



MIRVA HEIKKILÄ – VILLE MANKKI

Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta

Heikkilä, Mirva – Mankki, Ville. 2023. LUOKANOPETTAJIEN TOIMIJUUS KORONAPANDEMIAN AIKANA: ARMOLLISUUTTA, OLENNAISUUTTA JA EPÄVARMUUTTA. *Kasvatus* 54 (2), 118–129.

Tässä artikkelissa keskitymme luokanopettajien pandemia-aikaiseen toimijuuteen ja haasteisiin, joita koronapandemia etäopetuksineen sekä rajoitus- ja varotoimineen toimijuudelle aiheutti. Toimijuus ymmärretään ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön moninaisina mahdollisuuksina vaikuttaa omaan työhönsä. Tutkimusaineistomme koostui 20 luokanopettajan teemahaastatteluista, jotka toteutettiin keväällä 2021, vuosi pandemian alkamisen jälkeen. Hyödynsimme aineistolähtöisessä analyysissä kerronnallisten käytänteiden metodologiaa, joka suuntaa tarkastelun yksittäisen kertojan puheessa heijastuviin yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Tutkimustuloksemme paljastivat luokanopettajien pandemia-aikaisen toimijuuden kiinnittyvän 1) armollisuuden, 2) olennaisuuden ja 3) epävarmuuden teemoihin. Opettajien toimijuus ei rajautunut vain aktiiviseen tai passiiviseen toimijuuteen, vaan se sisälsi sävyvaihteluita. Lisäksi opettajat ammensivat hahmottaessaan toimijuuttaan sekä mahdollistavista että rajoittavista rakenteista. Tulokset myös alleviivasivat opettajan ammatillisen kehittymisen ja hyvinvoinnin rakentumista osana yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tuloksia voidaan hyödyntää pandemian jälkihoidollisissa prosesseissa, kehitettäessä kasvatustilan johtamista sekä pedagogiset näkökulmat huomioivaa päätöksentekoa ja opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä vertaismentoroinnissa.

Asiasanat: koronapandemia, luokanopettaja, narratiivinen analyysi, opettajuus, toimijuus

Johdanto

Koronapandemia monenlaisine rajoitus- ja varotoimineen sekä etäopetuksineen vaikutti ennennäkemättömällä tavalla opettajien työhön ympäri maailman. Opettajien kokemia haasteita on kansainvälisesti tutkittu muun muassa teknologian käytön (König, Jäger-Biela & Glutsch 2020), ammatillisen identiteetin (Kim, Leary & Asbury 2021), terveysturvallisuuden (Wakui ym. 2021) ja stressin 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).

Keskitymme tässä artikkelissa luokanopettajien 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 laajemmin koulutuksen ja yhteiskunnan uudistajina (Cong-Lem 2021). Koska opettajien toimijuuden on havaittu olevan sidoksissa muun muassa ammatilliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin (Toom, Pyhältö, Pietarinen, & Soini 2021; Vähäsantanen 2015), tutkimuksemme lisää ymmärrystä keinoista, joilla opettajia voidaan pandemian jälkeisessä ajassa sekä uusiin kriisitilanteisiin valmistautumisessa tukea.

Kysymme tutkimuksessamme, millaisiin teemoihin luokanopettajien pandemia-aikainen toimijuus kiinnittyy. Nojaamme kerronnalliseen tapaan, joka huomioi toimijuuden moniäänisyyden rajaamatta sitä 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.

Toimijuus opettajan työssä

Opettajien toimijuuden käsitteestä on olemassa useampia toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Toimijuus voidaan mieltää toisaalta kyyvyiksi ja toisaalta taas teoiksi (Biesta, Priestley & Robinson 2017). Sitä voidaan tutkia niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin näkökulmasta. Toimijuus liitetään usein muutoksen aikaansaamiseen, mutta myös vastustava tai näkyvämmämpi 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).

