

**Luokanopettajien ammatillinen toimijuus pedagogiikan
näkökulmasta**

Noora Gröhn & Turo Teittinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Gröhn, Noora & Teittinen, Turo. 2020. Luokanopettajien ammatillinen toimijuus pedagogiikan näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien ammatillista toimijuutta pedagogiikan näkökulmasta ja sen keskeisiä tekijöitä: pedagogista ajattelua ja toimintaa, opettajien yhteistyötä sekä ammatillista kehittymistä. Pedagogista toimijuutta tarkastellaan suhteessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeisiin muutoksiin.

Toimijuus on käsitteenä moniselitteinen. Tässä tutkimuksessa ammatillinen toimijuus nähdään prosessina, jossa yhdistyvät ammatillinen identiteetti ja toimijuus. Opettajan ammatillisen toimijuus on sitä, mitä opettaja tekee, ja se näytetään opettajan pedagogisena ajatteluna ja toimintana, joita opettaja voi kehittää ammatillisen kehittymisen keinoin.

Tutkimus on toteutettu osana Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -tutkimushanketta, jossa tutkimusaineisto on kerätty. Aineisto koostuu 16 työuransa eri vaiheessa olevan luokanopettajan haastattelusta, jotka analysoitiin teoriaohjauksen sisällönanalyysin keinoin.

Opettajat kuvailivat omaa ammatillista toimijuuttaan ja tässä tutkimuksessa sitä tulkittiin pedagogisen ajattelun ja toiminnan näkökulmasta. Oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen jokaiselle oppilaalle nousivat esille. Tulosten mukaan opettajien ammatillinen kehittyminen sisältää elementtejä sekä työyhteisön ulkopuolisista että sisäisistä tavoista kehittää opettajien ammatillista osaamista. Opettajien keskinäinen yhteistyö korostui pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä ammatillisen kehittymisen osina.

Asiasanat: luokanopettaja, pedagoginen toimijuus, opetussuunnitelma, pedagogiikka, ammatillinen kehittyminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN PEDAGOGINEN TOIMIJUUS	8
	2.1 Toimijuuden käsite	8
	2.2 Ammatillinen identiteetti.....	12
	2.3 Opettajan ammatillinen toimijuus.....	15
	2.3.1 Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta	17
	2.3.2 Ammatillinen kehittyminen	20
3	TOIMINTAYMPÄRISTÖN MUUTOS	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	33
	5.2 Tutkimuskonteksti ja -aineisto	35
	5.3 Aineiston analyysi	36
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	41
6	TULOKSET	43
	6.1 Pedagoginen ajattelu ja toiminta	43
	6.1.1 Uudet oppimisympäristöt ja työtavat	43
	6.1.2 Oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset	49
	6.2 Ammatillinen kehittyminen	53
7	POHDINTA	60
	7.1 Tulosten tarkastelu	60
	7.2 Tutkimusprosessin luotettavuus	67

7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	68
LÄHTEET	70

1 JOHDANTO

Nyky maailman jatkuvassa muutoksessa opettajan työympäristö, koulu, vaatii opettajalta jatkuvasti uusia taitoja, joiden olemassaolosta ei välttämättä ollut ennen tietoaakaan (Storey 2007). Työtehtävien hoitaminen onnistuneesti vaatii jatkuvaa ammatillista kehittymistä, jonka edellytyksenä on ammatillisen identiteetin muutos. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi (2014b, 211) korostavat, että ammatillinen identiteetti on vahvasti yhteydessä ammatilliseen toimijuuteen. Tässä tutkimuksessa on opettajan ammatillisen toimijuuden osa-alueista nostettu tarkempaan tarkasteluun toimijuutta tarkastelevassa teoriassa (mm. Toom, Pyhältö & Rust 2015; Vähäsantanen 2015) keskeiset pedagoginen ajattelu ja toiminta, opettajien yhteistyö sekä ammatillinen kehittyminen. Nämä osa-alueet nousevat selkeästi esiin myös tutkimusaineistosta.

Opettajan ammatillinen toimijuus on pääosin sitä, mitä opettaja tekee (Toom ym. 2015, 615). Vähäsantanen (2015, 22) mukaan opettajan työssä tekemät teot perustuvat työnkuvan kasvatuksellisen otteen takia pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Ammatillinen toimijuus on aina riippuvainen sekä yksilöllisistä että sosiaalisista voimavaroista. Opettajien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että vahva ammatillinen toimijuus edellyttää opettajalta omia henkilökohtaisia toimijuutta edistäviä ominaisuuksia ja taitoja, että toimintaympäristön, koulun henkilökunnan, johdon, oppilaiden sekä muiden sidosryhmien tarjoamia riittäviä resursseja. (Vähäsantanen 2015, 22; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014c, 22.)

Pedagogisen ajattelun pohjana opettajalla ovat ne henkilökohtaiset teoriat, käsitykset ja uskomukset, joita hänellä sillä hetkellä opettamisesta ja oppimisesta on. Pedagoginen ajattelu luo pohjan opettajan ratkaisuille opetustilanteissa. Opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat myös luokkahuoneen ulkopuoliset tekijät, jotka tietyissä tilanteissa rajoittavat opettajan toimintaa. (Palomäki 2009, 30 – 31.) Yhdeksi näistä tekijöistä Clark ja Peterson (1986, 257) nostavat opetussuunnitelman. Sen perusteisiin vuonna 2014 tehty uudistus toimii tässä tutkimuksessa tutkimuksen kontekstina.

Tässä tutkimuksessa muutoksella siis tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) keskeisiä uudistuksia. Uudistusten keskeisinä tavoitteina Opetussuunnitelman perusteissa (2014) on pidetty oppilaan aktiivisuuden ja opiskelun merkityksellisyyden lisääntymistä ja onnistumisen kokemusten mahdollistumista kaikille oppilaille sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttöä osana monipuolisia työtapoja (OPH 2020). Salmisen (2018) mukaan opetustyön näkökulmasta keskeistä on painotuksen siirtyminen siitä, mitä pitää opettaa siihen, miten pitää opettaa. Tämän pedagogisen ohjauksen nähdään toimivan opettajien ammatillisen kehittämisen välineenä. (Salminen 2018, 18.) Suomessa tehdyt uudistuksen noudattelevat kansainvälistä trendiä opetussuunnitelmien muutostyössä (ks. esim. Howard, O'Brien, Kay & O'Rourke 2019; Krokfors 2017, 250, 254; Wahlström & Sundberg 2017).

Salmisen (2018) mukaan erityisesti Suomessa opetussuunnitelman merkitys on ollut korostunut, sillä sitä pidetään opettajien työtä konkreettisesti ohjaavana välineenä eikä monen muun maan tavoin vain normeja asettavana asiakirjana. Suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma on kyllä muiden maiden tapaan lakiin ja asetukseen perustuva normatiivinen ohjausdokumentti, mutta Suomessa sen tärkein tehtävä on korostetusti toimia opettajien työvälineenä laadukkaana opetuksen ja kasvatuksen turvaamisessa (Salminen 2018, 11).

Pyhäntö ja Soini (2007) toteavat, että Suomessa opettajat veloitetaan osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön. Tämän veloitteen taustalla on ajatus opettajien sitouttamisesta ammattilaisina peruskoulun ja oman työnsä kehittämiseen. (Pyhäntö & Soini 2007, 151.) Opettajien osallisuus opetussuunnitelman perusteiden tekemisessä on poikkeuksellista; muista maista poiketen, suomalaiset opettajat saavat olla vahvasti mukana opetussuunnitelman kehittämisessä, eikä siitä täten muodostu ylhäältä alas johdettu normikokoelma. (Krokfors 2017, 248, 251.)

Hökän, Vähäsantasen ja Saarisen (2011, 151) mukaan opettajien työn jatkuva muuttuminen vaikuttaa opettajan ammatilliseen identiteettiin ja siihen milaista on opettajan toimijuus, kun ammatillinen identiteetti on jatkuvasti muutoksen alla. Muun muassa Värri (2012, 338 – 339) toteaa identiteetin olevan ny-

kyisin nopeasti muuttuva. Työntekijänä opettajankin on kyettävä nopeasti kiinnittymään häntä ympäröivään kulttuuriin. Laine (2004) korostaa sosiaalisen ympäristön ja sen kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitystä identiteetin kehittymisessä. Opettajan työssä ammatillinen sosiaalinen ympäristö muodostuu työpaikkana toimivan koulun henkilökunnasta, johdosta ja oppilaista sekä muista työn kannalta keskeisistä sidosryhmistä. Identiteetin muodostumiseen vaikuttavat useat henkilökohtaiset tekijät (Laine 2004, 43–44). Ammatillisesta identiteetistä puhuttaessa näitä tekijöitä on Collinin (2008) mukaan muun muassa halu kehittyä. Henkilökohtaisiin tekijöihin voidaan vaikuttaa ammatillista toimijuutta edistämällä. (Collin 2008.)

Krokkforsin (2017) mukaan myös opetussuunnitelma ohjaa uudistamaan jatkuvasti pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja. Tällaisen uudistumisen pohjana voidaan nähdä olevan opettajien ammatillisen kehittymisen. Opettajien ammatillista toimijuutta koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että ammatillinen kehittyminen on yhteydessä opettajien vahvaan ammatilliseen toimijuuteen (Hökkä ym. 2011, 146). Goller ja Paloniemi (2017, 2) mainitsevat toimijuuden olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä työssä tapahtuvan kehittymisen taustalla. Tässä tutkimuksessa ammatillinen kehittyminen on nostettu toiseksi pääteemaksi pedagogisen ajattelun ja toiminnan rinnalle kuvailemaan opettajien ammatillista toimijuutta.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona toimivat opettajien haastattelut on analysoitu laadullisen tutkimuksen näkökulmasta teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tällä tavoin teoriasta nousevat käsitteet on pystytty yhdistämään aineistoon ja muodostamaan tutkimuksen kontekstiin sopiva luokittelu.

Tutkimus on toteutettu osana Opetusministeriön rahoittamaa (2017-2020) Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanketta, jonka tavoitteena on tukea ja kehittää opettajien, opettajankouluttajien ja opiskelijoiden yhteistyötä sekä perus- ja täydennyskoulutuksen yhteyttä (Tarnanen, Toikka, Kaukonen, Kostiainen & Martin 2020, 9).

2 OPETTAJAN PEDAGOGINEN TOIMIJUUS

2.1 Toimijuuden käsite

Toimijuuden käsite on moniselitteinen, ja lähestymistapoja toimijuuteen ja sen määrittelyyn on useita (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 45; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014b, 203). Useassa yhteydessä korostetaan, ettei toimijuus ole jotain, mitä ihmisellä on, vaan pikemminkin se kuvaa jotain, mitä ihminen voi saavuttaa (ks. esim. Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Emirbayer & Mische 1998; Priestley, Biesta, Philippou & Robinson 2015).

Toimijuuden teorioista moni rakentuu Giddensin (1984) ajattelun pohjalle. Giddensin teorian mukaan toimijuus ilmenee ihmisen teoissa silloin, kun hän olisi halutessaan voinut toimia myös toisella tavalla. Lisäksi valittu toimintatapa on johtanut lopputulokseen, jota ei olisi seurannut ilman juuri tehtyä valintaa. Giddensin mukaan toimijuuteen liittyy siis olennaisesti toimijalla oleva valta, jota hän myös käyttää, ja kyky saada aikaan vaikutusta. Giddens rajoittaa kuitenkin toimijuuden tietoiseen ja tavoitteelliseen toimintaan, eikä aikaansaatu vaikutus voikaan hänen mukaansa toimijuuden toteutuessa olla sattumanvaraista. Olennaista Giddensin (1984) teoriassa on siis yksilön valinnan vapaus.

Giddensin teoriaa on paitsi kiitetty, myös kritisoitu. Muun muassa Archer (2000, 2003) on arvostellut Giddensin teoriaa siitä, että sen mukaan kaikki ihmisen toiminta perustuu rationaalisuudelle, eikä teoria erota yksilön ja hänen sosiaalisten suhteidensa vuorovaikutusta. Archerin omassa, Giddensille vastauksena luodussa teoriassa pidetään relevanttina ihmisen kehollista ja praktista suhdetta todellisuuteen. Toisaalta toimijuutta Archer pitää kuitenkin myös Giddensin tavoin intentionaalisena ja tavoitteellisena toimintana, johon yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa. (Archer 2000, 2003.)

Toimijuuden määrittely on osoittautunut haasteelliseksi asiaan perehtyneiden tutkijoiden toisistaan poikkeavista näkökulmista johtuen. Osa näkee toimijuuden edelleen Giddensin (1984) tavoin rationaalisuuteen pohjautuvana yksilön

valintana tai piirteenä, kun taas toiset Archerin (2000, 2003) tapaan yksiselitteisesti kieltävät sen olevan jokin yksilön ominaisuus, vaan jotain mitä yksilöt tai yhteisöt tekevät. Tästä ristiriidasta seuraa vielä puutteellinen, yhteinen näkemys siitä, mitä toimijuus on ja mitkä sen vaikutukset työlle ovat. Toisaalta voidaan kuitenkin katsoa, että tämä ristiriitaisuus myös kuvastaa hyvin sitä, että toimijuuden luonne on moniulotteinen. (Goller & Paloniemi 2017, 3–4.)

Biestan ym. (2015, 626) mukaan toimijuuden voidaan ajatella tarkoittavan sitoutumisen laatua vallitsevaan tilanteeseen. Vallitsevan tilanteen lisäksi on myös syytä korostaa toimijuuden sidonnaisuutta vallitsevaan aikaan. Vähäsantanen (2015, 23) toteaa toimijuuden olevan aina sidoksissa menneeseen, nykyhetkeen sekä tulevaan. Priestley ym. (2015) kertovat toimijuuden olevan yhdistelmä menneen ajan kokemuksia, tulevaisuuteen suunnattuja odotuksia ja nykyhetken sitoumuksia. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että toimijuus näkyy aina nykyhetkessä (Priestley ym. 2015). Opettajan toimijuuteen vaikuttavat aina työkokemus (mennyt), muun muassa ammatilliset kiinnostuksen kohteet (nykyhetki) sekä odotukset tulevasta (tulevaisuus) (Vähäsantanen 2015, 23). Toimijuuden luonne on Vähäsantanen (2015, 23) sekä Priestleyn ym. (2016) mukaan aikaan liittyvä sekä väliaikainen. Toimijuus saattaa vaihdella henkilöllä kulloisenkin ajan ja tilanteen mukaan. Toisaalta se saattaa myös pysyä hyvinkin samana riippumatta ajasta.

Edellä esitetyt havainnot toimijuuden luonteesta ovat olennaisia, sillä ne kertovat toimijuuden ponnistavan aina jostakin valmiina olevasta pohjasta; se ei vain ilmesty tyhjästä. Menneet saavutukset, nyky-ymmärrys ja totutut toimintatavat vaikuttavat toimijuuden syntyyn. Toimijuuden toteutuminen riippuu aina myös voimakkaasti toimintaympäristöstä. Toimijuuden saavuttaminen on aina seurausta yksilöiden vuorovaikutuksesta, käytettävissä olevista resursseista ja ympäristöön liittyvistä rakenteista ja muista tekijöistä, jotka liittyvät yhteen usein ainutlaatuisessa tilanteessa. (Biesta & Tedder 2007, 137.)

Emirbayer ja Mische (1998) nostavat esiin ajatuksen myös siitä, että ihminen voi tehdä tiettyjä valintoja koskien omaa toimijuuttaan: aiempien kokemusten

perusteella ihminen valitsee tilanteeseen sopivat ja häntä itseään motivoivat tavat "harrastaa" toimijuutta. Tässä näkyy myös toimijuuden motivaatiosidonnaisuus. Toimijuus liittyy aikomukseen muokata tulevaisuudesta erilainen kuin mennyt ja nykyaika. (Emirbayer & Mische 1998, 971.)

Toimijuutta rajoittavat kulloinkin tilanteessa vallitsevat rajat ja mahdollisuudet (Pyhälto, Pietarinen & Soini 2015, 814). Muun muassa Vähäsantanen (2015, 20), tutkiessaan ammatillisen koulutuksen opettajia, nostaa esiin toimijuuden rajoitteena oppilaitoksen johdon vahvat ehdotukset opetuksen sisällöstä. Opettajat, joiden toimijuutta rajoitettiin jollain tavalla, olivat usein passiivisia toteuttajia sen sijaan, että olisivat toimineet työyhteisöä aktiivisesti kehittäen. (Vähäsantanen 2015, 24.)

Bandura (2006, 164) puolestaan tarkastelee toimijuutta psykologian sosiokognitiivista teoriaa vasten, jolloin se ymmärretään kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. Tässä ajattelussa yksilön rooli toimintaympäristönsä aktiivisena toimijana painottuu. Banduran mukaan tärkein yksilön toimijuutta selittävä tekijä on hänen uskomuksensa omasta pystyvyydestään. Hänen mukaansa toimijuus koostuu neljästä ydinosa-alueesta: intentionaalisuudesta, ennakoinnista, reagoinnista ja itse-reflektiosta. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että ihminen kehittää aikomuksia, jotka sisältävät toimintasuunnitelmia ja strategioita niiden toteuttamiseksi. Ennakointi tuo toimijuuteen ajallisen ulottuvuuden; ihmiset asettavat päämääriä ja ennakoivat mahdollisia lopputulemia ohjatakseen toimintaansa ja pitääkseen itsensä motivoituneina. Suunnittelun ja ennakoinnin lisäksi toimijan täytyy myös reagoida ja toimia; valita ensin tilanteeseen sopivat toimintatavat, minkä jälkeen toimitaan valitun tavan mukaisesti. Neljäntenä toimijuuden osana Bandura tuo esiin itsereflektion, jonka avulla toimija arvioi omaa toimintaansa ja tekee korjauksia ja parannuksia, jos tarpeellista. (Bandura 2006, 164–165.)

Laskyn mukaan toimijuus on aina yksilön sekä sosiaalisen ympäristön työkalujen ja rakenteen välisen vuorovaikutuksen seurausta (Lasky 2005, 900). Tätä tukevat myös Vähäsantanen (2015, 22) havainnot noviisiopettajien toimijuutta tarkastelevassa tutkimuksessaan, jossa hän toteaa, että ammatillinen toimijuus

on aina riippuvainen sekä yksilöllisistä että sosiaalisista voimavaroista. Biesta ym. (2015, 636) muistuttavatkin, että erityisesti opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumiseksi opettajilta vaaditaan myös tiettyjä henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka mahdollistavat sen.

Opettajan ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat sosiokulttuurisesta näkökulmasta muun muassa opetussuunnitelma, kulttuuriset normit sekä sosiaaliset voimavarat (Vähäsantanen 2015, 8). Priestley ym. (2015) toteavat, että toimijuuden saavuttamiseen vaaditaan vuorovaikutusta. Heidän mukaansa vääränlainen toimintaympäristö ja sen edistämä ei-toivottu vuorovaikutus saattavat estää toimijuuden toteutumista, vaikka yksilöllä olisikin kaikki valmiudet vahvaan toimijuuteen. Myös Emirbayer ja Mische (1998, 974) pitävät dialogista prosessia toimijuuden elinehtona.

Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi ovat keskeisten toimijuuden lähestymistapojen pohjalta muodostaneet ammatillisen toimijuuden subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mallin (Eteläpelto ym. 2013, 45; Eteläpelto ym. 2014b, 203). Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä tarkastella ammatillista toimijuutta juuri tämän lähestymistavan näkökulmasta.

Hökän, Vähäsantasen ja Saarisen (2010, 144) mukaan sosiokulttuurista näkökulmaa on kritisoitu aktiivisen subjektin unohtamisesta ja sosiaalisten rakenteiden liiallisesta korostamisesta sekä valtaan ja valtasuhteisiin liittyvien kysymysten liian vähäisestä tarkastelusta. Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa pyrkii tarkastelemaan yksilöitä toimijoina ottamalla huomioon heidän yksilöllisen elämänhistoriansa ja identiteettinsä. Huomio kiinnittyy tällöin toimintaympäristöön liittyviin tekijöihin, kuten sosiaaliset, kulttuuriset tai taloudelliset resurssit, diskurssit ja valtarakenteet sekä yksilöiden persoonallisten tekijöiden, kuten työhön liittyvät aiemmat kokemukset, tulevaisuuden odotukset ja tavoitteet, väliseen vastavuoroiseen suhteeseen. (Hökkä ym. 2010, 144.)

Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen kokoa yhteen Eteläpellon ym. (2013; 2014b) analysoimia keskeisiä toimijuuden teorioita. Lähestymistavassa yksilön toimijuus ja sosiaalinen konteksti

nähdään analyttisesti erillisinä, mutta kuitenkin yhtä lailla toimijuuteen kuuluvina ja toisistaan erottamattomina ulottuvuuksina (Eteläpelto ym. 2013, 45). Siinä kohdistetaan huomiota siihen, miten yksilöt muun muassa rakentavat ammatillisia identiteettejään (Eteläpelto 2014b, 201 – 211). Ammatillista toimijuutta tarkasteltaessa yksilö tai yksi työntekijä ei kuitenkaan välttämättä ole yhtä kuin subjekti, vaan subjektiksi voidaan ajatella myös koko työyhteisö (Eteläpelto ym. 2013, 61).

Ammatilliseen toimijuuteen vaikuttavat työntekijöiden yksilölliset resurssit ja kehitykselliset varastot, joita ovat työhistoria ja -kokemus, osaaminen ja asiantuntijuus sekä kompetenssi. Ammatillisten toimijoiden suhde todellisuuteen nähdään monitasoisena. Tämä suhde koostuu diskursiivisesta, kehollisesta ja praktisesta suhteesta, ja suhteita tarkasteltaessa huomioon otetaan myös ajallinen ulottuvuus eli menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Ammatillinen toimijuus nähdäänkin siis prosessina (Eteläpelto ym. 2014b, 211). Toimijuutta rajaavat ja toisaalta myös resursoivat työpaikan sosiokulttuuriset ja materiaaliset ehdot sekä toimijuuden harjoittamisen tarkoitus. Ammatillinen toimijuus kohdistuu erityisesti oman työn ja työolojen kehittämiseen, työssä oppimiseen sekä ammatillisen identiteetin muokkaamiseen muuttuvissa työkäytännöissä. (Eteläpelto ym. 2013, 62; Eteläpelto ym. 2014b, 211 – 212; Hökkä, Paloniemi, Vähäsantanen, Herranen, Manninen & Eteläpelto 2014, 23 – 24.)

Subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan niitä valintoja, vaikutusmahdollisuuksien käyttöä sekä kannanottoja, joilla yksilöt tai yhteisöt vaikuttavat työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä. Ammatillinen identiteetti on siis vahvasti yhteydessä ammatilliseen toimijuuteen. (Eteläpelto ym. 2014b, 211.)

2.2 Ammatillinen identiteetti

Sava ja Katainen toteavat ihmisen muuntuvan tilanteiden ja ympäristön mukaan. Ihmisen koetaan muuttuvan muun muassa sen mukaan, miten häntä kohdellaan.

(Sava & Katainen 2004, 23.) Värri (2012) toteaa postmodernin ajan ihmisen identiteetin olevan nopeasti muuttuva. Ihmisen on kyettävä kiinnittymään jouhevasti johonkin monista tarjolla olevista kulttuureista ja kiinnittymisen jälkeen perusteltava valintansa. Näistä perusteluista käydään keskustelua muuttuvissa olosuhteissa, jolloin myös henkilön oma identiteetti muovautuu uudelleen. (Värri 2012, 338–339.) Laineenkaan (2004, 43–44) mukaan identiteetti ei pysy samana olosuhteiden nopean muuttumisen takia, vaan kehittyy kaiken aikaa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja niissä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Myös Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014a) näkevät identiteetin meneen, nykyhetken ja tulevana jatkumona ja sitä onkin syytä tarkastella prosessina, joka on jatkuvassa muutoksessa.

Rodgers ja Scott (2008) ovat tiivistäneet identiteettiä käsittelevät perusolettamukset seuraavaan neljään kohtaan:

- identiteetin muodostuminen on aina sidoksissa sosiaaliseen, kulttuuriseen, poliittiseen ja historialliseen kehitykseen ja ympäristöön
- identiteetti muotoutuu sosiaalisissa suhteissa tunteiden myötävaikutuksessa
- identiteetti muuttuu tilanteiden mukaan
- identiteetti rakentuu yhä uudelleen.

Vähäsantanen (2015, 25) toteaa, että opettajan ammatillinen toimijuus on keskeisessä roolissa ammatillisen identiteetin muotoutumisessa. Eteläpelto ym. (2014c, 21–22) menevät vielä jopa askeleen pidemmälle ja sanovat, ettei ammatillista identiteettiä ja ammatillista toimijuutta voida erottaa toisistaan. Vähäsantasen (2015, 25) mukaan opettajat, joilla ammatillinen toimijuus toteutuu vahvana ja jotka saavat vaikuttaa omaan työhönsä ja muun muassa toteuttaa omia ammatillisia toiveitaan, vahvistavat omaa ammatillista identiteettiään positiivisesti. Myös Eteläpelto ym. (2014a) toteavat, että ammatillisen toimijuuden ja identiteetin yhteys on kiistämätön ja identiteetin kehittyminen työn vaatimusten jatkuvasti muuttuessa ja lisääntyessä korostuu. Työntekijöiden käsitykset itsestä suhteessa työhön ja ammattiin ovat tulleet entistä tärkeämmäksi. Eteläpelto ym.

(2014a) toteavatkin, että identiteetin muokkaamisesta on tullut keskeisimpiä työn muotoja muun muassa ammatillisen kehittymisen ja elinikäisen oppimisen jatkuvan vaateen takia. Paloniemi, Rasku-Puttonen ja Tynjälä (2010, 20) huomauttavat, että tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä vaaditaan nykyisin lähes kaikissa töissä muun muassa työn tavoitteiden, tuloksellisuuden, arvioinnin ja kehittämisen näkökulmista.

Ammatillisen identiteetin käsitettä on tutkittu laajasti ja määritelty monella eri tavalla. Eteläpellon ym. (2014a) mukaan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan omaan elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Siihen liittyvät kiinteästi myös henkilön suhde työhön ja ammatillisuuteen sekä työhön liittyvät arvot ja tavoitteet. Identiteetin voidaan sanoa myöskin vastavan kysymyksiin, kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun (Eteläpelto ym. 2014a, 211; Sava & Katainen 2004, 23).

Collinin (2008) mukaan ammatillinen identiteetti rakentuu yhtenä monista identiteettien muodoista muiden elämäntilanteiden identiteettien rinnalla. Henkilökohtaiset tekijät, kuten halu kehittyä, työn mielekkyys ja tavoitteellisuus ovat keskeisiä ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Näihin tekijöihin voidaan vaikuttaa yksilön toimijuutta edistämällä. Collinin mukaan voidaankin sanoa, että ammatillinen identiteetti ja sitoutuminen toimintaympäristöön - kuten opettajalla kouluun - ovat keskenään merkittävässä suhteessa erilaisten oppimisprosessien kautta. Toimintaympäristö ja yksilön asema siinä sekä henkilökohtaiset tavoitteet ja aiemmat kokemukset yhdessä rakentavat pohjan työssä oppimiselle. (Collin 2008.) Myös Rodgers ja Scott (2008) korostavat opettajan ammatti-identiteetin ja sen kehittymisen olevan yhteydessä toimintaympäristöön.

Heikkisen (2000) jaottelun mukaan ammatti-identiteetti voidaan jakaa persoonalliseksi ja kollektiiviseksi. Persoonallinen identiteetti kehittyy jatkuvasti koko elämän ajan. Kollektiivinen identiteetti määräytyy sosiaalisen kanssakäymisen tuloksena. Sen muotoutumiseen vaikuttaa voimakkaasti se työyhteisö ja ammattikunta, jossa ihminen toimii. (Heikkinen 2000, 13 – 14.) Näin ollen esimerkiksi opettajalla koulu ja sen henkilökunnan muodostama työyhteisö vaikuttavat merkittävästi opettajan ammatti-identiteettiin. Opettajan ammatti-identiteetti -

erityisesti kollektiivinen - voi olla usein muutoksen alla ja aiheuttaa opettajassa myös epävarmuutta.

2.3 Opettajan ammatillinen toimijuus

Opettajan ammatillista toimijuutta on toistaiseksi tutkittu varsin vähän ja käsitteenäkään sitä ei ole tarkasti rajattu, huolimatta siitä, että muun muassa Biesta ym. (2015, 625) nostavat ammatillisen toimijuuden tärkeäksi osaksi opettajan ammattitaitoa. Lisäksi Priestley ym. (2015) mainitsevat, että toistaiseksi opettajien toimijuutta on tutkittu varsin kapeasta näkökulmasta. Yleensä keskiössä on ollut esimerkiksi toimijuus koulun kehittämisen kontekstissa, jolloin opettajat on asetettu lähinnä jonkun toisen tahon suunnitelmien toteuttajiksi.

Toomin ym. (2015) mukaan opettajan ammatillinen toimijuus näkyy ennen kaikkea siinä, mitä opettaja tekee. Se on määritelty haluksi ja kyvyksi työskennellä omien arvojen, uskomusten, tavoitteiden ja tietojen mukaisesti erilaisissa ympäristöissä; opettajan tapauksessa sekä luokkahuoneessa, että sen ulkopuolella (Toom ym. 2015, 615).

Pelkkä opettajan toiminta ei kuitenkaan riitä mittariksi toimijuudelle, vaan toimijuutta tutkittaessa on syytä huomioida myös opettajan asenteet, tunteet ja kognitiiviset prosessit, jotka täydentävät monimutkaista ammatillisen toimijuuden käsitettä. Toimijuudella siis kuvataan, mitä opettaja tekee ja sen lisäksi se selventää moninaisia syitä toiminnan taustalla. (Toom ym. 2015, 615, 617, 619.)

Opettajan ammatillista toimijuutta voi tarkastella myös sisäisenä kontrollina, tilanteen haltuun ottamisena, ehdotusten tekemisenä, pedagogisina valintoina ja tietoisina päätösinä, jotka perustuvat ammatillisille tavoitteille ja reflektoinnille. Opettajat toimivat pääasiassa edistääkseen oppilaiden oppimista nykyhetkessä ja myös tulevaisuudessa. (Toom ym. 2015, 619.) Toisaalta Vähäsantanen (2015, 5, 7) nostaa esiin muitakin näkökulmia: ammatillista toimijuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, millaisia vaikutusmahdollisuuksia opettajalla on omaan työhönsä ja miten ammatillinen identiteetti ja sen muutokset nivoutuvat ammatilliseen toimijuuteen.

Paloniemi ym. (2010, 23) määrittelevät ammatillisen toimijuuden siten, että toimijuutta harjoitetaan työpaikan ja -yhteisön tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden mukaan. Heidän mukaansa olennaista aktiivisen toimijuuden saavuttamiseksi on kiinnittää huomiota vuorovaikutuksessa tapahtuvaan toimintaan eli henkilöiden välisiin suhteisiin ja näistä rakentuvaan toimintakulttuuriin (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 23). Williamsin (2010, 22) mukaan edellytys toimivaan toimintakulttuuriin ja sitä kautta toimijuuteen on toimintakulttuurin jaettu, yhteinen tarkoitus tai tavoite. Tämän tavoitteen asettamisessa on avainasemassa koulun johto, käytännössä rehtori (Williams 2010, 22.). Myös Komulainen ja Rajakaltio (2017) toteavat opettajan esimiehenä toimivan rehtorin luovan puitteet opettajan toimijuudelle.

Suomessa opettajan autonomia on vahva, joten tavallisesti rehtori ei esimiesasemasta riippumatta puutu luokkahuonetyöskentelyyn. Rehtori voi kuitenkin omilla päätöksillään vaikuttaa voimakkaasti opettajan ammatilliseen toimijuuteen muun muassa rajoittamalla sen edellytyksiä, kuten mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 229.) Koulun sisäistä ammatillista kehittymistä voidaan edistää muun muassa opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa resursoimalla. Bouck (2007, 46) nostaa yhteisen suunnitteluajan löytymisen toimijuutta edistävän yhteistyön toimivuuden kannalta yhdeksi tärkeimmäksi elementiksi. Tarkoituksenmukaisesti toteutettuna tällainen yhteistyö auttaa opettajia kehittymään ammatillisesti. (Williams 2010, 19.)

Ammatillista toimijuutta on tutkittu sekä yhteisön (ks. esim. Sawyer 2006; Hökkä ym. 2012) että yksilön (ks. esim. Collin, Paloniemi & Mecklin 2010; Järvensivu 2011) näkökulmista. Tässä tutkimuksessa rajaamme kiinnostuksen kohteen yksilön toimijuuteen, erityisesti yksittäisen opettajan toimintaan kuitenkin ottaen huomioon myös tietyt yhteisön vaikutukset siihen. Kuvaammekin tällaista opettajan toimijuutta käsitteellä pedagoginen toimijuus. Huolimatta aiheen tutkimuksen vähäisestä määrästä aiemmin tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että toimijuuden puute on nähty opettajien kokemuksissa esteenä innovaatioille, ammatilliselle kehittymiselle ja myös oppilaiden oppimiselle (ks. esim. Chen & Looi 2011; Gresalfi, Martin, Hand & Greeno 2009; Pinnow

2011). Myös muun muassa opettajan toimijuuden vaikutukset luokkahuonetyökentelyn tehokkuuteen ja oppilaiden toimijuuteen ovat vielä tutkimuksen vähyyden takia osittain epäselviä. (Toom ym. 2015, 615–617.) Pedagogista toimijuutta määritellään tässä tutkimuksessa opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä ammatillisen kehittymisen avulla.

2.3.1 Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta

Eteläpelto ym. (2014a, 202) katsovat ammatillisen toimijuuden liittyvän opettajan työn kannalta keskeisiin elementteihin, kuten luovuuteen, motivaatioon ja työkäytäntöjen kehittämiseen. Toomin ym. (2015) mukaan opettajan ammatillinen toimijuus näkyy ennen kaikkea siinä, mitä opettaja tekee. Valtaosa opettajan teoista perustuu pedagogiselle ajattelulle ja valinnoille. Pedagogisen ajattelun perustana ovat Palomäen (2009, 30) mukaan ne henkilökohtaiset teoriat, käsitykset ja uskomukset, joita opettajalla sillä hetkellä opettamisesta ja oppimisesta on. Murphyn, Dellin ja Edwardsin (2004) mukaan opettajan olemassa oleva tieto ja uskomukset eroavat yleensä siinä, että uskomukset perustuvat arvottamiseen ja tieto käsitetään objektiiviseksi, pedagogisesti perusteltavissa olevaksi tosiasiaksi. Opettajilla on Suomessa perinteisesti ollut hyvin vahva autonomia tehdä omat pedagogiset valintansa (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 26).

Opettajan ajattelusta pedagogista tekee sen toimintaympäristönä oleva koulutuskonteksti (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 5). Aaltonen puolestaan (2003, 13) pitää keskeisinä pedagogisen ajattelun osa-alueina tavoitteellisuutta, vuorovaikutusta ja pedagogisen päätöksenteon perustelemista. Pedagogiseksi ajatteluksi kutsutaan opettajan ajattelua, joka kohdistuu opetus-oppimistapahtumaan (Kansanen ym. 2000, 5–6). Kansanen (1996, 46) kuvaa tätä ajattelua reflektioivana eli pohtivana tilanteissa, jotka eivät vaadi opettajalta välitöntä toimintaa, vaan hänellä on aikaa pohtia ja analysoida eri vaihtoehtoja. Jyrhämä (2002, 8) korostaa, että näissä tilanteissa tietoiseksi tuleminen, tavoitteellisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelemineen ovat pedagogisen ajattelun perusteita. Aina opetustilanteissa ei ole mahdollisuutta harrastaa har-

kittua päätöksentekoa, vaan joskus opetustilanteet vaativat spontaaneja ratkaisuja (Tighelaar & Korthagen 2004). Tighelaar ja Korthagen (2004) muistuttavat, etteivät opettajat aina toimi ihanteidensa ja suunnitelmiansa mukaan opettaessaan, eikä opettajan ajattelun ja toiminnan ketju ole aina täysin suoraviivainen.

Palomäen (2009, 31) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu luo pohjan toiminnalle opetustilanteissa, mutta opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat myös luokkahuoneen ulkopuoliset tekijät, jotka toisaalta luovat, mutta myös toisaalta rajoittavat opetustoimintaa. Clark ja Peterson (1986) ovat luoneet opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan mallin. Oman tutkimuksemme kannalta keskeistä tässä mallissa on luokkahuoneen ulkopuoliset niin sanotut kehystekijät, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan. Clarkin ja Petersonin mallissa näintä kehystekijöitä ovat rajoitukset ja mahdollisuudet sekä oppimisympäristö ja opetussuunnitelma. (Clars & Peterson 1986, 257.) Kuten edellä on todettu, nämä ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat myös vahvasti opettajan ammatilliseen toimijuuteen (ks. esim. Pyhältö ym. 2015, 814).

Tutkittaessa opettajien ammatillista toimijuutta Vähäsantanen (2015) mukaan nousee esiin kiinteä yhteys toimijuuden ja sen välillä, miten opettaja suhtautuu työtään ohjaaviin asiakirjoihin ja niiden uudistuksiin. Opettajien sitoutuminen työhönsä vaikuttaviin muutoksiin vaihtelee runsaasti aktiivisen osallistumisen ja passiivisen sopeutumisen välillä. Suomessa opettajien osallistuminen esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämiseen on ollut pääosin aktiivista. Aktiivisesti osallistuvat opettajat toteuttavat uudistuksia mielellään, kuitenkin niin, etteivät vain ota vastaan heille annettua roolia, vaan muokkaavat roolista itselleen käytäntöön sopivan. Passiiviseen sopeutumiseen taipuvaiset opettajat puolestaan hyväksyvät heille osoitetun tehtävän ja muokkaavat omaa toimintaansa siihen sopivaksi. (Vähäsantanen 2015, 18.) Koska opettajan pedagoginen ajattelu usein pohjautuu opetussuunnitelman tavoitteisiin ja päämääriin (Kansanen ym. 2000, 6), voidaan myös tässä mielessä nähdä yhteys toimijuuden ja opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan välillä.

Kansanen ym. (2000) kuvaavat myös intentionaalisuuden ja vuorovaikutuksen liittyvän pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Lisäksi pedagogiseen toimintaan liittyy kiinteästi sellainen opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus, jossa molempien odotetaan toimivan tavoitteiden mukaisesti. (Kansanen 2000, 6.)

Opettajan rooliin opetustilanteissa kuuluu eri vaihtoehtojen tarkastelu ja valintojen tekeminen halutun päämäärän perusteella. Kansanen (1996) pitää tätä opettajan pedagogista toimintaa rutiininomaisen ajattelun vastakohtana, reflektiivisenä ajatteluna, jossa opettajan päätöksenteon taustalla on myös hänen uskomusjärjestelmänsä. Ammatillisen toimijuuden tavoin myös pedagogiseen toimintaan vaikuttavat opettajan hänen aikaisemmat kokemuksensa. (Kansanen 1996, 45–46.) Myös Toom ym. (2015, 616) korostavat aiempien kokemusten vaikutusta toimijuuteen.

Aaltosen (2003, 10) mukaan opettajan pedagogista ajattelua on kuvattu aiemmassa tutkimuksessa vuorovaikutteisen oppimisprosessin keskeisenä osana. Muun muassa Patrikainen (1997) on tutkinut opettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä ja havainnut, että opettajuuden - ja opettajan pedagogisen ajattelun - kehittyminen tapahtuu dimensionaalisesti; ensin tapahtuu kypsymistä opettajan ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta ja vasta tämän jälkeen opettaja pystyy refleктоimaan ja muuttamaan omaa pedagogista ajatteluaan. (Patrikainen 1997, 218.) Pedagogisen ajattelun kehittyminen on keskeinen osa opettajan ammatillista kehittymistä.

Myös Husun (2002) tekemässä tutkimuksessa korostetaan pedagogisen ajattelun kehittämisessä opettajien kesken tehtävää yhteistyötä. Husun tutkimustulokset opettajien pedagogisen toiminnan luonteesta ja rakenteesta osoittavat opettajien dialogisen ymmärryksen tärkeyden. Husu toteaa pedagogisten tapahtumien analysoinnin ja keskustelun auttavan opettajia tunnistamaan ja kertoamaan tarkemmin omasta käytännön toiminnastaan. (Husu 2002, 101–104.)

2.3.2 Ammatillinen kehittyminen

Gollerin ja Paloniemen (2017, 2) mukaan toimijuuden yhteys ammatilliseen kehittymiseen on noussut vilkkaaksi tieteellisen keskustelun aiheeksi viimeisten 10–20 vuoden aikana. Toimijuuden on havaittu olevan avaintekijä sekä yksilöiden että yhteisöjen työssä tapahtuvan kehittymisen taustalla (Goller & Paloniemi 2017, 2). Aiemmassa opettajien ammatillista toimijuutta koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että ammatillinen kehittyminen on yhteydessä opettajien vahvaan toimijuuteen työssä. Mahdollisuus kehittää työtään monipuolisesti on keskeisin ammatillisen kehittymisen mahdollistaja. (Hökkä ym. 2011, 146.)

Myös Eteläpellon ym. (2014b) mukaan ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti työn ja työyhteisöjen kehittämisessä sekä neuvoteltaessa työssä oppimisen mahdollisuuksista. Paloniemi ym. (2010, 21) toteavat, että työssä oppiminen ei kohdistu pelkästään työtehtäviin ja -välineisiin tai -menetelmiin, vaan myös työntekijän identiteettiin ja toimijuuteen työssä. Heidän mukaansa työssä oppimisen, ammatillisen identiteetin ja toimijuuden välistä yhteyttä tutkittaessa on havaittu, että ammatillisella identiteetillä ja toimijuudella on vaikutusta muun muassa siihen, millaisiksi työntekijät katsovat mahdollisuutensa kehittyä työssään (Paloniemi ym. 2011, 21).

Ruohotie-Lyhty (2011, 32) mainitsee, että keskeistä yksilön ammatillisessa kehitymisprosessissa on yksilön ja yhteisön suhteen kautta muodostuva toimijuus. Esimerkiksi opettajan ammatilliselle kehitymiselle on erittäin tärkeää osallistuminen työyhteisön yhteisiin aktiviteetteihin ja päätöksiin vaikuttaminen. Myös työyhteisössä yhteisesti tehtävän kollegiaalisen kehittämistyön on todettu vaikuttavan opettajan ammatilliseen kehittymiseen positiivisesti. Työyhteisön kollektiivinen toimijuus saattaa joskus vaikuttaa myös rajoittavasti opettajan kokemukseen mahdollistaako se esimerkiksi opettajien osallistumisen edellä mainittuihin toimiin vai asettaako se rajoituksia heidän toimijuudelleen. (Bandura 1997; Jones 1986.)

Kaikkonen (2004) toteaa, että kokonaisvaltainen muutos opettajan toiminnassa vaatii aina muutoksen opettajan tavassa ymmärtää työnsä. Kuten edellä on todettu, toiminta ei ole irrallinen opettajan pedagogisesta ajattelusta. Voidaankin

todeta, että opettajan ammatillisessa kehittämisessä olennaista on muutos tavassa toimia opettajana. Opettajan ammatillisella kehittämisellä tavoitellaan erityisesti muutosta opettajan luokkahuonekäyttäytymisessä, muutosta asenteissa ja uskomuksissa sekä parannusta oppilaiden oppimistuloksissa. (Guskey 2002, 383; Ruohotie-Lyhty 2011, 28).

