

**Opetushenkilöstön ammatillinen toimijuus työskenneltä-  
essä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa**

Jenny-Katariina Tahkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tahkola, Jenny-Katariina. 2022. Opetushenkilöstön ammatillinen toimijuus työskenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 54 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevä opetushenkilöstö kokee oman ammatillisen toimijuutensa. Lisäksi selvitettiin, millaisena opetushenkilöstön ammatillinen toimijuus näyttäytyy nykyisessä kouluarjessa työskenneltäessä erilaisissa työtiimeissä.

Tutkimuksessa hyödynnettiin TEAMS-hankkeen (Teaching that matters for migrant students) kysely- ja haastatteluaineistoa. Kyselyaineisto oli kerätty sähköisellä kyselylomakkeella (N=114), ja se analysointiin määrällisin menetelmin käyttämällä monimuuttujaista varianssianalyysia. Haastatteluaineisto analysoitiin fenomenologisen tutkimuksen tavoin sisällön analyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että tutkimukseen osallistunut opetushenkilöstö arvioi ammatillisen toimijuutensa melko korkeaksi. Myös mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä koettiin korkeammaksi ryhmässä, joka kuului työssään useampaan työtiimiin. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että kouluorganisaatiossa muutosten ja uudistusten sisäänajo nähtiin heikkona. Tuloksia vahvisti se, että kollektiivisen vaikuttamisen puute heikensi opetushenkilöstön kokemaa ammatillista toimijuutta.

Tulokset vahvistivat aiempia tutkimustuloksia ammatillisen toimijuuden kokemusten yhteydestä työorganisaatioiden tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen. Tulokset osoittivat, että yhteisöllisyys, toimijuutta edistävä johtajuus, yhteiset linjaukset ja yhteneväinen tiedonkulku kouluorganisaatioissa ovat edellytyksiä henkilöstön innovatiiviselle työskentelylle.

Asiasanat: toimijuus, ammatillinen toimijuus, opetustyö, maahanmuuttotaustaiset oppilaat, moninaiset oppilasryhmät

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Ammatillinen toimijuus nykyisessä kouluorganisaatiossa .....	4
1.2 Moninaiset oppilasryhmät ja ammatillinen toimijuus .....	6
<b>2 TOIMIJUUDEN KÄSITE</b> .....	<b>11</b>
2.1 Moniulotteinen toimijuus .....	11
2.2 Ammatillinen toimijuus .....	15
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>19</b>
<b>4 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>20</b>
4.1 Osallistujat ja aineistonkeruu .....	20
4.2 Aineiston analyysi .....	24
4.3 Eettiset ratkaisut.....	28
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
5.1 Työtiimien vaikutus ammatilliseen toimijuuteen .....	29
5.2 Työkäytäntöjen kehittämisen ilmeneminen.....	31
5.3 Työssä vaikuttamisen ilmeneminen.....	33
5.4 Ammatillisen identiteetin neuvottelun ilmeneminen .....	36
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>40</b>
6.1 Tulosten tarkastelu .....	40
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	43
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>47</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Ammatillinen toimijuus nykyisessä kouluorganisaatiossa

Viime vuosikymmenten muutokset ovat tuoneet erityisiä haasteita opetushenkilöstön työhön, kun opetustyön johtaminen, organisointi ja tuloksellisuus ovat entistä paineistettumpia (Hökkä & Vähäsantanen, 2021; Vähäsantanen ym., 2014; Pyhäلتö ym., 2014; Vähäsantanen & Billet, 2008). Opettajien työ on kuormittavaa ja haastavaa, eikä suomalaisessa koulujärjestelmässä vallitseva inkluusio helpota työn suorittamista (Pantic & Florian, 2015; Hökkä & Vähäsantanen, 2021). Opettajien ammatillinen toimijuus on joutunut koetukselle tämän opetustyönmuutosrintaman alla, sillä opettajien ammatilliset keinot ja voimavarat työskennellä nykyisessä kouluorganisaatiossa eivät riitä (Pyhäلتö ym., 2014; Pyhäلتö ym., 2012; Vähäsantanen & Billet, 2008).

Mitä on toimijuus ja miksi sitä tutkitaan? Toimijuus on yksilön ja ympäristön välinen monitahoinen, historiallisesti, kulttuurillisesti ja sosiaalisesti rakentuva suhde (Hökkä ym., 2014; Goller & Paloniemi, 2017). Kuten Eteläpelto ym., (2017, s. 6–11) toteavat toimijuus nähdään hyvin moniulotteisena käsitteenä, joka kuitenkin usein liitetään subjektikeskeiseen ja sosiokulttuuriseen tapaan käsitellä yksilön tai yhteisön tapaa olla aktiivinen ja osallinen (ks. kuvio 1.). Toimijuuden ja ammatillisen toimijuuden tutkiminen korostuvat silloin, kun halutaan kehittää työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksia ja työn tuottavuutta (Eteläpelto ym., 2017, s. 9; Pyhäلتö ym., 2014).

Opettajien lisäkouluttautuminen suomessa on heikossa asemassa, sillä kouluttautuminen on suunnittelematonta ja lyhytjänteistä (Husu & Toom, 2016, s. 14). Toimijuuden tutkimisella pyritään tunnistamaan niitä seikkoja, jotka auttavat työyhteisöjä ja organisaatioita tukemaan työntekijöitään heidän työssään (Hökkä ym., 2014; Pyhäلتö ym., 2014; Eteläpelto ym., 2017, s. 8–11). Työympäristön vaikutukset, työyhteisö sekä johtajuus ovat keskeisimpiä tekijöitä, jotka auttavat yksilöä sitoutumaan työhönsä ja välttämään työuupumusta (Hakanen ym., 2006; Nordhall, 2021). Tässä tutkimuksessa halutaan keskittyä tutkimaan yksilön

toimijuutta osana tiimityöskentelyä, sekä moninaisten oppilasryhmien vaikutuksia opettajien ammatilliseen toimijuuteen.

Yksilön ammatillisen identiteetin kehittyminen ja sen kohtaamat muutokset korostuvat opetustyössä, jossa opettajat joutuvat päivittäin puntaroimaan vaihtoehtoja ja ratkaisuja, kuinka toimia ammatillisena toimijana (Pyhältö ym., 2014; Hökkä & Vähäsantanen, 2021; Hiltin & Elder, 2007). Opetusalan työolobarometrit osoittavat, että opettajat kokevat johtamisen ja esimiestyön tärkeäksi osaksi omaa ammatillista identiteettiään ja kykyään toteuttaa pragmaattisuutta (Opetusalan ammattijärjestö. 2021). Opetustyö on jatkuvaa uusien opettamisen ja oppimisen ideoiden kehittämistä, kuten Taajamon ja Puhakan (2019, s. 26–29) raportista käy ilmi.

Oppilasaines on myös muuttunut, sillä erityistä tukea saavia oppilaita on yhä enemmän yleisopetuksen ryhmissä. Yhtenä suurena muutoksena kouluorganisaatiossa ja opettajien työssä voidaan nähdä Salamancan julistus (Unesco 1994), joka voidaan vapaasti tulkittuna tiivistää kaikkien lasten oikeudeksi opiskella yleisopetuksessa. Tämä julistus on osaltaan saanut aikaan vahvan inklusiomallin, jota suomalainen kouluorganisaatio pyrkii noudattamaan (Pyhältö ym., 2014; Sirkko ym., 2020). Inklusiomallin myötä oppilas- ja opiskelijaryhmät ovat yhä moninaisempia ja vaativat opettajalta entistä parempaan ryhmänhallintaa sekä oppilastuntemusta (Husu & Toom, 2016, s. 10–11; Sirkko ym., 2020). Myös tässä tutkimuksessa oppilas ja opiskelijaryhmiä kuvataan moninaisella termillä, sillä sen koetaan kuvaavan nykyistä oppilasryhmärakennetta osuvinten. Lisäksi opetusryhmien rakenne on moninaisempi ja opetustilanteisiin käytettävä aika vähäisempi. Opetustyötä ohjaa oppimislähtöinen näkökanta, jossa keskiössä on oppilaan oppimisprosessin käsittäminen (Husu & Toom, 2016, s. 9–11).

Opetusalan yhteistyö on käytännössä ajatusten vaihtamista ja käytänteiden jakamista. Ammatillisen toimijuuden näkökulmasta yhteistyön suunnan tulisi olla sellainen, että kouluorganisaatio aktiivisesti lisää opettajien ja muiden ammattiryhmien monipuolista yhteistyötä ja verkostoitumista. (Toikka & Tarnanen, 2022.) Yhteistyön vähyys tai puutos rikkoo kouluorganisaation yhteisöllisyyden ja vie henkilökunnalta mahdollisuuden tulla kuulluksi ja vaikuttaa työhönsä

(Tarnanen ym., 2021). Tiimityöskentelyn ja yhteistyön kautta yhteisöllisyyttä voidaan opetushenkilöstön työssä vahvistaa, minkä nähdään heijastuvan suoraan tuloksellisuuteen ja työhön sitoutumiseen. Tiimityöskentelyn tulisi sisältyä myös oppilaiden kouluarkeen, jolloin eri luokkaryhmät ja ikäryhmät voisivat työskennellä yhdessä. Näin pyrittäisiin murtamaan kouluorganisaatiossa vallitsevia tiukkoja rakenteita ja yhdessä tekemisestä tulisi myös oppilaille luonnollista. (Toikka & Tarnanen, 2022.)

Opetustyön yksi haasteista on työhön kiinnittyminen ja työssä jaksaminen. Etenkin uusien opettajien perehdytys ja työmotivaation säilyminen ovat haasteellisia kouluorganisaatioille, sillä suomessa ei ole käytössä kattavaa perehdytysohjelmaa tai vertaismentorointia. (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 66–73.) Opetustyö sisältää paljon oman työn reflektointia, jotta toimivat opetusmenetelmät tulevat käyttöön pysyvästi ja toimimattomat opetusmenetelmät siirtyvät sivuun. Opetuksen toteuttaminen aidosti oppilaan oppimisprosessi lähtökohtana, vaatii opettajalta jatkuvaa uusiutumista ja erinomaista oppilastuntemusta. (Husu & Toom, 2016, s. 10.)

## **1.2 Moninaiset oppilasryhmät ja ammatillinen toimijuus**

Inklusio terminä on laaja, sekä moninaisesti käsiteltävä (Sirkko ym., 2020; Ainscow ym., 2006). Tässä tutkimuksessa inklusio kohdentuu maahanmuuttotautistaisten opiskelijoiden kohtaamisiin, osana yhtenäiskoulun oppilasryhmiä. Tämä tutkimus ei keskity inklusion käsittelyyn perusteellisesti. Kuitenkin, jotta voitaisiin ymmärtää kouluorganisaation muutoksia 2000-luvun aikana sekä näiden muutosten vaikutuksia opettajien työhön, on inklusion merkitys todettava ja tuotava tärkeänä osana esille tässä tutkimuksessa.

Inklusion tavoitteena on vähentää lasten epätasa-arvoista kohtelua, sekä ehkäistä leimaantumista (Pantic & Florian 2015; Sirkko ym. 2020). Inklusion koettiin aluksi koskevan pelkästään erityislapsia tai oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistumista, mutta nykyisellään inklusion nähdään koskevan vahvasti kaikkia lapsia sukupuolesta, etnisestä taustasta, sosiaalisesta asemasta, rodusta

tai jostain kehityshäiriöstä huolimatta. Opettajista on tullut inklusion vahvoja toteuttajia, sillä heidän vastuullaan on erilaisten oppilaiden tasavertainen kohtaaminen päivittäisessä työssään. Opetushenkilöstön toimijuuteen inklusiolla nähdään olevan merkittävä vaikutus. (Florian, 2015; Sirkko ym., 2020.)

Maahanmuuton lisääntymisen myötä suomalainen koulu on sitoutunut noudattamaan yhtenäistä mallia siitä, että myös maahanmuuttotoustaaiset oppilaat osallistuvat yleisopetukseen ja heidät kohdataan tasavertaisina kaikkien oppilaiden kanssa (Sirkko ym., 2020). Maahanmuuttaja terminä on kiistanalainen, sillä sen koetaan ylläpitävän jakoa suomalaisten ja ”muiden” välillä (Janhukainen ym., 2019; Sinkkonen & Kyttälä, 2014) Tässä tutkimuksessa maahanmuutto-termin käyttö on oikeutettu siinä suhteessa, että sen avulla voidaan käsitteellistää tutkimusryhmää, sekä kohdentaa tutkimuksen aihepiiriä tietynlaisen taustan omaaviin oppilaisiin (Metsämuuronen, 2011, s. 42). Maahanmuutto-termi kattaa tässä tutkimuksessa ensimmäisen sukupolven sekä toisen sukupolven maahanmuuttajat (Sinkkonen & Kyttälä, 2014), sillä oli olennaista sisällyttää tutkimukseen myös niitä maahanmuuttotoustaaisia oppilaita, jotka olivat syntyneet Suomessa, mutta heidän vanhemmistaan molemmat tai toinen on syntynyt Suomen ulkopuolella.

Useat viime vuosien tutkimukset osoittavat, että opettajat ovat juuri niitä henkilöitä, jotka kantavat vastuun maahanmuuttotoustaisten oppilaiden integroimisesta kouluuyhteisöön, sekä toimivat linkkinä perheen ja koulun välillä (Pantic & Florian, 2015; Granstedt, 2010). Sen lisäksi, että opettajat kehittävät jatkuvasti omaa ammatillista toimijuuttaan, ovat he myös suuressa roolissa oppilaiden toimijuuden kehittämisessä (Vähäsantanen ym., 2014; Pyhältö ym., 2012 ja 2014). Granstedtin (2010) ja Pyhältön ym. (2014) mukaan opettajat ovat usein myös siinä hankalassa asemassa, että he ovat niitä, jotka toteuttavat kouluorganisaatioiden muutokset konkreettisesti. Tämä tarkoittaa, että he joutuvat uudistamaan työtehtäviään samalla, kun luovat toimivat ratkaisut lasten ja heidän vanhempiansa kohtaamiseen.

Sinkkonen ja Kyttälä (2014) nostavatkin esille kysymyksen siitä, kuinka moninaisten oppilasryhmien ja etenkin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohtaaminen suomalaisessa koulujärjestelmässä on onnistunut ja kuinka opettajia on pystytty tukemaan kasvatuksessa ja opetuksessa. Opetustyö sisältää paljon suunnittelua ja pienten yksityiskohtien huomioimista opetus- ja oppimistilanteissa. Opettajan työ on yksilöiden kohtaamista, mutta samalla oppilas- tai opiskelijaryhmän ohjaamista ja johtamista. Ryhmien moninaisuudella on oma vaikutuksensa myös opetustyöhön. (Husu & Toom, 2016, s. 13–14.)

