

ONNEA JA KÄRSIMYSTÄ

2000-luvun työn muutokset luokan- ja erityisopettajien kertomana

Ulla Remes
Maisterintutkielma
Yhteiskuntapolitiikka
Yhteiskuntatieteiden ja
filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2020
Ohjaajat: Mikko Jakonen
ja Hanna-Mari Ikonen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
Tekijä Ulla Remes	
Työn nimi Onnea ja kärsimystä. 2000-luvun työn muutokset luokan- ja erityisopettajien kertomana	
Oppiaine Yhteiskuntapolitiikka	Työn laji Pro gradu- tutkielma
Aika Syksy 2020	Sivumäärä 237 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksessa tutkitaan luokan- ja erityisopettajien kokemia 2000-luvun työn muutoksia sekä opettajien niille antamia merkityksiä. Teoreettinen viitekehys koostuu työn murroksen, uuden työn ja tietokykykapitalismin käsitteistä sekä opettajien työhön vaikuttaneista 2000-luvun lakimuutoksista. Kirjallisuuskatsauksessa paneudutaan koulutuspolitiikan merkitykseen luokan- ja erityisopettajan työn suunnan näyttäjänä. Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia merkityksiä opettajat ovat antaneet kokemilleen työn muutoksille. Tutkimustehtävään vastasin seuraavien tutkimuskysymysten avulla:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Miten tutkittavien opettajien työ on muuttunut 2000-luvulla? 2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat työn muutoksille? 3. Millaisia narratiiveja opettajat kertovat työn muutoksista? <p>Tutkimusaineisto koostui 16 luokan- ja erityisopettajan teemahaastattelusta. Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa opettajien kokemuksia tutkittiin narratiivien analyysillä, minkä lisäksi analyysissä hyödynnettiin sisällönanalyysin luokittelua, teemoittelu ja tyypittelyä. Tutkimustulosten mukaan luokan- ja erityisopettajien työn työnkuva on laajentunut, oppilaat ovat muuttuneet levottomammiksi ja enemmän tukea tarvitseviksi. Työn välineet ovat teknologisoituneet. Työn prosessit, oppimisen tuki sekä kasvatuksen osuus työssä on muuttunut. Opetus- ja toimintakulttuurin muuttuminen sekä laajat, yhteiskunnalliset muutokset ovat työn muutosten takana. Opettajat antoivat muutoksille positiivisia, negatiivisia, ristiriitaisia, neutraaleja sekä ohjaavia merkityksiä. Monet muutokset osoittautuivat analyysin perusteella ristiriitaisiksi. Todellinen muutos on tapahtunut yhteistyön määrässä ja sisällössä sekä oppimisen tuen järjestämisessä. Työelämän muutokset kiteytettiin tulosten perusteella kahdeksaan narratiivityyppiin: positiivisiin tähti- ja onnitarinoin, negatiivisiin kritiikki- ja kärsimystarinoin, ristiriitaisiin ajautumis- ja ristiriitatarinoin, ohjautuvuustarinaa sekä neutraaliin kehittäjäopettajan tarinaan. Opettajat näyttävät hyötävän työssään vanhemmuuden kokemuksistaan. Joissakin työn muutoksissa oli viitteitä tietotyölle tyypillisestä tietokykykapitalismista ja uudesta työn kulttuurista.</p>	
Asiasanat Työn muutos, tietokykykapitalismi, koulutuspolitiikka, opettaja, narratiivien analyysi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVA 1. Tutkittavien työn arvioinnin osatekijät.....	113
KUVA 2. Oppimisen tuen muutosten yhteys työnkuvaan ja -tehtävään, työn sisältöön ja työn prosesseihin tutkittavien joukossa.....	116
KUVA 3. Yhteistyön ja kokemuksen muutosten sekä vanhemmuuden yhteys suunnittelun ja ajkäytön muuttumiseen tutkittavien joukossa.....	117
KUVA 4. Työtä helpottavan merkityksen muodostuminen suhteessa yhteistyöhön.	127
KUVA 5. Kärsimystarinan yhteiskunnallisten ja alueellisten muutosten kytköksiä.....	176

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Tutkittavat ja heidän työpaikkansa.....	81
TAULUKKO 2. Aineiston äänitiedostojen sekä litterointien pituudet.	82
TAULUKKO 3. Muutuskategoriat, -tasot ja positiot sekä muutuskategorian suuruudet .	104
TAULUKKO 4. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrät positiivisissa merkityskokonaisuuksissa.	124
TAULUKKO 6. Muutuskategorioiden ja tutkittavien kertomusten määrä ristiriitaisissa merkityskokonaisuuksissa.	150
TAULUKKO 7. Ristiriitaisen merkityksen saaneet muutuskategoriat ja niiden frekvenssit.....	151
TAULUKKO 8. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrä ohjaavassa merkityskokonaisuudessa.	154
TAULUKKO 9. Ohjaavan merkityksen saaneet muutuskategoriat ja niiden frekvenssit.	155
TAULUKKO 10. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrä neutraalissa merkityskokonaisuudessa.	156
TAULUKKO 11. Neutraalin merkityksen saaneet työn muutuskategoriat ja niiden frekvenssit.....	157
TAULUKKO 12. Muutuskategoriat ja niiden saamat merkitysaspektit.	163

Sisällys

1.1 Johdatus tutkimusaiheeseen.....	8
1.2 Opettajan työ aiemman tutkimuksen valossa	10
1.3 Johdatus tutkimuksen tavoitteeseen	22
1.4 Tutkielman rakenne	23
2 TYÖN MURROS JA SEN TAUSTATEKIJÄT	24
2.1 Työ osana yksilöä ja yhteiskuntaa	24
2.2 Talouden ajattelumallit työtä muuttamassa	26
2.3 Työn ja työelämän muutokset Suomessa	29
2.3.1 Työn muutokset 1950-luvulta 2000-luvulle	29
2.3.2 Työn muutoksen ilmeneminen yhteiskunnassa	31
2.3.3 Työhyvinvointi muuttuneessa työelämässä	35
2.4. Uusi työ	36
2.4.1 Mitä on uusi työ?	36
2.4.2 Tietotyö.....	40
2.4.3 Ikääntyvät työntekijät ja työn vaativat ominaisuudet	41
2.5 Uuden työelämän tuomat haasteet	42
2.6 Työelämä ja tietokyykykapitalismi.....	43
2.6.1 Kapitalismi käsitteenä.....	43
2.6.2 Tietokyykykapitalismi käsitteenä.....	44
3 OPETTAJAN TYÖ MUUTOKSESSA.....	47
3.1 Koulutuksen merkitys tietoyhteiskunnassa	47
3.2 Koulutuspolitiikka opettajan työn suunnannäyttäjänä.....	51
3.3 Opettajan työtä muuttaneet lakimuutokset 2000-luvulla.....	54
3.3.1 Yhtenäinen perusopetus.....	55
3.3.2 Laki kolmiportaisesta tuesta	56
3.3.3 Laki oppilashuollosta.....	57
3.4 Opetussuunnitelma opettajan työtä ohjaavana välineenä	59
3.5 Opettajan tehtävä yhteiskunnassa	63
3.6 Muita opettajan työtä muuttaneita tekijöitä	65
3.6.1 Johtajuuden muutos	65
3.6.2 Työn arviointi ja kontrolli.....	67
3.6.3 Tietointensiivinen yhteiskunta opettajan työn muuttajana	68
3.6.4 Teknologia ja digitalisaatio.....	69
3.6.5 Moninaistuva yhteiskunta.....	70
3.6.6 Yksin tekemisestä yhteistyöhön	71
3.7 Opettajan työnkuvan muutos	71
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	72

4.1 Tutkimusote.....	72
4.1.1. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	72
4.1.2. Narratiivinen tutkimus	76
4.2 Sisällönanalyysi	79
4.3 Tutkimustehtävä- ja kysymykset.....	80
4.4 Tutkimusaineiston kerääminen.....	80
4.4.1 Tutkimuksen otanta	80
4.4.2 Teemahaastattelu	82
4.5 Tutkimusaineiston analyysi	85
4.5.1 Narratiivien analyysi.....	86
4.5.2 Kertomusten tiivistäminen.....	88
4.5.3 Opettajien positiot ja muutostasot	91
4.5.4 Yksittäisistä muutoksista muutoskategorioihin	92
4.5.5 Merkitysten analyysi.....	94
4.5.6 Narratiivien muodostaminen	96
4.6 Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	97
4.6.1 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	98
4.6.2 Tietosuoja tutkimusprosessin aikana	100
5 OPETTAJIEN KOKEMAT TYÖN MUUTOKSET	102
5.1.1 Muutoskategoriat	102
5.1.2 Muutostasot kertovat muutoksen laajuudesta.....	103
5.1.3 Muutospositiot eli kokijan asemat suhteessa muutokseen.....	105
5.1.4 Työnkuvan ja -tehtävän muutokset.....	108
5.1.5 Työn prosessien ja ohjauksen muutokset	112
5.1.7 Yhteistyö.....	114
5.1.8 Oppimisen tuen muutokset	116
5.1.9 Ajankäyttö.....	117
5.1.10 Oppilaiden muutos.....	118
5.1.11 Odotukset opettajan työtä kohtaan.....	118
5.1.12 Vanhempien muutos	119
5.1.13 Kasvatus ja opetus	120
5.2 Opettajien työn muuttuminen 2000-luvulla.....	120
6 OPETTAJIEN ANTAMAT MERKITYKSET TYÖN MUUTOKSILLE.....	122
6.1. Opettajien antamista merkityksistä merkityskokonaisuuksiksi.....	122
6.2 Positiiviset merkityskokonaisuudet	123
6.2.1 Työtä helpottavat merkitykset	125
6.2.2 Työn mahdollistavat merkitykset	127
6.2.3 Työn mielekkyyden merkitys	129
6.2.4 Työtä monipuolistava merkitys	129

6.2.5 Omaa hyvinvointia edistävä merkitys	130
6.2.6 Vahvuuksien käyttämisen merkitys.....	131
6.2.7 Ammatillista kasvua ja osaamista lisäävä merkitys	132
6.2.8 Oikeudenmukaisuutta edistävä merkitys	132
6.2.9 Sosiaalista hyvinvointia edistävä merkitys.....	133
6.3 Negatiiviset merkityskokonaisuudet.....	134
6.3.1. Työn vaativuutta lisäävä merkitys	136
6.3.2. Työtä vaikeuttava merkitys.....	139
6.3.3. Työmäärää lisäävä merkitys	142
6.3.4. Omaa hyvinvointia heikentävä merkitys	143
6.3.5. Kuormitusta lisäävä merkitys	144
6.3.6. Osaamista vaativa merkitys	145
6.3.7. Paineita luova merkitys.....	145
6.3.8. Luottamussuhdetta vähentävä ja työssä jaksamista vähentävä merkitys	145
6.3.9. Omien arvojen vastainen ja sosiaalista hyvinvointia vähentävä merkitys	147
6.4 Ristiriitaiset merkityskokonaisuudet	149
6.5. Ohjaava merkityskokonaisuus	153
6.6 Neutraalit merkitykset	156
6.7 Opettajan työ ja vanhemmuus	158
6.8 Opettajien antamat merkitykset työn muutoksille	163
7 TYÖELÄMÄN MUUTOSNARRATIIVIT	167
7.1 Positiiviset narratiivit.....	168
7.1.1 Tähtitarina.....	168
7.1.2 Onnitarina	170
7.2 Negatiiviset narratiivit	176
7.2.1 Kärsimystarina.....	176
7.2.2 Kritiikkitarina	183
7.3 Ristiriitaiset narratiivit.....	187
7.3.1 Ristiriitanarratiivi.....	187
7.4 Ohjautuvuusnarratiivi	195
7.5 Kehittäjäopettajan narratiivi	198
8 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	201
8.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	201
8.2 Johtopäätökset	204
9 POHDINTA.....	215
LÄHTEET	220

LIITTEET.....	238
---------------	-----

1 JOHDANTO

1.1 Johdatus tutkimusaiheeseen

Työ on ihmiselämän yksi kokonaisvaltaisemmista hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Sen avulla voi ansaita, toteuttaa itseään, kuluttaa aikaa, kehittyä, vaikuttaa itselle tärkeisiin asioihin, luoda uutta, olla osa yhteisöä tai tuntea tekevänsä jotain merkityksellistä. Yhteiskunnalle ihmisten tekemällä työllä on korvaamaton merkitys, sillä yhdessä eläminen vaatii muun muassa yhteistä työnjakoa ja tavoitteita, joihin työllä pyritään pääsemään. Työ muuttuu ympäröivän maailman mukana. Kehitys kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla on väistämätöntä ja tarpeellista.

Muutokset merkitsevät ihmisille ja yhteiskunnalle eri asioita. Siinä missä työn kehittyminen edistää yhteiskunnallista kehitystä, voi se merkitä yksilöille muun muassa mahdollisuutta uudistua, saada ammatillista pätevyyttä ja osaamista, saavuttaa tavoitteita, olla tärkeä osa organisaatiota. Ikävimmässä tapauksessa se voi merkitä yksilölle kriisiä, jonka aiheuttaa osaamisen puute, riittämätön johdon tuki muutostilanteessa toimimiseen, kollegiaalisen tuen puute, liiallinen työmäärä tai epäselvät tavoitteet. Merkitys voi olla myös ristiriitainen, tai muutoksella ei välttämättä ole erityistä merkitystä, vaan yksilö kokee muuttuneen tilanteen neutraalisti, hyväksyen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhden tärkeän yhteiskunnallisen ammattikunnan, opettajien, antamia merkityksiä työssä tapahtuneille muutoksia. Tutkittavina ovat tällä kertaa alakoulussa yli kymmenen vuotta toimineet, kokeneet keski-ikäiset luokan- ja erityisopettajat.

Ihminen rakentaa elämäänsä tarinoiden avulla (Järvensivu 2014, 7). Työelämätarinaan mahtuvat niin ylä- kuin alamäetkin aivan kuten elämäntarinoihin yleensä. Tässä tutkimuksessa opettajien työelämäkokemuksia tarkastellaan kertomusten, narratiivien, valossa. Tavoitteenani on saada alakoulun opettajien tarinoilla aikaan keskustelua siitä, mitä työn jatkuva muuttuminen merkitsee yksilön näkökulmasta. Opettajien työstä on tullut kuormittavampaa ja vaativampaa aiemman tutkimuksen mukaan. Tarinoiden avulla ihminen voi saada työn muutoksille jäsenystä ja hän voi tulkita omaa ja toisen kokemaa. Joku voi löytää ratkaisun oman tai toisen tarinan avulla keinoja työn muutoksista selviytymiseen. (Järvensivu 2014, 11–12.)

Elämme jälkifordistista kapitalistista aikakautta, jolle on tyypillistä jatkuva hyötyajattelu ja kilpailun korostuminen elinkeinoelämässä. Tehokkuutta ja tuottavuutta parantamalla saavutetaan taloudellista kasvua, vaikkakin työntekijä joutuisikin luopumaan muustakin kuin aiemmin työajaksi mielletystä ajastaan. Jälkifordistisen ajan työtä on kuvattu muun muassa *uuden työn* käsitteellä. Julkusen (2008) mukaan uutta työtä voidaan kuvata toisiinsa limittyvällä, usealla ulottuvuudella. Niin työn kohde kuin siinä tarvittavat taidot ovat muuttuneet. Jälkifordistisella ajalla yksilön yleinen älykkyys, tietokyvyt, vuorovaikutustaidot ja kommunikaatio, affektiivisuus ja verkostot korostuvat työssä. Työ on feminisoitunut ja kulttuuristunut, mikä on seurausta useista edellä mainituista työssä korostuneesta tekijästä. Myös työn tekemisen oikeudelliset ja organisatoriset puitteet ovat muuttuneet. Vaikka yhteiskuntamme on muuttunut globaalin rakennemuutoksen mukana, on myös työntekijöiden hyvinvointi saanut jalansijaa työelämässä. Työhyvinvoinnin on havaittu olevan menestystekijä organisaatiossa. Puhutaan jopa työhyvinvointipääomasta, joka muodostuu yksilön inhimillisestä pääomasta, yhteisön toimivuudesta ja sosiaalisesta pääomasta sekä organisaation rakennepääomasta. (Manka & Manka 2016.)

Koulutuksen merkitys yhteiskunnalle on kiistaton. Esimerkiksi Patrikainen ja Myller (2002, 188) pitävät koulutusta yhteiskunnan tukipilarina. Sahlberg (2015, 136) puolestaan kuvaa koulutusta osana kulttuuriamme ja yhteiskuntaamme. Yhteiskunnan kulmakivenä koulutus pohjautuu ammattitaitoiseen opettajakuntaan eli osaavien opettajien tekemään työhön (Sahlberg 2015, 137). Opettajan työn yhteiskuntasuhde on kaksipuolinen. Siinä missä opettaja toimii osana yhteiskuntaa, on yhteiskunta muutoksineen osa opettajan työtä. Koulutukset nojautuvatkin aina yhteiskunnalliseen 'tilaukseen', sillä koulu ei toimi eristyksissä yhteiskunnasta (Sarjala 2005, 36). Yhteiskunnan muuttuessa rakenteellisesti ja taloudellisesti muuttuu myös opettajan työ (Kosunen 2005, 202). Luukkainen (2005a, 208–209) näkee 2000-luvun opettajan aktiiviseksi yhteiskunnan kehittäjäksi.

Maamme suurin koulu-uudistus, peruskoulun synty, oli perusteellisesti suunniteltu ja toteutettu alue- ja sosiaalipoliittinen toimenpide ja se nähdään osaksi pohjoismaista hyvinvointivaltion rakentamista. Koulutuksen merkitystä yhteiskunnalle alettiin tiedostaa jo paremmin, ja koulutuspolitiikka alettiin nivoa osaksi yhteiskunta- ja talouspolitiikkaa. (Lehtisalo 2005, 40). Muutos tässä ajattelutavassa muutti myös opettajuutta.

Opettajan ammatti on vanha, enkä näe sen häviävän tulevaisuudessakaan. Se muuttaa vaan muotoaan. Teknologia ei korvanne opettajan työtä ainakaan kokonaan. Koulu kuitenkin muuttuu yhteiskunnan mukana, aivan kuten työkin. Opettaja on ollut opetustyön ammattilaisena kehityspaineen alla jo vuosikymmeniä, sillä ilman kehittyvää opettajaa ei kehity opetus ja kasvatukseen, ja sen myötä koulu ei pysty tuottamaan tulevaisuuden toimijoille, oppilaille, heidän tulevaisuudessaan tarvitsemia taitoja ja tietoja. Opettajalla on merkitystä. Opettajan työtä tutkineet ovat tulkinneet työn muutosten johtaneen yhä useammin opettajien kuormittumiseen ja työtyytyväisyyden heikentymiseen (ks. Syrjäläinen & Värrö 2004; Sääntti 2008; Lämsikallio, Kinnunen & Ilves 2018).

Kuten Atjonen (2011, 508) toteaa, ei väsynyt tai turhautunut opettaja ole hyödyksi kenellekään. Sen vuoksi näen tarpeelliseksi tarkastella, millaista opettajan työ on, miten se on muuttunut ja millainen merkitys työn muutoksilla on opettajille itselleen. Sen myötä pääsemme pohtimaan, miten opettajan työ voisi olla yhä useammalle sellainen, missä työntekijä viihtyy, jaksaa ja missä hän mielellään kehittyy. Tutkimalla opettajien kokemuksia ja heidän muutoksilleen antamia merkityksiä voidaan tulkita, mitkä tekijät tukevat opettajien työelämässä toimimista ja mitkä puolestaan heikentävät sitä.

Opettajan työ on Suomessa ollut tyypillisesti naisten työ (Kumpulainen 2010; 2016). Tässä tutkimuksessa sukupuoli ei ole tarkastelun kohteena, vaan juuri työn itsensä muuttuminen.

1.2 Opettajan työ aiemman tutkimuksen valossa

Oli kyse sitten koko koulutusjärjestelmän tai yksittäisestä koulusta käsittävästä muutoksesta, ilmenevät muutokset myös opettajien ja muun henkilöstön työssä. Tässä luvussa esittelen aikaisempia tutkimustuloksia opettajan työn muuttumisesta. Lähden liikkeelle 2000-luvun taitteesta, koska tässä tutkimuksessa tutkitaan viimeisen 20 vuoden aikana tapahtuneita opettajan työn muutoksia.

Opettajan työtä on tutkittu paljon, varsinkin kasvatustieteen puolella. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajan työtä tarkastellaan esimerkiksi pedagogian kehittämisen (esim. Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014), ammatillisen kasvun (Eteläpelto & Onnismäe 2006), koulutuspolitiikan uudistusten (Sahlberg 2011) ja tulevaisuustaitojen opettamisen

(Kangaslahti & Pohoata 2017; Mikkola & Välijärvi 2014) näkökulmasta. Psykologian tutkimus on kiinnostunut muun muassa opettajan saaman vertaistuen merkityksestä erityisen tuen oppilaiden kohtaamisessa (Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich 2011). Yhteiskuntatieteellinen tutkimus on keskittynyt nimenomaan työn tutkimukseen, ja niinpä on tutkittu esimerkiksi ikääntyvien opettajien työtä (Redman & Snape 2002), sekä työprosessiteorian soveltamista opettajan työn tarkastelussa (Carter & Stevenson 2012). Tieteenrajat ylittävää tutkimusta osoittaa esimerkiksi Sántin (2008) tutkimus, jossa tarkasteltiin opettajan työn muuttumista 2000-luvulla. Sántin tutkimuksessa yhdistyivät kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteet. Kasvatustieteellisen ja opetusalan työ kiinnostaa myös Opettajien ammattijärjestöä (OAJ), joka tekee kahden vuoden välein työolobarometrin opettajien työoloista. OAJ julkaisee myös muita alaa koskevia tutkimuksia, kuten Opetushallitus sekä alan tutkimuslaitokset.

Kiviniemi (2000, 189) tutki 2000-luvun taitteessa opettajien työtodellisuutta ja totesi opettajan työn muuttuvan jo tuolloin toimintaympäristön muuttuessa. Työ oli muuttunut tempoltaan nopeammaksi ja kiihkeämmäksi sekä toimintaympäristöltään monimuotoisemmaksi. Opettajat kuvasivat, kuinka he joutuivat sietämään kaaosta ja jatkuvaa muutosta. Kiviniemen tutkimuksen mukaan opettajien ja koulun arvostus oli jo 2000-luvun alkaessa laskemassa. Johtamisen kulttuuri oli muuttunut kohti tulosvastuullista johtamista. Opettajien työtodellisuus näyttäytyi vaativana oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntyneenä ja kasvatuksen tultua yhä haastavammaksi. (Kiviniemi 2000, 178; 187; 189.) Opettajat kertoivat Kiviniemen (2000) tutkimuksessa työn haasteista. Yksi niistä oli työnkuvan laajentuminen siten, että opettajan työhön oli opettajien kokemuksen mukaan tullut piirteitä poliisin, terapeutin ja sosiaalityöntekijän työstä, joihin heillä ei omasta mielestään ollut riittäviä edellytyksiä. Työn olemuksen muuttuessa opettajat kokivat riittämättömyyden tunteita ja jaksamisen ongelmia. (Kiviniemi 2000, 174; 189.)

Yhteiskunnalliset muutostendenssit, joita Kiviniemi (2000, 187) esittelee, ovat moninaiset. Paitsi edellä kuvattu toimintaympäristön muutos sekä koulun ja opettajan arvoavallan aleneminen, myös sirpaloitunut, kiireinen ja ristipaineinen työarki sekä oppilaiden yksilöllisten erojen kasvu ja polarisoituminen haastoivat opettajia työssään jo 2000-luvulle tultaessa. Lasten ja nuorten elämässä viihteellä ja kaupallisuudella alkoi olla yhä merkittävämpi asema, ja heidän kulttuurinsa monipuolistui. (Kiviniemi 2000, 187.) Viihteellistyminen tuli myös kouluihin, minkä opettajat näkivät osittain koulun

toimintamahdollisuuksien rajoittamisen seurauksena. Viihteellisyys on ollut ikään kuin aatteellinen muutos, kun ihmiset ovat teknologisoituneessa yhteiskunnassa yhä enemmän nautintoa hakevia. (Kiviniemi 2000, 182.) Oppilaiden kaverisuhteet alettiin hoitaa tietokonepelien, puhelimien ja tietokoneiden välityksellä. Kasvatuksellisten rajojen merkitys sumentui yhteiskunnassa samalla kuin koulun ja kouluvastaisen alakulttuurin yhteentörmäys lisäsi oppilaiden ongelmia. (Kiviniemi 2000, 182; 187.)

Oppilaiden muutos käytökseltään aggressiivisemmaksi on haastanut opettajia myös alakoulun puolella. Häiriökäyttäytyminen oli lisääntynyt jo 2000-luvun vaihteessa niin, että se koettiin jo päivittäisenä ilmiönä opettajan työssä. (Kiviniemi 2000, 175.) Oppilaiden kotiolojen epävakaisuus heijastui opettajien työhön, kun esimerkiksi vanhempien päihdeongelmat tai välinpitämättömyys aiheutti oppilaiden pahoinvointia koulussa. Opettajan kyky havaita sosiaalisia ongelmia tai taito kohdata kriisejä oli tullut jo 2000-luvun taitteessa osaksi opettajan työn osaamistarpeita. Rajattomuuden ja vapaan kasvatuksen mukanaan tuomat ilmiöt näkyivät jo tuolloin opettajien arjessa. Opettajat tekivät työtä neuvottelemaan tottuneen sukupolven kanssa. (Kiviniemi 2000, 174–175.)

Kouluyhteisöä haastoi yhteisten toimintamallien löytäminen nopeaa reagointia vaativiin työtilanteisiin, joissa erilaisia ongelmatilanteita jouduttiin ratkaisemaan (Kiviniemi 2000, 174). Opettajat kaipasivat 2000-luvun alussa yhteisöllisyyttä lääkkeeksi muuttuneeseen ja ennustamattomaan työtodellisuuteen. Voimistuvat vaatimukset ja odotukset saivat opettajat turvautumaan toisiltaan saatavaan kollegiaaliseen tukeen. (Kiviniemi 2000, 177.)

Muuttunut työtodellisuus haastoi Kiviniemen (2000) tutkimuksessa opettajat stressinhallintataidoiltaan, oppilaiden tuen tarpeiden havainnointikyvyiltään, vuorovaikutustaidoiltaan, erityisongelmien hallinnaltaan sekä lasten ja nuorten kulttuurin tuntemuksen osalta. Opettajien odotettiin osallistuvan yhteiskunnalliseen kasvatustalkusteluun ja kehittävän ammattitaitoaan. (Kiviniemi 2000, 186–187.) Opettajan työ nähtiin vuorovaikutusta edellyttäväksi, omalla persoonalla tehtäväksi ihmissuhdetyöksi. Opetuksessa eriyttäminen on lisääntynyt oppilaiden tuen tarpeen lisääntyttyä, ja tämä vaatii opettajalta valmiuksia käyttää useita, rinnakkaisia suunnitelmia työssään. Oppilaiden kohtaaminen oli muuttunut yksilöllisemmäksi. (Kiviniemi 2000, 180–181.)

Työ muuttui myös arvioinnin osalta. Tulosjohtamisen myötä hallinnon uudistusten myötä opettajat joutuivat tottumaan työnsä arviointiin, joka tehtiin ulkoisten arviointikriteerien mukaan. Suunnittelun itsenäisyys on myös kokenut muutoksen, sillä opettajat kokivat suunnittelun vapauden vähentyneen. (Kiviniemi 2000, 183.)

Samankaltaisena opettajan työtodellisuutta kuvaa Sääntti (2008, 7) artikkelissaan. Opettajien työn laajeneminen ja intensifioituminen on seurausta koululle langenneista uusista tehtävistä sekä kasvatuksen osuuden kasvamisesta opettajien työssä. Sääntti (2008) toteaa ammatin muuttuneen kansainvälisesti eikä vain kansallisella tasolla. Koulumaailmaa kurittavat maailmalla tehokkuusajattelu, standardointi- ja arviointimenetelmät sekä tarkastukset. (Sääntti 2008, 7.) Suomalaiset opettajat ovat säästyneet tehokkuuden tehostamisesta. Visiohakuisuus ja pitkälle menevä suunnitelmallisuus viittaavat suomalaisissa kouluissa jollain tapaa kuitenkin suunnittelutalouden läsnäoloon sekä tehokkuuden ja tuloksellisuuden pyrkimyksiin. Suomalainen opettaja saa tehdä työtään kuitenkin kansainvälisesti verrattuna varsin itsenäisesti. Opettajan työssä on kansainvälisesti tarkasteltuna tapahtunut itsemääräämisoikeuden heikkenemistä. Työmäärä on lisääntynyt niin meillä kuin muuallakin, mutta tästä huolimatta opettajat kokevat tekevänsä merkityksellistä työtä ja saavat siitä usein iloa. (Sääntti 2008, 8.) Kaiken kaikkiaan Sääntti (2008, 8) luonnehtii opettajien työn muuttuneen kielteiseen suuntaan. Ympäröivät maailma on muuttunut monikulttuurisemmaksi ja kansainvälisemmäksi. Nuorison elämäntavan muutokset heijastuvat koulumaailmaan opetustyön haasteina. Kolmantena työtä haastavana tekijänä Sääntti (2008, 10) mainitsee lasten ja nuorten syrjäytymisuhkaan vastaamiseen ja mahdollisuudet siihen.

Sääntti (2008) kuvaa opettajia enemmän muutosvastaisiksi kuin -myönteisiksi 2000-luvun alun tutkimuksen valossa. Opettajat eivät hänen mukaansa useinkaan nimeä tiettyä muutosta tai asiaa, joka työssä on muuttunut negatiiviseksi, vaan kyse on yleisemmästä kokemuksesta. Muutosten ilmeneminen arjessa on määrittävä tekijä: opettajat toivovat muutoksen vaatiman resurssin käytön hyödyttävän heitä työssään. (Sääntti 2008, 11.) Muutoksiin on kuitenkin pakko sopeutua, jos haluaa jatkaa työssä. Sääntin (2008, 12) ammatilliseksi murhenäytelmäksi nimittämä tilanne syntyy, kun opettaja valitsee keinokseen näennäismyönteisyyden, vaikka tosiasiallisesti työtodellisuus murentaa työssä jaksamista. Varsin mielenkiintoisen näkökulman tarjoava Sääntti (2008, 12) näkee tiimi- ja strategiatyötä itsestään selvänä työnosana pitäviä opettajia profession nälkäisinä.

Opettajat tekevät yhä enemmän yhteistyötä toistensa ja eri tahojen kanssa. Sääntti (2008, 10) toteaaakin opettajien työhön tulleen osia nuoriso- ja sosiaalityöstä. Yhteistyö voi olla paitsi työn muoto, mutta myös strategia, jolla pyritään vastaamaan muuttuneeseen työtodellisuuteen. Eija Syrjäläinen (2004, 30) kirjoittaa, kuinka opettajien odotetaan olevan asiantuntijoita kaikissa niissä työtehtävissä, joita heidän arjessaan tulee vastaan. Opettaja joutuu olemaan työssään poliisin, sosiaalityöntekijän, psykiatrin, sairaanhoitajan ja jopa papin roolissa. Monet opettajan työssä ilmenevät roolit ovat ulkoapäin annettuja, ja ne verhoetaan usein opettajan työn uudistuneeseen ammatillisuuteen. (Syrjäläinen & Värri 2004, 30.) Todellisuudessa opettajien on omaksuttava uudenlaisia ammatillisia identiteettejä ja positioita pystyäkseen hoitamaan aiemmin muiden kasvatustehtävää. Esimerkiksi kodilta on siirtynyt kasvatusvastuuta opettajille, kun kotikasvatus on muuttunut vanhemmuuden mukana. Monimuotoistunut ja pirstaloitunut sosiaalinen ympäristömme on muuttanut opettajien työtodellisuutta vaativammaksi osaamisvaatimuksiltaan ja kuormituksen lisääntymisen osalta. (Syrjäläinen & Värri 2004, 30.)

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden opettajan keskenään jakamaa työtä. He voivat olla joko saman tai eri ammattiryhmän edustajia. Yleisin tilanne yhteisopettajuudessa on luokan- ja erityisopettajan tai aineen- ja erityisopettajan tekemä yhteisopetus. Myös kahden luokanopettajan keskenäinen yhteisopettajuus on yleistä. (Pulkkanen & Rytivaara 2015, 5.) Vuonna 2010 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajien muodostama yhteisopettajuus, jota Suomessa kutsutaan usein samanaikaisopetuksiksi, oli vähäistä, mutta opettajan ja koulunkäyntiavustajan muodostama yhteisopetus oli tutkittavissa kunnissa yleistä. Luokanopettajista noin 14 prosenttia teki kyseisen tutkimuksen mukaan päivittäistä tai viikoittaista yhteisopettajuutta toisen luokanopettajan kanssa. (Pulkkanen & Rytivaara 2015, 5.) Luokanopettajista 11 prosenttia oli yhteisopetuksessa erityisopettajan kanssa, kun taas koulunkäyntiavustajan kanssa yhteisopetusta 49 prosentissa. 22 prosenttia erityisopettajista vastasi tehneensä yhteisopettajuusperiaatteella töitä luokanopettajien kanssa. (Pulkkanen & Rytivaara 2015,5.) Tutkimustulos on siis ristiriitainen, sillä luokanopettajista vain puolet eli 11 prosenttia kertoi olleensa yhteisopetuksessa erityisopettajan kanssa, vaikka erityisopettajista 22 prosenttia kertoi opettaneensa yhdessä luokanopettajan kanssa.

Sirkko, Takala & Muukkonen (2020, 26) kirjoittaa, kuinka yksintekemisen aikakausi juontaa juurensa opettajan työn autonomiasta. Kolmiportaisen tuen uudistus vuonna 2011 ohjaa

yhteistyöhön oppimisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Uusin opetussuunnitelma puolestaan ohjaa opettajia inklusion toteuttamiseen. (Sirikko ym. 2020, 26.) Opettajien toimintakulttuuri on muuttunut yhteistyöhön pohjautuvaksi näiden muutosten vuoksi. Sirikon ym. (2020) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus osoittautui inklusiota tukeväksi työtavaksi, kun yhteistyötä suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin yhdessä, ja toimintatapa perustui joustaviin opetusjärjestelyihin. Lähimpänä inklusiota oli tutkimuksen mukaan kokoaikainen yhteisopettajuus. Opettajat kokivat työn kuormittavuuden ja vastuun jakautuvan yhteisopettajuuden myötä. (Sirikko ym. 2020, 36–37.) Yhteisopettajuuden hyödyiksi paljastuivat hyvinvoinnin parantumisen lisäksi ammatillinen kehitys sekä oppilaiden oikeusturvaa parantava yhteinen arviointi. Yhteisopettajuutta edistivät yhteiset näkemykset opettajuudesta sekä yhteisopettajuudesta. (Sirikko ym. 2020, 36.)

Atjonen (2011) tutki perusopetuksen opettajia merkittävien pedagogisten eli opetuksellisten ja kasvatuksellisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Vaativat ongelmanratkaisutilanteet ovat moninaisia, mutta merkittävimmät pedagogiset ongelmat syntyvät sosiaalisesti sopeutumattomien eli käyttäytymishäiriöisten, syrjään vetäytyvien ja heikosti motivoituvien oppilaiden kanssa toimiessa. Opettajat kokivat Atjosen (2011) tutkimuksessa edellä mainitun kaltaisten haastavien oppilaiden opetusjärjestelyt sekä niihin liittyvän päänvaivan lisätyöksi. Suurissa oppilasryhmissä esiintyi enemmän pedagogisia ongelmia, mutta ongelmallisimmiksi koettiin pienemmissä eli alle 16 oppilaan ryhmissä esiintyvät oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. (Atjonen 2011, 506.)

Opettaja joutuu joissakin tilanteissa neuvomaan itseään vanhempia huoltajia kasvatukseen liittyvissä perusasioissa. Oppilasryhmien suuri koko yhdistettynä yhä heterogeenisempään oppilasainekseen haastavat opettajia. (Atjonen 2011, 480–482.) Oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet luovat opettajille kohtaamistilanteisiin vaativuutta, kun heidän työympäristönsä todellisuus kohtaa oppilaiden 'toisen todellisuuden'. Oppilaat ovat muuttuneet vaativammiksi kuin esimerkiksi 1990-luvulla. Opettajilta odotetaan lisäksi oppilaiden vahvuuksien hyödyntämistä joka tilanteessa, silloinkin kun oppilas käyttäytyy esimerkiksi vetäytyvästi tai näkyvästi reagoiden. (Atjonen 2011, 480–481; 483–484.)

Opettajan työlle luo paineita myös koulutusjärjestelmä itse. Opetussuunnitelman sisältö muutetaan opetussuunnitelmauudistuksessa helposti entistä vaativammaksi tavoitteiltaan ja sisällöiltään. (Atjonen 2011, 484–485.) Järjestelmään liittyvä haaste on myös se, että arki

vaatii opettajilta itsenäistä työtettä ja osaamista tilanteissa, joissa oppilaan oirehtimiseen tai tuen tarpeeseen ei olekaan käytettävissä erityisopettajan, psykologin tai kuraattorin osaamista. Opettajat tarvitsevatkin täydennyskoulutusta lisätäkseen kompetenssia pedagogisesti vaativiin ja kuormittaviin työtehtäviin. (Atjonen 2011, 485.)

Näissä vaativissa pedagogisissa tilanteissa opettajan tulee asettaa itselleenkin rajoja. Hänen on pohdittava, millaisiin asioihin hänen tulee olla valmis yksin ja mihin hän tarvitsee tuekseen työyhteisöä. Tällaisia yhdessä sovittavia, vaativia pedagogisia tilanteita ovat esimerkiksi vaativien huoltajien ja käyttäytymiseltään haastavien oppilaiden kanssa toimiminen. (Atjonen 2011, 481–482.)

Atjonen (2011, 481) kuvaa, kuinka kokeneempien opettajien ammatinvalinnan taustalla olleet mielikuvat opettajan työstä ovat voineet hyvin erilaisia kuin mitä työ nykyisin on. Myös peruskoulutus opettajan työhön ei välttämättä enää tarjoa eväitä nykykoulun haasteisiin. Opettajalta vaaditaan kykyä toimia hyvin erilaisissa tilanteissa sekä taitoa luovia epävarmoissa olosuhteissa. (Atjonen 2011, 481.) Osa opettajista kokee muutokset mahdollisuutena kehittyä ammatillisesti ja rohkaistua ongelmanratkaisultaan. Opettajat eivät siis koe muuttuneita pedagogisia haasteita pelkästään negatiivisena ilmiönä. (Atjonen 2011, 482.)

Atjonen (2011) kirjoittaa, kuinka opettajille on annettu uusia tehtäviä muun muassa lainsäädännön muututtua. Vaativuutta ovat lisänneet myös elinkeinoelämän ja huoltajien kärkekkäästi esittämät odotukset ja vaatimukset. Atjosen (2011, 480) mukaan opettajien perustyötä on sivistäminen, sosiaalistaminen sekä yksilöllistäminen, mikä ei ajan saatossa ole muuttunut. Kiviniemi (2000) kirjoitti jo 2000-luvun alussa huomioita yksilöllisyyden korostumisesta opettajan työssä.

Opettajien ammattijärjestö OAJ tekee työolobarometritutkimuksen joka toinen vuosi seuratakseen opetusalan ja siten opettajan työn muutoksia. Tutkimus tehdään koko opetuslalle ja vastaajina ovat niin varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kuin ammattikorkeakoulujen, aikuiskoulutuksen, kansalaisopistojen ja yliopistojenkin opettajat. Viimeisin julkaistu työolobarometri on vuodelta 2017. Sen mukaan opettajat tekevät aiempaa pidempää työviikkoa. Kokoaikaisten opettajien keskimääräinen viikon työtuntimäärä on 41,2 tuntia, kun se palkansaajilla

keskimäärin on noin 38 viikkotuntia. Epätyypillisinä aikoina, kuten viikonloppuina tehtävä työ on yleistä, sillä 55 prosenttia opettajista tekee työtä sekä lauantaina että sunnuntaina. (Länsikallio ym. 2018, 6.) Kyselyyn vastanneista 59 prosenttia koki työtä olleen liikaa joko erittäin tai melko usein. Vuoden 2015 työolobarometriin verrattuna työmäärä koetaan lisääntyneeksi jopa viidellä prosenttiyksiköllä. Työmäärä koettiin lisääntyneen useammin vakinaisessa opettajan työssä kuin määräaikaisessa. Työmääränsä kokivat suurimmaksi 31-60 vuotiaat opettajat. (Länsikallio ym. 2018, 8.)

Merkille pantava muutos työolobarometriin 2015 ja 2017 tulosten välillä on opettajien mahdollisuudessa vaikuttaa omaa työtään koskevaan päätöksentekoon. Vain 30 prosenttia kyselyyn vastanneista peruskoulun opettajista pystyi kokemuksensa mukaan vaikuttamaan melko tai erittäin paljon päätöksentekoon omaa työtään koskien, mikä on tuloksena heikompi kuin työelämässä yleensä Suomessa (Länsikallio ym. 2018, 8). Vuoden 2015 työolobarometrin mukaan peruskoulun opettajista 44 prosenttia pystyi vaikuttamaan työmääräänsä jossain määrin, kun taas vuoden 2017 tuloksissa samoin vastanneita oli 41 prosenttia peruskoulun opettajista (Länsikallio ym. 2018, 8; Länsikallio & Ilves 2016, 7). Vuonna 2017 peruskoulun opettajista 25 prosenttia vastasi kokeneensa omaan työhön vaikuttamisen mahdolliseksi melko paljon tai melko vähän. Kahden vuoden aikana eli vuodesta 2015 tulos oli huonontunut kolmisen prosenttiyksikköä. (Länsikallio ym. 2018, 8; Länsikallio & Ilves 2016, 7.) Muutos työhön vaikuttamisessa on siis ollut laskusuhdanteinen, vaikka suurin osa kokee yhä pystyvänsä vaikuttamaan työhönsä.

Viimeisin työolobarometrissä tutkittu kiireen kokemus on vuodelta 2013, jolloin kolme neljästä opettajasta koki työssään kiirettä. Kaksi kolmasosa opetusalan opettajista koki kuormittavimmiksi asioiksi työssä lisääntyneet työtehtävät ja siten työmäärän lisääntymisen, varsinkin suhteutettuna työaikaan. Myös opetusryhmien suuruus kuormitti opettajia erityisesti. Opettajat ovat joutuneet käsittelemään oppilaiden yhä lisääntyneitä ongelmia, mikä on myös kuormittanut paljon opettajia. (Länsikallio & Ilves 2018, 7–8.) 40 prosenttia peruskoulun opettajista koki työstressiä melko tai erittäin usein vuoden 2017 työolobarometrin mukaan.

Opetusalalla kiusaaminen ja epäasiallinen kohtelu on lisääntynyt. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista 55 prosenttia vastaajista oli kohdannut epäasiallista kohtelua työssään vuoden 2017 tutkimuksessa. Erityisopettajilla osuus oli yli 67 prosenttia. (Länsikallio ym.

2018, 5; 13; 15; 19.) Epäasiallista kohtelua kokee yhä useampi peruskoulun opettaja. Vuonna 2017 oppilaiden aiheuttamaa epäasiallista toimintaa opettajaa kohtaan esiintyi 42 prosentilla peruskoulun opettajista, ja oppilaiden vanhemmat olivat kohdelleet opettajaa epäasiallisesti joka kolmannen opettajan työssä. (Länsikallio ym. 2018, 13.) Peruskoulun opettajat kokevat saavansa asiallista ja tasapuolista kohtelua esimiehiltään (Länsikallio ym. 2018, 24).

Peruskoulun opettajien työtyytyväisyys on vähentynyt vuodesta 2013 14 prosenttiyksiköllä vuoteen 2017, jolloin 72 prosenttia opettajista vastasi olevansa erittäin tai melko tyytyväisiä työhönsä. Kaikista opetusalan opettajista 63 prosenttia koki vuonna 2017 erittäin tai melko paljon kehittymisen mahdollisuuksia työssään. (Länsikallio ym. 2018, 26.) Yhteistyö sujuu opetuslalla yhtä hyvin kuin työelämässä keskimäärin. Opetusalan opettajat kokivat ryhmätyön sujuvan työyhteisössä erittäin tai melko hyvin. Kaikista opetusalan opettajista 71 prosenttia kokee saavansa kollegiaalista tukea täysin tai melko riittävästi. (Länsikallio ym. 2018, 27–28.) Vain kahdeksan prosenttia työolobarometritutkimukseen vastanneista koki eri ammattiryhmien välisen yhteistyön onnistuneen ongelmitta. Esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa tehtävässä yhteistyössä olisi kaivattu vaivattomampaa tiedonvälitystä. Yhteistyötä olivat vaikeuttaneet erityisesti salassapitosäädökset, tehtäväkuvien ja vastuiden epäselvyydet, yhteisen ajan puute sekä kiire. (Länsikallio ym. 2018, 29.)

Eri tahoilta luotuja odotuksia opettajan työtä kohtaan on kokenut noin joka kolmas opetusalan opettaja. Vuoden 2017 työolobarometrin mukaan ristiriitaiset odotukset vaikeuttavat yhä useammin opettajien työtä. (Länsikallio ym. 2018, 28.) Kaksi kolmesta opetuslalla opettavasta oli vastannut kokeneensa erittäin tai melko usein keskeytyksiä työssään (Länsikallio ym. 2018, 28). Valitettavasti työolobarometri ei tarjoa kaikista tutkittavista työn osa-alueista pelkästään peruskoulun – jopa sitten alakoulun – opettajia koskevia tutkimustuloksia, joten tyydyn esittelemään edellä mainitsemani tutkimustulokset opettajien työoloista.

Persson ja Stavreski (2004, 93) kirjoittavat ruotsalaisten opettajien kokemista koulu-uudistuksista 2000-luvun alussa. Tutkittavista 44 ryhmähaastattelusta henkilöstä 23 oli luokanopettajia ja 12 esiopettajia. Viiden ammattinimike oli lastenhoitaja, minkä lisäksi haastateltavien joukossa oli yksi oppilaanohjaaja, yksi vapaa-ajan pedagogi, kaksi erityisopettajaa sekä viisi lastenhoitajaa. Tutkimustuloksissa oli niin samankaltaisuuksia

kuin erojakin suomalaisiin tutkimustuloksiin verrattuna. Opettajien työmäärä on lisääntynyt Perssonin ja Stavreskin tutkimuksen (2004), aivan kuten suomalaisissakin opettajan työn tutkimuksissa. Toimintaan käytettävissä olevia resursseja on leikattu 1990-luvun laman myötä molemmissa maissa. Ruotsalaiskouluissa resursseja on kuitenkin palautettu sittemmin takaisin. Eniten resurssit ovat merkinneet opettajien työssä sijaisresurssien puutteena sekä kasvaneina oppilasryhmäkokoina sekä vaikeutena vastata yhä kasvavaan oppimisen tuen tarpeeseen. Ammatilliset kehittymisen odotukset ovat kuitenkin kasvaneet samanaikaisesti niin Suomessa kuin Ruotsissakin. (Persson & Stavreski 2004, 93; 106.)

Perssonin ja Stavreskin (2004, 93) tutkimuksen mukaan oppilaiden vanhemmat osallistuvat enemmän koulun toimintaan. Kasvatusvastuu näyttää kuitenkin siirtyneen osittain kouluille myös Ruotsissa, kun kodeissa ei joko jakseta kasvattaa lapsia tai siihen ei ole aikaa. Lapset puolestaan ovat ahdistuneempia, eivätkä he kunnioita aikuisia riittävästi. Tämä lisää työn vaativuutta, ja jotkut opettajat eivät enää tunnista työtään sellaiseksi, johon he aikanaan tulivat. Toisaalta opettajat pitävät hyvänä, että oppilaat osallistuvat ja ovat kriittisempiä kuin aikaisemmin. Esimiehet delegoivat omia työtehtäviään ruotsalaiskoulujen henkilöstölle, mikä ei tuloksena suoranaisesti ilmene tarkastelemisani suomalaistutkimuksissa. (Persson & Stavreski 2004, 93; 95; 105.) Ruotsalaisjohtajien saatua yhä enemmän työtehtäviä eivät he ole kouluissa näkyvissä (Persson & Stavreski 2004, 94).

Työlainsäädäntö on Perssonin ja Stavreskin (2004, 94) mukaan yhteydessä joihinkin pedagogisiin ratkaisuihin ruotsalaiskouluissa. Työlainsäädännön merkitys on koettu niin positiivisesti kuin varautuneesti. Toisaalta se tarjoaa työhön tukea, mutta toisaalta se tuo mukanaan vastuuta. (Persson & Stavreski 2004, 94.) Tutkittavat käyttivät Perssonin ja Stavreskin (2004) tutkimuksessa käsitteitä 'yksilöllisyysajattelu' sekä 'dialogipedagogiikka', joilla molemmilla tarkoitettiin ajatusta oppilaiden kohtaamisesta yksilöinä, jolloin työtä tehdään dialogiin nojaten, ohjaten. Ruotsalaiskouluissa pyritään siihen, että oppilas ottaa vastuuta omasta koulunkäynnistään ja oppimisestaan, aivan kuten suomalaiskouluissakin. (Persson & Stavreski 2004, 94-95.) Suomalaiskoulujen vastaava pedagoginen muutos toteutui vuoden 2016 voimaantulleen opetussuunnitelmauudistuksen myötä.

Ruotsalaisia opettajia kismitti jo 2000-luvun alussa palkkakehitys ja lisääntyneet työtehtävät. Ruotsissa haluttiin tehdä kaikki opettajien tekemä työ näkyväksi, ja työaikalain

muutos tehtiin. Kokeneiden opettajien kohdalla uusi työaikalaki huononsi etuja, mikä aiheutti tyytymättömyyttä opettajissa. (Persson & Stavreski 2004, 94.) Työaikalakiin nojaten opettajille on delegoitu työtehtäviä, jotka aiemmin kuuluivat esimerkiksi johtajalle (Persson & Stavreski 2004, 94–95.) Tämä nivoutuu yhteen sijaishankintojen, taloudellisten tekijöiden sekä opettajien ohjauksen kanssa. Opettajat kokivat opettajanroolinsa laajentuneen, mikä koettiin haastavana. (Persson & Stavreski 2004, 95.) Työlainsäädännöllä oli siten merkittävä vaikutus ruotsalaiseen koulumaailmaan.

Ruotsalaisessa koulujärjestelmässäkin on ollut nähtävissä yleinen trendi standardisoida ja arvioida opetusta ja oppimista. Valtion taholta tulevat ohjeet ovat lisääntyneet, kun valtio yrittää ottaa ohjaksia koulusta yhä enemmän. (Persson & Stavreski 2004, 97.) Toisaalta Ruotsissakin on niin kutsuttuja vapaakouluja, ja vanhemmilla on ollut mahdollisuus valita, mihin kouluun lapsensa haluaisi. Köydenveto standardoinnin ja erikoistumisen välillä jatkuu, kun osa toivoisi tasa-arvoista ja kaikille samankaltaista koulutusta ja toiset taas kannattavat eriyttävää koulutusta erikoisluokkineen ja -kouluineen. (Persson & Stavreski 2004, 97.) Joillekin ohjaukseltaan vapaamuotoisempi koulutusjärjestelmä merkitsee vapautta, toisille taas epävakautta ja tasapainottomuutta. Ruotsalaiskouluissa on jouduttu tulkitsemaan itse aikaisempaa epäselvempiä ohjeistuksia. Siinä missä aikaisemmin esimerkiksi palkasta päätettiin yhteisneuvotteluissa, on tilalle tullut yksilöllisempi palkkaneuvottelu. (Persson & Stavreski 2004, 97.)

Suunnittelun epävarmuus vaikuttaa arkeen enemmän kuin kontrolli Perssonin ja Stavreskin (2004, 98) mukaan. Ammattinimikkeiden mukainen työ on vaihtunut yhä laajentuviin työtehtäviin. Henkilöstön vaihtuvuus on lisääntynyt. Johtajan ja alaisten väliset suhteet ovat loitontuneet, kun johtaja ei ole näkyvässä arjessa. (Persson & Stavreski 2004, 98–99.) Persson ja Stavreski (2004, 102) mainitsevat koululla olevan kaksoisroolin. Koulun tulisi säilyttää ja pitää yllä tasapainoa, toisaalta taas koulun tulisi kehittyä, jotta oppilaat pystyisivät hyödyntämään oppimiaan asioita sekä nykyisessä että tulevaisuuden yhteiskunnassa. Samalla 50 vuoden sisällä tapa opettaa, olla vuorovaikutuksessa ja oppia on muuttunut. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on modernisoitunut. Yksilöllinen vuorovaikutus vaikuttaa yleiseen koulun yksilöllistämisajatteluun sekä siihen, miten koulussa ohjataan sosiaalisen kompetenssin ja tunneälykkyyden käyttöön. (Persson & Stavreski 2004, 103.) Koulureformit ovat Ruotsissa koskettaneet yksilöitä eli opettajia, muuta henkilöstöä, mutta myös koulua instituutiona.

Säntti (2008) jäsentää opettajan työn kohteeksi sekä yhteisön että yksilön huomioinnin. Opettajien ja oppilaiden välinen suhde on yksilöllistynyt. Opettajille on ollut aina tärkeää työn autonomisuus, mutta siitä huolimatta opettajat ovat alkaneet toimia yhä yhteisöllisemmin. (Säntti 2008, 14.)

Kaarakainen & Kaarakainen (2018) kertovat, kuinka heidän tekemän tutkimuksen mukaan sekä opettajien että oppilaiden digitaaliset sisältötaidot ovat kehittyneempiä kuin välinetaidot. Digitaalisissa taidoissa on Kaarakaisen & Kaarakaisen (2018, 11) mukaan kyse niin sanottujen välinetaitojen ja sisältötaitojen yhdistelmästä. Digitaalisten välinetaidot sisältävät teknologioiden ja työvälineiden käyttöön ja peruserätyyksiin liittyvän osaamisen. Sisältötaidoilla tarkoitetaan taitoja tiedonhaussa, digitaalisen sisällön tuottamisessa, ongelmanratkaisussa ja kommunikaatiossa. (Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 11.)

Nuorten taitavuus käyttää viihdeteknologiaa on vääristänyt käsitystä heidän todellisesta välineosaamisestaan. Ikä tuo opettajille etua sisältöosaamiseen. Koska oppilaiden operationaaliset välinetaidot ovat oletettua heikommat, tulee niihin panostaa kouluopetuksessa. Myös opettajien välineosaaminen vaatii panostusta. (Kaarakainen & Kaarakainen 2018.) Kaarakaisen & Kaarakaisen (2018) tekemässä tutkimuksessa tutkituista 46 prosenttia oli luokanopettajia. Tulosten mukaan opettajat osaavat parhaiten tekstinkäsittelyn, mobiilisovellusten päivittämisen, viestinnän, tiedonhaun sekä tietoturvasasiat. Heikoin osaaminen oli puolestaan tietoverkkoihin, ohjelmointiin, sovellusten asennuksen turvallisuusarviointeihin, kuvankäsittelyyn sekä tietokoneiden perustoiminnallisuuksiin liittyvissä taidoissa. Joka kolmas tutkituista opettajista koki saamansa täydennyskoulutuksen digitaidoissa riittäväksi. Opettajat kaipaivat lisäkoulutusta sovelluksien, ohjelmoinnin, oman sisällön tuotannon, viestinnän ja verkostoitumisen osa-alueilla. (Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 13.)

Miesopettajat ovat naisopettajia taitavampia digitaidoissa Kaarakaisen & Kaarakaisen (2018) tutkimuksen mukaan. Ikäänntyneiden opettajien digiosaaminen on edistynyt. Opettajien digitaidot ovat myös yleisellä tasolla kehittyneet. Parhaiten digitaitoja selittää opettajien digiaktiivisuus eli työssä ja vapaa-ajalla käytettävien digitaalisten välineiden ja palveluiden ahkera käyttö. Positiivisesti korreloi myös opettajien oma arvio omista

digitaidoista eli luottamus omiin taitoihin. Digitutorina toimiminen on myös positiivisesti yhteydessä digitaitoihin. Iällä ei tutkimuksen mukaan ollut yhteyttä digitaitoihin. (Kaarakainen & Kaarakainen 2018, 15.) Digiajan peruskoulu- hankkeen tutkimuksessa digiosaaminen oli vahvimpaa nuorilla ja miespuolisilla opettajilla (Tanhua-Piironen, Kaarakainen, Kaarakainen, Viteli, Syvänen & Kivinen 2019).

Opettajan työ on Suomessa Sahlbergin (2015, 144) mukaan kutsumusammatti. Työssään opettajat arvostavat ihmisläheistä työtä, jossa voi auttaa muita ihmisiä. He näkevät työnsä tärkeänä yhteiskunnalle, koska he haluavat tukea sitä työnsä kautta. Opettajat tuntevat olevansa pääsääntöisesti arvostettuja ammattilaisia. (Sahlberg 2015, 144–145.)

Opettajan työtä on tutkittu myös monissa kasvatustieteellisissä pro gradu-tutkielmissa. Opettajaksi valmistuvien tutkimuksellinen kiinnostuksen kohde on ollut erityisesti opettajien työhyvinvointi. Jenni Kettunen (2011) tutki narratiivisessa tutkimuksessaan opettajuuden suhdetta muutokseen. Hän rekonstruoi kolme erilaista narratiivia kuvaamaan kahdeksan tutkittavan kokemuksia työn muutoksista. Kettunen (2011) käytti käsitettä 'suhtautua', kun hän tarkasteli opettajien muutosorientaatioita. Hän nimesi suhtautumistapoja kuvaavat opettajuuden narratiivityypit muutoskriittiseksi, muutokseen reagoivaksi ja muutossuuntautuneeksi opettajuudeksi. Metodologialtaan hyvin erityyppinen tutkimus antaa kuitenkin käsityksen siitä, että opettajat ovat joko kriittisiä muutoksia kohtaan, niihin reagoivia tai muutoksiin suuntautuvia eli aktiivisesti työtään muuttavia. Tämä tutkimus on työn tutkimusta, mikä erottaa sen Kettusen tavasta tarkastella opettajan työtä opettajuuden kautta.

1.3 Johdatus tutkimuksen tavoitteeseen

Työn muutokset merkitsevät yksilöille eri asioita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille tutkittavien yksilöllisiä tapoja antaa merkityksiä työelämän muutoksille ja muodostaa kokonaiskuva siitä, mitä kaikkea työn muuttuminen on tutkittaville merkinnyt. Tutkimustehtäväni olen asettanut muotoon

Mitä työn muuttuminen on merkinnyt alakoulun opettajille?

Tutkimustehtävään pyrin vastaamaan seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Miten tutkittavien opettajien työ on muuttunut 2000-luvulla?
2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat työn muutoksille?
3. Millaisia narratiiveja opettajat kertovat työn muutoksista?

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla saan annettua narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimilleni opettajille 'äänen'. Tutkimustuloksilla toivon voivani osallistua keskusteluun opettajan työn muutoksista sekä siitä, mitä työelämä opetuslalla ihmiselle yksilönä tarkoittaa.

1.4 Tutkielman rakenne

Tutkielmani aluksi jäsenän lukijalle käsitystä työstä ja sen murroksesta. Toisessa luvussa perehdyn erityisesti työn muutosten taustalla oleviin tekijöihin, ja luon katsauksen tietotyöhön, jota opettajan työ on. Työn murroksen tarkastelulla luon käsityksen siitä, millainen muutossuunta sodan jälkeisessä Suomessa on tapahtunut työelämässä. Ensimmäinen luku toimii perustana kolmannen luvun aiheelle, opettajan työn muuttumiselle. Kolmannessa luvussa keskityn opettajan työn muuttumisen taustalla oleviin lakimuutoksiin, joita 2000-luvulla on tehty muun muassa perusopetuslakiin. Kolmannessa luvussa kerron myös koulutuspolitiikan ohjaavasta roolista opettajan työssä sekä opetussuunnitelmasta opettajan työn välineenä ja ohjaajana. Kolmannen luvun avulla luon taustoitusta sille, miksi opettajan työ on muuttunut yhteiskunnallisesti eli koko valtakunnan alueella ja koskettaen yleisesti opettajia.

Neljännessä luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulun ja tarkastelen tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Viidennen luvun tehtävä on vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Luvussa kerron opettajien kokemista työn muutoksista peilaten niitä samalla aikaisempiin tutkimuksiin. Kuudennessa luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen. Opettajien tarinoista tehdyn analyysin tuloksena syntyi narratiivityyppejä, jotka esittelen luvussa 7. Kahdeksannessa luvussa kerron tekemistäni johtopäätöksistä ja yhdeksännen luvun aikana pohdin tutkimukseni antia sekä koko tutkimusprosessia.

2 TYÖN MURROS JA SEN TAUSTATEKIJÄT

2.1 Työ osana yksilöä ja yhteiskuntaa

Työ on Pasasen (2015, 59) mukaan ”työvoiman kykyä tehdä mitä tahansa ja käyttää energiaa”. Toimisen (2017, 17) haastattelema Helsingin yliopiston tutkija Katri Saarikivi pitää työtä toisten ihmisten ongelmien ratkaisuna, ja siksi työ voidaan nähdä yhteiskunnan loputtomana ja sitkeänä ilmiönä. Tässä tutkimuksessa työllä tarkoitetaan ansiotyötä eli työnantajan palveluksessa tehtävää vastikkeellista työtä, palkkatyötä.

Työn muuttumista on tutkittu paljon varsinkin yhteiskuntatieteissä, mutta työelämän muutokset ovat kiinnostaneet myös psykologian ja kauppatieteiden tutkijoita, valtion hallintoa ja työelämän muita toimijoita. Työn muutoksia on tutkittu varsinkin talouden näkökulmasta työn tehokkuuden ja tuottavuuden kautta. Työtä voidaan tutkia hyvin monella tavalla ja tasolla. Johtaminen ja työurat kiinnostavat tutkijoita sekä yksilön, organisaatioiden että yhteiskunnan näkökulmasta. Työn sisältöä, siihen käytettävää aikaa, autonomiaa, työprosesseja, työvälineitä, resurssointia, työssä kehittymistä ja oppimista, yhteistyötä, työn merkitystä, työehtoja ja -sopimuksia, työhyvinvointia ja -suojelua, työtiloja, työn antajia ja tekijöitä on myös kaikkia tutkittu runsaasti viime vuosikymmeninä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava opettajan työ on hyvin erityyppistä kuin yritysorganisaatioissa tehtävä työ. Siitä huolimatta opettajan työn muutokset voivat kohdistua kaikkiin edellä mainitsemini työn osa-alueisiin, aivan kuten muissakin töissä.

Työn yhteiskunnallinen merkitys nostaa työelämän tutkimuksen tärkeäksi tutkimusalaksi, koska työ koskettaa kaikkia kansalaisia. Työllä on yhteys niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla talouteen. Työn tekeminen ja arkinen työ voi näyttäytyä jopa rasisiteena toiselle, mutta toiselle työn saaminen olisi kuin lottovoitto. Työn merkitys on yksilöllistä, mutta sillä on myös yhteiskunnallinen aspekti. Yhteiskunta ei toimi ilman työtä ja sen tekijöitä. Työn myötä mahdollistuvat omalta osaltaan yhteiskuntarauha, uudet innovaatiot, taloudellinen kasvu, hyvinvointi sekä yhteiskunnan kehittyminen usealla eri osa-alueella. Yksilöille työllä on suuri merkitys niin itsensä toteuttamisen, toimeentulon, sosiaalisten suhteiden toteutumisen, ammatillisen ja persoonallisen kehittymisen sekä osallisuuden kannalta.

Organisaatioiden toiminta perustuu ihmisten tekemälle työlle, jota ohjataan, suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan usein yhteistyössä. Taloudelliset työn merkitykset tiivistyvät usein yrityksissä, joissa palkkatyö mahdollistaa yritysten omistajien luomia tavoitteita. Työntekijän tekemä työ tuottaa yritykselle yleensä taloudellista voittoa, mikä tarkoittaa yritysverotuksen kautta yhteiskunnalle enemmän verotuloja ja mahdollisuuksia investoida julkisiin kohteisiin. Työ on siis yhteiskunnan kantava voimavara, osa-alue ja ilmiö.

Dufva, Halonen, Kari, Koivisto, Koivisto ja Myllyoja (2017) esittelevät työn muuttuneen yleisesti kuuden muutuskulun kautta. Työn sisällöllinen muutos tarkoittaa sitä, että asioiden tuottamisen sijaan on siirrytty korostamaan merkityksellistä vuorovaikutusta, jossa painottuvat sosiaaliset verkostot. Toiseksi organisaatiot ovat muuttuneet rakenteeltaan. Vanhojen hierarkisten organisaatorakenteiden tilalle ovat tulleet väliaikaiset ja verkostomaiset yhteisöt, joissa yksilöt tekevät työtään yhä monimuotoisemmin ja itseohjautuvammin mitä erilaisemmissa tiloissa. (Dufva ym. 2017, 13.) Toimeentulo on kolmas muutuskulku, ja toimeentulo saadaan Dufvan ym. (2017, 13) mukaan nykyisin ja tulevaisuudesta yhä useammasta lähteestä. Neljäs muutuskulku koskee kansantaloutta. Sen sijaan että työelämässä keskityttäisiin tuottavuuden tehostamiseen, panostetaan kestävään kehitykseen eli globaaleihin, yhteisten ongelmien ratkomiseen. Osaaminen ja oppiminen työssä ovat myös muutoksessa ja muodostavat Dufvan ym. (2017, 13) mainitseman viidennen muutuskulun. Työntekijän odotetaan opiskelevan kehittyäkseen työssä, ja hänellä toivotaan olevan uusien taitojen haltuun ottamisen kaltaisia metataitoja, joita tarvitaan tulevaisuudessa yhä enemmän. Kuudes muutuskulku, yhteiskuntasuhteen muuttuminen, tarkoittaa yhteisöllisyyden muuttumista siten, että ihminen saa merkityksellisiä yhteisössä olemisen kokemuksia muissakin yhteyksissä kuin osana työyhteisöä. Osallisuuteen panostetaan uudella tavalla, ja ihmiset huolehtivat lähiympäristöstään enenevissä määrin. (Dufva ym. 2017, 13.)

Juntumaa (2012, 211) mainitsee työn murroksen taustatekijöiksi globalisaatioon kuuluvan uusliberaalin ajattelun ja teknologisen kehityksen. Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM 2019, 35) puolestaan nimeää globalisaation lisäksi automaation ja digitalisaation työn muutoksen katalysaattoreiksi. Teknologia on siis yhteinen globaali työtä muuttanut tekijä.

Tarkastelen seuraavassa alaluvussa työhön ja sen muutoksiin olennaisesti liittyviä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja tekijöitä. Niitä ovat erityisesti uusliberaali talous, fordismi,

taylorismi sekä globalisaatio. Nämä yleisesti työtä ja työelämää muuttaneet tekijät ovat omalta osaltaan taustalla myös opettajan työn muuttumisessa, sillä koulu ja koulutusjärjestelmä ovat osa yhteiskuntaa. Kun yhteiskunta ja erityisesti talous muuttuvat, on se yhteydessä myös kouluihin ja opettajan työhön.

2.2 Talouden ajattelumallit työtä muuttamassa

Työn murroksessa vahvana tekijänä oli talouden uusliberaali ajattelutapa. Jakosen (2015, 311) mukaan uusliberaali politiikka pitää yksilöä rationaalisena valintojen tekijänä. Suunnitelmallisuutta, valtion puuttumista ja ennustettavuutta vierastetaan, koska yhteiskunnan tulisi toimia vapaasti markkinatalouden sääntöjen mukaisesti. Vapaista kansalaisista muodostuu kuitenkin kontrolloituja ja vastuutettuja. (Jakonen 2015.)

Fordistiseksi työksi on kutsuttu massatuotantoon perustuvaa teollisuustyötä, jossa työntekijän koulutus ei ollut korkea ja työ oli ruumiillista, tylsää liukuhihnatyötä. (Jakonen 2014, 292.) Henry Ford kehitti vuonna 1912–1914 ensimmäisenä maailmassa liukuhihnan, jonka avulla voitiin tehdä ositettuja työtehtäviä erikoistuneilla koneilla sarjatuotantona. Koneet määräsivät ihmisten työtahdin. Tuotantosarjat olivat suuria ja tuotanto oli varmempaa kuin ennen liukuhihnan keksimistä. Työtä ja tuotantoa pystyttiin ennakoimaan. (Julkunen 2009, 33–34.) Julkunen (2009, 33) kutsuu fordistiseksi kompromissiksi työn tayloristisen rationalisoinnin ja työehtojen sääntelyn yhdistämistä. Fordismiinkin liitetään myös käsite fordismien hyvä kehä, joka tarkoittaa standardoitujen massatuotantotuotteiden kulutuksen lisääntymisen myötä tapahtunutta taloudellista kasvun sykäystä. (Julkunen 2009, 33.)

Taylorismista tunnetuksi tullutta Frederik Tayloria pidetään 1900-luvun alun kapitalistisen työprosessin isänä, koska hän kehitti tuotannon tehostamisen uuden ideologian kirjoittamalla tieteellisen liikkeenjohdon teorian. Työ toteutettiin Fordin liukuhihnaa hyödyntäen. (Kauppinen 2005, 170.) Tuotteen arvo luotiin rationaalisella työn organisoinnilla, pienemmillä tuotantokustannuksilla sekä edistyneemmällä tuotantotavoilla. Asiakaskeskeisyys ei ollut ajattelutavan mukaan olennaista. (Kauppinen 2005, 170; 182.) Taylor erotti ajattelussaan niin sanotut ajattelevat työntekijät, jotka suunnittelivat tuotantoa, työtä tekevät työläiset. Teollisen organisaation hierarkia oli monimutkainen eri

johtoportaineen, mikä johti kontrolloinnin tarpeeseen. Työnantaja sai mitä tahtoi kouluttamalla oman työvoimansa. (Julkunen 2009, 34.)

Globalisaatio on maailmanlaajuinen talousilmiö, joka vaikuttaa työelämään olennaisesti. Sahlberg (2004, 65) määrittelee globalisaation taloudelliseksi, kulttuuriseksi ja poliittiseksi prosessiksi. Globalisaation vaikutukset näkyvät niin perinteissä, päätöksissä kuin maailmanlaajuisina markkinoina. Laitinen (2003, 109) määrittelee globalisaation kansainvälistymisen pisimmälle kehittyneeksi muodoksi. Kansainvälisen valuuttarahaston mukaan globalisaatio on ”*eri maiden lisääntyvää taloudellista keskinäisriippuvuutta maailmanlaajuisella tasolla, joka näkyy ihmisten, tavaroiden ja palvelujen sekä pääoman lisääntyvänä liikkuvuutena yli rajojen sekä teknologian entistä nopeampana ja laajempaan siirtymisenä maasta toiseen ja alueelta toiselle*” (Gloabalistuminen ja Suomi 1998,7).

Globalisaatioon liittyy Laitisen (2003, 110) mukaan kaksi näkökulmaa: taloudellista kehitystä ja talouselämää korostava sekä globalisaation vaikutuksia arvosteleva näkökulma. Talouselämän kannattajat kehittäisivät taloutta kohti yleismaailmallista keskinäisriippuvaista taloutta. Tässä ajattelussa on havaittavissa globalisaatioon läheisesti kytkeytyvä liberaali talousajattelu. Talouden liberalisoinnin ja teknologistumisen myötä alueelliset rajat tai välimatkat eivät ole enää esteitä globaalille kommunikaatiolle. (Gloabalistuminen ja Suomi 1998, 7–11.) Berardi (2006, 83) näkee globalisaatiossa myös materialistisia piirteitä. Tällä hän viittaa työvoiman siirtymistä alueelta toiseen sen mukaan, mihin tuotanto alhaisten tuotantokustannusten perässä siirtyy.

Teknologisoitumisen voidaan sanoa olevan globalisaation syntyvoima, koska teknologiakehityksen myötä yritysten toimintatapojen tehokkuus ja informaatioprosessit paranivat, työryhmissä toimimista voitiin lisätä ja organisaatioiden hierarkiaa vähennettiin. Internetin kehittyminen ja sen tuleminen yleiseen käyttöön 1990-luvulla oli merkittävä globaaliudelle yksilö- ja yhteisötasolla. (Globalisaatio ja Suomi 1998, 11–12.) Globalisaatio on koettu yksilötasolla myös pelottavaksi ja epävarmuutta aiheuttavaksi ilmiöksi. Muun muassa liian nopea teknologiakehitys ja tulojen epätasainen jakautuminen sekä epäedulliset demografiset ja ympäristön muutokset pelottivat 1990-luvun Suomessa. (Globalisaatio ja Suomi 1998, 17–18.)

Työmarkkinat muuttuvat globalisaation ja teknologisen kehityksen vuoksi. Ne ammatit ja työtehtävät, joiden työstä saatava kannattavuus on heikompi kuin normaalisti ja joiden tekemisestä koitua arvonlisäys on heikko työvoimakustannuksiin verrattuna, katoavat helpommin kuin aikaisemmin. (Kauhanen, Maliranta, Rouvinen & Vihriälä 2015, 61.) Toimintojen ja tehtävien siirtäminen halvempien tuotantokustannusten maihin on jo tuttua 2000-luvulla. Kauhasen ja kumppaneiden (2015, 62) mukaan kustannustehokkuutta ei haeta enää yritystasolla, vaan kilpailukykyä arvioidaan jopa toimisto- tai tehtävätasolla. Keskipalkkaiset työtehtävät ovat olleet yleisimpiä siirrettyjä töitä, mikä on aiheuttanut tehtävärakenteissa niin sanotun polarisaation: siirtämättömiin tehtäviin lukeutuvat pieni- ja korkeapalkkaiset työtehtävät (Kauhanen ym. 2015, 63). Globalisaation myötä voimavaroja mobilisoidaan, mutta käänntöpuolena on eriarvoisuuden lisääntyminen. Nuorehkot ihmiset ja entistä koulutetumpi työvoima valikoituvat globaaliksi työvoimaksi. Osa työvoimasta on vailla päivitettyä osaamista, jolloin tämän työvoiman asema heikkenee. (Laitinen 2003, 111.) Työntekijöiden jääminen työmarkkinoiden ulkopuolelle lisää syrjäytymistä yhteiskunnasta (Laitinen 2003, 118.)

Toinen työpaikkoja vähentänyt ilmiö on automatisointi (Kairinen ym. 2003, 16). Automaatio eli automatisointi on tuottanut höyryä työntekijöiden kustannusten säästymisenä. Niinpä automatisointi on aiheuttanut vuosikymmeniä pelkoa työpaikkojen menettämisestä. (Sennett 2007, 88.) Automatisaatio vaikuttaa kuitenkin vain joidenkin työntekijöiden epävarmuuteen, mutta laajempi ongelma on ikääntyvillä työntekijöillä, joita on joka alalla. Ikääntymiseen liittyy osaamisen ylläpitämisen ongelma. Taidot katoavat muillakin kuin tekniikan alalla, sillä osaamis pääoma on katoavaista. (Sennett 2007, 90–91.)

Globalisaatio on vähentänyt kansallisten valtioiden suvereniteettiä ja luonut ylikansallisten medioiden ja yritysten johtoasemaa. Standardit taloudessa, politiikassa ja kulttuurissa muuttuvat kilpailuyritysten, median ja ideoiden normeiksi. Tämä heijastuu opetuksen menettelytapoihin, käytäntöihin ja instituutioihin. (Sahlberg 2004, 65–66.) On vaikea esittää, mitkä ovat globalisaation suoria vaikutuskanavia. Globalisaatio on yhteydessä arkipäiväämme kahdella makrotasolla. Ensinnäkin globalisaatio yhdistää maailman kansoja viestintäverkkojen sekä liikkumisvapauden kautta. Toisaalta elintasoerot kasvavat maapallolla ja jännitteet markkina-arvojen ja kulutuskulttuurin suhteen kasvavat. (Sahlberg 2004, 66.)

2.3 Työn ja työelämän muutokset Suomessa

Tässä aluvussa käsiteltävät työn ja työelämän muutokset ovat merkkejä jälkimodernista eli jälkiteollisesta yhteiskunnasta ja sen toiminnasta. Koska jälkiteollisen ajan on tulkittu Suomessa ajoittuneen toisesta maailmansodasta 2000-luvulle, keskityn tässä luvussa ajallisesti työelämän muutoksiin tältä aikaväliltä.

2.3.1 Työn muutokset 1950-luvulta 2000-luvulle

Työn muuttumisesta voidaan Julkusen (2009, 12–13) mukaan käyttää myös käsitettä työn murros. Molemmista käsitteistä tulee väistämättä eteen kysymys, mikä muutos on. Mikä oli ennen ja mikä on nyt? (Julkunen 2009, 12.) Työ- ja elinkeinoministeriön mukaan (TEM 2019, 35) työn murroksella viitataan työelämässä ja työmarkkinoilla tapahtuviin lähitulevaisuuden muutoksiin.

Julkusen (2009, 12) mukaan kapitalistiseen aikaan tai paikkaan viitattaessa voidaan kuvata ajan muutosta esimerkiksi erilaisin post-käsittein. Suomeksi niitä ovat jälki- alkuiset termit kuten jälkimoderni tai jälkiteollinen aika. Kun puhumme post-modernista, tarkoitetaan modernin jälkeistä aikaa. Käsite moderni viittaa paikkaan tai aikaan, jolle oli tyypillistä teollistumisen ja kapitalismin alku ja jolloin byrokraattisuus ja fordistisuus kehittyivät. (Julkunen 2009, 13.) Kysymys siitä, milloin moderni loppuu ja postmoderni alkaa, ei ole yhtä oikeaa vastausta. Vaihdoksen merkityskin on erilainen eri tutkijoiden mielestä. Joillekin jo moderni aika näyttäytyy negatiivisena, loukkauksien ja kriisin aikakautena, toisille taas positiivisena refleksiivisenä tietoyhteiskunnan ajanjaksona, joka nyt postmodernissa ajassa (ja paikassa) on saanut vaan eri vivahteita ja sisältöjä. Postmodernin ajan alku sijoitetaan usein siihen aikaan, jolloin hyvinvoinnin luomisen tai kultakauden nähdään loppuneen. (Julkunen 2009, 14–15.)

Kapitalistisesta näkökulmasta valtioilla 'ennen' oli niin sanottu kultakausi, jolloin maa vaurastui ja loi hyvinvointia. Joka valtiolla kultakausi tarkoittaa kuitenkin yksilöllistä ajanjaksoa, jonka ovat muovanneet politiikka, markkinatalous ja muu yhteiskunnallinen tilanne. Suomessa kultakaudeksi voisi kutsua 1950–1980-lukuja, jolloin pohja hyvinvointivaltiolle luotiin. (Julkunen 2009, 13–14; Pyöriä 2007, 23.)

Markkinatalousmaissa, joissa teollistuminen oli kehittynyttä, fordismiin perustuneet valta- ja tuotantosuhteet alkoivat murtua 1960-luvulta lähtien. Palkansaajat alkoivat lakkoilemalla ilmentää haluaan irtautua työn osittamiseen perustuvasta ruumiillisesta, hierarkisesta työstä. Työläiset halusivat siirtyä henkistä ja luovuutta hyödyntäviin töihin. Näin ajattelivat varsinkin nuoret. (Kauppinen 2005, 183.) Suomessa elettiin vielä 1950-luvulla maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa, sillä puolet suomalaisista elätti itsensä maa- ja metsätaloustyöllä (Kauppinen 2005, 180). Toisen maailmansodan jälkeen Suomen työelämää koskeva suurin haaste oli Pyöriän (2007, 30) mukaan maatalousalalla työskentelevien suuri määrä 1960-luvulle saakka. Toisen maailmansodan jälkeen maamme joutui pakostikin kehittämään teollisuuttaan, koska sotakorvaukset maksettiin osaltaan teollisuustuotteilla (Kauppinen 2005, 180; Pyöriä 2007, 29). Koneellistuminen lisääntyi, ja fordistiset työn elementit yleistyivät: työ mitoitettiin tarkkaan ajallisesti ja resurssien osalta, työ pilkottiin osiin, työmenetelmät suunniteltiin sopiviksi ja työntekoa kontrolloitiin. Ihminen oli vielä olennainen osa työprosessia, koneen jatke tai koneiden välinen linkki. Ajattelu oli erillään työstä. Työtä organisoitiin niin horisontaalisessa kuin vertikaalisessa suunnassa, ja tavoitteena oli tuotannon maksimaalinen tehokkuus ja tuottavuus. (Kauppinen 2005, 180.) Teollistuminen toteutui Suomessa myöhemmin kuin muissa Euroopan maissa, mutta prosessi oli rajumpi ja nopeampi kuin muualla. (Pyöriä 2007, 26.)

1970-luvulla Suomi kohtasi monen muun maan tavoin öljykriisit, jotka osoittautuivatkin erottavaksi tekijäksi fordistisen ja jälkifordistisen ajan välille. Jouduttiin etsimään keinoja hitaampaan taloudelliseen kasvuun, ja näin alkoi kehittyä tarve joustavuuteen. (Kauppinen 2005, 183.) Henkilöstöä jouduttiin irtisanomaan ja lomauttamaan, ja erityisesti tekstiili-, kumi- ja nahkateollisuus, jotka olivat massatuotantoon perustuvia, kokivat rajuja muutoksia. Työaikajoustojen lisäksi joustavuutta haettiin tuotannon puolelta esim. siirtymällä pienempiin tuotantoeriin, erikoistumalla yksilöllisempiin ja laadukkaisiin tuotteisiin sekä lyhentämällä tuotantokykylejä. (Kauppinen 2005, 184.) Fordismi ja taylorismi eivät silti poistuneet teollisuustyöstä kokonaan, ja itse asiassa superfordismiksi kutsutussa tuotantosuuntauksessa yritetään etsiä tehokkuutta luomalla tuotannon pelkästään robottien tekemän työn varaan. Muuten taylorismiin ja fordismiin liittyvät ongelmat ovat suurelta osin siirtyneet globalisaation myötä halpatyövoiman maihin sekä muille tuotantoaloille Suomessa. (Kauppinen 2005, 185.)

Suomessa on pohdittu työurien pidentämisen mahdollisuutta, ja yksi keino siihen pääsemiseen on työelämän joustojen lisääminen. Joustot voivat tarkoittaa työaikaan tai työpäivien rytmittämiseen liittyviä yksilöllisiä tai työnantajan ja työntekijän välisiä, molemminpuolisia ratkaisuja. (Hyppänen 2010, 293.)

1900-luvun lopulla työhön liittyviä iskusanoja olivat joustavuus, markkinasuuntautuneisuus, erikoistuminen tuotteissa, asiakaskeskeisyys, tuotteiden laatu, voittopalkkiot ja tulosajattelu. Siirryttiin fordistisesta työn osittamisajattelusta ja liukuhihnatyöstä kohti jälkifordistista työelämää. Muutosta on pidetty vallankumouksellisenä. Yritysten toimien rationalistaminen ja keskittyminen ydintoimintoihin vaikutti moniin, aivan kuten vallankumouksen kehittävä puoli: uuden teknologian lisääntyminen ja kehittyminen sekä uudenlaisen tiedon käytön ja hyödyntämisen maailma. (Kauppinen 2005, 167.) Postfordismin myötä työsuhteista on tullut usein epätyypillisiä, ja työntekijöiltä vaaditaan joustavuutta työelämässä. Ominaista on myös yksilöllisyyden painottaminen. (Svanström 2012, 80.)

Suomessa koettiin 1990-luvulla taloudellinen lama, joka muutti yhteiskuntaamme olennaisesti, aivan kuten thatcherismi muutti Iso-Britanniaa 1970-luvulla (Julkunen 2009, 14). 1990-luvun puolivälin paikkeilla alkoi Suomen nousu kohti informaatioteknologian huippua ja Suomen riippuvuus aiemmista, raaka-ainepohjaisista teollisuudenaloista vähentyi. ICT- alasta tuli Suomen talouden ja hyvinvointivaltion pelastaja. (Pyöriä 2007, 33–34) Palveluiden osuus elinkeinoista kasvoi 1990-luvulla, ja 2000-luvun alussa palveluala oli suurin työnantaja. Tietotyöntekijöitä oli puolestaan tärkein työvoiman osa. (Pyöriä 2007, 33–34.) 2000-luvulle siirtyessä työelämän muutokset olivat nähtävissä jo selvästi monella yhteiskunnan toiminnan alueella, kuten koulutuksessa, palvelusektorilla, julkisissa palveluissa sekä yritysten toimintatavoissa. (Pyöriä 2007, 34.)

2.3.2 Työn muutoksen ilmeneminen yhteiskunnassa

Työn murroksesta puhuttaessa on esille nostettava myös huoli työpaikkojen katoamisesta. Tulevaisuudessa syntyvien työpaikkojen määrän suhdetta menetettyihin ei tiedetä. (Toiminen 2017, 13.) Teknologian kehityksen myötä Suomen keskipalkkaiset, rutiininomaisuutta paljon sisältävät työtehtävät ovat vähentyneet. Sen sijaan korkeasti koulutettujen työpaikkojen määrä on yleisesti kasvanut. (Toiminen 2017, 14.) Automatisoitavia työtehtäviä on esimerkiksi teollisuudessa sekä vähittäiskaupan työpaikoissa. Joillakin

aloilla voidaan kohdata jopa työvoimapulaa. Työn murros merkitsee ihmisen työn muuttumisen lisäksi organisaatioiden ja liiketoimintamallien muutosta. (Toiminen 2017, 15.) Toimisen (2017, 18) haastattelema professori Mika Pantzar pitää työn loppumisen pelottelua poliitikkojen oman agendan ajamisena, sillä työolobarometrien mukaan ihmiset ovat työtyytyväisempiä kuin aikaisemmin. Globaalin talouden aiheuttamat muutokset luovat tarvetta joidenkin alojen ammattien lisäkoulutukselle, jonka määrärahoista ja mahdollisuuksista päättävät poliitikot. Heidän tavoitteenaan on edistää taloudellista kasvua ja näin ollen myös automaation kehittymistä. Automaation hyöty toteutuu vain, jos työttömyys saadaan pidettyä kurissa. (Toiminen 2017, 16.)

Teknologian käyttöönotto on aiheuttanut joillekin ammattiryhmille tilanteen, jossa heitä ei enää tarvita. Näin on käynyt esimerkiksi joillekin toimistotyöntekijöille. Pankkitoimialan kuihtuminen 1990-luvulla aiheutui automaation käyttöönotosta; ihmiset korvattiin pankkiautomaateilla. (Pyöriä 2007, 69; 80; 132.) Toisaalta taas tietokoneiden ja ohjelmien ylläpitoon tarvitaan tietynlaista osaamista, mikä luo kysyntää tietyille ammattiryhmille. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten tietty toimiala kuihtuu ja toinen kasvaa ja kehittyy. Pyöriä (2007, 80) kirjoittaakin, kuinka tietoyhteiskunnassa on yhä enemmän kysyntää kognitiivisesti vaativampiin työtehtäviin, joihin tarvitaan koulutusta. Ammattirakenne muuttuu, ja tietotyöstä on tullut talouden kulmakivi (Pyöriä 2007, 80). Suomalaisille on vielä melko uutta vaihtaa alaa. Samassa työssä pysyminen on pidentynyt. (Toiminen 2017, 24.)

Työpaikkoja voidaan Sennettin (2007, 10) mukaan kuvailla nykyään enemmän rautatieasemiksi kuin kyläyhteisöiksi. Monien ihmisten elämä on rikkoutunut työn muutoksessa. Instituutioita on hävinnyt, mikä vähentää myös yhteisöllisyyttä. Liikkuvuudesta on tullut globaalilla aikakaudella trendikästä. (Sennett 2007, 10.)

Palkkatyö on muuttunut enemmän yksityisyrittäjämäiseksi toiminnaksi, sillä työntekijä joutuu kantamaan vastuuta omasta tuottavuudestaan ja entistä suuremman osan yrityksen riskeistä (Viren & Vähämäki 2015, 50). Nykyään noin 80 prosenttia suomalaisista on palkkatyötä tekeviä, ja heistä noin 90 prosenttia viihtyy työssään. Työn sisältö on muuttunut. Työ koetaan merkityksellisempänä ja siihen kohdistuu erilaisia odotuksia kuin ennen. Tyypillistä on, että suomalaiset työntekijät tekevät viikottain ylitöitä. (Toiminen 2017, 24.)

