

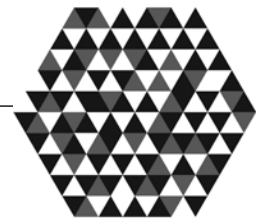
Please note! This is a self-archived version of the original article.

Huom! Tämä on rinnakkaistallenne.

To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Fornaciari, A., Juutilainen, M., Heikkilä, M., Vilppola, J., Saranpää, M. & Roos-Salmi, M. (2025) Opettajien ammatillisen toimijuuden jännitteet työelämäsiirtymässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 2025.

URL: <https://doi.org/10.54329/akakk.163759>



Opettajien ammatillisen toimijuuden jännitteet työelämäsiirtymässä

Aleksi Fornaciari

KT, Lo, yliopistonopettaja
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän Yliopisto
aleksi.fornaciari@jyu.fi

Maaret Juutilainen

KT, Lo, vapaa tutkija
maaret.juutilainen@gmail.com

Mirva Heikkilä

KT, OTM, erikoistutkija
Opettajankoulutuslaitos & Oppimisen ja opetuksen tutkimuskeskus CERLI, Turun yliopisto
mirva.heikkila@utu.fi

Jiri Vilppola

KT, lehtori
TAMK Ammatillinen opettajankoulutus
jiri.vilppola@tuni.fi

Mika Saranpää

FL, osaamisaluejohtaja
Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu
mika.saranpaa@haaga-helia.fi

Martina Roos-Salmi

FM, lehtori, opinto-ohjaaja
Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu
martina.roos-salmi@haaga-helia.fi

Tiivistelmä

Siirtymä korkeakoulutuksesta työelämään on tärkeä nivelvaihe varsinkin suoran ammattikel-poisuuden tuottavissa koulutuksissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme kahdessa erilaisessa opettajankoulutus kontekstissa opiskelleiden opettajien ($n = 31$) ammatillista toimijuutta työelämäsiirtymässä. Yksi opettajankoulutuksen tyyppillisistä haasteista on opiskelijoiden kokemus koulutuksen annin ja työelämän tarpeiden epäsuhdasta, jolla viitataan sekä opettajankoulutuksen opetussisältöjen suhteeseen työelämän tarpeisiin että tosiasiallisiin mahdollisuuksiin viedä ja juurruttaa opinnoissa opittuja käytäntöjä ja näkökulmia työpaikalle. Tarkastelumme keskeisenä työkaluna on ammatillisen toimijuuden käsite, joka viittaa yksilön toimintamahdollisuuksiin ja rooleihin omassa ammatinpositiossaan. Tutkimuksen aineisto on kerätty sekä luokanopettajakoulutuksesta ($n = 16$) että ammatillisesta opettajankoulutuksesta ($n = 15$) valmistuneilta opettajilta. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti sekä teorialähtöisesti hyödyntäen teoreettista viitekehystä. Tutkimuksemme perusteella sekä ammatilliset että luokanopettajat kokevat jännitteitä työnsä toteuttamisessa kolmella tasolla, konkreettisessa resurssien riittävydessä, ammatin tavoitteiden fokusoinnissa sekä työyhteisöön integroitumisessa. Tutkimuksemme antaa eväitä paitsi opettajankouluttajille opetuksen toteuttamiseen ja opiskelijoiden näkökulman ymmärtämiseen, myös opettajankoulutusten opetussuunnitelmatyöhön, kehittämiseen ja resursointiin laajemmin.

Avainsanat: *luokanopettajakoulutus, ammatillinen opettajankoulutus, työelämäsiirtymä, ammatillinen toimijuus*

Abstract

The transition from higher education to working life is an important intersection, especially in the context of education that leads to direct occupational qualifications. In this study, we examine the transition phase and professional agency of teachers who studied in two different teacher education contexts, vocational and primary teacher education. One of the typical challenges in teacher education is the new teachers' experience of a discrepancy between what they have learned in TE and what is required in the profession. A key concept in our study is professional agency, which refers to the possibilities and roles of the individual in their professional position. The data for the study has been collected from teachers who have graduated from primary teacher education ($n = 16$) and from vocational teacher education ($n = 15$). The analysis of the data was carried out using both a data-based analysis and a theory-driven approach, where we utilized a theoretical framework.

Based on our study, both vocational and primary teachers experience tensions in their professional agency on three levels: sufficiency of resources, perceptions of the purposes of the profession, and integration into the workplace. Our research provides insights to teacher educators for implementing pedagogy and understanding students' perspectives, but also for curriculum design, development and resourcing in the wider field of teacher education.

Keywords: *primary teacher education, vocational teacher education, transition from education to work, professional agency*

Johdanto

S ujuvat siirtymät korkeakoulutuksesta työelämään ja vastaavasti työelämästä takaisin korkeakoulutukseen ovat tärkeitä sekä yhteiskunnalliselta kannalta että yksittäisten ammattilaisten näkökulmasta. Koulutuksesta työelämään siirtyminen sisältää kuitenkin haasteita: koulutus keskittyy tarjoamaan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia yleisellä tasolla, kun taas työelämän tarpeet ovat muuttuvia, kontekstisidonnaisia sekä tilannekohtaisia (Kvernbekk, 2012). Kokemus koulutuksen annin ja työelämän tarpeiden epäsuhdasta on tyyppillinen ammattiin johtavissa koulutuksissa kuten opettajankoulutuksessa. Tyyppillisesti koulutus reagoi hitaasti yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin tarpeisiin (Väljjarvi ja muut, 2018).

Tässä artikkelissa tarkastelemme kahdessa erilaisessa opettajankoulutus kontekstissa opiskelleiden opettajien toimijuutta heidän siirtyessään koulukentälle. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajiksi valmistuvat kohtaavat haasteita työuran alkuvaiheessa esimerkiksi siinä, että he saattavat luopua koulutuksen aikana oppimisestaan ajankohtaiseen tutkimustietoon perustuvista käsityksistä (Androusou & Tsafos, 2018; Nikkola ja muut, 2019; Ruohotie-Lyhty, 2013). Lisäksi siirtymävaiheessa opettajat saattavat kokea epävarmuutta ja pelkoja opetustyöhön liittyvistä luokkahuoneen ulkopuolisista tehtävistä sekä vaativien tilanteiden, kuten haastavien oppilaiden tai heidän vanhempiensa kohtaamisesta (Heikonen ja muut, 2017; Ruohotie-Lyhty, 2013). Lisäksi tutkimuksissa on tuotu esiin, että opettajankoulutuksessa rakentunut yksi-

öllinen identiteetti saattaa olla ristiriidassa opettajan työelämän käytäntöjen kanssa aiheuttaen konflikteja ja haasteita yksilöiden sisäisissä ammatillisen identiteetin neuvotteluissa (Arvaja, 2016). Opettajien siirtymävaihetta käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaankin niin “käytäntöshokista” kuin “teorian ja käytännön välisestä kuilusta”, ja yritetään löytää keinoja vastata näihin haasteisiin rakentavalla tavalla (Heikkilä & Hermansen, 2024).

Artikkelin taustalla toimii kansallisen opettajien koulutuksen ja tutkimuksen yhteistyöverkoston (KOPTUKE) vuonna 2023 rahoittama AKTIVOPE-tutkimushanke, jossa selvitimme, millaisia tekijöitä voi havaita luokanopettajakoulutuksen ja ammatillisen opettajankoulutuksen käyneiden opettajien käsityksissä työstään ja työhön asettautumisen nivelvaiheesta. Tutkimuksen aineisto on kerätty sekä luokanopettajakoulutuksesta että ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneilta opettajilta ($n = 31$). Luokanopettajankoulutus on viisivuotinen maisteritasoinen yliopistokoulutus, joka valmistaa luokanopettajan ammattiin antaen yleisen opettajan kelpoisuuden ja kasvatustieteiden maisterin tutkinnon. Ammatillinen opettajankoulutus on puolestaan 60 opintopisteen yleisen pedagogisen kelpoisuuden antava koulutus. Sen kesto on mitoitukseltaan yksi vuosi, ja normaalisti opiskelijan prosessi kestää 1–1,5 vuotta työn ohessa suoritettavana monimuotokoulutuksena. Koulutuksen suorittaneet työllistyvät tyyppillisimmin ammatillisen toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen alueille. Pääsyvaatimuksena ammatilliseen opettajankoulutukseen on joko ylempi tai alempi korkeakoulututkinto sekä 3–5 vuoden alan työkokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä (ks. esim. Haaga-Helia n.d.). Osa koulutuksessa opiskelevista työskenteleekin jo opettaji-

na, osa taas eri ammattialojen työpaikoilla. Luokanopettajakoulutuksen pohjalla on useimmiten lukiokoulutus ja opiskelijat ovat pääsääntöisesti nuoria aikuisia. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelevan polku kulkee tyypillisesti melko suoraviivaisesti lukioista yliopiston kautta työhön peruskouluun tai koulutuksen muille tasoille, kun taas ammatillisen opettajakoulutuksen siirtymät voivat olla päinvastaisia: henkilö tulee muilta ammattialoilta opettajakoulutukseen ja sieltä opettajan työhön.