Moninaisuus on kouluorganisaation näkökulmasta sekä rikkaus ja haaste, sillä se edellyttää kouluilta monen tasoisia käytäntöjä kuten tiivistä yhteistyötä ja tiimityöskentelyä. Esille onkin noussut kysymyksiä vähemmistöryhmien asemasta kasvatuksessa, koulutuksessa ja opetuksessa, joihin edellytetään riittäviä tukitoimia (Husu & Toom, 2016 s. 13–14; Opetushallitus, 2021.) Kuten Kauppinen ym. (2018, s. 384–404) tuovat esille, on opettajien ammatillisen toimijuuden tukeminen tärkeää, jotta opetus voidaan järjestää oppilaiden kannalta suotuisalla tavalla, mutta uuvuttamatta opettajia työmäärällä.

Verrattuna useisiin Euroopan maihin Suomen historia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa on lyhyt (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Tämä tarkoittaa sitä, että suomalainen koulujärjestelmä on vasta muutamien vuosikymmenten ajan kohdannut monikulttuurisista lähtökohdista tulevia lapsia ja käsitellyt heidän integroimistaan koulujärjestelmään (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Sirkko ym., 2020.) Inklusion toteuttaminen ja kouluorganisaation muovaaminen tähän tarkoitukseen käytännössä on jäänyt opettajien vastuulle. (Kauppinen ym., 2020, s. 384–404; Sirkko ym., 2020.) Heikentyneet PISA tutkimukset osoittavat osaltaan sen, etteivät opettajien resurssit työskennellä moninaisten oppilasryhmien kanssa ole riittävät (OKM 2012).

Opettajan autonominen asema voidaan nähdä myös yhdeksi haasteeksi, sillä vertaistuki, refleктоiva työskentely ja työkäytäntöjen jakaminen vaativat oman työpanoksensa muun työn ohella (Florian, 2015; Husu & Toom, 2016, s. 13–15). Yhteisopettajuudella, työparityöskentelyllä ja tiimityöskentelyn avulla työtehtävien jakamista voitaisiin kehittää paremmin työajan puitteissa. Moninaiset



oppilasryhmät haastavat opettajaa päivittäin sosiaalisissa kohtaamisissa sekä oppimistilanteissa, jolloin yhteisistä käytänteistä, tiimityöskentelyn lisäämisestä tai reflektioivasta työparista olisi tukea. (Florian, 2015: Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Sirkko ym., 2020.)

Opetushenkilöstö tunnistaa moninaisten oppilasryhmien tuomat haasteet päivittäisessä työskentelyssä (Husu & Toom, 2016, s. 9–10). Etenkin suomenkielentaito sekä suomalaiseen kulttuuriin integroituminen koetaan merkittävinä seikkoina suomalaisessa koulussa opiskelussa. Moninaisten oppilasryhmien laadukas ja oppilaan oppimistavoitteet huomioiva opetus vaatiikin yhteistä toteutusten suunnittelua, koulun henkilökunnan yhteistyötä sekä samanaikaisopetusta. (Sinkkonen & Kyttälä, 2014.) Keskeistä opetushenkilöstön ammatillisen toimijuuden kehittämisessä onkin tunnistaa ne keinot, joilla vahvistetaan opettajan pedagogisen osaamisen rakentumista, kouluorganisaation kehittämistä sekä hyvinvointiosaamisen tukemista (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 88–94).

Sinkkonen ja Kyttälä (2014) nostavat esille myös kouluyhteisön merkityksen maahanmuuttotilanteiden oppilaan integroitumisessa suomalaiseen koulujärjestelmään, johon myös opetushenkilöstö toimii osaltaan vahvana linkkinä. Osa opetushenkilöstön ammatillista toimijuutta on myös yhteisöllisyyden vahvistaminen ja moninaisuuden hyväksyminen osana suomalaista kulttuuria ja koulujärjestelmää (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 88–91). Tällainen yhteisöllisyyden lisääntyminen voidaan kokea työyhteisössä myös kehittymisenä, mikä vahvistaa yksilöiden motivaatiota työskennellä ja sitoutua työhönsä (Hökkä ym., 2017, s. 29).

Kouluorganisaatioissa ilmenevä tiimityöskentely ja yhteisöllisyys koetaan ennen kaikkea kehityksen ja uudistuksen edellytyksenä, sillä niiden kuvataan liittyvän myös vahvistuneeseen toimijuuden tunteeseen (Husu & Toom, 2016, s. 12–14; Hökkä ym., 2017, s. 14–33, s. 34–37). Tiimityöskentely vahvistaa yksilön kykyä suoriutua omasta työstään, kun hän pystyy saamaan vertaistukea, jakamaan ideoita ja suunnittelemaan opetuksen toteutusta. Kouluorganisaatiossa työskentelevät eri alojen ammattilaiset pystyvät myös kohtaamaan kouluarjen haasteita eri näkökulmista, jolloin ammatillisen osaamisen konteksti on laajempi

kollektiivisessa työskentelyssä. (Husu & Toom, 2016, s. 12–14; Pantic & Florian, 2015.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään opetushenkilöstön ammatilliseen toimijuuteen, koska kouluorganisaatioiden opetushenkilöstön työn tutkiminen ja heidän työssäjaksamisensa edistäminen ovat tärkeitä sekä oppilaiden, kouluorganisaation, että koko yhteiskunnan kannalta. Opetushenkilöstön ammatillisen toimijuuden nähdään heijastuvan suoraan oppilaiden toimijuuteen (Saarela ym., 2021). Maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden kanssa toimiminen vaatii opettajalta erityistä pragmaattisuutta, sillä erilaisista kulttuuritaustoista, perheympäristöistä, kielitaustasta ja sosiaalisesta tottumuksesta johtuen voi vuorovaikutus olla hyvin erilaista opettajan ja oppilaan sekä tämän perheen kanssa (Florian, 2015; Granstedt, 2010; Janhukainen ym., 2019; Opetushallitus, 2021).

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, miten erilaisiin työtiimeihin kuuluminen on yhteydessä opetushenkilöstön ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin työskenneltäessä maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden kanssa sekä kuvaamaan millaisena opetushenkilöstön ammatillinen toimijuus näyttäytyy työskenneltäessä erilaisissa työtiimeissä nykyisessä moninaisessa kouluarjessa. Tämä tutkimus pyrkii selvittämään niitä keinoja, joilla opetushenkilöstöä voitaisiin tukea heidän työssään moninaisten oppilasryhmien kanssa. Lisäksi halutaan tuoda esille tiimityöskentelyn ja yhteisöllisyyden mahdollisia hyötyjä yksilön ammatilliselle toimijuudelle sekä työskentelylle kouluorganisaatiossa. (Pantic & Florian, 2015.)

## 2 TOIMIJUUDEN KÄSITE

### 2.1 Moniulotteinen toimijuus

Toimijuus on moniselitteinen käsite, jonka kohdentaminen tietyssä asiayhteydessä on välttämätöntä, jotta termiä voidaan hyödyntää oikein (Eteläpelto, ym., 2017, s. 7; Hiltin & Elder, 2007). Tämä tutkimus keskittyy ammatillisen toimijuuteen, jota avataan myöhemmin seuraavassa luvussa 2.2. On kuitenkin olennaista käsitellä toimijuuden tutkimusta ja termiä yleisesti, jotta voidaan ymmärtää ammatillisen toimijuuden merkitys osana yksilön kokonaisvaltaista toimijuutta.

Goller ja Paloniemi (2017, s. 1–11) määrittävät toimijuuden yksilön kykyinä toimia aktiivisena vaikuttajana, jolla on mahdollisuus valtaan ja muutokseen. Archer (2000) ja Evans (2017, s. 18–21) toteavat toimijuuden olevan ihmiselle ominainen piirre, joka kehittyy osana ihmisen itsetuntemusta ja muuttuu erilaisten sosiaalisten tilanteiden myötä. Vaikkakin toimijuus nähdään hyvin yksilöstä itsestään kumpuavana, ei yhteiskunnan normien sekä yleisten rakenteiden vaikutusta yksilön toimijuuden muodostumiseen voida koskaan jättää huomioimatta (Archer, 2007; Evans, 2017, s. 20–23; Goller & Paloniemi, 2017, s. 1–11).

Archer (2000) näkee yksilön vahvasti työtä tekevänä subjektina, jonka vaikutusmahdollisuudet oman toimijuutensa toteuttamiseen ovat rajalliset. Yksilön toimijuus on jotain mitä hänellä on, sekä jotain, minkä avulla yksilö pystyy näyttämään, miten hän toimii ja haluaa toimia (Archer, 2000; Eteläpelto ym., 2017, s. 7; Paloniemi & Goller, 2017.) Hökän ja Vähäsantasen (2021) mukaan tämä korostuu opettajien työssä siinä, kuinka opettaja pystyy kehittämään työkäytäntöjään, vaikuttamaan työhönsä sekä tarkastelemaan ammatillista identiteettiään. Kuten Pantic ja Florian (2015) esittelevät, on opettajien toimijuus työssä muutosten ja tasa-arvon soveltamista oman ammatillisen toimijuuden asettamissa rajoissa. Opettajien toimijuuden kuvataan oleva heidän päivittäistä pedagogista työtään, mutta myös sosiaalista kohtaamista kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien kanssa (Hökkä & Vähäsantanen, 2021.)

Toimijuus, etenkin opettajien työssä käsittää useita eri osa-alueita, joista yksilön kokonaisvaltainen työidentiteetti ja työn suorittaminen koostuvat (ks. kuvio 1.). Eteläpelto ym. (2017, s. 9–11) tunnistavat toimijuuden tutkimuksessaan neljä eri tutkimustraditiota, joissa toimijuutta on esitelty usein: sosiologinen keskustelu, jälkistrukturalistinen naistutkimus, sosiokulttuurinen lähestymistapa ja elämänkulututkimus. Nämä tutkimusalat käsittelevät toimijuutta hyvinkin erilaisin käsityksin, mistä johtuen myös tässä tutkimuksessa eri tutkimustraditiot esitellään lyhyesti erikseen.

Sosiologinen toimijuus liitetään vahvasti erilaisiin rakennetekijöihin, kuten sosiaaliluokkaan, sukupuoleen sekä ammatillisiin- ja taloudellisiin olosuhteisiin. Yksilön toimijuus ilmenee ainoastaan silloin, kun se on toimijan näkökulmasta intentionaalista. Automaattinen, tiedostamaton tai tavan omainen reagointi eivät ole toimijuutta. Sosiologinen toimijuus jakautuu kahtia yksilön ja sosiaalisen vaikutuksen välisen suhteen merkityksestä toimijuuden ilmenemisessä (Eteläpelto ym., 2014, s. 204; Archer, 2000.)

Jälkistrukturalistinen naistutkimus sisältää kaksi luokkaa: vahva ja välittävä jälkistrukturalismi. Välittävä jälkistrukturalismi ottaa huomioon yksilön kolmitasoiset suhteet todellisuuteen, jotka usein sosiokulttuurisessa ja vahvassa jälkistrukturalistisessa toimijuuden tutkimuksessa laiminlyödään. Välittävä jälkistrukturalismi tulkitsee toimijuuden ymmärtävänä ja selittävänä tekijänä kulttuuristen, taloudellisten, identiteetin muokkaamisen ja sosiaalisten rakenteiden suhteiden välillä. Puolestaan vahva jälkistrukturalistinen naistutkimus näkee subjektin alisteisena ja olemassa olevia diskursseja sekä rakenteita noudattavana. Toimijuuden tulkitaan olevan pelkästään kielen ja diskurssin tasolla sosiaalista ja kollektiivista. Jälkistrukturalistinen naistutkimus on tuonut toimijuuden tutkimukseen mukaan epäviralliset ja viralliset valtasuhteet, joita ei koskaan voida jättää huomioimatta toimijuutta tutkittaessa. (Eteläpelto ym., 2014, s. 205–206.)

Elämänkulututkimuksessa teot ja valinnat rakentavat yksilön elämänkulkua ja ilmentävät näin toimijuutta. Elämänkulkuun liittyvä toimijuus viittaa yksilön pyrkimyksiin vaikuttaa kehityskulkuunsa pitkällä tähtäimellä. Vahvuutena

elämänkulku lähestymistavassa on sen ajalliseen ulottuvuuteen liittyminen. Toimijuuden käsitteellistämiseen ajallisten ulottuvuuksien huomioiminen tarjoaa hyödyllisiä osatekijöitä. Etenkin subjektikeskeiselle sosiokulttuuriselle lähestymistavalle elämänkulkututkimus tarjoaa hyödyllisiä käsitteellisiä välineitä tuoden esiin ulottuvuuksia kuten, identiteetin kietoutuminen toimijuuden harjoittamiseen ja läpi elämän jatkuvien päätösten ja valintojen tekeminen. (Eteläpelto ym., 2014, s. 208–209; Hiltin & Elder, 2007.)

Tämä tutkimus lähestyy toimijuutta sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Tutkimus pyrkii määrittelemään toimijuutta opetushenkilöstön ja muuttuvan koulumaailman näkökulmasta. Sosiokulttuurinen lähestymistapa esittelee toimijuuden muodostuvan yksilön oppimisen ja identiteetin rakentamisen välillä valitsevan vastavuoroisen ja rakentavan suhteen kautta. Näin ollen toimijuutta tulisi tarkastella kielessä, kulttuurisissa käytänteissä, hegemonisissa diskursseissa, sosiaalisissa normeissa sekä näihin liittyvissä virallisissa ja epävirallisissa valtasuhteissa. Toimijuus on ajallisesti vaihteleva ilmiö, jota tulisi tutkia ihmisen elämänkulun perspektiivistä. (Eteläpelto ym., 2014, s. 207–208.)

Eteläpellon ym. (2017, s. 9–11) käsitys toimijuudesta on, että yksilö rakentuu vastavuoroisesti sosiokulttuurisen kontekstin, identiteetin ja oppimisen välillä. Tällainen toimijuus on havaittavissa myös kouluorganisaatiossa, jossa työyhteisö vaikuttaa yksilöihin vahvasti. Yksikään työyhteisön jäsen ei toimi yksin koulumaailmassa vaan on jatkuvasti vaikutuksessa erilaisten sosiaalisten sidosryhmien kanssa (Hökkä & Vähäsantanen, 2021; Hökkä ym., 2014, s. 136–137; Pyhälä ym., 2012; Vähäsantanen ym., 2017; Vähäsantanen & Billet, 2008). Toimijuus ei rakennu jokaisessa tilanteessa uudelleen, vaan yksilö toimii tapojensa ja oppimiensa mallien mukaan, joita hän peilaa jatkuvasti sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristön vaikutuksessa (Evans, 2017, s. 24–26; Hiltin & Elder, 2007). Opetushenkilöstö toteuttaa oppimislähtöistä opetusta, jossa oppijan osallisuutta ja aktiivisuutta korostetaan (Husu & Toom, 2016, s. 10). Työkäytäntöjä täytyy alati kehittää, sillä muuttuvat oppilasryhmät ja vuorovaikutus erilaisten oppilaiden ja sidosryhmien kanssa tuovat haasteita opetuksen toteuttamiseen (Hökkä & Vähäsantanen, 2021).

