

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 1/2021

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa

Tämä artikkeli perustuu Lauri Heikosen väitöstutkimukseen "Early-career teachers' professional agency in the classroom" ja siitä kirjoitettuun lektioon, joka esitettiin väitöstilaisuudessa 23.10.2020. Heikosen väitöskirja käsittelee uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa. Ammatillinen toimijuus tarkoittaa oppimiseen kohdistuvan halun, pystyvyysuskomuksen ja osaamisen kokonaisuutta, joka mahdollistaa opettajan aktiivisen ja tavoitteellisen oppimisen. Ammatillisen toimijuuden tarkastelu väitöskirjassa rajataan luokkahuoneen vuorovaikutukseen, ja tässä kirjoituksessa keskitytään erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuuteen uransa alussa olevan opettajan oppimisen näkökulmasta. Artikkelissa kuvaillaan, miten riittämättömyyden kokeminen opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa haastaa opettajien ammatillista toimijuutta ensimmäisten työvuosien aikana, sekä esitellään uransa alussa olevien opettajien luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa käyttämiä strategioita.

Teksti Lauri Heikonen

Ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa

Tutkimuskirjallisuudessa on jo pitkään korostettu opettajan ammattia professiona, joka vaatii aktiivista ja tavoitteellista oppimista osana jokapäiväistä työtä opettajan työn eri konteksteissa. Opettajan aktiivinen oppiminen yksin ja yhdessä muiden kanssa mahdollistaa oppilaiden pedagogisten tarpeiden kohtaamisen, oman ammatillisen osaamisen kehittämisen, koulun yhteisöllisen kehittämisen sekä muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin vastaamisen. Opettajan tavoitteellinen oman toiminnan ja

osaamisen kehittäminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää tai luonnostaan ilmenevä osa opettajan jokapäiväistä työtä. Sen sijaan opettajan aktiivinen ja tavoitteellinen oppiminen luokkahuonevuorovaikutuksessa vaatii ammatillista toimijuutta (Pyhältö ym., 2012).

Ammatillinen toimijuus koostuu opettajan oppimiseen kohdistuneista motivaatiosta, pystyvyysajatuksista ja toimintatavoista (Pyhältö ym., 2015). Nämä kolme (haluan oppia, pystyn oppimaan, osaan oppia ja opin) muodostavat yhdessä ammatillisen toimijuuden peruselementit, joita kaikkia tarvitaan



Kuvituskuva: Unsplash.

aktiivisessa oman työn ja osaamisen kehittämisessä. Ne eivät kuitenkaan ilmene sellaisinaan vaan ovat sidoksissa ympäristöön sekä ympäröiviin ihmisiin ja siten ilmenevät eri konteksteissa erilaisina tavoitteellisen oppimisen muotoina. Luokkahuoneessa opettajien ammatillinen toimijuus (ml. haluan, pystyn, osaan ja teen) näyttäytyy aktiivisena oman ja oppilaiden toiminnan reflektomisena sekä yhteisöllisen oppimisympäristön rakentamisena yhdessä oppilaiden kanssa.

Opettajankoulutus ja ensimmäiset vuodet ammatissa muodostavat kriittisen vaiheen opettajan ammatillisen toimijuuden kehittymisessä. Ensimmäiset kokemukset opettajana luokkahuoneessa voivat joko rohkaista tai estää

kiinnittymästä oman työn ja osaamisen aktiiviseen kehittämiseen tai sitoutumasta ammattiin. Siten väitöskirjatutkimukseni kohdistui uransa alussa oleviin opettajiin, joiden kokemus vaihteli opettajaopintojen alusta viiden ensimmäisen ammatissa vietetyn vuoden ajalle. Väitöskirja oli monimenetelmällinen ja koostui kolmesta osatutkimuksesta, joista tässä kirjoituksessa tarkastellaan kahta. Näissä kahdessa tutkimusaineisto koostui kyselyaineistosta ja videostimuloiduista (engl. *stimulated recall*) haastatteluaineistosta. Kyselyyn vastasi 284 peruskoulunopettajaa, joilla oli enintään viisi vuotta kokemusta opettajana työskentelemisestä. Haastatteluihin osallistui 31 Helsingin yliopiston opettajaopiskelijaa, jotka oli-

vat opintojensa loppupuolella suorittamassa opetusharjoittelua.

