

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Pelottavaa, jännittävää ja motivoivaa”

Opettajan ammatillinen toimijuus muuttuvassa lukiossa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

HANNELE JUNTILA

Maaliskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HANNELE JUNTTILA: ”Pelottavaa, jännittävää ja motivoivaa” - Opettajan ammatillinen toimijuus muuttuvassa lukiossa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2015

Toisen asteen koulutus Suomessa on monien uusien haasteiden edessä, ja niistä erityisesti lukiota koskevat valtion säästötoimenpiteiden ohella uusi opetussuunnitelma, joka tulee voimaan 1.8.2016, ja sähköinen loppututkinto, jota toteutetaan porrastetusti syksystä 2016 alkaen.

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää lukion opettajien ammatillista toimijuutta työhön liittyvissä muutoksissa. Tutkimus selvittää, millaisia muutoksia lukion opettajat ennakoivat lähitulevaisuudessa tapahtuvan, millaisia vaikutuksia muutoksilla on heidän työhönsä ja miten muutokset vaikuttavat heidän ammatilliseen toimijuuteensa.

Tutkimus on pääasiallisesti luonteeltaan laadullinen ja teoriaohjaava. Aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta eri kohdissa uraansa olevaa lukion opettajaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka litteroitiin sanatarkasti. Opettajien käsityksiä tulevista muutoksista ja niiden vaikutuksista analysoitiin hiukan määrällisesti, mutta muuten aineistoa eriteltiin sisällönanalyysin avulla. Opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumista tutkittiin siitä näkökulmasta, miten opettaja uskoi omiin kykyihinsä toimia työssään, millaiset olivat hänen opetukselliset tavoitteensa ja miten hän halusi kehittyä työssään.

Tutkimus osoitti, että opettajien käsityksen mukaan suurin osa tulevaisuuden muutoksista johtuu valtion ja kuntien toiminnasta ja että he ennakoivat muutosten tuovan enemmän kielteisiä kuin myönteisiä vaikutuksia lukioon. Muutosvaikutuksista suurimman osan nähtiin kohdistuvan juuri opettajantyöhön.

Kykyyn toimia omassa työssä kuuluivat tutkimuksen perusteella opettajan asennoituminen työhönsä, kokemuksen eli työhistorian merkitys, käsitys oppiaineen hallinnasta ja pedagogisista taidoista, näkemys suhteesta opiskelijoihin ja työyhteisön ja koulumaailman merkitys.

Opetuksen tavoitteisiin lukeutuivat vuorovaikutuksellinen ja oppilaskeskeinen opetus, myönteisen ja kannustavan ilmapiiri luominen, kriittiseen ajatteluun ja tiedonetsintään opettaminen, ihmisenä kasvamiseen rohkaisu ja yhteiskunta- ja ympäristövastuun opettaminen. Ammatillista kehittymistä puolestaan edesauttoivat opiskeleminen, opetusmenetelmien uudistaminen, yhteistyö kollegojen kanssa ja opettajan ammatillisen roolin kehittäminen.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että lukiokoulutuksen monenlaiset muutokset todella haastavat opettajan ammatillista toimijuutta. Tulokset olivat osin myös ristiriitaisia. Toisaalta haastateltavat rakensivat sosiaalista todellisuuttaan puhumalla korostetun myönteisesti muutosten mukanaan tuomista haasteista ja omasta uudistumisestaan, mutta toisaalta he olivat kriittisiä ja huolestuneita muutoksiin nähden.

Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että opettajan ammatillinen toimijuus muutostilanteissa suuntautui itsereflektion kautta oman motivaation ja tietotaidon lisäämiseen ja opiskelijan kasvattamiseen enemmänkin kuin työyhteisön kehittämiseen tai yhteiskunnalliseen keskusteluun. Pääasiallisen toimijuuden kenttä vaikutti pieneltä: siihen tuntui riittävän opetus- tai ohjaustilanne opiskelijan kanssa ja oman työpöydän ääri. Kollegiaalinen tuki ja erilaiset yhteistyöprojektit, paikalliset tai valtakunnalliset, koettiin periaatteessa tärkeiksi, mutta aikaa niihin ei tuntunut olevan riittävästi. Opettajat siis kokivat jäävänsä aika yksin muutoshasteiden suhteen eivätkä toiveistaan huolimatta ehtineet tai pystyneet jakamaan kokemuksiaan kovin systemaattisesti.

Avainsanat: lukio, muutos, opettajuus, toimijuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	MUUTTUVA TYÖ JA AMMATILLINEN TOIMIJUUS.....	8
	2.1 MUUTTUVA TYÖELÄMÄ.....	8
	2.2 NÄKÖKULMIA TOIMIJUUTEEN.....	11
	2.2.1 Sosiologinen lähestymistapa.....	12
	2.2.2 Sosiokulttuurinen lähestymistapa.....	14
	2.3 AMMATILLINEN TOIMIJUUS	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	19
	3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	19
	3.2 TUTKIMUSOTE.....	20
	3.3 TUTKIMUSAINEISTO.....	21
	3.3.1 Koehaastattelut.....	21
	3.3.2 Tutkimushaastattelut.....	22
	3.3.3 Haastattelujen arviointi.....	24
	3.4 AINEISTON ANALYYSI.....	25
4	TUTKIMUSTULOKSET.....	29
	4.1 LUKIOSSA TAPAHTUVAT MUUTOKSET	29
	4.2 MUUTOSTEN VAIKUTUKSET.....	31
	4.2.1 Positiiviset vaikutukset.....	32
	4.2.2 Negatiiviset vaikutukset.....	33
	4.2.3 Kaksijakoiset vaikutukset.....	35
	4.3 USKO OMIIN KYKYIHIN	37
	4.3.1 Asennoituminen työhön.....	37
	4.3.2 Oppiaineen hallinta ja pedagogiset taidot	39
	4.3.3 Työkokemus.....	40
	4.3.4 Kouluyhteisö.....	40
	4.3.5 Opiskelijan kohtaaminen.....	41
	4.4 OPETUKSEN TAVOITTEET	42
	4.5 HALU KEHITTYÄ AMMATISSA.....	45
	4.6 YHTEENVETO TULOKSISTA.....	48
5	TULOSTEN TARKASTELU.....	50
	5.1 MUUTTUVA LUKIO	50
	5.2 TOIMIJUUS MUUTOKSESSA.....	52

5.2.1	<i>Vahva ja vastuullinen toimijuus</i>	54
5.2.2	<i>Monitahoinen toimijuus</i>	56
5.2.3	<i>Toimijuus oppimisprosessina</i>	57
6	LOPUKSI	60
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	60
6.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	61
6.3	JATKOTUTKIMUSIDEOITA.....	62
	LÄHTEET	64

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

1 JOHDANTO

Toisen asteen koulutus on isojen muutosten kynnyksellä: kevään 2014 kehysriihi niukentaa huomattavasti koulujen valtionrahoitusta, mutta samalla valmistellaan uudistuksia, jotka asettavat kouluille ja opettajille haasteita.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työryhmän valmistelemaan lukion valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa, ja työryhmä päätyi joulukuussa 2013 esittämään kolme eri vaihtoehtoa tuntijaoksi (Tulevaisuuden lukio 2013). Tiedotusvälineissä ja opettajainhuoneissa käytiin kiihkeää keskustelua tuntijakouudistuksesta: miten käy yleissivistyksen, jos valinnaisuutta lisätään. Valtioneuvosto päätti tuntijaosta syksyllä 2014, ja siihen perustuva uusi opetussuunnitelma on tarkoitus ottaa käyttöön 1.8.2016. Aikataulu vaikuttaa tiukalta, ja opettajien huolta omasta ammatillisesta tulevaisuudestaan on helppo ymmärtää.

Toinen näkyvä uudistus lukiomaailmassa on ylioppilaskirjoitusten sähköistäminen, jota aletaan portaittain toteuttaa syksystä 2016 lähtien. Se oikeastaan on osa laajaa pedagogista murrosta: tieto- ja viestintätekniiikan taidot (TVT-taidot) halutaan nykyistä intensiivisemmin tuoda mukaan koulun arkeen. Sähköiset oppimisympäristöt mahdollistavat tiedon tuottamisen ja jakamisen yhteisesti, ja sitä kautta myös opettaja-oppilassuhde saa muuttua demokraattiseksi yhdessä oppimiseksi. Vaikka tietoteknologian lisääntymien koulussa voi parhaimmillaan monipuolistaa ja motivoida opiskelua, siihen ulkoapäin voimakkaasti ohjaaminen saattaa rajoittaa opettajan pedagogista vapautta.

Opetusalan kenttä on moittinut opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuspolitiikkaa näköalattomaksi. Digitalisoituminen ja ylioppilastutkinnon uudistus edellyttäisivät satsauksia sähköisiin oppimisympäristöihin. Kuitenkin lukiokoulutuksen valtionrahoitusta leikataan huomattavasti: kahden vuoden aikana yli kymmenen prosenttia. On ennakoitavissa, että lukiokoulutuksen järjestämislupia myönnetään jatkossa entistä harvemmillä koulutuksen järjestäjille. Se yhdessä rahoitusleikkausten ja ikäluokkamutosten kanssa johtanee lukioverkon harvenemiseen ja etenkin haja-asutusalueella koulutuksellisen tasa-arvon heikkenemiseen: miten siis toteutuu opiskelijan oikeusturva? On myös pelättävissä, että elinkelpoisiksi havaituissa suurissa lukioissa

yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteen kokeminen vaikeutuu. (Värri ym. 2014; Taneli 2014, 387; Puustinen 2015, 5.)

Valtiontalouden näkökulmasta niukkuutta on jaettava, ja toisen asteen koulutuksen rahoitusta suunnitellaan osittain tulosperusteiseksi, jolloin otetaan huomioon muun muassa kunkin oppilaitoksen opiskelijoiden menestys ylioppilaskirjoituksissa ja sijoittuminen jatko-opintoihin. Haastatteluhetkellä oltiin siinä käsityksessä, että kaikki lukiot joutuvat vuonna 2015 anomaan jatkoa koulutuksen järjestämisluvalle ja esimerkiksi pienten lukioiden toiminnan jatkuminen saattaa olla vaakalaudalla. Säästöjä ja tehokkuutta on tarkoitus hakea myös sillä, että neljättä vuotta lukiota käyvien opiskelijoiden opiskelijakohtaisen yksikköhinnan valtionosuutta vähennetään vuonna 2017. Opettajat saattavat siis kantaa huolta paitsi omasta työpaikastaan myös oman työnsä edellytyksistä, sillä esimerkiksi pidennetty opiskelusuunnitelma on tärkeä osa oppilaanohjausta. Tutkimushaastatteluja tehtäessä opetus- ja kulttuuriministeriö oli vähän aikaa sitten julkistanut esitysluonnoksen oppivelvollisuusiän nostamiseksi 17 vuoteen, ja sen vaikutuksista väiteltiin kiihkaasti eri foorumeilla. (Tulevaisuuden lukio 2013.)

Vaikka koulumaailman muutokset tunnetaan ja tunnistetaan, on kuitenkin suhteellisen vähän tutkimusta siitä, miten muutosten keskiössä olevat opettajat rakentavat omaa ammatillista toimijuuttaan. Esimerkiksi Pyhältö, Soini ja Pietarinen (2012, 2014) ovat tutkineet peruskoulun opettajien toimijuutta yhtenäisen peruskoulun toteuttamisessa, ja Vähäsantanen (2013) on puolestaan tutkinut opettajien toimijuutta ammatillisen koulutuksen muutosvyöryssä, mutta lukion opettajien toimijuutta ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Se voi johtua siitä, että suuret muutokset ovat vasta tulossa.

Tutkimuksessani kartoitan lukion opettajien ammatillisen toimijuuden ilmenemistä ja rakentumista, kun omaan työhön liittyviä muutoksia on ennakoitavissa. Totta kai muutoksia on tapahtunut koko ajan, mutta nyt odotettavissa olevat koulujen lisäsäästöt, sähköisen pedagogiikan voimistuva esiinmarssi ja ehkä myös yleinen epä tietoisuus työnkuvan muutoksesta tarjoavat kiinnostavat raamit tarkastella lukion opettajan ammatillista toimijuutta. Toimijuus on liitetty usein aktiivisuuteen, eteenpäin pyrkimiseen, suunnitelmiin ja tulosten tavoitteluun, mutta myös tekemättä jättäminen, vetäytyminen ja odottavalle kannalle jääminen ovat nekin toimijuutta (Vanhalakka-Ruoho 2014, 198).

Uudistukset ja muutokset asettavat aina haasteita opettajien pedagogisille taidoille mutta toisaalta luovat mahdollisuuksia kouluttautua ja kehittyä ammatillisessa osaamisessa. Joka tapauksessa ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus neuvotellaan aina perusteellisesti uudestaan, kun

työolosuhteissa tapahtuu suuria muutoksia. Sekä ammatillinen identiteetti että ammatillinen toimijuus ovat käsitteinä moniulotteisia ja laajoja, ja niitä onkin eri tieteenaloilla ja eri tutkimusorientaatioissa määritelty hyvin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti nähdään elämänselityksensä perustavana käsityksenä itsestä ammatillisena toimijana, ja toimijuus puolestaan koostuu yksilön kyvykkyydestä, motivaatiosta ja käytännön toimintastrategioista (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26; Pyhälto ym. 2012, 99).

Koululaitoksen harteille säilytetään usein kosolti odotuksia, ikään kuin se voisi ratkaista kaikki inhimillisen elämän ongelmat. Koulukeskustelua rasittaa monesti kovin tunteenomainen suhtautuminen, sillä jokaisella keskustelijalla on omia emotionaalisesti voimakkaita kokemuksia ja muistoja, jotka ehkä vaikeuttavat rationaalista ajattelua ja päätöksentekoa. Kouluaikaan käydään hyvin herkässä iässä, ja muistot elävät. Ristiriitaisesta diskurssista kertoo sekin, että koulumaailmassa on kaksi vastakkaista voimaa: toisaalta uudistuspakko ja toisaalta muutosvastarinta. Poliitikot, virkamiehet, opettajat, oppilaat ja vanhemmat mieluummin syyttelevät toisiaan kuin hakevat konsensusta, jota koulun aito kehittäminen edellyttäisi.

Toivon voivani tutkimuksen avulla esittää joitakin kehittämisideoita opettajan toimijuuden vahvistamiseksi, mutta varsinaisena tavoitteena on selvittää, millaisia omaan työhön vaikuttavia muutoksia lukion opettajat ennakoivat lähitulevaisuudessa tapahtuvan, ja ymmärtää sitä, miten muutokset haastavat opettajien ammatillista toimijuutta. Aluksi tarkastelen yleisellä tasolla, miten muuttuvan työelämän vaatimukset heijastuvat opettajantyöhön, ja avaan toimijuuden käsitteen teoreettisia lähtökohtia.

2 MUUTTUVA TYÖ JA AMMATILLINEN TOIMIJUUS

Opettajantyön arvostus, vaatimukset ja tavoitteet riippuvat yhteiskunnan rakenteista ja arvovalinnoista, ja samoin luonnollisesti myös koko koulumaailman pedagogiset ja hallinnolliset muutokset ovat osa yhteiskunnan murrosta. Seuraavaksi kartoitetaan muutamia keskeisiä askelmerkkejä muuttuvan työelämän vaikutuksista opettajuuteen.

2.1 Muuttuva työelämä

Suomessa siirtymä maatalousyhteiskunnasta teollistuneen palveluyhteiskunnan kautta jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan merkitsee myös ammatillista identiteettiä ja toimijuutta muokkaavien toimintaympäristöjen muutosta. Toisaalta muutos avaa uusia mahdollisuuksia mutta toisaalta synnyttää uhkia, epävarmuutta ja haasteita. Vaikka yksilöllisyyttä ja vapaata valintaa korostetaan yleisessä retoriikassa, todellista valinnanvapautta on vain yhteiskunnan ja instituutioiden asettamissa rajoissa. Yhä enemmän on informaatioteknologian kaltaisia asioita, joiden ulkopuolelle yksilön on vaikea jättäytyä. Työntekijältä vaaditaan monipuolisuutta, sosiaalisia taitoja, muuntautumiskykyä ja -halua, riskinottoa ja valmiutta siirtyä työstä toiseen. (Vanttaja & Järvinen 2006, 27–28.)

Suomalaista kilpailukykyä ovat ainakin tähän asti parantaneet hyvinvointivaltion saavutukset, kuten korkea koulutustaso ja hyvät oppimistulokset, mutta kilpailukyvyn parantamiseksi koulutukselle asetetaan jatkuvasti uusia muutos- ja kehittämispaineita. Esimerkiksi ammatilliselle kasvulle ei jää rauhallista tilaa, vaan omasta osaamisesta tulee ikään kuin tuote, jota on nopeasti markkinoitava ja muokattava kysynnän mukaan. Uudistuminen on kuitenkin nykyisen ymmärryksen mukaan ainoa tapa selvitä muuttuvassa toimintaympäristössä. Julkinen sektoriin kuuluva koululaitos ei ole markkina- ja kilpailuyhteiskunnan ulkopuolella, vaan sekin pyrkii mukautumaan markkinatalouden oppeihin. (Julkunen 2010, 19, 23, 26–27, 42.)

Työelämän muutoksella on monet kasvot. Julkisuus nostaa yleensä jonkin yhteisen huolen keskusteluun: viime vuosikymmenellä se oli jaksaminen, ja viime vuosina se on ollut muutoksen ja murroksen synnyttämä epävarmuus. (Julkunen 2010, 41.) Tiheät muutokset kuormittavat jo sinänsä, mutta nyt vaikuttaa siltä, että muutosvirta, joskus jopa muutosvyöry, on negatiivinen ja myös jakaa työyhteisöjä. Toiset pitävät uudistuksia innostavina tai ainakin väistämättöminä; toisten mielestä ne uhkaavat työpaikkaa, pätevyyttä ja jaksamista. (Julkunen 2010, 24–25.) On syytä pohtia, miten opettajat voivat kasvavien haasteiden ja kaventuvien vaikutusmahdollisuuden vallitessa kehittyä ammatillisesti, sitoutua työhön ja pitää yllä työhyvinvointiaan. (Vähäsantanen, ym. 2008, 1–2; Hökkä ym. 2010, 141–142.) Opettajien työhyvinvointi rakentuu monista tekijöistä. Siihen vaikuttavat muun muassa työn määrä, fyysiset olosuhteet, työn jatkuvuus, muutokset ja uudistukset sekä johtamiseen liittyvät tekijät. Nämä kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat toisiinsa. (Soini ym. 2008, 244–246.)

Yhteiskunta- ja koulutuspoliittisilla ratkaisulla pyritään tuottamaan ja vahvistamaan tietynlaista opettajan ammatillista eetosta. Opettajakunnan odotetaan sisäistävän yhteiskuntapolitiikassa tuotetut ideologiset totuudet ja oikeuttavan ne omalla toiminnallaan. Näin opettajat huolehtivat nousevien sukupolvien sosiaalistamisesta kulloinkin vallitseviin arvoihin ja normeihin. Palkkioksi ehdottomasta antautumisesta koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttajaksi valtiovalta on – ainakin tähän asti – suojellut ja tukenut opettajakunnan työtä. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 64.)

Koulutusorganisaatioiden suhde muutokseen kertoo paljon organisaation olemuksesta ja luonteesta. Karl E. Weickin mukaan (1976, 1–19) väljäkytkentäistä (loosely coupled) koulutusorganisaatiota leimaavat autonominen opettajuus, itseohjautuvuus ja itsereflektio, pienet, itsenäiset työtiimit, vähäinen ulkoinen kontrolli ja hitaat ja vakaat muutokset. Opettajia pidetään itsenäisinä, oman työnsä asiantuntijoina, ja heidän on mahdollista toteuttaa ammatillisia näkemyksiään ja tavoitteitaan ja arvioida toimintaansa ilman ulkopuolista ohjailua.

Tiukkakytkentäisessä (tightly coupled) koulutusorganisaatiossa puolestaan on vahva, strategiaorientoitunut kontrolli, se tähtää tehokkuuteen, siinä opettajia tarkkaillaan ja valvotaan, ja ulkopuolinen arviointi vaikuttaa opettajan työhön ratkaisevasti (Hökkä ym. 2010, 141.) Tiivis yhteistyö ja sosiaalinen kontrolli rajoittavat ammatillista autonomiaa ja opettajan toimintamahdollisuuksia, koska työn ulkoista ohjausta, kontrollointia ja arviointia on lisätty. Hallintokulttuurin ja koulutuksen organisaatorakenteen kehittymisen suunta on väljäkytkentäisestä

kohti tiukkakytkentäistä organisaatiota, ja se asettaa haasteita opettajan toimijuudelle. (Vähäsantanen, ym. 2008, 1–2; Hökkä ym. 2010, 141–142.) Rowanin mukaan (2002, 604–611) toimiva organisaatiomalli voisi olla monikytkentäinen organisaatio (tangled coupling), jossa tiiviin ja monitahoisen verkon muodostavat opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet, kollegiaaliset suhteet, opettajat osana muita yhteisöjä ja myös eri organisaatiotasojen ja sidosryhmien väliset suhteet (ks. Vanhalakka-Ruoho 2010, 138.)

On havaittu, että työnkuvan muutokset aiheuttavat esimerkiksi peruskoulun opettajilla epävarmuutta omasta osaamisesta ja lisäävät tyytymättömyyttä työtä kohtaan. Ristiriita ulkoisten odotusten ja olemassa olevan ammatti-identiteetin välillä aiheuttaa huolta, pelkoa ja ahdistusta. (Lasky 2005, 912.) Kaikilla ei olekaan yksilöllisiä resursseja selviytyä jatkuvista muutoksista ja joustovaatimuksista, mikä johtaa stressiin, kontrollin tunteen puuttumiseen ja työhön sitoutumattomuuteen. (Vähäsantanen 2009, 174.)

