



Lahdenkauppi Fanny

"Ei aina tarvitse olla erinomainen jokaisessa tilanteessa."

Konkariopettajien kertomuksia uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää

Pro gradu –tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

”Ei aina tarvitse olla erinomainen joka tilanteessa.” Konkariopettajien kertomuksia uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää (Fanny Lahdenkauppi)

Pro gradu –tutkielma, 65 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2023

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää. Tutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys avata alan ammattilaisten kokemuksia siitä, mihin aloitteleva opettaja voisi uran alkuvaiheilla kiinnittää huomiota. Konkariopettajalla tarkoitetaan alallaan kokenutta opettajaa ja määritelmän tukena voidaan käyttää työvuosia tai muuten saavutettua ammatillista kompetenssia. Konkariopettajan määritelmät vaihtelevat työvuosia mitattaessa seitsemästä kahteenkymmeneen vuoteen. Tässä tutkimuksessa konkariopettajaksi on määritelty opettajat, joilla on vähintään seitsemän vuoden työkokemus. Yhteistä useimmille määritelmille on se, että konkariopettajalla on nähty olevan taito reflektoida omaa opettajuuttaan sekä jo saavutettua ammatillista kehittymistä. Konkariopettajuus ei ole riippuvainen pelkistä työkokemusvuosista.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan ensin opettajan ammattia ja siihen liittyviä tekijöitä. Opettajana toimimista tarkastellaan opettajuuden, konkreettisen opettajan työn sekä opettajan työhön liittyvien vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Tämän jälkeen syvennyttään tarkemmin opettajan työuran eri vaiheisiin. Näistä kolmesta vaiheesta tarkastellaan tarkemmin konkariopettajuutta sekä aloittelevaa opettajuutta. Tutkimus toteutetaan kerronnallisena tutkimuksena. Aineisto koostuu neljän konkariopettajan ryhmäkeskustelusta. Aineiston analyysissä hyödynnetään temaattista analyysia.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että uran alkuvaiheet ovat merkittävässä roolissa siinä, mitä konkarit pitävät nykyisin opettajan työssä tärkeänä. Pääteemoja siinä, mitä opettajan työssä pidettiin tärkeänä, olivat vuorovaikutussuhteet sekä asiantuntijuus. Opettajan työn vuorovaikutussuhteista vuorovaikutussuhde oppilaaseen koettiin kaikista tärkeimpänä. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa välittäminen, kohtaaminen ja läsnäolo olivat ydinasioita. Työyhteisön kanssa muodostuvien vuorovaikutussuhteiden kuvattiin antavan ammatillista tukea. Työyhteisö esitettiin konkariopettajien kertomuksissa nimenomaan kollegiaalisena tukena, eikä niinkään esihenkilön jatkuvana tukena. Työyhteisön tuki tuotiin esiin merkittävänä etenkin uran alkuvaiheessa. Konkariopettajat kuvasivat vuorovaikutussuhteita vanhempien kanssa niiden mahdollisten haasteiden tai kuormittavuuden kautta.

Asiantuntijuus esiintyi konkariopettajien kertomuksissa ammatillisen itseluottamuksen kasvuna, pedagogisena vapautena sekä työhön suhtautumisen muutoksena. Uran alkuvaiheisiin konkariopettajat liittivät oman hyvinvoinnin priorisoimisen, joka oli yksi asiantuntijuuden osa-alueista ja yhteydessä muutokseen työhön suhtautumisessa. Esimerkkinä ammatillisesta itseluottamuksesta konkariopettajat kuvasivat kykyä nostaa opettajan ajattelun keskiöön oppilasryhmän tarpeet sekä kyvyt – ei pelkästään opettajan tai opetussuunnitelman vaatimukset.

Avainsanat: aloitteleva opettaja, konkariopettaja, opettajuus, opettajan työ

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Ammattina opettaja	6
2.1	Opettajan työ.....	6
2.2	Opettajuus.....	8
2.3	Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä	10
3	Opettajan työuran vaiheet	14
3.1	Työuran vaiheet	14
3.2	Konkariopettaja	15
3.3	Aloitteleva opettaja.....	17
4	Tutkimuksen toteutus	20
4.1	Kerronnallinen tutkimus	20
4.2	Aineiston koonti	22
4.3	Aineiston kuvaus	24
4.4	Aineiston analysointi	27
5	Opettajan työssä tärkeänä vuorovaikutussuhteet	35
6	Opettajan työssä tärkeänä asiantuntijuus	43
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	49
8	Yhteenveto ja pohdinta	52
	Lähteet	56
	Liitteet	66

1 Johdanto

Pro gradu –tutkielmani tarkoituksena on selvittää, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista ja siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää. Lähtökohta tutkimukselle on pyrkimys avata alan ammattilaisten kokemuksia siitä, mihin aloitteleva opettaja voisi uran alkuvaiheilla kiinnittää huomiota. Tässä tutkimuksessa äänessä ovat konkariopettajat eli opettajan työn varsinaiset kokemusasiantuntijat, jotka oman työuransa antaman kokemuksen myötä reflektivat opettajan työtä ja sen merkityksellisiä puolia. Konkariopettajien kertomusten avulla rakentuu kuva siitä, mikä konkariopettajan näkökulmasta opettajan työssä on tärkeää.

Uutiset opettajien uupumiseen, työn määrän kasvuun ja työhyvinvoinnin laskemiseen liittyen ovat lisääntyneet lähivuosina Opetusalan ammattijärjestön julkaisuissa. OAJ:n lehdessä on uutisoitu muun muassa, että koronapandemian jälkeen alanvaihtoa pohtivissa juuri nuoret, alle viisi vuotta työssä olleiden opettajien ryhmä on korostunut, ja he kertovat työn kuormittavuuden ja palkkatason saaneen pohtimaan uutta uraa toisaalla (Pölönen, 29.09.2021; OAJ, 28.09.2021). Tilanne uusien opettajien alanvaihdon suhteen ei ole Suomessa poikkeuksellinen vaan samantaisia tuloksia on saatu myös muualla maailmassa jo vuosia sitten (Burke ym., 2013). Tutkimuksissa liittyen uusiin opettajiin onkin korostunut ympäri maailman heidän vaikeutensa ja ongelmansa uran alkuvaiheilla sekä huolensa liittyen työhön (Jokikokko, Uitto, Deketelaere & Estola, 2017). Darling-Hammond ja Sykes (2003) toivat esiin tutkimuksessaan kriittisen faktan, että kansainvälisestikin alalla ongelmana ei ole uusien opettajien kouluttaminen vaan jo valmistuneiden alalla pysyminen.

Burken ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa kerättiin aloittelevilta opettajilta syitä, miksi he haluavat pysyä alalla vielä kriittisen viiden vuoden rajan jälkeen. Kolmen tärkeimmän syyn joukossa tutkimuksen mukaan olivat opettajan kokema mahdollisuus tukea opiskelijoiden osallisuutta, työn haasteiden ja niiden ratkaisemisen antama tyydytys sekä viimeisenä työn kollegiaalisuus ja yhteistyön mahdollisuus kokeneiden opettajien kanssa esimerkiksi mentorointiohjelmien kautta (Burke ym., 2013). Myös Jokisen, Taajamon ja Välijärven (2014a) artikkelissa on samansuuntaisia viitteitä, sillä he ovat listanneet, että erityisesti uran alkuvaiheissa työssä pysyvyyteen vaikuttavat merkittävästi työilmapiiri sekä työyhteisön henkilösuhteet. Yleisesti heidän mukaansa työssä pysymiseen ja viihtymiseen vaikuttavat edellä mainittujen tekijöiden

lisäksi mahdollisuus itsensä kehittämiseen, työn sopiva haastavuus, palkkaus sekä työn arvostus (Jokinen ym., 2014a).

Tutkimusnäkökulmani tarvitaan siis vastatarinaksi kaikille niille uutisille, jotka kertovat nuorten opettajien alalta poistumisesta. Tutkimukseni tuottaa tietoa opettajan työn merkityksellisyydestä. Tällaisella tiedolla on merkitystä uusille opettajille ja koko tulevalle opettajakunnalle. Heille on oleellista tietää, mikä opettajan työssä on oikeasti keskeistä. Alun perin kiinnostuin aiheesta, koska työhön täysipäiväisesti siirtyminen ja uran aloittaminen opintojen jälkeen hämmöittää jo edessä eli toisin sanoen kriittiset vuodet ovat edessäni. Mielenkiinto aiheeseen on herännyt oman luokanopettajien työhyvinvointia koskevan kandidaatin tutkielmani (Lahdenkauppi, 2021) jälkeen. Kirjallisuuskatsauksena toteutettu kandidaatin tutkielmani pyrki selvittämään, mitkä tekijät tukevat luokanopettajan työhyvinvointia (Lahdenkauppi, 2021). Kandidaatintutkielmassani halusin nimenomaan keskittyä niihin asioihin, jotka työhyvinvointia tukevat. Tämän tutkimuksen näkökulma on myös yhtä lailla positiivisen puolella – haluan tutkimukseni avulla tietää, mikä työssä on tärkeää ja merkityksellistä. Kandidaatintutkielmaani tehdessä tulin tietoiseksi siitä, että opettajien työhyvinvointi on etenkin korona-aikana ollut merkittävässä laskussa ja mielenkiinto alanvaihtoa kohtaan on kasvanut (OAJ, 28.09.2021; Opetushallitus, 2021). Pro gradu –tutkimuksessani toivon löytäväni näkökulmia, jotka tukevat mielenkiintoa pysyä alalla uran alkuvuosina sekä sen jälkeen.

Tutkimukseni perustuu yhteen tutkimuskysymykseen, joka on

Mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää?

2 Ammattina opettaja

Opettajana toimimisen ytimessä on yksittäisten oppilaiden ja oppilasryhmien tukeminen heidän kasvussaan ja oppimisessaan (OPH, 2016), mutta kasvattamisen ja opettamisen lisäksi työhön sisältyy myös yhteydenpitoa eri sidosryhmien, kuten vanhempien tai moniammatillisesti eri sidosryhmien kanssa (Husu & Toom, 2016). Opettajan työssä siis ihmissuhteet ovat merkittävässä roolissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016) ja työn toteuttamisen voidaankin nähdä vaativan monenlaiseseen rooliin mukautumista. Tässä luvussa pyrin avaamaan opettajan työhön vaikuttavia taustoja. Ensin avaan opettajuuden käsitettä. Siitä siirryn tutkimaan opettajan konkreettista työtä, koska opettajuus tulee näkyväksi opettajan työssä (Luukkainen, 2004) ja viimeisenä opettajan työhön liittyviä ihmisiä ja heidän kanssaan muodostuvia vuorovaikutussuhteita, jotka opettajan jokapäiväistä työtä määrittävät.

Tutkimuksessa olen keskittynyt avaamaan yleisesti opettajan ammattia, sillä tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli luokanopettajan työkokemuksen lisäksi taustaa myös aineenopettajana. Alaluvussa 2.1 avaan luokanopettajan kelpoisuusvaatimuksia, koska tutkimukseeni osallistuneet toimivat kuitenkin tällä hetkellä luokanopettajina. Alaluvussa 2.2 puhun opettajuuden muodostumisesta yleisenä ilmiönä, joten kyseisen ilmiön tarkastelua ei ole rajattu koskemaan vain luokanopettajakontekstia sekä alaluvussa 2.3 keskityn yleisesti opettajan työn vuorovaikutussuhteisiin, koska vuorovaikutteisuus kuuluu yleisesti ja olennaisesti kaikkien opettajien työhön (Kelchtermans, 2017).

2.1 Opettajan työ

Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986) on määritetty luokanopettajan kelpoisuudeksi maisteritason yliopistokoulutus, johon sisältyvät 60 opintopistettä peruskoulussa opettavien aineiden monialaisia opintoja sekä saman verran opettajan pedagogisia opintoja. Virallisen kelpoisuuden lisäksi opettajan osaamisvaatimukseen liittyvät aineenhallinnalliset, pedagogiset sekä luovan ajattelun taidot (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014c). Virallisen kelpoisuuden tuottavat opinnot antavat oikeuden opettaa perusopetuksen 1–6 vuosiluokilla.

Muodollisesti pätevältä luokanopettajalta vaaditaan maasteritason yliopistokoulutusta, johon sisältyvät tietyt opintojaksot, joiden tulisi antaa taidot luokanopetukseen. Koulutuksen antamat varsinaiset valmiudet työelämään ovat kuitenkin puhututtaneet Suomen opettajaksi opiskelevien liiton eli SOOLin (2018) tutkimuksen mukaan. SOOLin omassa lehdessä julkaistun tutkimuksen toteutti vuonna 2018 Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, ja tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että heikoimmiksi opetusalan koulutusaloista valmiudet työelämää kohtaan kivat luokan- sekä aineenopettajat. Heikoimmaksi kohdaksi koulutuksessa nimettiin sen riittämättömyys sivuta oikeaa työelämää eli opiskelijat olisivat toivoneet opintojen aikana runsaammin erilaisia työelämän tilanteita ratkottaviksi, tutustumiskäyntejä työelämään sekä henkilökohtaisempaa ohjausta opinnoissa (SOOL, 2018).

Opettajan työ tapahtuu oppilaiden määrittämänä ja opettajalla on sekä kasvatus- että opetusvastuu (Husu & Toom, 2016). Opettajan työn perustana on opettajan oppimiskäsitys, joka rakentuu opettajan omasta ihmiskäsityksestä sekä tiedon käsityksestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 6). Opettaja toimii ammatissaan omalla persoonallaan ja Suomessa opettajilla onkin pedagoginen vapaus tehdä työtä omannäköisesti tarkoittaen kuitenkin sitä, että opetuksen sisällöt sekä opetusmenetelmät perustuvat perusopetuslain sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden määrittämiin rajoihin (OAJ, n.d.). Pedagogisella vapaudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajan vapautta kokeilla ja hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä, mutta se voidaan nähdä myös autonomiana oman työn tekemisen suhteen, joka ainakin aiemmin on tarkoittanut vahvasti opettajan työn toteuttamista yksin (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020).

Nähdäkseni opettajan työssä ihmiset ja heidän mukanaan muodostuvat vuorovaikutussuhteet ovat suuressa roolissa. Opettajalta vaaditaan ihmissuhteiden hallinnan lisäksi konkreettisesti innostuvaa työtettä, taitoa kohdata muutoksia ja reagoida niihin sekä halua kehittää työtään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 6). Opettajan työ yleisesti näyttäytyy ulospäin jatkuvana nopeiden muutosten kenttänä. Yrttiaho ja Posio (2021) avaavat opettajan työtä luokanopettajan kontekstissa lisäten tähän, että luokanopettajan työpäivä ei kulje samassa aikataulussa oppituntien kanssa, vaan työajasta suuren osan vievät opetuksen ulkopuolinen työ, kuten kotien kanssa viestiminen, moniammatilliset palaverit, oppilashuoltotyö ja siihen liittyvä asiakirjatyö ja muu opettajan paperityö sekä opettajankokoukset.

Perusopetuslaki (1998/628) on yksi opettajan työtä velvoittava tekijä ja siinä määritetään, että perusopetuksen tavoitteena on tukea kasvua ihmisyyteen ja vastuullisuuteen yhteiskunnan jäsenenä, mutta antaa myös tarpeellisia tietoja ja taitoja elämää varten. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) laissa määritettyjä tavoitteita on avattu tarkemmin ja laajennettu muun muassa ihmisyyteen kasvun tavoitetta niin, että pyrkimyksenä kasvatuksella on tarkoitus vaikuttaa totuuden, hyvyden, oikeudenmukaisuuden ja kauneuden käsitteeseen. Vastuullinen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen kuvataan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sen sijaan itsensä kehittämisen kautta luoden suhdetta muihin ihmisiin ja hakien omaa paikkaansa yhteiskunnassa (Opetushallitus, 2016). Opettajan työ nähdään vahvasti ihmissuhteisiin perustuvana kasvatustyönä, koska niin perusopetuslaissa kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin oppilaan kasvun tavoitteet on lueteltu ensin ja tiedolliset tavoitteet vasta näiden jälkeen, mikä tuli ilmi myös Mikkolan ja Välijärven (2014) työssä.

2.2 Opettajuus

Opettajuus tulee näkyväksi varsinaisessa opettajan työssä (Luukkainen, 2004). Mikkolaa ja Välijärveä (2014) siteeraten ” Opettaja on tieto- ja ihmissuhdetyön ammattilainen, jolla tulee olla laaja-alainen käsitys kasvatustyön ja koulutuksen kokonaisuudesta.” Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2016, s. 15) todetaan opettajuuden perustuvan ihmissuhteisiin. Luukkaisen (2004) esittelemä käsitys opettajuudesta sivuaa osin Mikkolan ja Välijärven (2014) määrittelyä. Luukkaisen käsityksen mukaan opettajuus voidaan nähdä kaksiulotteisena tehtävänä – yhteiskunnan vaatimana orientaationa, mutta myös yksilön suuntauksena opettajan tehtävään. Nämä yhdessä toteutuvat Luukkaisen mukaan opettajan työnä (Luukkainen, 2004, s. 91, 130).

Opettajiin liittyen mainitaan usein myös opettajaidentiteetti (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014b). Jatkuvasti muovautuvalla opettajaidentiteetillä tarkoitetaan Eteläpellon ja Vähäsantaan (2006) mukaan yksilön henkilökohtaiseen historiaan perustuvaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana, johon sisältyvät muun muassa yksilön omat opettajuuteen liittyvät uskomukset, arvot tai tavoitteet. Jokisen, Taajamon ja Välijärven (2014b) mukaan opettajaksi päätyvillä on usein esikuvia alalta ja usein opettajuus onkin siirtynyt kuin perintönä vanhemmilta

tai muilta suvun opetusalan ihmisiltä. Heidän mukaansa lähipiirin vaikutuksesta alalle päätyneet ovat rakentaneet omaa opettajaidentiteettiään jo pidempään kuuntelemalla ja seuraamalla lähipiirin esimerkkiä (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014b).

Opettajaksi suuntautuvat epäilemättä hyvin monenlaiset persoonat monenlaisista taustoista. Opettajuudesta puhuttaessa Luukkainen (2004) mainitsee, että ei olisi mielekästä antaa yhtä ainoaa oikeaa tapaa määritellä, mitä oikea opettajuus tarkoittaa. Hän jatkaa, että opettajuuden perustana ovat opettajan omat käsitykset itsestään, ympäröivästä yhteiskunnasta sekä koulutuksen tehtävästä. Luukkainen jatkaa kuitenkin, että opettajuuteen liittyy olennaisesti tavoite siirtää jotain arvokasta ja merkittävää oppilaille eli opettajuuden yhtenä vaatimuksena on opettajuuteen kuuluva tiedollinen asiantuntijuus (Luukkainen, 2004). Opettajuuden voisi siis nähdä Luukkaisen ajatuksen mukaan olevan ihmisen mukana muuttuva ja jokaisen opettajan henkilökohtaisen persoonan ympärille kietoutuva ominaisuus, joka opettajasta riippuen näyttäytyy tietynlaisena, mutta vaatii tiedollisen asiantuntijuuden edellytyksen. Yhdistäen tämän Mikkolan ja Välijärven (2014) opettajan sekä Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) opettajaidentiteetin määritelmän kanssa, voisikin ajatella opettajuuden olevan yhdenlainen yksilön kehitettävä ja kehittyvä ominaisuus, joka eri uran vaiheissa ja yhteiskunnan paineessa näyttäytyy tietynlaisena. Opettajuus siis nähdäkseni rakentuu suhteessa itseen sekä kasvatettaviin ja tavoittelee tiedollista kasvua lapsessa. Opettajuuteen liittyy siis näkyvästi arvot – arvot opetuksessa, tärkeänä pidetyt arvot yhteiskunnassa ja omat henkilökohtaiset arvot.

Saari (2002) on kuvannut opiskelijoiden näkökulmasta hyvän opettajan toivottavia ominaisuuksia ja tällaisiksi ominaisuuksiksi on listattu muun muassa sosiaalisuus, kokemus, kehittymisen halu, kiinnostus alaa kohtaan, kypsyyt ja kyky olla lasten kanssa, luovuus, innostuneisuus, olemus, hyvä ulosanti, tasapainoisuus sekä suvaitsevaisuus. Näitä ominaisuuksia ei voida kuitenkaan siirtää suoraan opettajuuden määritelmään tai kaikkien opettajien vaatimukseen (Saari, 2002, s. 178). Hyvän opettajan toivevaatimukset eittämättä ovat haasteellisia yhden ihmisen täytettäviksi, mutta niistä saa hyvää pohjaa sille, millaiset ominaisuudet opettajan työssä voisivat olla opettajalle eduksi. Näissä Saaren (2002) määrittelemissä ominaisuuksissa sekä Luukkaisen (2004) tavassa määritellä opettajuus näkyvät vahvasti opettajan työn luonne ihmissuhde- ja kasvatustyönä ja Saaren mainitsemat ominaisuudet ovat väistämättä olennaisia erilaisissa opettajan työn vuorovaikutussuhteissa niin oppilaisiin, vanhempiin kuin kollegoihin, joskaan ei välttämättömiä.