Työvoimapula haittaa esimerkiksi IT- ja rakennusalaan. Kysymys on ollut enemmänkin työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamisen ongelmista, ei niinkään palkkatyön kuihtumisesta. Suomalaisten työmarkkinoiden haaste on se, että uusia osaajia ei valmistu siinä tahdissa kuin kysyntää olisi, eivätkä palkansaajat mielellään muuta työn perässä. (Toiminen 2017, 24.) Työvoimapulaa on terveys- ja sosiaalialalla sekä ICT-alalla. Sen sijaan ylitarjontaa työvoimasta on niillä aloilla, joilla ihmisten osaaminen ei vastaa nykytarpeita tai aloilla, joilla automaation vuoksi ei tarvita ihmistyövoimaa enää niin paljon. (Toiminen 2017, 25.) Työvoimapulaa korjaamaan kehitetään koko ajan robotiikan ja automatiikan sovelluksia, joilla voisi korvata ihmistyövoimaa sairaanhoidossa. Seurauksena on myös hoitohenkilökunnan työn sisällön, tehtävien ja siihen käytettävän ajan muuttuminen. (Toiminen 2017, 26.)

Työelämän muuttumisesta keskusteltaessa mieleen tulevat helposti työelämän negatiiviset muutokset, kuten Kiina-ilmiö. Yritysten toiminnan siirtyessä halvempien kustannusten vuoksi esimerkiksi Kiinaan joutuvat monet 2000-luvulla työntekijät hakemaan uutta työtä, työttömäksi tai uudelleen kouluttautumaan. Kilpailun ja suorituspaineen koetaan kasvaneen työpaikoilla ja työelämässä varsinkin nuorten keskuudessa. Kehittyneissä teollisuusmaissa kilpailu työpaikoista kasvaa ja laajentuu maailmanlaajuisiksi. (Kasvio 2009, 30; 35.) Toisaalta työelämän muutoksessa on havaittavissa myös positiivisia tekijöitä, kuten työolojen parantuminen useilla aloilla ja työttömyyden väheneminen teollisuusmaissa. Organisaatioiden muutoksessa otettu uusi teknologia, uudet toimintatavat ja toimitilat luovat parempia työoloja. Työn tuottavuutta on saatu lisättyä tietotekniikan, yleisen tekniikan ja tieteen kehittymisen kautta. (Kasvio 2009, 31.)

Työelämän murros on tapahtunut eri maissa eri tavoin. Siinä missä yhdysvaltalaisten työtätekevien tuloerot ovat kasvaneet ja maassa on suuri määrä työtä tekeviä köyhiä, ovat Euroopan valtiot jääneet USA:n vauhdista tehokkuudessa ja työllisyydessä. Kehittyneissä maissa nuorten kouluttautuminen on lisääntynyt, ja ihmiset siirtyvät alkutuotannosta asutuskeskuksiin työn perässä. Kiinan kaltaisissa maissa, joissa tätä maaltapakoa tapahtuu vielä jonkin aikaa, on halpaa työvoimaa saatavilla helposti. (Kasvio 2009, 33–34.) Vaikka tuottavuus jäisikin kehittyvillä mailla vielä vähäiseksi, on monissa kehittyvien talouksien maissa alettu panostaa tieteelliseen tutkimukseen ja teknologian kehitykseen. Tämä muuttaa työelämää ennestään, sillä kehityksen huippuyksiköt eivät välttämättä ole nykyisten maiden alueella, vaan aivan jossain muualla, kuten Aasiassa. (Kasvio 2009, 34.)

Kasvion (2009) mukaan osaavan työvoiman kustannukset ovat korkeammat, kun palkansaajien palkat nousevat. Samalla näiden kehittyneiden alueiden vetovoimaisuus lisääntyy ostovoiman kasvaessa. Yritykset siirtyvät suurempien markkinoiden perässä alueelle, vaikka halvempaa työvoimaa olisi saatavilla muualta. (Kasvio 2009, 34–35.)

Tehokkuus ja tuottavuus ovat nykytalouden kaksi isoa T:ä, joiden paremmuudesta maat kilpailevat. Kumpikaan ei toteudu ilman työpaikkoja. Vanhojen työpaikkojen säilyttäminen ja uusien kilpailukykyisten työpaikkojen luominen onnistuu Kasvion (2009, 35) mukaan vain, jos kustannukset pidetään tiukasti kurissa ja työn tuottavuutta saadaan parannettua nykyisestä huomattavasti. Yritykset kilpailevat laadukkailla tuotteilla ja palveluilla, mikä tarkoittaa, että yritysten on oltava alallaan kärkijoukkoa. Vitsaus on kuitenkin siinä, että erikoistuminen on nykypäivänä tavoiltaan samanlaista eivätkä kaikki yrityksen voi menestyä tässä tasaväkisessä kilpailussa. Joidenkin kohtalona on joutua riskipanostusten epäonnistuttua vaikeisiin tilanteisiin. (Kasvio 2009, 35–36.)

Jotta yritysten tai organisaatioiden kilpailukyky olisi hyvä, tulee työelämässä olla riittävästi joustavia ratkaisuja esimerkiksi työntekijöiden palkkaamisessa. Rekrytointi voi olla hyvin valikoivaa. Kun toiminnot eivät ole enää kannattavia eli voittoa tuovia, karsitaan resursseja herkästi. Parhaista työntekijöistä halutaan pitää kiinni, ja organisaatiot haluavatkin sitouttaa henkilökuntaansa paremmin. Tulosvaatimuksia esitetään työelämässä joka puolella, mikä merkitsee helposti työpäivien pitenemistä ja joustoja työn teossa. (Kasvio 2009, 36.)

Jatkuva kilpailukyky-ajattelu tuottaa usein työelämään negatiivisia vaikutuksia, jotka voivat ilmetä esimerkiksi työssä uupumisena ja viihtymättömyytenä, työttömyytenä tai toimeentulon hankkimisena pirstaleisista työsuhteista. (Kasvio 2009, 36–37.) Yhteiskunnassa tarvitaan pitkälle mietittyjä ratkaisuja niin politiikassa kuin työelämässä: entisten strategioiden toimivuutta täytyy pohtia, uusien toimintatapojen vaikutuksiin varautua sekä tiedostaa todelliset kilpailupaineiden mittasuhteet (Kasvio 2009, 37).

Työtä voidaan tarkastella myös sen muotojen kautta. Ojala (2009, 94) erittelee artikkelissaan erilaisia työn muotoja ajan, paikan, työsuhteen olemassaolon ja tieto- ja viestintätekniikan käytön suhteen, missä hän lainaa Haddonin & Bryninin vuoden 2005 sekä Garrettin & Danzigerin vuoden 2007 työmuotojen malleja. Ojala mainitsee työn muodoiksi itsensä

työllistävien työn sekä hajautetun työn, etätöiden, mobiilin ja e-töiden, virtuaalisen sekä kotiansiotöiden. (Ojala 2009.) Työ voi olla joko palkallista tai palkatonta työtä. Tässä työssä työn eri muotoja ei kuitenkaan käsitellä sen enempää, sillä fokus on enemmän itse työn muutoksessa.

2.3.3 Työhyvinvointi muuttuneessa työelämässä

Julkunen (2009, 11) kirjoittaa 'työn tärähtämisestä', millä hän tarkoittaa, että ihmiselle aikaisemmin tyypilliset suojamuurit työelämän ja oman persoonan välillä ovat murtuneet. Työstä on tullut aikaisempaa henkilökohtaisempaa. Julkunen ottaa kantaa pohtiessaan mielenterveysongelmien yleistymistä nykytyöntekijöillä. Kun työ luo kognitiivisia ja affektiivisia vaatimuksia, asettaa se vaatimuksia tietynlaisille mielialoilta, minkä vuoksi Julkunen (2009, 12) mukaan mielialahäiriöt ovat työpoliittinen kysymys.

Pirstaloituneessa ja epävakaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa menestyvät vain tietentyypiset ihmiset. Ihannetyyppinen ihminen hallitsee ihmissuhteiden lyhytkestoisuutta ja kykenee vaihtamaan paikkaa ja työtehtävää spontaanisti, oppii nopeasti uusia asioita, osaa hyödyntää potentiaaliaan. Hän on valmis työskentelemään yhteisössä, jossa aiemmat onnistumiset ja kokemukset eivät olekaan mahdollisuus, vaan asema on aina saavutettava uudestaan. (Sennett 2007, 11–12.) Sennett (2007, 13) pitää uusien instituutioiden myötä nousevia kulttuuri-ihanteita ihmisiä vaurioittavina. Kauppinen puolestaan (2005, 179) kuvaa tietoyhteiskunnan haasteeksi ihmisten syrjäytymisen.

Koska työelämässä korostetaan nykyisin enemmän yksilösuorituksia ja kilpailu on kovaa, vaikeutuu Juntumaan (2012, 211) mukaan yhteistyön tekeminen. Palkansaajien kehittymismahdollisuudet ovat kuitenkin parantuneet, heidän työtehtävänsä ovat monipuolisempia ja työn autonomia on lisääntynyt. Erot hyvinvoinnissa ovat kasvaneet Suomessa. (Juntumaa 2012, 211.) Tämä heijastuu osaltaan myös työelämään, ja työhyvinvointiin onkin alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota. Juntumaan (2012, 212) mukaan hyvinvointia määrittävät edelleen työhön ja toimeentuloon liittyvät asiat, mutta ihmisille post-materialistiset arvot, kuten vapaus, osallistuminen ja kollektiivinen päätöksenteko, ovat tulleet tärkeämmäksi. Työyhteisötasolla turvattomuus lisääntyy kilpailun lisääntyessä ja resurssien vähentyessä. Palkansaajille tukirakenteiden – kuten ammattiyhdistystoiminnan – merkitys korostuu epävarmuuden olosuhteissa. (Juntumaa

2012, 211;217.) Esittelen seuraavassa alaluvussa uuden työn ominaisuuksia sekä ilmenemismuotoja erityisesti Suomen työelämässä ja yhteiskunnassa.

2.4. Uusi työ

2.4.1 Mitä on uusi työ?

Työelämässä on siirrytty niin sanotusta vanhasta työstä kohti 'uutta työtä' (Julkunen 2009; Levä 2012; Jakonen 2014). Uuden työn käsitteestä puhuminen on Jakosen (2014) mukaan ollut ominaista juuri suomalaiselle keskustelulle 2000-luvun alkupuolelta lähtien. Sana 'uusi' viittaa tuotannon rakennemuutokseen, jossa on siirrytty kohti tietointensiivisempää ja tietotekniikan roolia korostavampaa työtä. Englannin kielessä tätä työtä kutsutaan usein nimityksillä *knowledge work* tai *knowledge economy*. (Jakonen 2014, 287–288.)

2000-luvun työelämää kuvataan jälkimoderniksi, -teolliseksi tai -fordistiseksi, tai vain lyhyesti uudeksi työelämäksi. Uusi työelämä on aikasidonnaista; vuosikymmenien kuluttua emme pidä sen hetkisiä työelämän ulottuvuuksia enää uusina. (Julkunen 2009, 18.)

Työn muuttuminen tarkoittaa muutoksia työajassa sekä työn ominaisuuksissa, kuten fyysisesti raskaan työn, vähentymiseen. Ammattirakenne on Suomessa muuttunut radikaalisti. 30 vuotta sitten teollisuudessa työskenteli noin kolmannes palkansaajista, kun nykyisin heitä on vain kuudesosa. Palvelualojen ja teknisen tai tieteellisen alan työpaikat ovat lisääntyneet, aivan kuten sosiaali- ja terveydenhuoltoalallakin. (Levä 2012, 127–128.)

Vanhan työn Levä (2012, 128) kuvailee pitkälti ruumiilliseksi ja suorituspohjaiseksi, kun taas uutta työtä kuvaavat sanat tietovaltaistuminen ja imaginaarisuus. Siinä missä ennen tehtiin teollisuudessa ja maataloudessa työtä, on nykyinen työ useimmiten teknistä, tieteellistä, opetus-, sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työtä tai toimisto- ja myyntityötä. (Levä 2012, 128.) Vanha työ oli sidottu työpaikkaan ja sen tuotantovälineisiin eli tehtaan koneisiin. Julkisen sektorin hoiva-, opetus- ja hallintotyö nähtiin vanhan työn ajattelussa aputoiminnoiksi eli alisteisiksi rationaalisesti organisoidulle teollisuustyölle. (Jakonen 2014, 292.) Manuaalista työtä tekivät kansalaiset; diversiteetti oli vähäistä (Huws 2014, 50). Uusi työ ei puolestaan ole paikkasidonnaista, mikä muovaa myös ihmisen sosiaalista identiteettiä ja rakenteita. On havaittu, että kiinteät, muuttumattomat työt hoitavat usein vailla siteitä

olevat työläiset ja vapaamuotoisemmat työtehtävät tekevät puolestaan paikkaan sidonnaiset ihmiset. (Huws 2014, 47–48).

Uusi työ on muuttanut niin ihmisiä kuin alueitakin. Niin monet teollisuuden ympärille syntyneet kaupungit ovat muuttuneet rakenteeltaan yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myötä. Vähän koulutusta vaativien työtehtävien siirryttyä 1970-luvulta saakka halvemmän työvoiman maihin esimerkiksi Kaakkois-Aasiaan alkoi valkokaulustyöntekijöiden siirtyminen kehittyviin talousmaihiin, kuten Intiaan ja Brasiliaan. (Huws 2014, 52–53.) 2000-luvun alusta lähtien ei ole ollut enää kysymys siitä, mihin maahan työ sijoittuu tai minne tuotanto tai toiminta siirretään. Uusi työ on saanut uuden piirteen, eräänlaisen sirpaloituvan tiimityön. Kyse on tällöin enemmänkin siitä, mille yhtiölle työtehtävä annetaan hoidettavaksi. Yhtiö voi muodostaa tehtävää hoitamaan nimitetyn tiimin ihmisistä, jotka toimivat eri puolilla maailmaa, erilaisissa ympäristöissä. Työntekijät ovat silloin kulttuuri-, kieli- ja työtaustoiltaan hyvin erilaisia. Diversiteetti on suurta. (Huws 2014, 55–56.)

Ajasta on tullut työn murroksen myötä samalla sekä relevantti että epärelevantti tekijä. Palvelutyön työajat ovat liukuneet yhä laajemmiksi, kun asiakkaiden tarpeita pyritään tyydyttämään aamusta yöhön. (Huws 2014, 57.) Juntumaa (2012, 211) kirjoittaa puolestaan muuttuneen työelämän aikarajoitteista mainitessaan kiireen lisääntyneen ja vapaa-ajan vähentyneen työajan hämärtyamisen myötä. Juntumaa (2012, 211) mainitsee työtahdin kiihtyneen työn murroksessa.

Jakonen (2014, 294) kirjoittaa siitä, miten yhä sosiaalisempi, kommunikaatiota runsaasti sisältävä, epämuodollisia sosiaalisia rakenteita hyödyntävä työ, muistuttaa yhä enemmän porvarillisen käsityksen mukaista vapaa-aikaa. Ajallisesti yhä vapaampi työ sekoittaa kuitenkin vapaa-aikaa työhön, sillä virtuaalinen työmaailma ilmoittaa kännykän tai tietokoneen kautta itsestään ja vaatii oman ajallisen osuutensa heti. Myös meidän niin sanottu normaali elämän tila, paikka, ja sen tapahtumat voivat olla ristiriidassa työn teon hetkellä, kun esimerkiksi etätyötä tekevän on keskeytettävä työ vaikkapa vaihtaakseen istuinta mukavampaan. (Huws 2014, 57–58.) Työajan joustot tekevät puolestaan ajasta yhä merkityksettömän, kun työtä voi usein tehdä valitsemanaan aikana.

Uudessa työssä on ominaista, että työhön liittyvä kontrolli tulee työntekijästä itsestään. Hän huolehtii itsensä kehittämästä ja persoonastaan. Työnantajalla ei ole enää uudessa työssä

välittömän kontrollin mahdollisuutta. Työvoima on siinä suhteessa 'vapaampaa' vaikkakin joutuu koko persoonallaan itsekontrolloiduksi. Uusi työ siis selittää työn ristiriitaisia ja paradoksaalisia ominaisuuksia tässä postfordistisessa maailmassa. (Jakonen 2014, 297.)

Uusi työ ei ole staattinen tila, vaan jatkuvasti kehittyvää liikettä postfordistisessa hyvinvointivaltiossa. Monet asiantuntijat näkevät uudessa työssä vielä vanhalle työlle ominaisia valtarakenteita ja alistussuhteita. (Jakonen 2014, 298.) Uutta työtä on kuitenkin vaikea määritellä ja kuvailla vanhoilla tavoilla, arviointimenetelmillä, malleilla tai tavoitteilla, koska työn valtarakenteiden ja alistussuhteiden logiikka ja asema ovat muuttuneet tuotannon fokuksen siirryttyä tiedon, tunteiden, palveluiden ja muiden vastaavien asioiden tuottamiseen. Tämä muutos on osittain tapahtunut työvoiman sisäisten intressien ajamana, kun ihmiset toivoivat erilaista elämänlaatua. (Jakonen 2014, 298.)

Koulutus nähtiin vanhan työn kohdalla liittyneenä tuotannon järjestämiseen. Vanhassa työssä sosiaaliset suhteet suljettiin työn ulkopuolelle. (Jakonen 2014, 293.) Työntekijöillä oli Jakosen (2014, 293) mukaan vanhan työn mittapuulla arvioituna kohtalaisen hyvät työehdot, mikä on hyvinvointivaltio Suomen kehittyessä ilmentynyt esimerkiksi julkisen sektorin varmanoloisissa työpaikoissa, joissa työtehtävät olivat luonteeltaan fordistisia.

Levä (2012) kirjoittaa uuden työn 'tunnelatauksista', joita syntyy työn muuttuessa uusien vaatimusten, ehtojen ja rajausten myötä. On varmasti totta, että työntekijöillä työelämän muutokset aiheuttavat tunteita, ja mitä enemmän työelämä asettaa vaatimuksia, odotuksia ja ehtoja, vahvistuvat juuri negatiiviset tunnelataukset.

Kun tarkastellaan työelämää ennen ja nyt, voidaan sanoa työelämän muuttuneen palvelu- ja tietotyövaltaisemmaksi, verkostoituneemmaksi ja verkottuneemmaksi, joustavammaksi sekä kansainvälisemmäksi. Työnteon muodot ovat epätyypillistyneet. (Kairinen 2003, 9–11; ks. myös Juntumaa 2012, 211.) Epätyypilliseksi työsuhteiksi on käsitetty osa-aikainen ja määräaikainen työ, vuokratyövoima, ulkoistamisen ja yhtiöittämisen vuoksi muuttuneet työsuhdemuodot, etätyö sekä harjoittelija- ja oppilassuhteessa tapahtuva työ. Näillä epätyypillisillä työsuhteilla on tavoiteltu työelämän joustavuuden lisäämistä. Alkutuotannossa työskentelevien määrä on Suomessa vähentynyt jatkuvasti (Uhmavaara 2003, 33; 48–49). Työn muodot muuttuvat, kun esimerkiksi vuokratyö ja yrittäjyyden eri muodot kehittyvät (TEM 2019, 35).

Julkusen (2009, 10) mukaan työlle on nykyään tyypillistä tietoisuminen ja keskiluokkaistuminen. Työelämästä on tullut vaihtelevampaa ja monipuolisuus on lisääntynyt, mutta samalla siitä on tullut vaativaa. Työntekijän on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä. Työntekijä saa käyttää aikaisempaa enemmän omaa harkintaansa ja ammattitaitoaan. Hän saa kehittää itseään. Työtä tehdään vuorovaikutuksessa, ja työntekijät antavat sosiaalista tukea toisilleen. (Julkunen 2009, 10.)

Teknologian kehitys on tehostanut keikkatyön kysynnän ja tarjonnan kohtaamista. Palvelualojen työn kysyntä lisää keikkatyötä. Digitaalisten alustojen hyödyntäminen on Suomessa vielä vähäistä, sillä vain 0,3 prosenttia työikäisistä suomalaisista sai vähintään 25 prosenttia ansioistaan digitaalisten alustojen kautta. Työelämässä uusia työn muotoja on toistaiseksi käytössä vielä melko vähän. (TEM 2019, 37.)

Digitaalisuuden myötä sopimuksia on entistä nopeampi ja tehokkaampi tehdä. Tämä ilmenee muun muassa jakamistalouden nousemisena. Suomalaisilla on hyvät valmiudet käyttää digitaalisia tietoverkkoja ja viestinnän välineitä, koska meidän ongelmanratkaisu-, luku- ja numerotaidot ovat maailman kärkeä. (TEM 2019, 37.)

Uudet kommunikaation tavat ja teknologia ovat jo pitkään vaikuttaneet teollisuustuotantoon ja kulutuskäyttäytymiseen, mutta uusilla informaatiotuotteilla on ollut vielä merkittävämpiä vaikutuksia yhteiskunnallisesti. Työ voidaankin määritellä nykyisin vuorovaikutukseksi toisistaan riippuvien ihmisten välillä. (Huotilainen 2016, 13.) Siinä missä ennen olimme työpaikalla työtä varten, on nykyään tärkeää olla toisten työntekijöiden saatavilla tietoverkoissa. Työstä puhuttaessa nykyään tarkoitetaan yhä enemmän työtehtäviä, toimeksiantoja tai vaikkapa keikkaluonteista työtä, joka perustuu ihmisten väliseen riippuvuussuhteeseen. (Huotilainen 2016, 13.) Työ tieto- ja informaatioyhteiskunnassa tarkoittaa prosessien tiedollista suunnittelua ja valvontaa. Työntekijältä vaaditaan työssä tiedon vastaanotto-, käsittely-, siirto- ja tuottamistaitoja, mihin pitkäkestoinen ja yleissivistävä ammatillinen koulutus antaa parhaiten valmiuksia. (Hämäläinen 2011, 202.)

Työn murros ilmenee tietotyön yleistymisenä työelämässä. Sen ominaisuudet erottelevat vanhan ja uuden työn toisistaan. Sen vaatimukset asettavat työelämän haasteet muun muassa koulutukseen ja työhyvinvointiin. Seuraavassa luvussa tarkastelen tietotyön elementtejä.

2.4.2 Tietotyö

Tietotyölle on tyypillistä tiedon luominen, jakaminen ja soveltaminen. Tietotyötä tehdään tietoteknisin välinein ja teoreettista käsitteistöä käyttäen. (Hyppänen 2010, 294.) Tietotekniikan lisääntynyt käyttö työprosesseissa aiheuttaa osaltaan työn muutoksia ja vaatimuksia (Melin 2012, 24). Työn tulokset ovat joko aineellisia tai aineettomia, ja usein tietotyöllä pyritään tuloksellisuuteen, kilpailuetuun ja hyödyn tuottamiseen tavoitteellisesti (Hyppänen 2010, 294). Pyöriän (2009, 45) mielestä kyse on siitä, että tärkein ja tuottavin osa kansantaloudelle tärkeästä työstä tehdään pään sisällä eikä käsin kuten ennen.

Tietotyö on lisääntynyt Pyöriän (2009, 44) mukaan merkittävästi jälkiteollistumisen myötä. Tietoyhteiskunnassa informaatiolla ja tiedolla on merkittävä rooli sosiaalisessa toiminnassa sekä taloudellisessa tuottavuudessa. Tiedon merkitys ilmenee panostuksena tutkimukseen ja tuotekehitykseen. Elinkeinorakenteen muututtua tietotyöntekijöistä on tullut yhä tärkeämpiä. (Pyöriä 2009, 45.)

Asiantuntijaorganisaation ihanteena pidetään joustavaa asiantuntijoiden verkostoa. Tietotyön negatiiviset tekijät ovat saaneet skeptiset tietotyön kritisoijat tulkitsemaan työelämää niin, että tietotyöntekijät olisivat samalla tavalla uhattuna pääoman riistolle kuin aikoinaan teollisuustyöläiset olivat. (Pyöriä 2009, 46.)

Organisaation tuottavuus on yhteydessä siihen, miten hyvin se pystyy jalostamaan tietoa. Tiedon ja informaation hallinta on kansantaloudellisesti tärkeässä roolissa. (Pyöriä 2009, 45.) Työelämässä henkisillä kyvyillä on ja tulee olemaan tärkeä merkitys. Tietotyön vallankumouksesta puhutaan aiheellisesti, sillä ihmisen taito käsitellä informaatiota ja tietoa on kilpailukyvyyn lähde. Johtamisesta on tullut näin ollen enemmän ihmisten kuin asioiden johtamista. (Pyöriä 2009, 45.)

Davenport (2016, 9) on listannut kymmenen tietotyön ammattia, jotka on helppo korvata uudella teknologialla, automatisoida. Listan ensimmäisellä sijalla on opettajan työ, joka on mukautuvaa ja jonka voi Davenportin mukaan helposti korvata verkossa annettavalla sisällöllä. Pyöriän (2009, 48–49) mukaan tietotekniikasta saatava pitkän aikavälin hyöty toteutuu, jos tietotekniikasta tulee muillakin kuin it-alalla työprosessien olennainen osa.

Työelämän muuttuessa osa työntekijöistä on ollut työmarkkinoilla jo kauan, osa taas vähemmän aikaa. Jokaisen kokemukset työelämästä ovat aikaan sidonnaisia, ja niinpä työn murroksessa johtajalla voi olla johdettavanaan taustaltaan hyvin erilaisia työntekijöitä. Pyöriä (2007, 73) kirjoittaa johtajalta vaadittavista taidoista, joilla tietotyötä johdetaan. Tietotyön johtamisessa käytännöt ovat erilaisia kuin tehdastyössä. Pyöriä painottaa kestävyuden merkitystä innovatiivisten ihmisten johtamisessa. Ihmisyyden ja teknologisen maailman yhdistäminen on haastavaa. Tietotyössä tuottavuus ei ole samanlaista kuin esimerkiksi teollisuustyössä eivätkä siihen päde teollisuuteen kuuluvat työn kontrollin keinot. Nämä lainalaisuudet vaativat johtajuudelta nykyaikaistumista, olemista ajassa. (Pyöriä 2007, 73–74.) Tietotyöläisten motivointiin tarvitaan osaamista. Koska tuotannon välineet ovat ihmisen päässä, tulee ne saada pidettyä organisaatiossa. (Pyöriä 2007, 149.) Niinpä henkilöstöjohtamisella ja työhyvinvoinnilla on suuri merkitys työntekijöille ja koko organisaatiolle.

Asiantuntijoiden muodostama tietotyön organisaatio vaatii Pyöriän (2009, 47) mukaan demokraattisen organisaatiokulttuurin sekä huomiota työn organisointiin ja johtamiseen. Tietotyön johtaminen ei ole vielä Pyöriän mukaan saanut tarvittavaa huomiota, sillä vaikka tietotyö on monia muita töitä itsenäisempää, on tyypillistä, että tietotyön tekijät tekevät paljon ylitoita, kohtaavat työssään henkistä painetta ja kiirettä. Resurssit työn tekemiseen ovat usein niukat, mitä johtamisongelmat eivät ainakaan edesauta. Lisäksi vapaa-ajan ja työn erottaminen on vaikeutunut tietotyön tekijöillä. Työn sisältäessä edellä mainittuja haasteita, tulisi johtamisessakin huomioida nämä erityistekijät. (Pyöriä 2009, 47.)

2.4.3 Ikääntyvät työntekijät ja työn vaativat ominaisuudet

Koska työelämässä tarvitaan tulevaisuudessa jopa nykyistä pidempää työuraa tekeviä työntekijöitä, on sen organisointia ja itse työn sisältöä pohdittava uudesta näkökulmasta. Samanaikaiset tehtävät, työn rytmitys ja priorisointi on mietittävä erilaisille työntekijöille sopiviksi. Työn suunnittelussa otetaan enemmän huomioon nuoria ja keski-ikäisiä, jolloin yli 60-vuotiaiden voi olla haastavampaa toimia nykyisessä, enemmän keski-ikäisten toimintakykyä huomioivassa työelämässä. (Hyppänen 2010, 292.)

Tietotyö vaatii erilaisia huomioita työn suunnittelussa. Enää ei riitä, että huomioimme ergonomiset tekijät, vaan tietotyö vaatii tekijältään suorituskykyä ja venymistä. (Hyppänen 2010, 292.) Iän myötä aivojen kykyrakenne muuttuu. Nuori on taas erilaisessa elämänvaiheessa, ja haasteena voivat olla lyhytjännitteisyys ja joustavuuteen tottuminen. Suomalaiselle työlle on tyypillistä osaamisen jakaminen nuoremmalle sukupolvelle (Hyppänen 2010, 292).

Työn sisältö määrittää työlle tarpeelliset taidot, tiedot ja osaamisen. Tietotyössä tarvitaan ongelmanratkaisukykyä, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, ryhmätyötaitoja sekä oman alan erityisosaamista. Korkeasti koulutetuilta asiantuntijoilta odotetaan valmiuksia itsensä kehittämiseen ja pätevyyden ylläpitämiseen. (Pyöriä 2009, 46.)

Samanlaista teknologiaa käyttävien organisaatioiden menestystekijäksi onkin muodostunut osaavan työvoiman hyödyntämisen taito. Kyse onkin siis enemmän teknologian hyödyntämisen tavoista organisaatiossa kuin itse teknologiasta. (Pyöriä 2009, 46–47.) Kansainvälisesti verrattuna suomalaiset työnantajat ovat keskimäärin pessimistisempiä digitaaliseen murrokseen. Suomalaistyönantajat pelkäävät työpaikkojen katoavan. (Toiminen 2017, 24.)

2.5 Uuden työelämän tuomat haasteet

Hyppänen (2010, 289) mainitsee globaalin yhteiskunnan luomia haasteita työelämälle, ja kertoo yhä lisääntyvän teknologian ja monimutkaisten informaatioympäristöjen sekä epäsäännöllisten työaikojen kuormittavan työntekijöitä. Hyppänen (2010, 296) mukaan työlainsäädäntö ei ole pysty vastaamaan uudenlaisten työtapojen mukanaan tuomiin kysymyksiin. Työntekijä joutuukin kantamaan vastuuta työn hallinnasta muuttuneessa tilanteessa.

Työelämän muutoksessa on havaittu työn vaatimuksien ja sisällön ristiriita suhteessa työntekijöillä osaamiseen. Uudenlaiset vastuut ja tarpeet työssä eivät vastaa työntekijöiden osaamista. (Tuomi 2009, 121.) Sen lisäksi että työvoiman määrää ennakoidaan määrällisesti, on työvoiman osaamistarpeista ja niiden muuttumisesta sekä rakenteiden muutoksista

huolehdittava tulevaisuudessa yhä enemmän. Osaamisen avulla edistetään työhyvinvointia, tuottavuutta, tuloksellisuutta sekä muutosten hallintaa. (Ehdotuksia työurien pidentämiseksi 2010, 17.) Jotta työelämän muutokseen voitaisiin vastata, on työntekijöiden pystyttävä kehittämään osaamistaan muutoksia vastaavaksi. Osaamisen ylläpitämistä tulisi voida tehdä läpi työuran. (Ehdotuksia työurien pidentämiseksi 2010, 19.)

Euroopan sosiaalirahaston (2019) mukaan työelämän muuttuessa työntekijöiden osaamisen tarvekin muuttuu, jolloin oppimisen merkitys korostuu. Elinikäisen oppimisen ajatus on ajankohtainen, sillä työntekijän on omaksuttava uusia taitoja ja tietoja, kun työvoiman on sopeuduttava muuttuneeseen työhön. (ec.europa.eu 2019)

2.6 Työelämä ja tietokykykapitalismi

2.6.1 Kapitalismi käsitteenä

Kapitalismi on Virenin ja Vähämäen (2015, 33) mukaan jatkuvuutta erilaisissa kapitalistisen järjestelmän muuttujissa. Se on tuotannon rahataloutta, jossa lisävarallisuutta hankitaan investoimalla tuotantoon ja tuottamalla tavaroita. Kapitalismissa saatu rahallinen hyöty investoidaan, jotta saataisiin edelleen taloudellista lisäarvoa. Kyse on siis dynaamisesta, jatkuvasta muuttuvasta prosessista. (Viren & Vähämäki 2015, 33–34.)

Marxin tulkitsijat, Viren ja Vähämäki (2011) kirjoittavat kapitalismin luonteesta, jota Marx piti jatkuvana kasautumisen prosessina. Tuotanto luo pääomalle lisäarvoa, ja kun tuotanto jatkuu, pääoma uusiutuu dynaamisen prosessin jatkuessa. Marxin ajattelun mukaan kapitalisti joutuu suojelemaan tuotantovälineitään, koska muussa tapauksessa työläiset voisivat käyttää niitä itsenäisesti. Marx piti kasautumiselle ominaisena, että tuottajat irrotetaan tuotantovälineistä. Työntekijät joutuivat riistettyjen asemaan, heitä käytettiin hyväksi. Ihminen myy työvoimansa tuotantoprosessissa. (Viren & Vähämäki 2011, 34–35.)

Kapitalismissa on aina kyse valta-asetelmasta, joka ei kuitenkaan ole suoraan työn ja pääoman välinen. Kapitalismi ei edellytä välttämättä palkkatyötä, mutta sen sijaan sen edellytys

on työntekijän alistaminen. Palkkatyö on vain yksi pääomalle alistetun työn muoto. Kapitalismi siis on tarkoittanut Marxin ajatusten mukaan aina liikkumisen vapauden ja poliittisten oikeuksien rajoittamista, siirtolaisten oikeuksien ja naisten syrjintää ja vapauden rajoittamista. Työ on voinut vaihdella orjatyöstä palkkatyöhön. (Viren & Vähämäki 2011, 37–38.)

Tieto- ja palveluyhteiskunnassa tuotanto tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmisten yhteiskunnallisen elämän kautta. Tuotantovälineiksi voi tällöin nimetä juuri ihmisten toiminnan, ajan ja paikan sekä tilan, jossa toimitaan. (Viren & Vähämäki 2011, 48.) Nykyistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa nykytaloutta Viren ja Vähämäki nimittävät virtuaaliseksi, vaikka työntekijät fyysisesti ja psyykkisesti työtä tekevätkin. He kirjoittavat työn feminisoitumisesta: hoivasta, terveydestä ja koulutuksesta on tullut talouskasvun naisvaltaisia aloja. (Viren & Vähämäki 2011, 52–53.)

Julkisia palveluita on yksityistetty viime vuosikymmenenä, ja Virenin ja Vähämäen (2011, 54) mukaan tämä ilmiö vastaa Marxin ajatuksia tuotantovälineiden ja työvoiman erottamisesta toisistaan. Samaa edustaa myös yhteisesti luodun tiedon patentointi tai esimerkiksi tilan varaaminen yksityiskäyttöön. Kasvatus on yksi kapitalistisen arvonlisäysprosessiin liitettyistä aloista, koska sen tuotantoa on siirretty yksityiseen omistukseen. Hoivatyön teknistäminen, koulutuksen kontrollointi, opintoaikojen rajaaminen ja palkkojen muuttaminen suoritusperustaiseksi kielivät valta-asetelmien olemassaolosta. (Viren & Vähämäki 2011, 54–55.)

2.6.2 Tietokykykapitalismi käsitteenä

Brunila, Onnismaa & Pasanen (2015, 9) määrittelevät tietokykykapitalismiksi tapaa hyödyntää ihmisten yleisiä kykyjä taloudellisen hyödyn saamiseksi. Siinä ihmisten taitoa käsitellä tietoa pidetään tuotantona, josta pyritään kerryttämään lisävarallisuutta. Tuotannon arvonmuodostus perustuu siis ihmisten kognitiivisiin kykyihin, tunteisiin sekä älyn ja ymmärryksen käyttöön. (Brunila ym. 2015, 9.) Termi tietokykykapitalismi on johdettu termistä kognitiivinen kapitalismi, *capitalisme cognitif*. Käsitteellä viitataan erityisesti nykykapitalismin yritykseen ottaa haltuun ihmisen kyvyt merkitysten, symboleiden ja uusien maailmojen luomisessa. Kyse on enemmän kuin pelkästään tiedon merkityksen lisääntymisestä. Ihmisen kyky rakentaa merkityksiä lisäävät pääoman arvoa. (Viren &

Vähämäki 2015, 25.) Tietokykykapitalismi muuntaa kulttuurin, kielen ja viestinnän sekä tiedon yhteiskunnallisen tuottamisen tuotantovälineiksi ja tuotteiksi (Brunila ym. 2015, 17; Viren & Vähämäki 2015, 37).

Tietokykykapitalismissa pääoman kasautuminen tapahtuu tiedon, investointien ja innovointien prosessissa niin kutsuttuja ulkoistuksia (*externalities*) haltuun ottamalla. Ulkoistukset ovat esimerkiksi persoonallisuuden piirteitä, vuorovaikutusta tai sukupuoliittuneita käytäntöjä. (Viren & Vähämäki 2015, 34.) Oppimiskyky ja laajemmin ajateltuna tietokyvyt ovat siis avainasemassa tietokykykapitalismissa, ja työvoimaa uusinnetaan. Tehokkuus ilmenee oppimisinnovaatioprosesseissa. Ihmisten välinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tulleet arvokkaiksi kasvutekijöiksi. Taylorismilla on ollut suuri merkitys tälle vallankumoukselliselle muutokselle, sillä se ei olisi ollut mahdollista ilman investointeja koneisiin ja laitteisiin sekä perinteisiä tuotanto-organisaatioita. (Viren & Vähämäki 2015, 36–37.)

Nykytyössä tarvittavat kyvyt ovat Virenin ja Vähämäen (2011, 56) mukaan yleisiä kykyjä. Niihin kuuluvat muun muassa selviytyminen valtavasta informaation määrästä ja sieltä olennaisen tiedon löytäminen, kommunikointi- ja kielelliset kyvyt, ympäristöön sopeutumisen kyky, useaan yhtäaikaiseen tehtävään kykeneminen sekä taito toimia haja-mielisesti. Ihmisen aiemmat taidot ja suoritukset nähdään tämän Marxin ajatusmallin mukaisesti kuolleeksi tai kuoletuksi pääomaksi. Kykyjä yritetään tallentaa *databaseiksi*, joita pääsevät käyttämään vain pääoman komennossa työskentelevät, alistetut työntekijät. Tieto-jätti Google on esimerkki kollektiivisesta muistista. (Viren & Vähämäki 2011, 57–59.) Kapitalismin edellytys on uudenlainen maaorjuus: työntekijä tehdään palkkatulosta riippu-vaiseksi eikä hänen liikkuvuuttaan suosita työmarkkinoilla. Sosiaaliturvaa vastikkeellista-malla, uudistamalla julkisia palveluja ja muun kuin palkkatyön räätälöinti ja yksityis-kohtaistaminen ovat menetelmiä, joilla ihmisestä tehdään pääoman orja. (Viren & Vähämäki 2011, 69.)

Tietokykykapitalismissa ihmisen työkyky ja osaamisen kerryttäminen ovat pääoman kasvattamisen intressejä. Pääoma ottaa käyttöönsä ihmisen sisäiset resurssit, myös ne, jotka on hankittu niin kutsutuilla vapailla alueilla, joilla tarkoitetaan esimerkiksi vapaa-ajalla hankittua osaamista tai kykyä. Näin pääomasuhde ulottuu ihmisen koko elämään eikä vain työhön. (Brunila ym. 2015, 13.) Ihmisten sisäisten potentiaalien käyttöönotto ja hallinta tuovat esiin uusia ongelmia, ja kapitalismin ongelmat siirtyvät ikään kuin koulutuksen sisälle. Näin älystä ja ihmistyöstä on tullut kehittyneissä kapitalistisissa maissa suuria tuotan-

tovoimia. (Brunila ym. 2015, 13.) Koulutuksesta on tullut jopa tärkein tuottavuuden nousua selittävä tekijä (Pasanen 2015, 60). Vaikka hyvinvointivaltioajatteluun kuuluu nähdä ihminen luonnostaan tasa-arvoisena, on yleisesti tiedostettu ja hyväksytty, että jokaisen kyvyt ovat yksilöllisiä. Koska näillä yksilön kyvyt eivät kuitenkaan itsenään johda mihinkään, on tärkeää kouluttautua ja jalostaa näin olemassa olevaa kykyvarantoa. (Jakonen 2015, 302.)

Brunilan ym. (2015, 15) mukaan tietokyykykapitalismi on saanut aikaan sen, että työntekijän jatkuvasta itsensä kehittämisestä ja osaamisen kehittämisestä on tullut joustavuuden rinnalla välttämättömiä toimia (ks. Huws 2014, 59). Ihmisiltä vaaditaan yhä enemmän solidaarisuutta ja vahvoja yhteistyötaitoja, kärsivällisyyttä sekä valmiutta ottaa vastuuta sellaisista asioista, joita aikaisemmin työtehtäviin ei liittynyt. Työntekijän maine on yhtä kuin edellisen viikon työsuoritus, kuten Huws sanoo. (Huws 2014, 59–60.) Ihmisistä on tullut yrittäjämäisiä, itenäisiä työelämän tulostavuuksia yksiköitä, jotka yrittävät toimia systeemissä ”oikein” eli noudattaa tietokyykykapitalismin ehtoja. Joskus ”oikein” toimiminen voi luoda tyydytystä, mutta myös epämukavuutta, vastarintaa ja tilanteita, joissa tunnustetaan vallan muotoja. (Brunila ym. 2015, 15.)

Tietokyykykapitalismia ymmärtääkseen tulee tarkastella työn järjestämisessä ja tuotantovälineissä tapahtuneita muutoksia. Teollisen kapitalismin murtuminen on seurausta palkkatyösuhteen ja tuotannon yhteyden hajoamisesta. Tätä työn ja kapitalismin muuttumista kognitiiviseksi voidaan pitää länsimaisena ilmiönä. (Viren & Vähämäki 2015, 30; 32.) Teollinen kapitalismi ei kuitenkaan ole kokonaan hävinnyt, vaan itse asiassa suurin osa maailman maista kuuluu vielä teollisen kapitalismin toteuttajiin ja näillä alueilla kasautuminenkin toteutuu niin sanotulla vanhalla tavalla (Viren & Vähämäki 2015, 32).

Tietotyöhön pääsee käsiksi ottamalla esille kännykän. Kännykkää voisi luonnehtia Berardin (2006, 9) mukaan tietotalouden liukuhihnaksi. Postfordistisessä työssä kytkee itsensä tuotantokoneistoon alkamalla käyttää kännykkää ja näin siirtymällä vapaalta työhön. Tietotyö nähdään ikään kuin tehtaana, jossa ihminen asettuu kännykkää käyttämällä liukuhinnan ääreen. (Berard 2006, 9.) Berard (2006, 88–89) mainitsee keskustelun internetin roolista kapitalismissa ja toteaa, ettei internet ole niinkään rahantekokone, vaan se toimii infrastruktuurina pääoman tuotannossa ja realisoinnissa.

3 OPETTAJAN TYÖ MUUTOKSESSA

Opettajan työ on ollut perinteisesti Suomessa autonomista, sillä he ovat voineet valita yleensä työtapaansa ja olla mukana laatimassa opetussuunnitelmaa yhteistyössä toisten opettajien kanssa (Sahlberg 2015, 137). Opettajan tehokkuuden mittaamista pidetään kansainvälisenä trendinä, kun yritetään parantaa koulutuksen laatua. Suomessa opettajan työtä ei tähän tapaan mitata. Suomalaiskoulujen laadun ajatellaan perustuvan oppilaan kanssa tehtävään vuorovaikutukseen, ja yhteistyöhön vanhempien kanssa. (Sahlberg 2015, 170–171.)

3.1 Koulutuksen merkitys tietoyhteiskunnassa

Suomessa on arvostettu paljon kouluttautumista ja koulutusta. Se nähdään yksilön pääomana, joka parantaa mahdollisuuksia kansainvälisillä kilpailumarkkinoilla. (Pyöriä 2007, 35.) Osaamisesta ja koulutuksesta on tullut Brunilan ym. (2015, 11) mukaan muutakin kuin yksilön oma asia. Siitä on tullut yhteiskunnallista omaisuutta. Emme toimi enää pelkästään omaehtoisesti, vaan osaamisemme ja kykyjemme laadusta ollaan kiinnostuneita laajemmin. Mitä enemmän koulutuksella pyritään osaamisen tuottamiseen, sitä enemmän voidaan tulkita sen olevan muutakin kuin yksilön hallinnassa olevaa toimintaa. Kouluissa, instituutiossa, tuotettua osaamista seuraavat ristiriitaisuudet, sillä osaamisesta on tullut omaisuutta. (Brunila ym. 2015, 11.)

Koulutuksen muutokset ovat Brunilan ym. (2015, 13) mukaan johdettavissa pääoman ristiriitoihin. Jo 1900-luvun alussa tieteellisen liikkeenjohdon ajattelu heijastui opetussuunnitelmiin. Koulutusjärjestelmien hallintoon ja toimintatapoihin etsitään nykyäänkin mallia talousmarkkinoiden tavoista. (Sahlberg 2004, 74.)

Pyöriän (2007, 65) mukaan koulutuksesta on tullut tietoyhteiskunnan ratkaiseva tekijä. Tietotyöhön paneutunut yhteiskunta tarvitsee työntekijänsä, ja sen vuoksi formaali koulutus on olennainen osa tätä rakennelmaa. Nyky-yhteiskunnassa on vaikea saada työtä ilman koulutusta. Koulutus toimii myös nosteenä työttömyyden kohdatessa; kouluttautuneen on helpompi saada työtä. (Pyöriä 2007, 65). Sahlberg (2004, 69) pitää globalisaatiota

koulutus uudistusten katalysaattorina. Opetuksen on muututtava vastaamaan uusia työmarkkinoiden vaatimuksia, jolloin opettajien on muutettava opetustaan (Sahlberg 2004, 69; Laitinen 2003, 118).

Uusliberalistinen talouskäsitelmä pitää koulutusta menoeränä, mutta toisaalta valtio nähdään kansalaisten osaamisen takaajana. Ristiriitaisuutta on myös sen osalta, että uusliberaali talousajattelu pitää koulutusta taloudellisen toiminnan edellytyksiä heikentävänä tekijänä, jos koulutuksella ei pystytä luomaan säästöjä. Koulutusinvestointeja onkin mietitty todella tarkasti 2000-luvulla. (Pasanen 2015, 61.) Mitä enemmän yksilöt koulutautuvat, sitä laajemmaksi työvoiman osaaminen kehittyy. Näin työn tuottavuus paranee. Koulutukseen investoidut resurssit ovat kuitenkin poissa muusta toiminnasta. Kilpailuetu saavutetaan yleensä innovaatioiden eli keksintöjen käyttämisen kautta. (Pasanen 2015, 62.)

Kapitalismi ilmenee koulutuksen kentällä myös muuten kuin ihmisruumiin höydyntämisenä talouskasvuun. Se näkyy määrärahojen supistuksina, opiskelupaikkojen määrän vähentämisenä, heikentyneinä PISA-tutkimustuloksina (Pasanen 2015, 59). Uusliberalismia on havaittavissa siinäkin, miten koulutuksen investointeja mitataan ja arvioidaan, miten yksilöllisiä oppimisen polkuja suunnitellaan ja järjestetään kapea-alaisiksi, optimoiduiksi ja miten tärkeäksi läpimeno on tullut järjestelmälle. Tarkoituksena on lisätä tehokkuutta. (Pasanen 2015, 79–80.) Uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan kuuluu tehostuva kontrolli yksilön kyvykkyydestä ja sen käytöstä (Pasanen 2015, 80). Niinpä voitaisiin tulkita, ettemme ole tässä suhteessa ihmiskuntana juuri muuttuneet Taylorin ajoista.

Sahlberg (2004) kirjoittaa globalisaation vaikutuksista kasvatukseen ja opetuksen kenttään eri puolilla maailmaa. Hän näkee globalisaation vaikutukset kasvatukseen ja opetuksen kannalta haitallisena. Niitä on havaittavissa Sahlbergin mukaan kolmella eri tasolla: opetuksen standardisoitumisena, opetuksen kilpailukeskeisyyden lisääntymisenä niin oppilas- kuin koulutasolla sekä siinä, miten opetuksen kehittämisen taustalla on globaalisti yhteisiä tarkoituksia. (Sahlberg 2004, 65.)

Globalisaation myötä opettajien on kiinnitettävä yhä enemmän huomiota opetukseen ja sen sisältöihin, työn organisointiin, koulukohtaiseen joustavuuteen, luovuuden mahdollistamiseen sekä jokapäiväisen työn sisältämiin riskinottoihin oppilaiden kanssa (Sahlberg 2004, 65). Globalisaation ja erityisesti markkinoiden korostaminen ilmenee

Sahlbergin (2004, 68) mukaan koulutuksessa kolmella tavalla: hajauttamisena, yksityistämisenä sekä lisääntyneenä tehokkuutena.

Suomessa on arvostettu paljon kouluttautumista ja koulutusta. Se nähdään yksilön pääomana, joka parantaa mahdollisuuksia kansainvälisillä kilpailumarkkinoilla. (Pyöriä 2007, 35.) Osaamisesta ja koulutuksesta on tullut Brunilan ym. (2015, 11) mukaan muutakin kuin yksilön oma asia. Siitä on tullut yhteiskunnallista omaisuutta. Emme toimi enää pelkästään omaehtoisesti, vaan osaamisemme ja kykyjemme laadusta ollaan kiinnostuneita laajemmin. Mitä enemmän koulutuksella pyritään osaamisen tuottamiseen, sitä enemmän voidaan tulkita sen olevan muutakin kuin yksilön hallinnassa olevaa toimintaa. Kouluissa, instituutiossa, tuotettua osaamista seuraavat ristiriitaisuudet, sillä osaamisesta on tullut omaisuutta. (Brunila ym. 2015, 11.)

Koulutuksen muutokset ovat Brunilan ym. (2015, 13) mukaan johdettavissa pääoman ristiriitoihin. Jo 1900-luvun alussa tieteellisen liikkeenjohdon ajattelu heijastui opetussuunnitelmiin. Koulutusjärjestelmien hallintoon ja toimintatapoihin etsitään nykyäänkin mallia talousmarkkinoiden tavoista. (Sahlberg 2004, 74.)

Pyöriän (2007, 65) mukaan koulutuksesta on tullut tietoyhteiskunnan ratkaiseva tekijä. Tietotyöhön paneutunut yhteiskunta tarvitsee työntekijänsä, ja sen vuoksi formaali koulutus on olennainen osa tätä rakennelmaa. Nyky-yhteiskunnassa on vaikea saada työtä ilman koulutusta. Koulutus toimii myös nosteenä työttömyyden kohdatessa; kouluttautuneen on helpompi saada työtä. (Pyöriä 2007, 65). Sahlberg (2004, 69) pitää globalisaatiota koulutusuudistusten katalysaattorina. Opetuksen on muututtava vastaamaan uusia työmarkkinoiden vaatimuksia, jolloin opettajien on muutettava opetustaan (Sahlberg 2004, 69; Laitinen 2003, 118).

Uusliberalistinen talouskäsitelmä pitää koulutusta menoeränä, mutta toisaalta valtio nähdään kansalaisten osaamisen takaajana. Ristiriitaisuutta on myös sen osalta, että uusliberaali talousajattelu pitää koulutusta taloudellisen toiminnan edellytyksiä heikentävänä tekijänä, jos koulutuksella ei pystytä luomaan säästöjä. Koulutusinvestointeja onkin mietitty todella tarkasti 2000-luvulla. (Pasanen 2015, 61.) Mitä enemmän yksilöt kouluttautuvat, sitä laajemmaksi työvoiman osaaminen kehittyy. Näin työn tuottavuus paranee. Koulutukseen

investoidut resurssit ovat kuitenkin poissa muusta toiminnasta. Kilpailuetu saavutetaan yleensä innovaatioiden eli keksintöjen käyttämisosaamisen kautta. (Pasanen 2015, 62.)

Kapitalismi ilmenee koulutuksen kentällä myös muuten kuin ihmisruumiin höydyntämisenä talouskasvuun. Se näkyy määrärahojen supistuksina, opiskelupaikkojen määrän vähentämisenä, heikentyneinä PISA-tutkimustuloksina (Pasanen 2015, 59). Uusliberalismia on havaittavissa siinäkin, miten koulutuksen investointeja mitataan ja arvioidaan, miten yksilöllisiä oppimisen polkuja suunnitellaan ja järjestetään kapea-alaisiksi, optimoiduiksi ja miten tärkeäksi läpimeno on tullut järjestelmälle. Tarkoituksena on lisätä tehokkuutta. (Pasanen 2015, 79–80.) Uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan kuuluu tehostuva kontrolli yksilön kyvykkyydestä ja sen käytöstä (Pasanen 2015, 80). Niinpä voitaisiin tulkita, ettemme ole tässä suhteessa ihmiskuntana juuri muuttuneet Taylorin ajoista.

Sahlberg (2004) kirjoittaa globalisaation vaikutuksista kasvatuksen ja opetuksen kenttään eri puolilla maailmaa. Hän näkee globalisaation vaikutukset kasvatuksen ja opetuksen kannalta haitallisena. Niitä on havaittavissa Sahlbergin mukaan kolmella eri tasolla: opetuksen standardisoitumisena, opetuksen kilpailukeskeisyyden lisääntymisenä niin oppilas- kuin koulutasolla sekä siinä, miten opetuksen kehittämisen taustalla on globaalisti yhteisiä tarkoituksia. (Sahlberg 2004, 65.)

Globalisaation myötä opettajien on kiinnitettävä yhä enemmän huomiota opetukseen ja sen sisältöihin, työn organisointiin, koulukohtaiseen joustavuuteen, luovuuden mahdollistamiseen sekä jokapäiväisen työn sisältämiin riskinottoihin oppilaiden kanssa (Sahlberg 2004, 65). Globalisaation ja erityisesti markkinoiden korostaminen ilmenee Sahlbergin (2004, 68) mukaan koulutuksessa kolmella tavalla: hajauttamisena, yksityistämisenä sekä lisääntyneenä tehokkuutena.

Mikkola (2016, 14) näkee koulutuksen merkityksen demokraattisen yhteiskunnan tulevaisuudelle tärkeänä. Jos koulussa käydään yhteiskunnallista keskustelua ja annetaan oppilaille osallisuuden kokemuksia, kehittyvät oppilaiden kyky ilmaista mielipiteitä ja taito sovitella erilaisia näkemyksiä toisten ihmisten kanssa. Tämä edesauttaa demokratian toteutumista myös silloin, kun oppilaat ovat aikuisiässä. (Mikkola 2016, 14.)

Koulua ympäröivässä maailmassa tapahtuneet muutokset viimeisten vuosikymmenten aikana ovat muuttaneet opettajan työtä useasta suunnasta. Muutoksista jotkut näkyvät suoraan työssä ja koulun toiminnassa, jotkut puolestaan ovat edenneet vaiheittain kimpoillen eri yhteiskunnan toimijasta toiseen. Lindström (2005, 24–25) on löytänyt seitsemän niin kutsuttua megatrendiä, jotka ovat vaikuttaneet kouluun: globalisoitumisen, verkottuvan yhteiskunnan, teknologian kehittymisen, kestävän kehityksen, syrjäytymisen, ikääntyvän väestön ja sukupolvien väliset erot sekä työn muuttumisen. Valtiohallinto on ottanut nämä muutokset huomioon ohjattaessaan koulutusta ja siten myös opettajien työtä 2000- luvulla. Tässä luvussa esittelen valtionhallinnon roolia opettajan työn muutoksissa sekä muita yhteiskunnassamme ilmenneitä työtä muuttaneita tekijöitä. Opettajan työtä ohjaavat myös tämän tarkastelun ulkopuolelle jäävät muun muassa työlainsäädäntö, työ- ja virkaehtosopimukset sekä paikalliset sopimukset.

3.2 Koulutuspolitiikka opettajan työn suunnannäyttäjänä

Koulutuksen taustalla toimivat koulutuspolitiikan koneistot. Koulutuspolitiikalla tarkoitetaan Lampisen (2003, 11) mukaan kaikkia niitä toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla yhteiskunta eli julkinen valta ja yhteiskunnan eri ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kehitykseen. Valtiollinen koulutuspolitiikka voi asettaa tavoitteensa joko palvelukseen muita politiikanaloja (*education for policy*), jolloin koulutuksella on välineellinen rooli yhteiskunnassa. Koulutusta vahvistamalla voidaan esimerkiksi helpottaa muun yhteiskuntapolitiikan toteutumista. Koulutuspolitiikka voi toisaalta korostaa koulutuksen asemaa ja toimii siten muista riippumattomien tavoitteiden saavuttamiseksi, jolloin puhutaan koulutukseen suuntautuvasta politiikasta (*policy for education*) (Lampinen 2003, 14). Opettajien työn luonne muuttuu yhteiskunnan poliittisten linjausten myötä, sillä opettajat toteuttavat koulutuspolitiikkaa ja valtiollista tehtävää muun muassa opetussuunnitelman mukaisen työn tekemisellä (Rajakaltio 2011, 83).

Suomen merkittävimpana koulutuspoliittisena uudistuksena pidetään peruskoulun syntyä 1970- luvulla. Se pohjautui yhteiskunnalliseen tasa-arvon tavoitteluun. (Lampinen 2003, 30–31; Sahlberg 2015, 44.) Jo 1950-luvulta alkanut prosessi yhtenäisen koulujärjestelmän luomisessa sai eduskunnan tuen marraskuussa 1963, kun periaatepäätös peruskoulu-uudistuksesta hyväksyttiin (Sahlberg 2015, 47). Suomi loi peruskoulun hieman muita

Pohjoismaita myöhemmin, mutta monia muita maita aikaisemmin. Peruskoulu jaettiin alaja yläasteen opetukseen, ja yläasteella toteutettiin tasoryhmittäin opetusta matematiikassa ja kielten opetuksessa. Loppujen lopuksi tasoryhmittely poistettiin, ja koulu sai ohjata resurssinsa ja päättää eriyttämisen tavoista. (Lampinen 2003, 61–62; 64.) Tasa-arvon toteutus päätettiin rajoittaa peruskouluun. Keskiastetta uudistettiin yhtenäiskouluperiaatteen mukaiseksi, jolloin kaikille taattiin jatkokoulutusmahdollisuus. (Lampinen 2003, 65.)

Anttilan (2014, 145) mukaan peruskoulun ihanteena oli demokraattisuuden, yksilöllisyyden ja tasa-arvo, joiden välittäminen oppilaiden elämään edistyi vähitellen. Rinnakkaiskoulujärjestelmän perinteet 'kummittelivat' jonkin aikaa opettajien ja oppilaiden välisenä hierarkiana. Opettajien keskusteluissa ilmenivät Anttilan (2014) mukaan ajan työrauhaongelmat sekä opettajan haasteet omien tapojensa muuttamisessa, kuten auktoriteettiin nojautumisessa jo 1970-luvulla. Opettaja joutui etsimään oman uusia vuorovaikutuksen keinoja oppilaidensa kanssa, mikä muutti myös tapaa opettaa. Opettamisen ilmapiiristä tuli oppimista tukevaa, kun opetustyöstä tuli tunnettyötä. (Anttila 2014, 147–148.)

Opettajien työ oli siis jo 1970-luvulla Anttilan (2014) tutkimuksen mukaan haastavaa kuriongelmiensä vuoksi, etenkin kun opetusryhmät olivat suuria. Puhuttiin liian liberaalista kouluissa. Opettajien työtä yritettiin helpottaa henkilöstön lisäyksillä ja kouluorganisaation kehittämisellä. (Anttila 2014, 148–149.) Neuvotteleva vuorovaikutus ja ei-autoritaarisuus voittivat opetuksen kentän tapoina. Kurinpidon ongelmien ratkaisussa nähtiin tärkeänä opettajien tunnetaitojen kehittyminen esimerkiksi työnohjauksellisten menetelmien avulla. (Anttila 2014, 150–151.)

Yhteiskunnallinen asennemuutos yksilön oikeuksien kunnioittamisesta ja demokraattisuudesta mullisti perusopetuksen. Kansankynttilästä oli tullut tunnetaitoinen pedagogi, joka joutui tinkimään omista voimavaroistaan työssään. (Anttila 2014, 152.) Opettajien työstä 1980-luvulla keskusteltaessa pohdittiin, missä määrin työhön kuuluu esimerkiksi tunnetyöelementtejä, kasvattamista. Anttila (2014) kirjoittaa opettajasta 'tunnevalmentaja' -käsitteellä. Opettajan työn tulevaisuus näyttää sisältävän 'tunnevalmentajan' työtä, koska yksilöllisyyteen totuneet lapset kohtaavat koulun pakollisuuden ja tavan toimia joukkomuotoisesti, kaikkia huomioiden (Anttila 2014, 153).

Suomalaiselle perusopetukselle on tyypillistä, että heikosti koulussa menestyvistä oppilaista pidetään huoli tarjoamalla heille laajoja tukipalveluja. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa erityisopetus mainittiin ensimmäistä kertaa osana yleisopetusta. Vuoden 2011 perusopetuslain muutoksessa määrättiin oppilaan oikeudeksi saada lähikoulussaan suunnitelmallista kolmiportaista tukea. (Rajakaltio 2011, 38.)

Koulutuksen kehittämisessä on ollut havaittavissa yleiseurooppalaisia trendejä, jotka kumpuavat uusliberaalista talousajattelusta. Maat kilpailevat koulutuksen tuloksellisuudesta, mikä on johtanut koulutuksen tuloksellisuuden mittaamiseen ja laatuarviointiin. Paineet koulutuksen tuloksista ovat kasvaneet koulutusjärjestelmien yhdenmukaistumisen myötä. (Rajakaltio 2011, 37.) Tulospaineiden keskellä 2000-luvun koulutusjohtajat ovat kuitenkin joutuneet leikkaamaan koulutusmenoja, mikä on ilmennyt opettajan työssä vähentyneinä resursseina ja työilmapiirin ongelmina. Julkisen sektorin leikkaukset 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä vaikuttivat myös kuntien työpaikkoihin, vaikka muutos lähtikin valtion työpaikkojen tehostamistoimista. (Rajakaltio 2011, 37.) Esimerkiksi työn tahti kiristyi eikä eläköityneiden opettajien tilalle enää palkattu uusia työntekijöitä (Rajakaltio 2011, 37).

Koulutuspolitiikka tulee esille muun muassa opetussuunnitelmien uudistuksissa, sillä ne ovat aina valtionhallinnon interventioita, joilla pyritään ohjaamaan opetus- ja kasvatustoimintaa koko Suomen laajuisesti. Opetussuunnitelmien uudistamisessa tulee määritellyksi myös käsitys ihmisestä, kansalaisesta, sillä opetussuunnitelmien mukainen toiminta perustuu tietynlaiseen ihmiskäsitykseen. (Rajakaltio 2011, 41.) Yhteinen poliittinen käsitys, konsensus koulusta ja sen kehityssuunnasta tiivistyy opetussuunnitelman perusteissa, jotka annetaan opetussuunnitelmatyön perustaksi. Opetussuunnitelman kautta muokataan yhteiskuntaa ja yksilöitä, heidän identiteettiään ja ihmisen sosiaalista todellisuutta. (Rajakaltio 2011, 41.) Kuten Rajakaltio (2011, 41) oivaltaen sanoo, opetussuunnitelman perusteita luodessaan valtionhallinto ottaa kantaa siihen, mikä yhteiskunnassa on säilyttämisen arvoista ja mikä ei. Seuraavana käyn läpi, millaisia opetussuunnitelmauudistukset ovat olleet 2000-luvulla ja miten ne ovat muokanneet opettajan työtä.

3.3 Opettajan työtä muuttaneet lakimuutokset 2000-luvulla

Tässä alaluvussa kerron niistä lakimuutoksista, jotka ovat muuttaneet alakoulun opettajan työtä 2000-luvulla. Suurin osa opettajan työtä muuttaneista lakimuutoksista on perusopetuslaissa tapahtuneita muutoksia. Kaikki perusopetuslaissa tapahtuneet muutokset eivät ole opettajan muuttaneet luokan- ja erityisopettajien työtä, joten esittelen tässä vain työn muutoksen taustalla olevat lakimuutokset.

Perusopetuslaki (POL 1998, 2§) määrittelee perusopetuksen tavoitteeksi oppilaiden kasvun tukemisen. Pyrkimys on edesauttaa ihmisyyteen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvua samalla, kun opettajat antavat oppilaille niitä taitoja ja tietoja, joita elämässä tarvitaan. Opetuksella pyritään myös luomaan mahdollisuuksia kouluttautua peruskoulun jälkeen sekä kehittää itseään muutoinkin elämän varrella. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä kehittää sivistystä. Perusopetuksen tulisi olla yhdenvertaista koko maassa. (POL1998, 2§)

Perusopetusasetuksen (20.11.1998/852) mukaan peruskoulun kuuden ensimmäisen luokan osalta kyse on luokanopetuksesta, jota antaa luokanopettaja. Erityisopetuksesta vastaavat erityisopettajat. Asetus pohjautuu perusopetuslakiin. (Perusopetusasetus 1998/852.) Opetuksen järjestäjä eli kunta hyväksyy opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti laaditun opetussuunnitelman perusopetuslain 15§:n määräämänä. Valtioneuvosto päättää perusopetuksen tuntijaosta eli eri oppiaineisiin ja oppilaanohjaukseen käytettävästä ajasta sekä opetuksen yleisistä, valtakunnallisista tavoitteista (POL 1998, 14§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilashuollon ja koulun ja kodin välisen yhteistyön keskeisistä periaatteista. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös oppilashuollon tavoitteet. Vuonna 2003 perusopetuslain 14§:ään tehtiin lisäys koskien kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä oppilashuoltoa. Niistä määrättiin lisäyksen mukaan opetussuunnitelman perusteissa, ja tavoitteet astuivat voimaan vuonna 2006. (POL 1998, 14§) Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tehtiin siis valtiojohtoisella päätöksellä suunnitellumpaa, ja opettajat joutuivat vuonna 2006 voimaan astuneen opetussuunnitelman myötä ottamaan asian huomioon työssään. Yhteistyö vanhempien kanssa on ollut opettajille luontaista jo peruskoulun alkuaajoista lähtien, mutta nyt siitä säädettiin erikseen laissa.

3.3.1 Yhtenäinen perusopetus

Rajakaltio (2011, 50) kirjoittaa, kuinka 1990-luvun lopulla yhteiskunnassamme alettiin kritisoida peruskoulujärjestelmämme jakoa ala- ja yläkouluun. Kritiikkiä perusteltiin pedagogisilla syillä. Oppilaat toimivat erilaisissa opetusjärjestelmissä ala- ja yläkouluissa. Niinpä 1990-luvun lopulla peruskoulua koskevaa lainsäädäntöä uudistettiin kokonaisvaltaisesti. Lainsäädäntöuudistuksella pyrittiin kehittämään aikaisemmin ala- ja yläasteeseen jakautunut peruskoulu yhtenäiseksi perusopetuksiksi ja näin poistamaan muun muassa vuosiluokkien 6 ja 7 välille muodostunut kuilu. (Rajakaltio 2011, 50.) Vuonna 1999 voimaan astuneet uusi perusopetuslaki 628/1998 sekä perusopetusasetus 852/1998 ovat antaneet sykäyksen jo vuosikymmeniä yhteiskunnassamme käynnissä olleelle prosessille luoda yhtenäinen perusopetus. (Rajakaltio 2011.) Vuoden 1983 perusopetuslaki (POL 476/1983) sisälsi vielä maininnan ”*Peruskoulun kuusi alinta vuosiluokkaa muodostaa sen ala-asteen ja kolme ylintä yläasteen*”, mikä kumoutui vuoden 1998 perusopetuslailla, jossa mainitaan peruskoulun olevan yhtenäinen.

Johnson ja Tantt (2008, 9) toteavat peruskoulun yhtenäistymisen toteutuneen eri tavoin eri puolilla Suomea. Muutoksen taustalla on heidän mukaansa taloudelliset intressit ja tehokkuuteen pyrkiminen sekä pyrkimys yhdistää hallintoa. Hallinnolliset ja taloudelliset tausta-ajatusten jalkoihin on kuitenkin jäänyt se tärkein, pedagogiikka. Johnson ja Tantt (2008, 9) peräänkuuluttavat yhtenäisten rakenteiden ja pedagogian luomista, ja näiden tekijöiden kytkemistä oppimisympäristöihin ja yhteiseen toimintakulttuuriin. Muutos yhtenäiseen järjestelmään on ollut hidasta. Kouluissa on yleisesti muutettu olemassa olevia organisaatorakenteita ja toimintakulttuuria vain vähän. (Johnson & Tantt 2008, 9–10.)

Yhtenäiskoulujen myötä koulujen koot ovat kasvaneet. Yhtenäiskouluja on jaettu pienempiin osiin, moduuleihin tai soluihin yhteisöllisyyden ja oppilaantuntemuksen edistämiseksi. Koulujen kasvu on merkinnyt haasteita johtajuudelle. Paikalla työskentelevät johtajat ovat tulleet sitä tarpeellisemmiksi, mitä suurempi koulu on ollut kyseessä. (Johnson & Tantt 2008, 13.) Suuremmissa kouluissa on jopa lähemmäs tuhat opiskelijaa, ja näissä kouluissa tarvitaan jo kahta johtajaa. Arkityötä tehdään tiimeissä tai moduuleissa, mikä on merkki yhtenäistymisestä. Koulun koon kasvaessa kasvaa myös johtajuuden ja johtoryhmän merkitys. (Johnson & Tantt 2008, 13.)

Yhtenäisyys on näkyvässä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä sen myötä kaikissa Suomen peruskouluissa käyttöönotetuissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelman eli OPSin perusteet perustuivat perusopetuksen yhtenäisyyden ajatukseen sekä yhteisiin arvoihin. Muuten yhtenäisyys on jäänyt Rajakaltionkin mukaan enemmän epämääräiseksi viranomaisten teksteissä. (Rajakaltio 2011, 53.) Tulkinnanvaraisuus muodostaa toimijoiden välille erilaisia näkemyksiä siitä, mitä yhtenäisyys perusopetuksessa on. Näin eri puolilla valtakuntaa syntyy erilaisia tapoja yhdistää vuosiluokkien 1–9 opetus. Nähdäkseni tämä heikentää yhtenäiskoulun mahdollisuuksia toteutua.

3.3.2 Laki kolmiportaisesta tuesta

Yhtenä koulujärjestelmämme integraatiopyrkimyksistä on liittynyt erityisopetu uudistukseen. Oppilaan tuen tarjoamisessa on haluttu siirtyä korjaavista toimenpiteistä kohti suunnitelmallista varhaista tukea, ja tätä varten toteutettiin perusopetuslain muutos. (Salminen 2012, 198–199.) Vuoden 2011 alusta astui voimaan uusi laki kolmiportaisesta tuesta (POL 24.6.2010/642). Tätä ennen perusopetuslaissa oli määritelty oppilaan oikeus saada tukea oppimiseensa. Vuoden 2010 lain mukaan opetuksen järjestäjän on järjestettävä tehostettua tukea oppilaalle, joka tarvitsee oppimiseensa tukea säännöllisesti. Tuki järjestetään lain mukaan oppilaalle tehdyn henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaisesti. (POL 1998.)

Oppilaan tuen tarpeen ollessa vielä vaativampaa järjestetään hänelle erityistä tukea (POL 1998). Erityiseen tukeen siirrettävä oppilas on saanut jo tehostettua tukea, mutta tukitoimet eivät ole opettajan sekä moniammatillisen asiantuntijatyöryhmän tekemän pedagogisen selvityksen mukaan olleet riittäviä oppilaalle. Erityiseen tukeen siirtymisestä tehdään hallintopäätös, jossa nimetään oppilaan pääasiallinen opetusryhmä sekä mahdolliset avustaja- ja tulkitsemispalvelut. Perusopetuslain 17§:n mukaan:

”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.”

Tämä erityisen tuen järjestäminen voidaan siis toteuttaa perusopetuksen yleisopetuksen ryhmässä tai erityisluokanopettajan opettamassa erityisopetuksen ryhmässä, jossa on vähemmän oppilaita. Hallituksen esityksessä (HE109/2009) linjattiin, että erityisopetus tulisi järjestää aina kun mahdollista yleisopetuksessa. Perusopetuslakiin kirjattiin, että erityisopetusta voidaan antaa myös pienryhmämuotoisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistelmänä, jolloin erityisen tuen oppilas integroituu yleisopetuksen ryhmään osalla oppitunneistaan (POL 1998).

Perusopetuslaki määräsi opettajien tehtäväksi luoda erityisen tuen oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) 1.1.2011 alkaen, jolloin laki kolmiportaisen tuen järjestämisestä tuli voimaan. Niin HOP eli henkilökohtainen oppimissuunnitelma tehostetussa tuessa kuin HOJKS erityisessä tuessa tehdään yhteistyössä oppilaan huoltajien kanssa, ellei siihen ole ilmeistä estettä. (POL 1998.)

Perusopetuslakia muutettiin kurinpidollisten toimien osalta vuosina 2014 ja 2016. Opettajien oli lakimuutoksen jälkeen mahdollisuus puuttua oppilaan epätoivottavaan käytökseen pitämällä hänelle ensisijaisesti korkeintaan kahden tunnin pituinen kasvatuskeskustelu. Opettajan tai rehtorin määräämästä kasvatuskeskustelusta tulee ilmoittaa huoltajalle ja antaa hänelle mahdollisuus osallistua kasvatuskeskusteluun, jos se on tilanne huomioiden tarpeellista. (POL 1998, 35a§.) Aiemmin enemmän käytetty jälki-istunto on kurinpitotoimena edelleen mahdollinen käyttäytymisen pulmiin puuttumisen keino perusopetuslain 36. pykälän mukaan. Kasvatuskeskustelu ei ole kurinpitokeino vaan varhainen puuttumisen keino, jota opettajat käyttävät oppilaan toimiessa sääntöjen vastaisesti. (POL 1998.)

3.3.3 Laki oppilashuollosta

Perusopetuksen oppilaita koskeva oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on luotu yhteisöllisen ja yksilöllisen hyvinvoinnin tukemiseksi sekä turvallisen ja terveellisen kouluympäristön sekä mielenterveyden edistämiseksi. Sen avulla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä ja edesauttamaan hyvinvointia koko oppilaitoksessa. Yksilöllistä oppilashuoltoa järjestetään, jotta oppimisen tuen tarpeet tunnistetaan ja niitä lievennetään tai ehkäistään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Oppilashuolto on myös opiskeluun liittyvien muiden ongelmien tunnistamisen, lieventämisen ja ehkäisemisen keino. (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain

muuttamisesta 2017.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain nojalla järjestetään siis opiskeluhuoltoa, ja nimitys oppilashuolto viittaa peruskoululaisille järjestettävään opiskeluhuoltoon. Viimeisin oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on astunut voimaan 1.8.2014. Oppilas- ja opiskelijahuoltolakia muutettiin vuosina 2014, 2015, 2016 ja 2017. (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 2017.)

Opiskeluhuolto muuttui suunnitelmallisemmaksi ja yhteisöllisyyttä korostavaksi sekä matalan kynnyksen palveluita tarjoavaksi. Laki muutettiin, sillä aikaisemmin laissa lähestyttiin opiskeluhuoltoa ongelmakeskeisesti. Hallituksen esityksen mukaisesti laki muutettiin enemmän varhaista tukea painottavaksi. Oppilaan tai opiskelijan opiskeluhuoltoa haluttiin dokumentoida siten, että opiskeluhuollon toimista kerrytetään yksilökohtainen, kronologisesti etenevä oppilashuoltokertomus. (HE 67/2013.)

Oppilashuollosta vastaa opetuksen järjestäjä, joka huolehtii opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhuoltosuunnitelman toteutumisesta. Opiskeluhuolto on järjestettävä yhteistyössä sosiaali- ja terveystoimen opiskeluviranomaispalveluista vastaavien viranomaisten kanssa. (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 2017.)

Laki oppilas- ja opiskelijahuollosta (1287/2013) on ohjannut luokan- ja erityisopettajien työtä alakoulussa kahdeksan vuoden ajan. Opetuksen järjestäjän puolesta opettajat ovat työssään vastuussa yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoiden kanssa oppilaiden oppimisen, terveyden, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistämisestä sekä ongelmien ehkäisemisestä. Heidän tavoitteenaan on työnsä kautta edistää koko oppilasyhteisön ja opiskeluympäristön terveellisyyttä, hyvinvointia, yhteisöllisyyttä, esteettömyyttä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Vuoden 2013 lakimuutos toi opiskeluhuoltoon yhteisöllisen elementin (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013), jolloin vastuu yhteisön hyvinvoinnista siirtyi opetuksen järjestäjälle ja omalta osaltaan myös opettajille. Yksilöllisen opiskeluhuollon järjestämisestä oli tehtävä lain velvoittama opiskeluhuoltokertomus. Yksilöllisessä oppilashuollossa toimitaan oppilaslähtöisesti siten, että oppilasta kuullaan kokoontumisissa ja häneltä pyydetään lupa kokoontua keskustelemaan hänen asioistaan ikä ja kehitystaso huomioiden. Työtä tehdään yhteistyössä huoltajien kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Oppilaitoksen henkilökunnalla on velvollisuus ohjata oppilas opiskeluhuollon palvelujen piiriin, kun oppilaalla on tarvetta siihen. (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013.)

3.4 Opetussuunnitelma opettajan työtä ohjaavana välineenä

Opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma (POPS 2004, 10), jonka pohjana toimivat opetussuunnitelman perusteet, valtiovallan antama säädös. Opetussuunnitelman ohjaava merkitys perustuu perusopetuslakiin, jonka 14§:ssä on määritelty, että valtioneuvosto päättää valtakunnallisista perusteista ja tuntijaosta (POL 1998). Opetussuunnitelmalla on jo kauan pyritty takaamaan suomalaisten oppilaiden opetuksellinen tasa-arvo (Patrikainen 2000, 20). Opetussuunnitelmilla on ohjattu opettajien ja koulujen toimintaa vuodesta 1925 lähtien (Salminen & Annevirta 2014, 333). Patrikainen ja Myller (2002, 188) pitävät opetussuunnitelmaa yhteiskunnallisen tehtävän, koulutuksen, tehtävänantona.

Opetussuunnitelmia uudistetaan säännöllisesti (Salminen & Annevirta 2014, 333), jotta suomalaislasten osaaminen ja taidot olisivat tulevaisuudessakin kansallisessa sekä kansainvälisessä tarkastelussa hyvällä tasolla (OPH 2020). Paikallisesti tehtäviä opetussuunnitelmia ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden uudistuminen kymmenen vuoden välein antaa kouluille kansallisesti yhteisen aikataulun koulun kehittämiseksi (Salminen & Annevirta 2014, 333–334). Perusopetuslaissa ja -asetuksessa säädettyjen opetusta koskevien keskeisten periaatteiden sekä kasvatuksellisten tavoitteiden tulisi jalkautua kaikkiin suomalaisiin kouluihin, minkä vuoksi säädöksissä määriteltyjen asioiden toteutumisen varmistamiseksi opetushallitus ohjaa prosessia opetussuunnitelman perusteiden kautta (Salminen & Annevirta 2014, 334). Suomalaisissa opetussuunnitelmissa on nähtävissä vahva hallinnollinen ja ohjaava elementti (Kosunen & Huusko 2002, 204.)

Tekstin yleinen osa toimii eräänlaisena tietopankkina perusopetuksesta, ja oppiainekohtainen osio koostuu puolestaan oppilaan oppimisen suunnitelmasta (Salminen & Annevirta 2014, 334). Opetussuunnitelma koostuu perinteisesti tavoitteista ja sisällöistä sekä opetusmenetelmien ja arvioinnin kuvauksesta (Atjonen 2005, 77). Opetussuunnitelman perusteiden tekstit ovat luonteeltaan sekä väljiä että normityyppisen tiukkoja. Tämä voi Salmisen ja Annevirran mukaan vaikeuttaa opetussuunnitelman perusteiden tekstin tulkintaa ja siten opetussuunnitelman toteutumista. (Salminen & Annevirta 2014, 344–345.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman valtio-ohjausta vähennettiin, ja opettajat laativat paikallisen opetussuunnitelman ensimmäistä kertaa. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, etteivät vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet tarjonneet tarvittavaa ohjausta paikallisten opetussuunnitelmien tekemiseen. (Lindström 2005, 27.) Jo vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa painottui jo tieto- ja oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilaan tulisi pystyä jäsentämään aktiivisesti omat tietorakenteensa ja tiedostamaan erilaisia arvosidonnaisuuksia. (Patrikainen 2000, 20.) Oppilaita pyritään ohjautumaan jatkuvaan oppimiseen, jossa opettaja toimii malliesimerkkinä. Opettajalta vaaditaan taitoa ohjata oppilasta aktiiviseen tiedonhankintaan, tiedon prosessointiin, omien tavoitteiden asettamiseen sekä vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan ja työskentelystään. (Lauriala 2000, 90.) Näitä taitoja kutsutaan metakognitiivisiksi taidoiksi. Kouluoppimisen haasteita ovat myös yhteistoiminnallisuus sekä tutkiva, kokeileva oppiminen, sillä niiden nähdään olevan merkityksellisiä myöhemmissä opinnoissa tai työelämässä. (Lauriala 2000, 90.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa velvoitettiin kuntia ottamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon, mikä oli selkeä muutos aiempiin opetussuunnitelman perusteisiin. Tämä merkitsi siis yksilön korostumista. Oppilaalla oli opiskella oman opetusohjelman puitteissa, jos hänellä oli oppimisen vaikeuksia, jotka estivät vuosiluokan tavoitteiden saavuttamisen. (Rajakaltio 2011, 50.) Yksilöllisyyden korostamisen ohella oikeiston politiikka oli taustalla myös kilpailun ja valinnanvapauden rantautumisessa kouluihin Rajakaltion (2011, 50) mukaan.

Opetussuunnitelman tehtävä on muuttunut enemmän arviointi- ja laatuohjaavuuteen ja keskusjohtoisuus on vähentynyt. Muutoksen tavoitteena on ollut lisätä vuorovaikutusta koulun sisällä sekä reagoitiherkkyden kehittymistä yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. (Patrikainen 2000, 20; Salminen & Annevirta 214, 338.) Opetussuunnitelmassa on korostettu oppimaan oppimisen ja elämänhallinnan taitoja, ympäristö- ja kulttuuriarvoja, laaja-alaisia kognitiivisia taitoja sekä tietostrategioiden käytön lisääntymistä. (Patrikainen 2000, 20.)

Panostus opetuksen ja koulutuksen uudistamiseen näkyi peruskoululain vuoden 1999 muutoksina ja opetussuunnitelman muutoksien jatkuvuutena. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet antoivat suomalaiskunnille mahdollisuuden päättää, tekevätkö kunnat koko kunnan yhteisen opetussuunnitelman vai koulukohtaisen version. (Webb ym. 2004, 15.) Monet halusivat opetussuunnitelmista kuntakohtaisia, jotta oppilaiden

tasavertaisuus olisi taattu muun muassa muuttamisen yhteydessä. Opettajat toivoivat puolestaan opetussuunnitelmiin liittyvän työtaakan vähenevän tällä tavoin. (Webb ym. 2004, 15.)

Viimeisin opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2016 vuosiluokilla 1–6. Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelmauudistuksen tärkeimmiksi tekijöiksi oppilaiden aktiivisuuden, osallisuuden edistämisen ja yksilön merkityksellisyyden tunteen tuottamisen. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan taitoja asettaa itse tavoitteita, ratkaista ongelmia ja arvioida oppimistaan. Oppilaan omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet ovat oppimisen perustana, ja oppiminen pohjautuu vuorovaikutukseen. (OPH 2020.)

Valtiovallinnon huoli syrjäytymisestä ja koulupudokkaista näkyy selvästi opetussuunnitelman perusteissa, sillä opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös oppimisen motivoimiseen pyrkiviä pedagogisia linjauksia, jotka on tarkoitettu koulujen pedagogian kehittämisen välineiksi (OPH 2020).

Opetushallitus määrittelee opettajan tehtäväksi opettaa ja ohjata oppilaita yksilöllisesti kohti elinikäistä oppimista (OPH 2020). Tämä on esimerkki aiemmin mainitsemastani valtion ohjauksesta, jolla pyritään luotsaamaan koulutusjärjestelmän kautta kansalaista sellaiseksi, joka olisi yhteiskunnalle tuottava ja pärjäävä. Opetuksen ja siten myös opettaja työn yhteiskunnallinen merkitys ilmenee opetussuunnitelmassa myös siinä, että opetushallituksen (OPH 2020) mukaan oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt on muodostettu uudestaan siten, että ne vastaavat yhteiskunnan nykyisiä ja tulevia tarpeita, kuten tieto- ja taitovaatimuksia. Viimeisessä opetussuunnitelmauudistuksessa on kehitetty ajatusta opetuksen laaja-alaisuudesta, oppiainejakoisuuden hälventämisestä. (Salminen & Annevirta 2014, 338.) Laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien korostaminen juontaa yhteiskunnassa nyt ja tulevaisuudessa yhä enemmän vallitsevasta tarpeesta yhdistää eri näkökulmista tulevaa laaja-alaista tietoa ympäristömme ilmiöistä. Ihminen tarvitsee työelämän lisäksi eri alojen tietoja ja taitoja opiskelussa ja voidakseen olla aktiivinen kansalainen. (OPH 2020.) Tämä muuttaa myös opettajan työtä, mistä syntyyne odotuksia myös opettajan osaamiselle.

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään laaja-alaisiksi osaamisen tavoitteiksi oppilaan ajattelun ja oppimisen taidot, vuorovaikutus, ilmaisu- ja monilukutaidot, itsestä huolehtimisen sekä arjen taidot, tieto- ja viestintäteknologian ja kulttuurisen osaamisen, yrittäjyys ja työelämätaidot. Oppilaan odotetaan myös oppivan osallistumaan, vaikuttamaan ja rakentamaan kestävää tulevaisuutta. (OPH 2020.) Opettajan tulisi opetuksellaan harjoittaa

ja vahvistaa näitä taitoja osana muita oppiaineita (OPH 2020). Oppilaat saavat myös alemmilla peruskoulun luokilla opiskella taito- ja taideaineita valinnaisaineina. (OPH 2020).

Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty myös koulun toimintakulttuurin kehittämisen linja. Koulujen tulisi edistää oppilaan hyvinvointia ja turvallista arkea, demokraattisen toimintaa ja osallisuutta toimintakulttuurin avulla. Koulu nähdään opetussuunnitelman perusteissa oppivana yhteisönä, jossa oppilaat harjoittelevat osallistumista ottamalla osaa koulun toimintaan, sen suunnitteluun ja kehittämiseen. (OPH 2020.) Opettajat kehittävät oppimisympäristöjä ja työtapoja sellaisiksi, että ne tukevat näitä tavoitteita, turvallisuutta ja oppimisen intoa. Teknologialla on opetussuunnitelman perusteissa mainittu olevan yhä tärkeämpi merkitys kouluarjessa. (OPH 2020.) Opettajan tehtävänä näyttää siis olevan oppilaiden tulevaisuuden kansalaistaitojen edistäminen, jonka harjoitteluympäristönä toimii koulu, eräänlainen pienenä yhteiskunta.

Opettajat ovat paljon vartijoita: heidän vastuullaan on alan asiantuntijoina opetussuunnitelman laatiminen sekä sen tulkitseminen ja soveltaminen omassa opetustyössään. Opettajat ovat opetussuunnitelman normiluonteisuudesta huolimatta erilaisia opetussuunnitelmaan suhtautujia. Opettajat tulkitsevat opetussuunnitelman perusteita ja siten opetussuunnitelmia eri tavoin. (Salminen & Annevirta 2014, 334; 337.)

Salmisen ja Annevirran (2014) tutkimuksen mukaan tutkijoiden mielipiteet opetussuunnitelman perusteiden toimivuudesta opetuksen ohjaajana ovat vaihtelevia. Salmisen ja Annevirran mielestä opetussuunnitelman tekstit antavat opettajille paljon tulkinnan varaa. 2000- luvun opetussuunnitelmat ja eivät anna opettajalle suoraa vastausta siitä, miten opetuksessa tulisi ohjata tai opettaa, jolloin opetussuunnitelma ei anna tarpeeksi tukea opettajan ohjaus- ja opetustehtävään. (Salminen & Annevirta 2014, 344.) Opetussuunnitelman perusteet ovat 2000- luvulla saaneet kritiikkiä yhtenäisen teoreettisen perustan puuttumisesta sekä siitä, etteivät ne aina tarjoa tukea opettajien ohjaus- ja opetustyöhön. Eri tieteenalojen tavoitteita ja sisältöjä on määritelty opetussuunnitelman perusteissa ilman yhtenäistä tarkoitusta. (Salminen & Annevirta 2014, 344.)

Opettajat ovat joutuneet pohtimaan oman työnsä laatua sekä arvojaan ja käytänteitään työssä, kun koulu on hallinnollisesti, rakenteellisesti ja pedagogisesti muuttunut viime vuosikymmeninä (Patrikainen 2000, 20). Ihmisen toiminnan muututtua globaaliksi tarvitaan laaja-alaista, tulevaisuuteen suuntautunutta ja globaalaa ajattelua opettajilta (Patrikainen 2000, 24). Opettajien tulisi pystyä vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin omalta osaltaan.

