

Jenna Torni

LUKION OPETTAJIEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN UUDISTUVASSA LUKIOSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Jenna Torni: Lukion opettajien ammatillinen kehittyminen uudistuvassa lukiossa
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Huhtikuu 2021

Suomalainen lukiokoulutus on kokenut 2010-luvulla ja 2020-luvun alussa merkittäviä muutoksia hallituksen toteuttamien koulutus uudistusten seurauksena. Lukioissa on otettu käyttöön uusia opetussuunnitelmia, lukio lakia ja lukion toimintakulttuuria on muutettu sekä ylioppilastutkinto ja sen myötä koko lukiokoulutus ovat digitalisoituneet. Lisäksi korkeakoulujen opiskelijavalintauudistukset ovat heijastuneet lukiokoulutukseen, ja oppivelvollisuutta ollaan pidentämässä toiselle asteelle vielä tämän vuoden aikana. Nämä mittavat uudistukset ovat vaikuttaneet myös lukion opettajien työhön.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaisia kehittämistarpeita koulutus uudistukset ovat asettaneet lukion opettajille, miten opettajat ovat omasta kokemuksestaan kehittyneet ammatinsa harjoittajina ja millaiset tekijät tähän ammatilliseen kehitykseen ovat vaikuttaneet. Lukiouudistuksia tarkastellaan organisatorisina käännekohtina ja yksilöllisen ammatillisen kehittymisen käynnistäjinä, jotka ovat kyseenalaistaneet tai haastaneet opettajien vakiintuneen käytöksen. Ammatillisella kehittämisellä (engl. professional development) tarkoitetaan yksilöllistä prosessia, jossa opettajan pedagoginen ajattelu ja käytännön toiminta muuttuvat vallitsevassa ammatillisessa ympäristössä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se pohjautuu hermeneuttis-fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Havaintoaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla alkuvuodesta 2021. Tutkimusta varten haastateltiin kuutta pirkanmaalaista eri oppiaineiden lukion opettajaa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että lukiouudistukset ovat muuttaneet lukion opettajien työtä ja vaatineet heiltä kehittymistä useilla eri osa-alueilla. Lukion opettajien työ on tullut jatkuvassa muutospaineessa kiireisemmäksi ja työtehtäviltään kirjavammaksi. Opettajien on täytynyt monipuolistaa opetuskäytänteitään sekä kehittää tietoteknistä osaamistaan vastaamaan koulutuksen digitalisaatiota. Uudistusten myötä opettajat näkevät omat oppiaineensa ja opettajuutensa uudella tavalla. Opiskelijat ja heidän tukemisensa muodostaa kuitenkin edelleen opettajan työn ytimen. Merkittävimmiksi lukion opettajien uudistusten aikaiseen ammatilliseen kehitykseen vaikuttaneiksi tekijöiksi nousevat heidän ammatillinen toimijuutensa, työyhteisön tuki, täydennyskoulutus sekä kokonaisvaltainen ihmisenä kasvu. Tulosten pohjalta voidaan ehdottaa, että koulutus uudistuksia toteutettaisiin kestäväällä ja käytännön toimijat huomioivalla tavalla.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen, koulutus uudistus, lukio, lukion opettaja, opettajuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	UUDISTUVA LUKIO	7
3	OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYMINEN	13
3.1	Opettajuus ja opettajan työn luonne	13
3.2	Opettajan ammatillinen kehittyminen	18
3.3	Koulu yhteisö opettajan ammatillisen kehittymisen tukena	28
3.4	Yhteenveto	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
4.1	Tutkimusongelma	35
4.2	Tutkimusote.....	37
4.3	Teemahaastattelu	41
4.4	Haastateltavat opettajat ja haastattelujen toteutus	42
4.5	Aineiston laadullinen sisällönanalyysi	46
5	TULOKSET	49
5.1	Uudistusten myötä muuttunut lukion opettajien työ	49
5.2	Lukion opettajien ammatillinen kehittyminen uudistuksissa	55
5.2.1	<i>Digitaalisten taitojen kehittyminen</i>	55
5.2.2	<i>Opetuskäytäntöjen ja -materiaalien monipuolistuminen</i>	56
5.2.3	<i>Tavoitteena lisääntyvä opiskelijälähtöisyys</i>	57
5.2.4	<i>Muuttunut käsitys omasta oppiaineesta ja opettajuudesta</i>	59
5.2.5	<i>Opiskelija edelleen tärkein, mutta yksilön huomioiminen haaste</i>	61
5.2.6	<i>Kehittyminen on jatkuva prosessi ja osa opettajan työtä</i>	63
5.3	Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaneet tekijät	64
5.3.1	<i>Opettajan ammatillinen toimijuus toteutuu luokahuoneessa</i>	64
5.3.2	<i>Työyhteisö tukee kehittymistä</i>	67
5.3.3	<i>Täydennyskoulutus ja yksilölliset kehittymistarpeet</i>	70
5.3.4	<i>Ihmisenä ja opettajana kehittyminen kulkevat käsi kädessä</i>	73
5.4	Tulosten yhteenveto	74
6	POHDINTA	78
6.1	Tulosten tarkastelu	78
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	85
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia	90
	LÄHTEET	92
	LIITTEET	102
	Liite 1: Teemahaastattelurunko	102
	KUVIOT	
	KUVIO 1. OPETTAJAN PROFESSION, OPETTAJUUDEN JA OPETTAMISEN KESKINÄINEN SUHDE	15

1 JOHDANTO

Suomalainen lukiokoulutus on käynyt 2010-luvulla ja nyt 2020-luvun alussa läpi merkittäviä uudistuksia: lukion tuntijakoa on uudistettu, opetussuunnitelman perusteet on päivitetty kahdesti, lukiolakia ja lukion toimintakulttuuria on muutettu, ylioppilaskirjoitukset ovat digitalisoituneet ja uudistuneet sekä oppivelvollisuutta ollaan laajentamassa toiselle asteelle. COVID-19-pandemian vuoksi lukiokoulutusta on siirretty kevästä 2020 lähtien etäopetukseen, mikä on vaatinut sähköisten oppimisalustojen ja uusien opetusmenetelmien laaja-alaista käyttöönottoa. Nämä mittavat lukiokentän uudistukset ovat asettaneet paineen opetustyön kehittämiseksi ja uudistamiseksi. Lukion opettajilta on saatettu muun muassa vaatia aiempaa suurempien ryhmäkokojen hallitsemista, uusien opetusteknologioiden nopeaa omaksumista, monipuolisempaa kurssien suunnittelua sekä runsaamman yksilöllisen tuen ja eriytyvien opintopolkujen tarjoamista opiskelijoille.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia työelämässä olevien lukion opettajien kokemuksia omasta ammatillisesta kehittymisestään lukiokoulutuksen uudistusten aikana. Tutkimus heijastelee ajankohtaisia suomalaisen lukiokoulutuksen muutoksia, ja sen teemana on opettajan laaja-alainen ammatillinen kehitymisprosessi. Mielenkiinnon kohteena on erityisesti se, minkälaisia kehittymistarpeita lukiouudistukset ovat asettaneet lukion opettajille, miten opettajat ovat omasta kokemuksestaan kehittyneet ammattinsa harjoittajina ja millaiset tekijät tähän ammatilliseen kehitykseen ovat vaikuttaneet. Tutkimuksen ajatusmaailma pohjautuu klassikoksi kehkeytyneeseen ja tutkimuksissa vuosikymmenten ajan todeksi osoittautuneeseen väittämään ”koulu ei kehity elleivät sen opettajat kehity” (ks. Leino & Leino 1997, 115).

Opettajien ammatillisen kehittymisen tutkiminen on tärkeää koulutusuudistusten käytännön toteutumisen kannalta. Lähes kaikkien koulutuksen kehittämishankkeiden onnistuminen riippuu opettajista ja heidän kehittymisestään (Adey, Hewitt, Hewitt & Landau 2004, 4–5; Borko 2004, 3; Guskey 2002, 381; Hargreaves & Evans 1997, 3; Kohonen 1997, 271). Jos opettajat eivät osaa, halua tai

kykene toteuttamaan vaadittujen muutosten mukaista opetusta tai vastaamaan opetuksessaan koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin, uudistusten toteutuminen saattaa jäädä koulujen arjen tasolla heikoksi. Osaava ja ajantasainen opetushenkilöstö on olennainen osa koulutuksen laadun takaamista (Day 1999, 4). Opettajilla on työssään autonomisen aseman tuomaa valtaa, minkä vuoksi heidän näkökulmaansa ei voida koulutus uudistuksia tutkittaessa sivuuttaa. Opettajien ammatilliseen kehittymiseen on näin ollen kiinnitettävä huomiota, jotta koulutuksella pystyttäisiin vastaamaan muuttuviin yhteiskunnan tarpeisiin (Luukkainen 2004, 15–16; Wilska-Pekonen 2001, 89).

Opettajuus ja opettajien ammatillinen kehittyminen eivät vanhene tutkimusaiheina, koska yhteiskunnassa on jatkuva tarve koulutuksen laadun kehittämiseksi. Koulutuksen vaatimusten ylläpitäminen ja nostaminen ovat pysyviä tehtäviä, joissa opettajat ovat tärkeimpiä muutosta toteuttavia toimijoita. (Adey ym. 2004, 2–3.) Opettaja ja koulu ovat myös aina aikansa tulkkereja, ja opettajan työ heijastuu vuosikymmeniksi eteenpäin (Luukkainen 2004, 16). Tämän vuoksi opettajan työhön kohdistuva pohdinta on aina ajankohtaista.

Erityisesti lukion opettajien ammatillisen kehittymisen tutkiminen koulutus uudistusten aikana on merkityksellistä siitä syystä, että aiheesta tehtyä tutkimusta on toistaiseksi verrattain vähän. Opettajien ammatillisesta kehittämisestä on olemassa niin suomalaista kuin kansainvälistä tutkimusta varhaiskasvatuksen, peruskoulun ja korkeakoulujen konteksteista, mutta olen havainnut lukion opettajien jääneen pitkälti tämän tutkimuskentän reunalle. Lisäksi opettajien ammatillista kehittymistä ei ole Suomessa useinkaan yhdistetty koulutus uudistusten näkökulmaan. Tämä tutkimus voikin tarjota uudenlaisen näkökulman sekä opettajien työelämään että koulutuksen kehittämiseen.

Näiden lisäksi lukiokoulutuksen uudistukset ja työelämässä tapahtuva elinikäinen oppiminen ovat ajankohtaisia ja yhteiskunnallisesti puhuttavia teemoja, joihin tämä tutkimus voi tuoda arvokasta sisältöä. Yleisiin keskusteluihin on viime vuosina noussut huoli opettajien työssä jaksamisesta, joka on saattanut entisestään vaarantua tiheätahtisten koulutus uudistusten kasvattaessa opettajien työn vaatimuksia. Lukion opettajien ammatillisen kehittymisen tutkimisella voidaan saada tietoa opettajien työhyvinvoinnin tilasta ja ammatillisesta itsevarmuudesta. Lukion opettajien aktuaalisen ammatillisen kehittymisen tarkastelussa yhdistyvät

niin koulutussuunnittelun kuin työelämän hyvinvoinnin ja elinikäisen oppimisen teemat, joista olen myös itse kasvatustieteilijänä kiinnostunut.

Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa ja ymmärrystä voidaan hyödyntää tulevien koulutus uudistusten toteuttamisessa. Laajamittaiset uudistukset pystyttäisiin toteuttamaan tehokkaammin ja opettajien työhyvinvointia tukevammin sekä saattaa koulujen käytäntöihin perustavanlaatuisemmin, kun tiedettäisiin opetus henkilöstön kokemista haasteista ja heidän tarvitsemastaan tuesta. Opettajien kyky toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehitymisestään ovat heidän sitoutumisensa ohella riippuvaisia opetustyöhön ja koulutukseen sijoitetuista resursseista (OAJ 2014). Tällä tutkimuksella pystytään luomaan katsaus suomalaisen lukiokoulutuksen arkeen, ja näin tarjoamaan apuvälineitä lukiokoulutusta koskevaan päätöksentekoon. Tutkimus kohdistuu Pirkanmaan alueen lukiodien opettajiin, jolloin tutkimuksen tuottamaa tietoa voitaisiin soveltaa eritoten heidän täydennyskoulutustensa sekä osaamisensa tukemiseen.

Tutkimuksen havaintoaineisto kerättiin ammatillisen kehittymisen teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvilla puolistrukturoiduilla teemallisilla yksilöhaastatteluilla alkuvuodesta 2021. Videoyhteydellä toteutettuihin haastatteluihin osallistui kuusi pirkanmaalaista eri oppiaineiden lukion opettajaa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Analyysi toteutettiin laadullisella sisällönanalyysillä teemoittelemalla aineistosta nousevia sisältöjä aineistolähtöisesti.

Aloitan tutkimusaiheen tarkastelun rakentamalla seuraavissa kahdessa luvussa tutkimuksen teoreettista pohjaa. Kuvaan suomalaisessa lukiokoulutuksessa 2010- ja 2020-luvulla tapahtuneita uudistuksia ja niiden taustoja sekä määritän opettajien ammatillista kehittymistä aikaisempien teoretisointien ja empiiristen tutkimusten valossa. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen metodologisen ja tieteenfilosofisen lähestymistavan sekä havaintoaineiston hankinnan ja analyysin. Viidennessä luvussa raportoin analyysin tulokset. Tutkielman päätösluvussa pohdin tulosten merkitystä käyttäen apuna opettajien ammatillisen kehittymisen teoriaa. Arvioin lopuksi myös tutkimuksen eettisyyttä, johtopäätöksiä ja aiheen jatkotutkimusideoita.

2 UUDISTUVA LUKIO

Suomalainen lukiokoulutus on kokenut 2010-luvun aikana ja 2020-luvun alussa merkittäviä uudistuksia, jotka ovat asettaneet haasteita ja lisääntyviä vaatimuksia lukion opettajien työlle. Tässä luvussa uudistuksia käsitellään kronologisessa järjestyksessä painottuen virallisiin lukiokoulutuksen rakenteita koskeviin uudistushankkeisiin. Tutkimuksen kohteena olevien lukiouudistusten voidaan katsoa alkaneen vuonna 2011, kun valtioneuvosto päätti Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta vuosille 2011–2016 (OKM 2012). Lukiokoulutuksen uudistuksen käynnistämisen taustalla olivat hiljattain uusitut perusopetuksen tavoitteet ja tuntijako, joita vastaavaksi lukiokoulutus haluttiin pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmassa (2011) muuttaa. Valtioneuvoston kehittämissuunnitelman päämääränä oli luoda lukioon uudet tuntijaot ja opetussuunnitelman perusteet, jotka astuisivat voimaan syksyllä 2016 (OKM 2013, 10). Kehittämissuunnitelman mukainen asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (A 942/2014) annettiin vuonna 2014.

Tuntijakouudistuksella pyrittiin tavoittelemaan yleissivistyksen ja tulevaisuuden oppimisen vahvistamista sekä joustavampien opintopolkujen lisäämistä (OKM 2013). Oppiaineiden tuntimäärissä tämä merkitsi esimerkiksi yhtä matematiikan pitkälle ja lyhyelle oppimäärälle yhteistä kurssia, maantieteen ja historian pakollisten kurssien määrän vähentämistä sekä filosofian, yhteiskuntaopin ja opinto-ohjauksen pakollisuuden lisäämistä. Uusi tuntijako otettiin käyttöön elokuussa 2016 lukion aloittavien opiskelijoiden kohdalla. (A 942/2014.) Uuden tuntijaon mukaiset opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2015) astuivat voimaan lukioihin yhdessä tuntijaon kanssa syksyllä 2016.

Huhtikuussa 2017 pääministeri Juha Sipilän hallitus päätti laajasta lukiolain ja lukion toimintakulttuurin uudistamisesta. Uusi lukio -nimen saaneen hankkeen perimmäisenä tavoitteena oli nostaa suomalaisten koulutustasoa, jotta Suomi menestyisi tulevana vuosikymmeninä mahdollisimman hyvin kansainvälisessä kil-

pailussa. Erityisesti korkeakoulutettujen osuutta haluttiin kasvattaa, sillä tulevaisuudessa työmarkkinoilla tarvitaan entistä enemmän vahvaa asiantuntijaosaamista. Tästä syystä lukiolain ja lukion toimintakulttuurin uudistamisen tarkoituksena on ollut lukion vetovoiman lisääminen yleissivistävänä ja korkeakoulutukseen kelpoisuudet antavana koulutuksena. Uudistuksella on ollut myös tarkoitus parantaa oppimistuloksia ja lukiokoulutuksen laatua. Näihin päämääriin on pyritty pääsemään lisäämällä yksilöllisiä ja joustavia opintopolkumahdollisuuksia sekä tarjoamalla opiskelijoille enemmän opinto-ohjausta ja tukea. Yhteistyöstä lukioiden ja korkeakoulujen välillä on tehty entistä tiiviimpää, ja lukioissa on monipuolistettu oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia. (LOPS 2019, 9–10; Uusi lukio 2019.) Uusi lukiolaki (714/2018) astui voimaan lukioissa syksyllä 2019. Opetushallitus hyväksyi uuden lain mukaiset opetussuunnitelman perusteet marraskuussa 2019, ja ne tulevat käyttöön elokuussa 2021 vuosiluokka kerrallaan (LOPS 2019).

Käytännössä lukiolain ja lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistukset tulevat näkymään lukio-opintojen muuttumisessa kurssiperustaisuudesta opintopistejärjestelmään. Muutoksen tarkoituksena on lisätä yhteneväisyyttä korkeakoulutuksen kanssa ja helpottaa suurten oppiainerajat ylittävien opintokokonaisuuksien rakentamista. Nuorten lukio-opintojen laajuus tulee näin ollen olemaan 75 kurssin sijasta vähintään 150 opintopistettä elokuusta 2021 lähtien. Opintopisteinä määriteltävät opintojaksot voivat olla erilaajuisia ja useita oppiaineita yhdisteleviä. Paikalliset opintojaksot rakennetaan opetussuunnitelman perusteissa kuvattujen valtakunnallisten 1–3 opintopisteen moduulien pohjalta, ja yksi opintojakso voi pitää sisällään yhden tai useamman oppiaineen moduulien sisältöjä. Opinnot tullaan myös arvioimaan kurssien sijaan opintojaksoittain. Oppiaineiden yhteiset tavoitteet tulevat jatkossa muodostumaan laaja-alaisen osaamisen osa-alueista: hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, eettisyys ja ympäristöosaaminen sekä globaali- ja kulttuuriosaaminen. Näiden päämääränä on kasvat-
taa lukiolaisista hyviä, tasapainoisia ja sivistyneitä ihmisiä. (LOPS 2019; Opetushallitus 2019; Silander 2018.)

Opinto-ohjauksen laajentaminen ja pitkäkestoistaminen on olennainen lukiolain ja lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistusten tuoma käytännön-

muutos. Opiskelijoille tullaan laatimaan aikaisempaa kattavampia henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, jotka koskettavat niin lukio-opintojen suorittamista ja ylioppilaskirjoituksia kuin jatko-opintoja. Lukion päättäneet, ilman jatko-opiskelupaikkaa jääneet opiskelijat ovat jatkossa yhtä lailla oikeutettuja opinto-ohjauksen saamiseen. Tulevaisuudessa jokaiselle lukiolaiselle tullaan tarjoamaan mahdollisuutta korkeakoulun kanssa yhteistyössä järjestettyjen opintojaksojen suorittamiseen. Lukio-opetus on myös järjestettävä opiskelijan kansainvälistä osaamista sekä työ- ja yrittäjyystaitoja tukien. (LOPS 2019; Opetushallitus 2019; Silander 2018.) Uudessa lukiolaissa ja lukion opetussuunnitelman perusteissa voidaan nähdä vahva korostus lukiokoulutuksen yhteyteen ympäröivään maailmaan, erityoten korkeakoulutukseen, yrittäjyyteen ja työelämään. Opettajien työn kannalta tämä voi tarkoittaa kollegoiden, korkeakoulujen ja työelämän toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymistä sekä tarvetta oman pedagogisen osaamisen kehittämiseen.

Lukiokoulutuksen sisältöjen ja rakenteiden merkittävän uudistamisen ohella ylioppilastutkintoprosessia on digitalisoitu askeleittain syksystä 2016 alkaen. Kevästä 2019 lähtien kaikki ylioppilaskokeet on suoritettu sähköisesti joko opiskelijan omalla tai hänen lainaamallaan kannettavalla tietokoneella. (OKM 2017a, 22–23.) Koeympäristö ladataan koepäivänä tietokoneille Ylioppilastutkintolautakunnan toimittamilta USB-muistitikuilta. Sähköisten ylioppilaskokeiden myötä kokeissa on pystytty hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia tietomuotoja, kuten kuvia, ääntä ja videota. Vieraiden kielten kokeissa ei tarvita nykyään erillistä kuululunymmärtämiskoetta, vaan kaikki tehtävät tehdään samana päivänä. Sähköisen ylioppilastutkinnon voidaan nähdä vaikuttaneen lukio-opiskelun lisääntyneeseen sähköistymiseen ja digitaalisten apuvälineiden hyödyntämiseen opetuksessa. Tämä on tarkoittanut esimerkiksi sähköisiin oppikirjoihin siirtymistä, kurssikokeiden tekemistä tietokoneilla ja erilaisten verkkopohjaisten oppimisympäristöjen käyttöönottoa.

Digitalisoitumisen ohella ylioppilastutkintolakia on uusittu tukemaan lukiolain ja lukion toimintakulttuurin uudistuksia. Uusittu ylioppilastutkintolaki astui voimaan yhdessä lukiolain kanssa elokuussa 2019. Lain mukaiset muutokset koskevat keväällä 2022 tai sen jälkeen tutkintonsa suorittamisen aloittavia. Uudistuksessa tutkinnon rakennetta on muutettu niin, että ylioppilastutkinnon suorittamiseen vaaditaan viisi koetta aiemman neljän sijaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden

kokeen suorittaminen on edelleen pakollista kaikille kokelaille. Lisäksi tutkintoon on lisätty mahdollisuus englanninkielisen tutkinnon suorittamiseen sekä kokeiden uusintakertojen määrää on kasvatettu. (Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019; OKM 2018.)

Kevästä 2020 lähtien todistusvalinta on nostettu pääväyläksi korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Samalla valintakokeita on kevennetty niin, etteivät ne enää vaadi hakijalta pitkää valmistautumista. Valintakokeissa on esimerkiksi vähennetty tai luovuttu ennakkoon luettavasta materiaalista, jolloin kokeet pohjautuvat lukion oppimäärän hallintaan. (OKM 2017b.) Korkeakoulujen pääsyvaatimusten uudistuminen ei ole suoraan koskenut lukiokoulutuksen rakenteita, mutta sen vaikutuksen voidaan nähdä heijastuvan lukio-opiskeluun. Koska ylioppilastodistus ja lukion oppimäärän hallinta ovat nykyään keskeisimpiä keinoja päästä korkeakouluun, ylioppilastutkinnossa tehtyjen ainevalintojen ja kokeissa menestymisen painoarvo kasvaa. Lukion opettajat saattavat joutua tarjoamaan opiskelijoille entistä enemmän yksilöllistä tukea opinnoissa menestymisen takaamiseksi sekä valmistamaan opiskelijoitaan ylioppilaskirjoituksiin aiempaa intensiivisemmin ja pitkäjänteisemmin. Tämä saattaa luonnollisesti lisätä opettajien työtaakkaa ja muuttaa heidän työnkuvaansa.

Nykyiseen pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelmaan (2019, 165–166) on linjattu tavoitteeksi oppivelvollisuuden pidentäminen toiselle asteelle. Lakiesitys valmisteltiin syksyllä 2020, ja tasavallan presidentti hyväksyi uuden oppivelvollisuuslain joulukuussa 2020. Lain on määrä astua voimaan tänä vuonna, ja sitä sovelletaan ensimmäisen kerran keväällä 2021 peruskoulunsa päättävien kohdalla. Näin ollen keväällä 2021 perusopetuksen 9. luokalla olevat ovat velvoitettuja hakeutumaan toisen asteen koulutukseen tai muuhun oppivelvollisuuden piiriin kuuluvaan koulutukseen. Uudistuksen jälkeen oppivelvollisuus päättyy opiskelijan täytettyä 18 vuotta tai kun hän on suorittanut toisen asteen tutkinnon eli pääsääntöisesti lukiokoulutuksen tai ammatillisen koulutuksen. (OKM 2020a; OKM 2020c; Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019, 165–166.)

Oppivelvollisuuden laajentamisella tavoitellaan koulutus- ja osaamistason nostamista kaikilla koulutusasteilla, oppimiserojen kaventamista, koulutuksellista tasa-arvoa sekä nyky-yhteiskunnan työllistymisvaatimusten täyttymistä jokaisen nuoren kohdalla. Tällä hetkellä 16 prosenttia ikäluokasta ei suorita toisen asteen

tutkintoa ja siirtyä työmarkkinoille pelkän peruskoulun pohjalta. Käytännössä oppivelvollisuuden pidentyminen tulee näkymään muun muassa oppimateriaalien, oppimisvälineiden ja ylioppilaskirjoitusten maksuttomuutena sekä opiskelijamäärien kasvuna toisella asteella. Myös opinto-ohjauksen ja tuen tarve saattaa lisääntyä peruskoulun päättävillä ja toisella asteella. (OKM 2020a; Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019, 165–166.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n lausunnon (2020) mukaan oppivelvollisuuden laajentaminen voi lisätä opettajien työkuormaa ja vaarantaa opettajien pedagogisen vapauden valita käyttämänsä oppimateriaalit. Vaatimus maksuttomasta opetusmateriaalista saattaa luoda perusteettoman odotuksen siitä, että opettaja tuottaa itse oppimateriaalia työnantajansa käyttöön. Ilman tarvittavaa tukiovetusverkostoa toisen asteen opettajat saattavat myös jatkossa olla vastuussa useamman erityistuen tarpeessa olevan opiskelijan opetuksesta. (OAJ 2020.) Oppivelvollisuuden laajentamisella tulee olemaan havaittavat vaikutukset lukio-koulutuksen järjestämiseen niin rakenteellisella kuin koulujen arjen tasolla.

Suunniteltujen lukiokoulutusta koskettavien uudistusten ohella joulukuussa 2019 Kiinasta alkunsa saanut koronaviruksen aiheuttama tartuntatautipandemia on vaikuttanut lähtemättömällä tavalla suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen kautta koulutukseen ja opetukseen. Koulu on aina voimakkaasti sidoksissa vallitsevaan historialliseen, poliittiseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa (Luukkainen 2004, 16), minkä nimissä pandemiaa on tarpeellista tarkastella osana lukiokoulutuksessa tapahtuvia muutoksia. Pandemian leviämisen estämiseksi lukiokoulutusta on jouduttu siirtämään kevästä 2020 lähtien kokonaan tai osittain etäopetukseen kiireellisellä aikataululla. Opetuksessa on hyödynnetty sähköisiä oppimismalustoja ja oppimateriaaleja sekä videokokousohjelmia. Mahdollisessa lähiopetuksessa on jouduttu ottamaan käyttöön fyysisiä kontakteja välttäviä, hygieniää edistäviä käytänteitä ja työtapoja. (OKM 2020b, Opetushallitus 2020.) Laaja etäopetukseen siirtyminen ja lähiopetuksen erityiskäytänteet ovat voineet luoda merkittäviä ammatillisia kehittymistarpeita lukion opettajille, minkä vuoksi ne tulee ottaa tässä tutkimuksessa huomioon. Koronatilanteesta johtuvat kiireelliset toimenpiteet ovat saattaneet myös hankaloittaa suunniteltujen lukiokoulutuksen uudistusten läpivientiä, jolloin niitä on olennaista tarkastella odottamattomana osana uudistuvaa suomalaista lukiokoulutusta.

Lukuisat vaativat tavoitteet laittavat opettajien roolin ja koulujen toimintatavat vaikeiden haasteiden eteen. Haastavuutta lisää se, että koulujärjestelmä itsessään pitää yhteiskunnan jatkuvuuden ja kouluorganisaation uskottavuuden nimissä yllä pysyvyyttä ja muuttumattomuutta. Toisin kuin monien muiden organisaatioiden, koulutuksen tehtävä on rakentaa tulevaisuutta ja siirtää kulttuuriperintöä eteenpäin sukupolvelta toiselle. (Luukkainen 2004, 15; Salminen 2012, 114–132.) Salmisen (2012, 114–132) mukaan tavoitteellisten muutosten toteuttamista koulujen arjen tasolla vaikeuttaa se, ettei opetusta merkittäväällä tavalla ohjaava opetussuunnitelma tarjoa opettajille loogisia ohjeita tai konkreettista apua uudistusten toteuttamiseen. Kasvatuksella tai tulevaisuudella ei ole yhtä yksiselitteistä kehityslinjaa, minkä vuoksi koulutuksessa tapahtuvia muutoksia ei voida täsmällisesti arvioida. Tästä seuraa muutosten toteuttamisen jääminen tulkinallisiksi ja opettajakohtaisiksi. Kouluopetuksessa voidaan todeta olevan perustavanlaatuisen jatkuvuuden ja muutoksen dilemma, joka sellaisenaan haastaa opettajien työtä.

3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimuksen kannalta keskeistä opettajien ammatillisen kehittymisen teoriaa. Ensimmäisessä alaluvussa aihetta pohjustetaan tarkastelemalla yleisellä tasolla opettajuuden käsitettä ja opettajan työn luonnetta. Seuraavissa alaluvuissa pyritään sekä suomalaisten että kansainvälisten teoretisointien ja tutkimusten kautta luomaan kuva työelämässä olevien opettajien ammatillisesta kehittymisestä, sen osatekijöistä ja ympäristöistä. Luvun lopussa esitetään lyhyt yhteenveto opettajien ammatillisen kehittymisen teorioiden yhteispiirteistä ja keskeisistä sisällöistä. Näitä yhdistäviä piirteitä on käytetty apuna myös tämän tutkimuksen haastattelurungon rakentamisessa.

3.1 *Opettajuus ja opettajan työn luonne*

Opettajan ammatti mielletään nykyisin professioksi, jossa opettajakelpoisuuden välttämätön taso saavutetaan korkeakoulutasoisessa peruskoulutuksessa (Leino & Leino 1997, 12; Tirri & Kuusisto 2019). Lukion opettajien kohdalla peruskoulutuksen muodostaa aineenopettajan koulutus, joka edellyttää tällä hetkellä ylemmän korkeakoulututkinnon ja vähintään 60 opintopisteen laajuisten pedagogisten opintojen lisäksi yhdessä opetettavassa aineessa yhteensä 120 opintopisteen laajuisten perus-, aine- ja syventävien opintojen suorittamista. Muissa opetettavissa aineissa tulee suorittaa vähintään 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot. (A 986/1998 5 §; Muutosasetus 865/2005 10 §.) Tutkintoperustainen opettajapätevyyden osoitus on vain osa opettajan työn edellyttämää kelpoisuutta, sillä varsinainen osaaminen saavutetaan vähintään työelämässä ja täydennyskoulutuksissa. Suotuisassa tapauksessa opettajan ammatillinen kasvu jatkuu koko

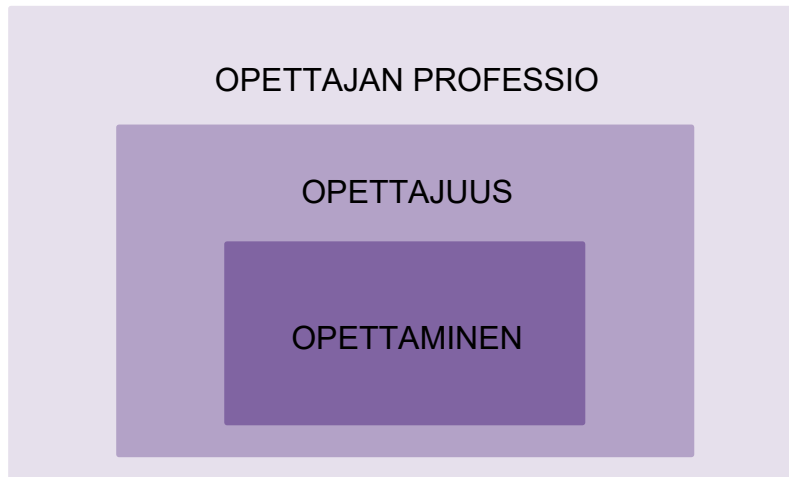
hänen työuransa ajan ja opettaja kehittää professionsa edustajana työtään sisäisestä tahdostaan. (Leino & Leino 1997, 12, 93; Niemi 1996, 32–33.) Tästä syystä työelämässä olevien lukion opettajien kehitysnäkökulman tuominen esille on relevanttia.

Opettamisen voidaan sanoa olevan keskeisin opettajan työn osa-alue. Leino ja Leino (1997, 24) ovat määritelleet opettamisen eettiseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on kasvattaa opetettava hyvään elämään yhteiskunnassa. Opettamisen ohella opettajan työhön kuuluu myös muita tehtäviä ja vastuualueita. Tässä tutkimuksessa opettajan työtä ei tämän vuoksi tarkastella pelkästään opettajan profession yleisen luonteen tai käytännön opetustyön näkökulmasta, vaan monipuolisemmin opettajuuden käsitteen kautta.