Koulumaailma kohtaa jatkuvasti uudistuksia, mikä vaikuttaa laajalti opettajien työskentelyyn, johtajuuteen ja työpaikan sosiaalisiin suhteisiin. (Hökkä & Vähäsantanen, 2021; Pyhäلتö ym., 2012; Vähäsantanen ym., 2017; Vähäsantanen & Billet, 2008). Opettajat ja koulun henkilöstö tulkitaan olevan ratkaisevassa roolissa koulumaailman uudistuksissa (Pyhäلتö ym., 2012; 2014). Näiden uudistusten sisäänajo vaatii työyhteisön jäseniltä ja johtamiselta suuria ponnisteluja, ja kuten Pyhäلتö ym. (2012) sekä Vähäsantanen ja Billet (2008, s. 35–49) huomauttavat, eivät koulumaailman työyhteisöjen voimavarat tai toimintatavat riitä uudistusten toteuttamiseen.

Hökkä ym. (2014, s.122–124) kuvaavat osuvasti, kuinka nykyisen työelämän sekä työorganisaatioiden tulee olla ketteriä muutosten edessä. Opetushenkilöstön toimijuuden varaan on asetettu paljon paineita, sillä työyhteisön jäsenien oletetaan luovivan ratkaisut uudistusten sisään ajamiseksi (Pyhäلتö ym. 2012). Tästä erinomaisena esimerkkinä Florianin (2015) mukaan toimii inklusion tuomat haasteet ohjattaessa hyvin moninaisia oppilasryhmiä. Muuttuneilla ja diversiteettisillä oppilasryhmillä tarkoitetaan sitä, kuinka samassa luokkaryhmässä voi olla hyvin erilaisista kulttuuritaustoista tulevia lapsia ja eri äidinkieltä käyttäviä oppilaita (Pantic & Florian 2015; Kyttälä & Sinkkonen 2014). Tämänäköisissä muuttuvissa olosuhteissa ja muutosten kohtaamisessa johtajuudella ja sosiaalisilla toimintaympäristöillä on merkittävä rooli (Florian, 2015; Vähäsantanen ym., 2017, s. 16–17).

Opetushenkilöstön toimijuutta ilmentää arkiset tilanteet, jotka eivät mene totutun rutiinin mukaan, sillä kasvatustyön nähdään olevan täynnä muuttuvia tilanteita, joissa yksilö joutuu oman toimijuutensa kautta luovimaan ratkaisuja (Hiltin & Elder 2007, s. 180). Kuten Pantic ja Florian (2015) tuovat esille, kasvatuksellinen ja pedagoginen työ sisältää paljon ymmärrystä erilaisuudesta ja arvoja, jotka ohjaavat työskentelyä ja moraalista sensitiivisyyttä kohdata erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä. Inklusio onkin saanut aikaan pohdintaa siitä, kuinka opettajia ja kouluorganisaatiota voidaan valmistaa ja harjoittaa kohtaamaan diversiteettiä päivittäin (Hökkä & Vähäsantanen, 2021; Pantic & Florian, 2015).

Toimijuutta tukeva johtaminen korostuu muuttuvassa koulumaailmassa, sillä yhteisten toimintatapojen ja ohjeistuksien nähdään toimivan turvallisuutta ja tasapuolisuutta edistävinä (Hökkä ym., 2014, s. 140–142; Pyhältö ym., 2014; Vähäsantanen ym., 2017). Johtajuuden tuoma tuki vahvistaa myös yksilön toimijuutta, sillä opettaja pystyy toimimaan tiettyjen ohjeistusten mukaan sekä tarvittaessa kehittämään omaa ammatillista identiteettiään niiden puitteissa (Hökkä & Vähäsantanen, 2021; Pyhältö ym., 2014; Vähäsantanen ym., 2017). Yhteiset toimintatavat ja linjaukset vähentävät myös oppilaiden leimaamista tai eriarvoista kohtelua ja parantavat oppilaiden oppimistuloksia. Tällä tavoin voidaan ajatella myös opetushenkilöstön pystyvän toteuttamaan omaa toimijuuttaan paremmin (Florian, 2015; Hökkä & Vähäsantanen, 2021).

## **2.2 Ammatillinen toimijuus**

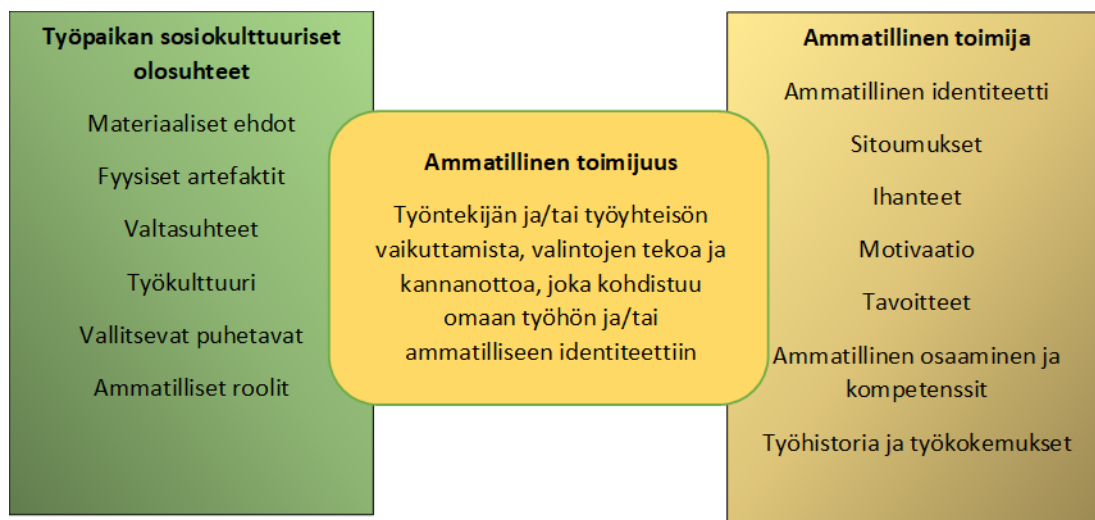
Ammatillinen toimijuus on käsitteenä laaja ja sen kohdentaminen on tärkeää, jottei käsite laimene diffuusiksi ja abstraktiksi yleispäteväksi käsitteeksi. (Eteläpelto ym., 2014, s. 202; Hiltin & Elder, 2007). Ammatillinen toimijuus (eng. professional agency) on merkityksellistä yksilön työssä oppimista sekä organisaation kehittämistä (Imants & Van der Wal, 2019; Vähäsantanen ym., 2017, s. 15). Yleisesti ajatellen, ammatillinen toimijuus on aktiivista vaikuttamista oman työn toteuttamiseen, suunnitteluun sekä työyhteisön toimintatapojen kehittämiseen, kuten Kuvio 1 osoittaa (Eteläpelto ym. 2014, s. 211; Imants & Van der Wal 2019). Vähäsantanen ym. (2017, s. 7–11) haluavat korostaa, ettei ammatillista toimijuutta tulisi tulkita pelkästään valintojen tai päätösten tekemisenä, vaan sitä tulisi käsitellä laajasti moniulotteisena toimijuuden osa-alueena.

Ammatillinen toimijuus liitetään usein työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksiin ja vastarintaan, mutta myös työkäytäntöjen kehittämiseen, luovuuteen ja motivaatioon (Hiltin & Elder, 2007). Ammatillinen toimijuus tulisi kuitenkin nähdä enemmän prosessina, joka ilmenee, kun työntekijät tai työyhteisöt vaikuttavat, ottavat kantaa ja tekevät valintoja työssään tai omaan identiteettiinsä liittyen. Ammatillisen toimijuuden, kuten toimijuuden ylipäätään voidaan olettaa

muuttuvan yksilökehityksellisenä jatkumona. Näin ollen ammatillinen toimijuus kietoutuu aina myös vahvasti yksilön ammatilliseen identiteettiin, joka sisältää työssä tehtävät ammatilliset ja eettiset sitoumukset, ihanteet, kiinnostukset, tavoitteet ja motivaation. Ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti työn ja työolojen kehittämiseen, työssä oppimiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteeluun. (Eteläpelto ym., 2014; 210–212.)

Eteläpelto ym. (2014, s. 202) nostavat esille työn jatkuvaa muutoksen, mikä on havaittavissa erittäin hyvin myös opetusalan ammatillisessa toimijuudessa (ks. Kuvio 1). Työntekijöiltä vaaditaan tietojen, ammatillisen identiteetin ja taitojen kehittämistä sekä uusien työroolien ja vastualueiden omaksumista. Vähäsantanen ja Billet (2008, s. 6–9) toteavatkin opettajien ja kouluhenkilöstön omaksuvan jatkuvasti uusia tapoja toimia työssään. Muutokset tapahtuvat hyvin yksilökeskeisesti, koska suomalaisessa koulujärjestelmässä vallitsee opettajien vahva autonominen asema, jolloin opettaja joutuu muovaamaan itseään, työskenelytapojaan ja ajankäyttöään alati. Jos työkäytännöt eivät tule yhteisiksi koko työyhteisölle, tasapuolinen, yhtenäinen ja sitouttava toiminta eivät toteudu kouluorganisaation päivittäisessä toiminnassa (Pantic & Florian, 2015).

*Kuvio 1 Ammatillinen toimijuus ja siihen liittyvät tekijät (Eteläpelto ym. 2014, s. 211)*



Opetushenkilöstöt ovat huolissaan omasta jaksamisestaan työssään, sillä työn jatkuva muutos heijastuu koko työyhteisöön, sekä myös oppilaisiin ja opiskelijoihin (Vähäsantanen & Billet, 2008, s. 35–49). Hökkä ym. (2014, s. 121–144) nos-



tavat esiin, esimiestyön merkitystä muutosten johtamisessa sekä työorganisaation osallistamisessa ja uusien työkäytänteiden suunnittelussa. Tutkimukset todentavat, että henkilöstön vaikutusmahdollisuuksien edistäminen, vastuun ja tuen antaminen sekä kritiikin käsittely vakavasti ovat keinoja edistää ammatillisen toimijuuden kehittymistä (Hökkä ym., 2014, s. 140–142; Imants & Van der Wal, 2019).

Vähäsantanen ja Billet (2008, s. 35–49) korostavat, että opetus- ja kasvatustieteen kokema ahdistus muutoksesta ja jatkuvien työtapojen vaihtumisesta, vaikuttavat opetushenkilöstön motivaatioon työskennellä opetusalanalla. Ratkaisuna ongelmaan esitetään vertaistukiryhmien toimintaa koulun työyhteisösuhteiden parantamiseksi ja johtamisen kehittämistä (Hökkä ym., 2014, s. 140–142; Hökkä ym., 2017, s. 14–33.; Vähäsantanen & Billet, 2008, s. 11–12). Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa (Luku 2.1) on tuotu esille, on inklusio uudistanut kouluorganisaatiota merkittäväällä tavalla. Moninaistuneiden oppilasryhmien myötä yhteisopettajuuden ja erilaisten sidosryhmien saumattoman yhteistyön merkitystä ei voida korostaa liikaa yksilön ammatillisen toimijuuden kannalta (Pantic & Florian, 2015).

Opetus- ja kasvatustyötä ei tulisi enää nähdä yksilölähtöisenä autonomiana, vaan toiminnan tulisi olla moninaistuneiden oppilasryhmien vaatimaa yhteisopettajuutta ja ryhmässä toimimista (Sirkko ym., 2020; Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Inklusio on Panticin ja Florianin (2015) mukaan korostanut tarvetta kollektiiviselle työskentelylle. Myös Sinkkonen ja Kyttälä (2014) toteavat, ettei yksi henkilö pysty vastaamaan kaikkeen siihen tarpeeseen, jota oppilasryhmät tällä hetkellä vaativat. Erilaisissa työtiimeissä työskentely, hyvin organisoitu työyhteisö ja toimiva johtajuus tukevat opetushenkilöstön ammatillista toimijuutta (Florian, 2015; Hökkä ym., 2014, s. 140–142).

Kuten todettu, opetushenkilöstön mahdollisuus vaikuttaa työhönsä riippuu hyvin paljon yksilön omasta ammatillisesta toimijuudesta, johon kollektiivisen työskentelyn todetaan olevan positiivisesti vaikutuksissa (Hökkä ym., 2014, s. 135–136; Vähäsantanen ym., 2017, s. 50–52). Erilaisilla yhteisen työskentelyn

pajoilla ja kokouksilla pystyttäisiin suunnittelemaan työn tuottavuutta ja jakamaan yhteisiä työkäytänteitä. Tällöin voidaankin ajatella, ettei yksilön ammatillinen vaikuttaminen koske ainoastaan omaa toimintaa, vaan vaikutuksen piirissä ovat kaikki ympärillä toimivat sidosryhmät, joista yksilö voi ammentaa itselleen tukea (Eteläpelto ym., 2017, s. 6-10; Imants & Van der Wal, 2019).

Opetushenkilöstöt ovat valmiita kokeilemaan uusia asioita työssään, kun he kokevat työhönsä vaikuttamisen, ja työssään kehittymisen konkreettisesti mahdolliseksi (Eteläpelto ym., 2017 s. 6-10; Taajamo & Puhakka, 2019, s. 34-35). Vaikuttaminen ja työn kehittäminen, lisäävät yksilön rohkeutta haastaa itseään, sekä omaksua uusia käytäntöjä. Kuten Alasoini (2014) toteaa, suomalainen työ-  
kulttuuri on innokas kehittämään ja löytämään konsensuskeskeisiä tapoja toimia, mutta suurten rakenteellisten muutosten kohtaaminen, on haasteellista. Juuri tällaisten ongelmien parissa kouluorganisaatiot, ja yksilön ammatillinen toimijuus tällä hetkellä kamppailevat, sillä moninaisten ryhmien myötä opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä, ovat vähentyneet (Eteläpelto ym., 2017; Hökkä ym., 2014; Imants & Van der Wal, 2019; Sirkko ym., 2020).

Tiimityöskentelyn avulla opetusalan yksilöiden ammatillista toimijuutta pystyttäisiin vahvistamaan, sekä parantamaan työyhteisöjen kokemaa yhteisöllisyyttä. Erilaisten tiimityöskentelyjen kautta opetushenkilöstön työajan tehokkuutta voitaisiin myös kehittää sekä vähentää jokaisen yksilön työkuormaa opetustyön ohessa. Moninaiset oppilasryhmät vaativat opetushenkilöstöltä ketterää uudistumista, johon tiimityöskentely erilaisissa työryhmissä nähdään toimivan erinomaisena ratkaisuna ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. (Toikka & Tarnanen, 2022.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opetushenkilöstön kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta työkenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten erilaisiin työtiimeihin kuuluminen on yhteydessä opetushenkilöstön ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin työkenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa?
2. Millaisena opettajien ammatillinen toimijuus erilaisissa työtiimeissä näyttäytyy työkenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa?

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 4.1 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty kansainvälisen TEAMS-hankkessa (Teaching that matters for imgrant students) kerättyä kysely- ja haastatteluaineistoja. TEAMS-hanke käsittelee tarvetta ymmärtää koulujen haasteita ja mahdollisuuksia kohdata maahanmuuttotaustaisten oppilaiden lisääntynyt määrään luokkahuoneissa. Hanketta rahoittaa pohjoismaiden ja Iso-Britannian yhteinen muuttoliikettä ja kotouttamista koskeva tutkimusohjelma Nordforsk (Migrant-education.net, 2020).

