli kiinnostuneena ja tarvittaessa kyseli tarkennuksia. Haastattelutilanteet olivat tunnelmaltaan enimmäkseen varsin leppoisia ja välittömiä.

Koska haastattelut litteroitiin alun perin syksyllä 2016 harkinnanvaraisena peruslitterointina, tehtiin niille tätä tutkimusta varten uusi, sanatarkka litterointi keväällä 2018 (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2018). Aineistoa kertyi yhteensä noin 85 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Haastatteluaineistossa opettajat kuvaavat omia lähtökohtiaan, tavoitteitaan ja painotuksiaan opetuskokeilujen toteuttamisessa sekä näiden toteutumisen kannalta merkityksellisiksi kokemiaan seikkoja läpikäytyjen tema-alueiden puitteissa. Lisäksi he pohtivat omaa opettajuuttaan ja vuorovaikutustaan opiskelijoiden kanssa.

Haastatteluaineisto, johon sisältyvät haastattelutallenteet ja niiden litteroinnit, on tallennettu sähköisessä muodossa, ja sitä säilytetään nimetyyn tutkijan hallussa ja hallinnassa. Haastatteluaineistoon ei ole ollut tarpeen liittää tutkimuksen osallistujien tunnistetietoja, ja litteroinneista on poistettu viittaukset tietoihin, joiden perusteella osallistujien henkilöllisyys voitaisiin mahdollisesti jäljittää julkisia tietolähteitä hyödyntäen (esim. opetettavat aineet).

### 3.2 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Patton, 2002), jossa tutkimuksen teoriaosuudessa kehitetyt käsitteet ja malli muodostivat esiymmärryksen aineiston tulkinnalle. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta aineiston abstrahoinnissa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan ilmiöstä jo tiedetyiksi oletettuja teoreettisia käsitteitä (Tuomi

& Sarajärvi, 2018, 109-110). Aineiston tulkintaa ei siis pakoteta tiettyyn käsitteelliseen kehukseen: jos aineisto ei anna perusteita käsitteellisen mallin teoreettisten käsitteiden ja yhteyksien hyödyntämiselle, mallin ei voida katsoa soveltuvan kyseisen aineiston tulkintaan. Tutkimuksessa on lisäksi metodologisesti erityistä se, että siinä pyritään joiltain osin lähestymään aistein havaitsematonta todellisuutta haastateltavan symbolisen merkitystodellisuuden kautta. Tutkimus sijoittuu rekonstruktiviseen tieteenperinteeseen, mutta samalla sillä on kytköksiä myös empiirisanalyttisen ajattelun suuntaan (Latomaa, 2008).

Analyysi etenee Giorgin (1999) empiirisen fenomenologian mallia mukailen. Aluksi aineiston osia eli yksittäisten haastattelujen litterointeja luetaan kokonaisuudessaan läpi useampaan otteeseen ja pyritään esiymmärryksen pohjalta tunnistamaan analyysia ohjaavan teorian kannalta mielekkäitä tulkinnan kiinnekohhtia. Aineistoa ei koodata, vaan tulkintojen annetaan elää, kunnes ne alkavat itsestään vakiintua. Myös haastattelujen tallenteisiin palataan ajoittain. Tavoitteena tässä vaiheessa on saada tuntuma kuhunkin haastatteluun kokonaisuudessaan. Tämän jälkeen aineistosta poimitaan kohtia, jotka selkeimmin vaikuttaisivat liittyvän tulkintaa ohjaavaan teoreettiseen malliin, ja esiymmärryksen annetaan syventyä refleктоimalla tehtyjä poimintoja suhteessa malliin. Seuraavaksi palataan takaisin alkuperäiseen aineistoon ja tätä tulkintaprosessia toistetaan hermeneuttisilla kehillä, kunnes tulkinnoissa ei enää tunnu tapahtuvan merkittävää kehittymistä. Lopuksi varmistetaan kuhunkin haastatteluun liittyvien tulkintojen keskinäinen yhtenäisyys.

Aineiston tulkinta itsessään perustuu hermeneuttiseen ja monin osin myös syvähermeneuttiseen rekonstruktioon (Latomaa, 2008). Tekstiä tulkitaan tarpeen mukaan kahdella eri tasolla: pintatason rekonstruktiossa tulkinnan kohteena ovat haastateltavan tietoisesti tuottamat ilmaukset, kun taas syvätason rekonstruktiossa tuodaan sen sijaan esiin näiden ilmausten tiedostamaton syvä rakenne, jonka avulla tai perusteella pintatason ilmaukset ovat syntyneet (ks. Latomaa, 2008). Tämä on tarpeen, sillä haastateltavien ei voida olettaa tiedostavan toimijuutensa muotoutumista kovinkaan tarkasti.

Syvähermeneuttisessa tulkinnassa tulkitsijan esiymmärryksen katsotaan koostuvan kaikesta tutkittavaa ilmiötä koskevasta relevantista teoreettisesta ja kokemusperäisestä tiedosta (Latomaa, 2008). Koska ennakkokäsityksiä ei pyritä sulkeistamaan, niiden tiedostaminen ja käyttökelpoisuuden arvioiminen on olennaista. Tutkijalle kertynyt ilmiön kannalta relevantti kokemustieto on tässä tutkimuksessa sanallistettu, arvioitu ja työstetty tutkimuksessa hyödynnettäväksi jo ennen aiempaan tutkimukseen perehtymistä (ks. luku 1.4).

Mahdollisen ylitulkinnan välttämiseksi tutkija on pitäytynyt mahdollisimman pitkälle haastateltavien omissa tietoisissa ilmauksissa ja niiden pintatason merkitysisällössä. Kunkin kiinnostavan ilmauksen tulkintaa on arvioitu aina koko tekstin laajuudessa, ja jos tämä tarkastelu ei ole antanut perustetta olettaa muuta, tutkija on pitäytynyt ilmauksen pintatason tulkinnassa. Syvätason tulkinta on aina perustunut laajempaan ilmausten kokonaisuuteen, ja monesti sen tukena on ollut jokin erityinen piirre haastateltavan ajattelukulussa. Siten myös syvähermeneuttisen tulkinnan perustelut nojaavat tulkittavaan tekstiin, vaikka nämä ovatkin huomattavasti monisyisempiä kuin hermeneuttisessa tulkinnassa.

Hyvä esimerkki tutkimuksessa käytetyistä syvätason tulkinnan periaateista koskee dilemموjen tunnistamista. Tunnistetuille dilemmoille on ollut tyypillistä, että haastateltava on ottanut asian esiin oma-aloitteisesti ja temaattisesti yllättäen. Tyypillistä on ollut lisäksi se, että haastateltava on palannut aiheeseen vähintäänkin toistamiseen haastattelun aikana kuvatessaan tai pohtiessaan omaa rooliaan opettajana. Tämä osoittaa, että aihe on haastateltavalle poikkeuksellisen merkityksellinen ja liittyy johonkin hänen opettajuutensa kannalta syvällisempään ilmiöön. Jos asiaan on lisäksi liittynyt ristiriita, joka on herättänyt haastateltavassa dilemmalle tyypillisen toimijuuskokemuksen, tutkija on voinut olla kohtuullisen varma siitä, että haastateltava on puhunut jonkinlaisesta dilemmasta.

Analyysin etenemiseen syvähermeneuttisen tulkinnan varovaisuus on vaikuttanut siten, ettei tulkintaprosessi ole muodostanut varsinaisia erillisiä vaiheita, joilla olisi jokin tietty ”käteen jäänyt” lopputulos. Kunkin hermeneuttisen kehän kierroksen lopuksi tutkija on pyrkinyt etäännyttämään itseään tekemistään tulkinnoista: kaikki tulkinnat on periaatteessa hylätty, ja tilaa on annettu

mahdolliselle uudelleen tulkinnan muodostumiselle. Aiemmat tulkinnat, luokittelut ja teemoittelut ovat toki säilyneet tallessa siinä määrin kuin niitä on dokumentoitu, mutta niiden olennainen merkitys on metodologinen: ne ovat muokanneet tutkijan esiyymmärrystä seuraavalle hermeneuttisen kehän kierrokselle.

Hermeneuttinen tulkinta keskittyy siis haastateltavan ilmausten eksplisiitiseen merkitysisältöön, kun taas syvähermeneuttinen tulkinta pyrkii tuomaan esiin niiden implisiittisen merkityksen (Latoma, 2008). Tällöin mikään yksittäinen tekstikohta ei riitä perustelemaan tiettyä tulkintaa, vaan tulkinnan perusteluksi tarvitaan vähintäänkin laajempi tekstin sisäinen yhteys ja systeemisyys. Sama pätee myös teoreettisten käsitteiden metodologiseen käyttöön syvähermeneuttisten tulkintojen muodostamisessa: aineiston tulkintaa ohjaavat käsitteiden määrittelyn ohella myös oletetut käsitteiden väliset yhteydet. Syvähermeneuttisten tulkintojen perusteleminen tulosten raportoinnissa voi tämän vuoksi olla hyvin hankalaa. Tähän ongelmaan pyritään vastaamaan käyttämällä tulkintojen perusteluina sisällöllisesti mahdollisimman rikkaita tekstikohtia. Jos koko tekstin pohjalta tehty tulkinta muodostuu yksittäistä sitaattia tai katkelmaa selkeästi vahvemmaksi, sitaattia selittävissä tekstissä pyritään tuomaan tarkemmin esiin sitaatin kontekstia. Paikoin pyritään kiinnittämään huomiota myös sitaatin sisäisiin systeemisiin yhteyksiin.

### 3.3 Eettiset kysymykset

Eettisen pohdinnan aluksi on tarpeen selventää tutkijan aiempaa roolia KOPPI-hankkeessa, jotta voidaan arvioida sen mahdollisia vaikutuksia aineiston hankintaan ja tulkintaan tämän tutkimuksen kannalta. Tutkija rekrytoitiin KOPPI-hankkeeseen ulkopuolisena asiantuntijana toteuttamaan itsenäisesti hankkeen tavoitteisiin soveltuva tutkimus. Tutkimustarpeen alustava määrittely tehtiin rekrytoinnin yhteydessä yhteistyössä toimeksiantajan kanssa, ja sen tarkentaminen hankkeen tavoitteiden puitteissa jäi tutkijan omalle vastuulle. Tutkimuksen toteutustavassa otettiin huomioon toimeksiantajan toiveet, erityisesti palauteai-



neiston kokoamisesta opettajahaastattelujen avulla. Koska tutkimuksesta haluttiin saada luotettavia ja puolueettomia tuloksia, toimeksiantaja ei puuttunut haastattelujen sisällön suunnitteluun tai aineiston analysointiin millään tavalla. Tutkija näki myös tarpeelliseksi tarkentaa ja kytkeä hankkeessa kehitetty KOPPI-malli oppimisympäristöjen kehittämistä ja kaikkiallista oppimista käsittelevään aiempaan tutkimukseen. Tutkija ei ole ollut mukana tai muulla tavoin tekemisissä hankkeen suunnittelussa tai käytännön toteutuksessa.

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisiin periaatteisiin sisältyy tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, tutkittavien informoiminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009). Aineiston hankintaan, säilytykseen ja jatkokäytön edellytyksiin liittyviä seikkoja on tarkasteltu yksityiskohtaisesti luvussa 3.1. Haastatteluun osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista ja heitä informoitiin asianmukaisesti. Haastattelun osallistujat saivat haastattelupyynnössä tiedon haastattelussa käsiteltävistä aiheista, ja he ovat myös olleet tietoisia kehittämishankkeeseen liittyvistä julkisuuskäytännöistä. Siten he ovat voineet ennalta arvioida osallistumisensa mahdollisia vaikutuksia ja varautua pidättäytymään arkaluontoisten tietojen antamisesta. Haastatteluaineistoon ei ole sisällytetty viittauksia haastateltavien tunnistetietoihin. Haastattelun osallistujia on kohdeltu arvostavasti ja kunnioittavasti niin aineiston hankinnan kaikissa vaiheissa kuin tulosten ja johtopäätösten raportoinnissakin. Aineiston jatkokäyttö toteutuu aineiston tuottaneen kehittämishankkeen tavoitteiden ja edellytysten mukaisesti.

Yleisiin tutkimuseettisiin periaatteisiin kuuluu myös rahoituslähteiden ja tutkimuksen kannalta muiden merkityksellisten sidonnaisuuksien ilmoittaminen asianosaisille ja niiden raportointi tutkimuksen tuloksia julkaistaessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuksessa hyödynnetty haastatteluaineisto on kerätty Opetushallituksen rahoittamassa kehittämishankkeessa, jonka tavoitteista ja toiminnasta on kerrottu tarkemmin luvussa 2. Tutkija puolestaan on itsenäinen ammatillinen toimija, joka alun perin rekrytoitiin suunnittelemaan ja toteuttamaan kyseisen hankkeen tavoitteiden kannalta mielekäs,

alan ammattilaisille suunnattu tutkimus. Tutkijan rekrytointi kohdeorganisaation ulkopuolelta mahdollisti tutkimuskohteen avoimen, riippumattoman ja puolueettoman tarkastelun. Kehittämishankkeen puolelta ei pyritty vaikuttamaan haastattelujen sisältöön, vaan tutkija teki valinnat oman arvionsa perusteella aiempiin tutkimuksiin ja kokemukseensa nojaten. Pätevän tiedon tuottaminen kehittämistyöhön on niin tutkimukseen osallistuneiden opettajien, opetuksen järjestäjän kuin kehittämishankkeen rahoittajankin tavoite ja etu.

