

**”Niin sinne vaan luokkaan ja katotaan keväällä, missä
kunnossa opettaja on”**

**Oppivelvollisuuskoulutuksen uudistusten seuraukset
opettajuuteen ja ammatillisuuteen luokanopettajien
kokemana**

Mervi Saloniemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saloniemi, Mervi. 2020. "Niin sinne vaan luokkaan ja katsotaan keväällä missä kunnossa opettaja on" Oppivelvollisuuskoulutusuudistusten seuraukset opettajien opettajuuteen ja ammatillisuuteen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia useiden oppivelvollisuuskoulutusuudistusten merkityksestä heidän opettajuuteensa ja ammatillisuuteensa. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena Etelä-Suomen alueella. Tutkimukseen osallistui neljä alakoulun opettajaa, joilla kullakin oli työkokemusta vähintään yhden koulutusuudistuksen ajanjaksolta. Tutkimus toteutettiin sisällönanalyysinä näiden neljän haastattelun aineistosta. Tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen liittyvät koulutuspoliittiset muutokset vaikuttivat opettajien ammatillisuuteen usealla eri tavalla. Monien uudistusten nopea aikataulu heikensi opettajien sitoutumista uudistuksiin. Uudistuksilla oli vaikutusta myös opettajien kokemuksiin voimavaroihin. Tällaisina asioina opettajat mainitsivat muun muassa työn määrän, kompetenssin ja vastuun. Työn määrän koettiin kasvaneen erityisesti siksi, että lähikouluperiaatteen myötä paljon tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut yleisopetuksen ryhmissä. Tähän kysymykseen tukea tarvitsevien lasten määrän kasvusta liittyi opettajien kokemus kompetenssin vaikutuksesta omiin voimavaroihin. Vastuu puolestaan liittyi pitkälti pedagogisiin asiakirjoihin ja erityisopetuslakiuudistukseen. Tässä merkille pantavaa oli tutkimuksessa tehty huomio vastuun luomasta uudesta stressitekijästä opettajan työhön. Tutkimuksen perusteella edellä mainitut kokemukset ovat vaikuttaneet opettajien urasuunniteluun siten, että osa haastatelluista opettajista oli vakavasti harkinnut alan vaihtoa tai jopa vaihtanut alaa.

Asiasanat: opettaja, toimijuus, ammatti-identiteetti, ammattietiikka, oppivelvollisuuskoulutusuudistus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSET 1994–2016.....	8
3 KOHTI INKLUSIIVISTA OPETUSTA.....	11
3.1 Erityisopetuksen vaiheita Suomessa	11
3.2 Segregaatiossa korostetaan ihmisen puutteellisuutta	13
3.3 Integraatiosta inklusioon	14
3.4 Lakimuutosten kautta kolmiportaiseen tukeen	17
3.5 Kolmiportainen tuki.....	19
4 OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA TOIMIJUUS.....	21
4.1 Identiteetti opettajan työssä	21
4.2 Opettajan työ ja eettisyys	23
4.3 Ammatillinen toimijuus opettajan työssä.....	24
4.4 Tutkimustehtävä.....	29
5 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	30
5.1 Konteksti	30
5.2 Tutkittavat.....	31
5.3 Tutkimusaineisto.....	32
5.4 Aineiston analyysi.....	35
5.5 Eettiset ratkaisut	37
6 TULOKSET.....	38
6.1 Uudistukseen sitoutuminen.....	38
6.2 Eettisyys opettajien kokemuksissa: lapsen saama tuki ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	43

6.3	Voimavarat.....	46
6.3.1	Työmäärän lisääntyminen ja voimavarat	47
6.3.2	Tuki opettajien kokemuksissa	47
6.3.3	Oikeusturva, mahdollinen uusi stressitekijä.....	49
6.3.4	Kompetenssin vaikutus ammatti-identiteettiin, työssä pärsjämiseen ja jaksamiseen	50
6.3.5	Kokemukset opettajan autonomiasta	52
6.3.6	Keinojen löytäminen työssä jaksamisessa	54
7	POHDINTA.....	56
7.1	Yhteenvedo ja tarkastelua	56
7.1.1	Uudistukseen sitoutuminen.....	56
7.1.2	Eettisyys opettajien kokemuksissa: lapsen saama tuki ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	57
7.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	61
7.3	Jatkotutkimusaiheet	64
7.4	Johtopäätökset	65
	LÄHTEET	71
	LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Koulu on muutamassa vuosikymmenessä muuttunut kulttuurisena järjestelmänä ja on edelleen muutoksen tilassa. Koulumaailman muutoksia käsitellään säännöllisesti mediassa niin opettajan, lapsen kuin koulutuksen järjestäjänkin näkökulmasta. Norrena (2015, 11) on esittänyt, että koulun muuttamisen vaatimuksissa täytyy olla jotakin pielessä, koska opettajat pelkäävät, että nyt vaadituilla muutoksilla hävitetään jotakin säilyttämisen arvoista. Tässä tutkimuksessa selvitän alakoulun luokanopettajien kokemuksia tässä muutoksen tilassa.

Suomessa integraatiosta on käyty keskustelua jo 60-luvulta alkaen, jolloin segregoivia käytänteitä alettiin kritisoida (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006). Nykyinen lainsäädäntö ohjaa Suomessa inklusiiviseen opetukseen velvoittamalla järjestämään kaikkien oppilaiden opetuksen ensisijaisesti kaikille yhteisessä koulussa (Perusopetuslaki 628/1998). Vuonna 2010 perusopetuslain muutoksessa painotettiin erityisesti varhaisen tuen, inklusiivisen ajattelun ja ennaltaehkäisevän toimintatavan tärkeyttä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Käytännössä tämä tarkoittaa lähikouluperiaatetta, kolmiportaista tukea, tuen kohdistamista yleisopetukseen sekä samanaikaista erityiskoulujen ja -luokkien purkamista.

Opettajien ammattijärjestö, OAJ teetti jäsenistölleen kyselyn kolmiportaisen tuen toteutumisesta vuonna 2012 ja julkaisi kyselystä selvityksen 2013 (OAJ 2013). Kyselyllä oli tarkoitus selvittää lakimuutoksen vaikutusta oppilaiden saamaan tukeen. Kyselyn perusteella voidaan sanoa, että tuki ei välttämättä toteudu. Merkittävänä voidaan pitää myös lakimuutoksen vaikutusta opettajien työhyvinvointiin. Tähän vaikuttaa kyselyn mukaan muun muassa suuret ryhmäkoot, muuttuneet ja lisääntyneet työtehtävät ja koulutuksen puute näihin tehtäviin. (OAJ 2013.)

Viime aikoina on esitetty äänekestäkin kritiikkiä sitä tapaa kohtaan, jolla inklusiota on joissakin kunnissa lähdetty toteuttamaan (ks. esim. Riihola 2019). Myös OAJ on ottanut kantaa joidenkin kuntien ja koulujen tapaan toteuttaa

inkluusiota, nostaen esille niin opettajien väsymisen työtaakan alla kuin lasten oikeudet tarvitsemaansa tukeen. Tätä keskustelua on käyty myös mediassa. (Mäntymaa 2019.) Julkisuudessa OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen on esittänyt epäilyksen, että kunnat käyttäisivät inkluusiota puhtaasti säästökeinona (Maskonen 2018).

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä muun muassa keskustelu ilmiöpohjaisesta oppimisesta koskettaa koko ikäluokkaa. Keskiöön on tässäkin keskustelussa nousseet niiden lasten oppiminen, joiden ei koeta hyötyvän uuden opetussuunnitelman ohjaamasta mallista, mitä muun muassa Keltikangas - Järvinen on kommentoinut julkisuudessa (ks. Aromaa 2018).

Tutkimuksia koskien inkluusiota tai opettajien kokemuksia liittyen yksittäiseen koulutus uudistukseen on jonkin verran saatavilla (ks. esim. Kaipainen & Rannila 2016; Mäki 2015; Pietarinen, Pyhältö, Soini, Sullanmaa 2019; Ruohotie-Lyhty 2011). Samoin toimijuutta käsittelevää tutkimustietoa on verraten runsaasti (ks. esim. Beijaard ym. 2000; Arvaja 2016). Kuitenkaan sellaista tutkimustietoa, joka koskee nimenomaan alakoulun opettajien kokemuksia lukuisien oppivelvollisuuskoulutus uudistusten vaikutuksesta omaan työhönsä ja sitä kautta omaan ammatti-identiteettiinsä tai toimijuuteensa, on vähemmän.

Edellä mainittujen muutosten ja julkisuudessa käytävän keskustelun perusteella voidaan sanoa, että koulumaailma on muuttunut ja suurimmat muutokset koskettavat erityisesti tukijärjestelmän mallia, mikä tulisi huomioida tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on löytää vastaus siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on oppivelvollisuuskoulutus uudistusten merkityksestä omaan opettajuuteen ja ammatillisuuteen. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia ajanjaksolle 1994–2016 ajoittuvien oppivelvollisuuskoulutus uudistusten valossa. Ajanjaksolla ensimmäinen opetussuunnitelmauudistus ajoittui vuoteen 1994, ja viimeisin uudistus vuoteen 2016. Näiden vuosien väliin ajoittuvat erityisopetuksen ja valtionosuusjärjestelmän muutos sekä kolmiportaisen tuen malliin siirtyminen. Kirjallisuudessa käytetään rinnan termejä uudistus ja reformi. Käytän tässä opinnäytetyössä rinnan kumpaakin sanoista riippuen lähteestä.

Näin laadullisen tutkimuksen hedelmällisimpänä tapana selvittää näitä opettajien näkemyksiä, koska tutkimuskysymys pitää sisällään monia eri aspekteja liittyen muun muassa tukea tarvitsevaan lapseen, hänen luokkatovereihinsa ja opetuksen järjestämiseen. Siten tutkimuksella on mahdollisuus löytää myös sellaisia tutkittavan näkemyksiä, jotka perustuvat tutkittavan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan, ja voivat olla myös ennalta arvaamattomia. Laadullisena tutkimuksena tutkimus antaa opettajille mahdollisuuden kertoa näkemyksistään.

Erityisopetukseen liittyvät kysymykset ovat vain osa opettajan työtä. Tästä huolimatta tämänhetkinen keskustelu kumpuaa nimenomaan perusopetuslakiuudistuksen myötä ajetusta inklusiivisen opetuksen mallista, joka koskee koko opetuksen järjestämistä. Siksi erittelen ja avaan tässä tutkimuksessa myös erityisopetuksen historiaa, ja sitä miten tähän tilanteeseen on tultu. Lisäksi esittelen tutkimuksessa esiintyvät keskeisimmät käsitteet.

2 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSET 1994-2016

Tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelmauudistuksia lyhyesti vuosien 1994 ja 2016 välillä. Opetussuunnitelman voidaan määritellä pysyväksi koulun kasvatuksen ja ohjauksen välineeksi (Toivonen 2005, 131). Holapan (2007) mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus loi opettamiselle hyvin väljän raamin, jonka lisäksi kouluja rohkaistiin laatimaan omia omaleimaisia opetussuunnitelmia. Näiden raamien ei kuitenkaan lopulta nähty ohjaavan riittävästi opetus- ja kasvatustyötä vaan melko pian aloitettiin valmistelemaan uutta opetussuunnitelmaa. Uudistustyön myötä valmistui ensin esiopetuksen opetussuunnitelma ja lopulta pitkän valmistelutyön myötä opetushallitus vahvisti uudet opetussuunnitelman perusteet 16.1.2004. Huolimatta lyhyellä aikavälillä toteutetuista kahdesta opetussuunnitelmauudistuksesta, katsottiin tarpeelliseksi aloittaa uudelleen opetussuunnitelman uudistustyö jo muutaman vuoden kuluttua, vuosikymmenen vaihteessa. Vaikka uudistustyöllä pyrittiin mahdollisesti vastaamaan muuttuneisiin käsityksiin oppimisesta, kasvatuksesta ja koulun tehtävästä, haettiin sillä Holapan (2007) mukaan myös vastausta yhteiskunnallisiin haasteisiin. Luukkainen (2005) esittikin jo vuonna 2005 vuosituhannen vaihteessa vahvasti esille nousseen toiveen opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä sekä tarpeen arvioida opettajuuden kehityssuuntaa uudelleen. Samassa yhteydessä hän toi esille juuri toimintaympäristön globaalin laajenemisen EU:n myötä, teknologian tuomat mahdollisuudet, mutta myös ekologisuuteen ja syrjäytymiseen liittyvät tulevaisuuden sosiaaliset kysymykset. (Holappa 2007, 39–40; Luukkainen 2005, 207–208.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistusta perusteltiin Holapan (2007) mukaan muun muassa yhteiskunnassa tapahtuvilla muutoksilla, teknologisella kehityksellä, globalisoitumisella, työn verkostoitumisella, kestävän kehityksen

vaatimuksilla ja työn uusilla muodoilla. Näiden nähtiin asettavan aivan uusia vaatimuksia kasvatustyölle ja olevan yhteisiä eurooppalaiselle ja globaalille yhteiskunnallista muutosta koskevalle keskustelulle. Tutkimukseen perustuvia, koulun kehityksen kannalta olennaisia kysymyksiä esitettiin kuitenkin hyvin vähän. (Holappa 2007, 39–40.)

Rajakaltion (2011) mukaan opetussuunnitelmauudistus on merkittävä valtionhallinnon interventio, jonka avulla koulun kasvatus- ja opetustoimintaa, sekä niiden kehittämistä ohjataan. Näkemyksen mukaan opetussuunnitelmatyö on siirtynyt yhä enemmän pedagogeilta virkakoneistolle, jolloin virkamiestyönä toteutettu opetussuunnitelmatyö on kaventanut teoreettista ymmärtämistä. (Rajakaltio 2011, 40–41.)

Uusin opetussuunnitelmauudistus on aiheuttanut vilkasta keskustelua. Merkittävänä uudistuksena voidaan pitää edellisen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien korvaamista laaja-alaisilla osaamistavoitteilla, joista yhtenä muun muassa viesti- ja teknologinen osaaminen on herättänyt runsaasti keskustelua (ks. esim. Opetushallitus 2019a; Tolkki 2019). Lisäksi muun muassa Keltikangas-Järvinen (Aromaa 2018) on kritisoinut opetussuunnitelmaa liiaksi lapsen omaa itseohjautuvuutta edellyttäväksi ja näkee uuden opetussuunnitelman jopa aiheuttavan lasten eriarvoistumista. Keskustelua on myös herättänyt Ylen tekemä kysely, jonka mukaan vain joka neljäs opettaja on sitä mieltä, että uusin opetussuunnitelma edistää oppimista (Tolkki 2019). Opetushallitus on sivuillaan (Opetushallitus 2019b) erikseen nostanut esille digitalisaation, itseohjautuvuuden ja ilmiöoppimisen. Myös tämä vahvistaa kuvaa siitä, että, että juuri kyseiset kohdat ovat uudessa opetussuunnitelmassa ne, jotka ovat herättäneet eniten keskustelua.

Jo 2010-luvun alussa on esitetty huoli tiukentuvan hallintovetoisen ja pedagogiikan unohtavasta koulutuspolitiikasta (Rajakaltio 2011). Tähän liittyen on esitetty ajatus kasvatuksen ja opetuksen kehittämiskeskuksesta, jonka pääasiallinen tehtävä olisi opetussuunnitelmien kehittäminen, oppimistulosten arviointi sekä kasvatuskysymysten tutkimus ja informointi. Näkemyksen mukaan niin keskuksen kuin keskuksen asiantuntijoiden tulisi olla johtavia

kasvatustieteilijöitä, etevinä tunnettuja opettajia sekä työelämän ja kuntien edustajia. (Toivonen 2005, 141.)

3 KOHTI INKLUSIIVISTA OPETUSTA

Tässä luvussa tarkastelen aluksi erityisopetuksen historiaa Suomessa. Myöhemmin tässä luvussa käyn läpi segregaaation, integraation ja inklusion käsitteitä, sillä ymmärtääksemme paremmin koulutusreformien vaikutusta käytännön koulumaailmaan, opettajan työhön ja ylipäänsä aiheesta käytävään keskusteluun, tarvitaan ymmärrys myös näiden käsitteiden merkityksestä. Luvun lopussa käsittelen vielä kolmiportaisen tuen mallia, joka liittyy kiinteästi 2010-2011 perusopetuslain uusiin kirjauksiin, lähikouluperiaatteeseen ja siten myös inklusiiviseen ajatusmalliin.

3.1 Erityisopetuksen vaiheita Suomessa

1800-luvulla kansakoululaitoksen isän, Uno Cygnaeuksen esittämä näkemys siitä, että heikkokökyisten lasten tulisi opiskella samassa ryhmässä muiden lasten kanssa unohdettiin nopeasti. Erityisopetusta järjestettiin aluksi Suomessa erillisissä laitoksissa, joissa poikkeavien yksilöiden paikan katsottiin olevan. Aluksi erityisopetuksen piiriin otettiin lapset, joilla oli elimellisiä, näkyviä vammoja, mutta pian mukaan haluttiin myös kaikki erilaiset oppijat, joiden ajateltiin olevan haitaksi yleisopetuksen sujuvalle toiminnalle. Samaan aikaan heidän kuitenkin ajateltiin myös hyötyvän tästä erillisestä erityisopetuksesta, koska yleisopetusta ei nähty heitä hyödyttävänä. Erillisen erityisopetuksen ajateltiin myös suojelevan heitä pilkalta ja turhilta epäonnistumisilta. Poikkeavien yksilöiden paikan ajateltiin olevan laitoksessa ja erityisopetuksen tehtävä oli tehdä oppilaista yhteiskuntakelpoisia yksilöitä, jolloin he muodostaisivat muille mahdollisimman pienen taakan. Myös myöhempi vuonna 1921 perustettu oppivelvollisuuskoulu oli tarkoitettu vain normaaleina pidetyille lapsille. (Kivirauma 2004, 11-12; Vehmas 2005, 63-64.)

50-lukua pidetään merkittävänä ajanjaksona erityisopetuksen tulevaisuudelle. Tämä perustuu muun muassa vuonna 1952 annettuun ensimmäinen erityisopetusta koskeva asetukseen, jossa apukouluoppilaita luonnehdittiin ainoastaan "heikon käsityskyvyn" omaaviksi. Tämä asetus määritteli useita vuosikymmeniä apukoulujen työtä. Edelleen vuosina 1957 ja 1958 apukouluoppilaat määriteltiin "henkisessä kehityksessä viivästyneiksi ja lievästi vajaamielisiksi". Uutta oli velvollisuus todeta oppilaan henkisen kehityksen tila ja kuulla vanhempia erityisopetukseen siirrettäessä. Huomion arvoista kuitenkin on, ettei vanhempien vastustus olisi estänyt erityisopetukseen siirtoa. Erillisen erityisopetuksen tarkoituksenmukaisuutta alettiin tarkastella kuitenkin vasta 60-luvun puolivälissä, jolloin segregoiiviin erityisopetuksen järjestelyihin alettiin kohdistaa kritiikkiä. (Kivirauma 2004, 13; Vehmas 2005, 92.)

Vuosina 1972–1977 peruskoulu-uudistus loi Suomeen yhtenäiskoulujärjestelmän, joka nähtiin osana laajaa yhteiskunnallista uudistusta (Kivirauma 2004). Koulun tavoitteet nähtiin laajempina kuin pelkästään kognitiivisten taitojen kehittäjänä ja ympäristön merkitys nähtiin merkityksellisenä. Tämä koulun kasvatuksellisen tavoitteiden korostaminen aiheutti myös erityisopetuksen uudelleen arvioinnin. Peruskoulun myötä aiempaa neljän luokan jälkeen tapahtunutta karsintaa oppikouluun alettiin myös pitää kasvatuksellisesti vahingollisena. Tätä uuden koulun erityisopetuksen järjestämisperiaatetta kutsuttiin normaalisuusperiaatteeksi, jolla pyrittiin poikkeavien oppilaiden auttamiseen siinä perusjoukossa, jossa hän normaalisti työskentelisi. Käytännössä tämä johti ei-leimaavien tukimuotojen suosimiseen ja kehittämiseen. Osa-aikaisen ja laaja-alaisen erityisopetuksen määrä moninkertaistui nopeasti, ja erityisluokalle tai -kouluun siirtäminen nähtiin vasta viimeisenä keinona. (Kivirauma 2004, 14–16.)

3.2 Segregaatiassa korostetaan ihmisen puutteellisuutta

Edellisen alaluvun perusteella segregaatiota voidaan tarkastella historiallisesta näkökulmasta ja liittää medikalistiseen vammaiskäsitykseen. Segregaation medikalistinen vammaiskäsitys, joka perustuu vamman korjaamiseen tai kuntouttamiseen, on toiminut lähtökohtana myös yhteiskuntatieteelliselle vammaistutkimukselle. Yhteiskuntatieteellisessä vammaistutkimuksessa vammaisuus on nähty ihmisen ominaisuutena, joka aiheuttaa ihmiselle kärsimystä. Tämä individualistinen tapa lähestyä vammaisuutta on perinteisesti korostanut ihmisen puutteellisuutta.