Tulevaisuuden näkökulmaa tarvitaan, jotta oppilaiden saatavat taidot ja tiedot vastaavat heidän tarpeitaan myöhemmin. Myös opetussuunnitelma-ajattelun perustana toimivat näkemykset tulevaisuudesta, mikä on tärkeää, sillä opetussuunnitelman olisi valmistettava oppilaita muutoksessa elämiseen (Patrikainen 2000, 22). Patrikainen (2000) pitääkin tärkeänä, että oppilaat pystyisivät kokemaan muutosta jo opiskelutilanteessa. Opetuksen painopisteinä tulisi olla ajattelu- ja ongelmanratkaisukyvyt, kyseenalaistamisen ja innovoinnin kehittäminen sekä opiskelutaidot. Aaltola (2002, 61) peräänkuuluttaa puolestaan opettajien laajempaa näkemystä elämään kuin pelkästään markkinointiyhteiskunnan havainnointia ja sen mukaan toimimista eli inhimillisen pääoman rakentajan ja sivistyksen luoja.

Patrikaisen (2000, 22) mukaan koulutuksessa mennään postmodernin tietoyhteiskunnan tarpeiden mukaisesti siihen suuntaan, että yksilö kykenee olemaan oman oppimisensa subjekti eli ottamaan vastuuta oppimisestaan ja ohjautumaan oppimisprosessissaan itsenäisesti. Automaation kehityksen myötä ihmisen ajattelulle, oppimiselle, motivaatiolle ja yhteistyölle asetetut laadulliset vaatimukset ovat muuttuneet. Tämä luo tarvetta koulutusjärjestelmän laadullisille muutoksille ja muun muassa oppimisympäristöjen ja -kulttuurien kehittämiseksi. (Patrikainen 2000, 22; 26.) Kun oppilaasta on tullut oman oppimisensa subjekti, muuttuu opettajan rooli tiedon ja taidon siirtäjästä ohjaajaksi (Patrikainen & Myller 2002, 183).

Webb kumppaneineen (2004) esittävät mielenkiintoisia tutkimustuloksia siitä, miten opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on tapahtunut niin kutsuttua opetuksen modifointia, jota opettajat alkoivat tehdä niin suomalais- kuin englantilaiskouluisakin. Opettajat eivät ottaneet poliitikkojen ajattelua omakseen, kuten määräysten muodossa oletettiin, vaan opettajat muokkasivat opetussuunnitelman sisältöjä uudelleen koulun käytäntöjä vastaaviksi esimerkiksi yhdistämällä lukutaidon strategioita muiden oppiaineiden opetukseen. (Webb ym. 2004, 17.) Englantilaiskouluissa oli havaittavissa sama ilmiö. Opettajat pitivät modifikaatiota ja sen seurauksia oppimiselle edistyksellisinä sekä oppilaille että itselleen. (Webb ym. 2004, 17.)

3.5 Opettajan tehtävä yhteiskunnassa

Opettajan rooli on muuttunut 2000-luvun aikana paljon. Opettajat on haluttu nähdä ennen kaikkea oppimisen tukijoina ja ohjaajina, mikä on ilmennyt myös opetussuunnitelman

sisältämässä oppimiskäsityksessä. Opettajaa ei nähdä enää pelkkänä tiedonvälittäjänä. (Aho 2002, 27.) Nummenmaa ja Välijärvi (2006, 3) pitävät opettajaa yhteiskunnassa tärkeänä tiedon tuottamiseen ja hyödyntämiseen liittyvänä ammattina. Opettaja on tärkeä tiedon välittäjä yhteiskunnassa, mutta yhä enemmän opettajien merkitys vuorovaikutustaitojen eettisen käytön ohjaajana on korostunut. Hänellä on rooli niin globaalin kehityksen suuntaajana että vaikuttajana. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3.) Opettaja on myös työnsä kautta edesauttamassa kansallisen kulttuurin säilyttämistä, mutta myös rakentamassa avointa, monikulttuurista yhteiskuntaa. Opettajan koulutuksessa annetaan eväät kulttuurisen perinnön, arvojen ja tavoitteiden siirtämiseksi seuraaville sukupolville. (Sahlberg 2015, 138; Mikkola 2016, 13.)

Opettajat auttavat oman työnsä kautta ihmisten vapaa-ajalla, jatko-opinnoissa ja työssä tarvitsemien tiedollisten valmiuksien hankkimisen, koska suurin osa näistä valmiuksista opitaan koulussa. Koulouppimisessa olennaisinta ei niinkään ole oppimisen tekninen hallinta, vaan tietojen ja taitojen soveltaminen. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3.) Turusen (2011, 64) mukaan opettajan tehtävä on antaa oppilailleen tieto- ja viestintätekniikan valmiuksia. Huomiota herättää termi 'antaa' tässä yhteydessä. Turunen esittää nyky-yhteiskunnan vaatimukset ihmisen tieto- ja viestintätekniiselle osaamiselle ja painottaa niiden merkitystä koulun jälkeiselle jatko-opiskelulle ja muulle elämälle (Turunen 2011, 64).

Atjonen (2005, 81) määrittelee opettajan monipuolisen opetuksen ja kasvatuksen palvelijaksi. Sahlberg (2015, 166) määrittelee opettajan tehtäviksi kehittää opetusta ja koulua sekä arvioida oppilasta suhteessa hänen omiin kykyihinsä ja edellytyksiinsä. Koulutuksen kehittäjät näkevät opettajan kehittäjän roolin, opettamisen ja sen arvioimisen opettajan ajattelua sekä koulun käytäntöjä edistävinä osatekijöinä (Sahlberg 2015, 166). Koulun kehittämisajatus on opettajien tehtävälillä myös Patrikaisella ja Myllerillä (2002, 182). He kuvaavat opettajan roolia kolmen peruspilarin avulla. Ensimmäisen peruspilarin mukaan opettajan tulisi ymmärtää yhteiskuntakehityksen ja koulutuksen välinen yhteys ja toimia oman työnsä kautta koulutuksen kehittäjänä. Koulutus on ollut muutospaineiden alla, sillä sen täytyy muuttua ympäristönsä mukana. (Patrikainen & Myller 2002, 186.) Työelämään siirtyvät oppilaat ovat uudenlaisten osaamisvaatimusten edessä, koska työelämässä eivät päde ne lainalaisuudet, jotka olivat vallitsevia vielä muutamia vuosikymmeniä sitten. Tuotannossa ja työelämässä vaaditaan sellaisia ajattelu- ja työsuorituksia, joita ei vielä tarvittu mekaanisessa teollisuustuotannossa tai sen aikaisessa työelämässä. (Patrikainen & Myller 2002, 188.) Toisen peruspilarin mukaan opettajan tulisi

käsittää opetussuunnitelma yhteiskuntakehityksen tehtävänannoksi. Opettajan tulisi kolmannen peruspilarin mukaan suunnata pedagogiikkaansa opetus- ja oppimisteorioiden tunteksen avulla. (Patrikainen & Myller 2002, 192; 196.)

Hämäläinen (2011, 203–204) kertoo, kuinka tärkeä rooli kouluilla –ja siten opettajilla– on lasten ja nuorten syrjäytymisen estämisessä ja yhteiskuntasuhteiden edistämässä. Ne nuoret, joilla on tieto- ja informaatioyhteiskunnassa hyvät kognitiiviset taidot, pärjäävät vaativassa työelämässä ja täyttävät korkeat vaatimukset, mutta niille, joilla on oppimis- ja koulunkäyntivaikeuksia, yhteiskuntakehitys voi olla lamauttava. Syrjäytymistä koulutuksesta voi nimittäin seurata vaikeuksia osallistua muillakin elämänaloilla. Koska perheiden psykososiaaliset ongelmat eivät tulevaisuudessakaan ole vähenemässä, on koulujen kasvatustehtävää vahvistettava syrjäytymisen vähentämiseksi. (Hämäläinen 2011, 203.)

Mikkolan (2016) mukaan opettajan ydintehtäviä ovat yhteistyö huoltajien kanssa sekä osallistuminen koulua koskevaan keskusteluun. Opettajat osallistuvat myös jaettuun johtamiseen, joka on yleistynyt 2000- luvun johtamisessa (Lonka & Vaara 2016, 47). Seuraavaksi tarkastelenkin tarkemmin koulujen johtamiskulttuurin muutosta.

3.6 Muita opettajan työtä muuttaneita tekijöitä

3.6.1 Johtajuuden muutos

Johtajuus on kokenut muutoksia viime vuosikymmeninä. Jo 1990- luvun aikana kuntien taloudellinen itsenäisyys parani rahoitusjärjestelmän muututtua. Opetus- ja julkishallinnossa toteutettiin tuolloin suuria muutoksia hajauttamalla hallintoa, ja rehtoreista tuli koulujen budjetista vastaavia virkamiehiä. (Sahlberg 2015, 173.)

Johtaminen julkisella sektorilla on saanut vaikutteita talouselämän johtamismalleista (Rajakaltio 2011, 84). Julkisen sektorin johtaminen muuttui 1980- ja 1990-luvuilla merkittävästi. Johtamisen tapoja kehitettiin, koska julkisella sektorilla pyrittiin tehokkuuden lisäämiseen ja menojen kitkemiseen sekä byrokratian vähentämiseen. *New public management* (NPM) eli julkisjohtaminen on tehostanut julkista hallintoa. Se uudisti johtamista merkittävästi. (Lähdesmäki 2011, 75–76.) Johtajuuden muuttuminen on vienyt autonomiaa rehtoreilta, joiden valta lisääntyi 1990-luvun hallintouudistuksen myötä.

Rehtoreiden valta ei vienyt kuitenkaan opettajien työn autonomiaa. Vaikka suomalaisiin julkisiin kouluorganisaatioihin liikkeenjohdollinen johtaminen on rantautunut vähemmän kuin esimerkiksi englantilaisiin kouluihin, on meilläkin viitteitä erilaisista arviointi-, laadunvalvonta- ja seurantamenetelmistä, joilla on pyritty korvaamaan osittain johtajan työtä. (Rajakaltio 2011, 78–79.)

Koulujen rehtorit ovat suomalaiskouluissa taustaltaan opettajia, kun taas muissa maissa näin ei välttämättä ole (Sahlberg 2015, 172). Yhteisen koulutustaustan myötä opettajalla ja rehtorilla on yhteinen näkemys toiminnasta, kun opettajuus on rehtorin identiteetin taustalla (Rajakaltio 2011, 79). Joissakin maissa rehtorit voivat taustojensa vuoksi toteuttaa liikkeenjohdon periaatteita ja pyrkiä parantamaan oppilaitoksensa tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Suomalaiskoulujen taustalla toimiva koulutoimi on myös yleensä koulutusalan ammattilaisten hoitama kuntahallinnon ala. (Sahlberg 2015, 172.) Tämä on mahdollistanut luottamussuhteen rakentumisen ja vuorovaikutuksen opetusviranomaisten ja koulujen välillä. Suomalaisopettajat luottavat yleensä johtajaansa, ja tukeutuvat työssään työyhteisöön. (Sahlberg 2015, 172.)

Rajakaltio (2011, 81) kertoo koulutusjohtamisen olevan poikkeava muusta johtamisesta sen arvolatautuneisuuden, moniulotteisuuden, laaja-alaisuuden ja vaikeasti mitattavien tavoitteiden vuoksi. Johtamisessa substanssi, tavoitteet, sosiaalisen organisaation luonne, aikaraamit ja resurssit sekä osallistuvat jäsenet ovat yhteydessä johtamiseen. Rehtorit ovat opettajien tavoin työssään itsenäisiä, ja he kantavat organisaatiossaan vastuuta niin itsestään kuin muistakin. (Rajakaltio 2011, 81.) Koska opettaja on itsensä ja oppilasryhmänsä johtaja, on rehtori johtajien johtaja (Rajakaltio 2011, 81). Vaikka rehtori onkin opettajan työn raamien luoja, on opettajalla itsellään autonomian antama valta ja suoja työssään. Rehtori ei puutu yleensä opetuksen toteuttamiseen, ellei kyse ole poikkeustilanteesta. (Rajakaltio 2011, 79.)

Kirjallisuudessa opetusalan johtamisesta käytetään Rajakaltion (2011, 81) mukaan *educational leadership*- käsitettä, jolla kuvataan johtamisen erityisluonnetta. Se voidaan kääntää Rajakaltion tavoin pedagogiseksi johtajuudeksi, jota valtionhallinnon osalta säätelevät muun muassa koulutuspoliittiset linjaukset, kunnan opetustoimen strategia, opetussuunnitelma, resurssit sekä rakenteelliset tekijät. Lisäksi pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat toimintakulttuurin kautta opettajien virkaehtosopimus OVTES sekä OAJ, joka

ajaa opettajien etuja ja ottaa osaa koulutuspoliittiseen keskusteluun. (Rajakaltio 2011, 81.) Pedagoginen johtajuus jakautuu kuitenkin koko opettajistoon eikä jää siis rehtorin vastuulle kokonaan. Tällainen jaettu johtajuus vaatii opettajien sitoutumista yhteisiin arvoihin ja kasvatusta- ja opetustehtävään. (Rajakaltio 2011, 81.)

Jaetun johtajuuden käsite ei ole vielä vakiintunut, vaan sillä voidaan tarkoittaa niin yhteisöllistä, yhdessä johtamista kuin demokraattistakin johtamista. Kouluorganisaatiossa johtamisen tulevaisuus kytkeytyy yhteiskunnan ja koulun väliseen suhteeseen ja sen muutokseen. (Kyllönen 2011, 80; 165.) Koulujen johtajuutta haastavat ulkoapäin tulevat paineet tulostavastuullisuudesta sekä tiukentunut arviointi ja säätely. Koulun johtajilla ei ole mahdollista reagoida tarkoituksenmukaisesti paikallisesti niihin tarpeisiin, joita lähiyhteisössä ilmenee. (Kyllönen 2011, 166.)

Koulujen johtajuus on kokenut myös rakenteellisia muutoksia, kun joissakin kunnissa on siirrytty aluejohtajamalliin. Alueella olevat koulut ovat yhden rehtorin johtamia, mikä tarkoittaa lisääntyneitä hallinnollista työtä. (Rajakaltio 2011, 250.) Aluerehtorit ovat näin ollen vähemmän läsnä johtamiensa koulujen arjessa. Rehtoreiden johtama koulujen kehittämistyö pohjautuu opettajien yhteistyöhön ja työn autonomiaan. (Rajakaltio 2011, 250.)

3.6.2 Työn arviointi ja kontrolli

Suomalaisopettajien työtä ei ole arvioitu samaan tapaan kuin kollegojen työtä maailmalla. Suomessa opettajan työn arviointiin ei ole mitään yhtenäistä tapaa. (Sahlberg 2015, 175.) OECD-maissa toteutetun TALIS- tutkimuksen mukaan suomalaiskouluissa 28 prosenttia opettajista on töissä oppilaitoksessa, jossa työtä ei arvioida muodollisesti. Työn arviointi tapahtuu kasvotusten tehtävässä vuorovaikutuksessa rehtorin ja opettajan välillä. (Sahlberg 2015, 175.) Crehan (2016, 55) kirjoittaa suomalaisopettajien työstä ja koulujärjestelmän erilaisuudesta muihin maihin verrattuna. Hän ihmettelee, kuinka opettajien työn arviointi koulutarkastuksien muodossa lopetettiin jo 1980-luvulla, ja kuinka opettajien annetaan tehdä todella autonomisesti omaa työtään. Esimerkiksi englantilaisopettajiin verrattuna suomalaisopettajat pääsevät helpommalla, sillä englantilaisopettajien tulee hyväksyttää tuntuunnitelmät esimiehellään, kun taas suomalaisopettajien työtä ei kontrolloida tällä tavoin ollenkaan. (Crehan 2016, 46; 55.)

Salminen (2012, 204) on kuitenkin sitä mieltä, että Max Weberin jo sata vuotta sitten esittämä väite rationaalisuuden lisääntymisestä on toteutunut suomalaiskouluissa. Rationaalisuudella hän tarkoittaa systematisoitumisen lisääntymistä, mikä ilmenee kouluissa tarkempana opetuksen erilaisena suunnitteluna, ohjauksena, valvontana muun muassa lainsäädännön, erilaisten toimintaohjeiden ja opetussuunnitelmien muodossa sekä ylhäältä päin annettuina tavoitteina, arviointina sekä didaktis-psykologisina ja tiedepohjaisina tekniikoina. Koululaitoksesta on tullut yhteiskunnan ohjauksen väline. (Salminen 2012, 204.)

Opettajan työtä arvioidaan kehityskeskusteluissa sekä arviointikeskusteluissa, joita opettajat käyvät rehtorin kanssa. Noin 73 prosenttia opettajista käy kehityskeskusteluja esimiehensä kanssa, mutta vain viidennes vastaajista koki saaneensa niistä hyötyä. (Länsikallio ym. 2018, 22.)

3.6.3 Tietointensiivinen yhteiskunta opettajan työn muuttajana

Työelämä on muuttunut muun muassa informaation määrän lisääntymisen myötä. Puhutaankin informaatioyhteiskunnasta. (Heiskanen 1999, 26.) Sen kehittyminen on erottamattomasti yhteydessä teknologian kehitykseen, sillä teknologia on luonut informaation käsittelyyn, varastointii ja siirtoon uudenlaisia mahdollisuuksia. Informaatioyhteiskuntakäsitteen rinnakkainen nimitys on oppimisyhteiskunta. (Heiskanen 1999, 26.)

Hämäläinen (2011, 201) kirjoittaa, kuinka yhteiskunnassa korostunut tieto- ja informaatiointensiivisyys vaikuttaa arjen epävakauden ohella koulujen sosiaaliseen tehtäväkenttään. Muutos tieto- ja informaatioyhteiskuntaan on muuttanut työelämää ja aiheuttanut koulutuksen korostumisena, korkean ammattitaidon vaatimuksina sekä median vallan kasvua. Suomi on maailman informaatiointensiivisimpiä maita, jota on tukenut johdonmukainen opetusministeriön johtama koulutuspolitiikka. Tieto- ja informaatioyhteiskuntaa tuetaan taloudellisten syiden vuoksi, työllisyyden ja kilpailukyvyn edistämiseksi. (Hämäläinen 2011, 201.) Kouluissa tieto- ja informaatiointensiivisyys on otettava huomioon opettajan kasvatustehtävässä, koska lasten ja nuorten elämässä media on läsnä monella osa-alueella niin koulussa kuin vapaallakin. Opettajien työssä tämä tarkoittaa uusia haasteita. Informaatiokaakoksessa lapsen maailmankuva voi muodostua

pirstaloituneeksi, ja tässä opettaja toimii maailmankuvan rakentajana ja selittäjänä. Opettajat ohjaavat myös tärkeää olennaisen ja epäolennaisen informaation erottamista toisistaan. (Hämäläinen 2011, 202.)

Opettajien työhön kytkeytyvät näkemykset tulevaisuudessa tarvittavista taidoista. Englanninkielinen sana *21st Century Skills* kuvaa käsitettä tulevaisuuden taidot, jolla tarkoitetaan sellaista osaamista, jota 2000-luvulla tai ylipäätään tulevaisuudessa tarvitaan. Tutkijat määrittelevät nämä taidot hieman eri tavoin. Tulevaisuuden taitojen laajemmat kokonaisuudet ovat yhteistoiminta, tiedonhaku sekä ongelmanratkaisu. (Norrena 2013, 22.) Norrena (2013, 22) viittaa perusopetuslakiin ja tulkitsee tulevaisuus-käsitteen liittyvän oppilaiden kasvattamiseen ja opettamiseen tulevaisuuden aktiivisiksi kansalaisiksi.

Näkemyksistä, mitä tulevaisuudessa oppilaille tulisi opettaa, näkyy opetussuunnitelman perusteiden monialaisissa oppimistavoitteissa (Opetushallitus 2014). Norrenan (2013, 23) mukaan tutkimuksissa on todettu, että suomalaiskoulut kykenevät edistämään heikosti oppilaiden tulevaisuuden taitoja, ja sen vuoksi opettajien vastuuta asiasta on lisätty antamalla ministeriötasoisia ohjeita, miten strategisesti tähän puututaan.

3.6.4 Teknologia ja digitalisaatio

Teknologia mainitaan yhdeksi olennaisimmista muutoksista 2000-luvun yhteiskunnallisista muutoksista. Kouluissa on koettu merkittävä välineellinen muutos, kun opettajien työn välineet ovat muuttuneet piirtoheittimestä ja diaprojektorista älytauluihin ja tabletteihin. Niemen (2005, 182) mukaan teknologisten muutosten myötä opettajalta vaaditaan valmiuksia työstää eri muodoissa olevaa tietoa. Heiltä odotetaan kykyä hallita ja rakentaa erilaisia oppimisympäristöjä teknologian avulla (Niemi 2005, 182–183). Kaarakainen & Kaarakainen (2018, 11) kirjoittavat, kuinka tärkeää opettajien digitaalinen osaaminen on oppilaiden tulevaisuuden toimijuuden kannalta. Perusopetuksen aikana opettajien tulisi voida tarjota riittävät digitaalisten teknologioiden hyödyntämistäidot oppilaille tulevia opintoja, työntekoa ja digitalisoituneen yhteiskunnan jäsenenä toimimista varten. Digitalisaatiolla on tarkoitettu tieto- ja viestintäteknologian (suom.TVT, engl.ICT) tehostettua käyttöä opetuksessa ja koulutusjärjestelmien viestinnässä (Saari & Sääntti 2018, 442).

OAJ eli opettajien ammattijärjestö on tehnyt selvityksen digitalisaation toteuttamisesta ja toteutumisesta. Selvityksessä arvioitiin tieto- ja viestintäteknologian käyttöä, opettajien

saamaa koulutusta sekä välineistötilannetta. (Hietikko, Ilves & Salo 2016, 5.) Suomalaiskoulujen tilanne välineistön osalta on yleisesti katsottuna hyvä. Sen sijaan tieto- ja viestintätekniikan käyttö on vielä vähäistä, ja syinä tähän ovat esimerkiksi ajan puute sekä opettajien huoli oppilaiden levottomuudesta tieto- ja viestintätekniikan käytön yhteydessä. Opettajien pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen osallistuminen on ollut selvityksen mukaan vielä heikkoa, vaikka lyhyisiin koulutukseen onkin osallistuttu hyvin. Kouluttautumisella hankittu osaamisella on tapana kasautua, mikä tarkoittaa, että samat henkilöt kouluttautuvat mielellään. (Hietikko, Ilves & Salo 2016, 5.)

3.6.5 Moninaistuva yhteiskunta

Suomalainen yhteiskunta on Kallioniemen, Honkasalon ja Kuusiston (2016, 110) mukaan jatkuvassa muutoksessa, ja muutos heijastuu myös kouluihin. Väestö on moninaistunut muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvettua Suomessa, ja Kallioniemen ja kumppaneiden (2016, 111) arvion mukaan maahanmuuttajien määrä tulee kasvamaan edelleen. Moninaistuminen näkyy opettajan työssä monenlaisina oppilaina, joilla on taustatekijöitä, joihin valtaväestön opettamisessa ei ole törmännyt, vaikka erilaiset uskonnot, etniset ryhmät, kielet ja kulttuurit ovat olleet suomalaiskouluissa läsnä koko koulujärjestelmämme olemassaolon ajan. Kallioniemi kumppaneineen (2016, 114) peräänkuuluttaakin opettajien reflektiota moninaisuudesta ja omasta asemastaan, sillä suomalaiskouluissa on totuttu yhdenmukaistamiseen ja traditioihin. Toimintakulttuurin luomisessa kaikille yhteiseksi tarvitaan opettajan ajattelutyötä ja tarkoituksenmukaista asennoitumista moninaisuuteen. Kaikille yhteinen koulu lähtee henkilökunnasta ja sen toimimisesta mallina. (Kallioniemi ym. 2016, 114–115.)

Opettajan rooli toimintakulttuurin luomisessa moninaisuutta kannustavaksi on tärkeä. Kun moninaisuutta kunnioitetaan, edistetään oppilaiden itsetunnon, minäkuvan ja identiteetin myönteistä kehittymistä. Moninaisuus on otettava huomioon myös opetussuunnitelmassa, jonka perusteissa korostetaan sitä, että opetus perustuu moninaiselle kulttuuriperinnölle. (Kallioniemi ym. 2016, 114–116.) Opettajan työn ollessa vahvasti eettisyyteen pohjautuva korostuvat eettiset kysymykset maailman ja koulun muuttuessa yhä moninaisemmaksi arvoiltaan ja maailmankatsomuksiltaan. Kun oppilaiden moninaistuminen lisääntyy opettajan työssä, lisääntyvät myös haasteet. Opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä ja näkemystä erilaisten oppilaiden kohtaamistilanteissa. Moninaisuutta voidaan tulkita

ilmenevän jokaisessa koululuokassa, joten opettajan taidot ohjata valtaväestöön kuuluvat oppilaat näkemään asioita vähemmistöön kuuluvan silmin. (Kallioniemi ym. 2016, 117–118.)

3.6.6 Yksin tekemisestä yhteistyöhön

Peruskoulun yhtenäistäminen edistyi pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjauksella koulupoliittisen ohjelman kautta. Opetuksen järjestäminen yhtenäisen perusopetuksen periaatteella tuli toteutua viimeistään vuonna 2006. (Tanttu 2005, 110.) Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa vuosiluokkien 1–9 yhtenäistä kokonaisuutta. Tavoite oli taata oppilaalle ehyt opinpolku. Muutos vaati opettajilta keskinäistä yhteistyötä ja vastuunottoa kaikista oppilaista ja kokonaisuudesta. (Tanttu 2005, 110.)

Jotta opinpolusta ja koulusta saatiin yhtenäinen, alkoivat opettajat tehdä enemmän yhteistyötä. Yksin tekemisen aika oli väistymässä (Luukkainen 2005b, 4). Jotkut peruskoulut muuttuivat yhtenäiskouluiksi, jolloin oppimisympäristökin muuttui yhteiseksi vuosiluokan 1–9 oppilaille (Tanttu 2005, 111). Yhteistyön taustalla on myös vuoden 2010 perustuslakimuutos, jolla opettajat veloitettiin kolmiportaisen tuen tarjoamiseen. Perustuslain muutoksella pyrittiin vähentämään erityisen tuen tarvetta ja päätöksiä sekä takaamaan kaikille tasavertaisesti oppimisen tukea. Samalla vanha kulttuuri erityisopettajan antamasta oppimisen tuesta muuttui yhteiseksi tuen antamiseksi. (Sirkko ym. 2020, 27; HE 109/2009.)

3.7 Opettajan työnkuvan muutos

Suomessa opettajan työ sisältää luokahuoneopetuksen lisäksi myös muita työtehtäviä. Työtehtäviin kuuluu opetuksen ja siihen kuuluvan suunnittelun tai valmistelun lisäksi yhteistyössä tehtävää suunnittelun, opetuksen laadun ja koulun kehittämistä, oppilashuoltotyötä, opetussuunnitelman kehittämistä, oppimisen arviointia, opetusmenetelmien kokeilua sekä rehtorin antamia muita työtehtäviä. Työhön lukeutuvat myös erilaiset kehittämisprojektit. (Rajakaltio 2011, 85; Sahlberg 2015, 168.) Kaikkea työtä ei kuitenkaan tarvitse tehdä työpaikalla, vaan opettajat voivat tehdä sitä myös muualla. Suomalaisopettajat tekevät alakouluissa opetustyötä keskimäärin vähemmän kuin Yhdysvalloissa ja OECD-maissa (Sahlberg 2015, 168–169.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa tutkin työn muutoksia, joita luokan- ja erityisopettajat ovat kokeneet 2000-luvulla. Tutkin myös niitä merkityksiä, joita he ovat antaneet työn muutoksille. Esittelen ensin tämän luvun alussa tutkimukseni taustafilosofiaa, minkä jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja -ongelmat, käyttämäni metodit aineistonkeruussa ja aineiston analyysissä. Lopuksi tarkastelen tutkimuseettisiä näkökohtia.

4.1 Tutkimusote

Tutkimukseni on tutkimusotteeltaan narratiivinen, ja sillä on fenomenologis-hermeneuttinen perusta. Toisaalta käytän analyysissäni myös sisällönanalyysille tyypillistä luokittelua, teemoittelua ja tyypittelyä. Tässä alaluvussa esittelen tarkemmin fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusta ja niiden antia narratiiviselle tavalle tutkia opettajan työtä. Kerron myös sisällönanalyysistä tässä tutkimuksessa.

4.1.1. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tutkimus on Metsämuurosen (2003, 29) mukaan tutkimusasetelmaltaan retrospektiivinen, koska se pyrkii arvioimaan jälkikäteen tapahtuneita muutoksia työssä. Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta on konstruktivistinen, mikä tarkoittaa todellisuuden näkemistä yksilöiden suhteellisena todellisuutena, vaikka osa todellisuudesta olisikin yhteisesti jaettua. Tietoa tästä todellisuudesta saadaan konstruktivismin mukaan interaktiossa eli vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tutkimustulokset perustuvat tutkijan tulkintaan tutkittavasta. Näin ollen metodologia on luonteeltaan hermeneuttinen, sillä se perustuu tulkintaan. (Metsämuuronen 2003, 165.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus perustuu sarjaan filosofisia ajatuksia ja päätöksiä, joita ovat muun muassa ihmiskäsitys sekä ajatus kokemukseen perustuvan tiedon luonteesta (Laine 2018; Patton 2002, 105). Tärkeitä käsitteitä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ovatkin kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, joihin näkemys ihmisestä perustuu (Laine 2018). Fenomenologisen otteen idea on kuvata tarkasti, miten ihminen havaitsee asioita, miten hän kuvaa niitä, millaisia tunteita asiat herättävät, miten hän

tuomitsee havaintonsa, miten hän muistelee ja kertoo siitä toisille. (Patton 2002, 104.) Tutkijan on mahdollista päästä lähelle kokemuksen ydintä osallistuvalla havainnoinnilla tai syvähaastattelulla (Patton 2002, 106). Jotta tutkija saisi selville, mitä todella on koettu, pitää hänen haastatella suoraan asian kokenutta, jolla on elävä kokemus asiasta. Tutkittava ilmiö voi olla suhde, ohjelma, organisaatio, kulttuuri tai vaikkapa tunne. (Patton 2002, 104.) Opettajat kokevat koulumaailman ja työnsä omasta maailmastaan käsin, mikä voi poiketa paljonkin esimerkiksi huoltajien, oppilaiden tai päättäjien kokemasta ja ilmenneestä. Näkemys maailmasta rakentuu entisiin kokemuksiin, arvoihin, käsityksiin ja tunteisiin. (Laine 2018.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa etsitään vastauksia siihen, mikä merkitys tutkittavan kokemuksella on ja millainen ilmiö on todelliselta luonteeltaan tai rakenteeltaan. Tutkijan tavoitteena on selvittää, miten tutkittava muodostaa kokemuksestaan merkityksiä ja miten hän tulee niistä tietoiseksi. (Patton 2002, 104.) Ihmisellä on tapana selittää asia tai ilmiö itselleen siten, että se on ymmärrettävä tai että sillä on jokin merkitys (Patton 2002, 106).

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisen nähdään rakentavan ympäröivää yhteiskuntaansa samalla kun hän itse rakentuu osana sitä. Kyse on siis vastavuoroisesta suhteesta, jolloin tarkastellaan maailmaa yksilön näkökulmasta, hänen minänsä suhteesta maailmaan. (Laine 2018.) Fenomenologien mukaan maailmaa ei tarkastella käsitteiden kautta, vaan kokemuksiin liittyy aina ajattelua. Ihmisen kokemukset ovat fenomenologisen ajattelun mukaan intentionaalisia, mikä tarkoittaa, että ihmisen pyrkimykset, kiinnostuksen kohteet ja uskomukset muokkaavat havainnoitavasta kohteesta tehtävää kokemusta. (Laine 2018.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, kuinka fenomenologisen merkitysteorian mukaan merkitykset ovat läsnä ihmisten tietoisessa toiminnassa. Kokemukset rakentuvat merkityksistä, ja kun tutkitaan kokemuksia, on itse asiassa kyse merkitysisältöjen tutkimuksesta. Merkityksiä voi olla samasta kohteesta useampia, jolloin voidaan tehdä merkitysanalyysi. (Laine 2018; Heikkinen 2002, 17.)

Hermeneutiikka korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta ja erilaisuutta, eikä pyri näin ollen yleistykseen siitä, mitä ihmiset ovat tai mikä heille on ominaista. Tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ja hänen kokemusmaailmaansa. (Laine 2018.). Hermeneutiikkaa kutsutaankin ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaksi (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarvitsen hermeneuttista otetta juuri tulkitakseni opettajien luomia merkityksiä työn muuttumisesta. Yritän luoda käsityksen siitä, miten kukin opettaja kokee muutoksia yhdellä elämän kannalta

tärkeimmällä osa-alueella. Tulkintaani vaikuttavat luonnollisesti omat kokemukseni ja luomani merkitysjärjestelmät opettajuudesta, opetustyöstä sekä kulttuurista, jonka osana opettaja toimii. Pyrin mahdollisimman tarkkaan raportointiin omista tulkinnoistani tutkimuksen analyysivaiheessa, jotta tutkimuksen luotettavuus toteutuu.

Mikä on merkitysten merkitys? Miksi merkityksiä tulisi tutkia? Alasuutari (2006, 86) kirjoittaa, kuinka tekstien konteksteja voidaan rekonstruoida tutkimalla niitä merkityksiä, joita ihmiset ovat antaneet kyseisissä konteksteissa. Rekonstruointi onnistuu yhdistämällä tutkimuksen aineiston tarkastelu aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Alasuutari (2006, 86) käyttää käsitettä puheavaruus tilasta, jossa puhe tuotetaan, ja hänen mukaansa kyse ei ole pelkästä puheesta, vaan teksti muodostuu toimijan aseman, käytäntöjen ja merkitysten kautta. Teksti on siis enemmän kuin pelkkä heijaste tuottajansa ajattelusta tai tulkinnasta. (Alasuutari 2006, 86.) Tekstit ovat myös kuvauksia niistä rutiineista ja refleksiivisyydestä, jotka vallitsevat kertojan omassa todellisuudessa (Alasuutari 2006, 90). Yritämme ymmärtää todellisuutta kertomalla tarinoita itselle ja toisille (Lehtonen 1996, 16).

Ihmisten kohtaama sosiaalinen todellisuus on muodostunut merkityksistä ja se on merkitysvälitteistä (Alasuutari 2006, 85; Lehtonen 1996, 16; 109). Ihminen tekee päätelmiä jätetyistä merkeistä ja siten todellisuudesta. Tuotamme itsellemme ja toisillemme käsityksiä siitä, mikä ihmisen osa maailmassa on ja mikä maailma on. Merkin ja merkitsijän välinen suhde määrittää annettuja merkityksiä, joiden välittävänä välineenä toimii kieli. (Lehtonen 1996, 16; 44–45; 52–53; 108–109; Eskola & Suoranta 1998.) Kulttuurinen lähestymistapa on yleistynyt yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa (Alasuutari 2006, 85). Tutkin siis merkityksiä nähdäkseni ilmiön taakse eli siihen todellisuuteen, jossa opettajat ovat toimineet. Tavoitteenani on selvittää, millaisissa tilanteissa tutkittavien antama merkitys on hänelle suotuisa ja missä olosuhteissa merkitys on taas työntekoa haittaava, ja kertovatko opettajat muunlaisista merkityksistä.

Suoria aineistositaatteja käyttämällä tutkija tarjoaa esimerkkejä tutkittavien tuottamista narratiivisista rakenteista, retorisisista keinoista tai kulttuurisista jäsenyksistä. Tutkija voi esittää tutkimustuloksia myös tuloksia kokoavien taulukkojen avulla. (Alasuutari 2006, 84.) Niillä voi havainnollistaa vaikkapa, kuinka monta vastaavaa kohtaa aineistossa esiintyy tai millaisissa erilaisissa konteksteissa asiasta on puhuttu eli kerrottu. (Alasuutari 2006, 84.)

Tutkimusluvuissa esittelenkin aineistosta esimerkkejä, jotka kuvaavat annettuja merkityksiä sekä tapahtuneita muutoksia työssä.

Merkitykset eivät ole meissä ihmisissä synnynnäisesti fenomenologisen ajattelun mukaan, vaan merkitykset syntyvät yhteisöstä, joiden jäsen olemme. Merkitysten intersubjektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että ihmisen merkityksistä ymmärrettävä aines on yhteisesti jaettua, 'subjektien' välistä. (Laine 2018.) Olen tutkijana osa opettajien kokemusmaailmaa ja kulttuuria, sillä olen toiminut luokanopettajana 20 vuotta. Näin ollen luotan kykyihini tulkita heidän merkityksiään, joita he tuottavat tutkimusaineistossa haastattelujen kautta omasta työstään.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa on tarkoitus saattaa näkyviin uudelleen se, joka on mielletty kaikkien tuntemaksi ja tiedetyksi, ja joka on hävinnyt tottumuksen myötä huomaamattomiin. Tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää siten jo tunnetun tiedetyksi luomista. (Laine 2018; Patton 2002, 114–115.) Tutkija etsii tekstistä merkityksiä, jotka syntyvät siinä ajassa ja paikassa ympäröivässä yhteiskunnassa vallitsevien lainalaisuuksien perusteella ja hän konstruoi eli rakentaa uudelleen tutkittavien antamien rakennusaineiden avulla todellisuutta (Patton 2002, 114–115).

Laine (2018) kirjoittaa hermeneuttisen kirjallisuuden sisältävän ajatuksen, että tutkijalla on kaikkien ihmisten tavoin eräänlainen esiymmärrys kulttuurissamme tutusta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa minulla on esiymmärrys opettajan työstä, jonka työn jokainen tietää omien koulukokemuksiensa myötä, mutta jonka tuttuus on hävittänyt opettajien 'todellisesta' työstä. Laine (2018) kirjoittaa, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei ole yhtä, tarkkaa kuvausta metodista. Tutkijan on luotettava omaan harkintakykyynsä ja tilannekohtaiseen päättelyyn siitä, mitä tutkittava tuossa ainutlaatuisessa tilanteessa on halunnut merkityksistään kertoa, ja mikä menettelytapa sopii tutkimukseen parhaiten. (Laine 2018.)

Fenomenologinen tutkimus perustuu aineiston antiin, ei niinkään teoreettisiin malleihin tai rajattuun ajatelmaan (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuskohteesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset ovat esimerkki fenomenologisen tutkimuksen estävistä tekijöistä, jotka voivat luoda ennakkokäsityksiä tutkittavista ilmiöistä. (Laine 2018.) Tutkimukseni aihepiiriin selkeneminen vaati aikaa, ja tein jonkin verran taustoitusta aiheesta. Näin ollen

joudun tekemään aktiivista poissulkemista tutkimusaineistoa kerätessäni ja analysoidessani, jotta aikaisempi tieto ei vääristäisi tutkimustuloksia.

4.1.2. Narratiivinen tutkimus

Narratiivisessa tutkimuksessa on Heikkisen (2000, 47) mukaan kyse hajanaisesta muodostelmasta kertomuksiin perustuvaa tutkimusta. Se perustuu sarjaan filosofisia ajatuksia ja päätöksiä, joita ovat muun muassa ihmiskäsitys sekä ajatus kokemukseen perustuvan tiedon luonteesta (Laine 2018; Patton 2002, 105). Narratiivinen tutkimus on saanut perustansa filosofiasta, filologiasta ja kirjallisuudesta. Ajattelu tiedon luonteesta perustuu narratiivisessa tutkimuksessa konstruktivismiin. (Heikkinen 2002, 14;16.)

Ihmiset ilmaisevat narratiivien avulla aikaansa (Huttunen & Kakkori 2002, 85) sekä tapojansa elää sosiaalisessa yhteisössä (Jovchelovitch & Bauer 2000, 61). Tarinat ilmaisevat ainutlaatuisia, yksilöllisiä elämäkokemuksia ja valintoja, joilla ihminen yrittää päästä tavoitteisiinsa ja näin tyydyttää tarpeensa. Ihmisen toiminta perustuu aikaisemmin opittuun ja koettuun, tilannekohtaisiin paineisiin sekä niihin tavoitteisiin ja tarkoituksiin, joihin aiempi toiminta on kytkeytynyt. (Polkinghorne 1995, 9.) Jovchelovitch ja Bauer (2000, 61) kirjoittavat, kuinka ihminen muistelee mennyttä ja koettua kertoessaan tapahtuneista, jäsentää kokemaansa ja löytää kokemalleen selityksiä. Koettu kietoutuu elämäntapahtumien nauhaan ja muovaa henkilökohtaista ja sosiaalista elämää. Kertomuksilla ihminen helpottaa myös tapahtumien ja tunteiden käsittelyä, vaikka ne olisivatkin ristiriitaisia arkielämään nähden. (Jovchelovitch & Bauer 2000, 61.)

Carterin (1993, 9) mukaan opettajien kertomissa tarinoissa kertoja antaa tulkinnoilla (*constructions*) merkityksen tapahtuneelle ja välittää sen avulla kokemukseen liittyvän tunteen. Kyse on kerronnallisuuden tutkimisesta, jota ei voi nimittää vain yhdeksi tutkimusmuodoksi, koska narratiivista tutkimusta voidaan tehdä monella eri tapaa. Narratiivinen tutkimus ei siis ole yksittäinen laadullisen tutkimuksen metodi tai ajattelun koulukunta. (Heikkinen 2002, 15–16.) Hänninen (2018) pitääkin narratiivisen tutkimuksen metodivalikoimaa ja käsitteistöä laajana, monitieteellisenä ja -puolisena, ja tutkijalla onkin melko vapaat kädet valita ja toteuttaa tutkimuksensa aineiston keruu ja analysointi käyttämällä itselle sopivia menetelmiä.

Tutkijan tehtävänä on yrittää muodostaa mahdollisimman autenttinen kuva tutkittavan kokemasta todellisuudesta. Pienien narratiivien kautta saadaan muodostettua suurempi kokonaiskuva ilmiöstä, suuri narratiivi (Heikkinen 2002, 14; 17). Narratiivinen tieto kohdistuu ihmisen toiminnan tiettyihin ja erityisiin ominaispiirteisiin, ei niinkään siihen, mikä toiminnassa on yleensä ominaista (Polkinghorne 1995,11). Tieto on narratiivisen tutkimuksen 'punainen lanka', joka on narratiivien sisällä. Todellisuus onkin dynaamisesti muodostuva, koska uusien tekstien muodossa todellisuus muodostuu koko ajan uudelleen. (Heikkinen 2002, 17.) Tieto käsitetään narratiivisessa tutkimuksessa tietävän yksilön kognitioksi. Narratiivisen tutkimuksen ero muuhun, tavalliseen laadulliseen tutkimukseen onkin siinä, että kognitio on subjektiivinen. Tämä on ymmärrettävää, sillä ihminen elää tiettyssä fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä, mikä johtaa hänen ajatteluunsa ja muodostettuihin totuuksiin. (Heikkinen 2002, 18.) Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena ei siten olekaan objektiivisesti yleistettyyn tietoon, vaan subjektiivisen, persoonallisen ja paikallisen tiedon tuottamiseen. Tarkoitus on antaa ihmisille ”ääni”, joka kumpuaa heidän kokemuksistaan, muodostetuista totuuksista ja merkityksistä. Tutkija ei kuitenkaan pyri muodostamaan niin kutsuttua *grand narrativea*, yhtä suurta universaalia ja monologista tarinaa, joka edustaisi kaikkia narratiiveja. Narratiivisessa tutkimuksessa rikkaus on juuri moniäänisyydessä ja kokonaisuuden monialaisuudessa. (Heikkinen 2002,18.)

Heikkisen (2002, 15) mukaan ihmisen kokemukset ovat aina kerrottuja, selitettyjä. Ihmisen tietous on rakentunut narratiiveista (Heikkisen 2002, 17), jotka Polkinghorne (1995, 6) määrittelee tietyntylaisiksi tarinoiksi, diskursseiksi. Tarinoissa tapahtumat ja toiminnot muodostavat kokonaisuuden, juonen. Ihmisen tuottamassa tekstissä yksilöiden tapahtumien merkitykset ilmenevät käsitemallina, juonena. (Polkinghorne 1995, 7; Jovchelovitch & Bauer 2000, 62; Hänninen 2018.)

Juoni on narratiivien rakenne, jolla ihminen jäsentää ja kuvaa elämänsä tapahtumien ja valintojen suhdetta (Polkinghorne 1995, 7; Hänninen 2018). Juonella on tärkeä merkitys, koska se yhdessä paikan ja ajan kanssa muodostaa tarinan (Syrjälä 2015, 266). Tarinalla on alku, keskikohta ja loppu, ja näitä tarinan osia yhdistävä rakenne on juoni (Hänninen 2018). Ihminen rajoittaa tarinansa ajallista rakennetta muovaamalla tarinan alkua ja loppua. Hän muodostaa tietyn kriteerin sille, millä perusteella hän valitsee tietyt tapahtumat joko tarinan sisälle ja miksi hän jättää jotkut tapahtumat tai valinnat tarinoiden ulkopuolelle. Tapahtumat ja valinnat myös järjestyvät ihmisen ajattelussa tiettyyn järjestykseen, ja näille valinnoille ja tapahtumille muodostetaan tietyt merkitykset tässä tarinakokonaisuudessa. (Polkinghorne

1995, 7; Hänninen 2018.) Tarinassa esiintyvät tapahtumat eivät ole Hännisen (2018) mukaan neutraaleja, vaan ne ovat usein tunne- ja arvolatautuneita. Tutkija ei kuitenkaan pysty vetämään syy-seuraus-tulkintoja tapahtumien välille, sillä tarinoissa ei ole kyse kausaliitteisuhteista, kuten luonnontieteissä, vaan tapahtumien syyt voivat olla sosiaalisia, psykologisia, luonnontieteellisiä, uskonnollisia tai jopa myyttisiä. (Hänninen 2018.)

Hakala (2015, 20) kirjoittaa, kuinka kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja käsittely ovat sidoksissa toisiinsa. Jo aineiston keruutilanteessa tutkija tekee ehkä huomaamattaankin tulkintaa ja eräänlaista aineiston alustavaa käsittelyä. Tässä vaiheessa tutkija voi vielä tarvittaessa muuttaa esimerkiksi tutkimuskysymyksiä tai tutkimuksen kohdejoukkoa. (Hakala 2015, 20.) Tutkija käy aineistoaan läpi tulkitsemalla tutkittavan puhetta. Vuoropuhelu tutkittavan ja aineiston välillä sekä sen aikana tehtävä toisen toiseuden löytäminen ovat olennainen osa tutkimusta. Nimitys hermeneuttinen kehä tulee ajatuksesta tutkijan ja aineiston välisestä vuoropuhelusta, jossa aineiston ja oman tulkinnan vuorottaisuus luo kehämäisen liikkeen. (Laine 2018.) Tutkija syventyy aineistoonsa dialogin tavoin, jolloin hän pyrkii pääsevänsä toisen ihmisen toiseuteen siten, että hän voi jättää oman minäkeskeisyyden perspektiivin sivuun. Jo aineiston keräämisen yhteydessä tutkija tekee tahtomattaan spontaaneja havaintoja tutkittavasta. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä irrottautumaan alkukäsityksistään kriittisen ja reflektiivisen otteen avulla. (Laine 2018.)

Toisella lukukerralla tutkija katsoo aineistoaan uudella, kriittisellä otteella ja nostaa sieltä aikaisemmalla kerralla jättämiään seikkoja tavoitteenaan todella ymmärtää, mitä haastateltava yritti sanoa ja tarkoittaa. Tämän perusteella tutkija tekee alustavan tulkinnan tutkittavan merkityksestä, eräänlaisen hypoteesin. Jatkamalla tätä kehämäistä liikettä aineiston kanssa on tarkoitus saavuttaa tilanne, jossa tutkijalla on löydettyä todennäköisin merkitys, jota tutkittava tarkoitti haastattelussaan ilmaista. (Laine 2018.)

Laine (2018) kirjoittaa, kuinka tutkija keskittyy haastateltavaan ja hänen maailmaansa. Strukturoitu haastattelu kysymyksineen ja vastauksineen ei hänen mukaansa tuota parhaalla mahdollisella tavalla vapaata kerrontaa, jossa pääosa on tutkittavan ymmärryksellä. Haastattelussa tutkijan tulisi ohjailta tutkittavan vastauksia, kerrontaa mahdollisimman vähän. (Laine 2018.) Koska tutkija pyrkii fenomenologisessa tutkimuksessa ymmärtämään toisen ihmisen merkityksiä, tulee puheeseen johdatella sopivalla tavalla, esimerkiksi

pyytämällä kuvailemaan tiettyä asiaa tai kertomaan, miltä jokin asia tuntuu. (Laine 2018.) Kysymyksien tulisi olla tätä ajatusta tukevia, aiheeseen johdattavia. Tutkijan asettama tutkimuskysymys johdattaa haastattelun näkökulmaan. (Laine 2018.)

4.2 Sisällönanalyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat laadullisen analyysin sisältävän periaatteessa kaksi ryhmää. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne tutkimukset, joiden analyysiä johdattaa esimerkiksi jokin epistemologinen asemointi. Tässä tutkimuksessa narratiivinen analyysi edustaa tätä ryhmää, sillä analyysiä ohjaa narratiivisen analyysin fenomenologis-hermeneuttinen taustafilosofia. Toinen Tuomen ja Sarajärven (2018) mainitsemista laadullisen tutkimuksen ryhmistä on sellainen, jossa analyysiä ei ohjaa mikään tietty epistemologinen ajatus tai teoria, vaan ryhmän analyysiin voidaan soveltaa vapaasti monenlaisia teoreettisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi, jota hyödynnän tässä tutkimuksessa vastatakseni kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, edustaa tätä toista laadullisen tutkimuksen analyysiryhmää, joista Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat.

Taustafilosofialtaan vapaampi sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018) ja Pattonin (2002, 453) mukaan perusanalyysimenetelmä, jota käytetään laadullisen tutkimuksen perinteissä laajasti. Koska tutkimukseni on aineistolähtöinen, en ole perustanut sisällönanalyysiä ennakko-oletuksien tai teorian varaan, ja näin aineistosta nousevat havainnot ohjaavat luokittelua, teemoittelua ja tyyppittelyä. Sisällönanalyysi voidaan jakaa deduktiiviseen ja induktiiviseen analyysiin sen mukaan, millainen saatavan tiedon ja tutkijan vuorovaikutus. Deduktiivisessa analyysissä tehdyt löydöt tai havainnot ohjaavat tutkijan analyysiä. Induktiivisessä analyysissä toimitaan päinvastoin etenemällä analyysissä jo olemassa olevan ennakkoajatuksen, teorian tai käsitteiden johdattamana. (Patton 2002, 453; Tuomi ja Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa etenen aineistosta tekemieni löytöjen ehdoilla muodostaen havainnoistani erilaisia ryhmiä: luokkia, teemoja ja tyypejä.

Yksinkertaisimmillaan aineiston käsittely tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luokittelua. Tehdyistä havainnoista muodostetaan luokkia ja lasketaan havaintojen määrät luokittain. Teemoittelusta on kyse, kun tutkija tarkastelee, kuinka monta kertaa tema ilmenee aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teemoittelu antaa mahdollisuuden

tarkastella eri teemojen esiintymistä aineistossa. Tyypittelyssä puolestaan tutkija ryhmittelee aineistoa tyypeiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teemojen sisältämiä tyypillisiä tarinoita etsin tässä tutkimuksessa, kun muodostan opettajien kertomuksista tyypillisiä työnmuutosnarratiiveja. Kerron sisällönanalyysin käytöstä tarkemmin luvussa 4.4. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tutkimustehtävän ja -kysymykset.

4.3 Tutkimustehtävä- ja kysymykset

Tutkin alakoulun luokan-, erityis- ja erityisluokanopettajien työn muuttumista 2000-luvulla, ja tavoitteenani on ymmärtää opettajien kokemuksia ja heidän antamia merkityksiä työn muutoksille. Pyrin löytämään vastauksen tutkimustehtävääni:

Mitä työn muuttuminen on merkinnyt alakoulun opettajille?

Tutkimukseni on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimuskysymyksiksi olen asettanut

1. Miten tutkittavien opettajien työ on muuttunut 2000-luvulla?
2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat työn muutoksille?
3. Millaisia narratiiveja opettajat kertovat työn muutoksista?

4.4 Tutkimusaineiston kerääminen

4.4.1 Tutkimuksen otanta

Valitsin tutkittavat ei-satunnaisotannalla, koska käytin hyödyksi sosiaalisia verkostojani valikoidessaan ensimmäiset haastateltavat (Metsämuuronen 2003, 31). Taustalla tavoitteenani oli saavuttaa helposti ensimmäisiä tutkittavia opettajia, joiden tiedettiin tutkimuksen alkaessa täyttävän työssäolon aikarajoituksen eli he olivat toimineet työssä vähintään kymmenen vuotta. Tutkimuksen otannan olin tarkoittanut tehdä osittain lumipallo-otannalla (Tuomi & Sarajärvi 2018), mutta valitettavasti saamani vinkit

mahdollisista haastateltavista eivät tuottaneet tulosta kuin kahden henkilön osalta. Niinpä hyödynsin sosiaalisen mediaa, Facebookia. Julkaisin Opettajien professio ja vuosityöaika-ryhmässä¹ viestin, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin mahdollisia tutkimukseen tutkittaviksi haluavia opettajia ilmoittautumaan minulle. Yhteydenottojen myötä sain kaksi haastateltavaa lisää. Näin tutkimuksen otoksen koko on 16 opettajaa.

Yrityksistäni huolimatta onnistuin saamaan tutkittavaksi vain yhden miehen. Vaikka opettajien ammatissa olevista suurin osa on naisia, otos ei vastaa opettajien todellista sukupuolijakaumaa. Kumpulaisen (2010, 39; 2016, 43) mukaan naisten osuus suomalaisista perusopetuksen opettajista on jatkanut kasvuaan, sillä siinä missä naisten osuus perusopetuksen opettajista oli vuonna 2010 noin 73 prosenttia, oli se vuonna 2016 jo 77 prosenttia. Tässä tutkimuksessa ei tutkita sukupuolen merkitystä työn muutoksiin.

TAULUKKO 1. Tutkittavat ja heidän työpaikkansa.

Koulu A	Koulu B	Koulu C	Koulu D	Koulu E	Koulu F	Koulu G	Koulu H	Koulu I	Koulu J	Koulu K
EO1	EO2	EO3	LO12	LO8	LO9	LO10	LO5	LO6	LO1	LO7
	LO13	LO4								
		LO6								
		LO2								
		LO3								

Olen koonnut tutkittavat työpaikkoineen eli kouluineen taulukkoon 1, josta voi havaita koulun C olleen edustettuna viiden haastateltavan vuoksi eniten. Koulusta B on kaksi haastateltavaa, ja loput haastateltavista ovat jokainen oman koulunsa ainoita haastateltavia opettajia. Haastateltavat eivät kuitenkaan edusta omaa kouluaan tai työpaikkaansa, vaan puhuvat yksittäisinä ammattinsa edustajina. Taulukossa 2 esitän aineitoni sisällön eli haastattelujen pituudet sekä litteroitujen sivujen määrät. Haastattelut kestivät useimmiten tunnista kahteen ja puoleen tuntiin. Opettajien haastattelujen äänitiedostoja kertyi yhteensä noin 24 tuntia. Litteroituja sivuja näistä tiedostoista tuli noin 252.

Facebookin yksityisessä Opettajien vuosityöaika ja professio -ryhmässä on 12 420 jäsentä (1.11.2020.) Ryhmän jäsenenä on peruskoulun opettajien lisäksi opettajia ammattioppilaitoksista ja korkeakouluista.

TAULUKKO 2. Aineiston äänitiedostojen sekä litterointien pituudet.

Haastattelumateriaali	Kesto minuutteina	Litteroituna sivuina
EO1	124,4	28,5
LO1	82,32	15
LO2	73,94	14
LO3	125,24	17
EO2	76,33	14
LO4	89,41	17
LO5	91,09	16
LO6	87,15	13,5
LO7	72,51	14,2
LO8	106,35	16
LO9	152,13	15,2
EO3	87,05	14
LO10	72,42	13
LO11	103,36	15,6
LO12	101,41	18
LO13	30,16	8 sekä 3 eli 11
yhteensä	1475,28	252
	24,6h	

Luokanopettaja 13:n haastattelun kohdalla tapahtui aineiston keräämisessä poikkeus, sillä haastattelun aikana ääninauhurista loppui akku. Haastattelun loppuajan tein muistiinpanoja, joiden pohjalta tein heti haastattelun litteroinnit haastattelun loppuosasta.

4.4.2 Teemahaastattelu

Opettajien työn muutoksien kokemuksista ja merkityksistä saa parhaiten tietoa haastattelemalla opettajia. Haastattelulla pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavan tavasta ajatella, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan haastattelun tärkein tavoite. Kerroin haastateltaville etukäteen tutkimuksen tarkoituksen sekä aihepiirin, josta teemahaastattelussa puhutaan. Vaikka teemahaastattelussa onkin yleistä, että tutkittaville annetaan tutustuttavaksi etukäteen haastattelun tema-aiheet tai kysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86), päädyin pitäytymään pelkän aihepiirin kertomisessa etukäteen. Näin tutkittavat eivät valmistautuisi haastatteluun miettimällä etukäteen, miten

kertovat tai puhuvat haastattelutilanteessa. Pyrin ennen kaikkea tutkittavan autenttiseen suulliseen ilmaisuun, jotta saisin esiin tutkittavien tavan ajatella.

Toiveenani oli saada mahdollisimman kattavia haastatteluja, joissa tutkittavat kertoisivat vuolaasti omista kokemuksistaan ja antaisivat minulle tutkijana tarpeeksi materiaalia merkitysten tutkimiseen. Tieto teemoista tai haastattelukysymyksistä olisi voinut nimittäin ohjata tutkittavaa eli informanttia vastauksissa. Autenttisuuden varmistamiseksi on tärkeää, ettei informantti kertoisi haastattelutilanteessa työnsä muutoksista siten, ettei hän liiaksi miettinyt ilmaisuaan, vaan tuotti ajatusten virtaa haastattelun aiheen puitteissa. Tämä lisää näkemykseni mukaan mahdollisuutta päästä todella informantin antamien merkitysten äärelle.

Eskola ja Vastamäki (2015, 27) määrittelevät tutkimuksessani käytettävän teemahaastattelun eräänlaiseksi keskusteluksi, joka perustuu tutkittavan ja tukijan väliseen vuorovaikutukseen. Keskusteleva ote luo tutkittavalle ensinnäkin mahdollisuuden esittää mielipiteitään ja kokemuksiaan. Teemahaastattelussa tutkija määrää ennen haastattelutilannetta ne teemat, joista hän haluaa keskustella tutkittavan kanssa.

Teemahaastattelurunko (liite 1) toimi tukilistana käsiteltävistä asioista, joiden läpikäymisestä tutkija itse huolehdin. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–29; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Teemahaastattelun teemat valitsin tutkimuksen tutkimusotteen mukaisesti: teemat vaihtelivat etukäteen muodostetuista kysymyksistä aina kokemusperäisten havaintojen sallimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88).

Aineiston keruuprosessin alussa Eskola ja Vastamäki (2015, 40) suosittelevat muutaman koehaastattelun pitämistä. Kun haastattelut on litteroitu, voi tutkija vielä tarpeen tullen muuttaa haastattelurunkoa, jos näyttää siltä, ettei aineistosta ole mahdollista saada selville tutkimuskysymyksiin vastausta (Eskola & Vastamäki 2015, 40).

Teemahaastattelujen pitäminen haastateltaville mieleisillä paikoilla, kuten heidän kotonaan, voi luoda onnistumisia aineistoa kerätessä. Turvallisuuden tunne ja tuttuus ovat tärkeitä haastattelutilanteessa. Aineiston keräämisessä paikalla on väliä, sillä joissakin paikoissa haastateltavalla voi olla vaikea kertoa omia kokemuksiaan tai mielipiteitään, mikä vaikeuttaa tutkimusta. (Eskola & Vastamäki 2015, 30–31.) Tila luo Eskolan ja Vastamäen (2015, 31)

mukaan joskus ennakkoasetelmia esimerkiksi siihen, millainen asema tutkittavalla tai tutkijalla on toisiinsa tai miten tutkittava sijoittautuu tilan kulttuuriin. Esimerkiksi opettajan haastattelemisen omassa työtilassaan, luokassaan, on tilanteeltaan erilainen kuin kotiympäristö, sillä luokassa opettajalla on ympärillään työssään käyttämänsä välineet, ja hänen roolinsa tilassa on erilainen kuin kotona. Tässä tutkimuksessa viisi opettajaa halusi haastattelunsa pidettävän kotonaan. Yksi haastateltava halusi tulla luokseni haastateltavaksi, olimmehan tuttuja jo entuudestaan. Tein yhden haastattelun myös kahvilassa, haastateltavan ystävän luona sekä haastateltavan työpaikalla heidän pyynnöstään. Pidin yhden haastattelun Zoom-, Skype- ja What's up- yhteydellä. Messenger- videopuheluiden kautta haastattelin kahta henkilöä, minkä lisäksi haastattelin puhelimesta kahta opettajaa.

Eskolan ja Vastamäen (2015, 32) mukaan tutkija pyrkii luomaan haastattelutilanteessa luottamuksellisen ilmapiirin keskustelulle. Haastattelu aloitetaan yleensä niin sanotulla esipuheella, joka vie lempeästi aiheeseen. Aloitettaessa panostetaan vuorovaikutuksen onnistumiseen, johon voidaan päästä esimerkiksi huumorin tai molemmille osapuolille tuttujen, ajankohtaisten aiheiden avulla. Haastateltava voi ajautua käyttämään tutkittavan kieltä, esimerkiksi käsitteitä, joilla häntä tai hänen edustamaa ryhmää kuvataan (syrjäytyneet, työttömät, ikääntyneet), vaikka tutkija ei olisi tähän pyrkinytkään. Tutkittava voi myös puhua asioista, joita tietää tai luulee tutkijan haluavan kuulla. (Eskola & Vastamäki 2015, 32–33.) Tutkija ottaa teema-alueet kysymyksineen esille ottamalla huomioon tilanteen luontevuuden. Loogisinta on tehdä kysymyksiä siten, että kokonainen teema-alue tulee käytyä kokonaisuudessaan läpi ennen toisen aloittamista. Haasteena haastattelussa voivat olla tutkittavan aiheen muutokset, jolloin teema-alueessa pysyminen ja siihen johdattaminen on tutkijalle vaikeaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 104.)

Tärkeää on pitää keskustelun kieli sellaisena, että siinä on molemmilla hyvä olla. Esimerkiksi turhat sivistyssanat tai käsitteet jätetään haastattelusta pois. (Eskola & Vastamäki 2015, 34.) Tavallisesti haastattelu tehdään arkikielellä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103). Kysymysten muotoilussa pyritään tukemaan myönteistä vuorovaikutusta. Teemahaastattelussa kaikki kysymykset ovat yleensä avonaisia. Kysymyksillä pyritään etenemään laajoista, yleisistä asioista yksityiskohtaisempaan, spesifiin tietoon. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 105; 107.)

Haastattelun eteneminen keskustelumaisesti vaatii tutkijalta tarkkaavaisuutta ja ennalta valmistautumista. Sen sijaan, että tutkittavalta kysellään yksittäisiä kysymyksiä, annetaan teemahaastattelussa hänen kertoa annetusta teemasta. (Eskola & Vastamäki 2015, 42.) Tutkija reagoi ja painaa mieleensä kuulemaansa. Hän voi halutessaan palata aiheeseen, josta haluaa tarkempaa tietoa tutkittavalta. (Eskola & Vastamäki 2015, 42–43.) Tein kolme ensimmäistä haastattelua koehaastattelun omaisesti, ja havaitsinkin haastatteluun tulleen jo tietyn etenemistavan näiden koehaastattelujen myötä. Teemojen käsittelyjärjestys eteni haastateltavan ehdoilla: jos hän kertoi spontaanista aiheesta, jonka vuoro teemahaastattelurungon mukaan ei vielä olisi ollut, sallin tämän ja etenin haastateltavan kertomuksen ja tilanteen mukaan. Teemahaastattelurungon teemat toimivat hyvin haastatteluissa, mutta tietyt yksityiskohdat rungosta jätin toimimattomina pois.

Jossakin vaiheessa aineiston keräämistä haastattelujen sisältö alkaa kyllääntyä eli saturoitua, kun informantit tuottavat samankaltaisia kertomuksia aiheesta. Aineiston ollessa kasassa alkaa sen koodaaminen ja muu käsittely. Aineistosta 'nousseita' asioita merkitään tarkoituksenmukaisella tavalla ja jatketaan analyysimenetelmän mukaisilla keinoilla aineiston tarkastelua. (Eskola & Vastamäki 2015, 42–43.) Korona-virustilanteen vuoksi kasvatusten tehtäviä haastatteluja ehdin tehdä siis vain kahdeksan eli puolet haastatteluista. Yhtä lukuun ottamatta haastatteluissa ei ilmennyt tästä huolimatta ongelmia. Viimeisessä haastattelussa nauhurin akku tyhjeni, minkä vuoksi kirjoitin haastattelun aikana tehdyistä muistiinpanoista litteroidun tekstin heti haastattelun loputtua. Tein ensimmäiset havaintoni saturaatiosta eli aineiston kylläntymisestä noin kymmenennen haastattelun kohdalla. Jokaisella tutkittavalla oli kuitenkin ainutlaatuinen kertomus kerrottavanaan, ja kun olin sopinut jo haastatteluista, pidin suunnitelmasta kiinni.

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysissä keskityn tekemään laadullista analyysiä. Vaikka esitänkin analyysistäni muodostuneita tuloksia joissakin yhteyksissä myös lukuina, kertovat luvut vain aineistossa ilmenneistä havainnoista sekä siitä, millaisessa suhteessa ne ovat toisiinsa. Tarkoitus ei ole siis kvantifioida tai tarkastella asiaa määrällisesti.

4.5.1 Narratiivien analyysi

Tutkimusaineistoni on tyypillinen teemahaastatteluaineisto, jossa tutkittavat vastaavat enemmän tai vähemmän syvällisesti antamiini teemoihin tai asettamiini kysymyksiin. Tulkitsen opettajien kuitenkin kertoneen minulle työelämätarinansa, jonka kokosin kronologiseen, juonelliseen muotoon luvussa 4.4.2 esittämälläni tavalla.

Opettajan työtä tutkittaessa tarinoiden merkitys on oleellinen, koska tarinat sisältävät ihmisen kokemuksia ja ne ovat paloja opettajan elämäkerrasta (Syrjälä 2015, 262). Laine (2018) kirjoittaa narratiiviseen tutkimukseen kuuluvasta toisen ihmisen merkitysten tulkinnasta. Tutkija tekee tulkintoja haastateltavan puheesta siten, miten hän on yhteisöissään ja esimerkiksi median kautta oppinut tulkintoja tehtävän (ks. Lehtonen 1996). Koska tarkoitukseni ei ollut tuottaa yhtä 'suurta' narratiivista, hylkäsin narratiivisen analyysin ja valitsin sen sijaan narratiivien analyysin, jossa pystyn luokittelemaan ja tyypittelemään tiettyjen ominaisuuksien, kuten metaforien ja tapaustyyppien mukaan tarinoita (Heikkinen 2000, 52).

Tutkijan on erotettava, milloin tutkittava puhuu merkityksistä ja kokemuksista, milloin taas käsityksistä. Kun henkilö puhuu käsityksistä, ilmaisee hän omaa mielikuvaansa esimerkiksi jonkun laajemman ryhmän ajattelutavasta. Kun hän taas puhuu kokemuksista, on hänen puheessaan toisaalta konkreettisia mainintoja asioista, mutta toisaalta tutkittava voi käyttää metaforia asioista, joita hänellä on vaikea kuvata muuten. (Laine 2018.)

Pystyin erottamaan tutkimusaineistostani kertomusten sisältämät käsitykset ja kokemukset Laineen mainitsemien tunnusmerkkien avulla. Tutkittava käytti kertomuksessaan usein ensimmäistä persoonaa puhuessaan kokemuksestaan. Kokemuksia kuvattiin usein tunneilmaisuin. Kertomuksesta saattoi löytää viitteitä muutoksen omakohtaisuudesta, mutta myös siitä, että tutkittava oli tehnyt havaintoja muutoksesta ja sitä kautta kokenut muutoksen. Erottelin mielipiteet kokemusten ulkopuolille, koska tulkitsin ne enemmän käsityksiksi kuin kokemuksiksi ellei kyseessä ollut kertomuksen kohta, jossa tutkittava kertoi ensin muutoksesta ja ilmaisi sitten mielipiteensä asiasta.

Ensimmäinen aineiston tarkastelun vaihe on Laineen (2018) mukaan kuvauksen tekeminen siitä, mitä aineistossa on puhuttu. Toisella kerralla tutkija pyrkii löytämään aineistosta tutkimusaiheeseen kuuluvan, tutkittavan tuottaman kertomuksen. Koska tutkija ei voi toistaa koko tutkittavan tuottamaa tarinaa, joutuu hän tekemään pakostikin valintoja, mitkä asiat jätetään tutkimuksen ulkopuolelle, ja mitkä kuuluvat 'kertomukseen', pelkistettyyn kuvaukseen puhutusta. Tämä kuvaus tehdään mahdollisimman samankaltaisella kielellä, jota tutkittava käytti haastattelutilanteessa. (Laine 2018.) Puheeseen jätetään näkyviin metaforat sekä kokemuksellinen teksti, joita tutkittava käytti. Kuvauksesta jätetään pois tulkinta eikä puhetta muunneta yleistäviksi käsitteiksi. Tiivistetty kertomus voi sisältää tarvittaessa lainauksia tutkittavan puheesta. (Laine 2018.)

Kolmannessa vaiheessa aineistosta etsitään merkityksien virtaa, merkitysten sarjoja tietystä aiheesta. Merkityskokonaisuudet luodaan fenomenologisessa tutkimuksessa intuitioon nojautuen, mikä tarkoittaa riittävää aineistoon paneutumista ja tarkastelua. Samankaltaisuudet muodostavat oman kokonaisuutensa, ja sen ulkopuolelle jäävät asiat jäsentyvät kokonaisuuteen omalla tavallaan. (Laine 2018.) Merkitysaspektien – eli merkitysten muodostamien kokonaisuuksien – löydyttyä on tutkija saanut olennaiset ilmiön tekijät tietoonsa, ja hänellä on mahdollisuus tarkastella ilmiötä monelta eri näkökulmasta. Tutkija tutkii, pysykö ilmiö samanlaisena, jos merkitysaspekteista jättää jonkin pois. (Laine 2018.) Merkityskokonaisuudet saavat oman asemansa tutkimuskysymysten kautta. Tutkija käsitteellistää ja tematisoi narratiivisesti aineiston neljännessä käsittelyvaiheessa. Kyseessä ei ole pelkistävä, köyhdyttävä aineiston käsitteellistäminen. Hermeneuttisen tutkimuksen ideana on, että puhetta tulkitaan suhteessa kokonaisuuteen. (Laine 2018.)

Synteesi -vaiheessa tutkija muodostaa merkityskokonaisuuksista yhteenvedon, synteesin. Merkityskokonaisuuksien välillä on nimittäin sidoksia ja tutkijan tehtävä on ilmentää niiden välisten yhteyksien muodostama kokonaisuusverkosto. Jotkin merkitysaspekteista voivat olla tärkeämpiä ilmiön tarkastelussa kuin toiset. (Laine 2018.) Laineen (2018) mukaan yksilöistä, tutkittavista saatujen merkityskokonaisuuksien välillä voidaan havaita eroja ja samanlaisuuksia, joita löytäminen voi olla tutkimuksen kannalta merkityksestä. Yhteydet ovat ominaisia kulttuurisesti, yhteisöllisesti, sosiaalisesti ja yleismaailmallisesti yhteisessä kokemusmaailmassa. (Laine 2018.)

4.5.2 Kertomusten tiivistäminen

Ensimmäisessä analyysivaiheessa luin kaikki haastattelut useampaan kertaan läpi ja tein alustavia havaintoja tutkittavien kokemuksista. Alleviivasin, tein muistiinpanoja ja esitin aineistolle kysymyksiä litteroitujen tekstien sivuun. Tämä ohjasi ajatteluani eteenpäin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nimittävät tätä lyhyiden merkintöjen tekemistä sisällönanalyysille tyypilliseksi koodaamiseksi.

Jotta pystyin hallitsemaan 16 haastattelun yli 250 sivun aineistoa paremmin, päädyin kirjoittamaan opettajien haastatteluista jokaisesta tiiviimmän version Laineen (2018) esittämällä tavalla. Kuten Laineekin (2018) painotti, juonirakenteissa eli aineiston tiivistämisessä ei pidä latistaa alkuperäistä aineistoa, vaan jättää sille ominaiset piirteet näkyviin. Tätä ajatusta ohjenuorana käyttäen pystyin tiivistämään aineistoa analyysin helpottamiseksi. Tiivistettyyn versioon sisällytin kaikki ne muutokset, jotka olin löytänyt ensimmäisellä aineiston tutkimuskerralla sekä sitä seuranneella toisella lukukerralla, jolloin merkitsin litteroituun aineistoon mahdollisia aineistokatkelmia, joita voi kutsua pieniksi kertomuksiksi, kokonaisuuksiksi eli piennarratiiveiksi. Tiivistelmistä pystyin jäsentämään helpommin opettajien muutoskokemukset ja niihin liitetyt merkitykset. Tiivistelmä toimi ikään kuin analyysin selkärankana, sillä merkitsin siihen muutoksista ja merkityksistä tekemiäni havaintoja analyysin loppuun saakka. Suurta, litteroitua aineistoa käytin tulkinnan tukena. Tiivistetyt haastattelut olivat siis narratiiviselle analyysille tyypillinen tapa tiivistää aineiston ydin.

Tehtyäni tiivistetyt versiot litteroiduista opettajien haastatteluista oli käsissäni eräänlaiset juonirakenteet opettajien haastatteluista. Tiivistetyt kertomukset muodostivat 131 sivun aineiston, joka muodostui lyhyimmillään kuuden sivun tiivistelmästä aina 17 sivun mittaiseen tiivistettyyn haastatteluun. Kertomusten tiivistäminen oli Laineen (2018) määrittelemä toinen analyysivaihe.

Luin tiivistetyn aineiston vielä moneen kertaan läpi ja merkitsin tekemiäni havaintoja opettajien kokemuksista litterointitekstien sivuun. Käytännössä nämä muistiinpanoni olivat lyhytsanaisia mainintoja, mistä muutoksessa oli kyse. Tämä oli sisällönanalyysiin kuuluva vaihe, jossa jo luokittelin havaintojani, sillä kyse ei ollut enää lyhyistä koodeista (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tehtyäni näin koko tiivistetylle aineistolle aloin hahmotella koostetta siitä,

mitä kaikkia muutoksia kukin opettaja oli kohdannut ja millainen merkitys kertomuksessa muutokselle on annettu. Tein useampaan kertaan tällaisia analyysiä helpottavia 'apukäsiä' eli tiedostoja, joihin keräsin tekemiäni havaintoja koostetusti. Yksi tärkeimmistä tällaisista koosteista oli tiedosto, johon keräsin kaikki opettajien kokemat muutokset yksilöittäin. Samaan koosteeseen pystyin sitten tekemään myös jo alustavia tulkintoja sekä merkitä tulkintojeni 'sääntöjä' eli periaatteita, miten tein päätöksiä havainnoista, kuten tiettyyn ryhmään kuulumisesta tai sen ulos jättämisestä. Apukäsiksi nimittämäni koosteet toimivat siis teemoittelun eli sisällönanalyysin seuraavan vaiheen välineenä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tässä vaiheessa esittelen tapani merkitä aineistoesimerkit analyysin ja tulosten esittelyn yhteydessä. Aineistossa käytin seuraavia lyhenteitä:

H= haastattelija

V= vastaaja eli informantin puhe

Aineistonäytteet on sisennetty, jotta ne olisi helpompi erottaa muusta tekstistä. Joissakin aineistonäytteissä olen joutunut täydentämään ymmärtämisen helpottamiseksi yksittäisellä sanalla tutkittavan puhetta. Tällöin olen merkinnyt kursiivitekstiin lisätyn sanan selkeisiin, esimerkiksi *se (asia)oli liian...* Merkinällä -----”----- olen merkinnyt kohdan, jossa olen yhdistänyt informantin puhetta kahdesta eri kohtaa haastattelua. Kun aineistonäytteessä on yhdistetty virkkeitä tai niiden osia samasta haastateltavan puheenvuorosta, olen merkinnyt kohdan merkinällä ---. Näin olen toiminut saadakseni narratiivien sisällön paremmin näkyväksi ja helpottaakseni tutkimustulosten perustelua. Kyse on kertomusten juonen näkyväksi tekemisestä.

Seuraavien aineistoesimerkkien avulla pyrin havainnollistamaan analyysin kulkua. Otteet ovat alkuperäisestä litterointitekstistä (A), tiivistetystä versiosta (B) sekä tekemistäni merkinöistä koosteeseen, taulukointiin, johon on kirjattu kaikki kyseisen opettajan kokemat muutokset. Koostetaulukon ollessa 59 sivun pituinen on sen liittäminen liitteisiin epäolennaista, minkä vuoksi tyydyn esittämään otteita koosteen käytöstä.

A:

H: Millaisia välineiden muutoksia- miten ne välineet on muuttunu 20 vuoden aikana?

V: Kyllä ne on huimasti, tottakai. Sillon kun mä kun muistelen sitä ensimmäistä opettajavuotta, epäpätevänä ekaluokan opettajana kun olin, se oli se aapinen ja matikan kirja ja oli askarteluvälineitä, oli ne kynät, oli liitutaulu. Mutt ei todellakaan tiedettykään ehkä 90-luvulla, tai no tiedettiin, mutta ei osattu ajatella, että kännykät tai tietokoneet, jotkut tämmöset sähköiset oppimateriaalit, ei ajateltu, että ne vois tulla kyseeseen. Että kyllähän se on ollu ihan valtava se muutos.

H: Missä vaiheessa sä havaitsit, että nyt tapahtuu tällanen juuri näissä sähköisissä välineissä ja tällasissa materiaaleissa se muutos? Muistatko missä vaiheessa se sai sinut niin sanotusti kiinni?

V: No, tuota, ihan ensimmäinen vaihe tuli silloin, kun oli 90-luvun loppua ja alko tulla tietokoneita ja kännyköitä. Että ne alko yleistyä. Niin siinä vaiheessa oli ehkä se ensimmäinen hetki. Ja silloin minä olin tavallaan työelämässä parhaimmillani, mä pääsin aika hyvin siihen aaltoon mukaan. Sitt toinen vaihe, sellanen niinkun mihin mä havahduin, oli siinä 2010, kun enemmän ja enemmän tämmöstä sähköstä oppikirjaa ja semmosia sähköisiä alustoja, ett semmonen 10 vuotta sitte tapahtu se muutos. Ja siihenkin mä nappasin ihan hyvin kiinni. Se oli sitä aikaa, kun liitutaulu alko kadota ja alettiin muilla tavoin esittää muilla tavoin ryhmälle se tuotos. Ett nää kaks kiinnekohtaa, mitä mä muistan

H: Muistatko yhtään, missä vaiheessa Wilma tuli sinun työhön mukaan?

V: Wilma tuli myöskin silloin, se oli sitä 2010-hukajoita ehkä vähän aikasemmin.

H: Minkälainen väline sinun mielestä Wilma on? Mitä sä ajattelet siitä sinun työn välineenä?

V: Tiiätkö, se voi olla ihan hirvittävän huono siinä mielessä, että se saattaa työllistää, siihen voi ikään kuin jäädä jumiin. Ett sitt pitää osata irrottautua siitä. Ett se pitää ymmärtää, että se on työväline ja se täytyy sulkea tietynä aikana, vaikka sinne pommitettais kuinka paljon niitä viestejä. Se on niin valtavan laaja, niitä ohjeistuksia on niin valtavia määriä, että se voi olla upottava suo. Toisaalta se on kaikinensa hirvittävän kätevä viestimisen väline ja koulun yhteistyön viestittämisen väline. Mutta kaikessa laajuudessaan ja sitten kun se on aina ikään kuin saatavilla, niin se voi tehdä sen, että se työpäivä venyy vuorokauden mittaseksi, tiedätkö mitä tarkoitan?

(EO3)

B:

Välineet on muuttunu huimasti, tottakai. Ensimmäisenä opettajavuonnani oli liitutaulu ja aapinen, matikan kirja ja askarteluvälineitä, kynät. Ei osattu ajatella, että kännykät ja tietokoneet, jotkut tämmöset sähköiset oppimateriaalit, ei ajateltu, että ne vois tulla kyseeseen. Että kyllähän se on ollu ihan valtava se muutos.

Olin parhaimmillani työelämässä 90-luvun lopulla. Silloin alkoi tulla tietokoneita ja kännyköitä.

Mä pääsin siihen aaltoon aika hyvin mukaan.

Sitten toinen sellanen vaihe, mihin mä havahduin, oli 10 vuotta sitten, ja siihenkin nappasin ihan hyvin kiinni.

Liitutaulu alkoi kadota siihen aikoihin ja alettiin muilla tavoin esittää ryhmälle se tuotos. Wilma tuli 2010- luvun hujakoilla. Se on hirveän huono siinä mielessä, että se työllistää. Siihen voi jäädä ikään kuin jumiin. Ett sitt pitää osata irrottautua siitä Se on työväline. Se on valtavan laaja ja siihen on ohjeistuksia valtava määrä. Se on kuitenkin kätevä viestimisen ja koulun yhteistyön viestittämisen väline. Työpäivä voi venyä vuorokauden mittaseksi. Ja silloin jos ite on uupuneempi tai näin, niin se voi olla hankalaa se Wilman sulkeminen. Sitä vaan yrittää, että nyt mulla on pakko saada nää ja nää ja ne jää painamaan mieleen. Siinä on puolensa ja puolensa.

(EO3)

C:

Yhteistyö vanhempien kanssa	Yhteistyö on avoimempaa. Yhteistyöhön on matalampi kynnyks mm. Wilman myötä.	Positiivinen
Välineet	Työn välineet ovat muuttuneet teknisemmiksi, mikä on mielekäs muutos opettajalle. Toisaalta se on muutoksena haasteellinen, koska omaa osaamistaan täytyy kehittää tai tukeutua kolleg.tukeen.	Positiivinen
Wilma	Wilma työllistää, koska viestittelyn lisäksi tuen asiakirjojen ja tuen kirjaaminen vie paljon aikaa. Työn määrä on Wilman myötä lisääntynyt. Toisaalta Wilma on hyvä viestinnän väline.	Ristiriitainen

(EO3)

Jos edellä esitetyistä aineistonäytteistä tarkastellaan muutosta nimeltä 'Työn välineet' ja 'Wilma', jotka liittyvät toisiinsa, voidaan havaita, miten alkuperäisessä aineistossa (A) asia on sanottu laiveammin, B-näytteessä eli tiivistetyssä haastattelussa tiiviimmin, minkä jälkeen muutosten koosteeseen aineistolöydös (C) on tiivistetty edelleen muutama lauseeseen. Lisäksi oikeassa sarakkeessa on nähtävissä luvussa 7 esittelemiini työn muutoksen merkityksiin enemmän kuuluva tulos muutoksen merkityksestä yksilölle. Tätä voin pitää Laineen (2018) mainitsemana kolmantena analyysivaiheena, koska aloin tehdä tässä vaiheessa alustavia havaintoja merkityksistä ja niiden muodostamista kokonaisuuksista. Tässä kolmannessa analyysivaiheessa pääsin tulkitsemaan myös työn muutoksia ensimmäistä tutkimuskysymystä varten. Luvussa 6 esittelen tulkintojani opettajien kokemuksista. Halusin korostaa narratiivisen tutkimukseni tulkintaan pohjautuvaa fenomenologis-hermeneuttista taustaa uvun 6 otsikolla. Tarkastelen seuraavassa alaluvussa, miten analysoin työn muutoksia ja tutkittavia suhteessa muutoksiin.

4.5.3 Opettajien positiot ja muutostasot

Työn muutoksia voi kokea monesta eri näkökulmasta. Ne ovat olleet yhtä lailla omakohtaisia, itse koettuja kuin ulkoapäin havaittajakin. Tutkittavien kertomuksissa on pääteltävissä kokonaisuuden tulkinnan kautta tutkittavan asema kuhunkin muutokseen. Aloinkin kutsumaan tätä kokijan asemaa (Notkon 2011, 58) tavoin positioiksi.

Kun tutkittavan kokemaan työn muutosta tarkasteli koko hänen tarinansa kontekstissa, oli muutoksen taustalta melko helppo löytää tutkittavan asema muutoksessa. Tutkittavan puheesta saatoinkin löytää vihjeitä positiosta tarkastelemalla pronomien käyttöä. Kun tutkittava käytti minä- ja minun- pronomineja ja kertoi, mitä hän teki muutoksen alkaessa, oli muutos omakohtaisempi. Kun hän käytti taas henkilöiden nimiä, ammattinimikkeitä ja kertoi ulkoapäin tapahtumien kulusta, oli se kokemuksena aivan erilainen, ulkopuolisempi.

Sen lisäksi, että tutkittavien asema suhteessa työn muutokseen oli havaittavissa tutkimusaineistosta, löysin ensimmäisten lukukertojen aikana myös viitteitä siitä, millainen muutos oli luonteeltaan ja laajuudeltaan. Merkitsin ensin litteroidun tekstin vierelle havaintojani lyhyillä kommentteilla kuten 'laaja', 'suppea', 'työpaikan tasoinen' ja 'kuntatasolla'. Seuraavan lukukerran yhteydessä tarkastelin tutkittavan kokemusta suhteessa koko kertomukseen tulkitsemalla tarkemmin, ketä kaikkia muutos oli koskenut. Näiden havaintojen perusteella pystyin tekemään luokittelua muutostasoista ja muodostamaan ryhmiä, joille oli yhteistä muutoksen laajuus ja paikka.

Kuten aiemmin mainitsin, hyödynsin analyysin tukena koosteita, joissa ikään kuin luetteloin tekemäni havainnot. Näin pystyin myös vertailemaan tekemiäni havaintoja sekä pitämään analyysin tasalaatuisena. Tein analyysin joka vaiheelle oman tiedostonsa, jolloin analyysivaiheen tulkinnot, päätökset ja myöhemmin tulokset olivat samassa paikassa koostetusti. Koosteen tekemisen myötä pystyin havainnoimaan käytännöllisemmin, mitä kaikkia muutoksia opettajat ovat kokeneet. Monet muutosten nimitykset kuuluivat samaan teemaan. Tätä analyysivaihetta tarkastelen seuraavaksi.

4.5.4 Yksittäisistä muutoksista muutoskategorioihin

Tehtyäni koostetaulukon opettajien kokemista työn muutoksista ja niiden saamista merkityksistä aloin yhdistellä samaan yläkäsitteeseen kuuluvat työn muutokset yhteisen nimen alle. Tässä vaiheessakin päätöksentekooni vaikutti tahtomattani lukemani kirjallisuus, jota esittelin teoreettisessa viitekehyksessä, sekä kokonaiskuva opettajan kertomuksesta ja koko aineistosta. Olin jo muutoksia nimetessä tehnyt päätöksiä siitä, mikä sana tai sanapari kuvaisi muutoksen sisältöä, ja vertailemalla työn muutoksen sisältökuvauksia saatoinkin yhdistää sisällöltään samantyyppiset muutokset yhdeksi muutoskategoriksi, jolle annoin

mahdollisimman tiiviin ja kategorialla kuvaavan nimityksen. Esimerkiksi 'Oman ymmärryksen kasvaminen vanhemmuuden myötä', 'Kokemus', 'Osaamisen kertyminen' ja 'Muutos asiantuntijaksi' ovat kaikki muutoksia, jotka kuuluvat analyysini mukaan samaan 'Sisäiset muutokset'-muutuskategoriaan.

Muutuskategorioiden muodostaminen oli haastavaa, sillä jouduin tekemään päätöksiä siitä, millä perusteella jokin muutos jää muutuskategorian ulkopuolelle tai miksi jokin taas kuuluu joukkoon. Avuksi käytin tulkintaa tutkittavien tavasta kertoa muutoksesta. Muutuskategorioita muodostaessani yhdistin selvästi tiettyyn työelämään liittyvään tekijään nivoutuvat muutokset kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysissä tätä vaihetta kutsutaan teemoitteluksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikkien tutkittavien kokemissa muutoksissa oli sellaisia muutosnimiä, jotka voidaan tulkita nimensä perusteella työntekijälle haastaviksi työn muutoksiksi. Näistä ajankäyttöön liittyvistä muutoksista esimerkiksi 'Tauoton työ' ja 'Työn hektisyys' ovat sellaisia, jotka voidaan helposti tulkita nimensä perusteella negatiivisiksi merkitykseltään. En kuitenkaan sisältänyt niitä automaattisesti muutuskategoriaan 'Haasteet', sillä voihan olla, että kaikille työn hektisyydellä tai tauottomuudella ei olekaan merkitystä työn tekemiselle tai merkitys on jollakin tavalla myönteinen. Näin kategorisointi on tarkoituksenmukaisempaa tehdä neutraalisti työhön liittyvistä käsitteistä, ja antaa opettajien kertomusten 'näyttää' merkitysten rikkaus.