Sekä kansallisten että kansainvälisten tutkimusten mukaan pedagoginen toiminta koetaan tyypillisesti hyvin haastavaksi ja kuormittavaksi, mutta myös innostavaksi ja palkitsevaksi. Opettajan käsitys itsestään ja suhteestaan muihin yhteisön jäseniin muodostaa keskeisen viitekehyksen sille, miten hän koulun perustehtävän tulkitsee ja miten se ohjaa hänen pedagogista toimintaansa. Esimerkiksi koulun johtamiskulttuuri ja tunne siitä, kokeeko opettaja olevansa mukana päättämässä koulun tavoitteista ja toimintamuodoista, voivat ratkaisevasti säädellä opettajan suhtautumista pedagogiseen uudistamistyöhön tai sitä, millaiseen vuorovaikutukseen hän pyrkii muiden opettajien kanssa. (Soini ym. 2008, 244–246.)

Muuttuvassa koulussa opettajuus tulisi nähdä yhä enemmän tulevaisuuden rakentamisena muun muassa opiskelijoiden, kollegojen, työelämän ja erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Opettajuutta siis rakennetaan tai ainakin sitä pitäisi rakentaa entistä monipuolisemmassa vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisyydessä, jolloin opetuksen toimintaympäristön muutokset vahvistaisivat reflektion kautta opettajan ammatillista toimijuutta. Reflektoinnissa korostuu jäsentynyt oman toiminnan perusteiden, kokemusten ja toiminnan seurausten pohdiskelu. Reflektio ei siis kohdistu vain toimintaan vaan myös sen taustalla olevaan olettamusperustaan, tietorakenteisiin ja arvoihin. (Korkeakoski 2004, 159–160.)

Kaikki koulutusuudistukset eivät välttämättä ole todellisia muutoksia, mutta joka tapauksessa opettaja väistämättä joutuu uudistuksen myötä neuvottelemaan käsitystään itsestä ammatillisena

toimijana (Vähäsantanen 2013, 108). Seuraavissa luvuissa kartoitetaan muutamia toimijuuden käsitteen ulottuvuuksia ja määritellään ammatillinen toimijuus tämän tutkimuksen näkökulmasta.

2.2 Näkökulmia toimijuuteen

Toimijuus käsitteenä on laajalti käytössä lukuisilla eri tieteenaloilla: kasvatustieteen lisäksi muun muassa sosiologiassa, psykologiassa ja naistutkimuksessa. Vaikka se saa tieteenaloittain erilaisia painotuksia, toimijuuden tutkimuksessa on joitakin yhteisiä nimittäjiä. Esimerkiksi Jyrkämä (2008, 196) näkee tutkimuksen näkökulmasta neljä toimijuuteen liittyvää keskeistä periaatetta:

1. Toimijuus on kontekstuaalista ja sidoksissa aikaan, paikkaan ja tilanteeseen.
2. Toimijuus on dynaaminen prosessi.
3. Toimijuus on vuorovaikutuksellista ja toteutuu suhteena ja suhteessa toisiin ihmisiin.
4. Toimijuus on subjektiivista ja sitä luonnehtivat merkityksellisyys, kokemuksellisuus, tulkinnallisuus ja neuvoteltavuus.

Toimijuuden tutkimusta voidaan jakaa kolmeen tasoon. Makrotasolla analysoidaan laajoja valtiollisia ja kansainvälisiä rakenteita, esimerkiksi Euroopan unionin koulutuspolitiikkaa, ja kysytään, millaista kulttuurista asenneilmastoa ja toimintatilaa erilaiset diskurssit tuottavat toimijuudelle. Mesotasolla eli institutionaalisella tasolla ja yhteisöjen tasolla toimijuuden käsitteen avulla voi tarkastella muun muassa erilaisia institutionaalisia käytäntöjä ja yhteisöjen sisäisiä dynamiikkoja. Mikrotasolla eli yksilöiden tasolla tarkastellaan puolestaan sitä, miten ihmiset määrittävät omaa toimijuuttaan. Voidaan tutkia sitä, mitä he voivat ja osaavat tehdä ja joutuvat tekemään eri konteksteissa, millaisin tavoin omaa toimijuutta rakennetaan ja miten se koetaan? (Ojala ym. 2009, 15–16.) Siitä huolimatta, että koulu toimintaympäristönä riippuu muun muassa yhteiskunnan arvoista ja taloudellis-poliittisesta todellisuudesta, tämä tutkimus on kiinnostunut nimenomaan mikrotason näkökulmasta, johon ammatillisen toimijuuden käsite luontevasti asettuu.

Kukin tieteenala siis määrittelee toimijuuden omista lähtökohdistaan, ja käsitteeseen on monta lähestymistapaa, kuten sosiologinen, sosiokulttuurinen, feministinen ja elämäntutkimuksen lähestymistapa. (Eteläpelto ym. 2014, 209.) Toimijuudella tarkoitetaan yksilön tai ryhmän kykyä toimia omaehtoisesti eri tilanteissa, ja siinä on kyse yksilön valinnanvapauden suhteesta kulttuurisiin käytäntöihin ja rakenteisiin (Lipponen ym. 2013, 160). Toimijuus ilmentää myös inhimilliseen toimintaan sisältyvää tekojen vaikuttavuutta, joten toimijoiden suhde materiaaliseen

maailmaan ei ole ainoastaan reaktiivinen, vaan he pystyvät halutessaan säätelemään toimintaympäristöään. (Kerosuo 2014, 180.)

Esimerkiksi feministinen tutkimus on kiinnostunut eroista ja vallasta ja kyseenalaistanut siten päämäärähakuisena ja individualistisena määriteltyä toimijuutta. Kysytään, miten historialliset, aineelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot ja niihin liittyvät vallan ulottuvuudet määrittelevät toimijuutta. On kiinnostuttu myös pienestä, hauraasta ja arkisesta toimijuudesta. (Ojala ym. 2009, 14–15.) Elämäntutkimuksen perinteessä toimijuutta puolestaan on tarkasteltu siitä näkökulmasta, miten yksilöt rakentavat elämäntutkimukseen tehden valintoja ja toimien historian ja yhteiskunnan olosuhteiden luomissa mahdollisuuksissa ja rajoissa. Toimijuutta ilmentäviksi teoiksi ja valinnoiksi ymmärretään ne, jotka rakentavat yksilöiden elämäntutkimusta, ja toimijuuden käsitteellistämiseen kuuluu vahvasti ajallinen ulottuvuus. (Jyrkämä 2008, 192; Eteläpelto ym. 2014, 208; Vanhalakka-Ruoho 2014, 193.)

Ammatillista toimijuutta merkittävässä yhteiskunnallisessa instituutiossa ja muutostilanteissa on luontevinta tarkastella sosiologisesta tai sosiokulttuurisesta näkökulmasta, koska niissä otetaan huomioon toisaalta yhteiskunnan rakenteet ja toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus toimijuuden jäsentäjänä. Nämä lähestymistavat esitellään lyhyesti seuraavissa luvuissa.

2.2.1 Sosiologinen lähestymistapa

Toimijuus viittaa laajaan ja sosiologiassa keskeiseen keskustelu- ja ongelmaperinteeseen. Lähestymistavassa on kyse ihmisten käyttäytymisestä ja toiminnasta ja niiden luonteesta ja merkityksestä. Näin asemoitua toimijuustutkimusta kiinnostavat toimivan yksilön, yhteiskunnallisten rakenteiden ja lainalaisuuksien väliset suhteet. Ohjaako yksilö ja missä määrin hän ohjaa toimintaansa omilla valinnoillaan, vai ohjaavatko sitä rakenteet ja eritasoiset lainalaisuudet? (Jyrkämä 2008, 191.)

Yhteiskuntatieteissä toimijuuden käsitettä tarvitaan esimerkiksi silloin, kun tutkitaan yhteiskunnan ja yksilön välisiä suhteita ja kun analysoidaan, miten ihmisen toiminta määrittyy sosiaalisten rakenteiden kautta ja miten ideologiat ja kulttuurit vaikuttavat yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen. (Gordon 2005, 114). Varsinkin sosiologiassa toimijuutta on tarkasteltu Anthony Giddensin strukturaatioteorian pohjalta.

Anthony Giddensin (1984, 25) mukaan rakenteet ja toiminta liittyvät yhteen ja rakenteet näin ollen nähdään duaalisina: ne rajoittavat ja määräävät mutta myös mahdollistavat ja ohjaavat sekä yksilön että ryhmän toimintaa. Ihminen toimijana on rakenteiden omaksuja, kantaja ja uusintaja mutta myös niiden hyväksikäyttäjä. Rakenteita ei oikeastaan ole olemassa, vaan ihmiset uusintavat ne päivittäisillä toiminnoillaan, ikään kuin ne olisivat olemassa.

Toimijuudessa on kyse aikomuksellisesta toiminnasta. Aikomuksellinen teko on sellainen, jonka tekijä tietää tai uskoo tuottavan tietyn lopputuloksen: toimijuus on tietoista. Aikomuksellisuuden lisäksi yksilön on kyettävä tekemään tavoittelemiaan asioita, ja se edellyttää valtaa toimia. (Jyrkämä 2008, 191; Eteläpelto ym. 2013, 49.) Valta on toimijuuden näkökulmasta oleellista, sillä saavuttaakseen jotain yksilö tarvitsee valtaa ja vallan puute merkitsee toimijuuden puuttumista. (Eteläpelto ym. 2014, 204.) Koulumaailman myllerryksissä vallattomuuden tunne voi olla vallalla: uudistukset saatetaan kokea ylhäältäpäin sanelluiksi, ja siksi ne tuntuvat ahdistavilta ja jonkun toisen valinnoilta.

Margaret Archerin (2000, 2003) lähtökohtana on realistinen sosiaalinen teoria. Hän onkin kritisoinut Giddensin teoriaa, koska siinä ei hänen mukaansa nähdä rakenteiden ajallista olemassaoloa, joka poikkeaa yksilöiden toiminnasta. Archer ei hyväksy toisaalta näkemystä yksilöstä passiivisena toimijana tai toisaalta autonomisena toimijana suhteessa ulkoisiin olosuhteisiin. Yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa välittävänä tekijänä toimii reflektio. (Jyrkämä 2008, 191; Vähäsantanen 2010, 163; Eteläpelto ym. 2014, 204–205.) Archerin mukaan ihmisen toimijuutta luovat diskursiivisten todellisuussuhteiden lisäksi praktinen ja kehollinen (embodied) suhde todellisuuteen: praktinen suhde muodostuu ihmisen kapasiteeteista ja kompetensseista ja kehollinen fyysisestä terveydestä ja hyvinvoinnista. (Eteläpelto ym. 2014, 204.) Gil Musolf (2003, 8) puolestaan esittää, että me teemme kulttuuriamme ja historiaamme ja rakennamme elämämme suuntaviivat, mutta emme olosuhteissa, jotka olisivat itse valitsemiamme. Toimijuus kehkeytyy yksilöiden kyvystä liittää merkityksiä asioihin ja tapahtumiin, määrittellä tilannetta näistä merkityksistä käsin ja kykyä toimia niiden perusteella.

Toimijuuden tunteen ja tunteeseen liittyy siis käsityksiä omista mahdollisuuksista tehdä päätöksiä, näkemyksiä päätöksenteon rajoituksista ja huolta omasta toimijuudesta: joko siitä, pääseekö päättämään ja ovatko päätökset mahdollisia toteuttaa, tai siitä, osaako päättää. Toimijuuteen liittyy yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännitteitä; se valottaa ihmisen taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista paikkaa ja oman elämän rakentamiseen liittyviä käsityksiä, kokemuksia ja tunteita.

(Gordon 2005, 114–115.) Näistä lähtökohdista katsoen toimijuuden sosiologinen tarkastelunäkökulma soveltuisi hyvin koulumaailman ja opettajuuden tutkimiseen, mutta näyttää siltä, että aiemmissa tutkimuksissa on enemmän hyödynnetty sosiokulttuurista lähestymistapaa, jota tosin on kritisoitu aktiivisen subjektin unohtamisesta (Hökkä ym. 2010, 144). Seuraavaksi esitellään sosiokulttuurisen lähestymistavan kaksi erilaista suuntausta.

2.2.2 Sosiokulttuurinen lähestymistapa

Sosiokulttuurisen lähestymistavan piirissä on poikkeavia käsityksiä siitä, miten sosiaalinen ja yksilöllinen ovat suhteessa toisiinsa, ja ne tuottavat erilaisia käsityksiä toimijuudesta. Yhteistä sosiokulttuurisille lähestymistavoille on, että ne painottavat työvälineiden, kuten tietokoneiden, ja työn kohteen merkitystä ihmisen toiminnan välittäjänä. (Eteläpelto ym. 2014, 206.)

Eteläpellon, Vähäsantasen, Hökän ja Paloniemen (2014, 206–207) mukaan sosiokulttuurisen lähestymistavan voi jakaa kahteen: objektikeskeisiin teorioihin, joissa vallitsevana on työn kohteen ja työvälineen korostus, ja subjektilähtöisiin kehityksellisiin suuntauksiin. Objektikeskeinen toimintateoria perustuu marxilaiseen käsitykseen työstä. Vaihtoehtona tälle lukuisat tutkijat tunnustavat työtä tekevän subjektin ja yksilöllisen toimijuuden merkityksen kieltämättä kuitenkin sosiaalisen, kulttuurisen ja materiaallisen kontekstin merkitystä. Billett (2006) nojaa malleihin, jotka kuvaavat yksilönkehitystä sekä yksilöllisen ja sosiaalisen vastavuoroista suhdetta. Yksilöt harjoittavat toimijuutta valitessaan, millaisiin asioihin ja ongelmiin he tarttuvat, ja se vaikuttaa siihen, mitä he oppivat ja miten he toimivat. (Eteläpelto ym. 2014, 207.) Opettajan toimijuus voi ilmetä esimerkiksi tekoina, joilla hän pyrkii vaikuttamaan työyhteisöönsä käytettävissä olevia resursseja hyödyntämällä. Opetusresurssit, työvälineet, opetussuunnitelma ja kulttuuriset normit kiinnittävät opettajan toimijuutta koulutuskontekstiin. (Hökkä ym. 2010, 144.)

Subjektinäköinen painotus merkitsee tarvetta ottaa huomioon subjektien kiinnostukset ja identiteetit sen lisäksi, että huomioidaan sosiaalisten käytäntöjen historiallinen luonne, tavoitteet ja jatkumot sekä yksilöiden mahdollisuudet vaikuttaa näiden uudistamiseen. Toimijuuden nähdään kietoutuvan subjektin ammatilliseen identiteettiin ja työssä oppimiseen. Toimijuutta tarvitaan identiteettien muokkaamiseen ja uudelleen neuvotteluun. Henkilön käsitys itsestä vaikuttaa merkittävästi siihen, miten ja millaista toimijuutta hän harjoittaa. (Eteläpelto ym. 2013, 61.)

Toimijuuden modaliteetit on yksi tapa jäsentää erilaisia toimijaan, henkilöön tai ryhmään, liittyviä tekijöitä (kuten tietoja, taitoja, arvostuksia, fyysisiä ominaisuuksia), jotka olennaisesti vaikuttavat siihen, miten hän osallistuu eri tilanteisiin (Jyrkämä 2008, 195; Lipponen ym. 2013, 164).

Toimijuuden modaliteetit Jyrkämän mukaan ovat:

- haluaminen (henkilön motivaatio, päämäärät, tavoitteet)
- osaaminen (tiedot ja taidot)
- kykeneminen (fyysiset edellytykset tai rajoitukset)
- tunteminen (taito liittyy tunteet, arvostukset ja omat arviot erilaisiin tilanteisiin ja kokemuksiin)
- voiminen (tilanteen avaamat ja tuottamat mahdollisuudet ja vaihtoehdot)
- täytyminen (fyysiset ja sosiaaliset pakot, esteet ja rajoitukset)

Sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan yksilö ei koskaan toimi kulttuurisessa tyhjiössä, ja toimijuus syntyy, muotoutuu ja uusiutuu näiden ulottuvuuksien yhteen kietoutuvana prosessina ja sen kokonaisdynamiikkana. Positiivisia kokemuksia kuvaavat osaaminen, kykeneminen, voiminen (Jyrkämä 2008, 195; Lipponen ym. 2013, 165). Sosiokulttuurinen viitekehys ohjaa siis tarkastelemaan välineiden merkitystä toimijuudessa. Ihmiselle on luonteenomaista kehittää toimintansa tueksi sekä erilaisia materiaalisia välineitä, kuten työkaluja, koneita ja laitteita, että käsitteellisiä ja kielellisiä välineitä, kuten käsitteitä, malleja ja teorioita. Usein nämä kulttuuriset välineet palvelevat myös ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Lipponen ym. 2013, 162.)

Koulumaailman näkökulmasta sosiokulttuurisessa lähestymistavassa oppiminen nähdään aina ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä, joka tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa yksilöiden osallistuessa erilaisten yhteisöjen toimintaa. Tällöin kehittymisen tarkastelu kiinnittyy toimintaympäristöihin, ihmisten väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, puheeseen, yhteisöissä vallitseviin diskursseihin, jaettuihin käytänteisiin ja merkityksenantoihin. Yksilöiden kehittämisessä on olennaista se, millaisiin sosiaalisiin yhteisöihin yksilö kuuluu ja kuinka hän pystyy näissä yhteisöissä toimimaan. (Hökkä 2012, 102.)

2.2 Ammatillinen toimijuus

Ammatillinen toimijuus tässä tutkimuksessa ymmärretään siten, että se käsittää kyvyn ja motivaation tehdä valintoja ja tavoitteellisesti toimia niiden pohjalta merkityksellisesti paitsi oman elämän myös yhteisön tai yhteiskunnan kannalta. Osaamiseen (kyvykkyyteen) kuuluvat esimerkiksi

opettajan pedagogiset taidot ja oppiaineen hallinta ja käsitykset minäpystyvyydestä. (Pyhäلتö ym. 2012, 99.) Minäpystyvyysskokemukset ovat yksilön uskomuksia siitä, että hän pystyy toimimaan ja aikaansaamaan haluamiaan tuloksia eri tehtävissä eri elämänalueilla. Ennakoinnin avulla yksilöt motivoivat ja ohjaavat itseään luomalla odotuksia ja etukäteissuunnitelmia. (Bandura 1994, 1; Vanhalakka-Ruoho 2014, 195–196.) Yksilötasolla toimijuus ilmenee omaa uraa, sitoutumista ja perustyötehtäviä koskevana päätöksentekona ja vaikuttamisena. Yhteisöissä toimijuutta rakentavat työolot, työn sisällöstä neuvottelu kollegoiden ja hallinnon kanssa ja työyhteisön toimintaan vaikuttaminen. (Höckkä ym. 2010, 154.)

Motivaatio ja minäpystyvyys eivät ihan riitä kuvaamaan opettajien sitoutuneisuutta koulun kehittämiseen, vaan niiden lisäksi tarvitaan ammatillisen toimijuuden käsite, johon edellä mainitut sisältyvät. Opettajan minäpystyvyys, motivaatio ja osallistumisen taidot tuotetaan ja ilmaistaan koulun jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, ja niihin viitataan ammatillisena toimijuutena. (Pyhäلتö ym. 2014, 304; Vanhalakka-Ruoho 2014, 195–196.)

Albert Banduran (1989, 1179) minäpystyvyysteorian mukaan heikko minäpystyvyys liittyy alhaiseen toimijuuteen ja korkea minäpystyvyys puolestaan aktiiviseen toimijuuteen, joka ymmärretään aikomuksellisena vaikuttamisena omaan elämään ja elinoloihin. (Eteläpelto ym. 2014, 207–208.) Bandura (2006) korostaa toimijuutena minäpystyvyysskokemuksia sekä intentionaalisuutta, ennakointia ja itsesäätelyä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan etupäässä ennakoituja muutoksia suhteessa omaan työhön, ja se vaikuttaa perustellulta, sillä ennakoinnin avulla yksilöt motivoivat ja ohjaavat itseään luomalla odotuksia ja etukäteissuunnitelmia. (Vanhalakka-Ruoho 2014, 195–196.)

Opettajat, joilla on vahva minäpystyvyyden tunne, ovat avoimia uusille ajatuksille ja haluavat kokeilla uusia opetusmenetelmiä vastatakseen entistä paremmin oppilaiden tarpeita. (Pyhäلتö ym. 2014, 304). Koko prosessiin kuuluu myös kehittyminen ja uuden oppiminen, ja oppimismotivaatioon vaikuttaa vastuuntunne uudistuksista. Uusien ideoiden omaksuminen osana opetusta lisää sitoutuneisuutta, joka puolestaan riippuu kouluyhteisön hahmottamisesta oman oppimisen alustana. Toisaalta kollegiaalisen verkoston tukea työssäoppimisessa hyödynnetään suhteellisen niukasti. (Pyhäلتö ym. 2014, 305.)

Pyhäلتö, Pietarinen ja Soini (2012) ovat tutkineet yhtenäiseen peruskouluun siirtymisen vaikutuksia opettajan ammatilliseen toimijuuteen. Opettajien omaa käsitystä itsestään toimijoina koulu-

uudistuksen tiimellyksessä on tutkittu vähän, tai siitä tiedetään vähän. (Pyhältö ym. 2012, 96; Pyhältö ym. 2014, 305.) Toisaalta Suomessa opettajia pidetään autonomisina ammattilaisina mutta toisaalta heiltä odotetaan myönteistä suhtautumista uudistuksiin. Opettajan odotetaan roolissaan tukevan yhteiskunnan rakenteita, mutta ajattelun ja toiminnan konservatiivisuuden vastapainona koulutyössä näkyy innovatiivisuus ja uudistusmyönteisyys. (Pyhältö ym. 2012, 95, 99; Pyhältö ym. 2014, 304.) Ammatillinen toimijuus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se näyttäytyy erilaisissa ammatillisissa kohtaamisissa (kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien ja muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa). Opettajan ei pelkästään oleteta kantavan vastuuta omasta ajattelustaan ja ongelmanratkaisustaan vaan myös ammatillisen yhteisön kehittämisestä, esimerkiksi opetuskokeilujen, testaamisten ja monitoroinnin avulla. (Pyhältö ym. 2012, 101; Pyhältö ym. 2014, 306.)

