



This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Lestinen, Leena; Valleala, Ulla Maija

Title: Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Jyväskylän yliopisto, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Lestinen, L., & Valleala, U. M. (2020). Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa. In M. Tarnanen, & E. Kostiainen (Eds.), *Ilmiömaistä! : ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (pp. 141-160). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>

Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa

LEENA LESTINEN & ULLA MAIJA VALLEALA

leena.lestinen@jyu.fi
Koulutuksen tutkimuslaitos

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee pedagogista kokeilua ja kehittämistä luokanopettajakoulutuksessa. Ilmiölähtöistä oppimista tarkastellaan opiskelijoiden toimijuuden kehittymisenä työelämään kiinnittyvässä oppimisympäristössä. Tarkastelun keskiössä on se, miten opiskelijat hyödyntävät sosiaalisia voimavaroja vertaissuhteissa, suhteissa opettajankouluttajiin ja luokanopettajiin kouluyhteistyössä. Pedagogisena kehiksenä on toimintatutkimus, johon oli kytketty opiskelijoiden opintoja lukuvuoden ajalta. Opiskelijoiden pienryhmien teemahaastattelut ja yksilölliset pohdintakirjoitukset osoittivat, että opiskelijat pääosin kokivat mielekkäänä vapautta antavan ja vastuuttavan opiskelun oppilaiden osallisuutta alakouluissa kehittävässä hankkeessaan. Tasavertaisuus ja vastavuoroisuus rakensivat relationaalista toimijuutta sosiaalisissa suhteissa. Valtasuhteiden käsittely on tärkeää toimijuutta vahvistavissa pedagogisissa toimintaympäristöissä.

Avainsanat: opettajankoulutus, opetuskokeilut, integroitu opetus, toimijuus, opiskelijat

Osallistuminen ja toimijuus ovat esillä opetussuunnitelmissa sekä laajemmin kasvatus- ja koulutuskeskustelussa. Ne ovat aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen tähtäävän kasvatuksen keskeisiä kysymyksiä (esim. Hansen 2007, VN 2010, OPH 2011, Kiilakoski ym. 2012, Rautiainen ym. 2014). Opetussuunnitelmat ja yhteisöjen toimintakulttuurit käytäntöineen joko tarjoavat opiskelijoille toimijuutta edistäviä mahdollisuuksia tai rajoittavat heidän toimijuuttaan. Tähdellistä onkin selvittää ja pohtia, miten opetussuunnitelmia toteutetaan käytännössä ja miten oppijat ovat kokeneet niiden toteutuneen. Artikkelissa ympäristönä on opettajankoulutus, mutta sisältö tarjoaa yleistä peilauspintaa ja havaintoja pedagogiseen kehittämiseen.

Toimijuuden ymmärrämme aloitteellisena ja sitoutuneena toimintana ympäristön voimavarojen ja rakenteiden välisessä vuorovaikutuksessa. Olemme kiinnostuneita toimijuudesta, joka muodostuu sosiaalisissa suhteissa.

Toimijuus rakentuu ja toteutuu eri tasoilla

Toimijuuden ilmiötä on käsitteellistetty ainakin sosiologiassa, psykologiassa, naistutkimuksessa sekä aikuiskasvatusta- ja kasvatustieteissä (Eteläpelto ym. 2014, Kauppila ym. 2015, Mäkinen 2015). Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja kehitykseen (Vygotsky 1978) kattaa eroavia teoreettisia katsantokantoja toimijuuteen. Niitä yhdistää näkemys oppimisesta aktiivisena sosiaalisena osallistumisena ja sosiokulttuurisen kontekstin painottaminen. Kuitenkin esimerkiksi kehityksellisen subjektikähtöisen lähestymistavan toimijuuskäsityksen lähtökohdalla on yksilön kehitys, kun taas objektikeskeisessä toimintateoriassa sille annetaan vähemmän painoa. (Eteläpelto ym. 2014.) Eteläpelto ja kollegat pitävätkin tärkeänä keskustelua toimijuuskäsityksen taustasta, kun toimijuutta edistäviä käytäntöjä ja pedagogiikkaa kehitetään.

Toimijuutta rakennetaan koulutuksessa eri tasoilla (taulukko 1), jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Mikrotason tutkimuksessa olemme sijoittaneet kehittyvän yksilöllisen subjektin sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa. Tarkastelemme sitä, miten opiskelijat neuvottelevat toimijuutensa kouluyhteistyötä sisältäneissä opinnoissaan.

Taulukko 1. Toimijuuden tarkastelutasot koulutuksessa (soveltaen Ojala ym. 2009, 15-16).

Makro	Suomessa – myös Euroopan unionin ja kansainvälisten järjestöjen piirissä – käytävät yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset keskustelut sekä tehdyt linjaukset. Ne luovat kulttuurista asenneilmastoa ja toimintatilaa opettajien ammatilliselle toimijuudelle, opiskelijoiden toimijuudelle sekä koulutuksen kehittämiseksi.
Meso	Institutionaalinen ja yhteisötaso, jota edustavat koulutuksen opetussuunnitelmat, toimintakulttuurit ja käytännöt, niiden valtajärjestelmät ja yhteisödynamiikat. Ne rajaavat ja mahdollistavat yksilöiden toimijuutta eri resurssineen.
Mikro	Koulutuksessa työskentelevien ja opiskelevien yksilöiden toiminta eri konteksteissa ja tilanteissa; miten he määrittelevät, kokevat ja neuvottelevat toimijuutensa.

Klemenčičin (2015, 11–12) mukaan opiskelijan toimijuus on tavoitteinen ja itse-tutkiskeleva prosessi opiskeluaikana. Siinä käsitykset toimijuuden mahdollisuuksista suhteessa valtaan ja oma toimijuuden tahto muuttuvat ja rakentuvat relationaalisesti eli sosiaalisissa suhteissa. Käsitusten muodostumista määrittävät toiminnan rakenteelliset ja yhteiskunnalliset kontekstit. Täten yksilöt ja ryhmät punnitsevat aktiivista toimintaa tavoitteiden ja mahdollisuuksien pohjalta. Siihen vaikuttavat aiempien toimijuuden kokemusten ohella suhteet toisiin ja vallitsevat olosuhteet.

Opiskelu elämänvaiheena ja toimintaympäristönä mahdollistaa ja kouluii opiskelijoiden toimijuutta muodollisissa ja epämuodollisissa yhteyksissä (ks. Biesta & Tedder 2007). Eri koulutusasteilla opiskelevat kehittävät toimijuuttaan

opetussuunnitelman mukaisissa opinnoissaan sekä osallistuessaan ja voidessaan osallistua aktiivisesti ja vaikuttavasti yksilöinä tai ryhmänä yhteisön pedagogisiin ja hallinnollisiin toimintaprosesseihin eri tasoilla (ks. Wenger 1998). Opiskelijoiden toimijuus on kokonaisvaltaisena tutkimuskohteena kuitenkin vasta avautumassa koulutuksessa. Kuvaamme seuraavassa lähinnä luokanopettajien koulutuksesta tehtyä pedagogista tutkimusta: millaisin näkökulmin ja tavoin toimijuutta on valotettu.

Oman pystyvyyden uskomuksen on katsottu selittävän eniten toimijuutta eli tarkoituksellista vaikuttamista omaan toimintaan ja oloihin (Eteläpelto 2011, Bandura 1977, 1997). Esimerkiksi Opiskelijabarometri 2012 -kyselytutkimuksessa vahva minäpystyvyys koostui yliopisto-opiskelijoiden hyväksi arvioimista omista opiskelutaidoista, laadukkaana kokemasta opetuksesta ja myönteisistä valmistumisen jälkeisen ajan odotuksista (Klemetilä & Sulasalmi 2016). Vahvana koettu oma pystyvyys osoitti hyvää motivaatiota, mikä puolestaan tukee ponnistelua myös vaikeuksia kohdatessa. Opiskelijat oppijoina tarvitsevat kuitenkin tukea vahvistamaan toimijuuttaan, jota organisaation erilaiset käytänteet rajoittavat, kuten Korpiahon (2014) osallistuva kotietnografia kauppatieteen alalta osoittaa. Sen mukaan organisaation sosiokulttuuriset käytänteet ja opiskelijoiden osallistuminen ovat keskenään erottamattomasti sidoksissa.