Opettajuus kytkeytyy opettajan työn sisältöihin, ja se on kuva opettajan työstä. Opettajuuden käsite rakentuu monista tekijöistä. Näitä ovat esimerkiksi opettajan käsitykset ihmisyydestä, tiedosta ja oppimisesta, aineen sisällön hallintaa, opettajan aktiivisuus yhteiskunnallisena toimijana, eettisyys ja autonomia. Opettajuuteen kuuluvat myös opettajan kokemukset opetustyöstä sekä opettajan asema työyhteisössä. Opettajuus ilmentyy opettajan tekemissä pedagogisissa ratkaisuissa ja painotuksissa, kehittymishalukkuudessa sekä yhteistyössä muiden koulutuksen sidosryhmien kanssa. Opettajuuden voidaan siis sanoa olevan yksilön orientaatiota opettajan työtehtäviin ja näiden tehtävien toteuttamiseen. Kompetensseillaan ja ajantasaisella asiantuntijuudellaan opettaja vastaa opettajuuden yhteiskunnallisiin vaatimuksiin ja haasteisiin. (Luukkainen 2004, 91–92; Niikko 1998, 11.)

Opettajuutta voidaan pitää käsitteenä varsin suomalaisena, sillä sille ei löydy suoraa käännöstä kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta. Kansainvälisessä tutkimuksessa profession käsiteellä tarkoitetaan usein samaa kuin suomalaisessa tutkimuksessa opettajuudella. (Luukkainen 2004, 80, 91–92.) Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen välistä suhdetta voidaan havainnollistaa alla olevan kuvion (kuvio 1) avulla. Kuviossa opettajuus näyttäytyy osana opettajan ammattikuntaa ja koulutusalaan. Opettaminen taas on opettajuuden käytännön muoto ja näin yksi osa opettajuutta. Tässä tutkimuksessa lukion opettajien työtä ja ammatillista kehittymistä pyritään tarkastelemaan käytännön luokkahuonetiilanteita laajempina ilmiönä keskittymättä liikaa koko opetustyöhön ammattina.

En ole niinkään kiinnostunut opettajien yksittäisten ainesisältöjen hallinnan kehitymisestä tai tietyistä tilannespesifeistä pedagogisista ratkaisuista, vaan opettajista ammatinharjoittajina ja pedagogisina toimijoina.



KUVIO 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen keskinäinen suhde (Luukkainen 2004, 47)

Opettajuuden ajatellaan olevan kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista, minkä vuoksi opettajuus saa erilaisia ilmenemismuotoja eri konteksteissa. Esimerkiksi pohjois-amerikkalaisissa yhteiskunnissa opettajille asetetaan erilaisia tavoitteita ja odotuksia kuin suomalaisille opettajille. Tämän takia opettajuudet eivät ole täysin keskenään verrattavissa eri kulttuureiden välillä. (Luukkainen 2004, 91–92.) Nykypäivän globalisoituvassa maailmassa on silti havaittavissa kulttuurirajat ylittäviä trendejä ja muutosprosesseja, jotka vaikuttavat opettajuuteen ja opettajuuden kehittymiseen. Niemi (1995, 25–28) on nostanut tällaisiksi kansainvälisiksi muutosprosesseiksi muun muassa ongelmien ylikansallisuuden, tasa-arvokysymykset ja informaatioteknologian nopean kehittymisen sekä siitä seuraavan tiedon ajankohtaisuuden ja uudenlaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen. Näiden muutostrendien piirteitä voi nähdä myös 2020-luvun lukiokoulutuksessa esimerkiksi tietotekniikan opetuskäytön lisääntymisessä ja maailmanlaajuisen pandemiatilanteen merkittävässä vaikutuksessa kansallisen koulutuksen toteuttamiseen.

Yhteiskunnan asettamat odotukset opettajan työtä kohtaan vaikuttavat merkittäväällä tavalla opettajuuden muotoutumiseen (Luukkainen 2004, 91–92; Niikko 1998, 11). Opettajan työtä säätelevät viralliset säädökset ja päätökset, joissa määritetään opetuksen tavoitteet ja opettajan työn vaatimukset. Näin ollen yhteiskunnan rakenteissa tapahtuvat muutokset heijastuvat opettajuuteen ja luovat muutospaineita sen kehittymiselle. Opettajuus muuttuu, kun yhteiskunta muuttuu. Opettajille lankeaakin työssään suuri vastuu ja kehittymispaine, jos koulutusta pidetään yhteiskunnan ja kansan hyvinvoinnin säilymisen välineenä. (Niemi 1995, 25; Niemi 1996, 31–32.)

Opettajuuden yhteiskuntalähtöisyydestä huolimatta jokainen opettaja toteuttaa työtään oman ajatusmaailmansa mukaisesti. Opettajuudella on siis myös yksilöllinen ulottuvuus. Ei ole olemassa ainoastaan yhtä opettajuutta, vaan kukin opettaja tulkitsee ja tekee työtään oman käyttöteoriansa pohjalta yhteiskunnan reunaehtojen puitteissa. (Luukkainen 2004, 80–81.) Opettajan ammatista ja siltä vaadittavasta kehityssuunnasta on hyvin erilaisia käsityksiä (Niemi 1995, 31). Opettajuuden voidaan todeta olevan kaksidimensionaalinen ilmiö, jossa toinen ulottuvuus rakentuu yhteiskunnan opettajan työlle määrittämistä tehtävistä ja toinen opettajan yksilöllisestä orientaatiosta työhönsä (Luukkainen 2004, 91–92).

Niemi (1996, 33) on kuvannut opettajan työn kaksikulotteisuutta kahden ääripään kautta. Toisaalta opettajan ammatti nauttii itsenäisestä asemasta, koska työhön liittyy tiiviisti jatkuva oppiminen ja aktiivisuus opetuksen mahdollisuuksien luomisessa sekä työn eettisen luonteen puolesta korkea vastuu opetettavista. Opettajan työ edellyttää laadukasta koulutautumista monipuolisiin kasvatuksen kysymyksiin sekä hyvää oppimisprosessien tuntemusta. Toisaalta opettajan ammatti on ympäröivälle yhteiskunnalle alisteinen. Poliitikot ja opetushallinnon edustajat kontrolloivat opettajien toimintaa tiukoin ohjein ja normeihin. Lisäksi opettajien tulee toteuttaa opetussuunnitelmia ja pyrkiä ammattikunnan ulkopuolelta annettuihin tavoitteisiin. (Niemi 1996, 33.)

Todellisuudessa opettajuus ei välttämättä näy näin mustavalkoisena tai kahtiajakautuneena, sillä usein puhutaan opettajan työssä vallitsevasta autonomiasta. Ammatillinen autonomia tarkoittaa ammatinharjoittajan suhteellista vapautta omaa ammatillista toimintaansa koskevaan päätöksentekoon. Autonomia on itsenäisyyden rajoitettu muoto, mutta se ei ole riippumattomuutta tai ympäris-

töstä eristäytymistä. Opettajuuden kohdalla autonomia merkitsee itsenäisten ihmisten toiminnalle perustuvaa keskinäistä riippuvuutta, jonka tavoitteena on luoda yhteistä hyvää. Opettajan autonomia pohjaa ajatukseen siitä, että opettajalla on työssään mahdollisuus valita erilaisista olemassa olevista vaihtoehdoista oppijoiden kasvua ja mahdollisuuksia parhaiten tukeva toimintamuoto. Opettajien autonominen asema saa oikeutuksensa juuri opetuksen ja kasvatuksen epävarmuustekijöistä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen yleisestä ennakoimattomuudesta. Autonomia mahdollistaa kasvatuksen ja koulutuksen yksilöimisen. Samalla siihen liittyy kuitenkin laaja eettinen vastuu. Ammatillinen itsenäisyys edellyttää opettajan työssä henkilökohtaisen pedagogisen näkemyksen muodostamista sekä vastaavasti muiden opettajien pedagogiikan kunnioittamista. (Leino & Leino 1997, 88–94; Niemi 1995, 37–38; Niemi 1996, 37; Tirri & Kuusisto 2019.) Opettajan autonomia nousee keskeiseksi kysymykseksi tarkasteltaessa lukion opettajien ja lukiokoulutuksen uudistusten välistä suhdetta. Lukion opettajilla on autonomiansa puolesta valta päättää, mitä ja miten he toteuttavat uudistusten esittämiä malleja arjen opetustyössään. Tämä tekee heistä merkittäviä toimijoita koulutusuudistuksissa.

Kuten edellä on todettu, opettajan työ on eettistä ja moraalista toimintaa, jonka päämääränä on oppijan kasvu kohti hyvää elämää. Opettaja on työssään ensisijaisesti vastuussa oppijoilleen, mutta sen jälkeen myös oppijoiden huoltajille, oppilaitokselle, koulutuksen ylläpitäjille ja kouluviranomaisille (Leino & Leino 1997, 95–105). Opettajan on ensiarvoisen tärkeää sitoutua oppijoiden kasvua edistävään tavoitteelliseen toimintaan (Kohonen 1997, 273; Tirri & Kuusisto 2019). Toisaalta yhteisöllisyys ja kollegiaalinen yhteistyö ovat arvokkaita opettajan ammatin eettisiä hyveitä. Näille hyveille perustuvassa yhteisöllisessä opettajakulttuurissa oppijan parasta tulkitaan yhdessä opettajien kesken. (Tirri & Kuusisto 2019.) Hargreaves ja Evans (1997, 4) katsovat opettajuuden rakentuvan älyllisen pätevyyden lisäksi emotionaaliselle ja eettiselle voimalle, joka vaatii opettajalta kykyä moraaliseen tukeen, vastavuorovaisuuteen ja yhteiseen luottamukseen. Heidän mielestään tämä tekee opettajuudesta intohimoisen ammatin.

Nykyinen koulutusmaailma vaatii opettajilta enemmän aktiivisuutta, muuntumiskykyä ja joustavuutta kuin aikaisemmin. Moderniin opettajuuteen kuuluu jatkuva elinikäinen oppiminen sekä oman työn teon ja ammatin arviointi ja uudistaminen. Opettajalla tulee olla pysyvä oppimisen halu ja taito, joka johtaa hänen

kehittymiseensä ja muutoksen mukana pysymiseen. Opettajalta edellytettävä aktiivinen oppiminen tarkoittaa kognitiivisen tiedon prosessoinnin ohella itseymmärryksen lisäämistä, mikä tapahtuu opettajan oman toiminnan ja sen tulosten toistuvana kriittisenä reflektointina. Opettajan tulee alituisesti tarkkailla toimintansa tuloksellisuutta sekä tarvittaessa kyseenalaistaa aikaisemmat toimintatapansa ja niiden taustalla olevat ajatusmallit. Reflektoivaa asennetta pidetään merkittävänä opettajan ammatillisen kehittymisen työvälineenä. (Leino & Leino 1997, 78–79; Luukkainen 2004, 129; Niemi 1995, 38–42; Niemi 1996, 34.)

Opettajan ammatillisen kehittymisen tarkasteleminen on yksi lähestymistapa opettajuuteen. Haasteellinen, stimuloiva ja itsenäinen työ, kuten opettajan työ, luo hyvän lähtökohdan kehittymiselle ja rohkaisee ammatillisten valmiuksien ja kompetenssien kehittämiseen (Ruohotie 1996b, 208–212). Seuraavassa luvussa tähän aiheeseen syvennyttään tarkemmin opettajan ammatillisen kehittymisen teoretisointien avulla.

3.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajien ammatillisen kehittymisen (engl. professional development) tutkimuksen juuret juontavat pitkälle historiaan. Kiinnostus opettajissa tapahtuviin muutoksiin oli vielä 1960–1970-luvuilla varsin vähäistä, ja opettaja nähtiin ominaisuuksineen ennen kaikkea yhtenä oppilaiden oppimistuloksia selittävänä muuttujana. 1970-luvulla opettajien ominaisuuksia tarkastelevat vaiheteoriat toivat aiheen tunnetuksi. Vaiheteorioissa opettajan kehitystä kuvattiin toisiaan seuraavien ajanjaksojen eli vaiheiden avulla. Siirtymisen vaiheesta toiseen ajateltiin tapahtuvan itsestään loogisten kehitysmekanismien vaikutuksesta, joihin yksilöllä ei juuri ollut vaikutusvaltaa. Teoriat kohdistuivat niin opettajan psykologiseen aikuiseksi kasvuun piagetilaisen kehitysjatkumon perusrakenteen tapaan kuin opettajan urakehitykseen aloittelijasta ekspertiksi. Ammatillisen kehittymisen vaiheteorioiden keskeisin anti oli osoitus siitä, että opettajat ovat peruskoulutuksen aikana ja myöhemmin työelämässään kehityksessä eri vaiheissa. Ne myös osoittivat opet-

tajan orientaation vaihtuvan työkokemuksen karttuessa minästä ja omasta suoriutumisen huolehtimisesta kohti kasvatuksen laajoja kysymyksiä. (Niemi 1995, 4–8; Niikko 1998.)

Varhaisten opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheteorioiden ongelma oli, että ne loivat liian yksipuolisen kuvan opettajan työstä ja kehityksestä. Tämän vuoksi vaiheteoriat kokivat jo aikanaan runsaasti kritiikkiä. Teoriat saivat kritiikkiä siitä, että ne eivät ottaneet kehityksen kontekstia huomioon tai kuvanneet kehityksen mekanismeja eli sitä, miksi ja miten kehittyminen voisi tapahtua. Vaiheteoriat myös olettivat kehityksen etenevän hierarkkisesti, eivätkä ne tarjonneet mahdollisuutta vaihtoehtoihin kehityspolkuihin tai huomioineet opettajan aktiivista toimijuutta oman kehityksensä ohjaajana. Kritiikki kohdistui lisäksi vaiheteorioiden opettajan uran alkuvaiheiden painotukseen, sillä teoriat väittivät opettajan käyvän läpi enää pari kehitysjaksoa löydettyään paikkansa työssään. (Niemi 1995, 4–8; Niikko 1998, 54–57.)

Vaiheteorioiden vasta-argumenttina tutkijat kiinnostuivat 1980–1990-luvuilla enenevässä määrin opettajasta yksilönä sekä hänen kehitys- ja oppimisprosesseistaan. Opettajuuden kehittyminen alettiin nähdä individuaalisena, pitkäjänteisenä, jatkuvana ja kontekstisidonnaisena prosessina. Samoihin aikoihin elinikäisen oppimisen näkökulma kasvatti suosiotaan. Aiemmin vallalla olleet kehityksen vaiheteoriat saivat väistyä tai ne muuttivat muotoaan opettajien moninaiset kehityssuunnat ja -vaihtoehdot huomioiviksi. Opettajien ammatillisen kehittymisen tutkimus sai entisestään lisäpontta, kun kokemukset useista koulutus uudistushankkeista osoittivat, että opettajien kyky uudistua on hankkeiden onnistumisen kannalta ratkaisevaa. Opettajan kasvu ja kehitys alkoivat kerätä runsasta mielenkiintoa erityisesti kansainvälisessä kirjallisuudessa. 1990-luvulta lähtien modernit sosiaali- ja kontekstisidonnaisuutta korostavat oppimisen teoriat ovat rikastuttaneet tutkimuskenttää tuomalla uutta tietoa opettajan ammatista ja kehitymisestä. (Evans 2002, 123–124; Niemi 1995, 4–8; Wilska-Pekonen 2001, 64.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen on kasvanut tunnistetuksi tutkimus- alaksi. Ammatillisen kehittymisen tutkimuksen elinvoimaisuudesta kertoo se, että aiheesta julkaistaan vuosittain useita teoksia ja ylläpidetään aktiivisesti vertaisarvioituja kansainvälisiä aikakauslehtijulkaisuja (Evans 2002, 123), kuten *Teacher Development* ja *Professional Development in Education* -lehtiä. Suomessa opettajien ammatillisesta kehitymisestä on tehty ja tehdään kiitettävästi tutkimusta

varsinkin varhaiskasvatuksen, peruskoulun ja korkeakoulujen ympäristöissä. Tämä tutkimus kytkeytyykin tuoreella näkökulmallaan osaksi arvokkaan tutkimusperinteen jatkumoa.

Pitkän tutkimushistorian ansiosta opettajien ammatillisesta kehitymisestä löytyy mittava määrä kirjallisuutta (Adey ym. 2004, 1; Niikko 1998, 8). Vankasta tutkimusperustasta huolimatta ammatillinen kehittyminen on jäänyt käsitteenä varsin epämääräiseksi ja monimerkitykselliseksi. Sitä on käytetty laajasti kuvaamaan keskenään erilaisia oppimisen ja kasvun toimintoja, minkä myötä termi on menettänyt tarkkuuttaan ja konseptuaalista konsensustaan (Beairsto 1996, 91; Pylväs, Li & Nokelainen 2021). Käsitteestä tehdyt tulkinnat vaihtelevat suuresti eri tutkijoiden sekä tieteenfilosofisten ja oppimisteoreettisten näkemysten välillä (Evans 2002; Niikko 1998, 12–21). Tutkimuskirjallisuudessa samankaltaisiin opettajien työhön liittyviin jatkuviin oppimisprosesseihin näkyy viitattavan ammatillisen kehittymisen lisäksi muun muassa ammatillisen kasvun (engl. professional growth) ja opettajan oppimisen (engl. teacher learning) termeillä. Ammatillisen kehittymisen voidaan todeta olevan käsitteenä ja ilmiönä kompleksinen.

Niemen (1996, 35) mukaan opettajana kehittyminen tarkoittaa laadullisia muutoksia opettajan ajattelussa, tiedonkäsityksessä ja opetussisältöjen opettamisessa. Evans (2002, 130–132) jakaa samansisältöisesti opettajan ammatillisen kehittymisen asenteelliseen ja funktionaaliseen kehitykseen. Asenteellinen kehitys tarkoittaa hänen mukaansa prosessia, jossa opettajan asenteet, ajattelu tai motivaatio työtään kohtaan muuttuvat. Funktionaalinen kehitys on proseduraalista tai produktiivista parannusta opettajan ammatillisessa suoriutumisessa. Ammatillinen kehittyminen on kokonaisuudessaan jatkuva tai jo osittain tapahtunut prosessi, joka voi toteutua yksilön sisäisestä aloitteesta tai ulkopuolisten tahojen toimesta. (Evans 2002, 130–132.) Myös Dayn (1999, 4) opettajan ammatillisen kehittymisen määritelmässä näkyy niin opettajan ajattelun kuin toimintatapojen kehittyminen. Hänen mukaansa ammatillinen kehittyminen on yksilöä, ryhmää tai koulua hyödyttäviä luonnollisia oppimiskokemuksia ja tietoisesti suunniteltuja aktiviteetteja. Näissä oppimisprosesseissa opettajat uudelleenarvioivat, uudistavat ja avartavat käsitystään ammatillisesta ajattelusta, suunnittelusta ja käytännöstä sekä syventävät sitoumustaan opetuksen moraalisten tarkoitusten muutostoimijuuteen. He kehittävät kriittisesti tietojaan, taitojaan ja emotionaalista älykkyyt-

tään. (Day 1999, 4.) Tahkokallio (2014, 10) toteaa ammatillisen kehittymisen vastaavasti ilmenevän muutoksina yksilön toimintatavoissa ja hänen ajattelussaan toiminnan tarkoituksista ja perusteista.

Fullan (1996, 221–224) ja Kohonen (1997, 272–273) ovat eritelleet seikka-
peräisemmin opettajan ammatillisen kehittymisen osa-alueita. Heidän ammatillisen kehittymisen teoretisointinsa poikkeaa monista muista opettajuuden teorioista siinä, että se korostaa vahvemmin muutoksen kohtaamisen sekä monita-
haisen kollegiaalisen yhteistyön merkitystä (Luukkainen 2004, 128). Fullan ja Kohonen löytävät kuusi kehitysaluetta, joilla opettajan tulee uudistua ja kehittyä jatkuvasti:

- 1) Opettaminen ja oppiminen. Opettaja tulee tiedostaneeksi oppijoidensa yksilölliset kasvutarpeet ja kehittäneeksi sopivia arviointimenetelmiä, kun hän havainnoi tietoisesti oppimistilanteita.
- 2) Kollegiaalinen yhteistyö. Opettaja rikkoo perinteisiä rooli-odotuksia ja normeja sekä kehittää aktiivisesti uusia työskentelymuotoja.
- 3) Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet. Opettajan tulee hankkia ympäröivästä yhteiskunnasta uusia kasvatuskumppanuuksia sekä tiedostaa muun muassa vanhempien rooli oppimisen tukemisessa.
- 4) Jatkuva oppiminen. Opettaja sitoutuu omaan jatkuvaan ammatilliseen kasvuunsa ja reflektoi työtään kriittisesti.
- 5) Muutosprosessien kohtaaminen. Opettaja hyväksyy muutoksen osana työtään ja on valmis kohtaamaan ristiriitoja kouluyhteisössä.
- 6) Eettinen päämäärä. Opettaja ottaa vastuun oppijan kasvusta ja sitä edistävistä merkityksellisistä toiminnasta. (Fullan 1996, 221–224; Kohonen 1997, 272–273.)

Erilaisia opettajan kehitysalueita lueteltaessa on hyvä huomioida, ettei niitä pidä ajatella erillisinä. Ne ovat ennemminkin toisiinsa kytkeytyviä tarkastelunäköku-
mia opettajan kasvuun ja kehitykseen. Opettajat saattavat itse helposti liittää am-
matillisen kehittymisen ja kehitystavoitteet pelkkiin luokkahuoneiden didaktisiin
praktiikoihin, eivätkä he ota huomioon kehittymisen muita dimensioita tai konteks-
teja. (Luukkainen 2004, 128.) Opettajille paremmaksi opettajaksi tuleminen voi
tarkoittaa ainoastaan opiskelijoiden mitattavien oppimistulosten parantamista.

Tällöin opettaja määrittelee oman työskentelynsä sijaan onnistumisensa opiskelijoiden käyttäytymisen ja toiminnan pohjalta. (Guskey 2002, 382.) Voidaan kuitenkin huomata, että konkreettiset opetuskäytännöt ja niiden kehittäminen ovat vain osa opettajan kehitysprosessia ja näin yksinään liian suppea näkökulma ammatilliseen kehitykseen.

Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, aktiivinen oppiminen on lähtemätön osa nykyaikaista opettajuutta. On siis luontevaa, että oppimisen merkitystä korostetaan useissa ammatillisen kehittymisen teoretisoinneissa. Erityisesti konstruktivismiin pohjautuvissa tutkimuksissa ammatillisen kehittymisen painopiste sijoitetaan usein opettajan oppimisprosesseihin ja muuttuviin käsityksiin opettamisesta (Niemi 1995, 12–13). Ammatillista kehittymistä on esimerkiksi kuvattu jatkuvana, erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena oppimisprosessina. Kehittymistä ei tällöin mielletä vanhanaikaisesti kiinteiden vaiheiden tai sosiaalisten roolien katkeamattomaksi kronologiseksi ketjuksi, vaan alati muuttuvaksi oppimiseen pohjautuvaksi kokonaisuudeksi. (Järvinen 1999, 258.) Hargreaves ja Evans (1997, 16) huomauttavat, että opettajien oppiminen tulisi sulauttaa osaksi heidän jokapäiväisiä toimiaan ammatillisen kehittymisen tukemiseksi.

Niemen (1995, 33–35) kehittämässä mallissa ammatillinen kehittyminen tapahtuu laadukkaan oppimisen kautta kolmella keskeisellä osa-alueella: ammatillisissa taidoissa, persoonallisuudessa ja kognitiivisissa prosesseissa. Kasvu voi tapahtua eri tahtiin eri alueilla. Aktiivinen oppiminen tarjoaa opettajalle tien itsensä kehittämiseen, kun hän itse tuottaa uutta tietoa ja luo opiskeltaville tiedoille merkityksiä. Aktiivinen tiedonhankinta, informaation prosessointi, tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen kontrollointi ovat keskeisiä aktiivisen oppimisen ominaisuuksia sekä näin tärkeitä ammatilliselle kehitykselle. (Niemi 1995, 38–42.) Samansuuntaisesti Clarken ja Hollingsworthin (2002) opettajien ammatillisen kasvun mallissa yhdistyvät modernien oppimisteorioiden keskeiset piirteet sekä kasvun yksilöllisyys. Heidän mallinsa mukaan muutos tapahtuu neljällä opettajan työn osa-alueella: henkilökohtaisella alueella, käytännön alueella, seuraamusten alueella ja ulkoisella alueella. Ammatillinen kasvu ajatellaan välttämättömäksi ja jatkuvaksi oppimisprosessiksi, jota ymmärtääkseen täytyy kiinnittää huomiota itse kasvun prosesseihin sekä niitä edistäviin olosuhteisiin. (Clarke & Hollingsworth 2002.)

Myös Ruohotie (1996b, 207–212; 2002, 9–14) määrittelee ammatillisen kehittymisen oppimisprosessiksi, jossa yksilö saavuttaa elinikäisesti uudenlaisia tietoja, taitoja ja kykyjä. Yhteiskunnalliset, organisatoriset, työrooliin tai yksilöön itseensä liittyvät tekijät murtavat vakiintuneen työrutiinin ja virittävät tarpeen oppia uutta. Eritoten nykyinen työn teon ja työelämän nopea muuttuminen tekee ammatillisen kehittymisen välttämättömäksi, ja kehittymisen avulla yksilö pystyy vastaamaan ympäristön uusiutuviin ammattitaitovaatimuksiin. Kehitystä laukaisevat tekijät käynnistävät yksilössä eksploraatio-oppimissyklin. Eksploraatiovaiheessa yksilö alkaa pohtia omia taitojaan ja tarpeitaan sekä uravalintaansa ja sen vaihtoehtoja. Eksploraation seurauksena yksilö saattaa kokeilla uusia aktiviteetteja, kuten kursseja uusissa taidoissa. Kokeiluista saatujen kokemusten perusteella yksilö tekee päätöksen entiseen työrooliin jäämisestä tai uuteen siirtymisestä. Uuden valinta johtaa vanhasta työroolista luopumiseen ja uusien kompetenssien ja asenteiden oppimiseen. Tämä ammatillinen kehittyminen voi tapahtua konkreettisesti lukemisen, havainnoinnin, vuorovaikutuksen, harjoittelun tai kouluttautumisen kautta. (Ruohotie 1996b, 207–212; 2002, 9–14.) Ruohotie (2002, 9–14) huomauttaa, ettei oppimisen ja sitä seuraavan ammatillisen kehittymisen tarvitse aina olla suunniteltua ja systemaattista, vaan sitä voi myös tapahtua satunnaisesti, kun ihminen pohtii arkielämän kokemuksiaan ja soveltaa niistä saatua tietoa tuleviin tilanteisiin.

Postholm (2012) on tehnyt kattavan metatutkimuksen opettajankoulutuksen suorittaneiden, työelämässä olevien opettajien ammatillisesta kehitymisestä. Tutkimuksen mukaan opettajien ammatillinen kehittyminen tarkoittaa opettajien oppimista, heidän oppimaan oppimistaan ja tiedon soveltamista käytäntöön oppijoiden oppimista tukevasti. Opettajat oppivat osallistumalla täydennyskoulutuskursseille, refleктоimalla työssään omaa opettajuuttaan sekä havainnoimalla ja refleктоimalla toisten opetusta yhteistyössä kollegojen kanssa. Postholm (2012, 405–406) toteaa Ruohotien (2002, 9–14) tavoin, ettei oppiminen ole sidottu tiettyihin tilanteisiin. Opettajien oppiminen voi tapahtua niin formaaleissa ja suunnitelluissa kuin informaaleissa ja satunnaisissa tilanteissa.

Pylväs, Li ja Nokelainen (2021) ovat tarkastelleet ammatillista kasvua työelämässä tapahtuvan oppimisen kontekstissa ja muodostaneet kattavan tutkimuskatsauksensa pohjalta ammatillisen kasvun multidimensionaalisuutta kuvaavan mallin. Mallissa ammatillinen kasvu tapahtuu kolmella keskeisellä ja toisiinsa

liittyvällä oppimisjatkumolla. Ensinnä kehitystä voi tapahtua Ruohotien (2002) ja Postholmin (2012) tapaan työpaikan formaaleissa tai informaaleissa oppimistilanteissa. Toisaalta oppimisen ja näin ollen kasvun nähdään olevan situationaalista ja kytköksissä tiettyihin vallitseviin olosuhteisiin. Kolmanneksi ammatillisella kasvulla on individuaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus, jolloin se on riippuvaista niin institutionaalisesta yhteydestä kuin yksilön henkilökohtaisista määreistä. Ammatillinen kasvu voidaan ymmärtää kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, jossa professionaalien asiantuntijuus kasvaa ajan myötä työpaikalla ja sen yli. (Pylväs, Li & Nokelainen 2021.)

Opettajan aktiivisen oppimisen lisäksi reflektio nostetaan tutkimuskirjallisuudessa monesti keskeiseksi ammatillisen kehittymisen työkaluksi. Jatkuvaa reflektiota pidetään lukuisissa tutkimuksissa opettajan oppimisen ja ammatillisen kasvun pääelementtinä (Hargreaves & Evans 1997, 16; Niemi 1995, 16; Ojanen 1996, 51; Postholm 2012, 407). Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ammatillisen kasvun ajatellaan pohjautuvan reflektion kaltaiselle mahdollisimman rehelliselle ja avoimelle oman tämänhetkisen tilanteen ja merkitysten tunnistamiselle ja tiedostamiselle. Ammatillinen kasvu syntyy pyrkimyksestä vahvistua henkisesti ja syventää omaa ammatillista itseymmärrystä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tähän prosessiin sisältyy sisäisiä mielihyvän, jaksamisen ja välittämisen tunteita. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 152–160; Kohonen 1997, 286.) Kokemuksellisen oppimisen tutkijat pitävät ammatillisen kehityksen ehtona sitä, että opettaja arvioi ja pohtii kriittisesti omaa toimintaansa sekä orientoituu uusiin käytänteisiin. Opettajien harjoittama reflektion taso myös selittää, miksi toiset opettajat uudistuvat ja toiset eivät. (Niemi 1995, 16.)

Reflektiota voidaan kuvata sanan latinankielisen syntyperän mukaisesti peiliksi tai ikkunaksi, jonka heijastuksen kautta omaa toimintaa on mahdollista katella ja analysoida. Reflektio on muun muassa psyykkistä omiin tunteisiin, ajatuksiin ja toimintoihin paneutumista, aikaisempien kokemusten ja tietojen vertaamista uusiin sekä itsetietoisuuden lisääntymistä. Reflektion tuloksena yksilössä voi muodostua uudenlaista ajattelua ja tavoitteiden asettamista. (Ojanen 1996, 53–54.) Refleктоimalla omaa toimintaansa opettaja voi arvioida, onko opetuksen tavoitteet saavutettu tyydyttävästi hänen valitsemillaan opetusstrategioilla ja millaisia uusia tavoitteita opetukselle tulisi suunnitella (Postholm 2012, 424). Päinvastoin työn suorituspainet ja pyrkimys riskien ottamisen minimointiin ajavat

opettajaa tiukemmin kiinni aiemmin toimiviksi osoittautuneisiin tapoihin (Ruohotie 1996b, 208). Reflektiivisyyden voidaan sanoa olevan yläkäsite ammatillisen kehittymistarpeen tiedostamiselle, koska sen kautta opettaja analysoi ja arvioi kriittisesti työtään ja sen kehityskohteita sekä emansipoituu innovatiivista kehitystä estävistä rutiineista (Luukkainen 2004, 132).

Koska opettaja on itsemääräävä aikuinen ihminen ja autonominen ammatinharjoittaja, häntä ei voida pakottaa uudistumaan. Muutokset eivät tapahdu automaattisesti tai ole itsestään selviä (Nurmi 1995, 16). Kehittyäkseen opettajan täytyy itse haluta sitoutua kasvuprosessiin. Kuten Postholm (2012, 242) kiteyttää, opettajat tarvitsevat kehittyäkseen riittävästi aikaa ja resursseja sekä halun oppia. Koulutusorganisaation muutos onnistuu vain, jos muutoksen kohteena olevat yksilöt haluavat muutosta ja pitävät sitä itselleen merkityksellisenä. Ei riitä, että ainoastaan koulun rehtori tai muutama opettaja innostuvat muutoksesta, vaan uudistuksen onnistumiseen tarvitaan kaikkien panosta. (Adey ym. 2004, 6; Sahlberg 1998, 116.)