Tutkimuksemme keskeisenä työkaluna on ammatillisen toimijuuden käsite. Ammatillinen toimijuus ymmärretään yksilön moninaisina ja osittain ristiriitaisina mahdollisuuksina vaikuttaa omaan työhönsä itsenäisesti mutta myös yhdessä kollegoiden kanssa (Eteläpelto ja muut, 2013; Heikkilä, 2022). Opettajiin kohdistuva toimijuustutkimus tarkastelee usein opettajien roolia aktiivisina toimijoina sekä omassa työssään että laajemminkin koulutuksen ja yhteiskunnan uudistajina (Cong-Lem, 2021; Juutilainen, 2023; Juvonen & Toom, 2023; Kuusisto & Risänen, 2023) ja opettajien toimijuuden on havaittu olevan monella tapaa sidoksissa opettajien kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kehittymiseen sekä hyvinvointiin (Heikkilä & Mankki, 2023; Toom ja muut, 2021; Vähäsantanen, 2015). Lisäksi toimijuustutkimus on tuonut esille, kuinka opettajat eivät ainoastaan toteuta erilaisia opettajan ammattiin kohdistuvia muutospyrkimyksiä, vaan aktiivisesti muokkaavat tai jopa vastustavat niitä (Cong-Lem, 2021). Opettajien toimijuuden kokemukset ovatkin olennaisia yhdistettäessä tutkittua tietoa opettajan työn käytäntöön (Heikkilä, 2022). Tämä korostuu erityisesti työelämään siirtyvillä vastavalmistuneilla opettajilla. Opettajilla tulisikin myös opettajakoulutuksesta

valmistumisen jälkeen olla mahdollisuus tarkastella ammattiinsa kohdistuvaa tutkimusta sekä myös mahdollisuus arvioida, jakaa ja kehittää tätä tietoa (Hermansen, 2017). Tämän vuoksi siirtymävaiheiden tutkiminen on tärkeää. Opettajien induktiovaihetta on kansallisesti tarkasteltu jonkin verran ja näissä tutkimuksissa on nostettu esiin työelämäsiirtymän haasteita, mutta tutkimusta siirtymän jännitteistä tarvitaan vielä lisää (ks. esim. Aspfors, 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Blomberg, 2008).

On selvää, että sujuva siirtyminen työelämään edellyttää tuoreilta opettajilta vahvaa ammatillista toimijuutta (Clandinin & Husu, 2017; Husu & Toom, 2016; Kelchtermans & Ballet, 2002) ja tutkimuksemme laajana tavoitteena onkin hahmottaa opettajien työelämäsiirtymään liittyviä mahdollisia haasteita, sekä lisätä ymmärrystä keinoista, joilla tulevia opettajia voidaan tukea työelämään siirtymisessä sekä ammatillisessa- että luokanopettajakoulutuksessa. Tarkemmat tutkimuskysymyksemme keskittyvät siten ammatillisen toimijuuden ilmenemiseen sekä siihen liittyviin jännitteisiin.

Opettajien ammatillinen toimijuus työelämään siirryttäessä

Opettajien ammatillisen toimijuuden käsitteestä on olemassa useampia toisistaan poikkeavia näkemyksiä, ja toimijuus- sekä ammatillinen toimijuus -käsitteitä käytetäänkin työelämäkontekstissa usein synonyymeinä. Toimijuus voidaan mieltää toisaalta kyvyiksi ja toisaalta taas teoiksi (Biesta ja muut, 2015) ja sitä voidaan tarkastella niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin näkökulmasta. Toimijuus liitetään usein muutoksen aikaansaamiseen, mutta myös

vastustava tai näkymättömämpi toiminta voi ilmentää toimijuutta (Vähäsantanen, 2015). Toimijuus kietoutuu ammatilliseen identiteettiin ja rakentuu vuorovaikutuksessa yksilöä ympäröivän sosiaalisen ympäristön kanssa (Eteläpelto ja muut, 2013). Toimijuus voidaan ymmärtää sekä tavoitteena itsessään että keinona saavuttaa ammatillista kehittymistä ja hyvinvointia. Se sisältää jännitteitä ja on aina tavallaan keskeneräistä (Heikkilä, 2022).

Opettajien kohdalla ammatillisen toimijuuden voi katsoa rakentuvan opettajayksilöiden kokemuksista vaikutusmahdollisuuksistaan omaan työhönsä, osallisuudesta koulutuksen kehittämiseen sekä ammatillisen identiteetin työstämisestä (Vähäsantanen, 2015). Näin toimijuus on moniäänistä: esimerkiksi opettajaopiskelijat ilmentävät ja korostavat puheessaan erilaisia toimijuuden sävyjä hahmottaessaan opettajan työtä (Heikkilä, 2022; Heikkilä & Mankki, 2023). Opettajan toimijuus on paljon muutakin kuin yksittäisen opettajan ”tahtoa” toimia: Se on kiinnittynyt kieleen ja kerronnallisiin käytänteisiin, joita opettajat käyttävät, ja se toteutuu suhteissa toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Loutzenheiser & Heer, 2017).

Nykyinen opettajankoulutus korostaa opetuksen sisällöllisissä fokusoinneissaan opiskelijoiden sosiaalista kehitystä, vuorovaikutustaitoa sekä yksilöllistä kasvua opettajan ammatin mittaan. Esimerkiksi Metsäpelto ja muut (2022) ovat kehittäneet Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP), jossa opettajuutta tarkastellaan viiden ydinosamuksen kautta: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Samanaikaisesti tiedetään, että ammattiin valmistuvat opettajat kokevat puutteita valmiuk-

sissaan vastata muuttuviin tarpeisiin, joita opettajat kohtaavat kasvatusta ja koulutusinstituutioissa (Fornaciari, 2020; Husu & Toom, 2016; Lanas & Hautala, 2015). Opettajan ammattiin kohdistuu erilaisia ja monensuuntaisia paineita, jotka vaikuttavat opettajan toimijuuteen (Juvonen & Toom, 2023). Esimerkiksi liiallisen työmäärän on havaittu kaventavan opettajien toimijuutta, sillä tällöin aika ja jaksaminen eivät riitä työn kehittämiseen (Vähäsantanen, 2015). Opettajan ja oppilaiden/opiskelijoiden välinen vuorovaikutus taas haastaa erityisesti uran alkuvaiheen opettajien toimijuutta, sillä heidän opetusvuorovaikutuksessa käyttämänsä strategiat eivät vielä ole hioutuneet proaktiivisiksi vaan tähtäävät pikemminkin selviytymiseen (Heikonen ja muut, 2017; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Opettajaksi opiskelevien keskuudessa työelämään siirtyminen nostaa pintaan erilaisia huolia (esim. yhteistyö vanhempien kanssa, moniammatillinen yhteistyö), kun taas stressistä ja loppuun palamisesta on tullut huomattava haaste jo työelämässä oleville opettajille. Opettajan hyvinvoinnilla ja jaksamisella on luonnollisesti vaikutuksia myös oppilaiden oppimiselle (Madigan & Kim, 2021). Aikaisemmassa tutkimuksessa toimijuuden tunteen on havaittu johtavan opettajaopiskelijoilla työhön sitoutumiseen, ja toimijuutta tukemalla onkin esitetty voitavan muun muassa edistää opettajien ammatissa pysymistä ja helpottaa opettajapulaa, mikä kansainvälisesti on yleistä (Leijen ja muut, 2021). Tutkijoiden mukaan tulevia opettajia olisikin syytä valmistaa ymmärtämään opettajuuden rakentumisprosessin kompleksisuus ja monitasoisuus yhä lisääntyvien vaatimusten puristuksessa (Laiho ja muut, 2014). Toimijuutta tarvitaan ammatillisen identiteetin työstämisessä erityisesti muutostilanteissa (Vähä-

santanen, 2015), jollainen opettajankoulutuksesta työelämään siirtymä erityisesti on. Tästä syystä opettajien toimijuus, identiteetti ja niiden vahvistaminen on nostettu tärkeäksi kehityskohteeksi suomalaisessa opettajankoulutuksessa (Mettäpelto ja muut, 2022).