2.3 Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä

Vuorovaikutus on moninainen tekojen, sanojen, eleiden ja ilmeiden kokonaisuus, joka saa merkityksensä ihmisten välillä (Talvio & Klemola, 2017, s. 89). Arkikäsitteenä vuorovaikutus tuntuu helpolta määriteltävältä, mutta käytännössä asia ei olekaan niin yksinkertainen, koska vuorovaikutus nimenomaan rakentuu ihmisten välille ja heidän välisistä suhteistaan ja vuorovaikutus voi ilmetä lukemattomin eri tavoin. Vuorovaikutus on siis eri ihmisten välillä hyvin erilaista. Myös merkitykset eroavat ihmissuhteen mukaan. Talvion ja Klemolan (2017) mukaan vuorovaikutuksen luonne eri tilanteissa ja ihmisten välillä on tietenkin erilainen – toiseen hetkeen, ehkäpä tuttavien välisessä tilanteessa vitsailu sopii keventämään tunnelmaa, mutta virallisessa tilanteessa, jossa kyseessä on vakavat aiheet ei sellainen olekaan sopivaa. He kuitenkin jatkavat, että vuorovaikutus vaatii aina vastavuoroisuutta eli osallistuvat osapuolet tuovat molemmat tilanteeseen jotain molempiin vaikuttavaa (Talvio & Klemola, 2017, s. 8, 72). Vuorovaikutus on nähdäkseni sitä sanallista tai sanatonta vaikuttamista yksilöiden tai asioiden välillä ja opettajan työssä vuorovaikutus tapahtuu opettajasta kolmeen suuntaan – oppilaisiin, vanhempiin ja kollegoihin eli työyhteisöön.

Opettajan työssä vuorovaikutussuhteet muodostuvat opettajan ja eri ryhmien välille. Yrttiahon ja Posion (2021, s. 19) sekä Kelchtermansin (2017) mukaan vuorovaikutus on opettajan työn yksi ydin. Kelchtermans (2017) jatkaa, että opettajan työssä oppilaan kanssa muodostuvalle ihmissuhteelle rakentuu työn tärkein vuorovaikutussuhde, koska oppilaiden olemassaolo määrittää koko kasvatuksellisen suhteen. Hän mainitsee, että muut opettajan keskeiset ammatilliset vuorovaikutussuhteet rakentuvat koulukontekstissa oppilaiden vanhempiin, kollegoihin sekä esihenkilöön tai koulunjohtajaan (Kelchtermans, 2017). Opettajan työssä siis vuorovaikutus on keskeisessä roolissa ja opettaja muodostaa tiiviitä vuorovaikutussuhteita etenkin oppilaidensa kanssa.

Opettajat näyttelevät merkittävää roolia oppilaidensa elämässä (Falk, Shephard & Mendenhall, 2022). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on määritelty opettajan ja oppilaan välille rakentuvaksi ihmissuhteeksi, johon sisältyy Spiltin, Koomenin ja Thijsin (2011) mukaan ihmisten väliset vaatimukset, joita opettaja voi kohdata oppilailtaan, mutta myös opettajan käsitys oppilaista. Suhde rakentuu siis nähdäkseni kahdensuuntaisesti – opettajan ja oppilaan välille, mutta myös oppilaan ja opettajan välille. Molemmissa vuorovaikutussuhteissa on samankaltaisuuksia, mutta ne rakentuvat eri suuntaisesti. Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella onkin oletettavasti suuri merkitys oppilaan hyvinvoinnille, mutta myös opettajan hyvinvointiin

(Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Nähdäkseni voidaan ajatella, että opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteessa opettaja on vuorovaikutuksessa suuremmissa roolissa, tässä tapauksessa tiedollisen tai kasvatuksellisen annin näkökulmasta. Oppilas-opettajasuhteessa taas oppilaan voidaan ajatella olevan enemmän keskinäisen vuorovaikutuksen keskiössä ja vuorovaikutus suuntautuu enemmän oppilasta opettajaan.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde voidaan nähdä rakentuvan keskinäisessä kanssakäymisessä (Kelchtermans, 2017), mutta sen rakentumiseen vaikuttavat myös ympäröivät tekijät (Chung, Marvin & Churchill, 2005). Chungin ja kollegoiden (2005) tutkimuksessa selvitettiin opettaja-oppilassuhteen muodostumisen tekijöitä, jotka voidaan heidän mukaansa erotella kolmeen luokkaan: oppimisympäristöön, lapseen ja opettajaan. Heidän tutkimuksensa on otettu huomioon juuri ympäröivien tekijöiden vaikutus opettaja-oppilassuhteen muodostumiseen ja heidän mukaansa opettaja-oppilassuhteen yhtenä osatekijänä vaikutti oppimisympäristö joko positiivisesti tai negatiivisesti. Negatiivisesti se vaikuttaa suhteeseen Chungin ja kollegoiden mukaan, jos tila eli fyysinen oppimisympäristö on kovin hälyisä ja opettaja joutuu käyttämään määrättömästi aikaa äänenvoimakkuuden säätelyyn ja lasten käyttäytymiseen puuttumiseen, jolloin tämä vaikuttaa opettajan ulosantiin, joka heijastuu myös oppilassuhteeseen (Chung ym., 2005). Oppimisympäristö ei tietenkään automaattisesti tarkoita pelkästään fyysisistä tilaa, mutta Chung ja kollegat (2005) tuntuvat tarkoittavan, että opettajan ulosanti, johon tuen strukturoimattomasta tilasta tai tilanteesta voi vaikuttaa oppilaan tapaan nähdä opettaja ja rakentaa opettajaan suhdetta.

Talvio ja Klemola (2017) ovat tuoneet esiin opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta sen seikan, että usein etenkin opetusharjoittelussa ja kenties vielä uran alkuvaiheissa opettajat suunnittelevat tunnit lähtien itsestään ja omista tavoitteistaan, jolloin tuntien vuorovaikutus voi määrittyä hyvin pitkälti opettajan intresseistä lähtöisin. Talvio ja Klemola tarkoittavat siis, että näin toimimalla oppitunneilla saattaa käydä niin, että tuntien suunnitelma on suunniteltu siten, että oppilaiden spontaaneille, usein asiankin viereen sijoittuville ajatuksille ja keskustelunavauksille ei riitä aikaa ja niin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ei pääse täysin kukoistamaan (Talvio & Klemola, 2017, s. 35–36). Tämän ajatuksen voisi ajatella peilaavan myös hieman Chungin ja kollegoiden (2005) tutkimustulosta oppimisympäristön hälyisyyden vaikutuksesta opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen – kun tunneilla olisi selkeä strukturi, jonka myös oppilaat tietäisivät, sekä opettajalla tilannetajua antaa myös oppilaista lähtöisin olevan vuorovaikutuksen nousta, voisi molemmin suuntainen vuorovaikutus kohentua.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulua ja opettajaa velvoitetaan kodin ja koulun yhteistyöhön ja opettajan tulee tiedottaa lapsen huoltajia tai vanhempia lapsen oppimiseen ja kasvuun liittyen (Opetushallitus, 2014). Opettajan vuorovaikutus ja yhteistyö vanhempien tai huoltajien kanssa pohjautuu siis vahvasti vuorovaikutussuhteeseen lapsen kanssa. Cantellin (2011) mukaan opettajan tulisi saada jokaiseen kotiin jonkinlainen yhteys, mutta Uiton, Jokikokon, Lassilan, Kelchtermansin ja Estolan (2021) mukaan yhteistyön muodot voivat olla erilaisia, yleensä eivät kuitenkaan päivittäisiä kohtaamisia. Cantell (2011) toteaa kuitenkin, että vanhempien tai huoltajien sekä opettajan vuorovaikutuksen perustuessa lapseen, on yhteydenpidossa positiivisten huomioiden lisäksi mukana myös mahdollisesti myös negatiivisia asioita, jos asiat oppilaan kanssa eivät menekään odotetulla tavalla. Etenkin silloin on Cantellin mukaan oltava erityisen hienotunteinen ja keskusteltava rehellisen avoimesti, mutta kunnioittavasti (Cantell, 2011). Opettajan ja vanhempien tai huoltajien keskustelun keskiössä on kuitenkin oppilas, joten keskinäisessä vuorovaikutuksessa on muistettava koko ajan lapsen edun toteutuminen.

Yksi opettajan työn vuorovaikutussuhteista rakentuu kollegoiden tai yleensäkin työyhteisön jäsenten välille (Kelchtermans, 2017). Yksi yleisistä opettajan työn vuorovaikutussuhteista rakentuu muiden opettajien kanssa ja yksin puurtamisen rinnalle on yhä enenevässä määrin alkanut nousta yhteisopettajuus, vaikka varsinaisia tilastoja aiheesta ei olekaan Suomessa tehty (Malinen & Palmu, 2017, s. 42). Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) mukaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa erilaisten mallien mukaan, jotka eroavat toisistaan yhteistyön intensiteetin osalta. Thousand ja kollegat esittelevät neljä yhteisopettajuuden mallia lähtien avustavasta opetuksesta, rinnakkaiseen ja täydentävään opetukseen sekä viimeisenä tiimiolettajuuteen. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen intensiteetti on erilainen yhteisopetuksen malleissa ja vähäisin se on avustavassa opetuksessa vastuun jakautuessa niin, että toinen opettaa toisen avustaessa, kun vahvimmillaan yhteistyö on tiimiolettajuudessa, jossa opettajat opettavat yhdessä ja kaikki arkinen vastuu työstä jakautuu yhtäläisesti (Thousand ym., 2006).

Luokanopettaja toimii koulussa siis yhdessä monien eri alojen ammattilaisten kanssa, mutta hyvin läheisenä työparina voi olla esimerkiksi toinen luokanopettaja, jolloin opettajat voivat toimia yhteisopettajuudessa. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) esittivät, että onnistuneeseen yhteisopettajuuteen vaaditaan kolmea tekijää – aikaa yhteiselle suunnittelulle, opetukselle ja arvioinnille. Koska kyse on kahden tai useamman opettajan tiimistä, tarvitaan onnistuneeseen yhteistyöhön muutamia muitakin elementtejä. Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) mukaan edellytys

yhteisopettajuuden aloittamiselle on jokaisen osallistujan vapaaehtoinen osallistuminen projektiin. Tällä tarkoitetaan heidän mukaansa sitä, että ketään ei ole vasten tahtoaan määrätty yhteisopettajuuteen. Muita hyvää yhteistyötä ja yhteisopettajuutta tukevia tekijöitä ovat Pulkkisen ja Rytivaaran mukaan samanlainen persoona tai luonne, mutta tärkeimpänä he näkivät yhteistyöhön osallistuvien samanlaisen käsityksen sekä opettamisesta että oppimisesta (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 10–12).

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) mukaan onnistunut yhteisopettajuus tuo hyötyä niin oppilaille kuin opettajallekin, koska kaiken työhön liittyvän voi jakaa toisen kanssa, jolloin tarjolla on aina toinenkin näkökulma. Yhteisopettajuuden lisäämä vuorovaikutus siis parhaimmillaan lisää opettajien hyvinvointia, mutta tukee myös oppilaiden yhteisöllisyyttä ja osallisuutta luokissa (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 8–10).

3 Opettajan työuran vaiheet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta olennaisia opettajan työn eri vaiheita. Keskityn ensin konkariopettajan käsitteeseen ja vasta sitten aloittelevaan opettajuuteen, koska konkariopettajan käsite on merkittävässä roolissa jo tutkimukseni otsikosta lähtien ja tutkimuksessani keskitytään ensin siihen, mitä konkariopettajat kertovat opettajan työstä ja vasta sen jälkeen ollaan kiinnostuneita siitä, mitä he kertovat uran alkuvaiheista.

3.1 Työuran vaiheet

Huberman (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) on määritellyt hyvin tunnetuksi tullessa vuonna 1989 ilmestyneessä teoksessaan *The Professional Life Cycle of Teachers* opettajan uran kolmeen eri kehitysvaiheeseen. Vaiheet ovat Hubermanin mukaan jaoteltu noviisi-, keskitason sekä myöhäisuran vaiheeseen. Noviisivaiheella tarkoitetaan Hubermanin mukaan uran alkuvaiheita. Hubermanin mallissa pureudutaan aikaan muodollisen pätevyyden eli koulutuksen saamisen jälkeen ja siihen, kun opettaja alkaa varsinaisesti toimimaan opettajan roolissa. Huberman on jaotellut opettajan työn vaiheet kolmeen eri sykliin. Ensimmäisessä eli uran alkuvaiheessa hänen mukaansa opettajan tärkein ajatus on selviytyä itse työstä ja kirkastaa opettamisen ja oppimisen ajatus, kun keskitason vaiheessa kyseessä on työn vakauttaminen eli työ tuntuu jo luontevalta ja omaan ammattitaitoon on jo luottoa. Tässä vaiheessa Hubermanin mukaan opettajat ovat usein innokkaita elvyttämään ja elävöittämään opetustaan ja työtään erilaisin kokeiluin. Uran myöhäisvaiheessa opettajat ovat Hubermanin mukaan tyytyväisiä asemaansa ja valmiita siirtymään pois opetuslta, jolloin he alkavat tehdä emotionaalisesti jo pesäeroa opetustyöhön (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016). Sen sijaan Snoekin ja kollegoiden (2010) mukaan opettajuuden kolmesta vaiheesta ensimmäisen nähdään alkavan jo ennen varsinaiseen työhön siirtymistä. Opettajuuden ensimmäiseksi vaiheeksi tunnustetaan heidän mukaansa jo peruskouluttautumisvaihe, jolloin muodollista pätevyyttä opettajuuteen haetaan. Toisena vaiheena pidetään Snoekin ja kollegoiden mukaan varsinaisen uran alkuvuosia eli valmistumisen jälkeistä työhön siirtymistä eli induktiovaihetta sekä henkilökohtaisen opettajuuden muodostumista. Viimeinen eli kolmas vaihe on heidän mukaansa se vaihe, jolloin opettaja on selvinnyt uran alkuvaiheen haasteista jatkuvan asiantuntijuuden kehittämiseen (Snoek ym., 2010).

Sekä Hubermanin (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) että Snoekin ja kollegoiden (2010) malleissa yhteistä ovat uran alkuvaiheet valmistumisen jälkeen, mutta uran vaihe on eri.

Snoekin ja kollegoiden (2010) mallissa aloitteleva opettaja on jo toisessa vaiheessa uraansa, kun Hubermanin (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) mukaan kyseessä on uran ensimmäinen vaihe. Erona Hubermanin mallilla (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) Snoekin ja kollegoiden (2010) opettajuuden vaiheiden malliin on muun muassa se, että Snoekin ja kollegoiden mallissa tunnustetaan, että uransa alkuvaiheissa oleva opettaja tarvitsee henkilökohtaista, sosiaalista ja ammatillista tukea vasta kehittäessään opettajuuttaan. Samanlaista tarvetta ei nähdä Hubermanin (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) mallissa.

3.2 Konkariopettaja

Veteraaniopettaja, englanniksi *veteran teacher* on usein käytetty termi kuvaamaan opettajaa, jolla on pitkän ajan kokemusta opettajan työn parissa (Day & Gu, 2009). Suomen kielessä veteraanin määritelmä viittaa joko sotaveteraaniin tai vanhaan, hyvin kokeneeseen alansa edustajaan, jolloin synonyymina veteraanille voidaan käyttää konkaria (Kielitoimiston sanakirja, 2022). Omassa tutkielmassani tulen myöhemmin käyttämään konkariopettaja-termiä veteraaniopettajan sijaan, mutta teorian määrittelyssä käytän niitä rinnakkain, sillä veteraani-termi on laajalti käytössä englanninkielisessä kirjallisuudessa.

Veteraani- ja konkariopettajat sijoittuisivat määritelmän mukaan siis Hubermanin (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) uramallissa keskitasolle tai uran myöhäisille vuosille ja Snoekin ja kollegoiden (2010) mallissa työuran viimeiseen vaiheeseen eli asiantuntijuuden kehittämisen vaiheeseen. Veteraani- tai konkariopettajan määrittelyyn ei riitä pelkkä työvuosien määrä vaan siihen vaikuttavat myös asiantuntijuuden taso sekä omistautuneisuus ammatilliselle kehitymiselle (Carrillo & Flores, 2018). Carrillon ja Floresin (2018) mukaan usein kirjallisuudessa veteraani- tai konkaritermi yhdistetään opettajaan, joka on työskennellyt pitkään, jo vuosia alalla, mutta riittävän työkokemuksen määrittelyssä on vuosimääräisesti merkittäviä eroja. Bennettin, Brownin, Kirby-Smithin ja Seversonin (2013) mukaan *veteran teacher* –termin yhteydessä käytetään usein termejä *long-service* tai *experienced*, joista veteraaniliitteellä tarkoitetaan usein jo pian eläköitymässä olevia ja uransa pian päättäviä opettajia. Koska veteraaniopettajat ovat heidän mukaansa jo pian eläköityviä, antavat he määritelmälleen tarkan työvuosien rajan, joka heidän mukaansa on noin 20 vuotta (Bennett ym., 2013). Sen sijaan Rich ja Almozlino (1999) päätyivät omassa tutkimuksessaan veteraaniuteen riittävän jo seitsemän

vuotta opetustyötä. Erot siinä, millainen määrä työvuosia nähdään olevan riittävästi konkariksi nimeämiseen näyttävät vaihtelevan suuresti.

Työvuosien sijaan kokeneen opettajan tai konkariopettajan määrittelyä voidaan pyrkiä tekemään myös muilla keinoilla. Enemmän kokemusta ja ammattimaista näkemystä kuin työvuosia painottavat Lieberman ja Pointer-Mace (2009). Heidän mukaansa veteraniopettajan tunnistaa siitä, että hänelle on syntynyt työvuosien aikana kyky reflektoida omaa kokemustaan opettajana sekä opettajan työn kompleksisuutta (Lieberman & Pointer-Mace, 2009). Samankaltaisia ajatuksia konkariuden kehittymisestä on myös Carrillolla ja Floresilla (2018), joiden mukaan konkariksi tulemiseen ei riitä pelkät työvuodet vaan siihen vaaditaan myös sisäisiä ajattelun muutoksia.

Konkariopettajat sijoittuvat sekä Snoekin ja kollegoiden (2010) että Hubermanin (viitattu lähteessä Korhonen & Törmä, 2016) opettajan uran vaiheita kuvaavissa malleissa viimeisempään vaiheeseen ja molemmissa malleissa viimeisen vaiheen yhteinen teema on asiantuntijuuden kehittyminen. Opettajan työ onkin Husun ja Toomin (2016) mukaan vaativaa tietoon perustuvaa asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä. Lehtisen ja Palosen (2011) mukaan opettajan työssä koulutus eli pätevyyden antava yliopistokoulutus on se pohja, jolle asiantuntijuus alkaa kehittyä. Asiantuntijuuden kehittymiseen vaaditaan kokemusta, mutta sen lisäksi tarvitaan tietoista työtä asiantuntijuuden kehittämisen eteen eli opiskelua ja harjoittelua sopivan haastavassa ja palautetta tarjoavassa työympäristössä (Lehtinen & Palonen, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013). Opettajan työssä voisikin nähdä siis, että opettajan asiantuntijuuden kehittyminen alkaa uran alkuvaiheista varsinaisen opettajan työn kokemusten avulla. Asiantuntijuuden kehittymiseen opettajat tarvitsevat palautetta muilta ja itsereflektiota omasta työstään, mutta myös tietoista tiedollisen kompetenssin kehittämistä. Asiantuntijuutta tarvitaan tilanteissa, joihin ei ole yhtä valmista oikeaa ratkaisua (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013) eli asiantuntijan oletetaan omaavan omalla alallaan taitavia ongelmanratkaisutaitoja.