## 4 OPETTAJIEN TOIMIJUUDEN MUOTOUTUMINEN

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen empiirisen osan tulokset. Aluksi tarkastellaan, millaiset tekijät edistävät opettajien valmiutta opetuskokeilujen toteuttamiseen (luku 4.1). Tämän jälkeen kuvataan, miten opettajien käsitykset itsestään ohjaajana eroavat toisistaan ja miten nämä erot ilmenevät opetuskokeiluissa (luku 4.2). Lisäksi selvitetään, millaisia toimintatapojen muutokseen liittyviä dilemmoja opettajat ovat kohdanneet ja miten he ovat pyrkineet selviytymään niistä (luku 4.3).

### 4.1 Opettajien kokeiluvalmiutta edistävät tekijät

Haastatteluaineistossa opettajat kuvasivat eri tavoin sitä, millaiset asiat olivat herättäneet heidän kiinnostuksensa ja motivoineet heitä opetuskokeilujen toteuttamiseen. He myös kertoivat, millaista tukea he olivat saaneet tai kokeneet tarvitsevansa ja millaiset asiat olivat helpottaneet heidän kokeiluaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin tekijöitä, jotka edistävät opettajien motiivitumista ja aktivoitumista opetuskokeilujen toteuttamiseen. Tarkastelun kohteena olivat siten toimijuuden muodostumisen edellytykset.

Aineistosta hahmottui kolme toimijuuden muodostumisen osatekijää, joihin tunnistetut tekijät näyttivät liittyvän: identiteetti, toimijuuden dispositiot ja tilanteiden affordanssit. Koska tietyt identiteettiin, dispositioihin ja affordansseihin liittyvät tekijät vaikuttivat tukevan toisiaan, ne jaoteltiin edelleen neljän aineistosta tunnistetun teeman mukaisesti: suuntautuminen kehittämiseen ja kokeilemiseen, mielekkäiden tavoitteiden asettaminen, omakohtainen soveltaminen ja haasteiden hallittavuus. Tunnistetut tekijät on luokiteltu ja tiivistetty teemoittain seuraavassa taulukossa (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajien kokeiluvalmiutta edistävät tekijät

Teema	Identiteetti	Toimijuuden dispositiot	Situaation affordanssit
Suuntautuminen kehittämiseen ja kokeilemiseen	Itsensä mieltäminen kehittäjäksi ja kokeilijaksi Moraalisen vastuun tiedostaminen	Halu uudistua ja uudistaa Kyseenalaistaminen Proaktiivisuus	Kehittämiseen ja kokeilemiseen kannustava toimintakulttuuri ja johtaminen
Mielekkäiden tavoitteiden asettaminen	Itselle mielekkäiden tavoitteiden tunnistaminen	Kiinnostus ongelmien pohtimiseen ja ratkaisemiseen	Kehittämisen ydintavoitteisiin keskittyminen
Omaohtainen soveltaminen	Toimintamallien soveltaminen itselle mielekkäällä tavalla	Uskallus muuttua ja toimia omalla tavalla Itsenäisyys ja itseohjautuvuus	Vapaat kädet omannäköisiin pedagogisiin ratkaisuihin Kouluyhteisön luottamus opettajien ammattitaitoon ja pedagogiseen harkintaan
Haasteiden hallittavuus	Kehittämishaasteen asettaminen itselle sopivaksi	Kiinnostus oman osaamisen vahvistamiseen	Työmäärän säilyminen kohtuullisena

**Teema 1: Suuntautuminen kehittämiseen ja kokeilemiseen.** Keskeisimmäksi opettajan kokeiluvalmiutta edistäväksi tekijäksi osoittautui työuran ja elämän mittaan muotoutunut kehittäjä- ja kokeilijaidentiteetti: opetuskokeiluja toteuttaneet opettajat *mielsivät itsensä vahvasti pedagogisiksi kehittäjiksi ja kokeilijoiksi*. Kehittämiseen ja kokeilemiseen suuntautuminen mainittiin niin opetuskokeilun lähtökohtana kuin oman opettajuuden kuvauksissakin.

No ehkä mä oon semmonen kokeileva... kokeileva... kehittäjäopettaja. Tavallaa yritän niinkun testata ja sit mie yritän niinku jotenkin aktivoida niitä opiskelijoita. Ehkä se on se juttu sit siinä kuitenkin että. [...] Ja, kokeilen tosiaan aika paljon kaikennäköisiä juttuja mitä nyt sitten tuleekaan eteen niin tuota... -- OPE7

Opettajat eivät selvästikään keskittyneet vain opetussuunnitelman toteuttamiseen, vaan he *tiedostivat oman moraalisen vastuunsa* ja tarpeen puuttua myös kehityksen tuomiin ongelmiin. Kehittäminen ei aina perustunut opettajan omaan kiinnostukseen uutta toimintatapaa kohtaan, vaan siihen, että tämä koki moraalisesti välttämättömäksi pyrkiä löytämään sille omien arvojensa kannalta hyväksyttävissä oleva soveltamisen tapa.

Onko ne, onko ne se tapa mihin... tai, mihin mä haluaisin voimavarani käyttää, ei, mutta... mut... ja ikään kuin katastrofin minimoimiseksi sitä on pakko kehittää. Et jos sitä lähtis niinku vaan tekemään tätä missä huomaa nää ongelmat niin, niin eihän se ois moraalisesti oikein, jos haluaa työnsä tehdä hyvin. – OPE2

Kehittäjä- ja kokeilijaidentiteettiin liittyi opettajan dispositiona *halu uudistua ja uudistaa*, joka ilmeni kiinnostuksena oman opettajuuden kehittämiseen ja erilaisien toimintamallien kokeilemiseen. Kehittämiseen suuntautuminen oli syventynyt dispositioksi niin, että siitä oli tullut opettajalle luontainen tapa asennoitua omaan työhön ja koulun kehittämishankkeisiin.

No mä oon kaiken kaikkiaan sellanen opettaja, että mä lähden melkein kaikkiin projekteihin mitä meillä vaan on mukaan. Et oon tosi kiinnostunu ylipäätään kehittämään, kehittämään tota omaa opettajuutta, ja kokeilemaan erilaisia, erilaisia malleja. – OPE5

Opettajilla ilmeni myös *taipumusta kyseenalaistaa* niin perinteistä pedagogista ajattelua kuin sen kritiikkiä kohtaan. Perinteisten toimintatapojen ongelmat tunnistettiin, mutta toisaalta niitä ei liioiteltukaan. Opettajille oli tyypillistä pohtia toimintatapoja laajemminkin suhteessa niin koulun toiminnan puitteisiin kuin sen yhteiskunnalliseen tehtävään ja yhteiskunnan kehitykseen nähden.

Tuota... varmaan eniten se semmonen... perinteisen... tai perinteisten toimintatapojen kyseenalaistaminen, et mä oon miettinny sitä jo paljon muutenkin, että... että kun koulua on kritisoitu siitä, että, että, me ollaan jämhädetty paikoillemme, ja ihan en kaikilta osin sitä väitettä allekirjoita, että kyllähän me myös paljon niinku uudenlaista, mutta sitten se, mikä meitä aika paljon ohjaa ja meidän toimintoja sääntelee, on ne rakenteet. – OPE3

Opetuskokeiluun lähtemisen taustalla saattoi olla myös opettajan *proaktiivisuus* kehittämistyön suhteen: opettaja pyrki ennakoimaan tulevia muutoksia ja hyödyntämään tarjoutunutta tilaisuutta muutokseen valmistautumisessa. Tähän ennakointiin liittyi runsaasti tervettä itsekkyyttä muun muassa työpanoksesta saatavan korvauksen suhteen koulun talouden kiristytessä.

No ehkä vähän se, että meillä on nyt hirveet nää säästöt tulossa ja että todennäköisesti tähän tullaan ehkä menemään, että osa kursseista tehdään muualla kuin luokassa, niin sitten ajattelin sitä, että no hyvähän sitä on jo kokeilla [...] ja sit se ihan että koska tästä saa jonkinlaisen korvauksen nyt tässä vaiheessa, niin että teen nyt sitten sen työn, kun siitä jotakin korvataankin ja rupee sitten kokeilemaan. – OPE1

Opettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että affordanssien osalta tärkein opetuskokeilujen toteuttamista tukeva tekijä oli *opetuskokeiluihin kannustava toimintakulttuuri ja johtaminen*. Opettaja ei välttämättä tarvinnut koulun johdolta ja työyhteisöltä muuta tukea kuin yleistä myönteistä suhtautumista ja rohkaisemista

kokeilemiseen. Hyvä johtaminen vapautti opettajat virheiden pelosta ja kannusti näkemään kokeilemisen uusien mahdollisuuksien näkökulmasta.

Emmä mitään tukee tarvi... [naurua] No ehkä se sellanen tai mulle riittää se, että on... aa... suhtaudutaan positiivisesti ja myönteisesti siihen kokeilemiseen. [...] parasta minusta on ollu kun on esimies niinku sanonu et nyt kokeilkaa ja lyökää päätä seinään niinku niin kovasti, että tehkää kaikki mahdolliset virheet, ni se on aika vapauttavaa... [naurua] – OPE8

**Teema 2: Mielekkäiden tavoitteiden asettaminen.** Opettajien kokeiluvalmiutta edisti myös *itselle mielekkäiden tavoitteiden tunnistaminen*, jossa keskeistä oli uusien toimintamallien mahdollisuuksien ja hyötyjen tunnistaminen. Opettajat saivat asettaa oman kehittämistyönsä tavoitteet vapaasti itseä kiinnostavista pedagogisista kysymyksistä ja näkökohdista käsin. Seuraava sitaatti on haastateltavalta, joka mielsi itsensä käytäntöä ja konkreettisuutta painottavaksi opettajaksi:

Ja sitten ite on niinku kovasti jotenkin ajatellu sen, että, et pitäis löytää merkityssuhteita sen opetettavan aineen välille ja sit siihen yhteiskuntaan liittyen. [...] se oli mikä vetos minnuun ehkä siinä, et oikeesti nää teorit, mitä me täällä niinku muuten ehkä jää vähän irralliseks, ni et sitte ne sais... niinku niille opiskelijoille näytettyä, että hei täällä näitä teorioita tarvitaan. – OPE7

Toisaalta tavoitteiden asettamisen taustalla saattoi myös olla aiempien toimintatapojen toimimattomuuden ja sen kautta omaan identiteettiin liittyvän muutostarpeen tunnistaminen. Tavoitteiden mielekkyys saattoi näin ollen tarkoittaa opettajalle myös jostain mielekkästä luopumista. Seuraavassa sitaatissa huomio kiinnittyy opettajan identiteettipuheeseen: muutos ei kohdistu pelkästään toimintatapoihin, vaan myös itselle mieleiseen opettajan rooliin.

Että koska toisaalta mä oon tykänny sellasesta perinteisestä opettajan roolista. Musta on mukava puhua ja mä mielestäni osaan sen jo aika hyvin et mä osaan aika selkeesti ja sitte tykkäisin niinku siitä sellasesta että he lukee jotain tekstiä ja sit me sen jälkeen keskustellaan siitä, mutta koska se on nykyään usein hyvin nihkeetä että he ei kauheesti lähe siihen keskusteluun et sit se on semmosta minun synkkää yksinpuhelua siellä, et sit on huomannu just että näitä tapoja täytyy niinku uudistaa, näitä tekemisen tapoja. – OPE1

Mielekkäiden tavoitteiden asettamiseen liittyi opettajan dispositiona *kiinnostus ongelmien pohtimiseen ja ratkaisemiseen*. Kiinnostus tiettyyn ongelmaan saattoi herätä esimerkiksi oman tai läheisten elämän kautta. Seuraava sitaatti on opettajalta, joka heräsi pohtimaan koulussa käytettyjä toimintatapoja huomattuaan omien lastensa tekevän koulussa asioita samalla tavalla kuin hän itse aikoinaan.

Niin... ja sitten se ajatus, että, että se... koulun ovet suljetaan, niin se jää ulkopuolelle se oikea maailma, ni sit musta on kiinnostavaa pohtia sitä, että millä tavalla niitä maailmoja vois yhdistää, vähän myös purkaa niitä rakenteita tai... jotenkin irtautua niistä, ni se on must kiinnostava ajatus. – OPE3

Affordanssien osalta tärkeää oli *kehittämisen ydintavoitteisiin keskittyminen* opettajien ohjeistamisessa, sillä sen myötä opettajien oli helppo suunnata omaa kehittämistyötään tarkoitetulla tavalla. Tärkeää tässä oli ydintavoitteiden yksinkertaisuus ja se, että ne mahdollistivat monenlaiset toteutukset, millä oli merkitystä erityisesti omien pedagogisten tavoitteiden asettamiseen. Ydintavoitteiden selkeys myös helpotti sitä, ettei opettajan ei tarvinnut erikseen selvittää oman kehittämistavoitteensa soveltuvuutta hankkeen tavoitteisiin.

Et tuota niin kun oikeestaan on vaan katsonu ne KOPPI-hankkeen pääajatukset ja sen mikä sillä hankkeella on niinku taustalla ollut läpi, niin on niinku todennu, että sitä voidaan toteuttaa hirveän monella lailla ja siitä mä oon itse lähteny. – OPE4

**Teema 3: Omakohtainen soveltaminen.** Valmius kokeilla uusia toimintamalleja ei tarkoita sitä, että opettaja välttämättä näkisi uudet toimintamallit sellaisinaan itselleen sopiviksi, vaan hän tunnistaa *tarpeen soveltaa uusia toimintamalleja itselle mielekkäällä tavalla*. Seuraava sitaatti on opettajalta, jonka ihanteena oli opiskelijoiden ohjaaminen syvälliseen oppimiseen, mutta joka koki digitaalisuuden joltavan sen sijaan oppimisen pinnallistumiseen. Hän kuitenkin pyrki keksimään ja kokeilemaan keinoja, joiden avulla oppimiseen saataisiin syvällisyyttä myös sähköisillä alustoilla.

