

# Yhteisten opintojen opettajien rooli ja toimijuus ammatillisessa oppilaitoksessa

Leila Pehkonen  
Yliopistonlehtori, KT  
Helsingin yliopisto,  
Käyttäytymistieteiden laitos  
leila.pehkonen@helsinki.fi

Ulpukka Isopahkala-Bouret  
Tohtoriassistentti, KT  
Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden  
laitos  
ulpukka.isopahkala@helsinki.fi

Tutkimuksemme liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen (2010-2013) Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa - painopisteenä ammatilliset oppilaitokset, (AMIS) (<http://www.helsinki.fi/kt/amis>). Hankkeen vastuullinen johtaja on professori Elina Lahelma.



## Johdanto

**A**mmatillisten oppilaitosten opettajat ovat joutuneet monenlaisien muutospainoiden kohteiksi viimeisten vuosien aikana. Heiltä vaaditaan joustavuutta, valmiutta jatkuviin muutoksiin, sekä uudennlaiseksi työntekijäksi ja jopa kokonaan uudentyypiseksi ihmiseksi tulemistä (Tennant & Yates,

2005) tai ainakin uudennlaisessa roolissa toimimista (esim. Tiilikkala, 2004). Heillä odotetaan olevan uudennlaisia taitoja, taitoja ja työtapoja, jotta he voisivat toteuttaa koulutuksen uudistuksia.

Kysymme tässä artikkelissa millaista opettajan rooliin liittyvää toimijuutta yhteisten opintojen opettajilla on ammatillisen opetuksen kontekstissa. Toimijuuden tarkastelu on oleellista silloin, kun halutaan ymmärtää sitä, kuinka ammatillisten oppilaitosten opettajat

suhtautuvat rooliinsa kohdistuviin muutospaineisiin, muokkaavat identiteettiään ja muuttavat työkäytänteitään (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Huomiomme kiinnittyy yhteisten opintojen opettajiin, sillä opettamiensa aineiden lisäksi he ovat usein koulutus- ja työhistorialtaan ammatillisten aineiden opettajiin verrattuna ryhmä, jonka erityistä roolia ei ole paljoakaan tutkittu.

Tarkastelemme artikkelissamme ensin toimijuuden ja ammatillisen roolin teoreettisia käsitteitä ja avaamme, miten olemme analysoineet rooliin liittyvää toimijuutta. Tämän jälkeen kuvaamme empiirisen aineiston avulla opettajan roolissa mahdollistuvaa toimijuutta sekä arjen rutiineissa että muutuvissa olosuhteissa. Lisäksi tarkastelemme sitä, mihin opettajan roolissa suostutaan, mistä voidaan neuvotella ja minkälaisia mahdollisuuksia opettajalla on toimia toisin.

### **Roolin ja toimijuuden käsitteiden teoreettista tarkastelua**

Toimijuuden käsitteen avulla voidaan tarkastella ihmisten mahdollisuuksia vaikuttaa heitä ympäröiviin institutionaaliin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, sekä tehdä valintoja ja päätöksiä ympäröivien rakenteiden puitteissa. Taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet määrittävät yksilön toimintaa monimutkaisilla ja ennalta arvaamattomilla tavoilla. Yksilö ei ole vapaa tekemään päätöksiään irrallaan ympäröivästä kontekstista, vaikkakaan ympäristö ei ennalta määrää yksilön valintoja.

Lähestymme toimijuutta temporaalisenä, aikaan sidottuna käsitteenä

(Emirbayer & Mische, 1998; Hitlin & Elder, 2007). Ymmärtääkseen paremmin valinnanvapauden ja rakenteiden dynamiikkaa, Emirbayer ja Mische (1998) ovat esittäneet, että toimijuus rakentuu useista vaihtuvista ajallisista orientaatioista. Menneeseen orientoituminen viittaa kykyyn valikoivasti aktivoida rutiineiksi muodostuneita toiminta- ja ajattelutapoja. Orientoituminen tulevaan viittaa taas kykyyn kuvitella mahdollisia tulevaisuuden toimintavaihtoehtoja. Käsillä olevaan hetkeen orientoituminen viittaa kykyyn vastata tilanteiden vaatimuksiin ja tehdä käytännöllisiä ja/tai normatiivisia valintoja ja päätöksiä vaihtoehtoisten toimintatapojen välillä.

Roolin ymmärrämme puolestaan sosiaalisesti rakentuvana ja muuttuvana institutionaalisenä positiona (esim. Ashforth, 2001), joka määrittää sosiaalista identiteettiä tietyssä kontekstissa. Roolit eivät näin ymmärrettyinä ole valmiiksi lukkoon lyötyjä ja pysyviä, vaan niiden merkityksestä voidaan neuvotella. Roolissa toimiminen edellyttää tietynlaisia kykyjä toimia rooliodotusten mukaisesti, mutta se ei kuitenkaan ole vain passiivista sosiaaliin odotuksiin vastaamista (ks. Hitlin & Elder, 2007). Sen sijaan roolissa toimiminen edellyttää tunnistamista, valintoja ja soveltamista suhteessa roolia määrittäviin rutiineihin ja itsestäänselvyyksiin. Se voidaan siis nähdä yhtenä toimijuuden muotona. Rooliin liittyvä toimijuus näyttäytyy muun muassa elämänselämän aikana erilaisiin roolivalintoihin liittyvänä päätöksentekona, sekä valintoina, joiden avulla ylläpidetään roolia vuorovaikutustilanteissa.

Roolin ja toimijuuden käsitteitä

puolestaan voidaan tarkastella yhdessä ainakin seuraavilla tavoilla: Ensinäkin, toimijuuden kautta voidaan tarkastella niitä valinnanmahdollisuuksia, joita liittyy roolin ottamiseen, vaikkapa opettajaksi ryhtymiseen. Toiseksi, roolissa toimiminen ei ole vain passiivista ulkoa tuleviin rooli-odotuksiin vastaamista, vaan onnistunut sosiaalisen position ottaminen edellyttää ponnisteluja ja toimijuutta (Hitlin & Elder, 2007). Kolmanneksi, on mahdollista joutua toimimaan roolissa, jota ei koe omakseen tai johon kohdistuvista normatiivisista ja stereotyyppisistä vaatimuksista ei ole samaa mieltä. Tällöin toimijuutta on kyky vastustaa, neuvotella ja muokata roolia paremmin itseä ja omia päämääriä vastaavaksi.

Hitlin ja Elder (2007) uskovat, että yksilöillä on toimijuutta suhteessa siihen, millaisia rooleja he valitsevat itselleen ja minkäläisten roolien kautta he määrittävät sitä, keitä he ovat (identifioituminen). Ammatinvalinta, kuten opettajaksi ryhtyminen, voidaan nähdä roolin ottamiseen liittyvänä toimijuutena. Toimijuutta on myös sellaisiin tilanteisiin hakeutuminen, missä itselle tärkeitä rooleja voi ylläpitää ja vahvistaa. Itselle tärkeitä rooleista tulee oman identiteetin kannattelijoina ja niihin sitoudutaan vahvasti. Juuri sitoutuminen, halu toimia tietyssä tärkeänä pidetyssä roolissa, johtaa usein toimintaan, joka uusintaa yhteiskunnan ja instituutioiden rakenteita. Roolin ottamiseen liittyvää toimijuutta eli yhteisten opintojen opettajaksi ryhtymistä olemme tarkastelleet toisaalla (Pehkonen, 2010), joten emme analysoi sitä tässä artikkelissa. Sen sijaan lähdemme tässä lähemmin tarkastelemaan roolissa toimimiseen ja roolista neuvottelemiseen liittyvää toimijuutta.

