

**Peruskoulun ja toisen asteen erityisopettajien ja opinto-  
ohjaajien antamat merkitykset vuoden 2021  
oppivelvollisuus uudistukselle**  
Sanni Saukkonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Saukkonen, Sanni. 2023. Peruskoulun ja toisen asteen erityisopettajien ja opinto-ohjaajien antamat merkitykset vuoden 2021 oppivelvollisuus uudistukselle. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 56 sivua.**

Suomessa toteutettu oppivelvollisuus uudistus astui voimaan vuoden 2021 elokuussa, ja sen myötä oppivelvollisuus laajeni koskemaan kaikkia nuoria aina 18-vuotiaaksi asti. Uudistuksen yhtenä tavoitteena oli ehkäistä koulupudokkuutta ja sen myötä nostaa nuorten koulutustasoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä peruskoulun ja toisen asteen erityisopettajat ja opinto-ohjaajat antavat tälle oppivelvollisuus uudistukselle. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisten diskurssien kautta erityisopettajat ja opinto-ohjaajat kuvailevat oppivelvollisuus uudistusta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisia asemointeja he rakentavat itselleen ja nuorille näiden diskurssien sisällä.

Tutkimusaineisto koostuu seitsemän peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa työskentelevän erityisopettajan ja opinto-ohjaajan sekä yhden asiantuntijan haastatteluista. Haastattelumenetelmänä toimi puolistrukturoitu yksilöhaastattelu. Haastattelut toteutettiin syksyn 2022 aikana Zoom-alustalla. Tutkimusaineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti.

Opettajat kuvasivat oppivelvollisuus uudistusta aineistossa viiden eri diskurssin kautta: taloudellisen diskurssin, oppilaslähtöisen diskurssin, pragmaattisen diskurssin, yhteiskunnallisen diskurssin ja innovatiivisen diskurssin kautta. Kuvailu oli jokaisessa diskurssissa pääosin kriittistä, ja diskurssit rakensivat yhdessä uudistuksesta kuvaa väärin toteutettuna. Opettajat antoivat nuorille asemointeja lähes jokaisessa diskurssissa lukuun ottamatta yhteiskunnallista diskurssia. Nuoret asemoitiin aineistossa esimerkiksi uudistuksesta hyötyjäksi tai vaihtoehtoisesti kärsijäksi, sekä velvollisiksi ja kehitystarpeen herättäjäksi. Itsensä opettajat asemoivat aineistossa usein toimeentomaksi ja neuvottomaksi uudistuksen edessä, ja esittivät, ettei heitä ole

kuultu uudistuksen toteutuksessa. Opettajien oppivelvollisuus uudistukseen liittyvät huolet kohdistuivat erityisesti resursseihin, tuen riittävyyteen ja uudistuksen nopeaan aikatauluun

**Asiasanat:** koulutus uudistus, oppivelvollisuus, koulupudokkuus, opettaja, diskurssianalyysi

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>4</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1 Koulutusuudistusten onnistuminen .....	7
1.2 Oppivelvollisuus uudistus .....	12
1.3 Koulupudokkuuden ennaltaehkäisy oppivelvollisuus uudistuksen lähtökohtana .....	13
1.4 Tutkimuskysymykset .....	17
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>19</b>
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu .....	19
2.2 Analyysimenetelmä ja aineiston analyysi .....	20
2.3 Eettiset ratkaisut.....	24
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
3.1 Taloudellinen diskurssi.....	28
3.2 Oppilaslähtöinen diskurssi.....	30
3.3 Pragmaattinen diskurssi .....	31
3.4 Yhteiskunnallinen diskurssi .....	33
3.5 Innovatiivinen diskurssi .....	35
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>37</b>
4.1 Tulosten tarkastelu .....	37
4.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	41
4.3 Jatkotutkimusaiheet.....	44
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>46</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>56</b>

# 1 JOHDANTO

Aikaisemmin oppivelvollisuus päättyi sinä vuonna, kun peruskoulu päättyi tai kun nuori täytti 17 vuotta. Siten peruskoulun jälkeen suoritettavat opinnot ovat olleet nuorelle vapaaehtoisia, ja nuori saattoi esimerkiksi hakeutua peruskoulun jälkeen työelämään, mikäli pidemmälle kouluttautuminen ei tuntunut nuorelle sopivalta vaihtoehdolta. Uuden oppivelvollisuuslain (2020, 2§) myötä oppivelvollisuusikä nousi 18 ikävuoteen. Uusi oppivelvollisuuslaki astui voimaan 1.8.2021 ja sen hakeutumisvelvoitetta koskevat säädökset tulivat voimaan jo 1.1.2021 (Oppivelvollisuuslaki, 2020, 25§). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020a) mukaan oppivelvollisuusiän korottamisen tavoitteena on nostaa suomalaisten koulutus- ja osaamistasoa. Pelkän peruskoulun oppimäärän suorittaneiden työllisyysaste laskee jatkuvasti, kun työelämän osaamisvaatimukset kasvavat ja matalan koulutus- ja osaamistason työt vähenevät (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a).

Oppivelvollisuus uudistuksen taustalla oli vuoden 2019 hallitusohjelma, jonka yhtenä tavoitteena oli varmistaa, että jokainen peruskoulun päättävä suorittaa toisen asteen koulutuksen (Valtioneuvosto, 2019). Lisäksi linjauksessa oppivelvollisuuden laajentamisesta mainittiin mm. seuraavat asiat: oppivelvollisuusiän korotus 18 ikävuoteen; erilaisten opinto- ja tukimuotojen rakentaminen oppivelvollisuuden sisään, jotka voidaan sisällyttää toisen asteen tutkintoihin; toisen asteen koulutuksen maksuttomuus; valmistavien koulutusten kehittäminen ja nivelvaiheen ohjaus sekä ohjauksen ja opiskeluhuollon palveluiden kehittäminen (Valtioneuvosto, 2019).

Oppivelvollisuus uudistuksen vaikutus oppilaiden ja opiskelijoiden osaamiseen ja tukitoimiin on herättänyt opetusalan ammattilaisissa huolta sekä ennen uudistuksen voimaantuloa että sen jälkeen. Esimerkiksi ennen uudistuksen voimaantuloa julkaistussa Opettaja-lehden artikkelissa (2020) opettajat pohtivat mm. uudistuksen toteuttamisen mahdollisuutta talouden kannalta sekä resurssien oikeanlaista kohdentamista (Hongisto, 2020). Suomen

opinto-ohjaajat ry puolestaan julkaisi 2.9.2021 eli reilu kuukausi uudistuksen voimaantulon jälkeen kannanoton, jossa vaadittiin oppilaille riittävää tukea opintojen kaikissa vaiheissa, oppilaiden osaamisen varmistamista jo peruskoulussa ja tasavertaisia mahdollisuuksista opiskella toisella asteella koulutuksen järjestäjistä huolimatta (Suomen opinto-ohjaajat ry, 2021). On siis selvää, että peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa koulua käyvien nuorten kanssa työskentelevillä aikuisilla on ollut uudistuksen voimaantulon molemmin puolin huolenaiheita sen toteutukseen liittyen.

Koulutuspolun jatkuvuutta peruskoulun jälkeen on pyritty turvaamaan erilaisilla nivelvaiheen koulutuksilla. Nivelvaiheet ovat koulutuspolulla erityisen kriittisiä kohtia syrjäytymisen kannalta (Stenström & Nokelainen, 2012). Peruskoulun jälkeiset nivelvaiheen koulutukset ovat aikaisemmin olleet perusopetuksen lisäopetus eli kymppiluokka, ammatilliseen koulutukseen valmistava VALMA-koulutus ja lukiokoulutukseen valmistava LUVA-koulutus (Opetushallitus n.d.-a). Nämä koulutukset korvaantuivat 1.8.2022 alkaen niitä yhdistävällä TUVVA-koulutuksella, jonka yleisenä tavoitteena on saavuttaa opiskeluvalmiudet, joiden avulla nuori voi hakea toisen asteen koulutukseen ja suoriutua näistä opinnoista (Opetushallitus, n.d.-a). Muutokset nivelvaiheessa järjestettävään koulutukseen ovat kuitenkin vain yksi esimerkki oppivelvollisuus uudistuksen tuomista käytännön muutoksista. Oppivelvollisuuden suorittamisen valvonnassa muutos näkyy esimerkiksi jälkiohjauksessa niin, että perusopetuksen järjestäjällä on ohjausvastuu aina siihen asti, kunnes oppivelvollinen aloittaa opinnot peruskoulun jälkeisissä opinnoissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.-a).

Koulutuksellisia uudistuksia tehdään Suomessa jatkuvasti. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa on uudistettu noin kymmenen vuoden välein (Ks. esim. POPS, 2004; POPS, 2014). Myös peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheeseen on viime vuosina kohdistunut erilaisia uudistuksia. Esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen on viimeksi tehty huomattava uudistus vuonna 2018, kun ammatillisen uudistuksen reformi astui voimaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.-b). Uudistukset herättävät aina keskustelua niin

opetusalan ammattilaisissa kuin oppilaissa ja opiskelijoissakin. Esimerkiksi ammatillisen reformin ollessa ajankohtainen ammatilliset opinto-ohjaajat kokivat, ettei reformia koskevissa koulutusjärjestelyissä päädytty ratkaisuihin, jotka edistävät ohjauksen ammattilaisten toimintamahdollisuuksia (Kukkonen, Jussila ja Rantanen, 2020).

Useimmiten laajatkan uudistukset eivät kohdistu yhtä laajasti eri koulutusasteille kuin oppivelvollisuus uudistus, ja esimerkiksi opetussuunnitelmauudistukset kohdistuvat vain joko esimerkiksi peruskouluun ja lukioon. Oppivelvollisuus uudistus asettaakin monta toimijaa haasteen eteen, kun oppivelvollisuuden pidentäminen tuo muutoksia ja haasteita oppilaiden ja opiskelijoiden ohjaukseen ja tuen järjestämiseen sekä perusopetuksessa että toisella asteella. Tutkielmassani pyrin selvittämään nivelvaiheen, eli peruskoulunsa päättävien ja toisella asteella opiskelevien nuorten kanssa toimivien erityisopettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä vuonna 2021 voimaan tulleesta oppivelvollisuus uudistuksesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää niiden erityisopettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksiä, jotka työskentelevät sellaisten oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa, joita oppivelvollisuuden laajentaminen erityisesti koskee, ja joille se on ajankohtaista.

## **1.1 Koulutusuudistusten onnistuminen**

Fullan (1982) määrittelee koulutusuudistukset toiminnaksi, joiden tavoitteena on auttaa kouluja saavuttamaan tavoitteitaan paremmin joko aikaisempia käytäntöjä parantamalla tai korvaamalla ne kokonaan uusilla. Koulutusuudistuksen toteutukseen kuuluu olennaisena osana nimenomaan käytäntöön kohdistuvat muutokset (Fullan, 1982). Reid (2010) esittää koulutuksen olevan poliittista toimintaa, sillä ihmiset tekevät sen suhteen päätöksiä omien uskomustensa, oletustensa ja arvojensa perusteella. Koulutusuudistukset kumpuavat siten myös poliittisesta päätöksenteosta, ja demokraattisen päätöksenteon turvaamiseksi tulisi näiden päätösten perustua parhaaseen saatavilla olevaan tutkittuun tietoon (Reid, 2012).

Hardyn ja muiden (2020) mukaan Suomessa koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa ja uudistuksissa ilmenee monella tavoin nopeaa politiikkaa (*fast policy*). Tällä he viittaavat Peckin ja Theodoren (2015) ajatuksiin nopeasta poliittisesta päätöksenteosta, ja siihen liittyvistä toimista, joilla päätöksentekoa pyritään nopeuttamaan. Poliittisen päätöksenteon nopeuttamisen keinoihin kuuluvat parhaita käytäntöjä tukevaan tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen, erilaisten valmiiden toimintamallien omaksuminen, sekä monipuolisen asiantuntijuuden vieminen uudistuksiin (Hardy ym., 2020; Peck & Theodore, 2015). Hardy kollegoineen (2020) arvioivat, että Suomessa viime vuosina tehdyt koulutukselliset uudistukset ovat edustaneet nopeaa politiikkaa ja epäonnistuneet haluttujen tavoitteiden saavuttamisessa. Clarkin (2011) mukaan ennen päätöksentekoa koulutusuudistuksen toteuttamista poliittisten päättäjien tulisi itse osallistua ja perehtyä kasvatustieteelliseen tutkimukseen, josta saatu tieto toimii uudistuksen perustana.

Fullan (2016) kuvailee koulutusuudistuksia moniulotteisiksi ilmiöiksi. Uudistusten toteutusta hän kuvaa kolmen eri ulottuvuuden kautta, joiden hän näkee olevan läsnä jokaisessa uudistuksessa: muokattujen ja uudistettujen materiaalien mahdollinen käyttö, uusien opetustapojen mahdollinen hyödyntäminen ja taustalla vaikuttavien uskomusten mahdollinen muuttuminen. Yhdessä nämä ulottuvuudet edustavat tietyn koulutuksellisen tavoitteen saavuttamisen keinoja (Fullan, 2016). Hargreaves (2005) esittää, että syitä koulutuksellisten uudistusten epäonnistumiselle ovat esimerkiksi se, että syitä uudistukselle ei ole käsitteellistetty, eikä esitetty tarpeeksi hyvin sen kaikille toimijoille. Uudistus saattaa myös olla liian laaja ja kunnianhimoinen, jonka seurauksena opettajien täytyy työskennellä ja kehittyä liian monella osa-alueella. (Hargreaves, 2005). Uudistuksen toteutuksen aikataulu saattaa myös olla liian nopea (Hargreaves, 2005).

Opettajien uskomukset vaikuttavat koulutusuudistusten toteuttamiseen, ja opettajilla on havaittu olevan neutraaleja tai negatiivisia käsityksiä koulutusuudistuksista (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020; Baş, 2021). Opettajat myös saattavat nähdä koulutusuudistukset tarpeettomina ja suhtautua



niihin vastustavasti (Baş, 2021). Avidov-Ungarin ja Arviv-Elyashiv'n (2020) tutkimus osoittaa, että opettajien näkökulmasta koulutuksellisten uudistusten nähtiin palvelevan ainoastaan tehokkuusnäkökulmaa, eikä huomioivan tarpeeksi opettajien työolojen muuttamista ja parantamista (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020). Erityisesti johtavissa työtehtävissä olevat opettajat kokivat uudistusten vaikuttavan itseensä positiivisemmin verrattuna opettajiin, jotka eivät olleet johtotehtävissä (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020). Opetusalan ammattilaiset, jotka ovat vähemmän tekemisissä oppilaiden kanssa, arvioivat myös oppilaiden tyytyväisyyden uudistuksiin korkeammaksi kuin enemmän oppilasvuorovaikutuksessa mukana olevat kollegansa (Uziely, 2018).