Kyselyaineistoon vastanneet olivat ammattinimikkeeltään aineenopettajia, luokanopettajia, valmistavan luokan opettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia, rehtoreita, vararehtoreita, oppilaanohjaajia, kuraattoreja ja psykologeja. Tutkittavat olivat valtaosin koulutukseltaan ylemmän korkeakoulututkinon suorittaneita. Iältään he olivat 26–60-vuotiaita ja heillä oli työkokemusta opetusosalta 0 – 20 vuotta. Tutkittavat olivat valtaosin eri oppiaineidenopettajia, luokanopettajia ja rehtoreita. Tutkimukseen osallistuneita voidaan pitää tyypillisenä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa työskentelevinä, sillä ikähaarukka, koulutustausta ja työvuosien vaihteluväli ovat suomalaisen kouluhenkilöstön yleistä tasoa.

Tutkimus hyödyntää pääsääntöisesti kyselyaineistoa, jota tukevana aineistona toimii haastatteluaineisto. Kyselylomakkeeseen vastauksia saatiin yhteensä 114. Kyselyssä kysyttiin taustakysymyksinä ikä, sukupuoli, työtehtävät/rooli, opetettava aine, kauanko on työskennellyt koulussa ja koulutus alalla, kauan on työskennellyt kyseisessä koulussa, sekä monesko työsuhde on kyseessä. Suurin osa kyselyyn vastanneista oli naisia **n=75 (66 %)**. Tutkittavien työkokemus jakautui tasaisesti 0-20+ työvuosiin opetus- ja kasvatusalalla. Kyselyn toteutuksen aikana nykyisessä työpaikassaan, oli työskennellyt 0-2 vuotta noin neljännes (23.7 %) vastaajista. Puolestaan yli 20 vuotta nykyisessä työpaikassaan, oli työskennellyt 18.4 %, eli noin viidennes vastaajista.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ammatillista toimijuutta kartoittavaa kyselyä, joka perustuu Vähäsantanen ym. (2017) omiin teoreettisiin lähtökohtiin ja pitkäjänteiseen tutkimustyöhön subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Toimijuuden vahvistaminen, tulkitseminen ja mittaaminen ovat vuorovaikutteisille yhteisöille tärkeää, sillä toimijuuden kokeminen heijastuu vahvasti yksilön ja yhteisön tapaan toimia (Vähäsantanen ym. 2017, s. 14). Toimijuuden mittarilla (ks. Liite 1) pystytään vastaamaan työelämän ja koulutuksen tarpeeseen toimijuuden tiiviin, mutta kattavan käsitteellistämisen, sekä toimijuuden ilmenemisen ja moniulotteisen tilan kartoittamiseen. (Vähäsantanen ym. 2017, s. 28–29).

Toimijuudenmittarin kehittäminen perustuu Vähäsantanen ym. (2017, s. 16–17) määrittelyyn toimijuuden eri ulottuvuuksista. Nämä ulottuvuudet ovat: Päätöksen tekeminen työssä, Kuulluksi tuleminen työssä, Yhteisiin työkäytänteisiin osallistuminen, Työkäytäntöjen uudistaminen, Ammatillisen identiteetin neuvottelu ja Uran rakentaminen. Useat eri tutkijat kuten Hiltin ja Elder (2007) sekä Goller ja Paloniemi (2017, s. 1–11) ja Imantsin ja Van der Wallin (2019) määrittelevät toimijuuden usein eri ulottuvuuksin, mutta hyvin samankaltaisin termein, kuin Vähäsantanen ym. (2017, s. 16–17). Näillä perusteilla, myös tässä tutkimuksessa toimijuudenmittarin ulottuvuuksina hyödynnetään osaa Vähäsantanen ym. (2017, s. 16–17) listaamista ulottuvuuksista, sillä niiden ajatellaan kuvaavan ammatillista toimijuutta asiaan kuuluvasti.

Mittari (ks. Liite 1) sisältää ammatillisen toimijuuden kolme eri ulottuvuutta: vaikuttaminen työssä (6 väittämää), ammatillisen identiteetin neuvottelu (5 väittämää) sekä työkäytäntöjen kehittäminen (6 väittämää). Näitä ulottuvuuksia käsitellään 17 väittämän avulla, joihin vastataan 5-portaisella Likertin asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Mittari on kehitetty kyselylomakkeen avulla, joka sisälsi 22 väittämää ja mittasi kuutta hypoteettista ammatillisen toimijuuden ulottuvuutta. Kyselylomaketta testattiin koulutus- ja terveydenhoitoalan ammattilaisilla ja aineiston analyysi toteutettiin eksploratiivisella faktori-analyysillä. Analyysi toteutettiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa

faktorirakenteen määrittämisen kriteerinä käytettiin faktoreiden ominaisarvoja, sopivuusindeksejä, faktoreille latautuneiden väittämien lukumäärää ja sisällöllisesti sekä teoreettisesti mielekästä tulkintaa. Toisessa vaiheessa syntyneitä faktorirakenteita tulkittiin erikseen eri aineistoista. Tällä tavoin pyrittiin todentamaan ammatillisen toimijuuden rakenteen esiintyminen kahdessa eri toimialan aineistossa. Kolmannessa analyysivaiheessa ammatillisen toimijuuden rakennetta tarkasteltiin korrelaatioiden ja yhteyksien näkökulmasta sekä kyselylomaketta arvioitiin suhteessa kriteerivaliditeettiin. (Vähäsantanen ym., 2017, s. 19–22.)

Lopullinen mittarin rakenne muodostui eksploratiivisen faktorianalyysin tuloksena kolmen faktorin ratkaisuksi (Vähäsantanen ym., 2017, s. 22). Nämä faktorit ovat *vaikuttaminen työssä*, joka kattoi ammatillisen toimijuuden teoreettisesti määriteltyä ulottuvuudet päätöksen tekeminen työssä ja kuulluksi tuleminen työssä. *Työkäytäntöjen kehittäminen*, johon kuuluvat teoreettisista ulottuvuuksista osallistuminen yhteisiin työkäytänteisiin ja työkäytäntöjen uudistaminen. Kolmas faktori on *ammattillisen identiteetin neuvottelu*, joka sisältää kaksi teoreettisesti määriteltyä ulottuvuutta ammatillisen identiteetin ja uran. Alkuperäisestä 22 väittämästä lopullinen mittari hyödyntää 17 väittämää. Kolmen eri ulottuvuuden välillä on havaittavissa vain suhteellisen pieni positiivinen korrelaatio, jolloin alkuperäisen kuuden ulottuvuuden rakenne oli perusteltua rajata kolmeen ulottuvuuteen. (Vähäsantanen ym., 2017, s. 22)

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään haastatteluaineistoa kyselyaineiston lisäksi, koska se on joustava menetelmä ja sopii hyvin opetushenkilöstön kokemusten selvittämiseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 189). Tutkija itse ei suorittanut haastatteluita tähän tutkimukseen. Valmis aineisto ei kuitenkaan poista sitä riskiä, että tutkittavan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat liikaa aineiston tulkintaan (Hirsjärvi ym., 2009, s. 186). Haastattelut käsittelivät opettajien ammatillista toimijuutta työskenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa, mahdollisuuksia vaikuttaa työhönsä, opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelua sekä uusien käytäntöjen kehittämistä. Haastattelut toteutettiin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskenteleville opettajille, rehtoreille ja koulu-

psykologeille. Haastateltavat olivat vapaaehtoisia kahdesta eri tutkittavasta koulusta ja heitä oli yhteensä 14. Osaa tutkittavista haastateltiin kaksi kertaa, sillä yhden sovitun haastattelun aikana ei ehditty käsitellä kaikkia teemoja. Tutkittavat olivat koulutukseltaan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Iältään he olivat 26–60-vuotiaita ja heillä oli työkokemusta opetusosalta 0–20 vuotta. Haastatteluihin osallistuneita tutkittavia voidaan pitää tyypillisenä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa työskentelevinä, sillä työvuosien vaihteluväli, koulutustausta ja ikähaarukka ovat suomalaisen kouluhenkilöstön yleistä tasoa.

Haastattelujen teemat olivat Oma työ ja pedagogiikka, Maahanmuuttajataustaiset oppilaat, Oppilaiden kuuluvuus, Toimijuus työyhteisössä ja muiden tahojen kanssa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin erityisesti teemoihin Maahanmuuttajataustaiset oppilaat sekä Toimijuus työyhteisössä ja muiden tahojen kanssa. Näitä teemoja käsiteltäessä haastattelussa kysyttiin: Ovatko oppilaiden kanssa kohdatut haasteet erilaisia, jos kyseessä on maahanmuuttajataustainen oppilas? Tarjoaako koulu maahanmuuttajataustaisille oppilaille jotain lisätukea? Onko työskentely maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa vaikuttanut haastateltavaan ja tämän opettajuuteen jollain tapaa? Ajatteleeko haastateltava taustansa merkittävänä, kun tukee maahanmuuttajataustaisia oppilaita? Millä tavoin? Toista teemaa käsiteltäessä kysymyksiä olivat: Koetko, että pystyt vaikuttamaan siihen, millaista työsi on? Ratkaisetko työn haasteita yleensä yksin vai lähestytkö jotakuta saadaksesi apua? Mitä ajattelet huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä? Teetkö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseksi yhteistyötä muiden tahojen, järjestöjen, yhdistysten tai viranomaisten kanssa? Haastattelurunkoa ei ole tämän tutkimuksen liitteenä, koska TEAMS-hanke on vielä käynnissä tämän tutkimuksen valmistumishetkellä.

## 4.2 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus pyrkii olemaan selittävä tutkittavan ammatillisen toimijuuden ilmiön kannalta, sillä tavoitteena on havainnoida opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemistä. Aineiston analyysi mukaillee fenomenologista lähestymistapaa, koska tutkimus keskittyy ammatillisen toimijuuden ilmiön kuvaamiseen ja tulkitsemiseen ihmislähtöisesti (Eskola, 2018; Hirsjärvi ym., 2009).

Kyselyaineiston analysoitiin tilastollisin menetelmin, jotka suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistolla. Kolmesta ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden muuttujista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, joiden reliabiliteettia, eli luotettavuutta, tarkasteltiin korrelaatiomatriisien avulla, joka mittaa summamuuttujien välistä yhteyttä. Jokaisen ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden summamuuttujan reliabiliteetti osoittautui riittävän korkeaksi. Ensimmäinen summamuuttuja muodostettiin työssä vaikuttamista käsittelevistä kysymyksistä. Toinen summamuuttuja muodostettiin ammatillista identiteettiä käsittelevistä kysymyksistä ja kolmas summamuuttuja vaikuttaminen työssä kysymyksistä. Summamuuttujassa on yhdistettynä muuttujia, jotka mittaavat samankaltaisia ominaisuuksia eli tavoitteena on tiivistää yhteen muuttujaan monen samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan tiedot (Metsämuuronen, 2011, s. 507) Tämä tutkimus hyödyntää Vähäsantasen ym. (2017) määrittelemää ammatillisen toimijuuden mittaria (ks. Liite 1), joten taustateorian ja mittarin yhdistämisen tiedon perusteella summamuuttujista voitiin laskea korrelaatiokertoimet, sillä muuttujien todettiin olevan riittävän normaalisti jakautuneita eli multinormaalisia (Metsämuuronen, 2011, s. 526-529). Summamuuttujia muodostaessa laskettiin väittämien Cronbachin alfa, joka määrittää voiko summamuuttujan muodostaa. Kaikkien summamuuttujien Cronbachin alfakertoimet oli yli 0,6, joten summamuuttujien muodostaminen oli mahdollista. Työssä vaikuttamisen summamuuttujan *Cronbachin alfakerroin* oli 0.89. Ammatillisen identiteetin neuvottelun summamuuttujan *Cronbachin alfakerroin* oli 0.909 ja vaikuttaminen työssä summamuuttujan *Cronbachin alfakerroin* oli 0.789.



Viralliset tiimit -muuttuja päädyttiin luokittelemaan uudelleen numeeriseksi muuttujaksi, jolloin eri työtiimeihin kuulumisen, saatiin tilastollisesti mitattavaksi muuttujaksi. Uudet luokitteluasteikot olivat 1= 0–1 työtiimiä, 2= 2 työtiimiä, 3= 3 tai enemmän työtiimejä. Uudelleen luokiteltu muuttuja osoittautui riittävän normaalisti jakautuneeksi analyysin suorittamista varten (Metsämuuronen, 2011, s. 489).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kuvata työtiimeihin kuulumisen vaikutusta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien kokemaan ammatillisen toimijuuden eri ulottuvuuksiin. Tutkimuskysymystä varten tarkasteltiin opetushenkilöstön työtiimien kuulumisen lukumäärää ja sen yhteyttä ammatillisen toimijuuden eri ulottuvuuksiin. Riippuvina muuttujina käytettiin samanaikaisesti kaikkia kolmea ammatillista toimijuuden eri osa-aluetta mittaavaa summamuuttujaa. Muuttujien normalisuutta tarkasteltiin Pearsonin ja Spearmanin korrelaatiokerrointen avulla sekä huipukkuuden ja vinouden tunnusluvulla ja histogrammien avulla. Tarkastelujen perusteella muuttujat todettiin riittävän normaalisti jakautuneiksi (Metsämuuronen, 2011, s. 355–360).

Työtiimien lukumäärän eroja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien ammatillisen toimijuuden kokemusten suhteen tarkasteltiin monimuuttujaisen varianssianalyysin (MANOVA) avulla. Koska kovarianssimatriisien yhtäsuuruusoletus ei toteutunut ( $p < .05$ ), tämä otettiin huomioon tarkastelemalla monimuuttujaisen varianssianalyysin tulos Pilli's trace -riviltä, jossa on huomioitu kovarianssimatriisien erisuuruus. Ryhmien väliset parivertailut toteutettiin vaikuttaminen työssä summamuuttujan ja työkäytäntöjen kehittäminen summamuuttujan osalta Dunnett T3-menetelmällä, ja ammatillisen identiteetin neuvottelu summamuuttujalla Bonferroni-menetelmällä.

Toista tutkimuskysymystä varten tarkasteltiin haastatteluaineistoa. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Hirsjärvi ym., 2009, s. 224–225.) Haastatteluaineistoa hajotettiin abstrahoinnin tavoin, jotta aineistosta tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat irrotetaan henkilöistä ja viedään yleis-

selle teoreettiselle tasolle (Judén-Tupakka, 2007, s. 85). Fenomenologinen tutkimus perustuu esiteoreettiseen kokemukseen, joten tästä johtuen myös toisen tutkimuskysymyksen tarkastelu perustui pitkälti Vähäsantasen ym. (2017) luomaan ammatillisen toimijuuden mittariin. Fenomenologisen menetelmän vaiheita mukailleen, myös tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoa on analysoitu vaiheittain yleisestä aineiston tarkastelusta aina asia yhteyksien merkityksiin ja lopulta tulkintaan ja johtopäätöksiin ilmiön merkityksestä (Judén-Tupakka, 2007, s. 84–87).