## Roolissa toimimiseen liittyvä toimijuus

Roolissa toimiminen edellyttää aina suuressa määrin olemassa olevien toimintatapojen ja suoritustallien seuraamista ja toistamista. Hitlin ja Elder (2007) toteavat, että vaikkapa opettajan roolissa toimimiseen kuuluu paljon itsestään selvytystä pidettyä, sillä aikaisemmat kokemukset ja aiemmin opitut toimintatavat ohjaavat nykyistä rooliin perustuvaa käyttäytymistä. Kuitenkin toimijuus ilmenee kyvyssä valikoivasti tunnistaa tilanteita, kaivaa esiin muistista vaihtoehtoisia ratkaisuja, ja soveltaa aiemmin koettuja rooliin linkittyviä toimintatapoja tarkoituksenmukaisesti tähän hetkeen (Emirbayer & Mische, 1998). Rutiinit eivät toistu pakonomaisesti, vaan olemassa olevien toimintatapojen ylläpitämiseen liittyy enemmän ja vähemmän pohdittuja valintoja.

Toimijuutta ei siis ole vain se, että toimitaan sosiaalisia odotuksia vastaan, vaan siihen liittyy myös sosiaalisten sitoumusten noudattamista ja toimimista rooli-odotusten mukaisesti (Hitlin & Elder, 2007). Sosiaalisia sitoumuksia ei kuitenkaan noudateta sokeasti ja passiivisesti. Toimimme niiden mukaan, koska se on meille itsellemme ja omalle minällemme tärkeää. Haluamme yleensä tehdä roolimme hyvin, näyttää ja tuntea että kykenemme siihen. Toimintamme muodostuessa vähitellen ainakin osittain vaivattomiksi rutiineiksi vapauttamme kapasiteettiamme muuhun toimintaan, kuten vaikkapa vuorovaikutuksesta nauttimiseen tai kognitiivisesti vaativimpien tehtävien suorittamiseen. Hitlin ja Elder (2007) nimittävät tällaista toimijuutta *identiteetti-toimijuudeksi*. Emirbayer ja Mische (1998) puolestaan

puhuvat *toimijuuden toistavasta dimensioista*, jolla he viittaavat säilyttämiseen ja ylläpitämiseen. Käytännöllisen toiminnan rutiinit luovat jatkuvuutta, joka auttaa meitä paitsi identiteetin, myös vuorovaikutuksen ja erilaisten instituutioiden ylläpitämisessä hetkestä toiseen.

Arkielämän tilanteissa joudumme vastaamaan myös eteen tuleviin rooliodotuksiin, joissa rutiineihin ja toistamiseen perustuva toimijuus ei riitä. On tietoisesti kysyttävä, miten toimia tässä tilanteessa ja näissä olosuhteissa. Muuttuvissa tilanteissa aiempia toimintatapoja ja rutiineita on arvioitava uudelleen ja sovellettava paremmin tämänhetkiseen tilanteeseen sopiviksi. On kohdattava täysin uusiakin tilanteita, joista ei ole aiempia kokemuksia. Tätä Emirbayer ja Mische (1998) nimitävät *käytännöllis-arvioivaksi toimijuudeksi*. Siihen kuuluu päätöksentekoa ja toimeenpanoa, mutta myös problematisointia, harkintaa ja jonkinasteista olosuhteiden luonnehtimista tai kartoittamista. Viimeksi mainittu sitoo selkeimmin käytännöllis-arvioivaa toimintaa menneisyyteen, sillä nykyisten olosuhteiden luonnehdinta ja tyypittely tapahtuu aikaisempien kokemusten ja mielikuvien varassa. Päätöksentekoon ja toimeenpanoon liittyy aina myös mahdollisuus suostua rooliodotuksiin tai tehdä vastarintaa.

### **Roolista neuvottelemiseen liittyvä toimijuus**

**M**ateriaaliset, sosiaaliset ja diskursiiviset reunaehdot asettavat siis rajoituksia vapaudelle valita omat roolinsa ja sille kuinka toimii elämänsä rooleissa. Ulkopuolelta tulevat rooliodotukset ovat muuttuvia, samoin kuin henkilökohtaiset arvostuk-

set, päämäärät ja toiveet. Niinpä aluksi itseä tyydyttänyt rooli voi muuttua ajan myötä epätydyttäväksi tai vaikka rooli sinänsä tuntuisi edelleen merkitykselliseltä, siihen kohdistuvissa odotuksissa on puolia, joita ei voi hyväksyä. Tällöin toimijuutta on sosiaalisiin odotuksiin vastaamisesta kieltäytyminen tai ainakin asioiden hieman toisin tekeminen. Roolin muokkaaminen paremmin omia arvostuksia tai uutta toimintaympäristöä vastaavaksi edellyttää neuvottelemista.

Roolista neuvottelemiseen liittyvää toimijuutta jäsenämme *projektiivisen toimijuuden* käsitteellä (Emirbayer & Mische, 1998). Sen ajallinen orientaatio on tulevaisuudessa, mutta silläkin on säikeensä menneisyyteen, sillä muistilla on paljon merkitystä siinä ennakoivan identifioinnin prosessissa, jossa toimija pyrkii mielessään hahmottelemaan uutta, tavoittelemaansa roolia ja sen sijoitumista kentälle. Aikaisempien kokemusten ja mielen tietovaraston varassa selvennetään motiiveita, tavoitteita ja pyrkimyksiä ja yritetään pohtia tulevaisuuden reunaehtoja.

Artikkelissa pyrimme selvittämään millaista opettajan rooliin liittyvää toimijuutta yhteisten aineiden opettajilla on ammatillisen opetuksen kontekstissa. Tavoitteenamme on vastata seuraaviin kysymyksiin: 1) Millaista toimijuutta on opettajien arjen rutiineissa? 2) Millaista toimijuus on opettajan roolia määrittävien olosuhteiden muuttuessa? 3) Mihin opettajan roolissa suostutaan, mistä neuvotellaan ja minkälaisia mahdollisuuksia opettajilla on toimia toisin? Kaksi ensimmäistä kysymystä liittyvät teoreettisessa tarkastelussa kuvattuun roolissa toimimiseen ja kolmas roolista neuvottelemiseen.

## Metodologisia pohdintoja

Tässä tutkimuksessa analysoimme aineisto koostuu yhden suuren ammattiopiston tekniikan toimialan 10 yhteisten opintojen opettajien teemahaastatteluista. Haastattelut teki Leila Pehkonen marraskuussa 2007. Tässä tutkimuksessa käyttämämme, tekstiksi litteroitua haastatteluaineistoa on äänitiedostoina kaikkiaan 420 minuuttia. Haastatellut opettajat olivat 29-52 -vuotiaita ja heidän opetuskokemuksensa vaihteli muutamasta kuukaudesta 27 vuoteen. Heistä jokainen oli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot eli kaikki olivat tehtäviinsä muodollisesti kelpoisia. Haastatelluista naisia oli seitsemän ja miehiä kolme. Aineisto edustaa sukupuolijakaumaltaan hyvin tyypillistä yhteisten aineiden opettajien joukkoa, sillä vuoden 2008 tilastojen mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa toimivista yhteisten opintojen opettajista 72 prosenttia oli naisia (Opettajat Suomessa 2008, 58).

Haastatteluajankohtana matemaattis-luonnontieteellisiä aineita opetti kolme opettajaa, samoin äidinkielen opettajia ja vieraiden kielten opettajia oli kumpiakin kolme. Yhteiskuntaoppia, yritys- ja työelämä tietoa opetti pääasiallisesti yksi opettajista, mutta myös yhdellä äidinkielen opettajalla oli tunteja näissä aineissa. Lisäksi opettajat olivat aiemmin opettaneet muitakin oppiaineita. Matemaattisten aineiden opettajat opettivat myös ammatillisia aineita. Käytämme tässä tekstissä synonyymisesti nimikkeitä yhteisten opintojen ja yhteisten aineiden opettaja. Ensimmäinen on virallinen esimerkiksi lainsäädännön ja opetussuunnitelmien käyttämä nimike, jälkimmäinen taas se,

jota opettajat itse haastattelussa useammin käyttivät.

