

Essi Nurmi

INDUKTIOVAIHEEN OPETTAJIEN TUNTEET HAASTAVISSA OPPIMISKOKEMUKSISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2024

TIIVISTELMÄ

Essi Nurmi: Induktiovaiheen opettajien tunteet haastavissa oppimiskokemuksissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2024

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin, millaisia ammatillisesti merkityksellisiä haastavia oppimiskokemuksia induktiovaiheessa olevat luokanopettajat, aineenopettajat sekä erityis- ja erityisluokanopettajat kokivat yhden työvuoden aikana, sekä millaisia tunteita ne aiheuttivat opettajissa. Tutkielmassa käsiteltiin myös opettajaryhmien eroja sekä yhtäläisyyksiä koettujen haastavien oppimiskokemusten suhteen. Tutkimuksen aineisto on osa Learning and Development in School - tutkimusryhmän eli OPPI-tutkimusryhmän Early Career Teachers Professional Agency Across Four European countries (ECPTA) tutkimushanketta varten kerätystä aineistosta. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2020–2021, minkä takia COVID-19 pandemian vaikutukset näkyvät tutkimuskontekstissa. Tutkimusjoukoksi tähän tutkielmaan valikoitui 21 enintään viisi vuotta työelämässä toiminutta suomalaista opettajaa.

Tutkimuksessa opettajien kokemuksia sekä tunteita analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, jossa tutkimusta ohjaava tutkimussuuntaus oli fenomenologia. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina visuaalista Journey Plot -menetelmää hyödyntäen. Analyysissa haastatteluaineistosta löydettyistä merkitysyksiköistä muodostettiin tutkimuskysymyksittäin pääkategoriat alakategorioineen.

Tulosten mukaan induktiovaiheen opettajat kokevat yhden vuoden aikana useita erilaisia haastavia oppimiskokemuksia, jotka on mahdollista tiivistää kolmeen keskeisimpään yläkategoriaan. Yläkategoriat ovat etäopetus, vuorovaikutus ja työssä jaksaminen. Alakategorioiksi näille kolmelle yläkategorialle muodostuivat *opettaminen ja opetusmenetelmät etäopetuksessa, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys etäopetuksessa, työyhteisö, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, arjen haasteet* sekä *terveys*.

Tulokset osoittivat myös, että opettajaryhmistä erityisopettajat kokevat eniten haastavia oppimiskokemuksia, jotka liittyvät kiinnipitotilanteisiin sekä yksin jäämiseen, kun taas luokanopettajilla haastavissa oppimiskokemuksissa korostuu työn rajaamisen haasteet.

Lisäksi tunteiden ja haastavien oppimiskokemusten yhteyttä tutkittaessa tulokset osoittivat keskeisimmiksi tunnekokemuksiksi *harmituksen, kuormittuneisuuden, väsymyksen, epävarmuuden, yksinäisyyden, epätietoisuuden, stressaantuneisuuden* sekä *riittämättömyyden*.

Tutkimustulokset osoittavat, että induktiovaiheen opettajat kokevat erilaisia haasteita uransa alkuvaiheilla, mitkä aiheuttavat opettajissa erilaisia negatiivisia tunnekokemuksia. Tutkimuksen perusteella induktiovaiheen opettajat tarvitsevat tukea haastavien tilanteiden ja tunteiden kohtaamiseen uran alussa, mikä tulisi huomioida jo opettajankoulutuksessa ja esimerkiksi opettajien mentorointikulttuurin vahvistamisella.

Avainsanat: induktiovaihe, haastava oppimiskokemus, opettajan tunteet, fenomenologia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Essi Nurmi: Emotions of early career teachers in challenging learning experiences
Master's thesis
Tampere University
Faculty of Education and Culture
April 2024

The aim of this master's thesis was to explore what kind of professionally relevant challenging learning experiences early career class teachers, subject teachers and special education teachers experienced during one working year, as well as what kind of emotions they caused in the teachers. The thesis also examined the differences and similarities between teacher groups in terms of perceived challenging learning experiences. The research material is part of the material collected for the Early Career Teachers Professional Agency Across Four European countries (ECPTA) research project of the Learning and Development in School research group (OPPI). The research material was collected in 2020–2021, which is why the effects of the COVID-19 pandemic are visible in the research context. Finnish teachers (n=21) who had 1 to 5 years of work were selected as the target group for this thesis.

The teachers' experiences and feelings were analyzed using qualitative content analysis, where the guiding research approach was phenomenology. The data was collected as individual interviews using the visual Journey Plot method. Main categories with subcategories were formed for each research question from the meaning units found in the interview material.

The results showed that, teachers in the induction phase experience several different challenging learning experiences during one year, which can be summarized in the three most important categories, which are distance learning, interaction and coping at work. The subcategories for these three main categories were *teaching and teaching methods in distance education, interaction and community spirit in distance education, work community, interaction between teacher and student, everyday challenges and health*.

Compared to other teacher groups special education teachers experienced the most challenging learning experiences related to physical restraint situations and loneliness, while classroom teachers' challenging learning experiences emphasize the challenges of limiting work.

In addition, when examining the connection between emotions and challenging learning experiences, the results showed that the most important emotional experiences were *annoyance, burden, fatigue, insecurity, loneliness, uncertainty, stress and inadequacy*.

The research results show that induction teachers experience different challenges in relation to work, which cause different challenging emotional experiences.

The findings suggest that teachers' emotional education should be better taken into account already in teacher training, and mentoring should be an established part of introducing new teachers to working life.

Keywords: early career teacher, challenging learning experience, teachers' emotions, fenomenology

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPETTAJIEN OPPIMISKOKEMUKSET INDUKTIOVAIHEESSA	9
2.1	Opettajan oppiminen.....	9
2.2	Induktiovaiheen erityisyys.....	11
2.3	Keskeisimmät haasteet induktiovaiheessa.....	13
2.4	COVID-19 pandemian vaikutukset koulumaailmaan.....	15
3	TUNTEET OPETTAJAN TYÖSSÄ	18
3.1	Tunne	18
3.2	Tunteet ja opettajan työ	19
3.3	Tunteet ja oppiminen	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
4.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	22
4.2	Tieteenfilosofinen tausta.....	23
4.3	Tutkimusaineisto	24
4.4	Tutkimuksen konteksti ja tutkimusjoukko	25
4.5	Aineiston keruu - Journey Plot.....	26
4.6	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	29
5	TULOKSET	33
5.1	Haastavat oppimiskokemukset	33
5.1.1	<i>Etäopetus</i>	<i>34</i>
5.1.2	<i>Vuorovaikutus.....</i>	<i>36</i>
5.1.3	<i>Työssä jaksaminen.....</i>	<i>40</i>
5.2	Haastavat oppimiskokemukset eroavat opettajaryhmittäin	41
5.3	Haastavien oppimiskokemusten aiheuttamat tunteet.....	44
5.3.1	<i>Harmitus</i>	<i>45</i>
5.3.2	<i>Kuormittuneisuus ja väsymys.....</i>	<i>47</i>
5.3.3	<i>Epävarmuus ja yksinäisyys</i>	<i>49</i>
5.3.4	<i>Epätietoisuus, stressaantuneisuus ja riittämättömyys</i>	<i>51</i>
6	POHDINTA.....	53
6.1.1	<i>Etäopetus, vuorovaikutus ja työssä jaksaminen haastavat induktiovaiheen opettajia</i>	<i>53</i>
6.1.2	<i>Ammattiryhmät eroavat oppimiskokemuksissaan</i>	<i>56</i>
6.1.3	<i>Haastavat oppimiskokemukset aiheuttavat monia tunteita</i>	<i>57</i>
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	59
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	64
	LÄHTEET.....	67

TAULUKOT

TAULUKKO 1. OPETTAJIEN TAUSTATIEDOT.....	25
---	-----------

TAULUKKO 2. ESIMERKKI AINEISTON PELKISTÄMISESTÄ.....	29
---	-----------

TAULUKKO 3. HAASTAVAT OPPIMISKOKEMUKSET PÄÄ- JA ALAKATEGORIOITTAIN..	34
---	-----------

TAULUKKO 4. HAASTAVAT OPPIMISKOKEMUKSET OPETTAJARYHMITÄIN.....	42
TAULUKKO 5. HAASTAVIEN OPPIMISKOKEMUKSET AIHEUTTAMAT TUNTEET.....	45

KUVIOT

KUVIO 1. ESIMERKKIKUVA JOURNEY PLOT -KUVAAJASTA.....	28
KUVIO 2. AINEISTOLÄHTÖISEN SISÄLLÖNANALYYSIN ETENEMINEN TUOMEN JA SARAJÄRVERN (2018, 19) KUVIOTA MUKAILLEN.....	30

1 JOHDANTO

”Et ois ehkä toivonu et - - ensimmäiset työvuodet ois ollu pikkasen helpommat”, kuvailee eräs aineenopettaja puhuessaan ensimmäisistä työvuosistaan valmistumisen jälkeen. *”Niin kyl mä nyt pystyn jo näkemään sen positiivisesti sen uupumuksenkin. Mä sanoin psykologillekin et tavallaan onneks se tapahtu jo nyt.”*, taas kuvaa yksi erityisopettajista kertoessaan sairastumisestaan työuupumukseen uutena opettajana. Nämä ovat vasta pintaraapaisu siitä, mitä kaikkea opettajat ensimmäisinä työvuosinaan kokevat. Opettajat astelevat uuteen ammattiinsa täynnä toiveita ja odotuksia, jotka eivät koulun reaalimaailmassa välttämättä toteudu (Blomberg, 2008). Opettajan ammatti käsitetään poikkeuksellisen monimutkaisena sekä vaativana ammattina, joka vaatii ammattitaitoa, mitä opettajien tulisi kehittää, uudistaa ja jalostaa jatkuvasti oppimalla niin opintojen kuin työelämän aikana (Metsäpelto ym., 2020). Blomberg (2008) kuvaa tätä opettajan työhön sisältyvänä paradoksina, jossa uudelta opettajalta vaaditaan taitoja sekä kykyjä, jotka hän voi saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä ei vielä kunnolla osaa.

Ympäri maailmaa kasvatusalalla taistellaan ongelmien, kuten opettajapulan ja opettajien uupumisen kanssa (Meyer, 2009). Vaikka opettajan työ on vaativaa, on sillä vaikutusta kaikilla yhteiskunnan tasoilla (Jones & Kessler, 2020). Opettajia tarvitaan aina ja roolia yhteiskunnassa kuvataan jopa kansakuntien elinehtona (Meyer, 2009). Opettajan työssä on runsaasti hyviä puolia. Suuri osa opettajista kokee olevansa tyytyväisiä sekä sitoutuneita työhönsä, ja opettajan työ koetaan palkitsevana (Santavirta ym., 2001). Opettajat kokevat työn hyvinä puolina mahdollisuuden toimia nuorten kanssa, vapauden sekä työn vaihtelevuuden (Santavirta ym., 2001). Opettajan ammatissa, niin kuin monessa muussakin, on kuitenkin myös haastavampia puolia. Opettajaa haastetaan työuran alkuhetkistä lähtien kyvyssä joustaa, sietää pettymyksiä ja ratkaista erilaisia konflikteja (Blomberg, 2008). Induktiovaiheessa opettajien keskeisimmät haasteet liittyvät oppilaiden käyttäytymisen hallintaan sekä tasapainon luomiseen

työn ja yksityiselämän välillä (Hudson, 2012). Ensimmäiset työvuodet vaikuttavat merkittävästi siihen, millainen ammatti-identiteetti opettajalle muokkautuu, ja miten ammatin ydin opettajalle hahmottuu (Pitkänen, 2021).

Työssä oppiminen ja tunteet ovat vahvasti yhteydessä (Hökkä ym., 2020). Oppiminen nähdään opettajan ammatillisen kasvun sekä kehittymisen perusteena, missä tiedot, uskomukset, toimintamallit ja ammatillinen identiteetti kehittyvät (Ahonen, 2018). Viimeisimpien vuosien aikana on tunnustettu tunteiden olevan olennainen osa opettajien työelämää (Burić ym., 2020). Vaikka opettajaksi kehittymistä ja ensimmäisiä opettajavuosia on tutkittu paljon (Pitkänen, 2021), tutkimusta tunteiden ja oppimisen yhteydestä työmaailmassa tarvittaisiin lisää (Hökkä ym., 2020). Opettajien tunteisiin liittyvä tutkimus on kehittynyt hitaasti, vaikka opettajien tunteita pidetään merkityksellisinä niin opettajien omalle hyvinvoinnille kuin luokkahuoneiden toimivuudelle (Frenzel ym., 2016). Moniulotteisella sekä monitieteellisellä lähestymistavalla on mahdollista edistää ymmärrystä tunteiden sekä oppimisen välisistä yhteyksistä (Hökkä ym., 2020).

Tässä tutkielmassa tarkoituksena on syventää tietämystä induktiovaiheen opettajien haastavista oppimiskokemuksista sekä oppimiskokemusten yhteydestä tunteisiin. Tutkimusongelma on rajattu kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys vastaa kysymykseen, millaisia haastavia oppimiskokemuksia induktiovaiheen luokanopettajat, aineenopettajat ja erityis- sekä erityisluokanopettajat ovat kokeneet yhden vuoden aikana. Toisen tutkimuskysymyksen kautta selvitetään, millaisia mahdollisia eroavaisuuksia sekä yhtäläisyyksiä opettajaryhmien välillä on haastavien oppimiskokemusten suhteen. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla taas tutkitaan, millaisia tunteita haastavat oppimiskokemukset ovat opettajissa herättäneet.

Tutkimusaineistona tässä tutkielmassa toimii OPPI-tutkimusryhmän vuosina 2020–2021 Suomessa keräämä haastatteluaineisto, johon on valikoitunut yhdeksän luokanopettajaa, kuusi aineenopettajaa sekä viisi erityisopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja. Aineisto on kerätty COVID-19 pandemian aikana, minkä vaikutus näkyy aineistossa. Tutkielman keskittyessä luokanopettajien, aineenopettajien sekä erityis- ja erityisluokanopettajien kokemuksien tutkimiseen, sijoittuu tutkimus fenomenologiseen tieteenfilosofiaan,

jossa tyypillistä tutkimukselle on pohtia kokemusten ja ymmärryksen muodostumista kokemusten kautta ilman oletuksia (Miettinen ym., 2010). Tutkielman analyysi on aineistolähtöinen ja analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysilla on mahdollista analysoida haastattelua systemaattisesti, ja tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä sekä tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi ja tutkimuksen tulokset on esitelty tutkimuskysymyksittäin.

On tärkeää laajentaa kuvaa tunteiden roolista osana oppimista (Hökkä ym., 2020). Opettajien tunteet ovat yhtä tärkeitä oppilaiden tunteille kuin esimerkiksi opettajien opetuskäyttäytyminen (Becker ym., 2014). Ei ole niin, että vain positiiviset tunteet tukisivat oppimista ja negatiiviset tunteet sitä automaattisesti estäisivät (Hökkä ym., 2020). Tässä tutkielmassa halutaankin keskittyä juuri haastaviin oppimiskokemuksiin, jotka on tutkielmassa määritelty tarkoittamaan aluksi kielteisiltä tuntuneita kokemuksia, joiden kautta on kuitenkin opittu jotain uutta. Aloittelevan opettajan kokemusta voidaan pitää erityisenä merkityssuhteena (Blomberg, 2008), minkä takia tutkimuksen kohteeksi ovat valikoituneet induktiovaiheen opettajat. Opettajaksi oppiminen ei lopu valmistumiseen opettajankoulutuksesta, vaan oppimista, opetustaitojen kehittymistä ja tunteiden käsittelyä opettajana, uusi opettaja jatkaa heti ensimmäisestä työpäivästään lähtien (Lindqvist ym., 2022).

2 OPETTAJIEN OPPIMISKOKEMUKSET INDUKTIOVAIHEESSA

Uransa alkuvaiheessa eli induktiovaiheessa olevat opettajat on määritelty tässä tutkimuksessa tarkoittamaan työelämässä 1–5 vuotta toimineita luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia sekä erityisluokanopettajia. Induktiovaiheena pidetään yleisimmin 3–5 ensimmäistä työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen (Onnismaa ym., 2017). Ammatillisen kehittymisen kannalta induktiovaiheessa oleville opettajille ensimmäiset työvuodet ovat tärkeä vaihe (Kujansivu, 2004), ja ensimmäinen itsenäinen opetuskokemus merkittävä tapahtuma (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Lindqvist kollegoineen (2022) toteaaakin opettajaksi kasvamisen olevan opettajalle tunteikas matka. Tässä osiossa syvennyttään opettajan oppimiseen, induktiovaiheen erityisyyteen opettajan ammatissa sekä induktiovaiheeseen liittyviin mahdollisiin haasteisiin. Näiden lisäksi kuvataan COVID-19 pandemian tuomia vaikutuksia koulumaailmaan.

2.1 Opettajan oppiminen

Oppiminen voidaan nähdä Laineen (2018) mukaan kokemuksena, jonka merkityksiä voidaan analysoida. Käsite oppimiskokemus opettajan työssä ymmärretään tässä tutkielmassa hyvin samassa linjassa Pitkäsen (2021) väitöskirjassaan käyttämän määritelmän kanssa eli sellaisena omakohtaisena kokemuksena, jonka seurauksena opettaja on ymmärtänyt jonkin asian merkityksen uudella tavalla. Kyseinen määritelmä on lähellä Mezirowin (1998) käyttämää määritelmää oppimisen prosessista, missä annetaan uusi merkitys tulkinnan kautta jollekin tietylle kokemukselle tai vanhaa tulkintaa muokataan niin, että se vaikuttaa tulkitsijan toimintaan sekä ymmärrykseen tulevaisuudessa. Tynjälän ja Heikkisen (2011) tutkimus osoittaa, että työssä tapahtuvaa oppimista

voi tapahtua monella eri tavalla, kuten tekemisen kautta sekä uusia haasteita kohtaamalla. Erityisesti avoin keskusteluilmapiiri vaikuttaa siihen, miten opettajat sekä erityisesti uudet opettajat voivat oppia työssään. Luokanopettajille henkilökohtaisesti merkittävät oppimiskokemukset rajautuvat arkipäiväiseen opetukseen ja työstä saatuihin onnistumisiin (Pitkänen, 2021). Kokemuksellinen oppiminen on tie kohti oman minuuden syvempää ymmärrystä sekä osa elinikäistä oppimista (Silkelä, 2001).

Jokainen opettaja on yksilö ja ammatillinen kehittyminen näin myös yksilöllistä. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessi kestää koko uran ajan ja vaatii opettajalta oppimista sekä sopeutumista (Pitkänen, 2021). Tässä tutkielmassa pidetään oppimiskokemuksia osana ammatillista kehitystä, joka on sidoksissa induktiovaiheen opettajan tilanteeseen, ympäristöön ja toimintatapoihin. Opettajan ammatillinen kehitys sijoittuu sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa toimiminen on tavoitteellista toimintaa (Edwards, 2005). Uraansa aloittelevalle opettajalle kehitys opetusalan ammattilaiseksi kestää vuosia, eikä ammatillinen kehittyminen rajaudu vain opettajan työminään, vaan se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti koko yksilön persoonaan (Pitkänen, 2021).

Tynjälä ja Heikkinen (2011) ovat tutkineet vastavalmistuneiden opettajien matkaa koulutuksesta työelämään muun muassa työpaikalla oppimisen kautta. Keskeiseksi päätelmäksi tutkimuksesta on noussut se, miten opettajien oppiminen sekä ammatillinen kehittyminen tulisi nähdä jatkuvana prosessina, joka yhdistää niin virallisen, epävirallisen kuin arkisenkin oppimisen koko uran aikana. Muun muassa erilaiset luokahuonetyöskentelystä saadut kokemukset sekä niiden reflektointi muokkaavat opettajan pedagogista ajattelua (Pitkänen, 2021). Reflektion sisältö on opettajan inhimillinen kokemus, joka vaatii opettajalta läheistä kontaktia opettamiseen (Blomberg, 2008). Opettajien ammatillisen toimijuuden kehittyminen ei ole itsestään selvää eikä myöskään lineaarista (Darling-Hammond, 2008). Opettaja sopeutuu ammatilliseen rooliinsa koulun hallinnollisten toimien sekä koulua ympäröivän yhteisön kautta (Pitkänen, 2021). Vuorovaikutussuhteet vaikuttavat yksilön ammatilliseen identiteettiin ja sen mahdolliseen muokkautumiseen (Pitkänen, 2021). Opettaja reflektoi omaa toimintaansa niin erilaisten opetusryhmien ja yksittäisten opiskelijoiden kuin kollegoidensakin kanssa (Pitkänen, 2021).

Hyvinvointi ja oppiminen voidaan nähdä yksilön kasvun- sekä kehityksenprosessin eri ulottuvuuksina. Tällä tarkoitetaan sitä, miten riittävä hyvinvointi on edellytys oppimiselle samalla kun oppiminen mahdollistaa muutoksen toiminnassa, joka edesauttaa hyvinvointia (Soini ym., 2008). Tässä tutkielmassa haastava oppimiskokemus ymmärretään haastavana tilanteena, mistä on seurannut oppimista. Aineistoa kerättyä on käytetty termiä kielteinen oppimiskokemus, millä tarkoitetaan tietyn tilanteen aluksi negatiivista luonnetta esimerkiksi kuormittavuuden kannalta, mutta jälkeinpäin katsottuna tilanne on ollut yksilölle opettavainen. Termi haastava oppimiskokemus kuvaa tässä tutkielmassa tutkittavien oppimiskokemusten kirjoa paremmin, kuin termi kielteinen/negatiivinen oppimiskokemus, minkä takia se on valittu käytettäväksi termiksi.

