



Juustila Ville

“Kyllä ennenkin viikkoja korjattiin ja siihen meni aikaa, mutta...” –
Kokoneiden luokanopettajien ajatuksia opettajan ammatin
muutoksista

Pro Gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Kyllä ennenkin vihkoja korjattiin ja siihen meni aikaa, mutta...” – Kokeneiden luokanopettajien ajatuksia opettajan ammatin muutoksista (Ville Juustila)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 2 liitesivua

Heinäkuu 2018

Muutokset opettajan ammatissa ovat herättäneet runsaasti keskustelua viime vuosina. Opettajien työmäärän on todettu kasvaneen ja työolojen heikentyneen. Julkisessa keskustelussa syitä muutoksille on löydetty esimerkiksi haastavammaksi muuttuneista oppilaista, kasvatusvastuun siirtymisestä kodeista kouluihin ja opettajien uusista työtehtävistä.

Muutoskeskustelu koulun ympärillä on ollut aktiivista aiemminkin. Monista muutoksista lapsissa, vanhemmissa ja opettajan ammatissa ollaan oltu huolissaan myös edellisvuosikymmenten aikana. Huomattavaa on se, että joidenkin aiemmin havaittujen muutosten kehityskulku on jatkunut ja jopa voimistunut näihin päiviin saakka.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kokeneiden luokanopettajien ajatuksia opettajan ammatin muutoksista. Tutkimus pyrkii vastaamaan tarkentavasti siihen, millaisia ajatuksia kokeneilla luokanopettajilla on muutoksista oppilaissa ja vanhemmissa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaiset muutokset ovat vaikuttaneet opettajan ammattiin.

Tutkimuksen taustalla on julkisesta keskustelusta ja mediasta poimitut usein esiintyvät väittämät opettajan ammatin muutoksista. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää kokenutta (>15 työvuotta) luokanopettajaa. Mediasta poimitut väittämät toimivat pohjana haastattelurungolle. Haastattelutapana oli teemahaastattelu, jossa voidaan nähdä väittämien käyttämisen myötä viitteitä myös virikehaastatteluun.

Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Joitakin sisällönanalyysin puutteita on pyritty paikkaamaan kiinnittämällä erityistä huomiota sille osoitettuihin ongelmakohtiin. Tutkimuksen tulokset esitetään aiemmin määriteltyjen teemojen (oppilaisiin liittyvät muutokset, vanhempiin liittyvät muutokset ja muihin tekijöihin liittyvät muutokset) mukaisesti.

Oppilaisiin liittyvistä muutoksista keskeisin oli inklusion vaikutus oppilaisiin. Lisäksi esiin nousi oppilaiden muuttuneet elintavat sekä muuttunut suhtautuminen aikuisiin. Vanhempiin liittyvistä muutoksista ilmeni erilaisia suuntauksia: vanhempien lisääntyneet vaatimukset opettajaa kohtaan, kasvatusvastuuta siirtänyt ”kadonnut vanhemmuus” sekä moninaistuneiden perhetaustojen vaikutukset opettajan ammattiin.

Keskeisimpiä muutoksia olivat opettajien mukaan kuitenkin niin sanotut muista tekijöistä johtuvat muutokset, jotka perustuivat pääosin hallinnollisista päätöksiin ja uudistuksiin. Nämä ovat aiheuttaneet opettajille opetustuntien ulkopuolista työtä ja vähentäneet koettua autonomian tunnetta.

Avainsanat: muutos, opettajan ammatti

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Suomalainen opettaja postmodernissa ajassa.....	9
3	Opettajan ammatin muutoksia viime vuosikymmeniltä.....	13
3.1	Muutos näkyy lapsissa ja aikuisissa	14
3.2	Hallinnollisten uudistusten vaikutukset.....	18
3.3	Akateeminen opettajankoulutus mahdollisuutena ja haasteena	21
4	Tutkimuksen metodologia ja toteuttaminen	23
4.1	Laadullinen tutkimus	23
4.2	Tutkimuskysymykset.....	25
4.3	Aineiston kerääminen	25
4.4	Aineiston analyysi	28
5	Tutkimuksen tulokset	34
5.1	Oppilaisiin liittyvät muutokset	34
5.2	Vanhempiin liittyvät muutokset	40
5.3	Muihin tekijöihin liittyvät muutokset	47
6	Yhteenveto ja pohdinta.....	53
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	61
	Lähteet	63

1 Johdanto

Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on noussut seurattessani julkista keskustelua ja median kouluaiheista uutisointia luokanopettajaopintojeni aikana. Huomasin, että ensinnäkin mediassa nostetaan paljon esiin opettajan työn varjopuolia. Media uutisoi opettajien heikentyneistä työoloista yleisesti perustuen esimerkiksi OAJ:n työolobarometreihin, mutta nostaa hanakasti pinnalle myös yksittäisiä kouluissa tapahtuneita välikohtauksia. Uutisoinnissa tuntuu välittyvän kuva, jossa esimerkiksi ikävät opettajien ja oppilaiden väliset konfliktit olisivat nykyisin osa koulun normaalia arkea. (Sandell 2016; Salonen 2016.)

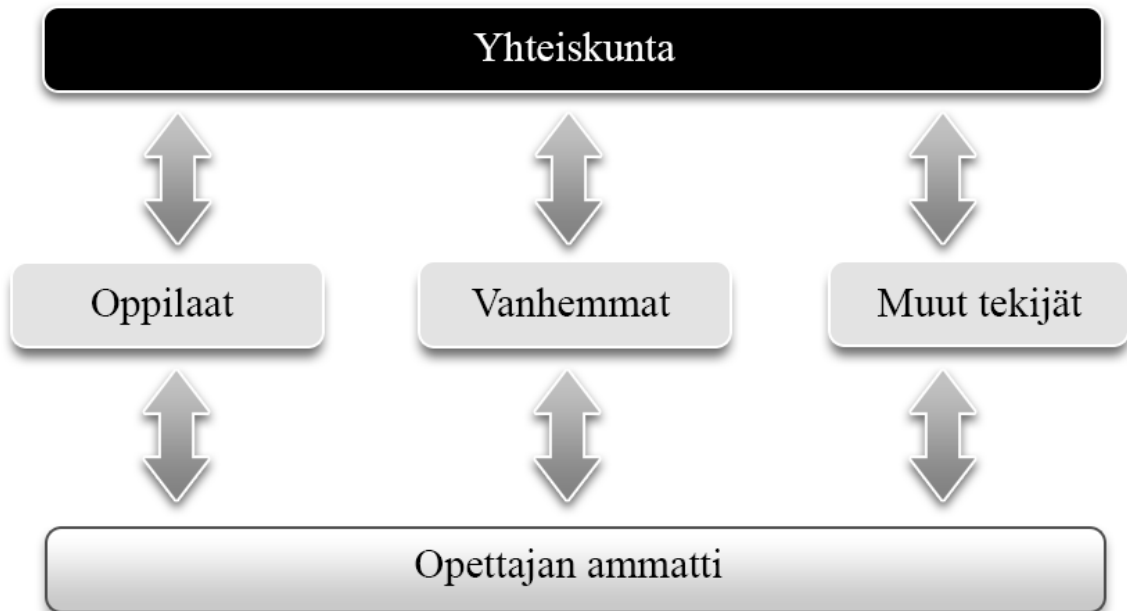
Julkisessa keskustelussa toistetaan hyvin samantyyppisiä syitä opettajan työn uusille haasteille ja lisääntyneelle työmäärälle. Tällaisia ovat esimerkiksi haastavammaksi muuttunut oppilasaines ja kasvatusvastuun siirtyminen yhä enemmän kodeista kouluihin. Nämä teemat nousevat esiin niin asiantuntijalausunnoissa kuin opettajien medialle antamissa haastatteluissa. (Rönty 2015; Koivisto 2016.) Oppilaat ja heidän huoltajansa ovat toki opettajan työn keskeisimpiä elementtejä, joten on luontevaa olettaa myös niissä tapahtuvien muutosten vaikuttavan opettajan työkuvaan. Halusin kuitenkin löytää opettajan ammatin muutoksille myös uusia näkökulmia.

Olen kiinnostunut siitä, missä määrin kokeneet luokanopettajat näkevät väitetyt muutokset oppilaissa ja vanhemmissa vaikuttaneen opettajan ammattiin. Lisäksi pyrin tutkimaan sitä, mitkä muut tekijät ovat vaikuttaneet opettajien muuttuneeseen työkuvaan ja lisääntyneeseen työmäärään. Pidän oleellisena sitä, miten merkittävänä opettajat kunkin muutoksen näkevät ja miten he suhtautuvat muutoksiin.

Vaikka tutkimuksen lähtökohtana ovat olleet huomiot nimenomaan negatiivisista muutoksista opettajan työssä, on syytä huomauttaa, että osa muutoksista voi olla luonteeltaan myös positiivisia tai neutraaleja. Tarkoituksena ei ole siis korostaa vain opettajan ammatin uusia varjopuolia vaan huomioida kaikenlaiset muutokset.

Tutkimukseni lähtee siitä oletuksesta, että opettaja on ammatissaan vuorovaikutuksessa ainakin oppilaiden ja heidän huoltajiensa eli vanhempien kanssa. Lisäksi opettajan ammattiin vaikuttaa paljon muita tekijöitä, jotka eivät ole varsinaisesti riippuvaisia oppilaista tai vanhemmista. Tällaisia tekijöitä ovat ainakin perusopetukseen liittyvä lainsäädäntö ja Opetushallituksen ohjaavat asiakirjat kuten opetussuunnitelma. Tutkimukseni perustuu lisäksi

siihen olettamukseen, että oppilaissa, vanhemmissa tai missään muissakaan opettajan työhön vaikuttavissa asioissa tapahtuvat muutokset eivät tapahdu itsestään, vaan ne ovat aina vuorovaikutuksessa yhteiskunnallisten tekijöiden kanssa. Tutkimuksessani kokeneet luokanopettajat kertovat siis omia ajatuksiaan paitsi siitä, miten opettajan työ on muuttunut, myös siitä, mitkä tekijät heidän näkemystensä mukaan ovat vaikuttaneet muutoksiin.



Kuvio 1. Tutkimuksen konteksti.

Tutkimusaineistoni on kerätty haastattelemalla pitkään työssä olleita luokanopettajia. Tutkimusaineistoa kerätessäni rajasin kokemusvaatimuksen 15 työvuoteen, mutta suurimmalla osalla haastatelluista kokemusta on runsaasti vaadittua enemmän, enimmillään 37 työvuotta. Teorettisessa viitekehyksessä olen keskittynyt opettajan työn ja sen muutosten määrittelyyn 90-luvulta taitteesta tähän päivään, mikä on linjassa haastateltujen opettajien työkokemuksen kanssa.

Pidän tutkimusaiheeni tärkeänä, koska opettajan työn varjopuolet ja negatiiviset muutokset saavat paljon palstatilaa mediassa. Tulevana luokanopettajana tietysti kannan huolta siitä, millaiselle kentälle olen astumassa ja mitkä lopulta ovat paljon kehitetyn koulujärjestelmämme tämänhetkiset ongelmakohdat. Jos kerran opettajan ammatti on muutoksen keskellä, niin miten minä tulevana opettajana voin huomioida nämä työn muuttuvat olosuhteet?

Kun ammatista luodaan niin negatiivista kuvaa, voidaan myös nostaa esiin kysymys siitä, kuka nykyisin vielä haluaa opettajaksi. Tämän tutkimuksen kannalta on varsin

mielenkiintoista, että hakijamäärät luokanopettajakoulutukseen ovat pysyneet kaikesta huolimatta vuodesta toiseen suhteellisen korkealla. Esimerkiksi Oulun yliopiston tarjonnasta juuri luokanopettajakoulutus on ollut viime vuosina jatkuvasti yksi suosituimpia hakukohteita (Oulun yliopisto 2018). Kuitenkin keväällä 2017 luokanopettajakoulutuksen valtakunnallisen hakijamäärän tipahdettua spekulointiin sillä, että ovatko mediassa esillä olleet negatiiviset uutiset opettajan työstä vaikuttaneet hakijamääriin (Kauppinen 2017). Vaikka todellisuudessa hakijamääriin vaikuttanee monet tekijät ja yksittäisestä vuodesta ei kannata tehdä vielä liian suuria johtopäätöksiä, ei median voimaa sovi silti väheksyä.

Vaikka julkisessa keskustelussa esillä olleet puheenaiheet ovat tämän tutkimuksen lähtökohta, haluan korostaa, että varsinaisessa tutkimukseni empiirisessä osiossa median tuottamalla sisällöllä ei ole suurempaa roolia. Tarkoitukseni ei ole ollut muodostaa mediasta varsinaista aineistoa tälle tutkimukselle, enkä ole tehnyt tiedotusvälineiden tuottamasta sisällöstä mitään systemaattista analyysia. Mediassa esiintyneet väitteet ovat ennen kaikkea olleet käynnistämässä tutkimusprosessia ja antamassa suuntaa tutkimukselle vaikuttamalla esimerkiksi haastattelurungon kysymyksiin.

2 Suomalainen opettaja postmodernissa ajassa

Koska tämän tutkimuksen ytimessä on Suomessa työskentelevien opettajien ammatti ja sen muutokset, on syytä aluksi paneutua opettajan ammatin määrittelyyn. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2018) määrittelee verkkosivuillaan opettajan työnkuvaa seuraavanlaisesti:

Opettajan tehtävänä on tukea ja edistää lasten, nuorten ja aikuisten oppimista ja osaamisen kehittymistä. Opettaja tukee yksilöiden kasvua itsenäisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot toimia muuttuvissa toimintaympäristöissä.

Määritelmästä voidaan eritellä opettajan ammatin erilaisia puolia. Ensimmäisessä virkkeessä mainittua oppimisen tukemista ja edistämistä, eli opetustyötä, voidaan pitää selkeimpänä ja perinteisimpänä opettajan työn osa-alueena. Toisessa virkkeessä puhutaan yksilöiden kasvun tukemisesta, mikä tuo opettajan työhön kokonaan uuden alueen, kasvatustehtävän. Määritelmän mukaan yksilöitä kasvatetaan nimenomaan vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi, mikä kertoo opettajan ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä ja vaikuttavuudesta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan jokaisella perusopetusta antavalla koululla olevan sekä opetus- ja kasvatustehtävä. Perusteissa puhutaan myös yhteiskunnallisesta tehtävästä, johon kuuluu tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. (Opetushallitus 2014, 18.)

OAJ:n määritelmästä käy hyvin ilmi myös tämän tutkimuksen viitekehys. Opettajan ammattia käsitellään sen kahden merkittävän osa-alueen, opetus- ja kasvatustehtävän sekä niiden välisen suhteen näkökulmasta. Tutkimuksessa myös opettajan ammatin yhteiskunnallinen merkitys on keskeisessä osassa, sillä koulu peilaa aina ympäröivän yhteiskunnan olosuhteita. OAJ:n määritelmässä puhutaan lisäksi “muuttuvista toimintaympäristöistä”, ja myös tässä tutkimuksessa muutoksen käsite on merkittävässä roolissa.

Opettajan ammatille on tehty erilaisia määritelmiä koko sen olemassaolon ajan, ja niin sanotun hyvän opettajan laatutekijät ovat vaihdelleet myös niin eri aikoina kuin kulttuureissakin. Sekä opettajan persoonallisuudelle, ammattietiikalle ja jopa fyysisille ominaisuuksille on asetettu paljon erilaisia vaatimuksia. (Uusikylä 2006, 57–60.) Veli-Matti

Värrin (2002, 60–63) mukaan opettaja onkin ymmärrettävä aina myös yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja koulutuspolitiikan luomuksena.

Opettajan työtä kuvataan usein jo hieman kliseisestikin ihmissuhdeammattina. Opettajan työhön liittyy olennaisesti älyllisten ja sosiaalisten suhteiden rakentaminen ensinnäkin luonnollisesti oppilaisiin, mutta myös oppilaiden vanhempiin sekä kanssatyöntekijöihin ja muihin kasvatuskentän osapuoliin. (Väljjarvi 2006, 105.) Myös tässä tutkimuksessa opettajan ammatin luonne erilaisten ihmissuhteiden ylläpitäjänä korostuu.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat luokanopettajat. Suomessa luokanopettajan ammattinimikkeellä työskennellään pääsääntöisesti alakoulussa, eli opetetaan vuosiluokkia 1–6. Vuodesta 1979 lähtien luokanopettajakoulutus on johtanut maisteritasoiseen tutkintoon, ja nykyisin lähes kaikki luokanopettajan ammatissa toimivat ovat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita (Rinne 2017, 37–40). Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen ominaispiirteisiin kuuluu juuri maisteritason tutkinto, jossa pääaineena opiskellaan kasvatustiedettä ja opinnäytteenä tehdään pääsääntöisesti empiirisiä Pro gradu -tutkielmia (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 433). Tutkimusperusteisuus onkin yksi merkittävimpiä eroja verrattaessa suomalaista luokanopettajakoulutusta monien muiden länsimaiden vastaaviin koulutusohjelmiin, joissa maisteritutkintoihin ei välttämättä sisälly lainkaan tutkimusopintoja (Kansanen 2012, 37–38).

Tutkimuksen aikajana perustuu haastatteluihin osallistuneiden kokeneiden luokanopettajien työurien pituuteen. Aineiston opettajat ovat aloittaneet työnsä aikaisimmillaan 80-luvulla, joten tässä teoriaosuudessa on perusteltua keskittyä käymään läpi opettajan työn olosuhteita ja niiden muutoksia erityisesti lähivuosisikymmenien ajalta. Aikajanan täsmällinen rajaaminen ei kuitenkaan ole mielekästä eikä tarpeellistakaan, joten päädyin käyttämään tukena postmodernin käsitettä. Käsite sopii hyvin tutkimukseeni, sillä se on leimannut useita muutoksen käsitteen ympärillä pyöriviä tutkimuksia juuri viime vuosikymmenten aikana.

Modernin ajan kääntymistä postmoderniksi on vaikea sijoittaa tarkalleen aikajanelle, tai ainakin se on riippuvaista tarkastelun pohjana olevasta tieteellisestä tai kulttuurisesta kontekstista. Postmodernista ajasta onkin puhuttu useissa eri asiayhteyksissä. Monissa yhteyksissä postmodernin ajan voidaan katsoa alkaneen jo aiemmin, mutta yhteiskunnallista muutosta alettiin tutkia postmodernin näkökulmasta yhä enemmän 80-luvun lopulla. Postmodernia näkökulmaa voidaan joka tapauksessa soveltaa myös tutkimukseen koulun

muutoksista, sillä yhteiskunnassa ja kulttuureissa tapahtuvat muutokset näkyvät väistämättä myös koulussa. (Sahlberg 1996, 60–66, 72.)

Postmodernista ajasta on käytetty vaihtelevasti myös termejä jälkimoderni tai myöhäismoderni. Jotkut tutkijat ovat halunneet käyttää myös terminä modernin reflektiivistä vaihetta, jossa moderni aika joutuu reflektoiden arvioimaan aiheuttamiaan ongelmia. Käytettiin ajasta sitten mitä termiä hyvänsä, siitä puhuttaessa on luonteenomaista ajatella keskellä suurta muutosprosessia elämistä. Muutosprosessi aiheuttaa sen, että tulevaisuuden näkymiä on vaikea ennustaa. Postmodernia aikaa on kuvattu myös niin, että vallitsevia ilmiöitä ei pystytä selittämään nykyisillä ajattelumalleilla tai menetelmillä. (Niemi 1998, 9; Sahlberg 1996, 59.)

Postmodernia aikaa leimaa vahvasti käsitys siitä, että mikään ei ole pysyvää ja kaikki on ennalta arvaamatonta. Postmoderni ei tavoittele kokonaiskuvaa, sillä se ei pysty siihen. Sen sijaan postmoderni koostuu hetkittäisistä, kaleidoskooppimaisista kuvista, jotka muodostuvat ja rikkoutuvat aina uudelleen. Postmodernin valossa nykyaika rikkoo vanhoja rakenteita mutta ei näytä tuovan mitään pysyvää niiden tilalle. (Heikkinen 1999, 42.)

Postmodernin ajan eri ilmentymiä ja ulottuvuuksia on erityisen ansiokkaasti pohtinut sosiologi Zygmunt Bauman (2002), joskin postmodernin sijaan terminä hän käyttää notkeaa modernia (*liquid modernity*). Termillään Bauman kuvailee kiinteän modernin ajan sulamista ja sen muuttumista juoksevaksi, alati liikkuvaksi. Notkea moderni näkyy Baumanin mukaan esimerkiksi työelämässä, yksilöllisyydessä, ihmissuhteissa ja yhteisöissä. Notkean modernin työelämää leimaa nykyisin epävarmuus ja määräaikaiset työsuhteet. Ihmissuhteiden ja yhteisöllisyyden osalta notkea moderni ilmenee hetkellisyytenä – ihmissuhteet ja yhteisöt ovat aina vaihdettavissa. Yhteisöllisyyden osalta Bauman on käyttänyt niin sanottua naulakkoyhteisöllisyyden käsitettä, jolla hän viittaa nykyisen yhteisöllisyyden tilapäiseen luonteeseen: yhteisölliset tilanteet ovat kuin teatterivierailuja, joissa ripustetaan vaatteet naulakkoon ja siirrytään hetkeksi osaksi yhteisöä. Esityksen päätyttyä kerätään vaatteet naulakosta ja jatketaan kukin omille teilleen.

Postmoderni aika luo omat vaatimuksensa myös opettajan ammatille. Opettajan ammattitaito näyttää muodostuvan yhä enemmän siitä, miten opettajat pystyvät vastaamaan erilaisiin heille annettuihin vaatimuksiin. Annetut vaatimukset ovat hyvin usein listauksia osaamisesta ja eri työtapojen hallitsemisesta. Opettajan työnkuva on pirstaloitunut, ja samalla ajan hermolla

pysymisen vaatimus on kasvanut: pakonomainen opettajuuden uudistaminen tuntuu näyttäytyvän eräänlaisena hyveenä. (Lapinoja 2006, 84; Sivenius & Hilpelä 2013, 440.)