[...] mutta sitten kun tavallaan tämmöset sähköiset alustat, niin sen verran mitä mä oon niitä tehny niin mä olen ollut siihen kovin pettynyt. Ja, ja, siks mä niinku ajattelin, että no, että mä täs kokeilen sillä tavalla, että jos mulla olis aikaa tosi hyvin mieltää ne tehtävät, että toimisko se. – OPE2

Toimintamallien soveltaminen itselle mielekkäällä tavalla edellyttää opettajalta dispositiona *uskallusta muuttua ja toimia omalla tavalla*. Vaikka uskallus muutokseen voi alkaa yksittäisestä kokeilusta, kyse on kuitenkin vuosien mittaan kehityvästä ja vahvistuvasta asenteesta. Seuraava sitaatti on opettajalta, joka mieltää osaamisensa ”pedagogisena reppuna”, jonka sisältö muuttuu uusien työtapojen omaksumisen ja vanhojen hylkäämisen myötä. Tätä muutosta ohjaa hänen oma kekseliäisyytensä.

Et tämmöset niinku et mä saan toimia niin sillä lailla kun mä itse haluan, siis tää voi kuulostaa ihan niinku anarkistiselta, [...] mut sitten myös se että se omimmillaan myös, sitte siinä, että joka vuosi tulee jotakin uuttakin ja hylkää sit myöskin koko ajan niinku vanhaa aikalailla. Että kyl mä toisaalta koen, et mä oon aika kekseliäs [...]. Et sekin on varmaan siihen lähteny niinkun... tai että lähti siihenkin niinku mukaan. Ja että tehdään myös omia ratkaisuja, totta kai niinku lain puitteissa. – OPE4

Opettajille oli dispositiona tyypillistä *itsenäisyys ja itseohjautuvuus*. Opettajat tekivät ratkaisuja itsenäisesti, eivätkä he kokeneet tarvitsevansa kokeilujen ideointiin ja suunnitteluun mitään erityistä tukea. Tämä liittyy ilmeisesti myös minäpystyvyyteen, sillä opettajat eivät näyttäneet kyseenalaistavan itseään tai omaa taapaansa toteuttaa kokeilua.

No... en hirveesti oo siihen semmoseen toteutukseen tai siihen niitten asioiden pohtimiseen ni en ole saanut tukea, mutta emmä ole toisaalta kauheesti osannu sitä edes kysyäkään. Et mä oon sitte aika itsenäisesti niitä ratkaisuja tehny, ja myös miettiny itsenäisesti, että mikä se olis se mun tapa toteuttaa asioita. – OPE3

Affordanssien osalta tärkeää oli se, että opettajille annettiin *vapaat kädet omannäköisiin pedagogisiin ratkaisuihin*. Tämä antoi opettajille mahdollisuuden toimia itsenäisesti ja tehdä omia ratkaisuja. Samalla he kokivat voivansa vaikuttaa omaan päivittäiseen työhönsä, mikä oli heille antoisaa.

Meillä on... aina oikeastaan annettu tosi paljon kuitenkin opettajalle sitä itsenäisyyttä ja valinnanvaraa, mahdollisuuksia tehdä omia ratkaisuja, ja mä koen, että se on, se on edelleen säilyny, ja semmonenhan sitte tukee tämmöstä ideaa tosi hyvin. [...] Ja sit se on myös ehkä tuonu sellasen tunteen, että, et mul on vielä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen omaan työhön, että minkälaiseks mä työpäivää rakennan, niin se on siinäkin mielessä ollu antoisaa. – OPE3

Tähän liittyi kouluyhteisön *luottamus opettajien ammattitaitoon ja pedagogiseen harkintaan*. Tunne siitä, ettei koulun johto tai työyhteisö kyseenalaista opettajan omia valintoja näyttää tukevan tämän minäpystyvyyttä ja sitä kautta itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Seuraava sitaatti on opettajalta, joka koki kouluyhteisön suhtautuvan erittäin myönteisesti kaikenlaisiin pedagogisiin uudistuksiin.

Ei oo koskaan ollu semmonen olo, että saankohan mä tehdä näin, voin kohan mä tehdä näin, tai muuta. Eikä oo kyseenalaistettu mitään. En muista, että koskaan olis esimerkiks esimies kysyny, että miksi teit näin. – OPE5

**Teema 4: Haasteiden hallittavuus.** Opettajien kokeiluvälistä edisti myös se, että he kokivat opetuskokeilun tuomat haasteet heille hallittaviksi. Kun opettaja pystyi *asettamaan kehittämishaasteen sisällöllisesti ja osaamisen suhteen itselleen sopi-*



*vaksi*, hän ei kokenut uusien mallien omaksumista liian vaativaksi. Seuraava si- taatti on opettajalta, joka hyödynsi kokeilussaan aiemmin kehittämiään tai kokei- lemiaan työskentelytapoja ja välineitä. Aiemmin kehittämäänsä yhdistelemällä hän pystyi etenemään kokeilussa nopeasti ja itselleen sopivin, pienin askelin.

Et eihän siihen oikein koskaan oo silleen riittävästi aikaa. Että kyllä se niinku aika sem- mosta vauhdikasta on se suunnitteleminen. Että tavallaan nää mallit mitä mul on ollu, tää on silleen tavallaan mulle aika helppoja... ja just että... että mun ei oo tarvinnu käyttää niihin niinku hirveästi aikaa, että mä oon pystyny niinku aika nopeesti sitten että tehdään tällä lailla ja... - OPE1

Haasteiden hallittavuutta edisti opettajan dispositiona *kiinnostus oman osaamisen vahvistamiseen*. Tämä ilmeni opettajan pyrkimyksenä tunnistaa omia osaamistar- peitaan sekä haluna panostaa perehtymiseen, harjoitteluun ja koulutukseen. Tä- hän liittyi myös ennakointia, sillä opettaja arvioi oman osaamisensa riittävyyttä ja mahdollisia kehittämiskohteita jo kokeiluun orientoituessaan.

Mut sitten vielä se että... öö... no lähtökohtana on se, että joka tällasiin hankkeisiin läh- tee, niin ehkä osaa jotain tiettyjä juttuja valmiiksi, mutta jos niin sitte siinä vaiheessa joka on tää silmäilyvaihe ni ainakin kattoo et ahaa näitä taitoja mun pitäis itteni varmaan hankkia tai tän sovelluksen kanssa pitäis tehdä vähän töitä, et jos mä näin ja näin aion tehdä mun oppiaineessa. - OPE4

Affordanssien osalta oli tärkeää, että kokeilun vaatima *työmäärä säilyi kohtuulli- sena*, mikä koski sekä varsinaista kehittämistyötä että hankkeeseen liittyvää hal- linnollista työtä. Tällöin opettajat kokivat, että kokeileminen oli helppo sovittaa omaan päivittäiseen työhön, mikä madalsi kokeiluun ryhtymisen kynnystä.

Ja sitten tää oli toisaalta aika matalan kynnyksen hanke, että tähän oli sillee helppo lähtee mukaan, et sen pysty siihen omaan työhön aika hyvin limittämään ilman hirveetä yli- määrästä ponnistelua niin... -- OPE1

Ensimmäinen tutkimuskysymys tuotti siten jäsenyneen ja yhtenäisen kuvan opettajien toimijuuden muotoutumisen edellytyksistä. Opettajan identiteettiin, dispositioihin ja situaation affordansseihin liittyvät tekijät muodostivat toisiaan tukevia yhdistelmiä, jotka teemoina voidaan nähdä hieman erilaisissa rooleissa opetuskokeiluihin nähden. Kehittämiseen ja kokeilemiseen suuntautuminen si- sältää opettajan ja toimintakulttuurin ominaisuuksia, jotka edistävät yleistä val- miutta opetuskokeilujen toteuttamiseen. Sen sijaan mielekkäiden tavoitteiden

asettaminen, omakohtainen soveltaminen ja haasteiden hallittavuus sisältävät vahvemmin yksittäisiin opetuskokeiluihin sovellettavia ominaisuuksia.

## 4.2 Opettajien käsitykset itsestään ohjaajana

Haastatteluaineistossa opettajat kuvasivat myös sitä, millainen opettajuus olisi heille itselleen mielekästä: millainen olisi heille luontainen tapa olla opettaja ja toimia vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Lisäksi opettajat kertoivat, millaisia näkökohtia he pitivät opetustyössään tärkeinä, mikä antoi kuvan heidän arvomaailmastaan. Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millaisia käsityksiä opettajilla on itsestään ohjaajana ja miten näiden käsitysten väliset mahdolliset erot ilmenevät opetuskokeiluissa. Tarkastelun kohteena oli siis opettajien identiteetti ja sen yhteys opettajan toimijuuden muodostumiseen. Kuvauksissaan opettajat asettivat itsensä tyypillisesti ohjaajan rooliin, joten tarkastelua rajattiin opettajien käsityksiin itsestään ohjaajana.

Tulosten pohjalta muodostettiin kolme identiteettityyppiä: sosiaalisesti painottunut identiteetti, strukturaalisesti painottunut identiteetti ja teknisfyysisesti painottunut identiteetti. Näiden identiteettityyppien välillä havaittiin toimijuuden ilmenemistavoissa eroja, jotka jaoteltiin edelleen neljään teemaan: ohjaajan tehtävä, suhde opiskelijoihin, opettajan auktoriteetti ja kontrollin tarve. Painotukset eri identiteettityypeissä ja niiden ilmenemistavat on tiivistetty seuraavalla sivulla olevassa taulukossa (taulukko 3).

**Sosiaalisesti painottunut identiteetti** ilmeni siten, että opettaja näki itsensä ohjaajana, joka vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen tunnistamalla heidän yksilöllisiä inhimillisiä tarpeitaan ja vastaamalla niihin. Suhde opiskelijoihin näyttäytyy henkilökohtaisena, yksilöllisyyttä ja inhimillistä kohtaamista korostavana.

[Parhaimmillaan vuorovaikutus on] öö... luonnollista ja rentoa, ja mites mä sanoisin, sellasta niinku, no, aika vapaata, mutta kuitenkin niinku... tavallaan... kohteliasta tai silleen että... Että sit mä kuitenkin niinku... että ei nyt ihan miten tahansa puhuta sitten toinen toisilleen, ja... No ehkä ne on niinku silleen että, et se ois semmosta niinku... ei jäykkää, silleen pystyy niinku rennosti sanomaa juttuja ja kysymää apua, ja puhumaa ehkä jopa jostain muustakin kuin koulusta. Että semmosta tavallaan ihmisen ja ihmisen kohtaamista. – OPE8

TAULUKKO 3. Painotukset opettajien eri identiteettityypeissä ja niiden ilmenemistavat

Teema	Sosiaalinen	Strukturaalinen	Teknisfyysinen
Ohjaajan tehtävä	vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen tunnistamalla heidän inhimillisiä tarpeitaan ja vastaamalla niihin	valvoo ja viime kädessä vastaa opiskelijoiden työskentelystä ja oppimistavoitteiden toteutumisesta	tukee opiskelijoiden oppimista omalla sisällöllisellä ja teknisellä osaamisellaan
Suhde opiskelijoihin	henkilökohtainen, yksilöllisyyttä ja inhimillistä kohtaamista korostava	hahmottuu ammatin ja roolien kautta: kullakin on oma tehtävänsä, jolla yhteiseen tavoitteeseen päästään	hahmottuu tekemisen kautta: tärkeää on tekeillä oppiminen, konkreettisuus ja käytäntöön vieminen
Opettajan auktoriteetti	innostusta ja motivaatiota herättävä karisma	vaatimuksia ja ulkoista arviointia tuottava valta-asema	luottamusta ja tukeutumista synnyttävä asiantuntijuus
Kontrollin tarve	vain, jos valmiuksien tai motivaation puute luo sille yksilöllisen, inhimillisen tarpeen	yksilöllisten oppimistulojen varmistaminen tavoitteiden mukaisesti	tavoitteiden ja reunaehdojen asettaminen tehtävien toteuttamiselle

Opettajan auktoriteetissa nähtiin tärkeäksi opiskelijoissa innostusta ja motivaatiota herättävä karisma. Käsitykset opettajan kontrollin merkityksestä auktoriteetin välineenä kuitenkin vaihtelivat. Osa opettajista katsoi, ettei opettajan tarvitse kovin paljoa kontrolloida opiskelijoiden oppimista, sillä vastuu oppimisesta on opiskelijoilla itsellään joko itsenäisesti tai ryhmässä.

Semmonen perin... perinteinen opettajajohtisuus niin se ei tunnu mielekkäältä. Että enemmän haluaisin olla sellanen, joka ohjaa sitä oppimista ja, ja, on apuna semmosessa yhteisessä tiedonrakentamisessa ja, ja, kannustaa sitä nuorten omaa tekemistä ja... löytämistä ja oivaltamista. Se... kuulostaa vähän idealistiselta, mutta, mutta siis sen tyyppistä mä toivoisin. [...] sitä mä oon miettiny paljon, että, et pitäis vaan enemmän luottaa siihen, että ne nuoret tekee, eikä mee siihen puuttumaan, että, että tota... ajatteletko te niin kuin mä oon ajatellu teiän ajattelevan [naurua]. Kärjitetysti sanottuna. Joo. – OPE3

Eräs opettaja kuitenkin näki, että opettajan tulee kontrolloida niiden opiskelijoiden oppimista, joilla ei ole omaa motivaatiota tai valmiuksia itseohjautuvaan oppimiseen ja joilla siten on siihen yksilöllinen, inhimillinen tarve.