On niin ikään merkitystä, näkeekö opettaja itsensä uudistuksen subjektina vain objektina. Ne opettajat, jotka kokevat voivansa vaikuttaa uudistuksiin, sitoutuvat niihin ja samalla vahvistavat ammatillista toimijuuttaan. Näin opettajien aktiivinen osallistuminen muutoksessa kehittää ja vahvistaa myös kouluyhteisön toimintatapoja. (Pyhältö ym. 2012, 112; Pyhältö ym. 2014, 307.) Usein se, jolla on vahva kokemus omasta toimijuudestaan, saavuttaa työyhteisössään nopeammin kehittäjän aseman, ja hänen kehittymisensä on nopeampaa kuin yksilön, jonka toimijuuden kokemus on heikko. (Ruohotie-Lyhty 2011, 56.) Vahvaan toimijuuteen kuulu se, että opettajan täytyy tietää ja hyväksyä, mitä, miksi ja miten hän opettaa, ja pelkkä kouluhallinnosta tullut käskyttäminen saa harvoin hyvää vastakaikua. Se, miten opettajia kohdellaan koulumaailmassa tai yhteiskunnassa, heijastuu heidän toimintaansa luokkahuoneessa: jos omaa toimijuutta ei mahdollisteta tai palkita, on vaikea kannustaa oppilaiden toimijuutta. (Pyhältö ym. 2014, 307–308; Lipponen & Kumpulainen 2011, 812.)

Kaiken kaikkiaan opettajan ammatillinen toimijuus näyttäytyy dynaamisena prosessina ja vaihtelee tilanteittain: joskus uudistuksessa toimijuutta on vaikea rakentaa, mutta toisessa tilanteessa taas se on helppoa. Ammatillinen toimijuus riippuu siis kontekstista mutta myös henkilökohtaisista ja sosiaalisista resursseista. Se on alati muutoksessa ja riippuu opettajan ammatillisesta taustasta, oppialasta ja työn sisällöstä. Esimerkiksi luokanopettajat ja aineenopettajat kokevat koulu-uudistukset eri tavoin. (Pyhältö ym. 2012, 101; Pyhältö ym. 2014, 306.)

Vähäsantasen ja Billettin (2008, 35) mukaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajilla on viisi strategiaa muutoksen kohtaamisessa: ammatillinen kehittyminen, passiivinen mukautuminen,

aktiivinen osallistuminen, tasapainottelu ja vetäytyminen. Näistä vahvaan toimijuuteen tuntuisivat liittyvän ammatillinen kehittyminen ja aktiivinen osallistuminen, mutta niiden ei suinkaan tarvitse olla myötäsukaisia muutosten suhteen. Toimijuus voi nimittäin näyttäytyä myös välttelynä ja vastustamisena ja siten luoda jännitettä opettajan ja muun koulumaailman välille. Dynaaminen ja vastavuoroinen vuorovaikutus näkyy siinä, miten opettaja selviytyy uudistusten haasteista. Paitsi että etukäteen alkaa muuttaa käytänteitään tulevan uudistuksen mukaisiksi, myös kriittinen ajattelu ja vastustaminen kuuluvat asiaan, jos uudistus ei tunnu vastaavan omia opettamiseen liittyviä ajatuksia ja arvoja (Lasky 2005, 913; Pyhäلتö ym. 2014, 305; Eteläpelto ym. 2013, 48.)

Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan muutosten ja uudistusten vaikutuksia opettajan ammatilliseen toimijuuteen, vaikutukset ilman muuta heijastuivat myös ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Ammatillinen identiteetti on käsitys itsestä ammatillisena toimijana, oman ammatin edustajana, joten se kuvaa myös sitä, mikä on yksilölle tärkeää, kun hän toimii ammatissaan, ja millaisia ammattia koskevia arvoja, eettisiä käsityksiä ja tavoitteita hänellä on. Perimmiltään identiteetin rakentumisessa on kyse sosiaalisen ja persoonallisen eli rakenteiden ja yksilön välisestä suhteesta. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa korostuvat siis sosiokulttuuriset olosuhteet, normit ja arvot sekä yksilöllinen elämänhistoria, persoonalliset näkemykset ja uskomukset. Opettajilla ammatilliseen identiteettiin kuuluvat erityisesti ammatilliset arvot, päämäärät, mielenkiinnon kohteet, ymmärrys koulutuksen tarkoituksesta ja oppimista ja opetusta koskevat käsitykset. (Vähäsantanen 2010, 157; Hökkä ym. 2010, 148.)

Kun tutkimuksen pääpaino on yksilön kokemassa muutoksessa suhteessa omiin toimintatapoihinsa, pysytään ehkä selkeämmin toimijuuden kuin identiteetin alueella, vaikka käsitteet yhteen kietoutuvatkin ja niiden erillään tarkastelu on haasteellista. Tavoitteena ei ole tutkia ammatillista identiteettiä, mutta ilmiön läsnäolosta on oltava tietoinen.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää lukion opettajien ammatillista toimijuutta työhön liittyvissä muutoksissa. Tavoitetta lähestytään tutkimuskysymysten kautta, jotka liittyvät sekä lukiokoulutuksen muutoksiin että opettajan ammatillisen toimijuuden uudelleen neuvotteluun muutoskontekstissa. Tutkimusongelma jakautuu siis kahdeksi tutkimuskysymykseksi, joihin liittyy vielä täsmentäviä alakysymyksiä:

1. Miten opettajien näkökulmasta lukio muuttuu lähitulevaisuudessa?

- Millaisia muutoksia opettajat ennakoivat lähivuosina tapahtuvan?
- Miten muutokset vaikuttavat heidän työhönsä?

2. Miten tulevat muutokset vaikuttavat opettajien ammatillisen toimijuuteen?

- Miten opettajat rakentavat ammatillista toimijuuttaan?
- Millaista toimijuutta muutosten kohtaaminen edellyttää?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävänä on selvittää, mitä hallinnollisia, taloudellisia ja pedagogisia muutoksia lukion opettajat ennakoivat lähitulevaisuudessa, kuluvalle vuosikymmenellä, tapahtuvan. Tavoitteena on tutkia opettajien käsityksiään muutoksista ja eritellä muutosten vaikutuksia heidän omaan työhönsä: esimerkiksi mitä myönteistä tai mitä kielteistä muutosten ennakoidaan tuovan mukanaan.

Toisen tutkimuskysymyksen lähtökohtana on ammatillisen toimijuuden määritelmä tässä tutkimuksessa: toimijuus muodostuu kyvykkyydestä, motivaatiosta ja toimintastrategioista (Pyhältö ym. 2012, 99). Tavoitteena on edellä mainitun määritelmän pohjalta selvittää, miten opettajat rakentavat ammatillista toimijuuttaan ja miten heidän ennakoimansa muutokset haastavat toimijuutta.

3.2 Tutkimusote

Kakkuri-Knuutila ja Heinlahti (2006, 104–105) pohtivat, voidaanko tieteellisessä keskustelussa päästä keskinäiseen ymmärtämiseen ja yksimielisyyteen ja voidaanko tieteen avulla tavoittaa objektiivista todellisuutta. Tieteenfilosofisen relativismin mukaan tutkijasta riippumatonta todellisuutta ei ole, vaan esimerkiksi tutkijan tiedolliset intressit, arvostukset ja yhteiskunnalliset instituutiot vaikuttavat tiedon sisältöön, perustelemiseen ja sen hyväksymiseen. Yksimielisyys ei ole mahdollista eikä edes tarpeellista.

Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten yhteistä ja yksityistä kokemusta maailmasta tuotetaan ja jaetaan, tutkimuksen tietoteoreettisena tukirakenteena voidaan pitää sosiaalista konstruktivismia. Sen näkökulmasta ajatellaan, että ihmisen käsitys itsestään, kokemukset ja tieto maailmasta ovat sosiaalisesti tuotettuja ja että kielen asema korostuu sosiaalisessa todellisuudessa ja sen yhteisöllisessä tuottamisessa. (Suoranta 2008, 73–75; Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 108.) Tutkimuksen näkökulmasta toimijuus on vahvasti vuorovaikutuksen asia: se rakentuu sosiaalisesti osana instituutioita ja yhteisöjä, kulttuurisia käsityksiä ja normeja sekä vuorovaikutussuhteita. Siten toimijuudessa on kyse sosiaaliseen kategoriaan liittyvistä odotuksista, mahdollisuuksista ja rajoituksista tietyissä tilanteissa. (Ojala ym. 2009, 21–22.)

Opettajan ammatillisen toimijuuden kuvaamiseen ja sen ominaislaadun ymmärtämiseen soveltuu pääasiassa parhaiten laadullinen tutkimusote, koska pyrkimyksenä on kuvata tutkittavaa ilmiötä, ymmärtää siihen liittyviä moniulotteisia vuorovaikutussuhteita ja antaa siitä teoreettisesti mielekäs tulkinta. Tavoitteena ei siis ole tarjota tilastollisia yleistyksiä, mutta tutkimuksessa sovelletaan havainnollisuuden vuoksi myös hiukan määrällistä analyysia.

Koska aineisto koostuu vain suhteellisen pienestä joukosta yksilöhaastatteluja, sen pohjalta ei voi yrittääkään vastata kysymykseen, miten kaikki lukion opettajat kokevat lähestyvät muutokset ja rakentavat ammatillista toimijuuttaan. Samoin tiukasti strukturoidun kysely- tai haastatteluaineiston analyysi ei voi antaa vastausta siihen, mitä merkityksiä haastateltavat antavat omalle työlleen ja omalle toimijuudelleen. Kun tutkitaan sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he puhuvat omista asioistaan omalla suullaan, omin sanoin. Heidän ei pidä joutua valitsemaan tutkijan jäsentämistä vaihtoehdosta. (Eskola & Suoranta 1996, 34; Alasuutari 2001, 83; Tuomi & Sarajärvi 2011, 85.)

Laadullisessa tutkimuksessa kysymys mahdollisuudesta ymmärtää toista on kaksisuuntainen: toisaalta on kysymys siitä, miten haastattelijan on mahdollista ymmärtää haastateltavaa, ja toisaalta on kysymys siitä, miten tutkimusraportin lukija ymmärtää tutkijan ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 68–69). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää, tulkita ja jäsentää opettajan ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia, kun omaan työhön kohdistuu monenlaisia muospaineita. Aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena eikä yksittäisten haastateltavien tarinoina.

Tutkimuksen tuloksena ei ole aineiston analyysi ja selvittäminen loppuun saakka, yhtä vähän kuin voidaan analysoida toista ihmistä loppuun saakka. Laadullisen tutkimuksen idea on löytää aineistosta jotain uutta ja ennen havaitsematonta, uusia jäsennyksiä ja uusia merkityksiä, ennen kuvailemattomia tapoja ymmärtää ympäröivää inhimillistä todellisuutta. (Ruusuvuori ym. 2010, 10, 16.)

3.3 Tutkimusaineisto

Esittelen seuraavaksi tutkimusaineiston keräämisen vaiheita koehaastatteluista varsinaisiin tutkimushaastatteluihin. Koehaastattelut olivat tärkeä osa tutkimusprosessia, sillä niiden avulla jäsenyi lopullinen tutkimusongelma teoreettisine viitekehyksineen. Lopuksi arvioin haastattelujen onnistumista ja omaa rooliani.

3.3.1 Koehaastattelut

Alun perin tieto siitä, että ylioppilaskirjoituksia suunnitellaan järjestettäväksi sähköisessä muodossa, herätti kiinnostukseni, miten se mahdollisesti näkyy lukion opettajan pedagogisessa orientoitumisessa omaan opetukseensa.

Tutustuin aluksi ylioppilastutkintolautakunnan esiselvitykseen *Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö ylioppilastutkinnon suorittamisessa* (2013), Suomen Lukiolaisten Liiton (2013) *Selvitykseen lukiolaisten suhteesta tieto- ja viestintäteknikkaan sekä sähköisiin oppimateriaaleihin, Pirkanmaan toisen asteen TVT-suunnitelmaan 2013 – 2016* ja sosiaalisen median keskusteluihin (esim. Facebook-ryhmät *Tulevaisuuden lukio – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*, *Tietokoneet yo-kirjoituksissa* ja *Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa*). Näiden pohjalta laadin kysymykset kahta koehaastattelua (esihaastattelua) varten.

Koehaastateltavat olivat noin kymmenen vuotta useissa eri lukioissa työskennelleitä opettajia, joilla oli kokemusta myös ylioppilaskirjoitusten korjaamisesta. Noin 45 minuutin pituisissa koehaastatteluissa tarkoituksena oli selvittää haasteltavien käsityksiä sähköisistä ylioppilaskirjoituksista suhteessa kouluun, opettajantyöhön ja opiskelijaan. Haastatteluissa käsiteltiin myös sähköisen ylioppilaskokeen muotoa ja sisältöä. Tavoitteena oli samalla löytää teoreettinen viitekehys koko tutkimukselle.

Itse haastattelutilanteessa ja nauhoitettuja koehaastatteluja kuunnellessa kävi ilmi, että haastateltavat puhuivat useassa yhteydessä motivaatiostaan työskennellä opettajana, analysoivat omaa kompetenssiaan, pohtivat uudistusten mukanaan tuomia haasteita ja etsivät mahdollisuuksia uusiin toimintatapoihin. Ammatillisen toimijuuden käsite tuntui riittävän kattavasti kuvaavan haastateltavien oman työnsä reflektointia, ja siitä sukeutui tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Koehaastattelut paljastivat myös, että pelkästään sähköistyvä loppututkinto tarkastelunäkökulmana on liian rajattu, sillä haastateltavat omaehtoisesti käsitelivät myös muita lukiokoulutuksen muutoksia. On hedelmällisempää kysyä haastateltavilta, millaisia muutoksia he tietävät ja uskovat lähitulevaisuudessa kohtaavansa, kuin tarjota valmista vaihtoehtoa. Koehaastatteluiden perusteella aloin valmistella varsinaisia tutkimushaastatteluja; koehaastattelut eivät ole mukana tutkimusaineistossa.

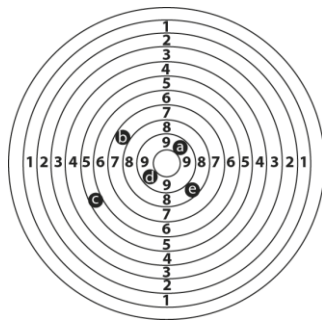
3.3.2 Tutkimushaastattelut

Haastattelin toukokuussa 2014 kuutta lukion opettajaa, kahta filosofian, kahta maantiedon ja kahta saksan opettajaa. Haastateltavat olivat sekä miehiä että naisia, he olivat eri kohdissa työuraansa nähden ja työskennelleet useissa eri lukioissa neljästä vuodesta 37 vuoteen. Haastateltavat valittiin sillä perusteella, että heidän oppiaineidensa ylioppilaskokeet toteutetaan ensimmäisinä sähköisesti syksyllä 2016 ja todennäköisesti tieto uudistuksen kärjessä olemisesta herkistää pohtimaan uudistuksen vaikutuksia omaan opettajuuteen ja opetukseen ja kenties miettimään uusia toimintatapoja. Ylipäätään opettajan ammatillista toimijuutta on luontevaa tutkia keräämällä tietoa opettajilta.

Haastatteluissa käytettiin niin sanottua puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, toisin sanoen tehtiin teemahaastatteluja. Teemahaastattelu tarkoittaa nimensä mukaisesti sitä, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskeisiin teemoihin, joiden varassa haastattelu etenee ja jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelussa keskeisiä ovat haastateltavien tulkinnot ja heidän käsiteltäville asioille antamansa merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Tutkijaa

kiinnostavat haastateltavien tavat antaa merkityksiä asioille, ja näissä merkityksissä havaittavat yhteneväisyydet ja erot. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.)

Haastattelut kestivät alkutehtävineen tunnista puoleentoista tuntiin kukin. Taustatietojen lisäksi varsinaisia haastatteluteemoja oli viisi. Aluksi jokainen haastateltava spontaanisti listasi mielestään keskeiset muutokset, jotka lukiokoulutusta kohtaavat kuluvan vuosikymmenen aikana. Kohtien määrää ei ollut rajattu. Se jälkeen luettelon kohdat merkittiin aakkosilla, ja haastateltava sijoitti kutakin muutosta vastaavan kirjaimen perinteistä mökkitikkataulua esittävään kuvioon siten, että tikkataulun kehän numero vastasi kunkin muutoksen merkittävyyttä haastateltavan oman opettajantyön kannalta. Oheisessa kuviossa 1 (Tikkataulu, s. 23) havainnollistetaan kuvitteellisella esimerkillä, miten joku haastateltava olisi voinut sijoittaa tikkatauluun ennakoimansa muutokset a–e.



KUVIO 1. Tikkataulu.

Varsinainen haastattelu käynnistyi keskustelulla tikkataulusta: pyysin perusteluja ratkaisuille. Muut teemat perustuivat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn:

- motivaatio työskennellä opettajana, varsinkin muutosten kynnyksellä
- oman ammattitaidon tai työkalupakin arviointi (minäpystyvyyssuskomukset)
- toimintastrategiat, varsinkin muutoksiin valmistautumisessa
- kurkistus kristallipalloon: oma ja lukioinstituution tulevaisuus.

Haastatteluteemojen taustalla on tämän tutkimuksen käsitys ammatillisesta toimijuudesta. Yksityiskohtainen haastattelurunko on tutkimusraportin liitteenä (Liite 1). Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti, mutta tutkimusraportin näytteissä kieliasua on hiukan stilisoitu luettavuuden parantamiseksi: esimerkiksi toistoa ja tilkesanoja on karsittu. Samoin näytteistä on poistettu murteelliset ilmaukset ja suorat viittaukset haastateltavan oppiaineisiin ja työyhteisöön, joiden perusteella haastateltavan henkilöllisyys saattaisi paljastua. Näytteissä

haastateltaviin viitataan nimikirjaimilla (KO, UP, IH, NN, RM ja JT), joilla ei ole mitään yhteyttä haastateltavien todelliseen nimeen.

3.3.3 Haastattelujen arviointi

Haastateltavien valinnassa on otettu huomioon se, että vaikka laadullisessakaan tutkimuksessa ei voi tehdä yleistyksiä suoraan aineistosta, niitä voi tehdä aineistosta tehdyistä tulkinnoista. Yleistettävyyttä edesauttaa se, että haastateltavilla oli suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, heillä oli tutkimusongelmaan liittyvää tietoa ja he olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 1996, 38.)

On tietoinen riski haastatella henkilöitä, jotka ovat entuudestaan jossain määrin tuttuja haastattelijalle. Se että itse toimii samassa ammatissa, asettaa erittäin suuria vaatimuksia haastattelutilanteelle: omat kokemukset ja näkemykset on laitettava syrjään ja keskityttävä haastateltavaan. Katson onnistuneeni tutkijan roolissa luomaan luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin ja uskon, että siihen vaikutti haastateltavien kokemus vertaisuudesta. Asiantuntemukseni lukiokoulutuksen suhteen oli sekä ajankäytön että haastattelun sisällöllisen etenemisen kannalta ehdottomasti enemmän etu kuin haitta.

Haastattelut sujuivat onnistuneesti teemahaastattelurungon mukaan. Aloitustehtävä (tikkataulu) toimi erinomaisesti, eikä muutosten listaaminen ollut kenellekään hankalaa. Samoin muutosten merkittävyyden pisteyttäminen tikkatauluun oli numeroarvosanoihin tottuneille haastateltaville helppoa. Haastattelukysymyksiä tuntui olevan riittävästi, niiden laajuus vaihteli sopivasti, ja haastateltavat suhtautuivat kysymyksiin myönteisesti ja vastasivat niihin kattavasti.

Objektiivisuudella tutkimuksessa tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1996, 13) mukaan sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen tai että hän ainakin yrittää nähdä omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Alasuutari (1996, 69) vertaa tutkijan ja tutkittavien kohtaamista kahluupaikan etsimiseksi: yhteys syntyy, kun tutkija ymmärtää tarkemmin toisaalta oman maailmankuvansa ja esioletustensa hämäriä alueita ja toisaalta tutkittavien sosiaalista todellisuutta. Se ainakin toteutui haastatteluissa:

Sanotaan, et täs ko keskustellaan, nii ei näin paljo oo keskusteltu koskaan kenenkään (kollegan) kans. (UP)

Aineiston koko on riittävä, sillä kun tutkitaan käsityksiä tulevista tapahtumista, on perusteltua ajatella, että aineiston kylläntyminen tapahtuu nopeasti. Esimerkiksi kenelläkään ei ole vielä kovin paljon omakohtaisia kokemuksia muutoksista, jotka ovat vasta käynnistymässä. Niinpä uudet haastattelut eivät todennäköisesti tuota tutkimusongelman kannalta olennaista uutta tietoa. (Eskola ja Suoranta 1996, 34–35.)

3.4 Aineiston analyysi

Kuuden haastattelun litteroinneista kertyi noin 80 sivua, ja yksi haastateltava lähetti haastattelunsa jälkeen täydentävän sähköpostin, joka on mukana aineistossa. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, mutta vasta perusteellisen analyysin kautta tutkittavasta ilmiöstä tehdään selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108).

Teoria ammatillisesta toimijuudesta vaikutti teemahaastattelurunkoon, mutta analyysin alkuvaiheessa aineistoa jäsennettiin ennakoitujen tai jo tapahtuneiden muutosten kautta. Koska tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opettajan ammatillista toimijuutta muutoskontekstissa, on tärkeää tietää, mitä haastateltavat muutoksella ymmärtävät ja millaisina muutokset ja niiden vaikutukset heille näyttäytyvät.

