

**Noviisiopettajien kokemuksia  
opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa toimi-  
misesta sekä minäpystyvyyttä tukevista tekijöistä**

Laura Korhonen & Kiira Natunen

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Korhonen, Laura & Natunen, Kiira. 2020. Noviisiopettajien kokemuksia opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa toimimisesta sekä minäpystyvyyttä tukevista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset tekijät näyttäytyvät opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa noviisiopettajille merkityksellisinä rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta. Lisäksi tavoitteena oli ymmärtää vasta opettajan uran aloittaneiden opettajien minäpystyvyyden kokemuksia ja selvittää erityisesti, millaisten tekijöiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään ristiriitatilanteissa toimiessaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisesti kevättalvella 2020 puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joihin osallistui kahdeksan 1–2 vuotta työelämässä ollutta noviisiopettajaa. Haastattelut analysoitiin teoriaohjaavalla laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysillä. Aineiston analyysissä teemat muodostettiin tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten mukaisesti. Samalla niitä tulkittiin suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimuksen tuloksissa rakentavien ristiriitatilanteiden kannalta merkitykselliset tekijät opettajan toiminnassa jakautuivat opettajan valintoihin oman toiminnan suhteen sekä pyrkimykseen jaetusta ymmärryksestä. Noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevia tekijöitä koskevat tulokset puolestaan käsittelivät vahvistavia aikaisempia kokemuksia, sijaiskokemusten kautta saatuja toiminnan malleja, oman toiminnan sosiaalista vahvistamista, voimavarana tunteiden tulkittamista sekä ennakoivaa resurssien lujittamista.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat ajankohtaista tietoa niistä tekijöistä, joita noviisiopettajat pitävät tärkeinä ristiriitatilanteita kohdatessaan sekä auttaa ymmärtämään noviisiopettajien minäpystyvyyden kokemuksia ristiriitatilanteissa. Tutkimus osoittaa, että noviisiopettajien minäpystyvyyden tukemista voidaan pitää tärkeänä esimerkiksi työssä jaksamisen näkökulmasta.

**Asiasanat:** opettajan minäpystyvyys, ristiriitatilanne, noviisiopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISET RISTIRIITATILANTEET</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Ristiriita vai konflikti? .....	8
	2.2 Kohti rakentavia ristiriitoja.....	10
	2.3 Vallan epätasapaino osana opettajan ja oppilaan välisiä ristiriitatilanteita.....	13
	2.3.1 Pedagogisen suhteen epäsymmetrisyys .....	13
	2.3.2 Vallan tasapainottelua .....	14
	2.4 Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen tärkeänä osana opettajan työtä .....	16
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN MINÄPYSTYVYYS</b> .....	<b>18</b>
	3.1 Minäpystyvyyden käsitteenä .....	18
	3.2 Minäpystyvyyden lähteet .....	19
	3.3 Minäpystyvyyden merkitys opettajan työssä .....	24
	3.3.1 Opettajan minäpystyvyys haastavissa tilanteissa .....	25
	3.3.2 Minäpystyvyys kehittyy opettajan uran varhaisessa vaiheessa .....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
	5.1 Minäpystyvyyden laadullinen tutkiminen .....	30
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	32
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	33
	5.4 Aineiston analyysi.....	36
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	40

<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
6.1	Toiminnan tavoitteena rakentavat ristiriitatilanteet .....	42
6.1.1	Opettajan valinnat oman toiminnan suhteen.....	43
6.1.2	Pyrkimys jaettuun ymmärrykseen .....	46
6.2	Noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevat tekijät.....	48
6.2.1	Vahvistavat aikaisemmat kokemukset .....	49
6.2.2	Sijaiskokemusten kautta saadut toiminnan mallit .....	52
6.2.3	Oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen.....	54
6.2.4	Tunteiden tulkinta voimavarana .....	56
6.2.5	Ennakoiva resurssien lujittaminen .....	58
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>61</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	61
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	66
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	71
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>73</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Kasvavasta työmäärästä, lisääntyneistä vaatimuksista ja uupumuksesta opettajan työssä on uutisoitu viime vuosina mediassa laajasti. Ryhmäkokojen kasvaessa ja tuen tarpeiden lisääntyessä yhä useampi oppilas tarvitsee jatkuvasti opettajaa, jolla aika ja jaksaminen eivät parhaastakaan auttamisen halusta huolimatta kuitenkaan riitä (Hongisto & Tikkanen 2020). OAJ:n mukaan työn määrään, sisältöön ja laatuun yhdistettävää työssä kuormittumista koetaan opettajan ammatissa enemmän kuin muissa ammateissa, erityisesti koulutus- ja kasvatusalalla keskeisten psyykkisten ja sosiaalisten kuormitustekijöiden takia. Työn muuttuminen aiempaa raskaammaksi ja kuormittavammaksi saa yhä useamman opettajan harkitsemaan alan vaihtoa (Jokinen ym. 2013, 40). OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkaisen mukaan erityisesti virkaiältään nuorten opettajien pohdinta muihin töihin siirtymisestä on huolestuttavaa (Vänttilä 2013).

Vuonna 2008 Helsingin Sanomat uutisoi jopa joka viidennen nuoren opettajan vaihtavan alaa (ks. Niemeläinen 2008). Marraskuussa 2019 OAJ:n nuorille jäsenille tehdyn kyselyn mukaan monille vasta-aloittaneille opettajille koulun todellinen arki on työelämään siirtymisen jälkeen osoittautunut odotettua kuormittavammaksi. Yliopisto-opintojen aikana työelämää tukemaan suunnitellut opetusharjoittelut keskittyvät tuntisuunnitelmien ja luovien opetusratkaisujen muodossa opettajan työn yhteen aspektiin: opettamiseen. Työelämään siirtyessään nuoret opettajat saavatkin huomata opettajan työn olevan paljon muuta kuin opettamista, minkä vuoksi hämmennys ja epävarmuus eivät ole lainkaan harvinaisia tunteita nuorten opettajien keskuudessa (Hongisto 2020; Pohjaväre 2014). Opettajan uran alkuvaihe on haasteellinen ja samalla hyvin kriittinen ammatillisen kehityksen sekä alalla pysymisen kannalta (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008). Tämän vuoksi OAJ:n järjestöasiantuntija Susanna Jokimies (2019) korostaakin koko Suomen kannalta nuorten opettajien uran alussa ilmenevien tarpeiden selvittämisen sekä niihin ratkaisujen löytämisen tärkeyttä.

Psyykkisten ja sosiaalisten kuormitustekijöiden myötä yksi suurimmista kuormitusta aiheuttavista tekijöistä liittyy opettajan työssä muun muassa vastuun suuren määrän, intensiivisyyden ja huonon käytöksen kautta myös kanssakäymisiin oppilaiden kanssa (OAJ 2020). Opetushallituksen vuonna 2018 teettämän TALIS-tutkimuksen mukaan työrauha ja työskentelyilmapiiri koetaan edelleen suomalaisissa kouluissa ongelmaksi, minkä vuoksi opettajilta kuluu tarpeettoman paljon aikaa pelkästään järjestyksen ylläpitämiseen (Taajamo & Puhakka 2019). Myös *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä* -hankkeen (2013) tulosten mukaan opettajat kokivat työn raskaana ja kuormittavana usein erityisesti oppilaiden aiheuttamien ongelmien ja häiriöiden takia (Jokinen ym. 2013, 44). Virtasen (2013, 212) väitöstutkimus osoittaa, että taitoa hallita konflikteja pidetään opettajan työssä tärkeänä, sillä opettajat joutuvat päivittäin kohtaamaan uusia konfliktitilanteita sekä ratkaisemaan jatkuvasti ihmisten välisiä erimielisyyksiä ja syntyneitä ristiriitatilanteita. Oppilaiden kanssa vastaantulevat haasteet, ristiriitatilanteet ja niiden selvittäminen ovat myös niitä asioita, jotka opettaja kohtaa todellisuudessa vasta työelämäänsä siirryttyään. Virtasen (2013, 212) mukaan opettajien tulisi saada jo opettajankoulutuksesta enemmän emotionaalisia valmiuksia kouluissa vastaantulevien konfliktien kohtaamiseen. Jos opettajankoulutuksesta ei saada tarpeeksi eväitä työarjessa vastaantulevien ja oleellisena osana opettajan työhön kuuluvien ristiriitatilanteiden kohtaamiseen, eikä kokemusta niiden ratkaisemisesta vielä ole ensimmäiseen työpaikkaan astuttaessa, mikä ohjaa nuorten opettajien toimintaa ristiriitatilanteita selvitetessä? Tämän ajatuksen myötä tutkimuksellinen kiinnostus aiheeseen nousi myös henkilökohtaisen kiinnostuksen ja oman opettajuuden kehittämisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa vasta työuransa aloittaneiden opettajien kokemuksista ja toiminnasta työarjessa vastaan tulevista erilaisissa opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa. Haluamme selvittää millaisia tekijöitä noviisiopettajat pitävät erityisesti rakentavia ristiriitatilanteita tukevan toiminnan kannalta tärkeinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan opettaja on vastuussa koko opetusryhmän turvallisuudesta, hyvinvoin-

nista ja toiminnasta koko koulupäivän ajan, minkä vuoksi myös ristiriitatilanteissa opettajan on velvollisuutensa myötä toimittava ja löydettävä käyttöönsä tilanteeseen sopivia keinoja. Uuden opettajan roolin tuoma velvollisuus ja vastuu yhdistettynä noviisiopettajien vähäiseen opettajakokemukseen tarjoavatkin mielenkiintoisen tarkastelukohdan sille, miten noviisiopettajat kokevat pystyvänsä toimimaan kohtaamissaan ristiriitatilanteissa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa halutaan ymmärtää paremmin vasta opettajan uran aloittaneiden opettajien minäpystyvyyden kokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena on erityisesti selvittää, millaisten tekijöiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa toimiessaan.

Suomessa opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu hyvin vähän ja noviisiopettajien näkökulmasta tuskin lainkaan. Suomalaiset tutkimukset minäpystyvyydestä ovat keskittyneet tällä hetkellä yliopisto-opettajien minäpystyvyyteen sekä minäpystyvyyteen luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa (ks. Lindeberg & Pitkäniemi 2013; Meriläinen, Puhakka & Sinkkonen 2016). Sekä Suomessa että kansainvälisesti minäpystyvyyttä on tutkittu pääosin määrällisten tutkimusmenetelmien avulla, minkä vuoksi laadullisia tutkimuksia minäpystyvyydestä on löydettävissä vasta hyvin vähän (ks. Zeldin, Britner & Pajares 2008). Hoyn ja Speron (2005) mukaan olisi hyödyllistä ymmärtää paremmin, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät opettajan minäpystyvyyttä varhaisina vuosina. Koska tarkoituksena on ymmärtää noviisiopettajien toimintaa, minäpystyvyyttä ja sitä tukevia tekijöitä ristiriitatilanteissa, toteutetaan tämä tutkimus laadullisen tutkimusotteen tarjoamista lähtökohdista.

## 2 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISET RISTIRIITATILANTEEET

### 2.1 Ristiriita vai konflikti?

Ristiriidat ja konfliktit ovat tilanteita, joissa ihmisten erilaiset käsitykset tai käyttäytymistäipumukset törmäävät vastakkain. Niiden merkitystä on vaikeaa erottaa toisistaan, sillä jo sanoina sekä ristiriita että konflikti pohjautuvat samaan latinan yhteentörmäystä tarkoittavaan sanaan (*conflictus*). (Grossmann 2000, 26.) Suomen kielen sanakirjat määrittelevät ristiriidan ja konfliktin toistensa synonyymeiksi yhdessä esimerkiksi kiistan, yhteensopimattomuuden ja selkkauksen kanssa. Myös monet suomalaiset tutkijat käyttävät näitä käsitteitä toistensa synonyymeina (ks. Grossmann 2000; Mahkonen 2016; Simula 2006). Tämän rinnastettavuuden vuoksi ristiriidan ja konfliktin käsitteitä on tutkimuskirjallisuudessa vaikeaa ja jopa mahdotonta ajoittain erottaa toisistaan, sillä myös englannin kielessä sanoilla on vain yksi merkitys (*conflict*). Yleisesti ristiriitoja ja konflikteja käsitellään siis samaa tarkoittavina asioina. Joitakin eroja käsitteiden merkityksille on kuitenkin nähtävissä. Puttosen (1993, 62) mukaan konflikti voidaan nähdä ristiriitaa suurempana ja pysyvämpänä ilmiönä, minkä vuoksi ristiriitoja voidaan pitää myös konfliktin esiasteina tai pieninä konflikteina. Filella, Ros-Morente, Oriol ja March-Llanes (2018) puolestaan erottavat toisistaan pienet ja suuret konfliktit suhteessa niiden herättämiin tunteisiin. Näin ollen ristiriitatilanteen voitaisiin nähdä muuttuvan ratkaisua vaativaksi konfliktiksi, jos sen yhteydessä syntyy negatiivisia tunteita. Myös Simola, Heikkonen ja Mäkelä (2003, 9–10) toisaalta rinnastavat ristiriidan ja konfliktin käsitteet toisiinsa, mutta toisaalta kuvaavat puutteellisesti käsiteltyjen ristiriitojen johtavan konflikteihin. Tässä tutkimuksessa ristiriidan ja konfliktin käsitettä ei niiden tutkimuskirjallisuudessa esiintyvän samankaltaisuuden vuoksi haluttu tai pystytty kokonaan erottamaan toisistaan. Tutkimusta toteutettaessa puhutaan kuitenkin ensisijaisesti ristiriidoista ja ristiriitatilanteista, jotta oppilaan ja opettajan välille kitkaa aiheuttavia tilanteita



pystyttäisiin lähestymään mahdollisimman pehmeästi ja neutraalisti. Ristiriitatilanteista puhuminen tarjoaa ehkä vakavammiksi mielletäviä konflikteja laajemat mahdollisuudet käsitellä opettajan arjessa usein vastaan tulevia arkisia ja lieviäkin yhteentörmäyksiä.

Konflikteja ja ristiriitoja on aikaisemmin tutkittu ja käsitelty paljon suhteessa työyhteisöihin, organisaatioiden työkuultuuriin sekä laajemmassa mittakaavassa suhteessa politiikkaan ja talouteen. Ne ovat kuitenkin osa mitä tahansa toimintaa ja organisaatiota, jossa ihmiset toimivat ja työskentelevät yhdessä, minkä vuoksi ne näkyvät myös koulussa (Tschannen-Moran 2001, 2). Ihmisten välisissä suhteissa erilaisia ristiriitoja ilmenee väistämättä, kun jokainen erilainen ihminen tuo mukanaan suhteeseen omat arvonsa, asenteensa, temperamenttinsa, näkökulmansa ja tunteensa. Opettaminen ja oppiminen ovat luonteeltaan emotionaalista toimintaa, mikä johtaa väistämättä välillä myös ristiriitatilanteiden syntymiseen (Hargreaves 2000, 812). Ristiriitatilanteisiin koulussa voivat johtaa tilanteet, joissa joko oppilaalla on jokin ongelma, opettajalla on jokin tilanteeseen liittyvä ongelma tai molemmilla on erilaisia tarpeita, jotka kohtaavat ristiriidassa toisiinsa nähden (Gordon 2006; Pruitt & Carnevale 1993, 2; Wilmot & Hocker 1998). Konflikteissa kyse voi olla ongelmiksi koetuista asioista, joiden myötä muodostuneet jännitteet purkautuvat ristiriitoina ihmisten välillä (Lahtinen, Vartia, Soini & Joki 2002, 94). Vastakkaisiin suuntiin toimivat pyrkimykset, ajatukset ja tahtotilat (Simula 2006, 77) sekä tarveristiriidan yhteydessä syntyvät negatiiviset tunteet (Filella ym. 2018) aiheuttavat ristiriitatilanteen. Ristiriitatilanteessa sen osapuolet kokevat alun perin tavoitteensa tai tarpeensa yhteensopimattomiksi toisen osapuolen tavoitteiden tai tarpeiden kanssa (Gordon 2006; Pruitt & Carnevale 1993, 2; Wilmot & Hocker 1998, 12).

Konfliktille ominaista ovat sen nimettävissä olevat osapuolet sekä tapahtumat, jotka sijoittuvat tiettyyn aikaan ja paikkaan (Attias 2020, 27). Ristiriidoilla on myös aina syy, joka useimmiten liittyy molempien osapuolien käyttäytymiseen sekä sanoma, jonka myötä muutoksen on mahdollista tapahtua (Grossmann 2000, 27). Sekä Wilmotin ja Hockerin (1998, 100) että Schmuckin ja Schmuckin (2001, 273) mukaan konfliktin syntyessä sen osapuolet kohtaavat valinnan; he

voivat joko välttää konfliktin tai osallistua siihen. Ristiriitatilanteen kehittyessä yksilöiden valitsema lähestymistapa määrittelee sitä, saako konflikti osakseen tuhoavia vai rakentavia piirteitä. Tämän ajatuksen ymmärtäminen antaa osapuolille mahdollisuuden lähteä muuttamaan konfliktitilannetta rakentavampaan suuntaan, jolloin se voi parhaimmillaan jopa vahvistaa osapuolten välistä vuorovaikutussuhdetta (Wilmot & Hocker 1998, 38). Opettaja-oppilassuhde määritellään formaaliksi suhteeksi, jossa vallitsee professionaalinen asetelma (Gerlander & Isotalus 2013; Wilmot & Hocker 1998, 47). Tämä tarkoittaa ristiriitatilanteiden kannalta muun muassa sitä, että luokanhallinta ja siinä esiintyvien ongelmien ratkaiseminen kuuluu opettajalle (Gordon 2006). Tämän tutkimuksen keskiössä ovat sellaiset opettajan ja oppilaan väliset ristiriitatilanteet, jotka vaativat opettajalta joitakin toimia tilanteen selvittämiseksi.

## **2.2 Kohti rakentavia ristiriitoja**

Ristiriidat mielletään helposti häiriöiksi. Voidaan ajatella, että kun jokin ihmisten välillä törmää vastakkain se aiheuttaa säröjä muuten sopuisiin oloihin. Oikein katsottaessa ristiriitatilanteissa on kuitenkin yhtä lailla myönteiset puolensa, joita Grossmannin (2000, 27) mukaan erityisesti ihmissuhteissa ilmenevissä ristiriidoissa ei ole välttämättä edes kovin vaikeaa havaita. Tällöin ristiriitatilanteet voidaan esimerkiksi tuhoavan näkökulman sijaan nähdä rakentavina. Wilmotin ja Hockerin (1998, 47) mukaan tuhoavan ja rakentavan konfliktin suurimpana erona on se, että rakentavassa konfliktissa tilanne nähdään sen haastavuudesta huolimatta mahdollisuutena oppia. Tuhoavassa konfliktissa puolestaan tilanteen pääasiallisena tarpeena olisi itsensä puolustaminen. Rakentava konflikti perustuu siihen, että ensimmäinen liike tapahtuu konfliktin toista osapuolta kohti, tarkoituksena ymmärtää, ratkaista, oppia, kysyä, avautua ja lopulta muuttua. (Wilmot & Hocker 1998, 48.) Tätä tukee vahvasti myös Simolan, Heikkosen ja Mäkelän (2003, 16) näkemys, jonka mukaan ristiriitoja rakentavasti ratkaistaessa tilanteen molemmilla osapuolilla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja toiveensa avoimesti, jolloin erilaisten näkemysten selvittämistä pidetään tärkeänä ja siihen

ollaan valmiita käyttämään aikaa. Heidän mukaansa rakentavissa ristiriitatilanteissa erimielisyydet nähdään haasteina, jotka pyritään aktiivisesti ratkaisemaan.

Rakentavia konflikteja voi esiintyä sellaisissa suhteissa, joissa suhteen laatu ja vuorovaikutus menevät puhtaasti henkilökohtaisten tavoitteiden ja etujen edelle (Wilmot & Hocker 1998, 48). Niihin on mahdollista päästä silloin, kun konfliktin osapuolet tiedostavat suhteen tärkeyden. Opettaja-oppilassuhdetta voidaan pitää erityisen tärkeänä, sillä sen laadun on todettu tukevan lapsen normaalia ja sosioemotionaalista kehitystä (Virta & Lintunen 2012, 31). Sen on myös todettu olevan vahvasti yhteydessä muun muassa oppilaan hyvinvointiin (Konu 2002, 44), kouluun sitoutumiseen (Muhonen, Vasalampi, Rausku-Puttonen & Lerkkanen 2016), käyttäytymiseen (O'Connor, Dearing & Collins 2013, 124), osallisuuteen, läsnäoloon, kriittisen ajattelun kehittymiseen, saavutuksiin sekä positiiviseen motivaatioon (Cornelius-White 2007, 151). Wilmotin ja Hockerin (1998, 48) mukaan osana tärkeiden suhteiden rakentavia konfliktitilanteita molemmat osapuolet ymmärtävät omien tekojensa vaikutukset toiseen, jolloin myös omat liikkeet on mahdollista valita niin, että ne tukevat suhdetta. Jos jommankumman osapuolen päämääränä on hyötyä tilanteesta toisen kustannuksella, ajautuu konfliktin ratkaisu epätoivottuun "win-lose" tilanteeseen. Nämä tilanteet heikentävät suhteen tulevaisuutta. (Wilmot & Hocker 1998, 48.) Pruittin ja Carnevalen (1993, 189) mukaan keskustelun kautta saavutettu yhteinen päätöksenteko (*joint decision making*) onkin suositeltava ja parhaiten suhdetta jatkossa tukeva lähestymistapa arkisissa kiistatilanteissa. Esimerkiksi kuuntelemalla oppilasta ja osoittamalla ymmärtävyyttä, opettaja voi saada selville oppilaan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä ja selvittää näin ristiriitatilanteen siihen liittyvien todellisten syiden pohjalta (Gordon 2006, 94, Noddings 1988, 223). Keskustelemalla opettajan on mahdollista jakaa myös omia tuntemuksiaan ja ajatuksiaan oppilaan kanssa. Samalla he voivat yhdessä keskustella näkemyksistään suhteessa oppilaan toimintaan ja syihin toiminnan taustalla. (Gordon 2006; Noddings 1988, 223.) Pruitt ja Carnevale (1993, 185) vahvistavat tätä näkemystä korostamalla konfliktin molempien osapuolten osallistumisen merkityksellisyyttä

sen ratkaisemisessa. Heidän mukaansa konflikteja tulisi ratkaista yhdessä keskustelemalla ja tarvittaessa kolmatta, puolueetonta osapuolta hyödyntämällä (Pruitt & Carnevale 1993, 185). Rakentavat konfliktit ovatkin yhdessä nähdyn vaivan ja työn tulos (Wilmot & Hocker 1998, 48).

Kun konfliktia käsitellään rakentavasti, se ei muodostu ylitsepääsemättömäksi esteeksi, vaan tarjoaa ennemminkin mahdollisuuden osapuolten syvemmälle yhteydelle ja sitoutumiselle (Wilmot & Hocker 1998, 48). Tällöin konfliktien kautta on mahdollista päästä positiivisiin lopputuloksiin. Schmuck ja Schmuck (2001, 270) jopa väittävät, että ilman konflikteja koulut eivät olisi elinvoimaisia ja kasvua edistäviä yhteisöjä. Opettajan ja oppilaan välisten ristiriitatilanteiden ratkaisun kannalta keskeistä onkin se, millaisena tilanne nähdään. Longarettin ja Wilsonin (2006, 11) tutkimuksessa konflikteista ja niiden hallinnasta yksikään opettaja ei pitänyt konfliktia positiivisena asiana ja tämä heijastuikin kielteisesti siihen, miten niitä selvitettiin. Myös Schmuck ja Schmuck (2001, 272) kertovat opettajien näkevän konfliktitilanteet liian usein pahana ja näin ollen pyrkivän loppuun asti niiden välttämiseen. Tästä syystä omia käsityksiä konflikteista ja niistä selviytymisestä on tärkeää ja mielenkiintoista pohtia tarkemmin. Tehokas ja rakentava konfliktien ratkaiseminen rakentuu hyvästä kommunikatiosta, omien käsitysten ja oletusten tarkistamisesta sekä tarvittaessa konfliktin elementtien muokkaamisesta (Pruitt & Carnevale 1993, 185; Wilmot & Hocker 1998, 53). Mikään toimintatapa ei myöskään toimi ehdoitta kaikissa tilanteissa, minkä vuoksi rakentaville konflikteille ominaista on myös sen osapuolten avoimuus toimivan vuorovaikutuksen vaatimia uusia näkökulmia ja niiden edellyttämiä toimintatapoja kohtaan (Wilmot & Hocker 1998, 53). Ristiriitatilanteista puhuttaessa keskeiseen rooliin nousee myös joustavuus tilannetta kohtaan. Wilmotin ja Hockerin (1998, 53) mukaan ihmiset voivat suurimmilta osin toimia ja elää yhdessä menettämättä omanarvontuntoaan tai käsitystä omista tarpeistaan. Kuitenkin vuorovaikutustilanteen eskaloituessa konfliktiksi ihmisen täytyy jossain vaiheessa joustaa eli muuttua tai muuttaa omia toimintatapojaan voidakseen pysyä tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Konfliktin ollessa rakentava osapuo-

let kokeilevat uusia strategioita, kommunikoivat eri tavoin ja saattavat tarvittaessa muuttaa tavoitteitaan. Jos jokin ei toimi, on yritettävä jotakin muuta. (Wilmot & Hocker 1998, 53.)