Valittu analyysitapa tässä tutkimuksessa oli sisällön analyysi. Sisällön analyysin tarkoituksena on luoda selkeä sanallinen kuvaus tutkittavana olevasta ilmiöstä. Lisäksi sisällönanalyysin avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. (Eskola, 2018.) Valitut teemat/ulottuvuudet perustuivat myös ammatillisen toimijuuden taustateoriaan, johon tutkija oli perehtynyt ennen laadullisen aineiston sisällönanalyysia ja litteroimista. Kaikki haastattelut kuunneltiin kahteen kertaan. Ensin ilman litterointia ja toisen kerran litteroinnin yhteydessä. Haastatteluaineisto litteroitiin sanasta sanaan, litteroitujen haastattelujen pituus oli 168 sivua (riviväli 1,5). Aineiston analyysissa keskityttiin toimijuuden kolmeen eri ulottuvuuteen: ammatillisen identiteetin neuvottelu, työssä vaikuttaminen ja työkäytäntöjen kehittäminen. Aineistosta pyrittiin analysoimaan ulottuvuuksiin kytkeytyviä seikkoja työskenneltäessä maahanmuuttotautistaisten oppilaiden kanssa. Litteraateista pyrittiin nostamaan esille tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa korostamalla ja alleviivaamalla litteraatteja. Lopuksi korostetut huomiot listattiin kolmen valitun ammatillisen toimijuuden ulottuvuuden alle. Aineistoa pelkistettiin listauksen yhteydessä, jotta pystyttiin poistamaan epäolennaista tietoa ja tiivistämään tutkittavien antamia vastauksia. Tätä työvaihetta kuvataan Taulukossa 1. Kyseinen työvaihe on tutkimuksessa tehtävä varoen, jotta aineiston pelkistämisen eli redusoinnissa ei poisteta mitään tutkimuksen kannalta olennaista tietoa (Eskola, 2018).

Taulukko 1 Esimerkkejä alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
se tapahtuu mulla aika paljon opetuksen kustannuksella, että mä en sit niin kun... että mun tunnit on tosi huonoja, kun musta tuntuu, etten mä niin ku suunnittele niitä tai että juoksen sinne tunnille, sillai että mitäs, mitäs meillä oli tänään.	Se tapahtuu aika paljon opetuksen kustannuksella, tunnit ovat tosi huonoja, kun tuntuu, etten suunnittele niitä tai, että juoksen sinne tunnille.
Onhan meilläkin toki aika vakiintunut se porukka joka niihin aina reagoi, että se on usein minä ja erityisopettajat ja kasvatusohjaaja [nimi] niin kuin useimmiten ehkä se vakitiimi, joka jää niitä akuutisti purkamaan. Että kyllä se niin kun on jotenkin yhdessä sovittu toimintatapa	Onhan meillä vakiintunut se porukka, joka niihin aina reagoi. Minä ja erityisopettajat ja kasvatusohjaaja, on se vakitiimi, joka jää niitä akuutisti purkamaan. Se on yhdessä sovittu toimintatapa.
Alakoulun puolella varmaan voi olla jotain hankkeita, mut jotenki tuntuu, et yläkoulun puolella jotenki tää remontti ja sellanen kuormittavuus, niin se tuntuu siltä, et kukaan ei jaksakaan tehdä mitään ylimääräistä.	Sellanen kuormittavuus, niin se tuntuu siltä, et kukaan ei jaksakaan tehdä mitään ylimääräistä.

Seuraava vaihe aineiston analyysissä oli ilmaisujen ryhmittely eli klusterointi, jossa samaa asiaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin omiin ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksiin. Tämän vaiheen tavoitteena oli entisestään tiivistää ja järjestää aineistoa, jotta sen informaatio kasvaa, muttei mitään olennaista jää pois (Eskola, 2018). Lopuksi tiivistetty aineisto pyrittiin tulkitsemaan ja kytkemään teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin ammatillisesta toimijuudesta työskennellessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa. Pääpaino haastatteluaineiston tulkinnassa oli kytkeä havaintoja ensimmäisen tutkimuskysymyksen ja toisen tutkimuskysymyksen välille. Näin ollen tässä tutkimuksessa hyödynnetyistä aineistoista pystyttiin saamaan kattava käsitys työtiimien yhteydestä opettajien ammatilliseen toimijuuteen työskennellessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa.

### 4.3 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on sitouduttu noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ja suomalaisen tiedeyhteisön laatimia tutkimuseettisiä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä, mikä korostaa rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta läpi koko tutkimusprosessin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2018). Tutkimus sitoutuu myös, noudattamaan Jyväskylän yliopiston tutkimuseettisiä periaatteita (Jyväskylän yliopisto, 2021).

Aineistonkeruussa käytetyt kyselylomake sekä haastatteluaineisto on kerätty joko ennen tai tämän pro gradu -tutkimuksen aikana. Tutkija itse ei ole osallistunut aineistonkeruun suunnitteluun eikä aineiston keräämiseen. Hankkeeseen osallistuneita vastaajia on informoitu tietosuoja-asetusten mukaisesti hankkeen toiminnasta, aineiston keruusta ja säilyttämisestä, tulosten raportoinnista sekä heidän oikeudestaan tutkimukseen osallistujina.

Tutkija on allekirjoittanut TEAMS-hankkeen kanssa tutkimusaineiston luovutukseen ja käyttöön liittyvän sopimuksen, jota sitoudutaan noudattamaan koko tutkimusprosessin ajan. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on TEAMS-hankkeen käytössä oleva aineisto, jota ovat voineet hyödyntää myös muut hankkeen tutkijat. Aineisto on säilytetty hankkeen määrittämien tieto-turvallisuusohjeistusten mukaisesti. Tutkimuseettisistä syistä ja tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi, tunnistetietoja ei mainita tutkimuksessa. Haastatteluaineistoa on käsitelty tutkimuksen aikana niin, että tutkittavien anonymiteetti on säilynyt koko tutkimuksen ajan. Kyselyaineisto on saatu käyttöön valmiiksi koodattuna, joten yksittäisten henkilöiden tunnistaminen on ollut mahdotonta. Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston oikeudet siirtyvät takaisin pelkästään TEAMS-hankkeelle, tutkimuksen valmistuttua.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Työtiimien vaikutus ammatilliseen toimijuuteen

Monimuuttujaisella variannssianalyysillä (MANOVA) selvitettiin, onko erilaisiin työtiimeihin kuulumisella vaikutusta ammatillisen toimijuuteen. Tulokset osoittivat, että ammatillinen toimijuus erosi työtiimeihin kuulumisen lukumäärän mukaan  $F(6, 212) = 2.61, p < 0.05, osittais-eta^2 = 0.069$ . Uudelleen luokiteltu ryhmittelevä muuttuja, eli työtiimien lukumäärämuuttuja, selittää 7 % selitettävien muuttujien, eli ammatillisen toimijuuden eri ulottuvuuksien yhteisvaihtelusta. Riippuvina muuttujina käytettiin samanaikaisesti kaikkia kolmea ammatillisen toimijuuden summamuuttujaa (työssä vaikuttaminen, identiteetin neuvottelu, työkäytäntöjen kehittäminen). Työtiimien lukumäärällä ei havaittu olevan yhteyttä ammatillisen identiteetin neuvotteluun  $F(2, 107) = 0.92, p < 0.5, osittais-eta^2 = 0.02$ , tai työssä vaikuttamiseen  $F(2, 107) = 2.05, p < 0.5, osittais-eta^2 = 0.04$ . Selitettävistä muuttujista työkäytäntöjen kehittäminen -muuttujan osalta ryhmät erosivat tilastollisesti merkittävästi toisistaan  $F(2, 107) = 4.18, p < 0.05, osittais-eta^2 = 0.07$ .

Taulukossa 2. on esitetty ammatillisen toimijuuden summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat ryhmittäin.

Taulukko 2 Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat (N=110)

	0-1 tiimiä		2 tiimiä		3 tai enemmän tiimejä	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Työssä vaikuttaminen	3.44	0.96	3.71	0.65	3.87	0.79
Työkäytäntöjen kehittäminen	3.44	1.04	3.59	0.74	4.00	0.58
Ammatillisen identiteetin neuvottelu	3.71	0.98	3.50	0.67	3.69	0.72

Huom. *ka* = keskiarvo. *kh* = keskihajonta.

Tulokset (ks. taulukko 2) osoittavat, että keskiarvot työkäytäntöjen kehittämisen osalta ovat korkeampia, kun työntekijät kuuluvat kolmeen tai useampaan työtiin. Ammatillisen toimijuuden työkäytäntöjen kehittämisen ulottuvuuden osalta vastaajien keskiarvot olivat yli 3,5 asteikon ollessa 1–5, kun työtiimien lukumäärä oli kaksi tai enemmän. Työkäytäntöjen kehittäminen eroaa työtiimien lukumäärän mukaan tilastollisesti merkitsevästi niin, että työkäytäntöjen kehittäminen koetaan paremmaksi, jos kuuluu kolmeen tai useampaan työtiin, verrattuna siihen, että työtiimejä on 0–1.

Parivertailut suoritettiin summamuuttujien työssä vaikuttaminen ja työkäytäntöjen kehittämisen osalta ( $p < .05$ ). Ammatillisen identiteetin neuvottelu summamuuttujan  $p$ -arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä, joten sitä ei tulkittu parivertailussa ollenkaan. Taulukossa 3. on esitetty, miten ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet työssä vaikuttaminen ja työkäytäntöjen kehittäminen erosivat kunkin selittävän muuttujan osalta toisistaan.

*Taulukko 3 Parivertailut työssä vaikuttaminen, työkäytäntöjen kehittäminen ja identiteetin neuvottelu osalta*

Ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet	Työtiimien lukumäärä	Parivertailut $p$ -arvo		
		0-1 tiimiä	2 tiimiä	3+ tiimiä
Työssä vaikuttaminen	0-1 tiimiä	-		
	2 tiimiä	.528 <sup>a</sup>	-	
	3+ tiimiä	.246 <sup>a</sup>	.733 <sup>a</sup>	
Työkäytäntöjen kehittäminen	0-1 tiimiä	-		
	2 tiimiä	.892 <sup>a</sup>	-	
	3+ tiimiä	.073 <sup>a</sup>	.016 <sup>a</sup>	-
Identiteetin neuvottelu	0-1 tiimiä	-	-	-
	2 tiimiä	.817 <sup>b</sup>	-	-
	3+ tiimiä	1 <sup>b</sup>	.826 <sup>b</sup>	-

<sup>a</sup>Dunnett <sup>b</sup>Bonferroni

Tutkittavat, jotka kuuluivat kolmeen tai useampaan työtiimiin, raportoivat korkeampaa työssä vaikuttamisen mahdollisuutta verrattuna tutkittaviin, jotka kuuluivat 0–1 tai kahteen työtiimiin (ks taulukko 3). Tutkittavat, jotka kuuluivat alle kolmeen työtiimiin, raportoivat matalampaa työkäytäntöjen kehittämisen mahdollisuutta verrattuna tutkittaviin, jotka kuuluivat kolmeen, tai useampaan työtiimiin. Monimuuttujaisen varianssianalyysin tulokset osoittavat, että työtiimeihin kuulumisen lukumäärällä on vaikutusta työntekijän kokemaan ammatilliseen toimijuuteen.

## 5.2 Työkäytäntöjen kehittämisen ilmeneminen

Tutkittavat kertoivat haastattelussa työkäytäntöjen itsenäisestä ja työyhteisöllisestä kehittämisestä sekä niiden vaikutuksista omaan ammatilliseen toimijuuteensa. Tutkimuksen haastatteluista kävi ilmi, että opettajat käsittävät työkäytäntöjen kehittämisen työssään jatkuvaksi sekä erittäin yksilökeskeiseksi. Työkäytäntöjen kehittäminen on olennainen osa ammatillista toimijuutta. Yhteisöllisen työkäytäntöjen kehittämisen koettiin harvoin saavan konkreettista muutosta aikaan, minkä vuoksi työkäytäntöjen kehittäminen ja käytäntöön ottaminen jäi haastateltavien mukaan jokaisen yksilön vastuulle. Tutkittavat korostivat suunnitteluajan niukkuutta, mikä näkyi muun muassa tunteihin valmistautumisessa ja työkäytäntöjen kehittämisessä.

*”Se tapahtuu aika paljon opetuksen kustannuksella, et mun tunnit on tosi huonoja, kun musta tuntuu, etten mä niinku suunnittele niitä tai, että juoksen sinne tunnille sillai, että mitäs mitäs meillä olikaan tänään?” Aineenopettaja*

*”Sellanen kuormittavuus, niin se tuntuu siltä, et kukaan ei jaksa tehdä mitään ylimääristä.” Vararehtori*

Tutkittavat kertoivat paljon ongelmista, joita liittyi tiedonkulkuun, niin koulun sisällä, kuin tiedonkulkuun koulun ja kodin välillä. Kouluorganisaation linjausta tiedottamiseen ja sen kanavia ei koettu yhtenäiseksi eikä tasapuoliseksi. Tämä osaltaan vaikutti tutkittavien kokemuksiin työkäytäntöjen kehittämisen tarpeellisuudesta sekä uusien käytäntöjen sisään ajamisesta. Tiedonkulun kehittä-

tämisestä keskustelua syntyy jonkin verran kouluorganisaatiossa ja työyhteisöjen sisällä, mutta käytännössä tiedonkulun koulun ja kodin välillä tulkittiin olevan heikkoa. Kuten seuraavat lainaukset tuovat esille, tiedonkulun toivottaisiin kehittyvän ensisijaisesti koulun henkilöstön kesken, minkä jälkeen tietoa olisi helpompaa jakaa myös oppilaille ja vanhemmille.

”Olis hyvä, että kaikki opettajat käyttäis ihan tämmösiä peruskeinoja, että lyhyitä ohjeita, kuvallista tukea ja jne.” Aineopettaja

”Meidän palveluista tiedottamisen ja sen, että vielä enemmän tuoda sitä esiin, että jos mä oon jossain neuvotteluissakin tai tiimeissä mukana, niin muistais käydä sen keskustelun, että miksi, ettei jää mitään ennakko-oletuksia”. Luokanopettaja

Tiedonkulun merkitys korostui myös kohdatessa maahanmuuttotaustaisia oppilaita sekä heidän vanhempiaan. Kulttuuritaustalla ja kielitaidolla nähtiin olevan suuri merkitys siihen, kuinka koulun jakamaa informaatiota kotona pystyttiin hyödyntämään tai kuinka kotoa pystyttiin koulua lähestymään. Yhteiset ratkaisut tiedottamisessa ja muun muassa tulkkauspalveluissa koettiin tasavertaiseksi kohteluksi niin opettajien kuin oppilaiden ja heidän vanhempiensa kannalta.

”Ja onhan meillä sit myös, että tiedonkulkua ja viestinkulkua on pyritty kehittää, että tällä hetkellä koetaan, et meillä on liian monimutkainen ja liian monesta kautta tulee sitä viestiä.” Luokanvalvoja.

