



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Mirva Heikkilä ja Ville Mankki
TITLE	Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta
YEAR	2023
DOI	https://doi.org/10.33348/kvt.129148
VERSION	Author's accepted manuscript
CITATION	Heikkilä, M., & Mankki, V. (2023). Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta. <i>Kasvatus</i> , 54(2), 118–129. https://doi.org/10.33348/kvt.129148
LICENSE	CC BY

Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta

Abstrakti

Koronapandemia etäopetuksineen sekä rajoitus- ja varotoimineen aiheutti ennennäkemättömän haasteen opettajille ympäri maailman. Tässä artikkelissa keskitymme luokanopettajien pandemia-aikaiseen toimijuuteen ja sen haasteisiin. Toimijuus ymmärretään ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön moninaisina mahdollisuuksina vaikuttaa omaan työhönsä. Tutkimusaineistomme koostuu kahdenkymmenen luokanopettajan teemahaastatteluista, jotka toteutettiin keväällä 2021 vuosi pandemian alkamisen jälkeen. Aineiston analyysin toteutimme aineistolähtöisesti hyödyntäen kerronnallisten käytänteiden metodologiaa, joka suuntaa tarkastelun yksittäisen kertojan puheessa heijastuviin yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Tutkimustuloksemme paljastavat luokanopettajien pandemia-aikaisen toimijuuden kiinnittyvän 1) armollisuuden, 2) olennaisuuden ja 3) epävarmuuden teemoihin. Tulokset kuvaavat sitä, miten opettajien toimijuus ei rajaudu vain aktiiviseen tai passiiviseen toimijuuteen, vaan se sisältää sävyvaihteluita, ja sitä, miten opettajat ammentavat niin mahdollistavista kuin rajoittavista rakenteista hahmottaessaan toimijuuttaan. Tulokset myös alleviivaavat opettajan ammatillisen kehittymisen ja hyvinvoinnin rakentumista osana yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tuloksia voidaan hyödyntää pandemian jälkihoidollisissa prosesseissa, kehitettäessä kasvatusalan johtamista ja pedagogiset näkökulmat huomioivaa päätöksentekoa, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä vertaismentoroinnissa.

Johdanto

Koronapandemia ja sen myötä etäopetus sekä monenlaiset rajoitus- ja varotoimet aiheuttivat ennennäkemättömän haasteen opettajien työlle ympäri maailman. Opettajien kokemia haasteita on tutkittu niin teknologian käytön (König, Jäger-Biela & Glutsch 2020), ammatillisen identiteetin (Kim, Leary & Asbury 2021), terveysturvallisuuden (Wakui ym. 2021) kuin stressinkin näkökulmista (MacIntyre, Gregersen & Mercer 2020). Myös kotimaassa on kiinnitetty huomiota opettajien työmäärän kasvuun (Ahtiainen ym. 2020) sekä keskusteltu ammatillisen hyvinvoinnin mahdollisesta vähenemisestä ja alanvaihtoaikeiden lisääntymisestä pandemian aikana (OAJ 2021).

Tässä artikkelissa keskitymme opettajien pandemia-aikaiseen toimijuuteen. Toimijuus ymmärretään ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön moninaisina ja osittain

ristiriitaisina mahdollisuuksina vaikuttaa omaan työhönsä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Paloniemi & Hökkä 2013; Heikkilä & Mankki 2021). Opettajien toimijuustutkimus tarkastelee opettajien roolia aktiivisina toimijoina sekä omassa työssään että laajemminkin koulutuksen ja yhteiskunnan uudistumisessa (Cong-Lem 2021). Tutkimuskysymyksemme on seuraava: Millaisiin teemoihin luokanopettajien pandemia-aikainen toimijuus kiinnittyy?

Nojaamme tutkimuksessamme kerronnalliseen tapaan, joka huomioi toimijuuden moniäänisyyden sen sijaan, että se rajattaisiin pelkästään vahvaksi tai heikoksi (Heikkilä, Iiskala & Mikkilä-Erdmann 2020). Samalla laadullinen, opettajien moniäänisille kokemuksille ja näkemyksille tilaa antava tutkimusote mahdollistaa heidän kokemustensa ja näkemystensä suhteuttamisen laajempiin, yhteiskunnassa vallitseviin kerronnallisuuden käytänteisiin. Koska opettajien toimijuuden on havaittu olevan sidoksissa muun muassa ammatilliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin (Toom, Pyhältö, Pietarinen, & Soini 2021; Vähäsantanen 2015), tutkimuksemme lisää ymmärrystä niistä keinoista, joilla opettajia voidaan pandemian jälkeisessä ajassa sekä uusiin kriisitilanteisiin valmistautumisessa tukea.

Toimijuus opettajan työssä

Toimijuudella viitataan yksilön mahdollisuuksiin toimia ja vaikuttaa omiin toimintatapoihinsa. Työelämän kontekstissa käytetään käsitettä ammatillinen toimijuus (Eteläpelto ym. 2013), johon toimijuudella tässäkin tutkimuksessa viitataan. Opettajien ammatillinen toimijuus syntyy heidän vaikutusmahdollisuuksistaan omaan työhönsä, osallisuudesta koulutuksen kehittämiseen sekä ammatillisen identiteetin työstämisestä (Vähäsantanen 2015). Toimijuus voidaan ymmärtää sekä tavoitteena itsessään että keinona saavuttaa ammatillista kehittymistä ja hyvinvointia. Toimijuuden tutkiminen ja tukeminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, sillä toimijuus on moniäänistä: esimerkiksi opettajaopiskelijat käyttävät keskenään ristiriitaisia ääniä ja ilmentävät puheessaan erilaisia toimijuuden sävyjä hahmottaessaan opettajan työtä (Heikkilä ym. 2020).