Yhden muutuskategorian nimesin kuitenkin 'Haasteiksi', sillä siihen sisältyvät muutokset olivat juuri työelämän haasteisiin vastaamista. Niinpä esimerkiksi työn rajaaminen tai opettajien jättäminen yksin muutostilanteessa kuuluivat tähän muutuskategoriaan. Yksittäiset, nimetyt muutokset, joista muutuskategoriat muodostettiin, ovat nähtävissä liitteessä 2. Laskin vielä omasta mielenkiinnosta muutuskategorioittain, kuinka moni tutkittava oli kertonut kyseisestä muutuskokonaisuudesta. Kokosin tiedot excel-työkirjaan. Muutuskategorioista ne, joista kertoi puolet tai enemmän tutkittavista olivat analyysissäni suuria muutuskategorioita, jotka päätin esitellä tuloksina. Merkitsin excel-työkirjaan kyseiset kategoriat punaisella värillä.

Muutuskategorioiden muodostamisen jälkeen siirryin analysoimaan tarkemmin muutoksille annettuja merkityksiä. Tämä Laineen (2018) mainitsema narratiivien analyysin kolmas vaihe jatkui siten lukuisilla lukukerroilla ja niiden myötä tehdyillä tulkinnoilla, mistä kerron seuraavana.

4.5.5 Merkitysten analyysi

Alleviivasin analyysiä tehdessäni haastatteluiden tiiviimmistä versioista erilaisia kertomisen tapoja. Pian havaitsin, että tutkittavat kertoivat muutoksista negatiiviseen, positiiviseen sekä neutraaliin sävyyn sen mukaan, mitä muutos oli heille merkinnyt. Merkitsin tekstiin keltaisella sellaiset tutkittavan kertomuksen kohdat, joissa hän kertoi muutoksesta työtä haittaavana, estävänä, ongelmallisena tai ylipäättään negatiivisena. Vihreällä alleviivauksella merkitsin ne kertomusten osat, joissa muutos oli merkinnyt jotain positiivista, kuten mahdollisuuksia, työtä edistäviä asioita tai vaikkapa työn iloa. Neutraalit muutosmerkitykset alleviivasin sinisellä. Tällöin tutkittava kertoi muutoksen olleen hänelle joko merkityksetön tai hän kertoi siitä todeten, jolloin asiaan ei liittynyt esimerkiksi tunneilmauksia.

Tehtyäni alleviivausmerkinnät ja löydettyäni positiiviset, negatiiviset ja neutraalit kertomusten kohdat nimesin litteroidun tekstin reunaan työn muutoksen, josta tutkittava kertoi. Sivun reunaan merkitsemäni muutoksen alleviivasin sillä värillä, millaisen merkityksen muutos sai tekstissä tutkittavan kertomana, mitä voi kutsua sisällönanalyysissä tehtäväksi koodaamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Usein tutkittava kertoi samasta muutoksesta ensin negatiiviseen sävyyn, mutta jatkoi myöhemmin positiivisesti kertoen. Näin ollen merkitsin muutoksen sekä keltaisella (negatiivisuuden kuvaaja) että vihreällä (positiivisuuden kuvaaja) värillä. Näin jatkoin jokaisen haastattelun tiivistetyn version loppuun.

Opettajilla oli useimmiten niin neutraaleja, positiivisia kuin negatiivisiakin muutosmerkityksiä kertomuksissaan. Laskin ensin ihan vain kiinnostuksesta, kuinka monesti muutos merkitsi opettajalle negatiivista, positiivista tai neutraalia asiaa. Alussa laskin kahta väriä saaneet muutokset molempiin väriluokkiin. Esimerkiksi keltavihreällä merkityt muutokset laskettiin sekä keltaisiin että vihreisiin, mutta totesin pian, ettei niin kannattanut tehdä, vaan laskea ne omaksi ristiriitaisten merkitysten luokkaan kuuluviksi. Vertasin saatuja lukuja ja niiden välistä suhdetta mielessäni siihen kuvaan, minkä olin saanut tutkittavan haastattelusta, kun olin kuunnellut ja lukenut hänen kertomuksensa työn muutoksista kokonaisuudessaan. Merkitsin litterointiteksteihin alustavan tulkintani siitä, mitä muutokset ovat kyseiselle opettajalle kokonaisuudessaan merkinneet sen perusteella, miten paljon positiivisia, negatiivisia, neutraaleja tai ristiriitaisia merkityksiä löytyi.

Myöhemmin, jo suurimman osan tiivistetyistä versioista näin läpikäyneenä, aloin alleviivata muutoksia myös punaisella, jonka asetin kuvaamaan muutosta, joka ohjaa opettajan työtä ja vaikuttaa sen tekemiseen olennaisesti. Näin jotkut muutokset saivat jopa alleviivauksina kolmenkin värin yhdistelmiä, esimerkiksi puna-kelta-vihreää väriä, mikä kertoi tulkintani mukaan myös ristiriitaisesta muutosmerkityksestä. Opettaja oli kokenut asian positiivisesti, negatiivisesti tai neutraalisti sekä työtä ohjaavana muutoksena. Tarkasteluani tällä tavoin muutaman tiivistetyn version päätin toimia samoin kaikkien tiivistettyjen haastatteluversioiden kohdalla. Kirjasin tietokoneelle ylös muodostamieni väriyhdistelmien merkitykset. Aineistosta oli selvästi nähtävissä, että jotkut opettajien kokemat muutokset olivat heidän työssään ohjaavia tekijöitä. Esimerkiksi työn arvioinnin muuttuminen merkitsi yksilölle työolojen huononemista siten, että työn tekemisen saattoi tulkita muuttuneen eli tulleen vaativammaksi.

Seuraavassa vaiheessa kirjasin muutosten koostetaulukkaan jokaisen opettajan kohdalle hänen kokemansa työn muutoksen sekä niiden saamat merkitykset, mistä annoin esimerkin luvussa 5.3.2. Kuvasin lyhyesti taulukkaan yksilön antamat merkitykset, sekä muutoksen saaman kokonaismerkityksen käsitteillä 'positiivinen, negatiivinen, neutraali tai ristiriitainen'. Tämä oli mielestäni tärkeää voidakseni tehdä teemoittelua kaikkien tutkittavien muutoksista ja niille annetuista merkityksistä.

Merkityksiä tarkastelin vielä toisenkin koosteen avulla, kun listasin muutoskategorioittain jokaisen aineistosta löytyneen merkityksen sekä siitä kertoneen tutkittavan. Tässä vaiheessa pystyin tarkastelemaan, oliko muutoskategorian muutoksille annettu tutkittavien joukossa pääsääntöisesti positiivinen, negatiivinen, ristiriitainen, ohjaava vai neutraali merkitys. Koosteen eli yhteenvedon avulla oli helpompaa havainnoida myös, millaisia samankaltaisuuksia esimerkiksi ajankäyttö-niminen muutoskategoria oli saanut ja millaisia eroja opettajien antamien merkitysten välillä oli kyseisen muutoskategorian sisällä. Kun olin koonnut muutoskategorioittain niiden sisältämät muutostasot sekä muutoksille annetut merkitykset, laskin kuinka monta tutkittavaa oli kokenut muutoksen missäkin muutostasossa. Liitteen 5 taulukkaan merkitsin ne tasot, jotka olivat eniten edustettuina. Keräsin myös muutoskategorioittain, kuinka monelle tutkittavalle muutoskategoria oli ollut negatiivinen, positiivinen, ristiriitainen, ohjaava tai neutraali. Päätin tämän perusteella, että muutoskategoriasta tuli esimerkiksi 'yhteiskunnallinen' ja merkitykseltään pääosin

'positiivinen', mitä sisällönanalyysissä nimitetään teemoitteluksi. Narratiivinen tulkinta ja teemoittelu yhdessä mahdollistivat merkitysten löytymisen.

Keräämällä vielä eri muutosten saamat merkitykset yhteen saatoin lopulta muodostaa merkityskokonaisuuksia samankaltaisuuksien perusteella. Etsin esimerkiksi kaikki 'työmäärään lisäävä'-kommentin saaneet samaan luokkaan eli merkityskokonaisuuteen. Merkityskokonaisuuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksittäisten merkitysten muodostamia luokkia, kokonaisuuksia, joita muodostui kaiken kaikkiaan 61. Näistä 61 merkityskokonaisuudesta muodostin viisi suurempaa kokonaisuutta, joita kutsun tässä tutkimuksessa merkitysten pääluokiksi eli -aspekteiksi, ja joista tuli analyysin neljännen vaiheen ydin. Olin päässyt tarkastelemaan Laineen (2018) mainitsemissa merkitysaspekteja.

Muodostin pääluokittain Excel-taulukon, jossa tarkastelin pääluokan sisältämiä merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuuden lisäksi kirjasin taulukkoon frekvenssin (f) eli merkityksestä kertoneiden tutkittavien – ja siten myös merkityskertomusten eli narratiivien – määrän. Liitin taulukkoon myös tiedon siitä, kuinka monessa muutoskategoriassa merkityskokonaisuus syntyi. Tutkittavat kertoivat nimittäin useiden muutoskokonaisuuksien yhteydessä esimerkiksi merkityksestä 'työn vaatavuutta lisäävä'. Taulukoinnilla pyrin luomaan kokonaiskuvaa siitä, mikä merkityskokonaisuus painottuu aineistossa ja mihin muutoksiin merkitykset liittyvät.

4.5.6 Narratiivien muodostaminen

Merkitysaspektit löydettyäni saatoin rauhassa perehtyä siihen, miten yksilöt kertoivat työnsä muutoksista kokonaisuutena. Tarkoituksenihan oli löytää opettajan ääni ja hänen kertomuksensa siitä, mitä työn muutokset ovat hänelle merkinneet. Työn muutosten merkityksien tutkiminen on nimittäin haastava tehtävä, koska yksittäisiä muutoksia on todella paljon, ja ne kaikki on koettu omalla tavallaan jokaisen tutkittavan kertomuksessa. Niinpä sen sijaan, että tarkastelisin vain yksittäisten muutosten saamia merkityksiä, tarkastelin muuttuneen työn saamaa kokonaismerkitystä. Tähän kannustaa myös Dudek (2017, 233), jonka mukaan tarinoiden yksittäisten elementit yhdistetään käyttämällä niin kutsuttuja narratiivisia työkaluja eli järkeilyn keinoja, joilla tutkija pyrkii muodostamaan tarinoista johdonmukaisen kokonaisuuden (Dudek 2017, 233). Kuten Järvensivu (2014) tutkimuksessaan havaitsi, on yksilöiden työelämämuutoksissa havaittavissa tietyn

merkityksen mukaisia narratiiveja eli kertomustyyppejä. Järvensivu (2014) luokitteli kertomukset onnen-, ja epäonnen tarinoiksi, joista epäonnea työelämässä kuvasivat kärsimys- ja psykopaattitarinat. Onnea kuvasivat tähtitarinat. (Järvensivu 2014.) Samaan sukupolveen kuuluvat kertovat tarinoita samojen kulttuuristen ja ajallisten tapahtumasarjojen kuvaajina. Yhteiskuntaa ja elämää havainnoidaan samankaltaisissa elämänvaiheissa (Järvensivu 2014, 17–18).

Jokaisen opettajan kertomuksessa oli löydettävissä niin sanottu punainen lanka, merkityssuuntaus, joka kuvaa opettajan koko tarinaa. Narratiivit muodostin etsimällä samankaltaisuuksia tutkittavien tavassa puhua kokemuksistaan työn muutoksista. Lukuisten lukukertojen myötä pystyin nimeämään yksittäisellä sanalla kunkin tutkittavan tapaa puhua kaikista kokemuksista kokonaisuudessaan. Näin muodostuivat kertomus- eli narratiivityypit, joita esittelen luvussa 7. Kuten aikaisemmin jo mainitsin, olin tehnyt haastattelujen tiivistelmiin alustavan tarkastelun, millainen kokonaismerkitys kunkin tutkittavan kohdalle oli muodostunut sen perusteella, kuinka paljon olin löytänyt negatiivisia, positiivisia, ohjaavia ja ristiriitaisia tai neutraaleja merkityksiä tutkittavien kertomuksista. Tämä alustava tarkastelu osoittautui laadullisessa analyysissä johdonmukaiseksi, sillä tutkittavan edustama narratiivityyppi vastasi määrällistä merkitysten tarkastelua.

Jotta eri analyysivaiheista saatuja tietoja olisi helpompi hahmottaa, tarkastelin Excel-taulukon avulla, millaisia muutokset olivat tasoltaan kussakin muutoskategoriassa ja kuinka suurta määrää tutkittavista muutoskategoria oli koskenut. Samalla tavalla taulukoin myös merkityskokonaisuudet sekä ne muutoskategoriat, joissa merkitykset annettiin. Tarkastelin myös sitä, missä määrin tutkittavat olivat kertoneet kustakin merkityskokonaisuudesta (f). Taulukointi on nähtävissä liitteessä 5.

4.6 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Laineen (2018) mukaan tutkimus on onnistunut, jos sen tutkimustuloksien avulla voidaan nähdä ilmiö entistä jäsentyneemmin, monipuolisemmin ja selvemmin. Tutkijan tietoisuus tulkintaan liittyvistä ongelmista sekä itsekriittisyys tulee arvioida tutkimuksen lopuksi, mikä vastaa tutkimusprosessin yleistä luotettavuuden arviointia (Laine 2018).

4.6.1 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan arviointia siitä, miten tutkimuksessa pystyttiin tutkimaan sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. Validiteetti jaetaan yleensä sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla ilmaistaan tutkimuksen yleistettävyyttä sekä sitä, mihin ryhmiin yleistämistä voidaan tehdä. Ulkoisen validiteetin kohdalla tutkimusasetelmalla on merkitystä. (Metsämuuronen 2003, 35.) Alasuutari (2011) kirjoittaa, miten yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa ei olekaan aina tarkoituksenmukaista pyrkiä yleistettävyyteen, vaan tavoitteena voi olla ajattelun ja tuntemuksen laajentaminen yhteiskunnallisista ilmiöistä sekä vanhojen ajatustapojen kyseenalaistaminen. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus voi toimia kriittisenä kirjallisuutena eikä niinkään uutta tietoa luovana. Sillä pyritään antamaan uusia näkökulmia tutkimusaiheesta sekä saattamaan itsestään selvyudet uuden arvioinnin alaiseksi. (Alasuutari 2011.)

Sisäinen validiteetti puolestaan ilmaisee tutkimuksen sisäistä luotettavuutta. Kyse on tällöin esimerkiksi käsitteiden, teorian sekä mittareiden sisällön ja käytön arvioinnista, sillä näiden tekijöiden huolellisella valinnalla ja käytöllä voidaan ainakin parantaa tutkimuksen validiteettia. (Metsämuuronen 2003, 35.) Validiteettia voi edistää muun muassa tarkalla, systemaattisella ja laadukkaalla aineiston kuvauksella, käsittelyllä, käsitteellistämällä ja analyysin kuvauksella. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.) Tutkijan on hyvä perustella tekemiään valintoja aineiston keräämisessä, sen käsittelyssä ja analyysissä, sekä testata tekemiään tulkintoja koko aineistolla. Validiteettia arvioitaessa huomioidaan myös tutkijan taito esittää tekemäänsä tulkintaa esimerkiksi aineisto-otteiden muodossa. Kyky esittää aineistossa ilmeneviä poikkeustapauksia on osa laadukasta, luotettavaa raportointia. (Ruusuvuori ym. 2010.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkityksellistä käsitteiden ja teorian yhteyttä pyrin edistämään luomalla haastattelurungon lukemani työn muutoksia käsittelevän kirjallisuuden pohjalta sekä muodostamalla teemoja sen mukaan, millaisia työn muutoksia aikaisemmissa opettajan työn tutkimuksissa oli ilmennyt. Haastattelurunko oli toimiva, sillä haastateltavat tuottivat runsaasti tarinoita työn muutoksista, eikä haastattelurungossa ilmennyt sellaisia teemoja, jotka olisivat olleet täysin vieraita tutkittaville. Teemahaastattelurunko siis vastasi niin kirjallisuutta kuin tutkittavien kokemusmaailmaa käsitteellisesti.

Haastattelutilanteessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli mielestäni tärkeää saavuttaa tutkittavan kanssa vuorovaikutustilanne, jossa puhuimme samaa kieltä. Tämä edesauttoi tarinoiden monipuolisuutta, mikä puolestaan edesauttoi tulosten saamista ja niiden rikkautta. Pääosa tutkittavista oli minulle ennalta tuttuja, joten haastattelutilanteet olivat luontevia ja keskustelumaisia. Jotta tutkimuksen analyysi olisi mahdollisimman läpinäkyvää (Patton 2002; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 23), raportoin tekemistäni analyysin vaiheista huolellisesti ja selitin tapojani tulkita opettajien antamia merkityksiä. Tulkintojeni pohjana toimi lukemani menetelmäkirjallisuus.

Tutkimuksen reliabiliteetillä puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 2010, 231). Reliabiliteettiä tarkastellessa arvioidaan, kuinka luotettavasti käytetyt tutkimusmenetelmät ja mittarit mittaavat tutkittavaa ilmiötä. Myös tutkimuksen toistettavuus samanlaisena arvioidaan. (Avoin tiede 2018; Gaskell & Bauer 2000, 243.) Reliabiliteettiä arvioitaessa tulee arvioida myös mahdollisten satunnaistekijöiden vaikutus tuloksiin (Heikkinen 2000, 55; Heikkisen 2002, 24). Reliabiliteettiä edistetään täsmällisellä ja tarkalla analyysillä sekä kerronnalla siitä, millainen tausta tutkijalla on tutkimusaiheeseen nähden. Reliabiliteetin kannalta on tärkeää esimerkiksi maininta siitä, millaisia kytköksiä tutkijalla on taloudellisesti tutkimuskohteeseen tai onko jokin taho tukenut tutkimuksen tekemistä. (Patton 2002, 566.) Reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkija raportoi kaikki ne henkilökohtaiseen tulkintaan vaikuttavat seikat, joita tutkimusta tehdessä on ilmennyt. Näin tutkimustietoa käyttävä taho pystyy ottamaan huomioon mahdolliset tuloksiin vaikuttaneet tekijät. (Patton 2002, 566.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavien joukko koostuu luokan- ja erityisopettajista ympäri Suomea eikä millään taholla ole taloudellisia kytköksiä tähän tutkimukseen. Sen sijaan taustani luokanopettajana vaikuttaa jonkin verran tulkintojen tekemiseen ja näkökulmaan opettajan työstä. Opettajakokemusta en pysty täysin erottelemaan tavastani tulkita opettajien tarinoita ja niissä ilmeneviä merkityksiä. Pikemminkin koen sen rikastaneen mahdollisuuksiani erottaa tarinoista ne elementit, joista kerrottiin käsittein, jotka ovat vieraampia tai enemmän taustatyötä vaativia alasta tietämättömälle tutkijalle.

Tutkijan objektiivisuus on myös tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeä tekijä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24), koska olen itse kokenut samoja työn muutoksia kuin

tutkittavat, on täysi objektiivisuus vaikea toteuttaa. Olen kuitenkin raportoinnin täsmällisyydellä ja tulosten vertailulla sekä usealla tulosten tarkistamiskerralla pyrkinyt edistämään objektiivisuutta tutkimuksessani. Objektiivisuuden ongelmana voidaan pitää myös ikäkohorttia, koska olen samaan ikäluokkaan kuuluva kuin suurin osa tutkittavista. Osa tutkittavista oli myös tuttuja entuudestaan, mikä voi olla täysin objektiivisen otteen heikentävä tekijä. Tiedostan kuitenkin asiat tutkijana, mikä Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009, 24) mukaan on objektiivisuutta parantava tekijä.

4.6.2 Tietosuoja tutkimusprosessin aikana

Tutkittavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuksen yhteydessä kerroin tutkittaville, mihin tarkoitukseen heidän antamansa haastatteluaineisto kerätään ja mitä taustatietoja heistä kerätään rekisteriin. Samalla tiedotin heitä aineiston käsittely- ja tallennuskäytännöistä sekä aineiston säilyttämisestä Jyväskylän yliopiston CollabRoom- palvelussa. Tutkittavilla on tekemäni tietosuojailmoituksen mukaan mahdollisuus saada tietää missä tahansa vaiheessa tutkimusprosessia, mitä tietoja hänestä on kerätty rekisteriin, jonka ylläpitäjä olen. Kaikkea kerättyjä henkilötietoja koskee tietosuojalakien mukaan luottamuksellisuus ja salassapitovelvoite. Tämän olen toteuttanut pitämällä henkilörekisteritiedot, kuten suostumuslomakkeet, erillään aineistosta ja tutkimusraportista. Suostumuslomakkeet skannataan tutkimusraportin valmistuttua ja tiedot liitetään sillä tavoin CollabRoomiin. Tutkimusprosessin päätyttyä tuhoan lomakkeet. Muilla henkilöillä ei ole ollut pääsymahdollisuutta aineistoon tai henkilörekisteriin tutkimusprosessin aikana.

Hyvien tieteellisten tapojen mukaan tutkijan tulee huolehtia tutkimuksen luotettavuudesta ja anonymiteetistä. Anonymiteetin varmistaminen tarkoittaa sitä, että tutkija tekee kaikkensa tutkittavien tunnistettavuuden estämiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26.) Anonymiteettiä edistin poistamalla aineistosta kaikki nimet sekä muut henkilöllisyyden paljastavat maininnat litterointivaiheessa, kuten Kuula ja Tiitinen (2010) kirjoittavat tutkijan tekvän. Tarkoituksena on suojella vuonna 2019 voimaantulleen tietosuojalain (5.12.2018/1050) mukaisesti tutkittavan yksityisyyttä, mikä on tarpeen silloin, kun aineisto sisältää henkilötietoja. Myös sellaiset maininnat, jotka ovat selvästi paikallisia, työhön liittyviä nimityksiä tai käsitteitä, on joko poistettu tai korvattu vastaavilla, kuvaavilla maininnoilla. Kaikkia paikallisia mainintoja ei kuitenkaan voi täysin poistaa, koska tällöin

työn muutos olisi ollut mahdotonta kuvata. Näissä tilanteissa muutos kuitenkin kuvataan mahdollisimman tunnistamattomasti eli anonyymisti. Koska myös äänitiedosto on tunnistettava henkilötieto, käytin haastattelutilanteissa yliopistolta lainaamaani, suojattua nauhuria, josta poistin kaikki äänitiedostot litteroinnin jälkeen.

5 OPETTAJIEN KOKEMAT TYÖN MUUTOKSET

Kuten luvussa 4.1. esitin, asettamani tutkimuskysymykset ovat

1. Miten tutkittavien opettajien työ on muuttunut 2000-luvulla?
2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat työn muutoksille?
3. Millaisia narratiiveja opettajat kertovat työn muutoksista?

Tutkimustulosten esittäminen etenee yhtennsä kolmessa pääluvussa siten, että tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, luvussa 6 toiseen tutkimuskysymykseen ja luvussa 7 viimeiseen tutkimuskysymykseen.

5.1 Opettajien kokemat työn muutokset

5.1.1 Muutoskategoriat

Yksittäisistä muutoksista muodostui lopulta 21 muutoskategoriaa eli -kokonaisuutta. Alun perin työtehtävän muutos oli erillinen muutoskategoria, mutta yhdistin sen työpaikkakategorian alle merkityksiä tutkiessani. Näin ollen muutoskategorioiden määräksi vakiintui 21, kuten liitteestä 2 voidaan havaita.

Kuten liitteestä 2 ilmenee, muodostin muutoskategorioiksi seuraavat kokonaisuudet: ajankäyttö, työnkuva tai -sisältö, haasteet, työn prosessit ja ohjaus, viestintä, työtä kohtaan muodostetut odotukset, yhteistyö, resurssit, sisäiset muutokset ja mahdollistajat, oppilaiden muutokset, vanhempien muutokset, tila, oppimisen tuen muutokset, mitä pitää eli taidot, kulttuuri ja yhteiskunnalliset muutokset, välineet, taidot, kasvatuksen ja opetuksen muutokset, työn yleinen olemus sekä työnantajaorganisaatio. Yhdentoista muutoskategorian muutoksista kerrottiin kahdeksan tai sitä useamman tutkittavan kertomuksissa, ja näin ollen nimitän näitä suuriksi eli merkittävimmiten muutoskategorioiksi. Niistä kukin sisälsi kahdeksasta kuuteentoista kertomusta aiheesta. Taulukossa 2 kyseiset suuret muutoskategoriat on merkitty punaisella värillä. Kaikki 16 tutkittavaa kertoivat työnsä

muuttuneen kolmessa muutoskategoriassa: työnkuvaltaan tai -tehtävältään, työn välineiden sekä työn prosessien ja ohjauksen osalta. Suuria, merkittävimpiä muutoskategorioita olivat myös yhteistyön sekä opetuskulttuurin ja yhteiskunnan laajuisesti tapahtuneet muutokset, joista kertoi 15 opettajaa. Esitän tarkemmin näiden eniten kertomuksia sisältäneiden muutoskategorioiden sisältämiä opettajien kokemuksia alaluvuissa 5.1.3– 5.1.10.

5.1.2 Muutostasot kertovat muutoksen laajuudesta

Työn muutokset on koettu yksin ja yhdessä. Opettajien tarinat työn muutoksista sisälsivät laajuudeltaan neljän tyyppisiä muutoksia. Ensimmäinen muutostaso sisälsi yhteiskunnallisia, laajoja, koko ammattikuntaa koskevia yleisiä muutoksia, jotka johtuivat joko ajattelutavan, toiminta- tai opetuskulttuurin tai lainsäädäntöön liittyvästä muutoksesta. Toinen taso muodostui alueellisista, esimerkiksi tietyn kunnan alueella vallitsevista tai toimeenpannuista muutoksista. Kolmanteen muutostasoon sisältyivät paikalliset, kuten työyhteisöön tai -paikkaan sijoittuvat työn muutokset. Neljäs muutostaso koski yksilöllisiä muutoksia työssä, ja tämä kategoria sisälsi sellaisia muutoksia, jotka eivät olleet niinkään muiden kanssa yhteisiä tai jaettuja, vaan yksilö koki muutoksen esimerkiksi oman työuran muutosten myötä.

Taulukossa 2 esitän saamani tulokset muutoksen tasosta muutoskategorioittain. Osa muutoskategorioista oli monitasoisia. Esimerkiksi ammatissa vaadittavat taidot ovat olleet sekä yhteiskunnallisia, alueellisia, paikallisia että yksilöllisiä. Opettajien työn muutoksista suurin osa on yhteiskunnallisia eli koko ammattikuntaa koskevia, sillä 13 muutoskategoriaa 22:sta osoittautui yhteiskunnallisiksi muutoksiksi, mikä sopii kirjallisuuskatsauksessa antamaani kuvaan siitä, miten opettajan työ on aikaisemmin muuttunut (ks. luku 1.2). Seitsemän muutoskategoriaa oli luonteeltaan yksilöllisiä, joten yksilölliset muutokset olivat toiseksi yleisin muutostaso. Muutoskategoria on useampitasoinen, jos tutkittavien kertomuksia eri tasoilla oli saman verran (esimerkiksi taidot).

TAULUKKO 3. Muutuskategoriat, -tasot ja positiot sekä muutuskategorian suuruudet

MUUTOSTASO B-E	YHTEISKUNN.	ALUEELLINEN	PAIKALLINEN	YKSILÖLLINEN	f tutkitt.
MUUTOSKATEGORIA					
Työpaikka				X	2
Työtehtävän muutos				X	6
Sisäiset muutokset				X	4
Sisäiset mahdollistajat				X	6
Työn haasteet	X	X			4
Työnantajaorganisaation muutokset		X	X		4
Työn yleinen olemus			X	X	2
Kasvatus ja opetus	X				8
Ajankäyttö				X	11
Työnkuva/-tehtävä	X				16*
Taidot	X	X	X	X	4
Opetuskulttuurin ja yht.kunn.muut.	X				15
Välineet	X				16*
Tilan merkitys työssä			X		5
Oppimisen tuen muutokset	X				14
Resurssit		X			7
Oppilaiden muutos	X				10
Yhteistyö	X				15
Vanhempien muutos	X				9
Viestintä	X				4
Työn prosessit ja ohjaus	X		X		16*
Odotuksen opett.työtä kohtaan	X				10

Värikoodi muutospositio

vihreä= itse aiheutettu

sininen koettu

sekä

punainen suuret eli tärkeät
muutuskategoriat

Sisäiset muutokset ja mahdollistajat ovat yksilön sisäisiä muutoksia. Työn tekeminen muuttuu, kun motivaatiossa, työssä jaksamisessa tai työn merkityksellisyydessä tapahtuu

muutos. Kokemuksen ja osaamisen kertyminen ja asiantuntijuuden lisääntyminen helpottavat ymmärrettävästi työtä.

5.1.3 Muutospositiot eli kokijan asemat suhteessa muutokseen

Löysin tutkittavilta neljä muutospositiota. Kaikista subjektiivisin työn kokemus syntyy silloin, kun opettajan positio kokemukseen nähden on vahvin. Näin on, kun opettaja itse aloittaa tai 'ajaa' muutosta eteenpäin. Näin hän aiheuttaa itse muutoksen. Toiseksi vahvimpana muutkokokemuksena pidän tapahtumaa, jossa opettaja on kokenut itse sen omassa elämässään. Sivusta muutoksen seurannut opettaja ei pysty puhumaan kokemuksesta, vaan hän tekee havaintojen perusteella johtopäätöksiä tai muodostaa asiasta mielipiteitä. Muutoksesta kuuleminen toiselta henkilöltä on kaikista kauimpana kokemuksesta ja merkityksen luomisesta muutoksesta, sillä kyse on enemmän käsityksestä kuin kokemuksesta, kuten Lahti (2018) mainitsi. Erityisen mielenkiinnon kohteenaani olivat mahdolliset itse 'ajetut', ohjatut ja toivotut muutokset omassa työssä. Tässä tulosluvussa esittelenkin, millaisia muutoksia yksilöt ovat itse aiheuttaneet ja miten laajoja muutokset ovat olleet vaikutukseltaan.

Muutospositiot olen merkinnyt taulukkoon 2 sinisellä ja vihreällä värillä. Sininen väri tarkoittaa tuloksissa opettajan itse kokemaa muutosta. Vihreällä värillä olen kuvannut muutkokokemuksia, jotka opettaja on itse aikaansaanut eli ajanut muutosta itse työssään. Näitä itse ajamia muutokategorioita oli vain kolme: työn haasteet, työpaikka ja työtehtävän muutos, mitkä ovat ymmärrettävästi yksilön oman valinnan seurauksia.

Työpaikan ja -tehtävän muutokset voidaan yhdistää enemmänkin työuraan ja sen kehitykseen, mutta työtehtävän muuttuessa voivat samalla muuttua esimerkiksi työn sisältö, prosessit ja välineet. Työpaikan ja -tehtävän muutokset erottelin muista työn muutoksista, jotta voisin tarkastella, millainen merkitys vaikkapa työpaikan vaihdolla on ollut tutkittavalle. Työn haasteet ovat selkeä työn sisällä tapahtunut muutos, jota tutkittavat ovat itse muuttaneet. Toinen haasteiden muutoksista oli yksilöllinen, toinen tasoltaan alueellinen. Luokanopettaja 13 on lisännyt oman työnsä haasteita vaihtamalla työtehtävää alueelliseksi kehittäjäopettajaksi. Tällöin tämän työn haasteet ovat alueellisia ja yksilöllisiä, sillä hänen toimenkuvansa on jalkauttaa opetussuunnitelman sisältöä perusopetukseen, ja vastaan tulevat haasteet ovat muutosvastarinta laajalla rintamalla. Työtä tehdään koko kunnan

perusopetuksessa eli muutostaso on sen vuoksi alueellinen. Luokanopettaja 9:n kohdalla työn haasteisiin liittyvä muutos oli työn rajaamisen tärkeys. Hän joutui erottamaan vapaa-ajan työstä oman hyvinvoinnin edistämiseksi, koska haasteet työssä olivat uuvuttavaa hänet.

Muutoksen kokijan positio oli aineistossa yleisin, kuten taulukon 2 sinisen värin runsaudesta voidaan tulkita. Kokija ei itse aloita muutosta, vaan muutoksen aiheuttaja on ulkopuolinen, esimerkiksi valtio eli keskushallinto tai kunnan sivistystoimi. Kokijan asema on hauras, sillä kokijana ihminen ei välttämättä pysty ratkaisemaan muutoksen tuomia negatiivisia tai ristiriitaisia seurauksia. Erityisesti pohdittavaan jäivät muutaman tutkittavan uupumistarinat. Kokemus voi osoittautua kuitenkin myös onnelliseksi. Näistä muutosten kokemusten merkityksistä lisää luvussa 7.

Tässä vaiheessa on paikallaan pohtia, mitä kokemuksen positiot ja tasot tarkoittavat tulosten kannalta. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus ja pieni aineisto, antavat kertomusten määrät vain viitteitä siitä, miten tässä aineistossa kertomukset jakautuvat sisällöllisesti muutuskategorioittain. Esimerkiksi työnantajaorganisaation muutoksista kertoi neljä tutkittavaa, ja kertomukset jakautuivat sisällöltään vielä tasan paikallisiin ja alueellisiin muutoksiin. Kaikista työnantajaorganisaation muutoksista kerrottiin kokijan positioista. Tasot puolestaan kertovat, millaisia muutokset ovat luonteeltaan ja laajuudeltaan.

Muutosten laajuus eli taso voi viestiä myös sitä, millainen rooli aluehallinnolla tai paikallisella tasolla on opettajan työssä. Koulutasoinen, paikallinen, muutos on aineistossa harvinainen. Työn yleisestä olemuksesta paikallistasolla kertoi yksittäinen tutkittava. Tilojen merkityksessä tapahtuneet muutokset olivat viidelle tutkittavalle paikallinen muutos. Työn prosessien ja ohjauksen muutoksissa paikallisuus liittyi johtamisessa tapahtuneisiin muutoksiin. Kymmenen tutkittavaa kertoi johtamisen muuttuneen työssään. Paikallistasolla olivat myös muuttuneet kuuden tutkittavan työn kontrolli ja kymmenen tutkittavan työtä ohjaavat tekijät. Näin ollen paikallistasolla tapahtuu etenkin työnprosesseihin liittyviä muutoksia. Alueelliset muutokset olivat tutkittavien kertomuksissa resurssihin liittyviä. Alueellinen eli kunta- tai maakuntatason muutos kertoo resurssien jakamisesta kuntahallinnossa. Julkinen sektori rahoittaa koulutusorganisaatioiden toiminnan, ja hallinnossa tehtävät päätökset heijastuvat opettajien työhön puuttuvana materiaali- ja työntekijäresurssina. Joidenkin tutkittavien kertomuksissa resurssit ovat kuitenkin myös parantuneet, joillakin ne vaihtelevat kunnan taloustilanteen mukaan.

5.1.3 Työn välineet

Työn välineiden muutoksista kertoivat kaikki tutkittavat. Työn välineiden muutoksissa on havaittavissa teknologistumisen vaikutukset opetuslalla (vrt. Niemi 2005, Kaarakainen & Kaarakainen 2018; Saari & Säntti 2018). Kyseessä on siis kaikkien tutkittavien osalta yhteiskunnallisesta muutoksesta, jota on ohjattu valtion toimesta muun muassa opetussuunnitelmauudistuksella. Muutospositioltaan opettajat olivat kokijan asemassa, sillä työn välineet tulivat ulkoapäin tehtyjen päätösten seurauksena eivätkä tutkittavat tulkintani mukaan voineet vaikuttaa asiaan. Monet heistä ottivat 2000-luvun aikana teknologian omaehtoisesti käyttöön eri muodoissa. Teknologistumiseen liittyvä täydennyskoulutustarve ilmeni myös tutkittavien joukossa. Useat opettajat toivoivat saavansa koulutusta teknologian käyttämiseen ja sen ymmärtämiseen. Kaksi opettajista ei käyttänyt mielellään teknisiä välineitä työssään. Tutkimustulos teknologian käytöstä osana työtä on linjassa OAJ:n teettämän tutkimuksen kanssa opettajien tietoteknisistä valmiuksista ja teknologian käytöstä (Hietikko, Ilves & Salo 2016) sekä Kaarakaisen & Kaarakaisen (2018) tutkimuksen kanssa. Kahden tutkittavan teknologiaa kohtaan tuntema jännitys johtui osaamispuutteista, sillä peruskoulutus tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön puuttui heiltä kokonaan. Osaamisen puute on johtanut siihen, etteivät he myöhemmässäkään vaiheessa ole kiinnostuneet teknologiasta.

Opettajista suurin osa kertoi käyttävänsä työssään tieto- ja viestintäteknologiaa. Wilma-järjestelmän käyttöönoton myötä alkanut teknologistuminen on saavuttanut tähänastisen huippunsa keväällä 2020 korona-pandemian aiheuttaman etäkoulujakson aikana, jolloin suomalaisopettajat ottivat haltuun hyvin lyhyessä ajassa erilaisia sovelluksia ja ohjelmia opettaakseen oppilaita internetin välityksellä sekä eri viestintävälineitä käyttäen. Tästä ehtivät aineistonkeruun yhteydessä kertoa luokanopettajat 12 ja 13. Seuraavassa esimerkin luokanopettaja 11:n kertomuksesta välineiden muuttumisesta teknologisemmiksi:

”--vuosina 2007-2012, niin mä olen tuonu ensimmäisenä opettajana sähköisten oppimateriaalien käytön eli sillä tavalla se kertoo ehkä siitä, että se muutos on tapahtunu 2000-luvulla. Sillon on alettu käyttämään varovasti, ollaan käytetty Power Pointeja, Wordeja, ja alotettu tätä tämmöstä tietokone, käyttämään opetuksen suolana. Ja sitten ollaan muututtu 2000-luvun puolivälissä siihen digitaalisiin, sähköisiin oppimateriaaleihin, pikkuhiljaa alettu käyttää opetusavusteina niitä ja sitten loppuhan on historiaa. Sitä myötä tämä on tietysti missä mennään, että mä opetan tällä hetkellä etäkoulussa Teamsillä. Me ollaan oppilaiden kanssa Teamsissa, keskustellaan ja videoidaan ja jaetaan opetussysteemejä toisillemme ja käydään sitä koulua täysin sähköisesti tällä hetkellä.”
(LO 11)

Tutkittavien työn välineiden muutos tarkoittaa pääsääntöisesti välineiden teknologistumista. Yleinen työn teknologisuus on siis toteutunut myös opettajan työssä, ja aiempi tutkimus tukee tulosta opettajien kertomista välineellisistä muutoksista.

5.1.4 Työnkuvan ja -tehtävän muutokset

Kaikki tutkittavat kertoivat työnkuvansa tai -tehtävänsä muuttuneen 2000-luvulla. Tutkittaville muutos oli yhteiskunnallinen, ja he olivat positioltaan kokijoita. Usean tutkittavan mukaan työnkuva on laajentunut ja työmäärä lisääntynyt 2000-luvun alusta (Kiviniemi 2000; Säntti 2008; Atjonen 2011; Syrjäläinen & Värri; Syrjäläinen 2004; Länsikallio ym. 2018; Persson & Stavreski 2004). Kukaan tutkittavista ei kertonut työtehtävien vähentyneen ja työmäärän pienentyneen. Muutama tutkittava kertoi levollisuuden kadonneen työstä (Kiviniemi 2000; Länsikallio 2018). Tarinoissa tuli esille opettajan työhön uponnut niin kutsuttu 'sälä' tai 'säättäminen', jolla tutkittavat viittasivat niihin työtehtäviin, jotka eivät liity varsinaisesti kasvatukseen ja opetukseen. 'Sälä' on opettajia turhauttavaa, sillä se liittyy erilaisten palaverien sopimiseen, pitämiseen sekä erilaisiin projekteihin, tiimi- ja työryhmätyöhön, joka ei aina näytä edistävän perinteisenä pidettyä työtä. Tätä 'ylimääräistä työtä' kuvaa seuraava aineistonäyte:

”--ainakin semmoset tota niin jotkut semmoset ylhäältä päin tulevat kyselyt, mihin mä sanosin, että ne liittyy, että ne ois turhia-semmoset, mitkä ei liity edes siihen omaan kouluun millään tavalla, jotain vielä yleisemmällä tasolla olevia kyselyitä. No sitte tietysti semmoset, jotka on hyviä, esimerkiksi, että koulussa vedetään kestävä kehityksen juttuja taikka sitten hyvinvointiasioita, jotka on molemmat hyviä juttuja. Tavallaan niinku odotetaan, että opettaja vetää oman työnsä ohella jotain työryhmää, joka keskittyy esimerkiksi kestävään kehitykseen ja joka sisäänajaa muun työyhteisön, miten meidän koulu tekee tätä kestävä kehityksen suunnitelmaa. Ja sehän on ihan oma työnsä. Siinähan saa parhaimmillaan sen tuntimäärän käytettyä, mutta sitten se ajatellaan sillä tavalla, että opettajat tekee sen siinä samalla kun ne tekee sitä perustyötänsä. Niin ne vetää koko koulun hyvinvointijuttuja tai koko koulun kestävä kehityksen ryhmää, koko koulun turvallisuustyöryhmää. Joskus ne menee siinä sivulla, mutta usein ne on niin laajoja paketteja, että sehän on vähän niin kuin toinen työ.”

(LO 10)

Työnkuvan muuttuminen on ilmennyt kahden luokanopettajan kertomuksissa myös kaikkivoipaisuutena. Luokanopettajat ovat joutuneet tekemään sellaisia työtehtäviä koulussa, joihin eivät ole suostuneet esimerkiksi talonmiehet, terveydenhoitajat tai koulunkäynninohjaajat. Opettaja on heidän kertomuksissaan työntekijä, joka ei voi

kieltäytyä haastavista tehtävistä, kuten muut ammattilaiset koulussa. (Syrjäläinen & Värri 2004; Syrjäläinen 2004.) Opettaja tekee tarvittaessa kaikkea, mitä kouluntyön edistäminen vaatii näiden kahden tutkittavan kertomuksissa, mikä ilmenee seuraavassa esimerkissä:

”--Ja tavallaan tuo opettajan kaikkiallisuus, sitä mä en aikanaan oikein tajunnu, ei niinkään rasittanu tämmöset tiukat säännökset, että opettajan pitää olla kaikkialla, pitää valvoa ruokalassa, opettajan pitää valvoa käytävillä, opettajan pitää valvoa ulkona ja siihen kelpaa vain ja ainoastaan opettaja siihen valvomiseen ruokalassa. Että kaikki muut ammatit on tosi tarkkaan rajannu sen työnsä, että musta tuntuu, että mitä muut ei tee, niin sitten opettaja tekee sen. Että kyllähän jos siivoaja ei kiipee tikkaille, niin kyllä opettaja siivoaa tai kiipeää tai siivoo ne yrjöt tai -mitä tahansa. Ja sitte hirveesti on tullu enemmän tämmösiä allergioita ja diabetes ja epipen niinku käyttäjiä, kellä on laukussa ja että terveydenhoidon puoli myöskin. Mutt esimerkiks nämä diabetes-potilaat, nehan on tosi isoja juttuja sitte ku tulee semmonen luokalle, että pitää opetella laskemaan”
(LO 8)

Työnkuvan laajentumisen myötä opettajat ovat huolehtineet allergisten lasten turvallisesta koulunkäynnistä. Työssä voi joutua tilanteisiin, joissa opettajan vastuulla oleva oppilas saa hengenvaarallisen allergisen reaktion. Eräs opettaja kertoo tällaisesta kokemuksesta näin:

”--muistan sitte semmosen, ku mulla oli yks poika, jolla oli maitoallergia, ja hänelle sitte tuli hengitystieoireita, jos hän söi maitoa, että siitä oltiin tosi tarkkoja. Hänellä oli se epipen-kynäki ja sitte antihistamiinia. Meillä oli semmoset ku bullikset, joku luokka leipo ja sitte sai käydä ostamassa niitä herkkuja jollai välitunnilla. Ja sitte tämä poika oli menny ite ostamaan ja kysyny siitä pullasta, että onko siinä maitoa. Niin sitten tämä myyjä varmaan oli aatellu, että se oli laktoositonta ni sanonu, että ei oo. Hän söi sen pullan ja sitte mä muistan se poika, mä en huomannu ite mittään, mutta sitte joku toinen oli huomannu välitunnilla ja miten se meni- mä en sen päivän aikana huomannu mittään, mutta sitte ku sai sen puhelun kotoa ja äiti sanoo, että tässä on nyt käyny näin. Niin kyll mä muistan sen tunteen, ett vitsi, että kyll mä aattelin, että se oli mun, mun olis pitäny huomata, mun olis pitäny olla mukana siinä tilanteessa ja niin pois päin, että. Ett sitt son kamalaa, kun jotain sattuu. Ett mun tapa ehkä selvitä siitä tai ei stressannu liikaa, olla aika luottavainen ja ehkä jollakin tapaa jopa huoleton siinä, että asiat kyllä järjestyy, mutt sitt huomaa, että jos tulee jotain, niin se on aika kauhee. Sen tuntee sen, että mun vastuullahan tää on.”

(LO 8)

Moni opettajista kertoi perustyön eli kasvatuksen ja opetuksen osuuden vähentyneen työssä, koska sille ei ole enää niin paljon aikaa. Opettajilla on usein ennakkokäsitys siitä, millaista ja mitä opettajan työn tulisi olla, mutta työtodellisuus osoittautuukin joksikin muuksi. Esimerkiksi luokanopettaja 11 totesi kertomuksessaan, ettei enää lähtisi luokanopettajan

työhön, jos olisi nyt nuorena opettajana valitsemassa ammattia. Hän on joutunut työssään tekemään yhteistyötä lastensuojelun kanssa, minkä hän kokee epätoivottavaksi työn osaksi.

Työnkuvan muutoksista kertoessaan tutkittavat puhuivat usein oppimisen tuen muutoksista, jotka ovat oma muutoskategoriansa. Tutkittavat näkivät kolmiportaisen tuen olennaisena työnkuvan muutoksena. Työnkuvaan olennaisesti aina kuuluneen oppituntien ja työn yleisen suunnittelun voi sanoa olevan osa jokapäiväistä työtä, ja suunnittelun muuttuminen olennaisesti näkyy työnkuvan kertomuksissa. Suunnittelu on muuttunut kolmentoista tutkittavan kertomusten mukaan osittain yhteiseksi ja sitä tehdään yhdessä säännöllisesti. Näin tutkittavat eivät siis edes analyysin perusteella tekemään työtä yksin, vaan heidän on mukautettava omaa työtään yhteisten pelisääntöjen mukaan. Toisaalta monet tutkittavat kertoivat suunnittelun muuttuneen ja vähentyneen kokemuksen kertyessä, mutta toisaalta kertomuksissa suunnittelua on lisännyt tiimi- tai työparisuunnittelu.

Työ on yhä enemmän tiimityötä myös opettajilla. Yksitoista tutkittavaa kertoi tiimityön tulleen osaksi työtä 2000-luvun aikana. Tästäkin he kertoivat kokijan positiosta. Luokittelin muutoksen tasoltaan yhteiskunnalliseksi, sillä kirjallisuus viittasi laajaan työkuulttuurin muutokseen opettajan työssä. Toiseksi syynä yhteiskunnalliseen tulkintaan oli se, että opettajat olivat eri puolilta Suomea, joten muutosta voi tämänkin vuoksi pitää yhteiskunnallisena eli koko Suomea koskevana.

Mielenkiintoni heräsi, kun havaitsin muutaman tutkittavan kertovan kokijapositionsa työnsä muuttuneen palveluksi 2000-luvun aikana. Tulkitsin muutoksen yhteiskunnalliseksi tutkittavien kertomusten kokonaiskuvan perusteella. Palvelutyöstä kertoneet olivat eri puolilta Suomea. Vanhempien muuttuminen, joka on yhteydessä näihin palvelutarinoihin, on laaja, koko yhteiskuntaamme koskeva muutos. Muutama luokanopettaja viittaa nimittäin palvelulla vanhemmille annettavaan, palvelua muistuttavaan, ilman vastiketta tarjottavaan toimintaan, jolla yritetään edistää oppilaan koulunkäyntiä tai kasvatuspalvelutehtävään. Kertomuksista ilmeni, kuinka vanhemmat vaativat opettajalta yksilöllistä palvelua. Palvelu nähtiin näissä tarinoissa osana opettajan työtä kohtaan luotuja odotuksia. Eräs tutkittavista kertoi työnsä olevan kasvatuspalvelijan työtä, aivan kuten Atjonen (2011) kirjoitti opettajan työn olevan kasvatuspalvelijan työtä. Atjosen näkemys sai tukea siis tutkittavan tarinasta.

Tutkittavat käyttivät jonkin verran vertauskuvia kertoessaan työstään. Luokanopettajan työtä kuvattiin muun muassa sirkustirehtöörin kaltaiseksi oppilaiden viihdyttämiseksi. Opettaja joutuu tutkittavan mukaan koulutyön onnistumiseksi ja oppimisen edistämiseksi viihdyttämään oppilaita, jotka kaipaavat elämässään muutenkin koko ajan viihdyttäviä elementtejä. Eräs tutkittava puolestaan vertasi arkista työtään palapelin rakentamiseen. Siitä hän kertoi näin:

”--mä en siis mieti tunteja koko luokalle vaan mun pitää miettiä se päivän kulku niin että siellä on nelosia ja siellä on kutosia ja neloset tekee sitä ja tuo ei osaa sitä ja tuo ei tee – mä kokoan niinku palapelin joka päivä.”

(EO 1)

Kirjaaminen eli hallinnollinen työ on tullut osaksi alakoulun opettajan työtä ja eräs tutkittavista piti työn byrokratisoitumista selvänä muutoksena. Byrokratia on hänen mukaansa turhaa, ja opettajien työmäärä on lisääntynyt kirjaamistyön myötä. Tasoltaan muutos on yhteiskunnallinen, koska kirjaamista vaativat työtehtävät ovat tulleet työhön valtiotason työn ohjauksen myötä. Tämäkin muutos koettiin kokijapositiona. Mielenkiintoinen löytö oli mielestäni niin kutsuttu muiden työ, jolla jotkut viittasivat siihen, että toisen ammatin työtehtävät on delegoitu alakoulun opettajien työhön. Luokanopettajille siirtyneet koulusihteerin tehtävät sekä kolmiportaisen tuen muutoksen myötä oppimisen tuen järjestämisen vastuun siirtyminen luokanopettajille kirvoittivat mieliä. Kiinnostavaa oli tarkastella juuri tuota kolmiportaisen tuen asiakirjojen yhteydessä tehtävää työtä, jota eräs luokanopettajista piti tätä työtehtävää erityisopettajan työnä. Eräs erityisopettajista puolestaan kertoi, kuinka hän on joutunut tekemään muutosvastarintaisten luokanopettajien puolesta tuen asiakirjoja. Tällä hän viittasi kirjaamisen olevan muiden eli luokanopettajien työtä. Tästä esimerkkinä esitän otteen erityisopettaja 2:n kertomuksesta:

”Tarkotan sillä sitä, että tein semmosia asiakirjoja, mitkä ei kuulu erityisopettajalle. Tein vaikka jonkun puolesta pedagogista arviota tai tehostettua oppimissuunnitelmaa. Osasin kysyä opettajilta ja vanhemmilta sopivia kysymyksiä, millä saatiin tiivistettyä se asia siihen.”

(EO 2)

Tutkittavien opettajien työnkuva- ja tehtävä on laajentunut. Opettajan työnkuvan laajuus korostuu kaikkivoipaisuudessa eli kaikkeen kykenevyydessä sekä velvollisuutena tehdä niitä töitä, joita toiset eivät suostu tekemään. Työmäärä on lisääntynyt opetuslalla tutkimustulosteni sekä aiempien tutkimusten valossa.

5.1.5 Työn prosessien ja ohjauksen muutokset

Työn prosessit ja ohjaus ovat muuttuneet tutkittavien työssä. Tärkein työn prosesseihin kuuluva muutos ja tasoltaan paikalliseksi osoittautunut muutos oli tapahtunut johtajuudessa ja johtamisessa, mistä kertoivat useat tutkittavat. Johtajuus oli muuttunut jaetummaksi ja tutkittavat olivat päässeet osallistumaan johtoryhmään eri puolilla Suomea. (Sahlberg 2015; Lähdesmäki 2011; Rajakaltio 2011.) Toisaalta johtajuuden ja johtamisen muututtua esimies ei ole enää läsnä, kuten aiemmin.

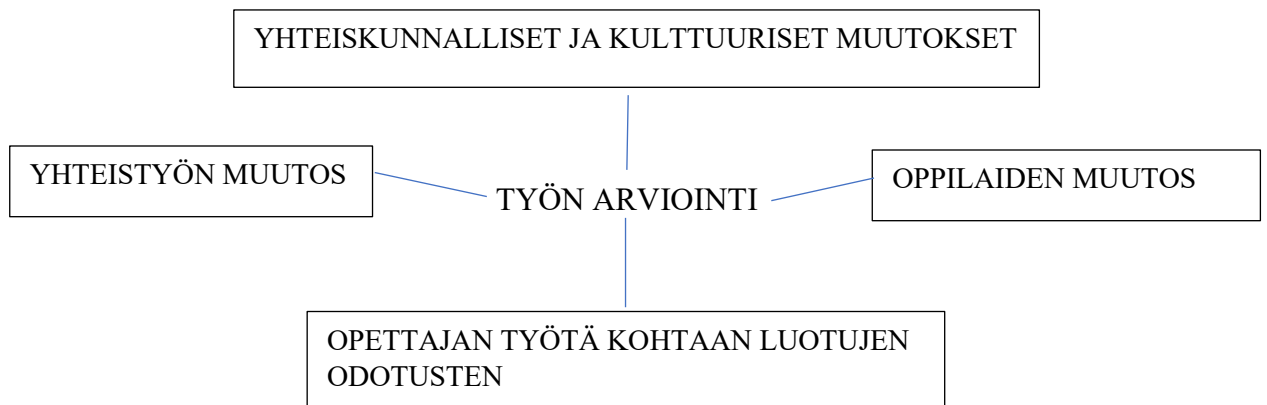
Työtä ohjaavissa tekijöissä on tapahtunut muutoksia jokaisen tutkittavan työhön. Kokeneet opettajat muistelivat, kuinka aiemmin uralla opettajan oppaat tukivat ja ohjasivat heidän työtään. Kokemuksen myötä opettajan oppaita ei enää tarvita, vaan oma kokemus ja asiantuntijuus ohjaa työtä. Opetussuunnitelma ohjaa joidenkin tutkittavien työtä enemmän kuin 2000-luvun alussa, muttei läheskään kaikkien, vaikka näin tulisi Salmisen ja Annevirran (2014) ja Patrikaisen ja Myllerin (2002) mukaan olla. Vaikka kaikki tutkittavat ovat pakostikin kokeneet opetussuunnitelmaudistuksen vuonna 2016 alkaen, koska ovat olleet opettajan työssä opetussuunnitelman voimaan tultua, kertoi siitä muutoksena vain kymmenen tutkittavaa. Koska muutos tuli ulkoapäin, olivat kertojat kokijapositionsa tässä yhteiskunnallisessa muutoksessa. Tarkastelen opetussuunnitelmaudistuksen merkitystä tutkittavien työssä lähemmin luvussa 7.

Työn autonomiaa vähentäneet tekijät olivat tutkittavien työssä työnkierto, virkamiehien tekemät päätökset, jotka liittyvät tutkittavan työhön sekä tiimissä tehtävä yhteistyö. Myös opetuskulttuurissa vallalla olevat muoti-ilmiöt vähentävät mahdollisuutta päättää ja jäsentää itse työtä. Muutama tutkittava kertoi pääosin muutostasoltaan yhteiskunnallisesta autonomian vähentymisestä kokijapositionsa. Opettajien työn autonomiaa pidetään kirjallisuuden perusteella Suomessa yhä vahvana, mikä toteutuu suurella osalla tutkittavista. Esimerkiksi Länsikallion ym. (2018) mukaan vain vajaa kolmannes koki voivansa vaikuttaa työhönsä, joten tutkittavien kokemukset autonomian vähentymistä ovat harvinaisempia kuin OAJ:n työolobarometriin vastanneilla.

Työn kontrolli oli puolestaan alueellinen muutos, jonka kokijapositionsa kertoneet muutama tutkittava kuvasivat pääosin velvoitteiden lisääntymiseksi. Työn kontrolli voi vähentyä

työpaikan vaihdon myötä, kuten eräällä tutkittavalla. Velvoitteiden lisääntyminen voi olla merkki Salmisen (2012) mainitsemaasta rationalisoinnista, jolla pyritään lisäämään koulun systematisoitumista.

Sen sijaan työn arvioinnin muutokset olivat muutaman tutkittavan kertomuksissa yleensä tasoltaan yksilöllisiä ja kokijapositiona kerrottuja. Työn arviointi on muuttunut jaetummaksi, sillä opettajan työtä arvioivat esimies, oppilaat, työkaverit ja kollegat, vanhemmat ja ympäröivä yhteiskunta. Tämä muutos on olennaisesti kytköksissä opettajien työtä kohtaan luotujen odotusten muutoksiin, yhteistyön ja oppilaiden muutokseen sekä yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin työssä. Tämän voisi kuvata myös kuvan 1 avulla seuraavasti:



KUVA 1. Tutkittavien työn arvioinnin osatekijät.

Kaiken kaikkiaan tutkittavien työn prosessit ovat muuttuneet lähinnä johtajuuden osalta. Johtajuus on muuttunut jaetummaksi. Työn arviointi on myös hajautunut, ja tutkittavien työtä arvioivat niin oppilaat, vanhemmat kuin esimieskin. Työn arviointia ylläpitävät monet yhteiskunnalliset muutokset. Työn autonomiasta kerrottiin vahvempana kuin viimeaikainen työolotutkimus.

5.1.6 Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset

Kulttuurisilla ja yhteiskunnallisilla muutoksilla tarkoitan sellaisia työn muutoksia, jotka ovat peräisin opetusalan yleisen ajattelutavan ja työkuulttuurin muuttumisesta tai esimerkiksi

lakimuutoksesta tai säädösten uudistumisesta. Melkein kaikkia tutkittavat kertoivat kokeneensa yhteiskunnallisia tai kulttuurisia työn muutoksia, ja miltei jokainen heistä kertoi asiasta kokijapositionsa. Muutokset ovat ymmärrettävästi tasoltaan yhteiskunnallisia.

Tutkittavat olivat kohdanneet yhteiskunnalliset toimintakulttuurin muutokset, jotka ovat muuttaneet yhteistyötä. Tämä ilmenee yhteisopettajuuden ja tiimityön lisääntymisenä. Oppimisympäristöjen laajeneminen on muuttanut työympäristöä ja -kulttuuria kymmenen tutkittavan kokemuksen mukaan. Suurluokkatyöskentelymalli on ollut käytössä joidenkin tutkittavien työssä avoimissa oppimisympäristöissä. Tämän muutoksen tarkempi tarkastelu jatkuu luvussa 7. Yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla muutoksilla on tärkeä yhteys tämän tutkimuksen tutkittavien työhön ja työn muutoksille annettuihin merkityksiin. Tutkittavien kertomuksista oli helppo tulkita tutkittavien kyvyttömyys vaikuttaa niihin työoloihin ja työhön, joihin edellä mainitut laajat muutokset olivat päässeet vaikuttamaan.

5.1.7 Yhteistyö

Valtiovallinnon pyrkimys toteuttaa yhtenäisen perusopetus ja oppilaiden tasavertainen oppimisen tuki (POL 1998) vaati opettajilta yhteistyötä, jonka ovat havainneet lisääntyvät myös opettajan työtä tutkineet (muun muassa Pulkkanen & Rytivaara 2015; Sääntti 2008; Sirkko ym. 2020). Yksi aineistosta selvimmän havaittavista, laajoista muutoksista työn muuttuminen yhä enemmän yhteistyöksi. Yhteistyö- muutoskategoria sisälsi opettajan työssä tapahtuvan kaiken yhteistyön niin kollegojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä aina vanhempien kanssa toimimiseen. Yhteistyö opettajan työssä on yhä useammin yhteisopettajuutta, kahden tai useamman opettajan yhdessä opettamista (Sirkko ym. 2020). Monella oli kokemusta yhteis- tai samanaikaisopettajuudesta. Yhteisopettajuus oli myös niitä muutoksia, joita opettajat ovat aktiivisesti itse olleet ajamassa ja näin kehittämässä omaa työtään. Yhteisopettajuus ei ole kuitenkaan ole ollut aina oma valinta, vaan paikallinen, koulukohtainen muutos, mikä ilmenee seuraavassa esimerkissä:

V: Ja sittenhän me on ruvettu ennen ku tämä työpari tuli, niin me ruvettiin tekemään semmosta, että me niinku yhdessä opetettiin esimerkiksi ympäristöoppia tai käsitöitä tai - semmosia oli kyllä. Mutta se oli shokki, ku esimies kerto, että teistä tulee työpari ja meette sammaan tillaan ja plää plää plää. Mä olin ihan- siis- se tuntu tosi pahalta – ja mun kaverista tuntu kans yhtä pahalta. Mutta tällä hetkellä mä en sitä vaihtais pois.

H: Minkä takia esimies päätti teidän puolesta, että te hoidatte työnne samanaikaisopetuksessa?

V: Sitä pittää kysyä häneltä (nauraa) ----”---Mä luulen, että me ollaan se häneltä kysytty ja huonon muistini kanssa, että ehkä hän on viitannu tämmöseen uuteen opetussuunnitelmaan ja tilojen käyttöön. Että tässä mejän tapauksessa yhdistettin pienryhmätila tavalliseen luokkatilaan. Ne oli vähän pienempiä tiloja.

H: Eli tila aiheutti teidän pedagogisen muutoksen?

V: Voi sanoa, että osittain näin. ---”--- Tilat ja opetussuunnitelma ja saattaa, olla että halu näyttää, että meillä on tämmönen luokka- Mutta se oli hyvä päätös. Mä oon tykänny ihan hirveesti.

H: Se on hyvä, että se päätty näin - -aina niin ei käy

V: Silmä siihen, että kenet laitetaan työpareiksi. Että siinähän saattaa saada ihan ruumiita aikaan

H: Kerropas, kuinka monta luokkaparia teille syntyi siihen samaan aikaan –

V: Me ollaan ainuita.

(LO 12)

Tutkittavien kertomusten perusteella heidän työyhteisöltään ja esimieheltään saama tuki yhteisopettajuuden aloittamisvaiheessa erosi melko paljon. Opettajien saama tuki työnsä muuttamiseen vaihteli kannustamisesta aktiiviseen yhteistyöhön, mistä kertovat seuraavat esimerkit:

”No olihan se niinku vaikee alottaa se yhteisopettajuus, silloin ku - - -n kans lähettiin niin isosti tekemään, että me avattiin se väliseinä siitä. Että ainahan mä oon yhteistyötä tehny rinnakkaisluokan open kaa, mutta että niin isosti. Niin, se oli aluksi vaikeeta, että mistä me nyt lähetään. Me istuttiin pidempiä aikoja ja suunniteltiin, ja tuntu, että se junnaa että miten nyten. Mutta kun sen sai pyörimään ja siihen tottu, ja sitt se olikin hedelmällistä ja kivaa ja näin. Mut se alottaminen oli tietysti vähän hankalaa. –

H: Saitteko te siihen minkälaista tukea?

V: No, siis, kannustusta kyllä esimieheltä ja näin, mutta ei me kauheesti mitään koulutusta tai työkaluja saatu.

H: No, mistä se sitten nousi se yhteistyö? Mistä se osaaminen ja ne välineet, joita teille ei annettu?

V: Kai me sitte ite ruvettiin niinku tekemään ja hakemaan tietoa, yhteisopettajuudesta on kirjoitettu ja jonku verran tutustuttiin niihin, minkälaisia tapoja on ollu toteuttaa. Ja sitte tietysti, mitä on ollu omia kokemuksia sieltä resurssiopettajana, varhaiskasvatuksen puolelta.

(LO 2)

Kaikille yhteisopettajuus ei ole ollut oma valinta, vaan se on velvoitettu työn muoto. Yhteisopettajuus voi saada alkunsa niinkin arkisesta haasteesta kuin tilanpuute. Erään tutkittavan kohdalla opetustilojen yhdistäminen käynnisti yhteisopettajuuden, josta tuli lopulta onnistunutta ja iloa tuottavaa. Velvoite yhteisopettajuuteen tuli hänen kohdallaan kunnalta, joka oli tehnyt päätöksen muuttaa opetusympäristöt suurluokkia suosiviksi avoimiksi oppimisympäristöiksi. Näin opettajat eivät enää voineet valita, millaista yhteistyö

oli, vaan suurluokkatyö muutti opetustapaa yhteistyöhön velvoittavaksi. Seuraavassa esimerkki yhteisopettajuuden velvoitteista:

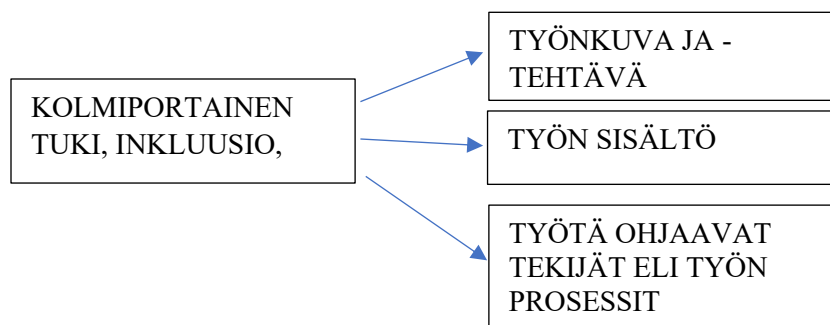
”Me tietenkin parhaamme mukaan riippuen työparista niin yritetään tehdä sitten niiden lasten hyväksi, mutta nyt meillä on esimerkiksi tokaluokkalaisia, millä on tällaiset solut, missä toimitaan, niin yhdessä tokaluokassa on kolme luokkaa laitettu yhteen, niin kuin he on 5-sarjainen niin toisessa solussa on kaksi ryhmää yhdessä. Ne jakaa, kun siellä on täysin sokea lapsi, niin ne jakaa kolmeen sitä tosi usein, koska on pidennetty oppivelvollisuus ja hänellä on oikeus siihen 20 oppilaan ryhmään, niin esimiehethän ei siitä tykkää. Vaikka he suunnittelee kaiken yhdessä, mutta he ei sais jakaa. Heillä pitäis olla, se on hienoo ja siitä tulee purnausta, kun he tekee niin. Mitä minä oon ollu siinä resurssiopettajana seuraamassa, niillä toimii todella hienosti se systeemi ja ne on rauhalliset nyt ne ryhmät, kun siellä tehdään näin. Mutta se ei sitä, mitä halutaan.”

(LO 7)

Kuten aiempi tutkimus on osoittanut, opettajien yhteistyö sujuu myös tutkittavien osalta hyvin. Yhteistyö on muutoksena sekä itse aiheutettu ja toivottu että velvoitettu, ulkoapäin ohjattu. Yhteistyö määräytyy parin tutkittavan osalta yhtenäiskoulun oppimisympäristön perusteella. Myös Tantt (2005) ja Luukkainen (2005b) kirjoittavat oppimisympäristön merkityksestä yhtenäiskoulun toimintakulttuurille. Tutkittavien osalta oppimisympäristön yhtenäisyys koettiin kuitenkin muuna kuin yhtenäisyyttä luovaksi. Tästä lisää luvussa 7.

5.1.8 Oppimisen tuen muutokset

Useat tutkittavat kertoivat oppimisen tuen muuttaneen työtä 2000-luvun aikana paljon. Kolmiportaista tukea koskeva lakimuutos, joka on siis yhteiskunnallinen muutos, on velvoittanut tutkittavat tekemään pedagogisia asiakirjoja ja järjestämään oppimisen tukea yhteistyössä erityisopettajan ja muiden oppilashuollon ammattilaisten kanssa (POL 1998) Tutkittavien työn sisältö ja työnkuva sekä työtä ohjaavat tekijät osana työn prosesseja ovat muuttuneet tämän muutoksen myötä. Tämä voidaan esittää myös kuvan 2 avulla:



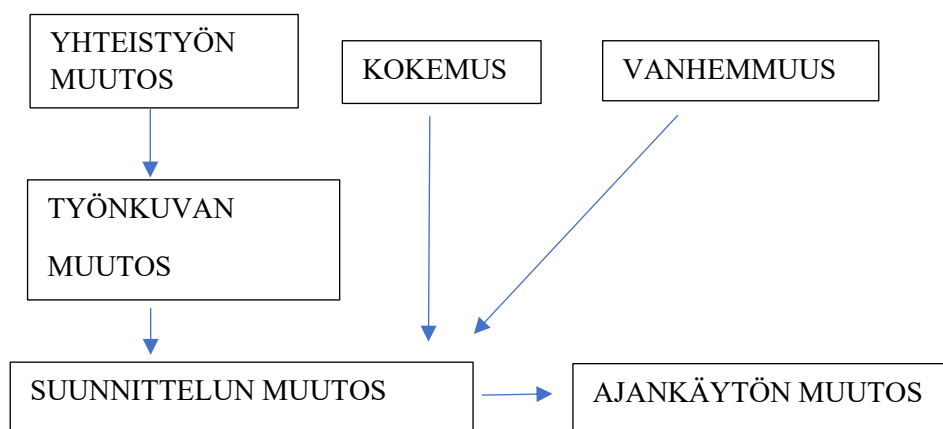
KUVA 2. Oppimisen tuen muutosten yhteys työnkuvaan ja -tehtävään, työn sisältöön ja työn Prosesseihin tutkittavien joukossa.

Perusopetuslain muutos vuonna 2010 muutti tutkittavien työtä pysyvästi. Se on muuttanut työnkuvaa, työn sisältöä ja sitä ohjaavia tekijöitä. Inklusio eli lähikouluperiaate, jota lainsäädännölläkin ohjataan, on toteutunut joissakin kouluissa, joista tutkittavat työskentelevät.

5.1.9 Ajankäyttö

Useat tutkittavat kertoivat ajankäyttönsä muuttuneen työssään. Ajankäytön muutoksista kerrottiin pääsääntöisesti kokijapositiona. Muutoksena se on ollut yksilöllinen muutos. Opettajan työn tutkimuksissa ajankäytöstä kirjoitetaan vähän. Sahlberg (2015) vain toteaa suomalaisopettajien työskentelevän vähemmän kuin muissa maissa. On kuitenkin oletettavaa, että kokemuksen myötä työn toteuttaminen on helpompaa vähemmällä suunnittelumäärällä.

Usein opettajien kertomukset sisältävät mainintoja ajankäytön muuttumisesta nimenomaan suunnitteluun liittyen. Tämä kertoo taas muutosten yhteen kietoutumisesta. Suunnittelun muuttuminen muuttaa opettajan ajankäyttöä. Kun vastavalmistunut opettaja aloittaa työnsä ensimmäisessä työpaikassaan, suunnittelee hän usein pitkiä aikoja ja tarkkaan työtään. Kokemuksen kertyessä suunnittelu muuttuu kokonaisvaltaisemmaksi tai – kuten opettajat kuvasivat – yhteiseksi suunnitteluksi, koska yhteistyö on yleistynyt olennaiseksi osaksi opettajan työtä 2000-luvulla. Yhteistyön muutos on muuttanut tutkittavien työnkuvaa ja siihen sisältyvää suunnittelua, mikä johtaa ajankäytön muutoksiin. Näitä muutoksien yhteyksiä olen kuvannut kuvassa 3.



KUVA 3. Yhteistyön ja kokemuksen muutosten sekä vanhemmuuden yhteys suunnittelun ja ajankäytön muuttumiseen tutkittavien joukossa.

Kuvassa 3 kuvatut tekijät ovat sisällöllisesti eri tasoisia. Suunnittelu on osa työnkuvaa, mutta yhteistyö ja kokemus sekä ajankäyttö ovat kokonaisia muutoskategorioita. Kuvan avulla olen halunnut tarkastella tarkemmin, mikä työnkuvassa on muuttanut ajankäyttöä. Ajankäyttöön liittyen tutkittavat kertoivat, kuinka lisääntynyt työmäärä on lisännyt työhön käytettävää aikaa monen tutkittavan osalta. Kotona tehtävä työ on tutkittavien keskuudessa vähentynyt työvuosien kertyessä. Muutaman tutkittavan tulo vanhemmaksi muutti ajankäyttöä työssä. Tutkittavat priorisoivat perheensä työn edelle, mikä näkyi ajankäytössä. Opettajan työ on muuttunut hektisemmäksi joidenkin tutkittavien kertomuksissa (vrt. Kiviniemi 2000; Länsikallio 2018). Eräs tutkittavista kertoi myös kiireen lisääntyneen ja työpäivän pirstaloituneen.

5.1.10 Oppilaiden muutos

Oppilaiden muutoksesta on muuttanut myös useiden tutkittavien työtä. Muutos on tasoltaan yhteiskunnallinen, sillä tutkittavat kertoivat työpaikan sijainnista riippumatta asiasta samalla tavalla. Oppilaat ovat levottomampia ja tiedostavat oikeutensa paremmin kuin 2000-luvun taitteessa. Auktoriteetin kunnioittaminen on vähentynyt kolmen tutkittavan kertomuksissa. Myös oppilaiden lyhytjännitteisyys on lisääntynyt kolmen tutkittavan työssä. Kokijapositio on ymmärrettävästi tutkittavien asema suhteessa näihin kokemuksiin. Muutama tutkittava näki oppilaiden taitotason heikentyneen sitten 2000-luvun alun.

Kallioniemen ym. (2016) mainitsema monimuotoisuus koulussa ilmenee tutkittavien joukossa enemmän tuen tarpeesta johtuvana kuin eri kulttuurista tulevana oppilaina. Monimuotoiset oppilaat ovat kertomuksissa osa normaalia arkea, vaikka esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaista kertoi työssään vaan neljä tutkittavaa. Heterogeenisyys oppilasryhmissä on lisääntynyt, mistä opettajat kertoivat osana oppilaiden muutosta.

5.1.11 Odotukset opettajan työtä kohtaan

Tutkittavista kymmenen kertoi opettajan työtä kohtaan luotujen odotusten lisääntyneen. Sitä voi siis pitää suurena muutoskategoriana. Odotuksia luovat erityisesti vanhemmat, joista osa kuvataan tutkittavien kertomuksissa kärkkäästi käyttäytyvinä ja palvelua vaativina, mistä kerronkin seuraavassa alaluvussa. Odotuksia luovat omalta osaltaan myös kollegat ja

oppilaat sekä ympäröivä yhteiskunta. Samankaltaisia odotuksia koulun ulkopuolelta olivat havainneet Länsikallio kumppaneineen (2018).

5.1.12 Vanhempien muutos

Esittelen tässä vanhempien muutoksia erillisenä muutoskategoriana, vaikka liitin analyysin loppuosassa vanhempien muutoksen osaksi yhteistyön muutosta. Erillisellä esittelyllä pyrin luomaan opettajan tekemän yhteistyön yhden perspektiivin tarkemmin. Lisäksi tuloksena vanhempien muutos saa näin asemansa tuloksissa. Opettajat tekevät yhteistyötä vanhempien kanssa, mikä tarkoittaa yhteistyön muuttumista jollain tavalla, jos yhteistyön osapuolet muuttuvat. Ainakin vuorovaikutus muuttuu tällöin. Vanhemmat ovat muuttuneet yhdeksän opettajan työssä, kuten taulukosta 2 on nähtävissä. Vanhempien muuttuminen on ilmennyt opettajille vanhempien käyttäytymisen muutoksena. Tutkittavat kertoivat vanhempien muuttuneen vaativammiksi, oikeutensa tiedostaviksi ja vuorovaikutustilanteissa kärkkäiksi, mistä kertoi esimerkiksi luokanopettaja 5 näin:

H: - - Onko vanhemmat muuttunu sun työuran aikana?

V: On, sanotaan että, en mä tiiä, mistä se on tullu, mutta siellä on niitä semmosia vanhempia, jotka, useempi, jotka tavallaan hyökkää, että ne ei välitä ottaa asioista selvää vaan ne tavallaan hyökkää. Esimerkiksi sain sunnuntaina yhdeltä isältä viestin, tämmönen eroperheen isä ja tyttö oli vissiin jotain valittanu, että oli kertonu isälle, isältä tuli viesti, että tyttö kertoo, että hän on melkein joka tunti erityisopettajalla tukiopetuksessa - - minä että ”jaaha, joka tunti tyttö erityisopettajalla, että joka tunti meillä erityisopettaja on, että näinhän se menee, joo, että meillä on kolme tuntia viikossa erityisopetusta ja joo, tyttäresi, joo käy kaikilla niillä tunneilla, että - - meillä on 22 tuntia muuta yhteisessä luokassa - - sitten tuli isältä, että hyvä juttu, jatketaan entiseen tapaan. Ku ensin haukkuu pystyyn, että valikoivaa eristämistä harjotat siellä. - -että piti kyllä. Ihan käsittämätöntä, just että hyökätään tällä tavalla ennen kuin tiedetään, että miten ne oikeesti on ja uskotaan mun mielestä sokeasti sitä lasta. Että kun ite muistaa omalta kouluajalta, että mejän äiti ois ensinnä sanonu, että höpö höpö, että sinne meet vaan, niinku näin, ja kun tietää kun on palaverissa istuttu, niinku hänki ollu paikalla niin tähän mennään, että joka tunnilla. Ei niinku oma järki sano - - et se, että ollaan sitä mieltä, että ei tarvi huomioida muita kuin se oma lapsi että ei mietitä, että koulussa ollaan kuitenkin ryhmänä siellä paikalla, jossa on paljon muita yksilöitä, jotka pitäs huomioida samalla tavalla ja sehän ei onnistu että jokainen on ”minä ite”

H: Oliko se sinun mielestä 2000- luvun alussaki semmosta?

V: Ei mun mielestä ollu vielä, että se on tässä pikkuhiljaa muuttunu. Mun mielestä se on nyt niinku, tavallaan on sellasia vanhempia, jotka ei luota siihen, että me osataan meidän työ. Että kun kaikki on joskus ollu koululaisia, niin ne tietää, mitä koulussa pitää tehdä. Semmosia alkaa olla täällä joukossa. Että se tavallaan, että menenkö minä toimistosihteerille sanomaan, että miten sulla pitää niitä papereita pyöritellä, tai meenkö minä sille kassaneidille sanomaan, että miten pitää kassalla

toimia. En mee. Mutta että opettajalle on vara mennä sanomaan, koska kaikkihan on ollu koulussa ja kaikki tietää, mitä koulussa tapahtuu.

(LO 5)

Opettajan työn tutkimuksessa ei ole erillistä mainintaa vanhempien muuttumisesta. On oletettavaa, että vanhempien muutos on osa yhteiskunnallista, kulttuurista muutosta, johon vaikuttavaat muiden elämäntilanteiden muutokset. Kiviniemi (2000) pohtii kotiolosuhteiden muuttuneen jo 2000-luvulle tultaessa. Epävakaat kotiolot heijastuvat oppilaiden huonovointisuutena opettajan työhön, joten on selvää, että vuorovaikutus epävakaina oloista tulevien lasten vanhempien kanssa ei ole aina mutkatonta.

5.1.13 Kasvatus ja opetus

Opettajan työn vanhat osat, kasvatus ja opetus, ovat enää osa alakoulun opettajan työtä tutkittavien kertomuksissa. Tutkittavien työhön on uppoutunut uusi osa, 'sälä' eli joukko uusia kasvatuksen ja opetuksen ulkopuolisia työtehtäviä (Kiviniemi 2000; Säntti 2008; Atjonen 2011; Syrjäläinen 2004; Syrjäläinen & Värvi 2004). Yhteistyön ja tiimityön lisääntyneen kokoontumisten määrä lisääntyy, työryhmätyötä on enemmän, minkä lisäksi erilaiset ylhäältä päin tulevat tehtävät lisäävät työmäärää eikä perustyöhön eli kasvatukseen ja opetukseen jää enää aikaa kuten 2000-luvun alussa. Jälleen muutos on yhteiskunnallinen ja se on koettu kokijapositiona.

5.2 Opettajien työn muuttuminen 2000-luvulla

Yhteenvetona voin sanoa opettajien työn muuttuneen 2000-luvulla neljällä eri tasolla. Työn muutokset on koettu yksilöllisenä, paikallisena, alueellisena tai yhteiskunnallisena muutoksena. Tutkittavilla oli neljä erilaista positiota eli asemaa kokijana suhteessa työn muutoksiin. Tutkittavat opettajat olivat positioltaan eli asemaltaan joko muutoksen aloittajia eli sen ajajia, muutoksen ensisijaisia kokijoita, sen havainneita tai muutoksesta kuulleita ja sitä kautta siitä kertovia. Opettajat kokevat työnsä muuttuneen eniten yhteiskunnallisesti, koko ammattikuntaa koskevalla tavalla, johon he eivät voi itse vaikuttaa. Opettajien työ on muuttunut varsinkin ylhäältä, valtiojohtoisesti johdettuna, yleisen ajattelun tai kulttuurin muuttamana. Itse aiheuttamat tai aloittamat, havaitut tai kaukaisemmin koetut, kuullut, työn muutoskokemukset ovat harvinaisia tutkittavien joukossa. Opettajan työn tutkittavat ovat kokeneet yleensä kokijan asemassa.

Tutkittavien työssä ovat muuttuneet erityisesti työnkuva, työn prosessit ja ohjaus sekä välineet, yhteistyön määrä ja laatu, oppilaan tuen tarjoaminen ja antaminen, opetus- ja työkuulttuuri, oppilaat ja vanhemmat, kasvatuksen ja opetuksen välinen suhde ja niiden osuus työssä, ajankäyttö sekä odotukset opettajan työtä kohtaan. Työnkuva on laajentunut ja työmäärä lisääntynyt. Työn kontrolli on lisääntynyt monen opettajan työssä, jossa johtaminenkin näyttää muuttuneen jaetummaksi. Esimies on yhä enemmän poissa. Työtä ohjaavat tekijät ovat vaihtuneet opettajan oppaista opetussuunnitelmaan ja omaan asiantuntijuuteen. Suhde opetussuunnitelmaan on tutkittavien keskuudessa kuitenkin kokonaisuudessa ristiriitainen. Työn välineet ovat vaihtuneet teknologian myötä tieto- ja viestintäteknologian välineiksi.

Opettajan työ on yhä enemmän yhteistyötä kollegojen ja vanhempien kanssa. Työstä yhä suurempi määrä on kasvatusta opetuksen jäädessä vähemmälle. Työhön tullut kolmas osa, sällä, vie voimavaroja muuhun kuin perustyöhön, johon tutkittavat kokevat saaneen koulutuksen. Ajankäyttö on muuttunut siten, että aikaa käytetään eri kohteisiin kuin uran alkuaikoina, sillä työtehtävät ohjaavat opettajan tekemään työtä muun muassa tiimeissä ja työryhmissä. Opettajan työtä kohtaan luodaan suurempia odotuksia kuin 2000-luvun alussa. Odotukset tulevat ympäröivästä yhteiskunnasta sekä vanhempien, oppilaiden ja kollegojen suunnalta.

6 OPETTAJIEN ANTAMAT MERKITYKSET TYÖN MUUTOKSILLE

6.1. Opettajien antamista merkityksistä merkityskokonaisuuksiksi

Tässä luvussa esittelen muutosten saamia merkityksiä opettajien kertomuksissa. Muutokset tarkoittivat eri opettajille joskus hyvinkin eri asioita. Siinä missä toiselle opettajalle teknologia on ollut mieleinen ja työtä helpottava välineellinen muutos, saattoi toinen opettaja kertoa sen olleen hänelle todellinen haaste, minkä vuoksi hän karttoi työssään teknologian käyttötilanteita. Näin ollen muutoksen saamat merkitykset ovat eri opettajilla erilaiset. Merkityksissä oli havaittavissa kuitenkin paljon samankaltaisuuksia, mistä pystyin muodostamaan merkityskokonaisuuksia. Kuten Laine (2018) mainitsi, antaa tämä mahdollisuuden tarkastella ilmiötä eri näkökulmista.

Keräsin yksittäisten muutosten saamat merkitykset yhteenvetoon, mikä mahdollisti saman muutoskategorian saamien merkitysten tarkastelun. Näin oli helpompaa havainnoida, millaisia samankaltaisuuksia esimerkiksi ajankäyttö-niminen muutoskategoria oli saanut ja millaisia eroja opettajien antamien merkitysten välillä oli kyseisen muutoskategorian sisällä.

Keräämällä eri muutosten saamat merkitykset yhteen saatoinkin lopulta muodostaa merkityskokonaisuuksia samankaltaisuuksien perusteella. Merkityskokonaisuuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksittäisten muutosten muodostamia ryhmiä, kokonaisuuksia, joita muodostui kaiken kaikkiaan 61. Näistä 61 merkityskokonaisuudesta muodostin viisi suurempaa kokonaisuutta, joita kutsun tässä tutkimuksessa merkitysten pääryhmiksi. Niitä ovat työtä ohjaavat, positiiviset, negatiiviset, neutraalit sekä ristiriitaiset pääryhmät. Positiivisia merkityskokonaisuuksia muodostui 17 ja negatiivisia 32. Ohjaavat, ristiriitaiset sekä neutraalit merkitykset ovat omia pääryhmiään, joissa ei eroteltu merkityskokonaisuuksia. Muodostin pääryhmittäin excel-taulukon, jossa tarkastelin pääryhmän sisältämiä merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuuden lisäksi kirjasin taulukkoon frekvenssin eli merkityksestä kertoneiden tutkittavien ja siten myös merkityskertomusten määrän. Taulukkoon sisällytin myös muutoskategorioiden määrän, joiden saamista merkityksistä merkityskokonaisuus syntyi. Suurimmalla osalla

merkityskokonaisuuksista oli useita muutoskategorioita eli muutosten teemakokonaisuuksia. Jotkut merkityskokonaisuudet sisälsivät vain yhden muutoskategorian, joka erosi toisista siten, ettei niitä näkemykseni mukaan kannattanut yhdistää johonkin toiseen. Taulukoinnilla pyrin luomaan kokonaiskuvaa siitä, mikä merkityskokonaisuus painottuu aineistossa.

Ristiriitaiset merkitykset olivat siis pääryhmä, joka sisälsi sekä positiivisia että negatiivisia arvoja. Työtä ohjaava on erillinen merkityskokonaisuutensa ja pääryhmä, jota tarkastellaan erillään positiivisista, negatiivisista ja ristiriitaisista merkityksistä. Ohjaava merkitys on kiinnostava, oma näkökulmansa työn muutokseen, jossa voi olla monimuotoisia piirteitä ilman positiivisen, negatiivisen tai ristiriitaisen leimaa.

Koska tutkimukseni on laadullinen, määrälliseen tulkintaan ei ole tarvetta. On kuitenkin mielenkiintoista, kuinka montaa tutkittavaa kukin tulos koskee. Esitän tulokset siten, että 1–3 tutkittavan joukon ilmaisen käsitteellä 'harva tutkittavista', ja 4–7:n tutkittavan joukko on ryhmittelyssäni 'muutama'. 'Useat' tutkittavat tarkoittaa 8–13 tutkittavaa. 'Miltei kaikki'-ryhmää vastaa 14–15 tutkittavaa ja 16 tutkittavaa on tietenkin ryhmänä nimeltään 'kaikki'.

6.2 Positiiviset merkityskokonaisuudet

Seuraavasta taulukosta 3 voidaan tarkastella, millaisia positiivisia merkityskokonaisuuksia aineistosta oli löydettävissä. Taulukossa 3 havainnollistan myös muutoskategorioiden määrän, joissa merkityksiä kerrottiin, sekä kyseisistä muutoksista kertoneiden tutkittavien määrän (f). Työtä helpottavat, työn mahdollistavat, omaa hyvinvointia ja työn mielekkyyttä edistävät, työtä monipuolistavat, vahvuuksien käyttöä tukevat ja osaamista lisäävät merkitykset olivat yleisimpiä tutkittavien joukossa. Tutkittavia, jotka kertoivat niistä, oli viisi tai enemmän. Tämä vastaa 30 prosentin osuutta kaikista tutkittavista (N=16), minkä määrittelin tulokseltaan merkittäväksi suhteelliseksi osuudeksi tämän kokoisessa aineistossa. Esittelen positiivisista merkityskokonaisuuksista vain nämä merkittävimmät tulokset.

TAULUKKO 4. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrät positiivisissa merkityskokonaisuuksissa.