Vuorovaikutus opetuksessa nousee esille toimijuuden tutkimuksessa luokanopettajakoulutuksessa. Opiskelijan toimijuudesta on tunnistettu muuttava, suhteissa muodostuva ja tietoa koskeva alue opintojakson ryhmäkeskustelujen tilanteissa, joihin opettajat ja opiskelijat osallistuivat (Lipponen & Kumpulainen 2011). Tutkimuksen mukaan vastuullinen toimijuus edellyttää muutosta opiskelijoiden ja opettajien keskinäisessä suhteessa. Se tarkoittaa noviisi–asiantuntija-ajan ylittämistä, ylitysten tunnustamista ja palkitsemista. Pitkäaikaista vertaisvuorovaikutusta on tarkasteltu vastaavassa opiskelijoiden ryhmässä, jossa opiskellaan tutkivasti luokanopettajiksi (Eteläpelto ym. 2005). Monimuotoisen aineiston erittely osoitti, että yksilölliset oppimiskokemukset vaihtelivat suuresti. Aktiiviset osallistujat saivat ryhmästä kolmen vuoden aikana motivaatiota kokonaisvaltaiseen opettajuuteen oppimiseen; kun taas vähäisesti osallistuneiden tai marginaaliin jääneiden oppimiskokemukset olivat emotionaalisesti kielteisiä.

Yhteisöllisen vuorovaikutuksen näkökulmasta vahvaa toimijuuden tunnetta ilmentävät yksilön halu tehdä yhteistyötä ja rakentaa yhteisöä, kehittyä ammattiyhteisössä sekä kyky ratkoa ongelmia yhdessä ja vastaanottaa toisten tukea. Sen muodostuminen edellyttää opiskelijalta aktiivista asennetta ja motivaatiota kolmen opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuoden opiskelijakyselyn mukaan (Toom ym. 2017). Juutilaisen ja kollegojen (2014) esitutkimus viittasi siihen, että jo ensimmäisenä opintovuonna toimijuus voi olla itsensä toteuttamista, kun opiskelijat luovat merkityksellisiä opintopolkuja. Se on osallistumista ja vaikuttamista,

kun he tekevät aloitteita ja osallistuvat aktiivisesti oppimisympäristössään. Edeltävät elämäkokemukset ja käsitykset (ks. Biesta & Tedder 2007, Emirbayer & Mische 1998) ovat yhteydessä toimijuuteen opinnoissa. Elämäkertajoitelmat osoittivat, että englanninkielisessä koulutuksessa opettajaksi opiskelevien aiemat kielikokemukset toimivat ennakoivasti tai ilmenivät reaktioina vieraan kielen oppimisessa (Ruohotie-Lyhty & Moate 2015).

Edellä kuvatuista tutkimuksista opimme, että opiskelijan toimijuus ei toteudu itsestään selvästi opiskelussa. Jos tarkoituksena on tukea kaikkien opiskelijoiden vahvan toimijuuden tunteen saavuttamista, huomiota tulee kiinnittää vuorovaikutukseen sekä opetuksessa että opiskelijoiden keskinäisessä työskentelyssä. Pedagogisia prosesseja ja rakenteita on kaikkiaan tarkasteltava siitä näkökulmasta, miten niissä tuotetaan yksilötason oppimiskokemuksia toimijuudesta.

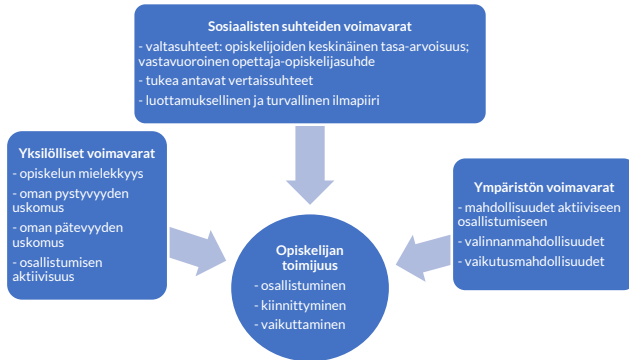
Kohti opettajan ja oppilaan toimijuutta koulussa

Luokanopettajaksi opiskelevien toimijuutta on tutkittu opettajankoulutuksen sisäisissä ympäristöissä, ja haasteena onkin ulottaa tutkimus kouluympäristöön. Koulutukseen sisältyvä toimijuuden tarkastelu koulussa kehittäisi opettajan ammatillisia valmiuksia. Opettajan toimijuuden kysely osoitti, että uransa alussa luokanopettajat kokevat ammatillista riittämättömyyttä pedagogisesti ja vuorovaikutuksellisesti haastavissa luokkatilanteissa (Heikonen ym. 2017). Valmistuneet opettajat kohtaavat koulumaailman, jossa opettajien odotetaan toimivan ilmiölähtöistä oppimista painottavan opetussuunnitelman (Lonka & Westling 2018) mukaisesti, mihin liittyy oppilaiden monimuotoinen osallistuminen ja vaikuttaminen. Esimerkiksi Rajala (2016) on opettajana eritellyt lapsikeskeistä dialogista opetustyötään ja kehittänyt toimijuuskeskeisen pedagogisen mallin, joka laajentaa kouluoppimisen oppilaiden elämään ja yhteiskuntaan.

Opettajankoulutus ja kouluopetus ovat erillisiä toimintaympäristöjä, jotka opiskelijoiden tuleva opettajantyö kytkee yhteen. Selvitämme, millaiseksi niiden välinen sosiaalinen tila muodostuu ja millaiseksi sen aktiivisesti rakentavat opiskelijat, jotka ovat saaneet vapautta ja vastuuta yhteistyöhankkeen toteuttajina (ks. Edwards 2015). Tavoitteena on ollut luoda ja toteuttaa toimijuutta edistävää pedagogiikkaa.

Toimijuuden voimavarat pedagogisen suunnittelun tukena

Eri lähestymistapoja ja näkökulmia yhdistelevässä teoriakehyksessä toimijuus jäsentyy kolmen alueen voimavaroina opiskelussa (kuvio 1). Voimavarapohjainen erittely on sovellettavissa monenlaisten oppimis- ja toimintaympäristöjen pedagogiseen tarkasteluun ja kehittämiseen.



Kuvio 1. Toimijuuden voimavarat opiskelussa (mukaillen Jääskelä ym. 2017, 5-6).

Opiskelussa keskeiset toimijuuden *yksilölliset* voimavarat koostuvat oman pystyvyyden ja pätevyyden uskomuksista sekä aktiivisesta osallistumisesta mielekkääksi koetussa opiskelussa (Jääskelä ym. 2017). Minipystyvyyden käsitteen (Bandura 1977, 1997, 2001) keskiössä on ihmisen kokemus toimijuus sosiaalisessa ympäristössä. Ympäristön sosiaaliset suhteet ja käytännöt ovat täten yhteydessä opiskelijan kokemiin yksilöllisiin voimavaroihin ja niiden kehittymiseen (myös Klemettilä & Sulasalmi 2016).

Tarkastelemme erityisesti *relaationaalista* eli suhteissa muodostuvaa toimijuutta. Sen lähtökohtana ovat ympäristössä vallitsevat suhteet ja vuorovaikutusilmasto. Kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian piirissä tutkivan Edwardsin (2005, 2015) näkemyksen mukaan relationaalinen toimijuus tarkoittaa kykyä tunnistaa toiset ja itsensä toiminnan voimavaroina, työskennellä yhdessä muiden kanssa ja kehittää toimintaa hyödyntämällä toisten tarjoamia voimavaroja. Hän muistuttaa, että relationaalinen toimijuus ei tarkoita samaa kuin osallistuminen tai yhteistyö.