Myös lähiesimiehet tunnistivat haasteita johtamisen organisoinnissa ja toteuttamisessa niin, että se tukisi henkilökunnan ammatillista toimijuutta työkäytäntöjen kehittämisen osalta. Rehtorit ja vararehtorit tulkitsivat työnsä sisältävän paljon kasvatustyötä, opettamista, hallinnollisia asioita, mutta myös henkilöstön tukemista ja oppilashuollollisia asioita, joiden työstäminen tapahtui usein muiden päivittäisten akuuttien työtehtävien kustannuksella. Aikaa henkilökunnan tarpeiden huomioimiselle tai yhteiselle suunnitteluajalle koettiin vaikeaksi löytää.

”Rehtori on sellanen, joka aina aistii asioista ja tekis niistä sit kokonaisuuksia, et pystyis kehittämään yksikön toimintaa. Niin sille ei jää aikaa, koska pitää tehdä jotakin sellasta akuutteihin asioihin reagoimista. Sellasta mikä vie aikaa. Et vaikka sellaselle on tässä yksikössä pedattu aikaa, niin en tiedä mitä se täällä yksikössä sitten olisi tai mitä se tarkoittaa.” Vararehtori



Haastatteluissa nousi esille seikkoja, jotka vahvistivat käsitystä pienryhmätoiminnan tehokkuudesta sekä erilaisten työskentelytiimien toimivuudesta työkäytäntöjen kehittämisen osalta. Työkäytäntöjä pystyttiin kehittämään paremmin työtiimien avulla, kuin yksilöinä. Tutkittavat muodostivat aktiivisesti työnsä sisällä erilaisia pientimejä, joiden tarkoituksena oli puuttua johonkin kouluarjen ongelmakohtaan tai kehittää työtä käytännössä. Opetushenkilöstö hyödynsi myös yhteisopettajuutta, suunnittelupalavereita ja eri oppiaineiden ylittävää yhteistyötä. Yhteisöllisyys ja työtimeissä saatu refleктоiva tuki ymmärrettiin tutkittavien parissa tärkeäksi voimavaraksi ja omaa ammatillista toimijuutta edistäväksi.

*”Kun aina vastaus ei voi olla se raha tai lisää aikuisia. Et kyllä ihanne ois se, että kaikissa luokissa, joissa on heikompia oppilaita, niin et siellä ois aina se kaksi aikuista. Se on ihan utopiaa, siihen ei riitä millään ihmiset.” Aineopettaja*

*”Meillä on suunnitteilla semmonen ryhmä syksyille erityisopettajan kanssa, että pääsis myös tämmöstä niinku ryhmämuotoistaki tukee sitten.” S2opettaja*

Opetushenkilöstö toimii työssään itseohjautuvasti ja luovasti, mikä osaltaan selittää tutkittavien korkeaksi kokemaa ammatillisen toimijuuden tasoa. Tutkittavat ovat aktiivisesti etsineet keinoja lisätä tietoisuutta oppilaiden tarpeista. Inklusion myötä kouluarjesta on tullut vahvasti muutostoimijuuden kaltaista, mikä heijastui myös tutkittavien vastauksissa omien työtapojen kehittämisestä sekä uusien ideoiden ja käytäntöjen käyttöön ottamisesta. Tutkittavien välillä oli suuria eroja siinä, millaisena he kokivat oman halukkuutensa kokeilla uusia asioita työssään ja tätä kautta myös oppia ja kehittyä omassa työssään.

### **5.3 Työssä vaikuttamisen ilmeneminen**

Haastateltavat nostivat työssä vaikuttamisessa esille muutaman keskeisen asian: työajan riittämättömyys, tiedonsaanti sekä eriyttäminen. Opetushenkilöstö koki näiden seikkojen vaikuttavan päivittäin heidän työskentelyynsä moninaisten oppilasryhmien kanssa ja etenkin maahanmuuttotustaisten oppilaiden kanssa.

Haastateltavat kokivat kyseisten seikkojen yhteyden työssä vaikuttamiseen merkittäväksi päivittäin, sillä he kuvasivat tyypillisen työpäivänsä sisältävän muuttuvia suunnitelmia, yllätyksiä sekä ongelmien ratkaisua ilman tukea.

Kaikki haastateltavat toivat esille eri ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksissa kiireen ja hektisyyden työssään. Työajan riittämättömyys nousi esille työssä vaikuttamisessa siten, että opetushenkilöstö koki tekevänsä työnsä puolitehoilla niin, että aina jokin asia jäi kesken. Keskeneräisyys ja hektisyys koettiin rasitteeksi ja työhön vaikuttamista alentavaksi. Haastateltavat myös olivat aktiivisesti kehittäneet erilaisia ratkaisuja, jotta työn hektisyyttä voisi hillitä. Työpäivien kulua ei suunniteltu liian tiukasti ja fokus pyrittiin pitämään tietyissä oppimiseen liittyvissä asioissa. Kirjaamiselle, konfliktitilanteiden selvittämiseksi ja oppilaiden kohtaamiselle täytyi aina löytää aikaa, jolloin muut työtehtävät jäivät vähemmälle huomiolle.

*”Ku jossain vaiheessa oli 30 sivua kirjoitettavaa raporttia, niin parempi ois ollu, et joku muu sen tekee, niin se ei vähennä sitä minun paikalla oloa. Tai sitä varsinaista kirjoittamista, et se vie poskettoman paljon aikaa, et joskus joudun perumaan jotain muuta sen takia, koska näitä akuutteja kirjaamisia on pitänyt tehdä niin paljon.”* Rehtori

Suurta työkuormaa ja rajallista työaikaa pyrittiin myös helpottamaan tiimityöskentelyn avulla. Haastateltavat toivat esille yhteisten kokouskäytänteiden tärkeyden, kun he halusivat vaikuttaa työhönsä sekä työyhteisönsä toimintaan. Viikoittaiset kokoukset, oppilashuoltoryhmät, yli ammattiryhmien tehtävä konsultointi ja erilaiset työtiimit koettiin tärkeäksi tavaksi jakaa työn kuormaa sekä vaikuttaa työn toteuttamiseen käytännössä. Tiimityöskentely koettiin toimivaksi silloin, kun oli selkeästi tiedossa, mitä asioita mikäkin työtiimi tai kokous käsittelee. Opetushenkilöstö priorisoi työaikansa niin, että he halusivat olla mukana niissä kokouksissa ja työryhmissä, joissa heidän oman työssä vaikuttamisensa kannalta oli heille hyötyä eniten.

*”Tarviiko mun olla mukana. Että sitte ei oo semmosia ihmisiä siellä tavallaan mukana keille ne asiat ei sitten kuulu tai ketä ei välttämättä tarvita”* Koulupsykologi.

*”Joo meillä on aina viikoittain tapaamiset. Parin viikon välein on alakoulun puolen pedagogisen tuen tiimin ja sitten parin viikon välein yläkoulun. et mietitään vähän ratkaisuja niihin tilanteisiin. Me kootaan niinku semmonen moniammatillinen työryhmä.”* Erityisopettaja.

Moninaiset oppilasryhmät tuovan opetushenkilöstölle lisähaastetta oppituntien suunnitteluun sekä oppimisen arviointiin. Suurin osa haastateltavista nosti esille eriyttämisen tärkeyden sekä sen vaatimat resurssit suunniteltaessa opintokokonaisuuksia. Opetushenkilöstö koki, että heillä on paljon vapautta suunnitella tuntiensa ja kurssiensa sisällöt, mutta samalla jatkuva uudelleen räätälöinti koettiin turhauttavaksi. Haastateltavat kokivat olevansa todella tietoisia eriyttämisen välttämättömyydestä, eikä eriyttämistä koettu enää uudeksi asiaksi suomalaisessa koulujärjestelmässä. Eriyttäminen oli kuitenkin eniten mielipiteitä jakava asia työssä vaikuttamisessa.

*”Opettajatkin pystyy materiaaleissaan ottamaan tätä kielitietoisuutta paremmin huomioon. Mut sit etenkin jotku opettajat noudattaa vielä tiukasti arvioinnissa sitä mallia, et no mikä nyt on oikeaa arviointia ja mikä ei.” Opinto-ohjaaja.*

*”Tän ryhmän kanssa mä nyt toimin sit tietyllä tavalla, et esim ne tietyt kielimuurit täytyy huomioida, mutta sitten jos on tosi monenlaisesta kielitaustasta ja on niinku monentasoisella kielitaidolla oppilaita, niin se pistää myös ihan jatkuvasti miettimään, et miten mä voin esittää nämä asiat, tai minkälaisia tehtäviä mä voin tuoda tälle ryhmälle.” Aineopettaja.*

Osa opettajista, kuten sitaateista tulee ilmi, koki haasteelliseksi moninaisten oppilasryhmien tasapuolisen ja riittävän arvioinnin. Osa haastateltavista piti erittäin tärkeänä sitä, että arviointia tehdään nimenomaan oppilaan tarpeen mukaan, ei koulun. Moninaiset oppilasryhmät saivat kuitenkin aikaan sen, että haastateltavat kokivat tarvetta tarkastella arviointimenetelmiä ja käytänteitä jokaisen ryhmän kohdalla erikseen ja kokivat kuormittavaksi jatkuvan kielihaasteiden kohtaamisen.

Opetushenkilöstö kohtasi eriyttämisen tarvetta myös muissa tilanteissa kouluarjessa kuin pelkästään arvioinnissa, tai oppituntien suunnittelussa. Opetushenkilöstö tunnisti paljon tilanteita, joissa eri kulttuuritaustaisia oppilaita, tai eri äidinkieltä puhuvia oppilaita kohdeltiin eri tavoin. Tällöin esiin nousi tiedonkulun ja tiedon jakamisen tärkeys. Haastateltavat kokivat oman työssä vaikuttamisensa mahdottomaksi tai erittäin heikoksi huonon tiedonkulun takia. Etenkin uusien oppilaiden kanssa opetushenkilöstö koki turhautumista työn vaikuttamisen kannalta, jos tietoa oppilaan taustasta tai mahdollisista oppimishaasteista ei ollut.

*”Mä sit tiedän, että jotku tuskailee sen kanssa, et ku sitä tietoa ei vaan mistään saa. Ja et monet opettajat tuskailee sen kanssa, kun sitä tietoa ja ymmärrystä ei ole, niin se aiheuttaa sit harmia ja turhautumista.” S2-opettaja.*

Tiedonkulun koetaan kuitenkin edistyneen sen myötä, kun moninaisten oppilasryhmien määrä kouluissa on myös kasvanut. Kehitystä on auttanut tiivis yhteistyö, jota kouluhenkilöstö tekee aktiivisesti. Tiedonkulkua haastateltavat haluaisivat kuitenkin kehittää myös siltä kannalta, että se voisi jatkossa tukea työtehtävästä toiseen siirtymisissä tai uuden henkilöstön perehdyttämisessä. Työssä vaikuttaminen koettiin paremmaksi, kun yhteistyötä tehtiin läpi lukuvuoden ja yli eri ammattiryhmien.

*”Tehdään tiiviisti yhteistyötä erityisopettajien kanssa. Tiedonsiirtoa ja yhteistyötä, et olis mahdollisimman aikasin tiedossa ne haasteet ja varsinkin erityisopettajat on tiiviisti tekemisissä luokanvalvojen kanssa ja ohjaajien kanssa, joilla se tieto on ennakkoon. Eli silloin pystytään ennakoimaan niihin haasteisiin.” S2-opettaja*

*”Et se ei tietenkään voi olla sellanen, et sä niinku oksennat kaiken sen tiedon sille seuraavalle ja se sit jää niiden asioiden kanssa siihen selviytymään. Et sen täytyis sen tuen olla sellanen jatkumo, joka kantaa läpi.” Luokanvalvoja.*

Tutkittavat toivat esille informaation kulun merkityksen sekä päätöksistä tiedottamisen tärkeyden, kun keskusteltiin työssä vaikuttamisen mahdollisuuksia. Hajanainen tiedonkulku, epäselvä johtaminen sekä sääntöjen ja ohjeistusten soveltaminen koettiin kuormittavaksi. Henkilökunta tulkitse myös tulleeensa kohdelluksi epätasa-arvoisesti. Työtiimeissä tapahtuva työskentely auttoi tutkittavien mielestä suoriutumaan työpäivistä paremmin ja kohtaamaan oppilaita ja heidän vanhempiaan tasa-arvoisesti. Tutkittavat pitivät esimiehen asemaa ratkaisevana siinä, kuinka paljon yhteistä suunnittelu-aikaa oli ja kuinka paljon työyhteisön oli mahdollista käydä keskustelua työn kuormitustekijöistä.

#### **5.4 Ammatillisen identiteetin neuvottelun ilmeneminen**

Haastatteluissa nousi esille kaksi ammatillisen identiteetin neuvotteluun liittyvää seikkaa. Haastateltavat kertoivat paljon negatiivisista tunteistaan opetustyötä ja moninaisia oppilasryhmiä kohtaan sekä itsensä ja työyhteisön kehittämisen haasteista. Ammatillisen identiteetin neuvottelu korostui opetushenkilöstön

työssä ennen kaikkea haastavissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa moninaisia oppilasryhmiä ohjattiin sekä tilanteissa, joissa opetushenkilöstö koki omat resurssinsa työn suorittamiseen riittämättömiksi.

Opettajat kokivat, että työ on kantapään kautta opettanut heitä paljon. Päivittäin vastaan tulee tilanteita, joissa täytyy puntaroida oikean ja väärän valinnan tekemistä sekä miettiä, kuinka yksittäinen oppilas tai tilanne tulisi kohdata. Negatiivisia tunteita herätti tilanteet, joissa opettajat kokivat, etteivät heidän ratkaisunsa tai toimensa olleet riittäviä tai heidän ammattiosaamisensa ei riitä.

*"Kyllähän me ollaan vuosien varrella oltu monta kertaa niin todella surkeita työssämme ja kaikkea mahdollista, ammattitaidottomia ja julmia ja kiusataan lapsia ja niinku." Luokanopettaja.*

*"Kun väsy ja kiire painaa niin se tulee ulos sellasena puheena, eikö nyt mikään riitä." S2-opettaja.*

Tutkittavat toivat vahvasti esille sen, kuinka työkokemus on auttanut suhtautumaan työhön eri tavoin. Monikulttuurisuus nähdään osittain kuormittavana tekijänä, mutta samalla myös erittäin rikastuttavana ja opetushenkilöstöä yhdistävänä asiana. Ammatillinen identiteetin neuvottelu korostui usein arvoja punnitsevilla tilanteissa, joissa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohtaaminen arkipäiväisissä tilanteissa koettiin turhauttavaksi tai jopa haastavaksi.

*"Ja ku sä joka päivä olet tekemisissä sen suuren erilaisuuden kanssa, ja koet joka päivä suurta riittämättömyyden tunnetta. Et silloin mä ymmärsin sen, että mitä enemmän mulla on sitä kosketuspintaa ja sitä ymmärrystä, niin sitä vähäisemmäksi ne ennakkoluulot jää." Luokanopettaja.*

Ammatillista identiteettiä tukevana seikkana nousi esille itsensä kehittäminen osana työyhteisöä. Haastateltavat kokivat saavansa työyhteisöstä paljon voimavaroja itselleen sekä kokivat työyhteisön ja oppilaiden muovaavan heidän ammatillista identiteettiään positiivisella tavalla.