Jotta laajan skaalan koulutusuudistuksia voidaan toteuttaa, vaatii se opettajien ammatillisen kehityksen jatkuvuutta sekä toimivien opetusolosuhteiden toteuttamista (Lundberg, 2019). Uudistuksista tulisi pyrkiä rakentamaan kestäviä ja pysyviä, ja tämä kestävä rakentaminen ja toteuttaminen vaatii, että muutosten tulee vaikuttaa opettajien jokapäiväisiin ydinkäytäntöihin (Hubers, 2020). Tämä kestävä rakentamisprosessi päättyy vasta, kun tyydyttävät tulokset on saavutettu ja kun uudistuksen tuomat käytännöt eivät enää vaadi opettelua (Hubers, 2020). Lisäksi kestävyydellä viitataan sekä yksilölliseen, että organisaatiotasoiseen oppimiseen ja pysyvään käytännön muutokseen. (Hubers, 2020)

Avidov-Ungar (2016) erittelee neljä uudistukset tarpeelliseksi kokevaa opettajatyyppejä sen perusteella, kuinka he suhtautuvat ja kokevat uudistukset. Avidov-Ungar asettaa nämä opettajatyypit kahdesta ulottuvuudesta (abstrakti-konkreettinen ja kognitiivinen-emotionaalinen) muodostuvalle nelikentälle. Ensimmäinen tyyppi (kognitiivinen-konkreettinen) uskoo rationaalisesti selkeän ja todellisen muutoksen tarpeeseen, ja kokee etteivät puitteet työn kunnolliseen hoitamiseen ole kunnossa. Toinen tyyppi (kognitiivinen-abstrakti) kuvailee rationaalisesti ja abstraktisti uudistuksia, mutta ei kuvaile tarkasti, mitä reformi hänelle konkreettisesti tarkoittaisi. Kolmas tyyppi (emotionaalinen-konkreettinen) kuvailee uudistuksia emotionaalisesti, mutta konkreettisesti. Hän kokee maailman olevan opettamista vastaan ja syyllistävän opettajia, ja kokee

onnistuneen uudistuksen merkittävään arvostusta. Neljäs tyyppi (emotionaalinen-abstrakti) kuvailee opettajuuden merkitystä, ja onnistunut reformi merkitsee tälle opettajaystävällisyyttä.

Opettajat suhtautuvat positiivisemmin isoihin uudistuksiin, mikäli heidän osallisuutensa uudistuksen toteutuksessa ja suunnittelussa on huomioitu, ja he ovat tietoisia uudistuksista hyvissä ajoin (Ryan & Joong, 2013). Myös opettajan omat ammatilliset ominaisuudet vaikuttavat uudistuksiin suhtautumiseen. Koulutusuudistusten onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettajilla on kyky kriittiseen reflektioon (Nasser & Romanowski, 2011). Uudistusten positiivinen vaikutus työtyytyväisyyteen riippuu myös esimerkiksi opettajan mahdollisuudesta toimia omien ammatillisten mielenkiinnonkohteidensa mukaisesti, valmiudesta ammatti-identiteetin uudelleenneuvotteluun sekä joustavuudesta ja sopeutuvuudesta (Vähäsantanen, 2015). Jos uudistukseen liittyvät sosiaaliset vaatimukset ovat ristiriidassa opettajan ammatti-identiteetin kanssa ja hänellä ei ole voimavaroja tai tahtoa uudelleenneuvotella identiteettiään, voi uudistuksilla olla haitallisia vaikutuksia (Vähäsantanen, 2015). Opettajien suhtautuminen uudistukseen on yleensä negatiivisinta uudistuksen alkuvaiheessa, mutta muuttuu positiivisemmaksi, kun uudistus vakiintuu ja toteutus etenee (Avidov-Ungarin & Arviv-Elyashiv, 2020).

Oppilaiden ja opiskelijoiden osallisuus tulisi myös huomioida erilaisten uudistusten toteutuksessa. Levinin (2000) mukaan koulutuksellisten uudistusten onnistuminen vaatii myös opiskelijoiden suoraa osallistumista niiden kaikkiin osa-alueisiin. Opiskelijoilla on ainutlaatuista tietoa ja näkökulmia uudistuksen onnistuneeseen toteutukseen liittyen, ja koska juuri opiskelijat ovat niitä, jotka tuottavat koulutuksellisia tuloksia, on tärkeää, että heidät otetaan mukaan uudistukseen (Levin, 2000). Oppilaiden ja opiskelijoiden kuuleminen on tärkeää koulutuksen parantamisen ja uudistamisen kannalta, sillä juuri heillä on tietoa esimerkiksi siitä, mikä sitouttaa ja kiinnittää heidät koulunkäyntiin (DeFur ja Korinek, 2010).

Koulutusuudistusten onnistumista ja edistymistä voidaan kuvata Ståhlen (2004) systeemiteoreettisen itseorganisoitumisen mallin avulla. Ståhlen malli mukailee Prigoginen (1976) ajatuksia itseorganisoituvista systeemeistä. Teorian mukaan suurin osa maailmassa ilmenevistä systeemeistä kykenee organisoitumaan itsestään, mikäli ne ovat kaukana tasapainosta, ja kaaoksellisuus johtaa siten sekä uuteen järjestykseen, että uudistumiseen. Itseorganisoituva systeemi elää kaaoksen ja järjestyksen vuorottelevassa rytmissä, kun taas tasapainoinen systeemi joutuu paineiden kohteeksi järjestäytyessään uudelleen. Esimerkiksi sosiaalisessa systeemissä tasapainottomuus voi kummuta samaan aikaan ilmenevistä vastakkaisista intresseistä ja arvoista. Mallissa korkea entropia-aste viittaa esimerkiksi epäjärjestykseen ja epävarmuuteen systeemin sisällä, ja sosiaalisessa systeemissä entropian lisääntymisellä tarkoitetaan sellaisen informaation runsautta, joka uhkaa systeemin vanhoja rakenteita, kuten aikaisempia käytäntöjä. Jos toimintaa ohjaa vain sellainen informaatio, joka vahvistaa vanhoja rakenteita, entropian syntyminen ja siten myös mahdollisuus uudistumiseen estetään. Uuden informaation arvottaminen, luokittelu ja informaation pohjalta tehdyt valinnat johtavat toiminnan uudelleenorganisoitumiseen.

Ståhlen mukaan itseorganisoitumisen eräs edellytys, iteraatio tarkoittaa jatkuvaa, äärimmäisen herkkää palauteprosessia tai toimintaa, jonka avulla systeemin tuottama informaatio ja sen muodostamat mallit välittyvät nopeasti kaikkialle systeemiin. Sosiaalisessa systeemissä tämä tarkoittaa dialogista kommunikaatiota eri systeemin osien ja toimijoiden välillä. Palautteen tulee olla sekä positiivista, kasvua tukevaa, että negatiivista, kasvua edistävää. Bifurkaatiolla viitataan sellaisiin tilanteisiin systeemissä, kun voidaan tehdä aitoja valintoja, mutta näitä valintoja ei voida ennustaa, ja ne ovat peruuttamattomia. Vaihtoehtojen suurempi määrä valinnan tullessa kohdalle vie systeemiä kauemmas tasapainotilastaan, jolloin uusille ratkaisuille on tilaa ilmentyä, ja syntyy innovaatioita, ja sen myötä uudistumista (Ståhle, 2004). Ståhlen mallia mukailtaessa itseorganisoituvana systeeminä voidaan pitää esimerkiksi koulutusjärjestelmää.

## 1.2 Oppivelvollisuus uudistus

Vuoden 2021 oppivelvollisuus uudistus korotti oppivelvollisuuskäyttäjäikä 18 ikävuoteen asti (Oppivelvollisuuslaki, 2020, 2§). Ensimmäisen kerran oppivelvollisuudesta säädettiin Suomessa vuonna 1921, jolloin oppivelvollisuudesta säättämisen myötä yhä useampi lapsi pääsi kouluun, kun kaikkien 7-12-vuotiaiden tuli opiskella kaikki lain vaatimat kuusi luokkaa (Ahonen, 2021). Myös se viidennes, joka oli ennen tätä jättänyt menemättä kansakouluun tai keskeyttänyt sen, tuli silloin Ahosen (2021) mukaan opetuksen piiriin. Tämä johti myös siihen, että maan eri osat olivat koulutuksellisesti yhdenvertaisempia (Ahonen, 2021). Kaupungeille annettiin tuolloin viisi vuotta aikaa oppivelvollisuuden toimeenpanoon, ja maaseutukunnille toteutukseen annettiin aikaa 16 vuotta (Varjo, 2021).

Viimeisin huomattava uudistus oppivelvollisuuteen ennen uuden oppivelvollisuuslain säätämistä oli 1960-luvulla käynnistetty peruskoulu-uudistus, joka laajensi oppivelvollisuuden koskemaan kaikkia 7-16-vuotiaita (Ahonen, 2021). Vaikeasti vammaiset ja osa vaikeasti sairaista lapsista kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, jolloin heidän oppivelvollisuutensa alkaa silloin, kun he täyttävät 6 vuotta (Opetushallitus, n.d.-b).

Vuoden 2021 oppivelvollisuus uudistuksen tavoitteena oli nostaa koulutustasoa niin, että mahdollisimman moni suorittaisi toisen asteen, sekä kaventaa oppimiseroja ja lisätä koulutuksellista yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja lasten ja nuorten hyvinvointia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a). Mikäli oppivelvollinen aikoo keskeyttää koulutuksen, koulutuksen järjestäjän on selvitettävä oppivelvollisen saamien koulutuksen järjestäjän toteuttamien tukitoimien riittävyys sekä tarvittaessa ohjattava oppivelvollinen hakeutumaan muiden tarkoituksenmukaisten palveluiden piiriin (Oppivelvollisuuslaki, 2020, 14§). Hallituksen esityksessä mainitaan erilaisten tukitoimien rakentaminen oppivelvollisuuden sisään, sekä peruskoulun velvollisuus tarjota jokaiselle riittävät mahdollisuudet suoriutua toisen asteen koulutuksesta (Opetus- ja

kulttuuriministeriö, 2020a). Tämä on luonut muutospaineita sekä peruskoulun, että toisen asteen oppimisen tuen järjestämiselle.

Opettajien ammattijärjestö OAJ toteutti vuoden 2022 alussa jäsenkyselyn oppivelvollisuus uudistuksen toimeenpanon sujuvuudesta. Vastaajien huolenaiheeksi nousi resurssien riittävyys erityisesti ohjauksen ja erityisopetuksen riittävyyden näkökulmasta, sekä saadun uudistusta koskevan informaation vähäisyys (OAJ, 2022a; OAJ, 2022b; OAJ, 2022c). Oppivelvollisuus uudistusta on tämän tutkielman kirjoitushetkellä takana yli vuosi, ja oppivelvollisuuden laajentamista on tutkittu ilmiönä vielä tässä vaiheessa melko vähän. Ennen tai vain hetki uudistuksen voimaantulon jälkeen tehdyt tutkimukset käsittelevät ennakkokäsityksiä ja toiveita, joita erityisopettajilla ja oppilaanohjaajilla uudistuksesta oli. Oppivelvollisuuden laajentamisen on toivottu parantavan ja helpottavat yhteistyötä eri osapuolten välillä, mutta toisaalta huoli on kohdistunut myös resurssien riittävyyteen ja motivaatioon (Ahopalo, 2022). Oppivelvollisuuden on käsitetty myös ehkäisevän syrjäytymistä koulutuksellista tasa-arvoa lisäämällä sekä velvoittamalla sekä nuoret, että koulutuksen järjestäjät oppivelvollisuuden toteutumisesta huolehtimiseen (Kivikallio, 2021).

Jahnukainen (2021) näkee oppivelvollisuuslain uudistuksen päivittävän tuen tarpeessa olevien oppilaiden yhtäläisen oikeuden oppivelvollisuuteen ja tukitoimiin myös toisella asteella. Lukemisen ja matematiikan vaikeuksien tukeminen ei välttämättä jatku yhtä johdonmukaisesti toisella asteella, kuin peruskoulussa (Hakkarainen ym. 2013). Uudistuksen tuoma lakisääteinen velvoittavuus on kuitenkin toisaalta jakanut myös mielipiteitä (Ahopalo, 2022; Kivikallio, 2021).

### **1.3 Koulupudokkuuden ennaltaehkäisy oppivelvollisuus uudistuksen lähtökohtana**

Koska koulupudokkuuden ehkäiseminen ja toisella asteella kouluttautuminen ovat oppivelvollisuus uudistuksen kannalta olennaisia seikkoja, on tärkeää

tarkastella, ketkä ovat niitä opiskelijoita, jotka ovat ennen uudistusta olleet riskissä keskeyttää koulun tai olla jatkamatta toiselle asteelle.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että peruskoulua pidemmälle kouluttautuminen vähentää rikollisuutta (Lochner & Moretti, 2004; Hjalmarsson, Holmlund & Lindquist, 2015), lisää onnellisuutta ja parantaa terveyttä (Oreopoulos, 2007). Koulun keskeyttäminen puolestaan ennustaa esimerkiksi heikkoa työmarkkina-asemaa ja alhaista tulotaso (Nurmi, 2011). Koulupudokkuuden ennaltaehkäisy onkin ollut yksi oppivelvollisuus uudistuksen liikkeellepanijoista. Koulupudokkailla tarkoitetaan tiukan määritelmän mukaan nuoria, jotka jäävät ilman peruskoulun päättötodistusta, ja laajemman merkityksen mukaan sillä viitataan myös nuoriin, jotka eivät aloita toisen asteen koulutusta tai keskeyttävät sen ja jäävät ilman toisen asteen tutkintoa (Numminen & Ouakrim-Soivio, 2009). Syyt koulun keskeyttämiselle voivat vaihdella suuresti oppilaasta ja elämäntilanteesta riippuen (Mcdermott, Donlan & Xaff, 2018). Ogrista ja muut (2021) määrittivät tutkimansa aineiston perusteella neljä koulupudokastyyppeä: akateemisesti huonosti menestyvät, hiljaiset pudokkaat, sopeutumattomat pudokkaat ja stressaantuneet koulupudokkaat. Akateemisesti huonosti menestyvillä vaikeudet liittyvät esimerkiksi kotitehtävien tekoon, koulupoissaoloihin ja vanhempien rooliin koulunkäynnissä. Hiljaiset pudokkaat saattavat puolestaan menestyä koulussa yleisesti hyvin, mutta koulutukseen vaikuttavina haasteina voi olla esimerkiksi kiusaaminen ja terveysongelmat. Sopeutumattomilla pudokkailla haasteet näyttäytyvät tottelemattomuutena, ongelmien ulkoistamisena ja opiskelemattomuutena. Stressaantuneilla pudokkailla taas saattaa olla kokemuksia stressaavista ja muutoksia tuovista elämäntilanteista, jotka vaikuttavat käytökseen, motivaatioon ja tunteisiin. Dorenin ja kumppaneiden (2014) tutkimus osoittavaa, että erityisopetusta saavilla koulun keskeytys liittyy näkyvimmin sekä yksilöllisiin ja perheeseen liittyviin että koulutason tekijöihin. Esimerkiksi haitalliset lapsuuden kokemukset kuten heitteillejätö ja pahoinpitely ovat yhteydessä koulun keskeyttämiseen (Morrow & Villodas, 2018).