Lapinoja (2006) on nostanut esille joitakin postmoderniin aikaan viittaavia ilmiöitä, joilla on ollut sekä opettajan autonomiaa vähentäviä että professionaalisuudesta etäännyttäviä vaikutuksia. Ensinnäkin postmoderniin aikaan liittyvä tiedollinen ja moraalinen hajaantuminen on siirtänyt osan opettajan osaamisen monopoliasemasta ympäristölle ja oppilaille. Yleisen koulutustason noustessa esimerkiksi oppilaiden vanhemmat ovat yhä tietoisempia kasvatuksista ja koulun jakamasta tiedosta. Oppijakeskeisyyden vaatimus on tehnyt opettajasta enemmänkin oppimisen ohjaajan ja oppimisympäristöjen luojan. Lisäksi postmoderni eetos on kyseenalaistanut objektiivisen arvotiedon olemassaolon, mikä on vaikeuttanut opettajan toimimista moraalikasvattajana.

Toisena postmodernin ajan ilmentymänä opettajan työssä Lapinoja näkee autonomiaa murentavan vierasmääräytyneisyyden. Tällä hän tarkoittaa ”virkamiesmäistä” roolia, jossa opettaja on alistettu toteuttamaan muiden laatimia tavoitteita. Opettajan rooliin näyttäisi sisältyvän paradoksi, jossa opettajat eivät ole itse luomassa työn päämääriä, mutta heidän odotetaan silti vastaavan työnsä tuloksista. (Lapinoja 2006, 87–88.) Fullanin (1994, 52–59) mukaan nykyisiä kehittämiskäytäntöjä leimaa piirre, jossa useimmiten uudistuksiin tähtäävät strategiat paljastuvat tarkemmin katsottuna yksittäisen henkilön tai ryhmän näkemyksiksi.

Edellä esitettyjen määritelmien ja esimerkkien perusteella kovin negatiiviselta kuulostava postmoderni aika on käsitteenä varsin haastava. Joidenkin ajattelijoiden ja tutkijoiden mukaan sanan käyttämiselle ei olisi edes syytä, sillä modernin ajan katsotaan yhä jatkuvan (Heikkinen 1999, 54). Niidenkin, jotka näkevät uuden aikakauden alkaneen, on myönnettävä, että kyseinen aikakausi on vasta muodostumisvaiheessa ja keskeneräinen (Sahlberg 1996, 18).

Tässä tutkimuksessa postmoderni on ennen muuta aikajanaa karkeasti rajoittava käsite. Tarkoitukseni ei ole aukottomasti osoittaa, että teorialuvuissa tai myöhemmin tutkimuksen tuloksissa esiintyvät opettajan työn muutokset olisivat juuri postmodernin ajan ilmentymiä, vaikka osa niistä saattaa sellaisina näyttäytyäkin.

3 Opettajan ammatin muutoksia viime vuosikymmeniltä

Tämän teoriakappaleen ensisijaisena tarkoituksena on kuvata muuttuvia työolosuhteita, jossa suomalaiset luokanopettajat ovat työskennelleet viime vuosikymmenten ajan. Tarkoituksena on myös taustoittaa sitä, että muutoksesta ei ole puhuttu vain tällä vuosikymmenellä ja kyseessä ei suinkaan ole mikään tuorein trendipuheenaihe. Muutos on laaja käsite, ja sitä voidaan käsitellä monesta eri näkökulmasta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että usein opettajat puhuvat muutoksesta hyvin yleisellä tasolla, eivätkä välttämättä aina pysty täsmentämään mistä muutoksesta tai muutoshankkeesta milloinkin on tarkalleen kyse (Säntti 2008, 11).

Tässä teoriaosuudessa pyrin nostamaan esiin sellaisia yhteiskunnallisia muutoksia, jotka ovat viime vuosikymmenten aikana alkaneet näkyä muutoksina myös opettajan työssä. Myös tätä kappaletta ohjaa aiemmin johdannossa esitelty ajatus, jonka mukaan opettajan työhön vaikuttaa ainakin oppilaat, oppilaiden vanhemmat sekä laaja kirjo muita tekijöitä. Kaikkiin mainittuihin taas vaikuttaa muutokset yhteiskunnassa. Koska tämän tutkimuksen keskiössä on muutoksen käsite, on tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä enemmän kuin perusteltua avata tarkemmin sitä, miten muutos voidaan nähdä koulukontekstissa ja mitä syitä sen taustalla on. Olennaista on lisäksi ottaa huomioon, muuttuuko koulu omasta tahdostaan vai yhteiskunnan muutosten seurauksena ja ainakin osittain pakon sanelemana.

Koulu on historiallisesti rakentunut instituutio, joka on pyrkinyt vastaamaan pitkän ajan kuluessa syntyneisiin pedagogisiin kysymyksiin. Olennaista koulun kehittämisen kannalta on aikojen saatossa ollut se, mitä asioita kannattaa pitää ennallaan ja mitä muuttaa, sekä se, mitä mahdollisista muutoksista saattaa seurata. Koulua ei suinkaan ole perinteisesti syytetty liiallisesta muutoshakuisuudesta vaan pikemminkin taipumuksesta pysyvyyteen. Koulun tehtävänä on kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia, joten vastuuta tulevaisuudesta asetetaan usein paljolti koululaitoksen harteille. Tässä tilanteessa koulu ei pysty olemaan vain passiivinen pysyvyyden ylläpitäjä, vaan opettajien ja muun kouluhenkilökunnan on otettava myös proaktiivinen uudistajan rooli. Koulun muutoksista ei kuitenkaan aina ole kiittäminen tai syyttäminen vain koulua itseään, vaan olennaista on huomioida yhteiskunnallisten muutosten vaikutus kouluun ja koulun tapa reagoida näihin muutoksiin. Kriittisimpien kannanottojen mukaan opettajat lähinnä vain koettavatkin korjata koulun kurssia jatkuvien muutosten jäljiltä. (Säntti 2008, 9.)

3.1 Muutos näkyy lapsissa ja aikuisissa

Usein 90-luvun on katsottu olevan yhteiskunnallisen murroksen aikaa Suomessa. Vuosikymmen piti sisällään syvimmän taloudellisen laman sataan vuoteen, mikä aiheutti ennätysuuden työttömyyden ja koventuneet työelämän vaatimukset. Usko hyvinvointivaltion rakenteisiin ja sosiaalisiin turvaverkkoihin laski, mikä taas aiheutti ongelmia perheissä. Alkoholin ja huumeiden käyttö lisääntyi, rikollisuus kasvoi ja mielenterveysongelmat yleistyivät eri ikäryhmissä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 27.) Suomen on sanottu toipuneen lamasta yllättävänkin nopeasti, mutta vain osin. Työttömyysprosentti jäi niin sanotun toipumisen jälkeen edelleen suureksi ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen voimistui jättäen jälkeensä melkoisen suuren heikosti toimeentulevan kansanosan. (Ilmonen 2006, 105.)

Vaikka 90-luvun alun lama ja sitä seurannut ajanjakso aiheutti epäilemättä useita yhteiskunnallisia ongelmia, ei sen katsota vaikuttaneen suomalaisten arvomaailmaan kovinkaan merkittävästi, minkä osoittaa esimerkiksi Martti Puohiniemen (2002) tutkimustulokset suomalaisten arvomuutoksista 90-luvulla. Laman ja sitä seuranneiden vuosien ajan suomalaisten arvojen tärkeysjärjestyksen kärkipäässä säilyivät hyväntahtoisuus, turvallisuus ja universalismi. Sen sijaan arvoissa on nähty tapahtuneen muutoksia jo ennen lamaa; jo 1960-luvulta asti individualistiset arvot ovat vähitellen nousseet suomalaisten arvojärjestyksessä. Esimerkiksi itsensä toteuttamisen arvo on ollut tuona aikana nousussa. (Helkama & Seppälä 2006, 137–138.)

Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat väistämättä kouluun ja koulun taas tulisi osata reagoida niihin. Postmodernille ajalle on ollut ominaista listata sellaisia muutoksia jotka ovat vaikuttaneet ihmisten elämään ja sen myötä myös kouluun. Esimerkiksi Dalin ja Rust (1996) ovat puhuneet muutoksista vielä dramaattisemmin käyttäen vallankumousten käsitettä. Suomalaisista taas esimerkiksi Launonen ja Pulkkinen (2004) ovat laatineet listauksen sellaisista yhteiskunnallisesti merkittävistä pääsuunnista jotka aiheuttavat koululle muutospaineita. Pääsuuntien tarkoituksena on ollut antaa kouluhenkilökunnalle selkeämpi kokonaiskuva koulun tehtävästä sekavalta tuntuvassa haasteiden viidakossa. Vaikka kyseessä oleva listaus on tehty vuosituhaten alussa, voidaan kirjoituksen kuvaamia haasteita nähdä edelleen ja jopa voimistuvissa määrin.

Launonen ja Pulkkinen esittelevät tekstissään melkoisen kavalkadin erilaisia haasteita. Ensimmäisenä he mainitsevat lasten kasvuympäristön muutoksen. Laajemmassa mittakaavassa kasvuympäristö on muuttunut globaaleiden uhkatekijöiden (kuten terrorismi ja

ilmaston lämpeneminen) sekä yleisen epävarmuuden myötä. Näkyvämmiin lasten kasvuympäristöön on vaikuttanut lisääntynyt maahanmuutto ja monikulttuurisuus. Teknologian kehittyminen on lisännyt tietotekniikan merkitystä, ja siten muuttanut nuorten vapaa-aikaa yhä mediakeskeisemmäksi. Perheissä on tapahtunut muutoksia, jotka asettavat lapsia monilta osin keskenään eriarvoiseen asemaan. Perheiden väliset tuloerot kasvoivat etenkin 90-luvulla hyvin voimakkaasti. Lisäksi pienentyneet perhekoot, lisääntyneet avioerot ja ohentuneet sukulaisverkostot ovat vähentäneet turvallisten aikuisten määrää lasten kasvuympäristössä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 28–29)

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen 14. selvitys vuodelta 2000 nostaa esiin huolia lasten heikentyneestä kasvuympäristöstä. Hankkeen tutkimuksessa tarkastellaan opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä sekä sen muutoksista ja kehittämistarpeista. Tutkimuksessa opettajat nostavat esiin nykyisen kotikasvatuksen liiankin vapaan luonteen; lapsilla tuntuu olevan nykyisin paljon oikeuksia, muttei juurikaan velvollisuuksia. Vapaampi ja löyhempi kasvatus on johtanut oppilaiden itsekurin vähenemiseen ja sen myötä yhteisiin sääntöihin on vaikeampi sitoutua. (Kiviniemi 2000, 134.) Myös koulunkäynti ja oppiminen voi kärsiä vanhempien asenteiden vaikutuksesta. Esimerkiksi vanhempien työttömyys saattaa näkyä oppilaiden negatiivisena suhtautumisena koulunkäyntiä kohtaan ja ilmetä esimerkiksi toivottomuutena tai näköalattomuutena. (Kiviniemi 2000, 139.)

Havaitut muutokset kasvuympäristössä tuolloin olivat paljolti samoja kuin tämänkin päivän yleiset julkisen keskustelun aiheet, ja ainakin joissakin muutoksissa kehitys näyttää vain voimistuneen. Selkeänä esimerkkinä tästä toimii maahanmuutto, joka alkoi yleistymään vasta 1980-luvulla Suomen oltua ensin pitkään lähinnä maastamuuttomaa. (Väestöliitto 2018a). Tilanne on uusi suomalaisille opettajille, ja voidaan perustelluin syin olla varmoja siitä, että maahanmuutto eri syistä jatkuu myös tulevaisuudessa. Opettajat työskentelevät jatkossa kulttuuriltaan yhä moninaisemman yhteiskunnan keskellä. (Luukkainen 2000.) Monikulttuurisuus näkyy tietysti oppilaissa, mutta myös vanhemmissa. Esimerkiksi erot kulttuurissa ja kielessä tuovat opettajille haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Myös Launosen ja Pulkkinen huoli nuorten tietokoneiden kasvaneesta käytöstä osana kasvuympäristön muutosta on sittemmin saanut lisäpontta. Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksen vuosilta 1999–2000 mukaan yli 10-vuotiaat peruskoululaiset käyttivät tietokonetta koulupäivisin 30–40 minuuttia. Vastaava tilasto vuosilta 2009–2010 kertoo

tietokoneiden parissa vietettävän ajan enemmän kuin kaksinkertaistuneen kymmenessä vuodessa (Pääkkönen 2014). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä Suomessa tutkiva LIITU-tutkimus vuodelta 2016 kertoo, että vain viisi prosenttia 9–15-vuotiaista suomalaisista alittaa kahden tunnin ruutuaikasuosituksen (Kokko, Mehtälä, Villberg, Ng ja Hämylä 2016, 13). Etenkin älylaitteiden yleistymisen on vaikuttanut ruutuajan kasvamiseen tavalla, jota vuosituhannen vaihteessa tuskin osattiin odottaakaan. Nykyinen mobiiliteknologia on johtanut siihen, että ruutuaika ei ainoastaan tarkoita tietokoneen tai television ääressä istumista, vaan erilaiset laitteet ja ruudut ovat ulottuvilla käytännössä koko päivän ajasta ja paikasta riippumatta.

Kasvu ympäristön muutosten kanssa yhteen limittyy Launosen ja Pulkkinen kappale elämäntavan muutoksista. Tutkijat nostavat esiin oppilaiden epäterveelliset elämäntavat – puutteet esimerkiksi unessa, ravinnossa ja liikunnassa – sekä niiden yhteydet heikkoon kouluviihtyvyyteen. Launonen ja Pulkkinen vierittävät epäterveelliset elämäntavat ainakin osasyiksi myös häiriökäyttäytymiselle ja koulukiusaamiselle. Etenkin liikunnanpuutteen osalta huoli on 2000-luvun kuluessa vain kasvanut. Vuonna 2014 vain viidesosa viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista suomalaisista liikkui suositusten mukaisesti. Ongelmana on ollut niin sanottu drop-off – ilmiö, eli liikunnan määrän voimakas romahtaminen iän myötä. (Kokko, Hämylä, Villberg, Aira, Tynjälä, Tammelin, Vasankari & Kannas 2015.)

Kasvu ympäristön ja elämäntapojen muutosten lisäksi Launosen ja Pulkkinen listaus kantaa huolta myös koulun yhteistyösuhteista. Artikkelin mukaan koulun kytkennät ovat suhteellisen vähäisiä yhteiskunnan instituutioihin, kuten elinkeinoelämään, mutta monesti myös perheisiin. Opetussuunnitelma velvoittaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, ja se onkin määrällisesti lisääntynyt 1980-luvun jälkeen. Yhteistyöhön tuo kuitenkin haasteita jatkuvasti yhä moninaisempi joukko erilaisia vanhempia. Yhtäältä oppilailla on akateemisesti koulutettuja vanhempia, jotka saattavat olla hyvinkin laatu tietoisia ja suhtautua kriittisesti opetukseen. Toisaalta taas opettajalla on vastassaan vanhempia, joilla on suuria elämäntapojen ongelmia ja jotka tuntevat jättävän kasvatusvastuun kokonaan koululle. (Launonen & Pulkkinen 2004, 32–33.) Janne Sántin (2008, 10) mukaan lisääntynyt kodin ja koulun yhteistyö on hyvä esimerkki siitä, miten vaikea muutosta on joskus erottaa muutoksenhallinnasta; yhteistyösuhteiden muuttuminen voidaan nähdä yhtä hyvin sekä osana muutosta että koulun vastauksena siihen.

Launosen ja Pulkkisen listauksen ulkopuolelta oleellista on käsitellä tässä kappaleessa yhteiskunnallisten muutosten ja erityisoppilaiden välistä suhdetta. Vuosituhannen loppupuolella yhteiskunnallinen suhtautuminen vammaisuuteen ja erityisopetukseen koki muutoksia. Unescon vuonna 1994 tekemässä Salamancan julistuksessa esiteltiin ensimmäistä kertaa inklusion käsite koulun kontekstissa (*inclusive education*). Julistuksessa inklusiivinen koulu määriteltiin sellaiseksi, joka hyväksyy kaikki oppilaat osaksi yleisopetusta. Taustalla on ajatus siitä, että vammaisia oppilaita ei saa syrjiä vaan heidän on oltava hyväksytyjä ja arvostettuja sekä yhdenvertaisia muiden kanssa. (Unesco 1994.) Suomessa inklusiota kohti eteneviä muutoksia ei kuitenkaan tapahtunut välittömästi Salamancan julistuksen jälkeen, vaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen muodostama kaksoisjärjestelmä eli vahvasti vielä 2000-luvullakin. Oppilaat jotka eivät suoriutuneet yleisopetuksen vaatimuksista ohjattiin edelleen osaksi erillistä opetuksen järjestelyä ja luokiteltiin erityisoppilaisiksi. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15.)

Suomessa erityisoppilaiden määrä lähti nousemaan suurin harppauksin 1990-luvulla. Kehityksen syyksi on esitetty esimerkiksi diagnoosien tarkentumista, laman vaikutuksia ihmisiin ja nuorison yleisen kurittomuuden yleistymistä. Diagnoosien osalta keskeistä on huomata erityisopetuksen taipumus oikeuttaa olemassaoloaan lääketieteellistymiskehityksen kautta. Erityisoppilasluokitteluun johtavia diagnooseja on kritisoitu niiden pseudolääketieteellisyyden takia. Esimerkiksi ADHD:n, dysfasian ja Aspergerin syndrooman on katsottu olevan epämääräisyydessään vain nykyisin halventavana pidetyn kehitysvammadiagnoosin hajoamistuotteita. Uudet diagnoosit on nähty vähemmän halventavina, ja niiden avulla myös vanhempien on ollut helpompi hyväksyä lapsensa erityisoppilasluokitus. Tavatonta ei ole ollut sekään, että vanhemmat ovat ensin diagnosoineet lapsensa itse, ja sen jälkeen etsineet sopivan psykiatrin asian vahvistamista varten. (Saloviita 2006, 336.)

Olennaista on paitsi kiinnittää huomio siihen miten koulu on pystynyt vastaamaan edellä kuvattuihin haasteisiin, mutta lisäksi myös siihen, mitkä asioista ylipäätään ovat sellaisia joihin koululla todellisuudessa on mahdollisuus vaikuttaa. Esimerkiksi Dalin (2000, 1064) on nostanut esille koulun rajalliset mahdollisuudet. Hänen mukaansa ensinnäkin media ja kaveripiirit vaikuttavat oppilaisiin sellaisella voimalla, että koulu ei pysty selviytymään yksin kaikista muospaineista. Dalin korostaa, että opettajien tulisi hyödyntää työssään maksimaalisesti muun muassa paikallista ympäristöä, muita yhteiskunnan sektoreita ja mediaa.

Myös Janne Sääntti on ottanut kantaa koulun rajallisiin mahdollisuuksiin vastata kaikkiin sille esitettyihin ongelmiin. Usein esimerkiksi syrjäytymisen ehkäiseminen on esitetty yhtenä koulun tärkeänä tehtävänä. Sääntin mukaan kuitenkin syrjäytymisilmiön juuret ovat monesti pedagogisen todellisuuden ulkopuolella, mikä heikentää koulun vaikuttamismahdollisuuksia merkittävästi. (Sääntti 1997, 60–61.) Sääntin mielestä oleellista olisikin erottaa muutospuheesta niin sanotut vääjäämättömät ja hallitsemattomat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, jotka eivät perustu yhteisiin sopimuksiin tai päätöksiin. Tällaisia ovat hänen mukaansa juurikin esimerkiksi kasvuympäristön ja elämäntapojen muutokset. Se, että koulu reagoi näihin muutoksiin esimerkiksi lisäämällä yhteistyötä muihin kasvatuskentän ammattilaisiin tai koteihin, pitäisi nähdä nimenomaan koulun vastauksena muutoksiin eikä muutoksena muiden joukossa. (Sääntti 2008, 10)

3.2 Hallinnollisten uudistusten vaikutukset

Oppilaiden ja vanhempien lisäksi opettajan työn muutoksiin ovat vaikuttaneet myös useat hallinnolliset uudistukset. Nykyisin Suomessa perusopetukseen vaikuttavat useat eri opetusalan viranomaiset. Eduskunta tekee päätöksiä koskien opetustoimen lainsäädäntöä, rahoitusta ja koulutuspolitiikan linjauksia. Opetusministeriö osana valtioneuvostoa vastaa koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta. Opetushallitus taas on opetus- ja kulttuuriministeriön alainen virasto, joka muun muassa laatii perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kehittää koulutusta erilaisten hankkeiden avulla. Opettajien varsinaisina työnantajina toimivat kunnat, joilla on velvollisuus järjestää perusopetusta kaikille alueensa lapsille. (Opetushallitus 2018.) Kun hyödynnetään edellisen kappaleen lopussa esiteltyä Janne Sääntin erottelua, voidaan hallinnollisten uudistusten todeta hyvin usein olevan selkeitä sopimuksia tai päätöksiä, jotka aiheuttavat muutoksia opettajan työhön.

90-luvun taitteessa ja sen aikana Suomessa tehtiin muutoksia esimerkiksi opetussuunnitelmaan, arviointiin ja taloudenpitoon. Joidenkin näiden hallinnollisten muutosten kehityssuunta on jatkunut samankaltaisena, ja muutoksilla on ollut vaikutuksia tähän päivään asti. Opetussuunnitelman osalta merkittävä uudistus tapahtui 80-luvulla, kun aiemmin yksityiskohtaisen ja kaikille yhteisen opetussuunnitelman tilalle kehitettiin järjestelmä, jossa Opetushallitus laatii vain opetussuunnitelman yleiset perusteet. Näiden perusteiden pohjalta kunnat ja vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä myös koulut tekivät paikallisia opetussuunnitelmia. Paikallisten opetussuunnitelmien tekovastuu on

ollut paljolti opettajista koostuvien työryhmien harteilla, mikä on tuonut uuden aikaa vievän työtehtävän opettajille. (Jakku-Sihvonen 1998, 20.) Tuolloin tehty muutos voidaan nähdä osana 80-luvun yhteiskunnallista kehittymistä, jossa keskusjohtoisuutta haluttiin hajauttaa siirtämällä päätösvaltaa juuri niille joita asia koski (Ahonen 2001, 160). Ajatuksesta ei olla luovuttu, vaan Opetushallitus on laatinut uudet opetussuunnitelman perusteet noin kymmenen vuoden välein. Nykyisin käytössä oleva asiakirja on vuodelta 2014 ja se otettiin käyttöön vuonna 2016. (Opetushallitus 2014.)

