

”Kyl’ se oli semmost’ eloonjäämististeluu välill’”

Aloittavien opettajien kokemuksia todellisuushokista

Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma
Janne Kaunisto

Ohjaaja:
Professori Minna Hannula-Sormunen

1.3.2022

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Janne Kaunisto

Otsikko: ”Kyl’ se oli semmost’ eloonjäämististelua välill’” –Aloittavien opettajien kokemuksia todellisuushokista

Ohjaaja: Professori Minna Hannula-Sormunen

Sivumäärä: 74 sivua

Päivämäärä: 1.3.2022

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella vastavalmistuneiden ja hiljattain opetusuransa aloittaneiden opettajien kokemuksia todellisuushokiksi kutsutusta ilmiöstä. Todellisuushokin katsotaan syntyvän opettajankoulutuslaitokselta valmistuneiden opettajien siirtyessä opettajan ammattiin ja kohdatessaan sen karu arki. Todellisuushokin hahmottamisen apuna käytettiin Veenmanin (1984) teoriaan perustuvaa oirekäsitteistöä, jonka mukaan tarkasteltavien opettajien henkistä ja fyysistä kuormitusta, käyttäytymistä sekä asenteita ja uskomuksia. Tutkimusta varten haastateltiin 12 Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opiskellutta opettajaa (N = 12). Teemahaastattelut suoritettiin kesällä 2021 ja vallitsevasta koronapandemiasta johtuen etäyhteyksiä käyttäen. Saatu aineisto käsiteltiin kvalitatiivisella menetelmällä hyödyntäen teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Aineistoanalyysin avulla muodostettiin tutkimuskysymyksen mukaisten pääluokkien alle näiden ulottuvuuksia kuvaavia yläluokkia, joiden alle muodostettiin tarkentavia alaluokkia.

Eniten alaluokkia (18) ja näin ollen tutkimuksen rikkain kuvaus saatiin muodostettua aloittavan opettajan uskomuksia ja asenteita koskevaan pääluokkaan. Asenteiden ja uskomusten neljästä yläluokasta suurimmaksi muodostui ympäristö (7 alaluokkaa), joka sisälsi kaikki aloittavan opettajan työolosuhteisiin liittyvät haasteelliset asiat. Näitä olivat yllättävä työmäärä, oppilasaineksen monimuotoisuus, oppilaiden heikko taitotaso, resurssipula, haasteet työkavereiden kanssa, haasteet vanhempien kanssa sekä työn luonteen ongelmat. Toiseksi eniten alaluokkia (8 alaluokkaa) saatiin käyttäytymisen pääluokan alle ja vähiten alaluokkia (6 alaluokkaa) saatiin henkistä ja fyysistä kuormitusta kuvanneen ongelmien aistimisen pääluokan alle.

Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida saada käsitystä todellisuushokin yleisyydestä. Tulosten perusteella aloittaneiden opettajien kokemuksista löytyi kuitenkin todellisuushokille ominaisia piirteitä. Tutkittavien kokemukset todellisuushokista koskivat erityisesti asenteiden ja uskomusten tasoa. Teemahaastattelussa ei päästy haastateltavien subjektiivisen reflektion tasolle tutkittavan ilmiön suhteen, vaan haastateltavien vastaukset keskittyivät voittopuolisesti kuvailemaan yksittäisiä kokemuksia aloittavien opettajien uralta. Näin ollen tulosten suurin anti oli monipuolinen kuvaus opettajan työn olosuhteista ja siitä, minkälaisia odotuksia aloittaneeseen opettajaan kohdistuu.

Todellisuushokin tutkiminen on tärkeää, sillä iso osa aloittaneista opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten vuosien aikana johtuen nimenomaan työn haasteellisuudesta ja vaativuudesta. Tutkimusten tulokset vihjaavat, että nykyinen opettajankoulutuksessa maalattu kuva opettajan ammatin vaatimuksista ja työolosuhteista ei vastaa todellisuutta. Opettajankoulutuksella onkin tärkeä tehtävä valmistaa ammattiin valmistuvia opettajia työn haasteellisille olosuhteille jo ennen kuin nämä aloittavan itsenäisen ammatin harjoittamisen.

Avainsanat: opettajan ammatti, aloittava opettaja, todellisuushokki, henkinen kuormitus, käyttäytyminen, asenteet, uskomukset, opettajankoulutus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Opettajan ammatti	8
2.1	Mitä opettajuus on?	8
2.2	Opettajaksi opiskeleminen	10
2.3	Ammatissa kasvaminen ja kehittyminen	13
3	Todellisuusshokki	17
3.1	Todellisuusshokin ilmeneminen	17
3.1.1	Ongelmien aistiminen	19
3.1.2	Muutokset käyttäytymisessä	20
3.1.3	Muutokset uskomuksissa ja asenteissa	22
3.2	Todellisuusshokin synty ja siihen vastaaminen	23
4	Tutkimusongelmat	26
5	Tutkimusmenetelmät	28
5.1	Osallistujat	28
5.2	Aineistonkeruumenetelmä	28
5.3	Aineiston käsittely	29
5.4	Menetelmän luotettavuus ja eettisyys	31
6	Tulokset	34
6.1	Haastateltavien taustat	34
6.2	Ongelmien aistiminen	35
6.2.1	Henkinen kuormitus	35
6.2.2	Fyysinen kuormitus	38
6.3	Käyttäytyminen	38
6.3.1	Luokkatilanne	39
6.3.2	Persoona	40
6.3.3	Käytös	41
6.4	Uskomukset ja asenteet	43
6.4.1	OKL	44
6.4.2	Minä opettajana	46
6.4.3	Ympäristö	48

6.4.4	Muovautuminen	53
7	Pohdinta	57
7.1	Tutkimustulokset	57
7.1.1	Haastateltavat	57
7.1.2	Ongelmien aistiminen	58
7.1.3	Käyttäytyminen	59
7.1.4	Uskomukset ja asenteet	60
7.2	Tutkimuksen haasteet	62
7.3	Tutkimustulosten luotettavuus	64
7.4	Tutkimustulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimuskohteet	66
	Lähteet	68
	Liitteet	73
	Liite 1. Tutkimuslupa	73
	Liite 2. Haastattelurunko	74

1 Johdanto

Kasvatustieteelliset tutkimukset kansainvälisellä tasolla osoittavat, että iso osa vastavalmistuneista tai opetusuransa alussa olevista opettajista jättää uransa jo ensimmäisten vuosien aikana. Vuonna 2021 ensimmäinen vuoden aikana valmistumisesta opettajista alaa vaihtaa Isossa-Britannassa ja Yhdysvalloissa noin 30—50 % ja esimerkiksi Belgiassa n. 14—22 % (Thomas, Rientes, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2021). Uransa ensimmäisen viiden vuoden aikana opettajista eroaa n. 19—30 % (McCarthy, 2019). Suomessa Tilastokeskuksen jo vuonna 2004 tekemän kyselyn perusteella 20 % vuosina 2001—2003 valmistuneista opettajista jättivät uransa alkuvaiheessa (Almiala, 2008). Opettajien aikaisesta alanvaihdosta puhutaan tutkimuksissa säilyttämisen kriisinä (retention crisis) (Thomas, Tuytens, Moolenaar, Devos, Kelchtermans & Vanderline, 2019). Tällä viitataan ongelmaan, jossa opettajat kohtaavat merkittävää kulumista (attrition) heti uransa alusta asti, ja heitä on siksi vaikea saada pysymään työtehtävissään.

Maaliskuussa 2020 alkanut koronapandemia on vaikeuttanut opettajan ammattia entisestään. Maailmanlaajuisen pandemian kanssa toimiminen vaatii opettajilta kognitiivisia taitoja sekä kuormittaa yleistä ammatillista hyvinvointia. (Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä & Mikkilä-Erdmann, 2021). OAJ:n kevätkesällä 2021 teettämän tutkimuksen mukaan pandemian aikana noin kolmannes tutkimukseen osallistuneista opettajista on miettinyt alanvaihtoa (YLE, 2021).

Suomalaisten opettajien työn kontekstissa alan vaihtoa on tutkinut Mariikka Almiala (2008) Joensuun yliopistosta. Almialan väitöskirjatutkimuksessa opettajien ammatinvaihdoksesta taustalla olevat syyt olivat sekä konkreettisia – kuten matala palkka – että tunnepohjaisia kriisejä, kuten turhautuminen työhön, hankalat oppilaat tai vanhemmat sekä yleinen arvostuksen puute (Almiala, 2008). Tampereen yliopiston Ismo Aho (2010) on tutkinut alalle jääviä opettajia selviytymisen viitekehuksesta. Sekä Almialan (2008) ja Ahon (2011) väitöskirjatutkimuksia yhdistää huomiot siitä, että opettajan työ on erittäin kuormittavaa ja raskasta. Siinä missä Almiala (2008) on tutkinut kriisiytymispisteessä olleen opettajan valintaa vaihtaa ammattia, on Aho (2011) tutkinut uralle jääneiden opettajien erilaisia ammatissa selviytymisen keinoja. Kummatkin tutkimuksista tuovat esille opettajan työn alkuvaiheen merkityksellisen ominaisuuden: noviisi on uransa alussa kovan paikan edessä (Almiala, 2008; Aho, 2011). Opettajan ammatin ensimmäiset kolme vuotta kun ovat ”selviämisen” ja ”löytämisen” aikaa (Huberman, 1992, s. 123).

Opettajan uran alussa selviytymisellä viitataan tässä yhteydessä opinnoista valmistuvan ja uransa aloittavan opettajan kohtaamaan todellisuusshokkiin. Siirtymä opettajaksi opiskelemisesta oikeaan opettajaksi oppimiseen synnyttää todellisuusshokin, kun uraansa aloittava kokematon opettaja kohtaa opinnoissa saadun käsityksen kanssa ristiriidassa olevan koulumaailman musertavan todellisuuden. Tuo todellisuus on täynnä työtehtävien sirpaleisuutta, opetusmateriaalien niukkuutta, opetustilanteiden monipuolisuutta ja oppilasaineksen monimuotoisuutta. Opettaja pyrkii luovimaan eteenpäin samaan aikaan ammattiroolinsa muodostamisen henkisten haasteiden sekä riittämättömien tai puuttuvien selviytymisstrategioidensa kanssa (Wubbels, Créton, Hooymayers & Holvast, 1982; Veenman, 1984; Huberman, 1992, s. 123; Caires, Almeida & Martins, 2010) ja tämä kriisiytyminen voi aiheuttaa muutoksia mm. opettajien käyttäytymisessä, asenteisessa, uskomuksissa ja jopa persoonassa. Todellisuusshokki on hetkittäistä ilmiötä kuvaavasta nimestään huolimatta pitkäkestoisempi kokonaisvaltainen ilmiö (Veenman, 1984), joka lisää emotionaaliseksi uupumuksesi kuvattua tuntemusta tunteiden ja niiden resurssien yksinkertaisesti kuluessa loppuun haasteellisessa kouluympäristössä (Voss & Kunter, 2020).

Todellisuusshokin ilmiötä on tutkittu jo 1970-luvulta saakka. Saksalaiset Müller-Fohbrodt, Cloetta & Dann ovat toimineet ilmiön saksankielisenä käsitteellistäjinä ja ilmiön ymmärtämisen alullepanijoina (Veenman, 1984). Englannin kielelle todellisuusshokin ilmiö on käännetty niin hollantilaisten Wubbelsin, Crétonin, Hooymayersin & Holvastin (1982) tutkimuksen kuin Simon Veenmaninkin (1984) revision ansiosta (Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser & König, 2015). Vuosikymmeniä sitten tutkittu ja todettu ilmiö on tänä päivänä edelleen ajankohtainen ja se on opettajan ammatillisen kehityksen tutkimuksessa elimellinen osa tarkasteltaessa ammatin ensimmäisiä vuosia ja vaiheita (Caires, Almeida & Vieira, 2012; Blömeke ym. 2015; Voss & Kunter, 2020).

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta vastavalmistuneiden ja hiljattain opetusuransa aloittaneiden opettajien kokemuksia, tuntemuksia ja havaintoja opettajan uran alun haasteista. Tutkimuksen tukena käytetään Wubbelsin ym. (1982) ja Veenmanin (1984) pioneerityöhön perustuvaa todellisuusshokin käsitteistöä. Tavoitteena on päästä tarkastelemaan todellisuusshokin ilmenemistä nykyisessä koulumaailman viitekehyksessä. Osatavoitteena on lisätä tietoisuutta opettajan uran alussa esiintyvistä haasteista, jotka aiheuttavat aloittavissa opettajissa epävarmuutta ja pahimmillaan ajavat harkitsemaan uran vaihtoa.

Syy tutkimuksen aiheen valikoitumiseen juontuu tutkijan sijoittumisesta nimenomaiseen vaiheeseen opettajan urallaan: opettajan ammatin kasvukipuja huomattavasti helpottava ymmärrys siitä, ettei ole yksin epävarmuutensa kanssa, herätti tutkijassa tarpeen tutkia ja kääntää ilmiötä kohtaan enemmän huomiota. Todellisuushokin sekä sen aiheuttamien tuntemusten ja kokemusten esille tuominen on erittäin tärkeää, sillä se on lähtemätön osa sitä henkisen siirtymän ja mittaamattoman oppimisen prosessia, joka aloittavan opettajan on käytävä läpi uransa alussa (Veenman, 1984).

2 Opettajan ammatti

2.1 Mitä opettajuus on?

”Opettajan ammatti on vaativa ihmissuhdeammatti. Koulu on täynnä erilaisuutta, monenlaisia kohtaamisia ja ristiriitoja. Opettajan ammatti on sekä opetettavan asian hallitsemista, että toisten ihmisten ymmärtämistä ja vastavuoroisuutta.

Näin kirjoitti Opetusneuvos Armi Mikkola (2015, s. 705). Läpi historian opettajuuteen on suhtauduttu erilaisten tulokulmien kautta, joiden mukaan se on määritelty mm. taidoksi, taiteeksi, eettiseksi ammatiksi tai sovelletuksi tieteenksi (Luukkainen, 2004; Räsänen, 2002, s. 17). Luukkaisen (2004) mukaan tarkasteltaessa opettajan ammatin luonnetta tulisi enemmän käyttää sellaisia oheiskäsitteitä kuin opettajuus, kelpoisuus, kompetenssi ja professio. Toom & Husu (2018, s. 1) pitävät opettajan työtä ajattelun harjoittamisena. Opettajan työtä ei voida kuitenkaan määritellä tai rajata yksittäisiksi nimetyiksi tehtäviksi.

Opettaja tarvitsee työssään lähes lukemattomalta vaikuttavan määrän erilaisia taitoja ja tietoja. Opettajan asiantuntijuutta tutkinut Tynjälä (2004) on jakanut opettajan ammatissa tarvitsevan muodollisen tiedon kasvatustietoon ja substanssietoon. Kasvatustieto kuvaa muun muassa osaamista vuorovaikutuksessa ja viestinnässä, oppimisessa ja opetuksessa, koulujärjestelmässä ja -politiikassa ammattietiikkaa unohtamatta. Substanssitetiedolla taas tarkoitetaan oppiainekohtaista aineenhallintaa, tietoa ja osaamista (Nuutinen, 2018). Työ edellyttää lisäksi olennaiselta osaltaan vaativaa, tietointensiivistä akateemista asiantuntemusta ja ihmissuhdetaitoja (Toom & Husu, 2018, s.1).

Niemen, Lavosen, Kallioniemen ja Toomin (2018, s. 54—55) mukaan opettajankoulutuksen kokonaisvaltaiset tavoitteet ja näin ollen laadukasta opetusta antavan opettajan vaatimustaso koostuu ensimmäisenä *laajasta ja yhtenäisestä tietopohjasta*, toisena *asiantuntijuudesta uusien ideoiden ja koulutusinnovaatioiden luomisessa* sekä kolmantena *kompetenssista oman ja koulun osaamisen kehittämiseksi*. Laajan ja yhtenäisen tietopohjan vaatimus edellyttää opettajalta monipuolisia tietoja ja taitoja ainehallinnasta ja pedagogisuudesta eri oppimisympäristöjen hallitsemisen kautta tutkimusten ja yhteiskunnallisten arvojen puntaroijaksi. Toiseksi opettajalta vaaditaan yhtäältä positiivista asennetta ja tahtotilaa positiivisen ympäristön luomiseksi, toisaalta kompetenssia toteuttaa luovia prosesseja sekä tuottaa ja arvioida ideoita. Kolmanneksi opettajan tulee olla valovoimainen työyhteisönsä jäsen, jolla on kollegojaan kohtaan kannustava asenne ja jolla on taitoja ja kompetenssia

mentoroida, reflektoida, innovoida, arvioida ja kehittää omaa asiantuntijuuttaan (Niemi, Lavonen, Kallioniemi & Toomi, 2018, s. 54—55).

Opettajaksi ei ryhdy kuka tahansa, vaan ammatissa on kutsumuksellisia ulottuvuuksia. Estolan, Erkkilän ja Syrjälän (2003) mukaan opettajan ammatti-identiteetin kutsumus on opettajan moraalinen ääni, joka ohjaa opettajan asennoitumista opettamiseen. Moraalin merkitys korostuu opettajan kasvatuksellisessa näkökulmassa: opettajan tehtävä on tukea opiskelijan oppimista sekä yksilönä että sosiaalisessa ympäristössä. Hän pyrkii työssään kasvattamaan itsenäisiä, vastuuntuntoisia ja osaavia kansalaisia hyödyntäen opiskelijoille sopivia pedagogisia menetelmiä (Toom & Husu, 2018, s. 1). Opettaminen on äärimmäisen vastuullista ja itsenäistä, useissa yhteyksissä jopa autonomista, ja se vaatii eettistä ammatillista toimintaa ja tinkimättömyyttä niin koulun sisällä kuin koulua ympäröivässä yhteiskunnassakin (Toom & Husu, 2018, s. 2). Opettaminen vaatii lisäksi jatkuvaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoprosesseja monenlaisissa alati muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa. Nykyisin opettajan työ ulottuu myös kehittämistyöhön niin pedagogiikan kuin koko koulun yhteisten asioiden suhteen yhdessä kollegojen sekä muiden ammattilaiden kanssa unohtamatta tietenkään vanhempien ja koulun lähiyhteisöjen kanssa tehtävää yhteistyötä. (Toom & Husu, 2018, s. 1). Nopeiden muutosten, keskeneräisyyden, epävarmuuden ja epätäydellisyyden keskellä työskentely on lähtemätön osa opettajan työtä, ja lisäksi nämä piirteet ovat muuttumassa yhteiskunnan vaatimusten mukana (Toom & Husu, 2018, s. 2).

Koulutuksen kehikko ei ole pelkästään oppiminen elämää ja työuraa varten. Nykyisessä opetuksen viitekehyksessä painottuu ajattelun taidot, vuorovaikutustaidot, tieto- ja media- ja teknologiataidot sekä sellaiset elämän taidot, jotka edellyttävät joustavuutta, muovautuvuutta, kulttuurien välistä tietoisuutta sekä sosiaalista kompetenssia (Lee & Tan, 2018, s. 11). Kasvava oppilaiden välinen monimuotoisuus, lisääntyvä erityisopetuksen tarve, huoli oppilaiden ydinosaamisesta, kouluun sitoutumisesta, hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä haastavat opetuksen ammattilaisten rooleja ja tehtäviä jokapäiväisessä koulumaailmassa (Toom & Husu, 2019, s. 2). Myös opetus suunnitelmaudistuksilla on seurauksensa, sillä siinä missä oppijoiden elämäntaitoja pyritään päivittämään ja vahvistamaan, vaatii muutos uusien käytäntöjen integroimista koulujärjestelmän hallitseviin periaatteisiin (Niemi, Lavonen, Kallioniemi & Toom, 2018, s. 50—51).

Suomalainen opetus ja koko koulujärjestelmä on sekä valtakunnallisesti että kansainvälisesti ollut erittäin arvostettua. Suomalainen koulujärjestelmä sallii opettajien korkean ammatillisen vapauden, mutta samaan aikaan tekee professiosta hyvin vaativan. Nykyisin järjestelmä on kuitenkin saanut kritiikkiä siitä, että yhteiskunta, johon se oppilaita valmistaa, ei ole enää olemassa (Niemi, Lavonen, Kallioniemi & Toom, 2018, s. 50—51; Fornaciari, 2019). Niin koulujärjestelmän kuin opettajien perinteisten työtapojen haaste ja kritiikki kohdistuu erityisesti kriittisen ajattelun ja joustavuuden puutteeseen, toisaalta tarpeisiin kehittää uudenlaisia tapoja tehokkaalle opetukselle, oppimiselle ja arvioinnille sekä kehittää ympäröivän yhteiskunnan kanssa neuvottelemista, yhteistyötä ja vuorovaikutusta (Fornaciari, 2019; Toom & Husu, 2018, s. 2). Fornaciarin (2019) mukaan suomalaiseen koulujärjestelmään kohdistuvan kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena on saada selville, kuinka koulut reagoivat luokkatilojen ympärillä olevaan maailmaan, paikallisiin yhteisöihin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten digitalisaatioon. Viime aikojen tutkimukset ovat painottaneet, kuinka opettajien ja koulujen tulisi käsitellä maailmanlaajuisia totuuksia, kuten ilmastonmuutosta, multikulturalismia ja individualisaatiota (Fornaciari, 2019).

Opettajan rooli on erittäin kompleksinen ja raskas yhden ihmisen toteutettavaksi. Opettajan ammattia kohtaan on ladattu erittäin paljon tavoitteita ja ulottuvuuksia, ja ammatin rooli vaikuttaakin äkkiseltään arvioituna eräänlaiselta kasvatusta maailman ”monitoimi-ihmiseltä”, joka tarpeen tullen taipuu kunkin tilanteeseen vaatimusten mukaisesti.

2.2 Opettajaksi opiskeleminen

Laineen (2004) mukaan ”Opettajankoulutus on se prosessi, jossa ammatilliset tiedot ja taidot omaksutaan”. Yhdysvaltainen David Berliner (1988) toteaa, että opettajankoulutuksen maalina on valmistella noviisiopettaja kohti kompetenssia. Opetusministeriö (2007, s 14) on nostanut koulutuksen tärkeimmiksi periaatteiksi tulevien opettajien ajattelun taidot, yhteiskunnallisten ja sivistyksellisten ilmiöiden ymmärtämisen, laajan sivistyspohjan ja valmiuden oppia jatkuvasti lisää.

Opettajaksi kouluttautuminen on mahdollista yliopistoissa maisterivaihtoehtoina luokanopettajan sekä erityis- ja aineopettajan tutkinnot. Maisterin lisäksi opettajan tutkintoon vaadintaan pedagogisia opintoja 60:n opintopisteen kokonaisuuden edestä (Nuutinen, 2018). Opintopisteet eivät sinänsä kuitenkaan tee kenestäkään opettajaa: tiedon ja taidon ohessa opiskelijan maailmankatsomus ja kyky ammatillisen kasvun pohtimiseen ovat niin ikään tärkeitä osa-alueita matkalla omaa persoonallista ammattilaisuutta (Nuutinen, 2018).

Opettajaksi opiskelemisen prosessissa on erityisen tärkeää, kuinka hyvin opiskelija tuntee ja ymmärtää itseään. Oman subjektiivisuuden tarkastelu sekä itsereflektio ovat tärkeitä työkaluja, joiden kautta opettaja voi ymmärtää myös oppilaita (Rajakaltio & Räisänen, 2014).

Opettajankoulutus näyttäytyy opiskelijalle mallina opetuksen järjestämistä (Terva-aho & Mäenpää, 2013, s. 133). Kallaan, Nikkolan & Räihän (2013, s. 19) mukaan koulutuksessa piilee kuitenkin jonkin verran ongelmia, eikä se nykyisellään ole riittävä valmentamaan opiskelijoita kohtaamaan nykypäivän vaatimuksia. Heidän mukaansa opettajankoulutus keskittyy useimmiten oppiainekohtaiseen ongelmanratkaisuun, vaikka tutkimukset nykyisin osoittavat, että opettajien ammatissaan kohtaamat ongelmat eivät useimmiten ole didaktisia. Kallaan ym. (2013, s. 20) pyrkimyksenä on osoittaa, että opettajankoulutuksen ontologisessa lähestymistavassa korostuu liikaa ainehallinnallisuus oppijan elämismaailman sijaan. Ns. elämismaailman kohtaamisen ongelma syntyy, kun opiskelijoiden – ja samaa kautta opiskelijan tulevien oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia ja oppimisen tarpeita ei kyetä ymmärtämään.

Kallaan, Nikkolan & Räihän (2013, s. 20) mukaan Sekä Kiviniemen (1997), Räihän (2010) että Nikkolan (2011) tutkimuksissa yksi opettajankoulutuksen haasteista löytyy koulutuksen tavoitteissa piilevästä sisäisestä ristiriidasta, missä sekä kouluttajien että opiskelijoiden ihanteet opettajuudesta keskittyvät henkisen kasvun ideaaliin. Koulutus käytännössä sisältää valtasuhteen, missä kouluttaja hallitsee ja opiskelija sopeutuu. Esimerkiksi opetusharjoittelussa opiskelija pyrkii enemmän toteuttamaan kohdistettujen odotusten mukaisia, mutta omien näkemystensä vastaisia normeja välttääkseen ristiriitoja ja selviytyäkseen harjoittelusta ilman suuria ongelmia (Kallas, Nikkola & Räihä, 2013, s. 20—21). Harjoittelujen aikana opiskelija suojautuu naamioitumalla ja sopeutumalla harjoitteluluokan ja -luokanopettajan rutiineihin ja tapoihin, mikä minimoi mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja heikentää opiskelijan kehittymismahdollisuuksia (Kallas, Nikkola & Räihä, 2013, s. 21). Myös Berlinerin (1988) mukaan harjoittelevalla opettajalla on taipumus muovautua minkä tahansa käsketyin säännön tai proseduurin mukaisesti.