Eli tavanomaiseen luokkaopetukseen, kontaktiopetukseen nähden, niin se isoin ero on tavallaan se, että, että sillon kun se opettajan... läsnäolo ei luo motivaatiota. Ja, ja, se, siinä mä näkisin niinku että, et niinku, opettaja voi luoda kahdella tavalla motivaatiota: innostamalla ja olemalla auktoriteetti. No, opettajalla on nää molemmat käyt... käytössä sillon, kun ollaan ikäänkun luokkatilan ulkopuolella oppimassa, mutta se, mikä opettajalta jää siinä kohtaa käyttämättä, on se opettajan karisma.– OPE2

**Strukturaalisesti painottunut identiteetti** puolestaan ilmeni siten, että opettaja näki itsensä ohjaajana, joka valvoo ja viime kädessä vastaa opiskelijoiden työskentelyn etenemisestä. Opettajan on tärkeää pitää huolta oppimistavoitteista ja niiden toteutumisesta.

[...] että oon kyllä niinku sillä lailla päämääräorientoitunu niinku mitä tulee oppijoitten niinku oppimistuloksiin. [...] ja että meiän pitäis niinku noudattaa sitä opsia ja meillä pitää olla niinku sellanen selkeä polku kuitenkin jota me niinku kuljetaan. [...] ei se tarko- takkaan että kaikkien pitää se kymppi saada, vaan se että niinku kuitenkin pitäis jokainen sen oman kykynsä maksimaalisesti hyödyntää ja oppia jotakin. – OPE4

Opettaja hahmottaa oman ja opiskelijoiden toimijuuden roolien kautta siten, että kullakin on oma tehtävänsä, jota toteuttamalla yhteiseen tavoitteeseen päästään. Hän näkee opiskeluun panostamisen ja hyviin oppimistuloksiin pyrkimisen vastuullisuutena yhteiskuntaa kohtaan.

Mutta se semmonen niinku, kun onhan se kuitenkin vielä minun mielestä tää oppimestari-kisälli -suhde niinkun parhaimmillaan se mikä mun mielestä on se millä tuodaan tuloksia, me ollaan kuitenkin täällä verovaroilla oppimassa niinkun ja opiskelemassa niinku yhdessä, mutta kyllä tässä nykyään on enemmän se semmonen, että yhdessä meidän molempien pitäis ymmärtää me tehdään yhdessä tätä...jotakin, lumipalloa niinku isommaks ja isommaks ja kasataan sitä lumilinnaa. – OPE4

Opettajan auktoriteetti ilmenee vaatimuksia ja ulkoista arviointia tuottavana valta-asemana. Opettajan kontrollia tarvitaan työskentelyn etenemiseen ja yksilöllisten oppimistulosten varmistamiseen tavoitteiden mukaisesti.

Jos aatellaan mun roolia KOPPI-tunneilla, että mä olen kokenut, että mä olen, mä olen tavallaan sellanen työnjohtaja, joka on välillä myös piilossa. Ja, mutta se on koko ajan niinkun... kun tietysti kun mä koen, että opettajalla on se vastuu, niin hän on, minä en missään tilanteessa tahansa kuitenkin valmis niinku ja valmistautunut viheltämään siihen pilliin, vähän niinku puskassa oleva liikennesopeuden tarkkailija, että hän näkee ja kuulee kaiken, vaikka ne ei välttämättä siellä ne autoilijat tiedäkään, että joku niinku heitä sillä lailla tarkkailee, mutta hänelle on annettu se vastuu niinku huolehtia siitä, että homma hoituu. – OPE4

**Teknisfyysisesti painottunut identiteetti** sen sijaan ilmeni siten, että opettaja mielsi itsensä ohjaajaksi, joka keskittyy tukemaan opiskelijoiden oppimista omalla sisällöllisellä ja teknisellä osaamisellaan.

Mielekäs vuorovaikutus on sitä, että ne [opiskelijat] tekee hommia siellä, sit välillä ne kysyy, et hei et tuutko jelppaamaan, tässä ja tässä on ongelma, ja sit mä käyn jelppaamassa niitä vähän ja sit ne pääsee eteenpäin. [...] siis miulla on paljon tekniikankin hallitsemista ja kaikkee muuta vastaavaa, ja sit mä voin myös opastaa niinku tekniikassa mut myös sisällössä. Että... et tavallaan... mie viel mielelläni molempia. [.../...] aika perus opettaja-opiskelija ohjaustahan se on, että... opettaja sanoo, että tehkää noin ja opiskelijat sitten tekee sen ja kyselee, et jos ei nyt tiedä miten se tapahtuu. – OPE7

Suhde opiskelijoihin hahmottuu tekemisen kautta: tärkeää on tekemällä oppiminen, konkreettisuus ja teoreettisten asioiden vieminen käytäntöön. Opettajan roolina on järjestää opiskelijoille tilaisuuksia oppimiseen käytännön kautta ja opastaa ja ohjata opiskelijoiden tekemistä näiden sitä tarvitessa.

No pedagogisesti mä ajattelin sen, että... niinku se tulis se merkitysyhteys tulis selväksi siinä. Ja silloin mun näkemyksen mukaan, ainakin jos se merkitysyhteys tulee selväksi, ne ymmärtää, mihin tätä teoriaa käytetään, et se tavallaan jää paremmin opiskelijoitten mieleen [...]. Ja sitten toisaalta tietysti mä oon viehtyny siitä vanhasta John Deweyn ajatuksesta, et learning by doing. Ja myöskin siitä ajatuksesta, että koulun pitäis olla niinku yhteiskunta, pienen yhteiskunta yhteiskunnan sisällä, ja nimenomaan se, että niinkun se yhteys sinne yhteiskuntaan säilyis jollain tavalla koko ajan, et ei me ei olla missään kuplassa täällä, et koulu on vaan omaa toimintaa, vaan se on niinku tavallaan, ne lonkerot olis sinne yhteiskuntaan jatkuvasti läsnä. – OPE7

Opettajan auktoriteetti ilmenee parhaimmillaan luottamusta ja tukeutumista synnyttävänä asiantuntijuutena. Kontrollin merkityksen opettaja näkee tavoitteiden ja reunaehtojen asettamisena tehtävien toteuttamiselle, mutta muutoin hän arvostaa opiskelijoiden itsenäisyyttä ja antaa opiskelijoille vapaat kädet olla luovia ja yllättää tuotoksillaan.

Ku jotkut opiskelijathan tykkää siitä, että pitää olla niinku hirvittävän tarkat ohjeet, et tee ensin tämä, sitten tämä, sitten tämä, sitten tämä. [...] Mie ite niinku pyrin okei että... et täs on nää reunaehdot että tehkää tällänen näin, ja muuten toteuttamistapa on vapaa, et tehkää ja olkaa luovia ja yllättäkää [...] Mie tykkään siitä, et niinkun ne joutuu ite ratkemaan sen ongelmansa, et miten ne... toteuttaa sen ja miten ne sitten esittää sen ja mitkä ne tuotokset sit siellä loppujen lopuksi on [...] jos ne tekee töitä ja oppii, ni siinä ei niinku voi tehdä väärin. – OPE7

Tulokset vahvistavat käsitteellistä erottelua sosiaaliseen, strukturaaliseen ja teknisfyysiseen identiteettiin ja toimijuuteen. Mielenkiintoista on kuitenkin huomata, että erot ovat odotettua syvempiä: opettaja saattoi mieltää oman roolinsa ja vuorovaikutussuhteensa sosiaalisesti, strukturaalisesti tai teknisfyysisesti oppimistilanteen luonteesta riippumatta. Toinen tutkimuskysymys tuotti siis osin yllättävänkin tuloksen, sillä erot toimijuuden ilmenemisessä vaikuttaisivat juontuvan pintaidentiteettiä syvemältä. Opettajat näyttävät tottuneen jäsentämään ja arvottamaan omaa opettajuuttaan ja vuorovaikutustaan tietyistä lähtökohdista käsin kontekstista riippumatta. Toimijuuden muotoutumisen kannalta tämä on kiinnostavaa, sillä se saattaa aiheuttaa opettajille vaikeuksia sisäistää vieraaseen painotukseen perustuvia uudistuksia.

### 4.3 Toimintatapojen muutokseen liittyvät haasteet

Haastatteluaineistossa opettajat toivat spontaanisti esille asioita, jotka he kokivat itselleen tavalla tai toisella haastaviksi. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin toimintatapojen muutokseen liittyviä haasteita ja tapoja, joilla opettajat ovat selviytyneet niistä. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti opettajien kohtaamat dilemmat ja niiden rooli toimijuuden muotoutumisessa. Tunnistetut haasteet vaikuttivat noudattavan teoriaosuudessa esitettyä dilemموjen jaottelua. Tähän jaotteluun lisättiin tunnistettujen haasteiden perusteella luokka ”muut haastavat tilanteet”, johon sijoitettiin haasteet, jotka eivät olleet luonteeltaan dilemmoja. Tunnistetut haasteet on luokiteltu ja tiivistetty teemoittain seuraavassa taulukossa (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Toimintatapojen muutokseen liittyvät haasteet

Haasteen tyyppi	Haasteen luonne
Identiteetistä nousevat sisäiset dilemmat	<p>Opettajan syväidentiteetti on ristiriidassa pintaidentiteettiä määrittävän opettajakuvan kanssa.</p> <p>Opettajan identiteetti on ristiriidassa paremmaksi tunnistetun opettajakuvan kanssa.</p>
Identiteetin ja affordanssien kohtaamisesta syntyvät dilemmat	<p>Opettajan identiteetti on ristiriidassa sen kanssa, millaisiksi hän ymmärtää toimintaympäristön tarpeet.</p> <p>Opettajan identiteetti on ristiriidassa toimintaympäristöstä häneen kohdistettujen vaatimusten kanssa.</p> <p>Opettajan identiteetti on ristiriidassa toimintaympäristön rakenteiden kanssa.</p>
Affordansseista nousevat ulkoiset dilemmat	<p>OPS:in tavoitteiden toteuttaminen on mahdotonta taloudellisten resurssien riittämättömyyden vuoksi.</p> <p>Opettajan rooli ja vastuut opiskelijoiden pahaan oloon ja henkilökohtaisiin ongelmiin puuttumisessa ovat epäselviä.</p>
Muut haastavat tilanteet	Opettaja kokee epävarmuutta siitä, mitä uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen tarkoittaa kurssien toteuttamisen kannalta.

**Identiteetistä nousevat sisäiset dilemmat.** Sisäisissä dilemmoissa on merkittävää, että ympäristö ei välttämättä ohjaa tai painosta opettajaa mihinkään, vaan kyse on ensisijaisesti opettajan omista mielikuvista ja ihanteista. Nämä dilemmat ilmenivät aineistossa kahdella tavalla.

*Syväidentiteetin ja pintaidentiteettiä määrittävän opettajakuvan välisessä dilemmassa* opettaja kokee, että ollakseen hyvä opettaja hänen tulisi toimia tietyn ihanteen mukaisesti, mutta tämä ihanne on ristiriidassa sen kanssa, minkä kokee omakseen. Opettaja kokee, että hänen pitäisi uskaltaa päästää irti aiemmasta opettajakuvasta ja antaa itselle lupa toimia itselle mielekkäällä tavalla. Tämän valinnan kokeminen aidosti hyväksyttäväksi vie kuitenkin aikaa. Seuraava katkelma on opettajalta, joka näki pedagogisesti tärkeäksi antaa opiskelijoille vastuuta omasta tekemisestään ja oppimisestaan. Hänen oli kuitenkin vaikea päästä irti syvään juurtuneesta tunteesta, että ollakseen hyvä opettaja hänen pitäisi pystyä jatkuvasti seuraamaan opiskelijoiden tekemistä.

OPE3: Mä mietin, että eniten on ongelmaa siinä omassa... käsityksessä siitä, että mitä se oppiminen on, että... Et mulle oli haastavaa ja on vieläkin tavallaan haastavaa miettiä sitä niin, että niiden nuorten ei tarvi olla mun valvovan silmän alla koko ajan. [...] jotenkin se semmonen, että uskaltaa päästää irti siitä, ettei tartte kontrolloida asioita niin paljon, niin se on ollu mulle aika haastavaa. [.../...]

Haastattelija: Eli se kontrollin tarve liittyy siihen opettajakuvaan...

OPE3: Joo, joo just, kyllä.

Haastattelija: ...eikä siihen, että sulla itselläsi olisi jonkinlainen tarve kontrolloida?

OPE3: Niin, kyllä.

Pyrkimys dilemmasta selviytymiseen ilmeni tietoisena päätöksenä irrottautua ja etäännyttää itseä aiemmasta opettajakuvasta. Opettaja ei ollut siihen vielä täysin pystynyt, mutta arveli onnistuvansa siinä ajan mittaan aina paremmin. Päätökseen liittyi myönteinen ja optimistinen asenne omaa selviytymistä kohtaan.

Joo. Et tietysti siinä on ollu sitä ristiriitaa just sen niinku kontrollin tarpeen kanssa, mut se on myös semmonen asia, jonka mä tiedostan, et se on musta itestäni lähtösin, että, et jotenkin se ajatus, että... että ollakseni hyvä opettaja mun ei tarvi koko ajan pitää kaikkia lankoja käsissäni, ja se on muutenkin... oon yrittäny siitä ajatuksesta päästä eroon. [.../...] Mutta se on kuitenkin semmonen asia, josta mä tietoisesti haluan päästää irti ja koko ajan varmaan pystynkin siihen paremmin. – OPE3

*Identiteetin ja paremmaksi tunnistetun opettajakuvan välisessä dilemmassa* opettaja tunnistaa nykyistä paremman tavan olla opettaja, mutta hän kokee olevansa henkisesti kiinni itselle jo mielekkääksi muodostuneessa, identiteettiään määrittelevässä opettajakuvassa.