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimaan oppivelvollisuutta koskevaan kyselyyn vastanneista lukiolaisista 31 prosenttia ja ammattioppilaitoksen opiskelijoista 62 prosenttia oli joko keskeyttänyt tai harkinnut keskeyttävänsä opintonsa (Sarasjärvi ja Murto, 2020). Kyselyssä koulun keskeyttämisen tai sen harkitsemisen syiksi opiskelijat ilmoittivat useimmiten jonkin muun henkilökohtaisen syyn. Myös se, ettei opinnot tai tuleva ala tuntuneet omilta tai kiinnostaneet opiskelijoita olivat merkittäviä keskeyttämiseen ja sen pohtimiseen liittyviä tekijöitä. (Sarasjärvi ja Murto, 2020). Tunne siitä, että nuoren opiskelema ala on ainoa koulutuksellinen vaihtoehto esimerkiksi huonojen arvosanojen vuoksi, on riskitekijä koulutuksen keskeyttämiselle (Polat, 2014).

Oppimisen vaikeuksista lukemisen ja matematiikan vaikeudet ennustavat huomattavasti toisen asteen koulutuksen keskeytystä, ja matemaattiset vaikeudet ovat suoraan yhteydessä toisen asteen keskeytykseen viiden vuoden sisällä peruskoulun päättämisestä (Hakkarainen ym. 2013). Suurin osa opiskelijoista, joilla oli vaikeuksia matematiikassa ja lukemisessa yhdeksännellä luokalla, hakeutuivat ammatilliseen koulutukseen (Hakkarainen ym. 2013; Kirjavainen, Pulkkinen ja Jahnukainen, 2016), ja ammatillisessa koulutuksessa opintojen keskeyttäminen ja keskeyttämisen harkitseminen ovat olleet lukiota yleisempää (Sarasjärvi ja Murto, 2020). Matematiikan ja lukemisen vaikeuksilla peruskoulussa on pitkäaikaiset vaikutukset nuorten aikuisten akateemisiin saavutuksiin ja koulutuspolkuihin, ja koulun aikana saadun tuen määrä vaikuttaa tähän osaltaan (Holopainen & Hakkarainen, 2019). Ammatilliseen koulutukseen hakeutuneilla opiskelijoilla työelämään ja ammatilliseen identiteettiin liittyvä huolestuneisuus on tutkimusten mukaan yhteydessä koulun keskeyttämiseen (Vasalampi ym., 2020).

Mikäli jonkin oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole perusopetuksessa opiskelevalle oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää (POPS, 2014). Yksilöllistetyn oppimäärän mukaan peruskoulussa opiskelevien oppilaiden keskuudessa koulupudokkuus toisella asteella on ollut yleisempää, kuin oppilailla, jotka eivät opiskele yksilöllistetyn

opetussuunnitelman mukaan ja koulutuksesta valmistuminen kestää myös muita pidempään (Kirjavainen ym., 2016). Yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaan peruskoulussa opiskelevat oppilaat eivät ole myöskään jatkaneet yhtä todennäköisesti toisen asteen koulutukseen kuin muut oppilaat (Kirjavainen ym., 2016). Kehitysvammaisille oppilaille peruskoulun jälkeiset opiskelumahdollisuudet ovat ylipäätään olleet rajalliset (Hermanoff, Määttä ja Uusiautti, 2017). Lisäksi laissa oppivelvollisuudesta todetaan, että oppivelvollisella on oikeus keskeyttää oppivelvollisuuden suorittaminen määräajaksi esimerkiksi oppivelvollisuuden suorittamisen estävän pitkäaikaisen sairauden ja vamman, tai muun painavan elämäntilanteeseen liittyvän syyn vuoksi oppilaan itsensä tai huoltajan pyynnöstä (Oppivelvollisuuslaki, 2020). Erityisesti niille monivammaisille nuorille, joilla on lisäksi kehitysvamma, on toisen asteen tutkinnon saaminen muita epätodennäköisempää (Heräjärvi ym., 2020).

Sekä lukiolaissa (2018, §28), että laissa ammatillisesta koulutuksesta (2017, 64§) mainitaan opiskelijan oikeuksista saada tukea oppimiseensa esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi, mutta vain ammatillista koulutusta koskevassa laissa säädetään erikseen erityisestä tuesta. Lukiolaissa (2018, 29§) tosin huomioidaan, että opiskelu voidaan järjestää poikkeavasti, mikäli *lukiokoulutuksen oppimäärän suorittaminen olisi opiskelijalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta tai se on perusteltua opiskelijan sairauten, vammaan tai muuhun terveydentilaan liittyvistä syistä*. Lukiossa oppimisen tukeen ja opetuksen poikkeavaan järjestelyyn liittyvät seikat voidaan huomioida myös arvioinnissa (Lukiolaki, 2018, 28§). Laissa ammatillisesta koulutuksesta (2017, 65§) erityinen tuki on kuitenkin huomioitu lukiolakia kokonaisvaltaisemmin myös vaativan erityisen tuen osalta.

Opinto-ohjauksella on tärkeä rooli koulupudokkuuden ennaltaehkäisemisessä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opinto- ja oppilaanohjauksen tehtävänä on eliminoida oppimisen esteet sekä kirkastaa nuoren omat tavoitteet opiskelun ja uran suhteen (Väljærvi, 2004). Vuoden 2019 nuorisobarometrin mukaan peruskoulun oppilaista 91 prosenttia pitää



saamaansa ohjausta riittävänä, mutta kokemus ohjauksen riittävydestä kuitenkin heikkenee koko ajan siirryttäessä koulutusjärjestelmässä kohti ylempiä asteita (Haikola & Myllyniemi, 2020). Mikäli oppilas tarvitsee perusopetuksen jälkeisiin jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää tukea, on hänellä oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen oppilaanohjauksen lisäksi tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta 8.–9. vuosiluokalla (Perusopetuslaki, 1998, 11§). Tällöin oppilaalle annetaan henkilökohtaista oppilaanohjausta, sekä laaditaan henkilökohtainen jatkosuunnitelma (Perusopetuslaki, 1998, 11§). Vuoden 2023 alussa julkaistussa selvityksessä opinto-ohjauksen määrällisestä saatavuudesta ja riittävydestä (ks. Kettunen ym., 2023) lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa suurin osa vastaajista koki, että he olivat saaneet henkilökohtaista ohjausta opinto-ohjaajalta, kun ovat sitä tarvinneet. Kuitenkin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat vastasivat lukio-opiskelijoita tyypillisemmin, että he eivät olleet saaneet tarvittaessa henkilökohtaista ohjausta opinto-ohjaajilta (Kettunen ym., 2023). Lukiolaisista 86 prosenttia ja ammatillisista opiskelijoista 69 prosenttia koki, että he ovat saaneet ohjausta riittävän paljon (Kettunen ym., 2023). Selvityksen perusteella ammatilliset opiskelijat kokevat opinto-ohjauksen riittämättömämmäksi kuin lukiolaiset (Kettunen ym., 2023).

#### **1.4 Tutkimuskysymykset**

Opettajien näkemykset koulutusuudistuksista ovat usein negatiivisia ja uudistukset saatetaan nähdä tarpeettomina (Baş, 2021; Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020). Aikaisempi koulutusuudistuksiin liittyvä tutkimus painottuu opettajiin yleisesti, eikä juuri erityisopettajien näkemyksiin keskittyvää tutkimusta ole tehty. Erityisopettajien näkemysten tutkiminen on olennaista, sillä oppilaiden erityisopetuksen tarve peruskoulussa on ollut yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämiseen (Hakkarainen ym. 2013; Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2016) ja erityisopettajilla on selkeä roolinsa koulupudokkuuden ennaltaehkäisemisessä. Lisäksi oppivelvollisuus uudistuksen seurauksena toisen asteen tukitoimiin ja

ohjaukseen tulee uudistuksia. Opinto-ohjaajat ovat tiiviisti mukana jatko-opintoihin hakeutumisessa ja ohjaamisessa (POPS, 2014; Lukiolaki, 2018; Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017), joten myös heidän näkökulmansa on olennainen. Oppivelvollisuuden laajentamisesta ei ole sen voimaan astumisen jälkeen tehty paljoa tutkimusta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni muodostui siis seuraavanlaiseksi:

1. Millaisten diskurssien kautta peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen erityisopettajat ja opinto-ohjaajat kuvailevat vuoden 2021 oppivelvollisuus uudistusta?

Oppivelvollisuus uudistuksen yhtenä perusteena mainitaan suomalaisten koulutustason nostaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a), eli tavoitteena on, että mahdollisimman moni nuori suorittaisi peruskoulun jälkeen toisen asteen tutkinnon. Nuoret ovat niitä, joiden toiminnassa ja oppimisessa koulutukselliset tulokset näkyvät (Levin, 2000). Nuoret asettuvat siis uudistuksen kontekstissa sen onnistumisen mittareiksi. Nuorten aseman pohtiminen uudistuksessa ja sen tuottamissa diskursseissa on tärkeää. Opettajat suhtautuvat koulutuksellisiin uudistuksiin positiivisemmin, mikäli heidän osallisuuttaan on huomioitu, ja he ovat tietoisia uudistuksista hyvissä ajoin (Ryan & Joong, 2013). Lisäksi ristiriidat oman ammatti-identiteetin ja uudistuksen vaatimusten välillä voivat johtaa haitallisiin seurauksiin (Vähäsantanen, 2015). Onkin siis tärkeää huomioida, kuinka opettajat asemoivat itsensä ja nuoret oppivelvollisuus uudistuksen kontekstissa, ja millainen heidän suhteensa uudistukseen on. Toinen tutkimuskysymykseni muodostui siten seuraavaksi:

2. Miten peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen erityisopettajat ja opinto-ohjaajat asemoivat itsensä ja nuoret oppivelvollisuus uudistuksesta puhuessaan?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto koostui peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen erityisopettajien ja opinto-ohjaajien yksilöhaastatteluista. Tutkimukseen osallistujia oli yhteensä kahdeksan, joista kaksi työskenteli peruskoulussa oppilaanohjaajina, yksi peruskoulussa erityisluokanopettajana, kolme ammatillisessa oppilaitoksessa erityisopettajana sekä yksi lukiossa erityisopettajana sekä opinto-ohjaajana. Lisäksi yksi haastateltavista toimii asiantuntijatehtävissä hankkeessa, mutta koska haastateltavalla oli asiantuntijuutta tutkimuksen aiheeseen liittyen ja koska hän oli työskennellyt aikaisemmin erityisluokanopettajana, hän soveltui hyvin haastateltavaksi. Haastateltavat työskentelivät oppilaitoksissa eri puolella Suomea. Haastateltavilta ei kerätty muita taustatietoja kuin ammattinimike ja koulutusaste, joilla he työskentelivät.

Haastateltavat löytyivät omien verkostojeni ja ammattikunnittain muodostuneiden Facebook-ryhmien kautta. Otin omien verkostojeni kautta löytyneisiin haastateltaviin yhteyttä suoraan sähköpostitse, kun taas Facebook-ryhmien kautta löytyneet haastateltavat olivat minuun yhteydessä ryhmissä julkaisemieni haastattelukutsun myötä omasta tahdostaan. Kun hakemani tutkimusluvat oli hyväksytty, aloitin haastattelujen toteuttamisen. Haastattelut toteutettiin loka-marraskuussa 2022.

Haastattelu tarjoaa mahdollisuuden autenttiseen vuorovaikutukseen tutkijan ja haastateltavan välillä (Aaltio & Puusa, 2020). Haastattelutilanteessa voidaan tuottaa kulttuurisesti sensitiivistä tietoa haastateltavan henkilön kokemusmaailmasta (Aaltio & Puusa, 2020). Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet, eli haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa (Eskola ja Suoranta, 2008). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina verkkovälitteisesti Zoom-alustalla, eli haastateltavia oli kerrallaan vain yksi. Yksilöhaastattelut keskittyvät tyypillisesti haastateltavan henkilökohtaisiin

käsityksiin ja mielipiteisiin haastattelun aiheena olevista asioista, ja haastattelijan asema vuorovaikutusta ohjaavana ja säätelevänä toimijana on keskeinen (Pietilä, 2010). Haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, sillä sen avulla tutkijan on mahdollista saada näkemyksiä etukäteen määritettyihin aiheisiin haastateltavien itsensä sanoittamana (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Haastateltavat saavat puolistrukturoidussa haastattelussa mahdollisuuden vastata omin sanoin tutkijan esittämiin kysymyksiin (Eskola ja Suoranta, 2008). Tämä on mielekästä, kun halutaan selvittää haastateltavien näkemyksiä aiheesta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset voitiin esittää vaihtelevin sanamuodoin (Hirsjärvi ja Hurme, 2022) ja näin haastattelutilanne pysyi melko keskustelunomaisena.

Haastatteluissa käsiteltiin esimerkiksi seuraavia teemoja: uudistukseen liittyvät resurssit, sen vaikutukset opettajan työhön, sen vaikutukset nuoriin ja koulupudokkuuteen ja uudistuksesta ja sen vaikutuksista saatu tieto (Ks. liite 1). Haastattelukysymykset esitettiin haastateltaville samassa järjestyksessä, mutta haastattelutilanne oli strukturoitua haastattelutilannetta vapaampi. Haastateltavilta saatettiin esimerkiksi kysyä tarkentavia kysymyksiä, tai viitata haastateltavien aiemmin sanomaan. Haastateltavat saattoivat myös itse esittää haastattelijalle tarkentavia kysymyksiä. Haastateltaville tarjottiin osana varsinaista kysymyspatteristoa mahdollisuus kertoa haastattelun lopuksi vielä jotakin, jonka he kokivat aiheen tiimoilta olennaiseksi tai josta he halusivat mainita. Useimmat haastateltavat tahtoivat tässä kohtaa vielä täydentää kertomaansa.

Haastattelut kestivät lyhimmillään 15 minuuttia ja pisimmillään 35 minuuttia. Litteroin aineistot tekstimuotoon sitä mukaa, kun haastatteluita toteutettiin. Litteroitua tekstiä kertyi lopulta 46 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5, 16 050 sanaa, 112 362 merkkiä).

## **2.2 Analyysimenetelmä ja aineiston analyysi**

Toteutin aineiston analyysin laadullisen diskurssianalyysin menetelmin. Diskurssintutkimuksen keskeisin näkemys on ajatus kielestä sosiaalisena

toimintana (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Diskurssintutkimuksen peruslähtökohdat liittyvät laajempaan teoreettiseen viitekehykseen, sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka keskeinen ajatus on, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli on tärkeässä roolissa (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019). Ihmiset syntyvät sosiaalisten suhteiden, kielen, normien ja tapojen maailmaan, ja merkityksellistäänsä ilmiöitä he hyödyntävät kulttuurissaan vallitsevia merkityksellistämisen tapoja (Burr, 2015). Diskurssianalyttisiä lähestymistapoja on olemassa monia, mutta yhdistävänä tekijänä toimii mielenkiinto vuorovaikutuksen, puheen ja tekstin dynamiikkaan sekä kielenkäytössä rakentuvien merkitysten toistuvien ominaisuuksien systemaattiseen analyysiin (Nikander, 2012). Fairclough'n (2003) näkemyksen mukaan diskurssit ovat tapoja esittää maailmaa eri näkökulmista. Kielenkäyttö paitsi kuvaa maailmaa sellaisena kuin se on, peilaa ja luo se myös vaihtoehtoisia maailmoita, jotka eroavat todellisesta maailmasta (Fairclough, 2003).