Kallas, Nikkola & Räihä (2013, s. 24) nostavat esiin ongelman opettajan ammattiin suhtautumisesta käsityöläisammattin kaltaisena, sillä tekniikkakeskeisen suorittaminen korostuu liiaksi. Alalle kouluttautuminen voidaankin nähdä kisälliperiaatteen mukaisena prosessina, missä opiskelija omaksuu kouluttajalta valmiita toimintamalleja. Opettajankoulutuksen haasteena vaikuttaisikin olevan, että se korostaa liikaa ”didaktista

kurinalaisuutta”, jolloin henkiset ja sosiaaliset prosessit – ymmärtäminen ja vuorovaikutus – jäävät vähemmälle huomiolle. Laineen (2004) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehityksestä tutkittavilla korostuikin eniten didaktisen osaamisen merkitys. Didaktinen osaaminen kiinnittyy konkreettisiin toimiin, välineisiin, järjestelyihin ja keinoihin tavoitteiden saavuttamiseksi. Vasta toisena korostui affektiivisen oppilaskeskeisyyden merkitys (Laine, 2004). Didaktisessa osaamisessa keskiössä on opettaja, affektiivisessä oppilaskeskeisyydessä taas nimensä mukaan oppilas. Tulokset vihjailevat opiskelijoiden minäkeskeisyydestä, sillä opiskelijat vaikuttavat pitävän omaa suoriutumistaan oppilaan oppimista tärkeämpänä. Minäkeskeisyyttä pohtii myös Terva-aho ja Mäenpää (2013, s. 134), joiden mukaan opettajankoulutus ruokkii opiskelijan halukkuutta esiintyä ja esitellä lahjakkuuttaan ja osaamistaan.

Opettajaksi opiskeleva on nähnyt oman opintimensä aikana erilaisia opettajuuden malliesimerkkejä häntä opettaneiden opettajien suorituksista. Nämä malliesimerkit juurtuvat opiskelijaan hyvin syvälle muodostaen opettajan ja oppilaiden roolit. Näkyvillä on kuitenkin ollut ainoastaan opettajan ulkokuori eli ns. näkyvä toiminta. (Kallas, Nikkola & Räihä, 2013, s.37—38; Terva-Aho & Mäenpää, 2013, s. 133). Opetusharjoittelussa opettajaksi opiskeleva törmää piilossa olevaan kokemus- ja tunnemaailmaan, kuten epävarmuuteen, ahdistukseen ja epätasapainoon luokan edessä toimiessaan, eivätkä nämä tunnu istuvan muodostettuun kuvaan opettajuudesta. Myöhemmin opettajaksi opiskeleva harjoittelija pyrkii hallitsemaan ja ennakoimaan luokkahuoneessa esiintyviä tilanteita suunnittelemalla opetusta mahdollisimman tarkasti, samalla tavoitellen kontrollia omiin opetustilanteissa herääviin tunteisiinsa (Kallas, Nikkola & Räihä, 2013, s. 38). Tällainen tilanteiden hallintaan ja ohjailemiseen perustuvaa mielikuva opettajuudesta ruokkii niin kutsuttua opettajuuden myyttiä. Opettajuuden myytti betonoi ja normittaa sekä opettajan arvovaltaa että tämän asemaa yhteisössä ja suojellen opettajaa syvemmiltä kokemuksilta ja epävarmuudelta. (Kallas, Nikkola & Räihä, 2013, s. 39).

Terva-aho & Mäenpää (2013) käyttävät hallintaan ja ohjailemiseen liittyvästä opettajuudesta tähteyden tematiikkaa. Huomion keskipisteenä ja luokan pääosassa oleva opettajasubjekti on tähtiopettaja, kun taas pääosan oppilailleen siirtävää opettaja edustaa ohjaajaa. Tähtiopettajan tavoitteena on esiintyä ja esitellä taitojaan luokan edessä, kertoa oppilaille oikeat ajattelu- ja toimintatavat ja hän pitää onnistuneena opetustilanteena suunnitelmien toteutumista. Ohjaaja-opettaja keskittyy oppilaiden oppimiskokemuksiin, tarkastelee useita näkökulmia mukautuen ja muuttaen käsikirjoitusta. (Terva-aho & Mäenpää, 2013 s. 135—138). Taipuvaisuus

tähtiopettajuuteen on pinnassa etenkin varhaisaikuisilla opettajaopiskelijoilla, mutta ilmiön katsotaan haihtuvan elämäkokemusten ja kypsymisen myötä (Terva-aho & Mäenpää, 2013 s. 135—136).

Patricia Crittendin (2000) kiintymyssuhdeteoriassa kuvataan Kallaan, Nikkolan & Räihän (2013, s 41) mukaan kaikenlaisen oppimisen tapahtuvan kahden keskenään vuorovaikutuksessa olevan motiivin kautta. Nämä motiivit ovat turvallisuus ja tutkiminen (uteliaisuus). Tutkiminen ja sitä kautta oppiminen tapahtuu, kun tutkimisen motiivi ei vaaranna turvallisuuden motiivia. Turvallisuuden motiivi on ikään tärkeä, mutta sen liika painottaminen tutkimisen motiivin kustannuksella hankaloittaa oppimista. Yliopisto-opinnoissaan luokanopettajaopiskelija törmää näiden kahden motiivin ristiriitaan ja joutuu ratkaisemaan tilanteen tavallaan, mikä useimmiten johtaa jommankumman motiivin vahvistumiseen. Koulutuksen ja opetuksen tavoite – mutta myös sen haaste – onkin opettajaksi opiskelevien tutkimusmotivaation vahvistaminen (Kallas, Nikkola & Räihä, 2013, s. 41).

Opettajaksi opiskelevan on tärkeä kohdata opettajan työhön liittyvä kompleksisuus, eikä pyrkiä vahvistamaan turvallisuuden motiivia. Opettajuus ei ole jotakin ulkopuolelta saatua pätevyyttä, vaan siihen kasvetaan erilaisten kipupisteiden kautta. Oleellista on pyrkiä kohtaamaan työssä esiintyvää kompleksisuutta ja sen aiheuttamaa epämieluisuutta. Tavoitteena ei ole kasvaa opettajan myytin mukaiseksi autoritääriseksi opettajaksi, vaan oppilaiden elämismaailmaa korostavaksi oppimisen ohjaajaksi. Kaikkein tärkeimpänä tavoitteena opettajan työn kannalta on oppilaan kasvu. Myös tätä tavoitetta silmällä pitäen opettajankoulutuksen tehtävä on varustaa opiskeleva opettaja oman työn reflektoinnin taidolla elinikäistä kasvua varten (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 6, 11).

2.3 Ammatissa kasvaminen ja kehittyminen

Opettajaksi ei kasveta yhdessä yössä valmistumisen jälkeen. Opettajaksi kasvetaan pikkuhiljaa työuran aikana, eikä prosessissa ole varsinaista päätepistettä. Yhteiskunnan jatkuva muuttuminen vaatii myös opettajalta jatkuvaa muutosta. (Tuominen-Soini & Sahlberg, 2007).

Jotta yksilö voisi vastata ammatiaan kohtaan asetettuihin vaatimuksiin, tarvitsee hän erilaisia tietoja, taitoja ja kykyjä. Nämä yksilön on mahdollista omaksua ammatillisen kasvun pysäyttämättömän oppimisen prosessin kautta (Ruohotie, 2002, s. 9; Tuominen-Soini &

Sahlberg, 2007). Ammatillisen kasvun prosessi ei kuitenkaan ole ainoastaan uusien asioiden omaksumista, sillä tärkeässä osassa on yksilön kyky arvioida itseään ja mm. taitoja, tarpeita, arvoja sekä nykyistä ammattia ja työtä. Arvioinnin myötä yksilö tarkastelee omaa rooliaan, kokeilee uusia tapoja, toimia ja oppimiaan asioita ja päättää, astuako uuteen suuntaan kohti uutta roolia uusine tietoineen, taitoineen ja arvoineen jättäen samalla vanhat tavat taakseen (Nuutinen, 2018).

Tarkasteltaessa opetuksen ja oppimisen laatua, on yleisesti hyväksytty käsitys, että opettajien ammatillinen kehitys on merkityksellistä. Vaikka käsitykset tehokkaasta ammatillisesta kehityksestä nauttivatkin yleistä hyväksyntää, on huomiota kiinnitetty verrattain vähän tämän kasvun synnyttäviin mekanismeihin (Widjaja, Vale, Groves, & Doig, 2015). Alan tutkijat ovat kuitenkin tunnustaneet ammatillisesta kehityksestä mm. seuraavia piirteitä: keskittyminen opiskelijoiden oppimiseen (aikaa pohdiskeluun ja käytännön tutkimiseen), keskittyminen opettajien pedagogisten taitojen ja sisältötietojen kehittämiseen käytännössä sekä viimeiseksi ulkopuolisten asiantuntijoiden osallistumisen koulun johdon tueksi. Lisäksi tunnustetaan, että oppiminen tapahtuu asteittaisen toisteisuuden kautta (Widjaja ym., 2015).

Yksittäistä tyhjentävää opettajan kasvun mallia ei ole, vaan kasvamista voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Yhdysvaltalainen David Berliner on tutkinut opettajan asiantuntijuuden kehitystä useiden vuosikymmenien ajan. Hän käyttää Dreyfusin & Dreyfusin (1986) kehittämää taitojen kehityksen heuristista mallia opettajan kehitykseen. Mallin ensimmäiset vaiheet ovat helpommin rajattavissa ja hahmoteltavissa, kuin viimeiset vaiheet. Opiskelijoita sekä ensimmäistä vuottaan opettavia kutsutaan noviiseiksi (novice) ja toisesta kolmeen vuotta opettavia edistyneeksi aloittelijoiksi (advanced beginners) (Berliner, 1988; Berliner 2004; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 29).

Noviisivaihe on niin kutsuttu kokemuksenkeruvaihe, jonka aikana opiskelijan oppimiskokemukset keskittyvät yksittäisten tilanteiden objektiivisiin faktoihin ja ominaisuuksiin. Edistyneen aloittelijan vaiheessa mm. kokemus alkaa sulautumaan verbaaliseksi tiedoksi ja lisäksi aloittelijan kontekstitieto alkaa kehittymään. Kontekstitiedolla on suuri merkitys itsevarmuuden suhteen, sillä aloittelevan opettajan itsevarmuus perustuu sille, onko hänellä jo jotakin kokemusta tietyn kaltaisista tilanteista – esimerkiksi häiriköivän tai neuroottisesti huomiota kaipaavan oppilaan kanssa toimimisesta (Berliner, 2004; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 29). Kontekstitiedon lisäksi käytännön tieto alkaa kehittymään onnistumisista ja epäonnistumisista, mikä määrittää vahvaa osaa opettajan käyttäytymisestä

luokkahuoneessa. Rahtusella motivaatiota ja taitoa on kehittyneestä aloittelijasta mahdollisuus kolmannen—neljännen vuoden aikana kehittyä harjaantuneeksi (competent). Berlinerin (1988) mukaan valtaosa opettajankoulutuksesta valmistuneista saavuttaa tämän kolmannen tason. Kompetentti opettaja osaa tehdä tietoisia valintoja, asettaa prioriteetteja ja päättää suunnitelmia. Kompetentilla tasolla opettajalla osaa myös määrittää, mikä on ja mikä ei ole tärkeää (Berliner, 2004).

Neljän—viiden vuoden aikana kuitenkin enää edellistä huomattavasti maltillisempi määrä kompetenteista opettajista voi saavuttaa kokeneen (proficient) neljännen tason. Neljäs taso on mahdollista saavuttaa aikaisintaan viiden vuoden mittaisella kokemuksella, kun opettaja ei tietoisesti enää pohdi valintojaan vaan on alkanut toimiaan intuitiivisesti (Berliner, 1988; Berliner, 2004; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 29). Viidennen ja korkeimman ammattilaisuuden tason – asiantuntijuuden (expert) – voi saavuttaa edelleen pienempi määrä opettajia. Asiantuntija toimii jo tiedostamattomalla automaation tasolla (Berliner, 1988; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 29).

Michael Huberman (1992) esittää opettajan ammatillisen kehityksen kaaren muodostuvan niin ikään viidestä vaiheesta, mutta hänen mallinsa poikkeaa jonkin verran Berlinerin esittämästä. Huberman ei tarkastele kehityskaaressa ammattilaisuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä sinänsä, vaan koko opettajan uran kaarta uralle astumisesta uralta irtaantumiseen. Tämän vuoksi Hubermanin malli ensinnäkin on huomattavasti ajallisesti pidempi. Toiseksi mallissa ei edetä rappusten omaisesti matalammalta tasolta korkeammalle, vaan siirtymissä voi olla myös vaihtoehtoisia polkuja.

Kolmea ensimmäistä vuotta opettajan urasta Huberman kuvaa selviytymisen ja löytämisen teemojen kautta. Selviytymisellä viitataan kokemattoman opettajan kohtaamaan todellisuusshokkiin ja löytämisellä alun innostusta itsensä löytämisestä työtehtävässään esim. suhteessa omiin oppilaisiin, tai oman luokkahuoneen ja lukuvuosisuunnitelman kautta, tai sitten kollegiaalisen yhdenvertaisuuden kokemuksen vaikutuksesta (Huberman, 1992, s. 123). Selviytymisen ja löytämisen ulottuvuudet ovat lähtökohtaisesti rinnakkaisia siten, että jälkimmäinen mahdollistaa aloittavan opettajan sietää ensimmäistä – löytäminen auttaa selviytymistä. On myös mahdollista, että ulottuvuudet voivat olla vain yksittäisiä – vain toinen – tai jopa puuttua kokonaan (Huberman, 1992, 124). Selviytymisen ja löytämisen vaiheen jälkeen opettaja saavuttaa tasapainon tason noin neljän—kuuden työvuoden kohdalla. Tasapainon vaihe edustaa subjektiivista valintaa – niin sanottua lopullista sitoutumista

ammattiin ja hallinnolliseen toimeen – että virkasuhteen myöntämistä. Tasapainon taso on kuulumista työyhteisöön, vapautumista suorasta valvonnasta ja ohjauksellisesta hallinnasta. Se myös lisää helpotusta ja mukavuuden tunnetta (Huberman, 1992, s. 124).

Tasapainovaihe ei kuitenkaan ole pysyvä ja lopullinen tila. 7—18 vuoden työkokemuksen kohdalla alkaa esiintymään uran tarkastelemista. Tässä vaiheessa on mahdollista erota kahdelle hallitsevalle polulle, jotka ovat rinnakkaisia aina eläköitymiseen asti (Huberman, 1992, s. 124). Joko pyrkimykset kehittää omaa ammatillista vaikutusta johtaa kohti kokeellisuutta ja uusien haasteiden kohtaamista, ”aktivismia”, tai sitten opettaja kokee leipiintymistä, itseen kohdistuvaa epäilyä ja ”keskiammatillista kriisiä”. Tämä voi johtaa uranvalinnan uudelleen arviointiin tai jopa alanvaihtoon (Huberman, 1992, s. 124—125). Kummastakin vaiheesta opettajan on mahdollista päästä seuraavalle tasolle, jota kuvataan seesteisyyden vaiheeksi. Seesteisyyden vaiheessa ylimääräinen energia ja innokkuus karsiutuu ja korvautuu opettajan korkeammalla itsevarmuudella ja itsensä hyväksymisenä. Vaihtoehtoisesti opettaja ajautuu ”konservatismiin”, jolla kuvataan eri työolosuhteista alati valittavaa opettajaa – uusi kurittomampi ja rappiollisempi oppilaiden sukupolvi, opettajien negatiivisempi julkinen kuva, koulun hallinnolliset ongelmat jne. (Huberman, 1992, 125—126). Irrottautumisen vaiheessa eläköitynyt opettaja viimein vetäytyy ammatistaan joko seesteisyyden tai katkeruuden vallitessa riippuen keskiurasta eteenpäin tapahtuneesta kehityksestä (Huberman, 1992 s. 126—127).

Opettajan ammatin ensimmäiset hetket ovat Floresin (2017) mukaan erittäin oleellisia, sillä tällöin aloittava opettaja on itsetutkiskelun kautta affektiivisen sitoutumisen kynnyksellä. Käsitteillä omasta tehokkuudesta sekä kokemuksilla työympäristöstä on suuri rooli, kun aloitteleva opettaja päättää sitoutumisestaan. Alun kokemukset ovat yhteydessä siihen, sitoutuuko opettaja työhönsä vai päättääkö hän vaihtaa työtä (Flores, 2017).

3 Todellisuusshokki

Siirtymä opiskelijasta opettajaksi voi olla hyvin dramaattinen ja jopa traumaattinen. Alan englannin- ja saksankielisessä kirjallisuudessa siirtymää kutsutaan ”siirtymäshokiksi, käytäntöshokiksi tai todellisuusshokiksi” riippuen lähestymistavasta (Veenman, 1984). Shokki-sanan käyttö on tässä yhteydessä osittain harhaanjohtavaa, sillä se viittaa enemmän akuuttiin ja nopeasti ohi menevään tilaan – kuten uimarin kokema shokkitila tämän laskeutuessa kylmään veteen. Todellisuusshokin tapauksessa kyse on kuitenkin enemmän herkeämättä tunkeutuvasta ja jatkuvasta tilasta, jossa nuori opettaja yrittää päivittäin sopeutua kompleksiseen todellisuuteen koulumaailmassa (Veenman, 1984).

Dicke, Elling, Schmeck & Leutner (2015) korostavat koulutuksen ja todellisuuden välistä siirtymäshokkia. Heidän mukaansa nimenomaan *siirtymä* opettamaan oppimisesta oikean opettamisen aloittamiseen on haastavin osa aloittavien opettajien läpikäymää prosessia. Ja vaikka opettajankoulutuksessa onkin eroja maiden ja maanosien välillä, maailmanlaajuiset tutkimukset osoittavat, että siirtymä oppivasta opettajaksi aloittavaksi opettajaksi on ympäri maailman haasteellista (Dicke, ym., 2015).

Corcoranin (1981) mukaan aloittaville opettajille on yleistä tietämättömyyden tila (the condition of not knowing). Työn aloittamisen vaiheessa opettajat eivät kuitenkaan laajenna ainoastaan ammatillisia tietojaan, taitojaan ja kykyjään, vaan lisäksi he rakentavat omakuvaa opettajuudestaan ja muokkautuvat koulun kulttuuriin ja ympäristöön (Thomas, Tuytens, Moolenaar, Devos, Kelchtermans & Vanderline, 2019). Thomas ym. (2019) mukaan opinnoista alalle siirtyvät aloittavat opettajat joutuvatkin monien erilaisten haasteiden – mm. raskas opetuskuorma, luokanhallinta sekä koulun käytännöt – myötä ”tunteiden vuoristorada n” (emotional rollercoaster) kyytiin.

3.1 Todellisuusshokin ilmeneminen

Uutta työtään aloittava työntekijä saa monilla työpaikoilla ja aloilla perehdytyksen aloittaessaan uutta työtehtäväänsä. Muissa yhteiskunnallisissa ammateissa uusia työntekijöitä tuetaan ja opastetaan, joillakin työpaikoilla voidaan järjestää jopa erilaisia orientaatio-ohjelmia. Opettajan työstä tällaiset perehdyttämisen tavat kuitenkin puuttuvat (Ingersoll & Strong, 2011). Aloittavan opettajan kokemukset työtä aloittaessa ovat rajallisemmat verrattuna harjaantuneisiin kollegoihin, mutta silti heihin kohdistetaan samat vastuut ja velvollisuudet, kuin heidän kokeneempiin kollegoihinsakin (Thomas ym., 2019). Ingersoll &

Strong (2011) sekä McCarthy (2019) käyttävät eristäytymisen (isolation) termiä kuvaamaan aloittavan opettajan sulkeutumista vuorovaikutukseen lasten kanssa erilleen kollegoistaan. Uusi opettaja saattaa kokea jääneensä oman onnensa nojaan niin onnistumisten kuin epäonnistumistensa kanssa (Ingersoll & Strong, 2011). Corcoran (1981) taas nostaa esiin aloittavan opettajan sijoittamisen keskelle tuntemattomien ihmisten massaa ilman käsitystä siitä, kehen puoleen kääntyä ja mistä aloittaa.

Thomasin ym. (2019) mukaan aloittavien opettajien kohtaamista haasteista voidaan nostaa ammatillisten, henkilökohtaisten ja ympäristöllisten haasteiden kolme erillistä näkökulmaa. Ammatillisten haasteiden näkökulma kuvaa haasteita teoreettisen tiedon muuttamisessa käytännön toiminnaksi, henkilökohtainen taso taas aloittavan opettajan henkistä selviytymistä oman matalan itsevarmuuden ja korkean ahdistuksen kanssa, ympäristöllisten haasteiden keskittyessä kuvaamaan haasteita kouluyhteisössä (Thomas ym., 2019). Aloittavan opettajan tietoisuus valmistautumattomuudestaan ammatin vastuullisuuden ja haasteiden edessä aiheutuu todellisuushokista, joka voidaan määritellä opettajan konfrontaationa ammatin realiteettien edessä (Thomas ym., 2019).

Veenmanin (1984) mukaan todellisuushokin ilmiötä ovat tutkineet ja käsitteellistäneet saksalaiset tutkijat Müller-Fohrbrodt, Cloetta, ja Dann (1978). Heidän tutkimuksiensa mukaan ilmiö voidaan jakaa viiteen erilaiseen ilmenemismuotoon, joista voidaan käyttää myös oireen tai indikaattorin käsitteitä. Oireet alkavat ongelman aistimisesta, jatkuvat muutoksina käytöksessä, asenteissa ja uskomuksissa sekä persoonallisuudessa viimeisimpänä aiheuttaen jopa alanvaihdon (Veenman, 1984). Todellisuushokin ilmeneminen on yksilöllistä ja sen seurausten voimakkuus ja syvyys vaihtelevat. Se on lisäksi ohimenevä vaihe aloittavan opettajan uran rakentumisessa (Caires ym., 2010; Huberman, 1992).

Ongelman aistimisella tarkoitetaan subjektiivisia kokemuksia ongelmista ja paineesta sekä vaivaa työtaakasta, stressistä tai muista fyysisistä ja psyykkisistä oireista. (Veenman, 1984). Muutokset käytöksessä ovat sellaisia opetuskäyttäytymisen muutoksia, jotka ovat peräisin ulkopuolelta kohdistuneesta paineesta: esimerkiksi luokanhallintaongelmista johtuva siirtyminen vapaasta ja sallivasta käyttäytymisestä sekä sensitiivisyydestä oppilaiden keskeytyksille kohti enemmän autoritaarista suuntaa. (Veenman, 1984). Muutokset asenteissa ja uskomuksissa taas viittaavat deliberalisaatioon, jossa opettajankoulutuksessa opiskelijalle syntynyt progressiivinen ja liberaali opetusideologia ”peseytyy pois” asenteiden muuttuessa konservatiivisemmiksi, perinteisemmiksi ja holhoavammiksi. (Veenman, 1984). Muutoksilla

persoonallisuudessa tarkoitetaan opettajan itsekäsityksen sekä tunnealueen muutoksia esimerkiksi vakauden ja epävakauden välillä (Veenman, 1984). Alanvaihtamisen tapauksessa pettymyksen tunteet ovat niin vahvoja, että opettaja jättää alkaneen uransa kesken (Veenman, 1984).

3.1.1 Ongelmien aistiminen

Müller-Fohrbrodt'n, Cloettan ja Dann'n (1978) tutkimuksen mukaan moniselitteisen ja heterogeenisiä muotoja ottavan todellisuushokin ilmiön katsotaan alkavan ongelmien aistimisesta (perceptions of problems). Tähän kategoriaan lasketaan kaikenlaiset subjektiiviset kokemukset henkisistä ja fyysisistä ongelmien ja paineiden tunteista – esimerkiksi koettu vaiva työtaakasta ja stressistä, kuten myös muista niin psykologista kuin fyysisistäkin vaivoista (Veenman, 1984).

Opettajan ammattia pidetään yleisesti stressaavana, ja stressi onkin yksi suurimmista opettajien ongelmista huolimatta siitä, kuinka kauan opettaja on toiminut tehtävässään (Smaller, 2012, s. 136; McCarthy, 2019). Suurimpia stressiä aiheuttavia tekijöitä ovat mm. autonomian puute ja ”luokkahuonejohtaminen” – erilaisten oppilaiden kanssa työskentely, heidän arviointinsa sekä raportointi, kuten myös koulun kulttuuristen ja hallinnosten rutiinien ymmärtäminen ja niiden tuoma taakka (Smaller, 2012, s. 136; McCarthy, 2019). McCarthyn (2019) mukaan opettajien stressi on prosessi, joka syntyy luokkahuonevaatimusten ja vaatimusten täyttämiseen tarvittavien resurssien tasapainottelun jatkuvasta arvioimisesta. Stressi voidaan määritellä yleisemmällä tasolla ylipäättään opettajan kokemiksi epämiellyttäviksi tunteiksi omaan työhönsä liittyen (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen, 2018).