Opettajien toimijuuden käsitteestä on olemassa useampia toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Toimijuus voidaan mieltää toisaalta kyvyksi ja toisaalta taas teoksi (Biesta, Priestley & Robinson 2017). Sitä voidaan tutkia niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin näkökulmasta. Toimijuus liitetään usein muutoksen aikaansaamiseen, mutta myös vastustava tai näkymättömämpi toiminta voi ilmentää toimijuutta (Vähäsantanen 2015).
Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa tutkimustraditiossa toimijuuden katsotaan

kietoutuvan ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto ym. 2013). Jälkistrukturalistiset näkökulmat korostavat, että opettajan toimijuus on paljon muutakin kuin yksittäisen opettajan tahtoa toimia: se on kiinnittynyt kieleen ja kerronnallisiin käytänteisiin, joita opettajat käyttävät, ja se toteutuu suhteissa toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Loutzenheiser & Heer 2017).

Opettajien toimijuus on sidoksissa heidän ammatilliseen kehittymiseensä ja hyvinvointiinsa monella tavalla (Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2021; Vähäsantanen 2015). Toimijuustutkimus on tuonut esille, kuinka opettajat eivät ainoastaan noudata heihin kohdistuvia käytäntöjä ja menettelytapoja, vaan aktiivisesti muokkaavat tai jopa vastustavat niitä (Cong-Lem 2021). Niinpä edistämällä olosuhteita, joissa opettajat voivat tutkia, kehittää ja luoda omia toimintatapojaan, tuetaan opettajien osallistumista koulutuksen uudistumiseen (Campbell 2018). Opettajien toimijuuden kokemukset ovatkin olennaisia teorian ja käytännön yhdistämisen kannalta (Heikkilä ym. 2020). Opettajien kollektiivisen toimijuuden ja autonomian nimissä opettajien olisi päästävä käsiksi alansa tutkittuun tietoon ja heillä pitäisi olla mahdollisuuksia arvioida, jakaa ja kehittää tätä tietoa (Hermansen 2017).

Opettajien toimijuuteen kohdistuu erilaisia paineita. Esimerkiksi liiallisen työmäärän on havaittu kaventavan opettajien toimijuutta, sillä tällöin aika ja jaksaminen eivät riitä työn kehittämiseen (Vähäsantanen 2015). Opettaja-oppilas-vuorovaikutus taas haastaa erityisesti uran alkuvaiheen opettajien toimijuutta, sillä heidän luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämänsä strategiat eivät vielä ole hioutuneet proaktiivisiksi vaan tähtäävät pikemminkin selviytymiseen (Heikonen 2020). Toimijuuden tunteen taas on opettajaopiskelijoilla havaittu johtavan työhön sitoutumiseen, minkä vuoksi toimijuuden tukemisesta on etsitty keinoja muun muassa opettajien ammatissa pysymisen edistämiseen ja opettajapulan helpottamiseen (Leijen, Pedaste & Baucal 2021). Toimijuutta tarvitaan myös ammatillisen identiteetin työstämisessä erityisesti muutostilanteissa (Vähäsantanen 2015).

Opettajien stressistä ja loppuun palamisesta on tullut monissa maissa merkittävä ongelma, jolla on kumuloituvia vaikutuksia myös oppilaiden tasolle (Madigan & Kim, 2021; Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen & Soini 2021). Siksi opettajien toimijuus ja sen vahvistaminen on nostettu erääksi kehityskohteeksi suomalaisessa opettajankoulutuksessa (Metsäpelto, Heikkilä, Hangelin, Mikkilä-Erdmann, Poikkeus & Warinowski 2021). Tulevia opettajia onkin syytä valmistaa ymmärtämään opettajuuden rakentumisprosessin

kompleksisuus ja monitasoisuus, jossa on kyse sosiaalisen ja persoonallisen välisestä vuorovaikutuksesta entisestään lisääntyvien vaatimusten alaisena (Laiho, Nieminen & Tuijula 2014).

Pandemia-ajan haasteet opettajan työssä

Nopea ja yllättävä etäopetukseen siirtyminen keväällä 2020 lienee muodostanut pandemia-ajan suurimman haasteen opettajille niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa (Carrillo & Flores 2020; Kim & Asbury 2020; König ym. 2020). Etäopetuksen on tunnistettu asettavan merkittäviä vaatimuksia opettajille muokata opetustaan ja hyödyntää kontekstiin sopivia pedagogisia ratkaisuja, tehtäviä ja arviointia (Carrillo & Flores 2020; Singh & Hardaker 2014). Erityisesti opettajien kyky hyödyntää sähköisiä työkaluja vaikuttaa merkittävästi etäopetuksen laatuun (König ym. 2020). Samalla opettajilla on kuitenkin havaittu olevan kokemattomuuden, asenteiden ja kompleksisen teknologiasuhteen muodostamia esteitä sähköisten työkalujen käytölle (Nazari & Seyri 2021; Singh & Hardaker 2014).

Etäopetukseen siirtymisen myötä tapahtunut pakotettu digiloikka, jossa opettajat nopeasti omaksuivat useita uusia sähköisiä työkaluja ja pedagogisia toimintatapoja, on merkittävästi muokannut opettajien toimijuutta (Nazari & Seyri 2021). Jo ennen pandemiaa on havaittu, että opetustavan vaihto siirryttäessä verkkoympäristöön voi johtaa kontrollin menetyksen pelkoon (Singh & Hardaker 2014). Pandemia-aikaisen etäopetuksen aikana opettajat ovat raportoineet kokevansa ongelmia opetuksensa laadussa (Philips ym. 2021) ja kuvailleet etäopetuksen heikentäneen ammatillista identiteettiään sekä saaneet heidät ”tuntemaan kuin eivät olisi opettajia ollenkaan” (Kim & Asbury 2020, 16). Toisaalta opettajat ovat kokeneet myös toimijuutta yrittäessään kaikin keinoin saada etäopetuksen toimimaan koulutuksen jatkuvuuden turvaamiseksi (Gudmundsdottir & Hathaway 2020). Joillekin opettajille uudenlainen tilanne antoi voimaannuttavia mahdollisuuksia luoda uusia toimintatapoja (Heikkilä & Mankki 2021; Teruya 2021) ja oppia uutta (Mankki & Rähä 2022).

Koulujen sulkeminen ja etäopetukseen siirtyminen vähensi opettajan työn psyykkistä palkitsevuutta (Hargreaves & Fullan 2020) ja moninkertaisti stressin lähteiden määrän (MacIntyre ym. 2020). Fyysisten, ajallisten ja psykologisten rajojen puute kodin ja työn välillä (MacIntyre ym. 2020) sekä kilpailevat vastuut, kuten omien lasten koulunkäynnin tukeminen tai riskiryhmään kuuluvien perheenjäsenten auttaminen, lisäsivät stressiä myös opettajien kohdalla (Kim & Asbury 2020; Philips ym. 2021).

