

**Luokanopettajan ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet
yhteisopettajuudessa**

Mariikka Manninen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Manninen, Mariikka. 2019. Luokanopettajan ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet yhteisopettajuudessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia yhteisopettajuudessa. Tutkimuksessa toimijuutta lähestytään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin toimijuus nähdään rakentuvan yhdessä muiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Aineisto on kerätty haastattelemalla kahdeksaa peruskoulussa työskentelevää luokanopettajaa, joiden työnkuvaan kuuluu vahvasti yhteisopettajuus. Tutkimus toteutettiin fenomenologishermeneuttisella tutkimusotteella aineistolähtöisesti sekä teoriaohjaavasti. Tutkimusaineisto kerättiin parihaastatteluilla ja teemat liittyivät minäpystyvyyteen, ammatti-identiteettiin, koulutukseen ja työuraan sekä työssäoppimiseen ja yhteisopettajuuteen. Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto on analysoitu teemoittelun sekä tyypittelyn avulla.

Teemoissa nousee esille luokanopettajuuden toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä ja sen eri ulottuvuuksia. Toimijuuteen liittyvät kokemukset ja niitä kuvaavat merkitykset jäsenyivät tutkimustuloksissa neljäksi pääteemaksi, jotka ovat vapaus, toimijuus uskona omaan itseensä, reflektiivinen vuorovaikutus sekä toimijuus inhimillisyytenä. Tyypittelyn avulla löytyi erilaisia toimijuustyyppisiä, joiden mukaan toimijuus ilmenee aktiivisena vaikuttamisena, muuttumisena sekä intentionaalisenä kehittämisenä. Tutkimuksen tulokset kuvaavat toimijuuden rakentuvan luokanopettajien kokemasta vapaudesta toteuttaa omaa työtään, heidän vaikuttamismahdollisuuksistaan oman työnsä sisältöihin, omien vahvuuksien toteuttamisesta sekä ammatillisesta kehittymisestä.

Asiasanat: ammatillinen toimijuus, toimijuus, ammatillinen identiteetti, yhteisopettajuus, sosiokulttuurinen näkökulma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	AMMATILLINEN TOIMIJUUS OPETTAJAN TYÖSSÄ	8
	2.1 Subjekttiivinen toimijuus sosiokulttuurisesta näkökulmasta	9
	2.2 Toimijuus käsitteenä	10
	2.3 Luokanopettajan ammatillinen toimijuus	12
	2.3.1 Minäpystyvyys	14
	2.3.2 Intentionaalisuus	15
	2.3.3 Itsereflektio	16
	2.4 Luokanopettajan ammatillinen identiteetti	17
3	YHTEISOPETTAJUUS	20
	3.1 Miksi yhteisopettajuutta?.....	21
	3.2 Ammatillinen kehittyminen yhteisopettajuudessa.....	22
	3.3 Ammatillinen toimijuus yhteisopettajuudessa.....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	5.1 Kokemusten tutkiminen fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella.....	26
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	28
	5.3 Aineiston keruu.....	28
	5.4 Aineiston analyysi	32
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	35
6	TUTKIMUSTULOKSET	38

6.1	Toimijuuden neljä eri ulottuvuutta	38
6.1.1	Toimijuus vapautena	39
6.1.2	Toimijuus uskona omaan itseensä	43
6.1.3	Toimijuus reflektiivisenä vuorovaikutuksena	46
6.1.4	Toimijuus inhimillisyytenä	49
6.2	Luokanopettajien ammatillisen toimijuuden kehittyminen	53
6.2.1	Ihmisenä kasvaminen	53
6.2.2	Ammatillinen kasvu yhteisopettajuudessa	54
6.2.3	Kouluttautuminen.....	55
6.3	Toimijuus yhteisopettajuudessa	57
6.3.1	Aktiiviset vaikuttajat.....	58
6.3.2	Muovautujat.....	59
6.3.3	Intentionaaliset kehittäjät	61
7	POHDINTA.....	63
7.1	Tutkimustulosten yhteenvetoa ja johtopäätökset.....	63
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	68
	LÄHTEET	71
	LIITTEET.....	79

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 17) perusteissa esiin nostetun oppimiskäsityksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan aktiivista toimijuutta. Uuden opetussuunnitelman myötä osa opettajista saattaa joutua tarkastelemaan omaa tapaansa opettaa. Mahdollisten uusien opetustapojen tai käytänteiden omaksumisessa ei riitä vain opettajien aktiiviset toimet pedagogisten innovaatioiden edistämiseksi, vaan opettaja tarvitsee tehokkuutensa ja motivaationsa lisäksi aktiivista toimijuutta (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2012, 99). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet liittyvät ihmisinä ja yhteiskunnan kansalaisina kasvamiseen eli keskeisesti toimijuuden ympärille. Uusi opetussuunnitelma on siis haastanut myös opettajat tarkastelemaan omaa toimijuuttaan.

Pyhältö ym. (2012, 99) nostavat esiin, että opettajan rooli aktiivisena toimijana on tiedostettu, mutta samaan aikaan on myös huomattu ongelmallisuus aktiivisen toimijuuden puuttumisessa esimerkiksi koulun kehittämistyössä tai kollektiivisen vastuun ottamisessa. Lapinoja (2009, 56) viittaa Rasku-Puttoseen (2007) ilmaistessaan opettajan profession laaja-alaisen ymmärryksen vaativan opettajalta niin aktiivista osallistumista kuin halua vaikuttaa koulun sekä yhteiskunnan välisiin suhteisiin.

Eteläpellon, Collinin ja Saarisen (2007) mukaan yksilöiltä odotetaan yhä enenevässä määrin sitoutumista työhönsä, luovuutta sekä toimijuutta (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 20). Samaan aikaan pysyvyys muuttuu muutoksen kulttuuriksi. Opettajilta vaaditaan aloitteellisuutta, uusien taitojen haltuunottoa, mutta ennen kaikkea valmiutta ja kykyä uusiin muutoksiin. Opettajan työn luonteeseen kuuluu jatkuvassa muutoksessa työskenteleminen ja opettajan työ käsittää myös säännöllistä itsensä kehittämistä ja uusien asioiden omaksumista. On siis selvää, että toimijuus on tärkeä osa opettajan ammattia ja opettajan ammatti-identiteettiä.

Toimijuuteen liittyy läheisesti ammatillisen identiteetin käsite. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) määrittelevät ammatillisen identiteetin viitaten siihen, minkälainen käsitys yksilöllä on itsestään ammatillisena toimijana: miten hän

näkee itsensä suhteessa työhön ja miten hän haluaa ammatillisesti kehittyä? (Paloniemi ym. 2010, 20–21).

Clegg (2006) ja Ronkainen (1999) ovat tutkineet toimijuutta feministisissä keskusteluissa. Toimijuus on näyttäytynyt niissä suhteena, joka muodostuu odotuksista yksilön mahdollisesta sekä realistisesti toteutuneesta toiminnasta. Toimijuus nähdään tällöin paikantuneena ja muuttavana. Sen sijaan poststrukturalistinen lähestymistapa toimijuuteen tuo esiin yksilön roolin aktiivisena toimijana riippumatta kulttuurisista tai sosiaalisista käytänteistä. (Paloniemi ym. 2010, 21–22.)

Toimijuutta voidaan lähestyä myös sosiokulttuurisen teorian kautta, jolloin toimijuus määrittyy yksilön sekä sosiaalisen ympäristön ja sen rakenteiden vastavuoroisen suhteen kautta. Toimijuutta ei nähdä tällöin yksilön ominaisuutena, vaan toimijuus määritellään vuorovaikutuksellisuuden kautta suhteessa yhteisöihin ja niiden toimintaan. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 143.)

Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan toimijuutta sosiokulttuurisen teorian viitekehyksestä unohtamatta yksilöiden toimintaan liittyviä subjektiivisia tekijöitä. Hökän ym. (2010, 144) mukaan sosiokulttuurinen lähestymistapa toimijuuden tarkastelussa on saanut osakseen kritiikkiä. Tähän vastauksena on kehitetty subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa. Vähäsantasen, Hökän, Eteläpellon ja Rasku-Puttosen (2012, 97–98) mukaan subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa toimii opettajien työn ja identiteettineuvotte-lujen tarkastelun mahdollistajana. Luokanopettajien yksilölliset lähtökohdat sekä työpaikan sosiokulttuurinen konteksti voidaan näin huomioida.

Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014, 207–208) pitävät subjektilähtöistä lähestymistapaa merkityksellisenä, koska tällöin ihmisen ajattelua, toimintaa ja oppimista voidaan tarkastella ottamalla huomioon sosiokulttuurinen konteksti ja sen vaikutus edellä mainittujen käsitteiden muokkautumiseen. Eteläpelto ym. (2014, 208) ymmärtävät myös, että sosiokulttuurisella kontekstilla ja yksilöiden oppimisella sekä identiteettien rakentumisella on toisiaan vastavuoroisesti rakentava suhde, jossa toimijuus ilmenee niin diskurssien, kuin praktisen ja kehollisen todellisuussuhteissa tapahtuvina tekoina.

Yksilöitä on siis tarpeen tarkastella subjektiivisina tekijöinä ottamalla huomioon heidän yksilöllisten lähtökohtiensa lisäksi myös heidän ammatillisen toimijuutensa taustat. Tässä tutkimuksessa käsitys opettajien työstä ja heidän toiminnastaan pohjautuu siis sosiokulttuuriseen teoriaan, mutta subjektiivisten tekijöiden vaikutus yksilöiden toimintaan on pyritty huomioimaan.

Tutkimukseni aihe syntyi henkilökohtaisesta kiinnostuksestani luokanopettajien toimijuutta kohtaan. Työskentelen itse luokanopettajana ja koen toimijuuden omassa työssäni hyvin merkitykselliseksi sekä tärkeäksi asiaksi. En ole kuitenkaan kohdannut toimijuuteen liittyvää puhetta, joten minua kiinnosti lähteä selvittämään, miten luokanopettajat kokevat oman toimijuutensa. Työskentelen myös yhteisopettajana, joten halusin lisäksi selvittää, kokevatko opettajat yhteisopettajuudella olevan vaikutusta omaan toimijuuteensa tai sen ilmenemiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat oman toimijuutensa ja miten heidän toimijuutensa rakentuu. Minua myös kiinnostaa tietää, kokevatko luokanopettajat yhteisopettajuudella olevan merkitystä toimijuuden muodostumiseen. Tutkimukseni tarkoituksena on myös löytää keinoja oman ammatillisen toimijuuden tiedostettuun kehittämiseen.

2 AMMATILLINEN TOIMIJUUS OPETTAJAN TYÖSSÄ

Viime aikoina toimijuuden käsite (*engl. agency*) on noussut usein esiin kasvatuksen, sosiaalitieteiden sekä psykologian kentällä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 46). Toimijuus on muodostunut ajankohtaiseksi puheenaiheeksi niin koulutusta, työelämää kuin kansalaisuutta koskevissa keskusteluissa (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 9). Toimijuudesta on puhuttu jo valistuksen aikana. Kant (1724–1804), saksalainen filosofi ja yksi tunnetuimmista länsimaisen filosofian historiaan vaikuttaneista henkilöistä, näki kasvatuksen tehtäväksi lisätä ihmisten järjellistä kapasiteettia. Kasvatus ja sen myötä lisääntynyt tietoisuus antoivat ihmisille keinoja lähestyä ja arvioida itse eri asioita. Lisääntyneen tietoisuuden myötä yksilöille avautui mahdollisuus autonomiselle, vapaalle järjen käytölle, joka toimi pohjana toimijuuden syntymiselle. (Eteläpelto 2011.)

Eteläpelto ym. (2013, 46) kirjoittavat toimijuuden juurien löytyvän sosiaalitieteistä (esim. Archer 2003; Emirbayer & Mische 1998), mutta käsitettä on käytetty niin antropologiassa, (esim. Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 2003) psykologiassa (esim. Bandura 2001; 2002; 2006) kuin sukupuolen tutkimuksen piirissä (esim. Gordon 2005). Toimijuutta Eteläpelto ym. (2011, 9–10) lähestyvät yksilön aktiivisuuden kautta, joka ilmenee esimerkiksi aloitteellisena toimintana. Aloitekyky ja yrittäjäyys nähdään yksilön tärkeiksi elämänhallintataidoiksi ja ne ovat myös keskeisiä elinikäisen oppimisen avaintaitoja.

Eri tieteenalojen määrittäessä toimijuuden käsitettä ei ole ollut selkeää, mitä käsitteellä tarkoitetaan ja mistä toimijuudessa on kyse. Tämä on johtanut sekaannukseen ja osittaiseen epätietoisuuteen siitä, mitä toimijuus oikein tarkoittaa. Eteläpelto ym. (2011, 11) pitävät tärkeänä, että toimijuus abstraktina ja moniulotteisena käsitteenä avataan ja toimijuus määritellään aina siinä kontekstissa, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan. Toimijuus on liitetty muun muassa aktiiviseksi pyrkimykseksi tehdä aloitteita tai sen on nähty vaikuttavan yksilön

omaan elämään (Eteläpelto ym. 2013, 46). Toisaalta toimijuus voi ilmetä myös hiljaisena tai äänettömänä vastarintana, esimerkiksi sopeutumisenä tilanteeseen (Eteläpelto ym. 2011, 11).

Seuraavaksi tuon esiin tutkielmani teoreettisen viitekehyksen, jonka jälkeen pyrin määrittelemään toimijuutta eri tutkijoiden näkemyksiin viitaten ja tuon esiin, mikä on oleellista toimijuudessa nimenomaan luokanopettajuuden kontekstissa.

2.1 Subjektiivinen toimijuus sosiokulttuurisesta näkökulmasta

Tutkimuksessani tarkastelen toimijuuden rakentumista sosiokulttuurisesta näkökulmasta ottamalla huomioon yksilön merkityksen. Päädyin tähän, koska tutkimukseeni liittyy olennaisesti yhteisopettajuus ja minua kiinnostaa yksilön oman toimijuuden rakentuminen unohtamatta sosiaalisten olosuhteiden vaikutusta. Silvosen (2015, 12) mukaan toimijuus voi parhaimmillaan olla laajaa kykyä suunnistaa erilaisissa sosiaalisissa suhteissa, mikä luokanopettajan työssä näkyy esimerkiksi yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Toisaalta nyky-yhteiskunnassa on siirrytty arvostamaan yksilöitä. Mahlakaarto (2010) pitää tärkeänä yksilöiden työssäjaksamisen tukemista, jotta mahdollisuus olla subjekti toteutuisi. Subjektius vaatii yksilöltä kykyä asemoida itsensä suhteessa ympäristöön, lisääntyneitä tietoisuutta itsestään sekä aktiivista toimijuutta. (Palo-niemi ym. 2010, 23.)

Eteläpelto ja Saarinen (2006, 160) lähestyvät toimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin identiteetti nähdään rakentuneen suhteessa sosiaalisiin suhteisiin. Eteläpelto ja Saarinen (2006, 160) viittaavat Bahtinin (1984) ajatuksiin siitä, että yksilön oma näkemys syntyy dialogissa muiden kanssa. (Ks. myös Smolka, De Goes & Pino 1995, 181–183). Emirbayer ja Mische (1998, 1013) näkevät toimijuuden rakentuvan dialogisessa suhteessa toisiin.

Kun toimijuutta lähestytään subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, korostuu yksilön rooli oman ammatillisen identiteettinsä rakentajana sekä yksilön käymät neuvottelut sosiaalisen todellisuuden rakenteissa huomi-

oiden myös resurssit. Käsitys toimijuuden muodostumisesta elämänsä ja yksilön kehityksen näkökulmasta mahdollistaisi ymmärtämään paremmin, miten ihmisten ammatilliset identiteetit rakentuvat koulutuksen sekä työurien vaikutuksesta ja miten ne kytkeytyvät tai vaikuttavat toisiinsa. (Eteläpelto ym. 2014, 210–211.)

Kun luokanopettajan ammatillista toimijuutta tarkastellaan subjektikeskeisen sosiaalisen lähestymistavan mukaan, toimijuuden ymmärretään muodostuvan luokanopettajan henkilökohtaisesta historiasta (esim. työkokemus), työyhteisön sosiokulttuurisista olosuhteista sekä luokanopettajan omasta ammatillisesta toimijuudestaan, eli miten opettaja vaikuttaa ja ottaa kantaa eri asioihin, jotka vaikuttavat hänen tekemäänsä työhön tai ammatillisen identiteetin muodostumiseen. (Eteläpelto ym. 2013, 61.)

2.2 Toimijuus käsitteenä

Toimijuutta (*engl. agency*) voidaan Eteläpellon ym. (2011, 9) mukaan lähestyä yksilön aktiivisuuden ja aloitteellisuuden näkökulmasta, mihin liittyy yksilön halu vaikuttaa asioihin. Mäkinen (2015, 105) näkee toimijuuden toteutuvan silloin, kun ihmisellä on vapaus tehdä valintoja ja hän pystyy toimimaan niiden mukaisesti. Bandura (2001, 2) puolestaan toteaa toimijuuden muodostuvan yksilön tarkoituksellisesta, hänen omaan elämäänsä vaikuttavasta toiminnasta, jonka avulla yksilö tuo esiin kykyjään ja säätelee omaa toimintaansa.

Vähäsantanen ym. (2012, 97) pitävät toimijuutta mahdollisuutena tehdä omaan työhön liittyviä ammatillisia valintoja ja päätöksiä, jotka myös oikeasti kiinnostavat yksilöä ja liittyvät hänen ammatillisiin tavoitteisiinsa. Vehviläisen (2014, 21) mukaan toimijuudessa on tärkeää, että yksilö kokee asian itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi.

Jokainen voi siis toimia omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin eikä identiteetti ole toiminnan tai ympäristön määräämää. Vähäsantanen ym. (2012, 97) ymmärtävät toimijuuteen liittyvän myös mahdollisuuden neuvotella aktiivisesti oman työnsä ehdoista ja sen sisällöistä sekä yksilön vaikuttamismahdol-

lisuudet työyhteisössään. Siitosen (1999, 93) mukaan ihmistä, joka on löytänyt omat voimavaransa, voidaan kutsua voimaantuneeksi. Voimaantunut henkilö kokee olevansa ulkoisesta pakosta vapaa, hänellä on oikeus määrätä itseään ja hän pystyy vastuulliseen toimintaan ja kokee kuuluvansa johonkin ryhmään. Voimaantuminen käsitteenä liittyy kehittymiseen ja aktiivisuuteen: yksilö ottaa vastuuta omasta kasvuprosessistaan. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347.)

Giddens (1984) toteaa toimijuuden rakentuvan tarkoituksellisesta, tietoisesti eri tavalla toimimisesta, jonka avulla ihminen voi vaikuttaa tapahtumien kulkuun omassa elämässään (Eteläpelto ym. 2011, 18). Eteläpelto ym. (2014, 208) nostavat esiin näkemyksen siitä, että toimijuuden voidaan ajatella ilmenevän tekoina ja valintoina, jotka rakentavat yksilöiden elämänkulkuja. Toimijuutta voisi lähestyä eräänlaisena voimana, yksilöä kehittäväenä ja elämässä eteenpäin vievänä. Giddensin (1984) näkemyksen mukaan toimijuutta ohjaa yksilön oma tahto ja hänen käytettävissään oleva valta. Giddens (1984) pitää toimijuudessa olennaisena yksilön omaa valinnan vapautta ja valinnan vaikutusta asioiden kulkuun. (Eteläpelto ym. 2014, 204.)

Giddensin (1984) teoria on herättänyt paljon keskustelua sekä kritiikkiä. Eteläpellon ym. (2014, 204) mukaan Giddensin (1984) näkemykset ovat saaneet erityisesti arvostelua osakseen sen takia, että ne pelkistävät inhimillisen elämän yksilön rationaaliseen toimintaan. Esimerkiksi Archer (2000; 2003) kritisoi Giddensia (1984) siitä, ettei tämä erota teoriassaan yksilön ja hänen sosiaalisten olosuhteiden välistä vuorovaikutusta, vaan ne sulautuvat yksilöllisen ja sosiaalisen analyttiseksi erottamattomuudeksi. Archer (2000; 2003) lähestyy toimijuuden ontologiaa sekä sosiaalisen ja yksilöllisen välistä suhdetta Giddensin (1984) näkemyksestä eriävällä tavalla. (Eteläpelto 2014, 204–205.)

Archer (2000; 2003) on Eteläpellon ym. (2014, 204) mukaan vastannut Giddensin (1984) teoriaan realistisen sosiaalisen teorian kautta. Archerin (2000; 2003) teoriassa on keskeistä ajatus siitä, että ihmisellä on myös kehollinen ja praktinen suhde todellisuuteen.

Toimijuutta Archer (2000; 2003) pitää intentionaalisenä ja tavoitteellisenä prosessina, johon yksilöllä on suhteellinen autonomia. Jos toimijuutta tarkastel-

laan intentionaalisuuden kautta, Archerin (2000; 2003) ja Giddensin (1984) näkemyksistä voi löytää yhtäläisyyksiä. (Eteläpelto ym. 2014, 205.)