Empiirisessä tutkimuksessa aineisto on keskeistä. Aineisto asettaa rajat sille, mitä tutkimuksesta voidaan saada tuloksiksi tai mitä siitä voidaan löytää. Tällöin aineistonhankinta ja esimerkiksi haastattelukysymykset ohjaavat aineistoa johonkin suuntaan, mutta se ei kuitenkaan välttämättä ole esteenä sille, etteikö aineistosta voisi löytää jotain, mitä siitä alun perin ei lähdetty hakemaan. Tässä tutkimuksessa ei informanteilta kysytty missään vaiheessa sitä, millaiseksi he kokevat toimijuuden tahtonsa tai tunteensa (Gordon, 2005), tai mitä asioita he voivat päättää ja mitä eivät. Haastattelut koostuivat neljästä teemasta. Muistelllessaan (1) opettajaksi ryhtymistään, (2) pohtiessaan yhteisten opintojen tilaa ammatillisissa oppilaitoksissa, (3) sitä, mikä ammatillisessa opetuksessa heidän on mielestään hyvin ja kunnossa ja (4) mistä he eivät uudistustenkaan keskellä missään tapauksessa haluaisi luopua, informantit kuitenkin tuottivat melkoisesti puhetta, jota voidaan tarkastella toimijuuden näkökulmasta.

Toisaalta edellä mainitut haastattelun teemat asettavat aineistomme tietylle paikalle. Aineistomme avulla ei oikein ole mahdollista tarkastella opettajan roolin yhtä olennaista ulottuvuutta eli suhdetta oppilaisiin, eikä opettajan tekemiä didaktisia päätöksiä. Vaikka pieniä viitteitä aineistostamme löytyy myös näistä asioista, jää niiden anti väistämättä varsin kapeaksi. Myöskään opettajien toimijuus suhteessa työelämän edustajiin ei aktualisoidu tässä aineistossa (vrt. Isopahkala-Bouret, 2010).

Se mitä aineistolta kysytään avaa siihen tietyn näkökulman ja fokusoii tarkastelua. Lähdimme aluksi jäsentämään ja erittelemään aineistosta rooliin liittyvää toimijuutta teorian kautta syntyneen esiyymmärryksen ohjaamina. Tämän jälkeen ryhdyimme systemaattisesti analysoimaan toimijuutta teoriälähtöisesti käyttämällä Emirbayerin ja Mischen (1998) mallinnusta toimijuudesta. Sen mukaan toimijuudessa voidaan erottaa kolme rakenteellista elementtiä tai dimensiota: *toistava, projektiivinen ja käytännöllis-arvioiva*. Toimijuuden ajallinen orientaatio kietoutuu analyysiin ja raportointiin, sillä opettajien puheessa ajallinen orientaatio liikkuu sujuvasti menneen, nykyhetken ja tulevaisuuden välillä.

Käytämme analyysin teon apuvälineenä myös käsiteparia *toiminnallinen orientaatio* (Emirbayer & Mische, 1998), joka kuvaa mielestämme hyvin paitsi sitä, että toimijoiden suhteet kontekstien (esim. oppilaitokseen) muuttuvat jatkuvasti (esim. työntekijästä kollegaksi) ja konteksti vaihtelee, laajenee tai kapeutuu (esim. luokahuoneesta opettajanhuoneeseen, oppiaineesta perhe-elämään), niin myös sitä, että toimijat voivat orientoitua tiettyinä hetkenä eri aikaan menneisyydestä tulevaisuuteen. Emirbayerin ja Mischen (emt.) mukaan toimijalla voikin samanaikaisesti olla erilaisia toiminnallisia orientaatioita.

Aineistossamme informantit ottavat monia erilaisia toiminnallisia orientaatioita ja puhuessaan vaihtavat niitä sujuvasti jopa kesken lauseen (ks. myös Pehkonen, 2010). Puhuessaan itsestään yhteisten opintojen opettajana he voivat samanaikaisesti käyttää esimerkiksi työnhakijan, kollegan, ystävän, naisen, insinöörin tai työntekijän toiminnallisia

orientaatioita - välillä julkilausutusti ja joskus taas rivien välistä luettavasti. Esimerkiksi haastattelun alussa Paula ottaa työnhakijan orientaation: *Mä oon niinku satunnaisesti aina silloin tällöin niinku katellu, että jos hakis muualle tai jotain. Ja tota oon jotaki paikkoja hakenuki ja käyny haastattelussaki, mutta tota ei oo sillee, sitt kuitenkaan en oo sitte ihan tosissani*. Myöhemmin Paulalla on muun muassa insinöörin orientaatio, josta käsin hän puhuu itsestään fysiikan aineenopettajana: *Ett se oliki kyllä aivan hirveetä tämmöselle insinööri-ihmiselle! Istuu luokallinen ihmisiä, joille pitäs opettaa fysiikkaa, ja ne ei niinku ala laskemaa mitää*.

Toinen aineistoa määrittävä piirre on, että informantit ottavat välillä minätoimijuuden: *“Mä en oo ikinä ottanu tilastolaskentaa meille”* ja välillä taas me-toimijuuden: *“Mutt sitten me on kuitenkin pystytyt ihan ammatillisiin osioihin niinkun syöttämään tätä matikkaa”*. Aineistossamme on koko ajan erotettavissa sekä henkilökohtainen, minä-puhe että yhteisöllinen me-puhe. Tämä on seurausta aineiston hankintatavasta. Informanteille on haastattelussa annettu yhteisten aineiden opettajan identiteetti kysymällä *“Miten sinä yhteisten aineiden opettajana näet...”*. Tällainen henkilökohtaisen ja jaetun toimijuuden vuorottelu on kiinnostavaa, kuten myös se, että *“meisyys”* määrittäytyi hetkestä toiseen erilaisena. Seuraavissa aineisto-esimerkeissä näkyy, miten Pertti yhtenä hetkenä asettuu *“meinä”* yhteisten aineiden opettajan rooliin. Toisena hetkenä *“me”* muodostuuakin Pertin ja hänen oppilaidensa yhteisestä toimijuudesta ja kolmantena *“me”* tekee eroa yleiskoulun opettajiin, sillä nyt *“meinä”* esiintyvät ammatillisten oppilaitosten opettajat. Jälkimmäisestä aineistokatkelmasta voi myös tehdä kiinnostavan

havainnon, siitä miten opettajan “meisyyden” vaihtuessa oppilaat muuttuvat “meistä” “niiksi”.

*(1) me ollaan yhteisten aineitten opettajia. Me ollaan myös ammattiopistossa sitä. Ett me pistettiin pystyyn tällöinen koordinoitiryhmä, joka on koko ammattiopiston koordinoitiryhmä eikä vaan tän tekniikan puolen.*

*(2) me käydään (opiskelijoiden kanssa) läpi nää keskeisimmät yksilöön kohdistuvat säädökset.*

*(3) yleiskoulun näkökulma on ihan toinen — nää (opiskelijat) valmistuu kuitenkin työelämään suurin osa näistä, me opetetaan niitä siihen. Ja me opetetaan niit valmiuksia, mitä ne sinne tarvittee.*

Seuraavaksi tulososassa tarkastelemme tutkimuskysymysten mukaisesti roolissa toimimista ensin arjen toistuvien rutiinien näkökulmasta, jolloin ajallinen orientaatio on vahvasti menneessä. Sitten tarkastelemme roolissa toimimista olosuhteiden muuttuessa. Ajallinen orientaatio on tällöin nykyhetkessä, tässä ja nyt. Viimeisenä tarkastelemme roolista neuvottelemista eli kuvaamme sitä, mihin opettajan roolissa suostutaan, mistä neuvotellaan ja taistellaan ja millaisia tapoja opettajilla on toimia toisin annettuja rooliodotuksia haastaen. Tällöin ajallisen orientaation painopiste siirtyy tästä hetkestä tulevaisuuteen.