Ruohotie-Lyhty (2011) kertoo, että opettajan pedagoginen toiminta ei perustu ainoastaan teoreettiseen tietoon, vaan työtä ohjaa tietty sisäistetty tietämys. Tätä henkilökohtaista tietoa on kutsuttu muun muassa käyttötiedoksi. Aaltonen (2003, 76) pitää käyttötiedon tiedostamista olennaisena opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Osa opettajan työssään käyttämästä tiedosta on Ruohotie-Lyhty (2011, 28) mukaan tiedostamatonta tietoa. Tämän tiedon käytössä voi olla kyse niin sanotun hiljaisen tiedon käyttämisestä, esimerkiksi tilanteeseen sopivan toimintatavan valitsemista. Tällaisen toimintamallin alkuperä ei aina ole selvitettävissä, vaan se saattaa olla juurtunut osaksi opettajan toimintaa jo hyvin varhaisen kokemuksen myötä. Käyttötiedon osana tällaiset tiedostamattomat rutiinit ja tavat saattavat ohjata voimakkaasti opettajan toimintaa. (Ruohotie-Lyhty 2011, 28 – 29.) Pajaresin (1992, 317) mukaan opettaja voi tällaisten syvään juurtuneitten toimintamallien takia joskus pidättäytyä vanhassa tiedossa huolimatta siitä, että se on osoitettu tieteellisesti vääräksi.

Käyttötieto kehittyy kokemusten kautta, jolloin opettajan aikaisemmin hankkima tieto tulee vuorovaikutukseen uuden tiedon kanssa. Uusi tieto saattaa tämän vuorovaikutuksen kanssa saada opettajan pohtimaan uudelleen aiemmin koettua ja hankittua osaamista sekä tulkitsemaan niitä eri tavalla. (Ruohotie-Lyhty 2011, 30.) Opettaja voi vaikuttaa käyttötietonsa kehittymiseen Ruohotie-Lyhty (2011, 30) mukaan oman tietoisien ajattelunsa kautta.

Opettajan käyttötieto ei lisäännä vasta hänen aloittaessaan opettajaopinnot tai siirtyessään työelämään, vaan se saa alkunsa jo omien koulukokemusten kautta (Ojanen 2000, 9). Jo ennen omien kognitiivisten ja reflektiivisten valmiuksien kehittymistä opettajalle on muodostunut lapsuuden kokemusten kautta vähintään mielikuvia siitä, mitä opettaminen on ja miten opettaja toimii (Sahlberg

1996, 95). Näiden kokemusten vaikutukset opettajuuteen on todettu olevan hyvin pysyviä (Ojanen 2000, 77). Aaltonen (2003, 76) korostaa, että muutos opettajan toiminnassa, ammatillinen kehittyminen, edellyttää vanhan tiedon tuomista tietoiseksi.

Opettajien kehittyminen ja oppiminen on nähty keskeiseksi koulun kehittämisessä. Uusien opetusmetodien etsintä ja implementointi tarjoavat myös oppijoille aktiivisen ja heitä monipuolisesti kehittävän tavan opiskella. Vastaavasti myös opettajien toimijuuden puutteen on nähty olevan este koulun kehittymiselle. (Pyhäلتö ym. 2015, 811.) Pyhäلتö ym. (2015, 823) pitävät tutkimuksensa perusteella opettajien ammatillista kehittymistä keskeisenä toimijuuden osana muun muassa koulun ammatillisen yhteisön aktiiviseksi toimijaksi kehittymisen kannalta.

Ammatillista kehittymistä tapahtuu monessa eri kontekstissa; muun muassa koulutukset, vertaistapaamiset tai ammattikirjallisuus ovat tapoja hankkia uudenlaista osaamista. Krokforsin (2017) mukaan opetussuunnitelmakin kannustaa ja myös velvoittaa kouluja ja opettajia uudistamaan pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja. Tämän osana voidaan nähdä olevan opettajien ammatillisen kehittymisen. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisimpiä tukitoimia ovat Craigin (2007) mukaan työn ohessa tapahtuvat kollegoiden, opettajatiimien, johtoryhmien tai oppilashuoltoryhmien tapaamiset.

Monet tutkimukset (ks. esim. Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen 2009; Olson & Craig 2001) ovat osoittaneet, että uusien ideoiden saaminen kollegoilta sekä niiden testaaminen ja yhteinen reflektointi ovat osoittautuneet erittäin tehokkaiksi keinoiksi opettajan toiminnan ja toimijuuden kehittämisessä. Myös Schmoker (2005, 141) toteaa, että opettajat oppivat parhaiten toisilta opettajilta, jotka opettavat toisia opettamaan ympäristöissä, joissa he normaalistikin toimivat. Nämä käytännöt eivät lisää ainoastaan opettajien sitoutumista opetukseen vaan myös omaan ja yhteisönsä ammatilliseen kehittymiseen (Pyhäلتö ym. 2015, 812–813). Kuitenkin esimerkiksi Kwakman (2003) on todennut, että opettajat käyttävät ammatillista yhteisöään

harvoin kehittymisensä tukena. Opettajat esimerkiksi seuraavat toistensa opetusta tai suunnittelevat opetustaan yhdessä toisen opettajan kanssa hyvin vähän. (Kwakman 2003.)

TALIS (Teaching and Learning International Survey) -tutkimuksessa selvitetään opettajien ja rehtoreiden käsityksiä omasta ammatillisesta kehitymisestä, koulun työskentelyilmapiiristä ja johtamisesta sekä niiden vaikutuksista opetukseen ja oppimiseen. Tutkimuksen mukaan opettajat OECD-maissa tekevät yhteistyötä esimerkiksi keskustellen (61 % vastaajista) ja materiaaleja jakaen (47 % vastaajista), mutta vain pieni osa (9 % vastaajista) kertoi yhteisesti sovitusti observeivansa toisen opetusta ja antaen siitä palautetta. Määrä on varsin vähäinen, varsinkin ottaen huomioon sen, että 71 % vastanneista opettajista piti kollegoiltaan saamaansa palautetta omaa työtään kehittävänä. 21 prosenttia tutkimukseen vastanneista kertoi kuitenkin kehittävänsä ammatillista osaamistaan yhteistyön avulla vähintään kuukausittain. (OECD 2020)

Edellä puhuttiin koulun johdon merkityksestä opettajien väliselle yhteistyölle. Myös johdon vaikutus opettajien ammatilliseen kehittymiseen on tutkimusten mukaan kiistaton. Esimerkiksi Pyhältö ym. (2015) nostavat esiin tutkimuksia (ks. esim. Leana & Pil 2006; Leithwood & Mascall 2008), joissa on osoitettu koulun johdon tuen vaikuttavan sekä yksittäisten opettajien että opettajaryhmien ammatilliseen kehittymiseen. (Pyhältö ym. 2015, 813.) Tehokkaimmaksi keinoksi on havaittu vaikuttaminen opettajien motivaatioon ja sitoutumiseen. (Pyhältö ym. 2015, 823–824.)

Ammatilliseen kehittymiseen tähtäävän yhteistyön vähäistä määrää opettajat perustelevat Lohmanin (2006) mukaan ajan puutteella, jonka nähdäänkin tutkimustulosten perusteella olevan yksi pahimmista esteistä ammatilliselle kehitymiselle. Koulun johto voisi osoittaa tukea ammatilliselle kehitymiselle esimerkiksi varaamalla ammatilliseen kehittymiseen tietyn ajan koulun viikkosuunnitelmassa, jolloin opettajat voisivat seurata toistensa opetusta, osallistua mentorointiin tai suunnitella opetusta ja sen kehittämistä yhdessä (ks. esim. Rhodes, Stokes & Hampton 2004).

Johdon tuki on vahvassa yhteydessä myös tehokkuuteen (ks. esim. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Opettajien, jotka kokevat toimivansa tehokkaasti, on osoitettu olevan myös avoimempia uusille ideoille ja uusien metodien kokeilemiselle. Tällaisten opettajien on myös todettu osaavan täyttää oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita muita paremmin. (Pyhältö ym. 2015, 813.)

Williams (2010) kritisoi, että mahdollisuudet opettajien ammatilliseen kehittymiseen eivät ole pysyneet samassa vauhdissa toimintaympäristön muutoksen tahdissa. Opettajille tarjotaan useasti vain lyhyitä ”työpajoja”, kun tarve olisi pidemmille kehityksprosesseille, jotka kestäisivät koko vuoden. Työpajakin saattaa Williamsin mukaan inspiroida opettajaa, mutta ei riitä aikaansaamaan tarvittavaa muutosta koulujen toimintakulttuurissa. Lyhyet yksittäiset koulutukset eivät myöskään tutkimuksen mukaan saa aikaan muutosta opettajien pedagogisessa toiminnassa. (Williams 2010, 16 – 17.) Fullan ja Hargreaves (2016) viittaavat Malcolm Gladwellin aikanaan luomaan 10000 tunnin sääntöön, jossa taidon hallitakseen on käytettävä 10000 tuntia sen opetteluun. Fullanin ja Hargreavesin mukaan tämä sääntö pätee osittain myös opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Pelkästään aikaa käyttämällä ammatillista kehittymistä ei tapahdu, vaan kuten edelläkin on mainittu, on kokonaisvaltaisen ammatillisen kehittymisen ehtona asennemuutos työtä kohtaan (ks. esim. Kaikkonen 2004; Fullan & Hargreaves 2016, 9.)

Toinen Williamsin esiin nostama kehityskohde on opettajien vastuu ammatillisesta kehityksestään. Aiemmin Williams mainitsee vastuun tuloksista ja vaikutuksista olleen koulutuksen järjestäjillä, ja osallistujien vastuulla on ollut vain ilmestyä paikalle. Olennaista kuitenkin on opettajien itselleen ottama vastuu siitä, että he myös todella kehittyvät kouluttautumisen seurauksena ja heidän käytännön pedagoginen toimintansa muuttuu. Tähän päästäkseen opettajien on ymmärrettävä omaa oppimistaan ja saatava apua siihen, miten kehittymisen seurauksena heidän oma toimintansa voi käytännössä kehittyä. (Williams 2010, 24 – 25.)

Kuten edellä Craigin (2007) kerrottiin todenneen, ovat opettajien keskinäiset tapaamiset oivia tapoja kehittää osaamista. Williams kuitenkin muistuttaa,

että todellista vaikutusta tällaisilla tapaamisilla on vain silloin, jos ne toistuvat samojen ihmisten kesken riittävän usein ja riittävän pitkällä aikavälillä (Williams 2010, 17).

Tutkimukset osoittavat, että opettajien ammatillinen kehittyminen ei ole yksittäisten tekijöiden, kuten esimerkiksi motivaation tai ammatillisten käsitysten avulla selitettävissä. Huolimatta näiden välisestä yhteydestä tarvitaan laajempia, yksittäisiä käsitteitä yhdistäviä termejä kuten ammatillinen toimijuus, jotta opettajien ammatillista kehittymistä voidaan ymmärtää. (Pyhältö ym. 2015, 813, 822.)

3 TOIMINTAYMPÄRISTÖN MUUTOS

Opettajien toimintaympäristö, koulumaailma, on jatkuvassa muutoksessa (ks. esim. Howard 2018; Howard ym. 2019; Storey 2007). Kullakin hetkellä painottuvat yhteiskunnan tila, tahto ja tavoitteet heijastuvat aina koulutukseen liittyvään ajatteluun. Tämän jatkuvan muutostilan takia opetuksen painotukset ja sisällöt vaihtelevat eri aikakausina joskus voimakkaastikin (Uusikylä & Atjonen 2005, 52).

Opettajien työtä jatkuvasti muovaavat uudistukset pakottavat Hökän ym. (2011, 151) mukaan meidät pohtimaan opettajan ammatillisen identiteetin luonnetta ja sitä, millaista on opettajan toimijuus, kun ammatillinen identiteetti on jatkuvasti muutoksen alla. Kun opettajan käsitys itsestään ammatillisena toimijana joutuu kyseenalaiseksi, häneltä vaaditaan identiteettineuvotteluja, joiden avulla itseä määritellään uudelleen. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole valmiita muokkaamaan ammatillisia käsityksiään vastaamaan muutoksen vaatimuksia (Vähäsantanen & Eteläpelto 2010). Muutoksessa opettajalta edellytetäänkin perusteellista ammatillista identiteettityötä. Toimijuus voi näyttäytyä tällaisessa tilanteessa identiteetin säilyttämisenä tai sen muuttamisena omien tulkintojen pohjalta. (Hökkä ym. 2011, 152.)

Opettajan työn ja ammatti-identiteetin kannalta keskeistä on hänelle annettu tehtävä toimia yhteiskunnassa hyväksytyin arvomaailman mukaisesti (Koski-Heikkinen 2014, 48). Kuten edellä on jo todettu, opettajan toimijuus näkyy ennen kaikkea siinä, mitä hän tekee (Toom ym. 2015, 615). Yksi opettajan tekemistä ohjaava väline on opetussuunnitelma (ks. esim. Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 98 – 100). Myös muut tutkijat (ks. esim. Krokfors 2017, 248; Salminen & Annevirta 2014, 333) korostavat, että suomalaisessa koulutusajattelussa opetussuunnitelma - ja sen perusteet - ei ole vain perusopetuslakia toteuttava, normeja asettava, vaan opettajan työtä selkeästi ohjaava pedagoginen asiakirja.

Priestley ym. (2015, 1) näkevät, että opetussuunnitelman luonne ylhäältä alas annettuna asiakirjana voi rajoittaa opettajien toimijuutta. Osana haasteen

ratkaisemista on ollut opettajien osallistuminen opetussuunnitelman kehitystyöhön. Monissa muissa maissa kasvatusalan virkamiesasiantuntijat laativat opetussuunnitelman ja opettajien osaksi jää toivotunlaisen opetuksen toteuttaminen. Tästä seuraa luonnollisesti se, että opettajat eivät voi kovinkaan vapaasti toteuttaa itselleen tarkoituksenmukaista opetusta. (Priestley ym. 2015). Salmisen (2018) mukaan opettajan toimijuutta opetussuunnitelman toimeenpanossa edistää opetussuunnitelma, jonka laatimisessa opettajat ovat olleet mukana. Salminen jatkaa, että oleellista on, että opetussuunnitelman ohjaavuus ja opettajien osallisuus sen kehittämistyössä ovat tasapainossa. (Salminen 2018, 46.) Vitikka ja Rissanen (2019, 223) pitävät opettajien osallistumista opetussuunnitelman laadintaan merkittävänä ymmärrystä ja siihen sitoutumista lisäävänä tekijänä.

Suomessa asia on toisin kuin monessa muussa maassa, sillä perusteellisen asiantuntijakoulutuksen saaneet opettajat ovat osallistuneet opetussuunnitelman laadintaan (ks. esim. Krokfors 2017; Vitikka & Rissanen 2019). Kaikki opettajat ovat osallistuneet jollain tavalla paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön, jonka tuloksena laaditaan kunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Suomessa opettajille on haluttu antaa jopa poikkeuksellisen laaja autonomia ja vapaus myös opetussuunnitelmien toteuttamisessa. (Krokfors 2017, 248, 251.) Salminen (2018, 43) huomauttaa kuitenkin, että valmistuvien opettajien opetussuunnitelmaosaaminen vaihtelee Suomessakin huomattavasti.

Priestley ym. (2015) tuovat esille, että opettajan toimijuutta tutkittaessa ja etsittäessä keinoja sen lisäämiseen, keskitytään liikaa yksittäisten opettajien osaamisen kehittämiseen. Heidän mukaansa toimijuus lisääntyy tehokkaammin sillä, että huomio siirretään enemmän opettajien toimintaympäristöön ja sen vaikutuksiin toimijuuteen. Toimijuuden kehittymistä estävänä esimerkkinä mainitaan muun muassa toimintakulttuuri, joka ei tue erilaisia uusia kokeiluja, vaan kehoittaa pysymään tutuissa toimintatavoissa. Opettajien ottaminen mukaan toimintaympäristön kehittämiseen - kuten esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön - lisää merkittävästi heidän kokemaansa toimijuutta ja parantaa todennäköisesti myös opetuksen laatua. (Priestley ym. 2015, 19 – 20.) Opetussuunnitelman uudistaminen onkin yksi merkittävimmistä opettajien toimintaympäristön muutoksista ja

tästä syystä tässä tutkimuksessa toimintaympäristön muutoksen on katsottu tarkoittavan erityisesti opetussuunnitelmaan tehtyä uudistusta.

Keskeiset uudistukset vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteissa. Korkeakoski (2009, 167) pitää opetussuunnitelmaa koulumaailman tärkeimpänä asiakirjana. Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman keskeisimpänä tehtävänä on Salmisen (2019, 46) mukaan pidetty koulujen opetus- ja kasvatustyön ohjaamista. Vitikka ja Rissanen (2009, 230) korostavatkin, että vuoden 2014 perusteiden painopiste on siirtynyt selkeästi enemmän koulutyön ja oppimisen ohjaamiseen tiedollisen määrittelyn sijaan. Vuosina 2012-2016 toteutetun opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan omaa aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia kaikille oppilaille (Vitikka & Rissanen 2009, 229; ks. myös OPH 2020).

Opetussuunnitelma on osa valtakunnallista opetuksen ohjausjärjestelmää, jonka tarkoituksena on varmistaa, että perusopetuslaissa määritellyt kasvatukselliset tavoitteet välittyvät käytännön opetustyöhön ja opiskeluun (Salminen & Annevirta 2014, 334). Suomessa ei ole kansallista opetussuunnitelmaa, jota sellaisenaan noudatettaisiin koko maassa, vaan opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta opetuksen järjestäjät laativat paikalliset opetussuunnitelmat. Perusteiden laatimisella varmistetaan, että opetuksen kansallinen yhdenvertaisuus, kuitenkin samalla säilyttäen mahdollisuus tehdä paikallistavalla juuri sinne sopivia ratkaisuja. (Vitikka & Rissanen 2009, 221.)

Suomalaisen opetussuunnitelman uudistamiseen vaikuttavat aina tutkimus ja arviointi. Osa arvioinnista on kansallista, mutta myös kansainvälisellä arvioinnilla on vaikutusta siihen, miten opetussuunnitelmaa uudistetaan. (Vitikka & Rissanen 2019, 222 – 223.) Opetussuunnitelmaa muokkaamalla pyritään koulutusta kehittämään vastaamaan paremmin yhteiskunnan tuleviin tarpeisiin. Nykyisen opetussuunnitelman uudistus on seurausta välillisesti globalisaation mukanaan tuomista sosiaalisista, kulttuurisista ja poliittisista muutoksista. (Krokkfors 2017, 254.)

Laaja-alaisen osaamisen tarve on lisääntynyt maailman muuttuessa (OPH 2014, 20). Draken ja Burnsien (2020, 60) mukaan keskustelu laaja-alaisemman

osaamisen tarpeesta on ollut esillä jo kohta 20 vuotta, mutta pysyvä muutos opettajien ajattelussa vaatii aikaa. Haasteena laaja-alaisemman opetussuunnitelman implementoinnissa on ollut muun muassa selkeän prosessikaavion puute. Drake ja Burns korostavat kuitenkin, että suurin osa opettajista ymmärtää perusteet opetussuunnitelmien uudistuksille ja hyväksyy ne. (Drake & Burns 2020, 60.)

Krokforsin (2017) mukaan nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi keskeinen muutos aiempaan opetussuunnitelmaan vaikuttaa olevan oppimiskäsityksen muutos, jonka tulisi olla luomassa pohjaa uudelle pedagogiikalle. Pedagogisten uudistusten tarkoituksena on oppiaineiden integraatio, uusien oppimisympäristöjen käyttö sekä opetusmenetelmien kehittäminen. (Krokfors 2017, 251.)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostetaan arvoina osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta. Edelleen oppijan roolia aktiivisena toimijana tuodaan esiin. Myös oppilaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan korostetaan ja tämän ajatellaan johtavan itseohjautuvampaan ja vastuullisempaan toimintaan. (OPH 2014, 15, 17.)

Krokfors (2017, 216) korostaa, että osallistavaa pedagogiikkaa, jonka lähtökohdaksi on lapsen oma toimijuus ja aktiivinen osallistuminen, tulee edelleen kehittää. Aiemmin oppilaat nähtiin tiedon kuluttajina, nyt sen sijaan heidän tulee toimia myös aktiivisina tiedon tuottajina. Oppilaiden odotetaan osallistuvan koko oppimisen prosessiin; toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Heille annetaan mahdollisuus toimia oma-aloitteisesti, tehdä päätöksiä ja ottaa vastuuta. (Krokfors 2017, 261.) On tärkeää, että oppilas kokee, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään (OPH 2014, 15).

Priestleyn ym. (2012) mukaan opettajan toimijuus on yhteydessä oppilaiden kokemaan toimijuuteen. Myös Toomin ym. (2015, 616) mukaan tutkimukset (mm. Edwards, 2007; Lipponen & Kumpulainen, 2011) osoittavat, että opettajat, jotka eivät koe vahvaa toimijuutta omassa työssään, eivät edistä myöskään oppilaiden toimijuutta luokassaan.

Nykyistä edeltävät opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2004, jonka jälkeen lasten kasvuympäristö on muuttunut merkittävästi; tiedon luonne on muuttunut ja sen määrä on lisääntynyt, teknologia kehittyy nopealla tahdilla aiheuttaen tiedon tuottamisen ja välittämisen jatkuvan muutoksen. Kasvuympäristön lisäksi myös työn luonne on muuttunut ja saanut aikaan tarpeen erilaisille työelämän taidoille. (Halinen, 2012, 6.) Opetussuunnitelman uudistuksella pyritään varmistamaan, että suomalaisten osaaminen ja taidot kestävät kansainvälisen vertailun myös tulevaisuudessa (ks. esim. Vitikka & Rissanen 2019; OPH 2020.)