Bandura (2006, 164) nostaa toimijuuden esiin psykologian sosio-kognitiivista teoriaa vasten tarkasteltuna, jolloin toimijuus ymmärretään kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi yhteiskunnan ja yksilön välillä. Tällöin yksilön rooli elinympäristönsä aktiivisena tuottajana korostuu. Bandura (2006) lähestyy toimijuutta tarkoituksellisena vaikuttamisena yksilön omaan olemiseen ja hänen elinoloihinsa. Bandura (2006, 170) kuvaa yksilön uskoa omiin kykyihinsä minäpystyvyyden käsitteellä eli uskona saavuttaa tavoitteet, jotka hän on itse asettanut itselleen tai ne on asetettu hänelle jonkun muun toimesta.

Bandura (2006, 164–165) jakaa toimijuuden intentionaalisuuteen eli tarkoituksellisuuteen, ennakkosuunnitteluun, itsesäätelyyn sekä itsereflektioon. Nämä eri osa-alueet liittyvät oleellisesti luokanopettajan ammatilliseen toimijuuteen ja palaan seuraavassa luvussa muutamaa näistä osa-alueista tarkemmin.

2.3 Luokanopettajan ammatillinen toimijuus

Ammatillinen toimijuus on noussut esiin usean eri tieteenalan tutkimuksissa. Suomessa muun muassa Vähäsantanen (2012, 2013), Hökkä (2012), Rasku-Puttonen (2012) ja Eteläpelto (2007, 2008, 2012) ovat tutkineet ammatillista toimijuutta työelämän näkökulmasta esimerkiksi sairaanhoitajien ja ammatillisten opettajien keskuudessa, mutta luokanopettajien ammatillinen toimijuus ei ole saanut niin suurta huomiota tutkimuksen kentällä. Kun toimijuutta on tarkasteltu ammatillisena toimijuutena, sen on nähty liittyvän työntekijöiden mahdollisuuksiin vaikuttaa, mutta myös vastarintaan. Se on liittynyt lisäksi luovuuteen, motivaatioon sekä työkäytäntöjen kehittämiseen. (Eteläpelto ym. 2014, 202.)

Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2012, 2014, 2015) ovat tutkineet opettajien ammatillista toimijuutta. Heidän mukaansa ammatillinen toimijuus rakentuu kolmen eri ulottuvuuden kautta, jotka ovat oppimiseen liittyvä halu, pysty-

vyysusko ja osaamisen kokonaisuus. Jotta opettajan aktiivinen ja ammatillinen oppiminen on mahdollista, on näiden kolmen ulottuvuuden toteuduttava. Näistä mikään ei yksistään riitä vahvan ammatillisen toimijuuden tai aktiivisen oppimisen saavuttamiseen, vaan kokonaisuus on ehdoton. (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhäلتö 2016, 59.)

Pyhäلتö ym. (2012, 101; 2014, 306) toteavat ammatillisen toimijuuden ilmevän erilaisissa ammatillisissa kohtaamisissa, esimerkiksi kollegoiden tai oppilaiden kanssa. Ammatilliseen toimijuuteen kuuluu myös oletus siitä, että opettaja osallistuu ammatillisen yhteisönsä kehittämistyöhön, mutta se ei ole itsensänselvyys. Lapinoja (2009, 57) kirjoittaa, että opettajat tulisi nähdä toteuttajien sijasta suunnannäyttäjinä. Vaikuttavaksi opettajaksi kehittyminen tapahtuu Lapinojan (2009, 57) mukaan hyvän elämän ja yhteiskunnan rakentamisella, kriittisellä ajattelulla, vastuullisella sekä vaikuttavalla toiminnalla.

Vähäsantasen ym. (2012, 96) mukaan opettajilla on perinteisesti ollut monia mahdollisuuksia vaikuttaa oman työnsä sisältöön ja omiin tapoihinsa toteuttaa opetustyötä. Opettajien on ollut mahdollista toteuttaa ammatillisia tavoitteitaan ja orientaatioitaan, mutta myös heidän mahdollisuutensa omaan tapaansa toimia sekä osallistuminen päätöksentekoihin on nähty edistävän opettajien ammatillista kehittymistä. Eteläpelto ym. (2013, 61) pitävät ammatillista toimijuutta (*engl. professional agency*) yksilön pystyvyytenä toimia työssään ja kykyinä toteuttaa asioita omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. Patrikaisen (2009, 35) mukaan opettajalla tulisi olla mahdollisuus omien taipumusten ja kykyjensä toteuttamiseen – opettajan tulisi saada olla hyvä jossakin.

Luokanopettajan ammatillista toimijuutta tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon luokanopettajan työn kokonaisvaltaisuus ja oppilaiden kasvattaminen kohti yhteiskunnan kansalaisuutta. Bandura (2001, 13; 2002, 270) jaottelee toimijuuden henkilökohtaiseen toimijuuteen, läheistoimijuuteen sekä kollektiiviseen toimijuuteen. Luokanopettajuteen voidaan liittää nämä kolme eri toimijuutta. Luokanopettaja pyrkii työssään vaikuttamaan suoraan itseensä: hän tekee muun muassa valinnat liittyen opetusmenetelmiin, valitsee pedagogiset tavat toimia ja toteuttaa työtään oman persoonansa kautta.

Archerille (2000; 2003) persoonallisen identiteetin ensisijaisuus on tärkeää. Luokanopettajan työssä voitaisiin siis ajatella näkyvän opettajan emotionaalisesti väritynyt sisäinen keskustelu niin toiminnassa kuin valinnoissa hänen luodessaan praktisen, luonnollisen sekä diskursiivisen ulottuvuuden kautta suhdettaan ympäröivään todellisuuteen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–39.)

Läheistoimijuuteen kuuluvat sosiaaliset olosuhteet sekä institutionaaliset, työhön sidotut käytänteet sekä resurssit vaikuttavat luokanopettajan arkeen. (Bandura 2001, 13; 2002, 272). Opettaja joutuu siis välillä tasapainoilemaan valintojensa kanssa ja saavuttaakseen tavoitteensa, hän voi yrittää vaikuttaa päätöksentekijöihin, kuten esimerkiksi omaan esimieheensä, rehtoriin.

Kollektiivinen toimijuus ilmenee luokanopettajan itsensä asemoinnista työyhteisöönsä, mutta sen voi toisaalta ajatella ilmenevän myös luokan toimintakulttuurissa. Luokanopettaja on osa luokkaansa, vaikkakin ryhmänsä pedagoginen johtaja, ja hän vaikuttaa ryhmän tavoitteiden saavuttamiseen muun muassa luomalla vuorovaikutuksen kulttuuria ja olemalla ryhmän kantava voima. (Bandura 2001, 13; 2002, 270.) Vanhalakka-Ruohon (2006, 136) mukaan kollektiivinen ammatillinen toiminta on välttämätön edellytys professionaalisuudelle.

Palaan takaisin edellisessä luvussa esiin nostamiini Banduran (2006, 164–165, 170) minäpystyvyyden käsitteeseen sekä toimijuuden osa-alueisiin. Tarkastelen lähemmin intentionaalisuutta sekä itsereflektiota, koska ne liittyvät olennaisesti luokanopettajan ammatilliseen toimijuuteen.

2.3.1 Minäpystyvyys

Kun tarkastellaan toimijuutta Banduran (2001; 2006; 2018) näkemysten mukaan, voidaan toimijuus rakentaa yksilön uskoon minäpystyvyydestään. Minäpystyvyys on osa Banduran kehittämää sosio-kognitiivista teoriaa. Schunkin ja Pajaresin (2005, 86) mukaan sosio-kognitiivista teoriaa vasten tarkasteltuna yksilö nähdään ainutlaatuisena toimijana, joka osaa suunnata työskentelyään. Minä-

pystyvyyden avulla yksilö saa uskoa siihen, että hänellä on kyvykkyyttä sekä mahdollisuuksia saavuttaa tavoitteensa (Bandura 2006, 170). Opettajan työssä on tärkeää uskoa siihen, mitä tekee, joten minäpystyvyyden voisi ajatella muodostavan tärkeän ytimen luokanopettajan toimijuudessa. Day (2002) nostaakin minäpystyvyyden opettajan ammatillisen identiteetin yhdeksi ydinosaksi. Minäpystyvyys kuvaa siis opettajan henkilökohtaista uskoa omiin kykyihinsä.

Schunkin ja Pajaresin (2005, 86) mukaan minäpystyvyys voi olla rakentunut niin yksilöllisesti kuin kollektiivisestikin. Erilaiset ryhmät voivat kehittää itselleen kollektiivisen pystyvyyden tunteen eli he yhdessä uskovat kykyihinsä saavuttaa tavoittelemansa päämäärät. Tässä tutkimuksessa yksilöllisen minäpystyvyyden lisäksi kollektiivista minäpystyvyyttä tarkastellaan yhteisopettajuuden kontekstissa: onko yhteisopettajuudella jotakin vaikutusta luokanopettajan toimijuuden rakentumiseen ja esiintyykö niin sanottua kollektiivista toimijuutta yhteisopettajuudessa?

Minäpystyvyyteen liittyy läheisesti käsitteet motivaatio, itsetunto sekä itseohjautuvuus. Zimmermannin (2000) mukaan minäpystyvyys on yhteydessä itseohjautuvuuteen, koska se vaikuttaa siihen, kuinka yksilö arvioi itseään tai asettaa tavoitteet omalle toiminnalleen.

2.3.2 Intentionaalisuus

Jos lähestytään intentionaalisuutta luokanopettajan ammatillisen toimijuuden näkökulmasta, sen voidaan nähdä liittyvän opettajan tietoiseen tavoitteelliseen toimintaan jonkin asian suhteen. Esimerkiksi vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä tai opettajan opetuksessaan toteuttama didaktiikka pitää sisällään intentionaalisen ulottuvuuden. Van Manenin (1994, 142–143) mukaan pedagoginen suhde on intentionaalinen. Opettajan intentio jakautuu kahteen suuntaan. Opettaja välittää oppilaasta sellaisena kuin hän tällä hetkellä on, mutta myös siinä suhteessa, mitä oppilaasta voi tulla.

Intentionaalisuus viittaa siihen, että toiminta on harkittua, tarkoituksellista sekä tietoisia, ja se vaatii tekijältään taitoa. Salminen (2004) on tutkinut pro gradu tutkielmassaan Dennettin (1999) intentionaalisuuden käsitystä. Salminen

(2004, 2) määrittelee intentionaalisuuden mielen kyvyksi ilmentää jotakin tai suuntautua johonkin. Intentionaalisuudessa on Salmisen (2004, 4) mukaan kyse mentaalisen mielen ja materiaalisen maailman välisen relaation ongelmasta. Intentionaalisuus opettajan työssä voisi siis olla opettajan ajattelun ja mielen tietoista suuntaamista maailmaan, eli oppilaisiin ja opetukseen. Opettajan ajattelun ja kohteen välillä on jonkinlainen relaatio eli suhde. Salminen (2004, 6) toteaa Dennettin jakaneen jo varhaisissa tutkimuksissaan mielenfilosofian intentionaalisuuteen sekä tietoisuuteen (*engl. consciousness*), koska hänen mielestään intentionaalisuus on edellytys tietoisuudelle.

2.3.3 Itsereflektio

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehässä reflektiolla on keskeinen merkitys. Reflektion ja aktiivisen kokeilun avulla opettaja pystyy muuttamaan kokemuksensa toiminnaksi uusissa tilanteissa. (Komulainen, Turunen & Röhölä 2009, 199; 201.) Myös Dewey (1933) on nostanut reflektion tärkeyden esille jo viime vuosisadan alkupuolella. Lakkala (2008, 140–147) lähestyy reflektointia työtöitä ja reflektointitaitojen kehittymistä yhtenä opettajuuteen kuuluvana tärkeänä peruselementtinä. Reflektointi ja yhteistyö toisen opettajan kanssa helpottaa luokanopettajan työtä ja auttaa kohtamaan paremmin esimerkiksi riittämättömyyden tunteita. Reflektointi ja toisen kanssa tehtävä yhteistyö voivat myös motivoida kehittämään uusia tapoja toteuttaa opetusta.

Goodman (1991, 59–60) nostaa esille Deweyn (1933) näkemyksen reflektiivisuuden kolmesta edellytyksestä. Ensimmäinen liittyy opettajan avoimuuteen eli aktiiviseen haluun kuunnella ja lähestyä asioita näkemällä niistä eri puolia tai vaihtoehtoja. Näitä erilaisia näkemyksiä tulisi kunnioittaa ja kehittämismyönteinen opettaja myös uskaltautuu kokeilemaan uutta ja ehkä myös luopumaan joistakin totutuista työskentelytavoista.

Vastuullisuus muodostaa reflektiivisuuden toisen edellytyksen. Tähän liittyy opettajan tekemä toiminnan ja erilaisten työtapojen jatkuva arviointi ja mahdollisten parantamis- tai kehittämiskohteiden löytäminen. Kolmas reflek-

tiivisyyden vaatimus liittyy kokonaisvaltaiseen haluun olla mukana, eli opettajan työn ydinluonteeseen. Kun opettaja avaa itsensä ja sydämensä oppilaille sekä työelleen, hän voi nähdä pinnan alle, löytää piilevät vaikeudet ja löytää uusia ratkaisuja uusien ideoin. Reflektiivisyyden toteuttaminen vaatii opettajalta rohkeutta ja uskallusta ottaa riskejä sekä halua astua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. (Goodman 1991, 59–60.)

2.4 Luokanopettajan ammatillinen identiteetti

Thomas ja Beauchamp (2011, 763) sekä Vähäsantanen ym. (2012, 97) näkevät ammatillisen identiteetin syntyvän siitä, miten yksilö näkee itsensä ammatillisena toimijana. Ammatillisen identiteetin määritelmä pitää sisällään muun muassa yksilön arvot, hänen mielenkiinnon kohteensa, tavoitteet ja näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa. Myös se, millaiseksi henkilö haluaa työssään kehittyä, on osa ammatillista identiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26).

Patrikaisen (2009, 34) mukaan opettajuutta määrittää opettajan identiteetti ja sitä tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon siihen kuuluva eettinen ulottuvuus. Patrikainen (2009, 34–35) tarkoittaa eettisyydellä opettajan pyrkimystä sekä kykyä tehdä moraalisia valintoja vastuullisesti suhteessa omaan ja oppilaan hyvään. Stenbergin (2011, 12) mielestä on tärkeää, että opettaja tiedostaa omat eettiset sitoumuksensa, koska ne vaikuttavat hänen tapaansa kohdata oppilaat ja heidän tilanteensa. Myös Eteläpellon ym. (2013, 61) tutkimuksesta nousee esiin ammatillisen toimijuuden vaikutus opettajan oman arvopohjan toteuttamiseen omassa työssään.

Opettajan ammatillinen toimijuus sekä ammatillinen identiteetti muodostuvat Luukkaisen (2004) mukaan opettajan professiosta, johon voidaan liittää ajatus opettajasta asiantuntijana. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) näkevät opettajien ammatillisen identiteetin pitävän sisällään henkilön oman käsityksen itsestään ammatillisena toimijana, johon liittyy myös henkilön ammatillinen

elämänhistoria unohtamatta hänen tulevaisuuden toiveitaan tai visioitaan (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 171).

Eteläpellon (2007, 94) mukaan tietoisuutta omaan ammattiin liittyvästä identiteetistä vaaditaan muun muassa arvioidessa työn tuloksellisuutta tai valtikorttina palkkaneuvotteluissa. Eteläpelto (2007, 94) nostaa esiin myös identiteetin tarkastelun elinikäisen oppimisen näkökulmasta eli miten koulutus sekä työelämä vaativat yksilöiltä identiteettien jatkuvaa kehittämistä.

Heikkinen (2005, 275) käsittää opettajan työhön liittyvän olennaisena oman työn ja ajatusten reflektoinnin. Kun opettaja reflektoinnin avulla tarkastelee ja käy läpi omaa opettajuuttaan eli ajattelutapojaan, asenteitaan sekä arvo maailmaansa, hän tuottaa samalla myös omaa identiteettiään opettajana. Opettajan kokemukset voidaan siis nähdä liittyvän opettajan ammatilliseen identiteettiin ja sen muodostumiseen. Myös Kolu (2000, 114–126) kirjoittaa opettajan ammatillisen identiteetin muodostuvan ammatillisissa konteksteissa sekä eri tilanteissa syntyvien merkitysten seurauksena.

Eteläpelto (2007, 90–91) tuo esiin, että ammatillisen identiteetin käsitteen sijaan voidaan puhua työhön liittyvästä identiteetistä, mikä tarkoittaa ihmisen suhdetta tekemäänsä työhön. Työhön liittyvän identiteetin voidaan siis ajatella kuvaavan opettajan henkilökohtaista käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Työidentiteetti (*engl. vocational identity*) muodostuu opettajan omasta henkilöhistoriasta sekä odotuksista, joita hänellä on suhteessa työhönsä. Siihen sisältyvät myös opettajan eettiset ja moraaliset periaatteet sekä opettajan henkilökohtainen näkemys siitä, minkälaiseksi hän haluaa työssään kehittyä. (Thomas & Beauchamp 2011, 763; Eteläpelto 2007, 90–91.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26) mukaan ammatillisen kehittymisen voidaan siis ajatella liittyvän asioihin, joita opettaja pitää työssään merkityksellisinä. Ammatilliseen identiteettiin liittyy opettajan sitoutuminen työhön sekä kiinnostus tai mahdollisuudet kehittää itseään ammatillisesti. Myös tieto työn jatkuvuudesta ja tulevaisuuden ammatilliset näkymät vaikuttavat opettajan ammatilliseen identiteettiin sekä motivaatioon kehittyä ammatillisesti. (Hammarne ym. 2012, 383–384.)

Eteläpellon (2007, 98) mukaan identiteetti nähdään sosiokulttuurisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa jatkuvasti uudelleen rakentuvaksi. Tähän liittyy ajatus ihmisestä aktiivisena toimijana, joka oman toimintansa kautta vaikuttaa oman elämänsä muovautumiseen. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, 107–108) suhtautuvat identiteettiin jatkuvasti muuttavana sekä monikerroksellisenä. Myös Kirpal (2004, 201–202) pitää työidentiteettiä monitasoisena ja moniulotteisena ilmiönä. Aiemmat näkemykset identiteetin muuttumattomuudesta tai vakaudesta ovat vanhentuneita. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) kirjoittavat identiteetin olevan nykypäivänä pirstaloitunut ja muuttuva.

Hall (1999, 215) lähestyy identiteettiä mahdollisuuksien näkökulmasta eli oleellista on kysyä, keitä meistä voi tulla ja miten itse esitämme tai näemme itsemme. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 40) mukaan opettajan työssä kehittyminen ja työssä oppiminen vaativat yksittäiseltä opettajalta kokonaisvaltaista ammatillista kasvua. Se pitää sisällään tiedon ja osaamisen lisäksi opettajan käsityksen omasta roolistaan, vastuusta ja työhönsä sitoutumisesta.

3 YHTEISOPETTAJUUS

Malinen ja Palmu (2017, 10) määrittelevät yhteisopettajuuden vähintään kahden opettajan tasa-arvoiseksi yhteistyöksi, eli yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat vastaavat yhdessä opetuksensa suunnittelusta, toteutustavoista sekä arvioinnista. Suomenkielisessä kasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa ja arkipuheessa käytetään sekä yhteisopettajuuden että samanaikaisopettajuuden käsitteitä. Voidaan puhua myös opetuksen toteuttamisesta yhteistyönä.

Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaan yhteisopettajuudessa on olennaista kokonaisvaltaisen vastuun jakaminen yhteisistä oppilaista. Yhteisopettajuutta voidaan taas toteuttaa samanaikaisopettajuuden tai tiimiopettamisen avulla, jolloin opetus toteutetaan yhteistyönä. Tässä tutkimuksessa käsitellään yhteisopettajuutta (*co-teaching*) siitä näkökulmasta, miten opettajat yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetustaan. (Ks. Villa, Thousand & Nevin 2004, 5).

Samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus määritellään hyvin pitkälle samojen käsitteiden avulla ja ne sisältävät samoja piirteitä. Malinen ja Palmu (2017, 10) lähestyvät yhteisopettajuutta huomattavasti laajempaan opettajien välisenä yhteistyönä, koska opettajilla on vastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Kansainvälisessä kirjallisuudessa termi *co-teaching* tarkoittaa usein luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä, kun taas Suomessa yhteisopettajuutta toteuttavat yleensä kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja.

Tässä tutkimuksessa lähestyn yhteisopettajuutta kahden luokanopettajan välisenä yhteistyönä ja pääpaino on ammatillisen toimijuuden tarkastelussa yhteisopettajuudessa.

3.1 Miksi yhteisopettajuutta?

Yhteisopettajuudessa opettajien tekemä yhteistyö on kokonaisvaltaista ja voidaan puhua jaetusta asiantuntijuudesta, jolloin molempien opettajien vahvuudet pääsevät oikeuksiinsa eri tavoin. Keskeistä yhteisopettajuudessa on opettajien välinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Yhteisopettajuus rakentuu luottamuksen sekä toisen ammattitaidon kunnioituksen ympärille. (Malinen & Palmu 2017, 12; Villa ym. 2004, 5.) Peterson ja Hittie (2003, 145) pitävät keskinäistä luottamusta tärkeänä, jotta toinen uskaltaa pyytää tarpeen vaatiessa apua. Omien vahvuuksien hyödyntäminen ja työparin heikkouksien tukeminen tarvittaessa rakentaa toimivaa työyhteisöä.