Lähiopetukseen palaaminen etäopetusjaksojen jälkeen on herättänyt kiihkeää keskustelua ympäri maailmaa ja maiden välillä on havaittu runsaasti vaihtelua strategioissa ja säätelystä koulujen uudelleenavautumiseen liittyen (OECD 2021a). Englantilaisstudkimus kuvasi opettajien käytäntöön, yhteyden säilyttämiseen ja opettajaidentiteettiin kohdistuvia huolia, jotka heijastivat lähiopetukseen palaamiseen liittyvää epävarmuutta ja vaikutuksia (Kim ym. 2021). Japanissa on tutkittu opettajien ahdistusta lähiopetukseen palaamisen jälkeen: Tulosten mukaan opettajien ahdistus kohdistui sekä omaan terveysturvallisuuteen ja tartunnan välttämiseen että oppilaiden kotioloihin ja mahdolliseen osaamisvajeeseen (Wakui ym. 2021). Suomessa keskustelua, paitsi tuloksista myös mittaustavasta, herättivät OAJ:n (2021) havainnot opettajien väsymisestä ja laajamittaisista alanvaihtoaikeista: esimerkiksi syksyllä 2021 yli puolet ammattijärjestön kyselyyn osallistuneista opettajista harkitsi alanvaihtoa. Myös uutisoinnissa opettajat ovat esimerkiksi kuvanneet, kuinka ”vaikeaa, haastavaa, käytännössä mahdotonta” asetettujen turvarajoitusten ja -suositusten ylläpitäminen käytännössä kouluissa on ollut (Löytömäki 2021).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla kahtakymmentä luokanopettajaa huhtikuussa 2021 osana laajempaa tutkimushanketta (mm. X20yy; X20yy; X20yy). Osallistujien valinnassa huomioitiin riittävä vaihtelu opettajien työkokemuksen, koulun koon, sijainnin ja opetetun luokan osalta. Tutkimukseen osallistuneista viisi oli miehiä ja viisitoista naisia, mikä noudattelee suomalaisten luokanopettajien sukupuolijakaumaa (OECD 2021b). Opettajien työkokemus vaihteli kahden ja kahdenkymmenenviiden työvuoden välillä (ka = 9,22 vuotta). Gun ja Dayn (2007) luokittelun mukaan osallistujista seitsemän lukeutui uran alkuvaiheen (≤ 5 vuotta kokemusta), kahdeksan uran keskivaiheen (6–18 vuotta kokemusta) ja viisi uran loppuvaiheen (≥ 19 vuotta kokemusta) opettajiin. Osallistujat toimivat ympäri maata erikokoisissa kouluissa, joiden koko vaihteli kunnan verkkosivujen mukaan kuudestakymmenestä oppilaasta tuhanteen oppilaaseen (ka = 425 oppilasta). Kaikkien luokka-asteiden opettajia ensimmäisestä kuudenteen osallistui tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuneet työskentelivät luokanopettajina lukuvuonna 2020–2021 pois lukien kaksi osallistujaa, jotka olivat olleet vanhempainvapaalla lukuvuoden alusta lähtien. Lukuvuoden 2020–2021 opettajat olivat työskennelleet pääasiassa lähiopetuksessa. Seitsemän osallistujista oli toteuttanut etäopetusta kyseisen lukuvuoden aikana. Nämä opettajat olivat

lähinnä niitä, jotka oman luokkansa lisäksi opettivat taito- ja taideaineita myös yläkoulussa, joka monilla alueilla siirrettiin kolmeksi viikoksi etäopetukseen maaliskuussa 2021. Kahden opettajan oma luokka oli siirretty etäopetukseen kahdeksi viikoksi karanteenin vuoksi. Kaikki haastateltavat olivat toteuttaneet etäopetusta pandemian alkuvaiheessa keväällä 2020.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina Microsoft Teamsin tai Zoomin kautta. Haastattelurunko, joka piti sisällään teemat ja pääkysymykset haastattelun aikana käsiteltäväksi (ks. Kvale & Brinkmann 2009) laadittiin yhteistyössä kasvatusalan ammattilaisten, kuten opettajien, rehtoreiden, tutkijoiden ja opettajankouluttajien kanssa, testattiin pilottihaastatteluin, ja viimeisteltiin tehtyjen huomioiden ja saatujen kommenttien perusteella. Haastattelurunko koostui kahdesta pääteemasta, jotka olivat paluu lähiopetukseen ja muutokset etäopetuksen jälkeen. Rikkaan aineiston keräämiseksi haastateltavia kannustettiin kuitenkin puhumaan vapaasti.

Litteroitu aineisto (75 sivua, Times New Roman 12) mahdollisti yksityiskohtaisen, kerronnallisuutta ja kielenkäyttöä analysoivan tarkastelun opettajien toimijuuteen. Koska haastattelutilanteissa ei korostettu toimijuuteen liittyviä näkökulmia, voitiin toimijuutta tutkia osana opettajien luonnollisempaa kerrontaa. Opettajatutkimuksessa on havaittu, että jos tutkija ohjaa kysymyksillään opettajan kerrontaa kovin tarkkaan, saattavat kerronnan sosiaaliset ulottuvuudet jäädä piiloon (Pulvermacher & Lefstein 2016). Samoin on syytä välttää tiedon hankkimista haastateltavilta liian rationaalisiin ennakko-oletuksiin ja annettava tilaa toimijuuden tulkitsemiselle (Mazzei & Jackson 2017).