2.2 Induktiovaiheen erityisyys

Soini ja kumppanit (2008) kuvaavat opetustyötä vaativana ihmishuhtetyönä, mitä leimaa pyrkimys useamman tavoitteen saavuttamisesta. Heidän mukaansa opettajan tulee mahdollistaa oppilaalle niin tiedon sisäistäminen kuin erilaisten taitojen oppiminen sekä tukea samalla oppilaan kasvua sekä kehitystä ihmisenä ja oppijana. Miten uusi opettaja hallitsee tämän tavoitteen saavuttamisen?

Opettajankoulutuksella on suuri vaikutus siihen, miten opettaja ensimmäisinä uravuosinaan työssään pärjää (Buchanan ym., 2013). Valmistumisen jälkeinen siirtymä opettajan ammattiin on tärkeä nivelvaihe, jossa koulutuksessa saadut valmiudet kohtaavat työelämän haasteet ja opettajan kyvykkyyden selvitä työssään kohtaamistaan tehtävistä (Blomberg, 2008). Se, miten opettajankoulutus pystyy tarjoamaan opettajille valmiuksia kohdata työelämän todellisia haasteita ja riittäviä valmiuksia opetustyön itsenäiseen hallitsemiseen sekä vastuun ottamiseen työyhteisössä, on usein kyseenalaistettu (Kujansivu, 2004). Buchanan ja kollegat (2013) korostavat tutkimuksensa tuloksissa, ettei opettajankoulutus koskaan pysty täysin opettamaan kaikkea, mitä opettaja ensimmäisinä uravuosinaan tulee kohtamaan. Opettajankoulutus voi heidän mukaansa kuitenkin valmistaa opettajia tiettyihin olosuhteisiin sekä tukea ja ohjata. Opettajakoulutuksen tulee tuloksien mukaan keskittyä tukemaan ja kehittämään tulevien opettajien joustavuutta, reflektiota, ihmishuhtetaitoja,

kekseliäisyyttä sekä reagoitua oppilaiden tarpeisiin ja kouluympäristöön (Buchanan ym., 2013). Koetaan, että vasta opetustyö ja työyhteisön tarjoamat kokemukset kasvattavat opettajaa ymmärtämään, millainen juuri hän on opettajana sekä kasvattajana (Kujansivu, 2004).

Ensimmäiset 3–5 vuotta valmistumisen jälkeen ovat kriittisiä vuosia ammattiin kiinnittymisen sekä siitä poisajautumisen suhteen (Onnismaa ym., 2017). Monet opettajat kokevat vahvaa kutsumusta ammattiaan kohtaan uransa alussa ja antavat kaikkensa oppilaidensa oppimiselle ja kasvulle, mutta ajan kuluessa osan opettajista innostus kuitenkin laskee esimerkiksi työolosuhteiden sekä odottamattomien henkilökohtaisten tapahtumien myötä (Day & Qing, 2009).

Tuen merkitys uran alkuvaiheilla on suuri (Buchanan ym., 2013), sillä opettajat kokevat jatkuvaa tuen tarvetta kouluissa sekä omassa luokkahuoneympäristössään (Hudson, 2012). Tämän takia uusien opettajien tukeminen mentoroinnin avulla on tärkeää (Le Maistre & Paré, 2010). Induktiovaiheen mentorointi ei Suomessa ole kuitenkaan vielä vakiintunut tapa, vaan enemmän kiinni koulukohtaisista käytännöistä (TALIS, 2018). Myös kollegoiden rooli koetaan merkittäväksi esimerkiksi haastavien kokemusten sekä työssä koettujen tunteiden purkamisessa (Pitkänen, 2021). Kun uusi opettaja astelee osaksi työyhteisöä, vallitsee siellä kuitenkin jo selkeät roolit, työkuultuuri sekä odotukset työyhteisön uutta jäsentä kohtaan (Blomberg, 2008). Opettajayhteisöissä on paljon sisäistä dynamiikkaa ja opettajat pohtivat niin tietoisesti kuin tiedostamattaankin omaa suhdettaan tähän yhteisöön, joka voi olla uudelle opettajalle tuki ja turva tai torjuva ja arvosteleva (Blomberg, 2008).

Induktiovaihe tuo mukanaan erilaisia haasteita ja vaikutuksia muun muassa opettajien työhyvinvointiin (Voss & Kunter, 2022). Se, miten haasteelliseksi induktiovaihe opettajalle muodostuu, nähdään olevan yhteydessä opettajan koulutustaustaan (Onnismaa ym., 2017). Lindqvist ja kumppanit (2022) ovat määrittäneet tutkimuksessaan uusien opettajien kokevan kolme emotionaalista päävaihetta siirtyessään opettajankoulutuksesta työelämään. Päävaiheista ensimmäinen sijoittuu tutkittavien opettajien aikaan juuri ennen valmistumista, toinen aikaan valmistumisen jälkeen, kun tutkittavat ovat olleet noin puoli vuotta töissä ja kolmas aikaan, kun osallistujat ovat olleet vuoden työelämässä. Päävaiheiden yläkäsitteet ovat vastakkaiset asemat (opposite positions) tunteiden suhteen, innostus sekoittuneena pelkoon sekä tunteiden vuoristorata.

Ensimmäinen vaihe, vastakkaiset asemat, kuvaa käsityksiin, tunteisiin ja haasteisiin liittyviä tekijöitä, joihin liittyy esimerkiksi huolta ja epäilyjä omasta kyvystä tulla opettajaksi ja/tai opettaa hyvin. Termillä vastakkaiset asemat Lindqvist ja kumppanit (2022) tarkoittavat tunteita, jotka voivat olla ristiriitaisia. Esimerkiksi sen suhteen, miten opettajat näkevät opetuskykynsä ja millaisia strategioita opettajilla oli selvitä ja toimia näiden tunteiden suhteen. Toinen vaihe, innostus sekoittuneena pelkoon, kuvaa opettajien halua olla vastuussa, mutta samalla myös opettajien ilmaisemaa huolta tunteistaan, jotka voisivat aiheuttaa stressiä tulevaan työelämään liittyen. Kolmas vaihe, tunteiden vuoristorata, kuvaa opettajien vaihtelevaa tunnemaailmaa, joka saa opettajat pohtimaan esimerkiksi omaa asemaansa koulussa, työtään opettajana sekä priorisointia työtehtävissään. Seuraavassa luvussa kuvataan tarkemmin induktiovaiheen opettajan keskeisimpiä haasteita.

2.3 Keskeisimmät haasteet induktiovaiheessa

Siirtyminen koulutuksesta työelämään on aina haaste ammatista riippumatta (Jokinen ym., 2014). Jaettu haasteita vastavalmistuneiden kesken ovat muun muassa työttömyyden uhka, riittämättömyyden tunne osaamisessa, lisääntynyt stressi, minäpystyvyyden heikentyminen sekä ongelmat integroitua työyhteisöön (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Opettajan työssä askel koulutuksesta työelämään näyttää kuitenkin olevan haastavampi kuin monissa muissa ammateissa (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Väitettä perustelee opettajan ammatin vaativuus sekä täysi pedagoginen ja oikeudellinen vastuu jo heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Induktiovaiheen opettajat kohtaavat työelämään siirtyessään erilaisia haasteita, joita ovat esimerkiksi kokemus opetuksen monimutkaisuudesta sekä erilaiset muut opettajan työn realiteetit (Liyuan ym., 2022). Useat käytännön asiat tulevat induktiovaiheen opettajille täysin uusina, koska niin kun aiemmin todettiin, ei opettajankoulutus pysty vastaamaan kaikkiin työelämän tarpeisiin (Jokinen ym., 2014). Uudella opettajalla ei vielä uransa alkupuolella ole riittävästi tietoa työhön keskeisesti liittyvistä asioista, kuten koulun opetussuunnitelmasta ja paikallisista toimintaperiaatteista tai itse koulu yhteisöstä (Blomberg, 2008).

Tynjälä ja Heikkinen (2011) vertaavat opettajan ammattia muihin ammatteihin nostamalla esiin huomion siitä, miten muissa ammateissa useimmiten vastuu sekä työtehtävät kasvavat työuran kehittyessä, kun taas opettajilta odotetaan paljon heti uran alkuvaiheista lähtien. Veenmanin (1984) osittain Tynjälän ja Heikkisen (2011) uudemman tutkimuksen kanssa yhteneväinen kirjallisuuskatsaus listaa induktiovaiheen opettajien haasteiksi muun muassa järjestyksen pitämisen luokkahuoneessa, oppilaiden motivoinnin, yksilöllisten erojen käsittelyn, arvioinnin, suhteet oppilaiden vanhempiin sekä luokkatyön järjestämisen. Vaikka tutkimusten välillä on useita kymmeniä vuosia, ovat haasteet pysyneet melko muuttumattomina vuosien saatossa.

Opettajilta vaaditaan laajaa tietojen ja taitojen hallintaa (Kealy, 2010), sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa suhteen erilaisten haasteiden hallintaa heti ensimmäisestä opetushetkestä lähtien (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Erilaiset haasteet saattavat horjuttaa opettajan ammatillisen toimijuuden tunnetta luokkahuoneessa etenkin, jos riittävää tukea ei opettajalle ole saatavilla (Liyuan ym., 2022). Tukea opettaja tarvitsee erityisesti omien rajojensa löytämisessä, päätösten tekemisessä sekä erilaisten tilanteiden jäsentämisessä, jotta vastuu ei jäisi vain opettajalle yksin kannettavaksi (Blomberg, 2008). Opettajan työn hektisyys ei kuitenkaan edesauta muihin työyhteisön jäseniin tutustumista, mikä voi johtaa siihen, ettei yhteisöllistä koulukulttuuria aina pääse kehittymään (Blomberg, 2008).

Hudsonin (2012) mukaan induktiovaiheen opettajien keskeiset haasteet keskittyivät oppilaiden käyttäytymisen hallintaan sekä työn ja yksityiselämän tasapainon luomiseen. Tätä väitettä tukee myös Buchnan ja kollegoiden (2013) toteamus siitä, että erityisiä haasteita vastavalmistuneille opettajille tuottaa luokan hallintaan ja oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät tekijät. Opettajat saattavat kokea riittämättömyyden tunnetta opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, minkä voidaan nähdä vaikuttavan negatiivisesti myös opettajan tunnemaailmaan, työhön kiinnittymiseen sekä ammatilliseen toimijuuteen (Heikonen ym., 2017). Induktiovaiheen opettajien tulee sopeutua päätösten määrään ja laajuuteen, mitä heidän on tehtävä välittömästi ja samanaikaisesti ilman kokemusta, joka ohjaisi heitä löytämään ratkaisuja kyseisiin ongelmiin (Le Maistre & Patré, 2010). Mitä haastavampia opetustilanteet ovat, sitä haastavampaa uusien opettajien on kokea

henkilökohtaisia saavutuksia työssään (Buchnan ym., 2013). Emotionaalisen uupumuksen nähdäänkin lisääntyvän induktiovaiheessa ensimmäisen vuoden aikana (Voss & Kunter, 2020).

2.4 COVID-19 pandemian vaikutukset koulumaailmaan

”Suurin osa merkittävistä oppimiskokemuksista on lähtöisin suunnittelemattomista elämäntilanteista.” (Pitkänen, 2021, s. 38). Tällaiseksi voidaan COVID-19 pandemiaa kutsua; suunnittelemattomaksi, mutta merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Opettajan ammatti on haastava ja monimutkainen, mihin COVID-19 lisäsi stressiä, vaatimuksia ja huolta oppilaiden turvallisuudesta samalla vieden pois opetuksen positiivisia ja lämpimiä puolia (Jones & Kessler, 2020). Koronatilanne haastoi erityisesti opettajien ja oppilaiden hyvinvointia (Warinowski ym., 2021). Kun vuoden 2020 keväällä siirryttiin etäopetukseen, muuttui opettajan työ lähes yhdessä yössä (Warinowski ym., 2021). Se toi esille jo pitkään opetuksessa läsnä olleita haasteita, kuten välittämisen tarve, opettajien identiteettiin kietoutuneet tunteet (the emotions wrapped up in teachers’ identities) sekä opettajien turhautuminen pieniin tai merkittäviin keskeytyksiin työssään (Jones & Kessler, 2020). Jones ja Kessler (2020) tuovat esille huomion siitä, että vaikka opettajien välittämisen tunne oppilaitaan kohtaan ei COVID-19 pandemian aikana muuttunut, vei etäopetus kuitenkin opettajilta mahdollisuuden nähdä ovatko oppilaat kokeneet tullessa välitetyiksi.

COVID-19 luomat suuret muutokset vaikuttivat myös opettajaidentiteettiin (Jones & Kessler, 2020). Etäopetuksen myötä opettajien tekemä työ tuli entistä näkyvämmäksi oppilaiden vanhemmille, ja koulun rooli hyvinvoinnin sekä syrjäytymisen ehkäisijänä korostui (Warinowski ym., 2021). Opettajien tärkeä rooli tiedon luotettavina jakajina vaati opettajilta tiedon sekä tietolähteiden kriittistä tarkastelua, omien tietojen syventämistä sekä taitoa välittää tietoa oppilaille ikätasoisesti (Warinowski ym., 2021). Warinowski ja kumppanit (2021) ovatkin kuvanneet COVID-19 pandemian vaatineen opettajilta aktiivista otetta tietoon sekä sen tuottamiseen. Yksilölliset erot opettajaryhmien sekä rehtoreiden työn kuormittavuudessa, työhyvinvoinnissa sekä työhön sitoutumisessa korostuivat COVID-19 pandemian aikana entisestään (Lerikkanen, 2021).

Pandemian myötä koulujen etäopetukseen siirtyminen vain muutaman päivän varoitusajalla, mahdollisen hybridiopetuksen järjestäminen, koronatoimista huolehtiminen ja kriisin keskellä oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen asettivat opettajille sekä heidän osaamiselleen täysin uudenlaisia haasteita (Warinowski ym., 2021).

Peruskoulun sekä lukion siirtymää lähiopetuksesta etäopetukseen ovat kuvanneet Vuorio ja kumppanit vuoden 2021 Opetushallituksen julkaisemassa raportissa, joka kuvaa etäopetuksen tilannekuvaa koronapandemiassa vuonna 2020. Toimenpiteet koulumaailmassa vaihtelivat nopean etäkouluun siirtymisen sekä lähikoulun pienryhmien välillä, sillä joillain oppilailla oli poikkeusoloissakin oikeus opiskella lähiopetuksessa. Suurin osa opettajista siirtyi etätöihin toteuttamaan etäopetusta (Vuorio ym., 2021).

Peruskoulun suhteen etäopetus poikkeuksellisissa opetusjärjestelyissä sujui raportin mukaan hyvin, vaikka ei kuitenkaan ongelmitta. Kirjoittajat korostavat, miten etäopetus ei ollut helppoa, mutta kevään 2020 olosuhteisiin peilattaessa perusopetuksen onnistumisina nähdään siirtymä etäopetukseen ja opetuksen jatkuminen koko lukuvuoden ajan. Kevään 2020 järjestelyistä antoivat raportin mukaan positiivista palautetta niin opettajat, oppilaat, ohjaajat kuin huoltajatkin. Etäopetuksen aikana opittiin uusia taitoja ja hyödynnettiin uudella tavalla digipedagogisia menetelmiä (Vuorio ym., 2021). Kielteisinä puolina raportissa nähdään tyytymättömyys IT-tukeen, jaksamisen haasteet niin opettajilla kuin rehtoreilla sekä työhyvinvoinnin laskeminen ja stressin lisääntyminen. Myös työmäärä oli etäopetuksessa lähiopetukseen verrattuna suurempi. Oppimisen tuessa olisi ollut myös parannettavaa. Kolmiportaisen tuen kattavuus ei ollut riittävä, ja tuen kohdentaminen vaikeutui erityisesti erityisen tuen osalta (Vuorio ym., 2021).

Toisen asteen opetuksessa hallitus suositteli etäopetusta koko lukuvuodelle 2020 (Vuorio ym., 2021). Pääosa raportin kyselyihin vastanneista lukio-opiskelijoista oli tyytyväisiä siihen, miten etäopiskelu sujui kevään 2020 aikana. Haasteina opiskelijoilla korostui liian suuri työmäärä, motivaation puute, oppimisvaikeudet sekä jaksamisen haasteet. Myös puolet opiskelijoista koki, että heidän opettajillaan ei ollut riittäviä taitoja toteuttaa sähköistä opetusta. Raportissa opetushenkilöstön yleisfiilistä etäopetukseen siirtymisestä kuvataan lukioissa selkeästi parempana kuin peruskoulun ala- ja yläluokkien opettajilla.

Lukio-opettajat kuvasivat etäopetuksen parhaana puolena uusien opetusmenetelmien kokeilun ja tietoteknisten taitojen kehittymisen (Vuorio ym., 2021). Opettajat olivat myös tyytyväisiä uusien tehtävämallien sekä uudenlaisten kokeiden hyödyntämiseen. Suurin osa vuodesta 2020 toisen asteen koulutuksessa vietettiin etäopetuksessa.

3 TUNTEET OPETTAJAN TYÖSSÄ

3.1 Tunne

Tunteet voidaan määritellä voimakkaina, lyhytaikaisina aktiivisina tiloina, jotka syntyvät vastauksena tiettyihin ärsykkeisiin (Anttila ym., 2016; Do & Schallert, 2004). ”Tunteet (feelings) ovat tunteiden henkistä kokemusta (mental experience of emotions), kun taas emootiot (emotions) ovat monimutkaisia kemiallisten ja hermostollisten reaktioiden joukkoja, jotka ovat biologisesti määräytyneitä ja riippuvaisia aivojen mekanismeista.” (Bahia ym., 2013, s. 277). Tunteita pidetään prosesseina, joihin kuuluu useita komponentteja kokemuksellisista, käyttäytymis- ja fysiologisista järjestelmistä, joihin liittyy tiedostamattomia ja tietoisia yrityksiä muuttaa mitä tahansa näistä prosesseista (Cubukcu, 2012). Ne sijoittuvat aina tiettyyn aikaan, kontekstiin sekä elämäntilanteeseen (Anttila ym., 2016). Tunteita herättävät tulkinnat, joita teemme näistä tapahtumista (Chang, 2009). Arviot tapahtumien syistä vaikuttavat siihen, millaisia tunteita ne voivat herättää sekä miten voimakkaita tunteet voivat olla (Chang, 2009). Tunteet tekevät elämän subjektiivisesti merkittäväksi (Pitkänen, 2021).

Tunteiden perustehtävänä on valmistaa ihmistä toimimaan ja auttaa välttämään vahinkoa suuntaamalla toimintaa turvalliseksi eli pitämään yksilön elossa (Anttila ym., 2018). Tunteet voidaan jakaa positiivisiin ja negatiivisiin, joista negatiiviset auttavat välttämään vaaroja ja positiiviset taas ohjaavat yksilön toimia sekä käyttäytymistä kohti miellyttävyyttä ja hyvinvointia (Anttila ym., 2018). Toisin kuin mielialat, tunteet ovat riippuvaisia toiminnan kohteesta (Schutz ym., 2006). Ne toimivat informaation tarjoajina, joita ilman ymmärrys ei pystyisi muodostumaan (Puolimatka, 2004). Hökän ja kumppaneiden (2020) kirjallisuuskatsauksessa tunteet ymmärretään pääasiassa emotionaalisina kokemuksina ja reaktiona. Tunteiden ja oppimisen yhteyttä tutkinut Puolimatka (2004) taas kuvaa tunteiden olevan järjellisen ajattelun perusta. Seuraavassa luvussa tullaan selvittämään millaisia tunteita juuri opettajan työhön liittyy.

3.2 Tunteet ja opettajan työ

Merkityksellisinä koetut asiat herättävät voimakkaita tunteita (Anttila ym., 2016). Opettajan työ on emotionaalisesti raskasta (Jones & Kessler, 2020) ja haastavaa, koska siihen liittyy pitkäaikaisia monimutkaisia vuorovaikutussuhteita sekä sosiaalista ongelmanratkaisua (Anttila ym., 2016). Suuri osa opettajan työtä on työskennellä tunteiden kanssa (Chang, 2009) ja opettajan persoona sekä taipumukset opetuksessa voivat vaikuttaa siihen, millaisia tunteita sekä opetustyytyväisyyttä opettaja työssään kokee (Nalipay ym., 2019). Etenkin vuorovaikutussuhteiden ylläpitäminen sekä mahdolliset huonot vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa saattavat kuormittaa opettajaa (Chang, 2009). Opettajien kokemat tunteet liittyvät muun muassa oppilaisiin ja heidän oppimiseensa, opettajiin itseensä sekä opetukseen ja sen eri tekijöihin (Burić ym., 2020). Induktiovaiheen opettajat kokevat työssään laajasti eri tunteita, jotka vaihtelevat päivästä tai jopa oppitunnista riippuen (Chang, 2009). Tunneskaalan ymmärtäminen on opettajien itsensä kannalta tärkeää, jotta odotukset opetustyöstä eivät olisi ylioptimistisia vaan realistisia (Chang, 2009).