## **2.3 Vallan epätasapaino osana opettajan ja oppilaan välisiä ristiriitatilanteita**

Yksi konfliktinhallinnan ja näin ollen myös ristiriitatilanteiden selvittämisen keskeisimmistä käsitteistä on valta ja sen käyttö. Valta on usein epämieluisen keskustelun aihe, mutta sen käyttöä ja tarkastelua on kuitenkin mahdotonta välttää. (Wilmot & Hocker 1998, 101.) Wilmotin ja Hockerin (1998, 101) mukaan valta on sosiaalisten suhteiden tuote, ei yksilön ominaisuus, ja se kasvaa yksilöiden välisistä riippuvuussuhteista. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa valta kallisuu epäsymmetrisesti opettajan puolelle. Tällöin valta-asema ja vastuu asettuvat ohjaamaan opettajan toimintaa, kun taas oppilasta ne eivät rajoita. (Mahkonen 2016, 30, 149.)

### **2.3.1 Pedagogisen suhteen epäsymmetrisyys**

Opettaja-oppilassuhteen luonteen vuoksi vallan epätasainen jakautuminen on väistämätöntä. Vaikka opettajan ja oppilaan tavoiteltu vastavuoroinen vuorovaikutus toteutuisikin, on heidän pedagoginen suhteensa silti epäsymmetrinen. (Atjonen 2007, 172; Gerlander & Isotalus 2013; Haikonen 1999.) Tätä epäsymmetriaa aiheuttaa esimerkiksi pedagogisen suhteen osapuolten eriävät tieto- ja taitotasot, erilaiset näkökulmat vuorovaikutussuhteeseen sekä erilaiset oikeudet ja velvollisuudet osallistua vuorovaikutukseen (Gerlander & Isotalus 2013, 8). Myös Moilasen (2005, 44) mukaan opettaminen itsessään edellyttää sitä, että opettaja on oppilaisiin verrattuna tiedollisesti ja taidollisesti jollakin tavalla ylivertainen. Opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa vallan ja auktoriteetin läsnäoloa on myös mahdotonta välttää, sillä myös arvioijan ja arvioitavan suhde on väistämättä epätasa-arvoinen (Atjonen 2007, 172–173).

Opettaja-oppilassuhde on kuitenkin valtasuhteistaan huolimatta myös huomattavan monitahoinen (Gerlander & Isotalus 2013, 8). Mahkosen (2016, 29–

30) mukaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen ominaispiirteisiin kuuluu valta-aseman lisäksi kaksoissidos, mikä tarkoittaa, että ilman opettajia ei olisi oppilaita, eikä ilman oppilaita olisi tarvetta opettajallekaan. Gerlanderin ja Isotaluksen (2013, 8) mukaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen monitahoisuus ilmenee esimerkiksi eksistentiaalisella eli ihmisenä olemisen tasolla, jossa tämä suhde on symmetrinen eli opettaja ja oppilas ihmisinä ovat samanarvoisia. Epäsymmetrisyys opettaja-oppilassuhteessa kohdistuu episteemiselle eli tiedon ja asian tuntuuden tasolle. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla on käytössään enemmän tietoa, taitoja ja kokemusta kuin oppilaalla. Myös juridis-eettisellä eli velvollisuuksien ja vastuiden tasolla opettajan ja oppilaan välinen suhde on epäsymmetrinen. Tällä tasolla opettajan toimintaa ohjaavat sellaiset lait, säädökset ja ammattietiikkaan liittyvät vastuut, jotka eivät vaikuta oppilaan toimintaan vuorovaikutussuhteessa. (Gerlander & Isotalus 2013, 8; Mahkonen 2016.) Mahkonen (2016, 30) mukaan opettajan ja oppilaan välisessä konfliktitilanteessa oppilas voisi esimerkiksi provosoida opettajaa taitavasti ja tahallaan, niin non-verbaalisesti kuin sanallisestikin, mutta julkisen vallan käyttäjänä opettaja ei voi vastata tähän samalla mitalla. Nämä tekijät aiheuttavat väistämättä vastuun, vallan ja voimasuhteiden epätasaisen jakautumisen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa.

### **2.3.2 Vallan tasapainottelua**

Vallan epätasainen jakautuminen voi väistämättömyydestään huolimatta aiheuttaa opettaja-oppilassuhteeseen kitkaa ja myös vahingoittaa suhdetta, jos valta-asetelmaa ei käytetä oikein. Korostetun vallankäytön lisäksi negatiiviset vaikutukset voivat johtua myös vallan liian vähäisestä käytöstä (Wilmot & Hocker 1998, 101). Ciuladienen ja Kairiinen (2017, 111) toteuttaman tutkimuksen tulokset oppilaiden kokemuksista ja tunteista konfliktien aikana puhuvat tässä tapauksessa puolestaan. Oppilaiden mukaan yleisimpiä konfliktin aiheuttajia olivat kokemukset muun muassa heihin kohdistuneesta epäoikeudenmukaisesta arvioinnista, opettajan epäsopivasta tai riittämättömästä reagoinnista ristiriitai-

lanteissa sekä oppilaan psykologisesta kaltoinkohtelemisesta, joka ilmeni tutkimuksessa esimerkiksi huutamisena, loukkaamisena tai rangaistuksilla uhkaamisena. Kaikkien näiden oppilaiden kokemusten taustalla on tunnistettavissa yhdistävä tekijä: opettajan ja oppilaan epäsymmetrinen valta-asetelma sekä kokemus opettajan negatiivisesta vallankäytöstä tuon kallistuneen valta-asetelman tiimoilta. (Ciuladiene & Kairiene 2017, 111.) Näitä kokemuksia tukee myös Schmuckin ja Schmuckin (2001, 272) näkemys siitä, ettei pelkkä rangaistus ole riittävä ratkaisu konfliktitilanteelle. Jos konflikti opettajan kanssa päättyy vain menolippuun kohti jälki-istuntoa, ei oppilas saa välineitä muuttaa omaa toimintaansa jatkossa. Vaikka oppilaan tuhoisalla, epäkunnioittavalla tai loukkaavalla käytöksellä tulee olla seuraamuksia, ei pelkkä rangaistus auta oppilasta kehittämään omaa käyttäytymistään tulevaisuudessa. (Schmuck & Schmuck 2001, 272.) Tämä tarkoittaakin sitä, että mikäli opettaja tyytyy ratkaisemaan konfliktin pelkästään turvautumalla valta-asemaansa ja jakamalla rangaistuksia, jättää hän käyttämättä myös suuren kasvatuksellisen mahdollisuuden.

Opettajan ja oppilaan välisten valtasuhteiden tasapainottaminen voi myös muuttaa konfliktitilanteen rakentavaksi. Valtasuhteita voidaan tasapainottaa muun muassa keskittymällä vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, pitäytymällä rauhallisissa toimintatavoissa, pysymällä sitoutuneena tilanteeseen sekä voimaannuttamalla vähävoimaisempia osapuolia ja rajoittamalla suurempivaltaisen osapuolen valtaa. (Wilmot & Hocker 1998, 101.) Samalla tavoin useiden tutkijoiden mukaan koulussa opettaja voi pyrkiä tukemaan positiivista opettaja-oppilassuhdetta ristiriitatilanteissa keinoilla, jotka eivät tarjoa oppilaalle valmista ratkaisua tilanteen selvittämiseksi. Opettaja voi tasapainottaa valtasuhteita omalla toiminnallaan opettamalla oppilaalle vastuullisuutta ja ohjaamaan oppilasta oman toimintansa muuttamiseen (Gordon 2006, 129–130; Lewis, Romi, Qui & Katz 2005, 732). Rakentavissa ristiriitatilanteissa opettaja voi esimerkiksi keskustelemalla oppilaan kanssa pyrkiä jakamaan vastuuta ja tarjota näin mahdollisuuksia käyttäytymisen muuttamisesta oppilaalle itselleen (Gootman 2008, 2;

Gordon 2006, 129–130). Näin myös valtasuhteet tasapainottuvat opettajan rakentavan toiminnan seurauksena ja ristiriitatilanne voi saada osakseen positiivisia lopputuloksia.

## **2.4 Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen tärkeänä osana opettajan työtä**

Ristiriitatilanteiden ja niissä toimimisen ymmärtäminen on opettajien näkökulmasta erityisen merkittävää ja mielenkiintoista, sillä näitä tilanteita löytyy väistämättä jokaisen ammatissa toimivan polun varrelta. Longarettin ja Wilsonin (2006, 11) tutkimuksessa opettajat kuvailivat konfliktien ilmenevän koulussa yleisimmin negatiivissävyytteisinä väittelyinä, aggressiivisena tapana ratkaista ongelmia ja tilanteina, joissa osapuolilla on haasteita löytää kompromisseja. Kuten Wilmot ja Hocker (1998) ovat jo vuosia sitten havainneet, huonosti hoidetut ja käsitellyt konfliktitilanteet rasittavat ja heikentävät kahden ihmisen välistä suhdetta ajan kuluessa. Luokanopettaja toimii oppilaiden kanssa päivittäin ja usein moniakin vuosia, minkä vuoksi hän on tärkeässä asemassa oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta (POPS 2014, 7; Virta & Lintunen 2012, 31). Mahdollisimman laadukkaasti opettajan ja oppilaan välisen suhteen tukeminen onkin luokanopettajan työssä hyvin merkityksellistä.

Sen lisäksi, että puutteellisesti selvitetty ristiriidat jäävät helposti kaikkien osapuolten henkiseksi rasitteeksi, ovat nämä tilanteet myös merkittäviä oppilaan ongelmaratkaisutaitojen kehityksen kannalta (Gordon 2006, 129). Ristiriitoja kohdatessa on muistettava, että oppilaiden ei voida olettaa kykenevän toimimaan konfliktitilanteissa rakentavasti, jos heille ei anneta mahdollisuutta oppia sitä (Schmuck & Schmuck 2001, 272). Schmuck ja Schmuck (2001, 272) nostavatkin esiin merkittävän näkökulman, jonka mukaan konfliktitilanteissa toimimista voidaan verrata esimerkiksi lukemaan oppimiseen. Molemmissa tarvitaan ohjausta ja harjoitusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan useaan otteeseen perusopetuksen moniulotteiset kasvatustehtävät, joihin lukeutuu kaikessa laajuudessaan esimerkiksi oppilaan tukeminen kasvussa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Kuten Schmuck ja Schmuck (2001, 273) ovat todenneet,



erilaisten selviytymiskeinojen ja ratkaisutaitojen opettaminen oppilaille tulevaisuuden konflikteja varten on yksi tärkeimmistä kasvatustavoitteista, joita kaikkien kasvatustyössä toimivien tulisi omalta osaltaan tukea ja vahvistaa.

On siis tärkeää, että opettaja pystyy toimimaan eteensä väistämättä tulevissa konfliktitilanteissa niin, että nuo tilanteet voivat saada rakentavia piirteitä sekä tukea ja vahvistaa opettaja-oppilassuhdetta. Koska erityisesti opettajan toiminta on opettajan ja oppilaan välisten ristiriitatilanteiden ratkaisemisen keskiössä (ks. Gordon 2006, Mahkonen 2016, 30), nousee myös käsitys opettajan minäpystyvyyden kokemuksista keskeiseen asemaan (Bandura 1997, 3). Opettajan uskomukset omasta pystyvyydestään vaikuttavat siihen, miten hän pystyy toimimaan kohtaamissaan haastavissa tilanteissa (Bandura 1995; 1997; Urdan & Pajares 2006). Esimerkiksi Morris-Rothschildin ja Brassardin (2006, 115) tutkimuksen mukaan opettajien yleisesti luokanhallintaan kohdistuvat pystyvyyden kokemukset ennustivat merkittävimmin opettajan ja oppilaan välisten konfliktien ratkaisemista rakentavasti ja vastavuoroisesti. Näin ollen hyvä opettajan minäpystyvyys lisää todennäköisesti ristiriitatilanteissa mahdollisuutta kehittävään ja rakentavaan konfliktien ratkaisemiseen (ks. Baker 2005; Tschannen-Moran & Hoy 2007).

## 3 OPETTAJAN MINÄPYSTYVYYS

### 3.1 Minäpystyvyys käsitteenä

Ihmisen toimintaa tutkittaessa keskeisimmässä ja kokonaisvaltaisimmassa roolissa ovat ihmisen uskomukset henkilökohtaisesta pystyvyydestään (Bandura 1997, 3; Urdan & Pajares 2006, 3–4). Pystyvyyduskosta puhuttaessa on mahdollista olla nostamatta esiin Albert Banduraa, joka ensimmäisten joukossa toi sosio-kognitiivisella teoriallaan minäpystyvyyden (*self-efficacy*) käsitteen ihmisen toiminnan tutkimisen ytimeen. Suomessa minäpystyvyyttä, pystyvyyduskoa ja minäpystyvyyduskomuksia on käytetty kuvaamaan samaa asiaa (ks. Lukin 2013), minkä vuoksi myös tässä tutkimuksessa niitä käytetään rinnakkain. Banduran (1997, 3) mukaan ihmiset ohjaavat elämäänsä uskomuksillaan omasta pystyvyydestään ja tämän perusteella minäpystyvyyttä voidaan tarkastella käsitteenä, joka luo pohjan ihmisen toiminnalle.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskoa omaan kykyihinsä organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, jollaisia vaaditaan tietyistä tilanteista suoriutumiseen. Kyse on siis siitä, miten ihminen itse uskoo suoriutuvansa jostakin, mahdollisesti haasteellisesta, edessään olevasta tilanteesta tai tehtävästä. (Bandura 1995, 2; Bandura 1997, 3). Minäpystyvyys on motivaatioon pohjautuva käsite, minkä vuoksi se perustuu yksilön havaintoihin ja käsityksiin omista kyvyistään eikä anna tietoa yksilön osaamisen ja kyvykkyyden todellisesta tasosta (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 947). Jos ihminen ei usko pystyvänsä toiminnallaan saavuttamaan haluttuja tuloksia, hän ei todennäköisesti myöskään yritä nähdä vaikeaa niiden eteen. Usko omaan pystyvyyteen on avain henkilökohtaisiin voimavaroihin itsensä kehittämisessä, sillä se vaikuttaa päätöksentekoprosesseihin sekä kognitiivisella tasolla että motivaatio- ja tunnetasolla. (Bandura 1997, 3.)

Minäpystyvyyduskomukset vaikuttavat ja näkyvät ihmisen toiminnassa monella tavalla. Urdan ja Pajares (2006) vahvistavat Banduran (1997) näkemystä, jonka mukaan minäpystyvyyduskomukset vaikuttavat yksilön päämääriin ja ta-

voitteisiin, käytettävien toimintatapojen valintaan sekä siihen, kuinka paljon vai-  
vaa tiettyjen asioiden eteen nähdään. Uskomukset luovat pohjan myös sille,  
kuinka periksiantamaton ja sinnikäs ihminen on kohdatessaan esteitä ja epäon-  
nistumisia sekä sille, millainen hänen sietokykynsä vastoinkäymisissä on. Usko-  
mukset minäpystyvyydestä vaikuttavat myös siihen, muodostuvatko yksilön  
ajatusmallit tulevan toiminnan suhteen pessimistisesti itseä pidätteleviksi vai op-  
timistisesti itseä auttaviksi. (Bandura 1997, 3; Urdan & Pajares 2006, 3–4.) Tärkeää  
minäpystyvyyttä tarkasteltaessa on myös muistaa sen kontekstisidonnaisuus  
sekä se, että minäpystyvyys on usko siitä, mitä ihminen voi tehdä, eikä suinkaan  
arvostelua yksilön fyysisistä ominaisuuksista tai persoonallisuuden piirteistä  
(Urdan & Pajares 2006, 47). Näin minäpystyvyyden käsite eroaa myös esimer-  
kiksi itsetunnon käsitteestä merkittävästi. Uskolla omaan pystyvyyteen tietyissä  
tilanteissa ei ole kiinteää suhdetta siihen, minkä arvoisena yksilö itseään pitää tai  
siihen, miten positiivisessa valossa hän itsensä näkee (Bandura 1997, 11).

Näiden minäpystyvyyden määrittelyjen perusteella Skaalvik ja Skaalvik  
(2007, 612) ovat muodostaneet käsitteen opettajan minäpystyvyydestä, jota käy-  
tetään myös tässä tutkimuksessa. Opettajan minäpystyvyyden voidaan käsittää  
tarkoittavan yksittäisen opettajan uskomuksia omista kyvyistään suunnitella, or-  
ganisoida sekä toteuttaa toimintatapoja, joita vaaditaan tiettyjen tavoitteiden saa-  
vuttamiseksi (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612).

### 3.2 Minäpystyvyyden lähteet

Banduran (1995; 1997) mukaan ihmisen uskomukset omasta pystyvyydestään  
kehittyvät neljän lähteen vaikutuksesta. Näitä minäpystyvyyteen vaikuttavia  
tekijöitä ovat yksilön omat aikaisemmat kokemukset (*enactive mastery experience*),  
toisten kautta koetut sijaiskokemukset (*vicarious experience*), sosiaalisessa kon-  
tekstissa saatava verbaalinen vakuuttaminen (*social persuasion*) sekä informaatio  
omista fysiologisista tunnetiloista (*physiological and affective states*). Henkilökoh-  
taiset, sosiaaliset ja tilannesidonnaiset tekijät vaikuttavat kuitenkin siihen, missä

määrin yksilö kykenee ja voi rakentaa pystyvyyttään kussakin tilanteessa näiden päälähteiden kautta. (Bandura 1997, 79.)

**Omat aikaisemmat kokemukset.** Edessä olevaan tilanteeseen sovellettavissa olevat yksilön omat aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttavin lähde uskolle minäpystyvyydestä, sillä ne ennustavat henkilökohtaisten kokemusten kautta tietynlaisella toiminnalla saatuja tuloksia. Aikaisemmin saadut kokemukset menestyksestä ja oman toiminnan onnistumisesta luovat lujan uskon yksilön henkilökohtaisesta pystyvyydestä, kun taas epäonnistuminen vastaavassa tilanteessa heikentää tuota uskoa. Erityisesti pystyvyyden kokemusta heikentävät ne epäonnistumiset, jotka ilmenevät ennen kuin käsitys omasta pystyvyydestä on vakiintunut. (Bandura 1995, 3–5; Bandura 1997, 80–81.) Sama voidaan peilata opettajiin koulussa. Jos opettaja kokee oman toimintansa opettajana jossain tilanteessa olleen menestyksestä, hänen uskonsa pystyvyydestä sekä odotukset hyvästä suoriutumisesta myös tulevaisuudessa nousevat, kun taas päinvastaisessa tapauksessa ne heikentyvät (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 945).

Banduran (1995; 1997) mukaan minäpystyvyyden vahvistamisessa aikaisempien kokemusten kautta ei ole kyse siitä, että vain omaksuttaisiin omaan toimintaan valmiita ja kerran hyväksi havaittuja toimintatapoja. Pikemminkin aikaisempien kokemusten kautta ihminen voi saada käyttöönsä itsesäätelyyn ja käyttäytymiseen liittyviä kognitiivisia työkaluja, joita hän voi hyödyntää omassa toiminnassaan kohdatessaan elämänsä aikana erilaisia tilanteita. Vankka käsitys pystyvyydestä vaatiikin kokemuksia sinnikkäiden yritysten kautta esteiden yli pääsemisestä. Jos ihminen on saanut kokemuksia vain helposta menestymisestä, hän päätyy odottamaan jatkossakin vain nopeita tuloksia ja nujertuu näin ollen vastoinkäymisten edessä helposti. Tietyt vaikeudet ja takaiskut ovatkin tervetulleita opettaessaan meille, että menestys vaatii usein pitkäjänteistä yrittämistä. Kun ihminen on vakuuttunut siitä, että hänellä on se mitä menestymiseen tarvitaan, hän kestää sinnikkäästi myös tilapäiset vastoinkäymiset ja toipuu takaiskuista nopeasti. (Bandura 1995, 3–5; Bandura 1997, 80–81.) Useiden tutkimusten

mukaan omat aikaisemmat kokemukset ovat merkittävin opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä (ks. Skaalvik & Sklaalvik 2007; Tschannen-Moran & Hoy 2007).

**Sijaiskokemukset.** Toinen minäpystyvyyttä vahvistava päälähde on sosiaalisten mallien kautta havaitut ja saadut sijaiskokemukset, joita yksilö peilaa suhteessa omaan pystyvyyteensä. Sijaiskokemukset ovat havaintoja toisen samankaltaiseksi havaitun henkilön suoriutumisesta tietyssä tehtävässä tai haasteessa (Schunk 1987, 166). Näkemällä itsensä kaltaiseksi koetun henkilön menestyvän sinnikkään vaivannäön ansiosta, myös havainnoijan uskomukset omasta pystyvyydestä vastaavassa tilanteessa nousevat. Samalla tavoin kuitenkin näkemällä samankaltaisen henkilön epäonnistuvan sinnikkäistä yrityksistä huolimatta myös havainnoijan käsitys omasta pystyvyydestä ja motivaatiosta tilanetta kohtaan voi alentua. (Bandura 1995, 3–4; Bandura 1997, 88). Schunkin (1987, 166) mukaan tämä pystyvyyssuskon lähde on erityisen vaikuttava silloin, kun ihminen on epävarma omista kyvyistään tai kun hänellä on vain vähän omaa aikaisempaa kokemusta asiaan oleellisesti kuuluvasta toiminnasta. Esimerkiksi opettajaopiskelijoiden kokemukset perustuvat usein sijaiskokemuksiin eli harjoitteluissa vastaavan opettajan opetuksen, luokkahuonevuorovaikutuksen ja luokanhallinnan havainnointiin (Giallo & Little 2003, 31). Tärkeää sijaiskokemusten vaikuttavuuden suhteen on myös mallin näkeminen mahdollisimman samankaltaisena itseensä nähden. Havainnoinnin kohteena olevan mallin vaikutus ei ole niin tehokas, jos malli nähdään liian erilaisena tai hänellä esimerkiksi koetaan olevan joitain kykyjä ja ominaisuuksia, joita itsellä ei ole tai jotka koetaan liian vaikeiksi saavuttaa (Bandura 1997, 88, 96; Schunk 1987, 166; Zimmerman 2000, 88).

Banduran (1995, 1997) mukaan sijaiskokemukset tekevät paljon muutakin kuin yksinkertaisesti tarjoavat sosiaalisen standardin, jonka suhteen omia kykyjä arvostellaan. Ihmiset etsivät elämässään päteviä malleja ihmisistä, joilla on sellaista taitavuutta, johon he itse pyrkivät. Käyttäytymisensä ja ilmaistujen ajattelutapojensa kautta mallit siirtävät tietämystään ja opettavat havainnoijalle tehok-

kaita taitoja ja strategioita ympäristön vaatimusten kohtaamiseen. Havainnoitavien mallien lannistumaton asenne heidän selviytyessään toistuvasti tielleen heitetyistä esteistä voi antaa havainnoijan pystyvyyteen paljon enemmän kuin tiettyjen taitojen mallintaminen ja omaksuminen. (Bandura 1995, 3–4; Bandura 1997, 88–89.)