Erityisesti juuri teknologian lisäämistä opetukseen on perusteltu yhteiskunnallisella muutoksella: teknologia on osa jokaisen arkea ja monen työtä, joten sen pois jättämistä perusopetuksesta ei voi mitenkään perustella (OPH 2020). Myös Krokforsin mukaan lapset ja nuoret käyttävät erilaisia välineitä ja teknologioita päivittäin ja niiden käyttö on luonnollinen osa heidän moniulotteisia oppimisympäristöjään (2017, 253).

Opetussuunnitelman uudistuksella on haluttu vaikuttaa myös oppilaiden mielenkiinnon ja motivaation opiskeluun lisäämiseen. Yksi osa tätä on sen tiedostaminen, että oppimista tapahtuu kaikkialla. Oppia voi myös tiedostamatta, jopa vahingossa. Oppilaiden omien, luontaisten monipuolisten, rikkaiden ja vaihtelevien oppimisympäristöjen hyödyntämisen on ajateltu vaikuttavan positiivisesti heidän sitoutumiseensa ja oppimismotivaatioonsa. (Krokfors 2017, 253; Vitikka & Rissanen 2019, 222, 230.)

Uudistuksella on pyritty siirtymään perinteisiä oppiaineiden sisältöjä korostavasta "mitä?"-ajattelusta "miten?"- ja "miksi?" -ajatteluun. Näin korostuvat yhteiseen kriittiseen tiedon muodostukseen liittyvät taidot. Opiskelu, työelämä ja aktiivinen kansalaisuus edellyttävät paitsi eri tiedonalojen hallintaa, myös niiden yhdistelyä. Laaja-alaisen osaamisen taitoihin kuuluvat ajattelun ja oppimisen taidot, vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot sekä monilukutaito, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, kulttuurinen osaaminen, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (OPH 2014) Howard (2018) korostaa näiden

taitojen olevan osa nykyajan työelämän vaatimuksia. Tämä ajattelun muutos on osa kansainvälistä trendiä opetussuunnitelmien suunnittelussa (Krokkfors 2017, 250, 254; Wahlström & Sundberg 2017).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien kokemuksia heidän ammatillisesta toimijuudestaan pedagogiikan näkökulmasta. Ammatillista toimijuutta tutkitaan tässä tutkimuksessa opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä ammatillisen kehittymisen näkökulmista. Tutkimuksen aineistona käytetään luokanopettajien haastatteluita, jotka ovat osa Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hankkeessa (Martin, Kaukonen, Kostainen, Tarnanen, & Toikka 2020) kerättyä haastatteluaineistoa. Opettajat työskentelivät haastatteluiden tekemisen aikaan työyhteisössä, jossa useampi erillinen koulu on yhdistymässä uudeksi yhtenäiskouluksi. Ammatillista toimijuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa suhteessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisiin muutoksiin.

Tutkimuksemme päätutkimuskysymys on: Millaiset tekijät luonnehtivat luokanopettajien ammatillista toimijuutta suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeisiin muutoksiin?

Päätutkimuskysymystä käsitellään seuraavien alatutkimuskysymysten avulla:

1. Millä tavoilla luokanopettajat kuvaavat pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa?
2. Millä tavoilla luokanopettajat kuvaavat omaa ammatillista kehittymistään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena tapaustutkimuksena. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa syvälinen ja yksityiskohmainen kuvaus ja tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisilla menetelmillä voidaan tutkia esimerkiksi käyttäytymistä, tunteita tai kokemuksia. (Holloway & Wheeler 2010, 3; Smith, Bekker & Cheater 2010, 41.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme muutoksessa olevaan työyhteisöön kuuluvien luokanopettajien kokemuksia omasta ammatillisesta toimijuudestaan suhteessa uudistuneeseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014). Muutos koskee useamman erillisen koulun yhdistymistä uudeksi yhtenäiskouluksi.

Koska tutkimuksen keskiössä ovat opettajien kokemukset, ajatukset ja näkemykset omasta ammatillisesta toimijuudestaan, lähestytään teemaa laadullisella fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisin tutkimuskohde on ihmisen kokemukset (Henriksson & Friesen 2012, 1; Virtanen 2006, 152). Kokemusten lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat fenomenologisen tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi merkitykset ja yhteisöllisyyden. Merkitykset perustuvat oletukseen, että ihminen on tajunnallinen olio ja hänen toimintansa suuntautuu aina johonkin. Ihmisen toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista. (Friesen 2012, 51; Virtanen 2006, 165; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Kokemus syntyy, kun tajunnallinen ihminen suuntaa tajunnallisen toimintansa johonkin kohteeseen. Kokemus liittyy aina suhteeseen subjektin, toiminnan ja kohteen välillä. (Virtanen 2006, 165.) Nämä kokemukset nähdään ihmisen rakentamina merkityksinä. Kokemusten perusteella rakennetut merkitykset taas koostuvat ihmisen tekemistä havainnoista, tunnekokemuksista, mielikuvista ja kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista. (Patton 2002, 104; Virtanen 2006, 152, 157.) Yhteisöllisyys muodostuu keskeiseksi kokemuksiksi ja niiden merkityksiä tarkasteltaessa, koska ihmisyyksilö on perusteiltaan

yhteisöllinen. Merkitykset avautuvat ihmisille subjektiivisesti, koska niiden taustalla on aina ihmisen kasvattanut yhteisö. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kohteeksi muodostuvat siis ihmisen kokemukselle annetut merkitykset. (Henriksson & Friesen 2012, 1; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Pattonin (2002) mukaan, voidakseen ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia ja niistä rakentuneita merkityksiä, täytyy tutkijan tulkita niitä. Hermeneutiikka tarkoittaa tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaa, jolla pyritään minimoimaan niiden vääristyminen ja ymmärtämään niiden merkityksiä. Hermeneuttisen otteen lähtökohtana on kuitenkin, että tulkinta rakentuu aina tutkijan ja kohteen vuorovaikutuksessa. Tähän vuorovaikutukseen on aina yhteydessä aiemmat kokemukset sekä muun muassa aika ja paikka sekä asema, josta tulkintoja tehdään. Tästä seuraa, ettei tulkinta voi koskaan olla absoluuttisen oikea. (Patton 2002, 114.) Aineiston analyysia tehtäessä onkin tärkeää ottaa huomioon tutkijan omat subjektiiviset näkemykset ja sosiaalinen todellisuus (Hesse-Biber & Leavy 2011, 316; Horsburgh 2003, 308). Samasta aineistosta voidaan löytää useita eri merkityksiä, riippuen tutkijasta ja lähestymistavasta (Green ym. 2007, 548; Krauss 2005, 759). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi.

Henriksson (2012, 121) pitää fenomenologiaa kasvatustieteisiin sopivana tutkimusotteena siitäkkin syystä, että hänen havaintojensa mukaan opettajat pitävät sitä heille sopivana otteena, sillä sen avulla pyritään tulkitsemaan "oikeaan" luokkahuonetyöskentelyyn liittyviä kysymyksiä. Henrikssonin mukaan fenomenologia tiedostaa opettajien hiljaisen tiedon, mutta ei kuitenkaan anna ottaa sitä itsestäänselvyytenä. Se haastaa murtamaan toimintatapoja, joita toistetaan aina vain siksi, että näin on ennenkin tehty. Tavoitteena on tuoda yhteen pedagoginen tutkimus ja jokapäiväinen pedagoginen käytäntö. (Henriksson 2012, 121, 123.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kontekstina on Opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeiset muutokset. Näistä yksi on oppilaslähtöisyys. Henriksson (2012, 122–123) pitää fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen lähtökohtana koulutus kontekstissa sitä, että se haastaa olemassa olevia ennakkokäsi-

tyksiä, esimerkiksi sitä, kuka johtaa toimintaa luokassa. Oppilaslähtöisyys voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Esimerkiksi yksi tapa ymmärtää oppilaslähtöisyyttä on, että siinä luovutetaan valta oppilaille ja jätetään heidät vaille opettajajohtoista opetusta. Muun muassa Mosston ja Ashworth (2008, 188–209) sanovat, että oppilaslähtöisyydessä opettajalta vaaditaan oman asiantuntijuuden jättämistä taka-alalle ja vallan luovuttamista oppilaille. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen voidaan siis sanoa tästäkin syystä sopivan hyvin tähän tutkimuskontekstiin, koska tutkimuksen tavoitteena on tutkia - ja haastaa - opettajien käsityksiä omasta pedagogisesta toimijuudestaan ja niiden suhteesta opetussuunnitelman (OPH 2014) keskeisimpiin uudistuksiin.

Tässä tutkimuksessa tutkijoita on kaksi ja tämän lisäksi esimerkiksi aineistonkeruu on suoritettu ULA-hankkeen tutkijoiden toimesta. Tutkimuksessamme olemme siis hyödyntäneet tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että saman tutkimuksen tekemiseen osallistuu kaksi tai useampia tutkijoita (Denzin 1970, 303). Tutkijatriangulaatio lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen toteuttaminen ei perustu ainoastaan yhden tutkijan tulkintoihin (Archibald 2015, 232). Tutkijatriangulaatio näkyykin tutkimuksessamme erityisesti aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnassa.

5.2 Tutkimuskonteksti ja -aineisto

Tämä tutkimus on toteutettu osana Opetusministeriön rahoittamaa (2017-2020) Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanketta. Kehittämishankkeen tavoitteena on tukea ja kehittää opettajien, opettajankouluttajien ja opiskelijoiden yhteistyötä sekä perus- ja täydennyskoulutuksen yhteyttä. (Tarnanen ym. 2020, 9.) Hankkeen teemoja ovat esimerkiksi monilukutaito ja kielitietoisuus, tasa-arvoinen ja demokraattinen koulu, tutkiva työote, kollegiaalinen yhteistyö, oppilaiden motivaatio, käyttäytyminen ja kiinnittyminen, vuorovaikutus ja digitaalisuus sekä oppiainerajat ylittävä yhteistyö. (Tarnanen, Kaukonen, Kostiainen & Toikka 2019, 31.)

Tutkimuksen haastatteluaineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teema-haastatteluilla. Pattonin (2002) sekä Hollowayn ja Wheelerin (2010) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyksenasettelu ja aiheiden käsittelyjärjestys muotoutuvat haastatteluprosessissa yksilöllisesti. Siinä tuodaan etukäteen esille haastattelun teemat. Tarkat, yksittäiset kysymykset voivat kuitenkin muotoutua vasta haastattelutilanteessa, näin haastattelu pysyy keskustelunomaisena. Koska kysymykset voivat täten vaihdella eri haastatteluissa, myös vastaukset voivat muotoutua erilaisiksi. Näin ollen vastausten vertailu ei ole välttämättä helppoa, joka voidaan nähdä haasteena tulosten löytämiselle. (Patton 2002, 228; Holloway & Wheeler 2010, 89-90.)

Haastattelut (N = 41) on toteutettu ULA- tutkimushankkeen tutkijoiden toimesta keväällä 2018. Aineistonkeruuhetkellä tutkittavat työskentelivät työyhteisössä, jossa useammasta erillisestä koulusta oli muodostumassa uusi yhtenäiskoulu. Haastatteluissa kartoitettiin tulevan yhtenäiskoulun henkilökunnan käsitteitä nykytilasta ja tulevaisuudesta, koskien seuraavia teemoja: ammatillinen kehittyminen, yhteistyö, työyhteisö ja opetustyö. Näistä haastatteluista tähän tutkimukseen valikoitiin 16 luokanopettajien haastattelua. Litteroituna haastatteluaineistoa oli 205 sivua.

Haastatellut olivat eri vaiheissa työuraansa; haastatteluhetkellä luokanopettajilla oli työkokemusta noin kahdesta (2) vuodesta yli 30 vuoteen. Haastatteluista luokanopettajista viisi (5) oli miehiä ja 11 naisia. Haastattelujen litteraatit on nimetty pseudonyymeillä, jotka muodostuvat kirjaimista ja numerosarjasta, esimerkiksi "N123L". Ensimmäinen kirjain kertoo haastateltavan sukupuolen (N = nainen, M = mies) ja viimeinen kirjain haastateltavan työtehtävän (L = luokanopettaja). Käytämme näitä pseudonyymejä myös tässä tutkimuksessa.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston informaatioarvon lisääminen. Hajanaisesta aineistosta luo-

daan analysoinnin avulla selkeämpää ja yhtenäisempää tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Analyysillä luodaan aineistoon selkeyttä, jotta ilmiöstä voidaan sen perusteella tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (de Chesnay 2015, 1-2; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimusaineisto on analysoitu sisällönanalyysia käyttäen. Tämä analyysitapa on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstistä merkityksiä (Hsieh & Shannon 2005, 1277). Sisällönanalyysillä on tarkoitus saada aikaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus (Elo & Kyngäs 2008, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sisällönanalyysi on toteutettu teoriaohjaavana analyysina. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa analyysissa teoria toimii apuna, mutta analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan. Analyysista voidaan nähdä aikaisemman tiedon vaikutukset, mutta tarkoituksena ei ole testata olemassa olevaa teoriaa. Ajatteluprosessissa vaihtelevat aikaisempi tieto ja aineistolähtöisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Aineiston analysoinnissa on käytetty Atlas.ti-tietokoneohjelmaa.

Laadullisen aineiston analyysin voidaan ajatella alkavan jo ennen varsinaista analyysia esimerkiksi aineistoa kerätessä tai litteroitaessa, jolloin tutkija on vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Holloway & Wheeler 2010, 281). Tutkijatriangulaatiota on tässä tutkimuksessa hyödynnetty aineiston analyysin alusta lähtien. Tutkimusaineiston analyysin voidaan katsoa alkaneen, hankkeen tutkijoiden ja muiden hanketyöhön osallistuneiden henkilöiden toimesta jo ennen kuin saimme kirjallisessa muodossa olevaa aineistoa käyttöömmehän. Hankkeen tutkijat ovat pystyneet kertomaan meille, millaista tietoa haastatteluista mahdollisesti olisi saatavissa.

Varsinainen aineiston analyysi alkoi aineistoon tutustumisella. Tutustumisvaiheeseen voi kuulua aineiston litterointia ja organisointia sekä aineistomateriaalin lukemista tai kuuntelemista. (Holloway & Wheeler 2010, 282.) Tässä tutkimuksessa osallistuimme osaltamme osan haastatteluaineiston litterointiin ja aineistoon tutustuminen jatkui valmiita aineistoomme valikoituja litteraatteja lukemalla. Tutustumisvaiheessa pohdimme, millaiset asiat tai teemat meitä tässä aineistossa voisivat kiinnostaa suhteessa tutkimuksemme aiheeseen.

Aineistoon tutustumisen jälkeen analyysin toinen vaihe oli koodaaminen. Koodaaminen tarkoittaa analyysin vaihetta, jossa tutkija etsii ja nimeää aineistosta sopivia tekstikatkelmia, tutkimuksen teemaan liittyen. Aineistosta saadaan näin esiin tutkimuksen kannalta olennaiset osat ja aineisto pilkkoutuu helpommin käsiteltävään muotoon. (Holloway & Wheeler 2010, 286–287.) Kävimme aineiston läpi kolmella eri koodauskierroksella.

Ensimmäisellä koodauskierroksella aineistosta etsittiin ja koodattiin löyhästi toimijuuteen ja toimintaympäristön muutokseen liittyviä kohtia ja näitä nimettiin alustavasti. Alustavia koodeja olivat *pedagogiikka, työn kehittäminen, työssä kehittyminen, täydennyskoulutus, yhteistyö, ammatti-identiteetti* sekä *toimintaympäristön muutokset*. Analyysin aineistolähtöisyys näkyi siinä, että koodeja ei oltu mietitty valmiiksi ennen koodauksen aloittamista, vaan ne muodostuivat sen mukaan, mitä haastateltavat nostivat esiin meitä kiinnostavista kategorioista. Ensimmäisellä koodauskierroksella vain toinen meistä teki koodauksen. Näin pyrimme varmistamaan sen, että koodien perustelut ovat yhtenevät läpi aineiston.

Analyysin edetessä perehdyimme tarkemmin myös toimijuutta tarkastelemaan tutkimukseen sekä opetussuunnitelman muutoksiin, jolloin myös koodit tarkentuivat. Tutkijatriangulaatiota hyödynsimme niin, että vain toinen meistä keskittyi koodaukseen, jolloin toisen oli mahdollista antaa siitä palautetta mahdollisimman objektiivisesti (Archibald 2016, 240).

Toisella koodauskierroksella huomasimme, että *toimintaympäristön muutokset* on liian laaja koodi. Siihen kuuluvien aineistoesimerkkien sisällöt erosivat keskenään toisistaan suuresti. Kyseinen koodi ei ollut tarpeeksi tarkka, joten rajasimme tässä tutkimuksessa tarkasteltavaksi opetussuunnitelmaan liittyvät toimintaympäristö muutokset. Opetussuunnitelman muutokset ei myöskään toiminut itsenäisenä koodina, vaan aineistoesimerkit sisälsivät usein myös muita koodeja. Päädyimmekin rajaamaan aineistoesimerkeistä niitä, joissa muiden koodiemme teemoja käsiteltiin opetussuunnitelman muutosten valossa.

Teimme vielä kolmannen koodauskierroksen, jolloin tarkensimme koodejamme vastaamaan edellisellä koodauskierroksella heränneitä ajatuksia. Rajasimme siis koodatuista aineistoesimerkeistä ne, joissa muitten koodien teemoja

käsiteltiin suhteessa opetussuunnitelman muutoksiin. Kolmannella koodauskierroksella päädyimme myös jättämään pois ammatti-identiteettiä koskevan koodin. Emme löytäneet aineistoesimerkeistä tarpeeksi yhteyksiä opetussuunnitelman muutosten ja ammatti-identiteetin välillä, joten päädyimme jättämään ammatti-identiteetin teoreettiseksi taustatekijäksi. Analyysin toisen vaiheen, koodaamisen, päätteeksi koodit olivat *pedagoginen ajattelu ja toiminta/ops*, *ammattillinen kehittyminen/ops* sekä *yhteistyö/ops*.

Analyysin kolmas vaihe oli teemoittelu. Teemoittelimme aineistoesimerkit teoriaohjaavasti yläteemojen muodostamiseksi. Tarkastelimme koodeja tarkemmin suhteessa opettajan ammatillisen toimijuuden teoriaan. Teemoittelussa laadullista aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisiin aihepiireihin eli teemoihin. Teemoittelussa painotetaan, mitä kustakin teemasta on sanottu eli etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vaismoradi, Jones, Turunen & Sherrill 2016, 101.) Päädyimme siirtämään *yhteistyö/ops* -koodin soveltuvat aineistoesimerkit *pedagoginen ajattelu ja toiminta/ops*- sekä *ammattillinen kehittyminen/ops*-koodeihin, sillä *yhteistyö/ops* -koodin aineistoesimerkit sopivat suurelta osin myös kahteen muuhun koodiin. Yläteemoiksi muodostuivat ammatillisen toimijuuden teorian pohjalta *pedagoginen ajattelu ja toiminta* sekä *ammattillinen kehittyminen*. Nämä teemat valikoituivat yksityiskohtaisempaan tarkasteluun, sillä opettajan ammatillisen toimijuuden osa-alueista juuri nämä koskevat opettajan toimintaa.

Analyysin neljännessä vaiheessa ensin redusoimme ja klusteroimme aineistoesimerkkejä alateemojen löytämiseksi. Alateemojen muodostamisessa käytimme apuna taulukkoa, jossa ensin redusoimme ja sitten klusteroimme aineistosta koodattuja sitaatteja. Teimme oman taulukkonsa molemmille yläteemoille: *pedagoginen ajattelu ja toiminta* (ks. taulukko 1) ja *ammattillinen kehittyminen*. Redusoimalla pelkistimme aineistosta kerättyjen analyysiyksiköiden informaation pelkistetyiksi ilmauksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Klusteroimme näistä pelkistetyistä ilmauksista alustavat alateemoja, etsimällä ilmauksista niitä yhdistäviä tekijöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

TAULUKKO 1. Esimerkki pedagoginen toiminta ja ajattelu -yläteeman abstrahointitaulukosta

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alustava alateema	Alateema
<p>“Ja mä alotan sitä niinkun ekaluokalta pikkuhiljaa ja, ja se niinku kasvaa ja kasvaa ja kuudennella luokkallahan mä huomaan, et mua ei tarvita enää - - .” (N564L)</p>	<p>vastuuta oppilaalle vähitellen, lopulta opettaja ei tarvita</p>	<p>oppilaan aktiivisuus</p>	<p>Oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset</p>
<p>“Ja annan sitä, siis sillä lailla arvostan, että ne haastaa. Ja ne, jos jotain ideoita tulee, niin kokeillaan ja otetaan käyttöön, ja että voitasko tehdä näin. Et ilman muuta, sillonhan se on sieltä lähteny ja sillon se tarkoittaa, että heillä on se mielenkiinto.” (M563L)</p>	<p>oppilaan ideoiden arvostaminen ja kokeileminen, oppilaalla mielenkiinto</p>	<p>oppilaan aktiivisuus</p>	<p>Oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset</p>
<p>“- - ainaki mulla on semmonen - - mieli-kuva syötetty, että se on minusta hirveen hyvä asia se, että toimitaan silleen, silleen niinku ilmiökeskeisesti enemmän - -.” (M294L)</p>	<p>ilmiökeskeisyys asia</p>	<p>hyvä ilmiölähtöisyys</p>	<p>Uudet oppimisympäristöt ja työtavat</p>

Analyysin viimeisessä vaiheessa abstrahoinme abstrahointitaulukon avulla alustavia alateemoja lopullisten alateemojen muodostamiseksi. Abstrahoinmalla alkuperäisdatasta erotetaan tutkimukseen liittyvä olennainen tieto, jonka perusteella aineisto kytetään tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin. Abstrahointia jatketaan niin pitkälle kuin mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa nämä käsitteet on pyritty poimimaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2014) nousseista keskeisistä uudistuksista. Pääteemojen kiinnittyessä ammatillisen toimijuuden teoriaan, kytkimme alateemat opetussuunni-

telmauudistuksiin. Näin ammatillisen toimijuuden tarkastelu onnistuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) keskeisten uudistusten valossa.