Aineistolähtöisessä analyysissä hyödynsimme kerronnallisten käytänteiden metodologiaa (De Fina & Georgakopoulou 2008; Riessman 2011), joka suuntaa tarkastelun yksittäisen kertojan puheessa heijastuviin yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kerronnallinen eli narratiivinen tutkimus kattaa erilaisia lähestymistapoja (Squire, Andrews & Tamboukou 2017). Kerronnallinen analyysitapa soveltui hyvin tutkimukseen, koska keskityimme toimijuuden ilmenemiseen kielessä. Kerrontaa on hedelmällistä tarkastella yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä kerronta ei koskaan ole pelkästään yksilön omaa vaan aina yhteydessä muiden ihmisten kerrontaan, yhteiskunnallisiin mallitarinoin ja kertomisen vallitseviin käytänteisiin (Hyvärinen 2020). Kerronta on olennaista toimijuuden kannalta, sillä kertomukset ilmentävät, millainen toiminta on kyseiselle kertojalle mahdollista tietyssä tilanteessa ja kontekstissa (Meretoja 2017).

Aloitimme analyysin tarkastelemalla koko aineiston kerronnallisuutta. Käsittelimme aineistoa yhtenä kokonaisuutena saadaksemme käsityksen siitä, mistä opettajat aineistossa kertoivat, miten he sen tekivät ja miksi näin oli (ks. Hyvärinen 2008). Alustavien lukukertojen perusteella aineistosta hahmottui kolme teemaa, jotka kuvasivat opettajien pandemia-aikaista toimijuutta. Seuraavilla lukukerroilla nämä teemat ohjasivat etsintää. Aineistosta merkittiin ne kohdat, jotka koskivat kutakin teemaa. Nämä kohdat analysoitiin kiinnittämällä huomiota pieniin kertomuksiin. Tämä lingvistikaisesti suuntautunut analyysitapa voidaan lukea myös osaksi diskurssianalyysiä, ja sillä tarkoitetaan huomion kiinnittämistä myös sellaisiin kielenkäytön kohtiin, jotka eivät täytä vakiintuneita kertomuksen kriteerejä, joita ovat esimerkiksi alku, huippukohta ja loppu (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Näin kyettiin huomaamaan, miten kerronnallisia elementtejä ilmeni myös kohdissa, joissa ei ole kyse perinteisen muotoisista tarinoista (ks. Cirell & Sweet 2020).

Tarkastelimme myös sitä, miten opettajat teemoista puhuessaan tehostivat kerrontaansa esimerkiksi toistojen, kieltomuotojen, vastakkainasettelun, varauksellisten ilmausten ja voimakkaiden, arvolatautuneiden verbien avulla (Hyvärinen 2008; Tannen 1993). Kokosimme nämä tarkemmat kerronnalliset näkökohdat kunkin teeman osalta erilliseen asiakirjaan, jolloin pystyimme tarkastelemaan niitä yhtenä kokonaisuutena. Tämän vaiheen myötä huomasimme, ettei toimijuutta voinut minkään teeman osalta luonnehtia pelkästään vahvaksi tai heikoksi, vaan että toimijuuden teemoista paljastui erilaisia, toisiaan täydentäviä sävyjä, joista yksittäinen opettaja saattoi ilmaista useampia.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksina ovat kolme toimijuuden teemaa: armollisuus, olennaisuus ja epävarmuus. Esitämme ne seuraavaksi omissa alaluvuissaan, joissa kuvaamme teemoihin sisältyneitä toimijuuden sävyjä. Esitämme tulkintojemme tueksi aineistokatkelmia. Ilmaisun tuottanut haastateltava on merkitty sulkuihin katkelman perään.

Armollisuus

Ensimmäinen teemoista on armollisuus, jota opettajat käyttivät käsitteenä reflektoidessaan omaa toimintaansa erityisesti etäopetusjakson aikana. Tämän alun perin uskonnollisesta ja ylätuhtisuudesta käytötarkoituksesta hyvinvointipuheeseen siirtyneen käsitteen käyttäminen antaa vaikutelman, että opettajien ammatillisuus ja heidän hyvinvointinsa oli joutunut

koetukselle. He kertoivat, miten pandemiatilanne oli ”tuonut” ja ”opettanut” heille armollisuutta. Tällöin opettajat asemoivat tilanteessa itsensä toimijoiksi, koska heillä oli ollut mahdollisuus oppia, ja koska he olivat oppineet armollisuutta itseään kohtaan.

Kyllähän se semmosta armollisuutta itseään kohtaan on opettanu. Siinä tuli tehtyä niin paljon tavallaan virheitä silloin viime vuonna, ku ei ollu koskaan tehny mitään tommosta, et oli pakko hyväksyä se että mä en osaa tätä ja, et mä vasta opettelen tätä asiaa. Sitte tuli kaikenlaista palautetta tietysti kotoa, hyvää ja huonoa, toisten mielestä se oli huonoa mitä taas toiset kehu, että hyvä et tää on näin tehty. Se oli semmosta keplottelua siinä ja sit oli pakko vaan hyväksyä se että no, ei mulla voi olla tähän ratkasua. (*Haastateltava 6*)

Sitaatissa opettaja aloittaa kerronnan myöntämällä avoimesti tehneensä ”virheitä”. Opettaja kuvailee, kuinka hänen oli ”pakko hyväksyä” oman osaamisensa rajat tilanteessa, jossa hän tai oikeastaan kukaan muukaan ei ollut aikaisemmin ollut. Vaikutusmahdollisuuksiensa vähyyttä opettaja korostaa ilmaisuilla “tuli tehtyä”, “koskaan tehny mitään tommosta” sekä “pakko”. Vaikka sitaatissa ovat läsnä osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunteet, sen sävy on kuitenkin seesteinen: kärsimyksen kautta opettaja on oivaltanut työnsä merkitystä ja löytänyt toimijuutta reflektoinnin ja oppimisen kautta. “Keplottelu”, kuten hän kuvaa, oli tilanteessa mahdollista hyväksyä.