Opetussuunnitelma määrittää myös koulussa toteutettavan arvioinnin luonteen, ja siihen liittyen on tehty useita muutoksia viime vuosikymmenillä. Vielä vuoden 1985 opetussuunnitelmassa arviointiohjeistus oli hyvin teknistä ja yksityiskohtaista. Kytköksiä arvioinnin ja päivittäisen koulutyön välille ei käsitelty eikä arvioinnin luonnetta juurikaan pohdittu. (Kouluhallitus 1985, 31.) Vuoden 1994 opetussuunnitelma liitti ensimmäistä kertaa arvioinnin osaksi oppimista ja nimitti arviointia oppilaan kasvun ja kehityksen välineeksi (Opetushallitus 1994). Vuoden 2004 opetussuunnitelma jatkoi samalla arviointikäsitteellä, joskin arvioinnissa painotettiin enemmän tavoitepohjaisuutta eli sitä miten oppilas on edistynyt annettuihin tavoitteisiin nähden (Opetushallitus 2004). Vuoden 2016 opetussuunnitelma korostaa arvioinnissa itsearviointia ja oppilaiden osallisuutta arviointiin. Perinteisen numeroarvioinnin sijaan voidaan vuosiluokilla 1–7 käyttää sanallista arviointia. (Opetushallitus 2014.) Tämä on johtanut joissakin kunnissa arviointikeskustelujen käyttämiseen opintojen aikaisessa arvioinnissa. Arviointiuudistusten taustalla on ollut pyrkimykset parempiin oppimistuloksiin ja niitä on myös perusteltu koulujen suuremmalla vapaudella ja opettajien autonomialla. Opettajille uudistukset ovat kuitenkin aiheuttaneet lisää työtä. (Syrjäläinen 2002, 61.)

Myös talouteen liittyvillä hallinnollisilla päätöksillä on suuri merkitys opettajan työssä. Koulutuksen saamat määrärahat vaikuttavat paitsi opettajien palkkaukseen ja työehtoihin, myös opettajan päivittäiseen arkityöhön. Esimerkiksi ryhmäkokojen kasvaminen, säästöt opettajien täydennyskoulutuksessa, oppimateriaaleissa ja jopa koulujen kunnossapidossa ovat aiheuttaneet harmia opetuslalla. Koska Suomessa kunnat toimivat perusopetuksen järjestäjänä, myös koulujen taloudenpito on riippuvainen kuntien taloudesta. Kuntien talouteen vaikuttaa useat eri tekijät. Talouskasvun suhdannevaihtelu määrittää paljolti kuntien taloutta, ja etenkin 90-luvun alun lamalla oli suuri vaikutus myös perusopetuksen rahoitukseen. Suhdannevaihtelun lisäksi koulujen rahoitukseen vaikuttaa kuntien valtiolta saamat valtionosuudet. Vuoden 1993 valtionosuusuudistuksessa vahvistettiin kuntien

itsenäistä päätöksentekoa, minkä johdosta kunnat saivat enemmän vapauksia suunnata rahoitustaan (HE 255/1993). Aiemmin koulutukselle oli korvamerkitty tietty rahoitus valtionosuuksista, mutta uudistuksen jälkeen etenkin huonossa taloudellisessa tilassa olevat kunnat ovat halutessaan voineet suunnata vähemmän määrärahoja koulutukseen. Opettajat ovatkin pitäneet koulutuksen saamia määrärahoja eräänlaisena arvostuksen mittarina. Taustalla nähdään voimistunut tulosajattelu yhteiskunnassa, mikä ei opettajien mielestä kuitenkaan ole luonteenomaista koululaitoksen toiminnalle. (Kiviniemi 2000, 79–80.)

Vaikka koulutuksen määrärahat ovat olleet viime vuosikymmenten aikana useiden leikkausten kohteena, koulua on silti ollut jatkuvasti tarve uudistaa. Hallinnolliset uudistukset ovat vyöryneet osaksi koulujen arkea halusivat opettajat sitä tai eivät. Yksi 2000-luvun merkittävä opettajien mielipiteet jakava kehityssuunta on ollut tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön räjähdysmäinen kasvu. Jo ennen vuosituhannen vaihdetta keskusteltiin siitä, miten suomalaisen koulutusjärjestelmän pitäisi tukea yhteiskunnan muuttumista tietoyhteiskunnaksi ja tuolloin opettajille julistettiin avainasemaa tietoyhteiskunnan rakentamisessa. Tietoyhteiskunnan innovoinnilla tähdättiin laadukkaampaan tutkimukseen ja koulutukseen. Keskeinen osa tietoyhteiskunnaksi muuttumista liittyi tiedonhankinnan, tiedonkäsittelyn ja tiedonsiirron uusiin tapoihin. Tuolloin suomalaisten koulujen opettajien tuli alkaa omaksua niin uusia pedagogisia näkemyksiä, kuten itseohjautuvaa oppimista ja yhteistoiminnallisuutta, mutta myös uusia teknisiä ulottuvuuksia osana opettamista. Tietoyhteiskuntaohjelman osana koulujen laitteita ja ohjelmistoja oli tarkoitus parantaa, mutta todellisuudessa varustelutaso jäi kovin vaihtelevaksi. (Piipari 1998, 56–58.)

Vasta viime vuosina tietoyhteiskunnan rinnalle noussut digitalisaation käsite on vauhdittanut tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön yleistymistä. Digitalisaatio koulumaailmassa ei tarkoita ainoastaan asioiden muuttamista digitaaliseen muotoon, vaan kokonaisvaltaista toimintatapaa, jossa oppilaille tarjotaan taitoja hyödyntää kaikkia digitaalisuuden antamia mahdollisuuksia. (Tanhua-Piironen, Viteli, Syvänen, Vuorio, Hintikka & Sairainen 2016, 7.) Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeena on tuoda uudenlaiset oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit kouluihin (Valtioneuvosto 2018). Digitalisaatio on näkynyt myös vuoden 2016 opetussuunnitelmassa, jossa tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on merkittävänä laaja-alaisena tavoitteena (Opetushallitus 2014).

Edellä mainittujen kaltaiset hallinnolliset massauudistukset ovat saaneet kritiikkiä osakseen. Joidenkin arvioiden mukaan virallisen tason koulun kehittämistä on vaarana tulla

itsetarkoituksellinen instituutio, joka ei pysty tarkastelemaan analyttisesti uudistusten vaikutusta koulun arkeen eli esimerkiksi opettajan työssä jaksamiseen ja oppilaiden oppimiseen. Massauudistusten taustalla on usein tarkoitus parantaa lähinnä tiedollisen opetuksen tasoa ja oppimistuloksia. Monesti jää kuitenkin huomioimatta se tosiseikka, että uudistusten toteuttajina ovat opettajat ja uudistuksiin menevä aika on pois esimerkiksi opetuksen suunnittelusta ja opettajien muusta täydennyskoulutuksesta. Hallinnollisten uudistusten sijaan painoarvoa olisi syytä antaa myös koulujen omille arjesta nouseville innovaatioille, joilla saattaa olla pysyviä vaikutuksia opetuskäytäntöihin. (Syrjäläinen 2002, 61.)

3.3 Akateeminen opettajankoulutus mahdollisuutena ja haasteena

Opettajankoulutusta alettiin uudistamaan laajemmin 1960-luvulta lähtien samanaikaisesti käynnissä olleen peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Ensimmäiset akateemiset luokanopettajien koulutusohjelmat käynnistettiin vuonna 1979, jolloin Suomeen syntyi miltei kertaheitolla niin sanottu tieteellinen opettajankoulutus. Opettajankoulutusyksiköt perustettiin uusien kasvatustieteiden tiedekuntiin, joissa niiden rinnalla toimivat historiallisesti vanhemmat kasvatustieteiden laitokset tai osastot. Maasteritasoisia luokanopettajia alkoi valmistua 1980-luvulla suurin määrin, sillä akateemista luokanopettajakoulutusta tarjottiin yhteensä kahdeksassa eri yliopistossa 12 paikkakunnalla. (Rinne 2017, 37–40)

Akateeminen opettajankoulutus on saanut olemassaolonsa aikana osakseen sekä kritiikkiä että kiitosta. Opettajankoulutus on joutunut jatkuvasti puolustamaan omaa paikkaansa tiedeyhteisössä esimerkiksi vetoamalla omaan tieteelliseen didaktiikan käsitteeseen. Useiden tutkijoiden mielestä tämä on johtanut opettajankoulutuksessa vieraantumiseen lähitieteistä sekä kapea-alaiseen ja historiattomaan pedagogiikkaan. Toisaalta koulutuksen vahvempi tiedeperustaisuus on ennen kaikkea tuonut ammatillista uskottavuutta. Laadukas opettajankoulutus on usein nähty syyksi Suomen erinomaiselle menestykselle PISA-mittauksissa sekä ammatin suosiolle nuorten keskuudessa. (Rantala, Salminen, Säntti, Kemppinen, Nikkola, Rautiainen & Virta 2013, 62–63.) Asennoituminen opettajankoulutukseen tuntui muuttuneen juurikin vuoden 2000 PISA-tulosten jälkeen, kun suomalaisten lasten oppimistulokset nousivat maailman parhaiden joukkoon (Hämäläinen 2017, 312).

Opettajankoulutuksen ongelmana voidaan nähdä tasapainoileminen akateemisuuden ja käytännön välillä. Opettajankoulutusta on kritisoitu erityisesti 2000-luvulla sen heikosta kyvystä antaa valmiuksia nykykoulun vaatimuksiin ja käytännön arkityöhön. Opettajankoulutuksen tulisi siis yhtäältä olla uskottavasti osa yliopiston tutkimuskenttää, mutta kuitenkin samalla huolehtia kasvatuskentän hyvin käytännönläheisistä tarpeista. Eli toisin sanoen opettajankoulutuksen tulisi tuottaa riittävästi uusia opettajia yhteiskunnan palvelukseen, mutta samalla myös osoittaa tiedeyhteisölle tarpeellisuutensa. (Rantala ym. 2013, 63.) Teorian ja käytännön välinen tasapaino sekä niiden yhteen nivominen on 90-luvulta näihin päiviin asti toistuvasti esitetty opettajankoulutuksen yhtenä merkittävimpänä kehittämistarpeena (Hämäläinen 2017, 323).

Opettajilta on odotettu mukautumista uusiin tutkimusperustaisiin ajattelumalleihin opettamisesta ja oppimisesta. Oppimisprosessin keskeisyys, oppilaiden osallistaminen, laaja-alainen osaaminen, tulevaisuuden taidot ja tietotyökompetenssit ovat vain joitakin esimerkkejä viime vuosikymmenten aikana opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa pinnalla olleista asioita. Lista voisi jatkua paljon pidempäänkin. Opettajan työssä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen tulisi olla opettajankoulutuksen tärkeä tehtävä. Tällaisten hyvin laajojen ja kompleksisten asioiden oppiminen ja ennen kaikkea käytäntöön siirtäminen on osoittautunut haasteeksi opettajankoulutukselle. (Husu & Toom 2017, 338–339.)

Ongelmana voidaan nähdä se, että opettajankoulutuksessa käytettävät opetusmenetelmät eivät tue opetuksen sisältöä. Edelleen suuri osa opettajankoulutuksen opetusmenetelmistä on hyvin perinteisiä akateemisessa ympäristössä tapahtuvia luentoja, seminaareja ja pienryhmäopetusta. Teoreettisia asioita opetetaan ilman toimivia yhteyksiä käytäntöön. Lisäksi yhteistyö kurssien ja aineryhmien välillä on koettu vähäiseksi, sillä opettajankoulutusta leimaa vahva kurssiperinne. (Husu & Toom 2017, 340.) Lieneekin tarpeellista nostaa esiin ongelma siitä, miten jo työelämässä olevat opettajat pystyvät omaksumaan uusia opettamisen tietoja ja taitoja kiireisen työnsä ohessa, kun se koetaan haastavaksi täysipäiväisen akateemisen opiskelunkin puitteissa.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteuttaminen

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen eli *kvalitatiivisen* tutkimuksen kenttä on hyvin moninainen, ja tapoja laadullisen tutkimuksen tekemiseen on paljon. Laadullisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa joukkoa erilaisia tutkimusmetodeja. Laadullisella tutkimuksella ei ole varsinaisesti mitään täysin sen omaa teoriaa tai paradigmaa, mikä tekee käsitteen tarkan määrittelyn vaikeaksi. Kaikelle laadulliselle tutkimukselle ominaista on kuitenkin sen tavoite, eli selittää ja tulkita ympäröivää maailmaa. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ilmiötä niiden luonnollisessa ympäristössään, ja tavoitteena on syventää ymmärrystämme tarkastelun alla olevasta ilmiöstä. (Denzin & Lincoln 2011, 3–4; Metsämuuronen 2006, 83.)

Laadullista tutkimusotetta käytetään yleensä tutkiessa asioita, ilmiöitä ja syyseuraussuhteita, joita ei voi järjestää erilliseksi koetilanteeksi tai ainakin kaikkien mahdollisten tekijöiden kontrolloiminen olisi mahdotonta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole niinkään kiinnostuneita tapahtumien yleisestä jakautumisesta vaan enemmänkin yksityiskohtaisista rakenteista. (Metsämuuronen 2006, 88.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan olla kiinnostuneita esimerkiksi kuvaamaan jotain tiettyä tapahtumaa tai ymmärtämään tiettyä toimintaa, mutta siinä ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Omaan tutkimusaiheeseeni laadullinen tutkimusote oli alusta asti luontevin valinta. Määrällisen tutkimusotteen päätin sivuuttaa vedoten useisiin syihin. Ensinnäkin aiheittani sivuavia määrällisiä tutkimuksia on tehty useita. Tällaisia ovat esimerkiksi OAJ:n opettajien työoloja tutkivat opettajabarometrit. Niiden takana on tutkimusryhminä toimivat ammattilaiset, joiden tutkimukset tavoittavat laajoja joukkoja ja pystyvät suuren datamäärän myötä vakuuttaviin tutkimustuloksiin. Lukuihin perustuvien tutkimustulosten ansiosta määrällinen tutkimus tuntuu saaneenkin etenkin tieteen ulkopuolella erityisen pätevän ja luotettavan maineen (Hakala 2015, 21). Tiedostin kuitenkin heti tutkimusprosessin alussa, että omat mahdollisuuteni osallistujamäärältään laajan aineiston keräämiseen ovat rajallisemmat.

Toiseksi, tarkoituksenani oli syventää ymmärrystä siitä, miten opettajat suhtautuvat erilaisiin muutoksiin ammatissaan. Tähän laadullisen tutkimusotteen keinot toimivat mielestäni

paremmin. Siinä missä määrällinen tutkimus numeerisine tuloksineen näyttäytyy täsmällisenä, on laadullisen tutkimuksen vahvuudet ennen kaikkea sen runsaassa ja syvälle menevässä luonteessa (Hakala 2015, 21).

Myös tutkijan persoonallisuus voi vaikuttaa tutkimusotteen valintaan. Määrällistä tutkimusta on pidetty sopivaksi mekaanikkotyypisille tutkijoille, jotka hyödyntävät mielellään tutkimusotteelle ominaisia tarkkarajaisia ohjeita. Laadullinen tutkimusote voidaan taas nähdä enemmän ideografisena, ja siihen tarttuvat useammin luovemmat, jopa runolliset ja romanttiset tutkijaluonteet. (Hakala 2015, 19–20.) Näistä kahdesta luonnehdinnasta omalla kohdallani on varsin helppo kallistua enemmän laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tutkijapersoonallisuuteen.

Laadullista tutkimusta on kuvailtu prosessinomaiseksi toiminnaksi. Kun aineistonkeruun välineenä on ihminen, eli tutkija itse, voi aineistosta tehtävät näkökulmat ja tulkinnat kehittyä tutkimuksen aikana. Myös tutkimuksen vaiheita voi olla hankala määrittää tarkasti etukäteen, ja esimerkiksi tutkimustehtävä saattaa hakea muotoaan tutkimuksen aikana. Onkin tärkeää, että tutkija tiedostaa tämän ja on valmis tarvittaessa linjaamaan tutkimuksensa suuntaa uudelleen prosessin aikana. (Kiviniemi 2007, 70.) Omassa tutkimuksessani prosessinomaisuus oli vahvasti läsnä. Prosessin alussa pystyin määrittelemään vain hyvin yleisellä tasolla kiinnostuksen kohteena olleen aiheen, mutta esimerkiksi tarkkojen tutkimuskysymyksiä tekeminen oli haastavaa. Tutkimuskysymykset myös kehittyivät vähitellen prosessin aikana.

Tutkimuskirjallisuutta tyypitellään usein teoreettiseen ja empiiriseen tutkimukseen, mutta jakoa ei saisi ymmärtää niin karkeana. Teorian yhdistäminen laadulliseen tutkimukseen on keskeistä, sillä tutkijalla on aina jokin käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen avulla saatu tieto on siis aina siinä määrin subjektiivista, että sen syntymistä ovat ohjanneet tutkijan ymmärryksen varassa olleet teoreettiset näkökulmat. Edes tutkimuksen alkuvaiheessa tutkija ei voi olla täysin perspektiivitön tutkimaansa aihetta kohtaan. Onkin tärkeää, että tutkija löytää tietyt teoreettiset ydinkohdat joiden avulla lähtee jäsentämään tekemäänsä tutkimusta. (Kiviniemi 2007, 74–75; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

4.2 Tutkimuskysymykset

Kuten aiemmin mainitsin, tutkimuskysymysten tarkka muotoilu oli haasteena pitkään tutkimusprosessin aikana. Aineistostani tuntui kumpuavan mahdollisuuksia viedä tutkimusta useisiin eri suuntiin. Lopulta päädyin muotoilemaan tutkimuskysymyksiä seuraavanlaisesti:

Tutkimuksen pääkysymys: Millaisia ajatuksia kokeneilla luokanopettajilla on opettajan ammatin muutoksista?

Tutkimuksen tarkentavat alakysymykset:

1. Millaisia ajatuksia kokeneilla luokanopettajilla on oppilaisiin liittyvistä muutoksista?
2. Millaisia ajatuksia kokeneilla luokanopettajilla on vanhempiin liittyvistä muutoksista?
3. Mitkä muut tekijät ovat aiheuttaneet muutoksia opettajan ammatissa?

Kuten johdannossa totesin, pyrin huomioimaan tässä tutkimuksessa kaikenlaiset aineistossa ilmenevät muutokset opettajan ammatissa. Etenkin pääkysymyksen ja kolmannen alakysymyksen muotoilut antavat mahdollisuuden analysoida aineistoa mahdollisimman laaja-alaisesti. Ne eivät sido tutkijaa käsittelemään vain tiettyjä muutoksia tietystä näkökulmasta. Ensimmäinen ja toinen alakysymys ovat teoriaohjaavampia, mutta myös niissä käytetty ”ajatuksia”-sana antaa analyysissä mahdollisuuden laajaan perspektiiviin. Tutkimuskysymyksiä laadintaa on kautta linjan ohjannut laadulliselle tutkimukselle ominainen pyrkimys saavuttaa syvempää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

4.3 Aineiston kerääminen

Käytin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Menetelmänä haastattelun perusajatus pohjautuu yksinkertaiseen arkielämästä tuttuun ideaan: kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin asiasta, on usein helpoin ja tehokkain tapa kysyä häneltä. Haastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa kuitenkin haastattelija tekee aloitteet ja luo ehdot keskustelun etenemiselle. Haastattelijan tavoitteena on saada vuorovaikutuksen avulla selvitettyä tutkimusaihepiirin kannalta kiinnostavia asioita. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–28.)

Käyttämäni teemahaastattelu sijoittuu menetelmänä lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välille. Teemahaastattelun puolistrukturoitu luonne määrittyy siitä, että

haastattelun aihepiirit ovat ennalta tiedossa mutta kysymyksille ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. Teemahaastattelu sopii tilanteisiin, joissa aiheena saattavat olla emotionaalisesti arat aiheet tai jos muistamattomuus saattaa aiheuttaa virheellisiä vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35-36.)

Teemahaastattelun piirteisiin kuuluu se, että tutkija olettaa haastateltavan kokeneen tiettyjä tilanteita. Ennen teemahaastattelua tutkijan tulee selvittää tutkittavaan ilmiöön liittyviä oletettavasti tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuuksia sekä tehdä niiden perusteella oletuksia. Tämän analyysin perusteella tutkija rakentaa haastattelun pohjaksi haastattelurungon. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35–36.)

Koostin haastattelurunkoni (Liite 1) ennalta määriteltyjen teemojen pohjalta. Erikoisuutena haastattelurungossani oli se, että kysymysten sijaan haastattelu rakentui erilaisiin väitteisiin. Ajatus väitteiden käyttämisestä lähti johdannossakin kertomastani julkisen keskustelun tavasta esittää toistuvasti tiettyjä syitä koulun muutoksille ikään kuin oletuksina. Lisäksi ajattelin, että väitemuodot saattaisivat toimia kysymyksiä parempina keskustelunavauksina ja hieman jopa provosoidakin haastateltavaa perustelemaan kantaansa mahdollisimman laajasti.

Väittämien käyttämisen myötä aineistonkeruutavassa voidaan nähdä yhteys myös virikehaastatteluun. Haastattelussa käytettävillä virikkeillä pyritään aktivoimaan haastateltavia tuomaan esille esimerkiksi psykologista mielenmaisemaansa, sosiaalisia maailmojaan tai kulttuurisia arvojaan. Puhtaaksi virikehaastatteluksi käyttämäni metodia ei kuitenkaan voi kuvata, sillä pelkkä väittämien käyttäminen on nähty olevan liian suppea virike toimimaan hedelmällisenä johtolankana tai provosojana. (Törrönen 2017, 233–244.)