Villan ym. (2004, 5) mukaan yhteisopettajuus koostuu viidestä erilaisesta elementistä. Yhteisopettajilla on oltava vähintään yksi yhteinen tavoite, jonka eteen he työskentelevät. Yhteisopettajuus vaatii asiantuntijuuden kontekstissa syntyneitä jaettua arvo- ja uskomuspohjaa, joka on jokaisella yhteisopettajaparilla ainutlaatuinen. Villa ym. (2004, 3) vertaavat yhteisopettajuutta avioliittoon, koska onnistuakseen yhteisopettajuus vaatii molemmilta osapuolilta sitoutumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Keskinäinen luottamus ja toimiva vuorovaikutus ovat avaintekijöitä onnistuneessa yhteisopettajuudessa.

Malisen ja Palmun (2017, 11) mukaan yhteisopettajuudessa on monia etuja silloin, kun se on hyvin suunniteltua ja toteutettua. Yhteisopettajuuden ansiosta esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioiminen voi helpottua ja opettajien tarjoamat tunnit voivat olla sisällöltään tai työtavoiltaan monipuolisempia. Yhteisopettajuudessa on tärkeää työparien tasapainoiset roolit opettajina sekä työnjaon tasapuolisuus. Tuntien suunnittelu, toteutus ja arviointi suoritetaan yhdessä, oman työyhteisön arvomaailmaa kunnioittavalla tavalla. (Villa ym. 2004, 5–6; Conderman, Breshanan & Pedersen 2009, 3.) Myös opettajilla on mahdollisuus laajentaa omaa osaamistaan ja oppia toiselta opettajalta, unohtamatta työssäjaksamista tai työn kokemista mielekkääksi, kun arjen voi jakaa vertaisensa kanssa. (Malinen & Palmu 2017, 11.)

3.2 Ammatillinen kehittyminen yhteisopettajuudessa

Van Driel, Beijaard ja Verloop (2001) suosittelevat vertaismentorointia (*peer coaching*) tehokkaana välineenä kehittää tai muuttaa omia opetuskäytänteitä (Rytivaara 2012, 27). Myös Malisen ja Palmun (2017, 13) mukaan onnistunut yhteisopettajuus voi tukea ammatillisen osaamisen kehittymistä. Yhteisopettajuuden kautta uusien työtapojen omaksuminen on mahdollista ja opettajat voivat jakaa hyväksi havaitsemiaan pedagogisia keinoja keskenään, esimerkiksi luokanhallintaan liittyen (Nilsson & van Driel 2010, 1313).

Opettajien välinen yhteistyö mahdollistaa myös Desimonen (2009, 183, 185, 192) mukaan ammatillisen kehittymisen, ja hän näkee ammatillisen kehittymisen avaimena opetuksen sekä oppimisen uudistamiseen. Clarke ja Hollingsworth (2002, 949) nostavat esiin Fullanin (1982) esittämän mallin opettajan ammatillisesta kehittämisestä, jonka mukaan muutos opettajan ajattelussa, arvoissa tai uskomuksissa saa aikaan muutoksen myös opettajan toiminnassa ja sitä kautta vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Guskey (1985, 58) näkee puolestaan ammatillisen kehittymisen aiheuttavan muutoksen opettajan toiminnassa opetustilanteessa, mikä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, ja tämä toiminnanmuutos toimii tärkeänä tekijänä opettajan uskomusten sekä asenteiden muutosprosessissa.

Ammatillinen kehittyminen voidaan siis nähdä oleelliseksi muutoksen aikaansaajana, ja yhdessä toisen opettajan kanssa asioista keskustelu tai yhdessä toteutettava toiminnanmuutos kehittää omaa ammatillista osaamista ja vaikuttaa myös oppilaisiin. Opettajan työhön liittyvien ajatusten, oman toiminnan, uskomusten ja arvojen jakaminen sekä niiden kriittinen tarkastelu opettajakollegan kanssa olisi tärkeää oman ammatillisen kehittymisen vuoksi. Myös sen pohtiminen, miltä yhdessä opettaminen tuntuu tai miltä se näyttää, olisi hyväksi ammatillisen kehittymisen kannalta. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen 2017, 21, 23.) Jotta yhteisopettajuus olisi onnistunutta ja yhteistyö sujuvaa, olisi tärkeää, että opettajien pedagoginen näkemys olisi samansuuntainen, eli he jakaisivat samantapaisia ajatuksia hyvästä opetuksesta ja oppimisesta unoh-

tamatta toisen näkemysten kunnioittamista (Conderman ym. 2009, 16; Saloviita 2009, 54).

Keefe ja Moore (2004, 82) kokevat toimivan vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikuttavan oleellisesti yhteisopettajuuden onnistumiseen. Kärsivällinen asenne, valmius joustavuuteen yhteistä huumoria unohtamatta tukevat toimivaa yhteisopettajuutta. Näin myös työssä jaksaminen helpottuu sekä innokkuus ja motivaatio omaa työtä kohtaan lisääntyy. (Rice & Zigmond 2000, 194.)

3.3 Ammatillinen toimijuus yhteisopettajuudessa

Kuten jo edellä olen tuonut esille, yhteisopettajuuden voidaan nähdä tukevan opettajien henkilökohtaisia vahvuuksia, mutta myös mahdollistavan ammatillisen kehittymisen. Yhteisopettajuutta voisi siis tarkastella ammatillisen toimijuuden kautta eli miten ammatillinen toimijuus näkyy yhteisopettajuudessa ja minkälaista toimijuutta yhteisopettajuus mahdollisesti tuottaa.

Toimijuuteen on liitetty perinteisesti vallan aspekti. Eteläpellon ym. (2011, 12–13) mukaan toimijuus ei ole mahdollista ilman toimijan valtaa vaikuttaa eri asioihin. Yksilön toimijuus tarvitsee valtaa tehdä päätöksiä, ja jotta yksilö voi saada aikaan jotakin, on hänellä oltava valtaa sekä voimaa, jotka ilmenevät toimijuuden resurssina sekä toimijan kapasiteetteina.

Kun opettajat lähtevät toteuttamaan opetusta yhdessä, he joutuvat miettimään valtaan liittyviä kysymyksiä uudelleen: miten valta jakautuu ja kuka päättää opettajalle kuuluvan vallan jakautumisesta? Valta on monitahoinen ilmiö, kuten Eteläpelto ym. (2011, 14) toteavat. Yhteisopettajuudessa valtaa voisi lähestyä Foucaultin (1980, 98) näkemyksen mukaan niin, että valtaa on yhteisopettajien sosiaalisissa suhteissa, eli kaikessa siinä vuorovaikutuksessa ja opetus-, suunnittelu sekä arviointityössä, mitä he toistensa kanssa tekevät. Giddens (1984) näkee tärkeäksi sen, että yksilöillä on valtaa ja vapautta valita eri vaihto-

ehdoista, heidän on siis saatava vaikuttaa tapahtumien kulkuun (Eteläpelto ym. 2011, 18).

Eteläpellon ym. (2013, 172) mukaan toimijuutta tarvitaan toimintaympäristön sisäisten ja ulkoisten muutosten tiedostamisessa sekä siinä, kun tarkastellaan, minkälainen oma henkilökohtainen suhde on kyseessä olevaan muutokseen. Yhteisopettajuuden polulle astuessaan kumpikin opettaja joutuu miettimään omia lähtökohtiaan, arvojaan, eettistä sitoutumistaan sekä tavoitteitaan hyödyntäen itsereflektiota. Kun opettaja on tietoinen näistä, hän pystyy rakentamaan ja määrittämään oman suhteensa muuttuneeseen työkuvaan sekä kohtaamaan uudet haasteet säilyttäen työn mielekkyyden ja ilon unohtamatta omia eettisiä arvojaan tai työhyvinvointiaan. (Eteläpelto ym. 2013, 172.)

Eteläpellon ym. (2011, 10) mukaan voidaan puhua identiteetti-toimijuudesta, jos yksilön pitää kriittisesti tarkastella ja uudelleen määrittää suhteensa tekemäänsä työhön sekä omaan ammatillisuuteensa. Yhteisopettajuudessa voi mahdollisesti tulla esille ammatillisen identiteetti-toimijuuden eri ilmenemismuotoja. Eteläpelto ym. (2013, 172) toteavat ammatillisen identiteetti-toimijuuden näkyvän hyvin monella eri tapaa työyhteisöissä, niin konkreettisinä tekoina kuin kannanottoinakin. Hökän ym. (2010) sekä Mahlakaarron (2010) mukaan ammatillinen identiteetti-toimijuus voi näkyä yksilön toiminnassa niin, että hän tuo esille aktiivisesti omia kriittisiä mielipiteitään, ottaa uudenlaisia rooleja työyhteisössä, asettaa rajoja työn sekä muun elämän välille ja puuttuu vallitseviin epäkohtiin. Toisaalta identiteetti-toimijuuden voi ajatella liittyvän omasta työhyvinvoinnista huolehtimiseen ja esimerkiksi jopa ammatin vaihtamiseen. (Eteläpelto ym. 2013, 172).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoite on ymmärtää luokanopettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista. Tätä tavoitetta lähestyn tutkimuksessani tutkimuskysymysten kautta, jotka liittyvät luokanopettajan ammatilliseen toimijuuteen ja toimijuuden ilmenemiseen yhteisopettajuudessa. Tutkimuksessani on kolme tutkimuskysymystä, joista ensimmäiset kaksi liittyvät ammatillisen toimijuuden kokemiseen ja sen kehittymiseen, kun taas kolmannessa tarkastelen toimijuuden muotoja yhteisopettajuudessa.

Tutkimuskysymykseni tarkentuivat teoriaosuudessa käsittelemieni aiheiden ja teemojen pohjalta. Minua kiinnosti jo heti alussa luokanopettajien kokemukset omasta toimijuudestaan ja tämä henkilökohtainen intressi ohjasi minua teoriataustan rakentamisessa. Myös omat kokemukseni opettajana ja aikaisempi tietopohjani toimijuudesta ovat varmasti osaltaan vaikuttaneet tutkimuskysymyksien muotoutumiseen. Tutkimuksessani pyrin tuomaan esiin luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä omasta ammatillisesta toimijuudestaan juuri siinä kontekstissa, miten he ovat sen tutkimushetkellä kokeneet ja tuoneet näkyviin.

Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

1. Minkälaisena luokanopettajat näkevät oman ammatillisen toimijuutensa?
2. Miten luokanopettajat kokevat oman toimijuutensa kehittyvän?
3. Millaista toimijuutta yhteisopettajuus tuottaa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Kokemusten tutkiminen fenomenologis–hermeneuttisella tutkimusotteella

Tutkimuksessani pyrin tutkimani ilmiön ymmärtämiseen, mikä on Kanasen (2014, 55) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa olennaista. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 33) puhuvat laadullisesta tutkimuksesta ymmärtävänä tutkimuksena. Toimijuus on subjektiivisesti koettava asia ja kun sitä tarkastellaan, on syytä paneutua tutkittavien henkilökohtaisiin kokemuksiin. Laineen (2010, 28) mukaan kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä käsitteitä ja tutkijan pyrkimyksenä on ymmärtää sekä tehdä tulkintaa. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten luokanopettajat kokevat oman toimijuutensa ja miten se heidän kokemanaan rakentuu yhteisopettajuudessa.

Luokanopettajien omat kokemukset sekä näkemykset omasta toimijuudestaan ovat tutkimukseni keskiössä, joten päädyin fenomenologis–hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Laine (2010, 29) kirjoittaa fenomenologiasa lähestyttävän ihmisen suhdetta hänen omaan elämäntodellisuuteensa, jolloin ihminen on ymmärrettävä tuota henkilökohtaista suhdettaan vasten. Tuomen ja Sarajärven (2018, 40) mukaan fenomenologis–hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön, eli kokemuksen merkityksen käsitteellistäminen. Laine (2010, 29) toteaa kokemuksen muotoutuvan merkitysten perusteella. Myös Judén–Tupakka (2007, 64) pitää hermeneutiikassa keskeisenä merkityksiä, joita Laine (2010, 29) lähestyy fenomenologisessa tutkimuksessa varsinaisina kohteina.

Laineen (2010, 28) mukaan fenomenologis–hermeneuttisessa metodissa tutkija joutuu tarkastelemaan sitä, millaisena hän näkee ihmisen tutkimuskohteenä tai miten hänen tiedonkäsityksensä tutkimuskohteesta ja tiedon luonteesta rakentuvat. Ulvisen (2012, 50) mukaan fenomenologian tarjoaman ajattelutavan avulla ihmiset voivat kuvata sosiaalista maailmaa ja tarkastella omaa suh-

dettaan siihen hyödyntäen omia kokemuksiaan. Raatikainen (2004, 100) toteaa fenomenologian tutkivan tapaa, miten asiat ilmenevät. Varto (1992, 26–27) ymmärtää laadullisen tutkimuksen tapahtuvan elämismaailmassa, missä tutkija on osa tutkimuskohteensa merkitysyhteyttä. Tutkija ja tutkittavat ovat osaksi siis samojen merkityskokonaisuuksien äärellä, joiden perusteella he luovat ymmärrystä maailmasta. Tutkija yrittää ymmärtää tutkittavien kokemuksia suhteuttaen niitä omaan kokonaiskäsitteeseensä elämismaailmasta.

Myös Metsämuuronen (2006, 165) toteaa fenomenologisen tutkimuksen olevan kiinnostunut ihmisen kokemuksen tutkimisesta. Laineen (2010, 29) mukaan kokemuksellisuus luo perussuhteen ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen, joka nähdään intentionaalisenä. Intentionaalisuus tarkoittaa, että kaikki merkitsee jotakin eli siis jokainen havainto ja toiminta kätkee sisälleen merkityksiä. Judén-Tupakka (2007, 63) käsittää fenomenologisen filosofian pyrkivän löytämään eron tutkittavan ilmiön ja sen olemuksen väliltä. Ihmisen tajunnallinen olemisen tapa liittyy Metsämuuronen (2006, 162) mukaan kokemuksiin ja tajunnallisuudella on aina jokin kohde, jolloin ihminen voi kokea elämyksen.

Judén-Tupakka (2007, 64) lähestyy kulttuuria ja sosiaalista todellisuutta merkitysten läpäisemänä ja niitä tutkittaessa etsitään esiintyvien ilmiöiden merkityksiä. Merkitykset siis luovat olemassaolon kulttuuriselle ja sosiaaliselle todellisuudelle, intentionaalisuus puolestaan mielekkyyden niiden tutkimiselle (Laine 2010, 30).

Metsämuuronen (2006, 156) ymmärtää ihmisen maailmassa olemisen tavon luovan merkityksen ymmärtämiselle ja tulkinnalle, jotka ovat hermeneutiikan keskeisimmät käsitteet myös Judén-Tupakan (2007, 64) mukaan. Jos ihminen ymmärtää omaa sekä muiden olemista, on ymmärryksen luonne aina tulkinnallinen. Näin siis hermeneutiikka tulkintana tarkoittaa kaikkea sitä ymmärtämisestä, jota ihmisellä on täälläolostaan. (Metsämuuronen 2006, 156.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen haastattelin yhteensä kahdeksaa pääkaupunkiseudulla työskentelevää luokanopettajaa, jotka toteuttivat tutkimuksen tekohetkellä työssään yhteisopettajuutta. Haastatelluista opettajista seitsemän oli naisia ja yksi oli mies. Haastatellut olivat iältään 27–53 vuotiaita ja luokanopettajan työtä he olivat tehneet keskimäärin 2–20 vuotta. Yhteisopettajuutta he olivat toteuttaneet työssään noin ½–7 vuotta. Yksi opettajista oli toteuttanut yhteisopettajuutta noin 15 vuotta, mutta käsitettä yhteisopettajuus ei vielä tuolloin ollut käytössä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan on tärkeää, että haastateltavilla henkilöillä on kokemusta tutkittavasta aiheesta, joten olin valikoinut tutkittavat tarkoituksenmukaisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) viittaavat Eskolan (2007) näkemykseen sopivasta haastateltavien määrästä, joka siis hänen neuvonsa mukaan on 6–8 opinnäytetyön ollessa kyseessä. Koen, että haastateltavien määrä oli sopiva ja sain mielestäni riittävästi tutkimusmateriaalia tutkimuskysymyksieni selvittämiseksi.

Tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat osallistuivat haastatteluun yhteisopettajuutta toteuttavan työparinsa kanssa eli kaikki neljä haastattelua olivat parihaastatteluita. Jokainen tutkimukseen osallistunut luokanopettaja työskenteli tutkimuksen tekohetkellä samassa koulussa ja he toimivat luokkien 1–4 opettajina.

5.3 Aineiston keruu

Päädyin valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska tavoitteenani oli selvittää tutkittavien kokemuksia ja halusin, että tutkittavat pääsevät kertomaan kokemuksistaan ja näkemyksistään vapaasti, omalla äänellään. Laineen (2010, 39) mukaan haastattelun avulla voi lähestyä laaja-alaisesti tutkittavan kokemuksellista suhdetta häntä ympäröivään maailmaan. Ennen haastatteluja olin jakanut hyvissä ajoin haastateltaville tutkimukseen liittyvät tietosuojailmoitus- sekä suostumislomakkeet ja kertonut tarkemmin, mihin tutkimuk-

seni aihe liittyy. Olin myös kysynyt jokaiselta haastateltavalta, haluaako hän tulla haastatteluun mieluummin yksin vai työparinsa kanssa. Jokainen valitsi ensisijaisesti parihaastattelun. Grönforsin (1982, 109) mukaan useamman henkilön läsnäolo haastattelutilanteessa voi luoda luontevuuden ja vapautuneisuuden ilmapiiriä.

Haastattelut toteutin joulukuussa 2018 luokanopettajien omalla koululla kahden päivän aikana (3. ja 12.12.) heidän työpäiviensä jälkeen äänittäen haastattelut nauhurille. Haastattelin kaksi työparia yhden päivän aikana. Haastattelut olivat kestoltaan noin 40–45 minuuttia. Jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi, mistään ei käy ilmi heidän nimiään tai muitakaan tunnistetietoja, kuten esimerkiksi sitä, missä koulussa tai paikkakunnalla he työskentelevät.

Aloitin jokaisen haastattelun luomalla yhteistä maaperää, minkä Ruusula ja Tiittula (2005, 24) nostavat tärkeänä esille. Haastattelurunkoni koostui neljästä eri temasta, joiden avulla lähestyin tutkimuskysymyksiäni. Teemat olivat siis minäpystyvyys, ammatillinen toimijuus ja ammatti-identiteetti, koulutus ja työura sekä työssäoppiminen ja yhteisopettajuus.

Nämä valitsemani teemat pohjautuivat siihen, miten olin toimijuutta ja yhteisopettajuutta lähestynyt tutkimukseni teoriaosuudessa. Eskolan ja Vastamäen (2015, 35) mukaan teemat voi johtaa teoriasta tai etsiä kirjallisuudesta. Tärkeää on muistaa, että tutkimusongelma toimii kokonaisuuden yhteen sitojana ja antaa oikeutuksen erilaisille kysymyksille.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 23) mukaan tutkimuksen tavoite ohjaa tutkimushaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 11) lähestyvät haastattelua keskusteluna, jolla on tavoite. Pyrkimyksenäni oli muodostaa sellaiset haastattelukysymykset, joiden avulla saisin mahdollisimman hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini liittyen. Päädyin puolistrukturoituihin haastattelukysymyksiin, koska halusin, että kysymykset olisivat samat kaikille tutkittaville, mutta minulla olisi vapaus vaihtaa niiden esittämisjärjestystä. Puolistrukturoitua haastattelua kutsutaan myös temahaastatteluksi, koska tutkija on valinnut etukäteen haastattelun aihepiirit eli tema-alueet ja hän huolehtii siitä, että kaikki

ennakkoon sovitut teema-alueet käydään haastattelutilanteessa läpi (Eskola & Suoranta 2008, 86).

Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan temahaastattelussa aihepiirit on valittu tutkimuksen viitekehuksesta ja niihin liittyvillä kysymyksillä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 48) kirjoittavat temahaastattelussa nousevan olennaiseksi tutkittavien tulkinnat heiltä kysyttävistä asioista sekä heidän niille antamansa merkitykset.

Haastattelutilanteissa pyrin muotoilemaan kysymykset haastateltaville niin helposti ymmärrettävään muotoon kuin vain osasin. Avasin myös ammatillisen toimijuuden käsitettä teoriaosuudesta nostamieni määrittelyjen avulla, jotta haastateltavat ymmärtäisivät kysymykset mahdollisimman hyvin.

Itse haastattelutilanteet koin hyvin miellyttäviksi. Tämä johtui varmasti suureksi osaksi siitä, että olin perehtynyt haastattelun aihepiireihin huolellisesti etukäteen ja miettinyt teemoihin sopivia kysymyksiä. Kävin haastattelutilanteen läpi mielikuvaharjoittelun avulla ennen varsinaista haastattelua. Huomasin myös haastatelllessani, että olin itse hyvin kiinnostunut kuulemaan haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia tutkimastani aiheesta.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 44) mukaan neutraalius on nähty perinteisesti haastattelijan tärkeimmäksi ominaisuudeksi. Haastattelijan roolissa pyrin tietoisesti olemaan neutraali, mutta siitä huolimatta koin olevani vuorovaikutuksellisessa suhteessa haastateltaviin, ja se loi luonnollisempaa asetelmaa haastattelutilanteisiin. Tutkijan roolini haastattelutilanteissa oli olla kuuntelija ja mielenkiintoa osoittava. Halusin, että tutkittavilla olisi mahdollisuus kertoa kokemuksistaan sekä ajatuksistaan henkilökohtaisesta näkökulmastaan. Koen, että oma positiivinen olemukseni vaikutti onnistuneiden haastattelutilanteiden syntymiseen. Myös vuorovaikutus haastateltavien kanssa oli luonnollista.