Teemaan sisältyi myös sävy, jossa armollisuutta vaadittiin ja peräänkuulutettiin: sitä olisi pitänyt olla, mutta ei kuitenkaan ollut – syystä tai toisesta. Armollisuuteen yhdistettiin tällöin pakollisuutta tai välttämättömyyttä ilmaiseva verbi, usein potentiaalimuotoinen ”pitäisi”, joka synnyttää vaikutelman koetusta vaatimuksesta. Lisäksi yleistä oli liittää jatkoksi rinnastuskonjunktio ”mutta”, jonka jatkona selitettiin sitä, miksi armollisuutta ei ollut. Yleensä puute liittyi henkilökohtaiseen luonteeseen tai työntekotyylisiin; opettaja esimerkiksi saattoi olla mielestään liian ”perfektionistinen” tai ”sopeutuva” mutta myös liian ”innostuvainen” tai ”täysillä menevä”. Juuri tällä tavoin yksi haastateltava kuvailee jaksamistaan:

Se varmaan riippuu myös opettajatyypistä, mutta kun itse lähti aika tunnollisesti ja intohimoisesti sitä etäopetusta suunnittelemaan ja vetämään, niin olis pitänyt osata

antaa armoa, koska siinä veti vähän itsensä piippuun. Ja sitte vaikka ajatteli että kyllä se kesä siitä tasaa hommat, mutta kyllä se vieläki vaan tuntuu. (*Haastateltava 1*)

Opettaja siis selittää tilannetta työntekotyylillään – että hän oli lähtenyt etäopetukseen ”tunnollisesti” ja ”intohimoisesti”. Vaikka sitaatin sävy on hyväksyvä – opettaja on viimein kokenut armoa – siitä välittyy itseä vähättelevä vaikutelma ja opettajan toimijuuden rajoittuminen. Sitaatti tuo esille, kuinka armollisuus ei olekaan pelkästään positiivinen toimijuuden sävy, vaan armollisuuspuhe voi myös rajoittaa toimijuutta liittyessään kovaan itsekritiikkiin.

Armollisuus-teeman eri toimijuussävyt voivat myös yhdistyä, kuten seuraavassa lainauksessa, jossa haastateltava kertoo siitä, miten hän ohjeistaisi myöhemmällä kokemuksellaan itseään pandemian alkuvaiheessa siirryttäessä etäopetukseen.

Armollisuutta. Se ois ihan ensimmäinen, että mä ihan liikaa vaadin iteltäni 24/7 ja olin tavoitettavissa illat ja yöt ja aina vastasin lapsille ja laitoin emojin perään että heil ois hyvä, soitin, palvelin, huolsin ja vahdin. Just siis ajankäyttö ja semmonen että ei tää tarte olla niin super, eikä se siis silti ollu mitään super, et sekin vielä että se tulos ei välttämät ees ollu niin kummoinen vaik mä jotenkin uhrasin siihen kauheesti voimavaroja. (*Haastateltava 22*)

Opettaja kiteyttää armollisuus-termillä vastauksensa. Esimerkiksi ”24/7” ja ”laitoin emojin perään” ovat kerronnallisia tehokeinoja, joilla opettaja luo kontrastia siihen, miten hän tällä hetkellä kokee silloisen ajankäyttönsä. Sen sijaan, että hän kertoisi työn määrän lisääntymisen johtuneen ulkoisista olosuhteista, hän fokusoi kerronnan itseensä: kyse oli jälkikäteen ajatellen siitä, että ”mä ihan liikaa vaadin iteltäni”. Kuitenkin heti perään hän toteaa, ettei hänen oman työnsä tulos ollut ”mitään super” tai ”niin kummoinen”, mikä tavallaan kumoo perustelun siitä, että työn laadusta voisi joustaa. Vaikutelma jää ristiriitaiseksi: armollisuuden tarve tunnistetaan, mutta käytännössä tällaista oloa vaikuttaa kuitenkin olevan mahdotonta saavuttaa oman toiminnan avulla.

Olennaisuus

Vaikka pandemia erityisjärjestelyineen aiheutti opettajille kiirettä ja stressiä, se antoi toisaalta luvan rauhoittua kaikkein olennaisimpien asioiden äärelle. Eräs opettaja kuvasi tätä

”nurinkurisena tilanteena”. Samalla, kun pakon edessä opettajan työ muuttui ulkopuolisista syistä, opettajat löysivät toimijuutta opittaviin perustaitoihin ja -sisältöihin keskittymisestä:

Nyt me pystytään keskittymään vain niihin, kun meidän ei tarvi sykkiä sitte ja käyttää jostaki äidinkielestä aikaa nyt johonkin koulun yhteiseen projektiin. Ku ainahan se pitää se aika ottaa niistä perusasioista pois. Että ne perusasiat on tavallaan ne opetussuunnitelmalliset asiat, mitä me joka oppiaineessa aina tehään, mutta niissä on yleensä jotenkin kauhee kiire ja ei ehditä keskittymään, kun sitä aikaa pitää repiä kaikkeen muuhun ylimääräseen. Millä varmasti on myös opetussuunnitelman kannalta jonkin näkönen tarkoitus, mutta että kun me tietysti halutaan opettaa ne asiat äidinkielessä ja matematiikassa: et pitää olla tietyt kirjottamistaidot ja pitää olla lukutaito tietyllä tasolla ja pitää osata matikasta ydinsisällöt. Nyt on ollut rauha keskittyä niihin, kun ei tarvi niistä oppitunneista antaa sitä aikaa muihin projekteihin.
(Haastateltava 1)

Sitaatissa opettaja rakentaa kerrontaa useilla ”pitää”, ”tarvii” ja ”täytyy” -verbeillä, jotka luovat vaikutelmaa pakosta ja toimijuuden puuttumisesta. Niiden funktio kerronnassa vaikuttaa kuitenkin olevan kontrastin luominen: miten nyt asiat ovat aikaisempaan verrattuna toisin, ja miten toimijuus on nyt vahvemmin opettajan omissa käsissä, kun hänen ei enää vastentahtoisesti tarvitse ”antaa” aikaa oppitunneista yhteisille projekteille. Hän käyttää sitaatissa kolme kertaa verbiä ”keskittyä”, viitaten sekä nykyiseen tilanteeseen että aikaisempaan tilanteeseen. Tämänhetkistä tilannetta, jossa opettaja saa toimia perusasioiden hyväksi parhaaksi katsomallaan tavalla, hän kuvaakin sanalla ”rauha”.

Samalla, kun huomataan olennaisuus-teemaa kantava positiivinen sävy, on syytä pysähtyä tarkastelemaan sitä, miten aiemmin, normaalitilanteessa toimintaan on opettajan sanoin pitänyt ”repiä” aikaa. Ajan ”repiminen” on vahva, toimijuuden rajoittumiseen viittaava ilmaus. Vasta kriisitilanteen myötä opettaja on saanut rauhan keskittyä olennaiseen. Kuten opettaja asian pukee, tällaiset asiat saattavat jollain tavalla liittyä opetussuunnitelmaan, mutta eivät kuitenkaan ole sen ytimessä.

Lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvien taitojen harjoittelun lisäksi tällaisina olennaisuuksina nousivat opettajien kerronnassa muun muassa aito läsnäolo, dialogi, ryhmäytyminen, tunteiden (esimerkiksi pelkojen) käsittely ja vanhempien kuuleminen.

Vähemmän olennaisena opettajat viittasivat esimerkiksi ”päivänavauksiin, retkiin ja yhteistyökuvioihin”, jotka toivat mukavaa vaihtelua arkeen, mutta joiden puuttuminen loi tilaa vielä olennaisemmiksi koetuille asioille. Eräälle opettajalle pandemia olikin kirkastanut ajatuksia koulun perimmäisistä tarkoituksista:

Ihan eri tavalla sen ymmärtää käytännössä, että oppilaille on erilaisia kotioloja ja he saa eri määrän tukea koulunkäyntiin. Vois tätä ajatella vähän isommasta perspektiivistä, että mikä on peruskoulun päällimmäinen tarkoitus on. Niin ainakin yks näkökulma on kyllä se, että näitä, kotiolojen asettamia rajoitteita pystyttäis mahdollisimman hyvin koulussa purkamaan. Että antais tukea semmosille oppilaille jotka ei sitä kotona saa, niin he sais koulussa tukea vähän enemmän. (*Haastateltava 9*)

Sitaatissa opettaja korostaa ajattelunsa muuttumista ja käsitystensä kirkastumista ilmaisuilla ”isompi perspektiivi” ja ”näkökulman tuominen”. Hän vahvistaa kerrontaa ilmaisuilla ”ihan eri tavalla” ja ”päällimmäinen tarkoitus”, ja puhuu ”kotiolojen asettamista rajoitteista”, jolloin hän positioi kotiolot aktiiviseksi toimijaksi, joka asettaa rajoitteita oppilaiden koulunkäynnille. Sitaatista heijastuu opettajan huoli eriarvoistumisesta, mutta opettaja vaikuttaa löytäneen toimijuutta pohtimalla rooliaan ”tuen antajana” ja tasa-arvon edistäjänä.

Epävarmuus

Kolmas opettajien kerronnassa esiintynyt teema oli epävarmuus. Opettajat kuvasivat, kuinka tämä vaikeutti erityisesti suunnittelua. Erityisesti pelko uudesta siirrosta etäopetukseen vähensi opettajien mahdollisuuksia ja halua suunnitella toimintaansa tarkasti ja pidemmällä aikavälillä, mikä koettiin lannistavaksi ja ammatillista hyvinvointia heikentäväksi:

Tavallaan se, et vaikeempi suunnitella pitkälle ajalle. Et menee paljon lyhyemmillä suunnitelmilla, kun ei oikein tiedä mitä niille suunnitelmille käy, et joutuuks ne romukoppaan ja otetaanks sit suunnitelma D tai E tai mikä sielt sit otetaan. Et vähän sellasta negatiivista muutosta, että enää ei uskokaan, et asiat menee aina kivasti, vaan tällasta voi tulla ja sit siihen täytyy sopeutua ja pelätä mitä voi tulla huomenna. [...] Aina on pelko takaraivossa, et kun tulee töihin, että ilmoitetaanks meille tänään, että huomisesta alkaen vaikka oma luokka siirtyy etäopetukseen. Et semmonen epävarmuus koko ajan. (*Haastateltava 11*)

Opettajan kerronta kuvaa muutosta aikaisempaan asiantilaan: tavanomainen usko tulevaisuuteen horjuu ja ajatuksia leimaa lähinnä selviytyminen. Myöhemmin haastattelussa opettaja kertoo, miten tärkeäksi koettu kuudesluokkalaisten leirikoulu oli jouduttu perumaan. Niinpä tilanteessa korostuukin eteneminen päivä kerrallaan ilman odottavia tulevaisuusnäkyviä. Opettajan kerrontaa hallitsevat useat negatiiviset, epätoivoa kuvaavat tunneilmaukset kuten ”pelko”, ”epävarmuus”, ”negatiivinen muutos” ja ”romukoppa”. Niinpä kerronta johtaakin vaikutelmaan ulkoisten syiden vuoksi menetystä ja kadotetusta toimijuudesta.

Vaikka epävarmuutta voikin luonnehtia toimijuuden kriisiksi, löysivät opettajat tilanteessa myös toimijuutta varavaihtoehtojen hahmottelusta:

Varasuunnitelmien teko on tullu sitä kautta, että koko ajan tässä on tämmönen pelko, että mitä jos koko koulu meneekin etäopetukseen tai mitä jos koko porukka onkin karanteenissa seuraavat kaks viikkoo. Niin semmosta valmistautumista sen varalle.

(Haastateltava 7)

Tästä sitaatista huomataan, että kyseinen opettaja ei ole ollut ainoastaan passiivisesti tilanteen armoilla, vaan hän on aktiivisesti ja pystyvässä roolissa vaikuttamassa omaan opetukseensa luomalla vaihtoehtoisia suunnitelmia. Näin ollen epävarmuus-temakaan ei sisällä ainoastaan kielteisiä merkityksiä, vaan se näyttäytyy myös realistisena suhtautumisena vallitsevaan tilanteeseen, mikä tukee koulutuksen jatkuvuuden turvaamista erityisolosuhteissa.