Ruohotien (1996a, 23–24) mukaan kasvumotivaatio, eli yksilön halu kehittyä ja kokeilla uusia asioita, on keskeinen kehittymisen tekijä. Hän toteaa myös, että halu kehittyä uralla vaikuttaa henkilön innokkuuteen asettaa henkilökohtaisia kehitystavoitteita, hakeutua täydennyskoulutukseen ja saavuttaa asettamansa tavoitteet. Opettajana kehittyminen on riippuvaista opettajan aidosta kiinnostuksesta alaansa kohtaan ja opettamiinsa aiheisiin sekä hänen halustaan olla opettaja ja sitoutua opettajan tehtäviinsä. Sitoutuminen tarkoittaa henkilökohtaisen panoksen antamista ja oman ammatin arvostamista. Sitoutunut opettaja uskoo voivansa vaikuttaa työllään oppijoihin myönteisellä tavalla. Kehittymistä tavoittelevat, työhönsä sitoutuneet ja innostuneet opettajat saavat parhaita oppimistuloksia myös oppijoidensa kanssa. (Niemi 1995, 36; 1996, 39.) Osman ja Warner (2020) toteavat opettajien todellisen kehittymisen tapahtuvan informaaleissa tilanteissa, ei virallisissa täydennyskoulutuksissa tai kehittymiseen tähtäävissä ohjelmissa. Se, miten aktiivisesti opettajat haluavat tarttua näihin epävirallisiin oppimistilaisuuksiin ja soveltaa saamaansa uutta tietoa arjen tilanteissa, on heidän mukaansa riippuvaista opettajien motivaatiosta.

Opettajan kehittymishalu ja motivaatio perustuvat hänen odotuksiinsa kehitystoiminnan hyödyllisyydestä, tehokkuudesta ja onnistumisesta sekä sen kustannuksista, edustamista arvoista ja saavutettavista tuloksista. Ihmiset reagoivat

myönteisesti uudistuksiin ja kasvumahdollisuuksiin, jotka ovat linjassa heidän omien kehitystarpeidensa kanssa. Voimakkaan kasvutarpeen omaavat opettajat suhtautuvat positiivisesti uusiin tilanteisiin, kun taas heikko kasvutarve näkyy välinpitämättömyytenä tai jopa kielteisyytenä uutta kohtaan. Näin aikaisemmista kokemuksista riippuvaiset uskomukset ja odotukset ohjailevat kehittymismotivaatiota. (Adey ym. 2004, 159; Osman & Warner 2020; Ruohotie 1996b, 204–209.) Jälleen opettajan oman ajattelun, kokemusten ja toiminnan reflektion voi huomata nousevan tärkeäksi ammatillisen kehittymisen määrittäjäksi. Opettajien on huomattu ensisijaisesti pitävän työssään tärkeänä oppijoiden kasvua ja oppimista, eikä niinkään koulutuspoliittisia tavoitteita tai yleisiä kehyspyrkimyksiä (Leino & Leino 1997, 12). Motivoitunut opettaja on vakuuttunut tavoitellun toiminnan tarkoituksesta ja sen vaatimasta hinnasta sekä uskoo omiin kykyihinsä ja kompetensseihinsä kehittyä. Toisin sanoen motivoitunut opettaja uskoo pystyvänsä kehittymään, hän tietää miksi sen tekee ja paljonko resursseja hänen tulee käyttää tavoitteeseen pääsemiseksi. (Osman & Warner 2020.)

Opettajuuden kehittäminen ja työssä oppiminen vaativat opettajan mahdollisuutta prosessoida ammatti-identiteettiään ja vaikuttaa työkäytäntöjensä muutoksiin. (Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2017, 6–7.) Opettajilla tulee olla valtaa osallistua työtään ja sen uudistuksia koskevaan poliittiseen päätöksentekoon jo muutosten suunnitteluvaiheessa (Postholm 2012, 423). Ruohotien (1996b, 208) mukaan tutkimustulokset ovat osoittaneet työn kannustearvon ja vaikutusmahdollisuuksien korreloivan positiivisesti opettajien kasvumotivaation kanssa, jolloin työn vaikutusmahdollisuudet voivat haitata tai hyödyttää yksilön kasvua. Näin ollen opettaja tarvitsee ammatillista toimijuutta oman työskentelynsä luovaan kehittämiseen. Ulkopuolelta tulevat hallinnolliset kehitymisvaatimukset saattavat pahimmassa tapauksessa haitata opettajien työhyvinvointia, ammatillista minäkuvaa ja työhön sitoutumista (Vähäsantanen 2014, 129).

Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2013; 2014) ovat kehittäneet neljän toimijuutta käsittelevän teoreettisen lähestymistavan pohjalta subjektiakeskeisen sosiokulttuurisen näkökulman ammatilliseen toimijuuteen. Tämän näkökulman mukaan ammatillinen toimijuus tarkoittaa työntekijöiden ja työyhteisöjen tekemiä valintoja ja kannanottoja vallitsevassa sosiaalisessa todellisuudessa. Valinnoillaan työntekijät ja työyhteisöt pyrkivät vaikuttamaan työhönsä. Ammatillinen toimijuus perustuu yksilön ammatilliseen subjektiuteen, kuten ammatilliseen

identiteettiin, ammatillisiin kompetensseihin ja työhistoriaan. Amatillinen identiteetti tarkoittaa yksilön työmotivaatiota, tavoitteita sekä elettyinä ja kerrottuina kokemuksina näyttäytyvää käsitystä itsestä ammatinharjoittajana. Opettajan ammatillinen toimijuus ilmenee hänen menneisyyteensä, nykyisyyteensä ja tulevaisuutensa linkittyvänä ”ajallisesti muuttuvana yksilökehityksellisenä jatkumona”. Samalla tietyt historiallisesti muodostuneet sosiokulttuuriset olosuhteet, kuten työn materiaaliset ehdot, työyhteisön ja yhteiskunnan valtasuhteet, työkulttuurit ja työpaikan puhetavat, asettavat raamit yksilön ammatilliselle toimijuudelle. (Eteläpelto ym. 2013; Eteläpelto ym. 2014; Vähäsantanen ym. 2017, 7–8.)

Kun opettajalla on tarvittavat resurssit ja mahdollisuudet kehittyä, opettaja kehittyy ammattinsa harjoittajana. Kehityksen seurauksena hänen ammatillinen pätevyytensä laajenee ja ymmärryksensä omasta työstä syvenee. (Wilska-Pekonen 2001, 63.) Guskeyn (2002, 383–385) kehittämän kokemuksellisesta oppimisesta ammentavan mallin mukaan opettajan ammatillisesta kehittymisestä seuraa kolmen merkittävän tapahtuman ketju, joka voi johtaa kestäviin muutoksiin opettajien työskentelyssä. Ensin opettajat muokkaavat opetuskäytänteitään ottamalla käyttöön uusia opetusmateriaaleja, tuntisuunnitelmia tai opetusmenetelmiä. Tämän jälkeen opettaja odottaa muutosta opiskelijoiden oppimisessa. Vasta havaittuaan parannusta opiskelijoiden oppimistuloksissa opettajien pedagogiset uskomukset ja asenteet muuttuvat. Opettaja jatkaa niiden opetuskäytänteiden ylläpitämistä, joilla hän toteaa olevan myönteinen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen. Guskeyn (2002, 383–385) mallissa opiskelijoiden oppimistulokset nousevat avainasemaan ammatillisen muutoksen kestävyudessa. Malli auttaa ymmärtämään myös sitä, miksi tutkimuksissa kokeneiden opettajien on todettu ottavan uusia opetusinnovaatioita ja -lähestymistapoja osaksi pysyviä työrutiinejaan vasta todettuaan niiden hyödyttävän opiskelijoidensa oppimista.

On huomattava, etteivät opettajan kasvu ja kehittyminen rajaudu ainoastaan peruskoulutukseen ja sen jälkeisiin työvuosiin, vaan opettaja kehittyy koko elämänsä ajan. Opettajuuden kehittyminen alkaa varhain peruskoulutuksen aikana tai jo mahdollisesti ennen sitä muiden kokemusten innostamana, ja jatkuu aina eläkeikään saakka. Amatillinen kehittyminen onkin jatkuva prosessi, johon heijastuvat elämänkaaren ja ihmisenä kypsymisen tapahtumat. (Niemi 1995, 21, 33–35; Niemi 1996, 42; Niikko 1998, 85; Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 138.) Amatillinen kasvu ei välttämättä etene lineaarisesti, vaan prosessi saattaa

katketa jossain vaiheessa ja työtehtävät rutinoitua. Ihannetapauksessa opettajalla olisi silti aina mahdollisuuksia kehittyä ja työtehtävät muodostaisivat mielekkään nousevan tai laajenevan urakokonaisuuden. (Kohonen 1997, 289; Ruohotie 1996b, 207.)

3.3 Kouluyhteisö opettajan ammatillisen kehittymisen tukena

Yksilön ammatillisen kehittymisen ja ympäristön välistä suhdetta pidetään monissa tutkimuksissa ja teoretisoinneissa niin välttämättömänä, että sille koettiin tarpeellisena omistaa tässä tutkimuksessa oma alalukunsa. Eihän opettaja ole koulussa yksin eikä opetuksen järjestäminen ole yksittäisen opettajan vastuulla, vaan opetustyöhön vaikuttavat useat sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhdefaktorit (Leino & Leino 1997, 13). Opettajan ammatillisen kehittymisen kontekstuaalisuutta painottavien teorioiden mukaan kehittymistä tulee tarkastella yksilön ja hänen toimintaympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena. Kehittymistä pidetään idiosynkraattisena ja riippuvaisena ympäristön mahdollisuuksista. (Niikko 1998, 90.) Esimerkiksi Niemen (1995, 35) mukaan opettajan ammatillinen kasvu on vuorovaikutusta yksilön ja yhteisön sekä laajemmin yhteiskunnan välillä, jolloin opettajan ammatillista kehittymistä ei voida irrottaa kontekstistaan. Päinvastoin ammatillisessa kehityksessä yksilöllinen ja sosiaalinen dimensio ovat yhteenkietoutuneita (Tahkokallio 2014, 18).

Kelchtermans (2004) kuvaa opettajan ammatillista kehittymistä oppimisprosessiksi, jossa opettaja on merkityksellisessä vuorovaikutuksessa ammatillisen ympäristönsä kanssa. Ammatillisella ympäristöllä hän viittaa sekä koulun sosiaaliseen, kulttuuriseen ja organisatoriseen ympäristöön että koulutuksen rakenteita ohjaavaan poliittiseen päätöksentekoon. Ympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen seurauksena opettajan ammatillinen toiminta ja hänen ajattelunsa opettajuudesta muuttuvat. (Kelchtermans 2004.) Samoin Ruohotie (2002, 10, 49–52) tunnustaa ympäristön merkittävän yhteyden ammatilliseen kehittymiseen. Hän kuitenkin tarkastelee ympäristön vaikutusta erilaisesta näkökulmasta esittämällä, että työrooli, organisaatioympäristö ja yhteiskunta voivat olla yksilön ammatillista

kehittymistä laukaisevia tekijöitä. Tätä näkökulmaa käyttäen lukiokoulutuksen uudistuksia tulisi tässä tutkimuksessa tarkastella organisatorisina ja kulttuurillisina opettajan ammatillista kehittymistä laukaisevina faktoreina.

Opettajan ammatillisen kehittymisen ja ympäröivän kouluyhteisön välillä vallitseva vuorovaikutus on kaksisuuntaista: ”opettaja kehittyy, jos työyhteisö kehittyy, ja työyhteisö kehittyy, jos opettajat kehittyvät” (Niemi 1995, 35). Koulutyöyhteisön kehittyminen riippuu siitä, millaiseksi sen jäsenet toiminnallaan sitä muokkaavat, ja koulukulttuuri on avainasemassa opettajien ammatillisen kasvussa. Koulukulttuurilla tarkoitetaan kunkin oppilaitoksen kouluyhteisön yhteisesti hyväksymiä normeja, arvoja, rooleja, odotuksia ja merkityksiä. Se on jatkuva lausumaton käsikirjoitus, joka ohjaa yhteisön ja sen jäsenten toimintaa. Koulukulttuurille on ominaista ennustettavuus ja pysyvyys, mikä toimii yhteisön jäsenille jatkuvuuden takeena ja varmuutena ympäristön hallinnasta. Toisaalta juuri koulukulttuurin jatkuvuus saattaa tehdä nopeiden muutosten toteuttamisen hankalaksi. Yksilöt saattavat kokea kulttuurin muutoksen ristiriitaiseksi ja turvallisuuden tunnetta uhkaavaksi, minkä vuoksi muutosvastarinta on luonnollinen osa muutosprosessia. (Kohonen 1997, 270–271; Leino & Leino 1997, 13, 117–118.)

Kehityksen tapahtumiseksi opettajien on kuitenkin oltava valmiita muutokseen ja koulukulttuurin on tuettava kehittymistä. Opettajien kasvua ja innovatiivista muutostoimijuutta tukeva koulukulttuuri on ilmapiiriltään motivoiva ja kehityksmyönteinen. Toiminnan kehittäminen on tehty turvalliseksi niin, että kehittämisyrityksistä palkitaan ja mahdolliset epäonnistumiset hyväksytään. Kasvua tukeva koulukulttuuri perustuu avoimelle ja toistuvalla kommunikaatiolle, tiedonvaihdolle ja koko henkilökunnan vastavuoroiselle oppimiselle. Oppilaitoksen koko opetushenkilöstön osallistaminen kehitykseen on tärkeää, sillä työyhteisössään itsensä ulkopuoliseksi kokeva opettaja ei välttämättä tunne yhteisen projektin tavoitteita omakseen, eikä hän näin sitoudu niitä edistävään toimintaan. Yksin jäävän opettajan voi olla vaikeaa uskoa koulun ja opetuksen kehittämiseen, mikä saattaa turhauttaa häntä itseään sekä kehittämistyöhön sitoutuneita kollegoita. (Adey ym. 2004, 165–166; Kohonen 1997, 283; Leino & Leino 1997, 117–118; Ruohotie 1996b, 207–208.) Toisaalta myös yksittäisen opettajan voi olla hankalaa yrittää uudistaa koulun opetuskäytänteitä ja erottautua innovatiivisuudella kollegoistaan (Adey ym. 2004, 166). Kouluyhteisön yhteistoiminnan ja uudistusten

kohtaamisen yhdessä onkin todettu sosiokonstruktivistisen tutkimuksen piirissä olevan koulun kehityksen ehto (Nurmi 1995, 21).

Kouluyhteisön sisäinen kollegiaalisuus voi hyödyttää koulun ja sen opetuskäytänteiden kehittymisen lisäksi opettajia henkisesti tasolla. Niikon (1998, 86–87) mukaan opettajana kehittyminen helpottuu, kun opettaja saa jakaa tunteitaan ja kokemuksiaan erilaisten ihmisten kanssa. Sosiaalinen kanssakäyminen saattaa herättää opettajat pohtimaan omaa työtään ja siinä herääviä kysymyksiä laajemmin. Ammatillisen kehittymisen voidaan sanoa hahmottuvan toisten kanssa käytävässä kommunikaatiossa. (Niikko 1998, 86–87.) Nurmi (1995, 18) jopa toteaa yhteisön tuen ja kokemusten jakamisen olevan välttämättömiä opettajan kehittymiselle. Yhteinen, avoimessa dialogissa syntyvä ryhmän ja yksilön sisäinen pohdinta tukevat opettajan oppimista. Aktiivisista yhteisistä keskusteluista ja niiden innostamista omista pohdinnoista muodostuu muutoksen ja kollektiivisen oppimisen edellytys. (Kohonen 1997, 291; Sahlberg 1998, 113.) Opettajien kollegiaalisuuden on kuitenkin aina perustuttava vapaaehtoisuuteen, sillä väkinäinen ja pakotettu yhteistyö voi johtaa eriävien mielipiteiden torjumiseen ja pahimmillaan kehityksen estymiseen (Kohonen 1997, 290).

Opetusmenetelmien monipuolistamiseen tähtäävissä kehittämishankkeissa on huomattu, että parhaimmat tulokset viriävät opettajien keskinäisestä valmennuksesta ja mentoroinnista. Systemaattinen opettajien keskinäinen valmennus tapahtuu parhaimmillaan säännöllisten työpajojen välissä osana opettajien muuta työtä (Sahlberg 1998, 201). Kehittämistoimintaan on oleellista osallistaa eksperttiopettajat – kehittämiskohteen parhaiten hallitsevat opettajat – jotka voivat jakaa omaa osaamistaan kollegoilleen (Postholm 2012, 424). Opettajien mutuaalinen valmentaminen voi tapahtua virallisten ohjelmien ohella kouluarjen epämuodollisissa kohtaamisissa, kuten kollaboratiivisessa suunnittelussa tai kollegojen välisessä mentoroinnissa (Postholm 2018). Eraut (2007) on jopa väittänyt suurimman osan oppimisesta tapahtuvan työpaikalla kollegoiden välisessä informaalissa kanssakäymisessä. Pääasia onkin, että opettajien keskinäiselle kehittämistoiminnalle luodaan mahdollisuuksia, koska opetustyössä piilevä yksintekemisen kulttuuri saattaa helposti haitata kehittymistä ja merkittävien koulutusuudistusten välittymistä luokkahuoneisiin saakka (Sahlberg 1998, 14).

Yksi rehtorin tehtävistä on luoda kouluyhteisön yhteistä visiota ja kehittämismahdollisuuksia (Adey ym. 2004, 165–166; Ruohotie 1996b, 207–208). Rehtori

toimii ikään kuin opettajien valmentajana, ja hän tuntee opettajaoppimisen erityispiirteet. Kehitykseen pyrkivän koulun rehtori järjestää opettajille parhaimmat mahdolliset puitteet kehittää työtään sekä pienin teoin ilmaisee työtään uudistavien opettajien tärkeyden koululle. Hän auttaa opettajia identifioimaan omat kehitystarpeensa, rohkaisee kokeilemiseen ja tarjoaa opettajien tarvitsevat resurssit. Rehtorin on myös osaltaan varmistettava, että opettajien ammatilliseen kehittämiseen on varattu riittävästi aikaa ja innovatiivisuus on kudottuna koulukulttuuriin. Hän voi kertoa opettajille tarjoutuvista täydennyskoulutusmahdollisuuksista, jakaa saamaansa materiaalia ja kiinnittää opetushenkilöstön kokouksissa huomiota ajankohtaisiin teemoihin. Näillä pienillä, usein ilmaisilla, toimintatavoilla voi olla suurempi myönteinen vaikutus koulun arjen muuttumiseen ja opettajien ammatilliseen kehittämiseen kuin ulkopuolelta ohjatuilla tukitoimilla. (Adey ym. 2004, 168; Leino & Leino 1997, 123–124; Postholm 2018; Sahlberg 1998, 201–202.) Leithwood, Jantzi ja Dart (1996) toteavat keräämänsä tutkimusdatan pohjalta, että koulun johtamiskäytännöt voivat edistää merkittäväällä tavalla opettajien ammatillista kehitystä.

Koulun kehittämässä tarvitaan oppilaitoksen henkilöstön sisäisen dialogin lisäksi yhteistyötä opiskelijoiden ja koulun ulkopuolisten sidosryhmien, kuten vanhempien, työelämän ja kulttuurielämän kanssa (Niemi 1996, 36–37). Opettajat hyötyvät oppilaitosten välisestä opettajayhteistyöstä, jossa he voivat puhua opetuskäytännöistä ja käsitellä muutoksen luomaa epävarmuutta yhdessä, harjoitella uusia toimintatapoja sekä saada toisiltaan moraalista tukea ja palautetta toiminnastaan (Hargreaves & Evans 1997, 11). Toisaalta kehittämiseen sitoutunut opettaja tarvitsee yhteyksiä myös paikallisiin poliittisiin tahoihin, jotka vastaavat koulutuksen hallinnosta ja opetussuunnitelmien kehittämisstrategioista (Niemi 1995, 38). Ammatilliseen kehittämiseen ja koulun kehittämiseen pyrkivältä opettajalta voidaan todeta vaadittavan hyviä kommunikointitaitoja eli selkeää suullista ilmaisua, kykyä osallistua neuvotteluihin ja kasvotusten käytävään keskusteluun sekä kuuntelutaitoa. Nykyään osallistuminen vaatii lisäksi kasvavassa määrin informaatioteknologian taidokasta hyväksikäyttöä niin omassa opetuksessa kuin oppimisympäristöjen uudistamisessa. (Niemi 1996, 237.)

Puhuttaessa opettajan ammatillisen kehittämisen ympäristöistä on olennaista tuoda esille täydennyskoulutus ja sen merkitys opettajan ammatillisessa

kehitysjakumossa. Koska opettajan ammatillinen kehittyminen on koko uran kestävä prosessi ja opetustyössä työtehtävien muuttuminen yli opettajan saaman peruskoulutuksen on tavallista, laadukkaan täydennyskoulutuksen merkitys korostuu. Keskeinen Ruohotien (2002, 13) esittämä huomio tämän tutkimuksen uudistuskulman kannalta on se, ettei ammatillista kehittymistä saada parannettua nopeilla ja geneerisillä muutoskoulutuksilla, sillä niiden sisältö ei kohdistu yhdellekään osallistujalle riittävän hyvin. Opettajien tarpeet ovat usein uniikkeja ja tilannespesifejä, jolloin saman kehitysohjelman ei voida olettaa palvelevan kaikkia opettajia yhtäläisesti. Täydennyskoulutusohjelmat tulisi suunnitella huolellisesti yksilölliset tarpeet huomioiden. Onnistumisen kannalta kehityskautta ja muutosten arviointiaikaa kannattaa myös pidentää, koska koulun toiminnassa pysyvien muutosten näkymiseen voi kulua vuosia. (Burstow 2018, 121–122.) Toimiva täydennyskoulutusmalli ovat esimerkiksi lyhyemmät säännöllisesti pidettävät työpajat, joiden seurauksena opetuksen kehittämistä tulee jatkuva ulkopuolisen tuen ja omaehtoisen kehittämisen yhdistävä prosessi (Sahlberg 1998, 202).

Fullan ja Hargreaves (1995, 49) sanovat uudistusten ja niihin kytkeytyvien täydennyskoulutusten ongelmana olevan liiallinen oppimispsykologiassa pitäytyminen. Opettaja kuitenkin toimii aina sosiaalisesta kontekstista käsin, jolloin menetelmät tulisi kytkeä käytännön tilanteisiin. Välitön käytännön soveltaminen on opettajien oppimisen keskeinen piirre, ja opettaja peilaa kuulemaansa omiin opiskelijoihinsa ja opetustilanteisiinsa (Sahlberg 1998, 198–203). Tämän pohjalta ei ole yllättävää, että käytännön harjoittelulle perustuvat täydennyskoulutukset ovat osoittautuneet hedelmällisiksi opettajien kehittymisen ja näin opiskelijoiden oppimisen parantamisen välineeksi (Postholm 2012, 424). Onnistuneen täydennyskoulutuksen tulokset näkyvät opettajien pedagogisen ajattelun avartumisessa ja heidän jokapäiväisessä toiminnassaan (Leino & Leino 1997, 120).

Kaiken kaikkiaan opettajan oppimista voi tapahtua ammatin moninaisissa käytäntöympäristöissä aina luokkahuoneista sekä kouluyhteisön sisäisistä ja ulkoisista kontakteista täydennyskoulutukseen. Ammatillisen kehittymisen ei tarvitse aina olla ennalta suunniteltua, vaan sitä voi seurata jopa lyhyistä kohtaamisista esimerkiksi kollegan kanssa käytävällä tai opiskelijaa ohjattaessa. Ymmärtääksemme opettajan ammatillista kehittymistä meidän tulee tutkia sitä näissä monissa ympäristöissä sekä ottaa huomioon niin opettajat yksilöllisinä oppijoina kuin heitä ympäröivät sosiaaliset kontekstit. (Borko 2004, 4.)

3.4 Yhteenveto

Tässä luvussa on esitetty useita opettajan ammatillisen kehittymisen teorioita, jotka ovat vaihdelleet lähtökohdiltaan ja painotuksiltaan. Ammatillinen kehittyminen todella on käsitteenä moniulotteinen ja kunkin tutkijan omista tulkinnoista riippuvainen. Ammatillisen kehittymisen voidaan kuitenkin yhteisesti todeta olevan yksi näkökulma opettajuuteen ja koskettavan niin opettajan ajattelua kuin hänen toimintaansa. Kehittymistä ei voida arvioida ainoastaan luokkahuoneissa käytettävien konkreettisten opetusmenetelmien muuttumisen kautta, vaan huomiota tulee kiinnittää myös laadullisiin muutoksiin opettajan asenteissa ja opetustyölle annetuissa merkityksissä.

Oppiminen, reflektio ja motivaatio nostetaan monissa teoretisoinneissa ammatillisen kehittymisen keskeisiksi osatekijöiksi. Laaja-alaisen aktiivisen oppimisen ajatellaan luovan opettajalle väylän oman työn ja ammatillisuuden kehittämiseen, kun hän tuottaa itse uutta tietoa ja luo tiedolle merkityksiä. Refleктоimalla kriittisesti omaa toimintaansa opettaja pystyy tiedostamaan ammatilliset kehittämistarpeensa ja vapautumaan rutinoituneista ammattikäytännöistä. Kuitenkin Nii-kon (1998, 84) sanoin todeten ”opettaja on oman oppimisprosessinsa subjekti” eli kehittymistä ei tapahdu, jos opettajalla ei ole halua kehittyä. Opettaja nähdään aktiivisena toimijana, joka tekee itse päätöksiä omasta kehittymisestään. Kehittämistoimintaan motivoitunut opettaja pitää muutosta itselleen merkityksellisenä, hän uskoo pystyvänsä kehittymään ja hän tietää miksi sen tekee. Toisaalta opettaja tarvitsee myös mahdollisuuden tehdä työtään koskevia valintoja ja kannanottoja. Opettajalla tulee olla valtaa osallistua työtään ja sen uudistuksia koskevaan päätöksentekoon. Toisin sanoen opettaja tarvitsee ammatillista toimijuutta oman työskentelynsä luovaan kehittämiseen.

Yksilöllinen ja sosiaalinen dimensio ovat ammatillisessa kehittämisessä yhteenkietoutuneita. Opettajana kehittyminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat ja sitä laukaisevat niin lähikoulu yhteisöön kuin yhteiskuntaan liittyvät faktorit. Kasvua ja innovatiivista muutostoimijuutta edistävä koulukulttuuri tukee ja luo edellytykset opettajien yksilölliselle kasvulle. Kehitysmuotoisessa kouluyhteisössä toiminnan kehittäminen on tehty turvalliseksi sallimalla mahdolliset epäonnistumiset ja palkitsemalla kehittämisyrityksistä. Kouluyhteisön sisällä vallitsee

avoin ja intensiivinen kommunikaatioilmapiiri, jossa opettajien on mahdollista jakaa tunteitaan ja kokemuksiaan työn muutoksista sekä sosiaalisen kanssakäymisen keinoin hahmottaa kehittymistään. Rehtorin tehtävä on luoda koulu yhteisön yhteistä visiota sekä taata opettajille parhaimmat mahdolliset puitteet kehittää työtään.

Opettajan ammatillinen kehittyminen on holistinen elinikäinen oppimisprosessi. Se alkaa varhain peruskoulutuksesta tai työkokemusten siivittämänä jo ennen tätä ja jatkuu pitkälle eläkeikään saakka. Koska opettajana kehittyminen on jatkuvaa ja opetustyössä työtehtävien muuttuminen ohi opettajan saaman peruskoulutuksen on tavanomaista, laadukkaan täydennyskoulutuksen merkitys uran eri vaiheissa kasvaa. Esitettyjen tutkimusten perusteella opettajien on todettu hyötyvän eniten täydennyskoulutuksista, jotka ovat tarpeeksi kauaskantoisia, yksilölliset kehittymistarpeet huomioivia ja käytännönläheisiä. Tällaisen täydennyskoulutuksen suunnittelu ja tarjoaminen saattaa tuottaa päättäjille haasteita. Opettajien näkökulma on kuitenkin seikka, jota ei kannata koulutuksen laadun ja kehittämisen nimissä sivuuttaa. Koulu voi nimittäin kehittyä ainoastaan, kun sen opettajat kehittyvät.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksessa tehtyjä metodologisia ratkaisuja. Luvussa esitellään tutkimuksen tutkimusongelmaa ja tutkimuskysymyksiä sekä niiden taustalla olevaa tieteenfilosofista ajattelua. Lisäksi kuvataan puolistrukturoidun teemahaastattelun käyttöä aineistonkeruumenetelmänä sekä tämän tutkimuksen havaintoaineistoa ja sen keräämisen prosessia. Ennen tutkimustuloksiin siirtymistä kerrotaan vielä aineiston laadullisesta sisällönanalyysistä.

4.1 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisessa lukiokoulutuksessa 2010-luvulla ja 2020-luvun alussa tapahtuneita muutoksia lukion opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaisia kehittymistarpeita lukiouudistus on asettanut lukion opettajille, miten opettajat ovat omasta mielestään kehittyneet ammattinsa harjoittajina ja millaiset tekijät tähän ammatilliseen kehitykseen ovat vaikuttaneet. Lukiouudistuksia tarkastellaan organisatorisina käännekohtina ja yksilöllisen ammatillisen kehittymisen käynnistäjinä, jotka ovat kyseenalaistaneet tai haastaneet opettajien vakiintuneen ja rutiinotuneen käytöksen. Käsitys opettajien ammatillisesta kehitymisestä liitetään kiinteästi siihen, miten heidän pedagoginen ajattelunsa sekä käytännön toimintansa ovat muuttuneet ammatillisessa ympäristössä. Tarkoituksena on tutkia lukion opettajuuden kokonaisuutta painottumatta mihinkään tiettyyn osatekijään, sillä lukiokoulutuksen muutosten ajatellaan vaikuttaneen ja vaikuttavan opettajan työn kokonaisuuteen. Lukion opettajat nähdään itsemääräävinä aktiivisina toimijoina, jotka tekevät työtään ja omaa kehittymistään koskevaa päätöksentekoa. Näiden pohjalta tutkimustehtävään pyritään vastaamaan seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Miten lukiokoulutuksessa 2010–2020-luvuilla tapahtuneet uudistukset ovat muuttaneet lukion opettajien työnkuvaa?
- 2) Miten lukion opettajat ovat kokemustensa mukaan kehittyneet opettajina lukiokoulutuksen uudistusten aikana?
- 3) Millaiset tekijät ovat lukion opettajien kokemusten mukaan vaikuttaneet heidän ammatilliseen kehittymiseensä?

Kuten luvussa 3.2 kävi ilmi, opettajan ammatillisista kehitystä eteenpäin vievistä prosesseista on käytetty tutkimuskirjallisuudessa useita eri käsitteitä. Tässä tutkimuksessa näistä kehitysprosesseista puhutaan opettajan ammatillisena kehittymisenä. Ammatillisen kasvun ja ammatillisen kehittymisen käsiteiden eroja pohjittanut Beairsto (1996, 91–95) liittää kasvun tietojen ja taitojen määrälliseen lisääntymiseen, kun taas kehittyminen on hänen mukaansa toiminnan laadullista muutosta. Kasvu viittaa kvantitatiiviseen koon, määrän tai asteen nousuun, jolloin ammatillinen kasvu tarkoittaa olemassa olevien taitojen lisääntymistä. Ammatillinen kehittyminen on puolestaan kvalitatiivista laajentumista uusille ammattitaidon alueille ja tiedon monipuolistumista. (Beairsto 1996, 91–95.) Toisaalta Pylväs, Li ja Nokelainen (2021) toteavat laaja-alaisen katsauksensa pohjalta, että ammatillinen kasvu on ymmärretty useissa yhteyksissä ammatillisen kehittymisen suotuisaksi seuraukseksi tai päämääräksi. Tällöin ammatillisen kasvun voitaisiin käsitellä olevan ammatillista kehittymistä pitkäjaksoisempi ja syvällisempi prosessi. Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajissa ja heidän työssään tapahtuvista määritetyn aikajänteen laadullisista muutoksista, ammatillisen kehittymisen käsitteen käyttö on perusteltua.

Tutkimusongelma on rajattu koskemaan 2010–2020-luvuilla tapahtuneita lukiokoulutuksen muutoksia, sillä ne ovat lukiokoulutusta koskettaneista uudistuksista ajankohtaisimpia. Uusimpien uudistusten tutkiminen ei rajaa aineistonkeruussa pois opettajia, jotka eivät ole toimineet lukion opettajan ammatissa useiden vuosikymmenten ajan. Tarkastelunäkökulma on pääosin retrospektiivinen, sillä tämän tutkimuksen rajoissa ei ole mahdollista toteuttaa pitkittäistutkimusta, eikä lukion opettajien kokemuksista löytenyt vertailtavaa tutkimusaineistoa ennen

uudistusten alkamista. Opettajien retrospektiivisen reflektion tutkiminen on mielekästä, koska opettajat rakentavat sen kautta kokemuksiaan merkityksellisiksi narratiiveiksi sekä siten muodostavat subjektiivista teoriaansa ja identiteettiään opettajina (Kelchtermans 2004, 224–225). Tarkastelun kohteena on kuitenkin varsin spesifi ja rajattu aika opettajien työuralla, jolloin huomiota ei kiinnitetä henkilökohtaisiin urakehityksiin tai kasvutarinoihin. Tutkimukseen osallistuvat opettajat voivat toki olla eri uravaiheissa, mikä saattaa vaikuttaa heidän kokemukseensa lukiouudistuksista ja näin se tulee ottaa huomioon lukiouudistusten aikaisia kehittymiskokemuksia tulkittaessa.

Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan lukion opettajien ammatillista kehittymistä ja lukiouudistuksia koskevaan tutkimusaukkoon. Tutkimuksella luodaan kuvaa 2010–2020-lukujen opettajuudesta ja sen kohtaamista muutostarpeista. Tutkimus asemoituu opettajuuden, aikuiskasvatuksen ja ammatillisen kehittymisen kentille ja sillä pyritään osallistumaan lukion opettajuutta, opettajien kehittymistä sekä koulutusuudistuksia koskevaan keskusteluun.

4.2 *Tutkimusote*

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä tavoitteena on ymmärtää ja kuvata opettajien kokemuksia laajojen tilastollisten yleistyksien tarjoamisen sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään syvällisesti ymmärtämään, kuvaamaan ja teoreettisesti mielekkäällä tavalla tulkitsemaan ihmisiä ja ihmisissä tapahtuvia ilmiöitä (Kaikkonen 1999, 428–431; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita muun muassa siitä, miten ihmiset rakentavat elämismaailmaansa sekä miten he tulkitsevat kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he kokemuksilleen antavat (Merriam & Tisdell 2015, 6, 15). Vastauksia etsitään kysymyksiin siitä, miten ja miksi systeemit tai ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla (Edmonds & Kennedy 2017, 141–144). Laadullisen tutkimuksen vahvuus onkin sen kyvyssä tarjota ymmärrystä koetuista tulkinnoista, konteksteista, merkityksistä, ilmiöistä ja identiteeteistä. Se sopii eritoten sellaisten aiheiden tutkimiseen, joista ei tiedetä ennestään paljoa tai jonka tutkimusjoukko on

kokonaisuudessaan vaikeasti saavutettavissa (Patten & Newhart 2018, 22). Laadullisen tutkimuksen keinoin voidaan löytää uusia ja ennen havaitsemattomia tapoja jäsentää ja merkityksellistää ympäröivää todellisuutta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Tässä tutkimuksessa todellisuuden ja tiedon katsotaan olevan ihmismielestä riippuvaisia, kokemuksista, merkityksistä ja tulkinnoista syntyviä kokonaisuuksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 52). Ontologisesti ajattelen, ettei ole olemassa yhtä havaittavissa olevaa todellisuutta, vaan enemmänkin useita todellisuuksia ja tulkintoja samasta tapahtumasta (ks. Merriam & Tisdell 2015, 9). Epistemologisesti inhimillinen tieto muotoutuu subjektien ja ryhmien kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa kieli ymmärretään tilannesidonnaisena, ihmisyyteen kytkeytyvänä ja seurauksia tuottavana (Kaakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 108–109; Suoranta 2008, 73–79). Kokemuksia tutkittaessa tämä tarkoittaa sitä, että yksilöiden elämismaailmat ovat ainutlaatuisia ja jatkuvasti muuttuvia. Näin ollen myös tieto kokemuksista on subjektiivista ja muuttuvaa. (Tökkäri 2018, 66.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opettajien ammatillisesta kehitymisestä ei ole olemassa absoluuttisia tai objektiivisia totuuksia, vaan erilaisia selitystapoja, kokemuksia ja kertomuksia. En lähde tutkijana etsimään yksiselitteistä totuutta – päinvastoin tavoitteenani on sanojen avulla kuvata ja tulkita opettajien yksilöllisiä kokemuksia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tuottama tieto on luonteeltaan runsaasti kuvailevaa. Tutkimustuloksia kuvataan tavallisesti sanoin ja kuvin numeroiden sijaan. Sanojen merkitystä pidetään laadullisessa tutkimuksessa toisinaan niin tärkeänä, että laadullisen tutkimuksen on määritelty olevan sanojen tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä laajoja yleistyksiä tai tilastollisia johtopäätöksiä hypoteesien muuttujien välisistä kausaatioista, vaan aineiston pohjalta tehdyt päätelmät rajoitetaan monesti vain tutkimukseen osallistuneisiin yksilöihin. (Edmonds & Kennedy 2017, 141–144; Merriam & Tisdell 2015, 6, 17; Mligo 2016; Patten & Newhart 2018, 22–24.) Relativistiseen näkökulmaan perustuvassa tutkimuksessa täysin yleispätevän tiedon saavuttamista pidetään jopa mahdottomana, koska yksilöiden kokemukset eivät ikinä vastaa täydellisesti toisiaan (Tökkäri 2018, 66).

Laadullinen tutkimus on ennen kaikkea avointa, mikä tarkoittaa pyrkimystä tavoittaa tutkittavien näkemys tarkasteltavasta ilmiöstä ja käsittää ihmisten toimintaa tietyissä konteksteissa (Kiviniemi 2018, 73). Tutkijan rooli on aineistonkeruussa ja analyysissä perustavanlaatuinen, sillä hän pystyy välittömään reagointiin ja sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin (Merriam & Tisdell 2015, 16). Tutkijalta vaaditaan kuitenkin kriittistä itseymmärrystä sekä tehtyjen tulkintojen kyseenalaistamista, jotta hän kykenee hermeneuttiselle tutkimustyylille ominaisesti löytämään tutkittavien ilmaisuista mahdollisimman oikeanmukaisen tulkinnan. (Laine 2018.) Koska tässä tutkimuksessa objektiivista totuutta ei katsota voivan saavutettavan ja ihmisenä tutkija on osa tutkimuskohteensa tuottamista, hän ei voi myöskään asettaa itseään kohteen ulkopuolelle (ks. Kaikkonen 1999, 428–431). Tutkijan on olennaista tiedostaa ja tuoda esille omat ennakkokäsityksensä, roolinsa ja tutkimuksen kulkuun vaikuttavat valintansa.

Metodologisesti tämä tutkimus liittyy hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jossa tutkimuksen kohteena on inhimillisten kokemusten tutkiminen ja tulkitseminen. Ihmisyyden katsotaan rakentuvan suhteessa elämismailmaan, ja ihminen itse osaltaan rakentaa tuota maailmaa. Tieteellisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita subjektiivisia merkityksiä, joita tutkittavat antavat ilmiölle sosiaalisessa ympäristössään. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 20–21; Laine 2018.)

Fenomenologisen filosofian haaran katsotaan syntyneen 1900-luvun käännteessä filosofi Edmund Husserlin toimesta. Vaikka Husserlia pidetään oikeutetusti fenomenologian perustajaisänä, fenomenologialle tyypillistä ajattelua oli harjoitettu eri muodoissa vuosisatojen ajan ennen tätä. (Kakkori & Huttunen 2014, 368; Vagle 2018.) Nimensä mukaisesti fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita erilaisista ilmiöistä (engl. phenomena). Ilmiöt voivat olla tapahtumia, tilanteita, konsepteja tai kokemuksia, joita ihmiset kokevat tietyssä ajassa ja paikassa. Kokemus eli merkityssuhde rakentuu yksilön tajunnan suuntautuessa ilmiöön ja ilmiön ilmetessä tajunnalle. Fenomenologisesti painottuneessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja kuvaamaan tapoja, joilla yksilöt kuvailevat näitä kokemuksiaan tietyistä ilmiöistä. (Edmonds & Kennedy 2017, 168–176; Mligo 2016; Tökkäri 2018, 65.) Tutkittavan rooli on jakaa luonnollinen kokemuksensa, ja tutkijan tehtävä on kiinnittää huomiota siihen mikä tavallisesti sivuutetaan (Vagle 2018).

Myös hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata elettyä, tajunnalliseksi määriteltyä kokemusta, mutta kuvailevasta fenomenologiasta eroten tutkija tekee tulkintaa aineiston analyysissä. Hermeneutiikkaa voidaan kutsua tulkinnan taidoksi tai opiksi. Hermeneutiikkaa hyödyntävässä fenomenologiassa oletetaan, ettei toisen ihmisen kokemuksia voida suoraviivaisesti tajuta, vaikka ihmisten puheella on yhteys heidän kokemusmaailmoihinsa. Ihmiset eivät välttämättä halua tai pysty kertomaan kokemuksistaan aidosti niin kuin he ovat ne kokeneet, jolloin kokemukset eivät välity puheessa sellaisenaan. Esimerkiksi tutkimushaastattelussa haastateltava valikoi tietoisesti tai tiedostamattaan, miten ja mitä yksityiskohtia hän haluaa kertoa kokemuksistaan ja muistoistaan. Tämän vuoksi kokemusten ymmärtäminen edellyttää tutkijan suorittamaa tulkintaa. (Kakkori & Huttunen 2014, 367–368; Tökkäri 2018, 65–68.) Hermeneuttinen tutkimustyyli tukeutuu pohjimmiltaan ajatukseen siitä, että kaikki ihmisen tietoisuuden muodot ja kuvaukset ovat tulkinnallisia (Edmonds & Kennedy 2017, 168–176). Tämä tuo kokemusten tutkimiseen avoimen, jäykkyyttä ja lopullisuutta vastustavan sävyn (Vagle 2018). Huolimatta siitä, että tutkijan omat ajatukset ja aikaisemmat kokemukset ovat ilmeinen osa hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen analyysiä, tavoitteena on muodostaa tulkinta tutkittavien kokemuksista, ei tutkijan. Tutkijan ei tarvitse pyrkiä vapautumaan ennako-oletuksiin, mutta hänen tulee tiedostaa ne ja hyödyntää niitä tutkimuksen kulussa. (Tökkäri 2018, 65–75.)

Kuten monissa opettajuuteen kohdistuvissa hermeneuttis-fenomenologisissa tutkimuksissa, tässä tutkimuksessa perustana ovat opettajien työlleen antamat merkitykset sekä heidän tuottamansa kuvaus työn piirteistä ja olosuhteista. Tutkimuksen alusta lähtien tavoitteena on ollut ymmärtää opettajien subjektiivisia lähtökohtia sekä oppia heidän kokemuksistaan mahdollisimman paljon. Opettajien työlleen antamista merkityksistä tehdyillä kollektiivisilla tulkinnoilla pyritään vastaamaan kysymykseen siitä, millaista on olla opettaja nykypäivän suomalaisessa lukiokoulutuksessa.

4.3 Teemahaastattelu

Tämä tutkimuksen havaintoaineisto kerättiin teemallisilla puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Tutkimushaastatteluja voidaan kuvata systemaattiseksi prosessiksi, jossa tutkija ja tutkittava keskustelevat oraalisesti tai verbaalisesti yhdessä tutkimustehtävän kannalta olennaisista kysymyksistä. Haastattelu eroaa tavanomaisesta ihmisten välisestä keskustelusta siinä, että haastattelu kohdistuu tiettyyn tutkimusintressin kannalta keskeiseen aiheeseen ja keskustelua on pyydetty tutkimustarkoitusta varten. Haastattelujen avulla tutkija voi päästä sisälle toisen ihmisen näkökulmaan, mikä mahdollistaa ulkoisesti vaikeasti havaittavan tiedon saamisen. (Merriam & Tisdell 2015, 107–108; Mligo 2016.) Yksi haastattelujen etu on niiden mahdollistama joustavuus, sillä haastattelija voi kysyä ja keskustella tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62–64). Kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita monimutkaisista psykososiaalisista ilmiöistä, kuten juuri ihmisten kokemuksista, tutkittavien omin sanoin tuotettu laadullinen teksti sopii paremmin aineistoksi kuin yksiselitteisyyttä vaativat määrälliset menetelmät. Laadullisilla aineistonkeruumenetelmillä pystytään säilyttämään ymmärrys siitä, miten ilmiöt asemoituvat ihmisten elämiin ja millaisista merkityksistä ne rakentuvat. (Tökkäri 2016, 66.) Laine (2018) pitää haastatteluja laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisten ihmisten kokemuksia. Koska lukion opettajien ammatillisesta kehitymisestä ja lukiokoulutuksen uudistuksista ei ole lisäksi runsaasti aikaisempaa tietoa, tutkijan ennalta määrittämien vastausvaihtoehtojen sijaan on hedelmällisempää antaa tila opettajien omille näkemyksille.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastateltavien kanssa käydään läpi samat teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvat teemat, mutta kysymysten järjestys ja muotoilut vaihtelevat. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 511; Merriam & Tisdell 2015, 110; Patten & Newhart 2018, 161; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Puolistrukturoidun haastattelun vahvuus on, että teemojen ja kysymysten muotoilua voidaan etukäteen harkita niiden epäselvyyden ja johdattelevuuden välttämiseksi. Samalla haastattelussa pystytään poikkeamaan haastattelusuunnitelmasta odottamattoman hyödyllisen tiedon saamiseksi sekä muotoilemaan kysymyksiä kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Tutkija voi esimerkiksi pyytää haas-

tateltavaa kertomaan lisää hänen esille tuomastaan mielenkiintoisesta näkökulmasta. (Patten & Newhart 2018, 161.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole välttämätöntä tai edes tavoiteltavaa kysyä samat kysymykset jokaiselta haastateltavalta, sillä haastattelut nähdään ainutlaatuisina tilaisuuksina oppia ilmiöstä. Haastattelujen vertailtavuus tai korrelaatioiden löytäminen ei ole tällöin tärkeää. (Vagle 2018.)

Tässä tutkimuksessa haastatteluteemat rakennettiin ammatillisen kehittymisen teoriapohjasta (luku 3), ja ne on esitelty kokonaisuudessaan liitteenä olevassa haastattelurungossa (liite 1). Haastattelukysymykset olivat pääosin avoimia, jolloin niihin vastaaminen vaati monisanaista selittämistä ja kokemusten kuvailemista. Teemojen ja kysymysten laatimisessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä eli niiden muotoilussa vältettiin ristiriitaisuutta ja johdattelevuutta. Koska tutkimusaihe koskee henkilökohtaisia kokemuksia, harjoitin haastatteluissa erityistä sensitiivisyyttä tutkittavien suojaamiseksi. Pyrin tutkijana välttämään liian yksityisten kysymysten esittämistä, jotta haastateltavat eivät kokisi oloaan epämukavaksi (ks. Cohen, Manion & Morrison 2018, 507).

Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu ihmisten tulkintojen ja vapaan puheen salliminen, vaikka etukäteen päätetyt teemat pyritään käsittelemään kaikkien tutkittavien kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkijalla on mahdollisuus reagoida tilanteen vaatimalla tavalla, syventyä tutkittavan maailmankuvaan ja käsitellä uusia tilanteessa nousevia aiheita (Merriam & Tisdell 2015, 111). Fenomenologisesti painottuneessa tutkimuksessa on tärkeää nimenomaan antaa haastateltaville mahdollisimman paljon tilaa sekä pyrkiä avoimeen ja luonnolliseen keskustelunomaiseen tilanteeseen (Laine 2018). Haastattelujen teemallinen luonne mahdollisti niin tilan antamisen haastateltavien omille näkemyksille ja haastattelutilanteessa nouseville tarkentaville kysymyksille kuin myös eri opettajien haastattelujen vertailukelpoisuuden sekä aiheessa pysymisen.

4.4 Haastateltavat opettajat ja haastattelujen toteutus

Haastattelukutsut lähetettiin tammikuussa 2021 sähköpostitse kolmeen pirkanmaalaiseen lukioon kuhunkin 12–20 opettajalle. Näin ollen haastattelukutsun sai

yhteensä 50 opettajaa. Nämä kolme lukiota valikoituvat tutkimukseen arpomalla. Valikoituneet lukiot ovat keskisuuria tai suuria kaupunkilukioita, joilla on yleislinjojen lisäksi erilaisia painotuksia. Samaten haastattelukutsun saaneet opettajat arvottiin oppilaitoskohtaisesti. Opettajien opettamia aineita, koulutustaustaa, työkokemuksen määrää tai oletettua sukupuolta ei rajattu haastattelukutsun saavia valittaessa, jotta erilaisilla lukion opettajilla on mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Haastatteluun kutsuttuja informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittavien suojasta ennen tutkimukseen osallistumisesta päättämistä. Tutkittavien tiedottaminen liittyy heidän autonomiaansa ja nousee osallistujan oikeudesta vapauteen ja itsemääräämiseen. Tutkittavilla on oikeus arvioida tutkimuksen riskejä ja hyötyjä sekä tämän jälkeen päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 122.)

Tutkimukseen osallistui haastattelukutsun saaneista kuusi opettajaa heidän oman kiinnostuksensa ja käytettävissä olevan aikansa pohjalta. Haastatellut opettajat ovat äidinkielen ja kirjallisuuden, vieraiden kielten, reaaliaineiden ja luonnontieteiden opettajia. Kaikki haastateltavat ovat oletetusti naisia ja heidän työkokemuksensa vaihteli kymmenestä vuodesta 36 vuoteen. Kahdella haastateltavalla oli takanaan yli 30 vuoden työkokemus lukion opettajan työstä. Keskimäärin opettajien työurat olivat kestäneet tutkimuksenteon hetkellä 23,5 vuotta. Opettajien osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja he saivat missä tahansa tutkimuksen vaiheessa keskeyttää osallistumisensa. Osallistumisen vapaaehtoisuus varmistettiin sillä, että opettajat ottivat kutsun saatuaan omaehtoisesti yhteyttä tutkijaan, mikäli halusivat osallistua tutkimukseen. Kaikki haastatellut opettajat työskentelivät julkisissa lukioissa, jolloin tutkimuslupa pyydettiin heidän itsensä lisäksi koulutuksesta vastaavalta kaupungilta. Haastateltaville taattiin ehdoton anonymiteetti ja luottamuksellisuus koko tutkimuksen ajan, sillä eritoten kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi piillä potentiaalinen yksityisyyden uhka (Cohen, Manion & Morrison 2018, 128–129).

Haastattelut pidettiin tammi-helmikuun 2021 aikana opettajien valitsemina ajankohtina. Vallitsevasta COVID-19 -pandemiatilanteesta johtuen kaikki haastattelut pidettiin etänä Zoom-videokokousohjelman välityksellä. Videokokousohjelman käytöllä pyrittiin jäljittelemään kasvokkaista haastattelutilannetta ja häivyttämään fyysisen etäisyyden mahdollisia kielteisiä vaikutuksia. Videokokousohjelman käyttö oli perusteltua myös sen tallennus- ja keskusteluoimainaisuuksien sekä

helppokäyttöisyyden puolesta. Haastattelujen aikana osa opettajista halusi pitää videokuvaa päällä, osa osallistui pelkällä ääniyhteydellä. Videokuvalla tai sen puuttumisella ei vaikuttanut olevan suurta merkitystä haastattelujen kulkuun tai henkeen. Verkkoyhteys toimi kaikissa haastatteluissa pieniä kuvanlähety sviiveitä lukuun ottamatta moitteettomasti. Kahden haastattelun alussa opettajalla oli teknisiä vaikeuksia kokoushuoneeseen liittymisessä, mutta ne saatiin yhteistyöllä ratkaistua ja haastattelut pystyttiin pitämään sovitusti.

Ennen jokaisen haastattelutilanteen alkua kerroin haastateltaville tutkimuksen tarkoituksesta ja aiheesta. Korostin, ettei kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan niihin voi vastata täysin omien kokemusten ja ajatusten pohjalta. Varmistin myös luvan haastattelujen tallentamiselle aineiston analyysia varten. Keskustelujen tallentaminen salli minun tutkijana keskittyä haastattelutilanteessa aktiiviseen kuuntelemiseen ja kysymysten esittämiseen (ks. Patten & Newhart 2018, 162). Näiden lisäksi annoin haastateltaville ennen aloittamista tilaisuuden kysyä tutkimuksesta tai tutkijan taustasta läpinäkyvyyden ja luottamuksen lisäämiseksi. Haastattelujen aikana pyrin toimimaan ensisijaisesti keskustelukumppanina, mutta myös keskustelun ohjaajan roolissa, jotta haastattelut pysyisivät aiheen rajoissa ja etenisivät sujuvasti. Tavoittelin omalla kohdallani neutraalia suhtautumista puheessa nouseviin aiheisiin, jotten tulisi johdatelleeksi haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla. Kun kiinnostuksen kohteena oleva tieto on kudottuna ihmisten kokemuksiin, haastattelussa tulee kysyä ja kuunnella varovasti ilman haastateltavan dominointia tai oman ajatusmaailman tyrkyttämistä (Mligo 2016). Pyrin olemaan tietoinen omista ennakkokäsityksistäni ja asenteistani sekä ymmärtämään haastateltujen opettajien näkökulmaa avarakatseisesti. Haastatteluiden kesto vaihteli 16 ja 40 minuutin välillä niin, että haastattelut kestivät keskimäärin 35 minuuttia. Tämä vastasi kutsussa ilmoitettua aikaa. Kestoltaan lyhimmäksi jäänyt haastattelu erosi ajallisesti selvästi muista haastatteluista, mutta myös siinä ehdittiin käydä kaikki haastatteluteemat läpi. Haastattelujen äänitallenteet tallennettiin henkilökohtaiselle salasanasuojatulle tietokoneelleni, johon ainoastaan minulla tutkijana on pääsy. Tallenteet poistettiin tutkimuksen päätyttyä.

Tutkijan näkökulmasta haastattelut olivat hyvin onnistuneet, ja etäyhteys oli toimiva keino haastattelujen pitämiseen. Vaikka tutkijan ja haastateltavien välillä

on ikä- ja työkokemuseroja, ne eivät tuntuneet vaikuttavan haastattelujen sisältöön merkittävästi, sillä molemmat osapuolet olivat perehtyneitä tutkimuksen aiheeseen. En myöskään kokenut teknisten viiveiden haitanneen keskustelujen kulkua, vaan haastatteluissa onnistuttiin luomaan molemminpuolinen luottamuksen ilmapiiri ja haastateltavat vaikuttivat olevan pääosin rentoja. Rentoa tunnelmaa on saattanut edesauttaa se, että videokokousohjelmia on käytetty pandemia-aikana myös lukio-opetuksessa, jolloin niiden käyttö on opettajille tuttua. Tarjosin myös tutkijana mahdollisuuden auttaa ohjelmien käytön kanssa, jotta haastatteluun osallistuminen olisi opettajille vaivatonta.

Etäyhteydellä järjestettyjen haastattelujen merkittävin heikkous tämän tutkimuksen kannalta oli nonverbaalisen viestinnän puute. Kasvokkaisessa haastattelussa tutkija pystyy kiinnittämään huomiota haastateltavan äänenpainoihin, elekieleen ja kasvon ilmeisiin, jotka kertovat puhutun merkityksestä (Patten & Newhart 2018, 162). Videokuvassa tai äänessä ne eivät välittyneet, jolloin haastateltavan reaktioita tutkimusteemoihin oli vaikeaa havaita. Tutkijana minun täytyi luottaa lähes yksinomaan niihin vihjeisiin, joita haastateltavien käyttämissä sanoissa ja äännähdyksissä kuului.

Kussakin haastattelussa käytiin kaikki haastatteluteemat läpi, joskin niiden järjestys ja painoarvo vaihteli opettajien kertomaa mukailleen. Haastattelukysymyksiä tuntui olleen riittävästi, ja haastateltavat suhtautuivat kysymyksiin myönteisesti ja vastasivat niihin kattavasti. Aineiston lopullinen koko vaikuttaa tutkimuksen laajuuteen ja käytettävissä oleviin resursseihin verrattuna riittävältä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerätyn datan laatu on ratkaisevampi tekijä kuin sen määrä (Mligo 2016). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa laajoja yleistyksiä, mihin nähden aineiston laajuus on kohtuullinen. Haastattelujen välillä toistui osittain samoja sisältöjä, joita käsitellään seuraavassa pääluvussa (luku 5) tarkemmin, mutta varsinaisesta aineiston kylläntymisestä ei voida puhua. Aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla tarkoitetaan yhtä tapaa ratkaista aineiston riittävyys: kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa ja aineisto alkaa toistaa itseään, aineistoa voidaan ajatella olevan tarpeeksi (Merriam & Tisdell 2015, 199; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan hermeneuttis-fenomenologisesti lukion opettajien subjektiivisia kokemuksia ja heidän lukiouudistuksille antamia merkityksiä, voidaan pohtia, pystytäänkö tutkimusaiheelle

määrittämään yksiselitteistä kylläntymispistettä ja onko se edes tarkoituksenmukaista.

4.5 Aineiston laadullinen sisällönanalyysi

Aineiston litterointi eli puheen purkaminen tekstiksi toteutettiin sanatarkasti, koska tässä tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita kielestä itsestään, vaan kielen avulla tuotetuista merkityksistä. Aineisto anonymisoitiin litterointivaiheessa, jolloin siitä ei voida tunnistaa yksittäisten opettajien henkilöllisyyksiä. Tein litteroinnin itse, jotta yksityisyyden suojan takaamiseksi kukaan muu ei pääse äänitallenteisiin tai anonymisoimattomaan aineistoon käsiksi. Kuudesta haastattelusta kertyi litteroinnin jälkeen yhteensä 25 588 sanaa (83 liuskaa). Haastatteluiden sanamäärä vaihteli kestoja mukailleen 2297 ja 4824 sanan välillä (keskiarvo noin 4265 sanaa). Lisäksi yksi opettaja lähetti haastattelun jälkeen sähköpostitse lyhyen lisäyksen, joka otettiin osaksi tutkimusaineistoa.

Litteroitu ja anonymisoitu aineisto analysoitiin induktiivisella eli aineistolähtöisellä laadullisella sisällönanalyysillä. Analyysissä päädyttiin laadulliseen sisällönanalyysiin, sillä sen avulla pystytään pääsemään käsiksi opettajien puheen piiloihin merkityksiin (ks. Mligo 2016). Sisällönanalyysi sopii käytettäväksi useimmissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja se mahdollistaa monenlaisen tutkimuksen tekemisen. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on aikaansaada selkeä sanallinen kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Aineistoa pyritään tiivistämään niin, että sen sisältämä informaatio säilyy. Selkeän kokonaisuuden luomisella tutkija pystyy kasvattamaan aineiston informaatioarvoa ja näin luomaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, ja aineistoa pyritään tarkastelemaan ilman lähtökohtaista kytköstä teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen pääpaino on näin ollen havaintoaineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikköinä pidettiin opettajien puheessaan tuottamia ajatuskokonaisuuksia. Induktiiviseen tyyliin päättely suuntautuu yksityiskohdista kohti yleistä (ks. Merriam & Tisdell 2015, 17). Aineistoläh-

töisen analyysin valintaa tukee se, että lukion opettajien kehittymisen ja lukiouudistusten välisestä suhteesta on tehty niukasti tutkimusta. Induktiivinen analyysi mahdollistaa opettajien kehittymiskokemusten tavoittamisen sellaisenaan ilman ennalta määritettyyn muottiin jumiutumista. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan voida saavuttaa täydellistä aineistolähtöisyyttä, tutkijan omien ennako-oletusten ja valintojen reflektoinnin merkitys korostuu (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Fenomenologisessa tutkimuksessa, kuten muissakin laadullisen tutkimuksen perinteissä, aineiston kerääminen ja analyysi ovat toisiinsa kietoutuneita toimintoja (Vagle 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijana suoritan aineiston analysointia jossain määrin jo aineistonkeruun aikana. Siirtyessäni systemaattiseen analyysivaiheeseen minulla oli jo käsitys siitä, mitä aineisto sisältää ja mitkä näkökulmat nousevat keskeisiksi. Koska litteroin haastattelut itse, tutustuin aineistoon myös tällöin syvemmin. Aloitin varsinaisen analyysin tästä huolimatta lukemalla valmiin aineiston kokonaisuudessaan läpi. Seuraavalla lukukerralla korostin jokaisesta haastattelusta lauseita tai virkkeitä, jotka kuvasivat opettajan kokemuksia merkittävällä tavalla tai paljastivat tutkittavasti ilmiöstä jotain olennaista. Samalla lisäsin korostettujen kohtien yhteyteen omia tulkintojani ja huomioitani. Luin vielä kunkin haastattelun kertaalleen läpi ja pohdin, mitä ne kertovat nykypäivän lukion opettajuudesta ja lukiokoulutuksen uudistuksista. Kun haastatteluista oli kerätty olennaiset seikat, aloin ryhmittelemään niitä ja niihin kytkeytyviä havaintojani opettajakohtaisesti. Pysin luomaan kunkin yksittäisen haastattelun sisällä teemoja, jotka kiteyttivät opettajan kokemukset ilmiöstä. Aineiston teemoittelun tarkoituksena oli pilkkoa ja ryhmitellä laadullista aineistoa sekä tuoda esille, mitä kustakin löydetyistä aihekokonaisuudesta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79–81). Vasta tämän jälkeen toin kaikki haastattelut yhteen ja tarkastelin opettajakohtaisesti muodostettuja teemoja kokoavasti haastattelujen välillä. Muodostin opettajakohtaisia teemoja yhdistelemällä suurempia teemoja, jotka kuvaavat koko tutkimusaineistoa. Kuvasin näitä kattoteemoja lyhyillä lauseilla tai muutamilla sanoilla.

Seuraavassa luvussa esitellään analyysin pohjalta löydettyjä tutkimustuloksia. Tutkimusraportin näytteissä kieliasua on viimeistelty luettavuuden parantamiseksi karsimalla toistoa ja tilkesanoja. Näytteiden valinnassa on varmistettu,

että niistä poistettu suorat viittaukset haastateltavien oppiaineisiin tai työyhteisöön, joiden perusteella heidän henkilöllisyytensä saattaisi paljastua. Näytteissä haastateltuihin opettajiin viitataan arvotuilla kirjaimilla anonyymiteetin suojaamiseksi. Joihinkin suoriin sitaatteihin on lisätty hakasulkeissa tutkijan toimesta lisäyksiä, jotka selventävät opettajan kertomaa.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään kolmessa osassa tutkimuskysymyksiä mukaillen. Ensimmäiseksi tarkastellaan lukiokoulutuksen uudistusten vaikutuksia lukion opettajien työhön ja hahmotellaan kuvaa 2020-luvun lukion opettajuudesta. Tämän jälkeen keskitytään siihen, miten lukion opettajat ovat kokemustensa mukaan kehittyneet ammattinsa harjoittajina muuttuvassa työympäristössään. Viimeisenä tarkastellaan sitä, millaiset tekijät lukion opettajien mielestä ovat vaikuttaneet heidän kehittymiseensä. Vaikka tutkimuksen tulokset esitetään kolmessa osassa, on huomattava, että kyse on yhdestä ja samasta ilmiöstä. Näin ollen osissa esitetyt tulokset eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne yhdessä muodostavat tarkastelukulman nykyajan lukion opettajuuteen.

5.1 Uudistusten myötä muuttunut lukion opettajien työ

Haastateltujen lukion opettajien kertoman perusteella voidaan todeta, että 2010–2020-luvun lukiokoulutuksen uudistuksilla on ollut huomattava vaikutus lukion opettajien työhön ja lukioiden arjen järjestymiseen. Eritoten lukion opetussuunnitelman perusteiden ja ylioppilastutkinnon uudistukset ovat ohjanneet lukion opettajien työn suuntaa. Opettaja K totesi niiden olevan ”lakitekstejä, jotka mun työtä eniten määrittää”.

Opettajat kokevat työssään jatkuvaa, pääosin ylhäältä tulevaa muutos- ja uudistuspainetta. Muutospaine ei johdu ainoastaan lukiokoulutukseen tehdyistä rakenteellisista uudistuksista, vaan myös korkeakoulujen uudistuksista, jotka heijastuvat alemmille koulutusasteille. Kun ylioppilastodistuksen painoarvoa on kasvatettu korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa, lukio-opiskelijoilla on suurempi paine menestyä ylioppilaskokeissa. Tämä luo edelleen lukion opettajille paineen pysyä ajan hermolla ja valmentaa opiskelijoita intensiivisemmin.

Opettajien mukaan heidän työnsä on muuttunut tiheätahtisten uudistusten seurauksena kiireisemmäksi ja nopeatempoisemmaksi. Työssä ei ole enää ollenkaan stabiilia tilaa, sillä uudet muutosprosessit alkavat ennen edellisten päättymistä. Käytännössä opettajat eivät ole esimerkiksi ehtineet opettamaan joitain kursseja kuin muutaman kerran ennen opetussuunnitelmien vaihtumista. Kiire näkyy myös opettajahuoneen ilmapiirissä: ennen opettajat pystyivät välituntisin yhdessä kokoontumaan opettajahuoneeseen ja pitämään kahvitauon, mutta nykyään tällaista yhteisöllistä taukokulttuuria ei enää ole. Jatkuva kehittämispuhe ja -paine on saanut jotkin opettajat tuntemaan, ettei mikään ole riittävää. Työtä toistuvasti kuormittavat tekijät ovat vaarassa laskea opettajien työmotivaatiota, kun heillä ei ole aikaa tai jaksamista toteuttaa työssään itselle tärkeäksi kokemiaan asioita tai he eivät pysty vastaamaan kasvaneisiin vaatimuksiin.