Erityispedagogiikassa tällainen lähestyminen on tarkoittanut yleensä sitä, että vammaisen ihminen on pyritty sopeuttamaan ympäröivän yhteiskunnan käytänteisiin. (Gabel 2005, 4–5.) Vaikka ajattelutavan lähtökohtana on jokaisen yksilön ainutlaatuiset tarpeet ja siten ollen hyväntahtoinen motiivi, myös erityisopetuksessa, ongelmana on näiden yksilöllisten erojen negatiivinen kuvaus. Kuvattaessa yksilön erityistä tarvetta, kuvataan yksilön ei-toivottua tapaa toimia. (Vehmas 2005, 105.) Siten tämän lähestymistavan on koettukin marginalisoivan ihmisiä, ja siksi siihen on kohdistunut myös kritiikkiä. (Gabel 2005, 4–5.)

Vaikka historiassa niin Suomessa kuin muuallakin tukea tarvitsevien palvelut on järjestetty hyvin segregoidusti, lopulta segregaatio ja integraatio ovat nousseet täälläkin periaatekysymyksiksi, eli kysymykseksi keskitetyn ja hajautetun opetuksen suhteesta (Kivirauma 2004, 17). Segregaatio-nimitys juontuu suoraan englannin kielen sanasta "segregation", joka tarkoittaa suomeksi eristämistä. Koulussa segregaatio voi tarkoittaa opetusta erillisessä ryhmässä tai jossain määrin edelleenkin erillisessä vammaiselle tarkoitettussa koulussa. Kuten edellä jo esittelin, toiset vammaistutkijat pitävät ihmisiä erottelevana jo puhetta erityisistä tarpeista, ja esittävät tarpeiden luokittelun erityisiksi olevan yksilöä syrjivää. Heidän mukaansa olisikin parempi puhua vain ihmisten tarpeista, jotka ovat yksilöllisiä. (Vehmas 2005, 103.) On selvää, että erityispedagogiikassa erityisellä tarpeella tarkoitetaan kuitenkin jotakin, joka

viittaa ei-toivottuun käytökseen tai ominaisuuteen, vaikka sana erityinen voidaan tulkita myös positiivisena asiana (Vehmas 2005, 97).

3.3 Integraatiosta inklusioon

Nirje (1993) kuvasi jo 60-luvulla normalisaation periaatetta vammaisten ihmisten oikeudella tasavertaiseen elämään. Inklusion ajatus ja käsite tuli yleisemmin käyttöön viimeistään Salamancan julistuksen (UNESCO 1994) myötä vuonna 1994. Tässä Espanjassa pidetyssä kansainvälisessä konferenssissa hyväksyttiin Unescon johdolla ohjelma, jossa 90 maan hallitukset allekirjoittivat koulutuspoliittisen ohjelman, jossa inklusion ajatus tuotiin ensi kertaa yksilöiden esille. Sen mukaan sekä integraatiota että inklusiota tulee edistää niin, että yksilöön kohdistuvien vaateiden sijaan olisi tarkasteltava yhteisöön kohdistuvia vaatimuksia. Koska koulu määriteltiin Salamancan julistuksessa paikaksi, jossa erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat opiskella yleisopetuksen luokissa, kyse olikin kokonaisvaltaisesti koko koulun toimintakulttuurin muutoksen tarpeista. (Nirje 1993, 22–24; Unesco 1994.)

Segregoiiviin opetusjärjestelyihin kohdistuessa kritiikkiä 60-luvulla, alkoi keskustelu integroivista opetusjärjestelyistä (Kivirauma ym. 2006). Koska perheiden suhtautuminen erityisopetukseen saattoi olla usein negatiivista, toivottiin osa-aikaisen erityisopetuksen madaltavan kynnystä erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen välillä. Normalisaatioperiaatetta edustava osa-aikainen erityisopetus, jonka katsottiin olevan vähemmän leimaavaa, laajeni nopeasti, mikä loi pohjan keskustelulle segregaatiosta ja integraatiosta. (Kivirauma 2004, 17; Tuunainen 2005.)

Integraatioajattelun mukaista opetusta voidaan kuvata mallina, jossa erityisopetuksen oppilas siirretään takaisin yleiseen järjestelmään eli yleisopetukseen (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 11). Integraatiosta puhuttaessa on käytetty myös jakoa integraation eri tasoihin (ks. esim. Alijoki 2008, 145; Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 11). Ensimmäinen integraation taso on fyysinen

integraatio, jolloin oppilas on fyysisesti läsnä vertaisryhmässään. Fyysisellä integraatiolla pyritään lyhentämään välimatkaa oppilaiden välillä, jolloin esimerkiksi vaikeasti vammaisten opetus on sijoitettuna samaan rakennukseen tai muuten yhteisiin oppimistiloihin yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Fyysisestä integraatiosta ei kuitenkaan välttämättä aina seuraa toiminnallista tai sosiaalista integraatiota, jolloin oppilaan sosiaaliset suhteet vastaavat muiden ryhmän jäsenten sosiaalisia suhteita. (Jahnukainen 2015; Viitala 2018, 54.) Fyysistä integraatiota kuvaa myös tilanne, jossa erityisoppilas on sijoitettuna yleisopetuksen luokkaan, mutta opetus on jäänyt avustajan vastuulle (Saloviita 2013, 112). Eri tasoista yleisimmin käytössä olevana on pidetty toiminnallisen integraation tasoa, jolloin oppilas osallistuu satunnaisesti luokan toimintaan, mutta opiskelee kuitenkin pääasiallisesti erityisryhmässä (Jahnukainen 2015; Viitala 2018, 54). Joissakin kouluissa taas on ollut käytössä malli, josta Jahnukainen (2015) käyttää nimitystä käänteinen integraatio, jolloin liike yleisopetuksen ja erityisopetuksen ryhmän välillä toimii molempiin suuntiin. Tarvittaessa siis myös yleisopetuksen oppilas voi siirtyä työskentelemään pienryhmään.

Integraation käsitteeseen liittyvät kiinteästi myös käsitteet osallisuudesta ja inklusiosta, eikä niitä voida aivan selkeästi erottaa toisistaan. Muun muassa Jahnukainen (2015) onkin todennut, että Suomessa integraation ja osallisuuden käsitteet menevät sekaisin, ja vaikka muualla maailmassa käytetään osallisuuden käsitettä, Suomessa osallisuudesta puhuttaessa käytetään usein myös termiä integraatio.

Myös inklusion käsitettä on kuvattu monimutkaiseksi ja ongelmalliseksi (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 352). Kokkala ja Savolainen (2002, 28–29) kuvaavat osallisuutta niiden lasten tilanteen parantamisella, joilla ei ole ollut mahdollisuutta opiskella vertaisryhmässään, sekä kaikkien mahdollisten kehityksen esteiden poistamisella kaikilta oppilailta. Koulukontekstista puhuttaessa, inklusiolla voidaan tarkoittaa kaikkien lasten oikeutta käydä koulua tavallisella luokalla erityisluokan sijaan (Saloviita 2006, 338). Ainscow, Booth ja Dyson (2006) kuvaavat tällaista näkemystä inklusion suppeaksi

näkemykseksi. Kuitenkin inklusio voidaan käsittää myös hyvin paljon laajemmin. Konstruktivistisen käsityksen mukaan inklusio on kokonainen tapa ajatella, jonka avulla on mahdollisuus päästä täydelliseen inklusion kokemukseen, jolloin inklusiota ei ajatella vain joukkona menetelmiä. Inklusiivinen ajattelumalli vaatii, että vammaisella ihmisellä on mahdollisuus saada tarvitsemansa tuki omassa vertaisryhmässään, jolloin ympäristö on muokattu hänen tarpeilleen sopivaksi. (Gallagher 2005, 147.) Siten myös Saloviidan (2006) näkemys koulun tarpeesta muuttua kokonaisuutena arvomaailmaltaan ja toimintatavoiltaan voidaan tulkita osana konstruktivistista inklusion ajatusta. Saloviita tuo esille osallisuuden ja esteettömyyden osallistavan koulun tuntomerkkeinä, ja edelleen merkkinä inklusion onnistumisesta. (Saloviita 2006, 340.) Syrjivien käytänteiden tunnistamista ja poistamista onkin pidetty inklusiivisen koulutuksen tavoitteena (Väyrynen 2001, 16).

Inklusion käsitettä voidaan lähestyä myös Ainscow'n ym. (2006, 15–20) tyypittelyllä. He lähestyvät inklusiota kuudella eri tavalla, jotka perustuvat kohderyhmän määrittelyyn. Tämä jaottelu voi osaltaan selventää inklusion käsitteen monimutkaisuutta.

Kuusi eri tapaa käsittää inklusiivinen opetus. Inklusiivisuutta voidaan lähestyä tavalla, jossa kohderyhmänä on vammaisen tai erityistä tukea tarvitseva oppilas. Toiseksi kohderyhmänä voi olla oppilas, joka on erotettu koulusta kurinpidollisista syistä. Suomessa voidaan mahdollisesti ajatella tällaisen kohderyhmän olevan oppilaat, jotka syystä toisesta on sijoitettu koulukotiin. Kolmanteen ryhmään kuuluvat sellaiset oppilaat, jotka eivät saa tasavertaista kohtelua johtuen köyhyydestä, uskonnosta, sukupuolesta, heidän äidinkielestään tai etnisestä taustastaan. Neljäs tapa tarkastelee inklusiota näkökulmasta, jonka avulla koulua kehitetään kaikille sopivaksi. Viides tapa liittyy Dakarin vuoden 2000 konferenssissa esitettyyn kaikille yhteisen koulun (Education for all) ohjelmanjulistukseen, josta Unescolla on koordinoituvastuu. Tämän ohjelmanjulistuksen kohderyhmänä ovat globaalisti kaikki maat, ja päämääränä on koulutuksen tarjoaminen tasavertaisesti kaikille. Kuudes tapa

lähestyä inklusiota liittyy laajemmin yhteiskuntaan ja painottaa inklusiivisen opetuksen arvoja: oikeudenmukaisuutta, yhteisöllisyyttä, osallistumista, myötätuntoa, monimuotoisuuden kunnioittamista ja kestävästä kehitystä. (Ainscow ym. 2006, 22–23.) Edelleen Ainscow ym. (2006, 25) tiivistävät, että inklusio on jatkuva prosessi. Osallisuus ja inklusio koskevat kaikkia lapsia ja nuoria. Inklusio keskittyy läsnäoloon, osallisuuteen ja saavutuksiin. Osallisuus käsittää aktiivisen syrjäytymisen torjunnan, joka jatkuu loputtomiin. Siten se ei voi koskaan saavuttaa myöskään ”täydellistä tilaa”.

Myös Malinen ym. (2010) nostavat esille tutkijoiden yhteisymmärryksen puutteen. Koska perinteisemmän erityisopetusmallin kannattajat (ks. esim. Kauffman 2011) sekä inklusiivisempaa lähestymistapaa edustavat (ks. esim. Gallagher 2006) ovat kritisoineet toistensa näkemyksiä, voidaan nähdä, että inklusio jakaa kansainvälisestäkin alan tutkijoiden mielipiteitä. Vaikkakin molemmille jaotteluille näyttäisi edellä kuvaamani perusteella olevan yhteistä inklusiivisuuden prosessiluonteisuuden painottaminen, toteavat Moberg ja Savolainen (2015, 85) näiden kahden käsitteen erottelusta lopulta, että suomalaisissa oloissa integraation ja osallistavan (inklusiivisen) kasvatuksen eron olevan enemmänkin akateeminen kuin käytännöllinen.

3.4 Lakimuutosten kautta kolmiportaiseen tukeen

Peruskoulussa tuen tarvisijoiden määrä kasvoi huomattavasti, kun vuonna 1998 muuttunut lainsäädäntö antoi mahdollisuuden ottaa erityisopetuksen piiriin oppilaita, joilla oli aiempaa lievempiä erityistarpeita, sekä oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014, 308). Niin yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden määrä, kuin erillisessä ympäristössäkin opettavien oppilaiden määrä jatkoi kasvuaan (Kivirauma ym. 2006). Kivirauma ym. (2006) kuvaavat erityisopetuksen tilan olleen ongelmallinen myös siksi, että vaikka periaatteessa eron kokoaikaisen ja osa-aikaisen erityisopetuksen välillä piti olla selvä, käytännössä tilanne näytti

olevan monimutkaisempi. Oppilaat, jotka oli siirretty virallisesti erityisopetukseen, saattoivat edelleen jatkaa opiskelua esimerkiksi osa-aikaisen erityisopettajan tai erityisopettajan tuella, joko kokonaan tai osittain. Tällä tavalla integroitujen erityisoppilaiden määrä oli kolmasosa kaikista erityisopetuksen oppilaista. Huomattavaa on, että lakiuudistuksen jälkeen erityisoppilaiden kokonaismäärä oli kasvanut (ks. esim. Kirjavainen ym. 2014, 628). Vaikka syitä määrän kasvuun on haettu useasta suunnasta, yhtenä varteenotettavana syynä määrän kasvuun voidaan pitää erityisoppilaasta saatua korkeampaa valtiosuutta (Malinen ym. 2010, 355).

Erityisopetuksen määrän kasvu ja nämä niin osa-aikaisen, kuin erityisluokkamutoisenkin erityisopetuksen kasvun tuottamat vaikeudet saivat lopulta Suomen suurimmat kunnat, niin sanotut kymppikunnat (Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Tampere, Turku ja Vantaa) reagoimaan ja esittämään jo 2010-luvun puolivälissä erityisopetuksen uudistustarpeen. Myös tutkimusyhteisö reagoi kasvaneeseen erityisoppilaiden määrään, jonka seurauksena esitettiin systemaattista tutkimusta erityisopetuksen tilan kartoittamiseksi (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 16; Jahnukainen, Kontu, Thurnberg & Vainikainen 2015, 8).

Tutkimustyön myötä 2010 saatiin aikaan lakimuutos, minkä perusteella peruskoulussa toteutettiin erityisopetuksen reformi, jonka tarkoituksena oli muun muassa ohjata tukijärjestelmää kohti matalan kynnyksen puuttumista (Ahtiainen 2015, 25). Vaikka reformi kattoi useita yksityiskohtia, voidaan ne kiteyttää kahteen keskeiseen muutokseen: erityisoppilaiden korotetun valtiosuuden poistumiseen ja aiemman kaksijakoisen järjestelmän muuttamiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi. Erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen tilalle tuli yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näin siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin. (Jahnukainen ym. 2015, 7.) Lain astuttua voimaan vuonna 2011, siirryttiin myös lähikouluperiaatteeseen, jolla haluttiin ajaa koulujärjestelmään inklusion mallia. Tällä mallilla pyrittiin oppilaiden tasavertaisuuteen (Malinen ym. 2010, 355). Inklusion ajatusta on tarkemmin käsitelty aiempina inklusiota

käsittelevässä kappaleessa. Huomion arvoista on, että OAJ ei tukenut lakiuudistusta varauksetta, vaan ilmoitti jo vuonna 2009, ettei tue erityisoppilaiden integraation lisäämistä ilman tarkoitukseen ohjattua lisärahoitusta (Malinen ym. 2010, 355).

Lakimuutoksen jälkeen niin sanottujen osittaisesti integroitujen oppilaiden määrä kasvoi Lintuvuoren (2015, 55) mukaan noin 65 prosenttia vuodesta 2010 vuoteen 2015. Kun taas erityiskoulujen ja niissä opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden määrä laski joka vuosi vuoden 2000 jälkeen. Erityisopetusta saavien oppilaiden tilastointitavat ovat muuttuneet vuosien varrella siten, etteivät kaikki luvut ole kuitenkaan täysin vertailukelpoisia (ks. esim. Jahnukainen 2006, 124; Lintuvuori 2015, 51–55).

3.5 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen malli on kirjattu perusopetuslakiin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Se on myös kirjattu lakiin pohjautuvaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tämä lakiin kirjattu tuen malli esitellään tässä alaluvussa.

Laissa pyritään tuen tarpeen varhaiseen tunnistamiseen. Tuen tarjoaminen tulee aloittaa heti, kun siihen ilmenee tarvetta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, § 30.)

Käytännössä kolmiportaisen tuen mallissa tuen portaat on jaettu kolmeen tasoon, yleiseen tehostettuun ja erityiseen tukeen.

Yleinen tuki. Yleinen tuki on tuen tarvitsemisen ensimmäisen porras. Yleistä tukea tarjotaan oppilaalle, kun tuen tarve on väliaikaista. Sitä voidaan tarjota oppilaalle heti, ilman erillisiä tutkimuksia ja päätöksiä. Mikäli katsotaan, että yleisellä tuella ei kyetä riittävästi tukemaan oppilasta, on oppilaalla oikeus tehostettuun tukeen.

Tehostettu tuki. Oppilaan siirtyminen tehostettuun käsitellään pedagogisen tuen ryhmässä moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon henkilöiden kanssa. Ennen siirtymistä tehostettuun tukeen oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella päätös tehostettuun tukeen siirtymisestä tehdään. Mikäli oppilaan katsotaan tarvitsevan tehostettua tukea, laaditaan hänelle oppimissuunnitelma, jonka mukaisesti tukea tarjotaan. Oppimissuunnitelmaa apuna käyttäen arvioidaan oppilaan edistymistä. Mikäli tehostetun tuen keinojen havaitaan olevan riittämättömiä, voi oppilas saada erityistä tukea. Tehostettua tukea tulee järjestää laadultaan ja määrältään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Erityinen tuki. Erityisen tuen saaminen edellyttää hallintopäätöstä, jota edeltää oppilaalle laadittava pedagoginen selvitys. Pedagogisessa selvityksessä selvitetään oppilaan saama tuki ja tehdään selvitys oppilaan oppimisesta ja kokonaistilanteesta. Pedagogista selvitystä voidaan tarvittaessa täydentää asiantuntijalausunnoilla. Ennen erityisen tuen päätöstä on kuultava myös lasta ja lapsen huoltajaa. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelmassa eritellään oppilaan saama erityisopetus ja muu oppilaan saama tuki, jotka muodostavat opetuksen kokonaisuuden. Lakiin on kirjattu, että erityisopetus tulee järjestää oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä ja joko kokonaan tai osittain erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.

Lakiin on edelleen jätetty mahdollisuus järjestää erityisopetus muualla kuin yleisopetuksen luokassa muotoilulla ”järjestämisedellytykset huomioon ottaen” ja ”muussa soveltuvassa paikassa”. Opetuksen järjestäjälle on jätetty myös mahdollisuus päättää viime kädessä opetuksen järjestämisestä. Lakiin kirjattu edellytys kuulla oppilasta ja huoltajia, ei siis käytännössä mahdollista erityisopetuksesta kieltäytymistä. (Perusopetuslaki 628/1998, § 17.)

4 OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA TOIMIJUUS

4.1 Identiteetti opettajan työssä

Opettajan identiteetikäsitetä on määritelty eri tavoin, ja siihen on liitetty sellaisia käsitteitä kuin käsitys itsestä, opettajan roolit, minätunne, käytännön toiminta ja kokemus (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Tutkimuksissa identiteetti voidaan nähdä muuttuvana, mutta myös hyvin muuttumattomana ja opettajan omiin perusarvoihin liittyvänä ominaisuutena (Beijaard ym. 2004). Ammatillisen identiteetin muodostumista voidaan pitää pitkänä prosessina, jonka alku voi olla tunnistettavissa jo opettajaksi opiskelun aikana (Kaunisto 2014, 16). Identiteettiprosessia voidaan tarkastella opettajan yksityisen ja ammatillisen yhdistymisen kautta tai ammatillisen identiteetin rakentumisen kautta (Beijaard ym. 2004). Eteläpelto (2007) kuvaa työhön liittyvää identiteettiä laajana ja monitasoisena ihmisen ja työn välisenä suhteena, jolloin sitä muokkaavat ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksilön omat merkitykset ja käsitykset työn asemasta elämästä. Lisäksi siihen liittyy hänen mukaansa yksilön käsitykset työhön liittyvistä arvoista ja eettisistä sitoumuksista. Työidentiteettiin vaikuttaa Eteläpellon (2007) mukaan myös yksilön henkilöhistoria sekä omat työhön liittyvät odotukset. (Eteläpelto 2007, 90.)

1980-luvulla kiinnostus opettajan ammatti-identiteettiä kohtaan toi näkemyksen opettajista aktiivisina toimijoina sekä oman henkilökohtaisen tiedon kehittäjinä ja rakentajina, jolloin myös opettajien omia kokemuksia alettiin pitää arvokkaina tutkimuksen lähteinä (Beijaard ym. 2004, 113; Lauriala 2004, 21). Eteläpellon (2007, 92) näkemyksen mukaan nykyään onkin vallalla ajatus, jonka mukaan ammatti-identiteetti rakentuu hyvin yksilöllisesti, jolloin siihen vaikuttaa yksilön jatkuva ammatillinen kasvu. Ammatti-identiteetti rakentuu

tämän ajatuksen mukaan myös ajatukselle yksilön elinikäisestä oppimisesta, jolloin opettajan työhön kuuluu vaatimus arvioida jatkuvasti omaa työtään (Hökkä, Saarinen & Vähäsantanen 2011, 142). Tällainen elinikäisen oppijuuden vaatimus edellyttääkin Eteläpellon (2007) mukaan identiteetin jatkuvaa muokkausta, josta saattaa lopulta muodostua opettajalle keskeinen arjen tehtävä. Pelkkä joustavuus ja jatkuva oppiminen eivät riitä, vaan vaaditaan yrittäjämäistä oman minuuden ja työidentiteetin jatkuvaa uudistamista ja muokkausta sekä innovatiivisuutta. Työntekijän odotetaan rakentavan identiteettiään samastumalla organisaation arvoihin. Tällainen ajattelu sisältää oletuksen yksilön aktiivisesta toimijuudesta, jolloin myös vastuu omasta kohtalosta sysätään yksilölle itselleen. Eteläpelto (2007, 92–98) esittää, että tällainen ajattelu saattaa luoda työhönsä sitoutumattoman identiteetin yhtä lailla kuin ihmisryhmän, joka syrjäytyy työmarkkinoilta, koska ei kykene kehittämään tällaista joustavaa työidentiteettiä. Lisäksi Cantellin ja Kallioniemen (2016, 58) mukaan on mahdollista, että vaikka opettaja oppii työssänsä jatkuvasti, ei hän opi välttämättä niitä asioita, joita haluaisi oppia, eikä oppiminen siten ole hänelle mielekästä.