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 11, 48) nostavat esille kielellisen vuorovaikutuksen keskeisyyden haastattelussa. Tämän kielellisen vuorovaikutuksen avulla on mahdollista selvittää, millä tavoin tutkittavat ymmärtävät maailmaa ja minkälaisia merkityksiä heidän kokemansa tapahtumat saavat. Hirsjärvi ja Hurme

(2011, 49) ymmärtävät kielellä olevan keskeisen merkityksen haastattelussa ja haastattelijan tehtävänä on selvittää, miten haastateltava rakentaa merkityksiä.

Valitsin juuri haastattelun tiedonkeruumenetelmäksi, koska silloin tutkittava saa olla aktiivisessa roolissa ja hän voi tuoda vapaasti esille haluamiaan asioita ja näin luoda merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Mietin myös, että kirjoitelma olisi ollut tutkijan kannalta mielenkiintoinen tiedonkeruutapa, mutta koin sen liian työlääksi ja ehkä tutkimukseni aihepiiriä ajatellen melko vaikeaksikin itse tutkittaville. Haastattelut eivät vie ajallisesti niin paljon aikaa kuin esimerkiksi kirjoitelman kirjoittaminen ja myös mahdollisuus parihaastatteluun voi motivoida tai pienentää osallistumisen kynnystä. Haastattelu on myös joustava tiedonkeruumenetelmä, koska haastattelutilanteessa tutkijalla on aina mahdollisuus esittää täsmentäviä kysymyksiä, kysyä jostakin aiheesta enemmän tai säädellä aiheiden käsittelyn järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–36.)

Litteroinnin työmäärän suhteen ei tullut yllätyksiä, koska haastatelllessani ymmärsin kuvailevien kysymysten tuottavan mahdollisesti myös paljon puhetta sekä ajatusten kokoamista. Esitin haastateltaville runsaasti kysymyksiä, joten osasin varautua litteroinnin suhteen melko suureen työmäärään. Tutkimukseni kannalta relevanttia litterointimateriaalia kertyi 52 sivua fontin ollessa Book Antiqua kirjaisinkoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Ruusuvuoren (2010, 424) mukaan tutkimusongelma ja metodinen lähestymistapa vaikuttavat litteroinnin tarkkuuteen. Koska halusin selvittää tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia aiheesta, koin tärkeäksi mahdollisimman tarkan ja yksityiskohtaisen puheen litteroinnin. Ruusuvuori (2010, 428) kirjoittaa myös tutkijan tekevän valintoja samaan aikaan kun hän litteroi: mikä sanotusta on relevanttia. Tutkija on myös koko ajan tulkitsijan roolissa: hän havainnoi ja tekee päätelmiä sekä tulkintoja tutkittavien puheesta.

Aloitin litteroidun tutkimusaineistoni analysoinnin lukemalla tarkasti läpi litteroimani haastattelut ja palasin myös haastattelujen aikana tekemiini muistiinpanomerkintöihin. Kuuntelin myös vielä tarvittaessa pätkiä nauhoitetuista haastatteluista päästäkseni mahdollisimman lähelle alkuperäistä haastattelutilannetta. Kuten Mäntylä (2007, 51) kirjoittaa, tarkoituksenani oli luoda alustava

kokonaiskuva olennaisista asioista aineistossani ja pyrin kiinnittämään huomiota nimenomaan aineiston sisältöön.

5.4 Aineiston analyysi

Hannulan (2007, 119) mukaan hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkija on nähty tulkkina, jonka pyrkimys on luoda uudelleen mahdollisimman luotettavasti tutkittavan konstruoimia ajatuksia. Tulkinnan avulla tutkijan tulisi ymmärtää tutkittavien ajatusjärjestelmien merkitykset ja tuoda ne tai osia niistä tähän hetkeen. Hannula (2007, 119) pitää tärkeänä myös sitä, että tulkitsija saa tekstin ”puhumaan”.

Tässä tutkimuksessani pyrin analysoinnillani tulkitsemaan opettajien ajatuksia, kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä. Tulkintapani on siis fenomenologinen ja hermeneuttisuus nousee esiin tulkinnan sekä ymmärtämisen kautta. Analyysiä tehdessäni pyrin tietoisesti siihen, etteivät minun omat ennakkokäsitykseni tai oma opettajuuteni vaikuttaisi aineiston analysointiin tai aineistosta nousevien teemojen valitsemiseen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan fenomenologis–hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä tutkimastaan ilmiöstä etukäteen, jotta hän pystyy suhtautumaan niihin tietoisesti tutkimuksensa aikana. Eskola ja Suoranta (2008, 19–20) kirjoittavat, ettei laadullista tutkimusta tekevällä ole ennakkoon päätettyjä olettamuksia tutkimuskohteestaan tai tutkimuksen tuloksista, vaan tutkijan tulisi yllättyä tai jopa oppia uutta tutkimusprosessinsa aikana.

Aloittaessani aineiston analyysiä, kävin mielessäni läpi omaa suhdettani tutkittavaan aiheeseen ja pohdin, mistä esiymmärrykseni tutkimaani aiheeseen on syntynyt. Aineiston tarkastelussa etenin vaihe kerrallaan. Analyysivaiheen koin tutkimuksessani kaikista haastavimmaksi osioksi. Halusin löytää mahdollisimman hyvän ja tutkimukseni luonteeseen parhaiten soveltuvan analyysimenetelmän.

Valitsin tutkimukseni analyysimenetelmäksi teemoittelun ja tyyppittelyn, koska tarkoitukseni oli etsiä tutkimusaineistosta haastateltavien kokemuksia

ja heidän puheessaan luomia merkityksiä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 108) mukaan aineistolähtöisen analyysin tavoite on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tutkijan tehtävänä on valita analysoitavat teemat tutkimusaineistostaan. Niitä ei voi päättää etukäteen, vaan tutkijan on luettava useaan kertaan tutkimusaineistoaan läpi ja käytävä vuoropuhelua sen kanssa. Tutkija on aina vastuussa omasta tulkinnastaan ja siitä, mitä hän nostaa aineistosta esille. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 108) toteavat, etteivät aikaisemmat havainnot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä vaikuta analyysin tekoon, koska analyysi on aineistolähtöistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 108) pitävät juuri fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kuuluvia tutkimuksia soveltuvina aineistolähtöiseen analyysiin. Omassa tutkimuksessani teoria toimi tukena esimerkiksi haastattelujen teemoja muodostaessani sekä aineiston teemoittelussa, joten tutkimuksessani esiintyvät sekä aineistolähtöinen että teoriaohjaava analyysi.

Aineiston analyysin aloitin perehtymällä tutkimusaineistooni ja pyrin kokonaisuuden hahmottamiseen lukemalla litteroimiani haastatteluja läpi yhä uudelleen ja uudelleen. Ajattelutyö ja aineistoon intensiivisesti paneutuminen veivät aikaa. Tarkastelin jokaista tutkittavaa omana kokonaisuutena ja analyysissäni etenin tutkittava kerrallaan.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemoja muodostetaan aineistosta etsimällä yhtäläisyyksiä tai eroja. He pitävät teemoittelua luontevana teemahaastatteluaineiston analysoimisessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 173) mukaan teemoittelun avulla pyritään etsimään aineistosta esille nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä useammalle haastateltavalle. Eskola ja Suoranta (2008, 174) ymmärtävät teemoittelun tavoitteeksi nostaa esiin tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja. Jotta teemoittelu olisi onnistunut, Eskola ja Suoranta (2008, 175) painottavat teorian ja empirian vuorovaikutuksen tärkeyttä. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 173) muistuttavat, että tutkijan esiin nostamat teemat pohjautuvat hänen tulkintoihinsa aineistosta.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemoittelun apuna voi käyttää esimerkiksi koodausta tai kvantifiointia. Eskola ja Suoranta (2008, 152) ehdottavat teemahaastattelurungon käyttämistä koodauksen apuvälineenä.

Päädyin myös itse tähän ja etsin tutkijan roolissa aineistostani niitä tekstikohtia, jotka liittyivät teemahaastattelurunkoni asioihin. Otin käyttööni erilaiset värikoodit ja alleviivasin tulostamistani litteraateista samoilla väreillä samaan aiheeseen liittyviä asioita. Tein myös omia muistiinpanoja aineistosta ja pyrin selkiyttämään kokonaiskäsitystäni aineistosta. (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Pyryn löytämään aineistosta keskeisiä toimijuutta kuvaavia asioita ja mietin teemoja, jotka kuvaisivat niitä yhteisesti. Otin huomioon jo tässä vaiheessa tutkijan vahvan tulkinnallisuuden, koska nostin aineistosta itse valitsemiani tekstikohtia ja annoin oman tulkintani kautta niille merkityksen (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 152). Etsin aineistosta materiaalia, muodostin teemakortteja leikkaamalla jokaisesta tulostamastani haastattelulitteraatista kuhunkin teemaan liittyviä kohtia. Lisäksi hyödynsin sähköisessä muodossa olevia litteraatteja, koska pystyin tällä tavoin paremmin yhdistelemään eri teemojen alle kuuluvia asioita toisiinsa. (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Itseni takia halusin ottaa laadullisen analyysini tueksi mukaan myös hieinan kvantifiointia (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laskin kuinka monta kertaa muodostamiini teemoihin liitetyt aineiston seikat esiintyivät todellisuudessa haastateltujen puheessa. Tämän toteutin perinteisellä tukkimiehen kirjanpidolla ja laskemani yksiköt liittyivät niin pää- kuin alateemoihin.

Analyysia tehdessäni ja teemoja tarkastellessani kävin vuoropuhelua tutkimusaineistoni kanssa. Tätä voi kuvata myös hermeneuttisen kehän käsitteellä. Laine (2010, 36) lähestyy hermeneuttista kehää tutkimuksellisena dialogina tutkimusaineiston kanssa.

Teemoittelun jälkeen siirryin aineistoni tyypittelyyn. Tyypittelyssä on tarkoituksena etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja ryhmitellä aineistoa niin sanotuiksi tyypeiksi eli tiivistetyiksi kuvauksiksi aineistosta (Eskola & Suoranta 2008, 181). Eskolan ja Suorannan (2008, 175) mukaan tyypit voivat parhaimmassa tapauksessa kuvata aineistoa laajalla ja mielenkiintoisella tavalla. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan tyyppikuvauksien avulla voidaan kiittää aineistosta keskeisimmät elementit.

Ensimmäiseksi kirjoitin kuvauksen jokaisesta tutkittavastani kertomuksen muotoon tarkoitukseni tehdä näkyväksi luokanopettajan kuvaamia kokemuksia omasta toimijuudestaan ja yhteisopettajuudestaan. Kuvaukset kirjoitin kolmannessa persoonassa, koska ajattelin tämän avulla saavuttavani paremmin tutkittavan ajatusmaailman. Tämän jälkeen etsin kuvauksista merkityksiä ja nostin esille niiden keskeisen sisällön. Seuraavaksi tutkin, löytyisikö eri kuvauksista samankaltaisia sisältöjä. Tyypittely laajensi aineistoni analyysia ja pystyin tarkastelemaan muodostamiini tyypikuvausten avulla syvällisemmin luokanopettajien toimijuuteen liittyviä elementtejä.

Etäisyyden ottaminen aineistoon ja muodostamiini tulkintoihin aineistosta auttoi minua löytämään uusia tulkintoja ja näkemään uusia tulkinnan mahdollisuuksia. Hermeneuttisen kehän kulkemisessa tutkijan tavoitteena on löytää mahdollisimman uskottava ja paikkansapitävin tulkinta tutkittavan kertomasta. Toisen toiseuden ymmärtäminen mahdollistuu dialogissa, missä tutkijalla on avoin asenne tutkimaansa kohtaan. Tutkijan dialogia tutkimusaineistoon voi kuvata kehämäisen liikkeen avulla, jossa tutkijan tulisi saada korjattua ja syventää omaa ymmärrystään tutkimastaan aiheesta. Kun tutkija kulkee hermeneuttista kehää, tavoitteena olisi vapautua minäkeskeisyydestä ja välittömien tulkintojen teosta kriittisen sekä reflektiivisen lähestymistavan avulla. (Laine 2010, 36.)

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt etenemään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimukseni on perustunut ihmisarvon kunnioittamiselle. Jotta tutkimus voi olla eettinen, se vaatii tutkijalta hyvän tutkimuskäytännön noudattamista (Kuula 2006, 34). Jokaiselta tutkimukseeni osallistuneelta luokanopettajalta kysyin henkilökohtaisesti suostumuksen tutkimukseeni ja kerroin tarkasti, mitä tutkimukseeni osallistuminen käytännössä tarkoittaa ja mitä se vaatii heiltä. Tutkittaville kerroin hyvissä ajoin, miksi teen tutkimustani ja minkälaista uutta tietoa haluaisin sen kautta saada selville. Kerroin selkeästi

ja avoimesti, mitä tutkimukseeni osallistuminen tarkoittaa ja toin esille, että haastatteluun osallistuminen on kertaluonteinen. Kuulan (2006, 106–107) mukaan on tärkeää tuoda etukäteen esiin aika, mikä tutkittavalta vie tutkimukseen osallistumiseksi sekä kertoa mahdollisesta äänen tallentamisesta. Tutkittaville kerroin haastattelun kestosta arvioidun ajan ja varmistin vielä erikseen, että haastattelujen tallentaminen sopisi heille.

Koska tutkittavani työskentelevät kaikki samassa työyhteisössä, anonymisointi korostui tutkimuksessani. Häivytin tunnistetiedot aineistosta, mutta tutkimukseni avoimuuden mahdollistamiseksi nimesin uudelleen kaikki tutkittavat naishenkilöiden nimillä. Kuulan (2006, 215) mukaan tutkittavien nimien muuttaminen peitenimiksi eli pseudonyymeiksi on yleisin tapa toteuttaa anonymisointia. Päädyin kuitenkin esittämään osan tutkimusaineistoni lainauksista käyttämällä lyhyitä merkkijonoja [x], koska koin, että tutkittavien anonymiteetti olisi voinut muutoin vaarantua. Kuulan (2006, 204) mukaan tutkija kantaa vastuun nimettömyydestä ja nimellisyydestä. Kuula (2006, 206) tuo myös esiin, että tunnistamista olennaisempaa on tutkijan tapa kirjoittaa tutkittavistaan ja unohtamatta sitä, mitkä asiat hän kirjoittaa tunnistettavasti.

Tutkimusaiheittani valitessani huolehdin siitä, että tutkimukseni aihe olisi ajankohtainen ja hyödyllinen. Myös tutkimusaiheen valintaa voidaan tarkastella eettisestä näkökulmasta (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53). Päädyin aiheeseen, koska tutkimuskirjallisuuden valossa luokanopettajien kokemuksia heidän ammatillisesta toimijuudestaan ei ole juurikaan tutkittu. Halusin myös liittää toimijuuden tarkastelun yhteisopettajuuden kontekstiin, koska tällä hetkellä useissa kouluissa arvostetaan tai jopa edellytetään kokemusta yhteisopettajuudesta.

Pyrin teoreettista viitekehystä muodostaessani käyttämään mahdollisimman ajankohtaista ja tutkimustehtävääni parhaiten liittyvää tutkimuskirjallisuutta. On kuitenkin muistettava, että tutkimusaineiston analyysissä tekemäni tulkinnat ovat subjektiivisia ja niihin liittyy oman luokanopettajaminäni sekä tutkijaminäni vastakkainasettelu. Tutkijan rooliani olen pyrkinyt vahvistamaan

toimijuuteen liittyvän teoriataustan kautta ja koen, että luokanopettajuuteni on laajentanut tapaan nähdä toimijuuden rakentumista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149) pitävät tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta sekä eettistä kestävyyttä merkittävinä hyvän tutkimuksen kriteereinä. Tutkijan roolissa olen pyrkinyt ottamaan huomioon hyvän tieteellisen käytännön ja siihen liittyvät ohjeet tehdessäni tutkimukseeni liittyviä valintoja. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä myös tarkastelemalla tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetin käsite liittyy siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä oli tarkoitus ja reliabiliteetti puolestaan liittyy tutkimustulosten toistettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.)

On syytä muistaa, että haastattelutilanteissa tutkittavien antamat vastaukset heijastavat aina myös haastattelijan läsnäoloa ja niissä näkyy haastattelijan tapa esittää kysymyksiä tutkittavalle. Niihin vaikuttavat lisäksi edeltävät kysymykset sekä vastaukset. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

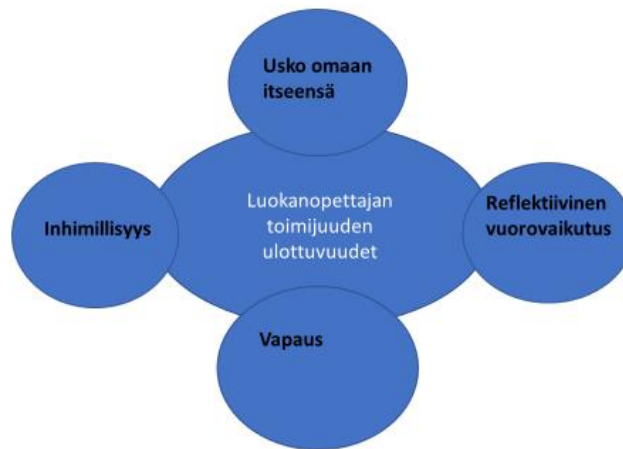
Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia vastaten tutkimuskysymyksiini. Luvussa 6.1 ja sen alaluvuissa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, minkälaisena luokanopettajat näkevät ammatillisen toimijuutensa. Tutkimustuloksia tarkastellessani lähestyn tutkimuskysymyksiäni kuitenkin kokonaisuutena, koska näen toimijuuden kokonaisvaltaisena ilmiönä ja haluan välittää tutkimustuloksieni avulla myös lukijalle ymmärryksen toimijuuden kokonaisvaltaisesta luonteesta. Näin ollen tutkimuskysymysteni vastausten tarkastelu saattaa paikoitellen olla hyvinkin lomittaista tai nivoutua yhteen. Tämä osoittaa lukijalle, miten eri ulottuvuudet kietoutuvat toimijuuteen ja miten ne yhdessä muodostavat yksilön kokemuksen omasta ammatillisesta toimijuudestaan.

6.1 Toimijuuden neljä eri ulottuvuutta

Analyysistani käy ilmi, että luokanopettajien toimijuus näyttäytyy sen mukaan, miten luokanopettajat kokevat oman työnsä ja näkevät itsensä suhteessa siihen. Toimijuus ilmenee muun muassa vaikuttamismahdollisuuksina, käsityksinä omista kyvyistä ja vahvuuksista, oman työn reflektomisena sekä oman arvo maailman kautta. Merkityksellisyys työhön syntyy oppilaiden ja oman työn arvokkaana kokemisesta. Toimijuus rakentuu erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, mutta myös yksilön suhteessa omaan itseensä. Analyysissani nousi esille neljä pääteemaa, joiden kautta tutkittavat kokivat toimijuutensa rakentuvan. Nämä pääteemat eli toimijuuden neljä eri ulottuvuutta ovat:

1. Vapaus
2. Toimijuus uskona omaan itseensä
3. Reflektiivinen vuorovaikutus

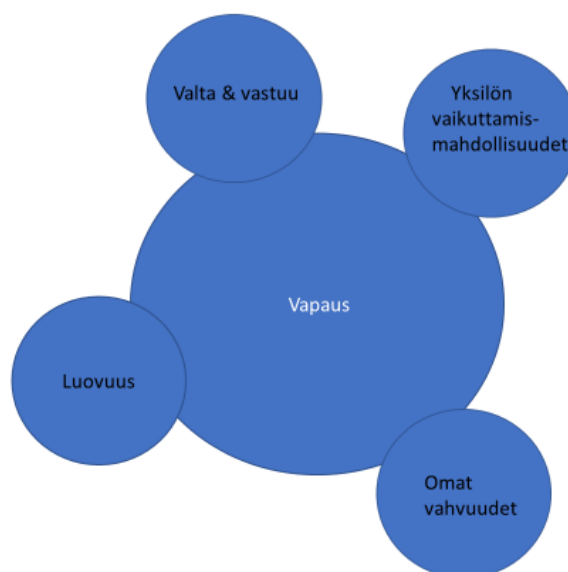
4. Inhimillisuus



KUVIO 1. Luokanopettajan toimijuuden ulottuvuudet

6.1.1 Toimijuus vapautena

Vapauteen sisältyy yksilön vaikuttamismahdollisuudet omaan työhönsä ja itsensä kehittämiseen, vallan ja vastuun kysymykset, omien vahvuuksien hyödyntäminen sekä mahdollisuus luovuuteen.