Opettajien on mahdollista kokea läheisiä ihmissuhteita niin oppilaisiinsa kuin kollegoihinsa, mikä mahdollistaa erilaisia lämpimiä tunteita, kuten iloa, ylpeyttä sekä toivoa (Chang, 2009). Frenzel kollegoineen (2016) tuo esille tutkimuksessaan kolme olennaista tunnetta, joita opettajat kokevat opetuskokemustensa yhteydessä. Nämä tunteet ovat viha, nautinto sekä ahdistus, joista nautinto on yleisin esille tuotu positiivinen tunne, kun taas viha yleisin esille tuotu negatiivinen tunne. Vaikka opettajat kokevat positiivisia tunteita, kuten rakkautta ja huolenpitoa oppilaitaan kohtaan, ovat he yhtä lailla alttiita myös riittämättömyyden sekä kyynisyyden tunteelle (Anttila ym., 2016; Sutton & Wheatley, 2003; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Opettajien kokemista positiivisista tunteista kirjallisuudessa useimmiten korostuvat rakkaus sekä välittäminen, kun taas negatiivisista tunteista viha sekä turhautuminen (Sutton & Wheatley, 2003). Mitä enemmän opettajat välittävät oppilaistaan, sitä vahvemmin myös negatiiviset tunteet tulevat esille (Chang, 2009).

Opettajien tunteilla on suuri merkitys niin heidän oppilailleen kuin myös opettajille itselleen (Becker ym., 2014). Opettajien kokemia tunteita pidetään merkityksellisinä paitsi opettajien oman hyvinvoinnin, mutta myös

luokkahuoneiden toiminnan kannalta (the functioning of classrooms) (Frenzel ym., 2016). Jos oppimisympäristöstä huokuu niin opettamisesta kuin oppimisestakin nauttimista, mahdollistaa se hyvän perustan positiiviselle kehitykselle, tavoitteiden saavuttamiselle sekä esteiden voittamiselle (Frenzel ym., 2009). Niillä tunteilla mitä opettaja luokkaan tuo, on merkittävä vaikutus oppilaiden kokemiin tunteisiin (esim. Becker ym., 2014 ja Anttila ym., 2018). Usein opettajan ammatissa tunteiden käsittely jää kiireisen arjen varjoon, vaikka näin ei tulisi olla (Bahia ym., 2013). Bahia ja kollegat (2013) ovat tutkimuksessaan todenneet, että niillä opettajilla, joilla on haastavaa tunnistaa omia tunteitaan vaativissa ihmissuhdetilanteissa, on riski heikompaan tunteiden hallintaan. Opettajan työtä usein rinnastetaan hoivatyöhön (Chang, 2009). Väitettä perustelee opettajan työssään kokema välittämisen tunne, minkä vahvuus vaikuttaa opettajan tunnemaailmaan. Opettajan työ on tiivistä vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa, mikä vaatii opettajalta huolellisia tunteiden käsittelytaitoja, mitä heille tulisi jo opettajankoulutuksessa opettaa (Bahia ym., 2013).

Opettajien opiskeluaikana kokemat tunteet heijastuvat myös työelämään (Anttila ym., 2016). Anttilan ja kollegoiden (2016) tutkimus osoittaa, että opettajaopiskelijat raportoivat harvemmin negatiivisia tunteita kuin positiivisia tunteita, minkä syyksi he epäilevät opettajan ammatin sekä opettajankoulutuksen yleisen arvostuksen Suomessa. Kuitenkin kuvattujen positiivisten tunteiden kirjo oli kapeampi ja vähemmän spesifi kuin negatiivisten tunteiden. Yleisimmin koetut niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunteet liittyivät motivaatiotekijöihin (Anttila ym., 2016). Tunteet opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa saattavat vaihdella eri koulutusasteella, kuten peruskoulussa ja lukiossa (Anttila ym., 2018). On havaittu, että luokanopettajat kokevat enemmän positiivisia tunteita kuin aineenopettajat, minkä syyksi on nostettu luokanopettajien mahdollisuus viettää enemmän aikaa oppilaidensa kanssa ja näin luoda hyviä vuorovaikutussuhteita heihin (Hagenauer ym., 2015). Erityisopettajien keskeinen rooli inklusiivisen koulun ja käytäntöjen mahdollistamisessa sekä oppilaiden ja muiden opettajien tukemisessa, voi lisätä heidän riskiään kokea uupumusta, kyynisyyttä opettajayhteisöä kohtaan sekä mahdollista riittämättömyyttä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Soini ym., 2019). Erityisopettajilla on suurempi riski olla saamatta kollegiaalista tukea

ammattiyhteisöltä, koska muut opettajat pitävät heitä tyypillisesti opettajan ja oppilassuhteen asiantuntijoina ja etsivät heiltä ennemminkin tukea kuin tarjoavat sitä (Soini ym., 2019).

3.3 Tunteet ja oppiminen

Kokonaisvaltaisen oppimisen voidaan nähdä linkittyvän tunteisiin (Kostiainen ym., 2018). Tunteilla on tärkeä rooli oppimisprosessia motivoivina tekijöinä (Puolimatka, 2004) ja erityisesti mahdollisuus kokea monenlaisia tunteita on nähty edistävän laajempaa oppimista sekä tiedon kerrostumista (Kostiainen ym., 2018). Tunteet voivat myös parantaa edellytyksiä sekä mahdollisuuksia oppimiseen sen eri tasoilla (Bahia ym., 2013). Hökän ja kollegoiden (2022) kirjallisuuskatsaus osoittaa, että suurimmassa osassa tutkituista artikkeleista tunteet sekä oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa ja tunteet vaikuttavat työssä oppimiseen. Opettajien onkin tärkeää ymmärtää, että tunteet ovat olennainen osa opetustyötä (Hagreaves, 1998). Koulu ympäristönä on keskeinen paikka monenlaisille tunteille (Anttila ym., 2018), ja opettajat kokevat luokassa erilaisia tunteita negatiivisista positiivisiin eri tilanteista riippuen (Cubukcu, 2012).

Haastavat oppimiskokemukset eivät tapahdu aiheuttamatta tunteita. Oppimisessa ei aina ole kyse vain tiedollisesta muutoksesta, vaan myös esimerkiksi tunteista sekä toiminnasta (Soini ym., 2008). Tunteet sijoittuvat aina tiettyyn aikaan, kontekstiin sekä elämäntilanteeseen (Anttila ym., 2016). Tunteet ovat syvästi kietoutuneita opettamisen tarkoituksiperiin, opetuksen muodostamiin suhteisiin sekä opettajien omiin luonteenpiirteisiin ja tarpeisiin, mitä he tuovat osaksi opettajuuttaan (Hargreaves, 1998). Tunteet voivat vahvistaa ei pelkästään luokkahuoneessa koettuja vuorovaikutussuhteita, vaan myös parantaa oppimisen olosuhteita ja mahdollisuuksia eri tasoilla (Bahia ym., 2013).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia ammatillisesti merkityksellisiä haastavia oppimiskokemuksia induktiovaiheen luokanopettajat, aineenopettajat sekä erityis- ja erityisluokanopettajat ovat kokeneet yhden vuoden aikana, ja mitä tunteita nämä oppimiskokemukset ovat opettajissa herättäneet. Tutkimus pyrkii löytämään mahdollisia eroavaisuuksia koetuissa haastavissa oppimiskokemuksissa eri opettajaryhmien väliltä. Tutkimus pyrkii myös luomaan tietoa näiden ammattiryhmien kokemista tunteista kohdistuen haastaviin oppimiskokemuksiin ja syventämään näin ymmärrystä opettajan ammatista. Tutkimuksen tarjoama tieto opettajan uran ensimmäisten vuosien oppimiskokemusten ja tunteiden yhteydestä voi toimia myös tukena induktiovaiheessa oleville opettajille sekä opettajaopiskelijoille.

Tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi rajautuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia ammatillisesti merkityksellisiä haastavia oppimiskokemuksia induktiovaiheen luokanopettajat, aineenopettajat sekä erityis- ja erityisluokanopettajat ovat kokeneet yhden vuoden aikana?
2. Onko opettajaryhmien välillä eroja koettujen haastavien oppimiskokemusten suhteen?
3. Minkälaisia tunteita haastavat oppimiskokemukset ovat herättäneet opettajaryhmissä?

4.2 Tieteenfilosofinen tausta

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja se toteutetaan kvalitatiivisen tutkimuksen metodeja mukailleen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen tutkimus voidaan määritellä tarkoittavan aineiston sekä analyysin muodon kuvaamista. Laadullisilla tutkimusmetodeilla pyritään vastaamaan vaikeammin mitattaviin kysymyksiin, kuten esimerkiksi kokemuksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Tyypillistä juuri laadulliselle tutkimukselle on ihmisen elämämaailman sekä merkityksien tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkimusta ohjaava tutkimussuuntaus on fenomenologia. Fenomenologiassa kyse on kokemusten tutkimisesta ja näin ilmiöiden selittämisestä sekä kuvaamisesta (Perttula, 2012). Fenomenologiassa pyrkimys on tehdä oikeutta ilmenevälle todellisuudelle (Miettinen ym., 2010). Kokemus voidaan määritellä fenomenologisen näkökulman kautta tarkoittavan merkityssuhteita eli kokemusten merkityssisältöjä ja niiden rakennetta (Laine, 2018). Kokemus on jokaisen henkilökohtainen merkityksenanto (Laine, 2018). Jokaisen yksilön kokemus kuitenkin paljastaa myös jotain yleistä, koska kaikki yhteisön jäsenet ovat osa jonkin yhteisön luomaa merkitysten perinnettä (Laine, 2018). Käsiteellä kokemus voidaan kuvata ihmisen oppimisen, kasvamisen ja kulttuuriin sosiaalistumisen prosesseja (Pitkänen, 2021). Kokemus mahdollistaa jonkin asian näkemisen sekä ymmärtämisen uudella tavalla, mikä lisää aikaisempaan tietoomme jotain uutta (Silkelä, 2001).

Analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa tutkimuskysymyksiin liittyvistä analyysiyksiköistä muodostettiin ala- ja yläkategorioita. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, missä syvennyttään aineiston sisältöön (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa on mahdollista analysoida sisällönanalyysillä systemaattisesti sekä puolueettomasti, kuitenkin tiedostaen täysin objektiivisen analyysin toteuttamisen mahdottomuuden (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoite on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheita kuvataan luvussa 4.6.

4.3 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on osa OPPI-tutkimusryhmän Early Career Teachers Professional Agency Across Four European countries (ECPTA) tutkimushanketta varten kerätystä aineistosta. ECTPA-tutkimushanke on Suomen Akatemian rahoittama, ja se toteutettiin vuosina 2018–2022. Tutkimushankkeen aineisto koostuu kyselyaineistosta, johon vastasi 2572 opettajaa sekä 100 opettajan. Tutkimushankkeessa tarkasteltiin uransa induktiovaiheessa olevien opettajien kokemuksia ammatillisesta oppimisestaan, työolosuhteistaan ja työssä jaksamisesta. Tutkimushanke toteutettiin Suomessa, Hollannissa, Ruotsissa sekä Iso-Britanniassa. Tähän tutkimukseen hyödynnettävä aineisto on rajattu käsittelemään suomalaisia luokanopettajia, aineenopettajia sekä erityis- ja erityisluokanopettajia. Aineistonkeruu on toteutettu EU:n yleistä tietosuoja-asetusta 2016/67 (GDPR) ja TENK:in (2019) ohjeistusta noudattaen. Aineiston hyödyntämisestä on tehty sopimus OPPI-tutkimusryhmän sekä tutkijan välillä. Haastatteluun osallistuneet opettajat valikoituivat tutkimushankkeessa toteutetun kyselyn perusteella, siten että kyselyyn oli mahdollista jättää yhteystietonsa, jos vastaaja oli halukas osallistumaan haastatteluun. Yhteystietonsa jättäneisiin otettiin yhteyttä tutkimusryhmän toimesta sähköpostin välityksellä ja sovittiin halukkaiden kanssa yksilöhaastatteluista. Haastateltavilla oli oikeus perua osallistumisensa missä vaiheessa prosessia tahansa.

Yhteensä litteroitua haastatteluaineistoa oli 172 sivua ja haastattelujen yhteiskesto oli 1147 minuuttia. Yhden haastattelun keskimääräinen kesto oli 54 minuuttia. Litteraateissa käsiteltiin myös ammatillista verkostoa sekä muutamalla kysymyksellä COVID-19 pandemiaa. Nämä kuitenkin rajattiin pois, koska ne eivät koskeneet opettajien oppimiskokemuksia, jotka olivat valittuna rajauksena tässä tutkimuksessa. Tähän tutkimukseen rajautuu opettajille esitetyt pohjustavat kysymykset sekä oppimiskokemuksiin liittyvä osuus, jossa hyödynnettiin Journey Plot -haastattelumenetelmää. Näiden rajauksien jälkeen tähän tutkimukseen hyödynnettävää litteroitua haastatteluaineistoa on yhteensä 97 sivua.

4.4 Tutkimuksen konteksti ja tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistui yhteensä 21 opettajaa. Tutkimusjoukko koostuu yhteensä yhdeksästä (9) luokanopettajasta, kuudesta (6) aineenopettajasta, viidestä (5) erityisopettajasta ja yhdestä (1) erityisluokanopettajasta. Tutkimuksen kohderyhmänä olleilla opettajilla on erilainen koulutustausta, työkokemus sekä työnkuva (ks. Taulukko 1). Opettajilla oli tutkimushetkellä työkokemusta enimmillään 4 vuotta ja 6 kuukautta sekä vähimmillään 9 kuukautta. Opettajat olivat valmistuneet vuosien 2015 ja 2020 välillä.

TAULUKKO 1. Opettajien taustatiedot

Koulutus	Valmistumisvuosi	Työkokemus
Luokanopettaja	2018	2 vuotta ja 5 kuukautta
Luokanopettaja	2016	4 vuotta ja 5 kuukautta
Luokanopettaja	2018	2 vuotta ja 3 kuukautta
Luokanopettaja	2016	2 vuotta ja 7 kuukautta
Luokanopettaja	2016	4 vuotta ja 3 kuukautta
Luokanopettaja	2019	1 vuosi ja 3 kuukautta
Luokanopettaja	2015	4 vuotta
Luokanopettaja	2018	2 vuotta ja 4 kuukautta
Luokanopettaja	2017	3 vuotta
Aineenopettaja	2019	2 vuotta ja 9 kuukautta
Aineenopettaja	2019	2 vuotta ja 7 kuukautta
Aineenopettaja	2019	9 kuukautta
Aineenopettaja	2015	4 vuotta
Aineenopettaja	2016	4 vuotta ja 4 kuukautta
Aineenopettaja	2018	2 vuotta
Erytisopettaja	2018	1 vuosi ja 5 kuukautta
Erytisopettaja	2020	4 vuotta ja 5 kuukautta
Erytisopettaja	2018	2 vuotta ja 6 kuukautta
Erytisopettaja	2017	2 vuotta ja 2 kuukautta
Erytisopettaja	2016	4 vuotta ja 6 kuukautta
Erytisluokanopettaja	2019	1 vuosi ja 5 kuukautta

Opettajaryhmien välillä on eroja niin pääaineen kun pedagogisen koulutuksen suhteen. Opetustoimen henkilöstön, kuten opettajien kelpoisuusvaatimukset määritellään asetuksessa 1998/986. Luokanopettajien pääaineena on kasvatustiede ja erityisopettajien erityispedagogiikka, ja kummallakin opettajaryhmällä on laaja pedagoginen koulutus. Aineenopettajilla on pitkät aineopinnot sekä luokanopettajan ja erityisopettajan koulutukseen verrattuna lyhyemmät, noin vuoden mittaiset opettajan pedagogiset opinnot. Alakoulussa työskentelevät yleensä luokanopettajat ja yläkoulussa taas pääosin aineenopettajat (Opetusalan Ammattijärjestö, 2024). Kaikki tutkimuksen kohteena olevat opettajaryhmät toimivat joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen opettajina peruskoulussa tai lukiossa. Luokanopettajat usein työskentelevät saman oppilasryhmän kanssa jopa vuosia, kun taas erityis- sekä aineenopettajilla vaihtuvat opetusryhmät tiheämmin. Erityis- sekä aineenopettajat myös työskentelevät usein useamman oppilasryhmän kanssa arjessaan verrattuna luokanopettajiin.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty COVID-19 pandemian jyllätessä, minkä takia pandemian vaikutukset opettajien vuoden aikaisiin kokemuksiin näkyvät aineistosta useina mainintoina. On siis tärkeää ottaa huomioon aineistoa analysoitaessa tutkimuskonteksti, jossa aineisto on syntynyt. Suomessa COVID-19 pandemia vaikutti peruskouluissa sekä toisen asteen koulutuksessa eri tavoin. Maaliskuussa 2020 alkoi Suomessa COVID-19 pandemiasta johtuva kriisi, minkä johdosta otettiin käyttöön poikkeusoloja varten luotu valmiuslaki, jonka seurauksena koulut siirtyivät pääosin etäopetukseen (Vuorio ym., 2021). Syksyllä 2020 peruskouluissa ja paikoittain toisen asteen koulutuksessa palattiin takaisin lähiopetukseen. Koronatilanteen vaikutusta koulumaailmaan on kuvattu laajemmin luvussa 2.4.

4.5 Aineiston keruu - Journey Plot

Tutkimuksen aineisto on kerätty yksilöhaastatteluina. Tutkimushaastattelun tarkoituksena on tuottaa tietoa sekä aineistoa, mitä hyödyntäen voidaan vastata tutkimusongelmaan (Hyvärinen ym., 2024). Haastattelujen hyvinä puolina voidaan nähdä haastateltavien mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan ja ilmaista, miten suhtautuvat tilanteisiin omasta näkökulmastaan (Cohen ym.,

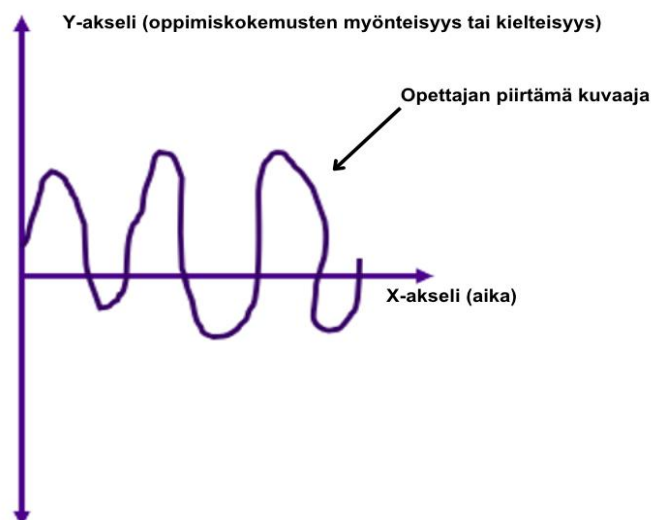
2017). Haastattelu on tiedonkeruuvälineenä joustava ja se mahdollistaa sanallisten vastauksien lisäksi myös nonverbaalin sekä nähtyjen havaintojen keräämisen (Cohen ym., 2017). Haastattelut mahdollistavat spontaaniuden ja ennakkoon suunnittele mattomista aihepiireistä keskustelun (Cohen ym., 2017). Kyselyistä eroten haastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden nähdä, miten ajatukset muotoillaan sekä asiayhteydet muodostetaan (Cohen ym., 2017).

Haastattelijan kysymysten sisältämät rajaukset, muotoilu sekä tyyli vaikuttavat suuresti siihen, miten haastateltava vastaa, ja millaisia keskusteluja aineistoon on mahdollista saada (Hyvärinen ym., 2024). Haastattelujen luotettavuutta aineistonhankintamenetelmänä on kyseenalaistettu esimerkiksi henkilökohtaisten asioiden kuten väsymyksen, kysymyksien haastavuuden, tutkijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutuksen sekä tutkijan ennakkoletuksien kautta (Cohen ym., 2017). Haastatteluissa on aina haasteena tuoda kaikkia haastateltavan näkökulmia ja kokemuksia esille muun muassa aikarajan sekä kysymysten asettelu n takia (Anttila ym., 2016). Aiemmin koettuja tunteita saattaa myös olla haastavaa muistaa myöhemmin (Anttila ym., 2016), mikä vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Opettajat kuvaavat haastatteluissa jopa vuoden takaisia tapahtumia, minkä takia voidaan olettaa, etteivät kaikki tunnekokemukset mahdollisesti ole muistuneet opettajien mieleen haastattelutilanteessa. Aineisto on COVID-19 pandemian poikkeusolojen takia kerätty etänä videoyhteyden avulla, mikä on mahdollisesti vaikuttanut haastattelutilanteeseen eri tavoin esimerkiksi verkkoyhteyksien toiminnan kautta.