### Arjen toistava toimijuus

**O**pettajan roolin arkeen kuuluu paljon melko samanlaisena pysyviä käytännöllisiä toimintoja ja rutiineita, joiden avulla turvataan ja

ylläpidetään jatkuvuutta. *Toimijuuden toistava dimensio* (Emirbayer & Mische, 1998) viittaa paitsi toimijoiden oman roolin ja identiteetin, myös vuorovaikutuksen sekä erilaisten rutiinien, instituutioiden ja institutionalisoituneiden tapojen ylläpitämiseen hetkestä toiseen. Opettajilla on erilaisia arkea helpottavia toistuvia toimintatapoja ja käytänteitä. Paavo esimerkiksi kertoo, miten heidän osastollaan on jo vuosien ajan ollut tapana integroida kolmannen jakson matematiikka ammattiopintoihin:

*Ja siell (osastolla) on esimerkiks semmonen tyyl, että me monistamme jokaiselle opiskelijalle semmosen piirustussarjan... talosta, mitä rakennetaan, ja lasketaan siitä massamenekit.—Paljonko menee betonia, rautaa, kattotiiliä, julkisivutiiliä jne. Ni se tuntuu sitte olevan mielenkiintoisempaa.— Se on konkreettista sitten. Siit on hyviä kokemuksia. Ja täytyy yleensä aina kun käydään sitä ekaa ja tokaa jaksoa, ni silloin jo vähän niinkun valmistella tota. Että tää on kuitenkin semmosta niinku treenausta sitä varten, että sitte ku ruvetaan tekemää sitä kolmatta jaksoa, ni se on niinku pohjana sille.*

Tyypillistä tämänlainen toimijuus on varsinkin oppilaitoksen rutiinin kaltaisiksi muodostuneissa tilanteissa, jotka toistuvat suunnilleen samanlaisina vuodesta ja päivästä toiseen. Se luo jatkuvuutta ja varmuuden tunnetta. Niissä aikaisempi kokemus määrittää toimintaa ja sen perusteella opettaja “tietää mitä tehdään”. Tällaista toistoa koulun arjessa on paljon:

*Kun on saanu sen tietyn rutiinin tähän, on ne omat niinku materiaalit, tietää aamulla niinku sillälail, ett ei oo ihan hukassa, ett tietää nyt suunnilleen sen*

päivän kulun, — ett mitä tehdään. Ett se on semmosta niinku rutinoitunutta, mutt ei välttämättä semmosessa niinku negatiivisessa mielessä, vaan se on niinku semmosta— Ett ei oo enää sitä ensimmäisten vuosien semmosta omalla tavallaan semmost kauheeta niinkun, ett kaikki on sekasin eikä tiedä mistää mitää ja... tämmönen että. Semmonen tietty varmuus siitä työstä, mitä tekee. Ett omalla tavallaan se on semmonen asia, mikä on... Kokemuksen kautta (se tulee), se ei tuu oikeen mistään tota lukemalla tai...

Yllä olevassa haastattelukatkelmassa kieltenopettaja Pirjo kertoo siitä, miten rutiinit auttavat opettajaa muun muassa ylläpitämään identiteettiään minänä (ei oo ihan hukassa - semmonen tietty varmuus siitä työstä, mitä tekee) ja ennakoimaan ja ylläpitämään sitä toimintaa ja vuorovaikutusta, mitä luokkahuoneessa odotetaan (ett tietää nyt suunnilleen sen päivän kulun, — ett mitä tehdään. Ett se on semmosta niinku rutinoitunutta, mutt ei välttämättä semmosessa niinku negatiivisessa mielessä). Kokemuksen tuomalla rutinoituneella toiminnalla on positiivinen puolensa, sillä se vapauttaa kognitiivista kapasiteettia muuhun käyttöön (Hitlin & Elder, 2007). Pirjon ei tarvitse olla ensisijaisesti huolestua siitä, miten hän selviää tunteistaan tässä ja nyt. Aiemmin tilanne oli toisenlainen: *Ett ei oo enää sitä ensimmäisten vuosien semmosta – semmost kauheeta niinkun, ett kaikki on sekasin eikä tiedä mistää mitää.* Kun päivittäiset rutiinit ovat hallussa, Pirjo tuntee oman olonsa turvalliseksi ja voi siirtää tarkkaavaisuuttaan pois itsestään. Hän voi nyt suunnata sitä enemmän tavoitteiden saavuttamiseen, oppilaisiin ja heidän huolenpitoonsa. Pirjo nimitäin jatkaa: *Se on semmonen iso asia, ett kukin opiskelija tuntee olonsa kuiteski turvalliseksi siinä työskentely-ympäristössä, vaik-*

*ka olisiki ollu heikko englannissa tai kielissä. - Ne on semmosia asioita, joihin mä kiinnitän aika paljon huomiota.*

Henkilökohtainen rutiini ja omanlainen tapa tehdä asioita syntyy työkokemuksen karttuessa, kuten Pirjo edellä esittää. Aikaisempiin toiminnan ja ajattelun malleihin liittyvä toimijuus ammentaa siis menneestä. Menneisyys läpäisee nykyhetken ja toimijuuden siinä. Vaikka kokemuksemme tapahtuvat nykyhetkessä, ovat aikaisemmat kokemuksemme väistämättä aina läsnä.

Arjen toistava toimijuus ei kuitenkaan ole vain rutinoitunutta toistoa. Toistavan elementin keskeinen toiminnallinen ulottuvuus on siinä, mihin toimijat huomionsa kiinnittävät, erityisesti siinä miten he tunnistavat aikaisemman kokemuksensa varassa tyypillisiä tilanteita ja kokemuksia ja ennustavat niiden toistumista tulevaisuudessa. Toimijat myös luokittelevat ja arvottavat aiempia kokemuksiaan ja täten suhteuttavat niitä uudelleen toisiin ihmisiin, konteksteihin tai tapahtumiin tästä hetkestä käsin (Emirbayer & Mische, 1998).

Tarvittaessa arjen toimivia rutiineja ollaan valmiita puolustamaan aktiivisesti. Ammatillisen opetuksen arviointikäytäntöjen muutospuheet - arviointiasteikon muuttaminen viisiportaisesta kolmiportaiseksi ja kompetenssiperustaisuus - askarruttivat montaa informanttia. Aineiston keräämisen aikaan nämä keskustelut olivat koulun arjessa toistuvasti läsnä. Pertti kiinnitti haastattelussa huomionsa arviointikäytäntöihin keskusteltaessa siitä, mitä hän haluaisi opettajuudessa säilyttää: *auktori-teetin, ilman sitä täst (opettamisesta) ei tuu mitään.* Pertti jatkoi pohtimalla tekijöitä,



jotka mahdollisesti uhkaavat hänen auktoriteettiaan. Seuraavassa aineistokatkelmassa hän tunnistaa tyypillisen kokemuksen (sen, mitä arviointiasteikon muutos vaikutti opetustyöhön ja opettajan auktoriteettiin aiemmin) ja ennustaa paitsi sen toistumista myös sen seurauksia ja sekä luokittelee että arvottaa sen aikaisempien kokemustensa perusteella:

*Pertti: Arviointi on yks semmonen. Mä koen hirveenä riskinä, koska mä oon kokenu täällä, ku nyt puhutaan siitä, ett me siirrytään tähän kolmiportaiseen arviointiasteikkoo..... Ja mä muistan hyvin, kun sitä kokeiltiin kaupan ja hallinnon puolella 80-luvun alkupuolella.*

*Leila: Joo.*

*Pertti: Ja se oli hirvee... se oli kertakaikkisen katastroofi! Koska 95 % arvosanoista oli keskimmäistä.*

*Leila: Aivan.*

*Pertti: Ja se vie niinku sen arvioinnin arvon pois. — Se (muutos) tulee kyllä tekemään hallaa tälle hommalle ihan kaiken kaikkiaan. Siis ihan kokonaisuuksena tälle ammatilliselle koulutukselle. Koska mitä arvo enää sitte työntajatkaan antaa meiän todistuksille, kun kaikki on kolmosta?*

Aineistokatkelmassa huoli arviointi-instituution säilymisestä entisenlaisena kietoutuu huoleen arvovallan, arvostuksen ja ehkä luottamuksenkin säilymisestä. Sekä minä-toimijuuden että me-toimijuuden tasot läsnä samanaikaisesti. Toisaalta Pertti on huolissaan opettaja-oppilassuhteeseen liittyvästä opettajan auktoriteetin (minun arvovaltani) katoamisesta ja toisaalta arvostuksen (ammatillisen koulutuksen eli meidän arvovaltamme) menettämisestä työelämässä, kun arviointijärjestelmää muutetaan, Pertin mielestä, huonompaan suuntaan.