Haastattelun aluksi haastateltava spontaanisti listasi ne oman työnsä kannalta keskeiset muutokset, jotka hänen käsityksensä mukaan lukiokoulutusta kohtaavat kuluvalla vuosikymmenellä. Se jälkeen haastateltava merkitsi muutokset perinteistä tikkataulua esittävään kuvioon siten, että tikkataulun kehän numero vastasi kunkin muutoksen merkittävyyttä haastateltavan oman opettajantyön kannalta (ks. kuvio 1, s. 23).

Luonnollisesti kaikki opettajaan vaikuttavat muutokset kytkeytyvät toisiinsa, mutta on mahdollista nähdä kunkin muutoksen fokus: kuka tai mikä on muutoksen keskiössä. Sen perusteella muodostettiin viisi kategoriaa: valtion ja kuntien toiminnassa tapahtuvat muutokset (esimerkiksi rahoitus, opetussuunnitelma); opiskelijan työskentelyssä tapahtuvat muutokset; opettajan työskentelyssä tapahtuvat muutokset; yhteiskunnan arvoissa tapahtuvat muutokset; ylioppilastutkinnon muutokset. Niillä muutoksilla, jotka tikkataulussa saivat arvon yhdeksän tai kymmenen, on hyvin paljon vaikutusta omaan opettajantyöhön. Vastaavasti arvoilla seitsemästä kahdeksaan on melko paljon vaikutusta ja arvoilla viidestä kuuteen jonkin verran vaikutusta omaan

opettajantyöhön. Melko vähän vaikutusta on niillä muutoksilla, jotka tikkataulussa on sijoitettu arvoille yhdestä neljään.

Haastateltavien tikkataulutehtävässä esiin tuomien muutosten vaikutuksia tutkittiin koko haastatteluaineistossa. Koska analyysissa pyritään ymmärtämään, millaisia vaikutuksia haastateltavat muutoksilla näkevät olevan, tarkastellaan vain erilaisia vaikutuksia riippumatta siitä, monestiko ne aineistossa esiintyvät. Ensiksi aineistosta poimittiin haastateltavien erilaiset käsitykset muutosten myönteisistä, kielteisistä ja kaksijakoisista vaikutuksista, ja toiseksi näitä kolmenlaisia vaikutuksia tarkasteltiin suhteessa siihen, mihin vaikutus erityisesti kohdistuu: opettajantyöhön, opiskelijan koulunkäyntiin, työyhteisöön vai yhteiskuntaan. Muutosvaikutusten tarkastelu eri tasoilla on kiinnostavaa, koska sen avulla voi hahmottaa opettajan toimijuuden ulottuvuuksia: haastateltavien ollessa opettajia on odotettavissa, että suoraan opettajan toimintaan kohdistuvista muutoksista puhutaan eniten, mutta on epätodennäköistä, että muut tasot jäävät huomiotta.

Lukiokoulutuksen muutoksia ja muutosten vaikutuksia tarkastellaan osittain määrällisesti, mutta varsinaisesti analysoin aineistoani teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan, tai teoria voi toimia apua analyysin etenemisessä. Aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia, kuten tässä tutkimuksessa ammatillisesta toimijuudesta etukäteen tiedetty, ja analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukova. Teoriaohjaavan analyysin logiikassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä: tutkijalla on valmiina joitakin keskeisiä teoreettisia ideoita, joita aineiston avulla pyritään todentamaan. Näin ollen tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96 – 97, 117; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 136.)

Sisällönanalyysin vaiheita on Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 173–174) mukaan kolme:

- 1) teemoittelu, jossa etsitään aineiston keskeiset sisältöalueet,
- 2) tyypittely, joka on samankaltaisuuksien määrittelyä ja
- 3) mallien tai säännönmukaisuuksien etsiminen.

Varsinaisen teemoittelun lähtökohtana on ammatillisen toimijuuden määritelmä tässä tutkimuksessa, ja sen pohjalta aineistoa tarkasteltiin kolmesta näkökulmasta:

- opettajan usko omiin kykyihinsä toimia työssään,
- opettajan opetukselliset tavoitteet ja
- opettajan halu kehittyä työssään.

Valittujen teemojen kautta pyrittiin selvittämään haastateltavien ammatillisen toimijuuden rakentumista ymmärtämällä heidän minäpystyvyyssuhteita, heidän motivaatiotaan ja heidän toimintatapojaan ja kehittymistavoitteitaan omassa ammatissaan. Teemojen muotoilussa tavoitteena on se, että ne kaikki kohdistuvat toimijuuteen kokonaisuutena eivätkä pelkästään yksittäiseen toimijuuden alakäsitteeseen, koska tutkimuksen fokuksessa on toimijuus eikä esimerkiksi pelkästään motivaatio.

Aineisto tarjosi runsaasti havaintoja kuhunkin teemaan nähden, ja niiden pohjalta aineistolähtöisesti muodostettiin kategorioita, joissa samankaltaisuutta määrittävät sekä käsitykset omasta opettajuudesta että opettajantyön arjen eri ulottuvuudet: mitä konkreettisesti tehdään tai halutaan tehdä luokassa, työyhteisössä ja oman työpöydän ääressä. Kutakin yksittäistä havaintoa sovellettiin vain yhteen kategoriaan.

Kun aineistosta oli kerätty kaikki ne havainnot, jotka kertovat haastateltavien uskosta omiin kykyihin toimia opettajana, tyypittelyn lähtökohtana oli osaamisen ja vahvuuden kokemus. Se ilmenee puheena sekä matkan varrella hankituista tiedoista ja taidoista että koulu-yhteisön vuorovaikutustilanteista. Tältä pohjalta muodostettiin viisi kategoriaa:

- 1) opettajan asennoituminen omaan työhön eli se, millaisena opettajana itsensä näkee,
- 2) kokemuksen eli työhistorian merkitys,
- 3) käsitys oppiaineen hallinnasta ja pedagogisista taidoista,
- 4) näkemys suhteesta opiskelijoihin ja
- 5) työyhteisön ja koulumaailman merkitys.

Tyypiteltäessä opetuksen tavoitteita keskeisiksi kriteereiksi otettiin sekä se, miten ja mitä opettaja pyrkii opettamaan tässä ja nyt, että se, millaisia ihmisiä hän haluaa opiskelijoistaan tulevan. Vaikka opetus tapahtuu nykyhetkessä, se kantaa kuitenkin aina tulevaisuuteen. Opetuksen tavoitteiden kategorioita muodostettiin viisi:

- 1) vuorovaikutuksellinen ja oppilaskeskeinen opetus,
- 2) myönteisen ja kannustavan ilmapiiri luominen,
- 3) kriittiseen ajatteluun ja tiedonetsintään opettaminen,

- 4) ihmisenä kasvamiseen rohkaisu ja
- 5) yhteiskunta- ja ympäristövastuun opettaminen.

Ammatillinen kehittymisen teemaan liittyvien havaintojen tyypittelyn lähtökohtana ovat ne konkreettiset toimenpiteet, joiden avulla opettaja voi ja haluaa kehittyä työssään. Aineiston perusteella näitä toimenpiteitä ovat

- 1) opiskeleminen,
- 2) opetusmenetelmien uudistaminen,
- 3) yhteistyö kollegojen kanssa ja
- 4) opettajan roolin kehittäminen.

Aineiston analyysissä ei pyritty kartoittamaan opettajien yksittäisten kokemusten tai merkitysten kirjoa vaan keskityttiin sosiaalisesti jaettujen ja yhteisten merkitysten löytämiseen. Siinä mielessä voidaan puhua sosiokulttuurisesta lähestymistavasta. (Hökkä ym. 2010, 114.) Teemoittelun ja tyypittelyn tarkempi analyysi esitellään tutkimustuloksina seuraavassa luvussa.

Sisällönanalyysin viimeinen vaihe, mallien ja säännönmukaisuuksien etsiminen, tapahtuu tulosten tarkastelussa, jossa tutkimustuloksia peilataan muihin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset jakautuvat kahteen osaan: ensiksi esitellään muutoksia, joita opettajat ennakoivat lähitulevaisuudessa tapahtuvan, ja eritellään opettajien käsityksiä muutosten myönteisistä, kielteisistä ja kaksijakoisista vaikutuksista; toiseksi esitellään haastateltavien ammatillisen toimijuuden rakentumista. Muutosta käsitteenä ei tässä yhteydessä määritellä, vaan muutokseksi ymmärretään se, minkä haastateltavat tuottavat: muutos on esimerkiksi opetuksen rahoituksen niukkeneminen, ja sen kielteisiä vaikutuksia ovat ryhmäkokojen kasvu, lisääntynyt työmäärä ja kiire.

4.1 Lukiossa tapahtuvat muutokset

Haastateltavat listasivat aloitustehtävässä yhteensä kaikkiaan 43 omaan työhönsä vaikuttavaa muutosta, joiden he ennakoivat tapahtuvan kuluvalle vuosikymmenellä. Jotkut haastateltavien mainitsemista muutoksista tosin ovat sellaisia, jotka jo ovat jo käynnistyneet, esimerkiksi sähköisiä kokeita on jo pidetty, mutta suurin osa on sellaisia, joiden vasta ennakoitaan tapahtuvan lähitulevaisuudessa.

Taulukossa 1 (Omaan työhön vaikuttavat muutokset, s. 30) haastateltavien luettelemat muutokset on sijoitettu viiteen kategoriaan sen perusteella, kuka tai mikä on muutoksen ytimessä. Kategoriat ovat valtion ja kuntien toiminnassa tapahtuvat muutokset, opiskelijan työskentelyssä tapahtuvat muutokset, opettajan työskentelyssä tapahtuvat muutokset, yhteiskunnan arvoissa tapahtuvat muutokset ja ylioppilastutkinnon muutokset. Luonnollisesti kaikki opettajantyöhön vaikuttavat muutokset kytkeytyvät ainakin jonkin verran toisiinsa, mutta on mahdollista nähdä kunkin muutoksen keskeinen toimija tai toiminta-alue.

Taulukossa 1 on esitetty myös muutosten tärkeys ja vaikutus omaan opettajantyöhön sillä perusteella, mitä pisteitä haastattelun aloitustehtävän tikkataulussa kullekin muutokselle annettiin. Haastateltavat mainitsivat ehdottomasti eniten muutoksia, joilla on joko hyvin paljon vaikutusta (14 havaintoa) tai melko paljon vaikutusta (15 havaintoa) omaan opettajantyöhön. Huomattavasti

vähemmän mainittiin niitä muutoksia, joilla on joko jonkin verran vaikutusta (7 havaintoa) ja melko vähän vaikutusta (2 havaintoa) omaan opettajantyöhön. Tärkeät ja merkitykselliset muutokset tulevat luonnollisesti ensisijaisesti ja vahvasti mieleen.

TAULUKKO 1. Omaan työhön vaikuttavat muutokset

Ennakoidut muutokset	Hyvin paljon vaikutusta	Melko paljon vaikutusta	Jonkin verran vaikutusta	Melko vähän vaikutusta	Yhteensä
Valtion ja kuntien toiminnassa	7	2	3	-	12
Opiskelijan työskentelyssä	4	3	3	1	11
Opettajan työskentelyssä	1	5	1	-	7
Yhteiskunnan arvoissa	1	4	1	1	7
Loppitutkinnoissa	4	2	-	-	6
Yhteensä	17	15	7	2	43

Valtion ja kuntien toiminnassa tapahtuvista muutoksista (yhteensä 12 havaintoa) ylivoimaisesti tärkeimmäksi nousee lukion uusi opetussuunnitelma, joka on tulossa voimaan 1.8.2016, ja sen vaikutukset. Se on luonnollisesti ymmärrettävää, sillä kaikki toiminta lukiossa nojaa sekä valtakunnalliseen että koulukohtaiseen opetusohjelmaan. Huolta tuntuvat aiheuttavan haastateltavien epätietoisuus tulevan opetussuunnitelman sisällöstä ja se, että ylioppilastutkinnon uudistuminen käynnistyy ennen kuin uuden opetussuunnitelman mukaan on ehditty opiskella. Säästöjen vaikutus opetusresursseihin ja omaan työllistymiseen nähdään myös merkittävänä muutoksen aiheuttajana. Jonkin verran kannetaan huolta siitä, että rajallisten resurssien ja ehkäpä lyhytnäköisenkin uudistustyön vuoksi jotakin osa-aluetta saatetaan kehittää jonkin toisen kustannuksella.

Opiskelijan työskentelyyn liittyviä, melko konkreettisia, muutoksia nähdään aika paljon (yhteensä 11 havaintoa): sähköiset oppimisalustat ja oppikirjat, sosiaalinen media, oppilaslähtöisyys ja oppiainerajoista ja luokkahuoneesta vapautuminen vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Vastuun siirtyminen enemmän opiskelijan omille harteille tuntuu haastateltavien

mielestä luontuvan lukioon, mutta samalla kannetaan huolta siitä, ovatko kaikki tarpeeksi kypsiä ottamaan vastuuta. Esimerkiksi mobiililaitteiden opetuskäyttö saattaa unohtua viihdekäytön houkutellessa. Tietotekniikan sovelluksilla on toki huikeat mahdollisuudet oppimisympäristönä, mutta ongelmaksi saattaa nousta se, miten eritasoiset TVT-aidot niin opiskelijoilla kuin opettajillakin on. Vaikka tietoa on saatavilla rajattomasti, taidot prosessoida ja arvioida sitä voivat monella opiskelijalla olla sangen vaatimattomat.

Muutoksia, joissa varsinainen opettajan työskentely on polttopisteessä, ei mainita kovinkaan paljon (yhteensä seitsemän havaintoa). Opettajan roolin muuttuminen tiedonjakajasta ohjaajaksi, sähköisten opetusmenetelmien esiinmarssi ja opetuksen arvioinnin muuttuminen nähdään etupäässä melko tärkeinä muutoksina. Osa haastateltavista pitää muutoksiin liittyviä haasteita innostavana mutta kriittisiäkin kommentteja kuultiin: puhutaan jopa pakkosähköistymisestä.

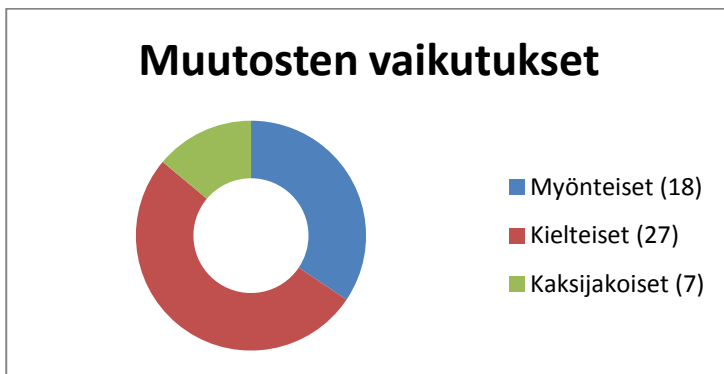
Jotkut haastateltavat näkevät vallitsevan kehityksen sekä heijastavan yhteiskunnan arvoja että vaikuttavan niihin. Näitä muutoksia mainitaan kaikkiaan seitsemän: kannetaan huolta yhteiskunnan eriytymisestä ja sen vaikutuksista opiskelija-ainekseen, pidetään tiedon ja yleissivistyksen kaventumista uhkana, mutta myös nähdään mahdollisuus innovatiivisuuteen ja yhä laajempaan kansainvälistymiseen.

Ylioppilastutkinnon uudistuminen ei ehkä lukiomaailman ulkopuolella tunnu kovin kummoiselta muutokselta, mutta se ohjaa koulun arkea todella merkittävästi, ja sen vaikutus heijastuu voimakkaasti sekä opiskelijan että opettajaan toimintaan. Uudistus kertoo myös yhteiskunnan arvoista ja asenteista, sillä sitä sävyttää usko tieto- ja teknologiayhteiskuntaan ja uusi käsitys tiedosta ja yleissivistyksestä (Tieto- ja viestintäteknikan käyttö ylioppilastutkinnon suorittamisessa 2013, 2). Kaikki haastateltavat mainitsevat loppututkinnon uudistumisen ja pitävät sitä oman työnsä kannalta merkittävänä muutoksena. Tärkeytensä ja läpäisevyytensä vuoksi loppututkinnon uudistuminen on taulukossa 1 sijoitettu kokonaan omaksi kohdaksi.

4.2. Muutosten vaikutukset

Vaikuttaa siltä, että opettajan havaitsemat tai ennakoimat muutokset ovat usein sellaisia, jotka tapahtuvat hänestä riippumatta. Seuraavaksi tarkastellaan koko haastatteluaineiston perusteella opettajien käsityksiä tulevien tai jo tapahtumassa olevien muutosten vaikutuksista. Muutoksilla nähdään olevan positiivisia, negatiivisia ja ambivalentteja vaikutuksia suhteessa opettajantyöhön, opiskelijoiden koulunkäyntiin, työyhteisöön ja myös yhteiskuntaan. Kuviosta 2 (Muutosten

vaikutukset, s. 32) näkyy, kuinka paljon erilaisia myönteisiä, kielteisiä ja kaksijakoisia muutosvaikutuksia koko aineistosta (n = 52) on löydettävissä. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan lähemmin sitä, mihin tai kehen vaikutukset erityisesti kohdistuvat. Aineistosta ei suoraan pysty päättämään yksittäisen muutoksen yksittäistä vaikutusta, sillä haastateltavat pohtivat tilannetta laajan muutosvirran näkökulmasta.



KUVIO 2. Muutosten vaikutukset (n = 52)

4.2.1 Positiiviset vaikutukset

Koko aineiston perusteella lukiokoulutuksen myönteisiä muutosvaikutuksia on 18 erilaista. Ne nähdään suhteessa opettajaan positiivisina, jos niistä huolimatta tai niiden ansiosta avoin ja luottavainen asenne omaan työhön säilyy. Myönteinen asenne muodostuu siitä, että on motivaatiota ja sopeutumiskykyä ja että haasteet innostavat uudistumaan ja kokeilemaan uusia toimintatapoja. Kouluttautuminen nähdään tärkeäksi samoin kuin se, että opettajan rooli tiedollisesta auktoriteetista muuttuu enemmän ohjaajaksi ja motivoijaksi. Käytännön tasolla muutokset näkyvät esimerkiksi arvioinnin monipuolistumisena ja helpottumisena, kun käytetään sähköisiä oppimisalustoja. Kaiken kaikkiaan myönteistä on se, että usko oppilaisiin, usko omaan tekemiseen ja kokemukseen säilyvät.

Ehkä opettaja semmosena motivoijana kanssa, semmonenkin rooli saattaa lisääntyä. (NN)

Joo varmaan jotain sellaista, osasuorituksia niin ja oppimispäiväkirja- ja portfolioityyppisesti ja tämmöistä. Ja toisaalta sähköset alustat mahdollistaa semmosen eri tavalla. (NN)

Haastateltavien näkökulmasta muutosten positiiviset vaikutukset suhteessa opiskelijaan pitävät sisällään sen, että oppilaslähtöisyys tulee luontevammaksi ja että vapaudutaan luokkahuoneen rajoituksista. Myönteisenä pidetään sitä, että opiskelijoiden laitteet tulevat hyötykäyttöön entistä paremmin ja että uusi innostaa opiskelijoitakin.

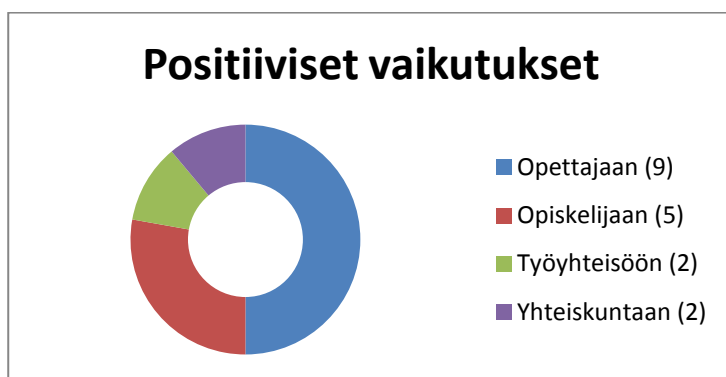
Ajattelin, että vielä enemmän kun tämmönen itsenäinen opiskelu, että muuttus nää meidän opetussuunnitelmat nopeammassa tahdissa. Sillä tavalla itsenäistyy. Ehkä myös me opettajat voitais olla pois luokkahuoneesta enemmän. Jotenki tän on muututtava tän. (IH)

Miten ylipäätensä sitä opiskelukulttuuria muutettais sähköisiä menetelmiä käyttämällä oppilaslähtöisemmäksi ja aktivoivammaks ja näin edespäin. (RM)

Suhteessa työyhteisöön positiivisen nähdään se, että kollegiaalista tukea on tarjolla ja että uudistukset mahdollistavat oppiainerajat ylittävän yhteistyön nykyistä paremmin. Suhteessa yhteiskuntaan muutosten ajatellaan myös mahdollisesti nostavat opettajan statusta asiantuntijana, ja ylipäätään pidetään todennäköisenä, että yhteiskunta tulevaisuudessa hyötyy koulusta enemmän: koulu siis vastaa yhteiskunnan haasteisiin ja tarpeisiin.

Jos nää muutokset tulee, niin koululaitos on perinteisesti Suomes ollut sellanen, et sieltä kysytään neuvoa, et mitä mieltä näistä asioista pitäis olla ja miten pitäis toimia. Ja se voi johtaa siihen, että opettajan status tulee nousemaan. - - Tietty neuvottomuus, jos se lisääntyy, niin silloin koulun rooli ja opettajan rooli tulee kyllä voimakkaasti kasvamaan. (UP)

Kuviossa 3 (Muutosten positiiviset vaikutukset, s. 33) on kuvattu positiivisten vaikutusten määrällinen suhde toisiinsa: haastateltavat havaitsivat selvästi eniten myönteisiä vaikutuksia opettajantyöhön (9), mikä johtunee siitä, että he opettajina projisoivat muutoksia luontevimmin omaan rooliinsa ja omaan tekemiseensä.