MERKITYSKOKONAISUUS	MUUTOSKATEGORIA	f
Positiiviset		
Työtä helpottavat	13	15
Työtä edistävä	2	1
Vahvuuksien käyttöä tukevat	5	8
Työn mahdollistavat	6	11
Sosiaalista hyvinvointia edistävät	3	7
Omien arvojen mukainen	3	3
Omaa hyvinvointia edistävät	6	10
Työn mielekkyyttä edistävät	8	9
Työssä jaksamista edistävät	2	3
Oikeudenmukaisuutta edistävä	3	5
Työtä monipuolistava	7	9
Osaamista lisäävät	7	6
Mahdollisuuksia lisäävät	1	1
Kollegiaalista tukea lisäävät	1	2
Omaa kompetenssia/itsetuntoa/asiantuntij.lis.	1	2
Omaa vapaa-aikaa lisäävät	2	2
Työn jakaminen	1	1

Pyrin muutuskategorioiden määrän tarkastelulla ymmärtämään merkityksen monimuotoisuutta ja löytöjen välisiä suhteita sekä sitä, mihin kiinnittää tuloksissa huomiota. On nähdäkseni eri asia tarkastella vaikkapa merkitystä 'työtä helpottava' tilanteessa, jossa melkein kaikki tutkittavat ovat antaneet kyseisen merkityksen puhuen vain yhdestä muutosteemasta, esimerkiksi resurssien lisääntymisestä, kuin tilanteessa, jossa vain harvat tutkittavat ovat puhuneet työtä helpottavasta useasta muutosteemasta. Mitä useampi muutuskategoria on edustettuna merkityksen yhteydessä, sitä useammassa muutoksessa on koettu työtä helpottavia ominaisuuksia. Mitä vähemmän muutuskategorioita eli teemakokonaisuuksia oli, sitä suppeammasta ilmiöstä on kysymys. Opettajat ovat tuolloin joukolla kertoneet työn helpottaneen tietystä tai harvoissa muutoksissa.

6.2.1 Työtä helpottavat merkitykset

Erityisesti välineet, yhteistyö ja työnkuva olivat muutoskategorioita, joissa opettajat antoivat työtä helpottavia merkityksiä. Välineiden helpottava merkitys liittyy joidenkin työtehtävien nopeutumiseen ja esimerkiksi viestinnän helpottumiseen, kun yhteydenotot voi tehdä muun muassa Wilma-sovelluksella. Jotkut opettajat kokivat helpottumisen oppimateriaalin monipuolistumisen yhteydessä. Opettajan ei tarvitse välttämättä enää luoda kaikkea materiaalia itse, kun sitä on valmiina kustantamojen tai muiden opettajien tekemänä internetissä. Työ on helpottunut havainnollistamisen osalta, koska opettajat voivat etsiä internetistä opetusaiheeseen ja oppimiseen sopivia videoita ja kuvia. Sen sijaan, että opettaja kuljettaa kotiin painavia opettajanoppaita, voi hän käyttää sähköistä oppimateriaalia internetin kautta kotisohvaltaan. Välineiden muutoksen työtä helpottavasta merkityksestä kertoivat useat tutkittavat, josta esimerkkinä seuraava tarina:

”Mä tykkään, että teknologia, että niinku sanoin, tää havainnollistaminen ja materiaalin tekeminen on tänä päivänä niin helppoa, siitä tykkään. Sitten myös siitä, että oppimisympäristöt on laajentunu, että käytetään kirjastoa ja mennään välillä leikkarille tekemään, että sekin on hyvä asia.”

(LO12)

Yhteistyön merkityksestä työtä helpottavana muutoksena kertoivat useat tutkittavat. Yhteistyö on lisääntynyt alakoulun opettajan työssä (ks. luku 5.1.7), mikä on toiminut tulosten mukaan työelämän muutoksessa helpottavana tekijänä. Yhteistyön myötä tutkittavat kertoivat kollegiaalisen tuen tulleen luontevasti tiimityön yhteydessä, ja kun kollegiaalista tukea saa, helpottuu työntekokin. Yhteistyössä helpottavina elementteinä ovat myös haasteiden jakaminen ja yhteinen ongelmanratkaisu. Tiimityöstä resurssiopettajan kanssa kerrottiin eräässä kertomuksessa positiivisesti monessakin merkityksessä. Yksi niistä oli yhteistyön tarjoama helpotus arjen työpaineisiin ja omaan jaksamiseen. Tämä liittyi myös suoraan resurssien muutokseen, koska resurssien paraneminen ilmeni yhteistyön mahdollistumisena ja siten työn helpottumisena. Siitä kerrottiin näin:

V: Kun tuossa vuosi takaperin olin vähän piipussa, niin on puhuttu siitä jaksamisesta ja kun oon ite kokenu sitä, että pitäis pystyä enemmän tekemään ja kokee, että voi ei mä tuun huonosti valmistautuneena tähän meidän suunnitteluun, mutta se on ehkä ollu enemmän omassa päässä, että ei kukaan oo sanonu, että voisit vähän panostaa tähän hommaan ja (nauraa). Niinku enemmän ymmärretty sitä, että kausia on ja siinä se nähään, ett se on ihan hyvä olla se tiimi. Joku jaksaa jos oinen ei. Ja yrittää sitten taas enemmän autella, kun jaksaa paremmin. ---”---

H: Onks jotkut ollu semmosia muutoksia, mitkä sä koet erityisen mielekkäänä?

V. Ehkä varmaan tuo yhteistyö, muutos siihen, että mennään enemmän yhteistoiminnalliseen. Ja sitten tämä osallistamisen ajatus, koskee sekä aikuisia että lapsia, se on semmonen mielekäs muutos.-----”----- Kyllä tämä tiimityöskentely on tuonu tietyll tavall vielä mielekkyyttä lisää siihen, että voi hyödyntää sitä toisen osaamista ja toisen jaksamistaki välillä, jos ite on ettei taho jaksaa niin jos on huono päivä tai ei kestä jotain oppilasta jos ei kerta kaikkiaan toimi niin voi niinkun luovia. Että kyllä esimerkiksi - - (resurssiope) pitää mulla aika paljon äidinkielen tunteja, se on vähän semmonen sovittu homma, että hän vetää tietyn tyyppiset tunnit. Se on ihan hyvä, mä voin keskittyä, joko mä oon tässä, seurailen, auttelen tai mä voin salaa tuolla tehdä jotain mitä mä en kerkeä muuten tehdä--- mutta hän voi myös tällä tavalla olla oikeesti resurssi, että me voidaan jakaa tällä tavalla taakkaa vähän

(LO4)

Muutama tutkittava antoi työtä helpottavan merkityksen työnkuvan muuttumiselle. Työnkuva-muutuskategoria sisälsi työnkuvaan, suunnitteluun ja tiimityöhön liittyviä pienoiskertomuksia. Suunnittelu nähdään tässä tutkimuksessa poikkeuksellisesti osana työnkuvaa eikä työn prosesseja, koska se on niin suuri ja olennainen osa opettajien päivittäistä työtä. Suunnittelu on muuttunut laajasti tarkasteltuna tutkittavien työssä osittain yhteissuunnitteluksi, joka toteutetaan joko tiimissä tai rinnakkaisluokan opettajan kanssa eli vuosiluokkatasoisena yhteistyönä. Yhteistyö on nimenomaan se työnkuvan muutoksen osatekijä eli näin kaksi muutuskategoriaa muodostaa kytköksen toisiinsa ja siten myös työn helpottavan merkityksen osana. Jos yhteistyö ei olisi lisääntynyt ja vahvistunut viimeisen 20 vuoden aikana, on todennäköistä, että työtä helpottavan merkityksen laatu tai sisältö olisi erilainen.

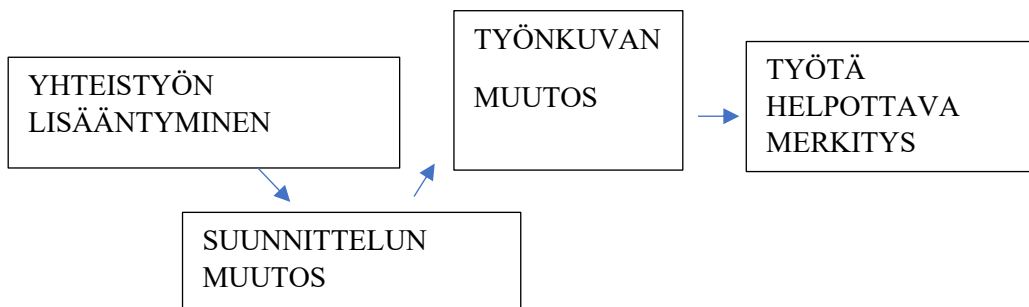
Tutkittavien joukossa olleet kolme erityisopettajaa ovat kaikki kouluttautuneet erityisopettajiksi oltuaan ensin päteviä luokanopettajia. Kaksi heistä toimi pitkän aikaa ensin luokanopettajina, kun taas kolmas suuntasi heti erityistä tukea tarvitsevien opetukseen valmistuttuaan luokanopettajaksi. Yksi erityisopettajista kertoi vaihtaneensa työtehtävän erityisopettajaksi, koska halusi tukea oppilaita yksilöllisemmin. Yhteistyö on uppoutunut myös erityisopettajan työhön alakoulussa. Erityisopettajan työ on aina ollut yhteistyötä perheiden ja luokanopettajan kanssa. 2000-luvulla kaksi tutkittavaa erityisopettajaa on tehnyt yhteisopettajuusmallilla omaa työtään, mikä tarkoittaa tiivistä yhteistyötä luokanopettajan kanssa. Kolmannen erityisopettajan työssä yhteistyö on tiivistynyt tiimityön kautta, sillä hän tekee työtä moniammatillisessa tiimissä. Yhteistyö vanhempiin on myös tiivistynyt. Seuraavassa esimerkissä tutkittava kertoo, kuinka yhteinen suunnittelu helpottaa

hänen työtään, koska tiimin opettajat sopivat yhdessä toiminnan raamit ja toimivat yhteisen kohteen hyväksi:

”Oon mä sitä tapaa muuttanu joo, kaikki nää tämmöset yhteistyömallit ja tavallaan velvotekin siihen, että tehdään tiimityötä, niin onhan se vieny enemmän siihen tämmöseen sosiaalisempaan suunnitteluun ja hyvä niin. Kyllä silloin, kun mä oon alottanu työtä 90-luvun alussa kyllähän se oli pitkälti sitä, että iltapäivisin itekseen mietittiin sitä, että miten sitä tästä eteenpäin ja mitä huomenna tehdään, että se oli hyvin sitä semmosta perinteistä. Mutta nykypäivänä mä myöskin suunnittelen itekseni, mutta hirveen paljon sen lisäksi myöskin tiimin kanssa. Että kyllä mä pidän tärkeänä sen viikottaisen. Kaikkein tärkein semmonen palaverihetki viikossa -- tiimi on semmonen keskeinen, missä lyyään lukkoon sitä, että mitä jatkossa tehdään ja pidetään muutenkin semmonen tilannetsekkaus. Että kyllähän se sillä tavalla se suunnittelu on ihan valtavasti muuttunu. -- tavallaan semmoset -- isommat raamit lyödään yhdessä lukkoon, ja mikä kokonaisuus ikään kuin mulle sitt tuleekaan, niin sitten minä hyvin mielelläni itekseni suunnittelen sen, että mikä se mun juttu on ja mun rooli on, että kyllä mä nään sen tosi tärkeänä.”

(EO3)

Työtä helpottavia muutoksia ovat olleet erityisesti yhteistyö ja työn välineiden muutos. Yhteistyöhön kytkeytyy myös suunnittelun muuttuminen yhteissuunnitteluksi. Tätä ketjureaktion esitän kuvassa 5:



KUVA 4. Työtä helpottavan merkityksen muodostuminen suhteessa yhteistyöhön.

Aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi inklusion toteutuminen oli Sinkon ym. (2020) tutkimuksessa yhteistyöhön nojautuvaa. Yhtenäisen perusopetuksen näkökulmasta yhteistyö on olennainen tekijä myös työn mahdollistavalle merkitykselle, mitä tarkastelen seuraavana.

6.2.2 Työn mahdollistavat merkitykset

Työn mahdollistavan merkityksen saivat muun muassa työn välineiden muutokset muutaman tutkittavan kertomuksissa. Työn mahdollistavuus syntyi opettajien tarinoissa

siitä, että työn tekeminen on mahdollista kehittyneiden välineiden myötä. Teknologian myötä tutkittavilla on mahdollisuus yhteistyöhön vanhempien kanssa matalalla kynnyksellä, ja teknologia mahdollistaa entistä monipuolisemman oppimateriaalin käytön. Työn välineiden, kuten tietokoneiden ja tablettitietokoneiden saaminen kouluihin mahdollisti myös opetussuunnitelman mukaisen teknologiaopetuksen, mikä ei ollut vielä 2010- luvulla kaikkien tutkittavien kohdalla mahdollista.

Mahdollistavan merkityksen saivat myös yhteistyön ja työnkuvan muutokset, joista kertoi muutama tutkittava. Työnkuvan muutos voi mahdollistaa työssä käymisen. Uupunut opettaja haluaa palata työelämään monestakin eri syystä. Hänelle aiempi työnkuva ei välttämättä ole paras mahdollinen kuntoutumisen jatkuessa vielä pitkään. Niinpä työnantajan ja Kuntien Eläkevakuutuksen antaman tuen avulla opettaja voi palata osa-aikaisena työntekijänä töihin ja saada onnistumista jaksamisestaan. Näin myöhempikin työnteko mahdollistuu. Näitä tarinoita kertoneet halusivat pitää osa-aikaisen opettajan työstä 'kynsin ja hampain kiinni'. Työn merkityksen voi tulkita olevan näille kertojille suuri.

Muutamassa kertomuksessa työtä mahdollistava merkityksen annettiin yhteistyön muutoksille, kuten sen vahvistumiselle tai muuttumiselle yhteisopettajuudeksi. Aivan kuten työtä helpottavan merkityksen kohdalla, erityisopettajille yhteistyö vanhempien kanssa oli muodostunut tärkeäksi ja työtä mahdollistavaksi, sillä tuen tarjoaminen oppilaalle mahdollistuu vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön avulla. Tiimissä tehtävällä yhteistyöllä on ollut työtä mahdollistava merkitys varsinkin erityisopettajana toimivalle. Kun työtä tehdään erityisen vaativien oppilaiden kanssa, on tiimistä paljon apua: se mahdollistaa työntekemisen vaaditulla tavalla. Yhteistyöstä tällaisessa tiimissä kerrotaan näin:

”Työnkuvaan vaikuttaa se, että mä en tee sitä työtä yksin vaan mulla on tiimi, jossa on psykiatrinen sairaanhoitaja, koulunkäyntiavustaja ja mä meen joka päivä töihin tuntia aikasemmin. Me käyään läpi, jos on tullu edellisenä päivänä Wilma-viestejä tai jotaki muuta ja ollu joku erikoistilanne ni käyään läpi sitä. Ja sitte mä rakennan sen päivän.---

Mä kokoan niinku palapelin joka päivä.---”--- Sehän on määritelty näin että se opettaja saa sen (rajaamisen kiinnipidolla) tehdä. Käytännössä siinä joskus tilanteita tulee niin yhtäkkiä, että sitä rajaamista täytyy jonku muun alottaa, mutta eilen justiin kirjattiin, että opettaja on se, joka hoitaa sen puheosuuden siinä. Ja kyllä - - no joo sillähän on pakko sitte päästää. Nyt on tuo ykköskutonen, ni kyllähän mä joskus laitan oppilaan ja koulunkäyntiavustajan tai jonku muun tiimiläisen eri tilaan kun minä, mut mun pitää tietää aina missä ne on ja mielellään koko aika mulla korva kuuntelee, että mitä siellä tapahtuu - -” (EO 1)

Yhteistyö ja työvälineiden muutos mahdollistavat työn tekemisen. Yhteiskunnalliset muutokset ovat siis taustalla työn mahdollistumisessa. Erityisopettajilla työnkuvan muutos mahdollisti oppilaiden yksilöllisen tukemisen. Heille yhteistyö on erityisen merkityksellinen.

6.2.3 Työn mielekkyyden merkitys

Työn mielekkyyttä koettiin useiden työn muutosten yhteydessä. Vaikka se merkityksenä annettiin useassa muutoskategoriassa, vain harva tutkittava kertoi jonkin muutoskategorian muutoksen merkinneen hänelle työn mielekkyyden lisääntymistä. Tämän katson olevan siis heikompi tuloksena kuin esimerkiksi työtä helpottavien ja mahdollistavien merkitysten. Työn mielekkyyttä koettiin yhteistyön määrän lisääntyttyä, kasvatuksen ja opetuksen tapojen tai käytänteiden muututtua sekä kokemuksen ja osaamisen kertymisen yhteydessä. Muutokset ovat siis olleet sekä yhteiskunnallisia että yksilöllisiä tasoltaan.

6.2.4 Työtä monipuolistava merkitys

Työtä monipuolistava merkitys annettiin seitsemässä eri muutoskategoriassa. Työtä monipuolisti muutamien tutkittavien työssä tapahtunut välineiden muutos, mikä on tasoltaan yhteiskunnallinen muutos. Tutkittavat kertoivat erityisesti teknologian luomista mahdollisuuksista työssä, mutta myös materiaalien ja oppimisvälineiden kehittyminen monipuolistaa muutamien tutkittavien työtä, mikä ilmenee seuraavassa esimerkissä:

”No, tosi tärkeet, siis oppikirjat, pidän niitä edelleen tärkeinä. et en oo mikään innokas oppikirjattomaan opetukseen lähtijä, ainakaa niinku pelkästään. ---- On valmista hyvää materiaalia, mitä voi hyödyntää. Ja sitten on hyvä lisä nää oppimispelit, mitkä on tullu digimatskujen myötä ja sitten kaikki toiminnallisuus, ettei pelkästään tehä kirjaa. Matematiikassa ja äidinkielessä voi sitten integroida. nytki ollaan kolmosten kanssa menty liikassa sanaluokkia ja –”

(LO 2)

Työtä monipuolistaa siis teknologiset välineet, joiden kohdalla muutokset on koettu kokijapositiona.

6.2.5 Omaa hyvinvointia edistävä merkitys

Useat tutkittavista kokivat omaa hyvinvointia edistäviä työn muutoksia. Työn muutoksista, joissa koettiin oman hyvinvoinnin edistyneen, vain 'työnkuva' oli muutoskategoriana sellainen, joka täytti luomani kriteerin tärkeästä tuloksesta. Muutama tutkittava kertoi työnkuvan muutosten edistäneen omaa hyvinvointia. Kyse on yhteiskunnallisesta muutoksesta, josta kerrottiin kokijapositiona. Työnkuva- muutoskategoriaan kuuluvan suunnittelun muutos on lisännyt tutkittavien hyvinvointia, koska kokemuksen kartuttua oppitunteja ei ole tarvinnut suunnitella niin tarkkaan kuin aikaisemmin. Näin suunnittelusta vapautunut aika on voitu muuttaa suoraan lisääntyneeksi vapaa-ajaksi tai hyödyntää lisääntyneiden, muiden työtehtävien tekemiseen, mikä on vähentänyt painetta käyttää omaa vapaa-aikaa lisääntyneiden työtehtävien hoitamiseen. Tulkitsen vapaa-ajan säästymisen omaa hyvinvointia edistäväksi tilanteeksi.

Seuraavassa aineistoesimerkissä tulee ilmi se, kuinka opettajat ovat alkaneet tehdä työtä enemmän työpaikoilla ja vähentäneet kotona tehtävää työtä. Vapaa-ajan ja työajan erottaminen on edistänyt joidenkin opettajien omaa hyvinvointia. Eräs tutkittava kertoo 'erottavansa kotiminänsä ja työminänsä'. Tällä hän tulkintani mukaan tarkoittaa tahtoaan erottaa nämä kaksi elämän osa-aluetta toisistaan tietoisesti. Tässä tulee esiin hyvin tiedostava toiminta, jonka taustalla ovat tutkittavan kokemukset menetetyistä vapaa-ajasta. Kokemusten ollessa fenomenologisen ajattelun mukaan tietoisia merkityksen antaminen lähtee omista pyrkimyksistä ja uskomuksista paremmasta hyvinvoinnista, tarpeiden tyydyttymisestä vapaa-ajan erottuessa paremmin. (ks. Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Käytännössä vapaa- ja työajan erottaminen tarkoittaa opettajilla suunnittelu- ja arviointityön tekemistä koululla oppituntien jälkeen, mikä ilmenee aineistossa näin:

"---Mulla on aika eri työminä ja kotiminä ja oon yrittäny pitää erillään nää kaks elämää, että ehkä sillai töiden kotiin tuominen jossain vaiheessa rupes lipsumaan niin, että mulla oli pakko kantaa niitä vihkoja ja kokeita tänne kotiin. Siinä se tietysti näky täällä kotona, että mulla on tässä kokeet pöydälle levitettynä ja sitt se keskittyminen, kun lapsetkin oli pieniä, niin eihän se ollu parasta mahdollista. Ja sitt ne paperit meni sekasin ja muuta. Mutta sen nyt sitten tajusin jossain vaiheessa, että yritin tehdä kaikki ne työhommot kouluhommot koulun seinien sisäpuolella, ett sitten kun tuli kotiin, niin sitte yritti olla vaan kotona ja äitinä. Täällä näille kolmelle, mutta aina se ei oo ollu mahdollista."

(LO 1)

Omaa hyvinvointia edistäviä muutoskategorioita löytyi kuusi, mikä oli yllättävää. Tulos kertoo siitä, että muuttuneessa työssä on useita sellaisia komponentteja, jotka edistävät joidenkin opettajien hyvinvointia. Hyvinvointia edistävän merkityksen saattoi havaita tarkastelemalla koko tutkittavan kertomusta, ja suhteuttamalla tiettyä muutosta koko haastattelun sisältöön.

6.2.6 Vahvuuksien käyttämisen merkitys

Useat tutkittavat olivat kokeneet työssään muutoksia, jotka ovat tukeneet omien vahvuuksien käyttämistä työssä. Vaikka viisi eri työelämän muutosteemaa merkitsi tutkittaville mahdollisuutta käyttää vahvuuksiaan työssä, vain harva kertoi näistä teemoista. Vahvuuksia oli voitu käyttää työpaikan vaihduttua, työnkuvan muututtua tiimityöksi sekä välineiden kehityttyä. Työpaikan vaihdos on tutkittavan itsensä ajama muutos eli hän on tuolloin aktiivinen työtilanteensa ratkaisija. Sen sijaan työnkuvan ja välineiden muutokset ovat kokijan positiossa koettuja yhteiskunnallisia muutoksia, joihin tutkittavat eivät ole voineet vaikuttaa. Esimerkiksi mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien käytöstä kertoi tutkittava näin:

V:--oon työskennelly tutor-opettajana 2-vuotta----. Mutta kyllä myös sitten vapaa-ajalla-- mä omaksun niitä helposti. --

H: Aika siistiä. Jos aattelee, että sä oot saanu siihen koulutusta, niin ooksä päässy käyttämään niitä, mitä sä osaat niin siitä omassa työssä? Just näitä tietotekniikan, koodaamisen ja robotiikan taitoja, vai ootko joutunu himmailemaan -

V. No, ainaki vielä viime vuoteen asti, jolloin olin, kun meillä oli ne luokat, niin kyllä pääsin käyttämään. -----”-----

H: Onks joku ollu semmonen, mikä on ollu tosi mielekäs työn muutos?

V: No, digitalisaatio sillai, että se on mun mielestä hyvä renki. Isännäks siitä ei oo, mutta hyvä renki se on.

H: Saaksä tehdä sitä, niinkun haluat vai onko siitä saneltu, miten sitä pitää tehdä`?

V: No tietysti se, että kun ei oo niitä kirjoja niin paljon, niin sittenhän sitä on pakkokin tehdä ja mutta kyllä sitä on vielä suht vapaasti saanu käyttää, koska ite oon niitä semmosia opettajia, jotka käyttää sitä paljon--- Että sitt moon mielelläni tukemassa niitä opettajia, joille se on vaikeeta, ku se on mulle aika helppoa, niin tavallaan sen jakaminen, että mä voi ottaa mielellään tätä digihommaa, tää on mulle ihan todella helppoa.

(LO 7)

Tietokykykapitalismin näkökulmasta olisikin työnantajalle edullista hyödyntää työntekijöiden täysi osaamiskapasiteetti, jotta lisäarvo, joka työntekijän työstä saadaan, olisi mahdollisimman suuri. Vahvuuksien käyttäminen voisi siis parhaimmillaan olla niin

työntekijän kuin työnantajankin etu, sillä vahvuuksien käyttäminen saa ihmisen viihtymään työssään.

6.2.7 Ammatillista kasvua ja osaamista lisäävä merkitys

Ammatillista kasvua ja osaamista lisäävän merkityksen antoi muutama tutkittava, mutta kertomukset hajautuivat seuraavissa muutoskategorioissa: työpaikka, resurssit, yhteistyö, välineet, oppimisen tuki, työn prosessit sekä kasvatus ja opetus. Kokonaisuuden kannalta tämä oli siten merkitykseltään pieni tulos, sillä kuhunkin muutoskategoriaan liittyviä kertomuksia oli vain korkeintaan kahdelta tutkittavalta. Yksittäisen opettajan kannalta merkitys voi kuitenkin olla määrää tärkeämpi. Opettajan osaamisen kertyessä lisääntyy myös rohkeus ja halu käyttää osaamistaan vaativissakin tilanteissa. Työpaikan vaihdos on edistänyt erityisopettajien ammatillista kasvua ja osaamista. Ammatillinen kehittymistä koettiin muun muassa työn muututtua yhteisopettajaksi tai yhä teknologisempien välineiden käyttämisen yhteydessä. Työkokemuksen kerryttyä opettaja saa lisää rohkeutta kohdata vanhempia, minkä tulkitseen osaamisen kertymiseksi ja ammatilliseksi kasvuksi. Se ilmeni aineistossa näin:

”Mä melkein ajattelen, että musta mun oma rohkeus kohdata vanhempia, se on kasvanu tosi paljon nyt niinku kokemuksen kautta ja sellanen halukkuus olla koteihin yhteydessä niin se on muuttunu hirveen paljon. Ehkä se ois pitäny tapahtua, ehkä siihen ois pitäny satsata ihan alkuvuosina jo aikasemmin, niin ois ehkä välttytykin joiltakin haasteilta niin ne ois nostettu jo aiemmin esille. Mutta ehkä vanhemmat pelotti mua silloin alkuun aika paljon enemmän, että sen takia ne sitten vaan yritti kuitata jonkun vaan jollakin hyvin hyvin lyhytsanasella viestillä.”
(LO 6)

Tutkittaville ammatillinen kehittyminen on tärkeää, ja monet ovat kouluttautuneetkin omaehtoisesti, jotta voisivat vastata työelämän tarpeisiin (ks. Atjonen 2011). Työn muutokset olivat tasoltaan yhteiskunnallisia tämän merkityksen osalta, ja kokemuksista kerrottiin kokijapositiona.

6.2.8 Oikeudenmukaisuutta edistävä merkitys

Työn prosessien, oppimisen tuen ja resurssien muututtua muutama tutkittava antoi muutoksille oikeudenmukaisuutta edistävän merkityksen. Oikeudenmukaisuutta lisäsi parissa kertomuksessa työn kontrollin lisääminen. Kyseiset tutkittavat pitävät tarpeellisena kontrolloida sitä, miten opettajat tekevät työtään. Heidän kokemuksensa kollegoista, joiden

tavat tehdä työtä eivät täytä annettuja ohjeita, aiheuttavat huolta oppilaiden tasa-arvoisesta opetuksesta sekä työn hoitamisesta oikein. Muissa tutkittavien kertomuksissa oikeudenmukaisuuden edistämisestä kerrottiin nimenomaan lapsen näkökulmasta, ei niinkään työntekijän oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Opettaja kokee resurssien lisäävän oikeudenmukaisuutta, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi:

H: Miten resurssit on muuttunu sun uran aikana?

V: Sillon kun menin - - - aan, niin silloin huomas kyllä, että resurssit lisäänty tosi paljon. - - en tiedä miten siellä tulevana vuonna menee, mutta siellä on panostettu perusopetukseen. Meillä on ollu tosiaan tuntikehystä, jakotunteja, laaja-alanen erityisopettaja tosi hyvin saatavilla, on tukea saatavilla aika paljonkin. Kun sitten taas - - n isossa koulussa, - - -lla ei ollu sillä tavalla esimerkiksi tuen tarvitsijat eivät saaneet sitä tarvitsemaansa tukea niin tehokkaasti, kuin mitä tuommosessa pienemmässä paikassa saa.

H: Mites avustajien määrä näissä kouluissa?

V. No, se toimii eli meillä on vielä paljon avustajia toistaiseksi. Ja oppilaat saa avustajan tukea aika hyvin, eli paljon enemmän kuin esimerkiksi kun vertaan siihen - - n isoon kouluun.

H: eli kyse on oikeastaan kunnasta, kuntarajasta, että se menee siinä.

V: Kyllä. Ja kyllä mä oikeastaan nään sen vähän silleenkin, että onhan se arvovalintakysymys. Että tuolla nykysessä työpaikassa siellä on ihan kaupungin tasolla kerrottu siitä, että me panostamme nyt perusopetukseen ja se näkyy tässä ja tässä kohassa.

---Että tuolla työpaikassa hyvin tarkkaan mietitään nää tuen tarvitsijat. (LO 10)

Edellisessä esimerkissä on havaittavissa, miten työnantajan ja siten myös kunnan resurssien allokointi vaikuttaa työn oikeudenmukaisuuden toteutumiseen. Jos työnantajan prioriteetteihin kuuluu perusopetuksen rahoitus, antaa se opettajille mahdollisuuden tehdä työtään siten, kun kolmiportaisen tuen lakimuutos edellytti vuodesta 2011 lähtien ja kuten hän lasten hyvinvoinnista huolissaan olevana kokee, että lapsia tulisi tukea. Oikeudenmukaisuutta edistävä merkitys koettiin kokijapositiona, ja muutokset olivat tasoltaan yhteiskunnallisia tai paikallisia, kuten resurssien tai työn prosessien muutos.

6.2.9 Sosiaalista hyvinvointia edistävä merkitys

Yhteistyön, työn prosessien ja työnkuvan muutokset ovat olleet muutamalle tutkittavalle sosiaalista hyvinvointia edistäviä. Merkitys annettiin varsinkin yhteistyön muutoksille. Sosiaalinen hyvinvointi on parantunut kollegiaalisen tuen vahvistumisen myötä. Muutuskategorioiden kertomuksia oli kuitenkin vain muutamia kategorioita kohden. Sosiaalinen hyvinvointi edisti myös siitä kertoneiden tutkittavien henkilökohtaista

hyvinvointia. He kaipasivat työhönsä yhteisöllisyyttä, ja kertoivat kollegiaalisen tuen auttavan työssä. Jotkut kuvasivat kollegojen antamaa tukea jopa ainoaksi saamakseen tueksi, kuten seuraavassa aineistonäytteessä:

H: Sitten on aikamoinen ero - - - Millanen merkitys sillä kolleg.tuella on ollu siihen opettajuuteen?

V: Merkitystä ei korvaa kyllä mikään (LO12)

Yhteistyö on luonut yhteistä hyvinvointia työpaikoilla. Yhteistyö mahdollistaa varautumisen haastaviin työtilanteisiin. Eräs tutkittava kertoi oppilaiden kasvattamisen onnistuvan hänen kokemuksensa mukaan paremmin, kun oppilaita pidetään yhteisinä eikä vain omina. Tälle merkityskokonaisuudelle kokijapositio on tyypillinen muutospositio. Yhteistyön ollessa kulttuurinen, laaja muutos on tämän merkityskokonaisuuden muutostaso yhteiskunnallinen.

6.3 Negatiiviset merkityskokonaisuudet

Negatiivisia merkityksiä työn muutoksissa annettiin 32 merkityskategoriassa, kuten taulukosta 4 voidaan nähdä. Näistä 12:ssa tutkittavien kertomusten määrä oli viisi tai enemmän. Keskityn näihin kahteentoista merkityskategoriaan tekemissäni tulkinnoissa.

Miltei kaikki opettajat antoivat työn vaativuutta lisäävän, työtä haittaavan ja työtä vaikeuttavan merkityksen työn muutoksille. Työn muutokset koettiin myös työmäärää lisäävänä. Nämä ovat merkittävimmät negatiiviset merkitykset aineisossa, koska niistä kertoi niin moni tutkittava. Taulukossa 5 on nähtävissä negatiivisten merkityskokonaisuuksien sisältämien kertomusten (f) sekä kyseistä merkitystä sisältävien muutoskategorioiden määrä.

TAULUKKO 5. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrät negatiivisissa merkityskokonaisuuksissa.

Negatiiviset	MUUTOSKATEGORIA	f
Työtä vaikeuttavat	14	14
Työmäärää lisäävät	10	14
Työn vaativuutta lisäävät	16	15
Paineita luovat	7	7
Kuormitusta lisäävät	13	9
Omaa vapaa-aikaa vähentävät	4	4
Omaa hyvinvointia heikentävät	15	13
Sosiaalista hyvinvointia vähentävät	7	5
Omien arvojen vastaiset	8	6
Työn mielekkyyttä vähentävät	5	4
Työssä jaksamista vähentävät	5	6
Luottamussuhdetta heikentävät	4	6
Ansioita vähentävät	4	3
Oikeudenmukaisuutta vähentävät	1	2
Joustavuutta vaativat	1	1
Osaamista vaativat	5	8
Oman kompetenssin/itsetunnon heikkeneminen	2	4
Ulkopuolisuuden tunne	1	1
Odotuksia lisäävät	3	4
Huolta aiheuttavat	3	3
Vastuunottoa vaativa	3	3
Tulevaisuuden pelkoa aiheuttava	2	1
Työkykyä heikentävä	2	2
Resursseja vähentävä	1	1
Ilman tukea jääminen	4	3
Hyvinvoinnin jääminen kolleg.tuen varaan	1	1
Yhteistyötä vaikeuttava	1	1
Ennakointia vaikeuttava	1	1
Kiirettä aiheuttava	1	1
Työtä raamittava	2	2
Työn liiallinen raamittuminen/rajoittuminen	1	1
Omaa vapaa-aikaa vähentävät	4	4
Työn olemusta, sisältöä muuttava	2	3

Seuraavissa alaluvuissa esittelen edellä mainitut, merkittävimmitsemani negatiiviset merkityskokonaisuudet.

6.3.1. Työn vaativuutta lisäävä merkitys

Miltei kaikki tutkittavat kertoivat työn muuttuneen vaativammaksi 16 eri muutoskategorianssa. Työn vaativuutta on lisännyt erityisesti oppilaiden muutos (Persson & Stavreski 2004), oppimisen tuen muutokset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset, työnkuvaan liittyvät ja työprosessien muutokset sekä opettajan työtä kohtaan luotujen odotusten muuttuminen (Länsikallio ym. 2018). Useat tutkittavat kertoivat oppilaiden muuttuneen 20 vuoden aikana. Oppilaiden luonnehdittiin muuttuneen levottomammiksi, enemmän oikeuksistaan tietoisiksi tai kielenkäytöltään raisummiksi, mistä Kiviniemi (2000) kirjoitti jo 2000-luvulle tultaessa. Tutkittavat kertoivat myös oppilasryhmien muuttumisesta heterogeenisemmiksi, mikä ymmärrettävästi lisää työn vaativuutta. Tässä merkityksessä oppilasryhmien muutoksesta kertoi kuitenkin vain harva tutkittava.

Oppilaiden muutos on tarkoittanut oppilaiden tasoerojen kasvua erään opettajan tarinassa. Muutama tutkittava kertoi vanhempien muuttuneen, mikä heijastuu tutkittavien kertomusten mukaan myös oppilaisiin. Vanhemmat ovat muuttuneet käytöksessään, mikä puhututti muutamaa opettajaa. Opettajat kertovat tarinoita ja tuottavat merkityksiä todellisuudesta sen perusteella, millaisia kokemuksia heillä on vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Laine 2018; Lehtonen 1996, 16). Tulkitsin vanhempien negatiivisen käytöksen lisänneen tutkittavien työn vaativuutta, koska opettajat joutuvat selviytymään ja ratkaisemaan vaativia vuorovaikutustilanteita, eikä tätä voida pitää arkisena työtehtävänä, johon on tullut jo rutiinia. Tätä puoltaa myös seuraava esimerkki aineistosta:

”--sanotaan että, en mä tiiä, mistä se on tullu, mutta siellä on niitä semmosia vanhempia, jotka, useempi, jotka tavallaan hyökkää, että ne ei välitä ottaa asioista selvää vaan ne tavallaan hyökkää. -- Ihan käsittämätöntä, just että hyökätään tällä tavalla ennen kuin tiedetään, että miten ne oikeesti on ja uskotaan mun mielestä sokeasti sitä lasta. ---Ja kun tietää, kun on palavereissa istuttu, niinku hänki ollu paikalla niin tähän mennään, että joka tunnilla. Ei niinku oma järki sano -- ett se, että ollaan sitä mieltä, että ei tarvi huomioida muita kuin se oma lapsi että ei mietitä, että koulussa ollaan kuitenkin ryhmänä siellä paikalla jossa on paljon muita yksilöitä, jotka pitäs huomioida samalla tavalla ja sehän ei onnistu että jokainen on ”minä ite”

(LO 5)

Työnkuvan muuttumiselle annettiin työn vaativuutta lisäävä merkitys useissa kertomuksissa. Työnkuva on laajentunut, ja tästä kertovat tutkittavat tuskailivat esimerkiksi sitä, miksi luokanopettajan tehtäviin kuuluu kaikkea sitä, mitä muut henkilökuntaan kuuluvat eivät näe omaan työnkuvaan kuuluvaksi. Tästä kerrottiin näin:

H: Onko sinun työnkuvassa tapahtunu joku muutos, onko siihen tullu jotain lisää tai onko siitä lähteny jotain pois?

V: No, ei siitä ainakaan oo mitään lähteny. Niinku tuntuu, että se vaan laajenee ja laajenee. Terveystenhoitajalle ei kuulu ku terveydenhoito, niin minun täytyy se sairas lapsi hoitaa siellä, vaikka terveydenhoitaja ois paikalla. Kuraattorille ei kuulu tietyt asiat, psykologille ei kuulu ku tietyt asiat. Erityisopettajaki voi melkein sanoa, että hänelle kuuluu tietyt asiat. Talonmiehelle ei kuulu kuulu ku tietyt asiat, siivoojalle tietyt asiat. Opettajalle kuuluu kaikki. kaikki muuttuu rajat, semmonen ala välillä on. Välillä tulee semmonen olo, että kaikki muut voi rajata sitä omaa työtä, mutta opettaja ei. Niin. Se on se. Kaikki kuuluu opettajalle ne jotka ei kuulu jolleki muulle. (LO 5)

Kertomuksissa viitattiin myös opettajan ammatin muuttumisesta palveluammattiksi, minkä voi tulkita heidän kertomansa mukaan työn vaativuutta lisäävänä. Työ on muuttunut erään tutkittavan kohdalla selviytymiseksi ja kaaoksen hallinnaksi. Hänen työnsä on muuttunut suurluokkatyöskentelyksi, jossa työnantaja on valinnut oppimisympäristön, työn välineet sekä kollegat, joiden kanssa tiimissä työtä tehdään. Koulutyö muistuttaa tämän tutkittavan työssä kaaosta, jossa hän pyrkii tekemään parhaansa vaativassa tilanteessa. Uupumisen jo pari kertaa kokeneena hän sanoo työn olevan selviämistä, mikä kertoo siitä, että työ on hänelle liian vaativaa. Tämä ilmenee näin:

V: Nyt meillä on 4- tai 5-sarjanen koulu eskarista ysiin, hirvee määrä henkilökuntaa, josta ei kaikista nimiäkään tiiä. Ja sitte tämä yhteisopettajuus, meillä on tämmöset suuryhmät, niin tota, se on semmosta kaaoksenhallintaa.

H: Mitä se tarkoittaa sulle, kun sinä teet sitä työtä?

V: No, sitä että se on selviämistä. Että me yritetään auttaa niitä lapsia selviämään tämmösestä muutoksesta, mikä meille on pakotettu. ” (LO 7)

Opettajan työtä kohtaan on ymmärrettävästi muodostunut odotuksia, koska ammatti on yhteiskunnassa niin keskeinen, mikä ilmenee Länsikallion ja kumppaneiden (2018) tekstissä. Odotukset opettajan työtä kohtaan ovat lisääntyneet muutamien tutkittavien työssä, ja tulkitsin niiden lisänneen työn vaativuutta. Työn prosesseihin kuuluvan johtajuuden muutokset ovat lisänneet muutamien tutkittavien työn vaativuutta. Rehtorin tukea tarvitaan opettajan työssä esimerkiksi vanhempien vaatiessa mahdottomuuksia. Aina tukea ei saa esimieheltä. Työn vaativuus lisääntyi eräällä tutkittavalla, kun hän koki rehtorin miellyttävän mielummin vanhempia kuin pitävän alaistensa puolia.

Johtajuus ei ole ollut tutkittavien työssä aina selviö. Johtajuus ei ole aina selvillä alaisille, kun johtajuus on nykyään organisaatioissa jaettua. Jaetun johtajuuden malli on kääntynyt haitalliseksi tältä osin, koska kahden johtajan välinen työnjako ei ole selvillä ja opettaja on joutunut epäselvässä tilanteessa ratkaisemaan itse ongelmia. Opettajat saattavat joutua tilanteeseen, jossa hänen pitää toimia parhaaksi katsomallaan tavalla. Jaettu johtajuus koettiin myös vastuukysymysten kannalta negatiiviseksi. Kun kukaan ei loppujen lopuksi kannu vastuuta, lisääntyy työn vaativuus. Työn vaativuutta lisäsivät myös työn prosesseihin ja ohjaukseen kuuluvat muutosten samanaikaisuus, autonomian vähentyminen ja opetussuunnitelmauudistus. Kuitenkin vain harvat tutkittavat kertoivat edellä mainituista muutoksista työn vaativuuden näkökulmasta. Johtajuuden osalta muutostaso on vaativuutta luovana paikallinen, vaikka taustalla vaikuttavat ilmiöt ovatkin johtajuudessa usein yhteiskunnallisia. Kertomukset kerrottiin kokijapositiona.

Työn vaativuutta lisänneitä muutoksia ovat oppimisen tuessa ja opetus- ja työkuulttuurissa tapahtuneet muutokset, jotka ovat tasoltaan yhteiskunnallisia. Niistä kerrottiin kokijapositiona. Siinä missä kulttuurinen muutos tarkoittaa esimerkiksi yksilöllisyyden korostamista, inklusiota, oppimisympäristöjen avaamista ja laajentamista, ovat ne toiminnan tasolla tarkoittaneet kolmiportaisen tuen järjestämistä ja erityisen tuen pienryhmien purkamisia. Suomessa 2011 voimaantullut kolmiportaisen tuen järjestämistä koskeva lakimuutos muutti luokanopettajien työtä, kun heidän vastuulleen tuli tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Tuen järjestäminen vaati erityisesti kirjaamis- ja palaverityötä paljon enemmän kuin aikaisemmin. Oppimisen tuen prosessin vastuu siirtyi siis luokanopettajille, kun se aikaisemmin oli ollut enemmän erityisopettajan vastuulla. Kolmiportaisesta tuesta tuli muutamalle tutkittavalle vaativuutta lisäävä muutos, kun tietokoneella tehtävässä kirjaamisessa oli epäselvyyttä. Kirjaaminen oli työtehtävänä haastava, minkä lisäksi työmäärä lisääntyi kirjaamisen lisääntyttyä. Salmisen (2012) mainitsema rationalisoinnin lisääminen koulumaailmassa näkyy tässä kirjaamisen, byrokratian lisääntymisenä.

Muutuskategoriassa 'oppimisen tuki' kerrottiin myös vaativuuden lisääntymisestä inklusio- ajattelun tultua kouluihin vallitsevaksi ajattelutavaksi. Inklusio voi lisätä työn vaativuutta, kun erityistä tukea tarvitsevat oppilaat integroituvat perusopetusryhmiin ja heidän opettajansa tulisi huomioida heidän tarpeensa aivan kuten heitä on aiemmin

pienemmässä ryhmässäkin huomioitu. Inklusiosta kerrottiin vain harvoissa kertomuksissa, mutta erityis- tai pienryhmien purkamisesta opettajilla oli enemmän kokemuksia. Seuraavassa aineistonäytteessä tulee ilmi, miten työn vaativuus voi lisääntyä inklusion myötä, kun opettaja kokee ettei 'hänellä ei ole riittävästi pelinappuloita' eli voimavaroja voidakseen huomioida suuren ryhmän kaikki tuen tarvitsijat:

”Yksilöllistämistä tarvitaan ihan hirveen paljon enemmän sillä lasten tarpeet on niin moninaiset sekä käyttämisen että oppimisen haasteiden suhteen, ett sellasta harkintaa niin kun että millä eri tavoin tätä ja millä tasolla voidaan tätä samaa asiaa toteuttaa kaikissa oppiaineissa ja kaikissa tilanteissa ja mitä kaikkia huomioitavia asioita tässä on, niin se on kasvanut tosi tosi paljon. Ja ehkä nyt niinkun inklusioajatuksen kautta erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen isossa perusopetuksen ryhmässä niin jotenkin se on tullut osaksi arkea, mutta siihen taitojen kehittyminen ja kehittäminen tässä niin koko ajan töitä tehden niin se on tosi tosi iso haaste ja kuormittava haaste. Se jotenkin niitä pelinappuloita ja niitä taitoja tuntuu ettei oo riittävästi.”

(LO 6)

Sirkon ym. (2020) tutkimuksessa inklusio toteutui parhaiten kokoaikaisen yhteisopettajuuden kautta. Tutkittavat kertoivat tässä tutkimuksessa inklusiosta työn muuttajana kuitenkin hyvin negatiiviseen sävyyn. Tulosten mukaan inklusio ei siis näiden tutkittavien joukossa tarjoa positiivisia merkityksiä, vaan lisää pikemminkin työn vaativuutta. Työn vaativuus oli peräisin yhteiskunnallisista muutoksista, jotka koettiin kokijapositiona. Työn vaativuus oli myös tutkittavien joukossa yleinen merkitys, joka annettiin hyvin monen muutoksen yhteydessä.

6.3.2. Työtä vaikeuttava merkitys

Miltei kaikki tutkittavat kertoivat työtä vaikeuttavista merkityksistä. Merkityksestä kerrottiin 14:ssä eri muutoskategoriassa, mikä tarkoittaa, että hyvin moni muutos vaikeutti työn tekemistä. Työn vaativuutta oli koettu varsinkin työn prosessien ja resurssien muututtua. Näistä muutoksista kertoi puolet tutkittavista työtä vaikeuttavassa merkityksessä.

Työtä vaikeuttavat ja työn vaativuutta lisäävät merkityskokonaisuudet ovat sisällöltään lähellä toisiaan, ja niinpä molemmissa kokonaisuuksissa esiintyy samoja muutoskategorioita, joista kertoivat samat opettajat. Luokittelin nämä merkitykset erilleen, sillä vaativuus ja työtä vaikeuttava ei ole sama asia, ja halusin tarkastella, onko työn muutoksissa samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia näiden merkitysten suhteen. Työtä

vaikkeuttavista merkityksistä kerrottiin varsinkin kahdessa muutoskategoriassa, kun taas työn vaativuutta lisäävä merkitys annettiin kuudessa muutoskategoriassa viiden tai useamman tutkittavan kertomuksissa. Molempia merkityksiä annettiin työn prosessien ja ohjauksen muutoksien yhteydessä. Molemmista kertoivat miltei kaikki tutkittavat. Tarkempi tarkastelu siis kannatti.

Työn vaikeutumisen kertomuksissa työn prosesseihin kuuluvan johtajuuden muutokset ovat merkinneet työn vaikeutumista. Johtajuuden epäselvyys, esimiehen läsnäolon vähentyminen, puolueellisuus ja huono henkilöstöjohtaminen ovat tekijöitä, jotka johtamisessa ovat aiheuttaneet työnteon vaikeutumista. Joskus työtä voivat vaikeuttaa kovin ulkopuoliselta vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi eri toimialueeseen kuuluvien henkilöiden, tietohallinnon työntekijöiden päätökset vaikeuttavat arkista opetustyötä.

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksessa tärkeäksi muodostunut oppimateriaali ei ollutkaan käytössä puoleen vuoteen tietohallinnon päätettyä muuttaa opetuskoneiden kirjautumisprosessia. Opettaja joutui etsimään vastaavia opetuskeinoja, joista heikosti motivoituvat oppilaat innostuisivat samassa määrin kuin puuttuvista digimateriaaleista. Kyseinen tutkittava muisteli muutenkin haasteellisen arjen vaikeuksia seuraavasti:

”--meillä tässä kunnassa on sanottu, että koneille kirjaudutaan, kaikille luodaan 365- tunnuksia. Kaikki on muutettu sen alle. -- se on tuonut meille uusia ongelmia. Sanomapro: ssa ei olekaan kaikki toiminut näillä tunnuksilla --Mutta kyllä se on meidän käytännön työtä vaikeuttanut paljon.—”-- Nehän on luotu tuolta tietohallinto viraston puolelta. --”— (Bingel oli) hyvä oppimisympäristö verkko ympäristössä kertaamiseen ja harjoitteluun. Kunta teki sopimuksen, että Bingeliin pääsee vain näillä 365- tunnuksilla. Mulla oli pakko ottaa (se) mun oppilaille, semmoisille, jotka ei osaa lukea eikä kirjoittaa. -- Siitä on tullut jollakin tavalla semmonen määrittelevä juttu. Meillä esimerkiksi pitäis oppilailla kirjautua näillä tunnuksilla mun tietokoneelle. Se on vaikeuttanut tänä syksynä, kun ne ei saanut niitä systeemiä toimimaan. Sinne ei päässyt puoleen vuoteen, kun ei saatu toimimaan näitä 365-tunnuksia. ---sen määrittelee tuolta (ne) tietohallinto- virastolta, ja ne ei uskonut, ne ei tiedostanut näitä ongelmia, kun ne ei tuntenut sitä Bingel- maailmaa. Tai sitä kuinka tärkeää se meille oli. ”

(EO 1)

Opetussuunnitelma, joka on opettajan työtä ohjaava määräys, on osoittautunutkin parille tutkittavalle pikemminkin työtä vaikeuttavaksi muutokseksi. Opetussuunnitelmaa luonnehdittiin liian väljäksi ja arjesta irrallaan olevaksi asiakirjaksi, mistä myös Salminen ja

Annevirta (2014) kirjoittivat. Kun opetussuunnitelman sisältö on väljä, ei tutkittava ole saanut siitä oman työnsä raameja, ohjenuoraa. Opetussuunnitelman käyttökelpoisuus arjen työhön on tutkittavien opettajien kertomusten mukaan tärkeää, ja kun työntekijä ei löydä välineitä arjen opetus- ja kasvatustyöhön, hän pettyy ja jää tilanteessa ilman opetussuunnitelmalta odotettua tukea.

Työn prosesseihin lukeutuvan autonomian muutos ja usean muutoksen yhdenaikaisuus (Salminen 2012) ovat merkinneet tutkittaville työn tekemisen vaikeutumista. Opettajan työtä ovat alkaneet arvioida muun muassa vanhemmat. Mielipiteet ilmaistaan opettajalle avoimesti esimerkiksi sähköisen reissuvihkon, Wilman, kautta. Se on työn välineenä tehnyt vaatimusten ja mielipiteiden esittämisestä kasvottomampaa ja samalla helpompaa, mikä on merkinnyt tutkittavalle työn vaikeutumista. Eräs tutkittava kertoi, miten hän on yrittänyt palvella oppilaita ja heidän vanhempiaan esimerkiksi läksyjen merkitsemisessä monella tavalla, mutta siitä huolimatta mikään ei ole tuntunut riittävän. Työ vaikeutuu, kun opettaja alkaa jännittää vanhempien yhteydenottoja ja vaatimuksia palvelusta. Vaikka työssä kokisi tehneensä jo enemmän kuin tarpeeksi, voi opettajasta tuntua, että häneltä vaaditaan varmasti vielä enemmän. Työn arvioinnin lisääntyminen ja odotusten lisääntyminen ovat siis toisiinsa kietoutuvia muutoksia. Länsikallion ym. (2018) tutkimustulosten mukaan opettajat kokevat työhön kohdistettujen odotusten vuoksi työn vaikeutumista. Työn arvioinnin merkityksestä työtä vaikeuttava tekijänä tutkittava kertoo näin:

”Et ei sillon kotoa puututtu oikeestaan juuri mihinkään toimintaan, tai että se olisi ollut jotenki häiritsevää. Niinku ny musta on lisääntyny se, että opettajan työtä arvioidaan kyllä sieltä kotoa aika hanakasti. Ja viestiä tulee, jos jotakin on ja. Nyhän tuo on tuo Wilmahan on tuonu sen, että ku tuntuu, että mikään ei riitä tässä palvelun tarjoamisessa, että jos läksyt sanotaan koulussa oppilaille suullisesti, sitt ne on vielä hyvällä säkällä siellä jossai magneettitaululla sivut ja kirjan kannen kuvat laitettuna, ja sitt non vielä Wilmassa merkittynä, niin silti tulee vielä joskus sitä, että kun ei oo ilmoitettu selvästi, että mitä on ollu läksynä. Ja sitä selittämistä justiin. Että ku justiin ei enää enempää voi - niistä läksyistä tiedottaa. Ja sitt vaikka jos on ite ollu pois, eikä oo sinne Wilmaan päässy niitä merkitteen, niin tota sitt sieltä kodilta hyvin usein tulee, että et voi antaa merkintää siitä, että koska ei ollu Wilmassa sitä tai että ope oli laittanu vahingossa väärän sivun-”

(LO 1)

Resurssien vähentyminen vaikeuttaa ymmärrettävästi työn tekemistä. Puolet tutkittavista kertoi resurssien vähentyneen opettajan työssä, mitä pidän merkittävänä tuloksena. Opettajien järjestäessä oppilaiden oppimisen tukea resurssien väheneminen vaikeuttaa tuen järjestämistä ja siten oppilaiden oppimista. Tämä voi kuormittaa opettajia, koska tuen

järjestäminen ja oppilaan oppiminen on heidän vastuullaan. Muutamat tutkittavista kertoivat juuri näiden resurssien puutteesta. Opettajan työssä resurssipula on ilmennyt myös oppimateriaalien puutteena tai esimerkiksi kirjojen huonokuntoisuutena. Tämä resurssipula tutkittavien kokemuksissa johtuneen julkisen sektorin tehostamistoimenpiteistä, joista kerroin luvussa 3.

Erään tutkittavan kertomuksessa nämä aiheet yhdistyivät. Hän joutui tekemään oppilaiden kannalta vääriä päätöksiä, sillä hänellä ei ollut mahdollisuutta valita oikeita materiaaleja, jotka olisivat tukeneet oppilaan oppimista. Kun oppilaat eivät opi niillä materiaaleilla, joihin on varaa, tai he eivät pysty käyttämään niitä tarkoituksenmukaisesti, vaikeutuu myös opettajan työ. Kun oppimateriaali ei täytä tehtäväänsä, joutuu opettaja lähestymään asiaa vielä eri näkökulmasta tai eri materiaalilla. Kyseinen tutkittava kertoo resurssien vähenemisen merkityksestä seuraavalla tavalla:

”--mun mielestä se on tullu ilmi siinä, että se on tullu erityisopetusresursseina sitä kautta, ettei pystytä vastaamaan kaikkiin ongelmiin ja erityisyyteen ja semmoseen tukemiseen. Sitt se on tullu materiaaleissa, esimerkiksi mä kerron esimerkin viime vuodesta, että mun piti kuudennelle luokalle tilata kirjoja, niin mä en saanu kuin matikan kirjat ja äidinkielen työkirjoja me ei saatu ollenkaan eli mä en tilannu ku matikan kirjat. Ne oli ainoot mitkä tilattiin. Mä jouduin ottamaan näitä sähköisiä oppimateriaaleja. Esimerkiksi reaaliaineisiin piti ottaa siksi sähköisiä materiaaleja, ne oli halvempia ja ne on hankalampia, ne ei palvele erityisoppilaita ja niin edelleen eli ihan säästösyistä. Kyllä se resurssi näkyy ihan siinä materiaalin niinkun siinä laadussa tai siinä. Sä joudut tekemään sellasia ratkasuja vasten sun sitä, miten sä haluaisit asioita tehdä. Tai mitä sä tiedät ammattilaisena, että on parempi. Sä joudut ratkasemaan sen rahan takia väärin. Itteäs vastaan.”

(LO 11)

Työtä vaikeuttivat siis alueelliset ja yhteiskunnalliset muutokset. Niistä kerrottiin kokijapositionista. Työtä vaikeuttavia muutoksia oli paljon eli niitä esiintyi monessa eri muutoskategoriassa.

6.3.3. Työmäärää lisäävä merkitys

Useat tutkittavat kertoivat työmäärää lisäävästä merkityksestä, ja se annettiin useimmiten työnkuvan muutosten yhteydessä. Tulosta tukevat useat aiemmat tutkimustulokset (muun muassa Kiviniemi 2000; Säntti 2008; Atjonen 2011; Syrjäläinen 2004; Syrjäläinen & Värri 2004, Länsikallio ym. 2018; Persson & Stavreski). Opettajan työn muututtua tiimityöksi ja

suunnittelun muututtua osittain yhteissuunnitteluksi on tutkittavien työmäärä lisääntynyt. Myös oppimisen tuen muutokset ovat merkinneet lisääntyntä työmäärää usean luokanopettajan työssä. Kun oppilaat ovat muuttuneet vielä tuen tarpeeltaan yhä enemmän tukea tarvitseviksi ja ryhmät heterogeenisimmiksi, vaikeutuu opettajan työ. Osa koulusihteerin kirjaamiseen liittyvien työtehtävien siirryttyä opetushenkilöstön tehtäväksi ovat tutkittavien työmäärät joidenkin osalta lisääntyneet. Ylipäättään byrokratian työtä lisäävästä merkityksestä kerrottiin pariin otteeseen. Myös opettajan työn muuttuminen palveluksi voi tulosten mukaan merkitä lisätyötä.

Työmäärän lisääntymisestä kerrottiin kokijapositionista, ja työn muutokset, jotka työmäärää lisäsivät, olivat useimmiten yhteiskunnallisia. Työnkuvan muutoksen yhteys työmäärän lisääntymiseen liittyy Sántin (2008) mainitsema toisen ammattilaisen työn 'valuminen' opettajan työhön. Pari tutkittavaa nimittäin kertoi työmääränsä lisääntymisen yhteydessä juuri erityisopettajalta siirtyneistä töistä. Lisätyötä on tuottanut koulusihteerin byrokraattiseen työhön liittyneiden tehtävien siirtyminen opettajien hoidettaviksi.

6.3.4. Omaa hyvinvointia heikentävä merkitys

Omaa hyvinvointia heikentävistä muutoksista mikään muutoskategoria ei ollut niin tuloksiltaan merkittävä, että siitä olisi kertonut vähintään viisi tutkittavaa. Omaa hyvinvointia heikentävistä muutoksista kerrottiin kuitenkin useassa kertomuksessa ja 15 eri muutoskategorianssa. Esimerkkinä omaa hyvinvointia heikentävästä muutoksesta toimivat ajankäyttö-kategorian tauoton työ ja työn hektisyys. Erityisopettajien työ näyttää aineistossa tauottomalta. Eräs erityisopettajista piti tauottomuutta vaarallisena ilmiönä. Erityisopettajan työ muodostuu tauottomaksi, kun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvassa työtä tehdään aina silloin, kun tuettava oppilas on oppitunnilla. Luokkien aikataulut voivat suuressa koulussa olla sellaiset, että kun toisen luokan oppitunti loppuu, on erityisopettajan mentävä jo toisen luokan oppitunnille, jolloin erityisopettajalla ei ole taukoa oppituntien välissä. Työn hektisyydestä kertoi myös pari luokanopettajaa. Kun arki muodostuu hektiseksi eikä sitten muutu juurikaan rytmiltään, tulee työstä omaa hyvinvointia heikentävää, mistä tutkittava kertoi seuraavalla tavalla:

”--niin mun ammatti on muuttunu, että mä oon hyvä että oikeesti, hyvä että oikeesti ehdin käydä vessassa. Että se ei ole vitsi siis, koska tuota tauot on mun työpaikalla tosi kiireiset, kun on ne pitkät välkät ja on valvonnat ja meitä on -me ollaan velvotettuja valvontoihin. En mä nää mun työkavereita kaikkia koko

viikkona niitten välkkien takia-- tai rehtori tykittää kaikki vapaa-ajat jotain, kun meillä on pieni opettajan huone, kun meillä on ahtaat tilat, se tykittää jotain juttua koko ajan siihen, niin ei me ehitä keskustella toistemme kotiasioista tai ei me ehitä keskustella mistään asioista.” (LO 11)

Edellä olevasta aineistonäytteestä ilmenee opettajan työ tauottomuus. Molemmissa, niin WC-käynneissä kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on kyse henkilön tarpeista. Taukojen täytyessä työtehtävistä jää tauko olemattomaksi ja työstä tulee omaa hyvinvointia heikentävää. Merkityksestä kerrottiin kokijapositiona, ja omaa hyvinvointia heikensivät yhteiskunnalliset muutokset.

6.3.5. Kuormitusta lisäävä merkitys

Vaikka useat tutkittavat kertoivat työn muutoksista kuormitusta lisäävinä, annettiin merkitys vain harvoin kussakin muutoskategoriassa. Kertomukset siis hajautuivat 13 eri muutoskategoriaan. Kuormitusta lisäsivät opettajan työtä kohtaan luotujen odotusten lisääntyminen sekä oppilaiden muuttuminen levottomammiksi ja oikeutensa tiedostavammiksi. Kuormituksen koettiin lisääntyneen myös joidenkin vanhempien käyttäytymisen muuttuttua negatiiviseen suuntaan, mikä ilmaistiin näin:

”--ehkä somen ja what’s up helpon kirjottelun myötä, mitä on vanhemmilla ryhmiä, siellä helpommin ryöppyä, vaikka tämmönen negatiivinen ajatus, mikä on koulusta. Niin on ollu meidänkin koulussa semmosia tapahtumia, että sitte ne muutama aktiivinen huoltaja lähtee sitä ryöpyttään kaikille huoltajille vailla mitään toleranssia. Ennen oli vain se sähköposti, millä oltiin yhteydessä opettajaan ja sitte tuli Wilma, ja tavallaan se oli ennen sen opettajan ja huoltajan välillä. Nyt siihen on otettu mukaan heti koko kunta ja lähetään riepottelemaan sitä varsinkin sosiaalisessa mediassa. Kirjotellaan Facebookiin ja otetaan kuvakaappauksia Wilma-viesteistä ja, ett joku esto on poistunu vanhemmiltaki välillä. Ei kaikilta. Se on aika pelottavaa. Että aina tosi tarkkaan miettii vaativissa tilanteissa, ett kuitenkin vaikka jos on hankala tilanne, se pitää soittaa esimerkiksi ett lapsi on vaikka lyönyt toista lasta ja tietää, ett tämän lapsen vanhemmat suhtautuu asiaan kriittisin äänen painoin. Toisaalta siitä pitää jäädä dokumentti ja siitä pitää kirjata. Toisaalta on helpompi soittaa vaikeista asioista, ett tavallaan joutuu miettimään. Ei voi miettiä kaikissa tilanteissa sitä, mikä asiassa ois kätevinä vaan miten oma oikeusturva ja tämmönen, ett miten tää asia ois järkevin hoitaa hankalan perheen kanssa. Että soittamalla ensin, mutta mihin mä tän kirjaan. Jos tulee seurauksia, mitä mä sitten teen.” (LO 7)

Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ilmenevät edellisessä kertomuksessa vanhempien toimintamalleissa. Sosiaalisessa mediassa tavallinen kärkeä kirjoittelu voi toistua viestinnässä opettajan kanssa, mikä aiheuttaa kuormitusta opettajalle, joka joutuu

pohtimaan omaa tulevaa toimintatapaa huonosti käyttäytyvän vanhemman kanssa. Opettajan tehtävä on ottaa puheeksi oppilaiden oppimiseen ja kasvuun liittyvä huoli, mikä ei tehtävänä ole helppo edellisen aineistoesimerkin perusteella. Opettajat joutuvat miettimään omaa oikeusturvaansa siltä varalta, että vanhemmat tekevät opettajasta valituksen tai lähtevät 'riepottelemaan' opettajan toimintaa sosiaalisessa mediassa tai toimivat muuten haasteellisesti kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kuormituksen lisääntyminen tulee nähdäkseni myös pelon ja jännityksen kokemuksesta, joten affektien osuus työssä on tärkeässä roolissa (ks. Mannevuola 2015). Kertomuksissa kuormituksen lisääntymisestä on havaittavissa tutkittavien vahva kokijaposition.

6.3.6. Osaamista vaativa merkitys

Puolet tutkittavista antoi osaamista vaativan merkityksen viidessä muutoskategoriassa. Työssä on siis vain harvoja muutoksia, jotka ovat vaatineet parempaa osaamista. Kertomukset hajautuvat vielä useaan muutoskategoriaan, joten tuloksena ne eivät ole merkittäviä. Tutkimustulosteni mukaan tutkittavat antoivat osaamista vaativan merkityksen lähinnä välineiden teknologistumiselle. Myös Kaarakaisen & Kaarakaisen (2018) tutkimuksessa opettajat tarvitsivat lisäkoulutusta teknologiaan liittyen. Eräs tutkittava taas antoi työn kontrollin lisääntymiselle sekä opetussuunnitelmaudistukselle osaamista vaativan merkityksen. Osaamista vaativista muutoksista kerrottiin kokijapositionista. Muutokset olivat yhteiskunnallisia.

6.3.7. Paineita luova merkitys

Muutama tutkittava kertoi työn muutoksen luoneen paineita työn tekemiselle. Paineita luovaksi koettiin seitsemän eri muutoskategorian muutokset, mutta kuhunkin muutosteemaan liittyviä kertomuksia oli vähän. Paineita luovat opettajan työtä kohtaan luotujen odotusten lisääntyminen. Länsikallion ym. (2018) tutkimuksessa opettajat kuormittuivat ristiriitaisista odotuksista.

6.3.8. Luottamussuhdetta vähentävä ja työssä jaksamista vähentävä merkitys

Luottamussuhdetta vähentäviä ja työssä jaksamista vähentäviä merkityksiä annettiin vähemmän suhteessa aiemmin esitettyihin merkityskokonaisuuksiin. Muutama tutkittava

kertoi luottavansa työnantajaansa vähemmän sen jälkeen, kun työnantajan toimintatapa on muuttunut epätoivottavalla tavalla. Työnantajan vuorovaikutus alaiensa kanssa on vähentänyt luottamusta työnantajaan, kun opettajia ei ole kuultu heille tärkeässä asiassa. Työolot muuttuminen suurluokkatyöskentelyksi voi uuvuttaa opettajan vakavasti, kuten eräälle opettajalle tapahtui. Tilanne ei parane, kun työnantajalla on aivan erilainen kuva tavasta tehdä inkluusio- periaatteella työtä suurluokkamallilla kuin kentällä työskentelevällä opettajalla. Seuraavassa pätkä tästä kertomuksesta:

”V: Ja oikeestaan mä en edes tiedä, miksi tätä kaikkea tehdään ja meillä ei oikein sallita kritisointia. Että siltä jos ei sovi tähän palapeliin, mikä on annettu, niin sitten voi etsiä vapaasti toisen työnantajan palveluksesta itselleen sopivan pelin.

H: Onko tämä tuotu esille ihan rohkeasti?

V: On.

H: Jos ei passaa, niin voi lähteä

V: On. ----”----

H. Millanen tämä vuoropuhelu on johdon ja näiden työntekijöiden välillä niinku sanotaan sen jälkeen, kun tää oppimisympäristö muuttu? Minkälaista se on se puhe tavallaan siitä muutoksesta tai minkälaista nykyään se työnteko on ?

V: No, enemmän omalle tiimijohtajalle siitä voi sanoa. Tiimijohtaja voi viedä sitä sitten johtoryhmään. Ei meillä näe johtajia niin hirveesti. Meillä on niin paljon alaisia, että ei siinä arjessa oo kauheesti tilaa sille, eikä välttämättä uskalla sanoa, että monella meidän luokanopettajalla esimerkiksi jotka ei oo kaksoiskelpoisia, joka on meidän koulussa semmonen autuaaksitekevä voima ja ymmärrän yhtenäiskoulussa senkin tarpeen. Mutta moni, minä mukaan lukien, ei kuuna päivänä ei sais enää virkaa meidän koulusta. --”---

V: Enemmän johto sanoo, mutta se on myös koko kunnan linjaus, että kun tätä koulua suunniteltiin ja tiettiin, että tulee avoimet oppimisympäristöt tai muuntuvat oppimisympäristöt. Meitähän on syytetty siitä, että me käytetään tiloja väärin, koska tällä hetkellä meillä on luokilla semmoset omat, tavallaan tilat siellä verhoilla eristetyt tilat, niin meille on sanottu, että ei tätä näin pitäny käyttää. Meidän pitäis koko ajan sen solun sisällä vaihtaa paikkoja, mikä on millonkin tarkoituksenmukainen tila. Mutta siinä kohtaa opettajat on todennu, että se on aivan liian sekavaa. Mutta sen takia me ei saada niitä toimimaan, koska me ei käytetä niitä tiloja oikein. ---”--- Nyt se on menny byrokraattisemmaksi koulun kasvun myötä, että on sivistysjohdon omat linjaukset, sitte on rehtoreitten näkemykset, ett sitte on johtoryhmä, he valmistelevat asiat meille ja me sitten vaan kuunnellaan niinkun vaatimuslistaa, mitä meidän täytyy tehdä. Ja työpareja ei saa päättää, saa toki toivoa, mutta ei saa päättää. Että monia sitten vaan heitellään sinne tänne, ei henkilökemioista sitte, se on tultava toimeen kaikkien kanssa, niinku hyvässä työyhteisössä tietenkin. Mutta tottakai jos henkilöt saa ite vaikuttaa siihen työpariin, niin näkemykset voi olla lähempänä joittenkin kanssa, joidenkin kanssa kauempana, itse kullakin.—”---

Mä ymmärrän sen, että vanhemmille vaikka ei lähetä suoltamaan tätä huolta. Me pietään sillä lailla lojaliteetti työnantajaa kohtaan, mutta jos koulun sisällä ei saa puhua. Tuntuu, että meidän ammattilaisuudella ei ole enää painoarvoa. Että sillä

meidän ammattitaidolla ei ole enää mitään merkitystä. Juhlapuheissa sitte sanotaan, kuinka superammattilaisia me ollaan.” (LO 7)

Luottamuspula on laajempaa kuin yhden opettajan kokemus äskeisenä esimerkkinä käyttämässäni kertomuksessa. 'Pelkästään' luokanopettajan kelpoiset opettajat ovat kokeneet, ettei heitä tulisi enää valitsemaan nykyiseen työhönsä nykyisin johtajien toimesta, jos kyseiset opettajat hakisivat työtä. Asiasta kertonut opettaja on kokenut olevansa työntekijänä eriarvoinen kuin kaksoiskelpoiset opettajat, joita ainoastaan palkataan enää organisaatioon. Kertojan merkitys luottamuksen menetyksestä syntyi, kun hän havainnoi työpaikalleen palkattavien henkilöiden iäkä ja kelpoisuuksia ja vertasi niitä omaansa sekä kaltaisiinsa luokanopettajiin. Merkitystä muodosti myös ympärillä käyty keskustelu aiheesta. Toiset saman kelpoisuuden omaavat antoivat omalta osaltaan tarinoissaan tämän luottamukseen liittyvän merkityksen kertojalle (Laine 2018; Lehtonen 1996, 16-18; Patton 2002, 104). Työntekijöiden moittiminen tilojen väärinkäytöstä sekä heidän huomiotta jättäminen tilanteessa, jossa he ovat kertoneet työoloistaan, vähentävät opettajien luottamusta esimiehiin ja työnantajaan. Usein luottamuksen vähenemine on yhteydessä vuorovaikutuksen haasteisiin.

Muutama tutkittava kertoi myös työssä jaksamista vähentävistä merkityksistä. Jaksamista vähensivät tutkittavien työssä työn haasteiden, työnantajaorganisaation, vanhempien, johtamisen ja autonomian muutos. Myös työmäärän lisääntyminen vähensi työssä jaksamista erään tutkittavan työssä. Suurin osa työssä jaksamista vähentävistä merkityksistä annettiin yhteiskunnallisten muutosten yhteydessä, mutta joukossa on myös muutamia paikallisia muutoksia. Merkitykset annettiin kokijapositiona käsin. Luottamusta vähentävä merkitys syntyy paikallisen johtamisen ja työnantajaorganisaation muutoksista, jonka kertojat ovat kokeneet kokijapositiona.

6.3.9. Omien arvojen vastainen ja sosiaalista hyvinvointia vähentävä merkitys

Omien arvojen vastaisen merkityksen antoi muutama tutkittava kahdeksassa eri muutoskategoriassa. Tässäkin merkityskategoriassa kertomukset hajautuivat eri muutoskategorioihin, joten ne ovat tuloksena vähemmän tärkeitä. Omien arvojen vastaisen merkityksen antaneet tutkittavat ovat joutuneet toimimaan omien arvojen vastaisesti opetus- ja työkuulttuurin muututtua ja yhteiskunnallisten, alaa koskevien muutosten yhteydessä tai

kun resurssien väheneminen on aiheuttanut ristiriitaisuutta työn ja arvojen välille. Kun opettaja kokee ammatti-identiteettinsä loukatuksi esimiehensä toiminnan seurauksena, on työ muuttunut johtajuuden osalta omia arvojen vastaiseksi. Merkitys avautuu seuraavassa esimerkissä:

”Sitt mä muistan aivan, se oli mun ratkasupäivä. Mä päätin, että nyt tää loppuu. -
-Se oli silloin, kun me aloitettiin koulu ja meillä oli iso vanhempainkokous, tapaaminen, ja kaikki vanhemmat tuli sinne. Sitte esiteltiin opettajat ja sitt mejän opettajat esiteltiin tiimin edustajana, että ei niin että - - - - - (nimi) 1A:n opettaja, vaan - - - - - (nimi), arviointitiimin jäsen. Mä olin silloin arviointitiimissä. Ja mä olin siitä niin vihanen, koska mä ajattelin, että tää on niin väärin, koska mä oon ensisijaisesti sen luokan opettaja ja mä kuulun arviointitiimiin. Niin se meni niin väärin päin, mikä mun mielestä se kerto sen rehtorin ymmärtämättömyydestä, että mikä on tää meidän, mikä on se meidän perustyö eli hän halus tämmösiä tää edellä, tiimit edellä. En mä tiedä, oliko se niin iso asia muille, mutta itselle se oli tosi iso asia. Oon ensiksi sen luokan opettaja ja sitten muut asia tulee perästä.” (LO 8)

Sosiaalista hyvinvointia ovat vähentäneet muutaman tutkittavan tarinoissa seitsemän eri muutoskategorian sisältämät muutokset. Koska kertomukset hajautuivat jälleen usealle muutoskategorialle, ei tulos ole merkittävä. Sosiaalista hyvinvointia vähentäviä merkityksiä annettiin organisaatiomuutosten yhteydessä tai kun työn olemus muuttui suorittamiseksi. Yhteinen, vuorovaikutukseen perustuva hyvinvointi kärsi myös osaamisvaatimusten muututtua, kollegiaalisen tuen vähennyttyä, työn muututtua hektisemmäksi sekä työyhteisön jaksamisen vähennyttyä. Seuraavassa aineistonäytteessä ilmenee, kuinka paikallinen työkuultuurin muutos järkytti tutkittavaa, kun hänen työpaikallaan alettiin arvostaa enemmän niitä opettajia, joilla oli kaivattua teknologista osaamista. Hänen positionsa on kaukaisin, sillä hän on kuullut sellaisista opettajista, jotka eivät käytä teknologiaa. Toisaalta hän kertoo havaitsijan positiosta, kuinka hänen työyhteisönsä kulttuuri on muuttunut sellaiseksi, että iäkkäiden vuorovaikutusosaamista ei enää arvosteta, koska he eivät käytä teknologiaa nuorten tavoin tai kuten odotetaan. Esimerkkinä seuraava kertomus sopii sekä omien arvojen vastaiseen että sosiaalista hyvinvointia vähentävään merkitykseen:

”Sitten on vielä tuosta tekniikasta vielä. Sitt se oli vielä hirveen hienoo. Ja sitten jos niitä ei käyttäny- on vieläkin paljon minunki ikäisiä ihmisiä, jotka ei käytä. Kun olen kuullu, niiltä, joilla on kollegoina semmosia. Se semmonen inhimillinen vuorovaikutus siinä ryhmässä ja opettajan läsnäolo ja yksilöllinen huomioiminen, niin sieltä se saa kyytiä, sille osotetaan ovea, kun sitä tekniikkaa niin paljon ihaillaan.” (EO 2)

Jos työyhteisössä osaa opettajista arvostetaan enemmän kuin toisia, vähentää se tulkintani mukaan sosiaalista hyvinvointia, yhteisöllisyyttä. Osaamisvaatimukset ilmenivät siis edellä olevassa esimerkissä kulttuurin välityksellä. Opettaja tunsi työpaikkansa kulttuurin, ja se määritteli hänen havaittujen roolinsa tässä kokemuksessa. Toisaalta hän tuntee iäkkäiden opettajien yleisen kulttuurin, millaista on olla kokenut ja asiantuntija työssään. Kaksoispositio antaa nähdäkseni hänelle taitoa ymmärtää työelämän ilmiöitä ehkä laajemmin kuin tavallisesti.

6.4 Ristiriitaiset merkityskokonaisuudet

Työn muutokselle annettu merkitys on ristiriitainen, jos se on saanut tutkittavan kertomuksessa sekä työn kannalta positiivisen että negatiivisen merkityksen. Työn muutokselle saatettiin antaa samalla myös neutraali merkitys. Ristiriitaisia merkityksiä annettiin vähemmän kuin positiivisia tai negatiivisia merkityksiä. Niitä kuitenkin oli havaittavissa siinä määrin, että minun oli tarkasteltava niitä lähemmin, jotta voisin tulkita niiden sisältöä ja ristiriitaisuuksien merkitystä tutkimustuloksiin.

Ristiriitaisia merkityksiä annettiin kahdeksassa eri merkityskokonaisuudessa. Ristiriitaisten merkityskokonaisuuksien nimet, frekvenssit ja muutoskategorioiden määrät ovat nähtävissä taulukossa 6. On merkille pantavaa, että vuorovaikutuksen ympärille muodostui kaksi ristiriitaista merkityskokonaisuutta, aivan kuten yhteistyöhönkin liittyen. Ne ovat siis muita merkittävämpiä löytöjä eli tuloksia. Vuorovaikutuksen muutoksille annettiin harvemmin ristiriitainen merkitys kuin yhteistyön muutoksille, joista kertoi usea tutkittava. Muut ristiriitaiset merkityskokonaisuudet olivat kertomusten määriltään ja sisällöltään vähemmän merkityksellisiä ja kokonaisuuden kannalta ristiriidaltaan vähäisempiä, joten jätin ne tulosesittelyn ulkopuolelle. Muutokset, jotka olivat ristiriitaisen merkityksen antamisen taustalla, olivat samoja useassa merkityskokonaisuuksissa. Esimerkiksi työnkuva, johtajuus, yhteistyö ja oppimisen tuki olivat muutoksia, joista tutkittavilla oli yhtäaikaaisesti niin positiivista kuin negatiivista kerrottavaa ja niille annettiin useita eri merkityksiä.

Jos puolestaan tarkastellaan kaikkia ristiriitaisesti kerrottuja kertomuksia, oli niitä miltei kaikilla informanteilla 15 eri muutoskategoriasa. Toisin sanoen miltei kaikki tutkittavat

puhuivat jostakin työn muutoksesta ristiriitaisesti eli niin, että muutos oli merkinnyt sekä positiivisia että negatiivisia asioita. Miten merkityskokonaisuudesta tuli sitten ristiriitainen? Otan esimerkiksi yhden tulkinnan. Eräs erityisopettaja kertoi työnkuvan muutoksen merkinneen hänelle vuorovaikutuksen lisääntymistä, kun hän vaihtoi työtä luokanopettajasta erityisopettajaksi. Saman merkityksen antoi kasvatuksen ja opetuksen muutokselle yksi luokanopettajista, jolle muutos oli enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Koska molemmat tutkittavat antoivat saman merkityksen, mutta sen sisällä tutkittavien kokemukset ovat sekä positiivisia, negatiivisia että neutraaleja, nimeän vuorovaikutuksen lisääntymisen ristiriitaiseksi merkityskokonaisuudeksi. Vuorovaikutusta vaativan merkityksen antoi yksi tutkittava työn resurssien muutoksista. Muodostin tästä merkityskokonaisuuden, koska kyseinen tutkittava kertoi -vaikkakin ainoana- asiasta ristiriitaisesti, eikä tätä merkitystä ollut järkevää yhdistää mihinkään muuhun merkityskokonaisuuteen.

Työpaikka, kulttuuri ja yhteiskunnalliset muutokset, työnkuva ja yhteistyö, oppimisen tuki, viestintä ja työn prosessit olivat muutoksia, joille useat tutkittavat antoivat yhteistyötä lisäävän merkityksen. Tämä tarkoittaa, että yli puolella tutkittavista mainitut työn muutokset olivat lisänneet yhteistyötä. Yhteistyötä ovat lisänneet useimmiten työnkuvaan liittyvät muutokset, kuten tiimityö tulo osaksi työtä ja suunnittelun muutos osittain yhteiseksi. Suurin osa tämän merkityskokonaisuuden kertomuksista sisälsi positiivisia merkityksiä, mutta yhteistyölle muutoksena annettiin sekä negatiivisia, positiivisia että neutraaleja merkityksiä, jolloin kokonaisuudessaan on kyse ristiriitaisesta merkityskokonaisuudesta.

TAULUKKO 6. Muutuskategorioiden ja tutkittavien kertomusten määrä ristiriitaisissa merkityskokonaisuuksissa.

Ristiriitaiset (otoksen)	MUUTOSKATEGORIA	f
Vuorovaikutusta lisäävät	2	2
Vuorovaikutusta vaativat	1	1
Yhteistyötä vaativat	6	6
Yhteistyötä lisäävät	8	11
Työn sisältöä muuttavat	2	2
Työn rajaamista vaativat	1	1
Priorisointia vaativat	2	2
Uran vaihdoksen aiheuttavat	1	1
Ristiriitaiset (yksilön)	15	14

Yhteistyötä vaativan merkityksen antoi muutama tutkittava oppimisen tuki-, yhteistyö-, työnkuva-, työn haasteet-, työnantajaorganisaation muutokset- sekä muutos oppilaiskategoriasa. Näissä kaikissa kuudessa muutoskategoriasa kertomuksia oli vähän. Yhteistyötä ovat vaatineet työnkuvassa tapahtuneet muutokset, suunnittelun muutokset sekä suurluokka- ja tiimityö.

Ristiriitaisuus merkityksissä on siis monisyinen ilmiö. Ristiriitaisuus syntyy toisaalta kaikkien tutkittavien yhteisten merkitysten muodostamana kokonaisuutena, kuten kerroin tämän alaluvun alussa. Tästä syystä ristiriitaisten merkityskokonaisuudet ovat vähän erilaisia kuin positiiviset ja negatiiviset merkityskokonaisuudet. Kun taas tarkastellaan, mihin kaikkiin muutoksiin ristiriitaisuutta liittyi tutkittavien kertomuksissa, selvisi että melkein kaikki tutkittavat antoivat ristiriitaisen merkityksen 15 eri muutoskategoriasa kuten seuraavasta taulukosta 7 voi havaita:

TAULUKKO 7. Ristiriitaisen merkityksen saaneet muutoskategoriat ja niiden frekvenssit.

Ristiriitaisen merkityksen saaneet muutoskategoriat	f
työpaikka	1
työn haasteet	1
työnantajaorganisaation muutokset	1
ajankäyttö	2
työnkuva	4
kulttuuri/yhteiskunnalliset muutokset	4
välineet	12
oppimisen tuki	2
resurssit	1
oppilaiden muutos	5
yhteistyö	4
viestintä	1
työn prosessit	9
odotukset	1
sisäiset mahdollistajat	1

Ristiriitaiseksi voidaan tulkita välineiden teknologisoituminen, joka on merkinnyt usealle tutkittavalle niin positiivisia kuin negatiivisiakin asioita. Toisaalta teknologia on helpottanut ja nopeuttanut työtä sekä mahdollistanut yhteistyön tekemistä. Toisaalta se on taas muuttanut joidenkin työtä rajattomaksi, kun työ on upottautunut vapaa-ajalle älypuhelinsovellusten myötä. Useat tutkittavat kertoivat työn prosessien ristiriitaisesta merkityksestä työlle.

Muutama tutkittava on puolestaan kokenut johtajuuden sekä positiivisesti että negatiivisesti. Jaettu johtajuus on otettu ilolla vastaan, koska se on tehnyt johtajuuskulttuurista avoimempaa ja osallistuminen koulun johtamiseen on mahdollistunut. Toisaalta johtajuuden muutos jaetumpaan malliin ei riitä, jos johtajuus muuten ei toimi. Tämä ilmeni seuraavalla tavalla:

”Mun ensimmäinen johtaja oli - - - ssa semmonen arvostettu poliitikko, mies, joka otti mut töihin, kun mä menin ovesta sisään, katto mut päästä varpaisiin ja sano, että ’hyvä, hyvä’. Sinä taidat pelata lentopalloa. Kyllä pelaan’ ja se oli siinä se rekry. Semmonen muutos on tapahtunu, että hänelle ei menty – olen jopa häntä vastaan noussu, että se kertoo mun luonteesta, tää on ihan pimeetä, hän oli nimittäin hyvin semmonen autoritäärinen ja semmonen johtaja. Kyllä johtajuus on muuttunu. Tällä hetkellä mun johtaja - - johtotiimi päättää kaikki asiat - - Ja kukaan ei kanna vastuuta. Että kyllä on muuttunu, tosi paljon on muuttunu johtajuus.”
(LO 11)

Toinen työn prosesseihin liittyvä muutos, työnkierto, herätti ristiriitaisia merkityksiä eräässä tutkittavassa. Hän on voinut siirtyä sisäisellä siirrolla koululta toiselle vaihtamatta työnantajaa, kun työolot ovat huonontuneet. Toisaalta tutkittava on kokenut työn jatkamisen työnantajan antamilla ehdoilla vahingollisena itselleen. Tässä työn prosesseihin kuuluvassa työnkierto-muutoksessa hän oli kokijan roolissa. Työnkierto on merkinnyt kuitenkin hänen ammattikuntansa sisällä työpaikkakunnalla suurta vaihtuvuutta, kun erityisopettajia on siirrelty työyksiköistä toiseen vuosien aikana kehittyneen mallin mukaisesti. Erityisopettajat ovat irtisanoutuneet työnantajan palveluksesta jouduttuaan siirretyiksi. Tutkittava kertoo kokemuksestaan ja sille antamistaan merkityksistä havainnoijan ja kokijan kaksoispositiosta. Muutostaso on alueellinen, koska työnkierto on kunnan sisäinen tapa organisoida työtä. Tutkittavan kertomuksessa asia ilmaistiin näin:

V:-----työn kierto on ollut erittäin tuhoisa.

H: Millon son alkanu sinun työssä tai työyhteisössä?

V: Varmaan siinä 2010. Siinä oli semmosia henkilöstövaihdoksia. Se alko vissiin tuolta päivähoiton puolelta. Mutta nythän se on koskettanu erityisopettajia erittäin pahalla tavalla tässä näin, että on paljon ihmiset irtisanoutunu ja lähteny toiseen kuntaan ja vaikka työssä entisessä työpaikassani kolme opettajaa, kaikki oli erityisopettajia, kaikki lähti. Sinne määrättiin kolme vakinaista erityisopettajaa, kaikki lähti. Nyt siellä on kolme epäpätevää erityisopettajaa.

H: Millanen merkitys sillä työnkierrolla on ollu sinulle?

V: No, kyllähän jokaisessa paikassa on oppinu jotain. Mutt mun mielestä se pitäis perustua jollain lailla siihen, että sillä on motivaatio sillä ihmisellä itsellensä. Omalla kohdallahan se on mennyt siten, että on itse hakeutunut seuraavaan työpaikkaan, työpisteeseen. Paitsi yhtenä päivänä oli yks päivä sillee, että mikä ei ollu itse haettua.

H: Mikä sai sut vaihtamaan työpistettä tai työyksikköä?