Diskurssianalyttisessä lähestymistavassa tutkimuksen kohteena on se, miten ja mitä asioita kielellä tehdään, ja lisäksi kielellinen toiminta paikantuu aina myös tiettyyn tilanteeseen ja aikaan, jota kehystävät aikaisemmat tilanteet ja niihin kytkeytyneet normit, rutiinit ja arvot (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019). Kielenkäyttö on merkityksellistä sosiaalista toimintaa, koska kielenkäytön ehdot ja seuraukset sekä rajoittavat että mahdollistavat sitä, miten kieltä voi, kannattaa ja on mahdollista käyttää (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019). Kieltä käyttämällä rakennetaan tietoa, solmitaan suhteita, muutetaan käytänteitä ja käytetään valtaa (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019). Merkityksiä tuotetaan, eli maailmaa merkityksellistetään eri tavoin eri tilanteissa, sillä kieli on diskurssintutkimuksen näkökulmasta katsoen joustava resurssi, jota voi käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja eri aikoina (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019).

Tutkimusaineisto voi diskurssianalyttisessä tutkimuksessa koostua kaikessa muodossa olevan puheen puhtaaksikirjoitetusta muodosta (Nikander, 2012). Haastatteluiden analyysiprosessin keskiössä ovat ihmisten käyttämät kontekstisisonnaiset kulttuuriset jaottelut, tulkinnat, puhetavat ja luokitukset sekä vuorovaikutuksessa toteutuvat käytännöt (Pietilä, 2010). Nikander (2012)

esittää kolme avainlähtökohtaa haastatteluaineiston diskurssianalyysille: 1) haastattelupuhetta kohdellaan diskurssianalyysissa enemmänkin selontekona, eikä raportointina, 2) haastattelut ovat erityisiä diskursiivisia tiloja, joissa sekä haastattelukysymykset, että haastattelijan osallistuminen ovat olennainen osa dataa sekä 3) haastatteluaineistoa analysoidaan sekä sen paikallisena järjestäytymisenä, että näytteenä yleisemmästä ja jaetusta kulttuurisesta tiedosta ja merkityksenannosta.

Aineiston analyysi aloitetaan tyypillisesti esittämällä tutkittavalle aineistolle *mitä*-kysymys, jonka avulla tutkija tutustuu aineistoon ja alkaa luokittelemaan sitä (Pietilä, 2010). Luokittelu voi perustua esimerkiksi siihen, millä eri tavoilla haastateltavat selittävät jotain haastatteluissa käsiteltävää aihetta tai yhteiskunnallista ilmiötä ja hyödyllistä onkin kysyä, mistä kaikesta haastateltavat puhuvat kertoessaan ajatuksiaan (Pietilä, 2010). Alustavan analyysin tarkoituksena on ennen muuta saada yleinen käsitys aineistossa esiintyvistä diskursiivisista variaatiosta, kuten puhetavoista ja diskursseista, ja järjestää aineisto tarkemman analyysin kannalta järkevämpään muotoon (Pietilä, 2010). Analyysin alkuvaiheessa tarkastelu keskittyy siihen, millä tavoin haastateltavat käyttävät erilaisia kielellisiä käytäntöjä ja retorisia välineitä (Pietilä, 2010).

Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena olivat ne diskurssit eli puhetavat, jolla haastateltavat kuvasivat oppivelvollisuusudistusta. Aineiston analyysi aloitettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen *Millaisten diskurssien kautta peruskoulun ja toisen asteen tason nivelvaiheen erityisopettajat ja opinto-ohjaajat kuvailevat vuoden 2021 oppivelvollisuusudistusta?* osalta etsimällä aineistosta yhdenmukaisuuksia erotellen erilaisia tapoja oppivelvollisuusudistuksen kuvailulle. Fairclough'n (2003) näkemyksen mukaan diskurssit ovat tapoja esittää maailmaa eri näkökulmista. Hänen mukaansa diskursseja voidaan erotella sekä niiden esittämistapojen että niiden muihin sosiaalisiin elementteihin liittyvien suhteiden avulla. Selkeimmät erottelevat tekijät ovat todennäköisimmin sanaston piirteet, mutta sanoittamisen tarkastelun sijaan tuotteliaampaa on kuitenkin keskittyä siihen, kuinka eri diskurssit rakentavat

maailmaa eri tavalla, eli keskittymällä sanojen väliseen merkitykselliseen suhteeseen (Fairclough, 2003).

Aloitin diskurssien etsinnän ja nimeämisen lukemalla aineistoa läpi ja merkitsemällä aluksi selkeimpiä kuvailun tapoja, joilla oppivelvollisuus uudistusta aineistossa lähestyttiin. Sitä mukaa kun tein aineistoon merkintöjä, kokosin nämä merkityt aineisto-otteet taulukkoon alustavien havaintojeni pohjalta tehtyjen alustavien diskurssien alle. Tämän jälkeen abstrahoin ryhmittelyä ja rajasin puhetapojen määrää niin, että tarkasteltavia diskursseja oli lopulta viisi. Esimerkiksi aluksi yhtenä alustavana diskurssina oli psykologinen diskurssi, johon alustavasti sijoittamani aineisto-otteet sijoitin lopulta joko oppilaslähtöiseen diskurssiin tai yhteiskunnalliseen diskurssiin. Tämän jälkeen tarkastin diskurssien alle sijoitetut aineisto-otteet, ja tein niiden suhteen tarvittaessa uudelleensijoittelua. Sijoittelussa pyrin huomioimaan nimenomaan näkökulmat, joista uudistusta kuvailtiin, eikä huomion kohteena ollut suoraan esimerkiksi sanavalinnat. Vasta kun olin tämän sijoittelun osalta valmis, ja olin muodostanut diskursseista selkeät kuvaukset, siirryin analyysissä toisen tutkimuskysymyksen pariin. Diskurssit erosivat toisistaan niiden ydinsisällön, sekä uudistukselle rakentuvien hyötyjen ja haittojen, sekä kuvailun kriittisyyden suhteen.

Toisen tutkimuskysymyksen *Miten peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen erityisopettajat ja opinto-ohjaajat asemoivat itsensä ja nuoret oppivelvollisuus uudistuksesta puhuessaan?* osalta etsin nuorille ja haastateltaville itselleen annettuja asemoiteja jo muodostettujen diskurssien joukosta. Asemoinnilla tarkoitetaan diskurssintutkimuksen yhteydessä sitä, kuinka esimerkiksi haastateltava sijoittaa itsensä tai muut käytyyn keskusteluun oman subjektiivisen kokemuksensa perusteella (Gordon, 2015; Davies ja Harre, 1990). Asemointi toimii välineenä itsen ja identiteetin määrittelylle, sekä näiden kehittämiseksi ja neuvottelulle (Gordon, 2015). Asemat ovat aktiivisen toiminnan tulosta, sekä vuorovaikutuksen eri osapuolille avautuvia identiteettipaikkoja (Pöysä, 2010).

Toteutin asemointien tarkastelun kaksivaiheisesti. Ensin etsin haastateltavien nuorille antamia asemointeja, ja tämän toteutin etsimällä diskurssin alle kootuista aineisto-otteista sellaiset kohdat, joissa nuori on jollain tavalla sijoitettu puheenvuoroon. Tämän jälkeen etsin merkinnöistä yhdenmukaisuuksia, jonka perusteella asemoinnit nimettiin. Asemointeja saattoi olla yhden diskurssin sisällä useampia. Toimin samoin, kun etsin haastateltavien itselleen antamia asemointeja.

### **2.3 Eettiset ratkaisut**

Eettiset dilemmat ja huolenaiheet ovat osa kaikkea tutkimusta, ja kulkevat mukana läpi prosessien (Guillemin ja Gillam, 2004). Hyvän tutkimuksen tulee olla eettisesti kestävä, ja eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua. Tutkimusta tehdessä onkin huolehdittava mm. laadukkaasta tutkimussuunnitelmasta, sopivasta tutkimusasetelmasta ja hyvin tehdystä raportoinnista (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tutkimusaiheen eettiseen pohdintaan tulee selkeyttää esimerkiksi se, miksi aihe valitaan (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Pyrin turvaamaan haastateltavien yksityisyydensuojan haastateltavien etsinnässä niin, että useammalle ihmiselle välitetyt sähköpostit lähetettiin piilokopiona niin, etteivät mahdolliset osallistujat tienneet toisia tutkimukseen kutsuttuja henkilöitä. Omien verkostojeni kautta löydetyt haastateltavat ottivat minuun itse yhteyttä, mikäli halusivat osallistua haastatteluun, joten heidän kiinnostuksensa osallistua ei paljastunut suoraan muille. Osa Facebook-ryhmien kautta löytyneistä haastateltavista ilmaisi halunsa osallistua haastatteluun haastattelukutsujulkaisun julkisessa kommenttikentässä ennen suoraa yhteydenottoa. Siten joillekin muille ryhmän jäsenille saattoi käydä selväksi henkilöiden kiinnostus haastatteluun osallistumisesta. Koska vaihtoehtona oli lähestyä minua yksityisviestillä tai sähköpostilla, voidaan kuitenkin olettaa, että osallistujia itseään tämä toimintatapa ei haitannut. Poistin haastattelukutsujulkaisut haastatteluiden valmistumisen jälkeen. Lähetin haastateltaville haastatteluista sopimisen yhteydessä yliopiston ohjeistuksen mukaisen tietosuojailmoituksen, jossa kerroin tutkittaville aineiston ja henkilötietojen



käsittelystä haastattelun jälkeen ja tietosuojan turvaamisesta. Haastatteluista sopimisen jälkeen hain tutkimusluvut joko oppilaitosten sijaintikuntien, tai oppilaitosten itsensä ohjeistuksen mukaisesti, mikäli tahot sitä ennen haastatteluiden toteuttamista vaativat. Vasta tämän jälkeen sovimme haastateltavien kanssa haastattelun aikatauluista, ja yhtäkään haastattelua ei toteutettu ilman vaaditun suostumuksen ja tutkimusluvan saamista.

Keräsin haastateltavilta ainoastaan sellaiset taustatiedot, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia. Selvitin haastateltavilta ammattinimikkeet ja koulutusasteet sekä oppilaitoksen tyyppin (peruskoulu, ammatillinen oppilaitos, lukio), jotta pystyttiin varmistamaan aineiston monipuolisuus eli se, että aineistoa saatiin kerättyä kaikkien yleisempien nivelvaiheen koulutusten osalta. On huomioitavaa, että henkilötiedoiksi ei lueta ainoastaan tutkittavien nimeä tai henkilötunnusta, vaan monet muutkin tutkittavista esille tulevat asiat luokitellaan sellaisiksi, jolloin esimerkiksi harvinainen ammattinimike on vahva epäsuora tunniste (Kinni ja Puurunen, 2021). Osalla haastateltavia oli melko harvinaisia ammatti- tai virkanimikkeitä, jotka voidaan lukea epäsuoraksi tunnisteeksi. Tämän vuoksi osallistujista kerrottaessa pelkistin ammattinimikkeet peruskoulun opinto-ohjaajaksi, peruskoulun erityisluokanopettajaksi, ammatilliseksi erityisopettajaksi, lukion erityisopettajaksi ja opinto-ohjaajaksi sekä asiantuntijaksi. Esimerkiksi muut mahdolliset opetettavat aineet tai tarkat alat jätin siis raportoimatta.

Yksilöhaastatteluiden analyysissä yksi usein esiintyvä ongelma on se, että haastateltavat tapaavat antaa vastauksia, joita he olettavat tutkijan odottavan heiltä (Pietilä, 2010). Tämän välttämiseksi pyrin jo haastattelurunkoa muodostaessani keskittymään haastateltavien omaan kerrontaan ja tulkintoihin uudistuksen vaikutuksista. Haastattelut toteutettiin Zoom-alustalla, josta haastattelupuhe tallennettiin yliopiston tietoturvaliselle henkilökohtaiselle verkkolevyasemalle (U-asema). Muistutin haastateltavia haastatteluiden alussa, että haastattelut tallennetaan ja että ainoastaan äänitallennetta säilytetään litteroinnin valmistumiseen saakka. Mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen litteroin aineistot, jonka jälkeen tallenteet tuhottiin, sillä myös tutkittavan

ääni on suora tunniste (Kinni ja Puurunen, 2021). Litterointivaiheessa pseudonymisoin aineistosta mahdolliset haastatteluissa esiin tulleet tunnistetiedot, kuten oppilaitosten ja kuntien nimet. Eskola ja Suoranta (2008) esittävät, että haastateltavalle on tarjottava mahdollisuus valita itselleen mieluinen paikka. Koska haastattelut toteutettiin Zoom-alustalla, oli haastateltavilla mahdollisuus osallistua haastatteluun haluamassaan paikassa. Otin myös haastatteluajan sopimisessa ensisijaisesti tutkimuksen osallistujien toiveet huomioon.

Tutkittavien päätökseen osallistua tutkimukseen vaikuttavat useat tekijät. Tyypillisiä syitä osallistua ovat esimerkiksi mahdollisuus vaikuttaa tutkimuksen kautta, kertoa tavallisen ihmisen kokemuksia ja näkemyksiä sekä tilaisuus tehdä jotain uutta ja erilaista. Lisäksi halua osallistua voi lisätä se, että tutkimusaihe mielletään joko ylipäänsä tärkeäksi tai sellaiseksi, josta haastateltavilla on kokemusta tai sanottavaa (Kuula ja Tiitinen, 2010). On siis mahdollista, että ainakin osalla haastateltavista oli erityistä mielenkiintoa tai sanottavaa aiheeseen liittyen, mikä saattaa vaikuttaa tulosten rakentumiseen. Koska kyseessä on näin laajamittainen uudistus, voidaan kuitenkin olettaa, että lähes kaikilla peruskoulun ja toisen asteen erityisopettajalla ja opinto-ohjaajalla on jonkinlaista tietoa tai kokemusta uudistukseen liittyen.

### 3 TULOKSET

Aineiston pohjalta muodostui viisi eli diskurssia, joiden kautta haastateltavat kuvasivat ja merkityksellistivät oppivelvollisuus uudistusta: taloudellinen, oppilaslähtöinen, pragmaattinen, yhteiskunnallinen ja innovatiivinen diskurssi (ks. taulukko 1). Kuvailen jokaisen diskurssin tarkemmin omassa alaluvussa. Avaan alaluvuissa myös jokaisessa diskurssissa ilmenevät nuorten, sekä haastateltavien itsensä, eli opettajien aseminnit.