**Sosiaalinen vakuuttaminen.** Sosiaalisessa kontekstissa verbaalisesti saatava vakuuttaminen on kolmas tapa vahvistaa yksilön uskoa minäpystyvyydestä vakuuttamalla hänet siitä, että hänellä on hallussaan ne kyvyt, joita hän tarvitsee saavuttaakseen tavoitteensa (Bandura 1995, 4; Skaalvik & Skaalvik 2007, 612). Ihmiset todennäköisesti ponnistelevat tavoitteensa eteen enemmän ja ylläpitävät vaivannäköään silloin, kun he saavat toisilta vakuutuksen siitä, että heillä on hallussaan tarvittavat kyvyt. Jos ihmiset hautoisivat yksin mielessään epäilyksiä itsestään ja velloisivat henkilökohtaisissa heikkouksissaan, ponnistelut tavoitteen eteen jäisivät todennäköisesti heikommiksi. Yksinään sosiaalinen vakuuttaminen on ehkä riittämätön aikaansaamaan pysyvää kasvua pystyvyyssuskossa, mutta positiivisten vahvistusten pysyessä realistisissa rajoissa se voi kuitenkin tukea tarvittavaa muutosta. (Bandura 1997, 101.) Opettajan näkökulmasta sosiaalinen vakuuttaminen liittyy verbaaliseen vuorovaikutukseen, jota opettaja saa suoriutuksistaan koulu- ja opetustyön yhteydessä muilta työn kannalta tärkeiltä tahoilta kuten kollegoilta, vanhemmilta ja koulun muulta henkilökunnalta (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 945). Tehokkaimmillaan sosiaalinen vakuuttaminen on silloin, kun ne, jotka välittävät informaatiota pystyvyydestä nähdään luotettavina ja pätevinä antamaan tuota informaatiota (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612). Sosiaalisen vakuuttamisen vaikuttavuuden näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että epärealistisen korkeat vahvistukset omista kyvyistä tulevat nopeasti ilmi, jos yrityksistä huolimatta tulokset aiheuttavat yksilölle pettymyksiä pettymysten perään (Bandura 1995, 4–5).

Menestyksekkäät sosiaaliset vakuuttajat ja pystyvyyden rakentajat tekevät enemmän kuin välittävät positiivisia arvioita. Sen lisäksi, että he vahvistavat toisen ihmisen uskomusta omiin kykyihin, he rakentavat onnistumisia tuovia tilanteita ja välttävät laittamasta toista lähtökohtaisesti sellaisiin tilanteisiin, joissa

tämä todennäköisesti usein epäonnistuu. Näin he voivat rohkaista ihmisiä mitaamaan omaa menestystään ennemmin itsensä kehittämisen kuin toisilta saamiensa arvioiden kautta. (Bandura 1995, 4–5; Bandura 1997, 101.)

**Fysiologiset tunnetilat.** Ihmiset luottavat osittain myös fysiologisiin tunnetiloihinsa ja niistä saatavan informaatioon arvioidessaan omaa pystyvyyttään. (Bandura 1995, 5; Bandura 1997, 106). Fysiologiset reaktiot, kuten hikoilu, sydämen tykytykset ja väsymys, voidaan yhdistää aikaisempiin epäonnistumisen kokemuksiin ja näin ne lähettävät ihmiselle signaaleja, jotka vaikuttavat hänen odotuksiinsa pystyvyydestä tietyssä tilanteessa (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612). Stressireaktioiden ja jännittyneisyyden voidaan esimerkiksi uskoa kertovan heikosta suoriutumisesta. Myös mieliala voi vaikuttaa ihmisen tulkintoihin henkilökohtaisesta pystyvyydestä (Bandura 1995, 5; Bandura 1997, 106). Opettajan kokemat tunteet voivat vaikuttaa hänen toimintaansa oppitunnilla, vuorovaikutuksen laatuun oppilaiden kanssa sekä hänen käsityksiinsä itsestään opettajana (Ria, Theureau, Sève, Saury & Durand 2003). Erityisesti ristiriitatilanteet ja konfliktit, joita opettaja koulussa joutuu kohtaamaan, voivat helposti aiheuttaa opettajalle negatiivisia tunteita kuten hermostumista, turhautumista, ärsyyntymistä ja mielihäpeää (Aho, Haverinen, Juuso & Laukka 2010, 397; Gordon 2006, 165). Emotionaalisen kuormituksen kasvaminen puolestaan vaikuttaa opettajien työviihtyvyyteen ja voi johtaa pahimmillaan jopa työuupumukseen (Ahokas 1998, 126; Demir 2009, 585). Tällainen korkea stressitaso ja ahdistuneisuus yhdistettynä pelkoon hallinnan tunteen menettämisestä voi Tschannen-Moranin ja Hoyn (2007, 945) mukaan johtaa heikompiin uskomuksiin minäpystyvyydestä. Vastaavasti onnistunut oppitunti voi puolestaan tuoda opettajalle iloa ja mielihyvää, mikä voi lisätä hänen tunnettaan minäpystyvyydestä.

Fysiologiset tunnetilat ja reaktiot eivät kuitenkaan itsessään ja yksinään aiheuta minäpystyvyyden heikentymistä, vaan ne voivat vaikuttaa pystyvyyteen vain kognitiivisten prosessien kautta (Bandura 1997, 107). Tämän informaatiolähteen suhteen tärkeää ei olekaan itse tunne, tuntemus tai fyysisten reaktioiden voimakkuus vaan pikemminkin se, miten nuo kehon reaktiot havaitaan ja

tulkitaan. Ihmiset, joilla usko minäpystyvyydestä on korkea, näkevät todennäköisesti tunnepitoisen tilan heräämisen suorituskykyä virittävänä ja energisoinavana tekijänä. Omien epäilyjensä alaiset ihmiset puolestaan tulkitsevat saman reaktion todennäköisesti toimintaansa ja pystyvyyttänsä heikentäväksi tekijäksi. (Bandura 1995, 5.)

### **3.3 Minäpystyvyyden merkitys opettajan työssä**

Opettajien kokema minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten paljon opettaja panostaa opetukseen, sen toteutukseen sekä tavoitteisiin, joita hän asettaa (Bandura 1997; Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783). Guo, Connor, Yang, Roehrig ja Morrison (2012, 15) ovat tutkineet opettajan minäpystyvyyttä alakoulussa suhteessa luokkahuoneen käytäntöihin ja viidennen luokan oppilaiden lukutaitoon. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajat, joilla minäpystyvyyden taso oli korkea, olivat todennäköisemmin vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa hienotunteisesti ja herkästi tukeakseen heidän oppimistaan. Oppilaat, joiden opettajilla oli korkeampi minäpystyvyys, saavuttivat todennäköisemmin myös korkeampia tuloksia lukutaidossa (Guo ym. 2012, 16). Opettajan minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä myös oppilaiden tehtävään sitoutumiseen (Gibson & Dembo 1984, 578) sekä oppilaiden motivaatioon ja minäpystyvyyteen (Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989, 254). Syitä näihin yhteyksiin on haettu monista näkökulmista. Guon ym. (2012, 17) mukaan opettajan minäpystyvyys voi vaikuttaa luokkahuoneen käytäntöihin, mikä vuorostaan voi tukea oppilaan saavutuksia. Tutkijat myös otaksuvat, että korkealla minäpystyvyydellä varustetut opettajat tarjoavat todennäköisemmin oppimista tukevan luokkahuoneympäristön ja ovat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa lämpimämmin, herkemmin ja positiivisemmilla tavoilla kuin opettajat, joilla minäpystyvyys on matalampi. (Guo ym. 2012, 17.)



### 3.3.1 Opettajan minäpystyvyys haastavissa tilanteissa

Opettaja kohtaa päivittäin työssään lukuisia erilaisia tilanteita, joihin hänen on pystyttävä reagoimaan ja suhtautumaan sekä haettava ratkaisuja toiminnan organisoimiseksi. Minäpystyvyyden kannalta on erityisen mielenkiintoista tarkastella tilanteita, jotka ilmenevät opettajalle jollain tavalla haasteellisina ja vaativat opettajan toiminnalta jotakin ihanteellisesta opetustilanteesta poikkeavaa. Tällaisia ovat erityisesti opettajan työssään kohtaamat ristiriitatilanteet oppilaan kanssa. Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat opettajien sinnikkyyteen, kun asiat eivät suju tasaisen rauhallisesti sekä heidän periksiantamattomuuteensa erilaisia takaiskuja kohdattaessa (Gibson & Dembo, 1984). Giallon ja Littlen (2003, 29) tutkimuksessa opettajat, jotka kokivat tietämyksestään ja taidoistaan puuttuvan jotain oleellista, kehittivät todennäköisesti riittämättömyyden tunteita omien kykyjensä suhteen. Tschannen-Moran ja Hoy (2007) nostavat esiin Banduran sosio-kognitiivisen teorian suhteessa opettajiin. Sen mukaan opettajat, jotka eivät odota onnistuvansa tiettyjen oppilaiden kanssa, näkevät todennäköisesti vähemmän vaivaa valmisteluihin ja ohjeiden antamiseen. He saattavat myös luovuttaa helposti jo ensimmäisen haasteen eteen tullessa, vaikka todellisuudessa tietäisivät ja osaisivat soveltaa käytäntöön oppilaita mahdollisesti auttavia strategioita. (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 945.) Sen sijaan opettajat, joiden usko minäpystyvyyteen on korkea työskentelevät pidempään oppilaan kanssa, jolla on vaikeuksia (Gibson & Dembo 1984). Opettajat, jotka arvioivat itsensä kykeneviksi organisoimaan niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan yksittäisten oppilaiden tarpeisiin perustuvan opetuksen suunnittelussa, ponnistelevat todennäköisesti enemmän, sinnikkäämmin ja lannistumattomammin tuloksenaan myös vahvemmat uskomukset minäpystyvyydestä (Tshannen-Moran & Hoy 2007, 947). Bakerin (2005, 59) tutkimus myös osoitti opettajan minäpystyvyyden kasvun lisäävän opettajan kyvykkyyttä, halukkuutta ja valmiutta kohdata ja tukea haastavasti käyttäytyviä oppilaita.

Opettajan minäpystyvyyden näkökulmasta oleellista on myös se, miten opettaja näkee edessään olevan tilanteen. Giallon ja Littlen (2003, 30) tutkimuksessa osoitettiin, että opettajien käsitykset omasta valmistautuneisuudesta sekä

ajatukset luokkahuonetyöskentelyn hallittavuudesta ennustivat merkittävästi opettajan minäpystyvyyden tasoa suhteessa käyttäytymisen hallitsemiseen. Opettajat, jotka käsittivät olevansa tekemisissä luokassaan vaikean ja kurittoman käyttäytymisen kanssa, olivat taipuvaisia matalampaan uskoon minäpystyvyydestään. Jos taas käyttäytymisen luokassa ajateltiin olevan vähemmän vaikeaa ja helposti hallittavaa, näyttäytyi opettajien minäpystyvyyden taso korkeampana ja itsevarmuus luokanhallintaa kohtaan oli suurempaa. (Giallo & Little 2003, 30.) Opettajat, joilla minäpystyvyyden taso on korkeampi, pystyvät näin ollen myös todennäköisemmin pitämään paremmin yllä koko luokan työskentelyyn sitoutuneisuutta sekä organisoimaan ohjeistuksellista ajankäyttöä tehokkaammin (Gibson & Dembo 1984, 578).

Opettajan minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä myös opettajan työuupumukseen ja burnouteihin. Skaalvikin ja Skaalvikin (2007, 621) tutkimuksen mukaan matalat odotukset omasta suoriutumisesta ja tilanteiden hallinnasta voivat olla erityisen stressaavia opettajille, sillä ne voivat yhdistyä odotuksiin kurinpidollisista ongelmista sekä oppilaiden matalammasta suoriutumisesta. Näitä taas voi seurata mahdolliset konfliktit oppilaiden vanhempien ja koulun johdon kanssa. Matalat odotukset saattavat myös uhata omaa identiteettiä opettajana ja nostaa esiin puolustusmekanismeja, jotka voimistavat uupumusta ja depersonalisaatiota. (Skaalvik & Skaalvik 2007, 621.) Etenkin selvittämättömät, kesken-eräiset ja heikosti ratkaistut konfliktit ovat opettajien stressiä huomattavasti lisäävä tekijä (Haikonen 1999, 86). Emotionaalisen kuormituksen kasvaessa risti-riitatilanteet voivat vaikuttaa opettajien viihtyvyyteen koulussa sekä johtaa pahimmillaan työuupumukseen (Ahokas 1998, 126; Demirin 2009, 585). Skaalvikin ja Skaalvikin (2016) toteuttaman tutkimuksen mukaan opettajien työhön kohdistuvista stressitekijöistä konfliktit, matala oppilaiden motivaation taso sekä saata- van tuen puute vaikuttivat negatiivisesti opettajien minäpystyvyyteen ja ennus- tivat heikompaa työhön sitoutumista. Skaalvikin ja Skaalvikin (2007, 621) tutki- muksessa löydetty yhteys opettajan minäpystyvyyden ja opettajan burnoutin vä- lillä alleviivaa opettajien minäpystyvyyden tärkeyttä ja vahvistaa Banduran (1997) näkemystä siitä, että opettajien minäpystyvyyssuskomukset rakennetaan

suurelta osin omien aikaisempien hallinnankokemusten perusteella (*enactive mastery experience*). Tämän seurauksena emotionaalinen uupumus saattaa johtua vähentyneistä saavutuksista, mikä taas voi vaikuttaa negatiivisesti uskoon minäpystyvyydestä (Skaalvik & Skaalvik 2007). Myös Tshannen-Moranin ja Hoyn (2007) tutkimuksessa opettajien aikaisemmat kokemukset vaikuttivat selvästi eniten opettajien pystyvyyssuskoon.

### 3.3.2 Minäpystyvyys kehittyy opettajan uran varhaisessa vaiheessa

Ensimmäisinä työvuosina väsymys, tunnemyrskyt ja hämmennys opettajan työnkuvaa kohtaan voivat olla vahvasti läsnä noviisiopettajan työarjessa (Airosmaa 2012, 175–176). Noviisiopettajaksi kutsutaan vasta-aloittanutta opettajaa, joka on ollut työelämässä alle kolme vuotta (Berry 2009, 20). Tynjälän, Heikkisen ja Jokisen (2013, 39) mukaan vasta-aloittavat opettajat kohtaavat ensimmäisinä opetusvuosinaan jopa paradoksaalisen tilanteen, jolloin he voivat saada opettajan työssä vaadittavia ja tarvittavia kykyjä vain tekemällä tuota työtä, jossa vaadittavia ja tarvittavia kykyjä heillä ei vielä ole. Tämänkaltainen tilanne aiheuttaa väistämättä monenlaisia ja jopa ristiriitaisia tuntemuksia opettajissa heidän mukautuessaan uuteen rooliinsa. Itseluottamuksen puute ja minäpystyvyyssuskosten heikkeneminen voivat olla hyvinkin tavallisia erityisesti uran alkuvaiheessa (Tynjälä ym. 2013, 39). Hoyn ja Speron (2005, 346) tutkimuksessa opettajan koettuun minäpystyvyyteen ensimmäisen vuoden aikana liittyi vahvasti stressi, opettamiseen sitoutuminen sekä tyytyväisyys saatavaa tukea kohtaan. Eri suunnista tulevat odotukset voivat tuntua välillä jopa kohtuuttomilta, minkä vuoksi ensimmäisinä vuosina erityisesti läheisten kollegoiden tuki voi muodostua tärkeäksi jaksamista (Airosmaa 2012, 86, 176) ja minäpystyvyyttä suojelevaksi tekijäksi (Hoy & Spero 2005, 353).

Banduran (1997) mukaan eniten opettajan minäpystyvyyden kehitykseen vaikuttavat hallinnan kokemukset, jotka saadaan sekä yliopisto-opiskelun aikana opetusharjoittelusta että ensimmäisestä vuodesta opettajana. Banduran (1997) teorian mukaan minäpystyvyys saattaa olla mukautuvaisin varhaisessa

oppimisessa, jolloin myös ensimmäinen opetusvuosi voi olla kriittinen pidempi-aikaiselle opettajan minäpystyvyyden kehitykselle. Hoyn ja Speron (2005) tutkimus tukee tätä näkemystä. Heidän mukaansa opettajan pystyvyysuskon vakiinnuttua pidemmän työkokemuksen myötä, se näyttäisi olevan jossain määrin vastustuskykyinen muutokselle (Hoy & Spero 2005, 346). Tschannen-Moran ja Hoy (2007) nostavat noviisiopettajien ja kokeneiden opettajien pystyvyyden eroihin keskittyneessä tutkimuksessaan esiin samankaltaisia seikkoja minäpystyvyydestä opettajan uran varhaisessa vaiheessa. Tutkimuksessa noviisiopettajien minäpystyvyys näyttäytyi kokeneiden opettajien minäpystyvyyttä selvästi heikompana. Eroja minäpystyvyyden suhteen oli nähtävissä erityisesti pystyvyysuskossa luokanhallintaa sekä opetusstrategioita kohtaan. Myös opetukseen käytettävissä olevat resurssit näyttäytyivät erityisen merkittävänä noviisiopettajille. Näiden lisäksi hallinnolta, kollegoilta, vanhemmilta sekä muilta yhteisön jäseniltä saatu verbaalinen sosiaalinen vakuuttaminen (*social persuasion*) näyttäytyi merkittävämpänä tekijänä noviisiopettajien kuin kokeneiden opettajien minäpystyvyyden kokemuksissa. (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 952, 954.) Myös Giallon ja Littlen (2003, 29) tutkimuksessa suurin osa vastavalmistuneista opettajista arvioi oman valmistautuneisuutensa ja osaamisensa suhteessa käyttäytymisen hallitsemiseen riittämättömäksi, minkä vuoksi he tunsivat olonsa vain kohtalaisesti valmiiksi opettamaan. Siinä missä Banduran (1997; 1995) ja useiden tutkimusten (Skaalvik & Skaalvik 2007; Tschannen-Moran & Hoy 2007) mukaan yksilön omat aikaisemmat kokemukset vaikuttavat minäpystyvyyden lähteistä eniten pidempään työelämässä olleiden opettajien minäpystyvyyteen, Tschannen-Moran ja Hoy (2007) uskovat, että sosiaalinen vakuuttaminen, sijaiskokemukset ja fysiologiset tunnetilat voivat olla jopa keskeisimpiä ja tärkeimpiä minäpystyvyyden lähteitä opettajille, joilla ei vielä ole opettajuudesta merkittäviä omia aikaisempia kokemuksia. Hoyn ja Speron (2005) mukaan olisi hyödyllistä ymmärtää paremmin, mitkä tekijät tukevat ja mitkä heikentävät opettajan minäpystyvyyttä varhaisina vuosina.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten noviisiopettajat toimivat opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa ja millaiset tekijät näytettyvät heille merkityksellisinä rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta. Lisäksi tarkoituksena on ymmärtää ja kuvailla vasta opettajan uran aloitaneiden luokanopettajien minäpystyvyyden kokemuksia opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa. Tavoitteena on erityisesti selvittää, millaisten tekijöiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään ristiriitatilanteissa toimiessaan. Näiden tavoitteiden mukaisesti muodostimme kaksi tutkimusta ohjaavaa tutkimuskysymystä:

1. Millaiset tekijät näytettyvät noviisiopettajille merkityksellisinä rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta?
2. Millaisten tekijöiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään ristiriitatilanteissa toimiessaan?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Minäpystyvyyden laadullinen tutkiminen

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään, kuvailemaan ja selittämään tutkimuksen kohteena olevaa asiaa (ks. Metsämuuronen 2006, 208) sekä tallentaa erilaisia kertomuksia, joiden avulla ihmisten näkökulmia ja kokemuksia voidaan ymmärtää (ks. Patton 2015, 12). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea todellisen elämän tutkimisesta sekä rajatun, tutkittavan aiheen kokonaisvaltaisesta tarkastelusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161). Tässäkin tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu siis yksityiskohtaisten rakenteiden ja merkitysten ymmärtämiseen eikä tutkimusmenetelmillä ja tutkimuksen tuloksilla pyritä niinkään yleistettävyyteen (ks. Metsämuuronen 2006, 208).

Tutkimuksemme heijastelee konstruktivistisen ontologian mukaista käsitystä todellisuudesta, sillä tutkiessamme yksilöllisiä kokemuksia on tärkeää ymmärtää, että todellisuus rakentuu kaikille yksilöille eri tavoin (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Tämän vuoksi tutkimustamme ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, jossa sen fenomenologinen ulottuvuus korostaa yksilöllisiä kokemuksia ja jaettuja merkityksiä ja hermeneuttinen ulottuvuus puolestaan ymmärtämistä, tulkintaa ja merkityksenantoa (Patton 2015, 115, 137). Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne korostaa ihmiskeskeisyyttä sekä tutkijan että tutkimuskohteen osalta (Patton 2015, 118). Tutkimus kiinnittyy fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen, koska siinä keskeistä on ihmisten kokemukset, elämismaailma sekä niille annetut merkitykset (Patton 2015, 115). Tässä tieteenfilosofisessa suuntauksessa tiedon nähdään olevat sosiaalisesti rakennettua ja historiallisesti muuttuvaa, sillä se perustuu henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tulkintoihin (Laine 2001).

Opettajan minäpystyvyys on monien tutkijoiden mukaan vaikeasti tutkittava alue sen moniulotteisuuden vuoksi. Opettajan minäpystyvyyttä on käsitteellistetty lukemattomilla tavoilla ja sen tutkimiseen käytettyjä mittareita on pyritty muokkaamaan monesta näkökulmasta tarkoitustaan vastaaviksi (ks. Hoy & Spero 2005; Zeldin & Pajares 2000). Pääosin minäpystyvyyden tutkimiseen on haettu ratkaisuja määrällisissä tutkimuksissa käytettävien mittareiden avulla (ks. Bandura 1997; Gibson & Dembo 1984; Tschannen-Moran & Hoy 2007). Tutkijat ovat kuitenkin vähitellen nostaneet myös laadulliset tutkimusmenetelmät minäpystyvyyden tutkimisen piiriin niiden päästessä käsiksi kysymyksiin, joihin määrällisillä menetelmillä ei voida hakea vastauksia.

Usherin ja Pajaresin (2008, 784) mukaan laadulliset tutkimusmenetelmät ovat lupaavia minäpystyvyyden tutkimisessa, sillä niillä on mahdollisuus kuvailla niitä heuristisia tekniikoita, joita yksilöt käyttävät punnitessaan ja arvioiessaan minäpystyvyyteensä vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli selvittää ja kuvailla opettajien subjektiivisia kokemuksia kohtaamistaan opettajan ja oppilaan välisistä ristiriitatilanteista sekä tarkastella ja ymmärtää heidän pystyvyyden kokemuksiaan suhteessa noihin tilanteisiin. Usherin ja Pajaresin (2008, 784) mukaan laadullinen tutkimus tarjoaakin ikään kuin fenomenologisen linssin, jonka läpi minäpystyvyyttä ja sen kehitystä voidaan tarkastella. Heidän mukaansa laadullisilla tutkimusmenetelmillä voidaan minäpystyvyyttä tutkittaessa saada talteen myös niitä henkilökohtaisia, sosiaalisia, tilannesidonnaisia ja ajallisia olosuhteita, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilöt prosessoivat ja arvioivat omia uskomuksiaan ja kokemuksiaan. Myös Skaalvik ja Skaalvik (2007, 612) osoittavat kiinnostuksensa laadullisten tutkimusmenetelmien tuomille mahdollisuuksille. Heidän mukaansa vasta niiden avulla on mahdollista päästä käsiksi syihin, joita opettajat refleктоivat minäpystyvyyden kokemuksilleen ja odotuksilleen. Näiden seikkojen vuoksi tämä tutkimus on toteutettu laadullisilla tutkimusmenetelmillä, sillä tarkoituksena on ymmärtää paremmin millaisten asioiden opettajat kokevat ristiriitatilanteissa vaikuttavan toimintaansa ja tukevan minäpystyvyyttään.

Laadullisiin tutkimusmenetelmiin sisältyvät erilaiset haastattelun tekniikat pystyvät tarjoamaan uusia näkökulmia minäpystyvyysuskomusten ja niiden luomien odotusten ymmärtämiseen (Usher & Pajares 2008, 784). Haastattelun keinoja voidaan Mcintoshin ja Morsen (2015) mukaan käyttää erityisesti silloin, kun aiheesta on olemassa pätevää objektiivista tietoa, mutta subjektiivinen tieto puolestaan on vähäistä. Tässä tutkimuksessa opettajien minäpystyvyyden kokemuksia haluttiin lähestyä laadullisen haastattelun keinoin, jotta tutkimuksen myötä saatu tieto olisi mahdollisimman subjektiivista ja yhdistyisi opettajien kokemaan todellisuuteen heidän jokapäiväisessä arjessaan. Zeldin, Britner ja Pajares (2008) ovat kehittäneet Banduran minäpystyvyyden lähteisiin pohjautuvan haastattelupatteriston minäpystyvyyden laadulliseen tutkimiseen, jota tässä tutkimuksessa hyödynnetään soveltuvin osin.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan 1–2 vuotta työelämässä ollutta noviisiopettajaa Keski-Suomen ja Itä-Suomen alueelta. Tutkimuksellinen kiinnostus novii-siopettajia kohtaan nousi tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. Vasta työuransa aloittaneita opettajia tutkimalla uskoimme saavamme monipuolisempaa tietoa opettajien minäpystyvyydestä ristiriitatilanteita ratkaistaessa. Merkittävien aikaisempien kokemusten ollessa vähäisempiä myös muiden minäpystyvyyden lähteiden sekä erilaisten minäpystyvyyttä tukevien tekijöiden on mahdollista nousta keskeiseen ja tärkeään rooliin opettajien toimiessa ristiriitatilanteissa (Tschannen-Moran & Hoy 2007).