Toinen yläteemoista, *pedagoginen ajattelu ja toiminta*, jakautui alateemoihin, jotka helpottivat kokonaisvaltaisen näkemyksen saamista aineistosta ja tutkijan ajattelun ymmärtämistä (Vaismoradi ym. 2016, 101). *Pedagoginen ajattelu ja toiminta* -yläteeman alateemoiksi muodostuivat: *uudet oppimisympäristöt ja työtavat* sekä *oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset*. *Ammatillinen kehittyminen*-yläteema ei jakautunut luontevasti alateemoihin. Totesimme kuitenkin, ettei opetussuunnitelman uudistuksiin pohjautuvien alateemojen muodostaminen ollut mahdollista. Yksittäisiin alateemoihin ei olisi tullut tarpeeksi esimerkkejä.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tätä tutkimusta tehtäessä on pyritty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Tämän tutkimuksen kannalta eettinen pohdinta on ollut erityisen relevanttia tutkimustehtävän muodostuksessa ja teoreettisessa taustoituksessa, aineiston keruussa ja sen analysoinnissa sekä tulosten raportoinnissa.

Tutkimuksen aiheen valinta sisältää jo monia eettisiä pohdintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018). Siksi pyrimme muotoilemaan tutkimustehtävän siten, että se ei sisältäisi oletuksia tai kannanottoja minkään asian puolesta tai vastaan. Tutkimuksemme aiheita on taustoitettu teoreettisesti. Muiden tutkijoiden työ ja saavutukset on otettu huomioon ja julkaisuihin on viitattu asianmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olemmekin pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme teoriaa tarpeeksi laajasti ja eri tutkimusten väliset yhteydet huomioiden.

Tutkimus on osa ULA-tutkimushanketta, joten tutkimusaineisto on saatu hankkeen aikana kerätyistä haastatteluista. Haastattelut on litteroitu ja anonymisoitu hankkeen työntekijöiden toimesta. He ovat myös varmistaneet tutkimusluvut ja hoitaneet yhteydenpidon tutkimuksen osallistujiin. Haastateltaville on kerrottu, että heidän henkilöllisyytensä ei paljastu ja anonymiteetti on varmistettu siten, että aineistolitteraateissa on käytetty nimien tai muiden tunnisteiden sijaan pseudonyymejä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen aineistoon ei ole pääsyä keneltäkään tutkimuksen ulkopuoliselta henkilöltä. Tutkimuksen valmistuttua kaikki aineistoon liittyvä on poistettu tämän tutkimuksen tekoon käytetyiltä tallennusvälineiltä.

Aineiston analyysissä on Tuomen ja Sarajärven mukaan kyse aina tutkijan aktiivisesta toiminnasta sen tulkinnassa. Riippuukin aina tutkijasta, millaiseen tulkintaan aineistosta päädytään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Analyysi onkin pyrittävä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tällöin lukijan on mahdollista arvioida tutkimusta ja saatuja tuloksia kriittisesti.

Tuloksia julkaistaessa on noudatettu avoimuutta. Tutkimustulokset on raportoitu yksityiskohtaisesti ottaen mukaan suoria sitaatteja haastatteluista, jotta lukija voi helposti nähdä tutkijoiden tekemien johtopäätösten polun. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tulosten julkaisussa on myös pidetty huolta, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastu. Pohdinnassa tuloksia peilataan teoriaan, joka mahdollistaa lukijalle tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun.

6 TULOKSET

6.1 Pedagoginen ajattelu ja toiminta

Pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kuvatessaan luokanopettajien vastauksista nousi esiin tiettyjä samankaltaisuuksia, joiden perusteella olemme muodostaneet Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa kuvatut, opetussuunnitelman keskeisiin muutoksiin kiinnittyvät alaluokat. Ensimmäisen alatutkimuskysymyksen suuntaisesti pedagogista ajattelua ja toimintaa kuvaavat tulokset esitellään *uudet oppimisympäristöt ja työtavat* sekä *oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset* alaluokkien mukaisesti seuraavissa alaluvuissa.

6.1.1 Uudet oppimisympäristöt ja työtavat

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukanaan tuomista uusista oppimisympäristöistä ja työtavoista haastatellut luokanopettajat toivat esiin tieto- ja viestintäteknologian (TVT) käytön, työtapojen vaihtelun, ilmiölähtöisyyden sekä oppiainerajojen ylittämisen. Myös opettajien välinen yhteistyö nähtiin pedagogisena ratkaisuna, joka mahdollistaa tietyt työtavat. Opettajien kokemukset näistä vaihtelivat; osalla uudet oppimisympäristöt ja työtavat vaikuttivat olevan käytössä kouluarjessa ja suhtautuminen niihin oli positiivista, kun taas osa pohti skeptisemmin niiden käyttöä ja mahdollisuuksia.

Eryteisesti pitkään luokanopettajan työtä tehneet opettajat kokivat myös, että muutokset opetussuunnitelmassa eivät välttämättä suuremmin vaikuta omaan opetukseen. Omia näkemyksiä opettamisesta pidettiin suuressa arvossa ja opetussuunnitelmaa pyrittiin soveltamaan niihin sopivasti. Opetussuunnitelmaa koettiin noudatettavan, mutta tärkeämmäksi koettiin oman opetusfilosofian noudattaminen, kuten esimerkki 1 havainnollistaa:

1) "Mäkin oon kumminki nyt, kuulostaa varmaan tosi typerältä ja vanhanaikaiselta, mutta mäkin oon niin paljon nyt jo nähny, emmä jaks enää niinku olla moksiskaan, vaan että mä luen opetussuunnitelman ja katon, et mä varmasti toteutan sen ja sovellan sitä omaan itseeni ja siihen mikä mulle sopii ja mikä mun aja- tai no filosofiaan on niin hirveen laaja sana, että ei sitä voi ees käyttää, mutta että mikä mun opetusmenetelmiin kuuluu niin sovellan sitä." (N562L)

Opettajat myös kokivat, että oma opetus on noudattanut nykyisen opetussuunnitelman periaatteita jo pitkään. Nykyiseen opetussuunnitelmaan vahvasti liitettävät työtavat olivat osalle opettajista jo tuttuja ennestään. Aineistoesimerkin 2 mukaisesti esimerkiksi monialaisuutta ja tutkivaa oppimista oli koettu toteutettavan jo ennen nykyistä opetussuunnitelmaa.

2) "niin mä oon mielestäni toiminu tän nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti niinku vuosikausia. Että se mun, ja varmaan moni muukin opettaja. On monialaista ja on tuota tutkivaa ja on et sitä ja tämmöstä, että." (M563L)

Toisaalta opettajat myös kokivat, ettei opetussuunnitelman muutoksiin ole ollut tarpeeksi aikaa perehtyä ja suunnitella muutosten toteutusta. Opettajat olisivat kaivanneet perusteellisempaa perehdyttämistä ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa. Myös yhteistä suunnitteluaikaa kaivattiin uudenlaisten työtapojen, kuten monialaisten oppimiskokonaisuuksien, toteuttamiseksi. Epävarmuus opetussuunnitelman toteuttamista kohtaan aiheutti negatiivista suhtautumista sitä kohtaan, kuten esimerkki 3 osoittaa

3) "ku me puhutaan vaikka opettajanhuoneessa tai kenen tahansa kans vaikka uudesta opsista ni, se on se on jännä et se, se on ehkä jotenki markkinoitu tai jalkautette väärin tää uus opetussuunnitelma, että se jotenki lipsahtaa heti semmoseen, että "no ku se on aivan sitä haihattelua ja ku siellä on sitä", "miten tääki monialanen nyt sitte oikein tehään ja" ja varmaan sen takia et ku sit siihen ei olla perehdytty tarpeeks, tai annettu aikaa perehtyä tarpeeks. Että jotenki sit nyt, ainaki täällä kunnassa tuntuu että se opetusohjelma vähän niinku tuli ja nyt se on vähä niinku tässä menny ja ollu ja kukaan ei kuitenkaa vielä kerrenny istahtaa alas ja oikeesti miettiä, et miten meijän pitäis vaikka se opetus vaikka järjestää. Et miten meidän kannattas tai, tai suunniteltas niinku hyvissä ajojin vai- ennen lukuvuotta vaikka erilaisia jaksoja, juttuja ja et se, se oikeesti rupeis elämään se uus opsi." (M311L)

Opettajat nimesivät haastatteluissa tiettyjä uusia työtapoja, kuten ilmiölähtöinen oppiminen, oppiainerajojen rikkominen ja tutkiva oppiminen. Kuitenkin myös erilaisten opetustapojen vaihtelevuus nostettiin esiin. Opetustapojen vaihtelun taustalla olevat pedagoginen ajatus oli oppilaslähtöinen, kuten esimerkki 4 havainnollistaa.

4) "Sit käydään keskustellen niitä läpi niin että oppilailta tulee se ajatus sieltä ja sit mä vaan niinku kokoan niitä niin että ne jotka ei välttämättä pelkän kuulon avulla opi, ni sitte näkevät sen paperilta, taululta jostaki. Ja sitte kuvallistetaan." (NB334L)

Tarkoituksena on siis mahdollistaa oppiminen erilaisille oppilaille käyttämällä erilaisia opetustapoja. Haastattelujen mukaan opetus- ja työtavoissa pyrittiin vaihtelevuutta toiminnallisempaan ja tiukemmin strukturoidun opetuksen välillä.

Aineistoesimerkin 5 mukaisesti, haastatteluista oli nähtävissä, että työtapojen vaihtelua tehtiin tietoisesti pedagogisina ratkaisuin.

5) "ku mä mietin, mietin seuraavaa päivää tai seuraavaa viikkoo, ni sit mä yritän vähä mieltä, että et mitäs nyt on, että vaikka tällä viikolla tehty, että tehtäs ne jutut pikkusen jotenki toisella tavalla ens viikolla että niinku, ettei aina vaan lueta tai tehä näitä tehtäviä, tai sit toisaalta vaan aina vaan jotaki pelleillä täällä, että et välillä on hyvä olla niitaki semmosia enemmän behavioristisia tunteja." (M294L)

Ilmiölähtöisyys sekä oppiaineiden integraatio nousivat esiin useissa haastatteluissa, mutta suhtautuminen niihin vaihteli opettajien välillä. Osa koki ilmiölähtöiset työtavat tutuksi ja luontevaksi tavaksi opettaa. Tällöin opiskeltavat teemat laajenevat luontevasti tutkittaviksi ilmiöiksi ja opetuksessa käytettävät työtavat valitaan tarkoituksenmukaisesti, kuten esimerkki 6 havainnollistaa.

6) "Taikka mennään, tossa nyt toissa päivänä oli yhteiskuntaopissa yrittäjyydestä puhuttiin ja mä siinä vähän kattelin kelloo ja lukkaria ja muuta ja sitte yhtäkkiä tuli mieleen, että kyllä me tehään nää. Haetaan ne pädit ja kolmeen ryhmään ja käynte kylällä ettimässä jonkun yrittäjän ja teette haastattelun. Sitten katottiin ne äidinkielen tunnilla. Mä tajusin, et kun meillä on äidinkieltä seuraavaks, okei tää sopii siihen ja ei se mulla ollu suunniteltuna aamulla puoli yheksän, vaan se tuli siinä kesken tunnin. Ja toiminta loppu siihen, ku oltiin yrittäjyydestä puhuttu, ja sitten lähetettiin kylälle haastattelemaan yrittäjiä. Tehtiin haastattelut ja kuvattiin." (M563L)

Ilmiölähtöisyyden lisääminen opetukseen nähtiin positiivisena asiana. "ainaki mulla on semmonen [...] mielikuva syötetty, että se on minusta hirveen hyvä asia se, että toimitaan silleen, silleen niinku ilmiökeskeisesti enemmän." (M294L) Opettajien haastatteluista myös nousi esiin, että opettajat haluaisivat opettaa nykyistä enemmän ilmiölähtöisillä tavoilla.

Haastatellut opettajat kuitenkin pohtivat, sopiiko ilmiölähtöinen opetus kaikille oppilaille. Kuten esimerkit 7 ja 8 havainnollistavat opettajat olivat epävarmoja erityisesti siitä, miten ilmiölähtöistä opetusta tulisi järjestää alakoulun nuorimmille oppilaille. Osa opettajista kokikin, että ennen ilmiölähtöisen opetuksen aloittamista, oppilaille täytyy olla tietty määrä perustaitoja. Esimerkiksi riittävä luku- ja kirjoitustaito nähtiin tällaisina taitoina. Haastatteluista ei ilmennyt mitään tarkkaa osaamistasoa, mikä mahdollistaisi ilmiölähtöiset työtavat, vaan vaadittavat taidot määritteli kukin opettaja itse.

7) "Haluaisitko siellä kokeille enemmän vaikka sitä oppiaineiden ylittämistä? N334L: Joo varmaan, mutta kun sitten ne on ykköset, että mitä niitten kanssa voi tehdä." (N334L)

8) "mä koen, koen niinku jättäväni nää oppilaat heitteille jos mä niinku jos nyt tehtäis hirveästi semmosia heidän ehdoilla ja tämmösiä ilmiölähtöisiä, kun ei vielä osata hyvä kun se oma nimi jollakin näistä kakkosluokkalaisista vielä pystyy sitäköön kirjoittamaan, niin kyl me vielä ihan perus, perusta minusta se lähtee nyt siitä kuitenkin. Et täytyy olla ne välineet ensin kunnossa, et voidaan sit voidaan lähteä sit niinku vähän laajentamaan, tekemään sit semmosia projekteja ja muuta." (N462L)

Edellä mainittujen työtapojen lisäksi, opettajat nostivat esiin myös opettajien välisen yhteistyön merkityksen pedagogisessa toiminnassa. Opettajien välinen tiivis yhteistyö, esimerkiksi samanaikais- tai yhteisopettajuus, nähtiin mahdollisuutena vastata paremmin oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Perinteisen luokkajaon sijaan opettajat puhuivat "yhteisistä oppilaista" ja tavallista luokkaa suuremmasta joukosta oppilaita, jonka parissa useampi opettaja työskentelee, kuten esimerkit 9 ja 10 osoittavat.

9) "No meillähän on jo hirveen pitkään, toistakymmentä vuotta toiminu tää tiimityöskentely. Että rinnakkaisluokan opettajat, erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja ja jos on jotain muita ohjaajia, niin me muodostetaan se tiimi ja siinä tiimissä työskennellään hyvinkin erilaisissa kokoonpanoissa. Eli periaatteessa tää ajatus, että oppilaat on yhteisiä, niin meillä mun mielestä se toimii ihan äärimmäisen hyvin. [...] Elikkä jos aattelee vaikka eka luokkaa, niin hyvinkin paljon työskennellään muuntuvissa ryhmässä silleen, et sit jos aattelee vaikka kirjoitus- ja lukutaidon kehittymistä, niin nehän ryhmät elää koko ajan." (N562L)

10) "Mutta siis todellakin mä siis kauheen innokaasti odotan, et jos pääsis siihen et jopa pääsis nää luokkarajat murtamaan sillai, että tulis sitä kulkemista ja tulis tätä mielellään myös sitten joissain jos pystyy niin ehkä tota niin alakoulunkin luokkarajojen ylitystä. Ja sit justiin tää tämmönen niinku siis ei se, että on se meidän ope ja kotiluokka ja me ollaan täällä vaan se, että on siis niinku se saman ikäisiä mut erilaisia oppijoita ja sitten se kolme opettajaa, siis jos pysyy kolmesarjainen, niin kolme opettajaa sit pähkäilee mitä ne sen 60 kans puuhailee, että sieltä saatais sitten jotenkin ne niinku tehot irti ja tarjottua kaikille kaikkea muuta, että täm- joku se on semmonen että." (M554L)

Samanaikais- tai yhteisopettajuus ei ollut haastateltujen keskuudessa kovinkaan yleistä. Kuten esimerkki 11 osoittaa, kuitenkin useampi toivoi lisää tiivistä yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Aineistoesimerkin 12 mukaisesti yhteistyön mahdollisuuksiksi kerrottiin oppilaiden joustavat ryhmittelyt osaamistason mukaisesti ryhmiin ja eriyttäminen sekä luokkarajojen rikkominen. Opettajat kokivat, että oppilaille annettava tuki tehostuu mahdollistaen oppilaiden yksilöllisemmän opetuksen.

11) "kyllä enemmän tykkäisin tehdä niinku tavallaan tiimityötä. Se ei onnistu tässä samalla tavalla ku mihin mä oon tottunu päiväkodissa tietenkään, koska me ei fyysisesti kaikki voida olla samassa luokassa, mutta jonkunlaista semmosta, mitähän se nyt vois olla. No on meillä tulossa nyt esimerkiksi teemapäivä sillai, että me käydään joku ympäristöopin jakso yhdessä päivässä niin, että meillä on pisteitä ja pajoja ja me kierretään siinä ja aina

yks opettaja vetää aina sen oman pajansa, että siinä vaihtuu oppilaat, oppilaat, että tämmöstä nyt onneks ollaan saatu tähän mukaan. Syksylläkin yritettiin, mutta aina on joku pois, ni sit on hankala niitä niitä sit saada soviteltua yhteen.” (N374L)

12) ”No mä varmaan kaipaisin semmosta... mä kaipaisin siihen varmaan sitä oppilasryhmien sekottelua ja sitte että sitä kautta oppis tuntemaan sen koko ikäryhmän ja mä aina oon tykänny kauheesti siit tehä niinku et luokassa ois joku toinenkin aikuinen. Mää, mä tykkään siitä. ...Et mä ainaki pystyn luottamaan kollegaan, et hän hoitaa sen ihan hyvin ((naurahtaa)) ku minäki. Ku sit on niitä jotka ei, ei oikein, meilläähä oli ajatuksena et ku me tullaan tänne ni esim siis matikka oppiaineena sillai et jaotellaan niitä vähäsen osaa-mistason mukaan, et sitte tehostuu kaikkien tuki, myöskin niitten lahjakkaitten et ne pääsee eteenpäin, mut se ehkä sit jonkun sortin epäluottamukseen tyrehty et se oli ajatuksena tosi hyvä, mut sitte meitä oli neljä tyyppiä ja sit jos ei kaikki siihen oo halukkaita, ni sit se on hirveen vaikee työkaverii pakottaakaa mihinkään yhteistyöhön.” (N474L)

Opettajat nostivat esiin joustavaa ja ilmiölähtöistä opetusta rajoittavia tekijöitä. Rajoittaviksi tekijöiksi koettiin esimerkiksi yhteinen erityisopettaja sekä koulun aikataulut ja fyysinen ympäristö. Opettajien pedagogisten toiminnan koettiin rajoittuneen näiden tekijöiden vuoksi; opettaja ei voi suunnitella pedagogista toimintaansa ainoastaan omaan pedagogiseen ajatteluunsa pohjautuen. Aineis-toesimerkki 13 tuo hyvin esiin erityisopettajan aikataulujen vaikutukset luokan-opettajan ratkaisuihin ja opetuksen joustavuuteen.

13) ”silloin kun aloitti työt, ku silloin tehtiin yksin, ei tehty sen naapuriluokanopettajan kans. Jokaisella oli ovi kiinni eikä oikein ollut erityisopettajaakaan, mä tein hyvin pitkälti sen, silloin käytettiin sitä kokonaisopetus-sanaa mukaan hommia. Sit se alko vähitellen muuttumaan, tuli erityisopettajan tunteja, meillä integroititiin näitä pienluokkia näihin tavallisiin luokkiin. Niin yhtäkkiä huomas, et hei en mä voi tehäkkään näin, kun aina joku on jossain erityisopettajalla tai sit tänne tulee jotain. En mä pysty, mun on pakko pistää lukujärjestyks, et milloin on mitäkin ainetta.” (N512L)

Kun erityisopettajan tunnit on sovittu etukäteen, myös muu opetus on suunniteltava etukäteen lukujärjestyksen mukaisesti. Useamman luokan yhteinen erityisopettajaresurssi nousi haastatteluissa esiin myös yhteistyötä määrittävänä tekijänä. Yhteistyötä tehdään ulkopuolelta tulevien vaatimusten vuoksi, jolloin yhteistyö jää pintapuoliseksi. Kuten esimerkki 14 osoittaa rinnakkaisluokkien tulee huolehtia, että opetus etenee saman tahtisesti, jotta erityisopettajan työ mahdollistuu.

14) ”me niinku eetäänki hyvin samaa tahtia, se on, ehkä se on niinku erityisopetus on suurin syy siihen miks me edetään aika samaan tahtiin ja että meillä on kolmos-nelosilla yks erityisopettaja täällä käytössä ja helpottaa sitä erityisopetusta paljo jos ollaan suurinpiirtein samoilla paikkeilla vaikka kaikki kolmoset menossa, et tavallaan tehään tehään sitä yhteistyötä sillä tavalla, että mennään aika samaa vauhtia.” (M294L)

Myös fyysisen ympäristön ja rakenteiden koettiin vaikuttavan pedagogiseen toimintaan. Aineistosta esiin nousee sekä positiivisia että negatiivisia esimerkkejä

rakenteiden asettamista vaikutuksista. Opettajat ottivat esiin esimerkiksi lukujärjestykset ja koulupäivien aikataulut sekä luokkahuoneiden sijainnin. Aikatauluissa pedagogista toimintaa rajoittavat tietyille kellonajoille asetetut toiminnot, kuten ruokailu. Luokanopettajan toiminnalle asettaa rajoituksia myös luokan oppilaita opettavien muiden opettajien aikataulut.

Fyysisen ympäristön koettiin vaikuttavan ennen kaikkea opettajien väliin yhteistyöhön. Esimerkiksi fyysisesti kaukana olevan opettajan kanssa yhteistyötä oli vähemmän. Toisaalta koettiin, että jos esimerkiksi saman tiimin opettajien luokat sijaitsevat lähellä toisiaan, yhteistyö on luontevaa ja vaivatonta, kuten esimerkki 15 osoittaa.