Osaltaan henkistä kuormitusta nostaa aloittavan opettajan elämässä lisääntynyt vastuullisuuden tunne. Huolettoman opiskeluelämän jäädessä taakse nuori opettaja ottaa ensimmäisiä askeliaan kohti vastuullista aikuisen elämää, jossa vapauden tunne on vaihtunut erilaisiksi henkilökohtaisen elämän rajoitteiksi ja vastuiksi (Veenman, 1984, s.148). Hänet voidaan määrätä vastaavanlaisiin tehtäviin kokeneempien vertaistensa kanssa, minkä lisäksi hänelle on voitu myös uuden opettajan ominaisuudessa jättää hoidettavaksi haasteellisimmat ja epämiellyttävimmät työtehtävät, kuten suurin tai vähintäänkin haastavin luokka tai jotakin opetusajan ulkopuolista tehtävää (Weinstein, 1988). Toisaalta jotkin aloittavat opettajat ovat jo voineet perustaa oman perheen ennen opetusuran aloittamista. Uuden työn aloittaminen

haasteineen ja sen yhteensovittaminen perhe-elämän vaatimusten kanssa voivat olla työuran alussa hyvin kuormittavaa (Smaller, 2012, 138).

Työn fyysisellä kuormituksella tarkoitetaan tuki- ja liikuntaelimityöhön sekä verenkiertoelimityöhön kohdistuva kuormitusta. Ruumiillisen työn tai äkillisten ponnistelujen lisäksi fyysistä kuormittavuutta voi olla staattinen, pitkään paikallaan istumista vaativa työ (Rauramo, 2012, s. 47—48). Opetushallituksen (2010) teettämän opettajien työhyvinvointitutkimusten katsauksen mukaan opettajan työssä ilmeneviä fyysisiä oireita ovat mm. silmäoireet, kurkun kuivuus ja käheys, päänsärky sekä niskavaivat. Lisäksi kuuloaisti ja ääni ovat kuormituksen kohteena (Onnismaa, 2010, s. 8, 11). Opettajaan voi myös kohdistua fyysistä väkivaltaa. Oppilaan kohdistama fyysinen väkivalta kohdistuu useimmiten noviisiopettajaan kuin kokeneempaan opettajaan (Onnismaa, 2010, s. 14).

Aloittaneiden opettajien ensimmäisiin emotionaalisiin kokemuksiin opetustilanteista on liitetty mm. ärtyneisyyden tai masentuneisuuden tuntemuksia. Nämä ensimmäiset kokemukset herättävät nuorena opettajassa huolta siitä, tuleeko hänestä koskaan hyvää opettajaa tai onko hänestä ylipäättään tähän koitokseen (Wubbels ym., 1982; Huberman, 1992, s. 123). Nuoren opettajan emotionaalista maailmaa koetellaan samaan aikaan myös toisella tavalla – negatiivisten tunteiden kokemisen lisäksi työskentely haastavan tuntuudessa koulumaailman ympäristössä ajaa opettajan tunnemaailma kulumaan loppuun aiheuttaen emotionaalisen uupumisen (Voss & Kunter, 2020). Emotionaalisen kuormituksen, haavoittuvaisuuden (Caires ym., 2012; McCarthy, 2019) ja uupumisen on tutkittu alkavan jo opetusharjoittelussa saaden piikkiä opetusuran alussa, jonka jälkeen palautuminen alkaa (Voss & Kunter, 2020).

3.1.2 Muutokset käyttäytymisessä

Opettajan luokassa toimisen tarkoituksena on luoda ja ylläpitää ympäristöä, jossa opetusta ja oppimista voi tapahtua ja sitä pidetään tehokkaana silloin, kun sillä on merkittävä positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen ja osaamiseen (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz & Fadhilah, 2020). Opettajan käyttäytymiselle ei kuitenkaan ole yksittäistä ja universaalista toimintatapaa, sillä opettajan käyttäytyminen luokassa voi vaihdella vaaditusta roolista toiseen riippuen oppilaiden tarpeista: lapsenvahdista poliisiin ja kasvattajasta opettajaan (Weinstein, 1988; Admiraal ym., 2000).

Opettajan käyttäytymistä luokassa ohjaavat sekä kognitiiviset että ei-kognitiiviset tekijät. Kognitiiviset tekijät vaikuttavat käyttäytymiseen koulutuksessa saatujen uskomusten ja

teoreettisten oivallusten kautta, kun taas opettajan tunnetilat ja yleinen motivaatio edustavat käyttäytymisen ei-kognitiivisia tekijöitä (Korthagen & Evelein, 2016). Toisaalta tunnetilojen katsomaan olevan alisteisia opettajan motivaatiolle, joka määrittää opettajan työssä ”tahtotilaksi, imuksi tai intohimoksi sitoutua hyvään opettamiseen” (Irnidayanti ym., 2020). Myös opettajan persoonan katsotaan vaikuttavan sekä tämän luonnolliseen tapaan käyttäytyä luokassa että määrittäen tämän mielekkääksi kokemia opetustyyliä (Wubbels ym., 1982). Hyvä luokan ”hallitsija” valitsee opetustyylin, joka yhdistelee opetuksellisia tavoitteita luokahuoneen aktiviteetteihin sekä oppilaiden erityispiirteisiin (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015).

Luokanhallinta – etenkin luokassa esiintyvät häiriöiden näkökulmasta – on yksi opettajien ammatin stressaavimmista asioista ja yksi yleisimmistä syistä opettajien loppuun palamiselle (Kratochwilli, DeRoos & Blair, 2014, s. 60; Dicke, ym. 2015). Opettajat, joilla on ongelmia luokanhallinnan kanssa, tarvitsevat apua sekä nykyhetkessä vallalla olevien ongelmien kanssa toimiseksi, mutta myös tulevaisuudessa uusien ongelmien ehkäisemiseksi (Kratochwill ym., 2014, s. 61). Aloittavat opettajat kokevat maailmanlaajuisesti luokanhallinnan suurimmaksi ongelmaksi, johon he joutuvat valmistautumattomasta asemasta (Dicke ym., 2015). Aloittavilla opettajilla on Veenmanin (1984) mukaan ongelmia kurin kanssa, sillä he puuttuvat epäjärjestykseen kokeneempia kollegoitaan myöhemmin, ajatellen sen hiipuvan itsestään. Kokeneempiin opettajiin verrattuna aloittavat opettajat eivät myöskään huomioi oppilaiden spontaaneita vasteita luokkatilanteissa tai tunnista luokan välittämiä sanattomia vihjeitä. Sen sijaan he ovat erityisen herkkiä sellaiselle oppilaiden käytökselle, joka häiritsee suunnitellun esityksen pitämistä (Veenman, 1984).

Muutokset nuoren opettajan käyttäytymisessä ovat tietysti mielessä yksi todellisuushokin symbolisimmista ilmentymistä osoittaen, mistä todellisuushokissa on rivien välistä kyse. Opettajankoulutuksessa opittu ja omaksuttu liberaaliksi – demokratiaa ja tasa-arvoa korostava – ja oppilaskeskeiseksi motivoitunut oppilaan kohtaamisen tapa (Wubbels ym., 1982) törmää todellisessa koulumaailmassa luokanhallinnallisiin ongelmiin, minkä vuoksi nuoren opettajan käytös muuttuukin opitusta kohti autoritaarista, konservatiivista ja holhoavaa suuntaa (Veenman, 1984). Käyttäytymisen muutoksen taustalla katsotaan olevan nuoren opettajan puutteelliset taidot muovata käyttäytymistään vastamaan työympäristönsä asettamiin vaatimuksiin. Muutoksella kohti konservatiivisuutta tarkoitetaan tietynlaista regressiota, missä opettaja alkaakin keskittymään ja korostamaan innovatiivisen ja luovan opettamisen sijasta luokassaan kuria ja hallintaa (Wubbels ym., 1982).

Wubbels ym. (1982) nostavat esiin opettajan käyttäytymisen liittyvän huomion. Pieleen mennyttä oppituntia märehtiessään nuori opettaja pyrkii usein löytämään syyt epäonnistumiselleen oman toimintansa ulkopuolelta. Erilaisia toiminnan ulkopuolisia syitä löytyy mm. opetusmateriaalin puutteista tai rajoitteista, opetettava aineesta, oppitunnin ajankohdasta, oppilaiden ikätasosta tai oppilaiden huonosta käytöksestä (Wubbels ym., 1982). Näiden tekijöiden vaikutusta ei voi tietenkään täysin poissulkea, mutta huomionarvoista on, että kaikki tällaiset syyt ovat opettajan vaikutuspiirin ulkopuolella. Opettajan oma käytös sen sijaan on ainut, mihin opettaja voi vaikuttaa, ja jo opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota tähän (Wubbels ym., 1982).

3.1.3 Muutokset uskomuksissa ja asenteissa

Opettajan asenteella tarkoitetaan opettajan työhönsä tai työpaikkaansa kohdistamia tunteita, ajatuksia ja uskomuksia (Thomas, Rienties, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2021). Thomas ym. (2021) mukaan nykyinen työasenteiden tutkimus jakaa asenteen kolmeen osaan: työtyytyväisyyteen, organisatoriseen sitoutumiseen sekä sisäiseen motivaatioon. Työtyytyväisyys tarkastelee opettajan käsityksiä omasta työstään sekä yleisesti ammatista, organisatorinen sitoutuminen määritellään opettajan sekä positiiviseksi identifioitumiseksi kouluunsa että osallistumiseksi siihen. Sisäinen motivaatio koskee opettamista kohtaan osoitettua kiinnostusta ja siitä saatavaa nautintoa (Thomas ym., 2021). Opettajaksi opiskeleva joutuu heti valmistuttuaan astumaan samankokoisiin saappaisiin ja vastaamaan samanlaisiin vaatimuksiin, kuin pidemmän aikaa palvelleet kollegansa ja Thomasin ym. (2021) mukaan tilanteen kohtaaminen kysyykin aloittavalta opettajalta sekä oikeanlaista työasennetta. Opettaja tarvitsee kuitenkin selviytyäkseen myös kollegiaalista tukea. Ilman tukea ja oikeanlaista työasennetta aloittava opettaja voi ajautua päätökseen uran vaihtamisesta (Thomas, ym., 2021).

Liberalisaatio, eli vapautuminen koulutuksen luomasta hallitsevasta ideologiasta (Veenman, 1984) on yleinen yliopistokoulutukseen liittyvä ilmiö, joka esiintyy myös opettajaopiskelijoilla. Nuori opettaja on omaksunut opettajankoulutuksesta liudan uskomuksia ja ideaaleja, joiden lisäksi hänellä on omat henkilökohtaiset toiveet ja odotuksensa tulevasta työstään. Uskomukset, ideaalit, toiveet ja odotukset eivät kuitenkaan useimmiten istu todellisen koulumaailman kontekstiin, vaan aloittava opettaja kohtaa sekä oppilaiden, kollegojen että hallinnon suunnalta tarpeita ja vaatimuksia (Wubbles ym., 1982; Veenman, 1984). Nuoren opettajan kohdatessa toisin toimivat ja ajattelevat kollegat, koulun ja opettajan

työn rakenteet tai kurittomilta tuntuvat oppilaat, opettajankoulutuksen luomasta ideaalista on mahdoton pitää kiinni. Siispä vaikutus alkaa hälvenemään ja ”poispeseytymään” (Veenman, 1984, Wubbels ym., 1982).

Corcoranin (1981) mukaan aloittava opettaja kohtaa eräänlaisen paradoksin: noviisi on tietämätön aloittelija, mutta hänellä on samaan aikaan tarve vaikuttaa pätevältä ja käyttäytyä itsevarmasti. Opettajan implisiittinen rooli tietävänä on ristiriidassa aloittelijalle ominaisen tietämättömyyden kanssa. Tietämättömyyden tunnustaminen on haavoittuvaisuuden paljastamista, kun taas tietävän esittämiseen sisältyy virheen tai väärässä olemisen mahdollisuus (Corcoran, 1981).

Todellisuushokin toiseksi oireeksi katsottu käyttäytymisen muutos ja kolmas oire uskomusten ja asenteiden muutoksesta ovat oirekäsitteistön hankalimpia rajata ja erottaa toisistaan. Käyttäytymisen ja asenteen muutokset ovat kytköksissä toisiinsa, eikä niissä tapahtuva muutos ole yksisuuntaista ja tietyssä järjestyksessä tapahtuvaa. Muutos nuoren opettajan käyttäytymisessä voi siis johtaa muutoksiin tämän asenteissa, mutta muutokset asenteissa ja uskomuksissa voivat myös johtaa muutoksiin tämän käyttäytymisessä (Wubbels ym., 1982; Veenman, 1984; Blömeke, Hoth, Döhrmann, Busse, Kaiser & König, 2015).

Wubbelsin ym. (1982) mukaan asenteiden ja uskomusten muutosten taustalta voidaan löytää kaksi vaikuttavaa tekijää. Ensimmäinen tekijä on opettajankoulutuksessa opettettujen teorioiden ja koulun käytäntöjen välinen kuilu. Toinen tekijä on koulun kokeneempien kollegojen konservatiivinen asenne. Molemmat ovat yhteydessä siihen, kuinka aloittavan opettajan on hankala muovata toimintaa ja ajattelumaailmaansa vastaamaan koulun ympäristön vaatimuksia (Wubbels ym., 1982).

3.2 Todellisuushokin synty ja siihen vastaaminen

Friedman (2000) on kuvannut todellisuushokin olevan heräämistä idealistisesta unesta sekä sellaisten unelmien särkymistä, jotka liittyvät odotuksiin tyydytystä tarjoavasta tai nautinnollisesta ammatista. Opettajat kokevat koulutuksen pettäneen heidän, sillä se ei varustanut tarvittavalla tietopohjalla opettamiseen eikä se myöskään tarjonnut kipeimmin tarvittavia keinoja oppilaiden luokkahuonekäyttäytymisen ja kurinpito-ongelmien kanssa painimiseen (Friedman, 2000).

Syyt todellisuushokin taustalla ovat moniselitteisiä, mutta Veenman (1984) tarjoaa kaksi vaihtoehtoista selitystä. Ensimmäiseksi ilmiötä urauurtavasti tutkineet Müller-Fohrbrod ym.

(1978) katsovat todellisuushokin syiden jakautuvan persoona- ja tilannekohtaisiin tekijöihin. Persoonakohtaiset tekijät koskevat opiskelijan valintoja tai tämän ominaisuuksia: opiskelijalla voi olla opettajan työtä ajatellen vääränlainen asenne tai siihen soveltumaton persoona. Myös opiskelijan tekemä ammatinvalinta kouluttautua opettajaksi voi jo alun alkaenkin olla väärä (Veenman, 1984). Tilannekohtaisia tekijöitä on kaikki opiskelijan persoonan ulkopuolinen, esimerkiksi riittämätön koulutus tai koulutyön problemaattiset olosuhteet. Kouluympäristön problemaattiset olosuhteet taas jakaantuvat ihmisten välisistä suhteista rakenteellisiin ongelmiin, esimerkiksi autoritaariset, byrokraattiset tai hierarkkiset suhteet, opettajan kokemaa yksinäisyys tai oppilaiden vanhempien opetusnäkemyksillä dominointi (Veenman, 1984). Rakenteellisia ongelmia ovat mm. henkilökunnan riittämättömyys, kollektiivisen sivistys- tai koulutustavoitteen puute, materiaalien ja tarvikkeiden vähyys. Joskus opettajalle saattaa määräytyä opetettavaksi joko sellaisia aineita, joita varten hän ei ole kouluttautunut tai luokka, joka on selkeästi haastava tai vähemmän kyvykäs (Veenman, 1984).

Toisena Veenmanin tarjoamana selityksenä todellisuushokille on Ryanin (1979) spekuloidut opettajankoulutuksen puutteet ja ongelmat. Ensimmäiseksi seikaksi nousee, että opettajankoulutus ”alikuluttaa” opiskelijoita suhteessa opettajan työn todellisiin vaatimuksiin. Toinen mahdollinen syy koulutuksen ongelmiin onkin opiskelijoiden hakuprosessissa. Ryanin mielestä opettajankoulutukseen ei olekaan selkeitä valintakriteerejä (Veenman, 1984). Kolmas näkökulma keskittyy opettajan tutkinnon yleispätevyyteen. Opettajankoulutus tarjoaa yleisen tason kouluttautumisen opettajaksi, eikä kouluta opiskelijoitaan spesifeihin virkoihin tai tiettyjä kouluja varten (Veenman, 1984).

Wubbels ym. (1982) korostavat todellisuushokin ilmiön takana yksinkertaisesti opettajan roolin muotoutumisen prosessia. Nuoren opettajan ammatillinen rooli on alussa vasta rakentumassa, ja tähän muodostumiseen vaikuttaa eri suunnasta tulevat sysäykset (Wubbels ym., 1982), jotka ovat ympäristö, persoonallisuus ja ideaalit. Persoonallisuus selittää opettajan luonteenomaista toimintaa ja käyttäytymistä luokkatilassa, edustaen niin sanottua ”omana itsenään olemista” (Wubbels ym., 1982). Ideaali kuvaa nimensä mukaisesti opettajan omia käsityksiä opettajuuden ideaalista, missä tavanomaisesti korostuu demokraattisuus ja henkilökohtainen vastuu sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen tasa-arvo ja ymmärtäminen. Ideaalissa opettajan autoritaarisuus ja perinteiset kurinpidon keinot ovat arvotettuina hyvin matalalle. Aloittavan opettajan ideaaliin on vahvasti yhteydessä tämän omat havainnot ja kokemukset n. 20 vuoden ajalta oppilaan ja opiskelijan roolissa (Wubbels ym., 1982).

Opettajan roolin muotoutumisen ympäristöllisessä ulottuvuudessa korostuu mm. opetettavan aineen, oppilasmäärän ja aikataulujen merkitys. Lisäksi opettajaan vaikuttaa ”merkitsevät muut ihmiset” odotuksineen. Näitä ”merkitseviä muita” ovat esimerkiksi kollegat, oppilaat, sekä koulun johto (Wubbels, 1982). Todellisuushokki syntyy Wubbelsin ym. (1982) mukaan, kun nuori opettaja tasapainottelee löytääkseen kompromissia omien ja muiden kohdistamien vaatimusten välillä pyrkien muodostamaan opettajuuden rooliaan tässä jatkuvassa ja moniulotteisessa ristipaineessa, missä häneen vaikutetaan joka suunnasta.

Todellisuushokkin välttämiseksi tai sen ratkaisemiseksi ei ole yksittäistä, universaalisti kaikille opettajille toimivaa yleispätevää keinoa tai toimintatapaa. Joitakin ilmiötä helpottavia vaihtoehtoja on kuitenkin tutkimuksissa havaittu (Dickie, Elling, Schmeck & Leutner, 2015). Dickie ym. (2015) tutkivat pitkittäistutkimuksella saksalaisten aloittavien opettajien (N = 97) luokanhallintakoulutuksen yhteyttä koettuun luokanhallintaan sekä hyvinvointiin.

Tutkimuksessa kahta ryhmää – tutkijoiden luomaa luokanhallintakoulutusta saaneita opettajia sekä stressinhallintakoulutusta saaneita opettajia – verrattiin kontrolliryhmään, joka ei saanut kumpaakaan koulutusta (Dickie, ym., 2015). Tulosten mukaan luokanhallintakoulutusta saaneet opettajat kokivat oman tehokkuutensa korkeimpana ja emotionaalisen uupumuksen matalimpana kahteen muuhun ryhmään verrattuna. Stressinhallintakoulutusta saaneiden opettajien kokemukset olivat vastaavanlaisia, mutta luokanhallintakoulutusta saaneeseen ryhmään verrattuna hieman heikommat. Kontrolliryhmä koki kolmesta ryhmästä vähiten tehokkuutta ja eniten emotionaalista ahdistusta (Dickie ym., 2015). Dickie ym. (2015) esittävät tutkimuksensa pohdintaosiossa, että luokanhallintakoulutus olisi merkittävä apuväline aloittavien opettajien työn tueksi ja sen avulla todellisuushokkin kokeminen olisi mahdollisesti jopa vältettävissä.

Todellisuushokista kärsivän opettajan mahdollisuudet selvitä ammatissaan eteenpäin ovat sitä paremmat, mitä enemmän hänellä on kollegiaalista tukea takanaan. Kollegiaalinen tuki mahdollistuu ainoastaan aloittelevan ja kokeneemman opettajan välisessä vuorovaikutuksessa ja se määritellään nykytutkimuksen valossa tueksi, joka mahdollistaa opettajan ammatillista kasvua ohjaten asianmukaisten taitojen ja kompetenssien kehittämistä (Thomas ym., 2021). Thomas ym. (2021) löysivät seurantatapaustutkimuksessaan viiden belgialaisen opettajan sosiaalisista työverkostoista, että sosiaalinen näkökulma opettajan ensimmäisten työvuosien aikana on hyvin tärkeä positiivisen työasenteen ja alalle jäämisen kannalta. Kollegiaalisten positiivisten suhteiden katsottiin myös tuovan lievennystä aloittavien opettajien kokemiin haasteisiin (Thomas ym., 2021).

4 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia todellisuushokin kokemuksia aloittavilla opettajilla on tämän päivän suomalaisessa koulumaailmassa. Tutkimusongelmien muodostamisen apuna käytetään Veenmanin (1984, s. 144) ja Wubbelsin ym. (1982) esittelemää Müller-Fohrbrodt'n, Cloettan, ja Dann'n (1978) luomaa todellisuushokin viiden kohdan oirekäsitteistöä tai ilmenemismuotoa (ongelmien aistiminen, muutokset käyttäytymisessä, muutokset asenteissa, muutokset persoonassa sekä alan vaihto). Tarkoituksena on yhtäältä tarkastella, minkälaisia todellisuushokiksi mielletäviä kokemuksia ja tuntemuksia tutkittavat ovat opetusuransa alkuvaiheessa kokeneet ja toisaalta, kuinka hyvin tämä teoreettinen oirekäsitteistö istuu ylipäätään nykyiseen opettajan työn viitekehykseen.

Tutkimuksessa keskitytään todellisuushokin kolmen ensimmäisen ilmenemismuodon teemoihin. Persoonan ja siihen liittyvän muutoksen ulottuvuus jätetään tutkimuksesta pois, sillä sen tutkimisen ei katsota olevan kasvatustieteellisen tutkimuksen viitekehyksessä hedelmällistä. Alanvaihto rajataan myös tämän tutkimuksen ongelmien ulkopuolelle, sillä tutkimuksen painopiste halutaan pitää haastateltavien uran alussa. Käyttäytymisen ja asenteiden tason ero käsitetään tässä tutkimuksessa siten, että ensimmäinen kuvaa opettajan toiminnallista tasoa ja jälkimmäinen ajattelun tasoa.

1. Minkälaisia ongelmien aistimisen teemoja aloittavien opettajien kokemuksissa esiintyy?

Ongelman aistimisella tarkoitetaan subjektiivisia kokemuksia ongelmista ja paineesta sekä vaivaa työtaakasta, stressistä tai muista fyysisistä ja psyykkisistä oireista. (Veenman, 1984). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tarkastella, minkälaisia todellisuushokin ensimmäisen ilmenemismuodon ongelmien aistimuksia, eli henkistä ja fyysistä kuormitusta aloittavat opettajat ovat kokeneet.

2. Minkälaisia luokassa käyttäytymisen teemoja aloittavien opettajien kokemuksissa esiintyy?

Käyttäytymisen tutkimuskysymys viittaa Veenmanin (1984) esittämään todellisuushokin toiseen ilmenemismuotoon käyttäytymisen muutoksista. Tässä tutkimuksessa käyttäytymisen muutoksen tutkimisen sijaan tarkastellaan, minkälaisia kokemuksia aloittavilla opettajilla on luokassa käyttäytymiseen liittyen ja minkälaisia opettajan käyttäytymiseen yhteydessä olevia ulottuvuuksia luokahuonearki ylipäätään pitää sisällään. Käyttäytyminen rajataan tässä tutkimuksessa tarkoittamaan opettajan toiminnallista tasoa.

3. Minkälaisia asenteita ja uskomuksia koskevia teemoja aloittavien opettajien kokemuksissa esiintyy?

Aloittava opettaja on omaksunut opettajankoulutuksesta ideologisia uskomuksia ja ideaaleja, joiden lisäksi hänellä on omat henkilökohtaiset toiveensa ja odotuksensa tulevasta työstään. Uskomukset, ideaalit, toiveet ja odotukset eivät kuitenkaan useimmiten istu todellisen koulumaailman kontekstiin, vaan aloittava opettaja kohtaa sekä oppilaiden, kollegojen että hallinnon suunnalta tarpeita ja vaatimuksia (Wubbels ym., 1982; Veenman, 1984). Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyritään löytämään esimerkkejä siitä, minkälaisia todellisuushokin kolmannen ilmenemismuodon asenteiden ja uskomusten teemoja koskevia kokemuksissa aloittavilla opettajilla esiintyy. Asenteet ja uskomukset rajataan kuvaamaan opettajan ajattelun tasoa.

5 Tutkimusmenetelmät

5.1 Osallistujat

Tässä tutkimuksessa tutkittiin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opiskelleita ja hiljattain opetusuransa aloittaneita opettajia. Tutkittavat opettajat eivät ole kouluttautuneet opettajankoulutuslaitoksessa samaan aikaan, vaan opintojen aloittamis- ja päättämisaikat vaihtelivat. Opetusuran hiljattain aloittaminen rajattiin tarkoittamaan muutaman viimeisen vuoden aikana aloitettua opetusuraa.