Työelämäsiirtymän jännitteiden tarkastelu

Tutkimuksemme pohjaa tarkasteluihin, joissa opettajankoulutuksen yhdeksi keskeiseksi lähtökohdaksi katsotaan opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ja opettajaidentiteetin rakentumisen tukeminen (Dugas, 2021; Etäläpelto ja muut, 2015; Juutilainen, 2023; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Daryl Dugasin (2021) kolmitahoisessa identiteettimallissa opettajien ammatillista identiteettiä tarkastellaan vuorovaihtusprosessina psykologisen, relationaalisen ja toiminnan ulottuvuuden välillä. Kolmitahoisesta jaottelusta huolimatta ulottuvuuksien sisällöt ja kuvaukset ovat osittain päällekkäisiä.

Psykologisella ulottuvuudella Dugas (2021) viittaa yksilön sisäiseen pyrkimykseen rakentaa identiteettiään narratiivisesti, muodostamalla koherentin kertomuksen itsestään opettajana kohdatessaan uusia kokemuksia ja suhteuttaessaan niitä aiempiin käsityksiin itsestään. Dugasin (2021) mallissa identiteetin rakentumista ei kuitenkaan tarkastella psykologisena, yksilön sisäisenä ilmiönä, vaan narratiivisella identiteetin rakentamisella viitataan siihen, että yksilö neuvottelee elämäntapahtumiaan suhteessa sosiaaliseen kontekstiinsä sekä hallitseviin mikro- ja makropoliittisiin diskursseihin. Narratiivit yhdistävät yksilön ja tätä ympäröivän yhteiskunnan, ja tarjoavat opettajille resursseja asemoida itsensä sellaisiksi toimijoik-

si, jollaisia he haluavat olla suhteessa käytettävissä oleviin diskursseihin (ks. myös Søreide, 2006). Siksi käytämme tässä tutkimuksessa tästä Dugasin (2021) mallin ulottuvuudesta termiä ”narratiivinen ulottuvuus”, koska näemme sen tuovan paremmin esiin yksilön sisäisen neuvottelun ympäristönsä kanssa.

Relationaalinen ulottuvuus puolestaan keskittyy niihin mikro- ja makropoliittisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat siihen, minkälainen opettajuus näyttäytyy mahdollisena ja toivottavana. Esimerkiksi kulttuuriset diskurssit ja valtarakenteet ilmentävät identiteetin neuvottelun relationaalista ulottuvuutta. Tässä ulottuvuudessa identiteetin neuvottelua voidaan tarkastella johdonmukaisen narratiivin rakentumisena sen välillä, mitä opettaja itse ajattelee itsestään ammatillisena toimijana, ja miten muut näkevät ja positioivat hänet ammatillisena toimijana (ks. myös Gee, 2001). Toiminnan ulottuvuudella Dugasin (2021) mallissa taas viitataan niihin käytännön toimiin, joihin opettaja erilaisissa tilanteissa työssään ryhtyy. Toiminnan ulottuvuus ilmentää kahden muun ulottuvuuden yhdenmukaisuutta tai ristiriitaisuutta, sillä haasteet opettajan identiteetissä vaikuttavat Dugasin (2021) mukaan opettajien toimintaan sekä ovat niiden ilmauksia. Dugasin mallissa identiteettiprosessien katsotaan olevan opettajien ammatillisen toimijuuden perustana. Tällöin opettajan kuvatessa ammatillisen toimijuuden haasteita, niitä tulisi tarkastella jännitteinä narratiivisen identiteetin rakentumisen eri ulottuvuuksien välillä.

Dugasin (2021) mukaan kohdatessaan työssään haasteita opettajat usein virheellisesti tulkitsevat syyn olevan joko itsessään (esim. omissa taidoissa) tai muissa (esim. oppilaissa, vanhemmissa, kollegoissa). Tällöin opettaja saattaa pyrkiä ratkai-

semaan ongelmaa tunteidensa ja tiedostamattomien käsitystensä pohjalta. Mikäli opettaja sen sijaan tarkastelisi haasteita jännitteenä esimerkiksi sen välillä, millainen opettaja itse haluaisi olla (ja miksi) ja millaisena oppilaat/opiskelijat opettajaa pitävät (ja miksi), voi hän paremmin päästä kiinni ongelman todelliseen aiheuttajaan ja tehdä asiantuntijuuteensa ja tutkittuun tietoon perustuvia ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa sovellamme Dugasin (2021) analyysimallia erityisesti narratiivisen opettajaidentiteetin, työhön liittyvien sosiaalisten suhteiden sekä käytännön toiminnan ulottuvuuden kautta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymykset

Tutkimustavoitteenamme oli selvittää, miten opettajat kuvaavat ammatillista toimijuuttaan sekä sitä, minkälaisia haasteita induktiovaiheeseen liittyy. Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muodostimme:

- 1. Millaisena uusien opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee opettajankoulutuksesta opettajan työhön siirtymisvaiheessa?*
- 2. Millaisia ammatillisen toimijuuden jännitteitä opettajien kertomassa voidaan havaita?*

Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa selvitimme kahden eri koulutustaustan omaavien opettajien ammatillista toimijuutta heidän kertomaan koulutuksesta työelämään siirtymisvaiheessa. Aineisto on kerätty osana KOPTUKE-verkoston tukemaa AKTIVOPE-hanketta (2023).

Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat

Haastatteluaineistomme sisälsi 31 reilun tunnin mittaista nauhoitettua, puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Haastatelluista 15 oli valmistunut luokanopettajakoulutuksesta ja 16 ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Aineisto kerättiin erilaisista koulutustaustoista tulevilta opettajilta saadaksemme laajasti kuvaa opettajien työstä ja toimijuudesta. Haastattelut toteutettiin keväällä 2023. Haastattelut ovat korkeakoulutettuja, työuransa alkuvaiheessa olevia luokanopettajia, erityisopettajia (joilla myös luokanopettajan kelpoisuus) sekä ammatillisia opettajia eri koulutusasteilla.

Aineistonkeruussa hyödynsimme ns. eliittiotantaa, jonka perusteella haastateltaviksi etsitään henkilöitä, joilta uskotaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Jokainen haastateltava oli suorittanut ensimmäisen ja ainoan opetus- ja kasvatustutkimuksensa. Tutkimuksemme osallistujien oletettu sukupuolijakauma seurailee kasvatus- ja opetusalan yleistä jakaumaa, jossa valtaosa on naisoletettuja. Myös ikäjakauman voidaan katsoa edustavan yleistä luokanopettajakoulutuksesta ja ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuvien joukkoa: enemmistö vastavalmistuneista luokanopettajista on 20–30-ikävuoden välillä, kun taas ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuvien ikäjakauma on suurempi ja useilla on takana enemmän työelämäkokemusta. Tavoittemme ei kuitenkaan ole ollut vertailla erilaisten taustamuuttujien (ikä, sukupuoli, koulutustausta, ammattipositio) vaikutusta toimijuuteen tai pohtia niiden vaikutusta opettajan ammattiin siirtymisessä vaan kuvata opettajien ammatillista toimijuutta työelämään siirtymävaiheessa yleisesti.