*"koko mun maailmankuva ois erilainen, jos mä en ois saanut olla töissä tässä koulussa" Kielenopettaja.*

Opetushenkilöstö koki, että uransa alkuvaiheessa epävarmuutta omasta ammatillisesta identiteetistä oli havaittavissa paljon enemmän. Varsinkin ensimmäi-

sinä työvuosina opetushenkilöstö turvautui paljon esimiehen tukeen. Useat haastateltavat kertoivat olleensa uran alkuvaiheessa innokkaita osallistumaan erilaisiin kehittämisprojekteihin, mutta työvuosien karttuessa kehittämisinto oli hiipunut. Syyksi koettiin työn hektisyys, omien resurssien vähyys sekä oman ammatillisen identiteetin vahvistuminen työkokemuksen myötä. Haastateltavat kokivat kuitenkin työyhteisön sisällä tapahtuvan kehittämistyön läpi työuran erittäin tärkeäksi oman ammatillisen identiteetin kannalta. Opettajat arvioivat kehittämisen hyödyttävän sekä opetushenkilöstöä työn suorittamisessa, että antavan myös oppilaille ja vanhemmille paljon.

”Oon ollu näin pitkäänki töissä, et tuntuu ku joku kuuntelee sua ja sä saat ne asiat niinku kuuluville, niin se oma ammatti-identiteetti tai se ammatillinen luottamus on paljon vahvempi.” Aineopettaja

”Käytäntö ja hyöty mikä siitä kehittämissyhteistyöstä saadaan niin se sit loppupeleissä tulee auttamaan ja hyödyttämään mua. Et se on ehdottomasti sen arvoista, koska sitten mä saan sieltä sitä mikä helpottaa mun arkea ja tekemistä sit jatkossa” Aineopettaja.

Yhdessä toimimisen kulttuuri korostui haastateltavien puheissa, kun he pohtivat omaa ammatillista identiteettiään. Opetustyön autonomia koettiin rikkautena, mutta samalla opettajat kaipaavat yhteisöllistä ongelmien ratkaisua, vertaistukea sekä ohjausta työnsä suorittamiseen. Osa haastateltavista koki erilaisiin ohjausryhmiin osallistumisen erittäin hyödylliseksi oman ammatillisen identiteettinsä kannalta. Kuitenkaan kaikki haastateltavat eivät osallistuneet työryhmiin tai ohjauksiin, vaan kokivat ne enemmän työkuormaa lisääviksi ja aikaa vieviksi. Monenlaisissa työryhmissä, kehitysryhmissä, oppilashuoltoryhmissä ja palaverissa istuminen koettiin uuvuttavaksi. Osa opettajista myös koki riittämättömyyttä, kun ei jaksanut tai pystynyt kaikkeen mahdolliseen tarjolla olevaan tiimityöskentelyyn osallistumaan.

Yksi osa ammatillisen identiteetin neuvottelua on myös itsensä ammatillinen kehittäminen ja kouluttautuminen. Haastateltujen kokemusten perusteella tulkittiin, että opetushenkilöstön kouluttautuminen on hyvin yksilön omasta motivaatiosta ja halukkuudesta riippuvaa, eikä kouluttautumista tapahtunut säännöllisesti. Koulutukset, työnohjaukset, sekä työryhmät olivat vapaaehtoisia,

mikä vaikutti siihen, kuinka paljon työntekijät koulutuksiin osallistuivat. Tutkittavat näkivät kuitenkin kouluttautumisen tärkeäksi osaksi ammatillista kehittymistä sekä osaksi kouluorganisaatiossa työskentelyä. Koulutuksiin osallistumista ei kuitenkaan tuettu työnantajan puolesta ja aktiivisuus koulutuksiin haikutumisessa oli usein työntekijän itsensä vastuulla.

”Mä kävin kerran 10 vuoden aikana työnohjauksessa ja nyt viimeisen vuoden aikana mä oon käyny mun aineryhmän kanssa kerran työnohjauksessa. Et se ei vaan ole aikaa käydä siellä miettimässä.” Aineopettaja

”Me voitais kehittää meidän työyhteisöä ja toimintatapoja, niin ei sellaseen vaan ole aikaa. Ja se et ois systemaattisesti jotain työnohjausta, missä mietittäis sun ammatillista kehitystä, niin et ku se meidän työnohjaus on tällä hetkellä sitä, et sä kerran vuodessa käyt se kehityskeskustelun.” Koulupsykologi

”Kaikki on niinku sidoksissa siihen, että mitä mä ite haluan. Et mä en tiiä, mut musta itestä tuntuu, et jos koulussa on joku arvomaailma, niin oishan se tosi tärkeää, et sit ois sellasia koulutuksia, jotka palvelee sitä arvomaailmaa. Ja tärkeätä ois, että se sama arvomaailma ois ainakin kaikkien tiedossa, jos ei käytössä.” Aineopettaja

Koulutuksiin osallistumisen ja itsensä ammatillisen kehittämisen koettiin vaikuttavan suoraan työhön sitoutumiseen, ammatillisen identiteetin neuvotteluun, työkäytäntöjen kehittämiseen sekä omien työhön vaikuttamisen mahdollisuuksien vahvistumiseen. Tutkittavat toivat esille osallistumisen tärkeyden, minkä avulla myös työyhteisöön on mahdollista vaikuttaa. Keinoja tuoda esille omaa osallistumistaan olivat esimerkiksi omien ideoiden esittely, mielipiteiden kertominen ja organisaation kehittämiseen osallistuminen. Näiden seikkojen voidaan ajatella hyvin kuvaavan myös ammatillisen toimijuuden kolmen eri ulottuvuuden ilmenemistä opetushenkilöstön työssä.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena maahanmuuttotautistaisten oppilaiden kanssa työskentelevä opetushenkilöstö kokee oman ammatillisen toimijuutensa. Lisäksi haluttiin selvittää, miten erilaisiin työtiimeihin kuuluminen, vaikuttaa maahanmuuttotautistaisten oppilaiden kanssa työskentelevän opetushenkilöstön ammatillisen toimijuuden kolmeen eri ulottuvuuteen ja miten eri työtiimeihin kuuluminen on yhteyksissä opetushenkilöstön työn muutoksiin. Pohdintaluku alkaa tämän tutkimuksen tulosten tiivistetyllä tarkastelulla ja johtopäätöksillä. Toisessa alaluvussa pohdintaluku keskittyy tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointiin sekä mahdollisten jatkotutkimusehdotusten esittelyyn.

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkittavat arvioivat ammatillisen toimijuutensa korkeaksi, sillä tutkimusta suoritettaessa tutkittavien vastauksista oli haasteellista löytää tilastollisesti merkittäviä eroja. Opetushenkilöstö toimii työssään itseohjautuvasti ja luovasti, mikä osaltaan selittää tutkittavien korkeaksi kokemaa ammatillisen toimijuuden tasoa. Tulosta voidaan pitää positiivisena kouluorganisaation näkökulmasta, sillä vahva ammatillinen toimijuus osoittaa yksilöiden kykyä sitoutua ja olla aktiivinen omassa työssään, kykyä olla luova, oppia työssä sekä työn merkityksellisenä kokemista ja työhyvinvointi tyytyväisyyttä (Vähäsantanen ym., 2017). Erilaisiin työtiimeihin kuuluminen vaikutti positiivisesti yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa työkäytäntöjen kehittämiseen (ks. taulukko 3). Yksilöt, jotka kuuluivat kolmeen tai useampaan työtiimiin, kokivat työkäytäntöjen kehittämisen mahdollisuudet korkeammaksi kuin ne yksilöt, jotka kuuluivat kahteen, yhteen tai ei yhteenkään työtiimiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että ammatillisen toimijuuden ja työtiimeissä työskentelyn välillä koettiin selvää vaikutusta työssä innovoimisen



sekä yhteisöllisyyden kannalta. Tutkimus tulokset vahvistavat näin ollen aiempia vastaavia tutkimuksia (Hökkä ym., 2014; Pantic & Florian, 2015; Pyhältö ym., 2014). Tutkittavat muodostivat omatoimisesti erilaisia työtiimejä työyhteisön sisällä ja kokivat saavansa työtiimeistä paljon hyötyä työnsä suorittamiseen työskenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa. Kouluorganisaatiossa koettiin olevan suurta tarvetta työkäytäntöjen kehittämisessä, tiedonkulun, yhteisten työkäytäntöjen sekä henkilökunnan vaikutusmahdollisuuksien osalta, mikä vahvistaa Eteläpellon ym. (2017) aiempia tutkimustuloksia. Tiimityöskentely, yhteinen suunnittelu-aika sekä työnohjaus koettiin ratkaisuina inklusion tuomiin haasteisiin kouluorganisaatiossa.

Inklusio nähdään merkittävänä opetushenkilöstön työelämän uudistuksena, mikä on osaltaan vaikuttanut tehokkuuden ja tuottavuuden korostumiseen kouluorganisaatiossa (Alasoini, 2014; Pantic & Florian, 2015). Myös jatkuva työkäytäntöjen kehittäminen ja uudistaminen vaativat ja haastavat kouluorganisaatiota. Tästä johtuen työntekijöiden yhteistyö, moniammatillisuus ja rajanylitykset eri ammattiryhmien välillä ovat edellytyksiä organisaation uudistumiselle työskenneltäessä moninaisten oppilasryhmien kanssa (Eteläpelto ym., 2017; Goller & Paloniemi, 2017, s. 1–11; Pantic & Florian, 2015). Myös tämä tutkimus toi esille kouluorganisaation haasteet uudistusten alla, sekä työntekijöiden riittämättömyyden kokemuksen uusien työkäytäntöjen sisään ajamisessa.

Kuten Archer (2000) ja Imants ja Van der Wal (2019) nostavat esille, on toiminnallisten uudistusten sisään ajamisen ongelma usein rakenteellinen. Johtajuuden puuttuminen tai epäselvät ohjeistukset nousivat myös tämän tutkimuksen tuloksissa opetushenkilöstä kuormittaviksi tekijöiksi. Edellä mainitut seikat vaikuttivat yksilöiden mahdollisuuksiin sisäistää ja käytännössä suorittaa uudistuksia. Tämän tutkimuksen kannalta oli kuitenkin ennakko oletuksista poiketen yllättävää huomata, että myös lähiesimiehet tunnistivat johtajuuden heikkoudet ja halusivat pyrkiä kohti toimijuutta tukevaa johtamista.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat pääsääntöisesti yliopistokoulutuksen saaneita henkilöitä. Tämä kuvaa tyypillistä suomalaista kouluhenkilöstä

koulutustaustaltaan ja ryhmän voidaan olettaa kuvaavan hyvin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevää opetushenkilöstä. Kuten Eteläpelto ym. (2017) tutkimuksissaan osoittavat, korkeasta koulutustaustasta huolimatta henkilöstöä ei osallisteta organisaation toimintaan ja muutosprosesseihin. Suomessa johtamistapa, jossa henkilöstön osaamista hyödynnetään, on vielä kehittämätöntä, eikä henkilöstöllä ole riittäviä vaikutusmahdollisuuksia (Hökkä ym., 2014, s. 121–144; Hökkä & Vähäsantanen, 2021).

Tutkimus osoittaa sen, kuinka työtiimien avulla opetushenkilöstö koki mahdollisuutensa vaikuttaa työkäytäntöjen kehittämiseen korkeammaksi työskenneltäessä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa (taulukko 2). Tämän voidaan tulkita liittyvän kollektiiviseen toimijuuteen, jolloin työtiimien, ryhmäidentiteetin, rakentavien kehityssuunnitelmien ja vaihtoehtojen esiintuomisen kautta pyritään vaikuttamaan työorganisaatioon (Eteläpelto ym., 2017, s. 8–11; Goller & Paloniemi, 2017, s. 1–11). Moninaisten oppilas- ja opiskelijaryhmien kannalta tämä tulkinta voidaan ajatella positiivisena, sillä Panticin ja Florianin (2015) tutkimukset tuovat esille, kuinka inklusio on entisestään korostanut yhteistyön ja tiedonkulun tarvetta kouluorganisaatioissa.

Tämän tutkimusten tulosten kannalta onkin olennaista pohtia, miten opettajien työkäytännöt, oppilaiden kohtaaminen, oppimishaasteiden tunnistaminen, koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä kaikki inklusion tuomat muutokset tulisi suunnitella organisoidusti ja yhteistyössä eri kouluorganisaatioissa. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä vaihtelee vielä laajalti Suomen eri kouluissa, mutta silti reagointia moninaistuneisiin oppilasryhmiin on täytynyt tehdä kaikissa kasvatus- ja koulutusalan organisaatioissa (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Inklusio ei liity pelkästään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohtaamiseen suomalaisessa koulussa. Kuten tässä tutkimuksessa on tuotu aiemmin esille, inklusio ilmiönä on yleisesti vaikuttanut oppilasryhmien diversiteettisyyteen 2000-luvulla (Florian, 2015; Granstedt, 2010; Janhukainen ym., 2019; Opetushallitus, 2021).

On olennaista arvioida sitä suuntaa mikä nykyisellä suomalaisella koulujärjestelmällä on. Altistaako koulujärjestelmämme lapsia erilaisiin oppimisvaikeuksiin, kun luokkakoot kasvavat, koululaitokset suurenevat, erilaisia neuropsykiatrisia ongelmia ja haasteita diagnosoidaan jatkuvasti enemmän ja oppilaat kokevat enemmän koulu-uupumusta (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2022). Onko koululaitos työpaikkana sellainen, jossa työntekijän on mahdollista luoda pitkä ja itseään tyydyttävä ura, vai onko opetustyöstä tullut ylikuormittavaa näännytystä? Onko nykyinen kouluorganisaatiomme myöskään työntekijälle houkutteleva paikka työskennellä ja tehdä uraa?

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Seuraavaksi tarkastelemme pohdinta osiossa tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen tavoitteiden täyttymistä. Tutkimuksessa käytettiin valmista aineistoa, joka oli muiden keräämä eli sekundaariaineisto. Valmiin aineiston hyödyntämisessä on muistettava kriittisyys eli lähdekritiikki. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 186–189). Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty kansainvälisen TEAMS-hankkeen kysely- ja haastatteluaineistoa. Toinen aineistoista on kerätty kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden kannalta on tärkeää, että kyselylomake mittaa oikeita asioita sisällöllisesti. Kyselylomakkeen tulisi tuottaa myös tilastollisesti oikeanlaista tietoa. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 202) Kyselylomake- ja laadullisen aineiston keruussa hyödynnetty haastattelurunko olivat asiantuntijoiden laatimia, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimuksen onnistumisen kannalta kyselylomake ja haastattelurunko ovat merkittävässä osassa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 191–193; Metsämuuronen, 2011, s. 55)

Koko tämän tutkimusprosessin ajan on noudatettu tutkimuksen yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Kyselyaineistoon ja haastatteluihin osallistuneiden tutkittavien anonymiteetti on säilynyt läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksen päätyttyä oikeudet kysely ja haastatteluaineistoon siirtyvät jälleen TEAMS-hankkeelle. Määrällisen tutkimuksen tutkittavien määrä ei ole kovin suuri (N=114), minkä vuoksi tutkimuksen tulokset

antavat hyvän kuvauksen siitä, mihin tutkittavan ilmiön tiimoilta voidaan päätyä. Tutkimuksen validiteetti varmistettiin kuitenkin riittävällä tutkittavien määrällä määrällisessä tutkimuksessa sekä laadullisessa tutkimuksessa. Monimuuttujainen varianssianalyysi (MANOVA) sopi aineiston analyysimenetelmäksi, sillä tutkimuksessa hyödynnettiin Vähäsantasen ym. (2017, s. 27) määrittelemään ammatillisen toimijuuden mittaria. Tutkimuksessa hyödynnettiin kahta eri aineistoa, minkä todettiin antavan lisäarvoa tutkimuksen ammatillisen toimijuuden ilmiön käsittelylle ja etenkin tutkimuksen tuloksille.