No tietysti se, että tossahan joutuu opettelemaan vähän pois siitä perinteisestä mallista, että minä olen se opettaja, joka annan teille sen tiedon, mistä ollaan toki muutenkin jo menossa pois päin, mutta että... [...] Että se on tietysti semmonen mikä tässä nousee myöskin esiin ja ehkä just tässä mitä äsken sanoin, että ei raaskis uhrata niitä tunteja johonkin muuhun, niin siinähan myöskin just tulee tämä käsitys, että kuitenkin on ite aika kiinni siinä semmosessa, että parhaita tunteja on ne, joissa minä olen siellä opettamassa sitä asiaa tai ainakin heidän kanssa siellä luokassa tekemässä jotakin. – OPE1

Tästäkin dilemmasta selviytymiseen voi liittyä päätös aiemmasta opettajakuvasta irrottautumiseen, mutta toisaalta opettaja saattaa myös pyrkiä lieventämään aiempia ihanteitaan sopivammalle tasolle. Seuraava sitaatti on opettajalta, joka on hyödyntänyt opetuksessaan hyvin paljon erilaisia sähköisiä alustoja ja teettänyt opiskelijoilla poikkeuksellisen runsaasti tehtäviä erilaisilla digitaalisilla välineillä. Tämä intensiivisyys viittaa siihen, että digitaalisuuden hyödyntämisestä on muodostunut osa hänen identiteettiään. Opettaja on kuitenkin havainnut opiskelijoiden väsymisen digitaalisuuteen ja alkanut kokea realistisemman ja vähemmän kunnianhimoisen opettajakuvan mielekkäämmäksi.

No mä oon vähemmän kunnianhimoiseks tullu että... Mul oli ehkä vähän sellainen idealistinen käsitys diginatiivien niinku taidoista ja osaamisesta. Et sitte, tota on vähän niinkun karsinu sitä, karsinu sitä. Mul on myös tietysti... siis tää ei nyt liity niinkään KOPPI-hankkeeseen vaan ylipäättänsä tähän tällä hetkellä on hirveesti sellaista digitaalisuuden painottamista, nii näkee että osa opiskelijoista jo niinku väsyä siihen, että melkein niinku haluaakin jo tehdä sellasta vähän perinteisempää, kirjoitetaan muistiinpanoja vihkoon tyyppistä. Et jotenkin ehkä, se on ehkä uuvuttavaakin. – OPE5

**Identiteetin ja affordanssien kohtaamisesta syntyvät dilemmat.** Sisäisen ja ulkoisen väliset dilemmat muodostuvat, kun opettajan identiteettiin sisältyvät arvot tai tärkeät tavoitteet ovat ristiriidassa toimintaympäristön kanssa. Tällaisia dilemmoja tunnistettiin aineistosta kolmea eri tyyppiä. *Identiteetin ja toimintaympäristön tarpeiden välisessä dilemmassa* opettaja kokee, että yhteiskunnan ja koulun kehitys on ristiriidassa omien arvojen ja itselle tärkeiden näkökohtien ja tavoitteiden kanssa. Hän näkee yhteiskunnan ja opiskelijoiden tarpeiden muuttuvan tavalla, joka on vastoin hänen arvojaan. Seuraava sitaatti on opettajalta, jonka ihanteena oli opiskelijoiden ohjaaminen syvälliseen oppimiseen, mutta joka koki digitaalisuuden johtavan oppimisen pinnallistumiseen.

Eli, eli... mutta heti kun mennään siihen tiedon prosessointiin, niin, niin siinä, jopa väitöskirjatasolla näkyy se, että tiedon prosessointi on heikentynyt sähköisten alustojen myötä. [...] Eli... mä voisin tästä puhua... tuntikausia, mikä minusta meidän koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa pitäis muuttua, että me saatais, saatais nuoriso oppimaan... paremmin, mutta, mutta et siel on mun mielestä paljon isommista asioista ja semmosista perusasioista kyse eikä niinkään itsenäisen työn osaamisesta. [.../...] Mutta osittain se



johtuu myös siitä, et meidän kulttuuri muuttunut niin... että tieto ei ole enää se, jota jano-  
taan. Ja johan meidän hallitus näyttää sen, ettei yliopistokoulutusta arvosteta eikä lukio-  
koulutusta arvosteta. Ei koulutus ole se, jolla pystyy elintasonsa turvaamaan. Ei... tu-  
bettamaan... - OPE2

Aineistosta ilmeni kaksi tapaa, joilla opettaja voi pyrkiä selviytymään tästä. Toi-  
saalta hän voi pyrkiä ”pelastamaan sen, mikä pelastettavissa on” eli säilyttämään  
opetuksessaan mahdollisimman paljon sitä, mikä hänelle itselleen on tärkeää.  
Hän haluaa miettiä ja kokeilla eri tavoin, voisiko uudet toimintatavat saada jol-  
lain tavalla sovitettua hänelle itselleen tärkeisiin tavoitteisiin. Seuraava sitaatti on  
edellä mainitulta syvällistä oppimista arvostavalta opettajalta.

[...] mutta sitten kun tavallaan tämmöset sähköiset alustat, niin sen verran mitä mä oon  
niitä tehny niin mä olen ollut siihen kovin pettynyt. Ja, ja, siks mä niinku ajattelin, että no,  
että mä täs kokeilen sillä tavalla, että jos mulla olis aikaa tosi hyvin miettiä ne tehtävät,  
että toimisko se. - OPE2

Toisaalta hän voi pyrkiä myös vaikuttamaan kouluuyhteisöön ja koulun toiminta-  
tapoihin osallistumalla pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja päätöksente-  
koon. Edellä mainittu opettaja oli esimerkiksi ollut mukana KOPPI-hankkeen  
suunnittelussa ja sen tavoitteiden asettamisessa.

*Identiteetin ja toimintaympäristön vaatimusten välisessä dilemmassa* opettaja ko-  
kee, että yhteiskunta, koulun johto tai kouluuyhteisö pyrkii tietoisesti tai tiedosta-  
mattaan painostamaan häntä toimimaan tietyllä tavalla. Opettaja voi kokea vaa-  
timukset arvojensa vastaisiksi tai muutoin liiallisiksi. Seuraava sitaatti on opetta-  
jalta, jolle oli tärkeää suunnata ja rikastaa opetusta omilla painotuksilla ja kehiti-  
tää niihin sopivia opetuksen ja arvioinnin menetelmiä. Metafora omasta ”ruu-  
miinrakenteesta” ilmentää mielenkiintoisesti opettajan tarvetta identiteetin kos-  
kemattomuuteen ja sen rajojen kunnioittamiseen.

[...] mä haluaisin että mulla on äärimmäisen korkea vapausaste tehdä asiat niinkun mi-  
nun ruumiinrakenteelleni sopii. Ja esimerkiksi mua tällä hetkellä niinku kauhistuttaa nyt  
se ajatus, mitä meillä esitetään vahvasti, että meillä vaikkapa [tietyssä oppiaineessa] mei-  
dän kaikkien opettajien täytyy opettaa ihan samalla samat asiat ja meidän pitää pitää  
ihan samanlaiset kokeetkin. - OPE4

*Identiteetin ja toimintakulttuurin välisessä dilemmassa* opettaja kokee toimintakult-  
tuuriin sisältyvien toimintatapojen, roolitusten, ohjeistusten tai vallitsevien käsi-  
tysten rajoittavan itselleen mielekkään opettajuuden toteutumista. Erilaiset toi-

mintakulttuurit myös yhä useammin kohtaavat, kun lukioita yhdistetään isomiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin uusi työyhteisö joutuu etsimään yhteistä toimintakulttuuria, jonka ”pelisääntöjä” tai ylipäänsä niiden tarvetta opettajien voi olla vaikea sulauttaa omaan identiteettiinsä.

Ja, ja, siellä on niinkun sitä perua ihmisille turvallisuus tullut yhteisistä säännöistä, yhteiset pelisäännöt. Ja, ja, sit ois niinku... jos panis niinku meitä [oman lukion] ihmisiä tähän... ja [toisen lukion opettajia] tuonne ja mittais sykkeen, kun sanotaan yhteiset pelisäännöt, niin tähän tulis [toisen lukion opettajille] sellanen levollinen [olo] että aah ihanaa tai... [oman lukion opettajille, että voi ei,] taas joku puhuu yhteisistä pelisäännöistä. Koska niinku... niinku, me ollaan oltu niinku ellun kanat että pääasia että.. että on hauskaa ja ihmiset oppii. Niin, niin, niin tota... että toimintakulttuurit on tavallaan semmosia. Ja nyt, nyt, nyt, kun me ollaan entistä isompia, moninaisuuden pitäisi olla yhä suurempaa, mutta samalla se, että ollaan isompia, niin, niin, pakottaa siihen, siihen että, että me joudutaan miettimään yhteisiä pelisääntöjä, että se jotenkin pysyy ihmisten mielessä kassassa, että mistä täs on kyse. – OPE2

**Affordansseista nousevat ulkoiset dilemmat.** Ulkoisissa dilemmoissa opettajan on mahdotonta vastata odotetulla tavalla toimintaympäristöstä tuleviin, keskenään ristiriitaisiin tarpeisiin tai vaatimuksiin. Tyypillinen ulkoinen dilemma ilmeni eri muodoissaan *opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen ja riittämättömien taloudellisten resurssien välillä*. Vaikka opettajia kannustettiin kehittämään opetustaan, oppilaitoksen taloudelliset ongelmat tekivät opettajille vaikeaksi käyttää muutoinkin tiukoilla olevaa työaikaansa pedagogiseen kehittämiseen.

[...] että jostakin hankerahasta voisi saada aikaa opetuksen kehittämisen kokeilun suunnitteluun, niin se on minusta erinomainen niinku lähtökohta, koska opettajan työ on niin hektistä, että se niinku että, että opettajat lähtis koko aika kokeilemaan jotain uutta ja vielä nii ku sit vaan keskenään miettis et miten tää toimii nii, nii se on nii kovin vaikeeta silloin jos, jos siihen ei pystytä resursoimaan. – OPE2

Opettajat myös kokivat, että opetusta koskevia ratkaisuja jouduttiin tekemään enemmän taloudellisista motiiveista käsin kuin pedagogiikkaa ajatellen. Lisäksi säästämisen huomioimiseen liittyvä ylimääräinen työ, ”pöhö ja pöly”, vei liikaa huomiota pedagogisesti sinänsä mielekkäisiinkin tavoitteisiin pyrkimiseltä.

Ja, ja se, että niinku sanottu taloudelliset... fasiliteetit vie siihen, et meidän on pakko miettiä miten me opetetaan... etänä ja, ja, ja... etätyöskentely työpaikoilla vie siihen, että meidän on pakko totuttaa niitä siihen, että, et niille ei tuu työpaikalla ensimmäistä kertaa se, että ai mä joudunkin kotoa käsin tekemään tän. Ni, niin kyl mä nään sitä siis ihan sil-lai mielekkäänä että siihen täällä tehdään, mutta... mutta jos, kun se nyt tehdään niin, että se on samalla säästötoimi eikä pedagoginen kehittämistoimi ni se sotkee sen... homman ni että, et siinä on myös sitä... sitä pöhöä ja pölyä. – OPE2

Taloudelliset rajoitteet vaikuttivat myös toimintaympäristön rakenteisiin tavalla, joka teki mahdottomaksi opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen. Esimerkiksi suuret ryhmäkoot tekivät jo fyysisestikin vaikeaksi toimia opetussuunnitelman mukaisella, pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Opettajien oli pakko karsia ohjaus- ja arviointitapoja ja vähentää ohjaukseen ja arviointiin käyttämänsä aikaa, vaikka opetussuunnitelmassa päinvastoin haluttiin ohjauksesta ja arvioinnista aiempaa monimuotoisempaa ja jatkuvampaa.

[...] kyllähän se resurssien puute näkyy noissa ryhmäkokoasioissa ihan konkreettisesti että... että meil on tämmösiä kolmenkymmenen seitsemän opiskelijan ryhmiä, niin kyllähän se vaikuttaa hirveästi siihen, ihan siihen käytännön työhön. Siel on niin paljon sitä porukkaa et siel ei meinaa mahtua kävelemään siellä seassa oikeesti että tota... että se on sellasta. Ja sitte justiinsa että kun ryhmäkoot on näin isoja... että esimerkiksi se että kuinka paljon luen heiltä jotain arvioitavia töitä niin munhan on pakko sitä karsia kun ne määrät on niin suuria. – OPE1

Säästöt vaikuttivat monella tavalla niin työyhteisön ilmapiiriin kuin opettajien mahdollisuuksiin tehdä työtään, minkä vuoksi opettajat joutuivat jatkuvasti kamppailemaan oman motivaationsa ja jaksamisensa kanssa. Nämä vaikutukset kokivat myös kaikkein motivoituneimmat kehittäjät ja kokeilijat.

Et, et kyllä tää... se ei ole toimintakulttuuri vaan [säästöistä johtuva] ilmapiiri, joka, joka niinku... et niinku... niinku... et kun mä olen tämmönen kun mä olen, kun mä olen sieltä pienestä pitäen... nuoresta opettajasta niin... olen ollut se, joka on halunnut kokeilla, mitä kaikkea koulussa voi tehdä ja mitä sitä voidaan saada aikaseksi, niin että jos jopa niin minun kaltaiseni ihminen välillä miettii, että onko mun mitään järkeä enää yrittää... niin... Et sitä voi miettiä, mitä se ilmapiiri tekee. No ihan vielä mä en ole luovuttanut, mutta... mutta niinku... tekisi mieli. – OPE2

Opettajien keinot selviytyä resurssien riittämättömyyden aiheuttamista dilemmoista tuntuivat olevan vähissä. Asioita tehtiin, koska oli pakko, eikä omalle toimijuudelle pedagogisena kehittäjänä ollut työpäivän puitteissa ja resurssien rajoissa paljoa tilaa. Hankkeiden tuoma pieni lisärahoitus toi tähän piristystä, ja sitä hyödynnettiin mielellään, jos siihen ei liittynyt liikaa ylimääräistä työtä. Eräs opettajista oli valinnut keinokseen itsensä armahtamisen: opettaja ei voi syyttää itseään seurauksista, kunhan hän tekee parhaansa sillä, mitä hänellä on käytettävissään. Jos resurssit eivät riitä, vastuu seurauksista on sillä, jonka tehtäviin resurssien hankinta ja jakaminen kuuluu.