Relationaalisen toimijuuden keskeisiksi voimavaratekijöiksi Jääskelä ja kumppanit (2017) mainitsevat vastavuoroiset opettaja-opiskelijasuhteet sekä tasa-arvoiset ja tukea antavat vertaissuhteet luottamuksen ilmapiirissä. Opiskelijoiden toimijuutta tukevat dialogiset suhteet opettajiin, joissa valta ja auktoriteetti tulevat tunnistetuiksi ja käsitellyiksi (Lipponen & Kumpulainen 2011, McNay 2003). Toimijuuden tunnetta edistävät opettajien tuki, hyväksyntä ja tasapuolinen kohtelu sekä toimivat vertaissuhteet. Ne ovat opettajasuhteita epävirallisempi voimavara, areena opiskelijoiden emotionaaliselle prosessoimiselle ja pohdiskelemiselle. (Toom ym. 2017.) Kaikkiaan tärkeää on turvallinen tunneympäristö (Juutilainen ym. 2014).

Toimijuuden *kontekstuaalisia* eli ympäristöllisiä voimavaroja tarjoavat opiskelijoille tilaisuudet, joissa he voivat osallistua aktiivisesti ja vaikuttaa (Lipponen &

Kumpulainen 2011). Niitä on todettu sisältyvän vuorovaikutteiseen opetukseen (Jääskelä ym. 2013). Valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuudet auttavat opiskelijoita tunnistamaan vahvuuksiaan, kiinnostuksen kohteitaan ja tavoitteitaan. Valinnanvapauteen liittyy mahdollisuus toimia toisin: toisin sanominen ja toisin tekeminen toimijuuden tapoina muuttavat merkityksiä (Ronkainen 1999, 215–224). Pedagogiikassa annetaan tilaa itsenäistymiselle ja voimaantumiselle myös vastustuksen kautta (Lipponen & Kumpulainen 2011). Näin voidaan tukea aitoa toimijuutta normatiivisen toimijuuden sijaan (Kumpulainen ym. 2010).

Toimijuutta edistää se, että opiskelijat saavat osallistua akateemista ja ammatillista asiantuntijuutta kehittäviin ympäristöihin ja käytänteisiin (ks. Jääskelä ym. 2017). Tuleville opettajille tarjotaan tilaisuuksia tunnistaa, käsitteellistää, eritellä ja ratkaista todellisia opettajan työn haasteita (Toom ym. 2017). Ympäristöjä ovat monimutkaiset luokkatilanteet, opetussuunnitelmatyö sekä simuloituiden tai – kuten artikkeleissa – todelliset kehittämiskokeilut kouluissa (Lipponen & Kumpulainen 2011, Toom ym. 2017, OPM 2007). Koulun käytänteiden tutkiminen ja kehittäminen tukevat opiskelijoiden vastuullista toimijuutta, jos heidän osuutensa on merkityksellinen ja arvostettu. (Lipponen & Kumpulainen 2011, Greeno 2006.)

Opiskeluvaihe on ollut toimijuudelle suotuisaa, kun uskomus pystyvyyteen ja päteyvyyteen on vahvistunut aktiivisessa ja mielekkäässä opiskelussa. Toimijuuskyselyssä (Jääskelä ym. 2017) on havaittu, että voimavarat ovat opiskelijoiden kokemuksessa vahvassa keskinäisessä yhteydessä. Yksilön toimijuutta voivat täten tukea ilmiölähtöiset pedagogiset järjestelyt suhde- ja ympäristövoimavarojen hyödyntämiseksi.

Ilmiölähtöisyyttä toimintatutkimuksen ja kouluyhteistyön avulla

Opiskelijoiden tehtävänä oli kuvatussa tapauksessa tutkia koulukäytänteitä ja kehittää oppilaiden yhteisöllistä osallistumista tukena opettajankouluttajat ja kouluopettajat. Kahtena vuotena samanmuotoisena jatkunut yhteistyöhanke tarjosi opiskelijoille toimijuuden voimavaroja suunnitellusti. Tutkijoina ja kehittäjinä alakouluissa työskentelivät ensimmäisen vuoden luokanopettajan maisteriohjelman opiskelijat pienryhminä. Valtaosa oli opiskelemaan palanneita aikuisopiskelijoita; muutama oli siirtynyt maisteriopintoihin suoraan aiemmista opinnoista. Useimmilla oli työkokemusta päiväkodissa tai koulussa.

Ilmiölähtöisen opetussuunnitelman yhtenä perusteluna on edistää opintojen integraatiota eli eheyttämistä ja asiakokonaisuuksien laaja-alaista hallintaa. Laajoina opiskeltavina ja tutkittavina ilmiöinä hankkeessa olivat osallisuus ja yhteisöllisyys kouluyhteisössä. Ilmiölähtöisyyttä toteutettiin yhdistämällä toisistaan irrallisia opintojaksoja sisällöllisesti siten, että ne tukivat teorian ja käytännön vuoropuhelua sekä opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Ajatuksena oli, että

opiskelijat hyödyntävät teoreettisia opintoja pohjana toteuttaessaan soveltavissa opinnoissaan kouluprojekteja yhteisötaiteen avulla.

Koulun tutkiminen ja kehittäminen jäsenettiin Stringerin (2004) yhteisöllisen toimintatutkimuksen mallin avulla. Opintojaksot yhdistettiin sen vaiheisiin pitkäaikaisintegraationa (kuvio 2). Mallissa on keskeistä ongelmien paikallisten ratkaisujen tunnistaminen yhteistyössä kaikkien osallistujien kesken sekä dialogi, pohdinta ja arviointi yhteisen ymmärryksen kehittämiseksi (Willis & Edwards 2014, 28). Ensimmäisen toimintakierroksen alussa pienryhmät saivat kolmen osallistuvan alakoulun luokanopettajalta aiheaihion, jonka pohjalta ne sopivat ja rajasivat tutkimus- ja kehittämiskohteen sovittaen yhteen opettajan, oppilaiden ja opiskelijoiden tarpeet ja kiinnostuksen. Vastaava neuvottelu toistui opettajien ja uusien pienryhmien kesken jälkimmäisen kierroksen alussa, jolloin mukaan oli liittynyt yksi koulu lisää. Kierrosalavereissa ryhmät ja opettajat pohtivat saavutettuja tuloksia tavoitteenaan kehittää edelleen yhteisöllisiä osallistumisen muotoja ja ryhmien toimintaa kouluissa. Jälkimmäisellä kierroksella kouluvierailuja tiennettiin ja oppilaiden osallistumista projektien suunnitteluun vahvistettiin.



Kuvio 2. Opinnot ja koulutyöskentely toimintatutkimuksen havainnoi, ajattele, toimi -vaiheissa (soveltaen Stringer 2004).

Ilmiöiden käsittely oppiainerajoja ylittämällä on ilmiölähtöisen pedagogiikan keskeinen piirre. Käytännössä oppiaineita yhdistävän ilmiön työstäminen edellyttää suunnitteluvaiheessa neuvottelua opetussuunnitelmasta ja siitä, miten eri oppiaineiden sisältöjä on mahdollista ja mielekästä yhdistää ilmiöön. Hankkeessa integrointi oli luontevaa kasvatustieteen syventävän opintojakson sekä kahden taitoaineen yhdistetyn opintojakson opintojen välillä. Muiden monialaisten opintojen kiinnittäminen koulujen yhteisöllisyyden kehittämiseen yhteisötaiteen kautta oli

haastavampaa. Kuitenkin yhteisöllisyyttä suunniteltiin niiden projekteihin toteutuvaksi eriasteisesti.