KUVIO 3. Muutosten positiiviset vaikutukset (n = 18)

4.2.2 Negatiiviset vaikutukset

Haastateltavat kuvaavat enemmän lukiokoulutuksen muutosten kielteisiä (27) kuin positiivisia tai kaksijakoisia vaikutuksia. Suhteessa opettajantyöhön rasitteeksi koetaan yleinen epävarmuus ja epätietoisuus muutosten määrästä ja laadusta ja se, että omat vaikutusmahdollisuudet ovat melko vähäiset. Opetushallinnon ja ylioppilastutkintolautakunnan toiminnan läpinäkymättömyys koetaan ahdistavaksi, samoin kuin uuden opetussuunnitelman ja loppututkintouudistuksen epälooginen etenemisjärjestys. Haastateltavat kantavat myös huolta ryhmäkokojen kasvamisesta, työmäärän lisääntymisestä ja opetusteknologian ongelmista. Ajankäytön ongelmien ennakoidaan lisääntyvän: hektistä työtahtia ja uuden oppimista on vaikea sovittaa yhteen, kiire, stressi ja monisuorittaminen lisääntyvät, ja se voi johtaa uupumiseen. Kaiken kaikkiaan uusien asioiden omaksuminen jännittää ja pelottaa.

Tällä hetkellä tää muutos tehdään vähän oudossa rytmissä, koska ensin pitäis mun mielestä uudistaa ops ja sitten loppututkinto. (RM)

Niin ja yks kauhukuva on tietysti se, että jos noi säästöt ja leikkaukset vaikuttaa, et meillä alkaa olla semmosia 50 oppilaan ryhmiä ja massaluentoja, niin toteuta siellä sitten mitään oppilaslähtöisiä työtapoja. (RM)

Suhteessa opiskelijan koulunkäyntiin negatiivisena nähdään se, että ei ole riittävästi aikaa kohdata opiskelijaa yksilönä, vaikka aikuisen läsnäolo nuorten arjessa olisi haastateltavien mielestä erittäin tärkeää. Ollaan huolestuneita siitä, että opiskelijoiden keskuudessa välinpitämättömyys toisia kohtaan lisääntyy ja aito vuorovaikutus kärsii. Todetaan, että monet opiskelijat ovat konservatiivisia ja vastustavat muutoksia. Kielteisenä vaikutuksena pidetään myös sitä, että koneet ovat koulun arjessa liian hallitsevassa asemassa ja että käsin kirjoittamisen taito häviää, mikä saattaa vaikuttaa ajatteluunkin. Myös ergonomia ja mobiililaitteiden säteily huolettavat jonkin verran.

Ei oo mitään vuorovaikutusta, ei oo mitään sosiaalista kanssakäymistä, niin mä en oikeestaan tiedä sitten, että annanko mä riittävästi muille siinä ja toisaalta antaako muut riittävästi mulle. (KO)

Muutosten kielteisiä vaikutuksia suhteessa työyhteisöön on se, että työilmapiiri kärsii, hyödytön muutosvastarinta turhauttaa ja että alan kollegoiden julkisen keskustelun taso, esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tai yleisönosastopalstoilla, on huonosti argumentoitua ja kylvää epäluottamusta.

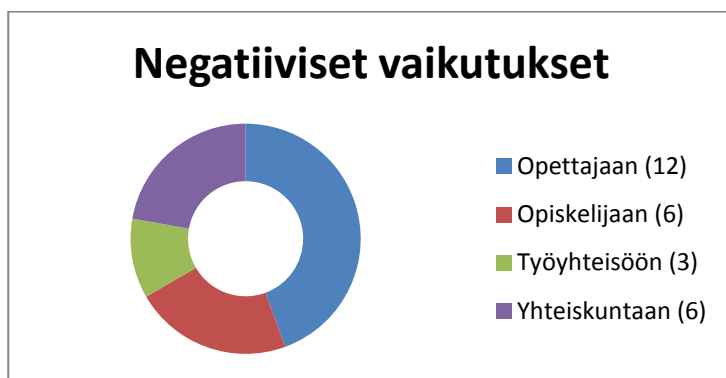
Jotenkin ei vain jaksa sitä muutosvastarintaa ja sitä jähmeyttä, mitä tähän sitten kuitenkin liittyy. (RM)

Suhteessa yhteiskuntaan negatiivisia muutoksia haastateltavien käsitysten mukaan ovat yleissivistyksen väheneminen ja tiedon kaventuminen, kun valinnaisuus lisääntyy liikaa. Lukkioiden lakkauttamista ja sen vaikutusta työllisyyteen ennakoitaan niin ikään. Muutosten katsotaan lisäävän yhteiskunnassa kovina pidettyjä vaatimuksia: halutaan entistä laadukkaampaa opetusta vähemmällä rahalla. Tehokkuusajattelun ja vähenevien resurssien pelätään myös lisäävän nuorten syrjäytymistä.

Niin se, että kohahdetaan Pisa-tutkimuksista, että kun ne menee huonosti, mutta sitten se, että nyt näihin kiinnitetään huomiota, niin sitten leikataan. Niin tää tuntuu hassulta, ristiriitaiselta. (KO)

Opiskelijaa yritetään jo lukiossa tietynlaisen putken läpille suoraan joko tiettyihin jatko-opintoihin tai tiettyyn ammattiin. - - Että nyt ollaan sitä tietoa kaventamassa sillai, että lukio ei olis enää niin yleissivistävä mitä aiemmin. Ja tähän mun mielestä kytkeytyy aika lailla tuo pakkosähköistyminen. (KO)

Kuviossa 4 (Muutosten negatiiviset vaikutukset, s. 35) on esitetty muutosten negatiivisten vaikutusten kohdistuminen eri alueilla ja niiden määrällinen suhde toisiinsa.



KUVIO 4. Muutosten negatiiviset vaikutukset (n = 27)

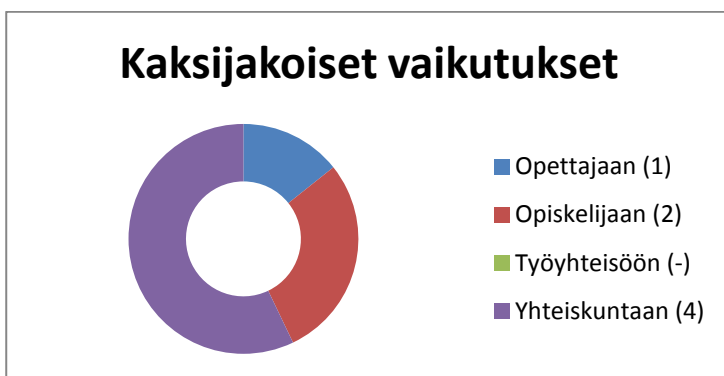
4.2.3 Kaksijakoiset vaikutukset

Osa lukiokoulutuksen muutoksista on haastateltavien mielestä sellaisia, että niillä on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia, ja näitä kaksijakoisia vaikutuksia on aineistossa määrällisesti kaikkein vähiten (7). Opettajantyöhön liittyvä muutos on se, että oma opettajuus on rakennettava uudelleen, ja se voi olla sekä raskasta että palkitsevaa. Muutokset heijastuvat voimakkaasti nuorten maailmaan, ja esimerkiksi sosiaalisen median korostunut läsnäolo opiskelijan arjessa on sekä etu että haitta: se helpottaa yhteydenpitoa ja tiedonkulkua mutta rajoittaa ja vie aikaa. Sähköisen oppimisen lisääntyminen nähdään myös kaksiteräisenä miekkana: uudet

menetelmät voivat innostaa mutta myös turhauttaa. Haastateltava IH:n sanoin muutoksia päin mennään yrityksen ja erehdyksen kautta, mutta ei hylätä kaikkea vanhaa.

Jos jotkut uudistukset joudutaan toteuttaa pakolla ja niin nopeesti ja valmistautumatta, niiden uudistusten itsensä takia, et siit tulee sellasta. Mä vähän pelkään, että semmonen voi syödä niitten uskottavuutta ja sitä pointtia, et mitä hyvää niillä olis tarjottavana. (RM)

Muutos kuuluu elämään ja oppimiseen, mutta opiskelijan oman vastuun lisääntyminen omasta oppimisesta voi joillekuille olla kohtuuttoman suuri haaste. Opettajaa taas haastaa se, että opiskelijat tulevat erilaisista taustoista ja erilaisilla valmiuksilla. Kuviossa 5 (Muutosten kaksijakoiset vaikutukset, s.36) on esitetty kaksijakoisten vaikutusten suhde: työyhteisöön liittyviä vaikutuksia ei tässä yhteydessä tullut esille.



KUVIO 5. Muutosten kaksijakoiset vaikutukset (n = 7)

Edellä on selvitetty, mitä muutoksia lukion opettajien horisontissa odottaa ja miten opettajat kokevat muutosten vaikuttavan opettajantyöhön, opiskelijan työskentelyyn, työyhteisöön ja yhteiskuntaan. Lukiossa tapahtuvat sekä positiiviset, negatiiviset että kaksijakoiset muutokset vaikuttavat haastateltavien puheessa selkeästi eniten opettajantyöhön (yhteensä 22), toiseksi eniten opiskelijan työskentelyyn (yhteensä 13), kolmanneksi eniten yhteiskuntaan (yhteensä 12) ja vähiten työyhteisöön (yhteensä 5).

Seuraavaksi tarkastellaan opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumista sen pohjalta, miten opettaja uskoo omiin kykyihinsä toimia ammatissaan, millaisia opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita opettajalla on ja miten opettaja pyrkii kehittymään ammatissaan.

4.3 Usko omiin kykyihin

Ammatillisen toimijuuden kivijalkana pidetään usein minäpystyvyyssuskomuksia (ks. Bandura 2006), joita haastateltavat tuottavat ja ylläpitävät puhuessaan siitä, miten he uskovat omiin kykyihinsä toimia opettajan ammatissa. Usko omiin kykyihin nojaa aineiston perusteella viiteen peruspilariin: asennoituminen omaan työhön (asenne), oppiaineen hallintaan ja pedagogisiin taitoihin (tiedot ja taidot), kokemukseen ja työhistoriaan, koulu yhteisön tukeen ja suhteeseen opiskelijoihin. Näitä havainnollistetaan kuviossa 6 (Usko omiin kykyihin, s. 37).



KUVIO 6. Usko omiin kykyihin.

4.3.1 Asennoituminen työhön

Asennoitumisella omaan työhön tarkoitetaan tässä yhteydessä käsitystä omasta opettajuudesta ja sitä, millaisia merkityksiä ja selityksiä suhde omaan työhön saa: mikä kertoo myönteisestä ja mikä kielteisestä asenteesta. Asennoituminen omaan opettajuuteen saattaa sekä vahvistaa että heikentää uskoa omiin kykyihin suoriutua työn haasteista. Kun asennoituminen nähdään myönteisenä voimavarana, se aineiston perusteella käsittää luottamuksen ja uskon omaan opettajuuteen siten, että itsevarmuus ja hyvä motivaatio kantavat myös epäonnistumisen ja epätäydellisyyden kokemisen hetkellä.

Siis oma itse on se paras työkalu, vaikken mikään täydellinen oo todellakaan. (IH)

Avoin asenne suhteessa uudistuksiin ja muutoksiin rohkaisee kokeilemaan uutta ja tuo virkistävää vaihtelua arkeen.

Motivaatio on tietysti, ja mä opin nopeesti, ja sit mä aika rohkeesti kokeilen.(NN)

Mutta en mä kauhistele muutoksia ollenkaan. Mä oon sitä mieltä, että oon jo kyllästynytkin opettaan tolla systeemillä. (IH)

Kannattaa myös löytää tasapaino uuden oppimisen ja uudesta innostumisen sekä vanhojen mutta kuitenkin toimivien käytänteiden välillä. Myönteinen asennoituminen on monen totuuden hyväksymistä: samaan pedagogiseen päämäärään voi päästä lukuisia eri polkuja. Haastateltavien mielestä kannattaa sopeutua, luottaa omiin tunteisiin ja säilyttää optimistinen, positiivinen ja idealistinen, jopa haihatteleva, ote elämään.

Semmonen optimismi ja semmonen usko siihen tekemiseen ja siihen mitä opettaa. (JT)

Tässä muutokseen suhtautumisessa se on hyvä . Joo, sillai avoimesti, rohkeesti. Mä en pelkää sitä, että se menee pieleen. (NN)

Myönteistä asennoitumista vaikeuttavat epävarmuus ja epäily siitä, mitä oikeasti tapahtuu, mihin pitäisi valmistautua ja mitä pitäisi osata. Uudistusten, esimerkiksi sähköisen pedagogiikan, hyötyä saattaa olla vaikea perustella itselleen, ja se lisää huolta pedagogisen vapauden säilymisestä. Ylipäätään tunne siitä, että omaan työhön liittyvät päätökset tehdään omien vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa, lisää näköalattomuutta ja kärsimättömyyttä.

Mä olen itte vähän skeptisellä mielellä tohon sähköistymiseen. (KO)

Mä en siitä tykkää, että joku pakottaa mut, että sun on opetettava, että mä yhtäkkiä muuttusin. (IH)

Haluaako olla mukana siinä muutoksissa, koska siinä tuntuu, että kuitenkin on aika vähän mahdollisuutta vaikuttaa, että ei olis muuta kuin sitten vaihtamalla täysin alaa.(KO)

Samalla tavoin kuin itse muutosten vaikutuksetkin koetaan sekä myönteisiksi että kielteisiksi, haastateltavien asennoitumisessa omiin kykyihin näkyy vastaavanlainen kaksijakoisuus: pelottaa ja innostaa samaan aikaan. Toisaalta jossain määrin näyttää siltä, että ollaan keksimässä pyörää uudestaan: muutos ja uudistuminen ovat aina kuuluneet kouluympäristöön, ja meneillään oleva muutosvirta on osa luonnollista jatkumoa. Toisaalta harmitellaan, että uudistukset saattavat jäädä puolitiehen: pedagogisesti pysytään aloillaan, vain väline muuttuu.

Mua ensin ärsytti hirveesti ja mua pelotti ja ärsytti, mutta nyt jotenki mua motivoi suorastaan nyt nää (muutokset). (NN)

4.3.2 Oppiaineen hallinta ja pedagogiset taidot

Käsitys oman oppiaineen hallinnasta ja omista pedagogisista taidoista muodostaa luonnollisesti olennaisen osan uskosta omiin kykyihin toimia opettajan ammatissa. Aineiston perusteella myönteisenä voimavarana nähdään luottamus oman oppiaineen hallintaan ja luottamus omiin pedagogisiin ratkaisuihin ja luovuuteen.

Mä käytän lähes pelkästään selainpohjaisia päätelaiteriippumattomia ohjelmia, että mä valmistaudun siihen laitteiden moninaisuuteen. (RM)

Alkaa olla se aine hallinnassa ja pedagogiikka jossain määrin hallinnassa, niin tää on tavallaan mun mielestä virkistäny mua aika paljon. (NN)

Kyllähän mä pidän tunnin vaikka maitopurkin kyljestä. Ihminen, oma työkaluni, niin kyllähän sitä pystyy ohjaamaan opiskelijat, mihin vaan. (IH)

Opettajat myös luottavat omaan organisointikykyynsä ja jäsentelytaitoonsa.

Mun mielestä mä pystyn tarvittaessa olla yllättävän selkee, mikä ei oo luontainen ominaisuus mulle, mutta opettaessa mä pystyn semmoseen järjestelmällisyyteen. (JT)

Mulla on se kyky muokata ja pedagogisesti lähestyä ainesubstanssia, muokata sitä ehkä oppilaille ymmärrettävään muotoon.(RM)

Luottamus omiin TVT-taitoihin tai niiden oppimiseen on melko vahva, mutta puutteelliseksi havaitut TVT-taidot joissakin tapauksissa rajoittavat uskoa omiin kykyihin.

Ei se sen ihmeellisempää oo, kun johtoo seinään, ja täällä nyt opetetaan. (IH)

Minä ton pilvipalvelun kanssa harjottelin vähän, et miten oppilaat toimii, ja sit kurssiin niin varasin paperikokeet, et jos ei systeemit nyt toimi, mut ne toimi ihan, ja ne teki kaiken sähkösesti. (UP)

On vain jotain asioita, jotka mä tiedostan ihan selkeesti, että mä en osaa.(NN)

Uskoa oppiaineen hallintaan ja pedagogisiin taitoihin rajoittavat niin ikään opetussuunnitelman ja ylioppilastutkimuksen vaatimukset samoin kuin oman oppiaineen ja opetustilanteen vaatimukset.

Et se pistää opettajalle hirveesti vastuuta mun mielestä ja tavallaan painetta, että ko et sä tiedä, mihin sä valmennat. (NN)

Kyllähän tää joskus on uuvuttavaa: on isot ryhmät ja sillai. (IH)

4.3.3 Työkokemus

Työkokemus ja ylipäätään elämäkokemus nähdään lähes pelkästään myönteisenä voimavarana. Monipuolisen työkokemuksen lisäksi uskoa omaan kykyihin rakentavat hyvä menestys opinnoissa, kuten auskultointiarvosana, ja oman työn ohella tehtävät projektit, esimerkiksi oppikirjatyö.

Kasvatusteoriat ja erilaiset kasvatuskäsitykset on joskus tullu käytyä läpi, ja minulle on sit tullu semmonen työkalupakki niistä, ja niitä minä sit käyttelen, ja ne liittyy minun persoonaan. (UP)

Ja sitte toisaalta oppikirjatyö, nii se nyt pitää järjissään. (RM)

Ikä ja pitkä työura näyttäytyvät etupäässä voimavarana, ja joissakin tilanteissa ”nuoruuden haihattelun” koetaan verottavan ammatillista uskottavuutta. Toisaalta ”kalkkeutumisen pelko” huolestuttaa suhteessa opiskelijoiden maailmaan, tai ikävuodet koetaan muuten rasitteeksi.

Toisaalta on ollut yli kymmenen vuotta opettajana, ja on ollut kaikenlaisia muutoksia, ja on kehittynyt ja kehittänyt itteensä, ettei oo kuitenkaan sama kuin olis ollut silloin. (JT)

Hei haloo, sen verran on kokemusta. Jos joku uus tulee, niin ei se vanha huonoo oo. (IH)

Henkilökohtasestihan ikä tekee tehtävänsä, et ei ne välttämättä huoli sinne (kansainvälisiin tehtäviin) enää. (UP)

4.3.4 Kouluyhteisö

Kouluyhteisöllä tarkoitetaan sekä lähityöyhteisöä että koko kouluinstituutiota valtakunnan tasolla. Kollegiaalinen tuki on myönteinen voimavara, kun voi yhdessä ideoida, kokeilla ja jakaa kokemuksia.

Me ollaan tapailtu ja ollaan samanmielisiä, niin se on jotenkin ihanaa, et se aina sanottaa sen, mitä mä ajattelen. - - Se on oikeen mun semmonen esikuva. (RM)

Ja sitten must on ollu ihania työkavereita. Mä tykkään semmosesta ilmapiiristä, tämmösestä vähän akateemisestakin tietyllä tavalla. (IH)

Me pystytään yhdessä ekan kerran miettiin tämmösiä (sähköiseen pedagogiikkaan liittyviä) asioita. Se on musta kiva. (NN)

Jes et nyt viimeinkin tapahtuu jotain, et jos loppututkinto muuttuu, et jospa se auttais meitä kehittämään ja vähän muuttamaan näitä työskentelymenetelmiä. (RM)

Yhteistyöhalukkuus ja muutosmyönteisyys kuuluvat toimivaan työyhteisöön, ja tieto siitä, että saa apua, vahvistaa uskoa omiin kykyihin toimia opettajana. Vastaavasti kielteistä vaikutusta on resurssipulalla, sekä paikallisella että yleisellä muutosvastarinnalla ja sillä, että oma opetusfilosofia tuntuu olevan törmäyskurssilla yleiseen ajatteluun nähden.

Ehkä tuo resurssit on sitte, et se välil vähä ärsyttää, jos ei oo jotain. (UP)

Välillä mä oon suoraan sanottuna tosi kypsä tähän koulumaailmaan - - koulumaailmassa on niin hirveen tiukassa se oikeassa olemisen ja onnistumisen kulttuuri. (RM)

Mut mä koen yleisen keskustelun tästä koulusta epävarmaks ja ahdistavaks, että se saa mut jotenki epävarmaks koko tän työn mielekkyyden suhteen. (RM)

Se (jurputtaminen) on musta niin hukkaa, ja se aiheuttaa negatiivista oloa kaikille, ja siitä ei oo mitään hyötyä. Ei mitään. Mieluummin sit päin tulta vaan. Nyt hoidetaan tää homma. Must se on parempi sillai. (NN)

4.3.5 Opiskelijan kohtaaminen

Suhde opiskelijaan on ehdoton myönteinen voimavara sekä kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa että ryhmän kanssa. Haastateltavat kokevat arvostavansa nuoria ja saavansa heihin hyvän kontaktin.

Tavallaan luuli pysyvänsä nuorena, ja on ollu ihana olla nuorten kanssa. Joo, kyl mä tykkään hirveesti nuorista ihmisistä. (IH)

Mä saan keskustella fiksuja nuorten kanssa ja mä pääsen niitten maailmaan. (RM)

He ovat mielestään empaattisia ja ymmärtäviä ja pystyvät hyödyntämään monipuolisia vuorovaikutustaitoja opetustilanteessa. Opiskelijan kohtaaminen nähdään palkitsevana ja opetuksen ydinalueena.

Useimmiten semmonen opiskelijan kohtaaminen sujuu mun mielestä. Se on yks vahvuus. Sitä pystyy ymmärtään erilaisia ihmiskohtaloita tai vähän niinku huomioimaan niitä. (JT)

Mä olen hyvä keskustelun ohjaamisessa ja kaikkien mielipiteitä arvostavan ilmapiirin luomisessa, siis rohkasevassa keskustelukulttuurissa. (RM)

Kyllä mua motivoi vuorovaikutus ja opiskelijat ihan hirvittävästi. (NN)

Vaikka opiskelijan kohtaaminen on perimmältään kuuntelevaa ja ymmärtävää, myös napakka kasvattaminen sujuu tarvittaessa.