Veteraniopettaja ei vuosien varrella tule valmiiksi, vaan opettajan työ vaatii jatkuvaa kehittämistä. Asiantuntijuuden kehittämisen ja kehittämisen kerrottiin vaativan (mm. Lehtinen & Palonen, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013) informatiivista palautetta omasta työstään sekä itsereflektion harjoittelua. Ammatillisen kehittämisen ja asiantuntijuuden kehittämisen työvälineenä voidaan hyödyntää mentorointia, joka Leskelän (2006) mukaan usein on yksi vä-

line kokemusperäisen tai hiljaisen tiedon siirtämisessä kokeneilta työyhteisön jäseniltä nuoremmille. Leskelän (2006) sekä Ruohotien (2000) mukaan tapoja toteuttaa mentorointia on useita erilaisia, mutta yhteistä niille on kiinteä vuorovaikutussuhde kahden ihmisen, mentorin ja mentoroitavan välillä ja toiminnan tarkoituksena on saavuttaa ammatillista kehittymistä (Leskelä, 2006; Ruohotie, 2000). Tynjälän, Pennasen, Markkasen ja Heikkisen (2021) mukaan mentoroinnista on kuitenkin hyötyä opettajalle missä tahansa uran vaiheessa eli myös kokeneet konkariopettajat voivat hyötyä heidän mukaansa mentoroinnista. Nähdäkseni siis, vaikka konkariopettajalla voi olla takanaan jopa useiden kymmenien vuosien työkokemus opetusosalta, ei se tarkoita sitä, että opettaja olisi jollain tapaa valmis tai täydellinen. Mentoroinnin avulla kokeneiden opettajien olisikin nähdäkseni mahdollista saada työstään uusia näkökulmia ja oppia uusilta, juuri ajankohtaisen koulutuksen saaneilta opettajilta tai toisilta konkareilta.

3.3 Aloitteleva opettaja

Uransa alkuvaiheilla olevaa opettajaa voidaan nimittää aloittelevaksi opettajaksi, uudeksi opettajaksi tai noviisiopettajaksi. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa yleisiä termejä ovat muun muassa *beginning teacher* (Uitto ym., 2021), *early career teacher* (Buchanan ym., 2013) sekä *novice teacher* (Kim & Roth, 2011). Omassa tutkimuksessani käytän termiä aloitteleva opettaja.

Aloittelevalle opettajalle ja noviisiopettajalle on pyritty kirjallisuudessa tekemään vuosiperustaisia määrittelyksiä. Noviisiopettajan määrittelyssä Kim ja Roth (2011) vetävät rajan noviisille maksimissaan viiteen työvuoteen, mutta Berry (2009) sen sijaan rajaa noviisin määrittelylle kolmen vuoden rajan. Yhteistä sekä aloittelevan opettajan että noviisiopettajan määrittelylle on se, että niillä tarkoitetaan vastavalmistunutta uransa alkuvaiheissa olevaa opettajaa. Jokikokko, Uitto, Deketelaere ja Estola (2017) kuitenkin tarkentavat, että aloittelevien opettajien joukko ei ole homogeeninen vaan aloittelevien opettajien erilaiset taustat ja kokemukset vaikuttavat uran alkuvaiheisiin. Uran alkuvaiheisiin liittyy oman opettajaidentiteetin muotoutuminen ja uutena opettajana uudessa työympäristössä sen muovaaminen voi olla haasteellista, koska koulun erilaiset suhteet, emootiot ja mikropoliittinen konteksti ovat opettajan identiteetin muodostumisen kannalta merkittäviä (Uitto, Kaunisto, Syrjälä & Estola, 2015).

Työelämän alussa aloittelevat opettajat ovat induktiovaiheessa, jolloin merkittävää on joko ammattiin kiinnittyminen tai siitä pois siirtyminen (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lippinen, 2017, s. 193). Aloittelevat opettajat ovat induktiovaiheen alussa sekä uusia alalla että konkreettisesti työpaikalla (Olsen, Bjerkholt & Heikkinen, 2020). Induktiovaiheessa aloittelevat opettajat siis vasta muodostavat työidentiteettiään siirryessään koulutuksen kulttuurista työelämään ja induktiovaihe on merkittävä vaihe opettajan uralla työhön kiinnittymisen kannalta (Karila & Kupila, 2010, s. 15–17). Opetusministeriön (2007, s. 46–47) selvityksessä *Opettajankoulutus 2020* on linjattu, että opettajankoulutusta tulisi uudistaa niin, että perusvaiheen eli yliopistokoulutuksen jälkeen opettajat saisivat induktiovaiheen eli työhöntulovaiheen koulutusta sekä myöhemmin täydennyskoulutusta tukemaan opettajien jatkuvaa asiantuntijuuden kehitystä sekä alalla pysymistä. Opetusministeriön (2007, s. 46–47) sekä Onnismaan (2010, s. 38–39) selvityksessä perustellaan induktiovaiheen koulutuksen tärkeyttä sillä, että ilman sitä uusilla opettajilla asiantuntijuuden kehittyminen ja heidän tuoreen osaamisensa hyödyntäminen työyhteisössä on heikompaa ja mikä tärkeintä, ilman induktiokoulutusta todennäköisyys uusien opettajien siirtymiseen muihin tehtäviin kasvaa. Samat kansainväliset ongelmat uusien opettajien työhön kiinnittymisen kannalta on todettu siis kansainvälisesti muun muassa Burken ja kollegoiden (2013) sekä Darling-Hammondin ja Sykesin (2003) tutkimuksissa kuin myös Suomessa.

Induktiovaiheessa aloittelevien opettajien työhön kiinnittymistä voidaan tukea Opetusministeriön selvityksen (2007, s. 12) mukaan esimerkiksi mentorointiohjelmien avulla. Mentorointi aloittelevien opettajien tukena ei ole uusi asia maailmalla, ja muun muassa Norjassa opettajilla koulutusalaan riippumatta on lakiin kirjattu oikeus saada kahden ensimmäisen työvuoden ajan mentorointia kokeneemmalta, vähintään kolme vuotta työelämässä olleelta ja mentorointiin koulutetulta kollegalta (Lyhykäinen, 2019; Olsen, Bjerkholt & Heikkinen, 2020). Tynjälä ja kollegat (2021) esittelevät, että myös Suomessa on kehitetty Opetus- ja kulttuuriministeriön johdolla kansallista mentorointiohjelmaa opettajankoulutuksen tueksi, jonka avulla tuettaisiin työhön siirtymistä. Tynjälän ja kollegoiden mallissa mentorointia toteutettaisiin vertaismentoroinnin pohjalta eli opettajat toimitaisivat mentoreina toisilleen, ja toiminnan ytimenä on tiedon ja kokemusten jakaminen sekä toisilta oppiminen enemmän kuin tiedon siirtäminen kokeneelta opettajalta vähemmän kokeneelle. Siksi vertaismentorointiohjelman on Suomessa ajateltu hyödyttävän muitakin kuin uusia opettajia (Tynjälä ym., 2021). Myös Onnismaan (2010, s. 38–39)

perustelu tukee sitä, että vertaismentorointi sopii jokaiselle opettajalle työuran vaiheesta riippumatta, sillä hänen mukaansa mentoroinnin avulla voidaan kehittää reflektiotaitoja sekä tunnistaa ammatillista itsetuntemusta ja omia kehittymisen kohteitaan.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa kerron tarkemmin tutkimukseni tavoitteista, taustoista ja toteutuksesta. Tutkimus on kerronnallinen tutkimus ja sen tavoitteena on kuvata konkariopettajien kertomana sitä, mikä luokanopettajan työssä on tärkeää ja tutkia sitä, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan Vilkan (2021, s. 11) sekä Varton (1992, s. 23) mukaan tutkia ihmisten arkitodellisuutta kokemusten avulla ja pyrkiä selittämään sen avulla jotain ilmiötä. Tutkimus perustuu yhteen tutkimuskysymykseen, joka on mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää?

Tutkimusprosessia avaam erä alaluvuissa, joista alaluku 4.1 yleisesti kerronnalliseen tutkimukseen. Alaluvussa 4.2 avaam tutkimukseni aineistonkeruuta. Alaluvussa 4.3 pyrin kuvaamaan, millaisesta aineistosta analyysia alan tekemään ja alaluvussa 4.4 avaam yleisesti kerronnallisen aineiston analysointia sekä tämän tutkimuksen analyysitapaa eli temaattista analyysia. Tässä alaluvussa avaam myös tarkasti koko tutkimuksen analyysiprosessin.

4.1 Kerronnallinen tutkimus

Kerronnallisella eli narratiivisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa useita erilaisia asioita, kuten yleistä tutkimustapaa, tapaa ymmärtää ympäröivää todellisuutta, aineistonkeruutapaa tai sen analyysia (Kujala, 2007). Boldin (2012) mukaan narratiivisen tutkimuksen intressinä on koko kerronnallinen prosessi. Heikkinen (2018) tarkentaa narratiivisen tutkimuksen tarkoittavan sekä itse kertomisen että kertomusten eli prosessin ja lopputulosten tutkimista. Tutkimuksessani olen keskittynyt kertomuksiin eli kerronnan lopputuloksiin.

Kun halutaan kuitenkin ymmärtää ihmistä ja heidän toimintaansa, on kerronnallinen tutkimustapa luonteva tapa tehdä sitä (Heikkinen, 2018), koska kerronnallisessa tutkimuksessa ihmiset itse pääsevät ääneen. Heikkinen (2018) mainitsee jopa, että kerronnallisuus olisi ihmiselle ominainen tapa hahmottaa ja jäsentää ympäröivää eikä tämän takia kerronnallinen tutkimustapa olisikaan varsinaisesti tutkimusmetodi vaan –ote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa, kuten Kujalakin (2007) mainitsi. Rovon ja Huttusen (2013, s. 9) mukaan kertomisen avulla ihmisen on luontaista jäsentää ajatuksiaan ja ympäröivää maailmaa. Yleisesti kerronnalliseen tutkimukseen liittyvät olennaisesti narratiivit, joiden synonyyminä usein käytetään termiä *kertomukset* (Riessman, 2008) ja Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) kuvaavat, että ne ovat

vuorovaikutuksen välineitä, joiden avulla jaetaan kokemuksia ja tullaan tietoisiksi niistä, mutta välitetään myös sanatonta tietoa.

Polkinghorne (1995) on kääntänyt narratiivisuuden käsitteen kahdeksi hieman toisistaan eroavaksi termiksi tutkimuksen kiinnostuksen mukaan – Polkinghorne jakaa käsitteet *narratiivien tutkimukseen*, joka tutkii kertomuksia ja *narratiiviseen tutkimukseen*, jonka pyrkimyksenä on tuottaa uusia kertomuksia olemassa olevasta aineistosta. Ropo ja Huttunen (2013, s. 10) täydentävät Polkinghornen (1995) käsitteistöä suomenkielisellä käsitteistöllä, jossa usein narratiivien ja narratiivisen tutkimuksen vastineina voidaan käyttää kertomuksellisen tai kerronnallisen käsitettä. Myös Heikkinen (2018) on käyttänyt työssään samaa käsitteistöä ja avaakin selkeämmäksi sekä Polkinghornen (1995) että Rovon ja Huttusen (2013, s. 10) jakoa niin, että kertomuksellisessa tutkimusotteessa viitataan suoraan tuotettuihin kertomuksiin eli esimerkiksi haastatteluista saatuihin kertomuksiin, siis lopputulemiin ja kerronnallisuus tarkoittaa hänen mukaansa taas koko kertomisen prosessia eli esimerkiksi koko haastattelun prosessia, joka ottaa huomioon pelkän lopputuleman eli kertomuksen lisäksi myös kerronnan prosessin haastattelussa (Heikkinen, 2018).

Kerronnallinen tutkimusote sopii omaan tutkimukseeni, koska tutkittava ilmiö eli konkariopettajien kertomukset luokanopettajan työn tärkeistä asioista rakentuu opettajien omista kokemuksista. Konkariopettajien kertomuksia tutkitaan myös siitä näkökulmasta, mitä he kertovat uran alkuvaiheista. Kerronnallisen tutkimuksestani tekeekin juuri se, että aineisto koostuu kertomuksista, jotka on kerätty konkariopettajien yhteisen keskustelun pohjalta. Tutkimuksessani narratiivisuudella eli kerronnallisuudella tarkoitetaan nimenomaan tutkimustapaa ja kuvataan tutkimusaineiston luonnetta, sillä tutkimusaineistoni muodostuu ryhmäkeskustelun avulla kootuista konkariopettajien kertomuksista. Tässä tutkimuksessa näkökulma on Polkinghornen (1995), Rovon ja Huttusen (2013, s. 10) sekä Heikkisen (2018) määritelmän mukaisesti narratiivien tutkimuksessa eli kertomuksellisuudessa, siinä puhutussa lopputulemassa, jota opettajat ovat ryhmäkeskustelun aikana kertoneet. Olen siis kiinnostunut siitä, mitä opettajat kertovat ja kertomuksellisen tutkimustavan mukaan tulkitsen vain litteroidun aineiston perusteella tekstiäni hakien siitä merkityksiä ja tulkintoja (Heikkinen, 2018; Ropo & Huttunen, 2013, s. 10).

4.2 Aineiston koonti

Tutkimukseni aineisto on koottu ryhmäkeskustelun avulla, koska sen vuorovaikutteinen luonne sopii tutkimukseeni. Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä on Pietilän (2010) mukaan vakiintumassa yhdeksi yleisistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä, kun muita perinteisempiä aineistonkeruumenetelmiä ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 62) mukaan olleet haastattelut, kyselyt, havainnointi tai erilaisista dokumenteista kerätty tieto, sillä nämä palvelevat hyvin laadullisen tutkimuksen tarkoitusta selittää kokemusten avulla ilmiöitä tai merkityksiä. Valitsin aineistonkeruutavakseni ryhmäkeskustelun, koska se tarjosi vapaaman tilanteen haastateltaville. Ajattelin myös, että osallistujien keskinäinen vuorovaikutus ja ajatusten vaihto toisi etua aineiston suhteen. Tutkimukseni kannalta ryhmäkeskustelu oli myös hyvä aineistonkeruumenetelmä, koska sen avulla sain nopeasti kerättyä monipuolista aineistoa ja osallistujien löytäminen ei vaatinut monimutkaista seulontaa (Parviainen, 2005).

Koska halutaan tietää, mitä ihmiset eli tutkimuksessani konkariopettajat ajattelevat, on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan luontainen lähestymistapa haastattelu. Heidän mukaansa ihmisen maailma perustuu keskusteluun ja kuunteluun. Haastattelun käsite on heidän mukaansa lavenunut vuosien aikana enemmän keskustelumaisempaan lähestymiseen, jolloin myös ryhmähaastattelu ja -keskustelu ovat rinnastettavissa melko sulavasti toisiinsa (Eskola & Suoranta, s. 18). Tähän Sulkunen (1990) lisää, että ryhmäkeskustelussa osallistujat harvoin käyvät varsinaista vuoropuhelua keskenään vaan yleensä kommentoivat toistensa kertomaa. Sulkunen (1990) sekä Eskola ja Suoranta (1998) tuntuvatkin ajattelevan, että järjestetty ryhmäkeskustelu harvoin on niin luonnollinen tilanne, että sen vuorovaikutus osallistujan ja haastattelijan välillä olisi merkittävästi erilainen kuin varsinaisessa ryhmähaastattelussa. Valtonen (2005) tekee kuitenkin selvän eron ryhmäkeskustelun ja -haastattelun välille. Ero on hänen mukaansa ryhmän, vetäjän ja osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa – ryhmähaastattelussa vuorovaikutus on haastattelijan ja yksittäisen osallistujan välistä, vaikka haastattelu tapahtuukin ryhmässä ja kysymykset esitetään vuorotellen jokaiselle osallistujalle. Ryhmäkeskustelussa sen sijaan vuorovaikutus on Valtonen mukaan enemmän osallistujien välistä haastattelijan pysytellessä lähinnä osallistavana tekijänä (Valtonen, 2005). Tutkimuksessani vuorovaikutus rakentui ryhmäkeskustelumaiseen tapaan eli kaikkien keskusteluun osallistuneiden välille. Tutkijana esitin kysymyksiä osallistujille, joihin he vastasivat minulle, mutta näistä syntyi myös osallistujien välistä keskustelua. Vuorovaikutus suuntautui siis tutkijasta keskustelijoihin, mutta myös pelkästään keskustelijoiden välille.

Terminologisesti ryhmäkeskustelu on käännetty ja jalostettu englanninkielisestä käsitteestä *focus group discussion*, jossa kerrotaan tutkimustavasta kaikki olennainen: se fokusoituu (*focus*) tiettyihin aiheisiin ennalta määrätyn ryhmän (*group*) kesken, jotka osallistuvat keskusteluun (*discussion*) (Hennink, 2014, s. 1; Pietilä, 2017). Pietilän (2017) mukaan englanninkielinen termi lyhentyä usein suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa fokusryhmäksi, jota voidaan suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käyttää synonyymina ryhmäkeskustelun käsitteelle.

Osallistujamäärä vaihtelee tutkimuskulttuurista riippuen ja Valtosen (2005) mukaan Suomessa tyypillinen fokusryhmän koko on kuudesta kahdeksaan osallistujaa, kun Yhdysvalloissa tai Ranskassa ryhmän koko on totutusti ollut jopa 15 osallistujaa. Osallistujajoukon koolle ei ole kuitenkaan absoluuttista määritelmää, kuten vaihtelevat käytännöt antavat olettaa. Osallistujien joukon on oltava suhteellisen homogeeninen, jotta he ymmärtävät tutkimuksen käsitteistön sekä kysymykset ja heidän taustatietonsa mahdollistavat keskustelun tietystä aiheesta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 72). Tutkimukseni ryhmäkeskustelussa korostuu tämä homogeenisuuden vaatimus, sillä tutkittava ilmiö on konkariopettajien kertomukset opettajan työstä, joten ryhmäläisten on jokaisen oltava opettaja, jolla on kokemusta opetuksesta ja jonkinlainen kokonaiskuva opettajana työskentelemisestä.

Ryhmäkeskusteluun osallistuvat voivat joko tuntea toisensa etukäteen tai olla tuntematta. Etuja toisensa etukäteen tuntemiselle on totutteluvaiheen pois jääminen, jolloin keskusteluyhteys sekä jaettu ymmärrys voi syntyä hyvinkin nopeasti ryhmän sisällä, mutta toisaalta keskinäiseen vuorovaikutukseen voi sisältyä paljonkin sanatonta viestintää, jota tutkijan on vaikeaa analysoida (Pietilä, 2017). Tutkimukseni ryhmäkeskustelussa osallistujat tunsivat toisensa jo etukäteen, joten keskustelua heidän välillään syntyi nopeasti ja luontevasti.

Pietilän (2017) ja Henninkin (2014, s. 1) mukaan fokusryhmän tarkoituksena ei ole saavuttaa yhteisymmärrystä tutkittavasta asiasta vaan paljastaa erilaisia kokemuksia ja näkökulmia, yhteneviä tai eroavia sellaisia. Ryhmäkeskustelun ylläpitäjänä eli moderaattorina toimii tutkija, joka pitää huolen, että kaikki saavat osallistua ja osallistuvat (Morgan & Krueger, 1993, s. 3–7). Tärkeää ryhmäkeskustelussa fokusryhmän kanssa on tilanteessa oleva turvallinen tila (Hennink, 2014, s. 1; Pietilä, 2017) eli osallistujien on turvallista jakaa kokemuksiaan muille eikä tilanteessa tarvitse pelätä muiden reaktioita. Ryhmäkeskustelussa tutkijan asema heikompi, sillä osallistujat keskustelelevat osin keskenään eivätkä suuntaa puheenvuorojaan pelkästään tutkijalle

(Pietilä, 2017; Valtonen, 2005). Tutkija on tässä ikään kuin enemmän sivustaseuraaja ja raportoija, kuten moderaattori nimitys jo antaa olettaa.

Aineistonkeruuni tapahtui ryhmäkeskustelun avulla ja ryhmän jäsenet tulivat samasta työyhteisöstä, jolloin he tunsivat toisensa jo etukäteen. Keskustelussa jäi siis totutteluvaihe väliin ja keskustelu lähti reippaasti liikkeelle ollen niin luontevaa kuin järjestetty ja nauhoitettu keskustelutilaisuus voi olla. Keskustelun luontevuutta edesauttoi se, että keskustelijat jollain tasolla tiesivät toistensa tavan toimia vuorovaikutuksessa syksyn yhteistyön jäljiltä. Ryhmäkeskustelussa osallistujia oli minun lisäksi neljä. Keskustelu käytiin joulukuun alussa yhden opetuspäivän jälkeen hyödyntäen opettajien yhteissuunnittelu-aikaa. Ryhmäkeskustelu saatiin onneksi sopimaan niin, että kaikki pääsivät paikan päälle, koska mahdollista olisi ollut olla myös etäyhteyksien varassa. Toivoin kuitenkin itse, että tapaaminen kasvokkain onnistuisi, koska vuorovaikutus niin on huomattavasti luontevampaa kuin varautuneempi etäyhteyksin toteutettava keskustelu.