Myös kokemuksilla on rooli työssäoppimisessa. Collinin (2007, 203) mukaan näyttäisi siltä, että kokemukset ovat yksi tärkeimmistä tavoista työssä oppimisessa. Työssä oppimiselle onkin leimallista, että se tapahtuu arjessa jokapäiväisten työtehtävien lomassa huomaamatta, eikä sitä, mitä opitaan, ole edes välttämättä helppoa ilmaista. Merkityksellisenä voidaan mahdollisesti pitää, että Collinin (2007, 203–205) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus toimii niin oppimisvälineenä kuin oppimisen kohteenakin. Tieto siitä, kenellä on tietoa jostakin työhön liittyvästä tehtävästä voi siten toimia oppimisvälineenä, mutta taito toimia työyhteisön eri ihmisten kanssa on oppimisen kohde. Työtehtävät ja toimintaympäristöt määrittävät pitkälti sitä, mitä työssä opitaan tai on mahdollista oppia ja suuri osa työssä oppimisesta on kokemukseen pohjautuvaa ongelmanratkaisua.

4.2 Opettajan työ ja eettisyys

Kaikkiin ammatteihin sisältyy vastuu omasta työstä ja sitä kautta myös yhteiskunnallista vastuuta. Tirri ja Kuusisto (2019) esittävät ammattien yhteisinä piirteinä ammattiin liittyvän erityisosaamisen, aseman ja auktoriteetin. Eettisyyden kannalta voidaan heidän mukaansa kuitenkin pitää tärkeimpänä ammattiin liittyvää auktoriteettia, koska auktoriteettiin liittyy myös mahdollisuus vallankäyttöön. Koska opettajan ammattitaitoa voidaan pitää kykynä tehdä sellaisia ammatillisia ratkaisuja, jotka edistävät oppilaan kasvua, opettajan ammattitaito ja ammattietiikka perustuvat nimenomaan yksilölliseen auktoriteettiin. Tällaisen yksilökeskeisen auktoriteetin korostaminen perustelee heidän mukaansa myös yksilökeskeistä opettajakulttuuria. Tällöin opettajan oma eettinen näkemys ohjaakin hänen päätöksiään, ja opettaja toimii oppilaan parhaaksi oman henkilökohtaisen näkemyksensä ja tulkintansa mukaisesti. (Tirri & Kuusisto 2019, 28.)

Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan opettajan ammattietiikka merkitsee myös sitä, että opettaja on sitoutunut tukemaan oppilaiden kasvua ja kehitystä. He tuovat esille myös inklusiivisen koulun vaatimuksen opettajalle, jolloin opettaja joutuu jatkuvasti pohtimaan omia voimavarojaan ja niiden jakamista erilaisille oppijoille. Opettaja joutuu jatkuvasti tilanteisiin, joissa hänen on pohdittava kykyään kohdella erilaisia oppilaita oikeudenmukaisesti. (Tirri & Kuusisto 2019, 44, 87.)

Enlund, Luokkanen ja Feldt (2013) kuvaavat opettajan työtä hyvin pitkälti vuorovaikutuksellisenä, koska opettajan tulee tehdä töitä niin oppilaiden, näiden huoltajien, kollegoiden ja esimiesten kanssa. Opettajan onkin kyettävä toimimaan joskus monimutkaisissakin vuorovaikutussuhteissa hyvin erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden ja huoltajien kanssa. (Enlund ym. 2013, 177.) Tällainen yhteistyö vaatii Tirrin ja Kuusiston (2019, 34) mukaan niin sanottua eettistä herkkyyttä. Tällöin opettajan tulee ymmärtää, kuinka hänen oma toimintansa vaikuttaa muihin ihmisiin (Bebeau, Muriel, Rest & Narvaez 1999).

Enlund ym. (2013) nostavat esille myös vanhempien ja toisinaan myös kollegoiden näkemyserojen opettajan työhön tuomat ristiriitapaineineet.

Vanhempien kanssa voi muodostua arvo- ja näkemyseroista syntyviä ristiriitoja, jolloin vanhemmat puuttuvat herkästikin opettajan toimintaan. Samoista syistä ristiriitoja voi muodostua myös opettajan ja kollegoiden tai esimiehen välille. (Enlund ym. 2013, 177.)

Vaikkakin Suomessa opettajan työtä voidaan pitää vielä melko autonomisena, ei opettaja voi kuitenkaan tehdä kaikkia työtään koskevia päätöksiä itse, vaan hänen työskentelyään ohjaa myös jotkin ulkoa päin tulevat ohjeistukset (Hökkä ym. 2011, 141). Tällaisena työtä rajoittavana tekijänä voidaan pitää valtakunnallisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja opetuksen järjestämistä koskevia lakeja.

Koska opettajaa on kuitenkin pidetty oman työnsä asiantuntijana, on se mahdollistanut opettajille melko suuret vaikuttamismahdollisuudet omassa työssään. Tämä on tarkoittanut sitä, että opettajilla on ollut mahdollisuus toteuttaa opetusta omien ammatillisten näkemystensä mukaan ilman suurta ulkopuolisen tahon kontrollia. (Hökkä ym. 2011, 141.)

4.3 Ammatillinen toimijuus opettajan työssä

Hökän ym. (2011) mukaan kouluorganisaatiossa ja opettajan työssä tapahtuvat muutokset vaativat opettajalta jatkuvaa oman työn arviointia. Työn uudelleen arviointi vaatiikin opettajalta myös jatkuvaa ammatillista identiteettityötä, jossa hän joutuu pohtimaan omaa suhdettaan muuttuneeseen työhönsä ja siihen liittyviin uusiin haasteisiin. Ammatillinen toimijuus ja opettajan ammatti-identiteetti ovat siten vahvasti sidoksissa toisiinsa (Hökkä ym. 2011, 142,152). Vähäsantasen, Hökän, Paloniemen ja Eteläpellon (2017, 7) mukaan ammatillisesta toimijuudesta puhuttaessa viitataan yleensä aktiivisuuden, aloitteellisuuden ja osallisuuden kokemuksiin oman työn ja elämän hallinnassa. Ojalan, Palmun ja Saarisen (2009, 15) toimijuuden voidaan ajatella muotoutuvan arjessa, vuorovaikutustilanteissa yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Siten he näkevätkin toimijuuden nimenomaan vuorovaikutuksellisenä asiana, joka

rakentuu sosiaalisesti instituution, yhteisön, kulttuuristen normien ja käsitysten sekä vuorovaikutussuhteiden osana (Ojala ym. 2009, 22). Ojalan ym. (2009, 16) mukaan puhuttaessa toimijuudesta yksilötasolla voidaan tarkastella sitä, miten ihmiset itse määrittelevät toimijuuttaan. Tällä he tarkoittavat sitä, miten ihmiset joutuvat tai osaavat toimia eri tilanteissa. Toimijuutena Ojala ym. (2009, 21) pitävät yhtä lailla fyysistä toimintaa, kuin ajattelu- ja valintaprosesseja.

Vähäsantanen ym. (2017, 16–17) ovat päätyneet luokittelemaan ammatillisen toimijuuden seuraavien kuuden ulottuvuuden mukaan. Ensimmäinen ulottuvuus on *päätösten tekeminen*. Päätöksen tekeminen työssä koskee työn tekemistä ja työtehtäviä (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton 2008; Ylén 2015, 60). Yhtä lailla kyse on kuitenkin myös päätöksistä, jotka koskevat työyhteisön käytänteitä, kulttuuria, käytettävissä olevia resursseja ja uudistuksia (Hökkä ym. 2008; Ylén 2015). Näiden kautta päätöksiin osallistumisesta tulee kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa työhön, mikä myös edistää työssä oppimista (Vähäsantanen ym. 2017, 16.)

Toinen ulottuvuus on *kuulluksi tuleminen*. Kuulluksi tuleminen pitää sisällään ajatuksen yhdenvertaisuudesta sekä kaikkien yksilöiden yhtäläisestä merkityksellisyydestä. Siten ammatillinen toimijuus koskee myös mahdollisuutta esittää mielipiteitä ja ideoita (Vähäsantanen ym. 2017, 16).

Kolmas ulottuvuus on *yhteisiin käytänteisiin osallistuminen*. Osallistumista ja sitoutumista pidetään tärkeinä, koska ne edistävät oppimista (Vähäsantanen ym. 2017, 16). Osallistumisella viitataan organisaation kehittämiseen, mutta myös asioiden kommentoimiseen ja esille tuomiseen (Alasoini 2011, 139–142).

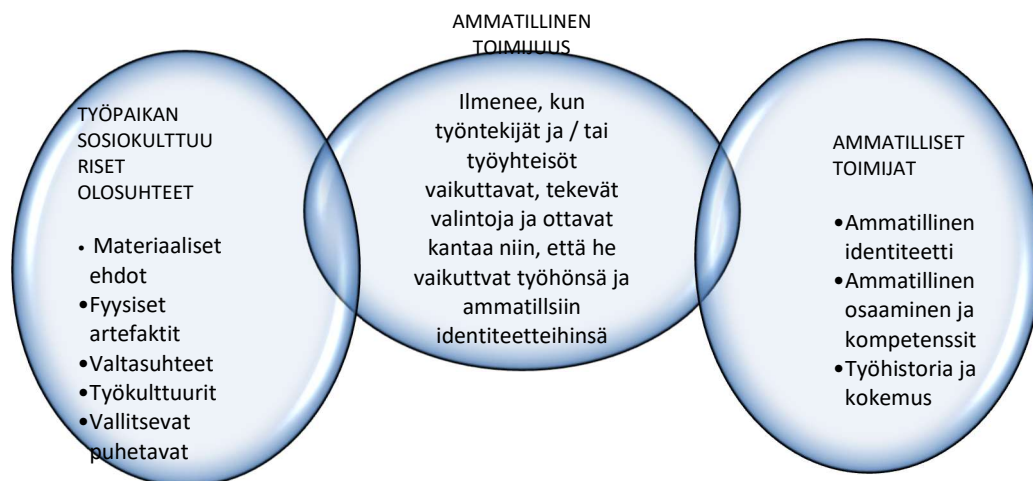
Neljäs ulottuvuus on *työkäytäntöjen uudistaminen*. Toimijuus tässä yhteydessä voidaan nähdä työtapojen kyseenalaistamisena tai uudistamishalukkuutena, mutta myös uusien asioiden työssä kokeilemisena (Ylén 2015, 63).

Viides ulottuvuus on *ammatillisen identiteetin neuvottelu*. Tässä ammatillinen identiteetti nähdään ammattilaisten tavoitteina, mielenkiinnon kohteina ja arvoina, eettisinä periaatteina, sekä tulevaisuuden näkyminä (Vähäsantanen & Eteläpelto 2011). Näin ammatillinen toimijuus voi olla tekoja, jotka ohjaavat

työskentelyä ammatillisen identiteetin ohjaamaan suuntaan (Vähäsantanen ym. 2008). Toisaalta se voi kohdistua ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja uudistamiseen (Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Erityisesti työn muuttuessa yksilöllä voi olla tarve tarkastella tavoitteitaan ja sitoumuksiaan uudestaan ammatillisessa suhteessa tapahtuneisiin muutoksiin (Vähäsantanen ym. 2017, 17).

Kuudes ulottuvuus on *uran rakentaminen*. Ammatillisen toimijuuden on havaittu olevan yhteydessä urasuunnitteluun, jolloin ammatillinen toimijuus voi vaikuttaa vahvempaan sitoutumiseen, mutta myös uusiin urasuunnitelmiin ja irtisanoutumiseen (Vähäsantanen & Eteläpelto 2015).

Eteläpellon, Vähäsantasen, Hökän ja Paloniemen (2014) mukaan toimijuus voidaan nähdä hyvin vahvasti kietoutuneena persoonalliseen identiteettiin, eikä sitä tulisikaan nähdä vain yksilöllisenä, vaan paremminkin tarkastella sitä sosiaalisen ja yksilön ainutkertaisen elämänkulun vastavuoroisuuden kautta. Tällä he tarkoittavat, että mikäli halutaan ymmärtää ammatillista toimijuutta työelämän yhteydessä, on tarkasteltava sitä, miten toimijuutta harjoitetaan. Samoin Eteläpelto ym. (2014) huomauttavat tarkastelun tarpeesta liittyen toimijuuteen liittyviin rajoituksiin. Tällä he tarkoittavat huomion kiinnittämistä resursseihin, mutta myös toimijuuden sidosteisuuteen, valtasuhteisiin, materiaaliin ja sosiaalisiin olosuhteisiin sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kulttuureihin työyhteisössä. Tällaista subjektikeskeistä sosiokulttuurista lähestymistapaa Eteläpelto ym. (2014) kuvaavat kuviossa 1, jolla kuvataan myös sitä, miten yksilö rakentaa ammatillista identiteettiään ja miten hänen toimijuuteensa vaikuttaa työhistoria, senhetkinen sosiaalinen tilanne, rajoitteet ja resurssit. (Eteläpelto ym. 2014, 210–211.)



KUVIO 1. Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto ym. 2014, 211)

Eteläpelto ym. (2014, 211–212) tiivistävät subjektikeskeisen sosiokulttuurisessa lähestymistavan ammatillisessa toimijuudessa seitsemään teesiin. Eteläpellon ym. (2014) mukaan teesit voivat yhtä lailla kuvata yksilöä kuin yhteisöäkin. Ensimmäisen teesin mukaan ammatillinen toimijuus merkitsee niitä valintoja ja kannanottoja, joita yksilö tekee työssään vaikuttaakseen omaan työhönsä tai ammatilliseen identiteettiinsä. Toiseksi ammatillinen toimijuus on osa yksilön ammatillista identiteettiä, koska siihen sisältyy ammatilliset ja eettiset sitoumukset, ihanteet, motivaatiot, kiinnostukset ja tavoitteet. Kolmanneksi yksilön työhistoria ja -kokemus, osaaminen, asiantuntijuus toimivat ammatillisen toimijuuden kehityksellisinä varantoina. Neljäntenä ammatillisilla subjekteilla nähdään olevan diskursiivinen, praktinen ja kehollinen suhde työn todellisuuteen. Ne rakentuvat ajallisesti kattaen menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Viidennen teesin mukaan ammatillista toimijuutta harjoitetaan tiettyä tarkoitusta varten, jota rajaavat työpaikan sosiokulttuuriset ja materiaaliset ehdot, jotka ovat muotoutuneet jo aiemmin. Nämä voivat rajoittaa, mutta myös resursoida toimijuutta. Kuudennen teesin mukaan ammatillista toimijuutta tarvitaan juuri oman työn ja työolojen kehittämiseen, työssä oppimiseen ja ammatillisen identiteetin neuvotteluun. Seitsemännen teesin

mukaan yksilöllinen ja sosiaalinen on nähtävä analyttisesti erillisinä, mutta kuitenkin toisiaan vastavuoroisesti rakentavina. (Eteläpelto ym. 2014, 211–212.)

Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2014) taas pitävät ammatillista toimijuutta kykynä, joka valmistaa tietä uuden oppimisen tarkoitukselliselle ja vastuulliselle johtamiselle sekä yksilö- että yhteisötasolla. Heidän mukaansa ammatillinen toimijuus ei kohdistu kiinteästi yhteen opettajaan, vaan on enemmänkin suhteellisena käsite, johon sisältyy vuorovaikutus opettajien, oppilaiden, vanhempien ja muiden kouluuyhteisön jäsenten kanssa. (Pyhältö ym. 2014.)

Kokonaisuutena vaikuttaa siltä, että edellä kuvatuilla erilaisissa määritelmässä toimijuus sisältää samoja elementtejä hieman eri tavoin kuvattuna. Toisaalta nämä eri elementit myös nivoutuvat toisiinsa, jolloin niitä saattaa olla myös vaikeaa erotella toisistaan.

Kuten jo aiemmin toin esille, myös ammatillinen identiteetti ja toimivuus liittyvät vahvasti toisiinsa. Sen lisäksi näyttää siltä, että opettajan ammatti-identiteetti, työn eettisyys ja toimijuus limittyvät toisiinsa, ja kirjallisuudessa niitä käsiteltäessä toistuvat useat yhteiset tekijät, kuten vuorovaikutus ja eettiset periaatteet (katso ed.). Siten näitä kolmea ei ehkä olekaan järkevää yrittää erotella kovin tarkasti toisistaan. Tämän takia ei myöskään tässä tutkimuksessa ole käytetty tarkkaan rajattua jaottelua, vaan analyysia tehdessä huomattiin, että edellä mainitut käsitteet liittyvät ja risteävät toistensa kanssa. Tätä analyysissa syntynyttä jaottelua on havainnollistettu luokittelurungossa (liite 2).

4.4 Tutkimustehtävä

Tutkimustietoa koskien opettajien toimijuutta ja ammatti-identiteettiä on löydettävissä runsaasti (ks. Beijaard ym. 2000; Arvaja 2016). Samoin joidenkin yksittäisten uudistusten merkityksestä opettajien työssä. Kuitenkin aiempi tutkimus näyttää käsittelevän suurelta osin juuri joko yksittäistä uudistusta, ammatillisia, aine- tai lukion opettajia (ks. esim. Kaipainen & Rannila 2016; Mäki 2015; Pyhälto ym. 2013; Ruohotie-Lyhty 2011). Edelleen tutkimustietoa, joka kattaisi laaja-alaisesti pidemmän ajan koulutusuudistukset keskittyen opettajien kokemusten tutkimukseen, on vaikeaa löytää.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia liittyen useisiin koulutuspoliittisiin uudistuksiin vuosina 1994–2016 oppivelvollisuuskoulutuksessa, sekä näiden uudistusten merkitystä opettajien ammatillisuuteen ja opettajuuteen opettajien kokemuksissa. Tutkimuksena tavoitteena on saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat nämä lukuisat uudistukset omassa työssään.

Tutkimuskysymys:

Miten luokanopettajat kokevat vuosien 1994 – 2016 oppivelvollisuuskoulutuksen uudistukset, ja miten ne ovat muokanneet heidän ammatillisuuttaan ja opettajuuttaan?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Konteksti

Tutkimuksessa lähtökohtanani oli selvittää, kuinka opettajat ovat kokeneet useat organisatoriset muutokset suhteessa omaan työhönsä. Pattonin (2002, 81) mukaan etnografisessa tutkimuksessa yhdessä toimiva ihmisryhmä muodostaa kulttuurin. Kulttuurin voidaan ajatella muodostuvan kollektiivisista käyttäytymismalleista, jotka muodostuvat olemassaolon normeista ja siitä, miten ihmiset ne kokevat. Tässä alakoulun opettajien kokemuksia käsittelevässä laadullisessa tutkimuksessa on etnografisen tutkimuksen piirteitä.

Tutkimus on teoriaan tukeutuva laadullinen tutkimus, jossa haluttiin tarkastella opettajien kokemuksia ammatillisuuden ja toimijuuden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää tietoa tilastollisessa merkityksessä, vaan kuvata tai selittää ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33–38). Laadullisella tutkimuksella on hermeneuttinen perinne, johon ihmistieteellinen metodologia liitetään. Hermeneutiikka on kuitenkin monia suuntauksia sisältävä kokonaisuus, eikä Tuomen ja Sarajärvenkään (2018, 19) mukaan laadulliselle tutkimukselle ole mielekästä hakea yhtä yhdistävää metodologiaa.

Laadullista tutkimusta voidaan kuvata tutkimuksena, jossa tutkimuksen kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Sitä voidaan pitää ymmärtävänä tutkimuksena, jolloin halutaan eläytyä tutkittavien ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 28). Tutkimukseen liittyvät ratkaisut, jotka voivat koskea esimerkiksi aineiston keruuta tai tutkimustehtävää, voivat muuttua vielä tutkimuksen aikana (Kiviniemi 2018, 73). Kiviniemi (2018, 76) kuvaa laadullista tutkimusta tutkijan omaksi oppimisprosessiksi, jonka aikana tietämys ja ymmärrys tutkimuksen kohteena olevaa asiaa kohtaan kasvaa. Kirjoittaminen on

keskeinen osa laadullista tutkimusta, ja tutkija analysoi koko tutkimuksen ajan havaintoaineistoaan (Hirsjärvi ym. 2007, 260). Siten tutkimussuunnitelma muotoutuu vielä tutkimuksen edetessä, ja suunnitelmaa voidaan tarvittaessa muuttaa.