Ensimmäiset vuodet opettajan ammatissa ja ammatillinen toimijuus

Uransa alkuvaiheessa opettajat kokevat haasteita ja huolia omaan opettajuuteensa, ammattiin siirtymiseen ja jatkuvaan oppimiseen liittyen, etenkin kohdatessaan luokkahuonetyöskentelyn todellisuuden (esim. Hong ym., 2018). Omat käsitykset hyvästä opettamisesta eivät aina asetu sulavasti luokkahuonetyön monimuotoiseen, nopeaan ja emotionaaliseen luonteeseen, mikä voi vaikeuttaa luokkahuonetoiminnan kehittämistä koskevien tavoitteiden asettamista ja saavuttamista. Voidaankin ajatella, että luokkahuonevuorovaikutus on samalla sekä opettajan oppimisen keskeisin konteksti ja resurssi mutta myös uran alkuvaiheen haasteiden areena. Opettajien ammatinvaihtaminen uran alkuvaiheessa onkin yleinen ongelma monissa länsimaissa.

Väitöskirjatutkimuksessani opettajan uran alun haasteita ja luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuutta tarkasteltiin tutkimalla ammatinvaihdon harkitsemisen sekä riittämättömyyden kokemusten yhteyttä ammatillisen toimijuuden kokemiseen luokkahuoneessa. Ammatinvaihdon harkinta ilmentää, miten opettajat uransa alkuvaiheessa arvottavat ja kokevat opettajan ammatin ja mitä sillä on tarjottavana. Siten ammatinvaihdon harkitseminen voi vaikuttaa sekä opettajan pyrkimykseen oppia tavoitteellisesti ja aktiivisesti luokkahuoneessa että kokemuksiin

omasta osaamisesta luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Riittämättömyys opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa viittaa opettajan kokemuksiin puutteellisesta osaamisesta ja toistuvista epäonnistumisista vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa (Pietarinen ym., 2013).

Tutkimukseni tulosten mukaan noin kolmasosa enintään viisi vuotta opettajana toimineista oli harkinnut ammatinvaihtoa. Tulokset osoittivat myös, että ammatinvaihdon harkinta oli positiivisesti yhteydessä uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksiin riittämättömästä osaamisesta ja toistuvista epäonnistumisista opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Koettu riittämättömyys oli negatiivisesti yhteydessä opettajien ammatilliseen toimijuuteen eli opettajan kapasiteettiin oppia aktiivisesti ja tavoitteellisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tulokset siis osoittivat, että ammatinvaihdon harkitseminen voi luoda epätasapainoa uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksiin korostaen kielteisiä ajatuksia ja herkistäen heitä riittämättömyyden kokemiselle opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Riittämättömyyden kokemukset voivat vähentää heidän motivaatiotaan, minäpystyvyyteen liittyviä uskomuksiaan ja pyrkimyksiään oppia aktiivisesti luokkahuoneessa.

Luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuus ja opettaja-opiskelijoiden strategiat

Opettajien tiedot, taidot ja strategiat kehittyvät opettajaopintojen aikana ja opetuskokemusten karttuessa mahdollistaen keskeisten huomioiden ja havaintojen tekemisen vuorovaikutusti-