Arjen toistava toimijuus liittyy osaltaan myös uusien toimintatapojen vastustamiseen. Vastustamisessa ei kuitenkaan ole kysymys mukavuudenhalusta tai ennakkoluuloisuudesta kaikkea muutosta kohtaan. Muutoksia vastustetaan, jos niiden nähdään huonontavan mahdollisuuksia toimia itselle tärkeiden päämäärien ja periaatteiden mukaisesti opettajan roolissa. Pyrkimys säilyttää totuttuja ja toimiviksi koettuja rutiineja ja tapoja tehdä asioita liittyy roolin mukanaan tuoman sosiaalisen identiteetin ylläpitämiseen. Rooliin liittyviä, olemassa olevia toimintatapoja ollaan tarvittaessa valmiita aktiivisesti puolustamaan ja käymään niistä neuvotteluja. Näissä roolissa toimimiseen liittyvissä neuvotteluissa ei ensisijaisesti ole kysymys siitä, että rooli sinällään tulisi haastetuksi, vaan pikemmin siitä kuinka hyvin roolin voi “tehdä”.

### **Toimijuus muuttuvissa olosuhteissa ja tilanteissa**

Opettajat joutuvat arjen tilanteissa vastaamaan myös tässä ja nyt oleviin vaatimuksiin, joissa rutiineihin ja toistamiseen perustuva toimijuus ei riitä. Silloin on Emirbayerin ja Mischen (1998) mukaan kysymys toimijuudesta, jonka ydin on kontekstualisoinnissa: Miten toimia tässä tilanteessa, näissä olosuhteissa? Muuttuvissa tilanteissa aiempia toimintatapoja ja rutiineita on arvioitava uudelleen ja sovellettava paremmin tämänhetkiseen tilanteeseen sopiviksi, projektit on toimeenpantava ja on kohdattava täysin uusiakin tilanteita, joista ei ole aiempia kokemuksia. Emirbayer ja Mische (emt.) nimittävät tätä *käytännöllis-arvioivaksi toimijuudeksi*. Siihen kuuluu päätöksentekoa ja toimeenpanoa, mutta myös problematisointia, harkintaa ja jonkin-

asteista olosuhteiden luonnehtimista tai kartoittamista. Viimeksi mainittu sitoo selkeimmin käytännöllis-arvioivaa toimintaa menneisyyteen, sillä nykyisten olosuhteiden luonnehdinta ja tyypittely tapahtuu aikaisempien kokemusten ja mielikuvien varassa.

Aineistossamme käytännöllis-arvi-  
oivasta toimijuudesta on useita esi-  
merkkejä, kuten opetuksen muuttuvat  
käytännöt, jaksaminen muutosten kes-  
kellä, uusien opetussuunnitelmien ke-  
hittämissä ja työelämän tuntemuksen  
kasvatavien paineet. Otamme konkreet-  
tiseksi esimerkiksi tästä viimeksi maini-  
tun eli monella taholla esitetyn vaateen  
ammattillisten opettajien paremmasta  
työelämän tuntemuksesta (esim. Am-  
matillisten aineiden opettajien sekä rehtoreiden  
kelpoisuusvaatimuksia selvittäen  
työryhmän loppuraportti 2010). Ammatti-  
aineita opettavilta on aina edellytetty  
työkokemusta ja työelämän tuntemusta,  
mutta tänä päivänä tämä sosiaalinen  
vaade ulottuu myös yhteisiä aineita  
opettaviin. Ollakseen uskottava opettaja  
ammattioppilaitoksessa ei tänä päivänä  
riitä, että on pedagogi ja aineensa  
asiantuntija. Sen lisäksi on osoitettava  
- myös itselleen - että on ajankoh-  
taista, päivitettyä asiantuntemusta  
oppilaitoksen ulkopuolisesta työelämästä.  
Tässä suhteessa opettajat joutuvat  
luoviin asiantuntijan ja noviisin roolien  
välillä (Tennant & Yates, 2005).

Aineistomme informantit ovat vastanneet tähän käytännölliseen haasteeseen ainakin kahdella tavalla sekä minä- että me-toimijoina. Minä-toimijuus ilmenee tässä joidenkin opettajien henkilökohtaisina hankkeina, erilaisiin projekteihin osallistumisena tai työelämäjaksoina, joista he puhuvat minämuodossa. Tällöin myös selvästi raken-

netaan omaa identiteettiä sekä asiantuntijana, opettajana, kollegana että työntekijänä.

Äidinkielenopettajat Pekka ja Päivi olivat kumpikin jo olleet kahdeksan viikon "työelämä"-jaksolla, Päivi metallitehtaalla ja Pekka rakennustarvikeliik-  
keessä. Päivi kertoi innostuneena:

*Mä olin itse esimerkiksi viime vuonna opettajan työelämäjaksoilla X Oy:ssä kaks kuukautta. Ja se oli tosi antoisaa ja tosi mielenkiintoista, niin ku arvelinkki, ja se lunasti kaikki lupaukset.— Mä halusin sitä (työelämäjaksoa) kovasti kyllä. Ympäripuhuin meidän kehitysjohtajan, sitte mä pääsin ensimmäisenä yhteisten aineitten opettajana sinne.*

*Mä olin siellä niinkun viestintä- ja tiedotusosastolla periaatteessa. Ja mull oli siellä järjestetty ihan oma tietokone ja työhuone ja näin. Mutta sitte aina ku vaan tilaisuus tuli, ni mä laitoin kypärän päähän ja työtakin päälle ja menin sinne tehdassaleihin kuljeskelee ja kattoo, ett mitä ihan oikeesti siellä niinku tehdään. Tosi hienoa! Ja sitte ihan tämmöstä, että ihmiset aivan upeesti otti. Ett sieltä aina joku vanha sorvari tai duunari tuli, ett hei, kukas sä ootkaa. Ja haluuks sä, ett mä voin kertoa, millai nää toimii. Mitä toi kuparipötkö, ku se putoo tuolta uunista, ni mitä sille sittä tapahtuu.*

Kysyttäessä Päivi myös arvioi työelämäjakson vaikutuksia omaan opetustyöhönsä ja toi esiin, että omakohtaisen kokemuksen hankkiminen työelämästä on tuonut varmasti uskottavuutta ja auttanut opiskelijoiden motivoinnissa. *Ett kyllä mä aika helposti sittä kerron, että mä olen ollut X:ssä, mä tiedän, mitä siellä ihan oikeesti tehdään ja minkälaisia äidinkielen taitoja siellä ihan oikeesti tarvitaan. Että ette voi niinku sitä*

kyseenalaistaa koskaan, ett mä tiedän! Työelämäntuntemus vahvistaa opettajien toimijuutta suhteessa opettamaansa asiaan ja opiskelijoihin (vrt. Isopahkala-Bouret, 2010).