5.2 Tutkittavat

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on tiedonkeruun elementti, eikä kohdejoukkoa valita satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Tutkimukseen osallistuvat valittiin tarkoituksenmukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siihen, että tutkittavan ääni pääsee kuuluville (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Siksi tutkimukseen valikoitui ihmisiä, joilla lähtökohtaisesti oli ajatuksia tutkittavasta asiasta, ja jotka olivat työskennelleet opettajana jo ennen vuotta 2010, jolloin perusopetuksen yhteydessä siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin. Vuoden 2010 lakiuudistus, sekä myöhempi opetussuunnitelmauudistus ovat herättäneet siinä määrin keskustelua niin julkisuudessa kuin koulun käytävilläkin, että tutkimushypoteettisesti voisi ajatella näiden muutosten vaikuttaneen myös opettajan ammatillisuuteen ja toimijuuteen. Tämä olikin yksi tutkimuksen lähtökohdista.

Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli yleisopetuksen opettajana toimiminen alakoulussa. Kullakin tutkimukseen osallistuvalla opettajalla oli työkokemusta ainakin jonkin oppivelvollisuus uudistuksen ajalta. Olin luonut kontaktin haastateltaviin aiemman työ- tai koulutushistorian kautta, vaikka en tuntenut kaikkia haastateltavia henkilökohtaisesti. Tutkimukseen valikoitui yhteensä neljä opettajaa. Näistä opettajista kaksi oli naisopettajia, joista kumpikin työskenteli yhdessä aiemmin mainituista kymppikunnista. Yksi tutkimuksen miesopettajista työskenteli länsi-uusimaalaisessa koulussa, ja oli vaihtanut työpaikkaa viimeisen viiden vuoden aikana. Yksi miesopettaja oli vaihtanut alaa työskenneltyään opettajana useissa kunnissa, mutta viimeiseksi

pääkaupunkiseudulla. Kaikki opettajat olivat työskennelleet opettajana jo ennen perusopetuslakiuudistuksen voimaan astumista vuonna 2011. Opettajien ikä asettui välille 49–60 vuotta.

Ennen haastattelujen aloittamista olin yhteydessä koulujen rehtoreihin selvittääkseni tutkimukseen liittyvän lupakäytännön kunkin koulun kohdalla. Yhdessä kouluista tutkimuslupaun tarvittiin sivistystoimen johtajan lupa, joka järjestyi sähköpostitse. Osassa kouluista tutkimuslupaa haettiin sivistystoimen suunnittelu- ja hallintopalveluilta. Yhden tutkittavan kohdalla erillistä lupaa ei tarvittu, koska tutkittava ei toimi enää opettajana.

Opettaja itse sai nähtäväkseen tietosuojailmoituksen, joka perustuu EU:n yleiseen tietosuojasetukseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuva opettaja allekirjoitti tutkimusluvan. Tämän jälkeen sovin tutkittavien kanssa haastattelupaikasta- ja ajankohdasta. Opettaja sai itse valita paikan. Lähtökohtaisesti opettajan anonymiteetin turvaamiseksi sovimme paikaksi jonkin muun kuin opettajan työpaikan.

5.3 Tutkimusaineisto

Tavoitteenani oli saada mahdollisimman laaja-alainen näkemys tutkittavasta asiasta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään analysoimaan tutkimusaineistoa mahdollisimman tarkasti. Valitsin aineistonkeruutavaksi haastattelun, joka on yksi laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruutapa. (Patton 2002, 4, 230.) Laadullisena tutkimuksena haastattelututkimus lähtee ajatuksesta, että tutkija luottaa enemmän keskustelujen avulla hankittuun tietoon kuin mittausvälineiden avulla hankittuun (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua, jolloin kysymyksiä ei ole määritelty tarkasti etukäteen (Metsämuuronen 2008, 41). Teemahaastattelussa tutkittavan oma ääni ja näkökulma pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2007, 160).

Toteutin haastattelut teemahaastatteluna keskustelun omaisessa tilanteessa ja hyödynsin tutkimuksessa etnografiselle haastattelulle tyypillisiä strategioita (ks. Bogdan & Taylor 1975; Spradley 1979). Eskola ja Vastamäki (2007) kuvaavat teemahaastattelua eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja ehdoilla. Teemahaastattelussa tutkija pyrkii saamaan selville häntä kiinnostava asiat, kuitenkin niin, että haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esille omat mielipiteensä ja saada äänensä kuuluviin. (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28.) Tutkija siis antaa haastateltavan puhua vapaasti, mutta varmistaa samalla kysymyksin, että häntä kiinnostavat teemat tulee käsitellyksi (Grönfors 2011, 60).

Haastattelujen aluksi kerroin tutkimusaiheesta käyttäen apuna aikajanaa, johon olin kuvannut lineaarisesti oppivelvollisuuskoulutusuudistukset (liite 1). Tässä vaiheessa kysyin myös haastateltavalta, mihin kohtaan hän asettaa oman työuransa alkamisen. Koska tutkimuskysymys voi olla haastateltavalle vaikeaa hahmottaa sisällöllisesti, avasin tarpeen mukaan jokaista janan tapahtumaa. Olin kirjannut janelle myös tukisanoiksi joitakin oppivelvollisuuskoulutusreformeihin liittyviä sanoja, joista pystyin esittämään haastattelun edetessä kysymyksiä, mikäli haastateltava eksyi aiheesta tai keskustelu tyrehtyi. Haastateltavien välillä oli selkeitä eroja, ja on luonnollista, että pitkällä opettajakokemuksella ajatuksia aiheeseen liittyen on enemmän, kuin lyhyemmän aikaa opettajana työskennelleellä.

Vaikka niin sanottu ei-johdatteleva koulukunta on sitä mieltä, että haastattelijan tulisi pysyä hiljaa, keskittyä kuuntelemaan koko haastattelun ajan ja keskeyttää haastattelu vain pyytäkseen tarkennusta, tuottaa se käytännössä usein hankaluuksia, koska haastateltava saattaa poiketa kauaksikin varsinaisesta aiheesta (Grönfors 2011, 62). Käytännössä huomasinkin, että haastattelun kulku riippui hyvin paljon haastateltavasta. Osa haastateltavista kertoi kokemuksistaan hyvin laajasti pysyen pitkälti teeman sisällä, jolloin saatoinkin keskittyä vain kuuntelemaan. Haastatteluissa oli myös tilanteita, joissa jouduin palauttamaan keskustelun teeman sisälle esimerkiksi johdattelemalla haastateltavaa jotakin oppivelvollisuusuudistusta koskevalla kysymyksellä. Pyrin kuitenkin kysymään

haastateltavalta tarkentavia kysymyksiä juuri hänen kertomaansa. Jouduin toisinaan myös palauttamaan keskustelun aiheeseen puhtaasti kysymällä kokemusta jostakin koulutusuudistuksesta tai jostakin muutoksesta, joka on liittynyt osana johonkin koulutusuudistukseen. Haastattelu voidaan nähdä myös puhtaasti vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan tehtävänä on saada tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 102). Siten roolini vaihtelu kuuntelijasta aktiivisemmin kysymyksiä esittävään haastattelijaan oli välttämätöntä haastattelujen onnistumiseksi. Onkin siis huomion arvoista, että myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, 23) ovat sitä mieltä, että itse asiassa myös strukturoidut haastattelut ovat haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta, koska haastattelijalla saattaa muun muassa vahvistaa haastateltavaa. Koin saavani jokaisesta haastattelusta arvokasta tietoa tutkimustani varten.

Päätin toteuttaa haastattelut kahden haastateltavan kanssa, vaikka muun muassa Grönfors (2011, 63) on sitä mieltä, että haastattelutilanteesta saa vapautuneemman toteuttamalla sen ryhmähaastatteluna. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 63) ovatkin tuoneet esille näkemyksen, jonka mukaan haastateltava kertoo yksityisesti sellaisia ajatuksia, joita ryhmähaastattelutilanteessa jättäisi mahdollisesti kertomatta.

Haastateltava sai itse valita haastattelupaikan. Yhtä lukuun ottamatta toteutin kaikki haastattelut tutkittavan omassa kodissa. Yksi haastateltavista halusi haastattelun toteutettavan minun luonani. Tallensin haastattelut myöhempää litterointia varten nauhurilla. Tein myös jonkin verran muistiinpanoja. Yhden haastattelun päätyttyä haastateltava rentoutui ja palasi yllättäen aiheeseen. Sain myös tässä tilanteessa kirjoittamistani muistiinpanoista arvokasta tietoa tutkimukseeni.

5.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysia, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Laadullisella sisällönanalyysilla voidaan tarkoittaa mitä tahansa laadullisen aineiston tiivistämistä ja järkeistämistä ydinsisällöiksi ja merkityksiksi (Patton 2002, 453).

Aineiston keruun jälkeen litteroin tutkimusaineiston kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen aloitin järjestämään aineistoa sen analyysia varten. Tämä on laadullisessa tutkimuksessa tärkeä vaihe aineiston keruun ja tekstiksi purkamisen jälkeen (ks. Creswell 2003, 191; Eskola & Suoranta 2008, 150).

Tutkimusta tehdessä on suositeltavaa rajata tutkimusaineistoa tutkimuksen tarkoituksen mukaiseksi (Bogdan & Biklen 2007, 161). Koska jo haastatteluja tehdessä huomasin, että haastateltava rönsyilee helposti kertomaan laajastikin kokemuksistaan, jotka eivät liittyneet tutkimukseen, rajasin aineistosta pois tutkimukseen kuulumattomat osuudet keskustelusta. Siten haastatteluja kertyi yhteensä kolme tuntia ja 40 minuuttia, joka muodosti litteroituna aineistona yhteensä 87 sivua tekstiä (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Tämän lisäksi aineistoon liittyi tutkimustilanteessa tehtyjä muistiinpanoja. Sain runsaan aineiston, joka sisälsi paljon mielenkiintoisia asioita. Koin, että tutkimusaineisto suorastaan pursusi tietoa ja erilaisia näkökantoja. Tutkijana minulle olikin vaikeaa jättää pois mielestäni tärkeitäkin asioita, jotka eivät lopulta kuitenkaan kuuluneet varsinaisesti tutkimuksen piiriin.

Tein huomioita koko tutkimuksen ajan. Vaikka litteroin haastattelut, aloitin analyysin perehtymällä aineistoon aluksi holistisesti, jolloin pyrin luomaan aineistosta itselleni kokonaiskuvaa (Creswell 2007, 150). Alusta asti minulle oli selvää, että oma esiyymmärrykseni, ennakko-odotukseni, kokemukseni vaikuttavat siihen, mihin huomioni kiinnittyy aineistossa (Denzin & Lincoln 2005, 6).

Aineiston analyysivaihe oli mielenkiintoinen, ja kiinnitin huomiota asioihin, joita en välttämättä haastattelutilanteessa huomioinut. Koin myös tutkimuksen kannalta merkitykseksi, että olin haastattelussa osannut kysyä

tarkentavia kysymyksiä monessa kohdassa, koska huomasin tämän analyysivaiheessa tärkeäksi.

Seuraavaksi luin haastattelut läpi tehden samalla muistiinpanoja kirjaten esiin nousevia teemoja. Kirjasin jo tässä vaiheessa, mihin uudistukseen kokemus liittyi. Osa kokemuksista liittyi myös enemmänkin uudistuksiin kokonaisuutena.

Vaikkakin lähdin tekemään analyysia aineistolähtöisesti, aineiston tulkinnassa ja analyysissa tulkintaa ohjasi sekä teoria että aineisto. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 110) kuvaavatkin, että aineisto ja teoria voivat kulkea keskenään vuoropuhelussa, jolloin päättely ei tapahdu pelkästään teoria- tai aineistolähtöisesti. Tutkimus voidaan siten nähdä teoriaan tukeutuvana laadullisena tutkimuksena. Tuon yhtymäkohtia esittelemääni tutkimuksen teoriaan niin tulosluvussa kuin luokittelurungossa (liite 2).

Litteroinnin jälkeen aloitin hahmottelemaan aineistossa toistuvia seikkoja, joista muodostin analyysia varten luokkia ja alaluokkia (Patton 2002, 454). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 91) kuvaavat tätä prosessia kolmivaiheisena prosessina, jossa aineiston alkuperäisilmausten pelkistämisestä ryhmittelyn kautta muodostetaan lopulta uusia käsitteitä. Löysin aineistosta selkeästi sellaisia teoreettisia käsitteitä, jotka kirjallisuudessa liitetään opettajan ammatillisuuteen, toimijuuteen ja ammatti-identiteettiin. Hyödynsin näitä käsitteitä tekemässäni luokittelussa. Muodostin aluksi abstrahoinnilla alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen klusteroin eli ryhmittelin nämä pelkistetyt ilmaukset muodostaen niistä alaluokkia. Klusteroinnin voidaan nähdä olevan osa abstrahointia, jolloin käsitteellistämisessä edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoidessani aineistoa muodostin edellisistä alaluokista yläluokkia. Tämä luokkien muodostaminen tuntui hankalalta koska, vaikka luokkia on muodostettu pelkistettyjä ilmauksia ja alaluokkia, saattoivat nämä kaikki käsitteet olla todellisuudessa yhteydessä toisiinsa. Siten muun muassa alaluokkien voi ajatella olevan aina jollakin tavalla yhteydessä myös toisiinsa. Lopulta sijoitin yläluokat yhteisen pääluokan alle, jossa käytin teoriasta löytyneitä käsitteitä ammatillinen toimijuus, identiteetti ja eettisyys. Nämä teoriassa esitetyt käsitteet sisältävät samoja elementtejä, jolloin muun muassa

eettisyys on yhteydessä samoihin yläluokkiin, kuin ammatillinen toimijuuskin. Loin lopulta näille pääluokan käsitteille yhteisen nimen, opettajan ammatillisuus. Tätä sisällön analyysin luokitteluprosessia kuvaan liitteessä 2.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä noudatin kaikissa sen vaiheissa hyvän tieteellisen käytännön edellyttämää rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK 2020). Tutkimusluvan saamiseksi osan haastatelluista kohdalla olin yhteydessä sekä koulun rehtoriin, että sivistystoimen johtajaan. Osittain vaadittiin myös tutkimuslupa kaupungin / kunnan tasolla. Koska tutkimuslupaa haettaessa vaadittiin mainittavaksi myös koulujen nimet, ja otoksen ollessa hyvin pieni, koin erittäin tärkeäksi, että tutkimuksessa esitetään haastateltavista opettajista mahdollisimman vähän muita tietoja.

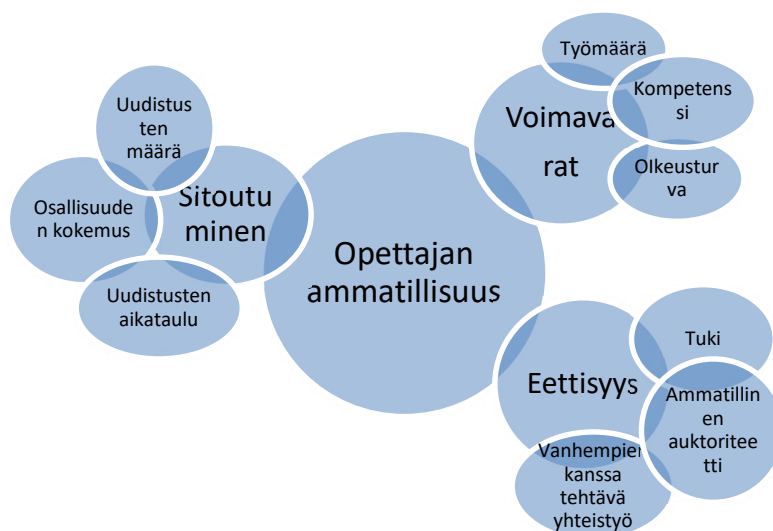
Ennen haastatteluja kullakin haastatteluun osallistuvalla oli mahdollisuus tutustua tutkimuksen tietosuojaan, josta kerrottiin tutkittaville jaetussa tietosuojalomakkeessa. Kerroin tutkittavalle ennen haastattelua, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkittavalla on mahdollisuus perua osallistumisensa tutkimukseen missä vain tutkimuksen vaiheessa. Haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen.

Osana tutkittavien anonymiteetin turvaamista käytin tutkimustiedon pseudonymisoinnista. Koska tutkimuksen aineistossa esiintyi paikannimiä, jotka olisivat mahdollisesti yhdistettävissä tutkittaviin, käytin paikannimistä keksittyjä nimiä. Säilytän tutkimusaineistoa tutkimuksen ajan yliopiston tietoturvakäytännön vaatimalla tavalla, ja tuhoan sen tutkimuksen päätyttyä.

6 TULOKSET

Analyysini perustella toimijuuteen ja opettajaidentiteettiin liittyy useita eri osa-alueita, jotka ovat sidoksissa toisiinsa. Tätä kokonaisuutta kuvaa haastatellun kommentti: ”Et kyl tää on eri ammatti, mihin mä oon valmistunu.” (Haastateltava 3.).

Olen kuvannut näitä osa-alueita ja niiden sidosteisuutta kuviossa 2. Käytän siinä esittelemääni jäsenystä tulosten esittelyn rakenteena.



KUVIO 2. Tutkimuksen opettajien kokemukset opettajan ammatillisuuteen vaikuttavista tekijöistä kuviona.

6.1 Uudistuksiin sitoutuminen

Opettajien mukaan opetussuunnitelmauudistukset ja lakimuutokset ovat vaikuttaneet vahvasti heidän työhönsä. Eräs haastatelluista kuvaili omaa opettajauransa alkua, ja sen aikaiseen peruskoulu-uudistukseen vastahakoisesti

suhtautuneita vanhempia kollegojaan. Hän oli nuorena opettajana ihmeteltyt vanhempien kollegoidensa suhtautumista opetussuunnitelmauudistukseen, mutta tunnistavansa nyt itse saman tunteen.

Minä en ymmärtäny sitä silloin. Minua niin huvitti se, että onpa väsyneitä miehiä. Mutta nyt minä tajuan sen... (Haastateltava 1.)

Siitä huolimatta, että opettajat eivät kyenneet muistamaan kaikkia uudistuksia enää kovin yksityiskohtaisesti, haastatteluissa tuotiin esille kokemus, jonka mukaan uudistuksia on tehty tiiviillä aikataululla ja usein. Seuraavan kommentin mukaan opettaja ei myöskään ollut täysin varma uudistusten tarpeellisuudesta tiiviissä aikataulussa.

Että tuntuu, että ku edellinen on saatu valmiiks, ni meni vuos tai kaks ja sitte ruvettiin uutta jo heti väsäämään...Uudistusta on tehty usein.... Ei ne kaikki aina ole ollu tarpeellisia. (Haastateltava 2.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta edeltävää opetussuunnitelmaa kuvattiin vielä melko oppikirjasitoutuneeksi. Oppikirjaa noudattamalla saattoi olla varma noudattavansa myös opetussuunnitelmaa.

Elikkä oppikirjat ohjasi niin kuin ennen vanhaan ne ohjasi hyvin vahvasti oppikirjat, koska Opetushallitus hyväksy oppikirjat...Ne sisäلتi ne asiat, mitkä opetushallitus edellytti, ja kun sen kävi läpi, siinä oli se koulu. (Haastateltava 1.)

Tiukan, oppikirjajohtoisen opetussuunnitelman jälkeen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen koettiin antaneen opettajille aiempaa suuremman vapauden toteuttaa opetusta. Opetussuunnitelmauudistuksiin liittyi myös positiivisia kokemuksia, jotka liittyivät muun muassa suunnitelman tekoon ja toteutukseen liittyvään vapauteen. Tällaisena kuvattiin kokemusta, jossa opettaja oli saanut olla osallisena juuri vuoden 1994 opetussuunnitelman tekemisessä.

No mähän olin kauheen innostunu siitä, että me saatiin tehdä se... Ja sitten, kun tuli tämä uusi opsi, ja jokainen periaatteessa pysty tekemään, vaikka seisottamaan päällään oppilaista, jos pysty perustelemaan, että se palveli heidän kasvatustavoitteitaan. (Haastateltava 1.)

Seuraavaa vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistusta kuvattiin taas tiukemmaksi, koska Opetushallitus rajoitti opetussuunnitelmaa paljon tarkemmin. Opetussuunnitelman toteuttamistapaa kuvattiin kilpalaulannaksi, jossa vahvimmin mielipiteensä esille tuoneet pääsivät määrittelemään sen, mitä opetussuunnitelmaan kirjattiin. Oma mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön saattoi haastatellun mukaan jäädä heikoksi, kun opetussuunnitelman sisältöön liittyi kilpailun kaltainen asetelma.

Mutta tää oli hyvin paljon tiukempi kuin se ensimmäinen opsi...Opetushallitus jo hyvin tarkkaan rajoitti sen ja meille jäi vain pieni pelivara...Siitä tuli vähäsen semmonen kilpalaulanta kuka sen saa niinku määritellä, mitä siinä tehdään... Ja vahvin voitti sitte ja se tehtiin sitte. (Haastateltava 1.)

Edellinen kuvaus kertoo siitä, miten opetussuunnitelmaan kyettiin vaikuttamaan jo kuntatasolla, mutta todellisuudessa kokemus vaikuttamismahdollisuudesta ja siten myös kokemus osallisuudesta jäi heikoksi.

Opettajien mielestä uudistuksiin oli vaikea sitoutua silloin kun hän koki, että uudistukset oli tehty kaukana hänestä tai hänellä ei ole ollut mahdollisuutta osallistua tai vaikuttaa uudistuksen tekemiseen.