Se [lukion opettajan työ] on kiireisempää. Se on nopeatempoisempaa. Ja se on ollut aina muutoksessa, mutta nyt se on alati muutoksessa. (Opettaja S)

Me oltiin koko opettajakuntana välituntisin yhdessä siellä opettajahuoneessa ja juotiin kahvia siellä. – – Mutta ei nykyisin ole enää sellaista. Sitä ei ole juuri ollenkaan. (Opettaja S)

Kun koko ajan puhutaan, että pitää kehittää, niin tulee semmoinen olo, että onko mikään riittävää. (Opettaja M)

Nopeasta muutostahdistista johtuen uudistuksia ei ehditä opettajien mukaan viemään kunnollisesti läpi, eikä niiden vaikutuksia keritä analysoimaan riittävästi. Kiireen takia ei ole ollut aikaa kriittisesti miettiä, mitä muutoksia on kannattavaa tehdä ja miksi niitä tehdään. Uudistushankkeista ei olla julkaistu loppuraportteja, seurantatietoja tai käytännön toimijoilta kerättyjä kommentteja, minkä vuoksi opettajat kokevat uudistuksia tehtävän vain niiden itsensä takia, ei todellisesta kehittämistarpeesta. Lukion opettajat kokevat, että nopea muutostahti on seurausta poliittisten päättäjien halusta saada omalle nimelleen näkyvyyttä ja osoittaa olleensa vaikuttamassa koulutuksen tulevaisuuteen. Nämä päättäjät eivät kuitenkaan ole haastateltujen opettajien mielestä aidosti kiinnostuneita uudistusten vaikutuksista, mikä turhauttaa kiireellisten kehittämisvaatimusten kanssa kamppailevaa lukion opetushenkilöstöä. Yksi opettaja kuvasi hänelle tullutta tunnetta, että kouluinstituutiota pidetään kokeilulaboratoriona, jossa on aina jokin projekti käynnissä.

Nämä uudet opetussuunnitelmat, niitä tulee liian tiheästi. Edellisiä ei ehditä yhtään analysoimaan. Eikö niitä pitäisi ensin kriittisesti miettiä, että mitä muutetaan ja miksi muutetaan. Mutta nyt vaan muutetaan siksi, että poliitikot haluaa sanoa, että minä olin päättämässä uusista opetussuunnitelmista. (Opettaja H)

Opetusministeri kerrallaan jyrää niitä omia erikoisia ratkaisujaan. Ne on siellä vähän ideologisista syistä. Että tulee ihmeelliset lukiokokeilut, jotka on muutamana vuoden kuormittamassa koulujärjestelmää ja sitten kukaan ei oikeasti ole kiinnostunut sen tutkimustuloksista. (Opettaja M)

Haastatellut opettajat eivät pidä jatkuvaa koulutuksen kehittämistä itseisarvona, sillä se kuormittaa koulutusjärjestelmää ja opettajien työtä. Uudistukset sinänsä nähdään monesti hyvinä, ja eräs opettaja totesikin lukiokoulutuksen uudistusten tuoneen virikkeitä myös oman opetuksen kehittämiseen. Uudistushankkeet täytyisi silti toteuttaa harkitummin, perustellummin ja pitkäjänteisemmin. Lukion opettajat toivoisivat uudistuksille enemmän aikaa ja rauhallisuutta, jotta opettajat ehtisivät paneutua niihin kunnolla, uudistukset ehdittäisiin viemään osaksi koulujen käytäntöjä ja muutosten vaikutuksia pystyttäisiin seuraamaan. Alla olevassa sitaatissa Opettaja S kiteyttää, että uudistuksista päättävien tahojen tulisi luottaa opettajien ammattitaitoon ja antaa opettajien tehdä kehittämistyötä ilman alituista muutospainetta.

Mä jotenkin toivoisin kouluihin semmoista rauhaa. Että nää ei olisi koko ajan semmoisia kehityskohteita, vaan todettaisiin, että meillä on hyvät opettajat ja ne tietää mitä ne tekee ja niille pitäisi antaa se rauha tehdä just sitä kehittämistyötä. (Opettaja S)

Kiireen lisäksi ryhmäkoot ovat haastateltujen opettajien lukioissa paikoitellen kasvaneet. Kolme haastateltavaa opettajaa puhui siitä, kuinka heidän kursseillaan on nykyään 35–40 opiskelijaa. Tämä on heidän mukaansa liian suuri määrä mielekkään ja yksilölliset tarpeet huomioivan opetuksen toteuttamiseen. Ryhmäkojen kasvu on myös ristiriidassa uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden vaatiman opintojen yksilöimisen kanssa.

Uusi opetussuunnitelma linjaa hirveen voimakkaasti sitä, että pitäis olla yksilölliset opintopolut. Ihan hauska, kun ryhmä koko on 40 opiskelijaa (naurahtaa). Ehkä hyvänä päivänä 36 opiskelijaa. (Opettaja K)

Kaikki haastatellut lukion opettajat toivat esille työn digitalisoitumisen viime vuosien aikana. Oppimateriaalit ovat yhä enemmän sähköisessä muodossa, opiske-

lijat tekevät tehtäviä tietokoneilla ja palauttavat tuotoksia sähköisiin oppimisympäristöihin sekä ylioppilaskirjoitukset tehdään ja korjataan sähköisesti. Samoin digitalisaation myötä opettajien täydennyskoulutus on muuttunut. Yksi opettaja kuvaili, kuinka täydennyskoulutukset järjestetään nykyään paljolti webinaareina ja videokokousohjelmien välityksellä, kun ennen opettajat lähtivät muutamaksi päiväksi kurssille. Koulutusten digitalisoituminen on liittännyt ne tiiviimmin muun työn oheen. Lukion opettajat pitävät työnsä digitalisoitumista osana laajempaa nykyaikaisen yhteiskunnan kehityskulkua. Opettajan työn ja yhteiskunnallisen kontekstin tiedostetaan olevan vuorovaikutuksessa toisiinsa. Vaikka työn käytännöt ovat digitalisoituneet, Opettaja H:n mukaan ”didaktiikka on aika paljon samaa kuin liitutaulukin kanssa”. Tästä voidaan tulkita, että sähköistymisestä huolimatta opetuksen peruseräpäätteet ja pedagogiset lähtökohdat ovat pysyneet varsin muuttumattomina.

Sittenhän toi on muuttanut paljon kanssa, että nykyäänhän esimerkiksi meillä tehtäväkirjat on jo sähköisiä. Että siinä tulee kuitenkin paljon myös että koneella tehdään paljon ja paljon töitä palautetaan juuri sähköisesti. Niin tämmöisethän on tietysti kanssa muuttunut, että ihan erilailla kuin ennen. Sitä käsillä kirjoitettua ei ollenkaan enää oo. (Opettaja T)

No on ne vaatimukset tässä nyt tosiaan mun perspektiivillä muuttunut silleen, et toi tietokoneen käyttö ja semmoset niin ne tietysti itsestään selvästi pitää osata. Mutta se nyt on nykyaikaa joka paikassa. Maailma kaiken kaikkiaan on muuttunut, niin toki myös sitten opettajana toimiminen. (Opettaja H)

Haastatellut opettajat totesivat, että COVID-19-pandemia ja sen seurauksena laaja etäopetukseen siirtyminen muuttivat lukioden päivittäisiä työskentelytapoja eritoten digitalisaation osalta. Opetusta on järjestetty keväästä 2020 lähtien enemmän videokokousohjelmien välityksellä, mikä on vaatinut opettajilta uusien ohjelmien hallintaa ja omien opetusmenetelmien muuttamista.

Sitten tietty toi etäopetus viime keväänä uudisti sen Teamsin. Teams tuli kuvioihin. (Opettaja M)

Nyt kun on ollut tämä, viime keväänä oli tämä karanteeni, että me oltiin reilut pari kuukautta siinä etäopetusjaksolla, niin silloin oli pakko muuttaa omia toimintatapojaan. Sillon kaikki tehtiin etänä. Se on muuttanut aika paljonkin sitä. (Opettaja R)

Lukiokoulutuksen digitalisoitumisella koetaan olleen sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia lukion opettajan työhön. Opiskelijoiden tuotosten ja ylioppilaskokkeiden korjaaminen on sähköisessä muodossa helpompaa laadukkaiden korjausohjelmien ansiosta. Digitalisaation ansiosta myös monipuolisempiin opetusmateriaaleihin on helpompi päästä käsiksi. Eräs äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja kuvaili, kuinka hän oli aikaisemmin saksien kanssa lehtien kimpussa keräämässä ajankohtaista opetusmateriaalia. Nyt jo pelkästään sähköisissä oppikirjoissa on sisällytetty runsaasti erilaisia tuoreita artikkeleita, mallitekstejä ja apumateriaaleja, joita voidaan hyödyntää opetuksessa. Koronapandemian aikana yleistyneet videokokousohjelmat ovat tarjonneet uuden ja toimivan keinon olla opiskelijoihin yhteydessä. Enää ei ole tarvetta jäädä päivän jälkeen tukiopetukseen tai juttelemaan opiskelijoiden kanssa, vaan opettaja ja opiskelija voivat pitää kahdenkeskisen videopuhelun yhteisesti sovittuna aikana.

Toisaalta koulutuksen digitalisaatio on tuottanut haasteita, sillä lukiot eivät ole opettajien mukaan saaneet tarpeeksi tukea muutosten käytännön toteuttamiseen. Teknologian käyttö on tuonut työhön raskautta, joka näkyy lukioden arjessa muun muassa välituntien kulussa: ennen välitunnit olivat sosiaalisen kanssakäymisen ja rentoutumisen aikaa, mutta nykyään ne kuluvat teknisten ongelmien ratkomisessa. Lisääntynyt tietokoneen käyttö on myös aiheuttanut ergonomisia rasitteita. Papereiden kanssa työskentelyasennon ja -paikan vaihtaminen oli vaivatonta. Päinvastoin tietokoneen ääressä istutaan paikallaan, pahimmillaan jännittyneessä asennossa, pitkiä aikoja, mikä voi aiheuttaa erilaisia fyysisiä kiputiloja. Lukiokoulutuksen digitalisoituminen nähdään siis niin mahdollisuutena kuin haasteena lukion opettajien työlle.

Näiden muutosten ohella kaikki haastatellut opettajat totesivat opetustyön ulkopuolisten tehtävien lisääntyneen. Varsinainen luokassa oleminen ja opettaminen muodostavat itse asiassa vähemmistön nykyisestä lukion opettajan työstä. Lukion opettajien odotetaan uudistusten myötä hallitsevan entistä monipuolisempia työtehtäviä, mikä heidän kertomansa perusteella edelleen kuormittaa opettajien jaksamista. Pelkästään päivittäisiin reagointia vaativiin sähköposteihin ja Wilma-opiskelijahallintojärjestelmän kautta tulleisiin viesteihin vastaamiseen saattaa kulua runsaasti aikaa. Lisäksi koulutusuudistusten mukanaan tuomat erilaiset kehittämis- ja työryhmät sekä projektit työllistävät lukion opettajia säännöl-

lisesti. Opettaja T kertoi, että ”nyt kun on tullut vielä entistä tiheämmin nää opetussuunnitelmat, niin me istutaan työryhmissä vähän tämän tästä”. Kaksi opettajaa mainitsi heitä harmittavan se, ettei kehittämis- ja työryhmillä ole konkreettisia vaikutuksia, vaan ne tuntuvat muodolliselta ”kokoustamiselta”. Toinen heistä kertoi kokemuksestaan kehittämisprojektista, jossa hän oli ollut mukana laatimassa suunnitelmaa työnantajakaupungille. Hän ja muut työryhmän jäsenet olivat käyttäneet paljon vaivaa ja aikaa suunnitelman laatimiseen. Lopulta sitä ei kuitenkaan ollut toteutettu käytännössä ja vaivannäkö oli valunut hukkaan, mikä oli turhauttanut osallistujia. Voitaisiinkin kärjistetysti todeta, että lukion opettajia työllistetään nykyään jopa heidän hyvinvointinsa ja varsinaisen opetustyön kustannuksella enemmän erilaisiin kehittämistehtäviin, joilta ei haeta todellisia muutoksia.

Tosin on ollut meillä kyllä tuolla koulussa jo pitkään, että jokainen opettaja kuuluu erilaisiin työryhmiin. Meillä on monenlaisia työryhmiä eri asioihin liittyen, että tämmöinen toimintatapa on sitten lisääntynyt. Tietysti vielä entisestään nyt tämän uuden opetussuunnitelman takia. (Opettaja R)

Mä oon monta kertaa sitä ajatellut, että tässä työssä on yllättävän pieni osuus opettamisella. Se on se yllätys mikä tässä työssä on. Että luulee, kun tänne tulee, että pääosa mun työtä on sitä et mä oon luokassa ja opetan, niin se on itseasiassa vähemmistö mun työstä loppujen lopuksi. Paljon enemmän menee just aikaa siihen muuhun. Siihen, että vaikka korjaan tuotoksia tai suunnittelen opetusta. Tai oon kaiken maailman työryhmissä tai projekteissa, jotka ei välttämättä ole opetukseen liittyviä, vaan jotakin muuta semmoista kouluun liittyvää. (Opettaja S)

Myös opiskelijahuollolliset tehtävät ovat lisääntyneet lukion opettajan työssä viime vuosina. Eritoten ryhmänohjaajan rooli on tullut tärkeämmäksi ja siihen sisältyvät toimet monipuolistuneet. Opettajat ovat kokeneet opiskelijoiden olevan kuormittuneempia, ja heillä diagnosoidaan aiempaa useammin opiskeluun vaikuttavia haasteita. Yksi opettaja oli huolissaan lukiouudistusten edellyttämästä korkeakouluysteistyöstä ja sen vaikutuksesta opiskelijoiden jaksamiseen. Hän pelkää lukiolaisten kuormittuvan entisestään, kun heidän oletetaan tekevän yliopistotasoisia opintoja jo lukioaikana. Lukion opettajilla ei ole ollut lähtökohtaisesti koulutusta opiskelijahuollollisten tehtävien ratkaisemiseen, sillä opettajan koulutuksessa opiskeluhuollosta ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisesta on puhuttu vain vähän. Tämän vuoksi he ovat joutuneet opettelemaan monia käytäntöjä työssään ja joissain tilanteissa kysymään neuvoa opiskeluhuollon ammattilaisilta, kuten koulupsykologeilta ja -kuraattoreilta.

Lisäksi eräs opettaja pohti prospektiivisesti ylioppilaskokeen uusintakertojen rajoituksen poistumisen seurauksia lukion opettajien työlle. Ylioppilaskokeiden kirjoittajamäärät tulevat luultavasti nousemaan merkittävästi tulevien vuosien aikana, mikä voi hänen mukaansa tarkoittaa lukion opettajien koevalvontojen ja korjattavien kokeiden lisääntymistä. Kaiken kaikkiaan 2010–2020-luvun koulutusuudistukset ovat muuttaneet merkittäväällä tavalla lukion opettajien työtä, ja ne tulevat muuttamaan sitä todennäköisesti vielä tulevaisuudessa.

5.2 Lukion opettajien ammatillinen kehittyminen uudistuksissa

Muuttunut lukiokoulutus ja työnkuva ovat vaatineet lukion opettajilta kehitystä useilla eri opettajuuden osa-alueilla. Heidän opetuskäytäntönsä ja tietotekniset taitonsa ovat kehittyneet, ja toimintatapojen taustalla olevassa ajattelussa on tapahtunut muutosta kohti opiskelijälähtöisyyttä. Lukion opettajien ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksille on selkeyden vuoksi omistettu omat alalukunsa.

5.2.1 Digitaalisten taitojen kehittyminen

Koska suomalaista yhteiskuntaa ja sen mukana koulutusta on kehitetty viime vuosina voimakkaasti digitalisaatioita kohti, opettajien on täytynyt kehittää tietoteknistä osaamistaan. Lukion opettajien on ollut pakko oppia käyttämään uutta teknologiaa työnsä arjessa – Opettaja T:n sanoin ”olivatpa he siitä kiinnostuneita tai eivät”. Digiosaamista saatetaan pitää nykyaikana jopa itsestään selvänä opettajan kompetenssina. Haastatellut lukio opettajat toivat esille, kuinka tietoteknisiä taitoja on tärkeää kehittää jatkuvasti. Tekniikka, kuten myös opetusteknologia, kehittyy kiihtyvällä tahdilla, jolloin opettajien on oltava alati valmiita hallitsemaan uusien sähköisten laitteiden käyttö sekä omaksumaan moninaisempia oppimisympäristöjä ja -materiaaleja.

Haastateltujen lukion opettajien digiosaaminen on kehittynyt lähes yksinomaan työssä, sillä heidän opettajan peruskoulutuksensa aikana teknologia ei vielä ollut yleisesti opetuskäytössä. Vaikka opettajilla ei ole lähtökohtaisesti ollut koulutusta digitaalisten laitteiden käyttöön, heidän oletetaan nykyään hallitsevan

syvällisestikin monenlaisia opetusteknisiä järjestelmiä. Opettajien odotetaan myös auttavan opiskelijoita teknologian käytössä ja korjaamaan epäkuuntoon menneitä laitteita. Opettajat eivät kuitenkaan koe digituen antamisen olevan ensisijainen työtehtävänsä ja osaamisalueensa, minkä vuoksi he toivoisivat siihen runsaampaa tukea alan ammattilaisilta.

Se tuli se internet silloin, kun mä auskultoin. Tosiaan hakukoneita, että hei on olemassa Firefox ja sit on tämmönen toinenkin ja etsi tällanen. Nyt sit tekee omia opetusvideoita ja opiskelijat tekee omia opetusvideoita ja vaikka mitä. (Opettaja K)

Se on noi digitaaliset hommat, mihin mulla ei ole minkäänlaista koulutusta lähtökohtaisesti. Ja pitäisi hallita aika syvällisestikin, niinku jotenkin tosi monenlaisia koejärjestelmiä ja laitteita. Onhan opiskelijalla pakko olla ne laitteet ja sitten on semmoinen tunne, että pitäisi jotenkin osata auttaa. Siis eihän mun tarvitse osata, mutta se on tosi hankalaa, jos siellä on 40 ihmistä ja useammalla prakaa se laite siinä hetkessä. (Opettaja S)

5.2.2 Opetuskäytäntöjen ja -materiaalien monipuolistuminen

Ylioppilaskokeiden sähköistymisen ansiosta kokeissa on pystytty hyödyntämään perinteisten tekstimuotoisten aineistojen lisäksi monipuolisemmin esimerkiksi kuvaa, videota ja ääntä. Uudistus on peilautunut lukiokoulutuksen sisältöihin, sillä pystyäkseen valmistamaan opiskelijoita ylioppilaskokeisiin mahdollisimman kattavasti lukion opettajilta vaaditaan erilaisten aineistojen käsittelyä ja tiedon soveltamiseen opettamista kursseillaan. Osa haastatelluista lukion opettajista kertoi kehittäneensä opetuskäytänteitään tietoisesti niin, että opetus kattaa useampia aineistotyyppisiä ja ylimääräisiä sisältöjä. Joidenkin opettajien kohdalla tämä on saattanut olla merkittävä muutos verrattuna aikaisempaan, jolloin dokumenttielokuvan näyttäminen silloin tällöin kurssilla oli riittävää vaihtelua.

Lukiokoulutuksen uudistusten takia opettajien oppiaineiden substanssi-osaamisessa on tapahtunut heidän kokemustensa mukaan kehitystä. Esimerkiksi eräs uskonnon, filosofian, historian ja elämäntiedon opettaja kertoi, että vuonna 2016 lukioihin voimaan tulleissa opetussuunnitelman perusteissa uskonnon kurssit muuttuivat sisällöllisesti suuresti. Tämän myötä hän joutui uudelleenpohtimaan oppiainettaan ja suunnittelemaan kurseja toisenlaisiksi. Uudessa opetussuunnitelmassa edellytettiin myös mediakurssin järjestämistä uskonnon-opetuksessa, jollaista ei ollut aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Haastatel-

lulla opettajalla ei ollut ymmärrettävästi media-alan koulutusta, minkä vuoksi hänen tuli hankkia aiheesta tietoa ja täydennyskoulutusta itsenäisesti. Uuden sisällöllisen osaamisen hankinnassa häntä auttoi oppikirjatyö, jossa hän on joutunut perehtymään oppiaineensa uusiin teemoihin perusteellisesti voidakseen jakaa niihin liittyen opetusvinkkejä muille uskonnonopettajille. Toisaalta eräs toinen lukion opettaja kuvaili substanssiosaamisensa kehittyneen luontaisen opetuskokemuksen karttumisen myötä, kun hän on opettanut samoista aiheista useaan kertaan, jalostanut kurssiaan ja hakenut aktiivisesti lisää tietoa. Hänen kohdallaan uudistukset sinänsä eivät olleet käynnistäneet kehitymisprosessia, vaikka kehittyminen on jatkunut myös niiden aikana.

Lukion opettajat ovat lisäksi kehittäneet arviointikäytäntöjään uudistusten aikana kohti jatkuvaa näyttöä ja prosessimuotoista työskentelyä pelkän summatiivisen arvioinnin sijaan. He perustavat arviointinsa yhä enemmän kurssin aikana tehtyihin töihin, joista loppukoe on vain yksi osa. Arvioinnin monipuolistaminen koetaan hyväksi muutokseksi, mutta sillä on ollut myös kielteisiä sivuvaikutuksia opettajien työn rajaamiseen. Esseiden ja muiden pitkittäisten oppimisprosessien ohjaaminen vie aikaa, mikä on pidentänyt opettajalta vaadittavaa työaikaa ja -panosta.

Itsekin huomaan sen, että yhä enemmän teettää niitä siis tämmöisiä prosesseja tai muita jatkuvaa näyttöä. (Opettaja M)

Tämmönen jatkuva arviointi, mikä on siis, mä näen siinä paljon hyvää, mutta sitten sen työn rajaaminen on tosi haastavaa. Niihin esseiden ja muiden prosessin ohjaamiseen on tosi paljon tullut enemmän. (Opettaja M)

5.2.3 Tavoitteena lisääntyvä opiskelijälähtöisyys

Koulutusuudistusten aikana lukion opettajat ovat kehittäneet opetustaan kohti opiskelijälähtöisyyttä. Osa opettajista kuvaili oman ja kollegoidensa opetuksen olleen aikaisemmin hyvin perinteikästä ja opettajajohtoista. Oppitunneilla opettajat kertoivat opittavista asioista, ja opiskelijoiden tehtävä oli kuunnella ja oppia. Nykyään opetus etenee heidän mukaansa selkeämmin opettajavetoisesta johdannosta opiskelijoiden keskinäiseen työskentelyyn ja itsetekemiseen. Opettajat suosivat myös opetustilojen fyysisessä järjestyksessä aiempaa opiskelijälähtöisempiä ja joustavampia ratkaisuja, kuten pöytäryhmiä.

Nyt mä yritän vaikka just päästä siitä frontaaliopetuksesta koko ajan enemmän pois ja kehittää sitten sellaista opetusta, että se olisi enemmän opiskelijoiden itsetekemiseen painottuvaa. (Opettaja S)

Toisaalta osa lukion opettajista koki opetuksensa olleen jo ennen uudistuksia opiskelijalähtöistä ja keskustelevaa. Näiden opettajien opettajaidentiteetti on aina rakentunut oppimisen ohjaajan roolin kautta, jolloin heidän pedagoginen ajattelunsa ei ole tämän osalta merkittävästi muuttunut lukiokoulutuksen uudistusten aikana. Tästä huolimatta myös nämä opettajat pyrkivät kertomansa mukaan lisäämään opetuksensa dialogisuutta ja suosimaan pienryhmäpainotteisempia työskentelytapoja.

Opiskelijalähtöisemmän opetuksen toteuttamisen haasteeksi on kuitenkin noussut opiskelijoiden varautuneisuus. Opettajat ovat huomanneet opiskelijoiden olevan nykypäivänä haluttomampia jakamaan mielipiteitään ääneen tai puhumaan toisten edessä, mikä on vaatinut ennestäänkin opiskelijalähtöisten opetusmenetelmien muuttamista. Yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja kuvaili, ettei hän voi enää odottaa opetuksessa opettajan ja opiskelijan välistä yksilökeskeistä opetuskeskustelua. Sen sijaan hän suosii pienryhmätyöskentelyä, jossa opiskelijat saavat yhdessä päättää, mitä he tuovat yhteiseen purkukeskusteluun. Eräs vieraiden kielten opettaja arveli opiskelijoiden kommunikointivaikeuksien aiheuttuvan digitalisaatiosta. Opiskelijoiden työskentely ja vuorovaikutus tapahtuu nykyaikana paljolti ruutujen takana, jonne on helppo piiloutua. Tämä opettaja vertasi omaa opetustaan kokemukseensa saksalaisesta koulukulttuurista. Hän oli vierailullaan ihastunut saksalaisten opettajien ja opiskelijoiden väliseen jatkuvaan vastavuoroiseen kommunikointiin, ja toivoisi sitä lisää myös omaan opetukseensa ja suomalaiseen koulutukseen.

Lukion opettajat antoivat useita perusteluita sille, miksi he ovat kehittäneet opetusmenetelmiään opiskelijalähtöisemmiksi. Ensinnäkään opettajien terveys ei heidän mukaansa kestä jatkuvaa yksinpuhumista, vaan se aiheuttaa äänihäiriöitä ja kurkkukipua. Opettaja S kuvaa alla olevassa sitaatissa, kuinka yksisuuntaisen opetuksen pitäminen on myös henkisesti raskasta. Ylioppilaskokeiden koetehtävien ja -materiaalien monipuolistuessa opettajien on täytynyt teettää opiskelijoilla monipuolisempia ja toiminnallisempia tehtäviä, mitä perinteinen opettajajohtoinen opetustyyli ei tue. Enää ei riitä, että opiskelija tietää jotain asioita, vaan hänen täytyy myös osata soveltaa ja yhdistellä tietoa. Voitaisiin siis päätellä, että lukion

opettajien ammatillinen kehittyminen kohti opiskelijälähtöisyyttä on seurausta niin opettajien omakohtaisista kokemuksista kuin lukiokoulutuksen uudistuksista.

Plus se, että vähän pakko myös pyrkiä siitä frontaaliopetuksesta eroon sen takia, että se on ihan hirveän raskasta. Jos mä vedän tuolla neljä kertaa 75 minuuttia jonku puhumisspektaakkelin ja oon siellä jotenkin ihan liekeissä, niin mä oon ihan loppu (nauraa). Että mä en pysty enää tekemään mitään. (Opettaja S)

Opiskelijälähtöisyyden ohella jotkin haastatellut lukion opettajat ovat tietoisesti kehittäneet opetustaan positiivisen pedagogiikan suuntaisesti. He painottavat opetuksessaan voimakkaammin myönteisiä asioita ja opiskelijoiden voimavaroja. Opiskelijan tekemien virheiden tai heikkouksien korostamisen sijaan opettajat pyrkivät tunnistamaan opiskelijoiden vahvuudet, antamaan rohkaisevaa palautetta ja tukemaan opiskelijoiden suotuisia oppimiskokemuksia.

Mä enemmän koen, että mä voin koettaa, että mä en oo sen oppimisen tiellä, vaan mä oon siellä tukena. Esimerkiksi, kun tutkitaan jotain tekstiä, niin emmä enää pitkään aikaan, siis teksti jonka opiskelija on kirjottanu, pitkään aikaan merkannu sinne, että tässä on tämä ja tämä väärin. Vaan et tässä on nämä ja nämä ansiot ja käydään yhdessä läpi et tän vois ehkä muotoilla toisin. (Opettaja K)

5.2.4 Muuttunut käsitys omasta oppiaineesta ja opettajuudesta

Lukion opettajissa on tapahtunut ammatillista kehitystä opetuskäytänteiden sekä niiden taustalla olevan pedagogisen ajattelun osalta. Eritoten kielten ja reaaliaineiden opettajat ovat uudelleenarvioineet oppiaineensa roolia ja omaa opettajuuttaan. He eivät enää koe välttämättömältä vaatia jokaiselta pelkät pakolliset kurssit käyvältä opiskelijalta kaikkien oppiaineeseen kuuluvien yksityiskohtaisten tietojen osaamista, sillä kaikki opiskelijat eivät todennäköisesti tule hyötymään niistä myöhemmin elämässään. Syvällisemmät ja yksityiskohtaisemmat tiedot säästetään syventäville kursseille, joille opiskelijat ovat hakeutuneet omasta kiinnostuksestaan ja tiedonjanoistaan. Peruskursseilla opettajat keskittyvät nykyään yleisten elämäntaitojen ja -tietojen opettamiseen.

Yhden haastateltavan mukaan ajattelun muutos korostuu ihmistieteellisten aineiden opettajilla siksi, että koulutus uudistusten myötä luonnontieteiden painoarvo on kasvanut. Luonnontieteellisistä aineista saa korkeakoulujen uudistuneissa opiskelijavalinnoissa useille aloille huomattavasti valintapisteitä, minkä

vuoksi näissä aineissa menestyminen on lukio-opiskelijoille entistä kriittisempää. Ihmistieteellisten aineiden lukion opettajat haluavat kuitenkin taata opiskelijoidensa monipuolisen osaamisen ja tarjota myös ainoastaan aineensa pakolliset kurssit käyville sellaisia taitoja, joita eksakti luonnontiede ei tarjoa. Opettajien ajattelussa voidaan katsoa tapahtuneen opiskelijoiden edun ja hyvinvoinnin mukaista muutosta, jotta he pystyvät uudistuksista huolimatta ylläpitämään opiskelijoiden laaja-alaista osaamista ja samalla tarjoamaan heille konkreettisia työkaluja tulevaisuutta varten. Lisäksi kiireisen arjen ja valintojen maailman keskellä opiskelijoiden halutaan käyvän kursseja, joilla heidän ei tarvitsisi joka kerta antaa kaikkea itsestään. Lukio-opiskelun halutaan olevan välillä rentoa, hauskaa ja opiskelijoiden elämän realiteetit huomioivaa. Eräs opettaja pohti sitä, että nykykoulussa opiskelijan rooli aktiivisena tiedonhankkijana korostuu, jolloin lukio-opetuksessa voi olla tärkeää kiinnittää huomiota opiskelu- ja elämäntaitojen kehittämiseen. Nykymaailmassa opettaja ei ole enää opiskelijan elämän ainoa tiedon ja totuuden lähde, minkä vuoksi opiskelijaa on tarpeellista opettaa kriittiseen ajatteluun, itsenäiseen tiedonhakuun ja kehittymiseen.

Mä koen, että tässä [meidän lukiossa] mun aineet olisi toivottavasti sellaisia hyvinvointiaineita. Kun ehkä ennen mä ajattelin, et nyt me opetellaan hirveen jotenkin tiukasti jotain sisältöjä – tai jotain jotenkin tosi hyvin. Mutta mä en enää ajattele, että ne on edes välttisi aina hyödyllisiä ihmisille, jotka ei aio alalla. – – Niin mä ajattelen, että ne voisi olla ne kurssit, jonne on kiva tulla. Et on sellanen olo, että tääl ei mun tarvii jännittää, eikä pingottaa, eikä mun tarvii opetella ulkoa mitään. Että se ois päivässä sellanen hetki, että ois rento fiilis. Ja sit semmonen et mä herättäisin kiinnostusta. (Opettaja S)

Osa ihmistieteellisten aineiden lukion opettajista kokee roolinsa muuttuneen uudistusten seurauksena. Lukio-opiskelijoiden on kiireen keskellä helpompi jättäytyä sellaisten aineiden opiskelusta, jotka eivät tuota heille maksimaalista hyötyä kolmannen asteen koulutukseen pääsemiseen. Lukion opettajien tulee entistä enemmän kannustaa ja motivoida opiskelijoita omien oppiaineidensa opiskeluun ja perustella aineidensa hyötyä. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus on vaatinut erityisesti vieraiden kielten opettajilta roolinsa uudelleenajattelua, minkä vuoksi osa heistä on saattanut kokea jääneensä uudistusten jalkoihin.

Erityisesti nyt sitten kun näiden luonnontieteellisten aineiden painoarvo on lisääntynyt, niin tavallaan semmoinen motivoijan rooli kielten opettajana on aika tärkeä. (Opettaja R)

5.2.5 Opiskelija edelleen tärkein, mutta yksilön huomioiminen haaste

Lukion opettajien työ ja ajattelu ovat kehittyneet monessa suhteessa koulutusuudistusten vaikutuksesta. Kuitenkin kysyessäni mikä heidän työssään on tärkeintä ja onko tässä tapahtunut muutosta, kaikki opettajat vastasivat opiskelijan olleen aina tärkeintä. Opiskelijat ovat opettajille heidän ammattinsa suola ja voimavara. Opetustyötä tehdään opiskelijoita varten ja yhdessä heidän kanssaan. Opiskelijoiden takia jotkin haastatelluista opettajista ovat ylipäättään päätyneet opetus-alalle. Vaikka maailma, työympäristö ja työtehtävät ovat vuosien varrella muuttuneet, opiskelijat ja heidän kohtaamisensa on pysynyt samana ja tuottavat edelleen työniloa. Yksi opettaja oli jopa huojentunut siitä, että vuorovaikutus opiskelijoihin on säilynyt ennallaan koulutusuudistusten keskellä. Heidän avullaan lukion opettajat selviävät työssään koulutusuudistusten aiheuttamista haasteista, kuten Opettaja H toteaa alla olevassa sitaatissa tietoteknisiin vaikeuksiin viitatessaan.