Tämän tutkielman haastatteluaineisto on kerätty lukuvuoden 2020–2021 aikana. Haastatteluissa on hyödynnetty Journey Plot -haastattelumenetelmää, joka on Castellón, Pyhällön ja McAlpinen (2018) kehittämä. McAlpinen (2016) mukaan Journey Plot visuaalisena tiedonkeruumenetelmänä voidaan nähdä soveltuvan hyvin kokemuksien sekä niihin liittyvien tunteiden kuvaamiseen ja erityisesti narratiiviseen lähestymistapaan. Visuaalisuus näkyy kyseissä tiedonkeruumenetelmässä kaavion hyödyntämisenä, jossa kaavion pysty (y)-sekä vaaka (x)-akseli kuvaavat esimerkiksi kulunutta aikaa sekä tunteiden vaihtelua (McAlpine, 2016). Aineistoa kerätessä tutkittavia pyydetään piirtämään kuvaajaa, joka kuvaa tietyn ajan kuluessa tapahtuneita myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia sekä kuvailemaan ja selittämään haastattelijalle ääneen

mitä kyseisissä tapahtumissa on tapahtunut, ja miten tapahtumien väliset siirtymät ovat muotoutuneet (Sala-Bubaré & Castelló, 2016).

Aineistonkeruusta vastasivat hankkeessa työskennelleet tutkijat. Haastattelutilanteessa tutkittavia pyydettiin aluksi piirtämään kuvaaja, joka kuvasi kuluneen vuoden aikana tapahtuneita myönteisiä ja kielteisiä oppimiskokemuksia opettajana (ks. Kuvio 1). X-akseli kuvasti aikaa ja Y-akseli oppimiskokemuksen myönteisyyttä tai kielteisyyttä. Kuvaajan piirtämisen jälkeen haastateltavan tuli merkitä ja kirjoittaa lyhyesti kokemansa oppimiskokemukset kuvaajalle. Tämän jälkeen haastattelija pyysi tutkittavaa kertomaan ja kuvailemaan haastattelijalle kuvaajalle merkityt oppimiskokemukset ja mitä kyseisissä tapahtumissa on tapahtunut, sekä miten tapahtumien väliset siirtymät ovat muotoutuneet. Journey Plot -tiedonkeruumenetelmä kannustaa haastateltavaa kertomaan myös kokemuksista, joita ei ole kuvaajaan merkitty. Opettajan ammatillinen kehittyminen vaatii opettajalta oman työtoimintansa reflektointia (Pitkänen, 2021). Haastattelutilanne mahdollisti opettajan kuluneen vuoden läpikäymisen ja reflektoinnin kuvaajan piirtämisen ja sen jälkeisen keskustelun kautta. Aineistoa kerättäessä haastateltavien opettajien kanssa puhuttiin jo haastattelujen aluksi siitä, mitä oppimiskokemukset ovat sekä miten oppiminen tässä tutkimuksessa ymmärretään. Oppimista ei välttämättä suoraan mainittu kaikkien kokemusten kuvauksissa, vaan opettajat saattoivat kertoa esimerkiksi oman ajattelun tai toiminnan muutoksista, joita tässä tutkimuksessa on käsitelty oppimisen kuvauksina.



KUVIO 1. Esimerkkikuva Journey Plot -kuvaajasta

4.6 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, jossa tutkimusta ohjaava tutkimussuuntaus on fenomenologia. Analyysi pohjautuu litteroituihin haastatteluteksteihin, joiden tukena hyödynnettiin Journey Plot -kuvaajia. Tutkimuksen analyysi eteni Tuomen ja Sarajärven (2018) mallin mukaisesti (ks. Kuvio 2).

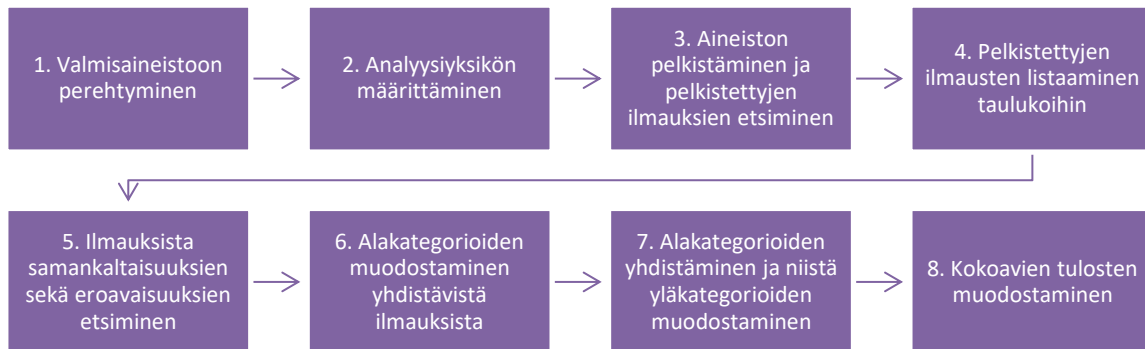
Tutkimuksen alussa tulee määrittää analyysiyksikkö, joka perustuu tutkimuskysymykseen ja aineiston laatuun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkiksi yksittäinen sana tai lause, joka vastaa tutkimustehtävään. Sisällönanalyysissa on kolme eri päävaihetta, jotka ovat järjestyksessä aineiston pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisessä vaiheessa eli pelkistämässä (ks. Taulukko 2) karsitaan kaikki tutkimukselle merkityksetön pois, koska tarkoituksena on löytää tutkimustehtävää vastaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Sitaatti	Pelkistetty ilmaisu	Alakategoria	Yläkategoria
<i>”Johtoportaan päätökset tulee vähän pommeina välillä opettajille niskaan. Tavallaan meillä työyhteisön keskuudessa ei oo niinkään ongelmia, vaan ehkä kahden eri työyhteisön välillä ja sitten työyhteisön ja johtoportaan välillä.”</i>	Työyhteisössä vuorovaikutuksen haasteita eri ryhmien välillä	Työyhteisö	Vuorovaikutus

Toisessa vaiheessa eli ryhmittelyssä etsitään yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia valituista ilmauksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näistä muodostetaan alaluokat.

Kolmannessa vaiheessa aineisto käsitteellistetään, minkä avulla tarkoitus on muodostaa teoreettisia käsitteitä eli yläluokkia, joita yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin loppuvaiheessa tulokset on mahdollista liittää osaksi aikaisempaa teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkielmassa tuloksia tarkastellaan lopuksi aiemmin esitettyjen teoriakatsausten avulla.



KUVIO 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 19) kuviota mukailien

Aineistoa lähdettiin analysoimaan ensin lukemalla se useita kertoja läpi. Aineiston ollessa valmisaineistoa, jota tutkija ei itse ole kerännyt tai litteroinut, oli tärkeää saada selkeä kuva aineistosta kokonaisuutena. Aineiston läpikäyntiä tuki mahdollisuus kysyä aineistosta sitä keränneeltä alkuperäisen tutkimuksen projektitutkijalta, koska hän toimi tutkielmassa aineisto-ohjaajana. Aineistoa pyrittiin hahmottamaan erilaisten taulukoiden avulla Microsoft Excelissä, jotta näkyisi selkeästi, olisiko tutkimuskysymyksiin löydettävissä vastauksia. Taulukoinnin avulla pystytään havainnollistamaan, mitkä asiat aineistossa ovat tutkimukselle keskeisiä sekä luomaan näille keskeisille seikoille yhdistävä nimittäjä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Ensimmäiseen alustavaan taulukkoon pyrittiin löytämään aineistosta kaikki mahdolliset osat, jotka liittyisivät määriteltyihin tutkimusongelmiin, eli pelkistämään aineisto. Ensimmäinen taulukko jaettiin viiteen osaan. Nämä osat olivat litteroinnissa haastateltavalle määritelty koodi, koulutus, haastavat oppimiskokemukset sekä tunteet, jotka liittyivät näihin oppimiskokemuksiin. Haastavat oppimiskokemukset jaettiin kahteen eri osaan: litteraatissa eli

suullisissa maininnoissa korostettuihin sekä haastattelussa haastateltavan tekemässä kuvaajassa korostettuihin. Taulukosta värikoodattiin erityisluokanopettaja sekä erityisopettajat punaisiksi, luokanopettajat vihreiksi ja aineenopettajat sinisiksi. Erityisopettajat sekä erityisluokanopettaja yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi, jotta mahdollinen tunnistettavuus voitaisiin ehkäistä. Siksi tästä eteenpäin myös tässä tutkielmassa käytetään termiä erityisopettajat. Aineisto käytiin useaan kertaan läpi niin, että jokaisella kerralla pyrkimys oli täydentää taulukkoa, jottei mikään osa aineistosta menisi epähuomiossa tutkijalta ohi. Alkuanalyysia on pidetty tutkimuksessa hyvin tärkeänä. Kun taulukkoa ei ollut enää mahdollista täydentää, luotiin kolme uutta taulukkoa, jotka vastasivat jokainen yhteen tutkimuskysymykseen. Näin tekemällä tarkoitus oli alkaa tarkentamaan analyysia juuri tiettyä tutkimusongelmaa vastaavaksi.

Ensimmäiseen taulukkoon pyrittiin havainnoimaan kaikki tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset, jotka liittyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Taulukkoon listattiin jokainen haastateltavien mainitsema ammatillisesti merkittävä kielteinen/haastava kokemus ja tämän kokemuksen mahdollistama oppi. Kokonaisuudessaan aineistosta löydettiin yhteensä 54 merkitysyksikköä, joissa opettajat mainitsivat haastavia kokemuksia ja niiden mahdollistamaa oppimista. Tämän jälkeen edellä mainitut merkitysyksiköt kategorioitiin aihepiireittäin. Aihepiirejä muodostui yhteensä kymmenen sekä näiden lisäksi kategoria muut, joka kokosi yksittäisiä kokemuksia. Näistä kymmenestä aihepiiristä muodostettiin alakategoriat sen perusteella, mitkä kokemukset korostuivat haastatteluissa eniten sekä niiden perusteella yläkategoriat.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastausta pyrittiin löytämään erittelemällä aineistosta nousseita haastavia oppimiskokemuksia kuvaavia merkitysyksiköitä opettajaryhmittäin (luokanopettajat, aineenopettajat sekä erityisopettajat), jotta voitaisiin löytää opettajaryhmien väliset mahdolliset erot sekä yhtäläisyydet oppimiskokemusten suhteen. Analyysin tarkoituksena onkin nostaa aineistosta eroja sekä yhtäläisyyksiä, jotka selventäisivät yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Kategoriat ovat osana laajempaa systeemiä, koska tarkoitus on verrata niitä toisiinsa. Analyysissa muodostui jokaisen opettajaryhmän alle haastatteluista nousseet alakategoriat, joiden kautta muotoutuivat yläkategoriat.

Kolmatta tutkimuskysymystä varten luotiin taulukko, johon eriteltiin uudestaan pelkistetyistä aineistosta haastavat oppimiskokemukset sekä uutena lisänä näiden oppimiskokemusten aiheuttamat tunteet, joita opettajat olivat kuvanneet aineistossa. Taulukon osat olivat vierekkäin, jotta kausaliteetin näkeminen olisi selkeää. Tunneilmaisista etsittiin samaa tunnetta tai tunteiden oireita kuvaavat ilmaisut, joiden kautta muodostettiin yhdistävät kategoriat.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset etenemällä tutkimuskysymysten mukaisesti. Luvussa 6.1 esitellään induktiovaiheen opettajien vuoden aikana kokemat haastavat oppimiskokemukset ja tuodaan esille, minkä tyyppiset haastavat oppimiskokemukset korostuivat haastatteluissa eniten. Luvussa 6.2 esitellään ammattiryhmien välisiä eroja haastavien oppimiskokemusten suhteen. Luvussa 6.3 esitellään opettajien kokemat tunteet, jotka yhdistyvät aiemmassa luvussa esiteltyihin haastaviin oppimiskokemuksiin. Aineistoa esitellään tulevissa alaluvuissa sitaatteja hyödyntäen. Sitaatit ovat olleet koko analyysin ajan tärkeänä osana analyysia ja kokemusten tulkintaa, koska ne tuovat esille opettajien tekemää reflektiota omasta työstään kuluneen vuoden aikana. Sitaattien perässä olevat merkinnät (L), (A) ja (E) kuvaavat luokanopettajaa, aineenopettajaa ja erityisopettajaa.

5.1 Haastavat oppimiskokemukset

Haastava oppimiskokemus kuvaa tässä tutkimuksessa ensin negatiiviselta tuntuvaan kokemukseen, jonka seurauksena yksilö on oppinut jotain uutta. Haastavia oppimiskokemuksia haastatteluissa mainittiin yhteensä 54 kertaa. Maininnoista muodostui analyysissa yläkategoriat alakategorioineen (ks. Taulukko 3), jotka esitellään tulevissa alaluvuissa. Yläkategorioiksi muodostuivat haastateltavien puheissa eniten korostuneet haastavat oppimiskokemukset, jotka ovat etäopetus, vuorovaikutus ja työssä jaksaminen. Yläkategorioissa vuorovaikutus ja työssä jaksaminen ei käsitellä etäopetukseen liittyviä haastavia oppimiskokemuksia, koska ne on rajattu omaan kategoriaansa.

TAULUKKO 3. Haastavat oppimiskokemukset ylä- ja alakategorioittain

Haastavat oppimiskokemukset			
Yläkategoriat	Etäopetus	Vuorovaikutus	Työssä jaksaminen
Alakategoriat	Opettaminen ja opetusmenetelmät etäopetuksessa	Työyhteisö	Arjen haasteet
	Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys etäopetuksessa	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	Terveys

5.1.1 Etäopetus

Tämä kategoria kuvaa etäopetukseen liitettyjä haastavia oppimiskokemuksia. Yläkategorian alle muodostui kaksi alakategoriaa: **opettaminen ja opetusmenetelmät etäopetuksessa** sekä **vuorovaikutus ja yhteisöllisyys etäopetuksessa**, jotka korostuivat eniten opettajien kertoessa haastatteluissa haastavista oppimiskokemuksistaan liittyen etäopetukseen. Etäopetus mainittiin jokaisessa 21 haastattelussa, mutta haastavia oppimiskokemuksia etäopetukseen liittyen oli 13 haastattelussa. Alakategorioista ensimmäiseen liittyvät opettamisen haastavuus etänä sekä erilaisten opetusmenetelmien sekä tehtävien tuottaminen etäopetukseen, mainittiin yhteensä 11 haastattelussa. Etäopetuksen toteuttamisen haastavuutta kuvattiin muun muassa sen kautta, ettei etäopetus ollut opettajille tuttua entuudestaan, eikä siihen tästä syystä oltu myöskään osattu valmistautua mitenkään.

”Sithän me siirryttiin etäopetukseen, se ei ollu ihan niin positiivinen [naurahtaa] oppimiskokemus. Siin oli todella paljon kaikkia haasteita. Koska mä en ollu sellaista ollenkaan harjoitellu, mä en ollu valmistautunu siihen yhtään. Mä en tienny miten sellaisia pieniä oppilaita voi opettaa etänä.” (A1)

Etäopetukseen liittyi paljon epävarmuutta ja uusien toimintatapojen kehittämistä etäopetuksen toteuttamisen suhteen. Moni opettajista toi esille sen, miten jäi

omien haasteidensa kanssa melko yksin, koska jokainen opettajista oli uuden haasteen edessä, eikä apua ollut mahdollista saada samalla tavalla kuin uutena opettajana aiemmin. Alla olevassa sitaatissa yksi erityisopettajista kuvaa sitä, miten joutui itse käyttämään paljon omaa aikaansa selvittääkseen, miten pystyisi toteuttamaan oppilaitaan tukevaa ja heidän tarpeitaan kuuntelevaa opetusta.

”Se ainaki pakotti mut miettii niitä asioita että pakotti mut tekee sellasia luovempia ratkasuja miettii sitä et miten mä tavotan jokasen perheen ja miten mä annan sellasii tehtäviä, lapsille jotka ei pysty itsenäiseen työskentelyyn millään tavalla saatika käyttään tietokonetta tai mitään tämmösiä yhteydenottovälineitä et miten mä pystyn, tekee sellasii tehtävii et he kuitenkin jotain sais ja heil ois jonkunlainen rutiini ja rytmi. Niin kyl se ainakin pisti mut aika lujille siinä et mä jouduin keksii erilasii luovii tehtäviä ja ratkasuja siihen tilanteeseen.” (E5)

Aluksi kielteiseltä tuntuneet kokemukset opettivat opettajien mukaan kuitenkin paljon totutusta normista poikkeavan opetuksen järjestämisestä ja mahdollistivat erilaisia uusia taitoja. Useampi opettajista kuvaili hyvänä asiana etäopetuksen tuomaa pakkoa opetella opetuksen toteuttamisesta muutenkin kuin lähiopetuksena, koska he pystyvät hyödyntämään kriisin aikana opittuja taitoja sekä erilaisia tehtävämuotoja myös nykypäivänä osana lähiopetusta. Ylipäättään tieto- ja viestintäteknikan osaamisen nähtiin opettajilla kehittyneen etäopetuksen aikana, mikä mainittiin useammassa haastattelussa.

”-- kylhän se silloin tuntu tosi hurjalta ja uudelta, ja tuntu vähän niin ku että vaaditaanks täs nyt liikaa, mut sit toisaalta ku ymmärsi et on kriisi ikään ku päällä niin et näin vaan nyt pitää tehdä.-- Mut sitte, on se nyt paljon positiivisempi ajatus ikään ku, et aattelee että oli oikeesti itellä ainaki hyvä juttu et ikään ku pakotettiin harjottelemaan, koska siitä on saanu nytteki tosi paljon hyvää et tämmösiiki asioit nykyään tehään Zoomin kautta ihan arkipäiväsesti niin on se tuonu paljon hyvää.” (E2)

Toiseksi etäopetuksen haastavien oppimiskokemusten alakategoriaksi muodostui vuorovaikutus ja yhteisöllisyys etäopetuksessa. Vuorovaikutukseen liittyviä haastavia oppimiskokemuksia mainittiin yhteensä seitsemässä (7) haastattelussa. Erityisesti kommunikointi sekä sen puute niin oppilaiden, oppilaiden vanhempien kuin kollegoiden kanssa oli monelle opettajalle kielteinen kokemus. Moni opettajista koki esimerkiksi haasteita opettajaoppilassuhteissa sekä niiden kehittämisessä etäopetuksen aikana.

”Ja sitten tuli ylipäänsä koronapandemia joo masensi mutta myös tää ku saatiin, tietää se meille se tuli tosi yllättäen niin, sen takia tää on tosi iso tää

pudotus tonne negatiiviselle koska vaikka mä tiesin että mä, hallitsen tosi hyvin kaikki alustat tai pystyn oppimaan minkä tahansa, kyllä helposti mua ei se puoli jännittäny mua jännitti ja harmitti se että mä en nää niitä oppilaita.” (A6)

Vuorovaikutuksen puute etäopetuksessa vaikutti myös siihen, että moni opettajista koki olevansa yksin tilanteessa, jossa olisi toivonut yhteisöltä tukea. Osassa tapauksista fyysinen tapaaminen muiden kollegoiden kanssa kiellettiin kokonaan tai sitä rajoitettiin erilaisilla säännöillä. Niillä opettajilla, jotka ohjattiin kotiin toteuttamaan etäopetusta, jäi työyhteisöllinen tuki vain virtuaaliseksi. Erityisesti induktiovaiheen opettajalle koko koulumaailma ja siellä toimiminen oli jo ennen etäopetukseen siirtymistä uutta ja vierasta, mitä etäopetus sekoitti vain lisää.

”Se oli jotenkin todella epämääräistä se alku. Mä olin ihan pihalla kun mä olin muutenkin jo vähän pihalla siitä mun työstä niin, et sit mä olin jotenkin entistä enemmän pihalla. Koska mä en tosiaan ollu tavannu kaikkia oppilaita vielä, mä en tienny milt ne näyttää, mä en tienny niitten nimiäkään kaikkia. Sit mulle oltiin vaan sillei et no täs on näit ryhmii et tee näitten kaa jotain ja sit mä en oikein tienny edes et mitä aiheita meidän pitäis käsitellä.” (A1)

”Ja sit se alko taas sujua paljon tasasemmin ja se ei ollu niin kuormittavaa esimerkiks mun oman jaksamisen kannalta.” (E5)

Nämä kokemukset kuitenkin mahdollistivat opettajille monenlaista oppimista. Yksi aineenopettajista mainitsi esimerkiksi siitä, miten etäopetus opetti omasta minäpystyvyydestä ja toi lisää itsevarmuutta, kun etäopetus menikin loppujen lopuksi paremmin kuin haastateltava olisi aluksi osannut ajatella. Eräs luokanopettajista taas mainitsi etäopetuksen opettaneen tilanteista selviämisestä sekä ratkaisujen löytämisestä tilanteessa kuin tilanteessa. Useampi opettajista mainitsi oppina sen, että arvostaa enemmän mahdollisuutta olla koulussa ja tavata oppilaita sekä kollegoita henkilökohtaisesti. Erityisesti arkipäiväisiä kohtaamisia koulun käytävillä sekä opettajanhuoneessa osattiin arvostaa enemmän.

5.1.2 Vuorovaikutus

Toinen haastavien oppimiskokemusten yläkategoria vuorovaikutus, kuvaa kaikkea etäopetukseen liittymätöntä, haastavaksi oppimiskokemukseksi määriteltyä vuorovaikutusta tai sen puutetta, mitä opettajalla on ollut niin

oppilaiden kuin työyhteisönsä kanssa yhden vuoden aikana. Vuorovaikutukseen liittyviä haastavia oppimiskokemuksia mainittiin yhteensä yhdeksässä (9) haastattelussa. Yläkategorian alle muodostui kaksi alakategoriaa, jotka ovat **työyhteisö ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus**.