Viittaamme tässä tutkimuksessa toimijuuteen työelämän kontekstissa käytetyllä ammatillinen toimijuus -käsitteellä (Eteläpelto ym. 2013). 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 toimijuus on sidoksissa heidän ammatilliseen kehittymiseensä ja hyvinvointiinsa monella tavalla (Toom ym. 2021; Vähäsantanen 2015). Toimijuustutkimus on tuonut esille, kuinka opettajat eivät ainoas-

taan noudata heihin kohdistuvia käytäntöjä ja menettelytapoja, vaan aktiivisesti muokkaavat tai jopa vastustavat niitä (Cong-Lem 2021). Edistämällä olosuhteita, joissa opettajat voivat tutkia, kehittää ja luoda omia toimintatapojaan, tuetaan opettajien osallistumista koulutuksen uudistamiseen (Campbell 2018). Opettajien toimijuuden kokemukset ovatkin olennaisia opettajaopiskelijoiden yhdistäessä tutkittua tietoa opettajan työn käytäntöön (Heikkilä ym. 2020). Opettajilla tulisi myös opettajankoulutuksesta valmistumisen jälkeen olla mahdollisuus saada alansa tutkittua tietoa sekä arvioida, jakaa ja kehittää tätä tietoa (Hermansen 2017).

Opettajien toimijuuteen kohdistuu erilaisia paineita. Esimerkiksi liiallisen työ määrän on havaittu kaventavan opettajien toimijuutta, sillä tällöin aika ja jaksaminen eivät riitä työn kehittämiseen (Vähäsantanen 2015). Opettajaoppilas-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 on havaittu johtavan opettajaopiskelijoilla työhön sitoutumiseen, ja toimijuutta tukemalla onkin esitetty voitavan muun muassa edistää opettajien ammatissa pysymistä ja helpottaa opettajapulaa (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 oppimisen tasolle (Madigan & Kim 2021; Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen & Soini 2021). Tästä syytä opettajien toimijuus ja sen vahvistaminen on nostettu erääksi kehityskohteeksi suomalaisessa opettajankoulutuksessa (Metsäpelto ym. 2021). Tulevia opettajia on syytä valmistaa ymmärtämään opettajuuden rakentumisprosessin kompleksisuus ja monitasoisuus; siinä on kyse sosiaalisen ja persoonallisen välisestä vuorovaikutuksesta

yhä lisääntyvien vaatimusten alaisena (Laiho, Nieminen & Tuijula 2014).

Koronapandemia-ajan haasteet

Nopea ja yllättävä etäopetukseen siirtymisen keväällä 2020 lienee muodostanut pandemia-ajan suurimman haasteen opettajille niin muualla maailmassa (ks. esim. Carrillo & Flores 2020; Kim & Asbury 2020; König ym. 2020) kuin Suomessa. Etäopetus asettaa merkittäviä vaatimuksia opettajille muokata opetustaan ja hyödyntää kontekstiin sopivia pedagogisia ratkaisuja, tehtäviä ja arviointia (ks. mm. Carrillo & Flores 2020; Singh & Hardaker 2014). Erityisesti kyky hyödyntää sähköisiä työkaluja vaikuttaa merkittävästi etäopetuksen laatuun (König ym. 2020). Opettajilla on kuitenkin havaittu kokemattomuuden, asenteiden ja kompleksisen teknologiasuhteen muodostamia esteitä sähköisten työkalujen käytölle (ks. esim. Nazari & Seyri 2021; Singh & Hardaker 2014).

Etäopetus pakotti digiloikkaan, jolloin opettajat nopeasti omaksuivat useita uusia sähköisiä työkaluja ja pedagogisia toimintatapoja. Tämä on merkittävästi muokannut opettajien toimijuutta (Nazari & Seyri 2021). Verkkoympäristöön siirtymisen aiheuttaman opetustavan vaihtumisen on todettu jo ennen pandemiaa johtavan opettajan kontrollin menetyksen pelkoon (Singh & Hardaker 2014). Opettajat ovat raportoineet kokevansa, että heidän opetuksensa laatu oli kärsinyt pandemia-ajan etäopetuksessa (Phillips ym. 2021) sekä kuvailleet etäopetuksen heikentäneen ammatillista identiteettiään ja saaneen 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). Joitakin opettajia uudenlainen tilanne voimaannutti luomaan uusia toimintatapoja (Heikkilä & Mankki 2021; Teruya 2021) ja oppimaan uutta (Mankki & Rähä 2022).