Ennen haastattelurungon rakentamista tarkastelin paljon mediassa käytävää keskustelua. Tarkastelemani media oli enimmäkseen sanomalehtien toimittamia artikkeleita, joiden julkaisualustana oli pääsääntöisesti internet. Suurin osa artikkeleista oli uutisia, jotka sisälsivät jonkinlaisen asiantuntijalausannon tai -haastattelun. Sen sijaan esimerkiksi sanomalehtien mielipidepalstoja, internetin keskustelupalstoja tai sanomalehtien verkkosivujen kommenttiosioita ei tarkastelussa käytetty.

Mediaa tarkastellessani poimin sieltä usein toistuvia väittämiä. Kun olin valinnut väittämät, jaoin ne kolmeen teemaan eli haastatteluosioon. Ensimmäisessä osiossa huomio oli oppilaisiin liittyvissä muutoksissa ja toisessa osiossa keskityttiin vanhempiin. Kolmannessa osiossa pyrin löytämään muita muutoksia aiheuttaneita tekijöitä. Väitteiden oheen lisäsin vielä tarkentavia

kysymyksiä, joiden tehtävänä oli helpottaa omaa työtäni tilanteissa joissa pelkkä väittämien esittäminen saattaisi tuottaa liian suppean vastauksen.

Keräsin tutkimuksen aineiston syksyn 2017 aikana. Lähestyin Oulun kaupungin alueen koulujen rehtoreita sähköpostitse, esittelin tutkimukseni aiheen pääpiirteittäin ja pyysin rehtoreita välittämään haastattelupyynnön koulujensa kokeneille opettajille. Saatuaani opettajilta suostuvia vastauksia haastattelupyyntöön sovimme haastatteluajan.

Kaikki haastattelut toteutettiin opettajien kouluilla heidän omissa luokkahuoneissaan. Sovin haastatteluajankohdat iltapäiville oppilaiden koulupäivän päätteeksi ja pyrin näin varmistamaan riittävän ajan ja rauhallisen tilan haastatteluille. Nauhoitin haastattelut varmuuden vuoksi kahdelle eri laitteelle, tietokoneelle ja puhelimelle. Haastattelujen ajallisessa pituudessa oli jonkin verran vaihtelua, ja keskimäärin niiden kesto oli noin 45–60 minuuttia.

Haastattelutilanteessa en siirtynyt suoraan asiaan, vaan aloitin tilanteen lyhyellä jutustelulla. Tällainen vapaamuotoinen keskustelu ennen haastattelua auttaa haastateltavaa siirtymään rooliin johon hän ei ole välttämättä tottunut. Lisäksi vapaan keskustelun aikana tutustutaan ja haastattelun osapuolet saavat käsityksen toisistaan. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 80–81.)

Haastattelut etenivät puolistrukturoidun haastattelumenetelmän mukaisesti niin, että väitteiden esittämisen jälkeen annoin haastateltavien kertoa vapaasti ajatuksistaan. Välillä saatoin tarttua johonkin ajatukseen ja esittää tarkentavan kysymyksen. Haastattelut etenivät pääsääntöisesti teemojen mukaan samassa järjestyksessä, mutta annoin myös haastateltaville mahdollisuuden poiketa teemoista. Haastateltavat saattoivat myös palata takaisin aiempaan teemaan ja täydentää aiemmin kertomaansa.

Haastattelin yhteensä neljää opettajaa, joista kolme oli naisia ja yksi mies. Haastateltavien löytäminen ei ollut erityisen helppoa, sillä kriteerinäni haastateltavalle oli vähintään 15 työvuoden kokemus luokanopettajana. Esittelen seuraavassa haastatellut opettajat:

- A: Nainen. Toiminut luokanopettajana 15 vuoden ajan. Työskennellyt koko uransa ajan Oulun alueella ja opettanut pääsääntöisesti vuosiluokkia 1–2.
- B: Mies. Toiminut luokanopettajana 32 vuoden ajan. Työskennellyt koko uransa ajan Oulun alueella ja opettanut pääsääntöisesti vuosiluokkia 3–6.
- C: Nainen. Toiminut luokanopettajana 34 vuoden ajan. Työskennellyt pääsääntöisesti Oulun alueella, mutta uransa alkupuolella opettanut lyhyet

jaksot myös Raahessa ja Helsingissä. Opettanut melko tasaisesti kaikkia vuosiluokkia 1–6.

- D: Nainen. Toiminut luokanopettajana 37 vuoden ajan. Työskennellyt pääsääntöisesti Oulun alueella. Aloittanut yläasteen ja lukion tuntiopettajana ennen siirtymistä alakouluun. Alakoulussa opettanut pääsääntöisesti vuosiluokkia 1–2.

4.4 Aineiston analyysi

Hyödynnän aineiston analyysissa sisällönanalyysin keinoja. Sisällönanalyysia kuvataan perusanalyysimenetelmänä, joka voidaan nähdä sekä yksittäisenä metodina että teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin piirteitä voidaan nähdä myös monissa muissa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmissä. Sisällönanalyysi on aineistolähtöinen tutkimustapa, jota voidaan käyttää monenlaisten dokumenttien systemaattiseen analysoimiseen. Dokumentilla viitataan tässä lähes kaikkeen mahdolliseen kirjalliseen muotoon saatettuun materiaaliin. Sisällönanalyysilla on usein tarkoitus saada esitettyä tutkittava aihe tai ilmiö tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysilla muodostetaan ilmiötä kuvaavasta aineistosta tiivis sanallinen kuvaus niin että aineiston sisältämä informaatio ei kuitenkaan katoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103, 108.)

Koska sisällönanalyysia kohtaan on osoitettu myös paljon perusteltua kritiikkiä, näen tarpeelliseksi esitellä myös sen ongelmakohtia. Tutkimusta tehdessä olen tiedostanut ja pyrkinyt huomioimaan sisällönanalyysille esitetyt puutteet. Yksi merkittävin sisällönanalyysiin kohdistuva kritiikki liittyy menetelmällä saatujen tulosten keskeneräisyyteen. Sisällönanalyysin on todettu toimivaksi menetelmäksi järjestää aineisto yleiseen ja selkeään muotoon. Usein kuitenkin varsinaiset tulokset eli johtopäätökset jäävät puuttumaan, ja tutkija esittää järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. Merkilläpantavaa on se, että Tuomi ja Sarajärvi nostavat tämän ongelman kyllä esille menetelmää kuvaavassa kirjassaan, mutta se ilmenee ensimmäistä kertaa vasta teoksen loppupuolella hyvin lyhyesti esitettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103; Salo 2015, 171.)

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin liittyy ongelma puhtaan aineistolähtöisyyden vaatimuksesta. Aineistolähtöistä analyysia tehdessä analyysiin tai sen lopputuloksiin ei saisi vaikuttaa tutkijan aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoa tulisi lähestyä ”sen omilla ehdoilla”. Tällaisen ajattelun ongelmana voi olla se, että tutkija luottaa

aineiston ”omiin ehtoihin” erityisesti epäröidessään omia tulkintojaan ja niiden oikeellisuutta. Puhdasta aineistolähtöisyyttä, ainakin tiukasti määriteltynä, on pidetty mahdottomuutena. Tutkijaa ohjaa aina jossain määrin oletukset ja teoreettiset ideat – tämä näkyy usein jo tutkimuskysymyksiä muodostaessa. (Salo 2015, 118.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on karkeasti jaoteltuna kolme vaihetta. Aluksi aineistoa redusoidaan eli pelkistetään. Tämän jälkeen pelkistettyä aineistoa klusteroidaan eli ryhmitellään. Kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Käyttämäni teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa edellisestä siinä, miten aineiston abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Kun aineistolähtöisessä analyysissa luodaan teoreettisia käsitteitä aineiston pohjalta, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa käsitteet tuodaan osaksi tutkimusta niin sanotusti valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tutkimuksessani teoreettisena käsitteenä on opettajan työn muutokset. Jo ennen aineistonkeräämistä lähdin siitä oletuksesta, että opettajan työn muutoksiin ovat vaikuttaneet oppilaat, vanhemmat ja myös jotkin muut tekijät. Oletin myös, että muutokset ilmenevät opettajille jollain tapaa ja heillä on jonkinlainen suhtautuminen muutoksiin. Toisin sanoen tutkimustani ohjasi tietynlainen teoria opettajan työn muutoksista. Esittelen seuraavassa käyttämäni teorialähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Havainnollistan eri vaiheita taulukoiden avulla.

Jo haastattelutilanteissa sain jonkinlaisen käsityksen siitä mitä asioita aineistoni tulisi sisältämään. Pysin löytämään haastatteluja tehdessä opettajien kertomasta erityisen oleellisia kohtia perustuen siihen, mistä asioista opettajat kertoivat milläkin tavoin. Tein huomioita esimerkiksi siitä, mitä asioita opettajat ottivat puheeksi omatoimisesti, ja mitä asioita opettajat taas saattoivat sivuuttaa kokonaan. Kun olin saanut haastattelut kerättyä, litteroin jokaisen haastattelun sanatarkasti erilliseksi dokumentiksi. Tulostin dokumentit paperimuotoon ja aloin lukemaan niitä pintapuolisesti läpi. Tässä vaiheessa halusin saada vain kokonaiskuvan aineistoni sisällöstä.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista sisällönanalyysissa on määritettävä analyysiyksikkö. Analyysiyksikön määrittämisestä auttaa tutkimuskysymysten tai aineiston laadun tarkastelu. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause (tai sen osa) tai ajatuskokonaisuus joka sisältää useita lauseita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Koska tutkimuskysymykseni mukaan tarkoituksena oli löytää opettajien ajatuksia opettajan ammatin muutoksista, päädyin

käyttämään analyysiyksikkönä yksittäisestä lauseesta koostuvia ajatuksia ja useita lauseita sisältäviä ajatuskokonaisuuksia.

Tämän jälkeen aloitin aineiston redusoimisen eli pelkistämisen. Pelkistämisen tarkoituksena on karsia pois aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Lisäksi pelkistämällä saadaan tiivistettyä ja pilkottua osiin informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Aluksi etsin tutkimukseni kannalta olennaisia ilmaisuja alleviivaamalla jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät ilmaisut omalla värillään. Tämän jälkeen siirsin ilmaisut sähköiseen muotoon tekemällä erilliset taulukot jokaisen tutkimuskysymyksen osalta. Taulukkoihin tein alkuperäisilmaisujen rinnalle toisen sarakkeen, johon muutin ilmaisut pelkistettyyn muotoon.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisten ilmaisujen muuttamisesta pelkistettyyn muotoon

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Nykyään haastavuutta on ehkä siinä paikallaan pysymisessä ja semmosessa niinku ylivilkkaudessa	Ylivilkkaiden oppilaiden kasvava määrä yleisopetuksessa
Eli mulla on täällä Asperger-lapsia, on ollu hahmotushäiriöisiä, on ADHD-tyyppisiä ja mulla on semmosia jotka on hirveen heikkoja.	Lisääntynyt oppimisvaikeuksien kirjo yleisopetuksessa
Siinä on hirveesti töitä, että millä perusteilla ne [oppilaat] koittaa integroida tämmöseen yleisopetuksen luokkaan.	Tukea tarvitsevat oppilaat lisäävät opettajan työmäärää

Kun olin redusoinut kaikki oleelliset ilmaukset pelkistettyyn muotoon, aloin etsiä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen aloitin klusteroinnin eli ryhmittelyn. Yhdistin samaa tarkoittavat asiat eri alaluokiksi ja nimesin luokat. Ryhmittelyssä yksittäiset tekijät siirretään osaksi yleisimpiä käsitteitä ja näin aineisto tiivistyy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmaisujen muuttamisesta alaluokkiin

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ylivilkkaiden oppilaiden kasvanut määrä yleisopetuksessa	Inklusion vaikutukset oppilaisiin
Lisääntynyt oppimisvaikeuksien kirjo yleisopetuksessa	

Tukea tarvitsevat oppilaat lisäävät opettajan työmäärää	
Ruutuajan kasvaminen ja liikunnan vähentyminen sekä niiden vaikutus oppilaiden vireystilaan koulussa Ruutuajan kasvamisen vaikutukset oppilaiden käytökseen	Oppilaiden elintapojen muutokset
Oppilaat ilmaisevat itseään rohkeammin Oppilaat haastavat aikuisia enemmän Oppilaat eivät pidä opettajan auktoriteettiä itsestäänselvänä	Lasten muuttunut suhtautuminen aikuisiin

Alaluokkien muodostamisen jälkeen sisällönanalyysia jatketaan klusteroimalla edelleen alaluokista yläluokkia. Yläluokkien yhdistämisen seurauksena saadaan pääluokkia ja edelleen niitä yhdistämällä saadaan yhdistävä luokka. Aineiston ryhmittelyn katsotaan olevan osa jo seuraavaa vaihetta eli aineiston abstrahointia, jossa valikoidun tiedon avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.)

Käyttämässäni teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa abstrahointivaiheessa käsitteitä ei luoda aineiston pohjalta vaan ne tuodaan jostain aiemmasta teoriasta. Näin ollen esimerkiksi yläluokat voivat olla ennalta määritettyjä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tässä vaiheessa analyysia tunsin ajautuneeni hankalaan tilanteeseen, mutta alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin ja tutkimusongelmaan palaaminen auttoi jäsentelemään ajatuksia. Samalla saatoinkin analyysissa poiketa sisällönanalyysin varsinaisista oppikirjaesimerkeistä. Toisaalta sisällönanalyysin on todettu olevan varsin joustava, eikä sen tekemiseen välttämättä ole yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan tehtäväksi jääkin valita juuri tutkimiansa ongelmien kannalta sopivin variaatio. (Elo & Kyngäs 2008, 113.) Esittelen analyysini abstrahointiprosessia seuraavassa.

Edellisessä taulukoissa esittelemistäni alaluokista olisi äkkiseltään voinut muodostaa yläluokan ja nimetä sen esimerkiksi oppilaissa tapahtuneiksi muutoksiksi. Tämä ei mielestäni kuitenkaan ollut tutkimuksen kannalta järkevä ratkaisu, sillä opettajat puhuivat muutoksista useissa eri merkityksissä. Kun tutkimustehtävänäni oli tutkia opettajien ajatuksia työn muutoksista, lähdin purkamaan opettajien ajatuksia eri ryhmiin. Näin muodostin tutkimuksen tarkoitusta palvelevat yläluokat, joissa alaluokkina on samat opettajien havaitsemat oppilaihin liittyvät muutokset, mutta kussakin yläluokassa niitä käsitellään eri näkökulmasta.

Taulukko 3. Alaluokista yläluokkiin

Alaluokka	Yläluokka
Inklusion vaikutukset oppilaisiin Oppilaiden elintapojen muutokset Lasten muuttunut suhtautuminen aikuisiin	Havaittujen muutosten ilmeneminen opettajan työssä
Inklusion vaikutukset oppilaisiin Oppilaiden elintapojen muutokset Lasten muuttunut suhtautuminen aikuisiin	Opettajan suhtautuminen havaittuihin muutoksiin
Inklusion vaikutukset oppilaisiin Oppilaiden elintapojen muutokset Lasten muuttunut suhtautuminen aikuisiin	Opettajan näkemyksiä havaittujen muutosten syistä

Nämä yläluokat yhdistin jo aiemmin määrittelemääni pääluokkaan, eli tässä tapauksessa opettajien ajatuksiin oppilaisiin liittyvistä muutoksista. Pääluokista saadaan vielä tehtyä yhdistävä luokka, eli päätutkimuskysymystä mukaileva ”opettajien ajatuksia työn muutoksista”.

Taulukko 4. Yläluokkien yhdistäminen pääluokaksi

Yläluokka	Pääluokka
Havaittujen muutosten ilmeneminen opettajan työssä Opettajan suhtautuminen havaittuihin muutoksiin Opettajan näkemyksiä havaittujen muutosten syistä	Opettajien ajatukset oppilaisiin liittyvistä muutoksista

Sisällönanalyysia voidaan jatkaa vielä aineiston kvantifioimisella eli laskemalla esimerkiksi tietyn asian esiintymiskerrat aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120). Sanojen tai ilmaisuiden laskeminen ei kuitenkaan välttämättä tuo tutkimukseen mitään merkittävää lisäarvoa, joskus jopa päinvastoin. Haastattelun kaltainen vuorovaikutustilanne on hyvin kompleksinen, ja erilaiset puheen ja toiminnan kehykset vaihtelevat lyhyessäkin ajassa. Tällöin sanojen tai ilmaisujen irrottaminen niiden kontekstista ei välttämättä ole järkevää.

(Salo 2015, 175–176.) Joidenkin aineistojen luonne saattaa olla kvantifioimisille sopivampi, mutta omassa analyysissäni en nähnyt sille tilaa.

Muodostin analyysini samalla tavalla myös kahteen muuhun aiemmin määrittelemääni pääluokkaan eli opettajien ajatuksiin vanhempiin liittyvistä muutoksista sekä muista tekijöistä johtuvista muutoksista.

5 Tutkimuksen tulokset

5.1 Oppilaisiin liittyvät muutokset

Tämä alaluku vastaa erityisesti tutkimuksen ensimmäiseen tarkentavaan alakysymykseen, eli luvussa käsitellään opettajien ajatuksia oppilaisiin liittyvistä muutoksista. Useasti ajatellaan oppilasaineksen muuttuneen viime vuosien, tai oikeammin jo vuosikymmenten, aikana haastavammaksi. Tämän kappaleen tulokset pohjautuvat haastattelussa esitettyyn väitteeseen siitä, että oppilaat olisivat nykyään haastavampia kuin ennen.

Useissa haastatteluissa nousi melko nopeasti esiin, että haastateltavien oli vaikea löytää muutoksia oppilaissa itsessään ja tämän päivän oppilaita pidettiin pääsääntöisesti melko samanlaisina kuin haastateltavien uran alkuvaiheessa. Haastateltavat opettajat halusivat myös usein korostaa, että haastavia oppilaita on ollut yleisopetuksessa koko heidän uransa ajan. Tätä ei ole vaikea uskoa, sillä erilaisille kurinpidon menetelmille on ollut käyttöä paljon pitempäänkin, aina 1800-luvun oppikouluista asti (Saloviita 2014, 18).

Haastateltavat opettajat nostivat esiin kuitenkin joitakin syitä oppilasaineksen muuttumiselle haastavampaan suuntaan. Yksi niistä oli ruutuajan lisääntynyt määrä ja vastaavasti liikunnan vähentynyt määrä sekä niiden vaikutukset oppilaiden keskittymiskykyyn ja vireystilaan.

B: Lapsi sinälläänhän ei oo niinku muuttunu hirveesti, että sitten on tullut vaa näitä ulkoisia tekijöitä jotka ikään ku muovaa sitä lapsen toimintaa. --- Virikkeitä on enemmän, huomattavan paljon enemmän. Lapset on enemmän ruudun ääressä ja pelihommat, siis pihapelihommat on paljon vähempänä. Se taas näkyy sitte jollakin tavalla koulutyössä kans, että viikonlopun jälkeen saattaa olla tosi väsynyttä porukkaa.

C: Sitte se ruutu aika on lisännyt haastavuutta. Sillon ku mä oon ollu pieni niin varotettiin aina ettei saa liian likeltä kattoa tai liian paljon kattoa televisiota. Mutta mä sanosin että aika monella [oppilailla] on sitä että ne on pienestä pitäen sen tabletin kans.

Huolestuttavat tulokset nuorten liikunnan vähentymisestä ja ruutuajan kasvamisesta (Kokko ym. 2015) tukevat opettajien näkemyksiä. Liikunta vaikuttaa tutkimusten mukaan positiivisesti lasten tiedolliseen toimintaan kuten muistiin, tarkkaavaisuuteen ja ongelmanratkaisutaitoihin. Koulumenestyksen ja tiedollisten taitojen lisäksi liikunnan on

tutkittu vaikuttavan myös käyttäytymiseen luokkahuoneessa. Esimerkiksi tehtävään keskittyminen ja oppituntiin osallistuminen on tutkimuksissa ollut helpompaa päivittäistä liikuntaa harrastaville oppilaille. (Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012.)

Toinen haastatteluissa ilmennyt merkittävä muutos oppilaissa on heidän muuttunut suhtautumisensa aikuisiin ja opettajan auktoriteettiin. Haastateltavien mukaan oppilaat ovat nykyisin rohkeampia kyseenalaistamaan vanhempia ihmisiä, ja sen myötä myös opettajia. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että asia nähtiin pääosin positiivisessa valossa.

D: No ne lapset on muuttunu ehkä terveellä tavalla, että ne on semmosia rohkeempia ilmaisemaan itteensä. Että se ei oo semmosta älytöntä herrankuuliaisuutta. Ehkä ne niinku haastaa enemmän aikuisia.

D: Että saadaksesi [oppilailta] sen "rispektin" sun pitää se ansaita. Että se ei vaan tuu siitä että sanot että oot opettaja, vaan sun pitää pistää ittees sillain likoon. Opettaminen on kokovartalotyötä. Että sää et voi siitä ulkoistaa ittees. Ja ne [oppilaat] niin kauan sua kaivaa että ne löytää susta sen ihmisen ja niillä on oikeus siihen.