Ammatillisen toimijuuden kuvauksia tavoittelimme haastatteluteemoilla, joissa keskustelua suunnattiin työkäytäntöihin sekä siihen, miten haastateltava priorisoi työtehtäviään ja millainen käsitys haastateltavalla on opettajan työn konkretiasta ja sisällöistä. Tarkastelussamme käsitämme siis opettajan toimijuuden piirtyvän opettajan työn päämäärien sekä tosiasiallisen toiminnan rajapinnoilla.

Aineiston analyysi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti ja toisen tutkimuskysymyksen analyysi teoriaohjaavasti, hyödyntäen Dugasin (2021) viitekehystä. Analyysi alkoi haastattelujen huolellisella lukemisella useaan kertaan kokonaisuuden hahmottamiseksi. Sen jälkeen haastatteluista etsittiin kohtia, joissa haastateltavat kuvasivat toimijuuttaan. Näiden kohtien tunnistamisessa ohjaavana lähtökohtana oli edellä kuvattu käsityksemme opettajan toimijuudesta. Nämä kohdat muodostivat analyysiyksikön. Analyysiyksiköt jaettiin merkitysyksiköihin, jotka tiivistettiin ja nimettiin koodeilla. Koodatuista kuvauksista etsittiin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä tarkasteltiin niitä suhteessa kokonaisuuteen. Koodausten pohjalta muodostettiin ala- ja yläkategorioita aineistolähtöisesti vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Elo ja muut, 2022, ss. 215–225; Elo & Kyngäs, 2008, ss. 109–111; Graneheim & Lundman, 2003, s. 106, s.108).

Taulukossa 1. esitellään analyysirunkomme ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, ja kuvataan analyysin etenemistä merkitysyksiköistä koodeihin sekä ala- ja yläkategorioihin. Tehtyjen tulkintojen luotettavuutta olemme vahvistaneet tutkijatriangulaatiolla käymällä aineistoa lä-

pi eri tutkijaryhmissä (ks. Patton, 2015, ss. 674–676). Analyysia ja tulkintoja tehtiin eri tutkijoista osa toimii ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja osa luokanopettajakoulutuksessa, ja kaikki omaavat erilaisia tutkimuksellisia ja ammatillisia näkökulmia. Kaksi tutkijaa oli päävastuussa analyysin ensivaiheista, ja he tutustuivat aineistoon kokonaisuudessaan. Tutkimusaineisto kuitenkin jaettiin kaikkien tutkijoiden kesken siten, että kaikki osallistui- vat aineiston analysointiin. Analysointi- prosessin aikana tapasimme ja keskustelimme tekemistämme havainnoista. Kun kaikki olivat tutustuneet aineistoon, neuvottelimme yhdessä, miten tunnistamme tutkimusaineistosta toimijuuden ilmentymät ja jännitteet, joita tutkittavat kuvasivat. Keskustelun pohjalta muotoilimme yhteiset analysointirungot, joiden mukaisesti kaikki tahoillaan etenivät analyysissa. Esimerkit analyysirungoista molempiin tutkimuskysymyksiin esitellään taulukoissa 1 ja 2.

Analyysin toisessa vaiheessa teimme teoriaohjaavaa analyysia, jossa aineisto ja teoria ovat vuoropuhelussa keskenään, ja aineistosta tehtyjä tulkintoja sidotaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2002, ss. 109–116). Teoriaohjaavan analyysin vaiheessa tarkastelimme aineistoa suhteessa Dugasin (2021) kolmitahoiseen malliin, pyrkimyksenä kategorisoida mahdollisia jännitteitä opettajien kertomassa. Lähdimme siis liikkeelle aineistostamme, mutta merkitysyksiköiden tunnistamista ohjasi tässä kohtaa Dugasin (2021) malli. Pyrimme tunnistamaan aineistosta kohtia, jotka kuvastivat esimerkiksi pyrkimystä neuvotella koherenttia sisäistä narratiivia itsestä opettajana, mikro- ja makropoliittisten tekijöiden ja erilaisten suhteiden vaikutusta opettajuuteen, sekä käytännön toimien kuvauksia. Koska Dugasin (2021) mukaan erilaiset haasteet opettajan ammatillisessa iden-

Taulukko 1. Esimerkki analyysirungosta 1. tutkimuskysymykseen

Merkitysyksikkö	Koodi	Alakategoria	Yläkategoria
<i>opetus suunnitelman puitteissa tietysti mä päätän että mitä me täällä tunneilla tehdään, että mulla on semmoiset vapaat kädet niinku sen suhteen ja jotenkin ehkä siinä näen semmoisen isoimman autonomian, että pystyn niin kun vaikuttamaan mitä me tehdään ja millä tavalla</i>	Opettajan autonomia ja vaikutusmahdollisuudet ops:n puitteissa	Pedagoginen autonomia ja itsensä johtaminen	Opettajien ammatillisen toimijuuden ilmentymät
<i>Aika paljonkin pystyn vaikuttaa, että miten, onhan meillä ne tutkinnon perusteet, mutta ei siellä kukaan oo määritellyt miten, että kunhan se taito vaan tulee, mutta että se millä tavoin ja miten mä sen tutkinnon osan suunnittelen ja miten ne niinku menee, että ihan omalla tyylillä saa niinku opettaa ja tehdä niitä asioita.</i>	Opettajalla vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta tutkinnon perusteiden puitteissa		
<i>kasvattaa lapsista ja nuorista silleen ja tukee sitä niiden tasapainoista kehitystä tulevaa varten -- että niinku kasvattaa niitä lapsia ja nuoria silleen osaksi yhteiskuntaa</i>	Kasvatus osaksi yhteiskuntaa	Yksilöllinen tukeminen ja yhteiskunnallinen vastuu	
<i>Seuraavaan aikuissukupolveen vaikutan aika paljonkin omilla mielipiteilläni ja ajatuksilla. [...] mä pystyn siis vaikuttamaan hirveän isoon määrään nuoria ihmisiä sillä, että mitä asioita mä korostan, mitä mä painotan, mikä mun mielestä on siellä omassa aineessa tärkeä.</i>	Vaikuttaminen tuleviin sukupolviin		

titeetissä ja toimijuudessa johtuvat näiden eri ulottuvuuksien ristiriitaisuuksista tai jännitteistä, olimme erityisen kiinnostuneita sellaisista opettajien kuvauksista, jotka linkittyivät Dugasin malliin ja joissa opettajat kuvasivat jonkinlaisia haasteita. Analyysirunko esimerkkeineen toisen tutkimuskysymyksen osalta esitellään taulukossa 2.

Vaikka aineiston analyysia toisen tutkimuskysymyksen osalta on ohjannut Dugasin (2021) malli, painotamme, että liukumat kategorioiden välillä ovat mahdollisia. Emme siis oleta, että haastatellun vastaus olisi tyhjentävä tai ainoa mahdollinen kuvaus tämän ammatillisesta toimijuudesta, sillä kertaluonteisen haastattelun perusteella ei ole mahdollista esimerkiksi todentaa toimijuuden käytännön ilmenemistä (Silverman, 2013, ss. 130–135).

Taulukko 2. Esimerkki analyysirungosta 2. tutkimuskysymykseen

Merkitysyksikkö	Koodi	Alakategoria	Yläkategoria <i>Jännitteet Dugasin (2021) mallia mukaillen</i>
<i>Tuntu, että oli kauheasti kaikkea sälää mitä ei vaan saa siitä työpäivästä pois. Että just ne asiakirjatapaamiset ja muut, että ei niitä voi, ei voi vaan olla silleen että "en tee näitä". Tuntuu että oli kauheesti semmoista pientä asiaa, mikä pitää vaan näön vuoksi tehdä...</i>	Ulkoa tulevat vaatimukset haastavat omaa opettajuutta	Työn ytimen hämartyminen	Narratiivisen ulottuvuuden jännitteet
<i>semmoisia, että kuuluuko ne edes mulle tai opettajalle ylipäätään, että tavallaan että musta tuntuu että mun pitää selvittää - - saada kiinni joku ihminen ja kaikkea että on semmoista pientä sälää</i>			
<i>Se on vaikea just ulkopuolisena ekaan työpaikkaan lähteä silleen että nyt mä muutan tän toimintakulttuurin täällä ja lähden niinkun viemään tätä - - eteenpäin...</i>	Vallitseva toimintakulttuuri ei tue uusien ideoiden viemistä käytäntöön	Ammatillisten suhteiden jännitteet	Relationaalisen ulottuvuuden jännitteet
<i>Niinku tämmöisiä poliittisia, mitä nyt tapahtuu, että mikä on tää rahoitus ja ketä koulutetaan ja miten tää yhteishaku niinku palvelee meidän alaa kun se hakumenettely muuttui...</i>	Poliittisten päätösten vaikutukset koulutukseen		