KUVIO 2. Toimijuus vapautena

Tutkijana yllätyin siitä, kuinka vapaus korostui luokanopettajien puheessa ja se nousi aineistoni analyysissa todella merkittävään rooliin. Luokanopettajat määrittelivät oman toimijuutensa merkitsevän heille ensisijaisesti vapautta:

Vapautta, sellaista hyvää vapauden ja vastuun yhdistelmää. (Inari)

Sellaista luksusta, että on niin paljon valinnanvaraa. Jos se vietäis pois, niin ei se ois enää se työ, minkä takia ryhtyi tekemään. (Lea)

Vapaudesta muodostui luokanopettajien puheessa elinehto heidän työlleen ja tutkittavien kokemukset vapaudesta näyttäytyivät suurena vapautena, jota kukaan ei saisi viedä pois tai rajoittaa, koska tällöin työ menettäisi merkityksensä. Vapauden illuusio nousi esille jokaisen tutkittavan puheesta toistuvasti. Vapaudesta muodostui ensimmäinen toimijuuden pääteema.

Et on oma vapaus ja sitä ei rajoiteta sitä omaa tekemistä. (Myrna)

Mä luulen, et mä en pystyis toiminaan niin, että jos se tulis niiku ulkoapäin. Mun täytyy saada itse päättää ja tehdä. Se on ainoa tapa, kun mä saan siitä iloa. (Myrna)

Se tekee tästä työstä mielekästä, että on vapaus valita. (Alicia)

Tutkittavien puheessa vapaus liittyi henkilökohtaiseen kokemukseen omasta työstä, mutta vapaus ilmeni myös konkreettisina vaikuttamismahdollisuuksina omien oppilaiden kanssa, työparin kanssa tai työyhteisössä. Tutkittavat kokivat pystyvänsä toteuttamaan työtään ja vaikuttamaan siihen melkein rajattomasti.

Saa päättää itse mitä tekee. (Milla)

Mua ainakin motivoi vapaus. Että voi keksiä ja kehitellä kaikenlaista. (Alicia)

Siinä arjessa sä pystyt tekeen melkei mitä vaan niitten oppilaiden kanssa. (Lea)

Vaikuttamismahdollisuudet nähtiin myös välttämättömiksi oman työssä jakamisen ja työn mielekkyyden kokemiseksi.

Kyllä mä koen, että täällä aktiiviyössä ruohonjuuritasolla pitää pystyä vaikuttaman. (Tiina)

Koska se vaikuttaa siihen sun omaan arkeen. Se vaikuttaa siihen arjessa jaksamiseen. (Tuuli)

Meillä on vahvuus se, et pyritään luomaan kaikille mahdollisimman optimaalit työolosuhteet työyhteisön sisällä. Et semmosiin asioihin pystyy vaikuttamaan. (Tiina)

Osa tutkittavista koki vapauden määrän merkittävänä, mutta toi esiin myös rakenteiden ja raamien vaikutuksen oman toimijuuden vapaaseen toteutumiseen.

No musta tässä on paljonkin vapautta päättää vaikka yhden oppitunnin tai viikon asioista, mut sitten tietyt asiat tulee meille hyvinkin vahvasti yläpuolelta, että tiettyjä asioita kuuluu tehdä ja pitää tehdä tietyssä ajassa. On myös joitakin asioita, joihin ei pysty vaikuttamaan ollenkaan. (Matleena)

Tutkittavat nostivat myös esiin, etteivät he aina koe saavansa apua tarvitsemiinsa asioihin tai heidän huoleensa ei suhtauduta vakavasti.

Mulle tulee ehkä sellainen olo, et meitä ei ehkä uskota, et jos pyydetään apua, et saisinko tälle ja tälle lapselle, ni ei välttämättä uskota meitä ja sitten on se isompi porukka, joka sanoo, et ei käy. (Matleena)

Et niiku rakenteet rajoittaa meidän toimijuutta. (Milla)

Vapauteen ja vaikuttamismahdollisuuksiin nähtiin liittyvän kiinteästi vallan ja vastuun aspektit. Luokanopettajat kokivat, että heillä on sopivassa suhteessa valtaa päättää ja vaikuttaa omaa työtään koskeviin asioihin, mutta heidän työhönsä liittyi myös ylhäältä alaspäin annettavaa vastuuta. Vastuun ymmärrettiin rakentuvan jo itsessään luokanopettajan työnkuvan ympärille, eikä sitä erotettu omaksi erilliseksi osa-alueekseen. Eräs tutkittava lähti avaamaan omaa toimijuuttaan vastuun käsitteen avulla.

Mun vastuulla on se mun oma luokka, tietyllä tapaa vastuu siitä, mut sit tietyllä tapaa yhteinen vastuu kaikista oppilaista, sit tavallaan et mitä kaikkee muuta siihen työhön kuuluu, et mikä se työnkuva on, mitä mun tehtäviin kuuluu hoitaa. (Tuuli)

Luokanopettajat kokivat tärkeäksi, että heillä on valtaa vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin. Toimijuus näyttäytyi valtana tehdä päätöksiä, mutta myös

eräänlaisena voimana tai voimaantumisena sen suhteen, että heillä oli riittävästi valtaa.

Kyllä se on tosi tärkeätä, että on tarpeeksi sitä valtaa vaikuttaa ja kyl mä koen, että mulla on sitä paljonkin siihen, et mitä teen. (Inari)

Osa tutkittavista koki, ettei heillä ole tarpeeksi valtaa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Et sais itse enemmän päätäntävaltaa, et mitkä koulutukset on hyväksi tai mitä tarvii töissä tai minkä voi siirtää omaan työhön. (Matleena)

Et pääsis koulutuksiin täältä, ku haluais ja et se raha ei ois esteenä. (Milla)

Just ne ratkaisut, mitkä tulee ylhäältä päin, et jos hakee jotain tukea tai erityistä tukea jollekin oppilaille, niin sitten tulee esteitä vastaan. (Matleena)

Tutkittavat toivat hyvin vahvasti esille heidän kokemuksensa toimijuuden rakentumisesta omien vahvuuksien hyödyntämisen ympärille. He kokivat tärkeäksi saavansa olla luovia. Myös omien näkemysten hyödyntäminen ja ratkaisujen tekeminen heidän parhaaksi ajattelemallaan tavalla nähtiin tärkeänä. Myös uuden ideointi ja ajattelutyö liitettiin mahdollisuuteen lähestyä asioita vapaasti, itselle tärkeästä näkökulmasta.

Tutkittavat nostivat esiin yhteisopettajuuden merkityksen mahdollisuutena hyödyntää omia vahvuuksiaan. Erityisesti vapaus nähtiin merkittäväksi myös yhteisopettajuudessa. Tutkittavat kokivat saavansa toteuttaa juuri itsensä näköistä yhteisopettajuutta, joka motivoi ja lisäsi opettajien työssäjaksamista. Myös luovuuden nähtiin mahdollistuvan nimenomaan suhteessa omaan työpariin.

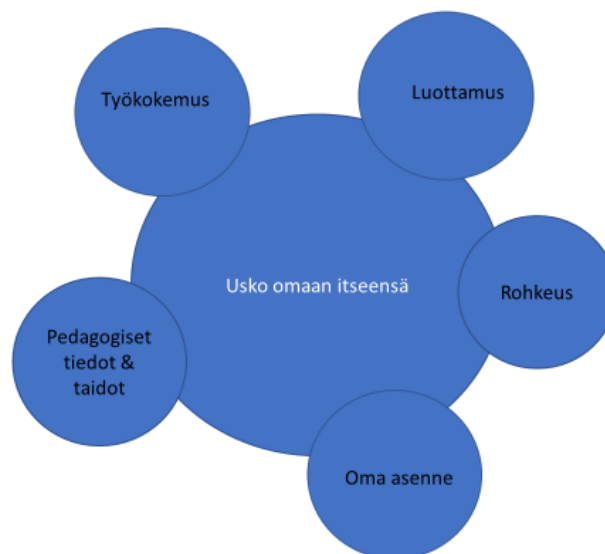
Se opettaja, jolla on vahvuuksia, voi vetää toista ainetta ja se toinen toista. (Tiina)

Jokaisella on eri vahvuudet ja meillä on tietyllä tapaa se työnjako, mikä on luonnollinenkin, luonnolliseksi muodostunut. (Tuuli)

Mun mielestä se näkyy lisääntyneenä luovuutena, kun on kahden ihmisen ideat käytettävissä. Parasta on se vapaus, että saadaan itse valita ja tehdä just meidän näköisesti. (Tuuli)

6.1.2 Toimijuus uskona omaan itseensä

Seuraavaksi pääteemaksi muodostui toimijuus uskona omaan itseensä. Toimijuus uskona omaan itseensä sisältää työyhteisöltä ja oppilailta saadun luottamuksen omaa työtä kohtaan. Se käsittää myös luottamuksen omaan työpariin sekä itselle osoitetun luottamuksen niin johdon, oppilaiden kuin oppilaiden vanhempienkin osalta. Se käsittää yksilön uskon omiin kykyihinsä ja työkokemuksesta saadun varmuuden oman työn toteuttamiseen. Tähän liittyy olennaisesti Banduran (2006) ajatukset yksilön minäpystyvyydestä eli miten tutkittavani näkevät omat kykynsä toimia luokanopettajan työssä. Myös oma asenne opettajan työtä kohtaan sekä pedagogisten tietojen ja taitojen hallinta liittyvät olennaisesti tähän ulottuvuuteen. Luokanopettajien kokemukset oman itsensä ylittämistä eli epä mukavuusalueelle astumiset näyttäytyvät rohkeutena kehittää itseä ammatillisesti.



KUVIO 3. Toimijuus uskona omaan itseensä

Luottamuksen tema avautui hyvin tärkeänä ja oleellisena osana tutkittavien toimijuutta. Luokanopettajat kokivat heihin luotettavan, mutta luottamus oli saavutettava omalla toiminnalla. Oppilailta saatu luottamus koettiin hyvin tärkeäksi.

Se, että oppilaat oppii ja myös se, että ne tykkää tulla kouluun. Et se on jopa tärkeintä ehkä mun mielestä. (Matleena)

Se, että luotetaan opettajiin, on tärkeää tässä työssä. (Lea)

Oppilailta saadun luottamuksen lisäksi luokanopettajat kokivat tärkeäksi työparilta ja työyhteisöltään saamansa luottamuksen ja arvostuksen.

Työyhteisöllä hirveen on suuri rooli tässä kanssa. Tietysti esimiehillä ja muilla, mutta koko työyhteisöllä. (Tiina)

Mä sanoisin, että ehkä työkavereiden antama arvostus ja se olo, et me yhdessä tehdään täällä jotain tärkeää. Sen ymmärtää, että lapset on täällä ja ne kasvaa, mut mä tarviin enemmän sellaista vertaishyväksyntää. Et mä koen sen merkitykselliseksi ite. (Myrna)

Luottamus vaikuttaa mun toimijuuden kehittymiseen. Luottamus rehtorilta, luottamus työparilta. Ainakin ne. Että on luottamusta saada itse päättää ja tehdä. (Myrna)

Myös se, että tutkittavat luottivat omaan ammattitaitoonsa, nousi tärkeinä kokemuksina esille.

Molemmat luottaa siihen omaan opettajuuteen, et molemmat tunnistaa itsessään, et millainen on opettajana ja omat vahvuudet ja osaa käyttää niitä hyödyksi. (Alicia)

Luottamus omaan ammattitaitoon on osa sitä toimijuutta. (Myrna)

Myös oppilaiden vanhemmilta saatu arvostus ja luottamus koettiin tärkeäksi.

Sitä samaa tunnetta tulee, kun vanhempien kans on yhteydessä ja sieltä tulee sellainen vahvistus sille tunteelle, että tää on todella merkityksellistä. (Alicia)

Luokanopettajien usko omiin kykyihinsä näyttäytyi aineistoni mukaan realistisena ja tutkittavat toivat rehellisesti esille käsityksiään omista kyvyistään ja tavastaan toimia opettajana. Yhteisopettajuus näytti mahdollistavan työtehtävien jakamisen luokanopettajien kiinnostuksen sekä osaamisen mukaan.

Jokaisella on eri vahvuudet ja meillä on tietyllä tapaa se työnjako, mikä on luonnollinen, luonnolliseksi muodostunut. Et mä tietyllä tapaa tiedän, mitkä asiat mun pitää hoitaa ja helpompi... ja myös mielelläni hoidan tietyt asiat. (Tuuli)

Mä oon tyyppi, joka tekee projektityyppisesti asioita ja tykkään tekemällä tehdä niiku fyysisesti, vaikka matikkaa, et tehdään, vaikka paloilla ja jotenkin, et tehtäis paljon. Kuunneltais vähän ja tehtäis paljon. Se on jotenkin se mitä mä aattelen, et mä pyrin sillä mun toiminnalla. (Myrna)

Mulla saattais mennä joidenkin digitalisaatioasioiden kanssa mennä hommaan tunti, niin mun työpari tekee sen kymmenessä minuutissa elikkä ei oo mitään järkeä, et me tehtäis niitä kumpikin tai mä ottaisin sen vastuulleni. (Tiina)

Luokanopettajat kokivat oman toimijuutensa muodostuvan pedagogisten tietojen ja taitojen hallitsemisesta. He kokivat pedagogisen puolen tuovan varmuutta omaan opettajuuteen, uskottavuutta sekä arvostusta myös oppilaiden osalta.

No se, että tuntee ne ainekokonaisuudet, ainesisällöt ja mitä vanhemmat oppilaat on, niin se luo sitä varmuutta ja tukee auktoriteettiasemaa, et kyl ne näkee läpi, jos ei sitä hallitse sitä asiaa mitä opettaa. (Matleena)

Tutkijana havaitsin, että työkokemuksella oli tutkittavien kokemusten mukaan tärkeä rooli heidän opettajuutensa kehittämisessä.

Kokemus on opettanut, et miten selviää töissä, miten lasten kanssa ollaan ja miten selviää eri tilanteista. Ja niistä tilanteista on oppinut tässä matkan varrella. (Milla)

Luokanopettajien kokemukset oman itsensä ylittämistä eli omalta mukavuusalueelta poistumiset näyttäytyivät rohkeutena kehittää itseään ammatillisesti. Yhteisopettajuus ja oma työpari koettiin vaikuttavan eniten siihen, että henkilöllä oli rohkeutta astua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle.

Nyt astuu helpommin omalle epämukavuusalueelle. (Lea)

No saa enemmän irti itsestään. Just se, että lähtee kokeilemaan sellaisia asioita, mitä ei yksin lähtis kokeilemaan, ku toinen on siinä innoissaan, niin ehkä itsekin vaikutti aluksi oookkaan niin innoissaan, niin lähte emukaan siihen hommaan ja ehkä loppujen lopuksi onkin ihan innoissaan siitä. (Milla)

Luokanopettajan työstä saatua kokemusta arvostettiin ja sen nähtiin kehittäneen omaa opettajuutta kaikista eniten.

Kokemus on tuonut sellaista varmuutta ja oon kasvanut ihmisenä tässä työssä. (Myrna)

Työ tarjoaa mahdollisuuden kehittämiseen, se kun itse tekee ja tutkii. (Alicia)

Koko aika kaikki kokemus mitä tulee lisää. (Lea)

Luokanopettajien puheesta erottui heidän asenteensa omaa työtään kohtaan positiivisena ja merkityksellisenä työnä. Oma työ koettiin mielekkääksi ja tärkeäksi raskaudesta huolimatta. Jokaisen tutkittavan puheesta välittyi arvostus omaa työtään kohtaan.

Mulla on jotenkin tullu näiden parin vuoden aikana sellainen positiivinen kuva tästä koko alasta tai sillä lailla suhteutettuna siihen, että mitä itse haluaa, et täällä on monenlaisia sellaisia hommia, mitkä kiinnostais ja haluais ehkä kokeilla erilaisia rooleja tässä niiku opettajan työkentässä. (Inari)

Musta tuntuu, et tää on tärkeetä työtä, et ei mul oo koskaan ollu sellaista oloa, ettei tää ois tärkeetä työtä, et rankkaa ja raskasta välillä, mutta silti tuntee, et tekee jotain. (Milla)

Oman työn arvostuksesta huolimatta osa tutkittavista toi esille haluavansa tehdä elämässään vielä jotakin muuta työtä luokanopettajan työn sijasta. Luokanopettajat kertoivat pitävänsä työstään, mutta epävarmuus siitä, jaksaisiko luokanopettajan työtä tehdä kuitenkaan loppuelämää, vaikutti mietteisiin oman työuran tulevaisuudesta.

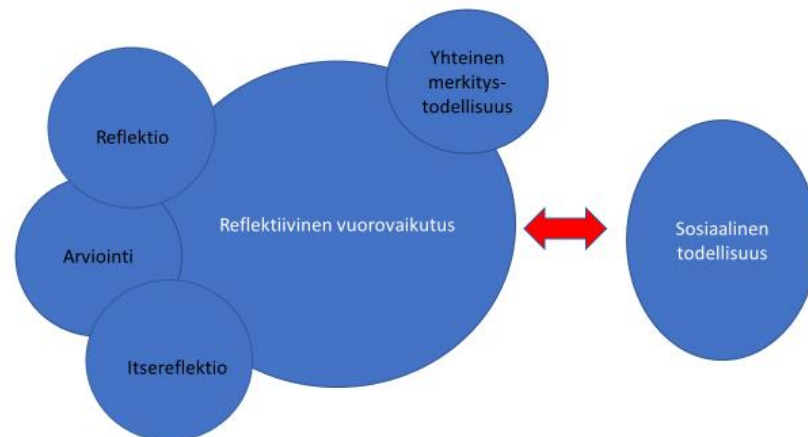
Ikinä ei tiedä, mut kyl mä luulen, että mä tuun elämässä tekeen muutakin ja haluun tehdä myös muuta. Haluun nähdä elämässä muuta. Tää on ollut ihan kivaa, mut en mä tiedä mikä tilanne on myöhemmin. (Tuuli)

On tää ainakin toistaiseksi, mitä haluaa tehdä, mut en tiiä koko elämää, mutta kyllä ainakin vielä tuntuu ihan siltä...aivan mielellään. (Lea)

Oon mä sitä miettinyt, et voiko tätä tehdä eläkeikään asti tai jaksako. Mut en sitäkään sit keksi, et mitä muuta hommaa sitä sitten tekis. Ehkä se on joku mitä ei tiiäkään, et on olemassa. (Milla)

6.1.3 Toimijuus reflektiivisenä vuorovaikutuksena

Päädyin nimeämään kolmannen toimijuuden teeman reflektiiviseksi vuorovaikutukseksi. Se pitää sisällään toisen aidon huomioonottamisen, arvostuksen ja yhteisen merkitystodellisuuden jakamisen vuorovaikutuksessa oman opettajuuden arvioimista unohtamatta. Reflektiivinen vuorovaikutus ilmenee suhteessa sosiaalisesti rakentuneeseen todellisuuteen.



KUVIO 4. Toimijuus reflektiivisenä vuorovaikutuksena

Tutkittavien toimijuuteen liittyy kiinteästi reflektio ja tarve itsereflektiolle. Osa tutkittavista koki toteuttavansa reflektiota työparinsa kanssa vuorovaikutuksellisesti, jotkut taas enemmän itsereflektion kautta. Yhteisopettajuudessa oman ajattelun ja toiminnan reflektiivinen tarkastelu nähtiin luontevaksi jakaa oman työparin kanssa.

Se vaatii sellaista toisten huomioonottamista. (Matleena)

Ei voi vaan jyrätä menemään ja halua jotkut perustelut. (Milla)

Reflektiivisen vuorovaikutuksen kautta luokanopettajat pystyivät arvioimaan omaa ammatillista kehittymistään. He nostivat yhteisopettajuuden esille olennaisena oman ammatillisen kehittymisen mahdollistajana.

Mun mielestä on keskeistä, et pystyy yhdessä keskustelemaan, suunnittelemaan ja jakamaan ne. Silloin on mahdollista itse kehittyä. (Inari)

Kyl mä luulen, et se yhteisopettajuus vaikuttaa siihen omaan kehittymiseen, et näkee sen, miten toinen tekee ja ajattelee, ylipäättään kaikki se, et voi yhdessä käydä läpi niitä juttuja ja miettii. (Lea)

Luokanopettajien puheessa korostui keskustelun tärkeys ja molempien ajatusmaailman jakaminen yhteisesti.

Me ehkä niiku reflektoidaan toisillemme myös. Niin ja mä vähän niiku puoliks tiedän mitä Alician päässä liikkuu ja Alicia tietää puoliks mitä mun päässä liikkuu, niin sitten ehkä helpommin osaa sit sanookin sille toiselle jotain. (Myrna)

Itse puhuu itsestä, mut se toinen kuuntelee ja antaa sitä vastakaikua. (Alicia)

Reflektiivisen vuorovaikutuksen koettiin toimivan myös oman opettajuuden arvioimisen paikkana. Osa luokanopettajista kertoi arvioivansa omaa opettajuuttaan peilaten itseään työpäriinsä. Myös omaa ajattelua tai mielessä olevia perusteluja arvioitiin vuorovaikutuksen keinoin.