Ennen ryhmäkeskustelua pyrin ottamaan selvää siitä, mitä jos ryhmäkeskusteluni ei toimitakaan eli ryhmä ei jostain syystä saisi vuorovaikutusta aikaiseksi. Pietilä (2017) on pohtinut samaa siitä näkökulmasta, että tutkija huomaakin jälkikäteen aineistoa käsitellessä, että ei olekaan osannut heittäytyä haastateltavien ajatusten mukaan vaan on mennyt vain omien tiukkojen kysymysten mukaisesti. Oma huoleni ennen keskustelua oli se, että ryhmä ei saisi soljuvaa keskustelua aikaiseksi vaan tilanne menisi enemmän ryhmähaastattelumaiseen suuntaan tai, että ryhmä olisi niin voimakkaasti eri mieltä asioista, että tilanne menisi jäykäksi sen takia. Huoleni oli onneksi aiheeton. Keskustelua syntyi niin keskenään osallistujien välille kuin minun ja osallistujien välille. Uskalsin myös tutkijana antaa osallistujien viedä keskustelua siihen suuntaan, mikä heille tuntui luontevalta, mutta keskustelun tyrehtyessä autoin kysymysrungon avulla.

4.3 Aineiston kuvaus

Osallistujat keskusteluun löysin omien kontaktieni kautta. Otin yhteyttä opettajiin niin henkilökohtaisesti kuin koulun tiedotuskanavan kautta. Osallistujamäärä oli aluksi kolme, mutta viime hetkillä yksi opettaja sairastui. Hänen tilalleen löytyi onneksi nopeasti korvaaja ja samana päivänä aineistonkeruun kanssa sain vielä yhden innokkaan opettajan lisää osallistujaksi. Al-

kuperäisen suunnitelman vastaisesti osallistujia olikin kolmen sijaan neljä. Osallistuneilla opettajilla oli opetuskokemusta luokanopettajana eri vuosien verran. Pisin työura yli 30 vuotta samassa koulussa luokanopettajan virassa toimineella opettajalla, mutta sitä ennen hänellä oli ollut jo lukuisia vuosia kokemusta aineenopettajana työskentelemisestä kymmenissä eri kouluissa. Kahdella osallistujalla oli kokemusta luokanopettajana työskentelystä kahdella eri koululla, toisella noin 14 vuotta ja toisella hieman reilu 10 vuotta. Viimeisellä osallistujalla opetuskokemusta luokanopettajana oli noin kahdeksan vuotta yhdellä koululla.

Keskustelu eteni luontevasti ja osallistujat maltoivat odottaa muiden puheenvuorot keskeyttämättä loppuun. Osallistujat osallistuivat keskusteluun melko tasaisesti, mutta puheenvuorojen pituus vaihteli keskustelijasta riippuen. Omassa roolissani keskustelun ylläpitäjänä olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota jokaisen keskustelijan osallistamiseen, kuten Morgan ja Krueger (1993, s. 3–7) mainitsivat moderaattorin vastuiden yhteydessä. Keskustelun tukena oli kysymysrunko (liite 1). Keskustelussa seurattiin kysymysrunkoa, mutta osallistujien välille syntyi keskustelua myös aiheista omien kysymysteni ulkopuolella. Osallistujat vaikuttivat siis paljon siihen, mihin suuntaan keskustelu eteni ja millaisista asioista puhuttiin, mutta kysymysrunko oli hyvä tuki niihin hetkiin, kun keskustelu tuntui tyrehtyvän. Ryhmäkeskustelun alussa käytiin vielä läpi aiemmin osallistujille toimitettu tietosuojalomake (liite 2). Keskustelu järjestettiin koululla, jossa kaikki opettajat työskentelivät ja saimme keskustelua varten yhden luokkatilan käyttöön. Keskustelu kesti noin 60 minuuttia.

Ryhmäkeskustelu nauhoitettiin, jotta siihen voisi palata myöhemmin ja ylipäättään aineiston litterointi tutkimustarkoitukseen olisi mahdollista. Onnistuneeseen nauhoitukseen on hyvä valmistautua etukäteen ja esimerkiksi ryhmäkeskustelussa, kun osallistujia on useampia, on hyvä olla enemmän kuin yksi äänityslaite (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Oman ryhmäkeskusteluni tallensin kahden nauhurin avulla, ja osallistujien kanssa sijoituimme ringiin sekä nauhureiden että vuorovaikutuksen takia. Ringissä jokaisen oli helppo nähdä ja kuulla toisensa. Alkuun tarkoituksena oli ottaa myös videointi litteroinnin tueksi, mutta päätin jättää sen pois, sillä tiesin tunnistavani osallistujat helposti äänen perusteella, ja videokamera olisi voinut vaikuttaa negatiivisesti osallistujien rentouteen tilanteessa. Päällekkäisyydet muutamissa puheenvuoroissa vaativat ääninauhan kuuntelua useampaan otteeseen, mutta lopulta sain kaikki puheenvuorot selvitettyä.

Jotta aineistoa olisi ylipäättään mahdollista analysoida, täytyy se ensin litteroida eli muuttaa kirjoitettuun muotoon (Metsämuuronen, 2011; Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Ruusuvuoren ja

Tiittulan (2005) mukaan litteroitaessa on olennaista huomioida tutkimuskysymykset ja sen mukaan päättää litteroinnin tarkkuus. He jatkavat, että tutkittaessa esimerkiksi emootioita, on litteroitaessa huomioitava tutkimuksen osallistujien sanaton vuorovaikutus ja samalla tarkentavat, että litteroinnissa on otettava huomioon äänenpaino ja -voimakkuus, tauot tai esimerkiksi puheen osoittaminen katseella jollekin toiselle (Ruusu vuori & Tiittula, 2005). Omassa tutkimuksessa mielenkiinto ei ollut siinä, kuinka opettajat kertovat kokemuksistaan vaan siinä sisällössä mitä he kertovat, joten litteroinnissa keskityin ainoastaan ääneen sanottuun sisältöön.

Ennen kuin lähdin kirjoittamaan aineistoa auki äänitiedostoista, kuuntelin aineiston ensin muutama kertaan läpi, jotta muistaisin tarkemmin ryhmäkeskustelutilanteen ja saisin paremmin muodostettua kokonaisuuden aineistosta itselleni. Kun olin kuunnellut aineiston muutama kertaan, aloitin varsinaisen litteroinnin eli aloin kirjoittamaan äänitiedostoja auki. Litteroinnin tarkoituksena on selvittää se, kuinka aineistonkeruuseen osallistuneet ovat jäsentäneet puheitaan (Metsämuuronen, 2011). Litteroinnissa tehdään Ruusu vuoren ja Tiittulan (2017) mukaan aina tulkintaa, koska litteroitaessa tutkija voi päättää jättää litteroimatta sellaiset puheen kohdat, jotka eivät liity millään tapaa tutkimuksen aiheeseen vaan voivat olla esimerkiksi haastattelun alussa olevaa yleistä keskustelua. Aineistoni litteroinnissa jätin ryhmäkeskustelun alusta litteroimatta muutamia ensimmäisiä minuita, kun kävimme läpi tutkimukseen osallistuvien kanssa vielä kertaalleen tietosuojalomakkeen sisällön ja tutkimuksen tarkoituksen.

Aineiston litteroinnin yhteydessä poistin aineistosta kaikki tunnistettavat tiedot, kuten henkilöiden ja paikkojen nimet. Aineiston anonymisoinnilla pyritään Teräksen ja Koivusen (2017) mukaan suojaamaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä ja antamaan turvaa etenkin, jos tutkimuksessa käsitellään herkkiä aiheita. He jatkavat, että täydelliseen anonymiteettiin on kuitenkin haasteellista, jos edes mahdollista päästä varsinkin, jos tutkimuksessa käytetään suoria lainauksia tulosten esittämisessä, koska jokaisella henkilöllä on omanlaisensa puhetyyli (Teräs & Koivunen, 2017). Tutkimukseen osallistuneille keksin pseudonyymit eli peitenimet ja pseudonyymien käyttö onkin Kuulan (2011, s. 149) mukaan yksi eniten käytössä ollut aineiston anonymisoinnin keino. Pseudonyymit päätin tuoda omaan aineistooni, koska tulosluvussa hyödynnän aineistossa olleita valmiita puheenvuoroja tulosten tulkinnan avuksi, jolloin pseudonyymien avulla osallistujat on helpompi erottaa toisistaan. Aineistossani pseudonyymejä ovat Tarja, Riina, Sara ja Noora. Lopulta litteroitua aineistoa syntyi 24 sivua, Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5.

4.4 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysissä tarkoituksena on kuvailla, tulkita ja ymmärtää käsissä olevaa ilmiötä (Juuti & Puusa, 2020) ja lisätä aineiston informaatioarvoa selkeyttämällä ja jäsentelemällä sitä uudelleen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 100). Oma tutkimukseni on kerronnallinen tutkimus, joten analyysin avulla siis pyritään avaamaan konkariopettajien kertomuksista opettajan työn merkityksellisyyttä sekä uran alkuvaiheita heidän omien tarinoidensa avulla. Analyysin avulla kertomuksista pyritään tuottamaan selkeä kokonaisuus, joka vastaa kysymykseen *mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä työssä on tärkeää?*

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät laadullisen tutkimuksen analyysitapojen karkean kah-tiajaon – toisen ryhmän aineistojen analyysia ohjaa jokin eksakti, ennalta tiedetty teoreettinen tai epistemologinen aseointi tai teoria. Toinen ryhmä Tuomen ja Sarajärven mukaan taas on lähtökohtaisesti vapaa ennalta valikoiduista teorioista eli niihin voidaan melko vapaasti hyödyntää erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. Ensimmäisen ryhmän analyysitapoja ovat muun muassa *fenomenologinen analyysi* tai niin kutsuttu *grounded theory*, jälkimmäiseen ryhmään sen sijaan kuuluvat esimerkiksi *sisällönanalyysi* sekä *temaattinen analyysi* (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78).

Aluksi aineistoa lukiessani minulla ei ollut vielä selkeää kuvaa tulevasta analyysimenetelmästä, koska laadullisen aineiston analyysiin on monia mahdollisuuksia ja halusin antaa aineiston puhua puolestaan, enkä rajata tulkintaa heti alkuun jonkin tietyn analyysimenetelmän mukaiseksi. Laadullisen aineiston analyysiin on tarjolla useita eri mahdollisuuksia ja Eskola ja Suoranta (1998, s. 117) toteavatkin, että laadullisen aineiston analyysissä harvoin onkaan mahdollista pitäytyä tiukasti vain yhdessä analyysitavassa, koska analyysitavat usein kietoutuvat toisiinsa ja ovat harvoin selvärajaisia. Samaa mieltä on myös Hänninen (2018) kertoessaan, että narra-tiivisessa eli kerronnallisessa tutkimuksessa analyysin menetelmiä on mahdollista, jopa suota-vaa soveltaa omaan tutkimukseen soveltuvaksi, sillä itse narratiivinenkaan tutkimus ei muo-dosta mitään selkeää tai tarkkarajaista rakennelmaa. Riessmanin (2008) mukaan narratiivisen analyysin käsitteellä voidaankin viitata yleisesti metodijoukkoon, jotka tutkivat kirjoitettuja tekstejä. Alasuutarin (2011, s. 39) mukaan laadullisen aineiston analyysissä on kuitenkin, vali-tusta metodista huolimatta aina tietyt kaksi vaihetta – ”havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen.”

Alasuutarin (2011, s. 39) neuvojen saattelemana lähdin siis lukemaan aineistoani merkitykseltä havaintoja, joita myöhemmin pelkistää. Luin aineistoa useaan otteeseen, jotta saisin muodostettua siitä jonkinlaisen kokonaiskuvan. Melko nopeasti aineistosta alkoi löytyä yhteneviä havaintoja opettajan työn luonteesta ihmissuhdetyönä. Tämän jälkeen aloin tutustumaan erilaisiin analyysimenetelmiin. Pohdin pitkään sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin välillä, koska ne ovat hyvin samankaltaisia menetelmiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että lähes kaikki laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain tasolla sisällönanalyysiin, jos sillä tarkoitetaan väljää teoreettista kehystä kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analysoinnissa. Sisällönanalyysi löyhänä viitekehyksenä tarkoittaa heidän mukaansa yleisesti siis aineistonkeruussa tuotettujen tekstien tai aineistojen analysointia (Tuomi & Sarajärvi, s. 78). Lopulta analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen temaattinen analyysi. Lopullisen eron temaattisen analyysin hyväksi teki sisällönanalyysissa vaadittu vahva päätös heti analyysin alkuvaiheissa siitä, mitä aineistosta halutaan tutkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Temaattisessa analyysissä vahvaa päätöstä heti alussa ei vaadita, joten koko aineistoa on mahdollista hyödyntää.

Tutkimusaineistoni lähtökohtana oli ryhmäkeskustelussa tuotetun aineiston sisällön eli kertomusten analysointi ja mielenkiintoni on siinä, mitä asioita osallistujat ovat tuoneet esille. Tutkimukseni analyysitavaksi valitsin aineistolähtöisen temaattisen analyysin eli en analysoinut aineistoani minkään valmiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti vaan lähdin liikkeelle aineistosta. Temaattisessa analyysissä keskitytään Guestin, MacQueenin ja Nameyn (2012, s. 10) mukaan tunnistamaan ja kuvailemaan aineistosta löydettäviä implisiittisiä eli epäsuoria ja eksplisiittisiä eli selviä teemoja. Aineiston annetaan siis ikään kuin puhua puolestaan ja tutkija tekee huomioita sen perusteella, mitä aineistossa kerrotaan. Haastattelujen tai keskustelujen yhteydessä aineiston jäsentäminen teemoittelulla on hyvä analyysitapa, jos tarkoituksena on nimetä selvitettäväksi mitä sanotaan eikä, miten, miksi tai kuka sanoo (Riessman, 2008). Tutkimuksessani mielenkiinto on siinä, mitä osallistujat kertovat, joten oma lähtökohtani analyysille on temaattinen.

Temaattinen analyysi on siis yksi laadullisen aineiston analyysitapa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78) ja sen etuna moniin muihin analyysitapoihin onkin sen joustavuus (Braun & Clarke, 2022). Riessmanin (2008) mukaan temaattinen analyysi on yleistynyt kovasti ollen yksi yleisimmistä narratiivisen tutkimuksen analyysitavoista. Riessman on erotellut narratiivisten eli

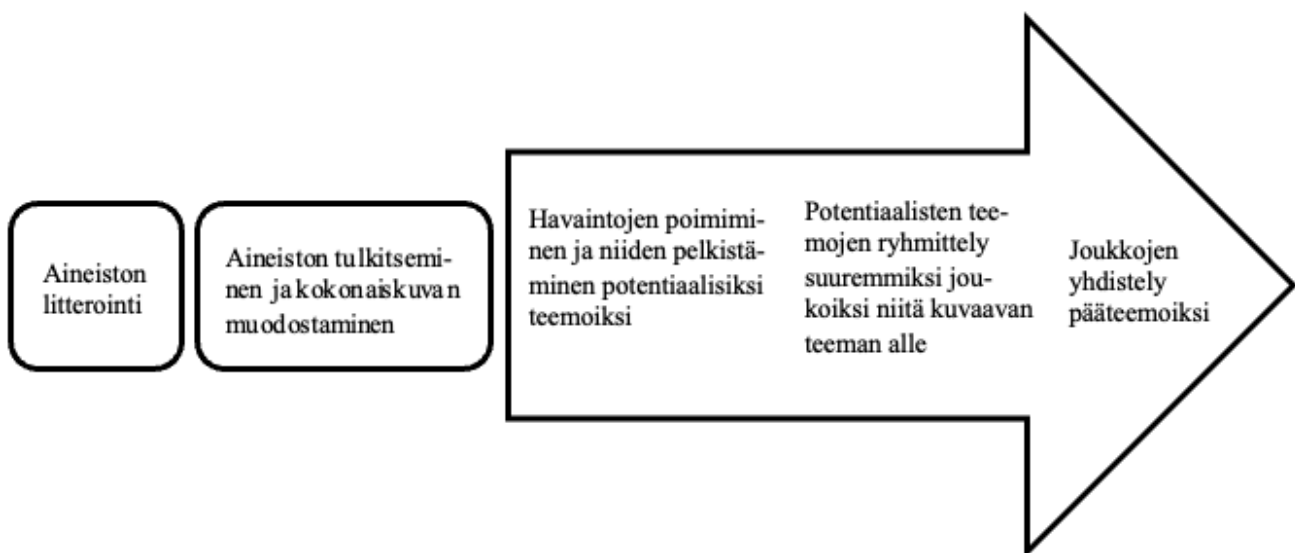
kerronnallisten aineistojen analyysin useaan eri kategoriaan, joista yksi on temaattinen analyysi. Temaattisen analyysin keskiössä on mielenkiinto siihen, mitä kerrotaan (Riessman, 2008). Braunin ja Clarken (2022) mukaan temaattinen analyysi menetelmänä antaa tutkijalle työkalupakin analyysin tekemiseksi – konseptin, tekniikan, käytännöt ja ohjenuorat, mutta näiden käyttäminen oikein analyysin tekemiseksi vaatii tutkijalta ajattelua, valintoja ja tulkintaa. Guest, MacQueen ja Namey (2012) jopa vaativat, että temaattisen analyysin yhteydessä tutkijan on välttämätöntä tehdä tulkintaa, koska aineistossa voi olla ilmeisten havaintojen lisäksi paljon piilomerkityksiä eli aineistosta on tulkinnan avulla löydettävissä teemoja, joita ei ole suoraan sanottu vaan tutkijan täytyy itse ne tulkitsemalla sanoittaa. He jatkavat kuitenkin, että tutkimuksissa, joissa hyödynnetään temaattista analyysia, on oltava erityisen tarkkana tutkimuksen luotettavuuden suhteen, koska analyysitapa vaatii runsasta tulkintaa (Guest, MacQueen & Namey, 2012, s. 10–11).

Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2018) tulkita aineistoa niin, että analyysiyksiköt nousevat aineistosta käsin eli ovat kirjaimellisesti aineistolähtöisiä – niitä ei ole ennen aineiston analysointia. Puhdas aineistolähtöisyys on kuitenkin Tuomen ja Sarajärven mukaan harvoin, jos koskaan mahdollista, sillä tutkijan omat havainnot tai ylipäätään päätös tutkia tiettyä aihetta ohjaavat jo analyysin kulkua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81). Tutkija voi siis pyrkiä aineistolähtöisyyteen, mutta alitajuntaan tai ajatuksiin on harvoin mahdollista vaikuttaa analyysia tehdessä. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija voi jaotella aineistoa kahdella tapaa – joko teemat nousevat tutkittavien puheenvuoroista tai tutkijan kysymysten kautta (Moilanen & Räihä, 2018). Tutkimukseni toteutettiin aineistolähtöisenä analyysinä, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tarkoittaa temaattisen analyysin kontekstissa sitä, että analyysin viitekehystenä on ryhmäkeskustelussani tuotettu aineisto eikä mikään muu ennalta valittu teoria. Tuomi ja Sarajärvi jatkavat, että temaattista analyysia voidaan tehdä myös teorialähtöisesti, jolloin analyysin tekoa ohjaa jokin ennalta valittu malli tai teoria (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104).

Riessmanin (2008) mukaan temaattisen analyysin tekemiselle ei ole täsmällisiä sääntöjä joidenkin käytöstä hyvin erilaisten aineistojen ja tutkimusten kanssa. Braun ja Clarke (2022) esittelevät kuitenkin yhden temaattisen analyysin mahdollisen mallin, joka alkaa aineistoon tutustumisesta ja muistiinpanojen tekemisestä. Braun ja Clarke jatkavat, että sen jälkeen muistiinpanoista nousseet seikat kerätään yhteen, pelkistetään ja aletaan järjestää aineistoa mahdollisiin teemoihin, joiden täytyy olla aineistolle sopivia. Braunin ja Clarken mallissa analyysia

tehdään ikään kuin käsittekartoiksi, jotka analyysin edetessä tiivistyvät ja tiivistyvät, kunnes jäljellä voi olla enää vain muutama nimetty teema. Aiemmassa vaiheessa olleet temaattiset kartat kertovat kuitenkin tutkijalle valtavasti tietoa analyysin raporttia kirjoitettaessa (Braun & Clarke, 2022).