V: No, siellä - - -ssä vierähti se 22 vuotta. Ois voinu vaihtaa varmaan aikasemminki. Ja - - -ssä ei ollu ku se vuoden pesti. Sitt sain viran - -. Siellä pistettiin ihan mahoton toimenkuva. Ois pitäny olla erityisluokanopettaja ja samalla käydä laaja-alasena monessa koulussa. Ihan tämmönen näin. Ehkä siinä oli jotenki, esimies painosti, ei naama miellyttäny. Mutta sitten ei kyllä miellyttäny sekään, kun läksin. Mutta silloin tarjoutu parempi, se oli erittäin hyvä sauma. Ja sittenhän mä olin pääsääntöisesti loppuun asti. (EO 2)

Oppilaiden muutoksesta kerrottiin muutamassa kertomuksessa ristiriitaisessa merkityksessä. Oppilaat ovat muuttuneet levottomimmiksi ja taso oppimisessa on joidenkin asiasta kertoneiden mukaan alentunut (Kiviniemi 2000; Persson & Stavreski 2004; Atjonen 2011). Oppilaat ovat ulospäinsuuntautuneitakin, mikä koettiin positiivisena. 2000-luvulla maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntyminen on koskettanut paria luokanopettajaa. Molemmat pitivät hyvänä muutoksena monimuotoisuutta oppilaissa. He kuitenkin kertoivat myös, kuinka maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarve on suurempi, mikä merkitsee luokanopettajan työssä oppimisen tuen järjestämisestä johtuvaa lisääntyvää työmäärää. Myös tulkkien ja muiden tukipalveluiden mukaan ottaminen opettajan työssä lisäävät työn vaativuutta. Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen on käytännössä vaativaa, vaikka oppilaiden monimuotoisuutta pitäisikin hyvänä asiana, mistä kertoo seuraava esimerkki:

”Mä olen sitten aikoinaan valmistunu venäjän kielen opettajaksi, niin sitten mulle sijoitettiin näitä venäjän kielisiä, että jos sille luokka-asteelle tuli, sitt ne tuli mulle. Että sanotaanko, että ensimmäiset mun luokalla venäjän kieliset 2005. Sitte seuraavat saatto olla just tämmösiä somalitaustasia saatto olla seuraavat, jotka tuli ja sitte tuli Irakista. ---”--- Sitte mä myöski opetin suomi toisena kielenä. ---- Ja se oliko aika haastavaa, koska oikeestaan semmosta, ei ollu materiaalia eikä että miten tätä työtä pitäis tehdä. Jokainen oli eri luokalta ja vähän eri luokka-asteilta. --Se vei kyllä se yhdenkin tunnin suunnittelu vei tosi paljon aikaa. Sitten myöhemmin mulla tuli semmosia, jotka huomasi, että heidän suomen kielen taito oli vielä huonompaa. Saatto olla semmosia, jotka oli valmistavalla ehkä puoli vuotta, jos ei sitäkään. Sitten heidän kielitaito oli kyllä tosi heikkoa. Mutta näillä, en tiedä oliko se sattumaa vai mutta sitten näillä, joilla oli se kielitaito tosi heikkoa, sitt heillä oli semmosia taustassaan ongelmia, miten kodit pysty niinku huolehtimaan. Että sanotaanko että oli moniongelmaisia sitte - - -”

(LO 8)

Ristiriitaisista merkityksestä kerrottiin kokijapositionista. Useimmiten ristiriitainen merkitys annettiin yhteiskunnalliselle muutokselle, mutta toisinaan myös paikalliselle, työn prosessin muutokselle.

6.5. Ohjaava merkityskokonaisuus

Ohjaavat merkitykset löysin tarkastelemalla muutoksiin liittyviä merkityksiä taulukkomuotoisena yhteenvetona. Tein koosteen muutoksiin liittyvistä merkityksistä tutkittava kerrallaan. Tämän jälkeen koostin vielä merkityskokonaisuuksien alle jokaiselta tutkittavalta, mitkä kaikki muutokset olivat saaneet ohjaavan merkityksen. Koska ohjaavia, yksittäisiä muutoksia oli kaiken kaikkiaan 44, oli työn ohjaavia merkityksiä järkevämpää tarkastella enemmänkin muutuskategorioittain.

TAULUKKO 8. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrä ohjaavassa merkityskokonaisuudessa.

	MUUTOSKATEGORIA	f
Ohjaavat	16	12

Kuten taulukosta 8 voidaan havaita, ohjaavia työn muutoksia oli todella monessa kategoriassa, ja useiden tutkittavien kertomuksista ilmeni, kuinka työn muutos hallitsi eli ohjasi kokijan työtä. Muutos ohjaa tällöin työntekijän tapaa ja määrää tehdä työtä.

Toisin sanoen kolmella neljästä tutkittavasta työn muutos ohjasi häntä työssään. Mitä ohjaavat muutokset sitten olivat? Kuten taulukosta 9 voidaan havaita, oppilaiden muutos, yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset sekä työprosessiin liittyvät muutokset ovat ohjanneet useiden tutkittavien työtä. Oppimisen tuen muutokset ohjaavat tutkittavia, koska oppimisen tuen järjestäminen on opettajan velvollisuus ja osa työnkuvaa. Kun oppilaiden tuen tarve on lisääntynyt, on tästä tulkittavissa, että oppimisen tuen muuttuminen ohjaa pakostikin siitä kertoneiden tutkittavien työn tekemistä. Joissakin kertomuksissa kerrottiin työn välineiden sekä kasvatuksen ja opetuksen suhteen muutosten, yhteistyön ja yhteisopettajuuden, ajankäytön, tiloissa tapahtuneiden muutosten, resurssien, työnantajaorganisaation muutosten, työn haasteiden sekä opettajan työtä kohtaan luotujen odotusten muuttumisen olleen muutoksena työtä ohjaavia.

TAULUKKO 9. Ohjaavan merkityksen saaneet muutoskategoriat ja niiden frekvenssit.

Ohjaavan merkityksen saaneet muutoskategoriat	f
sisäiset mahdollistajat	3
välineet	4
kasvatus ja opetus	4
oppilaiden muutos	7
yhteistyö	3
kulttuuri/yhteiskunnalliset muutokset	5
työnkuva	7
oppimisen tuki	8
työn prosessit	7
työn olemus	1
ajankäyttö	3
tila	3
resurssit	3
työn haasteet	2
työnantajaorganisaation muutokset	2
odotukset	2

Kaikki työtä ohjaavat merkitykset ovat näkemykseni mukaan tuloksina tärkeitä, sillä niillä on yhteys siihen, miten opettaja kokee voivansa vaikuttaa työhönsä ja sen muuttumiseen. Työtä ohjaavat tekijät ovat sekä yksilön itse tiedostamia voimia ja tekijöitä että sellaisia, joita he eivät kertomusten mukaan tiedosta. Esimerkiksi opetussuunnitelman ohjaavuudesta heillä oli useimmiten selkeä näkemys. Opetussuunnitelma tiedetään ammattikunnassa välineeksi, jonka tulisikin ohjata opettajan työtä. Kaikkien kohdalla näin ei kuitenkaan ole, vaikka opetussuunnitelma on uudistunut 2016.

Osa ohjaavista työn muutoksista sai myös negatiivisen tai positiivisen merkityksen, muttei läheskään aina. Joskus muutos sai ohjaavan merkityksen lisäksi neutraalin merkityksen. Tällöin yksilö hyväksyy muutoksen ja sen ohjaavuuden. Tutkimuksen laajuuden vuoksi jätän käsittelemättä kaksois- tai kolmoismerkityksiä, jotka joillekin ohjaaville muutoksille annettiin.

6.6 Neutraalit merkitykset

Tutkittavien antamista merkityksistä tekemäni tarkastelu päättyi neutraalien merkitysten tutkimiseen. Neutraalin merkityksen tunnistaa tutkittavan kertomuksesta toteavasta kertomistyylistä sekä ilman selvää tunneilmaisua tai vertauskuvaa tuotetusta tekstistä. Kuten taulukosta 10 voidaan nähdä, antoivat melkein kaikki tutkittavat neutraaleja merkityksiä työssä tapahtuneelle muutokselle tai muutoksille. Neutraaliin merkitykseen luokittelin vain pelkkiä neutraaleja kertomuksia muutoksista, eikä niihin siis yhdistynyt esimerkiksi ohjaavia tai negatiivisia merkityksiä, jotka luokittelin ristiriitaisiin merkityksiin. Halusin tarkastella, mille muutoksille tutkittavat antavat puhtaasti neutraalin merkityksen eli mitkä muutokset he hyväksyvät ja vastaanottavat tyynesti.

TAULUKKO 10. Muutuskategorioiden ja tutkittavien määrä neutraalissa merkityskokonaisuudessa.

	MUUTOSKATEGORIA	f
Neutraalit	13	14

Taulukossa 11 esittelen neutraalien muutuskategorioiden frekvenssit, minkä perusteella voidaan sanoa työnkuvan sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten olevan tutkittavien kertomuksissa yleisimpiä neutraalin merkityksen saaneita muutuskategorioita. Esimerkiksi työnkuvaan kuuluvan kotona tehtävän työn muutoksilla ei näyttänyt olevan siitä kertoneille tutkittaville suurta merkitystä. Samoin suunnittelun muutoksista kerrottiin toteavasti. Näistä neutraalin merkityksen saaneista yhteiskunnallisen tason muutoksesta kerrottiin kokijapositionista vain todeten. Oppimisympäristöjen muutoksen kokeneiden positio oli havaitseva tai jopa kaukaisempi, koska he olivat tietoisia yleisistä muutoksista opetuskulttuurissa. Ei siis ihme, että heidän suhtautumistapansa asiaan on neutraali, kun he eivät ole itse kokeneet muutosta. Tämän vuoksi koen muutospositioiden ja -tasojen tarkastelun merkityksellisenä.

Huomioni kiinnittyi siihen, että neutraaleja merkityksiä annettiin huomattavasti harvemmassa työn muutoksessa kuin muissa merkityskokonaisuuksissa. Kertomuksia oli myös vähemmän. Neutraalius on siis tutkittavien kokemuksissa harvinaisempaa, ja työn

muutokset saavat kokemuksessa helposti positiivisen tai negatiivisen merkityksen. Esimerkiksi jos tarkastellaan välineiden saamia merkityksiä, vain todella harvassa kertomuksessa välineiden muutoksella ei ollut merkitystä työntekijälle. Työn prosesseissa tapahtuneet muutokset ovat olleet monen kertomuksessa neutraaleja, vaikka työn prosesseille muutoskategoriana annettiin paljon negatiivisia ja positiivisia merkityksiä. Tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa, että esimerkiksi johtamista, joka saa usein negatiivisen tai ristiriitaisen merkityksen, ei koeta neutraalina juuri ollenkaan. Työn prosessien neutraalius liittyy työn arvioinnin ja kontrollin sekä työtä ohjaavien tekijöiden muutoksiin.

TAULUKKO 11. Neutraalin merkityksen saaneet työn muutoskategoriat ja niiden frekvenssit.

Neutraalin merkityksen saaneet työn muutoskategoriat	f
kasvatus ja opetus	3
ajankäyttö	3
työn haasteet	1
mitä pitää eli taidot	1
tilat	2
työnkuva	5
yhteistyö	3
työn prosessit	7
kulttuuri/yhteiskunnalliset muutokset	5
odotukset	2
viestintä	1
välineet	2
muutokset oppilaissa	2

Opetuskulttuuriin kuuluva oppimisympäristöjen muutos, joka on koettu usein myös negatiivisesti, on saanut myös neutraalin merkityksen, vaikkakin harvoilta tutkittavilta. Myös opetustapojen ja ajankäytön muutoksille annettiin neutraali merkitys. Esimerkki neutraalista kertomistavasta ilmenee hyvin kehittäjäopettajan tarinassa, joka on narratiivityyppinä neutraali. Seuraavaksi tarkastelenkin tarkemmin merkityskokonaisuuksiin liittyviä narratiivityyppejä, mutta ennen sitä hieman tuloksia vanhemmuuden ja opettajan työn muutosten välisestä yhteydestä.

6.7 Opettajan työ ja vanhemmuus

Aineistosta oli löydettävissä selvästi tarinoita opettajan työn ja vanhemmuuden yhteensovittamisesta sekä siitä, miten vanhemmuus on yhteydessä opettamiseen tai opettajuuteen. Vanhemmuus ei ole työssä tapahtuva muutos, vaan erillinen, työtä muuttava ja työhön yhteydessä oleva oleellinen tekijä. Vanhemmuus oli tutkittavien joukossa yleinen elämäntilanne, sillä tutkittavista miltei kaikki oli vanhempia. Vanhemmuudesta opettajana toimiessa kertoivat useat tutkittavat, joista kaikki olivat äitejä. Joidenkin tutkittavien lapsen olivat vielä pieniä, osalla lapset olivat jo muuttaneet pois kotoa. Kyse on siis henkilökohtaisesta elämän muutoksesta, joka on yhteydessä myös työelämään. Tässä alaluvussa esittelen vanhemmuuden yhteyksiä työn muutoksiin tutkittavien joukossa.

Opettajien työ on muuttunut vanhemmuuden myötä eri tavoin. Usea tutkittava kertoi tehneensä työhön liittyvää priorisointia perheen hyväksi. Priorisointi tarkoitti tutkittavien työssä erityisesti ajankäytön muutosta sekä kotona tehtävän työn vähentämistä tai lopettamista. Yleisin muutos vanhemmuuden kokeneilla tutkittavilla oli juuri työssä käytettävän ajan vähentäminen iltapäivällä pikkulapsivaiheen aikana. Ajankäyttö on vapautunut joidenkin tutkittavien kohdalla lasten kasvaessa, jolloin äiti-opettaja saattoi jäädä iltapäivällä jatkamaan töitä työpaikalla.

Yksi tutkittavista mainitsee pystyvänsä tekemään työtä vapaammin, koska hänellä ei ole lapsia hoidettavanaan. Tämä kertoo siitä, miten opettajan työssä ajankäyttö on monia ammatteja rajattomampaa ja vapaa-ajalle ulottuvaa. Aineistosta on tulkittavissa, miten yleinen käsitys opettajilla on siitä, että lasten saaminen muuttaa työntekoa ja ajankäyttöä. Opettajat rajaavat työtään työpaikalla tehtävään työhön vanhemmaksi tultuaan, mistä eräs tutkittava käytti ilmaisua 'oppia elämän realiteetit'. Tällä hän viittaa nimenomaan siihen, miten perhe on hänelle tärkein eikä työ, joka vei ennen vanhemmuutta enemmän hänen ajastaan. Tulkintaani tukee seuraava aineistonäyte:

” Sillon kun mä aloitin, niin sillon mä tein pidempiä päiviä ja iltoja. Sitt ku sai noi omat lapset, niin tuli elämän realiteetit niin sitt täytyy vaan suhteuttaa, ett mikä on tärkeintä.”
(LO 2)

Kun ajankäyttö vapautui tutkittavien lasten kasvaessa, työtä ei tarvinnut tehdä välttämättä enää kotona, tai ainakaan niin paljon kuin pikkulapsivaiheessa, jolloin äitinä tutkittavat kiirehtivät hakemaan lapsiaan päivähoidosta. Mahdollisuus irrottautua työpaikalta työn autonomian antaman mahdollisuuden myötä helpotti varmasti perhearkea pikkulapsivaiheessa. Alla olevassa esimerkissä tutkittava kertoo, miten työn tekeminen ja lasten ikä ovat yhteydessä toisiinsa:

”No tähän liittyy sitt suoraan siihen, ett minkä ikäsiä lapsia on kotona. Muistaa sen, kun mä olin esimerkiksi siellä - - - ssa töissä, niin mulla oli semmoset punaset vetokärryt, semmoset mummokärryt. Ja kun tunti loppu, niin mä latasin sen vetokärryn täyteen noita opettajan oppaita ja sitte siellä mukulakivissä äkkiä sinne lauttarantaan. Että mä raahasin aina edestakasin niitä opettajanoppaita. Mä muistan ku meni kaks viikkoa, niin sitte siitä irtos pohja siitä minun kärrystä. Niitä opettajanoppaita tuli raahattua, koska sitten oli kiire hakee lapset ja sitten teki iltasin--. Mutta en jääny koskaan silloin alkuvaiheessa, niin mä en jääny sinne luokkan, koska just omien lasten takia. Mutta nyt, kun lapset on isompia, niin mä saatan jäädä ”haahuilemaan” sinne koululle.” (LO 8)

Muutama tutkittava kertoi, kuinka ymmärrys lasta kohtaan ja siten ammatillinen kasvu on lisääntynyt vanhemmuuden myötä. Erityisesti ammatillinen kasvu koskee vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä ymmärrystä siitä, mitä lapselta voi vaatia. Ymmärrys vanhemmuudesta auttaa ymmärtämään myös sitä, mitä luokanopettaja voi vaatia lapselta tai hänen vanhemmaltaan. Vanhempien rooli koulun ja kodin välisessä yhteistyössäkin voi avautua uudella tavalla, kun asian on kokenut omakohtaisesti ollessaan itsekin kouluikäisen vanhempi, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

”--toisaalta mä niinku ymmärrän sillee, että tietyllä tapaa vanhemmat, jotka – ku mulla on semmosta yhteistyötä ja on edelleenki on, että vanhemmat ei oikeesti halua, ne ei halua, että niitä laitetaan aina sitä samaa joka kerta, ku se on sitä aivan samaa. Tämä ja tämä ei pysy paikallaan, ja tämä vaelteli ja tämä teki sitä, ku se toistuu päivästä toiseen samana. Ett se, että laitetaanko niitä vai eikö niitä laiteta, siinäki on opettajat erilaisia. Se on kuormittava tekijä vanhemmille. Se on äärimmäisen kuormittava tuo koulumaailma.” (LO 3)

Omien vanhemmuuskokemustensa kautta opettaja ymmärtää omassa työssään sen, miten vanhemmille voi tuoda oppilaisiin liittyvää huolta esille ja millaisiin toimenpiteisiin oppimisen tuen kohdalla kannattaa siirtyä. Kolmiportaisen tuen tultua osaksi luokanopettajan työtä opettaja järjestää oppilaan tarvitsemaa oppimisen tukea, mikä tapahtuu yhteistyössä vanhempien kanssa. Kun tukea ei kuitenkaan ole mahdollista tarjota niin paljon kuin oppilas tarvitsisi, näkee opettaja joskus parhaimmaksi vaihtoehdoksi, ettei

vanhempia säilytetä liian massiivisilla tuen järjestelyillä, varsinkaan kun tukiresursseja ei ole tarjota. Omien vanhemmuuskokemusten merkityksestä kerrotaan aineistossa näin:

”-- mutt sillee kun mullakin vanhempi lapsi on tämmönen ---- tyyppinen ja mä muistan, mä oon vähän hänen kauttaan oppinu sen, että opettajan rooli, en tarkota sitä, että opettajan pitäs jotenki vähätellä lapsen ongelmia, vaan että myöskin opettajan pitää välillä ottaa se rooli, että rauhotella niitä vanhempia. Ne voi olla tosi huolissaan ja sillon täytyy ymmärtää, että hei, tämä on nyt tämmönen lapsi, että se tulee kyllä pärjäämään tässä ryhmässä ja ilmasta se vanhemmille.”

(LO 8)

Myös työn merkitys voi muuttua vanhemmuuden myötä. Työn merkityksellisyydessä on tapahtunut muutoksia niin motivaation kuin työstä saatavan merkityksen osalta. Työvuodet voivat muuttaa ajatusta opettajan tehtävästä. Kokemus sekä äitinä että opettajana on saanut erään tutkittavan ajattelemaan äidillisesti myös töissä ja paneutumaan oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. Seuraavassa aineistonäytteessä hän pohtii myös äitinä sitä, miten tärkeää olisi, että kaikki lapset saisivat koulussa ohjausta teknologian oppimiseen, eikä opettajien tietotaito olisi esteenä oppilaiden osaamisen kehittymiselle:

”Sen minkä huomaa, niin on niinkun on ehkä ruvennu miettimään sitä merkitystä sen lapsen kannalta jotenki eri tavoin kun nyt omatki lapset on kasvanu tähän samaan ikään niin jotenki sen koulun, oppimisen ja kaverisuhteiden ja sen monen monen tunnin merkitystä sen lapsen kautta että mikä merkitys sillä on minkälainen päivä sillä on ja jotenki sitä haluaa vähän aiempaa enemmän tai niitä nuoruusvuosia enemmän haluaa satsata siihen, että sillä ois hyvä olla sillä lapsella siellä---”--- Niin siinä mielessä mä ajattelen sen kyllä oikeesti tosi hyvänä, että turvattas se, että opettajat sais sen riittävän taidon ja myös sitten ottaisivat sen (teknologian) käyttöön siellä työssä, että se on ehkä tämmönen äidin näkökulma siihen, kun tiedetään, mitä kaikkea voitaisiin tehdä ja kun näkee, ettei mitään toteuteta. Varmaan myös kollegan näkökulma sillä tavalla, että harmistuu sitten niistä ryhmistä tai niistä lapsista, ketkä eivät saa hitustakaan siitä maailmasta, joka vois tuoda paljon uutta ja modernia sinne.”

(LO 6)

Edellisessä esimerkissä tutkittava puhui sekä vanhempana että luokanopettajana. Pohdittavaksi jääkin, millainen merkitys työssä osaamiselle ja merkityksellisyyden löytämiselle vanhemmuudella on.

Vaativuuden vähentäminen omassa työssä voi olla ajankohtaista, kun opettaja tulee vanhemmaksi. Työn ja vanhemmuuden yhteensovittamisen ongelmat ovat tuttuja joka alalla, ja opettajan työssä vaativuus tiivistyy ihmissuhdetyöhön, jossa toimitaan usein omalla persoonalla ja arvosidonnaisesti. Miten toimii työhönsä sitoutunut opettaja, kun aikaa ei olekaan enää siinä määrin kuin ennen vanhemmuutta? Pari tutkittavaa kertoi vähentäneen työmääräänsä tietoisesti vanhemmaksi tulon jälkeen. Toinen heistä kertoi korostaneensa aina

perhettä suhteessa työhönsä, ja tehneen sen vuoksi vähimmäismäärän tunteja lasten ollessa pieniä. Tämä oli hänelle selkeä valinta ja työhön liittyvä muutos, jonka pystyi itse päättämään. Tämä tarkoittaa, että hänen työssään jousto tuki vanhemmuutta. Vanhemmuus merkitsi kyseiselle tutkittavalle suoraviivaisempaa työotetta. Puolivalmis oli työssä riittävä silloin, kun voimavarat oli sijoitettava perheeseen. Tutkittava kuvaa seuraavassa esimerkissä tyynesti tapaansa tehdä kokemuksen kautta tulleella itseluottamuksella päivän työ:

”-- se on ollu enemmän suoraviivasempaa. Toisaalta mä olen osannu priorisoida sitä työtä, että mä oon hyväksyny semmoset puolivalmiimmat jutut, että okei mä teen tän näin ja mä en vie tätä suunnittelua näin pitkälle ja jos puhutaan rumasti, niin mä olen käyttäny ovenkahvapedagogiikkaa siinä hektisessä lasten pienuusvaiheessa, kun on ollu tilanteita, ettei oo kerta kaikkiaan oo ehtiny. Tai voinu.”
(LO 11)

Kaikki vanhemmuudesta kertoneet tutkittavat eivät ole olleet armollisia itselleen palattuun töihin vanhempainvapaan jälkeen. Eräällä tutkittavista työn rajaaminen ei onnistunut lasten syntymisen jälkeen, vaan hän tavoitteli edelleen hyvää työn jälkeä ja innostuneena työstään unohti hyvinvointinsa. Seurauksena oli uupuminen, mikä ilmenee hänen kertomuksessaan:

”--mulla on ollu tosi vaikea rajata työtahtia, koska sitä työtä on niin valtavasti ja haluaa tehdä sen työn hyvin. Ja sitte ku avaa keittiön pöyvän ääressä päivällisen jälkeen, että mä hetken oon koneella kello on viis niin huomaa, että kello on puoli yheksän ett oho. Lapset äkkiä nukkumaan, että mä oon ollu koko illan täällä googlen palveluissa tekemässä uusia classroom-tehtäviä ja suunnitellu, miettiny ja valmistellu ja tutkinu niitä loputtomia materiaalipankkeja tai lukenu Facebookista opettajaryhmien mitä kaikkea hienoa kaikki muut tekee ja mitä pitäis tehdä ja onko tuo sittenkään riittävän hyvä. Ja ku saa jonku idean, niin sitten oma perfektionismi ajaa eteenpäin, että tän vois tehdä vielä hienommin ja tän vois tehdä vielä paremmin.”
(LO 7)

Muutaman opettajan tarinoissa oli havaittavissa, miten vanhemmuus hallitsi heidän kertomuksessaan tapaa tulkita omaa työtään. Nimesin tämän havainnon ’Vanhemman roolin vallaksi’ kuvaamaan kertomuksen sisältöä. Näille neljälle tutkittavalle vanhemmuus on tarjonnut uutta näkökulmaa opettajana toimimiseen, mikä näkyy heidän kertomisessaan työstä vahvemmin kuin muilla tutkittavilla, jotka ovat vanhempia. Nämä tutkittavat ikään kuin katselevat koulutyötä ja lapsen kehitystä ja oppimista vanhemman roolissa tehdessään opettajan työtä. Seuraavassa näyte tällaisesta kertomuksesta:

”Mutt ehkä nyt, kun ne omat lapset on just saman ikäisiä, mitä ite kättelee tuolla koulussa, niin ne niitten paineet ja niitten surut ja niitten kokemat onnistumiset ja niitten kokemat vääryydet, niiden kautta peilaa ihan hirveen paljon sitä omaa toimintaa ja kyseenalaistaa, noh, sekä itseään ja kyllä sitten joskus näitä kollegoitten toimia siinä, että mitkä jutut tukee sen lapsen kasvua ja kehittymistä—”
(LO 6)

Kun opettajuus alkaa samanaikaisesti vanhemmaksi tulon kanssa, voi sen havaita opettajan tavassa ajatella opettajuudesta ja opettajan työstä. Eräs tutkittavista aloitti uransa ensin varhaiskasvattajana, minkä jälkeen hän pätevoityi luokanopettajaksi. Tämä kaikki tapahtui lomittain lasten syntymien välissä. Se selittää ’vanhemman roolin valtaa’ eli hänen tapaansa ajatella ja kertoa koulumaailmasta enemmän vanhempana kuin opettajana. Seuraavassa lyhyt ote tutkittavan kertomuksesta:

”Eli 2011 mä sain mun viimeisen lapsen. Että mä oon perheen äitinä tehny tätä työtä. Ja sitä mä oon itse asiassa miettinykki, että -- mä en tiedä, mitä työn tekeminen on – niinku monilla työkavereilla on, että heillä ei ole perhettä tai että heillä ei oo lapsia tai on yksin. Ett mä oon aina eläny sitä perhe-elämää ja opettajan työtä siinä samassa.”
(LO 3)

Harvat vanhemmuuden kokeneet tutkittavat kertoivat rajanneen tietoisesti työtään ja pitävän työn ja vapaa-ajan erillään perheen vuoksi. Pari tutkittavaa kertoi tekevänsä niin, jotta voisivat olla enemmän vanhemman roolissa. He pyrkivät erottamaan työn vapaa-ajasta tekemällä työtä vain työpaikalla, jos mahdollista. Heidän ajankäyttönsä rajoittuu niin sanotulle virka-ajalle eli kello 8–16 väliselle ajalle.

Kaiken kaikkiaan vanhemmaksi opettajan uran aikana tulleet tutkittavat ovat muuttaneet ajankäyttöään tultuaan vanhemmiksi ja näin ollen itse aiheuttaneet työn muutoksen omien tarpeidensa pohjalta. Heidän kokemansa työn muutos on siten ollut yksilöllinen muutostasoltaan. Tutkimustulosten mukaan tässä tutkittavien joukossa vanhemmuus tarjoaa ammatillista kasvua muun muassa oppilaan ymmärtämiseen ja kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön vanhempien kanssa. Työn jatkaminen samanlaisena kuin ennen lasten saamista oli harvinaista tutkittavien keskuudessa. Lasten kasvaessa tutkittavat muuttavat jälleen ajankäyttöään, mutta priorisoivat yhä perhe-elämän työn edelle arvoissaan. Toisinaan vanhemmuus voi antaa opettajan työssä vahvan näkökulman työhön. Tätä voidaan kutsua nimityksellä ’vanhemman roolin valta’. Tutkittavat näyttävät hyötyneen vanhemmuudesta oman työnsä näkökulmasta.

6.8 Opettajien antamat merkitykset työn muutoksille

Tutkittavien opettajien työ on muuttunut positiivisesti, negatiivisesti ja työtä ohjaavasti, kuten taulukosta 12 voi havaita. Työn muutokset on koettu myös ristiriitaisena sekä neutraalina asiana. Tutkittavat ovat antaneet työn muutokselle useimmiten useita merkityksiä. Merkitys tai merkitykset ilmenivät tarkastelemalla usein tutkittavan opettajan koko tarinaa ja tulkitsemalla muutosta hänen kokonaiskokemuksiinsa. Toisinaan tutkittava kertoi merkityksestä suoraan esimerkiksi jonkin tilanteen tai tapahtuman kautta.

TAULUKKO 12. Muutuskategoriat ja niiden saamat merkitysaspektit.

Merkityskategoria	Positiivinen	Negatiivinen	Ristiriitainen	Ohjaava	Neutraali
Työpaikka	X		X		
Sisäiset muutokset	X	X	X		
Sisäiset mahdollistajat	X	X	X	X	
Haasteet		X	X	X	X
Työnantajaorganisaatio		X	X	X	
Työn olemus		X		X	
Kasvatus, opetus	X	X	X	X	X
Ajankäyttö	X	X	X	X	X
Työnkuva	X	X	X	X	X
Mitä pitää, taidot		X			X
Kulttuuriset ja yht.kunn.muut.	X	X	X	X	X
Välineet	X	X	X	X	X
Tila	X	X		X	X
Oppimisen tuen muutokset	X	X	X	X	
Resurssit	X	X	X	X	
Oppilaiden muutos	X	X	X	X	X
Yhteistyö	X	X	X	X	X
Vanhempien muutos		X			
Viestintä	X		X		X
Työn prosessit ja ohjaus	X	X	X	X	X
Odotukset		X		X	X

Monet työn muutoksista merkitsivät yksilölle useaa eri asiaa eli se sai yksilöltä ristiriitaisen merkityksen. Esimerkiksi teknologia on voinut merkitä yksilölle työn sisällön muutosta, jolloin teknologia, muutos, on ohjannut koko työn muuttumista ja merkinnyt lisäksi negatiivisia tai positiivisia asioita. Merkitys saattoi olla myös ristiriitainen, jolloin

esimerkiksi teknologia toisaalta antoi työhön lisää mahdollisuuksia tai nopeutti ja mahdollisti yhteistyön tekemisen mutta toisaalta riisti yksilöltä vapaa-aikaa, kun työntekijä käytti teknologisia sovelluksia vapaa-ajallaan eli teki töitä jopa huomaamattaan.

Ristiriitaiset merkitykset olivat merkitysaspekti, joka muodostui sekä yksilön sisäisistä että koko tutkittavien joukon yhteisistä kokemuksista. Yksilön henkilökohtaisesti kokema muutos, kuten yhteistyö, saattoi tarkoittaa tutkittavalle työmäärän lisääntymistä eli negatiivista työn muutosta, mutta samalla myös omaa hyvinvointia parantavaa eli positiivista merkitystä. Tämä synnyttää muutoksen ympärille ristiriitaisen merkityksen. Tutkittavien kertomuksista saattoi päätellä myös esimerkiksi 'yhteistyötä vaativa'-merkityksen useamman tutkittavan kertomana. Tämän merkityksen tarkempi tarkastelu osoitti sen ristiriitaiseksi tutkittavien joukossa, koska osa antoi sille positiivisen ja osa puolestaan negatiivisen merkityksen. Näin ristiriitaisuus syntyi osaltaan tutkittavien joukon kokemana.

Ristiriitaisista muutoksista yhteistyön lisääntymiselle annettiin useimmiten positiivinen merkitys. Yhteistyön lisääntyminen olikin annettuna merkityksenä yleinen tutkittavien keskuudessa. Yhteistyön lisääntymisen taustalla olivat useimmiten työnkuvaan liittyvät muutokset. Yksilöille ristiriitaisuus syntyi useimmiten välineiden, oppilaiden ja työn prosessien muutoksen yhteydessä.

Jos tarkastelen kaikkia merkitysaspekteja – positiivista, negatiivista, ristiriitaista, ohjaavaa ja neutraalia – havaitsen ristiriitaisuutta myös tuloksissa. Siinä missä vaikkapa teknologia saa tutkittavalta positiivisen merkityksen, kertoo toinen tutkittava teknologian merkinneen hänelle negatiivisia tai ristiriitaisia tekijöitä. Havaitsin, että työnkuvan muutokselle annettu positiivinen merkitys oli yleinen, sillä työnkuva sai tutkittavien kertomuksissa 10 positiivista merkitystä. Työnkuvan muuttumiselle oli annettu kuitenkin myös negatiivinen merkitys 12 merkityskokonaisuudessa. Tulos on siis tutkittavien joukossa ristiriitainen.

Itse asiassa seitsemän muutoskategoriaa oli edustettuina kaikissa merkitysaspekteissa. Työn prosessit ja ohjaus, yhteistyö, oppilaiden, oppimisen tuen ja välineiden muutokset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset sekä työnkuva ja ajankäyttö olivat muutoskategorioita, joka saivat kaikki neljä merkitysaspektia osakseen, kuten taulukossa 12 olen havainnollistanut. Tämä tarkoittaa, että tutkittavat antoivat näille

muutoskokonaisuuksille kaikki neljää suurta merkitystä: positiivisen, negatiivisen, ristiriitaisen, ohjaavan ja neutraalin merkityksen. Työn olemus, työpaikka sekä mitä pitää eli taidot- muutoskategorioista kerrottiin kahden merkitysaspektin kautta. Kuudelle muutoskategorialle muodostui neljä eri merkitysaspektia. Näiden tulosten perusteella voin hyvin tulkita työn muutosten saavan useita eri merkitysaspekteja. Työn merkitystä ei pystyisi tarkastelemaan tai tulkitsemaan ilman jokaista merkitysaspektia, sillä jokainen niistä on ollut tutkittaville kertomisessa merkittävässä osassa. Merkitysaspektit antavat mielestäni meille tietoa siitä, millaisena mikäkin muutos on koettu ja millainen merkitys muutokselle on annettu yksilönä tai ryhmänä tutkittavia.

'Yhteistyötä lisäävä' ja 'yhteistyötä vaativa' olivat merkityskokonaisuuksia, joista muodostui tutkittavien joukossa yleisiä, mutta sisällöltään ristiriitaisia. Yhteistyön lisääntymistä siis pidetään sekä positiivisena että negatiivisena asiana työn muututtua esimerkiksi tiimityöksi. Yhteistyötä vaativa on merkitykseltään erilainen kuin yhteistyötä lisäävä. Yhteistyötä vaativa ei ollutkaan sisällöltään pelkästään negatiivinen, vaan positiiviseksi koettiin myös se, että yhteistyötä täytyy tehdä. Muun muassa tiimityö ja suunnittelun muutos olivat muutoksia, jotka vaativat yhteistyötä. Työn muututtua yhä enemmän yhdessä tekemiseksi vaatii muutos yhteistyötä, mutta muutos myös lisää sitä.

Positiivinen merkitysaspekti koostui 17 merkityskokonaisuudesta, joissa työn muutokset olivat olleet hyödyllisiä, mahdollistavia, helpottavia tai muuten positiivisia tutkittaville. Työtä helpottavat, työn mahdollistavat, omaa hyvinvointia ja työn mielekkyyttä edistävät, työtä monipuolistavat, vahvuuksien käyttöä tukevat ja osaamista lisäävät merkitykset olivat yleisimmät positiiviset merkityskokonaisuudet tutkittavien joukossa. Positiivisen merkityksen saivat kaikki muut muutoskategoriat paitsi työn haasteet, työnantajaorganisaatio, mitä pitää eli taidot sekä odotukset, kuten taulukosta 11 voi havaita. Näiden muutokset eivät olleet tutkittaville positiivisia kokemuksia.

Negatiivinen merkitysaspekti puolestaan rakentui 32 merkityskokonaisuudesta, joissa muutokset työssä olivat tutkittavalle merkitykseltään esimerkiksi haitallisia, liian vaativia, hyvinvointia vähentäviä tai paineita luovia. Tutkittavat kertoivat negatiivisista merkityksistä puhuessaan useimmiten työn vaativuuden lisääntymisestä, työn vaikeutumisesta tai siitä, miten muutos on haitannut työn tekemistä. Muutokset työssä olivat merkinneet miltei kaikille myös työmäärän lisääntymistä. Yli puolet tutkittavista kertoi työn muuttuneen

enemmän osaamista vaativammaksi ja kuormitusta lisääväksi. Tutkittavat antoivat negatiivisen merkityksen kaikille muille muutoskategorioille paitsi työpaikan muutoksille, yksilön sisäisille sekä viestinnän muutoksille.

Ristiriitaisen merkityksen saivat kaikki muut muutoskategoriat paitsi työtä kohtaan luodut odotukset, tila, mitä pitää eli taidot sekä työn yleinen olemus. Neutraalin merkityksen saivat ennen kaikkea työn muutokset työnkuvassa ja työn prosesseissa. Myös kulttuuriset ja yhteiskunnalliset työn muutokset koettiin neutraaleina. Neutraali merkitys työn muutoksiin on melko tavallinen tutkittavien keskuudessa. Neutraali merkitysaspekti oli kuitenkin edustettuna hieman harvemmin kuin muut merkitysaspektit. Työn muutokset saivat tutkittavilta opettajilta useimmiten myös ohjaavan merkityksen.

Jos työn muutoksen merkitystä katsotaan itse muutoksen näkökulmasta, työn muutokset saavat tutkittavilta opettajilta yleensä monta merkitystä, joista yleisimmät olivat negatiivinen tai ohjaava merkitys. Työn muutokselle tutkittavat antoivat vähintään kaksi eri merkitystä. Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset, ajankäytön ja työnkuvan muutokset, kasvatuksen ja opetuksen välisen suhteen, välineiden, oppilaiden ja yhteistyön muutokset sekä työn prosessien ja ohjauksen muutokset merkitsivät tutkittavien joukolle kaikkia merkitysaspekteja. Yksikään muutos ei ole yksimerkityksellinen. Seuraavassa luvussa tarkastelemieni yksilönarratiivien valossa työn muutoksia, jotka merkitsevät onnea, tähtihetkiä, kärsimystä, ohjautuvuutta, ajautumista, työn ristiriitaisuutta, kritiikin esittämistä ja työn kehittämistä. Parhaimmillaan muutokset ovat antaneet uusia mahdollisuuksia, huonoimmillaan ne ovat tuottaneet tutkittavalle kärsimystä. Työn muutokset ovat siis yleisesti ottaen merkityksiltään ristiriitaisia.

Työn muutosten merkityksiä kuvaavat yksilöiden muutosnarratiivit, joissa on havaittavissa tässä luvussa esiteltyt merkitykset. Jokaista merkitysaspektia vastaa vähintään yksi narratiivityyppi, kertomus, jossa työn muutoksen positiivisuutta, negatiivisuutta, neutraaliutta, ristiriitaisuutta tai ohjaavuutta kuvataan arkielämän kokemuksiin. Seuraavassa luvussa esittelen narratiivit, jotka täydentävät katsausta, mitä työn muutos yksilölle on merkinnyt.

7 TYÖELÄMÄN MUUTOSNARRATIIVIT

Kuten kerroin luvussa 5, tutkittavien erilaiset kertomisen tavat ohjasivat minut erilaisten merkitysten äärelle. Opettajilla oli useimmiten neutraaleja, positiivisia ja negatiivisiakin muutosmerkityksiä kertomuksissaan.

Löydettyäni tutkittavien antamat merkitykset tein niistä yhteenvetoa aikaisemmin mainitsemini koosteisiin. Laskin ensin ihan vain kiinnostuksesta, kuinka monesti muutos merkitsi opettajalle negatiivista, positiivista tai neutraalia asiaa. Vertasin saatuja lukuja ja niiden välistä suhdetta mielessäni siihen kuvaan, minkä olin saanut tutkittavan haastattelusta, kun olin kuunnellut ja lukenut hänen kertomuksensa työn muutoksista kokonaisuudessaan. Käyttämällä näitä menetelmiä yhdessä pystyin tarkastelemaan Laineen (2018) ehdottamalla tavalla kunkin tutkittavan kokemuksia ja muodostamaan hänen kokemusmaailmaansa kuvaavan narratiivityypin. Määrien laskeminen auttoi siis minua tekemään laadullista vertailua, ja koin turvallisemmaksi tehdä myöhemmin narratiivien suhteen tulkintoja ja päätöksiä esimerkiksi narratiivityyppien nimistä.

Jokaisen opettajan kertomuksessa oli löydettävissä niin sanottu punainen lanka, merkityssuuntaus, joka kuvaa opettajan koko tarinaa. Näin löysinkin negatiivisiin merkityskokonaisuuksiin liittyen kaksi narratiivityyppiä: kritiikki- ja kärsimystarinat. Kritiikkinaratiivin kertoi kolme tutkittavaa. Kärsimystarinoita oli vain yksi. Positiivisiin merkityskokonaisuuksiin liittyviä narratiivityyppejä oli kaksi: tähti- ja onnitarinat. Työelämän onnitarinoiden kertojia oli kaksi. Tähtitarinalle ominaista on työn muutosten näkeminen enemmänkin mahdollisuutena, henkilökohtaisena voittona tai jopa mahdollisuutena ammatilliseen tähteyteen. Tällaisen kokonaismerkityksen tulkitsin yhden opettajan kertomuksessa.

Ristiriitaisia merkityksiä vastaavia narratiiveja oli aineistossa viisi. Ristiriitaisiin merkityskokonaisuuksiin vastaavat narratiivityypit ovat ajautumisnarratiivi sekä ristiriitaiset narratiivit, joille oli vaikea keksiä parempaa nimeä sisällön monimuotoisuuden vuoksi. Neutraaleihin merkityskokonaisuuksiin sopii narratiivi kehittäjäopettajasta, joka kertoi työn muutoksista neutraalisti, mutta oli itse ajamassa joitakin muutoksia omassa työyhteisössään ja myöhemmin alueellisestikin. Ohjaavia merkityksiä edustavat ohjaavuusnarratiivit. Niille

on siis ominaista, että tutkittava on vahvasti ohjautunut työssään työn muutosten mukaan. Muutos alkoi viedä tutkittavaa työelämässä ja hän tyytyi oloonsa. Tämä tila sai minut kutsumaan tätä narratiivityyppiä ohjautuvuustarinaksi. Esittelen narratiivityypit erillään merkitysten laajemmasta esittelystä, jotta voisin ilmentää paremmin yksittäisten tutkittavien antamia merkityksiä kokemuksilleen työn muuttumisesta.

7.1 Positiiviset narratiivit

7.1.1 Tähtitarina

Tähtitarina on kertomus työn muutosten antamista mahdollisuuksista käyttää vahvuuksia, päästä tekemään haasteellista työtä, kehittyä työssä sekä kokea hyötyä työn muuttumisesta tiimityöksi. Työn muutokset merkitsevät tutkittavalle tällöin enemmän positiivisia kuin negatiivisia asioita, eivätkä ne niinkään ohjaa hänen työtään, vaan hänellä itsellään on ohjaukset oman työnsä tekemiseen esimerkiksi urapäätösten tekemisessä. Tähtitarina alkaa, kun opettaja kertoo olleensa aina hyvä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisessa ja kuinka hänellä oli kokemusta pienryhmätoiminnasta jo ennen erityisopettajaksi opiskelua. Hänen työelämänsä suurin työelämän muutos tapahtui, kun hän vaihtoi työtehtävää ja -paikkaa. Seuraavassa näyte tähtitarina-narratiivin alusta:

”– jostain kumman syystä mulle on aina tullu tämmösiä vähän erilaisia oppilaita ja mä olen yleensä pärjänny tämmösten vähän humuoppilaitten kanssa ja sen myötä sitten niin kun tein 10-15 vuotta tämmösten yleispuolten yleispuolen pienluokkien kanssa töitä niin sitten päteväidyn erityisluokanopettajaksi viisi vuotta sitten. Ja nyt olen urani huipulla. Mä tarkoitan sillä sitä että tämän haasteellisemmaksi oppilaat ei voi enää muuttua. Mulla on tämmönen ---luokka, jossa mulla on kuus oppilasta ja on tällä hetkellä kolme aikuista ja joka ainut aikuinen on tarpeen.---”--- Elikkä mä ite miellä että mä olen urani huipulla niin mä olen hyötyny erityisopettajana siitä, että mulla on pitkä luokanopettajatausta.”

(EO 1)

Tähtitarinan juoni kehittyy, kun tutkittava kertoo, kuinka hän päätyi erityisopettajaksi erittäin haasteellisen erityisen tuen oppilaille, jotka vaihtuvat vuosittain. Tutkittavalla on takanaan viiden vuoden kokemus tästä työstä, jossa hän opettaa pienryhmässä oppilaita ensimmäisestä kuudenteen luokka-asteeseen samanaikaisesti. Tutkittava nauttii työssään haasteista ja niiden ratkaisemisesta. Ongelmanratkaisua hän tekee päivittäin tiimityössä psykiatrisen sairaanhoitajan ja koulunkäynnin ohjaajan kanssa. Työ sisältää tavalliseen tapaan opetustyötä, mutta välillä haasteita oman persoonallisuuden ilmentämiselle luovat

kiinnipitotilanteet, joissa oppilasta rajataan. Päivittäinen työ suunnitellaan pala palalta. Tutkittava kuvaakin työtään palapelin kokoamiseksi, tunti tunnilta suunnittelemiseksi. Jokainen päivä on erilainen. Opettaja on kuitenkin suhtautunut työn haasteellisuuteen tyynesti, koska hän haluaa voittaa haasteet ja auttaa oppilaita, joille yleisopetuksen ryhmässä toimiminen ei onnistunut. Hän on onnistunut työssään, ja saanut siitä hyvää palautetta niin esimieheltä, vanhemmilta kuin oppilailtakin. Tästä näyte seuraavassa:

”Mutt ehkä sellanen mulle itelle sellanen kaikkein merkittävin palaute on ---- koulusta on viime keväällä meillä oppilaskunta ja oppilaskunnan valtuusto valitsee joka vuosi koulun parhaan aikuisen. Yleensä se on ollut koulunkäyntiavustaja mutt viime vuonna oppilaskunnan valtuusto on valinnut minut ---koulun parhaimmaksi aikuiseksi. Ylin esimieheni sano tuossa--, että hän on kattonu että se ---(työtehtävä) varmaan on mun juttu ett mä osaan rytmittää sen työn että siihen kuuluu semmosia hirveen hektisiä jaksoja, ja silloin jaksetaan painaa ja tehdä, vaikka aamu kaheksasta ilta kuuteen tai seittemään yhtäjaksoisesti, mutt siit osaa nauttia siitä hetkestä kun pystyy ottamaan kevyemmin. -- Mutt on tullu palautetta siitä että ei sitä (työtehtävää) vois meiän talossa muillekaa antaa, et ei he pysty näkemään ketää muuta siinä. Mutta en mä ois voinu nuorena kuvitella tekevänikää tämmöstä työtä ja --- kyllä tää on vaatinu semmosen pitkän kypsyttelyn että hyväksyy sen ylimääräsen ajan käytön.” (EO 1)

Työ ei ole kuitenkaan tähtitarinan päähenkilölle pelkkää onnea ja onnistumista. Vaikka positiiviset merkitykset ovatkin tähtitarinan kantava voima, on tutkittava kokenut epämiellyttäviä ja oman hyvinvoinnin kannalta haitallisia merkityksiä esimerkiksi henkisen väkivallan muodossa. Opettaja kuvaa kuitenkin kokemuksiaan rajusta kielenkäytöstä sellaisiksi, josta hän on päässyt yli aivan itse, koska hänellä ei ole muuta vaihtoehtoa, jos aikoo tehdä työtä. Hänelle on tärkeää, että hän pystyy käyttämään työssään vahvuuksiaan. Hän nauttii siitä, että pieni, jatkuva stressitila päättyy lopulta onnistuneeseen oppimis- tai kasvutarinaan. Tyypillistä tälle tarinalle on oman osaamisensa hyödyntäminen ja sen kautta onnistuminen työssä. Tähtitarinassa se näkyy näin:

”Ku sä rupesit olemaan huora perkele tai vitun ämmä joka päivä, niin kyllä siinä niinku piti vähän aikaa miettiä ja nollata sitä omaa ajattelua että kestänkö mä tätä haluunko mä tätä mutta tosiaan ku seuraava hetki oli ihan ok.—”-- Tässä mä pystyn käyttämään niitä mun omia vahvuuksiani niin monella lailla ja mä haluan niitä käyttää. --”-- Et mä tiedostan että mä elän sillä että mullon pieni stressitila aina vähän päällä ja mulla pitää rakentaa sitä palapeliä jollai lailla -mä opiskeluaikanaki tykkäsin harmooninsoitosta sen takia ku siinä piti miettiä niitä kaikkia sitomisia. -- ni mä rupesin sitä sanomaan et nimenomaan semmosen sosiaalisen älyn käytöstä ja kyse on varmaan siitä semmosesta pitkäjänteisyydestäkin myöskin kaiken kaikkiaan ja positiivisuudesta - - ja semmosesta ratkaisujen hakemisesta elikkä varsinkin tässä työssä vielä ku tietää et ne lapset on vaan vuoden niin minun pitää miettiä että jos yks keino ei toimi

mun pitää niinku penkoa ja miettiä kaikki mahdolliset jutut että mikä tämän lapsen kanssa toimis.” (EO 1)

Tähtitarinan juoni lähenee loppuaan, kun tutkittava kertoo omasta asiantuntijuudestaan ja sen kasvusta. Hän nauttii autonomiastaan työssä, jossa hän voi itse määrittää yleensä käytettävän materiaalin, mikä ei useimmiten ole alalla mahdollista. Tutkittavalle kertynyt osaaminen merkitsee myös arvostusta työyhteisössä. Häneltä pyydetään tukea ja neuvoa. Hän voi olla nykyisessä työssään kokeneena opettajana jopa esimiehen kanssa eri mieltä, mihin liittyy hänen osaamisensa arvostus yhteisössä. Tähtitarinan loppuosaa havainnollistan seuraavalla erityisopettajan pohdinnalla:

”Kyllä mulla on semmonen tunne, että mua myös arvostetaan. Että työkaverit arvostaa mun ammattitaitoa. Mä en ole välttämättä se sosiaalisin ja yhteisöllisin siellä, mutta ammattitaitoa ne ei voi kieltää. ---”---Mä saan olla varsin autonominen omassa työssäni-- Mulla on jopa vara olla joskus eri mieltä ku esimiehet. Onhan se vaatinu aika pitkän taipaleen. Mutta on se vaatinu myöski näyttöjä siitä että sitä ammattitaitoa on. ” (EO 1)

7.1.2 Onnitarina

Onnitarinaksi nimitin narratiivityypin, jossa tutkittava kertoi melko onnellisen työnmuutostarinan ja oli siis tyytyväinen työelämäänsä muutoksista huolimatta. Tutkittavat tiedostivat kertomuksissaan työssä tapahtuneet muutokset ja he ilmaisivat joistakin muutoksista koituneen myös negatiivisia asioita, mutta kertomuksen sanoma oli kuitenkin onnellisuus ja tasapainoisuus.

Onnitarinan esimerkkinä esittelen luokanopettaja 4:n kokemuksia työn muutoksista. Muutostarinan alku sisältää pohdintaa, mikä kaikki on toisin verrattuna 2000- luvun alkuun. Tutkittavan työssä suurin muutos on tapahtunut työn välineissä, oppilaiden muutoksessa sekä yhteistyön määrässä ja syvyydessä. Alku-uran aikana tutkittava aloitti oma-aloitteisesti teknologian käytön työssään. Hän on hyödyntänyt kiinnostuksen kohteitaan työn muuttuessa. Teknologisuus on ollut hänelle positiivinen työn muutos, vaikkei teknologia olekaan itsestään selvyys opettajan työssä. Tutkittava kuvaa 2000-luvun alun työtä itsenäisemmäksi, sillä tuolloin yhteistyö ei määrittänyt vielä työtä. Siitä hän kertoo näin:

”Yksi iso ero oli se, ettei ollu tämmösiä sähköisiä järjestelmiä, ku nykyään on. Ett se oli enemmän semmosta perinteistä niin ku siinä mielessä, että oli ne lapset ja oli se aika itsenäinen opettajan työ. Yhteistyö oli vielä aika sellasta niinku

työyhteisön keskeistä, muttei tällasta yhteisopettajuushommia eikä muista tällasia vielä ollu eikä opsikaan ollu sen suuntanen vielä, ehkä siihen vielä ohjas. --”-- Sitte Wilma tuli myöhemmin. Muutti aika rajusti. ” (LO 4)

Työn muutokset näkyvät muun muassa haasteina luokkatyössä. Opettaja on tehnyt usein työtä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Oppilaiden muutos ilmenee oppimisvaikeuksien lisääntymisenä, vilkkauksen lisääntymisenä, levottomuutena ja käyttäytymisen vapautumisena. Oppilaiden oppimisvaikeuksien lisääntyminen on lisännyt työmäärää, ja valtakunnallinen oppimisen tuen muutos velvoitti tuen järjestämiseen järjestelmällisesti. Kun tutkittava olisi tarvinnut tukea ja apua haastavissa tilanteissa oppilasryhmänsä kanssa, ei resursseja ollut saatavilla ja hän joutui itse 'yön pimeinä tunteina' etsimään ratkaisuja arjen pulmiin oppilaiden kanssa. Kuitenkin kokemuksesta selvinneenä hän ilmaisee muutoksen merkityksen melko tyynesti:

”Mulla on jotenki sellanen kokemus, että mun luokat on ollu aina sellasia, että niillä on ollu sitä (tuen) tarvetta. ” (LO 4)

Työn muutokset eivät tarkoita, etteivät opettajat voi hyödyntää niitä. Opettaja kertoo, kuinka yhteistyön tiivistyttyä hän on voinut hyödyntää yhteistyötä oppilaiden ryhmittelyssä käsityön opetuksessa. Kun oppilasryhmässä on haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita, helpottaa opettajan jaksamista, kun oppilasryhmät vaihtuvat jaksoittain ja joku muu opettaja kantaa osan haasteista ottamalla vuorollaan vastaan haasteelliset opetettavat. Hän on toisin sanoen hyödyntänyt työn muutosta, yhteistyötä, toisen muutoksen tuomissa haasteissa, muuttuneiden oppilaiden kohtaamisessa. Oppilaiden kanssa kohtaamistaan haasteista ja niiden selättämisestä hän kertoo näin:

”Kauniisti sanottuna ne (oppilaat) on rohkeampia, eli niinku on usein kuulunu ne on avoimia, rohkeita, uteliaita toisin sanoen ehkä vähän liiankin kiinnostuneita yksityisasiosta tai toisten asioista. Se käytös on vähän niinku siellä somessakin on aika suoraa kommentointia-- Ja sitt kyllä nää selvästi on mun mielestä levottomampia nykyään. Lyhyempi keskittymiskyky tai pinna. -- Enemmän on niitä, joilla ei taho riittää se aikajänne siihen tekemiseen työskentelemiseen viittä minuuttia pidemmälle, pitää olla saattamassa työn äärelle ja alottamaan tai pysymään siinä. -- (käsitöissä) ainakin huomaa sen, että se aikuisten määrä ja yhteistyö on tuonu apua, että kun on useampi tekijä. Jos on välillä haastavampi ryhmä, niinku välillä on, niin sen kanssa ei olla koko vuotta, sitte voi saa saattaa eteenpäin ja joku muu jatkaa eteenpäin. Ja niillä oppilailla on ne vähän suosii, jotku tykkää niistä kovista matskuista ja hommista ja sitten pääsee jatkaa seuraavaan eikä tarte tehdä koko vuotta sitä. ” (LO 4)

Opettaja kertoo onnitarinassaan paljon ajankäyttönsä muutoksesta sekä siitä, miten työn sisältö on muuttunut niin kutsutun 'säättämisen' tultua osaksi työtä. Säättäminen tarkoittaa hänen työssään kaikkia niitä muita työtehtäviä kuin opettaminen, kasvattaminen sekä suunnittelu. Se viittaa käsitteenä yksittäisiin pieniin työtehtäviin, kuten kirjaamista ja neuvottelua vaativia asioita, järjestelemistä tai opettajan työhön tulleita lisäosia. Hän viittaa narratiivissa osan niistä olevan hänen itsensä tietoisesti valitsemia työtehtäviä, joiden hän ei halunnut joutuvan henkilölle, joka ei oikeasti halua niihin panostaa. Tutkittava kertoo myös olevansa kutsumusammattissa, mikä on hänelle tärkeä asia työssä. Hän tiedostaa oman työnsä rajoitteet ja haasteet, ja tietoisesti haluaa jatkaa sitä. Suunnittelu on selvästi tutkittavalle tärkeä osa työtä. Hän pitää tärkeänä yhteistä suunnittelua; onhan yhteisopettajuus haastavaa ilman yhteisiä askelmerkkejä. Yhteistyötä on rakennettu hänen työyksikössään työprosessin muutoksella, yhteisen ajan varaamisella suunnittelulle.

"Tuntuu, että (ajankäyttö on muuttunut) valtavasti. Tuntuu, että luokanopettajan työ on vain sivutoiminen homma, että sitä menee tosi paljon muuhun. Osittain se on ihan omaa syytä, että on ottanu semmosia tehtäviä, mitkä vie sitä aikaa. Ja kun tämä systeemi meillä on semmonen, että luokanopettajat hoitaa kaikkia hommia, meillä ei ole erikseen palkattuja ihmisiä tekemään joitakin hommia. Ja meidän täytyy niitä ottaa, kun jonku pitää ne hoitaa, siitähän se sitten tulee se. Mä kyllä sanoin, silloin kun mä tän alan, ammatin löysin, niin se oli ehdottomasti semmonen kutsumusjuttu, mä koin, että mä teen tätä työtä sen takia, että se on tärkeä ja se löytyy se mielekkyys siitä, koska se ei löydy välttämättä mistään muualta aina ja että rankkaa työtä ja pitää olla halu tehdä tätä hommaa, että jaksaa ne vähän vaikeemmatkin jaksot. Eikä se oo muuttunu, että kyllä sillä tavalla mennään edelleen ja on ihan hyviä, hyviä kausia, jaksoja, sitt niitä toisiakin. Mut kyllä tämä tiimityöskentely on tuonu tietyll tavall vielä mielekkyyttä lisää siihen, että voi hyödyntää sitä toisen osaamista ja toisen jaksamistaki välillä, jos ite on ettei taho jaksaa niin jos on huono päivä tai ei kestä jotain oppilasta jos ei kerta kaikkiaan toimi niin voi niinkun luovia." (LO 4)

Yhteistyö osoittautui onnitarinan ytimeksi. Yhteistyössä kollegojen kanssa ollaan sovitusti ja organisoituminen tapahtuu tiimeinä. Yhteistyötä tehdään myös moniammatillisesti oppilaan kasvun ja oppimisen tueksi. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on lisääntynyt Wilman eli sähköisen reissuvihkon tultua viestintävälineeksi. Yhteistyön muutoksen myötä ovat muuttuneet myös ajankäyttö, suunnittelu, työnkuva ja kollegiaalinen tuki. Hän pitää yhteistyötä 'oikealle radalle' pääsemiseksi. Jakamisen kulttuuri on syntynyt yhteistyön myötä, ja tutkittava pitää sitä työn kannalta merkityksellisenä.

--tää yhteissuunnittelu on ensinnäkin ihan selkee. Toivottavasti ollaan päästy siinä oikeelle, tuntuu ainaki ettei tosiaan tehdä luokassa päällekkäistä työtä samaan aikaan vaan voidaan oikeesti yhdessä kattoo ja jakaa sitä hommaa, ett se

on varmaan iso muutos, että on tullu sitä jakamista, taakan jakamista ja osaamisen jakamista ja tietojen jakamista tällasta, se on muutos. Toki sitä omaakin suunnittelua tarvitaan ja sitä edelleen on--- meillä on varattu nyt siihen (yhteissuunniteluun) aika ja aikanaan sitä ei ollu varattu, se oli oma iltapäivähetki, ku sitä teki. Ehkä enemmän oli aikaa silloin periaatteessa, kun oli vähemmän tätä yhteistä. Tää toisaalta viestii aikaa, mutta nyt sillä on varattu aika se keskiviikko, silloin me se tehdään ja katotaan viikko eteenpäin. Siitä tulee kyllä ihan hyvä mieli sillee, että sulla on sitten jollain tavalla pääkopassa se ajatus, että mitä tulee tapahtumaan-- Se on hyvä juttu, että yhdessä katotaan.” (LO 4)

Hän pyrkii rajoittamaan työhön käytettävää aikaa, mutta on huomannut monien, opetus- ja kasvatustehtävän ulkopuolisten työtehtävien vievän vapaa-aikaa luvattoman paljon. Säättämiseksi kutsuttavaa työn osaa on hänen kokemuksensa mukaan yhä enemmän, millä hän viittaa kaikkeen opetus- ja kasvatustyön ulkopuoliseen työhön. Kasvatuksen osuus työssä on kasvanut 2000- luvulla, koska kotikasvatus on muuttunut. Oppilaille opetetaan koulussa yhä enemmän käytöstapoja, ja opettaja on enemmän kasvattaja kuin opettaja, kuten seuraavasta kommentista ilmenee:

”Tässä työssä voi sanoa, että opetuksen kustannuksella sellasia asioita, joita ajatellaan, että on kotona opetettu, niin ei välttämättä olekaan itsestään selviä, että on niin erilaiset taustat lapsilla. Että sitä sellasta kasvatustyötä joutuu tekemään paljon.—”— Tähän on tullu tää kolmas, tää kaikki muu säättäminen. Siis mikä vie tätä aikaa, nämä muut tehtävät, että ensinnäkin tunti että se on 45 % jo sitä opetustyötä, siihen liittyvää kasvatustyötä ja muu alkaa sitten olla jotain muuta. Ehkä nyt liioittelen, mutta kyllä nyt vähintään puolet on sitä kasvatushommaa.” (LO 4)

Onnitarinaksi narratiivia voi kutsua merkitysten positiivisuuden vuoksi. Vaikka vaikeita tilanteita on riittänyt, ei opettaja ole lannistunut, vaan yrittänyt tukeutua olemassa oleviin tukirakenteisiin. Hän myös näkee esimerkiksi työn kontrollin ja arvioinnin positiivisena. Osaamista arvioiva työnantaja on asettanut työntekijöilleen tehtäväksi tehdä taitomerkkejä, joilla testataan opettajan työssä tarvittavia teknologisia taitoja. Tutkittava allekirjoittaa kontrollin, jotta kaikki opettajat toteuttaisivat työssään opetussuunnitelman muodossa annettuja määräyksiä. Tulevaisuuden kannalta tutkittava näkee opettajan tieto- ja viestintäteknologian taidot sekä niiden opettamisen kansalaistaitojen opettamisena. Seuraavassa aineistonäytteessä ilmenee tutkittavan tapa ottaa rennosti myös ulkopuolelta tulleet odotukset:

”Tuolta yhteiskunnan puolelta tulee vaikka mitä (odotuksia). Että kun tulee joku uus tärkeä asia, niin tottakai koulun pitäis siihen ensimmäisenä tarttua. Sieltä ehkä kun seuraa jotain yleisönosastokirjottelua tai näppistä, niin kyllä ne helposti, että miks ei koulussa opeteta tai koulussa pitäisi opettaa tai sellasia odotuksia voi

tulla, on helppo heitellä, että koulussahan tätä vois pikkuhiljaa ottaa hoidettavaksi tätä asiaa millon mitäkin. Mutta emmä koe, että hirveen paljon on mitään suurta painetta mistään suunnasta kuitenkaan tulla.” (LO 4)

Onnitarinassa resurssit ovat lisääntyneet ja tilanne on parempi esimerkiksi oppilaiden tukemisessa kuin 2000-luvun alussa. Opettaja kertoo narratiivin keskellä myös, miten työn prosesseihin kuuluvana hän on kokenut muutoksen kohti jaetumpaa johtamista sekä autonomian vähenemisen yhteisopettajuuden ja yhteistyön tiivistymisen myötä. Opetussuunnitelmauudistus oli hänelle mieleinen, sillä sen sisältö vastaa hänen arvojaan ja kasvatusfilosofiaansa, minkä vuoksi opetussuunnitelma on todella tullut hänen työtään ohjaavaksi tekijäksi.

Täytyy myöntää, että mä olen lukuun sitä (opetussuunnitelmaa) paremmin, kun silloin alussa, että kyllähän siihen silloin alussa tutustu, mutta ei se niin paljon ohjannu, kyllä sitä aika paljon luottaa, että tässä kirjassa on se, mitä pitää ja jotain yksittäisiä asioita ehkä katto tarkemmin-- Nyt ku sitä on tietysti päässy tekemään itse jo tässä vuosien varrella ja sitten päässy näkemään sen käyttöönoton. Tää uusi OPS on mun suosikki OPS sillä tavalla, että tässä alkaa olla semmosia asioita, mistä mä tosi paljo tykkään, esimerkiksi tää tällänen osallistaminen ja laaja-alainen ajattelu ja oppimiskokonaisuudet—” (LO 4)

Opettaja kertoo, kuinka hänellä on ollut pakko 'ottaa haltuun' digitalisaatioon liittyen erilaisia sähköisiä alustoja, mutta myös uusia työtehtäviä, kuten entisiä koulusihteerin tehtäviä, jotka on delegoitu opettajien itsensä tehtäväksi. Tutkittava puhuukin narratiivissaan kahden eri ammattinimikkeen töistä, joita hän tekee. Ne ovat koulusihteerin ja erityisopettajan tehtävät. Koulusihteerin tehtävät, joita opettajat itse hallintoon kuuluvilla ohjelmilla tekevät, eivät ole muuttuneet, mutta he ovat joutuneet näkemään vaivaa opetellakseen uusia tietoteknisiä taitoja pystyäkseen kirjaamaan poissaolonsa ja matkalaskunsa. Erityisopettajan tehtävää hänelle ei ole 'annettu' tai delegoitu virallisesti, vaan hän kokee tekevänsä erityisopettajan työkuvaan kuuluvaa työtä. Erityisopettajuus on tutkittavan kokemus, ei hänelle siirtynyt tehtävä. Seuraava aineistonäyte ilmentää, miten onnitarinassakin on viitteitä negatiivisista merkityksistä:

-- yhtä äkkiä huomasin minä tekeväni niitä (tuen kirjaamista). --Täytyy sanoa, että muutos työelämässä, että missä kohtaa musta tuli erityisopettaja, niin en muista. Hyvä kysymys, että jossaki kohtaanhan se tapahtu. Mulla voi olla ihan minkälaisia oppilaita vaan luokassa ja vaikka kuinka monta kymmentä ja pärjättävä on joskus ilman mitään aikuisia, että jossain kohtaa tuli se muutos, että kyllä mä sitä mietin yön pimeinä tunteina, että oonks mä oikeesti erityisopettaja, kun musta tuntuu, että mä teen sitä koko ajan.—” (LO 4)

Opettaja kertoo, kuinka oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen pulmat ovat vaatineet lisäkoulutusta. Hän on opiskellut oppilaiden tukemiseen liittyviä koulutuksia voidakseen selvittää työstä ja auttaakseen oppilaita. Vaikka hänellä ei ole kertomansa perusteella erityisopetukseen liittyviä opintoja perusopintoja enempää, on hän selvinnyt haasteista voittajana, kuten voidaan seuraavasta havaita:

”--Täytyy sanoa, että se on semmonen, mihin ei luokanopettajakoulutus valmistanu ja missä tässä on pätevöityny vuosikymmenen aikana niin ett alkaa varmaan olla aika hyvä erityisopettajaki vaikka ei oo mitään koulutusta kuin appron verran niin kyllä tässä on vaan joutunu ite kouluttautumaan kaiken maailman aggressiiviset lapset ja kaikki muut käyty läpi –ja lukenu kirjallisuutta. -- on kuoriutunu itestä se puoli ja on joutunu ottamaan tilanteen haltuun, että on turha itkeä sen resurssin perään, kun sitä ei välttämättä tule niin että jos meinaa pärjätä, ja nyt tietysti on parempi tilanne, että on sitä resurssia on ollut enemmän.- -- Ite joutu etsimään (ratkaisun siihen ongelmaan), ite joutu kouluttautumaan enemmän siihen, että mun täytyy ite pärjätä näitten kanssa paremmin.”

(LO 4)

Tarinansa loppupuolella hän kertoo, kuinka hän on tällä hetkellä tyytyväinen nykyiseen tilanteeseen työssään. Takana on useiden muutosten yhtäaikaisuus, joten hän toivoisi voivansa rauhoittua hieman ja tehdä työtä ilman uusia muutoksia. Opettaja allekirjoittaa autonomian merkityksen työssä, ja pohtii osallisuuden merkitystä niin itselleen että oppilaille. Muutosten laajuus ja vastuunoton lisääntyminen on ollut vaativaa, ja hän puhuu asiasta hieman yleistäen, ikään kuin koko opettajakunnan puolesta. Opettaja kertookin, että hänellä on hieman ristiriitaiset tunnelmat kaikista työhönsä tulleista muutoksista, mutta on loppujen lopuksi onnellinen tässä tilanteessa. Onnellinen opettaja kertoo siitä näin:

”Aika ristiriitaset fiilikset tulee tavallaan. On tullu paljo hyviä juttuja. On saanu kehittää itteä, oppia uutta. Mutta toisaalta tuntuu, että se on vieny aika paljon aikaa ja energiaa ja työstä on tullut jopa aika hallitseva elämän osa-alue, Ett on ollu pakkokin kouluttautua, on ollut pakkokin ottaa haltuun kaikenlaista ja lähteä vaikka mihin, että se on sellanen kahtia jakautuva juttu, että – Koen varmaan, että ihan hyvä tilanne nyt. Ihan hyvin oon tämänkin lukuvuoden aikana tässä pärjänny ja saanu tehdä sitä työtä, mitä on haluaa tehdäkin ettei ihan mahoton taakka oo nykysin. Mutta on se vähän sellanen, että toivos tulevaisuudessa että pikkusen vois seestyä ja rauhottua, että sais nauttia siitä, mitä on saavuttanut ja missä on tällä hetkellä, ettei taas tarvi lähteä uuteen muutokseen tai suureen myllerrykseen. OPSia odotellessa...”

(LO 4)

Lopuksi tutkittava ilmaisee toiveensa työnsä sisällöstä. Hän haaveilee, että hänellä olisi enemmän aikaa oman opetustyön suunnitteluun ja paneutumiseen siihen.

”--haluais, että vois käyttää enemmän aikaa opetustyöhön, mutta se on ollu kieltämättä omaa syytä, että mitäs läksit tekemään kaikkea muuta ”

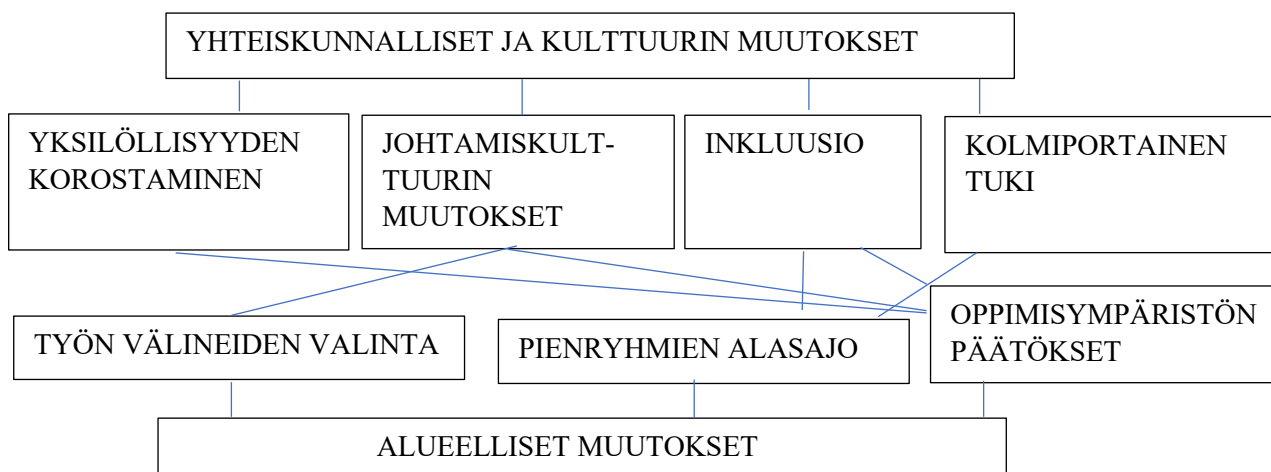
(LO 4)

Onnitarinan päähenkilö toteaa itse valinnee tämän työtilanteen ottamalla vastaan vastuualueita koulun johtamisessa ja kehittämisessä, ja on tyytynyt siihen, että se vie aikaa ja voimavaroja, jotka voisi kohdentaa muutenkin, vaikkapa perustyöhön.

7.2 Negatiiviset narratiivit

7.2.1 Kärsimystarina

Aineiston ainoalle kärsimystarinalle on ominaista kokemusten negatiivisuus, koska muutokset ovat olleet haitallisia kertojalle. Opettaja kertoi yhtenä inklusion kokijana siitä, mitä se on merkinnyt hänelle työntekijänä. Hän on tehnyt työtä inklusioperiaatteella viimeisen vuoden koulussa, joka on ollut hänen 14 vuoden työuransa ainoa työpaikka ja jossa toteutettiin organisaatiomuutos koulun muututtua yhtenäiskouluksi. Hänen kertomuksessaan yhdistyvät usean työn muutoksen vaikutukset, koska inklusioon panostava kuntatyönantaja määrittää opettajan työoloja rakennuttamalla avoimia oppimisympäristöjä ja valitsemalla oppimisen välineet opettajien puolesta, purkamalla erityisryhmät ja integroimalla tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen ryhmiin sisäseinättömään kouluun, jossa kalusteiden määrä on minimaalinen. Yhteiskunnalliset muutokset, kuten opetuskulttuurin muuttuminen, yksilöllisyyden korostaminen, jaetun johtamisen malli, inklusio ja kolmiportaisen tuen lakimuutos, ohjaavat luokanopettaja 7:n työtä toisiinsa ja alueellisiin muutoksiin verkostoituneina, mitä havainnollistan kuvan 5 avulla:



KUVA 5. Kärsimystarinan yhteiskunnallisten ja alueellisten muutosten kytköksiä.

Kuten Järvensivunkin (2014, 30) tutkimuksessa, epäonnen tarina alkaa organisaatiomuutoksesta tässäkin kärsimystarinassa. Kunnan tekemä linjaus tukea oppilaiden kasvua ja oppimista suurluokkatoiminnan puitteissa seinättömässä ja avoimessa oppimisympäristössä on aiheuttanut hänelle työn vaativuuden lisääntymistä siinä määrin, että hän on uupunut työssään. Kuormitusta työssä ovat lisänneet myös sisäilmaongelmat. Opettaja aloittaa narratiivinsa kertomalla työpaikkaansa liittyvästä olennaisimmasta muutoksesta, yhtenäiskouluksi siirtymisestä sekä siihen liittyneistä sisäilmaongelmista, seuraavalla tavalla:

”Yhtenäiskoulu, iso ja nyt ollaan siirrytty uudisrakennuksen myötä avoimiin oppimisympäristöihin. Ja on oltu väistötiloissa sisäilman takia vielä pahemmassa sisäilmassa ja siitä sairastuttu. Mä oon kahesti uupunu. Tällä hetkellä mä oon sen takia resurssiopettajana. Toivun.”
(LO 7)

Kärsimysnarratiivin juoni alkaa tiivistyä, kun kertoja muistelee kokemuksiinsa sisäilmaongelmasta ja sen merkityksestä hänen terveydelleen. Sisäilmaongelmat aiheuttivat uran keskivaiheilla, 2000-luvun puolenvälin aikoihin tutkittavalle niin hankalat silmäoireet, ettei hän pystynyt käyttämään piilolinsskejä useampaan vuoteen. Nykyisessä työssä organisaatiomuutos jatkuu, ja seinien kaataminen jatkuu oppimisympäristöjen muutosta varten yhä laajemmin. Rakennuspöly aiheuttaa nykyisessä työssä yhä terveysongelmia. Opettajan työnkuvaa jouduttiin vaihtamaan hänen uuvuttuaan suurluokkatyössä. Työnantajan kanssa käydyt keskustelut päättyivät huonosti, sillä työntekijöitä syyllistettiin uusien työtilojen, avoimien oppimisympäristöjen, väärinkäytöstä. Työntekijöiden annettua kritiikkiä myös muista työoloa huonontavista tekijöistä työnantaja antoi ymmärtää, että jos työnteko ei onnistu annetuilla resursseilla ja olemassa olevilla ehdoilla, työntekijä voi näin kokiessaan etsiä uuden työpaikan. Samanaikaisesti työnantaja alkoi palkata kouluun yhä nuorempia, vastavalmistuneita kaksoiskelpoisia luokanopettajia. Opettaja koki ’vain’ luokanopettajan kelpoisena, ettei hänen kaltaisiaan ’yhden kelpoisuuden’ luokanopettajia enää valittaisi töihin kyseiseen organisaatioon. Kunta haluaa näkyä uudistusmielisenä, ja kehittää kouluorganisaatioitaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten mukaisesti. Opettajan kärsimystarinassa työtodellisuus on kuitenkin riipaiseva, ja hän kertoo näiden kuntatason ratkaisuiden vieneen työtään tähän suuntaan:

”Nyt meillä on 4- tai 5-sarjanen koulu eskarista ysiin, hirvee määrä henkilöuntaa, josta ei kaikista nimiäkään tiiä. Ja sitte tämä yhteisopettajuus, meillä on tämmöset suurryhmät, niin tota, se on semmosta kaaoksenhallintaa. –
”--- Se (yhteisopettajuus) on kunnan linja, että mennään siihen. Siihen, että kaikki

uudisrakennukset tulee nyt olemaan moderneja ja meidän kunta, tämä kunta, haluaa olla jotenki semmonen edelläkävijä. Ja oikeestaan mä en edes tiedä, miksi tätä kaikkea tehdään ja meillä ei oikein sallita kritisointia. Että siltä jos ei sovi tähän palapeliin, mikä on annettu, niin sitten voi etsiä vapaasti toisen työnantajan palveluksesta itselleen sopivan pelin.” (LO 7)

Työyhteisö on kasvanut opettajan kokeman organisaatiomuutoksen myötä hurjasti. Muutos merkitsi myös ristiriitaisia muutoksia, joista yksi on ollut yläkouluikäisten tulo osaksi kouluarkea. Oppilaiden hyvinvoinnista huolta kantavana tutkittava kertoo, kuinka alakouluikäisetkään eivät enää pelaa ja leiki kuten alakoulussa, koska he katsovat mallia yläkoululaisten tavoista viettää välitunteja. Myös yhteisön kulttuuri asettaa paineita niin oppilaille kuin aikuisille. Avoimien oppimisympäristöjen toiminta tapahtuu vähäkalusteisissa soluissa, joissa oppilaat opiskelevat melko vapaasti ympäristöä hyödyntäen lattioilla. Koska pöytiä ja pulpetteja ei entiseen malliin ole, kirjoittaminen tapahtuu pehmeällä kokolattiamatolla, mikä on käytännössä kynä-paperityöskentelyssä mahdottomuus. Tästä luokanopettaja kertoo näin:

”Ja nyt ainakin meidän koulussa ajatellaan niin, että jokainen on oman oppimisensa kapteeni ja suurryhmissä ne lapset siellä keskenään reflektoiden tietokoneilla tehden muka oppivat paljon paremmin ja toistensa kanssa, jokainen yksilöllisesti ja- Se on ihan absurdia. Esimerkiksi pöytäpaikkoja meillä ei oo kauheen montaa ja niitä ei tule lisää. Se on selkeesti ilmotettu, että pöytäpaikkoja halutaan lisää. Että lapsethan työskentelee lattioilla ja semmosia kirjoituslustoja on tullu, onneks. Siellä sitte haalitaan, että jos kutosluokkalaaisilla on esimerkiksi historian koe, 60 kutosluokkalaista tarvis kirjoituslustat, niin täytyy Teamsiin laittaa viesti, että tulemme hakemaan kirjoituslustoja ennen kokeen alkua. Ja puolentoista tunnin, ku meillä on tuplatunnit, niin siinä puol tuntia menee siitä koeajasta siihen, etsitään ympäri koulua kirjoituslustoja, jotta jokaiselle tulis joku paikka, jossa ois vähän rauhaa tehdä se koe. Pöytäpaikkoja esim kutosluokkalaisten tilassa on 60 lapselle niin, siellä taitaa olla 2 tai 3 pyöreää pöytää. Eli heistä niinkun kymmenkunta pääsee pöydän ääreen. Viimeksi tein tällä viikolla yhden suomi toisena kielenä oppijan kanssa vaate-eteisessä kokeen. Istuttiin lattialla vierekkäin ja hällä oli kirjoituslusta siinä. Se (työ) on selviämistä. Että me yritetään auttaa niitä lapsia selviämään tämmösestä muutoksesta, mikä meille on pakotettu. Ja ajattelen sitä, että Kunta Rekry on tuttu sivusto. Että tää paikka ei oo välttämättä mun. Mä tykkää, meidän työyhteisö on huikee, se on se, mikä kannattelee. Moni sanoo, että se auttaa täällä jaksamaan.” (LO 7)

Työ haastavan oppilasryhmän kanssa avoimissa tiloissa on siis opettajan työssä kaaoksen hallintaa. Täysinkluisioon pyrkivä kunta on päättänyt purkaa pienryhmät ja sijoittaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen luokkiin, vaikka resursseja ei välttämättä ole päivitetty tarpeen mukaan. Luokanopettajalle, joka ei siis ole erityisopettajan kaltainen erityiseen tukeen perehtynyt opettaja, inkluisio merkitsi yhä piteneviä työpäiviä eli työn

rajattomuuden lisääntymistä. Koska työtilannetta ei voitu muuttaa tai ei muutettu, uupui opettaja yritettyään selvitä haastavissa olosuhteissa. Työn kuormitus ja vaativuus olivat liian suuria voimavaroihin nähden. Pitkän sairausloman jälkeen hänen työtehtäväänsä muutettiin resurssiopettajaksi, ja hän palasi työhön osa-aikaisena opettajana, joka työskentelee eri ryhmissä muiden aikuisten tukena. Tämän mahdollisti Kuntien eläkevakuutus, joka turvasi jonkinlaisen toimeentulon tutkittavalle. Työkyvyn osittainen menettäminen merkitsi hänelle kuitenkin taloudellista tappiota, koska hän ei voi työskennellä kokoaikaisesti omassa työtehtävässään. Se merkitsi myös omaa hyvinvointia vähentävää muutosta, jonka loppua ei ole näkyvissä. Tutkittavan tunnelmia tilanteestaan kuvaa hyvin seuraava aineistonäyte:

”--mä oon palannu töihin Kuntien eläkevakuutuksen rahoituksen turvin tämmösellä osittaisella työajalla ja työskentelen resurssiopettajana. Mulla on 75% työajasta ja se pikku hiljaa kasvaa, mutta resurssiopettajana. Tuleva syksy pelottaa aivan julmetusti.”
(LO 7)

Tarinan kertojalle, jonka intohimona on työ lasten kanssa, ovat työn muutokset olleet työssä jaksamista vähentäviä ja työkykyä alentavia, työn sisältöä ja vaativuutta lisääviä sekä työtä vaikeuttavia. Koska ne ovat olleet myös työmäärää lisääviä, on hänen vapaa-aikansa vähentynyt. Muutokset ovat olleet myös tutkittavan omaa hyvinvointia ja ansioita vähentäviä sekä toimimista omia arvoja vastaan. Hänen luottamuksensa työnantajaa kohtaan on vähentynyt, ja työyhteisössä sosiaalinen hyvinvointi on lisääntynyt suuren organisaation vuoksi. Ristiriitaisia merkityksiä hänen kärsimysnarratiivissaan ovat yhteistyötä lisäävä ja vaativa merkitys. Työtehtävän vaihto on ollut hänelle ristiriitainen, sillä toisaalta muututtuaan tehtävältään resurssiopettajaksi hän kykeni osatyökykyisenä jatkamaan työntekoa ja palautumaan vähitellen uupumuksestaan. Toisaalta osa-aikainen työ merkitsee hänelle taloudellisia muutoksia omassa elämässä ja epätietoisuutta tulevaisuudesta.

Kunta kustantaa jokaiselle 4.–9.-luokkalaisille kannettavat tietokoneet koulutyötä varten. Tämä kuitenkin on johtanut siihen, että kirjoihin on yhä vähemmän rahaa. Opettaja kertoo, kuinka perinteinen opettajan työ on muuttunut tietotekniseksi osaajaksi, joka mahdollistaa oppilaiden oppimisen eli on rooliltaan ohjaaja. Opettaja on niin sanotusti kahden kuoren välissä, koska haluaisi tehdä työtään mahdollisimman hyvin, muttei pysty siihen työnantajansa tekemien ratkaisujen vuoksi. Vanhemmat puolestaan osoittavat mieltään opettajalle, joka ei tee kyseisiä päätöksiä. Teknologisen kehityksen myötä opettajalla olisi

paljon omaksuttavia uusia sovelluksia ja osaamista. Tästä seuraavassa havainnollistava aineistonäyte:

”Kirjoihin on yhä vähemmän rahaa ja ehkä meillä ainakin johto antaa helposti semmosen käsityksen, että ne kirjat on automaattisesti huono homma. Vanhemmat on noussu barrikaadeille tästä asiasta, kun ei oo oppimateriaaleja. Ett se on menny ääripäästä toiseen. Että kyllä edelleen kirjoitetaan käsin ja tehään semmosta työskentelyä, on vihkoja ja muita, ja tietysti ne lojuu siellä pitkin poikin. Se, että jos pitää yrittää pehmeää mattoa vasten kirjottaa, niin eihän se kovin häävi oo, jos siinä on joku moniste siinä matolla. ---”---Meitähän on syytetty siitä, että me käytetään tiloja väärin, koska tällä hetkellä meillä on luokilla semmoset omat, tavallaan tilat siellä verhoilla eristetyt tilat, niin meille on sanottu, että ei tätä näin pitäny käyttää. ---”--- se runsauden pula toisaalta siinä, että on niin paljon kaikkee että miten ikinä otan haltuun, mitä kaikkia sovelluksia ois olemassa ja mitä kaikkea tietoa ois olemassa. Toisaalta se tieto, että on hirveesti kaikkee hienoo, niin se tuo semmosia odotuksia, että minunki pitäis tehdä. Että saako nämä nyt varmasti parasta mahdollista laatua ikinä, että oonko mä nyt varmasti tehny kaikkee mahdollista, mitä pitäis tehdä. ” (LO 7)

Useat tutkittavat kertoivat vanhempien muuttuneen. Kärsimystarinassa vanhempien muutoksella on oma roolinsa. Vaikka suurin osa vanhemmista on tehnyt tutkittavan kertoman mukaan hyvin yhteistyötä, tarinassa jotkut vanhemmat kuvataan koululle vaatimuksia osoittavina, oman kasvatusroolinsa koululle jättävinä. Kertoja vertaa näitä äänekkäitä ja somessa koulua kohtaan hyökkääviä vanhempia ’mädiksi omeniksi’, joiden toiminta nousee opettajien kokemuksissa helposti ensimmäisinä mieleen kuormittavuuden ja työn vaativuuden lisäämisen vuoksi. Teknologialla näyttää olevan tähän koulun ja kodin kanssa tehtävään yhteistyöhönkin oma roolinsa. Toisaalta se merkitsee yhteistyön välittömyyttä, nopeutta ja helppoutta, mutta toisaalta se vähentää kynnystä sanoa asioista kielteiseen sävyyn opettajalle. Seuraavassa esimerkki opettajan yhteistyöstä vanhempien kanssa:

”He (vanhemmat) ehkä ylipäänsä jotenki ilmottaa tarkemmin, että mitä koulun pitäis tehdä. Koulussa pitäis puuttua yhä enemmän semmosiin kasvatusasioihin, mitkä taas ajattelis, että ne vanhempien vastuulla niinku opettaa. Ett me tehään yhteistyötä, mutta jotkut vanhemmat sysää sen vastuun kokonaan koululle. Täytyy sanoa, että suurin osa vanhemmistahan on tosi yhteistyöhalusia ja kivoja ja ne voi olla suuri voimavara työssä tehdä sitä yhdessä. ---”---No, ehkä somen ja what’s up helpon kirjottelun myötä, mitä on vanhemmilla ryhmiä, siellä helpommin ryöppyä vaikka tämmönen negatiivinen ajatus, mikä on koulusta. Niin on ollu meidänkin koulussa semmosia tapahtumia, että sitte ne muutama aktiivinen huoltaja lähtee sitä ryöpyttään kaikille huoltajille vailla mitään toleranssia. Ennen oli vain se sähköposti, millä oltiin yhteydessä opettajaan, ja sitte tuli Wilma, ja tavallaan se oli ennen sen opettajan ja huoltajan välillä. Nyt siihen on otettu mukaan heti koko kunta ja lähetään riepottelemaan sitä varsinkin sosiaalisessa mediassa. Kirjotellaan Fecebookiin ja otetaan kuvakaappauksia Wilma-viesteistä ja, ett joku esto on poistunu vanhemmiltaki välillä. Ei kaikilta.