Taulukko 3. Opettajien ammatillisen toimijuuden ilmentymät

Opettajien ammatillisen toimijuuden ilmentymät	Kuvaus
Pedagoginen autonomia ja itsensä johtaminen	- autonomia päättää ja tehdä valintoja opetussisältöjen ja menetelmien suhteen opetussuunnitelman reunaehtojen puitteissa - työn autonominen luonne ja itsensä johtamisen tärkeys
Yksilöllinen tukeminen ja yhteiskunnallinen vastuu	- keskeistä tukea opiskelijoiden itsetuntoa ja valmistaa heitä täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi - yhteiskunnallinen vastuu opiskelijoiden sijoittumiseen yhteiskuntaan työelämään tarvittavalla substanssiosaamisella varustettuina (erit. ammatillinen koulutus)
Vuorovaikutuksen keskeisyys	- opiskelijoiden kohtaamisen ja vuorovaikutuksen priorisointi arjen työssä
Yhteisöllisyyden merkitys	- työyhteisön merkityksellisyys - tiimityö ja kollektiivinen vuorovaikutus

Haastatellun kertoma kuitenkin heijastaa jotakin opettajan ajattelusta, ja tutkimuksemme tavoitteena onkin ennen kaikkea tarjota kuvaus mahdollisista kehityskuluista sekä tuoda esiin problematiikkaa, jota potentiaalisesti esiintyy opettajankoulutuksen tavoitteiden sekä opettajan työn tosiasiallisen toteuttamisen välillä. Tähän olemme pyrkineet kuvaamalla jännitteitä, joita nivelvaiheessa aineistomme perusteella esiintyy.

Tulokset

Uusien opettajien ammatillinen toimijuus työhön siirtymisvaiheessa

Analyysimme perusteella opettajien ammatillinen toimijuus jäsenryi seuraaviin aineistolähtöisesti

muodostettuihin kategorioihin, jotka esitellään taulukossa 3.

Opettajien ammatillinen toimijuus kuvattiin erityisesti *pedagogisena autonomiana* päättää ja tehdä valintoja opetussisältöjen ja –menetelmien suhteen opettajan itsensä tarkoituksenmukaiseksi katsomalla tavalla. Kertoessaan asioista, joihin opettaja voi työssään vaikuttaa, suurin osa haastateltavista kuvasi olevansa hyvin vapaa tekemään haluamiaan pedagogisia valintoja esimerkiksi suhteessa oppituntien sisältöihin, menetelmiin ja materiaaleihin, opetussuunnitelman reunaehtojen raameissa.

No opetussuunnitelman puitteissa tietysti mä päätän, että mitä me täällä tunneilla tehdään, että mulla on semmoiset vapaat kädet sen suhteen ja jotenkin eikö siinä näen semmoisen isoimman autonomian,

että pystyn vaikuttamaan mitä me tehdään ja millä tavalla. (lo-ope7)

Vapaan ja autonomisen työn jatkona opettajan työssä korostui myös *itsensä johtaminen* erilaisten tehtävien ja vaateiden keskellä.

Paitsi se on se rikkaus, että kaikki päivät on erilaisia, niin kyllä se on tietty, joinain päivinä sitten voi olla haastavaa se, että missä järjestyksessä jotenkin asioita lähtee tekemään [--] se semmoinen ajanhallinta, että sitä aina välillä sitten sortuu semmoiseen haahuiluun, että ei oikein tiedä että mistä lähtisi liikkeelle. (a-ope2)

Opettajien ammatillinen toimijuus ilmeni myös *yksilöllisenä tukemisena ja yhteiskunnallisena vastuuna*. Työn tavoitteiden kuvailussa haastateltavat korostivat koulun tehtävää tuottaa yksilöille yhteiskunnassa pärjäämisen taitoja, joita kuvattiin yleisesti “tarvittavina tietoina, taitoina sekä osaamisena”. Opettajien tärkeäksi tehtäväksi käsitettiin myös yksilöllisten psykologisten valmiuksien tukeminen, kuten “hyvän itsetunnon kehityksen tukeminen ja oppilaiden omien vahvuuksien tunnistaminen”. Laajempaan yhteiskunnallisena tavoitteena opettajien ammatillinen toimijuus näyttäytyi pyrkimyksinä auttaa ja valmistaa oppilaita elämään yhteiskunnan täysivaltaisina ja eheinä jäseninä. Lisäksi erityisesti ammatilliset opettajat linkittivät toimijuuteensa näkökulman yhteiskunnallisesta vastuusta suhteessa opiskelijoiden sijoittumiseen yhteiskuntaan ja työelämään sekä vastuun omalle substanssialalle, tarvittavien osaamisten kerryttämisen näkökulmasta.

Kyllähän se on se käden taito. Meillä ehkä just se, että opetat sen käden taidon sille opiskelijalle, että hän kokee olevan-

sa valmis sitten siirtymään sinne työhön. (a-ope11)

Mulla on kaksi ihan selkeätä tavoitetta mitä mä toivon, että tapahtuu: 1) joko he työllistyvät tai 2) he saavat jatko-opintopaikan. Tää on se mun tärkein tehtävä siellä siinä mun opetuksessa, nää kaksi asiaa.... Heidän pitää oppia, että mitä tarkoittaa suomalaisessa työelämässä toimiminen, mitä se ihan oikeasti tarkoittaa. (a-ope1)

Opettajien ammatillinen toimijuus ilmentyi myös *vuorovaikutuksen keskeisyytenä*. Useimmat haastateltavat nostivat opettajan työn keskiöön oppilaiden kohtaamisen ja luokkahuonetasoisen vuorovaikutuksen tärkeyden, ja kertoivat priorisoivansa sitä myös arjen kiireessä.

...ehkä se, että vielä kirkastunut lisää se semmoinen opettajuuden ydin, että se ei ole, vaikka nekin on tärkeitä ne oppiaineet, mutta tavallaan sitten kuitenkin se ei ole ehkä se tärkein asia. Oli se tavallaan jo opintojen lopussakin semmoinen asia, että ajatteli, että tärkeintä on kohtaaminen ja näin, mutta ehkä nyt vielä lisää kun näkee konkreettisesti mikä merkitys sillä voi olla, että mä kohtaan sen oppilaan oikeasti. (lo-ope7)

Onhan se opiskelijoiden kohtaaminen tietenkin, että jotenkin niinku niitten siinä rinnalla oleminen [--] ja mun mielestä se niinku pitää olla, että ilman niitä opiskelijoita [ei] olisi sitä hommaa. (a-ope11)

Onnistuneen vuorovaikutuksen ja oppilaiden kohtaamisen ja tuntemisen keskeisyys näkyi myös konkreettisen arjen valintojen kuvailuissa.

Ensimmäkin ku [mä] työskentelen lasten kanssa, jotka tarvitsee paljon tukea, niin sitten että olisi vaikka strukturoitu ympäristö ja pystyisi antamaan heille kuuluvaa tukea ja että olisi aistiärsyккеетön tila, ja tällöinen vuorovaikutteinen ote, että kyselisi paljon, että mitä heille kuuluu. Ja tavallaan oppilaantuntemus edellä, että ne on tärkeitä juttuja, että mun mielestä ylipäätään opetus rakentuu pitkälti siihen, että opettaja tuntee oppilaansa ja oppilas pystyy sitten kääntymään opettajan puoleen, niin ne on mulle tärkeitä juttuja. (lo-ope5)

Neljäs opettajien ammatillisen toimijuuden ilmentymä oli *yhteisöllisyyden merkitys*. Haastateltavat toivat esiin, että yhteisössä toimiminen, kommunikointi ja vuorovaikutus sekä kollegiaalisesti että opiskelijoiden kanssa muodostavat merkittävän osan opettajan toimijuutta.