Koska temaattisen analyysin tekemiseen ei ole mitään yhtä ainoa oikeaa tapaa, pyrin analyysissäni systemaattisuuteen ja aineiston tarkkaan havainnointiin ja tulkintaan, jotta saisin muodostettua tutkimukseni kannalta olennaisia teemoja. Analyysiprosessissani etenin Braunin ja Clarken (2022) temaattisen analyysin yleisen etenemisen mukaan, mutta erillisissä vaiheissa hyödynsin myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoja. Oman analyysiprosessini olen tiivistänyt kuvioon 1.



Kuvio 1. Analyysiprosessi

Varsinainen analyysini alkoi aineiston lukemisesta. Koska oma tutkimukseni on aineistolähtöinen, annoin aineiston puhua puolestaan ja pyrin lukemaan sitä mahdollisimman avoimin mielin, vaikkakin puhdas aineistolähtöisyys on lähes mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81). Aineistolähtöistä analyysia voidaan tehdä joko niin, että tutkija keskittyy niihin teemoihin, joita tutkimukseen osallistuvat puheessaan ilmentävät tai tutkija voi tulkita aineistoa omista kysymyksistään lähtien (Moilanen & Räihä, 2018). Omana lähtökohtanani aineistoni analyysissä oli

halu saada vastauksia selviin tutkimuskysymyksiin eli siihen mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä työssä on tärkeää, joten analyysini lähtökohtana oli tutkijan itse asettamat kysymykset.

Muutaman lukukerran jälkeen kirjoitin marginaaliin omia muistiinpanojani aineistosta, kuten Braunin ja Clarken (2022) temaattisen analyysin mallissa ohjataan. Oma aineiston tulkintaa ja analyysia ohjasivat omat tutkimuskysymykseni eli keskityin siihen, mitä konkariopettajat ovat kertoneet liittyen opettajan työhön, sen muodostaviin tärkeisiin tekijöihin sekä uran alkuvaiheisiin. Muistiinpanoihini kirjoitin omia havaintojani suoraan aineistosta, mutta myös aineistosta nousseita ajatuksia. Muistiinpanojeni perusteella sain aineistosta muodostettua yhä paremmin kokonaiskuvaa.

Huomioiden tekemisen jälkeen aloin lukea aineistoa jälleen, mutta tällä kertaa ympyröin sieltä ilmaisuja, jotka herättivät minussa mielenkiinnon liittyen opettajan työhön. Tässä vaiheessa hyödynsin Milesin ja Hubermanin (1994) esittelemää aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäistä vaihetta, aineiston redusointia eli pelkistämistä. Pelkistämisen tarkoituksena on karsia aineistosta epäolennaisuuksia ja toisaalta nostaa tutkimuksen kannalta tärkeitä havaintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Pelkistämisen apuna käytin Tuomen ja Sarajärven (2018) neuvoja ja merkitsin aineistosta ensin eri väreillä tutkimustehtävään liittyviä ilmaisuja. Ilmaisujen pelkistämisessä on huomioitava se, että yksi alkuperäinen lausuma voi sisältää useitakin pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92–93), joten tutkijana tässä vaiheessa oli oltava erityisen tarkkana. Pelkistämisvaiheessa muokkasin pelkistettyjä ilmauksia potentiaalisiksi teemoiksi. Pyrin muokkaamaan edelleen pelkistettyjä ilmauksia niin, että ne olisivat tämän analyysivaiheen jälkeen kaikki samassa helposti ymmärrettävässä ja tiiviissä muodossa olevia potentiaalisia teemoja eli ilmauksia. Oma esimerkkini pelkistämisestä ja muokkaamisesta potentiaalisiksi teemoiksi on nähtävissä kuviossa 2.

kuvio 2. Esimerkki ilmausten pelkistämisestä potentiaalisiksi teemoiksi

alkuperäinen ilmaus	pelkistetty ilmaus	potentiaalinen teema
<i>Aina löytyy joka työyhteisöstä varmasti ihmisiä, joiden kanssa voi jakaa ajatuksia ja murheita.</i>	työyhteisöstä löytyy ihmisiä, joiden kanssa jakaa ajatuksia	työyhteisön tuki
<i>Ei tarvii jäädä yksin.</i>	ei yksinjäämisen pelkoa	
<i>Luottaa siihen omaan työhön tai tavallaan luottaa siihen, että kaikki sujuu.</i>	luottamus itseensä	asiantuntijuus
<i>Keskittyy perusasioihin ensin.</i>	opettajan huomion suuntaaminen työssä	

Pelkistämisen yhteydessä aineistoon täytyi tehdä jo temaattisen analyysin vaatimaa tulkintaa (Guest, MacQueen & Namey, 2012, s. 10–11), joten jo tässä analyysin vaiheessa pyrin sanoittamaan ja tulkitsemaan aineistossa esiintyneitä merkityksiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on muun muassa tarjota tulkinnan avulla jokin mielekäs selitys tutkittavalle ilmiölle eli tulkinnan avulla pyritään selittämään ja avaamaan tarkemmin tutkimusongelmaa. He kuitenkin jatkavat, että tulkinnan lopputulos riippuu aina aineistosta, mutta erityisesti tutkijasta ja samasta aineistosta voidaan tulkita hyvinkin erilaisia lopputulemia (2018, s. 74, 105). Tämän takia tulkinnan tekeminen tuntui haasteelliselta, koska se perustuu vain omiin näkemyksiin. Aineiston tulkinta oli itselleni analyysin yksi välivaihe joissain kohtaa aineistoa, koska osa aineistosta oli selkeästi suoraan pelkistettävissä ja muutettavissa potentiaalisiksi teemoiksi, mutta joissain kohdissa keskustelijoiden merkityksiä heidän kertomuksissaan oli välttämätöntä pyrkiä avaamaan tulkinnan kautta. Aineistosta löytyi ilmeisiä teemoja omiin tutkimuskysymyksiini vastaten, mutta myös paljon merkityksiä, joita sain avattua tulkitsemalla aineistoa. Paljon tulkintaa vaativien ilmausten kanssa haasteellista oli se, että ei ylitulkitse tai toisaalta jätä sanomatta, jolloin merkitys muuttuu toiseksi. Kuviossa 3 olen avannut omaa tapaa tulkita aineistoa.

kuvio 3. Aineiston tulkinta

Alkuperäinen ilmaus	Tulkinta
<p><i>Läsnäolo. Niin ehkä tää niinku tää työn luonne vaatii sitä, et tää on kuitenkin niin erilainen työ kuin vaikka toimistotyö sinänsä, että paljon tapahtuu koko ajan: sosiaalisuus, vuorovaikutus, oleminen. Sitten on myös selaista niinku energiaa vievää, että huomaa että jos tänne tulee vähän silleen puolivaloilla ja, että on itse, vaikka kuormittunut tai väsynyt niin kyllähän se myös heijastuu ryhmään, että oppilaathan aistii aika herkästi sen, että onko se ope niinku tässä hetkessä vai jossain muualla, mikä on sitten tietysti välillä myös semmoinen, että kun tää ottaa niin paljon energiaa, että sitten se on ehkä jostain muusta pois välillä niin ku sitä omaa elämää aatellen. Mutta tota mä ainakin koen, että sen työn voi tehdä hyvin niin pitää olla läsnä.</i></p>	<p>Opettajan työn luonteen ainutlaatuisuus – jatkuva vaatimus läsnäoloon.</p> <p>Työn erottaminen selvärajaisesti muusta elämästä vaikeaa.</p> <p>Työn keskiössä oppilaat – opettaja tekee työtä oppilaille.</p>

Pelkistämässä pyrin siihen, että pelkistetyssä ilmauksessa säilyisi edelleen alkuperäisen ilmauksen informaatioarvo, mutta se olisi selvästi alkuperäistä ilmausta koruttomampi. Kuvaavien ilmaisujen värikoodaamista tein muutaman eri lukukerran verran eri päivinä, jolloin aineisto sai muotoutua myös omissa ajatuksissani. Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista ja potentiaalisista teemoista kuviossa 3.

Ensimmäisen vaiheen jälkeen kokosin kaikki potentiaaliset teemat eli ilmeiset sekä tulkintaa vaatineet ilmaukset yhteen yhteiseen Word-tiedostoon ja ryhmittelin näitä teemoja erilaisiksi joukoiksi etsien niille kuvaavia yläteemoja. Braunin ja Clarken (2006) mukaan ensimmäisen vaiheen havainnot toimivat rakennuspalasina potentiaalisille teemoille suurempaa ryhmittelyä varten. Ryhmittelemällä havaintoja teemojen alle voidaan kuvata tutkijan havaintoja aineistosta (Braun & Clarke, 2006). Ryhmittelyvaiheessa tiivistin edelleen teemojani kuvaavammiksi ja tiiviimmiksi ilmauksiksi ja pyrin kokomaan käsitteitä kartan muotoon tiivistäen koko ajan eli

teemoista muodostin joukkoja käsitekartanomaisesti. Temaattisessa analyysissä tiivistämisessä ja teemojen kehittämisessä täytyy muistaa se, että jokainen teema on muista selkeästi erillinen ja sisäisesti johdonmukainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105), eli teeman alle kootut alemmat teemat liittyvät johdonmukaisesti uuteen teemaan ja käsittelyssä olevat teemat ovat selkeästi sisällöltään ja nimeltään toisistaan erillisiä.

Analyysissä haasteellisinta oli löytää teemoja, jotka kuvaisivat tarpeeksi osuvasti siihen sisältyviä käsitteitä, mutta olisivat myös riittävän erillisiä muihin teemoihin nähden, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 105) ovat maininneet. Braun ja Clarke (2006) huomauttavat, että temaattisessa analyysissä tarkoituksena ei ole vain tehdä yhteenvedoa aineistosta, vaan tunnistaa ja tulkita aineistoa tutkimuskysymyksen ohjaamana. Lopulta lukemattomista pelkistetyistä ilmauksista jäljelle jäi pelkistämisen, potentiaalisten teemojen ryhmittelyn, kuvaavien teemojen ja teemojen yhdistelyn jälkeen kaksi pääteemaa, jotka tuovat ilmi, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä työssä on tärkeää. Analyysin avulla tutkimukseni pääteemoiksi löysin vuorovaikutussuhteet sekä asiantuntijuuden ja nämä teemat tulivat esiin tutkimuskysymysten molempien osien yhteydessä. Konkariopettajat puhuivat analyysin avulla löydettyistä pääteemoista eli vuorovaikutussuhteista sekä asiantuntijuudesta sekä uran alkuvaiheisiin että työn tärkeisiin puoliin liittyen. Konkariopettajat puhuivat siis vahvasti näistä kahdesta pääteemasta kertoessaan omasta työstään ja uran vaiheista.

5 Opettajan työssä tärkeänä vuorovaikutussuhteet

Tässä luvussa tuon esiin tutkimukseni tulokset peilaten niitä koko ajan tutkimuskysymykseeni, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää. Analyysin perusteella löysin aineistosta kaksi pääteemaa, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni. Kysymyksen alkuosa, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista on vahvasti näkyvissä niissä asioissa, joita konkarit pitivät työssään tärkeänä, joten kertomuksia uran alkuvaiheista olen avannut molempien pääteemojen yhteydessä. Konkariopettajien kertomuksista syntyneen aineiston pääteemoja olivat vuorovaikutussuhteet ja asiantuntijuus. Tulosten avaamisen apuna on käytetty otteita ryhmäkeskustelusta.

Kuten Kelchtermansin (2017) mukaan on aiemmin todettu, opettajan työn ydin muodostuu vuorovaikutussuhteista, joista vahvimpana on vuorovaikutus oppilaiden kanssa, ja sen myötä pakosta muodostuva suhde myös oppilaiden vanhempiin tai huoltajiin. Aineistossani vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä korostui konkariopettajien kertomuksissa.

Riina: (...) tää työn luonne vaatii sitä, (-) että huomaa että jos tänne tulee vähän silleen puolivaloilla ja että on itse vaikka kuormittunut tai väsynyt niin kyllähän se myös heijastuu ryhmään, että oppilaathan aistii aika herkästi sen, että onko se ope niinku tässä hetkessä vai jossain niinku muualla (-) mä ainakin koen, että sen työn voi tehdä hyvin niin pitää olla läsnä.

Riinan kertomuksesta on huomattavissa, että opettajan työn keskiössä ovat oppilaat. Riinan kertomasta on tulkittavissa se, että opettajana toimiminen on läsnäoloa ja kohtaamista ja opettajan oma mielentila heijastuu myös vahvasti ryhmään. Läsnäolo voidaan opettajan työn kontekstissa heijastaa myös välittämiseen, jolla Hosion (2022) mukaan tarkoitetaan sitä, että opettaja osoittaa huomaavansa lapsen ja olevansa kiinnostunut tästä ja tämän asioista. Hosio jatkaa, että välittäminen vaatii opettajalta tietoista läsnäoloa kasvatuksellisissa tilanteissa (2022). Konkariopettajien sanoman ytimenä oli se, että opettajat tekevät työtään oppilaitaan varten ja oppilaan etua tavoitellen. Kertomuksista oli huomattavissa myös opettajan työn erityisyys eli opettajan tehtävä on opettamisen lisäksi olla myös kasvattaja (Luukkainen, 2004; Saari, 2002).

Tarja: Jos lapsi saa lukutaidon, kirjoitustaidon ja matematiikan valmiudet niin se on aika hyvä. Ja ennen kaikkea sen ilon, innon koulua kohtaan. Ne on varmaan ne perusasiat, että on kiva tulla kouluun ja kiva oppia.

Riina: Toi on tosi tärkeä just toi niin ku, et asiat kertaantuu. Et mä muistan sillon ekoina vuosina sillain, et jos se ei nyt opi tätä isoa kirjainta, niin sit se ei enää opi sitä. Niin, että tää nyt on taas niinku yksi asia vaan harjoitteluun ja näin kyllä.

Tarja: Ei me voida, kukaan meistä ei voi tota, sitä tietomäärää antaa niille. Kyllä ne, se tulee kyllä hei meistä riippumatta.

Noora: Niin, tää työ on paljon muutakin kuin vaan se oman luokan opetus.

Tarjan kertomuksesta on huomattavissa, että yksi opettajan tärkeistä tehtävistä opettamisen ja tiedon siirtämisen lisäksi on innon sytyttäminen opiskelua kohtaan. Koko keskustelusta taas on tulkittavissa, etenkin peilaten Nooran kertomaan, että opettajan työ on paljon muutakin kuin opettamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) onkin suoraan sanottu, että lapsen kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille koulun aikuisille, yksinomaan opettajan tehtäväksi on sen lisäksi mainittu vastuu oman ryhmänsä toiminnasta, oppimisesta sekä hyvinvoinnin toteutumisesta. Opettajan tehtävistä siis opetussuunnitelmata-sollakin vain yksi osa on itse opettaminen. Maunun (2018) mukaan kasvattamisen erottaa opettamisesta muun muassa kokonaisvaltainen oppilaasta ja hänen toimintakyvystään huolehtiminen sekä opettajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen vuorovaikutus. Riinan kertomuksesta on tulkittavissa Maunun (2018) mainitsema henkilökohtainen vuorovaikutussuhde, kun Riina on uran alkuvuosina pohtinut, että jos lapsi ei hänen opetuksestaan huolimatta opi isoa kirjainta niin lapsi ei opi sitä koskaan. Riina siis nähdäkseni kertoo uran alkuvaiheisiin liittyen, että hänen henkilökohtainen tehtävänsä on varmistaa, jotta jokainen lapsi oppisi uudet asiat. Uran edessä Riina, mutta myös muut opettajat ovat tulkintani mukaan ymmärtäneet, että opettajat eivät ole ainoita opin tuojia vaan he mahdollistavat sekä oppimisen että kasvamisen, mutta lapset oppivat myös itseksensäkin.

Konkariopettajien kertomuksissa vuorovaikutussuhteet muihin opettajiin työhön liittyen tulivat esiin yhteisopettajuuden, mutta myös työyhteisön tarjoaman tuen yhteydessä. Yhteisopettajuudesta puhuttaessa konkariopettajien puheessa oli huomattavissa kaksi kantaa yhteisopettaju-

teen liittyen – opettaja itse sekä lapset. Toisaalta sen nähtiin olevan uudelle opettajalle oivallinen mahdollisuus ammatillisen kehittymisen kannalta, mutta toisaalta se nähtiin myös mahdollisena uhkana oppilasryhmälle. Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä kietoutuvat voimakkaasti toisiinsa konkariopettajien kertomusten perusteella, koska opettaja on työarjessaan vuorovaikutuksessa oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien tai huoltajien kanssa (Kelchtermans, 2017) ja kaikki nämä vuorovaikutussuhteet kulkevat arjessa limittäin. Opettajan työtä on mahdollista tehdä yksin tai yhdessä erilaisella intensiteetillä ja esimerkiksi yhteisopettajuuden suosio on ollut kasvava viime vuosien aikana (Malinen & Palmu, 2017).

Riina: Nuorena opettajana yhteisopettajuus on tosi hedelmällistä, koska siinä oppii paljon kollegoilta ja sitten se sun oma opettajuus myös muokkautuu sen myötä.

Noora: Niin, ehkä sellainen, että kaikesta ei tarvitse just selvitä yksin.

Tarja: (...) voihan sitä aina epäonnistuaakin ja kyllähän sitä sitten yhdessä epäonnistutaan myös, että tavallaan että eihän ne kaikki ideat mitä tehdään ja toimitaan nyt oo toimivia, mutta se, että siinä on työpari, joka lohduttaa, että no hei sitten uudestaan.

Opettajan uran alkuvaiheisiin liittyen kertomuksissa tuli ilmi yhteisopettajuuden mahdollisuus ammatilliseen kehittymisen yhteydessä. Riina mainitsee, että uran alkuvaiheissa erilaisten opetustapojen ja yhteistyön harjoittelu olisi kannattavaa, koska oma tyyli opettaa ei ole vielä vakiintunut ja nuorena opettajana esimerkiksi yhteisopettajuuden kokeilemisen nähtiin olevan hyödyllinen tapa kehittää oma opettajuuttaan. Myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa on todettu, että yhteisopettajuus mahdollistaa ammatillista kehittymistä sekä voi lisätä opettajan hyvinvointia kollegiaalisen tuen kautta. Tarjan sekä Nooran kertomasta sen sijaan voi tulkita, että yhteisopettajuudessa työn hyvät ja huonot hetket jaetaan toisen kanssa eli yhdessä onnistutaan ja epäonnistutaan. Työyhteisön tuki nähtiin siis tärkeänä. Tässä on nähtävissä tulkintani mukaan juuri Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) mainitsema yhteisopettajuuden mahdollinen vaikutus hyvinvointiin, kun työtaakkaa ja sen hyviä sekä huonoja hetkiä on mahdollista jakaa.

Riina: (...) jos ajattelee tätä niin ku inkluusioajatusta ja enemmän erityisoppilait yleisopetuksessa niin siinä vielä korostuu, että ne leimautuu niin herkästi siihen yhteen aikuiseen. Niin omaan opettajaan, että niitä se ei välttämättä tue, mutta toki se on sitten persoonakysymys ehkä myös osittain. Mut toi on totta, että se pitää miettiä niin ku aina se ryhmän kannalta.

Tarja: (...) olemassa lapsia, joille semmoinen malli [yhteisopettajuus] ei sovi lainkaan.

Sekä Riinan että Tarjan kertomasta on huomattavissa, että opettajan työssä oppilaat ja heidän hyvinvointinsa on etusijalla, mutta vuorovaikutussuhteet opettajien välillä ja opettajan ja oppilaan välillä eivät ole erillisiä. Oppilaista välittäminen eli heidän tarpeidensa huomioonottaminen (Hosio, 2022) on huomattavissa myös yhteisopetuksen toteuttamisen yhteydessä, kun konkariopettajat ovat todenneet, että kaikille ryhmille ja oppilaille yhteisopettajuusmallit eivät sovi. Tutkimukseeni osallistuneet konkariopettajat eivät ole tarkemmin määritelleet mitä Thousandin ja kollegoiden (2006) yhteisopettajuuden malleista he tarkoittavat, mutta tulkintani mukaan heidän ajatuksensa yhteisopettajuudesta on kahden tai useamman aikuisen yhtäaikainen ryhmien opetus, koska Riinan kertomuksessa mainittiin erityisoppilaiden leimautuminen yhteen aikuiseen. Sekä Riinan että Tarjan kertomuksesta on huomattavissa, että opettajan työssä lapsen etu on ensisijainen ja opettaja miettii oman työnsä toteuttamista myös lasten kannalta. Ajattelenkin Riinan ja Tarjan kertomusten perusteella, että vaikka opettaja kuinka haluaisi itse kokeilla yhteisopettajuutta ja kokisi sen olevan itselleen hyödyksi, täytyy opettajan kuitenkin asettaa oppilaidensa tarpeet etusijalle ja miettiä, millainen yhteisopettajuuden malli palvelee heidän hyvinvointiaan, jos edes palvelee.