Kyselytutkimuksessa on myös haasteensa, sillä lomake lähetetään moneen paikkaan, eikä tutkija itse ole osallistunut aineiston keruuseen. Kyselyyn vastaamisen motivaatio ja huolellisuus ovat voineet vaihdella ja väärinymmärryksen mahdollisuus on myös suuri, jos vastaajat eivät voi kysyä tarkentavia kysymyksiä lomakkeen laatijoilta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Haastatteluaineiston keruun suoritti asiantuntija. Tutkimuksessa olikin tärkeää kuvailla aineiston analyysin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen toistettavuus ja tulosten luotettavuus toteutuisivat. Haastatteluaineiston voidaan kuitenkin päätellä antavan hyvän kuvauksen siitä, mihin tämän tutkittavan aiheen käsittelyssä voidaan suuntautua.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa työskentelevän opetushenkilöstön ammatillista toimijuutta työskennellessä työtiimeissä. Tutkimuksen aikana kuitenkin huomattiin, ettei kyselylomakkeen avulla kerätty aineisto nosta esille riittävästi havaintoja tai vaikutuksia ammatillisen toimijuuden ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä. Tästä syystä määrällisen tutkimuksen suunta muuttui hieman tutkimuksen toteutuksen aikana. Sen sijaan haastatteluaineistossa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja opetushenkilöstön vaikutusta toisiinsa pystyttiin analysoimaan monipuolisesti. Tutkimuksen vahvuudeksi voitaisiin tulkita kahden eri aineiston hyödyntäminen ja niiden monipuolinen keskustelu tutkimuksen aikana.

Tutkimuksen merkittävyys muodostuu ammatillisen toimijuuden määrällisestä tutkimuksesta, sillä aiemmat tutkimukset kyseisestä aiheesta on toteutettu suurimmaksi osaksi laadullisen tutkimuksen keinoin (Eteläpelto ym., 2017;

Hökkä ym., 2017; Vähäsantanen ym., 2014). Tutkimus hyödynsi valmista ammatillisen toimijuuden mittaria, minkä koettiin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Vähäsantanen ym. 2017, s. 14–29). Validoitu mittari toimi myös tässä tutkimuksessa samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa. Muodostettujen summamuuttujien korrelaatiomatriisit olivat riittävän suuret ja tutkittavien joukko riittävän multinormaalinen (Metsämuuronen, 2011, s. 489–511). Tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita niinkään taustamuuttujien vaikutuksesta ammatilliseen toimijuuteen, vaan sen sijaan haluttiin selvittää työkäytäntöjen yhteyttä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevien opetushenkilöstön ammatilliseen toimijuuteen.

Tämä tutkimus osoitti, että työtiimeihin kuulumisella on positiivinen vaikutus työkäytäntöjen kehittämiseen. Lisäksi tutkittavat kokivat oman ammatillisen toimijuutensa erilaisena, kun he kuuluivat vähintään kolmeen eri työtiimiin, mikä vahvistaa kyseisen ilmiön ymmärrystä ja aiempien tutkimustulosten reliabiliteettia (Eteläpelto ym., 2017; Hökkä ym., 2017; Vähäsantanen ym., 2014). Jatkotutkimukset voisivatkin keskittyä vielä fokusoidummin moninaisten oppilaiden ja opiskelijaryhmien ja opettajan ammatillisen osaamisen tutkimiseen. Jatkossa tutkimusta olisi mielenkiintoista toteuttaa pitkittäistutkimuksena, jolloin tutkittavien ammatillisen toimijuuden kokemuksia voitaisiin vertailla eri lukuvuosien ja työyhteisöjen välillä. Tutkimuksessa ei myöskään selvinnyt, miten konkreettisesti juuri maahanmuuttotaustaiset oppilaat vaikuttavat tutkittavien ammatilliseen toimijuuteen, sillä kyseistä teemaa käsitteleviä kysymyksiä oli kyselylomakkeessa vähän. Ammatillinen toimijuus on muuttuja ilmiö (Vähäsantanen ym., 2017), ja pitkittäistutkimuksella olisi mahdollista saada lisätietoa inklusion vaikutuksista kouluorganisaatioiden työyhteisöihin.

Ammatillinen toimijuus ja toimijuus ovat kiisteltyjä ja monisyisiä ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa, pyrittiin tuomaan esille toimijuuden merkitystä yksilön kokonaisvaltaisen toimimisen ja vaikuttamisen kannalta. Tutkimuksessa toimijuus ymmärrettiin sosiokulttuurisena ilmiönä, sillä toimijuutta ja ammatillista toimijuutta ei voida tulkita pelkästään valintoina tai tekoina. Yksilöön vaikuttavat aina hänen ympärillään toimivat sidosryhmät ja yhteisöt (ks. kuvio 1.). Ammatillisen

toimijuuden tutkimista tulisikin laajentaa työn tuloksellisuuden ja tehokkuuden näkökulmiin enemmän, sillä yksilön mahdollisuuksilla vaikuttaa, tuoda mielipiteensä esille ja kehittää itseään on selviä vaikutuksia yksilön uraohjautuvuuden, ja työhön sitoutumisen kannalta.

Ammatillisen toimijuuden mittaamista varten kehitetty mittari voisi toimia myös työkaluna työterveydessä, kehityskeskusteluissa tai työnohjauksissa. Etenkin kouluorganisaatioissa hyvinvoiva, innovatiivinen ja organisoitu työyhteisö on välttämättömyys, jotta kouluorganisaatio pystyy mukautumaan uudistusten ja jatkuvan kehityksen mukana. Henkilöstön tyytyväisyys ja tasavertainen mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön heijastuu ammatilliseen toimijuuteen ja tätä kautta myös työn tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Toimijuutta tukeva johtaminen mahdollistaisi työyhteisön täyden potentiaalin hyödyntämisen, mikä myös kouluorganisaatiossa on tavoittelemisen arvoista. Ammatillisen toimijuuden tukeminen vahvistaa myös yksilön sitoutumista työyhteisöön. Opetushenkilöstö tulisikin nähdä suurimpana voimavarana, joka suomalaisella kouluorganisaatiolla on ja tähän voimavaraan tulisi kohdistaa enemmän resursseja. Suomalainen kouluorganisaatio tulisi tehdä myös opetushenkilöstölle suotuisaksi toimialaksi työskennellä ja luoda uraa.

## LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alasoini, T. [Asiantuntijapuheenvuoro. Innovatiivisuuden ja johtamisen ajankohtaiset haasteet suomalaisessa työelämässä]. (2014). *Asiantuntijapuheenvuoro VTT, Dos. Tuomo Alasoini. Innovatiivisuuden ja johtamisen ajankohtaiset haasteet suomalaisessa työelämässä*. [video]. Moniviestin. Jyväskylän Yliopisto.  
<https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/edu/kasvatustieteen-laitos/luovia-voimavaroja-tyohon/asiantuntijapuheenvuoro-vtt-dos-tuomo-alasoini>
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press. ProQuest Ebook Central,  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=201700>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä?. *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K, Vähäsantanen., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 5–13) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- Evans, K. (2017). Bounded agency in the professional lives. Teoksessa Goller, M., & Paloniemi, S. *Agency at Work : An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. (s. 17–36). Springer Netherlands. Professional and Practice-based Learning.

- Florian, Lani. (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?, *Scottish Educational Review* 47(1), (s. 5–14).  
[https://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/other-docs/2015\\_47-1\\_May\\_03\\_Florian.pdf](https://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/other-docs/2015_47-1_May_03_Florian.pdf)
- Goller, M., & Paloniemi, S. (2017). *Agency at work, learning and professional development: An introduction*. Springer Netherlands. Professional and Practice-based Learning.
- Golnick, T., & Ilves, V. (2019) Opetusalan työolobarometri. Viitattu 2.11.2021  
[https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)
- Granstedt, L. (2010) *Synsätt, teman och strategier: några perspektiv på mångakulturella frågor i skolan i ett praktikinära projekt*. [Väitöskirja, Umeå Universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:372500/FULLTEXT01.pdf>
- Hakanen, J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006) Burnout and work engagement among teachers. (s. 495–513). *Journal of school psychology*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000890?via%3Dihub>
- Hitlin, S., & Elder, G. H., Jr. (2007). *Time, self, and the curiously abstract concept of agency*. Sage.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf>
- Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2021). School staff members' professional agency as a prerequisite for a change. *Teaching that matters for migrant*



students. <https://migrant-education.net/schools-staff-members-professional-agency/>

- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2014). Järki ja tunteet – kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto, A. *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* (s. 121–144). Jyväskylän yliopisto.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). Johtamisvalmennuksella toimijuutta esimiestyöhön: Työkaluja uudistamiseen, kohtaamiseen ja työidentiteettien tukemiseen. Teoksessa Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (toim.), *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 14–33). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/53149>
- Imants, J., & Van der Wal, M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. (s. 1–14).
- <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., Kivirauma, J., & Holmberg, L. (2019). Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaist nuoret ja koulutus. Gaudeamus.
- Judén-Tupakka, S. (2007). *Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa*. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (s. 62–90). Tampere University Press.
- Kauppinen, M., Kainulainen, J., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2020). Professional agency and its features in supporting teachers' professional learning during an in-service education programme. *European Journal of teacher education*, 43(3), (s. 384–404). Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. International Methelp, Booky.fi.
- Migrant-education.net. (2.11.2020) About TEAMS project. <https://migrant-education.net/about-teams-project/>

- Nordhall, O. (2021). *Feeling and thinking at work: Personal and collective work-identity predictions and formations*. [Väitöskirja, University of Gävle].  
<http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:1528442/FULLTEXT03.pdf>
- Opetusalan ammattijärjestö. (4.8.2021) OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen: *Toipuminen poikkeusajoista on uuden lukuvuoden ykköstavoite*.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/Toipuminen-poikkeusajoista-on-uuden-lukuvuoden-ykkostavoite/>
- Opetushallitus. (3.11.2021) *Opetushallitus vahvistaa kotoutumista tukevaa työtä*.  
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/opetushallitus-vahvistaa-kotoutumista-tukevaa-tyota>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2.12.2013) *Pisa 2012: Suomalaisnuorten osaaminen laskussa*. <https://okm.fi/-/pisa-2012-finlandska-ungas-kunskapsniva-har-sjunkit>
- Pantic, N., & Florian, L. (2015) Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of educational change*, 15(3), (s. 303–325). <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of educational change*, 13(1), (s. 95–116).  
<https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>
- Saarela, M., Heilala, V., Jääskelä, P., Rantakaulio, A., & Kärkkäinen, T. (2021) *Explainable student agency analytics*. Vol. 9, (s. 137444–137459). IEEE Access, Early Access. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3116664>
- Sinkkonen, H., & Kyttälä, M. (2014). *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students*. *European journal of special needs education*, 29(2), (s. 167–183). <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>

- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). *Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen*. Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. 14(1), (s. 26–43). Kasvatus & Aika.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918/50060>
- Syrjäläinen, E., & Värri, V-M. (2004). *Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista*. (s. 29–32). Tiedepolitiikka 04:2.  
<https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.jyu.fi/se/t/0782-0674/29/2/opettaju.pdf>
- Jyväskylän yliopisto. (1.11.2021). *Tietosuojaohjeet opiskelijoille Jyväskylän yliopisto*.  
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Taajaamo, M., & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus talis 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ensituloksia, osa 1. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2019:8*  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen\\_oppimisen\\_kansainvalinen\\_tutkimus\\_talis\\_2018\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf)
- Tarnanen, M., Kostiainen, E., Kaukonen, V., Martin, A., & Toikka, T. (2021). Towards a learning community: understanding teachers' mental models to support their professional development and learning. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1959383>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (8.3.2022). *Kouluterveyskyselyyn tulokset. Vertailu edelliseen vuoteen: perusopetus 8. ja 9. luokka. Lukio, ammatillinen oppilaitos, 2019 ja 2021*. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyyn-tulokset#oppilaitokset>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.

- Toikka, T., & Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2018). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Vastuullinen tiede -toimitus. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10. June 1994. (s. 1–22). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- Vähäsantanen, K., & Billet, S. (2008). *Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in a reform context*. Teoksessa Billett, S., Harteis, C., & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. (s. 35–49). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1163/9789087906450\\_004](https://doi.org/10.1163/9789087906450_004)
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2014). *Työidentiteetti- ja voimavaraistumisen areenana*. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto, A. *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* (s. 66–85). Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017) *An agency- Promoting learning arena for developing shared work practices*. Teoksessa Goller, M., & Paloniemi, S. *Agency at Work : An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. (s. 351–376). Springer International Publishing AG.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017). *Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittäminen*. Teoksessa Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A.

(toim.), *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 14-33). Jyväskylä:  
Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/53149>

## LIITTEET

### Liite 1 Ammatillisen toimijuuden mittari

Ammatillisen toimijuuden kolme ulottuvuutta (Vähäsantanen ym., 2017, s. 27).

Ulottuvuudet	Väittämät
<i>Vaikuttaminen työssä</i>	<p>Voin osallistua asioiden valmisteluun yksikössäni.</p> <p>Voin tehdä omaa työtäni koskevia päätöksiä.</p> <p>Voin osallistua päätöksentekoon yksikössäni.</p> <p>Mielipiteeni otetaan huomioon työyhteisössä.</p> <p>Näkemykseni otetaan huomioon työyhteisössä.</p> <p>Tulen kuulluksi omaa työtäni koskevissa asioissa.</p>
<i>Työkäytäntöjen kehittäminen</i>	<p>Kysyn ja kommentoin aktiivisesti yksikössäni.</p> <p>Tuon aktiivisesti esille omia mielipiteitäni työyhteisössä.</p> <p>Teen aktiivisesti yhteistyötä yksikössäni.</p> <p>Osallistun yksikköni toiminnan kehittämiseen.</p> <p>Kehitän työskentelytapojani.</p> <p>Teen kehittämis ehdotuksia koskien yhteisiä työkäytäntöjä.</p> <p>Kokeilen uusia ideoita työssäni.</p>
<i>Ammatillisen identiteetin neuvottelu</i>	<p>Voin toimia työssäni omien arvojeni mukaisesti.</p> <p>Pystyn toteuttamaan ammatillisia tavoitteita työssäni.</p> <p>Voin keskittyä työssäni asioihin, jotka minua kiinnostavat</p> <p>Voin työssäni edistää uraani.</p>