Koulujen sulkeminen ja etäopetukseen siirtyminen vähensi opettajan työn psyykkis-

tä 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 myös opettajien stressiä (Kim & Asbury 2020; Phillips ym. 2021).

Etäopetusjaksojen jälkeinen lähiopetukseen palaaminen on herättänyt keskustelua ympäri maailmaa; maiden välillä on havaittu runsaasti vaihtelua strategioissa sekä koulujen uudelleenavautumisen säätelyssä (OECD 2021a). Englantilaisitutkimus (Kim ym. 2021) on kuvannut opettajien lähiopetukseen palaamiseen liittyviä moninaisia huolia ja epävarmuutta. Japanissa on tutkittu (Wakui ym. 2021) opettajien ahdistusta lähiopetukseen palaamisen jälkeen; ahdistusta aiheuttivat huolet sekä omasta terveydestä ja tartunnan saamisesta että oppilaille etäopetuksen aikana mahdollisesti syntyneestä oppimisvajeesta. Suomessa keskustelua herättivät OAJ:n (2021) havainnot opettajien väsymisestä ja laajamittaisista alanvaihtoaikeista: syksyllä 2021 yli puolet ammattijärjestön kyselyyn osallistuneista opettajista harkitsi alanvaihtoa. Opettajat ovat myös uutisoinnissa kuvanneet esimerkiksi, kuinka ”vaikeaa, haastavaa, käytännössä mahdotonta” asetettujen turvarajoitusten ja -suositusten ylläpitäminen käytännössä kouluissa on ollut (Löytömäki 2021).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteleamalla 20 luokanopettajaa huhtikuussa 2021 osana laajempaa tutkimushanketta (ks. mm. Heikkilä & Mankki 2021; Mankki 2022; Mankki & Rähkä 2022). Tutkimukseen osallistuneista viisi oli miehiä ja viisitoista naisia, ja tämä noudattelee suomalaisten luokanopettajien sukupuolijakaumaa (OECD 2021b). Opettajien työkokemus vaihteli kahden ja 25 työvuoden välillä (ka.=9,22 vuotta). Gu ja Dayn (2007) luokit-

telun mukaan osallistujista seitsemän lukeutui uran alkuvaiheeseen (≤ 5 vuotta kokemusta), kahdeksan uran keskivaiheeseen (6–18 vuotta kokemusta) ja viisi uran loppuvaiheeseen (≥ 19 vuotta kokemusta) opettajiin. Osallistujat toimivat ympäri maata erikokoisissa kouluissa, joiden koko vaihteli kuudestakymmenestä oppilaasta tuhanteen oppilaaseen (ka.=425 oppilasta). Tutkimukseen osallistui opettajia kaikilta alakoulun 1.–6. luokka-asteilta.

Kaikki haastateltavat olivat toteuttaneet etäopetusta pandemian alkuvaiheessa keväällä 2020. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista ($n=18$) työskenteli luokanopettajina aineistonkeruun ajankohtana lukuvuonna 2020–2021. Lukuvuoden 2020–2021 opettajat olivat työskennelleet pääasiassa lähiopetuksessa. Etäopetusta kyseisen lukuvuoden aikana oli toteuttanut seitsemän osallistujaa, jotka oman luokkansa lisäksi opettivat taito- ja taideaineita myös yläkoulussa (siirrettiin monilla alueilla kolmeksi viikoksi etäopetukseen maaliskuussa 2021). Kahden opettajan oma luokka oli siirretty etäopetukseen kahdeksi viikoksi karanteenin vuoksi.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna Microsoft Teamsin tai Zoomin kautta artikkelin toisen kirjoittajan (Mankki) toimesta. Haastattelurunko koostui kahdesta pääteemasta eli paluu lähiopetukseen ja muutokset etäopetuksen jälkeen (ks. Kvale & Brinkmann 2009). Haastattelurunko laadittiin yhteistyössä kasvatusalan ammattilaisten, kuten opettajien, rehtoreiden, tutkijoiden ja opettajankouluttajien kanssa, ja testattiin pilottihaastatteluun ja viimeisteltiin tehtyjen huomioiden sekä saatujen kommenttien perusteella. Rikkaan aineiston keräämiseksi haastateltavia kannustettiin kuitenkin puhumaan vapaasti korona-ajan opetukseen kytkettyistä asioista.