**Taulukko 1**

#### Oppivelvollisuus uudistuksen diskurssit erityisopettajien ja opinto-ohjaajien puheessa

Diskurssi	Diskurssin pääsisältö	Uudistuksen hyödyt	Uudistuksen haitat	Nuoren asema	Opettajan asema
Taloudellinen	Resurssien muutokset, riittämättömyys ja/toisin kohdentaminen. Oppimateriaalien maksuttomuus. Alueellinen epätasa-arvo.	Perheiden taloudelliseen tilanteeseen vastaaminen.	Väärin kohdennetut resurssit	Hyötyjä tai kärsijä	Neuvoton sivustaseuraaja.
Oppilaslähtöinen	Oppilaan kokemat tuntemukset ja motivaatio velvollisuuden seurauksena. Uudistuksen tehottomuus koulupudokkuuden estämisen näkökulmasta.	Keinot velvoittaa oppilasta	Keinojen tehottomuus ja opiskelijan edun vastaisuus	Pakotettu ja velvollinen	Tuen tarjoaja ja eteenpäin ohjaaja
Pragmaattinen	Uudistuksen vaikutuksen omaan työnkuvaan ja arjen käytännöille	Yhteistyö kodin kanssa ja koulupudokkuuden vähentyminen	Uudistuksen vaikutusten vähäisyys	Toiminnan kohde	Ongelmanratkaisija ja uudistuksen toteuttaja
Yhteiskunnallinen	Uudistusta koskeva päätöksenteko, tiedon välittäminen ja aika päätöksestä voimaantuloon	Koulutuksellisten vaihtoehtojen monipuolistuminen	Tiedon vähäisyys ja epäselvyys. Uudistuksen nopea aikataulu ja uudistuksen poliittinen luonne	Ei asemointia	Kuulematta jätetty asianomainen
Innovatiivinen	Kehitysvaatimukset ja ehdotukset	Puitteiden tarjoaminen kehitysehdotuksille	Tuen vähäisyys toisella asteella Siirtymän epäselvyys	Kehitystarpeen herättäjä	Uudistaja ja arjen asiantuntija

### 3.1 Taloudellinen diskurssi

Taloudellisessa diskurssissa oppivelvollisuus uudistusta kuvaillaan resurssien ja talouden näkökulmasta. Diskurssissa haastateltavat kuvaavat erilaisia resursseihin liittyviä muutoksia, sekä niiden riittämättömyyttä ja toisin kohdentamista. Lisäksi diskurssissa nousee esiin resurssien kohdentumisen esiin tuoma alueellinen eriarvoisuus. Tällöin diskurssissa tuotetaan paljon kriittisiä kuvauksia oppivelvollisuus uudistuksesta. Toisaalta diskurssissa kuvataan myös oppivelvollisuus uudistuksen vaikutuksia oppimateriaalien, ja koulutuksen maksuttomuuteen, jolloin uudistuksen kuvailu on positiivisempaa. Uudistuksen hyödyt näyttävät diskurssissa oppimateriaalien maksuttomuuden kautta, kun taas haitat ja negatiiviset kuvaukset tulevat lähinnä ilmi resurssien kohdentamisen tai riittämättömyyden yhteydessä.

#### Aineistoesimerkki 1:

Ehkä jos sitä kaiken kaikkiaan lähdetään miettimään, että sitä rahamäärää mikä tähän käytettiin, niin itse olisin kyllä sen käyttänyt perusopetuksen puolelle sen rahamäärän, eli näiden syrjäytyvien keillä on oppimisen kanssa ongelmia, koulun kanssa ongelmia, että sitä resurssia olisi vyörytetty enemmän tuonne jo alakouluun ja sitten yläkouluun, että ikään kuin, että saataisiin koulukuntoisia lisää ja koulupudokkaita saataisiin vähennettyä. - - Ehkä joissakin perheissä sen voi ajatella, että jotka on jo menestynyt koulussa kohtuullisen hyvin, ehkä on vähävarainen perhe, niin ehkä sitten siellä se jonkun näköistä helpotusta näkyy, että koska se on se toisen asteen koulutus sitten maksutonta, että ehkä sillä puolella jotakin, mutta että mun mielestä niinku isossa kuvassa, niin tosi vähän se on niin kuitenkin näkyny niinku oppilastasolla mitenkään. (H4)

#### Aineistoesimerkki 2:

Joo koska meidän kunnassa ei ole siis mitään, meillä ei oo ikinä ollut tarjolla kymppiluokkia eikä sen ajan VALMAa tai TELMAa. Meillä ei ole, niin opetuksen järjestäjän ratkaisu on ollut se, että ne opiskelee meillä siihen asti, että ne on 18. Sitten se lisää kuntien kustannuksia, mutta resurssijahan ei oo siis tullu lisää kuitenkaan. (H7)

Aineistoesimerkissä 1 oppivelvollisuus uudistukseen käytetyt resurssit esitetään väärin kohdennettuina. Oppivelvollisuus uudistuksen koulupudokkuuteen liittyvän tavoitteen saavuttamiselle esitetään vaihtoehdoksi resurssien siirtäminen ala- ja yläkouluun. Tätä haastateltava perustelee mahdollisuudella vahvistaa oppilaiden koulukuntoisuutta jo perusopetuksessa, ja vähentää näin koulupudokkuutta toisella asteella. Esimerkissä 2 haastateltava

tuo ilmi oppivelvollisuus uudistuksen tuoneen uusia haasteita kunnille, mutta resurssien olevan riittämättömät vastaamaan näihin haasteisiin. Haastateltava kuvaa muutoksen tapahtuneen ainoastaan käytännön tasolla ilman, että sen toteutusta olisi turvattu esimerkiksi lisäämällä resursseja. Esimerkki 1 ja 2 siis muodostavat uudistuksesta kuvaa väärin toteutettuna. Esimerkin 1 lopussa haastateltava kuitenkin kuvaa uudistusta myös myönteisemmistä lähtökohdista perheiden taloudellisen kuorman helpottamisen kautta.

Aineistoesimerkissä 1 oppivelvollisuus uudistuksen mahdolliseksi hyötyjiksi asemoidaan sellaiset vähävaraiset perheet, joiden lapsella ei ole ollut isompia ongelmia koulumenestyksen kanssa. Uudistuksen merkityksellisyyttä ei kuitenkaan korosteta, vaan haastateltava toteaa, että ”isossa kuvassa” uudistuksella ei ole suurta merkitystä. Esimerkki 1 muodostaa siis uudistuksesta kuvaa rahallisesta ja taloudellisesta näkökulmasta melko tarpeettomana.

Taloudellisessa diskurssissa nuoret asemoituvat joko uudistuksesta hyötyjinä, tai vaihtoehtoisesti kärsijöinä. Hyötyjäksi nuoret asemoituvat toisen asteen koulutuksen ja oppimateriaalien maksuttomuudesta puhuttaessa. Esimerkiksi aineistoesimerkissä 1 vähävaraisia nuoria kuvaillaan mahdollisesti uudistuksesta helpotusta saaviksi. Kärsijöiksi nuoret asemoituvat puolestaan tuen kohdentamisesta ja riittävydestä puhuttaessa. Aineistoesimerkissä 1 uudistuksesta kärsiviä nuoria asemoidaan myös sen kautta, kuinka nuorille olisi vaihtoehtoisella toteutuksella, eli kohdentamalla resursseja toisin, saatu apua. Haastateltavat itse asemoituvat tässä diskurssissa puolestaan uudistuksen edessä neuvottomiksi sivustaseuraajaksi, joilla ei ole sananvaltaa toteutukseen. Aineistoesimerkissä 1 haastateltava tuo esiin konditionaalinen perfektimuodossa ”olisin kyllä sen käyttänyt”, kuinka olisi itse hyödyntänyt uudistukseen kohdistetut resurssit toisin. Tällä hän ilmentää ristiriitaa oman näkemyksensä ja uudistuksen toteuttamisen välillä. Aineistoesimerkissä 2 haastateltava viittaa ”meillä”-ilmaisulla oman kuntansa opetustoimeen, ja asemoi näin itsensä osaksi toimintaa, jonka toteuttaminen ei onnistu resurssien kohdentumisen vuoksi.

## 3.2 Oppilaslähtöinen diskurssi

Oppilaslähtöisessä diskurssissa oppivelvollisuus uudistusta kuvaillaan oppilaan kokemien tuntemusten kautta. Diskurssissa nostetaan erityisesti esiin jännitteet pakon, motivaation ja vastuun ottamisen suhteen oppivelvollisuuden toteutumisessa. Oppilaslähtöisen diskurssin kuvaus on pääosin kriittistä, ja useammassa haastattelussa nousikin esiin, että nuorta on hyvin vaikea saada oppivelvollisuudenkaan pakottamana käymään koulua, mikäli hän ei sitä todellisuudessa halua. Keinot velvoittaa oppilaita käymään koulua näyttäytyvät diskurssissa sekä uudistuksen tuomana hyötynä, että haittana tai riittämättömänä keinona, tai jopa oppilaan edun vastaisena toimintana. Haastatteluissa nousee usein ongelmallisena näkökulmana esiin tilanne, jossa oppilas suunnittelee keskeyttävänsä opinnot saavutettuaan oppivelvollisuuden yläikärajan.

### Aineistoesimerkki 3

..itse en kuitenkaan siihen hirveästi usko, että jos oppilailla on ongelmia perusopetuksessa ja tehdään oppivelvollislaki, että sitten ne rupeisi yllättäen siellä toisella asteella käymään sitä koulua, että ehkä tuossa se semmoinen isoin juttu. (H4)

### Aineistoesimerkki 4

No ehkä just sekin, että nuoret kokee kun puhutaan niinku tällaisista oppivelvollisuus, niinku pakosta, niin sitten se on heti nuorelle tällainen... siinä on semmoinen niinku negatiivinen kaiku, että kyllä monet nuoret kenen kanssa mä sitten työskentelen, niin sitten ne on sillee että "miks just niinku mun kohdalla piti tulla tällainen" ja sitten mä ajattelen, että jos meillä ei ole pakkoa vaan enemmänkin pystyttäisi jotenkin niinku naamioimaan se silleen että "hei ja sitten olis tällasia vaihtoehtoja mitä sulla on, mahdollisuus lähteä tänne ja tänne ja tänne", niin sitten on niinku ihan eri sitten vaikka sen motivaation kannalta. (H1)

Aineistoesimerkissä 3 haastateltava etäännyttää itsensä oppivelvollisuus uudistuksesta ottamalla siihen opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen näkökulmasta epäuskoisen kannan. Uudistusta ei esitetä tehokkaana keinona oppivelvollisuuden toteutumisen näkökulmasta, vaan oppilaan aikaisemmat haasteet asettautuvat tämän toteutumisen tielle. Oppilaan aikaisempia haasteita kuvataan siis esteenä oppivelvollisuuden toteutumiselle uudistuksen puitteissa, eikä oppivelvollisuuden kuvata myöskään vastaavan

oppilaiden tarpeisiin niin että he ”rupeisi yllättäen” sitoutumaan opintoihin. Yllättäen-adverbin käyttö viittaa siihen, että lain aikaansaama automaattinen ja valmistelematon kouluun kiinnittyminen on haastateltavan mielestä yksinkertaisesti epärealistista.

Aineistoesimerkissä 4 oppivelvollisuus uudistusta kuvaillaan oppilaille syntyneiden negatiivisten mielikuvien kautta. Nuorten suhtautumista uudistukseen kuvaillaan heidän ääntään raportoivan puheen kautta epäuskoiseksi ja ihmetteleväksi. Esimerkissä tuodaan esiin tarve uudistuksen sisältämän velvollisuuden ”naamioimiseen”, ja negatiivisen ajattelun kääntämiseen niin, että nuorille ehdotettaisiin pakon sijasta erilaisia myönteisiä mielikuvia herättäviä koulutusvaihtoehtoja. Puhuja esittää tämän vaikuttavan myös motivaatioon. Esimerkki 4 muodostaa uudistuksesta kuvaa nuoren näkökulmasta negatiivisena asiana, jonka merkitystä ja syitä nuoren on vaikea hahmottaa.

Oppilaslähtöisessä diskurssissa nuoret asemoituvat pakotetuksi ja oppivelvollisiksi. Aineistoesimerkissä 3 pakko esitetään vääräksi vastaukseksi opiskelijoiden oppimisen haasteisiin ja esimerkissä 4 tuodaan esiin huoli oppilaan vapaan tahdon ja omien valintojen toteutumisesta. Haastateltavat puolestaan asemoituvat tuen tarjoajiksi opiskelijoille ja heidän eteenpäin ohjaajikseen. Aineistoesimerkissä 4 haastateltava asettaa itsensä haasteen eteen pohtimaan, kuinka uudistusta voisi toteuttaa opiskelijalle mieluisella tavalla.

### **3.3 Pragmaattinen diskurssi**

Pragmaattisessa diskurssissa oppivelvollisuus uudistusta kuvaillaan arjen ja käytäntöjen sekä niissä tapahtuneiden muutosten kautta. Lisäksi oppivelvollisuus uudistusta tarkastellaan sen vähäisten vaikutusten pohjalta. Pragmaattinen diskurssi on diskursseista kaikkein jakautunein kriittisyyden suhteen sisältäen myös jonkin verran positiivista kuvailua oppivelvollisuus uudistuksen vaikutuksista. Diskurssissa uudistuksen hyötyinä näyttäytyvät kodin kanssa tehtävän yhteistyön lisääntyminen ja selvyys opiskelijoiden etenemisestä, sekä koulupudokkuuden vähentyminen. Haittoina

tuodaan esiin työtehtävien lisääntyminen ja epäselvyys uusista velvollisuuksista ja uudistuksen toteutumisesta.

#### Aineistoesimerkki 5

...poissaolojen seuranta on nyt ihan omalla levelillään, eli tota se on lähes oppilastasolla päivittäistä seuraamista, että opiskelija käy koulussa ja sit sitä hätyyttämistä ja kontaktointia. Toki sitä on tehty ennenkin, mutta siinä on ehkä... sitten kun tiedetään että jollain opiskelijalla on haasteita, niin on ehkä suhtauduttu vähän eri lailla joihinkin opiskelijoihin et sitä hätyyttämistä ei oo tehty myöskään ihan samalla tasolla aikaisemmin. Nyt se on sitten tarkempaa, toisaalta todella hyvä asia, toisaalta tosi työllistävä asia. (H2)

Aineistoesimerkissä 5 kuvaillaan uudistuksen vaikutuksia opettajien ja ohjaajien joihinkin työtehtäviin, kuten poissaolojen seuraamiseen ja yhteydenottamiseen opiskelijoihin. Suurta muutosta aiempaan kuvaillaan esimerkiksi ilmaisulla "on ihan omalla levelillään". Uudistuksen kuvataan myös vaikuttaneen suhtautumiseen opiskelijoihin niin, että "hätyyttämistä" eli opiskelijoiden patistamista ei ole aikaisemmin tehty samalla tavalla, kun taas uudistuksen myötä sen suhteen ollaan tarkempia. Esimerkissä 5 oppivelvollisuus uudistus näyttäytyy siis asiana, jolla on ollut vaikutusta käytännön työhön. Seuraavassa esimerkissä 6 uudistuksen aiheuttama muutos käytännön arkeen merkityksellistetään taas vähäisemmäksi.