Että on semmosta tiukkapiposuuttakin kyllä (suhteessa myöhästelyyn). (JT)

Sen lisäksi, että toimijuus rakentuu käsitykselle omasta osaamisesta, se on myös tavoitteellista toimintaa. Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia tavoitteita lukion opettajat aineiston perusteella omalle työlleen asettavat.

4.4 Opetuksen tavoitteet

Opetuksen tavoitteilla tarkoitetaan opettajan keinoja ja päämääriä: mitä ja miten hän haluaa opettaa. Perustan tavoitteille luo usko omaan ammatilliseen kykyyn. Aineiston perusteella opettaja haluaa opettaa vuorovaikutteisesti ja oppilaskeskeisesti, luoda myönteisen ja kannustavan ilmapiirin, opettaa ajattelemaan ja etsimään tietoa, rohkaista opiskelijaa kasvamaan ihmisenä ja opettaa vastuuta yhteiskunnasta ja ympäristöstä. Tätä havainnollistaa kuvio 7 (Opetuksen tavoitteet, s. 42).



KUVIO 7. Opetuksen tavoitteet.

Pyrkimys opettaa vuorovaikutuksessa ja oppilaskeskeisesti näkyy siinä, että halutaan ottaa oppijan tarpeet paremmin huomioon ja toivotaan riittävästi aikaa opiskelijan kuuntelemiseen ja kohtaamiseen. Myös henkilökohtainen kontakti, itsenäisen opiskelun tukeminen, monipuolinen arviointi ja oppilaslähtöiset sähköiset opetusmenetelmät nähdään tärkeinä.

Vapaampi opetus sillä tavoin, että opiskelijat voitais huomioida ja sit toisaalta se, että mitä niille muutenkin kuuluu. (KO)

Toivoisin ja uskoisin, että kaikenlaisten muutosten myötä opiskelukulttuuri alkaa muuttua semmoseen oppilaslähtöisempään suuntaan. -- sähköisiä menetelmiä käyttämällä oppilaslähtöisemmäksi ja aktivoivammaks. (RM)

Tuntuu koko ajan siltä, että vastuu siirtyy oppimisesta koko ajan enemmän opiskelijalle itselleen - -. (NN)

Ja onkin itse asiassa pelottava uhkatekijä, että jos vain nimettömiä, tietyllä tapaa kasvottomia oppilaita tulee tunnille, ja sitten mä puhun tietyt asiat isolle massalle. (KO)

Ja sit on ihan selkeitä neuvoja joskus voi antaa oppilaille, et tee näin, älä tee näin. Ihan vaikka joku ottaa omast elämästään esimerkin, et ko meni näin ja näin. (UP)

Myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomiseksi opiskelijaa rohkaistaan yrittämään, kokeilemaan ja sietämään epävarmuutta.

Jotenkin semmonen rohkaus niihin virheisiin ja reippaaseen yrittämiseen. (JT)

Mä haluaisin tuoda myös oppilaille, että ei oo pakko tietää oikeeta vastausta ja jotenkin kaivaa sitä, et yrittäkää. Ja sehän on hirvittävän hedelmällinen oppimistilanne, kun joku oppilas vastaa johonkin kysymykseen väärin. (RM)

Niin mulla tarvii olla semmoset ajatukset jo, miten me sitten toimitaan ja mitenkä tää tapahtuu. Et sitä mun täytyy jotenkin välittää, et me onnistutaan tässä kyllä. (NN)

Opettajat ovat niin ikään herkistyneet opiskelijoiden tuntemuksille: erityisesti kiireen, stressin ja ylimitoitettujen tavoitteiden vaikutus nähdään haitalliseksi oppimisen kannalta.

Välillä pelkään, että opetetaan me noita opiskelijoitakin sähköjäniksiksi, että pitäskö hengähtää välillä. Ja mun mielestä pitäis. -- Mutta kyllä enemmän saisi olla rentoutusta tunneilla.(IH)

Että ei ottais itteensä liian vakavasti. Niinku kiltit tytöt. Että yrittäis sitä vähän ravistella, tai ettei ite loisi lisäpainetta olla semmonen hermoraunio kymppyydessään tai muuten. (JT)

Opettajat tuntuvat ymmärtävän, että lukio vaatii paljon myös opiskelijalta, ja siksi he kannustavat iloon, nautintoon ja rentouteen esimerkiksi musiikin ja tarinoiden avulla.

Minä pyrin kaikis näis jutuissa on se, et oppiminen on kivaa. (UP)

Et minä kyllä noita tarinoita isken aika paljon - - mut siin on ajatuksena, et se ilmiö jollain lailla, mitä on opettanu, niin jollain lailla siit tarinasta. (UP)

Opetuksen keskeisenä tavoitteena on ymmärrettävästi opettaa ajattelemaan ja etsimään tietoa. Itsenäinen, kriittinen ja luova ajattelu ja tiedon arviointi korostuvat entisestään nykyopiskelussa, kun arvoltaan kirjavaa tietoa on helposti saatavilla.

Sen tehtävä on kuitenkin mun mielestä kuitenkin rohkasta opiskelijaa ajatteleen, ei hyväksyä asioita tosina vaan saada se opiskelija ajatteleen. (KO)

Just siis ihmisiä, jotka ei usko mitä vaan, ja ottais selvää asioista ja ei uskois tällasten samanimielisten some-kuplissa syntyviin hyvis-pahisvastakkaisasetteluihin ja vähän tutustuis asioihin pintaa syvemmälle. (RM)

Tulee uudet tärkeät asiat sen muutoksen myötä, mut jostain perustalta lähetään liikkeelle. Et se tiedollinen perusta ois hyvä ja tällaset ajattelun välineet: osaa tulkita tilastoja. (UP)

Kun ne alkaa ymmärtää sen tiedon prosessiominaisuuden, et tieto on tavallaan sellanen prosessi, ne alkaa hiljalleen kukoistaa. (UP)

Selkeästi tavoitteena on myös motivoida opiskelija katsomaan koulua edemmäs ja pyrkiä osoittamaan opiskeltavan asian tai ilmiön laajat syy-seurausyhteydet.

Koulua käydään, jotta opittais tietoo, opittais yleissivistystä ja muita yhteiskunnallisia vaikuttamisen tapoja ja asioita, keinoja yhdessä. (KO)

Yritän luoda laajempia kokonaisuuksia ja yhdistellä asioita keskenään tai saada opiskelijat itse oivaltamaan asioiden välinen yhteys. (NN)

Yhtenä opetuksen tavoitteena on rohkaista kasvamaan ihmisenä. Pidetään tärkeänä sitä, että koulussa opitaan kunnioittamaan toisia, ymmärtämään ja suvaitsemaan erilaisuutta ja ottamaan muut huomioon.

Jos alkuvaiheessa oli enemmän se substanssi ja kuinka minä nyt opetan tätä, mutta että on pikkuhiljaa koko ajan tullu enemmän sitä, minkälaisena ihmisenä olemisen tai naisena tai aikuisena olemisen mallia mä annan näille. (RM)

Ainaki mä yritän semmosta - - hyväksyntää ja arvostusta. -- Mä yritän myös hyväksyä oppilaat, että kaikilla on hyväksytyt olo. Et se on ainakin yks piilo-opetussuunnitelma. (NN)

Mää pelkään, että se (näennäistehokkuus) muuttaa niin, että ihmisistä tulee entistä välinpitämättömpiä toisia kohtaan. (KO)

Mä yritän, ihmisyyttä tai tällasta opettaa samalla ja yritän sitte olla oppilaisiin esimerkkinäkin jotenki että hillitsen, että en täällä sano rumasti kellekään. Siis että yrittää suhtautua ymmärtävästi. (NN)

Mutta että mä haluan, että niistä tulis itsevarmoja ihmisiä ja aikuisia, että ne luottas siihen, että vaikka kielinumero olis kymppi tai ysi tai kasi tai vaikka seiskakaan, niin hei haloo, ne osaa kieliä. Ja että ne käyttäis sitä , luottais itteensä. (IH)

Tavoitteena on opettaa vastuuta yhteiskunnasta ja ympäristöstä: tuoda työelämän näkökulmaa kouluun, kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen ja yrittäjyyteen ja korostaa ympäristönsuojelun merkitystä.

Musta on pelottavaa, et meillä valmistuu lukiosta ihmisiä, jotka ei ymmärrä, miten yhteiskunta toimii, tai äänestämisasiat tai ei ymmärrä ilmastonmuutokseen liittyvistä kysymyksistä mitään.(NN)

Tähän toivosin, että työelämä olis tässä mukana ja opiskelijat ottas jo yhteyttä itsenäisemmin vaikka työpaikkoihin. (IH)

Täällä minä otan esimerkkejä omasta työstäni. Ja oppilaat on kyl todella kiinnostuneita siitä, kun ne saa tavallaan vähän työelämään kurkistuksen. (UP)

Tää tois yhteiskunnallista innovatiivisuutta. - - se uusi innostas sitten niitä opiskelijoitaki, - - että jo lukiolainen voi keksiä yhteiskuntaan lisää asioita, voi olla vaikka yksityisyritteliäs. (IH)

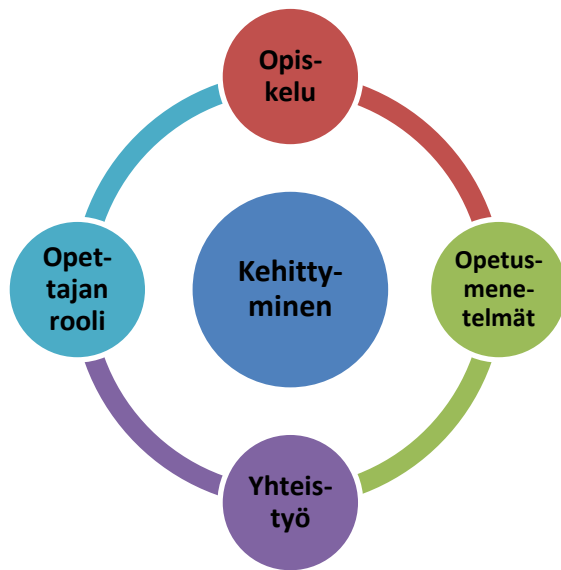
Miten voi vaikuttaa yhteiskuntaan, et kuitenkin varmaan jotain sellasta maailmanparannushenkeä ehkä siellä taustalla. (RM)

Kun on ympäristöteema missä tahansa kurssissa, niin ei jää kyllä epäselväksi, että onko se oleellista vai ei. (JT)

Opetuksen tavoitteet ankkuroidaan sekä nykyhetkeen että tulevaisuuteen: on tärkeää se, mitä ja miten tietyllä tunnilla tai kurssilla opetetaan, mutta yhtä tärkeitä ovat ne askelmerkit, joiden kautta opiskelijan toivotaan kulkevan kohti aikuisuutta ja aktiivista kansalaisuutta.

4.5 Halu kehittyä ammatissa

Kolmas tarkastelunäkökulma lukion opettajan ammatilliseen toimijuuteen liittyy haluun kehittyä ammatissa. Ammatillinen kehittyminen näyttää aineiston perusteella hahmottuvan neljä ulottuvuuden kautta: uusien tietojen ja taitojen opiskeleminen (opiskelu), opetusmenetelmien uudistaminen, opettajan roolin kehittäminen ja yhteistyö kollegoiden kanssa. Kuvio 8 (Ammatillinen kehittyminen, s. 46) havainnollistaa näitä ulottuvuuksia.



KUVIO 8. Ammatillinen kehittyminen.

Uusia tietoja ja taitoja, varsinkin TVT-taitoja, pyritään hankkimaan joko omaehtoisesti opiskelemalla tai järjestetyssä koulutuksessa mutta myös oman opettamisen kautta oppimalla. Ongelmana on, millä ajalla ehtii opiskella.

Mä oon ittelleni asian puhunu sillai, ja mä oon valmis vielä käymään koulutuksissa, mitä mulle tarjotaan ja mitä mä itte sieltä löydän. (IH)

Et semmoset huolestuttaa, että koska sitte ehdin ne opiskella ja miten mää ne sitten opiskelen ja kuka ne mulle opettaa. Ja ne on sellasia, joita sä et voi yrityser ehdystyyllillä sit ehkä ite oppia. (NN)

Ja sitten että kun saa opettaa niitä molempia, niin pysyy omakin kielitaito raikkaampana. (JT)

Mä opettelen, miten se toimii niin yksinäni kotona, ja sit tavallaan yritän sitä ajattelua muuttaa. (NN)

Opetusmenetelmien uudistamiseen kuuluvat muun muassa opetusmateriaalin päivittäminen, opetusteknologian soveltaminen, oppilaslähtöisyyden lisääminen ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen paneutuminen.

Aika paljon näitä kokeita ja opetusmateriaalia pitää tehdä uusia ja erilaisia. Se on sinänsä hyvä, et toi opetusmateriaalit joutuu väentämään uudelleen. (UP)

Mä kyllä oon ihan salaa innostunut tästä suuresta kirosanasta, ilmiöpohjaisesta oppimisesta - - jos vois esimerkiksi kokeiluluonteisesti rakentaa jonkun tämmösen ilmiöpohjaisen kurssin koulun sisälle jonkun ilmiön ympärille - - Se kiinnostas mua niinku suuresti. (RM)

Joku taikatemppu ois kiva oppia, millä laajemmat itsenäiset tai ryhmätyöt, niiden merkityksen perusteleva ja motivointi onnistuis. (RM)

Vaikka haastateltavat ovat periaatteessa muutosmyönteisiä, he kuitenkin suhtautuvat hiukan varautuneesti siihen, miten ehtivät ja jaksavat kaiken kehitystyön tehdä: uudistusvaatimukset tuntuvat haastavilta.

Mä olen itsekseni kamppailu ja pätkäily, että - - kannattaako tehdä enää sillai vanhalla tavalla, jos sit jatkossa joutuu taas tekeen uudet materiaalit. - - Alkais sitten pikkusen kerrallaan hakee sit (uutta). (JT)

Tietysti jotain oikeen luovaa vois keksiä, mutta mistä se on sitten pois. Miten sen niinkun ehtii? (KO)

Kun tavoitteena on kehittyä ammatillisesti, halutaan lisätä yhteistyötä lähikollegojen ja muiden opettajien kanssa yli oppiainerajojen. Joillakuilla haastateltavilla on myös rohkaisevia kokemuksia kollegavalmennuksesta.

Mä toivosin ihan hirveesti, että mulla olis kollega tai kollegoita, joiden kanssa mä voisinkin kehittää, jotka kokeilis jotain ja tulis kertoon mulle, että ”hei tää toimii ja tää ei toiminu”. (RM)

Se onki ton kollegavalmennusjutun idea, että ku me eilen luotiin vähän sitä ohjelmaa, mitenkä edetään, niin ois kyllä sit ideanakin, ettei jokainen tee samaa yksin. (NN)

Kollegiaalista tukea halutaan etsiä myös sosiaalisen median ja järjestötoiminnan kautta.

Kyllähän mä oon noissa facebookin tv-ryhmissä ja käyn esimerkiksi (oman opetusalan järjestön) tilaisuuksissa ja kuitenkin jostakin sitä (kollegiaalista tukea) hankin. (RM)

Opettajan roolin muuttuminen tiedon jakajasta ohjaajaksi nähdään myönteisenä, ja kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että itsereflektio on keskeistä ammatillisen kasvun ja kehittymisen kannalta.

Mä oon tavallaan yrittäny muuttaa sitä ajattelua ja jotenkin avartaa sitä käsitystäni opettamisesta.(NN)

Opettaja ei anna sitä tietoo vaan on enemmän valmentajatyypinen tai mentorityyppinen ohjaaja. (NN)

Mä oon aika perinteinen opettaja ollu rooliltani, että se on mun opettelemisen paikka kanssa ikään kuin luovuttaa sitä vastuuta oppimisesta. (NN)

Sit yritän myös opettaa itseäni iloitsemaan siitä (oppilaiden onnistumisesta). (RM)

Toisaalta epätietoisuus omasta asemasta ja oman roolin uudelleenneuvottelu saattavat laukaista jopa pohdinnan ammatinvaihdoksesta.

Kyllä mä mieluusti jatkaisin, mutta täytyy rehellisesti myöntää, että välillä on niitä hetkiä, milloin ajattelee, että meneekö tää oravanpyörä koko ajan huonommaksi, jolloin sitten täytyy välillä pysähtyä miettiä ihan omia peruseriaatteita, että pystyykö niistä pitää kiinni vai syödäkö ne väkisin pois multa ja onko mulla enää mitään annettavaa itte. Se on ihan mahdollinen uhkatekijä. (KO)

4.6 Yhteenveto tuloksista

Tutkimuksessa tarkastellaan ensiksi lukion opettajien käsityksiä omaan työhönsä vaikuttavista muutoksista ja toiseksi heidän ammatillisen toimijuutensa rakentumista muutosvirrassa.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on, miten opettajien näkökulmasta lukio muuttuu lähitulevaisuudessa? Opettajien mielestä suurin osa muutoksista aiheutuu valtion ja kuntien toiminnasta, ja he ennakoivat tulevaisuuden tuovan enemmän kielteisiä kuin myönteisiä muutoksia lukioon. Näistä muutosvaikutuksista suurimman osan nähdään kohdistuvan juuri opettajantyöhön. Lisäksi tulevien muutosten vaikutuksia tarkasteltiin opiskelijan, työyhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista.

Toisena tutkimuskysymyksenä on, miten muutokset vaikuttavat opettajan ammatillisen toimijuuteen? Jotta siihen päästäisiin, on ensiksi ymmärrettävä, miten opettajat rakentavat ammatillista toimijuuttaan. Tässä tutkimuksessa toimijuuden rakentumista tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: millainen kyky opettajalla on omasta mielestään toimia ammatissaan, mitkä ovat hänen opetukselliset tavoitteensa ja miten hän haluaa kehittyä työssään.

Kykyy toimia omassa työssä kuuluvat tutkimuksen perusteella

- opettajan asennoituminen työhönsä,
- työkokemuksen merkitys,
- käsitys oppiaineen hallinnasta ja pedagogisista taidoista,
- näkemys suhteesta opiskelijoihin ja työyhteisön ja
- koulumaailman merkitys.

Opetuksen tavoitteisiin tutkimuksen mukaan lukeutuvat

- vuorovaikutuksellinen ja oppilaskeskeinen opetus,

- myönteisen ja kannustavan ilmapiiri luominen,
- kriittiseen ajatteluun ja tiedonetsintään opettaminen,
- ihmisenä kasvamiseen rohkaisu ja
- yhteiskunta- ja ympäristövastuun opettaminen.

Ammatillista kehittymistä puolestaan edesauttavat

- opiskeleminen,
- opetusmenetelmien uudistaminen,
- yhteistyö kollegojen kanssa ja
- opettajan ammatillisen roolin kehittäminen.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että lukiokoulutuksen monenlaiset muutokset todella haastavat opettajan ammatillinen toimijuutta. Tulokset ovat osin myös ristiriitaisia. Toisaalta haastateltavat rakentavat sosiaalista todellisuuttaan puhumalla korostetun myönteisesti muutosten mukanaan tuomista haasteista ja omasta uudistumisestaan, mutta toisaalta he ovat kriittisiä ja huolestuneita muutoksiin nähden. He saattavat esimerkiksi arastella omia tietotekniikan taitojaan mutta lähes samanaikaisesti todeta, että muutoksia on ollut ennenkin ja että uutta on aina opittu soveltamaan riittävän hyvin. On niin ikään huomattava, että runsaasta myönteisestä puheesta huolimatta muutosten negatiivisia vaikutuksia nähdään enemmän kuin positiivisia. Toimijuus on siis jonkin verran kapinahenkistä ja uudistuksia vastustavaa tai ainakin odottavalla kannalla olemista sen lisäksi, että se etupäässä näyttäytyy aktiivisena asennemuokkauksena, koulutus- ja yhteistyöhalukkuutena.

On myös merkittävää, että aineiston perusteella koulun johdolla tai ylipäätään hallinnon tasolla ei näytä olevan mitään osuutta opettajan ammatillisen toimijuuden rakentamisessa: rehtoreista ei puhuta sanallakaan. Samoin näkymättömissä ovat opiskelijoiden huoltajat, joiden kanssa vielä lukiossa tehdään tiivistä yhteistyötä, ennen kuin opiskelijasta tulee täysi-ikäinen ja usein sen jälkeenkin.

5 TULOSTEN TARKASTELU

Tulevaisuus tuonee tullessaan isoja rakenteellisia ja rahoituksellisia muutoksia toisen asteen koulutukseen. On edelleen epävarmaa, mikä muuttuu ja miten paljon. Tutkimusprosessin aikana on esimerkiksi vilkkaasti keskusteltu oppivelvollisuusiän nostamisesta, mutta siitä on sittemmin luovuttu. Lukiokoulutuksen järjestäjiä on myös ohjeistettu anomaan uudelleen koulutuksen järjestämislupaa, mutta alkuvuodesta 2015 julkisuudessa keskusteltiin siitä (ks. Liiten 2015), että järjestäjäverkkoa ja uusia toimilupia koskevaa lakia ei tulisikaan. Tutkimukseni mukaan epävarmuus ja epätietoisuus kuormittavat opettajia enemmän kuin itse muutokset. Heidän on esimerkiksi tässä vaiheessa vaikea ennakoida, miten mahdollinen tulosperusteinen lukiokoulutuksen rahoitus ja uusi opetussuunnitelma tuntijakoineen vaikuttavat heidän edellytyksiinsä toimia omassa ammatissaan.

Tarkastelen tässä luvussa aluksi opettajien käsityksiä lukiokoulutuksen muutoksista ja muutosten vaikutuksista. Sen jälkeen pohdin, millaisena lukion opettajan ammatillinen toimijuus näyttäytyy ja millaisia haasteita muutokset toimijuudelle asettavat.