lanteissa oppilaiden kanssa. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että kokemattomien opettajien on usein haastavampaa huomata, tulkita ja ennakoida haasteita luokkahuonevuorovaikutuksessa kuin kokeneiden opettajien (esim. novii-si-eksperttitutkimus, Wolff ym., 2015). Lisäksi uransa alussa olevilla opettajilla on opetusharjoittelussa taipumus keskittyä omaan toimintaansa oppilaiden toiminnan ja oppimisen sijasta (esim. Allas ym., 2017). Opettajien luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämät strategiat ovatkin keskeisiä tilanteiden etenemiselle ja muotoutumiselle oppimisen mahdollisuuksiksi niin oppilaille kuin opettajallekin. Häkellyttävät tai yllättävät opettaja-oppilastilanteet voivat muovautua joko haitalliseksi kitkaksi estäen toimivan vuorovaikutuksen tai sitten rakentaviksi mahdollisuuksiksi oppia oppilailta ja heidän kanssaan. Tämän kaltaiset kokemukset voivat tuottaa joko positiivisen kierteen vahvistaen uransa alussa olevan opettajan motivaatiota, minäpystyvyyttä ja tekemistä oppimisen suunnassa tai negatiivisen kierteen, jossa omat taidot kyseenalaistetaan ja omaa oppimistointa rajoitetaan.

Väitöskirjatutkimuksessani tutkittiin uransa alkuvaiheessa olevien opettajien luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämiä strategioita opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa. Strategioita tarkasteltiin heidän valitsemisissaan, oman oppimisen kannalta merkityksellisinä koetuissa haastavissa ja onnistuneissa luokkahuonetilanteissa. Aineistossa korostuivat reaktiiviset behavioraaliset strategiat, jotka olivat nopeita, selviytymiskeskeisiä ja jäykkiä reagoiteja ja jotka ilmenivät

etenkin haastavina koetuissa vuorovaikutustilanteissa. Proaktiiviset kognitiiviset strategiat, jotka koostuivat oppilaiden toiminnan monitoroinnista ja havaintojen ja tulkintojen tekemisestä, mahdollistivat uransa alussa olevien opettajien ennakoivan, joustavan ja mukautuvan toiminnan pääosin onnistuneiksi koetuissa tilanteissa. Voidaankin ajatella, että proaktiiviset kognitiiviset strategiat mahdollistivat ammatillisen toimijuuden oppimisen kannalta suotuisia luokkahuonetilanteita, kun taas reaktiiviset behavioraaliset strategiat rajoittivat uransa alkuvaiheessa olevien opettajien mahdollisuuksia oppia luokkahuonetilanteissa.

Ammatillisen toimijuuden kehittyminen

Ammatillinen toimijuus kehittyy opettajankoulutuksen ja opettajan työn eri ympäristöissä. Väitöskirjani keskittyi uran alkuvaiheen opettajien ammatilliseen toimijuuteen luokkahuoneessa, joka muodostaa opettajan keskeisimmän oppimisen kontekstin. Covid-19-pandemia on kuitenkin asettanut uusia haasteita etenkin uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillisen toimijuuden kehittymiselle. Siirtymiset etäopetukseen (ml. opetusharjoittelut) ja erikoisjärjestelyt koulun arjessa ovat vaatineet opettajilta luokkahuonevuorovaikutuksen orkestrointia muuttuvassa ja epävarmassa tilanteessa. Tämä voi haastaa uransa alussa olevien opettajien ammatillisen toimijuuden kehittymisen opintojen aikana sekä lisätä oppimisen kuormaa siirryttäessä opinnoista ammattiin.

Opettajankoulutuksessa, mentoroin-

tiohjelmissa ja kouluissa tulisi pyrkiä turvaamaan uransa alussa oleville opettajille kokemuksia luokkahuonevuorovaikutuksesta opettajan oppimisen resurssina eikä vain ohjauksen kohteena.

Tarvitsemmekin lisätutkimusta siitä, minkälaisia muotoja ammatillinen toimijuus saa etäopetusympäristössä ja miten sen kehittymistä voidaan tukea.

Väitöskirja:

Heikonen, L. (2020). *Early career teachers' professional agency in the classroom*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 570. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Luettavissa osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/319653>

Lähteet

Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>

Hong, J., Day, C. & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers' identities: coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>

Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>



Kirjoittaja

KT Lauri Heikonen

Tutkijatohtori

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimus- ja koulutusryhmä KAJO

lauri.heikonen@helsinki.fi