Meillä on tosi hyvä tiimi kyllä. Siinä saa pallotella niitä ajatuksia muiden opettajien kanssa ja sitten meillähän on työparina ohjaaja koko ajan. (a-ope13)

Se on jopa tällöistä, voi jakaa silleen, että oppilaan tukeminen, ja sitten on, välillä tuntuu, että oot myös opettajan tukena, että autat häntä mahdollistamaan sen opetuksen. Että sä tuot lisää ulottuvuuden siihen, että pystyt luomaan vähän joustavampia järjestelyitä, eli pienryhmiä tai yhteisopettajuutta. (lo-ope11)

Yhteisöllisyyden toteutuminen opettajankoulutuksen aikana kytkettiin vahvasti vertaisryhmiin ja niiden merkitykseen opinnoissa. Vertaisryhmätyö nähtiinkin polkuna esimerkiksi yhteisopettajuuteen.

Ammatillisen toimijuuden jännitteet

Seuraavaksi ammatillisen toimijuuden ilmentymiä peilataan Dugasin (2021) kolmitahoiseen identiteettimalliin. Ensimmäinen jännite, *työn ytimen hämärtyminen*, ilmensi aineistossamme Dugasin (2021) mallin narratiivista ulottuvuutta. Toinen jännite, *ammattilliset suhteet*, ilmensi Dugasin (2021) kuvaamaa relationaalista ulottuvuutta. Dugasin (2021) mallin kolmas ulottuvuus, toiminnallinen ulottuvuus, kävi aineistossamme parhaiten ilmi opettajien kuvatessa työn ytimen hämärtymisestä sekä eritasoisista ammatillisista suhteista johtuvia haasteita arki työssä, joita he ratkoivat parhaansa mukaan mutta kokivat ajoittain riittämättömyyttä. Nimesimme tämän ulottuvuuden *haasteiksi oman opettajuuden toteuttamisessa*, sillä se sisälsi opettajan omat toiveet ja odotukset ammatille sekä tämän työssään tärkeinä pitämänsä arvot, mutta näiden toteuttaminen tuli haastetuksi käytännön työssä.

Kokonaisvaltaisen kasvatus- ja opetus työn vaateet, kuten opetustilanteiden ulkopuoliseen toimintaan (hallinnolliset tehtävät, asiakirjalaverit, Wilma-työ, huoltajien kasvaneet toiveet ja tarpeet), tuottavat opettajille merkittävän ammatillisen toimijuuden jännitteen, jonka nimesimme kokemukseksi *työn ytimen hämärtymisestä*. Eri tasoisten ja suuntaisten ammatillisten kontekstien kautta opettajille välittyi erilaisia viestejä siitä, mitkä asiat ovat tai tulisivat olla opettajuuden ytimessä. Itsereflektio siitä, millainen on hyvä opettaja, mihin hän keskittyy, ja miten aikansa käyttää oli keskeistä tämän jännitteen hahmottamisessa.

Usealle haastatellulle oli haasteellista toteuttaa omaa opettajuuttaan erilaisten ja monesta lähteestä tulevien vaatimusten alla. Osa haastatelluista kuvasikin työnkuvaansa sekamelskaksi, johon kuului oppituntien suunnittelua, asiakirjalavereita, huoltajien kanssa yhteydenpitoa, haastavia vuorovaikutustilanteita sekä ulkoapäin tulevia vaatimuksia esimerkiksi oppimateriaalien tuottamisesta itse. Näissä yhteyksissä moni pohti kokemuksiaan ja käsitteitä itsestään sekä omasta positiostaan suhteessa sosiaaliseen kontekstiinsa sekä sitä hallitseviin diskursseihin. Vaikka osa vaatimuksista näyttäytyi opettajille järjestöinä ja omalle ammatilliselle ajattelulle vastakkaisina, moni pyrki silti niihin vastaamaan.

Tuntu, että oli kauheasti kaikkea sälää mitä ei vaan saa siitä työpäivästä pois. Että just ne asiakirjatapaamiset ja muut, että ei niitä voi, ei voi vaan olla silleen että "en tee näitä". Tuntuu että oli kauheesti semmoista pientä asiaa, mikä pitää vaan näön vuoksi tehdä... (lo-ope6)

Opettajat toivat esiin myös jännitteitä suhteessa omiin odotuksiin ja käsityksiin opettajuudesta verrattuna työelämässä kohdattuihin ilmiöihin. Opettajankoulutuksessa luodut ajattelu- ja toimintamallit eivät kaikilta osin vastanneetkaan työpäivän käytäntöjä.

Se on ollut yllätys miten paljon opettajat tekee muutakin kuin opetusta ja opetustyöhön liittyvää ylipäänsä. Se on ollut kyllä iso iso yllätys, että miten hirveän paljon. (a-ope8)

Toimijuuskerrontaan kytkeytyivätkin myös haasteellisten tilanteiden hoito ja ajanhallinnan kysymykset osana opettajan työtä.

Toinen jännite opettajien ammatillisessa toimijuudessa ilmeni eri tasoisten ja suuntaisten *ammattillisten suhteiden* kautta. Koulutuslaitokset, joissa opettajat työskentelevät, ovat itsessään moniäänisiä yhteisöjä, ja lisäksi tuovat myös koulutuksen ulkopuoliset vaikuttimet, kuten julkinen keskustelu ja hallinnolliset tahot. Ammatillisessa koulutuksessa olennainen vaikuttaja on lisäksi työelämä ja työpaikkojen henkilöstö- ja osaamistarpeet.

Työyhteisössä ammatillisten suhteiden jännite nousi esiin esimerkiksi yhteisön jäsenten erilaisina käsityksinä laadukkaan työn tekemisestä. Tähän liitettiin myös pedagogisen teorian ja käytännön yhteensovittaminen ja tasapainon löytämisen haastavuus. Yhtäältä uusi opettaja saattoi kohdata uusien pedagogisten näkemysten ja toimintatapojen vähättelyä vanhempien kollegoiden taholta mutta toisaalta uudet opettajat kokivat myös pystyvänsä kehittämään toimintaa työyhteisössä. Vertaisryhmät koettiin tärkeiksi ammatillisen toimijuuden peileiksi, mutta kollegiaaliset ja moniammatilliset suhteet olivat paikoin myös ristiriitaisia.

...että mä menisin sanomaan jollekin, joka sitten toimii niin, että mä menisin siinä nuorena taloon tullessa sanomaan siitä, että sä et toimi tuossa oikein, niin se ei ole kyllä helppoa. (a-ope11)

Kollegat koettiin toisaalta merkittäväksi voimavaraksi, jotka tarjoavat arjessa tukea ja joiden kanssa yhteistyössä saattoi hoitaa asioita, jotka yksin olisivat olleet haastavia. Kuitenkin joidenkin opettajien kouluissa vallitseva toimintakulttuuri ei tukenut uusien ideoiden tai koulutuksessa opitun viemistä käytäntöön, mikä vaikutti uusiin opettajiin siten, että nämä mukautuivat vallitsevaan toimintakulttuuriin.

Opettajien haasteet arjen työn ja toiminnan tasolla vaikuttivat kietoutuvan edellä kuvattuihin työn ytimen hahmottamisen sekä ammatillisten suhteiden ulottuvuuksiin ja niiden jännitteisiin. Jännite työn ytimen hahmottamisessa tavoitetilan ja tosiasiallisen toiminnan välillä ilmeni esimerkiksi ilmaisuissa siitä, että opettaja olisi halunnut suunnitella ja toteuttaa monipuolisempia ja innovatiivisempia oppimiskokonaisuuksia oppilaiden kanssa, mutta koska aikaa meni arkityössä paljon oppilaiden välisten suhteiden ja tilanteiden selvittelyyn, huoltajien kanssa yhteydenpitoon tai byrokraattisiin toimiin osana oppimisen tukea, opettajat kokivat olevansa "pakotettuja" etenemään oppisällöissä enimmäkseen oppikirjojen tehtävien avulla. Resursoinnin haasteita koettiin siten sekä oppisisältöjen opetuksessa mutta myös oppisisältöjen ulkopuolisessa kasvatustyössä.