Kirvesmieshän tekee sellaisen talon, mihin hän sillä kirveellä pystyy, jonka työnantaja on hänelle antanut. Jos minulle annetaan linkkuveitsi, niin sitten minä teen semmosen talon, kuin linkkuveitsellä tulee... [naurua] – OPE8

Toinen affordansseista nouseva dilemma koski *opettajan roolin ja vastuiden epäselvyyttä opiskelijoiden pahaan oloon ja henkilökohtaisiin ongelmiin puuttumisessa*. Tässä dilemmassa opettaja koki ristiriitaa opiskelijoiden tarpeiden ja opettajan roolinsa välillä. Toimintatapojen muuttuminen opiskelijakeskeisemmäksi tuo opiskelijoiden pahan olon ja ongelmat paljon aiempaa näkyvämmiksi. Esimerkiksi yksittäisen opiskelijan pitkällisillä tai toistuvilla poissaoloilla ei perinteisessä opetuksessa ole suurta vaikutusta muiden työskentelyyn, mutta ne tuovat huomattavia ongelmia itsenäisen ryhmätyöskentelyn lisääntyessä. Opettajat ovat epä tietoisia omasta roolistaan ja vastuistaan tällaisissa haastavissa tilanteissa ja siitä, mitä heidän tulisi tehdä ongelmiin puuttumiseksi. Tämä luo paineita rajata ja määrittää opettajan roolia ja tehtäviä uudelta pohjalta.

[...] kun siirtyy siihen enemmän siihen opiskelijakeskeiseen juttuun, niin... niin niin siinä tulee mun mielestä huomattavasti niinku enemmän näkyväksi se opiskelija kokonaisena ihmisenä kuin mitä se tulee semmosessa hyvin perinteisessä opetuksessa. Ja, ja, se kokonainen ihminen tarkoittaa, että myös opiskelijoitten ongelmat ja paha olo ja semmonen tulee myös tosi näkyväksi. [...] Et se on semmonen minusta niinku tosi, tosi iso juttu ja myös haaste sille, sille jotenkin sille opettajuudelle ja kaikelle, koska me kuitenkin sit ollaan opettajia. Että tota... tai että kuinka paljon sitä pitää niinku sitten... ja kun ne on semmosia asioita, että... ei niille voi välttämättä opettaja ees hirveesti tehdä tavallaan. [.../...] just se et mitä opettajan pitää tehdä, mitä se, se voi tehdä, mi... mikä on se... mikä ylipäätään on se opettajan rooli tavallaan, niinkö et tulevaisuudessa. – OPE8

**Muut haastavat tilanteet.** Osalla opettajista ei noussut esiin identiteettiin tai affordansseihin liittyviä dilemmoja. Haastavien tilanteiden koettiin liittyvän lähinnä siihen, ettei opettajalla toistaiseksi ollut riittävästi aikaa ja voimia ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin, esimerkiksi perehtyä opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksiin. Tällainen haastava tilanne syntyy esimerkiksi silloin, kun *opettaja kokee epävarmuutta siitä, mitä uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen tarkoittaa kurssien toteuttamisen kannalta*. Vaikka haastava tilanne pitkitti uusien kurssien suunnittelun aloittamista, opettaja tiesi, mitä hänen tulisi tehdä: perehtyä tarkemmin opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksiin. Tämä on työlästä, mutta ei silti vaadi perustavaa muutosta opettajan ajattelutavassa.

Ja nyt ku tuli uus opetussuunnitelma, ni nyt on vähä sellanen haastava tässä tilanne, että, et kun pitäis ite ottaa ensin hanskaan nää kurssit tästä et mitä täällä nyt opiskellaan ja miten opiskellaan, ja kaikki muut vastaavat ja... itellä varsinki sellane, et ei oo vielä hirveesti uskaltanu lähteä kokeilemaan uuden opsin kursseja juurikaan, koska enempi pitää olla sellanen varmuus siitä, että tietää, että mitäs tää ny onkaan ja millä lailla. – OPE7

Kolmas tutkimuskysymys tuotti tietoa dilemموjen merkityksestä opettajien toimijuuden muotoutumisessa. Sisäisissä dilemموissa osoittautui olevan kyse ensisijaisesti opettajan omista mielikuvista ja ihanteista, joista opettaja pyrki selviytymään niistä irrottautumalla ja itseään etäännyttämällä. Mielikuvat ja ihanteet voivat kuitenkin kiinnittyä identiteettiin erittäin lujasti, minkä vuoksi muutosprosessin läpikäyminen voi viedä opettajalta jopa vuosia. Sisäisen ja ulkoisen välisissä dilemموissa oli taas kyse opettajan identiteettiin sisältyvien arvojen ja tärkeiden tavoitteiden ristiriidasta toimintaympäristön kanssa, mistä opettajat pyrkivät selviytymään kehittelemällä uusista toimintatavoista sovelluksia, jotka sopisivat heidän arvoihinsa ja tavoitteisiinsa. He myös pyrkivät vaikuttamaan koulussa tehtävän kehittämistyön linjauksiin. Ulkoisissa dilemموissa toimintaympäristöstä tulevat tarpeet ja vaatimukset olivat perustavalla tavalla ristiriidassa keskenään, eikä opettaja sen vuoksi kyennyt vastaamaan niihin tarkoitettulla tavalla. Opettajan oli tärkeää säilyttää myönteinen asenne ja ymmärtää, ettei hän parhaansa tehtyään voinut pitää itseään vastuullisena seurauksista.

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen kohteena oli opettajien toimijuuden muotoutuminen, jota tarkasteltiin lukiokoulutuksen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvän oppimisympäristöjen kehittämisen kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää toimijuuden muotoutumiseen liittyviä teoreettisia käsitteitä ja selvittää niiden soveltuvuutta ilmiön empiiriseen tarkasteluun. Kehitettyjen käsitteiden ja empiirisen aineiston avulla haluttiin ymmärtää opetuskokeiluja toteuttaneiden opettajien toimijuuden muotoutumista ja erityisesti identiteetin ja toimijuuden muotoutumisen välistä yhteyttä.

Seuraavassa tarkastellaan aluksi tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä sekä pyritään niiden pohjalta osoittamaan kehitetyn käsitteellisen mallin lisäarvo tulkinnan välineenä suhteessa aiempaan tutkimukseen (luku 5.1). Tämän jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta (luku 5.2). Lopuksi esitetään joitain ehdotuksia siihen, miten tutkimuksen tuloksia voisi soveltaa ammatikäytäntöön (luku 5.3) sekä pohditaan, millaisia aiheita tutkimuksen tulokset tarjoavat jatkotutkimukselle (luku 5.4).

### 5.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu

Oppimisympäristöjen kehittäminen näyttäytyi tutkimuksessa merkittävänä opettajien toimijuuden muotoutumisen kenttänä, sillä opetuskokeilujen avulla he pystyivät vaikuttamaan merkittävästi niin omiin työtapoihinsa ja päivittäisen työnsä sisältöön kuin omaan rooliinsa opettajana ja opiskelijoiden ohjaajana. Opetuskokeilut antoivat tilaa myös itseymmärryksen kehittymiselle ja identiteetin rakentamiselle. Toimijuuden muotoutumista ei voi kuitenkaan pitää itsestään selvänä, vaan tietynlaisia opettajan ja toimintaympäristön piirteitä voidaan pitää oppimisympäristöjen kehittämisessä muita suotuisampina. Tutkimuksen tulosten perusteella toimijuuden muotoutumista edistävät kehittämiseen ja kokeilemiseen suuntautuminen, mielekkäiden tavoitteiden asettaminen, omakohtainen

soveltaminen ja haasteiden hallittavuus. Opettajien identiteeteissä havaituilla sosiaalisella, strukturaalisella ja teknisfyysisellä painotuksella voidaan puolestaan olettaa olevan merkitystä sille, miten opettajat suhtautuvat uudistuksiin ja erityisesti tapoihin, joilla niiden tavoitteita sanoitetaan ja toteutusta ohjeistetaan.

Oppimisympäristöjen kehittämisessä opettajat kohtaavat monenlaisia toimintatapojen muutokseen liittyviä haasteita, jotka saattavat edellyttää syvällistäkin muutosta heidän identiteetissään ja toimijuudessaan. Tutkimuksen tulosten perusteella olennaista muutoksen tarjoamien mahdollisuuksien ymmärtämisessä ja haasteista selviytymisessä on tilanteeseen soveltuvien selviytymiskeinojen hallinta. Opettajat voivat pyrkiä selviytymään kohtaamistaan dilemmoista etääntymällä aiemmista mielikuvistaan ja ihanteistaan, kehittelemällä toimintamalleista arvoihinsa ja tavoitteisiinsa sopivia sovelluksia sekä vaikuttamalla pedagogisen kehittämistyön linjauksiin. Tärkeää on myös säilyttää myönteinen asenne haasteiden edessä ja ymmärtää, ettei opettaja ulkoisten rajoitteiden puitteissa parhaansa tehtyään voi pitää itseään vastuullisena haastavan tilanteen epätoivotuista seurauksista.

Identiteetin merkitys opettajien toimijuuden muotoutumisessa osoittautui tutkimuksessa yksilölliseksi ja tilannekohtaiseksi, sillä toimijuuden muotoutumiseen vaikuttivat identiteetin lisäksi myös opettajan omat dispositiot ja toimintaympäristön affordanssit. Tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että identiteetin merkitys opettajan toimijuuden muotoutumisessa voidaan ymmärtää parhaiten eräänlaisena ankkurina ja suuntaa-antavana odotuksena. Identiteetin luomat odotukset voivat ylittyä tai alittua, jos opettaja ei ole osannut tunnistaa dispositioitaan tai situaation affordansseja. Dilemmat ja muut haastavat tilanteet ovat otollisia kehittymiselle silloin, kun opettaja osaa hyödyntää niihin soveltuvia selviytymiskeinoja.

Seuraavat kolme esimerkkiä aiemmasta tutkimuksesta ja sen tulkinnasta tämän tutkimuksen tulosten valossa osoittavat kehitetyn käsitteellisen mallin lisäarvoa ja rikkautta tulkinnan välineenä. März ja Kelchtermans (2013) tutkivat opettajien suhtautumista pedagogiseen uudistukseen ja havaitsivat, että uudistusta puoltaneiden opettajien kohdalla uudistuksen perustelut ja tavoitteet olivat

hyvin yhdenmukaisia näiden oman merkitysperspektiivin kanssa. He oppivat ymmärtämään muutoksen paremmin, ja myös heidän tapansa ajatella, tuntea ja toimia opettajana muuttui uudistuksen aikana huomattavasti. Uudistusta vastustaneiden kohdalla tilanne oli päinvastainen. Tutkijoiden mukaan vastustuksen taustalla lienee se, etteivät opettajat olleet saaneet riittävästi koulutusta uusista oppisisällöistä. Tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen puute tai muut dispositiot voivat selittää opettajan uskomusten ja identiteetin muodostumista, mutta voi myös olla, että opetussuunnitelmasta poistuneet sisällöt olisivat todella kehittäneet paremmin opiskelijoiden yleisiä valmiuksia jatkokoulutukseen. Tällöin selittävänä tekijänä olisivat tilanteen affordanssit.

Vähäsantanen ja Billett (2008) tutkivat opettajien suhtautumista opetussuunnitelmauudistukseen ja tunnistivat viisi erilaista strategiaa, joilla nämä asennoituivat toimintatapojen muutoksiin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nämä strategiat näyttäisivät liittyvän haastaviin tilanteisiin. Ensimmäisessä strategiassa korostui pyrkimys ammatilliseen kehittymiseen. Tutkijoiden kuvauksen perusteella tähän ei kuitenkaan vaikuttaisi liittyvän dilemmaa, sillä vaikka toimintatapojen muutos aiheutti opettajalle haastavan tilanteen, hän silti uskoi ongelmien ratkeavan uutta tietoa ja osaamista hankkimalla. Muissa strategioissa dilemman vaikutus sen sijaan on selvästi näkyvissä.

Kahdessa strategiassa opettaja osasi hyödyntää haastavaan tilanteeseen soveltuvia selviytymiskeinoja. Ensimmäinen näistä oli aktiivinen osallistuminen, jolla opettaja pyrki vaikuttamaan uudistuksen toteutukseen. Uudistus vaikuttaisi aiheuttaneen opettajalle dilemman omien arvojen ja uudistuksen ennakoitujen vaikutusten välillä. Opettaja tunnisti uudistuksen ongelmat ja pyrki ennakoimaan niitä kehittämällä parempia toimintatapoja ja vaikuttamalla aktiivisesti uudistuksen toteutukseen. Toisessa strategiassa opettaja pyrki tasapainon löytämiseen uudistuksessa. Uudistus vaikuttaisi aiheuttaneen opettajalle sisäisen dilemman, jossa hän joutui tekemään valintoja toimintatapojen muutoksen tuoman työmäärän ja oman hyvinvointinsa välillä. Vaikka opettaja oli motivoitunut toimintatapojen muutokseen, hän samalla etsi keinoja keventää työtään esimerkiksi osa-aikaisuudella, itsensä työllistämällä tai sapattivapaalla.