#### Aineistoesimerkki 6

...kyllähän käsittääkseni Suomessa on jo niin kun iät ja ajat kuitenkin yritetty ja pyritty hyvin vahvasti siihen, että kukaan ei lopeta opintoja perusopetukseen, elikkä kun vanhan oppivelvollisuuslain mukaan tuli oppivelvollisuus suoritettua, että kyllä niitä ohjattiin eteenpäin. Tietenkin se ehkä se muutos on niinku tässä, että ennenhän ei voinut oikein niinku pakottaa, että nyt on haettava eteenpäin, että periaatteessa niin kun voisiko sanoa, että välivuoden tai kokonaan opintojen lopettaminen oli mahdollista, mutta käytännössä niitä oppilaita ainakin mun uralla on ollut tosi vähän, jotka on lopettanut ysiluokkaan koulunkäymisen. (H4)

Aineistoesimerkissä 6 kuvaillaan uudistusta edeltävien käytäntöjen samankaltaisuutta suhteessa oppivelvollisuus uudistuksen jälkeisiin käytäntöihin ja korostetaan näin uudistuksen tuoman muutoksen vähäisyyttä. Aikaisemman lain mahdollistama opintojen jatkamattomuus peruskoulun jälkeen on haastateltavan mukaan ollut aikaisemminkin harvinainen päätös, joten oppivelvollisuuslaki ei ole tuonut siihen suurta muutosta. Esimerkki 6



muodostaa siten kuvaa uudistuksesta melko merkityksettömänä sen yhden tavoitteen, koulutustason nostamisen osalta.

Pragmaattisessa diskurssissa nuoret asemoidaan toiminnan kohteiksi, joihin opettajilla ja ohjaajilla liittyy velvollisuuksia. Kun oppilaslähtöisessä diskurssissa nuoret asemoituvat itse velvollisiksi, ovat he pragmaattisessa diskurssissa enemmänkin aikuisten velvollisuuksien kohteena. Aineistoesimerkissä 5 nuoria kuvaillaan oppilaitosten henkilökunnan toteuttaman seurannan ja patistelun kohteeksi. Haastateltavat puolestaan asemoituvat tässä diskurssissa ongelmanratkaisijoiksi ja uudistuksen toteuttajiksi, joilla on myös uusia velvollisuuksia. Myös tämä sama käy ilmi aineistoesimerkeistä 5 ja 6.

### **3.4 Yhteiskunnallinen diskurssi**

Yhteiskunnallisessa diskurssissa oppivelvollisuus uudistuksen toteutumista kuvataan laajemmasta näkökulmasta, sekä arvioidaan ajallista jatkumoa uudistusta koskevasta päätöksenteosta sen voimaantumiseen. Diskurssissa nousee esiin myös useiden samanaikaisten uudistusten yhtäaikaisuus ja vaikutus uudistuksen kannalta olennaisiin seikkoihin. Diskurssissa uudistusta kuvataan taustalla tapahtuvien järjestelyiden ja tiedonsiirron onnistuneisuuden kautta. Diskurssissa oppivelvollisuus uudistus esitetään hyvin kriittisesti. Uudistuksen hyötyinä tuodaan esiin uusien koulutuksellisten vaihtoehtojen tarjoaminen (esim. TUVA-koulutus) osana uutta oppivelvollisuuslakia. Uudistuksen haittoina esitetään puolestaan saadun tiedon vähäisyys ja toteutuksen epäselvyys, sekä uudistuksen nopeus. Kriittistä suhtautumista kohdistuu myös uudistuksen luonteeseen. Tällöin sitä kuvaillaan enemmänkin poliittisena päätöksenä, kuin koulutuksellisenä ratkaisuna, jolla tosin voi olla hyvä tarkoitusperä, mutta huono toteutustapa.

### Aineistoesimerkki 7

Kyllä sitä [tietoa] loppujen lopuksi tuli, mutta siis myöhässähän se tuli, että jo tavallaan oli tehty asioita ja sitten tuli ohjeet, että miten se olisi pitänyt tehdä, ja edelleenkin on semmoisia, että joihinkin asioihin on olemassa ohjeet, tällainen pitää tehdä, mutta ei että kuinka se tehdään. Ja sitten se, että koulutietojärjestelmät ei välttämättä taivu kaikkiin niihin uusiin vaatimuksiin, ja semmoista osittain byrokraattista ja sitten osittain erilaisen käytännön tiedon kaivelemista on tullu paljon. (H2)

Aineistoesimerkissä 7 oppivelvollisuus uudistuksesta saatua tietoa kuvataan myöhässä saaduksi. Oppivelvollisuus uudistuksen kuvaillaan tuoneen uusia velvollisuuksia kouluihin ja oppilaitoksiin, mutta niihin liittyvä ohjeistus merkityksellistetään riittämättömäksi. Oppivelvollisuus uudistuksen kerrotaan asettaneen vaatimuksia oppilaitosten henkilöstölle, mutta olemassa olevat puitteet eivät riitä näiden vaateiden täyttämiseen. Esimerkki 7 muodostaa uudistuksesta kuvaa huonosti toteutuneeksi ja aikaisempien puitteiden kanssa yhteensopimattomaksi. Myös seuraavassa esimerkissä kerrotaan uudistuksen toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä kriittisestä.

### Aineistoesimerkki 8

Tietysti tässä ajoittuu aika montakin semmoista uudistusta, että on lukion OPS:in uudistusta ja sitten tätä oppivelvollisuuden pidentämistä ja ylioppilaskirjoitusten uudistamista ja korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksia, että on tosi paljon, että se tuli vielä tähän niinku samaan. Jos mä ajattelen niinku omaa työnkuvaa, niin tota semmoisena, että ehkä se saatto tuntua myös siltä, että pysynkö perässä tai ymmärrätkö ihan niinku kaiken, että mitä tää sitten niinku käytännössä tarkoittaa. H5

Aineistoesimerkissä 8 oppivelvollisuus uudistuksen kuvaillaan tulleen voimaan samanaikaisesti, kun käynnissä oli muitakin koulutuksellisia uudistuksia. Uudistuksen ajoituksen koetaan myös lisänneen haasteita kaiken uudistusta koskevan tiedon käsittelemiseen ja ymmärtämiseen. Aineistoesimerkki 8 rakentaa oppivelvollisuus uudistuksesta kuvaa huonosti ajoitettuna ja opettajan näkökulmasta hämmentävänä.

Yhteiskunnallisessa diskurssissa nuorten asemointi on hyvin vähäistä, sillä diskurssissa uudistus keskittyy nuorelle arkea näkymättömämpään näkökulmaan, eli uudistuksen taustalla ja sitä ennen tapahtuviin valmisteluihin ja järjestelyihin. Haastateltavat puolestaan asemoivat itsensä sivuun jätetyiksi

asianomaisiksi. Aineistoesimerkissä 7 haastateltava asemoi itsensä sen kautta, että käytännön tiedon hakeminen on jäänyt opettajan itsensä vastuulle sen sijaan, että hän olisi saanut valmista ohjeistusta uudistuksen periaatteiden soveltamiseen käytännössä. Aineistoesimerkissä 8 haastateltava puolestaan pohtii, pysyykö hän oman työnkuvansa puolesta muutosten tahdissa ja ymmärryksessä kaikesta samanaikaisesti tapahtuvasta.

### 3.5 Innovatiivinen diskurssi

Innovatiivisessa diskurssissa esitetään kehitysehdotuksia ja -vaatimuksia oppivelvollisuus uudistuksen voimaantulon jälkeiseen aikaan. Vaikka diskurssissa tuodaan esiin havaittuja puutteita, näihin ongelmiin ei kuitenkaan jäädä, vaan esitetään toiveita ja konkreettisia ehdotuksia toisin toimimiselle jatkossa. Diskurssissa uudistuksen tähänastista toteutusta tarkastellaan siis osin yhteiskunnallisen diskurssin tapaan, kun taas uudistuksen hyödyt näyttäytyvät diskurssissa muutospotentiaalin ja uudistusehdotusten kautta. Muutostarpeet näyttäytyvät muutosehdotusten kautta esimerkiksi erityisammattioppilaitoksien vähäisyytenä ja epäselvyytenä niveltiedon siirtoon liittyen sekä erityisen tuen puutteena.

#### Aineistoesimerkki 9

"Jos nuori on vaikka TUVA-koulutuksessa, niin voiko hän tulla opinnollistettuna työpajatoimintaan, jos se ympäristö on hänelle niinku sopivampi ja tota niin, ehkä vähän sellaista niinku vaan vaatii siis alueella yhteistyötä ja sitten sellaisia oikeasti uusia rohkeita ratkaisuja myös - - ja sitä sellasta niinku kehittämishommaa, että miten me pystyttäisiin alueellisesti jotenkin niinku yhdessä huolehtimaan jokaisen nuoren siitä oppivelvollisuuden suorittamisesta." (H1)

#### Aineistoesimerkki 10

"...kyllä siihen toivoisin myöskin, kun nyt ollaan tässä oppivelvollisuuslaissa, niin siihen kiinnitettäisiin enemmän huomiota, että me saataisi myöskin tänne se erityinen tuki sitten toimivaksi, niin se olisi ehkä semmoinen kaikkien toive." (H8)

Aineistoesimerkissä 9 oppivelvollisuus uudistuksen kuvaillaan luoneen tarvetta alueelliselle yhteistyölle ja rohkeiden, nuorelle parhaiten sopivien ratkaisujen tekemiselle. Haastateltava korostaa yhteistyön merkitystä, ja

vastuuttaa eri toimijoita huolehtimaan nuoren oppivelvollisuuden suorittamisesta. Esimerkki 9 muodostaa uudistuksesta kuvaa mahdollisuutena löytää nuorille sopivia ja hyödyllisiä koulutuksellisia ratkaisuja, sekä ilmiönä, joka haastaa kehittämään toimintaa alueellisesti.

Aineistoesimerkissä 10 esitetään puolestaan toive erityisen tuen toimivuuden lisäämiseksi oppivelvollisuus uudistuksen myötä. Tukea kuvataan riittämättömänä, eikä oppivelvollisuus uudistuksen kerrota tuoneen asiaan helpotusta. Esimerkki kuvailee uudistusta kuitenkin jatkossa velvolliseksi vastaamaan koulutuksellisiin haasteisiin.

Innovatiivisessa diskurssissa nuoret asemoituvat muutostarpeen herättäjiksi. Aineistoesimerkissä 9 erilaisten vaihtoehtojen tarjoaminen ja esimerkissä 10 erityisen tuen saaminen toimivaksi kumpuaa nuorten koulutuksellisista tarpeista, ja erityisesti esimerkissä 9 nuoren parhaaksi toimiminen korostuu. Haastateltavat puolestaan asemoituivat arjen asiantuntijoiksi ja uudistajiksi. Haastateltavat esittävät omia mielipiteitään muutosehdotusten tueksi ja näin rakentavat kuvaa itsestään arjen asiantuntijoina. Aineistoesimerkissä 10 haastateltava myös tekee yleistyksen erityisen tuen saamisesta toiselle asteelle ”kaikkien toiveena”, joka viittaa hänellä olevan sisäpiirin tietoa yleisestä mielipiteestä uudistukseen liittyen.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella peruskoulun ja toisen asteen erityisopettajien ja opinto-ohjaajien antamia merkityksiä vuoden 2021 oppivelvollisuus uudistukselle. Aikaisemmat Suomessa toteutetut koulutusta koskevat uudistukset ovat yleensä asettaneet haasteita ainoastaan tietyille koulutusasteelle. Sen sijaan oppivelvollisuus uudistus asettaa monta toimijaa ja monta erityyppistä koulutuksen järjestäjää uusien vaatimusten eteen.

Erityisopettajien ja opinto-ohjaajien merkityksenannoista löydettiin viisi erilaista diskurssia: taloudellinen, oppilaslähtöinen, pragmaattinen, yhteiskunnallinen ja innovatiivinen diskurssi. Opettajat kuvailivat siis uudistusta monesta näkökulmasta ja hahmottivat uudistuksen osa-alueita laajasti. Lisäksi he puhuivat oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta uudistuksessa ja esittivät paljon muutos- ja parannusehdotuksia tulevaan.

Kokonaisuutena tarkastellen diskurssit rakensivat uudistuksesta kuvaa väärin toteutettuna ja epäselvänä. Uudistukseen liitettiin kuitenkin myös joitakin hyötyjä. Näitä olivat keinot helpottaa joidenkin perheiden taloudellista tilannetta, keinot velvoittaa opiskelijaa koulunkäyntiin, koulupudokkuuden vähentäminen sekä uudistuksen tuoma muutospotentiaali. Positiiviseksi mielletyt asiat kuitenkin jäivät useimmissa diskursseissa kriittisten nostojen varjoihin. Esimerkiksi uudistuksen koulupudokkuutta vähentävää vaikutusta kuvattiin kokonaisuuden kannalta melko marginaalisena asiana, koska koulupudokkuutta väitettiin esiintyvän loppupeleissä melko vähän.

Vaikka kaikissa viidessä löydetyssä diskurssissa oppivelvollisuus uudistusta koskeva kuvailu oli kriittistä, kaikkein kriittisintä se oli yhteiskunnallisessa diskurssissa. Opettajien kriittisyys oppivelvollisuus uudistusta kohtaan on linjassa aikaisemman koulutus uudistuksia käsittelevän tutkimuskirjallisuuden kanssa (Baş, 2021;

Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020). Kritiikin kohde kuitenkin vaihteli eri diskursseissa. Mikäli opettaja ei raportoinut uudistuksen esimerkiksi aiheuttaneen suurta työtaakkaa, saattoi hän kritisoida uudistuksen poliittista luonnetta tai sitä, kuinka uudistuksella ei ole ollut konkreettisia vaikutuksia. Pragmaattisessa diskurssissa opettajat kuvailivat uudistuksen vaikutuksen vähäisyyttä sekä neutraalista, että toisaalta negatiivisesta näkökulmasta. Osalla haastatelluista suhtautuminen oli kriittistä kaikkien diskurssien näkökulmasta.

Nuoret asemoitiin aineistossa monella tavalla. Heidät asetettiin tietyllä tavalla uudistuksen onnistumisen mittareiksi, ja puhe uudistuksen tehokkuudesta yhdistyikin vahvasti niihin puheenvuoroihin, joissa nuorten oletettu näkökulma tuodaan esiin. Erityisesti oppilaslähtöinen diskurssi nosti esiin nuoren aseman ja mielipiteet uudistuksen kontekstissa. Nuoret eivät haastateltavien mukaan välttämättä ymmärrä syitä uudistusten taustalla, eivätkä sitä, miksi heidän täytyy opiskella tahtonsa vastaisesti. Yhteiskunnallisessa diskurssissa nuoria ei asemoitu selkeästi, sillä diskurssin sisältämä kuvailu keskittyy pitkälti poliittiseen päätöksentekoon ja toimiin, jotka tapahtuvat opiskelijoilta piilossa. Toisaalta diskurssi sisälsi kriittistä kuvausta uudistuksen poliittisesta luonteesta ja kyseenalaistaa sen taustalla olevia tarkoitusperiä. Nuorten näkökulma ei siis noussut aineistossa esiin, kun puhuttiin uudistuksen taustalla vaikuttaneista seikoista ja uudistuksen valmistelusta.