Mutta se on hyvin epämääräinen ryhmä, kuka niitä opetussuunnitelmia tekee...Siitä tulee joku tuotos ja sitten se jaetaan valtakunnallisesti, niin millä tavalla siihen nyt voidaan sitoutua? (Haastateltava 4.)

Uusinta vuoden 2016 opetussuunnitelmaa pidettiin hieman korkealentoisena ja käytännön elämästä irrallisena. Tällaisena asiana opetussuunnitelmasta nostettiin erikseen esiin itseohjautuvuus.

Ni se on ihan käytännössä ihan mahdotonta suunnitella sitä oppimista niin, että jokaisella ois se oma itseohjautuvuusaste sellanen, että se kasvattas sitä lasta parhaiten. " (Haastateltava 2.)

Toisaalta juuri itseohjautuvuus oli sellainen asia, jonka opettaja koki voivansa määritellä itse, mutta se mainittiin myös asiana, jota opettaja voi painottaa omien arvojensa mukaan.

Tällaista yksittäisen asian arvoista opettaja kuvasi kommentissaan: ”Jotenkin mä en koe sitä ollenkaan tärkeeks siinä opsissa.” (Haastateltava 3.).

Opetussuunnitelma koettiin myös tulkinnanvaraisena, ja sen nähtiin luovan epätietoisuutta opettajakunnassa, kun kukaan ja varsinkaan vastavalmistuneet opettajat eivät oikein tiedä, mitä siinä oikeasti tarkoitetaan tai edellytetään.

Et se on jokaisesta henkilöstä tavallaan kiinni, kuinka sä luet sitä. (Haastateltava 3.)

Niin ku joku just valmistunu opettaja, ku se lukee sitä, ni miten se pystyy löytää sieltä ne painopisteet tai ne kaikista tärkeimmät asiat.” (Haastateltava 2.)

Opettajat käyttivät termiä ”maalaisjärki” kuvatessaan tapaansa tulkita uusinta opetussuunnitelmaa. He kuvasivat käyttävänsä omaa työkokemustaan ja siitä syntyneitä vahvaa ammatti-identiteettiä ratkaistessaan kaikkia tulkinnanvaraisuutta vaativia kohtia opetussuunnitelmassa. ”Mutta sun täytyy käyttää sitä maalaisjärkeä ja sellasta, et mikä, et ne pääpiirteet löytää sieltä.” (Haastateltava 3.).

Opettajat toivat esiin oman käsityksensä itseohjautuvuudesta liittyen pääsääntöisesti lapsen kykyyn huolehtia omista tavaroistaan ja toimia erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Eräs haastatelluista kuvasi toimintansa olevan juuri sitä, mitä opetussuunnitelmassa itseohjautuvuudella tarkoitetaan.

Itseohjautuvuus tarkoittaa ihan sitä, että osaa toimia erilaisissa tilanteissa ja huolehtii omista asioista ja tavaroista ja ympäristön siisteydestä ja osaa pyytää apua ja tietää, mistä hakee ehkä apua...” (Haastateltava 3.)

Toinen taas kyseenalaisti koko itseohjautuvuuden käsitteen opetussuunnitelmassa

”No sehän on ihan liirum laarumia.” (Haastateltava 1). Hän kuvasi itse ymmärtävänsä itseohjautuvuuden niin, että oppilas oppii huolehtimaan muun muassa läksyistään ja omista tavaroistaan. ”Meidän pitäisi saada se itseohjautuvuus siihen, että ne pakkais itse reppunsa, ottaisivat itte tavarat mukaan, huolehtisivat koulutehtävä ja niin edelleen.” (Haastateltava 1.). Tämä haastateltu koki, että itseohjautuvuudesta keskusteltaessa painotetaan turhia asioita, kun pitäisi keskittyä hänen edellä mainitsemiinsa perusasioihin. ”Ja se tarkoittaa sitä, että ne saa äänestää, syödäänkö itsenäisyyspäivän aterialla mustikkarahka vai suklaaleivos. ” (Haastateltava 1.). Hän toi myös esille ajatuksen, jonka mukaan koulussa näiden taitojen oppimista estää se, että opettajat huolehtivat liikaa asioista, joista lasten itse tulisi kantaa vastuuta.

Elikä nyt me se todellinen työ, mikä sille oppilaalle tärkeää, se itseohjautuvuus ja tämä. Koko ajan me vedetään mattoa jalkojen alta. (Haastateltava 1.)

Uusi opetussuunnitelma koettiin turhaksi, monimutkaiseksi ja vaikeaksi hahmottaa.

...että en minä jaksa lukea sitä jargonia... Se on äärimmäisen monimutkaiseksi rakennettu tämä viimeinen opsi. (Haastateltava 1.)

Yksi haastatelluista näki tämän opetussuunnitelman voivan olla toimivakin työkalu. Silti myös hän kritisoi opetussuunnitelmaa nimenomaan sen tulkinnanvaraisuuden vuoksi.

Ei se mun mielestä mikään huono oo se uus ops, mutta siinä kyllä on vaarassa se, että ton ilmiöoppimisen tulkitsee väärin. (Haastateltava 3.)

Opetussuunnitelman koettiin voivan olla myös hyvä työkalu, kun siihen perehtymiseen käyttää aikaa. Ne haastatelluista, jotka näkivät uuden opetussuunnitelman joltakin kohdin onnistuneeksi uudistukseksi, mainitsivat kumpikin paneutuneensa siihen tarkasti ja ajan kanssa.

Et se on tuonu sellasta jotenkii sitä semmosta ehkä kompetenssia toteuttaa sitä ops:ia paremmin, kun sä oot perehtyny siihen enemmän. (Haastateltava 2.)

Opetussuunnitelmauudistuksia kohtaan kokonaisuutena esitettiin paljon kritiikkiä. Silti haastatteluissa esitettiin myös mielipide, jonka mukaan uusien asioiden oppiminen kuuluu osana niin opettajan kuin mihin tahansa muuhunkin työhön.

Pitää handlata ja ottaa oppia verrattuna aikasempaan. Mut missä työssä ei pitäs? (Haastateltava 2.)

6.2 Eettisyys opettajien kokemuksissa: lapsen saama tuki ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Haastatellut toivat esille kokemuksia, jotka liittyivät vahvasti eettiseen pohdintaan opettajan työssä. Yhtenä etiikkaan liittyvänä kysymyksenä tuotiin esille kokemukset liittyen lapsen saamaan tukeen. Opettajien vastauksissa kritisoitiin riittämätöntä resurssia ja lapsen saamaa tukea. Kritiikki liittyi inklusiiviseen malliin, jonka myötä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt yleisopetusryhmissä. Vaikka opettajat kokivat, että he eivät saa tarvitsemaansa apua ja tukea sitä tarvitsevalle lapselle, he näkivät juuri lapsen tästä uudistuksesta kärsivänä osapuolena.

Se resurssien puute on just se huono, mitä ei oo. Ja siitä kärsii sitten ensisijaisesti se lapsi, mut sitte myös monet muut. (Haastateltava 3.) ”

Haastatellut toivat esille erityisen rankkana juuri lapselle tilanteen, jossa lapsi oireilee niin vakavasti, että hänen koetaan olevan väärässä paikassa yleisopetuksen luokassa. ”Mutta on semmosia oppilaita, jotka ei minusta kuulu tuohon joukkoon, että se on lapsille hirveän rankkaa.” (Haastateltava 1.).

Se, ettei oppilas saa tarvitsemaansa tukea, ja omat taidot eivät riitä tukemaan ja auttamaan lasta koettiin raskaaksi. Opettajilla oli niin voimakkaita kokemuksia, että ne vaikuttivat jaksamiseen ja hyvinvointiin.

Kun tulee semmosia, joiden kanssa minä en enää pärjää, niin ne on mulle rankkoja juttuja ja minä oon valvonu öitä.” (Haastateltava 1.)

Oppilaan saaman tuen lisäksi opettajien eettisyyteen liittyvät kokemukset liittyivät vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteistyö vanhempien kanssa näyttäytyi haastatteluissa ristiriitaisesti. Haastatellut kokivat, että vanhemmat pyrkivät puuttumaan opettajan työhön tai esittävät kohtuuttomia vaatimuksia.

Ja niinhän se oma lapsi aina onkin se kaikista maailman napa, niin on aika kohtuuttomiakin pyyntöjä ja heti pitäis suunnilleen elokuun toinen päivä olla jo eriyttämässä matikkaa ylöspäin, vaikken mä vielä edes tiedä lasten taitoja millään tasolla. (Haastateltava 3.)

Opettajien kokemuksissa vanhemmat asettivat koululle ja opettajille suuria vaatimuksia, jotka osittain kyseenalaistivat opettajan ammatillisen auktoriteetin. Kokemuksissa tuli esille opettajien kokema ristiriita yhteistyön ja vanhempien vaatimusten välillä.

Mutta sitten kun sitä ruvettiin paukuttamaan sitä yhteistyötä, jotenkin joillekin vanhemmille tuli semmoinen käsitys, että koulu on sillä tavalla heitä varten, että he voivat ohjailta, että mitä heidän lapselleen siellä koulussa tehdään. (Haastateltava 1.)

Mä oon asiantuntija, joka on siihen käyny koulutuksen ja opettanu 10 vuotta, niin miks mä kyselin joltain äidiltä, mitä mieltä sä oot tästä tai tosta? (Haastateltava 4.)

Toisaalta yhteistyö koettiin tärkeänä ja sen nähtiin edesauttavan koulutyötä. Yhteistyö koettiin positiivisena asiana ja yhteistyön lisääntyminen koettiin yhtä lailla hyvänä muutoksena.

Mä oon kokenu sen enemmän positiivisena asiana sillai, että vanhemmat on halukkaita osallistumaan sen lapsen koulunkäyntiin. (Haastateltava 2.)

Muutokset lasten tai vanhempien käyttäytymisessä verrattuna aiempaan, eivät haastateltujen näkemyksen mukaan välttämättä kuitenkaan liity suoranaisesti koulutusreformeihin, vaan mahdollisesti muuhun yhteiskunnalliseen muutokseen.

Ja mä luulen, et se on semmonen yleinen yhteiskunnallinen muutos, et opettaja ei oo enää semmonen ylhäällä oleva auktoriteetti, jota kunnioitetaan, tai kyseenalaistamatta kunnioitetaan.” (Haastateltava 2.)

Opettajat kokivat niin vanhempien suhtautumisen kouluun ja opettajuuteen muuttuneen vuosikymmenien aikana. Vaikka vanhempien koettiin ottavan kantaa asioihin herkemmin, ja opettajan ammatillisen auktoriteetin heikentyneen, myös vanhemmuuden koettiin olevan hukassa. Tätä muutosta eräs haastatelluista kuvasi seuraavasti.

Mutta se, että onhan oppilasaines muuttunu siis ihan radikaalisti, että kun me aloitimme, se oli ihan käsittämätöntä, mitä se oli opettajan, tuolla maaseudulla arvostus...Se oli niinku semmonen keskushenkilö....Se on tämä yhteiskunnan muutos siinä suurin ja ehkä se, että nyt on vanhemmuus ehkä jollakin tavalla enemmän hukassa. (Haastateltava 1.)

Haastatellut kuvasivat elämän- ja työkokemuksen antaneet heille kykyä tulla toimeen muuttuvassa koulumaailmassa nykyisine vaatimuksineen myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. ”Minä olen elämän kovettama.” (Haastateltava 1.).

Kaksi haastatelluista toi voimakkaasti esille ristiriidan siinä, mikä on laajemmin koulun järjestämisen opetuksen tarkoitus. He näkivät koulun instituutiona, jonka tehtävänä on kasvattaa oppilaista kelvollisia yhteiskunnan jäseniä. Siten he näkivätkin ristiriidan tämän kasvatus- ja opetustehtävän sekä vanhempien asettamien vaatimusten välillä.

Mutta kun niitä tulee asianajajia sinne kouluun keskustelemaan jostain lasten välisestä riidasta, niin kyllä silloin ollaan hakoteillä ja erehdytty todella kauas siitä koulun perustarkotuksesta. Ja koulun perustarkotus on edelleen tuottaa työkykyisiä aikuisia yhteiskunnan tarpeisiin. (Haastateltava 4.)

Ja se on jollakin tavalla surkea tunne...koska minulle olis kuitenkin hirmu tärkeää, että ne oppis laskemaan ja ne oppis lukemaan ja niin edelleen. (Haastateltava 1.)

6.3 Voimavarat

Koulun muutos ja työmäärän kasvaminen yhdessä ovat vaikuttaneet opettajan työssä jaksamiseen. Haastattelussa esille tuodun näkemyksen mukaan kyse ei ole yhdestä yksittäisestä muutoksesta, vaan työn ja työmäärän muuttumisesta kokonaisuutena. Tätä tunnetta kuvaa opettaja, joka oli jo päättänyt vaihtamaan alaa.

Opettaja palaa täydellä liekillä siinä, antaa kaikkensa niille oppilaille, niin se on aina väsyny sen työpäivän jälkeen. Mut sitten siihen lyödäänkin ne paperihommat, vanhempaintapaamiset, tiimipalaverit ja lässyn-lässyn-muut, niin se palaa se opettaja. Se kynttilä palaakin molemmista päistä. Ei se pääse antaa sitä omaa paloensa ja valoensa niille oppilaille, kun sitä syödään koko ajan kaikella ylimääräsellä. (Haastateltava 4.)

Voimavaroihin vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan useat eri asiat. Tällaisia tekijöitä olivat työmäärä, tarjottu tuki lapselle ja suoraan opettajalle itselleen, koettu kompetenssi, oikeusturvaan liittyvä stressi sekä kokemukset työn autonomiasta.

6.3.1 Työmäärän lisääntyminen ja voimavarat

Työmäärä koettiin yhtenä voimavaroihin vaikuttavana tekijänä. Kokemus työmäärän kasvamisesta tuli voimakkaasti esille tutkimuksessa. Jokainen opettaja mainitsi siitä ainakin jossakin kohtaa haastattelua. ”Ihan järkyttävästi se lisääntyy koko ajan.” (Haastateltava 4.)

Tämä työmäärän kasvu saattaa aiheuttaa osaltaan keskeneräisyyden tunteen vaikuttaen myös kuvaan työn hallittavuudesta. Eräs haastatelluista kuvasi kokemusta seuraavasti: ”Koko ajan on tunne, että työ jää kesken.” (Haastateltava 1.)

Toisaalta tutkimuksessa kävi ilmi, että tällaista tilannetta on myös totuttu pitämään ehkä jopa normaalina tilanteena, josta suoriutuu vain tekemällä itse priorisointia. ”Opetussuunnitelma on niin laaja, että itse on tehtävä priorisointia ja luotettava omaan ammattitaitoon ja arviointikykyyn.” (Haastateltava 2.)

Opettajien kokemusten mukaan tukea tarvitsevien lasten määrän kasvettua luokassa, on myös tukea tarvitseviin lapsiin liittyvän työn määrä kasvanut. Tätä työmäärän lisääntymistä eräs haastatelluista kuvasi seuraavasti. ”Se on työllistänyt niin paljon, jos on monta erityislasta luokassa, että siihen tarkoitettu aika oli jo syyskuussa käytetty.” (Haastateltava 3.)

6.3.2 Tuki opettajien kokemuksissa

Opettajan työhönsä saama tuki liittyi vastauksissa usein juuri lapsen saamaan tukeen. Opettajat eivät koe saavansa riittävää tai välttämättä minkäänlaista tukea sitä tarvitsevalle lapselle, joka on siirretty yleisopetuksen luokkaan.

Niin, se jää vaan sen yksittäisen opettajan vastuulle. (Haastateltava 4.)

Ei, se on vaan sit sen opettajan oma tuki siihen lapseen, vaikka ois todettu, että on vaikka ADHD tai tarkkaavaisuushäiriö tai ADD. (Haastateltava 3.)

Osittain vastauksissa viitattiin siihen, että pedagogisissa asiakirjoissa lapselle on mahdollisesti kirjattu tukea, jota hän ei kuitenkaan todellisuudessa saa. Saadun tuen ja pedagogisiin asiakirjoihin tehtyjen kirjausten välillä koettiin olevan ristiriita. ”Ja tuki on samanaikaisesti paperilla kasvanut, mutta käytännössä laskenut.” (Haastateltava 3.)

Haastateltujen kuvaukset tuen tarpeesta olivat karuja. Tuen tarvetta luokissa kuvattiin oppimisvaikeuksista psykiatrisen avun tarpeeseen. Kokeneetkin opettaja kokivat selkeästi suurinta avuttomuutta niiden lasten kohdalla, joilla tuen tarve oli sosiaalisemotionaalisella puolella.

Kun on tullu sellaisia oppilaita luokkaan, jotka ei oo siis kouluun kuuluvia, siis sairaita. Ja kun ne on siellä mukana ja näkee sen tuskan ja kärsimyksen ja me ei voida auttaa. (Haastateltava 1.)

Tarjotun tuen määrää kritisoitiin voimakkaasti nimenomaan sen vuoksi, ettei sitä ollut riittävästi. Haastatteluissa tuotiin esille kuitenkin myös opettajien suoraan omaan työhönsä saama tuki, jollaisena kuvattiin työnantajan tarjoamia koulutuksia. Tätä ja kollegoilta saatavaa tukea pidettiin tärkeänä.

Et sit kyl mä oon kuitenkin saanu semmosen tuen, et mä oon saanu sit koulutusta siihen, jos mä oon kokenu et mä en pärjää, et mä tarviin. Tai sit mä oon saanu kollegojen tukea. (Haastateltava 2.)

Erityisopettajalta saatava apu koettiin tärkeänä muun muassa pedagogisia asiakirjoja täytettäessä.

...että siellä taustalla on sellaiset tahot, varsinkin just erityisopettajat, jotka on ammattilaisia ja ne tarkasti kertoo sulle, auttaa oikeesti sua vääntämään ne tekstit sellaseen muotoon, et ne varmasti on korrekteja...” (Haastateltava 2.)

Työnantajan järjestämä koulutus voi vaikuttaa myös sitoutumiseen. Tällaisena kokemuksena voidaan pitää yhden haastateltavan kokemusta työnantajan

järjestämästä koulutuksesta, jossa opettajat pääsivät kokeilemaan uutta työkäytäntöä.

Mä tykkään niistä arviointikeskusteluista ja muista, joissa ihan Ilola [nimi muutettu] on itse antanu meille, et millä tavalla niitä vois käsitellä ja miten lähtee ruotimaan sitä omaa oppimista...Et se on mun mielestä ollu hyvä uudistus toi itsearviointi. (Haastateltava 3.)

Opettajat toivat esille haastatteluissa työntäjän tarjoamana tukena lähinnä koulutuksen ja kollegoilta saadun tuen. Kokonaisuutena tarjottu tuki koettiin riittämättömänä. Kokemuksissa puutteellinen tuki esitettiin konaisvaltaisena kokemuksena yksin jäämisestä. ”Niin sinne vaan luokkaan, ja katotaan keväällä, missä kunnossa opettaja on.” (Haastateltava 3.)

6.3.3 Oikeusturva, mahdollinen uusi stressitekijä

Useampi haastatelluista mainitsi oman oikeusturvan ainakin jossakin kohtaa haastattelua. Se oli selkeästi asia, jota opettaja joutuu pohtimaan, ja johon myös työnantaja jossakin määrin on tarttunut. ”...juuri tuossa viime viikolla yhdessä koulutuksessa kuulin...että kannattaa aika tarkkaan miettii, mitä sinne kirjoittaa.” (Haastateltava 2.)

Edellä kuvatussa kommentissa tarkoitettiin pedagogisiin asiapapereihin kirjattavia asioita. Toisaalta pohdittiin, mitä niihin voi kirjoittaa, että kirjoittaa kaiken lapsen tuen kannalta tarpeellisen, mutta ei kuitenkaan mitään liikaa. Virkamiehen vastuu nähtiin painavana. Toisaalta taas eräs opettajista pohti myös kirjauksien merkitystä myöhemmin tulevaisuudessa, jolloin opettaja joutuu ehkä vuosienkin jälkeen vastaamaan kirjaamistaan asioista.

Että kannattaa aika tarkkaan miettii, mitä sinne kirjottaa. Että se sama lapsi voi lukea sitä tai hänellä on oikeus lukea 10 vuoden päästä sitä, tai koska vaan, mitä hänestä sinne kirjottaa. Elikkä pitää olla jotenkii tosi tarkkaa, miten sä kirjojat ne, ettet vaan jotenki sano sillai, et liikaa arvioi sitä lasta, vaan arvioi vaan lasten tekemistä tai faktoja, mitä tapahtuu tunnilla, tai mitä

ettei vaan menis persoonallisuuksiin tai muuta. Et jotenki turvaa sen oman, sekä turvaa sen oman taustansa. (Haastateltava 2.)

Eräs haastatelluista oli kokenut myös tilanteen, jossa kunnan taloudellisen tilanteen heikentymisen myötä ei voitukaan tarjota tukea siinä muodossa kuin se oli pedagogiseen asiakirjaan kirjattu. Opettaja koki vastuun kirjauksesta olleen kohtuuton ja asian käsittelyn vieneen voimavaroja.