Tutkittavien rajaaminen vasta työuransa alkutaipaleella oleviin luokanopettajiin ohjasi tutkittavien valintaa merkittävästi. Saadaksemme mahdollisimman tarkoituksenmukaista tietoa tutkittavasta aiheesta tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat kerättiin harkinnanvaraisella otannalla (Patton 2015, 264). Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuksen otanta oli suhteellisen pieni, jotta aineistossa ja sen keruussa pystyttiin keskittymään sen syvyyteen (ks. Patton 2015, 264). Löytääksemme tutkimukseen sopivia haastateltavia lähetimme



haun ensimmäisessä vaiheessa sähköpostitse viestiä useille Keski-Suomen ja Itä-Suomen alueen rehtoreille tiedustellaksemme, olisiko heidän kouluissaan etsimäämme tutkimusjoukkoon sopivia opettajia. Rehtorien kautta saimme kerättyä sopivan tutkimusjoukon. Osa tutkimuksesta kiinnostuneista opettajista otti meihin yhteyttä suoraan ja osa lupautui tutkimukseen meidän lähettämiemme tutkimuspyyntöjen kautta. Tutkimukseen osallistujat eivät olleet entuudestaan tutkijoille tuttuja, minkä vuoksi tutkijan ja tutkittavien suhde tässä tutkimuksessa kaikkien tutkimukseen osallistujien suhteen oli sama ja objektiivinen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista käytetään tulosluvussa pseudonyymejä (esim. O1 = haastateltava opettaja nro 1).

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdeksalta noviisiluokanopettajalta puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joka toteutettiin kunkin opettajan kohdalla yksilöllisesti heidän valitsemassaan paikassa. Kaikkien haastateltavien kohdalla haastattelupaikaksi valikoitui alakoulu, jossa he työskentelivät. Haastattelut kestivät noin 20–45 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin keväällä 2020 erillisellä ääninauhurilla ja tallennettiin kryptatulle muistitikulle, jossa niitä säilytettiin koko tutkimuksen ajan. Kaiken kaikkiaan tekstiaineistoa kertyi yhteensä 66 sivua.

Puolistrukturoitu haastattelu sopi hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se on suunniteltu siihen tarkoitukseen, että saataisiin selville subjektiivisia vastauksia opettajilta, jotka ovat kokeneet tietyn tilanteen tai ilmiön, jota halutaan tutkia (ks. Mcintosh & Morse 2015). Tässä tutkimuksessa haastattelun avulla oli tarkoituksena saada tietoa luokanopettajien toiminnasta, ajatuksista ja minäpystyvyyden kokemuksista heidän toimiessaan opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa.

Haastattelukysymykset kysyttiin kultakin haastateltavalta samalla tavalla ennalta määritellyssä systemaattisessa järjestyksessä. Ensisijaisia kysymyksiä

seurasi tarvittaessa myös jatko- ja alakysymyksiä. Puolistrukturoidun haastattelun luonteen mukaisesti haastattelijalla on myös vapaus poiketa vähäisesti ennalta suunnitellusta käsikirjoituksesta, jolloin haastattelutilanteella on varaa joustaa ja muokkautua yksilöllisemmäksi (Mcintosh & Morse 2015). Myös tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet elivät haastattelukysymysten pohjalta syntyneiden keskusteluiden mukana. Haastattelutilanteet voivatkin poiketa rakenteeltaan, kerronnaltaan ja kysymyksiltään hieman toisistaan, kun vuorovaikutustilanne muokkautuu kunkin haastateltavan kohdalla omanlaisekseen heidän muodostaessaan esitetyistä kysymyksistä omia tulkintoja ja ajatusketjuja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Näin painopiste puolistrukturoidussa haastattelussa myös pysyy monipuolisissa kuvauksissa, jotka kuvaavat ilmiön laadullista monimuotoisuutta, eri ulottuvuuksia ja vaihtelua, eikä tavoitteena niinkään ole laadullisten lähtökohtien myötä päätyä esimerkiksi tiettyihin päämääriin tai lopullisiin luokitteluihin (Kvale 2007.)

Tässä tutkimuksessa käytetty haastattelurunko (liite 1) on muodostettu hyödyntämällä soveltuvien osin Zeldinin, Britnerin ja Pajaresin (2000; 2008) minäpystyvyyden laadulliseen tutkimiseen rakennettua haastattelupatteristoa. Näin ollen haastattelukysymysten muotoilussa on pyritty ottamaan huomioon näiden tutkijoiden esiin nostamat havainnot minäpystyvyyden laadullisten haastattelukysymysten luonteesta, tarkoituksesta ja lähestymiskulmasta. Haastattelurunko on rakennettu siten, että haastateltavilta ei kysytä koetusta minäpystyvyydestä ja sen lähteistä suoraan, vaan kysymysten avulla pyritään mahdollistamaan haastateltavien kertomusten kautta minäpystyvyyden lähteisiin liittyvien teemojen esiin nouseminen (ks. Zeldin ym. 2008). Tällä pyrittiin myös parantamaan haastattelukysymysten ymmärrettävyyttä ja helpottamaan niihin vastaamista. Myös Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan haastateltaville tehtyjen kysymysten ei ole tarkoitus kysyä ja selvittää tutkimuskysymyksissä esitetyjä asioita suoraan. Tärkeää on, että haastateltavat opettajat voivat reflektoida omia kokemuksiaan omalla äänellään ja omin sanoin. Puolistrukturoidun teema-haastattelun mukaisesti tarkoituksena on esittää suhteellisen avoimia kysymyksiä, jolloin haastateltavalla on vapaus tuoda esiin niitä ulottuvuuksia, joita pitää

teeman kannalta keskeisinä (Kvale 2007; McIntosh & Morse 2015). Haastattelurunko on rakennettu ohjaamaan haastateltavaa tiettyjen teemojen äärelle johdattelematta häntä mihinkään tiettyihin mielipiteisiin.

**Haastattelurungon tarkoitus.** Haastattelu aloitettiin kunkin haastateltavan kanssa lämmittelevillä taustakysymyksillä. Haastattelun keskiössä olevan aiheen luonteen vuoksi sekä haastattelua edeltävästä keskustelusta että haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman lämmin, avoin ja tunnelmaltaan vapaaseen kertomiseen kannustava. Taustakysymykset kysyttiin, jotta haastateltavat ja heidän tämänhetkinen tilanteensa pystyttiin paikallistamaan ja samalla nuo tiedot tarjosivat ponnahduslaudan haastattelun aikana käytävään keskusteluun (ks. Zeldin ym. 2008). Varsinaisen haastattelun aloittavan kysymyksen tarkoituksena oli päästä käsiksi opettajan käsityksiin toiminnastaan hänen onnistuneiksi sekä epäonnistuneiksi mieltämässään ristiriitatilanteissa sekä hänen omalle toiminnalleen reflektoiמיין syihin. Tämän kysymyksen toivottiin kuljet-tavan keskustelua molempien tutkimuskysymysten kannalta keskeisten sisältöjen äärelle. Jotta minäpystyvyyden kokemuksiin päästäisiin käsiksi, on Zeldinin ym. (2008) mukaan oleellista, että haastateltavalle annetaan mahdollisuus reflek-toida omia mieleen painuneita kokemuksiaan ja valintojaan tietyissä tilanteissa toimittaessa. Heidän mukaansa pyytämällä haastateltavaa palauttamaan mie-leen tällainen kokemus voidaan häntä ohjata oman tarinansa kertomiseen. Tämä puolestaan antaa haastateltavalle mahdollisuuden tarjota haastatteluun omat tul-kintansa siitä, mitä pitää omissa kokemuksissaan tärkeänä ja merkityksellisenä. Näiden merkitysten esiin nostamiseksi Kvalen (2007) mukaan haastattelutilan-teessa haastattelijan on tärkeää olemuksellaan rohkaista haastateltavaa kuvailemaan mahdollisimman tarkasti kokemuksiaan, tuntemuksiaan ja toimintaansa. Halusimme tässä tutkimuksessa myös antaa opettajille aikaa omien kokemusten pohtimiseen, minkä vuoksi kerroimme heille sähköpostin välityksellä ennen haastattelua tästä haastattelun aloittavasta kysymyksestä. Näin opettajalle tar-joutui ajallisesti parempi mahdollisuus miettiä valmiiksi tilanteita, joita piti jol-lain tapaa oleellisina oman toimintansa kannalta. Tällä tavoin uskoimme saa-

vamme kuulla tutkimuksemme tarkoitukseen sopivampia ja kiinnostavampia tilanteita, sillä opettajan ei tarvinnut haastattelutilanteessa äkkiseltään muistaa jotain kokemustensa kannalta oleellista.

Jotta pystyimme haastattelussa käsittelemään ristiriitatilanteissa heräävien fysiologisten tunnetilojen ja tunteiden mahdollisia vaikutuksia opettajien minäpystyvyyden kokemuksiin mahdollisimman autenttisesti ja tarkoituksenmukaisesti, teimme valinnan kysyä niistä heti opettajien kerrottua onnistuneesta ja epäonnistuneesta ristiriitatilanteesta. Uskoimme opettajan oman kokemuksen herättämien tuntemusten nousevan pintaan aidoimpina, kun niihin pureuduttiin heti kertomusten jälkeen. Tämän jälkeen muita minäpystyvyyden lähteitä (Bandura 1995, 1997) käsiteltiin Zeldinin ym. (2008) haastattelun ydinkohtia mukaillen haastattelussa systemaattisesti, mutta epäsuorasti. Haastattelun kolmannen kysymyksen tarkoituksena suhteessa minäpystyvyyden lähteisiin oli selvittää, keeiko opettaja erityisesti joidenkin oman elämänsä aikaisempien kokemusten vaikuttaneen pystyvyyteensä hänen ratkaistessaan ristiriitatilanteita tänä päivänä. Neljännellä kysymyksellä puolestaan pyrittiin selvittämään opettajan kokemuksia sosiaalisten mallien kautta saaduista sijaiskokemuksista sekä niiden koetuista vaikutuksista ristiriitatilanteissa toimimiseen. Viides kysymys käsittelee opettajien kokemaa verbaalista sosiaalista vakuuttamista suhteessa ristiriitatilanteissa toimimiseen ja sitä, kokivatko he mahdollisesti saamansa vakuuttamisen tukevan jollain tavalla pystyvyyttään ristiriitatilanteissa toimiessaan. Kuudennen ja seitsemännän kysymyksen tarkoituksena oli tarjota opettajille vielä vapaammat kädet oman toiminnan ja ajattelun reflektointiin suhteessa ristiriitatilanteissa toimimiseen sekä heidän käsityksiinsä tärkeinä pitämistään asioista.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Jotta haastattelun tarkempi analysointi ja tulkinta oli mahdollista, saadut haastattelut kirjoitettiin auki eli litteroitiin. Haastatteluja litteroitaessa puheen lisäksi pyrittiin huomioimaan ja tallentamaan mahdollisimman tarkasti myös erilaiset reaktiot, äänenpainot ja keholliset ilmaisut sekä se, mitä kerrotaan rivien välissä.

(ks. Kvale 2007.) Onwuegbuzien, Leechin ja Collinsin (2010, 699) mukaan sanaton viestintä voi olla tärkeä väline, jonka avulla haastattelija ja haastateltava pääsevät käsiksi syvempään jaettuun ymmärrykseen aiheesta. Tässä tutkimuksessa tällainen sanaton viestintä nousikin tulkinnan kannalta merkitykselliseksi, sillä se saattoi välillä jopa muuttaa sanallisen viestin merkityksiä. Litteroinnin jälkeen aineistoa alettiin järjestelmällisesti käymään läpi tutkimuskysymysten ja keskeisten käsitteiden määrittämällä tavalla (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tällä tavalla uudelleen järjesteltiin, luokiteltiin ja värikoodattiin aineistosta ilmeneviä ja siinä toistuvia teemoja. Tämä on Salon (2015) mukaan keskeinen työvaihe, jotta syvempiä, myös sanattoman viestinnän esiin nostamia merkityksiä voidaan löytää. Haastatteluaineiston laaja ja monipuolinen tulkinta ja analysointi on merkittävässä roolissa laadullisen tutkimuksen toteuttamisessa (Kvale 2007), joten pinnallisten johtopäätösten välttämiseksi aineiston koodaamiseen ja erilaisen näkökulmien käsittelyyn käytettiin paljon aikaa ja kärsivällisyyttä. Luimme ja käsitelimme litteroidun aineiston ensin tahoillamme, jonka jälkeen keskustelun kautta analysoimme ja järjestelimme koko aineiston molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta vielä yhdessä syvempien merkitysten löytämiseksi ja monipuolisen tulkinnan aikaansaamiseksi. Tämän vaiheen yhteydessä huomattiin, että aineisto alkoi osittain toistaa itseään eli saavuttaa saturaatiopisteensä, eikä se näin ollen tuottanut enää tutkimuksen kannalta olennaista uutta tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 182). Tästä saatiin vahvistus sille, että kerätty aineisto oli tämän tutkimuksen kannalta riittävä.

Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi ja sen tulkinnallinen prosessi toteutettiin teoriaohjaavasti. Tällöin sisällönanalyysi ei siis pohjautunut suoraan mihinkään teoriaan vaan aineistosta nousevia asioita yhdistettiin käsitteellisesti jo aiemmin tiedettyyn ja tarkasteltiin suhteessa useisiin aikaisempiin tutkimuksiin ja erilaisiin näkökulmiin (Eskola 2015, 188). Teoriaohjaava sisällönanalyysi tukee myös tutkimuksen hermeneuttista käsitystä tiedosta, kun uutta ymmärrystä rakennetaan suhteessa aikaisempaan ymmärrykseen (Lindseth & Nordberg 2004). Analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin teemoittelua, jota voidaan Braunin ja Clarcken (2006, 6) mukaan käyttää aineistossa

ilmenevien säännönmukaisuuksien ja teemojen tunnistamiseen, analysoimiseen ja raportoimiseen. Jotta aineistoa analysoitaessa liian nopeat johtopäätökset sekä kontekstistaan irralliset tulkinnat onnistuttiin mahdollisimman hyvin ehkäisemään, tutkimuksen teoreettista viitekehystä kuljetettiin analyysiin tukena jokaisessa vaiheessa (Salo 2015). Vaikka aineistoa analysoidessa aiempi teoria ohjasi analyysivaihetta luonnollisesti siksi, ettei aineistoa analysoida epistemologisessa tyhjiössä (Braun & Clarke 2006, 12; Ruusuvuori ym. 2010), ei tämä sido sitä ehdoitta aiempiin tuloksiin. Vaismoradin, Jonesin, Turusen ja Snelgroven (2016, 100) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin kuvailemaan ja tulkitsemaan monimutkaisia ilmiöitä kehittämällä ja uudistaen ymmärrystä niistä sen sijaan, että tuotettaisiin vain vahvistusta aiempien teorioiden päätelmille.

Tässä tutkimuksessa kukin aineistosta muodostettu teema kuvaa jotakin aineistosta löytyvää tärkeää tietoa tutkimukseen liittyvästä kysymyksestä ja edustaa samalla osaltaan myös teemoitettua vastausta tai merkitystä aineiston sisällä (ks. Braun & Clarke 2006). Haastatteluja käsiteltiin analyysivaiheessa kokonaisuina, jolloin vastauksia molempiin tutkimuskysymyksiin pystyttiin löytämään minkä tahansa haastattelukysymykseen annetun vastauksen yhteydestä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisten teemojen muodostamiseksi aineistosta löydetyt ilmaukset yhdistettiin ja jaettiin toiminnan keskeisten piirteiden mukaan neljään alateemaan. Näistä alateemoista muodostettiin kaksi toiminnan lähtökohtien mukaista pääteemaa.

Minäpystyvyyden kokemuksia analysoitiin tässä tutkimuksessa useiden aikaisempien minäpystyvyyteen keskittyneiden tutkimusten tarjoamassa viitekehyksessä, joissa esimerkiksi itseluottamuksen ja varmuuden kokemukset tiettyissä tilanteissa toimimista kohtaan vastaavat kysymyksiin opettajan minäpystyvyydestä (ks. Hoy & Spero 2005; Tschannen-Moran & Hoy 2001; Zeldin & Pajares 2000). Tässä tutkimuksessa noviisiopettajien kokemukset minäpystyvyydestä sekä pystyvyyttä tukevista tekijöistä nousivat aineiston analyysissä esiin opettajien puhuessa pystyvyydestään suhteessa ristiriitatilanteissa toimimiseen joko suoraan, kertoessaan suorasti tai epäsuorasti toimintaansa kohdistuvasta

varmuudesta, itsevarmuudesta ja itseluottamuksesta tai puhuessaan tietynlaiseen toimintaansa oleellisesti vaikuttavista ja sitä auttavista tekijöistä. Tärkeää minäpystyvyyden kokemuksia analysoitaessa oli myös se, mitä asioita opettajat ensisijaisesti toivat vastauksissaan esille ja mitä he pitivät näin ollen merkittävimpinä. Minäpystyvyyttä kuvaavat teemat rakentuivat analyysissä neljän vaiheen kautta (taulukko 1). Ensimmäisenä litteroidusta aineistosta löydettyjen ja analysoitujen alkuperäisilmausten kautta opettajan puheesta muodostettiin tulkinta. Tämän jälkeen tulkintojen sanoma kiteytettiin tiivistykseksi opettajan puheesta esiin nousevasta minäpystyvyyttä tukevasta tekijästä. Nämä tiivistykset kertomusten ydinsisällöistä muodostivat analyysiin alateemoja, joiden myötä saatiin lopuksi muodostettua tuloksissa esitellyt pääteemat.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä ja jäsentelystä.

Alkuperäisilmaus	Tulkinta puheesta	Tiivistys pystyvyyttä tukevasta tekijästä	Pääteema
<p>-- selkeesti jotain näitä opettajia, mitä itellä on ollu, joita on arvostanu sillon, nii huomaaan jossain tilanteissa toimivani tavallaan samalla tavalla niinku he. Sieltä on ehkä just semmosta jämäkkyyttä tullu siihen omaan toimintaan-- O3</p> <p>Kyl mie oon niinku saanu siihen sellast luottoo, että... Ku on nyt niin paljon onnistuneita ristiriitatilanteita-- O6</p>	<p>Omat kokemukset oppilaana silloisesta opettajasta</p> <p>Nyt kun on itse opettajana, omat oppilaskokemukset merkityksellistyvät → silloinen opettaja nähdään nyt vertaisena ja peilataan omaa toimintaa häneen</p> <p>Omat aikaisemmat kokemukset ristiriitatilanteiden ratkaisemisesta vahvistaneet kokemusta pystyvyydestä</p>	<p>Merkittävät menneisyyskokemukset</p> <p>Hallinnan kokemukset opettajana</p>	<p>Vahvistavat omat aikaisemmat kokemukset</p>
<p>--mä oon sen tulkinnu sillee, et ku monesti ollaa samaa mieltä, ni huoltajil on niinku luotto siihen, et mä hoidan ne asiat sillee, ku pitää. Ni, siit tavallaa tulee ehkä sit semmost niinku itsevarmuutta niinku sit et jatkan samaa mallii--O5</p>	<p>Vanhemmilta saatu sanallinen palaute saa opettajan jatkamaan toimintaa palautteen mukaisella tavalla</p>	<p>Vakuuttava sanallinen palaute</p>	<p>Oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen</p>

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Ihmistieteissä eettiset periaatteet rakentuvat erityisesti kolmesta toisiaan tukevasta osasta, joita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tiedonsuoja (Kuula 2015). Tässä tutkimuksessa ennen haastattelujen aloittamista kullekin haastateltavalle opettajalle esitettiin Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeiden mukainen tietosuojailmoitus tutkimuksesta. Sen myötä kunkin haastateltavan kanssa käytiin erikseen läpi kaikki tiedot tutkimuksen tarkoitukseen, henkilötietojen suojaamiseen ja tutkittavan oikeuksiin liittyen. Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille haastateltaville vapaaehtoista ja heillä oli tietosuojalain nojalla mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Yksityisyyden kunnioittamisen periaatteiden mukaisesti tutkittavat eivät saa olla tunnistettavissa tutkimusaineistosta (Kuula 2015; Ngozwana 2018, 19). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa aineisto pseudonymisoitiin ja tutkittaviin viitattiin tutkimustuloksissa ja aineistoa käsiteltäessä vain tunnistekodeilla. Tämä sekä tulosten yhteydessä mahdollisten suorien sitaattien käyttäminen myös kerrottiin tutkittaville ennen tutkimukseen osallistumista. Tämän jälkeen tutkimukseen osallistuvia opettajia pyydettiin allekirjoittamaan suostumus, jolla he antoivat luvan tietosuojailmoituksessa käsitelyihin asioihin. Tutkittaville esitetyn tiedon mukaisesti haastatteleamalla saatuja äänitiedostoja sekä niistä aukikirjoitettuja litterointeja säilytettiin koko tutkimuksen ajan erillisellä kryptatulla muistitikulla. Tutkimuksen loputtua ja tutkielman valmistuttua kaikki aineistot hävitettiin.

Tässä tutkimuksessa kohdattiin tutkimuseettisesti mahdollisesti arkaluonteisia asioita myös esimerkiksi niiltä osin, kun haastateltavia opettajia pyydettiin kertomaan omista epäonnistumisen kokemuksistaan. Kokemus tietyn aiheen arkaluonteisuudesta voi olla hyvinkin ihmiskohtaista, minkä vuoksi tutkimusta toteutettaessa eri ihmisten kokemukset on tärkeää pyrkiä huomioimaan mahdollisten haittojen osalta (Kuula 2015). Liian henkilökohtaisiksi koetuista asioista kertominen voi olla haastateltavalle ahdistavaa tai epämiellyttävää. Henkilökohtaisten asioiden käsittelystä aiheutuvia mahdollisia haittoja pyrittiin tässä tutki-



muksessa ehkäisemään esimerkiksi etukäteen sähköpostilla haastateltavien tietoon annetulla kysymyksellä (liite 2). Näin haastateltavat saivat enemmän aikaa pohtia ja valmistella omaa vastaustaan mahdollisesti arkaluonteisen kysymyksen osalta. Jos kysymys olisi esitetty yllättäen, haastateltava olisi saattanut jopa vahingossa kertoa jotain sellaista, mitä ei olisi halunnut jakaa haastattelussa (ks. Kuula 2015).

Tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta tarkasteltaessa myös tutkimustulosten avoimuus ja tutkimusprosessin läpinäkyvyys nousevat keskeisiksi arvoiksi. Mustajoen (2018) mukaan vain niiden avulla voidaan mahdollistaa tieteellinen kehitys, antaa kaikille samat oikeudet tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseen sekä tarjota kaikille mahdollisuus hyödyntää aikaisempia tuloksia ja aineistoja. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa pyrittiin sen jokaisessa vaiheessa välittämään rehellinen ja yksityiskohtainen kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä ja sen eri vaiheista. Tutkimuksen toteuttamisen vaiheet haluttiin avata mahdollisimman näkyviksi luotettavuuden varmistamiseksi. Kuulan (2015) mukaan tietosuojaa, ihmisarvoa ja ihmisten kunnioittamista koskevat normit korostuvat tutkimusaineiston hankinnassa, kun taas samalla lopullisten tutkimusaineistojen avoimuus on välttämätöntä yleisten tutkimuskäytäntöjen ja tutkimuksen luottamuksellisuuden näkökulmasta. Näin tutkimuksen etiikan voidaan ajatella koskevan moraalisesti hyviä ja oikeita käytäntöjä tutkimusprosessia toteutettaessa sekä sen haitan välttämistä, jota tutkimuksen aikana on mahdollista syntyä (Ngonwana 2018, 26).

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Tulosten tarkastelu aloitetaan kuvaamalla ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti niitä tekijöitä, jotka näyttäytyivät noviisiopettajille rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta merkityksellisinä. Tämän jälkeen keskitytään toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti kuvaamaan niitä erilaisia tekijöitä, joiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa toimissaan. Tulkintojen tueksi on liitetty aineistosta suoria lainauksia, joiden avulla tuloksia myös avataan ja perustellaan.