Litteroitu aineisto (75 sivua, Times New Roman 12, riviväli 1,5) mahdollisti luokanopettajien toimijuuden tarkastelun kerronnallisuutta ja kielenkäyttöä analysoiden. Haastattelutilanteissa ei korostettu toimijuuteen liittyviä näkökulmia, joten sitä voitiin tutkia osana opettajien luonnollisempaa kerrontaa. Jos tut-

kija ohjaa kysymyksillään opettajan kerrontaa kovin tarkkaan, kerronnan sosiaaliset ulottuvuudet saattavat jäädä piiloon (Pulvermacher & Lefstein 2016). Tiedon hankkimista liian rationaalisiin ennakko-oletuksiin on syytä välttää ja pikemminkin antaa tilaa toimijuuden tulkitsemiselle (Mazzei & Jackson 2017).

Kerronnallinen analyysitapa soveltuu hyvin tutkimukseen, koska keskityimme toimijuuden ilmenemiseen kielessä. Kerronnallinen eli narratiivinen tutkimus kattaa erilaisia lähestymistapoja (Squire, Andrews & Tamboukou 2017). Hyödysimme aineistolähtöisessä analyysissä kerronnallisten käytänteiden metodologiaa (*narrative practice*, ks. De Fina & Georgakopoulou 2008; Riessman 2002), joka suuntaa tarkastelun yksittäisen kertojan puheessa heijastuviin yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kerrontaa on hedelmällistä tarkastella yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä se on aina yksilön henkilökohtaisen tason lisäksi yhteydessä muiden ihmisten kerrontaan, yhteiskunnallisiin mallitarinoihin ja kertomisen valitseviin käytänteisiin (Hyvärinen 2020). Kerronta on olennaista toimijuuden kannalta, sillä kertomukset ilmentävät kertojansa käsitystä toiminnasta tietyssä tilanteessa ja kontekstissa (Meretoja 2017).

Aloitimme analyysin tarkastelemalla koko aineiston kerronnallisuutta. Analyysistä vastasi pääosin artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Heikkilä). Artikkelin toinen kirjoittaja kommentoi analyysia useassa vaiheessa ja osallistui tulosten raportointiin. Käsittelimme aineistoa yhtenä kokonaisuutena saadaksemme käsityksen siitä, mistä opettajat aineistossa kertoivat sekä miten ja mistä syystä he niin tekivät tai toimivat (ks. Hyvärinen 2008). Alustavien lukukertojen perusteella hahmotimme aineistosta kolme teemaa, jotka kuvasivat opettajien pandemia-aikaista toimijuutta. Nämä teemat kattoivat koko aineiston.

Seuraavilla lukukerroilla nämä teemat ohjasivat etsintää. Merkitsimme kohdat, jotka koskivat kutakin teemaa. Nämä kohdat analysoimme kiinnittämällä huomiota pieniin kertomuksiin (*small stories*). Tämä lingvisti-

sesti suuntautunut analyysitapa voidaan lukea osaksi diskurssianalyysiäkin, ja sillä tarkoitetaan huomion kiinnittämistä myös sellaisiin kielenkäytön kohtiin, jotka eivät täytä vakiintuneita kertomuksen tunnusmerkkejä, kuten alku, huippukohta ja loppu (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Kerronnallisia elementtejä ilmenee myös kohdissa, joissa ei ole kyse perinteisen muotoisista tarinoista (ks. Cirell & Sweet 2020). Nämä voivat olla sanoja, lauseita virkkeitä tai pitempiä tekstejä.