Ensimmäinen alakategoria on työyhteisö. Mainintoja haastavista oppimiskokemuksista työyhteisöön liittyen oli yhteensä kuudessa (6) haastattelussa. Työyhteisöön liittyviä haastavia oppimiskokemuksia kuvattiin usein eri tavoin. Opettajat toivat esille puutteita työyhteisön yhteisöllisyydessä ja hyvässä työilmapiirissä, mikä näkyi yksinäisyyden kokemuksina. Mainintoja oli myös avun saamisen puutteista niin koulun johdon kuin muiden kollegoiden osalta. Osa opettajista koki muun muassa haasteita siinä, keneltä apua tulisi kysyä. Aineistossa oli myös yhden opettajan maininta perehdyttämisen vähäisyydestä.

”Siel on johdon saavuttamattomuus eli se liittyy myös siihen et se kokemus oli se et on tosi yksin. Oli tosi paljon tilanteita, semmosii joissa ois tarvinnu saada johto kiinni niin sitte, varmasti ihan inhimillisistäkin syistä niin et esimerkiks ei saanu puhelimella kiinni tai ei vastannu.” (E2)

Työyhteisön sisäiset haasteet liittyivät niin yksittäisten opettajien välisiin suhteisiin kuin esimerkiksi työyhteisön rakoiluun luokanopettajien sekä aineenopettajien välillä. Opettajien haastatteluista löytyi myös maininta johtoportaan sekä opettajien välisestä vastakkainasettelusta ja opettajien sekä ohjaajien välisestä dynamiikasta, joiden nähtiin heikentävän työilmapiiriä. Yksittäisten opettajien välisestä haastavasta yhteistyöstä oli maininta niin erityisopettajan kuin aineenopettajankin haastattelussa. Aineenopettajan haastattelussa kokemuksesta haastavan teki kollegaksi palkattu epäpätevä henkilö, minkä takia uusi opettaja jäi ilman kokeneemman opettajan tukea, joutui vahtimaan epäpätevää opettajaa ja loppujen lopuksi ottamaan yhteyttä pääluottamusmieheen. Alla olevassa sitaatissa taas yksi erityisopettajista kuvaa tilannettaan luokanopettajan kanssa, jossa hyvän yhteistyön rakentaminen opettajien välille koettiin haastavaksi.

”Mut ehkä semmonen et semmoset just niin ku sanoinki tos toi yhteistyö mut pitää ehkä viel tähän yhen ihmisen kanssa että tää on semmonen kenestä mulle yks ohjaaja vielä varotti että oo vähän varovainen tän kanssa et mitä sanot. Nii ehkä tämmösen ihmisen kanssa aidon hyvän yhteistyön tekeminen. Mut sit taas opin myöski et miten sitä vähän käsitellään. Nii kyllä

siitä oppi jotaki. Ja joskus pitää vaa joissaki asioissa pitää vaan antaa olla ja sit taas joissaki pitää kiinni et tää pitää nyt tehdä kunnolla.” (E3)

Seuraavassa sitaatissa yksi aineenopettajista avaa oman koulunsa tilannetta työyhteisöjen dynamiikan suhteen. Hän kertoo työyhteisöjen välisistä haasteista, mitkä vaikuttavat kielteisesti koko koulun opetushenkilöstön työilmapiiriin.

”Johtoportaan päätökset tulee vähän pommeina välillä opettajille niskaan. Tavallaan meillä työyhteisön keskuudessa ei oo niinkään ongelmia, vaan ehkä kahden eri työyhteisön välillä ja sitten työyhteisön ja johtoportaan välillä. Se on ehkä semmoinen mikä itteeni tietenkin mietityttää ja pikkaisen on nakertanu ilmapiiriä myös viimeisen vuoden aikana mejän koulussa.” (A4)

Haasteet työyhteisössä nähtiin kuitenkin tärkeinä oppimiskokemuksina, koska ne opettivat osalle opettajista työyhteisön merkityksestä sekä siitä, miten tärkeää hyvä yhteisöllisyys koulun työyhteisössä on. Työyhteisön haasteet opettivat myös osalle siitä, miten erilaisten ihmisten kanssa tullaan toimeen, ja miten heidän kanssaan luodaan mielekästä yhteistyötä. Haasteet myös opettivat osalle opettajista omasta roolistaan työyhteisössä. Seuraava sitaatti on jatkoa ylempään sitaattiin. Tässä opettaja pohtii omaa rooliaan työyhteisössä. Ja erityisesti sitä, mikä on yhden opettajan rooli vaikuttaa erilaisiin konflikteihin ja työilmapiirin haasteisiin liittyviin tilanteisiin, kun opettaja on määräaikainen, eikä omaa vakituista roolia työyhteisössä. Aineistosta löytyi myös luokanopettajan maininta siitä, miten jäi päätöksissä kokeneempien kollegoiden mielipiteiden varjoon, eikä saanut omaa ääntään kuuluviin. Tämä vaikutti negatiivisesti opettajan asenteeseen työyhteisöä kohtaan.

”No ehkä siin on se oma näkemys et miten mä itse käsittelen tällaisia haastavia tilanteita. Miten mä itse suhtaudun siihen kun työyhteisössä tulee muutoksia, jotka ei välttämättä ole mulle niin mieleisiä. - - Ja sitten tavallaan myös se että miten minä olen, kuka minä olen työyhteisön jäsenenä, kuinka aktiivinen. Ja varsinkin tossa vaiheessa kun vielä ei ollu ees vakkari, et miten määräaikaisena ns. sijaisena täällä otan roolia tai otan vastuuta tai, (näihin) päätöksiin.” (A4)

Toinen alakategoria on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Erilaisia opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyviä haastavia oppimiskokemuksia mainittiin yhteensä kuudessa (6) haastattelussa. Haasteet opettajan ja oppilaan/oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa liittyivät muun

muassa oppilaiden käytökseen, työrauhan ylläpitämiseen sekä opettajien poissaoloihin esimerkiksi sairaslomien takia.

”No oppimiskokemus sekin mutta siin koulus mis mä opetan niin meil on paljon integroitua erityisoppilaita, niin sellainen käytös, käytökseen puuttuminen ja sellaiset käytösongelmat ja työrauha oli jotenkin haasteellista välillä. Ja sen ylläpitäminen ja jotenkin opetteleminen, että mitä siellä, miten siellä luokassa saa parhaiten sen järjestyksen pidettyä, niin se, ne on ollu aika iso homma.” (A1)

Haasteet liittyivät myös siihen, miten oppilaat suhtautuivat opettajiinsa ja kommentoivat heitä tai heidän toimintaansa koulun arjessa. Haasteet näkyivät huuteluina käytävillä, kommentointeina tunneilla, kieltäytymisenä tehdä tehtäviä tai kuunnella opettajien ohjeistusta sekä erilaisina väkivalta- sekä kiinnipitotilanteina, joissa oppilas osoitti suuttumustaan olemalla aggressiivinen opettajaa ja/tai muita oppilaita kohtaan, mihin opettajan tuli puuttua.

”Niin mä, enhän mä oo saanu sellaista palautetta juuri koskaan kun mitä mä nyt saan joka päivä siitä että miten paska jätkä mä oo nytte. Niin sitten kun mä mietin sitä et aivan et enhän mä ikinä jaksa, jos mä aina otan henkilökohtaisesti sen palautteen.” (E6)

”Uhmakast käyttäytymistä ja haistattelua ja nimittelyä ja kaikkee mahdollista jotka herkästi ottaa henkilökohtaisesti.” (E4)

Haastavat oppimiskokemukset opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opettivat kuitenkin opettajille jotain uutta. Oppeina haastatteluissa mainittiin muun muassa taito hyödyntää oppilashuoltoa paremmin, sekä oppi toimia oikein kiinnipitotilanteissa. Negatiivinen huutelu ja palaute opettivat esimerkiksi sen, ettei oppilaiden negatiivista kommentointia tulisi ottaa liian henkilökohtaisesti, vaan ymmärtää, että sama palaute olisi luultavimmin kohdistunut kehen tahansa tilanteessa olleeseen opettajaan. Haastatteluissa oli myös maininta siitä, miten oppilaiden ajatusmaailmaa oli opettajan mielestä helpompi ymmärtää, kun oppilaisiin oli tutustunut ja heidän ongelmansa vuorovaikutussuhteissa kokenut. Haasteet vuorovaikutussuhteissa opettivat myös yhtä opettajista nauttimaan pienistä onnistumisista sekä lisäämään armollisuutta itseään kohtaan opettajana.

”Varmaan se isoin oppimiskokemus tästä mulle on se et yhteistyö on kyl tosi tärkeä ja se et kokee et kuuluu siihen työyhteisöön. Ehkä se on kuulunu

täst mun kertomast läpi mut se on varmasti se isoin. Se on kaikkeen työssä jaksamiseen ja oppilaiden kannalta tosi iso juttu.” (E2)

”Mut että kyllä, siis työkaverit ja työyhteisön tuki on kyllä ihan avainasemassa aina jotenki.” (E5)

Haasteet opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa myös opettivat opettajille, miten tärkeä työyhteisö on heille opettajina, ja miten iso rooli työyhteisöllä on haastavissa tilanteissa esimerkiksi tapahtumien reflektoinnin kautta.

5.1.3 Työssä jaksaminen

Kolmas yläkategoria, työssä jaksaminen, kuvaa kaikkia etäopetukseen liittymättömiä mainintoja opettajien haastavista oppimiskokemuksista yhteydessä työssään jaksamiseen. Mainintoja, jotka voidaan liittää opettajien työssä jaksamiseen, löytyi yhteensä yhdeksästä (9) haastattelusta. Yläkategorian alle muodostui kaksi alakategoriaa, jotka ovat **arjen haasteet** ja **terveys**.

Ensimmäinen alakategoria on arjen haasteet, jolla kuvataan kaikkia opettajien mainitsemia haastavia oppimiskokemuksia, jotka liittyivät opettajan päivittäiseen arkeen. Opettajien haastatteluista löytyi mainintoja muun muassa arvioinnin haastavuudesta, epäonnistuneista oppitunneista, työpäivien pituudesta, liiallisesta työmäärästä sekä kykenemättömyydestä tehdä työtään tarpeeksi hyvin. Kykenemättömyys tehdä työtään tarpeeksi hyvin yhdistettiin esimerkiksi yhdysluokalla opettamiseen, jossa opetettavia luokkia oli yhdellä opettajalla liikaa, eikä opettajan aika riittänyt kaikkeen. Näiden lisäksi mainittiin myös töiden ahnehtiminen sekä työnkuvan sekavuus. Alla olevassa sitaatissa yksi erityisopettajista kuvaa kokemustaan siitä, miten ei ole opettajan työhön valmis opintojen myötä, vaan itse työn tekeminen täytyy opetella sitä tekemällä.

”Ja jotenki semmone että miten tätä tehdään ei tätä oo opetettu tuolla yliopistossa miten tätä työtä oikeesti tehdään. Meil on vaan sellasia yleisiä arvoja ja, vähän pohjatietoja.” (E3)

Opettajat kuitenkin kertoivat paljon myös oppimisesta, mitä haastavat kokemukset olivat mahdollistaneet. Haastatteluissa oli maininta esimerkiksi siitä, miten opettaja oppi, että apua tulee osata kysyä, eikä yksin tarvitse jäädä omien ongelmien kanssa. Haastatteluissa myös tuotiin esille oppi oman

suunnittelutyön muuttamisesta sekä oppilaisiin vahvemmin luottamisesta, minkä nähtiin edistävän opettajan mahdollisuutta tehdä oma työnsä paremmin. Työpäivien pituuden suhteen yksi opettajista korosti konkreettisia keinoja, mitä oli oppinut oman työnsä rajaamisen suhteen. Esimerkiksi laitteilta poiskirjautumisen ja oman ajan kunnioittamisen. Liiallisen työmäärän ahnehtiminen opetti taas yhtä opettajaa omien rajojensa tunnistamisessa, sekä rohkeasti kieltäytymään esihenkilön tarjoamasta projektista, jos työtaakka oli jo valmiiksi tarpeeksi suuri.

Toinen alakategoria on terveys. Terveys alakategoriana kuvaa niitä haastavia oppimiskokemuksia, jotka liittyivät jollain tapaa opettajien terveyteen. Mainintoja oli esimerkiksi työuupumuksesta, työn kuormittavuudesta sekä työn kokemisesta stressaavana ja kuluttavana, mikä vaikutti myös opettajan käyttäytymiseen vapaa-ajalla. Yksi opettajista totesi haastattelussaan, että opettajan työssä loppusyksy on aina raskasta, mihin tuli löytää erilaisia oppeja syksystä selviämiseen. Terveysteen liittyvistä haastavista oppimiskokemuksista oppeina mainittiin muun muassa työuupumuksen mahdollistama oppi siitä, millaiset merkit omassa jaksamisessa tulisi huomioida, jottei työuupumukseen ajautuisi uudelleen. Yksi opettajista totesi, että on onnellinen, että työuupumus tapahtui jo työuran alkuvaiheessa, jotta osaa varautua siihen tulevaisuudessa paremmin. Työn kuormittavuus tai vaikutus vapaa-ajan olemiseen opetti esimerkiksi työn rajaamisesta.

5.2 Haastavat oppimiskokemukset eroavat opettajaryhmittäin

Haastavien oppimiskokemusten suhteen oli mahdollista löytää niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia verrattaessa opettajaryhmiä toisiinsa. Yhteistä kaikille opettajaryhmille oli useat etäopetukseen liittyvät haastavat oppimiskokemukset. Luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat kokivat niin sopivien etäopetusmenetelmien löytämisen kuin hyvän vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden luomisen oppilaiden sekä kollegoiden kanssa haastavina ja omaa oppimista edellyttävinä tilanteina.

Ammattiryhmistä löytyi myös eroavaisuuksia. Erityisopettajat kokivat ammattiryhmistä eniten väkivaltaa sekä kiinnipitotilanteita työssään ja mainitsivat myös yksin jäämisen useammin kuin muut opettajaryhmät. Luokanopettajilla

haastatteluissa korostui oman työn rajaaminen, mikä mainittiin useammin kuin muissa opettajaryhmissä. Aineenopettajien haastatteluissa ei korostunut mitään tiettyjä haastavia oppimiskokemuksia, joita olisi ollut mahdollista yhdistää vahvimmin juuri tähän opettajaryhmään. Tässä luvussa esitellään tarkemmin eroavaisuudet, jotka oli mahdollista löytää opettajaryhmien väliltä (ks. Taulukko 4). Ensimmäisenä avataan erityisopettajien ammattiryhmään yhdistettyjä haastavia oppimiskokemuksia, minkä jälkeen siirrytään kuvaamaan luokanopettajien ammattiryhmään yhdistettyjä haastavia oppimiskokemuksia.

TAULUKKO 4. Haastavat oppimiskokemukset opettajaryhmittäin

Erityisopettajat (6)	Luokanopettajat (9)	Aineenopettajat (6)
Etäopetukseen liittyvät haasteet		
Väkivalta ja kiinnipitotilanteet	Oman työn rajaaminen	
Yksin jäämisen kokemus		

Erityisopettajien kokemat haastavat oppimiskokemukset eroavat muista opettajaryhmistä niin, että niissä korostuivat **väkivalta ja kiinnipitotilanteet** sekä **yksin jäämisen kokemus**. Väkivaltaa tai kiinnipitotilanteita ei mainittu luokanopettajien eikä aineenopettajien haastatteluissa kertaakaan. Erityisopettajien haastatteluja oli yhteensä kuusi (6) ja niistä kahdessa (2) mainittiin tapahtuneista kiinnipitotilanteista. Kiinnipitotilanteet liittyivät kummallakin opettajalla oppilaan aiheuttamiin välikohtauksiin, jossa oppilas oli aggressiivinen ja opettaja joutui tilanteessa pitämään oppilaasta kiinni rauhoittaakseen häntä, sekä estääkseen oppilasta tekemästä vahinkoa muille luokassa oleville.

”Kyllähän se taas opetti sitä et hetkosen et millasis tiloissa erityisopetust kannattaa toteuttaa. Mitkä on meidän turvallisuusasiat mitkä meidän pitää huomioida. Miten kaikki toimii jos tulee tällanen tilanne.” (E4)

Yksin jääminen mainittiin luokanopettajien ja aineenopettajien toimesta muutaman kerran, mutta erityisopettajien haastatteluissa kokemus yksin

jäämisestä ja yksinäisyydestä korostui useampina mainintoina. Erityisopettajien kokemaa yksin jäämistä kuvattiin haastatteluissa esimerkiksi työnkuvan yksinäisyytenä sekä sen kautta, ettei samassa koulussa ollut yleensä töissä kovinkaan montaa erityisopettajaa samaan aikaan. Yksi haastatelluista erityisopettajista kuvasi myös suoraa kateutta toisia opettajaryhmiä kohtaan, joilla on useita samaa koulutustaustaa omaavia kollegoita samassa koulussa. Yksin jäämisen kokemusta osalla erityisopettajista myös lisäsi haastavat oppilaskohtaamiset, joihin opettajat kokivat tarvinneensa enemmän tukea. Myös avun pyytäminen mainittiin haasteena, koska samassa koulussa ei aina ollut muita samaa työnkuvaa toteuttavia erityisopettajia, joilta olisi voinut matalalla kynnyksellä pyytää apua.

”Ja se et mäki tykkään mun työstä, mut sit et jos on jatkuvasti semmosii asioita vaik ne kiinnipitotilanteet ja valtava vaihtuvuus työkavereis, et varmasti se et jää niin yksin.” (E2)

Erityisopettajat kuvasivat kuitenkin tilanteiden olleen opettavaisia. Esimerkiksi kiinnipitotilanteet opettivat kriisinhallinnasta, ennakoinnista, turvallisuusasioista niin opettajan kuin oppilaiden kannalta sekä oikeista oteista kiinnipitotilanteessa. Kiinnipitotilanteet myös lisäsivät itsevarmuutta. Oppi tilanteiden hoitamiseen nähtiin tulevan juuri ”kentältä”, sillä opettajankoulutus toisen opettajan mukaan ei valmistanut kiinnipitotilanteiden hoitamiseen. Kokemus yksin jäämisestä opetti erityisopettajille, että apua kyllä saa, kunhan sitä uskaltaa itse kysyä.

Luokanopettajien kokemat haastavat oppimiskokemukset eroavat muista ammattiryhmistä niin, että niissä korostuivat **oman työn rajaamisen haasteet**. Työn rajaamiseen liittyviä haastavia oppimiskokemuksia oli viidessä (5) haastattelussa kaikista luokanopettajien yhdeksästä (9) haastattelusta. Työn rajaamisen haasteet ilmenivät haastatteluissa esimerkiksi liian pitkinä työpäivinä, työn kuormittavuutena ja kuluttavuutena, liian työn haalimisena sekä oman jaksamisen haasteina.

”Mutta, ne liittyy vähän siihen samaan et jotenki tuntuu että tossa syksyllä tuli ahnehdittuu aika paljon itelle kaikkee hommaa. Ja, sitten se ahnehtiminen itessään ei välttämättä oo erityisen huonoo, eikä välttämättä erityisen positiivista, mutta ehkä se ahdistus joka siitä työn määrästä sitte seurasi ni menee tonne negatiiviseen. Mutta toisaalta se taas sitten johti siihen että, mikä on tuola positiivisen puolella tuo ”omien rajojen tunnistaminen.” (L2)

Haastavat oppimiskokemukset opettivat kuitenkin luokanopettajille työn rajaamista. Yksi opettajista kuvasi keinonaan työn rajaamiselle aloittaa suunnittelun ja ideoinnin jo aiemmin seuraavalle lukuvuodelle, jotta syksystä tulisi tällöin opettajalle helpompi. Resurssien puutteen aiheuttama liiallinen työmäärä kannusti omien rajojen tunnistamiseen sekä työmäärän rajaamiseen. Tieto- ja viestintäteknikan (TVT) -vastaaville pandemia-ajan opetus aiheutti pitkiä päiviä. Työajan määrittäminen sekä rajaaminen koettiin hankalana, kun niin opettajat kuin oppilaat pyysivät jatkuvasti apua. Tilanne kuitenkin opetti oman työn sekä työtapojen kehittämistä ja poikkeustilanteisiin varautumisesta. Yhdysluokan opettaminen tilanteessa, jossa vuosiluokkia oli liikaa ja työmäärä liian suuri, opetti pyytämään apua ja luottamaan vahvemmin oppilaiden osaamiseen sekä muuttamaan omaa suunnittelutyötä.