### 6.1 Toiminnan tavoitteena rakentavat ristiriitatilanteet

Noviisiopettajille rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta merkitykselliset tekijät ilmenivät kahtena erilaisena toiminnan lähtökohtana, joita olivat *opettajan valinnat oman toiminnan suhteen sekä pyrkimys jaettuun ymmärrykseen*. Nämä lähtökohdat muodostuivat opettajien toiminnalle ominaisista piirteistä (taulukko 2). Kertoessaan toiminnastaan ja sen tarkoituksista ristiriitatilanteissa, opettajat nostivat esiin myös tavoitteita, joihin he toiminnallaan pyrkivät. Näitä tavoitteita ristiriitatilanteita ratkaistaessa olivat tilanteen taustalla olevan syyn juurille pääseminen, lapsen luottamuksen tai kunnioituksen voittaminen, oppilaan käyttäytymisen muuttuminen sekä se, että lapsi tilanteen seurauksena ymmärtäisi ja oppisi jotain. Opettajien tärkeinä pitämien tavoitteiden kautta tietynlaisen toiminnan voitiin nähdä olevan opettajille merkityksellistä. Seuraavaksi kuvailemme noviisiopettajien toimintaa ristiriitatilanteissa ja esittelemme niitä tekijöitä, jotka rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta näyttäytyivät noviisiopettajille merkityksellisinä.

TAULUKKO 2. Rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta merkitykselliset tekijät.

Toiminnan lähtökohdat	Toiminnan piirteet
Opettajan valinnat oman toiminnan suhteen	Ratkaisuun sitoutuva toiminta Oman roolin tiedostaminen opettajana
Pyrkimys jaettuun ymmärrykseen	Oppilaan ymmärtäminen Vuorovaikutus toiminnan keskiössä

### 6.1.1 Opettajan valinnat oman toiminnan suhteen

**Ratkaisuun sitoutuva toiminta.** Haastatellut opettajat kertoivat pitävänsä ristiriitatilanteiden rakentavia piirteitä tukevana toimintana esimerkiksi sitä, että syntyneet -- *ristiriidat ratkaistaan loppuun asti. Ja sit se, et saa jotenki sen viel sillee loppuu hoidettuu, et pystytää vaik pyytää anteeks toiselta - O5.* Käänteisestä näkökulmasta tarkasteltuna tämä korostui siinä, miten heikosti selvitettyjen tai ratkaisun puolesta keskeneräiseksi jääneiden tilanteiden koettiin hankaloittavan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta myöhemmin:

Mä tein sen huonon siinä, et mä en tarpeeks napakasti siinä sit niinku vieny sitä loppuu.  
O4

--ku pikkasen anto sille liikaa siimaa, että "no jää sit sisää", ku en jaksanu ruveta siinä tilanteessa tappelemaa -- ni sit seuraavalla kerralla se oli paljo isompana vastassa että "nyt mää jään taas uudelleen" -- Se oli sellanen niinku ristiriitatilanne missä niinku... se ois pitäny hoitaa loppuun silloin ekalla kerralla, mut siinä ajassa ei vaan ehtinyt sitä jäädä hänen kanssaa vääntämää. O2

Kun opettajat toimivat ristiriitatilanteissa ratkaisuun sitoutuneesti, pitivät he ristiriitatilanteiden ratkaisemista loppuun asti merkittävänä prioriteettina omassa toiminnassaan ja olivat valmiita myös joustamaan esimerkiksi ajan, paikan tai omien toimintatapojensa suhteen päästäkseen haluttuun lopputulemaan. Lähes kaikki opettajat kertoivat esimerkiksi oppilaalla olevan vahvan tunnetilan vaativan heiltä joustavuutta tilanteen ratkaisun suhteen. Vaikka ratkaisun löytäminen siirrettiin seuraavalle päivälle, ratkaisuun sitoutuneesti toimivat opettajat palasivat asiaan otollisempana ajankohtana:

-- sit mä niinku sanoin, että no lähdetäämpä molemmat kotii ja sitte palataan asiaan huomenna. Ja niinku me tehtiin – ja sitte tilanne ehkä eteni paremmin, ku sitte se tilanne oli molempien osalta vähä rauhattunu... Molemmil oli ehkä niin kova tunne päällä jo sit siinä hetkessä, et se tilanne ei pystyny enää ratkee sit siinä. O1

Kolmas merkittävä piirre opettajien ratkaisuun sitoutuneen toiminnan kannalta oli oman toiminnan reflektointi jälkikäteen. Kaikki haastatellut opettajat kertoivat reflektoivansa omaa toimintaansa ristiriitatilanteissa jälkikäteen edistääkseen jatkossa ristiriitatilanteiden rakentavia mahdollisuuksia. He olivat valmiita pohtimaan omia toimintatapojaan ja syitä niiden taustalla objektiivisesti, tiedostamaan omat mahdolliset virheensä ja kehittämään omaa toimintaansa jatkossa vastaavia tilanteita paremmin palvelevaksi:

-- mä tosi paljon reflektoin sitä, että miten mä toimin tässä tilanteessa ja miks mä toimin tässä tilanteessa ja vähän katon niinku muiltaki --. O4

-- jotenki jäi niinku silleen siitä, että nykyään jos menisin tommosta porukkaa häätämään, nii menisin ehkä todella semmosella pehmeellä otteella -- Et sillo ehkä meni vähä liian jämällä -- siellä ois varmasti voinu toimia toisin. O3

Opettajien kertoessa onnistuneesti ratkaistuista ristiriitatilanteista oli tunnistettavissa selkeästi myös se, että opettaja-oppilassuhde nähtiin merkityksellisenä ja tämän vuoksi siinä pyrittiin luottamuksen rakentamiseen ja sen ylläpitämiseen. Lähes kaikki opettajat toivat haastatteluissa ilmi sen, että he tiedostivat oppilaisiin muodostetun suhteen jatkuvuuden. Tällöin ristiriitatilanteissa heidän pyrkimyksensä olikin toimia tätä merkityksellistä suhdetta tukevilla ja vahvistavilla tavoilla. Opettajat pitivät suuressa omaa toimintaansa ohjaavassa arvossa sitä, -- *et niil ois edes se yksi aikuinen täällä koulussa, eli minä, johon ne vois luottaa. Et syntys sit, syntys sellain luottamus, et voi puhuu niinku rehellisesti ja voi sanoo oikeesti, et mitä on tullu tehtyy - O5.* Opettajat toivat vahvasti esille pyrkimystään olla oppilaalle luotettava aikuinen, jonka kanssa kohdattavat ristiriitatilanteet ovat ohimeneviä ja hetkellisiä, eivätkä ne jäisi rasittamaan suhdetta myöhemmin:

--miun mielestä se niinku luo pohjaa sellasten tilanteiden selvittelylle, et jos lapset niinku luottaa miuhun. Tai jos ne ees tulee kertomaan jostain asiasta --. Tai sitten et jos miulla tulee ongelma jonkun lapsen kanssa, ni se kuitenkin niinku tietää, että, et me voidaan selvittää tää ja et me pidetään toisistamme ja muuta, et tää on nyt vaa hetkellinen tää tilanne. Ni kyl mie oon paljo puhunu -- niinku siit merkityksestä, et mikä on se oppilas-opettaja niinku suhde. O6

--sen jälkeen, kun hän kerto mulle ja sitte sen loppuun vielä halattiin ja sovittiin, että tavallaan ollaan avoimia ja kerrotaan puolin ja toisin niinku tavallaan et jos joku asia har-

mittaa, ni kyl siin tulee niinku sellanen kiintymys myös sitä oppilasta kohtaan, ja semmonen onnistumisen fiilis... että on tehnyt jotain oikein, kun oppilas uskaltaa sulle kertoa, et on ollu se luotettava aikuinen. O1

**Oman roolin tiedostaminen opettajana.** Toinen keskeinen opettajien valintoja oman toiminnan suhteen ohjaava ulottuvuus oli *oman roolin tiedostaminen opettajana*. Tunteet nousivat noviisiopettajien kertomuksissa vahvasti esiin suhteessa oman opettajan roolin tiedostamiseen. Poikkeuksetta jokainen haastatteluun osallistunut opettaja korosti omien tunteiden hallitsemisen tärkeyttä ristiriitatilehteita rakentavasti ratkaistaessa. Puolestaan opettajien mielestä epäonnistuneesti tai heikommin ratkaistuista ristiriitatilehteistä oli selkeästi havaittavissa yhdistäväksi tekijäksi se, että opettajan omat tunteet ja tuntemukset olivat päässeet vaikuttamaan omaan toimintaan tilanteessa. Opettajat kertoivat tunteistaan avoimesti ja olivat hyvin tietoisia niistä. Opettajien kertoman perusteella opettajat olivat sisäistäneet omien tunteiden hallinnan osana omaa rooliaan opettajana toimiessa:

-- et siinä vaiheessa, jos mä suutun jo ni homma on menetetty ihan täysin. Et sitä ei saa koskaan tapahtua. -- et sä oot kuitenkin aikuinen siinä tilanteessa ja sä toimit aikuisen tavoin. Et sulla on ne keinot toimia, oppilaalla ei oo vielä niitä keinoja, miten se pystys sitä tunnetta ilmasemaan. O1

-- en voi lähtee siihen lapsen tunteeseen mukaan, vaa mun pitää olla se aikuinen, joka sen tilanteen selvittää. Ja yritän myös aina ymmärtää sitä lasta siinä tilanteessa --. O4

Omien tunteidensa hallinnassa opettajat turvautuivat omaan ammatillisuuteensa. Tämä näyttäytyi ikään kuin keinona toimia tarkoituksenmukaisesti omia tuntemuksia liikaa huomioimatta. Ammatillisuus ilmeni esimerkiksi erilaisena tapana reagoida asioihin opettajana kuin vapaa-ajalla yksityishenkilönä. Ammatillisuus ja oma työidentiteetti olivat opettajille voimavaroja haastavia tilanteita rakentavasti kohdatessa:

Mä oon -- ite sellasella räjähtävällä temperamentilla varustettu ihminen, mutta töissä nimenomaan, jos tulee joku tollanen tilanne et joku riehuu, mulla tulee oikein sellanen erityisrauhallinen, jotenki huomaan et meen semmoseen erityisrauhalliseen ja erityisjämykään tilaan -- et nyt mun pitää olla rauhallinen ja sen takii just ehkä osas toimii sillee oikeella tavalla - tommosissa. O3

Haastateltujen opettajien kertoman perusteella voidaan sanoa, että opettajien tiedostaessa oman roolinsa, heidän toimintaansa ohjasi ymmärrys opettajalle kuu-

luvasta vastuusta. Opettajan vastuuseen ristiriitatilanteita rakentavasti kohdattaessa kuului kommunikointi ja yhteistyö vanhempien kanssa sekä oppilaiden kohtelemisen tasa-arvoisesti ja puolueettomasti. Opettajille tyypillinen piirre toiminnassa olikin -- *tasa-arvonen kohtelu puolin ja toisin - O1, sekä -- se, että yrittäs pysyy semmosena puolueettomana ja semmosena loppuun asti - O8.*

Opettajat korostivat oman suhtautumisen ja asennoitumisen merkitystä ratkaistessaan ristiriitatilanteita rakentavasti. Opettajat kertoivat valitsevansa tilanteessa tietoisesti sellaisia lähestymistapoja, joiden he olivat havainneet edistävän rakentavaa ratkaisumallia:

-- mä koen niinku et minulle toimii se, että menee semmosella niinku rauhallisella, huumoripitoisella ja jämäkällä otteella tilanteeseen ku tilanteeseen. Yleensä sillä selvää hyvin. O3

Ristiriitatilanteissa opettajien valintoja ohjasi myös vilpitön huoli oppilaasta ja halu auttaa tätä. Opettajat kertoivat näkevänsä usein koulussa ilmenevän käyttäytymisen taakse ja olevansa huolissaan siitä, mistä ristiriitoihin johtava oppilaan käyttäytyminen oli lähtöisin. Tällainen huoli ja välittäminen ohjasi opettajien valintoja oman toiminnan suhteen:

-- yritän selvittää niitä niinku tosi tarkkaan, et tota, jotku tilanteet, mitkä pystys ite kuitaamaan vaan silleen niinku, et noni nyt ja jatketaan, mut tietyl taval ei ehkä haluu tehdä sitä, koska se että kuitenkin on niinku huolissaan ja kiinnostunu siitä oppilaasta. O8

### 6.1.2 Pyrkimys jaettuun ymmärrykseen

Toinen lähtökohta, joka näyttäytyi noviisiopettajille merkityksellisenä rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta, oli pyrkimys jaettuun ymmärrykseen oppilaan kanssa. Tässä lähtökohdassa ristiriitatilanteen selvittämisen keskiössä oli ristiriitatilanteen käsittely ja näkeminen jaettuna kokemuksena, jossa kummallakin osapuolella oli merkittävä rooli. Opettajan toiminta pohjautui tästä näkökulmasta tarkasteltuna siihen, ettei ristiriitatilanteessa toimiminen keskittynyt vain opettajan valintoihin ja tilanteen ohjaamiseen vaan oppilasta pyrittiin ymmärtämään sekä osallistamaan tilanteen ratkaisemiseen. Merkittävää pyrittäessä jaettuun ymmärrykseen oli tilanteen taustalla olevien oikeiden syiden näkeminen sen sijaan, että ristiriitatilanne nähtäisiin vain hetkenä, josta pitäisi päästä eroon.

**Oppilaan ymmärtäminen.** Oppilaan ymmärtäminen kuului keskeisesti opettajien tavoitteisiin, kun he pyrkivät ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti. Oppilaan ja hänen toimintansa ymmärtämistä pidettiin merkittävänä etenkin siksi, että opettaja osasi toimia kunkin oppilaan kanssa yksilöllisesti. Kuten eräs opettajista ilmaisikin; -- *pitää löytää se semmonen sopiva, niinku et mikä minkäki oppilaan kans toimii* - O6. Haastateltujen opettajien mukaan heidän toimintansa oppilaan ymmärtämiseksi näyttäytyi yleensä kärsivällisenä ja sinnikkäänä, vaikka sitä ajoittain koeteltiin toden teolla:

-- opettaja on vaikka sanonu, että - tuol käytävässä, ku meil ei puhelimii saa käyttää, et "laita puhelin pois", ni vastaus on ollu et "haista v\*\*\*\*". Sit mä et "No, niinku et minkä takii sie sanot sillee?". "No eihän mul oo mitää muuta vaihtoehtoo, ku sanoo siihen haista v\*\*\*\*". Mä et "No JA MINKÄHÄN takia?" --se on se jotenki se ajatusmaailma - jollain on niinku, jotenki niin erikoinen, et siihen on vähä tavallaa vaikee niinku - vaikee ymmärtää sitä lasta, että niinku et mistä milläki kertaa provosoitunu --. O5

Opettajien mukaan ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti saikin lisähaasteita, jos oppilaan tuntemus oli heikolla pohjalla:

-- kun en oppilasta niin hyvin tuntenut vielä, niin sitten se siinä kävi selkeesti esille, että lopputunnista, ku me asiasta jäätiin taas hänen kanssaan keskustelemaan, ni se keskustelu ei niinku edenny... Et mä olin ehkä omalla toiminnalla ajanu sen myös nurkkaan. O1

Hyvän oppilaantuntemuksen merkityksellisyys korostui vahvasti myös ristiriitatilanteita tunnistettaessa. Opettajat nostivat rakentavien ristiriitatilanteiden näkökulmasta hyvin merkitykselliseen rooliin omat tulkintansa siitä, minkälaiset tilanteet ovat todellisia, käsittelyä vaativia ristiriitoja ja mitkä puolestaan ennemminkin esimerkiksi oppilaan huomionhakuisuutta. Haastatteluissa oli toistuvasti havaittavissa opettajien käsitys siitä, -- *et se on vähän että pitää valita se taistelu, minkä sä otat* - O1:

-- näissä kovissa jumeissa, ni mikä on sitä oikeeta oireilua ja mikä on sitte niinku että hän pelaa sillä, koska hän myös pelaa sillä. O2

Etä sitte välillä pitää miettiä, et onko tää nyt oikeesti semmonen asia, mistä mä lähdän niinku niin sanotusti sen oppilaan kanssa väittelemää, vai onko tää nyt vaan semmonen, et sä voit vaan tuhahtaa ja katsoa muualle. -- Ni sitä mä oon aika monesti pohtinu ja aika monta tilannetta oon myös ehkä välttäny sit sillä, et oon kokenu sen et tää nyt ei oo ehkä sen arvonon tilanne, että mun kannattaa tähän laittaa ylimäärästä energiaa. O1

**Vuorovaikutus toiminnan keskiössä.** Toisena oleellisena osana jaettuun ymmärrykseen pyrittäessä oli vuorovaikutuksen pitäminen toiminnan keskiössä.

Tämä ilmeni tässä tutkimuksessa monipuolisena kommunikointina oppilaan kanssa yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Yhteisymmärryksen saavuttamiseksi opettajat nostivat esiin luonnollisesti oppilaan kuuntelemisen, mutta korostivat vielä erityisesti oppilaan rehellistä kuulluksi tulemisen mahdollisuutta:

Kuuntelen paljon oppilaita -- monesti pienissä asioissa, ni otan vaikka tonne toiseen tilaan sitä tai muuta, ja niinku kuuntelen ihan oikeesti sen lapsenki version siitä asiasta. O5

Kuuntelemalla oppilasta ristiriitatilanteissa pyrittiin hänelle tarjoamaan myös mahdollisuus oman tunteen purkamiselle. Jotta oppilaan kanssa keskusteleminen onnistuisi rakentavasti, on oppilaan tunteen käsitteleminen ennen sitä tärkeää:

-- mä näin et silläki oli paha olo siitä, ja se purki sitä pahaa oloa, ni sitte alko tulemaa itelle taas semmonen, semmonen olo että, et hän on nyt ymmärtäny sen, että hän on tehny ehkä väärin. Ja sillä tavalla sit -- vähä alko sit tulla semmonen, että nyt täs on ehkä semmonen hedelmällinen aika tässä keskustelulle, koska se ehkä vähän alkaa nyt hiffaamaan asioita. O7

Kun ristiriitatilanteen ratkaisussa oli päästy keskustelun tasolle, opettajat nostivat selkeäksi keskustelua ohjaavaksi tavoitteeksi sen, että oppilas voisi myös oppia tilanteesta jotakin. Rakentavasti ratkaistut ristiriitatilanteet nähtiinkin siis mahdollisuutena oppia esimerkiksi uudenlaisia toimintatapoja tulevaisuuden varalle:

Et jotenki silläi, et se lapsiki ymmärtäis siinä tilanteessa, et minkä takia hänelle nyt sanotaan ja miks hänet nyt otetaan sivuun ja yrittää just sillee, ku mä sillee pyrin monesti kyselee, ku mä aloitan siitä ristiriidasta et "no tiiätkö miksi olet tässä", että hän itse sanottaa sitä, ja tietenki aina kuunnella niiden kaikkien osapuolisten ne tarinat ja sitte aina osallistaa siihen, että miten tää voidaan selvittää, että ne joutus iteki miettii sitäki, että mä en vaa sanele ylhäältä päin niitä. O4

-- sit oikeestaan se välitunti siinä sit keskusteltii siitä, --että minkä takia niinku lähtee sitte karkuun, et ku siitä sitte yleensä ei seuraa enää mitään hyvää. Ja silleen, että, että tuntuu siltä, että se kun sitä tilannetta purki läpi ja se pääs siinä ite vähä niinku sanoo omia fiiliksiä ja sitte mä, mä sanoin omia fiiliksiä siitä tilanteesta. Sit kummatki tultii vähä niinku siihen lopputulokseen, että helpommalla pääsee, kun -- Ei lähe karkuun juoksemaan ja että uskoo kerrasta. O7

## 6.2 Noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevat tekijät

Noviisiopettajien pystyvyyttä tukevista tekijöistä muodostettiin viisi pääteemaa, joista kukin sisälsi yksityiskohtaisempia alateemoja. Noviisiopettajien pysty-



vyyttä tukevat pääteemat olivat *vahvistavat aikaisemmat kokemukset, sijaiskokemusten kautta saadut toiminnan mallit, oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen, tunteiden tulkinta voimavarana sekä ennakoiva resurssien vahvistaminen* (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevat tekijät.

Pääteema	Alateemat
Vahvistavat aikaisemmat kokemukset	Hallinnan kokemukset opettajana Merkittävät menneisyyskokemukset
Sijaiskokemusten kautta saadut toiminnan mallit	Keskustelujen kautta saadut sijaiskokemukset Havaintojen kautta saadut sijaiskokemukset
Oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen	Vakuuttava sanallinen palaute Tuen saamisen mahdollisuus
Tunteiden tulkinta voimavarana	
Ennakoiva resurssien lujittaminen	Oman toiminnan tietopohja Opettaja-oppilassuhteeseen tukeutuminen

### 6.2.1 Vahvistavat aikaisemmat kokemukset

Merkittävimpinä noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevinä tekijöinä opettajien haastatteluissa ilmenivät vahvistavat aikaisemmat kokemukset. Niiden kohdalla menneisyysaspekti oli keskeinen, minkä vuoksi aikaisemmat tapahtumat ja kokemukset opettajan elämässä olivat tärkeitä minäpystyvyyden tukijoita ristiriitatilanteissa toimittaessa. Keskeistä opettajan aikaisempien kokemusten näkökulmasta olivat *hallinnan kokemukset opettajana* sekä *omat merkittävät menneisyyskokemukset*.

**Hallinnan kokemukset opettajana.** Opettajan aikaisemmin työssään saamat hallinnan kokemukset ilmenivät aineistossa muun muassa omien aikaisempien onnistuneiden kokemusten merkityksenä ristiriitatilanteita kohdatessa.