Oppilaitoksessa oli myös toinen tapa ratkaista työelämän tuntemus -vaade. Useat informantit kertoivat yhteisestä työelämään tutustumishankkeesta. Tällöin he puhuivat me-toimijoista, jolloin ei enää itsestään selvästi rakennettu henkilökohtaista ammatillista identiteettiä, vaan pikemminkin uudenlaista, vahvempaa yhteisten aineiden opettajien ammatillista identiteettiä. Päivi tuo esille, miten yhteisten aineiden opettajat ovat yhdessä hakemassa työelämäyhteyksiä:

*Me käyää tämmöstä työelämäkurssia, yhteisten aineiden opettajat. — Kerran viikossa on tämmönen. Ett ihan selvästi niinku ollaan löydetty... ollaan pyritty hakemaan ja ollaan löydetty tämmösi yhteydenpitokanavia tonne ihan työelämään. (Päivi)*

Opettajat ottavat tässä aivan erityisesti opiskelijan roolin:

*Meillä nyt semmonen työelämäkurssiki menossa. Yhteisten aineitten opettajat, ja sitt siin on LVI- ja rakennuspuolen opettajat, ni me kerran viikossa — me ollaa käyty tuolla eri rakennustyömailla...ja seuraamassa uusien talojen rakentamista. Ja sitt meill on ollu ihan semmosia luentoja ja tällasta. (Pia)*

*Me (yhteisten aineiden opettajat) ollaa nyt ihan itte järjestetty sellasia vierailuja eri osastoille. Me pyydetää jotain osaston (ammattiaineiden) opettajaa, ett voisitko järjestää meille sellasen tunnin kestävän*

*esittelykierroksen, ja käyään kiertämässä ja kattomassa heiän ne tilat, ja siinä samalla sitte kysellään niitä. Ja he kertovat, minkälaista se heiän alan opiskelu on ja mitä siellä tapahtuu ja näin. (Pia)*

Työelämävaateen lisäksi opettajat joutuvat ammatillisessa opetuksessa jatkuvasti sovitteluun yhteen monia erilaisia tavoitteita ja arvoja, opiskelu- ja arviointikäytäntöjä. Tennant ja Yates (2005) huomauttavatkin, että näin on ajauduttu tilanteeseen, jossa elinikäisen oppijan identiteetti on asetettu pikemmin ammatillisten oppilaitosten opettajien kuin opiskelijoiden harteille.

### **Suostumista, neuvottelua ja toisin tekemistä**

**K**un halutaan muokata roolien tavoitteiden ja arvostusten mukaiseksi tai tehdä asioita toisin, roolista käydään neuvotteluja. Mahdollisuus neuvottelemisesta liittyy osittain toistavaan toimijuuteen, sillä täytyy olla jotain aikaisempia kokemuksia neuvottelun toimivuudesta. Toimijoiden on siis kyettävä jotenkin ennakkoimaan erilaisia mahdollisuuksia mihin neuvottelu johtaa, vaikka lopputulos ei tietenkään voi olla ennalta määrätty. Itsestäänselvyyksinä pidetyistä asioista ei lähdetä yksin tai edes yhteisöllisesti neuvottelemaan. On asioita, joihin yhteisten opintojen opettajat vain suostuvat, vaikka silloinkin käydään toimijan neuvottelua itsensä kanssa: On vakuutettava itsensä siitä, että tähän on nyt suostuttava.

## Yhteisten aineiden opettamisen ”toiseus”

O n yksi asia ylitse muiden, johon ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevien opettajien on suostuttava: Ammattiaineet menevät yhteisten opintojen edelle ja oman aineen opetus on alisteinen ammatilliselle opetukselle, kuten Pia toteaa: *Koska kuitenkin kyllähän on ihan selvä asia, ja kyll sen niinku ihan itteki ymmärrän ja hyväksyn, että ne ammattiaineehan ne on täällä se niinku se pääjuttu.* Yhteisten aineiden opettajien opettajat ja heidän oppiaineensa ovat väistämättä ”toisia” suhteessa ammatillisiin opintoihin. Tosin monet informantit näkivät alisteisuuden ammatin opetukselle myös työnsä rikkautena, eikä suostumista koettu pakkona.

Aineistosta on erotettavissa myös selkeä juonne oppiaineen opettamisen mahdollisuuksista. Yhteisten opintojen opettaminen ei ole samalla tavalla itsestään selvää kuin ammattiaineiden opetus. Otetaan esimerkiksi Petran tapaus. Petra toimii oppilaitoksessa englannin ja äidinkielen opettajana, vaikka hänen pääaineensa on saksankieli. Petraa houkuttaisi päästä opettamaan saksaa, jota tekniikan toimialalla ei opeteta lainkaan, vaikka sille Petran mielestä olisi kyllä selkeää tarvetta. Petra näkisi, että saksan kieltä voisi opettaa ainakin valinnaisena aineena, mutta oppilaitoksessa oppilailla ei ole mitään mahdollisuuksia valinnaisuuteen. Näin on siitakin huolimatta, että opetussuunnitelman perusteet antavat valinnaisiin opintoihin mahdollisuuden. Koska suuressa oppilaitoksessa valinnaisuuden järjestäminen on monimutkaista, sen puutteeseen on vain suostuttu. Petran mielestä asialle kyllä voisi jotain tehdäkin. Omiin

neuvottelumahdollisuuksiinsa Petra ei kuitenkaan nuorena pätkätyöläisenä usko:

*Petra: yks semmonen keino vähän sitä muuttaa sitä, ett olis enemmän semmosta valinnanvapautta. Tietysti käytännössä se on aika mahdotonta. Periaatteessahan on valinnaiset opinnot olemassa...opetussuunnitelmassa. Tai opetussuunnitelman perusteet sanoo, että täällä on, mutta ei missään sillai toimi. Koska kukaan oppilas ei koskaan saa ite mitään valita. Ainaki äärettömän harvoin.*

*Leila: Ahaa! Mitäs se tarkoittaa sitte?*

*Tää on ihan uus pointti.*

*Petra: Siit ei pahemmin puhuta. — Tota se on musta vähän semmonen, mä en oikeen tiedä — Kun noi opetussuunnitelmassa sanotaan, että kyllä saa, ett on mahdollisuus valita, mutta kun se on käytännössä niin hirveen hankala toteuttaa...: kaikki ryhmät. Ett kai se sen takia on. Kyll se käytännössä menee niin, että joko ne valitsee semmosen köntän, missä on jo valmiiks valittu, tai sitten ne menee kaikille ne samat sitte. Ett on ne tietyt.*

*Leila: Aivan.*

*Petra: Ja mä luulen, ett se on joka paikassa samalla lailla. — Kyllä sille vois tehdä, jos olis tahtoa. Siis kyllähän oppilaitokset pystyis ihan. Sitt taas aina yksittäisen opettajan mahdollisuuksiin mä en kyll usko. —Niihin mä en usko kyllä! Ett tarvis olla tosi sellanen asialle omistautunut ja tehokas ja hirveen semmonen, ja mielellään just joku asemansa vakiinnuttanu varmaan ja semmonen arvostettu, ett sais tapahtuu jotain.*

Petra viittaa sitaatin lopussa aineistossa useamminkin esiintyvään suostumisen teemaan: yhteisten aineiden opettajien on siis hankittava myös henkilökohtaisesti oikeutensa opettaa oppi-

aineitaan. He ovat joutuneet *tekemään hurjasti töitä niinku persoonallisella tasolla siinä jokainen omana itsenäsä, ett täyty niinku hankkia sille... ei oppiaineelle vaan itselle se oikeutus tehdä sitä työtä* (Pertti). Yhteisten aineiden opettamisen oikeutus ja arvostus on siis pitkälti rakennettava henkilökohtaisesti, mutta sitten *kun on keskittyny tiettyihin aloihin ja luonu siellä suhteet opettajiin hyväksi* (Pekka) on mahdollisuus saada laajempi tuki. Yhteisten aineiden opettajien on näin ollen suostuttava siihen, että vasta tällaisen henkilökohtaisen tukiverkoston (yksittäiset opettajat, osasto) rakentamisen jälkeen he ovat hankkineet mahdollisuuden ammattiaineiden opettajien ja tätä kautta myös oppilaiden arvotukseen. Ammattiaineiden opettajat ovat ikään kuin portinvartijoita oppilaiden arvostuksen maailmaan, eikä sinne yhteisten aineiden opettajilla ole suoraa pääsyä.

### Asemasta neuvotellaan ja taistellaan

Opettajatkaan eivät siis vain tunnistata ja toista aikaisempia kokemuksiaan ja rutiinejaan tai reagoi eteen tuleviin tilanteisiin, vaan he myös ennakoivat tulevaa ja kehrittelevät uusia mahdollisuuksia ajatella ja toimia. Emirbayer ja Mische (1998) nimittävät tällaista uutta luovaa, tästä hetkestä tulevaisuuteen suuntautuvaa toiminnan ulottuvuutta *toimijuuden projektiiviseksi dimensioksi*. Toimija konstruoi ajattelun ja toiminnan rakenteita uudelleen suhteessa toiveisiinsa, pelkoihinsa ja tulevaisuuden odotuksiinsa ja tavoitteisiinsa. Hän pyrkii vastaamaan ja valmistautumaan haasteisiin, mutta myös epävarmuuteen ja konflikteihin.