Tutkittavat valikoituivat vapaaehtoisina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sosiaalisen median yhteisöpalvelujen ja pikaviestimien kautta esitettyjen kyselyjen avulla. Näitä välineitä hyödyntäen vapaaehtoisia haastateltavia kyseltiin kesällä 2021. Tutkimukseen hakeutui vapaaehtoisena ensisijaisesti sellaisia opettajia, jotka kokivat samaistuvansa todellisuusshokin kanssa. Tutkittavia varten valmistettiin tietosuojalomakkeet sekä tutkimuslupakaavakkeet (LIITE 1), joiden avulla kirjallista suostumusta tutkimukseen osallistumiseen sekä tutkimustilanteen tallentamiseen ja käyttämiseen tutkimuksessa oli mahdollista kysyä. Sähköisesti allekirjoitetun tutkimuslupakaavakkeen palautti 12 tutkittavaa.

5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tämän pro gradu -tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Vallitsevasta COVID-19 tilanteesta ja siihen liittyvästä ihmisten välisten kontaktien rajoitussuosituksista johtuen haastattelut suoritettiin etäyhteyksin käyttäen apuna ZOOM-ohjelmaa. Ohjelman avulla haastattelut oli mahdollista suorittaa reaaliajassa kasvotusten tietokoneiden web-kameran ja mikrofonin avulla. Lisäksi ohjelman käyttö mahdollisti haastattelujen tallentamisen litterointia varten. Etähaastattelutilanne siis jäljittelee aitoa haastattelutilannetta ilman, että haastattelija ja haastateltavat ovat samassa tilassa. Haastattelut suoritettiin heinä—elokuun taitteessa 2021 tutkijan ja haastateltavien viettäessä kesälomaa opetusvelvollisuuksista. Jokainen haastattelu suoritettiin kerralla ja haastattelujen keskipituus on noin 25 min.

Haastatteluja varten hahmoteltiin ja esitettiin haastattelurunko (LIITE 2), johon kuului muutama taustoittava kysymys ja muutama vapaan sanan kysymys. Taustoittavina kysymyksistä ensimmäisenä oli ikä, jolloin haastateltava oli aloittanut opinnot Turun Opettajankoulutuslaitoksella. Toisena taustakysymyksenä oli ajallinen arvio opettamisesta

ennen opintojen aloittamista ja kolmantena kysyttiin ajallista arviota opetuskokemuksesta valmistumisen jälkeen. Haastateltavien sukupuolta ei kysytty, sillä tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita todellisuushokin mahdollisesta sukupuolisidonnaisuudesta. Haastateltavien jakaminen sukupuolen mukaan olisi lisäksi saattanut luoda turhia ennako-oletuksia ja näin kääntää tutkimuksen painopistettä esimerkiksi todellisuushokin kokemisen sukupuolieroihin.

Avoimina kysymyksinä olivat haastateltavan omat havainnot, kokemukset ja määritelmät opettajan työn todellisuuden mahdollisesta shokeeraavasta luonteesta sekä omat käsitykset siitä, kuinka oma opetusura on tähän asti sujunut. Lisäksi haastattelurunkoon oli kirjoitettu tutkittavaan ilmiöön teorian perusteella esiin nousseita avainsanoja, joiden avulla pyrittiin jäsentämään haastattelun etenemistä. Tällaisia avainsanoja olivat yllättävät tai odottamattomat muutokset, fyysinen ja/tai henkinen kuormitus, luokanhallinta ja opetuskäyttäytyminen, opetusasenne ja -ideologia sekä opettajankoulutuksen tarjoamat eväät. Lisäksi saatettiin kysyä, mikä haastateltavalla meni edelle hankalissa tilanteissa, mitkä olivat hänen selviytymismekanisminsa sekä minkälaiset toiveita he asettavat tulevaisuudelle.

5.3 Aineiston käsittely

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui teoriasidonnainen (eli deduktiivinen) sisällönanalyysi. Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu aikaisemmalle viitekehykselle – käsitteistölle tai teorialle, joka ohjaa analyysiä esimerkiksi valmiina teemoina (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 113). Tämä tutkimus pohjaa aikaisemmalle tutkimukselle todellisuushokista, minkä vuoksi analyysimenetelmän teoriasidonnaisuus on erittäin oleellista.

Analyysi aloitetaan muodostamalla analyysirunko, jonka sisälle eri kategoriat ja luokitukset muotoillaan. Analyysirunko helpottaakin aineistosta kerättävien asioiden tunnistamista, sillä siihen sisältyy sekä tutkittavan ilmiön ulottuvuudet että sen ominaisuudet (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 113). Aineistosta lähdetään luokittelemaan ilmiöitä analyysirungon mukaisesti siten, että poimitut lausunnot kuvaavat juuri tutkittavaa ilmiötä. Deduktiiviselle sisällönanalyysille on ominaista, että aikaisempi tieto määrittelee analyysissä käytettävät kategoriat, eli etenemissuunta on yleisestä yksityiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 113–115). Deduktiivista analyysiä varten muodostetaan siis ensin yläluokille omat analyysin luokittelurungot, joiden avulla yläluokkiin etsitään alkuperäisilmauksia tai lausumia. Alkuperäisilmaukset tai lausumat pelkistetään ja pelkistetyistä ilmauksista pyritään luomaan omat alaluokat (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 115–116).

Analyysissä käytettävät tutkimuskysymysten mukaiset pääluokat ovat muotoutuneet Müller-Fohrbrodt'n, Cloettan, ja Dann'n (1978) aloittaneiden opettajien kokeman todellisuushokin indikaattoreiden mukaan (1) ongelman aistimista, (2) käyttäytymistä sekä (3) asenteita ja uskomuksia koskeviksi pääluokiksi. Analyysi aloitetaan täten luokittelemalla litteroidut haastattelut ensin karkeasti tutkimuskysymysten mukaan kolmeen eri pääluokkaan. Vastauksen ryhmittely tällä tavoin alustaa aineiston läpikäymisen järjestelmällisyyttä nimenomaan tutkimusongelman näkökulmasta. Myös koodaamiseksi kutsuttua luokittelua voidaan tehdä värejä hyödyntämällä siten, että jokainen väri kuvastaa tiettyä tutkimusongelmaa (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 18—19). Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki tiettyyn tutkimuskysymykseen viittaavat kohdat litteroinnissa värikoodataan samalla värillä. Vasta tämän jälkeen haastattelua käydään läpi tarkemmin.

Analyysin tarkoituksena on saattaa aineisto kohti synteesiä. Aineistokokonaisuus pilkotaan ensin kokonaisuudesta osiin, joita luokitellaan ja myöhemmin luokkia yhdistellään. Synteesissä yhdistellyin luokin edetään takaisin kohti kokonaisuutta, tulkinnan ja ilmiön teoreettisen uudelleenahmottamisen nimissä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 144). Kvalitatiivinen tutkimus ei voi jäädä siis pelkän analyysin tasolle, vaan tulkinnan kautta pyritään käsittämään ja ymmärtämään tutkittavana olevaa ilmiötä syvällisemmin. Dey (1993) onkin kiteyttänyt laadullisen tutkimuksen aineistoanalyysin kuvauksen, luokittelun ja yhdistelyn kolmivaiheiseksi prosessiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 144–145).

Analyysi aloitetaan lukemalla litteroitu haastattelu ensin muutamaan kertaan läpi. Jo läpi lukiessa tehdään pieniä merkintöjä niiden kappaleiden reunoille, joissa joko mainitaan tai sivutaan analyysirungon mukaisia ja tutkimuskysymyksien kannalta olennaisia asioita. Tämän jälkeen haastatteluista värikoodataan kuhunkin tutkimuskysymykseen viittaavat seikat ja alkuperäisilmaukset omilla väreillään. Ongelmien aistiminen koodataan sinisellä värillä, käyttäytyminen vaaleanpunaisella sekä asenteet ja uskomukset keltaisella yliviivaustussilla. Värikoodattuja ja kolmeen pääluokkaan jaettuja alkuperäisilmauksia jaetaan tämän jälkeen pääluokan sisällä kuvaileviin yläluokkiin. Pääluokan sisällä tapahtuvan yläluokkiin jakamisen tarkoituksena on jakaa kukin todellisuushokin ilmenemismuoto muutamaan erilaiseen ulottuvuuteen. Tutkimuskysymyksen mukaan värikoodattuja ja yläluokkiin jaettuja alkuperäisilmauksia aletaan tämän jälkeen pelkistämään pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tätä voidaan kutsua myös merkitysten tiivistämiseksi (Hirsjärvi & Hurme, 2000 s. 137). Tiivistämisen jälkeen tapahtuu merkitysten luokittelu (Hirsjärvi & Hurme, 2000 s. 137), kun pelkistetyistä ilmauksista pyritään viimeiseksi muodostamaan alaluokkia, jotka kuvaavat

tarkemmin yläluokkia. Merkitysten tiivistämisellä tarkoitetaan, että haastateltavan kertomat merkitykset saavat tiiviimmän sanallisen muodon. Luokittelun jälkeen merkitykset tulkitaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 137).

5.4 Menetelmän luotettavuus ja eettisyys

Haastattelussa vastaaja on aina subjekti, joka on osapuolena aktiivinen ja merkityksiä luova. Useissa tutkimustarkoituksissa haastattelun vahvuutena on sen joustava ominaisuus: haastattelussa tutkija on tutkittavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutussuhteessa, mikä ohjaa tutkimustilanteen tiedonhankintaa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 35—34). Haastattelutilanteen joustavuus näkyy myös esitettävien haastattelukysymysten järjestyksen säätelemisen mahdollisuutena. Haastattelu toimii hyvänä tiedonkeruumenetelmänä esimerkiksi silloin, kun halutaan selventää ja syventää saatavia tietoja, tutkia arkoja ja vaikeita aiheita tai tutkimuksessa on kyseessä tuntematon ja vähän kartoitettu alue. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 34—35). On kuitenkin tärkeä huomata, että haastattelu sisältää myös huonoja puolia: se on aikaa vievää, se vaatii taitoa, kokemusta ja kouluttautumista, se saattaa sisältää virhelähteitä sekä viimeisenä sen analysointi, tulkinta ja raportointi on yleisten mallien puuttuessa ajoittain ongelmallista (Hirsjärvi & Hurme, s. 35).

Haastattelu kuitenkin tähtää luotettavaan tiedon hankkimiseen ja muiden tutkimustapojen mukaan se pyrkii tiedon objektiivisuuteen (Alastalo, 2005 s. 72; Aaltio & Puusa, 2020, s. 170). Objektiivisuuden saavuttaminen on käytännössä kuitenkin mahdotonta, sillä sekä tutkija että tutkittava toimivat subjekteina ja tutkija tekee sekä tulkinnan että johtopäätökset omista subjektiivisista havainnoistaan käsin. Haastattelun tuottamaan tietoon suhtaudutaankin erilaisin kahtiajain ja näkökulmin riippuen siitä, missä tiedon oletetaan olevan ja kuinka sen oletetaan syntyvän (Tiittula & Ruusuvoori, 2005, s. 10; Alasuutari 2011, s. 69—70, 86). Tutkijan refleksiivisyys on kuitenkin ominaisuus, jolla tutkimuksessa voidaan päästä kohti vahvempaa objektiivisuutta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 170).

Tutkimusmenetelmällä ei itsessään ole luotettavuutta koskevia ominaisuuksia, vaan luotettavuus syntyy tarkasteltavaksi menetelmän ja tutkittava ilmiön välisessä suhteessa, missä menetelmän soveltuvuutta voidaan arvioida (Aaltio & Puusa, 2020, s. 174). Haastattelu ei tilanteena vastaa koskaan täysin arkista keskustelua, ja haastattelutilanne, mm. olosuhteet ja haastattelija sekä haastateltavan eri perspektiivit (Warren, 2002), vaikuttavat haastateltavan tapaan ilmaista itseään. Kriittinen reflektio ja haastattelujen yleinen laaduntarkkailu ovatkin oleellisia luotettavuuden arvioinnin välineitä koko tutkimuksen ajan, tarkoittaen koko

haastatteluprosessia kaikkine sisäisine merkityksineen alkaen haastattelun suunnittelusta haastattelutilanteen kautta tulosten analysointiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 174–175; Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 184).

Haastatteluaineiston purkuun käytettävää yhteisesti hyväksyttyä ja sovittua formaattia ei ole, vaan tutkijan omat ratkaisut määrittävät, minkälaisia väittämiä aineistosta on mahdollista tehdä ja kuinka lukijalla on pääsy aineistoon. (Nikander, 2010, s. 363). Lukijalle ei ole tarkoitus esittää koko haastattelua, vaan haastattelun purkaminen tekstiksi, ts. litteroinnin, ja sen osien esittäminen tutkimustulosten yhteydessä mahdollistaa tulkintojen ankkuroitumisen aineistoon. (Nikander, 2010, s. 363). On kuitenkin tärkeä muistaa, että litterointi ”kadottaa” osan haastattelutilanteen ulottuvuuksista. Tutkijan ja etenkin haastateltavan non-verbaaliset eleet ja sosiaaliset vihjeet eivät näy tekstimuotoon puretussa haastatteluaineistossa eheinä, minkä vuoksi litterointi on aina epätäydellinen, tutkijan tekemistä tulkintoista ja valinnoista koostuvat kokonaisuus (Nikander, 2010, s. 363).

Haastattelututkimuksen aineistonhankinnassa käytetään saturaation käsitettä kuvaamaan aineiston kirjoja, jossa vastausten ääripäät ovat edustettuina ja ääripäiden sisällä esiintyy toistuvuuksia. Saturaatiolla voidaan varmistua riittävästä aineiston määrästä (Cobern & Adams, 2020). Aineiston laadulla on myös vaikutus haastatteluaineiston luotettavuudessa: useiden haastattelujen hyödyntäminen edellyttää, että haastattelut ovat keskenään tasalaatuisia ja lisäksi sekä niiden litterointi että luokittelutapa tulee olla yhdenmukainen sekä johdonmukainen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 185).

Tämän tutkimuksen menetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä se mahdollistaa tutkittavien opettajien näkemisen aktiivisina ja merkityksiä luovina subjekteina. Haastattelutilanteiden antama informaatio on syvempää ja saadut vastaukset on helpompi liittää laajempaan kontekstiin (Warren, 2002; Hirsjärvi & Hurme, 2014 s. 35). Todellisuushokin ilmiötä tutkiessa on tutkijan kannalta mielekkäämpää tarkastella ja keskustella yksittäisten opettajien kuvaamia kokemuksista, kuin kerätä numeraalista dataa. Haastattelu mahdollistaa mahdollisimman luonnollisen keskustelu ympäristön, jossa haastateltavat voivat kertoa kokemuksistaan.

Tämän tutkimuksen aineiston litteroinnissa pyritään käyttämään erityistä tarkkuutta. Tulosten raportoinnissa tuloksiin keskitytäänkin viitteellisinä ja indikoivina, ei kausaliiteettia osoittavina (Cobern & Adams, 2020). Tutkijan tekemät tulkinnat, ratkaisut ja päätelmät

tiedostetaan ja pyritään aina perustelemaan. Tutkijan aineistoon käyttämä analyysimenetelmä on lisäksi esitelty edellisessä alaluvussa.

Tutkittavien anonymiteetti suojataan nimeämällä aineistot muotoon *Haastateltava n*.

Raportoinnissa käytetään muotoa *Hn*, jossa n on kunkin haastateltavan numero.

Haastateltavista ei paljasteta sukupuolta, asuinpaikkaa tai työskenneltävän koulun tietoja.

Lisäksi kaikki haastateltavien mainitsemat tunnistetiedot jätetään raportoimatta.

Haastattelujen äänitiedostot sekä litteroidut haastattelut säilytetään salasanasuojatussa

kansiossa Turun yliopiston tarjoamassa ja käyttäjätunnuksin suojatussa Seafile-

pilvipalvelussa. Näin ollen äänitiedostot ja litteroinnit ovat kahden salasanasuojan takana.

Aineistoja säilytetään viisi vuotta tutkimuksen valmistumisesta, minkä jälkeen ne hävitetään tietosuojaperiaatteiden mukaisesti.

6 Tulokset

Tutkimuksen tulokset jakautuivat kolmen tutkimuskysymyksen ympärille. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa haastateltavien kokemuksia todellisuushokin ensimmäisen indikaattorin mukaisesta ongelmien aistimisesta, toisen tutkimuskysymyksen tarkastella haastateltavien käyttäytymiseen liittyviä teemoja ja kolmannen hahmottaa haastateltavien uskomuksiin ja asenteisiin liittyviä teemoja. Haastateltavista kerättiin myös muutamia taustoittavia tietoja.

6.1 Haastateltavien taustat

Tutkimukseen osallistui 12 vastavalmistunutta tai hiljattain opetusuransa aloittanutta opettajaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Haastateltavilta kysyttiin taustatietoina ikä, jolloin opinnot oli aloitettu, kokemus koulumaailmasta ennen opintojen aloittamista sekä kokemus koulumaailmasta opintojen aloittamisen jälkeen. Haastateltavien sukupuolta ei kysytty, sillä sukupuolesta tai sen yhteydestä todellisuushokkiin ei oltu kiinnostuneita tässä tutkimuksessa. Haastateltavien taustatiedot on koottu oheiseen taulukkoon.

Taulukko 1

Haastateltavien ikä opintojen alussa ikävuosissa (v), kokemus ennen opintoja kuukausissa (kk) sekä kokemus opintojen aloittamisen jälkeen lukuvuosissa (lv).

	Ikä opintojen alussa (v)	Kokemus ennen opintoja (kk)	Kokemus opintojen aloittamisen jälkeen (lv)
H1	20	0	1
H2	20	< 6	1
H3	22	< 6	1
H4	22	< 6	1,5
H5	20	0	1,5
H6	23	> 6	4
H7	21	0	2
H8	22	0	1
H9	19	0	2
H10	21	< 6	1
H11	21	12	4
H12	19	12	1,5

Haastateltavat olivat aloittaneet opinnot Turun opettajankoulutuslaitoksella 19—23-vuotiaina. Viidellä haastateltavista ei ollut lainkaan kokemusta koulumaailmasta ennen opintojen

aloittamista. Jonkin verran kokemusta, mutta kuitenkin alle 6 kk, oli neljällä haastateltavista. Heillä kokemus oli yksittäisestä sijaistuspäivästä muutamiin lyhyisiin sijaisuuksiin ja yhteen alle puolen vuoden mittaiseen koulunkäynnin ohjaajan työsuhteeseen. Kolmella haastateltavista kokemus koulumaailmasta oli puolesta vuodesta vuoteen.

Kokemukseen opintojen aloittamisen jälkeen laskettiin sekä opintojen aikana että valmistumisen jälkeen saatu kokemus koulumaailmasta, sillä opintojen aloittamisen jälkeen saadun kokemuksen katsottiin kuuluvan kasvatustieteelliseen viitekehykseen. Viidellä haastateltavista kokemus opintojen aloittamisen jälkeen oli yhden lukuvuoden. Kokemus puolestatoista lukuvuodesta kahteen lukuvuoteen oli viidellä haastateltavista. Kahdella haastateltavista kokemus opintojen aloittamisen jälkeen oli neljä lukuvuotta.

6.2 Ongelmien aistiminen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan luodussa analyysirungossa ongelmien aistiminen jaettiin kahteen ulottuvuuteen, jotka edustivat samalla tutkimuskysymyksen pääluokan jakoa kahteen yläluokkaan; *henkinen kuormitus* ja *fyysinen kuormitus*. Yläluokkiin oli haastateltavien vastausten perusteella mahdollista muodostaa yhteensä kuusi alaluokkaa. Ongelmien aistimisen pääluokan jakaantumista yläluokkiin ja alaluokkiin on havainnollistettu oheisessa taulukossa.

Taulukko 2

Ongelmien aistimisen pääluokka jakaantuneena kolmeen yläluokkaan ja edelleen alaluokkiin.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
1. Ongelmien aistiminen	1.1. Henkinen kuormitus	(1) Äkillinen sopeutuminen, (2) emotionaalinen uupumus, (3) työ- ja vapaa-ajan rajaamisen ongelmat, (4) Koronarajoituksista johtuvat negatiiviset tunteet ja (5) riittämättömyys
	1.2. Fyysinen kuormitus	(6) Fyysisen koskemattomuuden rikkoutuminen

6.2.1 Henkinen kuormitus

Henkisen kuormituksen yläluokkaan oli haastateltavien vastausten perusteella mahdollista muodostaa viisi alaluokkaa. Alaluokkia olivat *äkillinen sopeutuminen*, *emotionaalinen uupumus*, *työ- ja vapaa-ajan rajaamisen ongelmat*, *koronarajoituksista johtuvat negatiiviset tunteet* sekä *riittämättömyys*. Äkillisen sopeutumisen alaluokassa kolmella vastaajalla esiin nousivat tilanteet, jossa he joutuivat ”hyppäämään syvään päätyyn” aloittaessaan uuden

ryhmän kanssa kokonaan ilman ohjeita. Myös remontoituissa uusissa opetustiloissa aloittaminen katsottiin kuuluvan samaan alaluokkaan. Tilanteet vaikuttivat kuormittavan opettajia, sillä nämä joutuivat yksin selvittämään asioita, tekemään päätöksiä sopeutuessaan työolosuhteisiin.

Niinni sit mä alotin siellä sit niinku lokakuun alussa ni sit jotenki viel seeki et tavallaan kesken lukuvuoden, mä en yhtään tienny mitä ne on jo tehny niinni sitte (...) ensin selvittää sitä, et mitä kaikkee ne nyt on tehny ja sit siel ilmeni kaikkee (...). (H2)

No mul oli ainaki (...) tavallaan ihan uus ympäristö ni tuntu et oli hukassa siellä, siel oli just tehty remontti ni mullei ollu mun luokassa mitää liituja tai sieniä tai tavallaan se oli aika rytinällä (...) sit mun luokka on sellanen niinku mun oman olohuoneen kokonen ja siellä me ollaan 21:n oppilaan kanssa ni sit se jatkuvasti niinku on itelle (...) niinku tosi stressaava ympäristö, että piti sopeutuu niinku uuteen ympäristöön ja pieneen tilaan. (H9)

No ekana mul tulee nyt mieleen niinku se et ku ekoi sijaisuuksii oon menny tekeen ja muuta ni se valmistautuminen ku tulee se ilmoitus niinkun edellisenä iltana tai saman päivän aamuna et ”hei, pääseks sijaistaa” ni se semmonen et ku hyppää niinku syvään päätyyn sillee et ei oo mitää materiaaleja eikä tiedä oppilaista mitään. (H11)

Emotionaalisen uupumuksen alaluokka muodostui kahden haastateltavan vastauksista. He kuvailivat empatiakyvyn loppumista sekä uupumista liiallisen oppilaista huolehtimisen vuoksi. Haastateltavien vastauksista on tulkittavissa, että oppilaista huolehtiminen tai näiden huolien kuuntelu alkoi syömään opettajan omia henkisiä voimavaroja.

No ainaki tos kouluvuoden mittaan, ni empatiakyky kärsi lommoja et, veikkaan että siinä oli jotain turnausväsymystä kyseessä siinä huhti-toukokuun paikkeilla et, ei jaksanu enää niinku olla empaattinen tai, huomias olevansa jotenki ärtyneempi tavallaa (...) jos joku oppilaan huoli tuli esiin. (H3)

Ja sitte, siis se ehkä mikä siinä eniten kuitenkin kuormitti ni oli oppilasasiat, et musta tuntu välillä et mä huolehdin mun oppilaista ihan liikaa. (H9)

Kolmas henkisen kuormituksen alaluokista koski työ- ja vapaa-ajan rajaamisen ongelmaa. Kolmella vastaajalla esiintyi ongelmia, joissa työhön liittyvät asiat vaivasivat vielä vapaa-ajallakin. Haastateltavien vastauksista on tulkittavissa, ettei selkeää rajaa työn ja vapaa-ajan välille ollut aina vedettävissä ja kahdella haastateltavista tilanteet jäivät selkeästi niin kutsuttuun ”taustaprosessointiin” vapaa-ajalle.

Sit tualla lähti vähän sillee et ”O-ou, nyt pitää kaikki niinku suunnitella tosi huolella ja pitää tietää kaikki siält tunnist, niinku et mitä pitää tehdä, ja

ensimmäiset ehkä viikot–kuukaus meniki sit siihen, et sä, niinku se suunnitelu oli semmost et mä tein niinku kotona iltasin hirveesti duunii. (H1)

Ku oppilail on erilaisii ongelmii, niinni sit se et, vaiks sit mä saatoin niinku mieltii niit vapaa-ajal, et miten niinku näit kannattais lähestyy. (H2)

Mut kyl must- mul on edelleenki ongelmaa sen kanssa, et ei vapaa-ajalla mieltis työjuttuja että, vaik mä rajaan sen työajan, että tällön mä lähen töistä ja en ota töitä kotiin ja niin edelleen, mutta sit kuitenkin mä jatkuvasti pyöritän (...) ne tulee niin salakavalasti, etten mää oo-osannu niille vielä tehä oikein mitään. (H9)

Haastateltavien vastauksissa esiintyi lisäksi jonkin verran ilmauksia negatiivisista tunteista, minkä katsottiin osaltaan lisäävän henkistä kuormitusta. Kolmella haastateltavista esiintyi omien kokemusten mukaan koronarajoituksista johtuvia negatiivisia tunteita. Nämä negatiiviset tunteet liittyivät opettajan kokemaan yksinäisyyden tunteeseen, sillä työkavereita ei ollut mahdollista tavata niin useasti, että sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen työpaikalla olisi ollut mahdollista. Lisäksi oppilaita koskevat rajoitukset vaikuttivat turhauttavan opettajaa.