Silloin 2004, kun se tuli, niin silloin, kun jotain pistettiin, niin hyvä, ettei oikeuteen viety, jos ei kaikkia niitä tehty, mitä siihen oli laitettu... Ainakin koululautakunnassa se kävi, ja ja että kun ei toteutettu sitä suunnitelmaa...että siitä tuli niinku semmonen, miten se olis ollu, niinku vaatimus tai lyömäase. (Haastateltava 1.)

Seuraava pohdinta kuvaa opettajan käsitystä vanhempien muuttuneesta suhtautumisesta pedagogisiin asiakirjoihin, jolloin kirjauksien koetaan voivan vaikuttaa omaan oikeusturvaan myös vanhemman kautta.

Sitten minä tajusin, että eihän tänne voi kirjoittaa mitään ylimääräistä niinku oman turvallisuuden ja tämän vuoksi, koska vanhemmat käsitti, että se on heille niinku semmonen niinku oikeusturva. (Haastateltava 1.)

6.3.4 Kompetenssin vaikutus ammatti-identiteettiin, työssä pärjäämiseen ja jaksamiseen

Tutkimuksessa opettajat toivat toistuvasti esille käsitteen kompetenssi, joka tässä tutkimuksessa ymmärretään pätevyytenä työhön (Luukkainen 2005, 211). Liitän tutkimuksessa kompetenssin käsitteeseen kiinteästi myös kokemuksen (Collin 2007, 203).

Haastatteluissa kompetenssin kuvattiin liittyvän ammatti-identiteettiin. Opettaja kertoi kokemuksen tuoman kompetenssin olevan apuna tärkeiden asioiden rajaamisessa vähemmän tärkeistä.

Mut sit tietenkii on tullu taas sitä semmosta ammatti- niin kun ehkä - kompetenssia tai sitä semmosta sitä ammatti-identiteettiä, ni sit pystyy ehkä paremmin löytämään sieltä myös ne painopisteet, mitä mihin haluu sitten enemmän paneutua..." (Haastateltava 2.)

Opettajien kokemukset kompetenssista liittyivät vahvasti pärjäämisen tunteeseen. Haastatellut mainitsivat kompetenssin puhuessaan opettajana kasvamisesta. Haastateltujen mainitseman kompetenssin kuvattiin vaikuttavan opettajan ammatti-identiteettiin, mutta myös työssä pärjäämisen kokemukseen positiivisesti.

Itse opettajana kasvaa koko ajan, ja se oma ammatillinen kompetenssi osittain paranee....Et pystyy hallitsee ehkä ne tilanteet paremmin kuin aikasemmin. (Haastateltava 2.)

Toisaalta kompetenssi koettiin myös riittämättömänä. Inklusion ajatuksen myötä yleisopetuksen luokissa opetetaan yhä enenevässä määrin lapsia, joilla on myös vakavaa tuen tarvetta. Opettajat kokivat kuitenkin, ettei heillä ole tähän tarvittavaa osaamista, eivätkä he saa riittävää tukea.

Meillä on ollu siis ihan väkivaltaisiakin lapsia, niin ethän sä lähde siinä mitään apua hakemaan. Et itsehän sä joudut siellä pärjäämään. Korkeintaan voi huutaa käytävälle, et tulkaa joku auttamaan tai muuta, mut ei sinne luokkahuoneeseen kyl hirveesti apua saa." (Haastateltava 3.)

Et kyl se, että jos luokanopettajalla ei oo erityisopettajan pätevyyttä, ni sitte kun sulle yhtäkkiä tulee paljon enemmän lapsia, jotka on integroituja siihen, ja on vaan ehkä jotkut tietyt aineet tai tietyt tunnit sit erityisopettajan opetuksessa, ni kylhän se luo semmosta epävarmuutta ja semmosta ammatillisuutta niin kun huonomuuden tunnetta ja sitä, et teenks mä nyt oikein ja mul ei oo tähän tietotaitoa tarpeeksi. (Haastateltava 2.)

Toisaalta juuri kompetenssin puutteella perusteltiin myös työssä syntyvää riittämättömyyden tunnetta. "...tai semmonen olo tuli, että et mult ei löydy tarpeeksi kompetenssia hoitaa näitä lapsia." (Haastateltava 2.)

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat työskennelleet pitkään opettajana. Siten heillä oli myös paljon kokemuksen tuomaa osaamista. Tämä osaaminen auttoi opettajan työstä selviytymisessä. Kuitenkin työ koettiin erittäin voimia vieväksi.

Aika monta vuotta jo opettajauraa takana, mut kyl mä aina pärjään siellä luokassa. Mut kyllähän se on sit mun selkärangasta pois, et mä oon tosi väsyny, kun mä tuun kotiin. Et ensin mun täytyy aina heti mennä ensin hetkeks lepäämään ja olemaan, et mä en jaksa ottaa vastaan mitään. Et kyllä huomaa sen, että ihmiset...tai opettajat, meidät viedään aika ääri rajoille siinä jaksamisessa. (Haastateltava 3.)

Opettaja oli alkanut miettiä ulospääsyä uuvuttavasta tilanteesta ja pohti alan vaihtoa. "No, alan vaihtoo mietin. Oon miettiny oikeesti vakavissani nytten." (Haastateltava 3.)

6.3.5 Kokemukset opettajan autonomiasta

Opettajat pitivät työhönsä liittyvää autonomiaa tärkeänä. Haastatteluissa siitä mainittiin usein. "Suomalainen opettaja pystyy kuitenkin onneksi vielä tekemään persoonallaa sitä työtä, ja tehdä sen sillä tavalla, ku itse haluaa, eikä kukaan oo niskan takana tuijottamassa sieltä." (Haastateltava 2.)

Autonomia liittyy työhön liittyvään vapauden tunteeseen. Vapaus voi liittyä siihen, miten opettajat käyttävät omaa kokemustaan, mutta myös omaa eettistä näkemystään punnitessaan opetuksensa painotuksia. Toisaalta tämän vapauden voidaan nähdä myös vaikuttavan merkittävässäkin määrin opettajan voimavaroihin, kun hänellä on mahdollisuus olla armollinen itselleen. "Vaik mä huomaankin keväällä, että mä en oo pystyny hoitaa sitä kaikkee, mut sit mä oon

ajatellu, et okei, mä otan sen sitte pois tai kiinni seuraavana vuonna.”
(Haastateltava 2.)

Opetussuunnitelman tulkitsemisessa ja toteuttamisessa tutkimuksen opettajat kuvasivat voivansa käyttää pitkälle omaa harkintaansa, mutta lait velvoittavat heitä vahvemmin. Lapsen tukitoimet tulee kirjata kolmiportaisen tuen asiakirjoihin lain velvoittamalla tavalla. Ristiriita lain vaatimusten ja todellisen mahdollisuuden järjestää kirjattua tukea välillä koettiin voimakkaaksi. Sen koettiin ainakin jossain määrin olevan negatiivisesti yhteydessä myös luottamukseen opettajan ammattitaitoon.

Mut sitte taas se semmonen byrokraattisuus, niin välillä tuntuu siltä, että se menee yli sen tota sen...Et tärkeintä vaan, et asiakirjat on oikein ja on oikein tukitoimet sinne kirjattu ja varmasti niitä noudatetaan. ja se luottaminen siihen opettajan siihen kasvatukseen ja näkemykseen, siihen pedagogiseen silmään ei ookaan niin tärkeetä enää, vaan tärkeetä onki se, ne on paperille laitettu, et ne varmaan löytyy sieltä ja varmasti on kirjojen kansien sisällä kaikki. (Haastateltava 2.)

Haastattelussa tuotiin esille toive, joka kohdistui opettajan työn autonomisuuteen myös tulevaisuudessa. Tähän toiveeseen ja näkemykseen liittyi toive suunnitella ja toteuttaa työtä vapaasti, mutta myös pelko siitä, että tulevaisuudessa suunnittelutyötä valvottaisiin tarkemmin. Tällainen skenaario lisääntyneestä valvonnasta nähtiin heikennyksenä.

Et mä vaan toivon, että siis kuitenkin, että suomalainen opettajuus säilyy sellasena, et se autonomisuus tai se semmonen oman työn suunnitteleminen ja toteuttaminen ois vielä vapaata. Et sit, jos se lähtee menee siihen, et sulla pitää olla tuntisuunnitelmat paperilla näyttää, tai jaksosuunnitelmat kirjattuna johonkin tai muuta, niin sit mä sanon, et sitten se ei oo hyvä suunta.” (Haastateltava 2.)

6.3.6 Keinojen löytäminen työssä jaksamisessa

Huolimatta haastatteluissa esille tuoduista voimavaroihin ja työssä jaksamiseen vaikuttavista heikentävistä seikoista, opettajat tunnistivat itsessään myös kyvyn jaksaa uudistusten keskellä muuttuvassa koulumaailmassa. Tällaisena nähtiin esimerkiksi usko omaan osaamiseen ja ammattitaitoon, joiden koettiin tuovan kykyä hallita työstä aiheutuvaa stressiä. ”No ehkä mä en stressaa liikaa sen asian kanssa...vaan mä luotan enemmän siihen mun omaan ammattitaitoon.” (Haastateltava 2.)

Toisaalta kokemus toi myös käsityksen omasta rajallisuudesta ja kykyä omien voimavarojen tunnistamiseen. ”Minä otan joka oppilaan semmosena, kun se on. Minä teen sen, minkä pystyn.” (Haastateltava 1.)

Yhtenä jaksamiseen liittyvänä tekijänä pidettiin vahvaa opettajan ammatti-identiteettiä, jonka koettiin auttavan muun muassa rajaamaan niitä tehtäviä ja vaatimuksia, joita vanhemmilta tulee.

Jos mun mielestä vanhemmilta tulee jotain ihan höpön pöppöö jostakin, missä on jonkun lapsen toinen hanska, niin en mä ees viitti vastata, koska ei se mulle...Se ei kuulu kyl enää mulle, että kyllä sitten ihan saavat itse etsii sen sieltä löytötavaroista. (Haastateltava 3.)

Myös opettajan tapa suhtautua työn rankkuuteen ja tehdä tilanteesta huumoria saattaa osaltaan auttaa jaksamaan työssä.

Ja mitään tukee saanu. Eiku sain mä! Perjantaina iltapäivällä oli yks koulunkäynninavustajan tunti. (Haastateltava 3.)

Eräs opettajista esitti myös näkemyksen, jonka mukaan opettajan työhön kuuluu, kuten kaikkeen muuhunkin työhön, vaatimus ja kyky uudistua ja omaksua uutta. ”Pitää handlata ja ottaa oppia verrattuna aikasempaan. Mut missä työssä ei pitäs?” (Haastateltava 2.)

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto ja tarkastelua

7.1.1 Uudistuksiin sitoutuminen

Puhuttaessa ammatillisesta toimijuudesta, voidaan osallistuminen ja sitoutuminen yhdistää toisiinsa. Osallisuuden kokemusta voidaan pitää yhtenä merkittävänä osana ammatillista toimijuutta. Opettajan mahdollisuus osallistua päätöksiin ja sitä kautta mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä edistää työssä oppimista. (Vähäsantanen ym. 2017, 7, 16.) Tämän valossa opettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistuksista eri aikoina voidaan pitää merkityksellisinä. Haastatteluissa opettajat kuvasivat tunnistavansa väsymisen tunteen ja arvostelivat uudistusten nopeatahtisuutta. Opettajien vastauksien perusteella tämä on vaikuttanut uudistuksiin sitoutumiseen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on nähty yhteys uudistusten nopean tahdin ja sitoutumisen välillä. On mahdollista, että opettajat kokevat uudistuksia tehtävän uudistusten itsensä eikä todellisen kehittämistarpeen vuoksi ja myös siksi väsyvät uudistamistyöhön. (Fullan 2001, 21–22.) Haastatteluissa tuli esille, että opettajilla oli myös sellaisia kokemuksia, joissa osallisuuden kokemus on nimenomaan lisännyt sitoutumista opetussuunnitelmauudistukseen. Tällaisia kokemuksia oli muun muassa vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksesta.

Opetussuunnitelmiin liitettiin vastauksissa niin positiivisia kuin negatiivisiakin tuntemuksia omasta osallisuudesta opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelmauudistusta voidaan pitää yhtenä työkäytäntöjen uudistamiseen liittyvänä uudistuksena, jolloin opetussuunnitelmaan perehtymistä voidaankin pitää sellaisena uusien tapojen työssä kokeilemisena, josta myös Vähäsantanen ym. (2017, 16–17) puhuvat ammatillisen toimijuuden ja

siihen liittyvän työkäytäntöjen uudistamisen ulottuvuuden yhteydessä. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat opetussuunnitelmien yhteydessä kokemuksia ylhäältä tuulleesta ohjeistuksesta, irrallisuudesta käytännön elämästä ja tulkinnanvaraisuudesta, joiden voidaan ajatella vaikuttaneen opetussuunnitelmaan sitoutumiseen. Tämä onkin vastausten mukaan johtanut uudistuksen (vrt. työtavan) kyseenalaistamiseen.

Tutkimuksessa voidaan myös nähdä kaikkien Vähäsantasen ym. (2017) kuvaamien ammatillisen toimijuuden ulottuvuuksien tavalla tai toisella koskettavan opettajan toimijuuden kokemusta opettajien kokemassa koulumaailman muutoksessa. Aiemman tutkimustiedon valossa voidaan sanoa, että opettajat, joilla on vahva tehokkuustunne, saattavat olla avoimempia uusille ideoille ja halukkaampia toteuttamaan uusia menetelmiä (Pyhältö ym. 2014). Myös tässä tutkimuksessa opettajien vastauksien välillä oli havaittavissa eroa suhtautumisessa oppivelvollisuuskoulutusuudistuksiin suhteessa opettajan työhön.

7.1.2 Eettisyys opettajien kokemuksissa: lapsen saama tuki ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Opettajan työhön kuuluu vahvaan eettiseen koodistoon ja ammatilliseen kasvuun sitoutuminen (Luukkainen 2005, 205). Eettisinä kysymyksinä nousivat haastatteluissa oppilaan saama tuki, mutta yhtä lailla myös ammatilliseen auktoriteettiin sisältyvät kysymykset liittyen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Erityisesti opettajat pohtivat muutosten vaikutusta lapseen. Tutkimuksessa opettajat kuvasivat vahvasti tunteitaan liittyen oppilaan saamaan tukeen. Haastatteluissa kuvattiin resurssien puutetta ja siten tuen puuttumisen vaikutusta niin tukea tarvitsevaan oppilaaseen kuin muihinkin oppilaisiin. Yhtä lailla kokemukset kohdistuivat myös siihen, miten hyvin vahvaakin tukea tarvitsevat lapset on sijoitettu yleisopetuksen luokkiin ilman riittäviä tukitoimia, jolloin opettaja koki erityisen rankkana lapsen heikon aseman. Opettajan pyrkimyksenä on toimia oppilaan parhaaksi, ja hän onkin ammattieettisen

näkemyksen mukaan sitoutunut tukemaan oppilaiden kasvua ja kehitystä (Tirri & Kuusisto 2019, 28). Siten jatkuva kokemus siitä, että resurssien puutteen vuoksi kärsijänä on ensisijaisesti lapsi, joka tukea tarvitsee, mutta myös muut, voi vaikuttaa opettajan voimavaroihin.

Vuorovaikutus sisältyy opettajan työhön ja eettisyyteen, ja sitä on käsitelty kirjallisuudessa muun muassa eettisyyden yhteydessä (ks. esim. Enlund 2013). Yhteistyö vaatii opettajalta tietynlaista eettistä herkkyyttä, ja siten se sisältää myös eettisen arvolatauksen (Tirri & Kuusisto 2019, 34). Vaikka koulun avautumista suhteessa koteihin voidaan pitää lähtökohtaisesti positiivisena ja koulutyötä edistävänä asiana, vuorovaikutus ja yhteistyö vanhempien kanssa voidaan nähdä myös vaativana, koska opettajan työssä kohtaamat vuorovaikutustilanteet voivat olla hyvinkin monimutkaisia (Enlund ym. 2013, 177; Launonen & Pulkkinen 2004, 58). Opettajien vastauksissa tuli esille toisaalta tyytyväisyys vanhempien lisääntyneeseen kiinnostukseen koulutyöhön, mutta toisaalta myös vanhempien kasvaneet odotukset opettajaa ja koulua kohtaan. Tämä näkyi opettajien vastauksissa kokemuksena joskus hyvin kohtuuttomistakin vaatimuksista vanhempien taholta. Yhteistyöhön liittyviin negatiivisiin tuntemuksiin voivat vaikuttaa myös siihen sisältyvät opettajaan kohdistuvat yhteiskunnan odotukset (Luukkainen 2005, 206). Vastauksissa tällainen kokemus muuttuneesta opettajan ammatillisen auktoriteetin kokemuksesta näkyi muun muassa pohdintana opettajan auktoriteettiaseman muuttumisesta, mutta sellaisena voidaan nähdä myös kokemus vanhempien kasvaneista odotuksista opettajaa ja koulua kohtaan.

Työmäärä. Opettajan työ on muuttunut aiempaa kompleksisemmaksi, ja vaikka opetustyö ei ole vähentynyt, on muun työn osuus kuitenkin lisääntynyt (Luukkainen 2005, 204). Tässä tutkimuksessa vastaukset noudattivat aiempaa huomiota. Haastattelun opettajan kuvaus tukea tarvitseviin lapsiin liittyvästä työmäärän lisääntymisestä voi kertoa siitä, että lähikouluperiaatteen ja inklusiivisen ajattelun lisäämää työmäärää ei ole mahdollisesti edelleenkään ymmärretty työnantajataholla, koska työn hoitamiseen ei ole varattu riittävää aikaa. Tätä ajatusta tukee OAJ:n julkaisema työolobarometri, jonka mukaan

opettajien työaika ei riitä töiden tekemiseen (OAJ 2018). Tämä voi vaikuttaa opettajan kokemukseen työn arvostamisesta, mutta joka tapauksessa myös aiempien tutkimusten mukaan resurssien pientymisen ja työmäärän kasvamisen vaikutus voidaan nähdä opettajien työssä jaksamisessa (Day & Qing 2011; Syrjäläinen 2001, 48).

Tuki. Vaikka lapsen saaman tuen puuttuminen voi vaikuttaa suoraan myös opettajan työssä jaksamiseen, on mahdollista, että siitä muodostuu opettajalle väsymisen lisäksi myös ammattieettinen ongelma. Tällaisen tilanteen voidaan nähdä syntyvän, kun opettaja joutuu tilanteisiin, joissa hänen on pohdittava kykyään kohdella erilaisia oppilaita oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti (Tirri & Laine 2017, 244). Opettajien onkin todettu pitävän oppilaiden parhaaksi toimimista tärkeimpänä työtään ohjaavana periaatteena (Tirri 1999). Tutkimuksen opettajat toivat toistuvasti esille riittämättömän tuen, mutta myös eettisen ongelman, joka liittyi lapsen tarvitseman ja hänelle tarjotun, riittämättömäksi koetun tuen ristiriitaan. Opettajat toivat esille riittämättömän tuen ja sitä kautta lapsen kärsimyksen aiheuttaman voimattomuuden ja riittämättömyyden tunteen.

Haastatteluissa opettajat toivat ilmi lapsen saaman tuen lisäksi itse saamansa tuen omaan työhönsä. Kollegan tarjoamaa tukea pidettiin tärkeänä. Tällaisena tukena haastatteluissa kuvattiin erityisopettajan tarjoama tuki pedagogisten asiakirjojen täytössä. Collin (2007, 203–205) pitää kollegan tarjoamaa tukea vuorovaikutuksellisenä oppimisen välineenä, jollaisena voidaan pitää myös tutkimuksen opettajien kuvaamia tilanteita, joissa he ovat saaneet apua asiakirjojen täyttöön.

Oikeusturva. Opettajien kuvauksissa tulivat esille vanhempien muuttunut suhtautuminen pedagogisiin asiakirjoihin ja siihen liittyvä pohdinta vastuusta asiakirjoihin kirjattavista asioista. Haastatteluissa mainittiin useassa kohtaa nimenomaan opettajan oma oikeusturva. Tällainen oikeusturvan jatkuva pohtiminen lienee melko uusi stressitekijä, joka voi liittyä myös vanhempien uudenlaiseen valvettuneisuuteen yhteiskunnan muutoksessa. Joka tapauksessa sitä voidaan pitää tutkimuksen kannalta merkityksellisenä havaintona, koska

tällainen muutos voidaan liittää selkeästi nimenomaan erityisopetuksen lakimuutoksiin ja kolmiportaisen tuen malliin. Opettajien kokemuksissa kolmiportaisen tuen mallista on löydettävissä aiempaa tutkimustietoa. Aiemmissa tutkimuksissa opettajien kokemat haasteet ovat kohdistuneet kuitenkin muun muassa tuen tarjoamiseen tai työmäärän lisääntymiseen (ks. esim. Laakso 2012; Pelander 2019). Tutkimustietoa, jossa opettajien kokemuksissa olisi tuotu esille huoli asiakirjoihin liittyvästä vastuusta ja sen aiheuttamasta stressistä, ei ole kovin helposti löydettävissä.