Opettajat kokivat aikaisemmissa ristiriitatilanteissa omalla toiminnallaan saavutettujen onnistumisten helpottavan uusien vastaantulevien ristiriitojen kohtaamista. He kokivat pystyvyytensä ristiriitatilanteessa toimimista kohtaan hyvänä, koska samankaltaisista tilanteista oli selvitty aikaisemminkin:

-- kun on se kokemus just ku niis on tullu -- sit on kuitenkin varmuus jo siitä, et mä oon ennenki selvinny tälläsestä tilanteesta ja... et pystyy kyllä--. O4

Kyl mie oon niinku saanu siihen sellast luottoo, että... Ku on nyt niin paljon onnistuneita ristiriitatilanteita. O6

Osalla opettajista ristiriitatilanteiden kohtaamiseen vaikutti myös se, että esimerkiksi edellisestä työpaikasta saadut aikaisemmat kokemukset olivat olleet huomattavasti nykyistä haastavampia. Tämän vuoksi nyt vastaan tulevia tilanteita oli helpompaa kohdata itsevarmana. Myös aiemmat kokemukset ristiriitatilanteessa kyseessä olevan oppilaan kanssa koettiin merkityksellisinä suhteessa pystyvyyden tunteeseen. Tällöin kussakin ristiriitatilanteessa pystyvyyteen saattoi vaikuttaa mahdollisesti se, miten hyvin kyseessä oleva oppilas oli opittu tuntemaan, kuka oppilas oli kyseessä sekä se, jos vastaavia tilanteita oli käsitelty oppilaan kanssa jo aikaisemminkin. Oppilaantuntemuksen myötä opettajat kertoivat keinojensa ja varmuutensa tilanteen ratkaisemista kohtaan lisääntyvän, kun ”oppii, mistä naruista vetää”:

-- osan kohal oppii niinku tavallaa sen, että mistä naruist vetää -- kehittyi niinku sellai, et tietää mitä pitää sanoo, tai mitä pitää tehdä, mikä niinku toimii sen kaverin kohalla. Mut sit on semmosii kavereit tosiaan, et niitten kohalla ku ei tunnu mikää toimivan, ni ei siinä välttämät ihan joka tilantees ees yritäkkää sitte niinku ihan hirveesti mitää--. O5

-- joittenki kanssa asiat selviää ihan tosi helposti ja hyvin ja on heti sellanen luottavainen fiilis, että nää nyt saadaan selvitettyä, mut sit on taas muutamii semmosii... pari semmost kaverii, joissa on et, on vähän silleen että... hmh... että, onks mulla keinoja nyt näihin--. O7

Myönteisten ilmausten lisäksi noviisiopettajat kuvailivat pystyvyyttään suhteessa aikaisempiin kokemuksiin myös käänteisestä näkökulmasta. Turhautuminen oman toiminnan riittämättömyyteen ja jatkuviin epäonnistumisen kokemuksiin samojen oppilaiden kanssa sekä vähäisen kokemuksen myötä keinojen puuttuminen heikensivät selvästi opettajien kokemusta pystyvyydestä ristiriitatilan-

teita ratkaistessaan. Uudenlainen tilanne sekä se, ettei omia kokemuksia tietynlaisessa tilanteessa toimimisesta ollut, herätti noviisiopettajien mukaan heissä epävarmuutta. Tilanteisiin kohdistuvan pystyvyyden tunteen heikentyminen näkyi noviisiopettajien kertomuksissa esimerkiksi halussa välttää kokonaan tilanteiden kohtaaminen:

-- niinku jos vaikka tietyn - yhen tietyn oppilaan kans niit epäonnistumisii tavallaa tulee jatkuvasti, ni kyl se sit niinku vaikuttaa, et ku niit tilanteit tulee ni... niit on hirveen ikävä ruveta selvittämää, ku tietää, että ei todennäköisesti niinku päädy siitä mihinkää ja sit ei oo mitää sillee niinku hyötyäkää--. O5

-- semmonen esim mikä jäi mieleen itelleni, et siinä oli ite vähä niinku lukossa, ku ei ollu koskaa nähny tommosta käyttäytymistä niinku lapselta--- mä olin aatellu et okei, et sinälään ihan hyvä [nauraa] et lintsaa, et ei tarvii sen kanssa taistella--. O3

**Merkittävät menneisyyskokemukset.** Vahvistavien aikaisempien kokemusten osalta myös opettajan elämän merkittävät menneisyydestä kumpuavat kokemukset korostuivat opettajien kuvaillessa toimintaansa ristiriitatilanteissa. Merkittävässä menneisyyskokemuksissa oli nähtävissä samankaltaisuutta sijaiskokemusten kautta saatujen toiminnan mallien kanssa. Erona sijaiskokemuksiin näissä kokemuksissa oleellisessa roolissa olivat kuitenkin omat varhaisen henkilöhistorian kokemukset sekä omat muistijäljet menneisyydessä merkittävänä nähdystä esikuvista. Erityisesti omat kokemukset oppilaana silloisista opettajista vaikuttivat noviisiopettajien mukaan siihen, miten heidän toimintansa ristiriitatilanteissa rakentui ja millaisista kokemuksista he saivat voimaa omien toimintatapojensa valintaan. Noviisiopettajien omat oppilaskokemukset näyttivät merkityksellistyvän heidän toimiessaan itse opettajina, minkä vuoksi omat lapsuuden opettajat nähtiin nyt vertaisina ja omaa toimintaa peilattiin suhteessa heihin. Positiiviset muistikuvat oman lapsuuden opettajan toiminnasta saattoivat vahvistaa noviisiopettajan toimintaa ja antaa heidän käyttöönsä resursseja ristiriitatilanteissa toimimiseen. Puolestaan lapsuuden opettajan toiminnassa haitallisiksi tai huonoiksi koetut toimintatavat saatettiin nyt pyrkiä kääntämään oman toiminnan vahvuudeksi:

-- selkeesti jotain näitä opettajia, mitä itellä on ollu, joita on arvostanu sillon, nii huomaan jossain tilanteissa toimivani tavallaan samalla tavalla niinku he. Sieltä on ehkä just semmosta jämäkkyyttä tullu siihen omaan toimintaan. O3

Se että mä koin tosi vahvasti, että se opettaja niinku hyökkäs ihan täysin turhaan niinku mua vastaan eikä sillä ollu mitään semmosta oikeeta syytä tai näyttöö ja se et se vähä niinku tuomitsi mut kysymättä ees et mitä on tapahtunu. Et tietyl taval toi oli aika semmonen iso kokemus silloin, mikä on kyllä sitte johtanu niinku siihen et ite, mä yritän olla tosi varovainen siinä et mä en esimerkiks syyllistä ketään silleen ainakaa tota jos ei oo varmuutta, et mitä on tapahtunu. Et se, että yrittäs pysyy semmosena puolueettomana ja semmosena loppuun asti. Et se on ainaki auttanu siinä --. O8

Muistikuvat oman henkilöhistorian merkittävistä ja nykyäänkin omaa toimintaa ohjaavista kokemuksista kumpusivat oppilasmuistojen lisäksi yleisesti lapsuudesta ja omien vanhempien toiminnasta ristiriitatilanteissa. Noviisiopettajat nimisivät vanhemmilta lähtöisin oleviksi ristiriitatilanteiden ratkaisemisen peruspilareiksi muun muassa keskustelun ja rehellisyyden tärkeyden, tunteiden oikeanlaisen käsittelyn ja tunteista puhumisen sekä sen, että huutaminen ei ole ratkaisu. Vanhemmilta oli kasvatuksessa saatu malli, joka oli selvästi piirtynyt noviisiopettajien luontaiseen olemiseen ja arvopohjaan. Tämä malli nousi noviisiopettajien kertomuksissa pintaan heidän puhuessaan ristiriitatilanteiden kohtaamisesta ja tilanteisiin oikein suhtautumisesta:

-- meitä on lapsesta asti opetettu just – tai niinku ohjattu siihen niinku, et miten tunteet saa näyttää, mut miten sä toimit niitten... ja miten sä kohtelet muita niitten tunteitten vallassa--. O4

-- meillä on aina kotona ollu semmonen -- jos oli tehny vaikka jotai väärin, vanhemmat ei koskaa ollu semmosia et ne rupes huutamaan ja et niinku tuli mitää rangaistuksia vaa meillä oli aina se, että keskusteltiin ja tärkeintä oli se et pysty rehellisesti sanomaan jonku asian, et siitä pysty puhumaan – et sen mä huomaan, et mulla on selkeesti täällä koulussa myös semmonen. O3

### 6.2.2 Sijaiskokemusten kautta saadut toiminnan mallit

Noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukivat selvästi myös sijaiskokemusten kautta saadut toiminnan mallit. Opettajien saamien sijaiskokemusten nähtiin muodostuvan kahdella erilaisella tavalla. Toiminnan malleja saatiin sekä keskustelujen kautta saaduista sijaiskokemuksista että havaintojen kautta saaduista sijaiskokemuksista.

**Keskustelujen kautta saadut sijaiskokemukset.** Keskustelemalla saaduissa sijaiskokemuksissa merkittävässä asemassa oli luottamus kolleegaan, toiseen opettajaan tai saman alan ystävään, jolla tiedettiin olevan enemmän kokemusta opettamisesta, tietyistä oppilaista tai jolta voitiin saada uusia näkökulmia omaan toimintaan. Noviisiopettajien kertomukset toisilta opettajilta saaduista

toiminnan malleista pohjautuivat kokemukseen siitä, että jos toinen opettaja oli pystynyt tietynlaisella toiminnalla onnistumaan tietynlaisen tilanteen ratkaisemisessa tai tietyn oppilaan kanssa toimimisessa, voitaisiin itse vastaavissa tilanteissa päästä samoihin tuloksiin ottamalla mallia niistä:

Et sitte mä monesti kysynki, jos mulla tulee ristiriitatilanne, ja jos se jää selvittämättä, ni mä sitte käännyn sen luokanopettajan puolee, et "hei onko sulla ollu vastaavia tilanteita, ku sä tunnet sen oppilaan paremmin, et ku sä näät sitä eri... niinku eri tilanteissa, et miten tämmönen... et miten kannattais edetä...?" Heidän puoleen mä käännyn tosi paljon ja yleensä niinku vanhemmat kollegat, heillä on aika paljon kokemusta näistä--. O1

Noviisiopettajien omien kokemusten ollessa vähäisiä luottamus kokeneempia opettajia kohtaan oli suuri. Tämän vuoksi heiltä saatuja neuvoja ja vinkkejä toimintatavoista pidettiin pätevinä jopa ilman, että niiden oli nähty itse käytännössä onnistuvan. Keskustelujen kautta saadut sijaiskokemukset vahvistivat ja tukivat noviisiopettajien pystyvyyttä uusissa ristiriitatilanteissa selvästi. Tämä näkyi esimerkiksi rohkeutena rakentaa omaa toimintaa ristiriitatilanteissa täysin saatujen neuvojen varaan, ilman omaa kokemusta tai ajatusta tilanteessa toimimisesta:

-- tää opettaja, jota mä niinku sijaistin, nii hän oli sanonu etukäteen, et miten kannattaa toimia nii mä vaan menin niinku sillee autopilotilla et nyt minun pitää toimia näin! [nau-  
raa] Ja otin lapsen syliin ja pidin sitä ja näin ja sit mä huomasinki et se toimi--. O3

Haastattelujen perusteella keskustelu vaikutti olevan opettajille luontainen tapa hakea tukea ja jakaa kokemuksia kollegoiden kanssa ja saada sitä kautta keinoja pystyvyyden kokemusten tueksi.

**Havaintojen kautta saadut sijaiskokemukset.** Noviisiopettajien pystyvyyttä sijaiskokemusten vahvistamina tuki myös omien havaintojen kautta saadut mallit omaan toimintaan. Näitä pystyvyyttä tukevia havaintoja noviisiopettajat olivat saaneet esimerkiksi havainnoimalla kollegojensa toimintaa koulupäivien aikana, toisten harjoittelijoiden toimintaa opetusharjoitteluisissa tai muiden päteviksi arvioimiensa opettajien toimintaa ristiriitatilanteissa. Näiden havaintojen myötä noviisiopettajat olivat saaneet toimintaansa *vahvistavia malleja* siitä, miten tietynlaisissa tilanteissa voi toimia, kun he olivat ensin nähneet jonkun noista samaistuttavina pitämistään malleista onnistuvan vastaavassa toiminnassa:

-- harjoitteluisissa on niinku nähny muitten harjoittelijoiden tai muitten opettajien niinku mallia sellasis ristiriitatilanteissa. Ja on nähny niinku sellasia malleja, et joku maltaa olla

vaikka todella kärsivällinen tai jaksaa kuunnella sen tilanteen, ja sitte vasta niinku, käsittelee --. O6

-- sai niitä vinkkejä just seurailemalla niitä luokkia ja – joka päivä pitkän ajan aikana ni... Se oli kyllä tosi hyvä -- esimerkiks tässä luokassa toimivalta opettajalta oon saanu semmosen... hänen kanssaan on useita kertoja nähny millä tavalla niinku -- todella taitava opettaja --. O2

-- täällä näkee myös koulun arjessa ja ympärillä ku on välituntikahinoita ja kaikkee muuta, et miten muutki opettajat toimii ni... Et sillain saa kyllä vinkkiä. O4

Havaintojen kautta saadut sijaiskokemukset tulivat esiin noviisiopettajien haastatteluissa myös *käänteisten mallien* kautta. Tällöin havainnoidun mallin kautta oli saatu kokemus siitä, miten itse ei haluta toimia, koska oli tulkittu myös mallin epäonnistuneen kyseisen toiminnan tai sen myötä saavutettujen tulosten suhteen. Näiden käänteisten mallien voitiin kuitenkin nähdä tukevan pystyvyyttä siitä näkökulmasta, että noviisiopettajien mukaan havainnot olivat herättäneet heissä tarpeen toimia vastaavissa tilanteissa havainnoimalleen toiminnalle päinvastaisella tavalla. Tällöin usko omaan pystyvyyteen tilannetta ratkaistaessa näyttäytyi vahvana, kun uskottiin itse pystyttävän toimimaan jopa havainnoitua mallia paremmin:

-- on niinku nähny vähä myöski sitä, että mitä se myöski tekee, jos ollaa aina niinku lapsilähtöisiä ja kuunnellaan sitä lasta, että... mitä se pahimmillaan voi sit olla, et se menee ihan kurlingiks ja lapsella on valta – ja tämmösiä... toiset, nehän tekee sen että ne kyselee niiltä lapsilta et mitä ne haluais, että mä en oo semmonen opettaja. Mä en juurikaan kysele, että mitä te haluaisitte, vaan selvitän vähän, että mistä ne on kiinnostuneita ja yritän ite sumplia, mutta hommat tehdään niinku minä sanon, ei niinku lapset sanoo -- olen huomannut et se toimii näillä lapsille--. O2

Tai sit on nähny sellasia tilanteita, et ihmettelee, että miks tolla opettajalla nyt niinku... Miksi se vaikka huutaa tosta asiasta tai tälle näin, ja sit on niinku miettiny et itse en halua toimia noin. O6

### 6.2.3 Oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen

Noviisiopettajien minäpystyvyyttä tuki myös omalle toiminnalle toisilta ihmisiltä haettu ja saatu sosiaalinen vahvistus, tuki ja palaute.

**Vakuuttava sanallinen palaute.** Sanallisesti saatu palaute tulkittiin opettajien puheessa keskeisesti minäpystyvyyttä tukevaksi tekijäksi. Se esiintyi haastatteluissa opettajien tietynlaisesta toiminnastaan saatuna positiivisena palautteena, joka oli jollain tavalla lujittanut heidän käsitystään omasta osaamisestaan.

Erityisesti opettajat kertoivat oppilaiden vanhemmilta, kollegoiltaan ja koulunkäynninohjaajalta saadun palautteen olleen heille merkityksellistä. Sanallisen positiivisen palautteen kuvailtiin tuoneen lisää itsevarmuutta omaan toimintaan ja omien ratkaisujen tekemiseen sekä vahvistusta ja varmuutta sille, että koettiin toimittavan oikein. Erityisesti uuden opettajan näkökulmasta palautteen kerrottiin olevan erityisen tärkeää:

-- no siis vanhemmilta on tullu tosi paljon ja nimenomaan positiivista -- Ja tota, koulunkäynninohjaajilta, joiden kanssa on työskennellyt, niin on tullut joka kerta, todella, kanssa siis hyvää palautetta, mitkä on ehdottomasti ollu itelle semmosia et nyt mä teen oikein selkeesti jotain. Et mikä oli varsinki sillo ensimmäisenä työskentelyvuotena tosi tärkeetä, että sai palautetta ja et mitä on tehny oikein. O3

Pystyvyyden kokemusten näkökulmasta saadun palautteen merkitys oli oleellinen myös siksi, että se sai noviisiopettajat jatkamaan toimintaansa palautteesta saadulla tavalla myös tulevaisuudessa:

--mä oon sen tulkinnu sillee, et ku monesti ollaa samaa mieltä, ni huoltajil on niinku luotto siihen, et mä hoidan ne asiat sillee, ku pitää. Ni, siit tavallaa tulee ehkä sit semmost niinku itsevarmuutta niinku sit et jatkan samaa mallii--. O5

Noviisiopettajien opettajakokemusten ollessa vielä suhteellisen vähäisiä, sanallinen positiivinen palaute saattoi näyttäytyä jopa niinkin merkittävänä pystyvyyttä tukevana tekijänä, että se vaikutti itsetunnon kohotuksen lisäksi myös laajemmin käsityksiin omista kyvyistä, osaamisesta ja henkilökohtaisista vahvuuksista opettajan työssä. Eräs opettaja esimerkiksi koki omat luokanhallinnan taitonsa hyviksi mahdollisesti niistä saadun palautteen ansiosta:

-- mä koen, että mä olen itse hyvä tuommosessa niinku työrauhan ylläpitämisessä ja niinku lasten kanssa oleskelussa ja siitä kyllä saan palautetta paljon. Sen takii ehkä koenki, että oon siinä hyvä, ku siitä tulee tosi paljon semmosta, mikä on kiva juttu. O3

**Tuen saamisen mahdollisuus.** Oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen näyttäytyi pystyvyyden kokemusten kannalta myös sen tärkeytenä, että tukea omalle toiminnalle oli saatavilla. Tärkeänä noviisiopettajien kertomuksissa näyttäytyi erityisesti mahdollisuus tuen saamiseen, jolloin haastavan tilanteen sattuessa tiedettiin, että oli joku, jonka puoleen kääntyä. Osaltaan tämä tieto avun saatavuudesta loi noviisiopettajille luottamuksen ja varmuuden tunnetta ristiriitilanteita kohdattaessa:

-- esimerkiksi yhen työkaverin kanssa just sovittiin kerran et, että tota, jos tulee semmonen – ku oli semmonen oppilas kenen kanssa tuli aika herkästikki ristiriitoja nii sit sovittiin esimerkiks että heti jos se tilanne niinku tulee päälle ja meillä tulee siihen semmonen niinku konfliktin poikanen nii se että pystyn vaikka heti lähettää hänen luokkaan niinku hetkeks sillee et saahaan niinku tilanne rauhotettua et toki tommissa on ollu niinku apua--. O8

-- sen pitää vaan riittää, mitä mie osaan. Ja sit jos se ei riitä, ni sit mie pyyän apua jostain muualta. Ja niinku monesti, vaikka pitääki pyytää rehtori tai vararehtori tai joku muu auttamaan --. O6

Toisilta opettajilta myös haettiin tukea omalle toiminnalle ristiriitatilanteiden selvittämisen jälkeen. Tällöin haluttiin esimerkiksi varmistua siitä, että oli toimittu oikein ja samalla haettiin tukea toiminnan rakentamiseen jatkossa. Kokeneilta opettajilta saatu tuki, apu ja myötäeläminen olivat noviisiopettajien kertomuksissa tärkeitä pystyvyyttä tukevia ja varmuutta lisääviä tekijöitä:

-- tuolt opettajahuoneesta ni tulee aika paljo ja todellaki erilaisii juttuja ja jippoja ja kaikkii tämmösiä, että siis, varmaa se opettajahuone on näissä, koulussa olevissa ristiriitatilanteissa se semmonen niinkun, paikka, missä tämmöselle varsinkin niinkun nuorelle opettajalle, joka niinkun vasta alottelee työuraa ja tälleen, niin se on se kaikista isoin tuki ja lähimpänä oleva tuki, mikä sieltä tulee. Siel on kuitenkin, ku meilläki on niin eri ikäpolvee olevia opettajia, ja on kunnan konkareita, jotka on kaiken nähny, ja sit on meitä tämmösiä keltanokkia, niin... Sit se on kyl ollu tosi hyvä, et sielt tulee kaikkee jeesiä--. O7

-- et mä aina kysyn ite, et oisko mun pitäny – tai toiminkohan mä nyt... Välillä mä just mun kollegoiden kaa et "olinkohan mä nyt vähän liian napakka" tai "sanoinkohan mä niinku... liian napakasti, että..." mutta... Ne on ollu et "eei, ei, että tosi hyvin sillee..." -- sit tulee semmosta varmuutta ei okei -- näin mun kannattaa, ja sit sen näkee, et se tilanne ratkee, niinku hyvin sillä, ni sitte --. O4

#### 6.2.4 Tunteiden tulkinta voimavarana

Tunteet muodostuivat jokseenkin ristiriitaiseksi ulottuvuudeksi suhteessa noviisiopettajien minäpystyvyyden kokemuksiin ja erityisesti näkemykseen minäpystyvyyden tukemisesta tunteiden avulla. Erilaisten tunteiden rooli noviisiopettajien kuvaamien pystyvyyden kokemusten kannalta oli kuitenkin kiistan. Tunteiden minäpystyvyyttä tukeva rooli ilmeni aineistossa opettajien kokemusten mukaan onnistuneiden ristiriitatilanteiden ratkaisemisen myötä, jolloin onnistunut tilanne herätti opettajassa myönteisiä tunteita ja lisäsi kiintymystä oppilasta kohtaan. Eräs opettaja onnistui pukemaan tämän useiden opettajien kertomusten taustalla näkyvän pystyvyyttä tukevan tunteen sanoiksi:

Onnistuneis tilanteissa tulee tyytyväinen olo. Silloin tulee itsevarma olo tavallaa siitä, et osaa näitten kaa olla ja hoitaa asiat sillee--. O5



Myönteiset tunteet, jotka olivat heränneet oman onnistuneen toiminnan seurauksena, ilmenivät suhteellisen vahvoina, sillä ne saattoivat kantaa jopa vastoin käymisten ja epävarmuuden kokemusten yli. Kuten eräs opettaja luonnehti pidempiaikaisen ristiriitatilanteen onnistuneen ratkaisemisen seurauksia:

--kyl niinku tosi semmoset niinku positiiviset vibat jäi siitä koko sijaisuudesta vaik se oli niinku, joka päivä oli jotain ton tyyppisiä, et joutu niinku vähä kyseenalaistaakki ehkä niinku sitä, et osaanks mä toimia, varsinki uutena opettajana, jolla ei ollu mitää kokemusta tollasista mutta positiivisia niinku - positiivinen mieli jäi siitä kyllä, koin et onnistuin hyvin. O3

Tärkeintä tässä noviisiopettajan kokemuksessa oli se, että oman onnistuneen toiminnan nostattamat positiiviset tunteet jäivät päällimmäisenä sijaisuuden loputtua hänen mieleensä, vaikka kokemus oli aluksi herättänyt hänessä epävarmuutta.

Noviisiopettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä myös omien tunteidensa rauhoittamista. Sen merkitys näkyi siinä, miten hyvin ja tarkoituksenmukaisesti syntyneessä ristiriitatilanteessa pystyttiin toimimaan. Noviisiopettajat kertoivat ristiriitatilanteiden menevän helposti tunteisiin ja nostattavan pintaan negatiivisia tuntemuksia. Tästä syystä heräävien tunteiden tietoisien rauhoittamisen voitiin nähdä jopa tukevan minäpystyvyyttä ristiriitatilanteessa toimittaessa. Rauhoittumisen jälkeen tilanne voitiin nähdä jälleen objektiivisesti ilman omien tunteiden sumentamaa linssiä. Tämän jälkeen tilanteessa pystyttiin toimimaan rakentavasti. Tunteiden rauhoittaminen ja hallitseminen saattoi olla noviisiopettajille ajoittain myös haastavaa, minkä vuoksi omasta toiminnasta voitiin olla ylpeitä siihen pystyttäessä:

-- mun mielest meni sillai hyvin, et pysty ite olla tosi rauhallinen siinä tilanteessa, vaikka meinas välillä keinot jo... et mitä tässä tekis, et ku näytti eka et ei millään lähe rauhottuun -- Olin ylpeä itsestäni, että en lähtenyt mukaan siihen, että nyt lähtisin mitenkää sättimää tai huutaan, että ei se auta... sitte loppujen lopuks ihan... pystyi itseki jatkaa ihan levollisin mielin--. O4

-- tottakai se oma tunne niinku vaikuttaa, se että miten rauhallisena onnistuu itse pysymään, että toki se niinku - mulla se ei ehkä vaikuta siihen mitä mä sanon vaikka et kyl mä sen niinku pystyn tosi hyvin kontrolloida mut siis vaikka se, miten mä sanon, tottakai se vaikuttaa--. O8

Tunteiden hallinnan merkitys oman toiminnan onnistumisen ja tilanteessa koetun pystyvyyden kannalta ilmeni myös opettajien kertoessa avoimesti negatiivisesti tilanteissa vaikuttaneista tunteista ja tuntemuksistaan. Tilanteeseen tai oppilaan käyttäytymiseen turhautuminen saattoi muun muassa hämärtää opettajien objektiivista suhtautumista tilanteen ratkaisemiseen, mikä puolestaan ilmeni esimerkiksi opettajan puhettavassa, äänenkäytössä tai sanavalinnoissa tilanteessa toimittaessa. Myös fysiologiset tuntemukset kuten väsymys, mieliala ja nälän tunne vaikuttivat opettajien kertomusten perusteella heikentävästi pystyvyyden tunteeseen ristiriitatilanteessa. Epäonnistuneiden ristiriitatilanteiden selvittämisestä aiheutuneet negatiiviset tunteet saattoivat jäädä vaivaamaan noviisiopettajia myös pidemmäksi aikaa, jolloin epävarmuuden tunne alkoi syödä käsitystä omista kyvyistä ja pystyvyydestä hoitaa tilanteita:

-- tunteet tuli myös niinku kotona -- ne vaivas selkeesti ja niinku aiheutti turhautumista ja ahdistusta ja sit just semmosta, niinku että semmost tietynlaista epävarmuutta, et selviydynkö mä näitten kans vuoden verran täällä... Että tota, ku tää on niin hankalaa--. O5

Ristiriitatilanteita kohdattaessa myös uusien tilanteiden odottamattomuus ja yllättävyys oli noviisiopettajien kertomusten mukaan aiheuttanut heissä tunnereaktioita, joiden takia tilanteessa ei ollut pystytty juurikaan toimimaan vaan oma toiminta oli lähinnä lamaantunut. Opettajat kuvailivat äkillisiä toiminnan lamaannuttavia tunnereaktioitaan muun muassa säikähdysten, järkytyksen ja hämmennyksen tunteina:

--meni vähä niinku itellä niinku jauhot suuhun, vaikka tosiaa yleensä mulla ei todellakaa mee koskaan silleen että, mut muistan mä olin jotenki niinku niin järkyttyny --- kyl siinä meni jotenki semmoseks toimintakyvyttömäks. O3

-- se oli niin jotenki hämmentävä tilanne, että se meni vaan niin viuh ohi nopeesti, et sen jälkee vasta havahtu mieltii, et ehkä siinä tuliki niin voimakas tunnereaktio, ettei kyenny sit sillai ajatella järkevästi, vaa jatko vaa ite matkaa siinä ja sit jäi myöhemmin mieltii, et mitähän niinku [naurahdus], ois pitäny tehdä --. O4

### 6.2.5 Ennakoiva resurssien lujittaminen

Noviisiopettajien pystyvyyttä ristiriitatilanteissa tukivat myös oman toiminnan osalta ristiriitatilanteiden ennakointi, niihin valmistautuminen sekä se, että käyttöön oli jo etukäteen hankittu hyödyllisiä resursseja. Tällainen ennakoitu omien

ristiriitatilanteissa tarvittavien resurssien lujittaminen auttoi opettajia ja helpotti heidän toimimistaan näissä tilanteissa.