Ilmiölähtöinen pedagogiikka kannustaa toimijuuteen, kun tavoitellaan opiskelijoiden aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta oppimisessa (Lonka ym. 2015, 60). Sen mukaisesti opettajankouluttajat tarjosivat opintojaksojensa opetussisällöt, mutta pyrkimyksenä oli pidättäytyä hankkeen ja kouluprojektien aktiivisesta sisällöllisistä ja toiminnallisesta ohjausotteesta. Luokanopettajien lailla he asettuivat lähinnä resurssihenkilöiksi. Valta-asetelmaa purettiin painottamalla pienryhmien itsenäisyyttä ja päätösvaltaa sekä vertaisohjausta ja -palautetta projektien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Pedagogisen ymmärryksen lisäämiseksi on tarpeellista selvittää toimijuuden voimavarojen hyödyntämistä vuorovaikutus- ja toimintaprosesseissa: (1) Miten opiskelijat tulkitsivat ja toteuttivat toimijuutta sosiaalisissa suhteissaan vertaisopiskelijoina sekä yhteydessään opettajankouluttajiin ja luokanopettajiin? Kuvaamme myös, (2) miten opiskelijat kokivat ja käsittivät opintojen kiinnittämisen koulun kehittämiseen ja mitä he kokivat siinä oppineensa. Tutkimusaineisto muodostui koulukohtaisten 3–5 opiskelijan pienryhmien teemahaastatteluilta (N=11) toimintakierrosten syys- ja kevätlukukausilta. Ryhmien haastattelut sisälsivät avoimia kysymyksiä, ja ne olivat pituudeltaan yhden tunnin mittaisia. Tätä tutkimusta varten niistä valittiin teemaosuudet, jotka kohdistuivat vuorovaikutussuhteisiin ja vuorovaikutteeseen työskentelyyn sekä opiskelijoiden omaan oppimiseen. (Stringer 2004, Hirsjärvi & Hurme 2006.) Aineistona olivat myös opiskelijoiden opintosuoritteina laatimat yksilölliset pohdintakirjoitukset (N=20). Laadullisena teoriaohjaavana sisällönanalyysinä edennyttä aineiston erittelyä ja tulkintaa (Stringer 2004, Tuomi & Sarajärvi 2011) kohdensivat ja rajasivat Edwardsin (2005, 2015) relationaalisen toimijuuden määrittely sekä Jääskelän ja kollegojen (2017) kokoama toimijuuden voimavarojen käsitteellistäminen sosiaalisten suhteiden näkökulmasta (ks. kuvio 1). Opiskelun voimavara-alueiden keskinäistä yhteyttä pyrittiin tarkastelemaan tekemällä tulkintaa myös yksilöllisestä näkökulmasta.

Seuraavassa vastataan tutkimuskysymykseen 1 esittämällä löydökset kerronnallisesti kontekstissaan ja aineisto-otteilla perustellen kunkin vuorovaikutussuhteen keskeisimmän piirteen pohjalta otsikoiduissa luvuissa. Kysymyksen 2 osalta löydöksiä tarkastellaan kokonaisuutena omana lukunaan. Pienryhmien haastatteluiden kooditunnuksilla varustetuissa aineisto-otteissa > -merkki tarkoittaa puheen-
vuoron siirtymistä osallistujalta toiselle.

Vertaisina ”samassa veneessä”

Maisteriopiskelijoiden ryhmää kuvattiin yhdessä pienryhmässä ”huikeaksi porukaksi, jossa oli ”tekemisen meininki”: he olivat ”tulleet oppimaan ja tekemään

asiat.” (8) Itsemäärittely oli ilmeisen jaettu, mikä motivoi ryhmää ja kantoi kohti tutkintoa. Toimijuuttaan ”maasterit” toteuttivat alussa huolehtimalla itse ryhmäytymisestäään, kun tutorit eivät sitä tehneet. Keskinäisesti oli tunnistettu koulutuksen ja elämänkokemuksen tuottamaa pystyvyyden kokemusta ja osaamista. Kiinnostusta ja yhteisesti jaettavaa riitti opintojaksoilla.

”Kun me ollaan maistereita, kaikilla on aiempaa koulutusta. Saattaa olla työelämää ja on vähän tietoa ja taitoakin jo niistä asioista – – jos pitää keskustella niin mehän keskustellaan, kun meillä on niin paljon mielipiteitä, niin me uskalletaan ne esittää. > – – Mä voin seistä mun tiedon takana että tiedän oikeasti mistä puhun. Ja sitten saa kuulla niitten muitten näkökulmia.” (8)

Toisaalta eroavat taustat ja tavoitteet oppimiselle ilmenivät pienryhmissä ristiriitaisina odotuksina opinnoista ja niihin panostuksesta. Sen kanssa kyettiin tasapainoilemaan ja tekemään kompromisseja yhteisessä toiminnassa: ”Se on osa sitä prosessia nimenomaan ja tulevaa työelämää varten, mehän ollaan kaikki erilaisia.” (2) Relationaalista toimijuutta tuki se, että ryhmässä oivallettiin yksilöllisten voimavarojen edistävän toimintaa. Samalla oli tosin hyväksyttävä, että toisen erityisvoimavaraan liittyi valtaa ja mukautumisen vaadetta toiminnassa.

Yhteisen aseman tiedostaminen tuki kaikkien pienryhmien kuvaamaa sujuvaa yhteistyötä, mitä ryhmäytyminen edisti luomalla keskinäistä luottamusta. Käsitöksenä oli, että ”kaikki tekee ja panostaa ettei ole sellaisia siivillä olevia.” (7) Tämä kattoi myös raporttityöskentelyn, jossa yhdessä ratkaistavana oli työnjako. Ryhmät loivat eri tavoin liikkumatilaa yksilölliselle osallistumiselle Google Driven avulla. Ryhmä saattoi noudattaa selkeää työnjakoa, koska ”meillä on kaikilla kuitenkin eri näkemykset miten ilmaista asioita.” (2) Toisissa ryhmissä kuvattiin varsin avointa ja joustavaa työtappaa. Työnjaosta oli sovittu, mutta ei tarkasti määräten, vaan toimittiin ”fiiliksen” mukaan: ”Jotain me ehkä jaettiin sillain, että sinä teet ton ja näin. Sitten vähän niin kuin jokainen katto että tonne voisi lisätä tai sillain –.” (9) Ryhmässä voitiin edetä myös ”kaikki osallistuu kaikkeen” -ajatuksen pohjalta: ”Kaikki kirjoittaa ja kukaan ei ota siitä [nokkiinsa]. Sinne voi väleihin lisätä jos sinne sopii joku hyvä juttu ja voi ottaa kokonaan pois.” (8)

Pyrkimys vallan tasajakoon raportointitoiminnassa merkitsi oppimisen mahdollisuuksien ja voimavarojen tasavertaistamista. Yhteisenä vastuuna ryhmissä oli koota tuotokset yhtenäisiksi raporteiksi vasta lopuksi. Tarkoituksena oli pitää kaikki jäsenet mukana, vaikka kokemus osoitti yksilöllisen aktiivisuuden saattavan vaihdella.

Relationaaliselle toimijuudelle osoittautui tärkeäksi ryhmän kyky ylläpitää suotuisaa tunneilmapiiriä. Avoimessa vuorovaikutuksessa jokainen oli voinut olla oma itsensä ja luottaa ymmärretyksi tulemiseen. Toiminnan tuotos saattoi näin syntyä

vuoroittaisesti ja joustavasti keskinäisellä resursoinnilla: ”Kaikki voi sanoa mieliteensä ja jaksaako tai eikö jaksa ihan tällainen avoin systeemi. > Jokainen ymmärtää myös jos on enemmän tehtävää ja ei vaadita toisiltamme liikaa. > Toinen panostaa toiseen ja toinen toiseen enemmän –.” (6)

Yhteisyyden tunne voimavarana vahvistui emotionaalisen tuen avulla, mikä on vertaisuhteissa merkityksellistä. Tällöin hukassakin ”ollaan yhdessä ja on paljon parempi mieli.” (4) Keskinäinen tuki sisälsi kehittämistyön haasteissa ja jännitteissä syntyneen ahdistuksen ja hankalien tunnetilojen käsittelyä, kun oli paikka ja aika tähän mentaaliseen työhön. Yhteydenpito oli voinut jatkua WhatsAppissa vielä illalla tsemppauksena koko ryhmän voimin, kun motivaatiota ylläpidettiin yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Noviiseina tiedeyhteisössä

Aikuisopiskelijoiden oli asettauduttava yliopistoon opettajien ammatillisena ja tiedeyhteisönä, jossa opiskeluun liittyy odotuksia opiskelijan itsenäisyydestä ja vastuusta toiminnassaan. Opettajankouluttajilla oli asemallista ja asiantuntijuuden auktoriteettia, joten vuorovaikutuksen muotoutuminen heidän kanssaan oli opiskelijoille merkityksellistä. Pienryhmissä oli käsiteltävä ryhmän itsenäisyys ja suhde kouluttajan valtaan. Tiiviiseen opiskeluun valmistautuneille opiskelijoille tarkoituksenmukaista saattoi olla normatiivinen toimijuus: auktoriteetin odotusten täyttäminen ja niihin mukautuminen. Epätietoisuutta syntyikin sen tulkinna, mitä kouluttaja halusi.