Mutta niinku sanotaan, yksikin mätä omena pilaa koko sadon, että se kuormittaa tosi paljon se. – ” (LO7)

Välittömään vuorovaikutukseen, keskustelemiseen ja sen kautta oppimiseen luottava opettaja kärsii siitä, että oppimis- ja opetuskulttuurin muutokset ja oppimisympäristöjen muuttuminen näiden kulttuuristen muutosten myötä ovat tehneet opiskelusta hyvin itsenäistä ja omaehtoista. Hän on havainnut, kuinka oppilaat kaipaavat oppimisensa tueksi opetustuokioita ja -keskusteluja, joita tutkittavan työpaikassa ei hänen kertomansa mukaan enää suosita suuryhmätyöskentelyn vuoksi. Resurssiopettajana hän on alkanut käydä muutamien oppilaiden kanssa opetuskeskusteluja annetusta aiheesta ja opettanut sen aikana opittavaa asiaa. Tämä on saanut suuren suosion oppilaiden keskuudessa. Näin hän saa toimia omien arvojensa mukaisesti, niin että oppilaat oppivat eivätkä vain kuluta aikaa ’verhoissa roikkuen’. Tutkittava pohtii, miten opettajat voivat saavuttaa heille asetettuja odotuksia, joita luovat muun muassa vanhemmat, työelämän toimijat sekä asiantuntijat. Ristiriita työssä tehtyjen huolestuttavien oppimishavaintojen ja -tilanteiden sekä luotujen odotusten välillä on suuri. Opettajasta tuntuu, että luodut odotukset ovat jo absurdeja, outoja, kuten hän seuraavassa toteaa:

”---”---se 60 kutosluokkalaista saa yhteisen ohjeen, että ympäristöopissa aiheena - - nämä kappaleet, heillä on paperikirja, sitt ne hajautuu pitkin poikin sinne lukemaan ja opiskelemaan. Heillä pitää kaikki tehdä itsenäisesti ja sitten vaan tunti päättyy ja kukaan ei kerkii kattoo, että onks ne hommat hoidettu. Musta tuntuu, että ne (odotukset) on menny jo ihan absurdeiksi. Että pitäs, aivotutkija sanoo, että keskeytykset on huono homma ja pitäs olla sitä rauhaa ja -. Toisaalta sanotaan firmoista sanotaan, että pitäs olla tulevaisuuden työelämän tekijöitä kasvattaa koulussa ja me ei edes tiedetä, mikä on tulevaisuuden työntekijä, mitä se niinku on. Ja samalla pitäs opettajien ’digitaidot ovat huonontuneet ja miksi kuitenkaan ei kohdata oppilaita ’-että opettajille on valtavasti, heidän pitäs tai meidän pitäs ratkasta koko maailman ongelmat.” (LO 7)

Vaikka opettajalla onkin ollut paljon uutta haltuun otettavaa työn muututtua paljon 2000-luvulla, ei hän ole kokenut sitä niin kuormittavana kuin työolojen muutoksia kuten oppimisympäristön muutokset ja suurluokkatyöskentelyn. Oppimisen tuen muutokset liittyvät näihin oppimis- ja opetuskulttuurin muutoksiin tiiviisti, sillä kunnan päätettyä noudattaa inklusio- periaatetta oppilaitoksissa, lopetettiin myös erityisen tuen pienryhmät ja oppilaat sijoitettiin yleisopetuksen ryhmiin muiden oppilaiden kanssa. Luokanopettajat, joilla ei ollut erityisen tuen järjestämisen kokemusta ja koulutusta alkoivat toimia tuen järjestäjänä niillä resursseilla, mitä heillä oli. Haastavuus ja kuormitus työssä kasvoi myös tämän opettajan työssä. Aikaisemmin luokkatyöskentelyssä pärjänneet oppilaat ovat

alkaneet tarvita tukea koulunkäynnin muututtua suurluokkatyöskentelyksi avoimissa oppimisympäristöissä. Näin opettajan työmäärä ja kuormitus, työn vaativuus on lisääntynyt entisestään. Tutkittava on havainnut myös turvallisuuden murentuneen tässä 'verho-lattia-pedagogiikassa':

”-- semmoset oppilaat, jotka ois pärjänny luokkamuotosessa opetuksessa, niin ne ei enää pärjää tuommosessa avoimessa verho-lattia -pedagogiikassa. Ett ne ei enää kestä. Ne ei kestä sitä isoo ryhmää ja vapautta, kun ei oo mitään omaa paikkaa. Sitte tapellaan, kuka pääsee sohvalle ja ketkä 20 istuu sitt lattialla, kun ei oo mitään muuta paikkaa ja tavallaan voi sinne verhoihin piiloutua. Kun jopa se, että ennen näki, että jos joku paikka on tyhjä, niin tostahan puuttuu nyt Pekka. Vaan nyt, aijaa täällä on 43 lasta, ai jaa, onko täältä puuttunu yks. Ei kukaan kerkeä huomata, ja sitte yhtäkkiä, että hetkinen, joku on tuolla verhoilla. Mitä, ootsä ollu koko tunnin täällä?”
(LO 7)

Kärsimysnarratiivin lopussa kertoja pohtii tulevaisuuttaan opettajana. Kahden uupumiskokemuksen jälkeen seuraava lukuvuosi pelottaa häntä, sillä hän ei tiedä, millaisia mahdollisuuksia hänellä on tehdä luokanopettajan työtä entiseen tapaan suurryhmässä. Hän on alkanutkin harkita ammatin vaihtoa tai vaihtoa erityisopettajan työhön. 'Tuulimylyjä vastaan taistelemisen' kuvaa hänen epätoivoisia kokemuksiaan yrittää muuttaa työolojaan ja sitä todellisuutta, jossa hän muiden kollegoidensa kanssa yrittävät selvitä päivittäin. Perheellisenä opettajana hänen ei ole helppoa vaihtaa työpaikkaa tai ammattia, vaan hän joutuu pohtimaan asiaa paitsi omastaan myös perheensä näkökulmasta.

”--harkitsen vakavasti alan vaihtoa. Että joko- välillä ajattelee, että jos tapahtuu ihme, ja minä muutun muutosten mukana ja selviän tai hyväksyn sen, että tää on nykyään tällasta tai taistelen tuulimylyjä vastaan tai odotan, että jospa tulee järki takasin, koska ainahan me mennään aaltoliikkeissä. Tai sitten pakenen vielä kun voin. Että vähän sellanen olo, että täytyy pelastaa ittesä.”
(LO 7)

”Peli”, johon opettaja vertasi työtään ja työpaikkaansa, on tyypillinen narratiivisuuteen sopiva vertauskuvan käyttöesimerkki, jolla tutkittava kuvaa työtään ja työpaikkaansa. 'Peli' alkaa olla kertomuksessa pelattu loppuun, ellei työnantaja edistä tutkittavan mahdollisuuksia palata luokanopettajan työhön parantamalla työoloja. Koko organisaation kokoisten muutosten tekeminen ei kuitenkaan ole todennäköistä. Työn vaativuuden näkökulmasta kärsimystarinan kertoja on tyypillinen Järvensivun (2014, 82) kuvaama sinnittelijä, joka pyrkii vaativuuden lisääntymisestä huolimatta selviytymään ja joutuu lopulta kärsimään. Niinpä tätä yksilönarratiivia, yksilön tarinaa, voidaan syyllä pitää kärsimystarinana.

7.2.2 Kritiikkitarina

Toinen negatiiviseksi narratiivityypiksi luokiteltavista tarinoista on kritiikkitarina, joita kertoi kolme tutkittavaa. Kriittisyys narratiivissa sisälsi kaikkia edellä esittelemiäni negatiivisia merkityskokonaisuuksia. Kritiikkitarina alkaa tutkittavan pohdinnalla siitä, miten työ on muuttunut 2000-luvun alusta ja miten muutokset ovat merkinneet pääsääntöisesti tutkittavalle negatiivisia asioita. Tyypillisiä kritiikkitarinalle ovat kielteiset tulkinnat, aivan kuten Järvensivun (2014, 31) tutkimuksessa epäonnen tarinoissa.

Luokanopettajat muistelivat, kuinka 20 vuotta sitten työyhteisöt olivat 'sopivan kokoisia' ja niissä puhuttiin muitakin kuin työasioita, tutustuttiin ja oltiin ystäviä. Työyhteisö teki päätöksiä yhdessä keskustellen, vaikka rehtori oli se varsinainen asioista päättävä henkilö viimekädessä. Työn arviointia eikä kontrollia ei koettu 2000-luvun alussa, aivan kuten ei varsinaista työn ohjaamistakaan. Opetussuunnitelma ei ohjannut työtä, koska se ei ollut edes työn välineenä tunnettu. Tärkeimpiä työn välineitä olivat liitutaulu ja liitu sekä kirjat. Oppimateriaalia oli runsaammin tarjolla ja kirjat olivat kunnossa. Vanhemmat olivat harvoin tekemisissä koulun kanssa, ja kun yhteydessä oltiin, kunnioitettiin opettajan auktoriteettia ja vuorovaikutus oli puolin ja toisin toimivaa. Jotkut oppilaat tarvitsivat 2000-luvun alussakin oppimiseensa tukea. Käyttäytymisen pulmia oli harvoin. Erityisempää tukea tarvinneet opiskelivat pienryhmissä. Oppimisen tukea annettiin lähinnä tukiopetuksen avulla sekä oppitunnilla henkilökohtaisella ohjauksella. Laaja-alainen erityisopettaja hoiti tuen kirjaamiseen liittyviä tehtäviä ja antoi osa-aikaista erityisopetusta oppilaille.

2000-luvun alussa kritiikkitarinan kertoneet opettajat tukeutuivat vielä opettajan oppaisiin oman työnsä suunnittelussa. Kokemuksen kertyessä oppaat ovat jääneet vähemmälle käytölle, koska he tuntevat jo vuosiluokan opetukseen ja ikäluokan oppimiseen liittyvät sisällöt ja lainalaisuudet. Asiantuntijuuden mukana on tullut tietoisuus myös omista ammattiin liittyvistä työtehtävistä. Alku-uran aikana tutkittavat ovat luoneet omat käytäntönsä, ja työtä on tehty yksin tai korkeintaan koulunkäynnin ohjaajan kanssa omassa luokkahuoneessa.

Kritiikkitarinan juoni kehittyi, kun opettajat kertovat ensimmäisistä työn muutoksista, jotka ovat saaneet heidät pettymään tai haikailemaan entisen työtodellisuuden perään. Ensimmäisinä muuttuivat työn välineet ja oppimisen tuki, ja kokemuksia tiivistivät

alueelliset tai paikalliset organisaation sekä johtajuuden muutokset. Ajallisesti nämä muutokset tapahtuivat vuosina 2008–2012. Tietokoneiden ja tablettien tulo koululle yleistyi, mikä tarkoitti tieto- ja viestintätekniiikan käyttöönottoa myös opetuksessa monilla kouluilla. Kritiikkitarinoiden kertojille välineistönkään saatavuus ei ole ollut itsestään selvyyttä, mikä on havaittavissa seuraavassa aineistonäytteessä:

”Mutta meillä esimerkiksi ei ollu mitään pädejä käytössä. Sitte ku mä puhun vielä 3 vuotta taaksepäin, niin ihan tuli viimesinä vuosina, yllättävän myöhään meidän - - -n koululla-- Että meillä ei ollu välineitä. Että se kans aiheutti sitä hirvittävää ristiriitaa ja sitä painetta ja turhautumista, että meiltä odotettiin ja opetussuunnitelmakin vaati sitä, mutta meillä ei ollu välineitä—” (LO 8)

Wilma-ohjelma muutti yhteydenpitoa vanhempiin ja nopeutti viestintää. Wilma alkoi kuitenkin olla muutakin kuin viestimiseen tarkoitettu ohjelma: sen avulla suunniteltiin ja kirjattiin oppimisen tukea. Kun oppimisen tukea muuttanut kolmiportaisen tuen lakimuutos astui voimaan 2011, luokanopettajien tehtäväksi tuli arvioida, millaiset oppimismahdollisuudet oppilaille oli ja millaista tukea he tarvitsivat oppimiseensa. Muutos velvoitti opettajat tekemään tuen kirjaamista eli suunnittelua ja arviointia yhteistyössä vanhempien kanssa, jolloin tuen järjestämisestä tuli suunnitellumpaa ja näkyvämpää prosessina. (POL 1998) Kritiikkitarinan kertoneille tämä kirjaamistyö oli omien arvojen vastaista toimintaa, mikä ilmenee seuraavassa aineistonäytteessä:

”Että sitä ei ajatellu, että siinä olis jotain erityisen vaativaa, se on hirveen luonnollinen tilanne, että on erilaisia oppijoita ja avun tarvitsijoita.—”--- Musta tuntuu niin hurjalta, että jossain luokassa saatto olla niin kun erityisen tuen päätöksiä tosi monta, ett, mun luokalla yleensä aika vähän. Mutta se voi olla vaan, että mä en halunnu lähteä siihen. Ja sitten mun mielestä se on tosi väärin vanhemmille, että lapsi saa jonkun erityisen tuen päätöksen ja sitten lapsi ei konkreettisesti saa mitään apua. Se on iso huoli vanhemmille, jos opettaja lähtee puhumaan ja tekemään tämmösiä papereita. Se huolestuttaa vanhempia. Että monesti mä tein sen päätöksen, ett jos mä mietin sitä alkuajan sitä, ett piti luonnollisena sitä, ett kaikenlaisia oppijaa oli siinä, joille me löydetään ne keinot—” (LO 8)

Oppimisen tuen kritiikissä opettaja tuo esiin lapsen näkökulman. Hän kritisoi vahvasti sitä, onko tuen asiakirjojen tekemisellä merkitystä lapsen saamalle tuelle koulussa. Hänen kokemuksensa mukaan opettajilla ei ole mahdollisuus tarjota oppilaille niitä tukimuotoja, joita he tarvitsisivat. Kritiikkitarinan kertojille oppimisen tuen muutos on ollut heidän kertomuksensa perusteella suuri muutos työssä. Opettaja kertoo muutoksesta näin:

”Tietysti on tää kirjaaminen on muuttunu ihan toisenlaiseksi. Että jos ajatellaan 2000- luvun alkua, niin ei vielä silloin tämmöstä kirjaamisrumbaa ollu. Ett se on yks iso kysymysmerkki tässä ammatissa, että ketä ne loppujen lopuksi palvelee ne pedagogiset asiakirjat. Kuinka paljon se lapsi hyötyy, että hänestä kirjoitetaan niitä raportteja—”
(LO 9)

Kun teknologia ja oppimisen tuen muutokset muuttivat työtä, muuttuivat myös suunnittelu, työnkuva ja työn välineet. Oman työnkuvan muututtua enemmän yhteistyöksi, muuttui myös kahdella kritiikkitarinan kertojalla myös ajankäyttö. Aikaa oli löydyttävä tiimi- ja työryhmäpalavereihin sekä oppimisen tuen palavereihin vanhempien ja moniammatillisen oppilashuollon kanssa. Ylhäältä tulevia ohjeita ja tehtäviä alkoi tulla esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen myötä, kun monialaisista oppimiskokonaisuuksista päätetään alueellisesti eli kuntatasolla. Ylhäältäpäin organisaatiosta tulee myös erilaisia kyselyitä, joihin opettajien pitää vastata. Tästä on tullut opettajan työssä niin kutsuttua ’sälää’, työn uutta osaa, joka näyttää liittyvän miltei kokonaan johonkin yhteistyön muotoon. Tämä saa aikaan tutkittavassa seuraavanlaista kritiikkiä:

”On sillee, ettei sille perustyölle jää niin hyvin aikaa. Mulla ei oo enää nykyään niin paljon aikaa suunnitella niitä oppitunteja, että ne täytyy vetää enemmän tuolta selkärangasta pienemmällä suunnittelumäärällä, koska tulee niin paljon muuta, mitä pitää tehdä. ---Ku tässä mietin, että mitä se on, mutta tuntuu, ett semmosta pientä sälää. Millon son mitäkin: tiimipalaveria, tai johonkin muuhun yhteistyöpalaveriin osallistumista ja ja tai kyselyihin vastaamista tai joidenkin pedagogisten asiakirjojen täyttämistä—”
(LO 2)

Kritiikkiä saa osakseen erityisesti työn kontrollin muuttuminen näkyvämmäksi. Edellisen esimerkin kertojan työssä työnantaja velvoittaa opettajat näyttämään osaamisensa tieto- ja viestintäteknikan osalta teettämällä työntekijöillä niin kutsuttuja taitomerkkejä. Työn arviointikin on muuttunut näkyvämmäksi. Työnantaja arvioi yhdessä työntekijän kanssa opettajan osaamista ja työssä tarvittavia taitoja, minkä perusteella kriteerit täyttävät työntekijät saavat niin kutsuttua työn vaativuuden lisää palkkaansa. Opettaja jäi kuitenkin ilman kyseistä lisää ja koki siis, ettei häntä arvostettu, vaikka hän oli tehnyt vaativaa työtä. Kyseinen kokemus vähensi luottamusta työnantajaa ja esimiestä kohtaan. Muutkin kritiikkitarinoihin kertojat ovat havahtuneet opettajan työn arvostuksen vähenemiseen. Tästä toinen kritiikkitarinan kertoja kertoo seuraavassa:

”Kyllähän se on niinku, kyllähän se turhauttaa ja se pistää niinkun - harmittaa, että tämä opettajan ammatin arvostus - että opettajasta on tullu semmonen yleismies siellä. Ja semmonen opettajan asiantuntijuutta kaikessa - sinne

marssitetaan kouluttajia ja kaiken näköstä, tehdään muutoksia ja – me ollaan niitä asiantuntijoita, me tehdään sitä työtä lasten kans, me tiedetään parhaiten ja meiltä ei kysytä. Että opettajan työn arvostus, se on harmi, että se on kokenu niin suuren inflaation. ” (LO 8)

Työn prosesseihin kuuluva johtajuus on muuttunut kritiikkitarinan kertojilla monella tavalla. Kaikille kritiikkitarinan kertojille yhteistä on johtajuudesta saadut kielteiset kokemukset tähänastisen uran loppuvaiheilla. Johtajuus on nykyisin jaetumpaa heidän työssään. Johtajien tapa kommunikoida vanhempien kanssa saa kaksi kritiikkitarinan kertojaa avautumaan kokemuksistaan. Johtajat pyrkivät heidän kokemustensa mukaan miellyttämään enemmän vanhempia kuin alaisiaan, mikä saa on lisännyt tutkittavien kuormitusta ja työn vaativuutta. Luottamus työnantajaa ja esimiestä kohtaan on vähentynyt. Johtajan eli rehtorin toiminta organisaatiomuutoksessa on johtanut epäluottamukseen resurssien vähetessä. Yhtenäiskouluksi muuttuminen muutti myös resurssien allokointia yhden tutkittavan työssä, mikä merkitsi hänelle työn vaikeutumista ja vaativuuden lisääntymistä.

Oppilaiden tasoero 2000-luvun alkuun pohdituttaa kritiikkitarinassa. Oppilaat ovat yhä enemmän teknisten laitteiden äärellä eivätkä siten harjaannu käden töissä. Kun koulussakin on siirrytty teknologian hyödyntämiseen opetuksessa, näkee kritiikkitarinan kertoja tyypillisesti, että lasten perustaidot eivät harjaannu. 'Teknologiahypetyksen' myötä opettajista on tullut viihdyttäjiä, jotka yrittävät pitää oppilaiden kiinnostusta yllä ja siten saada heidät opiskelemaan. Kritiikkiä osoitetaan resurssien muutoksellekin, sillä resurssien vähentyessä mahdollisuudet opettaa esimerkiksi käsitöitä pienemmässä ryhmässä tai saada koulunkäynnin ohjaajaa oppitunnille auttaviksi käsiksi, ovat huonontuneet. Sen seurauksena opettaja ei ehdi neuvomaan oppilaitaan 'kädestä pitäen' ja käden taidot eivät harjaannu koulussakaan entisellä tavalla.

”Mä sanosin --, että että tää lasten käsillä tekemisen taito on laskenu tosi paljo sen takia, että ei oo enää niitä jakotunteja eikä oo avustajaa.” (LO 8)

Kritiikkitarinassa kritisoiitiin myös opettajan työhön delegoituja 'muiden töitä', joiden tekijä oli aikaisemmin koulusihteeri, erityisopettaja, tai vanhempi (ks. myös Sääntti 2008; Syrjäläinen & Värrä 2004). Tutkittavat kokivat tekevänsä yhä enemmän vanhemmalle kuuluvaa kasvatusvastuuta koulussa. Erityisopettajan työtehtävänä nähtiin kirjaamista vaativat kolmiportaisen tuen suunnitelmat. Kirjaaminen eli hallinnolliset työtehtävät näyttävät olevat tutkittavien kritiikin kohteena (Salminen 2012). Aiemmin koulusihteeri

osallistui materiaali- ja kirjatilausten tekemiseen, mutta viime vuosina se on annettu opettajien tehtäväksi. Kritiikki ilmeni narratiivissa tältä osin seuraavilla tavoilla:

”--ennen mun mielestä enemmän koulusihteeri osallistu näihin tilauksiin ja teki, nyt vaan sitten kaikki opettajat tekee kaikki ne kirjatilaukset ja materiaalitilaukset—”
(LO 8)

”--kyllä siinä (oppimisen tuen suunnittelussa) täytyy erityisopettajan olla siinä tukemassa, ja mun mielestä ne on erityisopettajan töitä eikä luokanopettajan töitä. Ne on vaan tullu meille.”
(LO 2)

Kritiikkitarinan lopussa eräs kertoja tiivistää tunnelmiaan kaikista työn muutoksista ja niiden haasteellisuudesta seuraavasti:

”(Haasteellista) on tää koko paketti, että nää säästöt ja kaikki nää omituiset päätökset ja että opettajat jätetään tosi yksin, että se on virasto, joka imasee rehtorin, että me ollaan tosi paljo meidän koulussa ilman esimiestä tai ilman semmosta tukea. Se tuki on sitten se kollegiaalinen tuki. Ett mä sanosin, että tässä on niin moni asia, joka siihen pakettiin vaikuttaa- - -mä tarviin sitä tyhjää tilaa ja sitä pedagogista vapautta, jotta siinä jotain iloista syntyis. –Ei tuu mittää (mielekästä muutosta) mieleen.”
(LO 8)

Työelämän muutokset on koettu kritiikkitarinassa vahvasti, eikä kertoja välttämättä löydä työn muutoksista yhtään sellaista, joka olisi ollut kokemuksena mieleinen. Kritiikkitarinan lopulle on ominaista tulevaisuuden näköalattomuus ja kokemus, ettei tilanne omassa työssä parane.

7.3 Ristiriitaiset narratiivit

7.3.1 Ristiriitanarratiivi

Ristiriitanarratiiveja löytyi aineistosta viisi. Ne kaikki olivat erilaisia ristiriitaisuustarinoita, joissa muutokset ovat pääsääntöisesti sekä positiivisia että negatiivisia. Juonellisesti ne olivat erilaisia, koska jokaisen kokemukset työn muutoksista olivat ainutlaatuisia, eivätkä kaikki viisi ristiriitaisen narratiivin kertojaa kokeneet samoja työn muutoksia, puhumattakaan samasta tavasta kokea. Esimerkkinä ristiriitaisesta narratiivityypistä esittelen yhden opettajan kertomuksen. Useat muutokset ovat ensin olleet hänelle negatiivisia, mutta lopulta moni muutos on merkinnyt hänelle onnistumista ja tuonut tarvittua piristystä arkeen.

”Minusta piti tulla psykologi. Mutta minun isä sano, että psykologit on vähän semmosia. Mutta minähän oon nykysin psykologin ammatissa. Minusta piti tulla pienenä poliisi. Mähän oon myös poliisin ammatissa. Musta piti tulla yläasteella näyttelijä, mä oon myös näyttelijän ammatissa. -- kirjailija ja kaikenlainen sisällön tuottaja, sovittelija, sairaanhoitajaki pitää välillä olla ja oon välillä ollu perheterapeutinkin.” (LO 12)

Ristiriitanarratiivin alussa, josta edellä oleva katkelma on, tutkittava kertoo, miten hän valitsi nuorena ammattinsa eikä tuolloin vielä tiennyt, että vuosikymmeniä myöhemmin tulisi luokanopettajan ammatissa tekemään kaikkien haaveammattiensa työnkuvaan liittyviä tehtäviä. Taustalla tässä sarkasmia sisältävässä puheessa on koettu työn muutos työnkuva laajentumisesta kaikkiin hänen viittaamiin työtehtäviin: psykologin, poliisin, näyttelijän, sisällön tuottajan, sovittelijan, sairaanhoitaja ja kirjailijan työhön. Ristiriitaiseksi tämän muutoksen hänen kohdallaan tekee juuri se, että hän on toisaalta nähnyt nämä tavoittelemisen arvoisina töinä, mutta kun hän on sitten luokanopettajana joutunut toimimaan näissä kaikissa rooleissa, ei muutos olekaan ollut hänen kohdallaan pelkästään hyvä.

Kun tutkittavilta kysyttiin, miten opettaminen on muuttunut, olivat vastauksetkin keskenään ristiriitaisia. Joidenkin mielestä opettamisen perusjuoni ei ole muuttunut mitenkään ja osa puolestaan kuvasi opetuksen muutosta niin suureksi, ettei voida puhua enää samasta asiastakaan. Luokanopettaja 12 kuvaa opettamisen muuttuneen olennaisesti. Muutokseen ovat yhteydessä oppilaiden ja välineiden muutokset. Oppilaiden keskittymis- ja oppimiskyvyt ovat heikentyneet niin paljon, että opettajasta on tullut tarinassa ohjeita yksilöllisesti toistava selostaja. Tätä luokanopettaja 12 kuvaa seuraavasti:

”Se on muuttunu sillä tavalla, että kun mä muistetelen niitä- -n aikoja esimerkiksi, kun mä kerroin asiat eli pidin opetustuokion, niin sitten ruvettiin tekemään töitä. Tänä päivänä mä kerron sen, mä opetan sen asian, millä keinolla nyt opetankin, mutta sen jälkeen mä joudun lukemattomille oppilaille selostamaan sen uudestaan. Ihan niinkun ne ei siinä yhteisessä opetustuokiossa kuuntelis mitään ’tää ei koske mua’ ennen kuin minä tulen henkilökohtasesti hänelle asian kertomaan.” (LO 12)

Yhteistyö vanhempien kanssa onkin lisääntynyt 2000-luvulla paljon, mikä on muutoksena kertojalle ristiriitainen. Samalla kun yhteistyötä pitää tehdä erilaisten oppilaiden asioissa yhä enemmän, vaativat vanhemmat yhä enemmän opettajalta niin sanottua ’palvelua’, mikä lisää työmäärää ja tekee työstä vaativampaa. Etäopetuksen järjestäminen korona- viruksen vuoksi

merkitsi tutkittavalle rajatonta työtä, sillä hän joutui käyttämään mitä erilaisempia viestintävälineitä ja tapoja, jotta saavuttaisi kaikki pienet oppilaansa. Vanhemmat ovat kuitenkin viestineet olleensa tyytymättömiä etäopetuksessa opettajan antamaan tukeen, mistä kertoo seuraava tutkittavan puheenvuoro:

”--nyt etäopetushetki, kuinka monella viestimellä me ollaan yhteydessä: me käytetään Wilmaa, me laitetaan Teamsiin opetustuokiot, vedetään livenä etäopetusta, laitetaan läksy näytölle, joillekin me viestitään tekstiviestillä, kun se ei lue Wilmaa ja jollekin me soitetaan, että mitä on seuraavan päivän ohjelmana eli kyllä palvelut on parantuneet kotiin päin. Ei se ollu, se ei ollu vielä 10 vuotta sittenkään tämmöstä.”
(LO 12)

Esimies on ollut aktiivinen ristiriitatarinan kertojan työn muuttaja. Koulun muututtua yhtenäiskouluksi rehtori on velvoittanut opettajan opettamaan käsityötä yläkoulun oppilaille. Tutkittava ei kokenut muutosta mieleiseksi, sillä hän jännitti osaamisensa riittävyyttä tehtävään. Toisella kertaa, kun esimies muutti tutkittavan työtä, hän velvoitti kaksi luokanopettajaa tekemään yhteisopettajuutta yhteisessä tilassa. Yhteisopettajuuteen tottumattomalle opettajalle tämä oli kuohuttava uutinen. Yhteisopettajuus osoittautui kuitenkin tutkittavalle todella hyväksi, osaamista ja ammatillisuutta kehittäväksi muutokseksi. Koska oppilasryhmää ohjataan yhdessä ja oppilaat integroidaan päivän sisällä useaan erilaiseen ryhmään, ei opettaja saa tehdä työtään toivomallaan tavalla. Tutkittavan työn autonomia on siis heikentynyt. Seuraavassa esimerkki siitä, mitä työn muuttuminen osittain aineenopettajaksi merkitsi tutkittavalle:

”Ensin mä olin sitä (yläkoululaisille opettamista) vastaan, mä olin sitä mieltä, että siihen pitäis saaha pätevämpi henkilö, kun mua siihen pyydettiin. Sitte mä kuitenkin tykkäsin siitä, ja olisin kaivannu lisää koulutusta siihen, eikä pelkällä-toki oon erikoistunu käsitöihin, tekstiilitöihin, mutta jotenkin oisin kaivannu siihen jotaki extraa, paukkuja. Mutta se oli kivaa vaihtelua siihen, ko sä oot alkuopettaja, jossa sä kaikki selkokielellä puhut niin sitten sä yläkoululaisten kanssa pystyit puhumaan vähän erilaista kieltä. Kommunikaatio oli erilaista. Ja toisaalta ne oli tuttuja lapsia sieltä 1-2:lta että sä olit pyörinyt niitten kanssa siellä. Niin se oli niinku mukava.”
(LO 12)

Opettaja on ottanut teknologian työhönsä tyynesti, ja muutos on kestänyt nyt jo 10 vuoden ajan. Henkilökohtaisen kannettavan tietokoneen ja Wilman tulon myötä tutkittava on kokeillut ennakkoluulottomasti erilaisia opetustapoja teknisin välinein. Havainnollistamisen helppous, digimateriaalit ja yhteistyön helppous saavat tutkittavalta kiitosta. Teknologia on muuttanut jopa kalustetarpeita, sillä tabletin avulla toimiva opettaja ei tarvitse opettajan

pöytää kirjapinoineen työnsä tueksi. Teknologiset välineet ovat muuttaneet opetustyötä. Teknologiassa on myös viihteellinen puoli, jonka haittoja opettaja pohtii seuraavalla tavalla:

”Niin, siihen tämä sähkönen materiaali menee. Sä naputtelet sinne - - tavua, niin sieltä tulee äänimerkki ”viuuuu, hyvä”. Sitte mä oon miettiny, että kun me mennään tähän maailmaan, palkitaan, että ne kolme tavua tulee sinne, se äänimerkki ja niin hienoa ja niin päin pois, että tavallaan, mihin asti se riittää sekään responssi niille lapsille? Vaan sekään ei oo enää tarpeeksi mielekäästä, pitää pystyä muuttamaan kaikki siihen samaan muottiin, mitä ne kaipaa tuolla vapaa-ajallaan, että se on hauskaa.” (LO 12)

Ajankäyttö on muuttunut kokeneen opettajan työssä olennaisesti ja monesta syystä. Uran alkuaikoina töistä pääsi lähtemään heti oppituntien jälkeen, koska yhteisiä suunnitteluajoja ei ollut ja työ oli ’perinteistä opettajantyötä’, kuten tutkittava kuvasi työtään 2000-luvun alun työpaikassaan. Nyt kun yhteinen suunnittelu on monitasoista ja työtä tehdään tiimeissä, on aika oppituntien jälkeen käytettävä tarkasti. Tutkittava kuitenkin kuvaa ehtivänsä tehdä yleensä työpaikalla kaikki työt eikä tuo niitä kotiin, kuten aikoinaan.

Työnantaja on muuttanut tietoteknisiä alustoja monta kertaa 2000- luvun aikana. Tutkittavalle annettu lisäkoulutus on ollut tärkeä voimavara työssä, mutta ristiriitaisuutta tässä yhteydessä luo toistuva muutos työn välineissä. Tätä opettaja kuvaa seuraavasti:

”Sitten tuossa sanotaanko 5–6 vuotta sitten oli semmosia aivan hulluja hetkiä, että tuli vaikka mitä sähköstä sovellutusta-- sitten se kuivu kokoon, mutta pari vuotta oltiin Microsoft-huumassa. Tuommoset on kuluttavia.” (LO 12)

Resurssit ovat muuttuneet koko 2000-luvun aikana opettajan työssä. Eniten harmia on tuottanut muuttuva erityisopetuksen resurssi, sillä jos tukea ei järjestää oppilaalle, joka sitä tarvitsee, on se luokanopettajan tehtävämäärää lisäävää. Pienten oppilaiden kanssa toimiva tutkittava tietää, millainen merkitys jakotunneilla eli työjärjestyksen tunneilla, joilla on vain puolet oppilasryhmän oppilaista, on opetukselle ja oppimiselle. Kun jakotunnit on poistettu resurssien vähentymisen myötä, vähentyy myös saatava palkka. Resurssien väheneminen vähentää myös mahdollisuutta tilata materiaalia, mikä puolestaan aiheuttaa työn vaativuuden lisääntymistä.

”Välillähän on ollu semmosia, kaupunki on ollu säästöliekillä. Jakotunteja on poistettu-- Oisko 5–7 vuotta sitten oli köyhät ajat, että ku käsitöissä tehtiin hametta, niin piti suurin piirtein opastaa tekemään minihame. Ja silloin oli joku muukin notkahdus, että silloin opettajilta vietiin jakotunteja. Multaki pieneni

palkka yli 400 euroa kuussa yhtäkkiä. Mutta nyt, ainahan esimies puhuu, että kun on tarvikelaukset, niin pitää säästää ja kun on kirjatilaukset, pitää säästää.”

Johtamisen muutos on ollut selkeä ristiriitatarinaa kertovan opettajan työssä. Jaetusta johtajuudesta tutkittavalla on omakohtaista kokemusta, sillä hän on ollut useita vuosi johtoryhmän jäsenenä. Rehtori linjaa johtoryhmän avulla ajatuksiaan. Opettajalle johtamisen kokemukset ovat kuitenkin ristiriitaiset, sillä esimies on aiheuttanut hänelle useita työn muutoksia, jotka eivät olleet neuvoteltavissa ja joiden taustalla olivat rakenteelliset ongelmat organisaatiossa. Esimies ei esimerkiksi ole velvoittanut ketään muuta opettajaa yhteisopettajuuteen, eikä hän tarjonnut lisäkoulutusmahdollisuutta sitä kaivanneelle opettajalle velvoittaessaan hänet aineenopettajan tehtäviin.

Monikulttuuriset oppilaat ovat olleet arkipäiväinen tekijä jo pitkään kertojan työssä. Hän kokee monikulttuurisuuden positiivisena ilmiönä ja oppilaat tervetulleina kouluun. Monikulttuurisuus on kuitenkin työmäärää ja työn vaativuutta lisäävä muutos, sillä luokanopettajana tutkittava joutuu kokoamaan monikulttuurisen oppilaan tuen järjestämiseksi paikalle paitsi huoltajan myös tulkin ja mahdollisesti myös moniammatillisen oppilashuollon jäseniä, mikä hankaloittaa aikataulujen järjestämistä. Tutkittava kuvaa monikulttuurisuuden haasteita, kuten ymmärtämisen ongelmia ja erilaisia temperamentteja osaksi työtään, jossa eriyttämisen haasteena monikulttuurisuus ei ole hänen kertomansa mukaan sen suurempi tekijä kuin kantasuomalaisten oppimisen vaikeudet.

”Nythän me tehdään vaikka kuinka monen tasosta juttua (opetusta). Räätelöidään just sinulle oikein (naurua) Positiivisena koen monikulttuurisuuden. Totta kai se tuo omat haasteensa tulkkeineen, ymmärtämisen ongelmineen ja erilaisine temperamentteineen. Tosiaan se eriyttämisen haaste ja sitten heillä saattaa olla omia haasteitaan. – neljäsosa meidän luokasta on S2:ia.—”--- musta tuntuu, että tuen tarpeisten määrä on koko ajan lisääntynyt—” (LO 12)

Ristiriitanarratiivin loppu on pohdintaa siitä, miten koulumaailmassa on jouduttu turvautumaan monella tavalla yhteistyön voimaan. Yhteistyö on merkinnyt sosiaalista hyvinvointia, osaamista kertymistä, työn helpottumista ja jopa turvallisuuden kokemusta. Yhteistyö on valtava voimavara, mutta ristiriitaisuus syntyy sen käyttötarkoituksesta, josta opettaja kertoo näin:

”Tänä päivänä meitä opastetaan, että jos on haasteellinen vanhempi, niin meidän turvallisuus – ethän oo yksin ja meidän oppilaita saattaa vääntää opettajan

sanomisia, että on se toinen siinä luokkatilassa.”
(LO 12)

Yhdessä keksitään hyviä ideoita, jotka jalostuvat ’toiselle asteelle’, kuten opettaja ristiriitatarinassaan ilmaisi. Opettajat kohtaavat työssään toisinaan haastavasti käyttäytyviä oppilaita ja vanhempia, ja näihin kohtaamisiin tutkittavan yhteisössä on kehitetty yhteistyö- ja avunantosopimus, jonka mukaan kukaan ei joudu yksin palaverissa kohtaamaan haastavasti käyttäytyvää henkilöä. Opettajat tulevat tarvittaessa palavereihin ja arjen kohtaamisiin kollegan tueksi. Järvensivun (2014, 30–31) tutkimuksessa epäonnen ja onnen tarinat alkavat samalla tavalla, mutta narratiivit erkanevat jossakin katkoskohdassa, joka voi työntekijän elämässä merkitä esimerkiksi työpaikan vaihtoa tai uutta työnteon tapaa. Ristiriitaiset tarinat ovat tulkintani mukaan sellaisia, joissa tätä katkostilannetta ei ole vielä tapahtunut. Toinen vaihtoehto tulkita ristiriitaisuutta voi olla toisenlainen, säännönmukainen tapa suhtautua ristiriitaisesti, tilannesidonnaisesti vastaan tuleviin muutostilanteisiin elämässä.

7.3.2 Ajautumisnarratiivi

Nimesin yhden tarinoista ajautumisnarratiiviksi, koska sen kertoja oli kohdannut monia negatiivisen merkityksen saaneita muutoksia, mutta lisäksi hänelle muutokset olivat merkinneet usein myös sitä, että hän on joutunut muuttamaan omaa työtään muutosten mukaan. Tutkittavan tarina ei soveltunut puhtaasti ohjautuvuusnarratiiveihin, sillä tutkittava oli antanut miltei yhtä paljon negatiivisia kuin ohjaaviakin merkityksiä kokemilleen muutoksille. Narratiivi on siis enemmän ristiriitainen kuin ohjaava tai negatiivinen. Järvensivun (2014) tutkimuksessa vastaavaa narratiivityyppiä ei esiintynyt.

Ajautuminen työn muutosten mukana on tapahtunut pääsääntöisesti tutkittavan tiedostamatta hänen viimeisimmän työsuhteensa aikana. Hän on luokanopettajana kokenut ja osaamista on kertynyt niin koulutusten kuin työkokemuksen kautta. Työ on muuttunut enemmän kasvattamiseksi ja opettamisen osuus on vähentynyt työssä, jossa opettajalle annetaan muita työtehtäviä, kuten työryhmän vetovastuita ja projekteja hoidettavaksi. Osan niistä tutkittava kokee turhaksi työksi. Työnkuva on siis laajentunut, minkä hän kokee negatiivisena muutoksena. Muutos on merkinnyt työn lisääntymistä, työn vaativuuden

lisääntymistä ja kuormittumista. Seuraavassa esimerkissä tutkittava kertoo myös periaatteellisesta ongelmasta, joka liittyy työnkuvan muutokseen:

”Että oletetaan, että pitää tehdä kaikenlaista ikään kuin siihen työhön liittyvää ja osa niistä on aivan hyviä mutta osa on taas pois siitä perustyöstä, joka pitäis kuitenkin olla se vuorovaikutus lasten kanssa, pitäis olla se pääasia.”

(LO 12)

Työn välineiden muutos on alkanut tarinan kertojan kohdallakin tietotekniikan tultua kouluihin. Hän on kouluttautunut omaehtoisesti, jotta pystyisi käyttämään laitteita ja sovelluksia työssään. Paineita on luonut uudistunut opetussuunnitelma, joka velvoittaa opettajat opettamaan tieto- ja viestintäteknikkaa, mikä ylemmillä luokilla on jo tutkittavalle osoittautunut haasteeksi työssä. Tutkittava kertoo muutoksen teknologian osalta tulleen ’rysähtäen’ eli nopealla vauhdilla. Muutoksena teknologia on ollut hänelle ristiriitainen. Toisaalta se helpottaa työtä, mutta se on myhös työllistävä ja osaamista vaativa. Opettaja on joutunut ulos mukavuusalueeltaan kouluttautuessaan tieto- ja viestintäteknisiä taitoja kehittääkseen. Seuraavassa esimerkissä tutkittava kertoo, millainen digitalisaatio on ollut hänelle muutoksena:

”Juu, tämä digitalisaatio. Digiloikkia on otettu moneen kertaan erilaisella menestyksellä. On tullu paljon tätä teknologiaa, viestintä ja teknologialaitteita ja oletetaan, kun oli varsinkin isommilla oppilailta, että ne hallitsee, ja kyllä se hieman hankalaa oli. (Tieto- ja viestintäteknikan tulo oli) ihan valtava, siis ihan valtava muutos, että se on tullu niin rysähtäen kuitenkin, ja yhtäkkiä joutuu itse sen eteen, että joutuu opettelemaan ihan kauheesti uutta. Ja sitten ku se ei ole sen oman mukavuusalueen sisäpuolella, jotain joka ei ole sitä mitä mä haluaisin - mihin mä haluaisin vapaa-aikani käyttää niin se on ollu ihan hirveän työlästä.”

(LO 10)

Opetussuunnitelman uudistuminen on ajautumistarinan opettajalle neutraali muutos. Hänelle on selvää, mikä työtä ohjaa: opetussuunnitelma. Hänen nykyisessä työpaikassaan puhutaan opetussuunnitelman sisällöistä ja valvotaan sen noudattamista. Työpaikalla velvoitetaan myös yhteistyön tekemiseen. Tämän paineen lisäksi tutkittava on kohdannut odotuksia aineenopettajakollegoilta, jotka odottavat, että alakoulun opettajat saavat oppilaat oppimaan ja että opetussuunnitelmassa mainitut asiat hallitaan seitsemännelle luokalle tullessa. Opettajan työtä kohtaan luodut odotukset hän koki negatiivisesti, kuormitusta lisäävänä.

”Ja kyllähän siinä on vähän semmosta, että sitt kun siellä on niitä seiskoja, jotka ei osaa, niin tulee semmonen olo, että eikö näitä ole siis opetettu, mitä te olette siellä tehneet.”

(LO 10)

Yhteistyön lisääntyminen ja tiivistyminen ovat olleet opettajalle myös ristiriitainen muutos, sillä vaikka yhteistyö saa tutkittavalta työtä helpottavan merkityksen, joutuu hän sitoutumaan yhteistyöhön ja yhteisiin suunnitelmiin, mikä vähentää hänen työnsä autonomiaa. Yhteisopettajuutta tehtäessä hän on havainnut, että se on ollut myös toimiva tapa opettaa hyvin heterogeenisiä oppijoita ja aikuiset ovat saaneet tukea toisiltaan. Yhteistyö vaatii yhteistä aikaa ja se lisää työmäärää. Yhteistyöstä on tullut kertojan työtä ohjaava tekijä, minkä voi havaita seuraavasta aineistonäytteestä:

”Ett se tuo sitä kiireen tuntua, kun pitää sovittaa niitä palavereita, mistä asioista nyt sovitaan ja milloin asioita tehdään yhdessä ja sekin tekee sen, että se työmäärä on isompi, koska yhteistyötä on tehtävä ja jostakin ne palaveripaikat on löydettävä.”
(LO 10)

Seuraavassa aineistonäytteessä ilmenee hyvin se, kuinka opettaja on ajautunut ja sopeutunut työn muutoksiin, mutta hän siitä huolimatta puolustautuu ja pitää kiinni omista periaatteistaan. Vaikka työnantaja velvoittaa opettajat tekemään yhteistyötä, hän kokee, ettei kukaan voi määrittellä, miten opettajat toimivat luokissa. Hänelle työn autonomia ja siinä pedagoginen vapaus on tärkeä asia työssä.

”-- sitä ei voi tulla kukaan määräämään, kuinka mun pitää siellä luokassa toimia. Että yhteistyötä voidaan vaatia, se on hyvä, että sitä tehdään, se on useimmiten rakentavaa ja tietysti se, että se ois myös tarkoitus, se helpottaakin opettajan työtä ettei tarvi ite tehdä kaikkee, sehän siinä on myöskin. Mutta sitten se, että opettajalla pitää säilyä semmonen oma pedagoginen vapaus toteuttaa niitä asioita siellä omassa luokassaan.”
(LO 10)

Yhteistyö vanhempien kanssa on tarinan kertojalle mieluista ja tärkeää, eikä hän ole kokenut vanhempien juurikaan muuttuvan 2000-luvun aikana. Hän on lupautunut vastaamaan työpuheluihin, jos vanhemmat soittavat, sillä hän pitää tärkeänä hoitaa asiat mahdollisimman nopeasti kotien kanssa yhteistyössä. Tästäkin voi havaita hänen kokemuksensa merkityksen työlle. Opettaja tekee työtä muutenkin iltaisin kotona. Hänelle se on normaali rutiinia.

Opettajalle tärkeäksi ovat nousseet lasten hyvinvoinnin ja kestävä kehityksen edistäminen koulussa. Hän on opiskellut muutamia vuosia sitten psykoterapeutiksi, ja hän voi hyödyntää oppimaansa paljon myös luokanopettajan työssä. Kyky havainnoida oppilaita ja heidän hyvinvointiaan voi myös kuormittaa, sillä kun havaitsee paljon pahoinvointia kouluarjessa eikä voi vaikuttaa kaikkeen omalla työllä, tuntee itsensä riittämättömäksi. Opettaja kuitenkin

toteaa, ettei hän enää ota työasioita kuormittavalla tavalla, vaan pyrkii luonnossa liikkumisen avulla palautumaan työstä. Hän pyrkii myös rajaamaan työtään, jotta jaksaisi työssään paremmin.

7.4 Ohjautuvuusnarratiivi

Ohjautuvuusnarratiivi on kertomustyyppi, jota luonnehtii työelämän muutosten ohjaava merkitys yksilölle ja hänen työlleen. Kertomuksessa työn muutoskokemukset ovat olleet ennen kaikkea työtä ohjaavia, vaikka opettajat puhuvatkin monista muutoksista negatiiviseen sävyyn. Ne eivät kuulu kritiikkitarinoihin, vaikka sävy on enemmän negatiivinen, koska muutokset ovat olleet samalla työtä ohjaavia. Ohjaavuus ilmenee myös ohjaavien merkitysten taulukkomuotoisesta tarkastelusta, minkä voi havaita liitteen 7 taulukoissa punaisena värinä tutkittavien kohdalla.

Ohjautuvuusnarratiivin kertoja aloittaa puhumalla työn välineiden muutoksesta, jolle hän antoi ristiriitaisen merkityksen. Teknologiset välineet helpottavat ja monipuolistavat työtä, mutta samalla ne aiheuttavat oppilaissa levottomuutta ja keskittymättömyyttä. Teknologia vie tutkittavan kertoman mukaan huomion pois olennaisesta, opittavasta asiasta. Tekniikan myötä hän on pystynyt havainnollistamaan asioita eri tavalla ja luomaan uusia ratkaisuja opetukseen. Toisaalta työnantaja määrittää työn välineiden valintaa ja käyttöä antamalla jokaiselle yli kymmenvuotiaalle oman tietokoneen. Teknologia on myös määrittänyt hänen työtään olennaisella osa-alueella, joka on ollut aiemmin myös pedagogisen vapauden piirissä. Formatiivinen arviointi on osa tutkittavan jokapäiväistä opetus- ja kasvatustyötä. Kun työnantaja velvoitti tekemään formatiivisesta arvioinnista näkyvää, piti opettajien tehdä arviointia jokapäiväisestä koulutyöstä Wilmassa niin kutsuttuja kytkimiä siirtelemällä tai valitsemalla vaihtoehtoista sopiva oppilaan toiminnan perusteella. Tämä oli opettajalle turhaa työtä, joka lisäsi työmäärää, vähensi asiantuntijuutta ja ohjasi työn tekemistä. Tästä hän kertoo seuraavasti:

” --ne vaihtoehdot on mitä on. Eli niinku tällä tavalla niinku kytätään, että teenkö minä sitä omaa työtäni vai enkö ja mun mielestä se on ihan jostain ja syvältä. Ja että meillä, rehtori velvotetaan tekemään se, tarkistamaan, että oonko minä oikeesti vetäny niitä pylpyröitä, tehny sitä kuviota sinne. --”---Saa sanoa, mutta sillä ei oo merkitystä. ”
(LO 5)

Mielenkiintoista ohjaavuustarinoissa on se, että varsinaisen opettajan työtä ohjaavan tekijän, opetussuunnitelman, merkitys on vähäinen työn ohjauksessa. Molemmat ohjaavuustarinan kertoneet tutkittavat ovat kokeneita opettajia, joilla on niin kutsuttu 'ops-kertomus' päässä: he tuntevat ikäryhmälle opetettavat sisällöt ja tavoitteet usean vuoden opetuskokemuksen kautta ja tuntevat peruslainalaisuuksia opetus- ja kasvatustyöstä niin koulutuksen kuin käytännönkin myötä. Opetussuunnitelman uudistuttua opettaja on kokenut opsin välineenä huonoksi, ja turvautuu mieluummin omaan kokemukseensa. Tästä hän kertoo seuraavasti:

”Sanotaan, että se opsin muutos on muuttunut semmosesta tarkasta semmoseksi väljäksi ja löysäksi, niinku, mikä on tullu sieltä ylhäältäpäin, että sitä koko ajan toivotetaan, että ops ops ops, mutta minun mielestä perusajatus siinä tekemisessä, että ei sitä tarvi raamattuna sitä opsia lukea, vaikka sanotaan, että se raamattu olis, jonka mukana pitäs mennä, mutta että. En mä tiiä, kyllä jollai tavalla ymmärtää ja älyää, että mitä asioita niinku pitäs näille lapsille opettaa.” (LO 5)

Molemmille ohjaavuustarinan kertoneille opettajille tiloilla on ollut muuttuneessa työssä suurempi merkitys kuin muille tutkittaville. Tiloista ja niiden puutteesta on tullut narratiivissa opettajan työtä ohjaava tekijä. Toinen kertojista on kokenut useita kertoja ongelmia oman tilan järjestymisessä työpaikalla. Erityisopetuksessa tarvitaan rauhallinen työtila, mutta sellaisen järjestymisen ei todellakaan ole aina ollut itsestäänselvyys. Toiselle ohjautuvuustarinaa kertoneelle opettajallr sisäilmaongelmaisen koulun evakko merkitsi tilojen ohjaavuuden lisääntymistä. Hänen opetustiloissaan ei ole paikkoja päivittäisille opetukseen liittyville tavaroille, mikä vaikeuttaa työtä. Tiloissa tehdään sitä, mitä siellä pystyy oppilaiden kanssa tekemään. Jos tiloja esimerkiksi kovien materiaalien käsityöhön ei ole tarjolla, joudutaan kulkemaan bussilla toiselle koululle tätä varten. Tämä tarkoittaa ajan menettämistä muulta koulutyöltä ja kouluarjen haastavuuden lisääntymistä.

Työnkuvan laajeneminen on myös ohjaavuustarinan muutosaihe. Luokanopettaja kuvataan narratiivissa kaikkea tekeväksi työntekijäksi, jonka on tehtävä niitä työtehtäviä, jotka eivät 'muille kuulu'. Epäoikeudenmukaisuuden kokemusta luovat kokemukset siitä, miten kaikki muut ammattiryhmät koulumaailmassa voivat rajata omaa työtänsä ja työtehtäviään, mutta opettajat eivät. Koska muut kieltäytyvät joistakin työtehtävistä, on ne tehtävä sitten luokanopettajan, joka ei voi kieltäytyä. Tästä hän kertoo seuraavalla tavalla:

”Tuntuu, että se vaan laajenee ja laajenee. Terveystenhoitajalle ei kuulu ku terveydenhoito, niin minun täytyy se sairas lapsi hoitaa siellä, vaikka terveydenhoitaja ois paikalla. Kuraattorille ei kuulu tietyt asiat, psykologille ei kuulu ku tietyt asiat. Erityisopettajaki voi melkein sanoa, että hänelle kuuluu

tietyt asiat. Talonmiehelle ei kuulu kuulu ku tietyt asiat, siivoojalle tietyt asiat. Opettajalle kuulu kaikki. kaikki muuttuu rajat, semmonen ala välillä on. Välillä tulee semmonen olo, että kaikki muut voi rajata sitä omaa työtä, mutta opettaja ei. Niin. Se on se. Kaikki kuulu opettajalle ne jotka ei kuulu jolleki muulle.”

(LO 5)

Työnkuva on laajentunut oppimisen tuen muutosten myötä toisen ohjautuvuustarinan kertojan työssä, ja muutos on ollut työtä ohjaava. Muutos on ollut suuri, koska oppimisen tukea tarvitsevia on huomattavasti enemmän kuin 2000-luvun alussa, mikä on lisännyt työmäärää, työn vaativuutta ja yhteistyötä sekä vaatinut osaamista. Oppilasryhmät ovat muuttuneet yhä heterogeenisemmiksi, mikä myös ohjaa työtä ja tekee siitä vaativampaa. Oppimisen tuen muutoksesta hän kertoo muun muassa näin:

”Tuntuu, että jatkuvasti istun jossakin palaverissa ja väännän vähintään jotain arviota siellä ja sitten teen sitä erityisen tuen suunnitelmaa tai tehostetun tuen suunnitelmaa. Ett ett ne on kyllä huimasti lisääntyny se semmonen paperin pyöritys.”

(LO 5)

Esimerkin kertoneen opettajan työ on muuttunut osittain rajattomaksi, sillä hän vastaa vanhempien viesteihin myös vapaa-aikanaan. Ohjaavaksi työn välineeksi on osoittautunut siten Wilman kännykkäsovellus, mikä Järvensivunkin (2014) mukaan on tyypillinen työelämän muutos. Kun merkkiääni ilmoittaa viestin saamisesta, on tutkittava omien sanojensa mukaan ’liukunut työhön’ laitteiden myötä huomaamattaan. Hän pystyy rajaamaan työtään joltain osin, mutta toteaa tekevänsä pakostikin töitä kotona. Kokeiden ja vihkojen korjaaminen on tehtävä vapaa-ajalla, jotta työt saa hoidettua. Koska opettajan työ on osoittautunut hänellekin aikasyöpöksi, on hän pohtinut, millaista työn tekeminen olisi, jos hänellä olisi perhettä. Työn kuormittavuus ja perhe ovat hänen pohdinnoissaan huono yhdistelmä. Perheen ja opettajan työn yhteensovittamisesta hän tuumaa seuraavasti:

”Se on ollu vaan minä, joka on miettiny minu suhdetta siihen työhön. Ei oo tarvinnu peilata, mitä se mies sanoo tai mitä nulta lapsilta jää vähemmäksi, jos minä tämän homman teen nytten. Soon minun on tarvinnu ajatella siinä ainoostaan itteeni sitten, että miten minä ite selviän tästä. Ja se on paljon helpompaa se homma. Että tuota, siinä paha missä hyvä. Mutta että on sillä semmonen, että kyllä sen tietää, että kesäloma on tulossa ja sinne juhannuksen yli huijellaan, ennenku pääsee ennen ku pääsee syke laskemaan.”

(LO 5)

Narratiivin lopussa tutkittava kertoo, miten työ on muuttunut hektisemmäksi eikä taukoja ole aina mahdollisuus pitää (Kiviniemi 2000; Länsikallio ym. 2018). Päivien tiivis ohjelma sitoo oppilaita tukemaan valmiin opettajan myös välituntisin. Omalla tavallaan

kasvatusnäkemys ohjaa luokanopettaja 5:ttä muuttuneiden oppilaiden kanssa toimiessa: hän näkee tärkeäksi tukea ja auttaa, vaikka oma hyvinvointi kärsisi siitä. Työn arki vie opettajaa, eikä opettaja pysty ohjaukseen aina vaikuttamaan.

7.5 Kehittäjäopettajan narratiivi

Neutraaleja merkityskokonaisuuksia vastaa narratiivityyppinä kehittäjäopettajan tarina. Kehittäjätarina on narratiivi, jossa opettaja kertoo ajaneensa eli aiheuttaneensa omaehtoisesti yksin ja yhdessä muiden kanssa työssä tapahtuneita muutoksia. Kehittäjäopettajan tarinoita löytyi aineistosta vain yksi. Omaa työtään kehittäneitä opettajia on tietenkin aineistossa muitakin, mutta kehittäjäopettajan kertomus sisältää pääosin neutraaleja merkityksiä, mikä tekee hänen kertomuksestaan neutraalin työn muutostarinan. Koska hänen tarinansa keskittyy paljolti hänen rooliinsa opetuksen kehittäjänä alueellaan, on luontaista kutsua tarinaa kehittäjäopettajan tarinaksi.

Kehittäjäopettajan tarinassa kertojan on siis tyypillistä tutkittavan kehittävä työote. Se on toisista narratiiveista selvästi eroava ja ainutlaatuinen. Opettaja on kokenut kaiken kaikkiaan miltei kaksikymmentä työn muutosta, mutta tässä narratiivin esittelyssä keskityn nimenomaan työn kehittämiseen liittyvään muutosprosessiin ja sen merkitykseen. Seuraavassa aineistonäytteessä tutkittava kertoo kehittämistyöstään narratiivin alussa:

” --Kolme vuotta sitten aloitin tämän kehittäjäopettajatyön, mikä tarkoittaa sitä, että tuota mun päätehtävä on ollut edistää opetussuunnitelman mukasta koulutusta ja toimintakulttuuria, pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria koko kunnan tasolla, mutta myös erityisesti omassa koulussa.”

(LO 13)

Opettaja kertoo omasta luokanopettajataustastaan, jonka aikana hän on tehnyt opettajan työtä useilla erikokoisilla kouluilla. Oppilaitokset ovat olleet niin alakouluja kuin yhtenäiskoulujakin, ja kaikissa näissä hän on toiminut luokanopettajan työssä. Hänen kehittäjän roolinsa alkoi vuonna 2014, kun hän yhdessä tiimiläisten kanssa alkoi etsiä keinoja jatkaa kunnassa olevaa tapaa järjestää useamman vuosiluokan opetus suurluokkatoimintana. Esiopetuksen ja alkuopetuksen 1.–2.-luokkien päivittäinen yhteistyö tarkoittaa kolmen eri ikäluokan yhteisopetusta tiimissä, ja tutkittava kollegoineen halusi virittää samankaltaisen opetustavan vanhemmillekin ikäluokille. Kokeiluna alkanut 3.–4.-

luokkien suurluokkaopetus onnistui hyvin ja sai aikaan innostusta yhtenäiskouluksi muuttuneessa oppilaitoksessa. Myöhemmin opettaja vaihtoi tehtävänsä luokanopettajasta koko kunnan alueella toimivaksi kehittäjäopettajaksi, joka antoi tukea opetussuunnitelman sisältöjen ymmärtämiseen ja toteuttamiseen opettajien työssä. Opettaja on päässyt käyttämään asiantuntijuuttaan myös pedagogisen asiantuntijan roolissa rakennusosalalla, jossa otettiin kertynyt opettajakokemus mielellään vastaan koulurakentamisen tueksi. Asioiden ratkaiseminen ja ohjaaminen on tutkittaville sydämenasia, mikä on havaittavissa seuraavassa aineistonäytteessä:

”--mulla on tämmönen tosi sydämen asia ku sovittelu, vertaissovitteluohjaaminen ja sovittelutyö. Sitä mä oon tehny nyt yli kymmenen vuotta, oon toiminut sovittelijakouluttajana---”-- sovittelutyö on semmonen, että siihen mä käytän paljo aikaa. Sitte mullon voimakas halu ollu auttaa semmosia syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ja nuoria, että mä käytän niiden tueksi omaakin aikaa ja vapaaehtoisesti.” (LO 13)

Kehittäjäopettajan tarinan syntysijat ovat tulkintani mukaan tutkittavan uravalinnassa ja monilahjakkuudessa. Hän on ollut aina innokas pohtimaan oppimisen ja kasvatuksen perustaa ja ideologiaa. Hän on ollut aina kiinnostunut opetussuunnitelmista, joita hän on ehtinyt olla monta kertaa tekemässä. Luokanopettajana ollessaan hän on toiminut omien arvojen mukaan ja suosinut oppilaille luontaista toimintaa ja ongelmanratkaisua työskentelytapoina. Hän ei jumittunut työssään vanhaan, vaan otti jokaisen opetussuunnitelman välineeksi ja oman työnsä kehittämisen keinoksi. Kertomuksesta voi havaita, että opettajan tapa ajatella opettamisesta ja oppimisesta on ollut edellä omaa aikaansa, koska on ajatellut jo ennen opetussuunnitelman uusiutumista opettamisesta ja oppimisesta eri tavoin kuin mitä vallitseva tapa oli. Hän puhuu kertomuksessaan siitä, että hän ’allekirjoitti pitkään konstruktivistisen oppimiskäsityksen’, mikä tulkintani mukaan kertoo hänen tavastaan pohtia tarkoin, miten työtä tulisi tehdä. Opettaja kertoo, ettei hänen oma tapansa opettaa ole juurikaan muuttunut. Hän toimii oman asiantuntijuutensa avulla eikä tyydy oppikirjoihin materiaalina. Hänellä on siihenkin hyvä perustelu, josta hän kertoo näin:

”Oikeestaan mä voisin omasta kohasta sanoa, että oma opettaminen ei ihan kauheesti oo muuttunu. Mä oon aina suhtautunu kauheen kriittisesti opettamiseen ja oppikirja, oppikirjoihin perustuvaan työskentelyyn, että mä oon aina halunnu, että on paljo tekemistä ja toimintaa, että se ois hyvin oppilaslähtöstä ja että oppilaat ois aktiivisia. Niin ku isommalla rintamalla mä näen, että tämä uusin opetussuunnitelma on tehny aika ison muutoksen, että suurin muutos on tapahtunu ihan parin vuoden sisällä. Ja niinku vahvimmin alakoulun puolella ja

sitten hitaasti edistyen yläkoulun puolella. Ja se liittyy nimenomaan opettajan rooliin ja oppilaan rooliin siinä oppimistilanteessa—” (LO 13)

Kuten edellisestä otteesta voi havaita, on työ kehittäjänä ollut hänelle kokonaisvaltainen, koko peruskoulun opetussisällön ja tavoitteiden laajuinen. Hän tukee kaikkia peruskoulun opettajia kehittämään opetusmenetelmiä ja välineitä uusimman opetussuunnitelman mukaisiksi. Tämä ei ole ollut helppo työn muutos hänelle, sillä yläkoulun aineenopettajat eivät allekirjoita opetussuunnitelman sisältöjä noin vain. Hän on joutunut puolustamaan sitä, mihin itse luottaa ja millaiseen oppimiskäsityksen toimivuuteen uskoo. Jotta puolustuspuheet auttaisivat toimimaan muutosvastarintaisten opettajien kanssa, on hän tehnyt paljon taustatyötä ennen uuden opettajan tapaamista ja ohjausta. Tämä on merkinnyt hänelle oman vapaa-ajan vähenemistä, työmäärän lisääntymistä ja työn vaativuuden lisääntymistä. Muutos on ollut myös hänen uutta työtään ohjaavaa.

Muutos kehittäjäopettajan työtehtäviin oli opettajalle kokemuksena positiivinen ja se merkitsi hänelle uuden sisällön saamista työhön opettajana. Uudessa työtehtävässä hän on voinut käyttää vahvuuksiaan ja toimia omien arvojensa mukaan. Siinä hän on voinut toteuttaa myös uuden opetussuunnitelman ajatusta opettajan roolista enemmän oppimisen ohjaajana. Hän on ollut aikuisten opettajien oppimisen ohjaajana toimiessaan luokan- ja aineenopettajien kanssa heidän työnsä kehittämiseksi. Kehittäjäopettajan narratiivin lopussa kertoja kertoo toimenkuvansa muuttuvan tulevaisuudessa, joka on vielä osittain auki. Sen verran tutkittava kuitenkin valottaa suunnitelmiaan, että hän on lupautunut toimia edelleen yritysmaailmassa asiantuntijana. Into kehittämisestä ja opetussuunnitelman 'jalkauttamisesta' kouluihin on edelleen olemassa. Neutraalia työn kehittäjätarinaa vastaavaa narratiivia ei esiintynyt Järvensivun (2014) tutkimuksessa.

8 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Kaikkien tutkittavien työ on muuttunut työnkuvaltaan tai -tehtävältään, välineiden ja työn prosessien ja ohjauksen osalta. Työ on muuttunut yhteistyöksi kaikkien tutkittavien työelämässä lukuun ottamatta yhtä tutkittavaa. Opetuskulttuurin ja yhteiskunnallisten muutosten sekä oppimisen tuen muutostarinoita oli myös melkein kaikilla tutkittavilla. Opettajien työn muutokset olivat tässä tutkimuksessa ennen kaikkea tasoltaan yhteiskunnallisia eli koko ammattikuntaa koskevia, laajasti tunnettuja muutoksia, koska 13 muutoskategoriaa 20:stä oli tasoltaan yhteiskunnallisia. Alueelliset muutokset on koettu yleensä kokijapositiona, kuten paikalliset muutoksetkin.

Olin tutkimuksen alkaessa erityisen kiinnostunut, millaisia muutokset ovat tasoltaan ja positioiltaan, ja niinpä toivoin saavani tutkimukseni myötä vastauksen sille, että ovatko tutkittavien opettajien työn muutokset miten tai missä määrin itse aiheutettuja tai haluttuja. Jouduin erottamaan kuitenkin toisistaan yksilölle tapahtuvat ja yksilön tietoisesti aiheuttamat muutokset. Esimerkiksi suunnittelun muuttuminen saattaisi olla joko yksilön itse tietoisesti muuttama, mutta se voi olla myös yksilön kokemana, ulkopuolisesta syystä käynnistynyt muutos. Tulosten mukaan itse aiheutettuja ja siten toivottuja muutoksia olivat vain työn haasteisiin liittyvä alueellinen kehittäjäopettajan tarina sekä työpaikan- tai tehtävän vaihtoon kiteytyvät muutostarinat. Tutkittavien aloittamat työn muutokset tulkiten harvinaisiksi, sillä kuten liitteen 4 taulukosta voidaan havaita, vain kolmessa muutoskategoriassa yksilön aloittama tai ajama työn muutos oli muutoskategorian yleisin muutospositio. Yksilöllisiksi muutoksiksi osoittautuivat ajankäyttö, työpaikan- ja tehtävän muutokset sekä sisäiset muutokset ja mahdollistajat ja taidot. Alueelliset ja paikalliset muutokset työssä ovat työorganisaatiota, yksilön taitoja, resursseja, tiloja, työn haasteita tai yleistä olemusta koskevia.

Koska tässä tutkimuksessa on huomioitu kaikki tutkittavien työn muutokset riippumatta siitä, onko kyse uramuutoksesta vaiko esimerkiksi työn ohjauksesta, on tuloksista vielä suodatettava yksilölle ja yhteiskunnalle merkittävät tulokset. Työpaikan tai

-tehtävän muutokset olisi ollut ilman tutkimustakin tunnistettavia muutoksia. Ne eivät tuloksina ole kovinkaan merkittäviä yhteiskunnan kannalta, mutta yksilöille ne ovat merkinneet muun muassa työn helpottumista. Toiseksi yleisimmästä muutostasosta, yksilöllisistä muutoksista, kerrottiin vain seitsemässä muutoskategoriassa, joten se oli muutostasona huomattavasti harvinaisempi.

Liitteen 4 taulukosta löytyvä alueellinen työn haasteiden muutos on myös yksittäinen ja vain kahta tutkittavaa koskeva tulos. Näin ollen voidaan päätellä, että 21 muutoskategoriassa yksilöiden itse aloittamat työn muutokset ovat harvinaisia, jopa ainutlaatuisia. Yksilöiden aloittamat muutokset ovat luonteeltaan enemmän laadullisia. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka yksilön aloittamat muutokset omassa työssään eivät olisi olleet niin yleisiä muutoskategoriassa, että muutoskategoria olisi luokiteltu suurimmalta osin positioltaan yksilöllinen, voivat yksilöiden aiheuttamat muutokset olla silti merkittäviä heille itselleen.

Yksittäiset tutkittavat ovat aloittaneet työssään muutoksia esimerkiksi työnkuvaa tai -tehtävää vaihtamalla, jotta he saisivat tehdä erityisopettajana työtä yksilöllisemmin. Kaikki kolme tutkittavaa erityisopettajaa ovat pätevöityneet erityisopettajiksi valmistuttuaan ensin luokanopettajiksi. He kuvaavat hyvin sitä, miten he ovat saaneet tehdä työtä yksilöiden hyväksi enemmän kuin luokanopettajan työssä. Yksi luokanopettajista on kehittäjäopettaja, jonka koko työuralle on ominaista oman työn kehittäminen. Hän kertoi kehittäjäopettajanarratiivissaan siitä, miten hän viimeisinä vuosina on kehittänyt pedagogiaa ja opettajien työtä alueellisesti. Hän pystyy toteuttamaan itselle tärkeitä elementtejä työssään, kuten opetus suunnitelman sisältöä ja sen ohjaavaa roolia opettajan työssä sekä auttamaan itselle luontaisesti toisia opettajia työssään. Luokanopettajat ovat olleet työn muutoksen subjekteja myös niissä tilanteissa, joissa he ovat itse halunneet ryhtyä toteuttamaan yhteisopettajuutta. Työnsä muutoksen aloittaneiden tutkittavien narratiivityypit ovat erilaisia. Työnsä muuttajat ovat tähtitarinan (EO1), ohjautuvuustarinan (EO2), ristiriitatarinan (EO3) ja kehittäjäopettajan tarinan (LO13) kertojia. Vaikka omaehtoinen työn muuttaminen on tutkittaville positiivinen merkitykseltään, ovat heidän antamansa merkitykset kaikille työn muutoksille kokonaisuuksina eli narratiivityypeinä erilaisia. Työn muutokset ovat olleet heille niin mahdollisuuksia, ristiriitaisuuksia luovia kuin omaa työtä ohjaavia.

Tutkittavien antamat merkitykset jaoin viiteen merkityskokonaisuuteen: positiivisiin, negatiivisiin, ristiriitaisiin, ohjaaviin ja neutraaleihin merkityksiin. Työn muutos sai myös usein useita merkityksiä. Tällöin kyse oli ristiriitaisesta merkityksestä. Ohjaava merkitys syntyi, kun työn muutos ohjaa kokijan työtä. Näistä viidestä merkityskokonaisuudesta löytyi useita eri merkityskategorioita. Tutkittavat kokivat työn muutokset negatiivisesti tai työtä ohjaaviksi. Negatiivisina merkityksinä nousivat esille erityisesti työtä vaikeuttaavat, työmäärää lisäävät, työn vaativuutta lisäävät ja omaa hyvinvointia vähentävät merkitykset. Työn muutokset oli koettu myös kuormitusta lisääviksi ja paineita luoviksi. Opettajille työ oli myös joskus omien arvojen vastaista, työn mielekkyyttä, sosiaalista hyvinvointia ja työn jaksamista vähentävää. Muuttunut työ oli merkinnyt myös luottamussuhteen hiipumista työnantajaan tai esimieheen, minkä lisäksi työ vaatii tekijältään yhä enemmän osaamista.

Työn muutokset ovat merkinneet opettajille myös runsaasti positiivisia asioita. Muuttunut työ on varsinkin työtä helpottavaa, omaa hyvinvointia edistävää, työtä mahdollistavaa, vahvuuksien käyttöä tukevaa ja työtä monipuolistavaa. Opettajat saavat tulosten mukaan myös mahdollisuuksia lisätä osaamistaan ja työn muutokset ovat lisänneet joidenkin työssä myös oikeudenmukaisuutta.

Ristiriitaiset merkityskokonaisuudet muodostuivat kahdella tavalla. Ristiriitaisesti samasta aiheesta puhuneet eri henkilöt muodostivat kertomuksissaan antamalla merkityksillä esimerkiksi yhteistyötä lisäävän ja yhteistyötä vaativan merkityskategorian. Miltei kaikki kokivat ristiriitaisia muutoksia työssään. Monet muutoskategoriat osoittautuivat ristiriitaisiksi.

Neutraaleja merkityksiä annettiin suhteellisesti vähemmän kuin muista merkityksistä. Neutraali merkitys oli tulkittavissa kertomuksesta, jossa tutkittava puhui työn muutoksesta mainitsemalla tai kertomalla siitä neutraaliin sävyyn. Tunneilmauksia näissä yhteyksissä ei esiintynyt, kuten esimerkiksi positiivisissa, negatiivisissa tai ristiriitaisissa merkityksissä. Ohjaavia merkityksiä annettiin varsinkin seuraavissa muutoskategorioissa: oppilaiden muutos, oppimisen tuki, työnkuva, työn prosessit ja ohjaus sekä kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset.

Tutkittavien kokemukset työn muutoksista kiteytyivät onnen- ja tähtitarinassa, kärsimys- ja kritiikkitarinassa, ohjautuvuus- ja ristiriitatarinassa sekä ajautumis- ja kehittäjäopettaja-

tarinassa. Nämä ovat narratiivityyppejä, jotka edustavat positiivista, negatiivista, ristiriitaista, ohjaavaa ja neutraalia merkitysaspekteja eli -kokonaisuutta tarinoiden muodossa.

8.2 Johtopäätökset

Tulosten perusteella tutkittavien työ on muuttunut työnkuvaltaan laajemmaksi ja välineiltään teknologisemmaksi. Opettajien yksin tekemisen aika näyttää olevan ohi, aivan kuten Luukkainen (2005b) ja Sirkko ym. (2020) kirjoittavat. Opettajat tekevät nimittäin paljon yhteistyötä, johon lukeutuvat niin yhteisopettajuus kuin yhdessä suunnittelukin. Työn prosessien ja ohjauksen muutokset ovat yleisiä tutkittavien joukossa. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat muuttaneet opettajan työtä, ja opettajien ajankäyttö on kokenut useiden kohdalla muutoksen. Niin oppilaat kuin vanhemmatkin ovat muuttuneet, ja odotukset opettajan työtä kohtaan ovat lisääntyneet.

Tutkittavat ovat kokeneet paljon erilaisia työn muutoksia, jotka pääosin ovat laajuudeltaan koko ammattikuntaa koskevia yhteiskunnallisia muutoksia. Monet näistä yhteiskunnallisiksi osoittautuneet muutokset ovat myös tutkittavien opettajien työtä ohjaavia tekijöitä. Valtionhallinto on muuttanut opettajien työtä antamalla opettajille määräyksiä lakien ja säädösten muodossa (POL 1998; Opetushallitus 2020; Salminen 2012). Tärkeimpänä työtä muuttaneena tekijänä näen perustuslain muutokset 2000-luvulla. Ensin työtä muutti lakimuutos, jossa perusopetus määriteltiin yhtenäiseksi. Vanhasen toisen hallitus ajoi yhtenäisen perusopetuksen toteutumista. Peruskouluja on lakkautettu 2000-luvun alkupuolelta lähtien tasaiseen tahtiin, mutta yhtenäiskouluja on perustettu noin kymmenen prosenttiyksikköä enemmän kymmenen vuoden aikana (OPH 2020; Suomen virallinen tilasto 2020). Tutkittavat kertoivat kokemuksiaan yhtenäiskouluista, joissa työskentely on merkinnyt tutkittaville mahdollisuuksia kehittyä ja käyttää vahvuuksia, mutta myös hyvinvoinnin heikentymistä ja kärsimystä. Kouluorganisaation muutos yhtenäiskouluksi yhdessä muuttuneiden oppimisympäristöjen, työn prosessin muutoksien ja oppilaiden ja vanhempien muutoksien kanssa aiheuttivat yhden tutkittavan kärsimystarinan kehittymisen. Toinen tutkittava puolestaan sai kipinän kehittämistyöhön omassa työpaikassaan, yhtenäiskoulussa, ja hänen tarinansa kehittäjäopettajasta sisälsi pääasiassa neutraaleja

merkityksiä työn muutoksista. Voisin sanoa oppimis- ja työympäristöjen olevan siis ristiriitainen työtä muuttanut tekijä. Kaksi eri narratiivityyppiä on saanut yhtenäiskoulumuutoksesta juonellisia aineksia.

Perusopetuslaki muuttui myös oppimisen tuen osalta vuonna 2010, ja kolmiportaisen tuen järjestäminen on muuttanut opettajien työtä merkittävästi. Oppimisen tuen osalta työn muutokset merkitsivät tutkittaville ennen kaikkea työmäärän ja työn vaativuuden kasvua. Oppimisen tuelle annettiin joissakin kertomuksissa myös positiivinen tai ristiriitainen merkitys. Oppimisen tuen muutoksesta muodostui opettajien työtä ohjaavaksi muutokseksi. Tutkittavat opettajat suunnittelevat ja toteuttavat työtään ottamalla huomioon oppilaiden tarpeet ja niiden muutokset. Opettajat käyttävät eli tavallaan sijoittavat työaikaansa oppimisen tukemiseen tietoisesti. Tähän voi olla syynä se, että taustalla on lakimuutos, joka velvoittaa tiettyihin työtehtäviin. Tuolloin jotkut muut tehtävät jäivät joko tekemättä tai ne tehdään vähemmällä panostuksella. Opettaja voi myös tehdä ne vapaa-ajallaan.

Miltei kaikki tutkittavat kertoivat joutuvansa tekemään kirjaamistyötä tuen järjestämiseen liittyen. Merkille pantavaa oppimisen tuen ja kolmiportaisen tuen lakimuutoksessa on se, että tutkittavat eivät ole saaneet juurikaan kolmiportaisen tuen järjestämiseen lisäkoulutusta ja he ovat kokeneet muutoksen voimaantumisen jälkeen vaikeuksia tuen suunnittelussa yksin. Muutamat kokevat, ettei heillä ole valmiuksia toimia kuten erityisopettaja. Tutkittavat ovat kuitenkin tottuneet muutokseen ajan kuluessa. Oppimisen tuen järjestelyt puhuttivat tutkittavia osittain lisääntyneen työmäärän vuoksi. Tukea tarvitsevia oppilaita on yhä enemmän, mikä lisää työn vaativuutta ja kuormitusta. Erityisopetuksen siirryttyä yleisopetuksessa järjestettäväksi aina kun mahdollista (POL 1998) pienryhmissä opiskelleet tai pienemmässä ryhmässä työskentelyä tarvitsevat yhdistettiin eli integroitiin yleisopetuksen luokkiin. Oppimisen tuen muutos on siis moniosainen, mikä lisäsi tutkittavien työn vaativuutta entisestään. Tuen järjestelyihin liittyviä palavereja järjestetään oppilaan vanhempien kanssa, ja näin työhön on tullut yhä enemmän yhteistyötä kotien kanssa, mikä näkyy työtuntien määrän kasvuna.

Yllättävää oli, etteivät tutkittavat kertoneet juurikaan oppilashuollollisista tehtävistä tai sen tuomasta vastuusta (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 2017). Tulkitseen oppilashuollollisten toimenpiteiden olevan siis työn muutoksena vähemmän merkityksiä luova. Tutkittavilla voi olla vähemmän kokemuksia uudenlaisesta oppilashuollosta.

Lakimuutoksena oppilashuoltolaki ei ole merkinnyt tutkittavien opettajien työssä mitään verrattuna muiden mainittujen lakimuutosten rinnalla. Turvallisen koulupäivän luominen lakimuutoksena ei myöskään näkynyt tutkittavien kertomuksissa. Turvallisuusteema tuli ilmi vain vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen. Yhden tutkittavan työssä varaudutaan yhteistyötä tekemällä mahdollisiin turvallisuusuhkiin.

Työtä ohjaavaksi muutoksiksi osoittautuivat oppimisen tuen ja kulttuuristen ja yhteiskunnallisten muutosten lisäksi oppilaiden, työnkuvan ja työn prosessien muutokset. Eri ammattiryhmien työn katoaminen tai väheneminen opetusosalta on merkinnyt tutkittavien työssä lisääntyneitä kirjaamis- eli hallinnollista työtä. Se turhautti tutkittavia. Tutkittavat kertoivat tekevänsä esimerkiksi koulusihteerin ja erityisopettajan tehtäviä sekä joitakin muita sellaisia työtehtäviä, joita muut eivät suostu tekemään tai jotka eivät kuulu tietyn ammattiryhmään kuuluvan toimenkuvaan. Opettajat kertoivat tekevänsä yhä useammin toisen ammattiryhmän työtä: psykologin, poliisin, terveydenhoitajan, sosiaalityöntekijän tai kuraattorin työtä. Tämä ei kuitenkaan ole varsinaisesti mikään muutos opettajien työssä, sillä Kiviniemi (2000) kirjoitti siitä jo pari vuosikymmentä sitten. Kokonaisuutena 'muiden työt' ovat lisääntyneet osana tutkittavien työtä. Nämä tehtävät tehdään osittain osana kasvatustyötä, mutta esimerkiksi hallinnollisia työtehtäviä tehdään opetustuntien ulkopuolisella ajalla, jolle on kasautunut myös työryhmä-, tiimi- ja projekti- sekä koulun kehittämistyötä. Kun työtehtävät lisääntyvät, vähenee tutkittavien kertomusten mukaan joko vapaa-aika tai oman työn suunnittelu. Työnkuvan muutos siis ohjaa opettajien työtä, eivätkä he itse voi muuttaa asiaa.

Oppilaiden muutos ohjaa myös useiden tutkittavien opettajien työtä. Häiriökäyttäytymisestä kirjoitti jo Kiviniemikin (2000) ainakaan, mutta levottomuuden ja oppimisen tason heikkeneminen tuli ilmi useissa kertomuksissa sekä ohjaavassa että negatiivisissa merkityksissä. Opettajan työarjen normaaliksi kuvattiin levottomat ja oikeutensa tiedostavat oppilaat ja oppimisen vaikeudet sekä kasvatuksen merkittävä osuus työssä. Lähinnä johtajuuden ja opetussuunnitelman muutokset ovat ohjanneet tutkittavien työtä. Johtajuuden muutos on tarkoittanut vähemmän läsnä olevaa johtajaa, ja näin opettajan on täytynyt ottaa vastuuta omasta työstä yhä enemmän. Myös ylhäältä, sivistystoimen hallinnosta tulevia ohjeita on enemmän. Opetussuunnitelma on keski-ikäisten tutkittavien työssä merkityksellisempi kuin nuorena opettajana. Opetussuunnitelmaan sitoutuminen on kuitenkin vaihtelevaa tutkimustulosten mukaan.

Koulun muutokset tapahtuvat kirjallisuuden mukaan hitaasti, mutta tutkittavien kertomuksissa oli useita mainintoja päällekkäisistä suurista muutoksista sekä jatkuvasta muutoksesta, joista Salminen (2012) ja Kiviniemi (2000) kirjoittivat. Opetussuunnitelmauudistus ja erityisopetuksen pienryhmien raju vähentäminen sekä erityistä tukea tarvitsevien integroiminen inklusio- periaatteen mukaisesti lähikouluihin ovat olleet tutkittaville pääosin negatiivisia muutoksia. Joskus muutokset voidaan siis toteuttaa liiankin nopeasti, jos oman työn muuttamiseen ei ole tarpeeksi aikaa ja rauhaa.

Maanlaajuiset, yhteiskunnalliset muutokset ovat yleisiä tutkittavien joukossa. Ne tarkoittavat esimerkiksi opetus- ja kasvatustavoissa tapahtuneita muutoksia, erilaisia pedagogisia malleja ja kehitysideoita. Tällaisina 'muoti-ilmiöinä' koettiin avarat oppimisympäristöt, joissa toimitaan verhojen erottamissa 'tiloissa' ilman äänieristystä ja työrauhaa, joskus jopa ilman tarvittavia kalusteita. Opettajan työ vaikeutuu, tulee vaativammaksi ja opettaja kuormittuu oppimisympäristöjen toimimattomuuden vuoksi. Oppimisympäristöjen muutos on merkinnyt myös työssä jaksamisen vähentymistä, pelkoa tulevaisuudesta ja huolta oppilaiden oppimisesta, omia arvoja vastaan toimimista. Näiden kokemusten taustalla on valtiosuunnitelman tekemä lakimuutos yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisesta, mikä vaatii yhteisen toimintakulttuurin luomista. Sen vuoksi kunnissa on muutettu kouluja mahdollisuuksien vuoksi avarimmiksi tiloiltaan, jotta oppilaat voisivat toimia itsenäisesti ja vastuuta omasta oppimisesta ottaen, opetussuunnitelman mukaisesti. Oppimisympäristöjen avartamisen taustalla on ajatus yhteisistä, kaikkien peruskoululaisten tiloista. Toimintakulttuurin luominen vaatii työntekijöiden sitoutumista muutokseen.

Avoimien oppimisympäristöjen taustalla voi kuitenkin nähdä pyrkimyksen saada opettajien osaaminen jaetummaksi, kun opettajat kohtaavat oppilaineen esimerkiksi suurryhmätyöskentelyn kaltaisessa yhteisopettajuudessa. Jakonen (2016) kirjoittaa, kuinka yhteisö valjastetaan uusliberalistisen työn tuotantovoimaksi luomalla yhteisiä tiloja, kuten tässä tapauksessa avoimia oppimisympäristöjä. Jakosen (2016) mukaan *co-working*-tyyppinen työnteko muuttaa työntekijän totuttua tapaa tehdä työtä. Opettajat ovatkin joutuneet – tai saaneet – lähteä suljetusta työtilastaan yhteisiin tiloihin, joissa yhteisellä osaamisella ratkotaan pedagogisia haasteita, kuten millainen oppimisympäristön tulisi olla tulevaisuuden taitoja opettelevien lasten ja nuorten koulussa. Avoin ympäristö haastaa opettajat tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteistyöhön, jolloin he etsivät yhdessä

keinoja toimia muuttuneessa toimintakulttuurissa. Onkin työnantajan ja pitkälle katsottuna yhteiskunnan etu, että opettajat haastetaan rikkomaan opittuja työn raameja, sillä he tulevat mitä todennäköisimmin oppimaan toisiltaan erilaisia tapoja tehdä työtä sekä ihan substanssimaista opettajan työtä.

Valtionhallinnon ohjaava ote on toiminut hyvin. Tutkittavien opettajien työ ohjautuu erityisesti lakimuutosten myötä. He ottavat tai hyväksyvät lakimuutosten luomat muutokset, sillä he ovat jääneet opettajan ammattiin. Tosin pari tutkittavaa pohti tosissaan alan vaihtoa. Opetussuunnitelmauudistuksen merkitys on joillekin tutkittaville mieleinen, ja he käyttävät sitä työnsä ohjaavana välineenä, kuten on tarkoituskin. Sen sijaan muutamien kokemukset ovat päinvastaiset: opetussuunnitelmaa pidetään väljänä ja huonosti välineitä työhön tarjoavana. Näin on tosin kokeneet jo menneiden vuosikymmenten opettajatkin (Lindstöm 2005; Salminen & Annevirta 2014).