15) "Et se mikä meillä tässä on niinku helpottaa, et me voidaan niinku tätä tilaa käyttää, et kyllä mä niinku pitäsin, et se on meidän välistä yhteistyötä, että me vaihellaan niinku tunteja sillä tavalla, että jos jotkut tarvii vaikka läppäreitä tai näin, niin ei oo mikään ongelma heittää niitä tunteja, jos ne on niitä omia sää voit vaikka rakentaa sen päivän ihan sillä tavalla tai sitten oppilaille annetaan joku urakkatehtävä ja ne saa vähän sen mukaan päättää. Niin sillä laillakin me saahaan noita koneitakin riittämään, että kaikki ei yritä samaan aikaan tehdä et et ne on aika pieniä semmosia juttuja mut tää tila onneks mahdollista." (N554L)

Yksi aineistosta erikseen esiin nouseva teema on tieto- ja viestintäteknologia, jonka lisääntyvä käyttö on yksi merkittävistä asioista opettajan toimintaympäristön muutoksessa. Tähän liittyvä pedagoginen ajattelu näkyi usein kriittisenä suhtautumisena digitalisaatiota kohtaan. Haastatteluista nousivat esiin opettajien pohdinnat TVT:n tarpeellisuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta opetuksessa. Opettajat pohtivat, että uusia välineitä tai työtapoja ei tulisi ottaa käyttöön vain niiden itsensä takia, vaan opettajien tulisi miettiä niiden hyödyllisyys opetukselle tarkkaan, kuten esimerkki 16 osoittaa.

16) "digipuoli tuntuu välillä vähän silleen, että, et aina ei ehkä niinku mietitä sitä digitalisaatiota sitä kautta, että mistä on hyötyä, mulla tuntuu, että se on vähä ehkä menny, menny välillä siihen, että "no kunhan nyt saadaan sitä digiä jollaki tavalla tänne kouluun tai opetukseen mukaan", [...] mutta täytyy siinä digipuolella miettiä sitä että minkä verran siitä saa sitten hyötyä siitä jos vaikka niitä välineitä hankitaan koululle, et mikä on järkevää ja mikä on vaan sitä sen digin vuoksi hankittua." (M294L)

Tieto- ja viestintäteknologia uutena oppimisympäristönä ja työtapana ei noussut haastateltujen puheissa esiin kovinkaan usein. Haastateltavat kertoivat lähinnä laitteiden saatavuudesta ja hankinnasta. Tieto- ja viestintäteknologiaan liittyviä pedagogisia ratkaisuja haastateltavat eivät kuitenkaan juurikaan avanneet "nyt

meillä sattuu oleen täällä noi tabletit niin oppilaat pääsee itte hankkii tietoa ja tekemään yhdessä.” (N474L). Pedagogisten ratkaisujen kuvailu jäi pinnalliseksi tältä osin, eikä TVT:n käyttöä perusteltu pedagogisesti.

6.1.2 Oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset

Opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan kuvailusta nousi vahvasti esiin oppilaslähtöisyys. Oppilaslähtöiset työtavat, kuten oppilaiden omien ideoiden hyödyntäminen opetuksessa ja oppilaan arjessa vastaan tulevien pulmien ratkaiseminen yhdessä sekä oppilaan roolin vahvistaminen koettiin tärkeiksi pedagogisiksi ratkaisuiksi. Toisaalta esiin nousi myös vastakkaisia näkemyksiä; oppilasta vastuuttaviin työtapoihin suhtauduttiin epäileväisesti. Opettajien haastatteluissa nousikin esiin runsaasti kokemuksia ja ajatuksia koskien näitä painotuksia.

Haastatellut opettajat nostivat esiin useita esimerkkejä oppilaslähtöisyydestä opetuksessa. Oppilaslähtöisyys ja sen edellytyksenä oppilaantuntemus nostettiin esiin opetusta ohjaavina suuntaviivoina, eikä niinkään tiettyinä työtapoina. Näin myös opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä vuorovaikutus nostettiin esiin oppilaslähtöisyyttä tukevinä keinoina. Erityisesti esiin nostettiin joko oppilaan vahvuuksien löytäminen ja niiden hyödyntäminen osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, kuten esimerkki 17 havainnollistaa.

17) ”jotain ihan pieniäki saattaa olla niin, että joistaki oppilaista oon huomannu jonku vahvuuden ja ollaan ja ollaan siitä juteltu oppilaan kanssa ja hän itse onki yllättyny siitä, että on onnistunu [...] Mut sen huomaa, että kun ollaan jotakin yhteistä jaettu, ni heti mä pääsen vähä lähemmäks ja he pystyy luottaa muhun.” (N374L)

Hyvän oppilaantuntemuksen koettiin auttavan myös koko luokan kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Opettajan on helpompi motivoida oppilaitaan, kun hän tuntee oppilaiden kiinnostuksen kohteet, kuten tässä esimerkissä ”No mä luulen et niillä jää paremmin mieleen ne asiat, kun ne saa ite ettiä tietoa siitä mikä niitä kiinnostaa.” (N284L). Aineistosta nousee esiin myös hyvän oppilaantuntemuksen seurauksena mahdollisuus yksittäisen oppilaan tukemiseen juuri hänelle sopivalla tavalla (aineistoesimerkki 18; aineistoesimerkki 19).

18) "No ehkä se nyt on se kivijalka siinä, että on se oppilaantuntemus. Elikkä sehän on niinku se, mille rakennetaan. Että eihän se niinku välttämättä, se ei tarkoita sitä, että jokaisella oppilaalla olis niinku tietynlaiset apukeinot, millä sä pystyt häntä tukemaan, vaan sehän, että täähän on vuorovaikutusta koko ajan tämä työ. Eli silleenhän se, että ethän sä voi ajatella silleen, että kun sä rupeet, että tämä nyt tehään tämän oppilaan kanssa näin. Vaan sähän toimit koko ajan vuorovaikutuksessa tän luokan ja jokasen yksilön kanssa kuka täällä on. Ja sehän se on se, miten sä pystyt heitä tukemaan." (N562L)

19) "No totta kai mahdollisimman pitkälle yksilöinä niitä huomioida, että jokainen tekee niitä sen oman taidon vastaavasti niitä hommia." (N512L)

Oppilaslähtöisyyden katsottiin mahdollistavan myös jokaiselle oppilaalle omaan tahtiin sopivan etenemisen opiskelussa. Opettajan tulee tuntea oppilaidensa osaamistaso, jotta opetuksen ja tuen voi kohdistaa jokaiselle yksilölle sopivaksi, kuten aineistoesimerkki 20 osoittaa. Aineistoesimerkin 21 mukaisesti esiin nostettiin myös riittävän rauhallinen opiskelutahti, joka antaa opettajalle mahdollisuuden keskittyä oppilaiden tarpeisiin.

20) "Ja sitten herkällä korvalla kuuntelemaan, että pitäiskö nyt kuunnella tuota, kun se on noin hiljainen tai noin rie- riehakas et onks sillä jotain muita sit huolia että... Sit just pohittiin, että miten, mitäs me aletaan tekeen kun yhdellä lapsella nyt on vaan se yks kaveri ja se on pois koulusta niin se on ihan pihalla ja yksinään. Meän täytyy alkaa miettiä, et miten saahan vähän enemmän näitä kavereita. Semmosta kokonaisvaltastahan tämä on..." (N512L)

21) "Meillä on semmonen hyvin rauhallinen, me ollaan, kaikki ajatellaan asioista samalla tavalla et me meitä ei niinku ta-tavallaan kiireettömyys ja rauhallisuus tässä. Ollaan huomattu, et siitä ei oo kenellekään mitään haittaa ja siitä on varmasti kaikille hyötyä, et jos me mentäis kauheeta vauhtia, kauheeta vauhtia eteenpäin ja oppikirjan tai opetussuunnitelman ehdoilla niin siinä tulis nopeesti sitte sahattu sitä omaa oksaa loppujen lopuksi poikki. Siinä on varmaan se hyöty et on ollut ylemmillä luokilla et et tajuaa sen merkityksen et mitä mennään tässä ihan rauhallisesti. Päivät suunnitellaan ja päivät muuttuu tilanteitten mukaan. Et meillä on tosi, mä oon tykännyt ihan hirveesti, että, että et on semmonen rauhallisuus ja saa keskittyä oppilaisiin ja saa keskittyä niihin. Päivässä aina joku asia mihin keskitytään kunnolla ja et se on." (M522L)

Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukeminen ja yhdessä tekeminen nousivat myös haastatteluista esiin tärkeänä osana pedagogista toimintaa. Opettajat kertoivat käyttävänsä esimerkiksi ryhmä- ja parityöskentelyä runsaasti. Tällaisen työskentelytavan tavoitteena oli oppilaiden oman aktiivisuuden lisääminen (aineistoesimerkki 22).

22) "mutta kyllä mä luulen, että ehkä pikkusen enemmän niinku aktivoin näitä oppilaita semmosilla pienillä asioilla että, että niinku kauheen paljo ei meillä oo semmosta ihan perinteistä opetusta. Että minä paasaisin tuolla, että tietty jotku asiat on semmosia mut sitte, niinhinki mä monesti aina sen sijaan, että mä pyytäisin oppilaita viittaamaan, ni jos mä kysyn jonku kysymyksen, ni mä aina sanon, että vastaa vierustoverille, nii että ne on niinku aktiivisina koko aika." (N284L)

Luokassa vallitseva toimiva keskustelukulttuuri nähtiin oppimista edistävänä tekijänä. Opettajan roolina keskustelukulttuurin luomisessa on toimia keskustelun fasilitaattorina. Tärkeää on, että kaikki oppilaat tulevat huomioiduksi ja jokaisella on mahdollisuus tuoda oma mielipiteensä esiin. Kuten esimerkki 23 osoittaa, merkittävä osa opettajan pedagogista toimintaa on luoda ilmapiiri, jossa avoimen ja toista arvostavan dialogin käyminen on mahdollista.

23) "mun opetus lähtee pitkälti siitä sosiaalisuudesta ja semmosesta ryhmäytymisestä, et luokan pitää toimia niin et jokainen uskaltaa sanoa mielipiteensä, täällä sanotaan hyvin paljon mielipiteitä ja sit voidaan aina keskustella siitä et "okei, sä valitsit tommosen sanamuodon, oisitko voinu sanoa sen ehkä jotenkin ystävällisemmin tai muualla tavalla", mut sit sitä jäädään keskustelemaan, et mä en niinku sulje ketään siitä ulkopuolelle, että "noin ei saa sanoa"." (NB334L)

Onnistuminen ilmapiirin luomisessa mahdollistaa oppilaan osallisuuden pedagogisissa ratkaisuisissa. Avoin, vuorovaikutukseen rohkaiseva ilmapiiri antaa oppilalle tilaisuuden tuoda esiin omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Oppilaiden ideoiden hyödyntäminen pedagogisessa toiminnassa nousikin esiin useissa haastatteluisissa. Opettajat kertoivat esimerkiksi kysyvänsä oppilailta ideoita opetuksen toteuttamiseen, jolloin oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä, kuten esimerkki 24 osoittaa.

24) "arvostan, että ne haastaa. Ja ne, jos jotain ideoita tulee, niin kokeillaan ja otetaan käyttöön, ja että voitasko tehdä näin. Et ilman muuta, silloinhan se on sieltä lähteny ja silloin se tarkoittaa, että heillä on se mielenkiinto." (M563L)

Vaikka haastatteluista nousi esiin paljon oppilaslähtöisiä käytänteitä, kaikki haastatellut eivät kuitenkaan tuoneet esiin käyttävänsä opetuksessa oppilasta aktiivisia työ- tai opetustapoja. Muutama opettaja toi esiin opettajajohtoisen opetuksen, jossa oppilaan aktiivinen rooli on pienempi. Opettajajohtoisen opetuksen kerrottiin olevan yksi opetustapa muiden joukossa, kuten esimerkistä 25 käy esille.

25) "Hyvin pitkälti opettajajohtosta, sitten he kuitenkin myös itsenäistä työskentelyä ja sit on ryhmätyöskentelyä, on läppäryöskentelyä, se riippuu ihan siitä se." (M554L)

Esiin tuotiin myös opettajajohtoisen opetuksen välttämättömyys oppilaiden perustaitojen oppimisessa. Opettajan rooli opetuksen järjestämisessä tuotiin esille

myös struktuurien luojana. Aineistosta nousee esiin, että suoraa opetusta vaaditaan, ennen kuin oppilaalta voidaan vaatia kykyä oppilaslähtöisyyteen ja oman aktiivisuuden hyödyntämiseen (aineistoesimerkki 26). Opettajan luomat struktuurit koettiin tärkeiksi erityisesti erityisoppilaiden kanssa ja alkuopetuksessa toimittaessa (aineistoesimerkki 27).

26) "et mä nään kuitenkin et mun täytyy kuitenkin olla niinku se tiedon ja taidon antaja näille, et niinku harjoitellaan niitä perustaitoja vielä niinku tässä, ennen kuin me voidaan sitte antaa näille oppilaille vapauksia. Siinä mielessä mä ehkä vähän nyt joudun toimimaan vastoin tätä uutta OPS:a." (N462L)

27) "Tietysti kun nää on niin pieniä et nyt se on ehkä se ensisijainen tehtävä kuitenkin niinku täällä, koen ainakin ja sit tulee se semmonen opettajuus, semmonen meillä on tietysti pitää aika strukturoida tää ku on näitä erityisempiä niin aika tavalla mennään sitte päivä." (N462L)

Omien kouluaikaisten kokemusten koettiin vaikuttavan nykyiseen pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan, jolloin opetusta ei tulkintamme mukaan ole helpoa sopeuttaa vallitseviin opetussuunnitelman painotuksiin. Aineistosta nousee esiin oppilas- ja ilmiölähtöisyyden sijaan toteutettava opettajajohtoinen, tietopainotteinen opetus. Haastateltavat osoittivat kuitenkin kysyä kriittiseen itse-reflektointiin tiedostamalla myös puutteet omassa pedagogisessa toiminnassaan, kuten esimerkki 28 osoittaa.

28) "niin kauaa ollu ees työelämässä ees mutta siltiki jotenki se kouluajatus siellä, siellä taustalla ja kaikki se semmonen oppituntiajatus [...] ni kai se vaan jotenki on vaan iskos-tautunu siihen, että se arki menee tosi helposti niihin semmoseen tylsiin rutiineihin ja semmoseen tosi tasapaksuunki tekemiseen. Ja, ja tota ja edelleen mä oon sitä mieltä, että sekä omassa opetuksessa ja varmasti muillaki se opetus on hirveen paljo enempi semmosta tietopainotteista, mikä on ihan turhaa. Sii-, eli käytännössä tehään niinku ihan hukkaduunia siinä, että me taotaan jotain tietoja ja mietitään et miten me nyt muistetaan tää käsite ja mikä on niinku ihan, ihan tarpeetonta. (M311L)

Aineisto osoittaa, että luokanopettajien pedagoginen toiminta vaihtelee, opettajan autonomiasta takia, opettajasta riippuen runsaasti. Vaikka aineistosta nousee myös kritiikkiä oppilasta osallistavia työtapoja kohtaan, oppilaslähtöisten pedagogisten ratkaisujen koettiin lisäävän opiskelun merkityksellisyyttä ja tuovan onnistumisen kokemuksia oppilaille.

6.2 Ammatillinen kehittyminen

Tässä luvussa kerromme toisen alatutkimuskysymyksen suuntaisesti ammatillista kehittymistä kuvaavat tulokset. Tutkimusaineistona käytetyissä haastattelussa ammatillista kehittymistä lähestyttiin pitkälti täydennyskoulutuksen näkökulmasta ja haastattelun kysymyksenasettelu ohjasikin haastateltavia kertomaan erityisesti täydennyskouluttautumisestaan. Täydennyskouluttautumiseen liittyvien kokemusten lisäksi haastattelussa tuli esiin myös muita ammatillisen kehittymisen näkökulmia, kuten yhteistyön merkitys, oppilaiden rooli opettajan ammatillisen kehittymisen tukena ja johdon tuen merkitys ammatilliselle kehitymiselle.

Ammatillista kehittymistä tapahtuu monessa eri kontekstissa; muun muassa koulutukset, työpajat, luennot, vertaistapaamiset tai ammattikirjallisuuden lukeminen ovat tapoja hankkia uudenlaista osaamista. Myös tässä tutkimuksessa haastatellut nostivat esiin esimerkkejä kaikista näistä. Lisäksi osa vastaajista korosti työn itsessään kehittävän myös ammatillista osaamista, kuten esimerkissä 29.

29) ”Toi on niin jotenki semmone veteen piirretty viiva toi kehittyminen, ku kyllähän se nyt tässä työssä se kehittyminen, sitähan tapahtuu koko ajan.” (N562L)

Koulujen tarjoamat resurssit ammatilliseen kehittymiseen vaihtelevat runsaasti. Tässä tutkimusaineistossa esiin nousi sekä positiivisia että negatiivisia esimerkkejä koulun antamasta tuesta. Opettajien työssä osa ammatilliseen kehittymiseen liittyvästä käytännön oppimisesta tapahtuu työajalla, osa vapaa-aikana, esimerkiksi kesäkeskeytyksen aikaan. Osa vastaajista koki, että heidän ammatillista kehittymistään oli tuettu työnantajan toimesta hyvin ja esimerkiksi osallistuminen koulutuksiin oli mahdollistettu käytännössä aina tarpeen ilmaantuessa. Työnantajan tuki kehitymiselle voi ilmentyä myös aineettomana tukena, kuten esimerkiksi hyvänä, uuden kokeilua ja sitä kautta tapahtuvaa ammatillista kehittymistä tukevana ilmapiirinä, kuten esimerkissä 30:

30) ”Mut sit tääl on kyllä hirveen hyvät mahdollisuudet, et saa kokeilla, saa tehdä, et on ollu sitä semmosta avointa ilmapiiriä että, että jos on halunnu lähtee vetää jonkun oppiaineen vaikka täysin kirjoitta tai jotain muuta ni, siihen on niinku lupa, et kukaan ei täällä kyttää

sitä että "no, mitäs tää nyt sitte, miten oot aatellu tämän ja tämän hoitaa" vaan niinku, aika vapaat kädet täällä kyllä saa siihen omaan kokeiluun ja kehittymiseen." (NB334L)

Tutkimusaineistossa nousee myös käytännön esimerkkejä muista tavoista, joilla toimintaympäristö voi mahdollistaa ammatillisen kehittymisen. Opettajien keskinäinen yhteistyö on todettu useasti erinomaiseksi, mutta liian vähän käytetyksi, keinoksi kehittää omaa osaamistaan. Tässä aineistossa kollegoiden seuraaminen ja palautteen saaminen omasta työstä muulta henkilökunnalta nostettiin esille työnantajan tarjoamana mahdollisuutena kehittää omaa osaamistaan näkökulmasta (aineistoesimerkki 31). Haastatteluissa nostettiin myös esiin halukkuus pyytää palautetta yhteistyössä toimivilta muilta henkilökunnan jäseniltä, kuten esimerkki 32 osoittaa.

31) "Meillä oli jossain vaiheessa oli semmonen mahdollisuus täällä, et sai niinku mennä seuraamaan jonkun muun työtä [...] niin siellä kävin sitte seuraamassa." (N462L)

32) "Niin mäki oon yleensä aina ohjaajille sanonut et antakaa mullekin palautetta. Eihän se ole tietysti eihän se ole niin itsestäänselvää mutta sitte voitte sanoa et jos teillä tulee niinku ajatus et asian voi niinku tehdä toisinkin tai ootko ottanut huomioon, sanokaa et enhän mä täällä ole se kaikkivaltias, kaikkietävä." (N462L)

Opettajien yhteistyön mahdollisuuksia toteutetaan kouluissa usein koskien opetuksen suunnittelua. Vastauksista nousee esiin myös tarve syvällisemmälle yhteistyölle. Yhteistä suunnittelua tehdään, mutta sekä määrällisesti että laadullisesti siinä on kehittämisen varaa (aineistoesimerkki 33). Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta yhteissuunnittelu voisi tarjota opettajille mahdollisuuden kokemusten vaihtoon, palautteen saamiseen ja uuden oppimiseen. Ammatillinen kehittyminen edellyttää vanhoista asenteista luopumista, jossa kollegan kanssa käytävä keskustelu saattaa olla merkittävä apu.

33) "Ja tota, mä en oikeen tiä minkä takia, me tossa just toisen opettajan kanssaki tässä ollaan moneen kertaan puhuttu, että monessa aineessa että ku tässä on tämmönen luontanen järjestely, et oikeesti nähään viikottain ja siis vähintään viikottain niinku isommalla porukalla istutaan alas ni sitte, sitä on ehkä hyödynnetty aivan liian vähän, et se jää vähän pintapuoliseksi, puoliseksi tiimin, tiimin tota suunnitteluaika. Sitä vois käyttää tehokkaamminkin." (M311L)

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan koe kollegiaalista yhteistyötä heille sopivaksi ammatillisen kehittymisen tavaksi. Opettajan omaksuma ammatillinen identiteetti vaikuttaa myös hänen ammatilliseen kehittymiseensä. Joidenkin vastaajien

identiteetti oli muodostunut suomalaiseen opettajan työtä tyypillisesti kuvaavaksi yksin tekijäksi, eikä toisten kanssa tehtävä yhteistyö tai yhteisöltä oppiminen ollut heille sopiva ammatillisen kehittymisen muoto. Tällaista identiteettiä edustavat opettajat toivat esiin itsenäiseen kehittymiseen liittyviä käytäntöjä kuten esimerkki 34 osoittaa.