Mä kyllä tykkään nimenomaan siitä luokkatilanteesta ja ne opiskelijat, niin se on tosi kivaa. Se on kivaa. Se on mun työn pääjuttu ja siitä mä yritän aina itsellenikin muistuttaa, kun sitten harmittaa toimimattomat laitteet ja kaikki muu sälä. Aina kun pääsee sinne luokkaan opiskelijoiden kanssa, niin ne on aina ihan kohokohtia, niin sehän on silloin kiva ja näin on ollut aina. (Opettaja H)

Ainoo asia, mikä ei oo muuttunut, on se opiskelija ja sen kohtaaminen. Ja sehän on tän työn paras puoli. Et vaikka tekninen puoli tulee ja vaikka tulee kaikkia näitä opiskelijahuollollisia juttuja enemmän työn tueks, niin eihän se ihminen oo toisenlainen. (Opettaja K)

Mutta sinänsä jos ajattelee sitä opettajan työnkuvaa muuten, niin mä ajattelen, että sehän on tärkein kumminkin se yhteys oppilaisiin...tai nykyään sanotaan enää opiskelija...että lukiolaisista kiinni, et se yhteys siinä, se vuorovaikutus tunnilla, niin sehän on kumminkin se ihan paras mitä opettajan työssä on. Kaikkein kivoin juttu. Ja sehän on se tärkein ja sama kun ennenkin, vaik meillä ois kuinka monta härpäkettä siinä ympärillä. Niin se ydin on pysynyt. (Opettaja T)

Opiskelijoiden kehittyminen ja heidän menestymisensä ovat edistäneet lukion opettajien työmotivaation säilymistä muuttuvassa lukioympäristössä. Eräs opettaja kertoi tähän liittyen onnistumisen kokemuksestaan, kun hänen valmentamansa opiskelija oli vastoin odotuksia menestynyt ylioppilaskirjoituksissa. Opiskelijalla oli ollut vaikeuksia päästä ylioppilaskirjoituksista läpi. Haastateltu opettaja oli antanut opiskelijalle systemaattisesti tukiopetusta ja työskennellyt hänen kanssaan, minkä ansiosta opiskelija oli läpäissyt ylioppilaskokeet ja valmistunut.

Opettaja oli saanut voimaa siitä, että hän oli pystynyt omalla panoksellaan tukemaan opiskelijaa ja auttamaan häntä saavuttamaan tavoitteensa haasteista huolimatta. Samansuuntaisesti osa haastatelluista lukion opettajista on kokenut ryhmänohjaajan roolin ja sen kautta opiskelijoiden tukemisen palkitsevaksi.

Motivaatio on yhä korkea juuri siksi, että opiskelijoille tehdään ja niistä mä tykkään. (Opettaja H)

Lukion opettajat pitävät opiskelijoita suuressa arvossa ja haluaisivat huomioida jokaisen heistä työssään yksilöllisemmin. Eräs opettaja sanoi pyrkineensä panostamaan opiskelijoiden yksilölliseen ohjaamiseen jo ennen elokuussa 2021 voimaan astuvia opetussuunnitelman perusteita, jotka vaativat lukio-opintojen yksilöimistä. Hän yrittää silti ottaa entistä vahvemmin kunkin opiskelijan persoonan, kiinnostuksen kohteet ja aikaisemman osaamisen huomioon opetuksessaan.

Opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen on kuitenkin hankaloitunut lukion opettajien työnkuvan muutosten vuoksi. Kasvaneet ryhmäkoot ovat tehneet yksilöllistämisen problemaattiseksi, eikä opettajien aika riitä kunkin opiskelijan henkilökohtaiseen auttamiseen. Opiskelija-aines on myös moninaistunut, ja opiskelijoilla on hyvin erilaisia lähtökohtia tullessaan lukioon. Yksi kielten opettaja puhui siitä, että lukiolaisten englannin kielen taso on nykyään polarisoitunut: osa opiskelijoista osaa kieltä hyvin, sillä he ovat oppineet sitä yritysmaailmasta ja mediasta, kun taas osa ei hallitse kunnollisesti kielen alkeitakaan. Kaikki nämä opiskelijat päätyvät samalle 35–40 henkilön kurssille. Opettaja joutuu resurssien puutteessa kulkemaan opetuksessaan niin sanotusti kultaista keskitietä, mikä ei palvele opiskelijoiden henkilökohtaisia tarpeita. Lisäksi kiire ja lukion opettajien lisääntyneet työtehtävät eivät jätä tilaa yksilöllisemmän opetuksen kehittämiseksi. Tämä kehityskulku on ristiriidassa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistusten kanssa.

Kyllä mä jonkun verran [annan yksilöopetusta]. Tietysti haluaisin enemmän, mutta eihän siihen pysty, koska ryhmät on niin isoja. Niin sehän on ihan vaan aikakysymys. (Opettaja M)

Ja juuri että kohdataan niitä nuoria ja sitä tällä ei pysty tekemään riittävästi. Että jotenkin yksilöllisesti pystyisi ohjaamaan ja kohtaamaan niitä nuoria. Se on jotenkin ikuinen dilemma, että kun se kaikki aika menee muuhun niin mä en. Ne on ne muutamat yksittäiset ihmiset kenen kanssa pystyy sitten aina kerrallaan. (Opettaja S)

5.2.6 Kehittyminen on jatkuva prosessi ja osa opettajan työtä

Kaikki haastatellut lukion opettajat olivat sitä mieltä, että ammatillinen kehittyminen on jatkuva, päättymätön prosessi ja olennainen osa opettajan työtä. Se ei liity ainoastaan viimeaikaisiin lukiokoulutuksen uudistuksiin, vaan on lähtökohtaisesti integroituna opettajuuteen. Opettajan työ muuttuu ohi saadun pohjakoulutuksen, minkä vuoksi opettajilla on alinomaan tarve kehittyä. Opettaja on pian ajastaan jäljessä, jos hän ei jatkuvasti kehitä itseään ja osaamistaan. Lukion opettajan tulee seurata alansa akuutteja kysymyksiä, kouluttautua ja käydä täydennyskoulutuksissa, päivittää tietojaan ja kehittää kasvatustajatteluun. Haastatellut lukion opettajat liittävät kehittymistarpeen myös nykyajalle ominaiseen ajatusmalliin ja yleiseen kiihtyvään muutostahtiin. Nykyisen kouluinstituution koetaan olevan aiempaa voimakkaammin ajassa kiinni, ja sen toimijat yrittävät roikkua nopeasti vaihtuvien ajankohtaisten ilmiöiden perässä.

Tiedän, että valmista tosiaan ei tule koskaan, että ollaan tässä sopivalla matkalla ja kollegojen kanssa toinen toistamme tukien. (Opettaja H)

Kun tämä maailma kerran muuttuu, siinä on pakko pysyä mukana. (Opettaja R)

Opettajuus kehittyy työn käytännöissä. Opettaja K kuvasi tätä toteamalla, että opettaja ”tavallaan rakentaa sitä rakettia ja lentää sillä raketilla samaan aikaan”. Hän myös sanoi arvioivansa osaamistaan ”aina kun mä käännän siitä ovenkahvasta ja menen siihen oppimistilanteeseen tai nykyään pistän tietokoneen päälle, ja sitten kun mä lähden”. Oman osaamisen ja kehittymistarpeiden reflektointi on haastatelluille lukion opettajille päivittäistä toimintaa. Opettajat saavat työssään opiskelijoilta välitöntä palautetta työskentelystään, mikä antaa arvokasta informaatiota omien kehittämiskohtien tunnistamiseen. Palaute ei ole aina sanallista, vaan opettajat osaavat tulkita onnistumisensa tason opiskelijoiden nonverbaalisesta viestinnästä ja luokkatilan yleisestä tunnelmasta. Yhtäältä opettajilla teetetyt kyselyt ja tutkimukset voivat tarjota heille väylän oman kehittymisen ohjattuun arviointiin. Toisaalta ammatillinen kehittyminen voi tapahtua itsekritiikin kautta. Eräs lukion opettaja kertoi haitallisestikin pohtivansa, voisiko toteuttaa työtään paremmin. Hänellä on tapana negatiivisen kautta toistuvasti ruoskia itseään kehittymään.

Halu kehittyä ja uudistua saattaa uran edetessä hälvetä. Yksi lukion opettaja oli havainnut, että uransa loppuvaiheessa olevat opettajakollegat ovat väsyneempiä jatkuvaan uudistumiseen. Samansuuntaisesti pitkän uran tehnyt lukion opettaja kertoi muistuttavansa itseään edelleen kehittymään, ettei ajautuisi kehitysvastaiseen asenteseen – ettei hän viitsisi enää ikäisenään kehittyä ammatissaan. Opettajan on koko uransa ajan merkittävää pysyä ajan tasalla.

5.3 Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Kuten edellä esitellyistä tutkimustuloksista on voitu huomata, viime vuosien koulutus uudistukset ovat muuttaneet lukion opettajan työtä merkittäväällä tavalla. Uudistukset eivät silti yksinään ole ohjanneet lukion opettajien kehittymisen suuntaa, vaan siihen ovat vaikuttaneet myös muut tekijät. Tässä tutkimuksessa löydettiin neljä keskeistä lukion opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttanutta elementtiä: lukion opettajien ammatillinen toimijuus, työyhteisö, täydennyskoulutus ja opettajan yleinen ihmisenä kasvu. Nämä neljä vaikutustekijää käsitellään seuraavaksi erillisissä alaluvuissaan.

5.3.1 Opettajan ammatillinen toimijuus toteutuu luokkahuoneessa

Lukion opettajien ammatillinen toimijuus on ollut koulutus uudistusten suhteen rajoittunut. Haastatellut opettajat eivät koe voineensa vaikuttaa lukiokoulutukseen tehtyihin valtakunnallisiin uudistuksiin, vaan suuret kehityslinjat on määrätty ylhäältäpäin. Tavallisia ”riviopettajia” ei olla kuultu opetuspuolen uudistuksista päättäessä, mikä harmittaa lukion opettajia. Opettajat tiedostavat, että opetussuunnitelman perusteita on tekemässä opettajia, mutta heitä ajatellaan olevan liian vähän, he ovat koulun todellisesta arjesta etäännyneitä tai heillä ei ole todellista muutosvaltaa. Nämäkään opettajat eivät pysty päättämään tulevatko uudet opetussuunnitelmat tai mitä niissä painotetaan.

Lukion opettajien ammatillisen toimijuuden rajoitukset näkyvät siinä, etteivät opettajat ole tyytyväisiä uudistuksissa tehtyihin ratkaisuihin. He olisivat tehneet toisenlaisia päätöksiä, jos olisivat pystyneet. Esimerkiksi yksi kielten opettaja on

toivonut kielten opetukseen ja ylioppilaskokeisiin lisää suullisuutta, mutta työtä ohjaavat opetussuunnitelmat eivät ole sisällöllisesti muuttuneet tähän suuntaan. Eri aineiden opettajat jakavat huolen suomalaisen lukiokoulutuksen eetokseen kuuluvan yleissivistävyyden heikentymisestä uudistusten takia. Ylioppilaskokeiden uusintarajoitusten poistuminen aiheuttaa käytännön ongelmia kouluille, mikä olisi voitu välttää ottamalla huomioon opetushenkilöstön kokemukset ja mielipiteet. Myös tänä vuonna voimaan astuva toisen asteen maksuttomuus puhutti opettajia. Lukion opettajia suututtaa se, ettei ”kenttää” ole uudistuksesta päätettäessä kuunneltu, vaikka se tulee epäilemättä muuttamaan heidän työtään. Opettajien täytyy muun muassa kehittää opetusmateriaalien valintaan liittyviä käytänteitään sekä suhtautua toisella tavalla poissaoloihin ja huoltajien rooliin. Nyt muutos pusketaan opettajien mielestä liian kiireesti läpi valmistelematta tai käytännön seurauksia miettimättä. Oppivelvollisuuden laajentaminen tehdään lukion opettajista väärällä tavalla, ja he olisivat toteuttaneet sen toisin.

Mutta sitten tulee tämmösiä uudistuksia, joihin tuntuu, että meiltä opettajilta ei, vaikka tehdään tätä käytännön työtä, niin ei kysytä tai jos kysytään, niin tulee semmonen olo et onks sillä mitään vaikutusta. Esimerkiksi ku miettii tätä ylioppilaskoeuudistusta, että nyt on tämä rajaton mahdollisuus uusiala. Että tavallaan sellaiset päättäjät, jotka ei ole tuolla käytännön koulumaailmassa enää mukana, ei välttämättä tiedä mitä se käytännössä tarkoittaa, kun tällaisia päätöksiä tehdään. Niin siinä toivoisi opettajien ääntä kuunneltavan enemmän tai että he jalkautuivat tänne käytännön kouluille kuuntelemaan ennen kuin tehdään semmoisia isoja ratkaisuja. (Opettaja R)

Ammatillisen toimijuuden puute koulutusuudistusten suhteen vaikuttaa opettajien mahdollisuuksiin kehittää työtään haluamaansa suuntaan. Opettajien puheista voidaan tulkita, että heidän täytyy muuttaa – vastoin tahtoaankin – opetuskäytänteitään ja työskentelytapojaan korkeammilta tahoilta tulevien päätösten mukaisesti.

Lukion opettajien ammatillinen toimijuus kuitenkin kasvaa, mitä lähemmäs koulun arkea ja opiskelijoita tullaan. Haastatellut opettajat kertoivat pystyvänsä vaikuttamaan paikallisiin opetussuunnitelmiin ja koulunsa käytänteisiin. Jotkin lukion opettajat kokevat voivansa muuttaa lukiokoulutuksen käytännön toteutuksen suuntaa oppikirjatyön kautta. Oppikirjatyössä lukion opettaja voi olla mukana vaikuttamassa julkaistavan oppikirjan sisältöihin ja tulkitsemaan väljäksikin miellettyä opetussuunnitelmaa. Hän pystyy ohjaamaan opettajakollegoita ja heidän työ-

tänsä sekä kouluttamaan kirjan käyttäjiä. Oppikirjatyö on erityisen voimakas vaikutuskeino sellaisten opettajakollegoiden kohdalla, jotka perustavat opetuksensa vahvasti oppikirjojen sisällöille.

Haastateltujen lukion opettajien ammatillinen toimijuus toteutuu luokkahuoneissa ja lähikouluuyhteisössä sekä niiden sisällä tehtävissä valinnoissa. Virallisten tekstien, kuten lukiolain ja opetussuunnitelman perusteiden tulkinta on suomalaisessa koulujärjestelmässä varsin vapaata, minkä ansiosta lukion opettajat kokevat pystyvänsä tekemään valintoja opetuksessaan. Opettajilla on autonomisen aseman tuomaa valtaa päättää, mitkä uudistukset he haluavat ottaa opetuksessaan käyttöön ja mitkä muutokset he kokevat tarpeellisina. Lukion opettajat voivat siis vaikuttaa ammatilliseen kehittymiseensä muokkaamalla opetussisältöjä, opetuskäytänteitä ja niiden taustalla olevaa ajattelua haluamaansa suuntaan. Opettajat voivat lisäksi hakeutua henkilökohtaisia kehittymistarpeitaan hyödyttävälle vapaaehtoisille kursseille ja lisäkoulutuksiin. Lukion opettajat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan myös oman koulunsa asioihin ja toimintakulttuuriin: jos he haluavat koulutasolla muuttaa jotain, se on lähes aina onnistunut opettajien toivomalla tavalla.

Ne isot suuret kehityslinjat, niin nehan tulee jostakin muualta. Sitten tietysti koulun käytännön elämässä, niin siinähan on aika paljon sit sellasta pientä järjestelyä, miten sovitaan tyyliin koeviikot ja uusinnat ja siis kaikkea tämmöistä koulun toimintakulttuuriin liittyvää käytännön asiaa, niin niissähan tietysti pääsee vaikuttaa. (Opettaja T)

Vaikka opettajan työtä ja lukiokoulutusta ohjataan poliittisin päätöksin ja koulutusuudistuksin ylhäältä, lukion opettajat eivät koe olevansa minkään järjestelmän vankeja tai pakonalaisia. Kukaan ei tule aktiivisesti seuraamaan, mitä yksittäiset opettajat tekevät luokkahuoneissa tai mihin suuntaan he kehittävät omaa opettajuuttaan. Lukion opettajat pystyvät ruohonjuuritasolla kehittymään ammattinsa harjoittajina sillä tavoin kuin haluavat. Opettajan oma intressi kehittymiseen nousee tosin omaehtoisessa kehittämisessä merkittäväksi tekijäksi. Opettaja saattaa käyttää päätösvaltaansa tietoisemmin ja ammatillista kehitystä edistävämmin, mikäli hän haluaa kehittyä ja on motivoitunut. Esimerkiksi alla olevassa sitaatissa Opettaja H kuvaa, kuinka hän oli valmis kulkemaan raskaankin kehityspolun voidakseen tuntea olonsa opetustilanteissa itsevarmemmaksi.

Oon pystynyt [kehittymään sillä tavalla kuten olen halunnut], kun on jaksanut käydä sen tien, että olen sitä tuskan kauttakkin sitten opetellut. Että on halunnut. Minulla on ollut tärkeintä kuitenkin se, että mun on hyvä mennä sinne tunnille, kun mä osaan sen asian kunnolla. Niin silloin se vaatii sitten sen aikansa, että mä otan ne tietyt uudetkin asiat haltuun. (Opettaja H)

5.3.2 Työyhteisö tukee kehittymistä

Haastatteluprosessin aikana selvisi nopeasti, kuinka merkittävä vaikutus työyhteisöllä on lukion opettajien kehittymiselle. Jokainen haastateltava puhui siitä, että työyhteisöt ja kollegat ovat olleet arvokas tuki koulutus uudistusten käytännön toteuttamisessa ja oman opettajuuden kehittämisessä.

Lukion opettajat ovat käsitelleet ja reflektoineet uudistuksia työyhteisössään niin virallisesti kuin epävirallisesti. Formaalisti kehityssuunnista on keskusteltu opettajankokouksissa ja erilaisissa työryhmissä. Opettajat ovat myös olleet mukana laatimassa uudistusten mukaisia koulukohtaisia suunnitelmia. Eräs opettaja kertoi heidän lukiossaan toimineen monena vuotena opettajien keskinäisesti järjestämä keskustelufoorumi, jonne eri aineiden opettajat saivat kokoontua vapaaehtoisesti juttelemaan ajankohtaisista opettajuuteen liittyvistä aiheista. Kyseinen opettaja oli kokenut keskustelufoorumit antoisaksi alustaksi yhteiseen ajatuksenvaihtoon ja odotti niiden käynnistyvän taas uudelleen. Uudistuksista, opettajan työn kehittymisestä ja lukion arjesta käyty epävirallinen keskustelu on sijoittunut välitunneille ja opettajahuoneeseen. Opettajat harjoittavat kollegoidensa kanssa tiedostamattaankin analyysinomaista pohdintaa ja oman työn arviointia. Vapaa-muotoisen keskustelun koetaan tarjoavan ideoita ja vertailukohtia omaan kehittymiseen ja työn suuntaamiseen. Informaalit keskustelutilanteet mahdollistavat myös uudistus paineisiin liittyvien tunteiden jakamisen vertaisten kanssa – vaikka sitten yhteisesti kiroilemalla.

Niin onhan siitä [kehittymisestä] tuol vaikka kollegojen kanssa välitunneilla puhuttu. Ja siellä sitä ehkä tuleekin sitten semmoista, ei analyysi nimellä, mutta tulee silleen että mietitään vähän erilaisia tilanteita luokassa ja sitä miten maailma on muuttunut ja mihin suuntaan tässä nyt pitäisi mennä ja muuta. Niin kyllä kollegojen kanssa sitä tehdään paljon. Ei sillain ehkä tietoisesti nyt analysoida tai muuta, mutta se on sitä meidän juttelua myös välillä. (Opettaja H)

Oppiaineen sisäinen kollegiaalisuus koetaan erittäin tärkeäksi ammatilliselle kehitykselle. Sisäisen kollegiaalisuuden etuna on yhteinen suunnittelutyö ja välitön apu. Lukion opettajat voivat ratkoa ainekollegoidensa kanssa yhteistyössä eteen tulevia arkipäivän tilanteita ja kysyä toisiltaan mielipidettä. Jos opettajat eivät ehdi aikatauluerojen takia näkemään toisiaan koululla, he voivat olla luomiensa sosiaalisen median ryhmien kautta reaaliaikaisesti yhteydessä. Opettajat ovat myös jakaneet aineryhmänsä sisällä yhteisiä sähköisiä oppimisalustoja, jolloin he ovat päässeet näkemään toistensa suunnitelmia ja toteutuksia sekä seuraamaan eri opetusryhmien etenemistä. Yksi lukion opettaja kertoi lisäksi heidän lähikollegoidensa keskinäisestä kouluttamisesta ja mentoroinnista. Kun joku opettaja on käynyt täydennyskoulutuksessa, hän jakaa tietoaan muille opettajille ja opastaa heitä. Haastateltu opettaja on kokenut vertaiskoulutuksen olevan parasta opetusta, mitä hän voi saada. Toinen opettaja on taas kokenut, että uudet työyhteisöön tulevat lähikollegat ovat arvokkaita omalle ja koko työyhteisön kehittymiselle. Uudet opettajat tuovat mukanaan tuoreita ideoita ja ajatuksia koulukulttuurin ja opetuksen kehittämiseksi. He osaavat tarkastella jo olemassa olevia käytänteitä uudelta näkökulmasta. Voidaan huomata, että oppiaineen sisäinen kollegiaalisuus ja aineryhmän yhteistyö tukee opettajan kehittymistä lukio-uudistustenkin aikana monin eri tavoin.

Joo ihan ehdottomasti [saan kollegoilta tukea omaan kehittymiseen]! Kyllä-hän ne kollegat, ja lähikollegat varsinkin, mutta kaikki kollegat on niitä tärkeitä. Että sitten kuulee ideoita, että miten joku tekee, niin voi vähän ottaa siitä itsellensä jotain tai kokeilla ainakin ja sitten todeta että ei tää ollut mun juttu. Mutta ihan ehdottomasti joo, että vähän jaetaan vinkkejä tai että miten on tehty. Se auttaa itseänsikin sitten muuttumaan ja uudistumaan ja kokeilemaan. (Opettaja H)

Meillä on nimittäin sellainen, kun mä oon isossa koulussa töissä, niin meitä on yksittäisen aineen opettajia paljon – – Meillä ihan luontevasti tulee sitä keskustelua siitä oman aineen töiden järjestämisestä. Ja sitten me aika paljon tehdään ihan semmoista yhteistä suunnittelutyötä. (Opettaja T)

Useat haastatellut lukion opettajat kokevat olevansa onnekaassa tilanteessa, kun heidän lukiossaan on monta saman oppiaineen opettajaa. Opettaja K:n sanoin ”se on aika yllälistä, että opettaja ei ole niin yksin siinä työssään”. Opettajat kuitenkin tiedostavat, ettei kaikilla ole yhtäläistä tilannetta. Esimerkiksi pienemmissä lukioissa saman aineen opettajia ei todennäköisesti ole montaa. Kollegojen määrä saattaa myös riippua opetettavasta aineesta, sillä eräällä haastatellulla

reaaliaineen opettajalla ei ole koulussaan oppiainekollegaa lukion suuresta koosta huolimatta.

Lukion opettajat kokevat saaneensa arvokasta tukea opettajana kehittymiseen myös oman oppiaineryhmän ulkopuolelta. Joidenkin haastateltujen lukion opettajien kouluissa harjoitetaan ainerajat ylittävää tiimityöskentelyä ja yhteisopettajuutta. Esimerkiksi eräs luonnontieteiden opettaja kertoi heidän lukiossaan muodostetusta luonnontieteiden opettajien välisestä tiimistä, johon kuuluu hänen lisäkseen fysiikan, kemian ja biologian opettajia. Luonnontieteiden opettajat tekevät tiimin sisällä vahvaa yhteistyötä ja pitävät yhteisiä kursseja. Vastaavasti toinen opettaja kertoi muutama vuosi sitten järjestetystä tiimijaksosta, jossa äidinkielen, psykologian, englannin ja kuvataiteen opettajat järjestivät yhteistä opetusta. Tämän tyyllisen yhteisopettajuuden voidaan huomata olevan linjassa lukio-uudistusten kanssa. Kyseinen opettaja näkeekin elokuussa voimaan astuvan lukiokoulutuksen rakenteellisen uudistuksen mahdollisuutena yhdistellä erilaisia moduuleita oppiainerajat ylittäviksi ja yhteisopettajuutta tukeviksi opintojaksoiksi.

Kollegoiden ohella rehtorilla koetaan olevan merkittävä rooli opettajuuden kehittymisen tukemisessa. Rehtori rakentaa omalla innostavalla ja innovatiivisella asenteellaan kehitysmuoneteistä ilmapiiriä koko lukioon. Hän ylläpitää toivoa eteenpäin menemisestä. Kehitystä tukeva rehtori myös osaa niin sanotusti ottaa homman haltuun ja lähteä viemään positiivisella energialla uudistuksia koulutussolla läpi. Hän luo opettajille mahdollisuuksia tiedon vaihtoon ja kannustaa uuden kokeilemiseen, mutta ei aseta uudistuspaineita tai pakota muuttumaan. Rehtorin tehtävä on valvoa yleisesti asioiden sujumista ja varmistaa, että yhteisesti sovitut käytännöt ja tavoitteet leviävät koko opetushenkilöstölle. Lukion opettajat kokevat, että kehitysmuoneteisen rehtorin on tärkeää rohkaista opettajia kouluttautumaan sekä mahdollistaa konkreettisesti täydennyskoulutuksiin osallistuminen. Toisaalta yksi lukion opettaja toi esille, että koulun johdon on myös annettava opettajille tilaa toteuttaa työtään, ”pysyttävä pois tieltä” ja luotettava opettajien ammattitaitoon. Voidaan tulkita, että lukion opettajat arvostavat rehtorin kehitysmuoneteisyyttä ja tukea, mutta hänen halutaan antavan opettajille rauhan tehdä työtään.

[Rehtorin] täytyy pitää nuo langat käsissä, kannustaa opettajia osallistumaan ja kehittämään. Ja tietysti rehtorilla on nää talouden langat käsissä, että hän-hän joutuu katsomaan sitä siltä kantilta, että mihin kaikkeen on mahdollisuuksia. Kyllä rehtorin merkitys on hyvin suuri. – – Jos hän huomaa siellä, että nyt on tämä asia sellainen, joka täytyy laittaa kuntoon, että tästä on tullut monelta kommenttia, niin hän kyllä heti tarttuu siihen toimeen ja sille asialle oikeasti pyritään heti tekemään jotain. Kyl se on tärkeää. (Opettaja R)

Meillähän on tosi sellanen kehitysmyönteinen reksi, et se on semmonen innovaattori. Ja se suhtautuu uudistuksiin usein sillain tosi innostuneesti. Et hän kyl ottaa usein homman haltuun ja lähtee sit niitä viemään kyllä läpi. (Opettaja S)

Se [rehtori] on ehdottomasti se, joka sitä sopivalla positiivisella energialla vie eteenpäin. Se ei saa olla paine eikä pakko, mutta sillä tavalla että luodaan tilanteita esimerkiksi missä mahdollistuu tällöinen tietojen vaihtaminen. Niin sehän olisi rehtorin hommaa. (Opettaja H)

Lopuksi työyhteisön ja ammatillisen kehittymisen väliseen yhteyteen liittyen on olennaista tuoda esille se, ettei työyhteisö välttämättä aina tue opettajan kehittymistä myönteisen kautta. Eräs lukion opettaja kertoi kokevansa työyhteisön sisäistä uudistuspainetta, joka juontuu opetuslalle hakeutuvien ihmisten tyypillisestä ajatusmaailmasta ja persoonasta. Hänen mukaansa opettajat ammattikuntana ovat täsmällisiä ja tunnollisia ihmisiä, mikä voi tehdä opettajahuoneesta ympäristönä painostavan. Opettajat saattavat kollegoiden kehittymistarinoita kuunnellessaan ajatella, ovatkohan he itse olleet tarpeeksi hyviä opettajia tai kehittäneensä opetustaan riittävästi. Sosiaalisen uudistuspaineen takia lukion opettajat voivat kokea huonoa omatuntoa, jos he eivät käytä vähäistäkään vapautuvaa aikaa tehokkaasti kouluttautumiseen tai materiaalien uudistamiseen. Työyhteisön kehitysinto voi olla lukion opettajille niin voimavara kuin kuormitustekijä.

5.3.3 Täydennyskoulutus ja yksilölliset kehittymistarpeet

Haastatellut lukion opettajat eivät kyseenalaistaneet täydennyskoulutusten merkitystä omalle ammatilliselle kehittymiselleen. Kouluttautuminen koetaan tärkeänä kehittymiseen vaikuttavana tekijänä, sillä se luo oman kehittymisen reflektoinnille omistetun tilan sekä sen avulla opettaja voi oppia uutta ja saada konkreettisia työkaluja omaan opetukseen. Lukion opettajat kuitenkin suhtautuvat lukiouudistuksiin liittyviin täydennyskoulutuksiin ristiriitaisesti. Jotkut opettajat kokevat koulutusta olleen uudistusten aikana runsaasti tarjolla ja se on vastannut heidän kehitystarpeitaan. Päinvastoin toiset opettajat kokevat jääneensä vaille

minkäänlaista koulutusta. Toisaalta nekin lukion opettajat, jotka ovat kokeneet koulutusta olleen tarpeeksi, toteavat ettei koulutustarjontaa voi koskaan olla riittävästi.

Opettajien virkaehtosopimuksen mukaan päätoimiset lukion opettajat ovat velvollisia osallistumaan lukuvuodessa kolmeen opinto- ja suunnittelupainotteeseen opettajatyöpäivään eli niin kutsuttuun veso-päivään. Haastatellut lukion opettajat kokevat pakollisten veso-päivien merkityksen omalle kehitykselleen vähäiseksi. Päivät saattavat kulua yksinomaan opetussuunnitelmien käsittelyyn. Veso-päivien koulutusosuuksien koetaan olevan vieraantuneita opettajien arjen todellisuudesta, minkä vuoksi ne eivät tarjoa opettajille työvälineitä omaan kehittymiseen. Veso-päivät ovat myös yhteisiä kaikkien aineiden opettajille, minkä vuoksi niiden sisällöt ovat geneerisiä ja toteutuksessa on päädytty kompromissinomaisiin ratkaisuihin. Lukion opettajat kuvasivat veso-päiviä pakkopullaksi, joista kukaan ei saa mitään itselleen.

Tuleehan veso-päivissä aina jotain [koulutusta], mutta ne on hyvin vieraantuneita usein. No nyt on ehkä ollut toi LOPS-kierros, niin siinä on ollut ihan semmoista, mistä on ehkä jotain saanut tukeakin siihen LOPS-työhön. Mutta ehkä niistä ei kauhean hyvin, ei tule kyllä koulutustukea. Mä ehkä hankin ne itse ne koulutukset, mitkä mä tavallaan uudistuksessa, jos ajatellaan vaikka sitä arvioinnin uudistamista, niin siihen hankkiutuu sitten itse. Ehkä siitä jokin on ollut veso-päivissä, mutta nekin on vähän haastavia, kun siellä on kaikkien aineiden opettajat, niin ei se oikein kohtaa. Se on aina kompromissi. Se on joko niin yleistä, meillä oli täs yks aika turhake, kaikki opettajat tietää ne asiat, ja siitä ei kukaan saa oikein mitään. (Opettaja M)

Muu lukion opettajien lisäkouluttautuminen tapahtuu pääosin vapaa-ajalla tai koulutuksessa vietetty työpäivä on pois opetustyöstä. Mikäli opettaja osallistuu koulutukseen työpäivän aikana, hän joutuu suunnittelemaan täksi ajaksi opiskelijoille omatoimisia korvaavia tehtäviä. Täydennyskoulutuksessa käytettyä aikaa ei voida hyödyntää opiskelijoiden tukemiseen, ja se aiheuttaa opettajalle ylimääräistä työtä. Tämä on saanut lukion opettajat arvioimaan kouluttautumisen hyötyjen ja haittojen suhdetta.