Konkariopettajien kertomuksissa vuorovaikutussuhteet työyhteisön sisällä esitettiin yhteisopettajuuden yhteydessä esiin tulleen työyhteisön tarjoaman tuen kautta. Konkariopettajien kertomuksien mukaan työyhteisön tuki vaikuttaa opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Työssä jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä olivat aineiston perusteella työyhteisön ja erityisesti esihenkilön tuki.

Tarja: (...) yleensä asiat kannattaa jakaa työkavereiden kanssa. Aina löytyy joka työyhteisöstä varmasti ihmisiä, joiden kanssa voi jakaa niin ku ajatuksia ja murheita ja sitten sieltä saa varmasti apuakin sitten.

Riina: Kyllä mä muistan silloin alussa, et lähimmät työkaverit ja koko työyhteisö on tärkeitä, mut kyllä myös niinku esihenkilön tuki on todella tärkeä. Ainakin mä kävin semmoisia kahdenkeskisiä keskusteluja välillä, että jos sitten vaikka tulee arviointikeskustelut tai muut, että sitten vähän käytiin sitä, että mitä nyt niin kun on hyvä ottaa huomioon. Ja mun mielestä se on myös sen henkilön tehtävä ikään kuin.

Tarja: On kyllä ehdottomasti.

Riinan kertomuksesta on tulkittavissa, että etenkin uran alussa työyhteisön ja erityisesti esihenkilön tuki on koettu korvaamattomaksi, koska työssä on paljon asioita, joista ei ole vielä kokemusta. Tarjan kertomuksesta sen sijaan voi tulkita, että uran vaiheesta riippumatta opettajan työssä asioiden, niin hyvien kuin huonojenkin jakaminen muiden kanssa on merkittävää ja avoimuus auttaa työssä jaksamisessa. Esihenkilön tuen yhteydessä mainittiin uuden opettajan perehdytys ja vaihtelevat kokemukset siitä. Perehdytyksen ajateltiin kuitenkin olevan tärkeä uuden opettajan ammatilliselle kehitykselle. Perehdytyksen tarkoituksena on opastaa uutta työntekijää työtehtäviin, tiloihin ja tutustuttaa myös työyhteisön kulttuuriin, käytänteihin ja ihmisiin, ja sen tulisi olla jokaisen työyhteisössä uutena aloittavan opettajan oikeus (OAJ, n.d.). Esihenkilön tuen voidaan tulkita nähtävän kollegiaalisesta tuesta erillisenä. Riinan kertomasta voidaan tulkita, että esihenkilön tukea uran alkuvaiheessa kaivataan etenkin työhön liittyvien käytänteiden oppimisen tueksi eikä niinkään esimerkiksi oppilastyön tai vanhempien tai huoltajien kanssa käytävän yhteistyön tueksi. Toisaalta Uiton ja kollegoiden (2021) mukaan esihenkilön olisi tärkeää tunnistaa uransa alkuvaiheessa olevan opettajan mahdollinen tarve vanhempien tai huoltajien välisen yhteistyön tukemiseen. Sen sijaan tukea kollegoilta toivottiin konkaripettajien kertomuksissa etenkin vanhempien tai huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön avuksi.

Riina: (...) kyllä mä ainakin muistan silloin alkuvuosina, että vieläkin välillä, jos tulee semmoista negatiivista Wilma-viestiä tai muuta, niin on ottaahan sen niin kun ensin ikään kuin kyllähän se tuntuu (–) vinkki, mitä mä oon ainakin kokenut

tosii hyvänä, että sitten, jos tulee joku semmoinen mikä saa sen oman mielen myrskyämään, niin sitten ottaa jonkun kollegan ja vastaa yhdessä. Että saa sitten sitä tukea ja vinkkiä siihen ja sitä perspektiiviä.

Kuten Riina kertoo Wilma-viestittelystä ja tulkintani mukaan tällä tarkoitetaan vanhempien tai huoltajien kanssa käytävää yhteydenpitoa, koska Wilma on yleinen yhteydenpitokanava. Riinan kertomuksesta tulee selkeästi ilmi se, että työyhteisön tuki uran alkuvaiheissa haastavissa yhteydenpitotilanteissa on ollut toivottua. Kollegiaalinen tuki tässä asiassa ei tarkoita automaattisesti sitä, että uran alkuvaiheessa keinoja tai taitoja yhteydenpitoon ei olisi vaan sitä, että uran alkuvaiheessa voi kaivata tukea omien taitojen valjastamiseen omanlaisen yhteydenpidon ja vuorovaikutussuhteen rakentamiseksi (Uitto ym., 2021). Konkareiden kertomuksissa puhutaan suoraan vanhempien tai huoltajien kanssa käytävästä yhteydenpidosta Wilman välityksellä, mutta joissain kertomuksissa Wilma-viestittelystä puhutaan hyvin yleisesti yksilöimättä sen kautta keskustelevia osapuolia. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) määritetään, että opettajien täytyy toimia yhteistyössä oppilaiden vanhempien tai huoltajien kanssa ja mahdollistettava myös heidän osallisuutensa lapsen opiskeluun ja yleiseen koulutyöhön liittyen. Yhteydenpito on siis välttämätöntä, mutta usein opettaja ja vanhemmat tai huoltajat eivät tapaa päivittäin kasvotusten (Uitto ym., 2021) vaan yhteydenpito on enemmän sähköisen viestinnän varassa.

Opettajan vuorovaikutussuhde vanhempiin tai huoltajiin muodostuu lapsen kautta. Yhteydenpitotavat vaihtelevat sekä opettajasta että annetuista välineistä riippuen. Olennaista tämän vuorovaikutussuhteen muodostumisessa on kuitenkin tehokas kommunikaatio ja tiedonvaihdon avoimuus (Latvala, 2012). Mielenkiintoista tutkimuksessani oli, että vanhempien tai huoltajien kanssa muodostuvat vuorovaikutussuhteet konkariopettajat kuvasivat useammin niiden luomien vaatimuksien tai haasteiden kautta. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön osalta aineistossa näyttäytyi osalta kotien vaatimus tai oletus opettajan jatkuvasta tavoittamisesta sekä mahdolliset haastavat tilanteet, kuten myöhemmin Saran kertomasta on huomattavissa. Konkariopettajat mainitsivat vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kanssa Wilma-viestittelyn sekä ylipäättään viestinnän tulvan lisääntymisen viimeisten vuosien aikana.

Noora: Kannattaa tosi tarkkaan rajata ja miettiä valmiiksi, että miten sä oot niin kun tavoitettavissa ja mikä on se kohtuullinen aika, vaikka vastata viesteihin ja selittää se vanhemmille.

Nooran kertomuksesta käy ilmi se, että uran alkuvaiheessa opettaja muodostaa omaa tapaansa toteuttaa yhteistyötä vanhempien tai huoltajien kanssa. Noora on maininnut, että yhteistyön säännöt tai rajat on tehtävä myös vanhemmille selväksi eli sen mitä kautta ja millaisina aikoina opettaja on tavoitettavissa. Yhteistyö vanhempien tai huoltajien kanssa vaatii opettajalta runsaasti aikaa, mutta yhteisten pelisääntöjen rakentaminen ja näkyväksi tuominen heti yhteistyön alussa auttaa toimivan vuorovaikutussuhteen rakentumisessa (Blomberg, 2008, s. 150–153).

Sara: (...) osaa niin kun käsitellä ne tilanteet mitä tulee vanhempien kanssa.

Tarja: Sulla on luokallinen oppilaita, varmaan suurimman osan kanssa menee ihan kivasti, mutta aina on joukossa joku, joka ei susta tykkää ja tai josta sä et tykkää jostain kumman syystä, mut sun pitää olla ammatillinen sitä, sitä kohtaan tai sitä perhettä kohtaan tai sitä vanhempaa kohtaan, joka sattuu olemaan sun mielestä semmoinen, jonka kanssa sä et olisi missään tekemisissä, ellei sattuisi olemaan sun oma oppilas.

Sekä Saran että Tarjan kertomasta on huomattavissa, että vanhempien tai huoltajien kanssa yhteydenpito ei ole aina helppoa vaan sen keskiössä voi olla hyvin vaikeat asiat. Tarja painottaa, että vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa on oltava ammatillinen, koska myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) kodin ja koulun yhteistyön yhteydessä mainitaan, että se perustuu luottamukselle, tasavertaisuudelle ja keskinäiselle kunnioitukselle ja yhteistyön päämääränä on kuitenkin lapsen etu eli hänen hyvinvointinsa ja turvallisuutensa lisääminen. Saran otteesta on tulkittavissa, että aina yhteistyö vanhempien kanssa ei välttämättä ole tasavertaista tai kunnioittavaa, mutta tällaisista tilanteista on opittava selviämään ammatillisesti. Opettajan on muistettava kuitenkin työssään se, että inhimillisessä vuorovaikutuksessa myös vuorovaikutuksen ongelmat ovat mahdollisia, mutta ammatillisesti suhtautuva opettaja osaa käyttäytyä sivistyneesti, arvostavasti ja ystävällisesti muita kohtaan (Opetusalan

ammattijärjestö, 15.9.2020). Sara tarkoittanee siis, että vanhempien tai huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä on harjoitettava ja sen oppimiseen voi mennä aikaa, mutta ammatillisen kompetenssin kehittäminen tässäkin suhteessa on mahdollista vuosien aikana.

6 Opettajan työssä tärkeänä asiantuntijuus

Toinen analyysin avulla löydetyistä pääteemoista oli asiantuntijuus. Asiantuntijuus nähtiin konkariopettajien kertomuksissa yhtenä merkittävänä tekijänä. Asiantuntijuudella tarkoitetaan yleisessä kielessä muodollisen pätevyyden saavuttamisen jälkeen hankittua sisällöllistä ja sosiaalista kehittymistä (Lehtinen & Palonen, 2011). Omassa tutkimuskontekstissani konkariopettajat tarkoittivat tulkintani mukaan asiantuntijuudella ammatillisen itseluottamuksen kasvua sekä rohkeutta toteuttaa opettajan työssä olevaa pedagogista vapautta eli kokemuksen perusteella muodostettua kompetenssia. Asiantuntijuuden käsite oli vahvasti myös yhteydessä konkariuden käsitteen muodostumiseen.

Sara: Se olisi ihana, kun voisi vaan tehdä niin ku sen mukaan, mutta tavallaan myös sitä konkariutta on se, että jotenkin vähän niin ku ajattelee ehkä jopa kyy-nisestikin, että että se ei tule kuitenkaan menemään niin, että pitää keskittyä vaan johonkin sellaiseen yhteeseen asiaan kerrallaan ja ja sitten just jättää ehkä se sellai-nen, että vaikka oma ajatus on joku ja sulla olisi kykyä vetää joku asia tosi hie-nosti projektina, mutta sitten pitää aina just miettiä sitä, että no mihin ne lapset pystyy (-) sen konkariuden myötä kuitenkin sitten vähän haluaa niin ku keskittyä niihin sellaisiin, mitä on ollut aikaisemmin just perustaidot.

Saran kertomuksesta on tulkittavissa vahvasti konkariiksi kehittymisen yhteys asiantuntijuuden kehittymiseen ja asiantuntijuudessa erityisesti taitoon asettaa opetusryhmän etu edelle ja vasta sen jälkeen omat henkilökohtaiset opetukselliset tavoitteet. Opetusryhmän edun ajattelun voisi tulkita tarkoittavan Lehtisen ja Palosen (2011) määritelmän mukaan sisällöllistä kehittymistä eli konkariit ajattelevat ammatillisen kasvun yhteydessä työn sisällöllisen hallinnan paranevan. Tällä sisällöllisen hallinnan kehittymisellä voisi opettajan työn kontekstissa ajatella tarkoitettavan pedagogisen sisällön kehittymistä eli Saran kertomuksen mukaista perustaitojen vaalimista ja niiden varmistamista. Sara kertoo, että konkariuden tai asiantuntijuuden kehittymisen yhteydessä on alkanut keskittymään perustaitojen opettamiseen, vaikka oma ajatus omista taidoista opettaa voisikin mahdollistaa hyvin monimutkaisetkin projektit.

Kertomukset toivat ilmi runsaasti sitä ajatusta, että opetusryhmän huomioiminen on yksi työn lähtökohdista ja työn perustaminen oman opetusryhmän tarpeille on yksi asiantuntijuuden merkki. Uran alkuvaiheet näyttäytyivät konkareiden kertomuksissa vahvasti siinä yhteydessä, kun he puhuivat opetusryhmän tarpeiden asettamisesta ensisijaiseksi omassa työssään.

Sara: Ainakin aikaisemmin itse tein enemmän sitä, että suunnitteli aika tarkasti sisältöjä ja jaksoja, ja erilaisia niin kun, että mitä täytyy käydä läpi. Sitten ehkä jäi se sellainen oikeasti lasten kuunteleminen ja heidän niin kun tarpeiden huomioiminen vähän vähemmälle.

Saran kertomasta on huomattavissa, että uran alkuvaiheet liittyvät tiiviisti siihen, mitä nykyään työssä pidetään tärkeänä. Sara on kertonut, että aiemmin työssään on lähestynyt opetusta sisältölähtöisesti. Sisältölähtöisyydellä tarkoitetaan tulkintani mukaan sitä, että aiemmin on ensin ajateltu, mitä opetussuunnitelmassa määritetään opetettavaksi ja miten itse niitä sisältöjä haluaisi opettaa. Asiantuntijuuden kehittymisen myötä näkökulma on kuitenkin muuttunut oppilähtöisemmäksi eli lähtökohta opetukselle onkin se, mitä oman opetusryhmän olisi merkittävää oppia ja millainen on oman opetusryhmän oppimispotentiaali opetussuunnitelman moninaisiin tavoitteisiin liittyen. Myös Lieberman ja Pointer-Mace (2009) ovat painottaneet, että konkariuden tai asiantuntijuuden kehittyminen vaatii opettajalta taitoa reflektoida omaa opetustaan. Saran tapauksessa taito reflektoida omaa toimintaa opettajana on selkeästi kehittynyt vuosien aikana, kun hän jälkikäteen kertoo huomanneensa, mitkä asiat olisivat olleet tärkeimpiä.

Asiantuntijuus opettajan työssä nähtiin konkariopettajien mukaan vahvasti yhdistyvän rohkeuden ja ammatilliseen itseluottamukseen. Itseluottamusta tarvitaan Aðalsteinssonin, Frímannsdóttirin ja Konráðssonin (2014) mukaan ongelmien ratkaisemiseen työssä ja vapaa-ajalla ja opettajan kohdalla ammatillisella itseluottamuksella tarkoitetaan kykyä ratkaista ja toimia erilaisissa tilanteissa saavuttaakseen erilaisia asioita. He jatkavat, että ammatillinen itseluottamus rakentuu neljän tekijän varaan, joita ovat yksilön oma kokemus menestyksestään, kokemus muiden menestyksestä ja mahdollisuus oppia siitä, muiden näkemys siitä, että itse voi menestyä sekä viimeisenä yksilön fyysinen ja emotionaalinen hyvinvointi (Aðalsteinsson, Frímannsdóttir & Konráðsson, 2014).

Riina: (...) kyllä mä ainakin muistan silloin alkuvuosina, että vieläkin välillä, jos tulee semmoista negatiivista Wilma-viestiä tai muuta niin kyllähän se tuntuu, mutta ehkä sitten se, että se kuori kasvaa vuosien myötä. Että sitten oppii niin kun ehkä asettaa tai asennoitumaan siihen sellaiseen ammatillisesti.

Tarja: (...) jos mieli pahoittuu joskus niin ei ota sitä itseensä. Ei, ei kannu sitä murhetta kotiin saakka ja ajattele sitä. Se on hirveän vaikeaa, mä tiedän sen, mutta sitten pitää vaan päästä yli just sillä kivalla tekemisellä tai ajattelemisella ja aina on monta mielipidettä asioista, että sitä opettaja tulee kohtaamaan työuransa aikana sit myös negatiivista palautetta. Joka ikinen sen varmaan saa jos-sakin vaiheessa, mutta sitten tulee myös sitä hyvää palautetta.

Riinan ja Tarjan keskustelusta voi tulkita, että Aðalsteinssonin, Frímannsdóttirin ja Konráðssonin (2014) esittelemä fyysinen ja emotionaalinen hyvinvointi on yksi merkittävistä ammatillisen itseluottamuksen muodostavista tekijöistä. Riinan kertoo, että ammatillisen suhtautumisen opetteleminen vaatii kuoren kasvattamista. Tulkitsen Riinan kertomuksesta, että työssä tapahtuu ammatillista kasvua, jonka avulla ammatillisesti suhtautuminen esimerkiksi negatiiviseen palautteeseen helpottuu. Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan Niirasen ja Nokelaisen (2020) mukaan prosessia, joka voidaan jakaa kolmeen vaikuttavaan osatekijään, joista yksi on opettajan kannalta erityisen merkittävä. Tällä osatekijällä he tarkoittavat, että ammatillisen kasvun prosessiin vaikuttavat myös työhön liittyvät sidosryhmät eli opettajan tapauksessa esimerkiksi vanhemmat (Niiranen & Nokelainen, 2020). Ajattelenkin, että ammatillinen kasvu ja sen yhtenä osana ammatillisen suhtautumisen opettelu näkyy erityisesti vanhempien tai huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön yhteydessä ja opettajan on itse harjoiteltava tätä oman kasvun eteen.

Ammatillinen itseluottamus voi näyttäytyä myös rohkeampana pedagogisen vapauden hyödyntämisenä. Opettajilla Suomessa on vapaus parhaalla katsomallaan tavalla toteuttaa opetusta, kunhan se täyttää valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opettajan-koulutus valmistaa työelämään ja tarjoaa opetusharjoitteluita varsinaisen opetustyön sisällön osaamisen tueksi, mutta varsinaiseen työhön siirtyminen ja itse opetuksesta vastaaminen on suuri harppaus.

Riina: Tietoisesti ehkä joutuu siihenkin vaan niin ku ottaa semmoisen asenteen, että luottaa siihen, että tietää nyt itse mikä toimii parhaiten ja mitä se ryhmä kaipaa.

Sara: Kuitenkin tehdään sitä työtä omalla tavallaan, että on tosi erilaisia niin ku opetustapoja ja näkemyksiä ja ne on syntynyt sen myötä, että on huomannut, mikä toimii ja mikä ei ja sitten se, että kokeilisi niin ku rohkeasti.

Riinan ja Saran keskustelusta on huomattavissa, että yksi askel asiantuntijuuden kehittämisessä on rohkeuden kasvu. Rohkeus, ammatillinen itseluottamus ja niiden kasvu on nähtävissä selkeästi Riinan kertomasta. Peilaten Aðalsteinssonin, Frímansdóttirin ja Konráðssonin (2014) teoriaan, Riinan kertomuksesta on tulkittavissa se, että nykyiseen tilanteeseen pääsemiseksi Riinan päätökset oman toiminnan suhteen ovat saattaneet joskus tulla kyseenalaistetuiksi, kun Riina on keskustelussa kertonut, että omien päätöksien tueksi on tarvittu tietynlainen asenne ja luottamus itseensä ja omaan ammattitaitoonsa. Riinan nykyisen ammatillisen itseluottamuksen voisi kuitenkin tulkita muodostuneen juuri omien pystyvyyden kokemusten ja muiden esimerkkien avulla.

Opettajilla on Suomessa vahva pedagoginen vapaus tai autonomia työn toteuttamisen suhteen ja se nähtiin myös konkariopettajien mukaan yhtenä opettajan työn tärkeänä tekijänä. Autonomialla tarkoitetaan Niemen (1993) mukaan yksinkertaista sisäistä vastuunottoa omasta toiminnastaan ja autonomian toteuttamiseen liittyy myös omien pedagogisten ratkaisujen kriittistä reflektointia. Konkariopettajat arvottivat korkealle sen, että opettajalla on vapaus toimia ryhmänsä etu ajatellen parhaimman näkemyksensä mukaisesti sekä kokeilla erilaisia tapoja opettaa. Aiemmasta Saran otteesta voisi nähdä myös viitteen uran alkuvaiheisiin, kun Sara kertoo, että eri kokeilujen myötä on ajan saatossa syntynyt omanlaiset tavat toimia niin opetuksessa kuin kasvattamisessa. Taidon toimia ryhmälähtöisesti nähtiinkin olevan yksi opettajan asiantuntijuuden päätekijöistä, koska silloin konkariopettajat ajattelivat opettajan olleen saavuttanut sellaisen ammatillisen osaamisen, että osasi ajatella ensin ryhmän tarpeita ja vasta sitten esimerkiksi opetussuunnitelmassa esitettyjä työskentelyn tapoja.