Mä arvioin itseeni mun sisäisen puheen kautta ja kyllä me välillä puhutaan yhdessäkin jotakin ja sit mietitään, et miten teki ja miten ois voinu tehdä. Et tulee ne molempien käsitukset ja ajattelu näkyviksi. (Alicia)

Jos on joku haastavampi tilanne ja miettii, et miten tekis ja arvioi sitä omaa toimintaa, niin jos yhdessä tekee sen, ni useesti ne perustelut on vankempia kuin et yksin miettii. (Matleena)

Kyllä mä arvioin kollegan kautta tietyllä tapaa. Mulla on ollut onni se, että mulla on hyvä työpäri, niin paljon pystyy peilaamaan sitä kautta, mutta kyl mä omaa opettajuuttani arvioin lisäksi oppilaiden kautta. (Tiina)

Osa arvioi opettajuuttaan ja omaa työtään ensisijaisesti oppilaiden kautta. Kuitenkin työpäriin nähtiin tuovan lisää syvyyttä myös tähän arvioinnin tapaan.

Oppilaista näkee aika hyvin, et minkälainen sinä oot, et ne on vähän niiku sun peili. Et sieltä heijastuu sitten kaikki niiku takaisin. (Milla)

Kyllä mäkin sanoisin, et oppilaiden kautta ja siinä helpottaa, ku on toinen, et jos on yksin, se ois vaikee peilata yhtään mihinkään. (Tuuli)

Omaa roolia opettajana tarkasteltiin ympärillä olevan todellisuuden kautta. Opettajuus nähtiin vahvasti yhteiskunnallisesti rakentuneena ja se näkyi luokanopettajien puheessa tietynlaisena ulkoapäin rakentuneena arvostuksena omaa ammattiaan kohtaan, mutta se näkyi myös opettajan työtehtäviin liitty-

vänä. Luokanopettajat kokivat luokanopettajan työn yhteiskunnallisesti merkittävänä. Työn merkityksellisyyden voidaan tällöin ajatella syntyvän ympärillä olevan todellisuuden sanelemana, eikä niinkään omasta sisäisestä kokemuksestaan. Myös omat vahvat koulumuistot ja käsitykset siitä, mikä koulun tehtävä on, nousivat esille.

Mä koen, että opettajalla on sellainen yhteiskunnallinen rooli tässä, ihan sellaisia perusasioita, et miten liikutaan ja huomioidaan, kasvatetaan osaksi tätä yhteiskuntaa. (Milla)

Oma koulutus ja koko kouluhistoria, ku aika pitkäkin kokemus kuitenkin just peruskoulusta ja lukiosta täällä Suomessa, niin ku kaikki on käyny kouluja, ni tietää, et millasia opettajat on siellä ollu. (Lea)

Merkityksellisyys tulee siitä pakostikin, kun kasvattaa kuitenkin tulevaisuuden työntekijöitä ja kansalaisia. (Lea)

6.1.4 Toimijuus inhimillisyytenä

Neljäs toimijuuden ulottuvuus muodostui inhimillisyyden käsitteen ympärille. Luokanopettajan työhön liittyvä armollisuus pitää sisällään työhön liittyvät yksilölliset ja yhteisölliset odotukset, vaatimukset sekä niiden synnyttämät tunteet. Myös työssäjaksaminen sekä luokanopettajien kokemukset oman työnsä luonteesta sisältyivät armollisuuteen. Oppilaiden merkityksellisyys ja heidän näkeminen työn tärkeimmäksi sisällöksi nousi jokaisen tutkittavan puheesta esille. Luokanopettajat kokivat jatkuvan muutoksen kuormittavan omaa jaksamistaan, mutta yhteisopettajuus nähtiin arjessa voimavaroja tuovana ja oman hyvinvoinnin lisääjänä.

Nimesin tämän neljännen ulottuvuuden inhimillisyydeksi, koska työn kuormittavuudesta tai muutoksista huolimatta luokanopettajat puhuivat hyvin positiivisesti työstään. He näkivät muutokset välttämättömiksi ja kehitykseen kuuluviksi, lähtökohtaisesti siis oikeutetuiksi ja kehityksen kannalta olennaisiksi. Minulle välittyi kuva, että kaikesta huolimatta luokanopettajat pystyivät vaikuttamaan hyvin paljon omaan työhönsä ja yhteisopettajuus vahvisti heidän opettajuuttaan.



KUVIO 5. Toimijuus inhimillisyytenä

Luokanopettajat kokivat heidän työnkuvansa muuttuneen viimeisten vuosien aikana niin paljon, että myös heidän ammatillisen identiteettinsä tulisi laajentua, jotta he pystyisivät vastaamaan paremmin nykypäivän opettajuuden vaatimuksiin.

Hirveesti pitää osata kaikkee, et olla se poliisi, psykologi, sosiaalityöntekijä. Välillä se ahdistaa, mutta välillä se on, no joo, onpahan vaihtelevaa työtä. (Milla)

Tuntuu, et pitäis osata ja vaikka mitä. (Matleena)

Osa koki myös kasvatusvastuun lisääntyneen merkittävästi opettajan työssä.

Mä oon kokenut, että kasvatusosuus on lisääntynyt huimasti verrattuna mun alkuaikoihin, kasvatusvastuuta on siirretty paljon kouluille ja opettajille. (Tiina)

Lisääntyneen kasvatusvastuun luokanopettajat kokivat turhautumisena, lisääntyneenä työtaakkana, jonka nähtiin olevan pois varsinaisesti opetustyöstä.

Ku aloitin, ei se ollu tällaista, et kiviä heitellään, et se aika ei menny siihen, et selvittelään mitä on tapahtunut ja kuka teki mitäkkin, jatkuvaa semmoista. (Matleena)

Haluaisin enemmän niiku opettaa, mutta tällä hetkellä tuntuu, että enemmän kasvattaa. (Milla)

Siihen (kasvatukseen) menee kyllä suurin osa ajasta. (Matleena)

Useampi luokanopettaja koki ylhäältä päin tulevat vaatimukset stressaavina ja itseään kuormittavina. Luokanopettajat nostivat esiin ylhäältä päin tulevat vaatimukset muun muassa digitalisaation käytön suhteen.

Jos siihen ei koe minkäänlaista sisäistä paloa, niin sitten se kouluttautuminen on sellaista pakkopullaa niiku tää digihomma. (Matleena)

Se on jotenkin stressaavaa, et pitäis osata käyttää sitä sun tätä ja tota laitetta ja sähköinen portfolio jonnekin, niin stressaavaa. (Milla)

Ja toi digijuttu, jos sä saisit resurssit, laitteet, niin se antais sulle tosi paljon sisältöä siihen opetukseen, pystyisit kehittää itses ja näin, mutta nyt tuntuu, et vaan vaaditaan mut ei anneta välineitä. On sanottu, et kyllä ne tulee ja malta vaa oottaa, mutta ei vaa tuu ku tosi isoja pettymyksiä. (Inari)

Tutkittavien puheesta nousi esiin työn kuormittavuus ja oman jaksamisen pohdiminen. Osa koki opettajan työn muuttuneen viime vuosina entistä kuormittavammaksi. Esimerkiksi resurssien nähtiin vaikuttavan omaan työssä jaksamiseen.

Mulla ainakin silleen, että jos rajat ja raamit vedetään hirveen tiukalle niin se vaikuttaa jaksamiseen, motivaatioon, se vaikuttaa oppilaiden tiedollisiin ja taidollisiin hommiin. (Tiina)

No se, et mulle tulee lisätyötä, itselle tulee ylimääräistä työtä, ku ei saa tarpeeksi resursseja sen työn toteuttamiseen. (Milla)

Sitten on aika paljon sellaisia ikäviä tilanteita, koska tuntuu, et se jää aina opettajan harveille niiku yrittää vaa keksiä sitä lisätukea omalla toiminnalla. (Matleena)

Eräs haastateltava koki oman roolinsa opettajana välillä aika haastavaksi laajan työnkuvan vuoksi.

No mä nään mun roolin opettajana haastavaksi joskus, miten mä sen sanoisin...aika laajana, et mihin kaikkiin osa-alueisiin pitää olla osaa ja kuulua. (Tuuli)

Luokanopettajat nostivat yhteisopettajuuden esiin työhyvinvoinnin lisääjänä ja arjen helpottajana. Yhteisopettajuuden koettiin vähentävän työn kuormittavuutta ja antavan voimaa arjessa jaksamiseen.

Kaikki ne arjen systeemit, kun on kaksi vastuussa niistä, niin se keventää omaa taakkaa ja lisää työhyvinvointia. (Inari)

Yhteisopettajuus antaa mulle tosi paljon voimaa ja sit mä koen, että tässä työssä eteen tulevat asiat ei tunnukaan enää niin vaikeilta, kun ei oo yksin niitten kanssa. (Alicia)

Luokanopettajat kokivat työssään riittämättömyyden tunnetta. Riittämättömyyden tunteet syntyivät muun muassa siitä, ettei oma aika tai annetut resurssit riittäneet tarpeeksi jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja luokanopettajat syyllistivät puheessaan itseään, jos jollakin oppilaalla oli vaikeuksia.

Tässä hommassa on sellainen riittämättömyyden tunne. (Milla)

Ehkä mä koen säännöllistä huonoa omaatuntoa niistä, jotka ei saa tarpeeksi huomiota. Se on se jatkuva, mikä minua vaivaa. (Matleena)

Tulee soimattua itseensä vähän liikaakin siitä, että miksei toi nyt opi. (Inari)

Luokanopettajien puheesta välittyi ratkaisujen löytäminen ja itsetutkiskelu heidän kuvatessaan suhdettaan riittämättömyyden tunteisiin.

Mä oon miettinyt, et miten sen asian ois voinu tehdä toisin, et mitä minä olisin voinut tehdä, et se asia ei olis menny tollaseksi, et miten... ja yleensä aika usein koen, että se syy johtuu minusta. Ehkä mä sit annan jotenkin itselleni anteeksi, et tässä ollaan ihmisiä, et ens kerralla yritän paremmin. (Milla)

Ettei olis liian ankara itselle, molemmilla on varmaan sitä, kun kuitenkin suht tunnollisesti koittaa tehdä. (Inari)

Arvostus omaa työtään kohtaan syntyi oppilaista, jotka koettiin tärkeimmäksi syyksi tehdä luokanopettajan työtä. Myös tieto siitä, että opettajan työ on arvokasta ja merkityksellistä, vaikutti tutkittavien käsitykseen oman opettajuutensa tärkeydestä.

Musta ainakin tuntuu, et tää on arvokasta työtä, et ei mul oo koskaan ollut sellaista oloa, ettei tää ois tärkeetä työtä, et rankkaa ja raskasta välillä, mutta silti tuntee, et tekee jotain. (Matleena)

Ja lapset, tuntuu, et on niiku just niitä lapsia varten täällä. Et hirveästi antaa itsestä ja tavallaan lapset, jotka ei oo sun omia ees, niin, että ne oppis ja niillä ois hyvä, että niillä ois parempi tulevaisuus. (Milla)

Se, että on just näitä lapsia varten ja et niillä lähtis koulu mahdollisimman hyvin liikkeelle. (Matleena)

6.2 Luokanopettajien ammatillisen toimijuuden kehittyminen

Tässä luvussa vastaan seuraavaan tutkimuskysymykseeni eli siihen, miten luokanopettajat kokevat oma ammatillisen toimijuutensa kehittyvän. Näitä asioita nousi jo jonkin verran esiin tarkastellessani ensimmäistä tutkimuskysymystäni, mutta tässä luvussa lähestyn kysymystä syvällisemmin.

Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kokivat ammatillisen toimijuutensa kehittyvän ihmisenä kasvamisen, oman ammatillisen kasvun sekä kouluttautumisen myötä. Ammatillinen kasvu kytkeytyi hyvin tiukasti tutkittavieni kohdalla yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuuden nähtiin lisäävän vaikuttamismahdollisuuksia omaan työhön.

6.2.1 Ihmisenä kasvaminen

Luokanopettajat kokivat toimijuuden kehittymisensä olevan sidoksissa heidän omaan kasvuunsa ihmisinä ja opettajina. Kokemus opettajan työstä, mutta samalla myös iän tuoma varmuus omaa itseään kohtaan nousivat esiin tulkitessani luokanopettajien puhetta. Luokanopettajien toimijuuden kehittymiseen voisi siis ajatella vaikuttavan ylipäätään koko heidän elämäkokemuksen. Kokemus oli opettanut tutkittaville myös itsensä hyväksymistä, oman itsensä näkemistä myönteisellä tavalla, mutta samalla myös totuuden mukaisesti.

Mä luulen, että mä oon kasvanut kanssa myös ihmisenä jonku verran niiku parin viime vuoden aikana ja musta tuntuu, et se on tuonut varmuutta. (Myrna)

Oon ehkä oppinut sellasta rauhaa ja hyväksyntää, et täydellisyyteen ei tulla pääsemään. (Myrna)

Mä luulen, et mä otan sellaisia palasia oppimastani ja liitän ne... ja jotkut palaset ehkä jää vaan sellaisina pieninä murusina. Mut joistakin voi tulla sit isompiakin. (Alicia)

6.2.2 Ammatillinen kasvu yhteisopettajuudessa

Luokanopettajat kokivat oman ammatillisen toimijuuden kehittyvän yhdessä työparin kanssa yhteisopettajuutta toteutettaessa. Yhteistyö oman työparin ja laajemmin koko työyhteisön kanssa nähtiin oman työskentelyn kivijalaksi. Oman toimijuuden nähtiin rakentuvan yksilöllisesti toisen opettajan vaikuttaessa positiivisesti oman toimijuuden ilmenemiseen ja sen kehittymiseen. Tällöin myös oman opettajuuden nähtiin muodostuvan moniulotteisemmaksi.

Luokanopettajat kokivat enemmän minäpystyvyyttä ja motivaatiota työskennellessään yhdessä. He kokivat yhteisopettajuuden kehittävän heitä ammatillisesti.

Joo ja kyl mä koen, et mun minäpystyvyytys on nyt parempi kuin et oisin opettanut noita oppilaita yksin. Et kyl se tuki, minkä toiselta saa kehittää ihan varmasti sitä omaa opetustakin ja sitä tunnetta itsestä. (Myrna)

Siinä (yhteisopettajuudessa) on mahdollisuus kehittymiseen. Mä uskon, et se yhteistyö kehittää toista ja kahdet aivot on paremmat kuin yhdet. (Alicia)

Kyl siinä saa enemmän, lähtee kokeilemaan sellaisia asioita, mitä ei yksin kokeilis ja sit se toinen kannustaa siinä vieressä...saa niiku tukea. (Milla)

Joo ja se itseluottamus ja usko itseen kasvaa siinä, kun näkee, että joku muukin tekee samalla lailla, niin näkee, et en mä tehnytkään tätä niin pöllösti. (Matleena)

Yhteisopettajuudessa on mahdollisuus kehittyä. Mä uskon, et se toisen kanssa tehtävä yhteistyö kehittää toista ja mä uskon, kun saa palautetta toiselta, niin kyllähän se oma tekeminen muovautuu paremmaksi niissä tilanteissa. (Alicia)

Ammatilliseen kasvuun liittyi olennaisesti luokanopettajien halu kehittyä työsäään ja työskentelytavoissaan. Yhteisopettajuuden koettiin antavan paljon sisältöä opetustyöhön, kehittävän omaa osaamista ja monipuolistavan työtapoja.

Se on ollut tosissaan meidän luovuuden näyte ja mulle on tullut siitä tosi voimaantunut olo, että tää on mahdollista ja me pystytään tähän. (Myrna)

Ja se yhteisopettajuus vaikuttaa sillä tavalla, että käyttää sellaisia opetusmenetelmiä, mitä ei käyttäis, jos opettais yksin. (Tiina)

Luokanopettajat nostivat esiin uusien työtapojen omaksumisen ja omien opetusmenetelmien uudistamisen. Yhteisopettajuuden merkitys uusien tietojen tai taitojen harjoittelussa sekä käyttöönotossa oli suuri. Yhteisopettajuudessa luokanopettajat kokivat saavansa enemmän irti itsestään ja näkivät yhteisopettajuuden vahvuutena omassa työssään.

Kyllä se yhteisopettajuus ilmenee vahvuutena. Ja siinä, et ku sä et oo yksin eikä sun tarvi hallita eikä osata kaikkia asioita, ni voi heittäytyä enemmän ja jos aattelee, et en mä ainaakaan tohon pysty ja toinen siellä aatteleekin, että kyllä me pystytään, niin oman kehittymisen kannalta se on, ku sitä toteutetaan sen toisen näkökulmasta tai mennään oman mukavuusalueen ulkopuolelle, niin sehän on myös itselle tietynlainen oppimisen paikka. (Tiina)

Me huomioidaan toistemme vahvuudet ja toinen täydentää sitä toista. Me ollaan niiku symbioosissa, mä sanoisin. Mä koen, että me ollaan Alician kanssa molemmat vapaasti toimivia toimijoita, mut me toimitaan vaan yhdessä ja me saadaan itsestämme silloin enemmän irti ja laajennetaan meidän osaamista. (Myrna)

6.2.3 Kouluttautuminen

Luokanopettajat nostivat esiin opettajankoulutuksen irrallisuuden todellisesta työelämästä. Koulutuksen nähtiin antavan teoreettisen pohjan lähteä tekemään työtä. Sillä ei ollut merkitystä, kuinka kauan aikaa opettajankoulutuksesta oli kulunut.

Mä sanoisin, et se koulutus on jotenkin jäänyt paikalleen, et vaikka työelämä on mennyt eteenpäin, et sieltä puuttuu ne keskeiset osa-alueet. (Tuuli)

Koulutus vastaa pohjaa, aineenhallintaa tai tietyllä tapaa oppilaan hallintaa, mut se kaikki muu, mitä nyt tulee lisää, ne on kantapään kautta opittava. (Tiina)

Koulutus herättelee ehkä miettimän, mutta kaikki käytännön asiat tulee vasta työn kautta, ei se koulutus ihan vastaa työelämää. (Lea)

Osa luokanopettajista koki opettajankoulutuksen laajentavan omaa ajattelua ja vaikuttavan myös ammatillisen toimijuuden kehittymiseen.

Mä luulen, et ilman sitä koulutusta ois paljon kapeakatseisempi. (Inari)

Niin se vaikuttaa siihen ajatteluun. (Lea)

Luokanopettajat kokivat oman persoonallisuutensa vaikuttavan hyvin paljon siihen, minkälainen heidän ammatillinen identiteettinsä oli.

Aika paljon sitä persoonaa. (Lea)

Tätä työtä tehdään suureksi osaksi persoonalla, niin se on ehkä se, et me ollaan tietynlaisia ja se koulutus ei siihen varsinaisesti. (Inari)

Mä tiesin jo ennen koulutusta, minkälainen opettaja mä tuun olemaan ja että se koulutus ei muuttanut sitä yhtään mihinkään. (Alicia)

Koulutuksen ei koettu vaikuttavan suoranaisesti oman ammatillisen identiteetin muodostumiseen, vaan oma käsitys opettajaidentiteetistä oli rakentunut jo ennen koulutusta. Osa koki ammatillisen identiteetin muovautuneen koulutuksen aikana sekä työelämässä oman näköisekseen.

Sit kun pääsi kokeilemaan ja tekemään, niin sit on huomaa, et jotkut tavat toimii ja jotkut ei tuota sellaisia tuloksia kuin haluais, niin se on ehkä hionut sit itseä ja muokannut sitä omaa toimijuutta. (Alicia)

Mulla oli niiku idea, minkälainen opettaja mä olisin ja sit ku pääsi töihin niin sit se niiku jäsenyi, et tällainen mä oon. Mä luulen, että tää mun opettajaidentiteetti mikä mulla on, on ollut mulla jo opiskeluajoista lähtien ja sit se vaa toteutui. (Myrna)

Opettajan työhön liittyvien koulutusten nähtiin sen sijaan olevan tärkeitä oman ammatillisen kehittymisen kannalta ja koulutusten koettiin tuovan lisäarvoa oman opetuksen sisältöön.

Kyl mä täydennyskoulutuksen puolelle pistäisin paukkuja tai räätälöidyn. (Tiina)

On sellainen köyhä olo ilman vane-koulutusta. Ku mä tiän, et se vois olla paljon parempaa. Kun mä nään, et Milla käyttää sitä ja se tulee siltä niin luonnostaan ja mun pitäis jak-saa lukea jokainen pränntti siitä opettajan oppaasta ja siltikään mä en koe, et se on sama asia, ku pääset itse tekemään ja kokeilemaan koulutuksessa. En mä usko, et mä mitään väärin teen, mutta se ei oo niin laadukasta kuin se vois olla. (Matleena)

Luokanopettajat kokivat motivaation ja oman vahvan henkilökohtaisen kiinnostuksen olevan tärkeimpiä tekijöitä ammatillisista kehittymistä tarkasteltaessa. He kokivat itsensä kehittämisen tärkeäksi ja näkivät elinikäisen oppimisen liittyvän kiinteästi opettajuuteensa. Itsensä kehittäminen liitettiin myös omaan työmotivaatioon ja oman työn mielekkääksi kokemiseen.