Kompetenssi. Kompetenssia kuvattiin keinona selviytyä työn lisääntyneistä vaatimuksista. Collin (2007, 203) pitää kokemusten merkitystä tärkeänä tapana työssä oppimisessa. Kompetenssi mainittiin myös usein liittyen sen puuttumiseen suhteessa työn vaativuuteen. Opettajat kuvasivat tämän liittyvän toisaalta tukea tarvitsevien lasten määrän lisääntymiseen yleisopetuksen luokassa, mutta myös ylipäättänsä työssä jaksamiseen. He toivat Collinin (2007, 203–205) tavoin esille työssä oppimisen pohjautuvan pääasiallisesti kokemukseen liittyvään ongelmanratkaisuun. Vaikka kompetenssi auttoi työssä pärjäämisessä ja siten vaikutti voimavaroihin, koettiin työ kuitenkin myös niin raskaaksi, että opettaja mietti muita vaihtoehtoja opettajan uralleen. Ammatillisen toimijuuden uran rakentamisen ulottuvuuden (Vähäsantanen & Eteläpelto 2015) voidaan siis nähdä vaikuttaneen opettajan ammatillisen toimijuuden kokemukseen ja pohdintaan urasuunnittelussa, kun haastatteluissa kuvattiin työn vaativuuden johtaneen vakavaankin pohdintaan nimenomaan uran vaihdosta.

Työssä jaksaminen ja yksilön vastuu. Opettajat löysivät myös erilaisia keinoja jaksaa vaativaksi koetussa työssä. Pyhältö ym. (2014) ovat aiemmin tuoneet esille yhtenä työssä jaksamiseen liittyvänä tekijänä tehokkuustunteen, joka voi olla vaikuttavana tekijänä myös uudistuksiin sitoutumisessa. Uudistuksiin sitoutuminen taas on yhteydessä voimavaroihin, jolloin opettajan näkemyksen uudistumisen vaatimuksesta luonnollisena osana omaa työtänsä voidaan näin ajatella vaikuttavan myös työssä jaksamiseen. Eteläpelto (2007) on esittänyt opettajalta vaadittavan elinikäisen oppijuuden tehtävää, joka vaatii

identiteetin jatkuvaa muokkausta siirtäen samalla vastuuta yksilölle itselleen. Myös tässä tutkimuksessa tuotiin esille ajatus vastuun työssä kehittymisestä olevan opettajalla itsellään. Osin ajatus esitettiin melko suoraan kommentissa ”Pitää handlata ja ottaa oppia verrattuna aikasempaan. Mut missä työssä ei pitäis?” (Haastateltava 2), mutta myös muissa kommenteissa, joissa puhuttiin perehtymisestä viimeisimpään opetussuunnitelmaan.

Autonomia. Opettajan työtä on pidetty Suomessa melko autonomisena (Hökkä ym. 2011, 141). Tämän tutkimuksen opettajat pitivät opettajan autonomiaa tärkeänä. Tutkimuksessa opettajat mainitsivat voivansa tehdä työtään melko itsenäisesti ja kuvasivat voivansa päättää hyvin pitkälle itse, kuinka opetussuunnitelmaa toteuttavat. Opettajan työtä rajaavat kuitenkin lait, jotka velvoittavat tarjoamaan lapselle hänen tarvitsemaansa tukea. Tämä tuki tulee kirjata pedagogisiin asiakirjoihin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642). Tähän liittyi myös voimakkaaksi koettu ristiriita sen välillä, mitä opettaja velvoitetaan kirjaamaan asiakirjaan ja mitä tukea todellisuudessa lapselle tarjotaan.

Tässä tutkimuksessa opettajan autonomian toivottiin ja uskottiin säilyvän myös tulevaisuudessa opettajan työssä. Tällainen pohdinta ja usko tulevaisuuteen voidaankin nähdä osana ammatillisen identiteetin neuvottelua (Vahäsantanen & Eteläpelto, 2011). Aiemmissä tutkimuksissa opettajan työn autonomisuutta on pidetty yhtenä merkittävänä syynä työtyytyväisyyteen (Jauhiainen & Rinne 2012, 142).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan käyttää Guban ja Lincolnin (2005, 205–210) neljän kriteerin mallia, jolloin tarkastellaan tutkimuksen uskottavuutta (credibility), siirrettävyyttä (transferrability), varmuutta (dependability) ja vahvistettavuutta (confirmability). Tutkijan tekemät eettiset

ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus ovat erottamattomia ja kulkevat tutkimuksen kaikissa vaiheissa rinnakkain (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110). Avaan tutkimuksessa tekemiäni ratkaisuja tässä luvussa.

Tutkimusta tehdessäni noudatin kaikissa sen vaiheissa hyvän tieteellisen käytännön edellyttämää rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK 2020). On mahdollista, että tästä huolimatta tutkimuksen tulokseen ovat vaikuttaneet seikat, jotka ovat olleet minusta riippumattomia tutkijana. Hirsjärvi ym. (2007, 201–202) tuovat yhtenä tällaisena ongelmana esille mahdollisuuden, että haastateltava vastaa haastattelutilanteessa kysymyksiin sosiaalisesti suotavalla tavalla jossakin tietyssä roolissa, kuten moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. Tiedostin myös tässä tutkimuksessa tämän ongelman, jonka mahdollisuutta en voi täysin sulkea pois. Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa myös tutkijan suhde tutkittaviin. Haastattelun luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa se, että haastateltavat eivät olleet minulle täysin vieraita, vaan olin tutustunut tai luonut kontaktin heihin aiemman opiskelu- tai työhistoriani kautta. Näen, että tämä kollegiaalinen side kuitenkin teki osaltaan mahdolliseksi tutkimuksen toteuttamisen. Koska haastateltavien saaminen tutkimukseen ei aina ole kovin helppoa, voidaan ajatella, että haastateltavat suostuivat osallistumaan tutkimukseen juuri kollegiaalisen sitoutumisen kautta, mikä helpotti tutkimuksen toteuttamista. Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 73) näkemys, jonka mukaan laadullisessa tulee käyttää harkinnanvaraista otantaa, koska on tärkeää, että niillä henkilöillä, joilta tietoa kerätään, on tietoa ja kokemusta tutkittavasta asiasta, tukee tätä tekemääni ratkaisua.

Lisäksi haastattelijan pitää yleensä tehdä erikseen töitä ja nähdä vaivaa, saadakseen luotua luottamuksellisen suhteen tutkittavaan. Tutkimuksen tiedon saannin voidaan nähdä olevan kiinni juuri luottamuksellisen suhteen saavuttamisesta (Grönfors 2011, 115). Koska tutkittavat eivät olleet minulle täysin vieraita, oli tällaisen suhteen saavuttaminen oletettavasti minulle helpompaa, kuin se olisi ollut muunlaisessa tilanteessa.

Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen kulku ja osallistujat kuvataan mahdollisimman tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2018,

123). Tässä tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetin vuoksi oli tutkimuseettisesti ainoa vaihtoehto rajata tutkittavien taustatiedoista mahdollisimman paljon pois. Siksi muun muassa sukupuoli on jätetty mainitsematta aineistoesimerkeissä. Kuitenkin tutkimuksessa juuri sukupuolella saattoi olla merkitystä, joka siten saattaa olla myös jatkotutkimuksen kannalta merkityksellinen asia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus pohjautuvat hyvin pitkälti myös tutkijan reflektiivisyyteen. Siten tutkija voidaankin nähdä tulkitsijana, joka vuorovaikutuksessa tutkimusaineistonsa kanssa rakentaa siitä uutta aineistolähtöistä tulkintaa. Tutkijana minun on ymmärrettävä oman roolini merkitys tutkimustilanteessa. (Guba & Lincoln 2005, 207.) Tiedostin tutkimuksen aikana, että tutkijana oma tulkintani on voinut vaikuttaa aineiston tulkintaan myös siksi, että haastattelijana olen kuullut miten haastatellut ovat vastanneet kysymyksiin. Siten äänen painot, ilmeet ja eleet ovat luonnollisesti vaikuttaneet myös tulkintaan. Kun haastateltu ilmaisi kokemuksensa sanomalla: ”En mä jaksa kuunnella sitä jargonia”, tulkitsin tähän ilmaukseen sisältyvän negatiivisen ilmauksen kohdistuen opetussuunnitelmaan. Osaltaan tulkintaani vaikutti ilmaus ”jargonia”, mutta yhtä lailla tulkintaani vaikutti haastateltavan ilmeet ja eleet haastattelutilanteessa. Myös tutkimusaineistoa lukiessani, ymmärsin, että omat tulkintani vaikuttavat vääjäämättä siihen, mihin kiinnitän huomioni lukiessani (Denzin & Lincoln 2005, 6).

Tutkimuksen siirrettävyyttä tarkasteltaessa on tarkastelun kohteena tutkimuksen käyttö laajemmin muussa vastaavassa kontekstissa. Laadullisella tutkimuksella ei kuitenkaan lähtökohtaisesti haeta tilastollista yleistettävyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tämä tutkimus ei annakaan yhtä ainoaa vastausta tutkittaviin kysymyksiin, vaan paremminkin voidaan pitää merkityksellisenä sitä, että tutkijana luomani tarina on lukijan kannalta koskettava, vaikuttava ja uskottava (Creswell 2007, 206). Tutkimuksen tuloksia vahvistavat tulosluvussa esittämäni aiemmat tutkimustulokset, jotka eivät ole ristiriidassa tutkimustulosteni kanssa, vaan vahvistavat tämän tutkimuksen tulkintoja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, joka koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Olen esittänyt aineiston analyysin vaiheita redusointia ja luokittelun abstrahoinnin tuloksia kuvaavissa liitteissä avatakseni lukijalle myös analysoinnin vaiheita (liitteet 2 ja 3).

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimani aihe opettajien kokemuksista oppivelvollisuus uudistusten vaikutuksesta omaan opettajuuteen ja ammatillisuuteen liittyy tämän tutkimuksen perusteella vahvasti nimenomaan työssäjaksamiseen, ja se voidaan nähdä siten ollen myös yhteiskunnallisesti ilmeisen tärkeänä jatkotutkimuksen aiheena. Aihe pitää sisällään useita tutkimuksellisesti mielenkiintoisia kysymyksiä. Tällaisena kysymyksenä nousi tutkimuksessa esille pedagogisiin asiakirjoihin liittyvä kokemus vastuusta, joka on tuonut uuden stressitekijän opettajan työhön. Tämä vastuu liittyi vastauksissa suoraan asiakirjoihin tehtäviin kirjauksiin. Toisaalta vastuu kosketti käytettäviä sanamuotoja, mutta myös suoraan virkavastuuta suhteessa kirjattuun tukeen. Sitä miten opettajat kokevat ristiriidan asiakirjoihin kirjattavan ja todellisen lapselle tarjotun tuen välillä, ja toisaalta näkemyksestä virkavastuusta liittyen tähän ristiriitaan olisikin tärkeää tutkia myös jatkossa. Tämän voidaankin ajatella olevan myös mahdollinen ammattiyhdistysliikettä kiinnostava näkökohta.

Tässä tutkimuksessa ei tutkimuseettisistä syistä ollut mahdollista erotella mies- ja naisopettajia, eikä siten myöskään selvittää, kuinka mies- ja naisopettajat eroavat toisistaan muun muassa muutosten kohtaamisessa opetustyössä, tai näkemyksissään koulun tehtävästä. Myös tässä voidaan nähdä selkeä jatkotutkimuksen tarve. Tutkimuksessa opettajat toivatkin esille koulun tehtävän valmistaa oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia ja veronmaksajia. Onko mahdollista, että mies- tai naisopettajat tuntevat suurempaa tehokkuustunnetta,

joka vaikuttaisi siten myös valmiuteen sopeutua esimerkiksi tutkimuksessa kuvattuihin koulutuksen muutoksiin? Tällaista eroa saattavat kuvata haastatellun sanat: "Pitää handlata ja ottaa oppia verrattuna aikasempaan. Mut missä työssä ei pitäis?"

7.4 Johtopäätökset

Koulua on kirjallisuudessa syytetty ennemminkin muuttumattomuudesta, kuin suoranaisesta uudistushalukkuudesta (ks. esim. Fullan 1994). Johdannossa kuvaamani yhteiskunnan muutos on kuitenkin pakottanut myös koulun uudistumaan. Koulun yhtenä perustehtävänä voidaan pitää myös yhteiskunnan hallintaa, koska se kasvattaa seiniensä sisällä (nykyään myös muissa oppimisympäristöissä) tulevia kansalaisia. Tässä kasvatus- ja opetustehtävässä opettaja ei voikaan asettua konservatiivisesti rooliin entisen säilyttäjänä, vaan hänellä voidaan nähdä myös olevan yhteiskuntaa uudistava tehtävä (Kari & Heikkinen 2001, 44, 46). Kuitenkin jo vuonna 2001 muun muassa Fullan (2001, 45) on pohtinut koulujen muuttamisen ja uusiutumisen vaikeuden ytimenä olevan ennemminkin innovaatioiden runsauden, eikä niiden puutteen. Samanlaista pohdintaa voidaan tehdä myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella, sillä tutkimuksessa opettajat kokivat lukuisten koulutusuudistusten vaikuttaneen erilaisin negatiivisinkin tavoin omaan ammatillisuuteensa. Tutkimuksessa opettajat toivat esille kokemuksen liian useista ja liian nopeaan tahtiin tuoduista uudistuksista, mikä voidaan nähdä tutkimuksen perusteella myös yhtenä uudistuksiin sitoutumista heikentävänä seikkana.

Koulutusuudistukset vaikuttivat myös usealla muulla tavalla opettajan ammatillisuuteen. Opettajat kokivat tutkimuksessa kuvatuilla uudistuksilla olleen vaikutusta osallisuuden kokemuksen lisäksi myös voimavaroihin. Merkityksellisenä voidaan pitää opettajien kokemuksia pärjäämisestä, sekä kokemuksen ja kompetenssin roolista pärjäämisen tunteeseen. Vaikka kokemuksen tuoman kompetenssin koettiin vaikuttavan positiivisesti

pärjäämiseen, se kuitenkin liitettiin yhtä lailla tunteeseen, ettei oma osaaminen aina riitä kaikkiin nykyisen työn vaatimuksiin. Työn vaatimukset koettiin suuriksi ja tarjottu tuki liian vähäiseksi. Opettajan oman jaksamisen lisäksi riittämätön ja vääränlaiseksi koettu tuki ja resurssi nähtiin myös lapsen oikeusturvan vastaisena. Haastatteluissa opettajat toivat esille lapselle tarjottuna tukimuotona lähinnä avustajaresurssin luokassa, joka koettiin liian vähäisenä ja puutteellisenä. Lapsen saaman tuki vaikuttaa resurssina myös olennaisesti opettajan kykyyn tehdä työtänsä eettisesti kestäväällä tavalla.

Opettajat eivät tuoneet tässä tutkimuksessa esille resurssin yhteydessä yhteisopettajuutta, jolla joissakin kunnissa on pyritty tuomaan muun muassa erityisopettajan tarjoama tuki yleisopetuksen luokkaan (ks. esim. Malinen & Palmu 2017). On mahdollista, että tutkimukseen osallistuvien opettajien kouluissa tämä ei ollutkaan vielä kovin yleistä.

Integraation ja inklusion käsitteiden ero on esitetty Suomessa lähinnä akateemisena (Moberg & Savolainen 2015, 85). Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin jo teoriaosuudessa kuvatuilla integraation muodoilla ja nykyisin yhä useammassa koulussa toteutettavalla inklusion tavalla nähdä huomattava ero. Opettajat eivät näe suoraviivaisesti tarvetta toteuttaa vahvasti segregoivia opetusjärjestelyjä, mutta kokevat nykyisen inklusion mallin kohtuuttomaksi osalle lapsista. Näyttää siltä, että nykyisellä mallilla ei opettajien kokemusten mukaan usein pystytä tarjoamaan lapsen tarjoamaa tukea, ja osa lapsista hyötyisikin mahdollisesti enemmän jonkinlaisesta teoriaosuudessa kuvatusta toiminnallisen integraation tasosta. Tällainen pohdiskelu lapsen teoreettisen ja käytännössä toteutuvan tuen välillä liittyy vahvasti opettajan ammattietiikkaan. Tämän tilanteen voidaan myös nähdä liittyvän vahvasti yhteiskunnalliseen epäkohtaan, jossa on koettu, etteivät lapset ja nuoret saa riittävästi apua psyyken ongelmiin. Siten koulun muutokseen ja muun muassa inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen liittyvät voimakkaasti myös sosiaali- ja terveydenhuoltoa koskevat yhteiskunnalliset päätökset.

Tutkimuksessa tuotiin esille kokemus vanhempien kasvaneista vaatimuksista ja odotuksista koulua ja opettajaa kohtaan. Aiemmin vanhempien

vaatimaton koulutustaso ei ehkä antanut mahdollisuutta puuttua koulun käytäntöihin. Nykyiset vanhemmat ovat puolestaan peruskoulun kasvatteja, ja osalla heistä on korkeakoulutasoinen koulutus. Heillä on siis itsellään kokemusta ja käsitys koulusta ja sen toimintamalleista. Huomion arvoista on, että opettajalla ei ole juridisesti mahdollisuutta olla tekemättä yhteistyötä samalla, kun taas vanhempien oikeudet ovat hyvin selkeät (Syrjäläinen 2002, 82). Opettajan itsetunto ja ammatillinen auktoriteetti voivatkin joutua koetukselle, mikäli vanhemmat aletaan nähdä koulutuksen asiantuntijoina.

Tämä koulutustietoinen vanhempien ryhmä osaa asettaa koululle aivan eri tavoin vaativia tehtäviä, kuin aiemmin (Launonen & Pulkkinen 2004, 33.) Tämän päivän opettaja neuvottelee ja keskustelee jatkuvasti oppilaiden vanhempien ja oppilaiden kanssa, kun vielä muutama vuosikymmen sitten opettajalla oli auktoriteettia, jota koulu instituutiona tuki omalla arvovallallaan. Saattaakin olla siis niin, että opettajien täytyy kohdata hankaliksi määrittelemiään vanhempia enemmän oman persoonansa tai elämäkokemuksensa avulla kuin ammatillisin keinoin. Toisaalta ristiriita kasvatus- ja opetustehtävän ja vanhempien vaatimusten välillä voi vaikuttaa osaltaan työn merkityksellisyyden ja ammatin arvostuksen kokemukseen.

Tutkimuksessa opettajat toivat esille työn autonomian suuren merkityksen. Vaikkakin työ nähtiin edelleen usealta osalta autonomiseksi, on autonomiaan opettajien kokemuksen mukaan tullut koulutusuudistusten myötä uusia rajoittavia tekijöitä. Tutkimuksen kannalta merkityksellisenä voidaan pitää pedagogisten asiakirjojen vaatima työ, jonka opettajat kokivat erittäin vastuulliseksi. Tämä vastuu aiheutti opettajissa stressiä, jonka voidaankin nähdä tämän tutkimuksen perusteella muodostuneen juuri kolmiportaisen tuen myötä melko uudeksi stressitekijäksi opettajan työssä. Osin pedagogisiin asiakirjoihin liittyi myös opettajien kokeman työmäärän kasvaminen. Työmäärän kuvattiin kasvaneen muutenkin liittyen juuri tukea tarvitseviin lapsiin, joiden määrä on lisääntynyt yleisopetuksen luokissa.

Tärkeänä huomiona tutkimuksessa voidaan pitää sitä, että vaikka haastateltavat kuvasivat toisaalta itse pärjäävänsä kokemuksensa turvin, nousi

pärjääminen ja työn suuriksi koetut vaatimukset kuitenkin voimakkaasti koko tutkimuksen ajan esille. Osittain nämä kokemukset olivat myös vaikuttaneet opettajien ammatillisen toimijuuden kokemukseen ja vakaviin pohdintoihin uran vaihdosta. Ammatillinen toimijuus voidaankin tutkimuksellisesti liittää kiinteästi työhyvinvoinnin kokemukseen (Pyhältö ym. 2014). Haastatellut toivat myös esille huolen nuorten opettajien pärjäämisestä. Tämä tutkimus kertoo osaltaan siitä, mitä lieveilmiöitä useat lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin liittyvät muutokset voivat aiheuttaa koulumaailmassa opettajien silmin. Onkin tärkeää, että uudistuksiin edelleen kohdistetaan rakentavaa kritiikkiä, eikä niitä hyväksytä kritiikittä. On myös tärkeää, että työn tuomat uudet vaatimukset ja niiden aiheuttama työkuorma otetaan huomioon työtä suunnitellessa. Tätä näkemystä tukee myös OAJ:n 2018 julkaisema työolobarometri, jonka mukaan opetuksen organisointi ja mitoitus eivät ole kunnossa, opetuslalla työ ei jakaudu tasaisesti, eikä työaika riitä töiden tekemiseen (OAJ 2018).

Tässä tutkimuksessa opettajat pystyivät peilaamaan uudistuksia omaan työhönsä ja työhistoriaansa. He myös kokivat kompetenssin auttavan pärjäämään työssä. Opettajat käyttivät termiä "maalaisjärki", kuvatessaan tapaansa tulkita uusinta opetussuunnitelmaa. Onkin mahdollista, että maalaisjärjellä tarkoitettiin nimenomaan oman kokemuksen tuomaa hiljaista tietoa, jonka varassa työtä tehdään. Vasta valmistuneilla opettajilla ei tällaista kykyä mahdollisesti kuitenkaan vielä ole. Pelkona on, että myös nuoret opettajat palavat loppuun kokemiensa ylivoimaisten vaatimusten edessä. Myös aiempien tutkimusten mukaan on nähtävissä, että työn vaatimusten kasvaessa samalla, kun resurssit pienenevät, vaikutus on nähtävissä opettajien työssä jaksamisessa (Day & Qing 2011; Syrjäläinen 2001, 48).