Nyt ku oli koronavuosiki ja kaikkee niinni se, kaikki ne koulun käytänteet koronan vuoksi niinni (...) tavallaa rupes sit itteeki oikee ärsyttää se et, tuntu niin turhalta (...) aiheuttaa niin paljon harmia, vaikka siit ei oo mun mielest mitää hyötyä. (H2)

Siin ei ollu oikeen aikaa semmoseen, et okei nyt voi jutella työkavereiden kanssa – ja koronan takia ei saanu nähäkkään, ni se oli aika yksinäistä taapertaa. (H5)

Jos niinku haluu mainita ton korona-ajan et (...) se oli kyl henkisesti tosi raskasta, koska mä oon tosi sosiaalinen ihminen ja mä tykkään niinku (...) jutella ihmisille ja mä tykkään siit et on pölinää ja meininkii ympärillä (...) mut sit ku oli toi korona ni mä oon kotona, tietokoneella. (H11)

Toinen negatiivisia tunteita kuvaavista henkisen kuormituksen alaluokista kuvasi riittämättömyyttä ja itseuskon puutteen tunteita haastateltavilla. Heistä neljä sanallisti riittämättömyyteen liittyviä tunteita, joissa itseltä vaadittiin liikaa. Lisäksi oli epäselvää, mikä ylipäätään riittää opettajan työssä.

(...) enemmän mä koen ehkä (...) semmosta ahdistusta, että (...) pitäis tehä enemmän niinku erilaisia oppitunteja että, että mä teen liikaa tämmöstä niinku perusoppituntii (...) vähä semmost ahdistusta et pitäis enemmän mieltii kaikkii eri menetelmiä, tapoja opettaa niit asioita. (H4).

(...) ja mä sanon et se oli ainaki mulle henkisesti aika raskasta, et mä en pystyny ole se niinku paras opettaja.. niinku jokaselle yksilölle.. (H6)

(...) mä ainaki koen semmosta niinkun riittämättömyyden tunnetta ihan jatkuvasti että. (H9)

ni siin on ehkä se et mul ei oo ollu silleen hirveen selkee kuva, et mikä riittää et mikä siin niinku on se tavallaan et ku koulus on kuitenkin sit kaikkee muuta. (H10)

6.2.2 Fyysinen kuormitus

Fyysiseen kuormitukseen liittyviä kokemuksia haastateltavat eivät juurikaan sanoittaneet haastattelutilanteessa. Fyysiseen kuormituksen yläluokkaan olikin haastateltavien vastausten perusteella mahdollista luoda vain yksi alaluokka. Kaksi haastateltavista mainitsi joko joutuneensa väkivallan kohteeksi tai vähintään osalliseksi siihen viimeisen lukuvuoden aikana. Näin ollen alaluokaksi muodostui *fyysisen koskemattomuuden rikkoutuminen*.

Yht'äkkii viis oppilasta siält luokasta niinko lähtee niinku hakkaa toisiaan siel keskel luakkaa ja (...) sit sä meet sinne välii ja yrität niinku saada ettei kukaan lyö mihinkää ja sit sua, sit sä saat viel turpaa sii kaiken keskel ja kaikkee. (H1)

Vuoden aikana, oppilas myös kohdisti muhun väkivaltaa, et tottakai semmoses tilanteest myös se oma koskemattomuus on todella korkeella siin vaiheessa. (H2)

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, kuinka yllättäviä väkivaltilanteet ovat olleet.

Vastauksista käy myös ilmi, kuinka opettaja on joutunut tahtomattaan väkivallan kohteeksi.

6.3 Käyttäytyminen

Aloittavan opettajan luokassa käyttäytymistä tarkastelevan tutkimuskysymyksen analyysirunko jaettiin kolmeen ulottuvuuteen. Pääluokkaan muodostetut kolme ulottuvuutta eli yläluokkaa olivat *luokkatilanne*, *persoon*a sekä *käytös*. Pääluokkien muodostamisen apuna käytettiin Wubbelsin ym. (1982) mainitsemia ulottuvuuksia opettajan persoonan ja käyttäytymisen yhteydestä. Yläluokkia muodostaessa kokonaisuutta pyrittiin hahmottamaan ikään kuin tapahtumaketjuna: luokassa ilmenee ensin tilanne, josta seuraa opettajan reaktio (persoon). Reaktion jälkeen opettaja sitten valitsee toiminta- tai käyttäytymistavan.

Yksittäisen haastateltavan vastaus ei kuitenkaan seuraa koko tapahtumaketjua luokkatilanteesta opettajan käytökseen, vaan ne ovat yksittäisiä kuvauksia tapahtumaketjun eri osista.

Luokkatilanteen ulottuvuuden ominaisuuksiksi luettiin sellaiset luokassa syntyneet haasteelliset tilanteet, joiden syntyminen oli joko oppilas- tai opettajalähtöistä, kuten oppilaiden vaste opettajan yksittäiseen toimintaan. Persoonan yläluokan ominaisuuksia ovat opettajan persoonallinen suhtautuminen erilaisiin tilanteisiin sekä tilanteissa tehdyt tulkinnat

tai pohdinnat tilanteiden syistä. Käytöksen ulottuvuuden ominaisuuksiksi laskettiin kaikki opettajan toimintaa ja sen muutoksia luokassa kuvaavat ilmaukset, esimerkiksi mikä opettajalla meni tilanteissa edelle.

Yhteensä käyttäytymisen pääluokkaan muodostettiin kahdeksan alaluokkaa. Käyttäytymisen pääluokan jakaantuminen yläluokiksi ja alaluokiksi kuvataan oheisessa taulukossa.

Taulukko 3

Käyttäytymisen pääluokan jakaantuminen yläluokiksi ja alaluokiksi.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
2. Käyttäytyminen	2.1. Luokkatilanne	(1) Auktoriteetin horjuminen ja (2) motivoinnin ongelmat
	2.2. Persoonaa	(3) Haasteet persoonassa ja (4) haasteet persoonan ulkopuolella
	2.3. Käytös	(5) Kasvatus edellä, (6) tunnin sisältö edellä, (7) luokanhallinta edellä ja (8) luonnollisuus

6.3.1 Luokkatilanne

Käytöksen ensimmäiseen, luokkatilanteita koskevaan yläluokkaan, oli haastateltavien vastausten perusteella mahdollista muodostaa kaksi alaluokkaa. Nämä alaluokat olivat *auktoiteetin horjuminen ja motivoinnin ongelmat*. Haastateltavista kolme sanallisti kokemuksia, joissa oppilaiden suhtautuminen opettajaan tai opettajan antamiin ohjeisiin oli piittaamatonta.

Mä kuulin paljon niinku sitä et, siin aluks et ”Miks sä niinku tuut tänne?” tai ”Mikä niinku sun funktio on täällä luokassa?”. (H1)

(...) monesti tuntu et jos yritettiin tehdä sit jotai enemmän ryhmätyötä tai jotai vähä erityyppistä opiskelua, ni osa meni tosi villiks siitä (...) (H4)

(...) joku siis ihan lyhyidenki ohjeiden anto oli ihan tuskaa, niinku et ne lapset ei vaan niinkun kuunnellu tai kunnioittanu mua siin kohtaa. (H10)

Haastateltavien vastauksesta ilmenee, kuinka oppilaat enemmän tai vähemmän epäsuorasti kyseenalaistavat opettajan auktoriteettia luokkatilanteissa. Opettajan kuunteleminen ja kunnioittaminen on oppilaille selkeästi toissijaista muuhun toimintaan verrattuna. Oppilaat eivät tottele, sillä opettajan auktoriteetti horjuu.

Motivoinnin ongelmien alaluokassa kyseessä ei ollut oppilaiden tottelemattomuus. Enemmän voisi puhua oppilaiden apatiasta opetustilanteita kohtaan. Haastateltavista kolme sanallista tilanteita, joissa oppilaiden motivointi opetukseen ei onnistunut.

Et sit ku on joku uskonnon aihe ni ei he lähe niiko vaiks pohtimaan mun kans niit asioita (...) et he niinku (...) aika vähän sit loppujenlopuks niinku viittas, ni sit se oli aika pitkälti sit semmost, et mä itte puhuin siel niinku edessä. (H2)

Ja sitte tosi paljon se oppilasryhmä, että vaikka ku mun ryhmä on sellanen, et ei ne oikee innostu yhtään mistään, et sit ku pitäis olla toiminnallista ni sit ne on aina sillee et ”tää on ihan tylsää! onks, ope onks meää pakko!. (H9)

Vaikka ku on alakoulussa alottanu sijaisuuksii, ni et on (...) selittäny siellä vähän sitä sun tätä ja ollu sillee niinku, et ei oo välttämättä puhunu sillai opiskelijoitten tasolla sitä asiaa ja niinku et ei oo pystyny pitää koottuna sitä asiaa (...) (H11)

Vastauksista ilmenee, kuinka keskusteleva tai toiminnallinen opetusmenetelmä ei aiheutakaan oppilaissa innostunutta vastetta, vaan oppilaat ovatkin passiivisia ja haluttomia osallistumaan opetukseen. Lisäksi opettajan tapa puhua luokan edessä voi joillekin oppilaille olla haastavaa seurattavaa.

6.3.2 Persoonaa

Opettajan persoonan tapa suhtautua tilanteisiin jakaantui kahdeksi alaluokaksi: *haasteisiin persoonassa* sekä *haasteisiin persoonan ulkopuolella*. Jako kuvastaa haastateltavien tilanteissa tulkitsemia syitä luokkatilanteiden haasteille. Haasteet persoonassa ovat haastateltavien tulkitsemia oman kehittymisen paikkoja, kun taas persoonan ulkopuoliset haasteet ovat yksittäisen opettajan vaikutusalueen ulkopuolella (Wubbels ym., 1982).

Kuen tykkää sanoo mitenkää ikävästi tai puhutella oppilaita. Mummielestä siis se kasvatuskeskustelut, ni ne on ihan kauheen haastavia. Välillä ku mä otan oppilaan sivuun ni mullaki kestää niinku (...) sillee kasata niitä ajatuksia, että mitä mä nyt sanon tälle oppilaalle ja miten mä niinku tän puhuttelun nyt hoidan (...) (H9)

joillakin tietysti on se luonnostaan se et niinku on jotenki ehkä helpompi olla se auktoriteetti, mut ite ku huomaa et on kuitenkin aika kiltti ja se et, et just se loppuun asti vaatiminen, ni ei tuu luonnostaan (...) (H10)

Haastateltavista kaksi ilmaisi haasteita omassa persoonassaan. Opettajan tehtävä rajojen asettajana ei tuntunut kummastakaan haastateltavasta mukavalta tai mieleiseltä tehtävältä. Haastateltavien vastauksista ilmenee, että he tunnistavat paineen, jonka mukaan heidän tulisi toimia, mutta toiminta tuntuu itsestä kuitenkin haastavalta.

Persoonan ulkopuolisten haasteiden alaluokka muodostettiin kahden haastateltavan vastausten perusteella. Persoonan ulkopuolisia syitä haastaville luokkatilanteille löydettiin mm. oppilaiden asenteesta sekä haastavista kollegoista.

Suurin osa heist on valinnu siis liikunnan vaa sen takia että pääsis helpolla, et ei he ollu niinku valmiit tekee siel oikeesti mitää niinku liikunnallista, ni se niitten asenne oli ihan hirvee ja ryhmäkoko oli ihan hirvee (...) (H1)

must tuntuu et meil oli joku raami siit tunnist, mut sit yh'täkkiä hän oliko vaan päättäny, ilmottamatta mulle, et se muuttuuki ja et hän tekeeki jotain ihan omii juttui siellä ja sit mä oon ihan niinku (...) mä oon siellä joku ohjaaja, ku emmä niinku yhtää ollu kärryl et mitä siäl tapahtuu. (H1)

Mut jotenki se mun työpari, vaik kokenu oliko, ni se ei niinku ihan osannu, tai et se oli joko et (...) hän on siel ihan muual tai sit hän ottaa tilanteen haltuun et jotenki se ei ehkä myöskään sit niis tilanteis onnistunu tukee mua, vaik me siit keskusteltiinki näistä. (H10)

Haastateltavien vastauksista kuuluu, kuinka luokkatilanteiden hallinta ei ollut täysin omissa käsissä. Haastavissa luokkatilanteissa ei ollut luottamusta oppilaisiin tai kollegaan, vaan kollega saattoikin jättää opettajan entistä pahempaan pulaan vaatien opettajan kykyä muuntaa omaa toimintaansa.

6.3.3 Käytös

Käytöksen yläluokkaan oli mahdollista muodostaa neljä erilaista alaluokkaa. Nämä alaluokat olivat *kasvatus edellä, tunnin sisältö edellä, luokanhallinta edellä* sekä viimeisenä *luonnollisuus*. Kolme ensimmäistä alaluokkaa kuvaavat opettajan valitsemia ulkoisia prioriteetteja ja niihin tähtäävää toimintaa. Viimeinen kuvastaa opettajan prioriteetin siirtymistä kohti itselle luonnollista tapaa toimia.

Mut sit loppujenlopuks ne kaipas lähinnä sitä kasvatustyötä ja et joku kuuntelee heit ja on heitä kanssaan et sithän se oppiminen tommoses luokas jää aika pitkälti niinku toissijaseksi. (H2)

Meiän luokassa niinku se kasvattaminen korostu aika paljon et meillä niinku monesti saatto mennä oppitunnista aikaa ihan siihen et käytiin luokan kesken tämmösiä tota ajankohtasia kasvatusasioita läpi (...) jos oli vaikka somessa tai uutisissa nousu joku tietynlainen tota ongelma tai jos meiän luokassa oli nousu esiin jotain (...) monesti tartuttiin siihen (...) ja niinku siltä pohjalta sit lähdettiin kasvattamaan. (H4)

Et enemmän just niinku tarttuu tosi vahvasti kaikkeen siihen mitä ne lapset tekee ja sanoo niinku välitunnilla tai muute et tavallaa, et se on siirtyny sellaseen tosi kasvatuspainotteiseen, et se on ollu niinku sen työn keskiössä (H12)

Kolmen haastateltavan vastauksista ilmenee, kuinka luokkatilanteissa keskeiseksi nousee kasvattaminen ja oppilaan subjektiivisen kokemusmaailman merkitys. Omassa elämässä esiintyvät kokemukset ja niiden purkaminen on haastateltavien mukaan tärkeintä, vaikka se tapahtuisikin oppimisen kustannuksella. Kolmella muulla haastateltavalla keskeiseksi nousi taas keskittyminen oppitunnin sisältöön:

Mull' oli niinku vaiks sen pienryhmän kakkosten kaa, ne oli tosi vilkkaita, ni niitten kaa mä käytin sitä että ku me saatii joku asia tehtyy, ni sit mä palkitsin heiät jollain piänellä, saatto olla joku lyhyt video tai joku peli tai joku semmonen pieni hetki, et me saatais se yks asia tehtyy. (H1)

Mulla on tapana kirjoittaa powerpointille (...) ohjeet, että mitä tällä tunnilla tehdään, niin mä sillä rohkaisin näitä oppilaita, joilla on itseohjautuvuuden kanssa ongelmia - et mä voin AINA, AINA sanoo kun ne on et ”Mä sain s. 76 tehtyy, mitä mä teen nyt?” ni ”Kato taululle (...) kaikki ohjeet on siellä”. (H3)

Ehkä se on ollu vähän enemmän sellasta tulipalojen sammuttamista ja yrittäny päästä asias eteenpäin (H10)

Haastateltavien toisiinsa nähden erilaiset tavat kertovat kuitenkin yhdessä huomion olevan oppitunnin sisällössä ja etenemisessä. Siinä missä yksi käyttää pieniä palkintoja, toinen tukee itseohjautuvuutta ja kolmas pyrkii pitämään keskeytykset mahdollisimman pieninä. Yhteistä on kuitenkin se, että oppitunnin sisällöistä pyritään pitämään kiinni ja oppilaiden huomio tulisi olla opiskeltavassa asiassa.

Kahdella haastateltavalla vastauksissa korostui kuitenkin myös luokanhallinnan merkitys. Oppilaiden levottomuuteen luokkatilanteissa vastattiin tiukoilla säännöillä ja toimintaohjeilla:

Sit mulla oli käytös se, et yhden varoituksen jälkeen jos täytyy vielä sanoo et oo hiljaa, ni sä meet ulos luokasta (...) ja sit jokaikisest väkivaltatilanteesta saa suoraan jälki-istuntoo, (...) jos ei tee tunnil tehtävii, ni jää mun kaa koulun jälkee tekee niitä. (H2)

On nimilista oppilaista, ketä siel luokas pitäis olla (...) ja jos joutuu puuttumaan toiminnassa johonki häröilyyn tai höpinään tai tunnin häiritsemiseen niin sit pistää nimen viereen viivan (...) ja riippuen päivän tai tunnin pituudesta niin kaks tai kolme viivaa on se raja, että päivän päätteeks (...) tekee tunnihäirintämerkinnän. (H3)

Haastateltavien ilmaisemista luokanhallintakeinoista on aistittavissa määrätietoisuutta ja ne antavat oppilaiden ymmärtää opettajan olevan tosissaan. Näillä toimintatavoilla opettaja myös lujittaa rooliaan auktoriteettina luokan edessä.

Luonnollisuuden alaluokka täyttyi viiden haastateltavan kuvauksista, joiden mukaan käyttäytyminen luokassa on muuttunut rennommaksi, luontevammaksi ja varmemmaksi. Luokanhallinta ja kurin tarve ei tunnu niin suurelta, kun osaa hiukan hellittää, kokea empatiaa ja uskoo itseensä.

No varmasti sitä niinkun vuoden aikana rentoutu (...) kokee et pitää itekki välil vähä hellittää, nii sit ei kaikki tunnu niin rasittavalta ja tosi kuormittavalta. (H5)

Tosson nähny montaa tyyliä, mä oon niinku sitä mieltä et (...) mahdollisimman empaattinen ja aika pitkään ymmärtäväinen et mitä pidempi piuha – mitä pidemmät piuhat (...) ni se ehkä toimii itelle parhaiten (...) koitan pidentää piuhat entist enemmän mitä ehkä normaalis elämäs olis sillattii ja koitan olla niinku mahdollisimman ymmärtäväinen. (H6)

Onhan mulla ainaki semmonen oma opettaja -minä tai semmonen oma opettajaidentiteetti, mut tietty sihe opettamiseen on tullu varmuut, mitä enemmän sitä on tehny, mut emmä ainakaa koe et se [opetuskäyttäytyminen] olis muuttunu. (H7)

Niin, musta tuntuu et ei se [opetuskäyttäytyminen] varmaan oo hirveesti muuttunu, ehkä vähän vapautunu et uskaltaa niinku olla spontaanimpi, ja vähän enemmän tarttuu tilanteisiin. (H9)

Haastateltavien vastauksista on tulkittavista konservatiivisesta ja holhoavasta opetuskäyttäytymisestä irti päästämistä, vaikka muutama mainitseekin käyttäytymisen muuttumattomuuden. Opettajana on helpompi ja vapautuneempi olla, kun opetusvarmuus kasvaa ja uskaltaa olla oma itsensä. Vastauksista kuultaa oman käyttäytymistavan löytymisen orastelevaa varmuutta, joka tukee myös henkistä hyvinvointia työpaikalla.

6.4 Uskomukset ja asenteet

Uskomusten ja asenteiden pääluokkaan oli haastateltavien vastausten perusteella mahdollista muodostaa neljä yläluokkaa. Nämä olivat *OKL* (opettajankoulutuslaitos), *minä opettajana*, *ympäristö* sekä *muovautuminen*. Yläluokkien muodostamisen apuna käytettiin Wubbelsin ym. (1982) roolin muotoutumiseen liittyviä ulottuvuuksia: Okl kuvastaa ideaalitasoa, minä opettajana taas opettajan oman persoonan koettua tasoa. Ympäristön yläluokka kokoa nimensä mukaisesti opettajan työympäristöön liittyviä kokemuksia ja muovautumisen yläluokka esittelee opettajien tekemiä synteesejä ja kompromisseja suhtautumisen ja tilanteiden väliselle ristiriidalle roolin muotoutumisen (Wubbels ym., 1982) mukaisesti. Uskomusten ja asenteen pääluokkaan oli mahdollista muodostaa 18 erilaista alaluokkaa. Pääluokan jakaantumista yläluokkiin ja alaluokkiin on havainnollistettu oheisessa taulukossa.

Taulukko 4

Uskomusten ja asenteiden pääluokan jakaantuminen yläluokkiin ja alaluokkiin.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
3. Uskomukset ja asenteet	3.1. OKL	(1) Idealiopetus ja (2) tyhjät kohdat ja (3) teoria vs. käytäntö
	3.2. Minä opettajana	(4) Roolin ja rutiinien muodostaminen, (5) opetuksen sitominen oppilaan elämään, (6) opiskelu itseään ja tulevaisuutta varten sekä (7) oppimista tukeva oppimisympäristö
	3.3. Ympäristö	(8) Yllättävä työmäärä, (9) oppilasaineksen monimuotoisuus, (10) oppilaiden heikko taitotaso, (11) resurssipula, (12) haasteet työkavereiden kanssa, (13) haasteet vanhempien kanssa sekä (14) työn luonteen ongelmat
	3.4. Muovautuminen	(15) Ajalliset realiteetit, (16) suunnitelmista irti päästäminen, (17) hellittäminen ja (18) läsnä olemisen tärkeys

6.4.1 OKL

Opettajankoulutuslaitoksen mukaan nimetyn yläluokan sisällä tarkasteltiin haastateltavien opettamisen ja opettajuuden ideaalitasoa. Opintoissa syntynyt kuva opettajan työn luonteesta, sekä tämän kuvan istumattomuus opettajan arkielämän työtodellisuuteen, on yksi todellisuushokin ilmiön taustalla vahvasti vaikuttava tekijä.

Haastateltavien vastausten perusteella OKL:n yläluokkaan oli mahdollista muodostaa kolme alaluokkaa, jotka olivat *idealiopetus*, *tyhjät kohdat* ja *teoria vs. käytäntö*. Idealiopetuksen alaluokassa opettaja tuskailee *pitäisi*-ajatuksen sekä ideaalin arvopohjan kanssa aina opettajan roolista speaktaakkelimaisten tuntien suunnitteluun. Neljän haastateltavan vastauksissa esiintyi opettajuuden ideaalitasoa sivuavia kohtia:

Opettajankoulutuksessa ja harjoituksissa ohjattiin aika vahvasti semmoseen – pitää tehdä tosi niinku speaktaakkelimaisia oppitunteja ja hirveesti suunnitella ja luoda jatkuvasti itse materiaalia ja (...) ainakaa musta ei tuntunu et mulla riittäis voimavarat niinku ekaa vuotta työssä olevana opettajan semmoseen. (H4)

Määki joskus ajattelin ennen ku mä tuln kouluun et ”joo ettet, must tulee semmonen rento opettaja (...). Mut sit taas se vaihtus harjoitus siihe et ei mun oo tarkoitus olla niitten kaveri, vaan opettaja kumminki. (H8)

(...) sitten jos ois aikaa ja energiaa ni vois vetää niinku näitte arvojen mukaa ja näi hienoja tunteja *tavallaan*. (H9)

Noh, tuntien suunnitteluun käytettiin paljon aikaa kyllä OKL:ssä, jälkeenpäin ajateltuna en tiä, et oliko se ihan tarpeellista. (H12)

Suunnitelmallisuus on monelle haastateltavalle opettajaopinnoista mieleen jäänyt ideaali. Haastateltavien vastauksesta on tulkittavissa, että vaikka asetettu rima tiedostetaan, siitä ei useimmiten välitetä. Muutamalla vastaajista esiintyi myös opetusharjoittelussa saatuja ideaaliopettajuuden kokemuksia.

Opettajankoulutuksella ei kuitenkaan ollut ainoastaan opettajuuden ideaalin riman nostavaa merkitystä. Tyhjät kohdat -alaluokka kertoo kaikista niistä kokemuksista, joissa haastateltavat eivät havainneet muistijälkeä opinnoissa kerrottuihin asioihin. Toisaalta opiskeltavaa on voinut olla niin paljon, ettei kaikki tieto ole löytänyt loppusijoitusta opiskelijan muistissa. Kokemuksia yhdistää kuitenkin haastateltavan epäily siitä, mahdettiinko tiettyjä asioita opettaa opettajankoulutuslaitoksella lainkaan.

(...) no esimerkiksi kaikki tämmöset (...) pedagogiset asiakirjat, (...) yks isoin asia, mihin- mikä niinku vaatii ihan sikana työtä tuolla, ja sit ei meil oo niinku MITÄÄN, ei YHDEN YHTÄ kurssia, mis käytäis näit asioita läpi tai yhden yhtä oppituntii. (...) myös must tuntuu siltä että mä en ehkä muista niinku niit juttui enää. Et jos se on vaik ollu joskus ekall tai tokal vuosikurssil jotain juttuu (...) et jotenki myös ehkä oma muisti on sillai (...) ei kaikkio jääny sillee mieleen. (H1)

Must tuntuu et mä oon joko unohtanu suuren osan, tai sitten mä en oo niinku kuunnellu tai sitte siällä ei oo hirveesti opetettu mitään niinku... oikeesti käytännönläheistä ja hyödyllistä. (H4)

Sun on pitäny siel töis kysyy aina joltain et ”hei miten tää tehdään, et mä en oo ikinä tehny” et ei opinnois puhuttu muuta ku siit kolmiportaisest tuest mut ei niihin liittyvist asiakirjoist niinku yhtään mitään. (H7)

Onhan se sinänsä shokki et ei yliopisto-opinnot valmista millään tavalla siihen et niinku (...) sun pitää luoda ne omat hojksit ja pojksit ja kölksit sun muut, niinku ei niist höpistä yhtää mitää, missää eikä niit opeteta tekemään. (H8)

Viiden haastateltavan vastauksissa esiintyi kokemuksia siitä, etteivät opinnot valmistaneet kohtaamaan kaikkia työssä esiintyviä tilanteita. Haasteet pedagogisten asiakirjojen laatimisessa synnyttivät suurinta ”palautetta” opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Haastateltavien vastauksista on tulkittavissa turhautuneisuutta siitä, että monivuotisen opiskelun myötä tiedot ja taidot eivät olleet kovinkaan käytännönläheisiä.