5.1 *Muuttuva lukio*

Kun tutkitaan sitä, millaisia muutoksia opettajat ennakoivat lähivuosina tapahtuvan ja miten muutokset vaikuttavat heidän työhönsä, voidaan havaita sama ilmiö kuin yhteiskunnassa laajemminkin: työelämän muutoksille on ominaista epäjatkuvuus ja hajautuneisuus, ja työn muutokset ovat entistä laaja-alaisempia ja vaikeammin rajattavia. Esimerkiksi pelkkien uuden teknologian käyttöönotto tuo harvoin toivottuja tuloksia, vaan tarvitaan niihin liittyviä työn ja organisaatioiden muutoksia ja innovaatioita. (Engeström ym. 2008, 20–21.) Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että pedagogiset tavoitteet ja opetusmenetelmät ohjaavat opetusteknologian kehitystä eikä päinvastoin.

Engeströmin, Kerosuon ja Kajamaan (2008, 20–21) mukaan työelämän uudistumishaasteisiin vastataan useimmiten käynnistämällä erilaisia kehittämishankkeita, joissa keskitytään etukäteen

määriteltyihin muutoshasteisiin ja jotka päättyvät todellisten vaikutusten arvioinnin kannalta monesti liian aikaisin. Usein toteutuneet vaikutukset ovat jotain aivan muuta kuin asetetut tavoitteet tai ennakoitua vaikutukset johdattelvat ajatteluun. Huoli säästöjen ja kehitysvaatimusten yhteismitattomuudesta ja uudistusten liian kireästä toteuttamisaikataulusta käy myös tutkimuksessani selvästi ilmi, vaikka joistakin työpaikkakohtaisista kehittämishankkeista, kuten kollegavalmennuksesta, ollaan pelkästään innostuneita.

Opettajat näkevät lähivuosina muutoksia tapahtuvan eniten valtion ja kuntien toiminnassa, ja niitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelmauudistus ja lukioverkon uudistaminen, joilla luonnollisesti on merkittävä vaikutus koulujen arkeen. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen virkamiesten näkemyksiä lukion kehittämisestä pidetään jokseenkin epärealistisina ja elämästä vieraantuneina.

Mielenkiintoista on, että opettajat eivät tunnu luottavan lukion tuntijakoa ja valtakunnallista opetussuunnitelmaa suunnittelevien viranomaisten pedagogiseen ajatteluun tai ymmärrykseen koulun arjesta, mutta ylioppilastutkinnon uudistamista tai sähköistämistä ei kovin paljon vastusteta. Opettajat perustelevat tulevat loppututkinnon muutokset ajan ilmiönä ja ovat valmiit ottamaan haasteen vastaan jopa hiukan innostuneita: on mukavaa, että jotain tapahtuu. Opettajat eivät juuri koe voivansa vaikuttaa valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöön tai ylioppilastutkinnon rakenteeseen, mutta epäluuloisuus ja vastustus kohdistuvat enemmän opetussuunnitelmaan, vaikka kummastakin oli haastatteluhetkellä saatavissa yhtä vähän luotettavaa tietoa. Syynä voi toisaalta olla se, että ylioppilastutkinto kattaa vain osan lukio-opiskelua mutta opetussuunnitelma määrittää joka ikistä oppituntia, tai syynä voi toisaalta olla se, että uusi tuntijako saattaa vaikuttaa työtilanteeseen, kun kaikille lukio-opiskelijoille pakollisten kurssien määrä voi muuttua.

Vuorikosken ja Räisäsen (2010, 72) mukaan kiire, työn ruuhkautuminen ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet kuormittavat opettajia iästä riippumatta, ja työssä jaksamista tarkastelleet tutkimukset paljastavat, että ammattikunnalla on yhä enemmän vaikeuksia selviytyä työstään. Ongelmien on todettu liittyvän myös opettajien perinteiseen yksintyöskentelyyn ja kokemukseen vaikutusmahdollisuuksien vähyydestä. Lisäksi koetaan uuvuttavaksi se, että koulun ulkopuolelta tulevat arviointikriteerit ja arvomuutokset ovat ristiriidassa oman ammatillisen tietämyksen kanssa. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat jakavat kokemuksen vaikutusmahdollisuuksien niukkuudesta, ruuhkautumisesta ja ajan riittämättömyydestä. He myös puhuvat paljon yksinäisestä työskentelystä, esimerkiksi uusien opetusmenetelmien opiskelussa ja testaamisessa, mutta se nähdään paitsi ajankäytön suhteen stressaavana myös myönteisenä ja uudistavana voimavarana.

Opettajien mielestä valtion ja kuntien toiminnassa tapahtuvilla muutoksilla on laajoja vaikutuksia juuri opettajan toimintaedellytyksiin. Jo tutkimusasetelma houkuttaa opettajia peilaamaan muutoksia oman työnsä kautta, ja niin näyttääkin tapahtuvan, kohdistuvatpa muutokset ensisijaisesti mille tasolle tahansa. Opettajat esimerkiksi korostavat opiskelijoiden kuuntelemista ja kohtaamista ja ovat huolissaan siitä, jos muutokset heikentävät aidon vuorovaikutuksen edellytyksiä. Opiskelijan tarpeiden asettaminen omien tarpeiden edelle voi olla sitä, mitä opettajalta odotetaan tai mitä hän kuvittelee, että häneltä odotetaan, ja asetelmaa tuotetaan ja tuetaan puheessa. Voi olla, että vaikka opettajan tavoitteet oppilaskeskeisyyteen ovat vilpittömät, haastattelutilanteessa ääneen pääsee enemmän opettajan ammatillinen rooli kuin yksilön mielipide: sosiaalista todellisuutta rakennetaan korrektilla ja odotuksen mukaisella puheella.

Kouluhistorioitsija Jari Salmisen (2012, 53–54) mukaan koululaitostamme on aina jossain määrin leimannut älyllisten ja emotionaalisten tavoitteiden epäsuhta. Se näkyy esimerkiksi siinä, että peruskoulussa on äskettäiseen notkahdukseen asti ylpeilty Pisa-menestyksellä, vaikka toisaalta kouluviihtyvyyden suhteen emme ole juuri loistaneet. Samoin omassa tutkimuksessani opettajat korostavat puheessaan sosiaalisten taitojen merkitystä ja ihmiseksi kasvattamista, mutta eivät välttämättä näe uudistusten sitä tukevan. Tulossa olevat uudistukset nähdään osittain vastauksena julkiseen kritiikkiin sekä tehottomasta opetuksesta että riittämättömistä tuloksista ja tätä nykyä yhä enemmän kyvyttömyydestä vastata yhteiskunnan vaatimuksiin tiedon kasvusta. Opettajat puolestaan vaalivat toisaalta yhteisöllisyyden kokemuksen ja toisaalta henkilökohtaisen vuorovaikutuksen tavoitteita opetuksessaan ja kokevat, että nykyiset yhteiskunnan tarpeisiin mitoitettut pedagogiset ihanteet eivät heidän tavoitteitaan riittävästi tue.

5.2 Toimijuus muutoksessa

Ammatillista toimijuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa kolmen teeman näkökulmasta: millainen kyky opettajalla on omasta mielestään toimia ammatissaan, mitkä ovat hänen opetukselliset tavoitteensa ja miten hän haluaa kehittyä työssään. Näiden tarkastelunäkökulmien perusteella voi sanoa, että opettajan ammatillinen toimijuus muutoskontekstissa suuntautuu itsereflektion kautta oman motivaation ja tietotaidon lisäämiseen ja opiskelijan kasvattamiseen enemmänkin kuin työyhteisön kehittämiseen tai yhteiskunnalliseen keskusteluun. Pääasiallisen toimijuuden kenttä on siis aika pieni: siihen tuntuu riittävän opetus- tai ohjaustilanne opiskelijan kanssa ja oman työpöydän ääri. Kollegiaalinen tuki ja erilaiset yhteistyöprojektit, paikalliset tai valtakunnalliset, koetaan periaatteessa tärkeiksi, mutta aikaa niihin ei tunnu olevan riittävästi. Tuntuu siltä, että

opettaja on aika yksin muutoshasteiden edessä: hän opiskelee, opettelee, kokeilee ja harjoittelee verrattain paljon itsekseen jakamatta kokemuksiaan erityisen systemaattisesti.

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten opettajat rakentavat ammatillinen toimijuuttan ja millaista toimijuutta muutosten kohtaaminen edellyttää. Laskyn (2005, 900–901) mukaan opettaja määrittelee ammatillisen toimijuutensa itselleen ja toisille oman ammatillisen minäkäsityksensä pohjalta. Ammatillista toimijuutta muokkaavat koulu toimintaympäristönä, koulu-uudistukset ja yhteiskunnallis-poliittinen keskustelu, mutta vastavuoroisesti on ammatillista toimijuutta vaikuttaa niihin. Samoin aiemmat kokemukset, nykyinen elämäntilanne ja tulevaisuuden odotukset ja muut elämänkulun siirtymät haastavat toimijuutta: omat päämäärät eivät aina toteudu ja on monenlaisia sisäisiä ja ulkoisia toimijuuden esteitä (Vanhalakka-Ruoho 2014,192, 195; Vähäsantanen 2009, 171.) Opettajan ammatillinen toimijuus rakentuu näin ollen tavoitteellisena toimintana työssä, työyhteisössä ja organisaatiossa ja siihen kuuluvat sekä omaan työuraan liittyvä päätöksenteko sosiaalisen ympäristön ja organisaation tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitteiden puitteissa että omien työhön liittyvien tavoitteiden tiedostaminen (Hökkä ym. 2010, 145).

Toimijuuden kysymykset ovat ristiriitaisina läsnä opettajien arjessa. Toisaalta opettajilta odotetaan aloitteellisuutta, kriittistä ajattelua, luovuutta, vastuullisuutta, yrittäjämäisyyttä, jatkuvaa ammatillista uusiutumista ja uuden luomista työssä. Toisaalta he näyttävät kokevan ulkoisen kontrollin ja valvonnan kiristyneen työssään. Miten yksilöt kokevat tällaisen tilanteen, ja millaisia seurauksia sillä on? Koulutuksen kentällä toteutetaan jatkuvasti erilaisia uudistuksia mutta usein ilman todellista ja toivottua muutosta. Koulutusuudistukset haastavat opettajien ammatilliset identiteetit eli käsitykset itsestä ammatillisena toimijana. (Vähäsantanen 2013, 108–109.)

Vähäsantasen (2013, 111) tutkimuksen mukaan ammattopistojen opettajien toimijuus työhön vaikuttamisessa vaihtelee heikosta vahvaan. Opettajat kokivat, etteivät pysyneet suoranaisesti vaikuttamaan työhönsä ja opetussuunnitelman sisältöihin. Samanaikaisesti he kuitenkin pystyivät neuvottelemaan ja tekemään yksilöllisiä valintoja koskien työtapojaan ja tehtävien suorittamista. Vastaavanlainen kahden tason toimijuus on havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Opettajien toimijuus näyttäytyy vahvana ja aktiivisena, kun tavoitteena on kasvaa ja kehittyä omassa ammatissa ja opetustilanteessa. Toimijuus suhteessa työyhteisöön ja yhteiskunnalliseen toimintaan ei näyttäydy yhtä vahvana, tai sitä ei koeta yhtä vahvana.

5.2.1 Vahva ja vastuullinen toimijuus

Ruohotie-Lyhdyn (2011, 57) kieltenopettajia koskevan tutkimuksen mukaan ammatillinen toimijuus on vahvaa toimijuutta, kun sitä rakentavat aktiivinen toiminta työyhteisössä ja verkostojen rakentaminen, riippumattomuus ympäristön tarjoamista valmiista opettajuuden malleista, kokemusten monipuolinen reflektio ja epäonnistumisista oppiminen, kokeileva opettaminen ja itsenäisyyttä, mahdollisuuksia, kehittämistä ja kasvatusta painottava orientoituminen ympäristöön. Työyhteisössä aktiivisten opettajien tapa nähdä ympäristönsä heijastelee Ruohotie-Lyhdyn mukaan heidän käsitystään itsestään ja omasta kehittämisestään vastuullisina toimijoina.

Muutoksilla on taipumus teettää lisätyötä, ja ylipäättään on kiinnostavaa pohtia, rikastaako vai heikentääkö opettajan vastuullistaminen uusilla lisätehtävillä hänen ammatillisuuttaan. (Vanhalakka-Ruoho 2010, 173.) Tässä tutkimuksessa tulevat muutokset koetaan pääasiallisesti myönteisiksi haasteiksi ja uuden oppimisen mahdollisuuksiksi, mutta keinot toimia muutoksia ennakoiden eivät vielä vaikuta yhtäläisen jäsenynteiltä. Samoin kuin Vähäsantasen (2009, 175.) tutkimuksessa toiset opettajat kaipaavat enemmän osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia omaan työn toimiehtojen määrittämiseen, kun taas toiset kaipaavat enemmän yhteisön tukea oman toimintansa tueksi.

Hökän tutkimuksessa (2012, 104) ammatillinen toimijuus ilmenee myös erityisesti yksilöllisenä vahvana toimintana ja vaikuttamisena oman opetuksen kehittämiseen ja oman oppiaineen resurssien turvaamiseen, mutta verrattain usein opettajat kokevat, että he eivät pysty jakamaan ja tuomaan esiin kaikkea osaamistaan ja asiantuntijuuttaan organisaation sisällä. Hökän (2012, 103) havaitsema keskeinen ammatillisen kehittymisen este ilmenee vähäisenä yhteistyönä ja vahvoina raja-aitoina eri aineryhmien välillä.

Samoin tässä tutkimuksessa näkyy ristiriitaisia tavoitteita ja toiveita työyhteisön sisällä. Vaikuttaa myös siltä, että jonkun vahva toimijuus esimerkiksi oppiaineen pedagogiikan kehittämisessä saatetaankin kokea häirintänä ja työrauhan sabotointina. Avoin keskustelu vahvistaisi kaikkien toimijuutta, mutta siihen ei aina tunnu koulun arjessa olevan aikaa, intoa tai kärsivällisyyttä. Vaikka ammatillinen toimijuus on yksilön omaa toimijuutta, sitä ei ole olemassa ilman työyhteisön viitekehystä. Saman vuorovaikutuksen haasteen ovat huomanneet myös Pyhältö, Soini ja Pietarinen (2012, 112), joiden mukaan opettajien toimijuutta koulu-uudistuksissa rajoittaa se, että uudistuksen toteuttamisen käytännöistä on puutteellisesti sovittu, mutta myös se, että opettajilla ei ole tarpeeksi

taitoja tarkastella uudistuksia prosessin ja järjestelmän tasolla. Ammatillinen toimijuus riippuu koulun johtamisesta, toimintakulttuurista ja pedagogisista käytänteistä. Opettajien osallisuutta kehittämistyössä lisäisi se, että koulua kehitettäisiin työyhteisönä aktiiviseksi, yhteistyöhenkiseksi oppimisympäristöksi myös opettajille.

Tutkimukseni mukaan opettajan toimijuus onkin vahvinta vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa sekä luokkahuonetilanteessa että kahdenkeskisissä ohjaustuokioissa. Opettaja kokee, että hänen persoonansa, tietonsa ja taitonsa ovat ensisijaisesti olemassa palvellakseen opiskelijan tarpeita ja vasta toissijaisesti työyhteisön tai yhteiskunnan tarpeita. Opiskelijan tarpeet nousevat joskus myös omien tarpeiden edelle: opiskelijoiden viesteihin vastataan yömyöhään, lomilla ja viikonloppuisin. Se saa toki opettajan ammatin kuulostamaan aidolta kutsumusammattilta, mutta siinä piilee myös kaikkivoipaisuuden ansa. Vastuullisen ja vahvan toimijan pitäisi olla myös vastuullinen suhteessa omaan työhyvinvointiinsa ja jaksamiseensa.

Vahvaa toimijuutta edustaa niin ikään ihmisen mallin ja roolimallin tarjoaminen opetuskontekstissa. Paitsi opettajan käsitys itsestään toimijana myös koko hänen maailmankuvansa ja arvorakennelmansa näkyvät siinä, miten hän opettajuuttaan elää ja toteuttaa. Opettajat esimerkiksi kokevat oman opiskelun ja kouluttautumisen olevan tärkeää toimijuutta paitsi oman oppimisen myös mallin luomisen kannalta. Sopeuduttaessa tuleviin muutoksiin joko omaehtoinen tai työnantajan järjestämä koulutus on aivan keskeinen työkalu: opiskelu on siten proaktiivista toimijuutta.

Opettajan ja hänen työympäristönsä suhteen dynamiikasta riippuu, millaiset elementit ammatillisessa toimijuudessa käynnistävät opettajan ammatillista oppimista. On havaittu, että opettajien suhtautuminen koulu-uudistukseen sinällään on joustavampaa ja alttiimpaa muuttumaan kuin suhtautuminen omaan itseen, vaikkakin ammatillinen oppiminen interpersonaalisella tasolla, kuten kollegojen kanssa, näyttäisi käynnistävän myös intrapersonaalisen eli yksilön sisäisen tason oppimista ja ammatillisen minäkuvan rakentamista. Tarvitaan siis sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen vahvistamista, jotta ammatillinen toimijuus vahvistuu. (Pyhältö ym. 2014, 320.)

5.2.2 Monitahoinen toimijuus

Vähäsantanen ja Billett (2008, 35) löysivät tutkiessaan ammatillisten opettajien toimintaa muuttuvissa työkäytännöissä viisi eri strategiaa: ammatillinen kehittyminen, passiivinen mukautuminen, aktiivinen osallistuminen, tasapainottelu uuden ja vanhan välillä ja vetäytyminen. Opettajien ammatillinen toimijuus osallistumisena koulutus uudistukseen vaihtelee varautuneesta progressiiviseen: toisaalta uudistuksia vastustetaan, ja opettajat tekevät työnsä ilman suuria ponnisteluja; toisaalta uudistusta kannatetaan, ja opettajat osallistuvat uudistuksen toteutukseen innokkaasti ja innovatiivisesti samalla kehittäen heille ehdotettuja työ- ja toimintatapoja. Ammatillinen toimijuus ammatillisen identiteetin neuvottelussa ilmeni sekä muuttavana että ylläpitävänä voimana. (Vähäsantanen 2013, 111.) Tässä tutkimuksessa selkeästi eniten sovelletut strategiat ovat ammatillinen kehittyminen, aktiivinen osallistuminen ja jonkin verran myös tasapainottelu uudistumisen ja perinteissä pysyttelemisen välillä. Joku saattaa omien sanojensa mukaan olla odottavalla kannalla, mutta hänkään ei ole kokonaan passiivinen tai vetäytyvä.

Pyhällön, Soinin ja Pietarisen mukaan (2012, 100–101) opettajan ammatillista toimijuutta koulu-uudistuksessa voidaan tarkastella kolmella, toisiaan täydentävällä, tasolla:

1. käytännön toiminnan muokkaaminen, kuten opetusmenetelmät ja oma ammatillinen kasvu
2. aktiivinen ja vastuullinen jäsenyys työyhteisössä ja ammattikunnassa
3. valtarakenteiden vastustaminen ja muokkaaminen, kuten opetussuunnitelmatyö, ammattiyhdistystoiminta ja kouluhallintoon osallistuminen

Tässä tutkimuksessa opettajan toimijuus näyttää vahvimpana ensimmäisellä tasolla ja heikoimpana kolmannella tasolla, mutta toimijuutta on havaittavissa kaikilla tasoilla. Näyttää siltä, että työyhteisön suuntaan toivottaisiin enemmän mahdollisuuksia toteuttaa vahvaa toimijuutta: halutaan tehdä yhteistyötä, jakaa kehittämisideoita ja myös jakaa epävarmuutta ja huolta tulevasta. Opettajat arvostavat rakentavaa ja kannustavaa kollegiaalista toimijuutta ja kavahtavat nurkkakuntaista jupinaa ja tappiomielialan lietsomista. Toisaalta kohtuullinen kritiikki nähdään suotavana, ja oikeastaan ammattiyhdistyksen kuuluu se, ettei kaikkia muutoksia purematta nielaista. Hyväksyty kritiikki suuntautuu kuitenkin työyhteisöä laajemmaksi, esimerkiksi valtiolliseen ja kunnalliseen suunnitteluun ja päätöksentekoon.

Opettajan ammatillisen toimijuuden vahvistaminen edellyttää siis mahdollisimman monitahoista toimijuutta, ja sen rakentuminen vaatisi huomattavasti nykyistä enemmän huomiota koulun arjen ja ajankäytön organisoinnissa. Ihmisten sitouttaminen oman toimijuuden kehittämiseen helpottuu, jos koko työyhteisö viritetään prosessiin mukaan. Yksinäisen puurtajan toimijuuden kokemus on vaarassa juuttua lähinnä ahdistavaksi riittämättömyyden tunteeksi. Niin yksilö kuin koulu työyhteisönä hyötyisivät siitä, että lukujärjestykseen raivattaisiin aikaa kehittämistyöhön, kuten pedagogisten innovaatioiden tutkimiseen ja jakamiseen. Opettajat ovat vuorovaikutuksen suvereneja ammatillisia luokkahuoneessa, mutta aito kollegiaalinen kommunikaatio uhkaa jäädä arjen jalkoihin.

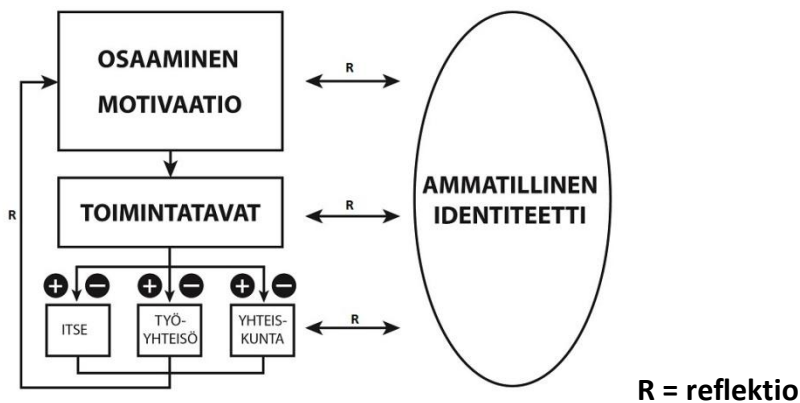
5.2.3 Toimijuus oppimisprosessina

Ammatillinen toimijuus tässä tutkimuksessa ymmärretään siten, että se käsittää kyvyn eli osaamisen ja motivaation ja niiden pohjalta tavoitteellisesti valitut toimintatavat, jotka ovat merkityksellisiä paitsi oman elämän myös yhteisön tai yhteiskunnan kannalta. Osaamiseen (kyvykkyyteen) kuuluvat esimerkiksi opettajan pedagogiset taidot ja oppiaineen hallinta ja käsitykset minäpystyvyydestä. (Pyhältö ym. 2012, 99.) Ammatillinen identiteetti puolestaan määritellään elämänhistoriaan perustuvaksi käsitykseksi omasta ammatillisesta toimijuudesta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26).