Mutta sitten meillä ei tule sijaisia, meillä ei tietysti lukiossa oteta sijaisia, niin se on tietysti itseltä pois. Tietysti sitten joudut suunnittelemaan nekin tunnit. Välillä miettii sitä, että olisk tässä mitään järkeä, et mä tuln tänne koulutukseen ja mä teen sen työn. Mutta sitten taas toisaalta usein niistä koulutuksista myös saa paljon että niin. (Opettaja M)

Vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen osallistuminen ja tällä tavoin oman ammatillisen kehittymisen edistäminen on lukion opettajan oman kiinnostuksen, aktiivisuuden ja motivaation varassa. Haastatellut lukion opettajat hakeutuvat tosin mielellään itse kehittymiselleen hyödyllisiksi kokemiinsa täydennyskoulutukseen. He haluavat valita kehityskohteensa ja koulutuksensa. Opettajat kertoivat käyttävänsä mieluummin turhiksi kokemiinsa pakollisiin koulutuksiin kuluvan ajan sellaiseen ammatillista kehittymistä tukevaan toimintaan, josta on heille oikeasti apua. Esimerkiksi eräs opettaja vaikutti harmistuneelta siitä, että on joutunut jättämään osallistumatta itselleen tärkeisiin täydennyskoulutuksiin, koska pakolliset koulutukset ovat vieneet suuren osan hänen vapaa-ajastaan. Täydennyskoulutautumisen voidaan todeta olevan lukion opettajille haaste sinänsä, koska koulutukseen osallistuminen on opettajien oman aktiivisuuden varassa ja samalla niihin tulee osallistua opetustyön tai vapaa-ajan kustannuksella.

Mun mielestä sitä täydennyskoulutusta on hirveästi tarjolla kyllä. Se on sitten eri asia, että jos mulle tulee sähköposti, jossa on tarjolla viis erilaista nimenomaan näihin rakenteisiin liittyvää, et osallistuks mä niihin. Se on vähän sellaista, että jos se on pelkästään vapaaehtoisuuden pohjalta, niin ehkä jää käymättä. (Opettaja S)

Mun mielestä sekin on aika tärkeää, että me opettajat pystytään myös osin itse päättämään, että missä me halutaan kehittyä. Semmoista mä oon toivoin vielä enemmän, että meillä olisi sitä päätäntävaltaa. (Opettaja R)

Lukion opettajien täydennyskoulutuskokemuksissa konkretisoituu ammatillisen kehittymisen yksilöllinen ulottuvuus. Opettajat kokevat tarvitsevansa tällä hetkellä kouluttautumista hyvin vaihtelevilla työn osa-alueilla. Toiset opettajat kokevat saaneensa joistain aiheista jo hyvin paljon koulutusta, kun toiset opettajat kaipaavat aiheesta lisää tietoa. Esimerkiksi osa opettajista kokee saaneensa lukiokoulutuksen digitalisoitumiseen ja sähköisiin ylioppilaskirjoituksiin riittävästi koulutusta, kun taas monet nimesivät digitaaliset taidot merkittävimmäksi kehityskohteeksi ja kaipaavat teknologian käyttöön koulutusta. Samoin oman oppiaineen sisällöllinen ja tietyn aineen opettajille kohdistettu koulutus jakoi opettajien mielipiteitä. Lukion opettajat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että he ja kollegat tarvitsisivat täydennyskoulutusta ihmistyöhön ja ryhmänohjaukseen. Ryhmänohjauksen ja yksilöllisen tuen tarjoamisen merkitystä on uudistuksissa kasvatettu, minkä vuoksi lukion

opettajien kouluttaminen näihin taitoihin olisi perusteltua. Tämän tyyppinen koulutus auttaisi heitä myös käsittelemään lukio-opiskelijoiden lisääntyvää huonovointisuutta.

Juuri ryhmänohjauksellekin on tullut koko ajan enemmän palloa, niin pitäisi olla enemmän laajemmalla rintamalla myös tämmöistä oppilashuollollista ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvää koulutusta myös lukion opettajille. Että sitä on ihan liian vähän mun mielestä. (Opettaja M)

5.3.4 Ihmisenä ja opettajana kehittyminen kulkevat käsi kädessä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut varsinaisesti tutkia lukion opettajien henkilökohtaisia kasvutarinoita tai uran kehittymistä noviisista ekspertiksi. Yleinen ihmisenä kasvu ja sen vaikutus ammatilliseen kehittymiseen nousi kuitenkin aineistossa niin relevantiksi näkökulmaksi, ettei sitä voida tuloksissa sivuuttaa. On myös tärkeä muistuttaa siitä, ettei ammatillinen kehittyminen ole aina kytköksissä uudistusten kaltaisisiin ulkoisiin tekijöihin, vaan se voi lähteä yksilöstä itseltään. Lukion opettajan luontainen kehittyminen ihmisenä ja kokemuksen karttuminen vaikuttavat hänen tapaansa harjoittaa ammattiaan. Opettajan työn ulkopuolinen elämäntilanne, kuten lapsista ja perheestä huolehtiminen, vie aikaa ja asettaa todellisia reunaehtoja työskentelylle ja työn järjestämiselle.

Lukion opettajat kiinnittävät ammatissaan nykyään huomiota erilaisiin seikkoihin kuin nuorempana. Uransa alkupuolella opettajien aika saattoi kulua oman toiminnan tarkasteluun ja oppituntien lähiviemiseen kunnialla. Opettajat myöntävät olleensa työnsä alkuvaiheessa tosikkomaisempia ja stressaantuneempia omasta opettajuudestaan ja työn aikatauluista. Opetuskokemuksen karttuessa heidän suhtautumisensa työhön on muuttunut, mikä on johtanut myös ammatilliseen kehittymiseen. Kokeneempina opettajat kiinnittävät yhä enemmän huomiota opiskelijoihin, heidän persooniinsa ja heidän oppimisensa parantamiseen. Omien lasten myötä eräs opettaja kertoi oppineensa ymmärtämään opiskelijoiden elämää uudella tavalla. Nykyään opettajat ovat hyväksyneet olevansa korvattavissa ja elämän jatkuvan, vaikka he joutuisivat olemaan töistä toisinaan pois tai käyttäisivät työpäivän täydennyskoulutuksessa.

Mä oon ehkä vielä iän myötä mennyt kauemmas siitä aineenopettajan semmoisesta identiteetistäki. Mä jotenkin ehkä enemmän näen itseni kasvattajana jopa välillä. (Opettaja M)

Opettaja K totesi olevansa nykyään ihmisenä toisenlainen kuin nuorempana, niin "miksei sitten myös opettajuus olisi". Ammatillinen identiteetti on vain yksi osa ihmistä, eikä se näin ole erillinen muusta ajattelun kehittymisestä. Lukion opettajille on heidän mukaansa tullut ajan myötä rentous ja rauhallisuus omaan työkentelyyn. Enää heidän ei tarvitse "pingottaa" tai ottaa työtä yhtä vakavasti. Eräs opettaja kertoi hellittäneensä vaikuttamisinnossaan ja hyväksyneensä, että koulutus uudistukset tulevat, vaikka hän ei olisikaan kaikessa mukana. Lukion opettajat myös kiinnittävät enemmän huomiota jaksamiseensa. Tällainen kehityskulku ei suoranaisesti liity lukiokoulutuksen uudistuksiin, mutta ehkä se on opettajien vasta-argumentti uudistusten aiheuttamalle kiireelle ja lukion opettajan työn lisääntyneelle kuormitukselle.

Olen mä vähän rennompempi (naurahtaa) kuin silloin aikaisemmin. Ja sanotaan, että en ehkä ota niin paljon pulttia kaikesta kuin alkuaikoina. Ikä tekee tehtävänsä. Sitten oon myös oppinut vähän säästämään itseäni enemmän. Kun vertaa siihen, mitä joskus nuorena opettajana ja vielä 10 vuotta sitten, niin saatoin tehdä tuonne yöstä myötenkin näitä hommia. Mutta enpä enää tee. Olen tehnyt vakaan päätöksen, että yhdeksän jälkeen illalla loppuu meikäläisen työurakka. Että tavallaan säästää itseänsä enemmän. Tullut semmoinen tietty järki siihen. (Opettaja R)

5.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulokset on esitetty kolmessa osassa tutkimuskysymyksiä mukailien. Ensimmäiseksi etsittiin vastauksia siihen, miten lukiokoulutusta koskettaneet uudistukset ovat muuttaneet lukion opettajien työnkuvaa. Analyysin pohjalta voidaan todeta lukion opettajien työn tulleen kiireisemmäksi, sillä suomalainen kouluinstituutio on nykyään alati muutoksessa. Koulutus uudistuksia ei ehditä kiireessä perustavanlaatuisesti realisoimaan lukioiden arkeen, eikä uudistusten seurausten analysoimiselle ole varattu resursseja tai osoitettu intressiä poliittisten päättäjien taholta. Lukion opettajat kokevat työssään jatkuvaa ylhäältä tulevaa muutospainetta. Joidenkin opettajien kohdalla samanaikaisesti kasvaneet ryhmäkoot ovat hankaloittaneet työntekoa edelleen. Lukiokoulutuksen digitalisoituminen on muuttanut lukion opettajien työtä sekä myönteiseen että kielteiseen

suuntaan. Digitalisoituminen on helpottanut arviointia, monipuolistanut opetusmateriaaleja sekä tarjonnut videokokousohjelmien yleistettyä väylän opiskelijayhteydenpitoon. Päinvastoin tekniset ongelmat, digituen puute ja ergonomiset rasitteet ovat haastaneet lukion opettajien työtä. Näiden lisäksi opetustyön ulkopuoliset tehtävät ovat lisääntyneet lukiouudistusten vaikutuksesta merkittävästi. Lukion opettajia työllistävät kehitystyöhön liittyvät työryhmät, opiskeluhuollolliset tehtävät ja eneneviä opettajaresursseja vaativat ylioppilaskirjoitukset. Lukion opettajan perustyö on laajentunut niin sisällöllisesti kuin toimintatavoiltaan ja ympäristöiltään.

Toiseksi tässä tutkimuksessa on kysytty, miten lukion opettajat ovat kokemustensa mukaan kehittyneet opettajina lukiokoulutuksen uudistusten aikana. Tulosten perusteella lukion opettajat ovat kehittyneet sekä opetuskäytänteidensä että niiden taustalla olevan pedagogisen ajattelunsa puolesta.

Kaikki haastatellut lukion opettajat kokevat digitaitojensa kehittyneen koulutuksen digitalisaation myötä. Opettajan tietoteknistä osaamista saatetaan pitää jopa itsestään selvänä nykyopettajan kompetenssina. Monet lukion opettajat kuitenkin kokevat sen olevan työn osa-alue, jossa he kaipaavat edelleen eniten kehittymistä ja täydennyskoulutusta. Opetussuunnitelman perusteissa tehdyt sisällölliset uudistukset ovat vaatineet opettajilta oppiaineidensa substanssiosaamisen laajentamista. Tämän lisäksi opettajat ovat monipuolistaneet opetusmenetelmiään ja -materiaalejaan sähköisissä ylioppilaskirjoituksissa käytettyjen aineistojen moninaistuksessa. Lukion opettajat joutuvat valmentamaan opiskelijoita aiempaa erilaisempien aineistomuotojen käsittelyyn ja tiedon soveltamiseen. Opettajat suosivat opiskelijalähtöisempiä opetusmenetelmiä, jotka tukevat opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja itsenäistä tiedonhankintaa. Lukion opettajat ovat myös kehittäneet opetustaan kohti prosessimuotoista työskentelyä ja jatkuvaa formatiivista arviointia.

Opetuskäytänteiden taustalla olevan pedagogisen ajattelun osalta lukion opettajat kokevat olevansa selkeämmin opiskelijoiden monipuolisen osaamisen, elämäntaitojen ja opiskelumotivaation edistäjiä. Reaaliaineiden ja kielten opettajat haluavat jakaa lukio-opiskelijoille sellaista osaamista, jota korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusten myötä painoarvoaan kasvattaneet luonnontieteet eivät välttämättä tarjoa. Lukion opettajien työn ydin ja päämäärä – opiskelija ja hänen kohtaamisensa – on pysynyt uudistuksista huolimatta muuttumattomana.

Opettajat saavat opiskelijoiden kanssa käydystä arkisesta vuorovaikutuksesta työniloa ja voimaa kehittyä. Lukion opettajat haluaisivatkin huomioida opiskelijat yksilöinä kattavammin, mutta uudistuksista johtuvat työn muutokset vaikeuttavat kehitystä. Vaikka lukiouudistukset ovat haastaneet opettajien ammatillisen toiminnan, opettajat tiedostavat ammatillisen uudistumisen kuuluvan opettajuuteen. Päivittäisen reflektion kautta tapahtuva kehittyminen on osa nykyopettajan työtä.

Kolmanneksi tutkimuksessa on tarkasteltu sitä, mitä tekijät lukiouudistusten ohella ovat vaikuttaneet lukion opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Aineiston analyysissä löydettiin neljä keskeistä vaikutustekijää: lukion opettajien ammatillinen toimijuus, työyhteisö, täydennyskoulutus ja yleinen ihmisenä kasvu. Lukion opettajien ammatillinen toimijuus on ollut lukiouudistusten osalta rajoittunut. Valta uudistusten sisällöistä ja aikatauluista on ollut ylätasoa päättäjillä, eivätkä opettajat koe pystyneensä vaikuttamaan koulutus uudistusten suuntaan. Ammatillisen toimijuuden puutteessa lukion opettajat eivät ole välttämättä kyenneet kehittämään työtään haluamallaan tavalla. Opettajat eivät kuitenkaan ole alistuneet tulille muutoksille, vaan he ovat ottaneet kantaa ja käyttäneet valinnanmahdollisuuksiaan lähiympäristössään. Opettajilla on autonomisen aseman takaama vaikutusvaltaa opetustilanteissa ja oman opettajuuden kehittämisessä, minkä ansiosta he eivät koe olevansa koulutusjärjestelmän tai uudistusten vankeja.

Työyhteisö nousi opettajien puheessa olennaiseksi ammatillista kehittymistä resursoivaksi tekijäksi. Varsinkin oman aineryhmän sisäinen tuki on ollut arvokas voimavara, mutta myös oppiainerajat ylittävä yhteistyö on koettu tärkeäksi. Lukion opettajat työstävät kehittymistään konkreettisesti ja henkisesti kollegoiden kanssa käydyssä formaalissa ja informaalissa vuorovaikutuksessa. Ammatillista kehittymistä tukevan koulun johdon tehtäväksi katsotaan kehitysmuutosten ilmapiirin ylläpitäminen, kehitysmahdollisuuksien luominen ja työyhteisön yhteisistä tavoitteista huolehtiminen.

Tulokset osoittavat täydennyskoulutuksella olevan kiistan vaikutus lukion opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Opettajien kokemat täydennyskoulutustarpeet mukailevat heidän tunnistamiaan yksilöllisiä ammatillisia kehittymistarpeita. Pakollisten koulutusten ei koeta palvelevan yksilöllistä kehittymistä optimaalisella tavalla, ja opettajat haluavat valita itse kehittymistään parhaiten tukevat koulutukset. Yleisesti ottaen lukion opettajat kokevat tarvitsevansa tällä het-

kellä lisäkoulusta moninaistuneisiin opiskeluhuollollisiin työtehtäviin ja digitaitoihin. Kouluttautumisen haasteena kuitenkin on, että sen tulee tapahtua opetustyön tai vapaa-ajan kustannuksella.

Tutkimustulosten perusteella voidaan yhteenvetäen todeta, että suomalaisen lukiokoulutukseen 2010–2020-luvuilla tehdyt koulutusuudistukset ovat vaatineet lukion opettajilta ammatillista kehittymistä useilla opettajuuden dimensioilla. Sosiokulttuurinen ja poliittinen ympäristö on asettanut kehykset opetustyön tekemiselle ja suunnannut lukion opettajien ammatillisia kehittymismahdollisuuksia. Tulosten pohjalta on silti mainittava, ettei lukion opettajien uudistusten aikainen kehitys ole yksinomaan uudistusten aktivoimaa. Työn ulkopuolinen elämäntilanne ja luontainen ihmisenä kasvu jättävät jälkensä myös opettajan ammatilliseen kehittymiseen.

6 POHDINTA

Tutkielman päätösluvussa tarkastellaan löydettyjä tutkimustuloksia aikaisemman ammatillisen kehittymisen tutkimuksen valossa ja käytännön merkityksen näkökulmasta. Lisäksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Viimeiseksi esitetään ehdotuksia aiheen jatkotutkimukseen.

6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään modernia lukion opettajuutta ja muuttuvaa lukion opettajan työtä. Tulosten perusteella lukion opettajan työnkuvan voidaan todeta kehittyneen 2010–2020-lukujen koulutus uudistusten seurauksena. Toisaalta lukion opettajien työn muutokset eivät ole heijastumia ainoastaan koulutus uudistuksista, vaan ne toistavat osin yleisiä nykytyöelämän kehityssuuntia. Esimerkiksi Ruohotien (2002) mukaan digitalisaatio, joka on keskeinen teema haastateltujen lukion opettajien kehityskokeuksissa, on yksi työelämän muutostrendi. Rauramo (2013, 5–6) sanoo nykypäivän työelämää leimaavan teknologian kehittymisen, taloudellisten muutosten ja kansainvälisen kilpailun kiihtymisen vuoksi jatkuva epävarmuus ja muutos. Tämä näkyi myös lukion opettajien kokemuksissa, sillä heidän mukaansa opetustyö on muuttunut kiireisemmäksi ja pysyvän muutospaineen alaiseksi.

Laajemmassa perspektiivissä kyse ei ole välttämättä yksinomaan edes lukion opettajien työn tai yleisesti työelämän muutoksista. Koko koulutusjärjestelmän ja sitä koskevan poliittisen päätöksenteon voidaan katsoa mukailevan aikaansa. Salminen (2012, 267) toteaa yhteiskunnan kasvavan kehitystahdin asettavan kouluinstituutiolle jatkuvan ja kaikkien toimintamuotojen uudistamisen vaahteen. Yhtäläinen kiihtyvä muutostempo koskettaa niin taloutta, rakentamista, normeja, kulttuurisia tapoja kuin työelämääkin (Salminen 2012, 267). Teknologian

kehitys ja sen lisääntyvä käyttö ovat puolestaan maailmanlaajuinen trendi (Niemi 1995, 25–28). Koulutusuudistuksia ja lukion opettajien muuttunutta työtä pohdittaessa voitaisiin palata ajatukseen siitä, että kasvatus ja koulutus on aina kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista. Kun yhteiskunta muuttuu, koulutus ja sen mukana opettajan työ muuttuvat (ks. Niemi 1995, 25; Niemi 1996, 31–32).

Koulutusuudistusten ja sitä myötä lukion opettajien työn muutosten voidaan huomata olevan vallitsevan postmodernin ajattelun tuote ja tässä tutkimuksessa kuvattujen lukion opettajien kokemusten tämän ajatusmallin käytännön ilmentymiä. Hargreaves (2000) on määritellyt kaksi postmodernille ajalle ominaista merkittävää faktoria, kehitykset taloudessa ja kommunikaatiossa. Vaikka hänen määrittelystään on kulunut aikaa toista vuosikymmentä, sen voidaan havaita olevan relevantti kuvaamaan tämän päivän kehityskulkuja. Hargreavesin (2000) mukaan postmodernia aikaa hallitsee globaali talouskilpailu, markkinavetoisuus sekä organisaatioiden joustavuus, joka mahdollistaa niille nopean uusien teknologioiden mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin vastaamisen. Kommunikoinnin digitaalinen revoluutio on samanaikaisesti muuttanut käsitystämme ajasta ja paikasta, kontaktit erilaisten kulttuurien välillä ovat moninaistuneet ja tiedon määrä on lisääntynyt. Postmodernin ajan muutokset ovat johtaneet siihen, että koulutuksessa arvostetaan taloudellista tehokkuutta markkinoiden periaatteiden mukaisesti, mikä on näkynyt koulutuksen rationalisoitumisena, leikkauksina ja taloudellisen tehokkuuden tavoitteluna. (Hargreaves 2000.)

Lukion opettajien kokemuksissa postmodernin ajan vaikutukset näkyvät muun muassa siinä, että digitalisoituminen on muuttanut lukioiden arkea sekä opettajien ja opiskelijoiden välistä yhteydenpitoa. Lukiokoulutus läpikäy kiireessä suuriakin rakenteellisia uudistuksia, jotta se pystyy vastaamaan teknologian ja yhteiskunnan vaihtuviin vaatimuksiin. Kasvaneiden ryhmäkokojen voitaisiin taas ajatella olevan seurausta taloudellisen tehokkuuden tavoittelusta. Tiedon lisääntyminen ja sen saatavuuden helpottuminen on murtanut koulun tiedollista monopoliasemaa ja suunnannut lukio-opetusta tiedon jakamisesta itsenäiseen tiedonhakuun, soveltamiseen ja elämäntaitoihin. Lukion opettajat tiedostavatkin koulutuksen ja työnsä muutosten olevan osa laajempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta, eivät ainoastaan lukion opettajan työn erikoisuus.

Postmodernina aikana opettajat työskentelevät monimuotoisen ja kompleksisen asiakaskunnan kanssa moraalisen epävarmuuden ilmapiirissä, jossa monet lähestymistavat ovat hyväksytyjä ja yhä useammat sosiaaliset ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutukseen. Opettajien kokemat ristipaineet ajavat heidät uudelleenarvioimaan asiantuntijuuttaan ja omia professionaalisia kehittymistarpeita. (Hargreaves 2000.) Lukion opettajat ovat tietoisesti kehittäneet toimintaansa ja monipuolisesti kehittyneet ammattinsa harjoittajina koulutusuudistusten aikana. Lukion opettajat ovat kehittyneet niin toimintatapojensa kuin ajattelunsa osalta, mikä on linjassa monien opettajan ammatillisen kehittymisen teoretisointien kanssa (ks. esim. Niemi 1996; Evans 2002; Day 1999; Tahkokallio 2014). Opettajien opetus- ja arviointikäytännöt ovat kehittyneet, opettajat hyödyntävät opetuksessaan monipuolisempia materiaaleja sekä opiskelijälähtöisempiä menetelmiä. Myös opettajien substanssiosaaminen on lisääntynyt, ja he näkevät oman oppiaineensa ja roolinsa opettajina toisin.

Moninaisesta ammatillisesta kehitymisestä huolimatta lukion opettajien työn perimmäinen ydin ja heidän opiskelijoille kantamansa eettinen vastuu eivät ole muuttuneet. Päinvastoin opettajat ovat kehittäneet omaa opetuskäyttämistään ja suhtautumistaan oppiaineeseensa opiskelijoiden hyväksi. Opiskelijoiden edun asettaminen etusijalle vaikuttaisi olevan yli ajan varsin pysyvä opettajuuden piirre. Leino ja Leino (1997, 12) ovat huomanneet opettajien pitävän oppijoiden kasvua ja oppimista ensisijaisesti työssään tärkeänä, ei koulutuspoliittisia tavoitteita tai yleisen tason kehityspyrkimyksiä. Samoin lukion opettajat nimesivät opiskelijat työnsä tärkeimmäksi tekijäksi. Opettajat ovat jopa huojentuneita, ettei opiskelijoiden kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa ole tapahtunut suurta muutosta, vaikka lukiokoulutus ja ympäröivät työn puitteet ovat nykyään toisenlaiset. Tällaisten tunteiden herääminen saattaa kuvastaa opettajien sitoutuneisuutta opiskelijoita edistävään toimintaan (ks. Kohonen 1997, 273) tai pyrkimystä säilyttää jonkinasteista jatkuvuutta työssä, jonka muut alueet ovat kokeneet radikaalejakin muutoksia. Opiskelijat ja heidän kohtaamisensa on ollut lukion opettajille arvokas voimavara ja motivaattori työn kasvavia vaateita vastaan.

Työyhteisö nousi samaten lukion opettajia ja heidän kehittymistään resursoivaksi tekijäksi. Fullan (1996, 221–224) ja Kohonen (1997, 272–273) tunnista-

vat oikeutetusti kollegiaalisen yhteistyön yhdeksi kuudesta keskeisimmästä opettajan ammatillisen kehittymisen osa-alueesta. Samoin Nurmi (1995, 18) esittää yhteisön tuen olevan välttämätön opettajan kehittymiselle.

Lukion opettajat ovat käsitelleet ja reflektoineet uudistuksia työyhteisöisään niin virallisissa kuin epävirallisissa yhteyksissä. Opettajien puheessa kävi ilmi, että kehittymisen ja siihen liittyvien kokemusten analysointia tapahtuu erityisesti kollegoiden kanssa käytävässä informaalissa keskustelussa. Kollegiaalisissa suhteissa tapahtuu ajatusten ja ideoiden vaihdon ohella tiedon jakamista kokeneemmilta kokemattomille, täydennyskoulutuksessa käyneiltä kouluttamattomille. Työyhteisön sosiaaliset suhteet ovat merkittävä informaalinen oppimisen alusta (Postholm 2018; van der Rijt ym. 2013). Joillekin lukion opettajille kollegiaalinen valmentaminen on jopa mieluisin tapa kehittää omaa osaamista. Koulu-yhteisön sisäinen yhteistyö hyödyttää opettajien kehitystä myös emotionaalisella tasolla, kun he saavat jakaa koulutusuudistuksiin liittyviä tunteitaan samassa tilanteessa olevien ihmisten kanssa (ks. Niikko 1998, 86–87). Ruohotien (2002, 9–14) ja Postholmin (2012, 405–406) mukaan ammatillisen kehittymisen ei tarvitsekaan aina olla suunniteltua ja systemaattista. Osman ja Warner (2020) ajattelevat opettajien todellisen kehittymisen tapahtuvan nimenomaan informaaleissa tilanteissa, ei virallisissa täydennyskoulutuksissa tai kehittymiseen tähtäävissä ohjelmissa.

Työyhteisöön liittyen lukion opettajat yhtyvät aikaisempien tutkimusten (ks. esim. Adey ym. 2004, 168; Leino & Leino 1997, 123–124; Postholm 2018; Sahlberg 1998, 201–202) käsityksiin siitä, että rehtori on merkittävässä roolissa koulutusuudistusten käytännön realisoinnissa ja opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Rehtorin tehtävä on järjestää opettajille puitteet työnsä kehittämiseen, varmistaa tarvittavien resurssien saanti sekä ylläpitää omilla toimillaan kehitysmuotoista koulukulttuuria. Ammatillista kehitystä tukeva koulun johto luo opettajille tilaisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen sekä takaa yhteisesti sovittujen tavoitteiden välittymisen kaikille asianomaisille.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, kuinka tärkeää koulun sisäinen avoimuus ja halu jakaa tietoa on. Kollegiaalisella epävirallisella kommunikaatiolla ei välttämättä olisi yhtä vahvaa positiivista vaikutusta lukion opettajien ammatilliselle kehittymiselle, jos lukioissa ei vallitsisi yhteistyön ilmapiiriä. Motivoiva ja kehitysmuotoinen koulukulttuuri, joka perustuu avoimelle kommunikaatiolle ja

tiedonvaihdolle sekä koko henkilökunnan vastavuoroiselle oppimiselle, edistää opettajien kasvua (Adey ym. 2004, 165–166; Kohonen 1997, 283; Leino & Leino 1997, 117–118; Ruohotie 1996b, 207–208). Lukioyhteisöjen sisäisen arkisen ja pakottamattoman yhteistyön tukeminen voisi olla koulutus uudistusten käytännön toteutumisen ja opetuksen ajantasaisen laadun nimissä perusteltua. Salminen (2012, 274–275) esittää, että opettajien välisessä ja eri alojen asiantuntijat yhdistävässä vuorovaikutuksessa on olemassa uudistuvan koulutuksen kannalta hyödyntämättömiä resursseja. Hänen mukaansa ”ne lienevät ainoat resurssit, joita koulut voivat realistisesti ajatellen ottaa käyttöönsä ja hyödyntää enemmän ja paremmin”. Toisin kuin useat muut kehittämistoimenpiteet, koulun sisäisen yhteistyön tukeminen ei myöskään kaadu ensisijaisesti taloudellisiin kustannuskysymyksiin. (Salminen 2012, 274–275.) Näin ollen koulun johdon sekä korkeamman tason päättäjien saattaisi olla koulutuksen kehityksen takaamiseksi arvokasta luoda puitteet opettajien keskinäiselle yhteistyölle.

Täydennyskoulutautumisen voidaan tulkita olevan opiskelijoiden kohtaamisen ja työyhteisön sisäisen yhteistyön lisäksi lukion opettajien työtä ja ammatillista kehittymistä hyödyttävä tekijä. Täydennyskoulutus nousee erityisen tärkeäksi ammatillista kehittymistä tukevaksi faktoriksi, koska opettajien työtehtävät muuttuvat ohi heidän saamansa peruskoulutuksen. Lukion opettajien työnsä muutosten kuvaukset vahvistivat tämän väitteen esimerkiksi tietotekniikan ja oppiaineen sisällöllisen kehityksen osalta. Opettajan peruskoulutus muodostaa nimensä mukaisesti vain perustan myöhemmälle kasvulle. Lukiouudistusten kohdalla täydennyskoulutukseen on kuitenkin liittynyt haasteita. Opettajien koulutuskokemuksissa pystytään havaitsemaan Ruohotien (2002, 13) esittämät huomiot siitä, etteivät lyhytaikaiset ja geneeriset muutuskoulutukset edistä opettajien ammatillista kehittymistä ihanteellisimmalla tavalla. Opettajien kehittymistarpeet ovat uniikkeja, jolloin laaja-alaiset velvoittavat koulutusohjelmat eivät palvele opettajia ideaalisti. Ammatillisen kehittymisen keskeinen tekijä, kasvumotivaatio, (ks. Ruohotie 1996a, 23–24) näkyy tosin lukion opettajien halussa hakeutua henkilökohtaisia kehitystarpeitaan vastaaviin koulutuksiin ja kouluttautua opetustyön ohella.

Laadukkaan täydennyskoulutuksen merkitys kasvaa toisaalta siitä syystä, ettei opettajuus tai kouluinstituutio voi olla koskaan valmis ja opettajalta vaaditaan

pysyvää halua oppimiseen. Lukion opettajat eivät ainoastaan koe työnsä muutosten olevan osa laajempaa yhteiskunnallista muutosvirtaa, vaan he myös näkevät jatkuvan kehittymisen kuuluvan opettajuuteen. Jälleen tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväiset Fullanin (1996) ja Kohosen (1997) ammatillisen kehittymisen määritelmän kanssa, joka korostaa jatkuvaa oppimista ja muutosprosessien hyväksymistä merkittävinä kehitystekijöinä. Ammatillisen kehittymisen kannalta on myönteistä, että lukion opettajat ovat sulauttaneet oppimisen ja oman osaamisensa reflektion osaksi arkensa käytäntöjä (ks. Hargreaves ja Evans 1997, 16).

Elinikäiseen kehitymisprosessiin kuuluu myös toisaalta se, että kehittyminen saa virikkeitä ja muokkautuu opettajan luontaisen ihmisenä kasvun ja muuttuvien elämäntilanteiden mukaan (Niemi 1995, 21, 33–35; Niemi 1996, 42; Niikko 1998, 85; Syrjälä ym. 1996, 138). Haastateltujen lukion opettajien kasvutarinoissa kuulee niin perheen, työ- ja elämäkokemuksen karttumisen kuin opettajan uran eri vaiheiden jättämät jäljet. Vaikka tässä tutkimuksessa ei olla keskitytty lukion opettajien urakehityksiin, oli mielenkiintoista huomata, että heidän henkilökohtaisessa kasvussaan toistuivat ammatillisen kehittymisen varhaisten vaiheteorioiden piirteet: lukion opettajien orientaatio on vaihtunut työkokemusvuosien karttuessa minästä ja omasta suoriutumisesta kohti kasvatuksen laajoja kysymyksiä.

Olen edellä esittänyt, että lukion opettajien työn muutokset seuraavat nykyajan yhteiskunnallisia ajatusmalleja, jatkuva kehittyminen on osa opettajuutta ja useat eri tekijät resursoivat opettajien kasvuprosesseja. Tarkoitukseni ei ole oikeuttaa näillä lukiokoulutukseen ja opettajien työhön kohdistuvaa jatkuvaa ylimitoitettua muutosvaadetta. Lukion opettajien kokemasta kiireestä, muutospaineista ja työn kasvaneista vaatimuksista, jotka ovat aiheuttaneet joissain lukion opettajissa riittämättömyyden tunteita ja vaarantaneet heidän työmotivaatiotaan, tulisi olla huolissaan. Koulujen innovaatioresursseja ei ole tuhlattavaksi (Salmi-nen 2012, 282). Kohonen (1997, 293) olisi huolissaan opettajien voimavarojen riittämisestä, varsinkin jos uudistustyötä joudutaan tekemään vuosien ajan työn ulkopuolisena aikana. Hän toteaa, ettei kukaan ole virkeä pohtimaan työnsä syvällistä uudistamista kiireisen ja rasittavan työpäivän jälkeen.