Epävarmuuteen saattoi suhtautua positiivisesti, kun puhe oli siitä, miten pandemia-aika on muuttanut omaa opettajuutta:

No ainaki semmonen, sanotaan et se vahvistaa semmost epävarmuuden sietokykyä, ja sitä semmosta ajatusta et voi tulla aika isojaki muutoksia nii, niist selvittää että sit löydetään joku konsti ja, sit taas toisaalta jotenki se, keskittyminen olennaiseen että, maailma ei kaadu kauheen pienistä asioista, et sinänsä se on tuonu semmosta varmuutta ja uskoa ja luottoo omaan ammattitaitoon ja siihen omaan työyhteisöön et vaikka voi tulla joku yllättäväki iso asia nii niistä vaan selvittää ja mennään sitte läpi että, kyl se on, sillai kyllä tuonu semmosta positiivista, ajatusta. *(Haastateltava 3)*

Lainauksessa opettaja puhuu sekä minä- että me-muodossa eli hänen voi tulkita tarkastelevan asiaa sekä oman että koko työyhteisönsä näkökulmasta. Sanoilla ”varmuus”, ”usko” ja ”luotto” opettaja toistaa sitä, miten hän on kokenut etäopetusjakson ja pandemia-ajan vaikuttaneen omaan ammattitaitoonsa. Kielikuvat ”maailma ei kaadu” ja ”mennään läpi” vahvistavat positiivista, selviämistä kertovaa ajatusta. Usein sanankääntein opettaja kertoo, miten epävarmuudesta huolimatta yllättävästä ja isosta muutoksesta selviäminen on ollut hänelle toimijuutta vahvistava kokemus ja tuonut perspektiiviä myös pienemmistä haasteista selviämiseen.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme luokanopettajien pandemia-aikaista toimijuutta. Tuloksissamme pandemia-aikainen toimijuus ilmeni armollisuuden, olennaisuuden ja epävarmuuden teemoina. Tulokset kertovat muiden tutkimusten tapaan niin pandemian alun nopeaan ja yllättävään etäopetussiirtymään (mm. Kim & Asbury 2020; König ym. 2020; Nazari & Seyri 2021) kuin lähiopetukseen palaamiseen (mm. Kim ym. 2021; Wakui ym. 2021) liittyvistä opettajien kokemista haasteista. Muissakin tutkimuksissa havaittu vaade muokata opetusta etäopetukseen siirryttäessä (mm. Carrillo & Flores 2020; Singh & Hardaker 2014), kääntyi tässä tutkimuksessa erityisesti armollisuuteen kannustavaksi puheeksi. Opettajien kokeman stressin lisääntyminen (mm. MacIntyre ym. 2020; Philips ym. 2021) yhdistyi tässä tutkimuksessa erityisesti epävarmuuden lisääntymiseen: työtä on ollut vaikeaa ja paikoin mahdotonta suunnitella – erityisesti pidemmällä aikavälillä. Myös joistakin psyykkisesti palkitsevista työtehtävistä (ks. Hargreaves & Fullan 2020) oli jouduttu luopumaan.

Vaikka esimerkiksi liiallinen työmäärä sekä ajan ja jaksamisen puute kaventavat opettajien toimijuutta (Vähäsantanen 2015), kuvaavat tuloksemme myös toimijuuden vahvistumista ja voimaantumista pandemian aikana (ks. myös Gudmundsdottir & Hathaway 2020; Heikkilä & Mankki 2021; Teruya 2021). Esimerkiksi olennaisuus-teema kuvaa sitä, kuinka pandemia-aika on saattanut kirkastaa opettajien ajatusta siitä, mikä heidän työssään on kaikkein keskeisintä. Niinpä opettajien kyky arvioida, muokata ja jopa vastustaa aiempia toimintamalleja voi olla pandemian myötä kasvanut (ks. myös Cong-Lem 2021).

Kokonaisuudessaan tutkimustuloksemme korostivat toimijuuden moniäänisyyttä, jopa ristiriitaisuutta, sen sijaan, että se rajattaisiin pelkästään esimerkiksi vahvaksi ja heikoksi (ks. myös Heikkilä ym. 2020). Toimijuuden moniäänisyys näkyy tutkimuksessamme paitsi eri teemoina, joista kukin kertoo omaa kieltään toimijuudesta, myös teeman sisäisten sävyvaihteluiden muodossa. Opettajat siis voivat olla esimerkiksi aktiivisia ja haavoittuvia samaan aikaan (ks. myös Heikkilä & Mankki 2021). Toimijuuden moniäänisyyden voi arvioida entisestään korostuvan kriisiolosuhteissa, joissa olosuhde on ambivalentti: opettaja pyrkii toimimaan työssään hyvin ympäristössä, jossa työnteon edellytykset äkisti heikkenevät merkittävästi opettajasta riippumattomista syistä. Moniäänisyyden korostamisesta huolimatta tutkimuksemme heikkoutena voidaan pitää sen rajoittumista ainoastaan kielelliseen tarkasteluun. Tällöin tarkastelun ulkopuolelle rajautuvat sellaiset toimijuuden muodot, jotka ilmenevät pikemminkin kehollisesti tai affektiivisesti. Niinpä toimijuustutkimusta kannattaa jatkossa täydentää esimerkiksi äänenpainojen, ilmeiden, eleiden ja asentojen analysoinnilla (Squire ym. 2017).

Tutkimuksen tulokset luovat pohjaa laajemmalla opetusalan työolosuhteita koskevalle keskustelulle, kehittämiselle ja päätöksenteolle. Esimerkiksi armollisuuspuhe, joka kytkeytyy hyvin myös nykyiseen terapiakulttuuriin (ks. Brunila & Ylöstalo 2020), heijastelee paitsi yksilöön myös työyhteisöön ja sen johtamiseen kohdistuvia vaatimuksia. Opettajien kuin muidenkin asiantuntijoiden johtamisessa tulee kyetä tarjoamaan autonomian rinnalle vahvaa tukea (Vähäsantanen 2015) – erityisesti kriisiaikoina. Tulokset myös herättävät kysymään, miksi vasta kriisitilanteen myötä opettaja on saanut rauhan keskittyä työssään *olennaiseen*. Opettajien puheenvuorot sisältävät kriittisiä kannanottoja siitä, että opetukseen ja kouluun on kytkeytynyt liaksi erilaisia vaatimuksia, joka vaikuttavat harhauttaneen opettajia keskittymästä työssään kaikista tärkeimpään – opetus- ja oppimisprosessiin. Pandemian jälkihoidossa onkin pohdittava, kuinka opettajia voitaisiin tukea opetuksen ydintehtäviin hahmottamisessa ja koulun sirpaleisuuden purkamisessa. Poukkoilun sijaan pandemian jälkeisessä koulun kehittämisessä tulisi korostaa pitkäjänteisyyttä, jatkuvuutta ja suunnitelmallisuutta – näkökulmia, joiden puutteen on pandemia-aikana koettu opettajan heikentäneen opettajien toimijuutta.