Teorian ja käytännön kohtaamista tarkastellaan viimeisessä, työ vs. teoria -alaluokassa enemmän. Neljällä haastateltavista oli etäinen suhde opettajankoulutuksessa opetettuun teoriaan, eikä opintojen koettu tarjoavan riittävästi käytännönläheisiä eväitä.

Tulin vähän semmosest niinkun duunaritaustasta ku mä menin niinku sijaistamaan (...) mut se löydettiin sitä kautta ehkä se totuus siihen opettamiseen, ja sen jälkeen ko sitä lähetää ettii kirjoista niin (...) siin voi ihminen kyynistyä omal tavallaa ku se ei oo ehkä niin käytännönläheistä. (H6)

No sanotaanko näin et kyl välil tuntuu et se koko tutkinto on vaa sellane paperi, jol, siis jotain niinku ehkä siihen käytäntöön tua ihan hirveesti kuitenkin et, tai just siis toi ryhmänhallinta et ollaanhan me sitä jonkun verran käyty mut ei ehkä tarpeeks sellast konkreettist. (H10)

Et mä en esimerkiksi oo ikinä opiskellu mitää noita kasvatusteorioita tai tämmösiä iha ulkoo, mä miksaan niit päässäni ihan miten sattuu (...) (H11)

Kolmiportaisest tuest puhuttiin paljon mut, nyt jälkeinpäin aateltuna ni seki ois voinu mennä niinku enemmän käytännön tasolle niinku oikeesti, kirjaimellisesti että mikä asiakirja, mikä palaveri, mikä keskustelu ja mist mennää sen jälkee. (H12)

Haastateltavien vastauksista on tulkittavissa negatiivista suhtautumista opettajan koulutuksen laatuun käytännön työhön valmistavana. Osalla haastateltavista vahvempi käytännön osaaminen liittyykin enemmän kokemukseen ja itsevarmuuteen kuin opintojen kautta omaksuttuun tietotaitoon tai osaamiseen.

6.4.2 Minä opettajana

Minä opettajana -yläluokka on haastateltavien subjektiivista tasoa tarkasteleva niin opetusnäkemysten kuin oman opettajaroolinkin suhteen. Tässä yläluokassa esiintyvät vastaukset pyrkivät kurkottamaan kohti haastateltavien opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä ja reflektioita ammatin harjoittajina esimerkiksi siinä, mikä opettamisessa on tärkeintä. Haastateltavien vastausten perusteella henkilökohtaisia näkemyksiä ja reflektioita sisältäviä alaluokkia oli mahdollista muodostaa neljä. Nämä neljä alaluokkaa olivat *roolin ja rutiinien muodostaminen, opetuksen sitominen oppilaan elämään, opiskelu itseään ja tulevaisuutta varten sekä oppimista tukeva oppimisympäristö*. Ensimmäinen alaluokka keskittyy haastateltavien subjektiivisen ammattilaisminän muodostumiseen kehitystarpeiden kautta kolmen jälkimmäisen kuvatessa ammattilaisminän opettamistyön keskeisiä arvoja tai ulottuvuuksia.

Roolin ja rutiinien muodostamisen alaluokka rakentui neljän haastateltavan vastausten perusteella. Kaikki neljä haastateltavaa hahmottivat oman ammattilaisuutensa keskeneräisenä ja sanoittivat tarvetta kehittyä tai kehittää ammattilaisuuttaan jollakin tavalla, oli kyse sitten työajan rajaamisesta tai oman työtavan löytämisestä.

Paljon ehkä joutu näkee vaivaa aluks niinku siihen et, niinku oman roolin etsimiseen ja siihen et miltä mä näyttäydyn niinku oppilaan silmissä. (H1)

(...) pyrin tässä nyt niinku ekoina vuosina viel löytämään semmosta rutiinia ja omaa tapaa tehdä sitä työtä ja koitan myös niinku kehittää sitä omaa tekemistä ja niinku keksiä ne omat tavat tehdä sitä työtä ja mikä itselle sopii parhaiten. (H4)

Mä teen tota lauantaitki töitä, tai siis lauantaina muutaman tunnin ku mä suunnittelen seuraavan viikon nii mun tavoitteena on kahden päivän viikonloppu vielä joskus, se on sellanen kaukaisuuden haave. (H9)

Vaik mä sanon jostain asiasta, ni mä en tavallaan kato sitä loppuun, ja vaadi sitä loppuun, ni se on sellain mihin mun pitää kiinnittää huomiota. (H10)

Kolme haastateltavaa kertoi haastattelussa näkemyksistään sitoa opetus oppilaan omaan elämään. Tutkivan oppimisen puolesta puhui kaksi haastateltavaa yhden haastateltavan korostaessa opettamisen perustelemista lapselle.

Mä en oo ehkä semmonen joka suunnittelee opetusta ihan tosi tarkkaan ja on sille et nonii nyttää asia on opetettava vaa sit lähetää käymään niit asioita, mitkä tulee vaik kirjassa ja sit siit lähetää niinku avartaa mitä oppilaille tulee mieleen, sellasta tutkivaa oppimista. (H5)

Et, uusii asioit on mummiälest kiva oppii (...) jos mä en tiedä jotain miten joku juttu toimii, ni mä haluan ottaa siit selvää, ja omal taval emmätiä voinks mä sanoo et mä vaadin sitä mun oppilailta (...) ”Hei, tosson töpseli tos seinässä ja nyt sun kännykkä toimii sähköllä, ni ooks sä ikinä ajatellu et miks, mikä juttu täs on?”. (H6)

Mä sit taas mietin ehkä aika paljon et MIKS, miks me opetetaan joitain, ja mä pohdin sitä et mä pyrin selittämään niil lapsil sen et minkä takia jotain tehdään, ja sit vast et miten ja mitä. (H8)

Opettamista ei ole opetussuunnitelmaa sokeasti seuraaminen ja jäykästi opetettavasta aiheesta seuraavaan siirtyminen, vaan oppilas asetetaan aktiiviseen oppijan ja tutkijan rooliin hyödyntämään omaa uteliaisuuttaan ja mielikuvitustaan. Opetus tuodaan oppilasta lähemmäksi ja tämä herätetään pohtimaan ja yhdistelemään ilmiöitä enemmän itsenäisesti. Opiskelu itseään ja tulevaisuutta varten -alaluokassa liikutaan hyvin samankaltaisissa teemoissa. Kolme haastateltavista koki opetuksen merkityksen oppilaan itsensä kannalta tärkeäksi. Opetussuunnitelma ei välttämättä onnistu tunnistamaan kaikkia tulevaisuuden trendien signaaleja ja tämä on tärkeä ottaa huomioon myös tämän hetken opetuksessa, jonka tärkeänä tehtävänä nähdään lapsen valmistaminen omaa elämäänsä varten.

Kyl mä oon niinku halunnu et oppilaat oppii niit itsens takii niit asioit, mut kyl mä oon puhunu niiden testienki tärkeydestä, et se on niinku (...) et joskus opiskellaan testiä varten jaa sit suurin osaa opetellaan elämää varten. (H6)

Ja keskityttäis siihen mitä ne, mitä ne lapset tarvii tulevaisuudes (...) todellisuus on sitä, et suurin osa opettajist ei osaa valmistaa lapsii tulevaisuuteen. (H8)

No mä samaistun tähän (...) et enemmän ehkä just sitä mitä taitoi ja tietoi tulevaisuudes tarvitaan. (H7)

Viiden haastateltavan vastauksissa esiintyi turvalliseen oppimisympäristöön ja oppimista tukevaan ilmapiiriin tähtääviä näkemyksiä. Opettajan rooli esiintyi useammassa vastauksessa lapselle merkittävänä hahmona, jonka tehtävä on kuunnella, välittää ja olla läsnä.

Mua ei sittaas niinku paljoo kiinnosta se et minkälaisii erilaisii opetusmenetelmii mä voin vaiks kehittää tai sillee, et kyl mua kiinnostaa enemmän se niinku oppilaan hyvinvointi ja semmonen niinku et miten hän elämässään voi tai sillee et. (H2)

(...) kolme semmosta periaattetta (...) avoimuus, rehellisyys ja ennenkaikkea kunnioitus, niin myös oppilaitten kanssa semmotteessa vuorovaikutuksessa. (H3)

Mä koitan olla semmonen niinku, luotettava, turvallinen aikuinen niille oppilaille ja luoda semmosta turvallista ilmapiiriä et oppilaat uskaltais tehdä virheitä ja että ne tietäis myös sen että mäki teen myös virheitä. (H4)

Tärkeint on et on vaan läsnä, et sä oot se tyyppi joka kuuntelee näit lapsii (...) mä yritän olla siis varmaan reilu ja tasa-arvonen niinku kaikkii kohtaan ja sillee et jotenki että koulus ois niinku oikeesti ois kiva tulla kouluun (H5)

(...) ja mä haluaisin et jokasel tyyпил, jonka kaa mä teen yhteistyöt koulus, on mukavaa tulle sinne kouluu et se on ehkä ollu se tavote itelleen. (H6)

Haastateltavien vastauksista paistaa läpi tarve olla turvallinen ja välittävä aikuinen oppilaalle jokapäiväisessä kouluarjessa. Turvallinen aikuinen indikoi oppimiselle turvallista ilmapiiriä, mutta myös turvallista ympäristöä, joka motivoi oppilasta osallistumaan koulunkäyntiin aktiivisesti ja ”ilmestymään paikalle”.

6.4.3 Ympäristö

Ympäristön yläluokan alle pyrittiin listaamaan kaikki haastateltavan ulkopuolella olevat, mutta työolosuhteisiin liittyvät asiat. Näitä ovat esimerkiksi kollegat, työmäärä, koulun hallinto ja oppilasaines. Ympäristö-yläluokka sisältää siis kaikki yksilön vaikutuspiirin ulkopuolella olevat, mutta jokapäiväisessä työelämässä silti oleellisesti vaikuttavat tekijät, joiden läsnäolo työpäivissä on kokonaisvaltaista ja lähtemätöntä. Toisin sanoen kaikki työn ongelmat ja haasteet, joihin aloittavan opettajan on pakon sanelemana sopeuduttava.

Ympäristön yläluokan alle oli haastateltavien vastausten perusteella mahdollista luoda seitsemän alaluokkaa. Nämä alaluokat olivat *yllättävä työmäärä, oppilasaineksen*

monimuotoisuus, oppilaiden heikko taitotaso, resurssipula, haasteet työkavereiden kanssa, haasteet vanhempien kanssa sekä työn luonteen ongelmat.

Yllättävän työmäärän alaluokka koostuu opettajan työhön liittyvästä työstä, joka tuli haastateltaville yllätyksenä. Viiden haastateltavan vastauksissa esiintyi havaintoja sellaisista työmääristä ja -tehtävistä, jotka eivät olleet haastateltaville alkuun tiedossa.

Mulla oli paljon semmosii oppituntei, et mä tulin sinne vähän niinku kuukauden jälkeen siitä ku koulu oli alkanu ja sinne oli sit jääny semmosii, niinku roikkumaan semmosii oppitunteja et kukaan ei ollu oikee ottanu niist koppii ja sitte – ei multa niinku kukaa kysyny et haluuks mä niit tuntei vai en vaan ne niinku et, no sullon nyt nää. (H1)

Yks todellisuushokki ideaalist eteenpäin oli se että (...) tavallaan oppitunnin ympäröivä työ, tavaroiden hakeminen varastoista, tavarain etsiminen, suunnittelut se oli iso, iso shokki (...) jos kuviksentunnilla piirretään liidulla paperille niin, joku kantaa ne liidut ja joku kantaa ne paperitkin sinne luokkaan... (H3)

No ehkä semmonen paperityön määrä (...) oppilaspalaverit, vanhempainpalaverit, oppilashuoltoryhmän kaa kokoontumiset, kaikki hojksit (...) semmost, toimistotuntee tulee sit et ku täyttää niit lappui (...) se tuli ehkä semmosena ehkä vähän yllätyksenä et tää on niin periaatteessa päivittäistä, päivittäistä hommaa. (H6)

Joo, no mä oon oikeesti aika kauhuissani koska jotenki se, mullon viel niinkun lisätuntee siihen tota kahteenkymmeneen neljään tuntiin ja mä en todellakaa tarttist, mä menisin mieluummin siin kuuteentoist tuntiin, mikä on sen päätoimisen tuntiopettajan raja. (H10)

Noo ehkä ennen ku ne hankkeet alko, sillee et pääs sisään siihen toimintaan, ni mä aattelin et se on niinku ylimäärästä työtä ja et nyt mulle tuputetaan ylimäärästä, et mä haluisin keskittyä siihen opettamiseen. (H11)

Haastateltavat olivat asennoituneet tekemään vaaditun opetustyön, mutta kokivat työpaikalta tulevan myös ylimääräistä työtä alkuperäisen työn päälle. Toisaalta työn määrä liittyi myös tuntien suunnitteluun ja oppilaspalavereiden pitämiseen: opetusvälineiden kantaminen luokkaan tai tarvittavien asiakirjojen täyttäminen ja palaverien sopiminen pitää myös jonkun tehdä. Yhteistä vastauksille on havainto ja sanallistaminen ”ylimääräisestä työstä”.

Oppilaita koskevia ympäristön yläluokkaan soveltuvia alaluokkia oli kaksi. Ensimmäinen liittyi oppilasaineksen monimuotoisuuteen ja toinen oppilaiden heikkoon taitotasoon. Kolmen haastateltavan vastauksissa esiintyi huomioita siitä, kuinka oppilasaines tai opetustilanteet eivät noudattaneetkaan totuttuja kaavoja.

(...) mikäväälil tuntu siäll et se tärkein funktio sil tunnil on se et sä pidät ne kaikki oppilaat vaan hengissä, ihan sama et oppiiko ne mitää tai ihansama teettekste mitään, kunhan ne kaikki niinkun on vielä hengissä sen tunnin jälkeen. (H1)

Ei ollu todellakaan keskusteleva luokka, et sit ku on joku uskonnon aihe ni ei he lähe niinko vaiks pohtimaan mun kans niit asioita (...) et kyl se oli ehkä enemmän vähän niinku semmost asioiden läpi kahlaamista sitte. (H2)

Et ei se Norssi kyl ollu siel Turussakaan mikään sellanen niinku todellisuuden niinku kuva, vaan sit ku tuli tänne ni sit yhtäkkii luokal onki lapsii, jotka ei puhu suomee lainkaan tai on ollu Suomessa vuoden kaks (...) toisten niinku-väkivaltaa, uhkailuu (...) on ollu jo kaks sellasta jotka ei oo niinku juurikaan esimerkiks käyny koulua (...) tai sillee et esimerkiks koulukäynti on saatettu alottaa joskus niinku yheksän-kymmenen-vuotiaana, et jotenki tällasii yllättäviä asioit, mitä ei todellakaan kohdannu Turussa. (H12)

Oppilaiden heikko taitotaso korostui viiden haastateltavan vastauksissa. Oletetut käsitykset ja uskomukset esimerkiksi oppilaiden oppimaan oppimisen taidoista tai tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta murentuivat totuuden ilmetessä. Pahimmillaan suunnitellusta opetuksesta joudutaan tinkimään paljonkin, sillä kaikkien oppilaiden taidot eivät kohtaa opetuksen edellyttämän tason kanssa.

(...) sit taas näil piänil oli niinku se et ku he ei vaan niinku kertakaikkiaan kyenny mihinkään, niinku siis tämmöseen ihan niinku paikallaan istumiseen. (H1)

Ku vertaa itseään kolmannella luokalla (...) että sitä on joutunu opettajana vähän laittamaan uuteen uskoon sitä käsitystä, että mitä kaikkee kolmasluokkalainen tiätää, mitä kaikkee kolmasluokkalainen tekee, mitä kaikkee kolmasluokkalainen voi tehdä. (H3)

(...) et se oli ainaki mulle henkisesti aika raskasta, et mä en pystyny ole se niinku paras opettaja niinku jokaselle yksilölle (...) mä joutusin hirveesti luopumaan tietyst tasosta niitten keskitason ja ehkä parempien oppilaitten kanssa et mä pystyin antaa niillee jotka oli heikompia. (H6)

Osa oppilaista voi saada siit jotain irti, mut et saako ne sitte, ne, tavallaa se että on niinku aika paljon kaikkia ihanteita ja sama se että pitäis olla semmosta tosi niinkun osallistavaa, mutta sit ku ne on toisaalta lapsia, ni osa niist on aika fiksuja, mut sitte taas osa on sillee, tuntuu et he ei oikeen osaa ottaa vastuuta siitä niinkun omasta oppimisesta ja heittäis kaiken vaa vitsiks ja leikiks ja siin on tavallaan ne rooliasiat ja sosiaaliset suhteet siin luokas, mitkä musta tuntuu et vaikuttaa paljon. (H9)

Opiskelujen aikana mä aattelin tuota et teknologia on opetuksen väline, eikä kohde, niin se on sellanen, mikä on muuttunu nyt aika paljon (...) lapsil on kuitenkin vähän erilaiset mahdollisuudet vapaa-ajalla päästä siihen teknologian pariin ja sittet miten sitä käytetään kotona, ni ei oo välttämättä hirveen monipuolista. (H10)

Neljän haastateltavan vastauksissa esiintyi työn organisointiin liittyviä ongelmia. Ongelmat liittyivät niin materiaalisen kuin immateriaalisen resurssin puutteeseen. Aineettoman resurssin ongelmista etenkin ajanpuute nousi huolen aiheeksi.

Kyl mä koen, et mul saatto mennä siis viikosta yks kolkyt prosenttii mun työajast niinku pelkästään niitten oppilasasioiden selvittelyyn, mikä sit taas olis voinu olla niinku sitä suunnitteluaikaa. (H2)

Et semmosta resurssia, se nyt on selvä, et sitä ei oo koko ajan ja kaikille, mutta sitä, se että sitä olis edes vähän enemmän, kuin kaksi tuntia viikossa (...) mikä ei siis auta yhtään koko viikon niinkun, tuntien suunnitteluun mut (...) ehkä mielessä ei ollu edes se et kuinka paljon sitä tarvitsee, vaan mieles oli (...) ku se tilanne tuli päälle, ni sitä olis toivonu enemmän apua ja tukea ja resurssia siihen. (H3)

Ehkä siit työelämästä puuttuu semmonen – vaik on laitettu et on suunnitteluaikea ja on kaikkee mut sult puuttuu se, et sul ei oo, aina sovittu samaan aikaan sen toisen työkaverin kaa tai se, jotenki se on tosi vaikee se suunnitelmallisuus, ja sitte ku menee kaikkee semmosee niinu muuhun säätöön, sun pitää miettii oikeesti jotain käytännön asioita että, miten jotkut aikataululliset jutut menee (...) (H5)

No mä mietin ehkä sitä kautta et se todellisuushokki et, (...) mitkä ne resurssit koulus oikeesti on ja kuin vähän sitä rahaa on käytettävissä yhtään mihinkään ylimääräseen siäl koulus, et kuin tarkkaan pitää kaikki oppikirjat miettii - ja jos otetaan tohon oppikirjat ni sit tohon ei välttämättä riitäkkää - ja ei oo mitää hienoi älytaului (...) (H7)

Haastateltavien vastauksesta on tulkittavissa turhautumista opetuksen laadun heikentymisestä resurssien huonon jakaantumisen vuoksi. Aineettomasta resurssista etenkin ajankäyttö on ongelmallista. Suunnitteluajasta, joka on jo valmiiksi vähäistä, vievät muut koulutyössä selvittelyjä vaativat asiat osansa. Myös oppimateriaalin ja opetusvälineistön niukkuus aiheutti huolta.

Haastateltavista kahdeksalla oli haasteita muiden aikuisten kanssa työtä tehdessä. Kuudella haastateltavista haasteita oli erityisesti kollegoiden kanssa. Kaksi haastateltavista koki haasteita ainoastaan vanhempien kanssa, kahden haastateltavan kokiessa ongelmia molempien, sekä kollegoiden että vanhempien, kanssa. Haasteita työkavereiden kanssa koettiin mm. suunnittelun ja vuorovaikutuksen suhteen. Lisäksi ammattilaisresonanssin, empatian ja positiivisen tukemisen puute aiheutti suunnittelumotivaation heikentymistä.

Ehkä just siin aluks oli just sitä ku, niinku suunnitteli paljon kaikkee (...) et halus niinku just keksii kaikkee kivaa ja kaikkee ja sit huomaa et no eihän täällä muukkaa mitää tee, ni miks mää sitte niinku teen. (H1)

Ni oikeesti ne suunnittelut sen työkaverin kaa on tosi vaikeita, ja sit jos ne kemiat ei kohtaa, ni sit se on tosi rankkaa tehdä töitä sitte semmosen tyypin kanssa. (H5)

Kukaa ei ollu myöskään kauheen kiinnostunu, mitä siel S2-tunneil tehdään, et siit puuttus myös semmonen niinkun yhteisopettajuus ja se muitten niinku semmonen opettajien tuki, ja semmonen et suunniteltais vähän yhdes ja tehtäis. (H7)

Ei mikään muu oo shokeerannu paitsi se henkilöstön ammattitaidottomuus, ja se et minkälaisiin asioihin siel keskitytään, ni se heikentää sitä opetusmotivaatioo (...) se koulun kaikki muu kikkailu, varsinki kaikki niinku se koko henkilöstön jaarittelu ja tyhjäänpäiväisyys ni se söi sitä haluu olla siel koulus. (H8)

Ku kollegat on vanhempia ja tuntuu et ite on semmonen pikkunen siellä (...) nii sitte tuntuu et on vähän pulassa että mitä mä teen näitten kanssa ja sit oikeen kukaan ei osaa sanoo siihen mitää. (H9)

(...) mä en oo siis saanu tän vuoden aikan mun ”lastenhoitajatyöparilit” oikeestaan mitää positiivist palautett. (H10)

Neljä haastateltavista kertoi haasteista vanhempien kanssa. Haasteet liittyivät etenkin opettajan ja vanhemman väliseen yhteisymmärrykseen, mutta myös vanhempien osoittamaan epäluottamukseen ja epäuskoon sekä tarpeeseen puuttua ja ohjata opettajan toimintaa.

Ja sit yks, mikä oli tosi kuormittavaa, ni oli vanhemmat (...) se yhteydenpito, niinnise oli niinku tosi yllättävän niinku rankkaa (...) todistella tavallaa aikuisille sitä että, täs on niinku oikeet asiat nyt niinku käsittelyssä taiet heist tuntuu jotenki hankalalle esim uskoo sitä et mitä heiän lapsi tekee koulus tai tämmöst niinku. (H2)

Toinen mitä mun niinku kaikist (...) mua siis kuormittaa eniten, on vanhemmat (...) se tuli sillon syksyl (...) äiti soitti mulle jo ja kerto kuinka haastava tää luokka on ja mun pitäis puhutella maahanmuuttajien vanhempia (...) vanhemmat alko myös niinku neuvoo mua (...) vanhemmat kerto miten sun pitäis tehdä työ. (H5)

No toi vanhempien kaa yhteistyöt, ni semmonen minkä ite huomaa sillattii et (...) sitko lähettää tekemään yhteistyöt kotien kaa ni monesti huomas et se, ei se ongelma välttämättä oo siin lapses (...) vaikka sä kuin parhaas annat ja parhaas teet sen oppilaan kanssa ni siäl voi olla et sä otat sen oppilaan kaa sen yhden askeleen eteenpäin mut se koti, koti ottaa kaks taaksepäin. (H6)

Siis erityisesti ne mitkä on huoltajien kanssa haastavia tilanteita että, huoltaja on sitä mieltä että hänen kitti Mattinsa ei koskaan tee mitään pahaa – tää perustarina (...) ja kollegojen kans puhuu et ”Mä lähetän nyt tällasen viestin” tai ”Teenkö mä nyt näin?” ja ”Miten mä hoidan tilanteet et me saadaan vähän näitä tulehtuneita välejä korjattuu?”. (H9)

Haastateltavat kokivat huoltajan kanssa yhteydenpidon ja viestinnän selkeästi haastavaksi mutta myös kuormittavaksi. Opettaja ei vaikuta onnistuvan yhteistyössä vanhempien kanssa mahdollistaakseen oppilaan yhdenmukaista kasvatusta. Vanhemmat eivät tunnu tunnistavan

tai tunnustavan opettajan näkemyksiä, ja näin olen automaattisesti kirjoittautuvat ulos yhteisistä vuorovaikutuksen paikoista.

Viimeisenä ympäristön yläluokkaan sijoittuvana alaluokkana oli työn luonteen ongelmat. Kolmella haastateltavista ilmeni kokemuksia, että työnkuva ei välttämättä vastaa perinteistä käsitystä, työn vaativuus ei ole yhtenäinen koulutuksen kanssa, tai vaativuus ei kompensoidu riittäväällä tavalla. Koulumaailman kiireessä ei uusia työntekijöitä välttämättä ehditä perehdyttämään, jolloin epävarmuus, tietämättömyys ja osaamattomuus kukoistaa. Työpaine pakkaantuu vääriin asioihin, eikä palkka tunnu olevan realistinen suhteessa työn haasteellisuuteen.