Tarkastelimme lisäksi sitä, miten opettajat haastatteluteemoista puhuessaan tehostivat kerrontaansa esimerkiksi toistojen, kielto-
muotojen, vastakkainasettelun, varauksellisten ilmausten ja voimakkaiden, arvolatautuneiden verbien avulla (Hyvärinen 2008; Tannen 1993). Kokosimme tarkemmat kerrontaa tehostavat piirteet kunkin teeman osalta erilliseen asiakirjaan, jolloin pystyimme tarkastelemaan niitä yhtenä kokonaisuutena. Toimijuuden teemoista paljastui erilaisia, toisiaan täydentäviä sävyjä, joista yksittäinen opettaja saattoi ilmaista useampia.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksina olivat kolme toimijuuden teemaa: armollisuus, olennaisuus ja epävarmuus. Seuraavat alaluvut käsittelevät teemoihin sisältyneitä toimijuuden sävyjä, ja esitämme niissä tulkintojemme tueksi aineistoesimerkkejä.

Armollisuus

Opettajat käyttivät armollisuus-käsitettä reflektoidessaan omaa toimintaansa erityisesti kevään 2020 poikkeusolojen hätäetäopetusjakson aikana. Tämän alun perin uskonnollisesta ja ylätyyllisestä käyttötarkoituksesta (Kieli-toimiston sanakirja 2022) hyvinvointipuheeseen siirtyneen käsitteen käyttäminen antaa vaikutelman, että opettajien ammatillisuus ja heidän hyvinvointinsa oli joutunut koetukselle. He kertoivat, miten pandemiatilanne oli tuonut ja opettanut armollisuutta. Tällöin opettajat asemoivat tilanteessa itsensä toimijoiksi, koska heillä oli ollut mahdollisuus oppia ja he

olivat oppineet armollisuutta itseään kohtaan. Haastateltava 6 kuvaa asiaa seuraavasti:

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 keplotelua siinä ja sit oli pakko vaan hyväksyä se että no, ei mulla voi olla tähän ratkasa.

Edeltävän sitaatin 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; haasteellisuuden kautta opettaja on oivaltanut työnsä merkitystä ja löytänyt toimijuutta reflektoinnin sekä oppimisen kautta. ”Keplottelu”, kuten hän kuvaa, oli tilanteessa mahdollista hyväksyä.

Teemaan kytkeytyi myös armollisuutta peräänkuulluttavia sävyjä: 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 mutta- rinnastuskonjunktio ja selitys siitä, miksi armollisuutta ei ollut. Yleensä syynä oli opettajan oma luonne tai työnteotyyli, esimerkiksi liian ”perfektionistinen” tai ”sopeutuva” mutta myös liian ”innostuvainen” tai ”täysillä menevä”. Tällä tavoin haastateltava 1 kuvailee jaksamistaan: ”Se varmaan riippuu myös opettajatyyppistä, 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.” Sitaatin opettaja selittää tilannetta tunnollisella ja intohimoisella työnteotyyllillään. Vaikka sitaatin sävy on hyväksyvä, siitä välittyy itseä vähättelevä vaikutelma ja opettajan toimijuuden rajoittuminen. Tämä aineistoesimerkki tuo esille, kuinka armollisuuspuhe ei edustanut pelkästään positiivista toimijuuden sävyä, vaan se voi myös rajoittaa toimijuutta liittyessään kovaan itsekritiikkiin.

Armollisuus-teeman eri toimijuussävyt voivat myös yhdistyä, kuten seuraavassa lainauksessa. Siinä haastateltava 13 kertoo, 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 tartte 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.

Kyseinen opettaja kiteyttää koko vastauksensa sanalla ”armollisuutta”. Esimerkiksi kerronnallisilla tehokeinoilla ”24/7” ja ”laitoin emojin perään” opettaja luo kontrastia siihen, miten hän haastatteluhetkellä koki silloisen ajankäytönsä. Ulkoisten olosuhteiden aiheuttaman työ määrän lisääntymisen sijaan hän fokusoi kerronnan itseensä: että ”mä ihan liikaa vaadin iteltäni”. Kuitenkin heti perään hän toteaa, ettei hänen oman työnsä tulos ollut ”mitään super” tai ”niin kummoinen”. Tämä tavallaan kumoaa perustelun siitä, että työn laadusta voisi joustaa. Vaikutelma on ristiriitainen: armollisuuden tarve tunnustetaan, mutta käytännössä sitä tuntuu kuitenkin olevan mahdotonta saavuttaa oman toiminnan avulla.