Haastatelluilla yhteisten opintojen

opettajilla on siis kokemuksia “toiseudesta”. Koska ammatillisessa koulutuksessa ammatin opettaminen on etualalla ja työelämä keskeisyys on yhä korostuneempaa, yhteisiä aineita opettavat kohtaavat *“vähän semmosta ymmärtämättömyyttä”, “syrjään pistämistä”* tai *“arvostamattomuutta”*. Seuraavissa sitaateissa äidinkielen opettaja Pekka, puhuu yhteisten aineiden opettajan roolissa. Pekan näkemyksen mukaan yhteisten aineiden opettajien on pakko taistella näkyvyydestä. Opettajien on esimerkiksi jatkuvasti neuvoteltava luokkatilojen käytöstä: *semmosta pientä sanailua siit, että kuka noihin teorialuokkiin oikein menee. Kuka oikein on se, joka viime kädessä päättää kenen opettajan ryhmän (jokin) luokkatila ny sit on. On myös vaurauduttava erilaisiin isompiin muutoksiin. Esimerkiksi käynnissä ollut opetus suunnitelmien uudistus, mahdolliset oppilaitoksen organisaatorakenteen muutokset ja kasvavat oppilasmäärät asettavat haasteita yhteistenki päämäärien löytämiseksi. Hän ennakoii nykyhetkestä käsin tulevaisuutta jonkinlaisten pelkonsensa, mutta myös toivon ja aiempien rohkaisevienkin kokemusten varassa:*

*kyll mä näkisin niin, me jotenkin joudutaan niinku taistelemaan tällä hetkellä niinku just tämmösestä näkyvyydestä. Ett ammatillinen koulutus ni helposti kyllä jyrää niinku yhteisten aineiden ylitse. Semmonen tunne mull on — Jotenki ehkä ennakoinki, että se taistelu vaan tulee vaan lisääntyy. Ett tota... ett onneks sitt on niinku kuitenkin reunaehtoja, ettei oo sitte esimerkiks tuntimääriin kajottu niin kauheesti. Vaikk sitäkin on kyllä tapahtunu — isoja määriä tunteja on leikattu pois tämmöisillä lukujärjestysteknisillä asioilla. Mut se täyty kyll sanoo, ett tekniikassa ja liikenteessä me saadaan kyllä hyvä tuki meiän päälliköltä.*

Pekka kehittelee mielessään "taistelun" lopputulosta ja päätyy jonkinlaiseen hypoteettiseen tilanteen ratkaisuun: ehkä taistelun seurauksena kuitenkin ei menetetä yhteisten aineiden tunteja, ja ehkä tilat kuitenkin jaetaan tasapuolisesti. Pekka tuo esille sen, että he ovat aina saaneet tukea päälliköltään, tekniikan toimialan johtajalta, joka yleensä on ollu aina meidän puolella, jos jotain vääntöä on ollu. Yhteisten aineiden opettamisen tulevaisuus ei näytä oppilaitoksessa pelkästään huolestuttavalta, sillä yhteisten aineiden opettajat - muutkin kuin Pekka - luottavat johdon tukeen. Se antaa heille toivoa. Jos tilanne tulevaisuudessa ratkeaa niin, että yhteisten aineiden opettajat saavat edelleen johdon tuen, opetustilat jaetaan tasapuolisesti ja opetustuntimääriä ei supisteta, silloin ratkeaa samanaikaisesti monta muutakin ongelmaa - vaikka Pekka ei niitä suoranaisesti tuokaan esille. Tässä asiassa ei ole lopulta kyse vain tuntimääristä, vaan myös yhteisten aineiden opettajien statuksesta, opettajien työpaikoista, toimeentulosta ja identiteetistä. Emirbayer ja Mische (1998) tuovat esille, että tämänkaltaiset tulevaisuutta ennakoivat, hypoteettiset ratkaisut ovat luonteeltaan synteettisiä: niillä tavoitellaan useiden ristiriitojen tai ongelmien samanaikaista ratkaisua, vaikkakaan niitä ei kaikkia kyettäisi artikuloimaan toiminnan tavoitteina.

Projektiivinen toimijuus saa käyttövoimansa juuri erilaisista ongelmallisista tilanteista. Niihin liittyy toisin toimimisen mahdollisuus. Opettajat eivät suostu vain vastaamaan kaikkiin odotuksiin tai vaateisiin, joita he katsovat heille asetetun, vaan haluavat luoda omat tapansa toimia. Aineistosta löytyy useitakin teemoja tällaisesta toimijuudesta.

Informantit eivät suostu esimerkiksi noudattamaan orjallisesti opetussuunnitelmaa eivätkä siihen, että he vain opettaisivat. Opetustyön rinnalle täytyy oman jaksamisenkin takia saada jotain muuta, kuten Paula toteaa: *ett ei oo pelkästään ihan se ... pelkkää sitä opetusta. Ett se jotenkin... sä kulutat ittes, jos sä vaan aina niinku opetat, opetat, opetat, kerrot muille. Siinä rinnalla ois joku semmonen tekemishomma. Niin ku mull on ollu nyt näitä projekteja. Niin se pitää vähän paremmin tasapainossa.*

Informanteilla on myös omia tavoitteita opettajina, eivätkä nämä tavoitteet ole aina itsestään selvästi sopusoinnussa kaikkien niiden vaateiden ja odotusten kanssa, joita ammatilliselle opetukselle asetetaan. Esimerkiksi työelämälähtöisyyden korostaminen määrittää opettajien työtä ammatillisissa oppilaitoksissa tänä päivänä monella tavalla (Isopahkala-Bouret, 2010). Opettajat näkevät kyllä työelämälähtöisyyden pääsääntöisesti positiivisena, mutta vain sen ehdoilla he eivät kuitenkaan halua toimia, koska tällöin voidaan myös menettää jotain merkityksellistä. Matemaattisia aineita opettavat Paula ja Pinja esimerkiksi ovat "toisin ajattelijoita" ja "toisin toimijoita" eivätkä suostu mukisematta vastaamaan yksinomaan työelämän odotuksiin, vaikka molemmat ovat myös ammattiaineita opettavia insinöörejä. Pinja kertoo: *mä nään koko ajan sen opettamisen yhtenä semmosena, ett mä en yksistään aattele sitä, ett työelämä tarvii näitä ja näitä taitoja, vaan mä aatelen sitä, että ku meidän opiskelijoista noin 30 % menee ammattikorkeeseen, ni heill tarttis olla matikassa semmoset perusvalmiudet, ett he niinku pärjää siellä tai ees pääsee sinne.*

Lähiopetukseen käytetyn tuntimäärän vähentämiseen ei Pekka eivätkä

muutkaan haastatellut yhteisten opintojen opettajat halua suostua: Se on ihan pöyristyttävää, jos ammattikorkeakoulussa puhutaan yhden opintoviikon (40 tuntia) suorituksesta ja 17 lähituntia voi olla, tai 20! Siis kyllähän se tietysti niinkin menee, mutta se on minusta ihan pelleilyä semmonen touhu. Meill on 30 tuntia! Meill on valtakunnallisesti korkeimpia noi lukemat. Näin suuri lähiopetustuntien määrä ei ole kuitenkaan tullut ilman taistelua. Pertti palaa ajassa taaksepäin 1980-luvun puoliväliin ja selittää kokemuksia, joihin Pekkakin aiemmin viittasi: Meill oli yhdessä vaiheessa - silloin pahimpaan aikaan - ni meitä yhteisiä aineita ni käsiteltiin sill tavalla, ett meill oli eri lähiopetustuntimäärä kun noilla ammatillisissa. Meill oli pienempi. – me taisteltiin se takasin. Ja nyt meill ei enää oo sitä. Kukaan ei niinku edes puhu eikä edes esitä, ett meill olis eri tuntimäärä lähiopetukseen käytettävissä kun ammatillisissa.