Voidaankin sanoa, että vaikka niin sanotusti "aika kulta muistot" ja kokeneet opettajat voivat muistaa vanhat ajat jopa virheellisesti nykyisyyttä valoisampana (ks. esim. Säntti 2007), on opettajien uupuminen työhönsä varmasti todellinen uhka. Samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa, joiden perusteella muun muassa Kykyri (2007) on jo useita vuosia aiemmin todennut erityisesti opetusalan olevan riskiryhmä työuupumuksen

suhteen. Tätä näkemystä tukee tässäkin tutkimuksessa esitetyt kokemukset, joissa opettajat kuvasivat omaa väsymistään ja pohdintojaan uran vaihdoksesta. Myös OAJ (2018) on esittänyt työolobarometrin vastauksista johtopäätöksen, jonka mukaan opettajien työmäärä on kasvanut samalla, kun työkyky ja työtyytyväisyys ovat heikentyneet. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että aktiivista keskustelua muun muassa tutkimuksessa esitetyistä kouluun kohdistuvista muutoksista ja niiden vaikutuksesta opetustyöhön ja opettajien jaksamiseen käytäisiin edelleen niin julkisuudessa kuin koulutuksessakin. On mahdollista, että nykyisessä, eikä valitettavasti ehkä tulevassakaan koulumaailmassa ole taloudellisesti riittäviä resursseja toteuttaa koulua sellaisen ideologian mukaan, jota uudistuksilla on tavoiteltu. Tutkimuksessa kaikki opettajat tunnistivat uudistusten positiivisia puolia, eikä uudistuksia nähty tai koettu suinkaan pelkäämään negatiivisina. Kuitenkin silmien sulkeminen niiltä epäkohdilta, joita näistä muutoksista on seurannut pääasiallisesti lapsille, mutta luonnollisesti myös opettajille on lyhytnäköistä. Opettajien uupumien työsssänsä johtaa mahdollisesti nykyisten opettajien uravaihdoksiin, mutta myös tulevaisuudessa siihen, että yhä harvempi nuori näkee opettajan ammatin houkuttelevana. Nuorten opettajien riskin kuormittumiseen on myös aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan kokeneita opettajia suurempi (Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele 2010; Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2008). Tämän uhkakuvan ei luulisi olevan yhdentekevä myöskään työnantajapuolelle.

Aiemmat uudistukset eivät herättäneet tähän tutkimukseen osallistuneissa opettajissa niin vahvoja mielipiteitä, kuin viimeisin vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistus ja sitä edeltäneet vuoden 2010-2011 kirjaukset perusopetuslakiin.

Muutos on ollut tutkimuksen opettajien mielestä vauhdikas ja suuri, kun tällaiset suuria muutoksia sisältäneet lähikouluperiaatteen ja inklusiivisen ideologian mukaiset uudistukset, sekä hyvin nopeasti tämän jälkeen lanseerattu opetussuunnitelmauudistus saatettiin koulumaailmaan. Pyhäntö ym. (2014) ovat todenneet, että tutkimusten mukaan opettajat, joilla on vahva tehokkuustunne, saattavat olla avoimempia uusille ideoille ja halukkaampia toteuttamaan uusia

menetelmiä vastatakseen paremmin oppilaidensa tarpeisiin. Samassa yhteydessä he tuovat esiin ajatuksen siitä, että opettajien sitoutuminen muutoksiin on yhteydessä kouluympäristöön opettajien omana oppimisympäristönä. Siten esimerkiksi työolot, johtamisen ilmapiiri ja ammatilliset suhteet vaikuttavat opettajien sopeutumiseen organisatorisiin koulutuspoliittisiin muutoksiin. (Pyhälto ym. 2013.) Tässä tutkimuksessa voidaan organisatoristen muutosten opettajien kokemuksissa tulkita vaikuttaneet osin heikentävästi työoloihin. Siten niiden voidaan nähdä vaikuttaneen jo itsessään negatiivisesti myös muutoksiin sopeutumiseen.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, M., E. Kontu, H. Thuneberg & M. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 25 – 42
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. 2006. Improving schools, developing inclusion? Teoksessa M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes & R. Smith Improving schools, developing inclusion. London: Routledge, 11-27.
- Alasoini, T. 2011 Hyvinvointia työssä: Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Tykes-raportteja 76. Helsinki: Tekes. <https://docplayer.fi/62541-Raportteja-76-hyvinvointia-tyostaxxx-kuinka-tyoelamaa-voi-kehittaaaxxx-kestavalla-tavalla-xxx-tuomo-alasoini.html>. (Luettu 10.11.2019.)
- Alijoki, A. 2008. Erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 141-165.
- Aromaa, J. 2018. Professori peruskoulun opetussuunnitelmasta: "Lasten pitäisi ilmeisesti opettaa toisiaan". Yle-uutiset 7.2.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10062762>. (Luettu 1.11.2019.)
- Arvaja, M. 2016. Building teacher identity through the process of positioning. Pergamon. Teaching and Teacher education 59, 392-402.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Narvaez, D. 1999. Beyond the promise: A perspective on research in moral education. Educational Researcher 28 (4), 18-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004018>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education 16 (7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5. painos). Boston: Pearson Educational Group.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. 1975. *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley & Sons.
- Cantell, H. & Kallioniemi, A. 2016. *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteina. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Saarinen & K. Collin (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 198-215
- Creswell, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Day, C. & Qing, G. 2011. *Teacher emotions: Well being and effectiveness*. Teoksessa P. A. Schutz & M. Zembylas (toim.) *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives*. Dodrecht: Springer, 15-31.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. *Introduction: The discipline and qualitative research*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. (3. painos). Thousand Oaks: Sage, 1-32.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (3), 176-193.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien*

- valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Saarinen & K. Collin (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 90–142.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Fullan, M. 2001. The new meaning of educational change (3. painos). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Kananoja, T. 1994. Muutosvoimat: Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gabel, S. L. 2005. Disability studies in education: Readings in theory and method. New York: Peter Lang.
- Gallagher, D. J. 2005. Searching for something outside of ourselves: The contradiction between technical rationality and the achievement of inclusive pedagogy. Teoksessa S.L. Gabel 2005. Disability studies in education: Readings in theory and method. New York: Peter Lang, 139–152.
- Gallagher, D. J. 2006. If not absolute objectivity, then what? A reply to Kauffman and Sasso. http://aera2017.syr.edu/wp-content/uploads/2017/10/Gallagher_2006_responseToKauffman.pdf. (Luettu 30.9.2019.)
- Grönfors, M. & Vilkkä H. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. (3. painos). Thousand Oaks: Sage, 191–215.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä.

- Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. Vainikainen. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 15 - 24.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita (13. osin uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla - uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. 2008. Teacher educators' workplace learning: The interdependency between individual agency and social context. Teoksessa *Emerging perspectives of workplace learning*. Brill Sense, 51 -65.
- Hökkä, P., Saarinen, J. & Vähäsantanen, K. 2011. Toimijuuden tilat ja tunnot - opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 141-154.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 71. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto Nuorisoasiain neuvottelukunta Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes, 119-131.
- Jahnukainen, M. 2015 Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59-72.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Jauhiainen A. & Rinne R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja

- koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 149 – 163.
- Kaipainen, J. & Rannila, M. 2016. Ammatillinen opettaja muutosten ristipaineessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 41 – 60.
- Kauffman, J. M. 2011. The tragicomedy of public education. Attainment Company.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Erityisoppilaiden osuuteen vaikuttaneet tekijät vuosina 2001-2010. Yhteiskuntapolitiikka, 79(6), 619–630.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (5., uud. p.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma J. 2004. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä. Erityisopetus laajenevana koulutienä: Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. European Journal of Special Needs Education 21 (2), 117–133.
- Kokkala, H. & Savolainen, H. 2002. Koulutusta kaikille (Education for all). NMI-bulletin 12 (4), 26–31. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylän yliopisto. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/bulletin_4_2002.pdf. (Luettu 1.12.2019.)
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutti.

- Kykyri, V.-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhteinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä: Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidp447621456>
(Viitattu 28.1.2020.)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010, § 17: Oikeus saada opetusta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidp447621456>
(Viitattu 28.1.2020.)
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13 – 75.
- Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M-L. Husso & T. Vallandingham (toim.) Teacher as researcher: Pictures and perspectives of teacher professionalism. Jyväskylä: Tuope, 20 – 39.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. Vainikainen. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 43 – 76.
- Luukkainen, O. 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.
- Malinen, O.-P & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. NMI-Bulletin 27, (3). Niilo Mäki Instituutti. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>. (Luettu 15.9.2019.)

- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 41(4), 351–362.
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/41/4/inklusii.pdf>. (Luettu 29.11.2019.)
- Maskonen, R. 2018. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. *Yle-uutiset* 5.10.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10439757>. (Luettu 15.9.2019.)
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. (3., uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Moberg, S. & Savolainen H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75 – 102.
- Mäki, P. 2015. Opettajana ja kehittäjänä: Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mäntymaa, E. 2019. Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: ”En ole koskaan ollut näin väsynyt”. *Yle-uutiset* 18.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10644741>. (Luettu 18.12.2019.)
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) *Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selvityksiä n:o 9. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, 22–44.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen.

<https://docs.google.com/file/d/0B9kepXH6urXpcWFHbkg0U0NsVjA/edit>. (Luettu 29.9.2019.)

OAJ. 2018. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5/2018.

file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf. (Luettu 11.12.2019.)

Ojala, H., Palmu, T., Saarinen, J. 2009 Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu, J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Opetushallitus. 2019a. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. (Viitattu 6.10.2019.)

Opetushallitus. 2019b. Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan

itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta?

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/mita-opetussuunnitelman-perusteissa-sanotaan-itseohjautuvuudesta-digitalisaatiosta-ja> (Viitattu 6.10.2019.)

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.

Pelander, I. 2019. Luokanopettajan näkemykset pedagogisten asiakirjojen merkityksestä ja oppimisen tuen kirjaamisen haasteista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 1.3.2020.)

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. § 17: Erityinen tuki.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16> (Viitattu 2.11.2019.)

Pietarinen, J., Pyhältö, K. Soini, T. & Sullanmaa, J. 2019. Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. Tampere University.

- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of educational change* 15(3), 303–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction*, 20 (1), 30–46.
- Riihola, K. 2019. Espoo ryhtyy purkamaan erityisryhmiä useissa kouluissa, oppimisvaikeuksista kärsivät tavallisiin luokkiin – ”Toivon todella, että tämä onnistuu”. *Länsiväylä* 29.5.2019.
<https://www.lansivayla.fi/artikkeli/774098-espoo-ryhtyy-purkamaan-erityisryhmiä-useissa-kouluissa-oppimisvaikeuksista-karsivat>. (Luettu 2.10.2019.)
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. 2016. Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education* 55, 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244–257.
- Spradley, J. P. 1979. *The ethnographic interview*. New York (NY): Holt, Rinehart & Winston.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – jaksako opettaja. Teoksessa: E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja*

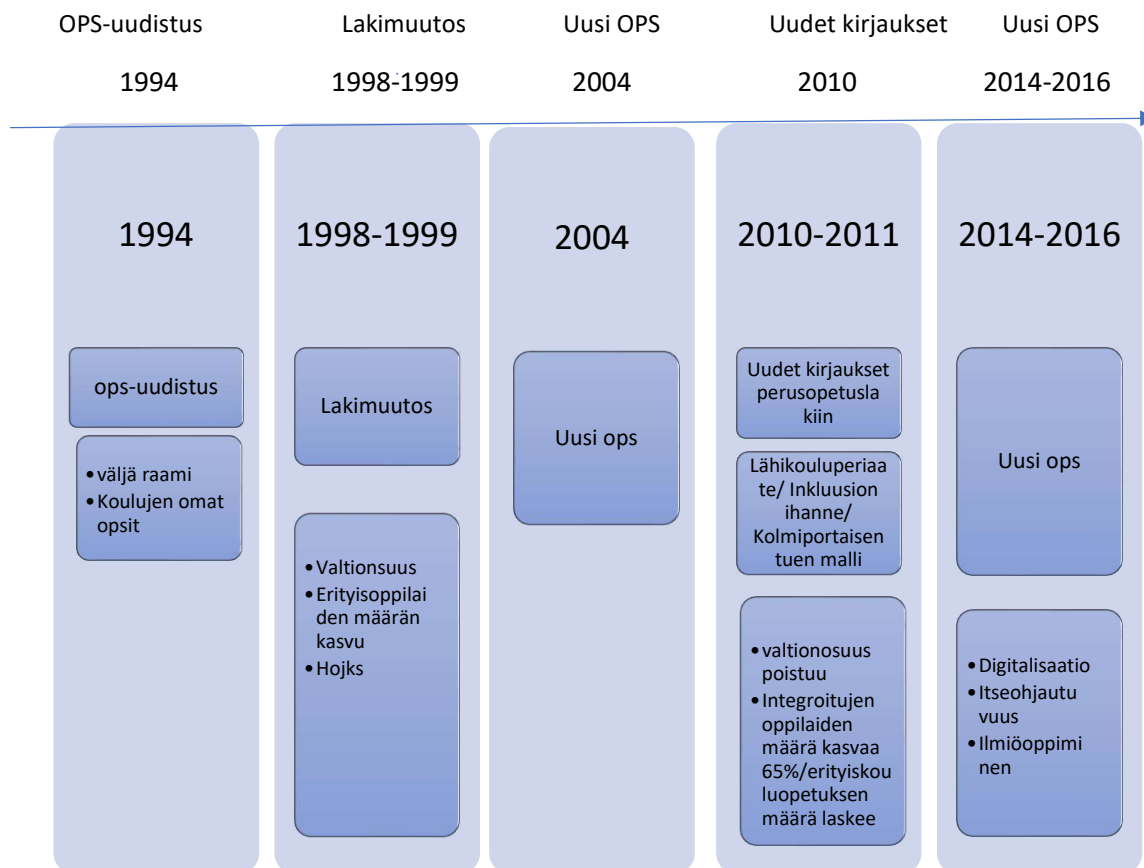
- opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, 47–76.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- TENK. 2020. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/>. (Viitattu 8.1.2020.)
- Tirri K. 1999. Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education* 28 (1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tirri, K., & Laine, S. 2017. Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. Teoksessa A. Gajewski (toim.) *Ethics, equity, and inclusive education*. Bingley: Emerald Publishing, 239–257.
- Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 131–141.
- Tolkki, K. 2019. Opettajat Ylen kyselyssä: Uusi opetussuunnitelma ei vie opiskelua oikeaan suuntaan – ”Teknologian palvontaa”. *Yle uutiset* 21.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10598923>. (Luettu 2.11.2019.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (Uudistettu laitos.) Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.
- Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 1994. Salamanca statement. World conference on special needs education: access and quality. United Nation.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Viitattu 22.9.2019.)

- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitala, R. 2018. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51 - 77.
- Vähänen, E. 2017. Teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus, identiteetti ja työtyytyväisyys. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53412>. (Luettu 2.12.2019.)
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies* 43 (3), 291-312. [doi:10.1080/00220272.2011.557839](https://doi.org/10.1080/00220272.2011.557839)
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. 2015. Professional agency, identity, and emotions while leaving one's work organization. *Professions and Professionalism* 5 (3). [doi:10.7577/pp.1394](https://doi.org/10.7577/pp.1394)
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education* 1 (2), 131-148.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Ylén M. 2015. Labor, amor, vincit. Ohjelmistotalon käytännöt ammatillisen toimijuuden tilana. Maisterin tutkinnon tutkielma, Kauppakorkeakoulu, Aalto-yliopisto. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/15488>. (Luettu 1.11.2019.)

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko



Liite 2. Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Minua niin huvitti se, että onpa väsyneitä miehiä. Mutta nyt minä tajuan sen... (Haastateltava 1.)	Väsyminen, tajuaa nyt	Väsyminen muutoksiin
Että tuntuu, että ku edellinen on saatu valmiiks, ni meni vuos tai kaks ja sitte ruvettiin uutta jo heti väsäämään...Uudistusta on tehty usein. (Haastateltava 2.)	Usein tehdyt uudistukset	Väsyminen muutoksiin / Uudistuksia usein
Mutta se on hyvin epämääräinen ryhmä, kuka niitä opetussuunnitelmia tekee...Siitä tulee joku tuotos ja sitten se jaetaan valtakunnallisesti, niin millä tavalla siihen nyt voidaan sitoutua? (Haastateltava 4.)	Epämääräinen ryhmä tekee opetussuunnitelmia, miten voi sitoutua	Kaukana tehdyt päätökset
Ni se on ihan käytännössä ihan mahdotonta suunnitella sitä oppimista niin, että jokaisella ois se oma itseohjautuvuusaste sellanen, että se kasvattas	Mahdotonta suunnitella oppimista opetussuunnitelman mukaan	Eriävät mielipiteet /Opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuus

<p>sitä lasta parhaiten. (Haastateltava 2.)</p>		
<p>Et se on jokaisesta henkilöstä tavallaan kiinni, kuinka sä luet sitä. (Haastateltava 3.)</p>	<p>henkilöstä kiinni, kuinka lukee</p>	
<p>Suomalainen opettaja pystyy kuitenkin onneksi vielä tekemään persoonallaa sitä työtä, ja tehdä sen sillä tavalla, ku itse haluaa, eikä kukaan oo niskan takana tuijottamassa sieltä. (Haastateltava 2.)</p>	<p>Voi tehdä työtä persoonallaan, niin kuin itse haluaa, ei valvota</p>	<p>Vapaus itsenäisiin ratkaisuihin/ Autonomia</p>
<p>Sitten minä tajusin, että eihän tänne voi kirjoittaa mitään ylimääräistä niinku oman turvallisuuden ja tämän vuoksi, koska vanhemmat käsitti, että se on heille niinku semmonen niinku oikeusturva. (Haastateltava 1.)</p> <p>Silloin 2004, kun se tuli, niin silloin, kun jotain pistettiin, niin hyvä, ettei oikeuteen viety, jos ei kaikkia niitä</p>	<p>Ei voi kirjoittaa mitä vain pedagogisiin asiakirjoihin, oikeusturva.</p> <p>Oikeuteen vieminen, jos kaikki ei tehty, mitä asiakirjaan laitettu, vaatimus ja lyömäase.</p>	<p>Pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen liittyvä vastuu/Oikeusturva</p>

<p>tehty, mitä siihen oli laitettu...Ainakin koululautakunnassa se kävi, ja ja että kun ei toteutettu sitä suunnitelmaa...että siitä tuli niinku semmonen, miten se olis ollu, niinku vaatimus tai lyömäase. (Haastateltava 1.)</p>		
<p>Mut sit tietenkii on tullu taas sitä semmosta ammatti- niin kun ehkä -kompetenssia tai sitä semmosta sitä ammatti- identiteettiä, ni sit pystyy ehkä paremmin löytämään sieltä myös ne painopisteet, mitä mihin haluu sitten enemmän paneutua..." (Haastateltava 2.)</p> <p>Itse opettajana kasvaa koko ajan, ja se oma ammatillinen kompetenssi osittain paranee....Et pystyy hallitsee ehkä ne tilanteet paremmin kuin aikasemmin. (Haastateltava 2.)</p>	<p>Tullut kompetenssia, kykenee löytämään painopisteet</p> <p>Kasvaa opettajana, kompetenssi paranee, hallitsee tilanteet paremmin.</p>	<p>Työ- ja elämäkokem us /Kompetenssi</p>

<p>"Ihan järkyttävästi se lisääntyy koko ajan." (Haastateltava 4.)</p>	<p>Työ lisääntynyt paljon.</p>	<p>Työmäärä</p>
<p>Ei, se on vaan sit sen opettajan oma tuki siihen lapseen, vaikka ois todettu, että on vaikka ADHD tai tarkkaavaisuushäiriö tai ADD. (Haastateltava 3.)</p>	<p>Vain opettajan tuki, vaikka diagnosoitu tarkkaavuuden häiriö.</p>	<p>Resurssit / Oppilaan saama tuki</p>
<p>Et sit kyl mä oon kuitenkin saanu semmosen tuen, et mä oon saanu sit koulutusta siihen, jos mä oon kokenu et mä en pärjää, et mä tarviin. Tai sit mä oon saanu kollegojen tukea. (Haastateltava 2.)</p>	<p>Koulutus, kollegojen tuki.</p>	<p>Opettajan saama tuki</p>
<p>Mutta sitten kun sitä ruvettiin paukuttamaan sitä yhteistyötä, jotenkin joillekin vanhemmille tuli semmoinen käsitys, että koulu on sillä tavalla heitä varten, että he voivat ohjailla, että mitä heidän lapselleen siellä koulussa tehdään. (Haastateltava 1.)</p>	<p>Yhteistyö vanhempien kanssa, koulu heitä varten, määrittelevät opetusta.</p>	<p>Yhteistyö / Kohtuuttomat vaatimukset</p>

Mä oon kokenu sen enemmän positiivisena asiana sillai, että vanhemmat on halukkaita osallistumaan sen lapsen koulunkäyntiin. (Haastateltava 2.)	Kokee yhteistyön positiivisena.	Yhteistyö, positiiviset kokemukset

Liite 3. Luokittelurunko