Olennaisuus

Vaikka koronapandemia erityisjärjestelyineen aiheutti opettajille kiirettä ja stressiä, se antoi

myös luvan rauhoittua kaikkein olennaisimpien asioiden äärelle. Haastateltava 1 kuvasi tätä ”nurinkurisena tilanteena”. Opettajan työn muuttuessa pakon edessä ulkopuolisista syistä opettajat löysivät toimijuutta opittaviin perustaitoihin ja -sisältöihin keskittymisestä, kuten haastateltava 1 seuraavassa kertoo:

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 ylimääräiseen. 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 kirjoittamistaidot 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.

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 asiat nyt 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 kuvaa kin sanalla ”rauha”. Sitaatin olennaisuus-tee-maa kantaa positiivinen sävy, mutta aiemmin, normaalitilanteessa toimintaan on opettajan sanoin pitänyt ”repiä” aikaa. Ajan ”repiminen” on vahva, toimijuuden rajoittumiseen viittaa-va ilmaus. Vasta kriisitilanteen myötä opettaja on saanut rauhan keskittyä olennaiseen. Kuten

haastateltava 1 esittää, olennaiset asiat saattavat jollain tavalla liittyä opetussuunnitelmaan, mutta eivät kuitenkaan ole sen ytimessä.

Lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvien taitojen harjoittelun lisäksi 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 (haastateltava 9) pandemia olikin kirkastanut ajatuksia koulun perimmäisistä tarkoituksista:

Ihan eri tavalla sen ymmärtää käytännössä, että oppilailta 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, kotilojen asettamia rajoitteita pystyttäis mahdollisimman hyvin koulussa purkamaan. Että antais tukea semmosille oppilaille jotka ei sitä kotona saa, niin he sais koulussa tukea vähän enemmän.

Opettaja korostaa edellä olevassa sitaatissa ajattelunsa muuttumista ja käsitystensä kirkastumista ilmaisuilla ”isompi perspektiivi” ja ”näkökulman tuominen”. Hän vahvistaa kerrontaa ilmaisuilla ”ihan eri tavalla” sekä ”päällimmäinen tarkoitus” ja puhuu ”kotiolojen asettamista rajoitteista”. Tällöin hän positioidi kotioloit aktiiviseksi toimijaksi, joka asettaa rajoitteita oppilaiden koulunkäynnille. Sitaatista heijastuu opettajan huoli eriarvoistumisesta, mutta opettaja vaikuttaa löytäneen toimijuutta pohdimalla 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 sekä pitämällä aikavälillä. Tämä koettiin lannistavaksi ja ammatillista hyvinvointia heikentäväksi. Aineistoesimerkin haastateltava 11 kertoo asiasta näin:

Tavallaan se, et vaikeempi suunnitella pitkälle ajalle. Et menee paljon lyhyemmällä suunnitelmilla, kun ei oikein tiedä mitä niille suunnitelmille käy, et joutuks 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 huomisesa alkaen vaikka oma luokka siirtyy etäopetukseen. Et semmonen epävarmuus koko ajan.

Haastateltavan opettajan (11) 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. Tilanteessa korostuu eteneminen päivä kerrallaan ilman odottavia tulevaisuusnäkömiä. Opettajan kerrontaa hallitsevat useat negatiiviset, epätoivoa kuvaavat tunneilmaukset kuten ”pelko”, ”epävarmuus”, ”negatiivinen muutos” ja ”romukoppa”. Kerronta antaa vaikutelman ulkoisten syiden vuoksi menetetystä ja kadotetusta toimijuudesta.

Epävarmuutta voi luonnehtia toimijuuden kriisiksi. Kuitenkin osa opettajista, kuten haastateltava 7, löysi tilanteesta 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.” Kyseisen sitaatin opettaja ei ole ollut ainoastaan passiivisesti tilanteen armoilla, vaan hän on aktiivisessa roolissa ja vaikuttaa omaan opetukseensa luomalla vaihtoehtoisia suunnitelmia. Näin ollen epä-

varmuus-teema ei sisällä ainoastaan kielteisiä merkityksiä, vaan se näyttäytyy myös realistisena suhtautumisena vallitsevaan tilanteeseen. Tämä tukee koulutuksen jatkuvuuden turvaamista erityisolosuhteissa.