Kaikissa pienryhmissä synnytti hämmennystä alussa avoimesti määritelty vastuullinen tehtävä koulun käytänteiden kehittämisestä. Ryhmät saivat vapauden opintojen ja hankkeen kehityksessä suunnitella ja päättää työskentelystään sekä rakentaa yhteistyönsä keskinäisesti ja kouluopettajien kanssa. Yhteisen hanke- ja tehtävää-orientaation jälkeen ryhmien tuli jäsentää ilmiölähtöinen tehtävä ja sen toteuttaminen koulussa hyödyntämällä havainnointia ja muita tiedeyhteisön työskentelytapoja. Kouluttaja toimi palautetta antaessaan akateemisuuden peilinä ryhmille, eli miten niissä oli tuotosten perusteella saatu aktivoitua tieteellinen ajattelu ja osaaminen.

”Syksyllä aloitettiin ja tämä alkoi heti ja me menttiin heti sinne kouluihin. Kuitenkin meistä kaikki on vasta ensimmäistä kertaa luokanopettajakoulutuksessa ja sitten suoraan maisterikoulutuksessa. Olihan se iso harppaus, siinä mielessä justiin, että itsekkin piti oikein miettiä, muutama vuosi on tuosta kandista vierähtänyt, että miten taas toimikaan tämä homma. Miten kannattaisi havainnoida ja miten ongelmaa rajataan ja muuta. Olihan se tosi haastavaa.> Vasta kun tehtiin tutkimusraportti ja saatiin palaute, niin tajuttiin, että

tää onkin oikeasti yllättävän virallinen juttu. > Niin -- että sen pitää olla tieteellinen.” (9)

Pienryhmissä ilmeni vaihtelevia odotuksia kouluttajasuhteesta voimavarana. Useat olisivat halunneet, että kouluttajalta olisi saatu selkeät ohjeet. Niiden avulla olisi ollut helppo edetä ja tehdä se mitä odotettiin, erityisesti mikäli ryhmän tavoite ei ollut vielä muotoutunut: ”Tavallaan me oltaisi kaivattu jotenkin [kuten] muillakin kursseilla A4 missä olisi vähän selkeämmät [ohjeet] kuitenkin, että mitä me haetaan.” (7) Esille tuli koettu ero muihin opintoihin, ja omat tottumukset oppijana tiedostuivat. Toisissa ryhmissä riittivät sovitut tavoitteet yhteisestä tekemisestä, eikä koettu että kouluttajat tai opettajat olisivat sitä rajoittaneet. Alusta alkaen oli silloin motivoivaa vapaus valita, tehdä päätöksiä ja vaikuttaa oman kiinnostuksensa pohjalta toimintaansa ja oppimiseensa.

”Oli mun mielestä selkeät tavoitteet että näin tehdään ja oli kiva kun oli vapauksia. > Ei täältä OKL:n puolelta tullut mitään rajoituksia tai vastavuoroisesti meitä ei rajoitettu myöskään siellä [koulun] päässä. Tutkimustakin saatiin, itse kehittää tutkimuskysymys syksylläkin, että mitä me halutaan ja miten me halutaan lisätä sitä oppilaiden [osallisuutta]. > Ehkä myös vähän siltä kantilta, että pystyy myös itse vaikuttaan siihen mikä kiinnostaa, niin pystyy siihenkin paneutuu. Sillä tavalla se on hyvä juttu. > Kyllähän se motivoi kun pääsee jotain luomaan itse.” (9)

Kouluttajilta oli pienryhmien saatavissa ohjausta ja neuvoja pyydettyäessä. Useat ryhmät kuvasivat saaneensa alkuvaiheessa kouluttajalta suorien toimintaohjeiden sijaan ymmärtävää tukea. Siihen sisältyi opiskelijoiden ahdistuksen rauhoittelua, kannustusta ja rohkaisua luottaa toimintaprosessiin ja edetä siinä ryhmässä muodostuvan keskinäisen ymmärryksen ja käsityksen pohjalta. Prosessin jumi tilanteessa luottamuksen säilyminen tekemiseen puolin ja toisin oli koettu tärkeäksi. Opiskelijat luottivat siihen, että kouluttajalla on kokonaiskuva hankkeesta, joka heille hahmottui prosessin edetessä. ”Hän [kouluttaja] tiesi että mitä me ollaan tekemässä. > Säily sellainen luottamus. > Niin se oli kuitenkin sellainen kannustava. > Niin.” (5)

Ryhmäkohtaista tukea olisi kouluttajilta kaivattu myöhemmässäkin vaiheessa. Kouluttajien koettiin painottavan toisilta pienryhmiltä saatavaa tukea, mutta vuorovaikutuksella kouluttajien kanssa oli ryhmälle erilainen merkitys kuin vertaisryhmien kanssa. Hyvänä koettu toiminnan vapaus alkoi ahdistaa, mikäli kouluttajalta ei koettu saatavan kysymyksiin vastauksia. Tutkimuksessa ei ilmennyt, että asiantuntija-auktoriteetin palautteen ja hyväksynnän tarvetta sinänsä olisi ryhmissä käsitelty ja pohdittu. Se ei joutunut koetukselle edes, kun opintojakson kouluttajat esittivät erilaiset näkemykset ryhmän projektitehtävän tulkinnasta ja

toteutuksesta. Ryhmä taipui toisenkin kouluttajan näkemykseen ja täytti myös tämän odotuksen, vaikka ”oli tosi vaikea siinä lopussa enää muuttaa sitä [projekti-toimintaa koulussa].” (11)

Toisinajatteluna ilmenevää toimijuutta aktivoi se, että hankkeen alkaminen yliopisto-opiskelun kanssa samanaikaisesti oli koettu vaativaksi. Opetussuunnitelman rakenne rajoitti ilmiölähtöisyyttä, koska opiskelijat eivät voineet sijoittaa hankeopintojaan kehityksensä ja kiinnostuksensa mukaiseen ajankohtaan. Parempana olisi pidetty opintojen myöhentämistä tai siirtämistä seuraavalle lukukaudelle. Kriittikiä esitettiin myös kouluarkea koskevan merkityksellisen ja luotettavan tutkimustiedon hankkimisesta. Ehdotuksina olivat pitempi havainnointiaika yhtäkestoisesti tai jaettuna kahdelle lukukaudelle. Täten prosessi oli hyödyllinen tutkivan oppimisenkin näkökulmasta.

Kollegoina koulussa

Yhteistyöluokan opettaja oli opiskelijoille luokanopettajan ammatillinen ilmentymä. Hän oli asiantuntija ja auktoriteetti tai kollega riippuen opiskelijan yksilöllisestä taustasta. Pienryhmien oli neuvoteltava suhteensa opettajaan ja järjestettävä keskinäinen yhteistyönsä siten, että opettajan asema ja osallistuminen otettiin huomioon toiminnan voimavarana. Koulun yhteisön, toimintakulttuurin ja opetuksen tuntijana opettaja organisoii ryhmien ja oppilaiden yhteistä toimintaa. Koulun ja yliopiston erilaiset toimintajärjestelmät aiheuttivat yhteensovittamisen pulmia, jotka oli yhdessä ratkaistava toiminnan aikatauluttamiseksi ja järjestämiseksi. Opiskelijat saivat lähituntuman kouluelämään, joka sisälsi aikataulujen ja toiminnan muutoksia, yllättäviä tilanteita ja kiirettä. Ne edellyttivät sopeutuvaa työskentelyä.