Mut sit taas ehkä niinkun semmonen et kun eihän mulkaa niinku erityisopettajan koulutusta, et ihan vaa perus luokanope, ja sitku ei oo erityisluokanopettaja, niinni (...) olihan siel niinku jatkuvasti semmosii asioit, mitä mä en tienny. (H2)

Et ehkä opettajantyös (...) et sielt niinku puuttuu aika lail alun semmonen niinku perehdytys tai semmonen et ei siel oo ketään, ketä sut perehdyttäis ja kertois niinku miten tääl toimitaan vaan sun täytyy sit ite kysellä ja muuta. (H7)

Ku on kuitenkin aatellu et, et on pääosin se opettaja, ni sit jotenki on välil tuntunu et se (...) työskentely ei oo ollu sitä et mä pohdin et mitä mä teen siel oppitunnil vaan mä otan yhteyttä vanhempii ja rehtoreihi ja oppilaisiin ja selvitän et kuka on tehny ja mitä (...) Ja totaa, sit on toi et en koe et palkkaus vastaa sitä mitä niinku yhtä haastavat tehtävät muilla aloilla niinku maksaa. (H12)

6.4.4 Muovautuminen

Muovautumisen yläluokka kuvaa haastateltavan opettajan taipumista kompromissiin tai irti päästämiseen. Opettajan subjektiivisten näkemysten ja ympäristötekijöiden (oppilaat, kollegat yms.) kohtaaminen synnyttää ristiriitatilanteen, jonka ratkaisemisen paine kohdistuu opettajan kykyyn muuttaa omaa suhtautumistaan. Kouluinstituution rakenteet, kontrollin ulkopuolella olevat realiteetit – kuten aika ja resurssit – sekä ihmisten kanssa tehtävän työn inhimillinen kompleksisuus eivät mahdollista oppikirjan mukaista kitkatonta etenemistä tilanteesta toiseen, vaan henkinen prosessori käy kuumana opettajan pyrkiessä hallitsemaan tilanteita ja omaa toimintaansa näitä parhaansa mukaan yhteen sommitellen.

Muovautumisen yläluokkaan oli haastateltavien vastausten perusteella mahdollista luoda neljä alaluokkaa. Nämä neljä alaluokkaa ovat *ajalliset realiteetit*, *suunnitelmista irti päästäminen*, *hellittäminen* ja *läsnä olemisen tärkeys*. Muovautumisen alaluokkien luonne ei ole edustaa malleja tai ohjeita sinänsä, vaan ennemmin haastateltavan opettajan tilannekohtaisia ratkaisuja.

Ajalliset realiteetit käsittävät moniulotteisia havaintoja ajan tuomista rajoituksista opettajan työssä. Välillä aika määrittää selvittävänä olevan jakson pituutta, välillä se asettaa työn tekemiselle tiukan aloitus- ja lopetushetken. Välillä aika pitää yksinkertaisesti jakaa priorisoiden.

Hei, täs on enää 20min, et tää selvitään (...) et välil meni ihan niinku siis aika edellä, (H1)

(...) riippumatta lukujärjestyksestä mä menin koululle klo 8 (...) riippumatta siitä mihin aikaan koulu loppuu, niin klo 16 mulla herätti kännykkä et ”(...) kaikki pienet tulipalot saa jäädä palamaan” ja lähtee kotia. (H3)

Sulla ei oo annettavissa sitä kahtakytä neljää tuntii viikos jokasel oppilaal vaa sul on 24 tuntii viikos sil luokal ja sit sää jaat sen parhaas näkemälläs taval (...) (H6)

Mutta se että suunnittelee niinkun yksinkertaisempia tunteja (...) ei niinkun vaan ehdi suunnittelemaan niinkun mitään monimutkasta (...) (H9)

Onhan se tai tavallaan muuttunu (...) halus käydä ne tietyt asiat läpi ja pohti tosi paljon sitä opetussuunnitelmaa et nää asiat pitäis saada käytyy, mut nykyään se on menny vähän siihen suuntaan et me ehitään mitä me ehitään ja jos me ei ehitä jotain ni sit on voi voi. (H12)

Viiden haastateltavan vastauksissa esiintyi ajalliseen ulottuvuuteen viittaavia huomioita. Ajalliset realiteetit ovat opettajan vaikutuskyvyn ulkopuolella, ja opettaja on työssään aina alisteinen sille. Yritykset saada aika jollakin tavalla kuriin ovat tuomittuja epäonnistumaan ja opettajan on hyväksyttävä, ettei kaikkea yksinkertaisesti ehdi tekemään. On mentävä eteenpäin. Opettaja ei voi hallita aikaa, vaikka tunnin suunnittelisi kuinka hyvin. Toisaalta suunnitelmatkaan eivät välttämättä aina toteudu odotetulla tavalla. Joskus esimerkiksi valittu opetusmenetelmä ei vain toimi ja suunnitelmista on luovuttava. Neljän haastateltavan vastauksissa oli tulkittavissa suunnitelmallisuuden suhteen tapahtunutta keventämistä, eli suunnitelmista irti päästämistä.

Sit mä tajusin jossain kohtaa (...) et ei ne suunnitelmat pitänykään, ni sit mä totesin et ”Hei, mä tuhlaan täs mun omaa aikaani, mä en viitti, mä en niinku, ryhdy tähän enää (...) ei ne muutkaan niinku niist hirveesti kannu huolta tai ei hirveesti suunnittele (...) ni miks sit pitäis keksii pyörä uudestaan. (H1)

Aikasemmin olin aatellu sillee että (...) opettaminen on aika semmost niinku suunnitelmallista ja tunneilla on paljon tekemistä ja tällee, (...) mutta sitte loppujenlopuks se saatto olla sillee et (...) tehtiin yks tehtävä ja sit se koko muu tunti meni kaikkeen muuhun, et siit tavallaan se suunnittelu jäi sit niinku tavallaan kokonaan pois sen vuoks koska se ois ollu niinku turhaa työtä. (H2)

Jos ois semmonen luokka, mikä toimii täydellisesti ni sillo ois helppoo keskittyä vaan siihen, et mitä ne oppitunnit pitää sisällään, mut sitte ku on kaikkee muuta siinä, niin sitte piti laittaa enemmän paukkuja siihen kasvattamiseen. (H4)

(...) joka tunti ei voi olla mikää speaktaakkeli et tarvitaan myös semmosia ihan tavallisia tunteja. (H7)

Opettaja voi suunnitella tunnin, muttei sitä, minkälainen opetuspäivä on koko kontekstissaan. Suunnitelmiin voi käyttää valtavan määrän aikaa ilman, että se oikeasti tuottaa mitään hyötyä seuraavaan työpäivään. Oppilaat kaipaavat valovoimaisen opetuksen lisäksi kasvatustyötä ja perinteisiä ja rutiininomaisempia oppitunteja. Suunnitelmista irti päästäminen kysyy opettajan taitoa sietää epätäydellisyyttä ja kykyä hellittää ja olla itselleen armollisempi tiukan paikan tullen. Kolme haastateltavista sanallisti vastauksissaan armollisuutta itseään kohtaan.

No varmasti sitä niinkun vuoden aikana rentoutu (...) kokee et pitää itekki välil vähä hellittää, nii sit ei kaikki tunnu niin rasittavalta ja tosi kuormittavalta. (H5)

Sinänsä hyvä se, et ku tietää, et he on eskareit, ni ne ei oo mul ens vuon mut jos sois mun oma luokka, jonka kaa mä olisin vaik ykkösest eteenpäin, ni sillonhan se olis vähän eri tilanne. (H10)

(...) jos mua ärsyttää joku ni mä meen toho kahvihuaneseen ja valitetaan kilpaa sitte et kenellä on ollu opiskelijat, ketkä on töttöily kaikkeist eniten ja nauretaan niille. (H11)

Hellittäminen on hyvä myös omien voimavarojen kannalta. Työtä voi tarvittaessa jatkaa joku muu, eikä kasvatustyön onnistumisen paine tarvitse olla ainoastaan omilla hartioilla.

Opiskelijoiden osaamattomuudesta ei tarvitse myöskään kantaa häpeää, vaan välillä voi olla hyvä puida sattuneita tilanteita kollegojen kanssa ja on myös inhimillistä saada nauraa koomisille tilanteille.

Vaikeissakin tilanteissa opettajan tärkein tehtävä on olla läsnä oppilaille. Aika asettaa omat rajansa, eikä suunnitelmista kannata pitää hampaat irvessä kiinni. Opettaja voi välillä hellittää roolistaan oppimisen auktoriteettina ja olla vain läsnä tarvitsevalle. Kolmella haastateltavista esiintyi vastauksissa huomioita läsnä olemisesta tilanteissa.

Ei todellakaa pidetty niin usein kokeita kuin mitä yleisopetukses pidetään mut sit taas, mä ite tiesin aika hyvin sen et mitä ne osaa tai silleen ku kuitenkin siin on koko ajan läsnä niiden kans ku ne tekee. (H2)

(...) Et ilmasii töit tuli tehtyy ja harmitti mut kyl mä sit otin taas sen ylpeyden et hei et ei näil ihmisil oo kyl ketää muuta täs maailmas joka hoitaa tän homman koma. (H6)

Oon ollu siis joka aamu siel paikal- mikä on, jostain luin, et sekin on jo saavutus et sä oot siellä joka päivä tai tavallaan niinku sille lapse et sä oot, et tapahtu mitä vaan, ni sä oot siellä aina (...) (H10)

Opettaja on aikuinen, joka on lapsen kanssa ison osan päivästä. Joskus opettaja voi olla jopa ainut läsnä oleva aikuinen. Hän on myös mahdollisesti ainoa, joka tuntee oppilaan henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet. Tällaisessa roolissa olemisen edellytyksenä on, että opettaja on paikalla päivästä toiseen. Läsnäolo on tärkeä osoitus lapselle luottamuksen arvoisena olemisesta.

7 Pohdinta

7.1 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, missä määrin todellisuushokin teoreettinen oirekäsitteistö esiintyy tämän päivän opetusmaailmassa. Tarkoituksena oli yhtäältä tarkastella minkälaisia todellisuushokiksi mielletäviä kokemuksia ja tunteita tutkittavat ovat opetusuransa alkuvaiheessa kokeneet ja toisaalta, kuinka hyvin nämä kokemukset ovat luokiteltavissa esitetyn käsitteistön avulla. Tutkimuksessa keskityttiin todellisuushokin kolmeen ensimmäiseen ilmenemismuotoon, jotka ovat Veenmanin (1984) teorian mukaan ongelman aistiminen, muutokset käyttäytymisessä sekä muutokset asenteissa ja uskomuksissa. Tässä tutkimuksessa ilmenemismuotoja tarkastellaan ensisijaisesti itsenäisinä teemoina, eikä muutosta itsessään aseteta tutkimuksen kohteeksi.

On huomionarvoista ymmärtää, että tämän pro gradu -tutkimuksen tulosten perusteella ei voida saada käsitystä todellisuushokin yleisyydestä puhumattakaan syistä ilmiön takana. Tutkimuksen tulokset sisältävät sellaisten haastateltavien vastauksia, jotka nimenomaan ovat halunneet kuvailla opettajan työn arkea. Tutkimuksen tulokset ovat siis 12:en opettajan monipuolinen kuvaus opettajan työn alun jatkuvasta yllätyksellisyydestä ja haasteista.

7.1.1 Haastateltavat

Tässä tutkimuksessa haastateltiin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen 12:ta vastavalmistunutta ja hiljattain opetusuransa aloittanutta opettajaopiskelijaa. Haastateltavien opetusurat olivat toisiinsa nähden kuitenkin hyvin heterogeenisiä. Haastateltava joukko ei muodostunut 12:sta virassa olevasta luokanopettajasta, jotka peilasivat vastauksissaan perinteistä luokanopettajan alun normaalia arkea, vaan haastateltava joukko koostui 12:sta opettajasta, joiden tehtävät, opetustaso ja kokemus vaihtelivat toisiinsa nähden jonkin verran.

Tämän tutkimuksen kannalta tutkimusjoukon heterogeenisyydellä on sekä hyöty että haitta. Yhtäältä 12:n opettajan kokemuksen ovat sinänsä hyvin yksilöllisiä ja uniikkeja, eikä eri työtehtävissä olevan opettajan kokemuksia ei pysty rinnastamaan yhteen, sillä työympäristölliset tekijät vaihtelevat huomattavasti. Esimerkiksi pienen koulun esikoululuokkaa opettava kohtaa työssään erilaisia haasteita kuin isossa ammattikoulussa opettava. Näin ollen kokemukset todellisuushokista ovat myös yhteismittaamattomia.

Yhteismitallisia vastauksia olisi mahdollista saada vain, jos jokainen haastateltava suorittaisi saman työtehtävän samoissa olosuhteissa. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista. Toisaalta tutkimusjoukon heterogeenisyyden vahvuus onkin juuri siinä, että 12:n haastateltavan vastaukset maalaavat moniäänisemmän kuvan opettajuudesta itsestään. Kyse ei olekaan siis siitä, mitä opettaja joutuu kohtaamaan esimerkiksi yksittäisessä luokanopettajan tehtävässä, vaan minkälaisia asioita opettaja joutuu kohtaamaan työtehtävästä ja -paikasta riippumatta.

7.1.2 Ongelmien aistiminen

Tarkastellessa haasteltavien vastausten perusteella muodostettuja kahta alaluokkaa, voidaan huomata, kuinka paljon laajempi henkinen kuormitus on suhteessa fyysiseen kuormitukseen. Haastateltavat kuvasivat useiden henkisen kuormituksen kokemusten - kuten työaikojen rajaamisen ja emotionaalisen uupumuksen – lisäksi myös negatiivisia tunteita. Nämä tunteet liittyivät koronarajoitukseen, mutta myös riittämättömyyteen ja itseltä vaatimiseen. Fyysisistä kokemuksista haastateltavat eivät kuvailleet esimerkiksi päänsärkyä tai muita fyysisistä stressin tai kivun kokemusta, vaan ainoaksi alaluokaksi muodostui erittäin konkreettinen fyysisen koskemattomuuden rikkoutuminen, jonka kaksi haastateltavista oli ehtinyt kokemaan uransa alun aikana.

Haastateltavat käyttivät paljon kuormittavuutta ja raskautta kuvaavia sanoja vastauksissaan, kuten ”onhan se kuormittavaa...” tai ”on tosi raskasta kun...”, mutta suurimmaksi osaksi vain kuvatessaan yksittäisiä raskaita ja kuormittavia tilanteita. Tällaisissa kuvauksissa haastateltavien subjektiiviset tuntemukset jäivät taka-alalle. Näin ollen jäi jokseenkin epäselväksi, kuinka haastateltavat *itse* kokivat opettajan työn kuormittavuuden. Negatiivisia tunteita kuvanneet alaluokat kiinnittivät huomiota joihinkin subjektiivisesti koettuihin asioihin opettajan työssä, ja näitä kuvauksia olisi ollut mielekää löytää enemmän.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajan työssä on henkisesti ja fyysisesti kuormittavia tilanteita, jotka ajoittain herättävät myös negatiivisia tunteita. Epäselväksi tulosten kannalta kuitenkin jäi, millä tavoin nämä kuormittavat tilanteet sijoittuvat kokijan subjektiiviseen kokemusmaailmaan. Sanoittamatta jäivät siis vastaukset kysymykseen miltä henkinen ja fyysinen kuormitus tuntuu esimerkiksi mielessä ja kehossa, ja minkälainen merkitys sillä on esimerkiksi työkyvyn ylläpitämisen suhteen.

Tulosten ongelmallisuuteen liittyy lisäksi haastattelujen ajankohta. Haastattelut suoritettiin kesäloman aikana, jolloin aikaa kuormittavista tilanteista oli ehtinyt kulua jonkin verran.

Kokemukset kuormittavista tilanteista eivät tällöin olleet enää kovinkaan pinnassa.

Haastateltavien vastausten alitekstissä olikin havaittavissa enemmän muistelevaa kuin vallalla olevaa tilannetta kuvailevaa otetta. Vastaukset olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia, mikäli haastattelut olisi suoritettu viikkoa ennen loman alkamista.

Ongelmien aistimisen alaluokista erityisesti emotionaalinen uupumus ja riittämättömyyden tunteet nousivat vastaamaan teoriassa esitettyjä ominaisuuksia opettajan henkisestä kuormituksesta. Voss'n & Kunterin (2020) kuvasivat emotionaalista uupumusta tunteiden loppuun kuluttamiseksi. Saman kaltaisia liiallista huolehtimista ja emotionaalisuuden loppuun kuivahtamista esiintyi muutaman haastateltavan vastauksissakin. Kuvaukset riittämättömyyden tunteista sivuavat McCarthyn (2019) huomiota opettajien jatkuvasta tasapainottelusta luokkahuoneen tarpeiden ja opettajan käytössä olevien resurssien välillä. Riittämättömyyden tunne voisi siis kuvata oikeammin opettajan kokemaa resurssien riittämättömyyttä vastaamaan kaikkia luokkahuoneen tarpeita.

Suuri osa haastateltavista oli aloittanut opettajan uransa koronapandemian aikana, eikä heillä näin ollen ole ollut juurikaan kokemusta koulutyöstä ennen korona-aikaa. Ingersollin & Strongin (2011) sekä McCarthyn (2019) mainitsema opettajan työn eristäytyneisyys välittyi haastateltavien vastauksissa etenkin koronarajoitusten aiheuttamien negatiivisten tunteiden alaluokassa. Huomionarvoista kuitenkin on, että opettajan työn yksinäisyys mielettiin enemmän koronasta kuin itse ammatin luonteensa johtuvaan yksinäisyyteen.

7.1.3 Käyttäytyminen

Käyttäytymisen pääluokan kolme yläluokkaa kuvastavat aloittavan opettajan käyttäytymisen eri ulottuvuuksia. Luokkatilanteen yläluokka kuvastaa ”alkutilannetta”, jossa jotakin luokanhallinnallista kriisiytymistä tapahtuu. Toinen ulottuvuuden yläluokka ilmenee opettajan persoonan tasolla: kokeeko opettaja alkutilanteen johtuvan hänestä itsestään (haasteet persoonassa) johtuvista syistä vai hänestä johtumattomista syistä (haasteet persoonan ulkopuolella). Kolmas ulottuvuus, käytös, kuvaa opettajan hetkessä uudelleen priorisoimaa tärkeysjärjestystä. Haastateltavasta riippuen edelle meni joko kasvatus, tunnin sisältö, luokanhallinta tai opettajan oma luonnollisuus.

Tarkasteltaessa käyttäytymistä todellisuushokin toisena ilmenemismuotona, luokkatilanne ja opettajan persoona eivät varsinaisesti vastaa kysymykseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö niillä olisi painoarvoa. Vaikka haastateltavien vastaukset – ja sitä kautta tuloksissa

esiintyvät alaluokat – eivät keskenään muodostakaan koherenttia tapahtumaketjuja, on hyvä huomata, että opettajan käyttäytymiseen liittyy myös luokassa koettu tilanne ja opettajan persoonan kokema syy-yhteys itsen tai sen ulkopuolisista syistä. Luokkatilanne ja opettajan persoona voivat siis toimia käyttäytymistä mahdollisesti luonnehtivina tekijöinä.

Käytöksen yläluokka antaa sen sijaan viitteitä siitä, että haastateltavat opettajat ovat joutuneet luokkatilanteissa priorisoimaan tärkeysjärjestystä uudelleen. Mielenkiintoista on se, että haastateltavien vastausten perusteella kuri ja luokanhallinta eivät ole kuitenkaan olleet suurimmalle osalle tärkeitä. Niin Veenman (1984) kuin Wubbels ym. (1982) mainitsevat opettajan käyttäytymisen muuttuvan kohti autoritaarista ja konservatiivista suuntaa, jossa kuri nousee tärkeämmäksi välineeksi. Luokanhallinnan ensisijaisuus korostui kuitenkin vain muutaman haastateltavan vastauksissa. Näillä haastateltavilla korostui kuitenkin myös kasvatus ja oppitunnin sisältö. Voidaan siis huoletta todeta, että haastateltavat eivät kokeneet Veenmanin (1984) ja Wubbelsin ym. (1982) mukaista käyttäytymisen muutosta ainakaan autoritaariseksi luokanhallintaa tai kuria enemmän painottavaksi. Sen sijaan kasvatus, oppitunnin sisältö sekä luonnollisuus osoittautuivat tärkeämmäksi. Jo Wubbels ym (1982) teki huomioon siitä, että opettaja tulee olla oma itsensä luokassa. Tämän vahvistaa myös iso osa haastateltavista.

Persoonan yläluokan kahtiajako myötäilee Wubbelsia ym. (1982), jotka esittelivät aloittavien opettajien perusteluita epäonnistumiselleen luokassa johtuen joko opettajan vaikutuspiiriin sisällä tai sen ulkopuolella olevista syistä. Muutaman haastateltavan vastauksissa ilmeni sekä vaikutuspiirin sisällä (persoona) että sen ulkopuolella (persoonan ulkopuoliset syyt) olevia perusteluita heikolle suoriutumislle.

7.1.4 Uskomukset ja asenteet

Uskomusten ja asenteiden yläluokat kuvaavat haastateltavien asenteiden ja uskomusten eri ulottuvuuksia ja tämän yläluokan alle muodostui tutkimuksen tulosten suurin alaluokkien määrä. Uskomukset ja asenteet ovat hankala irrottaa siististi käyttäytymisestä, joten jotkin näiden yläluokkien sisältämät alaluokat voivat olla tulkinnan varaisia tai vähintäänkin päällekkäisiä. Raja pyrittiin vetämään siihen, että käyttäytyminen kuvaa kaikkea aloittavan opettajan fyysistä toimintaa, kun taas uskomukset ja asenteet keskittyvät aloittavan opettajan henkisen toiminnan (esim. ajattelun prosessit ja päättelyketjut) tasolle.

OKL edustaa opettajuuden objektiivista ideaalitasoa ja *Minä opettajana* subjektiivisten näkemysten tasoa. *Ympäristön* yläluokka kuvaa nimensä mukaisesti taas opettajuuden ulkopuolella olevaa tasoa. *Muovautuminen* kuvaa opettajan ideaalin ja subjektiivisten näkemysten, asenteiden ja uskomusten muovautumista ympäristön vaatimusten mukaisesti Wubbelsin ym. (1982) roolin muotoutumisen esittämällä tavalla. Yläluokkia voidaan siis tiettyssä mielessä tarkastella siten, että kaksi ensimmäistä nähdään niin sanottuina asenteiden ja uskomusten alkutilanteina, jotka kohdatessaan ympäristön ajautuvat konfliktiin. Ratkaistakseen konfliktin, opettajan asenteet ja uskomukset muovautuvat tiettyyn lopputulemaan. Tällaista tapahtumaketjua ei kuitenkaan voi koherentisti luoda perustuen yksittäisiin haastateltavien lausuntoihin, sillä useimmiten he kuvasivat vain osia ketjusta.

Eniten alaluokkia sisälsi, ja sitä kautta suurimmaksi yläluokaksi muodostui ympäristön yläluokka. Ympäristön seitsemän eri alaluokkaa antava viitteitä siitä, kuinka kompleksinen opettajan työympäristö voikaan olla. Ympäristöön kuuluvat alaluokat ovat melko lailla linjassa Wubbelsin ym. (1982) esittelemien ympäristön haasteiden kanssa, joista mainittakoon tässä yhteydessä oppilaat, aikataulut ja ”merkitykselliset muut (ihmiset)”.

Kompleksisessa ympäristössä työskentely vaatii opettajalta erilaisten realiteettien ymmärtämistä ja omista ideaaleista ja näkemyksistä irti päästämistä – ts. muovautumista. Muovautumisen yläluokkaan muodostui neljä alaluokkaa, jotka kuvasivat haastateltavien opettajien paineessa tekemiä johtopäätöksiä. Suurimpana realiteettina on aika, jota vastaan opettaja tuntuu jatkuvasti taistelevan. Huomionarvoista tuloksissa on, että verrattuna haastateltavien kokemuksiin kompleksista ympäristöstä, tuossa kompleksissa ympäristössä tehdystä reflektiosta ja siitä tapahtuneesta uskomusten ja asenteen muovautumisesta – muutoksesta – ei ole läheskään yhtä paljon kuvauksia. Toisin sanoen vastauksista nousee esiin paljon haasteltavan työssä kohtaamia ongelmia, mutta omakohtaisten ratkaisujen ulottuvuus jäi haastateltavien vastauksissa suppeaksi.

Muovautumisen yläluokkaan kuuluvat alaluokat antavat vaimeita vihjeitä siitä, että haastateltavilla olisi esiintynyt jonkinasteista ideaalien muovautumista. Veenmanin (1984) mainitsemaa opettajankoulutuksen ideologioiden pois peseytymistä tai liberalisaatiota – asenteiden ja uskomusten kokonaisvaltaista muutosta – ei ollut kuitenkaan mahdollista tunnistaa haastateltavien vastauksista. Opettajankoulutukseen liitetyistä opeista tai pettymyksistä nousi usealla haastateltavista vain muutamia yksittäisiä seikkoja. Pedagogisten asiakirjojen suhteen koettiin, ettei opettajankoulutus ollut valmistanut tarpeeksi.