Musta itsensä kehittäminen on ihan innostavaa, mä tykkään kyllä siitä. (Inari)

Kyllä mä sanoisin, et se kehittäminen liittyy tietyllä tapaa työmotivaatioon...et kyllä mulla on motivaatiota nähdä jollakin tapaa se oma kehitys, et jos ei oo halua kehittyä, niin sä jäät jollakin tapaa paikalleen. (Tuuli)

Kaikki uushan motivoi, kunhan sitä ei oo liikaa. Sopivassa suhteessa. (Tiina)

No mä aattelen tosta itsensä kehittamisestä, et se on yks tekijä, joka motivoi mua tosi paljon. Mun koko käsitys elämästä on, että me ollaan täällä oppimassa koko ikämme ja kehittämässä, et me ollaan täällä oppimassa uusia asioita. (Alicia)

6.3 Toimijuus yhteisopettajuudessa

Tyypittely tarjosi minulle tutkijana keinon tarkastella tarkemmin luokanopettajien ammatillisen toimijuuden muodostumista, mutta ennen kaikkea se avasi minulle näkökentän kolmanteen tutkimuskysymykseeni eli siihen, minkälaista toimijuutta yhteisopettajuus tuottaa. Löysin aineistostani kolme erilaista toimijuustyyppiä, jotka nimesin seuraavasti:

1. Aktiiviset vaikuttajat
2. Muovautujat
3. Innovatiiviset kehittäjät

Seuraavaksi tuon esille, miten toimijuus näyttäytyy näiden toimijuustyyppien kautta yhteisopettajuudessa. Jotta tutkittavien anonymiteetti säilyisi, sitaattien yhteydessä ei ole näkyvissä pseudonyymejä, vaan olen korvannut tutkittavaan liittyvän erisnimen lyhyellä merkkijonolla [x]. Päädyin tähän ratkaisuun, koska

kaikki tutkittavat toimivat luokanopettajina samassa työyhteisössä ja sitaateista voisi olla mahdollista tunnistaa tutkittava.

6.3.1 Aktiiviset vaikuttajat

Toimijuus näyttäytyi yhteisopettajuudessa aktiivisena pyrkimyksenä ja aitona haluna kehittää omia työkäytänteitään sekä omaa pedagogista ajattelua. Aktiiviset vaikuttajat kokivat oman henkilökohtaisen työn lisäksi työyhteisön merkittäväksi voimavarakseen ja kokivat tärkeäksi tehdä työtä myös koko työyhteisön kehittämiseksi. Aktiiviset vaikuttajat osallistuivat mielellään koulutuksiin ja he kokivat ne tärkeiksi oman ammatillisen kehittymisen edistämiseksi. Aktiiviset vaikuttajat ymmärsivät oman kehittymisen liittyvän olennaisesti heidän työkuvaansa ja olevan välttämättömyys oman työn laadukkaana säilyttämiseen.

Kyl mulla on motivaatiota nähdä oma kehitykseni, et jos ei halua kehittyä, niin jää paikoilleen, mut pitää olla myös realistinen sen suhteen, et kuinka paljon jaksaa ja ehtii, et se riippuu tilanteesta. Kuinka paljon sä siinä tilanteessa jaksat ottaa isoja askelia. [xx]

Yhteisopettajina aktiiviset vaikuttajat näyttäytyivät päämäärätietoisina, omaa vapauttansa arvostavina, mutta myös työparinsa vapautta sekä vahvuuksia kunnioittavina ammattilaisina.

Me tiedetään kumpikin, mikä on toisen vahvuus ja mitä toisen kannattaa tehdä. [xxx]

Yhteisopettajuus antaa meille niin paljon, ei me muuten tätä tehtäis. [x]

Me ollaan molemmat saatu toisiltamme näitten vuosien aikana ja välillä ei tiedä kumpi on itseä ja kumpi on toista. [xxx]

Jos kaksi aktiivista vaikuttajaa työskenteli yhdessä työparina, heidän yhteisopettajuudessaan toimijuus näyttäytyi lisääntyneenä luovuutena, oma opettajuus koettiin positiiviseksi ja työparilta saatiin luottamusta. Lisäksi opetusmenetelmiä haluttiin kehittää entistä monipuolisemmiksi ja oppilaiden oppimisprosessin ymmärtämiseen haluttiin paneutua enemmän.

Mun mielestä luovuutta löytyy vaan lisää, kun on kaksi ihmistä tekemässä. [x]

Molemmat saa olla omia luovia itsejään ja että siinä on just sellaista sopimista tai neuvottelua aika paljon, et mul on joku idea ja se toinen parantaa sitä, mihin ei yksin pystyis, ni pystyy parempaan sen toisen avulla. [xxx]

Mä en koe, et ois tullu mitään rajoituksia siinä meidän yhteisopettajuudessa, vaan se laajentaa sitä omaa toimijuutta. [xx]

Kyl mä siinä on se tuki ja turva, kun saa toisen kanssa tehdä ja jakaa sen vastuun. [x]

Aktiivisten vaikuttajien puheessa korostui luokanopettajan kokema vapaus työnsä toteuttamisessa eivätkä he kokeneet rajojen tai resurssien juurikaan vaikuttavan heidän tapaansa tehdä työtä. Jos jokin asia ei ollut mahdollinen, heillä oli vaihtoehtoja eikä heillä ollut tapana murehtia. Ylhäältä päin tuleviin vaatimuksiin suhtauduttiin rennosti, mutta asiallisesti. Aktiiviset vaikuttajat näyttäytyivät minulle realistisina ja päämäärätietoisina, omaa työtään merkityksellisenä pitävinä luokanopettajina, jotka tunnistivat omat voimavaransa ja tiesivät, mitä työltään haluavat.

Mä koen niin, et on ylhäältä päin tulevia asioita, joihin ei voi vaikuttaa, niin pitää vaa itse miettiä, et mitkä niistä kuuluu hoitaa ja mitkä taas, no ei oikeasti tarvitse tehdä niitä tai sit vaan tekee pienemmällä työpanoksella ne, mitkä kokee tärkeiksi. [xx]

Yhteisopettajana mulla on mahdollisuus toteuttaa niitä omia vahvuuksia enemmän kuin yksin. Se on ehkä se tärkein...ja se tuki, minkä toiselta saa kehittää ihan varmasti sitä omaa opetustakin ja sitä tunnetta itsessä. [x]

6.3.2 Muovautujat

Seuraavan toimijuustyypin nimesin muovautujiksi. Muovautujien ammatti-identiteetti näkyi syntyvän erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa tai suhteessa työn sisältöön. Ammatti-identiteetti, eli siis myös ammatillinen toimijuus, koettiin muotoaan muuttavaksi riippuen eri tilanteista tai sosiaalisista suhteista, mutta myös omassa työssä vastaan tulevat tilanteet muokkasivat opettajan identiteettiä tilanteen vaativalla tavalla. Toimijuuden voisi siis ajatella ilmenevän eräänlaisena sopeutumisenä eri tilanteissa. Muovautujien puheesta erottui

heidän oma kokemuksensa ammatti-identiteetistään ja sen olemukseen liittyvä epävarmuus.

No mun täytyy sanoa, et mulla on varmaan vasta muodostumassa, ku on ollu vähän hankala alku, niin se on ollut vähän häilyvä ja se vaihtelee tilanteen mukaan. [xxx xxxx]

Myös se, et sä et osaa jaotella sitä sun ammatti-identiteettiä, et mitä se on, mitä se vaatii ja mihin se pystyy. [xxxx]

En mä oikein tiedä, ehkä aika paljon sitä persoonaa, mut kyl ne oppilaatkin voi vaikuttaa siihen, et koittaa antaa sitä vastakaikua mitä ne tarvii, et vaikuttaa siihen omaan olemiseen ja tekemiseen. [xxx xxx]

Muovautujat kokivat ammatillisen identiteettinsä muodostuvan suhteessa työkokemuksensa. He näkivät myös opettajaidentiteettinsä sekä toimijuutensa jatkuvasti kehittyvänä ja muotoaan muuttavana.

Kyl tää työkokemus ja oma luokka on vaikuttanut siihen ammatti-identiteettiin ehkä isoimmin, niin vaikuttanut paljonkin. [xxx xxx]

Mut kyl mä koen, et mul välillä on se semmoinen opettajan rooli, tai niiku just vanhempien tai muiden tahojen kanssa oon enemmän sellainen virallisempi ja yrittää ottaa sellaista opettajan roolia, ehkä se on sitä, et halua olla uskottava tai sitä oman epävarmuuden peittelyä...en mä tiiä. [xxx xxxx]

Muovautujat kokivat yhteisopettajuuden vaikuttavan positiivisella ja rakentavalla tavalla heidän oman ammatillisen identiteettinsä kehittymiseen ja tähän voisi ajatella liittyvän ajatuksen vertaismentoroinnista oman ammatillisen kehittymisen tukena.

Joskus mä koen sen mun identiteetin tosi vahvaksi, et oon tosi osaava ja ideoita täynnä ja sit mennään, mut välillä musta tuntuu, et se mun työpari muokkaa sitä mun ajattelutapaa, ku yhdes tehdään ja koetaan, et se on sillee positiivista, et saa siinä tutun ja turvallisen kans kehittyä. [xxxx]

Muovautujien toimijuus näyttäytyi myös omaan työhön liittyvien käytänteiden kriittisenä tarkasteluna itsereflektiota hyödyntämällä sekä työparin kanssa käytävien neuvotteluiden kautta. Muovautujat sopeutuivat usein tilanteisiin, mutta kokivat kompromissinsa normaaleina, neuvotteluihin kuuluvina. Toisaalta omien ajatustensa esille tuominen ja asioihin vaikuttaminen oman toiminnan

kautta koettiin tärkeäksi. Muovautujat näyttäytyivät tasavertaisina, rohkeina ja tiedostavina toimijoina häilyvästä ammatti-identiteetistä huolimatta.

Mä koen, että pystytään keskustelemaan eri asioista ja saan tuoda oman näkökulman esiin. [xxx xxxx]

Kyl mä arvioin itseeni jatkuvasti joka päivä työpäivän jälkeen, et meniks hyvin vai ei. [xxx xxx]

Oman työparin kanssa saa päättää aika lailla itse sitä roolia millainen on. [xxxx]

Tulee toki jatkuvasti sellasii, et toinen haluis jotain muuta, mut sit pitää joustaa tai etsii joku toinen ratkaisu, et kompromisseja se vaatii, mut ihan normaalia vuorovaikutustahan se on. [xxx xxx]

6.3.3 Intentionaaliset kehittäjät

Kolmas toimijuustyyppe, intentionaaliset kehittäjät, edustavat niitä luokanopettajia, jotka kokivat oman toimijuutensa muodostuvan yhteisopettajuudessa nimenomaan uuden luomisena ja uusien työtapojen kehittämisenä. Intentionaaliset kehittäjät kokivat merkitykselliseksi oman asenteensa tekemäänsä työtä kohtaan unohtamatta ammatillisen identiteetin tärkeyttä. Kokemuksen nähtiin vaikuttavan oman toimijuuden kehittymiseen ja siihen, minkälaisena oma toimijuus koettiin yhteisopettajuudessa. Yhteisopettajuuden koettiin myös kehittäneen erilaisia taitoja liittyen oman työn toteuttamiseen.

Niin, myös se, et miten omalla tavalla ottaa vastaan kaikkia asioita, et miten ne kokee ja miten suhtautuu niihin. Ja sit se, et miten näkee itsensä siinä omassa työssään ja mitä aattelee itsestään. [xxx xx]

Kyllä se itseluottamus on kasvanut, kun on tehnyt ja joutunut miettimään... välillä on tullut mutkia, mutta aina on kuitenkin loppujen lopuksi löytänyt ratkaisun ja nyt yhteisopettajuudessa huomaa sen, et kaikki toi on luonut sitä vahvaa pohjaa toimia yhdessä ja nyt kokee, sen toisen kanssa ollaan tosi vahvoilla ja on kapasiteettia lähtee kehittää sitä toimintaa vaikka mihin. [xxxx xxxx]

Oon oppinut ajankäytön priorisointia, et mikä kannattaa suunnitella huolella ja mikä riittää, että tietää. [xxx xx]

Myös pedagogiikan kehittäminen sekä motivaatio ja intensiivisyys omaa työtään kohtaan korostui yhteisopettajuuden mahdollistamassa toimijuudessa. Tässä toimijuustyypeissä nousi esiin Banduran (2006) käsitys yksilön minäpystyvyydestä ja siihen liittyvästä motivaatiosta sekä itseohjautuvuudesta.

Yhteisopettajana mä pystyn paremmin toteuttaa mun vahvuuksia ja koen, et oon jotenkin vahvempi, sillee varmempi siin opetuksessa. Mä uskon, et se toinen kehittää sitä opetusta, mut ennen kaikkea sitä tunnetta itsestä. [xxx xxx]

Meitä motivoi se, et jos on ollut haasteita ja sillä meidän yhteisellä työllä ollaan pystytty voittamaan ne esteet tai haasteet, mitä jollain oppilaalla on oppimisessa tai sosiaalisessa puolessa. [xxxx xxxx]

Intentionaaliset kehittäjät toimivat työpareina kaikkien toimijuustyyppien kanssa ja heidän toimijuutensa ilmeni melko muuttumattomana. Muovautujien kanssa yhteisopettajuudessa käytiin enemmän neuvotteluja, kun taas esimerkiksi aktiivisen vaikuttajan kanssa intentionaaliset kehittäjät osasivat melkein jopa lukea toistensa ajatuksia ja heidän näkemyksensä kohtasivat eniten. On muistettava, että yhteistyöhön vaikuttavat muun muassa henkilökemiat tai samanlaisen kasvatuksellisen arvomaailman jakaminen, joten kovin yleisiä päätelmiä eri toimijuustyyppien välisestä vuorovaikutuksesta ei voi tutkimusaineistoni perusteella tehdä.

7 POHDINTA

Seuraavaksi pyrin tuomaan tiivistetysti esille keskeisimmät tutkimustulokseni ja kerron, minkälaisena luokanopettajat näkivät oman ammatillisen toimijuutensa, miten he kokivat toimijuutensa kehittyvän ja minkälaista toimijuutta yhteisopettajuus tuottaa. Vertaan tutkimustuloksiani tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä esittelemääni tutkimuskirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimustuloksiin. Pohdin myös tutkimustulosteni merkittävyyttä ja arvioin, toteutuivatko tutkimukselleni asettamani tavoitteet. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja päätän tutkielmani jatkotutkimusaiheiden pohdintaan.

7.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja johtopäätökset

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi luokanopettajien kokemukset omasta toimijuudestaan vapautena toteuttaa omaa työtään. Mäkisen (2015, 105) tutkimuksen mukaan toimijuus toteutuu, kun ihmisellä on vapaus tehdä valintoja ja hän pystyy toimimaan niiden mukaisesti. Myös Giddens (1984) on nähnyt yksilön toimijuudessa olennaiseksi vapauden kokemuksen. Aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta minulle ei kuitenkaan ollut välittynyt niin vahva vapauden kokeminen kuin oman tutkimusaineistoni kautta. Luokanopettajien kokemukset heidän omasta vapaudestaan tulkitsin olevan heille todella tärkeitä oman työnsä toteuttamisessa ja tuo vapaus näyttäytyi eräänlaisena illuusiona vapaudesta. On muistettava, että luokanopettajan työ ei ole koskaan täysin vapaata, vaan kokemukset vapaudesta voidaan ajatella liittyvän luokanopettajien kokemaan vapauden illuusioon.

Tutkimukseni tulokset tukevat aikaisempaa tutkimustietoa, jonka mukaan ammatillisen toimijuuden nähdään olevan kiinteästi yhteydessä oman työn vaikuttamismahdollisuuksiin ja työkäytänteiden kehittämiseen. Eteläpelto ym. (2013, 61) ovat määritelleet ammatillisen toimijuuden yksilön pystyvyydeksi toimia työssään ja kyvyksi toteuttaa asioita omien tavoitteidensa saavutta-

miseksi. Myös Vähäsantasen ym. (2012, 97) tutkimuksessa toimijuus on nähty mahdollisuudeksi tehdä omaan työhön liittyviä ammatillisia valintoja, jotka ovat olleet yksilölle aidosti merkityksellisiä ja liittyneet ammatillisiin tavoitteisiin.

Luokanopettajat nostivat esiin yhteisopettajuuden merkityksen oman ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Yhteisopettajuuden nähtiin lisäävän omia vaikutusmahdollisuuksia. Yhteisopettajuudessa koettiin turvallisena ja sallivana toteuttaa omia ammatillisia orientaatioitaan, kokeilla uutta ja haastaa itseään. Vähäsantasen ym. (2012, 96) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien mahdollisuudet vaikuttaa omiin toimintatapoihinsa ovat edistäneet heidän ammatillista kehittymistään. Näin ollen tässä tutkimuksessa yhteisopettajuuden voidaan ajatella edistävän luokanopettajien ammatillista kehittymistä.

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden laajentavan heidän omaa ammatillista identiteettiään osana ammatillista toimijuutta. Myös Malinen ja Palmu (2017, 11) ovat nostaneet yhteisopettajuuden esille oppimisen paikkana ja nähneet sen oman osaamisen laajentamismahdollisuutena. Tutkimustuloksistani tärkeimmäksi tähän vaikuttavista syistä nousee esiin omien vahvuuksien hyödyntäminen yhteisopettajuudessa.

Luokanopettajien vaikuttamismahdollisuudet näyttäytyivät tutkimuksessani aktiivisina mahdollisuuksina vaikuttaa oman työn sisältöihin, omien työtapojen valitsemiseen ja henkilökohtaiseen tapaan toteuttaa omaa opettajuuttaan. Myös Eteläpellon ym. (2011, 9) tutkimuksessa toimijuus on näyttäytynyt yksilön aktiivisuutena sekä aloitteellisuutena ja siihen on kytkeytynyt yksilön halu vaikuttaa asioihin. Tutkimuksessani luokanopettajat kokivat toimijuutensa ilmenevän vaikuttamisena silloin, kun asiat olivat heille henkilökohtaisesti tärkeitä ja niillä oli merkitystä. Tunne oman työn merkitykselliseksi kokemisesta nousivat esiin tutkimustuloksia tarkastellessani. Myös Vehviläinen (2014, 21) on lähestynyt toimijuutta yksilön kokemuksena asian merkityksellisyydestä.

Tutkimukseni tuloksista havaitsin luokanopettajien kokevan toimijuutensa rakentuvan luottamuksesta sekä pystyvyyden tunteesta. Samoja tulkintoja on tehnyt myös Bandura (2001, 2), jonka mukaan toimijus muodostuu yksilön

tarkoituksellisesta, hänen omaan elämäänsä vaikuttavasta toiminnasta, jonka avulla yksilö voi tuoda esiin omia kykyjään. Tutkimuksestani näkyy luokanopettajien kokeman oman pystyvyyden tunteen muodostuvan motivaatiosta sekä työyhteisön osoittamasta arvostuksesta ja luottamuksesta. Yhteisopettajuuden on nähty tutkimuskirjallisuudessa rakentuvan luottamuksen ja toisen ammattitaidon kunnioituksen ympärille (Malinen ja Palmu 2017, 12; Villa ym. 2004, 5). Luokanopettajat kokivat siis yhteisopettajuuden merkittävänä minäpystyvyyden ja motivaation lisääjänä. Myös oppilailta ja vanhemmilta saatu luottamus vahvisti opettajien käsitystä omasta pystyvyydestään sekä ammattitaidosta.

Pyhältö ym. (2012, 2014, 2015) ovat tutkimuksissaan todenneet opettajien ammatillisen toimijuuden rakentuvan kolmen eri ulottuvuuden ympärille, jotka ovat oppimiseen liittyvä halu, pystyvyyssusko ja osaamisen kokonaisuus. Tutkimuksestani käy ilmi opettajien motivaatio oppia ja kehittyä, usko omiin kykyihinsä ja vahvan tieto-taitopuolen hallinta oman ammatillisen toimijuuden ilmenemisenä.

Yhteisopettajuuden nähtiin myös lisäävän luovuutta ja omia vaikutusmahdollisuuksia opettajan työssä. Yhteisopettajuus vaikutti myös työssäjaksamiseen ja lisäsi luokanopettajien työhyvinvointia, mikä näkyy oman toimijuuden ilmenemisessä sekä tavoissa hyödyntää omia voimavarojaan. Samanlaisia tutkimustuloksia on löydettävissä myös Keefen ja Mooren (2004, 82) tutkimuksesta, jossa toimiva vuorovaikutus oli avaintekijänä onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessani kärsivällisyyden, joustavuuden ja huumorin nähtiin tukevan yhteisopettajuutta.

Tutkimustuloksista havaitsin luokanopettajien kokevan itsensä kehittämisen tärkeäksi ja elinikäinen oppiminen nähtiin liittyvän kiinteästi opettajuuteen. Itsensä kehittäminen vaikutti omaan työmotivaatioon ja oman työn mielekkääksi kokemiseen. Ammatillisen toimijuuden kehittymistä voidaan lähestyä aineistoni mukaan eräänlaisena jatkumona tarkasteltaessa luokanopettajan työtä elämänkaaritieteen myötä. Eteläpelto ym. (2011) puhuvat elämänkaaritoimijuudesta (*life course agency*). He viittaavat Biestan ja Tedderin (2007) sekä Hit-

linin ja Elderin (2007) näkemykseen elämänkaaritoimijuudesta, joka on ”ymärretty subjektin yritykseksi vaikuttaa ja muokata omaa elämäänsä pitkällä tähtäimellä” (Eteläpelto ym. 2011, 24).

Tähän voidaan ajatella liittyvän esimerkiksi luokanopettajien oman koulutuksen ja heidän omat näkemyksensä omaan elämänkaareen kuuluvien kehittämistavoitteiden saavuttamisesta. Koulutuksen sijaan työelämä ja siinä saatu kokemus koettiin tutkimuksessani vahvistavan sekä muokkaavaan ammatillista identiteettiä ja kehittävän ammatillista toimijuutta. Jokaisen tutkittavan puheesta välittyi myös yhteisopettajuus hyvin merkittävänä ammatillisen toimijuuden mahdollistajana ja sen kehittäjänä.