Opettajan vaihdos kesken lukuvuoden muodostui merkittäväksi oppimiskokemuksiksi yhdessä pienryhmässä. Muuttuneessa tilanteessa oli sopeuduttava erityyliseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa, eikä keskinäisiä toimintaodotuksia ehditty käsitellä ja neuvotella. Kun sijaisopettaja oli jättäytynyt taka-alalle ja antanut opiskelijoille tilaa ja valtaa toimia itsenäisesti sovitun kehittämisaiheen parissa, niin luokan oma opettaja otti johtajuuden. Opettaja välitti valmiin projektiteeman, mihin siirtymisen opiskelijat kokivat ”pakkona”. He taipuivat perustelun toiminnan toteutukseen, vaikka oli vaikeaa luopua oppilaiden kanssa aiemmin sovitusta aiheesta. Ryhmää jäi kuitenkin pohdittamaan suhteensa opettajan auktoriteetin valtaan: luovuttiinko liian helposti omasta aidosta toimijuudesta.

”Kyllä me aluksi yritettiin hienosti vihjailla, että me haluttaisiin kauheasti jatkaa sitä syksyn hommaa. Jollain lailla harmitti ja hän ei ottanut siihen koppia ja sitten meidän oli pakko ottaa [uusi teema]. Sitten oli vaikea päästää irti siitä alun perin olevasta ideasta.

> Niin ja olisiko itse pitänyt voimakkaammin yrittää pitää kiinni siitä syksystä tavallaan. Luovuttiinko liian helposti siinä. Sitten toisaalta hän on tietynlainen auktoriteetti siinä, hän on tavallaan luokan opettaja siinä.” (8)

Toisaalta opettaja saattoi tukea pienryhmän työskentelyä epäsuorasti. Esimerkiksi opiskelijoiden havainnointien ajaksi opettaja toiminnallaan loi luokkaan kontekstin, jossa toivottu ilmiö oli esillä. Viimeisellä havainnointikerralla selvisi, että opettaja oli näin tarjonnut huomion kohdentamista ilmiöön, mutta ei toiminut sanallisesti. Opettaja ”halusi että me tartutaan siihen [keskinäisyyteen ryhmätyössä], että me löydetään se sieltä. Hän oli hyvin tyytyväinen että me löydettiin se sieltä.” (9) Myöhemmin ryhmä käsitteli keskinäistä toimintaa omien voimavarojensa kannalta: ”Ei se hankalaa [ollut] kuitenkaan, että se oli luonnollista mutta me vaan sitä pohdittiin, että kuinka paljon tartuttiin siihen johdatteluun, että oltaisiko me saatu mitään itse kaivettua sieltä – –.” (9) Opettaja oli myös myötävaikuttanut ryhmän uskallukseen lähteä kokeilemaan ideaa toimintaprojektissa. Opettaja ”sanoikin sen aidosti, että hän on tosi ylpeä siitä että se syksy on tavallaan tuottanut meissä sellaisen läpikäymisprosessin.” (9)

Kaikkiaan pienryhmät kokivat olleensa tervetulleita kouluun, ja kehittämistyöhön kohdistuneet myönteiset odotukset aiheuttivat alussa jännitystäkin. Ryhmät kertoivat saaneensa sopivasti vapaat kädet toimintaansa, eivät täyttä vapautta mikä olisi koettu hankalana. Opettajat olivat vastaanottavaisia ja yhteistyöhaluisia, mutta tiedostivat valta-asemansa ja ymmärsivät opiskelijoiden itsenäisyyden kehittymisen edellytykset. ”Koulun puolesta ei tullut mitään valmista, mitä pitää tehdä. > Opettaja halusi, että me itse keksitään, kun oltiin keksitty, niin [hän] sanoi mielipiteitään.” (11) Paikallisissa ilmiö- ja oppijalähtöisissä toimintaprojekteissa teema ja toimintapa innostivat oppilaita luovuuteen, omatoimisuuteen ja demokraattiseen osallistumiseen. Opettajat olivat kumppaneita, jotka yhteisön ja toimintatapojen tuntemuksellaan veivät asioita eteenpäin koulussa. He auttoivat järjestämään luokka-asteita ylittävää yhteistyötä ja laajentamaan projekteja kouluyhteisössä. Yhdessä koulussa projekti laajentui näin koko koulun aktiiviseksi osallistumiseksi toimintaan.

Tulevat opettajat kokivat myös vastavuoroisuutta ammatissa jo toimivien opettajien kanssa. Opiskelijoille avautui opettajien välityksellä pääsy kouluarkeen ja kehittämistyöhön, ja opettajat saivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa jotakin heiltä. Esimerkiksi koulun opettajien yhteishaastattelu oli todettu opettajien parissa hedelmälliseksi tavaksi käsitellä koulun kehittämistä. Samalla tiedostettiin, että ilman yhteisön käytännön mahdollisuuksia ja omatoimisuutta pienryhmän toteuttama hanke saattaisi jäädä irralliseksi projektiksi. Opiskelijat suhtautuivat kuitenkin alusta lähtien realistisen optimistisesti osuuteensa kouluyhteisyyssä.

”Varmaan tulevaisuudessa on opettajien helpompi toteuttaa tuollaisia projekteja kun me ulkopuolisina toimijoina tullaan antamaan tällainen alkusysäys sinne, että voisi. Varmasti on vaikea olla opettajana tuolla ja yhtäkkiä tempaista joku projekti käyntiin. Sen verran [voi] irtautua siitä arjesta kun on se alkusykäys [jossa] vähän luodaan sitä pohjaa. Varmasti tulevaisuudessa on helpompi tehdä sitä sitten.” (1)

Opintojen integrointi ja oma oppiminen

Koulun kehittämisen prosessi tarjosi pitkäaikaisen ilmiöpohjaisen oppimiskokemuksen, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita. Opiskelijat lähes poikkeuksetta pitivät opintojaksojen opiskelua hankkeessa mielekkäänä. Toisaalta esille tuli, että se koettiin myös työläänä opiskelutapana. Tietoaineiden opintojaksojen sisältöjen vahvempaa kiinnittymistä hankkeeseen olisi kuitenkin kaivattu. Samana pysyneessä kouluympäristössä eivät nekään jääneet täysin irrallisiksi opintojen suorituksiksi. Koulussa havaitun ja tarkennetun ilmiön todellisten kehittämistarpeiden parissa työskentely koettiin merkitykselliseksi. Se innosti ja motivoi opiskelijoita enemmän kuin erilaiset simuloidut kehittämiskokeilut. Hyväksi oli koettu, että hankkeessa yhdistettiin käytäntöä ja teoriaa lähtemällä koulukäytännöstä.

”Kyllä meillä on muitakin näitä tällaisia kursseja ja otetaan hatusta joku ilmiö ja kehitetään siihen. Tässä nyt oli aito ilmiö sitten mitä me saatiin. > Oli ja itse pidin tästä, että oli tallein mahdollisuus suorittaa.” (9)

Havainnointi koulussa ilman tarkkaa tehtävänantoa osoittautui osaltaan pystyvyyden tunnetta vahvistavaksi, kun havainnoijan asemaan ja tehtävään oli alkuhämmennyksen jälkeen saatu paneuduttua. Merkittävää oli luottamuksen muodostuminen siihen, kun ”asia prosessoituu mielessä ja se lähtee siitä etenemään, niin kyllä selvenee. Sen se on jotenkin opettanut, että ei kannata liikaa huolestua aluksi jos ei joku asia ole niin selkeä. Vaan kyllä se ajan kanssa selkeytyy.” (3)

Pedagogista avoimuutta ja opiskelijoiden vastuuttamista korostava toimintatapa osoittautui toimijuuden kehittämisen kannalta suotuisaksi. Vuorovaikutteinen koulun kehittämistyö oli aito työelämään kiinnittyvä oppimisympäristö. Opiskelijoina ja kehittämishankkeen vastuullisina toteuttajina oli edettävä vaiheesta toiseen yhdessä rohkeasti ja toimeliaasti, itsetutkiskelunkin kautta. Oppimiskokemuksena ”epävarmuuteen heittäytyminen” yhdistettiin selviytymiseen työelämän muutostilanteissa. Ne tulevat edellyttämään ja koettelemaan uskoa pystyvyyteen.