5.3 Haastavien oppimiskokemusten aiheuttamat tunteet

Tässä luvussa kuvataan niitä tunteita, joita haastatellut opettajat ovat yhdistäneet vuoden aikana kokemiinsa aiemmissa luvuissa esiteltyihin haastaviin oppimiskokemuksiin. Tutkimuksessa keskitytään kokemuksessa nousseihin tunteisiin, minkä takia kokemusten mahdollistaman oppimisen yhteydessä esiin tulleet positiiviset tunteet on rajattu pois. Aineistossa tällaisiksi tunteiksi on mainittu esimerkiksi voimaantumisen, rentous sekä armollisuus. Tässä tutkielmassa kuitenkin käsitellään niitä tunnekokemuksia, joita opettajat kokivat kokemusten tapahtuessa. Tutkimuksen aineistossa mainittiin yhteensä 93 tunnetta tai oiretta tunnetilasta. Luokanopettajilla mainintoja oli 37, erityisopettajilla 34 ja aineenopettajilla 22. Tässä tutkielmassa tunteita ei eritelty analyysissä ammattiryhmittäin, vaan niitä käsitellään yhteisesti aineiston laajuuden takia. Seuraavissa alaluvuissa avataan haastaviin oppimiskokemuksiin yhdistetyt tunteet ja oireet tunnetiloista, jotka ovat **harmitus, kuormittuneisuus, väsymys ja uupumus, epävarmuus, yksinäisyys, epätietoisuus, stressaantuneisuus ja riittämättömyys**.

Kaikista opettajaryhmistä useimmiten mainittu haastaviin oppimiskokemuksiin liittyvä tunne oli harmitus tai paha mieli, joka käsitti useamman eri tavan mainita asia. Tämä mainittiin yhteensä 16 kertaa haastattelussa. Toiseksi eniten mainintoja sai kuormittuneisuus, mikä oli mainittu

yhteensä 12 kertaa. Kuormittuneisuutta kuvattiin eri tavoin, kuten työn tuntumisena raskaalta tai liikaa työntekijältä vaativalta. Kolmanneksi eniten mainittiin väsymystä sekä uupumusta, jotka toistuivat haastatteluissa yhteensä yhdeksän (9) kertaa. Verrattuna kuormitukseen, kuvattiin väsymystä enemmän fyysisenä terveyteen vaikuttavan tilana, kun taas kuormitusta enemmän henkisesti raskaana. Näiden lisäksi kolme tai enemmän mainintoja sai epävarmuus omassa työssään, joka mainittiin seitsemän (7) kertaa, yksinäisyys työyhteisössä tai työnkuvassa, joka mainittiin viisi (5) kertaa, sekä epätietoisuus, joka mainittiin neljä (4) kertaa. Stressaantuneisuus, sekä riittämättömyys mainittiin molemmat kolme (3) kertaa. Analyysissa korostuneita tunteita kuvataan taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Haastavien oppimiskokemusten aiheuttamat tunteet

Opettajien haastaviin oppimiskokemuksiin liittämät tunteet
Harmitus (16)
Kuormittuneisuus (12)
Väsymys ja uupumus (9)
Epävarmuus (7)
Yksinäisyys (5)
Epätietoisuus (4)
Stressaantuneisuus (3)
Riittämättömyys (3)

5.3.1 Harmitus

Harmitus oli koetuista tunteista yleisin ja sen mainitsi jokainen opettajaryhmä. Termi harmitus kuvaa tässä tutkielmassa jokaista pahaa mieltä tai negatiivista oloa kuvaavaa tunnetta, mikä haastatteluissa mainittiin. Yhteensä mainintoja haastatteluissa oli 16. Harmitus on opettajien haastatteluissa liittynyt yksittäisten tilanteiden aiheuttamiin tunnekokemuksiin. Opettajat mainitsivat harmitusta aiheuttaneina oppimiskokemuksina esimerkiksi epäreilun työtilanteen, etäopetuksen, yhteistyön tai sen puutteen työyhteisön jäsenten kanssa,

kiinnipitotilanteen, vuorovaikutuksen oppilaan huoltajan kanssa sekä opettajan ja oppilaan kohtaamisiin liittyvät tilanteet. Erilaisia esimerkkejä harmitusta aiheuttaneista tilanteista oli monia. Alla olevassa sitaatissa yksi erityisopettajista kuvaa harmitustaan tilanteesta, jossa ei kokenut tulleensa kuulluksi tai arvostetuksi työssään.

”Muutamana päivänä on harmittanu kovasti mutta, ei oo mitenkään jääny vallitsemaan minun mieltäni. Mut jotkut tietyt tilanteet tai sanat on ehkä vähän satuttanu. Tai semmoset et tavallaan eiks mun, eiks mua kuunnella tai eiks sil oo väliä mitä erkkaopettaja mieltii tästä erkkaopetuksesta.” (E3)

Harmitusta liittyi erityisesti etäopetukseen. Yksi opettajista mainitsi esimerkiksi harmituksen, joka syntyi opettajan joutumisesta koronakaranteeniin. Harmitusta lisäsi koronakaranteenin vaikutus negatiivisesti koko luokan dynamiikkaan. Myös etäopetuksen aiheuttamat muutokset kollegoiden välisessä yhteistyössä vaikuttivat negatiivisina tunnekokemuksina. Harmituksen tunteita aiheutti myös se, ettei opettajalla ollut mahdollisuutta nähdä oppilaitaan etäopetuksen aikana.

Epäpätevän kollegan aiheuttamat tilanteet sekä muutos opettajan omassa työssä aiheuttivat monia eri tunteita, kuten harmitusta. Myös yksin jäämisen kuvattiin tuntuneen pahalta. Kiinnipitotilanteiden kuvattiin tuntuneen ikävältä ja sisältäneen vahvaa negatiivista tunnelatausta sekä aiheuttaneen hyvin ikäviä tunteita opettajissa. Myös epäonnistuneen yhteistyön opettajien välillä kuvattiin harmittaneen paljon ja aiheuttaneen ”negatiivista fiilistä” yhdessä opettajista. Seuraavassa sitaatissa yksi luokanopettajista kuvaa negatiivista tunnekokemustaan, jossa oli jäänyt uutena opettajana koulun johdon sekä muiden opettajien näkemysten alle, eikä ollut saanut omaa ääntään kuuluviin tilanteessa, joka liittyi hänen työtilanteeseensa.

”Tosiaan se tunnekokemus siitä et miten tää toteutettiin tää, koko höskä niin se oli todella todella negatiivinen. Ja voi sano että, tai et silloin kun mä suunnittelin sen et mitä mä esitän rehtorille niin mä, ajattelin näin että, jos mun näkemyksiä ei oteta huomioon niin sit mä jään sairauslomalle. Sen verran, tai toki sairausloma nyt ei myönnetä ihan sillä lailla mutta että, mul ois ollu ihan riittävät perusteet sairauslomaan siinä kohtaa. Tavallaan et jos mun ylitseni voi näin vaan kävellä, niin sit ei onnistu enää, ei jaksa enää. Mut sit kun sai ne omat rajat ja sai otettua sen omistajuuden siihen hommaan kuitenkin, vaikka se meni niin kun meni niin, se sitte helpotti.” (L4)

Harmitusta siis kuvailtiin haastatteluissa hyvinkin eri tavoin, mutta yhdistävänä tekijänä oli tunteen selkeä negatiivinen tunnelataus, joka oli kuitenkin ohi menevä.

5.3.2 Kuormittuneisuus ja väsymys

Kuormittuneisuus nähdään tässä tutkimuksessa opettajien haastattelujen mukaisesti tiettyinä tunnetiloina, joka on opettajien puheissa näkynyt seurauksena esimerkiksi liiallisesta työmäärästä tai liian vähäisestä avusta. Kuormittuneisuus mainittiin haastatteluissa yhteensä 12 kertaa. Väsymys taas nähdään tunnetilojen seurauksena ja ennemminkin fyysisenä, terveyteen vaikuttavana tilana, joka on opettajien vastauksissa ollut seurauksena jostakin työhön liittyvästä asiasta sekä muutaman haastateltavan kohdalla johtanut jopa työuupumukseen. Väsymys mainittiin haastatteluissa yhteensä yhdeksän (9) kertaa. Moni opettajien mainitsema kokemus saattoi kuitenkin yhdistää sekä kuormittuneisuutta että väsymystä. Siksi ne on tässä tutkielmassa yhdistetty saman luvun alle.

Opettajien kuormittuneisuutta aiheutti esimerkiksi resurssien puute tilanteessa, jossa opettaja ei saanut tarpeeksi tukea omaan työhönsä. Kuormittuneisuuden tunnetta aiheuttivat koulun johdon saavuttamattomuus sekä resurssien puute ohjaajista, mitkä kumpikin lisäsivät myös opettajan kokemia yksinäisyyden tunteita. Myös opettajan työ itsessään luonnehdittiin olevan kuormittavaa ja kuluttavaa. Yksi erityisopettajista kuvaili haastattelussa työnsä kuluttavaa luonnetta ja sitä, miten ei ollut heti ymmärtänyt, miten vahvasti työn luonne vaikuttaa omaan persoonaan ja omaan jaksamiseen myös työpaikan ulkopuolella. Yksi luokanopettajista kuvasi jopa epävarmuuttaan sitä kohtaan, miten soveltuisi alalle, kun jo uran alkuvaiheilla työkuorma tuntui liian raskaalta ja kuormittuneisuus lisääntyi. Kuormittuneisuus mainittiin myös erityisopettajan toimesta liittyen uusiin pedagogisiin asiakirjoihin. Luokanopettajien sekä aineenopettajien vajavaiset taidot laatia pedagogisia asiakirjoja kuormitti erityisopettajaa hänen joutuessaan tekemään myös muiden työtehtävät. Kuormittuneisuuden tunteeseen johtivat myös useat odottamattomat tapahtumat, kuten alla olevassa sitaatissa kuvataan. Odottamattomat sairaslomat ja työyhteisön vaihtuminen useasti vaikuttivat siihen, että yksi opettajista koki

jäävänsä negatiiviseen kehään, mikä lopuksi johti työuupumukseen sekä sairaslomaa.

”Tammikuun alusta meillä oli silleen ikävä tilanne että mun oman luokan avustajat oli sairaana pitkään. Siinä vaihteli sit paljon ihmiset ketä siinä kävi ja jotenki jäin entistä enemmän yksin ja kuormitusta tuli enemmän ja oppilaat reagoi ja sit siitä alko semmonen, negatiivinen kehä. Ja sit se päätty siihen et mä jouduin ite jäädä sairaslomalle siitä, no kai se virallinen termi on sit työuupumus tai joku tämmönen. Mutta et jouduin jäädä pois siitä.” (E2)

Kuormittuneisuus mainittiin etenkin etäopetuksessa, kun opettaja ei pystynyt olemaan yhtä matalalla kynnyksellä yhteydessä muihin kollegoihinsa kuin oli aikaisemmin ollut lähiopetuksessa. Kuormittuneisuutta aiheutti myös etäopetuksesta lähiopetukseen palaaminen, jossa opettajien työmäärää lisäsi erilaisten koronatoimenpiteiden ylläpitäminen ja niiden toteutumisen vahtiminen. Kuormittuneisuuden tunnetta aiheutti myös etäopetuksen aikana liian pitkät työpäivät sekä haasteet TVT-taidoissa. Vaikka etäopetus koettiin opettavaisena, liittyi siihen paljon väsymystä niin opettajilla kuin oppilaillakin.

”Et esimerkiksi, se apu mitä ite sai esimerkiksi luokkaan nii oli käytännössä, nolla. Että, siinä se resurssien puute jotenki tuntu aika lannistavalta että ois pitänyt niitä, etäkoulun asioita saaha jotenki paikattuu ja vähän kursittuu. Mut et sitte siihen ei jotenki ollu kuitenkaa, tuntu ettei ollu käsiä tarpeeks.” (L2)

Väsymystä haastatteluissa kuvattiin usein eri tavoin. Väsymys näkyi esimerkiksi opettajien jaksamisena, tunnetiloina ja kokemuksena itsestään opettajana. Väsymys johti joissain tapauksissa myös uupumukseen, sekä vaikutti opettajien jaksamiseen vapaa-ajalla. Yhdellä opettajista uupumukseen johtaneet tilanteet tiivistetysti alkoivat päällekkäynnistä, mistä syntyi paljon ikäviä tunteita, jotka aiheuttivat väsymystä tilanteeseen. Väsymys johti uupumukseen sekä sen seurauksena sairaslomaa. Väsymystä aiheutti myös yhdellä opettajista epäpätevä kollega, jonka takia opettaja joutui omien töidensä lisäksi käyttämään aikaansa toisen opettajan vahtimiseen.

Seuraavissa sitaateissa kuvataan yhden luokanopettajan, yhden aineenopettajan sekä yhden erityisopettajan kokemuksia tilanteista, jotka aiheuttivat niin väsymyksen kuin kuormittuneisuudenkin kokemuksia. Luokanopettaja avasi kokemustaan opetusryhmien vaikutuksesta omaan jaksamiseensa. Opettaja oli tilanteessa, jossa oma jaksaminen oli jo niin heikkoa

ja väsymys niin suurta, ettei pystynyt toteuttamaan opetustaan enää samalla tavalla kuin oli aikaisemmin tehnyt.

”Joo on se että sitte se alkaa, se siis todella alko tuntua siltä että ei pysty opettamaan niin hyvin kuin osaisi opettaa [naurahtaa]. Sitten tosiaan tossa marraskuun tienoilla, oma jaksaminen alko olla niin heikkoa että pyysin, meidän koulunjohtajalta että opetusryhmiä pitää muuttaa, että ei enää jaksa -- No opin sen että pitää pystyä sanomaan, jos jokin ei onnistu tai joku ei suju hyvin, että ei vaan pitää itellään niitä, ajatuksia vaan pitää sanoa niistä niin yleensä muutosta tapahtuu sitte.” (L8)

Aineenopettaja taas kuvaa kokemustaan yleisestä väsymyksestä sekä kuormittuneisuudestaan opettajan työssä, joka pohjautui huonommuuden tunteeseen sekä epävarmuuteen itsestään uutena opettajana.

”No välil tietenkin väsytti. Mä en tiedä onks se tunne mut siis et väsytti, et oli vaan silleen uupunu ja et ei oikein jaksais enää mitään ylimääräistä. Ja sit ehkä sellainen yleinen stressaantuneisuus et on vähän myös ulkopuolel jotenkin vähän kiree. Et asiat ärsyttää helposti. Jonkinlainen stressi ja sit vähän sellainen oman huonommuuden tunne, et tulee sellainen olo et oonkohan mä tarpeeks hyvä tässä kuitenkin.” (A1)

Erityisopettaja kuvaili, miten työuupumukseen johti opettajan työn suuri vastuu sekä alituinen väkivallan uhka. Yhtenä tärkeimmistä tehtävistään erityisopettaja näki erityisesti sen, miten hän on opettajana vastuussa myös muiden oppilaiden turvallisuudesta.

”Me eletään jatkuvaa väkivallan uhas tääl ja sit se vastuu painaa siitä et mä oon vastuus kaikkien muiden turvallisuudest täällä. Se vei tohon et työuupumukseen.” (E4)

Kuormittuneisuuden sekä väsymyksen tunteita koki jokainen opettajaryhmä. Väsymykseen sekä kuormittuneisuuteen johti useimmiten pidemmällä ajanjaksolla tapahtuneet kokemukset.

5.3.3 Epävarmuus ja yksinäisyys

Epävarmuus on mainittu yhtenä tunnekokemuksista yhteensä seitsemässä (7) haastattelussa. Epävarmuus yhdistettiin haastatteluissa esimerkiksi siihen, miten opettaja koki suoriutuneensa opetuksesta, sekä miten opettaja koki hallitsevansa oman työnsä. Esimerkiksi arviointiin liittyi epävarmuuden kokemuksia, koska se tuntui opettajasta vaikealta. Opettaja kyseenalaisti omaa oppimistaan sekä

työhön soveltuvuuttaan, mikä aiheutti opettajassa epävarmuutta. Epävarmuutta kuvattiin myös niissä tilanteissa, kun opettaja koki yksinäisyyden tunnetta ja tiedottomuutta siitä, mitä pitäisi tehdä. Alla olevassa sitaatissa yksi aineenopettajista kuvaa omaa epävarmuutta työssään ja oppeja, mitä on saanut itsensä ja toimintansa hyväksymiseen.

”No ehkä vähän kun sit kollegatkin oli silleen et no ei aina voi olla täydellinen ja et ei sil oo välil et jos yhen kerran menee näin tai, eikä kaikki tunnit ei onnistu et ei se, eihän nyt voikaan kaikki tunnit mitenkään onnistua. Kyl välil vieläkin on silleen et oisko pitäny tehdä paremmin tai eri tavalla tai jotain. Sehän on tietenkkin aina oppimista ku pohtii et mitä vois tehdä paremmin, mut toisaalt siihen ei kyl ehkä kannata jäädä, et aina miettis et no mitä vois tehdä paremmin, koska sit ei ikinä oo mihinkään tyytyväinen jos aina vois mennä niin paljon paremmin et, jotenkin siit tulis sellaista jatkuvaa superkehittämistä.”
(A1)

Epävarmuuden tunnetta aiheuttivat tilanteet etäopetuksessa sekä lähiopetukseen palaamisessa. Ohjeistuksia lähiopetuksen koronatoimenpiteiden suhteen koulussa pidettiin epäselvinä ja ne aiheuttivat epävarmuuden kokemuksia. Seuraavassa sitaatissa yksi erityisopettajista kuvaa epävarmuuttaan ja epätietoisuuttaan omassa työssään käyttämällä erilaisia kielikuvia, kuten ”pallo hukassa” ja ”mennä kohti valoa”. Kielikuvat kuvaavat sitä, miten opettaja kokee työssään erilaisia vaiheita, joissa on varmempi siitä mitä tulisi työssään tehdä ja välillä taas epävarmempi siitä, miten asioiden kuuluisi mennä.

”Tunnustelee ja koittaa mennä kohti valoa ja välillä vähän kuivuu ku joku menee vähän pieleen ja. Välillä kuiva kausi ku on ihan hukassa pallo hukassa niin ku tällä hetkellä hiihtolomalla silleen mitäs nyt ruvetaan tekee loman jälkeen varmaan testauksen mut en oo kyllä sopinu kenenkään kans mistään testauksesta niin en varmaan testaa sitte. Vähän pallo hukassa kyllä.” (E3)

Yksinäisyys tunteena on mainittu yhteensä viidessä (5) haastattelussa. Tunne yksinäisyydestä oli opettajilla seurausta muun muassa työyhteisön haasteista sekä tuen puutteesta työssä. Yksinäisyys nähtiin työnkuvan yksinäisyytenä, resurssien puutteena sekä vertaistuen puutteena. Opettajan kokemus siitä, ettei tullut hyväksytyksi työyhteisössä johti myös yksinäisyyden kokemuksiin. Yksinäisyyden tunteita aiheutti myös esimerkiksi yksin jääminen palaverissa, jossa kokeneemmat opettajat eivät ottaneet uuden opettajan mielipiteitä huomioon. Yksinäisyyden kokemukset herättivät opettajissa arvostusta

toimivasta työyhteisöstä. Seuraavassa sitaatissa yksinäisyyttä kuvataan tilanteessa, jossa opettaja siirtyi uuteen kouluun ja luokkaan, eikä hänellä ollut ketään, jolta olisi voinut kysyä apua.

”Ni ehkä semmonen että toisaalta on yksinäistä mut sit toisaalta heti kuttajua kysyä niin myöski tulee sitä apua. Miten sen nyt nimeäis. Työnkuvan, no työnkuvan yksinäisyys. Se on ehkä surullisen kuulonen mutta, silleen sen voi ehkä lyhyesti sanoa.” (E3)

Etäopetuksen aikana opettajat kokivat paljon yksinäisyyden kokemuksia. Yksi opettajista kuvaili yksinäisyyden kokemuksen olleen erityisen vahva, koska oman luokan opettaminen tuntui hankalalta oppilasaineksen takia. Niin lähi- kuin etäopetuksessa yksinäisyyden kokemukset liittyivät työyhteisöön ja avun puutteeseen.

5.3.4 Epätietoisuus, stressaantuneisuus ja riittämättömyys

Epätietoisuus mainittiin neljässä (4) eri haastattelussa ja stressaantuneisuus sekä riittämättömyyden tunne kolmessa (3) eri haastattelussa. Ensimmäinen tunteista eli epätietoisuus kuvattiin opettajien haastatteluissa esimerkiksi tunteena, että on ”ihan pihalla”, hämmentynyt, eikä aina tiennyt, mitä pitäisi seuraavaksi tehdä. Epätietoisuutta aiheutti myös esimerkiksi alakoulusta yhtenäiskouluun siirtyminen, jolloin kaikki henkilökunnasta olivat opettajan mukaan ”pihalla” asioista. Epätietoisuus tunteena mainittiin myös, kun yksi opettajista kertoi uutena opettajana olevansa tietämätön koulun perinteistä. Opettajan mukaan koulussa moni asia oli aina tehty tietyllä tavalla, mitä opettaja ei voinut uutena työntekijä tietää. Epätietoisuus mainittiin myös tilanteessa, jossa opettaja koki olevansa epätietoinen toimista liittyen omaan työhönsä, koska muut päättivät asioista hänen puolestaan.

”Vähän hassulta vaikka kyl mä tiesin oli mulle kerrottu niistä aiemmin ainaki siitä et mä oon ykkösten kanssa mutta vähän semmonen et ai mä oon tääl luokassa no selvä mitähän mä teen. Mää vaan olin siellä pööpöilemässä ja myöski vähän tutustuin samalla muihin luokkiin et olin osittain niissä luokissa. Mut oli ihan mukavaa mut oli vähän semmonen et aha no mitäs minä teen.” (E3)

Toisena mainittuna tunteena oli stressaantuneisuus, mitä kuvattiin opettajan työn luonteena olla stressiä aiheuttavaa. Stressaavia tilanteita aiheutti myös

etäopetuksesta kouluun palaaminen, kun opettajien piti pitää huolta epäselvistä koronatoimenpiteistä koulussa. Yksi opettajista koki yleisen huolen oppilaista nousseen hänestä näkyviin stressaantuneisuuden tunteena.