Tutkimuksestani käy myös ilmi vuorovaikutuksellisen reflektion merkitys toimijuuden ilmentäjänä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut esiin itse-reflektion sekä neuvottelujen merkitys. Kolu (2000, 114–126) tuo tutkimukseensa esiin opettajan ammatillisen identiteetin muodostuvan ammatillisissa konteksteissa sekä eri tilanteissa syntyvien merkitysten seurauksena. Tutkimustulosteni mukaan luokanopettajat arvioivat itseään suhteessa työpariinsa itse-reflektion kautta, mutta toisaalta myös vuorovaikutuksessa ja yhdessä käytävien keskustelujen kautta. Goodman (1991, 59–60) on todennut reflektiivisyyden vaativan opettajalta rohkeutta ja halua astua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle. Tutkimustulosteni mukaan luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden kannustavan heitä oman mukavuusalueen ylittämisessä.

Lakkalan (2008, 140–147) tutkimuksessa refleктоiva työote ja reflektointitaitojen kehittyminen on nähty opettajuuden tärkeänä peruselementtinä. Lakkalan (2008, 140–147) mukaan reflektointi ja toisen opettajan kanssa työskentely auttaa kohtamaan paremmin riittämättömyyden tunteita. Tutkimuksessani nousi esille luokanopettajien jatkuva riittämättömyyden tunne, johon yhteisopettajuuden koettiin tuovan helpotusta.

Toimijuustyyppejä tarkastellessani toimijuus näyttäytyi yksilön aktiivisena vaikuttamisena omaan työhönsä, muovautumisena ja toimijuuden uudelleenrakentamisena sosiaalisesti rakentuvassa todellisuudessa sekä intentionaalisenä uuden kehittämisenä. Aineistoni perusteella pystyin luokittelemaan luo-

kanopettajien toimijuuden kolmen eri toimijuustyypin alle, jotka nimesin aktiivisiin vaikuttajiin, muovautujiin sekä intentionaalisin kehittäjiin. Toimijuus näyttäytyi niitä vasten tarkasteltuna aktiivisena vaikuttamisena omaan työhön, sosiaalisiin tilanteisiin ja ympäristöön sopeutumisenä, mutta myös muuttuvana sekä innovatiivisena kehittämisenä, vahvana motivaationa ja uuden rakentamisena.

Eteläpellon (2007, 98) tutkimuksessa identiteettiä on lähestytty sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa jatkuvasti uudelleen rakentuvana. Tämän ajattelun mukaan ihminen nähdään aktiivisena toimijana, joka oman toimintansa kautta vaikuttaa ja muovaa omaa elämäänsä. Omasta aineistostani on luettavissa samansuuntaisia tuloksia.

Hökän ym. (2010) sekä Mahlakaarron (2010) tutkimuksissa toimijuus on näkynyt omien kriittisten mielipiteiden aktiivisena esille tuomisena, uudenlaisten roolien ottamisena työyhteisössä, rajojen asettamisena työn ja muun elämän välille sekä puuttumisena vallitseviin epäkohtiin (Eteläpelto ym. 2013, 172). Tutkimuksessani yhteisopettajien toimijuus näyttäytyi aktiivisuutena ja aitona haluna kehittää työkäytänteitä sekä omaa pedagogista ajattelua. Työyhteisö koettiin merkittäväksi voimavaraksi ja sen kehittämiseksi haluttiin myös työskennellä.

Toimijuuden voi ajatella Eteläpellon ym. (2013, 172) mukaan liittyvän omasta työhyvinvoinnista huolehtimiseen tai esimerkiksi ammatin vaihtamiseen. Omasta tutkimuksestani nousi esille luokanopettajien oman jaksamisen askarruttaminen, työn kuormittavaksi kokeminen ja alan vaihtamiseen liittyvät pohdinnat. Kuitenkin kaikki tutkittavat kokivat työnsä mielekkääksi ja positiiviseksi, mutta omaa hyvinvointia haluttiin samalla arvostaa.

Tutkimustuloksia tarkastellessani koin merkittävimpana havaintonani luokanopettajien kokeman vapauden tunteen toteuttaa juuri oman näköistään yhteisopettajuuttaan työparinsa kanssa. Kokemus vapauden illuusiosta yhdisti myös kaikkia toimijuustyyppejä. Luokanopettajien mukaan se vaikutti myös positiivisesti heidän työssäjaksamiseensa sekä heidän kokemaansa innokkuuteen ja motivaatioon työtään kohtaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimusaineistoni analysoinnissa ja tutkimustulosten esille tuomisessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, että kaikki tutkimustulokset on muodostettu tutkittavilta haastatteluissa saadun tiedon perusteella. Aineistoa analysoidessani pyrin tietoisesti keskittymään tutkijan rooliini, mutta opettajuuttani tuskin voi kokonaan sulkea pois, vaikka se olikin tarkoitukseni. Tutkimukseni toteutin melko nopealla aikataululla henkilökohtaisista syistä johtuen ja arvioin, että jos käytössäni olisi ollut enemmän aikaa, olisin voinut saada aineiston analyysistä kattavamman. Olisin myös toivonut pystyväni tarkastelemaan syvällisemmin tutkimukseni tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Myös teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota. Kaikesta huolimatta noudatin tutkimukseni teossa ja tulosten raportoinnissa eettistä huolellisuutta.

Olen kuitenkin tyytyväinen siitä, että tutkimukseni teko oli minulle aidosti opettava ja voimaannuttava kokemus. En ole koskaan aikaisemmin kokenut yhtä suurta sisäistä motivaatiota mitään tekemääni asiaa kohtaan kuin nyt. Vahva sisäinen motivaatio ja oma aito haluni työskennellä tutkielmani parissa intensiivisesti lyhyen aikavälin sisällä kantoi minua vaikeiden vaiheiden yli.

Kaikki haastatteleman luokanopettajat työskentelivät samassa koulussa. Jos minulla olisi ollut käytössäni enemmän aikaa tutkittavien löytämiseksi tai haastattelujen toteuttamiseksi, tutkimusaineisto olisi saattanut olla vaihtelevampi ja tutkimuksen tulokset ehkä helpommin yleistettävissä. Alasuutarin (2011, 235) mukaan tutkimustulosten yleistettävyyteen sisältyy aina esioletus tutkimustulosten pystyvyydestä päteä muuhunkin kuin vain kyseiseen tutkimukseen. Alasuutari (2011, 237) nostaa esiin ilmiön merkityksen kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena, jolloin olennaista tutkimuksessa on pyrkiä selittämään ilmiö ja tehdä se lukijalle ymmärrettäväksi. Tällöin ei ole tarpeen todistaa ilmiön olemassaoloa. Alasuutari (2011, 250) tuo esiin myös ajatuksen siitä, ettei laadullista tutkimusta tarkasteltaessa ole tarpeellista keskustella yleistämisestä, koska käsite liittyy kiinteästi määrälliseen tutkimukseen. Olennaisempaa olisi

tehdä näkyväksi se, miten tutkijan tekemä analyysi kertoo myös muusta kuin vain hänen keräämästään aineistostaan, jolloin voidaan puhua yleistämisen sijaan tutkimustulosten suhteuttamisesta.

Tutkimustuloksiini tuo syvyyttä se, että tutkittavani jakoivat sen hetkisen kokemusmaailmansa melko samanlaisena. Tutkittavat osoittivat myös kiinnostusta tutkimustani kohtaan, minkä voi myös katsoa vahvistavan tutkimustulosteni yleistettävyyttä. (Eskola ja Suoranta 2008, 66.) Yleistettävyyden sijaan toivoisin tutkielmani kuitenkin avaavan toimijuuden moniulotteista käsitettä luokanopettajuuden kontekstissa.

Toivoisin myös, että tutkielmani tarjoaisi luokanopettajille mahdollisuuden lähteä tarkastelemaan omaa ammatillista toimijuuttaan ja se herättäisi heissä halun pohtia oman ammatillisen toimijuutensa merkitystä oman ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, 20) mukaan tutkimuksen avulla saatavan tieteellisen tiedon tehtävänä on muun muassa herättää lukijoissa kiinnostusta uusiin asioihin tai antaa uusia ideoita oman ammatillisen kehittymisen tueksi.

Mitä tulee tutkimusaiheeni jatkotutkimusmahdollisuuksiin, niin näen luokanopettajien ammatillisen toimijuuden olevan aina ajankohtainen ja relevantti tutkimusaihe, joka liittyy jokaisen luokanopettajan ammatilliseen professioon. Yhteisopettajuus koettiin tutkimuksessani omaa työtaakkaa vähentävänä ja ammatillista hyvinvointia lisäävänä tekijänä, mutta myös omaa ammattitaitoa kehittävänä. Opettajan työ on jatkuvan muutoksen alla ja yhteisopettajuutta arvostetaan oman työkokemukseni mukaan. Olisi hyvä, jos yhteisopettajuuden mahdollisuuksia tutkittaisiin vielä laajemmin ja syvennyttäisiin tarkemmin siihen, miten toimijuus yhteisopettajana näkyy esimerkiksi oppilaiden kokemana tai miten luokanopettajien toimijuus vaikuttaa oppilaiden oppimisprosesseihin. Olisi kiinnostavaa kuulla, miten luokanopettajien toteuttama yhteisopettajuus ja siinä rakentuva toimijuus näkyvät oppilaiden kasvutarinoissa ja heidän toimijuutensa kehittymisessä.

Tutkijana minulla heräsi myös kiinnostus luokanopettajien kokemaa vapautta kohtaan. Olisi mielenkiintoista tutkia luokanopettajien vapauden koke-

muksia laajemmin ja erityisesti sitä, kokevatko yhteisopettajat vapauden kokemuksen muita luokanopettajia merkittävämpänä ja miten eri tekijät vaikuttavat vapauden illuusion muodostumiseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Archer, M. S. 2000. Being human: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. Structure, agency and the internal conversation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bahtin, M. 1984. Esthétique de la création verbale. Paris: Gallimard.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Bandura, A. 2002. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology. An International Review*, 51(2), 269–290.
- Bandura, A. 2006. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 1(2), 164–178.
- Bandura, A. 2018. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 13(2), 130–136.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128.
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an epological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 132–149.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18 (8), 947–967.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Clegg, S. 2006. The problem of agency in feminism: A critical realism approach. *Gender and Education* 18 (3), 309–324.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful co-teaching. Real cases and effective strategies. California: Corwin Press.
- Day, C. 2002. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- Dennett, D. 1999. Tietoisuuden selitys. Helsinki: Art House.

- Desimone, L. M. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38 (3), 181–200.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *The American Journal of Psychology* 103 (4), 962–1023.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset? Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro, 90–142.
- Eteläpelto, A. 2008. Perspectives, prospects and progress in work-related learning. Teoksessa Billett, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 233–247.
- Eteläpelto, A. 2011. Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan? <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisluentodiat/etelapelt> o. Viitattu 2. 1. 2019.
- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. 2006. Developing Subjective Identities Through Collective Participation Teoksessa Billett, S., Fenwick T., & Somerville, M.(toim.) *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht: Springer, 157–178.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro.

- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansa-print, 11–34.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 169–179.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34, 202–214.
- Foucault, M. 1980. Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977. New York: Pantheon Books.
- Fullan, M. 1982. The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. 1984. The constitution of society. Cambridge: Polity Press
- Goodman, J. 1991. Using a methods course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. Teoksessa B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (toim.) Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. New York: The Falmer Press.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. [dilemmas of the concept of agency] Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään [human sciences today] Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guskey, T. R. 1985. Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57–60.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., Mc Donald, M. & Zeichner, K. 2012. How Teachers Learn and Develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey-Bass, 358–389.

- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes Print, 111-125.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heikkinen, H. L. T. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 275-290.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13. -14., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hitlin, S. & Elder, G.H. Jr. 2007. Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170-191.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., Cain, C. 2003. Identity and agency in cultural worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 141-159.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62-90.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja- sarja.
- Keefe, E. B. & Moore, V. 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: what the teachers told us. *American secondary education* 32 (3), 77-88.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career development international* 9 (3), 199-221.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

- Kolu, U. 2000. Elämäni opettajana. Teoksessa Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R., Lahdes, E., Nissilä, M.-L. & Åminne, C. (toim.) Elinikäinen oppija. Livslångt lärande. Juva: WS Bookwell Oy, 107-126.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola U., Sahi, S. & Turunen T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS -kustannus, 195-208.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell Oy, 28-45.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lapinoja, K-P. 2009. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola U., Sahi, S. & Turunen T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS kustannus, 55-59.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto.
- Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä: Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research (394). University of Jyväskylä.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa (toim.) Malinen, O-P. & Palmu, I. KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 9-13.
- Manen, M. van 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. Curriculum Inquiry, 24, 135-170.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. Oy.
- Mäkinen, S. 2015. Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa Kauppila P.A., Silvonen, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. (Toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku. Helsinki: Kopio Niini Oy, 103-128.

- Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Opettajatiimien kehitymis- ja oppimisprosessi. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes Print, 40-61.
- Nilsson, P. & van Driel, J. 2010. Teaching together and learning together. Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education* 26 (6), 1309-1318.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 13-37.
- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola U., Sahi, S. & Turunen T. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 33-37.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. OPS 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active agents in school reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1), 95-116.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' perceived professional agency in large-scale educational innovation. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303-325.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Teachers' professional agency and learning - from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa Aarnos, E ja Meriläinen, M. (toim.) Paikoillenne, valmiit, nyt. Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classroom. *Learning disabilities research and practise* 15, 190-197.

- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion: teacher learning in co-teaching. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* (453). University of Jyväskylä.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa (toim.) Malinen, O-P. & Palmu, I. KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 16–23.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkojulkaisu)* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Viitattu 2. 1. 2019).
- Salminen, K. 2004. Daniel C. Dennettin intentionaalisuuden käsitys. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. 2005. Competence Perceptions and Academic Functioning. Teoksessa: Elliot, A.J & Dweck, C. S (toim.) *Handbook of competence and motivation*. London: Guilford Press, 85–105.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Silvonen, J. 2015. Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa Kauppila P.A., Silvonen, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Helsinki: Kopio Niini Oy, 3–16.
- Smolka, A. L. B., De Goes, M. C. R., & Pino, A. 1995. The constitution of the subject: A persistent question. Teoksessa Wertsch, J. V., del Rio, P. & Alvarez,

- A. (toim.) *Socio-cultural studies of mind*. Cambridge, Cambridge University Press, 165-184.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pysyntykö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Teoksessa (toim.) Cantell, H. & Kallioniemi, A. *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS- kustannus, 53–76.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell Oy.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27, 762–769.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Ulvinen, V-M. 2012. Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin P. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Tampere: Juvenes Print, 49–72.
- Van Driel, J.H., Beijaard, D. & Verloop, N. 2001. Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching* 38 (2), 137–158.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 124–143.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. California: Corwin Press.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 2, 96–106.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Studies in education, psychology and social research* 460. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.
- Zimmermann, B. J. 2000. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Educational psychology*, 25 (1), s. 82–91.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki toimijuustyyppien muodostamisesta henkilökuvausten perusteella.

Kuvailu	Merkitykset kuvailusta	Keskeinen sisältö toimijuudessa
[xxxx] kokee yhteisopettajuudessa vahvuudeksi, että siinä voi hyödyntää kunkin opettajan vahvuuksia. [xxxx] kokee, että hän on oppinut yhteisopettajuudessa paljon ja hän on saanut varmistusta siihen, että on tehnyt asioita oikein.	*[xxxx] on saanut hyödyntää omia vahvuuksiaan yhteisopettajana. *[xxxx]:n itseluottamus on vahvistunut yhteisopettajuudessa.	*Omien vahvuuksien hyödyntäminen *luottamus omiin kykyihin *itsetuntemus
[xxxx] innostaa opettajan työssä se, että lapset tykkäävät tulla kouluun ja että he oppivat. Myös se motivoi, että itse oppii samalla uusia asioita. [xxxx] kokee motivoivaksi sen, että työssä on valtaa sekä vastuuta.	*oppilaat kokevat koulunkäynnin mielekkääksi *[xxxx] motivoi uuden oppimisen *[xxxx]:lle on tärkeää, että työ sisältää sekä valtaa että vastuuta.	*työn merkityksellisyys *oma ammatillinen kehittyminen *valta ja vastuu
[xxxx] kokee säännöllistä huonoa omaatuntoa hiljaisista oppilaista, jotka eivät saa tarpeeksi huomiota. Se vaivaa häntä jatkuvasti. [xxxx] kokee, että kasvatukseen ja perusasioiden harjoitteluun menee suurin osa ajasta. Työ ei ollut hänen mukaansa aikaisemmin tällaista, että joutuu jankkaamaan samoista asioista aina uudelleen. [xxxx] haluaisi opettaa, eikä vain kasvattaa.	*[xxxx]:llä on jatkuva huono omatunto siitä, ettei hänen huomionsa riitä tarpeeksi kaikille. *[xxxx] kokee, että opettajan työssä kasvatuksen määrä on lisääntynyt *[xxxx] haluaisi opettaa ja tehdä oikeasti opettajan työtään.	*riittämättömyyden tunne *työnkuvan muutos
[xxxx] kokee, että toimijuus merkitsee hänelle paljonkin vapautta omassa työssä. Hänestä toimijuus kehittyy, kun hän pääsee koulutuksiin ja raha ei olisi esteenä. [xxxx] haluaisi oman vapauden ja päätäntävalan sen suhteen, mikä on hänelle hyväksi ja minkä hän voisi siirtää omaan työhönsä.	*[xxxx]:lle toimijuus merkitsee vapautta omassa työssä. *[xxxx]:n toimijuus kehittyy koulutuksiin osallistumalla. *[xxxx] haluaisi vapauden vaikuttaa oman toimijuutensa kehittymiseen.	* Yksilön vapaus kehittää toimijuutta *Pedagoginen kehittyminen
[xxxx] kokee oman tulevaisuutensa opettajana digitalisaation suhteen stressaavaksi ja jopa vähän pelottavaksi, koska ei koe hallitsevansa erilaisia laitteita tai sovelluksia. [xxxx] haluaisi ehkä jonakin päivänä vielä erityisluokanopettajaksi tai laaja-alaiseksi, mutta hän on myös miettinyt, että miten tätä opettajan työtä jaksaa tehdä, jos on itsellä tai lähipiirissä jotakin murheita.	*[xxxx] on stressaantunut omista taidoistaan digitalisaation suhteen. *[xxxx] haluaisi vielä kehittyä ammatillisesti. *[xxxx] on miettinyt omaa työsä jaksamistaan.	* Pelko omien taitojen riittämättömyydestä * Halu kehittyä ammatillisesti * Omat voimavarat

Liite 2. Teemat haastatteluun.

Taustatiedot

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana?
2. Minkä ikäinen olet?
3. Kuinka monessa koulussa olet työskennellyt?
4. Kuinka monta vuotta olet toteuttanut työssäsi yhteisopettajuutta?

Teema 1. Minäpystyvyys (*motivaatio, itsetunto, itseohjautuvuus*)

- Millaisena näet oman roolisi opettajana?
- Miten asetat tavoitteet toiminnallesi?
- Miten arvioit itseäsi?
- Mikä sinua motivoi tai innostaa opettajan työssä?
- Mitä tunteita tai ajatuksia sinulle herää, kun mietit itseäsi roolimallina ja opettajana oppilaillesi?

Teema 2. Ammatti-identiteetti

- Miten määrittelisit oman toimijuutesi: mistä sinun ammatillinen toimijuutesi rakentuu? TAI:
- Millainen käsitys sinulla on omasta toimijuudestasi/opettajuudestasi/opettajaidentiteetistäsi?
- Miten kuvailisit omaa ammatti-identiteettiäsi?
- Mitä toimijuus merkitsee sinulle?
- Minkä asioiden koet vaikuttavan oman toimijuutesi kehittymiseen?
- Miten haluaisit kehittyä opettajana?
- Mihin asioihin pystyt työssäsi vaikuttamaan?
- Miten rajat tai rakenteet vaikuttavat toimijuuden ilmenemiseen?

Teema 3. Koulutus ja työura

- Mitkä asiat vaikuttavat työsi merkitykselliseksi kokemiseen?
- Mihin asioihin koet pystyväsi vaikuttamaan omassa työssäsi?
- Miten koulutus ja/tai työura on muovannut toimijuuttasi? tai: miten oma opettajuutesi on muuttunut/saanut uusia ulottuvuuksia?
- Mitä kokemus on opettanut sinulle?
- Miten koet itsesi jatkuvan kehittämisen?

Teema 4. Työssäoppiminen ja yhteisopettajuus

- Millaisia toimijuuden muotoja tai tapoja tunnistat yhteisopettajuudessa?
- Millä tavoin yhteisopettajuus vaikuttaa tapaasi toimia opettajana?
- Miten näet oman toimijuutesi (*vaikuttaminen, luovuus, minäpystyvyys, identiteetti*) ilmenevän yhteisopettajana?
- Miten yhteisopettajuus voi mielestäsi tukea ammatillista toimijuutta?
- Minkälaiseksi näet oman tulevaisuutesi opettajan työssä?