Lasten ja aikuisten välisen suhteen voidaan nähdä muuttuneen vähitellen. Niin sanotussa porvarillis-patriarkalisessa perhekäsityksessä lasten on ajateltu olevan avuttomia ja aikuisen tehtävänä on ollut tarjota hoivaa ja suojaa lapselle. Varsinkin jälkimmäinen pitää toki paikkansa suurilta osin edelleen, mutta ennen lapsen ja aikuisen välillä oli ankarampi alistussuhde. Lapsi nähtiin kokonaisuudessaan vanhempiensa omaisuutena. Nykyisin lapsilla on enemmän oikeuksia ja heidät otetaan mukaan päätöksentekoon. (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 119.) 90-luvun alussa voimaan astunutta YK:n lapsen oikeuksien sopimusta voidaan pitää merkittävänä käänteenä lapsuuden historiassa. Sopimuksessa lapsen oikeuksiin määritellään muun muassa vapaudet mielipiteisiin ja ajatuksiin. Lisäksi lasta tulee kuulla häntä koskevissa asioissa. (Lapsen oikeuksien sopimus, artikkelit 12–14.) Viime vuosikymmenten aikana on puhuttu paljon lasten osallisuudesta, millä tarkoitetaan lasten mahdollisuuksia olla mukana määrittämässä ja toteuttamassa kaikkea sitä työtä jota heidän etujensa turvaamiseksi tehdään. Lapsilla tulisi siis olla mahdollisuus tulla kuulluksi yhteisöissään, joita ovat esimerkiksi koulut, päiväkodit ja asuinalueet. (Oranen 2008, 7–9.) Haastateltujen opettajien kertomasta voi päätellä, että lasten on ollut nykyään luontevampaa osallistua keskusteluun ja tuoda esiin mielipiteensä kun ilmapiiri siihen on ollut suotuisampi.

Kaikissa haastatteluissa opettajat nostivat keskeisimmäksi oppilaisiin liittyväksi muutokseksi sen, että nykyisin yhä useammin oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat on sijoitettu osaksi yleisopetusta. Tämän niin sanotun inklusioajattelun ajateltiin olevan merkittävin syy siihen, miksi oppilasaineksesta on tullut haastavampaa. Aiheen merkittävyys ilmeni esimerkiksi siten, että joissakin haastatteluissa opettajat alkoivat puhumaan suoraan inklusiosta heti ensimmäisen väitteen kuultuaan. Vaikka en tehnytään aineistossa ilmenevistä merkitysyksiköistä varsinaista kvantifiointia, oli inklusio varmasti mainituimpien sanojen kärkipäässä.

A: Oppilasaines on haastavampaa. Paljon on erilaista tuommosta erityisen tuen tarvetta. Ennen oli yks kenties, aivan alkuvaiheessa oli kenties yks semmonen haastavampi lapsi luokalla, mutta nyt on ehkä semmonen viis kuus. Jos on 20 oppilaan luokka.

C: No se inklusiohan on sitä että niitä hankalimpia lapsia ei saada heille soveliaaseen ympäristöön. Eli mulla on täällä Asperger-lapsia, on ollu hahmotushäiriöisiä, on ADHD-tyyppisiä ja mulla on semmosia jotka on hirveen heikkoja.

Suomessa inklusioajattelu on muuttunut konkreettisemmaksi vuonna 2010 tehdyn perusopetuslain erityisopetusta koskevan muutoksen myötä. Lakimuutoksen keskiössä olivat esimerkiksi varhainen tuki ja ennaltaehkäisevät toimintatavat. Lakimuutoksen myötä perusopetuksen opetussuunnitelmaan tehtiin muutoksia erityisopetuksen osalta ja esimerkiksi tuen kolmiportainen malli otettiin käyttöön. (Opetushallitus 2010.) Lakimuutoksen ja inklusion välillä voidaan nähdä se yhteys, että muutoksen myötä oppilaiden ongelmiin pyritään tarttumaan jo yleisopetuksessa kun aiemmin painopiste tukea tarvitseville on ollut erityisopetuksessa (Laatikainen 2011, 22). Kolmiportaisessa tuessa oppilaat pyritään pitämään matalammalla tuen tasolla mahdollisimman pitkään (Takala 2010, 22–23). Tämä johtaa käytännössä siihen, että yleisopetuksessa oleville oppilaille on laaja kirjo erilaisia oppimisvaikeuksia.

Inklusion vaikutukset opettajan työhön näkyivät haastatteluissa erityisesti opettajien kokemuksina työmäärän kasvamisesta. Kun luokassa on paljon erilaisia oppijoita, suunnitteluun ja erityisten tarpeiden huomioimiseen täytyy käyttää paljon aikaa.

D: No mä en tiä onko se välttämättä rikkaus että kaikki oppilaat on [inkluusion myötä] keskuudessamme. --- Siinä on hirveesti töitä, että millä perusteilla ne [oppilaat] koittaa integroida tämmöseen yleisopetuksen luokkaan.

A: Myös tiettenkin suunnittelua pitää miettiä tosi tarkasti. Just se että minkälaisia tehtäviä annetaan kun on erilaisia oppijoita.

Opettajien ajatukset työmäärän lisääntymisestä on helppo ymmärtää, sillä erilaisten oppijoiden huomioiminen aiheuttaa lisätyötä monin tavoin. Ensinnäkin opettajan tulee huolehtia kaikkien opetussuunnitelmassa mainittujen tukitoimien toteuttamisesta. Nämä tukitoimet pitävät sisällään muun muassa erilaisten suunnitelmien tekemistä, pedagogisten keskustelujen käymistä ja opetuksen eriyttämistä. Töitä tukitoimien eteen tehdään sekä yksin että muiden kasvatuskentällä työskentelevien tahojen kanssa. Lisäksi yhteydenpidon merkitys vanhempiin korostuu kun oppilaalla ilmenee tarve tukitoimille. Tukitoimien määrä ja laatu riippuu siitä mille kolmiportaisen tuen tasolle oppilas on sijoitettu. (Opetushallitus 2014, 61–63; Takala 2010, 21–22.) Inklusiosta johtuvan kokonaistyömäärän lisääntyminen on tietysti riippuvainen paljolti siitä, kuinka monta erityisiä tukitoimia tarvitsevaa oppilasta luokalla sattuu olemaan.

Erilaisten oppijoiden läsnäolo yleisopetuksessa näkyy opetustilanteissa ja sillä on vaikutuksia myös oppilaisiin. Opettajat nostivat esiin tilanteita, joissa he joutuvat huomioimaan erityistä tukea vaativia oppilaita ikään kuin muiden kustannuksella. Tämä johtaa siihen, että jotkut oppilaista joutuvat odottelemaan luokassa pitkiäkin aikoja, tai tekemään tehtäviä enemmän itsenäisesti. Inklusion myötä luokassa on myös paljon keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita, minkä takia samat opetusmenetelmät eivät sovi kaikille. Esimerkiksi hiljainen työskentely omalla paikalla on yhä useammalle nykyään haastavaa.

A: Se näkyy ensinnäki tietysti semmosten kohalla jotka on enemmän vielä vähän jos voi puhua niinku perinteisiä koululaisia joilla ei oo semmosta muutosta siinä olemisessa näkyvissä niin he joutuu paljon oottelemaan. He tekee enemmän ehkä yksinkin joskus tehtäviä. Toki heihinkin ehtii panostaa, mutta nämä vikkelämmät, nopeammat ja touhukkaammat tyypit vie tietysti opettajan energiaa paljon.

C: Nykyään haastavuutta on ehkä siinä paikallaan pysymisessä ja semmosessa niinku ylivilkkaudessa. --- Esimerkiksi sadun kuunteleminen voi olla vaikeampaa.

Opettajat ovat olleet tietynlaisessa painetilanteessa erilaisten opetusmenetelmien käyttämisen suhteen etenkin kun luokassa on alkanut olla yhä enemmän tukea tarvitsevia oppilaita. Perinteisessä opettajalähtöisessä opetuksessa kaikki oppilaat etenevät samaan opettajan määrittämään tahtiin; oppitunnit koostuvat esimerkiksi luennoinnista ja kysymyksistä sekä oppilaille annettavista itsenäisesti suoritettavista tehtävistä. Tällainen perinteinen tapa on katsottu erityisen toimimattomaksi oppilaille joilla on haasteita oppimisessa tai käyttäytymisessä. Opetusta on pitänyt siis muokata enemmän oppilaskeskeiseen suuntaan. Tämä tarkoittaa muun muassa yksilöllisten oppimistavoitteiden tekemistä, tehtävien eriyttämistä ja projektiluontoista työskentelyä. (Saloviita 1999, 130–133.) Perinteiseen opettajajohtoiseen työskentelyyn totuneille kokeneille opettajille opetustyylin kokonaisvaltainen muutos on varmasti aiheuttanut paljon työtä ja suhtautuminen muutokseen on saattanut olla senkin takia negatiivinen.

Haastateltavat pitävät inklusiota negatiivisena asiana etenkin silloin, jos sen toteuttamiseen ei ole riittävästi resursseja. Resurssien puute näkyy esimerkiksi erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien liian vähäisenä määränä suhteessa oppilaisiin sekä luokkakokojen kasvamisena. Tällaisissa tilanteissa opettajat pitivät inklusioajattelua vahingollisena myös oppilaita kohtaan.

B: Tietyllä tavalla kaikki oppilaat on inklusion myötä tässä samassa ryhmässä ja se aiheuttaa sitten omat haasteensa. Sekin miksei toimisi hyvin toteutettuna ja suunniteltuna ja riittävän tuen kanssa. Mutta niinku Oulun kaupungissa esimerkiksi ei oo riittävästi erityisopettajia. --- Meillä on nyt yli 300 oppilasta ja yksi erityisopettaja.

C: Musta niinku lapsilla sais olla, että kun aina sanotaan että ne on kaikki täällä kotiluokassaan, niin heille pitäis saada apua. Mutta kun luokkakokoja suurennetaan eikä avustajia saa. Mun mielestä se on lapsille väärin, että ne ei voi olla semmosessa omalla tasolleen räätälöidyssä paikassa.

Useissa suomalaisissa kunnissa resurssipula estää inklusion toteutumisen suunnitellulla tavalla ja erityisen tuen tarvitsevia oppilaita on sijoitettu yleisopetukseen ilman riittäviä tukitoimia. Oma vaikutuksensa on ollut myös vuonna 2010 voimaan astuneessa laissa, jossa säädettiin kunnan peruspalvelujen saamista valtionosuuksista. Uuden lain mukaan kunnat eivät saaneet enää yksilöllistä ja korotettua valtionapua erityisluokkasiirroista. Aiemmin kunnat hyötyivät taloudellisesti erityisoppilaaksi luokittelemisesta, mikä saattoi toimia

houkuttimena erityisluokkasiirtoihin ja sen myötä valtionapujen kalastelemiseen. (Hakala & Leivo 2015, 17–18.)

Opettajat nostivat esiin myös joitakin inklusioon liittyviä myönteisiä asioita. Inklusion ajateltiin aiheuttavan muutoksia opettajan työhön, mutta se pitäisi nähdä myös positiivisena haasteena. Opettajien vastauksissa ilmeni jollain tapaa ammattiyllpeydestä kiinnipitämistä, jolloin inklusio nähtiin vain yhtenä asiana josta ammattikasvattajan on selviydyttävä.

A: Mutta onhan se totta kai hienoa kun itse havaitsee sen että hei mulla on näin monenlaisia oppijoita, että mä voin antaa tällöisiä tehtäviä. Että ei yritäkkää vetää millää samalla kaavalla tätä koko porukkaa. --- Tietäähän sitä jo itekin jotain, että on pakko ottaa asioista selvää. Täytyy kiinnostua ja kokee jopa haastavana semmosen --- Pääsääntöisesti tuntuu, että on ihan mielenkiintosta kun on joku haaste siellä.

D: Totta kai se asettaa haasteita, mutta sen takia me ollaan ammattikasvattajia. Se [inklusio] on mun mielestä asia mikä pitää hyväksyä. Sen kans pitää tulla sinuksi ja kans pitää pärjätä.

Opettajien suhtautumista inklusioon on tutkittu paljonkin, mutta suuri osa tutkimuksista on tehty aikana jolloin inklusiota ei Suomessa toteutettu samaan tapaan kuin nykyään. Minna Pinola (2008) on määritellyt tutkimuksessaan kolme eri suhtautumistapaa inklusioon. Myönteisesti suhtautuvilla on usein kokemuksia onnistuneesta inklusiosta mutta he myös tunnustavat tosiasiat; tukitoimia tarvitaan ja niiden toteuttaminen ei aina onnistu yksin. Kielteisesti suhtautuvilla on myös kokemuksia inklusiosta, mutta kokemukset eivät ole olleet onnistumisia. Kielteisesti suhtautuva näkee luokkaan sijoitettavan erityisoppilaan vain lisätyönä ja kokee olevansa olosuhteiden uhri. Lisäksi on neutraalisti suhtautuvia opettajia joita yhdistää inklusiokokemusten puute ja mielipiteiden perustuminen kuulopuheisiin. (Pinola 2008, 47.)

Mainitun kaltaisia suhtautumistapoja saattoi huomata myös tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista. Olkoonkin, että neutraalia suhtautumista eli inklusiokokemuksen puutetta tuskin pystyi tämän tutkimuksen kohderyhmästä havaitsemaan, mikä lienee nykyään harvinaista nuorempienkin opettajien kohdalla. Tutkimuksien mukaan opettajan suhtautumisella on kuitenkin keskeinen vaikutus siihen, kuinka onnistunutta inklusiota luokassa voidaan toteuttaa (Hastings & Oakford 2003).

5.2 Vanhempiin liittyvät muutokset

Tässä alaluvussa vastataan erityisesti tutkimuksen toiseen alakysymykseen eli oppilaiden vanhemmissa näkyviin muutoksiin. Vanhempiin liittyviä muutoksia lähestyttiin tässä tutkimuksessa kahden erilaisen julkisessa keskustelussa ilmenneen väitteen kautta. Ensimmäiseksi kasvatusvastuun on useasti katsottu siirtyneen yhä enemmän kodeista koululle, ja toiseksi oppilaiden moninaistuvien perhetaustojen on väitetty vaikeuttavan opettajan työtä.

Moni opettajista halusi huomauttaa toimineensa jossain määrin haastavien vanhempien kanssa työuransa alusta saakka. Haastateltavat olivat kuitenkin kaikki ainakin osittain sitä mieltä, että koululla on enenevässä määrin kasvatusvastuuta. Suhtautuminen vanhempiin liittyviin muutoksiin oli kokonaisuudessaan varsin vaihtelevaa. Osa opettajista ei nähnyt muutosten olevan kovinkaan merkittäviä, ja olivat muutenkin vanhempien osalta kovin niukkasanaisia. Toisaalta taas esimerkiksi yhdessä haastattelussa opettaja aloitti vanhemmista puhumisen tiukkaan sävyyn jo ennen kuin haastattelu varsinaisesti eteni kyseiseen aiheeseen.

Opettajat nostivat useita vanhempiin liittyviä muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet opettajan työhön heidän uransa aikana. Opettajien kertoman perusteella kasvatusvastuun siirtyminen kouluihin näkyy opettajan työssä siten, että vanhemmilla on yhä useammin toiveita ja jopa vaatimuksia kasvatuksellisiin tehtäviin liittyen. Yhteydenpito opettajiin on lisääntynyt vanhempien suunnalta ja monesti asiat ovat luonteeltaan sellaisia, joita opettajat eivät pidä koulun tai opettajan tehtävinä.

D: Sitten nakitetaan semmoset, saako kiroilla, semmoset paskahommat nakitetaan sitten opettajalle, että "voisko opettaja hoitaa tän nii me voitais sitten viettää laatuaikaa kotona?" --- "Kyllä opettajalta kysyy valtavasti semmosta ammatillista otetta että vanhemmille osoittaa sen, että mistä sen opettajankin rajat kulkevat. Että minkälaisia palveluita voi edes odottaa. Ja minkälaisia ei varsinkaan.

B: Yhteydenpito vanhempiin on lisääntynyt. Sähköinen yhteydenpito puhelimella. Vaatimustaso on vanhempien suunnalta välillä tosi kova. --- Oletetaan että opettaja hoitaa kaikki asiat lähestulkoon.

Vastuu kasvatuksesta vaikuttaa siirtyvän vanhemmilta opettajille monin eri tavoin. Siinä missä jotkut vanhemmat luopuvat mielellään lähes kaikista kasvatustehtävistä, toiset pyrkivät eroon vain ehkä heidän mielestään vaikealta tuntuvista asioista. Jotkut taas vaativat tiettyjen

yleensä kotona opittavien asioiden vahvistamista vielä koulussa. Yhteisenä tekijänä näille kaikille näyttäisi olevan erilaiset käsitykset koulun mahdollisuuksista toimia kasvattajana. Opettajien mielestä vanhemmilla on epärealistisia käsityksiä opettajan työstä ja etenkin yksittäiseen oppilaaseen käytettävissä olevasta ajasta ja huomiosta.

Kasvatuksellisten asioiden hoitamisen lisäksi vanhemmat vaativat opettajalta myös enemmän opetuksen eriyttämistä oman lapsen edun ja parempien oppimistulosten saavuttamiseksi. Opettajien kertoman mukaan vanhemmat eivät usein huomaa sitä tosiasiaa, että opettajan on huolehdittava myös muista luokan lapsista ja heidän oppimisestaan. Lisäksi vanhemmat näkevät usein oman lapsensa vahvuudet ja korostavat niitä, kun taas opettaja huomaa myös oppilaan heikommat osa-alueet ja pyrkii tukemaan niissä. Paitsi että opettajalta vaaditaan uudenlaisia "palveluita", osa vanhemmista on myös tehnyt oletuksen opettajan tavoitettavuudesta lähes ympärivuorokautisesti.

D: Eihän voi toimia sillälaililla että jätetään tiiäkkö 99 lammasta selän taakse ja sitten omistaudutaan sille yhdelle "einsteinille". Että siinä on kans töitä että saa ne vanhemmat sen käsittämään. Että esimerkkinä vaikka, että joku toivoo, että voisko opettaja räätälöidä meidän Fannille jotain erityisiä tehtäviä kun Fannihan on ekalla ja lukee jo Dostojevskin koottuja. --- Sitte mää sanoin että "tää koulu tarjoaa haasteita kaikille, että Fannillekin on haaste se että hän oppis huolehtimaan tavaroistaan.

B: Että ei ennen soitettu opettajalle... Kun tuon luokan oven laitto kiinni niin ei sinne oikeestaa kukaan kotiin soittanu. Ei tarvinnu vastata Wilma-viesteihin ja näin. Sehän on hyvä asia toisaalta että pidetään kotiin yhteyttä. Mutta oletetaan että opettaja on niinku online 24 tuntia.

Opettajien kertoman mukaan vanhemmille on nykyään vaikeampi antaa ohjeita kasvatukseen. Vaikka vanhemmat pyytävät opettajilta usein kasvatuksellisiin tehtäviin liittyvää apua, sitä on opettajien näkökulmasta haastavaa tarjota ohjeiden muodossa. Vanhemmat odottavat mieluummin opettajan hoitavan kasvatusasian itse alusta loppuun.

A: Sillon [työuran alussa] ku opettaja anto jonkun kasvatusohjeen nii se ehkä saatettiin ottaa vähän vakavammin. Ja oltiin niinku aivan ehdottomasti siitä samaa mieltä. Nykyään täytyy hyvin tarkkaan miettiä että antaako ylipäätänsä kasvatusohjeita vanhemmalle, vai kertooko vaan faktat että "näin on tapahtunut" --- Ollaan [vanhempina] paljon aggressiivisempia antamaan kommenttia. Osa ottaa aivan semmosen, oon kuullu jonku käyttävän termiä "teflonpinta". Että myöntää kaiken mutta

ei oikeestaan tartu siihen [asiaan] sitten kotona enempää. Ehkä voi sanoa että noin puolessa tapauksista keskustellaan kotona ja koitetaan kasvattaa.

B: --- Ihan tällöinen esimerkki että vanhempainkeskustelussa vanhemmat toivoi, että enkö minä [opettajana] nyt voisi sanoa tälle heidän lapselleen että tulis pyörällä kouluun että ehtisi harrastuksiin, kun minun esimerkin voimasta aamupalat on muuttunu ja puheet on vaikuttanu.

Opettajien kertomuksista ilmenee, että opettajaa edelleen pidetään auktoriteettina, ja joissain tapauksissa opettajan puheita käytetään myös argumentteina kotikasvatuksessa. Samaan aikaan opettajan on kuitenkin vaikea antaa kotiin sellaisia ohjeita ja toimintamalleja, jossa vanhemmat ottaisivat päävastuun jostain kasvatuksellisesta asiasta. Haastateltujen näkemyksen mukaan sen sijaan että vanhemmat ottaisivat opettajien kasvatusohjeita vastaan, he mieluummin toivovat ongelmien ratkaisemista koulussa opettajan toimesta.

Opettajat nostivat esiin omia näkemyksiään siitä, miksi kasvatusvastuuta siirretään kodeista kouluihin. Osalla haastatelluista opettajista oli selkeämpi mielipide syistä kasvatusvastuun siirtymisen taustalla kuin toisilla, mutta silti opettajien nimeämät syyt olivat keskenään melko samankaltaisia. Opettajien vastauksissa nousi toistuvasti esiin vanhempien lisääntynyt kiire ja sen vaikutukset jaksamiseen.

B: [Kasvatusvastuun siirtymiseen vaikuttaa] se sama asia kuin täällä koulumaailmassakin että kiire. Vanhemmat on varmasti tiukoilla omissa työpisteissään.

A: Eivätkö he vaan yksinkertaisesti osaa, jaksa, ehdi. Eikö heillä oo omaa pitkäjänteisyyttä, koska sehän on raskasta hommaa. Ensin teet päivän töitä ja sitten lähet kasvattaa tenavia.

Kiireen merkitystä perheiden ajankäytössä on tutkittu esimerkiksi Väestöliiton teettämässä Perhebarometreissä. Hieman yllättäen tutkimuksen mukaan kiireen kokeminen on vähentynyt kouluikäisten lasten perheissä 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Kiireen kokeminen on kuitenkin riippuvainen hyvin monista eri tekijöistä kuten työpäivien pituudesta, lasten lukumäärästä ja iästä sekä vanhempien tulotasosta. Perhebarometrin mukaan jatkuvaa kiirettä kokivat erityisesti vanhemmat joilla oli useampi pieni lapsi ja jotka sijoittuivat pienituloisten ryhmään. (Miettinen & Rotkirch 2011, 22, 28–31.) Opettajien kohtaamiin kiireisiin vanhempiin voi vaikuttaa siis esimerkiksi millaisilta asuinalueilta kouluun tulee oppilaita.