34) "mä lueskelen kyllä tutkimuksia ja alan kirjallisuutta ja oon aika paljon lukenut kaikkea, et mä oon vähän semmonen yksin puurtaja et et että mä saan paljon enemmän siitä kun mä haen ittelleni niinku jonkun hyvän kirjan ja tai luen jotain artikkeleita." (M522L)

Oma osaaminen arvelutti osaa opettajista ja monessa haastattelussa tärkeäksi osaksi ammatillista kehittymistä koettiin kollegoilta saatava tuki ja apu. Opettajien toisilleen antama tuki näyttäytyy aineistossa pääosin varsin positiivisena, kuten tästä esimerkistä käy ilmi: "ois kiva myös jakaa niitä muitaki ideoita, että mitä, mitä vaikka tehään, miten kannattaa joku asia opettaa ja opiskella." (N284L). Apua osataan pyytää ja sitä myös saadaan, kuten esimerkissä 35. Erityisesti uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kaipaavat ja myös saavat tukea useasti kokeneemmilta opettajilta. Aineistosta nousee kuitenkin esiin myös esimerkkejä siitä, että nuoremmat opettajat osaavat myös tukea vanhempia kollegoita esimerkiksi TVT-taidoissa (esimerkki 36). Tällainen kollegiaalinen yhteistyö voi olla merkittävää myös ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

35) "Kyllä varmasti, arviointi ainaki on se mikä kuormittaa ihan hirveesti vielä ku tekee niin, ei oo semmosta selkärankamalla tai mitään, vaan sä joutut hirveesti prosessoimaan sitä, että mitä kaikkee mä tarvin siihen arviointiin ja mitä kaikkee mulla pitäis olla ja. - - kyllä oon saanu tukea. Kun vaan älyää pyytää sitä." (N374L)

36) "Joo ja ton naapuriluokan opettaja on nuori opettaja, niin häneltä saan paljon apua siihen (TVT:n käyttöön) elikkä tavallaan niinku et jos mä haluan tehdä jonkun siellä, niin mä aina varmistan sitten, että niin niin tota silleen auttaa tosi paljon, koska se on sitten niin ainakin sata kertaa nopeempaa." (N554L)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaan aktiivisuutta ja heidän oman osaamisensa hyödyntämistä lähinnä oppilaan motivaation parantumisen näkökulmasta. Oppilaiden oma toimintaympäristö onkin kehittänyt heidän osaamisensa tietyillä osa-alueilla niin vahvaksi, että he voivat toimia jopa opettajan opettajina ja auttaa opettajia täten kehittymään ammatillisesti. Tämä nousee esiin myös haastatteluissa. Erityisenä esimerkkinä mainitaan TVT-

taidot, joissa opettajat kokivat heillä olevan puutteita, kuten esimerkki 37 osoittaa.

37) "Tää on ollut niin huikeeta nyt tää, tää tietotekniikan kehittyminen että ja minähän oon siitä jo pudonnut kärryiltä osittain, mut haluis niinku sitä, sitä niinku osata ja itestäkin olisi vielä niinku pärjäis vielä näiden kanssa, ettei mee niin et oppilaat menee niinku ohi mut toisaalta mikäs siinä kyllähän se voi niinkin mennä et oppilaat opettaa opettajaa ei se, ei sekään niinku mahdoton tilanne oo." (N462L)

TVT-taitojen osaamista pidettiin monessa haastattelussa puutteellisena ja niihin saatavaa koulutusta tarpeellisena. Nimenomaan koulutuksen tarve nostettiin tässä teemassa esiin, koska TVT-taitojen kehittämistä yksin, ilman koulutusta, pidettiin vaikeana ja joidenkin opettajien taitoja niin puutteellisina, että koulutukseen osallistumista ilman perustaitoja ei pidetty järkevänä (aineistoesimerkki 38).

38) "vois olla että ois hyödyllisempää että sitä (TVT-koulutusta) ois tarjolla muilleki enemmän. Et jotenki [...] vaikka tää TVT-juttu, se tuntuu olevan monelle vähä semmonen mörkö, että, että ku "se on niin vaikeeta ja en mä kuitenkaa ymmärrä" ja sitten se ku vähä niinku jarruttaa sitä, sitä tota hallituksen mainostamaa digiloikkaa ((naurahten)), ku tuntuu että [...] monella ne perustaidot on sen verran heikot että, et sitte jo sen takia aatelee ettei uskalla lähteä tonne jonneki (koulutukseen) ettei, ku et "en mä kuitenkaa osaa" M311L

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan koe TVT-taitojensa kehittämistä tarpeelliseksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa, "Ja totta kai mun pitäis sanoo tässä, että mä haluisin hirveesti, tuota, kehittyä kaikessa digitaalisen materiaalin käytössä ja niieespäin, mutta ku mä en halua. Mua ei kiinnosta." (N562L).

Samoin kuin mahdollisuudet kehittää omaa osaamistaan, myös motivaatio ammatilliseen kehittymiseen vaihtelee opettajien välillä runsaasti. Yksi kehittymishaluun vaikuttava tekijä aineiston perusteella on se, missä vaiheessa työuraansa luokanopettaja on. Sekä uran alku- että loppuvaiheessa olevat kokivat tarpeen kehittymiseen erityisesti koulutuksiin osallistumalla vähäiseksi. Useat olivat osallistuneet koulutuksiin, mutta työuran alussa ja lopussa koulutuksiin osallistuminen oli vähäisempää. Uran alussa haluttiin esimerkiksi tutustua rauhassa työhön ja kaivattiin aikaa paneutua ammattiin korkeakouluopintojen antaman osaamisen pohjalta. Tarpeelliseksi koettiin myös selvittää, minkälaista osaamista jatkossa tarvitsee lisää, kuten aineistoesimerkki 39 kertoo.

39) "No nyt on niin vähä aikaa siitä ku on valmistunu, et tavallaan niinku tuntuu siltä, että haluaa vaan harjottaa sitä, niinku sitä omaa opettajuutta ja tutkiskella sitä ja hakee sitä omaa mikä juuri minä olen opettajana." (N374L)

Vastaavasti uran loppuvaiheessa kehittymistä ei koeta enää motivoivaksi eikä koulutukselle enää koettu tarvetta, koska työn vaatimuksista koetaan selviytyvän ilman kehittymistäkin, kuten esimerkistä 40 käy ilmi.

40) "Että kyllä mulla on lähinnä se, että mä klaaraan nyt sen viimosen vuoden." (N592L)

Vaihtelevan motivaation seuraus voi olla myös positiivinen, kun ammatilliseen kehittymiseen suunnatut rajalliset resurssit voidaan kohdentaa niihin opettajiin, kenellä motivaatio ja mahdollisuus osallistua koulutukseen kohtaavat, kuten esimerkki 41 kertoo:

41) "tietysti kun täällä on paljon semmosia, jotka eivät halua käydä sit kyl innokkaimmille on niitä, sit resursseja tarjottu." (N462L)

Toimintaympäristö rajoittaa ammatillista kehittymistä, jos sen puitteissa tavalla tai toisella säädellään osallistumisen mahdollisuuksia. Esteenä ammatilliselle kehitymiselle koettiin esimerkiksi se, ettei työnantaja mahdollista työajan käyttämistä esimerkiksi koulutuksiin osallistumiseen, kuten esimerkki 42 havainnollistaa. Myöskään ilmapiirin ei aina koettu olevan kehittymiseen kannustava, vaan pikemminkin ammatilliselle kehitymiselle rajoitteita luova.

42) "on niinku vähän annettu kautta rantain ymmärtää, että pitää olla aika pätevät ja hyvät perustelut, että pääsee koulutukseen tälleen työaikana. Tietysti, jos hakee vaikka kesälomalla tai muuten. [...] Mut mutta muuten ei oo mun mielestä kyllä hirveesti sanottu, että ottakaa ja menkää." (N562L)

Muutkin tekijät kuin koulun johto saattavat rajoittaa opettajan ammatillista kehittymistä. Esimerkiksi henkilökohtainen elämäntilanne saattaa vaikuttaa rajoitavasti mahdollisuuksiin käyttää aikaa ammatilliseen kehittymiseen, kuten esimerkissä 43.

43) "mulla on kolme lasta [...] et täs on nyt ollu sellasta aikaa vähän vähän et viikonloppuja tai iltoja ei suoraan sanottuna oo voinu eikä viitsinyt käyttää että et sit se on toinen maailma, mikä odottaa sit siellä kotona." (M522L)

Opettajalla on todetusti vahva autonomia omaan työhönsä. Myös ammatilliseen kehittymiseen opettaja voi vaikuttaa omilla henkilökohtaisilla päätöksillään. Tämän takia myös monet henkilökohtaiset syyt ovat usein taustalla, kun opettaja

pohtii haluaan ja mahdollisuuksiaan osallistua esimerkiksi erilaisiin koulutuksiin. Haastateltavat kertoivat halustaan kehittyä ja osallistua koulutuksiin. Kuitenkin osassa vastauksista nousivat esille myös erilaiset henkilökohtaiset syyt, jotka toimivat esteinä ammatilliselle kehittämiselle, erityisesti koulutuksiin osallistumiselle, kuten esimerkki 44 kuvaa.

44) "Olisin saattanu hyvinki lähteä, mutta että nyt on ollu semmoinen tilanne taloudellisesti, et en oo niinku kattonu, että se on ollu järkevää." (N562L)

Laaja-alaisuus ja eri näkökulmista rakentuva osaaminen on Opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeistä. Tätä kautta esiin nouseva oppiaineiden integraatio tulee ilmi myös haastatteluissa opettajien kehityskohteenä (aineistoesimerkki 45). Oppiainerajojen ylittäminen on aineiston perusteella haasteellista opettajilta riippumatta taustatekijöistä.

45) "No varmaan tasan tarkkaan oppiaineiden ylittämistä, että jotenkin tuntuu, että on edelleen silleen, että on matematiikka, äikkä ja niinku just jotain semmoisia projekteja." (N334L)

Opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeisistä pedagogisista linjauksista aineistosta nousee ammatillisen kehittymisen näkökulmasta esiin oppilaslähtöisyyden ja yksilöllisen huomioimisen näkökulmat. Oppilaiden yksilöllisempään huomioimiseen ja eriyttämiseen kaivattiin myös koulutusta (aineistoesimerkki 46).

46) "eriyttäminen on minulle, just niinku alussaki sanoin että siitä kaipais sitä koulutusta, ni minä koen, että se on niinku minulle semmoinen seuraava haaste mihin minä voisin panostaa enemmän että, että tuota se semmoinen niinku opetuksen yksilöllistäminen ja tämän näin, että jokaselle jokaselle ois löytys niinku oman tason tehtävä [...] Mää ehkä joskus mä toivosin, että mä osaisin panostaa enempi semmoseen, semmoseen asiaan sitte." (M294L)

Vastausten perusteella oppilaslähtöisyyden koetaan paitsi auttavan oppilaita oppimaan ja viihtymään koulussa paremmin, myös antavan opettajalle mahdollisuuden ammatilliseen kehittämiseen. Tästä esimerkkinä käy esimerkki 47, jossa oppilaslähtöisyys on yhdistetty oppilastuntemukseen ja ammatilliseen kehittämiseen.

47) "Mun mielestä kaikki se, mitä mä pystyn näiden lasten kanssa viettämään aikaa koulutyön ulkopuolella, niin se on niinku mun ammatillista kehittämistä. Elikkä silloin mä pystyn niinku ottamaan huomioon, niinku nyt varsinki hirveästi puhutaan tässä uudessa opetussuunnitelmassa tästä oppilaslähtöisyydestä, niin siinä vaiheessa ku mä tunnen ne

läpikotaisin, niin silloin mä voin keskittyä tähän oppilaslähtöiseen työskentelyyn.”
(N562L)

Aineiston perusteella opettajien näkemyksissä ammatillisesta kehittämisestä yhdistyy vahvasti ammatti-identiteetti ja tapa kehittää omaa osaamistaan. Aineisto osoittaa myös vahvaa varianssia ammattikunnan sisällä. Toisia opettajia ammatillinen kehittyminen motivoi vahvasti, toisia oman osaamisen kehittäminen ei enää kiinnosta. Aineistosta nousee selvästi esiin tarve kouluttautua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisten uudistusten teemoissa, kuten TVT-taidoissa ja oppilaslähtöisyydessä ja eriyttämisessä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata luokanopettajien kokemuksia heidän ammatillisesta toimijuudestaan pedagogiikan näkökulmasta. Toimijuutta tarkasteltiin suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) keskeisiin muutoksiin.

Toista aineiston analyysin tuloksena syntyneitä, pääteemaa, *pedagogista ajattelua ja toimintaa* koskevat tulokset jakaantuivat kahteen alateemaan: *uudet oppimisympäristöt ja työtavat* sekä *oppilaan aktiivisuus, opiskelun merkityksellisyys ja onnistumisen kokemukset*. Näiden alateemojen sisällön lisäksi haastatteluista nousi esiin myös, että osa opettajista koki toimineensa nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti jo aikaisemminkin, eli suurta muutosta nykyisen ja edellisten opetussuunnitelmien noudattamisen välillä ei nähty. Opetussuunnitelman muutoksista huolimatta Suomessa opettajalla on ollut vahva autonomia, joka on taannut mahdollisuuden tehdä työtä oman pedagogisen ajattelun mukaisesti (ks. esim. Sirkko ym. 2020, 26).

Vahvasta autonomiasta johtuen opettajien sitoutuminen opetussuunnitelmaan voi jäädä vajaaksi, jos omat näkemykset eroavat opetussuunnitelman näkemyksistä. Tätä sitoutumista on pyritty vahvistamaan sillä, että opettajien rooli opetussuunnitelman valmistelussa on ollut Suomessa poikkeuksellisen suuri (Krokkfors 2017). Toisena syynä tällaisille kokemuksille voisi olla esimerkiksi pitkä työura, jonka aikana on ehtinyt kertyä kokemusta monenlaisista opettamisen ilmiöistä. Erilaiset kokemukset tuovat opettajalle vertailupohjaa ja tällöin yksittäiset uudistukset eivät välttämättä enää tunnu niin suurilta kuin vähemmän kokemuksia muutoksesta omaavasta opettajasta. Ammatillinen identiteetti vahvistuu työuran edetessä ja identiteetin muokkaaminen ei ole niin helppoa kuin työuran alussa (ks. esim. Collin 2008), siksi toimintaympäristön muutoksiin sitoutuminen voi olla haastavaa ja muutoksiin suhtaudutaan kriittisemmin.

Tuloksista tuli myös toisaalta ilmi, että opetussuunnitelman uudistuksiin ei ole ollut tarpeeksi sopeutumis- ja perehtymisaikaa. Haastatellut olisivat kaivanneet esimerkiksi yhteistä suunnittelu-aikaa uuden opetussuunnitelman toteutuksen suunnittelua varten. Tämä voi olla yksi syy sille, miksi osa opettajista toi esiin haastatteluissa työtapoja, jotka eivät ole nykyisen opetussuunnitelman mukaisia. Nykyisen opetussuunnitelman painottamia työtapoja myös kritisoitiin ja pidettiin sopimattomina esimerkiksi pienille oppilaille. Myös tähän voi olla syynä puutteellinen perehdyttäminen opetussuunnitelman toteuttamista koskien. Nämä tulokset voivat heijastella myös sitä, että toimijuuden muutosta ei ole tarpeeksi tuettu. Aiemmassa tutkimuksessa onkin todettu, että sekä opetussuunnitelma ohjaavana asiakirjana (Priestley ym. 2015) että koulun johto (Komulainen & Rajakaltio 2017) voivat rajoittaa opettajien toimijuutta. Rehtori voi omilla päätöksillään mahdollistaa tai rajoittaa opettajien ammatillista kehittymistä, esimerkiksi uutta opetussuunnitelmaa käyttöön otettaessa.

Uusista oppimisympäristöistä ja työtavoista nousi tuloksissa esiin tieto- ja viestintäteknologian käyttö, työtapojen vaihtelu, ilmiölähtöisyys sekä oppiainerajojen ylittäminen. Kaikkia näitä koskien löytyi sekä myönteisiä, että kritisoivia näkemyksiä ja kokemuksia. Myönteisiä kokemuksia löytyi ennen kaikkea opettajilta, joille nykyisen opetussuunnitelman toimintatavat olivat luontaisia jo ennen uudistusta. Sen sijaan kritiikkiä eniten esittivät opettajat, joiden ammatti-identiteetti oli muutosuhan alla. Eteläpellon ym. (2014a) mukaan ammatti-identiteetti kytkeytyy omaan elämänhistoriaan ja on henkilökohtainen eikä helposti muokattavissa oleva osa itseä. Identiteetin muodostumiseen vaikuttavatkin henkilökohtaiset sekä sosiaaliset tekijät (ks. esim. Collin 2008; Heikkinen 2000). Opettajan ammatti-identiteetti vaikuttaa vahvasti pedagogisen toiminnan taustalla. Jokaisella opettajalla ammatti-identiteetti muodostuu siis ymmärrettävästi erilaiseksi. Myös tämän voidaan nähdä johtavan siihen, että opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemismuodot kuten pedagoginen toiminta vaihtelevat opettajien välillä.

Opettajien pedagoginen ajattelu ja toiminta erosivat tulosten perusteella paljon toisistaan. Tässä näkyy pitkä perinne, jonka mukaan opettajilla onkin ollut

Suomessa hyvin vahva autonomia toteuttaa omaa pedagogista toimintaansa (Sirkko ym. 2020). Tässä tutkimuksessa erot ajattelussa ja toiminnassa näkyivät erityisesti juuri perusopetuksen opetussuunnitelman keskeisiä uudistuksia koskevassa pedagogiikassa. Opettajien autonomiaa on haluttu Suomessa tukea ottamalla heidät vahvasti mukaan opetussuunnitelman kehitystyöhön (Krokkfors 2017).

Kuten edellä mainituissa pedagogisissa työtavoissa, myös oppilaan rooliin liittyvissä pedagogisissa ratkaisuisissa opettajien näkemykset luonnollisesti vaihtelivat. Tuloksista nousivat esiin oppilaiden ideoiden hyödyntäminen ja aktivoiminen, oppilaan aktivoiminnan ja opettajajohtoisuuden suhde, oppilaantuntemus sekä vuorovaikutus. Osalle opettajista oppilaan aktiivinen rooli opetuksessa oli tuttua ja sen ylläpitäminen heidän pedagogiselle toiminnalleen ominaista. Toiset opettajat pitivät tärkeänä opettajajohtoista opetusta erityisesti alku- ja erityisopetuksessa perustaitojen oppimisessa. Opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaan oma rooli ei ole niin aktiivinen. Opettajien epäilevälle suhtautumiselle koskien oppilaan aktiivisuutta koskevia opetustapoja voisi yhtenä syynä olla aiemmin mainittu perehdytyksen puute. Jos opettajalla ei ole tietoa siitä, miten oppilasta voi aktivoida, voi olla helppoa järjestää opetus opettajajohtoisesti.

Moni opettaja hyödynsi oppilailta nousevia ideoita tai ainakin halusi hyödyntää niitä jatkossa entistä enemmän. Haastatteluista nousi esiin myös opettajan oppilaalle antama vastuu. Aineistosta nousi esiin, että joissain tapauksissa opettaja pyrkii saamaan oppilaat itsenäisesti eriyttämään omaa työskentelyään. Eriyttämistä pidetään kuitenkin yleisesti opettajan tehtävänä. Voidaankin pohtia, onko kyse liian suuren vastuun antamisesta oppilaalle, jos oppilaan täytyy itse eriyttää omaa oppimistaan. Missä kulkee oppilaan vastuuttamisen raja ja mitkä asiat ovat opettajan vastuulla? Voidaan myös pohtia, johtuuko opettajan epävarmuus koskien eriyttämistä siitä, että hän on luokanopettaja. Aiemman tutkimuksenkin mukaan, luokanopettajien käsitykset eriyttämisestä vaihtelevat ja ovat ainakin osittain ristiriidassa asetusten mukaisen eriyttämisen kanssa (ks. esim. Laine 2016; Naukkarinen 2005).

Oppilaantuntemuksen lisäämiseksi opettajat käyttivät monenlaisia keinoja. Vuorovaikutus liittyi opettajien puheissa oppilaantuntemukseen. Vuorovaikutus tuotiin esiin tärkeänä osana opettajan pedagogista toimintaa. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen voisikin nähdä olevan tärkeä osa sellaista opettajan pedagogista toimintaa, jossa opettaja aktivoi oppilasta sekä ottaa huomioon oppilaan yksilölliset piirteet. Näin opetuksesta on mahdollista tehdä aidosti motivoivaa ja mielekästä.

Aineiston analyysin tuloksena syntyi myös toinen yläteema; *ammattillinen kehittyminen*. Ammatillinen kehittyminen näkyi tuloksissa suurelta osin haastattelun kysymyksenasettelun takia haastateltavien kokemuksina täydennyskouluttautumisesta. Kuitenkin myös muita ammatillisen kehittymisen osa-alueita, kuten ammattikirjallisuuden lukeminen mainittiin. Myös työyhteisön sisällä tehtävä yhteistyö, kuten toisten opettajien opetuksen seuraaminen, palautteen antaminen ja saaminen nostettiin esiin.

Useassa tutkimuksessa (ks. esim. Craig 2007; Mansvelder-Longayroux ym. 2007 & Meirink ym. 2009) on aiemmin nostettu esiin opettajien toisiltaan oppiminen merkittävänä ammatillisen kehittymisen keinona. TALIS-raportissa (OECD 2020) nousi esiin opettajien yhteistyön avulla tekemän ammatillisen kehittymisen yhteistyön vähäisyys. Esimerkiksi vain yhdeksän prosenttia vastanneista opettajista kertoi saaneensa palautetta opetuksestaan toiselta opettajalta koulussaan (OECD 2020, 148). Myös tämän tutkimuksen havainnot tukevat sitä, että yhteistyö ammatillisen kehittymisen muotona tiedostetaan tärkeäksi, mutta sen laatu ja määrä ei vielä tyydytä.