”Mitä me ollaan tästä opittu niin sitä sellaista epävarmuuteen heittäytymistä tietyllä tavalla. Mikä on taas edellytys työelämänkin muutoksissa että pitää tavallaan uskaltaa heittäytyä sellaiselle oudolle maaperälle. Et tiedä välttämättä, että mitä tässä on tulossa mutta sun vaan pitää mennä niillä tiedoilla, selvitä ja mennä eteenpäin. Varmasti monikin työelämän muutoskin jää – mielummin pysytään siellä tutussa turvallisessa.” (1)

Jokapäiväistä toimintaa seuraamalla ja aktiivisesti osallistumalla opiskelijat saivat omakohtaisen käsityksen koulutyöstä, jolloin myös oppilaan ja opettajan näkökulmat havainnollistuivat. Kokemus oli realistinen verrattuna siihen, että opiskelijat yliopistolla keskenään kuivaharjoittelevat opettamista ja oppimista. Vuorovaikutustilanteissa koulussa oli nopeastikin kyettävä muokkaamaan toimintatapaa oppilaiden ymmärrystasoon ja valmiuksiin suhteuttaen. Tilanteessa selviäminen edellytti ja tuotti opiskelijoiden keskinäistä toimijuutta, kun piti ”siinä lennossa eriyttää sitä toimintaa.” (8). Samalla myönteinen uskomus jaettuun pätevyyyteen mahdollisesti vahvistui.

Toimintatutkimus tutustutti opiskelijat koulun yhteisöllisen tarkastelun ja kehittämisen menetelmään, joka on eri tavoin hyödynnettävissä koulukäytänteiden muuttamisessa. Opiskelijoista oli myönteistä, että toimintakierros auttoi jäsentämään koulutoimintaa käytännön tutkimisen kautta. Tosin havainnoijasta ja ajattelijasta toimijaksi siirtymiseen olisi tarvittu lisää ohjausta. Ainakin yksi opiskelija kehittäi ideaa toimintatutkimuksen periaatteen soveltamisesta myös oman opetustyön tutkimiseen, silloin ehkä lyhyempinä toimintakierroksina.

Yleistavoitteena hankkeessa oli oppilaiden osallistumisen ja yhteisöllisyyden kehittäminen koulussa. Ajankohtaisiin osallisuuden kysymyksiin paneuduttiin paikallisesti, ja tehtävä koettiin monitahoisena. Toimijuuden tunne ilmeni vahvana, kun oli ”laittanut itsensä likoon” oppilaiden osallistumisen edistämiseksi kehittämisprojekteissa. Kuitenkin oivallettiin, että koulutason muutoksen aikaansaamisen vaatii käytännössä koko toiminnan läpäisevää ponnistusta yhteisöltä.

”Mun mielestä on aika järkyttävääkin huomata, että puhutaan tosi paljon siitä lasten osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista ja teoksista ja pitäisi toteuttaa, käytännössä ei se niin hirveästi toteudu ainakin tuossa kohtaan. > Se ei ole mitenkään helppoa se osallisuuden toteuttaminen ja se vaatii tosi paljon. Helpostihan sitä lähtee toteuttamaan mutta se vaatii koko koulun panoksen ja vaivannäön.” (7)

Lopuksi

Ilmiölähtöisyydelle rakentuvan opiskelun yhteydessä on koulutusasteesta riippumatta tärkeää tarkastella toimijuutta. Koulutuksen odotetaan tukevan kehittymistä elämänhallintaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen kykeneviksi yksilöiksi, joilla on mahdollisuus tehdä valintoja ja päätöksiä sekä käyttää valtaa ja voimaa vaikuttaakseen asioihin. Valta ja voimaantuminen voidaan siten nähdä myös toimijuuden voimavarana ja tavoitteena. (Eteläpelto ym. 2011.) Oppimis- ja toimintaympäristön sosiaalinen aspekti on merkityksellinen toimijuutta ja ilmiöoppimista edistettäessä.

Toimijuus ei synny tyhjiössä, vaan muotoutuu oppimis- ja toimintaympäristön sosiaalisissa suhteissa. Itsenäinen ja yhteinen asema tutkijoina ja kehittäjinä koulussa näytti edistävän opiskelijoiden vastuullista toimijuutta. Avoimen tehtävän toteuttaminen edellytti vertaissuhteissa vuorovaikutustaitojen ohella keskinäistä toimijuutta. Eritaustaiset oppijat tunnistivat ja hyödynsivät toistensa voimavaroja toiminnassa, jossa valtaa jaettiin ja valtaan sopeuduttiin. Tämä saattoi merkitä yksilöllisten oppimisen tavoitteiden mukauttamista ja ryhmän tavoitteellisen toiminnan asettamista etusijalle. Tarvitaankin lisää mikrotason tutkimusta, miten kukin oppija kokee ilmiölähtöiset pedagogiset ratkaisut oman pystyvyytensä ja pätevyytensä kehittämisen ja hyödyntämisen kannalta.

Toimijuuden rakentuminen oppija-asiantuntijasuhteessa on visainen kysymys pedagogisesti ratkaistavaksi epäyhtenäisissä ryhmissä. Asemiin kohdistuu perinteisiä valtakäsityksiä ja eroavia odotuksia suhdevoimavaroista, joita olisi voitava käsitellä avoimesti. Valta-asetelmaa olikin yritetty hankkeessa purkaa, mutta sitä olisi ollut tarpeen työstää monipuolisemmin ja tukea vahvemmin oppijoiden itsenäisyyttä tilannekohtaisesti. Toki vastustus aktivoi toimijuutta toisin ajattelemisena. Ryhmissä esiintyi pystyvää toimijuutta, mutta niissä myös rakennettiin tai mukautettiin toimintaa normatiivisesti auktoriteetin odotuksiin. Kun opettajakouluttajilta saatettiin haluta suoraa ohjeistusta, niin suhteessa opettajiin, koulu-yhteisön kollegoihin vastavuoroisuus oli tasavertaisempaa.

Toimijuutta koskevat löydökset ovat kiintoisasti samansuuntaiset kuin opettajakoulutuksen opiskelutilanteiden goffmanilaisessa kehysanalyysissa (Mäensivu 2019). Sen mukaan opiskelijoiden kokemusta ja toimintaa määrittävät piiloiset kulttuurisesti jaetut kehukset, joita on myös haasteellista muuttaa. Kehysanalyysissa hierarkia jäseni opiskelijoiden ja opettajakouluttajan välisiä suhteita ja demokratia opiskelijoiden vertaissuhteita yhdessä työskennellessä.

Käytännössä yksilötason toimijuutta oppimis- ja toimintaympäristöissä mahdollistavat ja rajoittavat yhteisötason rakenteet ja institutionaalinen valta (Eteläpelto ym. 2011). Kirjoitettu opetussuunnitelma voi tavoitteiltaan tukea ilmiölähtöistä opiskelua ja oppimista, mutta sen rakenne perustua asetuksen mukaisiin opintokokonaisuuksiin, kuten opettajakoulutuksessa (esim. JY 2017).

Opetussuunnitelman väljyys ja joustavuus mahdollistivat kuitenkin eri opintojaksojen kiinnittämisen toimintatutkimuksena etenevään hankkeeseen. Toteutunut opetussuunnitelma eheytti siten opintoja ja kokonaisvaltaisti oppimiskokemusta. Ilmiölähtöisyyden eteneminen edellyttää kouluopetuksenkin integroivan aihekokonaisuuksia ja oppiaineita myös kokeilevasti. Ilmiölähtöinen pedagogiikka haastaa opettajat yksilöinä ja yhteisöinä pohtimaan suhdettaan opetussuunnitelmaan ja toimijuuttaan sen toteuttamisessa.

Ilmiölähtöinen opiskelu sisältää usein monenlaista käytännöllistä projektimaista työskentelyä. Se on toimijuutta edistävälle oppimiselle yhtä tärkeää kuin opintojen teoreettinen sisältö. Yhteistyöhankkeessa oppijoiden aikaa kohdentui ulkopuoliseen toimintaympäristöön tutustumiseen, pienryhmän keskinäiseen ja yhteistyökumppanien kanssa neuvotteluun, ympäristössä kiinnostavien seikkojen havainnointiin, jäsentämiseen ja rajaamiseen ilmiöksi, jota lähteä tutkimaan ja toiminnallisesti kehittämään. Mikäli tällainen työskentely jää opinnoissa ”ylimääräiseksi työksi”, ilmiölähtöinen oppiminen uuvuttaa oppijat.