Opettajan ammatillisen toimijuuden tutkimuksissa on pääpiirteissään kahdenlaista näkemystä ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin suhteesta. Osa tutkijoista (esimerkiksi Pyhältö, Soini ja Pietarinen 2012, 2014) tarkastelee toimijuutta melko itsenäisenä käsitteenä suhteessa identiteettiin; osa (esimerkiksi Vähäsantanen 2013) puolestaan näkee toimijuuden ikään kuin identiteetin sisäkäsitteenä. Yhteistä monille näkemyksille ammatillisesta toimijuudesta on kuitenkin se, että sen ymmärretään sisältävän oppimista, kasvua, kehittymistä ja reflektiota. Tosin esimerkiksi Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2014) tähdentävät, että aina reflektio ei johda muutokseen ja uuden oppimiseen, vaan se voi jäädä pelkän kokemuksen tasolle ja vain vahvistaa entisiä toimintastrategioita ja uskomuksia.

Kuviossa 9 (Ammatillinen toimijuus prosessina, s. 58) esitän ammatillisen toimijuuden dynaamisena oppimisprosessina, jossa oma ammatillinen osaaminen ja motivaatio työskennellä ammatissa muodostavat lähtökohdan tai kivijalan, jonka pohjalta valitaan kunkin tilanteen kannalta tarkoitukselliset toimintatavat. Valitut toimintatavat tuottavat sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä suhteessa omaan itseen, omaan työyhteisöön tai laajennetusti ympäröivään

yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan oppiminen on yhteisöihin osallistumista ja sen kautta identiteetin rakentamista. Tietojen ja taitojen hankkimisen ohessa oppiminen nähdään sosiaalisena ja emotionaalisen prosessina, joka rakentaa yksilön osallisuutta ja auttaa häntä vahvistamaan toimijuuttaan yhteisön täysivaltaisena jäsenenä. (Eteläpelto 2010, 101.)



KUVIO 9. Ammatillinen toimijuus prosessina

Kun tarkastellaan toimintatapojen merkityksiä suhteessa omaan itseen, myönteisinä näyttäytyvät ammatillinen kasvu ja kehittyminen, kuten uusien taitojen opiskelu tai uusien opetusmenetelmien kokeilu. Kielteisiä merkityksiä puolestaan voisivat olla esimerkiksi liiallisen työmäärän vuoksi kuormittuminen ja turhautuminen. Toimijuus suhteessa työyhteisöön on myönteistä, kun siihen kuuluvat muun muassa yhteinen suunnittelu ja ideointi, kehittämistyö ja kollegojen tukeminen; kielteistä taas on toisten ideoiden latistaminen tai tyrmääminen ja klikkiytyminen. Suhteessa yhteiskuntaan myönteisiä merkityksiä toimijuudelle tuottavat esimerkiksi yhteistyötahojen etsiminen, verkostoituminen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen, ja kielteisiä merkityksiä tuottavat lakien ja sääntöjen tietoinen rikkominen, kuten vilppi korjattaessa ylioppilaskokeita.

Kuvio havainnollistaa myös sitä, että kokemus ammatillisesta toimijuudesta muokkaa ammatillista identiteettiä: kyse on tavallaan jatkuvasta vuoropuhelusta itsereflektion avulla. Osaamiseen ja motivaation palaava nuoli havainnollistaa sitä, miten toimijuuden kokemus vaikuttaa toimijuuden uudelleenneuvotteluun: myönteinen kokemus lisää osaamista ja motivaatiota, mutta kielteinen kokemus saattaa lisätä epävarmuutta ja heikentää motivaatiota. Toimijuus suhteessa muutoksiin

riippuu juuri siitä, millaisia merkityksiä muutosten laukaisemille toimintatavoille opettaja antaa ja miten hän pystyy luovimaan muutosvirrassa.

Muutokset haastavat opettajan toimijuutta sekä etukäteen valmistautumisvaiheessa että voimaantulovaiheessa ja myös muutosprosessin arviointivaiheessa. Koska opettajantyö lähtökohtaisesti perustuu muutokseen eli oppimiseen ja sen arviointiin, edellytykset selvitä muutosvirrassa ja rakentaa omaa toimijuutta ovat hyvät. Toimintakulttuuri kaipaa kuitenkin asennemuokkausta: sisukkaan yksin puurtamisen sijaan toimijuutta kannattaisi rakentaa enemmän verkostoitumalla ja kollegiaalisen tuen ja jakamisen kautta. Samalla tarjottaisiin myös koulun päätähdille, opiskelijoille, vahvan ja vastuullisen toimijan malli.

6 LOPUKSI

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan suhde aineistoon edellyttää toisaalta eläytyvää tulkintaa ja toisaalta analyttistä ja objektiivista johtopäätösten tekoa. Kun itse edustaa samaa ammattia kuin tutkittavat, vaarana on liiallinen eläytyminen ja omien arvojen ja asenteiden korostunut heijastuminen tutkimusprosessiin. Riskistä tietoisena valitsin haastateltavat, jotka eivät opeta samoja oppiaineita kanssani ja jotka ovat eri kohdissa opetusuraansa kuin itse olen.

Haastattelujen aloitustehtävänä oli listata lähitulevaisuudessa tapahtuvia ja omaan työhön vaikuttavia muutoksia. Tikkataulun avulla pisteytetyt muutokset on otettu mukaan tuloksiin, vaikka niiden merkitys tutkimustulosten kannalta on melko vähäinen. Virittelytehtävän tavoite oli oikeastaan vain johdatella haastateltavat varsinaiseen haastatteluun, ja sellaisena se toimi erinomaisesti. Odotettavissa olevien muutosten vaikutuksia omaan työhönsä haastateltavat sen sijaan arvioivat haastatteluissa varsin perusteellisesti, mikä tuotti relevanttia tietoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta (Miten opettajien näkökulmasta lukio muuttuu lähitulevaisuudessa?).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusaineisto muokataan sellaiseen muotoon, että se on tutkimuksen kommentoijien saatavilla ja tarkastettavissa. Tutkimusraporttia kirjoitettaessa tulisi näin ollen ottaa huomioon analyysin arvioitavuus ja uskottavuus. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukijalle tarjotaan mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja kritisoida sitä. Uskottavuudella viitataan siihen, että tutkimusraportin pohjalta on uskottavaa, että kuvatulla tavalla on päädytty esitettyihin tulkintoihin. (Anttila 1998.)

Laadullisessa tutkimuksessa validiteettikysymys liittyy kohderyhmän paikantamiseen ja tutkijan kykyyn rakentaa toimiva tutkimusasetelma. Tutkijan tulee kyetä osoittamaan, että juuri tätä tutkimusasetelmaa käyttämällä ja juuri tätä kohderyhmää tutkimalla voidaan vastata tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Toiseksi validiteettikysymys liittyy tutkimuksessa syntyvän tulkinnan

paikkansapitävyyteen eli siihen, päteekö esitetty tulkinta ensinnäkin koko tutkimusaineistossa ja toiseksi siinä ympäristössä, jota on haluttu tutkia. Tutkijan tulee myös pystyä arvioimaan tulkintojen yleistettävyyttä eli sitä, miten tutkimuksen tulkinat pätevät yhteiskunnallisessa todellisuudessa. (Pyörälä 1995, 15.)

Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on pohdittava, aineiston, havaitsemisen ja ilmiön kuvaamisen ja tulkinnan luotettavuutta ja pätevyyttä (Anttila 1998). Kun tutkitaan opettajan kokemuksia ja toimijuutta, on luontevaa haastatella opettajia. Niinpä aineisto vastaa hyvin tutkittavaa ilmiötä, ja myös sen kokoamistapa ja sanatarkka litterointi vastaavat valittua analyysimenetelmää, sisällönanalyysia.

Havaitsemisen ja ilmiön kuvaamisen ja tulkinnan luotettavuutta ja pätevyyttä on pyritty osoittamaan mahdollisimman tarkalla analyysiprosessin selostamisella ja runsailla esimerkeillä. Ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksia lähestytään kolmesta eri näkökulmasta (kyvyt, tavoitteet, kehittyminen), jotka osittain limittyvät toistensa kanssa. Näin saadaan sekä luotettavaa että pätevää tulkintaa ilmiöstä. Toimijuuden kuvaamisessa nähdäkseni erottuvat todelliset ja olennaiset piirteet, ja kuuden erilaisen haastateltavan puheista voi tehdä tutkimuksen tavoitteen mukaisia yleistäviä tulkintoja. Tutkimus vastaa siis toiseen tutkimuskysymykseen varsin hyvin (Miten tulevat muutokset vaikuttavat opettajan ammatillisen toimijuuteen?). Tutkimusongelman kannalta molemmat tutkimuskysymykset täydentävät ja tukevat toisiaan: tutkimus auttaa ymmärtämään lukion opettajan ammatillista toimijuutta työhön liittyvissä muutoksissa.

Tutkimuksessa tehdyt tulkinat ovat kuitenkin subjektiivisia, ja niitä rasittaa ammattitaitani: tutkijan ja opettajan roolien törmäys. Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkijan rooliani tukeutumalla toimijuuden teoreettiseen viitekehykseen ja ammentamalla muista alan tutkimustuloksista ja uskon, että tutkijan ja opettajan roolit enemmänkin tukevat kuin haavoittavat toisiaan. Olen saanut oppia molemmissa ja molemmista.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys edellyttää hyvää tutkimuskäytäntöä. Ensiksi on tarkasteltava tutkimusaiheen eettistä oikeutusta eli sitä, miksi juuri tämän ilmiön tutkiminen on perusteltua (Kylmä ym. 2002, 70–73). Se on perusteltua siksi, että tutkimuskirjallisuuden mukaan opettajan ammatillista toimijuutta on tutkittu suhteellisen vähän ja että isot myllerrykset lähestyvät lukiokenttää. On perusteltua ajatella, että muutokset vaikuttavat opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumiseen.

Toiseksi on arvioitava tutkimusmenetelmien eettisyyttä eli sitä, saadaanko tavoiteltu tieto käytetyllä aineistonkeruumenetelmällä (Kylmä ym. 2002, 70–73). Kun tutkitaan opettajien ammatillista elämismailmaa, on tarkoituksenmukaista kuunnella heidän puhettaan, minkä haastattelu mahdollistaa. Haastateltavat ovat kernaasti suostuneet olemaan mukana tutkimuksessa ja osoittaneet innostusta ja kiinnostusta tutkimuksen teemoihin. Heille kerrottiin, että tavoitteena on tutkia lukion opettajan ammatillista toimijuutta muutoskontekstissa, mikä tässä yhteydessä on riittävää perehdyttämistä. Haastatteluissa korostettiin keskustelun luottamuksellisuutta ja sitä, että haastateltavien anonymiteetti taataan. Sen vuoksi haastateltavien henkilötiedot eivät käy ilmi missään kohtaa tutkimusraporttia, ja myös esimerkit haastatteluista on muokattu siten, että haastateltavien opetusaineet, elämäntilanne tai persoonalliset puheenparret on häivytetty.

Kolmanneksi täytyy arvioida analyysin ja raportoinnin eettisyyttä: miten analyysiprosessi on edennyt, ja miten esitetyt tulokset on saatu (Kylmä ym. 2002, 70–73). Tutkimuksen tulokset on vahvasti ankkuroitu haastateltavilta saatuun tietoon. Analyysivaiheessa olen tietoisesti keskittynyt jättämään oman opettajan roolini sivuun ja kuuntelemaan ja lukemaan aineistoa tutkijan korvin ja silmin ilman ennako-odotuksia tai piiloväittämiä. Täydellinen roolinvaihdoksen onnistuminen lienee mahdotonta. Haasteista huolimatta tutkimus on eettisesti toteutettu ja raportoitu.

6.3 Jatkotutkimusideoita

Tämä tutkimus paneutuu niihin vaikutuksiin, joita lukiossa lähitulevaisuudessa muutokset mukanaan tuovat. Siksi luontevaa olisi jatkaa ja laajentaa tutkimusta siten, että haastatteluaineistoa kerättäisiin seuraavan kerran, kun uusi opetussuunnitelma on julkistettu ja kun sähköiset ylioppilaskokeet on ensimmäisen kerran toteutettu. Näin voisi tarkastella sitä, miten ennakkokäsitykset todellisuudessa toteutuvat ja millaisia haasteita opettajien ammatillinen toimijuus muutosten jälkeen kohtaa. Ammatillinen toimijuus tuntuu ylipäätään edelleen kiinnostavalta teoreettiselta pohjalta tarkastella muutoksia ja niiden vaikutuksia.

Opettajan ammatillinen toimijuus samoin kuin ammatillinen identiteettikin ovat toisaalta vain osa toimijuuden tai identiteetin koko kuvaa. Tutkittavaa tarjoutuisi esimerkiksi siitä, miten ammatillisen toimijuuden neuvotteluissa näkyvät muut yksilön toimijuuden kentät. Voiko ihminen olla työssään heikko toimija mutta yksityiselämässään, vaikkapa harrastuksissaan, vahva toimija?

Tutkimusnäkökulman vaihtaminen opiskelijan toimijuuteen olisi niin ikään mielenkiintoista, sillä se voisi antaa tärkeää tietoa lukion pedagogiseen kehittämistyöhön. Voisi esimerkiksi tutkia sitä, miten

opiskelijat neuvottelevat toimijuuttaan opiskellessaan sähköisissä oppimisympäristöissä, eli sitä, miten TVT-taitojen painottuminen opiskelussa vaikuttaa toimijuuteen. Toimijuuden käsitteen ja tutkimisen kautta koulua voisi kehittää pedagogisesti toimivaksi oppimisen työssijaksi. Olisikin kiinnostavaa tutkia lähemmin sitä, kenen tai keiden toimijuuden ehdoilla ensisijaisesti koulua kehitetään: tapahtuuko se opetushallinnon virkamiesten, poliittisten päättäjien, koulun johdon, opettajakunnan vai opiskelijan toimijuuden ehdoilla?

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1996. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. 4. painos. Tampere: Hanki ja Jää.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. [www.metodix.com]. Luettu 8.2.2015.

Archer, M. S. 2000. Being human: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. S. 2003, Structure, agency and the internal conversation. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44 (9), 1175 – 1184.

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa Ramachaudran, V. S. (toim.) *Encyclopedia of human behavior* volume 4. New York: Academic Press, 71–81.

Bandura, A. 2006. Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1 (2), 164–180.

Billett, S. 2006. Work, subjectivity and learning. Teoksessa Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (toim.) *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer, 1–20.

Engeström, Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. 2008. Vaikuttavuuden arvioinnista seuraamusten tutkimukseen. Teoksessa Mäkitalo, J., Turunen, J. & Vilkkumaa, I. (toim.) *Vaikuttavuus muutoksessa*. Oulu: Verve, 19–44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eteläpelto, A. 2010. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 9–142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1–3 painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–212.

Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 141–159.

Hökkä, P. 2012. Teacher educators amid conflicting demands - tensions between individual and organizational development. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 433. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Julkunen, R. Työ – talouden ja minän välissä. 2010. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–48.

Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. *Gerontologia* 22 (4), 190–202.

Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teacher and Teacher Education* 21(8), 899–916.

Kakkuri-Knuutila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Kerosuo, H. 2014. Kollektiivinen muutostoimijuus - esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34 (3), 178–189.

Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–177.

Kylmä, J., Pietilä, A-M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2002. Terveysten edistämisen lähtökohtia. Teoksessa Pietilä, A-M., Hakulinen, T., Hirvonen, E., Koponen, P., Salminen E-M. & Sirola, K. (toim.) Terveysten edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät. Helsinki: WSOY, 62–76.

Liiten, M. 2015. Koulutuksen säästöpaketti ehkä halki. *Helsingin Sanomat* 17.2.2015, A15.

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable actors: Creating international spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812–819.

Lipponen, L., Kumpulainen, K & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159 –175.

Musolf, G. 2003. Structure & agency in everyday life. *An Introduction to Social Psychology*. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher.

Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikallaan pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. ja Saarinen, J. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Pirkanmaan II asteen yhteisöllinen kehittämisverkosto – PAOK 2013. Pirkanmaan toisen asteen TVT-suunnitelma 2013–2016.

[<http://tvt.tampereenseutu.fi/suunnitelmat/maakunnallinen-tvt-suunnitelma/>]. Luettu 1.11.2014.

Puustinen, M. 2015. Lukiot pulassa – käsikirjoitus hukassa? Opettaja 6/ 2015, 5.

Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active agents in school reforms? Journal of Educational Change 13 (1), 95–116.

Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2014. Comprehensive school teachers' perceived professional agency in large-scale educational innovation. Journal of Educational Change 15 (3), 303–325.

Pyörälä, E: 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. & Alasuutari, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–25.

Rowan, B. 2002. Rationality and reality in organizational management. Using the coupling metaphor to understand educational (and other) organizations – a concluding comment. Journal of Educational Administration 40 (6), 604–611.

Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2014 (painossa). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*.

Suomen Lukiolaisten Liitto 2013. Kehityksen paikka. Selvitys lukiolaisten suhteesta tieto- ja viestintäteknikkaan sekä sähköisiin oppimateriaaleihin.

[http://www.lukio.fi/site/assets/files/24825/Sll_kehityksen_paikka.pdf]. Luettu 1.11.2014.

Suoranta, J. 2001 Haarautuvien metodologioiden puutarha. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos: Tampere.

Taneli, M. 2014. Yleissivistys vaarassa lukiouudistuksessa. *Kasvatus* 45 (4), 386–389.

Tieto- ja viestintäteknikan käyttö ylioppilastutkinnon suorittamisessa 2013.

Ylioppilastutkintolautakunnan asettaman työryhmän esiselvitys.

[http://www.peda.net/img/portal/2766676/2013.01.14_esiselvitys_sahk_yo.pdf?cs=1360228013].

Luettu 1.11.2014.

Tulevaisuuden lukio 2013. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Professionaalisuus – omilla vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1 – 3 painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 124–142.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämäkulussa - ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 192–201.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.

Weick, K. E. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (1), 1–19.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.

Vähäsantanen, K. & Billett, S. 2008. Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in reform context. Teoksessa Billett, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 35–49.

Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (toim.). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 156–176.

Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 460. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and learning: Studies in Vocational and Professional Education* 1 (2), 131–148.

Värrö, K., Lindroos, R., Ahoniemi, O., Mattila, J. O. & Holopainen, A. 2014. Lukiokoulutus kohtuuttomissa muutospainneissa. Kannanotto, Suomen Rehtorit Ry 14.10.2014. [<http://www.ePressi.com/tiedotteet/politiikka>]. Luettu 17.10. 2014.

Teemahaastattelurunko

1. Tikkataulu (taustatehtävä)

- Mitkä mielestäsi ovat keskeisiä muutoksia lukiokoulutuksessa tällä vuosikymmenellä? Voit luetella niin monta kuin haluat.
- Miten merkittäviksi koet muutokset oman opettajantyösi kannalta? Aakkosta ja sijoita ne perinteiseen tikkatauluun siten, että lähemmäs napakymppiä tulee kaikkein merkittävin muutos.
- **Tarkentavia kysymyksiä:** Miksi sijoitit X:n lähimmäksi? Miksi Y:n kauimmaksi? Mitä ajattelit tässä? Miksi sinulla ei ole X:ää tai Y:tä?

2. Keppi ja porkkana (motivaatio)

- Mistä motivaatiosi työskennellä opettajana kumpuaa?
- Miten tulevat muutokset vaikuttavat omaan motivaatioosi työskennellä lukiossa?
- Mikä mielestäsi muutoksissa on myönteistä?
- Mikä kielteistä?

3. Työkalupakki (osaaminen, minäpystyvyys)

- Arvioi omaa ammattitaitoasi tällä hetkellä: mitä sellaisia tietoja ja taitoja sinulla on, jotka antavat valmiuksia toimia muutosten pyörteissä?
- Millä mielellä ylipäättään kohtaat työhösi liittyviä muutoksia?
- Mikä aiheuttaa epävarmuutta?
- Mitä haasteita saatat kohdata?
- Mitä asioita et ole vielä ratkaissut?
- Mihin uskot pystyväsi?

4. Lukujärjestys (toimintasuunnitelma ja -tavat)

- Miten voit omalta osaltasi valmistautua muutoksiin?
- Mitä erityistä valmistautumista esimerkiksi yo-kirjoitusten sähköistyminen edellyttää?
- Mitä olet jo tehnyt?
- Mitä aiot opetuksessasi tehdä toisin ennen uudistusten täytäntöönpanoa?

- Minkä ennakoit opetuksesi muuttuvan uudistusten jälkeen?
- Mihin ja miten haluat vaikuttaa?

5. Kristallipallo (katse tulevaisuuteen)

- Millainen on mielestäsi tulevaisuuden ihannelukio?
- Millainen on pahin mahdollinen skenaario?
- Millaisia yhteiskunnallisia vaikutuksia lukion muutoksilla saattaa olla?
- Millaisena näet oman opettajan ja kasvattajan roolisi?
- Jatkatko tätä työtä?

Taustatiedot

- Montako vuotta olet toiminut lukion filosofian/ maantiedon/ saksan opettajana?
- Monessako koulussa?
- Montako vuotta olet korjannut yo-kokeita?