Osa opettajista koki kehittyvänsä työtä tekemällä. Tämä onkin varmasti yksi näkökulma kehittymiseen; työssä on mahdollista oppia käytännön tietoja ja taitoja, joita ei välttämättä koulutuksesta saisi. Toisaalta voi pohtia jääkö jotain kiinnostavaa ja uutta oppimatta, jos vain tyytyy siihen, minkä työtä tekemällä oppii. Oman työn ulkopuolisen näkökulman saaminen on arvokasta uusien ajatusten ja ideoiden tuomisessa työhön. Esimerkiksi opettajien ja rehtorien työhön kohdistuvan tutkimuksen tuloksia kertovassa TALIS-raportissa (OECD 2020, 148) todetaan, että opettajista, jotka olivat saaneet palautetta omasta työstään, 71

prosenttia koki sen auttaneen heitä kehittymään ammatillisesti. Erityisen tärkeää TALIS-raportin mukaan palautteen saaminen on vasta-aloittaneille opettajille, joista TALIS-tutkimuksessa peräti 80 % koki saamansa palautteen auttaneen heitä kehittymään ammatissaan. Tässä mielessä tämän tutkimuksen tulos, jonka mukaan työuransa alussa olevien opettajien alhainen kiinnostus osallistua esimerkiksi koulutuksiin, on huolestuttava. Noviisiopettajat voisivat hyötyä esimerkiksi koulun sisäisestä opetuksen seuraamisesta ja palautteen saamisesta aiemman tutkimuksen mukaan selvästi enemmän ja sen käyttö olisi siksi perusteltavaa.

Tuloksissa nostettiin esiin useita syitä sille miksi opettajat eivät osallistu täydennyskoulutuksiin. Nämä syyt olivat usein henkilökohtaisia ja johtuivat esimerkiksi siitä, että koulutuksesta aiheutuvat kustannukset olisivat jääneet opettajan maksettavaksi tai hän olisi joutunut osallistumaan koulutukseen omalla vapaa-ajallaan palkatta. Jossain tapauksissa työnantaja ei mahdollistanut koulutukseen osallistumista, koska olisi joutunut ottamaan sijaisen koulutuksessa olevan opettajan tilalle, josta olisi aiheutunut ylimääräisiä kustannuksia. Varsinkin tilanteissa, joissa taloudelliset syyt ovat olleet esteenä kehittymiselle, työnantajalla olisi mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti tarjoamalla mahdollisuus osallistua koulutukseen työajalla tai esimerkiksi maksamalla vapaa-ajalle osuva koulutus.

Opettajat ovatkin varsin epätasa-arvoisessa asemassa, sillä osa kouluista oli tämänkin aineiston perusteella valmis tukemaan kouluttautumista myös taloudellisesti. Osa kouluista suuntasi ammatillisen kehittymisen resurssinsa opettajiin, jotka halusivat koulutuksiin osallistua. Voidaan pohtia, johtaako tämä siihen, että opettajat, jotka eniten koulutusta tarvitsisivat, mutta suhtautuvat siihen kriittisesti, eivät kehity ammatillisesti yhtä paljon, kuin koulutuksiin osallistuvat opettajat.

Osa opettajista vastusti koulutuksiin osallistumista. Tämä kielteinen asenne ei kuitenkaan rajoitu välttämättä tiettyyn teemaan liittyviin koulutuksiin, vaikka tässä aineistossa nostettiin esiin TVT-koulutus sellaisena, johon osallistuminen ei opettajaa kiinnostanut. Kielteinen suhtautuminen ammatilliseen kehittymiseen on kuitenkin myös yksi toimijuuden ilmenemismuoto ja se liitetään

omaan autonomisuuteen liittyviin uhkiin (Sevón, Malinen, Punna & Sihvonen 2017, 155). Tässäkin esimerkissä opettaja haluaa korostaa omaa päätöksentekoaan mihin koulutuksiin hän osallistuu ja mihin ei. Myös päätöksenteko voidaan katsoa vahvan ammatillisen toimijuuden osa-alueeksi (Toom ym. 2015, 619).

Osa opettajista koki oman osaamisensa riittäväksi eikä halunnut - varsinkin työuransa loppuvaiheessa - panostaa merkittävästi ammatilliseen kehittymiseensä. Onkin ymmärrettävää, että työuran alku- ja loppuvaihe ovat sellaisia hetkiä, joissa ammatillinen kehittyminen ei ole tärkein osa opettajan arkea tai toimijuutta, mutta kuten edellä on todettu, on erityisesti uran alkuvaiheessa ammatillisesta kehittämisestä erityisesti hyötyä. Kuten Ojanen toteaa (2000, 9) opettajan käyttötieto ei ala lisääntymään vasta hänen aloittaessaan korkeakouluopinnot, vaan jo omat koulukokemukset vaikuttavat siihen. Nuo oman kouluajan kokemukset vaikuttavat voimakkaasti ja ovat hyvin pysyviä. Olisikin tärkeää, että noviisiopettaja saisi heti uransa alussa osallistua koulutuksiin ja häntä kannustettaisiin ammatilliseen kehittymiseen johdon toimesta.

Ammatillisen yhteisön hyödyntäminen ammatillisessa kehittämisessä on tärkeää ja se on todettu hyödylliseksi. Kouluissa oman ammatillisen yhteisön hyödyntäminen opettajien ammatillisessa kehittämisessä on kuitenkin varsin vähäistä (ks. esim. Kwakman 2003; OECD 2020). Tässä tutkimusaineistossa nousi esiin opettajan ammatillisen kehittymisen yhteydessä mahdollisuuksina muun muassa toisen opettajan seuraaminen ja erilaiset opettajien tiimit. Kokemukset näistä vaihtelivat positiivisen ja negatiivisen välillä. Negatiiviset kokemukset liittyivät kuitenkin pääosin siihen, että tiimissä suunnittelun koettiin rajoittavan opettajan omaa ammatillista toimijuutta sen sijaan, että se olisi koettu positiivisena mahdollisuutena kehittyä ammatillisesti. Tämänkin voidaan katsoa linkittyvän suomalaisen opettajan työn kulttuuriin, joka on pitkään perustunut yksin ahertamiselle.

Samanaikais- tai yhteisopettajuuden kokemukset ovat vielä varsin vähäisiä, mutta näistä saadut kokemukset ovat myös ammatillisen kehittymisen ja erityisesti toimijuuden kannalta niin positiivisia (ks. esim. Ahtiainen, Beirad, Hauta-

mäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011), että samanaikais- ja yhteisopettajuutta tukevia toimia olisi siten tärkeää kehittää opettajayhteisöissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) keskeisiin muutoksiin ammatillista kehittymistä peilattaessa havaittiin, että esiin nousi joitakin osa-alueita, joilla opettajat kokivat selvää osaamispuutetta. Aineistossa mainittiin TVT-taidot, laaja-alaiset kokonaisuudet sekä oppilaslähtöisyys ja opetuksen yksilöllisyys.

Opetuksen ja oppimisen kansainvälisessä TALIS-tutkimuksessa (OECD 2020) tutkittiin teemoja, joissa suomalaiset opettajat kokevat tarvitsevansa eniten koulutusta. Raportin mukaan eniten kouluttautumisen tarvetta ilmenee opettajilla juuri tieto- ja viestintäteknologian käytössä opetuksessa. Raportin mukaan tämä tarve oli suomalaisilla opettajilla jopa suurempi kuin keskimäärin muissa TALIS-tutkimukseen osallistuneissa maissa. TVT-taidot ovat luonnollisesti myöhemmin valmistuneilla opettajilla puutteellisemmat, jos he eivät ole työuransa aikana niitä erikseen kehittäneet. Nykyisin opettajan työtä ei voi tehdä ilman varsin kattavia TVT-taitoja, joten kouluttautumisen tarpeen havaitseminen tässä onkin varsin ymmärrettävää. Tuloksissa opettajat eivät tuoneet esiin juurikaan TVT:n käyttöä pedagogisessa toiminnassa. Opettajat toivat myös esiin kouluttautumistarpeen TVT-taitojen saralla. Voidaan pohtia, johtuuko TVT:n vähäinen käyttö pedagogisessa toiminnassa opettajien heikoista TVT-taidoista.

Oppilaslähtöisyyteen ja sen yhteyteen ammatilliseen kehittymiseen liittyi yksi aineiston mielenkiintoisimmista kommentteista. Yksi opettaja kertoi, että hän viettää paljon aikaansa myös kouluajan ulkopuolella oppilaiden kanssa ja piti sitä omana ammatillisena kehittymisenään. Tässä näkökulmassa yhdistyy oppilaslähtöisyys ja -tuntemus, mutta ammatillisen kehittymisen näkökulma jää etäiseksi. Hyvä oppilaantuntemus kyllä helpottaa hänen kanssaan tehtävää pedagogista toimintaa, mutta kysyä voi, millä tavalla opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy näissä vapaa-ajan kohtaamisissa?

7.2 Tutkimusprosessin luotettavuus

Luotettavuuden ja puolueettomuuden tarkastelu ja arviointi on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää, sillä tutkijalla on suuri vastuu havaintojen ja tulkintojen tekemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta tutkimusprosessin vaiheiden, tutkijan vaikutuksen sekä tutkimustulosten uskottavuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajat, ja tarkoituksenmukaisen kohdejoukon varmistamiseksi haastatteluista valittiin tähän tutkimukseen 16 luokanopettajaa (11 naista ja 5 miestä), jotka olivat työuransa eri vaiheissa. Joukossa oli vasta aloittaneita ja toisaalta lähellä työuransa päätöstä olevia opettajia.

Merkittävä tekijä tämän tutkimuksen luotettavuudelle on tutkijatriangulaation toteutuminen (Denzin 1970). Parityöskentelynä toteutettu tutkimus on taannut sen, että erityisesti tulosten tulkinnassa on mukana ollut aina kaksi tutkijaa. Näin ollen on mahdollistunut dialoginen aineiston analyysi. Molemmat tutkijat ovat perehtyneet aineistoon itsenäisesti, jonka jälkeen olemme muodostaneet yhteisen synteesin tuloksista. Kuitenkin aineiston koodauksen suoritti vain toinen tutkijoista, joka mahdollisti sen, että toinen tutkija pystyi objektiivisesti antamaan palautetta koodauksesta. Toisaalta joitakin näkökulmia saattoi tämän toimintatavan seurauksena jäädä koodausvaiheessa huomioimatta. Näin ollen tutkimuksessa on pyritty välttämään yhden tutkijan työlle tyypillistä liian kapeaa tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelu sopi aineistonkeruun menetelmäksi tässä tutkimuksessa hyvin. Haastateltaville taattu anonymiteetti antoi heille luottamuksen siihen, että he mahdollisesti uskalsivat kertoa myös asioita, joita ei välttämättä olisi muussa tapauksessa nostettu esiin. Puolistrukturoitu teemahaastattelu loi keskustelunomaisen tunnelman, joka auttoi haastateltavia kertomaan asioita luonnollisesti ja luotettavasti.

Oman vaikutuksensa haastatteluaineiston tulkintaan tuo se, että me emme tutkijoina olleet haastatteluissa läsnä, vaan haastattelut suorittivat ULA-hankkeen työntekijät. Haastatteluissa esiin nousevat aina yksilön kokemukset, joita

on pyritty sellaisina myös tulkitsemaan. Tutkijat ovat pyrkineet välttämään kokemuksen käsittelyä täysin yksiselitteisinä totuuksina, vaan nimenomaan yksilön kokemuksena kulloisestakin temasta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat siihen, että esimerkiksi juuri opettajalla voidaan olettaa olevan kokemus koulun arjesta, mutta ei ole mielekasta puhua tästä johdettujen tulkintojen ”oikeellisudesta” tai ”vääryydestä” suhteessa totuuteen.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta tehdessä kävi hyvin selväksi, että toimijuus on käsitteenä moniulotteinen ja vaikeasti selitettävä. Opettajan ammatilliseen toimijuuteen suuntautuneen tutkimuksen vähäisyys asetti omat haasteensa tutkimuksen tekemiselle ja validin teorian löytämiselle. Useasta eri näkökulmasta saimme kuitenkin yhdistettyä kokonaisuuden, joka vastaa ainakin osittain siihen, millaiset tekijät kuvailevat luokanopettajien ammatillista toimijuutta ja miten se ilmenee käytännössä heidän tekoinaan.

Kahta pääteemaa, pedagogista ajattelua ja toimintaa sekä ammatillista kehittymistä, tutkittiin suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) keskeisiin muutoksiin, koska nämä teemat nousivat tutkimusaineistosta keskeisinä esiin. Jatkossa teeman tutkimusaiheina voisivat olla myös muut ammatillisen toimijuuden osa-alueet kuten esimerkiksi opettajien välinen yhteistyö.

Osittain, tuloksissakin esiin nousut, opettajan vahva autonomia on johtanut yksin puurtamisen kulttuuriin, joka puolestaan on muodostunut esteeksi opettajien väliselle yhteistyölle. Tämän yhteistyön toimivuuden edistäminen olisi yksi tavoitteista, kun toimijuutta halutaan jatkossa entisestään vahvistaa. Opettajien keskinäistä yhteistyötä tulisi lisätä koulun resursseja siihen systemaattisesti suuntaamalla, jotta sen positiiviset vaikutukset olisivat oppilaille yhdenvertaisesti saatavilla. Tässä tutkimuksessa nousi esiin opettajien vaihteleva motivaatio ammatilliseen kehittymiseen, mutta olisi syytä tutkia myös koulun

johdon motivaatiota tukea opettajien ammatillista kehittymistä myös taloudellisesti.

Osana tutkimusta oli tutkia, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeiset uudistukset näkyvät opettajien ammatillisessa toimijuudessa. Havainto tämän tutkimuksen aineiston perusteella oli, että tätä yhteyttä ei aina ole nähtävissä, vaan opettajien pedagoginen toiminta perustui - teorian mukaisesti tosin - heidän käyttötiedolleen, joka vähintään osittain perustui heidän omille koulukokemuksilleen oppilaana. Olisikin paikallaan tutkia jatkossa sitä, kuinka opettajat perustelevat omia pedagogisia ratkaisujaan.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- 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.
- Archibald, M. M. 2016. Investigator triangulation: A collaborative strategy with potential for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 10 (3), 228–250. doi:10.1177/1558689815570092
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science* 1 (2), 164–180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Biesta, G. J. J. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39, 132–149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624–640.
- Bouck, E. 2007. Co-teaching... Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing school failure* 51 (2), 46–51.
- Chen, W. & Looi, D-K. 2011. Active classroom participation in a group scribbles primary science classroom. *British journal of educational technology* 42 (4), 676–688.
- de Chesnay, M. 2014. Nursing research using data analysis: Qualitative designs and methods in nursing. New York: Springer Publishing Company.

- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching. 3. painos. New York: MacMillan. 255–296.
- Collin, K. 2008. Work-related identity in individual and social learning at work. *Journal of Workplace Learning* 21 (1), 23–35.
- Craig, C. 2007. Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education* 23, 173–188.
- Denzin, N. 1970. The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Chicago, IL: Aldine.
- Drake, S. M. & Burns, R. C. 2020. Meeting standards through integrated curriculum. *International Journal of Recent Educational Education* 1 (1), 58-62.
- Edwards, A. 2007. Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* 1, 1–17.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing* 62 (1), 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency?, *The American Journal of Sociology* 103, 962–1023.
- 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., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014a. Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International handbook of research in professional and practicebased learning*. Volume 2. Dordrecht: Springer, 645–672.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014b. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (2), 202–214.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014c. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja

- lähtökohtia. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen M. & Eteläpelto A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön. Jyväskylä: Printing House, 9–31.
- Friesen, N. 2012. Experiential evidence: I, we, you. Teoksessa Friesen, N., Henriksson C. & Saevi, T. (toim.) Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice, 1–14.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 2016. Bringing the profession back in: Call to action. Oxford, OH: Learning Forward.
- Giddens, A. 1984. The constitution of society. Berkeley: University of California Press.
- Goller, M. & Paloniemi, S. (toim.) 2017. Agency at work : An agentic perspective on professional learning and development. Cham: Springer.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L. & Daly, J. 2007. Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. Australian and New Zealand Journal of Public Health 31 (6), 545–550. PMID:18081575 <http://dx.doi.org/10.1111/j.17536405.2007.00141.x>
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V. & Greeno, J. 2009. Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. Educational Studies in Mathematics 70, 49–70.
- Guskey, T. R. 2002. Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: theory and practice 8 (3/4), 381–391.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.
- Henriksson, C. & Friesen, N. 2012. Introduction. Teoksessa Friesen, N., Henriksson C. & Saevi, T. (toim.) Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice, 1–14.
- Henriksson, C. 2012. Hermeneutic phenomenology and pedagogical practice. Teoksessa Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (toim.), Hermeneutic phenomenology in education. Rotterdam: Sense Publishers, 119–140.

- Hesse-Biber, SN., Leavy, P. 2011. *The Practice of Qualitative Research*. London, UK: SAGE Publications.
- Holloway, I. & Wheeler S. 2010. *Qualitative research in nursing and healthcare*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell publishing.
- Horsburgh, D. 2003. Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing* 12 (2), 307-312. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00683.x>
- Howard, P., O'Brien, C., Kay, B. & O'Rourke, K. 2019. Leading educational change in the 21st century: creating living schools through shared vision and transformative governance. DOI: 10.3390/su11154109
- Howard, P. 2018. Twenty-first century learning as a radical re-thinking of education in the service of life. *Education Sciences* 8 (4). <https://doi.org/10.3390/educsci8040189>
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *qualitative health research* 15 (9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Husu, J. 2002. *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. 2014. *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 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: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 141-159.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014. Järki ja tunteet - kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen*

- vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 121–144.
- Jones, G. R. 1986. Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management journal* 29 (2), 262–279.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Korkeakoski, E. 2009. Opetussuunnitelmajärjestelmän arviointi. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi. Terve työympäristö!* Jyväskylä: PS-kustannus, 167–173.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti : ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Krauss, SE. 2005. Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report* 10 (4), 758–770.
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 247–266.
- Kwakman, K. 2003. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19, 149–170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Laine, S. 2016. Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 899–916.
doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Leana, C. & Pil, F. K. 2006. Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science* 17, 353–366.
- Leithwood, K. & Mascal, B. 2008. Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly* 44, 529–561.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812–819.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 47–62
- Martin, A., Kaukonen, V., Kostianen, E., Tarnanen, M. & Toikka, T. (toim.) 2020. *Uutta luova asiantuntijuus - opettajankoulutusta uudistamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus -hanke.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. 2009. Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 25, 89–100.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching physical education*. First online edition. <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16> (Luettu 24.4.2020.)
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N. 2004. The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of experimental education* 72 (2), 69–92.

- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD 2020. TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD, TALIS.
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Olson, M. & Craig, C. 2001. Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education* 17, 667–684.
- OPH 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2020 = Opetushallitus 2020. Opetussuunnitelman ydinasiat.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> (Luettu 25.4.2020.)
- Pajares, M. 1992. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- 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: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pinnow, R. 2011. "I've got an idea": A social semiotic perspective on agency in the second language classroom. *Linguistics & Education* 22 (4), 383–392.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. & Robinson, S. 2015. The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. Teoksessa Wyse, D., Hayward, L., Pandya, J. (toim.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and*

- Assessment. London: SAGE Publications Ltd, 187–201.
https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/21687/1/Teacher%20agency%20_Sage%20handbook_final.pdf (Luettu 23.4.2020.)
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. 2012. Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre, *curriculum inquiry*, 42 (2), 191–214. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Teachers' professional agency and learning - from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching* 21 (7), 811–830. doi:10.1080/13540602.2014.995483
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.
- Rhodes, C., Stokes, M. & Hampton, G. 2004. *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking. Teacher professional development in schools and colleges*. London: Routledge Falmer.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers K. E. (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators, 732–755.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 83–111.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, J. 2018. Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen - Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua. Turku: Turun yliopisto.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Sava, I. & Katainen A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu elämä*. Juva: WS Bookwell Oy, 22–37.
- Schmoker, M. 2005. No turning back: The ironclad case for professional learning communities. Teoksessa DuFour, R. & DuFour R. (toim.) *On common ground*. Bloomington, IN: National Education Services, 135–154.
- Sevón, E., Malinen, K., Punna, M. & Sihvonen, S. 2017. Kannattaako asiakkaan toimijuuden ja itseohjautuvuuden vahvistaminen? *Sosiaalilääketieteellinen Aikakausilehti*, 54 (2), 155-158.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14 (1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059–1069.
- Smith, J., Bekker, H. & Cheater, F. 2011. Theoretical versus pragmatic design in qualitative research. *Nurse Researcher* 18 (2), 39–51. PMID:21319483 <http://dx.doi.org/10.7748/nr2011.01.18.2.39.c8283>
- Storey, A. 2007. Cultural shifts in teaching: New workforce, new professionalism? *The Curriculum Journal* 18, 253–270.
- Tarnanen, M., Kaukonen, V., Kostainen, E. & Toikka, T. 2019. Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 24–46. DOI:10.23988/ad.81941

- Tarnanen, M., Toikka, T., Kaukonen, V., Kostiainen E. & Martin, A. 2020. Hankkeen tausta, tavoitteet ja toiminta. Teoksessa Martin, A., Kaukonen, V., Kostiainen, E., Tarnanen, M. & Toikka, T. (toim.) *Uutta luova asiantuntijuus - opettajankoulutusta uudistamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, *Uutta luova asiantuntijuus -hanke*, 8-13.
- Tighelaar, A. & Korthagen, F. 2004. Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* 20, 665-679.
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615-623.
doi:10.1080/13540602.2015.1044334
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*. Helsinki.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 221-245.
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1-12. DOI:10.1016/j.tate.2014.11.006
- Värri, V.-M. 2012. Mielihyvän kultivointi - ekologisen sivistysprojektin filosofista hahmottelua. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 337-352.

- Wahlström, N. & Sundberg, D. 2017. Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33 (1), 163-183. DOI: 10.1080/02680939.2017.1344879
- Williams, M. 2010. *Teacher collaboration as professional development in a large, suburban high school*. Lincoln: The University of Nebraska.