Opinkäynti muodostaa monipolkuisen elämänvaiheen, jolloin oppijat ovat kulloisenkin koulutusyhteisön jäseniä. Toimijuuden toteuttamiseksi ja kehittämiseksi tulisi olla mahdollisuuksia ja kannustusta osallistua yhteisön pedagogisiin ja hallinnollisiin prosesseihin. Maasteriopiskelijoiden osalta kiinnittyminen koulutusyhteisöön jäi varsin rajoitetuksi, koska luokanopettajakoulutus oli sisällöltään ja järjestelyiltään tavanomaista tiiviimpi. Kaikki koulutusyhteisöt tulisi nähdä oppijoiden toimijuuden toiminta- ja oppimisympäristöinä, jotka osaltaan toteuttavat demokraattista yhteiskuntaa.

Euroopan unionin ja kansainvälisten järjestöjen taholla aktiivinen kansalaisuus on pitkään ollut hyvää odottavana tavoitteena. Siihen liittyvät eri ohjelmissa elämänpituisen ja -laajuisen oppimisen ja osallistumisen kulttuurin kehittämisen vaateet, jotka läpäisevät ja yhdistävät eri koulutusasteet. Nykymaailman ongelmat edellyttävät enenevästi paitsi aktiivista, myös muuttavaa kansalaistoimijuutta. Opettajien kokemuksilla ja käsityksillä toimijuudesta on merkitystä, koska he kasvattavat laajimmillaan koko ikäluokkia kansalaisuuteen (Kiilakoski ym. 2012).

TIETOLAATIKKO

- Opintojen kiinnittäminen koulutusrajoja ylittäviin yhteistyöhankkeisiin on lupaava tapa toteuttaa ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa. Todellisten ilmiöiden tarkastelu merkityksellistää oppimista ja avartaa kokemuksia yhteiskunnan yhteisöistä.
- Oppijoiden toimijuutta kehittää aito vastuuttaminen opinnoissaan. Se edellyttää kouluttajilta tilannekohtaista tukea sekä valta- ja auktoriteettikysymysten käsittelyä.
- Ilmiölähtöisen opetuksen haasteena ovat oppijaryhmien heterogeenisuus ja toimijuuden yksilöllisten voimavarojen erot.
- Toimijuus on monitahoinen pedagoginen kehittämiskohde kaikissa koulutuksen käytänteissä ja toimintakulttuureissa. Sen edistäminen on tärkeää aktiivisen kansalaisuuden ja demokratian toteutumisen kannalta.

Lähdeluettelo

- Bandura, Albert (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review* 84:2, 191–215.
- Bandura, Albert (1997) *Self-efficacy: the exercise of self-control*. New York: Freeman.
- Bandura, Albert (2001) Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Biesta, Gert & Tedder, Michael (2007) Agency and learning in the life course: towards ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39:2, 132–149.
- Edwards, Anne (2005) Relational agency: learning to be resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43:3, 168–182.
- Edwards, Anne (2015) Discussion. Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21:6, 779–784.
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann (1998) What is agency? *American Journal of Sociology* 103:4, 962–1023.
- Eteläpelto, Anneli (2011) *Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan?* Yleisöluento 24.8.2011. <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisoluentodiat/etelapelto> (haettu 2.10.2017)
- Eteläpelto, Anneli & Heiskanen, Tuula & Collin, Kaija (2011) Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Tuula Heiskanen & Kaija Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja, 9–30.
- Eteläpelto, Anneli & Littleton, Karen & Lahti, Jaana & Wirtanen, Sini (2005) Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43:3, 183–207.
- Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja & Hökkä, Päivi & Paloniemi, Susanna (2014) Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34:3, 202–215.
- Greene, James G. (2006) Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences* 15:4, 537–547.
- Hansen, Petteri (2007) *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Heikonen, Lauri & Pietarinen, Janne & Pyhältö, Kirsi & Toom, Auli & Soini, Tiina (2017) Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45:3, 250–266.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2006) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Juutilainen, Maaret & Metsäpelto, Riitta-Leena & Poikkeus, Anna-Maija (2014) Creating learning paths, influencing, participating: a pilot study on teacher students' experiences of agency in their first-year small group studies. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen & Josephine
- Moate & Marja-Kristiina Lerkkanen (toim.) *Enabling education: proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013*. Oulu: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–164.
- JY (2017) Jyväskylän yliopisto. *Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2017–2020*. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjelmat> (haettu 13.12.2017)
- Jääskelä, Päivikki & Klemola, Ulla & Valleala, Ulla Maija (2013) Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa Päivikki Jääskelä & Ulla Klemola & Marja-Kristiina Lerkkanen & Anna-Maija
- Poikkeus & Helena Rasku-Puttonen & Anneli Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 21–31.
- Jääskelä, Päivikki & Poikkeus, Anna-Maija & Vasalampi, Kati & Valleala, Ulla Maija & Rasku-Puttonen, Helena (2017) Assessing agency of university studies: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education* 42:11, 2061–2079.
- Kauppila, Päivi Annika & Silvonen, Jussi & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) (2015) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Technology 11. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kiilakoski, Tomi & Gretschell, Anu & Nivala, Elina (2012) Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschell & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118, 9–33.
- Klemenčič, Manja (2015) What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. Teoksessa Manja Klemenčič & Sjur Bergan & Rok Promožič (toim.) *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Council of Europe Higher Education Series 20. Strasbourg: Council of Europe, 11–29.
- Klemetilä, Panu & Sulasalmi, Olli (2016) *Korkeakouluopiskelijoiden toimijuuskokemusten yhteydet opiskelumuotivaatioon*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kumpulainen, Kristiina & Krokfors, Leena & Lipponen, Lasse & Tissari, Varpu & Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti (2010) *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsingin yliopisto.
- Korpiaho, Kirsi (2014) *The student learner on the shelf: practical activity and agency in higher education*. Aalto University Publication Series. Doctoral Dissertations 164. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Lipponen, Lasse & Kumpulainen, Kristiina (2011) Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27:5, 812–819.
- Lonka, Kirsti & Hietjärvi, Lauri & Hohti, Riikka & Nuorteva, Maija & Rainio, Anna Pauliina & Sandström, Niclas & Vaara, Lauri & Westling, Suvi Krista (2015) Ilmiölähteisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.

- Lonka, Kirsti & Westling, Suvi Krista (2018) Phenomenon-based learning. Teoksessa Kirsti Lonka (toim.) *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita, 173–193.
- McNay, Margaret (2003) Power and authority in teacher education. *The Educational Forum* 68:1, 72–81.
- Mäensivu, Marja (2019) *Hierakia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä: tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. JYU dissertations 80.
- Mäkinen, Sanna (2015) Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa Päivi Annika Kauppila, Jussi Silvonen & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Technology 11. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 103–127.
- Ojala, Hanna & Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (2009) Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- OPH (2011) *Demokratiakasvatuserätyt*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 27.
- OPM (2007) *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.
- Rajala, Antti (2016) *Toward an agency-centered pedagogy: a teacher's journey of expanding the context of school learning*. Department of Teacher Education. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 395. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Virta, Arja (2014) *Demokratia ja ihmisoikeudet: tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ronkainen, Suvi (1999) *Ajan ja paikan merkitykset. Subjektiveetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruohotie-Lyhty, Maria & Moate, Josephine (2015) Proactive and reactive dimensions of life-course agency: mapping student teachers' language learning experiences. *Language and Education* 29:1, 46–61.
- Stringer, Ernie (2004) *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Toom, Auli & Pietarinen, Janne & Soini, Tiina & Pyhäntö, Kirsi (2017) How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2011) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (alkup. 2002). Helsinki: Tammi.
- VN (2010) *Valtioneuvoston periaatepäätös demokratian edistämisestä Suomessa*. Mietintöjä ja lausuntoja 17. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Willis, Jerry W. & Edwards, Claudia (toim.) (2014) *Action research: models, methods, and examples*. Applied Research in Education and the Social Sciences. Charlotte, NC: IAP.