No ainakin vienyt eniten aikaa se, että jotenkin huolehtii siitä, että kaikilla on semmoinen turvallinen olo - - Ehkä se työmäärä rajaa sitä, että miten paljon mä tavallaan pystyn mihinkäkin panostamaan, että vaikka olisi tosi hieno tehdä kaikkea siistiä ja opetella tosi monella eri tavalla, niin sitten välttämättä se oma aika ei kuitenkaan riitä siihen. Että ei välttämättä tehdä niin ihmeellisiä asioita aina täällä, että sitten se helposti on sitä, että sitten me katsotaan se kirja, että mitä se sanoo. Kun se aika menee sitten ehkä muihin juttuihin. (lo-ope7)

Opettajat kuvasivat myös opintojen henkilökohtaistamiseen ja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeisiin liittyvää ristiriitaa arjen toiminnassa.

Apujen antamisen kirjaamiseen menee aika hyvä aika. Plus sitten sen avun antamiseen, että se on sitten aina pois sii-

tä opetushommasta. Ajatus, että 20% opiskelijoista vie 80% ajasta. Kun pitää antaa sitä niin sanottua vierihoitoa, niin sitten se on poissa näiltä muilta. (a-ope9)

Haastattelemamme opettajat pyrkivät olemaan tunnollisia kaikilla työn osa-alueilla, mutta selkeästi arjen todellisuus ei tätä aina mahdollistanut. Opettajan työ ei aina fokusoidu opettajan toivomalla tavalla, ja resurssit koettiin monelta osin rajalliseksi työn vaateisiin nähden.

Pohdinta

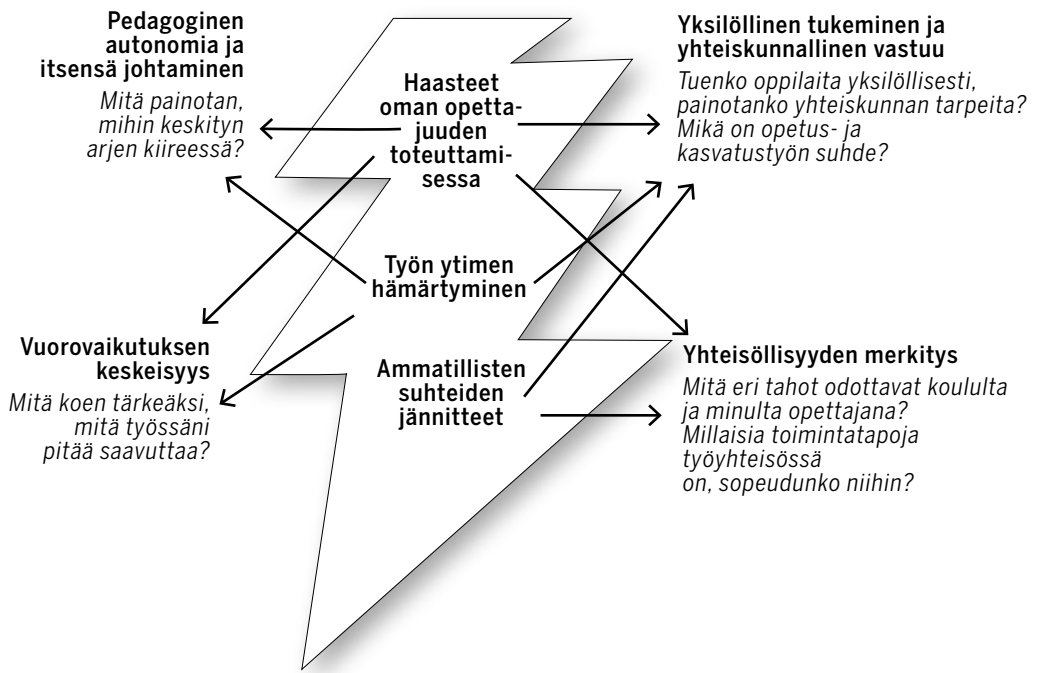
Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahdessa erilaisessa opettajankoulutuskontekstissa opiskelien opettajien ammatillista toimijuutta työelämäsiirtymässä ja siihen liittyviä jännitteitä. Analyysimme pohjalta näyttää siltä, että opettajien ammatillinen toimijuus rakentuu vahvasti pedagogisen autonomian varaan ja työn ytimen muodostaa vuorovaikutukselliset ja yhteisölliset elementit sekä pyrkimys oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Tutkimuksemme perusteella näyttää kuitenkin myös siltä, että nämä toimijuuden alueet sisältävät jännitteitä. Vaikka jaottelimme jännitteet Dugasin (2021) mallia mukaillen, ne eivät opettajien arkitodellisuudessa tietenkään rajaudu selkeisiin kategorioihin, vaan kietoutuvat toisiinsa. Tavoitteenamme on kuitenkin ollut hahmottaa ja kuvata opettajien ammatillisen toimijuuden jännitteitä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä, joita oman aineistomme analyysi nosti esiin. Tutkimuksemme osoittaa, että Dugasin (2021) mallia voidaan hyödyntää pyrittäessä hahmottamaan opettajien toimijuuteen ja identiteettiin vaikuttavia tekijöitä ja niiden suhteita.

Tutkimuksessamme nousi esiin erilaisia työhön siirtymävaiheen haasteita, jotka aiheuttivat jännitteitä uusien opettajien toimijuudelle (ks. myös Jokinen ja muut, 2013). Tarkemmin tässä tutkimuksessa haasteet oman opettajuuden toteuttamisessa todellistuivat pedagogisen autonomian ja itsensä johtamisen osalta siten, että autonomian mukanaan tuoma vastuu sisälsi jännitteen liittyen työn ytimen hämärtymiseen: opettajien kokiessa autonomiaa, he kokivat myös vaikeaksi priorisoida, mikä lopulta on opettajuuden ydintä. Ideaalisen opettajatoimijuuden todeksi eläminen näyttääkin ristiriitaiselta monesta suunnasta, sillä opettajan tehtävänä on opettaa, tehdä laaja-alaista kasvatustyötä, tukea yksilöllisiä valmiuksia mutta myös tuottaa työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Tähän linkittyivät omassa tutkimuksessamme työn ytimen hämärtymiseksi sekä ammatillisten suhteiden jännitteiksi nimetyt ulottuvuudet: opettajat kokivat jännitteitä eri vaatimusten ja odotusten ristipaineessa, joita monet tahot tuottavat koululle ja opettajille.

Haasteet oman opettajatoimijuuden toteuttamisessa kietoutuivat vuorovaikutuksen keskeisyyteen siten, että opettajat toisaalta kokivat vuorovaikutuksen ja kohtaamisen erittäin tärkeäksi, mutta niiden priorisointi koettiin samanaikaisesti haasteena esimerkiksi innovatiivisten opetusmenetelmien käyttöönotolle. Tähän liittyi myös työn ytimen hämärtyminen jännite, sillä opettajat kokivat ristiriitaa sen välillä, mitä he kokevat arkityössään tärkeäksi (vuorovaikutus), ja mitä työssä toisaalta ”pitäisi” saavuttaa (esim. oppimistulokset). Lisäksi jännitteissä keskeiseksi nousi yhteisön vaikutus opettajien toimijuudelle siten, että vaikka työyhteisö oli monelle merkityksellinen, se sisälsi myös jännitteitä ja eriyviä näkemyksiä työn sisällöistä

ja tekemisen tavoista. Tähän linkittyivät myös ammatillisten suhteiden jännitteet pohdintoina siitä, saako uutena opettajana toteuttaa sitä, mitä itse pitää tärkeänä, vai mukautuuko työyhteisön tapoihin. Aineistomme opettajat nostivat esiin myös sen miten puutteellisia saattavat olla uuden opettajan toimijuuden tukemisen mekanismit, mikäli hän tuo työyhteisöön tuoreita, tutkittuun tietoon pohjautuvia näkemyksiä. Kuviossa 1. on kuvattu ammatillisen toimijuuden jännitteet sekä niiden heijastuminen toimijuuden ilmentymiin. Ilmentymien alle on kuvattu myös jännitettä heijastava kysymys, jonka opettaja työhön siirtymävaiheessa saattaa itselleen esittää.