”Stressikäyrät aika korkeet tossa vaiheessa ja tuntu et siihen pakkautu kauheesti asioita, mutta ehkä sitte se oppimiskokemus siinä oli se että tästäkin selvitettiin. Ja jotenki se suostuminen siihen et tää lukuvuosi rakentuu tällä tavalla, että väkisin toi vaihe on, raskas se loppusyksy.” (L1)

Kolmantena tunnekokemuksena oli riittämättömyys. Riittämättömyyden tunnetta mainittiin esimerkiksi opettajan kokemuksena riittämättömyydestä toimiessaan TVT-vastaavana etäopetuksen aikana. Riittämättömyys tuotiin esille myös luokkatyöskentelyssä, missä opettaja koki, ettei aikaa ollut tarpeeksi kaikille oppilaille, vaan opettaja joutui priorisoimaan oppilaiden kesken.

”Joo ja kun oppilait on kuitenkin se 22 mullakin täs luokalla, kaks erityisen tuen oppilasta, niin jotenkin tuntu välil silt et ei vaan riitä, minä yksinäni en riitä.” (L7)

Riittämättömyyden tunne oli seurausta eri tapahtumista, joita opettajat kuvasivat haastatteluissa usein eri tavoin. Riittämättömyyden tunteet liittyivät yksittäisiin tapauksiin sekä pidempiin ajanjaksoihin.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella induktiovaiheen opettajien haastavia oppimiskokemuksia yhden työvuoden aikana sekä tunteita, jotka liittyivät näihin haastaviin oppimiskokemuksiin. Tutkimuksen kautta oli mahdollista analysoida tarkemmin millaisia oppimiskokemuksia opettajat ylipäättään sekä eri ammattiryhmissä kokivat vuoden aikana, sekä minkälaiset tunnekokemukset liittyivät keskeisimmin näihin oppimiskokemuksiin. Näitä tunteita ja kokemuksia tutkittiin hyödyntämällä Journey Plot -menetelmää sekä analyysissa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksella syvennettiin tietoa opettajaryhmien kokemista haastavista oppimiskokemuksista ja saatiin selville tärkeää tietoa opettajan induktiovaiheen haastavien kokemusten yhteydestä tunteisiin ja niiden roolista opettajan oppimiseen. Tutkielman ollessa aineistolähtöinen, nousee tutkimustuloksissa esiin erityisesti opettajille itselleen tärkeäksi koetut asiat.

6.1.1 Etäopetus, vuorovaikutus ja työssä jaksaminen haastavat induktiovaiheen opettajia

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, mitkä haastavat oppimiskokemukset olivat keskeisiä induktiovaiheen opettajille yhden vuoden aikana. Aineiston keruun sijoittuessa globaalisti vaikuttaneen COVID-19 pandemian aikaan, ei ole kovin yllättävää, että yhdeksi tärkeimmistä tuloksista haastavien oppimiskokemusten suhteen muodostui etäopetus. Kevään 2020 olosuhteet COVID-19 pandemian suhteen olivat koulumaailmassa yllättäviä ja haastellisia (Vuorio ym., 2021). Tutkielman tuloksissa korostui etäopetukseen siirtymisen yllättävyys ja täysin uusien taitojen opetteleminen. Vaikka induktiovaiheessa erityisesti koulun sisäinen tuki on uusille opettajille merkittävää (Day & Qing, 2009), kokivat opettajat haasteita tuen saamisessa niin etäopetuksen kuin lähiopetuksenkin aikana. Tuen haasteet sekä yksinäisyyden

kokemukset vaikuttivat esimerkiksi arjen haasteina. Opettajat olisivat kaivanneet etäopetuksessa enemmän tukea ja tiedon jakamista niin muilta kollegoilta kuin koulun johdoltakin. Uudella opettajalla ei uransa alussa ole vielä tarpeeksi tietoa esimerkiksi koulun toimintaperiaatteista tai opetussuunnitelmasta (Blomberg, 2008), minkä takia koulun rooli opettajien perehdyttämisessä ja avun tarjoamisessa on uusille opettajille merkittävä. Uusien opettajien tuen tarve työssään on jatkuvaa (Hudson, 2012), minkä takia olisi tärkeää tukea induktiovaiheen opettajia mentoroinnin avulla (Le Maistre & Paré, 2010). Tuloksissa mainittiin perehdytyksen puute vain kerran, eikä mentoroinnista ollut yhtäkään mainintaa. Tämä saattaa kertoa siitä, että perehdytystä sekä mentorointia on vain vähän tarjolla, tai perehdytyskäytännöt vaihtelevat ja mentorointia on vielä vähän. Mentorointi tarjoaisi uusille opettajille välttämätöntä tukea, jota he tarvitsevat uuden työnsä haasteissa (Le Maistre & Paré, 2010).

Vaikka opettajat kokivat paljon haasteita vuoden aikana liittyen etäopetukseen, olivat he keskimääräisesti kuitenkin kiitollisia kokemuksistaan ja niiden tuomista opeista. Ilmiötä selittää esimerkiksi Warinowskin ja kollegoiden (2021) esiin tuoma fakta suomalaisen opettajankoulutuksen luonteesta vahvistaa opettajien autonomiaa sekä omaa toimijuutta, mikä on vahvistanut opettajille pohjaa kriisitilanteissa toimimiseen. Uudet opit loivat opettajille kompetenssia pärjätä kriisitilanteissa myös tulevaisuudessa. Niin kuin Lerkkanen (2021) toteaa, tulee opetushenkilöstöllä olla kykyä vastata oppilaiden niin koulutuksellisiin, sosiaalisiin kuin psykologisiin tarpeisiin myös tulevissa kriiseissä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että etäopetus oli kaikille opettajaryhmille haastava oppimiskokemus, joka näkyi vuoden aikana eri tavoin. Kuitenkin etäopetuksen huonoimmatkin puolet huomioiden opettajat kokivat etäopetuksen ja koko COVID-19 pandemian aiheuttaneen kriisin tuoneen paljon ammatillisesti merkittäviä oppeja, joita opettajat pystyvät hyödyntämään myös etäopetuksen jälkeen.

Toinen haastavien oppimiskokemusten analyysissa tunnistetusta yläkategoriasta oli vuorovaikutus. Vaikka opettajat ovat käyneet läpi pitkän ja monipuolisen koulutuksen, selviää monille vasta ensimmäisen opetusvuoden aikana työn todellisuus sekä opettajan omat kyvyt toimia koulun arjessa sekä erityisesti haastavissa vuorovaikutustilanteissa (Blomberg, 2008). Tämän tutkielman tulokset ovat vahvasti yhteydessä tähän väitteeseen, sillä useampi

oppimisen kokemus syntyi juuri haastavista vuorovaikutustilanteista, joihin liittyi paljon pohdintaa ja kyseenalaistamista opettajan omista taidoista toimia. Opettajat kokivat haastavia vuorovaikutustilanteita niin opetushenkilöstön kuin oppilaidenkin kanssa. Erityisesti konfliktien määrä saattaa yllättää uudet opettajat, koska he ovat saaneet hyvin erilaisen mielikuvan opettajan työn luonteesta opettajankoulutuksessa (Blomberg, 2008). Suoranaisia konflikteja opettajat eivät tuoneet esille, vaan ennemminkin yhteentörmäyksiä vuorovaikutustilanteissaan niin kollegoiden kuin oppilaiden kanssa. Työyhteisö tarjosi opettajille useita haastavia oppimiskokemuksia, jotka loivat erilaisia tunteita, kuten harmitusta ja yksinäisyyttä. Opettajien haasteet työyhteisössä olisi tärkeää tunnistaa, koska opettajien työinto on yhteydessä koulun inhimillisiin resursseihin, yhteisölliseen ilmapiiriin sekä esihenkilön tarjoamaan tukeen (Lerikkanen ym., 2020). Tuloksissa opettajat korostivat työyhteisön tärkeää roolia ja jopa avainasemaa opettajan työssä. Opettajan työn ollessa emotionaalisesti rankkaa sekä kuormittavaa, ei sitä helpota uuden opettajan pyrkimys löytää paikkaansa työyhteisössä, joka on traditioiltaan jäykkä sekä sisältää keskinäistä kilpailua ja valtataistelua (Blomberg, 2008). Erilaista niin sanottua valtataistelua oli mahdollista havaita tuloksissa niin opettajaryhmien kuin yksittäisten opettajienkin välillä. Uusi opettaja jäi kokeneempien kollegoiden mielipiteiden alle, ei saanut omaa ääntään kuuluviin palaverissa, yhteistyö toisen opettajan kanssa oli haastavaa ja opettajaryhmien välillä oli vastakkainasettelua.

Kolmanneksi yläkategoriaksi analyysissä muodostui työssä jaksaminen. Induktiovaiheen opettaja todistaa uransa alkuvaiheilla, miten opettajankoulutuksesta saadut tiedot ja taidot kohtaavat työelämän haasteiden kanssa (Blomberg, 2008). Opettajien arki sisältää paljon erilaisia pieniä sekä suuria haastavia oppimiskokemuksia, joiden kanssa opettajat toimivat arjessaan. Moni opettajan päivittäiseen työhön liittyvä asia, kuten työmäärän ja työpäivien pituuden rajaaminen tuotti opettajilla haasteita, mikä on linjassa Jokisen ja kumppaneiden (2014) toteamuksen kanssa siitä, miten useat työn käytännön asiat ovat induktiovaiheen opettajille täysin uusia. Opettajan työ sisältää usean eri osa-alueen huomioimista, mikä vaikuttaa siihen, että myös arkeen liittyy paljon erilaisia liikkuvia asioita. Kuten Tynjälä ja Heikkinen (2011) toteavat, tapahtuu työssä oppimista usein eri tavoin, joista yksi on uusien haasteiden kautta.

Induktiovaihe vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin (Voss & Kunter, 2022). Opettajat ovat kokeneet jo ensimmäisinä työvuosinaan työuupumusta sekä työnsä kuormittavaksi ja kuluttavaksi. Tuloksissa ei kuitenkaan nouse esille, että opettajat olisivat vaihtaneet alaa haastavien tilanteiden vuoksi, vaan tilanteisiin on löytynyt ratkaisu. Kuten Onnismaa ja kumppanit (2017) toteavat, ammattiin kiinnittymisen ja siitä poisajautumisen suhteen ensimmäiset työvuodet valmistumisen jälkeen ovat kriittisiä. Todella haastavissa tilanteissa, kuten työuupumuksessa, uran alkuvaiheen opettajilla vaikuttaa kuitenkin olevan paljon keinoja myös selvittää sekä ratkaista haastavia tilanteita, vaikka kaipaavatkin niihin tukea.

6.1.2 Ammattiryhmät eroavat oppimiskokemuksissaan

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten haastavat oppimiskokemukset erosivat opettajaryhmittäin. Tutkielman tulosten perusteella erityisopettajan työ on muihin opettajaryhmiin verrattuna yksinäisempää, ja erityisopettaja on alttiimpi joutumaan tilanteisiin, joissa oppilas on aggressiivinen tai väkivaltainen. Yksinäisyyden kokemus tunnistetaan useissa induktiovaiheen opettajiin liittyvissä tutkimuksissa, joiden mukaan opettajat etsivät tukea työympäristössään, jotta voivat kehittyä paremmiksi opettajiksi (Lerikkanen ym., 2020). Erityisopettajien vähäinen määrä kouluissa tarkoitti myös vähempää määrää saman alan kollegoita, minkä nähtiin vaikuttavan haastatteluissa yksin jäämisen kokemuksina. Yksin jäämistä koettiin myös erityisesti haastavissa tilanteissa, joihin olisi tarvittu enemmän tukea koko työyhteisöltä. Tulokset ovat osittain linjassa Soinin ja kollegoiden (2019) kanssa, jotka ovat todenneet erityisopettajilla olevan riski saada vähemmän tukea muulta työyhteisöltä muihin opettajaryhmiin verrattuna. Kuten Lerikkanen ja kumppanit (2020) korostavat, tuki on opettajille tärkeää, jotta he selviäisivät ensimmäisien vuosien haasteistaan. Erityisopettajat olivat myös ainoita, jotka raportoivat haastatteluissa kiinnipitotilanteista.

Luokanopettajien tuloksissa korostui työn rajaamisen haasteet, mitkä voidaan nähdä myös yleisesti tunnistettuna ongelmana. Soini ja kumppanit (2012) toteavat, että opettajat, jotka ovat vahvasti sitoutuneita työhönsä, haluavat käyttää myös enemmän aikaansa sekä resurssejaan työhönsä. Toisaalta taas

kuormitusta opetuslalla yleisesti aiheuttaa suuri työmäärä, mikä näkyy opettajien pitkinä työpäivinä sekä töiden tekemisenä myös viikonloppuisin (Lerikkanen ym., 2020). Näitä haasteita osaltaan selittää luokanopettajan työnkuvan laajuus verrattuna muihin opettajaryhmiin. Aineenopettajat eivät eronneet tässä tutkimuksessa muista ryhmistä, mikä voi johtua esimerkiksi aineenopettajien pienestä otannasta.

6.1.3 Haastavat oppimiskokemukset aiheuttavat monia tunteita

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä eriteltiin tunteita, jotka liittyivät opettajien vuoden aikana kokemiin haastaviin oppimiskokemuksiin. Tunteet voivat myös oireilla ja olla fyysisiä seurauksia haastavista tilanteista, minkä takia ne ovat osaa tätä tutkielmaa. Erilaisia tunteita oli ilmaistu aineistossa suuri määrä, mikä kertoo opettajien syvästä suhteesta omaan työhönsä. On todettu, että vain toiminta, joka on yksilölle merkityksellistä, synnyttää emootioita (Blomberg, 2008). Ja opettajalle opettaminen on juuri tällaista merkityksellistä toimintaa (Blomberg, 2008).

Tutkielman tulosten perusteella opettajaryhmät kokivat vuoden aikana harmitusta, kuormittuneisuutta, väsymystä, epävarmuutta, yksinäisyyttä, epätietoisuutta, stressaantuneisuutta sekä riittämättömyyttä haastavissa oppimiskokemuksissa. Tynjälän ja Heikkisen (2011) tutkimuksessa todettiin, että jaettuina kokemuksina vastavalmistuneiden kesken ovat stressi, riittämättömyyden tunne sekä minäpystyvyyden heikentyminen. Voidaan siis todeta, että osa opettajien kokemista tunnekokemuksista on linjassa myös muiden vastavalmistuneiden kokemien haasteiden kanssa.

Osa opettajan työstä on oppilaistaan välittämistä ja heidän niin emotionaalisista kuin akateemisista tarpeistaan huolehtimista ja niihin vastaamista (Jones & Kessler, 2020). Niin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa opettajat kokivat monia tunteita, jotka olivat seurausta oppilaisiin liittyvistä asioista tai tilanteista. Opettajien tunteet olivat vahvasti yhteydessä oppilaiden tunteisiin sekä oppilaiden toiminnan aiheuttamiin tunteisiin, mikä on linjassa Beckerin ja kollegoiden (2014) opettajien tunteisiin keskittyvän tutkimuksen kanssa. Etäopetuksen aikana vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä muuttui suuresti, mikä aiheutti erilaisia negatiivisia tunteita. Opettajat kokivat

esimerkiksi harmitusta siitä, etteivät pystyneet olemaan samalla tavalla yhteydessä oppilaidensa kanssa etäopetuksessa. Kuten Jones ja Kessler (2020) tuovat esille, tunteet eivät samalla tavoin välity opettajan ja oppilaan välillä etäopetuksessa verrattuna lähiopetukseen.

Kuormittuneisuus ja väsymys korostuivat opettajien kokemuksissa niin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Tutkittaessa kuormittuneisuuden yhteyttä etäopetukseen, on todettu opetushenkilöstön sekä oppilaiden kokeneen kuormittuneisuutta jo ennen koronapandemiaa (Lerikkanen ym., 2020), mikä kertoo koulumaailman haasteiden olleen läsnä jo ennen etäopetuksen tuomia haasteita. Voidaan kuitenkin pohtia, oliko väsymys ja kuormittuneisuus vain ensimmäisien työvuosien haaste ja negatiivinen vaikutus opettajien työhyvinvointiin väliaikaista, sillä esimerkiksi Vossin ja Kunterin (2022) mukaan opettajien kokema tunneperäinen uupumus palautuu alkuperäiselle tasolle kahden työvuoden jälkeen. Kuormittuneisuuden sekä väsymyksen ja uupumuksen yhteys näkyi myös tämän tutkielman tuloksissa. Kun opettajat olivat pitkään kokeneet erilaisia kuormittuneisuutta aiheuttavia kokemuksia, johti se useammassa tapauksessa väsymykseen tai jopa työuupumukseen. Becker (2014) kollegoineen toteaaakin, että moni opettaja käyttää merkittävän osan ajastaan valmistellessaan oppitunteja ja saattaa näin unohtaa oman hyvinvointinsa. Tämä näkyi heidän tutkimuksissaan opetusammattilaisten raportoina korkeina uupumusasteina.

Tuloksissa korostui myös tunteena epävarmuus, mikä liittyi esimerkiksi opettajan epävarmuuteen itsestään opettajana. Ei ole ihme, että opettajat kokevat epävarmuutta joutuessaan etsimään omaa opettajuuttaan tilanteessa, jossa opettajalle ei vielä ole kertynyt riittävästi kokemuspohjaista tietoa (Blomberg, 2008). Lerikkanen (2020) toi esille tutkimuksessaan, että opettajien heikommat pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä koettuun kuormittuneisuuteen, mikä näkyi myös tämän tutkielman tuloksissa. Kun opettaja koki olevansa kuormittunut, kyseenalaisti hän myös omia taitojaan. Niin kuin useampi opettajista sekä Buchanan kollegoineen toteaa (2013), ei opettajankoulutuksen ole mahdollista tarjota kaikkia oppeja opettajalle työelämää.

Stressaantuneisuus oli yksi tunne, jota opettajat kertoivat kokeneensa vuoden aikana. Stressaantuneisuutta aiheutti useampi tekijä, kuten sääntöjen

vahtiminen sekä huoli, joka ilmeni stressinä. Lerkkasen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tulokset kertovat, miten heidän tutkimistaan opettajista jopa kolmannes koki työssään stressiä. Stressiä aiheuttivat erinäiset asiat, kuten liiallinen työmäärä, töiden kasaantuminen sekä opetustehtävien ulkopuoliset tehtävät. Tässä tutkimuksessa termiä stressaantuneisuus tai stressi mainittiin vain kolmessa haastattelussa, mutta Lerkkasen (2020) tutkimuksen kanssa yhtäläisiä stressiä aiheuttavia tekijöitä oli löydettävissä useammasta haastattelusta. Vossin ja Kunterin (2020) mukaan pettymys ja stressi ovat usein koettuja tunteita ensimmäisten työvuosien aikana.

On todettu, että keskittyminen opettajien positiivisten tunteiden lisäämiseen työssä negatiivisten tunteiden vähentämisen sijaan voi parantaa opettajien opetustyytyväisyyttä (Nalipay ym., 2019). Aineistoa analysoitaessa nousi ajatus siitä, että oliko opettajien mahdollisesti vaikea puhua kielteisistä oppimiskokemuksistaan? Opettajien voidaan sanoa olevan taipuvaisia ratkaisukeskeisyyteen sekä positiivisuuteen, mikä on saattanut näkyä opettajien tavassa vastata. Toivatko opettajat esille erilaisia oireita tunnekokemuksista, koska opettajien oli hankalaa tunnistaa tunteita, saati sanoittaa negatiivisia tunteita haastattelutilanteessa? TALIS (2018) raportin mukaan suomalaisten nuorten opettajien keskuudessa ammatin arvostus on lisääntynyt, ja yleisesti median toteuttamissa kyselyissä on selvinnyt, miten suomalaiset arvostavat opettajan ammattia korkealle. Kun suomalaisen koulutuksen vahvuus nähdään johtuvan juuri opettajien ammattitaidosta (TALIS, 2018), onko silloin induktiovaiheen opettajan mahdollisesti vaikea kertoa kokemistaan haasteista sekä tunteista erityisesti omassa työyhteisössään?

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ilmenee tutkimuksen eri vaiheissa ja sitä arvioidaan koko tutkimuksen ajan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää on realistinen luotettavuusnäkemys (Eskola & Suoranta, 1998). Tällä tarkoitetaan sitä, miten pätevästi tutkimuksessa kuvataan tutkittua kohdetta sekä tutkimuksen kulkua. Tässä tutkielmassa kaikki tutkimuksen vaiheet on kuvattu niin tarkasti kuin on ollut mahdollista. Kun luotettavuutta tarkastellaan validiteetin kautta, voidaan se jakaa niin sisäiseen

kuin ulkoiseen validiteettiin (Eskola & Suoranta, 1998). Sisäinen validiteetti koostuu tutkimuksen tieteenalan hallinnasta sekä menetelmällisistä ratkaisuista. Ulkoinen validiteetti puolestaan kertoo tutkijan muodostamien tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisestä suhteesta ja sen todenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksen teoreettiseen taustaan on perehdytty laajasti, ja tutkimusta on toteutettu avoimin mielin ilman ennakko-oletuksia tutkimustuloksista.