Puhuessaan siitä, miten pandemia-aika on muuttanut omaa opettajuutta, opettajat saattoivat suhtautua epävarmuuteen positiivisesti. Haastateltava 3 kertoo asiasta näin:

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.

Kyseinen opettaja puhuu sekä minä- että me-muodossa, eli hänen voi tulkita tarkastelevan asiaa sekä oman että koko työyhteisön 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. Opettaja kertoo, miten epävarmuudesta huolimatta yllättävästä ja isosta muutoksesta selviäminen on ollut hänelle toimijuutta vahvistava kokemus ja tuonut perspektiiviä myös pienemmistä haasteista selviämiseen.

Pohdinta

Olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa luokanopettajien koronapandemian aikaista toimijuutta, joka ilmeni aineistossa armollisuuden, olennaisuuden ja epävarmuuden teemoina. Tulokset kertovat muiden tutkimusten tapaan niin pandemian alun nopeaan ja yllättävään etäopetussiiirtymään (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 (ks. mm. Carrillo & Flores 2020; Singh & Hardaker 2014) kääntyi tässä tutkimuksessa erityisesti armollisuuteen kannustavaksi puheeksi. Opettajien kokeman stressin lisääntyminen (ks. mm. MacIntyre ym. 2020; Phillips ym. 2021) yhdistyi tutkimuksemme erityisesti epävarmuuden lisääntymiseen: työtä on ollut vaikeaa ja paikoin mahdollista suunnitella – erityisesti pitemmällä aikavälillä.

Vaikka esimerkiksi liiallinen työ määrä sekä ajan ja jaksamisen puute kaventavat opettajien toimijuutta (Vähäsantanen 2015), tuloksemme kuvaavat myös toimijuuden vahvistumista ja opettajien voimaantumista pandemian aikana (ks. myös Gudmundsdottir & Hathaway 2020; Heikkilä & Mankki 2021; Teruya 2021). Pandemia-aika on saattanut kirkastaa opettajien ajatusta siitä, mikä heidän työssään on kaikkein keskeisintä kytkeytymisen tutkimuksemme olennaisuus-teemaan. Opettajien kyky arvioida, muokata ja jopa vastustaa aiempia toimintamalleja on näin ollen saattanut pandemian myötä kasvaa (ks. myös Cong-Lem 2021).

Opettajien toimijuustutkimus tarkastelee opettajien roolia aktiivisina toimijoina niin koulun kuin yhteiskunnankin kehityksessä (Cong-Lem 2021). Myös tämä tutkimus painottaa toimijuuden sidoksisuutta yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja vallitseviin olosuhteisiin; korostamme yhteiskunnalliset näkökulmat huomioivan toimijuustutkimuksen tärkeyttä. Toimijuus kytkeytyy vahvasti myös ammatilliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin (Toom ym. 2021; Vähäsantanen 2015), joten edustamme yksilöpsykologista näkökulmaa laajempaa, moniäänistä lähestymistapaa.

Tutkimustuloksemme korostavat kokonaisuudessaan toimijuuden moniäänisyyttä, jopa ristiriitaisuutta (pelkästään esimerkiksi vahvaksi ja heikoksi rajaamisen sijaan, ks. myös Heikkilä ym. 2020). Toimijuuden moniäänisyys näkyy tutkimuksemme paitsi omaa

kieltään toimijuudesta viestivinä eri teemoina 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 ambivalenteissa kriisiolosuhteissa: opettaja pyrkii toimimaan työssään hyvin ympäristössä, jossa työnteon edellytykset äkisti heikkenivät merkittävässä määrin opettajasta riippumattomista syistä.

Moniäänisyyden korostamisesta huolimatta tutkimuksemme heikkoutena voidaan pitää sen rajoittumista ainoastaan kielelliseen tarkasteluun. Tällöin tarkastelun ulkopuolelle rajautuvat toimijuuden muodot, jotka ilmenevät pikemminkin kehollisesti. Niinpä toimijuustutkimusta kannattaa jatkossa täydentää esimerkiksi äänenpainojen, ilmeiden, eleiden ja asentojen analysoinnilla (Squire ym. 2017).