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui eritasoisten vuorovaikutussuhteiden merkitys opetus- ja kasvatustyön kehystäjänä, jossa erilaiset oppilaitosten arkitodellisuutta laajemmat seikat, kuten kulttuuriset diskurssit ja valtarakenteet vaikuttavat siihen, minkälainen opettajuus näyttäytyy mahdollisena ja toivottavana. Opettajan ammatillinen toimijuus rakentuu lopulta vuorovaikutuksessa sekä ympäröivän työyhteisön kanssa että suhteessa kulttuurisesti ja kansallisesti muodostuneisiin ajattelutapoihin koskien hyvää opettajuutta, opettajan tehtäviä sekä vaikutusmahdollisuuksia (ks. Heikkilä, 2022; Lanan & Hautala, 2015). Tämä heijastuikin tuloksissamme monella eri tasolla niin käytännön työn suunnittelussa ja toteutuksessa kuin opettajien ajatuksissa laajemmista opetustyön perspektiiveistä ja tavoitteista. Tutkimuksessamme Dugasin (2021) mallin avulla esiin nousseet jännitteet ovat linjassa aiemman opettajien työelämäsiirtymään kohdistuneiden tarkasteluiden kanssa, joissa siirtymävaiheen haasteiksi on havaittu muun muassa integraatio ja sosialisoituminen työyhteisöön, opettajan epäselvä työnkuva sekä kiire ja stres-



Kuvio 1. Opettajien ammatillisen toimijuuden jännitteet

si (ks. Aspfors, 2012; Heikkinen & Tynjälä, 2011; Blomberg, 2008). Näyttää siltä, että oman aineistomme kohdalla erityisesti opettajan moninaistuva työnkuva on korostuva osa nykykouluinstituutioiden haastetta järjestelmän kaikilla tasoilla, ja kuten aiemmassa tutkimuksessakin on todettu, uudet ja muuttuvat opettajan ammattiin kohdistuvat monen suuntaiset vaateet ja kokonaisvaltaisen kasvatustyön määritelmät vaikuttavat voimakkaasti opettajien ammatilliseen kokemukseen sekä toimijuuden hahmottamiseen (ks. myös Juvonen & Toom, 2023; Kuusisto & Rissanen, 2023; Vähäsantanen, 2015). Tätä kuvastivat tässä tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden kannalta keskeiseksi nousseet jännitteet opettajan työn ytimestä ja sen hämärtymisestä opettajien kokemuksissa.

Tutkimuksemme havainnot tukevat käsitystä siitä, että opettajaksi kouluttautuminen kannalta opettajankoulutuksessa eri tasoilla reflektiotaitojen harjoittelu olisi ensiarvoisen tärkeää (ks. Kostianen & Pöysä-Tarhonen, 2019). Tässä näkökulmassa korostuu erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja kohtaamisten merkitys opettajaksi kouluttautumisessa. Lisäksi myös yhteiskunnallinen analyysi koulun ja kasvatuksen funktioista on erityisen tarpeellista, jotta kouluinstituution sekä opetus- ja koulutustyön todellisuuden rakenteelliset reunaehdot asettavat opettajatoimijuuden rakentumiselle realistiset kehykset. Tämä tutkimus tarjoaa kosketuspintaa kentällä työtään tekevien opettajien kokemusmaailmaan ja näin eväitä paitsi koulutustodellisuuden ymmärtämiseen myös opettajankoulutusten opetussuunnitelmatyöhön sekä muuhun kehittämistyöhön.

Tutkimuksemme tuloksia sekä niihin liittyviä pohdintoja arvioitaessa on otettava huomioon verraten pieni aineistomme. Olkoonkin, että datan suuruus ei ole laadullista analyysia tehtäessä keskeisin mittari. Mielenkiintoista olisi myös fokusoida jatkotutkimusta mahdollisiin poikkeamiin, joita eri koulutus- ja kokemustustan opettajille on ammatillisessa ajattelusaan. Lisäksi on vielä huomioitava, että jännitteiden määrittelyssä apuna on käytetty valmista analyysikehikkoa, joka aina tuottaa ja tarjoaa tietyn näkökulman aineiston tulkintaan. Tässä tutkimuksessa käytetty Dugasin identiteettimalli (2021) osoittautui kuitenkin toimivaksi apuvälineeksi aineiston jäsentelyssä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi keskeistä selvittää, miten opettajien itsensä kokemana tässä tutkimuksessa esiin tulleita siirtymävaiheen jännitteitä voisi lieventää ja sitä, mitkä olisivat tähän keskeisiä toimia, mutta toisaalta myös tutkia, miten opettajien käsitykset mahdollisesti muuttuvat opettajan uralla eteenpäin mentäessä. Jatkatko tässä tutkimuksessa esiin nostetut jännitteet eloaan, poistuvatko ne vai tuleeko tilalle kenties uusia?

Lähteet

- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554–570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices - Experiences of newly qualified teachers* [Väitöskirja, Åbo Akademi]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-2806-3>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-6>
- Clandinin, D., & Husu, J. (2017). Mapping an international handbook of research in and for teacher education. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu (toim.), *The Sage handbook of research on teacher education* (ss. 1–22). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526402042>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- Dugas, D. (2021). The identity triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243–262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Fornaciari, A. (2020). *Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU dissertations. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8293-5>
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Haaga-Helia. (n.d.). *Hakeminen ammatilliseen opettajakorkeakouluun*. <https://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/hakeminen-ammattilliseen-opettajakorkeakouluun>
- Heikkilä, M. (2022). *Agency as polyphony: Student and primary teachers' narration embedded in*

- theory and practice* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8871-6>.
- Heikkilä, M. & Hermansen, H. (2024). Epistemic coherence in teacher education. Teoksessa V. Domovic, G. Doetjes, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (toim.) *Coherence in European teacher education. Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches* (ss. 37–54). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3>
- Heikkilä, M., & Mankki, V. (2023). Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta. *Kasvatus*, 54(2), 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.129148>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhäntö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan*. Selvitys ajankohdasta opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weismann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S., & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä – hankkeen tulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5557-1>
- Juutilainen, M. (2023). *Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajankoulutuksessa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9782-3>
- Juvonen, S., & Toom, A. (2023). Teachers' expectations and expectations of teachers: Understanding teachers' societal role. Teoksessa M. Thrupp, P. Sepänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system. Unvarnished insights into Finnish schooling* (ss. 121–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_8
- Jyväskylän yliopisto, KOPTUKE. (2023). *KOPTUKE – Kansallinen opettajien koulutuksen ja tutkimuksen yhteistyöverkosto*. <https://www.jyu.fi/fi/tutkimusryhmat/koptuke-kansallinen-opettajien-koulutuksen-ja-tutkimuksen-yhteistyoverkosto> (Luettu 25.2.2024)
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kostiainen, E., & Pöysä-Tarhonen, J. (2019). Meaningful learning in teacher education, characteristics of. Teoksessa M. A. Peters (toim.), *Encyclopedia of teacher education* (ss. 1–6). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_50-1
- Kuusisto, E., & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus*, 54(4), 385–398..
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic* 32(3), 288–305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Laiho, A., Nieminen, M., & Tuijula, T. (2014). Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta: haasteena opetuksen yhteiskunnalliset reunaehdot. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 29–42. <https://doi.org/10.33336/aik.94072>
- Lanas, M., & Hautala, M. (2015). Kyseenalaistavat sopeutujat – Mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 46(1), 48–59.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2021). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 600–616. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Loutzenheiser, L., & Heer, K. (2017). Unsettling habitual ways of teacher education through 'post-theories' of teacher agency. Teoksessa J. Clandinin, & J. Husu (toim.) *The sage handbook of research on teacher education* (ss. 317–332). SAGE Publications Ltd.
- Madigan, D. J., & Kim, L. & E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.

Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M., & Warinowski, A. (2022). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>

Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M., & Matikainen, M. (2019). Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications Ltd.

Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527–547. <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>

Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education Sciences*, 11(7), 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition to working life:

Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

Väljijärvi, J., Mannonen, J., Huttunen, O., Ojanen, H., & Koskelo, W. (2018). *Maailma muuttuu - muuttuuko koulukin?*. Docendo.