Opettajien toimijuustutkimus tarkastelee opettajien roolia aktiivisina toimijoina niin koulun kuin yhteiskunnankin kehityksessä (Cong-Lem 2021). Koska omakin tutkimuksemme tuo esille se, miten voimakkaasti toimijuus on sidoksissa yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja

vallitseviin olosuhteisiin, haluamme korostaa yhteiskunnalliset näkökulmat huomioivan toimijuustutkimuksen tärkeyttä. Lisäksi, kun toimijuus kytkeytyy vahvasti myös ammatilliseen kehittämiseen ja hyvinvointiin (Toom ym. 2021; Vähäsantanen 2015), kannustamme näillä tutkimusalueilla toimivia yksilöpsykologista näkökulmaa laajempaan – moniääniseen lähestymistapaan.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M-P. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2017. Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies* 49 (1), 38–54. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Brunila, K. & Ylöstalo, H. 2020. The Nordic therapeutic welfare state and its resilient citizens. Teoksessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills & D. Kerrigan (toim.) *The Routledge international handbook of global and therapeutic cultures*. Abingdon: Routledge, 334–345. <https://doi.org/10.4324/9780429024764-31>
- Campbell, L. 2018. Pedagogical bricolage and teacher agency: Towards a culture of creative professionalism. *Educational Philosophy and Theory* 51 (1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1425992>
- Carrillo, C. & Flores, M. A. 2020. COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education* 43 (4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cirell, A. M. & Sweet, J. D. 2020. A posthumanist unsmoothing of narrative smoothing. *Qualitative Inquiry* 26 (10), 1184–1195. <https://doi.org/10.1177/1077800420939206>
- Cong-Lem, N. 2021. Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research* 31 (3), 718–738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. 2008. Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379–387. <https://doi.org/10.1177/1468794106093634>

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23 (8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. 2020. “We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2), 239–250.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2020. Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community* 5 (3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Heikkilä, M., Iiskala, T. & Mikkilä-Erdmann, M. 2020. Voices of student teachers’ professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction* 25, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>
- Heikkilä, M. & Mankki, V. 2021. Teachers’ agency during the Covid-19 lockdown: A new materialist perspective. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1984285>
- Heikonen, L. 2020. Early-career teachers' professional agency in the classroom. *Akateeminen väitöskirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6547-3>
- Hermansen, H. 2017. Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education* 65, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickmann & J. Brannen (toim.) *The SAGE handbook of social research methods*. Los Angeles: SAGE, 447–460.
- Hyvärinen, M. 2020. Toward a theory of counter-narratives: Narrative contestation, cultural canonicity, and tellability. Teoksessa K. Lueg & M. W. Lundholt (toim.) *The Routledge handbook of counter-narratives*. London: Taylor and Francis, 17–29.
- Kim, L. E. & Asbury, K. 2020. ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology* 90, 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>

- Kim, L. E., Leary, R. & Asbury, K. 2021. Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: An exploratory study. *Educational Research* 63 (2), 244–260.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education* 43 (4), 608–622.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Laiho, A., Nieminen, M. & Tuijula, T. 2014. Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta: haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 29–42. <https://doi.org/10.33336/aik.94072>
- Leijen, Ä., Pedaste, M. & Baucal, A. 2021. Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Loutzenheiser, L. & Heer, K. 2017. Unsettling habitual ways of teacher education through 'post-theories' of teacher agency. Teoksessa J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE handbook of research on teacher education*. London: SAGE, 317–332.
- Löytömäki, S. 2021. Yli 400 opettajaa kertoi HS:n kyselyssä koulujen korona-arjesta: Monen jaksaminen on koetuksella, ja se voi käydä yhteiskunnalle kalliiksi, sanoo professori. *Helsingin Sanomat* 25.1.2021. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007760705.html>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. 2020. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. 2021. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research* 105, 101714.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>.
- Mankki, V. & Rähkä, P. 2022. Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013127>
- Mazzei, L. A. & Jackson, A. Y. 2017. Voice in the agentic assemblage. *Educational Philosophy and Theory* 49 (11), 1090–1098.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1159176>

- Meretoja, H. 2017. Narrative hermeneutics. Teoksessa H. Meretoja (toim.) *The ethics of storytelling: Narrative hermeneutics, history, and the possible*. Oxford: Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190649364.003.0002>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. 2021. Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin osaamisalueet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 52 (5), 164–179.
- Nazari, M. & Seyri, H. (2021). Coidentity: Examining transitions in teacher identity construction from personal to online classes. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1920921>
- OAJ. 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Opettajien ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> (Luettu 5.12.2021)
- OECD. 2021a. The state of global education: 18 months into the pandemic. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en> (Luettu 19.2.2022)
- OECD. 2021b. Education at a glance 2021: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en> (Luettu 19.2.2022)
- Philips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C., Burke, G., Coleman, K. & Joosa, E. 2021. Surveying and resonating with teacher concerns during COVID-19 pandemic. *Teachers and Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982691>
- Pulvermacher, Y. & Lefstein, A. 2016. Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education* 55, 255–266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.013>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Riessman, C. K. 2011. Analysis of personal narratives. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412973588.n40>
- Singh, G. & Hardaker, G. 2014. Barriers and enablers to adoption and diffusion of eLearning literature – A need for an integrative approach. *Education + Training*, 56(2–3), 105–121. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2012-0123>

- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. 2017. Introduction. What is narrative research? Teoksessa C. Squire, M. Andrews & M. Tamboukou (toim.), *Doing narrative research*. London: SAGE, 1–26. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2021. Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Educ. Sci.* 11, 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Tannen, D. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. Teoksessa D. Tannen (toim.), *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press, 14–56.
- Teruya, J. 2021. Pedagogy in a pandemic: Responsibilisation and agency in the (re)making of teachers. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1898044>
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M., Abe, Y., Murata, S., Ozawa, M., Igarashi, T., Yanagiya, T., Machida, Y. & Kikuchi, M. 2021. Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Public Health* 21, 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>