Tutkimuksen tulokset luovat pohjaa opetusalan työolosuhteita koskevalle laajemmalle keskustelulle, kehittämiselle ja päätöksenteolle. Esimerkiksi armollisuuspuhe kytkeytyy nykyiseen kulttuuriin, jossa ongelmia koetetaan ratkoa keskittymällä terapoimaan yksilöitä (*therapeutic cultures*, ks. Brunila & Ylöstalo 2020). Tällä tavoin se 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 herättävät myös kysymään, miksi vasta koronapandemian kriisitulanteen myötä opettaja on saanut rauhan keskittyä työsäään olennaiseen. Opettajien puheenvuorot sisälsivät kriittisiä kannanottoja siihen, että opetukseen ja kouluun on kytkeytynyt liaksi erilaisia vaatimuksia. Ne tuntuvat vaikeutaneen opettajien keskittymistä kaikista tärkeimpään työssään eli opetus- ja oppimisprosessiin. Pandemian jälkihoidossa on näin ollen pohdittava, kuinka opettajia voitaisiin tukea opetuksen ydintehtäviin hahmottamisessa ja koulun sirpaleisuuden purkamisessa.

Pandemian jälkeisessä koulun kehittämisesä tulisi korostaa pitkäjänteisyyttä, jatkuvuutta ja suunnitelmallisuutta, joiden puute pandemia-aikana on opettajien kokemusten mukaan heikentänyt opettajien toimijuutta. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää pandemian jälkihoidollisissa prosesseissa kehitetyssä kasvatusalan johtamista sekä pedagogiset näkökulmat huomioivaa päätöksentekoa. Tuloksia on niin ikään mahdollista hyödyntää toimijuuden vahvistamiseksi opettajien perusja täydennyskoulutuksessa sekä vertaismentoroinnissa.

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 kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf. (Luettu 21.3.2023.)
- 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://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 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>. (Luettu 1.2.2022.)
- 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. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>. (Luettu 21.3.2023.)
- 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/JPC-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. <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. *Helsinki studies in education* 95. 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://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*. Lontoo: SAGE, 447–460. <https://doi.org/10.4135/9781446212165>
- 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*. Lontoo: Routledge, 17–29.
- Kielitoimiston sanakirja 2022. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimiston.sanakirja.fi/#/armollinen?source=suggestion>. (Luettu 13.3.2023.)
- 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 (4), 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 explor-

- atory 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, CA: 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* 45 (5), 600–616. <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 D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE handbook of research on teacher education*. Lontoo: SAGE, 317–332. <https://doi.org/10.4135/9781529716627>
- 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>. (Luettu 3.3.2022.)
- 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. <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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mankki, V. 2022. Primary teachers' principles for high-quality distance teaching during COVID-19. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (5), 852–864. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939141>
- Mankki, V. & Rähkä, P. 2022. Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research* 64 (1), 1–17. <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 Academic, 43–88. <https://doi.org/10.1093/os0/9780190649364.003.0002>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. 2021. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Nazari, M. & Seyri, H. 2021. Covidentity: 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. <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*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- OECD. 2021b. *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Phillips, 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: Theory and Practice*. <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://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. 2002. *Analysis of personal narratives*. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research: Context & method*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 695–710.
- Singh, G. & Hardaker, G. 2014. Barriers and enablers to adoption and diffusion of elearning literature: A systematic review of the 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*. 2. painos. Lontoo: SAGE, 1–26. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Tannen, D. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Framing in discourse*. New York, NY: Oxford University Press, 14–56.
- Teruya, J. 2021. Pedagogy in a pandemic: Responsibilisation and agency in the (re)making of teachers. *Pedagogy, Culture & Society* 31 (1), 185–201. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1898044>

- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2021. Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education Sciences* 11 (7), 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- 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>

Saapunut toimitukseen: 4.4.2022

Hyväksytyt julkaistavaksi: 5.10.2022