Kun opettajat eivät toteuta valtion ohjausta opetussuunnitelman kautta, ei peruskoulu uudistu halutulla tavalla. Patrikainen & Myller (2002) pitävät opettajan roolin peruspilarina opetussuunnitelman noudattamista, ja opettajan tulisi heidän mukaansa nähdä opetussuunnitelma yhteiskuntakehityksen tehtävänantona. Tämän tutkimuksen mukaan yhteiskuntakehityksen peruspilareina opettajat toimivat usein Patrikaisen ja Myllerin (2002) suosittelemalla tavalla. Suomalainen tapa kontrolloida on tutkittavien osalta varsin väljää, ja opettajat toteuttavat työtään vapaasti. Johtaja ei puutu opettajien toimintaan tutkittavien osalta, kuten Rajakaltio (2011) toteaa. Peruskoulun uudistumisen hitaus lienee siis osittain juuri opetussuunnitelman toteuttamisen tavoista. Lain määrittävät määräystä (POPS 2004) tiukemmin, miten opettajat toimivat.

Valtionhallinnon ote näkyy välillisesti myös koulujen resursseissa ja sitä kautta opettajien työn resursseissa. Valtio ohjaa rahaa kunnille, jotka puolestaan antavat rehtoreille budjettivastuun. Tutkittavat ovat kokeneet jo pitkään resurssien vähenneen. Varsinkin oppimisen tuen osalta tilanne on vaikea. Perusopetuslakia muutettiin siten, että siirryttäisiin korjaavista toimenpiteistä ennaltaehkäisevään tukeen. Kuitenkin tutkittavat kertovat vaikeuksista järjestää yhä kasvavien tukitarpeiden myötä oppilaiden tukea, josta vastaavat opettajat. Näin opettajat joutuvat puun ja kuoren väliin. Opettajilla on usein tapa tehdä ihmissuhdetyötä persoonallaan, ja huoli oppilaista ohjaa heitä tekemään kaikkensa oppilaan tukemiseksi. On mahdotonta tarjota tukea, jos resursseja ei ole. Tällöin opettaja joko jättää

tuen suunnittelematta ja tarjoamatta tai joustaa ja tekee itse tai hankkii ilmaista materiaalia vapaa-ajallaan, jotta hän voisi helpottaa oppilaan oppimista. Tämä on tulkintani mukaan merkki tietokykykapitalismista. Työnantaja hyötyy kilteistä ja velvollisuudentuntoisista opettajista, jotka tekevät pyyteettömästi uusia ratkaisuja, kun heille ei tarjota resursseja. Opettajan tietotaito liukuu työnantajan hyödyksi, mutta opettajalle tämä merkitsee lisäkuormitusta, lisätyötä, työn vaativuuden lisääntymistä ja oman hyvinvoinnin vähenemistä.

Toinen tietokykykapitalismin merkki on nähdäkseni se, että tutkittavat ovat hankkineet omalla ajallaan osaamista teknologian haasteista selviämiseksi työssä. Monessa tarinassa ilmeni, kuinka opettaja oli kouluttautunut jo etukäteen, ennen teknologian tuloa kouluihin, jolloin paitsi opettaja itse osasi paremmin muutoksen vaatimat tehtävät mutta myös työnantaja ja oppilaat hyötyivät opettajan omakustanteisesta koulutuksesta. Näin lisäarvo työn tuottavuudesta siirtyi koulutuksen järjestäjälle, koska sen ei tarvinnut järjestää kyseiselle opettajalle enää täydennyskoulutusta. Oppilas hyötyi mahdollisesti osaavan opettajan toiminnasta muiden luokkien oppilaita enemmän. Kolmas tietotaidon hyödyntämisen merkiksi tulkitsen sen, että kun tutkimukseni opettajat tekevät paljon yhteistyötä, voidaan sen hedelmällisyyttä ja siten esimerkiksi laadukkaampaa opetusta hyödyntää. Oppilaiden saadessa laadukkaampaa opetusta ja kasvatusta yhteisellä tietotaidolla kuin esimerkiksi yksin tekevän opettajan opetuksessa, tulee oppilaasta taitavampi, mikä näkyy hänen mahdollisuuksissaan edetä koulutuspolulla ja elämässään, toimia talouden 'koneen osana' ja olla hyödyllinen koko yhteiskunnalle. Opettajien yhteistyön ja vuorovaikutuksen hyödyntämistä voisi tulkita merkiksi tietokykykapitalismista (Viren & Vähämäki 2015). Ihmistyötä tekevät ja kuuliaiset opettajat ovat tietokykykapitalismille otollinen työntekijäryhmä, sillä heidän älynsä ja vuorovaikutustaitonsa sekä halu vielä kouluttautua paremmaksi työssään ovat juuri sitä, mihin kapitalistinen tietotyö pyrkii (Brunila 2015; Jakonen 2015).

Useat tutkittavat kertoivat johtajuuden muuttuneen jaetummaksi, mutta hierarkialtaan toisinaan myös osallisuutta vähentävästi. Suuri organisaatio vaatii hierarkista johtamista ainakin tutkittavien työssä, ja vaikutusmahdollisuudet ovat rajatut. Mitä suurempi koulu, sitä vaikeampi yksittäisen opettajan on vaikuttaa työhönsä. Koska Suomessa yhteiskunnallinen, yleinen muutos on lakkauttaa peruskouluja oppilasmäärän vähetessä ja siirtyä yhtenäiskouluiksi, suurenevat työyhteisöt, mikä vaikeuttaa opettajien työtutkimuksen ja

tutkimustulosteni mukaan elintärkeää kollegiaalista tukea. Tiimityöskentely on yleistä tutkittavien työssä, kuten aiemmat tutkimuksetkin osoittavat. Johtamisen ollessa 'johtajien johtamista' (Rajakaltio 2011) opettaja on vastuussa niin omasta työstään myös osittain koulunsa kehittämisestä, kuten tutkimustulosteni mukaan tutkittavienkin kohdalla on käynyt.

Lakimuutosten jälkeen suurin yhteiskunnallinen muutos on tulosteni mukaan ollut opettajan työn välineiden teknologistuminen. 2000-luvulle tullessa tietokoneiden ja muun teknologian käyttö oli vähäistä tutkittavien työssä. 2010-luvulle tultaessa Wilma eli sähköinen reissuvihko mullisti kotien kanssa tehtävän yhteydenpidon. Viestintä nopeutui ja yhteydenpitoa tehtiin matalammalla kynnyksellä. Tutkittavien työssä juuri Wilmalla on ollut suuri rooli, koska sen välityksellä pidetään yhteyttä vanhempiin ja kollegoihin eli se on yhteistyön väline, minkä lisäksi Wilman kautta tehdään oppimisen tuen asiakirjat. Teknologia siis Wilman kohdalla helpotti, nopeutti ja monipuolisti tutkittavien työtä, lisäsi yhteistyötä ja mahdollisti työn tekemisen. Yksittäinen opettaja koki Wilman työllistäväksi oppilaan tuen järjestämisen yhteydessä.

Tunnolliset työntekijät käyttävät teknologisia mahdollisuuksia tutkittavien joukossa runsaasti hyväkseen, ja joidenkin kohdalla teknologia on vienyt heidän runsaasti heidän vapaa-aikaansa, mutta toisaalta se on myös rikastuttanut opetusta. Kaksi tutkittavaa kertoi osaamisen puutteistaan teknologiaan liittyen avoimesti. He eivät koe sen käyttöä helppona ja mieleisenä. Osaamisen puutteista opettajat ottavat hieman paineitakin, ja kaipaavat uuden opetussuunnitelman edellyttämiin, teknologiaa vaativiin työtehtäviin tukea työnantajalta. Tutkittavat opettajat ovat siis ottaneet teknologian vastaan pääosin mieluisana työn muutoksena.

Autonomisuutta arvostavat tutkittavat kertoivat yhteistyön asettavan rajoja oman työn autonomialle. Tutkittavat luonnehtivat työnsä arvioinnin olevan pääsääntöisesti vähäistä, mutta työtä arvioivat koulun ulkopuolelta yhteiskunta, oppilaiden vanhemmat ja työelämän toimijat. Työn kontrolli on lisääntynyt muutaman työssä, kun työnantaja vaatii osoittamaan esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan osaamisensa suoritusmerkintöjen muodossa tai kun työssä suoriutumisesta myönnetään palkanlisää. Työn kontrollille ja arvioinnille on annettu muutamia negatiivisia merkityksiä, kuten luottamussuhteen menettämistä, ansioiden

vähennemistä, osaamisen vaatimista ja itsetunnon menettämistä. Työn kontrolli ja arviointi on vähäistä opetuslalla niin kirjallisuuden kuin tekemieni havaintojen perusteella.

Useat työn muutokset saivat useita eri merkityksiä. Muutuskategorioiden ristiriitaisuus kertoo siitä, että työn muutokset on koettu sekä positiiviseksi että negatiiviseksi ja jopa samaan aikaan jopa ohjaaviksi. Yli puolet muutuskategoriosta on tulosten mukaan vahvasti ristiriitaisia merkityksiä saaneita, sillä ristiriitaisuus ilmeni kahdella eri tavalla: ristiriitaisen merkityskokonaisuuksien syntyä tiettyjen muutosten osalta sekä muutuskategorioiden saamina ristiriitaisina merkityksinä. Erityisesti työnkuva, oppilaiden muutos, työn välineet ja prosessit ovat vahvasti ristiriitaisesti koettuja. Työelämässä ristiriitaisena koetaan sellaiset työn muutokset, jotka lisäävät ja vaativat yhteistyötä.

Positiivisina muutoksina koettiin erityisesti työn välineiden teknologisoituminen, työnkuvan muuttuminen ja yhteistyön tekeminen. Negatiivisten merkityskokonaisuuksien tarkemman tutkimisen myötä voin sanoa, että työn prosessien ja työnkuvan sekä oppilaiden tuen muutokset ovat koetelleet tutkittavia erityisesti. Kun nyt näitä kolmea merkitysaspektia - positiivista, negatiivista ja ristiriitaista - tarkastelee yhdessä, on helppo havaita, että työnkuvan, oppilaiden muutosten sekä työn välineiden ja -prosessien muutokset ovat olleet tutkittaville suurimmat työn muutuskategoriat, sillä ne kaikki ovat merkitysaspekteissaan merkittävimmät löydöt, minkä lisäksi ne muodostuvat tässä ristiriitaisiksi muutuskategoriaina yhteistarkastelun kautta. Niistä on myös muutosteemoina kerrottu runsaimmin.

Jos tarkastellaan tutkittavien opettajien antamia merkityskokonaisuuksia eli -aspekteja, ei niistä voisi poistaa yhtäkään ilman, että opettajien työn muutoksista ilmiönä poistettaisi jotain olennaista. On totta, että merkityksistä positiiviset, negatiiviset, ristiriitaiset ja ohjaavat merkitykset nousevat enemmän esille, koska niistä on eniten havaintoja. Siitä huolimatta on mielestäni arvokasta, että tiedämme, kuinka jotkut toisille negatiiviset tai positiiviset muutokset voivat olla toisille taas neutraaleja. Ilman neutraalien merkitysten tarkastelua, en olisi löytänyt kehittäjäopettajan tarinaa. Kun kaikkia työn muutuskategorioita ja merkityskokonaisuuksia tarkastelee yhdessä, on todettava, että tutkimustulosten mukaan työn muutokset ovat ristiriitaisia. Samat muutuskategoriat ovat saaneet tutkittavien joukolta niin negatiivisia kuin positiivisiakin merkityksiä, mikä tarkoittaa, että muutuskategoriat ovat näin ollen merkitykseltään ristiriitaisia tässä tutkimusjoukossa.

Yksilöille, joilla tässä tutkimuksessa oli pääosa, merkitykset voivat olla joko positiivisia, negatiivisia, neutraaleja, ohjaavia tai ristiriitaisia. Yksilöt tekevät työtä, ja yksittäisen työntekijän hyvinvoinnilla, työn tuottavuudella ja laadulla sekä ennen kaikkea oppilaan ja opettajan välisellä kohtaamisella on väliä. Tähän pystyy hyvinvoivaa opettaja.

Kaikki löytämäni narratiivit sisältävät Järvensivun (2014) narratiivien lailla muitakin merkityksiä kuin sen, mitä merkitysaspektia se kokonaiskuvana vastaa. Niinpä kehittäjäopettajatarinassa on eväät Järvensivun (2014) onnen tarinan kehittymiselle, sillä tutkittava saa siinä kehittää niin itseään kuin muitakin opettajia. Onnentarina se olisikin, ellei tutkittavan työn muutostarina olisi pidemmän kuin muutaman vuoden kokemusten tulkinta. Onnentarina ja tähtitarina kuvaavat hyvin positiivisia merkityksiä muuttuneesta työstä, vaikka mukaan mahtuukin alamäkiä ja vaativaa työtä. Negatiiviset kritiikkitarinat on helppo tunnistaa esimerkiksi eri medioissa kerrottavista työelämätarinoista. Kritiikki muutoksia kohtaan on normaali tapa suhtautua uuteen ja vieraaseen. Jos kritiikki on kuitenkin ainut sopeutumisen väline jatkuvasti muuttuvassa opettajan työssä, ei se toimi strategiana pidemmän päälle. Kritiikkitarinat voivat muuttua Järvensivun (2014) löytämiksi onnen tai epäonnen tarinoiksi. Ajautumistarinat kertovat tutkittavan tavasta nähdä itsensä suhteessa työhön. Muutoksissa ajautuva työntekijä voi voida hyvin, mutta ajautuminen voi myös muuttua epäonnen tarinaksi, jossa opettaja voi huonosti. Opettaja voi myös huomaamattaan muuttaa työtään tai hyväksyä tulleen muutoksen, jolloin on kyse ohjautuvuustarinasta. Näen ohjautuvuustarinan kääntyvän enemmän onnen- kuin epäonnen tarinaksi, jos narratiivi saa uuden suunnan (Järvensivu 2014).

Mikä sitten muuttui 2000- luvulla? Opettajien työtodellisuus näyttää pääosin samalta kuin 2000- luvulle tultaessa, jota Kiviniemi (2000) kuvaa tutkimuksessaan. Tutkittavien joukko tekee työtä samojen lainalaisuuksien mukaan, mutta kasvatuksen suhteellinen osuus on ohittanut opetuksen merkityksen työssä. Oppilaat ja vanhemmat olivat Kiviniemen (2000) mukaan haastavia jo pari vuosikymmentä sitten, mutta tutkittavien kertomuksissa kokemukset sisältävät enemmän sävyjä, merkityksiä. Yhtenäinen perusopetus on Kiviniemen tutkimuksen jälkeen rakentunut kouluihimme, aivan kuten oppimisen tuen muutoksetkin. Työn prosessien ja ohjauksen muutos oli alkamassa johtajuuden ja autonomian muutosten osalta. Resurssit eivät ole parantuneet vuosikymmenten varrella, mutta varhaiseen tukeen resursoidaan tutkittavien työssä enemmän. Kasvatus ja opetus ovat

kokeneet muutamia muutoksia. Kurinpitotoimia on korvattu kasvatustalkuilla ja opetussuunnitelma ohjaa kohti itseohjautuvaa oppimista ja oppilaan vastuunottoa.

Opettaja on enemmän ohjaaja kuin tiedon siirtäjä. Työnkuvan laajentuminen oli tapahtunut joltakin osin jo Kiviniemen tutkimuksen (2000) aikoihin. Työnkuvan laajentumisen tarkka sisältö jää aiemman tutkimuksen ja tulosteni välillä epäselväksi, sillä aiempi tutkimus ja kirjallisuus ei paljasta absoluuttisen tarkkaa työnkuvausta opettajan työstä 2000-luvulle tultaessa, joten en voi varmasti päätellä työnkuvan laajentumisen määrää tai laatua. Samoin totean työmäärän lisääntymisen osalta. Yhteistyön osuus työssä on suurempi, ja opettajalla on enemmän vastuuta yksilön huomioimisesta ja tukemisesta. Opettajat toimivat muutostilanteessa yhdessä, kollegiaaliseen tukeen nojaten. Osaamisen päivittämisen tarvetta on erityisesti teknologian osa-alueella. Opettajan työ kuvataan useiden tutkittavien tarinoissa palveluksi, jonka kohteena ovat joko oppilaat tai heidän vanhempansa. Todelliset löydöt eli merkittävimmät työn muutokset ovat yhteistyön lisääntyminen sekä oppimisen tuessa tapahtuneet suuret muutokset ja niiden tuoma vastuu. Tulokset eivät eroa luokan- ja erityisopettajien välillä. Näille muutoksille annettiin ristiriitainen merkitys.

Yksittäisen opettajan on vaikeampi vaikuttaa oman työnsä muutoksiin, jos muutos on laaja, koko ammattikuntaa koskeva tai vaikkapa peräisin yleisestä kulttuurin muuttumisesta yhteiskunnassa. Mitä enemmän muutokset ovat siis yhteiskunnallisia, sitä enemmän opettajilta vaaditaan selviytymiskeinoja työn haasteissa. Jos kyse on positiivisesta, onnistumista ja iloa tuottavasta muutoksesta ja muutos on yhteiskunnallinen, voi se luoda luottamusta esimerkiksi muutoksen suunnitellutta ja vireille laittanutta tahoja kohtaan. Monet muutokset ovat yhteiskunnallisia, koska valtion hallinnossa varsinkin Opetushallitus johtaa kansallisia opetusta ja kasvatusta koskevia uudistuksia. Toisaalta esimerkiksi vanhemmuuden muutos on yhteiskunnallinen, kulttuurinen muutos, joka muuttaa opettajien työtä.

Miltei kaikki tutkittavat ovat itse vanhempia. Heidän vanhemmuutensa on auttanut työn muutostilanteissa ja muutenkin työn tekoa. Vanhempina he ovat itse kokeneet omien lastensa kohdalla koulunkäynnin varjopuolia, ja näin tutkittavat ovat voineet hyödyntää kokemuksiaan opettajan työssä. Ennen kaikkea vanhemmuus on edistänyt vuorovaikutusta oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa ja edistänyt näin myös yhteistyötä kotien kanssa. Vanhemmuuden myötä tutkittavat ovat muuttaneet omaa ajankäyttöään ja tapansa tehdä

työtä, minkä he kokivat pääsääntöisesti positiivisesti. Yhdellä tutkittavalla on ollut vaikeuksia rajoittaa työtään, mitä muun muassa Atjonen (2011) painotti. Vanhempina opettajat ovat etulinjassa tekemässä havaintoja niin omista kuin toisten lapsista, jolloin heillä on todellista asiantuntijuutta lasten kehityksestä sekä siitä, miten lapset voivat nykypäivänä.

Vanhemmuuden ja työn välinen yhteys on mielenkiintoinen. Tietokyykapitalismin tavoin työnantaja voisi hyödyntää vanhemmuutta työn tuottavuuden tai laadun parantamiseksi. Tutkittavat eivät kuitenkaan kertoneet sellaisesta hyödyntävästä asenteesta, vaan pikemminkin kertoivat, kuinka heidän työnsä autonomisuus ja työaikaan liittyvät joustot merkitsevät heille vanhempina arjen helpotusta ja hyvinvoinnin lisääntymistä. Työnantaja ei siis tämän tutkimuksen perusteella hyödynnä vanhemmuutta havaittavasti. Vanhemmat itse ovat reflektionsa tuloksena luoneet työhönsä keinoja tulla toimeen muuttuneiden oppilaiden ja vanhempien kanssa ja tarjota mitä moninaisemmille tuen tarvitsijoille oppimisen tukea.

Aiempi tutkimus ja kirjallisuus tukevat tutkimustuloksiani suurelta osin. Narratiivityypit kuvaavat alakoulun opettajien työtodellisuutta 2020- luvulle tultaessa mielestäni mainiosti. Työ on onnistumista, tyytymistä, kehittymistä, kriittisyyttä luovaa, ajautumiseen johtavaa, ristiriitaisuutta aiheuttavaa sekä joskus myös kärsimystä. Työ ottaa mutta myös antaa tekijälleen paljon.

9 POHDINTA

Pitkä prosessi on loppusuoralla ja on aika arvioida tutkimukseni onnistumista. Vaikka työn muutosten merkityksiä tutkittaessa kompastuskivekseni osoittautui liian laaja tutkimusaihe, en kadu valintaani. Olen edelleen sitä mieltä, että opettajan työtä on hyvä tutkia narratiivisilla menetelmillä. Olen iloinen, että lähdin tutkimaan juuri opettajan työtä. Sitä on tutkittu paljon, ja osoittautuikin, että tulokseni myötäilevät monelta osin aiempia tutkimustuloksia. Aiemmat tutkimukset eivät kuitenkaan kertoneet opettajien tarinoita. Opettajien ääni kuului kahdeksassa eri narratiivissa selkeästi. Opetustyö on jatkuvassa muutoksessa. Siinä missä peruskoulu muuttuu, muuttuu opettajan työkin. Muutosvauhtia pitävät yllä lakimuutokset, opetus- ja toimintakulttuuriin liittyvät kehitysideoit ja -mallit, talous sekä julkisen sektorin johtajuuden muutokset.

Pedagogian muutosta näyttää pidättelevän esimerkiksi opettajien sitoutuminen opetussuunnitelmaan. Tähän voi olla useita syitä. Opetussuunnitelmauudistus oli tuloksieni mukaan ristiriitainen muutos. Muutamit tutkittavat kertoivat opetussuunnitelman olevan väljä, eivätkä he saaneet siitä tukea työhönsä. Muutama puolestaan piti uusinta opetussuunnitelmaa parhaana työuransa aikana. Ilman uudistuksia yhteiskunnan kehitys hidastuu, mikä voi näkyä paitsi heikentyneinä koulutuksen PISA- tuloksissa mutta myös talouskehityksessä, työllisyydessä, innovaatioiden vähentymisenä, syrjäytyneiden nuorien ja aikuisten määrän kasvuna ja muina hyvinvoinnin ongelmina. Valtion rooli opetuksen ohjaajana on tuloksieni mukaan vahva, mutta opetussuunnitelman toteutuus näyttää vaihtelevalta tämän tutkimuksen valossa. Vaikka useiden tutkittavien kertomuksissa opetussuunnitelma oli työtä ohjaava, eivät kaikki anna sen ohjata työtään.

Opettajien mahdollisuudet tehdä työtä hyvinvoivina ovat vaihtelevat, minkä osoittavat löytämäni narratiivityypit. Kärsimystarinan päähenkilölle työ on selviytymistä, kun taas kehittäjäopettajalle se on neutraali elämän osa-alue. Onnen tarinassa päähenkilö voittaa vastoinkäymiset, kun taas kriitikko jatkaa työnsä reflektointia pääosin negatiivisin mielin. Ajautunut opettaja tekee työnsä ilman suurempia murheita, ja ohjautumistarinan kertojalla on toteuttajan rooli, vaikei työelämä aina olisikaan ruusuista. Ohjautuja on mielenkiintoinen tarinan hahmo. Lukija jää kertomuksen loppuksi pohtimaan, muuttuuko

hänen tarinansa onnen- tai epäonnen tarinaksi (Järvensivu 2014). Työn nimi muodostui näiden narratiivityyppien ääripäistä: kärsimyksestä ja onnesta.

Eniten huolissani olen kuitenkin kärsimystarinan sisällöstä ja siitä, mitä se kertoo opettajien työstä. Onko tulevaisuudessa opetuslalla, missä on totuttu suureen työn autonomiaan, yhä enemmän kärsimystarinan kaltaisia työelämätarinoita, joissa yhtenäisen perusopetuksen hinta on inhimillinen kärsimys? Jos tulkitsee Opetushallituksen (OPH2020) tilastoja lakkautettujen koulujen määristä ja peruskoulujen keskimääräisestä oppilasmäärästä, eivät koulujen lakkautukset ole ohi. Suuria peruskouluja tullaan perustamaan tulevaisuudessakin esimerkiksi yhdistämällä pieniä yksiköitä, jolloin työyhteisöt ja oppilasmäärät kasvavat. Jos kärsimystarinan tavoin opettajien näkemyksiä ei huomioida työympäristön ja kalusteiden, toimintakulttuurin tai työvälaineiden osalta, saamme lukea vielä useita kärsimystarinoita. Opettajat haluavat näkemykseni mukaan osallistua, mutta myös kehittää koulua, jossa niin oppilailta kuin työntekijöilläkin on hyvä olla.

Opettaja on tyypillinen tietotyön tekijä. Tietotyö vaatii joustoa ja suorituskykyä ja perinteisestä johtamistavasta eroavaa johtamista (Hyppänen 2010) sekä ongelmanratkaisukykyä, yhteistyötaitoja ja asiantuntijuutta omalla alallaan (Pyöriä 2007). Tutkittavien kertomusten perusteella Hyppänen ja Pyöriä ovat oikeassa, sillä luokan- ja erityisopettajan työssä yhteistyö on usein velvoitettavaa, työmäärä on kasvanut ja työn priorisointia on tehtävä, jotta pystyisi rajaamaan työtä. Osaava työvoima, josta Pyöriä (2007) kirjoittaa, alkaa olla tutkimusten mukaan kuormittunutta eikä siis ole varmaa, että se pysyisi saman työnantajan palveluksessa koko elämänsä. Pyöriä (2007) painottaa tietotyöläisten työhyvinvoinnin ja jaksamisen edistämistä, koska tietotyön pääoma on ihmisissä, joiden osaamista työnantajat ja laajemmin yhteiskunta tarvitsee. Tutkimukseni narratiivien perusteella Pyöriän (2007) ohje ei ole turha, ja tulosteni perusteella tutkittavien työssä tulisi tarjota enemmän jaksamisen tukea.

Tulevaisuuden taitojen opettaminen tai ohjaaminen ei juurikaan tule esille tutkittavien kertomuksissa. Yhteiskunnallinen rooli on siis taustalla, ei väkevästi läsnä työssä. Teknologia oli aihepiiri, josta tutkittavat kertoivat viitaten oppilaille tarpeellisiin taitoihin. Muuten he puhuivat perustaitojen kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen sekä sosiaalisten taitojen puolesta. Luokan- ja erityisopettajat tekevät lasten kanssa paljon

kasvatukseen liittyvää vuorovaikutustyötä, joten Nummenmaan ja Välijärven (2006, 3) näkemys eettisestä vuorovaikutustaitojen ohjaajasta on osuva.

Atjosen (2005, 81) näkemys opettajasta monipuolisena opetuksen ja kasvatuksen palvelijana näyttää saavan kannatusta tutkimustulosteni perusteella. Moni tutkittava puhui työstään palveluammattina, mille annettiin kokonaisuutena ristiriitainen merkitys, sillä kaikki eivät puhuneet palvelutyöstään negatiivisessa merkityksessä. Opettajat palvelevat oppilasta, mutta kertomuksissa heijastuu paine tehdä hedelmällistä yhteistyötä vanhempien kanssa. Palvelukertomukset kertovat siitä, miten työntekijänä opettajat joustavat pyyntöjen ja vaatimusten edessä. Opettajien odotetaan toimivan oppilaiden vuoksi kaikkensa, ja siinä sivussa vastaavan myös vanhempien toiveisiin tai vaatimuksiin. Tämä vie kuitenkin voimavaroja, jotka eivät kohdistu suoraan toiminnan kohteeseen, oppilaaseen, vaan johonkin muualle. Tästä ei hyödy tutkittavien kertomusten perusteella työntekijä, työnantaja eikä varsinaisesti oppilaskaan.

Jos kurkistaa tutkimustuloksen taakse, jää muutospositio- analyysin menetelmän vuoksi piiloon se tosiasia, että jokaisella opettajalla on ollut kokemus työnsä muuttamisesta itse. Muutos voi olla pienikin, esimerkiksi ajankäytöllinen muutos lasten synnyttyä, yhteisopettajuuden aloittaminen, suunnittelun muutos tai työn välineiden muuttaminen. Nämä pienetkin muutokset sisältävät useita eri annettuja merkityksiä. Itse aiheutetut muutokset koettiin tutkittavien joukossa myönteisesti. Koska muutoksia ja niistä annettavia merkityksiä oli niin paljon, oli tutkimustuloksien koordinoimiseksi välttämätöntä luokitella positioita ja muutostasoja, muutos- ja merkityskategorioita sen mukaan, mikä kussakin luokassa oli tyypillisintä. Vain näin muuttujien välisiä suhteita voi hahmottaa kunnolla.

Mitä narratiivit meille sitten opettavat? Kärsimystarinat olivat Järvensivunkin (2014) tutkimuksessa rankkaa luettavaa, eikä tämänkään tutkimuksen kärsimystarina luonut siihen poikkeusta. Kärsimys on inhimillinen tragedia, mutta laajemmin katsottuna se on myös työn kriisitilanne, josta useammat tahot voivat kärsiä. Tutkimukseni kärsimystarinassa taustalla oli yhtenäisen perusopetuksen lakimuutos, jota toteuttamaan lähtenyt kunta muutti viranomaispäätöksellä niin oppimis- eli työskentely-ympäristön, työn välineet kuin työn teon tavat. Autonomisuuden alasajo oli todellinen. Vaikka kärsimys olisikin näennäisesti tässä tutkimuksessa yhden henkilön narratiivi, on työtodellisuus monessa suomalaiskoulussa vastaava. Opettajan tapa tehdä työtä on perinteisesti nojautunut autonomialle eli

pedagogiselle vapaudelle, ja kun tavoista poiketen näihin perusoikeuksiin, normeihin kajotaan, ilmenee se kärsijän kriisinä. Täytyy muistaa, että kärsimysnarratiivin kertoja ei ole yksin koulussaan. Muistettava on myös se, ettei yhtenäiskoulujen työtodellisuus ole aina kärsimystä tuottavaa. Kirjallisuuden ja tutkimustulosteni mukaan yhtenäinen peruskoulu on saanut tähänastisen olemassaolonsa aikana ristiriitaisen merkityksen.

Tähti- ja onnitarinat antavat vastapainoa kritiikki- ja kärsimystarinoiden luomalle kuvalle työelämästä alakouluissa. Onnistuminen ja vahvuuksien käyttäminen, ilo ja kollegiaalinen tuki huokuivat joissakin kertomuksissa. Iloa ja tyytyväisyyttä oli muissakin narratiiveissa, mutta vähemmän. Koulumaailmassa tulisi kuunnella aktiivisesti työntekijöiden kertomuksia, sillä niistä voi oppia valtavan paljon, kuten Järvensivu (2014) sanoi. Olen oppinut tutkittavien kertomuksista keinoja nähdä muutokset useammasta näkökulmasta. Ehkä jollekin toisellekin narratiivit tarjosivat tukea, rohkaisua tai mahdollisuutta tutustua opettajan arkeen. Opettajat kertoivat rohkeasti onnistumisistaan ja epäonnesta. Kunnioitan heidän tarinoitaan ja sitä valtavaa kokemusmäärää, joka tutkittavilla on.

Tutkimusprosessin vastoinkäymiseksi osoittautui analyysin vaatima työmäärä. Merkitysten analyysissä jouduin tekemään lukuisia eri vaiheita ja niistä yhteenvetoja, joilla yritin kartoittaa analyysivaiheen tuloksia. Loppujen lopuksi sain narratiivien merkitysaspektit koottua ja ilmiön tarkastelu onnistui monipuolisesti. Tutkittava aihe eli 'luokan- ja erityisopettajien kokemat työn muutokset 2000-luvulla' osoittautui aivan liian laajaksi, mikä heijastuu tutkimusraporttini pituuteen. Analyysi oli myös niin monitahoinen, ettei kokonaiskuvan luominen ollut helppoa eri vaiheiden yhteyksistä ja niistä saaduista tuloksista. Saavutin tavoitteeni antaa tutkittaville ääni, mistä olen iloinen ja tyytyväinen.

Muutokset kytkeytyivät tulosten mukaan toisiinsa. Esimerkiksi oppilaiden kasvaneet tasoerot ovat yhteydessä oppimisen tuen muutoksiin, jotka laajensivat opettajien työnkuvaa. Työnkuva oli puolestaan yhteydessä yhteistyön tekemiseen ja välineisiin sekä ajankäyttöön. Tutkisin mielelläni näitä kytköksiä vielä tarkemmin seuraavassa tutkimuksessani. Erityisesti minua kiinnostaisivat kytköksissä ne lainalaisuudet, joille kytkökset rakentuvat. Toinen mahdollinen jatkotutkimuskohde voisivat olla opettajien käyttämät strategiat työn muutoksissa. Aloin tehdäkin analyysiä opettajien käyttämistä strategioista, kunnes huomasin prosessin olevan jo valmiiksi liian laaja. Aineisto antaa mahdollisuudet strategioiden tarkasteluun hyvin.

Gaskell ja Bauer (2000, 348) kirjoittavat analyysin tarkasta dokumentoinnista ja sen merkityksestä tutkimuksen luotettavuudelle. Luotettavuuden arviointini perustuukin pitkälti tutkimuksen vaiheiden tarkkaan raportointiin. Sisäistä validiteettia eli käsitteistön ja mittarin toimivuutta pidän onnistuneena. Kirjallisuus ja aikaisempi tutkimus tuki tutkimustuloksia hyvin. Kirjallisuusviitteet ja lähteet merkitsin huolellisesti. Teemahaastattelurunko tuotti toivomaani tietoa, jolla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini ja tutkimustehtävääni. Narratiivisen tutkimuksen ollessa kytkeytynyt konstruktivistiseen tapaan ajatella tiedon muodostamisesta, on luotettavuuden tarkastelu haastavaa. Koska konstruktivistisuuteen pohjautuvana tutkimukseni tuottaa todellisuutta, on Heikkisen (2000, 55) mukaan vaikea määrittää, missä määrin kykenin todellisuutta rekonstruoimaan narratiiveilla. Tulkinnan pyrin tekemään mahdollisimman johdonmukaisesti etsien yhtäläisyyksiä ja sääntöjä tulkita kerrontaa.

Kahden eri analyysimenetelmän yhdistäminen tuotti monipuolista tietoa. Opettajien tarinoiden tutkiminen kokonaisuuksina oli narratiivien analyysin ydin. Suhteutin tutkittavien kokemukset heidän tarinansa kokonaisuuteen, jolloin merkitykset tulivat paremmin esille. Ilman sisällönanalyysin luokittelua, teemoittelua ja tyypittelyä yhdistettynä kokoaikaiseen narratiivien tulkintaan, en olisi pystynyt tuottamaan niin monentyyppistä tietoa merkityksistä. Narratiivinen tutkimus ei pyri yleistyksien tekemiseen ja tutkimusote perustuu tulkintaan. Narratiivien tarkastelulla ja narratiivityyppien muodostamisella pystyin kuitenkin luomaan käsitystä, millaisia merkityksiä opettajat ovat antaneet kokemilleen työn muutoksille. Narratiivityypit edustavat tutkittavia ja heidän kokemuksiaan. Avoimuus raportoinnissa, eri vaiheiden runsas kuvaus sekä perusteellinen tulosten tarkastelu antaa mahdollisuuksia tutkimuksen toistettavuudelle. Tutkimustulokset ovat tulosta johdonmukaisesta analyysistä.

Oma opettajataustani on voinut vaikuttaa joidenkin havaintojen ja tulkintojen tekemiseen opettajan työstä. Koen kuitenkin tehneeni havaintoja rehellisesti dokumentoiden, joten tutkimuksen toistettavuus toteutuisi. Tutkittavien tunnistettavuuden poistamisessa onnistuin hyvin, sillä tunnistetietoja tästä tutkimusraportissa on vaikea löytää. Tietosuojasta on huolehdittu tarkasti.

LÄHTEET

Aaltola, Juhani (2002): Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, Pekka ja Anita Malinen (toim.): Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–62.

Aho, Leena: Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.): Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 19–38.

Alasuutari, Pertti (2006): Merkitys, toiminta ja rakenne sosiologiassa: kulttuurinen näkökulma. Sosiologia 2006:2, 79–92. Saatavana osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/s/0038-1640/43/2/merkitys.pdf> [Viitattu 24.10.2020.]

Alasuutari, Pertti (2011): Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Anttila, Erkki (2014): Opettajien työnkuvan muutos: kansankynttilästä tunnevalmentajaksi. Teoksessa Väänänen, Ari ja Jussi Turtiainen (toim.): Suomalainen työntekijäyys 1945–2013. Tampere: Vastapaino, 119–153.

Atjonen, Päivi (2005): Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.

Atjonen, Päivi (2011): Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Teoksessa Broberg, Mari, Arto Jauhiainen, Risto Rinne ja Juhani Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Jyväskylän yliopisto, 479–512.

Avoin tiede 2018. Todennettavuus ja toistettavuus. 1.2.2018. Saatavana osoitteesta <https://avointiede.fi/fi/ajankohtaista/todennettavuus-ja-toistettavuus> [Viitattu 4.12.2020.]

Berardi, Franco Bifo (2006): Tietotyö ja prekaari mielentila. Suomentaneet Jakonen, M., I.Koskinen, J.Peltokoski, M.Saukkonen, M.Termonen, E.Viren, A.Virtanen & J. Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto.

Boyle, Christopher, Topping, Keith, Jindal-Snape, Divya & Norwich, Brahm (2011): The importance of peersupport for teaching staff when including children with special educational needs. Teoksessa *School Psychology International* 33(2), 167–184. Saatavana osoitteesta DOI: 10.1177/0143034311415783 [Viitattu 19.10.2020.]

Brunila, Kristiina, Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki (2015): Johdanto. Teoksessa Brunila, Kristiina, Jussi Onnismaa ja Heikki Pasanen (toim.): *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 9–24.

Carter, Bob & Stevenson, Howard (2012): Teachers, workforce remodelling and the challenge to labour process analysis. Teoksessa *Work, employment and society* 26:3, 481–496. Saatavana osoitteessa <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0950017012438579> [Viitattu 19.10.2020.]

Carter, Kathy (1993): The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*. 22:1, 5–12, 18. Saatavana osoitteessa https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/1177300?seq=2#metadata_info_tab_contents [Viitattu 27.3.2020.]

Crehan, Lucy (2016): *Clever Lands. The secrets behind the success of the world's education superpowers*. London: Unbound.

Davenport, Thomas H. (2016): *Only Humans Need Apply; Winners and Losers in the Age of Smart Machines*. Babson College/MIT/Deloitte/International Institute for Analytics. Leaders Excellence 18 August 2016. Saatavilla osoitteessa http://leadersexcellence.com/wp-content/uploads/dlm_uploads/2016/08/Davenport-Leaders-Excellence-presentation.pdf [Viitattu 7.10.2019.]

Dudek, Karolina. J. (2017): Working life stories. Teoksessa Goodson, I. (toim.): The Routledge International Handbook on Narrative and Life History. Routledge International Handbooks. Routledge, 225–236. Saatavana osoitteessa <https://www.dawsonera.com/readonline/9781315768199> [Viitattu 26.3.2020.]

Dufva, Mikko, Halonen, Minna, Kari, Mika, Koivisto, Tapio, Koivisto, Raija & Myllyoja, Jouko. 2017. Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33. Saatavana osoitteessa https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160253/Kohti_jaettua_ymm%C3%A4rryst%C3%A4_ty%C3%B6n_tulevaisuudesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Viitattu 31.10.2020.]

Ec.europa.eu. Euroopan sosiaalirahasto (2019): Toimivaa koulutusta. Saatavilla osoitteessa <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=48&langId=fi> [Viitattu 30.9.2019.]

Ehdotuksia työurien pidentämiseksi (2010): Työelämäryhmän loppuraportti. Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisuja. Saatavana osoitteesta https://www.etk.fi/wp-content/uploads/ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4ryhm%C3%A4n_loppuraportti.pdf [Viitattu 30.9.2019.]

Eskola, Jari & Suoranta, Juho (1998): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. Saatavana osoitteessa <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047> [Viitattu 12.12.2020.]

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana (2015): Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Rauno Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja alneistonkeruuvirikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–44.

Eteläpelto, Anneli & Onnismäa, Jussi (2006): Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura.

Gaskell, George & Bauer, Martin W. (2000): Towards Public Accountability: beyond Sampling, Reliability and Validity. Teoksessa Bauer, Martin W. & George Gaskel (toim.):

Qualitative Researching with Text, Image and Sound. SAGE, 337–350. Saatavana osoitteesta <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209731> [Viitattu 14.4.2020.]

Globalisaatio ja Suomi (1998): EVA-raportti maailman yhteenkasvamisesta 1998. Helsinki: Elinkeinoelämän Valtuuskunta.

Hakala, Juha.T. (2015): Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, Raine & Juhani Aaltola (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja alneistonkeruuvirikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–26.

HE109/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle perusopetuslain muuttamiseksi. Saatavana osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109> [Viitattu 2.12.2020.]

HE 67/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Finlex ajantasainen lainsäädäntö. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_67+2013.pdf [Viitattu 28.11.2020.]

Heikkinen, Hannu. L.T. (2000): Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka 4/2000, 47–58. Saatavana osoitteessa <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/t/0782-0674/25/4/tarinanm.pdf> [Viitattu 12.12.2020.]

Heikkinen, Hannu. T.L. (2002): Whatever is narrative research? Teoksessa Heikkinen, L.T., Rauno Huttunen ja Leena Syrjälä (toim.): Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä: SoPhi 67, 13–28.

Heiskanen, Tuula (1999): Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa Eteläpelto, Anneli ja Päivi Tynjälä (toim.): Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 25–47.

Hietikko, Päivi, Ilves, Vesa & Salo, Jaakko (2016): Askelmerkit digiloikkaan. OAJ:n julkaisusarja 3:2016. Saatavilla osoitteessa

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2016/oajn-askelmerkit-digiloikkaan/> [Viitattu 15.11.2019.]

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000): Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2010): Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.

Huottilainen, Minna (2016): The Transformation – the road from the past to the future. Teoksessa Kilpi, Esko (ed.): Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations. Sitra Studies 114.

Huttunen, Rauno & Kakkori, Leena (2002): The hermeneutics of truth and selfhood. Heidegger's, Gadamer's and Ricouer's significance in the autobiographical research. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T., Rauno Huttunen ja Leena Syrjäjä (toim.): Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi 67. SoPhi: Jyväskylä, 77–90.

Huws, Ursula (2014): Labor in the global digital economy. The cybertariat comes of age. New York: Monthly review press.

Hyppänen, Riitta (2010): Työhyvinvointi johtaa tuloksiin. Parhaat käytännöt kymmenen vuoden ajalta. Helsinki: Talentum.

Hänninen, Vilma (2018): Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, Juhani ja RaunoValli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja menetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavana osoitteessa

<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758> [Viitattu 14.4.2020.]

Hämäläinen, Juha (2011): Sosiaalipedagogiikka koulun kehittämisessä. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.): Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 197–210.

Jakonen, Mikko (2014): Uusi työ ja prekarisaatio. Työn muutosten vaikutukset suomalaisen hyvinvointivaltioon ja poliittiseen järjestäytymiseen. *Tiede ja Edistys* 2014:4. Helsinki: Tutkijaliitto, 287–320.

Jakonen, Mikko (2015): Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa Brunila, Kristiina, Jussi Onnismaa ja Heikki Pasanen (toim.): *Koko elämä töihin*. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 282–311.

Jakonen, Mikko (2016): Yhteisö tuotantovoimana. Yhteisölliset työtilat ja prekaarin työvoiman liikkeit. *Tiede ja edistys* 2016:2, 133–158.

Johnson, Peter & Tantt, Kimmo (2008): Yhtenäinen perusopetus koulukulttuurin kehityksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa Johnson, Peter ja KimmoTantt (toim.): *Kestäviä ratkaisuja kouluun: kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Juva: PS-Kustannus. Saatavana osoitteessa https://varhaiskasvatuksentietopalvelu.fi/lisamateriaalit/kestavia_ratkaisuja_kouluun_johdanto.pdf [Viitattu 29.11.2020.]

Jokinen, Hannu, Taajamo, Matti & Välijärvi, Jouni (2014): Johdanto. Teoksessa Jokinen, Hannu ja Matti Välijärvi (toim.): *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. (toim) Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 19.10.2020.]

Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2000): Narrative Interviewing. Teoksessa Bauer, Martin W. ja George Gaskel (toim.): *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. SAGE, 58–74. Saatavana osoitteesta <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209731> [Viitattu 14.4.2020.]

Julkunen, Raija (2008): Uuden työn ja liikkeen äärellä. *Yhteiskuntapolitiikka* 73:3, 319–325. Saatavana osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100207/julkunen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 22.10.2020.]

Julkunen, Raija (2009): Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosesseista. Tampere: Gummerus.

Juntumaa, Inari (2012): Ammattiyhdistysjäsenten arvot kilpailumaailmassa. Teoksessa Helander, Mika ja Mats Nylund (toim.): Palkka työstä. Ay-liike ja edunvalvonnan uuden muodot. Työväen sivistysliitto TSL. Helsinki: Into, 203–224.

Järvensivu, Anu (2014): Tarinoita suomalaisesta työelämästä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Kaarakainen, Suvi-Sadetta & Kaarakainen, Meri-Tuulia (2018): Opettajat digiloikan pyörteissä 2.0. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2018-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Saatavana osoitteessa

https://www.researchgate.net/publication/328419633_Opettajat_digiloikan_pyorteissa_20?enrichId=rgreq-8d7675af5f27f61c2f85fb9ac27103cd-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzODQxOTYzMzBUzo2ODQ0MzYzNzQ5NTM5ODZAMTU0MDE5Mzc1Njg2Nw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

[Viitattu 2.12.2020.]

Kairinen, Martti (2003): Yhteenveto. Teoksessa Kairinen, Martti, Seppo Koskinen, Ahti Laitinen, Jukka Niemelä ja Heikki Uhmavaara: Työelämän muutossuunnat. Työsopimuslain seurantatutkimuksen 1 osaraportti. Työpoliittinen tutkimus 252. Työministeriö. Helsinki, 9–12.

Kallioniemi, Arto, Honkasalo, Veronika & Kuusisto, Arniika (2016): Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa Cantell, Hannele ja Arto Kallioniemi (toim.): Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–125.

Kangaslahti, Jukka & Pohoata, Gabriela (2017): Education for the Future. Teoksessa Euromentor Journal. 3:4, 6–18. Saatavana osoitteesta <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1986081301/fulltextPDF/17C918C255C94126PQ/1?accountid=11774> [Viitattu 19.10.2020.]

Kasvio, Antti (2009): Työn muutos globaalin kilpailun, tieteen uusien edistysaskelien ja syvenevien ympäristöongelmien aikakaudella. Teoksessa Kasvio, Antti ja Johanna Tjäder (toim.): Työ murroksessa. Työterveyslaitos: Helsinki, 30–43.

Kauhanen, Antti, Maliranta, Mika, Rouvinen, Petri & Vihriälä, Vesa (2015): Työn murros – Riittääkö dynamiikka? Helsinki: Taloustieto Oy.

Kauppinen, Timo (2005): Suomen työmarkkinamalli. Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, Kari (2000): Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kettunen, Jenni (2011): Muuttuva opettajuus. Narratiivinen tutkimus opettajuuden suhteesta muutokseen. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/82612/gradu05088.pdf?sequence=1> [Viitattu 22.10.2020.]

Kosunen, Tapio (2005): Koulun johtaminen – vaativa joukkuelaji. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 197–203.

Kosunen, Tapio & Huusko, Jyrki (2002): Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.): Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–226.

Kumpulainen, Timo (2010) (toim): Opettajan Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana osoitteessa <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kumpulainen-t.-toim.-opettajat-suomessa-2010.-2011.pdf> [Viitattu 7.8.2020.]

Kumpulainen, Timo (2016): (toim.) Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf [Viitattu 7.8.2020.]

Kuula, Arja & Tiitinen, Sanni (2018): Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori (toim.): Haastattelun analyysi. Tampere; Vastapaino. Saatavana osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685023> [Luettu 12.4.2020.]

Kyllönen, Marjo (2011): Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Saatavana osoitteessa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 20.11.2020.]

Laine, Timo (2018): Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma, kokemusmaailma ja ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Rauno Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus. Saatavana osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758> [Viitattu 31.1.2020.]

Laitinen, Ahti (2003): Globalisaatio ja työmarkkinat. Teoksessa Kairinen, Martti, Seppo Koskinen, Ahti Laitinen, Jukka Niemelä ja Heikki Uhmavaara: Työelämän muutossuunnat. Työsopimuslain seurantatutkimuksen 1 osaraportti. Työpoliittinen tutkimus 252. Työministeriö. Helsinki, 109–120.

Laki oppilas- ja opiskeluhuollon järjestämisestä (2017): 886/2017. Finlex ajantasainen lainsäädäntö. Saatavana osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170886> [Viitattu 27.11.2020.]

Lampi, Osmo (2003): Suomen koulutusjärjestelmän synty. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.

Lehtisalo, Liekki (2005): Edelläajattelijain aika. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmeniasarja. Helsinki: Yliopistopaino, 40–46.

Lehtonen, Mikko (1996): Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Levä, Ilkka (2012): Elämän aika, työn aika. Teoksessa Helander, Mika ja Mats Nylund (toim.): Palkka työstä. Ay-liike ja edunvalvonnan uuden muodot. Työväen sivistysliitto TSL. Helsinki: Into, 127–153.

Lindström, Aslak (2005): Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 18–35.

Lonka, Kirsti & Vaara, Lauri (2016): Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.): Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-Kustannus, 39–52.

Luukkainen, Olli (2005a): Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 204–211.

Luukkainen, Olli (2005b): Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Lähdesmäki, Kirsi (2011): New public management julkisjohtamisen uudistajana – Yhä kestoosuus reformeissa? Teoksessa Hyyryläinen, Esa ja Olli-Pekka Viinamäki (toim.): Julkinen hallinto ja julkinen johtaminen. Juhlakirja Ari Salmisen 60-vuotispäivän kunniaksi. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia nro 238. Julkisjohtaminen 16. Saatavana osoitteessa https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-340-0.pdf [Viitattu 3.12.2020.]

Länsikallio, Riina & Ilves, Vesa (2016): Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 2016:4. Saatavilla osoitteessa <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/?p=4&pt=PublicationPage&t=&k=> [Viitattu 17.10.2020.]

Länsikallio, Riina, Kinnunen, Kari & Ilves, Vesa (2018): Opetusalan työolobarometri 2017. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n julkaisusarja 2018:5. Saatavana osoitteesta

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/> [Viitattu 17.10.2020.]

Manka, Marja-Liisa & Manka, Marjut (2016): Työhyvinvointi. Saatavana osoitteessa [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.jyu.fi/teos/BAXBBXAUGGBJXAB#/kohta:JOHDANTO\(\(20\)/piste:b734](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.jyu.fi/teos/BAXBBXAUGGBJXAB#/kohta:JOHDANTO((20)/piste:b734) [Viitattu 13.10.2020.]

Mannevu, Mona (2015): Affektitehdas. Työn rationalisoinnin historiallisia jatkumoa. Turun yliopiston julkaisuja. Annales universitatis turkuensis. Sarja C osa 406. Saatavana osoitteessa <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/113529/AnnalesC406Mannevu.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Viitattu 30.11.2020.]

Melin, Harri (2007): Yhteiskuntatieteellinen työelämän tutkimus Suomessa. Teoksessa Kasvio, Antti & Johanna Tjäder (toim.): Työ murroksessa. Työterveyslaitos: Helsinki, 17–29.

Mikkola, Armi (2016): Saatesanat. Teoksessa Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.): Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-Kustannus, 9–15.

Mikkola, Armi & Välijärvi, Jouni (2014): Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, Hannu, Matti Taajamo ja Jouni Välijärvi (toim.): Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 19.10.2020.]

Melin, Harri (2012): Pystyykö ammattiyhdistysliike uudistumaan? Teoksessa Helander, Mika ja Mats Nylund (toim.): Palkka työstä. Ay-liike ja edunvalvonnan uuden muodot. Työväen sivistysliitto TSL. Helsinki: Into, 15–34.

Metsämuuronen, Jari (2003): Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2.uudistettu painos. Helsinki: Gummerus.

Mikkola, Armi (2016): Saatesanat. Teoksessa Cantell, Hannele ja Arto Kallioniemi (toim.): Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-Kustannus, 9–15.

Niemi, Hannele (2005): Rinnakkaiskoulujen puurtajista koko ikäluokan opettajiksi. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 170–186.

Norrena, Juho (2013): Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Computing 169. Väitöskirjatutkimus. Department of Mathematical Information Technology. Saatavana osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5227-3> [Viitattu 25.11.2020.]

Notko, Marianne (2011): Väkivalta, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten parisuhteessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 406. Jyväskylän yliopisto. Saatavana osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25769/9789513941789.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 8.10.2020]

Nummenmaa, Anna-Raija & Välijärvi, Jouni (2006): Opettajat työn muutoksessa. Teoksessa Nummenmaa, Anna-Raija ja Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 27–30.

Ojala, Satu (2009): Työ hajautuu – missä käsitteiden rajat? Teoksessa Pyöriä, Pasi (toim.): Työelämän tutkimus 2/2009 – Uudistuneen työelämän tutkimus -lehden 7.vuosikerta, 92–104. Saatavilla osoitteessa http://pro.tsv.fi/tetu/tt/Tt19_verkkoversio.pdf#page=13 [Viitattu 4.12.2019.]

Opetushallitus 2014. Opetussuunnitelman perusteet 2014. 4.painos. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavana osoitteessa

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitattu 2.12.2020.]

OPH 2020. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Opetushallitus. Saatavana osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> [Viitattu 30.11.2020.]

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013): Oppilashuoltolaki. 1287/2013. Saatavana osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2017/20170886> [Viitattu 27.11.2020.]

Pasanen, Heikki (2015): Kyky koulutuksen taloudessa. Teoksessa Brunila, Kristiina, Jussi Onnismaa ja Heikki Pasanen (toim.): Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 58–80.

Patrikainen, Risto (2000): Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Harra, Kimmo (toim.): Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Okka-vuosikirja 2000:1. Helsinki: Okka-säätiö, 20–31.

Patrikainen, Risto & Myller, Laila (2002): Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.): Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 182–201.

Patton, Michael Quinn (2002): Variety in Qualitative Inquiry. Theoretical Orientations. Conceptual Issues in Qualitative Inquiry. Teoksessa Patton, Michael Quinn. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. Edition. Thousand Oaks: Sage, 75–142.

Persson, Anders & Stavreski, Helena (2004): Allting flyter – lärare mellan förvaldning, anpassning och reform. Teoksessa Carsson, Ingegerd, Dan Collberg, Mats Greiff, Alli Klapp Lekholm, Eva Månsson, Fredrik Melander, Anders Persson, Helena Stavreski, Haukur Viggósson ja Berit Wigerfelt (toim.): Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv. Arbetslivsinstitutet. Lund University, 91–113.

Perusopetusasetus 1998/852. Finlex ajantasainen lainsäädäntö. Saatavana osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> [Viitattu 28.11.2020.]

POL 476/1983. Perusopetuslaki. Finlex ajantasainen lainsäädäntö. Saatavana osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> [Viitattu 20.11.2020.]

POL 1998. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex ajantasainen lainsäädäntö. Saatavana osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki> [Viitattu 27.11.2020.]

Polkinghorne, Donald. E (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Amos, Hatch J. ja Richard Wisniewski (toim.): Life History and Narrative. Qualitative Studies Series 1. Taylor & Francis e-Library, 2003, 5–24. Saatavana osoitteessa <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzgwMDMxX19BTg2?sid=b54cec56-5c67-41b0-bb7e-d124a65016fa@sessionmgr103&vid=0&format=EB&rid=1> [Viitattu 26.3.2020.]

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Saatavana osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf [Viitattu 29.11.2020.]

Pulkkanen, Jonna & Rytivaara, Anna (2015): Yhteisopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Helsinki. Saatavana osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%20%83%20a4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 2.12.2020.]

Pyöriä, Pasi (2007): Understanding Work in the Age of Information. The Finnish model of an information society. Saarbrücken: VDM Verlag.

Pyöriä, Pasi (2009): Tietotyön tutkimus – kehitystrendejä ja tulevia haasteita. Teoksessa A.Kasvio & J. Tjäder. (toim.) Työ murroksessa. Työterveyslaitos: Helsinki, 44–52.

Rajakaltio, Helena (2011): Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Akateeminen väitöskirjatutkimus. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Tampere University Press. Saatavana osoitteessa

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Viitattu 29.11.2020.]

Redman, Tom & Snape, Ed (2002): Ageism in teaching: stereotypical beliefs and discriminatory attitudes towards over-50s. Teoksessa *Work, employment and society*.

Volume 16 (2), 355–371. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/095001702400426884>

[Viitattu 19.10.2020.]

Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010): Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Päivi Nikander ja Matti Hyvärinen (toim.):

Haastattelun analyysi. Tampere; Vastapaino. Saatavana osoitteesta

<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685023> [Luettu 12.4.2020.]

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2009): Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja.

Yhteiskuntatieteellisen tietovarannon julkaisuja. Tampereen yliopisto. Saatavana

osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf> [Viitattu

4.12.2020.]

Saari, Antti & Sääntti, Janne. 2018. The rhetoric of the 'digital leap' in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 2018, Vol.17(3), 442–457.

Sahlberg, Pasi (2004): Teaching and Globalisation. *Managing Global Transitions* 2 (1), 65–83. Saatavana osoitteesta [https://search-proquest-](https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/902707207/?pq-origsite=primo)

[com.ezproxy.jyu.fi/docview/902707207/?pq-origsite=primo](https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/902707207/?pq-origsite=primo) [Viitattu 11.10.2019.]

Sahlberg, Pasi (2011): The Fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*. 12:2, 173–185. Saatavissa osoitteessa DOI:10.1007/s10833-011-9157-y [Viitattu 19.10.2020.]

Sahlberg, Pasi (2015): Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.

Salminen, Jari (2012): Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.

Salminen, Jaanet & Annevirta, Tiina (2014): Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348. Saatavilla osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/45/4/opetussu.pdf> [Viitattu 13.1.2020]

Sarjala, Jukka (2005): Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino, 36–39.

Sennett, Richard (2007): Uuden kapitalismin kulttuuri. Vastapaino: Tampere.

Sirkko, Riikka, Takala, Marjatta & Muukkonen, Hanni (2020): Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14:1 , 26–43. Saatavana osoitteessa <https://doi.org/10.33350/ka.79918> [Viitattu 2.12.2020.]

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. ISSN=1796-3796. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 7.12.2020].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html

Svanström, Maria (2012): Uusi yhteistoimintalaki – silta paikalliseen sopimiseen? Teoksessa Helander, Mika ja Mats Nylund (toim.): *Palkka työstä. Ay-liike ja edunvalvonnan uuden muodot*. Työväen sivistysliitto TSL. Helsinki: Into, 77–93.

Syrjälä, Leena (2015): Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, Juhani ja RaunoValli (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.

Syrjäläinen, Eija & Värri, Veli-Matti (2004): Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. *iedepolitiikka* 04:2. Saatavana osoitteessa <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/t/0782-0674/29/2/opettaju.pdf> [Viitattu 22.10.2020.]

Säntti, Janne (2008): Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2:1, 7–22. Saatavana osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68139> [Viitattu 18.10.2020.]

Tanhua-Piironen, Erika., Kaarakainen, Suvi-Sadetta., Kaarakainen, Meri-Tuulia., Viteli, Jarmo., Syvänen, Antti & Kivinen, Antero (2019): Digiajan peruskoulu. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161383/6-2019-Digiajan%20peruskoulu_.pdf [Viitattu 18.10.2019.]

Tanttu, Kimmo (2005): Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, Kauko, Aslak Lindström ja Jorma Puhakka (toim.): *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 108-114.

TEM 2019. Työ- ja elinkeinoministeriö. Työolobarometri mittaa työelämän muutoksia. Saatavilla osoitteesta <https://tem.fi/tyoolobarometri> [Viitattu 4.10.2019.]

Tietosuojalaki 5.12.2018/1050. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> [Luettu 12.4.2020.]

Toiminen, Marjaana. (2017): *Välähdyksiä tulevaisuudesta. Kymmenen teesiä uuden työn syntymisestä, yritysten muutoksesta ja yksin mahdollisuuksista työn murroksessa*. Sitran ja Telan raportteja Mindmill Network: Helsinki.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Kaija (2009): Työyhteisön toiminta, henkilöstön hyvinvointi ja yrityksen menestyminen työelämän murroksessa. Teoksessa Kasvio, Antti ja Johanna Tjäder (toim.): Työ murroksessa. Työterveyslaitos: Helsinki, 121–134.

Turunen, Mikko (2011): Visiosta toteutukseen – tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksia ja kompastuskiviä koulussa. Teoksessa Suomi, Kimmo ja Katriina Kajannes(toim.): Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen. Jyväskylä: HAI.

Uhmavaara, Heikki (2003): Työsopimuslain toimintaympäristön muutokset. Teoksessa Kairinen, Martti, Seppo Koskinen, Ahti Laitinen, Jukka Niemelä ja Heikki Uhmavaara: Työelämän muutossuunnat. Työsopimuslain seurantatutkimuksen 1 osaraportti. Työpoliittinen tutkimus 252. Työministeriö. Helsinki, 13–66.

Viren, Eetu & Vähämäki, Jussi (2011): Perinnöttömien perinne. Marx ilman marxismia. Helsinki: Tutkijaliitto.

Viren, Eetu & Vähämäki, Jussi (2015): Mitä on tietokykykapitalismi? Teoksessa Brunila, Kristiina, Jussi Onnismaa ja Heikki Pasanen (toim.) Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 25–57.

Webb, Rosemary, Vulliamy, Graham, Hämäläinen, Seppo, Kimonen, Eija, Nevalainen, Raimo & Sarja, Anneli (2004): Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa Hämäläinen, Seppo. (toim.): Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7–33.

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Tutkimus: Opettajan työn muutokset 2000 -luvulla. Alakoulun opettajien kokemuksia ja merkityksiä työnsä muutoksista.

Haastatteluteemat (suluissa etukäteen mietittyjä tapoja ohjata joitakin kysymysaiheita)

1. **Työura** (Kertoisitko työurastasi)

VUOSI KUN ALOITTI, MILLOIN VAIHTOI TYÖPAIKKAA JA MIKSI

- tässä yhteydessä myös syy, **miksi X:stä tuli opettaja**

2. Opettajan **työ uran alkaessa** (Sinulla on siis takana XX:n vuoden työkokemus. Kertoisitko työstäsi uran alkuvaiheessa, mitä opettajan työ silloin oli)

- oppilaat, huoltajat
- opettaminen, kasvattaminen
- välineet
- **TYÖN TEKEMISEN PAIKKA / OMA TYÖPISTE**
- ajan käyttö
- mikä ohjasi työtä
- suunnittelu
- opetuksen toteuttaminen, työn tekemisen tavat
- oppiainejakoisuus vaiko kokonaisuuksia
- yksin vai yhteistyöllä
- resurssit
- työn arviointi
- työn kuva
- autonomia
- työn kontrollointi, johtaminen
- kollegiaalinen tuki
- työn haasteet → strategiat (voidaan kysyä teemassa 4)
- osaaminen
- palkka

3. **Opettajan työn muuttuminen 2000 -luvun aikana**

(Kertoisitko opettajan työn muuttumisesta työurasi aikana)

- tutkija seuraa, että edellisen teeman sisältöihin ”vastataan” tämän teeman alla, jos ei
→ lisäkysymys ohjaa
- **tieto- ja viestintäteknikka koulussa ja työssä, teknologia**
- **opetussuunnitelma**
- **tuen portaat** (v.2011 alk)
- oppimisympäristöt
- yhteistyökumppanit

- yksin vai samanaikaisopettajuudessa
- **osaamisen päivittäminen !!!!!** → lisäkoulutus (miten, missä, miksi, milloin, millainen merkitys sillä oli)
- **vapaa-aika vs.työ**
- oman elämä työn muutosten tukijana/haastajana
- työn muuttumisen
 - **omaehtoisuus?**
 - **pakollisuus?**
 - **tuomat velvoitteet, ODOTUKSET SINUA KOHTAAN**
 - seuraukset
 - näiden perusteella lisäkysymykset
 - (Mikä sai sinut muuttamaan työtäsi?)
 - (Mitä työn muuttuminen sinulle merkitsi?)

Tarkat kysymykset -osio:

4. **Millaisia ajatuksia työn muuttuminen herättää sinussa näin jälkikäteen?**
→ merkitykset (tutkimuskysymys 2)
5. Kertoisitko, **miten sinä olet selviytynyt/toiminut työn muuttuessa.**
 - kun muutoksesta on ilmoitettu/ kun olet päättänyt muuttaa työtäsi
→ strategiat (tutkimuskysymys 3)

Mitä neuvoja antaisit sille aloittavalle itsellesi, joka aloitti työnsä silloin aikanaan?
Milloin/missä tilanteissa muutos on ollut sinulle **haasteellinen/tuonut ongelmia?**
Mitkä **muutokset olet kokenut mielekkäinä?**
Miten muutokset ja sinun tapasi **periaatteellisesti ajatella työstäsi kohtaavat?**

LAPUT

LUMIPALLO

LIITE 2. Työn muutokset ja niistä muodostuneet muutoskategoriat sekä niihin liittyneet merkitysaspektit.

MUUTOSKATEGORIOIHIN LIITTYNEET

MERKITYSASPEKTIT

Työpaikka

POSIT & RISTIRIIT.

Työpaikan/-yksikön vaihdos

Työtehtävän muutos

Työtehtävän osa-aikaisuus

Sisäiset muutokset

POSIT & RISTIRIIT.&NEGAT&

Kokemus

Osaamisen kertyminen

Oman ymmärryksen kasvaminen vanhemmuuden myötä

Muutos asiantuntijaksi

Sisäiset mahdollistajat

OHJAAVAT&POSIT & NEGAT.&RISTIRIIT.

Työn mielekkyys

Motivaatio työtä kohtaan

Työn merkitys

Työssä jaksaminen

Haasteet

OHJAAVA & NEGAT & RISTIRIIT. & NEUTR.

Työn haasteet

Työmäärän lisääntyminen

Opettajat jätetään yksin

Väkivalta

Työn rajaamisen tärkeys

Työnantajaorganisaatio

OHJAAVA & NEGAT & RISTIRIIT.

Luottamus työnantajaan

Työnantajan kanssa käytävä vuorovaikutus

Organisaation muutos

Opettajuuden ilmentäminen muun kuin opetustyön kautta

Työn yleinen olemus ('millaista')

OHJAAVA & NEGAT

Työn olemus

Työstä suorittamista

Kasvatus, opetus

OHJAAVA& POSIT. & NEGAT. & RISTIRIIT.

&NEUT.

Kasvatus osana työtä, Kasvatuksen osuus työssä

Kasvatuksen keinot ja käytäntö

Tapa opettaa (tehdä työtä)

Oppilaslähtöisyyden muutos

Pedagogiset malli

Ajankäyttö:

OHJAAVA & POSIT. & NEGAT. &

RISTIRIIT.& NEUT

Kotona tehtävä työ vähentynyt

Työn rytmitys vuorokauden/kauden sisällä

Tauoton työ

Työn hektisyys

Koulupäivän pirstaloituminen

Kiire

Työnkuva/tehtävä sisältö ('mitä')

OHJAAVA&POSIT&NEG&RISTIRIIT&NEUTR.

Työnkuva (opettajan yleinen)

Työn organisointi:tiimityö

Suurluokkatyö

Kotona tehtävä työ

Suunnittelu

Moniammatillinen yhteistyö

Palaverit osaksi työtä

Opettajasta oppimisen ohjaaja

3.työn osa= säätäminen

Opettajan työ on viihdyttämistä

Työ=palvelua

Byrokratia

Muiden työ

'Mitä pitää' Taidot

NEGATIIV. & NEUTR.

Ongelmanratkaisun lisääntyminen työssä

Perustyön osuuden pieneneminen

Vuorovaikutustaitojen merkitys

Aina valmiina oleminen työpäivän aikana

Ammattilaisuuden merkityksen väheneminen

Asiantuntijuuden alasajo

Velvoitteet työssä

Kulttuuri/yhteiskunnalliset muutokset

OHJAAVA&POSIT.&NEGAT &

RISTIR&NEUTR

Opetuskulttuurin muutos

Oppimisympäristöt (ulkop.)

Oppimisen tuen tarve

Lakimuutokset

Tietotulva

Muutos yhteiskunnassa kohti turvattomampaa lapsuutta

Viihtyvyyden ajattelu

Yksilöllisyyden korostaminen

Osaamisen eriarvoistuminen

Koulun ja opettajien merkitys kriisitilanteessa

Lasten ja nuorten pahoinvoinnin kasvu

Työkulttuurin muutos

Työkulttuurin muutoksen seuraukset (havaittu)

Yhteiskunnan muuttuminen, some ja digi

Turvallisuus

Välineet

OHJAAVA&POSIT&NEGAT&RISTIRIIT&NEUTR

Teknologia

- teknologian käyttö on

tullut osaksi OPSin sisältöä

Teknologian aiheuttama rajattomuus

Some-opettajuus

Some

Teknologiset päätökset muualta

Wilma työvälineenä (opp.)

Tilan merkitys työssä

OHJAAVA &POSIT&NEG &NEUTR.

Kalusteet

Tilat, olosuhteet

Sisäilma

Oppimisen tuen muutokset

OHJAAVA&POSIT&NEG&RISTIRIIT

Tuettavien oppilaiden määrä kasvanut

Kolmiportainen tuki

Integraatio, Tuen keinot, välineet, Oppilaan tukeminen

Erytisopetuksen järjestelyt ja inklusio

Resurssit:

OHJAAVA&POSIT&NEGAT&RISTIRIIT

- työvälineiden monipuolistuminen
- oppimisympäristöjen kehittäminen
- avustajaresurssien muutokset
- työtehtävän loppuminen
- Organisaation muutokset/resurssit

Oppilaiden muutos

OHJAAVA&POSIT&NEG&RISTIRIIT&NEUTR.

Koulu ei kiinnosta oppilaita

Monimuotoiset oppilaat

Oppilaiden tasoerot

Oppilaiden oppimisen muutos

Oppilaiden ja heidän roolin muutos

Oppilasryhmä

Oppilasryhmät heterogeenisempiä

Haastavat opetusryhmät

Monimuotoisuus oppilaissa

- Uusi työn sisältö S2
- moniongelmaisuus maahanmuutt.opp:lla

Yhteistyö

OHJAAVA&POSIT&NEG&RISTIRIIT&

NEUTR

Työn suunnittelu ja toteutus yhteistyötä

Yhteistyöstä yhteisopettajuuteen

Yhteisopettajuus

Yhteistyön välineet
Yhteistyö työyhteisössä
Kollegiaalinen tuki ja luottamus
Yhteistyö koteihin
Rohkeus kohdata vanhempia

Vanhempien muutos

- **perheiden muutos, vanhempana oleminen**

Viestintä

POSIT&RISTIRIIT&NEUTR

Työn prosessit ja ohjaus

OHJAAVA&POSIT&NEG&RISTIRIIT&NEUTR.

Työn arviointi
Oman työn arviointi
Työn arvioinnin merkitys
Työn kontrolli
Autonomia
Työn kierto
Työtä ohjaavat tekijät
Johtaminen
Opetussuunnitelmaudistus
OPSin sisältö
OPSin merkitys omassa työssä
Muutosten yhtäaikaisuus

Odotukset

OHJAAVA&NEG&NEUTR.

Osaamisvaatimukset
Itsensä kehittämisen pakko
Joustavuus
Odotukset joustavuudesta
Opettajan työtä kohtaan luodut odotukset

--

Merkitysaspektit on alleviivattu ja lihavoitu siinä tapauksessa, kun muutoskategoriaan liittyvät kaikki merkitysaspektit.

LIITE 3. Ajankäyttö- muutoskategorian sisältämät merkitykset.

Ajankäyttö 11 opettajaa

Kotona tehtävä työ & käytetty aika: 5 opett.

Työ tehdään työpaikalla, jolloin vapaa-aika erottuu paremmin. Autonomia: oma valinta lisää mielekkyyttä (positiivinen, EO1) [YKSILÖLLINEN]

Kotona tehtävä työ vähentynyt, ja opettaja voi olla kotona enemmän vapaalla/perheen kanssa. Työn tekemisen paikka on vaihtunut vanhemmuuden myötä. (positiivinen, LO1) [YKSILÖLLINEN]

Tekee työtä kotona nyt pakostikin, koska ei ehdi millään tehdä sitä järkevään aikaan koululla työtehtävän muututtua eo:ksi. Muutos on hänelle selvyys. Näin hän voi rytmittää työnsä itselleen paremmin. (neutraali, EO2) [YKSILÖLLINEN]

Pyrkii rajaamaan oman työnsä kodin ulkopuolelle eli töihin rauhoittaakseen vapaa-aikansa. Joutuu kuitenkin vararehtorina tekemään vapaalla töitä. (neutraali, LO4) [YKSILÖLLINEN]

Opettaja ei tee kotona enää juurikaan töitä, koska hän ehtii tehdä ne koululla. Tämä on muutoksena hänelle neutraali. (neutraali, LO12) [YKSILÖLLINEN]

Tekee työtä kotona nyt pakostikin, koska ei ehdi millään tehdä sitä järkevään aikaan koululla työtehtävän muututtua eo:ksi. Muutos on hänelle selvyys. Näin hän voi rytmittää työnsä itselleen paremmin. (neutraali, EO2) [YKSILÖLLINEN]

Työn rytmitys vuorokauden/kauden sisällä: 8 opett.

Opettaja käyttää saman verran aikaa työhönsä, mutta ajankäytön kohde on muuttunut. Työnteko on tehostunut päivän sisällä, mikä vähentää taukoja. (ristiriitainen, LO5) [YKSILÖLLINEN]

Vanhemmaksi tulon jälkeen opettaja on muuttanut omien lasten tarpeiden mukaiseksi omaa ajankäyttöään työssä. Lasten kasvaessa vapaus valita ajankäyttönsä lisääntyi, mistä opettaja puhuu neutraalisti. Opettaja joutui hyväksymään puolivalmiit jutut toteutukseen. (neutraali, LO11) [YKSILÖLLINEN]

Suunnittelu-aikaa on säädellyt se, ovatko omat lapset tarvinneet vanhempaa kotiin. Opettaja on käyttänyt työhön aikaa sen mukaisesti, miten hänen lapsensa ovat tarvinneet häntä pikkulapsi-ikäisinä. Hän käyttää aikaa koululla, kun hän on voinut jäädä sinne. (neutraali, LO7) [YKSILÖLLINEN]

Työhön käytettävä aika on muuttunut omien lasten synnyttyä. Opettaja suojelee itseään rajaamalla työhön käytettävää aikaa eli hän ei halua työstä rajatonta. Työmäärä on lisääntynyt ja jos työaikaa ei rajaa, opettaja kokee rasittuvansa. Toisaalta opettajalle ylhäältä tulleet tehtävät muodostavat painetta käyttäen vapaa-aikaa, sillä työaika ei riitä niihin. (ristiriitainen, EO3) [YKSILÖLLINEN]

Tutkittavan ajankäyttö on muuttunut sen mukaan, miten hänellä on ollut käytettävissä aikaa itsestä riippumattomista syistä. (neutraali, LO12) [YKSILÖLLINEN]

Opettajan ajankäyttö on muuttunut, koska työstä on tullut 'ympärivuorokautista'. Hänen työnsä vaativuus on aivan erilaista kuin ennen, joten opettaja joutuu paneutumaan tarkoin sisältöihin. Hänelle ajankäytön lisääntyminen on ollut 'pääsääntöisesti ok', mutta pitkällä aikavälillä hän on havainnut työn rajaamisen olevan tarpeen. (negatiivinen, LO13) [YKSILÖLLINEN]

Omien lasten ikä vaikutti ajankäyttöön. Sirpaleinen vapaa-aika, koska teki työtä myöh.illalla kun lapset olivat pieniä. Uni ja hyvinvointi parantunut kun lapset isompia ja työtä saattoi tehdä työpaikalla iltapv:llä. (positiivinen, LO1) [YKSILÖLLINEN]

Luokanopettajan työ on jo sivutoiminen homma työnkuvan laajennettua. (LO4, negatiivinen)

[-/YHTEISKUNNALLINEN, vaikeus luokitella]

Tauoton työ:1 opett.

Opettajan työn tauottomuus kuormittaa ja tekee 'työn vaaralliseksi'. (negatiivinen, EO2) [YHTEISKUNNALLINEN]

Työn hektisyys:2 opett.

Työstä on tullut tauotonta, mikä uuvuttaa ja tekee työyhteisössä sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeaksi. Sosiaaliselle opettajalle tämä on ollut vaikeaa, mutta hän on kovettanut itseään, jotta kestäisi tilanteen. Henkilökohtaiset tarpeet jäävät tauottoman työn vuoksi saavuttamatta. Työstä on tullut 'ylitehokasta'. (negatiivinen, LO11) [PAIKALLINEN]

Opettaja ei pysty keskittymään yhteen asiaan kerrallaan, vaan hänen pitää 'multitaskata', jotta pystyisi tekemään työnsä. Tämä kuormittaa opettajaa. Kuormitus kestää pitkälle kesälomalla. (negatiivinen, LO5) [YKSILÖLLINEN]

Koulupäivän pirstaloituminen: 1 opett.

Koulupäivien sisällä tapahtuvat muutokset ja väliin tulevat tekijät ovat tehneet työstä arvaamattoman. Opettajalta vaaditaan paljon joustoa. Pirstaloitunut arki vaikeuttaa yhteistyön tekemistä ja työn. (negatiivinen, EO3) [PAIKALLINEN]

Kiire: 1 opett.

Kiire on lisääntynyt opettajan työssä. Opettaja kokee, että työ ei ole enää levollista, kuten ennen. Asia ei ole hänen itsensä korjattavissa vaan yhteisen kulttuurin tuote. (negatiivinen, LO9) [ALUEELLINEN]

Värikoodit ja merkintöjen tulkinnat:

muutos/teema, joka koski 3 tai useampaa opettajaa

[] tarkoittaa, mihin muutostasoon muutos on luokiteltu (muutostasot: yksilöllinen, paikallinen, alueellinen, yhteiskunnallinen)

[] saama väri kertoo muutosposition eli aseman muutokseen nähden: onko muutos ollut itse aloitettu/aiheutettu, koettu, havaittu, kuultu/havaittu 2.asteen lähteeltä (käsitys)

LIITE 4. Muutostasot, muutoskategoriat sekä analyysin selitteet.

MUUTOSTASO B-E	YHTEISKUNN.	ALUEELLINEN	PAIKALLINEN	YKSILÖLLINEN	f tutkitt.
MUUTOSKATEGORIA					
Työpaikka				X	2
Työtehtävän muutos*				X	6
Sisäiset muutokset				X	4
Sisäiset mahdollistajat				X	6
Työn haasteet	X	X			4
Työnantajaorganisaation muutokset		X	X		4
Työn yleinen olemus			X	X	2
Kasvatus ja opetus	X				8
Ajankäyttö				X	11
Työnkuva/-tehtävä	X				16
Taidot	X	X	X	X	4
Opetuskulttuurin ja yht.kunn.muut.	X				15
Välineet	X				16
Tilan merkitys työssä			X		5
Oppimisen tuen muutokset	X				14
Resurssit		X			7
Oppilaiden muutos	X				10
Yhteistyö	X				15
Vanhempien muutos**	X				9
Viestintä	X				4
Työn prosessit ja ohjaus	X		X		16
Odotuksen opett.työtä kohtaan	X				10

Muutospositiot:

Itse koettu muutos

Itse ajama/haluttu muutos

Tulosten tulkinta tehty enemmistön perusteella.

Suuri muutoskategoria (väh.puolet tutkittavista kokenut)

* Tässä analyysin vaiheessa työpaikka ja työtehtävä olivat erillisiä tarkastelun kohteita ja kategorioita. Myöhemmin ne yhdistettiin.

LIITE 5. Positiiviset, negatiiviset, ristiriitaiset, neutraalit sekä ohjaavat merkityskokonaisuudet sekä muutoskategorioiden frekvenssit merkityskokonaisuuksittain.

MERKITYSKOKONAISUUS	MUUTOSKATEGORIA	f
Positiiviset		
Työtä helpottavat	13	15
Työtä edistävä	2	1
Vahvuuksien käyttöä tukevat	5	8
Työn mahdollistavat	6	11
Sosiaalista hyvinvointia edistävät	3	7
Omien arvojen mukainen	3	3
Omaa hyvinvointia edistävät	6	10
Työn mielekkyyttä edistävät	8	9
Työssä jaksamista edistävät	2	3
Oikeudenmukaisuutta edistävä	3	5
Työtä monipuolistava	7	9
Osaamista lisäävät	7	6
Mahdollisuuksia lisäävät	1	1
Kollegiaalista tukea lisäävät	1	2
Omaa kompetenssia/itsetuntoa/asiantuntij.lis.	1	2
Omaa vapaa-aikaa lisäävät	2	2
Työn jakaminen	1	1
Negatiiviset	MUUTOSKATEGORIA	f
Työtä vaikeuttavat	14	14
Työmäärää lisäävät	10	14
Työn vaativuutta lisäävät	16	15
Paineita luovat	7	7
Kuormitusta lisäävät	13	9
Omaa vapaa-aikaa vähentävät	4	4
Omaa hyvinvointia heikentävät	15	13
Sosiaalista hyvinvointia vähentävät	7	5
Omien arvojen vastaiset	8	6
Työn mielekkyyttä vähentävät	5	4
Työssä jaksamista vähentävät	5	6
Luottamussuhdetta heikentävät	4	6
Ansioita vähentävät	4	3
Kuormitusta lisäävät	13	9
Oikeudenmukaisuutta vähentävät	1	2
Joustavuutta vaativat	1	1
Osaamista vaativat	5	8
Oman kompetenssin/itsetunnon heikkeneminen	2	4
Ulkopuolisuuden tunne	1	1
Odotuksia lisäävät	3	4
Huolta aiheuttavat	3	3

Vastuunottoa vaativa		3	3
Tulevaisuuden pelkoa aiheuttava		2	1
Työkykyä heikentävä		2	2
Resursseja vähentävä		1	1
Ilman tukea jääminen		4	3
Hyvinvoinnin jääminen kolleg.tuen varaan		1	1
Yhteistyötä vaikeuttava		1	1
Ennakointia vaikeuttava		1	1
Kiirettä aiheuttava		1	1
Työtä raamittava		2	2
Työn liiallinen raamittuminen/rajoittuminen		1	1
Omaa vapaa-aikaa vähentävät		4	4
Työn olemusta, sisältöä muuttava		2	3
Ristiriitaiset (otoksen)	MUUTOSKATEGORIA		f
Vuorovaikutusta lisäävät		2	2
Vuorovaikutusta vaativat		1	1
Yhteistyötä vaativat		6	6
Yhteistyötä lisäävät		8	11
Työn sisältöä muuttavat		2	2
Työn rajaamista vaativat		1	1
Priorisointia vaativat		2	2
Uran vaihdoksen aiheuttavat		1	1
Ristiriitaiset (yksilön)		15	14
	MUUTOSKATEGORIA		f
Neutraalit		13	14
	MUUTOSKATEGORIA		f
Ohjaavat		16	12

LIITE 6. Tutkittavien antamat merkitykset työn muutoksille värikoodeittain, merkitysten frekvenssit sekä tutkittavien kertomusten kokonaismerkitykset

Merkitysten analyysi: värit ja määrät

	Keltaiset	Vihreät	Neutraalit	Punaiset	pun/vihr	pun/kelt
Tutkittava						
EO1	7	16	4	1	0	0
LO1	10	4	1	0	0	0
LO2	9	5	2	0	0	0
LO3	3	0	4	5	0	2
EO2	4	3	2	11	2	6
LO4	2	12	2	8	1	6
LO5	4	2	2	13	1	10
LO6	3	12	2	7	2	3
LO7	13	2	0	7	0	6
LO8	11	3	3	1	0	1
LO9	12	3	3	6	0	6
EO3	7	7	1	4	1	1
LO10	5	2	2	6	1	1
LO11	7	8	2	3	0	3
LO12	9	8	7	4	1	2
LO13	2	4	7	1	0	0

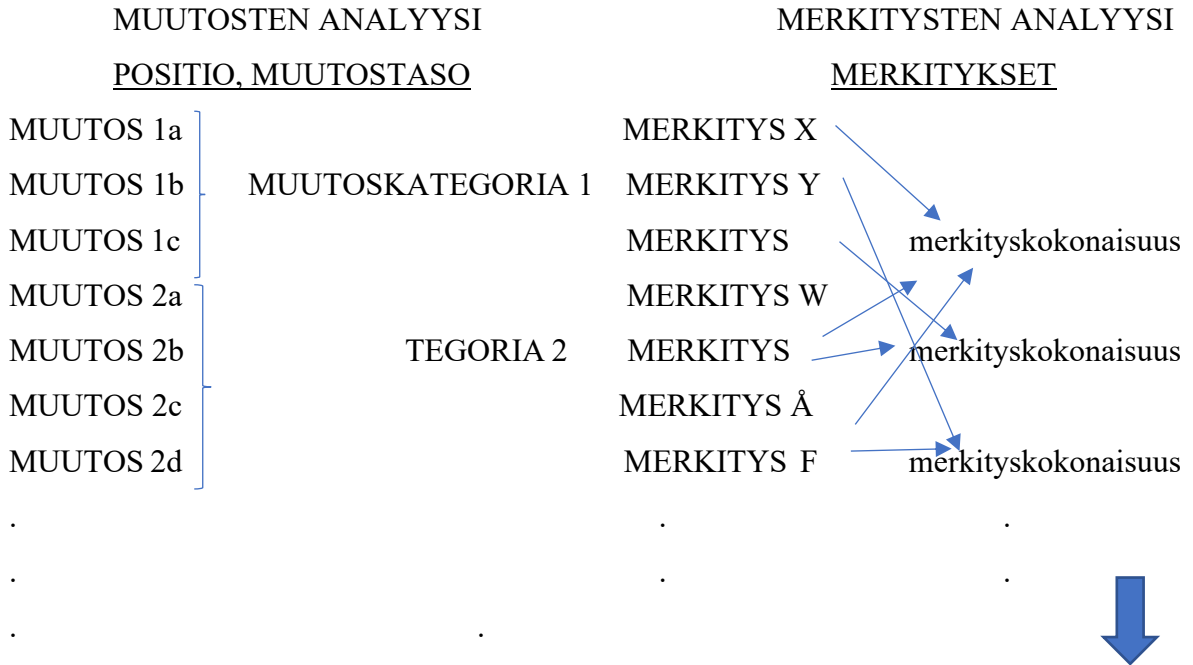
	pelkkä pun	pun/sin	pun/vihr/kelt	vihr/kelt	violetit	yhteensä
Tutkittava						
EO1	0	0	1	4		32
LO1	0	0	0	5		20
LO2	0	0	0	3		19
LO3	0	0	3	4	1	17
EO2	0	0	3	1		21
LO4	0	0	1	1		25
LO5	0	0	2	4		25
LO6	0	0	3	1		25
LO7	0	0	1	3		25
LO8	0	0	0	3		21
LO9	0	0	0	0		24
EO3	0	0	2	4		23
LO10	0	1	3	1		16
LO11	0	0	0	7		27
LO12	0	1	0	5		33
LO13	0	1	0	4		18

	%K	%V	%N	%P	%PK	%PKV	%PV	%VK
EO1	22	50	13	3	0	3	0	13
LO1	50	20	5	0	0	0	0	25
LO2	47	26	11	0	0	0	0	16
LO3	18	5	24	29	12	18	0	24
EO2	19	14	10	52	29	14	5	5
LO4	8	48	8	32	24	4	4	4
LO5	16	8	8	52	40	8	4	16
LO6	12	48	8	28	12	12	8	4
LO7	52	8	0	28	24	4	0	12
LO8	52	14	14	5	5	0	0	14
LO9	50	13	13	24	24	0	0	0
EO3	30	30	4	17	4	9	4	17
LO10	31	13	13	38	13	19	6	6
LO11	26	30	7	11	11	0	0	26
LO12	27	24	21	12	6	0	3	15
LO13	11	22	39	6	0	0	0	22

Tutkittavien kokonaismerkitykset	f	%
Neutraali	1	6
Negatiivinen	5	31
Positiivinen	3	19
Sekä että	3	19
Ohjaavia eniten	2	13
Enemmän ohj.kuin haitall.	2	13

LIITE 6 Analyysin eri vaiheet

ANALYYSIN ERI VAIHEET



MERKITYSASPEKTIT

positiivinen
negatiivinen
ristiriitainen
ohjaava
neutraali



NARRATIIVITYYPIT

LIITE 7. Ohjaavat merkitysten määrät tutkittavilla

	Punaiset	pun/vihr	pun/kelt	pelkkä pun	pun/sin
Tutkittava					
EO1	1	0	0	0	0
LO1	0	0	0	0	0
LO2	0	0	0	0	0
LO3	5	0	2	0	0
EO2	11	2	6	0	0
LO4	8	1	6	0	0
LO5	13	1	10	0	0
LO6	7	2	3	0	0
LO7	7	0	6	0	0
LO8	1	0	1	0	0
LO9	6	0	6	0	0
EO3	4	1	1	0	0
LO10	6	1	1	0	1
LO11	3	0	3	0	0
LO12	4	1	2	0	1
LO13	1	0	0	0	1

Punainen väri tarkoittaa ohjaavaa merkitystä
Puna/vihreä= ohjaava ja positiivinen merkitys
Puna/keltainen= ohjaava ja negatiivinen merkitys
Puna/sininen= Ohjaava ja neutraali merkitys