Kahdessa muussa strategiassa näkyy selviytymiskeinojen puuttuminen. Ensimmäinen näistä perustui passiiviseen sopeutumiseen, johon liittyi myös aiemman ammatillisen motivaation katoaminen. Uudistus vaikuttaisi aiheuttaneen opettajalle sisäisen dilemman, josta hän oli pyrkinyt eroon etäännyttämällä itseään aiemmasta identiteetistään. Dilemmasta selviytyminen oli kuitenkin jäänyt puolitiehen, eikä opettaja ollut kyennyt löytämään uudistuksesta mielekäästä uutta kiinnekohtaa identiteetin rakentamiseen ja sisäisen motivaation lähteeksi. Toinen selviytymiskeinojen puuttumista osoittava strategia oli vetäytyminen, joka ilmeni opettajan puheessa uudistuksen torjuntana tai ennakoitujen ongelmien korostamisena. Tutkijoiden kuvaamassa uudistuksen torjunnassa opettajan vastustus uusia toimintatapoja ja niiden opettelua kohtaan näyttäytyy niin kokonaisvaltaisena, että se tuntuisi viittaavaan dilemmaan syväidentiteettin ja uudistuksen vaatimusten välillä. Eräs selitys opettajan asenteelle voisi olla uuteen toimintaympäristöön joutumisen ja siinä selviytymisen aiheuttama pelko ja epävarmuus. Tämä lienee taustalla myös ennakoitujen ongelmien korostamisessa.

Vähäsantanen ja Eteläpelto (2009) tutkivat opettajien orientaatiota opetus-suunnitelmauudistukseen ja tunnistivat kolme erilaista orientaation tyyppiä. Vastustavassa orientaatiossa opettaja ei ollut tyytyväinen uudistukseen: opettaja saattoi olla huolestunut uudistuksen vaikutuksista tai täysin kriittinen uudistusta kohtaan. Vaikuttaisi siltä, että näissä molemmissa opettajan identiteetti ja affordanssit olivat monin tavoin ristiriidassa uudistuksen ennakoitujen vaikutusten kanssa: opettajakuva ja omat arvot, opettajan jaksaminen sekä käsitys koulutuksen tavoitteista ja opiskelijoiden tarpeista. Huolestuneisuus ja kriittisyys lievästi ilmausta hyvin samankaltaisista dilemmoista. Epäjohdonmukaisessa orientaatiossa opettaja piti uudistusta ongelmallisena, vaikka suhtautuikin siihen periaatteessa positiivisesti tai neutraalisti. Opettaja saattoi jäädä odottavalle kannalle uudistuksen suhteen tai kokea epävarmuutta sen vaikutuksista. Vaikuttaisi siltä, että näissä molemmissa uudistus aiheutti opettajalle ulkoisen dilemman, joka vaikeutti tilanteen hahmottamista ja toimintatapojen valintaa. Hyväksyvässä orientaatiossa opettaja suhtautui uudistukseen myönteisesti ja näki muutoksen mahdollisuutena. Tämä saattoi ilmetä optimismina tai innostuneisuutena.

Vaikuttaisi siltä, että uudistus auttoi opettajaa selviytymään aiempiin toimintatapoihin liittyvistä dilemmoista tai muutoin edisti opettajan omien arvojen ja tavoitteiden toteutumista.

Tutkimuksessa kehitetyt teoreettiset käsitteet, käsitteelliset erottelut ja niiden pohjalta luotu käsitteellinen malli ovat siten osoittautuneet empiirisen aineiston tarkastelussa mielekkäiksi ja informatiivisiksi. Identiteetti, toimijuus, affordanssit ja minäpositioiden välillä syntyvät dilemmat tutkimuksen pääkäsitteinä ovat opettajien toimijuuden muotoutumisen tarkastelussa olennaisia, ja niillä näyttää olevan oma erityinen roolinsa sen tulkinnassa. Myös muut kehitetyt käsitteet ovat olleet aineiston analysoinnissa metodologisesti hyödyllisiä.

Samalla tutkimuksen tulokset ovat osoitus käsitteellisen mallin kehittämisessä hyödynnetyn aiemman tutkimuksen ja teorioiden vahvuudesta. Tutkijan keskeisin oma teoreettinen kontribuutio onkin ollut pirstaleisen tutkimuksen ja toisistaan erillään kehitettyjen teorioiden käsitteellisten yhteyksien tunnistaminen ja niiden yhdistäminen systeemiseksi teoreettiseksi kokonaisuudeksi. Tutkijan omaan kontribuutioon sisältyvät lisäksi jotkin yksittäiset teoreettiset lisäykset ja täydennykset, kuten identiteetin ja toimijuuden pinta- ja syvätason erottelu sekä jaottelu sosiaalisen, strukturaalisen ja teknisfyysisen osa-alueen välillä.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Oman kokemustiedon perusteellinen avaaminen ja työstäminen ennen kattavampaa aiempaan tutkimukseen perehtymistä on auttanut tiedostamaan, arvioimaan, korjaamaan ja täydentämään omia tulkinnan lähtökohtia. Tästä on ollut hyötyä sekä käsitteellisen mallin kehittämisessä että empiirisen aineiston tulkinnassa, sillä tutkijan omilla, tiedostamatta jäävillä ennakkoluuloilla ja -olettamuksilla voi olla huomattavaakin vaikutusta tutkimuksen tuloksiin ja niiden tulkintaan. Samalla kokemustieto on rakentunut sisään kehitettyyn käsitteelliseen malliin ja siten avattu arvioinnin kohteeksi. Tutkijan kokemustiedon jäsentämistä, roolia ja hyödyntämistä on kuvattu tarkemmin luvussa 1.4.

Toimijuuden muotoutuminen on ollut tavalla tai toisella tutkijan henkilökohtaisen kiinnostuksen kohteena jo lähes neljäkymmenen vuoden ajan, mutta oman tutkimuksen kohteeksi se valikoitui vasta nyt. Ammattitoiminnan kautta ovat tutkijalle myös tulleet tutuiksi opettajien toteuttamat kehittämishankkeet ja opettajien kokemukset niistä. Tämä on luonut vahvan lähtökohdan aineiston tulkinnalle, sillä se on auttanut tarkastelemaan opettajien kuvauksia toimijuutensa muotoutumisesta syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Syvähermeneuttinen analyysi olisi tuskin ollut mahdollista ilman tätä kokemusta, sillä sen avulla tutkija on kyennyt sijoittautumaan haastateltavien opettajien omaan maailmaan, seuraamaan heidän ajatuksiaan ja kiinnittämään huomiota tutkimuksen kannalta kiinnostaviin piirteisiin heidän ajatuskulussaan. Tutkija on huomionnut syvähermeneuttisen tulkinnan haasteellisuuden ja pyrkinyt analysointiprosessissaan monella tapaa systemaattiseen varovaisuuteen erityisesti mahdollista aineiston ylitulkintaa välttääkseen. Tutkijan hyödyntämiä analysointiperiaatteita ja niiden soveltamista on kuvattu luvussa 3.2.

Tutkimuksen tulosten kannalta on ollut erittäin edullista, että analysoitavaksi on onnistuttu saamaan tarkasteltavan ilmiön kannalta hyvin rikas aineisto. Aineisto oli tutkijalle jo ennalta tuttu, mikä saattaisi muodostua ongelmaksi käsitteellisen mallin arvioinnin kannalta: oliko aineiston ennalta tunteminen mahdollisesti ohjannut käsitteellisen mallin kehittämistä? Malliahan ei voida luotettavasti arvioida sellaisen aineiston perusteella, johon se jo osittain itse perustuu. Tätä huolta vähentää kuitenkin huomattavasti se, että tutkijan aiemmin tekemä tutkimus kohdistui toiseen ilmiöön ja analyysi pysytteli pintatason tulkinnassa. Tutkija olikin aineiston pariin palattuaan erittäin yllättynyt huomattavasti, kuinka hyvin se soveltui myös tähän tutkimukseen. Tutkijan kiinnostus opettajien toimijuuteen syntyi aiemman tutkimuksen tulosten pohjalta, mutta aineiston tuntemuksella tai aiemmalla tutkijapositionilla ei voida katsoa olevan muuta vaikutusta tämän tutkimuksen kysymyksen asetteluun, aineiston analyysiin ja tulkintaan. Tutkijan aiempaa roolia tutkijana on avattu tarkemmin luvussa 3.3.

On muistettava, että tässä tutkimuksessa on arvioitu kehitettyä käsitteellistä mallia vain siitä johdettujen kolmen keskeisimmän väittämän osalta. Tulosten perusteella tutkimuksen keskeiset pääkäsitteet – toimijuus, identiteetti, affordanssit ja minäpositioiden väliset dilemmat – ovat olennaisia ja mielenkiintoisia opettajien toimijuuden muotoutumisen ymmärtämisessä. Myös mallin tarkempi systeeminen rakenne on ollut tutkimuksen kannalta metodologisesti hyödyllinen ja vaikuttaa siten lupaavalta. Tästä voidaan päätellä, että käsitteellisen mallin kehittämistä kannattaa jatkaa tutkimuksessa esitettyjen lähtökohtien perustalta. Kahdeksan opettajan haastatteluaineisto on silti hyvin suppea tulosten luotettavuuden arviointiin. Onkin tarpeellista pyrkiä validoimaan kehitettyä käsitteellistä mallia uusissa tutkimuksissa laajempien empiiristen aineistojen avulla.

### 5.3 Sovellukset ammattikäytäntöön

Tulosten pohjalta voidaan esittää joitain ehdotuksia siihen, miten koulu voisi tukea opettajiensa toimijuuden muotoutumista oppimisympäristöjen kehittämisessä. Koulun toimintakulttuurissa ja johtamisessa voidaan kiinnittää tarkempaa huomiota opettajien kehittäjä- ja kokeilijaidentiteetin muodostumiseen ja valmiuksien lisäämiseen. On huomattava, että opettajien valmiuksien kehittämisessä ei ole kyse vain asenteista tai teknisestä osaamisesta, vaan oleellista on opettajien minäpystyvyyden vahvistuminen. Esimerkiksi koulutukset suunnitellaan usein tietojen ja taitojen kehittämiseen, mikä sopii opettajille, joiden minäpystyvyys niihin liittyen on jo kohtuullisen vahva, mutta jää puutteelliseksi, jos opettajan minäpystyvyys kaipaa vahvistamista. Kouluyhteisö voi sitouttaa opettajia kehittämisen ydintavoitteisiin muun muassa sanallistamalla niitä siten, että opettajat kykenevät tulkitsemaan ne itselleen mielekkäällä tavalla. Opettajien olisi hyvä saada vapaat kädet kehittää omannäköisiä ja itselleen sopivan kokoisia pedagogisia ratkaisuja näiden ydintavoitteiden puitteissa. On myös tarpeen varmistaa, että haasteet pysyvät hallittavan kokoisina.

Pedagogisten uudistusten toteuttamisessa hyödyttäisiin siitä, ettei uudistusten laadinnassa, ohjeistamisessa ja viestinnässä pitäydyttäisi tietyille identiteettityypille ominaiseen painotukseen. Usein ylhäältä ohjatut uudistukset sanoitetaan niiden laatijoiden omasta painotuksesta käsin, mikä voi olla opettajille erittäin vierasta ja etäännyttävää silloinkin, kun uudistus olisi heidän omien arvojen ja tavoitteidensa kannalta hyödyllinen. Uudistusten yhteydessä on myös syytä muistaa, että olisi inhimillisesti ja eettisesti kestäväntä ja syrjäyttävää edellyttää nopeaa syvällistä muutosta opettajien ja opiskelijoiden identiteetissä. Opettajien ja opiskelijoiden tulisi voida panostaa omien vahvuksiensa kehittämiseen niin, että samalla varmistetaan riittävä osaaminen myös muilla alueilla. Identiteeteiltään monimuotoinen ja toisiaan arvostava opettajakunta vaikuttaa tämän mahdollistamiseen erinomaiselta ratkaisulta.

#### 5.4 **Jatkotutkimusaiheet**

Tästä tutkimuksesta avautuu useita suuntia uusille tutkimuksille. Ensinnäkin on kiinnostavaa jatkaa käsitteellisten yhteyksien etsimistä ja kehitetyn käsitteellisen mallin yhdistämistä muihin teorioihin. Voidaan toivoa, että toimijuuden muotoutumista eri tieteenaloista ja näkökulmista käsin tarkastelevat teoriat tukisivat ja täydentäisivät toisiaan ja vahvistaisivat käsitteellisen mallin perustaa. Erityisesti on tarpeen panostaa mallin systeemiseen rakenteeseen ja käsitteiden välisen vuorovaikutussuhteiden tarkempaan analysointiin. Myös mallin validointia on tarpeen jatkaa laajemmilla empiirisillä aineistoilla ja ulottaa validointi myös mallin systeemiseen rakenteeseen.

Toimijuuden tutkimuksen kannalta tärkeimpänä jatkotutkimuksen suuntana on kuitenkin kehitetyn käsitteellisen mallin hyödyntäminen empiirisissä tutkimuksissa. Näyttää siltä, että malli antaa hyvän lähtökohdan erityisesti toimijuuden muotoutumisen syvätason tutkimiseen, minkä pohjalta voidaan paremmin ymmärtää myös sen pintatason ilmiöitä.

Lisäksi tutkimuksen tulokset on tarkoitettu hyödynnettäväksi ammattitoiminnassa oppimisympäristöjen kehittämistyössä. Toivottavaa on, että tämä kehittämistyö edelleen tuottaa uusia rikkaita aineistoja opettajien toimijuuden muotoutumisen tutkimiseen.