Asiantuntijuuden yhteydessä konkariopettajien kertomuksista tuli esiin myös työn rajaamisen opetteleminen jo uran alkuvaiheista lähtien. Työn rajaaminen näyttäytyi kertomuksissa vahvasti opettajan omasta hyvinvoinnista huolehtimisen yhteydessä. Työn rajaamisen harjoittelu tuli

konkareiden kertomuksissa esiin suorasti, mutta heidän kertomuksistaan oli tulkittavissa myös muutos suhtautumisessa omaan työhön yhtä aikaa asiantuntijuuden kehittymisen kanssa.

Tarja: (...) Että työ, työ, kun työn hoitaa hyvin se riittää. Sitä ei tarvitse hoitaa erinomaisesti, koska siihen ei pysty kukaan. Jos sä yrität tehdä koko ajan erinomaista työtä niin silloinhan sä palaat aika nopeasti loppuun. Sä uuvut, koska tää nykykoulu on sellainen, että tässä helposti uuvahtaa, jos ei todellakin osaa rajoittaa omaa toimintaansa ja hyväksyä sitä, että ei aina tarvitse olla erinomainen jokaisessa tilanteessa.

Tarjan otteesta on tulkittavissa, että opettajien joukossa voi olla usein täydellisyyteen pyrkiviä yksilöitä, mutta armollisuus ja oma jaksaminen on kuitenkin laitettava erinomaisuuden edelle. Sekä Riinan että Tarjan kertomasta on siis tulkittavissa, että etenkin uran alkuvaiheissa opettajan on muistettava oma hyvinvointi. Tarja on maininnut myös työn rajaamisen ja uuvahtamisen, jolla tulkintani mukaan voidaan tarkoittaa uupumista työssä. Marjalan (2009, s. 184) mukaan työuupumus onkin usein seurausta siitä, että työntekijä on uhrannut itsestään työlle liikaa liian kauan eikä ole saanut työstään tarpeeksi vastinetta. Tarjan otteesta on helposti huomattavissa nämä samat tekijät.

Riina: (...) ehkä no mä jotenkin koen, et tää työ myös muokkaa hirveästi ihmisenä tässä samassa, että tehdään niin omalla persoonalla. Mä oon ollut aiemmin nuorena sellainen tosi suunnitelmallinen ja halunnut kaikki, että se myös menee sitten sen mun suunnitelman mukaan, niin sellaisesta on just oppinut ehkä vähän just pois, että ei ole ensinnäkään järkeä suunnitella mitään silleen niin ku minuuttiaika- tai nyt semmoista, mutta kuitenkin, että että tota tulee niitä vaihtelevia tilanteita, että se ikään kuin runko riittää.

Sara: (...) ja musta olisi ihanaa, jos voisi edelleen niin ku vaan suunnitella. Tavallaan, että pääsis hyödyntää sitä omaa osaamista ja niitä omia niin kun ajatuksia, että miten asioiden pitäisi mennä. Se olisi ihana, kun voisi vaan tehdä niin ku sen mukaan, mutta tavallaan myös sitä konkariutta on se, että jotenkin vähän niin

ku ajattelee ehkä jopa kyynisestikin, että että se ei tule kuitenkaan menemään niin, että pitää keskittyä vaan johonkin sellaiseen yhteen asiaan kerrallaan.

Riina: Ekojen vuosien aikana tulee sitten aika konkreettisesti, että kun se työviikko sisältää paljon muutakin kuin vaan ne opetustunnit, että kun tajuu sen, et okei, että niin ku kello on 3-4 iltapäivällä ja niin ku on ollut kaikkea muuta ja sitten pitäisi miettiä seuraavan päivän tunteja, niin siinä niin ku ei oo mitään järkeä lähteä enää mihinkään suunnittelulinjaan vaan sitten just tarvitaan se oma aika ja se lepo.

Riinan ja Saran keskustelusta on tulkittavissa se, että uran alkuvaiheet ovat olleet työhön suhtautumisen yhteydessä opettavaisessa roolissa. Uran edetessä suhtautuminen työhön on muuttunut Riinan ja Saran mukaan alkuvaiheiden tarkasta ennakoimisesta ja suunnittelusta tämänhetkiseen luottamukseen omaan ammattitaitoon, joka Riinan ja Saran tapauksessa tarkoittanee sitä, että työstä selviytyy hyvin myös ilman täydellistä ennakointia. Otteista on tulkittavissa armollisuuden kehittyminen itseään kohtaan. Riinan mukaan uran alkuvaiheissa opettajan työn sisältö ja moninaiset työtehtävät ja vaatimukset voivat tulla yllätyksenä opettajalle. Riina mainitsee, että uran alkuvaiheissa esiin on tullut se, että opettajan työ on paljon muutakin kuin pelkkää opettamista ja otteesta onkin tulkittavissa, että omaan hyvinvointiin panostaminen tapahtuu työtä rajaamalla. Sara mainitsee konkariuden kehittymisen eli siirtymisen urallaan noviisivaiheesta pitkästi eteenpäin ja konkarivaiheessa Saran kertomassa on selkeästi huomattavissa ajattelun muutos omaa työtä kohtaan.

Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan opettajan työhyvinvoinnilla on suora vaikutus opettajan pedagogisen työn jälkeen eli opettamiseen liittyvään toimintaan, joka vaikuttaa edelleen lapsiin. Opettajan työhyvinvointi rinnastuu siis heidän mukaansa suoraan myös oppilaisiin (Yrttiahon & Posio, 2021, s. 18). Riina mainitsi, että opettajan työtä tehdään vahvasti omalla persoonalla ja aiemmin on tullut ilmi, että konkariopettajat kokevat, että työtä tehdään oppilaille. Yrttiahon ja Posion (2021, s. 18) ajatukset ovat siis selkeästi esillä. Konkariopettajat ovat maininneet useammin työn rajaamisen harjoittelun niin vanhempien tai huoltajien kanssa käytävän vuorovaihtuksen yhteydessä, mutta myös oman työn yhteydessä. Työn rajaamisella voidaan Yrttiahon ja Posion (2021, s. 18) mukaan tarkoittaa sitä, että työntekijällä, tässä tapauksessa opettajalla on mahdollisuus hallita omaa työtänsä eli esimerkiksi vaikuttaa missä ja milloin tekee suunnittelutyötä.

Juuti ja Puusa (2020) tiivistävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kolmen toisilleen välttämättömän käsitteen varaan, joita ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys, mutta nämä ovat Heikkisen (2018) mukaan haasteellisia arvioitavia kerronnallisen tutkimuksen yhteydessä. Heikkinen jatkaa, että kerronnallisen tutkimuksen perustuessa tulkinnalliseen prosessiin, onkin viisaampaa tutkia tutkimuksen luotettavuutta validoinnin käsitteen avulla. Validointiperiaatteet perustuvat viidelle eri osa-alueelle, joita ovat historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyyden periaate, dialektisuuden periaate, toimivuuden periaate sekä viimeisenä havahduttavuuden periaate (Heikkinen, 2018).

Refleksiivisyydellä Heikkinen (2018) tarkoittaa tutkijan oman ymmärryksen tarkastelua suhteessa tutkimukseen. Oman tutkimukseni kannalta tiedostan oman sidonnaisuuteni tutkimuksen aiheeseen, mutta myös tutkittaviin. Tutkimukseen osallistuneet konkariopettajat olivat minulle tuttuja. Olen itse uran alkuvaiheessa oleva luokanopettaja ja luokanopettajaopiskelija ja pyrin tutkimuksen ajan tiedostamaan nämä. Etenkin analyysivaiheessa täytyi työskennellä tietoisesti niin, että keskittyi mahdollisimman objektiivisesti vain aineistoon ja sieltä löydettävissä oleviin teemoihin. Omat lähtökohtani ja oletukseni ovat varmasti osaltaan olleet vaikuttamassa tutkimuksen kulkuun niin ryhmäkeskustelun kysymysrunгон kuin temaattisen analyysin vaiheessa. Tutkimusta tehdessäni pohdin kuitenkin paljon sitä, kuinka epävarmalta analyysin tekeminen tuntui sen takia, että se oli uutta, mutta myös sen takia, että olin yksin ainoana tutkijana vastuussa lopputuloksesta. Epävarmuutta tutkimuksen tekemiseen toi temaattisen analyysin vaatima runsas tulkinta ja joustavuus. Koska tein tutkimusta yksin, ei analyysin tukena ollut kenenkään toisen mielipidettä ja olinkin epävarma siitä, tuleeko analyysitavan joustavuudesta lopulta työtä vaikeuttava tekijä.

Dialektisuuden periaatteen Heikkinen (2018) selittää niin, että tutkittava kohde on vuorovaikutuksessa muun maailman kanssa eikä irrallisena siitä. Tutkimuksen kerronta on siis dialogista (Heikkinen, 2018). Oman tutkimukseni osalta dialektisuus on esillä tutkimuksen tulosten esittämisen yhteydessä, kun konkariopettajien kertomukset ryhmäkeskustelusta on yhdistetty moniäänisesti muihin tutkimuksiin. Tutkimuksen toimivuudella arvioidaan tutkimuksen tuomaa hyötyä ja käyttökelpoisuutta tutkimuskentällä (Heikkinen, 2018). Tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa konkariopettajien kertomuksien avulla hyötyä aloitteleville opettajille ja vastaavanlainen kysymyksenasettelu on tutkimuskentällä ollut harvinainen. Tutkimukseni lähtökohta oli nostaa esiin opettajan työn tärkeitä puolia eli korostaa niitä hyviä puolia, joita työssä on. Usein

opettajan työstä puhuttaessa äänessä ovat työn kuormittavuudesta kertovat puheenvuorot muun muassa Opettaja-lehden uutisoinnin perusteella (mm. Manner, 21.10.2021; Tikkanen, 17.12.2020).

Havahduttavuudella halutaan Heikkisen (2018) mukaan avata lukijalle uusi näkökulma maailmaan. Tutkimukseni avulla lukija saa tuoreen näkökulman opetusosalta. Tutkimukseni luo kuvaa siitä, millaista opettajan työ on ja mikä siinä on tärkeää. Tutkimuksesta hyötyvät niin tulevat opetusalan ihmiset kuin ihmiset alan ulkopuolella.

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida Juutin ja Puusan (2020) sekä Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) mukaan eettisyyden perusteella, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimus on toteutettu eettisiä periaatteita noudattaen niin, että tutkimuksen aikana tai siitä seuraten ei aiheudu mitään vaaraa tai muuta negatiivista tutkimuksen kohteena oleville henkilöille. Tutkimuseettisyyteen liittyy Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan myös tutkijan vastuu huolehtia ennen tutkimusta tarvittavat luvat ja suostumukset sekä huolehtia tutkittavien tietosuojasta. Koska omassa tutkimuksessani opettajat ovat yhdestä työyhteisöstä, on tutkimuseettisyyden suhteen oltava erityisen tarkkana, jotta haastatelluille ei aiheudu tutkimuksesta mitään negatiivista. Sen takia anonymisointiin on täytynyt kiinnittää erityistä huomiota.

Eskola ja Suoranta (1998) lisäävätkin tutkimuksen eettisyyteen sen, että tutkijan on tiedettävä mitä tekee eikä tarkoittaen ainoastaan sitä, että tietää mitä teknisesti tekee. Eskola ja Suoranta jatkavatkin, että tutkijan on tiedettävä, mitä tekee eettiseltä kannalta ja pystyttävä perustelemaan tekemänsä ratkaisut. Jokaisella tutkimuksella on kuitenkin omat eettiset ongelmansa kaikista erilaisista yleisistä ohjeista huolimatta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 54). Tutkimuseettisyyden suhteen omassa tutkimuksessani oli se erityishuomioitava asia, että tutkimukseen osallistuneet olivat toisilleen tuttuja, mutta myös minulle tuttuja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (2019) mukaan etenkin ihmistieteissä on muistettava, että tutkittavalla on oikeus osallistua ja toisaalta olla osallistumatta tutkimukseen eikä tutkittavalle saa muodostua tunnetta, että hänen olisi pakko osallistua tai, että kieltäytyä ei saisi. Oman tutkimukseni kannalta hoidin tutkimukseen osallistuneiden rekrytoinnin avoimella viestillä, jossa ilmaistiin tutkimuksen tarkoitus ja, että halukkaat osallistujat voivat ilmoittautua minulle henkilökohtaisesti. Tätä kautta löysin kolme osallistujaa. Yhden osallistujan halukkuutta kysyin kahdenkeskisesti ennen julkista viestiä. Oma huolenaiheeni vapaaehtoisuuteen liittyen olikin juuri se, että haastatellut olivat minulle tuttuja, joten pelkäsin sitä, että heille tulee velvollisuuden tunne osallistua

tutkimukseeni. Painotin kuitenkin puheessani sekä ennen ryhmäkeskustelua osallistujia etsiesäni että vielä juuri ennen keskustelun aloittamista, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 64–73) mukaan tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa ja Alasuutarin (2011, s. 195) mukaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei tulisi lainkaan puhua koko yleistämisestä vaan suhteuttamisesta, koska laadullista tutkimusta tehdään aina suhteessa johonkin muuhun, jolloin tutkimustuloksetkin ovat tuloksia suhteessa johonkin toiseen tilanteeseen. Yleistämättömyyden vaatimus näkyy tutkimuksessani niin, että tutkittavien joukko on pieni ja tutkittavat olivat kaikki samasta työyhteisöstä. Tarkoituksena oli ainoastaan saada heidän kokemuksiaan avattua liittyen tutkittavaan aiheeseen eikä tutkimukseni perusteella pyrkiä kertomaan kaikkien konkariopettajien ajatuksia tutkittavaan aiheeseen liittyen. Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) mukaan kerronnallisen tutkimuksen yhteydessä luotettavuutta voidaan pohtia siitä näkökulmasta, että tutkimus on tutkijan tuottama kertomus eikä suoraan siirretty kertomus tutkittavien kertomuksista. On siis tutkijan hyveellisyyttä olla tietoinen omasta tavastaan kokea ympäröivä todellisuutta ja selittää tämä myös tutkimuksen tekemisen yhteydessä (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007).

8 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut selvittää, mitä konkariopettajat kertovat uran alkuvaiheista sekä siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää. Tavoitteena oli konkariopettajien uran alkuvaiheiden kertomusten avulla saada myös itselleni sekä muille aloitteleville opettajille näkökulmaa siihen, mihin uran alkuvaiheissa voisi kiinnittää huomiota. Tämä tutkimus onkin yhdenlainen vastatarina kaikille niille tutkimuksille ja selvityksille, jotka kertovat vastavalmistuneiden siirtyneen muualle töihin. Tutkimukseni avulla toivon tuovani esiin opettajan työn hyviä ja merkityksellisiä puolia, jotta vastavalmistuneet eivät siirtyisi koulutuksesta valmiiksi kyynistyneinä alalle ja heti ensimmäisten vuosien jälkeen pois.

Tulosten perusteella on nähtävissä, että uran alkuvaiheet linkittyivät konkariopettajien kertomuksissa vahvasti siihen, mitä he pitivät tällä hetkellä työssään tärkeänä. Uran alkuvaiheet mainittiin konkareiden kertomuksissa usein sekä työn erilaisten vuorovaikutussuhteiden että asiantuntijuuden yhteydessä. Tulosten perusteella voidaan siis sanoa, että uran alkuvaiheet ovat merkittävässä roolissa konkariopettajien kertomuksissa liittyen työn tärkeisiin puoliin. Monissa konkariopettajien kertomuksista kerrottiin myös uran alkuvaiheista, vaikka niistä ei suoraan kysytykään. Konkariopettajien kertomuksissa ajatukset uran alkuvaiheista – niin omista kuin yleisesti opettajan uran alkuvaiheista, olivat hyvin samanlaisia. Kertomuksista tuli ilmi painotus alkaa harjoittelemaan oman työn rajaamista jo uran alkuvuosista lähtien sekä muistaa työssään se, että opettajana oleminen on ammatti ja myös opettajalla täytyy olla oma työn ulkopuolinen elämä. Työn rajaamisen harjoittelun yhteydessä konkariopettajat painottivat omasta hyvinvoinnista huolehtimista sekä työyhteisöltä vaadittavaa tukea. Konkariopettajien kertomuksista tuli myös vahva viesti siitä, että itseensä ja omaan ammattitaitoonsa on syytä luottaa jo alusta alkaen ja omasta hyvinvoinnistaan on syytä pitää huolta, jotta työssä jaksaa olla läsnä. Luottamus omaan ammattitaitoonsa ei tarkoita kehityksen tyssäämistä opettajan olemisessa, mutta se tarkoittaa sitä, että tietää pärjäävänsä.

Tuloksissa oli yhtenä tärkeänä osana opettajan työtä asiantuntijuus. Asiantuntijuus tuli esiin konkariopettajien kertomuksissa sekä sen kehittymisen muodossa että opettajana olemisen muodossa. Tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla olikin melko samanlaisia kertomuksia onkariuden muodostumisesta kuin Liebermanilla ja Pointer-Macella (2009) sekä Carrillolla ja Floresilla (2018) – konkariksi tulemiseen ei riitä pelkät työvuodet vaan siihen vaaditaan myös sisäisiä muutoksia. Tsuin (2009) mukaan konkariopettajia on kuvattu usein siten, että heidän toimintansa on automatisoitunutta ja vaivatonta. Tähän pääsemiseen vaaditaan hänen mukaansa

kuitenkin jatkuvaa heittäytymistä, kokeilua, itsensä ja vanhojen rutiinien haastamista (Tsui, 2009). Ajattelenkin, että tässä näkyy juuri se, kuinka konkariiksi kehittyminen vaatii ajattelun muutosta – haastamista ja heittäytymistä oman kehittymisen hyödyttämiseksi. Keskusteluun osallistuneet kertoivat, että konkariuteen vaaditaan tietenkin työvuosia, jotta kokemuksia työstä kertyy ja sen mukana myös näkemys työtä kohtaan voi laajentua. Tärkeimpänä konkareiden kertomuksissa nousi kuitenkin ajatus siitä, että konkariuden myötä työhön osaa suhtautua eri tavalla. Yksi osallistujista kahdeksan vuoden työkokemuksella ajatteli olevansa konkariuden kynnyksellä, koska luottamus itseen ja omaan näkemykseen oli kasvanut vuosien myötä ja nyt työtä uskalsi alkaa lähestyä enemmän ryhmä- kuin sisältölähtöisesti eli ajatellen sitä, mitä oma ryhmä tarvitsee ja mihin se kykenee kuin, että ajattelisi ensin, mitä haluan opettaa ja miten. Konkariiksi kehittymiseen siis vaaditaan uran alkuvuodet.

Uran alkuvaiheet näkyivät niin asiantuntijuuden kuin vuorovaikutussuhteiden yhteydessä. Uran alkuvaiheet ovat olleet siis merkittävässä roolissa työn vuorovaikutussuhteiden opettelussa ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Opettaja–oppilasvuorovaikutussuhteen yhteydessä uran alkuvaiheet näyttäytyivät sen muutoksessa eli opettaja–oppilasvuorovaikutussuhteen painopiste oli muuttunut työkokemuksen myötä aiemmasta sisältölähtöisestä ajattelusta eli siitä, mitä oppilaille tarjotaan ryhmälähtöiseen ajatteluun eli mitä oppilaat tarvitsevat. Kertomuksista oli tulkittavissa, että uran alkuvaiheessa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen ytimessä on ollut opettajan halu toteuttaa opetustaan opetussuunnitelman tavoitteiden sekä omien intressiensä lähtökohdista, mutta asiantuntijuuden kehittyessä myös vuorovaikutussuhteen voisi tulkita syvenevän, kun konkarit kertoivat työn painopisteen siirtyvän enemmän ryhmän tarpeiden huomioimiseen. Uran alkuvaiheet olivat myös mukana vahvasti työyhteisöltä toivottavan tuen yhteydessä. Työyhteisön ja esihenkilön tuki koettiin uran alkuvaiheessa merkittäväksi asiaksi etenkin vanhempien tai huoltajien kanssa käytävän yhteistyön apuna.