Suunnittelemisen suhteen on kuitenkin tulkittavissa muutosta: opetusharjoittelussa tuntien suunnittelua korostetaan paljon, mutta muutamien haastateltavien vastauksista ilmeni asteittaista luopumista ylimalkaisen suunnittelemisen suhteen. Ajalliset realiteetit sekä suunnitelmista irti päästäminen ja hellittäminen vihjaavat, että opetusuransa alussa oleva opettaja joutuu sietämään enemmän epätäydellisyyttä, hallitsemattomuutta ja suunnittelemattomuutta kuin mihin hän opintojen perusteella on varautunut.

7.2 Tutkimuksen haasteet

Tämän tutkimuksen haasteet liittyvät suurimmaksi osaksi tutkimuksessa käytettyyn käsitteistöön. Käsitteet olivat tärkeä osa tutkimuksen teoriapohjaa, mutta haasteita ilmeni etenkin haastattelujen yhteydessä. Toinen haaste oli tutkijan liika varovaisuus haastattelutilanteissa

Tässä tutkimuksessa käytetty käsitteistö perustui sekä Wubbelsin ym. (1982) että Veenmanin (1984) englannin kielelle kääntämiin Müller-Fohrbrodt'n, Cloettan, ja Dann'n (1978) alkuperäisen saksankieliseen todellisuushokin tutkimuksen käsitteistöön, jonka mukaan itse todellisuushokki sekä sen viisi ilmenemismuotoa eli oiretta on nimetty ja määritelty. Tässä tutkimuksessa todellisuushokkia tarkasteltiin kolmeen ensimmäiseen ilmenemismuodon (ongelmien aistiminen, muutokset käyttäytymisessä sekä muutokset asenteissa ja uskomuksissa) kautta, siispä kahden jälkimmäisen oireen käsittely (muutokset persoonallisuudessa ja alan vaihtaminen) ei tämän tutkimuksen viitekehyksessä luvun 3.1 esittelyä lukuun ottamatta tarpeellista. Todellisuushokin käsitteen moninaisuudesta ja ongelmallisuudesta on lisäksi puhuttu yleisesti luvussa 3.

Tutkimuksen kannalta hankalimmiksi käsitteiksi muodostuivat todellisuushokin toista ja kolmatta indikaattoria kuvanneet käyttäytymisen sekä uskomusten ja asenteiden käsitteet. Suurin käsitteiden ongelma liittyy niiden suhteesta toisiinsa: on hankala erottaa, milloin kyse on puhtaasti käyttäytymisestä ja milloin taas asenteiden ja uskomustason kokemuksista unohtamatta sitä, kumpi tulee ensin ja on yhteydessä toisen alkamiseen. Sekä Wubbelsin ym. (1982) että Veenmanin (1984) mainitsema käyttäytymisen muutoksen sekä asenteiden ja uskomusten muutosten tason erotettavuuden hankaluus näkyi myös tämän tutkimuksen tulosten analysoinnissa. Tutkijan oli välillä vaikeaa erottaa toisistaan, milloin haastateltavan sanoittama kokemus oli puhtaasti käyttäytymistä, milloin taas kyseessä oli asenne.

Käytetyn käsitteistön haasteellisuus heijastui myös jo haastattelutilanteisiin. Ajoittain haastatteluissa esiintyi puutteita käytetyn käsitteistön yhteisymmärryksen kanssa, sillä haastateltava ei ymmärtänyt käytettyjä käsitteitä haastattelijan tavoin. Useissa haastatteluissa etenkin haastattelijan käyttämät opetuskäyttäytymisen ja opetusasenteiden käsitteet olivat haastateltavalle tulkinnanvaraisia. Lisäksi todellisuushokin määrittelemiseen jätettiin haastateltavalle melko vapaat kädet. Käsitteiden ymmärtämisen jäädessä haastateltavan oman tulkinnan varaan, seurasivat haastateltavan vastaukset myös tämän tulkinnan viitekehystä. Tällöin esimerkiksi todellisuushokki saatettiin yhdenmukaistaa yllättäväksi tai odottamattomaksi tilanteeksi, opetuskäyttäytyminen opetusmenetelmäksi tai opetusasenne haastateltavan omaksi kasvatustilanteeksi.

Haastattelijalla oli nimellinen mahdollisuus paikata käsitteellisen ymmärryksen haasteita haastattelutilanteessa. Hän kertoi ingressissä, mistä todellisuushokissa on teorian viitekehystä käsin kyse sekä pyrki avaamaan käyttämiään käsitteitä, esimerkiksi opetuskäyttäytymistä ja opetusasennetta. Entistä syvempi tutustuminen tutkimuksen aiheen teoriaan olisi saattanut helpottaa haastattelijan käsitteellistä hahmottamista ja näin auttaa haastattelijaa määrittelemään käsitteitä paremmin haastateltaville.

Useassa tilanteessa haastattelijalla ei huomannut kysyä tarkennusta haastateltavan pinnalliselle tasolle jääneeseen vastaukseen, vaan siirtyi haastattelussa eteenpäin. Täten usea vastaus jäi yksittäisen tilanteen kuvauksen tasolle, eikä useinkaan päästy käsiksi siihen, mitä haastateltava *itse* koki ja tunsu tilanteissa. Haastattelijalla pyrki välttämään haastateltavan johdattelua vastauksissa, mutta meni tässä varovaisuudessa ehkä liian pitkälle siinä mielessä, ettei rohkeasti uskaltanut kysyä tarkentavaa kysymystä pelätessään sen ohjaavaan vastausta haastattelijan haluamaan suuntaan. Mikäli haastateltavia olisi pyydetty kuvailemaan enemmän omia tuntemuksiaan, tai tarkentamaan näitä kuvauksia, ei tulkinta olisi jäänyt niin vahvasti tutkijan harteille.

Yksi selitys vastausten pinnalliselle luonteelle löytyy mahdollisesti haastattelun kysymysten asetteluissa, jotka ennakkoon olettivat haastateltavan käyttäytymisen ja asenteiden sekä uskomusten muutoksen tapahtuneen ja kysyivät haastateltavaa kuvailemaan näitä muutoksia. Haastateltava saattoi esimerkiksi kertoa kysyttäessä, ettei hänen käyttäytymisensä ollut juurikaan muuttunut, mutta myöhemmin haastattelun aikana annetut vastaukset saattoivat antaa päinvastaisia vihjeitä. Haastattelijalla olisi voinut saada parempia vastauksia esimerkiksi pilkkomalla tutkimuksessa käytettävät käsitteet ja niihin oletettu muutos osiksi, joista

jokaisesta haastattelija olisi voinut kysyä erikseen. Näin esimerkiksi käyttäytymisen tai uskomusten ja asenteiden muutostakin olisi voinut tulkita ja analysoida.

Teemahaastatteluun liittyi paljon haasteita suhteessa saatuihin vastauksiin. Paremmat tulokset olisi voitu ehkä saada yhdistämällä haastattelut kyselyn kanssa. Näin ollen tutkittava olisi voinut ensin omassa rauhassa voinut vastata kyselyyn ja sen jälkeen osallistua tarkentavaan haastatteluun. Teemahaastattelu yksittäisenä tutkimusmenetelmänä antoi kuitenkin paikoitellen riittäviä ja konkreettisia esimerkkejä aloittavan opettajan kohtaamista haasteista jokapäiväisessä koulumaailman arjessa. Haastattelu oli kuitenkin siinä mielessä tärkeä, että haastateltavat vaikuttivat helpottuneilta saadessaan puhua toiselle ihmiselle (tutkijalle) itseään askarruttavista haasteista opettajan työssä. Samaa ei olisi voitu saavuttaa pelkän kyselyn kanssa.

7.3 Tutkimustulosten luotettavuus

Tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota sen luotettavuuteen ja laatuun jokaisessa vaiheessa, lisäksi tutkimusraportissa kuvatut vaiheet kerrottiin totuudenmukaisesti ja tarkasti. Tutkimuksen tuloksissa on vältetty tekemästä mittavia johtopäätöksiä, ja tutkimuksen tuloksiin suhtauduttiin korkeintaan viitteitä antavina. Tutkimuksen kannalta oleelliset ongelmat on tarkemmin esitelty ja perusteltu edellisessä luvussa.

Anu Puusan (2020, s. 141) mukaan ”On haasteellista tehdä tieteellisesti kestäviä johtopäätöksiä laadullisen aineiston pohjalta”. Tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, tulee ensin määritellä, mistä näkemyksestä käsin totuutta tarkastellaan. Laadullinen tutkimus on ”totta” lähinnä konsensuskseen perustuvassa – totuus on ihmisten yhteisymmärryksessä – ja pragmaattisessa – tiedon käytännölliset seuraukset, toimivuus ja hyödyllisyys – totuusteorioissa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 135). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole siis löytää absoluuttisia faktoja, vaan nimenomaan erilaisia näkökulmia (Juuti & Puusa, 2020, s. 14).

Kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, nousevat useimmiten keskeisimmiksi käsitteiksi reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti tarkastelee tutkimustulosten toistettavuutta – toisiko tutkimus toisella tutkimuskerralla samat tulokset – kun taas validiteetti arvioi tutkimuksen tarkkuutta – tutkitaanko sitä, mitä tutkimuksessa luvattiinkin tutkia (Aaltio & Puusa, 2020 s. 171; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136). Laadullisen tutkimuksen tapauksessa edellä mainitut käsitteet eivät kuitenkaan sovellu luotettavuuden arvioinnin perusteiksi sinänsä, sillä ne

perustuvat lähtökohtaisesti määrällisen tutkimuksen tarpeisiin ja oletukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa edellisten sijaan tärkeämmäksi käsitteeksi korostuu tutkimuksen siirrettävyys eli se, voisiko tutkimuksen tulokset olla samoja uudessa ympäristössä ja voitaisiinko tässä uudessa ympäristössä samaa asiaa tutkia uudelleen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 171—172; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136).

Laadullisen tutkimuksen tulosten tulkintaan liittyy aina lisäksi tutkijan subjektiivinen reflektio (Aaltio & Puusa, 2020, s. 170). Tutkijan positiolla on merkitys siinä, kuunteleeko tämä tutkittavaa oman kehyksensä läpi vai pyrkiikö tämä kuuntelemaan tutkittavia omana itsenään. Tämä niin kutsuttu puolueettomuuden kysymys tulee erottaa tutkimushavaintojen luotettavuudesta, kun tarkastellaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuusongelma (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 135—136). Tämän tutkimuksen tutkija on itse hiljattain opetusuransa aloittanut opettaja, joka kokee itse todellisuushokin ilmiöön liitettyjä tuntemuksia ja on itse ns. ”myrskyn silmässä”. Tutkijan positio niin ikään todellisuushokin kokijana mahdollisti tutkittavien vastauksiin samaistumisen ja helpotti tulkintaa ja vastausten analysointia tutkijan ollessa ikään kuin vertainen tutkittavien kanssa.

Tutkijan oma positio todellisuushokin ”vertaiskokijana” ei kuitenkaan mahdollista tutkimuksen puolueellisuuden poissulkemista. Tutkija on tietystä mielessä avainasemassa tulkitessaan haastateltavien vastauksia, sillä ne resonoivat tutkijan oman opettajan työn kontekstissa ja helpottavat huomion kiinnittymistä ja tulkintojen tekemistä. Toisaalta tutkijalle on voinut rakentua oman todellisuushokin kokemusten mukainen suodatin, jonka kautta hän haastateltavien vastauksia tulkitsee. Tällöin jotkin vastaukset on voitu tulkita vahvemmin kuin haastateltava on itse tätä tarkoittanut tai toisinpäin.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 12:ta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistuneen opettajan haastattelusta. Tämä tarkoittaa sitä, että tulokset ovat ensinnäkin kahdentoista haastateltavan henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvia. Haastateltavat saivat melko vapaat kädet tutkimuksen teorian kannalta tärkeiden käsitteiden määrittelyyn omalla tavallaan, ja tämä on saattanut suuresti vaikuttaa vastausten luonteeseen ja sitä kautta niiden tulkintaan. Haastateltavat saivat mieltää ja määritellä esimerkiksi todellisuushokin, opetuskäyttäytymisen sekä opetusasenteen, sekä niihin liittyvän muutoksen omilla tavoillaan, mikä näkyi haastateltavan vastauksissakin. Toisaalta tutkimusjoukon käsittäessä ainoastaan Turun yliopistossa opiskelleita, vahvistuu opettajan työhön valmistavan koulutuksen

kontekstissa yliopistokohtaisen opetussuunnitelman ja yhdenmukaisen kouluttautumisen merkitys.

Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa pitää ottaa huomioon haastattelun olosuhteiden, etenkin ajan ja paikan uniikki kertaluonteisuus. Ensiksikin tutkimuksessa käytetyt haastattelut suoritettiin COVID-19-pandemian vuoksi etäyhteyksiä hyödyntäen ja toiseksi haastattelujen suoritusajankohta oli heinä-elokuun vaihde, jolloin haastateltavat opettajat viettivät kesälomaa. Haastattelutilanne, jossa haastateltava vastaa etäyhteyksien avulla esimerkiksi omalta kesämökiltään tai muusta kesäloman viettopaikastaan, takasi mahdollisuuden rentoutuneisuuteen ja turvalliseen tilaan, minkä voidaan katsoa olevan haastatteluolosuhteiden kannalta hyvä. Toisaalta haastatteluolosuhteet saattoivat olla vähän liiankin ”hyvät”, sillä kesälomaa viettävä haastateltava on palautumisen prosessissa, jonka määränpää on kuormitusta edeltävä taso (Ahola, 2012). Haastateltava ei siis kesälomalla ole välttämättä parhaimmassa ajankohdassa vastaamaan todellisuushokin ilmiötä koskevaan tutkimukseen. Siirrettävyyden näkökulmasta siis etäyhteyksin suoritettu haastattelutilanne yhtäältä irrottaa haastattelutilanteet paikan kontekstista, mutta toisaalta sitoo haastateltavien vastaamisen mielentilan vahvasti ajalliseen kontekstiin. Tutkimuksen tulokset saattaisivat hyvin olla toisenlaisia, mikäli haastateltavia haastateltaisiinkin todellisuushokin teemoista kontrastissa viikkoa ennen joululoman alkamista kiireisen opetuspäivän päätteeksi.

7.4 Tutkimustulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimuskohteet

Tämän tutkimuksen tulokset tulee nähdä haastateltavien opettajien kuvauksina kokemuksistaan opettajan työuran alussa. Todellisuushokin yleisyydestä ei tulosten perusteella voida sanoa mitään. On kuitenkin selvää, että haastateltavien kokemuksissa ilmeni todellisuushokille ominaisia piirteitä ja haastateltavat kokivat valmistautumattomuuden tunteita suhteessa saatuihin kokemuksiinsa. Haastateltavien vastauksissa esiintyi kokemuksia, ettei heillä ollut riittäviä välineitä tai taitoja selvittää erilaisissa haastavissa tilanteissa. Lisäksi pettymystä siihen, ettei opettajankoulutus ollut tarjonnut heille riittäviä välineitä toimimaan opettajan työssä ja toisaalta ettei koulutus ollut valmistanut heitä huomioimaan ammatillisen kehityksen prosessia, jonka alussa esimerkiksi todellisuushokin ilmiötä esiintyy.

Tämän tutkimuksen tulosten hyödyntämismahdollisuudet liittyvät siihen, että jo opettajankoulutuksen opintojen aikana olisi syytä kiinnittää huomiota enemmän opettajan ammattiin itsessään: mitkä ovat ne välineet, joita opettaja voi käyttää ja joihin hän voi turvata

erilaisissa haastavissa tilanteissa. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää valmistuvan opettajan siirtymään opinnoista työelämään sekä ammatilliseen kasvun prosessiin.

Tutkimuksen jatkotutkimuskohteina olisi hyödyntämismahdollisuuksia mukaillen tarkentaa, mitkä olisivat niitä opettajan työn tilanteita, missä konkreettisia keinoja ja työkaluja nimenomaan tarvittaisiin. Toisaalta jatkotutkimus voisi pureutua tässä tutkimuksessa esiintyneisiin ongelmiin: millä tavoin opettajan käyttäytymistä ja uskomusten ja asenteiden muutosta voitaisiin tutkia tarkemmin. Tutkittavien joukkoa voisi olla myös syytä kasvattaa siten, että yksittäisen opettajan kanssa toimivia kollegoja ja oppilaita haastateltaisiin.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat & menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 169–180.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*. 70(1). 33—52.
- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahola, K. (2012). Kesäloman ja muun vapaa-ajan psyykkiset terveystaikutukset. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*. 128(13). 1399—1402.
<https://www.duodecimlehti.fi/duo10363> Viitattu 5.1.
- Alastalo, M. (2005). Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 57—77.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen.. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Berliner, D. C. (1988). The Development of Expertise in Pedagogy. Washington: AACTE Publications.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of experts teachers. *Bulletin of Science Technology & Society*. 25(3). 1—13.
- Blömeke, S., Hoth, J. Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G. & König, J. (2015). Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance. *International journal of science and mathematics education*. 13(2). 287–308
- Caires, S., Almeida, L, S. & Martins, C. (2010). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock?. *The Journal Of Educational Research*. 103(1). 17—27.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, A. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 35(2). 163–178.
- Coburn, W. & Adams, B. (2020). When interviewing: How many is enough?. *International Journal of Assessment Tools in Education*. 7(1). 73–79.

- Corcoran, E. (1981). Transition shock: the beginning teacher's paradox. *Journal of teacher education*. 32(3). 19—23.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015) Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 48. 1—12.
- Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä L. (2003). A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 9(3). Routledge: Taylor & Francis Group. 239—256.
- Flores, M. A. (2017). The complexities and challenges of be(com)ing a teacher and teacher educator. *European Journal of Teacher Education*. 40(1). 2—5.
- Fornaciari, A. (2019). A Lonely Profession? Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools: Studies in Education*. 16(2). 196—217.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*. 56. 595—606.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behavior and attrition. *Teachers and teaching, theory and practice*. 24(6). 626—643.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (toim.) Understanding teacher development. Lontoo: Teachers College Press. 122 – 142.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of The Research. *Review of Educational Research*. 81(2). 201—233.
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Fadhilah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia (Relación entre la motivación docente y el comportamiento docente en profesores de educación secundaria en Indonesia). *Journal for the Study of Education and Development*. 43(2). 271—308.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 9—19.

- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. (2013). Elämismaailma opettajankoulutuksen lähekohtana. Teoksessa Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim). Toinen tapa käydä koulua – Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Tampereen yliopisto. 19—58.
- Korthagen, F. & Evelein, F. Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and teacher education*. 60. 234—244.
- Kratochwill, T., DeRoos, R. & Blair, S. (2014) What Works in Classroom management. Teoksessa Slavin, R. E. (toim). Classroom management & Assessment. Corwin. 60—65.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajankoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Yliopistopaino: Tampere.
- Lee, W. O. & Tan, J. P-L. (2018). The new roles for twenty-first century teachers. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. & Lavonen, J. (toim.) The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching. Boston: Brill Sense. 11—31.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- McCarthy, C. J. (2019) Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*. 101(3). 8—14.
- Mikkola, A. (2015) Mitä kuuluu opettajalle? *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*. 3(6). 702—710.
- Mäkyne, A. (2021). OAJ:n selvitys: Joka kolmas opettaja on harkinnut alanvaihtoa kuormittavan korona-arjen vuoksi. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-12045397>
Viitattu 4.10.2021
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The Role of Teachers in the Finnish educational system – High Professional Autonomy and Responsibility. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. & Lavonen, J. (toim.) The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching. Boston: Brill Sense. 47—61.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 363—375.
- Nuutinen, U. (2018). Ammatillisen kasvun polku. Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

- Onnismaa, J. (2012). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004—2009. Opetushallitus. Opetusministeriö. (2007). Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Yliopistopaino.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat & menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 141–154.
- Rajakaltio, H. & Räsänen, M. (2014) Arvostelut - Opettajankoulutus itsensä kohtaamisen paikkana? *Kasvatus & Aika* 8(4). 68—73.
- Rauramo, P. Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (2002). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (toim). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–38.
- Räsänen, R. (2002). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto. 15—30.
- Smaller, H. (2012). Beginning teachers. Teoksessa Clark, R., Livingstone, D. W. & Smaller, H. (toim). *Teacher Learning and Power in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers. 127—141.
- Terva-aho, J. & Mäenpää, T. (2013) Opettaja – itseään vai oppilasta varten? Teoksessa Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähkä, P. (toim). Toinen tapa käydä koulua – Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Tampereen yliopisto. 133—142.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Gaudeamus.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, G. D., Kelchtermans, G. & Vanderline, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*. 25(2). 160—188.
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*. 36(5). 611—636.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Toom, A. & Husu, J. (2018). Teachers work in changing educational contexts. Teoksessa Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. & Lavonen, J. (toim.) *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. Boston: Brill Sense. 1—9.
- Tuominen-Soini, H., & Sahlberg, P. (2007). Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus*, 27(1), 15–24. <https://doi.org/10.33336/aik.93734>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 54(2). 143—178.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). ”Reality shock” of Beginning Teachers. Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Julkaisussa Journal of teacher education*. 71(3). 293–306.
- Warinowski, A., Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2021) Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika* 15(2). 73—78.
- Warren, C., A., B., (2002). Qualitative Interviewing. Teoksessa Gubrium, J., F. & Holstein, J. A. (toim.) *Handbook of Interview Research*. SAGE Publications, Inc. 83–102.
- Weinstein, C. (1988). Preservice Teachers’ Expectations About the First Year of Teaching. *Teaching & Teacher Education*. 4(1). 31–40.
- Widjaja, W.; Vale, C., Groves, S. & Doig, B. (2015). Teachers’ professional growth through engagement with lesson study. *Journal of mathematics teacher education*. 20(4). 357–383.
- Wubbels, T., Créton, H., Hooymayers, H. & Holvast, A. (1982). Training Teachers to Cope with the ’Reality Shock’. *Studies of Science Education* 9(1). 147–160.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa

Olen kuudennen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistossa ja tekemässä Pro gradu - tutkielmaani. Tutkielmani aiheena on vastavalmistuneiden opettajien kokema todellisuusshokki opettajan uran alkutaipaleella. Tarkoituksena on selvittää, minkälaisia tuntemuksia ja kokemuksia vastavalmistuneilla opettajilla on opettajan ammatissa ensimmäisen muutaman vuoden aikana uran aloittamisesta. Opettajan ammatillista kasvua on tutkittu paljon ja tämän kasvun alkuvaiheeseen sijoittuvan todellisuusshokin ilmiön avulla on pyritty selittämään aloittavan opettajan kokemaa henkistä kuormitusta ensimmäisten vuosien aikana. On mielenkiintoista selvittää edelleen, miten eri tavoin todellisuusshokki ilmenee eri opettajilla.

Tutkin todellisuusshokkia haastattelemalla vastavalmistuneita ja hiljattain opettajan uransa aloittaneita opettajia. Haastattelusta kerätään tietoa liittyen tuntemuksiin ja kokemuksiin opettajan työstä.

Haastattelut suoritetaan Zoom-ohjelmalla, jonka avulla haastattelut myös tallennetaan ja arkistoidaan litterointia varten. Tutkimukseen osallistuneiden vastauksia käsitellään luottamuksellisesti.

Julkaistavista tuloksista ei julkaista tutkimukseen osallistuneiden omaa nimeä tai työskenneltävän koulun nimeä, joten opettajien anonymiteetti säilyy. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Pro gradu -tutkielman valmistumisen ja julkaisun jälkeen tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston Seafire-palvelimella 5 vuotta, jonka jälkeen se poistetaan.

Jos haluat osallistua tutkimukseen, pyydän täyttämään alla olevan kaavakkeen ja palauttamaan sen täytettynä tutkijalle. Vastaan myös mielelläni, jos jokin asia jäi askarruttamaan tai haluatte lisätietoja.

Minut tavoittaa parhaiten sähköpostilla osoitteesta: japkau@utu.fi

Mukavaa alkanutta kesää!

Ystävällisin terveisin,

Janne Kaunisto

6.vuosikurssi

Turun luokanopettajankoulutus

Turun yksikkö

Haluan osallistua tutkimushaastatteluun ja minulle sopii, että haastattelu nauhoitetaan, tallennetaan ja arkistoidaan jatkokäyttöä varten.

Nimi:

Sähköpostiosoite:

Päiväys ja allekirjoitus:

Liite 2. Haastattelurunko

1. Minkä ikäisenä aloitit opinnot Turun OKL:ssä?
2. Onko sinulla kokemusta opettajan työstä ennen opintojesi aloittamista tai niiden aikana?
 - 2.1. Jos kyllä, niin minkälaisia nuo kokemukset ovat?
3. Kuinka pitkään olet toiminut opettajana (vuosissa ja kuukausissa) pl.opetusharjoittelut?

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan todellisuushokin ilmenemistä opetusuran ensimmäisten vuosien aikana. Todellisuushokki ilmenee opettajan työssä mm. henkisen ja fyysisen kuormituksen aistimisena sekä muutoksina opetuskäyttäytymisessä ja opetusasenteissa tai -ideoissa.

4. Miten itse olet kohdannut todellisuushokkia työssäsi?

Apukysymykset/tukisanalista:

5. Miten opettajaurasi on sujunut?
 - 5.1. Yllättävät/odottamattomat muutokset?
 - 5.2. Fyysinen ja henkinen kuormitus?
 - 5.3. Luokanhallinta ja opetuskäyttäytyminen?
 - 5.4. Opetusasenteet?
 - 5.5. Opettajankoulutuksen eväät?
 - 5.6. Tulevaisuus?
 - 5.7. Selviytymismekanismit?
 - 5.8. Mikä edellä?