## LÄHTEET

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.
- Akkerman, S. F., & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal, 39*(1), 60-72.
- Arvaja, M. (2015). Experiences in sense making: Health science students' I-positioning in an online philosophy of science course. *Journal of the Learning Sciences, 24*(1), 137-175.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Stanford University.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A.,R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex, 10*(3), 295-307.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity, 13*(1), 53-69.
- Boudreau, M., & Robey, D. (2005). Enacting integrated information technology: A human agency perspective. *Organization Science, 16*(1), 3-18.
- Clark, M. C., & Dirkx, J. M. (2000). Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. Teoksessa A. L. Wilson, & E. Hayes (toim.), *Handbook of adult and continuing education* (ss. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2. painos). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Daniels, H., & Warmington, P. (2007). Analysing third generation activity systems: Labour-power, subject position and personal transformation. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 377-391.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Dreyfus, H., & Kelly, S. D. (2007). Heterophenomenology: Heavy-handed sleight-of-hand. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(1-2), 45-55.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.
- Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(Supplement C), 45-65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (ss. 645-672). Dordrecht: Springer.
- Evans, K. (2017). Bounded agency in professional lives. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (ss. 17-36), Cham: Springer Nature.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York, NY: Erlbaum.



- Giorgi, A., & Aanstoos, C. M. (toim.). (1999). *Phenomenology and psychological research* (9. painos). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Goller, M., & Harteis, C. (2017). Human agency at work: Towards a clarification and operationalisation of the concept. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (ss. 85-103). Cham: Springer Nature.
- Goller, M., & Paloniemi, S. (2017a). Agency at work, learning and professional development: An introduction. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (ss. 1-14). Cham: Springer Nature.
- Goller, M., & Paloniemi, S. (toim.). (2017b). *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer Nature.
- Harteis, C., & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. Teoksessa S. Billett, T. Halttunen & M. Koivisto (toim.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning: International perspectives and practices* (ss. 37-56). Dordrecht: Springer.
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57-72.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2004). Introduction: The dialogical self in a global and digital age. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4(4), 297-320.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hermans, H., & Dimaggio, G. (2004). The dialogical self in psychotherapy: Introduction. *The dialogical self in psychotherapy* (ss. 1-10). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- 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.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Lontoo: Routledge.
- Kegan, R. (2009). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists -- in their own words* (ss. 3-34). Lontoo: Routledge.
- Ketelaar, E., Boshuizen, H. P. A., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273-282.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Koskinen, M. (2017). *Kaikkiallinen oppiminen lukiossa: KOPPI-mallin toimivuuden edellytykset lukiokurssien toteutuksessa*. Jyväskylän koulutuskuntayhtymän julkaisuja 4. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskuntayhtymä.
- Koskinen, M., Berki, E., Liimatainen, K. & Jäkälä, M. (2005). The Human Context of Information Systems. Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences, HICSS-38, 4.-6.1.2005, Big Island, Hawaii.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3. painos). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Kwon, H. W. (2017). Expanding the notion of agency: Introducing grit as an additional facet of agency. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (ss. 105-120). Cham: Springer Nature.
- Latomaa, T. (2008). Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen* (ss. 17-18). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42-62.
- Mälkki, K. (2012). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult Education Quarterly*, 62(3), 207-229.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 2013(29), 13-24.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 188-192.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow, & Associates (toim.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (ss. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nonaka. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Olesen, M. (2016). Affordance. Teoksessa K. B. Jensen, R. T. Craig, J. D. Pooley & E. W. Rothenbuhler (toim.), *The international encyclopedia of communication theory and philosophy* (ss. 1-9). Chichester: Wiley/Blackwell.

- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. Haettu [https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf).
- Paloniemi, S., & Goller, M. (2017). The multifaceted nature of agency and professional learning. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work. an agentic perspective on professional learning and development* (ss. 465-478). Cham: Springer Nature.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. d. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday & Company.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303-325.
- Sannino, A. (2015). The emergence of transformative agency and double stimulation: Activity-based studies in the vygotskian tradition. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4(Supplement C), 1-3.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 827-842.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Silseth, K., & Arnseth, H. C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17(1), 65-80.

- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Swann Jr., W. B., & Bosson, J. K. (2008). Identity negotiation: A theory of self and social interaction. Teoksessa R. W. Robins, & L. A. Pervin (toim.), *Handbook of personality: Theory and research* (ss. 448-471). New York, NY: Guilford Press.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. Teoksessa J. Mezirow, E. W. Taylor & Associates (toim.), *Transformative learning in practice. insights from community, workplace and higher education* (ss. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tomberg, A., & Töytäri, A. (toim.). (2017). *Lukioselvitys. kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-531-0>.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40762>.

- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education, 47*, 1-12.
- Vähäsantanen, K., & Billett, S. (2008). Negotiating professional identity: Vocational teachers personal strategies in a reform context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.), *Emerging perspectives of workplace learning* (ss. 35-49). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work, 22*(1), 15-33.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 85-111.
- Volery, T. & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management, 14*(5), 216-223.
- Wiethe-Körprich, M., Weber, S., Bley, S., & Kreuzer, C. (2017). Intrapreneurship competence as a manifestation of work agency: A systematic literature review. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (ss. 37-65). Cham: Springer Nature.
- Withagen, R., Araújo, D., & de Poel, H. J. (2017). Inviting affordances and agency. *New Ideas in Psychology, 45*, 11-18.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (2018). Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely. Aineiston hallinnan käsikirja. Haettu 8.5.2018 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html>.

## LIITTEET

### Liite 1. Opettajille sähköpostitse lähetetty haastattelupyyntö

#### Hei kaikki KOPPI-kurssien opettajat!

Nimeni on Minna Koskinen, ja työskentelen KOPPI-hankkeessa tutkimuksen parissa. Kuten [*nimi poistettu*] jo aiemmin kertoi, haastattelen loka-marraskuun aikana teitä opettajia kokemuksistanne KOPPI-kurssien järjestämisestä. Haastattelu on vapaaehtoinen, ja saatte KOPPI-hankkeelta korvauksen siihen käyttämästänne ajasta (yhteensä kaksi tuntia valmistautumisesta ja osallistumisesta). Toivon että mahdollisimman moni teistä haluaa jakaa minulle kokemuksiaan.

Saman oppiaineen tai saman ilmiökurssin opettajat voivat halutessaan osallistua haastatteluun myös yhdessä - joko pareittain tai kolmen henkilön ryhmissä. Haastattelun kesto riippuu pitkälti siitä, kuinka paljon kerrottavaa teillä itsellänne on. Haastattelu siis kannattaa hyödyntää hetkenä hengähtää ja pohtia rauhassa omia kokemuksia. Olen varannut kutakin haastattelua varten aikaa tunnin, mutta aikaa voi tarpeen mukaan joustaa jonkin verran suuntaan tai toiseen.

#### Ohjeet haastatteluajan ja paikan varaamiseen

Valitse itsellesi sopivin haastattelu-aika Doodlessa, jonne pääset alla olevien linkkien kautta.

#### LINKIT HAASTATTELUAIKOJEN VARAAMISEEN DOODLESSA:

Lokakuu [vko 43 haastatteluajat](#): ti klo 10 ja 13, ke klo 10, 13 ja 15, pe klo 10 ja 13

Marraskuu [vko 44 haastatteluajat](#): ti klo 10 ja 13, ke klo 10, 13 ja 15, pe klo 10 ja 13

Marraskuu [vko 45 haastatteluajat](#): ti klo 10 ja 13, ke klo 10, 13 ja 15, pe klo 10 ja 13

Marraskuu [vko 46 haastatteluajat](#): ti klo 10, 13 ja 15

Marraskuu [vko 47 haastatteluajat](#): ti klo 10 ja 13, ke klo 10, 13 ja 15, pe klo 10 ja 13

Varaa haastattelulle sopiva paikka omalta lukiokampukseltasi (muukin paikka lukioiden läheisyydestä tai keskustan alueelta käy). Huomaa etten tunne [*paikkakunnan nimi poistettu*] lukioita entuudestaan. Paikan ei tarvitse olla erillinen tila, kunhan se vain on kohtuullisen rauhallinen ja sinulle itsellesi mieluinen. Rauhallinen nurkkaus opettajanhuoneessa tai kahviossa sopii mainiosti. Tallennan keskustelumme diginauhurilla.

Lähetä tieto varaamastasi paikasta ja opettamastasi aineesta sähköpostitse osoitteeseen [*osoite poistettu*]. Liitä mukaan myös puhelinnumero, johon voin tarvittaessa soittaa sinulle, jos haastattelupäivänä ilmenee ongelmia (en osaa haastatteluapaikalle tms.).

Lähetän haastattelua edeltävällä viikolla kaikille opettajille vahvistusviestin, josta näkyvät seuraavalle viikolle sovitut haastatteluajat, paikat ja haastatteluun tulijat. Näin pääsette varmistamaan, että tiedot ovat oikein.

Tarvittaessa minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse [*osoite poistettu*] sekä kiireellisissä asioissa puhelimitse [*numero poistettu*]. Työpäiviäni ovat pääsääntöisesti ti, ke ja pe, jolloin minut tavoittaa parhaiten klo 8-14 välisenä aikana.

## Ohjeet valmistautumiseen

Palauta mieleesi kokemuksiasi KOPPI-kurssin järjestämisestä. Käymme haastattelussa läpi opetukseen ja oppimiseen, käytännön järjestelyihin ja toimintakulttuuriin liittyviä kokemuksiasi. Voit valmistautua pohtimalla esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

### 1. Opetus ja oppiminen

- Toteutuivatko oppimiselle ja opiskelijoiden työskentelylle asettamasi pedagogiset tavoitteet?
- Koetko opetuksen ja oppimisen tapojen muuttuneen kokeilusi aikana? Miten uudet tavat vaikuttivat oppimiseen?
- Mitkä asiat olivat ongelmallisia? Mitä tekisit seuraavalla kerralla toisin?
- Mitä muita havaintoja teit omasta ja opiskelijoiden toiminnasta KOPPI-kokeilusi aikana?

### 2. Käytännön järjestelyt

- Toteutuivatko KOPPI-tuntien käytännön järjestelyt toivomallasi/tarkoittamallasi tavalla (esim. vaihtoehtoiset paikat ja tilat, virtuaaliset oppimisympäristöt, tarvittavat laitteet ja välineet, tietoaineistojen ja materiaalien saatavuus, yhteistyökuvioiden järjestyminen, aikataulutus ja ajankäyttö)?
- Tukivatko järjestelyt omaa ja opiskelijoiden työskentelyä toivomallasi/tarkoittamallasi tavalla?
- Mitkä asiat olivat ongelmallisia? Mitä tekisit seuraavalla kerralla toisin?

### 3. Toimintakulttuuri

- Toteutuivatko omalle ja opiskelijoiden toimijuudelle asettamasi tavoitteet?
- Millaisia vaikutuksia kokeilullasi oli opiskelijoiden osallistumiseen, ohjaukseen ja vertaisvuorovaikutukseen?
- Miten koulusi toimintakulttuuri tuki tavoitteittesi toteutumista (esim. johdon ja kouluyhteisön toimintatavat, rakenteet, ohjeistukset, vallitsevat käsitykset, tms.)?
- Mitkä asiat olivat ongelmallisia? Mitä tekisit seuraavalla kerralla toisin?



## Liite 2. Teemahaastattelun teemat ja ohjeellinen sisältö

### Kokeilun lähtökohdat

Mikä motivoi kokeiluun?

Millainen kokeilu oli (yleisellä tasolla)? Montako KOPPI-tuntia kokeiluun sisältyi?

Millaista tukea sait kokeiluun?

### Opetus ja oppiminen

Millaisia pedagogisia tavoitteita asetit?

Toteutuivatko tavoitteet? Muuttuivatko kurssin aikana?

Muuttuivatko opetuksen ja oppimisen tavat verrattuna tavalliseen opetukseen ja oppimiseen? Kuinka suuria koet muutosten olleen?

Miten uudet oppimisen ja opetuksen tavat vaikuttivat oppimiseen?

Oliko KOPPI-tunneista etua tai haittaa tavallisiin tunteihin verrattuna?

Mitkä asiat olivat ongelmallisia? Mitä tekisit seuraavalla kerralla toisin?

Havaitsitko jotain erityistä (erikoista, mielenkiintoista, odotuksistasi poikkeavaa)?

### Käytännön järjestelyt

Millaisia käytännön järjestelyjä kokeilu edellytti? Kuinka työläitä ne olivat?

- vaihtoehtoiset paikat ja tilat; virtuaaliset oppimisympäristöt; tarvittavat laitteet ja välineet; tietoaineistojen ja materiaalien saatavuus; yhteistyökuvioiden järjestäminen; aikataulut ja ajankäyttö

Jouduitko muuttamaan järjestelyjä kesken kurssin?

Toteutuivatko järjestelyt toivomallasi tai tarkoittamallasi tavalla?

Mitkä asiat olivat ongelmallisia? Mitä tekisit seuraavalla kerralla toisin?

Havaitsitko jotain erityistä (erikoista, mielenkiintoista, odotuksistasi poikkeavaa)?

Miten tilojen varaus toimisi mielestäsi parhaiten? (tilanvarausjärjestelmä)

### Koulun toimintakulttuuri

#### *Toimijuus*

Millaisena näet itsellesi mielekkään toimijuuden opettajana? Millaista toimijuutta haluaisit opiskelijoilta? Millaista on mielekäs vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa?

Millaisia tavoitteita asetit omalle ja opiskelijoiden toimijuudelle (KOPPI-tunneille)?

Toteutuivatko asettamasi tavoitteet? Koitko opettajuuden mielekkääksi?

Miten kokeilusi vaikutti opiskelijoiden osallistumiseen, ohjaukseen ja vertaisvuorovaikutukseen?

***Rakenteet***

Miten koulun toimintakulttuuri tuki tavoitteiden toteutumista?

- johdon ja koulu yhteisön toimintatavat, rakenteet, ohjeistukset, vallitsevat käsitykset

Mitkä asiat olivat ongelmallisia? Mitä tekisit seuraavalla kerralla toisin?

**Ajatukset kokeilusta**

Kannattiko kokeilu?

Mitä neuvoja antaisit opettajalle, joka on suunnittelemassa vastaavanlaista kokeilua?

Mihin kannattaa kiinnittää huomiota? Mitä välttää?