Vastauksissa nostettiin syyksi myös vanhempien tietynlaista yliholhoavaa suhtautumista omiin lapsiinsa. Tällaisessa ajattelussa vanhemmat eivät halua tuottaa lapsille pettymyksiä, vaan mieluummin valitsevat helpommalta vaikuttavan “mukavan aikuisen” roolin.

D: No se [kasvatusvastuun siirtyminen] johtuu ehkä siitä että ne vanhemmat ei jotenkin niinku kestä sitä että ne joutuu aiheuttamaan pettymyksiä sille lapselle. Joutuu sanomaan “ei” ja olemaan siis aikuisia ihmisiä ja toisin sanoen tarvittaessa aika ikäviäkin. Ku ois niin kiva olla koko ajan semmonen mukava ihminen. --- Ne [vanhemmat] toivois ettei siitä lapsesta ois mitään vaivaa. Ne [lapset] saa olla vaivaksikin. --- Jokainenhan meistä selviää niistä hyvistä päivistä itsekseenkin, mutta kun meidän aikuisten tehtävä ois antaa se malli miten niistä hankalista päivistä pääsee. Ja se ei aina auta että se homma delegoidaan opettajalle.

Vanhempien toiminnassa voidaan nähdä erilaisia yhteiskunnallisia suuntauksia. Yhä enemmän kasvatusvastuuta koululle siirtävät vanhemmat voidaan liittää tällä vuosituhannella julkisessa keskustelussa paljon esillä olleeseen huoleen vanhemmuuden katoamisesta. Perheprojektien dokumentointeja tutkinut Ella Sihvonen (2016, 72–86) on löytänyt nykyvanhemmuuden kuvauksista samantapaisia piirteitä kuin haastatellut opettajat. Nykyvanhemmuutta on kuvattu epävarmaksi, hauraaksi ja uusavuttomaksi. Myös Sihvosen tutkimuksissa yhteiskunnan ammattilaisten merkitys kasvatusvastuussa on noussut esiin. Sihvosen mukaan kadonnut vanhemmuus muodostuu muun muassa vanhempien epäluottamuksesta omiin kykyihin sekä heidän sisäisten voimavarojen tiedostamattomuudesta.

Toisena suuntauksena opettajien haastatteluissa ilmenee vanhempien kasvanut vaatimustaso koulutusta ja nimenomaan oman lapsen oppimista kohtaan. Ilmiölle voi olla useita eri selityksiä, mutta isossa kuvassa taustalla voidaan nähdä arvomuutokset suomalaisessa yhteiskunnassa. Modernin ajan taittuessa postmoderniin yksilökeskeiset arvot ovat nousseet suomalaisessa yhteiskunnassa ja yhteisökeskeiset arvot ovat vähitellen väistyneet. (Kärki 2015, 69.) Sen sijaan että vanhemmat toivoisivat hyvää ja tasa-arvoista koulutusta kaikille, voi nykyään olla yhä yleisempää korostaa juuri oman lapsen yksilöllistä kehittymistä. Opettajan auktoriteetin hyödyntäminen kasvatuksessa voidaan nähdä osana kehitystä jossa vanhemmuuden asiantuntijoiden määrä on lisääntynyt ja asiantuntijatietaa on tarjolla paljon. Tämän takia vanhemmissa ilmenee tiettyä levottomuutta hyödyntää kaikkea mahdollista asiantuntijuutta oman lapsensa kehityksen vahvistamiseksi. (Sihvonen 2016, 76.)

Haastatelluista opettajista erityisesti kokeneimmat kertoivat, että pitkä työura on tuonut varmuutta vanhempien kanssa toimimiseen. Omissa linjauksissaan tulee olla riittävän jämäkkä, jotta viesti ymmärretään myös kotona.

C: Sitte kun on tämmönen vanha, ei oo enää nuoriso- vaan muoriso-osastoa, niin [vanhemmat] jopa kuuntelevatkin. Tietenkin on enemmän tuota kokemustakin nii voi hyvin sanoa vanhemmille että mistä nyt on, mää sanon aina suoraan, että mistä nyt on kyse. Eli ei tarvi enää kierrellä ja kaarrella.

Oppilaiden moninaistuvat perhetaustat on nostettu usein esille syyksi sille, miksi opettaja joutuu ottamaan vastuuta myös kasvatuksellisista asioista. Moninaistuvilla perhetaustoilla viitataan siihen, että niin sanotulle ydinperhemallille on nykyisin useita muita vaihtoehtoja. Lisäksi oppilailla on aiempaan verrattuna hyvin erilaisia lähtökohtia esimerkiksi yleistyneen maahanmuuton seurauksena.

Haastateltavat näkivät perhetaustojen moninaistumisen vaikuttavan opettajan työhön lähinnä lisääntyneiden avioerojen aiheuttamina seurauksina. Kun lapsi on esimerkiksi vuoroviikoin eri kodissa, aiheuttaa se useita haasteita joihin myös opettaja joutuu työaikaansa käyttämään. Nämä haasteet liittyvät usein käytännön asioihin, kuten siihen, kummalle vanhemmalle ilmoitetaan ensin koulussa tapahtuneesta tapaturmasta tai vahingosta. Yleisenä esimerkkinä haasteesta oli myös tavaroiden unohtuminen “väärään” kotiin. Kahdessa kodissa asuminen saattaa olla myös emotionaalinen haaste etenkin pienemmille oppilaille.

A: Ehkä heillekin [lapsille] ois helpompi jos aina yhdessä paikassa asustais, niin ei ois esimerkiksi kymmenet eri luistimet oltava ja kahet eri sukset joka paikassa. Ihan jo kommunikaatio-ongelmienkin takia.

D: Ja näkyyhän se sillä tavalla, että varsinkin ykkösluokassa kun oppilaalla on ne siirtymäpäivät huoltajalta toiselle, niin maanantain ne itkee sitä isää jonka luona ne on ollu sen edellisen viikon. Että oppilaillehan se on ennen kaikkea haaste.

Vanhempien avioerosta johtuva asumisjärjestelyjen muutos ja mahdollinen uusperheen muodostuminen on lapselle stressaavaa, sillä se vaatii sopeutumista uusiin olosuhteisiin ja mahdollisesti myös uusiin ihmisiin. Tutkimuksen mukaan uusperheissä tai yksinhuoltajan kanssa asuvat lapset kohtaavat enemmän ongelmia kuin naimisissa olevien biologisten vanhempien kanssa asuvat. (Amato 2005, 80.) Lisääntyneistä avioeroista puhuttaessa on huomautettava, että avioerot Suomessa lisääntyivät reilusti etenkin 90-luvun taitteen jälkeen,

mutta 2000-luvulla vuosittaisten erojen lukumäärä on pysynyt suunnilleen samana. Siitä huolimatta Suomen avioerojen määrä on ollut Euroopan unionin korkeimpia tällä vuosituhanella. Lisäksi on merkittävää, että avioliiton sijaan monet vanhemmat asuvat nykyisin avoliitossa, ja niissä tapahtuvia eroja ei ole tilastossa mukana. (Väestöliitto 2018; Tilastokeskus 2017.)

Avioerotilanteet vaikuttavat paitsi oppilaiden asumisjärjestelyihin, myös siihen, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö ylipäänsä toimii. Monesti avioerotilanteet ovat riitaisia ja niihin saattaa liittyä useampi aikuinen. Tällöin opettajan voi olla vaikeaa saada vanhemmat toimimaan yhteistyössä lapsen kasvatuksen eteen.

C: No sitten on tietenkin nämä, että mulla on ollu keskustelussa kaksi isää ja äiti, vain koska äitipuoli oli töissä ja se ei päässy. Eli saatan keskustella niinku kolmen vanhemman kanssa. Joskus on ollu neljäkin. Sitten vanhemmat on eronnu vasta ja riitasesti, ja sitten meillä on ollu kaks keskustelua. Silloin oli semmosia keskusteluja, että mää muistutin että kyllä teillä joskus on ollu ihan hauskaa keskenänne jokunen vuosi sitten. Että siitä on tää lapsikin tullu siihen sitte. Että pitäis teidän pystyä [yhteistyöhön], kun molemmat rakastaa sitä lasta.

Tutkimuksissa avioeron jälkeen yhteishuoltajuuteen päätyneet vanhemmat ovat korostaneet järjestelyiden toimivuuden kannalta tärkeimpinä asioina herkkyyttä kuunnella lapsen tarpeita sekä vanhempien keskinäisen neuvonpidon onnistumista. Onnistumiseen vaikuttaa myös se, että lapsella on ollut läheinen suhde kumpaankin vanhempaan jo ennen eroa. (Silvén 2005, 424.)

Haastateltavat opettajat työskentelivät yhtä opettajaa lukuun ottamatta sellaisilla alueilla, joissa lisääntynyt maahanmuutto ei ole juurikaan näkynyt. Haastatteluista opettajista yksi on nähnyt lisääntyneen maahanmuuton vaikutukset työssään, mutta ei pitänyt asiaa erityisesti opettajan työtä vaikeuttavana asiana. Haastattelussa hän nosti esiin ainoana merkittävänä vaikutuksena kielelliset eroavuudet, jotka saattavat aiheuttaa vaikeuksia kommunikaatiossa. Yhteisiin keskustelutilaisuuksiin tulkki on joskus ehdottoman tärkeä, toisinaan taas maahanmuuttajavanhempien kanssa pärjää mainiosti englannin kielellä.

Alueellisilla tekijöillä nähtiin olevan merkitystä muutenkin kuin maahanmuuttajien määrän kannalta. Haastateltavien opettajien mukaan erilaisten sosiaalisten ongelmien määrä on voimakkaasti riippuvainen asuinalueesta. Kaikki haastateltavat opettajat pitivät oman

koulunsa aluetta varsin hyvänä, ja nimesivät nopeasti jonkun toisen alueen, jossa heidän mukaansa asiat ovat lasten kotioloissa paljon huonommin.

Alueellisesta eriytymisestä on vähitellen tullut yleinen puheenaihe myös Suomessa. Ihmisten vapaus asuinpaikan valintaan on nähty näennäisenä, vain varakkaiden oikeutena. Sosioekonomisesti hyväosaisten keskittyminen tietyille alueille vaikuttaa taas muiden ryhmien asumiseen. Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen ovat keskenään kytköksissä. Eriytyminen voidaan nähdä monimutkaisena yhteiskunnallisena prosessina, johon vaikuttaa monet päätökset ja yleiset asenteet muun muassa yhteiskunta-, kunta-, koulutus- ja työvoimapolitiikan saralla. (Riitaoja 2010, 138, 149.)

Opettajat korostivat, että oppilaiden moninaistuvat perhetaustat eivät useimmiten vaikeuta opettajan työtä. Monesti esimerkiksi avioerot sujuvat niin, että vanhemmat ovat osanneet selittää erotilanteen hyvin lapselle ja tämä saattaa nähdä tilanteen täysin luontevana. Myös koulun erilaiset tukiverkostot ovat kehittyneet niin, että oppilaiden muuttuviin perhetilanteisiin pystytään reagoimaan ja puuttumaan aiempaa paremmin.

A: Mutta sitten on perheitä, että jos ajatellaan että viikko toisella ja viikko toisella asuu, niin se ei yhtään vaikuta lapsiin ja vanhemmat ovat hienosti hoitaneet sen asian. Että on kaks eri taloutta missä ollaan ja se ei oo negatiivinen asia.

C: Ja sitten lastensuojelu aina välillä soittaa kun on tehty tämä [lastensuojelu-]ilmoitus ja kysyy että miten se näkyy koulussa. Ja ovat käyneet haastattelemassa lasta täällä niin sanotussa neutraalissa ympäristössä. --- Mutta että kyllä niitä [vaikeita perhetilanteita] on ollu ennenkin. Mutta nykyään ne otetaan niinku tarkemmin. Että kun huomataan niin siihen pitää heti reagoida.

Haastateltavat löysivät lisäksi myös hyviä puolia oppilaiden moninaistuviin perhetaustoihin liittyen. Kun luokassa käsitellään negatiivisiakin asioita, oppilaat oppivat suhtautumaan niihin luontevammin osana elämää. Haastatteluissa ilmeni näkemys, jonka mukaan koulua ei voida edes ajatella erilliseksi muusta elämästä, mikä taas näkyy siten, että myös kaikki elämän ongelmat on oltava läsnä koulumaailmassa.

D: Ja sillan jos on oikein akuutti se tilanne niin me puhutaan se täällä luokassa yhdessä. Että koulu ei oo mistään muusta elämästä erillään oleva saareke, että ne kaikki asiat on myös täällä. Ja sitten ku me ollaan puhuttu se asia, niin oppilaat saa

kertoa jos niillä on jotain omia kokemuksia vaikka siitä että mitä on olla avioerolapsi. Että ne voi peilata toisiinsa. Ja sitten me jatketaan siitä.

5.3 Muihin tekijöihin liittyvät muutokset

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuksen kolmanteen tarkentavaan alakysymykseen, eli esitellään kokeneiden luokanopettajien ajatuksia opettajan työhön vaikuttavista tekijöistä, jotka eivät suoranaisesti liity muutoksiin oppilaissa tai vanhemmissa. Tulosluku pohjautuu haastattelussa esitettyihin väitteisiin siitä, että opettajan työtehtävät ovat lisääntyneet työuran aikana, ja työ on sen myötä muuttunut kuluttavammaksi sekä stressaavammaksi. Tulosluvun keskeisenä tarkoituksena on nostaa esiin opettajien ajatuksia siitä, minkälaisista tekijöistä opettajan lisääntynyt työmäärä lopulta muodostuu, ja miten he niihin tekijöihin suhtautuvat.

Kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että luokanopettajan työtehtävät ovat lisääntyneet heidän työuransa aikana. Myös aiemmat tutkimukset tukevat näkemystä. Esimerkiksi Työterveyslaitoksen teettämässä Kunta10-tutkimuksessa yli puolet tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista tunsivat työmäärän nousseen yli sietokyvyn. Osuus oli suurin tutkimukseen osallistuneista julkisen sektorin ammattaisista. (Työterveyslaitos 2016.)

Kun kokeneet opettajat kertoivat heidän työuransa aikana tulleista uusista työtehtävistä, oli huomattavaa, että oikeastaan yksikään näistä työtehtävistä ei lopulta johtunut suoranaisesti oppilaista tai vanhemmista. Useampi haastateltava puhui “ulkoa päin” tai “ylhäältä päin” tulleista uusista vaatimuksista. Näillä ilmaisuilla viitattiin erilaisiin hallinnollisiin uudistuksiin. Poliitikkojen ja opetusalan viranomaisten tekemät päätökset heijastuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ja muihin Opetushallituksen laatimiin opetusta määrittäviin asiakirjoihin. Jotkut haastatelluista puhuivat myös kaupungin vaatimuksista, millä viitataan esimerkiksi kunnalliseen opetussuunnitelmaan.

C: Kyllä ennenkin vihkoja korjattiin ja siihen meni aikaa, mutta että semmonen niinku turha sälä mikä tulee tuolta viraston puolelta, tulee niinku ylhäältä päin. Semmosia että “nyt pitää raportti antaa tästä ja nyt pitää osallistua siihen ja siihen, ja tää ois pitäny olla viime viikolla jo”. Siis semmosta kaikkea ylimäärästä painetta.

Yleinen ajattelutapa haastateltavien keskuudessa oli, että varsinaiseen opetustyöhön ja sen suunnitteluun liittyvä työmäärä on edelleen kohtuullista. Ongelmana tuntuu enemmänkin olevan uudet velvoitteet, jotka vaativat opettajaa tekemään tiettyjä asioita määrättyllä tavalla.

Uusien velvoitteiden takana on monissa tapauksissa opetussuunnitelmauudistukset tai erilaiset hankkeet joihin koulu tai kunta on päättänyt osallistua. Uudet käytänteet ja niiden soveltaminen vaatii opettelua, mikä taas vie aikaa. Samaan aikaan kun uusia velvoitteita tulee, on opettajan palkka edelleen sidottu opetustuntien määrään.

C: Se on just, että tuossa joskus ollaan mietitty neljän aikaan kun ollaan vielä täällä [töissä], niin ollaan mietitty että “hetkonen, mulla on kaheltatoista loppunu tunti”. Uran alkuaikoina mä oisin ollu jo yheltä menossa kotiin. Tai viimestään puoli kahelta.

A: Että meidän pitää tehdä semmosia tehtäviä jotka on ikään kuin tämmösiä byrokraatin tekemisiä. Ne ei oo sitä opetusta. Jos kuitenkin aatellaan sitä että palkka koostuu siitä tuntimäärästä minkä sää pidät. Nii tuplaten tulee sitten kuitenkin sitä muuta työtä. Että se on vaan menny niin, että ei tässä, tää ei oo mitään ammattijärjestöasiaa eikä semmosta, mutta että on ihan älytön se nykyinen työmäärä.

Jokaisessa haastattelussa nousi esiin Oulun kaupungin uuden opetussuunnitelman myötä käytännöksi otetut arviointi- ja kehityskeskustelut, joilla on korvattu osittain perinteiset todistukset.

B: Kyllä se tämän kaupungin niin sanottu velvotte, että pitää olla kehityskeskustelua ja arviointikeskustelua ja vaikka mitä keskustelua. Kyllä mä nään sen meidänkin koulusta että osa opettajista on jo ihan uupunu.”

D: “Ensin ne tokaluokan opettajat saa vaivoin pidettyä sen kehityskeskustelun nii sitte alkaa arviointikeskustelu. Siis se kuuluu vaan tähän kokonaistyöaikaan.

Oulun kaupungin kouluissa vuosiluokilla 1–5 oppilaat ja vanhemmat kutsutaan arviointikeskusteluun jolla korvataan lukuvuoden puolivälissä annettava kirjallinen väliarviointi. Kehityskeskustelu taas järjestetään yleensä lukuvuoden alussa, ja sen tärkeyttä on painotettu erityisesti nivelvaiheissa ja opettajan vaihtuessa. Arviointi- ja kehityskeskusteluiden ajatuksena on osallistaa oppilaita ja huoltajia osaksi oppimisprosessia. (Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut 2014.)

Erilaisten asioiden dokumentoiminen on lisääntynyt varsinkin sähköisten tietokantojen yleistyttyä ja tämä näkyy myös luokanopettajan työssä. Oppilaitosten käyttämä hallinto-ohjelma Wilma on tullut viimeisen vuosikymmenen aikana tutuksi opettajille, sillä yhä useammin opettaja joutuu käyttämään aikaa erilaisten asioiden sähköiseen kirjaamiseen.

Wilmaan kirjataan niin kehitys- ja arviointikeskustelujen sisällöt, erilaiset tukitoimiin liittyvät dokumentit ja usein muutkin kodin ja koulun väliset viestinvaihdot.

A: Mutta kaikki tämmönen kaavakkeiden täyttäminen, Wilman täyttäminen, dokumenttien tekeminen ja niiden eteenpäin vieminen niin ne on tuonu ihan valtavasti lisää työtä.

C: No se kirjaaminen. Kun keskustellaan vanhempien kanssa kehityskeskustelussa, jossa sitten asetetaan tavoitteet. Sitte sää kirjaat ne kaikki tuonne Wilmaan. Sitten jos on semmosia (oppilaita) joilla on jotakin ongelmia. --- Se on aikamoinen, saattaa mennä tuntikin kun sää mietit tarkkaan.

Vaikka työtehtävät ovat kaikkien haastateltavien mukaan lisääntyneet vuosikymmenten kuluessa, kaikki opettajista eivät silti myöntäneet olevansa nykyään stressaantuneempia. Monet muistelivat nimenomaan uransa alkuvuosia kaikista kuluttavimpina. Opettajat kertoivat kokemuksen tuoman varmuuden helpottavan työskentelyä monella osa-alueella. Tämän valossa puheet opettajien työn muuttumisesta yhä kuluttavammaksi ja stressaavammaksi voidaan nähdä merkityksellisenä enemmänkin uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kohdalla.

Kautta linjan kokeneiden luokanopettajien vastauksissa on nähtävissä tietynlainen huoli autonomian tunteen vähenemisestä työssään. Tietyt opetusmenetelmiin ja toimintatapoihin tulleet uudet ajatukset koetaan toimintaa rajaavina ja niiden toimivuuteen suhtaudutaan skeptisesti. Joissakin tapauksissa voidaan puhua jopa muutosvastarinnasta uutta kohtaan. Useassa haastattelussa näkyi huoli tieto- ja viestintätekniiikan lisääntyneestä opetusikäytöstä.

B: No sitten on tämä sähkönen puoli että kovasti se teetättää töitä, että hankkia ja etsiä oikeanlaiset systeemit ja metodit.

C: Helkatin digiloikkaa. Ollaan vuosikaudet yritetty saada lapset pois sen ruudun äärestä, että ruutuaikaa ei tulis siellä kotona liikaa, että ne tekis muutaki, että ne liikkus ja muuta. Nii sitte me annetaan ne tabletit ja läppärit täällä koulussakin. Että teppä se homma tällä tabletilla. Tää on niinku semmonen, että varmasti tulee taaksepäin. Se [tietokone] on työkalu eikä sitä tarvi koko aikaa joka asiaan.

Tieto- ja viestintätekniiikan opetusikäytön suhteen opettajilla oli myös eriäviä näkemyksiä. Kyse on mitä luultavammin siitä, kuinka hyvin opettajat ovat pystyneet omaksumaan

teknologian osaksi opetustaan. Osa haastatelluista oli päässyt tietokoneiden kanssa sen verran hyvin sinuiksi, että osasivat löytää niiden käyttämisestä koulussa hyviäkin puolia.

D: Tietenkin tästä tekniikasta on ollu hurjasti apua. Vaikka sähköinen oppimateriaali, niin onhan se tajunnanräjäyttävää jos vaikka mieltii jotain englannin tuntia. Ku ensin teet niitä sprii-monisteita ja sitten niitä kalvoja ja kun täältä koneelta tulee kaikki ratkaisut. Samoin ku matikassa se, että on kaikki valmiit tarinat ja päässä laskut ja opetustuokiot.

Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytöstä ja digitalisaatiosta ollaan keskusteltu ahkerasti viime vuosina. Digitalisaatio etenee kaikilla elämäalueilla kovaa vauhtia ja tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta puhutaan jo uutena kansalaistaitona. Hallituksen otettua koulujen digitalisaation yhdeksi kärkihankkeistaan ja uusimman opetussuunnitelman tieto- ja viestintäteknologisten osaamistavoitteiden myötä digiloikan pitäisi vähitellen alkaa näkyä myös peruskoulussa. Hidasteena kehitykselle ovat olleet paitsi koulujen riittämättömät laitteistot myös opettajien osaamattomuus. OAJ:n selvityksessä joka toinen perusopetuksen opettajista kertoi tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen olevan korkeintaan kohtalaista ja joka viidennes heikkoa. (OAJ 2016, 31.) Valtioneuvoston teettämässä selvityksessä löydettiin uusien teknologioiden pelosta ja muutosvastarinnasta kertovia asenteita. Selvityksessä tutkittiin myös työkokemuksen vaikutusta ja erot työkokemusryhmissä kasvoivat tasaisesti niin, että vähemmän työkokemusta omaavat opettajat arvioivat valmiutensa käyttää teknologiaa opetuksessa paremmiksi kuin kokeneemmat opettajat. Erot keskiarvoissa olivat kuitenkin varsin kohtuullisia. (Tanhua-Piiroinen, Viteli, Syvänen, Vuorio, Hintikka & Sairanen 2016.)

Muutosvastarinta näkyy myös siten, että osa kokeneista opettajista suhtautuu skeptisesti uusiin oppimisteorioihin. Suhtautumisesta on huomattavissa kokeneiden opettajien vahva luottamus omaan opetustapaan ja vakiintunut käsitys opettajan roolista. Tämäkin voidaan tulkita siten, että autonomiasta halutaan pitää kiinni vielä niissä asioissa missä se on mahdollista. Vaikka uusia teorioita onkin kosolti tarjolla, opettajalla on vielä mahdollisuus valita mihin niistä tarttuu.

D: Että tietenkin pitää olla kirkkaana mielessä että on jotkut tietyt arvot. Ja sitten osaa ajatella että mikä on olennaista ja mikä vähemmän olennaista. Ja niinku karsia sitä sitten vaan rohkealla kädellä. Että koko ajanhan meille tuputetaan jotain uutta ja kuitenkin pyörä on jo keksitty.

C: Niinku sanotaan että se oppija tuottaa sitä omaa oppimistaan. Mulla just yks joka on yliopistossa tuolla lääketieteen puolella sano että kun ei ne lääketieteen opiskelijat osaa sitä niin mitä se ekaluokkalainen sen osaa. Miten ees tekee sen oman tiedon itse? Eihän se voi sitä tuottaa jos sille ei kukaan sitä opeta. Mää oon yhä edelleen sitä mieltä me emme ole mitään ohjaajia vaan opettaja opettaa. Sitten sitä mietitään että miten sitä sovelletaan.

Jälkimmäisessä sitaatissa ilmenee hyvin miten aineiston luokanopettajat ovat eläneet läpi voimakkaan opetuskulttuurin murroksen. Nykyään oppimista ei nähdä enää passiivisena tiedon vastaanottamisena vaan oppilas on tietoa konstruoiva aktiivinen toimija. Opettaja ei ole enää tiedon siirtäjä vaan enemmänkin oppimisen ohjaaja. Opettajalta vaaditaan siis nykyään aineenhallinnan lisäksi oppimisprosessin ymmärtämistä, mikä on asettanut opettajalle asiantuntijana suurempia haasteita aiempaan verrattuna. (Tynjälä 2006, 112–113.) Omien vakiintuneiden käytäntöjen muuttaminen voi tuntua hankalalta ja uudet teoriat – siitähän huolimatta, että ne perustuvat tutkimustietoon ja ovat jo osa opetussuunnitelmaa – saatetaan tuomita jo lähtökohtaisesti toimimattomaksi.

Joissakin uusissa opetussuunnitelmassa ilmenevissä ajatuksissa kokeneet luokanopettajat näkevät vanhan toistoa. Esimerkiksi tuoreimman opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan vahvasti ilmiöpohjainen. Se näkyy esimerkiksi niin, että opetussuunnitelma velvoittaa koulut järjestämään niin sanottuja monialaisia oppimiskokonaisuuksia vähintään kerran lukuvuodessa. Haastateltavien mukaan vastaavaa on tehty pitkään ja uusi velvoite tuntuu sen takia turhalta.

C: Esimerkiksi että miksi pitää olla ilmiöpohjainen [opetussuunnitelma] kun ilmiöitä on opetettu 80-luvulta asti. Ja sitä sanottiin kokonaisopetuksiksi. Sama asia.”

Kokeneet luokanopettajat ovat nähneet useamman opetussuunnitelman vaihdoksen. Haastatteluissa ilmeni näkemys, jonka mukaan opetussuunnitelmatyöhön osallistuu liian kapea-alainen joukko alalla työskenteleviä, minkä takia lopputulos tyydyttää vain osaa opettajista. Opetussuunnitelmia kritisoitiin myös siitä, että ne ovat luonteeltaan kokeilunhaluisia ja kokeiden kohteeksi joutuvat – joskus tahtomattaankin – opettajat ja etenkin oppilaat. Lopulta kuitenkin opetussuunnitelmat joutuvat korjaamaan itse itseään, kun huomataan, että jokin asia ei vain yksinkertaisesti sovi koulumaailmaan.

C: Siis niin paljon potaskaa tulee aina kun vaihdetaan opetussuunnitelmaa. Siellä on semmoset tekemässä jotka on hirveen innostuneita, ja sinne menee vaan niitä innostuneita tekijöitä, eikä tällaisia vanhoja käänttyjä jotka ei ymmärrä. --- Että kun tuodaan ulkopäin joku systeemi jonka pitäis toimia täällä ja sitten se ei toimikaan. Ja sitten me ollaan että voi höh, että tämä ei tuu toimimaan. Ja sitten se ehkä viiden kuuden vuoden kuluttua huomataankin, että tämä malli ei muuten täällä kouluelämässä toimikkaan, että keksitäänpä joku muu, ja sitten ne keksii jonkun muun. Mutta ne ei välttämättä keksi semmosta mikä meillä toimis. Sitten me mennään sen seuraavan mukaan.

Opetushallituksen pyrkimyksenä on kuulla opetussuunnitelmaprosessissa lukuisia eri tahoja, ja esimerkiksi tuoreimpien perusteiden laadintatyössä oli mukana tutkijoita, kouluttajia, oppimateriaalien tekijöitä, kuntien edustajia, rehtoreita ja opettajia. Opetussuunnitelmauudistusten tulisi olla avoimia, osallistavia ja yhteistyöhön perustuvia prosesseja. Perusteiden laadinnassa hyödynnetään monenlaista dataa, kuten esimerkiksi erilaisista hankkeista saatua kokemustietoa, oppimistulosten arviointien antamaa tietoa ja kansallisia sekä kansainvälisiä kehittämis- ja tutkimustuloksia. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 189–190.) Ongelmana näyttää kuitenkin olevan se, että läheskään kaikki opetussuunnitelmaa käytännössä soveltavat tahot, eli lähinnä opettajat, eivät osallistu sen tekemiseen. Opetussuunnitelmatyötä onkin kritisoitu sen ristiriitaisuudesta: opetussuunnitelman laatiminen on varsin näkyvää ja kontrolloitua, mutta sen sijaan suunnitelman käytännön toteuttaminen on näkymätöntä (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 44).

Myös uudenlaiset oppimisympäristöt saivat haastatelluilta osansa muutosvastarinnasta. Perinteistä koulurakennusta kiinteine väliseinineen pidettiin erityisen tärkeänä ja moderneja kouluja kuvailtiin säästötoimien ilmentymänä. Mielenkiintoista oli huomata, että moderneja oppimisympäristöjä kritisoineet haastateltavat olivat itse työskennelleet aina perinteisessä koulurakennuksessa ja olivat näin ollen kritiikissään lähinnä kuulopuheiden varassa. Ainoa uudenlaisessa oppimisympäristössä työskennellyt opettaja ei kritisoinut koulunsa rakennusratkaisuja sanallakaan.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä luvussa teen yhteenvetoa ja pohdintaa tulosluvun sisällöstä. Tutkimuksen tulokset kootusti eri luokkineen ilmenevät alla olevasta kuviosta (Kuvio 2). Seuraavassa käyn tulokset läpi pääluokka kerrallaan ja nostan esiin kunkin pääluokan tuloksista kumpuavia ajatuksia. Lopuksi pohdin aiheitani vielä yleisemmällä tasolla ja esitän ajatuksiani jatkotutkimusideoista.



Kuvio 2. Tutkimuksen tulokset kootusti

Opettajien ajatukset oppilaisiin liittyvistä muutoksista olivat melko yhtenevät. Yleisellä tasolla oppilaiden itsessään ei nähty juurikaan muuttuneen, mutta oppilaissa nähtiin ilmentymiä tietyistä yhteiskunnallisista ja kulttuurisista muutoksista. Esimerkiksi oppilaiden muuttunutta suhtautumista aikuisia kohtaan pidettiin luonnollisena ja myös positiivisena kehityksenä.

Oppilaiden muuttuneista elintavoista opettajat olivat selvästi huolissaan jo yleiselläkin tasolla. Lisäksi elintapamuutosten nähtiin vaikuttavan myös oppilaiden koulunkäyntiin. Käsittelin teorialuvuissa koulun (usein hyvin rajallisia) mahdollisuuksia vaikuttaa sille osoitettuihin haasteisiin. Oppilaiden elintapojen muutos herättääkin kysymyksen siitä, kenellä tällaiseen haasteeseen on lopulta mahdollisuuksia vaikuttaa. Luonnollinen vastaus olisi tietysti osoittaa oppilaiden vanhempia, ja edelleen useissa perheissä varmasti asiaan suhtaudutaan suurella vakavuudella. Näin ei kuitenkaan selvästikään tapahdu kaikissa kodeissa, sillä lasten liikuntakäyttäytymistä leimaa voimakas polarisaatio. Myös opetus- ja kulttuuriministeriö on ottanut kantaa sen puolesta, että suomalaisen yhteiskunnan kehittämisessä ei olla otettu tarpeeksi huomioon fyysisen aktiivisuuden näkökulmaa ja eri hallinnonalat eivät ole tehneet riittävästi yhteistyötä liikunnan lisäämiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 11–12.)

Suomessa peruskoulu on siinä mielessä ainutlaatuinen instituutio, että se tavoittaa käytännössä kaikki suomalaiset lapset tietyssä ikävaiheessa. Opetussuunnitelmaa laatiessa ja koulutukselle annettavia määrärahoja jakaessa päättäjien olisi syytä pohtia sitä, miten koulun mahdollisuuksia tukea lasten terveellisiä elintapoja voitaisiin parantaa. Liian usein tuntuu unohtuvan se, että jokainen peruskoulun aloittava ikäluokka siirtyy aikanaan myös työelämään ja veronmaksajaksi. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää, että ikäluokat ovat terveitä ja työkykyisiä. Panostukset lasten terveellisten elintapojen tukemiseen eivät välttämättä näy vuodessa tai kahdessa, mutta vuosikymmenten päästä vaikutukset voivat olla jo suuria.

Merkittävimpänä oppilaisiin liittyvinä muutoksena aineistosta nousi esiin inklusion vaikutukset oppilaisiin. Pohdin pitkään, missä tulosluvussa inklusiota olisi ollut luontevin käsitellä. Kyseessä on kuitenkin lopulta yleisen tasa-arvoajattelun kehittämisen ja Salamancan julistuksen myötä vähitellen suomalaiseen opetussuunnitelmaan liitetty hallinnollinen päätös, eikä oppilailta sen syntymiseen ole varsinaisesti osaa. Toisaalta muutos näkyy nimenomaan oppilasaineudessa ja sen monimuotoistumisessa, ja opettajat ottivat toistuvasti inklusioajattelun esiin oppilaiden muutoksista puhuttaessa.

Opettajien huoli inklusiota kohtaan liittyi erityisesti puutteellisiin resursseihin. Valitettavan yleistä tuntuu olevan, että erityisopettajia ja avustajia ei palkata samaan tahtiin kuin tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan osaksi yleisopetusta. Tämä on epäreilua sekä opettajia että oppilaita kohtaan. Inklusio sisältää hienon ajatuksen yhteisestä koulusta kaikille, mutta kuntien inklusioajattelun varjolla toteuttamat säästötoimenpiteet tulisi ehdottomasti tuomita.

Myös opettajat saattaisivat suhtautua inklusiojärjestelyihin myönteisemmin, jos heille annettaisiin realistisemmat mahdollisuudet luoda toimivia käytänteitä.

Opettajat näkivät vanhemmissa ainakin kolmenlaisia muutoksia. Toisaalta vaatimustaso vanhempien suunnalta on kasvanut, ja opettajat ovat joutuneet esimerkiksi täsmentämään vanhemmille koulun mahdollisuuksia keskittyä yksittäisen oppilaan kasvattamiseen. Toisaalta myös ajatukset hapuilevasta, ”kadonneesta vanhemmuudesta”, esiintyivät opettajien haastatteluissa, jolloin joissakin tapauksissa kasvatusvastuu on opettajien tahtomatta siirtynyt enemmän kodeista kouluun. Myös moninaistuneet perhetaustat ovat vaikuttaneet omalta osaltaan. Opettajat halusivat kuitenkin korostaa, että edelleen oppilaiden vanhemmissa on paljon hyviä ja vastuullisia kasvattajia.

Vanhempien muutosten osalta aineisto oli melko vaihtelevaa. Siinä missä joku opettajista nosti negatiiviset muutokset vanhemmissa kiivaasti esille heti haastattelun aluksi, toinen saattoi suhtautua vanhempiin hyvinkin seesteisesti eikä löytänyt asiasta juurikaan muutoksia. Tämä johtikin pohtimaan sitä, ohjasiko opettajien vastauksia esimerkiksi yksittäiset tai vastikään tapahtuneet negatiiviset kohtaamiset oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajat tekevät usein työtään suurella antaumuksella ja ammattitilpeydellä, jolloin esimerkiksi ulkopuoliselta taholta saatu arvostelu saattaa tuntua erityisen pahalta. Tällaisten tapausten jälkeen opettajat voivat mahdollisesti osoittaa kantansa negatiivisempaan sävyyn kaikista vanhemmista.

Moninaistuneet perhetaustat näkyivät haastatteluissa lähinnä ajatuksina avioero- ja uusioperheiden tuomista haasteista. Näihin opettajat suhtautuivat kuitenkin melko neutraalisti ja ymmärtäväisesti. Ongelmia on ollut lähinnä yhteydenpidossa ja erilaisten tapaamisten järjestämisessä. Toisaalta taas avioerotilanteet ovat antaneet luokassa mahdollisuuksia hienoille ja syvällisille keskustelunavauksille.

Vanhempiin liittyvien muutosten osalta uskoisin tulosten olleen hieman kirjavammat, jos haastatellut opettajat olisivat työskennelleet enemmän toisistaan eroavilla asuinalueilla. Nyt opettajien koulut sijaitsivat sosioekonomisesti hyvin samankaltaisilla, voisiko sanoa keskiluokkaisilla, alueilla. Lisäksi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvät näkökulmat jäivät varsin vähäisiksi johtuen opettajien vähäisistä kokemuksista asiaan liittyen. Jollakin toisella asuinalueella sijaitsevalla koululla haastatellessa tästäkin olisi varmasti enemmän aineistoa.

Tutkimuksen keskeisin tulos on se, että kokeneiden luokanopettajien mukaan merkittävimpiä muutoksia opettajan ammattiin eivät ole aiheuttaneet muutokset oppilaissa tai heidän vanhemmissaan. Sen sijaan suurimmat muutokset opettajan ammatissa juontavat juurensa erilaisiin hallinnollisiin päätöksiin ja uudistuksiin. Katsoin näiden muutosten muodostavan kaksi kehityssuuntaa; opetustuntien ulkopuolisten työtehtävien lisääntymisen ja opettajan autonomian tunteen vähenemisen.

Opettajat mainitsivat useita uusia työtehtäviä joiden hoitamiseen täytyy käyttää opetustuntien ulkopuolista aikaa. Tällaisia ovat esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksiin liittyvä suunnittelutyö, erilaiset hankkeet, uudet tavat arvioinnin toteuttamiseen ja asioiden lisääntynyt dokumentointi. Opettajat suhtautuivat uusiin työtehtäviin pääsääntöisesti melko negatiivisesti, johtuen varmasti ainakin siitä, että samalla kun opettajien työpäivät ovat pidentyneet, on palkka sidottu edelleen opetustuntien määrään. Palkasta puhuttaessa oli mielenkiintoista huomata, että opettajilla oli selkeästi mielipide asiaan, mutta samaan hengenvetoon he kuitenkin kielsivät vaativansa parempaa palkkaa. Tässä näkyi ehkä opettajien pitkä kokemus ja samalla eläkeiän lähestyminen. Palkkaukseen oltiin ehkä jo tyydytty, sillä suuria muutoksia siihen ei ole aiemminkaan tullut. Työuran viimeisillä vuosilla paremman palkan vaatiminen voi muutenkin tuntua täysin turhalta.

Opettajat eivät kuitenkaan myöntäneet olevansa nykyisin stressaantuneempia, vaikka työmäärä tuntuukin lisääntyneen hurjasti. Osa haastatelluista kertoi jaksamisen kannalta vaikeimpien vaiheiden sijoittuneen juuri työuransa alkupuolelle. Osa opettajista ilmaisi huolensa myös siitä, millaisiin työoloihin ammattiin valmistuvat uudet opettajat joutuvat.

Autonomian tunteen väheneminen näkyi haastatteluissa eräänlaisena turhautumisena siitä, että asioita määrätään tekemään tietyllä tavalla. Arviointi on pakko toteuttaa järjestelemällä keskustelutilaisuuksia, opetuksessa tulisi huomioida uudenlaiset oppimiskäsitykset ja –teoriat ja tieto- ja viestintäteknologiakin vyöryy kouluihin kovaa vauhtia. Osa opettajista käytti niin kriittisiä puheenvuoroja, että suhtautumista voisi luonnehtia myös jonkinlaiseksi muutosvastarinnaksi.

Opettajien pitkä kokemus näkyi hyvin siitä, miten heille oli muodostunut käsityksiä toimivan opetuksen järjestämisestä. Jos esimerkiksi uusi opetussuunnitelma ei vastaa omia näkemyksiä, se tuomitaan toimimattomaksi. Omista tavoista ja tottumuksista halutaan pitää kiinni. Tämä on osin täysin ymmärrettävää, vaikka jonkinlaista avoimuutta uusia asioita kohtaan olisikin houkuttelevaa vaatia.

Jäin erityisesti miettimään sitä, miten opettajien esiin nostamat merkittävimmät muutokset olivat kaikki kohtuullisen tuoreita ottaen huomioon haastateltujen pitkän työuran. Onko todella niin, että juuri viime vuosina tapahtuneet muutokset ovat kaikista merkittävimpiä, vai ovatko ne vain päällimmäisenä opettajien mielissä. Voi hyvinkin olla, että myös viime vuosituhanen puolella tehdyt massauudistukset ovat aikanaan aiheuttaneet monenlaisia ajatuksia. Aiemmista haasteista on kuitenkin selvitty, ja ne ovat ajatuksissa jääneet taas uusien muutosten varjoon.

Mielenkiintoisena näkemyksenä opettajien osittain hyvin yhteneväisiinkin ajatuksiin työn muutoksista voidaan pitää myös niin sanottujen suurten kertomusten vaikutusta. Ranskalainen teoreetikko Jean Francois Lyotard tarkoittaa suurilla kertomuksilla (*grand narrative*) vallalla olevia implisiittisiä kertomuksia todellisuudesta. Suuret kertomukset ovat Lyotardille esimerkiksi valistuksen tai kristinuskon kaltaisia filosofisia teorioita maailmasta, mutta erilaisia suuria kertomuksia voidaan nähdä myös pienemmässä mittakaavassa, kuten erilaisten organisaatioiden sisällä. Usein organisaatiot käsittävät kuitenkin yksittäisen suuren kertomuksen sijaan useiden suurten ja pienten kertomuksen hybridin. (Boje 2001, 35–44.) Myös koulu voidaan nähdä organisaationa, jossa erilaisilla narratiiveilla on vaikutuksia opettajien ajatuksiin. Tutkimukseni kontekstissa voi hyvinkin olla mahdollista, että tietyt opettajan ammatin muutoksiin liittyvät narratiivit toistuvat opettajien puheessa, vaikka varsinainen omakohtainen kokemus asiasta olisi vähäinenkin.

Tässä kohtaa on myös syytä palata vielä uudemman kerran teoriaosuudessa esittelemääni ajatukseen koulun muuttumisen problematiikasta. Muuttuuko koulu omasta halustaan vai pyrkiikö se vain reagoimaan ja tekemään parhaansa yhteiskunnallisten muutosten ristiaallokossa? Opettajien puheet hallinnollisista muutoksista antoivat vaikutelman siitä, että opettajien mielissä suomalaista koulua halutaan tieteen tahtoen uudistaa ja opetuksesta päättävät elimet saivat voimakastakin kritiikkiä. Jotkut uudistuksista nähtiin osana laajempaa kehitystä, mutta niissäkin ilmeni tietty tyytymättömyys tehtyihin päätöksiin. Opettajat esimerkiksi tiedostivat, että valtion tai kuntien talousongelmia joudutaan ratkomaan julkisista palveluista leikkaamalla. Opettajien mielestä leikkauksia ei saisi kuitenkaan kohdistaa koulutukseen.

Tulosten yhteenvedon lisäksi haluan käsitellä tässä osiossa vielä aineistossa ilmenneitä kiintoisia näkemyksiä opettajien nykyisestä arvostuksesta ja siitä, miksi opettajan ammatti saa osakseen myös negatiivista mainetta. Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen hakeutuva

aines ja nykyinen valintamenettely sai kritiikkiä osakseen. Yhden näkemyksen mukaan opetuslalle hakeutuessa on liian paljon niitä, joiden odotukset ammatista eivät vastaa todellisuutta. Myös nykyistä sukupuolikiintiöiden puuttumista luokanopettajakoulutuksessa kritisoitiin.