Yhteisten opintojen opettajat joutuvat käymään monenlaisia neuvotteluja omasta erityisestä opettajaroolistaan, oikeuksistaan ja asemastaan suhteessa ammatillisten aineiden opettajiin. Yhteisten opintojen opettajat ovat joutuneet mm. neuvottelemaan oikeudestaan opetustiloihin. Neuvotteluja omasta asemastaan oppilaitoksessa on käyty koko organisaation leveydellä ja monien eri toimijoiden kanssa, kuten Pekka tuo seuraavassa esiin.

*Ett se ei jää niinku sillai jäytää, että joku niinku kantaa huonoo mieltä, koska ei pysty yksinkertaisesti puhumaan niistä asioista. Siin mielessä täällä on yhteisten aineiden tilanne minusta aika kiva. Että kyllä täällä niinku näiden toimialojen ja koulutusvastaavien, insinöörien ja muiden kanssa pystyy ihan kyllä juttele-*

*maa näistä ongelmista. Mut silti ne on olemass.*

Kyseisessä oppilaitoksessa neuvottelut ovat johtaneet yleensä yhteisten opintojen opettajien näkökulmasta onnistuneeseen lopputulokseen. Pertti, jolla on pitkä työhistoria tässä samassa oppilaitoksessa, kertoo millaisen aseman ja miten yhteisten opintojen opettajat itselleen neuvotellet:

*Meillä (yhteisten opintojen opettajilla) on oma yhdysopettaja, me ollaan edelleen oma ryhmä. Meit ei oo jaettu osastoille. –meill on säilyny tämmönen, ett me ollaan saatu pidettyä tämmönen vahva oma identiteetti.*

*Ett me ollaan yhteisten aineitten opettajia. Me ollaan myös ammattiopistossa sitä. Ett me pistettiin pystyyn tämmönen koordinoitiryhmä, joka on koko ammattiopiston koordinoitiryhmä eikä vaan tän tekniikan puolen. Ett jokaiselta toimialalta on siinä edustaja. Mä edustan muistaakseni toimiala kutosta. – me ollaan tuota saatu semmonen ryhmä kasaan. Me ollaan pidetty sitt nimenaan yhteisten opintojen koulutuspäiviä.*

*Ihan niinku sill tavalla, ett niit on ollu nyt täss vuosittain. Me ollaan saatu opetushallituksesta luennoijat ja kaikkia muuta vastaavaa. Ja johto täysin niinkun sulattaa ja hyväksyy tämän ja allekirjottaa tän meiän oman asemamme. Ett meill on niinku ihan selvä tämmönen, me ollaan niinku pystytty pitämään se yhteisten opintojen identiteetti.*

Useassa yhteydessä informantit korostavat sitä, että he ovat neuvotelleet itsellensä poikkeuksellisen aseman, jonka johto täysin niinkun sulattaa ja hyväksyy. Oman koordinoitiryhmän olemassa-

lo vahvistaa omaa erityistä identiteettiä. Aineistossa on myös evidenssiä siitä, miten työyhteisössä käydään edellistä pienempiä ja rajatumpia neuvotteluja esimerkiksi osastojen tai aineryhmien sisällä.

## Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme analysoineet yhteisten opintojen opettajien rooliin liittyvää toimijuutta. Toimijuuden ja roolin samanaikainen tarkastelu on mahdollistanut analyysin tarkentamisen opettajan työtä rajaaviin ja rajoittaviin tekijöihin. Se on nostanut esiin opettajien erilaisia suhtautumistapoja ja vaikutusmahdollisuuksia siihen, miten he roolissaan toimivat.

Analyysimme nostaa esille opettajien aktiivisen toimijuuden. Opettajat puhuivat mahdollisuuksistaan sekä yksilöinä (minä-toimijuus) että kollektiivisena opettaja yhteisönä (me-toimijuus). Opettajan rooliin sisältyvien erilaisten toiminnallisten orientaatioiden tarkastelun avulla toimijuuden kannalta keskeisiksi orientaatioiksi nousivat työn tekijän ja kollegan orientaatiot.

Yhteisten aineiden opettajien roolia ylläpitävä toimijuus näyttäytyi analyysimme pohjalta elämää helpottavien rutiinien hyödyntämisenä ja mennessä toimiviksi koettujen käytänteiden aktiivisena puolustamisena. Tällainen arjen toistava toimijuus oli vahvasti jatkuvuutta rakentavaa toimijuutta. Mennyttä aikaa ja opettajakokemusta arvotettiin myönteisesti. Opettajan roolissa ei kuitenkaan vain toistettu totuttuja käytänteitä ja rutiineja. Roolissa toimimiseen liittyi myös uusien tilanteiden kohtaamista ja muutospaineiden alla toimi-

mista. Työelämälähtöisyys asetti uusia haasteita yhteisten opintojen opettajien toimijuudelle. Tähän haasteeseen he olivat aktiivisesti etsineet keinoja: työelämätaitoja opiskeltiin sekä itse järjestelyillä kursseilla että työeläjäksöillä.

Roolista neuvottelemiseen liittyvä toimijuus liittyi enemmän opettajan työn ristiriitaisuuksiin. Toisaalta yhteisten aineiden opettajat suostuivat ammatillisuuteen ja sitä kautta tietynlaiseen "toiseuteen" suhteessa ammatillisten aineiden opettajiin. Suostuminen oli kuitenkin aktiivista toimijuutta siinä mielessä, että se oli tietoista itsensä vakuuttamista, ja aktiivista suhteiden rakentamista ammatillisten aineiden opettajiin. Toisaalta tasavertaisesta asemasta työyhteisössä oltiin valmiita taistelemaan. Yhteisten aineiden opettajien omaleimaista identiteettiä vahvistettiin vaikkapa perustamalla oma koordinaatioryhmä.

Teoreettisista lähtökohdistamme johtuen toimijuus näyttäytyy analyysissämme monidimensionaalisenä ja tilannesidonnaisena. Opettajia ei voi luokitella toimijuustyyppeihin, vaan opettajan rooliin liittyvä toimijuus on ymmärrettävä ikään kuin liikkeessä olevana paikkana toimijuuden avaruudessa. Toimijoilla on jatkuvasti ja samanaikaisesti erilaisia "määriä" toimijuutta sen eri ulottuvuuksilla, ja erilaiset toimijuuden muodot aktivoituvat eri tilanteissa. Teorialähtöinen analyysi on myös auttanut näkemään aineistossa piirteitä, jotka muuten olisivat saattaneet jäädä huomaamatta, kuten toimijuuden aikasidonnaisuuden ja pyrkimyksen sosiaalisen identiteetin ylläpitämiseen. Toimijuuden tuntuun tässä ja nyt kytkeytyy vahvasti aikaisempi opet-



tajakokemus, sekä muu työ- ja elämänkokemus. Mennyt on läsnä siinä, miten asioita tulkitaan, miten tältä pohjalta asennoidutaan tulevaan ja mitä itse kukin kokee voivansa tehdä - suostuuko vai yrittäkö muuttaa asioita? Ajallisuus on oleellista myös identiteetin kannalta. Muutoksessakin mennyt, nykyisyys ja tulevaisuus on voitava nähdä toistensa jatkumona.

## Lähteet

---

- Ammatillisten aineiden opettajien sekä rehtoreiden kelpoisuusvaatimuksia selvittäneen työryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:5.
- Ashford, B. E. (2001). *Role Transitions in Organizational life. An Identity-Based Perspective*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemma. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään* (s. 114-130). Helsinki: Gaudeamus.
- Hitlin, S., & Elder, Jr. G. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191.
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational teachers between educational institutions and workplaces. Hyväksytty julkaistavaksi: *European Educational Research Journal*.
- Opettajat Suomessa 2008 - Lärarna i Finland 2008. (2009). Toim. Timo Kumpulainen. Opetushallitus.
- Pehkonen, L. (2010). Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. *Kasvatus* 41(1), 63-72.
- Tennant, M., & Yates, L. (2005). Issues of identity and knowledge in schooling of VET: a case study of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 213-225.
- Tiilikkala, L. (2004). Mestarista tuutoriksi - Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(81), 15-33.