**Oman toiminnan tietopohja.** Ennakoiva resurssien lujittaminen ilmeni noviisiopettajien haastatteluissa ensinnäkin omalle toiminnalle ennakkoon rakennetun tietopohjan tärkeytenä. Ristiriitatilanteiden kohtaaminen ja niissä toimiminen helpottui, kun käytössä koettiin olevan aikaisemmin opitun tiedon tarjoamia vaihtoehtoisia toimintamalleja, kuten esimerkiksi erilaisia menetelmiä, joita pystyttiin soveltamaan omaan toimintaan ristiriitatilanteissa. Näitä oli saatu käyttöön esimerkiksi yliopisto-opinnoista:

--on [tunne siitä, että pystyy hoitamaan eteen tulevan ristiriitatilanteen ja selviämään siitä]. No riippuu tietenkin et mitä menetelmää käyttää, että kaikki menetelmät varmaan toimii joskus ja mikään ei aina. Non violent communication on sellanen millä helpolla pääsee eteenpäin, tai sit Gordonin malleillaki pääsee, riippuu ristiriitatilanteesta-- O2

-- mun mielestä yliopistossa oli aika hyvin joillaki kursseilla niitä et miten toimitaan haastavan oppilaan kaa, ja sit mä oon erityispedagogiikkaa luku sivuaineena, et sillai niinku, sillai tietää vähän jo [pieni naurahdus] teorian kannalta, et miten näis kannattaa toimia --. O4

Myös etukäteen valmistautumista pidettiin merkittävänä pystyvyyden tunnetta tukevana tekijänä. Valmistautumisen kuvattiin lisäävän itsevarmuutta, minkä myötä pystyvyyden tunne myös matkan varrella vastaantulevia ristiriitatilanteita kohtaan vahvistui. Tämä perustui kokemukseen siitä, että eteen tulevista karikoista selvitään, kun itsellä on vahva varmuus siitä, mihin toiminnalla pyritään sekä siitä, että tiedetään toimittavan oikein. Tällaisen valmistautumisen myötä vahvistuneessa pystyvyyden kokemuksessa myös onnistumisodotukset toimintaa kohtaan olivat korkealla:

--miten varmaks kokee itsensä sen, että jos on niinku miettiny sen harjotteen tai asian mitä sä opetat, ja riittävän hyvin ja sä seisot tavallaan sen asian takana mitä sä opetat... Silloin tavallaan mulla on semmonen tunne itsellä, että mä pystyn kohtaamaan niitä ristiriitatilanteita, koska mä tiedän, että mä toimin oikein, ja tää pitää homma hoitaa näin, vaikka mä koen vähän vastarintaa tässä, mut se on niinku pitemmän... pitkällä tähtäimellä se asia tulee niinkun... olemaan tärkeä ja hyvä, ja se onnistuu varmasti. O1

**Opettaja-oppilassuhteeseen tukeutuminen.** Toinen noviisiopettajien ennakoivaan toimintaan liittyvä tekijä ankkuroitui ennakkoon oppilaan kanssa rakennettuun yhteiseen pohjaan ja ristiriitatilanteissa siihen tukeutumiseen. Pystyvyyttä ristiriitatilanteessa toimimista kohtaan noviisiopettajien haastatteluissa

tuki muun muassa lähtökohtaisesti lämpimän suhteen ja luottamuksen ilmapiirin rakentaminen sekä esimerkiksi tunnekasvatus, jonka myötä myös ristiriitatilanteissa heräviä tunteita pystyttiin rakentavammin käsittelemään oppilaiden kanssa:

Tai mie ehkä nään sen sellasena ennakoitina, niinku sen, et mie yritän -- niinku luoda sellasen hyvän suhteen, luotettavan suhteen ja niinku lämpimän suhteen lapsiin -- Että miun mielestä se niinku luo pohjaa sellasten tilanteiden selvittelylle, et jos lapset niinku luottaa miuhun --. O6

-- esimerkiks me puhutaan tosi paljon oppilaiden kanssa erilaisista tunteista ja niiden käsittelystä, se et se teema ei oo niinku vieras tai mistä ois niinku vaikee puhua et se auttaa siinä-- Jotenki kuitenkin mä koen et niissä ristiriitatilanteissa ne tunteet näyttelee tosi isoo pääosaa--. O8

Ennakointi tulevia ristiriitatilanteita kohtaan näkyi myös ennaltaehkäisevänä toimintana:

-- et mä oon niin huono aina riitelemää ja mä koitan sovittaa ne mahdollisimman nopeesti vaa ne ristiriitatilanteet pois, ku mä en jotenki tykkää siitä ilmapiiristä, et mä en tykkää olla niissä ristiriitatilanteissa -- Et pyrin niinkun ennaltaehkäseen, ennakoimaan, että semmosia ei tulis. Et koittaa tarttua niinkun heti sit ku just tuntuu et jollakin on joku vähänkin huonosti. O7

Ristiriitatilanteen ja sen kohtaamisen koettiin jo lähtökohtaisesti helpottuvan, jos tilanteeseen onnistuttiin puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tai ehkäisemään ensimmäisten merkkien näkyessä jopa koko ristiriitatilanteen syntyminen.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia tekijöitä vasta työuransa aloittaneet opettajat pitävät rakentavia ristiriitatilanteita tukevan toiminnan kannalta merkityksellisinä. Yhtä lailla tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää paremmin opettajien minäpystyvyyden kokemuksia opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa sekä selvittää erityisesti, millaisten tekijöiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään ristiriitatilanteissa toimiessaan. Merkityksellisinä tekijöinä rakentavia ristiriitoja tukevan toiminnan kannalta näyttäytyivät *opettajan valinnat oman toiminnan suhteen sekä pyrkimys yhteiseen ymmärrykseen*. Puolestaan noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevia tekijöitä olivat tässä tutkimuksessa *vahvistavat aikaisemmat kokemukset, sijaiskokemusten kautta saadut toiminnan mallit, oman toiminnan sosiaalinen vahvistaminen, tunteiden tulkinta voimavarana sekä ennakoiva resurssien lujittaminen*.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että noviisiopettajille ristiriitatilanteissa sen rakentavia piirteitä tukeva toiminta oli selvästi tärkeää. Noviisiopettajat näkivät ristiriitatilanteet esimerkiksi mahdollisuutena oppia jotain uutta, mikä tuki aiempien tutkimusten käsitystä rakentavien ristiriitatilanteiden mukaisesta toiminnasta (Schmuck & Schmuck 2001, 273). Tulosten mukaan ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa noviisiopettajat pitivät tärkeänä myös pyrkimystä ymmärtää oppilaan käytöstä ja ajattelua sekä vuorovaikutuskeskeisten ratkaisutapojen käyttämistä. Keinoina käytettiin esimerkiksi keskustelemista ja kuuntelemista, jotka voidaan aiempien tutkimusten valossa nähdä vahvasti rakentavia ristiriitatilanteita tukevinä toimintatapoina (Pruitt & Carnevale 1993,185; Simola ym. 2003, 16; Wilmot & Hocker 1998). Tässä tutkimuksessa kaikissa opettajien haastatteluissa oli nähtävissä lisäksi se, että oli vastaan tullut tilanne mikä tahansa, tavoitteet tilanteen ratkaisemisen suhteen olivat aina lähtökohtaisesti ra-

kentaviin ratkaisutapoihin pyrkiviä. Vaikka ristiriitatilanteen ratkaisemisen kerrottiin epäonnistuneen tai jääneen jollakin tavalla oman toiminnan osalta kesken, korostui haastatteluissa selvästi se, että näissäkin tilanteissa lähtökohta ja tavoitteet olivat olleet ristiriitatilanteen rakentavaan ratkaisemiseen pyrkivässä toiminnassa. Toisaalta tämä voidaan todeta jo Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) asettamaksi opettajan velvollisuudeksi. Toisaalta taas näiden tulosten myötä voidaan nostaa esiin näkemys siitä, miten tärkeää ja hienoa on, että noviisiopettajat ovat omaksuneet rakentavia ristiriitoja tukevat toimintatavat ja tavoitteet luonnollisiksi osiksi omaa toimintaansa heti uran alkumetreillä.

Tämän tutkimuksen tulokset opettajien minäpystyvyyttä ristiriitatilanteissa tukevista tekijöistä heijastelivat pitkälti minäpystyvyyden käsitteellistä kuvailua ja vahvistivat aikaisempien tutkimusten tuloksia minäpystyvyyttä vahvistavista tekijöistä, mikä oli myös odotettavissa. Tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia Tchannen-Moranin ja Hoy (2007) tutkimuksen kanssa, jossa noviisiopettajien minäpystyvyyden kannalta merkittävinä näyttäytyivät esimerkiksi käytettävissä olevat resurssit sekä toisilta saatava sanallinen vakuuttaminen. Vaikka tässä tutkimuksessa keskityttiin laadullisesta näkökulmasta noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukeviin tekijöihin eikä suoranaisesti minäpystyvyyteen vaikuttaviin tekijöihin, olivat tämänkin tutkimuksen tulokset yhteneviä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin siinä, että oman elämän aikaisemmat kokemukset nousivat esiin selkeimpänä ja suurimpana teemana (ks. Skaalvik & Skaalvik 2007). Kuitenkin tässä tutkimuksessa aikaisempien kokemusten lisäksi myös muihin minäpystyvyyden lähteisiin yhdistettävien tekijöiden voitiin nähdä tukevan noviisiopettajien minäpystyvyyttä yhtä lailla. Tämä voi johtua siitä, että aikaisempien kokemusten ollessa aloittelevalla opettajalla suhteellisen vähäisiä, tukea pystyvyydelle haetaan muista saatavilla olevista lähteistä (ks. Tschannen-Moran & Hoy 2007).

Tärkeää tässä tutkimuksessa oli se, että tulokset tarjosivat myös uusia näkökulmia ja tulkintoja Banduran (1995; 1997) minäpystyvyyden lähteiden ymmärtämiseen. Tutkimuksen myötä ymmärrys noviisiopettajien minäpystyvyyttä tukevista tekijöistä lisääntyi, sillä tutkimuksessa laadullisten menetelmien avulla

saatiin enemmän ja monipuolisempaa tietoa niistä konkreettisista noviisiopettajille merkityksellisistä tekijöistä, joiden he kokevat tukevan ristiriitatilanteessa toimimistaan. Näin myös ymmärrys minäpystyvyyden lähteitä kohtaan lisääntyi, kun saatiin konkreettisempaa tietoa esimerkiksi siitä, millaisia asioita omien aikaisempien kokemusten kautta saatuihin pystyvyyttä vahvistaviin ja tukeviin tekijöihin voi noviisiopettajien näkökulmasta kuulua. Kiinnostavia olivat esimerkiksi noviisiopettajien lapsena saamat kokemukset omista vanhemmista ja silloisista opettajista sekä aikaisemmat kokemukset ristiriitatilanteista tietyn oppilaan kanssa. Mielenkiintoista tuloksissa oli myös se, miten aikaisempien tutkimusten esittelemiä sijaiskokemuksia ilmeni tässä tutkimuksessa myös noviisiopettajien kollegoidensa kanssa käymien keskustelujen kautta. Sijaiskokemusten tarjoamat sosiaaliset mallit ovat erityisesti vasta opettajan uraa aloitteleville opettajille tärkeitä (ks. Giallo & Little 2003; Schunk 1987). Tämän vuoksi voidaankin pohtia, saako ehkä kiire, opettajan työn hektisyys, tilanteiden satunnaisuus tai myös tässä tutkimuksessa havaittu tuen tärkeys noviisiopettajan hakemaan sijaiskokemuksia ja sosiaalisia toiminnan malleja omien havaintojen sijaan enemmän jopa keskusteluista toisten opettajien kanssa. Keskustelun kautta saaduissa sijaiskokemuksissa luottamus sekä Banduran (1995, 3–4) esitys samankaltaiseksi koetun mallin merkityksestä korostuu, mutta samaan aikaan keskustelujen kautta voidaan saada käyttöön ja omaksua mahdollisesti vain tiettyjä taitoja ja keinoja, mikä puolestaan on vain osa Banduran esittelemistä sijaiskokemusten mahdollisuuksista.

Tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut opettajat pitivät merkittävänä sitä, että pystyivät ristiriitatilanteita kohdatessaan ”pysymään tilanteessa aikuisena” ja toivatkin tämän esiin toistuvasti. Tätä voi osaltaan selittää sillä, että nuoren opettajan oma rooli opettajana on vielä kehitysvaiheessa (Tynjälä ym. 2013, 39). Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista pohtia, nousiko aikuisen ja opettajan roolin omaehtoinen korostaminen noviisiopettajien puheessa mahdollisesti esiin siksi, että omaa roolia opettajana ei ole vielä täysin sisäistetty tai mahdollisesti jopa siksi, että uusi opettajan identiteetti koettiin jollain tapaa omasta persoonasta

poikkeavaksi. Tämä puolestaan saatettiin kokea haasteena erityisesti ristiriitatilanteissa, joissa omat henkilökohtaiset tunteet nousevat helposti pintaan. Toisaalta aikuisen roolin korostamisen myötä voidaan pohtia myös sitä, vaikuttiko noviisiopettajien nuori ikä siihen, että itseä ei opettajan ammatista huolimatta nähty tai koettu ehkä vielä samanlaisena aikuisena kuin millaisena muut opettajat esimerkiksi nähtiin.

Ammatillisuuden ja vastuullisuuden näkökulmia on mielenkiintoista pohtia myös suhteessa noviisiopettajien pystyvyyden kokemuksiin ristiriitatilanteissa. Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät oman opettajan roolin tiedostamista tärkeänä, mikä näkyi myös sen tiedostamisena, että oli vastaan tuleva tilanne millainen tahansa, opettajana heidän on aina toimittava joka tapauksessa jollakin tavalla ja näin ollen löydettävä tilanteessa käyttöönsä jonkinlaisia keinoja. Ajoittain tämä opettajan rooli ja siihen turvautuminen vaikutti olevan nuorille opettajille niin sanottu selviytymiskeino haastavia tilanteita kohdatessa. Tästä näkökulmasta saattoi vaikuttaa siltä, että tilanteessa vain toimittiin jollain lailla, riippumatta siitä koettiinko toimintaa kohtaan selvästi minäpystyvyyttä tai ei. Onko kuitenkaan ihmisen toimintaa etenkin haastavissa tilanteissa ilman käsitystä jonkinlaisesta pystyvyydestä tai voiko ihminen aloittaa toimimaan jollain lailla ilman käsitystä siitä, mitä aikoo edes ensimmäisenä tehdä, etenkin tilanteessa, jossa hän kuitenkin lähtökohtaisesti pyrkii ja haluaa saavuttaa toiminnallaan tai toiminnan lopputuloksella jotain? Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat jo lähtökohtaisesti yksilön tavoitteisiin, käytettävien toimintatapojen valintaan sekä siihen, kuinka paljon yritystä omille ponnistuksille tiettyä asiaa kohtaan annetaan. Vaikka opettajan roolin tuoma velvollisuus olisi alkusysäys toiminnalle, onko näin ollen kuitenkin väistämätöntä, että ihmismieli hakee saavutettavissa olevista pystyvyyden lähteistä aktiivisesti tukea toiminnassaan tekemille valinnoille, tavoitteilleen ja toiminnan rakentamiselle?

Wilmotin ja Hockerin (1998, 100) sekä Schmuckin ja Schmuckin (2001, 273) näkemys osapuolten valinnasta osallistua ristiriitatilanteisiin havaittiin myös tässä tutkimuksessa. Haastatellut opettajat kertoivat pitävänsä merkityksellisenä



sitä, että he erottavat esimerkiksi oppilaan huomionhakuksen käytöksen todellisista ristiriidoista. Oppilaan esimerkiksi provosoidessa tahallaan opettajaa tilanteessa, jossa oli kaikkien tilanteessa olevien kannalta turvallista katsoa pois päin, opettajat saattoivat ajoittain tehdä tietoisia valintoja ristiriitatilanteiden välttämiseksi. Toisaalta suhteessa opettajan tekemiin valintoihin, tämän tutkimuksen myötä voidaan myös huomata, että opettajan minäpystyvyyden tarkastelu ja tutkiminen todella on merkityksellistä koulussa vastaantulevien ristiriitatilanteiden kannalta. Jo tässä tutkimuksessa oli nähtävissä, että opettajat saattoivat pyrkiä välttämään ristiriitatilanteita silloin, jos esimerkiksi tietyn oppilaan kanssa toimimisesta oli jo aikaisempien kokemusten kautta syntynyt käsitys siitä, että tilanteelle ei omista yrityksistä huolimatta löydetä ratkaisua eikä näin ollen koettu, että omasta toiminnasta välttämättä olisi hyötyä. Tällöin heikko minäpystyvyyden kokemus tietyn oppilaan kanssa toimimisesta näytti jo osaltaan ohjaavan ratkaisevasti opettajan toimintaa koko ristiriitatilanteeseen osallistumisen näkökulmasta. Samalla tavoin keskeneräisiksi jääneistä tai jollakin tavalla epäonnistuneesti ratkaistuista ristiriitatilanteista puhuessaan noviisiopettajat nostivat toistuvasti esiin tunteen turhautumisesta. Se korostui erityisesti silloin, kun koettiin, etteivät omat käytettävissä olevat keinot yksinkertaisesti riitä tilanteen ratkaisemiseksi asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseen. Ratkaisultaan keskeneräisiksi jääneiden konfliktien on myös aikaisemmissa tutkimuksissa todettu lisäävän helposti opettajien stressiä ja kuormittuneisuutta (Haikonen 1999, 86) sekä vähentäneiden onnistumisen kokemusten vaikuttavan negatiivisesti uskoon minäpystyvyydestä (Skaalvik & Skaalvik 2007). Minäpystyvyyden vahvistamisen tärkeys nousee tässä merkittäväksi siksi, ettei vastoinkäymisten myötä lisääntyvä stressi ja kuormittuminen ajaisi noviisiopettajia loppuun ja saisi heitä pohtimaan alan vaihtoa. Kun opettajan pystyvyys on vankalla pohjalla ja hän on itse vakuuttunut siitä, että hänellä on se mitä menestymiseen tarvitaan, kestää opettaja helpommin myös tilapäiset vastoinkäymiset ja toipuu niiden aiheuttamista kolhuista nopeasti (Bandura 1997, 80–81).

Koska ristiriitatilanteet ovat opettajan työssä mahdollisesti jokapäiväisiä ja vähintäänkin yleisiä, on niissä toimimisen kannalta hyvä tiedostaa myös käsitteenä minäpystyvyyden tuomat ulottuvuudet. Minäpystyvyyden tunnistaminen omaan toimintaan vaikuttavana tekijänä voi tarjota opettajalle enemmän mahdollisuuksia reflektoida, ymmärtää ja kehittää omaa toimintaa ristiriitatilanteita kohdattaessa. Ihmisen toiminnan kannalta keskeisimmässä ja kokonaisvaltaisimmassa roolissa näyttäytyvä minäpystyvyys (Bandura 1997, 3; Urda & Pajares 2006, 3-4) viitoittaa polkua ristiriitojen kohtaamiseen mielenkiintoisella ja merkittävällä tavalla, minkä vuoksi sen tekeminen näkyväksi on opettajan toiminnan kannalta tärkeää. Tämän vuoksi on myös tärkeää, että opettajille pystyttäisiin tarjoamaan sellaisia koulutuksen ja tuen muotoja, joista olisi todellista hyötyä koulun psyykkisten ja sosiaalisten kuormitustekijöiden kohtaamisessa. Koska erilaiset kuormitustekijät nousevat pintaan vasta opettajan työn arjessa, jo opettajan koulutusvaiheessa opetuksen ja tuen olisi hyvä kohdistua niihin enenevässä määrin, jotta nuoret opettajat saisivat enemmän valmiuksia niiden kohtaamiseen sekä emotionaalisesti että tiedollisesti. Jos ristiriitatilanteiden positiivisia mahdollisuuksia käsiteltäisiin enemmän jo koulutusvaiheessa, voisivat tuoreet opettajat omaksua ristiriitojen kohtaamisen ja käsittelyn pehmeämmin osaksi omaa opettajuuttaan sen sijaan, että ne yllättäisivät ja säikäyttäisivät työkentille astuvan noviisin.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia pohdittaessa on otettava heti aluksi huomioon jo laadullisten tutkimusmenetelmien mukanaan tuomat erityispiirteet. Esimerkiksi laadulliselle tutkimukselle tyypillinen suhteellisen pieni tutkimusjoukko kohdistaa omat rajoituksensa tutkimuksen yleistettävyyteen (Stake 2010). Yleistettävyyden ongelma nousee esiin myös yksilöiden kokemuksia tutkittaessa, sillä jokaisen yksilön ollessa erilainen ja erityinen, jokainen yksilö myös kokee asiat eri tavoin (Laine 2001). Tällöin laadullisin tutkimusmenetelmin saadut tulokset yksilöiden kokemuksista ja käsityksistä eivät ole lähtökohtaisesti

yleistettävissä ja siirrettävissä muihin yhteyksiin, mikä pätee myös tämän tutkimuksen myötä saatuihin tuloksiin. Toisaalta Ruusuvuori (2010) nostaa esiin mahdollisuuden logiikan suhteessa laadullisen tutkimuksen siirrettävyyteen, jonka mukaan tietynlaisten tutkimuksessa esiin nousseiden tapojen voidaan mahdollisesti olettaa olevan jossain määrin yhteisessä kulttuurissa jaettuja. Tätä ajatusta tukee myös Staken (2010) ja Pattonin (2015) näkemys siitä, miten laadulliset tutkimukset toimivat ikään kuin jaettuna kokemuksena lukijalle. Tarkasti ja rikkaasti esitelty tutkimus luo lukijalle mahdollisuuden muodostaa sen perusteella oman käsityksenä aiheesta, jolloin lukija saattaa myös muodostaa itselleen yleistyksiä kyseisestä aiheesta. Tämä voi osaltaan edistää tiedon rakentumista sosiaalisesti, mikä puolestaan kumulatiivisesti edistää ainakin osittain yleistä, ellei jopa yleistettävää tietoa (Patton 2015, 712; Stake 2010). Tällä laadullisella tutkimuksella pyrittiin kuitenkin yleistettävyyden sijaan ensisijaisesti ymmärtämään ja kuvailemaan opettajien autenttisia kokemuksia opettajan ja oppilaan välisistä ristiriitatilanteista. Lukijalle jätetään myös oikeus muodostaa oma todellisuutensa aiheesta.