Nuorten näkökulmia tulisi kuunnella onnistuneen koulutus uudistuksen takaamiseksi. (Levin, 2000; DeFur ja Korinek, 2010.) Puhe koulupudokkuuden ehkäisemisestä nousi esiin erityisesti taloudellisessa diskurssissa resursseista puhuttaessa. Nuoret asemoitiinkin aineistossa uudistuksesta kärsijöiksi tai vaihtoehtoisesti hyötyjiksi, ja koulupudokkuuden ehkäisemisen kannalta oppivelvollisuutta enemmän merkitystä esitettiin olevan resurssien vaihtoehtoisella kohdistamisella tukeen ja ohjaukseen myös perusopetuksessa ennen toiselle asteelle siirtymistä.

Opettajat asemoivat aineistossa itsensä monen diskurssin yhteydessä toimijuuden puutteen kautta. He toivat esiin, ettei heillä ole joko ollut vaikutusvaltaa tai mahdollisuutta vaikuttaa uudistukseen. Lisäksi he kritisoivat

sitä, että heidän osallisuuttaan uudistuksessa ei oltu huomioitu ja heitä ei oltu tiedotettu uudistuksesta tarpeeksi ja ajoissa. Negatiiviset merkityksenannot ja niiden esiintyminen samaan aikaan osallisuuden huomioimisen vähäisyyden kanssa ovat yhdenmukaisia aikaisempien koulutus uudistuksia koskevien tutkimustulosten kanssa (Ryan & Joong, 2013).

Vähäisen toimijuuden lisäksi opettajat asemoivat itsensä myös asiantuntijuuden, uudistajuuden ja ongelmanratkaisijuuden kautta, ja tämä tuli esiin erityisesti innovatiivisen diskurssin yhteydessä. Opettajat siis kuvasivat, että heillä on tietämystä ja taitoa esittää vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa uudistusta ja arvioida tehtyjen ratkaisujen toimivuutta. Avidov-Ungarin (2016) erittelemistä neljästä uudistuksesta tarpeelliseksi kokevasta opettajatyypistä selkeimmin tässä tutkimuksessa esiin nouseva opettajatyypiksi oli kognitiivinen-konkreettinen. Tämä ilmeni kuvailuissa, joissa uudistuksen tarpeellisuus tiedostettiin, mutta kritisoiittiin sitä, kuinka puitteet työn hoitamiseen ja uudistuksen toteuttamiseen eivät ole kunnossa. Opettajat siis useissa kuvailuissaan osoittivat tiedostavansa, mitä oppivelvollisuus uudistuksen taustalla on ja mitä sillä on mahdollisesti haettu, mutta keinot tai uudistuksen kohdentaminen tulkittiin virheelliseksi. Toisena Avidov-Ungarin (2016) erittelemistä opettajatyypeistä tässä tutkimuksessa esiin emotionaalinen-konkreettinen-opettajatyypiksi, joka näyttäytyi aineistossa erityisesti silloin, kun haastateltavat puhuivat opettajien asiantuntemuksen huomioimisen vähäisyydestä uudistuksen toteuttamisessa.

Kuvailut uudistuksen toteutuksesta, aikataulusta ja poliittisesta luonteesta viittaavat siihen, että uudistuksen toteutuksessa on käytetty ainakin joiltakin osin viime vuosille tyypillistä nopeaa politiikkaa (Hardy ym., 2020), vaikka oppivelvollisuus uudistus onkin ollut pitkän linjan poliittinen hanke (Jahnukainen, 2021). Erityisesti yhteiskunnallisessa diskurssissa nousi esille sellaisia seikkoja uudistuksen toteutuksesta, joiden kohdalla oli mahdollisesti epäonnistuttu jo ennen uudistuksen voimaantumista. Hargreavesin (2005) mukaan koulutus uudistus voi epäonnistua, jos uudistuksen taustoja ei avata kaikille osapuolille ja toimijoille. Myös sillä, että opettajien täytyy työskennellä yhtä aikaa monella osa-alueella tai sillä, että uudistus on toteutettu nopeasti voi

olla negatiivisia vaikutuksia koulutus uudistuksen onnistumiseen. Yhteiskunnallisessa diskurssissa esiintyvän kerronnan perusteella uudistuksen voisi siis arvioida ainakin osin epäonnistuneeksi.

Oppivelvollisuus uudistuksen onnistumista voidaan arvioida Ståhlen (2004) systeemiteoreettinen itseorganisoitumisen mallin kautta, joka kuvaa eri systeemien itseorganisoitumista ja uudistumista. Jos koulutusjärjestelmää tarkastellaan tällaisena itseorganisoituvana systeeminä, voidaan päätellä, että oppivelvollisuus uudistuksessa on epäonnistuttu iteraation, eli uudistusta koskevan informaation välittymisen kohdalla. Tämä tarkoittaa sitä, että systeemin tuottama informaatio ei ole välittynyt tarpeeksi laajasti systeemiin ja sen kaikille osapuolille (Ståhle 2004). Opettajat kuvailivat erityisesti yhteiskunnallisessa diskurssissa, kuinka heidän saamansa uudistukseen liittyvä tieto oli tullut hyvin myöhään, tai sitä on jouduttu etsimään itse. Tällöin uudistumista ei ole päässyt tapahtumaan kaikilla tasoilla ja kommunikatio kaikkien uudistuksen toimijoiden välillä ei ole toteutunut tarpeeksi hyvin (Ståhle, 2004). Uudistuksen perusteiden selkeä käsitteellistäminen ja esittäminen kaikille toimijoille ovat edellytyksiä koulutus uudistusten onnistumiselle (Hargreaves, 2005). Ståhlen mallin perusteella myös entropia-asteen voi tulkita olevan tässä vaiheessa koulutusjärjestelmässä oppivelvollisuus uudistuksen osalta melko korkea. Tämä tarkoittaa sitä, että uudistuksen kontekstissa järjestelmässä vallitsee tietynlainen epäjärjestyksen ja epävarmuuden tila, jossa vanhoihin rakenteisiin kohdistuu uudistus paineita (Ståhle, 2004). Korkea entropia-aste siis viittaa siihen, että uudistumista on tapahtumassa, ja toiminta on uudelleenorganisoitumassa (Ståhle, 2004), eli oppivelvollisuus uudistus on vaikuttanut vanhoihin rakenteisiin.

Tämän tutkielman kirjoittamishetkellä uudistusta on takana noin 1,5 vuotta. Onkin tyypillistä, että opettajien suhtautuminen koulutus uudistuksiin on uudistuksen alkuvaiheessa negatiivista ja epäröivää. Kun uudistuksen käyttöönotto on saavuttanut lopullisen vaiheensa, muuttuu suhtautuminen yleensä positiivisemmaksi (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020). Tässä tutkimuksessa löydetty tulokset ovat kuitenkin hyvin yhdenmukaisia noin vuosi



sitten toteutetun OAJ:n jäsenkyselyn kanssa (OAJ, 2022a; OAJ, 2022b; OAJ, 2022c). Suurta muutosta uudistukseen suhtautumisessa ei siis ole välttämättä tapahtunut, vaikka ajallisesti ja toteutuksellisesti uudistuksen kanssa onkin menty eteenpäin. Huoli resursseista, tuen riittävydestä ja uudistuksen tuoman pakon tehokkuudesta on puhututtanut opettajia jo uudistuksen alkumetreillä (Hongisto, 2020; Ahopalo, 2022; Kivikallio, 2021). Samat huolenaiheet nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, jonka tutkimussuuntauksena oli diskurssianalyysi. Aineistonkeruumenetelmä oli puolistrukturoitu haastattelu. Tutkimus on toteutettu noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2021) *Hyvä tieteellinen käytäntö* - ohjeistusta. Tutkielmaa on lukenut ja arvioinut läpi kirjoitusprosessin sekä tutkielman ohjaaja, että muut gradu seminaarin osallistujat.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan kyseisen tutkimuksen antamissa kehyksissä ja sen mukaisesti, millaisia laadullisia menetelmiä työssä on käytetty (Aaltio ja Puusa, 2020). Luotettavuutta arvioidessa laadullisen tutkimuksen kohdalla haasteeksi on osoittautunut se, että yhtä oikeaa tulkintaa ei välttämättä ole, eikä voida määrittää, kenen tulkittuun todellisuuteen tuloksia tulisi verrata (Julkunen ja Puusa, 2020). Koska tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu diskurssianalyysin keinoin, on luotettavuuden arvioinnissa huomioitava kyseiselle analyysimenetelmälle olennaiset luotettavuusseikat. Diskurssianalyysin luonteeseen kuuluu tehtyjen tulkintojen ainutkertaisuus, ja aineiston tulkinta saattaa vaihdella kontekstista ja tutkimusongelmasta riippuen (Aaltio ja Puusa, 2020).

Aaltio ja Puusa (2020) esittävät, että laadullinen tutkimus ei useimmiten johda yleistettävään tietoon vaan tuottaa osuvaa, ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, sen rakenteista, mekanismeista sekä

toimijoiden ja ilmiöiden välisestä dynamiikasta. Goodman (2008) kuitenkin esittää, että myös laadullisen tutkimuksen - mukaan lukien diskursiivisen tutkimuksen - keinoin saavutettu tieto voidaan saattaa yleistettäväksi tietyin kriteerein. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden takaamiseksi tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen validiteettiin. (Goodman, 2008). Validiteetilla viitataan siihen, että tutkimus osoittaa sen, mitä se väittää osoittavansa. Ulkoisella validiteetilla viitataan tutkimustulosten siirrettävyyteen. Diskurssitutkimuksen keinoin saavutettu yleistettävyyden heijastaa enemmänkin kielen kontekstirikasta ja ideologista luonnetta (Goodman, 2008). Jotta diskursiivisin menetelmin saatu tieto voidaan laskea yleistettäväksi, on menetelmien avulla kyettävä esittämään teoreettisia väittämiä kielenkäytöstä ja sen retorista piirteistä (Goodman, 2008). Menetelmää tulee myös käyttää useissa asetelmissa yleistettävyyden saavuttamiseksi, ja jos tutkimusten perusteella muodostetut väitteet ovat samat, voidaan ilmiöstä tehdä yleistyksiä. (Goodman, 2008). Tämä tutkimus voisi siis ainakin osaltaan rakentaa yleistettävää tietoa oppivelvollisuusuudistukseen liittyen, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia.

Juhila ja Suoninen (2016) esittävät, että diskurssianalyysillä on itseisarvoa tiedon tuottajana, sillä siinä eritellään kielellisiä tekoja, joilla sosiaalista todellisuutta tuotetaan. Tässä tutkimuksessa haastateltujen puheenvuorot edustavat todellisuutta sellaisena, kuin he sen tuottavat ja merkityksellistävät. Aikaisempi oppivelvollisuusuudistukseen linkittyvä tutkimus ilmentää osin samankaltaista todellisuutta kuin tämän tutkimuksen tulokset. Oppivelvollisuusuudistus on näyttäytynyt haastateltavien todellisuudessa väärin toteutettuna. Tämä on esimerkki tulosten kumuloitumisesta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta saatu tieto kietoutuu osaksi moninaisia käytäntöjä, joita on tuotu esiin puolestaan toisissa tutkimuksissa (Juhila ja Suoninen, 2016).

Aineiston keruussa käytetty haastattelurunko sisälsi kysymyksiä (esim. *Millaisiin oppilaisiin tai opiskelijoihin oppivelvollisuusuudistus on heijastunut eniten?*), jotka viittaavat suoraan muutamaan löydettyyn diskurssiin (ks. Liite 1). Toisaalta

nämä diskurssit näyttäytyvät myös sellaisissa puheenvuoroissa, joiden yhteydessä aiheesta ei suoraan kysytty. Esimerkiksi taloudellinen näkökulma saattoi nousta esiin uudistusten vaikutuksista kysyttäessä, ja oppilaiden näkökulma silloin, kun kysyttiin resurssien kohdentumisesta.

Koska oppivelvollisuus uudistus on ilmiönä sellainen, joka koskettaa tavalla tai toisella kaikkia nivelvaiheen oppilaitoksia ja opettajia, oli tutkimusaiheen valinta ajankohtainen ja laaja. Tutkimuksen ansio on se, että se lisäsi tietämystä oppivelvollisuudistuksen onnistumisesta opettajien näkökulmasta. Tutkimusprosessia tarkastellessa tulee huomioida, että yksittäisillä aika-, paikka- tai tilannetekijöillä voi olla myös vaikutusta tulosten luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelut toteutettiin tilanteessa, jossa oppivelvollisuus uudistusta on takana vain noin vuosi, ja osa uudistukseen liittyvistä toimista, kuten aikaisempien nivelvaiheen koulutusten korvautuminen TUVA-koulutuksella oli tullut voimaan vain muutamaa kuukautta haastatteluita aiemmin. Opettajien näkemykset näyttävät kuitenkin olevan noin vuosi uudistuksen jälkeen melko samankaltaisia kuin ennen uudistusta tehdyissä tutkimuksissa. Huolet kohdistuivat samoihin seikkoihin, kuten pakollisuuden tehokkuuteen, resurssien riittävyyteen ja uudistusten runsauteen (Ahopalo, 2022; Kivikallio, 2021).

Haastateltaviksi valikoitiin tarkoituksella nimenomaan sekä erityisopettajia, että opinto-ohjaajia. Molemmilla on uuden oppivelvollisuus uudistuksen kontekstissa merkittävä, joskin erilainen rooli. Työnkuvien erilaisuus on saattanut vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten muodostumiseen. Asiantuntijan haastatteleminen auttoi myös osaltaan avartamaan kuvaa oppivelvollisuus uudistuksesta, koska hän työskenteli nivelvaiheen parissa erilaisessa tehtävässä kuin opetus- tai ohjaustyössä. On kuitenkin huomattavaa, että huolimatta eri ammattien edustajien valikoitumisesta haastateltavaksi, samanlaiset kerrontatyylit toistuivat aineistossa huolimatta siitä, minkä ammattiryhmän edustaja oli äänessä.