Tulokset toivat myös ilmi, että opettajan työssä oppilaat ovat opettajalle hyvin merkityksellisiä ja koko työ rakentuu oppilaiden olemassaololle. Oppilaiden kanssa muodostuvan vuorovaikutussuhteessa oli tulkittavissa oppilaista välittäminen ja läsnäolo työssä. Opettajan työ nähtiin opettamisen lisäksi myös vahvasti kasvattamisena ja turvallisena aikuisena olemisena. Muiden työn vuorovaikutussuhteiden osalta työyhteisön merkitys nähtiin positiivisessa valossa ja vanhempien kanssa muodostuva vuorovaikutussuhde tuli esiin konkariopettajien kertomuksissa enemmän siinä esiintyvien mahdollisten haasteiden kautta. Työyhteisön tuen ja sen tarjoamien mallien voi nähdä olevan myös merkittävässä roolissa ammatillisen itseluottamuksen kehittämisen yhteydessä (Aðalsteinsson, Frímannsdóttir & Konráðsson, 2014), joka on yksi tärkeä

tekijä myös asiantuntijuuden kokemuksessa. Asiantuntijuuden yhteydessä esiin tuli myös hyvinvoinnin näkökulma, kun konkariopettajat toivat esiin suoran kehotuksen harjoitella työn rajaamista jo heti uran alkuvaiheista lähtien. Työn rajaamisen yhteydessä konkarit puhuivat levosta ja omasta ajasta eli keskeisenä nähtiin myös se seikka, että opettaja ei ole koko identiteettiltään ja elämältään opettaja vaan opettajalla on myös työn ulkopuolinen elämä.

Tuloksista on huomattavissa se seikka, että sekä asiantuntijuus että työn vuorovaikutussuhteet eivät ole täysin irrallaan toisistaan vaan asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttavat työn vuorovaikutussuhteet. Yllättävää tutkimukseni tuloksissa oli se, että vaikka esihenkilön tuki mainittiin tärkeänä etenkin uran alkuvaiheessa niin se mainittiin vain yhdessä puheenvuorossa. Pohdinkin sitä, kokevatko konkariopettajat tässä vaiheessa uraansa eli jo kokemusta keränneenä ja asiantuntijuutta saavuttaneena, että eivät tarvitse esihenkilön tukea enää työssään ja nähdäänkö se ainoastaan aloittelevan opettajalle tarpeellisenä?

Tutkimukseni tuloksiin peilaten jäin pohtimaan myös sitä, millaiset valmiudet tämänhetkinen opettajankoulutus antaa. Tynjälä ja Heikkinen (2011) ovatkin tuoneet esiin, että opettajan työn haaste valmistumisen jälkeen on se, että vastavalmistunut on yhtä lailla vastuussa työnsä kokonaisuudesta kuin kauemmin työssä ollut. Vastuu ei lisääny siis kokemuksen myötä vaan heti valmistumisen jälkeen on oltava valmis selviytymään tulevista haasteista (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ajattelenkin siis, että opettajankoulutus tulevaisuudessa voisi olla tiukemmin sidottu työelämään, jotta valmistumisen jälkeisen todellisuuden ja opintojen välinen kuilu ei olisi niin suuri. Tiiviimmällä työelämäyhteistyöllä voitaisiin vaikuttaa ehkä myös tilastoihin alalta viiden vuoden sisään poistuvien suhteen. Opettajankoulutukseen voisi lisätä myös enemmän vuorovaikutustaitojen harjoittelua, koska kuten tutkimukseni toi ilmi, työ on hyvin pitkälti erilaisten vuorovaikutussuhteiden välissä luovimista. Tutkimuksessa merkittäviä olivat opettajan työn vuorovaikutussuhteet ja asiantuntijuus, joista asiantuntijuuden nähtiin kehittyvän työkokemuksen myötä. Vuorovaikutussuhteet mainittiin myös uran alkuvaiheiden yhteydessä ja vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin harjoiteltavia taitoja. Opettajankoulutus ei oletettavasti eikä toivottavasti perustuisikaan tulevaisuudessa pelkkään kohtaamisen harjoitteluun, mutta vuorovaikutustaitojen harjoittelu sekä vahvempi työelämälähtöisyys voisi olla uran alkuvaiheiden kannalta tehokasta. Vuorovaikutustaitojen ja tiiviimmän työelämäyhteistyön avulla voitaisiin tukea aloittelevia opettajia myös vanhempien ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kanssa. Jotta voidaan kehittää koulutusta, opetussuunnitelmaa ja luokkatyötä, täytyy tietää enemmän opetta-

jien perspektiivistä – miten opettajat itse näkevät tilanteen kouluissa, mikä heidän kokemuksensa on ja mitä he uskovat ja miten ajattelevat asiasta (Cortazzi, 1993). Tarvitaan enemmän kentän opettajien eli ammattilaisten ääntä.

Tutkimusta voisi kehittää tulevaisuudessa eteenpäin myös tarkastelemalla tutkimuksessani käyttämää aineistoa siitä näkökulmasta, miten opettajat kertovat eri vuorovaikutussuhteista työssä ja millaisia tunneilmauksia niihin liittyy. Tutkimukseni tuloksista huomasin sen, että opettajat puhuivat hyvin eri tavalla vuorovaikutussuhteista oppilaisiin kuin vanhempiin. Tunneilmaisu näiden vuorovaikutussuhteiden yhteydessä oli erilaista. Mielenkiintoista olisi myös jatkossa tutkia, miten opettajat eri työuran vaiheista kertovat työn vuorovaikutussuhteista ja eroaako esimerkiksi uran alkuvaiheissa olevan opettajan kertomukset tunnepuheeltaan konkari-vaiheessa olevan opettajan kertomuksista.

Tutkimuksen edistymisen yhteydessä myös omat ajatukseni työstä valmistumisen jälkeisenä aikoina tulivat kirkkaammiksi. Lohduttavaa oli kuulla konkareiden ajatuksia siitä, että opettaja ei ole ainoa tiedon tarjoaja ja mahdollistaja lapselle vaan, lapset oppivat myös ilman opettajaa, jos oppimista ei aktiivisesti estä. Ajattelenkin, että uran alkuvaiheissa tärkeää tulee olemaan se, että tarjoutuu olemaan lapselle turvallinen, läsnä oleva ja välittävä aikuinen ja tältä pohjalta lähteä rakentamaan opetusta, joka vastaa ryhmän tarpeita.

Lähteet

- Aðalsteinsson, R. I., Frímannsdóttir, I. B., & Konráðsson, S. (2014). Teachers' self-esteem and self-efficacy. *Scandinavian journal of educational research*, 58(5), 540–550. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773559>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-385-2>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. (14.12.1998/986). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- Bennett, S. V., Brown, J. J., Kirby-Smith, A. & Severson, B. (2013). Influences of the heart: Novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher development*, 17(4), 562–576. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849613>
- Berry, J. M. (2009). *The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools* (Doctoral Thesis). Texas A&M University. Haettu osoitteesta <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2009-08-7182/BERRY-RECORD-OF-STUDY.pdf>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. London: SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. London: SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (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>
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J., & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best–worst scaling to quantify key factors. *International journal of educational research*, 62, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.001>
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us? *Cambridge journal of education*, 48(5), 639–656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Chung, L., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of early childhood teacher education*, 25(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/1090102050250206>
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33). <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(4), 441–457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-035-6>
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja Vantaa: Dark.
- Falk, D., Shephard, D., & Mendenhall, M. (2022). “I always take their problem as mine” – Understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International journal of educational development*, 95, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102670>
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2011). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 170–187). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research* 15(1): 5–19.
- Hennink, M. M. (2014). *Focus Group Discussions*. New York: Oxford University Press.
- Hosio, M. (2022). Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 16(2), 124–129. <https://doi.org/10.33350/ka.115234>

- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 33. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hyvärinen, M. ja Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/951-768-290-9>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 161–179). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A. & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International journal of educational research*, 81, 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014a). Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (13–18). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014b). Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi, (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (19–24). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014c). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi, (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (37–43). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa P., Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 138–139). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Tampereen Yliopisto. Haettu

- osoitteesta <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kielitoimiston sanakirja. (2022). Veteraani. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/veteraani>
- Kim, K. & Roth, G. (2011). Novice Teachers and Their Acquisition of Work –Related Information. *Current Issues in Education*, 14(1). Haettu osoitteesta <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/268/152>
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career - how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of further and higher education*, 40(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>
- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 13–39). Tampere University Press.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517683104>
- Lahdenkauppi, F. (2021). Luokanopettajan työhyvinvointia tukevat tekijät. Oulun yliopisto.
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin (1)2012*. Niilo Mäki Instituutti.
- Leskelä, J. (2006). Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 164–190). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja Vantaa: Dark.
- Lehtinen, E., & Palonen, T. (2011). Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 24–42.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(4), 459–470. <https://doi.org/10.1080/13540600903057237>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Väitöskirja). Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>

- Lyhykäinen, P. (07.11.2019). Vertaismentoroinnilla työhyvinvointia ja osaamista opettajalle (Blogikirjoitus). *Opetusalan ammattijärjestö*. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/vertaismentoroinnilla-tyohyvinvointia-ja-osaa-mista-opettajille/>
- Malinen, O-P., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-bulletin*, 27(3), 40–50. Haettu osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Manner, M. (21.10.2021). Tunnollisuudesta syntyy ongelma, jos työssä on liikaa vaatimuksia. *Opetusalan ammattijärjestö*. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/tunnollisuudesta-syntyy-ongelma-jos-tyossa-on-liikaa-vaatimuksia/>
- Marjala, P. (2009). *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina: Narratiivinen arviointitutkimus* (Väitöskirja). Oulun yliopisto.
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 70–87. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/84613/43639>
- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (84–154). [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www-booky-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lainaa/1233>
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 55–66). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. (2. edition). London: SAGE Publications.
- Moilanen, P. & Rähä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 52–73). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Morgan, D. L. & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. Teoksessa D. L. Morgan (toim.) *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. (s. 3–19). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483349008>
- Niemi, H. (1993). Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina* 52–65. Oppimateriaaleja / Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus; Nro 21. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Niiranen, S. & Nokelainen, P. (2020). Toimijuus ja ammatillinen kasvu. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 4–7.
- Olsen, K-R., Bjerkholt, E.M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). Introduction: Mentoring and Induction in the Nordic Countries. Teoksessa K-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (toim.), *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. (1–16). <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- 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. Haettu osoitteesta <http://jecer.org/ammatin-induktiovaiheessa-olevien-lastentarhanopettajan-tehtavissa-toimivien-arvioita-tyonkuvastaan-osaamisestaan-ja-tyon-kuormittavuudesta/>
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Jussi-Onnismaa-2/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus/links/58be6bfe45851591c5ea8856/Opettajien-tyoehyvinvointi-Opetushallitus.pdf
- Opetusalan ammattijärjestö, (28.09.2021). Dramaattinen muutos: jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetusalan ammattijärjestö. (15.09.2020). Ammatillinen käyttäytyminen on osa ammattitaitoa. (Blogikirjoitus). Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2020/blogi-ammattillinen-kayttaytyminen-on-osa-ammattitaitoa/>
- Opetusalan ammattijärjestö. (n.d.). Opettajana perusopetuksessa. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/>
- Opetusalan ammattijärjestö. (n.d.). Turvallisuus: Perehdytys. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/turvallinen-tyoymparisto/perehdytys/>
- Opetushallitus, (30.9.2021). Opettajien hyvinvoinnista on pidettävä huolta. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/opettajien-hyvinvoinnista-pidettava-huolta>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu

- 2016:34. <https://okm.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorum+ideoita+ja+ehdotuksia>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013). *Asiantuntijuus edellä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:7. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75300/tr07.pdf>
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=>
- Parviainen, L. (2005). Fokusr ryhmät. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Marjaranta (toim.), *Käytettävyytutkimuksen menetelmät* (s. 53–62). Tampereen Yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 179–203). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 83–105). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517686112>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: The Falmer Press.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Pölönen, H. (29.09.2021). Sami Kettunen ymmärtää nuorten opettajien kuormitusta – Avuksi mentorointi ja työn rajaaminen. *Opetusalan ammattijärjestö*. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/sami-kettunen-luokanopettaja-mentorointi-ja-tyon-rajaaminen/>
- Rich, Y., & Almozilino, M. (1999). Educational goal preferences among novice and veteran teachers of sciences and humanities. *Teaching and teacher education*, 15(6), 613-629. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00010-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00010-4)

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE Publications.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere University Press.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/951-768-290-9>
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 39–65). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/9789517686112>
- Saari, S. (2002). *Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa* (väitöskirja). Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67246/951-44-5468-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl Nordgaard, J. & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission. Haettu osoitteesta <https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-coherent-and-system-wide-induction-for-a-Snoeck-Eisenschmidt/d6f7da9da46f34871381b71132abeb1c2fa4ffe>
- Sulkunen, P. (1990). Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä, S. Apo, J. Ehnrooth, K. Eskola, R. Heiskala, T. Hoikkala ... A. Vilkkonen (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 264–285). Helsinki: Gaudeamus.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher—Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. (2018). Selvitys opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Haettu osoitteesta <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tyoelamavalmiudet/>

- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European journal of special needs education*, 27(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tikkanen, T. (17.12.2020). Työskentely tauotta uuvuttaa ahkerimmankin opettajan. *Opetusalan ammattijärjestö*. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/tyoskentely-tauotta-uuvuttaa-ahkerimmankin-opettajan/>
- Teräs, K., & Koivunen, P. (2017). Historiallinen muistitietohaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaori, & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 163–180). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.e-library.com/fi/book/9789517686112>
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Tsui, A. B. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(4), 421–439. <https://doi.org/10.1080/13540600903057179>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.e-library.com/fi/book/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (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>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1) 208–223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E. T., Kelchtermans, G. & Estola, E. (2021). Parent-teacher relationships in school micropolitics: Beginning teachers' stories. *Teachers and teaching, theory and practice*, 27(6), 461–473. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863205>

- Uitto, M., Kaunisto, S., Syrjälä, L. & Estola, E. (2015). Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School. *Scandinavian journal of educational research*, 59(2), 162–176. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 223–241). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/951-768-290-9>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä – ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701236>
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701243>

Liitteet

Liite 1 / Ryhmäkeskustelun kysymysrunko

Taustatiedot:

Kerro omasta työhistoriasta (opetuskokemus vuosina, työskenneltyjen koulujen lukumäärä)

Ennalta suunnitellut keskustelunaiheet:

Kerro spontaanisti ajatus siitä, mikä luokanopettajan työssä on tärkeää.

Kerro mistä valmiudet toteuttaa edellä mainittuja on saatu: koulutuksesta, työelämästä vai muusta elämäkokemuksesta?

Kerro, miten opettajan työ on muuttunut mielestäsi omien työvuosiesi aikana.

Kerro, miten suhtautumisesi työhön on muuttunut omien työvuosiesi aikana.

Kerro uudestaan, mikä mielestäsi luokanopettajan työssä on tärkeää. Onko ajatus muuttunut tai muotoutunut uudelleenlaiseksi keskustelun aikana?

Liite 2 / Tietosuojalomake

Tietoa opinnäytetyötutkimukseen osallistuvalle

Olet osallistumassa Oulun yliopiston opinnäytetyön tekijän Fanny Lahdenkaupin tekemään tutkimukseen. Tässä selosteessa kuvataan, miten henkilötietojasi käsitellään tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos et osallistu tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tämän ilmoituksen kohdassa 13 kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia sinulla on ja miten voit vaikuttaa tietojesi käsittelyyn.

1. Tutkimuksen nimi ja kestoaika

Tutkimuksen nimi: Konkariopettajien kokemuksia siitä, mikä luokanopettajan työssä on tärkeää.

Tutkimuksen kestoaika: Kunnes Pro gradu –tutkielma on hyväksytty opinnäytetyönä.

2. Rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjä: Fanny Lahdenkauppi
Sähköpostiosoite: fanny.lahdenkauppi@student oulu.fi

3. Kuvaus opinnäytetyöstä/tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelystä

Tarkastelen tutkimuksessani ***Mikä on opettajan työssä tärkeää konkariopettajan näkökulmasta? Mitä vinkkejä konkariopettajat antavat aloittelevalle opettajalle?*** Tutkimuksessa aineisto kerätään ryhmäkeskusteluna. Tutkimuksen aineisto äänitetään. Äänitallenne ryhmäkeskustelusta sisältää osallistujien nimen ja äänen sekä mahdollisesti muita henkilötietoja esimerkiksi työpaikkaan tai asuinkuntaan liittyvää tietoa. Nämä henkilötiedot anonymisoidaan litterointivaiheessa. Anonymiteetti taataan, kun litterointivaiheessa kaikki tunnistettavat tiedot poistetaan. Tutkimusaineistoa säilytetään Oulun yliopiston K-aseamalla, joka on yliopiston tarjoama palvelin.

Tutkimuksen suorittajat

Opinnäytteen tekijä Fanny Lahdenkauppi

4. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavalla yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan mukaisella perusteella:

- tutkittavan suostumus
- yleistä etua koskeva tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi tai julkisen vallan käyttö
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu

5. Arkaluonteiset henkilötiedot

Tutkimuksessa ei käsitellä arkaluonteisia henkilötietoja.

6. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

Tutkimusaineistossa voi esiintyä nimiä ja paikkojen nimiä, jotka anonymisoidaan litteroidusta tallenteista. Kerättävät tiedot ovat nimi, sukupuoli, työkokemuksen määrä sekä työskenneltyjen koulujen lukumäärä.

7. Mistä lähteistä ja millä tavalla henkilötietoja kerätään

Henkilötietoja kerätään ryhmäkeskustelussa tutkittavan itse antaman tiedon perusteella.

8. Henkilötietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Ei siirretä.

9. Henkilötietojen siirto EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle

Ei siirretä.

10. Automatisoitu päätöksenteko

Automaattisia päätöksiä ei tehdä.

11. Henkilötietojen suojausten periaatteet

- Tiedot ovat salassa pidettäviä.

Manuaalisen aineiston suojaaminen: Tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti käsitellä manuaalista aineistoa, mutta mikäli litteroituja Word -tiedostoja päätetään kuitenkin myöhemmin niiden analysoinnin

helpottamiseksi tulostaa, säilytetään tulosteet lukitussa laatikossa, johon on pääsy vain rekisterinpitäjällä. Kun tutkimus valmistuu ja se on ohjaajien toimesta tarkistettu ja hyväksytty, mahdolliset tulosteet tuhoetaan paperisilppurissa.

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

- käyttäjätunnus salasana käytön rekisteröinti kulunvalvonta
 muu, mikä: Oulun yliopiston tarjoama palvelin, jossa tutkimusaineistoa säilytetään, toimii suojatun yhteyden kautta.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Henkilötiedot anonymisoidaan
 Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa
 Aineisto analysoidaan suorien tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

12. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

- Henkilötietosi hävitetään
 Henkilötietosi arkistoidaan:
 ilman tunnistetietoja tunnistetiedoin

Mihin aineisto arkistoidaan ja miten pitkäksi aikaa: _____

- Henkilötiedot anonymisoidaan

13. Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen?

Tietosuojalainsäädännön mukaisesti tutkittavalla on tiettyjä oikeuksia, joilla tutkittava voi varmistaa perusoikeuksiin kuuluvan yksityisyyden suojan toteutumisen. **Mikäli haluat käyttää tässä kohdassa 13 mainittua oikeuttaan, otathan yhteyttä kohdassa 1 mainittuun tutkimuksen yhteyshenkilöön**

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus pyytää pääsyä tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus pyytää tietoa siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi tutkimuksessa ja mitä henkilötietojasi tutkimuksessa käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöstä käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus pyytää tietojen oikaisemista (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus pyytää tietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista, oikeus vastustaa käsittelyä pyytää tietojen siirtoa järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 17, 18, 20, 21 artiklat)
Voit myös pyytää tutkimuksessa käytettyjen henkilötietojesi poistamista tai niiden käsittelyn rajoittamista sekä voit vastustaa käsittelyä tai pyytää tietojesi siirtämistä järjestelmästä toiseen.

Oikeuksista poikkeaminen

Edellä tässä kohdassa **13 Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen** mainitut oikeudet eivät ole ehdottomia eivätkä siten päde jokaisessa tapauksessa ja näistä oikeuksista saatetaan poiketa tietosuojaa koskevan lainsäädännön mukaisesti esim. silloin kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

14. Valitusoikeus

Sinulla on lisäksi oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsot, että henkilötietojesi käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Käyntiosoite: Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki

Postiosoite: PL 800, 00521 Helsinki

Vaihde: 029 56 66700

Faksi: 029 56 66735

Sähköposti: tietosuoja@om.fi