Laadulliset tutkimusmenetelmät tarjoavat tutkijalle myös tietynlaisen vapauden tutkimusprosessia toteuttaessa, minkä vuoksi luottamuksellisuuden näkökulmasta tutkimuksen toteuttamista ja saatuja tuloksia on syytä tarkastella myös kriittisesti. Tässä tutkimuksessa opettajien minäpystyvyyttä ja sitä tukevia tekijöitä tarkasteltiin ymmärryksen lisäämiseksi laadullisia tutkimusmenetelmiä apuna käyttäen. Minäpystyvyyden tutkimista on jo määrällisten menetelmien osalta kehitetty, rakennettu, tarkennettu ja muokattu usean vuosikymmenen ajan, minkä vuoksi voidaan olettaa, että laadullisten minäpystyvyyteen keskittyneiden tutkimusten vähäisyyden vuoksi, siihen parhaiten soveltuvat aineistonkeruumenetelmät vasta hakevat muotoaan ja ovat oman kehitysprosessinsa alussa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan määrällisten menetelmien tai useimpien minäpystyvyyteen keskittyneiden tutkimusten tavoin pyritty löytämään minäpystyvyyteen vaikuttavia tai sitä suoraan vahvistavia tekijöitä, vaan keskityttiin laadullisia menetelmiä hyödyntäen kuvailemaan ja ymmärtämään niitä tekijöitä, joiden voitiin opettajien kertomusten perusteella tulkita tukevan heidän

pystyvyyttään ja toimintaansa ristiriitatilanteissa. Tässä tutkimuksessa käytetyn Zeldinin, Britnerin ja Pajaresin (2008) laadulliseen haastattelupatteristoon pohjautuneen haastattelurungon avulla pystyttiin tarkoituksenmukaisesti tarkastelemaan minäpystyvyyttä siitä näkökulmasta, miten opettajat toiminnastaan tiettyissä tilanteissa puhuivat. Tämän tutkimuksen ehdottomaksi vahvuudeksi voidaan nostaa monipuolinen tutkimusaineiston anti, jonka haastattelutilanteet tarjosivat. Haastattelutilanteissa opettajat kertoivat kokemuksistaan avoimesti, vapautuneesti ja runsaasti, minkä vuoksi vastausten koettiin olevan aitoja ja rehellisiä. Aitoja kokemuksia käsiteltäessä, tärkeässä roolissa näyttäytyy myös eettisyys. Hyvän laadullisen haastattelun yhteydessä niin haastateltavassa, kuin haastattelijassakin herää ajatuksia, tunteita, uutta tietämystä sekä kokemuksia (Patton 2015, 63). Haastattelujen yhteydessä haastateltavat saattavat oivaltaa itsestäänkin sellaisia asioita, mitä eivät muuten olisi tulleet ajatelleeksi. Näin ollen haastatteluaineistoja kerätessä onkin otettava huomioon niiden mahdollinen vaikutus myös haastateltaviin. (Patton 2015, 63.) Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset, joiden tarkoituksena oli saada tietoa yksittäisten ihmisten henkilökohtaisista kokemuksista, saivat noviisiopettajat reflektoimaan omaa toimintaansa myös melko syvällisesti heidän nostaessaan pintaan heille tärkeitä kokemuksia ja oman toiminnan taustalla vaikuttavia asioita. Tämän vuoksi haastattelutilanteissa oltiin hyvin tarkkoja esimerkiksi siitä, ettei haastateltujen opettajien toimintaa arvosteltu tai esimerkiksi kritisoitu millään tavalla vaan päinvastoin heitä kannustettiin kertomaan lisää. Luomalla haastattelutilanteeseen avoin ja kannustava ilmapiiri, tutkimusaineistoksi saatiin aitoja kertomuksia, joiden kautta voitiin päästä käsiksi opettajien ajatusmaailmaan, toiminnan taustalla oleviin tekijöihin ja syihin, syvempiin tulkintoihin ja jopa tunteisiin, jotka nekin välittyivät jo haastatteluissa värikkäinä. Tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta kokemus siitä, että opettajat kertoivat haastatteluissa niin hyvistä kuin huonoistakin kokemuksista mielellään, oli erityisen arvokasta. Tämä tukee osaltaan myös tutkimuksen reliabiliteettia.

Tutkimuksen tuloksia kriittisesti arvioitaessa, on laadullisessa tutkimuksessa syytä nostaa esiin näkemys tutkijasta tulkintojen muodostajana. Tässä tutkimuksessa esitettyjen tulkintojen suhteen voidaan pohtia esimerkiksi sitä, missä määrin tutkijan tekemiin tulkintoihin opettajien minäpystyvyyden kokemuksista ja pystyvyyttä tukevista tekijöistä voidaan luottaa. Esimerkiksi tämän vuoksi tässä tutkimuksessa koko tutkimusprosessi pyrittiin tekemään ja kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyväksi ja samalla tulkintojen myötä rakennettuja tuloksia esiteltäessä, vahvistamaan ja tukemaan niitä alkuperäisestä aineistosta saaduilla aineistonäytteillä. Aineistosta tehtävät tulkinnat ovat kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa aina tutkijan valintoja. Salon (2015) mukaan tutkijan omat oivallukset ja tulkinnat ovatkin merkittävässä osassa aineiston analyysia, jotta analyysi ei jäisi vain pinnallisen luokittelun ja kategorisoinnin tasolle. Vain näin laadullinen tutkimus voi hänen mukaansa tarjota lukijalle uutta tietoa, näkökulmia ja silmiä avaavia tapoja ymmärtää inhimillisiä todellisuuksia. Koska haastattavilta saadut vastaukset voivat olla myös melko epäjohdonmukaisia ja tarjota useita erilaisia tulkintamahdollisuuksia (Kvale 2007), voidaan tämän tutkimuksen vahvuutena sen tulkintojen myötä muodostettujen tulosten suhteen nähdä se, että tätä tutkimusta oli toteuttamassa kaksi tutkijaa. Tällä tavoin havainnot, ymmärrys, tulkinnat ja niiden syvyys rakentuvat jaetuissa keskusteluissa, joissa ne saavat heti osakseen erilaisia näkökulmia ja uusia ulottuvuuksia.

Tutkimuksen kriittinen tarkastelu nostaa pintaan myös rakentavien ristiriitojen käsitteellisen esiin nostamisen tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa. Pattonin (2015, 409) mukaan tutkijan on tärkeää pohtia, mitä tietoja tutkimuksesta tutkittaville on olennaista kertoa ja mitä taas jättää kertomatta suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen. Haastattelujen yhteydessä tutkittaville ei tässä tutkimuksessa puhuttu lainkaan rakentavista ristiriitatilanteista tai rakentavien ristiriitatilanteiden mukaisesta toiminnasta, vaikka ne tutkimuksessa kauttaaltaan nousivatkin hyvin keskeisiksi. Tämän myötä on syytä pohtia, olisivatko tulokset muodostuneet erilaisiksi, jos rakentavat ristiriitatilanteet olisi käsitteellisesti nostettu haastatteluissa esiin. Toisaalta opettajat olisivat voineet muotoilla vastauksensa

toisin, mutta toisaalta olisiko silloin välttämättä ollut mahdollista saada aitoja kokemuksia siitä, millainen toiminta kunkin opettajan mielestä on onnistunutta, millaisia ajatuksia toiminnan taustalla todellisuudessa on tai siitä, miten opettajat ovat toimineet erilaisissa eteensä tulevissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa ristiriitatilanteiden rakentavuus korostui kuitenkin haastatteluissa selkeästi, vaikka sitä ei erikseen käsitteenä nostettu keskusteluun. Tämän myötä voidaan pohtia, olisiko rakentavista ristiriitatilanteista puhuminen voinut jopa ohjata opettajien autenttisten kokemusten jakamista ja oman toiminnan reflektointia johonkin valmiiksi määriteltyyn suuntaan, mikä puolestaan ei olisi ollut tutkimuksen tarkoituksen mukaista. Jos ristiriitatilanteiden rakentavuuden näkökulmaa olisi korostettu, opettajat olisivat saattaneet myös yrittää vastata esitettyihin kysymyksiin niin sanotusti oikein. Kun tutkimuksessa käytetyssä haastattelurungossa korostettiin vain opettajien omia kokemuksia ja sitä, että kaikkia kokemuksia pidettiin tärkeinä, opettajat saattoivat kertoa vapaasti ristiriitatilanteista, ja jopa epäonnistumisistaan ja negatiivisista tunteistaan, omien aitojen kokemustensa asiantuntijoina.

Tutkimusta arvioitaessa laadulliset menetelmät nousevat myös sen vahvuudeksi. Kun minäpystyvyyttä tutkittiin tässä tutkimuksessa laadullisesti, päästiin aineistonkeruumenetelmillä käsittelemään suoraan niitä asioita, joista opettajat itse halusivat kertoa ja jotka he omien tulkintojensa kautta nostivat haastatteluissa syntyneiden keskusteluiden ytimeen. Tällä tavoin koko aineisto ja sen analyysissa saadut tulokset keskittyivät vain näihin opettajien itsensä tärkeiksi näkemiin kulmiin suhteessa haastattelukysymyksiin ja tutkittavaan aiheeseen, minkä vuoksi tutkimuksessa saatiin monipuolista ja konkreettista tietoa tutkittavasta aiheesta. Laadullisten menetelmien avulla tässä tutkimuksessa saatiin kerättyä noviisiopettajien autenttisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa ja lisäämään sitä kautta ymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus tuotti lisää ymmärrystä siitä, millaisia ovat ne tekijät, jotka näytetään erityisesti noviisiopettajille ristiriitatilanteita ratkaistaessa merkityksellisinä ja jotka vaikuttavat heidän käyttämiensä toimintatapojen valintaan sekä siitä, millaisia ovat ne tekijät, joiden noviisiopettajat kokevat tukevan minäpystyvyyttään ristiriitatilanteissa. Tämän noviisiopettajien näkökulmiin keskittyneen tutkimuksen myötä heräsi mielenkiinto siitä, miten vasta työuransa aloittaneiden opettajien vastaukset ja näkemykset mahdollisesti eroaisivat kokeneiden opettajien ajatusmaailmasta. Samalla kiinnostavaksi jatkotutkimusaiheeksi nousee myös se, millä tavalla erityisesti minäpystyvyyttä tukevat tekijät ristiriitatilanteita kohdattaessa muuttuisivat pidemmän työssäoloajan myötä. Ristiriitatilanteiden kuuluessa oleellisena osana kaikkien opettajien työarkeen, olisi mielenkiintoista saada enemmän tietoa näistä aiheista kansainvälisten tutkimusten lisäksi (ks. Tschannen-Moran & Hoy 2007) suomalaisen koulujärjestelmän opettajilta. Näihin kysymyksiin minäpystyvyyttä tukevien tekijöiden muuttumisesta, kehitymisestä sekä eroista kokeneiden opettajien ja noviisiopettajien välillä suhteessa ristiriitatilanteissa toimimiseen ja minäpystyvyyden kokemuksiin, myös määrälliset menetelmät voisivat tarjota oivallisen lähestymiskulman.

Tämän tutkimuksen myötä voidaan olla Virtasen (2013, 210) kanssa yhtä mieltä siitä, että vasta opettajan uran aloittavien opettajien tukeminen olisi ensisijaisen tärkeää, jotta erilaisten onnistumisen kokemusten kautta nuorten opettajien itseluottamus kohentuisi ja pystyvyyden tunne vahvistuisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista saada lisää tutkimustuloksia noviisiopettajien tuen saamisen mahdollisuuksista sekä siitä, millaista tukea aloitteleva opettaja kokee todellisuudessa työarjessa saavansa. Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa myös selvittää, onko noiden asioiden suhteen eroja eri koulujen välillä. Myös opettajankoulutuksessa tarjottu tuki ja opetus nousevat tässä suhteessa mielenkiintoiseen asemaan, minkä vuoksi olisi kiinnostavaa tutkia jo opettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, millaisia valmiuksia koulutus tarjoaa työelämässä vastaan tulevien ristiriitatilanteiden kohtaamiseen sekä siitä,

missä määrin niihin saatavia valmiuksia käsitellään erilaisten kurssien ja opintojen osalta.

Erilaisten ristiriitatilanteiden ja niihin iskostetun vastuun ja velvollisuuden myötä opettaja joutuu usein niiden ja niissä toimimisen myötä tekemisiin opettajan roolista poiketen myös omien henkilökohtaisten tunteidensa kanssa. Tässä tutkimuksessa tunteet nousivat vahvasti esiin monesta eri näkökulmasta, kun noviisiopettajat kokivat oman toimintansa suhteen vahvasti niin negatiivisia tunteita kuten riittämättömyyttä, epävarmuutta ja turhautumista, kuin myös positiivisia tunteita kuten onnistumisen iloa, ylpeyttä ja tyytyväisyyttä. Opettajan työ voidaan nähdä hyvin emotionaalisen ammattina (Hargreaves 2000, 812), minkä vuoksi tunteiden käsittely myös erityisesti ristiriitatilanteissa toimimisen kannalta on tärkeää. Tämän vuoksi mielenkiintoiseksi tutkimusaiheeksi nousee tämän tutkimuksen myötä myös se, miten opettajia tuetaan tai voitaisiin tukea työssään emotionaalisesti ja minkälaisia valmiuksia opettajankoulutus tarjoaa nuorille opettajille siihen, että koulussa vastaan tulevia tunteita opittaisiin tunnistamaan, käsittelemään, tulkitsemaan ja varautumaan niiden kohtaamiseen.



## LÄHTEET

- Aho, E., Haverinen, H., Juuso, H. & Laukka, S. 2010. Teachers' principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. Faculty of Education. University of Oulu.
- Ahokas, M. 1998. Tunnettyö. Teoksessa A. Lahikainen & A. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhlaKirja. Keuruu: Otava, 120–133.
- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampere University Press.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Attias, M. 2020. Vastakkainasettelut ja konfliktit koulussa. Teoksessa Opetushallitus (toim.) Resilienssiä rakentamassa - demokratiakasvatuksen tueksi, Oppaat ja käsikirjat 2020(2), 19–30.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/resilienssia\\_rakentamassa\\_demokratiakasvatuksen\\_tueksi.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/resilienssia_rakentamassa_demokratiakasvatuksen_tueksi.pdf) (Luettu 1.4.2020)
- Baker, P. H. 2005. Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* 33(3), 51–64.
- Bandura, A. 1995. Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/305117517?accounti> (Luettu 30.4.2020.)
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Ciuladiene, G. & Kairiene, B. 2017. The resolution of conflict between teacher and student: Students' narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 19(2), 107–120.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 77(1), 113–143.

- Demir, S. 2009. Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1(1), 584–589.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X. & March-Llanes, J. 2018. The assertive resolution of conflicts in school with a gamified emotion education program. *Frontiers in Psychology*.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02353/full>  
 (Luettu 10.2.2020)
- Gerlander, M. & Isotalus, P. 2013. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriäriivoja. *Puhe Ja Kieli* 30(1).
- Giallo, R. & Little, E. 2003. Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 3.
- Gibson, S. & Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76(4), 569–582.
- Gootman, M. E. 2008. *The caring teacher's guide to discipline: Helping students learn self-control, responsibility, and respect, K-6 (3rd. ed.)*. Thousand Oaks, Calif. : London: Corwin ; SAGE.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Grossmann, S. 2000. *Napit vastakkain: ristiriidoista aukeaa mahdollisuuksia*. Suom. S. Lintinen. Kauniainen: Perussanoma Oy.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. 2012. The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal* 113(1), 3–24.
- Haikonen, M. 1999. *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23369/konflikt.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 9.3.2020.)

- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), 811–826.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39(3), 205–217.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19.painos. Helsinki: Tammi.
- Hongisto, S. 2020. Nuoret opet haluavat esimiehiltään lisää tukea. *Opettaja* 2020(1), 34–37.
- Hongisto, S. & Tikkanen, T. 2020. Loppu sälälle, kiireelle ja arvostuksen puutteelle. *Opettaja* 2020(3), 12–15.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21(4), 343–356.
- Jokimies, S. 2019. Mitä nuori opettaja kaipaa? Näihin 5 asiaan tarvitaan ratkaisu. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/mita-nuori-opettaja-kaipaa-naihin-5-asiaan-tarvitaan-ratkaisu/> (Luettu 25.3.2020.)
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä - hankkeen tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Los Angeles, Calif. ; London: SAGE.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lahtinen, M., Vartia, M., Soini, S. & Joki, M. 2002. Työyhteisön ongelmatilanteet kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa K. Lindström & A. Leppänen (toim.) *Työyhteisön terveys ja hyvinvointi*. Helsinki: Työterveyslaitos, 94–102.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y. 2005. Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education* 21(6), 729–741.
- Lindeberg, A. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus* 44(1), 58–72.
- Lindseth, A. & Norberg, A. 2004. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18(2), 145–153.
- Longaretti, L. & Wilson, J. 2006. The impact of perceptions on conflict management. *Educational Research Quarterly* 29(4), 3–15.
- Lukin, T. 2013. *Motivaatio matematiikan opiskelussa: Seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Mahkonen, S. 2016. *Konfliktit kouluissa*. Helsinki: Edita.
- Mcintosh, M. J. & Morse, J. M. 2015. Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research* 2. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/2333393615597674> (Luettu 9.3.2020.)

- Meriläinen, M., Puhakka, H. & Sinkkonen, H. 2016. Yliopisto-opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen pystyvyys. *Työelämän tutkimus* 14(1), 23–42.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos. 2. laitos, 4. painos. Helsinki: International Methelp.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. S. 1989. Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology* 81(2), 247–258.
- Moilanen, P. 2005. Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Opetusmoniste. Jyväskylän yliopisto: OKL.  
[https://peda.net/jyu/okl/ko/oh/oh4/l2/pmok/pmok:file/download/4412ad868af4a2c31e387e2ad305d634238278c3/Moilanen\\_\\_Opettaja\\_kasvattajana.pdf](https://peda.net/jyu/okl/ko/oh/oh4/l2/pmok/pmok:file/download/4412ad868af4a2c31e387e2ad305d634238278c3/Moilanen__Opettaja_kasvattajana.pdf) (Luettu 1.2.2020.)
- Morris-Rothschild, B. & Brassard, M. 2006. Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology* 44(2), 105–121.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47(2), 112–124.
- Mustajoki, H. 2018. Avoin tiede ja tutkimusetiikka.  
<https://www.vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyö/avoin-tiede-ja-tutkimusetiikka> (Luettu 2.4.2020.)
- Ngozwana, N. 2018. Ethical dilemmas in qualitative research methodology: Researcher's reflections. *International Journal of Education Methodology* 4(1), 19–28.
- Niemeläinen, J. 2008. Joka viides nuori opettaja vaihtaa alaa. *Helsingin Sanomat* 15.11.2008. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004612963.html> (Luettu 6.4.2020.)
- Noddings, N. 1988. An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education* 96(2), 215–230.

- O'Connor, E., Dearing, E. & Collins, B. 2011. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal* 48(1), 120-162.
- Onwuegbuzie, A., Leech, N. & Collins, K. 2010. Innovative Data Collection Strategies in Qualitative Research. *The Qualitative Report* 15(3).
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2020.  
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>  
 (luettu: 19.4.2020.)
- Patton, M. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Pohjaväre, K. 2014. Opettajat myöntävät: Ensimmäisen luokan opettaminen on raskaampaa kuin muiden. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-7669624>  
 (Luettu 6.4.2020.)
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pruitt, D. G. & Carnevale, P, J. 1993. *Negotiation in social conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Puttonen, M. 1993. *Työyhteisön kehittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J., Durand, M. 2003. Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching* 29(3), 219-233.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja.)
- Salo, U-M. 2015. *Simsalabim, sisällönanalyysin ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166-190.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 611-625.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2016. Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education* 7(13), 1785–1799.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. *Group processes in the classroom* (8th ed.). Boston [Mass.]: McGrawHill.
- Schunk, D. H. 1987. Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research* 57(2), 149–174.
- Simola, A., Heikkinen, J. & Mäkelä, P. 2003. *Työyhteisökriisien ja -konfliktien ennakointi ja tunnistaminen: opas työsuojelutarkastajille* (3. p.). Tampere: Sosiaali- ja terveysministeriö, työsuojeluosasto.
- Simula, P. 2006. *Miten käsitellä vihaa ja ilkeyttä: Arkipäivän ihmissuhteista* (3. p.). Helsinki: Conscientia, Psykoanalyysin ja organisaatiokehityksen instituutti.
- Stake, R. E. 2010. *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Raportit ja selvitykset 2019:8*. Opetushallitus: <https://www.oph.fi>.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M. 2001. The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education* 29(3), 2–32.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. 2013. *Opettajakoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja*. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä – aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–56.

- Urduan, T. C., & Pajares, F. 2006. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78(4), 751–796.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6(5), 100–110.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä, *Kasvatus* 43(1), 31–43.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampere University Press.
- Vänttilä, S. 2013. Työn muuttuminen raskaammaksi saa opettajat vaihtamaan alaa. Suomenmaa 16.8.2013. <https://www.suomenmaa.fi/uutiset/tyon-muuttuminen-raskaammaksi-saa-opettajat-vaihtamaan-alaa-6.3.49382.bf13e026ba> (Luettu 6.4.2020.)
- Wilmot, W. & Hocker, J. 1998. *Interpersonal conflict* (5th ed). McGraw-Hill, Boston, Mass.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L. & Pajares, F. 2008. A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching* 45(9), 1036–1058.
- Zeldin, A. L. & Pajares, F. 2000. Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal* 37(1), 215–246.
- Zimmerman, B.J. 2000. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 82–91.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko.

1. Taustatiedot
  - Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? Milloin olet valmistunut?
  - Kuinka kauan olet ollut nykyisen luokkasi kanssa?
2. a. Pyydetään opettajaa kertomaan jokin onnistunut kokemus ristiriitatilanteesta erityisesti tilanteen ratkeamisen ja hänen oman toimintansa osalta.

HUOM. Haastatteluun lupautumisen yhteydessä annetaan opettajalle sähköpostilla etukäteen tieto tästä kysymyksestä, jolloin opettajalla on enemmän aikaa miettiä valmiiksi sopiva tilanne. Tilanne, jossa olet sinä (opettaja) ja oppilas osallisina.

Seuraavaksi haluaisimme kuulla vähän sinun omia kokemuksiasi, pystyisitkö palauttamaan mieleen jonkun ristiriitatilanteen, joka mielestäsi ratkesi hyvin ja jossa itse toimit omasta mielestäsi onnistuneesti?

→ Millaisia tunteita sinussa heräsi tämän tilanteen aikana, sen selvittämisen aikana ja myöhemmin tilanteen jo mentyä ohi?

→ Vaikuttivatko omat tunteesi ja tuntemuksesi toimintaasi ko. tilanteessa ja jos vaikuttivat niin miten?

b. Pyydetään opettajaa seuraavaksi kertomaan jokin epäonnistunut kokemus ristiriitatilanteesta hänen oman toimintansa ja tilanteen ratkeamisen osalta.

Seuraavaksi pystyisitkö palauttamaan mieleen jonkun ristiriitatilanteen, joka jäi ratkaisun puolesta mielestäsi esimerkiksi keskeneräiseksi ja jossa et ehkä omasta mielestäsi toiminut onnistuneesti?

→ Millaisia tunteita sinussa heräsi tämän tilanteen aikana, sen selvittämisen aikana ja myöhemmin tilanteen jo mentyä ohi?

→ Vaikuttivatko omat tunteesi ja tuntemuksesi toimintaasi ko. tilanteessa ja jos vaikuttivat niin miten?

Jatkokysymyksenä, jos ei tule ilmi: Miksi selvittäminen ei onnistunut tai jäi kesken?

3. Oletko oman menneisyyden/uran/aikaisemman elämän kautta saanut jotain tiettyjä kokemuksia, jotka vaikuttavat nyt siihen, miten näissä ristiriitatilanteissa toimit?
  - Jos olet, niin millaisia ja miten ne vaikuttavat? Voisitko kertoa joitain esimerkkejä?
4. Oletko saanut joltakin toiselta henkilöltä jonkinlaisia vinkkejä tai malleja, joita olet voinut käyttää oman toiminnan kehittämiseen näissä ristiriitatilanteissa toimiessasi / näitä ristiriitatilanteita ratkaistaessa?

→ Millaisia, keneltä ja miten olet voinut niitä hyödyntää?

5. Oletko saanut jonkinlaista sanallista palautetta esim. kollegoilta, vanhemmilta, oppilailta tai muilta keiden kanssa työskentelet, mikä on sit vaikuttanut sinun toimintaasi ristiriitatilanteita ratkaistaessa?

→ Millaista palautetta ja miten se on vaikuttanut?

6. Millaisten asioiden koet itse eniten vaikuttavan siihen, miten sinä pystyt tällaisissa opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa toimimaan?

7. Mitä pidät erityisesti sinulle tärkeänä ohjenuorana toimiessasi näissä opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa?

## Liite 2. Etukäteen sähköpostilla opettajille annettu kysymys.

Jotta haastattelu helpottuisi vielä vähän sinun osaltasi ja saisit rauhassa miettiä omia kokemuksia, niin annetaan nyt jo etukäteen tietoa muutamasta kysymyksestä, joita käsitellään haastattelussa.

Ensimmäisenä toivottaisiin, että pystyisit miettimään valmiiksi jonkun ristiriitatilanteen, joka mielestäsi ratkesi hyvin ja jossa itse toimit omasta mielestäsi onnistuneesti.

Toisena toivottaisiin, että pystyisit myös miettimään valmiiksi jonkun toisen ristiriitatilanteen, joka ratkaisun puolesta mielestäsi jäi esimerkiksi keskeneräiseksi ja jossa et ehkä omasta mielestäsi itse toiminut onnistuneesti.

Eli yksi erityisen onnistunut tilanne ja yksi jollain tavalla epäonnistunut tilanne.

Keskitymme tässä tutkimuksessa ja haastattelussa erityisesti opettajan ja oppilaan välille syntyneisiin ristiriitatilanteisiin eli ristiriitatilanteisiin, joissa osallisina ovat sinä opettajana ja oppilas.