### 4.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen aineistossa oli monipuolisesti edustettuna niin peruskoulu kuin toisen asteen opinto-ohjaajien ja erityisopettajien näkemyksiä. Ammatillisten erityisoppilaitosten opettajien ja erityisopettajien näkemys jäi kuitenkin pois tarkastelusta, sillä heitä ei haastateltavien etsinnässä tavoitettu. Ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on ollut vastuu esimerkiksi vaikeimmin vammaisten koulutuksen järjestämisestä, ja näissä oppilaitoksissa kaikki opetus on järjestetty erityisopetuksena (Jauhola & Miettinen, 2012). Pidentetyn oppivelvollisuuden opiskelijat ovat myös opiskelleet lähtökohtaisesti ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Olisikin mielekästä tarkastella jatkossa, millaisia näkemyksiä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työskentelevillä opettajilla ja opinto-ohjaajilla on oppivelvollisuus uudistuksesta. Kehitysvammaisille oppilaille peruskoulun jälkeiset opiskelumahdollisuudet ovat olleet rajalliset (Hermanoff, Määttä ja Uusiautti, 2017), joten olisi tärkeää tarkastella, millaisia muutoksia oppivelvollisuuden pidentäminen on tuonut näiden nuorten koulunkäyntiin. Lakkautetun VALMA -linjan rinnalla toiminut TELMA-koulutus (työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus) jatkaa toimintaansa osana useimpien ammatillisten erityisoppilaitosten koulutustarjontaa, ja TELMA:ssa voi suorittaa oppivelvollisuuden (Opetushallitus, n.d.-c).

Yhteiskunnallinen ja innovatiivinen diskurssi rakentavat yhdessä kuvaa siitä, kuinka oppivelvollisuus uudistus olisi tullut toteuttaa ja mikä toteutuksessa on tähän mennessä tehty väärin. Koska opettajien näkemykset ovat uudistusten suhteen usein negatiivisimpia juuri uudistusten alkuvaiheessa ja koska ne muuttuvat usein uudistuksen edetessä positiivisemmaksi (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2020) olisi mielekästä tutkia myöhemmin oppivelvollisuus uudistuksen vakiinnuttua, ovatko opettajien näkemykset uudistuksen suhteen muuttuneet ja löytyykö opettajien puheesta tuolloin samanlaisia diskursseja. Hardy ja muut (2020) arvioivat viime vuosien koulutuksellisten uudistusten olleen luonteeltaan nopeaa politiikkaa edustavia.

Tutkimusta opettajien koulutusuudistuksia koskevista näkemyksistä on yleensä tehty melko vähän. Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että opettajat eivät koe tulleensa kuulluksi uudistuksen yhteydessä. Tulevaisuudessa voisikin tarkastella laajemmin opettajien näkemyksiä yleisesti koulutusuudistusten politiikkaan ja päätöksentekoon liittyen.

## LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ahonen, S. (2021). Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys*, 58, 8-37.  
<https://doi.org/10.51811/km.102429>
- Ahopalo, J. (2022). *Ammatillisen koulutuksen erityisopettajien toiveet, odotukset ja tunteet oppivelvollisuuden laajentamisen kynnyksellä*. Jyväskylän yliopisto. Pro Gradu-tutkielma. JYX-julkaisuarkisto.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202203312119>
- Avidov-Ungar, O. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International journal of educational research*, 77, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008>
- Avidov-Ungar, O. & Arviv-Elyashiv, R. (2020). Teachers' perceptions of educational reform: The schools' readiness, supporting mechanisms and contributions of the reform. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 173-187.
- Baş, G. (2021). Teacher Beliefs About Educational Reforms: A Metaphor Analysis. *International journal of educational reform*, 30(1), 21-38.  
<https://doi.org/10.1177/1056787920933352>
- Burr, V. (2015). Social Constructionism. Teoksessa J.D.Wright (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 222-227). Elsevier.
- Clark, C. (2011). Education(al) Research, Educational Policy-Making and Practice. *Journal of philosophy of education*, 45(1), 37-57.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00769.x>
- Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

- DeFur, S. H., & Korinek, L. (2010). Listening to student voices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 15-19.  
<https://doi.org/10.1080/00098650903267677>
- Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 150-159. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12044>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. OISE Press.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Goodman, S. (2008) The Generalizability of Discursive Research. *Qualitative research in psychology*, 5(4), 265-275.  
<https://doi.org/10.1080/14780880802465890>
- Gordon, C. (2015). Framing and positioning. *The handbook of discourse analysis*, 324-345. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch15>
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.  
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haikkola, L. & Myllyniemi, S. (2020). *Hyoää työtä! Nuorisobarometri 2019*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 65. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto & OKM. Helsinki.  
<https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/12/nuorisobarometri2019-netti.pdf>

- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2013). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing drop out from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 4, 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>
- Hardy, I., Heikkinen, H., Kiilakoski, T., Pennanen, M. & Salo, P. 2020. The ‘spirit of the times’: Fast policy for educational reform in Finland. *Policy futures in education*, 19(7), 770-791. <https://doi.org/10.1177/1478210320971530>
- Hargreaves, A. (2005). *Extending educational change*. Springer.
- Hermanoff, A., K. Määttä, and S. Uusiautti. (2017). The Opportunities and Obstacles of School Paths of Finnish Young People with Intellectual Disability. *Problems of Education in the 21st Century*, 75 (1), 19–33. <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.19>
- Heräjärvi, N. U., O. Leskinen, M., A. Pirttimaa, R., J. Jokinen, K. & A. Arvio, M. (2020). Predictors of completion of upper secondary education of young adults with severe physical and multiple disabilities in Finland. *European journal of special needs education*, 35(3), 318-332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665230>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hjalmarsson, R., Holmlund, H., & Lindquist, M. J. (2015). The effect of education on criminal convictions and incarceration: Causal evidence from micro-data. *The Economic journal (London)*, 125(587), 1290-1326. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12204>
- Holopainen, L. & Hakkarainen, A. (2019). Longitudinal Effects of Reading and/or Mathematical Difficulties: The Role of Special Education in Graduation From Upper Secondary Education. *Journal of learning disabilities*, 52(6), 456-467. <https://doi.org/10.1177/0022219419865485>
- Hongisto, S. (2020). Miten arki amiksissa ja lukioissa muuttuu, jos oppivelvollisuus pitenee? – Kolme opettajaa jakaa mietteensä. Opettaja-



- lehti. Viitattu 28.1.2023. <https://www.opettaja.fi/ajassa/uudistus-muuttaa-arkea-mutta-miten/>
- Hubers, M. D. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and teacher education*, 93  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103083>
- Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, 58, 38-65.  
<https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jauhola, L., & Miettinen, K. (2012). Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Juhila, K. & Suoninen E. (2016) Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino
- Julkunen, S. ja Puusa A. (2020) Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kettunen, J., Ruusuvirta-Uksulainen, O., Rautopuro, J., Vuorinen, R., & Piirilä, E. (2023). *Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällinen saataavuus ja riittävyys*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kinni, R., & Puurunen, P.. (2021). Tutkimusetiikka tieteellisen tutkimuksen erottamattomana osana. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 29(4), 313-314.  
<https://doi.org/10.30668/janus.112654>
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and individual differences*, 45, 33-42.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>

- Kivikallio, P. (2021). "Ei kannettu oppilas koulussa pysy": Oppilaanohjaajien käsityksiä oppivelvollisuuden laajentamisesta ja sen vaikutuksesta nuorten syrjäytymiseen. Pro gradu-tutkielma. TREPO-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202103252680>
- Kukkonen, H., Jussila, A., & Rantanen, J. (2020). Ohjauksen ammattilaisesta noviisiksi? Ohjaus ammatillisen koulutuksen reformin pyörteissä. *TAMKjournal*, 25.
- Kuula, A., Tiitinen, S., & Kuula-Luumi, A. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta, 11.8.2017/531, (2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of educational change*, 1(2), 155-172. <https://doi.org/10.1023/A:1010024225888>
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *The American economic review*, 94(1), 155-189. <https://doi.org/10.1257/000282804322970751>
- Lukiolaki, 10.8.2018/714, (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P28>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and instruction*, 64, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- McDermott, E. R., Donlan, A. E. & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 112(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Morrow, A. S. & Villodas, M. T. (2018). Direct and Indirect Pathways From Adverse Childhood Experiences to High School Dropout Among High-

- Risk Adolescents. *Journal of research on adolescence*, 28(2), 327-341.  
<https://doi.org/10.1111/jora.12332>
- Nasser, R. & Romanowski, M. (2011). Teacher perceptions of professional development in the context of national educational reform: The case of Qatar. *International journal of training and development*, 15(2), 158-168.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00377.x>
- Niemi, A. & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & society*, 35(3), 460-478. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523>
- Nikander, P. Interviews as discourse data. (2012). Teoksessa J.F. Gubrium, J. A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney (toim.) *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*. Sage, 397-413.
- Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. (2009). Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisu 26.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76695/opm26.pdf?sequence=1>
- Nurmi, J. E. (2011). Miksi nuori syrjäytyy. *NMI-bulletin*, 21(2), 28-35.
- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M., & Ajduković, M. (2021). Why Do We Drop Out? Typology of Dropping Out of High School. *Youth & society*, 53(6), 934-954.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Opettajien ammattijärjestö 2022a. Perusopetuksen ilmapuntari: peruskoulutuksen nykytila - missä miennään ja miltä tuntuu. Viitattu 28.1.2023. Saatavilla:  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2022/oaj\\_perusopetuksen\\_ilmapuntari\\_final.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2022/oaj_perusopetuksen_ilmapuntari_final.pdf)
- Opettajien ammattijärjestö 2022b. Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari: amis uudistusten keskellä - missä miennään ja miltä tuntuu. Viitattu 28.1.2023. Saatavilla:

[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2022/oaj\\_ammattillisen\\_koulutuksen\\_kysely\\_final.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2022/oaj_ammattillisen_koulutuksen_kysely_final.pdf)

Opettajien ammattijärjestö 2022c. Lukiokoulutuksen ilmapuntari: Lukio uudistusten keskellä - missä miennään ja miltä tuntuu. Viitattu 28.1.2023. Saatavilla:

[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2022/oaj\\_lukioraportti\\_final.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2022/oaj_lukioraportti_final.pdf)

Opetushallitus (N.d.-a) Mitä on tutkintokoulutukseen valmistava koulutus? viitattu 7.1.2023 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva>

Opetushallitus. (N.d.-b) Pidennetty oppivelvollisuus. Viitattu 7.1.2023 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pidennetty-oppivelvollisuus>

Opetushallitus (N.d.-c) Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus. Viitattu 1.2.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyohon-ja-itsenaiseen-elamaan-valmentava-koulutus-telma>

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.

Opetushallitus. Saatavilla:

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. Saatavilla:

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (N.d.-a) Kysymyksiä ja vastauksia oppivelvollisuudesta. Viitattu 8.2.2023. <https://okm.fi/kysymyksia-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (N.d.-b.) Ammatillisen koulutuksen reformi.

Viitattu 12.1.2023. <https://okm.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020a. Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. HE 173/2020.

Viitattu 9.9.2022. <https://okm.fi/paatos?decisionId=0900908f807ab243>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020b). Opinto-ohjauksen kehittämisohjelma.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162326/Opintoohjauksen%20kehitt%C3%A4misohjelma.pdf>
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, (2020).  
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon?: Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of public economics*, 91(11), 2213-2229. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.002>
- Peck, J. & Theodore, N. (2015). *Fast Policy: Experimental Statecraft at the Thresholds of Neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 (1998).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietikäinen, S., Mäntynen, A., & Pietikäinen, S. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Polat, S. (2014). Reasons for school dropout in vocational high school. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 711-718.  
<https://doi.org/10.5897/ERR2014.1830>
- Prigogine, I. (1976). Order through fluctuations: Self-organization and social systems. Teoksessa Jantsch, E. & Waddington, C.H. (toim.), *Evolution and consciousness: Human systems in transition* (s. 93-133). Addison-Wesley.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Reid, A. (2012). The politics of educational change. Teoksessa Arthur, J. ja Davies, I. (toim.) *The Routledge Education Studies Textbook* (s. 133-144). Routledge.

- Ryan, T. G. & Joong, Y. H. P. (2013). Revisiting Ontario Teachers' and Students' Perceptions of Large-Scale Reform. *International journal of educational reform*, 22(1), 2-23. <https://doi.org/10.1177/105678791302200101>
- Sarasjärvi, K. & Murto, V. (2020). Oppivelvollisuuden laajentaminen – avoin kysely peruskoulun ja toisen asteen opiskelijoille. opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Stenström, M-L. & Nokelainen, P. (2012). Kohti vuotta 2020: Opintojen läpäisyn edistäminen, keskeyttäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 14(2). 4-11.
- Stähle, P. (2004). Itseuudistumisen dynamiikka: Systemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. *Teoksessa: Yksilö, kulttuuri, innovaatioympäristö: Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan*, 222-255.
- Suomen opinto-ohjaajat ry. (2021). Suomen opinto-ohjaajat ry:n kannanotto oppivelvollisuuden laajenemisesta toiselle asteelle. Viitattu 3.2.2023. <https://www.sopo.fi/suomen-opinto-ohjaajat-ryn-kannanotto-oppivelvollisuuden-laajenemisesta-toiselle-asteelle/>
- Tutkimusellinen neuvottelukunta (TENK), (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uziely, E. (2018). Professionals' attitudes toward children's participation: Implementing educational reforms. *Quality assurance in education*, 26(4), 502-510. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0049>
- Valtioneuvosto (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja osaava Suomi - sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja.
- Varjo, J. (2021). Oppivelvollisuus 100 vuotta. *Kasvatus*, 52(1), 3-6. <https://doi.org/10.51811/km.109501>
- Vasalampi, K., Määttä, S., Kärkkäinen, J. & Luojus, L. (2020). Toisen asteen opiskelijoiden työelämään ja ammattiin liittyvän identiteetin yhteys

koulutuksen keskeyttämisriskiin. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 55(4), 277-292,311.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

Väljærvi, J. (2004). Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.). *Ohjausta opintoihin ja elämään: opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus. 21–39.

# LIITTEET

## Liite 1

### Haastattelurunko

1. Kun kuultu oppivelvollisuuden uudistamisesta, millaisia ajatuksia se sinussa herätti?
2. Ovatko ajatukset pysyneet samana vai muuttuneet? Jos muuttuneet, miten?
3. Miten oppivelvollisuus uudistus on vaikuttanut työnkuvaasi?
4. Millaisiin oppilaisiin tai opiskelijoihin oppivelvollisuus uudistus on heijastunut eniten?
5. Millainen merkitys oppivelvollisuuden pidentämisellä on mielestäsi koulupudokkuuden estämisessä?
6. Miten kuvailisitte saamanne tiedon laatua, määrää ja ajoitusta ennen uudistuksen voimaantuloa?
7. Miten opettajien näkökulma huomioitiin mielestäsi uudistuksessa?
8. Onko sinulla jotain konkreettisia esimerkkejä uudistuksen onnistumisesta esimerkiksi oppilaan, opettajan tai yhteiskunnallisesta näkökulmasta?
9. Miten oppivelvollisuus uudistuksen asettamat muutosvaatimukset on otettu huomioon yhteiskunnallisella tasolla (esim. resursseissa?) Miten ja mitä resursseja olisi tullut osoittaa muuttuneessa tilanteessa, ja mihin?
10. Onko sinulla vielä jotain muuta, mitä haluaisit kertoa oppivelvollisuus uudistukseen liittyen?