Tutkimuksen metodologisia valintoja pohdittiin paljon ennen tutkimusta, sekä mukautettiin tutkimuksen aikana, jotta tutkimuskysymyksiin olisi mahdollista löytää vastauksia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollisti laajan aineiston analysoinnin tarkasti. Analyysin vaiheet sekä tutkimustulokset on esitetty selkeästi, jotta lukijan olisi mahdollista seurata, miten tutkimuksen tuloksiin on päästy. Saatuja tuloksia tarkasteltiin aiempaan tutkittuun tietoon peilaten. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää ymmärtää, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijan oma asema luokanopettajaopiskelijana on vaikuttanut esitietoihin aiheesta sekä tutkijan kokemuksiin aiheeseen liittyen. Tulkinnat on kuitenkin tutkielmassa toteutettu aineistolähtöisesti ja tulkintoja on perusteltu sitaatein sekä peilaamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Vastaukset kuvastavat aikansa kuvaa, ja kertovat tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksista. Vaikka tutkimustulokset kertovat vain tiettyjen opettajien kokemuksista sekä tutkimushetkestä, osoittavat kokemukset aina myös jotain yleistä. Kuten Laine (2018) toteaa, on jokaisen yksilön kokemus osa jonkin yhteisön luomaa merkitysten perinnettä.

Tutkijan tulee reflektoida rehellisesti tekemiään valintoja. Hänen tulee sekä perustella että arvioida tekemiään valintoja sekä niiden vaikutusta tutkimuksen eri vaiheisiin sekä tuloksiin. Guillemin ja Gillam (2004) esittävät, miten reflektiivisyyden merkitystä tutkimuksessa tulisi laajentaa niin, että sen huomiointi ja toteuttaminen varmistaisi tiukan tutkimuskäytännön lisäksi myös eettisen tutkimuskäytännön. He kertovat reflektiivisyyden eettisessä mielessä tarkoittavan tutkimuksen mikroeettisten ulottuvuuksien herkkää huomaamista ja tunnustamista sekä nousevien eettisten jännitteiden aktiivista käsittelemistä. He kuitenkin muistuttavat, ettei reflektiivisyys edellytä tietäntyyppistä reaktiota tutkimustilanteisiin, vaan on herkistävä käsitys, joka voi mahdollistaa eettisen

käytännön esiintymistä tutkimuksessa (Guillemin & Gillam, 2004). Tutkijan oma eettinen pohdinta sekä rehellinen raportointi myös mahdollisista epäonnistuneista valinnoista mahdollistaa muiden tutkijoiden oppimisen näistä virheistä. Kyky tunnistaa, käsitellä sekä ratkaista eettisiä kysymyksiä niin yksittäisen tutkijan kuin myös laajemman tutkijaryhmän kohdalla määrittelee usein kokemus (Head, 2020).

Tutkittavien oikeuksia, kuten yksityisyyttä sekä itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa sekä välttää aiheuttamasta tutkimuksen kohteena oleville, tässä tapauksessa opettajille, merkittäviä riskejä tai haittoja (Kuula, 2011). Tutkijan tulee siis tutkimuksessaan hyödyntää eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- sekä arviointimenetelmiä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Yhdenvertaisuuden näkökulmasta jokaisen tutkimukseen osallistuvan on saatava tasapuolista kohtelua (Cohen ym., 2017). Etiikan kannalta tulee myös huomioida tutkimuksen aiheen merkitys tutkittaville sekä tutkimuksesta mahdollisesti nousevat tunteet (Cohen ym., 2017). Tässä tutkimuksessa opettajia on haastateltu heidän omista tunteistaan sekä kokemuksistaan kohdistuen uransa alkuvaiheeseen, mikä on saattanut herättää tutkittavissa niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita.

Eettisyyttä tulee tutkimuksessa pohtia myös tieteen näkökulmasta. Tutkimuksen tulee sitoutua omalla osallaan luomaan uutta sekä hyödyllistä tietoa ja edistää kyseistä tieteenalaa eteenpäin (Kuula, 2011). Clarkebrun ja Mustajoki (2007) tuovat esille, miten tutkimuksen kielellinen ulkoasu ja tieteellisen kielen toteutuminen vaikuttavat tutkimukseen. Heidän mukaansa tieteellinen kirjoittaminen sekä tekstin selkeys ja yksiselitteisyys voidaan nähdä ansiokkaan tutkimuksen merkkeinä, vaikka täydellistä yksiselitteisyyttä onkin melko mahdotonta toteuttaa, koska lukijat voivat tehdä tutkimuksesta erilaisia tulkintoja. Tutkijan on kuitenkin tärkeää pyrkiä välttämään tieteellisen tekstin epätarkkuutta ja näin minimoida tutkimuksen tahattomatkin harhaanjohtavat ilmaisut (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Tässä tutkielmassa tutkija on pyrkinyt tähän päämäärään aktiivisesti tarkkailemalla omaa tapaansa kirjoittaa asioista, jotta ne olisi mahdollista ymmärtää toivotulla tavalla.

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys, mikä näkyy siinä, miten tietty aihe on valikoitunut tutkimuksen kohteeksi (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Tämän tutkimuksen innoittajana ei ole toiminut tutkijan omasta ajatusmaailmasta

noussut aihe, vaan aiheen valintaan on sysännyt ulkopuolisen toimijan esittämä mahdollisuus kyseisen aihepiirin tutkimiseen. Tällöin tutkijan voidaan nähdä perustelluksi arvioida omia syitäan aiheen lopulliseen valintaan. Clarkeburn ja Mustajoki (2007) ovat listanneet vaikuttavuuden, olosuhteiden, motivaation sekä taustatiedon määrän vaikuttavan tutkimuksen aiheen valinnassa. Tässä tutkimuksessa valmisaineisto on valittu tutkijan oikean kiinnostuksen sekä aiheen innostavuuden ja tutkimuksen tarpeellisuuden kokemuksen takia. Kyseinen teema liittyy tutkijan omaan opintosuuntaan, mikä tulee huomioida, jotta on mahdollista tunnistaa sen mahdollinen vaikutus tutkijan rooliin tutkimusta tehdessä. Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan itsekritiikkiä ja luomiensa tulkintojen kyseenalaistamista (Laine, 2018). Tutkijan tuleekin olla hyvin tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan pystyäkseen tunnistamaan esimerkiksi omaksumiensa ennakkoluulojen vaikutuksen tulkintoihin (Laine, 2018).

Tutkimuksen jokaiseen eri vaiheeseen liittyy eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee tiedostaa toimiakseen hyvien eettisten käytäntöjen mukaan. Esimerkiksi aineiston keräämiseen liittyy paljon eettisiä valintoja. Haastattelutilanteessa tutkija ei saa käyttäytyä tuomitsevasti ja hänen tulee huomioida tilanteiden valtasuhteet sekä vuorovaikutukselliset seikat. Eettisyyden toteutuminen näkyy aineiston luottamuksellisessa tulkinnassa sekä tutkittavien anonymiteetin säilyttämisessä (Cohen ym., 2017). Tämä tarkoittaa, ettei tutkittavia tule olla mahdollista tunnistaa tai jäljittää tutkimuksen minkään osuuden perusteella. Tässä tutkielmassa erityisluokanopettaja sekä erityisopettajat yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi, jottei yhtä erityisluokanopettajaa olisi mahdollista tunnistaa tekstistä.

Aineiston rajaaminen ja otoskoon määrittely sekä tulosten raportointi voidaan myös nähdä eettisinä kysymyksinä. Hyvän tutkimuksen tulisi tarjota tarpeeksi laaja otanta, jotta se voisi riittävällä tarkkuudella edustaa todellisuutta (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Tässä tutkielmassa onkin pyritty saamaan mahdollisimman laajasti eri opettajaryhmiä kuvaava otanta. Tuloksien suhteen eettisyys näkyy muun muassa tulosten raportoinnissa. Aineistosta nousseet tulokset on raportoitava todenmukaisesti, eikä tutkija saa tarkoitushakuisesti julkaista vain omia hypoteesejaan tukevia tutkimustuloksia (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Jokainen tutkittavista pyrkii kuvaamaan ja selittämään

vastauksissaan vain omaa todellisuuttaan tulkintojensa kautta (Raatikainen, 2005). Tärkeää olisi Kettusen ja Tynjälän (2018) mukaan pyrkiä avoimesti kuvaamaan kokemukset ja käsitykset niin kuin ne aineistosta nousevat. Tässä tutkimuksessa analyysin eri vaiheet on kuvattu mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalle olisi selkeää, miten analyysi on edennyt. Tulokset on esitetty niin kuin ne ovat analyysin kautta aineistosta nousseet.

Aineiston säilytykseen liittyy paljon erilaisia eettisiä seikkoja, joiden mukaan tutkijan tulee esimerkiksi säilyttää luottamuksellisesti tutkimukseen kerättyä aineistoa ennalta sovittujen sääntöjen mukaan (Kuula, 2011). Tutkimusaineiston ollessa valmista dataa, liittyy siihen omat erikoispiirteensä myös eettisten pohdintojen suhteen. Valmista dataa käytettäessä tutkija ei ole osallistunut aineistonkeruuseen, eikä esimerkiksi aineiston litterointiin, joten hänen tulee tutustua aineistoon erittäin tarkasti sen kunnolla ymmärtääkseen. Tätä on edistänyt tässä tutkielmassa mahdollisuus kysyä ja keskustella aineistosta sitä keränneen tutkijan kanssa. Tutkimuksen data kuvastaa pientä osaa osallistujien elämästä, jota tutkijan tulee hyödyntää luottamuksella (Head, 2020). Toisaalta valmiin datan hyödyntäminen on voinut mahdollistaa täysin uusia näkökulmia ja avoimemman suhtautumisen aineistoon, koska haastattelujen toteuttaminen ei ole nostanut mahdollisia hypoteeseja, jotka ohjaisivat tutkimusta. Valmis data on myös vaikuttanut tässä tutkimuksessa siihen, että tutkijan on tullut kirjoittaa sitoumus noudattaa tutkimuseettisiä ohjeita toimiessaan osana tutkimusryhmää ja tutkimushanketta. Sopimuksen osapuolina toimivat tutkija sekä OPPI-tutkimusryhmä. Tutkijan toimintaa ohjaa näin sitoumus tekemisensä luotettavuudesta sekä luottamuksellisuudesta, joka varmistaa muun muassa tutkimuksen kohteille luvattun anonymiteetin käytäntöihin liittyvillä säännöksillä. Tutkijan toimintaa ohjaa sopimuksen kautta myös kunnioitus tutkimuskohdetta kohtaan sekä sitoutuminen perehtymään sekä noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK, 2023). Cohenin ja kollegoiden mukaan (2017) eettiset käytännesäännöt on suunniteltu takaamaan yksilöiden ja instituutioiden etujen toteutumista. Näin varmistetaan, ettei eettisiä periaatteita rikota, aineistoa käytetään vain tarkoituksen mukaisesti ja aineiston omistajuus sekä määräysvalta aineistosta ovat selkeitä (Cohen ym., 2017). Erityisesti valmisdataa hyödyntäessä tutkijan tulee olla tietoinen omista rajoistaan hyödyntää aineistoa.

Tutkijan totaalisen objektiivisuuden säilyttäminen tutkimusta ja sen vaiheita kohtaan on tuskin koskaan mahdollista, mutta tietynlaiseen objektiivisuuteen on hyvä pyrkiä (Cohen ym., 2017). Clarkeburn ja Mustajoki (2007) korostavat, että tutkijan omat henkilökohtaiset mielipiteet, eivät saa vaikuttaa missään tutkimuksen vaiheessa, eikä tutkija saa käyttää asemaansa tai tutkimuksesta saamiaan tuloksia tutkittavien kannalta haitallisiin tarkoituksiin. Tätä perustelee tiedeyhteisön yhteiset säännöt ja monia tieteenaloja yhdistävät yleisesti hyväksyttävät periaatteet kuten tieteellinen rehellisyys, joka kieltää vilpin, tulosten vääristelyn sekä puolueellisuuden (Clarkeburn & Mustajoki, 2007). Etenkin proseduraalinen etiikka on tärkeänä osana tutkimusta, koska sillä on arvokas tehtävä velvoittaa tutkijaa pohtimaan ja refleктоimaan tutkimuksensa peruseriaatteita, jotka mahdollistavat eheän tutkimuksen toteutumisen (Guillemin & Gillam, 2004). Tämä toimii tutkimuksessa tutkijalle käytännön muistuttajana toimia aktiivisesti niin, että eettiset päätökset tehdään järjestelmällisesti ja edistään luottamusta.

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimustulokset osoittavat, että induktiovaiheen opettajat oppivat paljon työstään sekä itsestään opettajina juuri haastavien oppimiskokemusten kautta. Vaikka haastavat oppimiskokemukset aiheuttavat paljon myös kielteisiä tunteita, osaavat opettajat arvostaa kokemuksiensa tuomia oppeja. Tulosten perusteella todetaankin yhtäläisesti Bahian ja kumppaneiden (2013) kanssa, että opettajien kohtaamat haasteet edellyttävät kasvavia panostuksia sekä tunteiden roolin ymmärtämiseen luokkahuoneessa, että systemaattiseen tunteiden integrointiin opettajankoulutukseen opettajien kehittämiseksi. Opettajankoulutuksen tulisi huomioida paremmin se, miten vahva rooli tunteilla on induktiovaiheen opettajan ensimmäisinä työvuosina, ja näin valmistaa uusia opettajia tähän. Oman tunne-elämän ymmärtäminen ja muiden tunteiden tiedostaminen on olennainen edellytys paitsi opettajan omalle työlle, myös opettajien kouluttamiselle kasvatusalalla (Bahia ym., 2013). On siis tärkeää, että opettajat tunnistavat omien tunteidensa voiman (Becker ym., 2014). Lerkkanen ja kumppanit (2020) toteavat hyvin, etteivät opettajankoulutus tai opettajankouluttajat pysty muokkaamaan niitä olosuhteita, joita vastavalmistuneet opettajat kouluissa

kohtaavat. Kuitenkin opettajankoulutus pystyy valmistamaan opettajaopiskelijoita erilaisiin olosuhteisiin tukien ja auttaen.

Haastavien kokemusten roolia oppimista edistävinä tekijöinä ei tule unohtaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erilaiset negatiivisilta aluksi tuntuneet kokemukset olivat tärkeä osa uuden opettajan oppimista. Huomion arvoista oli se, miten näihin tunteisiin suhtaudutaan, ja mistä opettajien on mahdollista saada apua. Mentorointi kouluissa ei ole vakiintunut tapa (esim. TALIS, 2018 ja Le Maistre & Paré, 2010), mutta pitäisikö sen olla? Tulokset viittaavat siihen, että nuoret opettajat voisivat hyötyä mentoroinnista. Yksikään opettajista ei maininnut mentorointia suoraan, mutta haastavat tilanteet ovat sellaisia, joihin on mahdollista puuttua ja saada tukea mentoroinnin kautta. Opettajien kokemat tunnekokemukset, kuten yksinäisyys, kuormittuneisuus, epävarmuus ja epätietoisuus kielivät siitä, että opettajat tarvitsisivat enemmän tukea ensimmäisiin työvuosiinsa. Mentorointi on yksilöllistä ohjausta, mikä mahdollistaisi opettajaryhmien tulosten perusteella nousseissa yksilöllisissä haasteissa tukemisen. Pidempään alalla olleet opettajat ovat opetelleet selviämään ja pärjäämään erilaisten haasteiden kanssa, ja voisivat mentoroinnin avulla auttaa uusia opettajia kohtaamaan uran alkuvaiheen moninaiset haasteet (Le Maistre & Paré, 2010). Jo rehtoritasolla Suomessa mentorointia pidetään tarpeellisena ja se on tärkeä osa kokemattomien opettajien opetuksen tukemista (TALIS, 2018). Vaikka suuri osa opettajista löytää tavat selviytyä myös haastavista tilanteista, nauttii omasta työstään ja löytää oman tyylin toteuttaa työtään, ei se kuitenkaan ole todellisuus kaikille.

Vaikka opettajien tunteisiin liittyvä tutkimus on edennyt hitaasti (Frenzel ym., 2016), tulee uusia tutkimuksia tutkimuskentälle koko ajan lisää. Tutkimus kohdistuu aina tiettyyn otantaan, mutta paljastaa se aina jotain uutta tai vahvistaa vanhoja oletuksia opettajien tunteista. Tällä tutkielmalla tehdään näkyväksi opettajaopiskelijoille ammatin mahdollisia realiteetteja, opettajankouluttajille induktiovaiheen opettajien kokemuksia opintojen valmistavuudesta, kokeneemmille opettajille muistutus uusien opettajien herkästä roolista sekä induktiovaiheen opettajille se, etteivät he ole kokemustensa ja tunteidensa kanssa yksin. Tämän tutkielman tarkoitus on olla yksi osa edistämässä opettajien tunteiden tutkimusta.

Jatkotutkimusaiheita tutkielmasta nousi useita. Tämä tutkielma oli vasta pintaraapaisu siitä, mitä opettajien tunnemaailma pitää sisällään. Olisi tärkeää selvittää, miten syväluotaavasti niin myönteiset kuin kielteiset tunteet ovat osa opettajan arkea, ja mikä niiden vaikutus on opettajan hyvinvointiin sekä opettajan oppimiseen työssään. Olisi mielenkiintoista tarkentaa tutkimusta vertailemaan uusien sekä paljon pidempään alalla olleiden opettajien oppimiskokemuksia ja niiden yhteyttä tunteisiin. Olisi kiinnostavaa tietää, miten pitkään alalla olleet kokevat erilaiset oppimiskokemukset, ja missä määrin uusia oppeja kokemusten kautta opettajille arjessaan enää myöhemmissä uran vaiheissa tulee.

LÄHTEET

- Ahonen, E. (2018). *Miten ja Mitä opettaja oppii?: Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helda. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/231099>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2018). Socially embedded academic emotions in school. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 87–101.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451–473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. & Estrela, M. T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754160>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helda. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/877b1347-b682-4c36-80ff-400be4831b7d/content>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P. & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>

- Burić, I., Slišković, A. & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 16-50.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Castelló, M., Pyhältö, K. & McAlpine, L. (2018). European Cross-National Mixed-Method Study on Early Career Researcher Experience. Teoksessa A. J. Jaeger. & A. J. Dinin. (toim.), *The Postdoc Landscape: The Invisible Scholars* (s. 143-174). Academic Press.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Cubukcu, F. (2012). The significance of teachers' academic emotions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 649–653.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.105>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*, (8. painos). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. Teoksessa B. Z. Presseisen (toim.), *Teaching for Intelligence* (s. 91–100). Corwin.
- Day, C. & Qing, G. (2011). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. Teoksessa P. A. Schutz & M. Zembylas (toim.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (s. 15–31). Springer
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705–716.
<https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary*

- Educational Psychology*, 46, 148–163.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students’ engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72–83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, 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>
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2024, 6. maaliskuuta). Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in Learning at Work: a Literature Review. *Vocations and Learning* (13), 1–25.
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajan induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo

- & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita* (s. 37–44). Jyväskylän yliopisto.
- Jones, A. L. & Kessler, M. A. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 583775.
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.583775>
- Kealy, M. V. (2010). A leadership focus on teacher effectiveness: Support for novice teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 23(1), 52–54.
- Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., ... & Aittasalo, M. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Kujansivu, A. (2004). Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille* (s. 132–139). Tampereen yliopistopaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimuseetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. *Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26–43). PS-kustannus.
- Le Maistre, C. & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 559–564.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Lerkkanen, M.-K. (2021). Kriisinkestävä koulu. *Tiedepolitiikka*, 46(4), 12–15.
- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2023). The emotional journey of the beginning teacher: Phases and coping strategies.

- Research Papers in Education*, 38(4), 615–635.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065518>
- Meyer, D. (2009). Entering the emotional practices of teaching. Teoksessa P. A. Schutz & M. Zembylas (toim.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (s. 73-91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_5
- McAlpine, L. (2016). Becoming a PI: From “doing” to “managing” research. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 49–63.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1110789>
- Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... & Warinowski, A. (2020). Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Gaudeamus.
- Nalipay, M. J. N., Mordeno, I. G., Semilla, J. R. B. & Frondoza, C. E. (2019). Implicit beliefs about teaching ability, teacher emotions, and teaching satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 313-325.
<https://doi.org/10.1007/s40299-019-00467-z>
- Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ]. (2024, 4. maaliskuuta). Opettajana peruskoulussa. Verkkosivusto. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija* (s. 319–336). Lapin yliopistokustannus.
- Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Puolimatka, T. (2004). Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus*, 24(2), 102–110. <https://doi.org/10.33336/aik.93549>

- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa A., Meurman-Solin & I., Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkójulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.11.2022
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Sala-Bubaré, A. & Castelló, M. (2017). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 16–34.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832>
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää: raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopisto.
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D. & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotions in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Silkelä, R. (2001). Luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus*, 32(1), 15–23.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257.
<https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639.
<https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
<https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Taajamo M. & Puhakka, E. (2018). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
<https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. (2021). *Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020*. Opetushallitus.
- Warinowski, A., Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika* (Verkkolehti), 15(2). <https://doi.org/10.33350/ka.107351>