Samanaikaisesti olisi silti kohtuutonta ehdottaa koulutuksen ja työelämän uudistusten estämistä. Kuten haastatellut lukion opettajat totesivat, muutokset

kuuluvat koulumaailmaan ja opettajuuteen. Kasvatus ja tieto kehittyvät jatkuvasti, jolloin opettajan on tärkeä kyetä elinikäiseen oppimiseen ja kehityksen mukana pysymiseen. 2010–2020-luvun lukiouudistukset ovat kuitenkin lukion opettajien kokemuksissa monella tavalla liian raskaita ja työläitä. Vähäsantanen (2014) toteaa osuvasti, kuinka muutosjohtamisen tutkiminen ja siitä keskusteleminen on nykypäivän jatkuvissa uudistuksissa ajankohtaisempaa kuin koskaan aiemmin. Tarvitseeko koulutuksenkaan uudistustyötä tehdä hyökyaallon voimalla vai voidaanko muutoksia toteuttaa kestäväällä tavalla?

Vahvalla hallinnollisella määräämisellä saatetaan ehkä aikaansaada tehokkaita uudistuksia, mutta yksittäisten opettajien ammatillisen toimijuuden ylläpitämisellä varmistetaan uudistusten siirtyminen käytäntöön (Vähäsantanen 2014, 130–133). Tällä hetkellä lukion opettajat toteuttavat ammatillista toimijuuttaan ja valinnan mahdollisuuksiaan luokahuoneiden ja lähiyhteisöjen sisällä. Lukion opettajilla on valtaa päättää, miten ja mitä uudistuksia opetuskäytäntöihin ja opiskelijan kokemukseen siirtyy sekä mihin suuntaan he opetustaan kehittävät, mikä tekee heistä varteenotettavia muutosagentteja. Lukiokoulutuksen rakenteelliset uudistukset on kuitenkin määrätty ylhäältä päin. Opettajuuden kehittyminen vaatii opettajan mahdollisuutta vaikuttaa työkäytäntöjensä muutoksiin ja valtaa osallistua uudistuksia koskevaan poliittiseen päätöksentekoon jo niiden suunnitteluvaiheessa (Postholm 2012, 423; Vähäsantanen ym. 2017, 6–7). Rajoitetut vaikutusmahdollisuudet saattavat vain haitata yksilöiden kasvua (Ruohotie 1996b, 208).

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan ehdottaa, että lukion opettajat osallistettaisiin niin käytännön toimijoiden kuin koulutusuudistuksista vastaavien tahojen etua ajatellen kehittämistyöhön jo uudistusten suunnitteluvaiheesta saakka sekä koulutusuudistuksia toteutettaisiin käytännön vaikutukset huomioivalla tavalla. Koulutuksessa ei ole pohjimmiltaan kyse kaunistellusta poliittisesta ulko-kuoresta, vaan tulevasta sukupolvesta, opiskelijoista ja heitä lähellä olevista toimijoista. Kuunneltaisiin aidosti riviopettajien näkemyksiä ja kokemuksia, sillä he ovat lukiokoulutuksen rautaisia ammattilaisia ja opetuksen käytännöistä vastaa- jia. Tällä pystyttäisiin mahdollisesti myös välttää ristiriidat suunnitelmien ja käytännön realiteettien välillä.

Kehittyminen vie aikaa, ja sille tulisi nyt merkittävien koulutusuudistusten kuohuissa antaa tilaa. Hargreaves ja Evans (1997, 8) huomauttavat, että kehityk-

sen ja riskien oton kuin yhtä lailla asettumisen ja vakauden jaksojen tulisi vuorotella. Kehittyminen on tärkeä obligaatio, mutta sen edistäminen ei saisi olla hellymätön työputki ilman lepotaukoja. Jatkuvuuden ja vahvistamisen hetket ovat aivan yhtä merkittäviä kuin kehitys ja muutos. (Hargreaves & Evans 1997, 8.) Aika on yksi opettajan työtä ja siihen kohdistuvia valintoja ohjaava tekijä, ja sen vähäisyys on yleisin syy vanhoissa totutuissa opetusmenetelmissä pitäytymiseen (Sahlberg 1998, 190–191). Oppimista ja kehittymistä ei voida odottaa tapahtuvaksi, jos sille ei varata aikaa (Ellinger 2005). Toisiaan seuraavien uudistusten lukiomaailmassa opettajille ei välttämättä jää aikaa konkreettisten muutosten havaitsemiseen tai he eivät pysty sanomaan, mistä tehdystä muutoksesta mahdollinen myönteinen kehitys johtuu. Tästä syystä koulun arkeen yltäneetkin uudistukset saattavat jäädä lyhytaikaisiksi (ks. Burstow 2018, 121–122; Guskey 2002, 383–385). Salminen (2012, 267–284) toteaa, ettei koulutus kehity laveilla strategiapuheilla tai jatkuvasti muuttuvilla suunnitelmilla vaan pitkäjänteisellä ja määrätietoisella toiminnalla koulujen arjen ja opettajien työn tasolla. Syväsuuntautuvissa ja kaikki koulumaailman toimijat huomioon ottavissa koulutusuudistuksissa tulisi hänen mukaansa edetä muutos ja välitavoite kerrallaan antaen aikaa ja tukea. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että lukion opettajilla on henkilökohtaisesti kaikki edellytykset ja halu kehittyä ja kehittää koulutusta yhteistyössä toisten kanssa. Enää he tarvitsevat vain kaiken ulkoisen tuen, aikaa ja mahdollisuuden tehdä niin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Laadulliseen tutkimukseen luonteeseen kuuluu, ettei tutkija aseta itseään tutkimuskohteensa ulkopuolelle, vaan hän on itse osa sen tuottamista (Kaikkonen 1999, 428–431). Laadullisessa tutkimuksessa, jollainen tämäkin tutkimus on, ei siis pystytä saavuttamaan täydellistä objektiivisuutta suhteessa tutkimuskohteeseen. Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole edes mielekästä lähteä hakemaan objektiivisiä totuuksia, koska tutkija tekee aineiston analyysissä omien ajatustensa ja aikaisempien kokemustensa pohjalta tulkintoja

informanttien kertomasta. Tässä tutkimuksessa tutkijan omakohtaisen lukio-ope-
tuskokemuksen puute on kuitenkin saattanut vähentää tutkijan liiallista eläyty-
mistä haastateltavien tilanteeseen sekä omien pedagogisten arvojen heijastu-
mista tutkimusprosessiin, jolloin tutkimuksessa on saatu todenmukainen repre-
sentaatio tutkittavien kokemuksista. Pysin tutkijana olemaan koko tutkimuksen
ajan mahdollisimman avomielinen ja sensitiivinen tutkittavan ilmiön suhteen, jotta
pystyisin tavoittamaan sen todellisen olemuksen (ks. Vagle 2018). Haastateltavat
ja tutkija eivät myöskään tunteneet toisiaan etukäteen, mikä voi lisätä tutkimuk-
sen luotettavuutta.

Koska haastateltavien määrä on tässä tutkimuksessa vähäinen ja tutkimus
keskittyy ainoastaan yhden maakunnan opettajiin, tutkimuksen perusteella ei
voida tehdä laajoja yleistyksiä suomalaisten lukion opettajien tilanteesta. Kaikki
haastatellut opettajat työskentelevät lisäksi suurissa tai keskisuurissa kaupunki-
lukioissa, mikä jättää tutkimuksen ulkopuolelle pienempien ja maaseutualueiden
lukioiden opettajien kokemukset. Myös eri sukupuolta olevien opettajien koke-
musten välillä voi olla eroja, joita ei tässä tutkimuksessa päästy vertailemaan.
Tutkimuksen luotettavuutta voi silti vahvistaa se, että haastateltavat osallistuivat
tutkimukseen omasta kiinnostuksestaan ja heillä on työkokemuksensa puolesta
ensikäden tietoa opettajan työstä, lukiokoulutuksesta ja niiden uudistuksista.
Opettajat edustivat myös eri oppiaineiden aineenopettajia. Suppeasta aineistosta
huolimatta tämä tutkimus voi antaa suuntaa lukiouudistusten vaikutuksista lukion
opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja tarjota osviittaa yleisemmällä tasolla
mahdollisesti toistuviin teemoihin.

Hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusperinteeseen tukeutuvalle koke-
muksen tutkimukselle ominainen haaste on, että saatava tieto kytkeytyy yksilöihin
eli se koskee yksittäistapauksia. Vaikka tällä tavoin saatavaa tietoa ei voida yleis-
tää luonnontieteellisen tutkimuksen tavoin, kokoavien johtopäätösten tekeminen
on mahdollista. Tämä onnistuu eritoten silloin, kun tutkimukseen osallistuneiden
yksilöiden kontekstit, kuten elämäntilanne, ammatti ja kansallisuus, ovat keske-
nään riittävän samankaltaisia. (Tökkäri 2018, 66.) Tähän tutkimukseen osallistu-
neiden opettajien kontekstit ovat monin tavoin yhteneväiset, mikä on mahdollis-
tanut johtopäätösten tekemisen heidän kokemustensa ja niistä tehtyjen tulkinto-
jen pohjalta.

Haastatteluissa ammatillisen kehittymisen teoriataustasta nousevilla, ennalta määritetyillä haastatteluteemoilla ja niihin liitetyillä kysymyksillä pyrittiin takaamaan haastattelujen sisällöllinen kattavuus. Niiden tarkoitus oli myös rajoittaa tutkijan mahdollista johdattelevuutta ja haastattelukokemattomuuden aiheuttamia epäedullisia vaikutuksia, mikä osoittautui haastattelujen sisällön relevanttiuden kannalta suotuisaksi. Silti haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa myös tutkijan sanomiset ja nonverbaaliset eleet vaikuttavat keskustelun kulkuun. Tutkimuksessa on järkevää ottaa huomioon se, etteivät tutkimukseen osallistuvat välttämättä puhu kaikissa tilanteissa yhdenmukaisesti, vaan kieli on tilannesidonnaista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Eritoten kokemuksia tutkittaessa on huomioitava tiedon subjektiivisuus ja muuttuvuus (ks. luku 4.2). Toisaalta haastattelut tuottivat juuri tästä syystä kiinnostavia ja ajankohtaisia kuvauksia lukion opettajien työn nykytilanteesta, mikä vastaa tämän tutkimuksen tavoitetta.

Litteraatio, aineiston lukeminen ja sen analyysi ovat laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemien havaintojen ja valintojen tuote. Ne perustuvat tutkijan esiymmärrykselle siitä, millaisia ilmiöitä tekstimassa sisältää ja mikä analyysissa on olennaista. (Nikander 2010; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullisen tutkimuksen pätevyys voidaan ymmärtää uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi: kuinka osuvasti tutkijan konstruktiot vastaavat tutkittavien sanomaa ja kuinka hyvin hän tuo ne muille ymmärrettäväksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineiston systemaattisella tarkastelulla on pyritty saamaan luotettavaa ja pätevää tulkintaa tarkasteltavasta ilmiöstä. Aineistosta tehtyjen havaintojen ja tulkintojen luotettavuutta ja pätevyyttä on edelleen pyritty kasvattamaan analyysiprosessin mahdollisimman perusteellisella selostamisella ja runsailla aineistoesimerkeillä. Aineistosta tehtyjen tulkintojen voi myös ajatella olevan luotettavia, sillä tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (TENK 2012) tutkimuseetiikalla tarkoitetaan tutkimuksen tekemistä eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen mukaisesti sekä tieteen epärehellisyysden tunnistamista ja torjumista. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää, uskottavaa ja luotettavaa ainoastaan silloin, kun tutkimus on tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tämä tarkoittaa muun muassa tutkijan rehellisyyttä ja tarkkuutta, eettisesti kestävien tutkimusmetodien valintaa sekä asianmukaista viittaamista

toisten tutkijoiden töihin. (TENK 2012.) Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on ensiarvoisen tärkeää, jolloin tutkijan on huolehdittava tutkittavien ihmisarvon, oikeuksien ja itsemääräämisen säilymisestä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimusprosessin eettisyyden tarkastelua voidaan toteuttaa kolmen näkökulman kautta. Ensimmäiseksi voidaan pohtia tutkimusaiheen eettistä oikeutusta eli miksi juuri kyseisen ilmiön tutkiminen on perusteltua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Lukion opettajien ammatillisen kehittymisen tutkiminen koulutuksen muutosprosesseissa on merkityksellistä aiheen ajankohtaisuuden ja aikaisemman tutkimuksen niukkuuden vuoksi. Tutkimusaihetta on perusteltua tutkia myös uudistusprosessien käytännön toteutumisen ja opettajien ammatillisen tilanteen kartoittamisen puolesta. Tutkimus voi antaa arvokasta tietoa nykypäivän lukion opettajuudesta ja lukiokoulutuksen arjesta. Vaikka tutkimusaihe koskettaa opettajien henkilökohtaisia kokemuksia, tutkimuksen aiheuttamat vahingot tai haitat opettajille tai heidän edustamilleen yhteisöille ovat epätodennäköiset. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on ollut täysi valta päättää, mitä he haluavat kertoa työstään ja itsestään tutkijalle. Minkäänlaisten haittojen aiheutumista tutkittaville on pyritty aktiivisesti välttämään koko tutkimuksen ajan. Haastattelutilanteisiin on tosin saattanut sisältyä hyvän tieteellisen käytännön rajoissa arkipäivän kohtaamisille ominaista tunteiden kohtaamista ja henkistä koetusta (ks. TENK 2019).

Toinen pohdinnan arvoinen asia tutkimuksen eettisessä arvioinnissa ovat tutkimusmenetelmät eli tutkimuksen tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). On eettisesti perusteltua kertoa tutkittaville ennen haastatteluun osallistumista, mitä aihetta haastattelu koskee. Tällöin ihmiset voivat harkitusti päättää, haluavatko osallistua tutkimukseen. (TENK 2019; Tuomi & Sarajärvi 2018, 63–64.) Tässä tutkimuksessa tutkittaville kerrottiin jo haastattelukutsussa tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta sekä heidän oikeuksistaan tutkimuksen edetessä. Kaikki tutkittavat halusivat osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Haastatellut lukion opettajat ovat itsemäärääviä, toimintakykyisiä täysi-ikäisiä ihmisiä, joten heidän voidaan olettaa kyenneen päättämään tietoisesti omasta osallistumisestaan tutkimukseen. Myös tutkittavien työnantajalta pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa ennen aineistonke-

ruun aloittamista, sillä tutkimus käsittelee opettajien työtä ja työyhteisön olosuhteita. Haastatteluissa ja niiden litteroinnissa korostettiin anonymiteetin säilymistä ja keskustelun luotettavuutta. Haastattelujen äänitteet ja aineisto on pidetty suojattuna niin, että ainoastaan tutkijalla on ollut niihin käyttöoikeus. Lisäksi tutkittaville on annettu läpi tutkimuksen mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta tai sen tekemisestä, millä on pyritty takaamaan tutkimuksen avoimuus ja tutkijan toiminnan läpinäkyvyys.

Koska haastattelut pidettiin vallitsevasta pandemiatilanteesta johtuen etänä videokokousohjelman kautta, tämän yhteyden tietoturva on aiheellista pohtia. Käytetty videokokousohjelma on maailmanlaajuinen kaupallinen palvelu, jolloin tutkijan ja tutkittavien välinen puhe on saattanut päätyä kolmansille osapuolille. Voidaan silti olettaa, että ohjelmaa hallinnoiva yhtiö pyrkii käyttäjäturvallisuuden ja kilpailun nimissä ylläpitämään mahdollisimman korkeaa tietosuojatasoa. Kyseinen videokokousohjelma on myös ensisijainen Tampereen yliopistossa käytetty kasvokkaista tapaamista mimikoiva viestintäkanava, minkä vuoksi koin sen tutkijana turvallisimmaksi vaihtoehdoksi. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi heitä ei pyydetty haastattelutilanteessa kertomaan omaa nimeään tai muita henkilötietojaan, ja haastattelut tallennettiin pilvipalvelun sijaan ainoastaan tutkijan henkilökohtaiselle salasanasuojatulle tietokoneelle.

Kolmas eettinen näkökulma liittyy tutkimusaineiston analyysiin ja raportointiin. Tutkijan on esimerkiksi analyysivaiheessa toimittava siten, että tutkittavien anonymiteetti ja suoja säilyy. Tutkijalla on myös eettinen velvollisuus raportoida tutkimustulokset mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kuten luvussa 4.5 on esitetty, aineisto anonymisoitiin tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseksi, ja tässä esitetyistä aineistonäytteistä on poistettu suorat viittaukset haastateltujen työyhteisöön tai opetettaviin aineisiin. Tulosten raportoinnissa on tavoiteltu objektiivisuutta ja todenmukaisuutta. Lisäksi kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa on pyritty ehdottomaan avoimuuteen, rehellisyyteen, johdonmukaisuuteen ja huolellisuuteen. Kaiken kaikkiaan tutkimuksesta on tehty sen rajoitteet tiedostaen mahdollisimman luotettava, pätevä ja eettisesti kestävä.

6.3 *Jatkotutkimusehdotuksia*

Tämä tutkimus on ollut pintaraapaisu lukion opettajien tämänhetkiseen työn ja ammatillisen kehittymisen tilaan. Syväluotaavamman tiedon saamista ajatellen pitkittäistutkimuksen tekeminen aiheesta voisi olla hedelmällistä. Näin tutkimuksessa pystyttäisiin ajallisen vertailuaineiston avulla saavuttamaan yksityiskohtaisempi kuva opettajan ammatillisen kehittymisen prosesseista ja työssä tapahtuvista muutoksista. Kattavamman aineiston kerääminen voisi myös mahdollistaa opettajien välisten vertailuasetelmien luomisen sekä lisätä tulosten yleistettävyyttä. Kattavampi tutkimusaineisto saattaisi sallia eri sukupuolta olevien, eri opiaineita opettavien tai maantieteelliseltä sijainniltaan erilaisten lukion opettajien kokemusten vertailun. Mielenkiintoista voisi myös olla tutkia opettajien työkokemusvuosien vaikutusta heidän kokemuksiinsa lukiokoulutuksen uudistuksista: kokevatko niin sanotusti uudet opettajat uudistukset toisella tavalla työssään kuin pitkän uran tehneet opettajat. Pitkittäistutkimuksen ja kattavamman aineiston avulla pystyttäisiin saavuttamaan tarkempi kuvaus nykyajan lukion opettajuudesta.

Uudistuksia koskevat täydennyskoulutusmahdollisuudet ja -tarpeet ovat herättäneet tähän tutkimukseen osallistuneissa lukion opettajissa risteäviä kokemuksia. Lukion opettajien koulutustarpeiden todettiin olevan yksilöllisiä, ja opettajat ovat suhtautuneet tarjolla oleviin täydennyskoulutuksiin moninaisesti. Aiheen jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella yksittäisten täydennyskoulutusohjelmien vaikutusta lukion opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Millaiset koulutusohjelmat tarjoaisivat otollisimman alustan kehitymiselle? Tutkimuksessa voitaisiin myös tutkia laajemmin lukion opettajien henkilökohtaisia kouluttautumistarpeita ja sitä, millaisiin koulutuksiin he vapaaehtoisesti hakeutuvat. Tämän tyyppisen tutkimuksen tuottama tieto saattaisi olla erityisen arvokasta lukiokoulutuksen päättäjille ja täydennyskoulutusohjelmien suunnittelijoille, jotta he pystyisivät tukemaan lukion opettajien kehitystä entistä kokonaisvaltaisemmin.

Työyhteisö on osoittautunut haastateltujen lukion opettajien kokemuksissa hyvin merkittäväksi ammatilliseen kehitykseen vaikuttavaksi tekijäksi. Tässä tutkimuksessa pystyttiin tekemään vain kosketus ammatillisen kehittymisen sosiaa-

liseen ulottuvuuteen. Lukion opettajien väliselle ja kouluyhteisöjen sisäiselle yhteistyölle sekä sen vaikutuksille yksilöllisiin ammatillisiin kehitysprosesseihin voisi olla arvokasta omistaa oma tutkimuksensa. Jatkotutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi etnografian tavoin jalkautua lukioihin tarkastelemaan opetushenkilöstön keskinäistä arkista formaalia ja informaalia vuorovaikutusta ja ajatusten vaihtoa.

Toisaalta lukiokoulutuksen uudistuksia koskevassa jatkotutkimuksessa näkökulma voitaisiin vaihtaa koskemaan opettajien sijaan opiskelijoita ja heidän kokemuksiinsa. Tällöin tutkimuksen kohteeksi voitaisiin nostaa lukio-opiskelijoiden kokemukset koulutuksessa tehdyistä uudistuksista tai heidän kykynsä vaikuttaa ja tehdä valintoja nykyisessä lukiossa. Opiskelijanäkökulma saattaisi yhtäläisesti antaa arvokasta tietoa opetuksen kehittämiseen sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin parantamiseen, joka oli läpileikkaava teema tässä tutkimuksessa haastateltujen lukion opettajien puheessa.

Lopuksi todettakoon, ettei tämän tutkimuksen aihe sellaisenaankaan vanhene. Opettajuuden ja opettajien ammatillisen kehittymisen tutkiminen on aina ajankohtaista. Kiihtyvässä tahdissa muuttuva nykyaikainen yhteiskunta vaatii koulutukselta ja opettajuudelta ainoastaan entistä nopeampaa uusiutumista. Koska lukion opettajista on tehty niukasti tieteellistä tutkimusta, heidät soisi otettavan selkeämmin osaksi suomalaista kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskenttää. Lähitulevaisuudessa lukiokoulutus kohtaa myös vielä useita merkittäviä uudistuksia, joilla tulee olemaan vaikutusta lukion opettajien työhön. Koulutusuudistukset luovatkin jo sinällään mielenkiintoisen lähtökohdan ja kontekstin niin lukio-koulutuksen kuin opettajien ammatillisen kehityksen tutkimukselle.

LÄHTEET

- A 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Annettu 14.12.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.
- A 942/2014. Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Annettu Helsingissä 13.11.2014. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942>.
- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. & Landau, N. 2004. The professional development of teachers: Practice and theory. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beirsto, B. 1996. Professional growth and development: What is it and how do we know if it's working? Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas. Tampere & Vancouver: University of Tampere & Simon Fraser University, 91–111.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3–15. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033008003>. (Luettu 10.12.2020.)
- Burstow, B. 2018. Effective teacher development: Theory and practice in professional learning. Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18 (8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7). (Luettu 7.4.2021.)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research methods in education. Lontoo: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Day, C. 1999. Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Lontoo: Falmer Press.

- Edmonds, W. & Kennedy, T. 2017. An applied guide to research designs. Los Angeles: SAGE Publications.
- Ellinger, A. D. 2005. Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human Resource Development Quarterly* 16 (3), 389–415. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1145>. (Luettu 15.4.2021.)
- Eraut, M. 2007. Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33 (4), 403–422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>. (Luettu 7.4.2021.)
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>. (Luettu 12.1.2021.)
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1641114>. (Luettu 12.1.2021.)
- Evans, L. 2002. What is teacher development? *Oxford Review of Education* 28 (1), 123–137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>. (Luettu 10.12.2020.)
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1995. What’s worth fighting for in your school? : Working together for improvement. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: Distant dream. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional growth and development: Directions, delivery and dilemmas*. Tampere & Vancouver: University of Tampere & Simon Fraser University, 215–226.
- Guskey, T. R. 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching* 8 (3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>. (Luettu 9.12.2020.)
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. Teachers and educational reform. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press, 1–18.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching* 6 (2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>. (Luettu 11.4.2021.)

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Kaakkuri-Knuutila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaikkonen, P. & Kohonen V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 55, 151–166.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1375515>. (Luettu 26.4.2020.)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus: kasvatustieteenfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 367–401. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9613-4>. (Luettu 22.1.2021.)
- Kelchtermans, G. 2004. CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. Teoksessa C. Day & J. Sachs (toim.) International handbook on the continuing professional development of teachers. Maidenhead: Open University Press, 217–237.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. OK-projektin opettajien näkökulma. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9/1997, 269–295.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia

- aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019. Säädetty Helsingissä 12.4.2019. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190502>.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. 1996. How the school improvement strategies of transformational leaders foster teacher development. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas. Tampere & Vancouver: University of Tampere & Simon Fraser University, 115–147.
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Luettu 10.12.2020.)
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. (Luettu 8.12.2020.)
- Lukiolaki 714/2018. Säädetty Naantalissa 10.8.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>. (Luettu 2.12.2020.)
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. 2015. Qualitative research: A guide to design and implementation. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Mligo, E. S. 2016. Introduction to research methods and report writing: A practical guide for students and researchers in social sciences and the humanities. Eugene: Resource Publications.
- Muutosasetus 865/2005. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta. Annettu Helsingissä 3.11.2005. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050865>.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden

- viitekehelyssä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 55, 31–43.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 71. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- OAJ. Opetusalan ammattijärjestö. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Helsinki: OAJ.
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietiikkajaeettisetperiaatteet.pdf>. (Luettu 2.12.2020.)
- OAJ. Opetusalan ammattijärjestö. 2020. Lausunto luonnoksesta hallituksen esitykseksi oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Lausuntopyyntö VN/1985/2020.
https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/44da6a8c-2143-4148-96de-5804d201dac9/fc66baf3-25ee-4dbd-9463-a2b3730c7a72/LAUSUNTO_20200610113243.PDF. (Luettu 13.10.2020.)
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 55, 51–61.
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-094-0>. (Luettu 2.12.2020.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja

- selvityksiä 2013:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-246-3>. (Luettu 2.12.2020.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017a. Gaudeamus igitur - ylioppilastutkinnon kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:16. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-462-7>. (Luettu 2.12.2020.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017b. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön muistio 17.8.2017.
https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittamisen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittamisen+toimenpiteet_20170817.pdf. (Luettu 2.12.2020.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Ylioppilastutkinto uudistuu – jatkossa kaikki opiskelijat kirjoittavat vähintään viisi ainetta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 15.11.2018. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ylioppilastutkinto-uudistuu-jatkossa-kaikki-opiskelijat-kirjoittavat-vahintaan-viisi-ainetta. (Luettu 8.12.2020.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020a. Luonnos hallituksen esitykseksi oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi 30.4.2020.
https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/44da6a8c-2143-4148-96de-5804d201dac9/b942eaf7-b84b-4d06-b2f9-a2e660d52c25/ESITYS_20200430114032.pdf. (Luettu 16.10.2020.)
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020b. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön suositus yliopistoille, ammattikorkeakouluille sekä lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen, vapaan sivistystyön ja aikuisten perusopetuksen järjestäjille koronavirusepidemian aikana 4.8.2020.
<https://minedu.fi/documents/1410845/22330894/OKM+THL+suositus+oppi+laitoksille+ja+korkeakouluille+4.8.2020.pdf/25573c91-57c1-8e6d-d7a0-8f515c647896/OKM+THL+suositus+oppilaitoksille+ja+korkeakouluille+4.8.2020.pdf?version=1.1&t=1596550914841>. (Luettu 13.10.2020.)

- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020c. Oppivelvollisuuden laajentamista koskeva laki vahvistettiin, hakeutumisvelvoite voimaan jo 1.1.2021. Tiedote. <https://minedu.fi/-/oppivelvollisuuden-laajentamista-koskeva-laki-vahvistettiin-hakeutumisvelvoite-voimaan-jo-1.1.2021>. (Luettu 17.3.2021.)
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet pähkinäkuoressa. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/fin-lops-esite-rgb-sivu-kerrallaan_2.pdf. (Luettu 8.12.2020.)
- Opetushallitus. 2020. Lukiokoulutuksen järjestäminen 1.8.2020 alkaen. Opetushallituksen verkkosivut. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiokoulutuksen-jarjestaminen-182020-alkaen>. (Luettu 13.10.2020.)
- Osman, D. J. & Warner, J. R. 2020. Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education* 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>. (Luettu 10.12.2020.)
- Patten, M. L. & Newhart, M. 2018. *Understanding research methods: An overview of the essentials*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. 2012. Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research* 54 (4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>. (Luettu 20.1.2021.)
- Postholm, M. B. 2018. Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education* 5 (1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>. (Luettu 9.12.2020.)
- Pylväs, L., Li, J. & Nokelainen, P. 2021. Professional growth and workplace learning. Accepted for publication in Springer Series on Professional and practice-based learning.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Hallituksen julkaisusarja 1/2011. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201704256255>. (Luettu 16.10.2020.)
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>. (Luettu 13.10.2020.)

- Rauramo, P. 2013. Työhyvinvointi muutostilanteissa. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
https://ttk.fi/files/4678/tyohyvinvointi_muutostilanteissa.pdf. (Luettu 10.4.2021.)
- Ruohotie, P. 1996a. Professional growth and development in organizations. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas. Tampere & Vancouver: University of Tampere & Simon Fraser University, 9–69.
- Ruohotie, P. 1996b. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 55, 201–215.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja [pdf-verkkopublication]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2012112210007>. (Luettu 27.3.2021.)
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Silander, T. 2018. Lukiuudistus. Tiedotus opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämässä kasvatustieteellisen alan dekaanikokouksessa 21.3.2018. <https://minedu.fi/documents/1410845/7365165/Kasvatustieteellisen+alan+dekaanikokous+21.3.2018+lukiouudistus+Tiina+Silander>. (Luettu 2.12.2020.)
- Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7468-2>. (Luettu 26.4.2020.)
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämänkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 55, 137–150.

- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Tutkimuksia 351.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 26.3.2021.)
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf. (Luettu 27.3.2021.)
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>. (Luettu 22.1.2021.)
- Uusi lukio. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivusto.
<https://minedu.fi/uusilukio>. (Luettu 9.12.2020.)
- Vagle, M. 2018. Crafting phenomenological research. New York: Routledge.
- van der Rijt, J., Van den Bossche, P., van de Wiel, M. W. J., De Maeyer, S., Gijsselaers, W. H. & Segers, M. S. R. 2013. Asking for help: A relational perspective on help seeking in the workplace. *Vocations and Learning* 6

(2), 259–279. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9095-8>. (Luettu 12.4.2021.)

Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. *Aikuiskasvatus* 34 (2), 129–133. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1641094>. (Luettu 13.4.2021.)

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>. (Luettu 12.1.2021.)

Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 65. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Opettajain tausta

- Milloin olet valmistunut opettajaksi?
- Kuinka monta vuotta olet työskennellyt lukion opettajana?

Lukion opettajan muuttuva työ

- Onko lukion opettajan työ mielestäsi muuttunut viime vuosien aikana? Miten? Millaisia uusia toimenkuvia tai tehtäviä lukion opettajien tulee hallita?
- Mitä lukion opettajana toimiminen nykypäivänä vaatii? Mitä lukion opettajalta nykyään odotetaan, jota ei odotettu ennen?

Ammatillinen kehittyminen

Käytäntö: Didaktinen kehittyminen

- Ovatko opetusmenetelmäsi/toimintatapasi kehittyneet tai muuttuneet lukiokoulutuksen uudistusten seurauksena?
- Oletko kehittänyt oppimisympäristöä jollain tavalla?
- Onko oppiaineen sisällöllisessä hallinnassasi tapahtunut kehitystä?

Ajattelu: Pedagogisen ajattelun kehittyminen

- Ovatko käsityksesi opettamisesta ja opettajan työstä muuttuneet lukiokoulutuksen uudistusten seurauksena?
- Onko asenteesi opetustyötä kohtaan muuttunut?
- Mikä on sinulle tällä hetkellä työssäsi tärkeintä? Mikä on työsi päämäärä tai tarkoitus? Mihin pyrit opettajana? Ovatko nämä muuttuneet jollain tavalla?

Motivaatio ja toimijuus: Opettajan halu ja mahdollisuus kehittyä

- Oletko aikaisemmin pohtinut omaa kehittymistäsi opettajana?
- Oletko tietoisesti muuttanut työskentelyäsi? Miten ja miksi?
- Koetko pystyväsi vaikuttamaan lukiokoulutuksessa tapahtuneisiin uudistuksiin?

- Koetko pystyneesi kehittymään työssäsi haluamallasi tavalla? Koetko pystyväsi kokeilemaan uusia opetuskäytänteitä? Mikä rajoittaa sinua?
- Oletko huomannut eroa työmotivaatiossasi?

Yhteisö: Työyhteisön merkitys kehittymiselle

- Oletteko käsitelleet lukiokoulutuksen uudistuksia työyhteisössänne? Oletteko yhdessä kehittäneet uusia työmuotoja tai ajatusmalleja?
- Koetko saaneesi tukea opetuksen kehittämiseen tai uudistusten toteuttamiseen?
- Millainen rooli rehtorilla on ollut kehittymisen kannalta?

Koulutus: Täydennyskoulutusmahdollisuudet

- Oletko saanut koulutusta lukiokoulutuksen uudistuksiin liittyen? Millaista?
- Millaista täydennyskoulutusta olisit halunnut? Mitä sinulle on merkinnyt uudistusten aikana saatu tuki ja koulutus?
- Koetko opettajan peruskoulutuksen antaneen valmiuksia käytännön työelämään ja opettajan tehtävien hoitamiseen?
- Tunnetko tarvitsevasi jollain opettajan työn osa-alueella erityistä kehittymistä nyt/jatkossa? Millä?

Haluatko vielä sanoa jotain lukion opettajan työstä, lukiokoulutuksen uudistuksista tai omasta kehittymisestä?