D: Että jos sinne [opettajakoulutukseen] pääsee ne jotka on jo valmiiksi kirjottanu seittemän laudaturia ja sitten ne on semmosia joilla on kunnon perhetausta ja ne on soittanu für eliseä ja eläny semmosessa kuplassa tiiäkkö. Ja sitten ku ne tulee tänne ja reality lyö päin näköä, nii sitten ne itkee kaks ensimmäistä viikkoa jossakin ekaluokassa että oonko mä koulututtunu ihan väärälle alalle ku nuo [oppilaat] ei yhtään kuuntele mua. Elikkä se katu-uskottavuus on asia numero yks. --- Esim siihen aikaan ku mä oon valmistunu opettajaksi nii oli erikseen mies- ja naiskiintiöt, mikä mun mielestä oli niinku erittäin tervettä.

Kun todellisuus ei vastaa odotuksia, saatetaan syytä ammatin haastavuudesta hakea milloin oppilasaineksesta, milloin vanhemmista. Haastatteluissa ilmeni myös näkemys siitä, että julkisessa keskustelussa liikaa ääntä saavat näkemykset, joiden mukaan opettajien koulutus olisi riittämätön. Kun työ tuntuu raskaalta heti uran alussa, voi olla luontevaa hakea syytä myös omasta koulutuksesta. Kokeneet opettajat arvostivat kuitenkin suomalaisen opettajankoulutuksen yhä korkeatasoiseksi.

C: Aika paljon saa semmonen porukka sitä palstatilaa ja tuolla somessa pyörivät, että ne suhtautuu tähän [opettajan työhön] negatiivisesti sillä tavalla, että opettajat eivät osaa. Meillä on kuitenkin aika hyvä koulutus. Niin ne on semmosia asioita asioita että hyvin harvassa on niin hyvin koulutettuja opettajia kuin meillä [Suomessa].

Haastateltavien mukaan opettajilla on hyvin laajat mahdollisuudet vaikuttaa suhtautumiseen ammattiaan kohtaan. Kokeneet opettajat kertoivat tärkeäksi ohjenuoraksi itsensä arvostamisen ja panostuksen oman opettajuuden löytämiseksi.

D: Ja sitte kyllä opettajalla on vaikutusvaltaa jos se uskaltaa käyttää sitä. Että senkin takia tää on kiehtovaa. Että se on enemmän just että pistät ittes likoon.

C: Välillä on aina puhuttu tästä opettajien arvostuksesta ja muusta. Mutta itse asiassa kun mä mietin tätä omaa arvostusta, niin nää on niinku semmosia että jos opettaja ei arvosta itseään, jos se koko ajan miettii että miten mä pääsen tästä pois. Sitten ne muutamat jotka on saanu liikaa negatiivisia Wilma-viestejä ja eivät oo siihen puuttuneet. Tai jos jotain lasta kiusataan eikä saa sitä pysäytettyä. Tai se joka haluaa

innokkaasti digiloikata kun sillä on sopimus Microsoftin kanssa. Tai jotakin muuta vastaavaa. Nii jos se opettaja ei löydä sitä omaa opettajuuttaan tai ei nauti siitä työstään niin kyllä se on semmosessa ristipaineitten aallossa että tulee burn out hyvin äkkiä.

A: Kyllä pitää vaan olla semmonen niinku sisilisko joka luo sitä nahkaansa älyttömän monesti koko ajan uudestaan.

Suomessa opettajilla on huomattavat vaikuttamismahdollisuudet verrattuna moniin muihin maihin. Ulkomaisiin kollegoihin verrattuna suomalaiset opettajat pystyvät vaikuttamaan paremmin esimerkiksi opetuksen sisältöihin, oppimateriaaleihin, kurinpidon ja arvioinnin linjoihin sekä koulujen varainkäyttöön. (Väljærvi 2006, 19–20.) Opettajan ammatin merkityksestä keskustellessa ollaan monesti otettu kantaa siihen, onko opettajana toimiminen niin sanottu korkeatason tehtävä vai ainoastaan suoritustason työ. Korkeatason ammattia eli professiota määritellessä olisi huomioitava esimerkiksi se, kuinka säädelty ammattiin vaadittava koulutuksen taso on ja tuottaako koulutus myös valmiuksia ammatin kehittämiseen. Yleisesti on ajateltu, että ammattikunnalla tulisi olla selkeä käsitys merkityksestään yhteiskunnassa ja heidän tulisi toimia niin, että yhteiskunnassa syntyy luottamusta ammattikunnan tekemään työhön. Professioammatin tunnusmerkkeihin on nähty kuuluvan myös se, että ammattiryhmä pystyy tuottamaan jotain sellaista mihin muut eivät pysty ja vieläpä niin, että tekeminen kohdistuu ihmiselämän merkittäviin vaiheisiin ja tilanteisiin. (Niemi 2006, 75–76.) Ehkä opettajien tulisikin siis tiedostaa selkeämmin ammattinsa merkitys ja näin rakentaa työn arvostusta myös yhteiskunnassa. Tämän tutkimuksen yhtenä innoittajana olleet opettajien negatiiviset ulostulot mediassa saattavatkin olla omiaan ruokkimaan kehitystä juuri päinvastaiseen suuntaan.

Kokonaisuudessaan jäin pohtimaan tutkimuksessani sen laaja-alaista luonnetta. Lähdin tutkimaan avoimin mielin kaikenlaisia opettajan ammatin muutoksia, minkä takia tutkimus laajeni nopeasti moneen eri suuntaan. Tämä teki aineiston analyysistä ja tulosten esittämisestä hieman haasteellista. Välillä oli vaikea tehdä päätöksiä siitä, missä määrin mitään asiaa käsittelee. Tällaisissa tilanteissa pyrin aina palaamaan aineistoon ja pohtimaan mitkä asioista todella ovat merkittäviä ja laajemman käsittelyn arvoisia.

Johdannossa kerroin tavoitteekseni saada jonkinlaisen kokonaiskuvan siitä, millaiselle kentälle olen tulevana luokanopettajana astumassa. Tässä mielessä onnistuin hyvin, sillä tutkimukseni tulokset antavat mielestäni kiintoisan kokonaiskuvan opettajan ammatin

nykyisestä tilasta ja työn eri puolista. Koinkin tutkimuksen tekemisen vaiheet, ja etenkin haastattelutilanteet, hyvin arvokkaina reflektoidessani esille nousseita asioita omaan vasta alkuvaiheessa olevaan opettajuuteeni.

Näen tutkimuksessani kokeneiden opettajien haastattelemisen varsin toimivana ratkaisuna. Pitkät työurat loivat haastatteluille jyvän perustan, ja näin opettajilta ei helposti sanottava loppunut. Jatkotutkimuksen kannalta voisi kuitenkin olla järkevää syventyä vielä johonkin tarkemmin rajattuun osa-alueeseen, kuten vaikkapa pelkästään hallinnollisten uudistusten tuomiin muutoksiin. Lisäksi voisi olla mielenkiintoista tutkia kokeneiden opettajien ajatuksia verrattuna nuorempiin. Jotkut asiat tutkimuksessa kulminoituivat erityisesti Oulun kaupungin tekemiin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, mikä herätti ajatuksen myös tapaustutkimuksen tekemiseen nimenomaan tietyn kunnan näkökulmasta.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisesti hyväksyttävän ja luotettavan tieteellisen tutkimuksen tekemisessä on noudatettava hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiä tapoja. Kyseinen ohjeistus ja sen soveltaminen on osa tiedeyhteisön itsesääätelyä ja sen rajoja määrittää lainsäädäntö. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6–7.) Seuraavassa käyn läpi keskeisimpien hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtien toteutumista omassa tutkimuksessani.

Olen noudattanut tutkimustyössäni rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta. Tämä koskee sekä aineistonkeruuta että tutkimustulosten analysointia ja esittämistä. Tiedonhankintamenetelmäni ovat eettisesti kestäviä. Huolehdin, että haastateltavilla on oikea käsitys siitä, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat. Haastateltavista on kerrottu vain tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot, eivätkä he ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimustulokset on esitetty rehellisesti kerättyyn aineistoon perustuen. Tutkimusta tehdessäni olen kunnioittanut muiden tieteentekijöiden tekemää työtä ja viitannut heidän julkaisuihinsa asiaankuuluvalla tavalla. Aiempaan tutkimukseen viitatessa olen pyrkinyt varmistumaan lähteiden tieteellisestä luotettavuudesta. Lisäksi olen käyttänyt tutkimuksessani primäärilähteitä.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetin käsitteellä tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu luvattua aihetta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt huomioimaan validiteetin palaamalla aika ajoin tutkimuskysymyksiin ja siihen, vastaavatko tutkimukseni tulokset tutkimustavoitteita. Tutkimustavoitteenani oli tutkia kokeneiden luokanopettajien ajatuksia opettajan ammatin muutoksista. Tavoite on kulkenut mukana koko tutkimuksen ajan ja tulokseni vastaavat esitettyjä tutkimuskysymyksiä.

Reliabiliteetin käsitteellä tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Käsite on hieman mutkikas laadullisen tutkimuksen näkökulmasta, sillä reliabiliteetin juuret ovat ennen muuta määrällisen tutkimuksen perinteessä. Ongelmana voidaan nähdä käsitteen taustalla oleva oletus yhdestä konkreettisesta todellisuudesta. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu tulkintojen tekeminen ympäröivästä maailmasta, ja näin ollen yleistettävyyys ei ole yhtä oleellista luotettavuuden kannalta kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Denzin & Lincoln 2011, 3–4; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Eskola & Suoranta 1999, 62–63.)

Käytin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, ja myös sitä on syytä arvioida luotettavuuden näkökulmasta. Teemahaastattelun sisältövalidiudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin teema-alueita koskevat kysymykset tavoittavat haluttuja merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129). Olin laatinut väitteiden ohelle jonkin verran tarkentavia kysymyksiä, mutta niitä olisi voinut olla enemmänkin. Luotin ehkä liikaakin väittämien voimaan keskustelunavaajana, vaikka joissakin haastatteluissa paremmin valmistelluilla lisäkysymyksillä olisi voinut saada enemmän haastateltavasta irti.

Haastateltavien valinnan osalta on punnittava sitä, mikä ryhmä vastaa parhaiten tutkimusongelmanasettelua (Hirsjärvi & Hurme 1985, 130). Tältä ostin tutkimukseni voidaan katsoa olevan luotettava. Kun tarkoituksena oli tutkia kokeneiden luokanopettajien ajatuksia, onnistuin löytämään kokemukseltaan kriteerit täyttäviä haastateltavia. Tutkimushaastattelujen sopivasta määrästä ei voida antaa yksiselitteistä vastausta, vaan määrä vaihtelee esimerkiksi aiheen ja tutkimuksen laajuuden mukaan. Haastattelujen määrää voidaan arvioida saturaation eli kylläntymisen ajatuksen avulla. Kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa haastatteluissa ei ilmene enää mitään uutta ja samat vastaukset alkavat toistua. (Eskola & Vastamäki 2015, 41.) Joissakin asioissa näin tapahtuikin jo neljän kattavan haastattelun myötä. Koen kuitenkin oman aiheeni sen verran moniulotteisena, että täydellisen saturaatiopisteen saavuttaminen olisi todennäköisesti vaatinut valtavan määrän haastatteluja.

Luotettavuuden arvioinnissa voidaan myös nostaa esille tutkijan asema ja sitoumus tutkittavaan aiheeseen nähden. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijät mielletään usein jonkinlaisiksi sisäpiirin tarkkailijoiksi, sillä on yleistä, että tutkittavat aihepiirit liittyvät läheisesti tutkijoiden omaan elämään. On tärkeää, että tutkija tiedostaa oman asemansa ja pyrkii tietoisesti olemaan sekoittamatta esimerkiksi omia tunteitaan tutkimuksen tekemiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140; Hakala 2015, 20–21.) Oma tutkimusaiheeni on kiistatta itselleni läheinen tulevan ammattini kautta, mutta olen siitä huolimatta pyrkinyt objektiivisuuteen ja kunnioittanut aineistoa esittäen sen tuloksia mahdollisimman monesta näkökulmasta. Koen, että aihepiirin läheisyydestä huolimatta minulla ei ole ollut tarvetta tehdä tutkimuksesta omia näkemyksiäni tukevaa julistusta.

Lähteet

- Ahonen S. (2001). Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa Jauhiainen A., Rinne R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155-184.
- Amato, Paul. R. (2005). The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation. *The Future of Children* 15(2), 75–96.
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni*. Suomentanut Vainonen, J. Tampere: Vastapaino.
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. SAGE Publications, London.
- Dalin, P. & Rust, V.D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty-first Century*. London: Cassell.
- Dalin, P. (2000). Developing the Twenty-first Century School: A Challenge to Reformers. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suomentanut Kananaja, T. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hakala, J. T. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika : kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 9(4), 9-23.
- Hakala, J. T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Halinen, I., Holappa, A. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(2), 187-194.
- Hastings R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87- 94.
- HE 255/1993. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi yksityisten valtionapulaitosten toimiehtosopimuslain kumoamisesta sekä siihen liittyviksi laeiksi. Haettu 4.4.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/19930255>
- Heikkinen, L. T. (1999). Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 41–63.
- Helkama, K. & Seppälä, T. (2006). Arvojen muutos Suomessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.), *Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailuyhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 131–155.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1985). *Teemahaastattelu*. Hki: Gaudeamus.
- Husu, J. & Toom, A. (2017). Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 337–353.
- Hämäläinen, K. (2017). Luokanopettajakoulutus arvioinnin kohteena. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 311–328.
- Ilmonen, K. (2006). Suomalainen kansalaisyhteiskunta ja yhteiskunnallinen muutos 1990-luvun lopulla. Teoksessa Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (toim.), *Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailuyhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 105–130.
- Jakku-Sihvonen, R. (1998). Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 20–24.
- Kansanen, P. (2012). Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika*, 6(2).
- Kauppinen, L. (10.6.2017). Yhä harvempi haki luokanopettajaksi: ”Julkisuudella voi olla merkitystä”. *Savon Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Yhä-harvempi-haki-luokanopettajaksi-Julkisuudella-voi-olla-merkitystä/999156>

- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivinemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Koivisto, P. (22.10.2016). Opettajat kertovat, mitä kouluissa oikeasti tapahtuu – ”Minua on lyöty, potkittu, purtu, nipistelty, syljetty päälle”. *Etelä-Suomen Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2312902>
- Kokko, S., Hämylä, R., Villberg, J., Aira, T., Tynjälä, J., ... Kannas, L. (2015). Liikunta-aktiivisuus ja ruutuaika. Teoksessa Kokko S. & Hämylä R. (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014*. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto.
- Kokko, S., Mehtälä, A., Villberg, Ng, K. & Hämylä, R. (2016). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, istuminen ja ruutuaika sekä liikkumisen seurantalaitteet ja sovellukset. Teoksessa Kokko, S. & Mehtälä, A. (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto, 10–15.
- Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kärki, I. (2015). *Uusliberalismia vai ei?: Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994-2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahikainen, A. R., Punamäki, R., Tamminen, T., Nummenmaa, A. R., Alasuutari, M., Näre, S., . . . Helve, H. (2008). *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY.
- Lapinoja, K. P. (2006). Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lapsen oikeuksien sopimus. (1989). Yhdistyneet kansakunnat, UNICEF. Haettu 23.4.2018 osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). Koulu kasvuyhteisönä teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Helsinki: Opetushallitus.

- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet teoksessa Metsämuuronen, J., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Sandelin-Benkö, S., Luoma, P., . . . Reinikainen, K. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 81–150.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. (2011). *Yhteistä aikaa etsimässä – Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla*. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. (2013). Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(4), 433-437.
- Niemi, H. (1998). Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 20–24.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Opetusalan ammattijärjestö. (13.3.2018). Opetusalan ammatteja. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20ammatti>
- Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (3.2.2018). Opetushallituksen esittely. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/opetushallitus>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Suuntaviivoja liikuntapolitiikan tulevaisuuteen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Haettu 10.6.2018 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75178/tr08.pdf>
- Oranen, M. (2008). *Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä*. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset*. Haettu 24.4.2018 osoitteesta https://www.ouka.fi/documents/1257266/16431900/oulunperusopetuksen_ops_2016.pdf/6eaf11ba-77bc-43fd-934e-713d9401d76f

- Oulun yliopisto. (24.5.2018). Hakijatilastot. Haettu osoitteesta <http://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/hakijatilastot>
- Piipari, M. (1998). Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 56–70.
- Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa: Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 39(1), 9.
- Puohiniemi, M. (2002). *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Vantaa: Limor
- Pääkkönen, H. (2014). *Uusi teknologia on vaikuttanut koululaisten elämäntapoihin*. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 1/2014. Haettu 5.4.2018 osoitteesta http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-02-26_004.html
- Rantala J., Salminen, J., Säntti, J., Kempainen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta, A. (2013). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Rantala, J., Rautiainen, M. & Rantala, J. (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 61–81.
- Riitaoja, A. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä: Yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra : Suomen maantieteellisen seuran aikakauskirja*, 122(3), 22.
- Rinne, R. (2017). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–49.
- Rönty, H. (1.4.2015). Lapset menettävät kouluhalunsa entistä nuorempina – aikuinen ei ole enää aikuinen. *YLE Uutiset*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-7901085>
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa: Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Salonen, J. (23.10.2016). Arkea koulussa: Oppilas heitti opettajaa jakkaralla – opettaja sairauslomalle. *Helsingin Uutiset*. Haettu osoitteesta

<https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/447523-arkea-koulussa-oppilas-heitti-opettajaa-jakkaralla-opettaja-sairauslomalle>

- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. [Jyväskylä]: Atena.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). Juva: PS-Kustannus.
- Sandell, M. (10.5.2016). Stressiä, kiusaamista ja homekouluja – opettajien työhyvinvointi laskussa. *YLE Uutiset*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8863599>
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sihvonen, E. (2016). Huoli kadonneesta vanhemmuudesta 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa: Lasten kasvatus ja vastuullinen vanhemmuus. *Kasvatus & Aika : kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 10(1), 72-86.
- Silvén, M. (2005). Jaettu vanhemmuus - lapsen etu eronkin jälkeen. *Kognitiivinen psykoterapia : tieteellinen verkkolehti*, 40(4).
- Sivenius, A. & Hilpelä, J. (2013). Haastaako postmodernin hurma "sivistysopettajan" idean? *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(4), 438-441.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. (2006). Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–48.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa?: Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Säntti, J. (1997). *Opettaa vai kasvattaa?: Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta*. Helsinki ; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos : Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika : kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 2(1), 7–22.
- Takala M. (2010). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 21–33.
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K.A. & Sairainen, H.

- (2016). *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016. Haettu 18.4.2018 osoitteesta http://tietokayttoon.fi/documents/10616/2009122/18_Opeka.pdf/4daec15d-248b-4925-ad41-c0188c41fc92?version=1.0
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Työterveyslaitos. (2016). Yhteenveto vuoden 2016 Kunta10-tutkimuksen päätuloksista. Haettu 5.4.2018 osoitteesta <https://www.ttl.fi/tutkimushanke/kunta10-tutkimus/>
- Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 233–255.
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Haettu 5.4.2018 osoitteesta http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki ; Jyväskylä: Minerva.
- Valtioneuvosto. (23.3.2018). Sipilän hallitusohjelman 2025-tavoite. Haettu osoitteesta <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>
- Väestöliitto. (2018a). Maahanmuuttajien määrä. Haettu 5.4.2018 osoitteesta http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/
- Väestöliitto. (2018b). Avioerot. Haettu 3.4.2018 osoitteesta http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/parisuhteet_ja_seksuaalisuus/avioerot/
- Välijärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Värri, V.-M. (2002). Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa. Koonneet Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras*. Keuruu: Otava, 55–63.

Liite 1

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

Millä alueella olet toiminut luokanopettajana?

Mitä luokka-asteita olet pääsääntöisesti opettanut?

Ohjeistus

Haastattelun runkona toimivat mediassa toistuvasti esiintyneet väitteet koulumaailmasta. Voit vastata väitteisiin vapaasti oman kokemuksesi pohjalta. Vertaa nykyhetkeä työurasi alkuvaiheisiin. Pyri löytämään konkreettisia esimerkkejä ja kertomuksia opettajan työn arjesta.

Oppilasaines

Väite: Nykyinen oppilasaines on haastavampaa kuin ennen.

Mikä on mielestäsi vaikuttanut oppilasaineksen muuttumiseen?

Miten oppilasaineksen muutos näkyy opettajan työssä?

TAI

Mitä tekijöitä näet vaikuttavan siihen, että oppilasaineksen muuttumisesta kuitenkin puhutaan?

Kasvatusvastuu ja vanhemmuus

Väite: Kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enemmän kodeista kouluihin.

Mitkä tekijät mielestäsi ovat vaikuttaneet kasvatusvastuun siirtymiseen?

Miten muutokset kasvatusvastuussa näkyvät opettajan työssä?

TAI

Mitä tekijöitä näet vaikuttavan siihen, että kasvatusvastuun siirtymisestä kodeista koululle kuitenkin puhutaan?

Väite: Oppilaiden yhä moninaisemmat perhetaustat hankaloittavat opettajan työtä.

Miten oppilaiden perhetaustat ja niiden moninaistuminen on vaikuttanut opettajan työhön?

TAI

Miten oppilaiden perhetaustat voisivat mielestäsi vaikuttaa opettajan työhön?

Opettajan työ

Väite: Opettajan työtehtävät ovat lisääntyneet työurasi aikana.

Millaisia uusia työtehtäviä opettajalle on tullut?

Ovatko uudet työtehtävät sidoksissa oppilasaineksen tai oppilaiden kotien muutoksiin?

Väite: Opettajan työ on kuormittavampaa ja stressaavampaa kuin työurasi alussa.

Millaiset tekijät ovat lisänneet kuormittavuutta ja stressiä työhösi?

Vapaa sana

Oletko huomannut muutoksia koulumaailmassa, lapsissa tai yhteiskunnassa ylipäättään, joihin haluaisit ottaa kantaa ja joita ei tullut ilmi tässä haastattelussa?